RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK VII (XXXIX) STYCZEŃ — LUTY 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. techn.), *Feliks Korniszewski*, *Miron Krawczyk*, *Jerzy Misiewicz* (sekr. red.), *Władysław Ozga*, *Ignacy Szaniawski*, *Wacław Wojtyński* (red. nacz.).

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. Wronia 23. 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 6172 + 150 egz. Ark. wyd. 11,1. Ark. druk. 7,75. Papier druk sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 5. II. 1965 r. Podp. do druku 23. IV. 1965 r. Druk ukończono w kwietniu 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 486 - G-11

ROK VII (XXXIX) STYCZEŃ – LUTY 1965 Nr 1

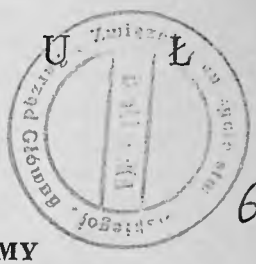
RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY



687

STANISŁAW DOBOSIEWICZ

PERSPEKTYWY REFORMY SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W PRL [1]

Sprawę reformy systemu kształcenia nauczycieli podejmujemy jako czwarty człon reformy szkolnej. Po reformie szkoły podstawowej przygotowaliśmy reformę programową liceum ogólnokształcącego i szkół zawodowych. Znaczne zaawansowanie tych prac pozwala na podjęcie reformy systemu kształcenia nauczycieli. Zmiany w tym systemie mogą być zdecydowane dopiero po ustaleniu profilu organizacyjnego i programowego zreformowanych szkół podstawowych i średnich. Jest bowiem oczywiste, że kształcenie nauczycieli dla tych szkół musi uwzględnić — obok zmian, które wynikają z analizy osiągnięć i wad systemu kształcenia nauczycieli — również podstawowe założenia reformy szkół, w których ci nauczyciele będą pracować.

To, co jest wspólne we wszystkich zmianach programowych, wniesionych do szkolnictwa podstawowego i średniego przez reformę szkolną, wyraża się w 2 zespołach problemów, które można by ująć z dużym uproszczeniem jako:

1. Intensyfikacja procesów nauczania oraz pogłębienie procesu wychowania na poziomie podstawowym i średnim, zmierzające do osiągnięcia wyższych i gruntowniejszych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej przy zastosowaniu nowych metod nauczania i wychowania.

2. Rozszerzenie zakresu wiedzy i umiejętności, które szkoła na każdym szczeblu przekaże młodzieży w celu lepszego przygotowania do udziału

[1] Tekst referatu wygłoszonego na rozszerzonym plenum sekcji KN.Z.Gł. ZNP w dniu 9. XII. 1964 r., inicjującym dyskusję związkową nad reformą kształcenia nauczycieli (red.).

w życiu gospodarczym i społecznym naszego kraju, do dalszej nauki i doskonalenia się w zawodzie.

Te same tendencje towarzyszyć winny również reformie systemu kształcenia nauczycieli. Będzie ona służyć poprawie i doskonaleniu pracy zakładów kształcenia nauczycieli, eliminowaniu z niej braków już dostrzeżonych. Jednocześnie będzie ona stanowiła wkład w umocnienie systemu oświaty i wychowania. Nowy nauczyciel musi być przygotowany do realizacji zadań zreformowanej szkoły od pierwszej chwili swego pobytu w zakładzie. Mamy prawo od niego oczekiwać prawidłowego rozumienia ideowych i dydaktycznych założeń zreformowanej szkoły, tego wszystkiego, co nowe i wartościowe rodzi się w naszym systemie szkolnym. Cała praca zakładów kształcenia nauczycieli musi być nastawiona na wychodzenie naprzeciw potrzebom reformowanego szkolnictwa.

Mając to na uwadze chciałbym omówić 3 problemy:

1. Dorobek, zalety i wady naszego systemu kształcenia nauczycieli;
2. Zapotrzebowanie na nauczycieli w okresie 1964—1975;
3. Projekty reformy systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jako podstawę dalszej dyskusji nad tą reformą.

I

Dorobek zakładów kształcenia nauczycieli w XX-leciu PRL

Dorobek XX-lecia PRL w zakresie kształcenia nauczycieli powinniśmy rozważać w 3 aspektach:

1. Dorobku ideowego, wyrażającego się w ukształtowaniu nowego typu nauczyciela — realizatora zadań socjalistycznego wychowania;
2. Dorobku liczbowego;
3. Dorobku organizacyjnego, przede wszystkim w zakresie krystalizowania się systemu kształcenia nauczycieli zgodnego z potrzebami oświaty i wychowania w Polsce Ludowej.

Rozważmy każdy z elementów tego dorobku nie tyle z potrzeby jego inwentaryzowania, ile dla uświadomienia sobie, co z tego dorobku musi być zachowane.

DOROBEK IDEOWY

W ciągu 20 lat swojej pracy nauczycielstwo polskie przebyło ogromną ewolucję. Było ono zawsze uczuciowo i ideowo związane z masami ludowymi naszego narodu i z postępowymi ugrupowaniami politycznymi. Szczególnie silnie manifestowało ono swoją postawę ideową, postępową i demokratyczną przed wojną jako bojowa, antysanacyjna grupa zawodowa. W czasie wojny dowiodło swego patriotyzmu przez pracę w tajnym szkolnictwie.

Bezpośrednio po wojnie znalazło się również wśród grup społecznych najbardziej zaangażowanych w odbudowie naszej gospodarki i kultury. Nikt trafniej i dosłowniej nie określił postawy naszego nauczycielstwa, jak tow. OCHAB w 1951 r. w swoim przemówieniu na III Zjeździe ZNP:

„Nasze zaufanie do nauczycielstwa wyrastało z analizy konkretnych faktów. Podstawowa masa nauczycieli, nawet tych, którzy ulegli wahaniom politycznym, choć nie zawsze zdawali sobie sprawę, w jakim kierunku zmierza rozwój społeczny w Polsce Ludowej, dokąd Partia prowadzi naród, swe zasadnicze obowiązki zawodowe i społeczne wypełniła zgodnie z nakazem sumienia obywatelskiego i instynktu patriotycznego, nieomylnego instynktu człowieka pracy.

Pamiętamy te trudne czasy, kiedy dziesiątki tysięcy nauczycieli, borykając się z biedą i niedostatkiem, na wezwanie władzy ludowej stawały na swych ważnych posterunkach, z zapałem pracując przy odbudowie demokratycznego szkolnictwa. Tylko ludzie ożywieni głębokim patriotyzmem, poczuciem obowiązku i wiarą w swój naród mogli w tych trudnych warunkach przejawić taką postawę obywatelską. Mieliśmy prawo do ludzi tak zachowujących się mieć zaufanie i wierzyć, że pozyskamy ich dla świadomego uczestnictwa w wielkim dziele budowy nowego ustroju, wierzyć w nich nawet wówczas, kiedy jeszcze ulegali wahaniom politycznym i nie głosowali na naszą Partię. Mieliśmy prawo odnosić się z zaufaniem do masy nauczycielskiej dlatego, że widzieliśmy, jak żarliwie w środowisku nauczycielskim dyskutowane są wielkie problemy społeczne i polityczne, które historia postawiła przed naszym narodem, jak bacznie przyglądają się nauczyciele przemianom zachodzącym w naszym społeczeństwie, jak czujnie słuchają i zastanawiają się nad tym, co mówią masy robotnicze i chłopskie, jak szukają drogi wiodącej ku lepszej przyszłości.

My głęboko wierzyliśmy w wielkość naszej sprawy, w prawdę i siłę naszego programu i naszej pracy, dlatego też mieliśmy prawo wierzyć, że zdobędziemy dla tego programu każdego uczciwego człowieka w Polsce, a zwłaszcza że zdobędziemy dla naszej wielkiej sprawy nauczycielstwo polskie, czołowy oddział naszej inteligencji pracującej.

Fakty potwierdziły, że i w tym wypadku Partia słusznie oceniła ówczesny stan i perspektywy na przyszłość.

Nauczycielstwo polskie nie zawiodło zaufania Partii".

Ewolucja stosunków w naszym kraju umocniła te tendencje, o których mówił tow. Ochab. Nauczycielstwo nasze jest nadal jedną z grup społecznych najbardziej zaangażowanych ideowo i uczuciowo w budownictwie socjalizmu w Polsce. Świadczy o tym wysoki odsetek nauczycieli czynnie uczestniczących w radach narodowych, w organizacjach młodzieżowych i społecznych. Nauczycielstwo uczestniczyło zawsze najaktywniej w organizacji wyborów do Sejmu i rad narodowych. W masie swojej, w trudnych sytuacjach politycznych, jest ono jedną z najbardziej ofiarnych grup zawodowych i rozumiejących potrzeby naszego państwa.

Dzięki swej aktywności nauczycielstwo nasze zachowuje charakter grupy przodującej wśród inteligencji pracującej. Jest to związane ze wzmożoną aktywnością społeczną, bo w coraz szerszym zakresie do działalności społecznej włączają się ludzie z wykształceniem średnim i wyższym z innych zawodów.[1]

Gdy szukamy źródeł tej aktywności społecznej i jej ideowego wyrazu, znajdujemy je w tradycji zawodu nauczycielskiego i w charakterze pracy nauczycielskiej, ale niewątpliwie także w tym, że nauczycielstwo nasze zostało dobrze wychowane przez zakłady kształcenia nauczycieli w PRL. Świadczą o tym także takie dane, jak fakt, że 76% nauczycieli szkół podstawowych pracuje krócej niż 15 lat, a 48,1%, czyli prawie połowa — krócej niż 9 lat. Nauczycielstwo nasze jest społecznie aktywne, bo wyrosło w atmosferze liceów pedagogicznych i SN, które starały się jak najlepiej wprowadzić w życie ideowe wytyczne, otrzymywane od naszej Partii.

DOROBEK ILOŚCIOWY

Zaczynaliśmy naszą pracę oświatową i wychowawczą w 1945 roku z liczbą nauczycieli i wychowawców szacunkowo ustaloną na 90 tys., w tym 58 500 nauczycieli szkół podstawowych. Był to prawie cały nasz kadrowy dorobek, ocalały z katastrofy okupacyjnej. Mamy obecnie w samym tylko systemie Min. Oświaty 253 350 nauczycieli pełnozatrudnionych i ponad 30 000 niepełnozatrudnionych. Wraz z nauczycielami zatrudnionymi w szkołach resortowych liczba ta przewyższa 300 000 osób.

Już to samo świadczyłoby o włączeniu się do szkolnictwa ponad 200 000 nowych nauczycieli.

Nie wyznacza to bynajmniej wysokości naszego dorobku. Zakłady kształcenia nauczycieli wykształciły więcej nauczycieli, niż wskazywałoby na to zatrudnienie.

Dla szkolnictwa podstawowego wykształciliśmy w ciągu 20-lecia:

w liceach pedagogicznych stacjonarnych	101 805
w liceach ped., koresp. i kom. rejonowych	42 493
w PKN i na kursach po X i XI kl.	13 012
w SN i równorzędnych	29 152
Razem	186 462

Zestawienie z liczbą nauczycieli szk. podst. czynnych w 1945 r. wskazuje, że poza szkolnictwem podstawowym znalazło miejsce pracy ok. 60 000 nauczycieli, a poza szkolnictwem w ogóle ok. 40 000 nauczycieli.

[1] Przed wojną nauczycielstwo stanowiło (szacunkowo) ok. 25% ogółu inteligencji ze średnim i wyższym wykształceniem, odsetek ten zmalał w 1960 r. do 12% (300 000 na 2 460 000).

Ponadto nasze szkolnictwo otrzymało prawie 40 000 nauczycieli dokształconych w Instytucie Nauczycielskim, na WKN i w SN — zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych.

Zakłady kształcenia wychowawczyń przedszkoli wykształciły 24 830 wykwalifikowanych wychowawczyń.

Intensywna praca zakładów kształcenia nauczycieli umożliwiła rozbudowę szkolnictwa podstawowego w okresie wyżu demograficznego przy jednoczesnym polepszeniu warunków kadrowych tego szkolnictwa: eliminowaniu nauczycieli niekwalifikowanych i podniesieniu poziomu wykształcenia czynnych nauczycieli; obecnie zaś umożliwia nam przedłużenie obowiązkowego nauczania do lat 8 bez pogorszenia warunków pracy nauczycieli.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Bezpośrednio przed wojną istniały 2 formy kształcenia nauczycieli:
— liceum pedagogiczne 3-letnie zbudowane na programowej bazie gimnazjum ogólnokształcącego,
— pedagogium 2-letnie zbudowane na programowej bazie liceum ogólnokształcącego.

Obie formy kształcenia były ogromnym postępem w stosunku do przestarzałej formy seminarium nauczycielskiego, zlikwidowanego ostatecznie w 1936 r.

Obie formy zostały odbudowane natychmiast po wojnie.

W 1946 r. część pedagogiów została przekształcona na 3-letnie WSP.

Brak nauczycieli bezpośrednio po wojnie spowodował wprowadzenie różnorodnych form kształcenia nauczycieli — zwłaszcza kształcenia kursowego i zaocznego w Komisjach Rejonowych. Przezwyciężenie trudności kadrowych w latach 1956—1961 pozwoliło na rezygnację z kursowego kształcenia nauczycieli i na przedłużenie czasu trwania nauki w liceach pedagogicznych z 4 do 5 lat, a w liceach wychowawczyń przedszkoli z 3 do 4, a później do 5 lat, na rezygnację z zatrudnienia nauczycieli niekwalifikowanych i likwidację komisji rejonowych. Ostatecznie ukształtował się w naszym kraju system kształcenia nauczycieli na 3 poziomach: na poziomie średnim — w liceum pedagogicznym i technikum przemysłowo-pedagogicznym, na poziomie półwyższym — w studium nauczycielskim i na poziomie wyższym — w WSP, uniwersytetach i wyższych szkołach technicznych, ekonomicznych, rolniczych, artystycznych i in.

Nasz system kształcenia nauczycieli pozwala na szybkie zaspokojenie zapotrzebowania na nauczycieli i wychowawców, pozwala na szeroki zasięg dokształcania bez odrywania od pracy, umożliwia zdobywanie kwalifikacji w drodze studiów eksternistycznych. Wprowadzenie punktów konsultacyjnych dla uczących się zaocznie w SN i w szkołach wyższych

zbliża zakład kształcenia do nauczyciela-studenta, oszczędza mu wysiłków na przejazdy do uczelni.

Myślę, że warto docenić te elementy naszego systemu jako jego osiągnięcia i postulować ich utrzymanie.

II

Zapotrzebowanie na nauczycieli w najbliższym 10-leciu

Punktem wyjścia do rozważań nad sprawą reformy systemu kształcenia nauczycieli musi być sprawa zapotrzebowania na nauczycieli.

Metody wyliczania zapotrzebowania na kadry stanowią przedmiot wnikliwych studiów. Na ogół nasze metody wyliczania zapotrzebowania na kadry są oceniane pozytywnie i mogą budzić duże zaufanie.

Opierają się one na wyliczeniu przewidywanego zatrudnienia, zgodnego z tzw. „planem usług", zwykle na podstawie stosunku między liczbą oddziałów i liczbą nauczycieli oraz na wyliczeniu ubytku nauczycieli, spowodowanego śmiertelnością i odejściem od zawodu.

Uwzględniają również realizację podstawowych postulatów polityki kadrowej, zmierzającej do poprawy warunków pracy nauczyciela i do zwiększenia efektywności pracy szkoły.

Stan zatrudnienia w szkolnictwie w 1975 roku i zapotrzebowanie na nauczycieli w latach 1965—1975 będą się przedstawiały w poszczególnych działach oświaty i wychowania, jak następuje:

Typ szkoły	Stan zatrudnienia		Zapotrzebowanie 1965—1975
	1964	1975	
Przedszkole	17 468	35 840	25 500
Szkoła podst.	169 906	206 900	104 550
Szkoła specjalna	4 065	7 850	5 460
Liceum ogólnokszt.	16 456	33 440	23 300
Liceum dla pracujących	835	2 200	1 500
Technikum	11 510	45 670	42 000
ZSZ i SPR	19 914	48 460	46 650
SN	1 481	2 900	2 000
Szkoły artystyczne	2 330	2 450	800
Inne działy szkolnictwa i wych.	9 408	20 000	15 000
Razem	253 373	405 710	266 790

Kształcenie nauczycieli zgodnie z zapotrzebowaniem będzie się do 1975 roku odbywać w systemie następującym:

1. Dla przedszkoli — w LP WP i SN z przewagą LPWP.
2. Dla szkół podstawowych:

— w SN
— w szkołach wyższych w zakresie kierunków niedeficytowych
— w LP (do 1970 r.)

3. Dla ZSZ i SPR:
— nauczycieli przedmiotów teoretyczno-zawodowych i ogólnokształcących — w SN i w szkołach wyższych
— nauczycieli zawodu: — w TPP i SN
4. Dla liceów ogólnokształcących: — tylko w szkołach wyższych.
5. Dla techników i liceów zawodowych:
— nauczycieli przedmiotów teoretyczno-zawodowych i ogólnokształcących: — w szkołach wyższych,
— nauczycieli zawodu: — w SN
oraz w wyższych szkołach technicznych, ekonomicznych, rolniczych, artystycznych.

System ten utrzymuje na poziomie średnim kształcenie wychowawczyń przedszkoli jako zjawisko stałe, zakłada natomiast wygasanie liceum pedagogicznego, eksponuje rolę SN — jako głównej formy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i nauczycieli zawodu w ZSZ i technikach, podkreśla znaczenie wyższego wykształcenia w przygotowaniu kadr dla wszystkich form kształcenia powyżej szkoły podstawowej.

Najliczniejszą grupą nauczycieli, której kształcenie winno być najbardziej szczegółowo opracowane, są nauczyciele szkół podstawowych. Reforma systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jest też kluczowym problemem reformy szkolnictwa w Polsce.

Całą resztę rozważań chciałbym poświęcić temu problemowi.

III

Podstawowy kierunek reformy zakładów kształcenia nauczycieli

1. Rozważania nad kierunkiem reformy zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych powinniśmy rozpocząć od analizy sytuacji, w której wypadnie nam zatrudniać nauczycieli w okresie ok. 1975 roku.

Chodzi nam o usytuowanie nauczyciela w szkole i w środowisku szkolnym przede wszystkim.

W szkole musimy dostrzec fakt zasadniczy: przeprowadzenie reformy szkoły 8-klasowej spowoduje ogólny wzrost poziomu nauczania w szkole, modernizację wyposażenia szkolnego, modernizację metod nauczania.

Nauczyciel będzie pracował w lepszych warunkach lokalowych, ponieważ najbliższe 10-lecie przyniesie zmniejszenie liczby dzieci i liczby oddziałów przy zwiększonej puli izb szkolnych i zwiększonej liczbie nauczycieli.[1]

[1] Zmniejszenie liczby uczniów do 4 950 tys. z 5 300 tys. w 1964 r. mimo 8 klasy, zmniejszenie liczby oddziałów — do 194 tys. wobec 199 tys. w 1964 r., zwiększenie liczby nauczycieli z 169 000 do ok. 200 000.

Niemniej ważne będą jednak zmiany wynikające z przebudowy sieci szkolnej i systemu organizacyjnego szkolnictwa podstawowego. Realizacja bowiem zmian w sieci szkolnej prowadzi do następujących zmian w rozmieszczeniu kadry nauczycieli (wg projektów na r. 1968).

W szkołach 4-klasowych z 1, 2 i 3 nauczycielami, czyli w obwodach szkolnych z liczbą uczniów do 80 (obwody szkolne o zaludnieniu do 500 mieszkańców), będzie pracowało 10 400 nauczycieli, czyli 5,2%.

W szkołach 8-klasowych z 4 i 5 nauczycielami, czyli w obwodach szkolnych z liczbą uczniów od 81 do 120 (obwody szkolne o zaludnieniu do 800 mieszkańców), będzie pracowało 19 000 nauczycieli, czyli 9,5%.

W szkołach z 6 nauczycielami, czyli w obwodach z liczbą uczniów od 120 do 200 (obwody szkolne o zaludnieniu do 1300 mieszkańców), będzie pracowało 37 360 nauczycieli, czyli 18,7%.

Łącznie w szkołach o mniejszej liczbie nauczycieli niż 7 będzie pracowało 66 760, tj. 33,4% nauczycieli.

Pozostałe 66,6% — ponad 133 000 nauczycieli — będzie pracowało w szkołach 8-klasowych z 7 i więcej nauczycielami (9037 szkół). Przeciętna liczba nauczycieli w tych szkołach wyniesie 15.

Liczby przytoczone wyżej ilustrują bardzo istotny proces, który odbywa się w naszym szkolnictwie. Na skutek intensywnej urbanizacji i zmian w zagospodarowaniu przestrzennym terenów wiejskich rośnie w naszym kraju liczba szkół dużych, maleje liczba szkół niżej zorganizowanych.

Proces ten zachodzi oczywiście szybciej w mieście niż na wsi. Liczba szkół dużych, co najmniej 3-ciągowych z liczbą dzieci powyżej 600, wzrosła w ciągu 6 lat z 1029 do 1944. Liczba uczniów w tych szkołach wynosiła w 1957 r. 49,1% ogólnej liczby uczniów szkół miejskich, w 1963 r. wzrosła już do 65,5%. Razem z uczniami szkół od 400 do 600 uczniów odsetek ten wynosi 88,8%. Oznacza to, że szkoła podstawowa miejska w swojej ogromnej przewadze jest szkołą wielociągową i stanowi wielki kolektyw nauczycielski i uczniowski.

Odnośne liczby uczniów szkół wiejskich są oczywiście niższe (218 000 w 1963 r.) i wynoszą w odniesieniu do szkół powyżej 400 uczniów 8% ogółu uczniów szkół wiejskich. Ale na wsi ta grupa szkół najszybciej rośnie — w ciągu 6 lat liczba uczniów w tej grupie wzrosła 2,5 raza. Wprowadzenie szkół 8-klasowych zapowiada dalszy poważny wzrost zasięgu tej grupy szkół.

Znaczna stabilizacja demograficzna na naszej wsi zapowiada utrzymanie się przez dłuższy okres czasu — chyba co najmniej do 1975 r. — takiego układu stosunków ludnościowych, w wyniku którego przeważająca część dzieci wiejskich będzie mogła uczęszczać do szkół z liczbą nauczycieli co najmniej 6 (powyżej 120 uczniów). W 1963 r. w szkołach tej grupy uczyło się 1,5 miliona dzieci, tj. ok. 60% uczniów. Przebudowa sieci szkolnej na wsi i dojście kl. VIII pozwala liczyć, że w tej grupie szkół po 1970 r. będzie się uczyło ok. 70% dzieci. Na wsi, która dostarcza

do naszych szkół stale nieco więcej niż połowę uczniów, oznacza to poważne zwiększenie zasięgu szkoły wysoko zorganizowanej. Oznacza to również tworzenie się środowiska nauczycielskiego, co najmniej 6-osobowego, a więc zdolnego do podejmowania zbiorowej pracy społecznej i kolektywnego rozstrzygania w sprawach trudnej problematyki wychowawczej.

Oznacza to również zanikanie typu nauczyciela — samotnika lub 2-osobowej, najczęściej rodzinnej, grupy nauczycielskiej. W 1945/46 r. nauczyciele 1- i 2-klasówek pracowali w 11 000 szkół i stanowili 26% ogółu nauczycieli szkół podstawowych i prawie 40% ogółu nauczycieli szkół wiejskich, w 1962/63 r. już tylko 6,6% ogółu nauczycieli i 11,2% ogółu nauczycieli szkół wiejskich, w 1968 roku ta grupa nauczycieli stanowić będzie 4,5% ogółu nauczycieli w Polsce i ok. 7—8% nauczycieli szkół wiejskich.

Przytaczam te liczby dlatego, że w nich wyraża się nowy obraz środowiska szkolnego, dla którego mamy kształcić przyszłego nauczyciela. W środowisku miejskim będzie to prawie w 90% nauczyciel szkoły co najmniej 2-ciągowej o liczbie uczniów powyżej 400 i o liczbie nauczycieli powyżej 15, w środowisku wiejskim będzie to w 70% nauczyciel szkoły wysoko zorganizowanej z 7 i więcej nauczycielami.

2. Problem środowiska społecznego chciałbym rozpatrzyć od strony przeciętnego poziomu wykształcenia rodziców, którzy będą w kontakcie z nauczycielem.

Musimy dostrzec bardzo znamienny fakt, że poziom intelektualny rodziców, wśród których pracuje i których dzieci uczy nauczyciel, zmienia się szybko.

W 1960 roku mieliśmy w naszym społeczeństwie 415 tys. ludzi z wyższym wykształceniem, z tej liczby w wieku od 20 do 35 lat ok. 176 000. W ciągu 20-lecia zamierzamy wykształcić w szkołach wyższych 820 000 osób. Łącznie będziemy mieli już wkrótce, bo za 15 lat — 1 milion obywateli z wyższym wykształceniem w wieku do 50 lat. Będą oni stanowili ok. 5% potencjalnych rodziców i kolegów naszych nauczycieli (ludności w wieku 20—50 lat), podczas gdy w 1960 r. stanowili zaledwie 1,5% — czyli będzie ich 3 r a z y w i ę c e j niż w 1960 r.

Mieliśmy w 1960 r. 223 000 obywateli z nie ukończonym wyższym wykształceniem i 1 823 000 ze średnim ogólnokształcącym i zawodowym wykształceniem, razem 2 050 tys. ludzi z co najmniej średnim wykształceniem. Liczba ta wzrośnie do 1980 r. o 2,5 miliona absolwentów techników i ponad 1 milion absolwentów liceów ogólnokształcących. Po zdobyciu przez znaczną liczbę maturzystów wyższego wykształcenia z uwzględnieniem ubytku w 1975 r. będziemy liczyli ok. 4,5 m i l. obywateli ze średnim wykształceniem w wieku 20—50 lat, a równa się to ok. 25% w tym wieku (potencjalnych rodziców), gdy obecnie stanowią oni 16% ludności. Należy więc mieć na uwadze, że 30% ogółu rodziców naszych

uczniów około 1975 r. będzie posiadało średnie i wyższe wykształcenie, a ok. 70% ogółu rodziców w tym okresie będzie miało wykształcenie wyższe niż podstawowe.

Dla środowiska o tym nowym profilu intelektualnym musimy kształcić nauczyciela o wysokim poziomie wykształcenia. Wymagają tego nie tylko założenia reformy szkolnej. Utrzymanie wysokiej pozycji zawodu nauczycielskiego i autorytetu nauczyciela-wychowawcy wymaga zapewnienia nauczycielowi wysokiego wykształcenia [1], pozwala mu z pozycji intelektualnych co najmniej równych podejmować współpracę z wszystkimi rodzicami w sprawach wychowania ich dzieci. Aby prawidłowo inspirować i kierować pracą rodziców, nauczyciel nasz musi górować nad nimi rozległością wiedzy ogólnej, głębokim rozumieniem problemów kultury, szeroką znajomością problematyki wychowania.

3. Jeśli względy wyżej przytoczone mieć na uwadze, to nie będzie wątpliwości, że poziom wykształcenia, które należy zapewnić nauczycielowi uczącemu w naszych szkołach ok. 1975 r., powinien być określony jako wyższy, i to wyższy akademicki.

Jest to sprawa na ogół bezsporna w środowiskach nauczycielskich. Jest ona również bezsporna w społeczeństwach, które doceniły wagę kształcenia nauczycieli. Chciałbym przytoczyć dane dotyczące poziomu wykształcenia nauczycieli klas V—VIII w Związku Radzieckim na r. szk. 1962/63.

Wg tych danych na 700 000 nauczycieli tych klas 55,4% ukończyło szkoły wyższe (inst. ped. i uniwersytety). Wyższe wykształcenie miało:

60,2%	nauczycieli	języka rosyjskiego	w kl.	V—VIII
65,1%	,,	historii	,,	,,
68,8%	,,	geografii	,,	,,
56,0%	,,	biologii	,,	,,
64,0%	,,	języków obcych	,,	,,
51,0%	,,	matematyki	,,	,,
64,0%	,,	fizyki	,,	,,
72,4%	,,	chemii	,,	,,

Liczba nauczycieli z wykształceniem w zakresie instytutu nauczycielskiego, równorzędnego w zasadzie naszym studiom nauczycielskim, wahała się od 16,4% (nauczyciele języków obcych) do 34,7% (nauczyciele matematyki).

Stan na początku bieżącego roku jest prawdopodobnie o więcej niż 10% wyższy, ponieważ corocznie instytuty pedagogiczne opuszcza około 110—130 000 absolwentów studiów dziennych i zaocznych.

[1] O pozycji społecznej nauczyciela w stopniu wyższym niż obecnie będzie decydować wykształcenie nauczyciela, zwłaszcza w okresie, kiedy problemy uposażenia będą problemami nie tak ostrymi jak dzisiaj.

IV

Problemy organizacyjne reformy zakładów kształcenia nauczycieli

Kierunek reformy systemu kształcenia jest kierunkiem na szkołę wyższą. Przeprowadzenie jednak tej reformy jest problemem trudnym z uwagi na ograniczone możliwości kadrowe szkół wyższych oraz na niewystarczające pomieszczenia dydaktyczne i mieszkalne dla studentów.

Proponowane etapy przejścia z obecnego systemu kształcenia nauczycieli na system akademicki mogą być rozpatrywane w 3 wariantach:

W a r i a n t p i e r w s z y jest kontynuacją stanu obecnego. Zakłada on:

a) zaniechanie kształcenia nauczycieli na poziomie liceum pedagogicznego;

b) rozbudowę SN do poziomu zapewniającego pełne pokrycie zapotrzebowania na nauczycieli szkół podstawowych;

c) zapewnienie nauczycielom z wykształceniem w zakresie SN możności dalszych studiów w szkołach wyższych.

Szczegółowe elementy tego wariantu można by wyjaśnić, jak następuje:

ad a) Do liceum pedagogicznego przyjmować będziemy po raz ostatni w 1965 r. Będzie to ostatni rok szkoły 7-k l a s o w e j — i przedostatni rok szkoły średniej starego, nie reformowanego typu.

Ostatni maturzyści z liceum pedagogicznego wyszliby w 1970 r. Ogólna liczba wykształconych w liceum pedagogicznym w latach 1965—1970 wynosiłaby ok. 34 000 nauczycieli. Są oni nam potrzebni dla realizacji reformy szkolnej. Bez 34 000 absolwentów liceów pedagogicznych bilans kadr nauczycielskich byłby ujemny.

ad b) Rozbudowa SN wymaga rozstrzygnięcia okresu trwania studiów w SN.

Potrzeby kadrowe przemawiają za kontynuowaniem pracy SN 2-letnich.

Przy utrzymaniu S N 2-letnich można zapewnić pokrycie potrzeb szkoły podstawowej w latach 1965—1975, gdyby przyjęcia na I rok studiów wzrosły z 9920 w 1964 r. do 11 100 w 1971 r., tj. o 1180 miejsc.

Wtedy liczba absolwentów SN wynosiłaby 9000 rocznie, z czego do pracy w szkole podstawowej można by kierować ok. 75%, pozostałych zaś do pracy w placówkach wychowawczych i w szkołach zawodowych.

Liczba nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem na poziomie SN, którą otrzymalibyśmy przy takiej rozbudowie SN w latach 1965—1975, wynosiłaby o k. 7 5 0 0 0. Łącznie z nauczycielami wykształconymi w SN zaocznych stanowiliby oni ok. 170 000 nauczycieli, czyli 85% ogółu zatrudnionych w tym czasie.

ad c) Sprawa dalszego kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym wymagałaby rozpatrzenia:

— możliwości wyższych uczelni;

— dopuszczalnego dalszego obciążenia nauczycieli pracą nad sobą.

Możliwości wyższych uczelni nie należy szacować wysoko. Jeśli uwzględnimy, że obecnie istniejące wyższe szkoły pedagogiczne są w stanie wykształcić w 10-leciu 1965—1975 r. 9000 nauczycieli w systemie wieczorowym i zaocznym, to przy analogicznym obciążeniu uniwersytetów można by dokształcać w tym czasie ok. 10000. Dałoby to do 1975 r. łącznie 19000 nauczycieli z wyższym wykształceniem, zdobytym w drodze studiów zaocznych. Należy jednak przyjąć, że część tych nauczycieli (ok. 20%) przejdzie do pracy w szkolnictwie średnim. Dla szkół podstawowych pozostałoby ok. 15000.

Nie należy również przeceniać możliwości nauczycieli. Ok. 50% nauczycieli zdobywa dyplom SN w drodze niezwykłych wysiłków poprzez studia zaoczne. Powtórzyć ten wysiłek, tym razem wydłużony w czasie do lat co najmniej 4, aby zdobyć stopień magistra, potrafią mniej liczni. Dlatego należy się liczyć z ograniczonymi efektami, które może dać realizacja tego wariantu. Przejście na akademickie kształcenie nauczycieli według tego projektu należałoby planować na okres po 1980 r.

Zwolennicy „umiarkowanej" reformy systemu kształcenia nauczycieli proponują realizację wariantu drugiego.

Zaleca się w nim:

1. Szybkie zaniechanie kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych;
2. Kontynuowanie pracy SN 2-letnich;
3. Jednoczesne organizowanie kształcenia nauczycieli w 3-letnich wyższych studiach nauczycielskich.

Wyższe studium nauczycielskie byłoby wyższą szkołą zawodową, analogicznie jak dawne 3-letnie WSP i obecne wyższe szkoły inżynierskie.

Według projektodawców tego wariantu wykształcenie na poziomie 3-letnich WSN należy uważać za wystarczające dla nauczyciela szkoły podstawowej, zamykające w zasadzie jego karierę naukową, co oczywiście nie wyklucza możności dalszego kształcenia się pewnej, ale już mniej licznej grupy nauczycieli.

Zalety tego projektu są oczywiste. Stabilizuje on kształcenie nauczycieli w ramach 15 lat nauki (12 lat nauki w szkole ogólnokształcącej i 3 lata w studium nauczycielskim). W nowym systemie szkolnym byłoby to kształcenie o 2 lata dłuższe niż w obecnym SN: kończący WSN mieliby co najmniej 22 lata, byliby przeciętnie o 3 lata starsi i o tyleż lat nauki bardziej wykształceni niż obecni absolwenci liceum pedagogicznego.

Ma on jednak i słabe strony: Jeśli równoległe do WSN studia wyższe akademickie, zbudowane na 12-letniej szkole, będą trwały 4 lata (znaczna część studiów matematycznych i fizycznych, studia ekonomiczne i prawne), jeśli inżynierskie studia techniczne będą również 4-letnie, to 3-letnie WSN pomaturalne, nie dające tytułu magistra, w naszym społeczeństwie, przyzwyczajonym do tytułów, nie będą szkołą atrakcyjną.

Będzie poza tym kształcić kategorię inteligencji nierównorzędnej wykształceniem i uprawnieniami z pozostałymi grupami inteligencji zawodowej z wyższym wykształceniem (z wyjątkiem inżynierów w WSI). To od razu określi pozycję społeczną nauczyciela jako pozycję niższą od innych grup inteligencji pracującej.

Wariant ten jest najłatwiejszy w realizacji, musi jednak być uważany za rozwiązanie przejściowe, niezadowalające zarówno z uwagi na potrzeby zreformowanej szkoły, jak i z uwagi na pozycję społeczną zawodu nauczycielskiego.

Warto rozważyć zastrzeżenia do tego wariantu przed jego wyborem do realizacji.

Wariant trzeci proponuje:

a) likwidację LP — jako oczywistą konsekwencję założenia, że nauczyciel szkoły podstawowej winien być kształcony na poziomie wyższym;

b) utrzymanie 2-letnich SN — ewent. zreformowanych, zgodnie z zapotrzebowaniem na nauczycieli;

c) ale jednocześnie przyśpieszoną rozbudowę szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego systemu szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Różnice w stosunku do wariantu I polegają na tym, że w tym wariancie zmierza się do tego, żeby

— części nauczycieli oszczędzić przejścia przez pośrednie ogniwo kształcenia, którym jest SN, a od razu dokształcać na poziomie wyższym;

— zwiększyć dopływ nauczycieli z wyższym wykształceniem do szkoły podstawowej;

— nie tworzyć pośredniego nieakademickiego ogniwa 3-letniego WSN.

Wariant III jest wariantem pociągającym. Przy założeniu, że kształcenie w szkole wyższej trwa 4 lata po 12-letniej szkole, ale daje kwalifikacje zakończone dyplomem i umożliwia później pełne wykorzystanie nauczyciela, bez potrzeby dalszego kształcenia w systemie zaocznym, zapewnia nauczycielowi stabilizację w zawodzie, pełen wypoczynek po pracy (bez zajętych zimowych, wiosennych i letnich wakacji), mogłoby się ono okazać w ostatecznym rachunku korzystniejsze ekonomicznie niż system obecny i jego kontynuacja proponowana przez rzeczników wariantu I.

Rozbudowa wyższych uczelni musiałaby uwzględnić potrzeby, które poprzednio lokowaliśmy w SN, tj. przyjęcie co najmniej 11 000 kandydatów do szkół wyższych. Osiągnięcie tego stanu wymagałoby wzrostu kadry naukowej wyższych uczelni o co najmniej 1000 samodzielnych pracowników nauki i o co najmniej 2000 pomocniczych pracowników naukowych, a to są liczby niebagatelne nawet dla planów perspektywicznych. Wymagałoby również rozbudowy sieci wyższych szkół pedagogicznych.

V

Problemy „małej reformy" zakładów kształcenia nauczycieli

Rozpatrywane wyżej perspektywy rozwoju systemu kształcenia nauczycieli przewidują we wszystkich wariantach likwidację liceów pedagogicznych i zaspokajanie zapotrzebowania na nauczycieli do czasu przejścia na system akademicki — przez SN. Są to dwa podstawowe elementy „małej reformy" ZKN.

Liceum pedagogiczne jest wprawdzie formą przeżywającą się, ale ma tę zaletę, że w toku długoletniego procesu kształcenia nauczyciela pozwala dobrze ukształtować zawodową postawę wychowanka. Daje więc nauczyciela zżytego z zawodem i dobrze umiejącego prowadzić pracę wychowawczą. Dlatego częste są głosy w obronie liceum pedagogicznego. Ponieważ wykształcenie w zakresie liceum pedagogicznego nie może wystarczać nowoczesnemu nauczycielowi, proponuje się wydłużenie okresu kształcenia w liceum do lat 6 lub 7 i rozszerzenie programu liceum do poziomu SN.

Wydaje mi się, że pomysł tylko pozornie jest słuszny. Zakład kształcenia nauczycieli zorganizowany według tego projektu miałby kilka bezspornych wad. Są one następujące:

1. Zbyt długi okres kształcenia i związane z tym niezwykle wysokie koszty wykształcenia 1 absolwenta;

2. Zbyt wczesny okres decyzji o wyborze zawodu;

3. Nie sprzyjające warunki wychowania, związane z koniecznością utrzymania wielu zakładów o dużej liczbie młodzieży, rozproszonych po ośrodkach o mniejszej liczbie ludności i o mniejszych możliwościach tworzenia kulturalnego środowiska.

Wydaje się, że ten typ szkoły kształcącej nauczycieli nie powinien być tworzony nawet jako eksperymentalny.

Sprawa SN jako głównego typu zakładu kształcenia nauczycieli do czasu przejścia na system akademicki wymaga rozważenia:

a) profilu programowego SN;
b) sieci SN;
c) wymagań stawianych kadrze nauczycielskiej SN.

Sprawa profilu programowego SN jest sprawą złożoną. Obecnie SN jest uczelnią wieloprofilową: kształci przede wszystkim przyszłego nauczyciela przedmiotu głównego (kierunkowego), a jednocześnie nauczyciela klas I—IV i nauczyciela przedmiotu pobocznego. Tylko 2 specjalności dotychczas nie miały drugiego — pobocznego kierunku studiów: język polski i język rosyjski, w niektórych ośrodkach powołano jednokierunkowe SN wychowania muzycznego — a ponadto 3 SN — WF należące do SKKFT.

Wieloprofilowość ogromnej większości SN stanowi ich bardzo słabą stronę. Są to szkoły wymagające od studentów ogromnego wysiłku intelektualnego z uwagi na złożoność problematyki naukowej i pedagogicznej, która jest objęta programem studiów.

Próby przejścia na dydaktykę szkoły wyższej w SN dają słabe rezultaty, ponieważ warsztat pracy przeciętnego SN nie jest do tego dostosowany. Wysiłek kadry kierowniczej SN zmierza do zmniejszenia liczby wykładów i przejścia z metod lekcyjno-wykładowych na metody seminaryjne i laboratoryjne oraz do wyposażenia SN w laboratoria i biblioteki, umożliwiające pracę studenta nad sobą.

Pełna reforma SN wymaga jednak o wiele dalej idących zmian.

Muszą one prowadzić do zwężenia profilu programowego SN — przez nastawienie go na 1 przedmiot ewent. dwa przedmioty bliskie zakresem materiału.[1]

Rozważania nad kształceniem nauczycieli w SN zwykle napotykają trudny problem — przygotowania nauczycieli najniższych klas szkoły podstawowej. Problem ten jest tym bardziej skomplikowany, że w ostatnich latach w pedagogice światowej szczególnie dużą ewolucję przechodzi samo pojęcie nauczania początkowego. Uczeni i praktycy kwestionują wydłużanie okresu nauczania początkowego do lat 4 i sprowadzają je do lat 3, a są propozycje dalszych jeszcze redukcji tego okresu. W Polsce coraz wyraźniej kształtuje się pogląd, że należy, nie zmieniając — przynajmniej na razie — programu klas I—IV, wprowadzić nauczanie poszczególnych przedmiotów przez specjalistów już od klasy III, a w zakresie WF i zajęć praktycznych już od kl. II.

Gdyby ten pogląd zwyciężył, kształcenie nauczycieli na kierunku: nauczanie początkowe, zostałoby ograniczone do przygotowania ich do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w pracy z uczniami kl. I—II. Nie jest to problematyka błaha: jest to najtrudniejszy okres pracy z dzieckiem, decydujący o powodzeniu dziecka w szkole; praca w kl. I i II wymaga głębokiej znajomości psychologii dziecka, dobrej umiejętności operowania słowem i środkami plastycznymi. Odpowiednie przygotowanie nauczyciela klasy I i II jest zadaniem trudnym i czasochłonnym.

Trudności w pełnym wykorzystaniu nauczyciela kl. I—II, który w żadnej szkole nie może mieć pełnego etatu, można by rozwiązać przez kształcenie równoczesne w zakresie drugiego przedmiotu, bardzo potrzebnego w kl. I—II tego typu co wychowanie plastyczne lub wychowanie muzyczne, a nawet wychowanie fizyczne lub przez powierzenie nauczycielowi kl. I lub II realizacji języka polskiego i matematyki w kl. III.

Przyjęcie takiego rozwiązania pozwoliłoby projektować organizację SN:

[1] Zwężenie to nie będzie przeszkodą w prawidłowym zatrudnieniu nauczycieli, ponieważ większość nauczycieli będzie podejmować pracę w szkołach dużych, co najmniej 2-ciągowych.

1-kierunkowych kształcących nauczycieli: języka polskiego, rosyjskiego, matematyki, zajęć praktyczno-technicznych, wychowania fizycznego, wychowania muzycznego i nauczania początkowego;

2-kierunkowych kształcących nauczycieli: historii i wychowania obywatelskiego, fizyki i chemii, geografii i biologii, zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego, oraz nauczycieli kl. I—II i wychowania muzycznego lub wychowania plastycznego.

SPRAWY SIECI SN

Nową sieć SN należałoby ukształtować tak, aby na terenie kraju powstały silne ośrodki specjalizujące się w kształceniu nauczycieli kierunków zbliżonych do siebie metodami i zakresem wiedzy: humanistyczne i artystyczne, matematyczno-fizykochemiczne i techniczne, biologiczno-geograficzne itd.

Zmniejszone zapotrzebowanie na nauczycieli po 1968 r. pozwala zrezygnować z dotychczas obowiązującej nas zasady samowystarczalności województw w zakresie kształcenia nauczycieli i przejść na kształcenie nauczycieli wg specjalności na podstawie planu ogólnokrajowego.

Umożliwia to zmniejszenie liczby ośrodków, w których działałyby SN. W przybliżeniu byłoby ich 30 do 35, czyli przeciętnie 1 i 2 w każdym województwie. Siedzibą SN byłoby z reguły miasto wojewódzkie i największe miasto województwa, stanowiące duży ośrodek życia kulturalnego i gospodarczego, mające powyżej 50 000 mieszkańców.

Wykrystalizowanie się typu SN, jedno- i 2-kierunkowego, umiejscowionego w dużym środowisku i stanowiącego znaczne skupienie specjalistów pokrewnych dyscyplin naukowych ułatwić powinno pozyskanie dla SN kadry naukowej wysoko kwalifikowanej. Liczbowe zapotrzebowanie jest tu znaczne, bo wynosi ok. 3000 wykładowców, w tym co najmniej połowa do zajęć wymagających naukowego specjalistycznego przygotowania na poziomie doktoratu.

Organizowane przez nas studia doktoranckie wychodzą naprzeciw tej potrzebie. Mamy prawo liczyć na znaczny udział SN w wykorzystaniu tej puli kadry naukowej, która została objęta planem kształcenia kadr do roku 1970 i która będzie kształcona w planie perspektywicznym.

„Mała reforma" SN może być w znacznej części zrealizowana w latach 1965—1967, tj. w okresie realizacji reformy szkoły podstawowej. Okres poprawy warunków kadrowych w szkołach podstawowych, związanych z niżem demograficznym po 1970 r., będzie sprzyjał zmianom w reorganizacji SN. Do 1975 r. powinny one spełnić tę rolę, którą im wyznacza obecnie realizowana reforma szkolna.

СТАНИСЛАВ ДОБОСЕВИЧ

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕФОРМЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ПНР

Автор рассматривает три проблемы: достижения польского школьного дела по подготовке учителей, потребность в учительских кадрах на 1965—1975 годы, а также проекты реформы системы образования учителей начальных школ.

В период 20-летия ПНР сформировался новый тип польского учителя, глубоко связанного со строительством социализма в Польше. Это заслуга учебных заведений по подготовке учителей. Приготовили они в послевоенный период 186.500 учителей начальных школ, 25.000 воспитателей детских садов, а в системе заочного обучения повысили свою квалификацию 40.000 учителей.

Развитие школьного дела в Польше требует непрерывного роста учительских кадров. Автор пришёл к выводу, что в 1965—1975 годах будут необходимы 267.000 учителей, в том числе 110.000 учителей начальных и специальных школ, 116.000 учителей средних общеобразовательных и профессиональных школ. 40.000 воспитателей детских садов и работников других воспитательных учреждений. Подготовка учителей и воспитателей в 1965—1975 годах будет осуществляться в реформированных учительских учебных заведениях на среднем (воспитателя детских садов), неполном высшем (учителя начальных школ и учителя профессиональных предметов в профессиональных школах) и высшем уровне (учителя средних общеобразовательных и профессиональных школ).

В заключительной части своей статьи автор рассматривает направления реформы системы образования учителей начальных школ. Обосновывает необходимость их подготовки на высшем академическом уровне, затем анализирует три концепции перехода от системы ныне существующей к системе, которую в сокращении называет академической.

Все они предполагают отход от подготовки учителей в педучилищах и постепенный переход с обучения на уровне 2-годичных учительских институтов на обучение в университетах и высших педагогических школах или в 3-летних высших учительских институтах.

Автор предполагает значительно раньше начать работу над развертыванием высших педагогических учебных заведений с целью подготовки условий для всеобщего образования и повышения квалификации учителей начальных школ на высшем уровне. Пока эти условия будут созданы, надо, по мнению автора, предпринять ревизию программного профиля ныне существующих учительских институтов с целью сужения этого профиля до институтов с одним или двумя направлениями и выработки специального профиля для подготовки учителей начальных классов.

Автор обосновывает также необходимость дальнейшей концентрации обучения в центрах крупных городов и обеспечения им высоко квалифицированных кадров преподавателей.

STANISŁAW DOBOSIEWICZ

PERSPECTIVES OF A REFORM OF THE SYSTEM OF TEACHERS' TRAINING IN POLAND

The author deals with three problems: achievements of Polish schools in the area of teachers' training, social demands for teachers in the years 1965—1975 and the projects of reforms of the system of training the primary school teachers.

In the 20 years of People's Poland a new type of teacher, deeply engaged in the process of building socialism in Poland, has developed. The institutions preparing teachers are to be thanked for this. In the post-war period they have prepared 186 500 primary school teachers, 25 000 kindergarten teachers and in extra-mural system they enabled 40 000 teachers to raise their qualifications.

The development of Polish schools results in the continuous raise of the need for teachers. The author estimates this need to amount in 1965—1975 to 267 000 teachers, including 110 000 primary and special school teachers, 116 000 secondary and vocational school teachers, 40 000 kindergarten teachers and others.

Teachers' training in 1965—1975 will be carried on in reformed institutions of teachers' training at the secondary school level (kindergarten teachers), higher incomplete level (primary school teachers and teachers of vocational subjects in vocational schools), and higher level (secondary and vocational school teachers).

The final part of the article is devoted to the author's considerations of the trends and directions of the reform of the system of training primary school teachers. He proves that it is necessary to educate them on the academic level and then he analyses three ways of transition from the traditional system to the new one which he refers to as academic. All of them do away with preparing the teachers in pedagogical secondary schools in favor of gradual transition through the two year Teacher's Colleges, to preparing the teachers at universities and higher pedagogical schools or at three year Teacher's Colleges. The author advocates immediate beginning of all the procedures aiming at creating favorable conditions allowing universal training of the primary school teachers on the higher level. Before such conditions can be created it is advisable to start working on the revision of the programmes of the existing teacher's schools to narrow the scope of material to one or two main orientations as well as to develop a special orientation for the teachers who intend to teach the first grades.

In addition the author justifies his opinion that the teachers' schools should be further concentrated in large cities and supplied with highly qualified lecturers.

JAK KSZTAŁCIĆ NAUCZYCIELA?

Zawód i osobowość nauczyciela stanowią dwa nierozłączne człony zagadnienia kształcenia nauczycieli. Do niedawna jeszcze sądzono, że można planować kształcenie nauczycieli nie licząc się wcale z ich przyszłą pracą. Szczególnie mocno zaciążyła na tym stylu rozważań tradycyjna pedeutologia swoją podstawową tezą o powołaniu nauczycielskim lub talencie pedagogicznym.

Krytykując dziś ostro szkołę i nauczyciela za ich nieradzenie za ogólnym rozwojem społecznym i postępem technicznym, rozpatruje się kształcenie nauczycieli w aspekcie jego przysposobienia do pracy. Układem odniesienia, na tle którego rozprawia się o kwalifikacjach nauczyciela, jest wykonywany zawód, jego wymagania i różnorodne aspekty. W tym znaczeniu mówi W. Wojtyński o zwrocie ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem [1]. Również I. Szaniawski zestawiając katalog czynności nauczyciela i ucznia usiłuje odpowiedzieć na pytanie, co robi nauczyciel [2]. Podobnie stawia sprawę M. Maciaszek rozpatrując kształcenie nauczycieli [3].

Wchodząc na wytyczone już tory myślenia na temat kształcenia nauczycieli, zaczynamy nasze rozważania od pracy nauczyciela.

Zadania szkoły i nauczyciela

Istota pracy nauczycielskiej polega na osiąganiu zamierzeń, skuteczności nauczania i wychowania. Czynności nauczyciela są tylko środkiem do celu, jakim jest wykształcenie i rozwój osobowości wychowanka. Nie chcąc być „robotem", wykonawcą mechanicznych czynności, trzeba nie tylko znać i rozumieć ogólne cele wychowania, ale trzeba się nimi przejąć i uznać za własne cele. Zawód nauczycielski staje się wtedy „powołaniem" i drogą życiową, gdyż realizując cele ogólne, społeczne — osiąga się zarazem własne cele życiowe.

Tak pojęta praca pedagogiczna wymaga rozumienia strony intencjonalnej (zamierzeń) i kontrolowania efektywności wysiłku. Idzie o to, by nauczyciel nie tylko wykonywał poprawnie swoje czynności dydaktyczne i wychowawcze, ale by rozumiał sens tych poczynań i zwracał uwagę na ich skuteczność.

Nauczanie i wychowanie w ośmioklasowej szkole podstawowej mają

[1] Wojtyński W.: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem. *Ruch Pedagogiczny* 1963, nr 3.

[2] Szaniawski I.: Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 3.

[3] Maciaszek M.: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Warszawa 1963, PWN.

na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej [1].

Ogólnym celem pracy nauczyciela jest kształtowanie osobowości wychowanka. Człowiek staje się osobowością, w miarę jak określa świadomie swój stosunek do świata i jak w konsekwencji tego postępuje i działa. W. Okoń pisząc o osobowości nauczyciela określa ją jako stopień jego zaawansowania w poznawaniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie i zarazem w twórczym przekształcaniu tych stosunków [2]. Zatem postępowanie człowieka i jego zachowanie jest wyznaczone przez to:

— jak on poznaje świat, czyli jaką posiada wiedzę o świecie;
— jak ocenia świat — jak go wartościuje w świetle uznawanej ideologii;
— oraz jak go przeobraża w zależności od tego, jakie wyrobił sobie umiejętności i nawyki oraz jakie zdobył doświadczenie.

Możemy już dokładniej określić zadania szkoły w zakresie kształtowania osobowości ucznia, a mianowicie: zadania w zakresie poznawania rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej (funkcja dydaktyczna), zadania w zakresie kształtowania określonego systemu wartości i norm postępowania oraz postaw w stosunku do różnych zagadnień (funkcja wychowawcza) oraz zapewnienie dziecku warunków rozwoju (funkcja opiekuńcza).

Podstawowa jest funkcja dydaktyczna — szkoła głównie organizuje nauczanie różnych przedmiotów wyposażając w ten sposób uczniów w wiedzę o współczesnym świecie. Przed szkołą stoją dziś w tym zakresie nowe zadania. Dawniej mogła szkoła zadowolić się przekazywaniem określonego zasobu wiadomości, który stanowił względnie stały program kształcenia. Dziś stoi szkoła przed koniecznością ciągłej rewizji programów nauczania na skutek szybkiego rozwoju nauk oraz działania masowych środków przekazywania informacji, jak radio, telewizja, film, prasa. Zachodzi konieczność ciągłego i systematycznego dokształcania się i samokształcenia nauczyciela, nasilenia procesu nauczania w szkole i wykorzystania innych dostępnych dla dzieci źródeł informacji.

W toku nauczania i organizowania życia szkolnego dokonuje się proces wartościowania, kształtowania stosunków do różnych przejawów życia i pracy. Jest to niezwykle ważna funkcja szkoły — przekazywanie uczniom pewnego systemu wartości, bez którego nie mają oni miary do oceny różnych zjawisk. Bez celu i wielkich perspektyw życia nie ma właściwej skali do oceny dnia powszedniego [3]. Życiu trzeba nadać pewien sens, to co bliskie i powszednie zyskuje na znaczeniu przez ukazanie jego związku z przyszłością.

[1] Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Warszawa 1963, PZWS, s. 8.
[2] Osobowość nauczyciela. Zbiór rozpraw pod red. W. Okonia, s. 7.
[3] Suchodolski B.: O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania. *Nowa Szkoła* 1964, nr 10.

Poznanie rzeczywistości i rozumienie sensu wydarzeń prowadzi do ukształtowania aktywnej postawy w życiu. Człowiek przekształcając rzeczywistość zastaną na lepszą, według posiadanych ideałów, sam przeobraża siebie. Aktywna postawa człowieka może przejawić się w różnych dziedzinach.

Najbardziej może człowiek zaznaczyć się w dziedzinie technicznej przekształcając swoje otoczenie i wytwarzając różne przedmioty użytkowe. Opanowanie skomplikowanych narzędzi, wysokiej techniki i organizacji pracy daje człowiekowi większe poczucie mocy i przydatności, rozwija jego sferę intelektualną i potęguje sprawność wykonawczą.

Złożony proces pracy i skomplikowane stosunki społeczne otwierają przed człowiekiem perspektywę uwikłania się w zawiły splot stosunków między ludźmi. Jak zachować się w różnych sytuacjach, jak współpracować i współżyć z ludźmi — oto złożone problemy wychowania społecznego. Jak wychowywać w duchu demokracji, wzajemnego poszanowania i pomocy, na czym polega zbiorowa odpowiedzialność w ustroju, w którym bezpośrednie, osobiste kontakty przekształcają się coraz bardziej w stosunki pośrednie i anonimowe? W jaki sposób odbywa się wzajemne porozumiewanie (komunikowanie) i kontrolowanie?

Przed każdym człowiekiem otwarte są możliwości korzystania ze świata kultury, nie tylko w charakterze konsumenta — widza i słuchacza, ale i w roli twórcy i krytyka. Owe czynne obcowanie w świecie ducha daje człowiekowi szanse wzbogacenia własnego życia, wyrównania jednostronnych nastawień wynikających z charakteru pracy produkcyjnej i wyrażenia własnych idei w różnych kompozycjach i dziełach sztuki.

Dla zachowania równowagi psychicznej i sił fizycznych potrzebny jest dłuższy, racjonalny kontakt człowieka z przyrodą i pielęgnowanie jego zdrowia. We współczesnym społeczeństwie coraz bardziej zaznaczają się procesy pielęgnacyjne i melioracyjne. Rozbudowana służba zdrowia i różnego rodzaju placówki lecznicze i wypoczynkowe realizują hasło: „Żyjmy dłużej". Towarzyszy mu zarazem drugie hasło: „Żyjmy lepiej" — bardziej racjonalnie i estetycznie. Ład, wygoda i piękno — oto program lepszego życia.

Szkoła, spełniając funkcję usługową na rzecz społeczeństwa, musi w swej strukturze i treści uwzględniać charakter współczesnego świata. Cywilizacja współczesna — mówi B. Suchodolski — jest cywilizacją szybkich i głębokich przemian. Współczesny świat można scharakteryzować jako rozprzestrzeniający się wszechświat, co oznacza intensywność i bogactwo jego przemian. Te dwie cechy są najistotniejsze.

Rozumienie kontekstu kulturowego, w którym przebiega wychowanie, jest warunkiem dobrej roboty pedagogicznej. Dostrzeganie znaczenia industrializacji, urbanizacji, kooperacji, planowania gospodarczego i kulturalnego rozwoju, wzrostu znaczenia nauki w rozwiązywaniu różnych problemów oraz widzenie innych cech współczesnego życia stanowi tło,

z czynników efektywnego nauczania. Opanowanie techniki pomiaru osiągnięć uczniowskich wzmaga jej skuteczność [1].

Co determinuje pracę nauczyciela w tej nowej roli organizatora? Umiejętności organizacyjne są raczej produktem wiedzy i wyćwiczenia niż przejawem wrodzonych zdolności. Dominującą rolę przypisujemy wiedzy o działaniu pedagogicznym, o jego składnikach i strukturze.

Odmienny kształtuje się dziś pogląd na sprawę umiejętności ekspresyjnych nauczyciela. Dysponuje on dzisiaj całym arsenałem różnych środków i urządzeń, wobec tego ma większe możliwości wyrażania się, może posłużyć się głosem artysty utrwalonym na taśmie lub na płycie, może posłużyć się filmem w odtwarzaniu ruchów, zjawisk i wydarzeń, określonych w danej dziedzinie.

Nauczyciel włączony jest w złożoną sytuację szkolną. Reprezentuje bardzo wyspecjalizowaną działalność pedagogiczną i z tego tytułu jest tylko „cząstkowym" pracownikiem w ramach ogólnego procesu kształcenia młodego pokolenia. Uświadomienie sobie tej ograniczonej roli i miejsca w procesie kształcenia zobowiązuje go do orientowania się w całokształcie pracy szkoły i do współdziałania z innymi. Integracja poczynań szkoły, nadanie im jednolitego kierunku decydują o powodzeniu w pracy pedagogicznej.

Proces kształcenia nauczycieli

Powstaje z kolei pytanie, jak należy kształcić nauczycieli, jak ich przysposobić do tak pojętej pracy pedagogicznej? Zgodna jest odpowiedź co do poziomu kształcenia nauczycieli. Powszechnie postuluje się kształcenie na poziomie wyższym, to znaczy po ukończeniu szkoły średniej. Natomiast nie ma zgodności poglądów co do dalszych spraw, a mianowicie co do charakteru i zakresu kształcenia. Istnieje wiele punktów dyskusyjnych i spornych, na przykład: akademizacja czy pedagogizacja w kształceniu nauczycieli. Praktycznie spór ten toczy się o charakter uczelni — uniwersytet czy wyższa szkoła pedagogiczna? Spór ten zahacza także o sprawy wychowania — czy nauczycielowi potrzebna jest raczej kultura intelektualna i liberalizm w głoszeniu poglądów, czy wychowanie na określonych wzorach postępowania? [2]

[1] O motywach uczenia się pisze W. Okoń w książce pt. U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, PZWS. Procesy myślenia i metody pracy omawia K. Lech w książce pt. System nauczania. Warszawa 1964, PWN. Formy organizacyjne nauczania opisują Bartecki i Chabior w książce: O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1962, NK. O kontroli procesu nauczania pisze Kupisiewicz w swych publikacjach: O efektywności nauczania problemowego, O zapobieganiu drugoroczności. Warszawa 1964, PZWS.

[2] Spór ten jest w zasadzie zakończony. Zwyciężyło stanowisko, że gruntowne, systematyczne, fachowe wykształcenie jest dominującym czynnikiem kwalifikacji nauczyciela. Przedmioty pedagogiczne stanowią czynnik dodatkowy. Większa jest ich waga na szczeblu epizodycznym niż na wyższych szczeblach nauczania.

Zarejestrujmy zatem poszczególne zagadnienia i postarajmy się je kolejno rozważyć w świetle posiadanych argumentów. Gdy mowa o kształceniu nauczycieli, dyskutuje się głównie trzy problemy: kształcenia akademickiego (naukowego), przygotowania zawodowego i wychowania.

Zwolennicy akademizacji kształcenia nauczycieli chcieliby wszystko sprowadzić do kształcenia w obranej dyscyplinie. Wychodzą oni z założenia, że w procesie nauczania najważniejsza jest treść. Jeżeli się wie, czego się ma nauczyć, tym samym wiadomo, jak należy uczyć. Niepotrzebny jest zatem kurs pedagogiki i metodyki, a czas ten lepiej przeznaczyć na pogłębienie procesu kształcenia. Nie wypada również wychowywać kandydatów na nauczycieli. Przede wszystkim są to już ludzie wychowani (po egzaminie dojrzałości), a po wtóre, nie ufa się różnym zabiegom wychowawczym w tym wieku. Najskuteczniejszą dyrektywą postępowania jest wiedza. A zatem cały proces kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym sprowadza się do studiowania obranej dyscypliny.

Stanowisko to jest skrajne i jednostronne. Mocnym argumentem jest akcentowanie roli nauki w życiu społecznym i jednostki. Jesteśmy naocznymi świadkami nie tylko wspaniałego rozwoju nauk oraz ich osiągnięć, ale zarazem obserwujemy coraz większe uwarunkowanie pracy zawodowej przez naukę i jej wzrastający wpływ na różne inne dziedziny życia społecznego. I dlatego słusznie uważa się, że kształcenie w obranej dziedzinie naukowej jest najważniejszym składnikiem kwalifikacji nauczycielskich, ale nie jedynym.

Jaką rolę spełniają studia w obranej dyscyplinie naukowej w procesie kształcenia nauczycieli? W tej kwestii konkurują ze sobą dwie koncepcje. Nazwijmy pierwszą koncepcją zatrudnienia, a drugą — koncepcją kształcenia.

Zwolennicy pierwszej koncepcji rozpatrują kształcenie nauczycieli z punktu widzenia ich przyszłej pracy i problemu zatrudnienia. Kurs akademicki — studium w zakresie obranej dyscypliny traktuje się jako merytoryczne (rzeczowe) przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu nauczania. Sprawa nie budzi wątpliwości, gdy dany przedmiot ma takie wyposażenie w godzinach, że wypełnia etat nauczyciela. Co zrobić jednak w wypadku, gdy nauczyciel będzie musiał uzupełnić swój etat nauczaniem jeszcze innego przedmiotu? Wtedy zjawia się pokusa wprowadzenia do planu studiów drugiego przedmiotu studiów. Powstaje wtedy tzw. szeroki profil studiów oparty na zasadzie reprodukcji treści. W praktyce okazało się, że nie można wymierzyć profilu studiów adekwatnego do przyszłego zatrudnienia nauczyciela ani też wyposażyć go w wiadomości wystarczające na całe życie. Uczenie zaś oparte na reprodukcji treści uznano za nie kształcące.

Reprezentanci koncepcji kształcenia widzą w przedmiocie studiów raczej czynnik osobotwórczy niż zawodowy. Zadanie kształcenia sprowadza

się do samokształcenia, utrzymywania stałego i żywego kontaktu z rozwijającą się nauką, opanowania systemu pojęć i struktury logicznej danej dyscypliny naukowej oraz przyswojenia sobie naukowych metod badania jako podstawy do wyspecjalizowania się w pracy.

Takie pogłębione przygotowanie naukowe pozwoli nauczycielowi wprowadzić swoich uczniów na tory myślenia naukowego, przyczynić się do ukształtowania naukowego poglądu na świat. Formalne walory takiego studium — ścisłość myślenia, rozumienie struktury pojęciowej danej dyscypliny, odkrywanie schematów myślowych — pozwoli nauczycielowi na przygotowanie się do prowadzenia lekcji również w zakresie pokrewnych przedmiotów. Istota nauczania — zdaniem zwolenników kształcenia — nie polega przecież na reprodukcji treści, lecz na ciągłym odkrywaniu sensu i znaczenia danych słów i znaków, na studiowaniu tekstów i materiałów. Do tego lepiej będzie przygotowany nauczyciel, który głębiej wniknął w strukturę pojęciową jednej dyscypliny. Koncepcja kształcenia opiera się na teorii transferu i przypisuje podstawowe znaczenie pojęciu struktury. Teoria ta jednak jest ograniczona, jak na przykład pokonać trudności w zakresie sprawności wykonawczej (władanie językiem obcym bez ćwiczenia lub opanowanie umiejętności muzycznych).

Istnieje rozwiązanie kompromisowe, a mianowicie wprowadzenie kursu akademickiego jako czynnika osobotwórczego i kursu szkolnego (repetytorium wiadomości szkolnych) jako przygotowanie merytoryczne do pracy nauczycielskiej.

Oprócz tego istnieje osobny problem stopni kształcenia, a mianowicie, czy kurs akademicki stanowi zwarty i ciągły „blok" nie dający się rozłożyć na stopnie, czy też w ramach tego kursu można wydzielić osobne jednostki dydaktyczne, na przykład: kurs systematyczny i kurs monograficzny lub specjalistyczny. Czy można mówić o kursie systematycznym (obejmujący zarys wiedzy z zakresu danej dyscypliny) i wyodrębnić kurs problemowy (magisterski) obejmujący głównie sprawy badawcze (problematyka i metodyka badań). Idzie po prostu o to, czy kurs akademicki można studiować „na raty", czy też nie. Ma to pewne znaczenie dla projektowania organizacji kształcenia nauczycieli.

Drugim elementem procesu kształcenia nauczycieli jest przygotowanie zawodowe — pedagogiczne. Obrońcy tego kursu pedagogicznego uzasadniają swoje stanowisko następującymi argumentami. W pracy wychowawczej obowiązuje ta sama zasada co w medycynie, w lecznictwie: „Primo non nocere" — przede wszystkim nie szkodzić. Ze względów profilaktycznych trzeba przyswoić sobie doświadczenie innych wychowawców i nauczycieli. Poza tym od nauczyciela z wyższymi kwalifikacjami oczekuje się, że będzie swą pracę kontrolował i doskonalił. Nauczyciel przeżywa na ogół swoją pracę emocjonalnie, a to nie jest podstawa do ulepszania metod nauczania. Jedynie teoria daje racjonalne przesłanki do organizowania i kumulowania doświadczeń w pracy zawodowej.

Kiedy odrzuciło się teorię talentu pedagogicznego i przyjęło tezę o wykształcalności jednostki i wyposażenia jej również w umiejętności dydaktyczne i pedagogiczne — przygotowanie pedagogiczne stało się niezbędnym składnikiem procesu kształcenia nauczycieli.

Pozostaje jeszcze do omówienia problematyka społeczno-wychowawcza. Czy rzeczywiście student nie jest podatny na oddziaływanie wychowawcze? Istnieje przecież wiele problemów do rozwiązania: wzory zachowania i system wartościowania, życia kulturalnego uczelni, problemy życia codziennego (organizacja dnia, współżycie koleżeńskie, rekreacja) oraz problemy społeczne i ogólnonarodowe, międzynarodowe (obowiązki obywatelskie, praca społeczna i polityczna, oddziaływanie uczelni na środowisko, problem rodziny, etyki zawodowej). Czyżby udział w rozwiązywaniu tych spraw nie miał już wpływu na ukształtowanie się osobowości nauczyciela?

Oprócz tego istnieją jeszcze sprawy ściśle nauczycielskie, zawodowe i osobiste, jak na przykład proces identyfikacji — więzi nauczyciela z zawodem, problem rozwoju osobowości i planu życiowego, problem zdrowia psychicznego — zabezpieczenia przed deformacjami zawodowymi oraz niepowodzeniami zawodowymi i życiowymi.

Jaki jest wpływ teorii wychowania na samowychowanie kandydatów na nauczycieli, w jaki sposób oni z przedmiotu wychowania stają się podmiotem wychowania, w jaki sposób rozwiązują praktyczne problemy wychowawcze i jaki to ma wpływ na ich praktykę wychowawczą w szkole, na ich życie osobiste i rodzinne?

Proces kształcenia nauczycieli trzeba ujmować szeroko jako kształcenie i samokształcenie, jako przygotowanie zawodowe pod względem teoretycznym i praktycznym oraz jako wychowanie i samowychowanie. Procesy te przebiegają w uczelni, bibliotece, w domu studenta i środowisku, w szkole na zajęciach praktycznych, w pracy produkcyjnej i społecznej. Ta różnorodność zajęć przepojona jest jedną myślą — jak kształtuje się człowiek w różnych sytuacjach życiowych. Wiedza i samowiedza nauczyciela uznawane są za czynnik napędowy (motywacyjny), organizacyjny i kontrolujący.

Treść kształcenia

Uznając treść za czynnik determinujący w procesie kształcenia, zakładamy, że plan studiów i programy stanowią koncepcję kształcenia — model zakładu. Jakie myśli, idee przyświecają niniejszym rozważaniom? Naczelna teza, że rozwój osobnika (jednostki) jest uwarunkowany rozwojem społecznym. Problematyka wychowania — mówi B. Suchodolski — nie może być oderwana od problematyki społecznego rozwoju. I druga teza, że rozwój dokonuje się na określonych treściach: nauki, techniki i sztuki. Wszystko, co jest wytworem człowieka, jest do przyswojenia

i aby posunąć się naprzód w rozwoju, konieczne jest opanowanie dotychczasowego dorobku.

Program kształcenia obejmuje dwa główne działy programowe: rozwój społeczny i rozwój jednostki. Obejmują one szereg szczegółowych dyscyplin, które wiąże jednak wspólny cel — przygotowanie kandydata do pracy pedagogicznej.

I. Nauki społeczne (ekonomia, socjologia i filozofia), których treścią są warunki bytowania ludzi, prawidłowości rozwoju społecznego i naczelne idee społeczne — wartości będące celami ludzkiej działalności.

Zawód nauczycielski to nie tylko obsługa warsztatu — szkoły, ale i rozumienie procesów ekonomicznych, społecznych i kulturalnych, w których uwikłana jest szkoła. Wynika to z określonej roli społecznej nauczyciela, który spełnia funkcję łącznika i pośrednika między przeszłością i teraźniejszością, wiąże lokalne środowisko z całym krajem i światem, łączy tradycje z postępem, kojarzy pokolenie młodych z pokoleniem starych, wprowadza młodzież w aktualne zagadnienia życiowe. Zadaniem szkoły jest wykształcić ludzi umiejących racjonalnie pojmować świat i życie, w którego kierowaniu powinni uczestniczyć w sposób odpowiedzialny.

Posiadanie więc dość rozległej wiedzy z zakresu ekonomii, socjologii i filozofii jest nieodzownym warunkiem skutecznej pracy wychowawczej każdego nauczyciela.

II. Ten dział programu dotyczy rozwoju jednostki. Składa się on z dwóch rodzajów treści:

A. Treści kształcące (rozwojowe) z zakresu nauki, techniki i sztuki,

B. Treści o procesie kształcenia — przedmioty pedagogiczne: psychologia, pedagogika i metodyka z uwzględnieniem historii wychowania, pedagogiki porównawczej oraz nauczania programowanego z elementami cybernetyki i maszyn uczących.

Zgodnie z zasadą kształcenia proponuje się tylko jeden tzw. przedmiot kierunkowy (mylnie nazywany przedmiotem specjalizacji). Przedmiot studiów może być zaczerpnięty z dziedziny nauki (filologia, historia, biologia, fizyka, chemia, matematyka i inne), z dziedziny techniki (mechanika, elektrotechnika, górnictwo, rolnictwo, usługi, handel) lub z dziedziny sztuki (plastyka, muzyka).

Ograniczamy się do jednego przedmiotu w myśl zasady, że dobra znajomość i dobre wykonanie jednej rzeczy w całości daje więcej wykształcenia niż połowiczność w krociach. Nie chcąc jednak pozbawiać nauczyciela ogólnej orientacji i w pozostałych dziedzinach — zgodnie z naszym postulatem orientacji i koordynacji — proponujemy uzupełnienie kursu zasadniczego (akademickiego) wybranym przedmiotem z innej dziedziny.

Przedmiot kierunkowy (kurs akademicki) traktujemy jako gruntowne opanowanie syntezy danej dyscypliny na poziomie współczesnego stanu

wiedzy, a tzw. kurs uzupełniający traktujemy tylko informacyjnie. Przedmiot ten winien być prowadzony przez wybitnego twórcę, pokazującego swój warsztat pracy i ukazującego aktualne problemy z tej dziedziny. Przedmiot uzupełniający wiąże się ściśle z wybitną osobowością twórcy. Kurs taki może być semestralny lub roczny. W ten sposób można zapoznać studentów z różnymi działami pracy wychowawczej.

Na przykład, na kierunku filologii polskiej obowiązuje kurs akademicki (systematyczny) z zakresu nauki o języku i literatury. Ale nadto w jednym roku dochodzi kurs uzupełniający z zakresu techniki, a w drugim z zakresu sztuki. Zależnie od warunków materialnych i personalnych można kurs uzupełniający z zakresu techniki przepracować w interesującej fabryce, która dostarczy ciekawego materiału z zakresu produkcji, przeżyć robotników i zaznajomi z konkretnymi technikami na określonych stanowiskach pracy, dostarczy spostrzeżeń do przedyskutowania problemów humanizacji i depersonalizacji pracy w różnych warunkach.

W drugim okresie przechodzimy kurs uzupełniający z zakresu sztuki. I znowu w zależności od warunków lokalnych poświęcamy go jednemu zagadnieniu. W mieście, w którym jest dobry teatr i ciekawy reżyser lub interesujący artyści, poświęcamy się teatrologii aż do spraw praktycznych włącznie (praca reżysera, przygotowanie spektaklu).

Na kierunkach technicznych dajemy kursy uzupełniające z zakresu nauki odpowiedniej dyscypliny naukowej i z zakresu sztuki. A znowu na kierunkach artystycznych (sztuki) dajemy kursy naukowe i techniczne.

Kurs akademicki (kierunkowy) traktujemy jako główny przedmiot studiów. Zabiegamy o takie jego ujęcie, by wydobyć z niego walory kształcące, a więc odpowiedni zasób wiadomości, podstawowe pojęcia i schematy myślowe, opanowanie terminologii i symboliki.

Równolegle z tym kursem prowadzimy wykład psychologii, ale nie jako autonomiczny kurs sam dla siebie, lecz w powiązaniu ze studiowanym przedmiotem kierunkowym — jakie muszą istnieć warunki dla zasymilowania treści tego kursu kierunkowego, jakie można zaobserwować skutki kształcące w czasie studiowania lub nauczania tego przedmiotu w szkole. A zatem kurs psychologii należy traktować w aspekcie przyrodniczym (jako warunki kształcenia) i w aspekcie kulturalnym (jako skutki kształcenia — rozwój procesów poznawczych i afektywnych, kształtowanie się postaw — osobowości).

Kurs psychologii traktujemy jako wiedzę o drugiej stronie procesu pracy, zakładając, że podstawą teoretyczną pierwszej strony pracy będzie prakseologia. Pojęcie pracy ujmujemy szeroko jako wszelką aktywność mającą za swój przedmiot rzeczywistość bądź to w celach poznawczych, bądź też jej przekształcenia (techniczne, artystyczne). Zależnie więc od

kierunku studiów (nauka, technika, sztuka) kurs psychologii przyjmuje odpowiednie nachylenie[1].

Stosunek przedmiotu kierunkowego do kursu psychologii rozpatrujemy jako problem czynników obiektywnego i subiektywnego w procesie poznania. Przedmiot nauczania lub dyscyplinę studiów (nauka, technika, sztuka) rozpatrujemy rzeczywiście jako przedmiot (obiekt), który możemy analizować, rozkładać na czynniki, elementy i budować z nich różne układy, struktury, a następnie je przetwarzać. Manipulowanie tymi treściami opieramy na zasadach prakseologicznych, na zasadach dobrej roboty.

Czynności rozróżniania i różnicowania, szeregowania i systematyzowania, komponowania różnych układów (słów, liczb, pojęć) nazywa się ogólnie myśleniem. Jest to określenie procesów poznawczych, które aktualizowane są w procesie manipulowania dowolnym tworzywem. Idzie właśnie o to, aby nauczyciel był świadomy, jakie procesy poznawcze są czynne w toku jego pracy z uczniami, co rozwija się i kształtuje w umysłach i charakterze jego uczniów[2].

Drugi problem do rozwiązania to określenie prawidłowego stosunku pedagogiki do metodyki. Ogólnie rzecz biorąc, jest to problem tego, co ogólne, i tego, co szczegółowe.

Stosunek ten można rozpatrywać indukcyjnie, postępując od szczegółu do ogółu — będzie to empiryczna droga nauczania. Punktem wyjścia są konkretne fakty i czynności pedagogiczne — spostrzeżenia i obserwacje, przykłady, a teoria pedagogiczna stanowi ich uogólnienie i usystematyzowanie. Możliwa jest również droga dedukcyjna, od ogółu do szczegółu, najpierw wykład pedagogiki, a potem dopiero metodyka. Możliwy jest jeszcze trzeci wariant, a mianowicie łączenie pedagogiki z metodyką przy uznaniu jedności ogólnego i szczegółowego (abstrakcji i konkretu).

Pierwsza i druga droga (indukcyjna i dedukcyjna) zakładają następczy układ programu pedagogiki i metodyki, najpierw jeden przedmiot, a potem dopiero drugi. Trzecia koncepcja dopuszcza integrację tych dwóch przedmiotów — łącznego lub co najmniej paralelnego nauczania pedagogiki i metodyki. Z uwagi na warunki i krótki okres szkolenia trzecia koncepcja jest szczególnie interesująca.

Co innego jest łączne występowanie tego, co ogólne, i tego, co szczegółowe, a co innego jest przysposobienie nauczyciela do ujmowania jednego i drugiego. Twierdzenia o wysokim poziomie uogólnienia mają walor poznawczy i praktyczny. Są one podstawą do poznawania złożonej rzeczywistości i organizowania doświadczenia. Jednak zakres ich obowiązywania

[1] Wyróżnienie kierunków studium: nauka, technika i sztuka, nie oznacza bynajmniej rozerwania związków, jakie zachodzą między techniką i nauką. Wiadomo, że podstawą techniki jest nauka i w planach studiów na kierunkach technicznych uwzględnia się podstawy naukowe poszczególnych technik.

[2] Problem obiektywnego i subiektywnego w procesach poznania rozpatruje S. Rubinsztejn w swych pracach: „Byt i świadomość" oraz „Myślenie i drogi jego poznania".

jest ograniczony konkretnymi warunkami i dlatego potrzebne są również twierdzenia bardziej szczegółowe, odnoszące się do określonych sytuacji.

Uzasadniony jest oddzielny kurs pedagogiki traktujący o istocie wychowania, czynnikach rozwoju człowieka i strukturze działania pedagogicznego w ogólności, jak również potrzebny jest oddzielny kurs metodyki konkretyzujący ogólne zasady pedagogiczne w warunkach nauczania konkretnego przedmiotu (treści) i uczniów określonego wieku (psychologia). Dla podkreślenia dynamiki rozwojowej wskazana jest konkretyzacja założeń teoretycznych (pedagogiki) na przykładzie dwóch okresów, na przykład nauczania początkowego i nauczania systematycznego — w klasach niższych, gdzie występuje globalne nauczanie, i w klasach wyższych, gdzie mamy przedmiotowe nauczanie.

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych odbywa się w sposób systematyczny, w układzie logicznym, w którym jedno wynika z drugiego. Sprzyja to zrozumieniu i zapamiętaniu treści. Natomiast zastosowanie treści odbywa się w układzie kompleksowym. Praktyk rozwiązując konkretne zadania i opracowując plany oraz zagadnienia kontroli korzysta zwykle z różnych dziedzin teoretycznych.

Ogólny problem treści kształcenia dotyczy integracji. Chodzi o to, by nie studiowano poszczególnych przedmiotów czy dyscyplin na zasadzie sumatywnej i jako od siebie niezależnych wiadomości, lecz na zasadzie strukturalnej (całościowej) i funkcjonalnej, aby wszystkie przedmioty składały się na wykształcenie nauczyciela i na jego uzdolnienie do pracy pedagogicznej. W zakresie problematyki kształcenia wyodrębniliśmy szereg bardziej szczegółowych problemów: stosunek części do całości (studiowanie poszczególnych dyscyplin a wykształcenie), stosunek czynnika obiektywnego do subiektywnego (przedmiotu kierunkowego do psychologii), stosunek ogólnego do szczegółowego (pedagogiki do metodyki) i stosunek systematycznego studiowania do kompleksowego działania (teorii do praktyki).

A oto próba schematycznego przedstawienia integracji treści kształcenia:

I. Rozwój społeczny warunkuje rozwój jednostki. Ekonomia określa warunki egzystencji, bytowania. Socjologia określa prawidłowości współżycia i współdziałania ludzi i grup społecznych.

Filozofia określa wartości, cele działalności ludzkiej.

II. Rozwój jednostki: warunki, przebieg i skutki.

A. Treści kształcenia: 1. Nauka, 2. Technika, 3. Sztuka, 4. Życie społeczne.

B. Psychologia określa warunki działania i skutki działania (wiadomości, umiejętności, postawy oraz aktywizacja procesów intelektualnych i afektywnych).

C. Ogólna teoria rozwoju człowieka — pedagogika. Istota i cele wy-

chowania, czynniki rozwoju człowieka, struktura działania pedagogicznego, różne aspekty, działy.

D. Szczegółowa teoria kształcenia — metodyka. Konkretyzacja ogólnych zasad kształcenia na przykładzie wybranego przedmiotu: uwzględnienie treści kształcenia i właściwości psychicznych ucznia.
   1. Metodyka nauczania początkowego (globalnego).
   2. Metodyka nauczania przedmiotu (systematycznego).

E. Wdrażanie wiadomości teoretycznych do praktyki — kompleksowe stosowanie wiadomości przy rozwiązywaniu różnych sytuacji.
   1. Lekcja,
   2. Wycieczka,
   3. Zebranie,
   4. Praca produkcyjna.

Ogólną integrację procesu kształcenia osiągnie się pod warunkiem, że wszyscy jego uczestnicy świadomi będą celu kształcenia i struktury procesu kształcenia, gdy będą posiadali wystarczającą orientację dla rozwinięcia skutecznej współpracy z poszczególnymi realizatorami.

Metody i formy kształcenia

Poprzednio zajmowaliśmy się zagadnieniami treści, jej doborem i składem oraz strukturą. Z kolei zastanowimy się nad sposobami przyswojenia tej wiedzy przez studentów i korzystania z niej przy dalszym kształceniu się i w praktyce.

Ogólnie postuluje się stosowanie aktywnych metod nauczania w procesie kształcenia nauczycieli. Proces przyswajania wiedzy jest procesem psychologicznym, w którym aktywna rola podmiotu jest decydująca. W jaki sposób podmiot może być aktywny w procesie przyswajania sobie wiedzy? Student staje się aktywny, gdy poznaje strukturę danej dziedziny wiedzy i stara się opanować metodę tworzenia tej wiedzy i metody jej poznawania. Podstawowym pojęciem, które musi opanować pedagog, jest pojęcie rozwoju i działania. Następnie wyniki swoich starań musi student ująć w słowa lub w pewien system znaków zrozumiały dla czytelników lub korzystających z jego wyników. Dopiero gdy struktura działania pedagogicznego zostanie należycie zwerbalizowana (ujęta w słowa), odpowiednio rozczłonkowana i uporządkowana, gdy opisane zostały poszczególne wzory czynnościowe, doświadczenie nasze staje się komunikatywne. Dzięki słowu możemy je opisać, powtórzyć, streścić, analizować, modyfikować, doskonalić i utrwalać oraz udostępnić innym.

Aktywne metody studiowania są możliwe w określonym systemie pojęciowym (strukturalnym), który rozumiemy i który posiada skodyfikowane reguły przetwarzania, przechodzenia od szczegółów do uogólnień i na odwrót.

Oto niektóre sposoby czynnego przyswajania sobie wiedzy.

Studiowanie polega na czynnym przyswajaniu wiedzy bądź to słuchając wykładów, bądź to czytając określoną lekturę. Aktywność przejawia się w organizowaniu uwagi antycypującej przez nastawienie i ukierunkowanie uwagi, formułowanie problemów i zagadnień. Czytanie i słuchanie polega wtedy na poszukiwaniu odpowiedzi, na wyodrębnianiu poszukiwanej informacji (tezy, antytezy, argumentów, ilustracji). Po przestudiowaniu lektury należy sprawdzić jej rozumienie i opanowanie. Zaleca się dyskusję w zespołach w celu zestawienia i porównywania poszczególnych pojęć i tez, ich interpretacji oraz badania ich słuszności. K. Lech nazywa to metodą przeciwstawień i integracji[1].

Wyjaśnianie, czyli metoda modeli i wątków wyobrażeniowych i pojęciowych, polega na zestawianiu konkretnego faktu, szczegółu z ogólnym pojęciem, zjawiska z prawem. Z. Mysłakowski mówi, że wyjaśnić zjawisko, to znaczy podać jego ogólny schemat pojęciowy. Następuje tu zderzenie obrazu danej rzeczy z jego modelem, schematem pojęciowym, teoretycznym. Badamy, czy dany przypadek odpowiada znanemu nam już schematowi pojęciowemu lub teoretycznemu, który tłumaczy dane zjawisko. Ta metoda jest szczególnie przydatna przy poznawaniu konkretnej sytuacji wychowawczej, gdy obserwujemy jakiś wycinek pracy pedagogicznej, na przykład podczas hospitacji.

Przewidywanie i projektowanie

stanowi szczególnie efektywną metodę uczenia się. Wykorzystuje ona posiadaną już wiedzę do przewidywania, co stanie się, jeżeli... lub do projektowania działań, co trzeba zrobić, aby... Metoda ta posługuje się hipotezą i projektem. Jedno i drugie jest produktem myślenia intuicyjnego, do którego J. Bruner przywiązuje wielką wagę[2]. Ten rodzaj myślenia ma charakter odkrywczy. Każda hipoteza, jak i projekt są tylko przypuszczeniem, które zostanie zweryfikowane w praktyce lub w dyskusji. Funkcja prewidywistyczna nauki, jak to nazywa A. Malewski[3], jest szczególnie interesująca. Bruner również twierdzi, że bardziej kształcące jest posługiwanie się pojęciami aniżeli tzw. kształtowanie pojęć. Dla nauczyciela i pedagoga przewidywanie i projektowanie jest sprawą zasadniczej wagi. Wszelkie planowanie pracy jest właśnie projektowaniem działań. Ten sposób postępowania K. Lech nazywa metodą kolejnych hipotez i eliminacji.

Działanie (praktyka) jest również metodą uczenia się. B. Suchodolski uważa, że pedagog poznaje rzeczywistość nie przez to, iż ją obserwuje, lecz przez to, że stwarza jej nowe postacie. Poznając rzeczywistość

[1] Lech K.: System nauczania, s. 82.
[2] Bruner J.: Proces kształcenia. „Omega", Warszawa 1964, PWN — rozdział: „Myślenie intuicyjne i analityczne".
[3] Malewski A.: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa 1964, PWN.

przez jej stwarzanie, pedagogika staje się bliska współczesnej nauce, technice i sztuce. Proces poznawania rzeczywistości staje się w coraz większej mierze procesem jej przetwarzania.

Doświadczenia naszych zakładów kształcenia nauczycieli potwierdzają, że uczniowie stosunkowo najłatwiej i najszybciej przyswajają sobie wiedzę typu prakseologicznego i w związku z działaniem.

Wymienione metody nawiązują do tych idei, które tkwią u podstaw naszych rozważań programowych. Wymagają od studenta aktywnej postawy, samodzielnego czytania [1], a w związku z tym umiejętności formułowania pytań i problemów [2], projektowania i planowania oraz obserwowania i kontrolowania własnej praktyki.

Jakie należy stosować kryteria wykształcenia i opanowania wiedzy? Najważniejsze z nich jest gruntowne i fachowe wykształcenie, posiadanie wiedzy ogólnej, specjalistycznej, pedagogicznej oraz umiejętność stosowania tej wiedzy w praktyce, a w szczególności umiejętność stosowania jej przy analizie sytuacji wychowawczej, projektowaniu działań, jak również przy kontroli i ocenie własnej pracy. Pożądana jest też umiejętność słownego ujęcia (opisu) własnej praktyki i krytycznego jej opracowania oraz umiejętność uzasadniania prawdziwości wygłaszanych twierdzeń, wnioskowania na podstawie znanych faktów i uogólniania zjawisk oraz ich przewidywania.

Tak pomyślane metody studiowania wymagają różnych form organizacyjnych, a mianowicie: audytoryjnych, laboratoryjnych, gabinetowych i indywidualnych. Występują one w postaci wykładów, ćwiczeń, seminariów, konsultacji, czytania, opracowywania zagadnień i zajęć praktycznych. Podkreślić należy, że oprócz systematycznej nauki organizowanej przez uczelnię i pracy własnej studenta trzeba do procesu nauczania (studiowania) włączyć jeszcze uczenie się okolicznościowe oraz informacje napływające z innych źródeł, zwłaszcza środków masowego przekazu (radio, telewizja, film, prasa).

Wobec złożoności procesu kształcenia i konieczności jego intensyfikacji oraz integracji trzeba pracę dydaktyczną starannie zaplanować i organizować w ramach uczelni, a ponadto zająć się pracą studenta przez odpowiednie urządzenie jego „stanowiska pracy" i wdrożenie do systematycznej i intensywnej nauki. Do tego mogą posłużyć odpowiednie programy określające zakres wymagań, instrukcje i przewodniki metodyczne, odpowiednie karty pracy (studiów) i unormowany tryb pracy i życia. Jednym ze sposobów wdrażania jest wprowadzenie studenta w określony tok i atmosferę pracy, zachęcające do wysiłku i ukazanie drogi do sukcesu.

[1] Interesujące uwagi o czytaniu reproduktywnym i wdrażaniu do czytania krytycznego podaje F. Korniszewski w artykule pt. O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach. *Ruch Pedagogiczny*, 1964, nr 4. Zobacz też artykuł J. Kozłowskiego: Zagadnienie czytelnictwa pedagogicznego w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Chowanna* 1963, zeszyt 3.

[2] Okoń W.: U podstaw problemowego nauczania. Warszawa 1964, PZWS.

Kadra pedagogiczna

Szkoła pedagogiczna jest uczelnią o charakterze zawodowym. Główne zadanie uczelni sprowadza się do pośredniczenia między nauką (teorią) a zawodem (praktyką). Z tego wynika obowiązek śledzenia rozwoju nauki w danych dyscyplinach i tworzenia syntezy teoretycznej na poziomie aktualnych osiągnięć i wyników badań. Praktycznie chodzi o rejestrowanie dorobku naukowego, badanie jego przydatności pod względem praktycznym, dokonywanie odpowiedniego doboru zagadnień na użytek zawodu oraz opracowanie różnych zastosowań i wypróbowanie ich w praktyce. Prace tego rodzaju określa się jako badania stosowane i prace wdrożeniowe.

Udział studentów w tych pracach, poszukiwanie i zbieranie informacji naukowej, ich opracowywanie jest skuteczną metodą studiowania.

System kształcenia nauczycieli

Aktualny system kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej jest bardzo zróżnicowany. Wielość typów szkół pedagogicznych stanowi pewne utrudnienie zarówno dla organizatorów szkolnictwa, jak i dla samego nauczyciela. Konieczność ciągłego podwyższania kwalifikacji stawia nauczyciela w trudnej sytuacji społecznej i życiowej. Brak należytego przygotowania utrudnia mu pracę w szkole, a dokształcanie się w czasie wykonywania zawodu wymaga wysiłku i wielu wyrzeczeń. Należy dążyć do tego, aby kwalifikacje zdobywał nauczyciel przed podjęciem pracy w szkole. W czasie wykonywania zawodu obowiązuje go doskonalenie i samokształcenie.

W związku z tym zachodzi konieczność unifikacji kształcenia nauczycieli. Budujemy jednolity i drożny system oświatowy. Kształcenie nauczycieli nie może pozostać jedynym reliktem minionych czasów. Jak bardzo aktualne są dziś słowa Józefy Joteyko: „Pedagogika jest jedna, czy chodzi o pedagogikę szkoły elementarnej, czy średniej, szkół zawodowych, czy uniwersytetów. W pedagogice naukowej panuje jedność, nie ma luk, nić przewodnia nie urywa się nigdy, człowiek będący w fazie rozwoju ani na chwilę zainteresowania budzić nie przestaje" [1].

Z naszych badań nad systemem motywacyjnym nauczycieli wynika, że większość nauczycieli pragnie zdobyć dyplom magisterski. Odczuwają to sami wyraźnie, że rodzaj ich pracy oraz pozycja społeczna wymagają takich kwalifikacji. Należy przyjąć, że w niedalekiej przyszłości jedyną formą kształcenia nauczycieli będą wyższe uczelnie.

Nie da się pominąć wielkiej roli uniwersytetów w kształceniu nauczycieli. Przecież na całym świecie dominuje ta forma, zwłaszcza z punktu widzenia funkcji szkoły średniej w nowoczesnym społeczeństwie.

[1] Cytuję z książki Rowida H.: Nowa organizacja studiów nauczycielskich, s. 193.

Przystępując obecnie do reformy kształcenia nauczycieli, należy zacząć od nakreślenia perspektywy, punktu docelowego i na tej podstawie zaplanować etapy przekształcania obecnego systemu. Każda zmiana winna być krokiem naprzód do celu.

Skoro zakładamy, że wyższa szkoła jest naszą docelową formą, należy więc zbadać, jakie są możliwości realizacji tej koncepcji, a mianowicie: jaka jest wewnętrzna struktura tej uczelni i czy poszczególne zadania mogą być realizowane także przez inne formy kształcenia.

Dla przykładu zatrzymamy się na wyższej szkole pedagogicznej. Program WSP uwzględnia wszystkie momenty (składniki) procesu kształcenia nauczycieli, a mianowicie: systematyczny kurs naukowy w zakresie obranej dyscypliny, kurs przygotowania zawodowego (pedagogicznego), i kurs w zakresie obranej specjalizacji (kurs magisterski). Całość programu odpowiada zasadniczym postulatom kształcenia.

Realizacja powyższych zadań może odbywać się stopniowo z wykorzystaniem innych form kształcenia nauczycieli. Na przykład: licea pedagogiczne (dla wychowawczyń przedszkoli) realizują kurs przygotowania zawodowego — pedagogicznego, studia nauczycielskie, zwłaszcza trzyletnie, urzeczywistniają kurs naukowy i kurs przygotowania zawodowego, zaoczne studia nauczycielskie jako forma dokształcająca absolwentów liceów pedagogicznych realizują tylko kurs naukowy. Studium magisterskie WSP organizuje studia II stopnia, specjalistyczne.

Uniwersytety realizują kurs akademicki (naukowy) i specjalistyczny (magisterski), a specjalne studium pedagogiczne przygotowuje absolwentów uniwersytetu do pracy pedagogicznej.

System ten zunifikowany otwiera przed nauczycielem perspektywy ukończenia wyższej uczelni i możliwość awansowania w ramach systemu oświatowego. Ujednolicenie formy kształcenia nie oznacza jednak ujednolicenia treści. Ogólna orientacja w procesie wychowania będzie jednolicie potraktowana, ale w tych ramach będą różne kierunki studiów (dyscypliny naukowe, techniczne i sztuki).

Koncepcja ta stwarza dość elastyczny system, w ramach którego będzie można rozwiązywać zadania ilościowe w zależności od aktualnej sytuacji kadrowej. A przez wyraźne określenie wymagań programowych przyczyni się niewątpliwie do podniesienia poziomu kształcenia wszystkich nauczycieli.

Okres przejściowy

Należy sobie uświadomić, że zmiany modelowe, instytucjonalne muszą być poprzedzone zmianami funkcjonalnymi. Bez wielkiej pracy przygotowawczej w zakresie programowym, metodycznym i kadrowym nie ma zasadniczej zmiany w kształceniu nauczycieli.

Przyjęliśmy, że treści kształcenia stanowią zasadniczy czynnik w procesie przygotowania do pracy — metody i formy stanowią czynnik wtórny, pochodny. Wobec tego prace przygotowawcze nad reformą należy zacząć od prac programowych i koncepcyjnych.

Wraz z opracowaniem koncepcji poszczególnych ogniw kształcenia i programów musi postępować praca nad przygotowaniem podręczników i innych materiałów niezbędnych do realizacji programu. Ze względu na szeroki zasięg studiów nauczycielskich, przygotowanie podręczników i środków pomocniczych w wystarczającej ilości będzie jednym z elementów powodzenia reformy.

Należy określić model trzyletniego studium nauczycielskiego jako I stopień studiów wyższych (integralna część programowa wyższej szkoły — uczelni), a także zaznajomić dyrektorów SN z tą koncepcją oraz z warunkami przekształcania, aby wiedzieli, w jakim kierunku należy rozwijać pracę zakładu.

Wykładowców studiów nauczycielskich powinno się również włączyć w nurt prac przygotowawczych, zwłaszcza na odcinku programowania. Zagadnienia programowe zadecydują o modelu szkoły i procesie kształcenia. W skali światowej wysunęły się one na plan pierwszy w zakresie badań pedagogicznych. Sporządzenie czegoś w rodzaju inwentarza treści w zakresie poszczególnych dyscyplin, weryfikacja przydatności poszczególnych informacji, poszukiwanie struktur logicznych i operacyjnych — oto przykładowe problemy do rozwiązania. W wyniku tych prac nad treścią kształcenia powstaną nowe programy, podręczniki i inne materiały pomocnicze. Praca ta organizowana pod kierunkiem wyższych uczelni, w tym — uniwersytetów, jest zupełnie realna do wykonania i ma duże znaczenie dla samej sprawy ze względu na modernizację treści, przygotowanie materiałów i niewątpliwy wzrost naukowy kadry.

Drugim terenem ożywienia pracy będą poszukiwania w zakresie ulepszenia metod i form kształcenia. Tu dla odmiany dużą rolę odgrywa WSP. Badania w zakresie zwiększenia efektywności kształcenia poprzez lepszą organizację pracy, właściwe wykorzystanie różnych środków przekazu oraz nowe sposoby studiowania przyczynią się niewątpliwie do podniesienia kształcenia na poziom współczesnych wymagań.

Prace przygotowawcze, ich zakres i nasilenie przesądzają o wartości samej reformy kształcenia nauczycieli.

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ

КАКИМ ДОЛЖНО БЫТЬ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ?

Автор статьи, чтобы дать ответ на поставленный им вопрос, берёт за исходную точку своих рассуждений анализ школы и работы учителя на фоне современного общества. Быстрые перемены, обусловленные развитием науки и техническим прогрессом, ставят перед просвещением новые задачи. Школа будущего будет наиболее рационализированной средой, моделью новой организации повседневной жизни личности и общественности. Учитель будет вернее организатором активности учащихся, чем преподавателем.

Из этого вытекают некоторые выводы для подготовки учителей. Учитель должен иметь высшее образование, глубокую научную подготовку в пределах одной дисциплины, чтобы хорошо понимать структуру науки, а также её роль в современной жизни, и уметь потом в профессиональной работе сам повышать свою квалификацию.

Предпринимая некоторые шаги с целью улучшения подготовки учителей, надо помнить, что раньше или позже все учителя будут вынуждены иметь высокую научную квалификацию и поэтому в этом направлении надо проводить реформу.

Затем автор рассматривает существующие возможности подготовки всех учителей на высшем уровне. Предлагает он выделить отдельные звенья образования: научный курс, педагогическую подготовку и профессиональную специализацию, разработку для каждого звена соответсвующих программ и материалов. Предлагает также приступить к их реализации, используя различные формы образования, главным образом, трехлетние учительские институты, тесно связанные в программном отношении с высшими учебными заведениями. Таким образом становится возможным разложение усилий учащихся и обеспечение получения высшего образования широким кругам учительства.

JÓZEF KOZŁOWSKI

HOW TO EDUCATE THE TEACHER

Searching for an answer to this question the author starts with analysing the work of the contemporary teacher in modern society. Education is faced by new tasks connected with the development of science and technology, which phenomenon results in rapid changes within the society. The future schools will become centres of the most rational thought, the models of the new organization of everyday life of an individual and the community. The teacher will, then, be an organizer of the student's activities rather than a lecturer.

This implies certain things as far as the teacher's education is concerned. The teacher must have a higher education, solid scholarly preparation in one discipline so that he is able to grasp the structure of science and its meaning in modern life and to self-educate himself in the course of his protessional career.

Undertaking certain steps aimed at raising the standard of teacher's edeucation,

it is necessary to be aware of the fact that the time will come when all the teachers will have to have high scholarly qualifications and therefore reforms shuold be planned with this view in mind.

Next the author considers possibilities of the teachers being instructed on the higher level. He suggests that certain stages should be distinguished: the scholarly course, pedagogical course, and specialization. Syllabi and materials for each stage should be prepared followed by carrying out the programmes in different educational institutions and particularly in the three year Teachers' Colleges strictly connected with the Universities as far as programm is concerned. In this way it will be possible to grade the difficulties and enable a great number or teachers to acquire higher school diplommas.

WACŁAW WOJTYŃSKI

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA W PEDAGOGICE MIESZCZAŃSKIEJ I SOCJALISTYCZNEJ

I

Wiek dwudziesty nazwano ongiś „stuleciem dziecka". Słynna książka Ellen Key urosła do rangi swoistego manifestu pedagogów i psychologów, opowiadających się za nowym wychowaniem [1].

Wielkie zdobycze nauk przyrodniczych, w tym także istotne postępy w dziedzinie wiedzy o człowieku oraz rozwój badań i studiów socjologicznych, pogłębiły zainteresowania sprawami dziecka, jak również zwróciły uwagę na społeczne aspekty wychowania i kształcenia. Przekonaniu, iż dziecko nie jest „miniaturą" człowieka dorosłego, lecz swoistym światem, specyficzną strukturą psychofizyczną o właściwej sobie dynamice rozwojowej, poczęło towarzyszyć przeświadczenie, że jest ono również w swym rozwoju w stopniu wybitnym uzależnione od warunków życia społeczeństwa. Jednak centralne miejsce w nowej pedagogice zajmuje problem indywidualności dziecka. W imię jej praw do wszechstronnego rozwoju liczni reformatorzy podejmują w początkach naszego wieku krytykę starej szkoły. Nowemu ideałowi wychowawczemu przestała wystarczać i odpowiadać herbartowska tradycja dydaktyczna, która koncentrowała się wokół nauczyciela, nie dziecka.

„Typowe cechy dawnego wychowania — pisał J. Dewey — to bierność postawy, mechaniczne skupienie dzieci, jednostajność metod i materiału nauki. Wszystko to można streścić, stwierdzając, że środek ciężkości znajduje się poza dzieckiem. Jest może w nauczycielu, w podręczniku, wszędzie i gdziekolwiek się chce, tylko nie w bezpośrednich instynktach i czynnościach samego dziecka... Zachodząca obecnie zmiana w systemie nauczania polegać będzie na przesunięciu środka ciężkości. Jest to zmiana, przewrót podobny do tego, jakiego dokonał Kopernik, gdy przesunął środek astronomiczny z ziemi na słońce. W tym wypadku dziecko staje się tym słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym środkiem, wokół którego mają się organizować" [2].

Nie plan i program, nie materiał nauczania, nie wiedza pamięciowa miały odtąd dominować w szkole, lecz indywidualność dziecka. Szkoła miała być na jego miarę, nie na miarę programu. Natomiast rola nauczyciela polegać miała na swoistej akuszerii i pielęgnacji, czyli na ujawnianiu ukrytych zainteresowań, na budzeniu i troskliwym rozwijaniu uśpionych poglądów, na starannym hodowaniu kiełkujących zadatków, na

[1] Elein Key: Stulecie dziecka 1900. Przeł. I. Moszczeńska. Warszawa 1928, „Nasza Księgarnia".

[2] John Dewey: Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo. Książnica Atlas. Lwów—Warszawa, s. 51.

sublimowaniu instynktów, na bogaceniu sfery doznań, uczuć i przeżyć dziecka. Prawdziwym pedagogiem stawał się obecnie ten, kto zdołał w porę w zainteresowaniach dziecka dojrzeć punkty wyjściowe dla jego wychowania. Przeto namiętne wołanie szwedzkiej pisarki uzupełniać poczęto domaganiem się „stulecia twórczej osobowości nauczyciela".

Nie możemy absorbować uwagi Czytelników przeglądem koncepcji osobowościowych poszczególnych przedstawicieli „nowego wychowania". Wskażemy natomiast na stanowiska w tej sprawie trzech głównych nurtów mieszczańskiej myśli pedagogicznej, tzn. pedagogiki psychologicznej, pedagogiki społecznej i pedagogiki kultury. W drugiej części zaś zatrzymamy się na koncepcji osobowości nauczyciela, postulowanej przez pedagogikę socjalistyczną.

*

Wydawszy u schyłku wieku XIX swoją „Persönlichkeitpädagogik" Ernest Linde zadeklarował się nie tylko jako przeciwnik intelektualizmu dotychczasowej szkoły, ale również jako zwolennik podniesienia znaczenia osobowości nauczyciela, którą pragnął wynieść na poziom twórczej osobowości artysty. Wyrażał on pogląd, iż tak długo nie będzie można nabrać przekonania o skuteczności wychowania, jak długo materiału szkolnego nie przepoi się indywidualnymi znamionami osobowości nauczyciela-wychowawcy, jak długo nie będzie on wyrażał istoty jego duszy. Paralelizm materiału nauczania oraz związanych z nim przeżyć nauczyciela i ucznia pragnął Linde uczynić podstawową zasadą pracy dydaktyczno-wychowawczej nowej szkoły. Głosy Lindego oraz zbliżonych doń Ernesta Webera, Henryka Scharrelmanna i in. nie przeszły bez echa. Nawiązali do nich wkrótce przedstawiciele innych krajów. Obok wielu elementów różniących wspólną platformę tych poglądów stanowiło założenie, iż działalności wychowawczej powinna przyświecać idea swobody nauczyciela. Gdy jednak pewni z nich, zwłaszcza H. Scharrelmann, zastrzegli się przeciwko jakiemukolwiek krępowaniu tej swobody w procesie twórczego oddziaływania nauczyciela na ucznia, uznając ją po prostu za kanon, to inni stawiali jej w imię pełnej naturalności i samorzutności rozwoju dziecka określone ograniczenia. Jeśli jedni opowiadali się za ingerencją nauczyciela w sprawy tego rozwoju, to inni pragnęli, aby była ona maksymalnie dyskretna i subtelna. Montessori chciała nawet, aby dziecko pozostało całkowicie swobodne, a nauczyciel żeby je tylko obserwował. Stanowisko jej, podobnie jak i wielu innych przedstawicieli pedagogiki psychologicznej, wyrażało stosunek nauczyciela do dziecka, umożliwiający proces w y z w a l a n i a jego sił koniecznych do samorzutnej działalności. Osobowość nauczyciela w ujęciu tej pedagogiki to osobowość w y z w a l a j ą c a. Nawiązawszy do naturalistycznej myśli społeczno-wychowawczej J. J. Rousseau oraz do J. H. Pestalozziego, który dla wielu pokoleń wychowawców stał się ideałem nauczyciela, wśród bogatego katalogu

cech tego ideału na plan pierwszy teoretycy pedagogiki wysunęli formułę „pedagogicznej miłości". Stanowiła ona dominujący ton w poglądach licznych wyznawców pestalozziańskich idei, niezależnie od szczegółowych różnic, jakie ich wewnętrznie między sobą dzieliły. Poczęto uznawać ją za czynnik zasadniczy, mający opromienić dzieło wychowania w nowym stuleciu.

Znani pedagogowie i psychologowie polscy, zwłaszcza Janusz Korczak, Henryk Rowid, Maria Grzegorzewska i inni, hołdując ideom pestalozziańskim, nawiązywali przede wszystkim do bliższych kontynuatorów tradycji szwajcarskiego reformatora, jakimi na terenie europejskim byli Jan Władysław Dawid i Georg Kerschensteiner.

Zdaniem Dawida, miłość duszy ludzkiej stanowić powinna istotę nauczycielskiego powołania. Również Kerschensteiner sądził, iż główną właściwością dobrego nauczyciela jest dążność do poświęcenia życia działalności wychowawczej. Miłość pedagogiczną uznawał Kerschensteiner za jeden z najistotniejszych warunków, umożliwiających kształtowanie przez nauczyciela psychiki zgodnie z immanentnymi możliwościami wychowanka. Także J. Korczak nie wierzył w wychowanie bez udziału dziecka, a na wychowawcę patrzył jako na wyzwolicielą jego radości. Miłość i szacunek dziecka uznawał za kanon i warunek powodzenia jego pracy. H. Rowid w przedmowie do II wydania swej znanej książki pisał, iż „szkoła twórcza — to szkoła, w której wyzwalają się energie potencjalne tkwiące w duszy dziecka, która przetwarza te energie w wartości wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa". Rozumiał, iż trudna rola nauczyciela w „szkole twórczej" wymaga odeń pomysłowości, inicjatywy i twórczości w dziedzinie nauczania. Twierdził nawet, że „im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiąganiu wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy". Autorytatywność nauczyciela nie powinna przytłaczać, służyć do ujarzmiania, lecz sprzyjać wyzwalaniu inicjatywy i samodzielności, opartych na poczuciu obowiązku i odpowiedzialności [1]. Niezależnie od Korczaka i H. Rowida, niezależnie także od M. Grzegorzewskiej, która stwierdziła aprobująco, iż Dawid wypowiedział właściwie o strukturze psychicznej nauczyciela-wychowawcy wszystko, co jest dla niej istotne, oraz podkreśliła dobroczynny wpływ nauczyciela „wyzwalającego", stwarzającego atmosferę pogody i życzliwości, w odróżnieniu od nauczyciela „hamującego", którego pracy towarzyszy nastrój obcości i chłodu, również S. Baley, S. Szuman, M. Kreutz, Z. Mysłakowski, a nawet Wł. Spasowski nie odeszli zasadniczo od stworzonej przez Dawida i Kerschensteinera koncepcji, modyfikując tylko, jak to uczynił Kreutz, pewne jej punkty. Jest np. rzeczą charakterystyczną, iż Spasowski, kiedy stał jeszcze na

[1] H. Rowid: Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wstępem opatrzył B. Suchodolski. Książka i Wiedza. Warszawa 1958, s. 5.

gruncie pedagogiki psychologicznej i głosił hasła nowego wychowania, był przekonany, podobnie jak Dawid, o tym, iż „najwyższym ideałem, który powinien przyświecać nauczycielowi w pracy wychowawczej, jest świętość i nietykalność jaźni ucznia, jego indywidualność, nad której rozwojem ma czuwać". Zadanie nauczyciela — jego zdaniem — to funkcja „akuszera dusz". Wychowawcy twoi — pisał — nie mogą być niczym innym, jeno twoimi oswobodzicielami. „...I to jest tajemnica wszelkiego wykształcenia... jest ono wyzwoleniem, uprzątnięciem wszelkiego chwastu" [1].

Jeśli tak, to rzeczą najważniejszą w strukturze wykształcenia nauczyciela nie mogła być wiedza merytoryczna, lecz uzdolnienia do jej przekazywania: metoda „duch apostolski", „natchnienie ideą służby dla młodego pokolenia", „skłonność do społecznego oddziaływania", entuzjazm itp. Jeśli zaś wiedza, i to gruntowna — to przede wszystkim psychologiczna.

„Prawdą jest — pisał Spasowski — że czynnikiem najważniejszym w wychowaniu i nauczaniu nie jest ani ilość, ani nawet jakość wiedzy, lecz przede wszystkim metoda... Dobrym nauczycielem będzie nie ten nawet, co przedmiot wykładany gruntownie posiada, lecz ten, co umie trafić do umysłów młodzieży za pomocą najłatwiejszych i najbardziej przekonywających metod, służących do opanowania jakiejś grupy faktów. Dlatego też poznanie wielu metod, umiejętność dostosowania się do warunków jest rękojmią powodzenia" [2].

Pedagogika pajdocentryczna nie odniosła zwycięstwa, nie odmieniła oblicza szkoły w takim stopniu, w jakim sobie to zakładała. Mimo dziesiątków poczynań reformatorskich, mimo wielości drobnych reform cząstkowych, mimo powodzi literatury, jaka w przekładach obiegła świat, nie zdołała ona przełamać ostatecznie odziedziczonego po wieku XIX skostnienia szkolnego. Wbrew nadziejom pionierów ruchu szkolnictwo nie uzyskało tak licznych kadr twórczych nauczycieli, które byłyby w stanie poprowadzić dzieło reform dalej i wyzwolić w milionach dzieci rozwój najlepszych pierwiastków ich duszy. Był to zawód poważny.

*

Wiek XIX przekazał naszemu stuleciu nie tylko wiedzę o nierozerwalnych związkach łączących człowieka ze światem przyrody, lecz także o trwałych i głębokich powiązaniach ze społeczeństwem. August Comte sądził, iż zbadanie praw rozwoju społecznego umożliwi znalezienie dróg wiodących do bardziej zgodnego współżycia ludzi, że wychowanie potrafi przywrócić jedność i harmonię życia społecznego. Pod jego to wpływem głównie zaczęto mówić o społecznym charakterze wychowania oraz głosić

[1] Wł. Spasowski: Zasady samokształcenia. M. Arct. Warszawa 1923, s. 12.
[2] Wł. Spasowski: Wykład pedagogiki w seminariach nauczycielskich. Zadania — programy — realizacja. M. Arct. Warszawa 1917, s. 30.

przekonanie, iż społeczeństwa nie mogą istnieć i rozwijać się bez wychowania i że ono samo może się odbywać tylko w społeczeństwie.

W ślad za nim Durkheim określił wychowanie jako „metodyczne uspołecznianie młodego pokolenia". Zdąża ono zawsze koniec końców do stworzenia takiego typu człowieka, jakiego chce mieć społeczeństwo, będące wielką potęgą moralną, źródłem i strażnikiem kultury. Ale skuteczność oddziaływań wychowawczych zależała, zdaniem Durkheima, przede wszystkim od autorytetu moralnego wychowawcy, który powinien mieć pełną świadomość, iż jest tłumaczem wielkich idei moralnych swej epoki i swego kraju.

Najbardziej wszakże na problematyce tego wychowania zaważył J. Dewey. Podtrzymał on tezę K. Marksa i E. Durkheima, iż „wychowanie jest regulowaniem procesu wrastania jednostki w świadomość społeczną, a ukształtowanie postępowania jednostki zgodnie ze świadomością społeczną jest jedyną pewną metodą udoskonalenia społeczeństwa" [1].

Społeczny charakter pedagogiki Deweya wyrażał się w dążeniu do uczynienia ze szkoły naturalnej jednostki społecznej, miniaturowego zrzeszenia, „społeczeństwa w zawiązku". Na wychowanie patrzył Dewey pod kątem zmian w dziedzinie wytwórczości przemysłowej i powstania wielkiego, fabrycznego systemu produkcji, a typowe zajęcia szkolne nastawiał nie na ekonomiczną wartość wytworów, lecz na rozwój zdolności do działania społecznego i rozumienia faktów społecznych. Zależało mu na stworzeniu naturalnej łączności między codziennym życiem dziecka a otaczającym je życiem gospodarczym oraz na wyjaśnianiu i uprzystępnianiu przez szkołę tego związku. Stąd płynęły wymagania Deweya w stosunku do osoby nauczyciela. Spaść nań miała odpowiedzialność za uczynienie ze szkoły ośrodka „nowego wychowania" i demokratyzacji społeczeństwa. Nauczyciel był, jego zdaniem, powołany nie tylko do kształcenia, do rozwijania umysłów zgodnie z wymaganiami psychologii, lecz przede wszystkim do tego, aby stać się c z y n n i k i e m p o s t ę p u s p o ł e c z n e g o. W tym upatrywał Dewey istotę jego nauczycielskiego powołania.

Wpływ Deweya na pedagogikę jego czasów był duży. Myśl uczynienia z nauczyciela czynnika przemian społecznych stanie się, dzięki niemu, bliska wielu pedagogom europejskim. Postulat społecznego powołania nauczyciela nie mógł w zasadzie budzić niczyich wątpliwości. Zaczynały one dopiero powstawać wtedy, kiedy trzeba było przyoblec go w konkretne formy służby w stosunku do grup społecznych, reprezentujących określone interesy polityczne i ekonomiczne. Kerschensteiner oddawał nauczyciela w służbę „państwa kultury i prawa", założywszy, iż droga do idealnego człowieka prowadzi jedynie poprzez użytecznego obywatela. Szereg pedagogów niemieckich czynił z nauczyciela ważny element swych „wspólnot" i „gmin szkolnych", stawiających sobie za cel przygotowanie

[1] J. Dewey: Moje pedagogiczne credo. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. Przeł. J. Pieter, s. 18.

młodzieży do życia w niemieckim państwie narodowym. Na tym „wspólnotowym" szlaku narodziła się także koncepcja „wspólnoty" narodowo-socjalistycznej, która uczyniła z nauczyciela wychowawcę zaangażowanego w realizację antyludzkich haseł hitleryzmu i faszyzmu. Niezależnie jednak od wypaczeń, jakim podległa w krajach faszystowskich i profaszystowskich pedagogika grup społecznych, problem społecznej funkcji szkoły i nauczyciela stał się przedmiotem zainteresowania licznych socjologów, pedagogów i psychologów społecznych. W Polsce zwrócili nań uwagę przede wszystkim uczniowie Floriana Znanieckiego oraz J. St. Bystroń — jeden z reprezentantów tzw. wychowania państwowego. Spośród uczniów Znanieckiego problem nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela szkoły wiejskiej, podjął J. Chałasiński. Wyszedłszy z założenia, iż wychowanie stanowi niezwykle żywotną funkcję społeczeństwa, iż jest ono w swej istocie procesem asymilowania członków przez warstwy i klasy społeczne, że proces asymilacji dokonywa się nie tylko na podłożu biologicznym i materialnym, lecz także na podłożu wartości kulturalnych i ideowych przez te grupy reprezentowanych, doszedł do przeświadczenia, iż sytuacja szkoły i nauczyciela w społeczeństwie kapitalistycznym, targanym przez klasowe przeciwieństwa, jest wprost beznadziejna. Stwierdziwszy fakt kulturalnej izolacji wsi podkreślił potrzebę przełamania tej izolacji. Wiedza mogłaby pomóc młodzieży wiejskiej w uzasadnianiu i obronie jej wyzwoleńczych dążności społecznych, ale pod warunkiem, że szkoła, która tej wiedzy udziela, nie będzie nosiła w oczach wsi cech obcości, że cechy te straci nie tylko program szkolny, lecz że straci je także nauczyciel. Asymilacja szkoły na wsi zaczynała się — potwierdziły to zebrane przez Chałasińskiego fakty — od asymilacji nauczyciela, który przez osobiste kontakty z dorosłymi i młodzieżą stawał się człowiekiem wsi, czyli „swoim". „Nauczyciel-pan" nie był w stanie oddziaływać na młodzież wsi w tym duchu, aby pragnęła ona w poczuciu swoim pozostać chłopami. Tego mógł dokonać, zdaniem Chałasińskiego, tylko „nauczyciel-chłop", tzn. nauczyciel związany duchowo ze środowiskiem wiejskim. Nauczyciel taki już w szkole łagodził różnice dzielące wzory szkolne od wzorów wiejskich. On też przez pracę z młodzieżą pozaszkolną ułatwiał jej związanie dorobku szkolnego oraz aspiracji, wyniesionych ze szkoły, ze zbiorowym życiem, potrzebami i dążeniami wsi. Akcja oświatowa pozaszkolna, prowadzona przez takiego nauczyciela, pomagała młodzieży — stwierdzał Chałasiński — w tworzeniu chłopskiego środowiska kulturalnego [1].

Analizy zacofania społecznego i kulturalnego wsi polskiej, czynione przez J. Chałasińskiego na podstawie materiału pamiętnikarskiego przedstawicieli pokolenia młodochłopskiego, wskazywały na potrzebę wiązania się z dążeniami tego pokolenia, radykalnego społecznie, ale nierzadko

[1] J. Chałasiński: Młode pokolenie chłopów, t. IV. Warszawa 1938, s. 47 i 48 oraz 79—80.

wówczas zagubionego w mrokach ideologii agrarystycznej. Nauczyciel miał się stać przewodnikiem duchowym wsi, realizatorem jej społecznych dążeń i kulturalnych aspiracji.

Poza nurt krytyczny nie wyszła także H. Radlińska, inspiratorka i twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce. W książce pt. „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego" — pisała — „iż praca społeczna, pojęta jako wychowanie, powinna obejmować równocześnie budzenie potrzeb, uświadamianie ideałów, organizowanie sił, uczenie techniki" [1]. Od nauczyciela, którego traktowała równocześnie jako pracownika społecznego, wymagała życzliwego stosunku do wszelkich wartości, poszanowania zadatków indywidualnych, zżycia się z gromadą, wyćwiczenia w obcowaniu z ludźmi. Zgodnie z wytyczonymi pedagogice społecznej zadaniami dużo uwagi poświęcała metodyce neutralizowania ujemnych wpływów środowiska, społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci, wprowadzając studiujących pod jej kierunkiem nauczycieli do dzielnic i mieszkań robotniczych, gdzie mieli nie tylko poznawać warunki bytowania dziecka, ale również przyczyniać się w pewnym stopniu do stworzenia w tych warunkach lepszych form jego życia.

Pedagogika społeczna miała swoje nurty postępowe i wsteczne, demokratyczne i antydemokratyczne, ale nie stawiała ona sobie za zadanie rewolucjonizowania postaw społecznych nauczycieli, lecz tylko ukazywanie stosunków międzygrupowych w społeczeństwie, mechanizmów życia warstw i klas, by je co najwyżej ulepszyć i poprawić.

Tendencje pedagogiki społecznej do poznania przez nauczyciela tych mechanizmów, tarć i konfliktów nie były w stanie wpłynąć na zasadnicze zmiany w osobowości nauczyciela w sensie jej przebudowy. Jeśli osobowość ta ulegała przekształceniom, to pod wpływem innych sił, przede wszystkim wskutek obserwowanych przez nauczyciela faktów krzywdy, niesprawiedliwości i poniżenia społecznego, upośledzenia oświatowego dzieci robotniczych i chłopskich, walki toczonej przez klasy uciskane z wyzyskiem klas posiadających w Polsce i w świecie. Ale o procesie kształtowania się tego typu nauczyciela mówi inna pedagogika, nie burżuazyjna, lecz socjalistyczna. Zanim jednak na jej grunt przejdziemy, zatrzymamy się przez chwilę na terenie pedagogiki kultury.

*

W znanej książce, traktującej o „formach życia", E. Spranger, uczeń Wilhelma Diltheya, postawił sobie zadanie wykrycia typowych struktur duchowych, podstawowych form stosunku człowieka do świata kultury [2]. Twórca tzw. psychologii humanistycznej (geisteswissenschaftliche Psy-

[1] H. Orsza-Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa 1935, s. 63.
[2] E. Spranger: Die Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1925.

chologie) podzielał ze swym nauczycielem pogląd, iż dusza ludzka jest całością, związkiem celowym, teleologiczną strukturą. Jego psychologia miała wskazać nauczycielowi drogę umożliwiającą wniknięcie w psychikę dziecka i zrozumienie jego istoty. Miała to być psychologia rozumiejąca dziecko. Wśród aktów duchowych, w których miał się wyrażać stosunek człowieka do dóbr kulturalnych, wyróżnił Spranger akty poznania oraz akty estetyczne, ekonomiczne, religijne, społeczne i polityczne, w związku z czym dostrzegł sześć idealnych typów osobowości ludzkich: teoretyka, estety, człowieka ekonomicznego, religijnego, społecznego i władczego. Zgodnie ze swą koncepcją wychowania, którą określał jako rozwijanie wrażliwości na wartości świata kultury oraz uzdolnień do stwarzania nowych wartości, główną rolę dostrzegał w przekazywaniu i udostępnianiu tych wartości pokoleniom następnym. Poszczególne kategorie dóbr kulturalnych spełniać miały rolę dóbr kształcących. Rola nauczyciela była zatem rolą dość biernego w istocie pośrednika między pokoleniami przeszłymi i przyszłymi, ustępującymi i wchodzącymi w życie.

Wielu autorów nawiązywało do typologii sprangerowskiej, biorąc pod uwagę charakterystyczny typ nastawień nauczyciela względem uczniów. Wskazywali oni także na stosunek wychowanków do poszczególnych typów wychowawców. J. Kerschensteiner zgadzał się ze Sprangerem co do tego, że prawdziwym wychowawcą może być człowiek o przewadze nastawień społecznych, natomiast W. O. Döring skłaniał się ku typowi estetycznemu, odznaczającemu się zdolnością wczuwania się w psychikę młodego człowieka oraz skłonnością do odpowiedniego modelowania tej psychiki [1].

Z odmiennego stanowiska spojrzał na te sprawy S. Hessen. Godził się on wprawdzie z poglądem, iż wychowanie musi obejmować wyróżnione przez Sprangera dziedziny, ale szczególne znaczenie przypisywał wychowaniu moralnemu stanowiącemu, jak twierdził, wewnętrzną formę każdego wychowania, każdego gatunku ludzkiej działalności (gospodarczej, społecznej, naukowej, artystycznej). Wyróżniwszy w procesie wychowania cztery warstwy, tj. warstwę biologiczną, społeczną, warstwę wartości kulturalnych, z perspektywy której proces wychowania jest niczym innym jak włączaniem osobnika w nurt nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa, a wcześniej jeszcze w język narodu, oraz warstwę ostatnią, tj. osobowość, ostateczny cel wychowania upatrywał w urzeczywistnianiu tzw. absolutnej wspólnoty duchowej człowieka z przyrodą. Tę wspólnotę osiąga się, jego zdaniem, przez wychowanie, ale tylko dzięki szczególnej łasce niektórych wychowawców. Widział w niej d a r p r z e w o d n i c t w a, czyli wychowawczą zdolność otwierania dusz wychowanków, ożywiania ich sił wewnętrznych. Wzorem takiego uduchowionego wychowawcy-przewod-

[1] Por. W. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig 1925, Quelle und Meyer.

nika był dla Hessena Nikolai Grundtwig, duński pedagog i poeta, założyciel uniwersytetów ludowych, które stały się czynnikiem odrodzenia narodowego.

„Przewodnictwo, o którym mówimy — pisał Hessen w r. 1935 — nie ma nic wspólnego z praktycznym przewodnictwem albo autorytatyzmem, który obecnie usiłuje się podać jako nową zasadę pedagogiczną. Wewnętrznym źródłem, które je ożywia, nie jest ani ideologia, ani tym mniej doktryna lub dogmat, ale żywa osobowość... Za narzędzie mu służy nie przymus lub karność, opierająca się na autorytecie zewnętrznym, ale miłość"[1].

Nie będziemy podejmować krytyki pedagogiki kultury. Uczyniono to już przed nami w sposób względnie szeroki i gruntowny[2]. Nie możemy jednak nie zauważyć, iż koncepcja rozwoju osobowości, także osobowości nauczyciela, wyrosła w niej na podłożu kultury wyabstrahowanej z kontekstu społecznego. Pedagogika ta idealizowała wartości kulturalne (religijne nawet absolutyzowała), uznawała je za dobra kształcące, przyjmowała, iż ich struktura odpowiada strukturze procesu kształcenia i wychowania. Była rzekomo pedagogiką humanistyczną, ponieważ w stopniowym „wrastaniu" człowieka w świat kultury upatrywała główny cel, podstawową rolę szkoły i nauczyciela, nie dostrzegła jednak faktu, że ów świat kultury nie był światem jednakowo dostępnym dla wszystkich, że pośrednictwo szkoły i nauczyciela w przekazywaniu wartości kulturalnych młodemu pokoleniu musiało się zawężać do klas uprzywilejowanych. Pedagogikę kultury przenikały elementy irracjonalne, metafizyczne i mistyczne, co bardzo zbliżało ją do pedagogiki religijnej. Prawdą jest, że ta pedagogika, wskazując na rolę kultury w kształtowaniu osobowości ludzkich, spojrzała na zagadnienie głębiej i wszechstronniej niż pedagogika pajdocentryczna lub społeczna, prawdą jest również, iż ostrzegała ona niejako w ten sposób przed pokusami szukania łatwych dróg w kształceniu nauczycieli, na których przecież spoczywała główna misja przekazywania wartości kulturalnych młodemu pokoleniu, prawdą jest jednak także i to, że opierała się ona na idealistycznej interpretacji kultury, obiektywizując strukturę jej wartości, nie uwzględniając możliwości subiektywnego wyboru ze wspólnego, wielowiekowego dorobku ludzkości.

*

Problem główny, który od dziesięcioleci stoi przed nauczycielami i wychowawcami, sprowadza się do pytania, jaki powinien być ich stosunek

[1] S. Hessen: O pojęciu i celu wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny*, 1934/35, nr 3.

[2] Uczynił to B. Suchodolski w pracy: O pedagogikę na miarę naszych czasów. Warszawa 1958, s. 402—409 i 613—615.

jako pedagogów do kierunkowych ideałów współczesnej im epoki, własnego kraju i narodu, do teraźniejszości i przyszłości. Nie rozwiązała go, jak widzieliśmy, pedagogika początków naszego wieku, która daremnie poszukiwała dla nauczyciela „archimedesowych" punktów oparcia bądź w dziecku, bądź w grupie społecznej, bądź w tzw. świecie kultury. Ani pedagogice pajdocentrycznej, ani tym bardziej pedagogice społecznej i pedagogice kultury nie udało się otworzyć przed nauczycielem trwałych i jasnych perspektyw jego twórczej działalności. Wystrzeliły one wprawdzie bogatą skalą pomysłów dydaktycznych i wychowawczych, roświetliwszy w znacznym promieniu firmament szkolny Europy i Ameryki, jednak rychło zgasły i zginęły w niepamięci.

Nie przybliżyła nas do rozwiązania tych problemów także myśl wychowawcza egzystencjalizmu, mimo iż poddała ona krytyce pedagogikę kultury za jej metafizykę i głoszenie „królestwa bożego", że surowo oceniła idealistyczne koncepcje człowieka, mimo wreszcie, iż podstawową treść życia dostrzegła w konkretnej, teraźniejszej, bezpośredniej jego projekcji.

Problematyka egzystencjalna wywołuje na ogół sceptyczne myśli i mieszane uczucia. Góruje nad nimi niepokój o los cywilizacji, o sens istnienia i wychowania, niepokój urealniony przeżytą przez narody ostatnią tragedią wojenną oraz ponurym widmem unoszącego się nad światem niebezpieczeństwa zagłady nuklearnej. Wychowawcom dobrze znane są trudności pedagogiczne, u podłoża których tkwią nastroje zniechęcenia, zobojętnienia, sceptycyzmu, a nawet cynizmu części młodzieży, skłonności do wyłamywania się spod wpływu szkoły i domu, otoczenia, prawa, tradycji, historii; skłonności do tzw. życia autentycznego, na własny rachunek, do lekceważenia ideałów, co zmienia się koniec końców w pustkę ideową, jałowe osamotnienie i nihilistyczne postawy moralne. Należy się zgodzić z poglądem, że egzystencjalizm głębiej niż inne kierunki myśli burżuazyjnej pokazał w filozofii, sztuce, muzyce, literaturze „duszę współczesną" i że „w tym sygnalizacyjnym obrazie widzieć trzeba jego wartość dla pedagogiki, która, aby wychowywać, musi przede wszystkim rozumieć" [1]. Do licznych iluzji, jakie przeżyły już burżuazyjne ideologie i ich różne systemy wychowawcze, dodał on nową, polegającą na wierze w nieograniczoną możność projektowania przez człowieka swej przyszłości, przeświadczenie, iż w warunkach kapitalizmu człowiek może stać się panem swego losu i kowalem swego szczęścia, że może wybierać faktycznie to, czego pragnie, i w ten sposób stwarzać niejako ustawicznie samego siebie, przez egzystencję osiągać esencję, czyli istotę życia.

Egzystencjalizm również nie jest filozofią, która mogłaby lec u podstaw ideowego modelu współczesnego nauczyciela, jakkolwiek wnosi on pewne

[1] B. Suchodolski: O pedagogikę na miarę naszych czasów. Warszawa 1958. Książka i Wiedza, s. 337.

elementy do problematyki tworzenia nowego człowieka, do jego codziennego angażowania się w przekształcanie własnej egzystencji.

II

Wyjście z przedstawionych wyżej trudności daje dopiero prawdziwie ludzka filozofia i nauka, jaką jest marksizm-leninizm ze swą koncepcją człowieka społecznego, z teorią wszechstronnego wychowania i kształcenia, z socjalistycznym modelem szkoły i nauczyciela.

Pojęcie „modelu" ma w tych rozważaniach znaczenie istotne. Korzystamy zeń dlatego, iż odpowiada bogatej, a równocześnie zmiennej rzeczywistości, w jakiej działa nauczyciel-wychowawca socjalistycznej szkoły. Pojęcie osobowości zdaje się być niewystarczające do tego celu. Genetycznie rzecz biorąc, „osobowość" była pojęciem psychologii, nie pedagogiki. Obejmowano nią ongiś tylko właściwości psychiczne cechujące jednostkę ludzką, tzn. jej zainteresowania, uzdolnienia, talenty, temperament, charakter. Z czasem, dzięki psychologom i pedagogom społecznym oraz przedstawicielom tzw. pedagogiki i psychologii humanistycznej, treść jej uległa rozszerzeniu. Zaczęto mówić również o strukturze osobowości oraz o określonej hierarchii zadań i wartości, jakim ona miała służyć. Podobną ewolucję przeszło pojęcie osobowości nauczycielskiej. I w jej strukturze obok wartości hierarchicznie ważniejszych znalazły się elementy mniej ważne, a obok cech specyficznych właściwości niespecyficzne, wspólne wszystkim ludziom. W miarę różnicowania się społecznych i pedagogicznych warunków pracy nauczycielstwa w różnych krajach do cech specyficznie nauczycielskich poczęły dochodzić właściwości, związane z ogólniejszymi zadaniami państwowymi, ustrojowymi i innymi, których realizatorem miał być nauczyciel. W tej sytuacji pojęcie osobowości nauczyciela, mimo tkwiących w nim nadal treści wspólnych, z czasem bardzo zróżnicowało się pod względem znaczeniowym. Czy można dziś identyfikować osobowość nauczyciela szkoły socjalistycznej z osobowością nauczyciela burżuazyjnego, skoro cechuje je odmienność zasadnicza, modelowa, gdyż nie tylko zwykła odmienność cech indywidualnych? Czy można nie dostrzegać istotnych różnic uwarunkowanych poziomem wykształcenia, rodzajem kwalifikacji, funkcjami społecznymi w różnych typach szkół i czy można ująć te różnice inaczej jak nie w określone kategorie modelowe?

Czy można wreszcie przejść do porządku dziennego nad płynnością poglądów w pedagogice, dotyczących miejsca i roli nauczyciela w systemie dydaktyczno-wychowawczym? Dzieje oświaty wykazują, iż poglądy te nie są niezmienne. Nawet w 47-letniej historii szkoły radzieckiej wyróżnić można pewne fazy, w których dochodziły do głosu określone tendencje dydaktyczne (np. różne koncepcje nowego wychowania, szkoły pracy, neoherbartyzmu itp.) oraz w ślad za tym idące fluktuacje w poglądach na

miejsce i rolę nauczyciela. W zależności od siły owych nawrotów i odwrotów zasadnicza teza pedagogiki radzieckiej o nauczycielu jako centralnej figurze na szkolnej „szachownicy" i w procesie socjalistycznego wychowania podlegała pewnym wahaniom bądź dynamizacji, a nawet dominacji, bądź też osłabieniu, np. na korzyść tezy o aktywności i samodzielności ucznia.

Jedną z teorii modelowych współczesnej psychologii, stworzoną przez Kurta Lewina, jest teoria oparta na modelu pola funkcyjnego. Lewin przedstawia model sytuacyjny, towarzyszący określonemu zachowaniu się człowieka, jako „pole sił" nań działających i determinujących to zachowanie. Sytuacja obiektywna ta sama może być psychologicznie różna. Tak np. klasa szkolna jest pod względem psychologicznym innym „polem" dla ucznia, innym zaś dla nauczyciela, ponieważ uczeń spostrzega je inaczej, innym podlega wpływom i inne niż nauczyciel wykonuje czynności. „Polem sił" Lewina rządzą specjalne prawa, które sprawiają, iż różne wartości pozytywne lub negatywne wyzwalają w człowieku różne napięcia, pociągające lub odpychające. Nie będziemy tej teorii szerzej omawiali, nie znalazła ona zresztą zbyt szerokiego echa. To, co nas w niej interesuje, dotyczy psychologicznego uzasadnienia faktu, że zachowanie się człowieka można zrozumieć tylko wtedy, gdy rozpatruje się je nie w izolacji, lecz w stosunku do „sił pola", na którym człowiek działa. Jeśli się pozna ów układ sił, jeśli dostrzeże się „bariery" ograniczające to pole, wówczas można przewidzieć kierunek tego działania lub stwierdzić tendencje do poszukiwania różnych zastępczych wyjść z sytuacji [1].

Trzeba zatem, abyśmy spojrzeli na kształtujący się na naszych oczach model nauczyciela, który po raz pierwszy w historii wykonuje misję wychowania pokolenia budowniczych socjalizmu. Trzeba, byśmy spojrzeli zwłaszcza na teren jego funkcjonowania, na pole jego pedagogicznej i społecznej działalności, to bowiem, co ta działalność obejmuje, oraz ile jest warta, staje się faktycznym miernikiem także jego wartości. Powinniśmy dostrzegać przede wszystkim te składniki jego osobowości nauczycielskiej, które pedagogika socjalistyczna uznaje za kierunkowe, które sprawiają, iż może on sprostać stawianym mu nieustannie przez szkołę i życie w warunkach współczesnej, zmiennej cywilizacji nowym wymaganiom.

Pedagogika socjalistyczna odrzuca idealistyczne teorie o niezmienności „istoty" ludzkiej, opiera się natomiast na tezie Marksa, iż „istota" ludzka jest w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych, że konkretne środowisko, w którym człowiek żyje, wpływa na rodzaj i przedmiot zainteresowań, kształtuje jego świat uczuć, system poglądów, sposób

[1] Por. wykład „topologicznej teorii" Lewina w pracy T. Tomaszewskiego: Wstęp do psychologii, PWN, Warszawa 1963, s. 156—161 oraz informację na ten temat, znajdującą się u Br. Biegeleisena (Żelazowskiego) w „Zarysie psychologii pracy", PWN, Warszawa 1964, s. 49—62.

myślenia, słowem, kształtuje jego świadomość społeczną. Fałsz idealistycznych teorii pedagogicznych polegał głównie na jednostronności twierdzeń wyjściowych. Twórcy ich uważali, iż wychowywać człowieka — to bądź oddziaływać na jego świadomość, pobudzać i wyzwalać drzemiące w podświadomości siły, bądź stwarzać odpowiedniejsze warunki środowiskowe i ułatwiać w ten sposób dziecku rozwój, bądź też przekazywać pewien zasób wiedzy z określonych dziedzin kultury. Materialistyczna teoria wychowania utrzymuje natomiast, iż świadomość jest wytworem konkretnych warunków społeczno-historycznych oraz własnej aktywności jednostki. Uznaje ona określoną rolę czynników biologiczno-fizjologicznych, ale docenia też równocześnie wagę czynników społeczno-historycznych. Stąd też poznawać człowieka można przez poznawanie jego środowiska, a wychowywać nie tylko przez samo oddziaływanie na świadomość, ale również przez odpowiednie, korzystne ze stanowiska wychowawczego, włączanie jego w proces przekształcania środowiska, w proces pracy. Lenin oraz inni wybitni teoretycy i praktycy budownictwa socjalistycznego wykazywali niejednokrotnie, że praca wychowawcza ma sens tylko wtedy, kiedy stanowi element realnego życia politycznego, ekonomicznego i kulturalnego, kiedy nie jest dla wychowywanych wyłącznie werbalnym nakazem. Ścisłą więź szkoły z życiem uczyniono przeto podstawową zasadą socjalistycznych reform szkolnych ostatniego okresu.

Ideał wychowawczy budowniczego socjalizmu to ideał człowieka wszechstronnie przygotowanego do czekającej go w życiu roli. Pedagogika socjalistyczna uczyniła zeń przewodni cel wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Sam postulat wszechstronności wykształcenia nie jest wynalazkiem nowym, boć również burżuazyjna szkoła głosiła, że chce dać społeczeństwu człowieka wszechstronnie wykształconego, znane są przecież jej encyklopedyczne tendencje w zakresie wykształcenia ogólnego, erudycyjnego. Było to jednak hasło kłamliwe, każde słowo tej, przepojonej duchem klasowym, szkoły było, jak pisał Lenin, sfałszowane w interesach burżuazji[1]. Jakiego tedy człowieka nazwać można naprawdę wszechstronnie rozwiniętym? Pedagogika socjalistyczna nazywa nim takiego, który został harmonijnie wychowany i wykształcony: umysłowo, fizycznie, moralnie, politechnicznie i estetycznie. Jest nim człowiek, który zdobył w tych zakresach nie tylko odpowiednio rozległą wiedzę, właściwe umiejętności i sprawności, lecz który również sam uosabia, uznaje i ceni właściwe socjalistyczne postawy społeczno-moralne, żywi szacunek dla ludzkiej pracy i dla człowieka pracy, nie marnotrawi owoców jego twórczego trudu, przynoszącego dobrobyt jednostkom i społeczeństwu, który posiadł wreszcie także niezbędną wiedzę z dziedziny sztuki, nauczył się ją rozumieć oraz stał się jej świadomym odbiorcą. Jednak głównym kośćcem wysiłków nad socjalistycznym wychowaniem jest

[1] Por. W. I. Lenin: Dzieła wybrane. Książka i Wiedza. Warszawa 1951, t. II, s. 711.

kształtowanie ideowego oblicza ludzi oraz ich naukowego poglądu na świat wraz z tym orężem życiowym, jaki stanowi dobrze przyswojona i poszerzona przez samokształcenie wiedza o przyrodzie i społeczeństwie. Dlatego z ust wielu czołowych przywódców klasy robotniczej płyną pod adresem młodzieży nakazy, aby uznawała ona naukę za swe główne zadanie, żeby starała się przyswoić sobie całą rzetelną wiedzę, którą zgromadziła ludzkość w toku swych dziejów.

Związek człowieka z przyrodą i ze społeczeństwem jest związkiem ścisłym, bezpośrednim. Człowiek jest przecież cząstką przyrody i członkiem społeczeństwa. Jego stosunek do tych dwu dziedzin życia powinien być zatem aktywny. Ale aktywność ludzka, jeśli ma być siłą przeobrażającą przyrodę i stosunki społeczne we właściwym kierunku, musi być aktywnością świadomą. Trzeba więc zdobyć świadomość tych aktywnych stosunków, jakie powinny łączyć człowieka z innymi ludźmi i z przyrodą. Poznanie praw przyrody pozwala na ujarzmianie jej sił oraz wykorzystanie ich dla dobra człowieka, podobnie poznanie stosunków społecznych umożliwia skuteczne ich przekształcanie. W tym sensie człowiek staje się panem przyrody, panem własnego losu i twórcą historii [1].

Osiągnięcie tego celu umożliwia nie tylko szkoła, lecz także praca wychowawcza domu, organizacji dziecięcej i młodzieżowej oraz wysiłek samokształceniowy i samowychowawczy. Proces ten obejmuje zarówno elementy adaptacyjne, jak i twórcze, zarówno umiejętności życia w teraźniejszości, jak również umiejętności przeobrażania warunków i form życia stosownie do wymagań przyszłości.

Na tle celów wychowania socjalistycznego staje przed nami wyraziście rola i pozycja nauczyciela. Czy można w ogóle mówić o bliskiej więzi szkoły z politycznym, gospodarczym i kulturalnym życiem kraju, gdyby się nie założyło równie bliskich i wielostronnych powiązań z nim jej nauczyciela? Przecież powinien on nie tylko śledzić dokonywający się postęp życia, iść z nim w parze, lecz być również jego wytrwałym szermierzem. W społeczeństwach kapitalistycznych rola wychowawcy polegała nie na służbie ideałom przyszłości, lecz na przystosowaniu wychowanków do warunków istniejących lub zastanych. W społeczeństwach budujących socjalizm natomiast nauczyciel staje się naturalnym sprzymierzeńcem sił rewolucji, które likwidują pozostałości starego porządku społecznego i wznoszą fundamenty pod porządek nowy. Tak było we wszystkich krajach, które podjęły budowę socjalizmu, w Związku Radzieckim, w Polsce i gdzie indziej. Ale nie dzieje się to wyłącznie na mocy spontanicznych odruchów nauczycielstwa. Marks słusznie podnosił, iż wychowawcę też należy wychowywać, a W. Lenin na początku nowej ery (r. 1920) wysunął potrzebę wychowania „pedagogicznego personelu nauczycielskiego, który powinien być ściśle związany z partią, z jej ideami, powinien być

[1] Por. R. Garaudy: Co to jest osobowość. Materiały do studiów pedagogicznych. T. I — Podstawy pedagogiki. Warszawa 1957 pod red. B. Suchodolskiego, s. 478—481.

przesiąknięty jej duchem, powinien pociągnąć ku sobie masy pracujące, przepoić je duchem komunizmu" [1].

Podobne akcenty znajdziemy także w różnych wystąpieniach polskich przywódców partyjnych. Świadczą one o znaczeniu, jakie w krajach socjalistycznych przywiązuje się do zawodu nauczyciela. Jego funkcja nie jest i nie może być tylko funkcją przekazywania wiedzy. Nauczyciel to nie tylko wykładowca. Z zawodem nauczyciela socjalizm złączył nierozerwalnie godność i obowiązki wychowawcy młodego pokolenia, wychowawcy społeczeństwa. W uchwale IV Zjazdu PZPR czytamy: „Cały proces dydaktyczny w szkole i praca wychowawcza nauczycieli 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].

Nie da się zatem porównać szerokich perspektyw politycznego, społecznego i pedagogicznego działania, jakie otwiera przed nauczycielstwem partia i naród w procesie budowy socjalizmu, z tymi rękojmiami, jakie stwarzała ongiś pedagogika pajdocentryczna, usiłująca zamknąć go w „pedagogicznej wieży z kości słoniowej" i każąca wierzyć, że wystarczy przeprowadzić reformy szkolne, aby zmienić los dziecka, odcinająca go od szerszej, społeczno-politycznej działalności. Równie bezradne okazały się pedagogika społeczna i pedagogika kultury. Ugruntowywały one w nauczycielu metafizyczne wizje człowieka, ujawniając przy tym swe bliskie pokrewieństwa z różnymi idealistycznymi systemami filozoficznymi i socjologicznymi. Nauczyciel nie mógł w tych systemach pedagogicznych zająć wysokiej pozycji, sprowadzano go przecież tylko bądź do roli organizatora „przemożnych" wpływów środowiska szkolnego, bądź do roli strażnika wartości „świata kultury", w który miał „wrastać" jego wychowanek. Nawet nauczyciel deweyowski, który miał być czynnikiem postępu społecznego, był nim tylko z nazwy, gdyż w istocie rola jego skończyła się na wychowaniu bardziej użytecznych dla amerykańskiej gospodarki pracowników. Faktycznym ideałem był zatem dobrze przystosowany nauczyciel do istniejących, starych warunków społecznych [3].

W modelu socjalistycznego nauczyciela element politycznego i ideologicznego zaangażowania się, ścisłego związku z partią i narodem, jest elementem kierunkowym i jako taki ma znaczenie zasadnicze. Wł. Spasowski uznawał go za czynnik najważniejszy, podkreślał bowiem, że nauczyciel „powinien być... wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej", że „na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata" [4]. Makarenko

[1] W. Lenin. Dzieła, t. XXXIV, s. 343 (wyd. ros.).
[2] Uchwała IV Zjazdu PZPR, Wkładka do *Trybuny Ludu*, s. 23.
[3] Por. B. Suchodolski: U podstaw materialistycznej teorii wychowania. Podstawy, pedagogiki. Materiały do studiów pedagogicznych. T. I, s. 21—24.
[4] Wł. Spasowski: Wyzwolenie człowieka. Warszawa 1963, KiW, s. 632.

zaś, podsumowując dwadzieścia jeden lat oświatowego wysiłku porewolucyjnego Związku Radzieckiego, powiedział m. in.: „Musimy... przekształcić pedagogikę w naukę aktywną, dążącą do celu, polityczną. Nauczyciel powinien posiadać odwagę niezbędną do tego, aby skuteczniej wykuwać młode, bolszewickie charaktery" [1]. Partia ukazuje drogę prowadzącą w przyszłość, ustala dyrektywne linie rozwoju swego narodu na bliskie i dalsze lata, otwiera także perspektywę dla działalności szkoły, tworzy warunki dla działania nauczyciela i jego rozwoju jako pedagoga i człowieka.

Podstawowym składnikiem socjalistycznego modelu nauczyciela jest jego wykształcenie. Fakt ten determinuje rewolucja, której terenem jest nauka współczesna. Jaką powinna być struktura tego wykształcenia, treść, jaki poziom? Obaliwszy społeczne przegrody klasowe, zlikwidowawszy analfabetyzm oraz inne pozostałości starego ustroju, socjalizm stworzył warunki dla faktycznego upowszechnienia wysoko zorganizowanej szkoły podstawowej, jak również rozpoczął w różnych krajach stopniowe rozszerzanie kształcenia na poziomie średnim. Uchwalony na XXII Zjeździe program Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego zapowiedział zapewnienie do r. 1980 wszystkim możności zdobycia pełnego wykształcenia średniego, zaś IV Zjazd PZPR ustalił, iż do r. 1970 powinno się uczyć dalej ok. 80% absolwentów szkół podstawowych. Są to fakty, które świadczą o tym, że w społeczeństwach socjalistycznych szybko podnosi się ogólny poziom wiedzy młodzieży, stopień jej przygotowania do pracy zawodowej i do aktywnego udziału w życiu społecznym, co — oczywiście — nie może nie mieć wpływu na wymagania w stosunku do wykształcenia nauczycieli. Tym bardziej iż pokapitalistyczne dziedzictwo w tym zakresie było wyjątkowo ciężkie. Wszystkie bez wyjątku państwa socjalistyczne musiały w proces kształcenia nauczycieli zaangażować wiele środków materialnych oraz niemało wyzwolić energii, aby zabezpieczyć szkolnictwu przede wszystkim jego pełny rozwój ilościowy.

W tych warunkach poglądy na wykształcenie nauczyciela, na jego poziom i profil musiały podlegać ewolucji, tzn. liczyć się z warunkami bieżącego życia. Wykształcenie nauczyciela w początkowym okresie porewolucyjnym musiało być — niestety — odpowiednio krótsze, także nieco powierzchowne i uproszczone, w porównaniu z poziomem i zakresem, jakie może ono osiągać w latach pełnej ustrojowej stabilizacji.

Wspomniane wyżej okoliczności, przede wszystkim zaś gwałtowny rozwój cywilizacyjny i kulturalny społeczeństw socjalistycznych oraz głębokie, spowodowane szybkim, rewolucyjnym postępem nauki, reformy w zakresie struktury i treści szkoły współczesnej, wymagają gruntownie wykształconych nauczycieli. W strukturze ich wykształcenia dominować musi zatem specjalistyczna wiedza kierunkowa, nie ogólna. Stary, odzie-

[1] A. Makarenko: Dzieła. Warszawa 1956, PZWS, t. V, s. 381.

dziczony po wieku XIX i zmieniony nieznacznie w wieku XX „omnibusowy" model ogólnych „seminaryjno-licealnych" kwalifikacji staje się coraz mniej przydatny, mimo iż stwarzał dotąd względnie szerokie możliwości zatrudniania nauczyciela w podstawowej szkole. Miejsce poczesne zajmowały w nim nie tyle wiadomości rzeczowe i wiedza kierunkowa, ile wiedza pedagogiczna, zwłaszcza metodyczna.

Przyszłość swoją szkoła socjalistyczna wiązać przeto musi z nauczycielem gruntownie znającym przedmiot, a więc z nauczycielem o jedno lub dwuprzedmiotowym w zasadzie profilu wykształcenia, podbudowanym odpowiednim kursem wiedzy filozoficznej i społecznej, którego trzon powinno stanowić studium materializmu dialektycznego i historycznego, oraz rozszerzonym na pedagogiczne i ogólnokulturalne, teoretyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu. Obok funkcji ściśle profesjonalnej ogółowi zabiegów nad wykształceniem nauczyciela przyświecać powinno dążenie do krystalizacji jego poglądów na najważniejsze sprawy życia i świata. Spasowski w sposób trafny podkreślał, iż chodzi o odpowiednie „namagnetyzowanie" jego głowy. Rozumiał przez to rozbudzenie głębokich zainteresowań, stałości dążeń, namiętności badań, ale przede wszystkim wyrażający się w podniosłych ideach punkt oparcia dla myśli i uczuć. Podkreślał, że właśnie rzeczą wychowania jest zaprowadzenie jedności i ładu w morzu zalewających młodociany umysł wrażeń, wyobrażeń i pojęć oraz nauczenie rozróżniania spraw istotnych od spraw małych i nieważnych. Do spraw najważniejszych w ogólnej postawie wykształconego człowieka, nauczyciela zaś w szczególności, zaliczał: rozumienie istoty nie tylko osiągnięć, ale i wielkich błędów w dziejach myśli ludzkiej, ideę braterstwa i solidarności międzynarodowej, problem ewolucji oraz ideę perspektywy, czyli zwracania się w procesie kształcenia ku przyszłości. „Nie zatrzymując się długo na smutku i cieniach płynących z odblasków zachodzącego słońca przeszłości — pisał — należy kierować wzrok młodzieży jak najczęściej ku jutrzni nowego życia, ku temu, co budzi rozmach czynu i myśli, sięgających w przyszłość najdalszą" [1].

Klucz do rozwiązania trudnej zagadki formowania nowoczesnej osobowości nauczyciela pedagogika socjalistyczna upatruje w umiejętnym wdrażaniu teorii w praktykę pedagogiczną i społeczną (także produkcyjną), w licznych i wielostronnych konfrontacjach teorii z pracą szkoły i z otaczającym ją życiem.

Nowoczesny model nauczyciela obejmuje szereg strukturalnych elementów. Niewątpliwym zawężeniem sprawy jest sprowadzanie go do nowoczesnego warsztatu dydaktycznego, zwłaszcza do umiejętności wykorzystywania w nauczaniu pracowni i pomocy audiowizualnych lub stosowania maszyn uczących. Nie negując znaczenia postępu, jaki dokonuje się w tym zakresie w systemie nauczania szkolnego, należy podkreślić, iż

[1] Wł. Spasowski: Wyzwolenie człowieka. Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 575.

pojęcie nowoczesności nauczyciela dotyczy trzech głównych aspektów jego działalności: psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego [1].

Stara teza pedagogiki psychologicznej o „miłości" nauczyciela do dziecka, oczywiście jako miłości rozumnej, nie powinna również dzisiaj być kwestionowana, choć może być zastąpiona mniej patetycznym wymaganiem rozwijania w przyszłym nauczycielu-wychowawcy u p o d o b a ń i z a m i ł o w a ń do pracy pedagogicznej jako pracy o dużej dla rozwoju kraju doniosłości oraz uzupełniona — co uważamy za szczególnie ważne — koniecznością r o z u m i e n i a przez nauczyciela stosunków społecznych, jakie łączą ucznia i wychowanka z bliższą i dalszą rzeczywistością jego życia, także rozumienia istoty aspiracji (i konfliktów) młodego pokolenia wyrosłego w atmosferze epoki, w jakiej wypadło mu żyć.

Natomiast aspekt pedagogiczny wyraża się przede wszystkim w refleksyjnym, analitycznym stosunku do przedmiotu jego codziennej pracy, do własnych powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Brak takiego stosunku prowadzi do skostnienia i formalizmu w działaniu, gdy rozwijanie i pogłębianie go umożliwia celową modyfikację postępowania, ulepszanie zarówno całego systemu nauczania i wychowania, jak i poszczególnych lub tylko niektórych jego elementów, stając się zarazem rękojmią osobowego rozwoju nauczyciela. Jeśli towarzyszy temu świadome czytelnictwo pedagogiczne oraz pogłębiona na jego tle refleksja teoretyczna, rozwój ów może być odpowiednio kierunkowany i racjonalizowany. Na tej tylko drodze, gdyż nie na drodze zewnętrznych poleceń i nakazów, rodzić się może owocna wynalazczość pedagogiczna, powstawać mogą realne możliwości unowocześniania systemu pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, rozwoju ruchu eksperymentalnego w szkolnictwie. Twórczy nauczyciel jest szkole socjalistycznej tak nieodzowny, jak życiu powietrze i woda. Tylko taki nauczyciel zebrać może dzięki stałemu doskonaleniu się i samokształceniu cenne doświadczenia życiowe i osiągnąć wysoki stopień pedagogicznego mistrzostwa, albowiem tyle jest wart człowiek, ile warta jest przede wszystkim jego zawodowa działalność.

Czynny udział w życiu społecznym, szkolnym i pozaszkolnym, środowiskowym i ogólnonarodowym rozszerza niewątpliwie (niekiedy bardzo znacznie) skalę obowiązków nauczyciela, przynosi jednak równocześnie nieocenione korzyści społeczno-moralne jemu, szkole i zawodowi. Działalność ta, obejmująca sferę społecznych kontaktów z uczniami, z b. wychowankami, z rodzicami uczniów, z zespołami skupionej w organizacjach młodzieży i z organizacjami ludzi dorosłych, z ruchem czytelniczym, klubowym, sportowym, czyni zeń działacza, „człowieka społecznego", tak potrzebnego w procesie socjalistycznej przebudowy stosunków społecznych i kulturalnych, staje się też dodatkowym, ale istotnym wkładem

[1] Szczegółowo omówił te trzy strony osobowości nauczyciela W. Okoń w rozprawie pt. „Problem osobowości nauczyciela" (w tomie: „Osobowość nauczyciela"), PZWS, Warszawa 1962, wyd. II, s. 7—36.

w jego osobisty autorytet jako nauczyciela i człowieka. Rozwój nowoczesnych środków masowego przekazu kulturowego, zwłaszcza radia, telewizji i filmu, sprawia, iż nawet w środowisku wiejskim nie tyle sam jest źródłem informacji, ile staje się organizatorem lub współorganizatorem takiej informacji. Tym precyzyjniejszej wymaga to z jego strony orientacji w brakach i potrzebach środowiska oraz w technice ich zaspokajania, w sposobach i metodach aktywizacji kulturalnej młodzieży i dorosłych. Celem ogólnym tej aktywizacji powinien być zawsze postęp społeczny.

W związku ze stopniowym wydłużaniem się okresu systematycznego kształcenia młodzieży oraz rozwijaniem się — pod niemałym wpływem organizatorskich poczynań nauczyciela — licznych form oświaty i ruchu kulturalnego dorosłych, z dużym uzasadnieniem mówić można o nim jako o wychowawcy nie tylko dzieci i młodzieży szkolnej, lecz także całego społeczeństwa. Aby jednak do tej roli i szansy zarazem, jaką stwarza mu socjalizm, mógł w pełni dorastać, potrzebne mu są, oprócz wiedzy i dobrej znajomości współczesnych technik oświatowych, zespoły cennych właściwości duchowych, które W. Okoń słusznie określa wspólnym mianem u s p o ł e c z n i e n i a.

W socjalistycznym modelu nauczyciela-wychowawcy specjalne istnieje miejsce dla jego cech ludzkich. Pedagogika socjalistyczna nie czyni zeń człowieka „świętego", nie wiedzie go do bram „królestwa bożego", nie obiecuje mu osiągnięcia „autonomicznej wolności". Patrzy ona na nauczyciela w sposób realistyczny.

Ze względu na jego codzienny kontakt wychowawczy z dzieckiem oraz aktywny związek ze środowiskiem widzi w nim jednak te właściwości moralne, które w tego rodzaju działalności uważa za niezbędne, chce więc, aby cechowała go p r a w o ś ć i r z e t e l n o ś ć, w r a ż l i w o ś ć na zło, fałsz i krzywdę, krzywdę dziecka zaś w szczególności i s p r a w i e d l i w o ś ć, p i l n o ś ć i w y t r w a ł o ś ć, wreszcie o d w a g a i p r y n c y p i a l n o ś ć w walce o sprawy i rzeczy, które uważa za słuszne ze stanowiska politycznego, społecznego i wychowawczego.

Patrząc sceptycznie na stare teorie o wrodzonych cechach charakteru nauczycielskiego, na teorie o talencie pedagogicznym, widzimy, iż w warunkach współczesnej szkoły masowej liczyć należy przede wszystkim na te możliwości, jakie daje przekonanie o plastyczności i wychowalności człowieka, oraz na rezultaty, jakie osiągnąć można w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. W zawodzie nauczycielskim kształcenie i samokształcenie kończyć się w zasadzie nigdy nie powinno.

Jednak niezależnie od tych wymagań widzimy w nauczycielu zwykłego człowieka z krwi i kości, posiadającego prawo nie tylko do pracy i nauki, lecz także do sobie podporządkowanej organizacji wolnego czasu, do rozrywki i zabawy, do pełnego korzystania z dobrodziejstw współczesnej cywilizacji i kultury.

Koncepcja osobowości socjalistycznego nauczyciela wymyka się z ram zwięzłej formuły, wchłonęła ona bowiem to, co było bezsporne w modelach i koncepcjach starych, a także przeorganizowane i wzbogacone w to wszystko, co wniosła do wiedzy o nim pedagogika naszych czasów. Jego kierownicza rola w procesie nauczania i wychowania nie ulega dziś wątpliwości. Staje się on jednak w coraz większej mierze organizatorem procesu uczenia się i samowychowania uczniów i wychowanków, przewodnikiem po trudnych szlakach wiedzy i poznania ludzkiego.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В МЕЩАНСКОЙ И СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Статья состоит из двух главных частей. В первой части автор рассматривает личность учителя с точки зрения представителей трех направлений мещанской педагогической мысли, а именно: психологической педагогики (пайдоцентрической), общественной и педагогики культуры. Во второй части занимается социалистической моделей учителя.

Польские представители психологической педагогики (Я. В. Давид, Я. Корчак, Х. Ровид, М. Гжегожевска и др.) считали главной чертой хорошего учителя — любовь души ребёнка, а главной задачей учителя — освобождение внутренних сил ребёнка, необходимых для его самопроизвольной деятельности. Центром процесса воспитания был не учитель, а ребёнок.

Общественная педагогика (общественных групп) считала, что учитель будет служить идеологии определенных общественных групп, что будет он фактором общественного прогресса. Дж. Дьюи, Ю. Халасиньски, Х. Радлиньска — это представители, взгляды которых рассматривает автор в своей статье.

Педагогика культуры (Э. Шпрангер, С. Хессен) считала учителя посредником между поколениями, а главную его роль видела в передаче и популяризации ценностей мировой культуры следующим поколениям. Отдельные категории культурных ценностей исполняли просветительную роль.

Ни пайдоцентрическая педагогика, а тем более общественная педагогика и педагогика культуры не были в состоянии открыть перед учителем прочных и ясных перспектив его творческой деятельности. Сошли они на позиции приспособления к условиям старой жизни. Это осуществила лишь социалистическая педагогика, которая отбросила идеалистические теории об незменяемости человеческой „сущности", и обосновалась на тезисе Маркса о человеке как продукте общественно-исторических условий и собственной активности. Рассмотрев цели социалистического воспитания и главные черты идеала строителя социализма, автор концентрирует своё внимание на облике учителя. К основным качествам учителя социалистической школы он относит: политическую и идеологическую активность для революционных сил, тесную связь с партией и народом, основательное профессиональное, философское и педагогическое образование, подготовку к общественной и культурной работе среди

молодежи и взрослого населения и, наконец, совокупность таких этических свойств, как правота, честность, справедливость, настойчивость, отвага и принципиальность. В социалистической школе учитель исполняет руководящую роль, но все чаще становится организатором самовоспитания, проводником по трудным путям к знанию и человеческому познанию.

WACŁAW WOJTYŃSKI

TEACHER'S PERSONALITY IN BOURGEOIS AND SOCIALIST PEDAGOGY

The article consists of two parts. In the first one the author discusses the concepts connected with the teacher's personality as outcomes of pedagogical thought of three main trends of bourgeois pedagogy i.e. psychological pedagogy (paedocentric), social pedagogy, and pedagogy of culture. The second part is devoted to the socialist model of the teacher.

Polish representatives of psychological pedagogy (J. Wł. Dawid, J. Korczak, H. Rowid, M. Grzegorzewska, and others) consider love of the child's soul as the most important characteristics of a good teacher, and liberating internal spiritual powers of the child necessary for his independent activity, as his most important task. The child, and not the teacher, was the focus of attention in the educational process.

Social pedagogy expected the teacher to become a servant of ideaology of certain social groups and a factor in social progress. J. Dewey, J. Chałasiński, H. Radlińska are the representatives of this school and their opinions are discussed by the author of the article.

Pedagogy of culture (E. Spranger, S. Hessen) looks at the teacher as at a link between generations, his main role being transmission of cultural values. Particular categories of cultural values were supposed to function as instructive properties.

However none of the three schools of pedagogy succeeded in offering the teacher any permanent and clear prospects for his creativeness. They shifted to the positions of adapting themselves to the traditional conditions. Successful effects have been achieved by socialist pedagogy which did away with idealistic theories about invariability of human „essence", and put forward Marx's assumption which treats Man as a product of socio-historical conditions and his own activities.

Having discussed the most important aims of socialist education and main characteristics of the builder of socialism, the author focuses his attention on the teacher. The most important qualities of the socialist teacher are: political and ideological involvement in the revolution, close connection with the party and the nation, profonnd socialist, philosophical and pedagogical knowledge. He should be ready to engage himslef in any social and cultural work with the youth and adults. In addition he should be endowed with such qualities as righteousness, reliability, justeness, endurance, courage and authority. In the socialist school the teacher acts as a leader but gradually he has been becoming an organiser of the pupil's independent mental efforts and his self-education, his guide along difficult paths of knowledge and human cognition.

IGNACY SZANIAWSKI

NAUCZYCIEL MECHANICZNY

1. Teoretyk kształcenia i konstruktor tworzy nauczyciela mechanicznego na obraz i podobieństwo swoje

Jeśli zejdziemy z pozycji dotychczasowej dydaktyki i przejdziemy na mniej znany teren — nauczania programowanego, uzyskamy nowe punkty widzenia na rolę modelu eliptycznego i jeszcze lepiej pojmiemy znaczenie obu ogniw elipsy w rozwiązywaniu antynomialnych sytuacji procesu nauczania. Rzecz zrozumiała, że wzajemne relacje między uczniem a mechanizmem uczącym (a także — odwrotnie) nie mieszczą się bez reszty ani w jednym, ani w drugim ze znanych nam tradycyjnych modeli [1]. Nauczyciel mechaniczny, jego „czynności", jego „metody", cały „jego" program działalności w konkretnie wziętym dziale wiedzy odtwarza w ostatecznym rachunku to, w co go uzbroił i wyposażył pod względem treści nauczania (esencji) i metody psycholog, pedagog czy metodyk konkretnie wziętego przedmiotu nauczania. Pod wpływem bardzo dawnych, ale wciąż jeszcze żywych mitów mówimy o podobieństwie między człowiekiem a Bogiem oraz o tym, jak to Bóg, tworząc pierwszego człowieka, tchnął był w niego swego ducha. W nauczaniu programowanym ten mit się materializuje. Ostatecznie mechanizm uczący, a więc nauczyciel mechaniczny nie może pod względem metody, treści i zakresu wiedzy odbiegać od metody, treści i zakresu wiedzy człowieka, który go programuje. Jeśli więc zaprogramował go dydaktyk i metodyk stojący na pozycjach tradycyjnej teorii nauczania-esencjalizmu, wówczas i nauczanie programowane nosić musi wszelkie cechy esencjalistycznej dydaktyki. Jest więc pod tym względem nauczyciel mechaniczny podobny do swojego twórcy. Jeśli źródłem natchnienia nauczyciela mechanicznego jest dydaktyk, psycholog stojący na pozycjach „nowej dydaktyki", pajdocentryzmu (progresywizmu), opartego m. in. na pawłowizmie, wówczas mamy do czynienia z nauczaniem programowanym na obraz i podobieństwo dydaktyki pajdocentrycznej (progresywistycznej).

Stosunkowo duże są sukcesy nauczania programowanego w zakresie takich przedmiotów, jak matematyka i gramatyka, statystyka i logika, chronologia historyczna. Łatwo zrozumieć, dlaczego tak jest, znając istotę tych przedmiotów. Na tym terenie właśnie nauczyciel mechaniczny,

[1] Nie możemy w niniejszym artykule poświęcić więcej miejsca na ponowne wyjaśnienie pojęcia modelu. Czytelnika odsyłamy w związku z tym do naszej rozprawy pt. Modele naukowe w dydaktyce, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, 1964 oraz do artykułu pt. Wpływ Marksa na kształtowanie się modeli dydaktycznych socjalistycznego szkolnictwa, *Głos Nauczycielski*, nr 51—52, 1964 r.

zgodnie z esencjalistyczną, tradycyjną dydaktyką i odpowiednio do wyłączności jedynego systemu tej dydaktyki — klasowo-lekcyjnego, posuwa się liniowo, krok po kroku naprzód, a uczeń, odosobniony i prowadząc siedzący tryb życia, przyswaja sobie odpowiednio elementy i szczegóły, stopniowo opanowując cząstkę po cząstce wiedzy. Uczeń, skazany wyłącznie na mechanizm uczący, nie stawia pytań, lecz tylko odpowiada. Pytanie stawia nauczyciel mechaniczny. Dając gotowe odpowiedzi, uczeń w procesie esencjalistycznie ułożonego programu układa stopniowo i systematycznie w oddzielnych „szufladkach" zapasy wiedzy. Ostatecznie program jest dziełem nauczyciela, dziełem psychologa, dziełem dydaktyka, w końcu — dziełem konstruktora, a więc wspólnym dziełem kilku wykształconych ludzi. W zależności od ich wiedzy, ich założeń metodologicznych, postulatów metodycznych, nowoczesności i gruntowności ich wykształcenia, wreszcie doświadczenia zdobytego w procesie nauczania (zbiorowego lub indywidualnego) podczas eksperymentu jednostkowego powstać może taki, a nie inny program. Ci, którzy ten program wspólnie lub indywidualnie skontrolowali (stworzyli), są w ostatecznym rachunku także czyimiś uczniami. Są wyznawcami jakiejś szkoły metodologicznej. Urzeczywistniają więc cudzy lub własny model naukowy. W ostatecznym więc rachunku u podstaw wszelkiego programowania dydaktycznego znaleźć możemy i rzeczywiście znajdujemy albo założenia i postulaty modelu esencjalistycznego, albo — pajdocentrycznego, albo wreszcie — eliptycznego. Każdy z tych modeli, niezależnie od swoich zasadniczych zbiorów założeń, hipotez i postulatów, zawiera w sobie, siłą faktu, odbicie takich czy innych kierunków psychologii eksperymentalnej, szkół i kierunków badań eksperymentalnej dydaktyki, odzwierciedlenie takich czy innych prądów pedagogiki i dydaktyki. Sprzeczności współczesnej amerykańskiej teorii kształcenia i psychologii nauczania, wyrażające się w zagorzałym sporze między esencjalizmem a progresywizmem, oraz osiągnięcia i potknięcia reformy szkolnej w państwach socjalistycznych, które jednak doprowadziły, przynajmniej w praktyce, do układu trynitarnego i do modelu eliptycznego, znajdują swoje bezpośrednie odbicie w strukturze takiego czy innego programowania[1].

2. Jednostka lekcyjna w nauczania programowanym

Wszędzie tam, gdzie na koncepcji programowania widać wpływ modelu esencjalistycznego (a model ten nieprzypadkowo jest w nauczaniu programowanym wciąż modelem dominującym), mamy do czynienia z koncepcją lekcji iz rozkładaniem danej lekcji na elementy. Opa-

[1] O układzie trynitarnym współczesnej dydaktyki pisałem w książce pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły", Książka i Wiedza, 1962, oraz w rozprawie „Modele naukowe w dydaktyce", *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, 1964.

nowanie przez ucznia jednego elementu jest warunkiem dalszego „kroku" w opanowaniu drugiego. „Krok" ku trzeciemu elementowi jest zależny od udatnie dokonanych poprzednich dwu. Trzy kolejno (a więc po linii) wykonane „kroki" wiodą do czwartego. Tak więc krocząc po linii ku szóstemu, ósmemu, oczywiście bez jakichkolwiek luk, ku dziesiątemu i dwudziestemu elementowi, uczeń opanowuje jakąś jednostkę programową. Są to po prostu znane od dawna nauczycielowi wykształconemu na dydaktyce systemu klasowo-lekcyjnego, a więc na dydaktyce najbardziej tradycyjnej, „jednostki lekcyjne", a szereg „dwudziestokilku-, „trzydziestokilku- czy „pięćdziesięciokilkukrokowych" programów to po prostu szereg jednostek lekcyjnych, rozłożonych przez nauczyciela na tygodnie i miesiące danego roku szkolnego, dla konkretnie wziętego przedmiotu nauczania i określonej klasy. Raz chodzi o odmianę rzeczownika, a raz — o źródła światła. Raz — o daty wydarzeń historycznych, nazwiska królów i wodzów, innym zaś razem — o liczby względne. Np. Skinneroski Sub-program nr 1, na temat liczb względnych, zawiera 75 „kroków". W tym ostatnim wypadku na 75 pytań dotyczących dodawania i odejmowania liczb względnych uczeń musi odpowiedzieć albo cyfrą, albo też jednym z wyrazów: „kierunek", „dodatni", „ujemny", „cieplej", „zimniej", „absolutnie", „w prawo", „w lewo".

Rzecz zrozumiała, że pajdocentryczno-całościowe programowanie zawiera inne założenia dydaktyczne i siłą faktu zawierać musi o wiele więcej luk aniżeli esencjalistyczne. W programowaniu esencjalistycznym luki są raczej rzadkością i stanowią malum necessarium (np. w nauczaniu chemii czy biologii). Natomiast wszędzie tam, gdzie na koncepcji programowania widać wpływ modelu pajdocentrycznego, a ten model, jak wiadomo, choć nie tak powszechnie, wciąż się utrzymuje, programowanie zawiera zasadniczo luki, które uczeń musi sam uzupełniać.

3. Próba opisu oraz klasyfikacji nauczycieli mechanicznych

Już dziś można pokusić się o wstępną typologię maszyn uczących lub jeśli kto woli — nauczycieli mechanicznych. Ostatecznie sprowadzamy je do trzech faktycznie funkcjonujących mechanizmów. Interesuje nas oczywiście model naukowy, według którego funkcjonuje nauczyciel, a nie wyniki nauczania. Kwestie wyników nauczania w tym wypadku pozostają poza terenem naszych rozważań.

I. Jednym z najstarszych i najwcześniej skonstruowanych typów maszyny uczącej jest „Repetytor". Zgodnie ze swą nazwą i zgodnie z podstawowym twierdzeniem modelu esencjalistycznego, że „repetitio est mater studiorum" („powtarzanie jest matką uczenia się"), zgodnie wreszcie z tym, że w tym modelu nauczyciel jest centralną figurą procesu dydaktycznego, „Repetytor" powtarza z uczniem konkretnie przerobiony materiał nauczania. Przez ręczne przekręcanie gałki uczeń odczytuje

w odpowiednim okienku mechanicznego aparatu postawione mu przez „Repetytora" pytanie i natychmiast daje (p i s e m n ą) odpowiedź. Następne przekręcenie gałki przynosi autorytatywną o d p o w i e d ź nauczyciela mechanicznego. Uczeń więc może porównać swoją odpowiedź z g o t o w ą, a u t o r y t a t y w n ą odpowiedzią nauczyciela mechanicznego. Następnie uczeń znowu kręci gałką i, ujrzawszy w okienku kolejne pytanie nauczyciela mechanicznego, znowu daje (pisemną) odpowiedź... Z punktu widzenia dydaktycznego nie jest wcale ważne, czy uczeń przekręca gałkę, czy też nowocześniejszy „Repetytor", dzięki napędowi elektrycznemu, sam podsuwa pytania i odpowiedzi. Rzecz w tym, że nauczyciel mechaniczny stawia pytanie, a uczeń odpowiada. Elektro-mechaniczny „Repetytor" ma oczywiście więcej walorów niż jego poprzednik, poruszany ręką ucznia. Istota dydaktyczna problemu w ostatecznym rachunku pozostaje ta sama. Nie można oczywiście nie uwzględnić faktu, że uzbrojony w magnetofon, głośnik i program na mikrofilmie, elektromechaniczny „Repetytor" ma pod wieloma względami przewagę nad swym poprzednikiem. Dzięki takim dodatkowym urządzeniom (środkom nauczania) dysponuje elektryczny „Repetytor" znacznie większymi możliwościami technicznymi i staje się tym samym dla ucznia bardziej atrakcyjny. Nacisnąwszy guzik i w ten sposób uruchomiwszy elektrycznego „Repetytora", może uczeń bardziej skoncentrować swoją uwagę i żywiej reagować na pytania. Środki audiowizualne nauczyciela mechanicznego podnoszą atrakcyjność uczenia się. Ostatecznie jednak elektryczny „Repetytor", choć uzbrojony w nowocześniejsze środki, zamknięty jest w kręgu założeń, twierdzeń, aksjomatów i postulatów dydaktyki esencjalistycznej, dla której p o d a w a n i e, k o n t r o l o w a n i e i s p r a w d z a n i e encyklopedycznej wielowiedzy jest przecież cechą najbardziej znamienną.

II. Drugim typem maszyny uczącej, jaki znamy, jest „E g z a m i n a t o r". I w tym wypadku nazwa tego mechanizmu jest bardzo wymowna. Jak wiemy, egzaminy i problemy egzaminowania były zawsze i są nadal centralnym problemem książkowo-pamięciowo-werbalno-encyklopedycznej, pasywnej metodyki nauczania szkolnego oraz dydaktyki, której granice i linie horyzontu określał system k l a s o w o - l e k c y j n y. Jak wiemy ponadto, powtarzanie, kontrolowanie i egzaminowanie potęgowało pozycję nauczyciela jako c e n t r a l n e j f i g u r y m o d e l u e s e n c j a l i s t y c z n e g o, a w i ę c c e n t r a l n e j f i g u r y p r o c e s u n a u c z a n i a w t r a d y c y j n e j s z k o l e. I znowu, jak poprzednio, tak i tu, w drugim typie mechanizmów — rozróżnić należy takie, które egzaminują w oparciu o prostą mechanikę, o napęd elektryczny, oraz takie, które funkcjonują (egzaminują) w oparciu o elektronikę. Elektroniczny „Egzaminator" ma oczywiście większe możliwości i jest bardziej elastyczny od egzaminatora elektrycznego. Ale i tu istota rzeczy leży w dydaktyce, a nie w konstrukcji. Esencjalistycznie zaprogramowany mecha-

nizm, który jest egzaminatorem, spełnia w ostatecznym rachunku nadzieje i zadania wynikające z założeń, postulatów, twierdzeń i aksjomatów modelu esensjalistycznego. „Egzaminator" elektryczny czy elektroniczny k o n t r o l u j e na bieżąco postępy ucznia i studenta. Obca mu jest korelacja. Obce mu są zastosowania. Każdemu pytaniu „Egzaminatora" towarzyszą przygotowane 3—4 (a niekiedy więcej) odpowiedzi z danego zakresu wiedzy. Rzecz oczywista, że spośród tych odpowiedzi tylko jedna może być poprawna. Uczeń wybiera więc jedną odpowiedź. „Egzaminator" rejestruje i ocenia zarówno poprawność odpowiedzi, jak i czas zużyty na jej wybór. Pierwszy typ nauczyciela mechanicznego „Repetytor" jak i drugi — „Egzaminator", opisany przez wielu autorów, znamy także z autopsji. Spotykamy je wszak m.in. także i w Polsce [1].

III. Wreszcie trzeci typ maszyny uczącej to — elektronowy i elektronowo-cyfrowy nauczyciel, który nie tylko egzaminuje, lecz także objaśnia. Nazwijmy go „O b j a ś n i a c z e m". Ten typ maszyny jest wciąż w stadium eksperymentowania i nie spotyka go się zbyt powszechnie. Jest on tak skonstruowany, że umożliwia d w u s t r o n n ą adaptację: „Objaśniacz" dostosowuje się do ucznia, a uczeń dopasowuje się do swego „Objaśniacza". Tak więc faktycznie jest dopiero „Objaśniacz" nauczycielem. Plastyczność, ciągła zdolność do adaptacji ma swe źródła w bardzo istotnym fakcie, że „Objaśniacz" jest w ostatecznym rachunku mechanizmem elektronowym, analogowym, modelującym. To, co wiemy (dzięki Coulsonowi [2] oraz Rostunowi i in.), mamy w procesie konstruowania „Objaśniacza" jak i w procesie uczenia się u niego do czynienia wciąż jeszcze z urządzeniem eksperymentalnym. „Objaśniacz" jednak pracuje ściśle w oparciu o algorytmy, według których zaprogramowano różne działy i „kursy" z zakresu różnych dziedzin wiedzy współczesnej. „Objaśniacz" jest więc w ostatecznym rachunku nauczycielem mechanicznym pracującym i funkcjonującym w oparciu o założenia elektronicznych maszyn matematycznych. Stąd wielkie nadzieje pokładane w „Objaśniaczu", wciąż jeszcze hałaśliwym i niespokojnym, ale obiecującym nauczycielu.

IV. I oto znaleźliśmy się na terenie bezpośrednio graniczącym z teorią informacji i sterowania. Ostatecznie — całą teorię wychowania, a zwłaszcza — teorię nauczania można określić jako szczególny przypadek teorii komunikacji. Wynika to z obiektywnych powiązań między dialektyką a cybernetyką i między dialektyką, prakseologią a dydaktyką. Chodzi tu nie tylko o język ojczysty w szkole i jego metodykę. I to nie tylko o metodykę nauczania języka obcego. W obu przypadkach mamy do zanoto-

[1] Porównaj Finn J. i Perrin D. Teaching Machines and Programmed Learning, 1962 — A Survey of the Industry, Washington. Patrz także: Rostunow T. I., Sokolinskij I. J.: Klassifikacyja, triebowanija i princypy postrojenija prostiejszych obuczajuszczich kibiernieticzeskich maszyn (w Programmirowannoje obuczenije i kibiernieticzeskije obuczajuszczije maszyny, Moskwa 1963, s. 32 i in.).

[2] Coulson J. E. (wyd.) Programmed Learning and Computer-based Instruction, New York 1962.

wania bardzo poważne i sprawdzalne osiągnięcia cybernetycznych maszyn uczących. Konsekwencje metodyczno-dydaktyczne będą zapewne w niedalekiej przyszłości uwzględnione w nowocześniejszych pracach z zakresu teorii nauczania. Problemy: „cybernetyka a pedagogika" lub „teoria informacji i komunikacji a dydaktyka", wykraczają dziś daleko poza arytmetykę czy gramatykę szkolną. I wreszcie nie tylko do ogólnej teorii kierowania życiem wewnętrznym szkoły oraz całością systemu szkolnictwa w kraju da się sprowadzić problematyka stosunku wzajemnego między cybernetyką a pedagogiką. Tradycyjnie dotąd rozpatrywana problematyka dydaktyczna powtarzania i ugruntowania uprzednio zdobytych wiadomości uczniów, a z nią — problemy zapamiętywania, powiązania i zastosowania wcześniej zdobytej wiedzy szkolnej stają w obliczu cybernetycznego nauczyciela (elektronicznego) jako problemy rozwiązalne lepiej i nowocześniej niż dotąd. Rzecz oczywista, że korelacja jako szczególna forma stosowania praw dialektyki lub — jeśli kto woli — jako szczególny przypadek integracji obiektywizuje konieczność wprowadzenia do podręczników dydaktyki rozdziałów o nauczycielu mechanicznym oraz ujawnia obiektywną możliwość ustalenia nowych metod szkolenia i kształcenia, zezwalających uczniom na wielostronniejsze i gruntowniejsze opanowanie i zastosowanie praw biologii, fizyki i chemii oraz zasad i reguł matematyki i gramatyki. Dotyczy to także różnego rodzaju definicji bez konieczności mechanicznego ich wkuwania, oraz mechanicznych ćwiczeń i powtórzeń celem ich zapamiętania[1]. Teoria komunikacji tworzy tym samym nowocześniejsze metody ugruntowania wiadomości w poszczególnych zakresach różnych przedmiotów szkol-

[1] Na propozycję federalnych władz oświatowych Center for Programmed Instruction w New Yorku podjął się opracowania i publikowania programów z różnych przedmiotów i w różnych dziedzinach wiedzy. Tak np. w zbiorze programów za 1962 rok (A Guide to Programmed Instructional Materials) znajdujemy 122 różne „kursy" zaprogramowane dla różnych typów maszyn uczących i dla wielu różnych przedmiotów nauczania. Jest rzeczą znamienną, że najwięcej takich „kursów" zaprogramowano dla matematyki. Stanowią one prawie połowę wszystkich „kursów" razem wziętych. „Kursy" gramatyczne i ortograficzne zajmują 17%, języki obce już tylko — 8%. Znamienne dla Programs 62 jest także i to, że dotyczą one młodzieży powyżej 13—14 lat. Wytrawni dydaktycy i bystrzejsi krytycy dostrzegają poza tym, że 95% zaprogramowanej w 1962 roku wiedzy młodzież może zdobyć i opanować w inny sposób, a więc w oparciu o dotychczas znane metody nauczania i przy pomocy dotąd rozporządzalnych środków nauczania. Wynika z tego, że w zakresie 95% zaprogramowanej wiedzy jest, jak dotąd, elementem rozstrzygającym nauczyciel w systemie klasowo-lekcyjnym i w systemie zespołowo-laboratoryjnym. Najwyżej więc 5% przypada wyłącznie na nauczyciela mechanicznego (patrz The Center for Programmed Instruction: Programs 62 — A Guide to Programmed Instructional Materials, New York 1962). Z danych za rok 1963, którymi rozporządzamy, wynika, że dysponujemy już przeszło 200 „kursami", a więc — o 100 programów więcej. Ale jakościowa strona nie ulega tu zmianie. I tak np. przedmioty handlowe i gospodarcze, w porównaniu z innymi, stanowią zaledwie 3% całości zaprogramowanych „kursów".

nych oraz utrwalania całokształtu wiedzy zdobywanej dotychczas przez ucznia w oparciu o dydaktykę.

Na obecnym etapie rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego trudno określić, jak dalece w umiejętności stosowania praw fizyki, chemii, biologii i matematyki w procesie nauczania technologii i podstaw produkcji przyjdzie nam z pomocą teoria komunikacji i nauczyciel mechaniczny (elektronowy). Nie ulega jednak wątpliwości, że zagadnienia organizacji procesu nauczania pracy produkcyjnej, szkolenia, zagadnienia organizacji s a m e j pracy produkcyjnej uczniów, wreszcie zagadnienia korelacji przyrodoznawstwa z technologią nie pozostaną poza cybernetyką. Jest to bowiem najodpowiedniejszy teren rozwiązań metodycznych i dydaktycznych w oparciu o cybernetyczne maszyny uczące. Aparaty i ich urządzenia elektronowe, wykonując coraz częściej w rzeczywistości pracę, którą dotychczas określano jako pracę umysłową, nie zastąpią i n i e m o g ą z a s t ą p i ć pracy umysłowej i w y s i ł k u i n t e l e k t u a l n e g o u c z n i a! W y s i ł e k i p r a c a s ą w s z a k f u n d a m e n t e m r o z w o j u i n t e l e k t u a l n e g o i s p o ł e c z n e g o u c z n i a. Istotniejsze jednak w naszym wypadku jest to, że elektronowe maszyny uczące, którymi już dzisiaj wiele krajów dysponuje, przekreślają ustalone przez tradycyjną dydaktykę rozgraniczenia, układy i kategorie. Informacja bowiem nie jest ani energią, ani materią. Będąc elementem świata materialnego, nie jest przecież tym, co w tradycyjnej pedagogice, psychologii i teorii nauczania określało się mianem subiektu (w przeciwieństwie do obiektu). Nie da się następnie dzisiaj zaprzeczyć, że takie kategorie dydaktyki i psychologii uczenia się, jak zrozumienie — powtarzanie, zapamiętywanie — zapominanie, izolowanie — kojarzenie, założenie — wnioskowanie, analiza — synteza, indukcja — dedukcja i inne dowolnie wzięte fakty świadomości, które dotąd w badaniach z pogranicza dydaktyki i psychologii uchodziły za subiektywne, duchowe, intelektualne, psychiczne, okazać się mogą i faktycznie okazały się zjawiskami i procesami o b i e k t y w n y m i, m a t e r i a l n y m i, p r z e d e w s z y s t k i m z a ś w y m i e r n y m i, dającymi się ująć w k a t e g o r i e m e c h a n i z m ó w i m a s z y n analogowych. Maszyny te lub, jeśli kto woli, ci nauczyciele, mogą, jak wiemy, wykonywać polecenia, odznaczają się pamięcią, umieją tłumaczyć i objaśniać, wyjaśniać i naprowadzać. Posiadają więc świadomość. I cóż z tego, że nie są to twórcze prace umysłowe żywego nauczyciela! I cóż z tego, że prace wielozakresowych maszyn elektronowych są wciąż jeszcze pracami obejmującymi mniejszą lub większą liczbę czynności p r o s t y c h, wykonywanych wciąż jeszcze w sposób niezwykle m o n o t o n n y i w pewnym s z t y w n y m porządku logicznym, który z punktu widzenia zarówno żywego nauczyciela i żywego ucznia jest ż m u d n y, nieraz w y c z e r p u j ą c y i jakże często jeszcze z n i e c h ę c a j ą c y! Przecież maszyny takie lub, dokładniej mówiąc, tacy mechaniczni nauczyciele grają w warcaby i szachy!

Przecież takie maszyny analogowe ucząc się i zastanawiając uczą innych i zmuszają innych do zastanawiania. Przecież mogą zmęczyć i doprowadzić do przegranej człowieka, który je budował. Ale nie uwalniając ucznia od optymalnego wysiłku i pracy t w ó r c z e j, maszyny elektronowe uwolnić go mogą od niejednego „posępnego brzemienia", które znamy z historii oświaty. Dziś już można pójść dalej i stwierdzić, że maszyny te „nie uznają" tradycyjnego podziału na byt i świadomość, a ich „zachowanie się" przekreśla tradycyjne granice między osobowością ucznia a światem zewnętrznym, między aspektem materialno-fizycznym a subiektywno-intelektualnym zjawisk. Myślenie techniczne ucznia i myślenie matematyczno-przyrodnicze można sprowadzić w niejednym już wypadku do kategorii informacji i komunikacji. Przecież nauczyciel elektronowo-cyfrowy uczy algebry. Stąd pojawienie się takich do niedawna w nauce nie znanych terminów, jak „mózg elektronowy" (z którym się nie zgadza Lilley [1]), „sztuczne myślenie" (które aprobuje Pierre de Latil) lub „świadomość maszyny" (czego ze względną konsekwencją broni Günther) [2–14], Norbert Wiener zaś, 16 lat po ukazaniu się słynnej jego „Cybernetyki", dokonawszy przeglądu osiągnięć naszej nauki i jej społecznych następstw, dochodzi do wniosku, że maszyny nie tylko przestaną być naszymi niewolnikami, lecz także w wielu sytuacjach nad nami zapanują. Panują nad nami, gdy nas kształcą, gdy nas uczą i szkolą. Mogą np. po 10—20 godzinach gry w warcaby wykazywać zdecydowaną przewagę nawet nad graczem, który jest ich ojcem i nauczycielem, tj. zaprogramował je i uczył.

[1] Por. S. Lilley: Ludzie, maszyny, historia, Warszawa 1958, s. 314—315.

[2] Por. Lilley, o.c.: Pierre de Latil: Sztuczne myślenie, wstęp do cybernetyki Warszawa 1958; G. Günther: Das Bewusstsein der Maschinen, 1957; H. Greniewski: Elementy cybernetyki sposobem niematematycznym wyłożone, Warszawa 1959.

Nie mogąc podjąć się pełnego przedstawienia całości ruchu naukowego w tej dziedzinie, możemy przytoczyć najważniejsze tylko pozycje, które naszym zdaniem wzbogacają nie tylko teorię i praktykę nauczania programowego, nie tylko współczesną pedeutologię oraz ujawniają cybernetyczny aspekt dydaktyki i pedeutologii, lecz stanowią równocześnie punkt wyjścia do rekonstrukcji całej dotychczasowej teorii kształcenia.

[3] Ducrog, A.: Die Entdeckung der Kybernetik, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1959.

[4] Galanter E.: The ideal Teacher, 1959. New York.

[5] Galanter E.: Automatic Teaching: The State of the Art, New York 1959.

[6] Kendler H.: Teaching Machines and Psychological Theory, wyd. Galanter 1959.

[7] Silberman H. und Coulson J.: Automated Teaching, wyd. Borko, Computer Appllications in the Behavioral Sciences, Englewood-Cliffs, New York 1962.

[8] Billing H.: Lernende Automaten, München, Oldenbourg 1961.

[9] Pask G.: Automatic Teaching Techniques, British Communication and Electronics 4, Z 4 oraz A Teaching Machine for Radar Training Automation Progress, 1957 z 2.

[10] Stolurow L. M.: Teaching by Machine, Cooperative Research, Washington 1961.

[11] Greniewski Henryk i Kempisty Maria: Cybernetyka z lotu ptaka, KiW 1963.

[12] Frank Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962.

[13] Beer S.: Cybernetics and Management, London 1959.

[14] Steinbuch K.: Automat und Mensch, wyd. II, Heidelberg 1963.

4. Granice oddziaływania i możliwości nauczyciela mechanicznego

Reklamiarstwo i nieuzasadniony optymizm niektórych pedagogicznych środowisk, np. amerykańskich, można wytłumaczyć oczywistym faktem komercjonalnego zainteresowania czynników przemysłowych, które z produkcją, sprzedażą wewnętrzną, a zwłaszcza z eksportem mechanizmów uczących wiążą uzasadnione nadzieje. Nauczanie programowane nazywają oni dlatego ostatnim wyrazem współczesności. I tu chyba szukać należy głównej przyczyny, ale nie jedynej, dlaczego z jednej strony w wielu amerykańskich pracach przeważa oczywiste wartościowanie, często pod pozorem psychologizowania, emocjolnalne zabarwienie twierdzeń i wyraźnie subiektywne formułowanie sugestii i postulatów, z drugiej zaś — względna skąpość rzeczowej analizy dydaktycznej, niedosyt w obiektywizacji twierdzeń, luki w logicznym uzasadnieniu osiągnięć, wreszcie woluntaryzm uogólnień. Gdy metodologiczny azymut dydaktyki mechanicznej nie dopisuje, łatwo jest — z jednej strony — nauczanie programowane określić jako przewrót w teorii kształcenia i zaliczyć je do największych osiągnięć w historii oświaty i myśli pedagogicznej od czasu wynalezienia sztuki drukarskiej, z drugiej zaś — ujrzeć w mechanizmie uczącym, a więc w mechanicznym nauczycielu, ów twór ducha ludzkiego, który, przeniesiony na teren szkoły, wiedzie do alienacji, dehumanizacji procesu nauczania i wychowania. J. Finn i D. Perrin w wydanej w 1962 roku książce pt. „Teaching Machines and Programmed Learning" dokonują przeglądu amerykańskich maszyn uczących [1]. Zwracają uwagę na niedoskonałość wielu z nich, na ich techniczną funkcjonalność bez wzięcia pod uwagę funkcjonalności umysłu ucznia, na hipertrofię myśli konstrukcyjnej w tworzeniu nauczycieli mechanicznych przy równoczesnej atrofii myśli psychologiczno-dydaktycznej, przede wszystkim zaś na to, że nauczyciel mechaniczny, a nie dziecko znajduje się w centrum uwagi teorii i praktyki nauczania programowanego. W ten sposób mogą Finn i Perrin dojść do tezy, że myśl pedagogiczna i dydaktyczna została zaatakowana przez myśl techniczną naszego stulecia. W końcu 1963 roku przyniósł *Wiestnik wysszej szkoły* znamienną pracę S. K. Zinowjewa, zresztą pod niewiele obiecującym tytułem [2]. I ten autor podkreśla, iż braki i niedomogi dotychczas skonstruowanych maszyn uczących wywodzą się stąd, że o ich budowie, konstrukcji, technologii i funkcjonalności decydowali technicy, inżynierowie, nie zaś dydaktycy i psychologowie. Zarówno analiza stanu rzeczy, jak i wnioski i postulaty Zinowjewa ujawniają bynajmniej nie błahy fakt, że w dotychczasowej dydaktyce mechanicznej centralnym mo-

[1] jw.
[2] Zinowjew S.: O niekotorych piedagogiczeskich problemach programmirowannogo obuczenija, *Wiestnik wysszej szkoły*, nr 12, 1963.

mentem był mechanizm uczący, a więc nauczyciel mechaniczny i jego konstruktor, a nie dziecko, uczeń oraz psycholog i dydaktyk uwzględniający osobliwość psychiki uczenia i procesu nauczania. Zimowjew zwraca uwagę, że nauczyciel mechaniczny przyjął, przynajmniej jak dotychczas, postać albo repetytora, albo egzaminatora.

Książka Hansa Netzera, wydana w 1964 r. pt. „Lernprogramm und Lernmaschine", jest na pewno pozycją ostrożną [1]. Niemniej na uwagę zasługuje fakt, że autor ten akcentuje, iż nauczanie programowane ląduje ostatecznie na pozycjach materializmu dydaktycznego, a więc dodajmy od siebie — esencjalizmu i encyklopedycznej wielowiedzy. Z uczeniem się u nauczyciela mechanicznego związane jest myślenie z góry zaplanowane i przewidziane, odpowiedź przewidziana i zaplanowana oraz ograniczona ilość odpowiedzi, a więc sztywny i ustalony tor wypowiedzi i odpowiedzi. Nauczyciel mechaniczny przekreśla z góry swobodę w operowaniu argumentami i umożliwia prowadzenie rozmowy. Zarówno u Zinowjewa, jak i u Finna i Perrina, wreszcie u Netzera powtarza się w różnych wersjach niepokojąca myśl, że nauczyciel mechaniczny, stawszy się siłą faktu centralnym punktem teorii nauczania programowanego, skonstruowany został nie na miarę dziecka, nie na miarę ucznia, lecz odwrotnie. Toteż Netzer niedwuznacznie akcentuje oczywisty powrót dydaktyki mechanicznej na pozycje herbartyzmu-reinizmu. Gdy Zinowjew zwraca uwagę, że to psycholog i dydaktyk powinien stać u podstaw konstrukcji mechanizmu uczącego, a nie inżynier i technik, że to konstruktor powinien zwracać się z zasady do psychologa i dydaktyka przy tworzeniu mechanizmu uczącego, a nie odwrotnie wówczas zarówno on, jak i wymienieni autorzy amerykańscy i zachodnioniemieccy stają na polu walki dydaktycznej między esencjalizmem i pajdocentryzmem, między twórcami i reprezentantami modelu esencjalistycznego i modelu pajdocentrycznego. Ożywa więc na nowo stary spór między tradycyjną szkołą a tzw. „nowym wychowaniem", między pasywno-werbalnym systemem dydaktycznym a systemem dydaktycznym „szkoły pracy". Nieprzypadkowo, analizując pajdocentryczny model w dydaktyce Deweya, przypomnieliśmy europejskie odpowiedniki tego modelu, w szczególności zaś „szkołę na miarę" oraz dydaktykę „vom Kinde aus" [2]. Przecież teoretycy i praktycy tego modelu na gruncie europejskim usiłowali odpowiedzieć na pytanie: Czy całokształt życia szkolnego organizować na miarę dziecka, czy też przeciwnie — na miarę nauczyciela? Konstruktorzy maszyn uczących i teoretycy nauczania programowanego, mimo że w większości

[1] Netzer H.: Lernprogramm und Lernmaschine — Was hat die deutsche Pädagogik von ihnen zu erwarten? Heilbrunn 1964.

[2] Uczyliliśmy to zarówno w naszej książce „Humanizacja pracy", jak również w rozprawie „Model i metoda w dydaktyce", opubl. w *Kwartalniku Pedagogicznym*, nr 3, 1964.

wypadków nie znają nazwisk Claparède'a, Ferrière'a, Oestreicha czy Decroly'ego i po raz pierwszy zaczynają czytać tłumaczenia Piageta, odtwarzają prawie dosłownie dawno sformułowane i, zdawałoby się, już tylko do przeszłości należące pytanie: „Nauczanie programowane — na miarę nauczyciela mechanicznego, czy też — na miarę ucznia?" „Czy całokształt współczesnego życia szkolnego organizować na miarę dziecka, czy też przeciwnie — na miarę nauczyciela, przede wszystkim zaś — nauczyciela mechanicznego?" Teoria i praktyka nauczania programowanego znajduje się więc w stanie wewnętrznych sprzeczności i ujawnia w ten sposób na nowo antynomialny charakter dwu dotąd znanych modeli naukowych w dydaktyce. Ale nie ulega wątpliwości, że dotychczasowe potknięcia i osiągnięcia nauczania programowanego wiodą do modelu eliptycznego, a nie do dwu przeciwnych sobie kręgów tradycyjnych modeli. Konsekwencją tego kierunku jest porzucenie zarówno esencjalistycznej, jak i pajdocentrycznej koncepcji nauczania. Psychologiczne, dydaktyczne i organizacyjne podstawy modelu układu trynitarnego kształtować więc muszą metodykę nauczania różnych grup przedmiotów szkolnych — zgodnie z osobliwościami trzech systemów dydaktycznych [1]. Nauczanie programowane nie może też przejść do porządku dziennego nad logiką wewnętrzną procesu nauczania i procesu wytwarzania ani też nad zasadą korelacji. Dlatego też dalsze programowanie mechanizmów uczących wiedzie do unaukowienia dotychczasowej dydaktyki, ale też do zrekonstruowania całej teorii kształcenia, w szczególności — metodyk nauczania. Oznacza to dalsze uściślenie założeń, zasad i postulatów badań naukowych i ich wyników w zakresie kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Na razie jednak tak jeszcze nie jest. Ale nie jest także i tak, że wszystkie pozytywy dydaktyczne możemy znaleźć wyłącznie w nauczycielu mechanicznym, natomiast jego antagoniście — nauczycielowi żywemu — możemy przypisać same tylko negatywy.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

УЧИТЕЛЬ-АВТОМАТ

Теоретики процесса обучения, дидакты и методисты не в состоянии создать обучающих машин без участия конструкторов и инженеров. И, наоборот, все попытки и опыты, проводимые до сих пор, свидетельствуют о том, что техники,

[1] Porównaj: Ignacy Szaniawski: Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej, *Ruch Pedagogiczny*, nr 3 1964.

инженеры и конструкторы не в состоянии — без участия теоретиков дидактики и методистов — построить разумно функционирующего учителя-автомата. Все шире и популярнее становится убеждение в том, что для создания обучающих машин необходимо тесное сотрудничество инженеров и педагогов, что может дать вначале удовлетворительные результаты с точки зрения психологии обучения и дидактики. Но связь теоретика обучения с конструктором даёт в конечном счёте изобретение, которое по своему образцу и подобию похоже на своих создателей. Следовательно, становится материальным миф, что человек создан по образцу и подобию Бога. Все достоинства и недостатки учителя-автомата являются в конечном счёте достоинствами и недостатками принципов и методов обучения, согласно которым творцы конструируют учителя-автомата. Но не только принципы и методы традиционной дидактики играют здесь роль. Решающим моментом является здесь дидактическая модель. Итак, как дух вселенный Богом в человека (если уже хотим продолжать миф) стал решительным моментом в мифологическом понимании судьбы человека, так и дидактическая модель окончательно решает вопрос о методических и психологических последствиях „деятельности" учителя-автомата.

Следовательно, иначе работает и обучает учитель-автомат, сконструированный согласно с предпосылками, принципами и требованиями модели эсенциалистической, иначе — согласно с принципами, предпосылками и требованиями модели пайдоцентрической и, наконец, иначе согласно с принципами, предпосылками модели эллиптической. Эта точка зрения дает нам возможность, с одной стороны, отбросить описания, а в частности настоящую классификацию обучающих машин (учителей-автоматов), с другой же стороны дает возможность принять более последовательное и более обоснованное описание, в частности классификацию учителей-автоматов. Суть дела заключается в том, что обучает ли учитель-автомат согласно с традиционными методами зиллеровско-рейновской дидактики (экзамены! повторение!) или согласно с методами пайдоцентрической дидактики (цельность, прыжки, эпизоды). Схему третьей модели, как основное положение для деятельности учителя-автомата, мы предлагаем вывести из преодоления альтернативного подхода, суммируя эллипс (имеющей два очага). Практика последнего времени подтверждает то, что конструкторы учителей-автоматов приближаются к такой модели. Следовательно, эллиптическая модель современной дидактики приходит с всеобщей и практической помощью конструкторам учителей-автоматов. Это одновременно составляет материалы к вопросу о современной педевтологии. А окончательный вывод из анализа и классификации учителей-автоматов с точки зрения трехчленной системы, то есть с точки зрения трех дидактических систем современной дидактики (как основного элемента эллиптической модели), гласит так: учитель-автомат в конечном итоге является средством обучения, которое продолжает и усиливает дидактическую деятельность и методическую мысль живого учителя. Следовательно, учитель-автомат, как средство обучения, не может быть противопоставлен живому учителю, а тем более не может его заменять. С другой стороны он может помагать, усиливать и обосновывать деятельность живого учителя.

IGNACY SZANIAWSKI

THE MECHANICAL TEACHER

Educators, didacticists and methodicists are unable to create a teaching machine without constructors' and technicians' assistance; and conversly, attempts and experiments have proved that technicians, engineers and constructors cannot build a sensibly functioning mechanical teacher without the help of didacticists and methodicists. The conviction that a close collaboration of the two groups of people may result in effects that would be satisfactory from the point of view of psychology of learning and didactics, is now being more and more widely accepted. Yet, the united efforts of a theoretician of teaching and a constructor result in producing a thing which follows the image of its creators. The myth of Man being created to follow the image of God is thus coming true. All advontages and shortcomings of mechanical teacher are ultimately those of principles and methods of teaching according to which the mechanical teacher is built. These are not, however, only the principles and methods of traditional pedagogy. The didactic model is the most decisive element. To carry on the myth: just as God inspired soul into Man's body which has proved to be the deciding factor in Man's mythological conception of his fate, so the didactic model finally settles the methodological and psychological conventions of the mechanical teacher's „activities". Therefore there exist fundamental differences between the ways in which mechanical teacher works and acts depending on the principles, premises and postulates of the model. The mechanical teacher built according to essentialistic model will act differently from the teacher built according to paedocentric model which in turn will differ from the teacher built according to eliptic model. This point of view allows us to do away with standard descriptions and classifications of teaching machines on one hand and on the other hand it gives us a possibility of adopting a more consistent and better founded description; particularly the classification of mechanical teachers. The hearts of the matter lies in the answer to the alternative whether the mechanical teacher teaches according to the traditional methods of Ziller and Reinow didactics (examinations and repetitions), or whether it teaches according to the principle of paedocentric didactics (totality, leaps, episodes). We suggest a solution summing up the elipses (with two focuses) as a scheme of the third model and as a fundamental principle for the mechanic teacher's activities. The practise of the recent few years has confirmed that the constructors of mechanic teachers are approaching this model. The eliptic model of modern didactics thus helps a great deal the constructors of mechanic teachers in a very practical way. It, at the same time, is a contribution to contemporary pedeutology. The final conclusion from the classification of mechanical teachers, from the point of view of the trinary arrangement, i.e. the three systems of modern didactics (as the fundamental element of the eliptic model), runs as follows: the mechanic teacher is utimately a means of instruction which extends and intensifies the live teacher's didactic activities and methodological thought. As a means of instruction the mechanical teacher cannot be contrasted with the live teacher and even less can it act as a substitute for the live teacher. What is can do is to help, intensify, and fix the activities of the live teacher.

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN KRAWCZYK

SYSTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Druga wojna światowa przyniosła wielkie straty w szeregach nauczycielskich, okupant bowiem ze szczególną zaciekłością tępił tych, którzy byli nosicielami idei walki o oświatę. Dlatego też w pierwszych latach trzeba było w bardzo szybkim tempie wykształcić tysiące nauczycieli. Powstały więc czteroletnie licea pedagogiczne na wzór międzywojennych, a obok nich powstały tak zwane Komisje Rejonowe kształcenia nauczycieli niekwalifikowanych. Dla wychowawczyń przedszkoli uruchomiono wówczas tylko trzyletnie licea, nie dające praw maturalnych.

Gdy jednak najpilniejsze potrzeby zostały zaspokojone, przedłużono okres nauczania w nauczycielskich liceach pedagogicznych do lat pięciu, a w liceach dla wychowawczyń przedszkoli do lat czterech. Po pewnym czasie zarówno w liceach pedagogicznych nauczycielskich, jak i wychowawczyń przedszkoli ustalono okres nauki na lat pięć. W międzyczasie zlikwidowano Komisje Rejonowe, zastępując je liceami pedagogicznymi korespondencyjnymi. Można by więc przyjąć, że system kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli został ustabilizowany na poziomie średnim.

Ten stan jednak nie zadowalał ani władz oświatowych, ani też rzesz nauczycielskich, reprezentowanych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Pamiętaliśmy ciągle o tym, że pragniemy być rzeczywistymi inteligentami i siewcami kultury na najwyższym poziomie, wobec czego potrzebne nam jest wykształcenie wyższe, wiemy zresztą dzisiaj także i o tym, że w całym systemie nauczania i wychowania najważniejsze są pierwsze lata, a więc najmłodsze klasy w szkole podstawowej. Wynika więc stąd postulat: wszyscy nauczyciele powinni mieć wyższe wykształcenie. Ponieważ zaś zapotrzebowanie na kadrę z wyższym wykształceniem rośnie bardzo szybko, a wyższe uczelnie mimo olbrzymiego ich wzrostu nie są w stanie zapewnić dopływu takiej kadry do wszelkich działów naszego życia gospodarczego i społecznego, przeto trzeba było szukać pewnych paliatywów, przynajmniej na pewien okres.

Powstają więc studia nauczycielskie, dwuletnie szkoły pomaturalne, jako uczelnie półwyższe, mające przygotować kadrę nauczycieli specjalistów w poszczególnych przedmiotach dla klas starszych szkoły podstawowej. Uczelnie te istnieją już tyle lat, że dzisiaj można już poddać pewnej krytyce ich osiągnięcia i braki. Przede wszystkim brakiem jest zbyt krótki okres nauki. W ciągu dwu lat nie jesteśmy w stanie przygotować nauczyciela-wychowawcę. Możemy mu podać pewne kwantum wiedzy potrzebnej do nauczania danego przedmiotu w szkole podstawowej, ale nie wychowamy go na wychowawcę. Dlatego to jeszcze słyszy się ciągle o tym, że absolwenci pięcioletnich liceów pedagogicznych są lepszymi nauczycielami, a zwłaszcza wychowawcami, aniżeli absolwenci studiów nauczycielskich.

Po wtóre, zaczęliśmy przygotowywać nauczycieli na wyższym poziomie dla klas starszych, a tymczasem najważniejszym zadaniem jest dać możliwie najlepiej przygotowanego nauczyciela do klas najmłodszych. Tam bowiem tworzy się podstawy wiedzy i kształtuje się zaczątki charakteru.

Po trzecie wreszcie, nie zrównaliśmy studentów studiów nauczycielskich w pra-

wach ze wszystkimi studentami szkół wyższych, choć przecież jest to ta sama młodzież, która po ukończeniu szkoły średniej kształci się dalej. I chyba wykształcenie dobrego nauczyciela nie jest mniej ważne niż wykształcenie dobrego inżyniera czy ekonomisty. Dlaczegóż więc kształcący się w innych zawodach ma pomoc państwową w postaci stypendiów, domów akademickich, stołówek, pomocy lekarskiej, a studenci SN, należący przecież do Zrzeszenia Studentów Polskich, nie mają tych wszystkich prerogatyw. Przecież nie można tego tłumaczyć tym, że na kandydatach na nauczycieli Polsce mniej zależy niż na innych specjalistach. Przeczą temu zresztą liczne wypowiedzi najwyższych czynników partyjnych i rządowych. Mimo tych braków studia nauczycielskie wykształciły już tysiące nauczycieli; pracują oni w szkołach podstawowych, a także w zasadniczych szkołach zawodowych i nawet w liceach ogólnokształcących. Brak na razie poważniejszych badań nad przydatnością tych absolwentów do pracy w szkole, ale ogólnie można by powiedzieć, że pewnie jest ona na tyle dobra, że po paru lub po kilku latach nie będzie można odróżnić w pracy absolwenta pięcioletniego liceum pedagogicznego i absolwenta dwuletniego SN.

Jednocześnie niezmiernie szybko zmieniają się stosunki społeczne w Polsce Ludowej. Czasy, kiedy nauczyciel szkoły podstawowej był jedynym przedstawicielem inteligencji w środowisku rodziców dzieci szkolnych, należą do zamierzchłej przeszłości. Dzisiaj szybko zbliżamy się do zrealizowania powszechności szkoły średniej, a ilość obywateli z wykształceniem wyższym rośnie niezmiernie szybko. I dzisiaj już chyba rzadkością są zebrania rodziców dzieci ze szkoły podstawowej, gdzie nie byłoby choć kilku osób z wykształceniem wyższym. Przytoczę tu słowa przewodniczącego Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki, Andrzeja Werblana, wygłoszone na posiedzeniu Sejmu w dniu 8 grudnia 1964 r., które najlepiej charakteryzują zarówno stan obecny, jak i dążenia naszych władz w kierunku jak najwyższego kształcenia nauczycieli.

„Zasadniczego podniesienia poziomu pracy szkoły nie da się osiągnąć bez dalszego i szybkiego wzrostu kwalifikacji i umiejętności nauczyciela. Odnotowuję znaczne osiągnięcia na tym polu, chciałbym jednak zauważyć, że dziś na 2—3 lata przed zakończeniem reformy szkoły podstawowej i w pełnym toku prac programowych nad reformą szkolnictwa zawodowego i średniego — dojrzewa do postawienia na porządku rozważań i planowania kwestia dróg i metod kształcenia nauczycieli dla przyszłej zreformowanej szkoły podstawowej. W środowiskach działaczy oświatowych dość powszechna jest opinia, że liceum pedagogiczne — wielce zasłużone w kształceniu kadr nauczycielskich dla naszego systemu oświatowego — w przyszłości nie będzie mogło być uznane za wystarczającą formę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, że konieczne będzie zapewnienie kandydatom do tego trudnego zawodu wykształcenia wyższego niż średnie. Sprawa ta nie nadaje się do pochopnych decyzji, ale na pewno dojrzał czas, aby nad nią się zastanowić". (*Głos Nauczycielski*, nr 51—52 z 27. XII. 1964 r.).

Takie stanowisko odpowiada jak najbardziej i naszym, związkowym dążeniom — przybliża nas do ideału, o jakim mówiliśmy na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r. Już utworzenie studiów nauczycielskich przybliżyło nas o krok do pełnego wyższego wykształcenia wszystkich nauczycieli. Czas zrobić następny krok.

Najprościej byłoby rozbudować sieć wyższych szkół pedagogicznych tak, aby mogły one wykształcić tę ilość nauczycieli wszystkich specjalności, jakich będziemy potrzebowali do zreformowanej szkoły podstawowej. Nie jest to jednak jeszcze możliwe ani ze względów materialnych (budynki, pracownie i laboratoria), ani też ze względów kadrowych (setki samodzielnych pracowników naukowych). To jest na pewno cel, do którego będziemy dążyli, ale jest to jeszcze cel dość odległy. Natomiast czas ucieka i dzisiejsi wychowankowie zakładów kształcenia nauczycieli będą uczyli jeszcze i w roku 2000, a wtedy wykształcenie średnie ani nawet pół-

wyższe już im absolutnie nie będzie wystarczało. Trzeba więc już obecnie przedsiębrać te wszystkie możliwe kroki, jakie są konieczne dla podwyższenia kwalifikacji i cenzusu wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Jeżeli nie możemy, bo nas na to nie stać, od razu przejść na kształcenie na poziomie wyższym, to zróbmy przynajmniej to, na co nas w chwili obecnej stać: przedłużmy okres nauczania w studiach nauczycielskich o rok, do lat trzech. Może to wprowadzić Minister Oświaty na podstawie Ustawy z 15 lipca 1961 r. Naprawimy w ten sposób przynajmniej jeden z błędów popełnionych przy tworzeniu SN — damy możność wykładowcom tych zakładów ugruntowania materiału nauczania i dłuższego oddziaływania wychowawczego zakładu na studenta, a więc i skuteczniejszego oddziaływania na ukształtowanie się jego postawy ideowej i społecznej. Naturalnie, trzeba by jednocześnie wprowadzić i te wszystkie poprawki do rozporządzeń o prawach studentów, aby zrównać ich całkowicie ze studentami wszystkich wyższych uczelni.

Propozycje odczekania na wyjście noweli do ustawy o szkolnictwie wyższym, która ma dać możność tworzenia wyższych trzyletnich szkół zawodowych i przekształcania studiów nauczycielskich w takie szkoły, nie wydają się słusznymi, gdyż między trzyletnią wyższą szkołą zawodową a czteroletnią Wyższą Szkołą Pedagogiczną różnice byłyby w czasie zbyt małe, a w uprawnieniach zbyt duże. Gdybyśmy natomiast już teraz przedłużyli czas trwania nauki w SN do lat trzech, nie przesądzając przyszłości tych szkół, to zapewnilibyśmy napływ do szkoły podstawowej lepiej przygotowanych do pracy nauczycieli, a w międzyczasie przygotowalibyśmy następny krok zmierzający do zapewnienia wszystkim kandydatom na nauczycieli pełnego wykształcenia wyższego.

Oczywiście i na tej drodze nie obejdzie się bez trudności. Nie wszystkie nasze studia nauczycielskie mają odpowiednią kadrę nauczającą i zaopatrzenie pracowni. Ale też w chwili obecnej jest taka sytuacja, że nie odczuwamy już braku kwalifikowanych nauczycieli. Dojrzała więc sprawa pewnej selekcji w samych SN. Likwidując stopniowo licea pedagogiczne możemy lepiej usytuować i pod względem budynków, i kadry nauczającej na studiach nauczycielskich. Słabsze i gorzej sytuowane studia mogą ulec likwidacji lub przeniesieniu do innych, lepszych budynków, mogą też być zasilone lepszą kadrą z liceów pedagogicznych. Ponieważ zaś w perspektywie musimy widzieć przekształcenie trzyletnich studiów nauczycielskich bądź to w wyższe szkoły zawodowe (nauczycielskie), bądź też w Wyższe Szkoły Pedagogiczne, przeto przez czas ich istnienia trzeba będzie tak nimi kierować, aby w określonym czasie mogły być przekształcone w zakłady jednego lub drugiego typu. Trzeba w czasie ich istnienia wybudować i zaopatrzyć odpowiednie pracownie i trzeba się dochować odpowiedniej kadry.

O ile stworzenie bazy materialnej będzie w jakimś określonym czasie na pewno możliwe, to dochowanie się odpowiedniej kadry nauczającej nie będzie łatwe i trzeba o tym myśleć już od samego początku istnienia trzyletniego Studium. Liczyć na to, że otrzymamy pracowników naukowych z wyższych uczelni, absolutnie nie możemy, po pierwsze dlatego, że same wyższe uczelnie borykają się z dużymi trudnościami, a po wtóre i dlatego także, że młodzi pracownicy naukowi, nawet z tytułami doktorskimi, wychowani przez uniwersytety, niestety, nie znają na tyle szkoły podstawowej, aby mogli do pracy w tej szkole przygotować nauczyciela. Ze wszech miar słuszne jest stanowisko władz oświatowych wymagające, aby kandydaci na nauczycieli w zakładach kształcenia nauczycieli wykazywali się kilkuletnią praktyką w szkole podstawowej. A takich kandydatów uniwersytety prawie nie mają.

Wobec tego wydaje się najsłuszniejszy taki sposób postępowania, aby w pierwszych latach pracy trzyletniej SN oprzeć się na pracującej dotychczas kadrze, choć bez tytułów naukowych, ale mającej wielki dorobek metodyczny. Natomiast na przyszłość trzeba się tej kadry dochować. Widziałbym tutaj następującą drogę.

Spośród absolwentów każdego wydziału wybierać należy po 2—3 osoby najzdolniejsze i mające pewne zacięcie naukowe. Tych wybranych, naturalnie za ich zgodą, należałoby pozostawić na półetacie w Studuim jako asystentów na danym wydziale, drugie pół etatu powinni oni odbywać w szkole podstawowej (szkole ćwiczeń SN), aby umożliwić im odbycie praktyki pedagogicznej i złożenie w ciągu 2—3 lat egzaminu kwalifikacyjnego. Po złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego mogliby oni przejść całkowicie, jako starsi asystenci do Studium, z obowiązkiem rozpoczęcia studiów magisterskich w WSP lub Uniwersytecie, w trybie wieczorowym lub zaocznym. Po uzyskaniu magisterium mogliby być mianowani wykładowcami studium i podejmować prace doktorskie. Taki kandydat na wykładowcę w SN byłby pod wpływem swej uczelni trzy lata, jako student; 2—3 lata — jako młody asystent, pracujący jednocześnie na półetacie w szkole podstawowej; dalsze cztery lata — jako asystent i magistrant, w sumie więc przez 10 do 11 lat uczelnia wychowywałaby sobie wykładowcę. Wiem dobrze, że jest to droga bardzo trudna dla młodego człowieka, ale za to ten, który ją z powodzeniem przejdzie, będzie na pewno znakomitym wykładowcą. Przecież praktyka dowodzi, że nasi najlepsi luminarze nauki przechodzili taką mniej więcej drogę, często zaczynając od pracy w szkole podstawowej, przez szkołę średnią, a kończąc na najwyższych stanowiskach — katedrach uniwersyteckich lub instytutach Polskiej Akademii Nauk.

Zakładając, że w roku 1966 będą przyjęci ostatni kandydaci do I klas liceów pedagogicznych, a więc w 1970 roku ostatni absolwenci opuszczą te zakłady; że jednocześnie przekształcilibyśmy w 1965 lub najpóźniej w 1966 roku wszystkie studia nauczycielskie w zakłady trzyletnie — w roku 1975 moglibyśmy myśleć o dalszej reformie studiów nauczycielskich i przekształceniu ich bądź to w trzyletnie wyższe szkoły zawodowe, bądź też w czteroletnie Wyższe Szkoły Pedagogiczne, co mogłoby być uzależnione zarówno od rozbudowy warunków materialnych, jak i dochowania się własnej kadry nauczającej.

MARTA SZWANTNEROWA

CZY KSZTAŁCIĆ SPECJALISTÓW NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO?

Perspektywy zmian w systemie kształcenia kadr nauczycielskich wzbudziły zrozumiałe zainteresowanie nauczycieli i pracowników oświatowych. Oczywiście kluczowym i najtrudniejszym problemem reformy jest opracowanie takiej koncepcji systemu kształcenia nauczycieli, który zapewni zreformowanemu szkolnictwu możliwie najlepiej przygotowane kadry, a jednocześnie, jako etap pośredni, umożliwi przejście z systemu kształcenia na poziomie średnim na system akademicki.

Obok tego kluczowego problemu zmiany obejmą wiele zagadnień dotyczących zarówno treści, jak i metod pracy, kadry nauczającej czy też bazy materialnej zakładów kształcenia nauczycieli. Dotyczą one również profilu programowego studiów nauczycielskich, który winien odpowiadać potrzebom zreformowanej szkoły podstawowej oraz sprzyjać prawidłowej polityce kadrowej.

Układ materiału nauczania w programie ośmioletniej szkoły podstawowej, uwzględniając właściwości wieku i stopień rozwoju uczniów, wyróżnia dwa cykle nauczania: cykl nauczania początkowego (klasy I—IV) i cykl nauczania systematyczno-przedmiotowego (klasa V—VIII). Taki sam układ materiału nauczania obowiązywał w siedmioletniej szkole podstawowej. Stąd też zakłady kształcenia nauczycieli zaspokajały potrzeby kadrowe obydwu cyklów nauczania.

Specjalistów dla klas starszych kształciły studia nauczycielskie, nauczycieli klas młodszych — zarówno studia nauczycielskie ze specjalizacją nauczania początkowego, jak i studia o specjalnościach przedmiotowych. Nadto tradycją ostatnich lat stało się zatrudnianie absolwentów liceów pedagogicznych przede wszystkim w klasach młodszych. Jak widać, kształcenie nauczycieli klas I—IV przebiegało bardzo zróżnicowanymi drogami.

Wstępne propozycje resortu oświaty dotyczące reformy rezygnują wprawdzie z form kształcenia nauczycieli na poziomie średnim, ale problem ujednolicenia systemu kształcenia nauczycieli nauczania początkowego domaga się w dalszym ciągu bardziej konsekwentnych posunięć. Jest to jeden z aspektów innego, równie niełatwego zagadnienia przygotowywanej reformy — profilu programowego studiów nauczycielskich. Zachodzi więc potrzeba wnikliwego rozważenia, czy utrzymać dotychczasowy system kształcenia nauczycieli nauczania początkowego w studiach nauczycielskich, czy też kształcić nauczycieli klas młodszych wyłącznie w studiach nauczycielskich o tej specjalizacji, a może szukać innych rozwiązań.

Nie jest tu miejsce ani czas po temu, aby wdawać się w szczegółową analizę zagadnień nauczania początkowego. Są one jednak roztrząsane po dzień dzisiejszy przede wszystkim przez nauczycieli-praktyków, jak również przez tych, którzy w oparciu o tę praktykę bogacili teorię nauczania i wychowania.

Dla ukierunkowania dalszych rozważań warto sprecyzować, jakie miejsce zajmuje nauczanie początkowe w systemie nauczania całej szkoły podstawowej i jakie przygotowanie winien mieć nauczyciel w tym zakresie. Podstawowym zadaniem nauczania początkowego jest przede wszystkim wyposażenie wychowanka w te wiadomości, umiejętności i nawyki, bez których nie mógłby on podjąć dalszej nauki w następnych klasach. Najważniejsze z nich to opanowanie umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności wykonywania elementarnych działań arytmetycznych. Nadto do zadań nauczania początkowego należy takie organizowanie zajęć z zakresu technicznego, plastycznego, muzycznego i fizycznego, które by zapewniły prawidłowy rozwój psychiki i zdrowia dziecka. Specyfika tego cyklu nauczania jest uwarunkowana ogólnym rozwojem biopsychicznym dziecka, którego poziom nie zezwala na wprowadzanie treści według ich logicznego układu w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania. Jest to specyfika i zarazem podstawowa trudność nauczania początkowego.

Przygotowanie nauczyciela specjalisty w zakresie nauczania początkowego sprowadza się, po pierwsze, do wyposażenia go w wiadomości z psychologii, teorii wychowania i dydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem metodyki nauczania początkowego.

Drugim ważnym elementem przygotowania jest praktyka pedagogiczna, konfrontująca codzienną działalność nauczycielską z wymaganiami teorii pedagogicznej oraz pozwalająca kandydatowi do zawodu próbować własnych sił w rzeczywistości szkolnej.

Trzeci składnik specjalizacji to szereg umiejętności niezbędnych w nauczaniu początkowym, jak rysunek, prace ręczne, śpiew, muzyka i wychowanie fizyczne.

Ten wzorzec przygotowania specjalisty nauczania początkowego został już ukształtowany i posiada swoją tradycję. Powstaje pytanie, czy znowu iść utartym lub nieco zmodyfikowanym torem, czy też szukać innych rozwiązań? Wydaje się, że wiele względów przemawia na korzyść utrzymania specjalizacji nauczania początkowego.

Zebrano już wiele doświadczeń, dokonano pewnego postępu w tym zakresie tak w dziedzinie teorii, jak i praktyki szkolnej. Najmocniejszą stroną tak pomyślanej specjalizacji jest z pewnością możność wyposażenia kandydatów w cały szereg umiejętności niezbędnych dla tego okresu nauczania. Dotyczy to zwłaszcza przedmiotów artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego.

Jednocześnie zaś utrzymywanie tej specjalizacji musi budzić wiele zastrzeżeń. Dotyczą one zarówno ujęcia samego okresu nauczania początkowego, jak też usytuowania nauczyciela tej specjalności w systemie szkoły współczesnej. Zasadnicze wątpliwości dotyczą przede wszystkim zakresu czasowego propedeutycznego cyklu nauczania. Wszyscy bowiem obserwujemy u dzieci przyśpieszony proces dojrzewania psychofizycznego, któremu sprzyjają ogólne warunki współczesnego życia. Stąd też uzewnętrznia się tendencja do skracania tego cyklu. Znalazła ona już swoje odbicie w poszukiwaniach eksperymentalnych Związku Radzieckiego, Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Rumuńskiej Republiki Ludowej, a w naszym kraju również zdobywa sobie zwolenników. Jeśli nie chcemy pogłębiać istniejącego rozdziału między szkołą a rozwojem dziecka, musimy tę tendencję uwzględnić również w naszym systemie szkolnym. To pociągnie za sobą konsekwencje w postaci skrócenia propedeutycznego cyklu nauczania. A zatem specjalizacja prawdopodobnie zamykałaby się w obrębie trzech pierwszych lat szkoły podstawowej.

Jednocześnie zaś w licznych dyskusjach rozważa się konieczność prowadzenia niektórych zajęć nawet w klasach najniższych, np. w zakresie wychowania muzycznego czy matematyki, przez nauczycieli posiadających gruntowne przygotowanie merytoryczne. W ten sposób projektuje się zastąpić poczynania ogólnego specjalisty klas młodszych, kierowane często tylko intuicją i doświadczeniem pedagogicznym, oddziaływaniem bardziej celowym i ekonomicznym. Trzeba również zwrócić uwagę na fakt, że najtrudniejszym i najważniejszym odcinkiem nauczania początkowego jest klasa pierwsza. Powierza się jej prowadzenie nauczycielom dobrym, doświadczonym, o wysokiej kulturze pedagogicznej.

Oczywiście mamy w praktyce dość liczne wypadki, że klasy pierwsze prowadzą absolwenci liceów pedagogicznych czy studiów nauczycielskich bezpośrednio po ukończeniu zakładu kształcenia. Fakt ten należy traktować jako smutną konieczność, jak również to, że nauczyciele raczej przeciętni, bez względu na to, czy wynieśli ze szkoły specjalizację nauczania początkowego, czy też inną, są lokowani przez kierowników w klasach młodszych.

I z tych choćby wymienionych wyżej względów rodzą się pierwsze wątpliwości związane z utrzymaniem specjalizacji klas młodszych.

A jak przedstawia się sytuacja nauczyciela specjalisty w tej dziedzinie?

Warunki jego pracy na co dzień ograniczają w znacznym stopniu możliwości podnoszenia ogólnego poziomu. Zakres wiedzy, którą się posługuje, jest bardzo wąski i nie stanowi realnego bodźca na dłuższą metę dla rozwijania możliwości intelektualnych. Wieloletnia praca w klasach początkowych rodzi bardziej sprzyjające warunki, aniżeli w jakiejkolwiek innej specjalizacji, dla rutynizowania się nauczyciela, co jest zjawiskiem niepożądanym.

Jeśli zaś traktujemy projektowaną reformę jako ogniwo prowadzące do kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na poziomie wyższym, to należałoby również w tym momencie odpowiedzieć na pytanie, jak ma wyglądać ta specjalizacja na uczelni typu akademickiego.

I wreszcie sprawa ostatnia. Jak dotąd, a wydaje się, że i w perspektywie lat najbliższych absolwenci studiów nauczycielskich o innych specjalnościach nie są zatrudniani tylko według swoich kwalifikacji. Utrzymywanie specjalizacji nauczania początkowego, przy tendencji zawężania profilu programowego studiów, wyklucza w zasadzie możliwości podejmowania pracy w klasach młodszych przez absolwentów określonych kierunków. Skomplikują się w efekcie zagadnienia natury organizacyjnej i personalnej szkół, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach. W tej sytuacji warto chyba rozważyć propozycje zmierzające do upowszechnienia profilu studium o jednej, przedmiotowej specjalizacji, dające natomiast rozszerzone i pogłębione wykształcenie ogólnopedagogiczne z uwzględnieniem metodyki nauczania początkowego.

Takie ustawienie profilu programowego studiów nauczycielskich, wszechstronniej przygotowując do pracy w szkole podstawowej, stworzy jednocześnie korzystniejsze warunki dla stałego podnoszenia poziomu ogólnopedagogicznego i specjalistycznego samego nauczyciela, da mu większe szanse do podejmowania pracy w całej szkole podstawowej.

Zagadnienie nie jest łatwe i kryje w sobie wiele skomplikowanych aspektów. Ale intensywny nurt współczesności coraz częściej domaga się od nas rewizji ustalonych poglądów, między innymi i na zagadnienie nauczania początkowego, a tym samym i na system kształcenia kadr nauczycielskich.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EDWARD ZACHAJKIEWICZ

EKSPERYMENT LUBELSKI — DZIEŃ DZISIEJSZY I PERSPEKTYWY

Zagadnienia reformy szkolnej, jej potrzeby i zadania znalazły mocne odbicie w naszej codziennej pracy pedagogicznej.

Potrzeba dokonania rewizji treści dotychczasowych programów, metod i organizacji procesu nauczania i wychowania zrodziła się przede wszystkim na tle dostrzeżonych dysproporcji między potrzebami życia współczesnego a tym, co szkoła przekazuje młodzieży oraz między wkładem pracy nauczyciela a praktycznymi jej efektami.

Głębokie uzasadnienie potrzeby rozwoju szerokiego ruchu nowatorskiego wśród nauczycielstwa dała ustawa sejmowa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 roku. Potwierdzenie tych potrzeb znajdujemy także w uchwale XIII Plenum KC PZPR i Uchwale IV Zjazdu partii. Te doniosłe dokumenty wytyczyły nowy kierunek pracy naszego szkolnictwa na wszystkich jego poziomach i odcinkach. Stały się one również podstawą analizy dotychczasowych osiągnięć i niepowodzeń szkolnych naszego województwa. Analiza ta potwierdziła wspomniane wyższej rozbieżności, jak również wykazała, iż poważną przyczyną niepowodzeń większości szkół jest daleko posunięty formalizm pracy nauczyciela, brak oddolnej inicjatywy twórczej.

Szeroki ruch nowatorski na terenie Lubelszczyzny rozpoczęła narada aktywu oświatowego zorganizowana w dniu 3 marca 1963 roku przez Egzekutywę KW PZPR.

Władze polityczne i oświatowe założyły, że województwo lubelskie stać się powinno województwem „eksperymentalno-wiodącym" w zakresie realizacji reformy szkolnej.

W decyzji tej została zawarta głęboka nadzieja, że cokolwiek uda się zrobić w tym zakresie w województwie lubelskim, może udać się również w każdym innym województwie, ponieważ warunki lubelskie są może trudniejsze niż warunki pozostałych województw.

O tym świadczyć mogą np. takie dane liczbowe. Województwo lubelskie zajmuje obszar 24 829 km², z liczbą ludności 1 819 000. Jest ono terytorialnie jednym z największych, gdyż zajmuje pod tym względem trzecie miejsce w kraju, pod względem ludności zaś szóste miejsce. Stopień uprzemysłowienia jest jednak stosunkowo niski. Wskaźnik zatrudnienia w przemyśle wynosił w 1960 roku — 47 na 1000 mieszkańców przy przeciętnej w kraju 111.

Mimo dość poważnych zmian, jakie nastąpiły po ostatniej wojnie w rozwoju uprzemysłowienia, woj. lubelskie jest jednak w dalszym ciągu regionem o nasilonej produkcji rolnej. Blisko 70% ludności żyje z rolnictwa, gdy przeciętna w kraju wynosi około 50%. Nie znaczy to, że cała ta ludność jest rolnictwu potrzebna, skoro na 100 ha użytków rolnych w Lubelskiem pracuje 67 osób, gdy przeciętnie w kraju 55,5 osób. Województwo charakteryzuje się nadto posiadaniem niewielkiego areału gospodarstw rolnych uspołecznionych, natomiast wielką ilością drobnych gospodarstw chłopskich o znacznej przewadze 3,5—5,0 ha, przy czym w środkowej części województwa na glebach lepszych przeważają mniejsze.

Rozbudowujący się przemysł wywołuje stały ruch ludności do miasta. Trudno zatem mówić o jakiejś stabilizacji, wszystko bowiem ciągle przekształca się. Nie sprzyja to systematycznej pracy w szkole, w środowisku, zwłaszcza nie sprzyja systematycznej pracy eksperymentalnej.

Mieliśmy do niedawna niższą normę wydatków rzeczowych na oddział od przeciętnej krajowej. Ogólnie więc można powiedzieć, że mamy w wielu przypadkach trudniejsze warunki niż przeciętne w kraju.

Czynnikiem, który pobudza nas do podejmowania prac nowatorskich i innych, jest współpraca, życzliwość i osobisty przykład kierownictwa naszej wojewódzkiej organizacji partyjnej i prezydiów rad narodowych. Dowodem tego jest osobiste zaangażowanie się Sekretarza Propagandy KW PZPR — tow. Machockiego, który jest współorganizatorem i aktywnym współuczestnikiem wszelkich poczynań Kuratorium w sprawach wychowania i oświaty.

Czynnikiem, który sprzyja naszej pracy, jest aktywność nauczycieli, wyrażająca się między innymi tym, że około 2500 nauczycieli naszych szkół podstawowych dokształca się, w tym 500 w szkołach wyższych.

Warto też przypomnieć, że województwo lubelskie ma dobre tradycje w zakresie ruchu i nowatorstwa pedagogicznego. W okresie międzywojennym bardzo prężną działalność w tym zakresie wykazał Wydział Pedagogiczny Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego, szczególnie w okresie kierowania jego pracami przez Jadwigę Gajdzińską. Zebrane przez nią bogate materiały badawcze, dotyczące sprawności szkół, są do dziś przedmiotem prac porównawczych. Dużą wartość naukową miała działalność Stanisława Dobrowolskiego, dyrektora Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Lublinie w latach 1934—1939. Jego prace naukowe, koncentrujące się głównie na problematyce przygotowania zawodowego nauczycieli, stanowią ciekawy porównawczy materiał po dzień dzisiejszy.

W zakresie warunków sprzyjających kształceniu nauczycieli prowadził również swoje prace dyrektor Seminarium Nauczycielskiego w Leśnej Podlaskiej — W. Koziara. Jego charakterystyki uczniów zaskakują trafnością spostrzeżeń, a w konfrontacji z rzeczywistymi sylwetkami charakteryzowanych ludzi, po blisko czterdziestu latach, stanowią cenny materiał do badań nad osobowością nauczyciela.

Można wymienić jeszcze wiele innych nazwisk, jak np. dyr. J. Młodowskiej, eksperymentującej w latach międzywojennych system nauczania wg planu daltońskiego, oraz tematy innych prac nowatorskich, publikowanych i nie publikowanych, nad którymi prowadzono badania.

Potrzeba szybkiego kształcenia kadr dla zwiększającej się liczby szkół różnych typów przyczyniła się w pierwszych latach po wyzwoleniu do rozwoju ruchu nowatorskiego w naszym województwie. Przygotowanie nowych kadr dla masowo powstających placówek oświatowych, konieczność dokształcania i przekwalifikowania nauczycieli, odbudowa zburzonych w czasie wojny i budowa nowych obiektów — oto problemy, które absorbowały nasze siły i siły całego nauczycielstwa w pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej.

Już jednak od początku drugiego dziesięciolecia daje się zauważyć ożywienie ruchu nowatorskiego. Powołane do życia ośrodki metodyczne stworzyły lepsze warunki dla prowadzenia z nauczycielstwem Lubelszczyzny prac samokształceniowych o charakterze ogólnopedagogicznym i metodycznym. Trzeba wymienić w tym okresie ożywioną, nowatorską pracę wielu działaczy ZNP, np. nie żyjących już S. Wirskiego, J. Owsikowskiego, pracujących z poświęceniem w zakresie upowszechnienia kultury, a także Kol. Kol. Wojciechowskiego, Pietrasińskiego, Wójtowicz i innych, którzy do dnia dzisiejszego podejmują wiele cennych inicjatyw.

W tym samym kierunku Zarząd Okręgu ZNP prowadzi od szeregu lat swoją akcję wydawniczą w biuletynie *Ognisko Nauczycielskie* oraz w pokaźnej, wielostronicowej

publikacji *Rocznik Ogniska Nauczycielskiego*. Dorobkiem tej działalności jest około 40 ciekawych i oryginalnych artykułów, rozpraw i recenzji nauczycieli z całego województwa. Wśród nich na czoło wysuwają się artykuły wspomnieniowe Czesława Wycecha, Feliksa Popławskiego, Stanisława Brzozowskiego, Wacława Polkowskiego.

O pełnym jednak rozwoju nowatorstwa pedagogicznego na naszym terenie mówić można dopiero od roku 1960. Wszystko, co robiono dotychczas, charakteryzowało się żywiołowością, brakiem koordynacji i opieki doradczej ze strony czynników kompetentnych, tak koniecznych we wszystkich pracach naukowych.

Nawiązano zatem bliższe kontakty z katedrami Wydziału Humanistycznego, a w szczególności z Katedrą Pedagogiki UMCS, w roku 1960, co doprowadziło do powołania w 1961 roku Komisji Współpracy Kuratorium z UMCS, a ostatnio do ścisłej współpracy władz i wielu katedr uniwersyteckich ze szkołą i nauczycielem.

Dzięki tej współpracy rozwinęło się bardzo poważne współdziałanie zakładów pracy ze szkołami w ramach wojewódzkich i powiatowych rad szefostw. Dzisiaj prawie 85% szkół i placówek oświatowo-wychowawczych naszego województwa jest objętych opieką zakładów. Nasze zakłady udzieliły szkołom od 1959 roku do chwili obecnej pomocy materialnej w wysokości 50 milionów. Współpraca opiera się na umowach zawieranych co roku.

Nasze nauczycielstwo zaangażowało się w pełni w realizację wytycznych XIII Plenum oraz uchwały Egzekutywy KW w sprawie powszechnej realizacji wielkiego społecznego zadania: „Szkoła ośrodkiem życia kulturalno-oświatowego w środowisku". Na terenie województwa lubelskiego działa obecnie 1260 szkolnych ośrodków kulturalno-oświatowych. Stanowią one wg danych Ministerstwa Kultury i Sztuki 50% ośrodków kulturalno-oświatowych, istniejących w całej Polsce. Czynny udział w pracy ze środowiskiem bierze 6000 nauczycieli, pracujących często po kilka godzin dziennie. O pracy tych ośrodków świadczy 3000 odczytów na tematy oświaty, higieny i rolnictwa, uchwał partii itp. W odczytach tych wzięło udział w roku szkolnym 1963/64 ponad 20 tysięcy osób. Zorganizowano 936 zespołów artystycznych.

Można też mówić o nowatorskich poczynaniach komisji wojewódzkiej i komisji powiatowych opieki nad młodzieżą, o pracach w zakresie politechnizacji. Kilka szkół ogólnokształcących związało się z zakładami pracy, dzięki czemu korzysta z hal fabrycznych i pomocy robotników, techników i inżynierów. Warto przypomnieć, że istniejąca przy Kuratorium Rada Oświaty i Wychowania niesie Kierownictwu Kuratorium także poważną pomoc w realizacji zadań postawionych przed administracją w zakresie przygotowań i stopniowego wprowadzenia w życie reformy szkolnictwa.

Rozwijająca się pomyślnie współpraca KOS z UMCS przynosi także inne korzyści. Wspomniana Komisja Współpracy powołała 15 sekcji problemowych i zespołów roboczych dla badania i opracowywania planowanych zagadnień oraz do pomocy nauczycielstwu przy ich wdrażaniu praktycznym. W pracach tych biorą udział pracownicy nauki UMCS i około 140 nauczycieli. Najwybitniejsi nauczyciele — członkowie zespołów mogą ubiegać się o udział w seminariach naukowych na UMCS. Owocem niespełna półtorarocznej działalności wspomnianej Komisji było ogłoszenie drukiem ponad 50 prac nauczycieli naszego województwa, z czego część ukazała się w pierwszym tomie *Lubelskiego Rocznika Pedagogicznego*, tom drugi zaś pomieści sprawozdania z przeprowadzonych badań i podjętych prac nowatorskich.

Opracowanie „lubelskiego" numeru *Nowej Szkoły*, „lubelskiego" numeru *Wychowania w Przedszkolu*, nawiązanie kontaktów szeregu nauczycieli z innymi czasopismami zawodowymi i specjalistycznymi, takimi jak: *Logopedia, Ruch Pedagogiczny, Nauczyciel, Szkoła, Środowisko, Szkoła Zawodowa, Życie Szkoły, Głos Nauczycielski* i inne oraz opublikowane artykuły w prasie lubelskiej, odczyty radiowe itp. to tylko niektóre ważniejsze przejawy pedagogicznej aktywizacji lubelskiego środowiska nauczycielskiego. W wymienionych powyżej czasopismach znalazło się

ponad 40 artykułów nauczycieli z naszego terenu. W akcji „Odczytów Pedagogicznych" okręg nasz w roku 1963 zajął w skali krajowej drugie miejsce.

Na aktywizację środowiska nauczycielskiego niemały wpływ ma stale rozwijająca się i pogłębiająca współpraca Kuratorium Okręgu Szkolnego z Instytutem Pedagogiki. Dyrektor Instytutu jest naszym częstym gościem oraz współtwórcą założeń nowatorskich i eksperymentalnych. Wszystkie zakłady Instytutu włączają się do prowadzonych prac, nadają im kierunek i troszczą się o ich wartość naukową i praktyczną. Współorganizatorem naszych poczynań oraz inicjatorem wielu prac nowatorskich jest dr K. Lech, ostatnio włączył się do nich dr. J. Kozłowski. Duża, prawie codzienna jest pomoc płynąca ze strony prof. dra B. Suchodolskiego (opieka nad szkołą nr 9 w Lublinie), prof. dra J. Barteckiego i prof. dra T. Nowackiego.

Do badawczych prac terenowych Rektorat UMCS wydelegował 16 pracowników naukowych, którzy przez Komisję Koordynacyjną Eksperymentu Lubelskiego zostali przydzieleni do pomocy nauczycielom poszczególnych przedmiotów. Centralny i Okręgowy Ośrodek Metodyczny udzielają wydatnej pomocy nauczycielom prowadzącym prace nowatorskie.

Obecnie w 185 szkołach wiodących prowadzi się różne prace nowatorskie (w tym 86 szkół podstawowych, 25 liceów ogólnokształcących, 10 SPR, 3 przedszkola, 2 SN, 25 szkół zawodowych, 2 szkoły specjalne i in.).

Wymienione szkoły same przejawiły inicjatywę podjęcia różnych prac, one same bowiem znają najlepiej najpilniejsze potrzeby i trudności. Odgórnie wprowadziliśmy tylko jedno obowiązujące we wszystkich szkołach zarządzenie. Dotyczy ono zorganizowania obowiązkowego samokształcenia nauczycieli w zespołach po uprzednim przedyskutowaniu potrzeby dokształcania w zakresie podjętych prac nowatorskich.

W obecnym stadium stwierdzić można, że podejmowane prace dadzą się zmieścić w następujących grupach:

1. grupa organizacji pracy szkoły i organizacji pracy uczniów obejmuje około 30% wszystkich podjętych tematów;
2. grupa eksperymentu wychowawczego obejmuje około 25% wszystkich tematów;
3. grupa eksperymentu dydaktycznego obejmuje około 30% wszystkich prac;
4. grupa wszelkich innych prac eksperymentalnych obejmuje około 15% tematów.

Ze szczegółowej problematyki prac szkół wiodących na plan pierwszy wysuwają się:

1. Prace nad podniesieniem sprawności szkoły, nad intensyfikacją nauczania przez stopniowe wprowadzenie i wykorzystywanie współczesnych technik nauczania, ponadto prace nad unowocześnieniem metod nauczania w zespołach uczniowskich i nauczanie problemowe.

Nauczyciele klas I i II szkół podstawowych odbywają w powiatach narady poświęcone analizie możliwości i trudności promowania wszystkich dzieci w tych klasach. Wyniki tych narad mogą nas cieszyć, przecież prawie wszyscy potwierdzają możliwość pełnej realizacji tego nowatorskiego postulatu.

2. Prace nad intensyfikacją działalności wychowawczej szkoły w zakresie wychowania obywatelskiego, w obrębie organizacji młodzieżowych: ZHP, ZMS, ZMW i na odcinku wychowawcy klasowego. Wchodzą w ten zakres również prace obejmujące problematykę różną — dopracowywanie się metod analizy sytuacji wychowawczej i szkoły, prowadzenie dziennika obserwacji ucznia, prace grup samokształceniowych, kół przedmiotowych itp.

3. Prace analityczno-porównawcze z zakresu programów nauczania, analiza treści, układ programów nauczania, korelacja międzyprzedmiotowa, programowanie treści itp.

4. Prace nad funkcją podręcznika szkolnego, sposobami jego ulepszania, nad układem podręcznika, jego stroną tekstową, graficzną itp.

5. Prace zmierzające do opisu kulturotwórczej roli szkoły w środowisku.

Opracowywaniem poszczególnych tematów w obrębie każdego szczegółowego problemu kierują specjaliści przedmiotowi Okręgowego Ośrodka Metodycznego, ponadto w warunkach koniecznych przydzieleni przez Rektorat UMCS pracownicy naukowi Uniwersytetu oraz pracownicy Instytutu Pedagogiki.

Organizacyjnie ruch nowatorski na Lubelszczyźnie stanowi integralną część działalności organów administracji szkolnej i ośrodków metodycznych. Wszystkimi pracami kieruje Wojewódzka Komisja Koordynacyjna Eksperymentu Lubelskiego, a na szczeblu inspektoratów oświaty — komisje powiatowe.

W ramach szkolenia wewnątrzzakładowego pracowników Kuratorium Okręgu Szkolnego i Okręgowego Ośrodka Metodycznego zostały omówione i przedyskutowane ogólne założenia pracy. Dla nauczycieli, dyrektorów i kierowników szkół prowadzących prace nowatorskie zorganizowano w sierpniu 1964 r. 9-dniowy kurs. Wzięło w nim udział około 160 nauczycieli.

Pod kątem możliwości podjęcia tej pracy przez szkoły w maju i czerwcu 1964 roku zorganizowano 100 terenowych wizytacji, oceniających warunki szkół w zakresie projektowanych przez nich prac oraz uzupełniających kwestionariusz szkoły wiodącej. W druku znajduje się I tom „Biblioteki Szkoły Wiodącej".

Podjęte prace mają charakter długofalowy. Chodzi w nich o uzyskanie trwałego efektu, o ich dodatni wpływ wychowawczy na świadomość zawodową i postawę moralną nauczycieli. Chodzi o zaktywizowanie tych możliwości, o rozbudzenie w każdym nauczycielu wiary we własne siły i stworzenie takich warunków, w których dążenia indywidualne nauczycieli mogą być realizowane tylko w toku wspólnej działalności. W pracy „zespołów samokształceniowych" i w wynikach tej pracy dopatrujemy się pierwszego warunku naszego sukcesu. Przez tę działalność chcielibyśmy w najbliższej przyszłości:

1. podnieść na wysoki poziom świadomość zawodową i polityczną wszystkich nauczycieli Lubelszczyzny;
2. podnieść dotychczasowe ich kwalifikacje;
3. stworzyć obiektywne warunki wybicia się wielu bardziej ruchliwych umysłowo i organizacyjnie nauczycieli;
4. poprawić ogólny stan przygotowania zawodowego nauczycieli przez zdobycie przez część z nich odpowiednich tytułów i stopni naukowych.

Owe równomiernie postępujące procesy pozwolą jeszcze w większej mierze wyjść na zewnątrz z naszymi doświadczeniami. Dla tych celów chcemy rozwinąć bardziej wszystkie dotychczasowe formy popularyzacji, a mianowicie:

1. zwiększyć znacznie liczbę odczytów pedagogicznych i podnieść ich jakość;
2. nasze lubelskie wydawnictwa nauczycielskie *Rocznik Pedagogiczny* i „Bibliotekę Szkoły Wiodącej" wykorzystać do popularyzacji poczynań nowatorskich naszych nauczycieli;
3. zająć znacznie poczesniejsze miejsce niż dotychczas w artykułach i publikacjach prasy ogólnokrajowej.

Zarysowująca się perspektywa rozwoju pedagogicznego ruchu nowatorskiego na terenie naszego województwa stworzy pozytywne warunki dla renesansu życia umysłowego szerokich rzesz nauczycielstwa, co z kolei pozwoli nam:

1. podnieść wyraźniej jakość pracy w szkołach wszystkich typów, gdyż drugoroczność dzieci i młodzieży zbyt drogo nas kosztuje;
2. zagwarantować właściwy poziom metodologiczny naszych poczynań i zrealizować jedność przodującej teorii z przodującą praktyką;
3. zmienić rolę administracji szkolnej z kontrolująco-instruktażowej na koordynującą i instruującą pionierskie i twórcze poczynania szkół. Pragniemy, by rzucone przez nas kilka lat temu hasło „szkoła ośrodkiem kultury" mogło być poszerzone o nowe wartości, wyrażające się w dążeniu, aby „szkoła stała się ośrodkiem ruchu umysłowego i kultury".

Tak przedstawiają się prace nowatorskie nauczycieli, popierane i organizowane przez władze szkolne i ośrodki metodyczne województwa.

Na zakończenie pragnę jeszcze omówić prace Katedry Pedagogiki, mające stanowić naukową podstawę działalności nauczyciela i szkoły.

Prace badawcze Katedry Pedagogiki oraz częściowo Katedr Psychologii wiążą się bezpośrednio z problematyką reformy systemu nauczania i wychowania, a opierają się na empirycznej bazie szkół wiodących województwa lubelskiego. Na tematy związane z reformą nauczania opracowano już dziewięć prac magisterskich i jedną rozprawę doktorską. Katedra organizuje badania zespołowe pracowników UMCS, studentów i nauczycieli na następujące tematy:

1. organizacja pracy uczniów w nowym systemie nauczania;
2. nowy system nauczania matematyki w kl. I—IV;
3. wady wymowy, ich zwalczanie i praca nad kulturą mowy uczniów;
4. sprawdzanie w naszych warunkach badań Piageta nad fazami rozwoju umysłowego uczniów szkoły podstawowej;
5. zależność rozwoju umysłowego uczniów od systemu nauczania;
6. zagadnienia kształcenia politechnicznego i pracy produkcyjnej uczniów;
7. organizacja i metody kształcenia zawodowego;
8. wychowawcza rola nauczyciela;
9. organizacja i metody nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Katedra pedagogiki otacza specjalną opieką wybrane szkoły wiodące:

4 szkoły podstawowe,
1 szkołę średnią ogólnokształcącą,
2 szkoły zawodowe,
2 studia nauczycielskie.

W szkołach tych nauczyciele przeprowadzają specjalnie przygotowane lekcje uwzględniające nowy system nauczania. Protokóły tych lekcji i dyskusje nad nimi będą analizowane przez Katedrę, powielane i rozsyłane do innych szkół wiodących okręgu.

W wyniku tych prac zostaną przygotowane tomiki „Biblioteki Szkoły Wiodącej", zawierające najwartościowsze przykłady wdrażania do praktyki nowego systemu nauczania.

Projekty nowych podręczników, pomocy naukowych, koncepcje organizacji i metod nauczania, których wartość została już sprawdzona w badaniach szczegółowych, będą jeszcze raz wypróbowywane w kilku szkołach wiodących pod opieką Katedry, a w razie stwierdzenia ich przydatności — wprowadzone do praktyki we wszystkich szkołach wiodących województwa i do wszystkich szkół powiatu puławskiego. W ten sposób powiat puławski będzie się stawał stopniowo wiodącym powiatem województwa.

W r. 1964/65 wprowadzono do wszystkich szkół powiatu puławskiego i do wszystkich szkół wiodących w województwie eksperymentalny podręcznik matematyki dla kl. III Zofii Cydzik. Podręcznik ten był uprzednio wypróbowany w toku dwuletnich badań Katedry.

W r. 1965/66 zostanie w ten sposób przygotowany i wypróbowany komplet nowych (poliwalentnych) pomocy naukowych do nauczania fizyki w klasie VI.

Opracowuje się obecnie w kilku szkołach wiodących pod opieką Katedry sposoby nauczania, umożliwiające promowanie wszystkich uczniów klas I i II do klas następnych. Pozytywne wyniki w tym zakresie pozwolą na rozszerzenie tej akcji na wszystkie szkoły wiodące i szkoły powiatu puławskiego.

Współpraca Katedry z Kuratorium obejmuje również planowe kształcenie i doskonalenie kadr, mogących współpracować na różnych stanowiskach przy realizacji reformy nauczania i wychowania. Na dziennym studium pedagogicznym UMCS przedstawiciel Kuratorium Okręgu Szkolnego prowadzi na I roku zajęcia wprowadzające w problematykę zawodu nauczycielskiego, a na IV i V roku monograficzny wykład na tematy realizacji reformy szkolnej w województwie lubelskim. Cała praca dydaktyczna Katedry jest nastawiona na współpracę z nauczycielstwem i Kuratorium w tej dziedzinie.

Poza dziennym studium Katedra prowadzi pedagogiczne studia zaoczne w Zamościu, studia eksternistyczne dla nauczycieli, a ostatnio otwiera studia pedagogiczne dla inżynierów-nauczycieli szkół zawodowych — posiadających studia specjalistyczne I stopnia. Studentów pracujących zawodowo wciąga się do prac badawczych mających związek z ich pracą.

Wydaje się nam, że dopiero w powiązaniu z pracami naukowymi Katedry prace nowatorskie nauczycielstwa wyjdą poza dotychczasową praktykę i przezwyciężą zastarzałe nawyki i przyzwyczajenia. Ten zaczyn w postaci nowych pomysłów realizacyjnych skłoni nauczycieli do szukania w literaturze pedagogicznej odpowiedzi na różne pytania związane z obserwowanymi zmianami w praktyce nauczania i wychowania. Ożywi to ruch umysłowy i wzbogaci nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli.

W ten sposób osiągniemy w ostatecznym efekcie lepsze wyniki nauczania i wychowania.

Na zakończenie chciałbym przytoczyć myśl, często przytaczaną przez prof. Okonia. Brzmi ona: „Dzieła pedagogiczne uczą, jak należy pracować w szkole, lecz znacznie silniejszą zachętą do owocnej i twórczej pracy nauczycielskiej są przykłady dobrej roboty".

JÓZEF GALANT
ZBIGNIEW ZABOROWSKI

Z BADAŃ NAD POSTAWAMI ŚWIATOPOGLĄDOWYMI STUDENTÓW STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO

UWAGI WSTĘPNE

Coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że podstawowym ogniwem w doskonaleniu współczesnej szkoły jest przygotowanie zawodowe i wychowanie samego nauczyciela. Proces przygotowania kandydata na nauczyciela do przyszłej pracy można rozpatrywać z punktu widzenia różnych funkcji złożonych; w niniejszym artykule będą nas interesowały głównie funkcje wychowawczo-światopoglądowe.

Nie trzeba się rozwodzić nad tym, że role społeczne nauczyciela we współczesnym życiu podlegają poważnym przekształceniom. Nauczyciel, oprócz funkcji dydaktycznej, spełnia w szkole i środowisku szereg innych funkcji; jest on wychowawcą, opiekunem społecznym, doradcą rodziców, koordynatorem procesu wychowawczego w środowisku, działaczem społecznym. Efektywność pełnienia tych ról społecznych zależy od osobistych walorów moralno-społecznych nauczyciela, od jego światopoglądu i systemu uznawanych wartości. Nowe role społeczne nauczyciela ściśle zwią-

zane ze strukturą współczesnego życia i potrzebami społecznymi wymagają od niego swoistych walorów, przekonań i postaw. Powstaje pytanie, czy zakłady kształcenia nauczycieli sprzyjają formowaniu i utrwalaniu tych walorów, czy proces wychowawczy organizowany w tych zakładach właściwie przygotowuje kandydatów do zawodu nauczycielskiego, do przyszłych funkcji i ról społecznych.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby przeprowadzić szersze badania empiryczne, które objęłyby reprezentacyjną grupę studentów z zakładów kształcenia nauczycieli z całej Polski. Zanim wszakże przystąpi się do tego rodzaju badań — należałoby wstępnie rozpoznać problem i dokonać rekonesansu badawczego w jednym zakładzie kształcenia nauczycieli. Niniejszy artykuł jest relacją z takiego rekonesansu, przeprowadzonego w Studium Nauczycielskim w Przemyślu.

PRZEDMIOT I METODA BADAŃ

Przedmiotem przeprowadzonych badań były postawy wobec wartości studentów II roku Studium Nauczycielskiego.

Przez postawę, zgodnie z Th. M. Newcombem, rozumiemy predyspozycję do określonego działania, spostrzegania, myślenia i czucia wobec danego przedmiotu [1].

Zgodnie z definicją Th. M. Newcomba, w postawie można wyróżnić składnik intelektualny, emocjonalny i motywacyjny. Składnik intelektualny jest związany z określonym spostrzeganiem, oceną i klasyfikacją zjawiska lub rzeczy; składnik emocjonalny ze stosunkiem osobistym do zjawisk, np. aprobatą, uznaniem lub reprobatą; składnik motywacyjny — z określonymi pragnieniami i zachowaniem w stosunku do przedmiotu lub zjawiska.

Wartością w sensie psychologicznym nazywamy przedmiot lub stany rzeczy, wokół których skupiają się pragnienia i dążenia jednostki.

Postawy wobec wartości mają charakter ogólny, organizują one szereg postaw szczegółowych w określonych dziedzinach i integrują je w systemy, w których formuje się określona hierarchia wewnętrzna. Np. pozytywna postawa wobec nauki implikuje dodatnią ocenę rolę nauki w życiu człowieka, w rozwoju ekonomiczno-społecznym ludzkości. Tego rodzaju postawa ma ogólny charakter, podporządkowane jej są bardziej szczegółowe postawy, np. wobec uczonych, książek naukowych, różnych instytucji naukowych, bibliotek naukowych itd.

Postawy wobec wartości wpływają interesująco na osobowość, ułatwiają jednostce osiąganie wewnętrznej równowagi, np. w przypadku konfliktu celów, potrzeb, ról społecznych. Postawy te w miarę rozwoju psychicznego jednostki odgrywają coraz większą rolę w jej życiu, wpływają one na percepcję i ocenę rzeczywistości, na kierunek i intensywność pragnień, na konkretne decyzje i zachowanie społeczne. Postawy te mogą w dużym stopniu determinować przebieg życia jednostki i jej miejsce w społeczeństwie.

Postawy wobec wartości przebadaliśmy za pomocą skali postaw wartościujących Allporta, Venona i Lindrey'a, przetłumaczonej i opracowanej przez Pracownię Psychometryczną PAN.

Skala zawiera 60 pytań, których celem jest zbadanie stopnia akceptacji sześciu wartości, mianowicie wartości teoretycznych, ekonomicznych, estetycznych, społecznych, politycznych i religijnych.

Skala składa się z trzech części:
część I zawiera 30 pytań alternatywnych,
część II zawiera 15 pytań z czterema możliwościami wyboru,
część III posiada 15 pytań alternatywnych.
Dla ilustracji przytaczamy po dwa pytania z każdej części:

Część I

Pyt. 1. Głównym celem nauki powinno być raczej dążenie do prawdy aniżeli jej praktyczne zastosowanie (a) tak, (b) nie.

Pyt. 19. Którego odczytu wolałbyś wysłuchać: a) dzieje ustrojów politycznych, b) rola religii w dziejach kultury.

Część II

Pyt. 6. Na co najbardziej lubisz chodzić do teatru: a) na sztuki o tematyce historycznej lub politycznej, b) na balety i barwne widowiska muzyczne, c) na sztuki na temat trosk i spraw ludzkich, d) na sztuki problemowe, poruszające zagadnienia światopoglądowe.

Pyt. 12. Czy uważasz, że postępowanie nasze powinno być normowane: a) nakazami religijnymi, b) ideałami piękna, c) względami materialnymi, d) ogólnym dobrem społeczeństwa.

Część III

Pyt. 1. Czy sądzisz, że znacznie więcej można osiągnąć przez walkę niż przez współpracę (a) tak, (b) nie.

Pyt. 15. Czy racja stanu wymaga zawsze podporządkowania religii polityce (a) tak, (b) nie.

PRZEBIEG BADAŃ I SPOSÓB OBLICZANIA WYNIKÓW

Badania zostały przeprowadzone w maju 1963 roku w Studium Nauczycielskim w Przemyślu w trzech oddziałach drugich lat na kierunkach: filologia polska, historia i pedagogika ze specjalizacją w zakresie nauczania początkowego i pracy ręcznej (kierunek ten skrótowo nazywamy pedagogiką). Słuchaczy o badaniach nie uprzedzano, lecz po przyjściu na zajęcia informowano ich, że dziś zamiast normalnych zajęć w ilości jednej lub dwu godzin przeprowadzone zostaną badania za pomocą zeszytu postaw wartościujących. Proszono osoby badane, by po wypełnieniu każdej tabelki zawartej w arkuszu sprawdziły sumę sześciu sum. W pierwszej tabelce miała ona wynosić 90, w drugiej — 45, w trzeciej — 150. Po udzieleniu odpowiedzi na wszystkie pytania osoby badane miały dodać sumy poszczególnych części i obliczyć sumy łączne dla poszczególnych sześciu wartości. Maksymalny wynik dla poszczególnych wartości wynosił 85. Skala jest tak skonstruowana, że wysoki wynik w zakresie jednej wartości może być osiągnięty przez zmniejszenie wyników w pozostałych wartościach. Na koniec osoby badane miały narysować na wykresie własny profil wartości.

Ogółem skalą postaw wartościujących przebadano 100 studentów, w tym 35 mężczyzn i 65 kobiet.

PRACA WYCHOWAWCZA W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM W PRZEMYŚLU

W pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowaliśmy cele stojące przed zakładem kształcenia nauczycieli. Dużo uwagi poświęcono ponadto kształtowaniu postawy zaangażowania w pracy społeczno-politycznej i kulturalno-oświatowej w środowisku oraz w ulepszeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Cele te realizowało grono nauczycielskie i organizacje młodzieżowe.

Główną formą oddziaływania wychowawczego nauczycieli poza wykładami i ćwi-

czeniami była praca opiekunów grup (odpowiednik wychowawców w szkołach średnich). Opiekunowie grup oprócz stałej opieki nad grupami odbywali bezinteresownie 1—2 razy w miesiącu zebrania z grupami (odpowiednik godzin wychowawczych), na których oprócz omawiania bieżących spraw odbywały się dyskusje na tematy moralno-społeczne, ideologiczne i światopoglądowe. Tematyka zebrań była przeważnie proponowana przez nauczycieli, rzadziej przez młodzież. Prócz tego opiekunowie wraz z grupami zajmowali się organizacją prac społeczno-użytecznych, wycieczek, wieczorków kulturalno-rozrywkowych w klubie SN, zbiorowego oglądania audycji telewizyjnych, filmów. Wspólnie z młodzieżą chodzili również na koncerty i przedstawienia teatralne. Praca wychowawcza była prowadzona przez opiekunów grup z różną efektywnością i przy różnym udziale aktywności słuchaczy, lepiej na kierunku filologia polska i historia, słabiej na kierunku pedagogika. Efekty pracy wychowawczej w grupach zależały w dużej mierze od liczby aktywnych studentów, zaangażowanych w pracy społecznej i wychodzących naprzeciw inicjatywie nauczycieli. Studentów takich było najwięcej w grupie filologii polskiej, mniej na pedagogice, najmniej na historii.

Organizacje młodzieżowe stanowiły w Studium ważny czynnik wychowania i samowychowania studentów. W roku szk. 1962/63 było w Studium ogółem 340 słuchaczy. Do organizacji młodzieżowych należały: Podstawowa Organizacja Partyjna młodzieżowa — 41 członków, ZMS — 184, ZMW — 87, ZHP — 40, Zrzeszenie Studentów Polskich ok. 70% wszystkich słuchaczy, Koło SAiW — 10 członków. Każda organizacja miała swój plan działania. Niektóre zadania pokrywały się. Dla koordynacji pracy wszystkich organizacji istniała Rada Koordynacyjna Młodzieżowa, w skład której wchodzili przewodniczący wszystkich organizacji, a kierował pracą tej Rady sekretarz POP młodzieżowej. Każda organizacja miała swego opiekuna, nauczyciela wyznaczonego przez Radę Studium (odpowiednik rady pedagogicznej w innych szkołach).

Najbardziej aktywną w terenie organizacją był Związek Młodzieży Wiejskiej. Organizacja ta opiekowała się stale dwoma wiejskimi kołami ZMW, zorganizowała własną grupę prelegentów, która odbywała prelekcje i zebrania szkoleniowe w wiejskich kołach ZMW.

Inne organizacje rozwijały swoją aktywność głównie na terenie Studium.

Jedną z form kontaktów Studium ze środowiskiem była praca zespołów młodzieżowych w klubie nauczycielskim przy Zarządzie Powiatowym ZNP w Przemyślu. Zespoły recytatorskie i satyryczne pod kierunkiem dwu nauczycielek Studium dawały w tym klubie stałe programy artystyczne, przez co działalność klubu nauczycielskiego znacznie ożywiła się, a słuchacze nasi w ten sposób wciągali się do pracy związkowej.

Dom studenta stanowił główny ośrodek pracy wychowawczej w godzinach pozalekcyjnych dlatego, że większość studentów tu mieszkała (260). Tutaj mieszkali aktywiści organizacji młodzieżowych, zespołów zainteresowań, tu mieścił się młodzieżowy zarząd klubu.

Główne wysiłki wychowawcze poza utrzymaniem porządku i czystości w Domu Studenta szły w kierunkach: stworzenia koleżeńskiej atmosfery współpracy i współżycia, zapewnienia wzajemnej tolerancji, zaprawiania do laickiego stylu życia, troska o frekwencję na wieczorach dyskusyjnych, spotkaniach i imprezach o charakterze wychowawczym.

Pod wpływem pracy wychowawczej obserwowaliśmy stopniową zmianę postawy społecznej słuchaczy, ich stosunku do nauki, do przyszłej pracy zawodowej. Nie zaobserwowaliśmy natomiast zbyt dużych zmian w postawach światopoglądowych słuchaczy, wzrastała tylko ich aktywność w czytelnictwie literatury popularnonaukowej, w stawianiu pytań i w szukaniu odpowiedzi, w dyskusjach światopoglądowych.

WYNIKI BADAŃ

a) Profil wartości w przebadanej grupie

Średnie wskaźniki 100 studentów II r. Studium Nauczycielskiego wyglądały następująco:

Wartość	*T*	*E*	*A*	*S*	*P*	*R*
Średnia	53,3	45,5	51	56	45	34

Oznaczenia: Skrót *T* oznacza wartości teoretyczne, *E* — ekonomiczne, *A* — artystyczne, *S* — społeczne, *P* — polityczne, *R* — religijne.

Najwyższe średnie — jak widać z tabeli — mieli studenci w zakresie postaw społecznych i teoretycznych; najniższe — w zakresie postaw religijnych i politycznych.

Z punktu widzenia przyszłej roli społecznej i zadań, jakie stoją przed nauczycielem — należy pozytywnie ocenić wyższe wskaźniki postaw społecznych i teoretycznych. Kandydat na nauczyciela pod koniec swojego pobytu w Studium winien niewątpliwie mieć ukształtowane nastawienie społeczne, gdyż istotą jego przyszłego zawodu jest formowanie osobowości młodego pokolenia poprzez stałe oddziaływanie wychowawcze. Również pozytywnym momentem jest przywiązywanie większej wagi do wartości naukowych; nauczyciel bowiem musi mieć umysł otwarty, chłonny i przejawiać tendencję do stałego pogłębiania swej wiedzy, co łączy się ściśle z pozytywną postawą wobec wartości naukowych.

Niskie przeciętne wskaźniki *E* (ekonomiczny) i *P* (polityczny) wskazują, że badani posiadają słabsze zainteresowania sprawami ekonomicznymi i politycznymi, co pokrywa się z naszą charakterystyką studentów, u których obserwowaliśmy słabe zainteresowanie problemami gospodarczymi i politycznymi. Świadczyć one mogą też o niezadowalającej pracy w Studium w kierunku rozwijania tych zainteresowań. Praca wychowawcza w Studium opierała się głównie na społeczno-humanistycznych treściach. Tematyka zebrań i dyskusji w grupach i w organizacjach młodzieżowych oraz odczytów ogólnych dla wszystkich słuchaczy obracała się głównie w kręgu zagadnień filozoficznych, moralno-społecznych, literackich i zawodowych. Badani nie mieli już przedmiotu: aktualne zagadnienia społeczno-polityczne, który był w planie nauczania Studium Nauczycielskiego w ubiegłych latach.

Stosunkowo niski wskaźnik postaw religijnych należy uznać za zjawisko pozytywne. Można tu dostrzec pewną recesję postawy fideistycznej, występującej pod wpływem laickiego wychowania w Studium.

b) Kierunek studiów a postawy wobec wartości

Średnie wskaźników postaw wartościujących w zależności od kierunku studiów przedstawia tabela.

	T	*E*	*A*	*S*	*P*	*R*
Historia	50,3	46,7	48,4	53,8	48	36,5
Fil. polska	54,2	42,3	55,5	59,3	41	32
Pedagogika	56,3	46,7	49,3	57	42,6	33

Omówimy obecnie profile poszczególnych grup.

W profilu grupy filologia polska charakterystyczne są wyższe wskaźniki postaw artystycznych i społecznych. Większość słuchaczy w tej grupie to — jak ich nazy-

wano w Studium — artystyczne dusze, lubiące pracę społeczną i nauczycielską. Grupa powyższa miała nieco wyższy niż przeciętny wskaźnik postaw teoretycznych i niższy wskaźnik postaw religijnych, co wskazuje, że rozwój poglądu na świat jej członków mógł tu być bardziej intensywny aniżeli w innych grupach. Obserwacje potwierdzają tę hipotezę. W grupie tej odbywały się ożywione dyskusje światopoglądowe i filozoficzne. Przedmiot: wybrane zagadnienia z filozofii, prowadzony był tu przez nauczyciela o zdecydowanych postępowych przekonaniach, umiejącego zainteresować i przystępnie, jasno, przekonywająco wykładać. Czynniki te mogły spowodować recesję postawy fideistycznej.

W grupie tej było kilka jednostek wybitniejszych o wszechstronnych zainteresowaniach, ale większość przejawiała jednostronne zainteresowania artystyczno-zawodowe. Z grupy tej więcej osób w porównaniu z pozostałymi grupami należało do zespołów recytatorskich, do teatru poezji, większość członków koła polonistycznego rekrutowała się z tej grupy.

Grupa pedagogiki składała się z młodzieży słabszej intelektualnie. Byli to studenci dość uspołecznieni, wykazywali pozytywne ustosunkowanie się do przyszłej pracy zawodowej. Profil wartości tej grupy nie odbiegał zbyt dużo od przeciętnego. Zaskakujący jest jednak wyższy niż w innych grupach wskaźnik *T*. Nie wiadomo czym to tłumaczyć. Być może, nurtujące studentów tej grupy poczucie względnej niższości intelektualnej w porównaniu z innymi grupami (w Studium utarła się opinia, że grupa pedagogiczna jest najsłabsza intelektualnie) było tu kompensowane poprzez odpowiedzi wskazujące na zainteresowania intelektualne. Hipotezę tę trzeba by wszakże sprawdzić na szerszym materiale w innych Studiach Nauczycielskich. Jeśli zostałaby ona potwierdzona, wówczas trafność pytań związanych z postawami teoretycznymi, postawami korelującymi ściśle z czynnikiem samooceny, który u studentów bazuje głównie na ocenie walorów intelektualnych, mogłaby być kwestionowana.

W profilu grupy historii zwracają uwagę wyższe niż w innych krajach wskaźniki postaw politycznych i religijnych. W toku studiów słuchacze tej grupy stykali się często z zagadnieniami politycznymi przy omawianiu zagadnień historycznych, stąd też zagadnienia te w ich świadomości zdobyły wyższą rangę wartości. Dziwi nieco niższy niż przeciętnie wskaźnik postaw teoretycznych w tej grupie. Należałoby się też spodziewać, że grupa ta mająca wiele możliwości, aby przy nauce historii poznać dobrze społeczne funkcje i istotę religii, winna myśleć bardziej racjonalnie i postawa religijna winna występować tu w mniejszym stopniu. Wskaźnik *R* w tej grupie był najwyższy w porównaniu z pozostałymi grupami. Tłumaczyć to można z jednej strony pewną słabością pracy światopoglądowej w tej grupie, zbyt słabym wykorzystaniem tematyki historycznej do wykazania roli i funkcji społecznej religii i kościoła w historii, a z drugiej strony dość trwałymi wpływami środowiska chłopskiego, z którego rekrutowała się większość studentów.

Na zróżnicowanie postaw ze względu na kierunek studiów — mogą rzucić światło również najwyższe indywidualne wskaźniki. Oto zestawienie tych wskaźników liczbowe i procentowe:

		T	*E*	*A*	*S*	*P*	*R*
Historia	Liczba	6	4	7	12	9	3
	%	14,5%	9,7%	17%	29%	22%	7%
Fil. polska	Liczba	3	—	12	13	—	—
	%	10,7%	—	43%	46%	—	—
Pedagogika	Liczba	7	1	8	14	1	—
	%	22,6%	3%	26%	45%	3%	—

Jak widać z tabeli, na kierunku historia jest największy procent najwyższych wskaźników *E* i *P*. Na kierunku filologia polska jest najwięcej najwyższych wskaźników *S* i *A*. Na kierunku pedagogika jest największy procent najwyższych wskaźników *T*. Ogólnie biorąc, ilość jednostek w danej grupie, mających najwyższe indywidualne wskaźniki, koreluje z najwyższymi przeciętnymi wskaźnikami w tych grupach.

c) Płeć a postawy wobec wartości

Zróżnicowanie postaw ze względu na płeć studentów przedstawia tabelka:

Wartości	*T*	*E*	*A*	*S*	*P*	*R*
Płeć						
Kobiety	52,2	44,6	51,7	55,5	42,7	37,7
Mężczyźni	55,4	46,9	49,8	57,7	47,5	27,6

Istotniejsze różnicowanie postaw wartościujących występuje szczególnie w zakresie postaw religijnych i postaw politycznych. Kobiety wykazały o wiele wyższy niż mężczyźni wskaźnik postaw religijnych i niższy wskaźnik postaw politycznych. Jeśli chodzi o postawy polityczne kobiet, zjawisko to łączy się z ich nastawieniem życiowym, bardziej kameralnym, zainteresowaniami w większym stopniu typu osobistego. Mężczyźni bardziej nastawieni są na szersze życie społeczne, na organizowanie pracy społecznej, w większym stopniu niż kobiety przejawiają potrzebę władzy, która koreluje z postawami politycznymi.

Te zależności uzyskane na podstawie badań za pomocą zeszytu postaw wartościujących potwierdzała codzienna obserwacja prowadzona w procesie nauczania i wychowania. Wyniki obserwacji wychowawców są zgodne również z kierunkiem zróżnicowań w zakresie postaw teoretycznych i społecznych. Dość wyraźnie potwierdzała się w obserwacjach dominacja kobiet w zakresie postaw artystycznych; bardziej przeżywały filmy, sztuki teatralne, chętniej brały udział w imprezach artystycznych, silniej reagowały na estetykę dnia codziennego. Mężczyźni natomiast intensywniej angażowali się w życiu społecznym i w większym stopniu czuli się za nie współodpowiedzialni.

WNIOSKI, PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

Wnioski, jakie nasuwają się w wyniku przeprowadzonych badań, mają charakter hipotetycznych stwierdzeń, które winny być uściślone i zweryfikowane na szerszym materiale empirycznym.

1. Pozytywnym zjawiskiem, świadczącym o właściwym kierunku pracy wychowawczej w Studium i o prawidłowym dojrzewaniu zawodowym i światopoglądowym studentów, są najwyższe wskaźniki postaw teoretycznych i społecznych i najniższe — postaw religijnych.

2. Występuje zróżnicowanie postaw wobec wartości ze względu na kierunek studiów. I tak grupa polonistyczna przejawiała mniejsze zainteresowania w kierunku ekonomicznym preferując w większym stopniu wartości artystyczne i społeczne. Grupa historyczna miała wyższy wskaźnik postaw politycznych. Grupa pedagogiczna preferowała wartości teoretyczne.

3. Można odnotować różnice w postawach wobec wartości u mężczyzn i kobiet. Mężczyźni przewyższali kobiety w zakresie wskaźnika postaw teoretycznych, ekono-

micznych, społecznych i politycznych; ustępowali im w zakresie średnich postaw artystycznych i religijnych.

Badania nasze — jak wspominaliśmy — miały charakter zapoznawczy. W przyszłych ekstensywnych badaniach należałoby dokonywać pomiaru postaw wobec wartości na początku i na końcu studiów, co ułatwiłoby ściślejsze uchwycenie przekształceń w postawach. Należałoby nadto ściślej określić i zmierzyć tzw. czynnik wychowawczy w Studium (m. in. metody i formy wychowawcze, postawy społeczno-światopoglądowe nauczycieli itp.), co sprzyjałoby ustaleniu zależności typu przyczynowego między strukturą oddziaływania wychowawczego a systemem postaw wobec wartości studentów.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

RODOWÓD SPOŁECZNY „BIBLIOTEKI NAUCZYCIELA"

1. Narodziny książek i ich życie mieszczą się w historycznych i społecznych kategoriach określonego czasu. Im żywiej i im lepiej będą rozumiane te związki, tym większy jest sens powstawania dzieła, tym większe rokuje ono szanse społecznej użyteczności.

Dlatego też u kolebki każdej z poważniejszych imprez wydawniczych musi pojawić się namysł nad tym, co prezentuje w danej dziedzinie dzień dzisiejszy. Równocześnie jednak w równym stopniu dojść powinna do głosu świadomość dnia jutrzejszego. Dzień, który nastąpi, ma być rezultatem naszego działania na wszystkich frontach budowy. Ziarna jutra tkwią wprawdzie w teraźniejszym życiu, trzeba je jednak umieć dostrzec i pielęgnować. Zbyt często niedostatek dnia powszedniego stępia ostrość wzroku i wrażliwość słuchu. Świadoma praca wychowawcza ma stanowić tutaj skuteczne antidotum. Owa świadoma praca wychowawcza podejmowana jest w masach przede wszystkim przez nauczycieli i oświatowców. Ich więc przede wszystkim trzeba uzbroić, im przede wszystkim należy dostarczyć stosownego arsenału. Zbrojownią tą powinny być nauki społeczne, wykładnią zaś — zbiór książek i innych środków działania. „Pragniemy — mówił Władysław Gomułka na XIII Plenum KC PZPR — aby twórczość naukowa okazywała pomoc partii w analizie poszczególnych problemów ekonomicznych, społecznych i kulturalnych, ażeby dostarczała wniosków możliwych do wykorzystania w praktycznej polityce. To zaś jest możliwe tylko wówczas, gdy nauki społeczne będą stawiać sobie śmiało zadania badawcze, gdy będą dążyć do wykrycia obiektywnej prawdy" (*Nowe Drogi*, nr 8, 1963, s. 22).

2. Dorobek wydawnictw pedagogicznych w Polsce Ludowej dość różne przechodził koleje. Obejrzenie się wstecz pokazuje, że przebyliśmy tutaj drogę niełatwą, a w niektórych okresach wręcz wyboistą. Książka pedagogiczna i nowatorska praktyka pedagogiczna znalazły się po r. 1945 w sytuacji nieco podobnej do drogi książki i czytelnictwa w ogóle, ich start jednak był szczególnie trudny, rozpadł się bowiem światopogląd, na którym znaczna część dorobku pedagogiki międzywojennego dwudziestolecia opierała swe zręby. Słuszna nieufność do doktryn pedagogicznych formacji kapitalistycznej prowadziła jednak często zbyt daleko. I tutaj bowiem, podobnie jak przy rozważaniach nad kulturą socjalistyczną, zapomniano o tezie Lenina, iż budując nową oświatę i kulturę nie można całkowicie odrzucać wszystkiego, czego ludzkość dorobiła się do tego czasu. Losy książki pedagogicznej związane są więc ściśle z tymi fluktuacjami, którym w okresie Polski Ludowej ulegały nauki pedagogiczne i psychologiczne (por. np. W. Okoń — „Rozwój nauk pedagogicznych" — *Nowa Szkoła*, 1964, nr 2, s. 9—20), z tą, naturalnie, specyfiką, jaka cechuje ukazanie się książki, która w stosunku do chwili jej poczęcia ogląda światło dzienne (w naszych warunkach wydawniczych) dopiero po dwóch latach.

Sytuacja wyżej zaledwie wspomniana (nie miejsce tu bowiem na periodyzację zjawisk z zakresu myśli pedagogicznej w minionym dwudziestoleciu, dokonał tego we wspomnianej powyżej pracy prof. W. Okoń) powodowała nierównomierność w powstawaniu opracowań badawczych i naukowych, przerosty w tłumaczeniach na niekorzyść wydawnictw oryginalnych, zaniechania w dziedzinach ważnych dla pedagogiki (np. w rozwoju podbudowy filozoficznej, w rozważaniach nad kulturą masową itp.), brak wysiłków w kierunku uogólniania doświadczeń dydaktycznych (np. w zakresie metodyk), przerost werbalizmu z jednej, a praktycyzm z drugiej strony

itp. Także i na pedagogikę podziałały orzeźwiająco twórcze zmiany w polityce kulturalnej po r. 1956, kiedy napłynęła fala ożywienia w naukach społecznych w ogóle. Od tego też głównie czasu notujemy pojawianie się wielkich dzieł pedagogicznych i znaczną rozbudowę kierunków naukowego i badawczego działania.

3. Jakakolwiek więc powstawałaby obecnie nowa koncepcja serii wydawniczej z dziedziny pedagogiki, winna ona wyrastać z potrzeb aktualnego etapu sytuacji książki pedagogicznej oraz winna się rodzić z myślą o tym przyszłym etapie, w którego kształtowanie ma się włączyć.

Sytuacja obecna nie skłania do utyskiwań, jeśli chodzi o ilość ukazujących się książek pedagogicznych. Rozrost kadry naukowej w tej dziedzinie, zespalanie planowanych wysiłków badawczych koło katedr i zakładów uniwersyteckich, szczególnie aktywna rola instytutów (Instytut Nauk Pedagog. Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Pedagogiki Minist. Oświaty), koordynacyjna działalność Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk — wszystkie te ośrodki pulsują treściami, które ukazują się wcześniej czy później w postaci publikacji. Nie o ilość więc chodzi. Nie chodzi nam tu także o rozważanie jakości, rzecz ta bowiem wymaga osobnych opracowań. Chodzi w tym szkicu o to przede wszystkim, czy istnieje adekwatność między podstawowymi potrzebami młodego zwłaszcza nauczyciela a zestawem książek pedagogicznych będących w jego zasięgu. Trzeba przy tym myśleć o nauczycielu na dorobku, o nauczycielu nie zawsze jeszcze najlepiej przygotowanym do swej pracy wskutek braków pedagogicznej szkoły zawodowej. Trzeba jednocześnie myśleć o dziesiątkach tysięcy nauczycieli ciągle się doskonalących, o godnym szacunku uporze, z jakim, mimo niełatwych warunków, pragną dotrzymać kroku teraźniejszemu czasowi. Trzeba wreszcie myśleć o nauczycielach przygotowujących się do egzaminów kwalifikacyjnych, o akcji Ośrodków Metodycznych i Ognisk. Czy mają wszystko to, czego im w ich pracy potrzeba?

Zastanawiając się nad tym pytaniem w sposób wprawdzie uproszczony, bez pożądanej tutaj szczegółowej konfrontacji, można jednak odpowiedzieć przecząco. Pewne bowiem braki rysują się w czterech aspektach widzenia tego problemu.

Chodzi tu po pierwsze o wyrażenie (zasobem pojęć właściwym dla tej dyscypliny) ideologicznych i filozoficznych podstaw nauk pedagogicznych (przykładem choćby książka B. Suchodolskiego — „U podstaw materialistycznej teorii wychowania").

Po drugie — chodzi tutaj o określone kierunki tematyczne, które nie doczekały się jeszcze w pełni oczekiwanych opracowań. Za przykład może posłużyć chociażby brak metodyk przedmiotowych, których opóźnianie jest tym bardziej zastanawiające, im więcej dobrego możemy powiedzieć o już osiągniętych zdobyczach w dziedzinie dydaktyki ogólnej (W. Okoń). Cóż zaś tutaj można powiedzieć o nowych, nietradycyjnych tematach, które z nowoczesnością środków przekazu kultury wdzierają się do szkoły i winny być w procesie nauczania umiejętnie opanowane!

Trzecim kryterium, z punktu widzenia którego ocena aktualnego dorobku wydawnictw pedagogicznych wypada jeszcze niezadowalająco — jest problem integracji nauk. Należy bowiem dostarczyć nauczycielowi nie tylko wiedzy i zrozumienia wielości dróg jego myślenia i działania, ale także dać mu pojęcie o jedności, z której ta wielość wypływa, oraz o konieczności poniechania w działalności pedagogicznej i w interpretacji zjawisk kultury tak popularnego szufladkowania zjawisk.

Nauczyciel bowiem w swym działaniu oświatowym rzadko spotyka się z sytuacjami „podręcznikowymi". Trzeba mu więc dostarczyć także i takich opracowań, które pokazują, w oparciu o konkretny przypadek szkolnego działania, jak powinna być

przeprowadzona mobilizacja różnych dyscyplin, aby problem ten nabrał barw i życia.

Czwartym wreszcie problemem, który rzutuje na przeżywane przez nauczycieli oczekiwania w dziedzinie wydawnictw pedagogicznych, jest sprawa zaspokojenia potrzeb czytelników o różnych poziomach przygotowania.

Sprawa to ciągle jeszcze ważna. Żyjemy w okresie stabilizacji i podwyższania wymagań. Z drugiej jednak strony nie wolno nam nie uczynić wszystkiego, aby tym, którym losy nie pozwoliły jeszcze wyrównać kroku z dobrą przeciętną przygotowania zawodowego, nie dostarczyć możliwości owego zrównania tempa marszu. Stąd w dalszym ciągu potrzeba „schodkowania" w literaturze pedagogicznej. Kierunek rozwoju idzie tutaj ku poniechaniu schodków najniższych, owych, tak jeszcze popularnych, praktycystycznych bryków poradnikowych. Równocześnie jednak należy stworzyć „mocną przeciętną", trzon obejmujący całość nowoczesnej wiedzy pedagogicznej, spełniający cztery podane wyżej warunki. Z wydawniczego jednak punktu widzenia ten właśnie warunek czwarty — zaspokojenie potrzeb czytelnika średniego poziomu — jest szczególnie w tej chwili aktualny.

4. Tak oto zbliżamy się do koncepcji „Biblioteki Nauczyciela". W dorobku wydawnictw pedagogicznych dwudziestolecia Polski Ludowej mamy do odnotowania kilka zamierzeń pragnących dla różnego zresztą celu objąć większe całości pedagogiki i psychologii. Przykładem mogą być chociażby serie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, jak np. „Studia Pedagogiczne", „Studia Psychologiczne", „Monografie Pedagogiczne", „Źródła do dziejów myśli pedagogicznej", „Rozprawy z dziejów oświaty" itp. Do tego dodać należy podjętą ongiś przez IW „Nasza Księgarnia" myśl „Encyklopedii Wychowania", realizowaną częściowo w postaci paru wydanych tomów problemowych, oraz przez „Małą Encyklopedię Pedag." S. Wołoszyna drukowaną w „Kalendarzu Nauczycielskim". Wspomnieć też trzeba o pokaźnym dorobku Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w serii „Problemy współczesnego wychowania" oraz o ciągu podręczników dla zakładów kształcenia nauczycieli, wreszcie w rzędzie tych prac postawić należy np. „Zarys Pedagogiki" wydany przez Państwowe Wyd. Naukowe.

Szczegółowa jednak analiza tych i innych, większych i mniejszych serii wydawniczych doprowadza do wniosku, że są to przeważnie opracowania przeznaczone dla dobrze przygotowanego czytelnika, nierzadko studenta lub pracownika naukowo-badawczego. Książki te mają ponadto najczęściej charakter podręcznikowy.

Natomiast ciągle w sferze projektów powstawała myśl o zwartej w sensie tematycznym możliwie pełnej biblioteczce, która stanowiłaby zaplecze codziennej pracy nauczyciela, pozostawałaby w zasięgu jego ręki obok stolu pracy i była gotowa na wszystko: na każdy problem, na krótką informację, na budzenie zadumy i twórczego niepokoju. „Budzenie i rozwijanie potrzeb i zainteresowań oraz kształtowanie działalności zaangażowanej — oto są naczelne i zasadnicze dyrektywy pedagogiczne" (B. Suchodolski — „O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania". *Nowa Szkoła*, 1964, nr 10, s. 8). Taka oto „biblioteka dnia codziennego" czytana przez nauczyciela winna pomóc mu w kształtowaniu zaangażowanej działalności młodzieży.

Czterdzieści projektowanych tomików ma się kończyć tomem o charakterze indeksu. Tom ten stanowiłby nie tylko „rozkład jazdy" po omówionych w „BN" problemach, ale w ambicji twórców „BN" i autorów stałby się, po wielu latach przerwy, stworzeniem nowego leksykonu nauk pedagogicznych, a więc typu publikacji niezbędnej dla każdej dyscypliny.

Współczesna w swej treści, zaangażowana we wskazywaniu kierunku pracy, różnorodna jak bogactwo obecnej kultury i życia, przystępna i prosta w swym stylu, edytorsko estetyczna — oto czym pragnie być „Biblioteka Nauczyciela".

Tadeusz Parnowski

INFORMACJA NA TEMAT „BIBLIOTEKI NAUCZYCIELA"

Serię wydają Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (por. T. Parnowski: Na drogach samokształcenia. *Książka w Szkole*, 1964, nr 4 oraz W. Pokojowski „Biblioteka Nauczyciela" — *Głos Nauczycielski*, 1964, nr 48).

Inicjatywa ta jest wspólnym dziełem Instytutu Pedagogiki Minist. Oświaty i PZWS, a opiekę naukową nad nią sprawują prof. Wincenty Okoń i prof. Bogdan Suchodolski.

Wszystkie tomiki w przybliżeniu tej samej objętości 180—200 stron posiadać będą oprawę płócienną, jednolity format, ilustracje, staranną szatę graficzną oraz tę samą cenę — 18 zł.

Sformułowanie problemów niżej podanych należy traktować jako tytuły robocze. Mogą nastąpić zmiany obejmujące zarówno zakres tematyki, jak i autorów. „Biblioteka Nauczyciela" ma wychodzić w ciągu czterech lat. Zmiany do niej wprowadzane winny nadążać za narastającymi potrzebami życia.

a. Ogólne podstawy wychowania

KONOPNICKI JAN: Powodzenia i niepowodzenia szkolne
KOWALSKI STANISŁAW: Szkoła a środowisko
KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Światopogląd i wychowanie
MILLER ROMANA: Proces wychowania i jego wyniki
PRZETACZNIK MARIA: Rozwój psychiki dzieci i młodzieży
SUCHODOLSKI BOGDAN: Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym
SZAJEK STANISŁAW: Społeczna sytuacja dziecka w rodzinie
WROCZYŃSKI RYSZARD: Wychowanie poza szkołą
ZACZYŃSKI WŁADYSŁAW — Praca badawcza nauczyciela

b. Treść i metody nauczania

FLEMING EDWARD: Środki audiowizualne w nauczaniu
KUPISIEWICZ CZESŁAW: O zapobieganiu drugoroczności (tom ten ukazał się na „Dzień Nauczyciela" 1964 r.)
LECH KONSTANTY: Nauczanie wychowujące
MAZIARZ CZESŁAW: Proces samokształcenia
NOWACKI TADEUSZ: Treść i metody kształcenia politechnicznego
OKOŃ WINCENTY: U podstaw problemowego uczenia się (tom ten ukazał się na „Dzień Nauczyciela" 1964 r.)
RACINOWSKI SATURNIN: Obiektywizacja ocen szkolnych
TORBUS WŁADYSŁAW: Prace społecznie użyteczne w szkole
ZBOROWSKI JAN: Unowocześnianie metod nauczania

c. Treść i metody wychowania

DĄBROWSKI ZYGMUNT: Organizacja wolnego czasu ucznia
GRZELAK WŁODZIMIERZ: Harcerstwo — organizacja młodzieży
KAMIŃSKI ALEKSANDER: Samorząd uczniowski
LEWIN TADEUSZ: Książka w szkole
ŚPIONEK HALINA: Praca z dziećmi trudnymi
SZCZERBA WIKTOR: Wychowanie społeczno-moralne
WĘGRZYNOWICZ JACEK: Praca pozalekcyjna i pozaszkolna
„ „ : Wychowanie laickie

d. Organizacja oświaty i wychowania

DEMEL MACIEJ: Wychowanie zdrowotne
DOBOSIEWICZ STANISŁAW: Reforma szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce Ludowej
MACIASZEK MAKSYMILIAN: Praca młodego nauczyciela
PASIERBIŃSKI TADEUSZ: Problemy kierowania szkołą
PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Funkcja szkoły w ustroju socjalistycznym i kapitalistycznym
TATOŃ ANTONI: Problemy kształcenia zawodowego
URBAŃCZYK FRANCISZEK: Problemy nauczania dorosłych
WILANOWSKI WŁADYSŁAW: Pragmatyka nauczyciela
WILOCH TADEUSZ: Upowszechnienie szkoły średniej

Plany PZWS zakładają wydawanie w ciągu roku ok. 10 książek. Ukończenie druku całej serii przewiduje się w r. 1968. Kolejność wydawania 40 prac trudno jest z góry ustalić. Poszczególne tomiki wychodzić będą w miarę składania przez autorów maszynopisów oraz redakcyjnego ich przygotowania do druku, z zasady nie częściej niż 1 książka w ciągu miesiąca.

Szczegółowe informacje — w prospektach.

T. P.

WINCENTY OKOŃ: U PODSTAW PROBLEMOWEGO UCZENIA SIĘ. Warszawa, PZWS 1964, str. 220

Przed trzema laty Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zapowiedziały wydanie nowej serii książek pedagogicznych pt.: „Biblioteka Nauczyciela", a oto już wyszły dwa pierwsze tomiki z działu B traktującego o treści i metodach nauczania. Na pierwszym miejscu tego działu znalazła się praca jego redaktora, Wincentego Okonia. Jej tytuł: „U podstaw problemowego uczenia się".

O problemowym uczeniu się w zespołach ukazało się u nas w druku już kilka prac eksperymentalnych. Sporo z nich napisali uczniowie prof. W. Okonia pod jego kierunkiem. Już w tych rozprawach zaznaczyły się myśli przewodnie ich inspiratora. Przygotowawszy sobie w ten sposób grunt, obecnie przemówił bezpośrednio.

Już ten sposób wzięcia się do dzieła rzuca światło na postawę i metodę pracy Autora. Jest to badacz nie mający ani pociągu, ani zaufania do spekulacji filozoficznych i pedagogicznych, o ile one są dalekie od faktów. Wszystko, co pisze, chce opierać o ścisłą obserwację, a jeszcze lepiej — o eksperyment dający wyniki liczbowe. Sam o tym tak powiedział: — „Autor próbował swoje twierdzenia wyprowadzać z faktów, przy tym nie z faktów przypadkowych i dowolnych, lecz odpowiednio w eksperymencie zorganizowanych, tak mianowicie, aby z nich dały się odczytać określone prawidłowości, rządzące procesem problemowego uczenia się" (str. 212).

Drugim rysem omawianej pracy jest interesowanie się bardziej procesem uczenia się niż nauczania. To się zaznaczyło już w tytule pracy: „U podstaw problemowego uczenia się": Właśnie „uczenia się", a nie nauczania. — I rzeczywiście, Autor bada w swej pracy proces uczenia się i jego warunki.

W związku z tym uczeń wysuwa się u niego na pierwszy plan, nauczyciel zaś schodzi na plan drugi. Uczeń z p r z e d m i o t u nauczania staje się p o d m i o t e m

uczenia się. Warto przytoczyć miejsce, w którym Autor o tym mówi: — „W tomie tym autor usiłował dać nowsze spojrzenie na pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole. W tym celu na scenie szkolnej poprzestawiał aktorów, dzięki czemu w głównym polu widzenia Czytelnika znalazł się uczeń, a dopiero na drugim planie — nauczyciel" (str. 8).

Tak! — To są rzeczywiście nowsze poglądy! Ten kompleks bowiem zapatrywań się na rolę ucznia i na uczenie się, którego z takim przekonaniem broni W. Okoń, począł torować sobie drogę dopiero od końca XIX wieku. Należał on do przewodnich myśli tego ruchu reformatorskiego, który występował pod hasłem „nowej szkoły". Ówcześni autorowie nie rozporządzali jednak taką obfitością danych eksperymentalnych, jaką zgromadził nasz Autor. Powołując się na eksperymenty własne oraz swoich uczniów, może on też mocniej uzasadniać swoją tezę od swoich poprzedników z pierwszej ćwierci bieżącego stulecia.

Podobnie też, jak wówczas to głoszono, i nasz Autor łączy uczenie się z samodzielnością, chce wychowywać młodzież nie do kurczowego trzymania się gotowych wzorów, lecz do „życia w nowych i szybko zmieniających się warunkach". Stare wzory w takim życiu trzeba umieć zastępować nowymi i nieraz te nowe samemu wytwarzać. Do tego potrzeba myślących i twórczych głów; do tego potrzeba również silnych charakterów. Tylko bowiem takie charaktery potrafią zwalczać zużyty dogmatyzm, nie wpadając w nowy.

Trzecim rysem książki jest krytycyzm i zachowywanie miary. Autor nie należy do tych zaślepieńców, którzy, nabrawszy przekonania do jakiejś metody, chcą ją stosować we wszystkich wypadkach. Jest zwolennikiem metody problemowej, jednakże sam wskazuje wypadki, kiedy zamiast problemu lepiej jest stosować metodę podającą. Jest przekonany o wielkich zaletach uczenia się w zespołach, ale zwraca uwagę na to, że są wypadki, kiedy lepiej jest, aby młodzież pracowała w pojedynkę lub całą klasą. W ostatnim rozdziale radzi łączyć harmonijnie wszystkie trzy sposoby organizowania pracy: — jednostkowy, zespołowy i całą klasą (str. 214). Bardzo to mądre i przekonywające!

Książka składa się z dwunastu rozdziałów. Można je podzielić na trzy części: — pierwsze cztery rozdziały wprowadzają w główne zagadnienie i dają podstawy ogólne do dalszych rozważań; środkowych pięć rozdziałów poświęconych jest metodzie problemowej; wreszcie trzy ostatnie mówią o zespole i warunkach społecznych pracy uczniów.

W każdej z tych części czytelnik — a ma nim być nauczyciel — znajdzie dużo tematów ciekawych i pobudzających do podciągnięcia na wyższy poziom pracy dydaktycznej i wychowawczej. W części pierwszej nowe będą dla wielu czytelników uwagi Autora o amerykańskich maszynach do uczenia się. Wnikliwe są rozważania na temat podobieństw i różnic zachodzących pomiędzy uczeniem się i badaniem.

W części drugiej rozdział V ma charakter ogólny. Autor odpowiada w nim na pytanie, na czym polega nauczanie problemowe i problemowe uczenie się. Dalsze cztery rozdziały podają wyniki eksperymentalnych badań nad rozwiązywaniem problemów w różnych przedmiotach nauczania, a mianowicie na godzinach: 1) matematyki, 2) przyrodoznawstwa, 3) przedmiotów humanistycznych i 4) technicznych.

Trzy ostatnie rozdziały przynoszą: 1) informacje o powstawaniu i rozwoju nauczania problemowo-grupowego, 2) wyjaśnienia dotyczące warunków społecznych problemowego uczenia się, 3) rozważania nad efektywnością problemowo-grupowego uczenia się.

Treść bogata i aktualna, a wszystko wyłożone w sposób jasny i przystępny. „Biblioteka Nauczyciela" od razu dała swym Czytelnikom książkę wartościową i pobudzającą do myślenia i działania.

Bogdan Nawroczyński

CZESŁAW KUPISIEWICZ: O ZAPOBIEGANIU DRUGOROCZNOŚCI. Warszawa, PZWS 1964, str. 171

Recenzowana praca Czesława Kupisiewicza stanowi drugi tomik „Biblioteki Nauczyciela". Temat dobrze wybrany, drugoroczność bowiem i idący w ślad za nią odsiew — to wielkie zło, obniżające wyniki pracy naszych i nie tylko naszych szkół podstawowych i średnich. U nas jednak rozmiary drugoroczności są, niestety, bardzo wielkie. W roku szkolnym 1961/2 w szkołach podstawowych mieliśmy 396 481 (7,9%) uczniów drugorocznych, a w liceach ogólnokształcących w tym samym roku 23 393 (7,8%). Jest zatem z czym walczyć, jest powód do uczynienia przeglądu środków zaradczych.

Zagadnieniem tym zajmował się nasz Autor już wcześniej, w pracy zatytułowanej: „Niepowodzenia dydaktyczne" (Warszawa, PWN, 1964). Niektóre z wyników, zreferowanych w tamtej książce, znalazły się i tutaj. Obecna jednak książka różni się od poprzedniej zarówno zakresem tematu, jak sposobem jego opracowania.

Chcąc zwalczać drugoroczność, trzeba znać jej przyczyny. Autor, zgodnie zresztą z wielu innymi badaczami tej sprawy, przyjmuje, iż drugoroczność wynika z bardzo wielu przyczyn natury pozaszkolnej i szkolnej. Samych tylko szkolnych przyczyn drugoroczności jest wiele. Autor podzielił je na dwie grupy, a mianowicie na przyczyny niezależne i zależne od nauczyciela. Do pierwszej zaliczył: obowiązujący system nauczania i wychowania, warunki organizacyjne i materialne pracy szkół, programy nauczania, podręczniki, kwalifikacje zawodowe nauczycieli i poziom pracy zakładów kształcenia nauczycieli.

Do drugiej grupy zaliczył: metody nauczania i wychowania stosowane przez nauczyciela w pracy z dziećmi i młodzieżą, jego stosunek do tej pracy, a przede wszystkim sumienność w wypełnianiu obowiązków zawodowych, stosunek do dzieci oraz ich rodziców, a zwłaszcza tzw. takt pedagogiczny, umiejętność nawiązywania ścisłej współpracy z rodzicami lub opiekunami uczniów itp.

Autor z właściwą mu dokładnością omówił w swej książce wszystkie te przyczyny, wskazując zarazem przy każdej na odpowiednie środki zaradcze, szczególną jednak uwagę zwrócił na drugą grupę przyczyn. Jest to zupełnie na miejscu w książce przeznaczonej właśnie dla nauczyciela.

Stąd budowa książki. Na sześć rozdziałów dwa pierwsze mówią o drugoroczności w świetle dotychczasowych nad nią badań innych pedagogów i samego Autora, cztery zaś pozostałe zajmują się następującymi zagadnieniami: 1) dydaktycznymi przyczynami drugoroczności, 2) doskonaleniem się nauczyciela jako warunkiem zwalczania drugoroczności, 3) poznawaniem przez nauczyciela swoich uczniów i wreszcie 4) formami opieki nad uczniami opóźnionymi w nauce.

Cała książka odznacza się jasnością i przejrzystością wykładu. Bo też Autor starannie przygotowuje każdy swój krok naprzód. Zaczyna od zdefiniowania terminów, którymi się będzie posługiwał, następnie stawia rusztowanie pojęć i wreszcie wypełnia te ramy starannie wybranym materiałem faktów zebranych drogą obserwacji i eksperymentu oraz statystyką zjawisk masowych.

Bardzo pożyteczna książka. Wskazuje ona nauczycielowi, jak zwalczać drugoroczność, a zarazem napawa go przekonaniem, że zło można zwalczyć i że to on właśnie, nauczyciel, może tego dzieła dokonać po prostu tylko lepiej niż dotychczas nauczając i wychowując.

Bogdan Nawroczyński

MICHAŁ SZULKIN: HENRYK SZULC DZIAŁACZ LEWICY NAUCZYCIELSKIEJ W POLSCE.

„Nasza Księgarnia", Warszawa 1964 r.

Ostatnie badania Zakładu Historii Szkolnictwa i Oświaty Czasów Najnowszych skupiły się nad wydobywaniem z mroków zapomnienia zasłużonych działaczy postępowego ruchu nauczycielskiego, ruchu robotniczego i komunistycznego w walce o oświatę dla mas i demokratyzację szkolnictwa.

Jednym z wielu działaczy tego ruchu był H. Szulc, urodzony 4 lipca 1904 r. w Gdowie, pow. wielicki, woj. krakowskie. O jego życiu i działalności pisali już A. Jasiński w *Szkole Specjalnej*, nr 3, 1961 r., M. Szulkin w *Głosie Nauczycielskim*, nr 47, 1960 r., były to jednak tylko krótkie wzmianki traktujące ogólnikowo o postaci Szulca. Dopiero książka M. Szulkina obejmuje całość jego życia i działalność społeczną, polityczną i pedagogiczną.

Książka składa się z sześciu części. Część I rozpoczyna Autor jasną i zwięzłą charakterystyką sytuacji politycznej w dziejach polskiego ruchu nauczycielskiego, ukazując jednocześnie w nim rozwój postępowych nurtów, występujących w powiązaniu z rewolucyjną walką ludu o wyzwolenie narodowe i społeczne. Szczególny nacisk kładzie na rozwój myśli marksistowskiej i jej wpływ na działaczy ruchu rewolucyjnego na ziemiach polskich. Na tle tej sytuacji szkicuje sylwetkę H. Szulca w latach jego młodości.

Z relacji Autora wynika, że Henryk do szczęściarzy nie należał. Klasyczne gimnazjum (początkowo w Buczaczu, a potem w Bochni), w którym Szulc ukończył 6 klas, nie przygotowało młodzieńca do życia. Bardziej kształtowały jego psychikę i świadomość przełomowe dla narodu polskiego wydarzenia polityczne, jak wybuch I wojny światowej i odzyskanie w wyniku niej niepodległości bytu państwowego oraz trudna sytuacja życiowa po śmierci ojca w 1920 r., odkąd był zmuszony wziąć na swe wątłe barki obowiązki żywiciela licznej rodziny. Stałych środków na utrzymanie jej dostarczała mu dopiero podjęta w 1924 r. w szkole powszechnej w Rypinie (woj. bydgoskie) praca nauczyciela. Temu nowemu okresowi w życiu młodego Szulca autor poświęcił drugą część swej monografii.

Brak wykształcenia pedagogicznego zmuszał i mobilizował Szulca do systematycznego i starannego przygotowywania się do każdej lekcji. Gromadził i zbierał, gdzie się tylko dało, pomoce naukowe, celem zainteresowania uczniów i uatrakcyjnienia procesu nauczania. Dzięki temu szybko pozyskał sobie nie tylko wychowanków, ale również rodziców i kolegów nauczycieli. Cenionо go przede wszystkim za pracowitość, samodzielność i dużą inicjatywę w pracy.

W tym też czasie rozpoczął swoją działalność polityczną i społeczną. W 1926 r. wstąpił w szeregi KPP i do Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, walcząc usilnie o jednolitość systemu szkolnego i wysoko zorganizowaną szkołę powszechną. Dał się poznać szczególnie jako aktywny działacz na odcinku hamowania wpływu kleru i hierarchii kościelnej na sprawy szkolne.

W trzeciej części Autor charakteryzuje H. Szulca jako działacza lewicy nauczycielskiej, dobrego organizatora i człowieka oddanego sprawie walki o szkołę świecką wespół z towarzyszami z ruchu robotniczego i radykalnego ruchu ludowego. Jego niespożytej energii, mimo aresztowań i prześladowań oraz mimo słabego stanu zdrowia, dają świadectwo liczne wspomnienia bliskich współtowarzyszy obficie cytowane przez Autora w monografii.

W czwartej części książki nakreślona została sytuacja w szkolnictwie polskim w latach 1929—1932. Sytuacja szkolnictwa w tym okresie była katastrofalna. Powodem tego był ogólny kryzys gospodarczy i swoista polityka ówczesnego rządu kapitalistycznego. Na potwierdzenie tego Autor przytacza między innymi oficjalne dane publikowane przez Ministerstwo WR i OP. Wiele nowego światła rzuca także

M. Szulkin na sprawę wpływu polityki i opinii społecznej na zradykalizowanie mas. Szczególnie podkreśla rolę walki z ustawą szkolną 1932 r. Stanowiła ona (ustawa) „wyraźny zamach faszyzmu na dotychczasowy i tak już mierny stan oświaty w kraju i zapowiada faktyczną likwidację tej oświaty dla szerokich mas ludności..."

W tym też roku powstaje w Warszawie Towarzystwo Oświaty Demokratycznej, „Nowe Tory", skupiające w swych szeregach partyjnych i bezpartyjnych. Nie zabrakło i tu Szulca. Był zwolennikiem deklaracji ideowej Towarzystwa, która głosiła, że ustrój demokratyczny jest normalnym warunkiem rozwoju państwa i narodu, a wychowanie demokratyczne czynnikiem ugruntowującym. Szulc należał także do tych, którzy występowali nieustannie z protestami w sprawie szkolnej. „Protestujemy przeciw faszyzacji szkoły i obniżaniu jej poziomu naukowego i ideowego...". H. Szulc włączył się również do walki z widmem wojny i faszyzmu. Temu okresowi Autor poświęcił piątą część książki.

Zwraca uwagę na ogólną sytuację w walce z faszyzmem w końcu dwudziestych i trzydziestych lat, ponieważ wtedy przybiera na sile rozwój ruchu antyfaszystowskiego nie tylko w Polsce, ale i w świecie. Dowodem tego były liczne kongresy antyfaszystowskie i antywojenne. W Polsce powstał w 1932 r. Komitet Antywojenny, cieszący się, jak podkreśla M. Szulkin, wielkim uznaniem zwłaszcza wśród młodzieży, która hasła antywojenne i antyfaszystowskie przyjmowała z wielkim entuzjazmem. Była w tym niewątpliwie duża zasługa Szulca, który potrafił szybko nawiązywać z nią kontakty. W dalszych swoich rozważaniach M. Szulkin wskazał na zasługi H. Szulca w pracach Komitetu na terenie Kielecczyzny.

Z uwagi na to, że ruch antywojenny i antyfaszystowski stanowił poważne niebezpieczeństwo szczególnie w latach trzydziestych dla ówczesnych władz sanacyjnych, podjęły one w 1937 r. decyzję likwidacji groźnych grup organizacyjnych, aresztując wielu przywódców, a wśród nich i Szulca.

Część szósta obejmuje ostatnie lata jego życia i działalności w Kielcach. Autor wyraźnie podkreśla, iż był to okres wzmożonej i intensywnej pracy Henryka, mającej ogromny wpływ na rozwój postępowej myśli pedagogicznej. Z jego inicjatywy powstało i rozwinęło swoją działalność Koło Polskiego Związku Myśli Wolnej, werbując do pracy w nim wielu nauczycieli.

Niełatwa była także praca Szulca w szeregach nielegalnej KPP, potrafił jednak pokonywać trudy i zwyciężać. Nawet wtedy, kiedy dawno już zaawansowana gruźlica coraz bardziej wyczerpywała jego organizm. Dopiero ostatnie aresztowanie i proces kielecki osłabiły zupełnie H. Szulca. Wypuszczony z aresztu w bardzo ciężkim stanie zdrowia, przewieziony został do szpitala w Warszawie, gdzie 7 kwietnia 1938 r. zakończył życie.

Można więc śmiało stwierdzić, że działalność Szulca była wszechstronna i rozległa, wykazał to Autor powołując się na liczne raporty władz śledczych.

Marzenia i dążenia Szulca oraz jego towarzyszy doczekały się wreszcie urzeczywistnienia. Poczynania władz PRL w dziedzinie oświaty i szkolnictwa są przecież realizacją tych programów, o które walczył Szulc i wielu innych.

Dobrze się stało, że właśnie w 60-tą rocznicę jego urodzin ukazała się książka M. Szulkina. Jest to dowód pamięci, a zarazem wielkiego uznania dla H. Szulca. Uczynił to Autor w sposób godny i właściwy. Książka opracowana jest dokładnie i wnikliwie na podstawie cennych źródeł archiwalnych, przeto pozwala ona szerokiemu ogółowi społeczeństwa zapoznać się z postacią H. Szulca, niestrudzonego działacza i bojownika postępowego ruchu nauczycielskiego.

Wiktor Osajda

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Rozwój polskiej teorii pedagogicznej napawa nadzieją, że proces dydaktyczno-wychowawczy będzie coraz częściej naukowo uzasadniany i coraz częściej obok pytania: co i jak? — pojawiać się będzie pytanie: dlaczego? Na kanwie materiałów zawartych w *Nowej Szkole*, *Wychowaniu* i mało znanym szerszym kołom pedagogicznym *Biuletynie KOS* w Katowicach zwrócę specjalną uwagę na zagadnienie wzajemnego związku teorii i praktyki.

Ogólne dyrektywy i praktyka

Prof. B. Suchodolski wygłosił na inauguracji międzynarodowej konferencji, zorganizowanej w Grenoble przez Unesco, odczyt o właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania. Odczyt ten drukuje w numerze 10 *Nowa Szkoła*. Problemów natury zasadniczej jest w artykule bardzo dużo i mówienie o wszystkich byłoby z konieczności upraszczaniem myśli; wybiorę z tych wielu jeden, by nim scharakteryzować określoną sytuację szkoły. Chodzi o udział wychowawców w kształtowaniu realnych warunków życia młodzieży i o to, co wychowawcy czynią z młodzieżą w wychowawczych instytucjach i organizacjach. Zadania wychowawców są pod tym względem bardzo złożone. Nie wystarcza, podkreśla autor, wykorzystywanie określonych właściwości młodzieży dla określonych celów. Idzie przede wszystkim o to, by budzić nowe zainteresowania i kształtować nowe dążenia młodych ludzi. „Obowiązkiem wychowawcy jest uczynić ich bogatszymi, niż byli, gdy przyszli do niego".

Hasło naczelne i zasadniczą dyrektywę pedagogiczną tak sformułował prof. Suchodolski: „Budzenie i rozwijanie potrzeb i zainteresowań oraz kształtowanie działalności młodzieży, działalności zaangażowanej". Dyrektywa, łatwo zauważyć, bardzo ogólna i ukazująca dalekie perspektywy, jednocześnie jednak przez swą ogólność trudna do realizacji w warunkach konkretnej rzeczywistości. Autor zdaje sobie doskonale z tego sprawę i tak to określa: „Najwyższym zamierzeniem wychowania powinno być dotarcie do tej strefy, w której wytwarzają się zasadnicze siły kształtujące ludzką osobowość, w której formuje się postawa wobec życia, i innych ludzi, w której ustala się hierarchia wartości. Jest oczywiście łatwiej sformułować tę ogólną dyrektywę, niż wskazać sposoby, dzięki którym można ją realizować w praktyce. Praktyka jest bowiem zawsze konkretna, to znaczy przebiega w określonej dziedzinie, posługuje się określonym materiałem, stawia określone wymagania. W praktyce uczymy takich lub innych przedmiotów, kształcimy sprawność fizyczną lub umiejętność śpiewu, ćwiczymy dokładność w pracy lub wrażliwość estetyczną itd. A jednak jeśli od tych różnych »specjalizacji« nie znajdziemy drogi do całości życia osobowego, nasz wychowawczy wysiłek nie osiągnie wyników dostatecznie głębokich i trwałych. Dlatego, chociaż z tych lub innych powodów działalność wychowawcza musi być różnicowana, powinna ona — równocześnie — być integrowana".

Jaki powinien być kierunek tej integracji — prof. Suchodolski również wyjaśnia — i wbrew poprzedniej uwadze wyjaśnia bardzo konkretnie. Oś integracji to idea wszechstronnie rozwiniętej osobowości. „Wszystko, czego ludzi uczymy — powinno być uczone tak, aby dzięki temu człowiek stawał się pełniejszy, bardziej rozumny, bardziej wrażliwy, bardziej aktywny". Jeśli będziemy uczyć nauki, sztuki, ekonomii,

socjologii — to nie po to, by stwarzać erudytów, znawców, specjalistów, lecz by wychować ludzi umiejących żyć i działać zgodnie z wymaganiami naukowej kultury, myśleć według naukowej metody, o pełniejszym życiu uczuciowym, bogatszej wyobraźni, wykształcić ludzi umiejących racjonalnie rozumieć świat, w którym żyją i w którego kierowaniu powinni odpowiedzialnie uczestniczyć.

Pójście w głąb, niezadowalanie się zewnętrznymi wynikami, gwarantuje trwały i owocny wpływ wychowawczy. Prof. Suchodolski daje tu najbardziej, tak się wydaje, istotną charakterystykę przyczyn niepowodzeń wychowawczych, gdy pisze: „Wychowawca... gdy ogranicza swą działalność tylko do formułowania pewnych pojęć lub poglądów, pewnych upodobań lub skłonności, pewnych umiejętności i sprawności, utrzymuje swój wpływ tak długo tylko, jak długo utrzymuje się układ warunków, w których te konkretnie określone właściwości były potrzebne. Idący w przyszłość młody człowiek pozostaje — wcześniej lub później — zupełnie sam". Przewidując pewne opory wielu wychowawców wynikające z obaw, że akcja idąca w głąb jest trudna dla kontroli, taką daje wskazówkę: „Czyż nie pamiętamy sami, iż nie liczą się naprawdę w naszym życiu ci wychowawcy, którzy nas czegoś uczyli, lecz tylko ci, którzy nas do czegoś rozbudzili?".

O teorię podręcznika szkolnego

Teoria podręcznika jest bardziej postulatem aniżeli faktem. Pięknie wydana rozprawa prof. K. Sośnickiego („Ogólne założenia podręczników szkolnych") jest zbiorem wskazań i w jakimś stopniu ukazuje model podręcznika, jednak podręcznika w ogóle; podręcznik konkretny, podręcznik dla konkretnego ucznia pozostaje ciągle indywidualnym dziełem autora i zespołu ludzi, którzy służą mu pomocą.

W numerze 19 *Wychowania* ukazała się ciekawa wypowiedź Zbigniewa Załuskiego pt. „Przedmiot znaleziony w tornistrze". Autor przestudiował podręcznik historii dla klasy VII szkoły podstawowej. Konfrontuje z jego treścią i układem minione dyskusje o postawach młodzieży, o jej nieznajomości historii i stosunku do przeszłości. Poszukiwano — mówi — przyczyn zła we wpływie rodziny, ulicy, gazety, felietonu, książki czy filmu. Czy słusznie? „Nikt — pisze Załuski — z dyskutantów po prostu nie zajrzał swemu dziecku do tornistra. A jednak edukacja zaczyna się w szkole. Fundament naszych trudności, które zaczęliśmy przezwyciężać w toku wielkich powszechnych akcji wychowawczych 20-lecia PPR, 20-lecia Polski Ludowej — fundament stworzyliśmy sami. Oczywiście wszyscy inni dołożyli swoją szczyptę. Jednakże fundament zakładaliśmy w sposób naukowy. Na lekcji w szkole. Przy pomocy obowiązującego podręcznika".

Tak wysoko stawiając rolę podręcznika w kształtowaniu myśli historycznej młodzieży, autor dokonuje szczegółowej analizy wymienionego podręcznika i wykazuje błędy, usterki, uproszczenia, niedomówienia, pominięcia i wiele innych wad, które całkowicie dyskwalifikują książkę jako narzędzie oddziaływania wychowawczego. Na tle tej bardzo wnikliwej, a jednocześnie bezwzględnej analizy wyłania się model podręcznika historii. Można by to określić następująco:

1. Sprawa poprawności rzeczowej. Błędów wyliczył bardzo dużo, wydają mu się one jednak najmniej groźne, łatwo je bowiem wskazać i poprawić. W każdym razie podstawą podręcznika musi być ścisłość, dokładność, bezwzględne liczenie się z faktami i ich właściwa interpretacja.

2. Autor żąda od podręcznika zachowania właściwych proporcji, wynikających z ważności oceny zjawisk historycznych. Liczy bardzo dokładnie wiersze, które poświęcono wydarzeniom: bitwa o Anglię — 37 wierszy, natomiast obrona Moskwy i przeciwuderzenie radzieckie — ledwie 18 wierszy. Chodzi tu autorowi nie tylko o sens historyczny, zgodność z prawdą, lecz również o sprawę pedagogicznego sensu

podręcznika. „Ma pokazać genezę Polski Ludowej, przygotować obywateli do życia w niej — nie w innej. Musi więc koncentrować uwagę na genezie nowej Polski i na miejscu jej wiodącego nurtu w życiu narodu". — Dodaje przy tym: „A poza tym, sprawa proporcji jest sprawą elementarnego taktu".

3. Załuski zdaje sobie sprawę z tego, że podręcznik dla klasy VII „nie może być precyzyjny i wyważony, musi upraszczać, musi przejaskrawiać pewne mniej może ważne, ale za to barwniejsze, a więc dostępniejsze dziecku strony rzeczywistości". Dodaje jednak od razu: „Jednakże te wyjaskrawienia są nieobojętne dla prawdziwości obrazu historycznego dostarczonego przez podręcznik uczniowi, a także co gorsza nieobojętne dla rozumienia sensu opisywanych wydarzeń".

4. Kwestionując samą zasadę doboru faktów w wymienionym podręczniku autor domaga się, ażeby wykład historii i dla dzieci 13-, i 14-letnich był podporządkowany pewnej koncepcji ogólnej, żeby ukazywał procesy historyczne, żeby pokazywał „jak dzieje się historia". Nic z tego nie widzi w podręczniku. Opinię tę ilustruje na przykład tym, że nie daje się uczniowi materiału do zrozumienia klęski wrześniowej, koncepcji Polski Ludowej itd. „Mówiąc o faktach" — podkreśla Załuski — podręcznik niemal nigdzie nie mówi o koncepcjach, celach, rozsądnych zamiarach, jakie przyświecają ludzkiej działalności".

Żądania są, jak widać, daleko idące. Wysuwa je historyk, mając na uwadze przede wszystkim wymagania, jakie stawia nauka historii, mniej psychologia i metodyka. Niewątpliwie jednak, dostrzegając w wywodach Załuskiego przejaskrawienia, nie sposób nie przyznać, że generalna linia ataku jest słuszna. Poprawność naukowa, właściwe proporcje i akcenty, wartości wychowawcze wybranego materiału, uczenie dostrzegania procesu historycznego — to wymagania nie wygórowane. A trzeba by jeszcze uzupełnić obraz podręcznika punktem widzenia dydaktyki; wówczas wymagania znacznie wzrosną i tym trudniejsze zadania staną przed autorami podręcznika historii.

Motywy uczenia się

Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego wydaje od 6 lat *Biuletyn* poświęcony zagadnieniom pedagogicznym związanym przede wszystkim z regionem śląskim. W kolejnych numerach ukazują się sprawozdania z przeprowadzonych lekcji w szkołach różnego typu, wyniki badań, omawianie książek, starannie opracowane zestawienia bibliograficzne. W numerze 8/64 *Biuletynu* ukazał się m. in. artykuł M. Szulborskiej „Rola szkoły w procesie kształtowania motywów uczenia się młodzieży". Teoretyczne podstawy problemu znaczenia motywów uczenia się są dość wyczerpująco opracowane i mogłyby wystarczyć dla należytego uwzględniania jak najbardziej skutecznych motywów w praktyce nauczania i wychowania. Jak jest jednak w istocie?

Grupa nauczycieli Liceum Pedagogicznego w Pszczynie przeprowadziła badania nad motywami uczenia się młodzieży w wieku od 14 do 18 lat. Metody badań — obserwacje, wywiady, ankieta. Liczba młodzieży objętej badaniami nie jest podana, możemy się jednak domyśleć, że ponad 250 (6 klas liceum pedagogicznego, 2 klasy liceum ogólnokształcącego i 1 klasa szkoły podstawowej). W artykule są podane jedynie wyniki związane z dwoma pytaniami: „Co zachęca cię do nauki" i „Co zniechęca cię do systematycznej nauki".

A oto najbardziej interesujące i charakterystyczne dane:

I. Najbardziej zachęcający do nauki czynnik — to ocena szkolna. Głos oddało na ten czynnik 103 uczniów, w tym klasa VII szkoły podstawowej 2, klasy VIII i X liceum ogólnokształcącego — 15, klasy liceum pedagogicznego — 86. — Chęć zdobycia wiedzy — 77 głosów, zdobycie zawodu — 72, nagrody lub pochwała —

21 itd. Najmniej głosów otrzymało współzawodnictwo, bo tylko 6. Jakkolwiek podanie liczby wypowiedzi bez możliwości porównania z liczbą wypowiadających się na ten temat uczniów nie daje prawdziwego obrazu sytuacji, to jednak fakt wysunięcia oceny jako motywu na pierwsze miejsce jest bardzo charakterystyczny i świadczy o znaczeniu zewnętrznych czynników jako bodźca w pracy ucznia.

2. Czynnikami zniechęcającymi do nauki — to przede wszystkim zła ocena i nagana, niesprawiedliwość w ocenie, niewłaściwy stosunek nauczyciela do ucznia i do przedmiotu, brak czynników zachęcających, zmęczenie. Charakterystyczna była wypowiedź jednej z uczennic: „Do nauki zniechęca mnie niekontrolowanie przez uczącego wiadomości z poprzednich lekcji oraz niepozytywna ocena". — Jest to charakterystyczne również z tego punktu widzenia, że większość uczniów powoduje się w pracy celami bliskimi, chwilową sytuacją, mniej natomiast celami odległymi, motywami głębszymi.

Relacjonując tak obszernie sprawozdanie ogłoszone w *Biuletynie*, chciałbym tym samym podkreślić znaczenie badań, nawet jeśli nie są wolne od metodologicznych błędów i usterek, dla pracy w konkretnej sytuacji. Nauczyciele, w których szkołach te badania przeprowadzono, mogą na podstawie analizy zebranych materiałów sformułować dla siebie pewne wskazania. Autorka tak je sformułowała na zakończenie artykułu: „Badając rzeczywiste motywy uczenia się młodzieży należy je oceniać przede wszystkim pod kątem wartości społecznej. Aby jednak te wartościowe, z punktu widzenia społecznego, bodźce tworzyły układ trwały, musi równolegle z oddziaływaniem na motywację przebiegać kształcenie woli i charakteru, a co za tym idzie, wyrabianie trwałych nawyków do pożytecznego działania niezależnie i wbrew życiowym przeciwnościom".

*

Teoria pedagogiczna rozwija się i coraz więcej dzieł z tego zakresu przechodzi z warsztatów pracowników nauki do rąk nauczycieli. Idzie teraz o to, by nauczyciel umiał i chciał żywe praktyczne działanie łączyć z teoretyczną myślą.

Stanisław Nowaczyk

KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO ZNP DZIAŁALNOŚĆ I PERSPEKTYWY

Wychowanie estetyczne staje się dziś problemem coraz żywszym intelektualnie, coraz ciekawszym praktycznie, coraz bardziej palącym w codziennej działalności szkoły. Świadczy o tym rosnąca na całym świecie liczba publikacji, interesujące doświadczenia i dyskusje, nowe akcenty w programach szkolnych.

Z tych właśnie przyczyn powołano przed kilku laty przy Zarządzie Głównym ZNP Komisję Wychowania Estetycznego, która swoją działalność rozpoczęła od wstępnego poznania sytuacji wychowania estetycznego w terenie. Przeprowadzona ankieta pozwoliła równocześnie na odnalezienie, w różnych miejscach naszego kraju, nauczycieli zainteresowanych szczególnie tym właśnie zagadnieniem i podejmujących, nieraz na własną rękę i w bardzo trudnych warunkach, nowatorskie doświadczenia, a nawet prace badawcze. Pierwsze spotkanie uczestników ankiety było zarazem pierwszym zebraniem Komisji w pełnym już, ale nie zamkniętym przecież, składzie[1]. Stwierdzono, iż palącą potrzebą chwili jest pomoc nauczycielstwu w realizacji wychowania estetycznego, pomoc przede wszystkim naukowa — zapoznanie z nową problematyką sztuki i nowymi kierunkami w estetyce, teoretycznymi podstawami nowoczesnego wychowania przez sztukę.

Grupa badawcza, pracująca przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego (prof. dra Bogdana Suchodolskiego), a kierowana przez dr Irenę Wojnar, podjęła się zorganizowania tego typu akcji dokształcającej i koordynującej indywidualną działalność nowatorską samych nauczycieli. Na apel Komisji zgłosiło się bardzo wiele osób, które podkreślały, iż od dawna już oczekiwały na tego rodzaju inicjatywę, iż realizowały własne doświadczenia w zupełnym odosobnieniu.

I w ten sposób Komisja wyszła naprzeciw istniejącemu zamówieniu społecznemu, potwierdzając raz jeszcze aktualność samej problematyki. Dzięki pełnej zrozumienia postawie Zarządu Głównego ZNP zorganizowany został w Gdańsku w lipcu 1964 r. dwutygodniowy kurs wakacyjny, którego uczestnikami byli członkowie Komisji.

Program kursu został przygotowany przez zespół pracujący przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW. Obejmował szereg wykładów i seminariów na temat ogólnych zagadnień estetyki i wychowania estetycznego oraz zajęcia kierunkowe poświęcone różnym dziedzinom sztuki (plastyka, muzyka, film, teatr, radio, telewizja, sztuka użytkowa). Szczególnie została zaakcentowana problematyka współczesna: rola wychowawcza zarówno nowej plastyki i nowej muzyki, jak i tych dziedzin sztuki, które wiążą się z nowymi środkami przekazu kulturowego, a także — zagadnienie to po raz pierwszy zostało u nas sformułowane w kategoriach wychowawczych — rola sztuki użytkowej, wzornictwa, „piękna na co dzień", estetycznego smaku.

O współczesnych problemach wychowania estetycznego mówił prof. dr B. Suchodolski (UW), dowodząc, iż w epoce współczesnej dokonuje się pojednanie sztuki z życiem, co wynika przede wszystkim z faktu, iż sztuka staje się coraz bardziej dostępna coraz większej liczbie ludzi i powszednim dniom ich życia, dzięki nowym środkom rozpowszechniania. Równocześnie środowisko, w którym żyje dziś człowiek, ulega nieustannym przekształceniom dzięki nowym formom i nowym elementom plastycznym; następuje coraz silniejsze przenikanie sztuki do tego środowiska. Z tym

[1] Pisała na ten temat H. Witalewska w artykule pt. „O wyższy poziom wychowania estetycznego". *Głos Nauczycielski*, maj 1964.

wiąże się wzrost znaczenia sztuki w różnych rodzajach pracy, wymagającej inwencji, wyobraźni i postawy twórczej, umiejętności twórczego myślenia.

Prof. Suchodolski zwrócił szczególną uwagę na poznawcze znaczenie sztuki z punktu widzenia jej osobistej, zindywidualizowanej odbiorczości, wskazał na rosnące analogie między poznaniem naukowym a poznaniem artystycznym, dzięki temu iż odzwierciedlanie, odwzorowywanie gotowej rzeczywistości coraz wyraźniej zastępowane dziś jest poznawaniem przez tworzenie, przez konstrukcję (stąd istotne konsekwencje pedagogiczne). Ludziom współczesnym potrzebne jest poznanie zarówno świata zewnętrznego, jak i siebie samych, potrzebna orientacja w trudnych problemach moralnych, skomplikowanych sytuacjach życiowych. Sztuka dysponuje szczególną metodą samopoznania człowieka, pokazuje jego ograniczenia i możliwości.

Tak istotne i nowe zagadnienie estetycznego smaku i możliwości jego kształcenia omówił dr Bohdan Dziemidok (UMCS Lublin), przypominając aktualność tego zagadnienia we współczesnej pedagogice radzieckiej. Wiele uwagi poświęcił zagadnieniom mody oraz tak zwanego dobrego i złego smaku, podkreślił, iż w ramach dobrego gustu mogą istnieć różnice indywidualne, a także zastanawiał się nad zagadnieniem nowoczesności w upodobaniach i ocenach estetycznych.

Perspektywom wychowawczym sztuki poświęcone były wykłady dr Ireny Wojnar (UW), która poddała analizie nowoczesną koncepcję wychowania przez sztukę, to znaczy możliwość wykorzystania sztuki nie tylko dla kształtowania estetycznej wrażliwości, lecz także i dla wzbogacenia wychowania moralnego i intelektualnego, kształtowania postawy twórczej. Omówiła podstawowe tezy tradycyjnie pojmowanego wychowania estetycznego: na temat roli sztuki i piękna w kształtowaniu wewnętrznej harmonii człowieka oraz na temat zbieżności między wychowaniem moralnym i wychowaniem estetycznym. Przypominając nową sytuację sztuki w życiu współczesnym, wskazała nie tylko na rosnącą dostępność sztuki dawnej, lecz także i na swoisty „świat" sztuki otaczający dziś człowieka, świat, na który składają się elementy materialne, plastyczne, znaki i treści wizualne, nowe układy szmerów i dźwięków (ikonosfera i audiosfera). Ta obiektywna sytuacja znajduje swój odpowiednik teoretyczny w postaci pogłębionych refleksji nad sztuką, osiągnięć estetyki. Sztuka staje się dziś narzędziem integracji człowieka ze światem, w którym żyje, zarówno ze światem już istniejącym, jak i ze światem przetwarzanym, światem możliwym; równocześnie integruje różne rodzaje ludzkiego działania (praca i tak zwany czas wolny), co pozwala na stopniowe przezwyciężanie poglądu na temat sztuki jako rozrywki, ponieważ rośnie wciąż znaczenie poznawczych funkcji sztuki. Jest ona wreszcie narzędziem integracji osobowości człowieka, jego dyspozycji, postaw i przeżyć poznawczych, intelektualnych, emocjonalnych.

W zajęciach kursowych zwrócono szczególną rolę na konkretne zagadnienia sztuki, zwłaszcza współczesnej plastyki. Prof. dr Włodzimierz Hodys (ASP w Krakowie) omówił, na bogatym materiale ilustracyjnym (przezrocza), złożony problem „sztuka a rzeczywistość" oraz przypomniał aktualne dyskusje plastyczne. Zastanawiał się nad tym, w jaki sposób sztuka — różne jej rodzaje — odtwarza rzeczywistość potoczną, naukową, wrażeniową, wyobrażeniową, sugeruje różne „oblicza prawdy". Wskazał, iż kształtuje się obecnie nowy rodzaj estetycznej wrażliwości człowieka — świat rozkłada się na elementy, następuje coraz wyraźniejsze wyzwolenie wyobraźni.

Po raz pierwszy chyba w tematyce wychowania estetycznego zwrócono tak mocno uwagę na zagadnienia wzornictwa przemysłowego, sztuki użytkowej. Mówił o tym na kursie dyrektor Instytutu Wzornictwa Przemysłowego mgr Tadeusz Reindl, ukazując wzornictwo jako nową dziedzinę sztuki związaną z epoką wielkiego przemysłu. Troska o jakość estetyczną produktów wytwarzanych przez maszyny jest zagadnieniem nie tylko ekonomicznym czy społecznym, ale i wychowawczym w tym sensie, iż przedmioty — wytwarzane przez ludzi — na swój sposób wychowują, co

jest szczególnie aktualne w epoce masowej produkcji przemysłowej i coraz szerszej dostępności wielu artykułów powszechnego użytku, a także ze względu na znaczenie architektury, która coraz bardziej uczestniczy w kształtowaniu środowiska.

O szczegółowych problemach plastyki użytkowej, a zwłaszcza koloru, mówił art. plastyk mgr Stefan Kościelecki (UMK Toruń) podkreślając estetyczne, społeczne, użytkowe i wychowawcze funkcje koloru.

Znaczna część zajęć kursowych poświęcona była zagadnieniom wychowania plastycznego — art. plastyk mgr Anna Trojanowska zastanawiała się nad charakterem spontanicznej ekspresji plastycznej dzieci, sądząc, iż sztuka dziecka jest wyrazem potencjalnych możliwości twórczych człowieka i przy odpowiedniej opiece pedagogicznej może przekształcić się w świadomą postawę twórczą, urzeczywistniającą się w różnych dziedzinach działalności.

Art. plastyk mgr Zofia Czerwosz referowała problem kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego dla klas licealnych. Omawiając projekt programu tego typu wychowania w liceum dla wychowawczyń przedszkoli i w liceum pedagogicznym podkreśliła konieczność rozwijania dyspozycji twórczych, wrażliwości w odczuwaniu przyrody, sztuki i techniki, kształtowania umiejętności własnej wypowiedzi plastycznej (od czynnej wypowiedzi plastycznej do twórczego poznania podstawowych problemów sztuki i do samodzielnego kontaktu z wielką sztuką). Na podstawie własnych doświadczeń wskazała, w jaki sposób wychowanie plastyczne wpływa na ogólną kulturę plastyczną, często staje się dla młodzieży czynnikiem awansu kulturalnego.

Zajęcia na temat muzyki miały charakter dwojaki. Dr Kazimierz Dobrzyński omówił teoretyczne problemy nowej muzyki (ilustrując przykładami licznych nagrań), dowodząc, iż styl, wartości melodyczne, formy i kształty dźwiękowe ulegają przekształceniom w toku dziejów, iż wielkie przemiany cywilizacyjne zawsze znajdują swój wyraz w ewolucji muzyki. Zwrócił uwagę na formy kontaktu społeczeństwa z muzyką wpływającą także na zmianę form i skład instrumentalny muzyki. Szczególnie zaakcentował rolę radia, płyty gramofonowej i nagrań magnetofonowych w kształtowaniu współczesnej kultury muzycznej.

Mgr Maria Przychodzińska (PWSM W-wa) przedstawiła problemy wychowania muzycznego w szkole podstawowej, podkreślając jego walory ogólnokształcące. Treścią nowego wychowania muzycznego jest, tak jak dawniej, wprowadzanie do czynnego uprawiania muzyki (śpiew, gra na instrumentach), ale ponadto kształcenie wyobraźni muzycznej — umiejętności myślenia muzycznego (słyszenie wysokości dźwięku, długości jego trwania, współbrzmień itp.). Bardzo istotne staje się humanistyczne, a nie tylko techniczne traktowanie muzyki, wiązanie muzyki z innymi dziedzinami sztuki.

Ten akcent syntetyczny czy też integrujący znalazł wyraz w zajęciach praktycznych organizowanych na kursie. Uczestnicy „przestawiając się" niejako na pozycję własnych swych uczniów, mieli za zadanie wyrazić plastycznie różne słyszane utwory muzyczne. Te zajęcia przykładowe miały pokazać nowe możliwości łączenia wychowania plastycznego i wychowania muzycznego [1].

Duże zainteresowanie wywołały wykłady i seminaria na temat sztuki filmowej i wychowania filmowego. Mgr Henryk Depta (UW) przedstawił różne poglądy na temat specyfiki dzieła filmowego pojętego autonomicznie, a nie tylko jako synteza różnych dziedzin sztuki. Mgr Maria Paschalska (red. *Życie Warszawy*) przypomniała badania nad zainteresowaniami filmowymi młodzieży, dla której kino jest źródłem poznania współczesności, swoistą szkołą życia, a więc środkiem wychowania moralnego. Wychowanie przez film jest już faktem realnym, ale problemem staje się

[1] Na ten element pracy kursu wskazała H. Witalewska w artykule „Musorgski w kolorach". *Głos Nauczycielski*, nr 37, 1964.

lepsze przygotowanie młodzieży do bardziej krytycznego, refleksyjnego odbioru filmów, umiejętności ich oceny, osobiste i świadome przeżywanie.

Aktualne żywe dyskusje na temat wychowawczych zagadnień nowoczesnej kultury masowej także znalazły swój wyraz w tematyce zajęć kursowych. Dr Jerzy Kubin (PAN) mówił o działalności radia jako instytucji społecznej wskazując na fakt, iż nowe środki rozpowszechniania wytworów kulturalnych pozwalają często na przekazywanie utworów o bardzo rozmaitej jakości estetycznej, częste upraszczanie i streszczanie wybitnych dzieł, co prowadzi nieraz do powierzchownego odbioru. Z tych faktów wynikają szczególne obowiązki wychowania. Dr Jadwiga Komorowska (PAN, Zakład Kultury Masowej) analizowała rolę telewizji w życiu dzieci i młodzieży, na podstawie własnych badań. Pokazała, w jaki sposób odbiór telewizji kształtuje treść czasu wolnego i sposób nabywania wiadomości, angażuje nowy rodzaj przeżyć emocjonalnych zintensyfikowanych dzięki oglądaniu ruchomego obrazu. Podkreśliła, iż telewizja wpływa na szybsze „doroślenie" dzieci, dostarcza im wielu wiadomości w sposób bardziej nieraz interesujący, niż to czyni szkoła. Fakty te, podobnie zresztą jak masowe uczęszczanie młodzieży do kina, stawiają nowe wymagania przed nauczycielem, który musi dokształcać się nieustannie i znać treści bliskie młodzieży. Dr Komorowska określiła telewizję nie tyle jako samodzielny środek wychowawczy, lecz tylko jako zachętę, wprowadzenie, pobudzenie nowych zainteresowań i przeżyć.

Ogólne zagadnienia sztuki dramatycznej nie znalazły już miejsca w programie kursu, omówiono jednak badania nad rolą wychowawczą teatru lalek (doc. dr Romana Miller, WSP Gdańsk), który jest pewnego rodzaju wprowadzeniem w przeżywanie teatru aktorskiego.

Program kursu był bardzo bogaty i wielokierunkowy. Starano się przedstawić zarówno zagadnienia ogólne (także i w związku z poszczególnymi dziedzinami sztuki), jak i angażować aktywność uczestników. Służyły temu celowi dyskusje seminaryjne, a także wspomniane już zajęcia muzyczno-plastyczne, liczne audycje muzyczne będące pokazowymi „lekcjami umuzykalnienia"; uczestnicy mieli sposobność obejrzeć wystawę dydaktyczną pt. „człowiek w sztuce", ilustrującą dzieje malarstwa (wypożyczoną przez Związek Polskich Artystów Plastyków), oraz szereg przezroczy-reprodukcji arcydzieł sztuki; wysłuchali audycji radiowych udostępnionych przez rozgłośnię gdańską Polskiego Radia; korzystali z podręcznej biblioteki obejmującej podstawowe dzieła z zakresu estetyki i wychowania estetycznego. Specyficzną część kursu stanowiły imprezy kulturalno-oświatowe pomyślane jako sposobność dla własnych przeżyć estetycznych. Uczestnicy kursu obejrzeli spektakl „Komu bije dzwon" według E. Hemingway'a, operę „Krakowiacy i górale" W. Bogusławskiego, operę „Konrad Wallenrod" W. Żeleńskiego — na dziedzińcu zamku w Malborku, wysłuchali koncertu organowego w katedrze oliwskiej, zwiedzili port gdański i Westerplatte.

Zbyt mało może miejsca poświęcono estetyce i sprawom wychowawczym teatru, nie udało się wprowadzić zajęć na temat wychowawczej roli literatury. Oczywiście i tak program był bardzo bogaty, nawet ze względów czasowych niemożliwe byłoby omówienie wszystkich ważnych i aktualnych zagadnień.

Uczestnikami kursu byli nauczyciele z różnych szkół podstawowych i średnich z terenu całej Polski.

Kurs wychowania estetycznego w Gdańsku był pierwszym, jaki na ten temat zorganizowano. Zarówno uczestnicy, jak i wszyscy wykładowcy pracowali z ogromnym zapałem i zainteresowaniem. O wartości i przydatności kursu świadczyć może zbiorowe jednomyślne postanowienie kontynuowania (w miarę możności) tego typu spotkań i rozszerzenia działalności Komisji na innych nauczycieli w terenie. Postanowiono organizować zespoły nauczycielskie w różnych ośrodkach, które będą pracować pod kierunkiem Komisji i wykładowców kursowych, zgłaszających gotowość

współdziałania, zwłaszcza z osobami zamieszkałymi w odpowiednio bliskich miejscowościach (grupy tego typu wyraźnie już kształtują się na terenie woj. krakowskiego i lubelskiego, także gdańskiego). W wyniku pracy na kursie szereg uczestników wyraziło chęć podjęcia prac doktorskich, zaocznie, przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW.

Podsumowanie prac kursu wykazało:

1. Potrzebę coraz intensywniejszego i coraz szerszego w swoim zasięgu terenowym działania Komisji, systematycznego dokształcania nauczycieli w zakresie estetyki, różnych dziedzin sztuki, wychowania estetycznego;

2. Potrzebę systematycznego organizowania tego typu kursów — spotkań wakacyjnych, może nawet dwa razy do roku (także i w okresie ferii zimowych jedno spotkanie 6—7-dniowe), zarówno dla celów szkoleniowych i samokształceniowych, jak i dla wymiany doświadczeń;

3. Potrzebę skoncentrowania się na problemach związanych z integracją różnych dziedzin sztuki w procesie wychowania estetycznego, opracowania form i metod współdziałania różnych nauczycieli realizujących kierunkowe wychowanie estetyczne (w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego);

4. Możliwość organizowania prac badawczych realizowanych w terenie przez różnych nauczycieli, także jako indywidualne prace na stopień magisterski czy doktorski.

Uczestnicy kursu pozostają w stałym kontakcie z Katedrą Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. Wielu z nich podjęło już indywidualne prace. Wszyscy otrzymali szczegółowy konspekt zajęć kursowych oraz odpowiednio rozszerzoną bibliografię.

Irena Wojnar

XI ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

Co rok, od kilkunastu lat, odbywa się Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, zawsze jego miejscem była Warszawa. W bieżącym roku szkolnym zmieniono miejsce i po raz pierwszy Zjazd ten odbył się w Katowicach. O wyborze miejsca zadecydowały najlepsze wyniki w akcji odczytów pedagogicznych, jakie od szeregu lat uzyskuje okręg katowicki. Liczną rzeszę autorów odczytów pedagogicznych reprezentowało prawie 150 nauczycieli i wychowawców z różnych typów szkół i placówek wychowawczych.

Treścią Zjazdu było podsumowanie całorocznej akcji odczytowej, wręczenie nagród autorom prac wyróżnionych przez Centralną Komisję Odczytów Pedagogicznych i wytyczenie kierunków tej akcji na następne lata.

W pierwszym dniu obrad referat pt. „Węzłowe problemy szkolnictwa w okresie reformy oświatowej" wygłosił wiceminister J. Szkop, a dr K. Kuligowska wygłosiła referat pt. „Kierunki nauczycielskich poszukiwań (dorobek akcji odczytów pedagogicznych w r. 1963/64 oraz wytyczne do dalszej pracy)". Po wysłuchaniu referatów uczestnicy Zjazdu udali się na obrady w siedmiu następujących zespołach, którym przewodniczyli:

I. Mgr Kruk — Aktualne zagadnienia w pracy wychowawczyń przedszkoli.
II. Dr T. Wróbel — Współczesne problemy nauczania początkowego.
III. Dr J. Kram z COM Katowice — Kierunki poszukiwań humanistyki szkolnej.
IV. Mgr W. Drożdż COM — Kierunki poszukiwań nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych.

V. Mgr inż. M. Fiszman COM — Wykorzystanie osiągnięć nauki i techniki do pracy szkolnictwa zawodowego.

VI. Dr A. Lewin — Najważniejsze problemy wychowania ideowo-społecznego w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i szkołach.

VII. Mgr M. Kalabińska COM — Główne problemy pracy z dorosłymi, zagadnienie oświaty dorosłych, pracy kierownika szkoły z nauczycielami oraz wpływu szkoły na środowisko.

Podział uczestników Zjazdu na sekcje umożliwił dokładniejsze przedyskutowanie problematyki zgodnie z zainteresowaniami samych autorów. Było to rozwiązanie bardzo szczęśliwe. Następnego dnia podczas dyskusji ogólnej przedstawiciele poszczególnych zespołów złożyli szczegółowe sprawozdania z przebiegu obrad w swych zespołach i przekazali wysunięte tam wnioski.

Z kolei przejdźmy do relacji z przebiegu Zjazdu.

Wiceminister J. Szkop w swym referacie omówił dorobek szkolnictwa i oświaty w dwudziestoleciu Polski Ludowej, osiągnięty dzięki troskliwej opiece partii i mądrej polityce oświatowej Rządu oraz ofiarnej pracy całego narodu. W dziedzinie unowocześnienia szkoły ważną rolę odgrywają odczyty pedagogiczne. Autorzy są jakby pisarzami, którzy poprzez odczyt pragną swe doświadczenia przekazać kolegom. W związku z tym wiceminister wskazał przykładowo dziedziny, które mogą stać się wdzięcznymi tematami nowych odczytów, do nich m. in. zaliczył działalność organizacji młodzieżowych i uczniowskich na terenie szkoły i ich wpływ na kształtowanie się postaw społeczno-moralnych. Inna szeroka tematyka wiąże się z rolą szkoły i działalności społeczno-politycznej nauczycieli w środowisku, zwłaszcza wiejskim, gdzie szkoła jest ośrodkiem życia kulturalnego wsi.

Dr K. Kuligowska dokonując podsumowania akcji odczytów pedagogicznych podkreśliła poprawiającą się z każdym rokiem atmosferę wokół odczytów i autorów. Na terenie szkół w ostatnim roku zaobserwowano szeroki ruch nowatorski, do którego obok autorów odczytów trzeba zaliczyć nauczycieli szkół eksperymentujących i wiodących. Krąg nauczycieli poszukujących rozszerza się, co zapewnia szkole prawidłowość zachodzących zmian. Akcja odczytów pedagogicznych zyskuje z każnym rokiem nowych zwolenników. W roku szkolnym 1963/64 liczba odczytów była dwa razy wyższa niż dwa lata wcześniej, tj. w roku szkolnym 1961/62. Wzrasta też poziom prac, praca sądu konkursowego staje się trudna z uwagi na wyrównaną wartość nadsyłanych odczytów.

Do akcji włączają się okręgi, które dotychczas nie przejawiały większej żywotności. Do takich należy m. Łódź, które z ostatniego miejsca w ub. roku w bieżącym roku wysunęło się na trzecie miejsce (za podstawę bierzemy liczbę odczytów w stosunku do liczby zatrudnionych nauczycieli). Coraz więcej jest odczytów z województw z Ziem Zachodnich. Istota sprawy nie polega na wzroście liczby, lecz na tym, że w okręgach tych i wszędzie tam, gdzie pisze się odczyty, po nowemu pojmuje się pracę szkoły i nauczycieli. W szerokim stopniu realizuje się zadanie podejmowania trudnych problemów wychowawczych i dydaktycznych, co znajduje odbicie w tematyce nadsyłanych odczytów.

Dr K. Kuligowska podkreśliła, iż wytyczną w pracy autorów odczytów winno być hasło: „Autorzy odczytów pedagogicznych szukają skutecznych sposobów podnoszenia na wyższy poziom pracy wychowawczej i dydaktycznej szkół". Nie można narzucać autorom tematyki odczytów, ale można im wskazywać zagadnienia, które mogłyby być przedmiotem obserwacji i prac podejmowanych na tym odcinku. Można by je ująć w 3 rodzaje kręgów:

1. Realizacja na co dzień w praktyce szkolnej znanych metod i form nauczania i wychowania, spotykamy bowiem często nauczycieli, którzy doskonale się w tych sprawach orientują, ale nie potrafią ich realizować w praktyce.

2. Uwagi związane z programem szkół ogólnokształcących i zawodowych, propozycje dotyczące zmian i trudności w ich realizacji.

3. Nauczanie i wychowanie w procesie lekcyjnym, wydobywanie wartości wychowawczych z treści lekcji, a więc łączne pojmowanie i realizowanie kształcenia i wychowania w szkole.

Wokół tych zagadnień można znaleźć różne ciekawe formy pracy nauczycieli i wychowawców, które mogą być przedmiotem szczegółowych rozważań autorów odczytów.

Następnie dyr. dr K. Kuligowska szczegółowo omówiła tematykę tegorocznych odczytów i ich podział według poruszanych zagadnień. Jednym z braków dotychczasowej formy przeprowadzania konkursu odczytów pedagogicznych był zbyt krótki czas, jaki pozostawał okręgowym komisjom odczytów do oceny złożonych prac. Nie pozwalało to na dokonywanie niezbędnych poprawek, wprowadzało zbędny pośpiech i zdenerwowanie, uniemożliwiało nieraz wnikliwszą ocenę. Dla uniknięcia tego rodzaju niedomagań Centralny Ośrodek Metod wysunął projekt przedłużenia cyklu pisania i oceniania odczytów pedagogicznych do dwóch lat. Ministerstwo Oświaty wniosek ten przyjęło i zgodnie z nim następny zjazd odbędzie się za dwa lata. Pomiędzy tym okresem będzie się odbywał dwuletni ogólnopolski konkurs pracowni i wykorzystywania pomocy naukowych i nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli. Jak wykazała późniejsza dyskusja, uczestnicy z zadowoleniem przyjęli zapowiedź zmian. Jednocześnie dyr. K. Kuligowska zapowiedziała zmianę w systemie przyznawania nagród. W każdym z pionów szkół będą przyznawane oddzielnie nagrody pierwsze, drugie i trzecie. Dzięki temu wszyscy będą mieli jednakowe szanse otrzymania pierwszych nagród. I ten wniosek znalazł poparcie dyskutantów.

Dziękując autorom za trud związany z opracowywaniem odczytów pedagogicznych dyr. Kuligowska wskazała na trojakie cele stawiane tej akcji, którymi są:

1. własne doskonalenie pracy nauczyciela, autora, odczytu na skutek wzmożonego czytelnictwa, samokształcenia i usprawniania procesu lekcyjnego;
2. upowszechnianie doświadczeń autora wśród innych nauczycieli;
3. pomoc nauce polskiej, pedagogice, dydaktyce i metodyce w zakresie rozwiązywania trudnych zagadnień, uzupełniania luk itp.

Nie wszyscy autorzy odczytów osiągają wszystkie trzy cele, na pewno wszyscy osiągają pierwszy cel, część piszących również drugi, a nieliczni trzeci. Zrealizowanie chociażby pierwszego celu zasługuje na rozwijanie akcji odczytowej wśród szerokich kręgów nauczycielstwa.

W dyskusji poza 7 referentami, którzy przedstawili wyniki obrad w zespołach, zabierało głos 10 uczestników Zjazdu, a 10 dalszych zapisało się do głosu, lecz z uwagi na ograniczony czas złożyło swe wypowiedzi na piśmie do protokołu obrad.

Na uwagę zasługuje wypowiedź dyr. PZWS doc. dra Parnowskiego, który omówił zagadnienie czytelnictwa nauczycieli i wpływ odczytów pedagogicznych na jego rozwój, tematykę odczytów i koncepcję edytorską odczytów pedagogicznych. Odczyty pedagogiczne są bodźcem wpływającym korzystnie na rozwój zainteresowań czytelniczych nauczycieli. Zachęcił nauczycieli do podejmowania krytycznej oceny podręczników i pracy z podręcznikiem na lekcji. Zapewnił, że PZWS chętnie będzie wydawać zbiory odczytów pedagogicznych poprzedzone metodycznymi rozważaniami uogólniającymi dorobek zawarty w treści odczytów.

Kol. St. Krawcewicz — sekretarz Z. Gł. ZNP — wyraził uznanie dla piszących odczyty pedagogiczne i złożył im gorące podziękowanie w imieniu Z. Gł. ZNP za trud i wkład w dorobek pedagogiki. Obiecał daleko idącą pomoc ZNP dla piszących oraz dla wszystkich szukających nowych dróg nauczycieli. Wyrazem tego jest zainicjowanie wydawnictwa „Biblioteka Nauczyciela", która będzie drukowana w nakładzie 60 tys. egzemplarzy.

Dyr. K. Kuligowska dokonując podsumowania obrad stwierdziła, że poziom Zjazdu był bardzo wysoki, dyskusja zarówno ogólna, jak i w zespołach była żywa. Dwa dni minęły w atmosferze pracowitości i będą zapewne owocne dla dalszego rozwijania się akcji odczytowej. Zagadnienia poruszane z trybuny zjazdowej można podzielić na trzy grupy:

1. Sprawy związane z pisaniem odczytów, wykorzystywanie ich w pracy nauczycieli, niesienie pomocy piszącym itp.

2. Atmosfera wokół odczytów i ich autorów. Na ogół autorzy otaczani są opieką i cieszą się uznaniem władz i nauczycielstwa. Ale były też rzadkie wypadki zbliżone do sytuacji, o jakich w ostatnim numerze *Głosu Nauczycielskiego* (nr 5/1453) z 13. XII. 64 r. pisze M. Łopatkowa. Dziecko w szkole będzie się czuło lepiej i będzie miało zapewnione powodzenie w nauce, kiedy nauczyciele będą twórczo pracować.

3. Tematyka odczytów. Niemożliwe jest — powiedziała dr K. Kuligowska — centralne opracowanie tematyki odczytów. Ich wyznacznikiem jest aktualny poziom pracy w szkole, braki i trudności napotykane w wychowaniu. Można jedynie sugerować pewne zagadnienia, a nauczyciele wybiorą z nich te, którymi się najbardziej interesują i w których mają istotne osiągnięcia.

Kończąc, jeszcze raz podziękowała prawie tysięcznej rzeszy autorów za trud włożony w opracowanie odczytów, nagrodzonym złożyła gratulacje, uczestnikom Zjazdu podziękowała za żywy udział w obradach, a wszystkim nauczycielom życzyła spotkania się na następnym Zjeździe Autorów, który, być może, zgodnie z wystosowanym z trybuny zaproszeniem wicekuratora OS Wrocławskiego, odbędzie się za dwa lata we Wrocławiu.

W przedostatnim punkcie obrad wiceminister J. Szkop wspólnie z dyr. K. Kuligowską wręczyli nagrody autorom odczytów wyróżnionym przez centralny sąd konkursowy Ministerstwa Oświaty.

Pierwszą nagrodę w wys. 2000 zł otrzymała kol. Maria Nowak z Domu Dziecka w Malborku za odczyt pt. „Moje doświadczenia w zakresie wychowania ideowo-politycznego w Domu Dziecka".

Nagrody drugie po 1500 zł otrzymali: E. Berezowski z Krakowa, A. i Z. Chmielowie ze Szczecina, J. Fudali z Pabianic, J. Jakimczyk z Wrocławia, S. Lemanowski i W. Piórkowski oraz H. Sarnecka z Obornik Śląskich.

18 osób uzyskało nagrody trzecie po 1000 zł, a 39 wyróżnienia po 500 zł.

Przedstawiciel Min. Górnictwa i Energetyki podziękował pracownikom Ośrodków Metodycznych za pomoc w doskonaleniu nauczycieli szkół zawodowych podległych Min. Górnictwa i Energetyki i wręczył im symboliczne upominki związane z górnictwem.

Zamykając Zjazd wiceminister J. Szkop powiedział, że obrady XI Zjazdu stały na bardzo wysokim poziomie i można by je porównać z konferencją naukową lub seminarium naukowym. Jeszcze raz w imieniu resortu podziękował autorom za wysiłek związany z opracowaniem odczytów, a obecnym za twórczy udział w obradach.

Jan Janicki

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM PEDAGOGICZNE W SZEGEDZIE (Węgry)

W dniach 1—12 sierpnia 1964 roku w Szegedzie, jednym z większych miast węgierskich, odbyło się międzynarodowe seminarium pedagogiczne, zorganizowane przez Węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej i miejscowy Uniwersytet. Zadaniem tego seminarium była popularyzacja najnowszych zdobyczy w dziedzinie stosowania nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu. Do udziału w seminarium zostali zaproszeni przodujący nauczyciele z różnych typów szkół, którzy w ten sposób otrzymali możliwość zdobycia wielu nowych wiadomości oraz konfrontacji własnych spostrzeżeń z najnowszą wiedzą naukową.

Seminarium tego typu nie jest na Węgrzech zjawiskiem wyjątkowym. Państwowa polityka kulturalno-oświatowa od wielu lat kładzie tam nacisk na konieczność pogłębiania wiedzy przez pracowników, inspiruje akcję ich dokształcania. Dziś można śmiało powiedzieć, że Węgry to kraj ludzi uczących się. Warto zobaczyć, jak uczą się węgierscy pedagogowie. Dlatego dobrze się stało, że w seminarium mogli uczestniczyć obserwatorzy zagraniczni, a wśród nich grupa pedagogów z Polski, reprezentująca działające na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego — Koło Młodych Pedagogów. Dzięki temu mogę tu przedstawić najważniejsze spostrzeżenia i refleksje wyniesione z tego seminarium.

Program seminarium obejmował:

I. Wykłady i koreferaty dotyczące następujących zagadnień:

1. Znaczenie nowoczesnych przyrządów technicznych w pedagogice.
2. Obrazy nieruchome w nauce szkolnej (rysunki, fotografie, mapy, tablice, wykresy, przezrocza itp.).
3. Rola filmu w nauczaniu i wychowaniu (ze zwróceniem szczególnej uwagi na dźwiękowy film służący celom dydaktycznym).
4. Rola radia i magnetofonu w pracy szkoły.
5. Znaczenie telewizji w nauczaniu i wychowaniu.
6. Laboratorium do nauki języka, najnowsze metody nauczania w zakresie lingwistyki.
7. Rola logiki matematycznej w pedagogice; cybernetyka a pedagogika.
8. Nauczanie programowane. Maszyny uczące (czy maszyna może zastąpić pedagoga?).
9. Rola nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu dorosłych.

II. Projekcje filmów oświatowych.

III. Wystawa nowoczesnych pomocy naukowych.

Łatwo zauważyć, że tematyka wykładów obejmowała szeroki zakres problemów. Problemy te są ważne i aktualne, ale ich różnorodność wymagała udziału wielu wykładowców. Niewątpliwą zasługą organizatorów seminarium było to, że postarali się, aby poszczególne tematy omawiane były przez ludzi najbardziej kompetentnych, wybitnych specjalistów w tej dziedzinie, której temat dotyczył. W niektórych przypadkach trzeba było poszukać referenta za granicą i dlatego na seminarium wystąpili: znany radziecki naukowiec — prof. L. N. Łanda oraz prof. F. Baumann i K. Marsalek z Czechosłowacji. Przeważnie wykładowcami byli jednak Węgrzy, ale reprezentowali oni szereg różnorodnych instytucji. Wygłaszali referaty przedstawiciele uniwersytetów węgierskich: dr József Balogh, Etel Takács (Budapest),

dr József Nagy (Szeged) oraz naukowcy z innych wyższych uczelni: doc. Robert Suara i prof. Karol Drien; przedstawiciele Ministerstwa Oświaty: dr Istvánne Tálasi, dr József Fekete i Julius Scholz; Instytutu Pedagogiki: dr Gábor Györy, dr József Peter, dr László Körmöczy, dr Stefan Akos; Instytutu Filmów Oświatowych: Stefan Sárváry i Ivan Bartch, Towarzystwa Wiedzy Popularno-Naukowej: Oliver Svékus; redaktorzy programów młodzieżowych Radia i Telewizji Węgierskiej: dr Borus, Georg Sándor oraz liczni nauczyciele.

Ponieważ w ramach niniejszego sprawozdania nie jestem w stanie wyczerpująco zreferować wszystkich wypowiedzi, dokładniej omówię jedynie te, które szczególnie mogą zainteresować polskich pedagogów. Należy do nich niewątpliwie wykład kierownika zakładu nauczania programowanego Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR — prof. L. N. Łandy na temat: „Cybernetyka a pedagogika".

Cybernetyka jest niedawno powstałą ogólną nauką o łączności (przekazywaniu informacji) i sterowaniu (wywoływaniu określonych zmian sytuacyjnych).

Cybernetyka wyróżnia w każdym procesie kierowania dwa systemy: kierowany i kierujący. System kierujący musi zawsze posiadać ściśle określony cel. Aby oddziaływać na system kierowany, system kierujący wysyła informacje proste na podstawie opracowanego programu. Ze względu na istnienie świata zewnętrznego, który ciągle wpływa zarówno na system kierowany, jak i kierujący, ten drugi system musi posiadać szybkie informacje o tym, czy pod wpływem warunków zewnętrznych w systemie kierowanym nie zachodzą odchylenia od normy. Zespół tych informacji to tzw. informacje wtórne.

W pedagogice również występuje kierowanie. Istotnie mówi się tu o tym, że wychowawca kieruje rozwojem wychowanka, że musi posiadać cel oraz szczegółowy program pracy, a także musi nie tylko wydawać odpowiednie polecenia, ale też wiedzieć, jaki jest ich wpływ na wychowanka. Powstaje więc możliwość zastosowania w pedagogice ogólnych praw kierowania, ustalonych przez cybernetykę. Jest to tym bardziej potrzebne, że w działalności pedagogicznej często występują sytuacje, dla których rozwiązania trzeba przeanalizować bardzo dużo różnych, często wręcz sprzecznych czynników. Prostym przykładem może być tu ułożenie planu zajęć w szkole o dużej liczbie klas i nauczycieli. Poprawne rozwiązanie wymaga przeprowadzenia analizy ilościowej. Prof. Łanda sądzi, że przyszedł czas, gdy pedagogika wyszła z etapu analizy jakościowej, a przeszła w etapy analizy ilościowej i strukturalnej. W dalszej części wykładu prof. Łandą omówił główne wymagania sprawnego kierownictwa, jakimi są: nakreślenie dokładnego celu działania, dobrego programu i zapewnienie szybkiej wymiany informacji, oraz krytycznie ustosunkował się do obecnej praktyki pedagogicznej, która tych wymagań nie spełnia. Chociaż działalność dydaktyczno-wychowawcza szkoły ma charakter planowy, to sposób tego planowania jest często daleki od doskonałości. Wielokrotnie cel pracy jest postawiony w sposób mało ostry. Na przykład często mówi się, że należy rozwijać aktywność uczniów, jednakże znaczenie podstawowego terminu „aktywność" nie jest ściśle określona. W tej sytuacji każde stwierdzenie typu: „metoda A lepiej rozwija aktywność uczniów niż metoda B" ma małą wartość. Wadą programów szkolnych jest — wg prof. Łandy — ich ogólnikowość.

Najwięcej braków ma jednak system wymiany informacji między nauczycielem i uczniem. W praktyce bowiem niemal każdy nauczyciel nieco inaczej zaznajamia uczniów z nowym materiałem, a więc wielu z nich musi używać mniej skutecznych metod, nie dających optymalnych rezultatów.

Również wiele do życzenia pozostawiają sposoby kontroli wyników nauczania i wychowania, które wciąż nie mogą uniknąć swych podstawowych wad, jakimi są: przypadkowość i fragmentaryczność oraz zewnętrzny charakter ocen.

Prof. Łanda nie ograniczył się do krytyki obecnego stanu pracy szkoły. Starał się wykazać, że wiele z wymienionych braków można usunąć przez wprowadzenie nowych metod nauczania, a szczególnie zastosowania nauczania programowanego.

Pedagogowie węgierscy interesują się tym zagadnieniem. Podobnie jak i u nas [1], na Węgrzech ukazały się prace, omawiające dotychczasowy rozwój nauczania programowanego w Stanach Zjednoczonych i Związku Radzieckim. Katedra pedagogiki Uniwersytetu w Szegedzie podjęła pierwsze próby zastosowania nauczania programowanego w szkolnictwie węgierskim. Założenia eksperymentów oraz niektóre ich wyniki zostały przedstawione w roku ubiegłym w artykule kierownika tej katedry, dra György Agostona. O dalszych rezultatach badań mówił na seminarium dr József Nagy.

Początkowo pedagogowie w Szegedzie badali wpływ nauczania programowanego na wykształcanie właściwej artykulacji trudniejszych głosek. Wyniki były rejestrowane na taśmie magnetofonowej i oceniane przez fonetyków. Ze względu na to, że jakość wymowy trudno jest obiektywnie ocenić, nie dokonano analizy statystycznej eksperymentu.

Ponieważ analiza taka jest interesująca, w następnym eksperymencie próbowano ustalić, czy nauczanie programowane może dać lepsze rezultaty niż nauczanie metodami tradycyjnymi. Do badań zaprogramowany został materiał z algebry (równania pierwiastkowe) według wzorów Skinnera, przy czym pedagogowie z Szegedu starali się, aby zadania stawiane uczniom zmuszały ich do myślenia.

Eksperyment został przeprowadzony w gimnazjum w Radnót. Klasa eksperymentalna, w której uczono w nowy sposób, była przed eksperymentem klasą nieco słabszą od klasy kontrolnej. Ostateczne wyniki pracy obu klas zostały ustalone przy pomocy testu wiadomości. Oto wyniki eksperymentu:

Klasa	Przeciętna ocena uczniów z testu	Przeciętna ocena uczniów z matem. przed eksperymentem	Różnica przeciętnych
Eksperymentalna	3,96	3,00	0,96
Kontrolna	3,29	3,20	0,09

Eksperyment wykazał więc, że w tym wypadku nauczanie programowane okazało się skuteczniejsze od tradycyjnego, mimo że sam program miał wiele braków. Jednakże pedagogowie węgierscy nie zalecają stosowania nauczania programowanego na szeroką skalę, uważając, że tylko niektóre lekcje, i to nie ze wszystkich przedmiotów, nadają się do programowania.

Istotnym przyczynkiem do treści seminarium były referaty pedagogów czeskich F. Baumanna i K. Marsalka. Dotyczyły one zagadnień zastosowania filmów oświatowych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znakomitą ilustracją tez tych wykładów były podczas seminarium liczne projekcje węgierskich filmów oświatowych.

Ze względu na to, że filmy te wyświetlane były wyłącznie w wersji oryginalnej, nie mogę ich dokładniej omówić. Wydaje się, że poziomem technicznym przeważnie ustępują jednak podobnym filmom polskim, które — jak wiadomo — należą do najlepszych w świecie.

[1] Por. np.: M. Mazur: Nauczanie programowane. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 1.

Uczestnicy seminarium mieli też możność obejrzenia bardzo ciekawej wystawy pomocy naukowych. Zostały na niej zaprezentowane zarówno te pomoce, których wykaz można znaleźć w katalogu pomocy naukowych, zatwierdzonych do użytku szkolnego przez węgierskie Ministerstwo Oświaty, jak też te, które dopiero mają zostać wprowadzone do szkół. Wśród tych ostatnich na szczególną uwagę zasługiwały aparaty filmowe i epidiaskopy, umożliwiające oglądanie obrazów przy świetle dziennym, a także bardzo pomysłowe tablice magnetyczne.

Interesujący jest fakt, że z pokazanych na wystawie pomocy naukowych jedynymi importowanymi były polskie modele silników parowych i spalinowych oraz niektóre przyrządy pomiarowe prądu elektrycznego. Nie są więc nasze pomoce naukowe tak złe, jak to się słyszy w niektórych wypowiedziach krytycznych.

Jak należałoby ocenić przebieg całości seminarium?

Ciekawy, starannie przygotowany program seminarium oraz postawa jego uczestników, którzy wykazali duże zainteresowanie poruszaną problematyką, dowodzą, że inicjatywa, jaką podjęło węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej, jest słuszna i zasługuje na rozpowszechnienie.

Nie chodzi tu o bierne kopiowanie zagranicznych wzorów, jako że sami nawet organizatorzy węgierskich seminariów pedagogicznych nie zamierzają pozostać przy ich obecnej formie, szukając rozwiązań jeszcze bardziej interesujących. Nie tracą oczywiście z oczu myśli przewodniej tego typu pracy, która dostrzega wielkie znaczenie ścisłych kontaktów ośrodków naukowych z nauczycielami. I właśnie tę bardzo cenną myśl należałoby jak najszybciej podchwycić w Polsce. Nie jest ona zresztą dla nas zupełnie nowa. Jeszcze w 1913 roku, kiedy Jan Władysław Dawid na łamach *Ruchu Pedagogicznego* [1] przedstawiał projekt polskiej wyższej szkoły pedagogicznej, stawiał przed nią trzy naczelne zadania. Były to: praca dydaktyczna, praca naukowa i szeroka popularyzacja wiedzy. Pisał wtedy, że wyższa uczelnia „ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania na tym polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform" [2].

Nie sądzę, aby ten postulat stracił swą aktualność. Prawdopodobnie jest wręcz odwrotnie: obecnie jak nigdy dotąd potrzebne jest jak najszybsze rozpowszechnianie zdobyczy naukowych. Świat współczesny zmienia się bardzo szybko i na jego tle widać wyraźnie, że kto stoi w miejscu, ten właściwie się cofa.

Jest oczywiste, że w prawidłowo rozwijającym się społeczeństwie nauczyciele muszą być pionierami postępu. Warto więc troszczyć się o to, aby umożliwić im stałe kontakty z ośrodkami naukowymi. Może być wiele form tej łączności, ale wśród nich bezpośrednie spotkania nauczycieli i naukowców należą do najcenniejszych. Chyba więc i u nas warto o nich pomyśleć, warto racjonalniej wykorzystać okres przerwy wakacyjnej w pracy szkół i wyższych uczelni. Taki jest w każdym razie wniosek, do jakiego doszli polscy obserwatorzy seminarium pedagogicznego w Szegedzie.

Mirosław Szymański

[1] J. Wł. Dawid: Polski Instytut Pedagogiczny, *Ruch Pedagogiczny*, 1913, nr 4.
[2] J. Wł. Dawid: Pisma pedagogiczne, Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 192.

EKSPERYMENTALNE SZKOŁY PODSTAWOWE CAŁODZIENNE — PÓŁINTERNATOWE W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ I ICH POTRZEBA SPOŁECZNA

Cechą istotną czasów współczesnych jest gwałtowny wzrost ludności w miastach, bo prawie piętnastokrotnie wzrosła ludność miejska w ostatnim stuleciu. Jak podają demografowie — w 1880 r. żyło w świecie 2,4% ludności w miastach liczących powyżej 20 tysięcy mieszkańców, w 1900 r. — 9,2%, a w 1950 r. — 20,9%. W 1800 r. nie było w świecie miast milionowych, w 1950 r. mieliśmy już 46 miast o ludności powyżej miliona mieszkańców, a w 1960 r. było już 107 takich miast. W ZSRR w latach 1926—1958 powstało 641 miast i ludność miejska wzrosła w miastach Związku Radzieckiego w tym czasie z 26 milionów do 87 milionów, tj. z 15% do 41% ogółu ludności. W Polsce Ludowej mamy obecnie 709 miast i liczba miast w stosunku do okresu międzywojennego wzrosła o 291, a liczba mieszkańców od 1937 r. o 6 milionów w miastach. Obecnie żyje już w miastach polskich 15 210 000 obywateli, tj. 49,3% ogółu ludności kraju. Powyższe dane wskazują nam, że w ostatnim stuleciu postępuje żywiołowo urbanizacja życia, które coraz więcej potrzebuje ludzi do pracy w wielkich ośrodkach przemysłowych. Na tym tle obserwujemy zjawisko masowego również zatrudnienia obok mężczyzn i ojców rodzin — matek, w związku z czym nie mogą już w tych wypadkach należycie spełniać obowiązków wychowawczych w stosunku do swych dzieci, będąc w pracy poza domem rodzinnym — w fabryce.

W związku z tymi przemianami demograficznymi dzieci i młodzież — głównie w wielkich miastach — narażone są na wykolejanie się, sprawiają trudności wychowawcze, łatwiej wstępują na drogę przestępczości, nie mając zapewnionej należytej opieki ze strony środowiska rodzinnego. Aby tym procesom zapobiec, w ostatnich latach przy coraz bardziej rosnącej urbanizacji życia powstała potrzeba objęcia szkołami półinternatowymi całodziennymi dzieci — głównie obojga rodziców pracujących w miastach oraz dzieci rodziców, którzy nie mogą w warunkach życia wielkomiejskiego podołać obowiązkom wychowawczym.

Szkoła tradycyjna ucząca i wychowująca dzieci i młodzież w godzinach dopołudniowych już nie wystarcza w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych. Na tle tych nowych potrzeb społecznych rodzi się nowoczesna szkoła o nowych formach organizacyjnych zapewniających również opiekę pedagogiczną i dydaktyczną w godzinach polekcyjnych i popołudniowych jako szkoła półinternatowa z całodziennym pobytem dziecka pod opieką nauczycieli i wychowawców w szkole.

Tego rodzaju nowe szkoły półinternatowe są organizowane tak w państwach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych na tle wymagań współczesnego życia — głównie w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych.

Ciekawe w tej dziedzinie wyniki uzyskano w Niemieckiej Republice Demokratycznej w postaci 10-letnich eksperymentalnych szkół podstawowych politechnicznych całodziennych półinternatowych, których jest 10 w Berlinie Wschodnim. Szkoły te pozostają obecnie pod stałą opieką naukową Instytutu Politechnicznego i Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie.

W szkołach powyższych pracują obok nauczycieli jeszcze etatowi wychowawcy, którzy obowiązani są do 35 godzin zajęć tygodniowych, natomiast nauczyciela etatowego obowiązują w pracy:

a) w kl. I—IV: 28 godzin tygodniowo,
b) w kl. V—X: 26 godzin tygodniowo,
c) w kl. IX—XII: 24 godziny tygodniowo (w klasach maturalnych).

Po normalnej nauce w godzinach dopołudniowych obowiązki wychowawcze po zakończeniu lekcji obejmują wychowawcy.

Na terenie eksperymentalnej szkoły podstawowej półinternatowej politechnicznej przebywają dzieci po lekcjach z następujących klas:

a) w kl. I do 16 godziny,
b) w kl. II do 16,30 godziny,
c) w kl. III—VIII do 17 godziny lub 17,30.

Podstawy organizacyjne całodziennej półinternatowej szkoły eksperymentalnej politechnicznej przedstawiają się następująco w poszczególnych klasach:

W klasie I.

Po normalnych zajęciach dopołudniowych, które obejmują 3 godziny nauczania lekcyjnego i 1 godzinę wychowania fizycznego względnie wypoczynku, dzieci spożywają obiad w godzinach 12—12,30. Po obiedzie mają przeznaczoną 1 godzinę na sen, po czym w godzinach 14—15 powtarzają materiał opracowany na lekcjach. Na powyższe zajęcia kl. I dzieli się na 2 grupy, z których jedną prowadzi opiekun klasy — nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Czas w godzinach 15—16 przeznaczony jest na ćwiczenia w zakresie wychowania fizycznego — głównie gry i zabawy na świeżym powietrzu oraz na wstępne zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie II.

Po 4 godzinach nauki szkolnej i 1 godzinie poświęconej wychowaniu fizycznemu i spacerowi rekreacyjnemu na świeżym powietrzu spożywają dzieci w godzinach 12,00—13,00 obiad, po czym czas między 13—14 jest poświęcony na sen i wypoczynek poobiedni dzieci. W czasie między 14—15 odbywają się ćwiczenia w nauce i powtarzanie zadanych lekcji. Na tych zajęciach dzieli się klasę II na dwie grupy, z których jedną prowadzi nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Ostatnia godzina zajęć — w czasie między 15—16 godziną jest poświęcona wychowaniu fizycznemu oraz grom i zabawom, a dwa razy w tygodniu odbywają się zajęcia w ogródku szkolnym. Poza tym godzina ta jest też wykorzystywana na zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie III—IV.

Po 5 lub 6 godzinach nauki szkolnej dopołudniowej na obiad i rekreację na świeżym powietrzu jest przeznaczony czas 13—14,15, po czym w godzinach 14,15—15,15 dzieci odrabiają lekcje w klasie pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy. Z kolei w godzinach 15,15—15,45 mają dzieci podwieczorek. Ostatnia godzina polekcyjna w czasie 16,00—17,00 jest przeznaczona na pracę w zespołach (Arbeitsgemeinschaft), na sport, muzykę, rysunek, zajęcia w Organizacji Pionierskiej. Z kl. III—IV niektórzy uczniowie, którzy mają zapewnioną należytą opiekę wychowawczą w domu, mogą już udać się do swego domu rodzinnego po wspólnym obiedzie i tu już odrabiać zadane lekcje.

W klasie V—VI.

Po 6 godzinach nauki w czasie 13,30—14,00 mają dzieci wspólny obiad, a po obiedzie krótką rekreację na świeżym powietrzu. W godzinach 14,15—15,45 odrabiają uczniowie tych klas zadane lekcje pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy, po

podręcznika. „Ma pokazać genezę Polski Ludowej, przygotować obywateli do życia w niej — nie w innej. Musi więc koncentrować uwagę na genezie nowej Polski i na miejscu jej wiodącego nurtu w życiu narodu". — Dodaje przy tym: „A poza tym, sprawa proporcji jest sprawą elementarnego taktu".

3. Załuski zdaje sobie sprawę z tego, że podręcznik dla klasy VII „nie może być precyzyjny i wyważony, musi upraszczać, musi przejaskrawiać pewne mniej może ważne, ale za to barwniejsze, a więc dostępniejsze dziecku strony rzeczywistości". Dodaje jednak od razu: „Jednakże te wyjaskrawienia są nieobojętne dla prawdziwości obrazu historycznego dostarczonego przez podręcznik uczniowi, a także co gorsza nieobojętne dla rozumienia sensu opisywanych wydarzeń".

4. Kwestionując samą zasadę doboru faktów w wymienionym podręczniku autor domaga się, ażeby wykład historii i dla dzieci 13-, i 14-letnich był podporządkowany pewnej koncepcji ogólnej, żeby ukazywał procesy historyczne, żeby pokazywał „jak dzieje się historia". Nic z tego nie widzi w podręczniku. Opinię tę ilustruje na przykład tym, że nie daje się uczniowi materiału do zrozumienia klęski wrześniowej, koncepcji Polski Ludowej itd. „Mówiąc o faktach" — podkreśla Załuski — podręcznik niemal nigdzie nie mówi o koncepcjach, celach, rozsądnych zamiarach, jakie przyświecają ludzkiej działalności".

Żądania są, jak widać, daleko idące. Wysuwa je historyk, mając na uwadze przede wszystkim wymagania, jakie stawia nauka historii, mniej psychologia i metodyka. Niewątpliwie jednak, dostrzegając w wywodach Załuskiego przejaskrawienia, nie sposób nie przyznać, że generalna linia ataku jest słuszna. Poprawność naukowa, właściwe proporcje i akcenty, wartości wychowawcze wybranego materiału, uczenie dostrzegania procesu historycznego — to wymagania nie wygórowane. A trzeba by jeszcze uzupełnić obraz podręcznika punktem widzenia dydaktyki; wówczas wymagania znacznie wzrosną i tym trudniejsze zadania staną przed autorami podręcznika historii.

Motywy uczenia się

Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego wydaje od 6 lat *Biuletyn* poświęcony zagadnieniom pedagogicznym związanym przede wszystkim z regionem śląskim. W kolejnych numerach ukazują się sprawozdania z przeprowadzonych lekcji w szkołach różnego typu, wyniki badań, omawianie książek, starannie opracowane zestawienia bibliograficzne. W numerze 8/64 *Biuletynu* ukazał się m. in. artykuł M. Szulborskiej „Rola szkoły w procesie kształtowania motywów uczenia się młodzieży". Teoretyczne podstawy problemu znaczenia motywów uczenia się są dość wyczerpująco opracowane i mogłyby wystarczyć dla należytego uwzględniania jak najbardziej skutecznych motywów w praktyce nauczania i wychowania. Jak jest jednak w istocie?

Grupa nauczycieli Liceum Pedagogicznego w Pszczynie przeprowadziła badania nad motywami uczenia się młodzieży w wieku od 14 do 18 lat. Metody badań — obserwacje, wywiady, ankieta. Liczba młodzieży objętej badaniami nie jest podana, możemy się jednak domyśleć, że ponad 250 (6 klas liceum pedagogicznego, 2 klasy liceum ogólnokształcącego i 1 klasa szkoły podstawowej). W artykule są podane jedynie wyniki związane z dwoma pytaniami: „Co zachęca cię do nauki" i „Co zniechęca cię do systematycznej nauki".

A oto najbardziej interesujące i charakterystyczne dane:

I. Najbardziej zachęcający do nauki czynnik — to ocena szkolna. Głos oddało na ten czynnik 103 uczniów, w tym klasa VII szkoły podstawowej 2, klasy VIII i X liceum ogólnokształcącego — 15, klasy liceum pedagogicznego — 86. — Chęć zdobycia wiedzy — 77 głosów, zdobycie zawodu — 72, nagrody lub pochwała —

21 itd. Najmniej głosów otrzymało współzawodnictwo, bo tylko 6. Jakkolwiek podanie liczby wypowiedzi bez możliwości porównania z liczbą wypowiadających się na ten temat uczniów nie daje prawdziwego obrazu sytuacji, to jednak fakt wysunięcia oceny jako motywu na pierwsze miejsce jest bardzo charakterystyczny i świadczy o znaczeniu zewnętrznych czynników jako bodźca w pracy ucznia.

2. Czynnikami zniechęcającymi do nauki — to przede wszystkim zła ocena i nagana, niesprawiedliwość w ocenie, niewłaściwy stosunek nauczyciela do ucznia i do przedmiotu, brak czynników zachęcających, zmęczenie. Charakterystyczna była wypowiedź jednej z uczennic: „Do nauki zniechęca mnie niekontrolowanie przez uczącego wiadomości z poprzednich lekcji oraz niepozytywna ocena". — Jest to charakterystyczne również z tego punktu widzenia, że większość uczniów powoduje się w pracy celami bliskimi, chwilową sytuacją, mniej natomiast celami odległymi, motywami głębszymi.

Relacjonując tak obszernie sprawozdanie ogłoszone w *Biuletynie*, chciałbym tym samym podkreślić znaczenie badań, nawet jeśli nie są wolne od metodologicznych błędów i usterek, dla pracy w konkretnej sytuacji. Nauczyciele, w których szkołach te badania przeprowadzono, mogą na podstawie analizy zebranych materiałów sformułować dla siebie pewne wskazania. Autorka tak je sformułowała na zakończenie artykułu: „Badając rzeczywiste motywy uczenia się młodzieży należy je oceniać przede wszystkim pod kątem wartości społecznej. Aby jednak te wartościowe, z punktu widzenia społecznego, bodźce tworzyły układ trwały, musi równolegle z oddziaływaniem na motywację przebiegać kształcenie woli i charakteru, a co za tym idzie, wyrabianie trwałych nawyków do pożytecznego działania niezależnie i wbrew życiowym przeciwnościom".

*

Teoria pedagogiczna rozwija się i coraz więcej dzieł z tego zakresu przechodzi z warsztatów pracowników nauki do rąk nauczycieli. Idzie teraz o to, by nauczyciel umiał i chciał żywe praktyczne działanie łączyć z teoretyczną myślą.

Stanisław Nowaczyk

KRONIKA KRAJOWA

KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO ZNP DZIAŁALNOŚĆ I PERSPEKTYWY

Wychowanie estetyczne staje się dziś problemem coraz żywszym intelektualnie, coraz ciekawszym praktycznie, coraz bardziej palącym w codziennej działalności szkoły. Świadczy o tym rosnąca na całym świecie liczba publikacji, interesujące doświadczenia i dyskusje, nowe akcenty w programach szkolnych.

Z tych właśnie przyczyn powołano przed kilku laty przy Zarządzie Głównym ZNP Komisję Wychowania Estetycznego, która swoją działalność rozpoczęła od wstępnego poznania sytuacji wychowania estetycznego w terenie. Przeprowadzona ankieta pozwoliła równocześnie na odnalezienie, w różnych miejscach naszego kraju, nauczycieli zainteresowanych szczególnie tym właśnie zagadnieniem i podejmujących, nieraz na własną rękę i w bardzo trudnych warunkach, nowatorskie doświadczenia, a nawet prace badawcze. Pierwsze spotkanie uczestników ankiety było zarazem pierwszym zebraniem Komisji w pełnym już, ale nie zamkniętym przecież, składzie[1]. Stwierdzono, iż palącą potrzebą chwili jest pomoc nauczycielstwu w realizacji wychowania estetycznego, pomoc przede wszystkim naukowa — zapoznanie z nową problematyką sztuki i nowymi kierunkami w estetyce, teoretycznymi podstawami nowoczesnego wychowania przez sztukę.

Grupa badawcza, pracująca przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego (prof. dra Bogdana Suchodolskiego), a kierowana przez dr Irenę Wojnar, podjęła się zorganizowania tego typu akcji dokształcającej i koordynującej indywidualną działalność nowatorską samych nauczycieli. Na apel Komisji zgłosiło się bardzo wiele osób, które podkreślały, iż od dawna już oczekiwały na tego rodzaju inicjatywę, iż realizowały własne doświadczenia w zupełnym odosobnieniu.

I w ten sposób Komisja wyszła naprzeciw istniejącemu zamówieniu społecznemu, potwierdzając raz jeszcze aktualność samej problematyki. Dzięki pełnej zrozumienia postawie Zarządu Głównego ZNP zorganizowany został w Gdańsku w lipcu 1964 r. dwutygodniowy kurs wakacyjny, którego uczestnikami byli członkowie Komisji.

Program kursu został przygotowany przez zespół pracujący przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW. Obejmował szereg wykładów i seminariów na temat ogólnych zagadnień estetyki i wychowania estetycznego oraz zajęcia kierunkowe poświęcone różnym dziedzinom sztuki (plastyka, muzyka, film, teatr, radio, telewizja, sztuka użytkowa). Szczególnie została zaakcentowana problematyka współczesna: rola wychowawcza zarówno nowej plastyki i nowej muzyki, jak i tych dziedzin sztuki, które wiążą się z nowymi środkami przekazu kulturowego, a także — zagadnienie to po raz pierwszy zostało u nas sformułowane w kategoriach wychowawczych — rola sztuki użytkowej, wzornictwa, „piękna na co dzień", estetycznego smaku.

O współczesnych problemach wychowania estetycznego mówił prof. dr B. Suchodolski (UW), dowodząc, iż w epoce współczesnej dokonuje się pojednanie sztuki z życiem, co wynika przede wszystkim z faktu, iż sztuka staje się coraz bardziej dostępna coraz większej liczbie ludzi i powszednim dniom ich życia, dzięki nowym środkom rozpowszechniania. Równocześnie środowisko, w którym żyje dziś człowiek, ulega nieustannym przekształceniom dzięki nowym formom i nowym elementom plastycznym; następuje coraz silniejsze przenikanie sztuki do tego środowiska. Z tym

[1] Pisała na ten temat H. Witalewska w artykule pt. „O wyższy poziom wychowania estetycznego". *Głos Nauczycielski*, maj 1964.

wiąże się wzrost znaczenia sztuki w różnych rodzajach pracy, wymagającej inwencji, wyobraźni i postawy twórczej, umiejętności twórczego myślenia.

Prof. Suchodolski zwrócił szczególną uwagę na poznawcze znaczenie sztuki z punktu widzenia jej osobistej, zindywidualizowanej odbiorczości, wskazał na rosnące analogie między poznaniem naukowym a poznaniem artystycznym, dzięki temu iż odzwierciedlanie, odwzorowywanie gotowej rzeczywistości coraz wyraźniej zastępowane dziś jest poznawaniem przez tworzenie, przez konstrukcję (stąd istotne konsekwencje pedagogiczne). Ludziom współczesnym potrzebne jest poznanie zarówno świata zewnętrznego, jak i siebie samych, potrzebna orientacja w trudnych problemach moralnych, skomplikowanych sytuacjach życiowych. Sztuka dysponuje szczególną metodą samopoznania człowieka, pokazuje jego ograniczenia i możliwości.

Tak istotne i nowe zagadnienie estetycznego smaku i możliwości jego kształcenia omówił dr Bohdan Dziemidok (UMCS Lublin), przypominając aktualność tego zagadnienia we współczesnej pedagogice radzieckiej. Wiele uwagi poświęcił zagadnieniom mody oraz tak zwanego dobrego i złego smaku, podkreślił, iż w ramach dobrego gustu mogą istnieć różnice indywidualne, a także zastanawiał się nad zagadnieniem nowoczesności w upodobaniach i ocenach estetycznych.

Perspektywom wychowawczym sztuki poświęcone były wykłady dr Ireny Wojnar (UW), która poddała analizie nowoczesną koncepcję wychowania przez sztukę, to znaczy możliwość wykorzystania sztuki nie tylko dla kształtowania estetycznej wrażliwości, lecz także i dla wzbogacenia wychowania moralnego i intelektualnego, kształtowania postawy twórczej. Omówiła podstawowe tezy tradycyjnie pojmowanego wychowania estetycznego: na temat roli sztuki i piękna w kształtowaniu wewnętrznej harmonii człowieka oraz na temat zbieżności między wychowaniem moralnym i wychowaniem estetycznym. Przypominając nową sytuację sztuki w życiu współczesnym, wskazała nie tylko na rosnącą dostępność sztuki dawnej, lecz także i na swoisty „świat" sztuki otaczający dziś człowieka, świat, na który składają się elementy materialne, plastyczne, znaki i treści wizualne, nowe układy szmerów i dźwięków (ikonosfera i audiosfera). Ta obiektywna sytuacja znajduje swój odpowiednik teoretyczny w postaci pogłębionych refleksji nad sztuką, osiągnięć estetyki. Sztuka staje się dziś narzędziem integracji człowieka ze światem, w którym żyje, zarówno ze światem już istniejącym, jak i ze światem przetwarzanym, światem możliwym; równocześnie integruje różne rodzaje ludzkiego działania (praca i tak zwany czas wolny), co pozwala na stopniowe przezwyciężanie poglądu na temat sztuki jako rozrywki, ponieważ rośnie wciąż znaczenie poznawczych funkcji sztuki. Jest ona wreszcie narzędziem integracji osobowości człowieka, jego dyspozycji, postaw i przeżyć poznawczych, intelektualnych, emocjonalnych.

W zajęciach kursowych zwrócono szczególną rolę na konkretne zagadnienia sztuki, zwłaszcza współczesnej plastyki. Prof. dr Włodzimierz Hodys (ASP w Krakowie) omówił, na bogatym materiale ilustracyjnym (przezrocza), złożony problem „sztuka a rzeczywistość" oraz przypomniał aktualne dyskusje plastyczne. Zastanawiał się nad tym, w jaki sposób sztuka — różne jej rodzaje — odtwarza rzeczywistość potoczną, naukową, wrażeniową, wyobrażeniową, sugeruje różne „oblicza prawdy". Wskazał, iż kształtuje się obecnie nowy rodzaj estetycznej wrażliwości człowieka — świat rozkłada się na elementy, następuje coraz wyraźniejsze wyzwolenie wyobraźni.

Po raz pierwszy chyba w tematyce wychowania estetycznego zwrócono tak mocno uwagę na zagadnienia wzornictwa przemysłowego, sztuki użytkowej. Mówił o tym na kursie dyrektor Instytutu Wzornictwa Przemysłowego mgr Tadeusz Reindl, ukazując wzornictwo jako nową dziedzinę sztuki związaną z epoką wielkiego przemysłu. Troska o jakość estetyczną produktów wytwarzanych przez maszyny jest zagadnieniem nie tylko ekonomicznym czy społecznym, ale i wychowawczym w tym sensie, iż przedmioty — wytwarzane przez ludzi — na swój sposób wychowują, co

jest szczególnie aktualne w epoce masowej produkcji przemysłowej i coraz szerszej dostępności wielu artykułów powszechnego użytku, a także ze względu na znaczenie architektury, która coraz bardziej uczestniczy w kształtowaniu środowiska.

O szczegółowych problemach plastyki użytkowej, a zwłaszcza koloru, mówił art. plastyk mgr Stefan Kościelecki (UMK Toruń) podkreślając estetyczne, społeczne, użytkowe i wychowawcze funkcje koloru.

Znaczna część zajęć kursowych poświęcona była zagadnieniom wychowania plastycznego — art. plastyk mgr Anna Trojanowska zastanawiała się nad charakterem spontanicznej ekspresji plastycznej dzieci, sądząc, iż sztuka dziecka jest wyrazem potencjalnych możliwości twórczych człowieka i przy odpowiedniej opiece pedagogicznej może przekształcić się w świadomą postawę twórczą, urzeczywistniającą się w różnych dziedzinach działalności.

Art. plastyk mgr Zofia Czerwosz referowała problem kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego dla klas licealnych. Omawiając projekt programu tego typu wychowania w liceum dla wychowawczyń przedszkoli i w liceum pedagogicznym podkreśliła konieczność rozwijania dyspozycji twórczych, wrażliwości w odczuwaniu przyrody, sztuki i techniki, kształtowania umiejętności własnej wypowiedzi plastycznej (od czynnej wypowiedzi plastycznej do twórczego poznania podstawowych problemów sztuki i do samodzielnego kontaktu z wielką sztuką). Na podstawie własnych doświadczeń wskazała, w jaki sposób wychowanie plastyczne wpływa na ogólną kulturę plastyczną, często staje się dla młodzieży czynnikiem awansu kulturalnego.

Zajęcia na temat muzyki miały charakter dwojaki. Dr Kazimierz Dobrzyński omówił teoretyczne problemy nowej muzyki (ilustrując przykładami licznych nagrań), dowodząc, iż styl, wartości melodyczne, formy i kształty dźwiękowe ulegają przekształceniom w toku dziejów, iż wielkie przemiany cywilizacyjne zawsze znajdują swój wyraz w ewolucji muzyki. Zwrócił uwagę na formy kontaktu społeczeństwa z muzyką wpływającą także na zmianę form i skład instrumentalny muzyki. Szczególnie zaakcentował rolę radia, płyty gramofonowej i nagrań magnetofonowych w kształtowaniu współczesnej kultury muzycznej.

Mgr Maria Przychodzińska (PWSM W-wa) przedstawiła problemy wychowania muzycznego w szkole podstawowej, podkreślając jego walory ogólnokształcące. Treścią nowego wychowania muzycznego jest, tak jak dawniej, wprowadzanie do czynnego uprawiania muzyki (śpiew, gra na instrumentach), ale ponadto kształcenie wyobraźni muzycznej — umiejętności myślenia muzycznego (słyszenie wysokości dźwięku, długości jego trwania, współbrzmień itp.). Bardzo istotne staje się humanistyczne, a nie tylko techniczne traktowanie muzyki, wiązanie muzyki z innymi dziedzinami sztuki.

Ten akcent syntetyczny czy też integrujący znalazł wyraz w zajęciach praktycznych organizowanych na kursie. Uczestnicy „przestawiając się" niejako na pozycję własnych swych uczniów, mieli za zadanie wyrazić plastycznie różne słyszane utwory muzyczne. Te zajęcia przykładowe miały pokazać nowe możliwości łączenia wychowania plastycznego i wychowania muzycznego [1].

Duże zainteresowanie wywołały wykłady i seminaria na temat sztuki filmowej i wychowania filmowego. Mgr Henryk Depta (UW) przedstawił różne poglądy na temat specyfiki dzieła filmowego pojętego autonomicznie, a nie tylko jako synteza różnych dziedzin sztuki. Mgr Maria Paschalska (red. *Życie Warszawy*) przypomniała badania nad zainteresowaniami filmowymi młodzieży, dla której kino jest źródłem poznania współczesności, swoistą szkołą życia, a więc środkiem wychowania moralnego. Wychowanie przez film jest już faktem realnym, ale problemem staje się

[1] Na ten element pracy kursu wskazała H. Witalewska w artykule „Musorgski w kolorach". *Głos Nauczycielski*, nr 37, 1964.

lepsze przygotowanie młodzieży do bardziej krytycznego, refleksyjnego odbioru filmów, umiejętności ich oceny, osobiste i świadome przeżywanie.

Aktualne żywe dyskusje na temat wychowawczych zagadnień nowoczesnej kultury masowej także znalazły swój wyraz w tematyce zajęć kursowych. Dr Jerzy Kubin (PAN) mówił o działalności radia jako instytucji społecznej wskazując na fakt, iż nowe środki rozpowszechniania wytworów kulturalnych pozwalają często na przekazywanie utworów o bardzo rozmaitej jakości estetycznej, częste upraszczanie i streszczanie wybitnych dzieł, co prowadzi nieraz do powierzchownego odbioru. Z tych faktów wynikają szczególne obowiązki wychowania. Dr Jadwiga Komorowska (PAN, Zakład Kultury Masowej) analizowała rolę telewizji w życiu dzieci i młodzieży, na podstawie własnych badań. Pokazała, w jaki sposób odbiór telewizji kształtuje treść czasu wolnego i sposób nabywania wiadomości, angażuje nowy rodzaj przeżyć emocjonalnych zintensyfikowanych dzięki oglądaniu ruchomego obrazu. Podkreśliła, iż telewizja wpływa na szybsze „doroślenie" dzieci, dostarcza im wielu wiadomości w sposób bardziej nieraz interesujący, niż to czyni szkoła. Fakty te, podobnie zresztą jak masowe uczęszczanie młodzieży do kina, stawiają nowe wymagania przed nauczycielem, który musi dokształcać się nieustannie i znać treści bliskie młodzieży. Dr Komorowska określiła telewizję nie tyle jako samodzielny środek wychowawczy, lecz tylko jako zachętę, wprowadzenie, pobudzenie nowych zainteresowań i przeżyć.

Ogólne zagadnienia sztuki dramatycznej nie znalazły już miejsca w programie kursu, omówiono jednak badania nad rolą wychowawczą teatru lalek (doc. dr Romana Miller, WSP Gdańsk), który jest pewnego rodzaju wprowadzeniem w przeżywanie teatru aktorskiego.

Program kursu był bardzo bogaty i wielokierunkowy. Starano się przedstawić zarówno zagadnienia ogólne (także i w związku z poszczególnymi dziedzinami sztuki), jak i angażować aktywność uczestników. Służyły temu celowi dyskusje seminaryjne, a także wspomniane już zajęcia muzyczno-plastyczne, liczne audycje muzyczne będące pokazowymi „lekcjami umuzykalnienia"; uczestnicy mieli sposobność obejrzeć wystawę dydaktyczną pt. „człowiek w sztuce", ilustrującą dzieje malarstwa (wypożyczoną przez Związek Polskich Artystów Plastyków), oraz szereg przezroczy-reprodukcji arcydzieł sztuki; wysłuchali audycji radiowych udostępnionych przez rozgłośnię gdańską Polskiego Radia; korzystali z podręcznej biblioteki obejmującej podstawowe dzieła z zakresu estetyki i wychowania estetycznego. Specyficzną część kursu stanowiły imprezy kulturalno-oświatowe pomyślane jako sposobność dla własnych przeżyć estetycznych. Uczestnicy kursu obejrzeli spektakl „Komu bije dzwon" według E. Hemingway'a, operę „Krakowiacy i górale" W. Bogusławskiego, operę „Konrad Wallenrod" W. Żeleńskiego — na dziedzińcu zamku w Malborku, wysłuchali koncertu organowego w katedrze oliwskiej, zwiedzili port gdański i Westerplatte.

Zbyt mało może miejsca poświęcono estetyce i sprawom wychowawczym teatru, nie udało się wprowadzić zajęć na temat wychowawczej roli literatury. Oczywiście i tak program był bardzo bogaty, nawet ze względów czasowych niemożliwe byłoby omówienie wszystkich ważnych i aktualnych zagadnień.

Uczestnikami kursu byli nauczyciele z różnych szkół podstawowych i średnich z terenu całej Polski.

Kurs wychowania estetycznego w Gdańsku był pierwszym, jaki na ten temat zorganizowano. Zarówno uczestnicy, jak i wszyscy wykładowcy pracowali z ogromnym zapałem i zainteresowaniem. O wartości i przydatności kursu świadczyć może zbiorowe jednomyślne postanowienie kontynuowania (w miarę możności) tego typu spotkań i rozszerzenia działalności Komisji na innych nauczycieli w terenie. Postanowiono organizować zespoły nauczycielskie w różnych ośrodkach, które będą pracować pod kierunkiem Komisji i wykładowców kursowych, zgłaszających gotowość

współdziałania, zwłaszcza z osobami zamieszkałymi w odpowiednio bliskich miejscowościach (grupy tego typu wyraźnie już kształtują się na terenie woj. krakowskiego i lubelskiego, także gdańskiego). W wyniku pracy na kursie szereg uczestników wyraziło chęć podjęcia prac doktorskich, zaocznie, przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW.

Podsumowanie prac kursu wykazało:

1. Potrzebę coraz intensywniejszego i coraz szerszego w swoim zasięgu terenowym działania Komisji, systematycznego dokształcania nauczycieli w zakresie estetyki, różnych dziedzin sztuki, wychowania estetycznego;

2. Potrzebę systematycznego organizowania tego typu kursów — spotkań wakacyjnych, może nawet dwa razy do roku (także i w okresie ferii zimowych jedno spotkanie 6—7-dniowe), zarówno dla celów szkoleniowych i samokształceniowych, jak i dla wymiany doświadczeń;

3. Potrzebę skoncentrowania się na problemach związanych z integracją różnych dziedzin sztuki w procesie wychowania estetycznego, opracowania form i metod współdziałania różnych nauczycieli realizujących kierunkowe wychowanie estetyczne (w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego);

4. Możliwość organizowania prac badawczych realizowanych w terenie przez różnych nauczycieli, także jako indywidualne prace na stopień magisterski czy doktorski.

Uczestnicy kursu pozostają w stałym kontakcie z Katedrą Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. Wielu z nich podjęło już indywidualne prace. Wszyscy otrzymali szczegółowy konspekt zajęć kursowych oraz odpowiednio rozszerzoną bibliografię.

Irena Wojnar

XI ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

Co rok, od kilkunastu lat, odbywa się Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, zawsze jego miejscem była Warszawa. W bieżącym roku szkolnym zmieniono miejsce i po raz pierwszy Zjazd ten odbył się w Katowicach. O wyborze miejsca zadecydowały najlepsze wyniki w akcji odczytów pedagogicznych, jakie od szeregu lat uzyskuje okręg katowicki. Liczną rzeszę autorów odczytów pedagogicznych reprezentowało prawie 150 nauczycieli i wychowawców z różnych typów szkół i placówek wychowawczych.

Treścią Zjazdu było podsumowanie całorocznej akcji odczytowej, wręczenie nagród autorom prac wyróżnionych przez Centralną Komisję Odczytów Pedagogicznych i wytyczenie kierunków tej akcji na następne lata.

W pierwszym dniu obrad referat pt. „Węzłowe problemy szkolnictwa w okresie reformy oświatowej" wygłosił wiceminister J. Szkop, a dr K. Kuligowska wygłosiła referat pt. „Kierunki nauczycielskich poszukiwań (dorobek akcji odczytów pedagogicznych w r. 1963/64 oraz wytyczne do dalszej pracy)". Po wysłuchaniu referatów uczestnicy Zjazdu udali się na obrady w siedmiu następujących zespołach, którym przewodniczyli:

I. Mgr Kruk — Aktualne zagadnienia w pracy wychowawczyń przedszkoli.
II. Dr T. Wróbel — Współczesne problemy nauczania początkowego.
III. Dr J. Kram z COM Katowice — Kierunki poszukiwań humanistyki szkolnej.
IV. Mgr W. Drożdż COM — Kierunki poszukiwań nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych.

V. Mgr inż. M. Fiszman COM — Wykorzystanie osiągnięć nauki i techniki do pracy szkolnictwa zawodowego.

VI. Dr A. Lewin — Najważniejsze problemy wychowania ideowo-społecznego w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i szkołach.

VII. Mgr M. Kalabińska COM — Główne problemy pracy z dorosłymi, zagadnienie oświaty dorosłych, pracy kierownika szkoły z nauczycielami oraz wpływu szkoły na środowisko.

Podział uczestników Zjazdu na sekcje umożliwił dokładniejsze przedyskutowanie problematyki zgodnie z zainteresowaniami samych autorów. Było to rozwiązanie bardzo szczęśliwe. Następnego dnia podczas dyskusji ogólnej przedstawiciele poszczególnych zespołów złożyli szczegółowe sprawozdania z przebiegu obrad w swych zespołach i przekazali wysunięte tam wnioski.

Z kolei przejdźmy do relacji z przebiegu Zjazdu.

Wiceminister J. Szkop w swym referacie omówił dorobek szkolnictwa i oświaty w dwudziestoleciu Polski Ludowej, osiągnięty dzięki troskliwej opiece partii i mądrej polityce oświatowej Rządu oraz ofiarnej pracy całego narodu. W dziedzinie unowocześnienia szkoły ważną rolę odgrywają odczyty pedagogiczne. Autorzy są jakby pisarzami, którzy poprzez odczyt pragną swe doświadczenia przekazać kolegom. W związku z tym wiceminister wskazał przykładowo dziedziny, które mogą stać się wdzięcznymi tematami nowych odczytów, do nich m. in. zaliczył działalność organizacji młodzieżowych i uczniowskich na terenie szkoły i ich wpływ na kształtowanie się postaw społeczno-moralnych. Inna szeroka tematyka wiąże się z rolą szkoły i działalności społeczno-politycznej nauczycieli w środowisku, zwłaszcza wiejskim, gdzie szkoła jest ośrodkiem życia kulturalnego wsi.

Dr K. Kuligowska dokonując podsumowania akcji odczytów pedagogicznych podkreśliła poprawiającą się z każdym rokiem atmosferę wokół odczytów i autorów. Na terenie szkół w ostatnim roku zaobserwowano szeroki ruch nowatorski, do którego obok autorów odczytów trzeba zaliczyć nauczycieli szkół eksperymentujących i wiodących. Krąg nauczycieli poszukujących rozszerza się, co zapewnia szkole prawidłowość zachodzących zmian. Akcja odczytów pedagogicznych zyskuje z każnym rokiem nowych zwolenników. W roku szkolnym 1963/64 liczba odczytów była dwa razy wyższa niż dwa lata wcześniej, tj. w roku szkolnym 1961/62. Wzrasta też poziom prac, praca sądu konkursowego staje się trudna z uwagi na wyrównaną wartość nadsyłanych odczytów.

Do akcji włączają się okręgi, które dotychczas nie przejawiały większej żywotności. Do takich należy m. Łódź, które z ostatniego miejsca w ub. roku w bieżącym roku wysunęło się na trzecie miejsce (za podstawę bierzemy liczbę odczytów w stosunku do liczby zatrudnionych nauczycieli). Coraz więcej jest odczytów z województw z Ziem Zachodnich. Istota sprawy nie polega na wzroście liczby, lecz na tym, że w okręgach tych i wszędzie tam, gdzie pisze się odczyty, po nowemu pojmuje się pracę szkoły i nauczycieli. W szerokim stopniu realizuje się zadanie podejmowania trudnych problemów wychowawczych i dydaktycznych, co znajduje odbicie w tematyce nadsyłanych odczytów.

Dr K. Kuligowska podkreśliła, iż wytyczną w pracy autorów odczytów winno być hasło: „Autorzy odczytów pedagogicznych szukają skutecznych sposobów podnoszenia na wyższy poziom pracy wychowawczej i dydaktycznej szkół". Nie można narzucać autorom tematyki odczytów, ale można im wskazywać zagadnienia, które mogłyby być przedmiotem obserwacji i prac podejmowanych na tym odcinku. Można by je ująć w 3 rodzaje kręgów:

1. Realizacja na co dzień w praktyce szkolnej znanych metod i form nauczania i wychowania, spotykamy bowiem często nauczycieli, którzy doskonale się w tych sprawach orientują, ale nie potrafią ich realizować w praktyce.

2. Uwagi związane z programem szkół ogólnokształcących i zawodowych, propozycje dotyczące zmian i trudności w ich realizacji.

3. Nauczanie i wychowanie w procesie lekcyjnym, wydobywanie wartości wychowawczych z treści lekcji, a więc łączne pojmowanie i realizowanie kształcenia i wychowania w szkole.

Wokół tych zagadnień można znaleźć różne ciekawe formy pracy nauczycieli i wychowawców, które mogą być przedmiotem szczegółowych rozważań autorów odczytów.

Następnie dyr. dr K. Kuligowska szczegółowo omówiła tematykę tegorocznych odczytów i ich podział według poruszanych zagadnień. Jednym z braków dotychczasowej formy przeprowadzania konkursu odczytów pedagogicznych był zbyt krótki czas, jaki pozostawał okręgowym komisjom odczytów do oceny złożonych prac. Nie pozwalało to na dokonywanie niezbędnych poprawek, wprowadzało zbędny pośpiech i zdenerwowanie, uniemożliwiało nieraz wnikliwszą ocenę. Dla uniknięcia tego rodzaju niedomagań Centralny Ośrodek Metod wysunął projekt przedłużenia cyklu pisania i oceniania odczytów pedagogicznych do dwóch lat. Ministerstwo Oświaty wniosek ten przyjęło i zgodnie z nim następny zjazd odbędzie się za dwa lata. Pomiędzy tym okresem będzie się odbywał dwuletni ogólnopolski konkurs pracowni i wykorzystywania pomocy naukowych i nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli. Jak wykazała późniejsza dyskusja, uczestnicy z zadowoleniem przyjęli zapowiedź zmian. Jednocześnie dyr. K. Kuligowska zapowiedziała zmianę w systemie przyznawania nagród. W każdym z pionów szkół będą przyznawane oddzielnie nagrody pierwsze, drugie i trzecie. Dzięki temu wszyscy będą mieli jednakowe szanse otrzymania pierwszych nagród. I ten wniosek znalazł poparcie dyskutantów.

Dziękując autorom za trud związany z opracowywaniem odczytów pedagogicznych dyr. Kuligowska wskazała na trojakie cele stawiane tej akcji, którymi są:

1. własne doskonalenie pracy nauczyciela, autora, odczytu na skutek wzmożonego czytelnictwa, samokształcenia i usprawniania procesu lekcyjnego;
2. upowszechnianie doświadczeń autora wśród innych nauczycieli;
3. pomoc nauce polskiej, pedagogice, dydaktyce i metodyce w zakresie rozwiązywania trudnych zagadnień, uzupełniania luk itp.

Nie wszyscy autorzy odczytów osiągają wszystkie trzy cele, na pewno wszyscy osiągają pierwszy cel, część piszących również drugi, a nieliczni trzeci. Zrealizowanie chociażby pierwszego celu zasługuje na rozwijanie akcji odczytowej wśród szerokich kręgów nauczycielstwa.

W dyskusji poza 7 referentami, którzy przedstawili wyniki obrad w zespołach, zabierało głos 10 uczestników Zjazdu, a 10 dalszych zapisało się do głosu, lecz z uwagi na ograniczony czas złożyło swe wypowiedzi na piśmie do protokołu obrad.

Na uwagę zasługuje wypowiedź dyr. PZWS doc. dra Parnowskiego, który omówił zagadnienie czytelnictwa nauczycieli i wpływ odczytów pedagogicznych na jego rozwój, tematykę odczytów i koncepcję edytorską odczytów pedagogicznych. Odczyty pedagogiczne są bodźcem wpływającym korzystnie na rozwój zainteresowań czytelniczych nauczycieli. Zachęcił nauczycieli do podejmowania krytycznej oceny podręczników i pracy z podręcznikiem na lekcji. Zapewnił, że PZWS chętnie będzie wydawać zbiory odczytów pedagogicznych poprzedzone metodycznymi rozważaniami uogólniającymi dorobek zawarty w treści odczytów.

Kol. St. Krawcewicz — sekretarz Z. Gł. ZNP — wyraził uznanie dla piszących odczyty pedagogiczne i złożył im gorące podziękowanie w imieniu Z. Gł. ZNP za trud i wkład w dorobek pedagogiki. Obiecał daleko idącą pomoc ZNP dla piszących oraz dla wszystkich szukających nowych dróg nauczycieli. Wyrazem tego jest zainicjowanie wydawnictwa „Biblioteka Nauczyciela", która będzie drukowana w nakładzie 60 tys. egzemplarzy.

Dyr. K. Kuligowska dokonując podsumowania obrad stwierdziła, że poziom Zjazdu był bardzo wysoki, dyskusja zarówno ogólna, jak i w zespołach była żywa. Dwa dni minęły w atmosferze pracowitości i będą zapewne owocne dla dalszego rozwijania się akcji odczytowej. Zagadnienia poruszane z trybuny zjazdowej można podzielić na trzy grupy:

1. Sprawy związane z pisaniem odczytów, wykorzystywanie ich w pracy nauczycieli, niesienie pomocy piszącym itp.

2. Atmosfera wokół odczytów i ich autorów. Na ogół autorzy otaczani są opieką i cieszą się uznaniem władz i nauczycielstwa. Ale były też rzadkie wypadki zbliżone do sytuacji, o jakich w ostatnim numerze *Głosu Nauczycielskiego* (nr 5/1453) z 13. XII. 64 r. pisze M. Łopatkowa. Dziecko w szkole będzie się czuło lepiej i będzie miało zapewnione powodzenie w nauce, kiedy nauczyciele będą twórczo pracować.

3. Tematyka odczytów. Niemożliwe jest — powiedziała dr K. Kuligowska — centralne opracowanie tematyki odczytów. Ich wyznacznikiem jest aktualny poziom pracy w szkole, braki i trudności napotykane w wychowaniu. Można jedynie sugerować pewne zagadnienia, a nauczyciele wybiorą z nich te, którymi się najbardziej interesują i w których mają istotne osiągnięcia.

Kończąc, jeszcze raz podziękowała prawie tysięcznej rzeszy autorów za trud włożony w opracowanie odczytów, nagrodzonym złożyła gratulacje, uczestnikom Zjazdu podziękowała za żywy udział w obradach, a wszystkim nauczycielom życzyła spotkania się na następnym Zjeździe Autorów, który, być może, zgodnie z wystosowanym z trybuny zaproszeniem wicekuratora OS Wrocławskiego, odbędzie się za dwa lata we Wrocławiu.

W przedostatnim punkcie obrad wiceminister J. Szkop wspólnie z dyr. K. Kuligowską wręczyli nagrody autorom odczytów wyróżnionym przez centralny sąd konkursowy Ministerstwa Oświaty.

Pierwszą nagrodę w wys. 2000 zł otrzymała kol. Maria Nowak z Domu Dziecka w Malborku za odczyt pt. „Moje doświadczenia w zakresie wychowania ideowo-politycznego w Domu Dziecka".

Nagrody drugie po 1500 zł otrzymali: E. Berezowski z Krakowa, A. i Z. Chmielowie ze Szczecina, J. Fudali z Pabianic, J. Jakimczyk z Wrocławia, S. Lemanowski i W. Piórkowski oraz H. Sarnecka z Obornik Śląskich.

18 osób uzyskało nagrody trzecie po 1000 zł, a 39 wyróżnienia po 500 zł.

Przedstawiciel Min. Górnictwa i Energetyki podziękował pracownikom Ośrodków Metodycznych za pomoc w doskonaleniu nauczycieli szkół zawodowych podległych Min. Górnictwa i Energetyki i wręczył im symboliczne upominki związane z górnictwem.

Zamykając Zjazd wiceminister J. Szkop powiedział, że obrady XI Zjazdu stały na bardzo wysokim poziomie i można by je porównać z konferencją naukową lub seminarium naukowym. Jeszcze raz w imieniu resortu podziękował autorom za wysiłek związany z opracowaniem odczytów, a obecnym za twórczy udział w obradach.

Jan Janicki

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM PEDAGOGICZNE W SZEGEDZIE (Węgry)

W dniach 1—12 sierpnia 1964 roku w Szegedzie, jednym z większych miast węgierskich, odbyło się międzynarodowe seminarium pedagogiczne, zorganizowane przez Węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej i miejscowy Uniwersytet. Zadaniem tego seminarium była popularyzacja najnowszych zdobyczy w dziedzinie stosowania nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu. Do udziału w seminarium zostali zaproszeni przodujący nauczyciele z różnych typów szkół, którzy w ten sposób otrzymali możliwość zdobycia wielu nowych wiadomości oraz konfrontacji własnych spostrzeżeń z najnowszą wiedzą naukową.

Seminarium tego typu nie jest na Węgrzech zjawiskiem wyjątkowym. Państwowa polityka kulturalno-oświatowa od wielu lat kładzie tam nacisk na konieczność pogłębiania wiedzy przez pracowników, inspiruje akcję ich dokształcania. Dziś można śmiało powiedzieć, że Węgry to kraj ludzi uczących się. Warto zobaczyć, jak uczą się węgierscy pedagogowie. Dlatego dobrze się stało, że w seminarium mogli uczestniczyć obserwatorzy zagraniczni, a wśród nich grupa pedagogów z Polski, reprezentująca działające na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego — Koło Młodych Pedagogów. Dzięki temu mogę tu przedstawić najważniejsze spostrzeżenia i refleksje wyniesione z tego seminarium.

Program seminarium obejmował:

I. Wykłady i koreferaty dotyczące następujących zagadnień:

1. Znaczenie nowoczesnych przyrządów technicznych w pedagogice.
2. Obrazy nieruchome w nauce szkolnej (rysunki, fotografie, mapy, tablice, wykresy, przezrocza itp.).
3. Rola filmu w nauczaniu i wychowaniu (ze zwróceniem szczególnej uwagi na dźwiękowy film służący celom dydaktycznym).
4. Rola radia i magnetofonu w pracy szkoły.
5. Znaczenie telewizji w nauczaniu i wychowaniu.
6. Laboratorium do nauki języka, najnowsze metody nauczania w zakresie lingwistyki.
7. Rola logiki matematycznej w pedagogice; cybernetyka a pedagogika.
8. Nauczanie programowane. Maszyny uczące (czy maszyna może zastąpić pedagoga?).
9. Rola nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu dorosłych.

II. Projekcje filmów oświatowych.

III. Wystawa nowoczesnych pomocy naukowych.

Łatwo zauważyć, że tematyka wykładów obejmowała szeroki zakres problemów. Problemy te są ważne i aktualne, ale ich różnorodność wymagała udziału wielu wykładowców. Niewątpliwą zasługą organizatorów seminarium było to, że postarali się, aby poszczególne tematy omawiane były przez ludzi najbardziej kompetentnych, wybitnych specjalistów w tej dziedzinie, której temat dotyczył. W niektórych przypadkach trzeba było poszukać referenta za granicą i dlatego na seminarium wystąpili: znany radziecki naukowiec — prof. L. N. Łanda oraz prof. F. Baumann i K. Marsalek z Czechosłowacji. Przeważnie wykładowcami byli jednak Węgrzy, ale reprezentowali oni szereg różnorodnych instytucji. Wygłaszali referaty przedstawiciele uniwersytetów węgierskich: dr József Balogh, Etel Takács (Budapest),

dr József Nagy (Szeged) oraz naukowcy z innych wyższych uczelni: doc. Robert Suara i prof. Karol Drien; przedstawiciele Ministerstwa Oświaty: dr Istvánne Tálasi, dr József Fekete i Julius Scholz; Instytutu Pedagogiki: dr Gábor Györy, dr József Peter, dr László Körmöczy, dr Stefan Akos; Instytutu Filmów Oświatowych: Stefan Sárváry i Ivan Bartch, Towarzystwa Wiedzy Popularno-Naukowej: Oliver Svékus; redaktorzy programów młodzieżowych Radia i Telewizji Węgierskiej: dr Borus, Georg Sándor oraz liczni nauczyciele.

Ponieważ w ramach niniejszego sprawozdania nie jestem w stanie wyczerpująco zreferować wszystkich wypowiedzi, dokładniej omówię jedynie te, które szczególnie mogą zainteresować polskich pedagogów. Należy do nich niewątpliwie wykład kierownika zakładu nauczania programowanego Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR — prof. L. N. Łandy na temat: „Cybernetyka a pedagogika".

Cybernetyka jest niedawno powstałą ogólną nauką o łączności (przekazywaniu informacji) i sterowaniu (wywoływaniu określonych zmian sytuacyjnych).

Cybernetyka wyróżnia w każdym procesie kierowania dwa systemy: kierowany i kierujący. System kierujący musi zawsze posiadać ściśle określony cel. Aby oddziaływać na system kierowany, system kierujący wysyła informacje proste na podstawie opracowanego programu. Ze względu na istnienie świata zewnętrznego, który ciągle wpływa zarówno na system kierowany, jak i kierujący, ten drugi system musi posiadać szybkie informacje o tym, czy pod wpływem warunków zewnętrznych w systemie kierowanym nie zachodzą odchylenia od normy. Zespół tych informacji to tzw. informacje wtórne.

W pedagogice również występuje kierowanie. Istotnie mówi się tu o tym, że wychowawca kieruje rozwojem wychowanka, że musi posiadać cel oraz szczegółowy program pracy, a także musi nie tylko wydawać odpowiednie polecenia, ale też wiedzieć, jaki jest ich wpływ na wychowanka. Powstaje więc możliwość zastosowania w pedagogice ogólnych praw kierowania, ustalonych przez cybernetykę. Jest to tym bardziej potrzebne, że w działalności pedagogicznej często występują sytuacje, dla których rozwiązania trzeba przeanalizować bardzo dużo różnych, często wręcz sprzecznych czynników. Prostym przykładem może być tu ułożenie planu zajęć w szkole o dużej liczbie klas i nauczycieli. Poprawne rozwiązanie wymaga przeprowadzenia analizy ilościowej. Prof. Łanda sądzi, że przyszedł czas, gdy pedagogika wyszła z etapu analizy jakościowej, a przeszła w etapy analizy ilościowej i strukturalnej. W dalszej części wykładu prof. Łanda omówił główne wymagania sprawnego kierownictwa, jakimi są: nakreślenie dokładnego celu działania, dobrego programu i zapewnienie szybkiej wymiany informacji, oraz krytycznie ustosunkował się do obecnej praktyki pedagogicznej, która tych wymagań nie spełnia. Chociaż działalność dydaktyczno-wychowawcza szkoły ma charakter planowy, to sposób tego planowania jest często daleki od doskonałości. Wielokrotnie cel pracy jest postawiony w sposób mało ostry. Na przykład często mówi się, że należy rozwijać aktywność uczniów, jednakże znaczenie podstawowego terminu „aktywność" nie jest ściśle określona. W tej sytuacji każde stwierdzenie typu: „metoda A lepiej rozwija aktywność uczniów niż metoda B" ma małą wartość. Wadą programów szkolnych jest — wg prof. Łandy — ich ogólnikowość.

Najwięcej braków ma jednak system wymiany informacji między nauczycielem i uczniem. W praktyce bowiem niemal każdy nauczyciel nieco inaczej zaznajamia uczniów z nowym materiałem, a więc wielu z nich musi używać mniej skutecznych metod, nie dających optymalnych rezultatów.

Również wiele do życzenia pozostawiają sposoby kontroli wyników nauczania i wychowania, które wciąż nie mogą uniknąć swych podstawowych wad, jakimi są: przypadkowość i fragmentaryczność oraz zewnętrzny charakter ocen.

Prof. Łanda nie ograniczył się do krytyki obecnego stanu pracy szkoły. Starał się wykazać, że wiele z wymienionych braków można usunąć przez wprowadzenie nowych metod nauczania, a szczególnie zastosowania nauczania programowanego.

Pedagogowie węgierscy interesują się tym zagadnieniem. Podobnie jak i u nas [1], na Węgrzech ukazały się prace, omawiające dotychczasowy rozwój nauczania programowanego w Stanach Zjednoczonych i Związku Radzieckim. Katedra pedagogiki Uniwersytetu w Szegedzie podjęła pierwsze próby zastosowania nauczania programowanego w szkolnictwie węgierskim. Założenia eksperymentów oraz niektóre ich wyniki zostały przedstawione w roku ubiegłym w artykule kierownika tej katedry, dra György Agostona. O dalszych rezultatach badań mówił na seminarium dr József Nagy.

Początkowo pedagogowie w Szegedzie badali wpływ nauczania programowanego na wykształcanie właściwej artykulacji trudniejszych głosek. Wyniki były rejestrowane na taśmie magnetofonowej i oceniane przez fonetyków. Ze względu na to, że jakość wymowy trudno jest obiektywnie ocenić, nie dokonano analizy statystycznej eksperymentu.

Ponieważ analiza taka jest interesująca, w następnym eksperymencie próbowano ustalić, czy nauczanie programowane może dać lepsze rezultaty niż nauczanie metodami tradycyjnymi. Do badań zaprogramowany został materiał z algebry (równania pierwiastkowe) według wzorów Skinnera, przy czym pedagogowie z Szegedu starali się, aby zadania stawiane uczniom zmuszały ich do myślenia.

Eksperyment został przeprowadzony w gimnazjum w Radnót. Klasa eksperymentalna, w której uczono w nowy sposób, była przed eksperymentem klasą nieco słabszą od klasy kontrolnej. Ostateczne wyniki pracy obu klas zostały ustalone przy pomocy testu wiadomości. Oto wyniki eksperymentu:

Klasa	Przeciętna ocena uczniów z testu	Przeciętna ocena uczniów z matem. przed eksperymentem	Różnica przeciętnych
Eksperymentalna	3,96	3,00	0,96
Kontrolna	3,29	3,20	0,09

Eksperyment wykazał więc, że w tym wypadku nauczanie programowane okazało się skuteczniejsze od tradycyjnego, mimo że sam program miał wiele braków. Jednakże pedagogowie węgierscy nie zalecają stosowania nauczania programowanego na szeroką skalę, uważając, że tylko niektóre lekcje, i to nie ze wszystkich przedmiotów, nadają się do programowania.

Istotnym przyczynkiem do treści seminarium były referaty pedagogów czeskich F. Baumanna i K. Marsalka. Dotyczyły one zagadnień zastosowania filmów oświatowych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znakomitą ilustracją tez tych wykładów były podczas seminarium liczne projekcje węgierskich filmów oświatowych.

Ze względu na to, że filmy te wyświetlane były wyłącznie w wersji oryginalnej, nie mogę ich dokładniej omówić. Wydaje się, że poziomem technicznym przeważnie ustępują jednak podobnym filmom polskim, które — jak wiadomo — należą do najlepszych w świecie.

[1] Por. np.: M. Mazur: Nauczanie programowane. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 1.

Uczestnicy seminarium mieli też możność obejrzenia bardzo ciekawej wystawy pomocy naukowych. Zostały na niej zaprezentowane zarówno te pomoce, których wykaz można znaleźć w katalogu pomocy naukowych, zatwierdzonych do użytku szkolnego przez węgierskie Ministerstwo Oświaty, jak też te, które dopiero mają zostać wprowadzone do szkół. Wśród tych ostatnich na szczególną uwagę zasługiwały aparaty filmowe i epidiaskopy, umożliwiające oglądanie obrazów przy świetle dziennym, a także bardzo pomysłowe tablice magnetyczne.

Interesujący jest fakt, że z pokazanych na wystawie pomocy naukowych jedynymi importowanymi były polskie modele silników parowych i spalinowych oraz niektóre przyrządy pomiarowe prądu elektrycznego. Nie są więc nasze pomoce naukowe tak złe, jak to się słyszy w niektórych wypowiedziach krytycznych.

Jak należałoby ocenić przebieg całości seminarium?

Ciekawy, starannie przygotowany program seminarium oraz postawa jego uczestników, którzy wykazali duże zainteresowanie poruszaną problematyką, dowodzą, że inicjatywa, jaką podjęło węgierskie Towarzystwo Wiedzy Popularno-Naukowej, jest słuszna i zasługuje na rozpowszechnienie.

Nie chodzi tu o bierne kopiowanie zagranicznych wzorów, jako że sami nawet organizatorzy węgierskich seminariów pedagogicznych nie zamierzają pozostać przy ich obecnej formie, szukając rozwiązań jeszcze bardziej interesujących. Nie tracą oczywiście z oczu myśli przewodniej tego typu pracy, która dostrzega wielkie znaczenie ścisłych kontaktów ośrodków naukowych z nauczycielami. I właśnie tę bardzo cenną myśl należałoby jak najszybciej podchwycić w Polsce. Nie jest ona zresztą dla nas zupełnie nowa. Jeszcze w 1913 roku, kiedy Jan Władysław Dawid na łamach *Ruchu Pedagogicznego* [1] przedstawiał projekt polskiej wyższej szkoły pedagogicznej, stawiał przed nią trzy naczelne zadania. Były to: praca dydaktyczna, praca naukowa i szeroka popularyzacja wiedzy. Pisał wtedy, że wyższa uczelnia „ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania na tym polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform" [2].

Nie sądzę, aby ten postulat stracił swą aktualność. Prawdopodobnie jest wręcz odwrotnie: obecnie jak nigdy dotąd potrzebne jest jak najszybsze rozpowszechnianie zdobyczy naukowych. Świat współczesny zmienia się bardzo szybko i na jego tle widać wyraźnie, że kto stoi w miejscu, ten właściwie się cofa.

Jest oczywiste, że w prawidłowo rozwijającym się społeczeństwie nauczyciele muszą być pionierami postępu. Warto więc troszczyć się o to, aby umożliwić im stałe kontakty z ośrodkami naukowymi. Może być wiele form tej łączności, ale wśród nich bezpośrednie spotkania nauczycieli i naukowców należą do najcenniejszych. Chyba więc i u nas warto o nich pomyśleć, warto racjonalniej wykorzystać okres przerwy wakacyjnej w pracy szkół i wyższych uczelni. Taki jest w każdym razie wniosek, do jakiego doszli polscy obserwatorzy seminarium pedagogicznego w Szegedzie.

Mirosław Szymański

[1] J. Wł. Dawid: Polski Instytut Pedagogiczny, *Ruch Pedagogiczny*, 1913, nr 4.
[2] J. Wł. Dawid: Pisma pedagogiczne, Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 192.

EKSPERYMENTALNE SZKOŁY PODSTAWOWE CAŁODZIENNE — PÓŁINTERNATOWE W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ I ICH POTRZEBA SPOŁECZNA

Cechą istotną czasów współczesnych jest gwałtowny wzrost ludności w miastach, bo prawie piętnastokrotnie wzrosła ludność miejska w ostatnim stuleciu. Jak podają demografowie — w 1880 r. żyło w świecie 2,4% ludności w miastach liczących powyżej 20 tysięcy mieszkańców, w 1900 r. — 9,2%, a w 1950 r. — 20,9%. W 1800 r. nie było w świecie miast milionowych, w 1950 r. mieliśmy już 46 miast o ludności powyżej miliona mieszkańców, a w 1960 r. było już 107 takich miast. W ZSRR w latach 1926—1958 powstało 641 miast i ludność miejska wzrosła w miastach Związku Radzieckiego w tym czasie z 26 milionów do 87 milionów, tj. z 15% do 41% ogółu ludności. W Polsce Ludowej mamy obecnie 709 miast i liczba miast w stosunku do okresu międzywojennego wzrosła o 291, a liczba mieszkańców od 1937 r. o 6 milionów w miastach. Obecnie żyje już w miastach polskich 15 210 000 obywateli, tj. 49,3% ogółu ludności kraju. Powyższe dane wskazują nam, że w ostatnim stuleciu postępuje żywiołowo urbanizacja życia, które coraz więcej potrzebuje ludzi do pracy w wielkich ośrodkach przemysłowych. Na tym tle obserwujemy zjawisko masowego również zatrudnienia obok mężczyzn i ojców rodzin — matek, w związku z czym nie mogą już w tych wypadkach należycie spełniać obowiązków wychowawczych w stosunku do swych dzieci, będąc w pracy poza domem rodzinnym — w fabryce.

W związku z tymi przemianami demograficznymi dzieci i młodzież — głównie w wielkich miastach — narażone są na wykolejanie się, sprawiają trudności wychowawcze, łatwiej wstępują na drogę przestępczości, nie mając zapewnionej należytej opieki ze strony środowiska rodzinnego. Aby tym procesom zapobiec, w ostatnich latach przy coraz bardziej rosnącej urbanizacji życia powstała potrzeba objęcia szkołami półinternatowymi całodziennymi dzieci — głównie obojga rodziców pracujących w miastach oraz dzieci rodziców, którzy nie mogą w warunkach życia wielkomiejskiego podołać obowiązkom wychowawczym.

Szkoła tradycyjna ucząca i wychowująca dzieci i młodzież w godzinach dopołudniowych już nie wystarcza w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych. Na tle tych nowych potrzeb społecznych rodzi się nowoczesna szkoła o nowych formach organizacyjnych zapewniających również opiekę pedagogiczną i dydaktyczną w godzinach polekcyjnych i popołudniowych jako szkoła półinternatowa z całodziennym pobytem dziecka pod opieką nauczycieli i wychowawców w szkole.

Tego rodzaju nowe szkoły półinternatowe są organizowane tak w państwach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych na tle wymagań współczesnego życia — głównie w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych.

Ciekawe w tej dziedzinie wyniki uzyskano w Niemieckiej Republice Demokratycznej w postaci 10-letnich eksperymentalnych szkół podstawowych politechnicznych całodziennych półinternatowych, których jest 10 w Berlinie Wschodnim. Szkoły te pozostają obecnie pod stałą opieką naukową Instytutu Politechnicznego i Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie.

W szkołach powyższych pracują obok nauczycieli jeszcze etatowi wychowawcy, którzy obowiązani są do 35 godzin zajęć tygodniowych, natomiast nauczyciela etatowego obowiązują w pracy:

a) w kl. I—IV: 28 godzin tygodniowo,
b) w kl. V—X: 26 godzin tygodniowo,
c) w kl. IX—XII: 24 godziny tygodniowo (w klasach maturalnych).

Po normalnej nauce w godzinach dopołudniowych obowiązki wychowawcze po zakończeniu lekcji obejmują wychowawcy.

Na terenie eksperymentalnej szkoły podstawowej półinternatowej politechnicznej przebywają dzieci po lekcjach z następujących klas:

a) w kl. I do 16 godziny,
b) w kl. II do 16,30 godziny,
c) w kl. III—VIII do 17 godziny lub 17,30.

Podstawy organizacyjne całodziennej półinternatowej szkoły eksperymentalnej politechnicznej przedstawiają się następująco w poszczególnych klasach:

W klasie I.

Po normalnych zajęciach dopołudniowych, które obejmują 3 godziny nauczania lekcyjnego i 1 godzinę wychowania fizycznego względnie wypoczynku, dzieci spożywają obiad w godzinach 12—12,30. Po obiedzie mają przeznaczoną 1 godzinę na sen, po czym w godzinach 14—15 powtarzają materiał opracowany na lekcjach. Na powyższe zajęcia kl. I dzieli się na 2 grupy, z których jedną prowadzi opiekun klasy — nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Czas w godzinach 15—16 przeznaczony jest na ćwiczenia w zakresie wychowania fizycznego — głównie gry i zabawy na świeżym powietrzu oraz na wstępne zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie II.

Po 4 godzinach nauki szkolnej i 1 godzinie poświęconej wychowaniu fizycznemu i spacerowi rekreacyjnemu na świeżym powietrzu spożywają dzieci w godzinach 12,00—13,00 obiad, po czym czas między 13—14 jest poświęcony na sen i wypoczynek poobiedni dzieci. W czasie między 14—15 odbywają się ćwiczenia w nauce i powtarzanie zadanych lekcji. Na tych zajęciach dzieli się klasę II na dwie grupy, z których jedną prowadzi nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Ostatnia godzina zajęć — w czasie między 15—16 godziną jest poświęcona wychowaniu fizycznemu oraz grom i zabawom, a dwa razy w tygodniu odbywają się zajęcia w ogródku szkolnym. Poza tym godzina ta jest też wykorzystywana na zajęcia w Organizacji Pionierskiej.

W klasie III—IV.

Po 5 lub 6 godzinach nauki szkolnej dopołudniowej na obiad i rekreację na świeżym powietrzu jest przeznaczony czas 13—14,15, po czym w godzinach 14,15—15,15 dzieci odrabiają lekcje w klasie pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy. Z kolei w godzinach 15,15—15,45 mają dzieci podwieczorek. Ostatnia godzina polekcyjna w czasie 16,00—17,00 jest przeznaczona na pracę w zespołach (Arbeitsgemeinschaft), na sport, muzykę, rysunek, zajęcia w Organizacji Pionierskiej. Z kl. III—IV niektórzy uczniowie, którzy mają zapewnioną należytą opiekę wychowawczą w domu, mogą już udać się do swego domu rodzinnego po wspólnym obiedzie i tu już odrabiać zadane lekcje.

W klasie V—VI.

Po 6 godzinach nauki w czasie 13,30—14,00 mają dzieci wspólny obiad, a po obiedzie krótką rekreację na świeżym powietrzu. W godzinach 14,15—15,45 odrabiają uczniowie tych klas zadane lekcje pod nadzorem nauczyciela i wychowawcy, po

czym czas w godzinach 16—17,30 jest przeznaczony na pracę w zespołach (Arbeitsgemeinschaft), w Organizacji Pionierskiej, na muzykę, rysunek, pracę produkcyjną oraz na gimnastykę 1—2 godziny tygodniowo.

W klasie VII.

Zwykle po 6 godzinach nauki odbywa się obiad między 13,30—14 godziną, po czym 1 godzina w czasie 14—15 jest przeznaczona na rekreację na świeżym powietrzu lub jako wolny czas na dowolne zajęcia. W godzinach 15—15,45 odbywa się nauka własna pod opieką nauczycieli specjalistów trzy razy w tygodniu. Między 15,45—16 godziną odbywa się podwieczorek, po czym w godzinach 16—17,30 uczniowie przeprowadzają eksperymenty w 3 grupach, tj. w zakresie biologii, fizyki i chemii. Cały cykl eksperymentów odbywa się dla tej klasy w okresie 3 tygodni. Poza tym w tych godzinach w dni wolne od ćwiczeń eksperymentalnych biorą uczniowie udział w życiu Organizacji Pionierskiej, pracują w zespołach pracy wedle własnych zainteresowań i raz w tygodniu organizują wycieczki. Od kl. VII jeden dzień w tygodniu przeznaczony jest na kształcenie uczniów politechniczno-zawodowe w fabryce w procesie produkcji.

W klasie VIII.

Nauka lekcyjna dopołudniowa obejmuje zwykle 6 godzin tygodniowo, po czym uczniowie mają wspólny obiad w godzinach 13,30—14. Po obiedzie część uczniów klasy VIII może iść do domu, jeśli ma tam zapewnioną należytą opiekę wychowawczą. Niektórzy jednak uczniowie tej klasy mają po południu kurs douczania z języka niemieckiego, z języka rosyjskiego, matematyki. To douczanie obejmuje głównie słabszych uczniów 4 razy w tygodniu. Uczniowie ci, głównie słabi, pracują wtedy w zespołach i są douczani przez nauczycieli specjalistów. Czas w godzinach 16—17,30 jest przeznaczony na pracę w zespołach wedle własnych zainteresowań.

Cechą charakterystyczną w pracy eksperymentalnych szkół podstawowych półinternatowych w NRD jest to, że kładzie się duży nacisk na kształcenie politechniczne, które dominuje w całości planów i programów nauczania tak na terenie szkoły w pracowniach i warsztatach szkolnych, jak przede wszystkim poza szkołą w ośrodkach produkcyjnych, które wprowadzają do socjalistycznej produkcji.

Półinternatowe — całodzienne szkoły podstawowe upowszechniają się obecnie już w wielu państwach tak socjalistycznych, jak i kapitalistycznych, ponieważ wyrastają one z potrzeb społecznych — współczesnego rozwoju miast i ośrodków przemysłowych.

Henryk Smarzyński

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

СТАНИСЛАВ ДОБОСЕВИЧ — Перспективы реформы системы образования учителей в ПНР 1
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ — Каким должно быть образование учителя? . . . 19
БАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Личность учителя в мещанской и социалистической педагогике 40
ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Учитель-автомат 61

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

МАРЬЯН КРАВЧИК — Система образования учителей 74
МАРТА ШВАНТНЕРОВА — Нужна ли специальная подготовка учителей начального обучения? 77

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЭДВАРД ЗАХАЙКЕВИЧ — Люблиньский эксперимент — сегодняшний день и перспективы 81
ЮЗЕФ ГАЛЯНТ, ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ — Результаты исследований мировоззрения студентов Учительских институтов 87

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ТАДЕУШ ПАРНОВСКИ — Общественная родословная „Учительской библиотеки" 95
Т. П. — Информация на тему „Учительской библиотеки" 98
БОГДАН НАВРОЧИНЬСКИ — Винценты Оконь: У начала основ проблемного обучения 99
БОГДАН НАВРОЧИНЬСКИ — Чеслав Куписевич: О предупреждении второгодничества 101
ВИКТОР ОСАЙДА — Михал Шулькин: Хенрик Шульц представитель левого крыла движения учителей в Польше 102

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . 104

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ИРЕНА ВОЙНАР — Комиссия эстетического воспитания СПУ — деятельность и перспективы её развития 108
ЯН ЯНИЦКИ — XI съезд авторов педагогических чтений 112

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ — Международный педагогический семинар в Шегеде 116
ХЕНРИК СМАЖИНЬСКИ — Экспериментальные начальные школы — продленного дня — полуинтернаты в Германской Демократической Республике и их общественная необходимость 120

CONTENTS

ARTICLES

STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Prospects of a Reform of the System of Teachers' Training in Poland 1
JOZEF KOZŁOWSKI — How to Educate the Teacher? 19
WACŁAW WOJTYŃSKI — Teacher's Personality in Bourgeois and Socialist Pedagogy 40
IGNACY SZANIAWSKI — The Mechanical Teacher 61

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MARIAN KRAWCZYK — The System of Teachers' Training 74
MARTA SZWANTNEROWA — Is It Sensible to Prepare Specialists in Primary Teaching? 77

PEDAGOGICAL EXPERIENCES AND EXPERIMENTS

EDWARD ZACHAJKIEWICZ — The Lublin Experiment Today and Its Prospects 81
ZBIGNIEW GALANT, ZBIGNIEW ZABOROWSKI — Some Remarks on the Investigations Concerning the World Outlook of the Students of Teachers' Colleges 87

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

TADEUSZ PARNOWSKI — Social Pedigree of „Teacher's Library" 95
T. P. — An Information Concerning „Teacher's Library" 98
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Wincenty Okoń: Principles of Problem Learning 99
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Czesław Kupisiewicz: On Preventing Repetition of the Grades 101
WIKTOR OSAJDA — Michał Szulkin: Henryk Szulc, an Activist of Polish Teachers' Leftist Movement 102

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Suryey of Polish Pedagogical Periodicals . . 104

HOME CHRONICLE

IRENA WOJNAR — Committee of Aesthetic Education of the ZNP — activities and prospects 108
JAN JANICKI — The XI Congress of the Authors of Pedagogical Lectures 112

FOREIGN CHRONICLE

MIROSŁAW SZYMAŃSKI — The International Pedagogical Seminar at Szeged 116
HENRYK SMARZYŃSKI — Experimental Day Primary Schools and Semi-Boarding Primary Schools in German Democratic Republic and Social Demands for such Schools 120

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL 1
JÓZEF KOZŁOWSKI — Jak kształcić nauczyciela? 19
WACŁAW WOJTYŃSKI — Osobowość nauczyciela w pedagogice mieszczańskiej i socjalistycznej 40
IGNACY SZANIAWSKI — Nauczyciel mechaniczny 61

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN KRAWCZYK — System kształcenia nauczycieli 74
MARTA SZWANTNEROWA — Czy kształcić specjalistów nauczania początkowego? 77

DOŚWIADCZENA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EDWARD ZACHAJKIEWICZ — Eksperyment lubelski — dzień dzisiejszy i perspektywy 81
JÓZEF GALANT, ZBIGNIEW ZABOROWSKI — Z badań nad postawami światopoglądowymi studentów Studium Nauczycielskiego. 87

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

TADEUSZ PARNOWSKI — Rodowód społeczny „Biblioteki Nauczyciela" . 95
T. P. — Informacja na temat „Biblioteki Nauczyciela" 98
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Wincenty Okoń: U podstaw problemowego uczenia się 99
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Czesław Kupisiewicz: O zapobieganiu drugoroczności 101
WIKTOR OSAJDA — Michał Szulkin: Henryk Szulc działacz lewicy nauczycielskiej w Polsce 102

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 104

KRONIKA KRAJOWA

IRENA WOJNAR — Komisja Wychowania Estetycznego ZNP — działalność i perspektywy 108
JAN JANICKI — XI Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych 112

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIROSŁAW SZYMAŃSKI — Międzynarodowe seminarium pedagogiczne w Szegedzie 116
HENRYK SMARZYŃSKI — Eksperymentalne szkoły podstawowe całodzienne-półinternatowe w Niemieckiej Republice Demokratycznej i ich potrzeba społeczna 120

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK VII (XXXIX) MARZEC — KWIECIEŃ 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. techn.), *Feliks Kornisżewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz* (sekr. red.), *Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński* (red. nacz.).

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Gałant, 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. Wronia 23. 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 6 173 + 150 egz. Ark. wyd. 10,7. Ark. druk. 6,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 10. III. 1965 r. Podp. do druku 9. VI. 1965 r. Druk ukończono w czerwcu 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 742 - G-12

ROK VII (XXXIX) MARZEC – KWIECIEŃ 1965 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

TADEUSZ MALINOWSKI

NIEKTÓRE SPOŁECZNE PRZESŁANKI REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

1

Bruner stawia śmiałą hipotezę, że ucznia można skutecznie nauczać dowolnego zakresu wiedzy, jeśli się to robi w odpowiedni sposób. Ostatnie rozmaite poczynania eksperymentatorskie zdają się potwierdzać słuszność tej hipotezy. Ze względu na potencjalne możliwości normalnego dziecka w zakresie zdobywania wiedzy można wydatnie przyśpieszyć proces kształcenia szkolnego. To jednak, ile rzeczywiście osiąga uczeń w pracy szkolnej, zależy od organizacji kształcenia i od nauczycieli.

Szkoła ukształtowała się jako instytucja przysposobiona przede wszystkim do przekazywania wiedzy. Praktycznie biorąc szkoła to kompleks lekcji, a lekcje to praca nad zdobyciem wiedzy. Wszelkie inne funkcje szkoły są albo pochodne od tej funkcji podstawowej, albo drugorzędne. Szkoła się wylicza z realizacji programu, który nakreśla pewien zasób wiedzy dla celów przekazu, a nauczyciele są opłacani za ilość przeprowadzonych lekcji.

Niezależnie od tego, iż podstawową funkcją szkoły jest przekazywanie wiedzy, instytucja ta ukształtowała się tak a nie inaczej wcale nie ze względu na efektywność wyników osiąganych w tym zakresie, lecz z całkiem innych powodów, a mianowicie z przyczyn tzw. ekonomicznych. Po prostu jest to niezwykle tani sposób na ogół pożytecznego zajęcia czasu

dzieciom. Taniość też przesądza o programie szkolnym i o edukacji kadr nauczycielskich. Gdyby efektywność kształcenia uczyniono punktem wyjścia dla organizacji tej instytucji, to musiałaby ona ulec zmianom do gruntu.

W tym właśnie kierunku postępuje dzisiejsza myśl społeczna, wzrastającej krytyce szkoły towarzyszy powszechnie formułowane pytanie o jej wydajność w zakresie kształcenia. W miarę wzrostu zapotrzebowania na ludzi coraz bardziej wykształconych, uwaga społeczna coraz częściej się koncentruje na wynikach pracy szkoły. Powszechnie uzmysławia się rażące dysproporcje między społecznymi potrzebami i potencjalnymi możliwościami człowieka w dziedzinie zdobywania wiedzy a rzeczywistymi efektami osiąganymi przez obecną organizację szkolną. Powstaje pytanie o drogi reform szkolnych.

Złożoność problemu powoduje, iż na pytanie to daje się zazwyczaj odpowiedzi fragmentaryczne, biorąc zazwyczaj jako punkt wyjścia niektóre aspekty organizacji szkolnej, na przykład programy kształcenia, podręczniki, metody pracy pedagogicznej itp. Niezależnie jednak od tego, o jakim aspekcie reformy się rozprawia, co się w szkole ulepsza i doskonali, zawsze na ogół ma się na uwadze nauczyciela i zawsze w nim dopatruje się podstawowego czynnika zwiększenia efektywności kształcenia. Aczkolwiek o funkcjonowaniu szkoły przesądzają rozmaite względy, to jednak zależność wyników kształcenia od nauczyciela jest zależnością decydującą. Praktycznie biorąc, nauczyciele przesądzają o tym, ile i czego się w szkole naucza, czym się szkoła staje. Dlatego mając na uwadze dalsze ulepszenie szkoły, nie sposób abstrahować od problematyki nauczyciela. Przeciwnie, od niej należy rozpocząć, gdyż ona ma znaczenie rozstrzygające. W obecnym stadium naszej reformy szkolnej koncentracja na innych zakresach problemowych, na przykład na programach kształcenia, zdaje się być stratą dość cennego czasu. Znamy świetne programy szkolne, na przykład z zakresu fizyki [1], które jednak długo jeszcze pozostaną w sferze życzeń, gdyż nauczyciele fizyki nie mają wiedzy zawartej w tych programach. Praktycznie przecież szkoła uczy nie tego, czego sobie życzą twórcy programów, lecz tego, co wiedzą nauczyciele. Problem treści kształcenia jest nie tyle problemem doskonałych programów, ile raczej gruntownego wykształcenia nauczycieli. Kluczową sprawą szkoły wydaje się być przygotowanie zawodowe i społeczne usytuowanie kadr nauczycielskich. Nie podejmując tej problematyki nie podejmuje się tym samym żadnych zasadniczych spraw szkolnictwa. Pytanie o reformę szkolną jest w pierwszej kolejności pytaniem o poziom i charakter wykształcenia nauczycieli i o ich pozycję w społeczeństwie.

Można się o tym z łatwością przekonać śledząc niektóre reformy szkolne. Dopóki są one przedmiotem działania rozmaitych urzędów i instancji,

1 Patrz: *Sowietskaja Piedagogika* 1964 r.; nr 9.

można rozprawiać o ich etapach i efektach. Gdy jednak chce się dociec tego, co dzieje się w szkole pod wpływem poczynań reformatorskich, stwierdza się, że nic lub niewiele. A jeśli nawet dostrzega się pewne korzystne zmiany, to widzi się też, iż zależą one od całkiem innych okoliczności, na przykład od wartości publikacji pedagogicznych, od dalszego kształcenia się nauczycieli, od upowszechniania nowatorskich doświadczeń zawodowych, od wartościowego kontaktu społecznego nauczyciela. U podstaw tego ruchu leży rozwój wiedzy o szkole. Jest to ruch postępujący przede wszystkim w świadomości zawodowej nauczycieli. A drogi takiego ruchu są, jak wiadomo, niewiele zależne od natężenia np. prac programowych lub od sumy życzeń zgłoszonych pod adresem nauczycielstwa.

Stwierdzamy więc, że problem kształcenia nauczycieli jest kluczowym problemem reformy szkolnictwa. Od jego rozwiązania zależy zakres wiedzy przekazywanej przez szkołę. Z istoty bowiem roli nauczyciela wynika daleko idąca samodzielność jego poczynań. Można mu przeszkadzać lub pomagać stwarzając określone warunki zewnętrzne, ale to nie zmienia istoty kontaktu pedagogicznego w szkole, polegającego na bezpośrednim wpływie nauczyciela na ucznia. Wynik tego kontaktu zależy głównie od nauczyciela, od tego, co on sobą reprezentuje, co ma do przekazania innym. Zdaje się nawet, że największe środki wydane na budownictwo szkolne i wyposażenie, na administrację i kierowanie szkołą nie rozstrzygają w takim stopniu o efektach kształcenia jak niewielkie środki przeznaczane na kształcenie nauczycieli. Wskazuje na to doświadczenie różnych krajów, w których na oświatę przeznacza się znacznie więcej niż u nas i w których poziom kształcenia jest równy z naszym, dlatego że mają tam nauczycieli podobnie przygotowanych. Miarą wartości oświaty jest edukacja kadr nauczycielskich. Poziom wykształcenia nauczycieli jest też wskaźnikiem poziomu kulturalnego danego społeczeństwa.

Zdaje się też, że w dzisiejszym społeczeństwie szczególnie doniosłe są sprawy związane z wytwarzaniem i przekazywaniem wiedzy naukowej. Całość życia społecznego coraz bardziej zależy od tego, jaką mają ludzie wiedzę, jak są wykształceni. Na teren nauki i oświaty przesuwa się zasadnicza walka pomiędzy istniejącymi systemami społecznymi. W walce tej zwycięża ten, kto ma więcej śmiałych umysłów. Praca uczonych i nauczycieli znajduje się w centrum uwagi społecznej. Tam gdzie ta praca daje największe efekty, tam też największe efekty dają prace pozostałe.

2

Jedną z podstawowych społecznych przyczyn reformy kształcenia nauczycieli jest obecny przyrost wiedzy naukowej. Uczestniczymy w najszybszym dotąd rozwoju myśli naukowej. Wystarczy przypomnieć, że

w ciągu obecnych 10 lat przybywa tyle wiedzy, ile jej było dotychczas, że dziennie dokonuje się na świecie ponad 500 odkryć i wynalazków mających wpływ na praktyczną działalność licznych rzesz społecznych, że tylko z zakresu wiedzy o przyrodzie i technice wydaje się rocznie na świecie ponad 3 miliony artykułów problemowych.

Zdobycze naukowe rewolucjonizują całe dziedziny działalności ludzkiej. Masowa odkrywczość i wynalazczość przekracza granice przyswajalności przez wiele dziedzin praktyki społecznej. Widoczny staje się proces przeżywania się dzisiejszej techniki i dzisiejszych metod pracy człowieka. Szanse mierzy się nie zasobem przestarzałych środków wytwórczych i nie ilością rąk do pracy, ale ilością ludzi dobrze wykształconych. Nauka przechodzi z dawnego marginesu społecznego w centrum uwagi społecznej, zmienia się jej rola w życiu społeczeństwa, staje się ona bezpośrednią siłą wytwórczą. Badania naukowe przybierają postać badań zespołowych i kompleksowych, ukierunkowanych na węzłowe problemy praktyki społecznej, na przykład dziś na przemysł energetyczny i elektroniczny, na chemię i aeronautykę. Wzrastają nakłady na badania naukowe niewspółmiernie do przyrostu dochodów narodowych. Na przykład w USA w latach od 1957 do 1962 wzrosły one z 8,6 mld dolarów do 15 mld. Stanowi to 3% produktu tego kraju. Zdaje się, że w Związku Radzieckim wydatki na prace naukowo-badawcze obejmują większy odsetek dochodu narodowego niż w innych krajach, choć są w liczbach bezwzględnych niższe niż w USA (36 dolarów na mieszkańca wobec 78 dolarów). W codziennym życiu dostrzega się znaczenie tych inwestycji. Nakłady na rozwój nauki i oświaty okazują się wysoce rentowne z gospodarczego punktu widzenia. One też zaczynają decydować o dalszym rozwoju społecznym.

Powstaje pytanie, jaką edukację winien mieć nauczyciel, by mógł sprostać zadaniom przekazywania wiedzy dziś wytwarzanej?

Potrzebne jest co najmniej wyższe wykształcenie jako punkt wyjścia, jako warunek startu do pracy w zawodzie nauczycielskim i dalszego skutecznego samokształcenia. Obecnie w zawodzie nauczycielskim szczególne znaczenie ma to, czy w czasie pracy nauczyciel utrzymuje ciągły kontakt z nauką, czy jest na poziomie ruchu postępującego w nauce. O tym jednak przesądza poziom jego startu w zawodzie. Wyższe wykształcenie jest po prostu koniecznie jako warunek dalszej samodzielnej pracy nad sobą. Sądzić należy, że dopiero w wyniku studiów wyższych osiąga się znajomość struktury i metodologii danej dziedziny wiedzy, a właśnie to i odpowiednie warunki życiowe decydują o efektach dalszych studiów samodzielnych.

Postulat wyższego wykształcenia kadr nauczycielskich jest postulatem dotyczącym wszystkich nauczycieli. Błędne wydaje się mniemanie, wedle którego praca pedagogiczna staje się bardziej złożona i wymagająca wyż-

szych kwalifikacji od nauczyciela, w miarę jak uczeń dorasta. Dzieje się raczej przeciwnie, wydajne kształcenie młodszych uczniów jest procesem bardziej pedagogicznie złożonym niż przekazywanie wiedzy uczniom starszym. W klasach młodszych rozstrzyga się podstawowe problemy efektywności kształcenia szkolnego. Nie jest przy tym tak, że o efektach zdobywania wiedzy przez uczniów klas młodszych przesądzają takie lub inne dane tkwiące w nich samych, lecz dane tkwiące w zewnętrznych warunkach, w organizacji kształcenia, w nauczycielu. Wskutek tego to, co osiąga dziecko w szkole, zależy przede wszystkim od samej szkoły, a więc od nauczycieli. Widać to wyraźnie na przykładzie efektywności nauczania początkowego w różnych krajach. To, co się u nas osiąga w pierwszych czterech latach kształcenia, można osiągnąć w czasie krótszym niż dwa lata, przy czym rozpoczynając naukę szkolną nie od 7, lecz od 6 roku życia. Dzieci mogą się rozwijać znacznie szybciej niż obecnie, a zależy to głównie od tego, kto je kształci i jak się organizuje proces kształcenia. Nie potrafimy teraz powiedzieć, ilekroć można by zwiększyć efektywność kształcenia szkolnego, gdyby właśnie w klasach młodszych pracowali wysoko kwalifikowani fachowcy. Możemy coś o tym sądzić na przykładach wychowania domowego. Dzieci wychowywane przez kulturalnych rodziców, oczywiście rodziców mogących poświęcić im sporo czasu, są w stanie jeszcze w wieku przedszkolnym osiągnąć znaczną część programu klas początkowych, opanować nawet kilka języków obcych. Wydatne podniesienie poziomu przygotowania nauczycieli prowadzących klasy młodsze winno by doprowadzić do wielokrotnego przyśpieszenia procesów kształcenia. Potencjalne możliwości zwiększenia efektywności kształcenia wydają się być ogromne. Gdyby tylko przyśpieszono kształcenie w skali masowej o rok czy dwa, to już taki wynik byłby wystarczającą rekompensatą wydatków poniesionych na kształcenie wyższe kadr nauczycielskich.

Obecne tempo rozwoju społecznego powoduje, iż szkoła coraz bardziej nie jest w stanie przekazywać całego potrzebnego w życiu aktualnego dorobku kulturalnego ludzkości. Powstaje przed nią konieczność przesunięcia akcentów w procesie kształcenia ze statycznego zasobu nabytków na stronę dynamiczną osobowości ucznia, a między innymi na umiejętność zdobywania nowej wiedzy. Praktycznie biorąc jest to przede wszystkim sprawa wyposażenia ucznia w strukturę poszczególnych dziedzin wiedzy naukowej, to znaczy w podstawowe pojęcia i metodologię tzw. nauk podstawowych. Stawia to wobec nauczycieli szczególnie wysokie wymagania w zakresie przygotowania naukowego. Średni poziom przygotowania nauczycieli okazuje się z gruntu niewystarczający. Dzisiejsza sytuacja społeczna szkoły i jej zadania w zakresie kształcenia młodzieży wymagają możliwie najlepszego przygotowania naukowego kadr nauczycielskich.

3

Dalszym kompleksem spraw, który w prostej linii wpływa na kształcenie kadr nauczycielskich, są przemiany zachodzące w pracy. Człowiek zawsze dotąd koncentrował swój wysiłek i zainteresowania na wytwarzaniu dóbr materialnych. Praca wytwórcza służąca dla zaspokojenia potrzeb człowieka stanowiła domenę ludzkich zainteresowań, a udział w niej był podstawową formą związku człowieka ze społeczeństwem. Praca w przeważającej części polegała na bezpośrednim udziale człowieka w procesie wytwórczym, na jego roli jako wytwórcy dóbr materialnych. Dopiero teraz w wyniku postępującej tzw. drugiej rewolucji przemysłowej powstaje z gruntu nowy stosunek człowieka do pracy wytwórczej, człowiek jako bezpośredni wytwórca zostaje z procesów twórczych coraz bardziej eliminowany na rzecz jego roli jako twórcy procesów produkcyjnych. Zmieniają się zasadniczo wymagania pracy wobec człowieka. Proces pracy wytwórczej zostaje coraz bardziej rozczłonkowany na szeregi czynności prostych, elementarnych. W wysoko zorganizowanej wytwórczości taśmowej podział ten osiąga swój szczyt. System produkcji taśmowej staje się momentem przełomowym, gdy chodzi o rolę człowieka w procesie wytwarzania dóbr materialnych. Rozdrobnioną pracę wytwórczą można bowiem z coraz większą łatwością całkowicie przekazać odpowiednim systemom automatycznym, energię mięśni człowieka można zastąpić przez energię pochodzącą z innych źródeł, a sprawność rąk przez ręce mechaniczne. Tym samym w systemie produkcji automatycznej człowiek staje się wolny od bezpośredniego udziału w procesie wytwórczym. O wytwarzaniu dóbr materialnych przestaje przesądzać ilość rąk do pracy, lecz przesądza ilość ludzi myślących w sposób twórczy na poziomie współczesnej wiedzy naukowej. Człowiek wkracza w całkiem nową cywilizację, cywilizację, w której niepodzielnie zapanuje praca umysłowa, kosztem zupełnej redukcji energii mięśni człowieka jako środka wytwarzania, człowiek będzie wyzwolony od dotychczasowych form niewolnictwa pracy.

Istotną cechą obecnej, tzw. drugiej rewolucji przemysłowej jest automatyzacja procesów wytwórczych. Prowadzi ona do przejścia człowieka od natychmiastowej roli bezpośredniego wytwórcy do roli twórcy procesów produkcyjnych. Ducrocq [1] podaje interesujące przykłady tego procesu. Oto od wielu lat pracuje fabryka wytwarzająca dziennie około pół miliona żarówek. W fabryce tej nie ma ani jednego człowieka zatrudnionego w procesie wytwarzania. Inna znów fabryka produkuje kilkaset tysięcy odbiorników miesięcznie również bez ludzi jako wytwórców [2]. Bardziej powszechne wprowadzenie systemów automatycznych zmieni do

[1] A. Ducrocq, Era robotów, Warszawa 1962, DWN.
[2] Wiele przykładów całkowitej automatyzacji produkcji podaje K. Owe w książce „Automatyzacja i jej skutki społeczne", Warszawa 1964 r.

gruntu sytuację człowieka w społeczeństwie, człowiek będzie przede wszystkim twórcą, a sprawność jego umysłu, nie zaś sprawność mięśni, decydować będzie o wydajności pracy. Przestanie być potrzebna masowa praca niekwalifikowana. Już obecnie w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo poszukuje się nie tyle rąk do pracy, ile odpowiednio wykształconych umysłów. Bezrobotni to ludzie nie posiadający odpowiednich kwalifikacji zawodowych, mający do zaoferowania energię swych mięśni. Tymczasem ta właśnie energia w systemie wytwórczości zautomatyzowanej przestaje być potrzebna. Ilość energii oddanej przez człowieka w prostej pracy fizycznej w ciągu całego roku można uzyskać ze spalenia 40 kg węgla lub 15 kg ropy naftowej. Znacznie taniej kosztuje produkt wytwarzany przez energię czerpaną z innych źródeł i przez ręce mechaniczne.

W warunkach, w których efektywność procesów wytworzonych zależy od sprawności umysłowej ludzi zatrudnionych w gospodarce, rozwój gospodarki zależy od rozwoju nauki i oświaty. Gospodarka ma tym większe szanse rozwoju, im więcej zatrudnia ludzi posiadających najwyższe wykształcenie naukowe. Zmieniają się wymagania nowoczesnej pracy w stosunku do człowieka i zmienia się układ zależności pomiędzy rozwojem nauki i oświaty i rozwojem gospodarki. Warto przypomnieć, że jeszcze niecałe pół wieku temu np. w zakładach Forda wystarczało przygotowanie robotnika do pracy w ciągu jednego dnia. Z punktu widzenia wydajności pracy wykształcenie szkolne było w masowej produkcji zbędne. Co więcej, niejeden raz stanowiło ono przeszkodę w przystosowaniu się człowieka do pracy. Oświata rozwijała się głównie z przyczyn pozaprodukcyjnych, ze względu na pewne postulaty humanizmu. Na przykład w Anglii w pierwszym okresie rewolucji przemysłowej nastąpił nie rozwój, lecz raczej upadek szkolnictwa. Dziś człowiek nie posiadający odpowiedniego przygotowania szkolnego przestaje być przydatny w pracy. Kształcąc intelektualnie szkoła jednocześnie przygotowuje ludzi do pracy. Ona też praktycznie przesądza o zaszeregowaniu zawodowym i o rozmieszczeniu ludzi w społeczeństwie. Cenzus szkolny jest jedyną powszechnie uznaną podstawą zatrudnienia i awansu człowieka w zawodzie.

Powstaje pytanie o stosunek procesu kształcenia do pracy i o miejsce i rolę nauczyciela jako jednostki decydującej o rozwoju gospodarczym. Na pytanie to odpowiedź zdaje się być jedna: dawna względna izolacja szkoły w systemie instytucji społecznych, możliwa w warunkach dość luźnych powiązań kształcenia z pracą masową, musi teraz ustąpić miejsca daleko posuniętej integracji poczynań oświatowych i poczynań gospodarczych, procesu kształcenia i procesu pracy, szkoły i innych instytucji społecznych. Aczkolwiek szkoła rozwiązuje problemy gospodarki głównie na drodze kształcenia intelektualnego w specyficznych warunkach i wedle swoistych reguł, to jednak ta instytucja, oderwana od systemu innych instytucji, nie jest w stanie rozwiązać wszystkich swych zadań

w zakresie kształcenia i tym samym coraz bardziej wpływać na ruch społeczny postępujący poza nią. Chodzi po prostu o przezwyciężenie dawnego sztucznego oddzielenia procesu kształcenia szkolnego od procesu pracy, o ścisłą integrację kształcenia i pracy, roli ucznia i roli pracownika, o kształcenie człowieka nie tylko w pewnym okresie jego życia, poza pracą, lecz o kształcenie go w ciągu całego życia w ścisłym powiązaniu z pracą. Taka integracja okazuje się wielce korzystna z wielu punktów widzenia. Strumilin wskazuje, że łączenie kształcenia z pracą zwiększa wydajność pracy i zmienia stosunki międzyludzkie w zakładzie. Wiele badań, zwłaszcza radzieckich, prowadzi niezbicie do wniosku, że możliwie wczesne postawienie ucznia wobec konieczności rozstrzygania automatycznych zadań społecznych przyspiesza procesy kształcenia w szkole. Racjonalne wiązanie roli ucznia z rolą pracownika daje korzystne efekty po obu stronach i pod obu względami. Przykładem tego jest kształcenie pracujących. Aczkolwiek dzisiejsze szkolnictwo nie jest dostatecznie przystosowane do warunków kształcenia ludzi pracujących i wskutek tego łączenie kształcenia szkolnego z pracą zawodową nastręcza ogromne trudności, to jednak nauczyciele zatrudnieni w kształceniu zaocznym na ogół zgodnie twierdzą, że ludzie o pełnym doświadczeniu życiowym i zawodowym znacznie skuteczniej i gruntowniej przyswajają sobie wiedzę, a zwłaszcza tę, która pozostaje w ścisłym powiązaniu z ich praktyką życiową. Cechuje ich nie występująca w takim stopniu w normalnym szkolnictwie dla młodzieży umiejętność wybiórczości wiedzy najbardziej potrzebnej z życiowego punktu widzenia oraz koncentracja na problemach szczególnie istotnych, co stanowi niezbędny warunek skutecznego kształcenia. Oni też, zdaje się, w pracy są grupą ludzi najbardziej poszukujących i najczęściej modyfikujących istniejące układy rzeczy.

Brak koniecznych badań naukowych w sprawie wpływu kształcenia na pracę, wpływu szkoły na gospodarkę, wysoce utrudnia rozwikłanie problemów dalszej integracji tych dwóch sfer sztucznie dotąd oddzielonych od siebie. Pewne wydaje się jednak, że odpowiednie wiązanie procesu kształcenia szkolnego z pracą wpływa korzystnie i na pracę, że powinna ulec przezwyciężeniu obecna izolacja szkoły.

Cały ten kompleks spraw zależy jednak w praktyce najbardziej od nauczycieli. W zakładach pracy stosunkowo szybko dostrzega się efekty kształcenia robotników, rzecz jednak w tym, że w szkole na ogół nie widzi się korzyści płynących z możliwie wczesnego, szerokiego społecznego powiązania ucznia, a wynika to przede wszystkim z wadliwego doboru i wadliwego kształcenia zawodowego nauczycieli. Nauczyciele mają po prostu za wiele trudności w nawiązaniu właściwego kontaktu i współpracy pomiędzy szkołą a otaczającymi ją instytucjami społecznymi, zakładami pracy, gdyż nie zawsze dostatecznie rozumieją to, co dzieje się w tych instytucjach. Zasadnicza trudność tkwi w niedostatecznym przy-

gotowaniu zawodowym nauczycieli. Nauczycielami są ludzie, którzy poprzednio byli tylko uczniami takiej samej szkoły, w jakiej pracują. Siłą rzeczy mają oni poważne trudności w rozumieniu społecznych i technicznych procesów zachodzących poza szkołą, a właśnie to jest podstawowym warunkiem uczynienia ze szkoły instytucji łączącej w sobie dzisiejszą myśl i dzisiejszą praktykę społeczną. Wniesienie do szkoły tego, co jest szczególnie ważne w życiu, w pracy wymaga, z jednej strony, wydatnego podwyższenia poziomu kształcenia nauczycieli, a z drugiej przezwyciężenia istniejącej izolacji szkół pedagogicznych, szerszego społecznego uwikłania kandydatów na nauczycieli. Jest to, jak widać, w pierwszym rzędzie problem reformy szkolnictwa pedagogicznego i warunków pracy nauczycieli.

4

Reformy kształcenia nauczycieli nie warto opierać na bliskich planach gospodarczych, powiedzmy na planach 10-letnich lub krótszych. Zdaje się też, że i liczby, z pomocą których tak często wyjaśnia się koncepcje kształcenia kadr pedagogicznych, są właśnie w tym przypadku niewiele przydatne. Konieczne jest natomiast uwzględnienie tendencji rozwojowych społeczeństwa, procesów dokonujących się w kulturze.

Jednym z takich procesów jest stopniowy wzrost tzw. wolnego czasu człowieka, czasu pozostającego poza pracą i innymi powinnościami życiowymi. Czas ten zwiększa się różnymi drogami, przez wydłużanie okresu młodości wolnej od pracy, skracanie dnia i tygodnia pracy, urlopy, obniżanie granic wieku emerytalnego. Dziś na świecie ludzie pracują średnio około 2500 godzin rocznie. Jest to czas prawie o połowę krótszy w stosunku do ubiegłego stulecia. W USA tylko w ciągu ostatnich 80 lat skrócił się czas pracy średnio do 2300 godzin. W tym samym czasie ludności przybyło tam trzykrotnie, a stopa życiowa wzrosła czterokrotnie. Widzimy więc, że niezależnie od wzrostu stopy życiowej i przyrostu ludności tzw. czas wolny ulega zwiększeniu. Gdyby ludzie bardziej racjonalnie rozporządzali swoim produktem, na przykład gdyby nie tracili takiej jego części na zbrojenia, to czas ten mógłby się radykalnie zwiększyć przy zachowaniu obecnej stopy życiowej.

Powstaje doniosły problem społeczny dotyczący funkcji tego czasu w życiu człowieka i sposobu jego wykorzystania. Gdy chodzi o funkcję, możemy od razu powiedzieć, że dziś właśnie to, ile człowiek ma czasu wolnego i jak nim rozporządza, w coraz większej mierze przesądza o tym, kim się człowiek staje — jako człowiek i jako pracownik. Czas wolny jest ważnym czynnikiem rozwoju człowieka oraz wzrostu wydajności pracy. W tym bowiem czasie, bardziej niż w czasie pracy, czerpią ludzie z dorobku kultury. Czas wolny daje człowiekowi więcej niż czas pracy.

Sposób wykorzystania tzw. wolnego czasu zależy od rozmaitych okolicz-

ności, a przede wszystkim od poziomu kulturalnego człowieka, to znaczy również od poziomu i charakteru wykształcenia, od szkoły. Kształtując określone potrzeby życiowe, zainteresowania i umiejętności, szkoła tym samym w znacznej mierze rozstrzyga o tym, czego i ile pobierają ludzie z istniejącego dorobku kulturalnego w czasie poza pracą. Zdaje się, że dzisiejsza szkoła nie potrafi jednak właściwie rozwiązywać tego zadania i zapewne dlatego widzimy powszechne marnotrawstwo czasu, a nawet wykorzystywanie go w sposób aspołeczny. Zapewne też dlatego w określonych warunkach bardziej racjonalne okazuje się zmuszanie ludzi do wykonywania przysłowiowych prac syzyfowych niż zwiększanie wolnego czasu. Wyzwolenie się od niewolnictwa pracy możliwe jest tylko na pewnym poziomie kultury powszechnej. Człowiekiem wolnym, to znaczy takim, który ma czas do własnej dyspozycji, może być raczej tylko ten, który wie, jak ten czas wykorzystać z pożytkiem dla siebie i innych. Ponieważ jednak to w wysokim stopniu zależy od szkoły, kształcenie staje się czynnikiem wzrostu czasu wolnego, ale oczywiście nie każde kształcenie, lecz raczej tylko takie, które organizują nauczyciele sami umiejący być ludźmi wolnymi. Nauczyciel, który nie ma „czasu dla siebie", nie może nauczyć ucznia mieć taki czas i korzystać z niego w sposób racjonalny, nie może ulepszać swej pracy stosownie do dzisiejszych potrzeb Czas wolny jest bowiem warunkiem wzrostu wydajności jego twórczej pracy. Nauczyciele sprzedający swój czas za cenę swojego rozwoju sprzedają go również kosztem rozwoju swych uczniów.

Wzrost czasu wolnego stanowi drogę wyzwolenia człowieka. Na drodze tej szkoły odgrywa dominującą rolę. Społeczna świadomość tego faktu prowadzi do zwiększenia wymagań pod adresem szkoły. Te zwiększone wymagania może podjąć nauczyciel odpowiednio wykształcony i usytuowany.

5

Ostatni kompleks zagadnień, na który warto zwrócić uwagę, to procesy demokratyzacji życia społecznego. Co prawda mówi się o nich wiele i można by już tu ich nie wspominać, ale zdaje się za mało wiąże się te procesy ze szkołą, z nauczycielem.

Równość społeczna zdaje się być dziś znacznie większą niż dawniej. Demokratyzacja rozwija się niezależnie od wzrostu społecznego uwikłania człowieka, od rozwoju organizacji wymagającej bezwzględnego podporządkowania jednostki. Jest to przede wszystkim sprawa podwyższenia poziomu kulturalnego szerokich rzesz społecznych. Równość społeczna prowadzi bowiem do zwiększenia społecznej odpowiedzialności każdej jednostki. Kluczowym problemem tego procesu jest zgodność interesów własnych jednostki z interesami zbiorowości, wewnętrzna aprobata określonych norm współżycia. W tej kwestii jednak najwięcej zdaje się mieć

do wykonania szkoła. Postać demokracji zależy od wykształcenia ludzi, od tego, co ludzie wiedzą i do czego zmierzają. Nie sposób skutecznie rozwijać demokratyzacji ponad lub poza szkołą. Aby jednak szkoła stała się instrumentem bardziej szybkich przemian społecznych i w tej dziedzinie, musi być w niej skumulowana rozległa wiedza o rozwoju społecznym. Postulat ten dotyczy kształcenia kadr pedagogicznych. Chodzi po prostu o to, by ci, którzy kształtują człowieka i zarazem społeczeństwo, widzieli dobrze, do czego zmierzają. Oczywiście nie można mieć takiej wiedzy na poziomie wykształcenia średniego lub nawet niepełnego wyższego. Potrzebne są gruntowne studia wyższe, odpowiednie warunki pracy, szerokie społeczne powiązania i dalsza ciągła praca nad sobą.

Wspomnieliśmy o kilku społecznych czynnikach reformy kształcenia nauczycieli. Chodzi o rzecz prostą, o podwyższenie poziomu edukacji kadr nauczycielskich. Nie czyniąc bowiem tego, praktycznie nie robi się żadnej reformy szkolnej, lecz tylko drobne papierowe manipulacje. Pewne wydaje się, że teraz rola kształcenia człowieka niewspółmiernie wzrasta i że w kształceniu tym największą rolę odgrywają nauczyciele. Prawidłowe rozwiązanie problemów kształcenia nauczycieli stwarza szanse zasadniczego ulepszenia procesów nauczania i wychowywania młodzieży w szkołach, a w konsekwencji przyspieszenia także właściwego rozwiązywania wszystkich innych ważniejszych problemów społecznych.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

НЕКОТОРЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

В связи с потенциальными возможностями ученика в области достижения знаний существуют возможности значительного ускорения процессов школьного обучения. Этого также требуют существующие общественные потребности. Однако то, в какой мере школа окажется способной к увеличению эффективности обучения, зависит прежде всего от учителей, от их профессиональной подготовки и положения в обществе.

В настоящее время существует потребность значительного повышения уровня обучения учительских кадров. Возникает она, между прочим, из все быстрейшего темпа развития науки и изменения ее общественной функции. Наука становится непосредственной производственной силой, а ее развитие и популяризация влияют на срок и направление общественного развития. Способность учителя к передаче актуального научного достижения требует полного высшего образования. Оно является необходимым условием постоянного систематического наблюдения учителем прогрессирующего движения науки и постоянного самостоятельного модифицирования содержания и методов педагогической работы.

На уровень и характер обучения учителей непосредственно влияют изменения,

происходящие в работе. В связи с процессами автоматизации производства наступает радикальное изменение роли человека в производстве материальных благ. Человек переходит от роли непосредственного производителя к роли создателя производственных процессов, а энергия его мускулов в процессе работы заменяется на умственную энергию. Растет роль образованных людей, работающих в народном хозяйстве, изменяются зависимости между развитием хозяйства и развитием образования. Образование становится решающим фактором развития народного хозяйства. Все это требует, однако, преодоления существующей общественной изоляции школы. Оно может быть преодолено путем значительного повышения уровня подготовки учителей.

Необходимость повышения уровня обучения учителей вытекает также из появляющейся тенденции возрастания так наз. свободного времени в жизни современного человека. Подготовка молодежи к рациональному использованию свободного времени связана с необходимостью повышения квалификации учителей и осуществления определенных изменений в воспитательном процессе в школе.

Важной общественной причиной реформы обучения учителей является прогрессирующий процесс демократизации общественной жизни. Развитие демократии и гуманизма увеличивает ответственность человека. Этот факт должен быть принят во внимание в процессе воспитания. Однако он требует более усовершенствованной подготовки учительских кадров в области общественного знания.

Реформа обучения учителей является основным и решающим моментом реформы системы образования и воспитания.

TADEUSZ MALINOWSKI

SOME SOCIAL REASONS UNDERLYING THE FEFORM OF TEACHERS' TRAINING

Thanks to the pupil's capacity of acquiring knowledge it is possible to accelerate the teaching process at school. It is even necessary from the point of view of social needs. Whetеher the school is able to increase the effectiveness of instruction depends primarily upon the teachers, on their professional preparation, and their position in the society.

It is necessary to increase considerably the level of preparing the teachers. This necessity is, among the other things, the result of ever increasing rate of the development of knowledge and the shift of its social function. Knowledge is becoming the direct producing factor and its development determines the rate and direction of the development of the society. At least full higher school diplomma is necessary for the teacher to make his pupils aware of recent developments in science. Higher school education is necessary as a condition of keeping up the developments in science and proper independent modifications of the contents and methods of the teacher's pedagogical activity.

Changes in labour have a direct bearing on the level and character of teachers' training. The role of Man in the process of production has been radically changing with automatization of production. Instead of being a direct producer Man is becoming the creator of producing processes and the energy of his muscles is

replaced by his mental energy. The role of educated people is increasing in national economy; relations between economy and education change. Education is becoming the most important factor in the development of economy. Therefore overcoming the social isolation of school is now needed. This can be done only with a better preparation of teachers.

The necessity of raising the standards of teachers' training is also the result of increasing amount of the so called leisure time at the disposal of contemporary man. Preparing our youth to rational making use of their leisure time is strictly connected with raising teachers' qualifications as welle as making certain changes in the educational process carried on in schools.

Another important social reason of the reform of teachers' training is the progressive democratization of social life. The development of democracy and humanism calls for higher responsibility of Man. This fact should also be considered in the educational process and, therefore better preparation of teachers as far as their social knowledge is concerend is also necessary.

The reform of teachers' training is an essential and decisive part in the reform of the system of instruction and education.

POJĘCIE PODŚWIADOMOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

Teoria pedagogiczna zajmuje się głównie przekształceniami, jakie następują w procesie nauczania i wychowywania w świadomej psychice człowieka. Chociaż badanie tych procesów i przemian w przeżyciach świadomych jest głównym przedmiotem nauk pedagogicznych, to jednak nie mogą się one obejść bez pojęcia „podświadomość". Pedagogowie wprowadzają je więc w różnej postaci do swoich teorii i nadają temu terminowi różne znaczenia. Posługują się przy tym terminami zwykle czerpanymi z języka potocznego, nie dość jasno określanymi i wieloznacznymi.

W różnych systemach i kierunkach pedagogiki można wyróżnić trzy najogólniejsze sposoby pojmowania tego terminu:

1. Pojmowanie naturalistyczne: podświadomość stanowi ogół procesów neurofizjolgicznych stanowiących warunki procesów psychicznych.

2. Pojmowanie humanistyczne: podświadomość jest ogółem warunków natury psychicznej z tym zastrzeżeniem, że ta ich psychiczna natura nie posiada cechy świadomości. Warunki te stanowią jednak o treści i charakterze przeżyć psychicznych.

3. Podświadomość stanowią stany psychofizjologiczne, w których strona psychiczna nie jest jasna i wyraźna. Stany te leżą jak gdyby na granicy między świadomością i podświadomością.

Te różne znaczenia terminu „podświadomość" są czasem wyraźnie określane, czasem przedstawiane tylko w sposób mętny i niejasny. Różne systemy pedagogiczne zajmują wobec nich bardzo różne postawy, co wyraża się w roli pewnych terminów, które w systemach tych są uważane za podstawowe jako ich założenia. Zamiast wyraźnego ich określenia wskazuje się tu często w sposób tylko domniemany na ich znaczenie. Przegląd tych najważniejszych znaczeń przypisywanych „podświadomości" okazuje tę wieloznaczność.

I. Pojmowanie podświadomości w sposób naturalistyczny

Pojmowanie to ma kilka odmian:

1. Pojęcie dróg przewodnictwa nerwowego. Zmiany neurofizjologiczne przebiegające między sytuacją a reakcją są wprawdzie same nieświadome, ale stanowią one równocześnie konieczne warunki dla psychicznych procesów świadomych lub też świadomość jest uważana za funkcję tych procesów. To pojmowanie podświadomości w sensie naturalistycznym znajdujemy w różnych kierunkach psychologii, a zwłaszcza u behawiorystów, częściowo też u Pawłowa w teorii odruchów warunkowych.

2. Nauka o wrodzonych zadatkach psychicznych rozumie przez te zadatki neurofizjologiczne warunki konieczne dla rozwoju coraz wyższych psychicznych procesów świadomych. Zadatki te są złożone w genach i same są nieświadome ani też nie są bezpośrednimi warunkami już gotowych i rozwiniętych stanów psychicznych, jak to przyjmuje poprzednia teoria dróg przewodnictwa nerwowego. Idzie tu bowiem dopiero o warunki rozwoju tych dróg oraz o rozwój bezpośrednich neurofizjologicznych warunków dla życia psychicznego. Wrodzone zadatki stanowią o porządku rozwoju tego życia i zawierają prawa kolejności „faz" tego rozwoju.

To pojmowanie podświadomości jest szczególnie właściwe psychologii i pedagogice „funkcjonalnej" E. Claparède'a i szkoły genewskiej, a następnie przeszło ono do wielu kierunków „nowego wychowania".

3. Pojęcie dyspozycji psychicznych stanowi ogół warunków przyjętych hipotetycznie, jako niaświadome, celem wyjaśnienia tego faktu, że w jednakowych lub bardzo podobnych sytuacjach reakcje psychiczne u różnych ludzi lub nawet u tej samej osoby, ale w różnych okresach, są różne. Termin ten ma wiele synonimów, jak: właściwość, cecha, skłonność, zdolność, talent itp. — które są jedynie pochodnymi w stosunku do pojęcia dyspozycji i stanowią jego różne modyfikacje. W teoriach pedagogicznych i w praktycznym wychowaniu termin ten w różnych swych odmianach przyjął się bardzo szeroko. Do takiego rozszerzenia się go przyczyniło się także i to, że dopuszcza on zarówno interpretację naturalistyczną, jak humanistyczną.

W interpretacji naturalistycznej owe hipotetyczne warunki są uważane bądź to za procesy, bądź też za stany neurofizjologiczne stanowiące warunki lub podłoże dla procesów i stanów psychicznych. W interpretacji psychologicznej są one psychicznymi „śladami" lub też „kondensacją" poprzednio przeżytych przeżyć psychicznych. Rozumienie więc tych warunków hipotetycznych jest teraz „psychologiczne" i „humanistyczne", a nie „naturalistyczne", jak poprzednio. Często obydwa sposoby rozumienia dyspozycji są ze sobą łączone.

Bardzo szerokie stosowanie pojęcia dyspozycji w psychologii i pedagogice prowadzi do rozróżnienia najrozmaitszych jej odmian, z których szczególnie dwie stały się ważne: pojęcie „inteligencji ogólnej" i pojęcie „charakteru" (w ciaśniejszym znaczeniu, jako ogółu właściwości uczuciowych, chcenia i działania).

Termin „inteligencja" ma głównie dwa różne znaczenia: w jednym oznacza ogół dyspozycji intelektualnych, jak: spostrzegawczość, uwaga, pamięć, wyobraźnia, zdolność rozumowania, uogólniania, krytykowania, analizowania i syntetyzowania, twórczość itd. Wymaga się czasem przy takim rozumieniu inteligencji, aby stopień tych dyspozycji był dość wysoki. Jest to znaczenie, które można nazwać „sumarycznym", gdyż inteligencja jest uważana za jakąś sumę takich dyspozycji. Występuje

ono np. w testach inteligencji standaryzowanych dla pewnych lat życia dziecka. — Drugie znaczenie tego terminu oznacza taką zdolność, która pozwala na stosowanie innych dyspozycji intelektualnych przy rozwiązywaniu nowych sytuacji, czy też jest „twórczością" dla tego rozwiązania. Jest to więc odmienna dyspozycja intelektualna w porównaniu z tymi, które są dla niej usługowe i spełniają wobec niej rolę pomocniczą.

Drugie ważne pojęcie w pedagogice to pojęcie charakteru, które obejmuje ogół dyspozycji uczuciowych, woli i działania jednostki. Takie właściwości, jak: popędliwy, opanowany, odważny, bojaźliwy, litościwy, okrutny, pilny, dokładny, powierzchowny, zmienny, stały itp., są różnymi dyspozycjami mogącymi wchodzić w skład charakteru. Należą tu też terminy: usposobienie, temperament itp. Są one modyfikacjami pojęcia charakteru i stanowią ogół pewnych specjalnych dyspozycji emocjonalnych, wolicjonalnych i działania.

Termin „dyspozycja" wraz ze swoimi pochodnymi znaczeniami w naturalistycznym rozumieniu go jest łączony bądź to z terminem „dróg nerwowych", bądź też z terminem „wrodzonych zadatków" lub z innymi procesami neurofizjologicznymi. Powstaje stąd różna interpretacja zarówno terminu „inteligencja", jak „charakter", co jest widoczne w różnych kierunkach „nowego wychowania", jak w szkole pracy, pedagogice funkcjonalnej, pragmatycznej, w pedagogice personalistycznej, społecznej, kultury itp. Na ogół przeważa tu naturalistyczne pojmowanie dyspozycji nad humanistycznym, chociaż też humanistyczna interpretacja nie jest rzadka. Z reguły jednak operując takimi terminami przemilcza się to, że nie operujemy wtenczas właściwie faktami, zjawiskami, procesami psychicznymi, ale że idzie o hipotetyczne warunki dla samych przeżyć psychicznych, a warunki te stanowią podświadomość.

II. Pojmowanie podświadomości w sposób humanistyczny

Drugim sposobem pojmowania podświadomości jest jej interpretacja humanistyczna lub psychiczna. Podświadomość ma tu charakter warunków psychicznych — a nie neurofizjologicznych — stanowiących podłoże dla procesów psychicznych. Jest ona psychicznym rezultatem świadomych przeżyć psychicznych, intelektualnych, uczuciowych, woli i działania, jest jak gdyby ich „kondensacją". Interpretacja ta wyraźnie zastrzega się przed tym, aby rozumieć podświadomość w sposób naturalistyczny i wprost odrzuca jej neurofizjologiczne podstawy.

To pojmowanie podświadomości różni się zarazem od nadawania jej charakteru metafizycznej substancji lub duszy. Jeżeli czasem mówi się tu o duszy, to jest ona rozumiana raczej w sposób empiryczny, jako ogół przeżyć psychicznych nacechowanych przynależnością ich do jednej osoby. Nie jest to „podświadomość" substancjalna ani też nie żąda się substan-

cjalnego podkładu duchowego dla świadomych przeżyć psychicznych. Ale nie sądzi się też, żeby było konieczne przyjmować taki podkład natury neurofizjologicznej. Humanistyczna interpretacja dyspozycji stoi na stanowisku raczej psychicznej natury dyspozycji niż naturalistycznej.

W teoriach pedagogicznych takie pojmowanie podświadomości wystąpiło dość wcześnie. Spotykamy je szczególnie w następujących pojęciach:

1) w pojęciu „masy apercepcyjnej" szkoły tradycyjnej,

2) w pojmowaniu podświadomości w psychologii głębi, np. w psychoanalizie Freuda lub psychologii indywidualnej Adlera,

3) w pojęciu osobowości pedagogiki personalistycznej i w różnych jej odmianach.

1. Pojęcie masy apercepcyjnej wprowadził do pedagogiki Herbart. Według jego psychologii nasze przedstawienia, tj. spostrzeżenia, wyobrażenia pojęcia, treści sądów itp., są po pewnym czasie spychane ze świadomości pod próg świadomości w nieświadomość. Ale nie giną one tutaj bez reszty. Przeciwnie, są jak gdyby przechowywane w podświadomości i mogą znów przekroczyć próg świadomości i stać się świadomymi. Nasza podświadomość jest więc zbudowana z przeżyć psychicznych, które utraciły cechę świadomości. Podświadomość jest więc teraz pojmowana jako pewien twór psychiczny, a nie fizjologiczny. Ogół takich podświadomych przedstawień tworzy „masę apercepcyjną". Jeżeli w naszej świadomości zjawi się inne przedstawienie, które ma treść pod pewnym względem podobną do już nieświadomego przedstawienia wchodzącego w skład masy apercepcyjnej, to przedstawienie świadome pomaga nieświadomemu wyłonić się ponad próg świadomości i ono także staje się świadome. Ten proces wyłaniania się przedstawień nieświadomych do świadomości i łączenia się ich z już tam znajdującymi się świadomymi nazwano procesem apercepcji. Przedstawienie wyłonione z masy apercepcyjnej i połączone z przedstawieniem, które samo będąc w świadomości, pomogło mu do tego wyłonienia się, wzmacnia siłę przedstawienia powodującego to przejście z podświadomości do świadomości. Zachodzi tu więc pozytywny, zgodny stosunek między podświadomością a świadomością. Tak np. proces „rozpoznawania" jest takim procesem apercepcji. Jeżeli np. widząc, że ktoś prowadzi na linie jakieś zwierzątko, stwierdzam, iż jest to „pies", rozpoznałem w prowadzonym zwierzęciu psa. Dokonałem wtenczas apercepcji, gdyż moje spostrzeżenie wprowadziło do mojej świadomości dawniej poznane przedstawienie, które było zawarte w mojej masie apercepcyjnej i do chwili obecnego przedstawienia — że prowadzonym zwierzęciem jest pies, było nieświadome. Apercepcja polegająca tu na przypomnieniu dawniejszego przedstawienia i porównania go z obecnym działa w sposób wzmacniania ogólnego pojęcia „psa", a często rozszerza to pojęcie, gdy np. spostrzegany „pies" należy do nowej, innej rasy. Dzięki takiemu zgodnemu stosunkowi podświadomości ze świadomością, którego rezultaty mogą się odnosić nie tylko do procesów intelektualnych, ale też

do uczuciowych i woli, znaczenie jej w procesie pedagogicznym jest bardzo duże.

2. Podświadomość w psychologii głębi wprowadzona przez Freuda jest również uważana za ogół psychicznych elementów, które nie posiadają już cechy świadomości. Freud i inni zwolennicy psychologii głębi zastrzegają się, aby nie pojmować podświadomości w sposób fizjologiczny. W teorii tej na podświadomość składają się wyparte ze świadomości pod jej próg odczuwane potrzeby, instynkty, popędy. Wyparcia tego dokonuje nacisk społeczno-obyczajowy przyjęty przez jednostkę jako uznawane idee moralne. Nie zaspokojone i wyparte ze świadomości instynkty, np. instynkt płciowy, górowania lub walki tworzą w podświadomości „kompleksy", które nadal mają naturę psychiczną, chociaż nie mają cechy świadomości. Kompleksy te nie są jednak bierne, ale działają na nasze życie świadome i wywierają na nie swój „zamaskowany" wpływ. Stanowi on ich rekompensatę. — Teoria podświadomości psychologii głębi jest analogiczna do psychicznego pojmowania podświadomości w teorii Herbarta. Od „masy apercepcyjnej" różni się ona tym, że u Herbarta podświadomość jest budowana z elementów intelektualnych, bo z przedstawień, a w psychologii głębi z elementów uczuciowych i chcenia, bo z popędów, instynktów, potrzeb. Dlatego też u Herbarta odgrywa ona podstawową rolę, gdy idzie o kształcenie umysłowe, w pedagogice zaś psychanalitycznej, gdy idzie o charakter i postępowanie człowieka. Ponadto przedstawienia wydobywają się z podświadomej masy apercepcyjnej wskutek działania innych świadomych przedstawień i działają pozytywnie na świadomość, wzmacniając siły już tam znajdujących się przedstawień świadomych. Tymczasem w psychoanalizie stosunek podświadomości do świadomości jest raczej negatywny. Nieświadome kompleksy maskując się w różnych uchybieniach lub neurozach wprowadzają w nieświadomość tylko zaburzenia. Dlatego też masa apercepcyjna jest przedmiotem pozytywnych zabiegów pedagogicznych, podświadomość zaś przedmiotem raczej zabiegów negatywnych, należy troszczyć się, aby ona nie powstała lub skoro już istnieje, leczyć ją z kompleksów. Pedagogika tradycyjna jest pedagogiką budującą intelekt i charakter, pedagogika głębi natomiast — pedagogiką zapobiegawczą i leczniczą. Masa apercepcyjna nie burzy i nie mąci świadomości, przeciwnie, jest w wychowaniu podstawą dla budowania pozytywnego charakteru i jasności myślenia. Może ona działać integrująco na życie psychiczne człowieka. Natomiast podświadomość w psychoanalizie prowadzi do rozróżnienia w człowieku różnych sfer jego jaźni, które burzą jej jedność.

Dlatego psychoanaliza rozróżnia trzy odmienne takie sfery: „ja" świadome, (das Ich), obejmujące wszystkie nasze świadome przeżycia psychiczne, „ono" (das Es), tj. utworzoną z kompleksów naszą podświadomość, i „ponad-ja" (das Über-Ich) stanowiące ogół naszych ideałów społecznych, politycznych, obyczajowych, moralnych, które wpychają po-

pędy występujące w „ja" świadomym w „ono" i tworzą kompleksy podświadome. Kompleksy działają z kolei na „ja" świadome, dlatego jest ono terenem walki między dwiema pozostałymi postaciami naszej jaźni. Dezintegracja życia psychicznego występuje więc w całej pełni.

3. Podświadomość w sensie humanistycznym występuje też w pedagogice personalistycznej, w jej pojęciu o s o b o w o ś c i. Pojmowanie osobowości może być dwojakie: aktualistyczne albo potencjalne. Pojmowanie aktualistyczne polega na tym, że uważa się, iż osobowość stanowi ogół procesów i zjawisk psychicznych jednostki. Ten ogół wszystkich przeżyć psychicznych może być uważany za ich prostą sumę lub też za pewną „całość", a więc nie tylko za ich luźny zbiór, ale za integralne połączenie składników tego zbioru. Wtenczas elementy zbioru mają pewne określone cechy zależne od tej całości, które ona im nadaje. Całość więc góruje nad swoimi elementami nadając im sobie właściwe piętno, dzięki któremu osobowość jest „strukturą" psychiczną. Psychologia personalistyczna uważa za taką specjalną cechę pochodzącą od całości osobowości jej indywidualność. Wtenczas strukturalność i indywidualność osobowości — obok innych jej ważnych cech, jak np. jej powstanie przez „dorabianie się" wysokich wartości, które składają się na jej przeżycia — stanowią główne cechy osobowości.

Ale oprócz takiego aktualistycznego znaczenia tego terminu często pedagogika, zwłaszcza personalistyczna, posługuje się jego znaczeniem potencjalnym. Osobowość jest wtenczas potencjalnym, hipotetycznym warunkiem bądź to sumarycznego, bądź też całościowego znaczenia tego terminu. Wtenczas — analogicznie do pojęcia „dyspozycji" psychicznych — jest uważana właściwie za „podświadomość" stanowiącą ów domniemany warunek aktualnych, doświadczalnych przeżyć stanowiących zbiór sumaryczny czy też integralny. Szczególnie integralne pojmowanie podświadomości jest skłonne do tego, aby rozumieć ją raczej w sposób humanistyczny niż naturalistyczny. Zdawałoby się, że skoro osobowość ma być uważana za pewną dyspozycję czy też pewien zespół dyspozycji, to na równi z pojmowaniem dyspozycji można także ją uważać za warunki neurofizjologiczne przeżyć psychicznych. Tymczasem personalizm widzi w takim pojmowaniu pewną przeszkodę, szczególnie gdy idzie o całościowe znaczenie osobowości. Według niego dla poszczególnych procesów psychicznych można wskazać pewne podstawy dla ich neurofizjologicznego pochodzenia. Ale dla osobowości, która jest „całością" włączającą w siebie i górującą nad poszczególnymi procesami, taka podstawa już nie znajduje dostatecznego poparcia przez badania neurofizjologiczne. Dlatego personalizm raczej jest gotów rozumieć dyspozycjonalne pojmowanie osobowości w sposób humanistyczny, jako pewną podświadomość budowaną z elementów psychicznych, ale nieświadomych, lub nawet metafizycznie jako substancję duchową niż naturalistycznie jako procesy i właściwości organiczne.

Nie brak jednak pojmowania dyspozycjonalnego osobowości, w sposób organiczny rozumianej jako pewna całościowość życia psychicznego. Tak więc „konfiguracyjna" odmiana psychologii postaci widzi podstawę dla całości naszego życia psychicznego już nie tylko w samym systemie nerwowym, ale w całości funkcjonowania organizmu. Każdemu stanowi psychicznemu odpowiada pewna „konfiguracja" najrozmaitszych zmian zachodzących w całości organizmu człowieka, a zaburzenie równowagi tych zmian dąży do odzyskania nowej ich równowagi. W ten sposób zmiennemu naszemu życiu psychicznemu odpowiadają zmiany w konfiguracjach procesów fizjologicznych. Taka interpretacja oczywiście musi uważać dyspozycję dla osobowości pojmowanej w sposób całościowy jako twór organiczny i naturalistyczny, a nie humanistyczny.

III. Łączenie pojmowania podświadomości w sposób naturalistyczny i humanistyczny

W pedagogice i psychologii spotykamy się ze zjawiskami, o których trudno powiedzieć, czy są świadome, czy nieświadome.

Używa się więc takich terminów, jak: nastawienia, postawy, nastroje, dążenia, popędy, instynkty itp. dodając często wyraźnie, że idzie o nieokreślone stany świadome i dlatego dodaje się do nich: „nieświadome instynkty, dążenia, potrzeby itp." Są to jak gdyby graniczne przeżycia psychiczne leżące między świadomością a nieświadomością. Jeśli psychologia głębi operuje również podobnymi terminami, jak: popęd, instynkt itp., to raczej terminy te oznaczają pewne przeżycia świadome o charakterze emocjonalno-wolicjonalnym. Zdajemy sobie wyraźnie sprawę i uważamy je za silne motywy naszego działania. Ten właśnie świadomy stan jest spychany w podświadomość. Ale analogiczne terminy są często używane jako graniczne, o jakimś znikomym stopniu świadomości.

Warto zaznaczyć, że teoria „prądu świadomości" W. Jamesa i rozróżnienia w nim „centrum" posiadającego pełne, jasne i wyraźne uświadomienie wobec coraz mniej jasnej świadomości zjawisk leżących lub wypieranych ku obwodowi pola prądu posługuje się właśnie takimi granicznymi przeżyciami o zanikającej świadomości. Różne kierunki pedagogiki, zwłaszcza woluntarystycznej, przeciwstawiając się intelektualizmowi pedagogicznemu chętnie uważają takie właśnie stany graniczne za punkt wyjścia rozwoju psychicznego dziecka i działań pedagogicznych. Świadomość niemowlęcia uważa się za pewien stan mgławicowy, niejasny, na poły senny, który przez rozwój umysłu staje się coraz wyraźniejszy i nabiera wyrazistości świadomej. Te niejasne pierwotne stany psychiki stanowią „głęboką warstwę świadomości" człowieka, która jako pierwotna i zasadnicza nadaje już pewną stałość charakterowi, pochodzącą od wrodzoności tej warstwy.

Takie rozumienie tych granicznych stanów psychicznych zwykle widzi ich źródło w procesach neurofizjologicznych i jeżeli tu mówi się o „podświadomości", to jest ona rozumiana w sposób naturalistyczny: zmiany neurofizjologiczne nie spełniają jeszcze pełnych funkcji psychicznych, ale stanowią jak gdyby tylko zaczątek tych funkcji i stąd pochodzi też mętność świadomości.

Szczególne miejsce wśród tych granicznych pojęć zajmuje pojęcie intuicji. Odgrywa ono też dużą rolę zwłaszcza w pedagogice francuskiej, gdzie często jest uważane za podstawowe i jak gdyby element wyjściowy dla procesów pedagogicznych. Rozróżnia się tu szczególnie trzy jej odmiany: intuicję poznawczą, estetyczną i moralną, jak to spotykamy u Buissona, a ostatnio w pedagogice Hubera, który „metodę intuitywną" uważa za podstawową w tym procesie, a szczególnie w procesie nauczania.

Przez „myślenie intuitywne" często rozumie się tutaj posługiwanie się w nauczaniu zasadą poglądowości. Ale jest to myślenie różne od myślenia „dyskursywnego". Nierzadko też terminem „intuicja" oznacza się twórczość myślenia.

Tak więc gdy idzie o intuicję, pojmowaną jako jakiś sposób myślenia, termin ten jest wieloznaczny i wieloznaczość tę coraz częściej można spotkać także w dydaktyce amerykańskiej [1].

Podstawowe jest tu odróżnienie myślenia intuicyjnego od dyskursywnego lub analitycznego. W myśleniu dyskursywnym cały proces myślenia składa się z poszczególnych aktów, jak gdyby kroków, których treści są ze sobą połączone przez określone stosunki logiczne, jak to jest np. w pewnym zadaniu lub dowodzie matematycznym. Jest więc ono złożone z elementów tworzących pewną sensowną całość. Występuje w nim proces analizy i syntezy. Jeżeli jego przedmiotem jest nasz świat, to bywa on rozkładany na składniki, które są następnie syntetyzowane w całość na podstawie logicznych związków zachodzących między nimi.

W odróżnieniu od tego „dyskursywnego" myślenia myślenie „intuicyjne" ujmuje rzeczywistość bezpośrednio jako pewną całość. Poznajemy ją wtenczas nie drogą rozkładania na elementy i syntetyzowania ich, ale przez bezpośrednie zetknięcie się z jej całością. Myślenie intuicyjne jest bezpośrednim kontaktem z istotą rzeczywistości. Dostęp do istoty świata mamy teraz nie przez procesy analizy i syntezy, ale przez odbiór działania na nas całości rzeczywistości. Poznanie jej jest teraz całościowym, bezpośrednim jej ujęciem w naszym procesie myślenia.

Także dla Bergsona intuicja jest osobnym rodzajem procesu poznania, różnym od poznania dyskursywnego. Poznawanie ruchu i zmiany drogą dyskursywną wiąże ten ruch lub zmianę z przestrzenią. Przestrzeń jednak ze swej istoty składa się z części i dlatego ta droga poznawania ruchu

[1] Zob. J. S. Bruner: Proces kształcenia. PWN. 1964, Omega s. 58.

rozkłada sam ruch na części. Prowadzi to do paradoksu Zenona z Elei. Wtenczas bowiem zmiana musi być rozdzielona na etapy: początkowy i różny od niego etap końcowy, między którymi leżą inne, pośrednie. Całość ruchu rozpada się na poszczególne jego punkty w przestrzeni i redukuje się do spoczynku: w każdym punkcie ruchu strzała jest w spoczynku, a suma tych spoczynków nie może dać ruchu. Stąd wniosek: ruch jest pozorem. Ale razem z tym pojmowaniem dyskursywnym ruchu łączy się również dyskursywne pojmowanie czasu na sposób przestrzenny. Odróżnia się wtenczas poszczególne „odcinki" czasu podzielonego na przeszłość, przyszłość i teraźniejszość jako punkt zetknięcia się przeszłości z przyszłością. Tak więc dyskursywne pojmowanie zmiany zatraca jej ciągłość. Ale ciągłość ta może być ujęta w sposób intuicyjny, jeśli czas jest pojmowany nie w sposób przestrzenny, ale jako ciągłość, jako „trwanie". Takie pojmowanie zmiany i ruchu jest bezpośrednim kontaktem świadomości z tymi zjawiskami bez rozkładania ich na elementy i dyskursywne kroki myślenia; jest całościowym, intuicyjnym ich ujmowaniem. Stąd też rozróżnia Bergson „świadomość" (conscience) ujmującą rzeczywistość bezpośrednio i całościowo od „rozumu" (entendement) posługującego się myśleniem analitycznym.

Zwolennicy myślenia intuicyjnego widzą w nim jeszcze pewną specjalną właściwość: ponieważ jest ono bezpośrednim poznaniem rzeczywistości, więc nie wiąże się z nim odczuwanie jakiejś potrzeby dowodzenia jego prawdziwości. Wszelkie takie dowodzenie jej byłoby wprowadzeniem w miejsce bezpośredniego ujmowania całościowego tej rzeczywistości jakiegoś myślenia analitycznego i dyskursywnego. A więc przestałoby to być myślenie intuicyjne. Dlatego też myślenie to przedstawia się nam jako oczywiste, nie tylko nie wymagające żadnego dowodu, ale wprost nie dopuszczające go. Rzeczywistość, którą w ten sposób poznajemy, jest ostatnią instancją pewności naszego poznania. Fałszywy jest paradoks Zenona z Elei, bo ujmowanie ruchu w jego ciągłości wskazuje, że w żadnym punkcie strzała nie jest w spoczynku. Żeby jednak ująć go w jego ciągłości, trzeba wyjść poza myślenie dyskursywne.

W procesie nauczania myślenie intuicyjne może przybierać różne postaci. Czasami uważa się, że występuje ono w samym spostrzeganiu przedmiotów i zjawisk, bo obraz rzeczywistości jest tu dany jako pewna całość w sposób bezpośredni. W tym znaczeniu mówi się często o intuicji w dydaktyce francuskiej. Ale spotykamy się czasem z tym terminem dla określenia występowania w umyśle uczącego się faktu powiązania składowych elementów myślowych w pewną całość, zwłaszcza gdy ujęcie ich w całość i wykrycie ich całościowego sensownego znaczenia sprawiało uczącemu się pewne trudności. Mimo to, iż poszczególne składniki tej całości są już rozumiane i chociaż wiemy, że w jakiś sposób należą one do siebie i mają pewien zwarty sens, sensu jednak tego nie umiemy odkryć — aż w pewnej chwili występuje nagle jego zjawienie się w naszym

umyśle i wówczas już „rozumiemy całość". Ten moment wykrycia sensu owej całości przypisuje się myśleniu intuicyjnemu. Przykładem takiego myślenia jest np. ostateczne ujęcie umysłem pewnego trudnego dla nas wywodu matematycznego, w którym poszczególne kroki myślenia są nam znane i rozumiane, ale dotąd obcy nam związek tych kroków nagle się wyjaśnia. Mówimy wtedy, że wreszcie „wpadamy" na ten związek. — Podobne zjawisko występuje, gdy od opisu pewnego procesu przechodzimy do jego rozumienia. Opis bowiem procesu, np. ruchu jednostajnie przyśpieszonego, rozkłada ten proces na jego poszczególne składniki, np. na poszczególne chwile tego ruchu, jego prędkości początkowe i końcowe, ich przyrosty, itp. To rozłożenie oparte na myśleniu dyskursywnym nie daje jednak jeszcze właściwego obrazu tego ruchu. Dopiero powrotne ujęcie tych poszczególnych elementów całego ruchu w jego ciągłości zmian pozwala na pełne rozumienie jego istoty. Mamy tu więc do czynienia z wzajemnym uzupełnianiem się myślenia dyskursywnego i intuicyjnego.

W wielu wypadkach przez intuicję rozumie się odkrycie jakichś nowych treści myślenia, dla których powstania nie umiemy podać ich poprzedników, a więc w gruncie rzeczy jest ona twórczością nowych naszych myśli, które samodzielnie w nas się zjawiły.

Terminu „intuicja" używa B. Croce nie w sensie poznawczym, ale w sensie przeżyć estetycznych lub moralnych. Intuicja w znaczeniu e s t e t y c z n y m oznacza powstanie wizji artystycznej u twórcy dzieła literackiego, plastycznego, muzycznego. Jest ona również odróżniana od myślenia dyskursywnego jako bezpośrednie i całościowe ujęcie utworu. To całościowe ujęcie go bywa zwykle dalej analizowane w myśleniu dyskursywnym i opracowywane w szczegółach. Intuicja jest teraz jak gdyby wstępnym krokiem dla dalszej aktywności artystycznej. Aktywna intuicja artystyczna różni się od raczej biernej intuicji spostrzegania, jak też od intuicji ekonomicznej i etycznej, przy czym te cztery rodzaje intuicji stanowią podstawę dla czterech sfer „ducha" filozofii idealistycznej B. Crocego. Tą też drogą intuicja wchodzi jako podstawa dla jego pedagogiki idealistycznej.

Wśród terminów pedagogicznych znajdujemy też „intuicję moralną". Poczucie dobra i zła, ocenianie czynów ludzkich jako „słuszne" lub „niesłuszne" moralnie, odbywać się może bez myślenia dyskursywnego w sposób „bezpośredni". Teoria „dobrej natury" człowieka, wrodzonych zadatków moralnych lub uznawanie, że poczucia moralne nie są rezultatem rozważania umysłowego, ale rezultatem bezpośrednich reakcji psychicznych na określone czyny, teoria wrodzonego sumienia moralnego — jest niczym innym jak tylko uznawaniem intuicyjnego pochodzenia przeżyć moralnych. Wystarczy przypomnieć sobie, jak ta teoria występowała w różnych kierunkach pedagogicznych, a zwłaszcza w „nowym wychowaniu".

Chociaż często same zjawiska uznawane za intuicyjne przeżycia uważa się za świadome, to jednak na ogół sądzi się, że stopień ich jasności i wyrazistości nie jest tak wysoki, jak przy myśleniu dyskursywnym. Fakt nagłego występowania takich stanów, konieczność dorabiania się ich jasności przez analizę, pozostawia pewne odczuwanie ich mglistości i jak gdyby niepełnej ich świadomości. Oczywiście stopnie tej mglistości mogą być różne i dopiero usuwa ją z naszego myślenia dołączanie się do intuicyjnych przeżyć myślenia dyskursywnego. To, co początkowo było tylko intuicją, staje się wyraźne i jasne przez logikę myślenia analizującego. Dlatego też, jeśli nauka szkolna wychodzi czasem od myślenia intuicyjnego, to nie po to, aby na nim poprzestać, ale aby je uczynić jasnym i wyraźnym drogą myślenia dyskursywnego. Przechodzenia od myślenia leżącego na obwodzie świadomości do możliwie w całej pełni świadomowego jest jedną z ważnych zasad dydaktycznych i wychowawczych.

Ta graniczność myślenia intuicyjnego nie obchodzi się bez, choćby niewyraźnego, przyjmowania jego źródła w podświadomości. Mówi się tutaj o „zdolności do intuicji" w znaczeniu pewnej specjalnej dyspozycji i czasami jest się skłonnym przypisywać jej pewną podstawę neurofizjologiczną lub też psychologiczną. Tak więc kiedy się mówi, że intuicja jest jak gdyby skondensowanym doświadczeniem dawniejszego życia człowieka, rezultatem jego doświadczenia życiowego, praktycznego, zawodowego, amatorskiego itp., to raczej myśli się, że dyspozycja do niej ma charakter raczej psychiczny niż fizjologiczny: jest ona rezultatem licznych i bogatych poprzednio przeżytych, ale dziś już nieświadomych stanów psychicznych. Uważa się ją więc za jakiś twór podobny do „masy apercepcyjnej" Herbartystów. Te same jednak doświadczenia bywają interpretowane eurofizjologicznie i dyspozycja do intuicji jest wtenczas pojmowana naturalistycznie. Nie brak również wprost metafizycznego jej pojmowania, jak to jest u B. Croce'go, który jej źródło widzi w podstawowych czynnościach „ducha". Kiedy obecnie zaczynają się znów pojawiać w dydaktyce głosy szukające w myśleniu intuicyjnym podstawy dla procesu nauczania, warto zdać sobie sprawę z roli nie tylko intuicji, ale też podświadomości, jaką one spełniały i spełniają w procesie nauczania.

КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ

ПОНЯТИЕ ПОДСОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Педагогические теории занимаются главным образом превращениями, которые происходят в сознательной психике человека. Хотя исследование изменений в процессах и сознательных переживаниях является главным предметом педагогических наук, однако они не могут обойтись без понятия „подсознания". Сле-

довательно, они включают его в свои теории, придавая ему различные значения. При этом пользуются положениями, черпаемыми обычно с расговорного языка, определенными недостаточно ясно и многозначно.

В разных системах и направлениях педагогики можно подтвердить три наиболее общие способы понимания этого положения, а именно:

1. Понятие натуралистическое: подсознание является совокупностью нейрофизиологических процессов, представляющих условия сознательных, психических процессов;

2. Понятие гуманистическое: подсознание является совокупностью условий психической натуры для сознательных процессов, также психических;

3. Подсознание является совокупностью психофизиологических состояний, в которых психологическая сторона неясна и невыразительна.

Эти различные значения подсознания иногда очень ясно можно отличить друг от друга, а иногда они смешиваются между собой довольно мутным образом.

Разные педагогические системы относятся к ним очень различно. Это различное отношение выражается в понятии определенных положений, которые в этих системах приняты за основные. Обзор наиболее важных из них может обнаружить их многозначность, происходящую от различного понимания „подсознания".

KAZIMIERZ SOSNICKI

„SUBCONSCIOUSNESS" IN CONTEMPORARY PEDAGOGICS

Pedagogical theories are mainly preoccupied with transformations that occur in human conciousress. Although investigations into conscious processes and occurences is the main subject of pedagogical sciences they cannot do without the notion of „subconsciousness". Therefore they introduce this notion in many shapes into their theories giving them various meanings. They usually make use of terms derived from everyday language which are not sufficiently defined and hence ambiguous.

It is possible to distinguish three main ways of interpreting the term in pedagogical trends and systems. They are:

1. Naturalistic interpretation: subconsciousness is the totality of neurophysiological processes conditioning concious psychic processes;

2. Humanistic interpretation: subconsciousness is the totality of psychic conditions for conscious psychic processes:

3. Subconsciousness it the totality of psychophysiological states, where the psychic element is not clear and distinct.

All these meanings of subconsciousness are sometimes clearly separated one from the other, but sometimes they are confused.

Various pedagogical systems take various positions with regard to those distinctions. Those pasitions manifest themseleves in interpretating certain terms considered in those systems as fundamental. A survey of the most important ones may reveal thei ambiguity based on various interpretations of the word „subconsciousness."

DYSKUSJE I POLEMIKI

Redakcja zamieszcza dalsze wypowiedzi dyskusyjne w związku z problemem perspektyw rozwoju systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, omówionym przez dyr. St. Dobosiewicza w numerze 1/65 „Ruchu Pedagogicznego" oraz zachęca Czytelników do udziału w toczącej się dyskusji.

JÓZEF GALANT
Przemyśl

UWAGI PRAKTYKA O REFORMIE SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Sprawa reformy systemu kształcenia nauczycieli mieści w sobie szereg zagadnień bezspornych i wiele dyskusyjnych. Bezsporne jest np., że nauczycieli szkół podstawowych należy kształcić na poziomie wyższym, że kandydat na nauczyciela winien uzyskać przygotowanie teoretyczne i w odpowiedniej proporcji do niego praktyczne, że zakład kształcenia nauczycieli powinien nie tylko wyposażać w wiedzę, kształtować umiejętności, ale też kształtować postawy: ideową, zawodową, dążenie do nowatorstwa, inicjatywę itd.

Prócz tych istnieje wiele zagadnień dyskusyjnych. Niektóre z nich pragnę poruszyć w niniejszej wypowiedzi.

Wyższe zakłady kształcenia nauczycieli, ale jakie?

Mogą tu być brane pod uwagę dwie koncepcje: nauczycieli szkół podstawowych kształcić w istniejących typach szkół wyższych — w wyższych szkołach pedagogicznych i w uniwersytetach albo w uczelniach wyższych nowo organizowanych. Kształcenie nauczycieli w WSP i uniwersytetach byłoby najprostszym wyjściem, ale jest ich za mało i jest niemożliwością stworzenie odpowiedniej ich liczby w najbliższych kilkunastu latach. Pozostaje więc druga koncepcja: tworzyć nowe wyższe uczelnie, a raczej rozbudowywać, podwyższać do poziomu wyższych uczelni istniejące studia nauczycielskie. Ale i w tym wypadku można widzieć dwojakie perspektywy: podnieść SN do poziomu 3-letnich wyższych uczelni pierwszego stopnia albo tworzyć z nich 4-letnie pełne wyższe uczelnie. Druga możliwość jest bardziej pociągająca i teoretycznie słuszna, jeżeli bowiem tworzyć wyższe uczelnie, jak twierdzą niektórzy, to już pełne, dające magisterium. Po co organizować 3-letnie, niepełne, wypuszczające absolwentów z poczuciem niższości w stosunku do kończących WSP i uniwersytety, stwarzające otwarty problem drożności i dalszego kończenia pełnych wyższych studiów? Jednak realizacja tej koncepcji napotyka w praktyce bardzo wielkie trudności, głównie z powodu braku odpowiedniej ilości kadr naukowych. Względy praktyczne przemawiają za tym, aby nie tworzyć w najbliższych latach 4-letnich wyższych uczelni na bazie istniejących SN, lecz aby 2-letnie SN podnosić do poziomu 3-letnich wyższych uczelni, z tym jednak, że w dalszej perspektywie należałoby widzieć podnoszenie tych uczelni do poziomu 4-letnich pełnych wyższych uczelni.

Widzę trzy etapy w tworzeniu wyższych uczelni na bazie 2-letnich S. N.

Pierwszy etap — przygotowanie większości istniejących studiów nauczycielskich (nie wszystkich) do przekształcenia ich w trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie:

rozbudowa bazy lokalowej, internatów, pracowni, bibliotek, dobór odpowiednich kadr, podnoszenie kwalifikacji dotychczasowych wykładowców przez dokończenie zaczętych przewodów doktoranckich, otwieranie nowych przewodów doktoranckich i habilitacyjnych, studiowanie języków obcych itd. Okres ten byłby różny dla poszczególnych SN, zależnie od środowiska, od rozwoju bazy materialnej i wzrostu kadry naukowej. W ośrodkach większych, uniwersyteckich, WSN-y mogłyby powstawać szybciej, już np. w roku szk. 1966/67. Te szybciej powstające uczelnie byłyby eksperymentalnymi, wypróbowałyby nowe programy i metody pracy. Z ich doświadczeń korzystałyby WSN-y później powstające.

Drugi etap to okres pracy 3-letnich wyższych szkół nauczycielskich, trwający dłużej, 10—15 lat. W tym czasie uczelnie te okrzepną, wzmocnią się pod względem naukowym, rozbudują bazę materialną. Okres ten będzie bardzo ważny w rozwoju zakładów kształcenia nauczycieli, wykształci się większa ilość kadr naukowych potrzebna do tego, aby rozpocząć kształcenie nauczycieli w pełnych wyższych uczelniach. Trzyletnie WSN będą tworzącymi się, rozszerzającymi się warsztatami pracy pedagogicznej, w których dotychczasowe i nowe kadry wykładowców będą zdobywały nowe doświadczenie i tworzyły nową twórczą myśl pedagogiczną. Kadry te, realizując nowe trudne zadania, będą stopniowo dorastały do roli wykładowców w pełnych wyższych uczelniach kształcących nauczycieli. W dotychczasowych warunkach, w 2-letnich SN, bodźce i motywy skłaniające nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji są zbyt słabe, dlatego ruch w kierunku zdobywania wyższych stopni naukowych nie jest powszechny. Bodźce takie w warunkach pracy 3-letniego WSN, gdy przed wykładowcami stanie zadanie utrzymania 3-letnich uczelni, będą znacznie silniejsze. Właśnie to stworzenie możliwości i realnych warunków dla podnoszenia kwalifikacji i dorastania wykładowców do roli pracowników naukowych wyższych uczelni winno być jednym z głównych argumentów za tworzeniem trzyletnich wyższych uczelni na bazie istniejących studiów nauczycielskich.

Trzeci etap — przekształcanie trzyletnich WSN na czteroletnie lub pięcioletnie pełne wyższe uczelnie. Etap ten będzie różnie przedstawiał się w różnych środowiskach i uczelniach. Jego początek i czas trwania zależny będzie od poziomu naukowego WSN. Uczelnie te to nowe wyższe szkoły pedagogiczne. Organizacja ich będzie o tyle ułatwiona, że będzie można korzystać z doświadczeń istniejących już WSP i z doświadczeń trzyletnich WSN.

Baza rekrutacyjna nowych zakładów kształcenia nauczycieli

Wydaje się, że problem ten nie istnieje, że bazą rekrutacyjną wyższych szkół nauczycielskich będą licea ogólnokształcące. Zdarzają się jednak głosy wysuwające inne koncepcje w tej sprawie, np. aby do wyższych szkół nauczycielskich w przyszłości i do istniejących obecnie studiów nauczycielskich przyjmować absolwentów liceów pedagogicznych. Głosy te nie tylko są podyktowane sentymentem do liceów pedagogicznych, ale wynikają też z troski o jak najlepsze przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Kandydaci, którzy ukończyli liceum pedagogiczne i trzyletni WSN, będą lepiej przygotowani do pracy nauczycielskiej niż ci, którzy po liceum ogólnokształcącym ukończą WSN. To lepsze przygotowanie szczególnie przejawi się w umiłowaniu pracy nauczycielskiej i w umiejętnościach pedagogicznych. Według tej koncepcji licea pedagogiczne nie byłyby już zakładami dającymi dyplomy uprawniające do pracy nauczycielskiej, lecz tylko dostarczającymi kandydatów do WSN, lepiej przygotowanych do studiów w tego typu uczelni, bardziej nastawionych do przyszłej pracy nauczycielskiej. Projekt ten poza niewątpliwymi zaletami ma też swoje ujemne strony: kandydaci musieliby już po

8 klasie decydować o wyborze zawodu nauczycielskiego, poza tym ten system kształcenia nauczycieli byłby znacznie droższy niż kształcenie kandydatów po liceum ogólnokształcącym. Wydaje się, że pierwszy wzgląd może być większą przeszkodą niż wzgląd ekonomiczny. Można bowiem przypuszczać, że albo zabraknie kandydatów do liceów pedagogicznych, nie dających zawodu, a tylko uprawnienia do studiowania w wyższych szkołach nauczycielskich, albo kandydaci po 8 klasie będą gorsi, słabsi, mniej nadający się do przyszłej pracy nauczycielskiej niż kandydaci po skończeniu liceum ogólnokształcącego. Można tak przypuszczać, choć tego nikt nie mógł dotychczas zbadać, gdyż taki system kształcenia nauczycieli nie istniał. A gdyby spróbować zbadać ten problem i wprowadzić eksperymentalnie dwa systemy kształcenia nauczycieli: po liceum pedagogicznym i po liceum ogólnokształcącym? Praktyka wykazałaby, który system przygotowuje lepszych nauczycieli.

Jedno- czy dwukierunkowe uczelnie?

Pytanie to można inaczej sformułować: czy zakłady kształcenia nauczycieli mają być uczelniami o wąskim, czy o szerokim profilu? Praktyka wykazała, że nastawienie istniejących studiów nauczycielskich na szeroki profil kształcenia nie zdaje egzaminu. Przygotować kandydatów w dwuletnich SN do nauczania dwu przedmiotów w starszych klasach szkoły podstawowej oraz wszystkich przedmiotów w klasach I—IV to zadania, których nie da się dobrze zrealizować. Nie da się też ich zrealizować w przyszłych 3-letnich WSN. Zachodzi więc potrzeba wypracowania węższego profilu zakładów kształcenia nauczycieli. W związku z tym wysuwane są projekty, aby zakłady te w przyszłości kształciły specjalistów tylko do jednego przedmiotu i nie przygotowywały do nauczania w najniższych klasach szkoły podstawowej.

Propozycja druga jest słuszna i o niej będę mówił niżej. Ale budzi wątpliwość projekt, aby kształcenie nauczycieli zawęzić do jednego przedmiotu specjalizacji. Wprawdzie przemawiają za tym pewne względy, jak: potrzeba pogłębienia naukowego tego przedmiotu, rozbudzenie poważniejszych zainteresowań naukowych studentów, uniknięcie przeładowania godzinami zajęć w tygodniu. Wszystko to trudniej osiągnąć przy dwu przedmiotach specjalizacji. Ale znów względy praktyczne przemawiają za szerszym profilem kształcenia: gdy absolwent będzie musiał uczyć w szkole niżej zorganizowanej lub w 8-klasowej, ale jednociągowej, może zabraknąć mu godzin na etat przy takich przedmiotach, jak historia, fizyka, chemia, biologia, wychowanie muzyczne, wychowanie fizyczne itd., i będzie on zmuszony uczyć przedmiotów, do których nie jest przygotowany. Dlatego należałoby raczej tworzyć uczelnie o szerokim profilu, przygotowujące do nauczania dwu przedmiotów, z wyjątkiem chyba języka polskiego i matematyki, w zakresie których mogłyby istnieć studia jednokierunkowe. Jednak dwukierunkowych studiów nie rozumiem jako kształcenie specjalistów w zakresie dwu przedmiotów. Byłoby to nierealne. Zakłady kształcenia nauczycieli winny przygotowywać specjalistów w zakresie jednego przedmiotu, to znaczy nauczycieli mających szeroką wiedzę o tym przedmiocie, interesujących się nim specjalnie, głębiej, naukowo, wiążących swoje perspektywy badawczo-naukowe właśnie z tym przedmiotem. Drugi przedmiot opanują oni nie jako swoją naukową specjalność, ale zdobędą tylko w jego zakresie wiedzę rzeczową i opanują stronę metodyczną w takim stopniu, aby mogli dobrze uczyć tego przedmiotu w szkole podstawowej. Wydaje mi się, że tylko tak można pojmować dwukierunkowe studia. Przy takiej koncepcji spełnione będą oba postulaty: wykształcenie dobrych specjalistów w zakresie jednego przedmiotu i rozszerzenie profilu uczelni przez przygotowanie do nauczania drugiego przedmiotu.

Problem kształcenia nauczycieli dla klas I—IV

W tej sprawie nasuwają się dwa dyskusyjne zagadnienia:

1) czy nauczycieli klas I—IV kształcić odrębnie, na specjalnie do tego celu otworzonych kierunkach studiów (ewentualnie w osobnych szkołach), czy też do specjalności przedmiotowej dodać takie ogólne przygotowanie pedagogiczne i metodyczne, aby każdy absolwent przyszłej WSN mógł uczyć też w najniższych klasach szkoły podstawowej?

2) jeżeli przyjąć, że nauczycieli klas I—IV należy kształcić na odrębnych kierunkach, to które klasy winny być objęte tą specjalnością, I—IV, I—III czy I—II?

1. Za kształceniem nauczycieli klas I—IV odrębnie na specjalnie do tego celu utworzonych kierunkach przemawiają następujące względy:

a) W najniższych klasach szkoły podstawowej nauczanie ma inną specyfikę niż w klasach starszych. Ze względu na właściwości psychiki małych dzieci zachodzi potrzeba całościowego nauczania, łączenia treści różnych przedmiotów dokoła tematów wiążących się z otoczeniem, z życiem, z zainteresowaniami dziecka. Takie nauczanie nastręcza dużo trudności. Trzeba się tego specjalnie uczyć. Przy metodykach poszczególnych przedmiotów, jak: języka polskiego, matematyki, historii itd., nie ma możności opanowania umiejętności łączenia treści różnych przedmiotów dokoła wybranych tematów.

Aby móc dobrze koncentrować treści różnych przedmiotów dokoła określonych tematów i w ogóle dobrze uczyć wszystkich przedmiotów w najniższych klasach, nauczyciel musi znać metodykę nauczania wszystkich przedmiotów w tych klasach i opanować je pod względem rzeczowym. Obserwując praktykę pedagogiczną naszych słuchaczy, stwierdzamy, że słuchacze kierunku filologia polska lepiej radzą sobie w niższych klasach w zakresie języka polskiego niż w matematyce, a na odwrót, słuchacze kierunku matematyka lepiej prowadzą w niższych klasach lekcje matematyki niż języka polskiego. Dzieje się tak, mimo że słuchacze wszystkich kierunków w ciągu dwu lat uczą się w dość szerokim zakresie metodyki nauczania początkowego i są przygotowywani zarówno do pracy w wyższych, jak i w niższych klasach szkoły podstawowej. Okazuje się, że specjalista do nauczania swego przedmiotu kierunkowego w wyższych klasach czuje się też w pewnym stopniu specjalistą w zakresie tego przedmiotu w klasach niższych, ale nie czuje się specjalistą do nauczania wszystkich przedmiotów w tych klasach, mimo że jest do tego dodatkowo przygotowywany, poza studiowaniem swego głównego przedmiotu.

Wynika stąd, że łączenie przygotowania do nauczania przedmiotu specjalizacji w wyższych klasach i do pracy w najniższych klasach daje lepsze przygotowanie do klas wyższych, a słabsze do niższych. Wniosek z tego można wyciągnąć tylko taki, że nauczycieli do klas niższych szkoły podstawowej trzeba kształcić odrębnie, na specjalnych kierunkach.

b) Ważne jest też nastawienie, z jakim idzie do pracy absolwent zakładu kształcenia nauczycieli. Znowu, obserwując pracę naszych absolwentów, widzimy, że bardzo trudno jest osiągnąć podwójne nastawienie: do pracy w klasach wyższych i niższych. Absolwenci SN na ogół lepiej czują się w zakresie swego przedmiotu w klasach wyższych niż w klasach niższych. Można przypuszczać, że różnica w tych nastawieniach na korzyść klas wyższych będzie jeszcze większa przy przedłużeniu SN do lat trzech względnie czterech. Zdecydowane nastawienie kandydatów na nauczycieli na pracę w najniższych klasach można będzie uzyskać, gdy będą oni przygotowywani na specjalnych kierunkach, gdy nauczanie początkowe będzie ich główną specjalnością.

c) Małe dzieci trzeba też inaczej wychowywać niż starsze. Potrzebne jest w tym celu i nastawienie do pracy w tych klasach, i opanowanie techniki organizowania

pracy wychowawczej z najmłodszymi dziećmi. Jedno i drugie można osiągnąć tylko przy dłuższym specjalistycznym przygotowywaniu się do pracy w najniższych klasach.

Są wysuwane argumenty przeciw odrębnemu kształceniu nauczycieli klas I—IV. Twierdzą niektórzy, że nie ma przecież odrębnej dyscypliny naukowej: nauczanie początkowe, a więc po co przygotowywać specjalnie do pracy w zakresie tego, czego właściwie nie ma? Czy jest, czy nie ma takiej dyscypliny, to sprawa dyskusyjna. Przypomina to trochę dyskusję na temat, czy pedagogika jest, czy nie jest odrębną nauką. Jak wiemy, w wyniku tej dyskusji przeważyło zdanie, że pedagogika stanowi jednak odrębną dyscyplinę naukową. Pedagogika ma swoje odrębne tereny badań naukowych i pracy praktyków. Takim odrębnym terenem jest nauczanie w klasach najniższych. Gdyby nawet przyjąć, że nauczanie początkowe nie stanowi odrębnej dyscypliny naukowej, to pozostaje przecież dziecko w klasach najniższych, które ma inne właściwości psychiczne niż dzieci starsze. Ta odmienność małego dziecka powoduje inną specyfikę pracy w klasach najniższych, do której trzeba się specjalnie przygotować.

Twierdzi się również, że nauczyciel przygotowany do klas niższych i pracujący tylko w tych klasach nie ma możności rozwoju swej osobowości w takim stopniu, jak pracujący w klasach wyższych, że obniża on swój poziom intelektualny, a nawet że kształtuje się u niego cecha pewnego rodzaju infantylizmu. Na pewno w praktyce spotyka się nauczycieli najniższych klas o niższej kulturze pedagogicznej i słabych zainteresowaniach intelektualnych. Nauczycieli takich pewnie jest więcej w niższych klasach niż w wyższych, ale dzieje się tak, moim zdaniem, nie dlatego, że uczą oni małe dzieci. Inne są przyczyny tego zjawiska. Utarły się niesłuszne poglądy na nauczanie początkowe. Uważa się, że praca w niższych klasach jest łatwiejsza, że można w nich uczyć dobrze bez szerszej wiedzy rzeczowej i pedagogicznej. W związku z tym nauczyciele tych klas nie widzą często potrzeby zdobywania szerszej wiedzy, bo bez niej i tak można przeprowadzić jako tako lekcje w niższych klasach. Natomiast nauczanie w wyższych klasach wymaga znacznie więcej wiedzy rzeczowej. Przeprowadzenie lekcji w tych klasach bez dostatecznego przygotowania rzeczowego jest niemożliwe, gdyż uczniowie łatwo zauważą to.

Z powyższego nie wynika wcale, że praca nauczyciela w klasach niższych jest łatwiejsza niż w starszych. Aby być dobrym nauczycielem w klasach niższych, trzeba mieć dużą wiedzę ogólnopedagogiczną, psychologiczną, dużą kulturę pedagogiczną, dużo czytać i podnosić swój pedagogiczny poziom, a tym samym ogólny poziom intelektualny. Wielu nauczycieli tych klas nie dostrzega tych potrzeb i mało troszczy się o podnoszenie swej kultury pedagogicznej, z czego wyciąga się zbyt pochopnie wniosek, że praca w klasach I—IV nie daje możliwości wszechstronnego rozwijania osobowości nauczyciela.

Pozostaje jednak wzgląd na jednostajność i jednostronność pracy nauczyciela tych klas, który trzeba wziąć pod uwagę. Stałe uczenie w niższych klasach, bez kontaktu z wyższymi, może spowodować u nauczyciela poczucie monotonności i jednostronności, szczególnie w tym wypadku, gdy specjalizację w zakresie nauczania początkowego obniży się, jak się proponuje, do klas I—III lub I—II. Ale łatwo można temu zapobiec przez dodanie do specjalności nauczania początkowego drugiego przedmiotu, np. zajęć praktyczno-technicznych, wychowania muzycznego, wychowania fizycznego itd. Proponuję, aby nauczycieli klas niższych kształcić na osobnych kierunkach, z tym jednak, że do głównej specjalności, jaką będzie nauczanie początkowe, winno się dodać drugi przedmiot, którego nauczyciel niższych klas będzie mógł uczyć w klasach starszych.

2. Propozycja, aby specjalnością nauczania początkowego objąć tylko klasy I—III lub I—II, budzi zastrzeżenia u praktyków. Wydaje się, że niektóre z nich są słuszne i warto je omówić.

Nauczanie w klasach I—II ze względów psychologicznych ma charakter całościowy. Klasy III i IV stanowią okres przejściowy od nauczania całościowego, koncentrycznego do przedmiotowego. Okres ten winien trwać, moim zdaniem, dwa lata, a przynajmniej jeden rok. Przeskok od nauczania całościowego w klasie II do przedmiotowego w klasie III byłby czymś sztucznym, zakłóciłoby to bieg procesu nauczania, mogłoby spowodować obniżenie wyników nauczania. Dlatego nie można ograniczać nauczania początkowego do klas I—II, jest to dość oczywiste. Natomiast dyskusyjna jest sprawa, czy pozostawić nauczanie początkowe w zakresie klas I—IV, jak dotychczas, czy też ograniczyć do klas I—III.

Przeciw obniżaniu okresu nauczania początkowego przemawia wzgląd wychowawczy. Praca z dziećmi w niższych klasach ma charakter opiekuńczo-wychowawczy. Opiera się na autorytecie nauczyciela, na przywiązaniu dzieci do niego. Nauczyciel oddziaływa wychowawczo stale, na każdej lekcji, na przerwach. Gdy sam uczy w klasie, wprowadza pożądaną jednolitość w pracy wychowawczej, może dzięki swym umiejętnościom pedagogicznym i zaletom osobowości zespalać zbiorowość dziecięcą w grupę społeczną, kształtować przy tym przyjaźń, koleżeństwo, dyscyplinę, zaprawiać do pracy szkolnej i społecznej. Praktyka wykazuje, że daleko trudniej wszystko to osiągnąć, gdy w klasie III lub IV uczy kilku nauczycieli. Jedną z przyczyn zwiększenia trudności wychowawczych w klasach IV i V, co obserwuje się w wielu szkołach, jest to, że klasy te nie są pod stałą opieką jednego nauczyciela. Ze względów wychowawczych więc nie należałoby obniżać nauczania początkowego do klas I—II lub I—III.

I jeszcze jeden wzgląd trzeba wziąć pod uwagę. Nauczyciele specjaliści przedmiotowi klas wyższych, nawet gdy są przygotowywani dodatkowo do pracy w klasach niższych, jak już wykazywałem wyżej, czują się lepiej, a tym samym uczą i wychowują lepiej w klasach starszych. Wynika stąd, że specjaliści do klas I—IV osiągną w tych klasach lepsze wyniki nauczania i wychowania niż specjaliści przedmiotowi klas starszych. A jeżeli tak, to lepiej dla dobra nauczania i wychowania nie ograniczać nauczania początkowego poniżej klasy IV.

STANISŁAW SZAJEK
Poznań

WYSOKO KWALIFIKOWANA KADRA NAUCZYCIELSKA W NOWEJ SZKOLE

Ideą przewodnią reformy szkolnej jest wszechstronny rozwój osobowości uczniów, wychowanie ich na świadomych swych zadań i twórczych obywateli — budowniczych państwa socjalistycznego, przez łączenie nauczania z życiem. A życie współcześnie rozwija się i zmienia w bardzo szybkim tempie. Żywe piętno na jego rozwoju wywiera postęp techniczny i leżąca u jego podstaw nauka, stająca się coraz bardziej siłą produkcyjną, wykorzystywaną dla dobra ludzkości.

Nasze nowe życie oraz zarysowujące się perspektywy i kierunki jego rozwoju stawiają przed kształceniem i wychowaniem dorastających pokoleń coraz nowe wymagania. Domagają się przede wszystkim poważnego i szybkiego wzrostu ogólnego poziomu kulturalnego i technicznego naszego społeczeństwa. Wymagania takie stawia nie tylko, jakby się wydawało, rozwój socjalistycznej produkcji, następu-

jące w szybkim tempie zmiany we wszystkich dziedzinach gospodarki narodowej. Wymagania te stawiają również głębokie zmiany treści i charakteru pracy współczesnego człowieka, jego udział w życiu społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturalnym kraju, w zarządzaniu dobrem całego narodu, jak i jego własne dążenia do ujawniania i rozwijania wszystkich swoich zdolności.

Przygotowanie do tak pojętego nowego życia ma dać przede wszystkim szkoła i jej mózg — nauczyciel. To, jak młodzież nasza będzie wchodzić w życie narodu, jaki będzie brała udział w pomnażaniu dóbr materialnych i duchowych kraju, jak zostanie przygotowana do kierowania sprawami społecznymi — zależy w znacznej mierze od charakteru i treści nauczania i od jakości wychowania, a to znów od poziomu naukowego i ideowo-moralnego przygotowania nauczycieli do tej odpowiedzialnej pracy.

Zachodzi pytanie, czy nauczyciele, przygotowywani do swej pracy w dotychczasowych zakładach kształcenia kadr nauczycielskich, odpowiadają tym potrzebom. Doświadczenie wskazuje, że uzyskiwane w nich kwalifikacje nie odpowiadają w pełni wymaganiom stawianym nowoczesnej szkole, ale również i potrzebom środowiska społecznego, w którym nauczyciel pracuje, a którego poziom intelektualny i kulturalny stale wzrasta i będzie wzrastał w coraz szybszym tempie.

Trzeba przyznać rację dyr. St. Dobosiewiczowi, który, omawiając dorobek zakładów kształcenia nauczycieli w XX-leciu PRL i ich organizacyjne reformy[1], dochodzi do słusznych, moim zdaniem, stwierdzeń, że: 1) „Dla środowiska o tym nowym profilu intelektualnym musimy kształcić nauczycieli o wysokim poziomie wykształcenia... Utrzymanie wysokiej pozycji zawodu nauczycielskiego i autorytetu nauczyciela-wychowawcy wymaga zapewnienia nauczycielowi wysokiego wykształcenia... Aby prawidłowo inspirować i kierować pracą rodziców, nauczyciel nasz musi górować nad nimi rozległością wiedzy ogólnej, głębokim rozumieniem problemów kultury, szeroką znajomością problematyki wychowania"; 2) „...Jeżeli względy wyżej przytoczone mieć na uwadze, to nie będzie wątpliwości, że poziom wykształcenia, które należy zapewnić nauczycielowi, uczącemu w naszych szkołach około 1975 r., powinien być określony jako wyższy, i to wyższy akademicki"; 3) „Jeśli równoległe do WSN studia wyższe akademickie, zbudowane na 12-letniej szkole, będą trwały 4 lata..., jeśli inżynierskie studia techniczne będą również 4-letnie, to 3-letnie WSN pomaturalne, nie dające tytułu magistra... nie będą szkołą atrakcyjną. Będą poza tym kształcić kategorię inteligencji nierównorzędnej wykształceniem i uprawnieniami z pozostałymi grupami inteligencji zawodowej z wyższym wykształceniem.... To od razu określi pozycję społeczną nauczyciela jako pozycję niższą od innych grup inteligencji pracującej".

Przyczyny, które wyłuszczyłem na początku artykułu, jak i przytoczone wyżej stwierdzenia dyr. St. Dobosiewicza silnie przemawiają za tym, aby wprowadzić jako słuszny i zasadniczy system kształcenia nauczycieli według wariantu III, przedstawionego przez autora w wyżej wymienionym artykule. Mimo trudności, jakie może napotkać pełna realizacja tego wariantu, trudności, o których pisze autor artykułu, okaże się on w ostatecznym rachunku ekonomiczniejszy pod wielu względami, jak to wykazały dotychczasowe doświadczenia naszych sąsiadów zza Odry — NRD.

Po kilkuletnim okresie eksperymentów wprowadzono w NRD w r. 1964 w życie nowy „jednolity socjalistyczny system kształcenia", odpowiadający obecnym warunkom społeczno-ekonomicznym i politycznym kraju oraz uwzględniający perspektywy jego rozwoju. Zdawano sobie sprawę, że powodzenie realizacji tego nowego systemu zależy z jednej strony od zapewnienia szkolnictwu odpowiedniej bazy

[1] Stanisław Dobosiewicz: Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL, *Ruch Pedagogiczny* 1965, nr 1.

materialnej i — przede wszystkim — od przygotowania dla tych szkół wysoko kwalifikowanych, ideowo i politycznie zaangażowanych nauczycieli. Opracowano więc nowy system kształcenia nauczycieli, z którym warto zapoznać się, dyskutując reformę tego systemu u nas.

Wydany przez Ministerium für Volksbildung i Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen wspólny dokument w tej sprawie[1], uzupełniony w r. 1964 szczegółowymi planami, wprowadza następujące drogi kształcenia nauczycieli:

1. Kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnotechnicznych, zawodowo-teoretycznych, jak również przedmiotów matematyczno-przyrodniczych odbywa się w wyższych szkołach technicznych i rolniczych względnie odpowiednich wydziałach uniwersytetów oraz w wybranych szkolach inżynieryjnych (Fachschulen).

2. Kształcenie nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych odbywa się w instytutach pedagogicznych, wyższych szkołach pedagogicznych i odpowiednich wydziałach uniwersytetów. W miarę posiadanych możliwości mogą współdziałać w tym kształceniu również wyższe szkoły techniczne.

3. Kształcenie nauczycieli przedmiotu „prace ręczne" (Werken) i „nauczanie politechniczne" (polytechnischer Unterricht) w klasach VII i VIII odbywa się w instytutach pedagogicznych i na uniwersytetach.

4. Kształcenie nauczycieli przedmiotów społecznych, nauczycieli języków i przedmiotów artystycznych odbywa się w instytutach pedagogicznych, w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach.

Wprowadzono przy tym 20 kombinacji przedmiotów głównych i pobocznych: matematyka — fizyka (astronomia), matematyka — geografia (astronomia), biologia — chemia, fizyka — chemia, pedagogika inżynieryjna, roboty ręczne — nauczanie politechniczne, wychowanie fizyczne — biologia, wychowanie fizyczne — historia, wychowanie fizyczne — geografia, j. niemiecki — j. angielski, j. niemiecki — j. francuski, j. niemiecki — historia, j. niemiecki — wychowanie muzyczne, j. niemiecki — wychowanie artystyczne, j. niemiecki — nauka obywatelska, j. rosyjski — j. francuski, j. rosyjski — j. angielski, j. rosyjski — geografia, j. rosyjski — historia, j. rosyjski — nauka obywatelska. Kombinację przedmiotów tak dobierano, by się one wzajemnie uzupełniały i sobie pomagały. Przedmiot wymieniony jako pierwszy jest przy tym przedmiotem głównym.

Studia trwają w zasadzie cztery lata (po ukończeniu 12 klas szkoły), lecz już obecnie dyskutuje się sprawę przedłużenia okresu studiów w niektórych kombinacjach do lat pięciu. Zmuszają do tego wysokie wymagania stawiane nauczycielom niektórych przedmiotów nauczania. Tok studiów we wszystkich, wymienionych wyżej zakładach, upoważnionych do kształcenia nauczycieli, jest jednolity. Opiera się na niżej podanym ramowym planie semestralnym:

1. Przedmiot główny i poboczny *	128 godz.
z tego na przedmiot główny	62 „
„ „ na przedmiot poboczny	50 „
2. Kształcenie metodyczne **	16 „
3. Kształcenie pedagogiczne i psychologiczne ***	17 „

[1] Ministerium für Volksbildung i Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen „Konzeption zur Neugestaltung der Ausbildung der Lehrer für die Oberstufe der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule", Berlin 1963.

* Dokładna ilość godzin przenzaczonych na nauczanie przedmiotu głównego i pobocznego jest ustalona oddzielnie dla każdej kombinacji.

** W ramach tej ilości godzin są przewidziane 2 godz. tygodniowo na „techniczne środki nauczania". Ilość godzin przeznaczona na nauczanie metodyki poszczególnych przedmiotów jest ustalana dla każdej kombinacji oddzielnie.

*** Podział godzin na kształcenie pedagogiczne i psychologiczne zostanie dokonany na podstawie nowego określenia treści tego kształcenia. Ilość godzin przeznaczona na kształcenie pedagogiczno-psychologiczne zwiększa się o 4 tygodnie prak-

4. Marksizm — leninizm . . . . . 23 godz.
5. Wychowanie fizyczne . . . . . 8 „
6. Higiena szkolna . . . . . 1 „
7. Retoryka . . . . . 1 „
8. J. rosyjski . . . . . kurs
9. Kształcenie muzyczne . . . . . fakultatywnie

Szczegółowy plan godzin dla całego czteroletniego studium przedstawia się następująco:

		1	2	3	4	5	6	7	8	Razem
1	Przedmiot główny i poboczny	23	23	24	17	14	15	—[1]	12	128
2	Kształcenie metodyczne	—	—	—	—	7	5	4	—	16
3	Kształcenie pedagogiczne i psychologiczne	—	—	—	7	4	2	2	2	17
4	Marksizm — leninizm	5	5	4	4	2	2	—	1	23
5	Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	—	—	—	—	8
6	Higiena szkolna	—	—	—	—	—	—	1	—	1
7	Retoryka	—	—	—	—	1	—	—	—	1
	Razem:	30[2]	30[2]	30[2]	30	28	24	7[1]	15	194

Do powyższego planu dochodzi ponadto:

1. W I i II roku studiów:

a) 4-tygodniowa praktyka wprowadzająca lub wakacyjna,

b) 4-tygodniowy urlop studencki, który może być wykorzystany na organizację wycieczek naukowych.

2. W III roku studiów:

a) 7-tygodniowa praktyka zawodowa (przedmiotowa),

b) 3-tygodniowy urlop studencki, który może być wykorzystany na organizację wycieczek naukowych.

3. W IV roku studiów:

a) semestr jesienny — praktyka szkolna (w czasie tej praktyki — 2 tygodnie wykładów związanych z praktyką, odbywanych na miejscu praktyki),

b) 7 tygodni przeznaczonych na ukończenie pracy dyplomowej i przygotowanie się do egzaminu państwowego.

Po 6 semestrze student składa częściowy egzamin państwowy z przedmiotu pobocznego, a po 7 semestrze — z metodyki, pedagogiki, psychologii oraz egzamin praktyczny.

Pracę dyplomową piszą studenci w zasadzie z przedmiotu głównego, jednakże ci studenci, którzy w czasie studiów wykazali uzdolnienia do samodzielnej pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki, mogą swą pracę dyplomową pisać z tej dziedziny. Ukończenie studiów i zdanie egzaminu państwowego upoważnia absolwenta do nauczania przedmiotu głównego lub pobocznego w szkole, jak również do ubiegania się o dopuszczenie do promocji doktorskiej tak w kierunku pedagogicznym, jak i z dyscypliny przedmiotu głównego.

tyki wprowadzającej (120 godz. zegarowych), przeznaczonej na hospitacje, praktykę pedagogiczną i udział w pracach różnych instytucji i organizacji nauczycielskich.

[1] W niektórych dyscyplinach trzeba i w tym semestrze kontynuować zajęcia teoretyczne. Wtedy odpowiednio modyfikuje się układ godzin na praktykę.

[2] Studenci, którzy nie mogą się wykazać wymaganym stopniem opanowania języka rosyjskiego, muszą w trzech pierwszych semestrach uzupełnić braki w ilości 2 godz. tygodniowo.

Kształcenie nauczycieli oparte na tych planach i założeniach zapewnia szkole wysoko kwalifikowane kadry, gwarantujące wysoki poziom kształcenia i wychowania. System ten, jak zapewniają koledzy z NRD, daje dobre wyniki.

Rozpatrując wariant III, przedstawiony przez dyr. St. Dobosiewicza, warto szczegółowo zapoznać się z wyżej podanymi planami i programami kształcenia nauczycieli, stosowanymi w NRD. Ten system w znacznej części likwiduje niedomagania dotychczas stosowanego u nas systemu kształcenia i zaspokaja główne postulaty, wysunięte przez w. wym. autora.

ZBIGNIEW MARCINIAK

UKOŃCZENIE STUDIÓW WYŻSZYCH — CELEM KAŻDEGO NAUCZYCIELA W POLSCE LUDOWEJ

Ranga społeczna zawodu nauczycielskiego oraz potrzeby ośmioletniej szkoły podstawowej ukazują konieczność szybkiego likwidowania liceów pedagogicznych. Również i obecne, dwuletnie, pomaturalne studia nauczycielskie nie są w stanie w pełni przygotować nauczyciela, szczególnie dla środowisk o nowym profilu intelektualnym. Te i jeszcze inne sformułowania znalazły się w ciekawej rozprawie Stanisława Dobosiewicza, drukowanej w pierwszym numerze *Ruchu Pedagogicznego*, i stały się punktem wyjścia do tezy o konieczności albo przedłużenia nauki w studiach nauczycielskich do lat trzech (wariant II) lub do tworzenia zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły wyższej, względnie umożliwienia drożności na tym poziomie, przy utrzymaniu jeszcze przez dłuższy okres dwuletnich, zreformowanych studiów nauczycielskich (wariant I i III).

Wydaje się, że obecnie — w latach sześćdziesiątych XX wieku, w okresie coraz szybszego rozwoju nauki, techniki, sztuki, prawie powszechnego korzystania z kina, telewizji — bezspornym założeniem powinno być, iż każdy nauczyciel w Polsce Ludowej zdobędzie pełne studia wyższe. Natomiast zagadnieniem dyskusyjnym, jeżeli weźmie się pod uwagę konkretną sytuację w naszym kraju, powinna być sprawa opracowania najodpowiedniejszej drogi do pełnych studiów wyższych dla nauczycieli szkół podstawowych, w których przecież obowiązkowo uczą się dzieci, korzystające w pełni z całokształtu dorobku świata współczesnego.

Problem jest tym bardziej aktualny, że w szkolnictwie wchodzimy w okres, w którym pierwszy raz od 20 lat, i to na dłuższy okres, znajdziemy się całkowicie poza kryzysem kadrowym. Ponadto nauczyciele, jak nigdy przedtem, odczuwają potrzebę dorównania środowisku rodziców swoich wychowanków. Przecież we wszystkich gałęziach naszego życia powiększa się — znów jak nigdy przedtem — liczba kadr z wyższym wykształceniem. Utrzymanie więc przodującej rangi społecznej nauczyciela wymaga zapewnienia mu wyższego wykształcenia zawodowego. A ten ideał — co warto tutaj przypomnieć — przyświeca już od kilkudziesięciu lat postępowym organizacjom związkowym, zrzeszającym nauczycielstwo szkół powszechnych. Tymczasem poziom wykształcenia nauczycieli wymaga radykalnych zmian. Na około bowiem 200 tysięcy podnosi kwalifikacje do stopnia magisterskiego tylko kilkanaście tysięcy nauczycieli, a wśród tej 200-tysięcznej rzeszy już jest ponad 50 tysięcy absolwentów studiów nauczycielskich. I dlatego przyjęcie któregokolwiek z trzech wariantów na długo jeszcze nie zwolni nas od konieczności

tworzenia studiów dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych dziesiątek tysięcy nauczycieli z ukończonymi studiami nauczycielskimi.

W tej sytuacji pragnę ograniczyć się do omówienia jedynie problemu jak najszybszego stworzenia warunków dla pełnej drożności w zakresie kształcenia nauczycieli, tym bardziej że Stanisław Dobosiewicz ten właśnie problem ukazał jak najbardziej fakultatywnie. Zagadnienie bowiem jest we wszystkich trzech wariantach, nawet przy założeniu „przyspieszonej rozbudowy szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego", całkowicie otwarte. Wywołuje ono ponadto wiele żalu wśród nauczycieli i właściwie do dnia dzisiejszego nie zostało uregulowane w sposób konsekwentny. Szczególnie absolwenci studiów nauczycielskich i zaocznych studiów nauczycielskich znajdowali się przez wiele lat w sytuacji wyjątkowo przykrej. W ich dalszym kształceniu nie uznawano dwuletnich studiów, a przecież realizowanych w uczelniach państwowych. Ministerstwo Oświaty uczyniło ostatnio w tej sprawie znaczny krok. Począwszy od roku 1965 absolwenci już wszystkich kierunków będą przyjmowani, ale jedynie na drugi rok odpowiedniego kierunku, do wyższych szkół pedagogicznych, i to jeszcze pod warunkiem zdania egzaminu wstępnego. Natomiast nie uregulowano dotychczas uprawnień absolwentów studiów nauczycielskich w przyjęciach na uniwersytety.

W powyższej sprawie odrębne stanowisko zajmował jedynie Uniwersytet Warszawski i w drodze wyjątku, w wyniku porozumienia z Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy, przyjmował absolwentów studiów nauczycielskich na pierwszy rok sepcjalnie utworzonych czteroletnich studiów wieczorowych z matematyki i chemii, nawet bez egzaminów wstępnych. W bieżącym roku Uniwersytet Warszawski otworzył analogiczne studia z pedagogiki (specjalności: wychowanie przedszkolne oraz nauczanie początkowe), ale już na podstawie wstępnego egzaminu z trzech przedmiotów.

Obok konieczności stworzenia absolwentom studiów nauczycielskich drożności istnieje także inny problem, mianowicie straty ich czasu. Młodzi ludzie za fakt wyboru zawodu nauczyciela i istniejących form kształcenia są systematycznie... karani, gdyż uczą się 5 lat w liceum pedagogicznym, następnie 2 lata w studiach nauczycielskich dla pracujących (do ubiegłego roku nawet 3 lata) oraz 4 lata w wyższej szkole padagogicznej lub na uniwersytecie, czyli razem ze szkołą podstawową lat 18 (dawniej 19), a więc o dwa lata dłużej od absolwentów liceów ogólnokształcących, kończących wyższe studia dzienne. Dlaczego? A ponadto absolwenci dwuletnich studiów nauczycielskich muszą zdawać egzamin wstępny na... drugi rok studiów tego samego kierunku, z tą tylko zmianą, że do wyższej szkoły pedagogicznej.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że tę dłuższą drogę wybierają z konieczności najczęściej dzieci chłopskie, robotnicze lub niezamożnych rodziców, to tym bardziej ujrzeć musimy, jak wielkim problemem jest stworzenie pełnej, bez straty czasu, drożności studiów. Wagę podjętego tematu podkreśla także fakt, że ten przedłużony niepotrzebnie (brak ścisłego powiązania programów) tok studiów przynosi poważne konsekwencje natury społecznej i gospodarczej. Dziesiątki tysięcy nauczycieli przez dodatkowe dwa lata zbytecznie opuszcza zajęcia w szkołach, dojeżdża na studia, zaniedbuje rodziny, urlopuje, powoduje wydatki na płace dla wykładowców wyższych uczelni itd.

Absolwenci liceów ogólnokształcących (w związku z likwidacją liceów pedagogicznych nie będzie form kształcenia nauczycieli bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej) winni mieć prawo wyboru dwóch równych dróg przygotowania się do zawodu nauczycielskiego, a mianowicie poprzez pięcioletnie lub czteroletnie studia w wyższych szkołach pedagogicznych, względnie na uniwersytetach, albo poprzez dwuletnie studia nauczycielskie i następnie w trakcie pracy przez trzyletnie studia

magisterskie na specjalnie do tego celu powołanych kierunkach wieczorowych bądź zaocznych w wyższych szkołach pedagogicznych, względnie uniwersytetach (w wypadku ewentualnego utworzenia w przyszłości trzyletnich wyższych studiów nauczycielskich odpowiednie studia magisterskie winny trwać dwa lata).

Realizacja tej propozycji może zlikwidować wyżej wymienione ujemne konsekwencje stanu obecnego, a przede wszystkim bardzo poważnie uatrakcyjnić studia nauczycielskie, których powszechne i jak najpilniejsze ukończenie — po podniesieniu ich rangi naukowej — jest i jeszcze przez wiele lat będzie koniecznym warunkiem dobrej realizacji reformy szkolnictwa podstawowego. Przedstawione rozwiązanie pełnej drożności ułatwi dopływ do studiów nauczycielskich bardziej ambitnego, zdolniejszego i wartościowszego elementu ludzkiego, tak spośród najbardziej twórczych grup już pracujących nauczycieli ze średnim wykształceniem, jak i spośród nadchodzących coraz liczniejszych roczników maturalnych. W ten sposób może się również w pewnym stopniu zmniejszyć napór absolwentów liceów ogólnokształcących na studia dzienne uniwersyteckie, a zwiększać stopniowo na o wiele bardziej korzystny system magisterskich studiów wieczorowych lub zaocznych. Problem jest tym bardziej ważny, że z każdym rokiem wzrasta rozpiętość między limitami w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach a liczbą absolwentów liceów ogólnokształcących [1].

Przedstawioną propozycję można oczywiście poważnie rozważać tylko wtedy, gdy obie instytucje (studium nauczycielskie i magisterskie studium dla absolwentów studiów nauczycielskich) potraktuje się w pełnej integracji jako dwie części składowe jednego zamkniętego systemu kształcenia nauczycieli. Programy obu uczelni muszą być jak najściślej z sobą skorelowane. Konieczne jest zapewnienie pełnego wykorzystania tego wszystkiego, czego się uprzednio studenci studium nauczycielskiego nauczyli. Podjęcie więc tej decyzji zmusza w konsekwencji do generalnej rewizji obecnych programów studiów nauczycielskich. Również rewizji wymagają obecne założenia celów studiów magisterskich w wyższych szkołach pedagogicznych oraz na uniwersytetach (poza pedagogiką). Zakłada się bowiem, że byli absolwenci studiów nauczycielskich i nauczyciele szkół podstawowych, po ukończeniu odpowiednich kierunków magisterskich, przejdą do szkół średnich, by nauczać tam wybranego przedmiotu. I tak w istocie najczęściej jest, a przynajmniej zdecydowana większość absolwentów studiów wyższych planuje porzucenie szkół podstawowych i przejście do szkół średnich.

Nasuwa się więc pytanie, czy studia magisterskie dla absolwentów studiów nauczycielskich muszą być — jak dotychczas — prowadzone tylko dla potrzeb szkolnictwa średniego. Wydaje się, iż istnieje wyraźna konieczność tworzenia odrębnych studiów wyższych o programach odpowiednio zmodyfikowanych dla potrzeb szkolnictwa średniego ogólnokształcącego lub zawodowego w przedmiotach ogólnokształcących i odrębnych dla szkolnictwa podstawowego. Nadchodzi bowiem już czas, by i nauczyciele szkół podstawowych z reguły posiadali pełne studia wyższe, aby przestały istnieć różnice pomiędzy nauczycielstwem szkół podstawowych i szkół średnich w zakresie stopnia wykształcenia. Natomiast prawdopodobnie istnieje potrzeba różnic w kierunkach wykształcenia.

W wypadku przyjęcia tej hipotezy wydaje się, iż gruntowne rozszerzenie wiedzy pedagogicznej, a przede wszystkim dydaktycznej, zdobytej w studiach nauczycielskich, oraz na drugim planie pogłębienie wiedzy przedmiotowej powinno znajdować

[1] Sprawa może być również rozpatrywana na płaszczyźnie: dwuletnie, pomaturalne studia techniczne lub inne zawodowe a trzyletnie studia magisterskie dla pracujących w wyższych szkołach inżynierskich, na politechnikach lub w innych szkołach wyższych. Temat ten jednak wybiega poza problematykę powyższych rozważań.

się u podstaw założeń wyżej proponowanego studium magisterskiego specjalnie utworzonego dla absolwentów studiów nauczycielskich i nadal nauczycieli szkół podstawowych. Wydaje się też, że większość absolwentów studiów nauczycielskich winna wybierać tę drogę. Powyższa propozycja nie może jednak wykluczać możliwości (dla znacznej mniejszości absolwentów studiów nauczycielskich) zmiany wybranego poprzednio celu i „przekwalifikowania się" do nauczania w szkolnictwie średnim. Wtedy jednak stosunek między przedmiotem specjalistycznym a przedmiotem pedagogicznym winien być odwrotny. Absolwenci studiów nauczycielskich powinni gruntownie rozszerzyć wiedzę z wybranego przedmiotu, a na drugim planie pogłębiać wiedzę pedagogiczną, zdobywając w ten sposób uprawnienia do nauczania w szkołach licealnych. Pierwsza zaś grupa winna otrzymać uprawnienia do nauczania w szkołach podstawowych oraz dodatkowo w szkołach licealnych.

Propozycja wprowadzenia zróżnicowanego programu dla wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych oraz szkół licealnych jest zapewne dyskusyjna i wymaga wielu konsultacji. Nie można jednak bagatelizować faktu, że przed tymi szkołami stoją odmienne zadania. Nie wypowiedziano się także np. na temat, czy w naszych szkołach podstawowych należy wprowadzać specjalizację przedmiotową — jak dotychczas — od piątej klasy, czy też od trzeciej, a w niektórych przedmiotach (wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne) może nawet od pierwszej. Wydaje się, iż powyższe i liczne dalsze znaki zapytania wymagają odpowiedzi i muszą wyprzedzać prace nad systemem kształcenia nauczycieli, stanowiącym przemyślaną, zamkniętą całość. Jej realizacja nie powinna być uzależniana od faktu, kto będzie przygotowywał nauczycieli dla szkół w Polsce Ludowej przełomu XX i XXI wieku — Ministerstwo Oświaty czy Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego.

Reasumując powyższe, jak najbardziej dyskusyjne propozycje wypadnie postulować, aby:

1) stworzyć pełną, bez żadnej straty czasu, drożność dla absolwentów wszelkich kierunków studiów nauczycielskich w ich studiach wyższych przez opracowanie zintegrowanych programów, stanowiących jedną całość;

2) opracować dla absolwentów studiów nauczycielskich dwie odrębne drogi, umożliwiające im ukończenie studiów wyższych wraz z tytułem magistra, osobno do pracy w szkołach podstawowych, a osobno — do pracy w szkołach średnich;

3) zwiększać stopniowo limity przyjęć dla absolwentów studiów nauczycielskich wszelkich kierunków w specjalnych studiach magisterskich przy wyższych szkołach pedagogicznych oraz uniwersytetach tak, aby w okresie np. 20 lat umożliwić im wszystkim zdobycie pełnych studiów wyższych. Określić też należy ostateczny termin zdobycia pełnych studiów wyższych, np. na rok 1985 jako warunku pozostania w zawodzie nauczycielskim;

4) w wypadku przyjęcia powyższych założeń, oczywiście w generalnym ujęciu, a nie w szczegółach, zaniechać prac nad przebudową dwuletnich studiów nauczycielskich w trzyletnie wyższe studia nauczycielskie, natomiast cały wysiłek poświęcić na gruntowną przebudowę programów tych pierwszych, a przede wszystkim ich zintegrowanie z programami proponowanych trzyletnich studiów magisterskich;

5) w celu podniesienia jakości pracy studiów nauczycielskich wykorzystać wszelkie możliwości dla jak najszybszego podniesienia stopnia wykształcenia kadry w studiach nauczycielskich (urlopy naukowe, stypendia doktorskie, współudział w badaniach naukowych itp.);

6) niezależnie od propozycji 1—5 tworzyć nowe wyższe szkoły pedagogiczne — w przyszłości podstawowe zakłady kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa powszechnego;

7) rozważyć powoływanie do życia w uczelniach akademickich specjalnych dodatkowych, np. dwuletnich studiów pedagogicznych, umożliwiających kandydatom do zawodu nauczycielskiego zdobycie, obok magisterium, także i kwalifikacji pedagogicznych, z przeznaczeniem głównie dla potrzeb szkolnictwa średniego.

Rozpoczęcie dyskusji, a może nawet prac w tym kierunku, oczywiście jak najbardziej wstępnie przedstawionym, wydaje się być konieczne i pilne, gdyż na przełomie XX i XXI wieku, a przede wszystkim w Polsce Ludowej, każdy nauczyciel winien mieć prawo, a nawet obowiązek ukończenia studiów wyższych. I trzeba mu w tym pomóc. Szczególnie wtedy, kiedy pracuje się nad reformą kształcenia nauczycieli, sprawa staje się nadzwyczaj aktualna.

JAN ŁOMNY
Opole

ZA EWOLUCJĄ W KIERUNKU KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE WYŻSZYM

Z dużym zainteresowaniem jako długoletni pracownik w zakresie kształcenia nauczycieli przeanalizowałem bardzo wnikliwą i wszechstronną treść artykułu Dyr. Stanisława Dobosiewicza pt. „Perspektywy rozwoju systemu kształcenia nauczycieli w Polsce", zamieszczonym w *Ruchu Pedagogicznym* nr 1/65.

Trudno byłoby się nie zgodzić z treścią rozdziału I i II, przedstawiającą — w sposób zwięzły, lecz bardzo przekonywający — dorobek zakładów nauczycieli w XX-leciu PRL oraz zapotrzebowanie na nauczycieli w najbliższym dziesięcioleciu.

Niezwykle ważnym elementem, bo decydującym o przyszłej roli i pozycji nauczyciela w Polsce Ludowej, jest treść rozdziału IV, podająca problematykę organizacyjną reformy zakładów kształcenia nauczycieli.

Jest to sprawa bardzo złożona, trudna, lecz konieczna i dobrze się stało, że Dyrektor Generalny Ministerstwa Oświaty, podając właściwie cztery różne warianty tej reformy, poddaje je oddolnej, wszechstronnej i ogólnej dyskusji.

Osobiście opowiadam się obiektywnie na podstawie dotychczasowego doświadczenia za wariantem trzecim, proponującym:

a) likwidację liceum pedagogicznego po roku 1965,

b) utrzymanie 2-letnich SN ze zreformowanym programem nauki,

c) przyśpieszoną rozbudowę szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Zdaniem moim, jest to projekt najsłuszniejszy, najdalej idący, a zarazem możliwy w naszych warunkach do realizacji.

1. Licea pedagogiczne tak w obecnej ich postaci, jak również sugerowanej przez pewien odłam pedagogów tendencji rozszerzenia ich do sześciu czy nawet siedmiu lat nauki i uzupełnienia ich programu do poziomu SN są formą nie tylko z powodów przytoczonych w artykule niewskazaną, bardzo tradycyjną, lecz równocześnie mało pedagogiczną.

Sześcio- czy siedmioletnie licea pedagogiczne stałyby się szkołami niejako wyobcowanymi z ogólnej organizacji szkolnictwa. Przyjęłyby formę zakładów specyficznie nauczycielskich i wychowywałyby prawdopodobnie już od 15 aż do 21

względnie 22 roku życia typ ciasnego nauczyciela (a typy takie istnieją), który poza szkołą nie potrafiłby dostrzegać w dostateczny sposób szerszych zjawisk świata, które powinny być treścią nauki w każdej szkole.

Podzielam w pełni zdanie autora artykułu, „że ten typ szkoły nie powinien być tworzony nawet jako eksperymentalny".

2. Utrzymanie 2-letnich SN, mimo że tego rodzaju typ szkoły nie jest pozytywnym rozwiązaniem, jest przynajmniej na okres przyszłego 10-lecia ze względu na konieczność kształcenia nowych kadr nauczycielskich warunkiem nieodzownym.

Pomijając ich nieatrakcyjność (bardzo wyraźnie wypowiada się na ten temat ucząca się w SN młodzież), ich wieloprofilowy program powinien ulec zmianie:

a) przede wszystkim należy zwiększyć sieć SN ze specjalnością nauczania początkowego i równocześnie usunąć względnie mocno ograniczyć w reszcie SN wymiar godzin przeznaczonych na metodykę klas I—IV;

b) przestawić zgodnie z treścią artykułu profil programowy SN kształcących nauczycieli na wyższy stopień szkoły podstawowej do jednego przedmiotu ewentualnie dwóch bliskich zakresem materiału przedmiotów;

c) rozwinąć przejściową rozbudowę zreformowanych 2-letnich SN w większych ośrodkach kulturalnych jako podbudowę pod przyszłe WSP;

d) ewentualne przekształcenie dotychczasowych 2-letnich SN na 3-letnie WSN byłoby nie tylko ze względów przytoczonych w artykule Generalnego Dyrektora St. Dobosiewicza rzeczą nieatrakcyjną, lecz również ze względu na możliwości kadrowe sprawą trudną.

W podobnych organizacyjnie wyższych szkołach technicznych, jak np. WSI, zajęcia dydaktyczne prowadzi kadra naukowa z pokrewnych wyższych uczelni.

Kreowanie jeszcze jednej wyższej uczelni po WSP, które z dużym trudem walczą o równą opinię z innymi uczelniami, wprowadziłoby ten sam kompleks niższości do WSN, z którym walczyły, a poniekąd jeszcze walczą WSP.

e) w lepiej sytuowanych materialnie i kadrowo, lecz w zreformowanych do jednokierunkowego profilu programowego SN można by przynajmniej eksperymentalnie przejść do dydaktyki szkoły wyższej tak ze względu na wymagania współczesnej pedagogiki, jak również na podbudowę do przyszłego przekształcania tych szkół na WSP.

3. W zakresie kształcenia nauczycieli z wyższym wykształceniem dla szkół ogólnokształcących i zawodowych należałoby zdaniem moim:

a) rozbudować istniejące i w pełni zorganizowane WSP,

b) kreować w środowiskach wyższych uczelni nowe WSP,

c) przekształcać stopniowo dobrze zorganizowane i wyposażone materialnie i kadrowo SN w WSP,

d) stworzyć w ramach studiów wyższych szkół technicznych i ewentualnie ekonomicznych specjalne studia pedagogiczne, które umożliwiłyby absolwentom tych uczelni chętnym do zajęcia stanowiska nauczycieli w szkolnictwie zawodowym znajomości popartych egzaminami z przedmiotów pedagogicznych. Na podstawie dotychczasowych spostrzeżeń w czasie 2-letniej akcji pedagogizacyjnej dla młodszych pracowników w tych uczelniach mogę stwierdzić, że stosunkowo duża część studentów przeszłaby chętnie do szkół zawodowych, niektórzy zaś z asystentów i adiunktów chętnie przyjęliby w tych szkołach pewne specyficzne wykłady.

Zorganizowanie tej akcji odciążyłoby w części Ministerstwo Oświaty od kształcenia kadry nauczycieli we własnym zakresie.

Trzeci wariant reformy studiów nauczycielskich odmienny w minimalnej mierze od proponowanego w cytowanym artykule pozwoli:

a) na ewolucyjne przekształcanie istniejących SN w WSP,

b) eksperymentalne przechodzenie dobrze wyposażonych i zorganizowanych SN na dydaktykę szkoły wyższej,

c) zreformowanie dotychczasowego przeładowanego profilu prorgamowego SN na jednokrieunkowy,

d) zaangażowanie wyższych szkół technicznych ewentualnie i ekonomicznych do przygotowania kadry nauczycieli do szkół zawodwych,

e) na ustawienie pozycji i autorytetu nauczyciela na właściwym miejscu.

JOZEF MADEJA
Opole

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO PRACY W OŚMIOKLASOWEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Sprawa przygotowania kadry nauczycielskiej do nowych zadań życiowych jest przedmiotem żywej dyskusji nie tylko u nas, ale i za granicą. W czasie mego pobytu w NRD w listopadzie ubiegłego roku miałem osobiście sposobność zapoznać się z nowymi koncepcjami w tej dziedzinie. Zmierzają one do podniesienia poziomu naukowego i specjalistycznego na wszystkich kierunkach i zapewnienia nauczycielom jak najlepszych wyników w pracy na polu kształcenia i wychowania [1].

U nas wobec daleko idącej nowej reformy szkolnictwa kwestia przygotowania nauczycieli jest nader pilna i aktualna i zasługuje na wszechstronne przedyskutowanie.

Nie trzeba już nikogo przekonywać, że nie wszystkie zakłady przygotowujące dotychczas kadry nauczycielskie mogą sprostać nowym potrzebom. Tyczy to szczególnie liceów pedagogicznych, które nie są w stanie zapewnić swoim absolwentom takiego wykształcenia ogólnego i fachowego, jakie w pracy dla osiągnięcia lepszych wyników nauczania, pogłębiania i doskonalenia się pod względem naukowym i zawodowym jest im potrzebne. Przyczyną tego jest fakt, że w tak wczesnym wieku (14 lat) nie u wszystkich kandydatów do tych zakładów są rozwinięte zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne. Jest także — według mnie — niesłuszna koncepcja przygotowania absolwentów liceum pedagogicznego do nauki w pierwszych klasach szkoły podstawowej, początki bowiem nauki powinny należeć do doświadczonych nauczycieli, którzy jedynie mogą gwarantować solidne i rzetelne podstawy wiedzy i umiejętności u dzieci.

Krzywdzący jest podział na nauczycieli o niższym wykształceniu, średnim i wyższym. Jeżeli dziś istnieje specjalizacja nauczania początkowego na wyższych studiach, to tym bardziej nie wolno nam nie doceniać ważności przygotowania nauczycieli do pierwszego stopnia nauki szkolnej. Zgadzam się z dyr. Stanisławem Dobosiewiczem, że przedłużenie studiów w istniejących już liceach pedagogicznych jest niecelowe, i postuluję likwidację tych zakładów jako placówek, które spełniły swoje zadania, a dziś wymagają już zastąpienia ich uczelniami bardziej przystosowanymi do nowych potrzeb nauczania i wychowania [2].

Postulat likwidacji liceów pedagogicznych wcale nie jest równoznaczny z dyskwa-

[1] Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Entwurf) Statsverlag der DDR s. 10—107.

[2] Stanisław Dobosiewicz: Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL (ukazał się w numerze 1/65 *Ruchu Pedagogicznego*).

lifikacją ich absolwentów, a szczególnie nauczycieli, którzy z całym zamiłowaniem i poświęceniem wychowali tysiące dzielnych i społecznie aktywnych nauczycieli, cieszących się powszechnym szacunkiem i dużym uznaniem w społeczeństwie. Postulat zniesienia liceów pedagogicznych wynika raczej ze zmian organizacyjnych i programowych przyszłego ustroju szkolnictwa oraz ze zmian profilu intelektualnego ludności, jej różnorodnej struktury i w związku z tym ze wzrastającą pozycją społeczną nauczycieli.

Nauczyciel — realizator programu 8-klasowej szkoły podstawowej powinien mieć zdecydowanie wykształcenie półwyższe, a nie jak dotąd — średnie. Dlatego programy studiów nauczycielskich wymagają odpowiedniej przebudowy. Tylko studia wyższe pierwszego stopnia (bez dyplomu magisterskiego) mogą postawić absolwenta na równi z tymi, którzy posiadają tytuł inżyniera, ekonomisty itd., z którymi się spotyka na wsi, a więc nie stwarzają w nim poczucia niższości. Nadto wyższe studia pierwszego stopnia dają zdolniejszym i ambitniejszym nauczycielom możliwości zdobywania w ciągu dalszych dwóch lat stopnia naukowego i dorównania pod względem wykształcenia fachowego tym, którzy posiadają stopnie magistra, inżyniera, lekarza. Zapewnienie kandydatom studium nauczycielskiego lepszych i równych z innymi zawodami perspektyw będzie jednocześnie skuteczniejszym bodźcem ekonomicznym i uczyni zawód nauczyciela bardziej atrakcyjnym nawet wtedy, kiedy zrezygnuje z kontynuowania studiów na wyższej uczelni. Program studiów powinien dać przyszłemu nauczycielowi silne podstawy do samokształcenia i zorganizowania sobie pracy naukowo-badawczej w środowisku nawet najbardziej oddalonym od miasta. Lepsze teoretyczne przygotowanie ułatwiają mu niewątpliwie studia zaoczne, które siłą rzeczy opierają się na samodzielnym pogłębianiu i rozszerzaniu wiadomości i umiejętności, nie odrywając go od warsztatu pracy. W końcu program naukowy w studium nauczycielskim powinien uwzględnić te problemy, z którymi się nauczyciel styka w różnych środowiskach i których znajomość pomaga mu w pracy oświatowej i kulturalnej, od której w obecnych czasach nikt nie może się uchylać. A więc obok solidnych studiów kierunkowych należałoby przyszłego nauczyciela wyposażyć w wiedzę z zakresu polityki, filozofii marksistowskiej, ekonomii, socjologii, kultury i oświaty dorosłych, nie zaniedbując oczywiście pedagogicznego i metodycznego przygotowania do zawodu. Kandydatom obdarzonym uzdolnieniami artystycznymi należałoby już w studium nauczycielskim umożliwić specjalistyczne kształcenie się w muzyce, plastyce, choreografii, historii sztuki, aby uczulić ich na potrzeby kulturalno-oświatowe miast i wsi i aby im powierzyć kierowanie kółkami zainteresowań lub ogniskami społecznymi.

Jeżeli potrzeby kadrowe w czasie obecnym nie pozwolą na rozbudowę 3-letnich SN, to należałoby co najmniej jasno ustalić ich uprawnienia w zakresie możliwości uzupełniania przez ich absolwentów studiów na wyższej uczelni, względnie instytucji trzyletniej dającej absolwentom prawa wyższych studiów pierwszego stopnia.

Zakładając, że nauczyciel klas I—II powinien mieć gruntowne przygotowanie, należałoby tworzyć na SN specjalizację nauczania początkowego z szerokim programem z zakresu pedagogiki, psychologii, fonetyki, ortofonii, literatury dziecięcej, plastyki względnie muzyki z łącznym przygotowaniem go do nauczania tych przedmiotów techniczno-artystycznych w klasach starszych. Takie przygotowanie nauczycieli początkowego nauczania dałoby gwarancję, że dzieci tych klas uzyskują silne podstawy do nauki poszczególnych przedmiotów w klasach starszych i dla wszechstronnego rozwoju dziecięcej osobowości.

Przedmioty zapewniające nauczycielowi zatrudnienie w pełnym etacie, jak: język polski, język rosyjski, matematyka, powinny wejść w program jednokierunkowego SN, pozostałe zaś przedmioty — do programu dwukierunkowych SN.

Tak jak dziś i w przyszłości pewien procent nauczycieli szkół podstawowych będzie miał wykształcenie wyższe, zdobyte bądź to w wyższych szkołach pedago-

gicznych, bądź na innych uczelniach. Przeważająca liczba spośród nich zdobędzie to wykształcenie na studiach zaocznych i wieczorowych. Studia te dają im nie tylko specjalizację, ale uzupełniają i poszerzają wiedzę wyniesioną z SN lub liceów pedagogicznych. Nauczyciele bowiem sami często odczuwają braki w dotychczasowym przygotowaniu ich do pracy zawodowej i dążą do uzupełnienia swego wykształcenia ogólnego, jak i pedagogicznego. Wiedza pedagogiczna bowiem wykazuje stałą tendencję specjalizacyjną i wymaga od nauczyciela bliższego zapoznania się z ekonomią, socjologią, z zagadnieniami kulturalnymi miast i wsi, czytelnictwem i bibliotekarstwem itp. Otwierają się dla wyższych szkół możliwości rozszerzenia nauk społecznych, które szczególnie będą przydatne nauczycielom, działaczom społecznym.

Obok gruntownej znajomości zagadnień wchodzących w zakres specjalizacji studenci wyższych uczelni powinni zapoznać się z prawami rządzącymi procesami pedagogicznymi, psychologicznymi i dydaktycznymi.

Jest rzeczą bardzo ważną, aby w przygotowaniu nauczyciela do samodzielnej pracy w 8-klasowej szkole podstawowej uległ zmianie nie tylko program i metody, ale i organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dotyczy to zarówno SN, jak i wyższych uczelni. Dla rozwijania twórczej postawy przyszłego nauczyciela większy niż dotąd należy kłaść nacisk na wykłady syntetyczne i seminaria. Chcąc bowiem wychowywać młodzież na przyszłych budowniczych Polski Ludowej, sami nauczyciele i wychowawcy powinni być świadomi swych zadań i aktywnie uczestniczyć w doskonaleniu własnej działalności zawodowej [1].

Pomijam tu sprawy doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzenia reformy szkolnictwa, gdyż poruszyli ją m. in. Krystyna Kuligowska [2] i ostatnio Ludwik Bandura [3].

Regionalizacja nowych programów, unowocześnienie pracy dydaktyczno-wychowawczej były przedmiotem dyskusji na licznych konferencjach ośrodków metodycznych, kursów i ogniw. Tak jak sprawa doskonalenia się i dokształcania jest dziś istotna w wielu innych zawodach, tak i w zawodzie nauczycielskim nie może ona budzić wątpliwości. Nie kontrola, ale raczej pomoc dla nauczycieli pragnących dobrze wywiązać się ze swych zadań jest w pierwszym rzędzie potrzebna.

Wyniki pracy w szkole uzależnione będą nie tyle od programu ani też od urządzeń i pomocy naukowych, ile w pierwszym rzędzie od nauczyciela, któremu pozostawia się duże pole dla inicjatywy. Jego twórcze poszukiwania w znalezieniu lepszych i aktywnych metod nauczania, umiejętność należytego i celowego wykorzystywania pomocy naukowych, warsztatów, bibliotek dają najlepszą gwarancję pomyślnego zrealizowania programów. Nauczyciel powinien zapoznać uczniów ze środowiskiem i jego życiem, z bieżącymi wydarzeniami w życiu polityczno-gospodarczym i kulturalnym Polski Ludowej, z socjalistycznym budownictwem w kraju i na świecie.

„On powinien uczynić szkołę ogniskiem promieniowania ideowo-politycznego i kulturalno-oświatowego środowiska" [4].

Do tych trudnych, odpowiedzialnych, ale zaszczytnych zadań przygotowują nauczyciela przyszłej 8-klasowej szkoły najlepiej studia wyższe.

[1] Stefan Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Wrocław 1960, s. 172.

[2] Krystyna Kuligowska: Z problematyki doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzenia reformy szkolnictwa. *Ruch Pedagogiczny* rok VI (XXXVIII), zeszyt I — styczeń — luty 1964, s. 44—47.

[3] Ludwik Bandura: Z zagadnień dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Nadbitka z książki: Pedagogika na usługach szkoły. S. 24—335.

[4] Wacław Tułodziecki: O socjalistyczną treść pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. *Nowa Szkoła* 1963; nr 9, s. 5.

KAZIMIERZ TEOFILEWICZ
Białystok

POTRZEBNA JEST NAM TAKŻE ODWAGA

Słuszne jest twierdzenie, iż reformie szkolnictwa podstawowego i średniego musi towarzyszyć reforma zakładów kształcenia nauczycieli. Również wszechstronnie jest uzasadniony sąd o kierunku reformy systemu kształcenia nauczycieli. Wielkie przeobrażenia intelektualno-kulturalne i ekonomiczno-społeczne środowiska szkoły wyznaczają dziś tylko kierunek akademickiego zakładu kształcenia nauczycieli. Tej szkoły domaga się nie tylko właściwa realizacja założeń nowego systemu nauczania i wychowania, ale też i funkcja społeczno-polityczna dzisiejszego nauczyciela, jego praca w otaczającej rzeczywistości.

Rezygnując więc z poziomu szkoły średniej i przechodząc na „rozbudowę" SN, jako pierwszego etapu „przejścia z obecnego systemu kształcenia nauczycieli na system akademicki", należy najpierw zdać sobie sprawę z faktu, iż programy nauczania tych uczelni w małym stopniu odbiegały w ostatnich latach od poziomu naukowego szkoły średniej. Obserwacja codziennej pracy studium nauczycielskiego często wywoływała wrażenie, że funkcja tej uczelni polega na uzupełnianiu i „poprawianiu" programu liceum ogólnokształcącego. Zakres działania pedagogicznego, choć wynikał z innych programów, mało jednak wykraczał poza ramy programów obecnych liceów pedagogicznych. Dlatego też pierwszym posunięciem „małej reformy" zakładów kształcenia nauczycieli — niezależnie od przyjętego wariantu — ma być, moim zdaniem, zmiana profilu programowego SN. Dotyczyć ma ona nie tylko hierarchii i zestawu przedmiotów nauczania ze względu na określone koncepcje wzoru nauczyciela naszej epoki, ale też zakresu wiedzy umiejętności pedagogiczno-społecznego działania nauczyciela w reformowanej szkole. Wieloprofilowość dużej liczby SN nie tylko powoduje ogrom „wysiłku intelektualnego", jak to trafnie zauważa autor, ale też wpływa na zwężenie ram materiału naukowego i powierzchowne jego przyswojenie. W takich okolicznościach zrozumiała jest sprawa komplikowania się drożności SN, której tak dużo miejsca poświęca autor w swej pracy.

Słuszna więc jest myśl autora o konieczności projektowania SN jednokierunkowych i tylko w pewnych przypadkach dwukierunkowych, jeśli drugi przedmiot specjalizacji jest bliski lub pokrewny pierwszemu.

Nie przekonywające zaś są te sugestie i poglądy, które usiłują sprowadzić, jeśli już nie zlikwidować, nauczanie początkowe do klas I—II, pozostałe zaś klasy włączyć do poszczególnych metodyk przedmiotów ogólnokształcących i artystyczno-technicznych klas starszych. Nie wiem, jacy to „uczeni i praktycy kwestionują wydłużenie okresu nauczania początkowego do lat 4". Ostatnie badanie psychologiczne, przeprowadzone tak na Wschodzie (N. Mienczinska, Bogojawlenski), jak i na Zachodzie (ośrodek genewski), dalej potwierdzają dynamiczny i konkretno-obrazowy charakter psychiki dziecka 7—11-letniego, jej fazowość i odrębność od psychiki osób starszych. Do tych samych spostrzeżeń dochodzą i nasze badania (ośrodek krakowski i warszawski). Te właściwości struktury psychiki dzieci w młodszym wieku szkolnym były i są podstawą istnienia nauczania początkowego i jego teorii. Wprawdzie pogląd na czas przejść i przeobrażeń treści psychicznych z bardziej obrazowych na abstrakcyjne jest podważony, ale fakt ten wcale nie stawia pod znakiem zapytania istnienia nauczania początkowego i jego metodyki. Przecież etapy rozwoju psychiki człowieka istnieją i nie da się ich przeskoczyć. Możemy tylko odpowiednio dobranym tokiem działania i wychowania przyśpieszyć je i skrócić czas ich trwania,

co znów może być wykorzystane dla utrzymania i udoskonalenia nauczania początkowego.

Stwierdzić jednak należy, iż obok tych poglądów pojawiły się hipotezy o wręcz odmiennym stanowisku. Mówią one, że właściwości rozwojowe dziecka są zmienne, a nie wrodzone, że ich wzrost jest produktem systemu i doboru treści nauczania i dojrzewania organizmu, a nie samorozwoju, że możliwości psychiczne uczniów w młodszym wieku są o wiele większe, niż my je sobie wyobrażamy. Są to jednak tylko hipotezy nie poparte jeszcze dostatecznymi badaniami.

Pozycja czteroletniego nauczania początkowego doznaje obecnie wzmocnienia w ośmioletniej szkole podstawowej. Jej starsze klasy wymagają — ze względu na nowe programy — bardziej przygotowanych uczniów do aktywnej i samodzielnej pracy szkolnej, niż to miało miejsce w okresie minionym.

W nauczaniu początkowym wyróżniamy też dwa szczeble. Każdy z nich ma swoje zadania. Pierwszy akcentuje nauczanie globalne w klasach I—II, powoli wdraża w pełny proces nauczania. Drugi — obejmujący klasy III—IV — prowadzi do nauczania przedmiotowego. Kształtuje podstawowe pojęcia, umiejętności i „narzędzia pracy" do wnikliwego poznania zagadnień do poszczególnych przedmiotów nauczania w klasach V—VIII. Jeden więc szczebel organicznie łączy się z drugim. Uzupełniają się i we wzajemnym układzie mogą dobrze przygotować uczniów do racjonalnego uczenia się.

Nie ograniczajmy więc dotychczasowego okresu nauczania początkowego. Nie twórzmy poglądów w tej dziedzinie na drodze spekulacji. Dajmy głos naturalnym eksperymentom pedagogicznym (W. Dawydow, D. Elkonin, Kairow, J. S. Bruner). Niech one orzekną o treści i czasie trwania okresu nauczania początkowego.

Przy ustalaniu profilu SN należy mieć na uwadze i sytuację innych przedmiotów pedagogicznych. Mam na myśli przede wszystkim psychologię. Dopracowaliśmy się nowych i wartościowych poglądów z tego przedmiotu. Znalazły się w nich kluczowe i twórcze w pracy nauczycielskiej zagadnienia z zasadniczych gałęzi tej nauki. Na realizację zaś jej treści przeznaczono dwa semestry w wymiarze czterech i dwu godzin. Takie ustawienie przedmiotu w siatce godzin wywołuje zbyt szybkie tempo pracy w opracowywaniu poszczególnych tematów, nie sprzyja należytemu ich zrozumieniu, opanowaniu i operowaniu wiedzą psychologiczną przy wyjaśnianiu różnorodnych sytuacji wychowawczych. Przedłużenie okresu realizacji treści naukowych tego przedmiotu do trzech przynajmniej semestrów dałoby w pracy lepsze rezultaty i wpłynęłoby na należyte rozwinięcie i wzbogacenie praktyki psychologicznej.

Innego też spojrzenia w nowym profilu wymaga praktyka pedagogiczna. W projekcie Instrukcji tej działalności rozwiązuje się wiele problemów, i to z korzyścią dla przyszłej pracy studentów.

Wyraźnie jednak nie mówi się o miejscu praktycznego przygotowania słuchaczy do zawodu nauczycielskiego. Żadna przecież szkoła ćwiczeń przy SN nie ogarnie tak wielu form i rodzajów praktyki pedagogicznej i nie zademonstruje ich w najlepszym „wydaniu". I nie można, ze względów zrozumiałych, od niej tego wymagać. W obecnych czasach szkołą ćwiczeń muszą stać się wszystkie szkoły w miejscowości, w której znajduje się Studium Nauczycielskie. Doświadczenia tych szkół powinny dostarczyć dostateczną ilość materiału. Na tak dopiero bogatym materiale obserwacyjnym powstanie bardziej realistyczny i płodny w swoich skutkach właściwy obraz szkoły. Praktyka pedagogiczna musi też związać słuchaczy naszych uczelni z terenem. Obok więc praktyki terenowej należy przewidzieć stałe nawiązywanie kontaktów z kierownikami szkół, inspektorami oświaty, z pracownikami pedagogicznymi Kuratorium, z władzami rad terenowych. Takie spotkania lepiej ukażą potrzeby środowiska i bardziej zorientują studentów w problematyce w ich przyszłej pracy wychowawczej oraz pozwolą wyraźniej ujrzeć ich miejsce w realizacji 5-let-

nich planów społeczno-gospodarczych gromadzkich, powiatowych i wojewódzkich rad narodowych.

Realizacje jednak tak dobranych i ułożonych treści proponowanego profilu wymaga dłuższego czasu. Czas ten nie może, jak to wykazała działalność obecnych SN, sprowadzać się dalej do okresu dwuletniego. Wiele z tej okazji mieliśmy w naszej pracy niedociągnięć i niepowodzeń, z tego względu wariant pierwszy nie może być brany pod uwagę przy opracowywaniu systemu kształcenia nauczycieli.

Aktualnym i bardziej odpowiadającym obecnym potrzebom jest, jak to wykazał autor, wariant drugi z zastrzeżeniem jednak, że trzyletnie studia nauczycielskie, organizowane jeszcze obok istniejących dwuletnich ze względu na potrzeby 8-letniej szkoły, będą szkołami wyższymi pierwszego stopnia i powiązanymi z pełnymi szkołami wyższymi, aby absolwenci WSN mogli w ciągu następnych dwu lat, drogą korespondencyjną, zdobyć pełne wyższe wykształcenie.

Należy w końcu zerwać z wszelkimi koncepcjami kształcenia nauczycieli na stopniu niepełnym wyższym nie ze względów ambicjonalnych, ale z tytułu pracy wychowawczej i społecznej.

Urzeczywistnienie tej koncepcji wymaga pewnej rozbudowy wyższych szkół dla kształcenia nauczycieli. Mogą to być WSP, które obok wydziałów stacjonarnych prowadziłyby i wydziały studiów zaocznych.

Zachowane byłyby wówczas walory wariantów drugiego i trzeciego, a uniknęłoby się ich wad, o których tak szczegółowo pisze autor ciekawego, dyskusyjnego artykułu.

Zrealizowanie tego projektu nie napotyka, jak to się wciąż podkreśla, trudności nie do pokonania. Obawy autora co do niewystarczających pomieszczeń dydaktycznych i mieszkalnych dla studentów przy zakładaniu WSN lub WSP dadzą się rozproszyć. Prezydia rad wojewódzkich są zainteresowane w zakładaniu szkół wyższych na swoich terenach i służyć będą na pewno wydatną pomocą. Nie należy też wyolbrzymiać trudności związanych z obsadzeniem kadr naukowych przy szkołach wyższych i WSN. Spiętrzone one będą tylko w momencie otwarcia tych szkół. W okresie jednak ich funkcjonowania pracownicy naukowi, tymczasowo zatrudnieni, automatycznie związą się z naturalną potrzebą podniesienia wzwyż swoich naukowych kwalifikacji i natychmiast przejdą do realizacji tej decyzji. Uważam, iż tylko przy istniejących już zakładach wyższych, na naturalnym terenie, mogą dojrzewać kadry naukowe. Nie odwrotnie. Przykłady możemy znaleźć w naszej niedawnej przeszłości. Wiele szkół wyższych, np. medycznych, rolniczych, a nawet pedagogicznych, ze względu na palące potrzeby kraju i niektórych województw powstało w latach 1948—1954 w bardzo podobnych warunkach.

I te uczelnie nie miały początkowo odpowiedniej kadry naukowej ani też pomieszczeń dydaktycznych. Było to zresztą zjawisko ogólne. Po upływie jednak stosunkowo krótkiego czasu wiele tych trudności zostało pokonanych, a dziś zakłady te mocno okrzepły i stały się w pełni samodzielnymi szkołami wyższymi, odgrywającymi znaczną rolę w rozwoju nauki polskiej i dostarczającymi wysoko kwalifikowane kadry. Myślę iż w tej oto chwili w związku z reformą kształcenia nauczycieli potrzebna jest nam także i zdecydowana odwaga.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

K. KULIGOWSKA

O DOŚWIADCZENIACH LIPIECKICH NAUCZYCIELI

O lipieckich szkołach i lipieckich nauczycielach głośno w całej RFSRR, a także i w innych radzieckich republikach. Doświadczeniom nauczycieli lipieckich poświęcono liczne artykuły i publikacje metodyczne w Związku Radzieckim, NRD, Bułgarii i innych krajach. Lipiecki okręg szkolny gości co roku tysiące nauczycieli z innych republik ZSRR, z zagranicy. Tak się jakoś złożyło, że o Lipiecku można stosunkowo niewiele przeczytać w polskiej prasie pedagogicznej, że byliśmy pierwszymi gośćmi z Polski poznającymi bezpośrednio doświadczenia lipieckich nauczycieli [1].

Lipieck jest miastem szybko rozwijającym się — w roku 1917 miało 17 tys. mieszkańców, w 1957 — około 130, obecnie przeszło 250 tys. mieszkańców. Tempo industrializacji pociąga za sobą liczne trudności lokalowe, powoduje też znaczne różnice i dysproporcje w zabudowie miasta. Obok nowoczesnych gmachów można spotkać jeszcze małe, stare domki.

W całym okręgu lipieckim jest około 1600 szkół ogólnokształcących, w których pracuje ok. 14 tys. nauczycieli. W okresie naszych odwiedzin były w okręgu wyodrębnione 2 strefy: przemysłowa i rolnicza. W przemysłowej było łącznie 130 szkół ogólnokształcących, w których pracowało ponad 4 tys. nauczycieli. Przytoczone liczby wskazują wyraźnie, że w strefie przemysłowej przeważają szkoły duże, po 1000 i więcej uczniów, natomiast w strefie rolniczej jest stosunkowo sporo szkół o klasach łączonych. Nie ma szkół jednozmianowych, większość pracuje na 1,5—2 zmiany, byliśmy w szkole pracującej na 3 zmiany (od godz. 7,30 do 18,30 we wszystkich klasach odbywają się lekcje szkoły młodzieżowej). Wśród nauczycieli przeważają kobiety (blisko 90%), mniej jest kobiet wśród dyrektorów szkół i zastępców (ca 40% i ca 70%).

Warunki pracy szkół lipieckich są na ogół bardzo trudne. Duże szkoły (i do 2 tys. uczniów), liczne klasy — po 40 i więcej osób. Intensywny proces industrializacji pociąga za sobą liczne zjawiska z dziedziny przemian społecznych, z różnic między tempem awansu ekonomicznego, awansu zawodowego a tempem awansu kulturowego.

Szkoły okręgu lipieckiego przez wiele lat należały do grupy tych, które osiągają stosunkowo słabe wyniki nauczania. Jeszcze 7—8 lat temu, po utworzeniu województwa jako odrębnej jednostki administracyjnej, w szkołach okręgu lipieckiego do 20% uczniów pozostawało na drugi rok, znaczny odsetek młodzieży nie kończył w ogóle szkoły 7-letniej. W Ministerstwie Oświaty RFSRR okręg lipiecki znany był wówczas jako bardzo trudny, opóźniony.

[1] Zwiedzaliśmy lipieckie szkoły w pierwszych dniach listopada 1964 r. w składzie — ob. Czesław Banach — Kurator KOS Krakowskiego, ob. Czesław Wójcik — wicedyrektor Okręgowego Ośrodka Metodycznego w Lublinie i autorka niniejszego artykułu.

Dzisiaj szkoły lipieckie znane są w ZSRR z jak najlepszej strony. W maju 1964 r. Ministerstwo Oświaty przeprowadziło badania wyników nauczania, którymi objęło 5800 uczniów. Analiza jakościowa zebranych prac oraz porównanie wyników osiąg-

niętych przez uczniów z poszczególnych okręgów szkolnych wykazały, że szkoły lipieckie mają stosunkowo najwyższe rezultaty. Wg klasyfikacji nauczycielskich w całym okręgu lipieckim (obie strefy) było w r. szk. 1963/64 2,5% uczniów drugorocznych, z tego w strefie przemysłowej co drugi nauczyciel pracuje w ogóle bez ocen niedostatecznych, a około 60% uczniów ma oceny dobre i bardzo dobre.

Geneza doświadczeń nauczycieli lipieckich

Osiągnięcia nauczycieli lipieckich znane są szeroko w ZSRR. Nas interesowała przede wszystkim droga prowadząca do tych wszystkich rezultatów, co wpłynęło, iż w stosunkowo krótkim czasie zdołano radykalnie zmienić poziom i wyniki pracy szkół.

Według uzyskanych przez nas informacji początki doświadczeń lipieckich nauczycieli [1] sięgają 1957 r., a istotną rolę w całym omawianym ruchu odegrał Lipiecki Instytut Doskonalenia Nauczycieli. Podczas któregoś z wewnętrznych zebrań Instytutu wszyscy pracownicy zgodnie doszli do wniosku, że trzeba jakoś zdecydowanie działać, coś robić, aby Lipieck przestał być wytykany jako jeden z najgorszych okręgów szkolnych, przecież i w Lipieckiem są dobrzy nauczyciele.

I zaczęli pracownicy Instytutu inaczej podchodzić do całej swej działalności. Zamiast, jak dotychczas, zastanawiać się nad przyczynami niepowodzeń szkolnych zaczęto zestawiać walory pracy nauczyciela, jakby podsumowywać elementy dobrej roboty. Zbierano obserwacje z hospitacji pracy najlepszych nauczycieli, konfrontowano z literaturą psychologiczną i metodyczną, prowadzono lekcje pokazowe na kursach i konferencjach. Tym wszystkim poszukiwaniom towarzyszyło stale i nadal towarzyszy pytanie — co można zmienić w pracy nauczyciela, jak postępować, by lekcje były możliwie najlepsze.

Towarzysze z GorONO i Instytutu Doskonalenia w Lipiecku w pełni zdają sobie z tego sprawę, że narzucanie szkołom szybkiego tempa przebudowy systemu pracy jest sprawą nader trudną. Można bowiem popaść w jakiś schematyzm, w uproszczenia. Nauczyciele mogą bezkrytycznie przyjmować narzucone z góry wzory postępowania, bez uwzględnienia potrzeb uczniów, z którymi pracują. Nie można też stosować form przymusu wobec nauczycieli w odniesieniu do doskonalenia ich pracy, nie można przecież zmusić do czytelnictwa, do refleksyjnego podejścia do pracy.

Wydaje mi się, że towarzysze z Lipiecka w tej skomplikowanej sytuacji wybrali najsłuszniejszą, aczkolwiek pracochłonną drogę. Wszystkie przyjęte w Lipiecku formy zmierzały do obudzenia u nauczycieli zdrowej ambicji zawodowej, wytworzenia przekonania, że pracę danej klasy można poprawić, oraz do pogłębienia i uzupełniania wiedzy nauczyciela.

Rozpoczęto od lekcji pokazowych. Pierwsze z nich prowadzili wyłącznie pracownicy Instytutu, następne także nauczyciele z aktywu instytutowego. Nader starannie przygotowywano się do każdej z tych lekcji. Szczegółowy jej konspekt był przedyskutowany w wąskim gronie specjalistów. Przy układaniu takiego konspektu dążono do wykorzystania wszystkich uwag zebranych podczas hospitacji pracy dobrych nauczycieli, tych jakby, nazwijmy to umownie, cech dobrej roboty. Te lekcje pokazowe prowadzono na konferencjach, w których udział nauczycieli był dobrowolny, obowiązani do przybycia byli tylko kierownicy szkół i ich zastępcy.

[1] W dokumentach, artykułach i innych opracowaniach stosunkowo najczęściej spotykaliśmy określenie istoty tego przeobrażenia lipieckich szkół jako „doświadczenia lipieckich nauczycieli w zakresie przebudowy lekcji".

Każda z lekcji pokazowych poprzedzona była szczegółowym omówieniem celu, zamierzonych rezultatów, planowanych metod i środków nauczania. Było to jakby wyłożenie technologii lekcji. Po przeprowadzeniu lekcji wywiązywała się dyskusja, zakończona zawsze sformułowaniem wniosków do własnej pracy uczestników konferencji.

Po 4 tygodniach od dnia przeprowadzenia lekcji odbywało się następne zebranie tej samej grupy nauczycieli. Uczestnicy zebrania dzielili się uwagami i osiągnięciami, ewentualnie trudnościami w realizacji wniosków powziętych na poprzednim zebraniu. Zalecano przy tym nauczycielom, aby zaprowadzili sobie zeszyty z hospitacji z uwzględnieniem rubryk: co widział nauczyciel na hospitowanej lekcji, co zamierzał wprowadzić do własnej pracy, co zdołał wprowadzić do tej pracy.

Według informacji towarzyszy z Lipiecka konferencje takie cieszyły się dużym uznaniem nauczycieli. Po stosunkowo krótkim upływie czasu od ich zapoczątkowania nie było żadnych trudności z zabezpieczeniem frekwencji. Podobne konferencje odbywają się dotychczas, dzisiaj zaprasza się na nie imiennie nauczycieli stosunkowo mniej doświadczonych. Na ogół większość z zaproszeń tych korzysta, mimo że konferencje takie odbywają się w czasie wolnym od zajęć.

Jednocześnie z organizowaniem lekcji pokazowych w okręgu lipieckim położono duży nacisk na śródroczne i wakacyjne kursy dla nauczycieli. Obejmowano nimi w ciągu roku ponad 15% ogółu nauczycieli (2000—2500 osób rocznie). Na kursach tych obok poważnej pracy nad uzupełnianiem wiedzy nauczyciela z przedmiotu nauczania odbywa się wiele wykładów i ćwiczeń z psychologii (ogólnej, rozwojowej i wychowawczej).

Towarzysze z Lipiecka reprezentują słuszne stanowisko, że nauczyciel, który dobrze zna materiał nauczania, reprezentuje stosunkowo wysoki poziom wiedzy psychologicznej i chce dobrze pracować, na pewno będzie dobrym nauczycielem.

Podstawowe cechy doświadczeń nauczycieli lipieckich

Doświadczenia lipieckie to jeden z wielu, może stosunkowo bardziej znany niż inne, ale nie jedyny ruch nowatorski, jaki rozwinął się w ZSRR w okresie realizacji reformy szkolnictwa. Dążąc do maksymalnego ograniczenia drugoroczności, jak najwyższej jakości wiedzy ucznia, nauczyciele lipieccy położyli nacisk na przebudowę struktury lekcji.

Do niedawna w szkołach ZSRR rozpowszechnione były lekcje budowane wg następującego schematu:

1. pogadanka wstępna,
2. sprawdzenie pracy domowej,
3. zaznajamianie uczniów z nowym materiałem,
4. uogólnienie i utrwalenie nowego materiału,
5. kontrola wyników pracy ucznia na lekcji oraz zadanie pracy domowej.

Na lekcjach tych przeważały metody podające, czynny był przede wszystkim nauczyciel, on pytał, objaśniał. Sporo czasu takiej lekcji pochłaniała praca nauczyciela z indywidualnym uczniem, np. podczas kontroli.

Nauczyciele lipieccy zdecydowanie zerwali ze schematami w budowie lekcji. Wychodzą przy tym z założenia, że w pracy ucznia na lekcji nie można wyodrębniać wielu jakby niezależnie od siebie zachodzących procesów ,np. procesu zaznajamiania z nowym materiałem, procesu uogólniania, procesu utrwalania. Panuje tam przekonanie, że jeden jest proces opanowania wiedzy przez uczniów, a w procesie tym elementy treści nowego materiału splatają się z elementami kontroli itp.

Podkreślając (i słusznie) znaczenie szkoły podstawowej dla ogólnego podniesienia wiedzy i kultury społeczeństwa, w pierwszym okresie doświadczeń zwrócono przede

wszystkim uwagę na lekcje w klasach I—IV (niekiedy I—VII). Zauważono przy tym, że nauczanie w tych klasach dzieli się w sposób dość sztuczny na jednostki lekcyjne. O ilości nowego materiału przeznaczonego na jeden raz decyduje bowiem czas lekcji (ile można „przerobić" w ciągu 45 min.). Niepowodzeń i niedociągnięć ucznia zaczęto upatrywać w tym, że jednorazowo daje się dziecku od razu zbyt dużą dawkę nowych treści, a następnie dopiero uogólnia się je i utrwala. W konsekwencji przyjętej tezy głoszącej, iż jeden jest proces opanowania wiedzy przez ucznia, w materiale nauczania rozpoczęto wyodrębniać mniejsze całości (elementy treści), każda z tych „całości" była objaśniana, sprawdzano stopień przyswojenia, umiejętności stosowania w praktyce itp. Dopiero gdy nauczyciel przekonał się, że znakomita większość uczniów klasy opanowała daną „całość", przechodził do następnej.

W takim podejściu do treści materiału nauczania wiele jest podobieństw do nauczania programowanego.

Nauczyciele lipieccy kładą nacisk na powtarzanie i utrwalanie. Jednak dla tego celu nie wydzielają odrębnej części lekcji, tego ogniwa powtarzania, lecz starają się ściśle łączyć utrwalanie przerobionego materiału z zaznajamianiem uczniów z nowym materiałem. Oznacza to w praktyce, że na określonej lekcji powtarza się tylko te treści, które są integralnie związane z treścią lekcji nowej. Te utrwalone treści mogły zaś być przyswojone przez uczniów na poprzedniej lekcji, w poprzednim miesiącu, przed rokiem czy dwoma.

Duży nacisk kładzie się tam na samodzielne prace uczniów na lekcji — jak najmniej słów nauczyciela, jak najwięcej pracy ucznia — oto jedna z istotnych zasad.

Dążąc do maksymalnego wykorzystania czasu lekcji, zwrócono uwagę także i na kontrolę. Wyeliminowano całkowicie z lekcji odrębne ogniwo kontroli i oceny, kontrola i ocenianie stały się częścią składową jednolitego procesu pracy nauczyciela i uczniów na lekcji.

Nauczyciele lipieccy wychodzą ze słusznego założenia, iż wiele przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów związanych jest z nieznajomością faktycznego stanu poziomu osiągnięć i niedociągnięć [1]. Nauczyciel nie orientuje się na bieżąco, co uczeń wie, czego nie wie. Pracując jednocześnie z całą klasą, nie może przeciwdziałać niepowodzeniom ucznia. Dlatego też w Lipiecku dąży się do „otwartego procesu nauczania" (określenie z publikacji lipieckich), dąży się do takiej lekcji, w której nauczyciel możliwie w każdym momencie będzie miał możność sprawdzić, co uczeń umie, co sobie przyswoił, a czego nie opanował.

Należy wspomnieć także o dążeniu nauczycieli lipieckich do uprzedzania ewentualnych błędów ucznia. Znając z psychologii tzw. problem błędu, nauczyciele starają się nie dopuszczać do błędnych odpowiedzi uczniów. Stosują więc, zwłaszcza w klasach I—IV, tzw. ćwiczenia z komentarzem. Np. podczas pisania ze słuchu wezwani przez nauczyciela uczniowie objaśniają głośno, jak należy napisać dany wyraz, przypominając przy tym określoną regułę ortograficzną.

Na podstawie swych obserwacji i doświadczeń nauczyciele lipieccy sformułowali następujące zasady dotyczące przygotowania i przeprowadzenia lekcji:

1) utrwalanie powinno zawsze łączyć się z treścią nowej lekcji, nie powinno być lekcji bez utrwalania;

2) na każdej lekcji obowiązuje możliwie wysoka aktywność ucznia, należy wprowadzać możliwie wiele samodzielnej pracy, aby uczeń jak najwięcej nauczył się na lekcji;

[1] Por. stanowiska J. Konopnickiego i Cz. Kupisiewicza w sprawie etapów narastania przyczyn niepowodzeń szkolnych. Między tymi stanowiskami a poglądami nauczycieli lipieckich jest wiele zbieżności.

3) nauczyciel winien dążyć do możliwie doskonałej orientacji w poziomie osiągnięć uczniów, dążyć do tego, by stale, w każdym momencie wiedzieć, czy i w jakim stopniu uczeń opanował daną cząstkę materiału nauczania;

4) w miejsce momentu kontroli należy wprowadzić tzw. stopień polekcyjny;

5) w możliwie maksymalnym stopniu należy wykorzystywać w lekcji pomoce naukowe;

6) nauczyciel obowiązany jest do maksymalnego wykorzystania każdej minuty lekcji;

7) należy szczególnie starannie przygotowywać się do lekcji, nauczyciel powinien przy tym jednocześnie przygotowywać się do kilku jednostek lekcyjnych — całego działu programu nauczania (nazywa się to planowaniem perspektywicznym);

8) w klasach niższych należy dążyć do częstych zmian metod pracy na lekcji, co przeciwdziała znużeniu uczniów oraz, poprzez stosowanie ćwiczeń z komentarzem, do niedopuszczania do błędów.

Tyle ogólnych zasad. Stosując je, nauczyciele dochodzą do różnorakich rozwiązań metodycznych. Widzieliśmy w Lipiecku 12 lekcji — z jęz rosyjskiego, matematyki i fizyki w różnych klasach i szkołach. Lekcje te nie były podobne do siebie. We wszystkich zaobserwowaliśmy wspólne cechy, mianowicie:

a) bardzo duże tempo pracy, lekcje rozpoczynały się dosłownie w pierwszej minucie po dzwonku, od razu przystępowano do właściwego tematu, na każdej z lekcji omawiano stosunkowo duży zakres treści;

b) duży nacisk na rozwijanie samodzielności myślenia uczniów; na każdej lekcji padały pytania problemowe, w większości lekcji temat formułowano w formie pytania, dużo było indywidualnych prac pisemnych, zwłaszcza w klasach I—VII;

c) wysoki poziom przygotowania uczniów; odpowiadało wielu, każdy wykazywał dużą znajomość materiału;

d) wysoki poziom przygotowania nauczycieli. Z ich ust nie padały zbędne słowa, każdy miał doskonale przemyślany tok lekcji, wszystko, co można było przygotować przed lekcją, było przygotowane, np. na tablicach napisano teksty pracy domowej, teksty ćwiczeń do samodzielnej pracy itp. Zrozumiałe, iż tablice te były na początku lekcji zasłonięte i dopiero stopniowo w toku lekcji odsłaniane.

Dla ilustracji tempa lekcji, sposobu jej przeprowadzania przytoczę plan lekcji z historii literatury w kl. IX.

1. Nauczyciel podaje w formie 2 pytań cel lekcji — uogólnienie wiadomości o Niekrasowie. Jest to ostatnia z cyklu lekcji poświęconych twórczości tego poety.

2. Odpowiadając na pytania nauczycielki, 2 uczniów przypomina dane o życiu Niekrasowa — jeden charakteryzuje stosunki społeczno-polityczne w Rosji owego czasu, drugi podaje elementy życiorysu poety. Ze słów tego ostatniego wynika, że Niekrasow sformułował szereg cennych myśli etyczno-moralnych.

3. Uczniowie przypominają urywki 2 utworów, które to urywki i dzisiaj mogą być dewizą postępowania człowieka.

4. Nauczycielka w kilku zdaniach podaje (a właściwie uzupełnia odpowiedzi uczniów), iż Niekrasow w swych utworach podnosił sprawy człowieka, sprawy ziego położenia dzieci i kobiet, że w twórczości Niekrasowa są motywy wezwania do rewolucji i inne.

5. Uczniowie kolejno — ukierunkowani pytaniami i poleceniami nauczycielki — recytują lub odczytują fragmenty utworów Niekrasowa ilustrujące

— motyw rewolucyjny — 2 przykłady,
— dzieci w twórczości Niekrasowa — 3 „
— położenie kobiet — 2 „
— przyroda w poezji Niekrasowa — 2

6. Nauczycielka prosi o recytację ulubionych przez uczniów utworów Niekrasowa. Recytują 3 osoby. Zgodnie z poleceniem nauczycielki wyjaśniają, dlaczego ten utwór szczególnie lubią.

7. Nauczycielka odtwarza z taśmy magnetofonowej „Jesień" Czajkowskiego. Uczniowie mają słuchać uważnie, dopasować do muzyki któryś z utworów Niekrasowa.

Utwór odtwarzany jest dwukrotnie, muzyce towarzyszą recytacje wybranych uczniów.

8. Uczniowie czytają z podręcznika utwór „Żelazna droga". Po głośnym odczytaniu całości nauczycielka zadaje kilka pytań zmuszających do wyjaśnienia, „komu na Rusi dobrze się dzieje".

9. Nauczycielka pokazuje kolejno 3 reprodukcje dzieł znanych malarzy. Uczniowie dobierają utwory Niekrasowa, które mogłyby stanowić podpisy do tych dzieł. Jedno z pytań nauczycielki dotyczy poety współczesnego (czy reprodukcja może być ilustracją do utworu tego poety). W tym fragmencie lekcji uczniowie dochodzą do sformułowania, że autor „Burłaków na Wołdze" i autor „Komu na Rusi dobrze się dzieje" dążyli do wyrażenia w różnej formie jednakowych treści.

10. Ten fragment lekcji dotyczy liryków Niekrasowa. Uczniowie przytaczają znane, słuchają z płyt dwóch pieśni do słów Niekrasowa (jedną z tych pieśni dobrze znają, nie wiedzieli, że autorem tekstu jest Niekrasow).

11. Uogólnienie twórczości Niekrasowa. Na pytanie nauczycielki uczniowie podają charakterystykę twórczości Niekrasowa.

Do domu zadano wypracowanie o Niekrasowie (tematu nie zanotowałam).

Lekcja ta trwała 45 min. — prowadzona była w pracowni literatury rosyjskiej. Nauczycielka dowiedziała się o wizycie gości dosłownie 5 minut przed rozpoczęciem lekcji.

Nasze wrażenia z Lipiecka

Nasz pobyt w Lipiecku był stosunkowo krótki. Zebrane informacje w połączeniu z analizą przywiezionych dokumentów upoważniają więc tylko do stosunkowo ogólnych stwierdzeń.

Przede wszystkim uderzyła nas ogromna ambicja, wielkie zaangażowanie zawodowe nauczycieli. Chcą dobrze pracować, są przekonani, że można jeszcze lepiej pracować, nie poprzestają na dotychczasowych osiągnięciach (wysoka sprawność), lecz ciągle jeszcze szukają lepszych rozwiązań. Poznaliśmy nauczycieli różnych, młodszych i bardziej doświadczonych, o różnym poziomie przygotowania. Wszyscy oni reprezentowali wysoki poziom znajomości literatury pedagogicznej (m. in. prowadziliśmy dyskusję o pracach Okonia, Zankowa, Brunera), wszyscy dbają o doskonalenie własnej pracy.

Wydaje się nam, że władze okręgu przyjęły słuszne metody postępowania z nauczycielami. Metody te zmierzają do budzenia ambicji zawodowej, do ciągłego zastanawiania się, jak można lepiej pracować, co jeszcze poprawić. We wszystkich szkołach lipieckich istnieją komisje przedmiotowe. Są to zgrupowania dobrowolne, należy do nich większość nauczycieli szkoły. Zebrania tych komisji odbywają się co 1—2 miesiące, niezmiennym punktem porządku każdego zebrania jest pytanie, „co udało się nam poprawić od ostatniego zebrania". Oczywiście, zebrania te mają określone tematy, każdy z tematów rozpatruje się pod kątem „poprawienia własnej pracy".

Osiągnięcia nauczycieli lipieckich są niewątpliwe. Wyrażają się one w doskonałych wynikach pracy — w dużym poziomie samodzielności młodzieży. Moim zdaniem — źródłem tych wszystkich osiągnięć jest postawa nauczyciela, jego nasta-

wienie do pracy. Zazdrościć można po prostu towarzyszom z Lipiecka, że potrafili rozbudzić inicjatywę u tysięcy nauczycieli okręgu, wytworzyć w nich to przekonanie o możliwości poprawy pracy.

Nauczyciele lipieccy w swych poszukiwaniach doszli także do kilku ciekawych rozwiązań metodycznych. Jak mi się wydaje — najbardziej godne spopularyzowania są: perspektywiczne planowanie oraz tzw. polekcyjny stopień. Są to jednak sprawy wymagające szerszego omówienia, wykraczają poza ramy niniejszego informacyjnego artykułu.

LEON WYTYCZAK
Żywiec

Z BADAŃ NAD PRZYDATNOŚCIĄ ZAWODOWĄ ABSOLWENTÓW LICEÓW PEDAGOGICZNYCH

Problem i założenia badawcze

Na polu badań pedagogicznych, zarówno naszych, jak też zagranicznych, coraz więcej miejsca zajmuje problematyka badań nad nauczycielem. Świadczą o tym obszerne sprawozdania krytyczne, zawarte w artykułach W. Wojtyńskiego, jak również sprawozdania L. Bandury [1].

Ożywienie prac badawczych w dziedzinie pedeutologicznej należy uznać za rzecz nader cenną i pożądaną, zwłaszcza u nas, ponieważ wyniki tych badań mogą się w poważnym stopniu przyczynić do właściwych koncepcji w planowanej reformie systemu kształcenia nauczycieli.

Kierując się tą intencją, przeprowadziłem w latach 1961—63 badania nad przydatnością absolwentów liceów pedagogicznych do pracy w zawodzie nauczycielskim. W artykule niniejszym zamierzam omówić problematykę badawczą oraz metody i wyniki badań.

Za najważniejszą sprawę uważałem ustalenie przedmiotu i metod badawczych. Od tego więc rozpocznę omawianie tych badań. Nawiążę wpierw do słusznego, moim zdaniem, poglądu, wyrażonego przez W. Wojtyńskiego, według którego przedmiotem badań pedeutologicznych należy uczynić m o d e l w s p ó ł c z e s n e g o n a u c z y c i e l a (podkreślenie autora), jako strukturę szerszą, ogólniejszą i bardziej zróżnicowaną od osobowości nauczyciela; struktura ta zawiera bowiem obok cech wspólnych nauczycielom również cechy specyficzne, uwarunkowane przez różnorakie zadania dzisiejszej i przyszłej szkoły.

Według autora należy badać ten model przy warsztacie pracy, „wykorzystując w tym celu szerokie możliwości metod indukcyjnych"[2]. Sądzę, że badacz przyjmujący powyższe postulaty musi z kolei szukać odpowiedzi na następujące pytania:

[1] W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych, *Ruch Pedag.* 1964; nr 4. Tenże: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem, *Ruch Pedag 1963;* nr 3.
L. Bandura: Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych, *Ruch Pedag.* 1964; nr 3.

[2] Patrz: Metody i wyniki badań pedeutologicznych, s. 34.

1. Jak określić bliżej przedmiot badania? 2. Jaka kombinacja metod zbliży nas najbardziej do faktów konkretnych, dostatecznie wiarygodnych?

Wychodząc ze znanej zasady metodologicznej, że metoda badań jest funkcją problemu, spróbuję wpierw zwięźle zanalizować kluczowy problem badań nad nauczycielem i na tej podstawie odpowiedzieć na powyższe pytania. Problem ten można — jak sądzę — sformułować następująco: Do czego sprowadza się przydatność do pracy nauczycielskiej? W sprawie tej można w literaturze pedagogicznej wyróżnić dwa stanowiska: pierwsze zajmują ci autorzy, którzy sprowadzają ową przydatność do cech osobowości, drugie zaś ci, którzy upatrują ją głównie w kwalifikacjach zawodowych, potrzebnych w pracy nauczycielskiej.

Na stanowisku pierwszym szuka się czynników determinujących wyniki pracy nauczyciela przede wszystkim w nim samym, a więc bądź w cechach charakterologicznych, bądź w umysłowych, bądź wreszcie w specyficznych cechach, wchodzących w skład talentu pedagogicznego. Te właśnie cechy, jako specyficzne i niezbędne dla dobrego nauczyciela, wysuwają niektórzy badacze jako główny przedmiot badań pedeutologicznych. Pomijając tu nazwiska różnych autorów, reprezentujących omawiane stanowiska — rzecz ta jest na ogół znana — jak również różne zarzuty, wysuwane przeciw temu stanowisku (zob. np. cytowany art. Wojtyńskiego), podkreślę, że jeśli próbuje się szukać odpowiedzi na pytanie, jakie cechy osobowości są najważniejsze dla wyników pracy nauczyciela, czyniąc to w oderwaniu od zadań szkoły i konkretnych warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej, to cały problem badań nad nauczycielem sprowadza się na płaszczyznę jałowego, nierozwiązalnego sporu. W związku z tym słusznie pisze Wojtyński: „ Cechy takie istnieją, ale można je dostrzec w ścisłym powiązaniu z pracą zróżnicowanej szkoły i szerszymi zadaniami, jakie ta instytucja spełnia" [1].

Z punktu widzenia drugiego stanowiska przydatność zawodowa nauczciela sprowadza się do pytania: Jakie wyposażenie naukowo-zawodowe posiada nauczyciel mający realizować określone zadania wychowawcze szkoły, wpływające z określonych potrzeb społeczeństwa znajdującego się na określonym etapie rozwoju historycznego. U podstawy tego stanowiska tkwią następujące założenia: a) przydatność nauczyciela jest funkcją określonych celów i zadań szkoły w zmiennych warunkach społecznych, b) nie istnieją żadne cechy czy typy osobowości, które decydowałyby o jego przydatności zawodowej. Ostatnie założenie jest bliskie poglądowi St. Szumana na istotę talentu pedagogicznego [2].

Tak więc w świetle drugiego stanowiska praca nauczyciela polega na wykonywaniu określonych zadań przez określoną osobę w określonych warunkach, przeto jej rezultaty zależą od tego całego układu, a nie tylko od osobowości nauczyciela. Przedmiotem badań należy więc uczynić cały ten układ, który znajduje się na pograniczu pedagogiki, psychologii pracy, socjologii pracy i ekonomii [3].

W wyniku powyższych rozważań podjęty przez mnie problem przybrał następujące sformułowanie: Jak dalece nauczyciele, absolwenci liceów pedagogicznych, potrafią realizować zadania stojące przed szkołą podstawową obecnie i w najbliższej przyszłości? W szczególności chodziło o następujące zagadnienia: 1. Jaki jest poziom przygoto-

[1] Tamże: s. 34.

[2] S. Szuman: Talent pedagogiczny. W książce: Osobowość nauczyciela, W-wa, 1960, wyd. II. 6 Z.W.S. s. 122—124.

[3] W naszej literaturze zagadnienie przydatności zawodowej rozpatrują między innymi: A. Matejko: Socjologia zakładu pracy, Wiedza Pow., W-wa 1961, rozdz. VII. — T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii, PWN, W-wa 1963, s. 236—243 — R. Kerys i W. Sadowska: Psychologiczne badanie przydatności zawodowej, Wyd. Związkowe, W-wa, 1960, s. 41 i n.

wania do realizacji tych zadań? 2. Czy i jak dalece poziom i wyniki pracy badanych są adekwatne do tych zadań? 3. Które czynniki sprzyjają najbardziej tej realizacji, a które ją utrudniają?

Sprawą zasadniczą metodologicznie było ustalenie odpowiednich kryteriów przydatności zawodowej badanych. Dla ustalenia ich należało wpierw naświetlić zadania szkoły podstawowej oraz zadania i proces kształcenia tych kadydatów w liceach pedagogicznych. Ponadto uwzględniłem w problematyce badawczej zagadnienie doboru do liceów pedagogicznych, a także — co uznałem za szczególnie ważne — warunki pracy i życia badanej zbiorowości, ponieważ warunki te wpływają zarówno na osobowość nauczyciela, jak też na wyniki jego pracy. Chodziło o to, jaki staje się młody nauczyciel w określonych warunkach środowiskowych, bytowych i szkolnych? Jeśli idzie o wspomniane kryteria przydatności, to za generalne kryterium przyjąłem poziom realizacji zadań szkoły podstawowej, określonych programem nauczania. W celu ustalenia bliższych kryteriów przyjąłem dodatkowe założenie, że przydatność do zawodu nauczycielskiego posiada dwie strony wzajemnie powiązane: s t a t y c z n ą i d y n a m i c z n ą. Pierwsza oznacza ten poziom przygotowania (wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności, postawa i cechy osobiste), który cechuje absolwenta w chwili ukończenia ZKN. Druga oznacza przydatność w sensie umiejętności i stałych dążeń do samokształcenia i dokształcania się, a więc dynamikę rozwojową absolwenta.

Opierając się na wyłuszczonych założeniach ustaliłem następujące bliższe kryteria badawcze:

1) p r z y g o t o w a n i e o g ó l n e obejmujące: a) przygotowanie rzeczowe, b) społeczno-polityczne, c) techniczne — zwłaszcza do posługiwania się różnorodną aparaturą szkolną z instrumentem muzycznym włącznie, d) p r z y g o t o w a n i e do ciągłej pracy nad sobą;

2) p r z y g o t o w a n i e p e d a g o g i c z n e obejmujące: a) poziom wiedzy pedagogicznej jako narzędzia praktycznego działania, b) poziom umiejętności metodycznych, c) poziom pracy jako wychowawcy klasy, d) wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej;

3) p o s t a w a w o b e c z a w o d u i p r a c y;

4) c e c h y o s o b i s t e b a d a n y c h, ułatwiające lub utrudniające osiąganie zamierzonych wyników oraz sprzyjające współżyciu w kolektywie nauczycielskim lub utrudniające to współżycie i współdziałanie. Chodziło głównie o cechy moralno-społeczne, określające stosunek badanych do obowiązków nauczyciela oraz do kolektywu pedagogicznego.

Metody badań

Do tak złożonego przedmiotu, który w zarysowanej powyżej problematyce przedstawia się jako skomplikowany układ, można było dotrzeć jedynie przy pomocy kompleksu metod wspierających się wzajemnie oraz przybliżających najbardziej do faktów. Należało więc przede wszystkim zapewnić sobie bazę empiryczną, dostarczającą tych faktów.

Główną bazę stanowiło 125 szkół podstawowych rozrzuconych w 9 powiatach dwu województw — krakowskiego i katowickiego. Badaniami objąłem 226 nauczycieli tych szkół o stażu pracy od 8 miesięcy do 5 lat, w tym 208 kobiet. Z ogółu badanych 38% (86 osób) pracowało pierwszy rok, a 89% (201 osób) pracowało na wsi. Podana liczba badanych reprezentuje 18 liceów pedagogicznych, które absolwenci kończyli, w tym 7 z województwa krakowskiego i 11 z innych województw. Ponadto do zbierania materiałów wykorzystałem: 1) inspektoraty oświaty, 2) Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie, 3) Powiatowy Ośrodek Metodyczny w Żywcu, 4) licea pedagogiczne (7), 5) dokumenty szkolne badanych: arkusze ocen i protokoły

egzaminów dojrzałości, 6) Ministerstwo Oświaty, 7) organizacje społeczne: ZMW i ZHP, 8) gromady wiejskie.

Z kolei przedstawię w największym uproszczeniu metody badań, a mianowicie:

1. Wykorzystanie opinii kierowników szkół, władz nadzorczych i ośrodka metodycznego. Podstawową pomoc stanowiły opinie kierowników. Zdając sobie sprawę ze słabości tych materiałów, polegającej na ich subiektywizmie i niejednolitości w ocenie pracy nauczyciela, dążyłem do tego, aby działanie tego czynnika doprowadzić do najmniejszych granic, możliwych do uzyskania w warunkach, w jakich przeprowadzałem badania. W tym celu zastosowałem przewodnik obserwacyjny dla kierowników szkół złożony z dwu zasadniczych części. Część pierwsza zawierała zwięzłe sformułowanie problemu badawczego, instrukcję o sposobach dokonywania obserwacji oraz wyjaśnienie niektórych terminów przewodnika. Część druga określała punkty widzenia, ukierunkowujące treść obserwacji. Całość dawała kierownikom sporo możliwości swobodnej i samodzielnej charakterystyki pracy i osobowości nauczyciela. Dodatkowym zabiegiem w kierunku zmniejszenia subiektywizmu opinii były spotkania z zespołami kierowników celem wyjaśnienia problemu badawczego bądź sensu przewodnika. Nadmieniam, że kierownicy byli dobierani przez inspektoraty oświaty według poziomu wykształcenia i stażu pracy, co dawało dostateczną gwarancję dokonania właściwych obserwacji i oceny pracy nauczyciela. Okres obserwacji 1—2 nauczycieli wynosił od 8—10 miesięcy. Opinie nadzoru szkolnego były opracowywane przez zespoły pracowników pedagogicznych na podstawie jednolitych kwestionariuszy.

2. Druga metoda — to własne obserwacje pracy absolwentów w terenie, połączone z wywiadem. Celem ich było także porównanie własnych spotrzeżeń ze znaną uprzednio opinią kierownika.

3. W stosunku do absolwentów pracujących powyżej 1 roku zastosowałem ankietę. Zawierała ona 20 pytań o warunki pracy w szkole, przydział zajęć, samoocenę pod względem przygotowania rzeczowego i metodycznego, przyczyny możliwie najlepszego przygotowania i jego braki, największe trudności w pracy zawodowej oraz własne propozycje udoskonalenia pracy liceów pedagogicznych.

4. Wywiady mające na celu poznanie struktury środowiska miejscowości, w których pracowali badani (sytuacja gospodarcza, społeczno-polityczna i kulturalna) oraz ich udziału w aktywizacji społeczno-kulturalnej środowiska lokalnego. Wywiadów pierwszego rodzaju sporządziłem 10 w gromadach wiejskich, drugiego rodzaju 9 w zarządach powiatowych ZMW i komendach ZHP.

5. Studiowanie podanych powyżej dokumentów szkolnych miało na celu porównanie ocen szkolnych badanej zbiorowości z opiniami kierowników szkół. Wziąłem pod uwagę oceny z praktyki pedagogicznej i metodyki nauczania początkowego.

6. W Ministerstwie Oświaty uzyskałem niektóre dane liczbowe o liceach pedagogicznych w skali krajowej, potrzebne do naświetlenia procesu wychowania i kształcenia w tych zakładach.

Kończąc omawianie części metodologicznej pragnę mocno podkreślić, że stanowiła ona dla mnie osobny i trudny problem, któremu poświęciłem bardzo wiele wysiłku. W szczególności starałem się o możliwie dokładne opracowanie kwestionariusza roboczego (przewodnika obserwacyjnego) dla kierowników szkół; pracę tę poprzedziłem teoretyczną analizą wartości poznawczej opinii o nauczycielu. Całość tych rozważań muszę pominąć, kierując się koniecznością ograniczenia się do szczupłych ram artykułu.

Najważniejsze wyniki badań

Wyniki badań przedstawię w znacznym uproszczeniu, podkreślając przede wszystkim te cechy przydatności zawodowej badanych nauczycieli, które sprzyjają właś-

ciwej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej, dają zarazem pewną gwarancję pomyślności realizacji założeń reformy szkolnej lub też utrudniają tę realizację. Rozpatrując te wyniki trzeba pamiętać, że badana przeze mnie zbiorowość była kształcona i wychowywana w oparciu o dawniejszy plan nauczania i program liceów pedagogicznych z r. 1958/59. Okoliczność ta jest szczególnie ważna, jeśli idzie o program przedmiotów pedagogicznych, w którym zaszły poważne zmiany od r. szk. 1961/62 (trzy lata kształcenia pedagogicznego zamiast dwu lat w okresie poprzednim).

Z punktu widzenia podstawowych kryteriów przydatności do zawodu nauczycielskiego, przyjętych przeze mnie, można wśród badanych uwzględnić w zasadzie 4 grupy różniące się między sobą poziomem przygotowania i pracy zawodowej. Rozpatrzmy to w zakresie niektórych dziedzin przygotownia.

Przygotowanie r z e c z o w e. Przyjmując jako kryterium, czy zasób wiedzy ogólnej absolwentów jest odpowiedni do realizacji pełnego programu szkoły podstawowej, czy nie, można wyodrębnić wśród badanych następujące grupy, uwidocznione w tabeli 1 (podaję ją w uproszczeniu).

Określenie poziomu	Ilość nauczycieli	
	liczby	%
Dostateczny do realizacji pełnego programu szkoły podstawowej	118	52,3
Dostateczny do realizacji niektórych przedmiotów szkoły podstawowej	77	34,0
Dostateczny do realizacji programu klas I—IV	16	7,0
Słaby do realizacji programu klas I—IV	15	6,7
Razem	226	100

Pierwsza kolumna zawiera 4 grupy poziomu przygotowania pod względem rzeczowym. Pierwsza grupa od góry — to nauczyciele o takim zasobie wiadomości we wszystkich przedmiotach, który pozwala im podołać wymaganiom programu szkoły. Jest oczywiste, że poziom ten jest różny w poszczególnych przedmiotach, co wyraźnie stwierdzno w opiniach kierowników, nadzoru szkolnego, instruktorów ośrodka metodycznego i w samoocenie absolwentów. Niemniej braki rzeczowe nie są tak głębokie, aby ich nie można uzupełnić w toku przygotowywania się do lekcji.

Druga grupa to nauczyciele, którzy posiadają poważniejsze braki rzeczowe w niektórych przedmiotach, co ilustrują np. opinie: „Posiada wystarczające przygotowanie w wiadomościach rzeczowych, co sprawdzono na szeregu hospitowanych lekcji i w toku oceny ich wraz z kierownikiem. Stwierdzone luki uzupełniła i stale uzupełnia. Wykazuje jednak poważne braki w historii".

Trzecia grupa — to nauczyciele o poziomie wiedzy kwalifikującym ich do nauczania na szczeblu początkowym, oczywiście w tym okresie, w którym poddani byli dłuższej obserwacji. Nie znaczy to, że nie są oni zdolni do uzupełnienia swych kwalifikacji w zakresie jakiejś specjalności, lecz w okresie obserwacji nie wykazali chęci do objęcia jakiegoś przedmiotu w kl. V—VII, ponieważ obawiali się, że nie podołają temu zadaniu na skutek poważniejszych braków w wiadomościach.

Grupa czwarta (6,7%) obejmuje absolwentów, którzy na podstawie posiadanego

zasobu wiedzy i umiejętności nie dają dostatecznej gwarancji i realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Stopień „słaby" nie oznacza tu w każdym wypadku „całkowicie nie nadający się". Opinie ilustrują ten poziom następująco: „Poziom wiedzy, potrzebny do realizacji programu nauczania, jest mierny, braki w gramatyce, zdarzają się również błędy ortograficzne". — „Posiada mały zasób wiadomości, są one spłycone, oparte na wiadomościach podręcznikowych, braki z dziedziny historii, zagadnień społeczno-politycznych, z dziedziny matem.-przyrodniczej, z zagadnień światopoglądowych". U większości nauczycieli tej grupy brakom rzeczowym towarzyszą braki w sprawności umysłowej, głównie w umiejętności obserwacji i rozumowania.

Pod względem jakościowym braki w przygotowaniu rzeczowym przedstawiają się następująco: W zakresie fizyki i chemii brak absolwentom podstaw wiedzy, najczęściej zaś znajomości pomocy naukowych i umiejętności posługiwania się nimi w lekcjach typu laboratoryjnego, w matematyce wykazują braki w opanowaniu materiału w kl. V—VII, a zwłaszcza w umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych, w języku polskim braki z zakresu gramatyki, nieznajomość lektur z zakresu szkoły podstawowej, ubóstwo w zakresie stylu, a u dwóch nauczycieli błędy ortograficzne; w języku rosyjskim nieumiejętność prowadzenia rozmowy z dziećmi, błędy w czytaniu; wiadomości z historii powierzchowne, oparte głównie na podręcznikach dla szkoły podstawowej; w prowadzeniu zajęć praktycznych uderza brak umiejętności posługiwania się narzędziami; w zakresie wychowania fizycznego nieznajomość wielu gier i zabaw. W opiniach większości nauczycieli, słabiej przygotowanych pod względem rzeczowym, podkreślono małe upraktycznienie wiedzy, pamięciowy sposób opanowania jej, wąski zakres.

Chciałbym tu zwrócić uwagę na fakt, który — jak sądzę — wyjaśnia w dużym stopniu słaby poziom wiedzy ogólnej pewnej liczby absolwentów. Chodzi o to, że na 108 absolwentów, zaliczonych do 3 grup, przygotowanych słabiej pod względem rzeczowym, przypada 20 mężatek (tj. 18,4% nauczycieli przygotowanych słabiej). Oto niektóre fragmenty z opinii dotyczących mężatek: „Nauczycielka po paru miesiącach pracy w szkole wyszła za mąż za 20-letniego chłopca bez zawodu i zamieszkała u teściowej. Od tego czasu, w ciągu całorocznej pracy, nie zrobiła nic, aby powiększyć zasób swej wiedzy..., z uwagi na małżeństwo i powiązania rodzinne nie rokuje wiele nadziei na rozwój w sensie postępowej nauczycielki".

O innej nauczycielce pisze kierownik: „Przez małżeństwo obniżyła swój poziom intelektualny". Z kilkunastu opinii podobnych wynika, że niefortunne zamążpójście wytwarza dla młodych nauczycielek sytuacje, które powodują często obniżenie poziomu wiedzy, związane z szeregiem narastających trudności lub konfliktów małżeńskich. Zjawisko niewłaściwego zamążpójścia wywołuje ujemne skutki również w innych zakresach pracy, a także w rozwoju osobowości nauczycielek.

W tym miejscu może nasunąć się pytanie: Jak dalece powyższa ocena przygotowania pod względem rzeczowym jest zgodna z obiektywnym stanem rzeczy? Nasuwają się tu dwa zastrzeżenia mogące podważyć jej obiektywizm. Pierwsze dotyczy faktu, że stosowane w mych badaniach kryteria nie dawały możności określania w sposób ścisły, tj. liczbowy, poziomu przygotowania nauczyciela, stwierdzonego przy warsztacie pracy. Drugie zastrzeżenie dotyczy okoliczności, że opinie nie zawierają oceny poziomu przygotowania rzeczowego w zakresie wszystkich przedmiotów u wszystkich badanych, ponieważ niektórzy z nich nie uczyli pewnych przedmiotów w okresie badań. Nie wnikając głębiej w pierwsze zastrzeżenie, pragnę jedynie stwierdzić, że uzyskane w moich badaniach oceny są w tym stopniu nieścisłe (tj. przybliżone), w jakim nieścisłe są wszelkie wyniki, do których oceny nie posiadamy do dziś precyzyjnych narzędzi.

A tak jest właśnie z oceną pracy nauczyciela. Sądzę przeto, że powyższe zastrze-

żenia mogą co najwyżej podważyć uzyskane wyniki pod względem dokładności w ujęciu statystycznym, tzn. mogą one nieco zmienić liczebność poszczególnych grup, sam zaś fakt wyodrębnienia 4 poziomów przygotowania oraz zasadnicze proporcje między nimi wydają się zgodne z faktycznym stanem rzeczy.

W zakresie przygotowania społeczno-politycznego duża większość badanych (ok. 80%) odpowiada wymaganiom programowym szkoły podstawowej odnośnie do zadań nauczyciela w kształtowaniu postawy społeczno-politycznej uczniów. Znajduje to odbicie w szeregu lekcji, prac pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a w szczególności w pracach absolwentów z drużynami harcerskimi. Większość dostrzega aktualne zagadnienia gospodarcze, społeczne i kulturalne naszego kraju w materiale programowym i dysponuje należytą znajomością faktów potrzebnych do wyjaśnienia uczniom odpowiednich zagadnień.

Pozytywnym przejawem dojrzałości politycznej absolwentów jest przechodzenie ich jako kandydatów PZPR do pracy społeczno-politycznej w środowisku. Na 37 członków Partii (spośród 226 badanych) — 25 to nauczyciele początkujący, co jest wynikiem wzmożonej pracy ideowo-wychowawczej liceów pedagogicznych w ostatnich latach.

Udział badanych w aktywizacji społeczno-kulturalnej lokalnych środowisk wiejskich wyraża się liczbą 51 nauczycieli, spośród których 26 pracuje owocnie w kołach ZMW, 6 — w gromadzkich radach narodowych (w tym 3 radne), 4 — w kołach gospodyń wiejskich, 2 — w LZS, inni prowadzą wykłady na uniwersytetach rodzicielskich, organizują ogniska harcerskie dla wsi, prowadzą gromadzkie punkty biblioteczne itp. Z ogółu badanych — 130, tj. więcej niż połowa przejawia aktywną postawę społeczną w szkole lub środowisku.

Przygotowanie pod względem technicznym. Opinie na ten temat oparte są na obserwacji takich zajęć, które wymagały zastosowania odpowiedniej aparatury, jak np. episkopu, epidiaskopu, rzutnika, mikroskopu itp. Chodziło o znajomość środka technicznego i umiejętność posługiwania się nim, co stanowi pewien miernik przygotowania nauczyciela do wstępnego zaznajomienia dzieci z techniką, jako jednego z ważnych zadań szkoły podstawowej.

Przygotowanie takie, bądź dostateczne, bądź częściowe, wykazuje około 65% badanych — a około 28% nie posiada go. O innych brak danych, wynikający z różnych przyczyn. Część absolwentów zdobyła umiejętność posługiwania się wszystkimi aparatami i maszynami, stosowanymi w dobrze wyposażonych szkołach, jak epidiaskop, rzutnik, film, telewizor, piła tarczowa, maszyna do szycia, wiertarka itp. Zjawiskiem dodatnim jest znaczna liczba nauczycieli początkujących w tej grupie (50 na 86), co świadczy o stałej poprawie pracy liceów w tej dziedzinie.

Przygotowanie metodyczne. Pod względem metodycznym poziom przygotowania i pracy jest również zróżnicowany. W świetle materiałów można tu wyodrębnić w zasadzie trzy grupy.

Grupa pierwsza obejmuje nauczycieli, którzy przygotowują się systematycznie i starannie do lekcji, znają i umieją stosować różne metody nauczania, dążą w procesie nauczania do aktywizacji uczniów poprzez stawianie problemów i kierowanie procesami myślowymi uczniów, starają się rozwijać zainteresowania drogą właściwego doboru treści oraz sposobów i środków nauczania — co sprzyja realizacji zadań szkoły zarówno w zakresie kształtowania naukowego światopoglądu, jak też aktywnej postawy wobec zjawisk i wydarzeń otaczającego świata. Dla ilustracji przytoczę tu fragment opinii kierownika szkoły, potwierdzonej własną obserwacją: „Do lekcji przygotowuje się wnikliwie. Na lekcjach stara się nie tylko o to, aby dzieci przyswajały wiedzę, ale zarazem rozwija umiejętności, nawyki i zdolności poznawcze uczniów, kształtując naukowe ujmowanie zjawisk otaczającego środowiska. Ma na uwadze wyrobienie w uczniach zdyscyplinowanego zachowania się, sumiennego i dokładnego wykonania wszelkiej pracy, trafnego orientowania się

w tym, co dobre i słuszne, co złe i niesłuszne — uczy dzieci myśleć i samodzielnie wyciągać słuszne wnioski". Liczebność tej grupy wynosi około 60%.

W porównaniu z tą grupą druga grupa (około 28%) wypada słabiej przede wszystkim pod względem znajomości i praktycznego opanowania podstawowych metod nauczania oraz umiejętności rozwijania samodzielnego myślenia i działania uczniów.

Nauczyciele, objęci grupą trzecią (około 13%), wykazują duże i różnorodne braki zwłaszcza w zakresie metod nauczania. W zasadzie stosują metody słowne, i to często nieumiejętnie. Nie umieją budować planu lekcji, niewłaściwie rozporządzają godziną lekcyjną. Mają trudności w dostrzeganiu zagadnień wychowawczych w tematyce lekcyjnej, którą opracowują powierzchownie, nie budząc przez to zainteresowań uczniów. Wykazują słabe rozumienie celów wychowawczych i dydaktycznych szkoły. W znacznej większości osiągają słabe wyniki. Oto kilka przykładów opinii: „Umiejętności dydaktyczno-metodyczne słabe. Przeprowadzenie lekcji mało interesujące. Braki w organizacji lekcji powodują rozluźnienie dyscypliny. Działanie nauczycielki na lekcjach jest niekonsekwentne. — Brak jej własnego sądu na temat obecnych zadań szkoły i nauczyciela. Zadania te przyjmuje biernie". — „Nauczycielka posiada wiedzę pedagogiczną w stopniu elementarnym, której nie umie stosować w praktyce szkolnej. Ma braki w znajomości celów wychowania, psychiki dziecka, metod nauczania poszczególnych przedmiotów. Słabo kieruje pracą uczniów. Nie troszczy się o to, aby uczniowie przy zdobywaniu wiedzy pokonywali trudności, aby ich pracy towarzyszyła aktywność. Nie umie dobrać metody do szczegółowego zagadnienia dydaktycznego. Nie urozmaica metod pracy, najczęściej posługuje się pogadanką lub wykładem. Pytania stosuje szczegółowe, nie zmuszając do wyniku myślowego. Zapomina o utrwaleniu materiału".

Ukazane powyżej braki można częściowo wyjaśnić niedostatkami z zakresu wiedzy pedagogicznej. Najgorzej przedstawia się u absolwentów poziom wiedzy psychologicznej — aż 34 osoby zdradzają poważne braki w operatywnym poznawaniu psychiki dziecka: zdobyta pod tym względem wiedza ma charakter książkowy, werbalny, mało przydatny w konkretnych warunkach pracy szkolnej.

Porównanie materiałów zawartych w opiniach kierowników szkół i własnych obserwacjach z materiałami nadzoru pedagogicznego wykazuje dużą zgodność w ocenie poziomu przygotowania metodycznego absolwentów. Według inspektoratów oświaty do szczególnych walorów należą: opanowanie zasad nauczania, umiejętności prawidłowego sporządzania konspektu lekcji, uczulenie na stosowanie pomocy naukowych, właściwe wykorzystanie podręczników w czasie lekcji i do pracy domowej, orientacja w programie nauczania, pozytywny stosunek do uwag pohospitacyjnych. Do typowych braków należą: słabe opanowanie form i metod aktywizujących uczniów, zarówno w pracy z grupą, jak też równym frontem, jak np. lekcje w terenie i na działce szkolnej, praca z książką (w czytelni, w bibliotece), zajęcia świetlicowe. Absolwenci często nie umieją stwarzać takich sytuacji, które sprzyjają kształtowaniu operacji myślowych dla wytwarzania prawidłowych pojęć. Charakterystyczna jest pod tym względem wypowiedź jednego z inspektorów szkolnych. „Za wcześnie rezygnują ze stosowania materiałów, desygnatów, konkretów, przechodząc bez należytego ugruntowania do gotowych pojęć". Uwaga ta znajduje potwierdzenie w brakach z zakresu wiedzy psychologicznej, a zwłaszcza psychologicznych podstaw nauczania na szczeblu początkowym.

Z obszernego materiału badawczego, jaki uzyskałem na temat przygotowania absolwentów do pracy na stanowisku wychowawcy klasy, podkreślę tu najważniejsze momenty. Na czoło wysuwają się: umiejętność nawiązywania kontaktów z dziećmi i przyjacielski do nich stosunek, który niejednokrotnie jest lepszy aniżeli u absolwentów SN. Do typowych braków należą: 1) nieumiejętność stwarzania warunków dla kształtowania zespołu klasowego, 2) słaba praca wychowawcza nad pojedynczy-

mi dziećmi. Dla ilustracji posłużę się tu opinią jednego z inspektorów oświaty. „W kolektywie uczniowskim gubią jednostki, które wymagają większej uwagi i troski. Za mało została im wpojona sprawa opiekuństwa nad dziećmi, które nie znalazły w domu rodzinnym właściwej opieki. Do rzadkości należy prowadzenie spostrzeżeń o dzieciach niedorozwiniętych umysłowo i w ogóle o dzieciach wymagających systematycznej obserwacji ze względu na trudności wychowawcze, jak też objawy chorobowe. Dużą ilość ocen niedostatecznych notujemy u nauczycieli początkujących, którzy nie uwzględniają pozycji społecznej dziecka i nie wnikają należycie w warunki domowe". Spośród szeregu czynników, warunkujących ukazane braki, na których analizę brak tu miejsca, poważną rolę odgrywają trudności w takiej organizacji praktyki pedagogicznej w liceum pedagogicznym, która uwzględniałaby w szerszym zakresie praktyczne przygotowanie do pracy wychowawczej, niż to się dzieje obecnie.

Ocena poziomu przygotowania absolwentów do pracy na stanowisku wychowawców klas jest w dużym stopniu zbieżna z oceną braków w przygotowaniu pedagogicznym w świetle wypowiedzi badanych. Na 210 wypowiedzi dotyczących głównych trudności w pracy szkolnej, 59 wypowiedzi, tj. 28%, odnosi się do organizacji pracy wychowawczej, w szczególności do pracy z uczniami trudnymi i utrzymania karności. Te ostatnie trudności akcentowane są z reguły przez nauczycieli rozpoczynających pracę, natomiast praca z uczniami trudnymi jest w wypowiedziach utrapieniem bez względu na staż pracy. Jako uczniów trudnych wymieniano: zaniedbanych przez dom i opóźnionych w rozwoju umysłowym. Największą trudnością we współpracy z rodzicami jest nawiązanie z nimi kontaktu, przede wszystkim na wsi. Warto tu podkreślić, że wśród przyczyn trudności akcentowano mocno między innymi nieznajomość trudnych warunków pracy, o czym świadczą takie np. wypowiedzi: „W liceach pedagogicznych nie zwracano uwagi na rozwiązanie trudnych problemów wychowawczych, z którymi mam teraz poważne trudności" (wypowiedź absolwentki pracującej piąty rok). Niejednokrotnie wypowiadano także zdania: Dawano nam złe widzenie przyszłej pracy nauczyciela". „Profesorowie nie znają warunków pracy na wsi".

Stosunek absolwentów do zdobytego przez nich przygotowania pedagogicznego

Materiał ilustrujący to zagadnienie jest bogaty i niezwykle interesujący. Na podkreślenie zasługuje przede wszystkim samokrytyczne spojrzenie większości badanych na poziom swego przygotowania. Wyrazem tej nader cennej postawy są ich wypowiedzi dotyczące propozycji ulepszenia pracy liceów pedagogicznych. Propozycje te są liczne i różnorodne. Oto niektóre z nich: Prowadzić lekcje w różnych szkołach, na różnych dzieciach, nawet w szkołach specjalnych, przerabiać z każdego przedmiotu przynajmniej najtrudniejsze partie w aspekcie metodycznym, proces nauczania jeszcze bardziej upoglądowić, opierając go głównie na samodzielnej, doświadczalnej i praktycznej pracy licealistów, położyć główny nacisk na budzenie i rozwijanie zainteresowań i zamiłowań, a nawet „utworzyć klasy z podziałem wg zainteresowań na humanistów, przyrodników i matematyków", przekazywać mniej wiadomości, ale istotne, urządzać częste spotkania absolwentów z licealistami dla wykazania tym ostatnim potrzeby zdobycia wiadomości i umiejętności w stosunku do najbardziej „bolących" odcinków pracy nauczycielskiej. Wszystkie te pragnienia i postulaty wyrastają z doznanych trudności, z przeżytych powodzeń i niepowodzeń absolwentów. Trzeba podkreślić nie tylko dużą pomysłowość wypowiedzi, lecz także, i to przede wszystkim, głęboką troskę młodych nauczycieli o możliwe pełnowartościowe przygotowanie zawodowe.

Niektóre dane o postawie wobec zawodu i cechach osobistych

W celu naświetlenia problemu postawy wobec zawodu wziąłem pod uwagę następujące kryteria: 1) docenianie pracy zawodowej, 2) uczuciowe zaangażowanie się w niej, 3) aktywność samokształceniową.

Materiał zdobyty w tym względzie pozwala na wyodrębnienie 4 grup, różniących się stopniem nasilenia w zakresie powyższych kryteriów. Pomijając tu bliższe omówienie tych grup, scharakteryzuję zwięźle grupę o postawie najlepszej i najsłabszej. Pierwsza z nich (około 30% badanych) odznacza się szeregiem wartościowych cech, jak głębokie rozumienie i docenianie roli obranego zawodu, silne związanie z pracą nauczycielską, trwałe zainteresowanie nią, upatrywanie w niej głębszego sensu życiowego. Można w tej grupie stwierdzić pełną identyfikację z zawodem, opartą na najbardziej wartościowym motywie — tj. wewnętrznej potrzebie działalności pedagogicznej [1].

Grupa o postawie najsłabszej (ok. 10%) nie rozumie dostatecznie roli szkoły, nie docenia swojej funkcji, jako nauczyciela, główne swe zainteresowania wiąże z dziedzinami życia pozaszkolnego, nie wykazuje ani skrystalizowanych zainteresowań poznawczych, ani ambicji w samokształceniu i dokształcaniu się. W grupie tej znajduje się pewna liczba nauczycielek, które wykazywały zainteresowanie zawodem w początkach swej pracy, lecz na skutek poważnych trudności spowodowanych niedobranym małżeństwem stały się w szkole bierne i apatyczne.

Warto tu podkreślić, że u nauczycieli, których można zaliczyć do grup objętych ogólną nazwą postawy „dodatniej", wysuwają się następujące cechy osobiste: sumienność, pracowitość, obowiązkowość, zdyscyplinowanie, punktualność, pilność, koleżeńskość, ambicja zawodowa, zamiłowanie do pracy pedagogicznej, chęć dokształcania się, wzorowe zachowanie się itp. Obok tych cech, które określają w zasadzie stosunek do pracy i zawodu, występowały wyraźnie cechy określające stosunek tej grupy do uczniów: życzliwość, opanowanie, takt pedagogiczny, wyrozumiałość, cierpliwość, właściwe wymagania, szczerość, sprawiedliwość, pogodny nastrój, umiejętność zdobycia zaufania dzieci itp.

W grupie nauczycieli o postawie „ujemnej" stwierdzono: niesumienność, nieobowiązkowość, niesystematyczność, brak zamiłowania, zaniedbanie w pracy nad sobą, „nieprzejmowanie" się szkołą, zbyt surowy lub zbyt poufały stosunek do dzieci, niekonsekwencję w wymaganiach, brak taktu pedagogicznego, obojętność wobec dzieci.

Szczególnie cenną i ważną cechą, jaką odznaczają się prawie wszyscy badani — to gotowość do pracy na wsi (z wyjątkiem 2 wypadków). Natomiast niepokojącym zjawiskiem, charakterystycznym dla części tej grupy nauczycieli, która w świetle badań wykazuje słabą przydatność do zawodu nauczycielskiego pod względem wszystkich kryteriów, zastosowanych w badaniach (ok. 10%) — jest niewłaściwa postawa moralna, wyrażająca się między innymi w lekceważeniu podstawowych obowiązków nauczyciela (spóźnianie się do szkoły, opuszczanie szkoły w czasie lekcji, niedostateczna opieka nad dziećmi w czasie przerw) i nadużywanie alkoholu.

Również godne zastanowienia jest inne zagadnienie, znajdujące dość mocny wyraz w materiałach naukowo-badawczych, mianowicie wpływ niektórych małżeństw początkujących nauczycielek wszystkich typów szkół na ich postawę zawodową i na wydajność pracy.

[1] Z. Kowalski: Problemy identyfikacji z zawodem. Praca zbiorowa pt.: Jak pracuje człowiek K i W, W-wa 1961.

Niektóre czynniki warunkujące przydatność absolwentów do pracy nauczycielskiej

Na zakończenie wskażę niektóre czynniki warunkujące bezpośrednio lub pośrednio realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły przez badaną grupę. Najważniejszymi spośród czynników ułatwiających realizację powyższych zadań są cechy osobiste, a zwłaszcza cechy charakteru absolwentów, ukształtowane w ogromnej mierze przez licea pedagogiczne. Do tych czynników należą również: pochodzenie chłopskie (ok. połowa badanych) oraz wielkie, postępowe przemiany ekonomiczne i społeczno-kulturalne, zachodzące na wsi.

Do czynników utrudniających należą: duże jeszcze braki w materialnych warunkach szkół podstawowych (pracownie, pomoce naukowe), nadmierne obciążenie absolwentów zajęciami szkolnymi (np. ponad 57% badanych posiada tygodniowy wymiar godzin wyższy niż 30) oraz ich trudna na ogół sytuacja materialna (23% określa swoją sytuację materialną jako trudną lub ciężką).

NAUCZANIE PROGRAMOWANE I CYBERNETYCZNE MASZYNY UCZĄCE

(Zbiór artykułów pod redakcją A. I. Szestakowa)
Moskwa 1963 Wyd. „Sovetskoe Radio" s. 246 w jęz. ros.)

I

Nauczanie programowane i cybernetyczne maszyny uczące wywołują coraz szersze zainteresowanie wśród pedagogów i inżynierów w naszym kraju. Wynika to z faktu, że zastosowanie nowych środków i nowej metody nauczania stwarza perspektywy istotnego zwiększenia efektywności procesu dydaktycznego.

Dość znaczne doświadczenia, obok takich krajów jak Stany Zjedn. A. Pn., Anglia, Niemcy Zach. i in., posiada Związek Radziecki. Jednakże nie można jeszcze dokonać pełnej, obiektywnej oceny wartości programowanego nauczania i maszyn uczących ani dokładnie określić możliwości ich zastosowania w procesie dydaktycznym. Będzie to możliwe dopiero po przeprowadzeniu większej ilości prac badawczych i po opracowaniu na podstawie różnorodnych doświadczeń odpowiednich danych statystycznych. Ta ogromna praca będzie możliwa do wykonania tylko przy zespoleniu wysiłków pedagogów, inżynierów, psychologów i matematyków.

Uzyskane dotychczas doświadczenia przedstawiono w książce pod tyt. „Nauczanie programowane i cybernetyczne maszyny uczące" (Zbiór artykułów pod red. A. I. Szestakowa — Moskwa 1963).

Książka zawiera 14 prac, w których rozpatrzone są takie zagadnienia, jak: istota nowej metody nauczania, zagadnienie opracowania algorytmów nauczania, programowanie i opracowywanie programowanych podręczników, opis pierwszych cybernetycznych maszyn uczących i ich zastosowanie, eksperymenty w zakresie budowy uczących kompleksów elektronowych maszyn i in. W szeregu prac autorzy wypowiadają swoje opinie na różne zagadnienia dotyczące programowanego nauczania, które wymagają dodatkowych badań i praktycznego sprawdzenia.

W recenzji książki chciałbym zwrócić większą uwagę na prace omawiające teoretyczne i dydaktyczne aspekty programowanego nauczania i zastosowania maszyn uczących.

Praca wprowadzająca M. G. Czilikina poświęcona jest podstawowym zadaniom nauczania programowanego. Autor formułuje tezę, że dojrzała życiowa konieczność zdecydowanego polepszenia efektywności nauczania młodzieży, że równocześnie zdobywanie wiedzy powinno być nie tylko trwałe i nowoczesne, lecz winno odbywać się w znacznie krótszym czasie. Czilikin wykazuje bezpodstawność poglądów, że wraz z wprowadzeniem metody nauczania programowanego i maszyn uczących ranga nauczyciela oraz wymagania wobec niego obniżą się lub że stanie się on w ogóle niepotrzebny. Autor pracy wyraża pogląd, wydaje się przesadnie optymistyczny, że wprowadzenie nowej metody nauczania pozwoli skrócić czas nauczania o 30—40% i każdy dostatecznie zdolny człowiek będzie mógł w dwudziestym roku życia uzyskać kwalifikacje doktora, a 25-letni docent będzie normalnym zjawiskiem.

II

O istocie programowanej metody nauczania pisze T. I. Rostunow. Praca omawia p o d s t a w o w e z teoretycznego i dydaktycznego punktu widzenia zagadnienia —

dlatego zatrzymam się nieco dłużej przy jej omówieniu. Na wstępie przeprowadza się analizę podstawowych braków lekcyjnej i grupowej metody nauczania. Jeden z nich sprowadza się do tego, że nauczyciel, który jednocześnie ma do czynienia z dużą ilością uczniów, nie jest w stanie operatywnie skontrolować, w jakim stopniu każdy z nich opanował materiał nauczania. Równocześnie przy lekcyjnej metodzie nauczania wykładowca przejawia maksymalną aktywność, natomiast uczniowie nie przejawiają podobnej aktywności i w zależności od ich psychicznego, fizycznego i moralnego stanu w różny sposób reagują na lekcję.

W systemie lekcyjnym istnieje tylko jednostronna więź — informacja przekazywana jest tylko od wykładowcy do ucznia. Brak informacji przekazywanej drogą sprzężenia zwrotnego o stopniu opanowania materiału przez uczniów nie daje wykładowcy możliwości operatywnego reagowania w celu likwidacji braków.

Cały proces nauczania tradycyjnego — w tym system lekcyjny — obliczony jest na średniego ucznia czy studenta. W rezultacie bardzo dobrzy studenci „drepcą" w miejscu, a słabi pozostają w tyle, nie nadążają z opanowaniem materiału.

Liczne podręczniki i materiały pomocnicze używane w wyższej szkole są obszerne i zawierają wiele zbędnych informacji. Są one ułożone w ten sposób, że trudno oddzielić partie główne od drugorzędnych, ważniejsze zagadnienia naukowe toną w mniej ważnych. W podręcznikach brak jest rad i pouczeń, jak uczyć się materiału, co jest szczególnie ważne dla studentów specjalizujących się w różnych dziedzinach wiedzy. W wielu podręcznikach brak jest pytań kontrolnych i zadań, a także wskazówek dla wykonania niezbędnych prac laboratoryjnych czy innych zajęć praktycznych w celu utrwalenia zagadnień teoretycznych. Takie podręczniki nie uczą myśleć, nie nakierowują na właściwą drogę opanowania wykładanego materiału. Rostunow stwierdza, że w obecnym czasie dojrzała potrzeba przebudowy procesu nauczania poprzez wprowadzenie nowej metody nauczania programowanego z zastosowaniem maszyn uczących i opracowania metod optymalnego kierowania procesem nauczania. Taka przebudowa pozwoli zrealizować indywidualne nauczanie równocześnie większej ilości uczniów z dozowaniem podawanego materiału nauczania i uwzględnieniem zdolności każdego ucznia, a także operatywnie kontrolować opanowanie materiału nauczania i nieprzerwanie ulepszać sam proces dydaktyczny.

Metoda nauczania programowanego z zastosowaniem uczących maszyn zawiera następujące podstawowe elementy:

1) logiczną strukturę przedmiotu,
2) algorytm nauczania przedmiotu,
3) programowany podręcznik,
4) programy nauczania,
5) maszyny uczące.

a d 1. Istota nauczania programowanego polega na tym, że materiał nauczania podaje się uczniowi w ścisłej logicznej kolejności, nie dużymi częściami (krokami) i równocześnie urzeczywistnia się kontrolę jego opanowania. A więc materiał przedmiotu należy rozbić na takie logiczne części, które byłyby optymalnie łatwe do opanowania przez uczniów i przy tym nie naruszały logiki wewnętrznej materiału nauczania. Te części przedmiotu winny być także wygodne do opisania w programowanym podręczniku i do zestawienia programów nauczania. W ten sposób logiczna struktura przedmiotu powinna określić zakres materiału nauczania danego przedmiotu oraz podzielić materiał na części dogodne, a więc nadające się do programowanego nauczania.

W dalszym ciągu Rostunow określa wymagania, jakim powinny odpowiadać podstawowe elementy nowej metody. Wobec logicznej struktury przedmiotu są one następujące:

a) materiał nauczania powinien być ułożony w bardziej ścisłej logicznej kolejności niż przy dotychczasowych metodach nauczania;

b) zakres materiału nauczania należy skrócić do rozumnego minimum, powinno pozostać tylko to, co jest niezbędne dla zrozumienia głównych zagadnień;

c) części (kroki) materiału nauczania pod względem zakresu powinny być uzasadnione naukowo z punktu widzenia nauczania programowanego;

d) powinna istnieć logiczna więź z innymi przedmiotami.

ad 2. Opracowanie logicznej struktury przedmiotu poprzedza opracowanie algorytmu nauczania. Przez pojęcie algorytm rozumie się dokładny przepis wykonywania w ściśle określonej kolejności systemu czynności, dający rozwiązanie zadania danej klasy np. w zakresie matematyki. To określenie można w pełni zastosować również do algorytmu nauczania jako kategorii dydaktycznej.

W algorytmie nauczania należy dokładnie wskazać, w jaki sposób należy przekazać uczniowi materiał każdej części (kroku), aby mógł on w jak najkrótszym czasie w pełni opanować zawarty w niej materiał, a także system zasad działania (jak należy uczyć), przy zastosowaniu których nauczyciel lub maszyna ucząca powinna oddziaływać na uczącego się w celu jak najlepszego opanowania przez niego materiału nauczania. Zasadniczym celem opracowania algorytmu nauczania jest więc opracowanie optymalnego wariantu procesu nauczania. Algorytm powinien wskazywać, jak należy uczyć z określonego przedmiotu, jak uzyskiwać przy tym najlepszy efekt.

Wobec algorytmu nauczania można sformułować następujące podstawowe wymagania:

a) dokładne wskazanie, w jakiej kolejności należy uczyć, tj. wskazanie kolejności przerabiania materiału przedmiotu;

b) wyraźne określenie, jakie etapy (bloki) powinni przejść uczniowie posiadający różne przygotowania i zdolności;

c) prostota realizacji w maszynie uczącej lub kompleksie uczącym.

Logiczna struktura przedmiotu i algorytm nauczania przedmiotu uzupełniają się więc wzajemnie, przy czym logiczna struktura stanowi punkt wyjścia dla zestawienia algorytmu nauczania.

ad 3. Zastosowanie maszyn uczących w procesie dydaktycznym nie jest możliwe bez programów nauczania. Programy nauczania pozwalają prowadzić za pomocą maszyn cybernetycznych indywidualne nauczanie z uwzględnieniem zdolności ucznia, uczenie się z nieprzerwaną kontrolą i oceną jego wyników. Dają także nauczycielowi możliwość śledzenia procesu uczenia się. Program nauczania powinien odpowiadać określonej części (krokowi) w programowanym podręczniku, uzupełniać ją i zawierać oddzielne pytania lub zadania, które rozczłonkowują się na drobniejsze pytania i zadania, a także (w niektórych metodach) na gotowe odpowiedzi (prawdziwe lub pozornie prawdziwe), podpowiedź i rozwinięte rady oraz odpowiedzi.

W zależności od zróżnicowania w poziomie przygotowania uczniów programy zestawia się w różny sposób. W nauczaniu przy małym zróżnicowaniu w poziomie przygotowania uczniów mogą być wykorzystane bardziej proste — liniowe programy. Przy dużym zróżnicowaniu w poziomie przygotowania powinny być stosowane tzw. rozgałęzione programy. Zestawienie programów jest celowe po wykonaniu programowanego podręcznika.

Rostunow formułuje następujące wymagania wobec programu nauczania:

a) powinien on przewidywać, jakie odpowiedzi może dać uczeń na postawione pytanie i jak program powinien reagować na każdą odpowiedź;

b) powinno być w nim uwzględnione, jakie nawyki względnie zdolności należy rozwijać w procesie nauczania;

c) powinna istnieć ścisła więź z materiałem nauczania zarówno wewnątrz danego przedmiotu, jak też z sąsiednimi „zabezpieczającymi" przedmiotami;

d) powinny być w nim elementy ułatwiające opanowanie innych dyscyplin usługowych w stosunku do danego przedmiotu;

e) powinien on drogą rad i podpowiadania rozwijać myślenie uczniów.

T. I. Rostunow stwierdza, że przejście do programowanego nauczania wymaga wykonania programowanych podręczników. Ponieważ zasadę programowanej metody nauczania stanowi podawanie materiału określonymi częściami (krokami) odpowiednimi dla uczenia się, samokontroli i kontroli opanowania ze strony nauczyciela — wobec tego również podręcznik powinien być podzielony na takie same części. W omawianej metodzie nauczania programowany podręcznik ma większe znaczenie niż podręcznik przy lekcyjnej metodzie nauczania, dlatego że przy programowanym nauczania (uczeniu się) powinna przeważyć praca własna.

a d 4. Programowany podręcznik powinien odpowiadać następującym podstawowym wymaganiom:

a) podawać krótko materiał nauczania (tylko podstawową treść),

b) odpowiadać logicznej strukturze przedmiotu i algorytmowi nauczania,

c) zawierać wskazówki metodyczne, pytania kontrolne i zadania,

d) odpowiadać programowanej metodzie nauczania; tj. podawać materiał nauczania częściami (krokami) i umożliwiać uczenie się przy użyciu maszyny uczącej,

e) zawierać tylko logicznie określone części (kroki) danego zagadnienia.

a d 5. W dalszym ciągu pracy omawia Rostunow zastosowanie maszyn uczących w procesie dydaktycznym. Stwierdza on, że maszyny uczące pozwolą zautomatyzować proces nauczania i tym samym podnieść wydajność studiów. Maszyny umożliwią uzyskanie sprzężenia zwrotnego, przy którym nauczyciel może uzyskiwać informację od każdego ucznia o opanowaniu przez niego materiału nauczania i szybkości jego opanowania, kontrolować jakość programów, a w wypadku wykrycia braków w nauczaniu reagować operatywnie i likwidować te braki.

Zastosowanie maszyn uczących w procesie nauczania da możliwość zebrania obiektywnego statystycznego materiału niezbędnego dla opracowania teorii nauczania.

Maszyny uczące pozwolą indywidualnie uczyć każdego ucznia w takim tempie, w jakim jest on zdolny uczyć się i sprowadzić niedostateczne oceny do minimum. Najzdolniejsi studenci np. będą mogli w krótszym czasie przerabiać materiał nauczania i pozostały wolny czas wykorzystywać do pracy naukowo-badawczej, dzięki czemu, jak się przypuszcza, z murów wyższej uczelni będą wychodzili specjaliści z wyższym przygotowaniem niż obecnie.

Autor artykułu przedstawia dalej krótki bilans prac przeprowadzonych w Kijowskiej Wyższej Uczelni Radiotechnicznej w zakresie budowy i zastosowania różnych typów maszyn uczących w procesie dydaktycznym. Dochodzi do wniosku, że maszyny uczące powinny być:

a) proste w budowie technicznej,

b) uniwersalne, tzn. dostępne do nauczania różnorodnych dyscyplin bez technicznej przeróbki,

c) wyposażone w proste urządzenia do wprowadzania programu nauczania,

d) przydatne dla różnego rodzaju działalności dydaktycznej (nauczanie, odpytywanie, egzaminowanie, rejestrowanie czasu pracy na nich, konsultacje, a także wystawianie oceny).

W zakończeniu pracy omawia się rolę nauczyciela w nowym systemie nauczania oraz pozytywne i słabe strony zastosowania nauczania programowanego i maszyn uczących.

III

J. P. Goriunow zajmuje się w swojej rozprawie logiczną strukturą przedmiotu i algorytmem nauczania. Pojęcia te dość często miesza się i na pierwszy rzut oka wydają się być identyczne. W rzeczywistości tak nie jest.

Czym jest logiczna struktura przedmiotu? Jest to — stwierdza autor — kolejność podawania niezbędnego zakresu materiału określająca związek między rozdziałami danego przedmiotu i związek z sąsiednimi przedmiotami. Opracowanie logicznej struktury przedmiotu przy istniejących metodach nauczania nie stwarza poważniejszych trudności, ponieważ w tym zakresie nagromadzono wiele doświadczeń. Przedmiot dzieli się na rozdziały, rozdziały na tematy, tematy na zagadnienia i paragrafy. Przy programowanej metodzie podział przedmiotu będzie mniej więcej taki sam, równocześnie jednak będą pewne zmiany. Tak np. zagadnienia będą rozdzielane na części (kroki), przy czym jest bardzo ważne, aby były one logicznie zakończone, łatwe do opanowania przez uczących się i do nauczania przy pomocy urządzeń cybernetycznych. Objętość każdej części (kroku) powinna być naukowo uzasadniona. Należy tu podkreślić, że optymalizacja zakresu każdej takiej części jest skomplikowanym i nadzwyczaj ważnym problemem, który może być właściwie rozwiązany tylko wspólnym, twórczym wysiłkiem pedagogów, psychologów i matematyków.

Objętość części (kroku) w dużym stopniu będzie zależeć od treści podawanego materiału i od zdolności przeciętnego ucznia. Dlatego przy optymalizacji objętości porcji należy, oczywiście, orientować się właśnie na średnio zdolnego ucznia.

W najogólniejszych zarysach logiczna struktura przedmiotu powinna określić:

a) zakres materiału nauczania,

b) racjonalną, dydaktycznie uzasadnioną kolejność podawania materiału,

c) logiczną więź wzajemną treści danego przedmiotu z innymi przedmiotami.

Krócej mówiąc logiczna struktura przedmiotu powinna odpowiedzieć na pytanie — c z e g o n a l e ż y u c z y ć.

Z kolei autor rozprawy charakteryzuje algorytm nauczania wychodząc od ogólnego pojęcia algorytmu. Stwierdza, że algorytm winien charakteryzować się następującymi cechami:

a) dokładnie określać porządek wykonywania operacji,

b) być wygodny dla wykonywania zadań określonej klasy,

c) rezultat powinien być uzyskany po przejściu niezbędnej ilości kroków (czasem nawet bardzo dużej),

d) umożliwiać prawidłowe rozwiązanie zadania nawet osobom mało zorientowanym w sensie zadania.

Każdy algorytm określa cel rozwiązania zadania, informację wyjściową niezbędną dla rozwiązania zadania, system zasad opracowania informacji wyjściowej i kolejność stosowania tych zasad.

Celem nauczania studentów jest podanie im w pełni zakończonej sumy wiedzy, wdrożenie nawyków samodzielnego myślenia i twórczego podejścia do rozwiązywania różnorodnych problemów. W procesie dydaktycznym każdy doświadczony metodyk stosuje w ścisłej kolejności w pełni określony system prawideł, najbardziej odpowiadający podawaniu uczniowi tego czy innego rozdziału. Wynika z tego, że pojęcie „algorytm nauczania" nie zawiera jakiejś nowej osobliwości i w pełni odpowiada zwykłemu (klasycznemu) określeniu algorytmu. Algorytm nauczania powinien zawierać wskazówkę, w jaki sposób podać uczniowi materiał danej części, tzn. należy wskazać system, według którego działając wykładowca (lub jakikolwiek mechanizm uczący) umożliwiałby jak najlepsze opanowanie materiału przez uczącego się. A więc algorytm nauczania powinien odpowiedzieć na zasadnicze pytanie — j a k n a l e ż y u c z y ć.

Można więc stwierdzić, że pojęcia „logiczna struktura przedmiotu" i „algorytm nauczania" nie są identyczne, jednakże uzupełniają się one wzajemnie. Najpierw powinna być określona logiczna struktura przedmiotu, a później opracowany algorytm nauczania, dla którego struktura przedmiotu stanowi jak gdyby informację wyjściową — jakkolwiek daleko niepełną. Ogólnie biorąc „algorytm nauczania" jest pojęciem znacznie szerszym niż „logiczna struktura przedmiotu" i nawet zawiera

w sobie w określonej mierze to drugie pojęcie. Wyodrębnienie pojęcia „logiczna struktura przedmiotu" jest niezbędne z pedagogicznego, a głównie z organizacyjnego punktu widzenia.

J. P. Goriunow omawia poza tym szczegółowo tzw. blok — schemat podstawowej komórki algorytmu nauczania, który przedstawiony jest w książce również w formie graficznej. Powyższy schemat uwzględnia zdolności ucznia do opanowania określonego materiału, a więc jest to algorytm oparty o rozgałęziony program nauczania.

Na zakończenie autor pracy podaje ogólną charakterystykę algorytmu nauczania przedmiotu, który będzie składał się z komórek algorytmu, ilość ich określa się krokami, na które rozbity jest każdy temat, ilością tematów, rozdziałów itp. Oprócz tego algorytm nauczania przedmiotu powinien zawierać blok analizy stopnia opanowania tematu, bloki określające system zasad przeprowadzania prac laboratoryjnych, zadań kontrolnych, zajęć zaliczeniowych i egzaminacyjnych. Opracowanie algorytmu nauczania przedmiotu jest sprawą trudną i skomplikowaną. Może być ono pomyślnie rozwiązane wspólnym wysiłkiem doświadczonych w zakresie metodyki wykładowców, pracowników naukowych, pedagogów, psychologów i matematyków.

IV

W kolejnej pracy T. I. Rostunow i I. J. Sokolinski omawiają klasyfikację, wymagania i zasady budowy prostszych cybernetycznych maszyn uczących.

Na wstępie autorzy przeprowadzają porównanie między systemami automatycznego sterowania z zastosowaniem elektronowych maszyn i zautomatyzowanym procesem nauczania przy użyciu maszyn uczących. Elektronowa maszyna sterująca otrzymuje zwykle informacje z kilku źródeł, które interesują ośrodek kierujący, uogólnia je i w uogólnionej już, odfiltrowanej formie przekazuje na wejście obiektu. Równocześnie elektronowa maszyna sterująca uzyskuje informację u wyjścia obiektu, zestawia informację wchodzącą z wychodzącą i wypracowuje rozkazy oddziałujące na kierowany obiekt i zabezpieczające optymalny przebieg procesu.

Według analogicznego schematu (na co wskazują dopowiednie rysunki w książce) proces nauczania przebiega z zastosowaniem maszyn uczących. Tutaj obiektem sterowanym jest uczeń, a funkcje elektronowej maszyny sterującej spełnia maszyna ucząca. Maszyna ucząca uzyskuje informację wejściową w postaci założonych do niej przez nauczyciela informacji. Zgodnie z programem podaje ona informację na wejście sterowanego obiektu (ucznia) drogą bezpośredniego połączenia w postaci wykładanego materiału nauczania lub pytania. Równocześnie do maszyny uczącej wchodzi informacja z wyjścia obiektu po linii sprzężenia zwrotnego (informacja o poziomie wiedzy ucznia). W rezultacie zestawienia informacji wchodzącej z wychodzącą maszyna wypracowuje rozkazy określające tok procesu nauczania.

Zewnętrzna analogia między procesem zautomatyzowanego nauczania i jakimkolwiek automatycznym procesem sterowania świadczy o tym, że zautomatyzowane nauczanie, które dopiero zaczyna się pojawiać i stawia swoje pierwsze kroki, powinno bazować na teorii automatycznego sterowania w najszerszym znaczeniu, to znaczy na cybernetyce.

Proces nauczania podobnie jak i każdy inny proces sterowania może przebiegać według cyklu otwartego i cyklu zamkniętego. Cechą charakterystyczną nauczania według cyklu otwartego jest brak sprzężenia zwrotnego. Przykładem tego jest nauczanie za pomocą maszyn uczących typu informacyjnego. Tu maszyna nie otrzymuje informacji o rezultatach opanowania przez ucznia wiadomości, które są mu podawane. Nauczanie przebiega według sztywnego, uprzednio zestawionego programu, niezależnego od przebiegu procesu nauczania. Przy zastosowaniu takich maszyn uczeń w najlepszym wypadku uzyskuje tylko możliwość wyboru tematu informacji,

to jest uzyskania wiadomości z określonego zagadnienia. W ten sposób w nauczaniu według cyklu otwartego sprzężenie zwrotne między uczniem a maszyną uczącą albo zupełnie nie istnieje, albo jest bardzo słabe.

Przejściowymi maszynami uczącymi z omawianego punktu widzenia są „Kontroler" i „Egzaminator", które przyjmują egzaminy, zaliczenia i służą uczniowi do samokontroli. W odróżnieniu od informacyjnych — maszyny tego typu uzyskują informację o poziomie wiedzy ucznia, opracowują ją, podają uczniowi rady i rozkazy oraz oceniają jego postępy. W ten sposób występuje tu sprzężenie zwrotne między kierowanym obiektem, czyli uczniem, i maszyną uczącą. Jednakże brak jest przy tym potrzebnej w procesie nauczania więzi polegającej na dostarczaniu nowej informacji. A więc maszyny typu „Egzaminator", posiadające sprzężenie zwrotne, nie są w pełni zamkniętymi systemami.

Wynika stąd wniosek, że proces nauczania mogą realizować najbardziej efektywnie tylko w pełni zamknięte systemy, ponieważ są one w stanie zapewnić nie tylko kontrolę i utrwalanie uprzednio uzyskanych wiadomości, ale również podawać uczniowi nową informację.

W związku z tym zwraca się uwagę, że optymalnym sprzężeniem zwrotnym, do którego należy dążyć przy projektowaniu maszyn uczących, jest takie, które istnieje na zajęciach nauczyciela z jednym uczniem. Przychodząc na zajęcia wykładowca ma zwykle określony plan, według którego powinien przebiegać proces nauczania. Drogą wzajemnej wymiany informacji (pytań i odpowiedzi) udaje mu się ustalić poziom wiedzy ucznia w danym momencie i przyczyny niedostatecznego zrozumienia poszczególnych zagadnień. Na podstawie uzyskanej informacji nauczyciel kontynuuje proces dydaktyczny z odchyleniem od planu, ponieważ poprzednio zestawiony plan bazował na „średnim" poziomie wiedzy ucznia. W ten sposób występuje tu nie sztywny, ale zmieniający się program nauczania.

W dalszym ciągu pracy omawiane są urządzenia wejściowe i wyjściowe maszyn uczących różnych typów oraz niektóre zagadnienia programowania na maszynach uczących. Przy pomocy odpowiednich rysunków wyjaśnia się istotę programowania liniowego oraz rozgałęzionego przy zastosowaniu różnych wariantów programów.

Liniowy program nauczania przedstawiony jest na rysunku (*schematy programów nauczania*). Uczniowi stawia się szereg pytań 1, 2, 3, ...n. Na każde pytanie może być podanych kilka odpowiedzi (w rozpatrywanym przykładzie trzy odpowiedzi), z których tylko jedna jest prawdziwa. Tylko przy wyborze prawidłowej odpowiedzi maszyna zezwala przechodzić do następnego pytania.

Na kolejnych rysunkach przedstawione są programy rozgałęzione. Rysunki b i c przedstawiają programy z niewielkim rozgałęzieniem. W wypadku podania przez ucznia niesłusznej odpowiedzi maszyna podaje mu wskazówki naprowadzające („podpowiedź"). Po określonej „podpowiedzi" proponuje się uczniowi ponownie odpowiedzieć na postawione uprzednio pytanie i jedynie po podaniu przez ucznia prawidłowej odpowiedzi zezwala się mu przejść do kolejnego pytania.

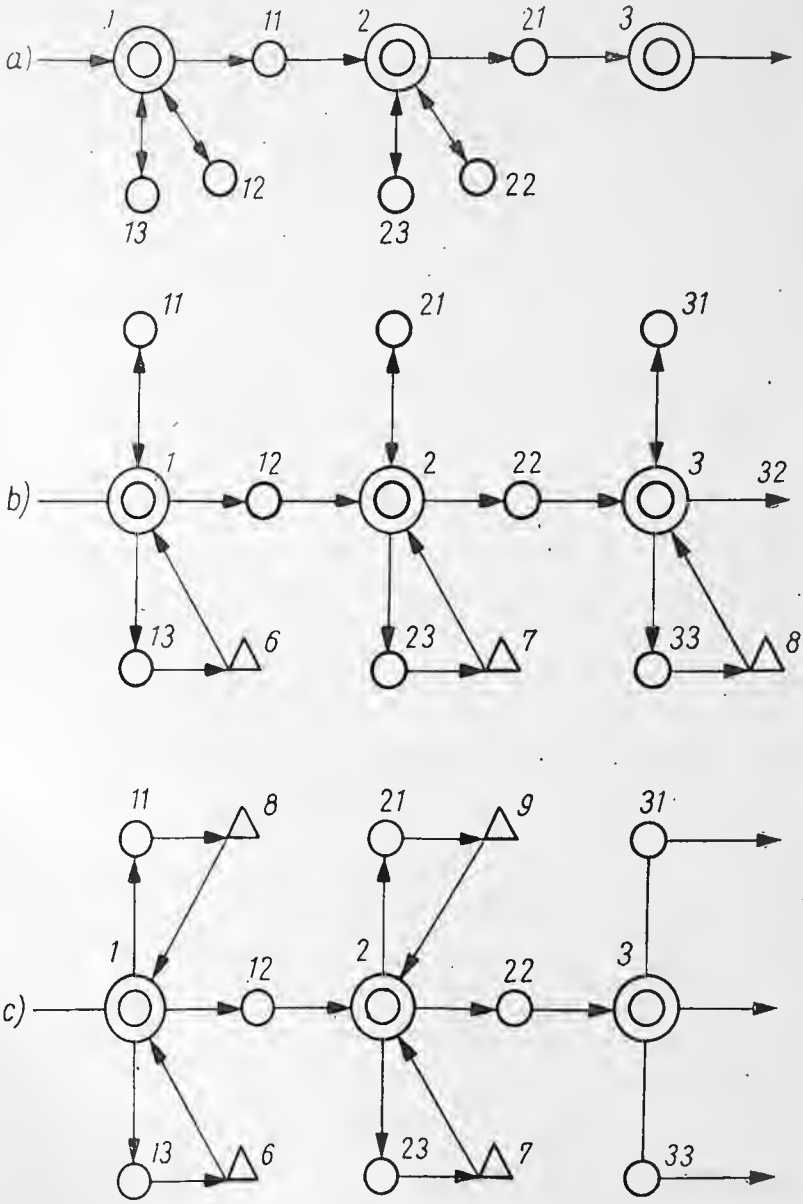
Inny program rozgałęziony ukazany jest na rysunku d. W wypadku gdy uczeń po „podpowiedzi" nie mógł podać prawidłowej odpowiedzi — maszyna podaje wyczerpujące wyjaśnienia, po których zezwala się uczniowi przejść do następnego pytania.

Odmienność programu rozgałęzionego, przedstawionego na rys. e, polega na tym, że zezwala on po podaniu nieprawidłowej odpowiedzi na określone pytanie powrócić do poprzedniego pytania.

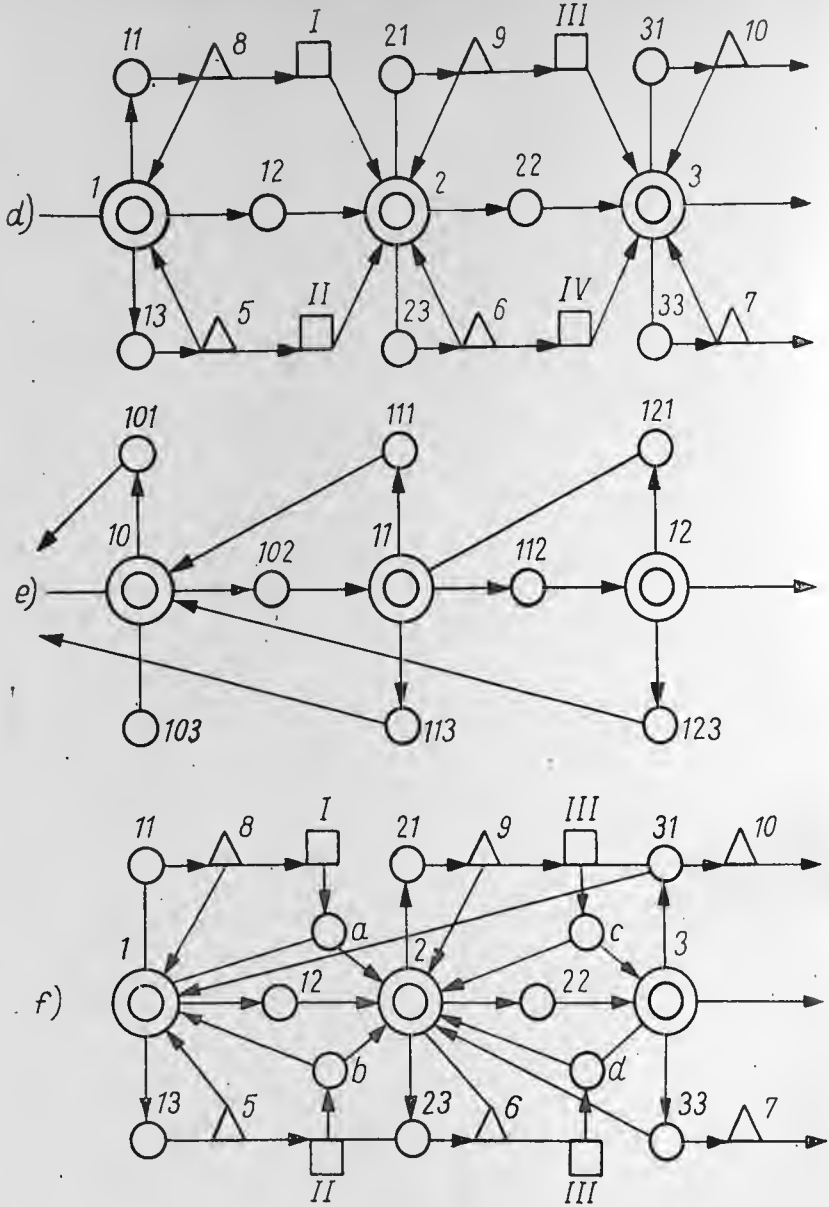
Optymalny program rozgałęziony, który nie komplikuje jednak zbytnio konstrukcji maszyny, przedstawia rys. f.

Następnie autorzy pracy formułują podstawowe wymagania wobec maszyn uczących, które są następujące:

PROGRAMY NAUCZANIA



B.A.


d)
11
8
I
21
9
III
31
10
1
12
2
22
3
13
5
II
23
6
IV
33
7
e)
101
111
121
10
102
11
112
12
103
113
123
f)
11
8
I
21
9
III
31
10
a
c
1
2
3
12
22
b
d
13
5
23
6
33
7
II
III
LEGENDA
pytanie
odpowiedź
podpowiedź
pełna odpowiedź

a) Prostota urządzenia technicznego. Przewiduje się, że maszyny uczące znajdą zastosowanie głównie w indywidualnym nauczaniu lub przy nauczaniu niedużych grup. Dlatego wymaganie prostoty urządzenia technicznego ma duże znaczenie.

b) Przyspieszenie procesu nauczania. Zastosowanie maszyny uczącej ma sens tylko w tym wypadku, jeżeli przyspiesza ona proces opanowania tego czy innego tematu. To zaś zależy nie tylko od konstrukcji samej maszyny, ale także od jakości programowania, od doświadczenia w eksploatowaniu maszyny i procesie nauczania. Dlatego prawidłowo określić wpływ maszyny uczącej na przyspieszenie procesu nauczania można dopiero po nagromadzeniu odpowiednich doświadczeń, wykorzystania ich w procesie nauczania, racjonalnego zestawienia programów itd. Jeżeli maszyna będzie pomagać nauczycielowi w zabezpieczeniu nieprzerwanej kontroli procesu nauczania i pomagać w systematycznej, codziennej pracy ucznia przy maksymalnej jego aktywności — to może to doprowadzić do istotnego przyspieszenia procesu nauczania.

c) Uwolnienie nauczyciela od prowadzenia prac technicznych (przeprowadzania kolokwiów, przeglądu prac kontrolnych, powtórnych objaśnień tych samych zagadnień itd.). Pozwoli to nauczycielowi poświęcać więcej czasu na własną twórczą pracę metodyczną i naukowo-badawczą.

d) Szybkie przejście od pracy z jednego programu na inny. Takie przejście powinno być przeprowadzane bez dokonywania w maszynie jakichkolwiek zmian montażowych czy innych wymagających dużej straty czasu.

e) Prostota kierowania i kodowania danych wejściowych. Kierowanie i kodowanie powinny w minimalnym stopniu odwracać uwagę ucznia od bezpośredniego logicznego myślenia. Kodowanie nie powinno być przyczyną omyłkowej odpowiedzi.

f) Konieczność zapewnienia indywidualnego tempa nauczania każdemu uczniowi. Temu wymaganiu czynią zadość maszyny pracujące według rozgałęzionego programu.

W ostatnim rozdziale pracy podana jest klasyfikacja maszyn uczących. Zdaniem autorów klasyfikację można przeprowadzić według następujących podstawowych kryteriów:

a) według rodzaju nauczania (indywidualne grupowe, potokowe),

b) według zasady programowania (program liniowy lub rozgałęziony),

c) według wykonywania funkcji w procesie uczenia („Kontroler", „Egzaminator", „Repetytor", „Trenażer", „Lektor" i maszyny wielozakresowe),

d) według zasady uczenia; uczenie według cyklu otwartego (bez sprzężenia zwrotnego) oraz według cyklu zamkniętego (ze sprzężeniem zwrotnym),

e) według zasad konstrukcyjnych (elektromechaniczne przenośne, elektronowe przenośne, elektronowo-cyfrowe, analogowe lub modelujące),

f) według metody wejścia (wybiórcza, cyfrowa, rezultatywna, kombinowana),

g) według metody oddziaływania (na organy wzroku, słuchu i kombinowane oddziaływanie na organy wzroku i słuchu).

Artykuł kończą wnioski dotyczące budowy cybernetycznych maszyn uczących.

V

Kolejne cztery prace książki poświęcone są cybernetycznym maszynom uczącym. Podane są krótkie opisy poszczególnych typów maszyn uczących. Określa się przeznaczenie każdej maszyny, podaje zasady pracy, opis zasadniczego schematu i konstrukcyjnej realizacji oraz wykaz zastosowanych części w budowie. Podaje się przykłady zastosowania maszyn w procesie nauczania.

W pracy W. G. Koriakowa omówione są rezultaty doświadczeń zastosowania uniwersalnych maszyn liczących do programowanego nauczania. Rozpatrzono zasady, które wzięto jako podstawę przy budowie uczącego kompleksu.

T. I. Rostunow i I. A. Kowalenko piszą na temat specjalistycznej klasy wyposażonej w urządzenia cybernetyczne. W artykule podaje się krótki opis wyposażenia klasy w urządzenia cybernetyczne i podstawowe schematy połączeń urządzeń, a także podaje się metodykę przeprowadzania w klasie różnego rodzaju zajęć. Przy opracowywaniu urządzenia klasy i metodyki jej wykorzystania brano pod uwagę fakt, że zastosowanie urządzeń cybernetycznych do nauczania nie powinno naruszać istoty procesu i stwarzać elementów wtłaczania wiedzy. Przeciwnie, powinno sprzyjać uzyskaniu bardziej głębokiej wiedzy i rozwojowi samodzielności myślowej uczniów.

W następnej pracy R. W. Sieriebrinski rozpatruje doświadczenia w zakresie wykorzystania automatów kontrolujących przygotowanie studentów do przeprowadzenia prac laboratoryjnych. Uogólnione są rezultaty zastosowania automatów na 28 zaliczeniach pięciu różnych grup nauczania.

Jeden z ostatnich artykułów książki poświęcony jest metodyce zestawiania programów dla maszyn uczących. Autorzy podkreślają, że najgłówniejszą rolę w nauczaniu programowanym odgrywa problem programowania materiału, który powinien być wprowadzony do maszyny uczącej. Opracowanie zagadnienia programowania pozwoli podejść w uzasadniony sposób do opracowania maszyn uczących. Praktyka wskazuje, że p r o g r a m o w a n i e materiału pomaga wykryć b r a k i tej czy innej m a s z y n y uczącej, które dotąd w żadnym stopniu się nie ujawniły. Omawia się cechy szczególne programów liniowych i rozgałęzionych, ich zalety i braki oraz możliwości zastosowania tych programów w odpowiednich typach maszyn uczących. W dalszym ciągu autorzy zajmują się przygotowaniem materiału do programowania, kolejnością pracy przy zestawianiu samego programu oraz zagadnieniem kontroli i oceny odpowiedzi ucznia. W końcowej części pracy podane są przykłady programów nauczania schematu elektromechanicznego oraz gramatyki języka rosyjskiego.

W pozostałych dwu pracach omawia się:

— Zasady programowanego nauczania w zakresie dyscyplin inżynieryjno-radiotechnicznych.

— Ilościowe charakterystyki tekstów do nauczania w języku obcym.

Oceniając wartość recenzowanej książki należy przede wszystkim stwierdzić, że jest to pierwszy obszerny zbiór prac poświęcony nauczaniu programowanemu i cybernetycznym maszynom uczącym, jaki ukazał się w języku rosyjskim.

W książce rozpatrzone są zasadnicze problemy teoretyczne i dydaktyczne programowanego nauczania, jak również zagadnienia techniczno-konstrukcyjne dotyczące cybernetycznych maszyn uczących. Zbiór zainteresuje więc zarówno pedagogów i psychologów — jak również techników i inżynierów. Poszczególne prace ilustrowane są zdjęciami cybernetycznych maszyn, ich elementów oraz urządzeń służących do nauczania programowanego. W książce jest duża ilość rysunków, schematów i wykresów, które przedstawiają szczególną wartość dla inżynierów-konstruktorów. Ale książka ta zainteresuje także szersze kręgi czytelników. Wydaje się, że szereg rozdziałów warto przetłumaczyć na język polski.

Mieczysław Baraniuk

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Nie ma wątpliwości, że nauki pedagogiczne rozwijają się w tempie przyśpieszonym, czego widomym przykładem są coraz to nowe książki pedagogiczne. Sam ten fakt nie jest jednak miarą oddziaływania teorii pedagogicznej na praktyczne działanie nauczyciela. W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę na zagadnienie teorii i praktyki, omawiane w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych.

Braki współczesnej pedagogiki

Prof. dr Mieczysław Kreutz, autor wielu dzieł z zakresu psychologii, wypowiedział się na łamach *Nowej Szkoły* (nr 11, 1964) na temat braków współczesnej pedagogiki. Nawiązując do artykułów prof. B. Suchodolskiego i F. Korniszewskiego na temat aktualnego stanu nauk pedagogicznych, zamieszczonych w *Ruchu Pedagogicznym*, prof. Kreutz polemizuje z twierdzeniami obu autorów. Operuje przy tym analogią, jaką dostrzega między dziejami pedagogiki i dziejami medycyny. „Pedagogika — pisze prof. Kreutz — jest z wielu względów zbliżona do medycyny. Medycyna, jako nauka stosowana, opiera się na badaniach teoretycznych wielu nauk, mianowicie: anatomii, fizjologii, psychologii, bakteriologii, chemii, fizyki itd., i czerpie z nich informacje potrzebne do zwalczania chorób; tak samo pedagogika opiera się na badaniach z dziedziny filozofii, psychologii, socjologii i historii, i bez nich nie może żadnych wskazań wychowawczych sformułować ani uzasadnić".

Snując dalej analogię prof. Kreutz wymienia główne linie rozwoju medycyny i zauważa, że dopiero rozwój anatomii patologicznej, wprowadzenie badań mikroskopowych i chemicznych obudziły wśród lekarzy krytycyzm i samodzielność myślenia. W tej sytuacji lekarze odrzucili najrozmaitsze „systemy" i przenieśli swe pracownie z bibliotek do klinik i szpitali. Na podstawie badań anatomicznych, fizjologicznych, bakteriologicznych itd., a tak samo obserwacji samych chorych doprowadzili medycynę do jej obecnego kwitnącego stanu.

Charakteryzując pracę pedagogów widzi ich jedynie w bibliotekach, archiwach i „ciasnych zacisznych gabinetach profesorskich", nie widzi ich natomiast wśród dzieci. I to jest, zdaniem prof. Kreutza, przyczyna braków współczesnej pedagogiki. „Otóż pedagogika współczesna — pisze — jest nauką raczej spekulatywną, zajętą prawie wyłącznie problemami filozoficznymi i historią, jest zbyt oddalona od szkoły i młodzieży i dlatego pozbawiona podstaw empirycznych. Znaczna część pedagogów-teoretyków powinna opuścić biblioteki i biurka, przy których zagłębia się w studiowaniu ksiąg Komenskiego lub fragmentów pedagogicznych filozofów greckich, analizując poglądy pedagogiczne naszych pozytywistów lub wskazówki wychowawcze Śniadeckiego itd., a przenieść swój warsztat pracy do szkół wszelkiego typu i stopnia, do internatów, domów dziecka, w ogóle tam, gdzie dzieci się wychowują. Pedagodzy muszą mieć, podobnie jak medycy, swoje «kliniki», w których pozostawaliby w stałym, codziennym kantakcie z procesami wychowawczymi. Zadaniem pedagoga-naukowca w takiej «klinice» byłaby dokładna obserwacja i pomiar stosowanych tam zabiegów wychowawczych i reakcji wychowanków na nie".

Są też w artykule wskazówki, jak powinien zachowywać się pracownik naukowy w klasie lub pracowni szkolnej: powinien notować dokładnie słowa i czynności nauczyciela, reakcje na nie jednego lub kilku wybranych uczniów, śledzić ich zachowanie, zainteresowanie, sposób przyswajania sobie podanego materiału i trwałość osiąganych postępów. Autor zauważa: „W naszych warunkach szkolnych obserwacja taka byłaby, niestety, ograniczona do internatów, bo nasze szkoły właściwie nie uczą, lecz przedstawiają pewien materiał i zadają do domu, a potem wystawiają cenzurki". Autorowi niniejszego sprawozdania, który bywa często na lekcjach,

obserwuje trudną pracę nauczyciela i reakcje dzieci oraz zainteresowania, sposób przyswajania materiału itd., nasuwa się pytanie, czy prof. Kreutz napisał swą ocenę dyskwalifikującą pracę nauczyciela po jej obserwacji w szkole, czy też przy biurku, w zacisznym swym gabinecie? Bo aż trudno przyjąć, by tak niesprawiedliwa ocena była wynikiem bezstronnej obserwacji i badań.

Prof. Kreutz nie jest zwolennikiem szkół eksperymentalnych. Pisze: „Dziś mamy u nas kilka tzw. szkół eksperymentalnych, w których bada się wpływ pewnych czynników na rozwój wychowanków, jednakże, jak sądzę, na eksperymentowanie jest jeszcze za wcześnie. Trzeba wpierw poznać dokładnie normalny, w zwykłych warunkach przebiegający rozwój młodzieży, by móc trafnie ocenić wpływ wprowadzanych ulepszeń".

Kończąc artykuł, prof. Kreutz poddaje pod dyskusję swój pogląd, że współczesna pedagogika nie utrzymuje stałego kontaktu ze szkołą i wychowywanymi w niej dziećmi, że brak jest materiału empirycznego. Dyskusja taka jest potrzebna; potrzebna przede wszystkim po to, by wykazać istotne braki współczesnej pedagogiki.

Materiał empiryczny

Tak się złożyło, że w tym samym numerze *Nowej Szkoły* jest artykuł dr Krystyny Kuligowskiej, dyrektora COM, na temat odczytów pedagogicznych. A odczyty te to w głównej mierze materiał empiryczny, gromadzony przez setki nauczycieli na podstawie codziennej obserwacji dzieci w różnych sytuacjach, a więc zarówno w czasie nauczania, jak wychowania, w klasie i poza nią. Pisze dr Kuligowska: „Drugie, istotne zadanie postawione przed odczytami pedagogicznymi to wydobywanie, a następnie upowszechnianie dobrych doświadczeń z praktyki".

Autorka omawia również inne zadania, jakie mają spełnić odczyty pedagogiczne: praca nad odczytem powinna być jedną z najlepszych, najskuteczniejszych form doskonalenia własnej działalności nauczyciela-autora, powinna też wzbogacać metodykę nauczania i wychowania. I dodaje: „Zawarte w odczycie problemy, próby ich rozwiązań powinny stanowić pewną inspirację dla naukowców, wskazywać kierunki najbardziej pilnych badań naukowych".

Artykuł, oparty na wypowiedziach zebranych drogą ankiety od 71 nauczycieli, omawia takie zagadnienia, jak sprawa bodźców do udziału w pisaniu odczytu, wartości kształcące. W uwagach końcowych tak m. in. pisze: „Zawarty w niniejszym artykule materiał rzuca światło na niesłychanie ważną sprawę mechanizmu rozszerzania się kręgu nauczycieli przodujących. Na podstawie analizy ankiet mam prawo przypuszczać, że jedynie w wyjątkowych przypadkach nauczyciel reprezentuje tak silną osobowość, że potrafi sam, nie otrzymując bodźców z zewnątrz, podejmować i z powodzeniem rozwiązywać trudne problemy pedagogiczne. Takim nauczycielem był Siudak w okresie międzywojennym, tacy są i obecnie. Są to jednak tylko jednostki. Na ogół bowiem nauczyciele zdolni, ambitni, poszukujący potrzebują różnorodnych bodźców, zachęty i pomocy dla podejmowania prób i badań pedagogicznych".

Materiał empiryczny, jak widać, bogaty; dużo w nim doświadczenia i relacji z czynionych prób, a więc materiał, o jaki dopomina się prof. Kreutz.

Czy absolwenci są przygotowani do samodzielnej pracy?

Chodzi o absolwentów techników ekonomicznych. O przeprowadzanych badaniach informuje w numerze 12 *Szkoły Zawodowej* mgr Krystyna Pauzewicz. Badania przeprowadzali pracownicy CZSZ MHW i Departament Kadr i Szkolenia Zawodowego MHW. Badaniami objęto w trzech etapach (absolwenci po 3-letnich technikach,

po 4-letnich i 5-letnich) ok. 21% szkół w różnych województwach, 1000 absolwentów oraz 128 absolwentów z lat 1959—1961. Do badań użyto ankiet, uzupełnianych wypowiedziami na zjazdach oraz opiniami zakładów pracy.

Zasygnalizuję najbardziej charakterystyczne wyniki:

1. Sprawa pierwsza — to zgodność zatrudnienia z kierunkiem szkolenia. W każdym okresie badań jest inaczej: w pierwszym — 73% badanych absolwentów było zatrudnionych zgodnie ze specjalizacją otrzymaną w szkole, w drugim — 69%, w trzecim — tylko 5%. W okresie pierwszym — trzeba wyjaśnić — istniały nakazy pracy. Wnioski, jakie autorka wysuwa: żeby technika ekonomiczne nie miały zbyt wąskiego kierunku specjalizacji i żeby wyszkolić takiego absolwenta, który będzie mógł w zależności od sytuacji gospodarczej przejść z jednego działu do drugiego, z jednej funkcji do drugiej bez specjalnego dodatkowego przekwalifikowania.

2. W ankiecie było pytanie, jakie trudności mieli absolwenci w pracy. W różnych okresach badań jest różnie, charakterystyczne jednak, że procent badanych, którzy napisali o trudnościach, jest wysoki: 79, 88, 52 (okres trzeci — po 5-letnich technikach). Absolwenci określali trudności następująco: słabe przygotowanie praktyczne, brak w szkole ćwiczeń, zbyt dużo teorii niezgodnej z praktyką, wiele wiadomości nieaktualnych, za dużo ogólników bez pokrycia w praktyce. Autorka postuluje: „Jak z powyższego wynika, pomimo zmiany okresu nauczania (3, 4 i 5 lat nauki w technikach ekonomicznych) absolwenci rozpoczynający pracę w przedsiębiorstwie mają te same trudności. Podstawowe trudności wynikają z niewłaściwego powiązania teoretycznych wiadomości z problemami występującymi w życiu praktycznym oraz z braku szkolenia technicznego w zakresie znajomości mechanizacji pracy biurowej. Określając charakterystykę absolwenta należałoby rozszerzyć zakres umiejętności uwzględniając postęp techniczny i mechanizację prac biurowych. W związku z szybkimi zmianami, jakie następują w życiu gospodarczym, i szybkim dezaktualizowaniem się wiedzy ekonomicznej należałoby zastanowić się nad innymi metodami kształcenia zawodowego ekonomistów i wyeliminować z materiałów nauczania te partie, które dotyczą zmieniających się treści".

3. Fakt, że badania wykazały, iż w 4-letnich technikach absolwenci mieli mniejsze trudności w pracy aniżeli absolwenci 5-letnich techników, należy wziąć pod uwagę przy opracowywaniu nowych programów. „Należałoby też — pisze — przeanalizować metody przygotowania praktycznego do zawodu ekonomisty. W dalszym ciągu w dużym procencie absolwenci stwierdzają małe przygotowanie praktyczne do pracy. Liczenie, że absolwent doszkoli się praktycznie w przedsiębiorstwie, jest zawodne. Na pytanie: czy absolwent był, ewentualnie jest objęty jakąś formą szkolenia lub doszkalania zawodowego — w I okresie badawczym absolwenci w 100% stwierdzili, że nie. W II okresie doszkolonych lub przeszkolonych było 78% absolwentów. W III okresie zakłady doszkoliły 14% absolwentów. Na pytanie: jaką książkę lub czasopismo absolwent przeczytał po ukończeniu szkoły — na 128 zbadanych absolwentów z 1959, 60 i 61 r., ani jeden nie podał żadnej książki zawodowej i tylko 7 absolwentów wymieniło, że czyta *Gazetę Handlową*.

4. Streszczając wyniki badań autorka stwierdza, że absolwenci są na ogół od wielu lat słabo przygotowani do przyszłego zawodu, że mają trudności w wykorzystywaniu zdobytych wiadomości w konkretnej sytuacji życiowej. W czym tkwią przyczyny tego stanu rzeczy? Czy w krótkim okresie kształcenia, w programach, w zbyt małym okresie praktyki w przedsiębiorstwie? Autorka nie przyjmuje w całej pełni żadnego z wymienionych powodów, kończy artykuł pytaniem: „A może w nieprawidłowym doborze metod kształcenia ekonomistów?"

Badania interesujące, wyniki charakterystyczne. Gdyby chcieć przełożyć je na język stosunków w zakresie kształcenia nauczycieli, nasunęłoby się wiele analogii, szczególnie jeśli idzie o przygotowanie praktyczne do zawodu, a także o umiejętność wykorzystywania teorii w praktyce.

Z badań nad dojrzałością szkolną

Otoczenie opieką dzieci, które mają trudności przy rozpoczynaniu nauki szkolnej, jest sprawą ważną. Wyrównywanie braków od razu przy ich stwierdzeniu może zaważyć na przyszłej postawie dziecka. Trudności mogą być natury środowiskowej lub biologicznej. O badaniach na ten temat, podjętych w Szkole Podstawowej nr 176 na Żoliborzu, pisze w *Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych* (nr 10/1964) Zofia Skórzyńska. Badania wykazały, że prawie 30% dzieci zgrupowanych w klasach pierwszych wykazuje znaczne opóźnienie i defekty w rozwoju. Prócz tego znaczna grupa dzieci, bo ok. 18% ogólnej liczby badanych, wykazała odchylenie od normy, wprawdzie bardzo nieznaczne, jednak ich wpływ na dalszy rozwój mógłby być niekorzystny.

Niedojrzałość szkolna — pisze autorka — występuje w trzech postaciach: jako opóźnienie w rozwoju fizjologicznym, umysłowym i jako niedostateczne przygotowanie do życia społecznego w dużym zespole klasowym.

Znaczną rolę w profilaktyce wychowawczej przypisuje autorka świetlicy szkolnej, w której dzieci mogą spędzać czas wolny, mogą w niej znaleźć różnego rodzaju zajęcia (praca z książką, zajęcia plastyczne, umuzykalniające, zabawy i gry ruchowe, zorganizowana pomoc w nauce). W świetlicy dziecko może znaleźć również zaspokojenie potrzeb fizjologicznych, jak wypoczynek, racjonalne posiłki, przebywanie dostateczną ilość czasu na wolnym powietrzu, wyładowanie ruchowe, racjonalny rozkład zajęć w ciągu dnia.

Oddziaływanie wychowawcze, jak w ogóle realizacja najbardziej racjonalnych i skutecznych zajęć świetlicowych są zależne od wielu czynników, przede wszystkim:

„1) od tego, czy pracownicy świetlicy świadomie podejmują to zadanie i uznają je za centralny element swojego planu pracy,

2) od tego, czy wychowawcy potrafią zrozumieć najistotniejsze potrzeby psychiczne dzieci wykazujących różnego rodzaju braki,

3) od metodycznego poziomu prowadzenia poszczególnych zajęć mających charakter reedukacyjny,

4) od ogólnej sprawności organizacyjnej i przestrzegania podstawowych zasad prowadzenia świetlicy szkolnej".

Artykuł, jakkolwiek nie przedstawia wyników badań ze wspomnianej szkoły, jedynie o nich wspomina, jest zestawieniem problemów wynikających z badań na terenie innych szkół, jak w Łodzi, na Woli i Pradze, i dlatego może spełnić dobrą rolę jako zachęta do gruntownej analizy sytuacji dzieci z defektami i opóźnieniami w rozwoju na terenie każdej szkoły. Przydałyby się dokładne wskazówki i materiały pomocnicze, gdyż tylko w nielicznych miejscowościach szkoła może wykorzystać pomoc poradni społeczno-wychowawczych TPD.

*

Są, jak widać, badania w samych szkołach, jest obserwacja zespołów uczniowskich i poszczególnych uczniów, jest też refleksja nad doświadczeniem własnym i cudzym. A gdyby wymienić takie książki jak np.: „Praca eksperymentalna w szkole", „W poszukiwaniu nowych metod" — obraz będzie wyrazistszy. Pilne i ważne dla rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej jest przenoszenie teorii do praktyki. A czy teoria wyprzedza praktykę, czy też praktyka nie nadąża za teorią — sprawa o tyle nie najbardziej pilna, że praktyka może długo czerpać z istniejącej już teorii i doskonalić się w codziennych czynnościach dydaktyczno-wychowawczych. Idzie tylko o to, żeby czerpała.

Stanisław Nowaczyk

PROFESJONALIZACJA CZY OGÓLNE WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE DLA WSZYSTKICH?

Jak wiadomo, dominującą tendencją radzieckiej polityki oświatowej do 1957 r. było dążenie do zapewnienia wszystkim średniego wykształcenia ogólnego, pojmowanego zresztą raczej tradycjonalistycznie. W 1958 r. wzięła górę tendencja profesjonizacji szkolnictwa średniego. Na przysposobienie młodzieży do pracy zawodowej przeznaczono w każdej klasie szkoły średniej — od dziewiątej do jedenastej — po dwa dni w tygodniu, co łącznie w trzyletnim okresie kształcenia w szkole średniej stanowiło cały rok szkolny.

Jednakże pięcioletnia próba realizacji przysposobienia zawodowego w średniej szkole ogólnokształcącej w tak szerokim zakresie nie powiodła się. Wobec braku odpowiednich warunków tzw. nauczanie produkcyjne nierzadko przekształcało się w bezprzedmiotową stratę czasu [1]. Dlatego w 1964 r. władze centralne Związku Radzieckiego postanowiły skrócić o rok okres kształcenia w szkole średniej [2], przeznaczony dotychczas całkowicie na przysposobienie zawodowe, a samo „nauczanie produkcyjne" ograniczyć do minimum, które ma być tylko uzupełnieniem wykształcenia ogólnego.

Tę decyzję przyjęły z ulgą przede wszystkim te przedsiębiorstwa, dla których codzienne wizyty uczniów szkoły średniej były istną udręką. Zadowolona jest również ta część społeczności, której zależy na tym, żeby młodzież jak najwcześniej otrzymywała maturę. Natomiast opinie pedagogów podzieliły się.

Casus: Stanowisko Epsztejna

W październikowym zeszycie organu Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR — *Sowietskaja piedagogika* w 1964 r. ukazał się artykuł jednego z czołowych pedagogów radzieckich, członka rzeczywistego Akademii Nauk Pedagogicznych i członka Prezydium tej wielkiej instytucji badawczej — D. A. Epsztejna [3], bezpośrednio nawiązujący do opublikowanej o trzy miesiące wcześniej uchwały władz centralnych o skróceniu okresu kształcenia w szkole średniej z trzech do dwóch lat. Autor nie ustosunkował się wprawdzie do samego fatku skrócenia okresu kształcenia w szkole średniej. Jego wywody w sprawie funkcji systemu szkolnego w związku z zapowiedzianymi zmianami w szkolnictwie zasługują jednak na szczególną uwagę, bo są naprawdę symptomatyczne.

Kształcenie w szkole średniej rozpatruje on wyłącznie z punktu widzenia aktualnych wymagań co do kwalifikacji robotników. Stwierdzając więc, że przy obecnym stanie techniki i technologii nie na wszystkich stanowiskach roboczych niezbędni są pracownicy o średnim wykształceniu ogólnym, Epsztejn sugeruje, że tylko kształcenie w zakresie szkoły ośmioletniej powinno być wspólne i jednakowe dla wszystkich. Natomiast sprawę dalszego kształcenia poszczególnych absolwentów szkoły ośmioletniej uzależnia on wyłącznie od wymagań zawodowych. W każdym razie wszystkie drogi dalszego kształcenia — według Epsztejna — powinny mieć charakter zawodowy. Każda z tych dróg ma prowadzić „do opanowania takiego czy innego zawodu o różnym poziomie kwalifikacji i o różnym zakresie wykształcenia ogólnego. W każdym jednak — bez wyjątków — przypadku uczniowie przygotują się do uczestnictwa w pracy produkcyjnej, włączając się do niej w procesie nau-

[1] Zadaczi sowietskoj szkoły. Dokład ministra proswieszczenija towariszcza E. I. Afanasienko. *Uczitielskaja gazieta* 1964; nr 96.

[2] Ob izmienienii sroka obuczenija w sriednich obszczeobrazowatielnych trudowych politiechniczeskich szkołach s proizwodstwiennym obuczenijem. *Uczitielskaja gazieta* 1964; nr 96.

[3] D. A. Epsztejn: Sowierszenstwowat' sistiemu proizwodstwiennogo obuczenija. *Sowietskaja piedagogika* 1964; nr 10.

czania. Wszyscy absolwenci szkoły ośmioletniej pójdą do pracy, ale włączenie ich do pracy dokona się w zależności od wymagań produkcji poprzez określony kanał kształcenia".

Te zdania najwyraźniej świadczą o tym, że ich autor niezmiennie stoi na stanowisku profesjonalizacji szkolnictwa średniego, rozumianej jak najbardziej tradycjonalistycznie. Jego stanowisko kłóci się więc zarówno z myślą przewodnią uchwały z 1964 r., zwiastującej odwrót od profesjonalizmu, jak i Programu KPZR z 1961 r., zapowiadającego wprowadzenie obowiązkowego średniego kształcenia ogólnego i politechnicznego. Nic więc dziwnego, że stanowisko Epsztejna spotkało się z ostrą krytyką ze strony organu Ministerstwa Oświaty RFSRR — *Narodnoje obrazowanije* [1].

Redakcja tego czasopisma przypomniała Epsztejnowi, że głównym zadaniem polityki oświatowej jest zapewnienie wszystkim przynajmniej średniego wykształcenia. Tego wymaga przede wszystkim postęp ekonomiczno-społeczny. „Ze względu na swoją funkcję społeczną kształcenie szkolne powinno uwzględniać nie dzień dzisiejszy, lecz jutrzejszy. A ma ono za zadanie nie zwykłe przysposobienie przyszłego pracownika do tego poziomu wytwórczości, który on zastanie, lecz przygotowanie go do tego, co powinien on dalej rozwijać, do doskonalenia produkcji i wzrastania wraz z nią. Samo kształcenie jest bowiem potężnym czynnikiem przyspieszania postępu technicznego i osiągania wyższej wydajności pracy. (...) Nie wolno zapominać i o tym, że wymagania co do poziomu kształcenia ogólnego wynikają nie tylko z potrzeb produkcji, lecz również z całego życia społecznego. Coraz wyższy rozwój pierwiastków komunizmu w naszym życiu ekonomicznym i społecznym, rozkwit nauki, kultury i sztuki wymaga z kolei stałego podwyższania poziomu wykształcenia i kultury każdego członka społeczeństwa. W wykształceniu szkolnym coraz większego znaczenia nabiera jego szerokość i wielostronność. Powinno ono sprzyjać wychowaniu i ukształtowaniu ludzi o wysokiej kulturze i świadomości komunistycznej, zdolnych zarówno do pracy fizycznej, jak i umysłowej oraz do aktywnej działalności w różnych dziedzinach życia społecznego i państwowego, a także w dziedzinie nauki i kultury.

Wykształcenie ośmioletnie nie może w pełni ukształtować takiego człowieka. To trzeba podkreślić jasno i niedwuznacznie. Dlatego aktualne ośmioletnie kształcenie obowiązkowe należy rozpatrywać tylko jako szczebel niezbędny do następnego przejścia do powszechnego kształcenia średniego" [2].

Casus: Stanowisko Arsieniewa

Oczywiście, to przejście do powszechności kształcenia średniego nie będzie rzeczą łatwą. Znanemu działaczowi oświatowemu, również członkowi rzeczywistemu Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, A. M. Arsieniewowi realizacja kształcenia średniego dla wszystkich wydaje się wprost nieziszczalna. Ze względu na słabe postępy i brak pilności w nauce — jego zdaniem — znaczna część uczniów nie powinna być przetrzymywana w szkole dłużej niż przez osiem lat. Tylko ośmioletnie kształcenie podstawowe powinno być w pełni dostępne i obowiązkowe dla wszystkich [3].

Charakteryzując aktualne zadania polityki oświatowej w 1964 r., Arsieniew pisał m. in.: „Obecnie najważniejszą sprawą jest podwyższenie poziomu kształcenia w szkole ośmioletniej i określenie profilu kształcenia zawodowego w szkole średniej

[1] Protiw putanicy w podchodie k ważnym woprosam narodnogo obrazowanija. *Narodnoje obrazowanije* 1964; nr 12.
[2] Op. cit., s. 8.
[3] A. Arsieniew: O gławnom w żyzni szkoły. *Uczitielskaja gazieta* 1964; Por. także tegoż autora: Za dalniejszeje ukrieplenije swiazi szkoły s żyznju. *Sowietskaja piedagogika* 1964; nr 9.

z uwzględnieniem warunków środowiskowych, a także wzmocnienie bazy materialno-technicznej dla przysposobienia zawodowego, radykalne podwyższenie poziomu wymagań w stosunku do uczniów starszych klas, zrezygnowanie z nadmiernej opieki nad nimi, aby nie ciągnąć aż do matury w szkole średniej tych, którzy źle się uczą, niedbale odnoszą się do swoich obowiązków i radzi by wciąż pozostawać na cudzym utrzymaniu. Szkoła średnia powinna mieć prawo wydalania tych uczniów klas starszych, którzy zaniedbują się w nauce" [1].

Redakcję czasopisma *Narodnoje obrazowanije* (które — przypomnijmy jeszcze raz — jest organem Ministerstwa Oświaty) razi wprost „administracyjny" styl propozycji tego pedagoga. Zadaniem pedagoga jest przede wszystkim wykrywanie przyczyn niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych i szukanie środków zaradczych w doskonaleniu systemu oświatowo-wychowawczego. Pedagoga powinny niepokoić losy tych, którzy z takiego czy innego powodu źle się uczą i są „trudni" pod względem wychowawczym. Ale tego niestety w publikacjach Arsieniewa brakuje. Dlatego — zdaniem redakcji cytowanego miesięcznika — nad propozycjami Arsieniewa niepodobna poważnie dyskutować. „Można by dyskutować o tych propozycjach, gdyby autor rzeczywiście wykazał prawdziwą troskę o całą młodzież, o chłopców i dziewczęta, i napisał wprost o konieczności rozszerzenia dla nich różnych form kształcenia średniego, o organizacji szkół specjalnych, zakładów wychowawczych oraz szkół średnich dla młodzieży pracującej, a także o rozszerzeniu i udoskonaleniu systemu średniego kształcenia zawodowo-technicznego itp." [2]

Redakcja czasopisma *Narodnoje obrazowanije* nie wyklucza celowości zróżnicowania form kształcenia na poziomie szkoły średniej. Co więcej, domaga się wprost od Akademii Nauk Pedagogicznych zasadniczej rewizji dotychczasowego standardu kształcenia na tym poziomie. Przy opracowywaniu koncepcji kształcenia w szkolnictwie średnim trzeba koniecznie wziąć pod uwagę właściwości rozwojowe młodzieży. W cytowanym artykule czytamy m. in.: „Jest rzeczą zupełnie oczywistą, że same warunki kształcenia i wychowania w szkole powinny być tak rozległe, elastyczne i nie sformalizowane, żeby, zapewniając przede wszystkim wszechstronny rozwój ogólny i szeroki horyzont politechniczny oraz politechniczne umiejętności i nawyki całej młodzieży, pozwalały każdemu normalnie rozwiniętemu uczniowi rozwijać się zgodnie z jego właściwościami indywidualnymi i żeby pedagog mógł skutecznie kierować tym procesem" [3].

Zasadnicza rewizja treści kształcenia konieczna jest również ze względu na rozwój nauki i techniki. Obowiązkowa dla wszystkich szkoła średnia powinna zapewniać młodzieży wykształcenie oparte na najwyższych osiągnięciach nauki. Tylko takie wykształcenie może rozbudzić zainteresowania poznawcze i dążność do nieustannego kształcenia się.

Zbyt wczesne zamykanie procesu kształcenia ogólnego i jednostronność przysposobienia zawodowego uniemożliwia osiąganie tych najwyższych wartości wychowawczych. Redakcja miesięcznika *Narodnoje obrazowanije* ubolewa, że liczni pedagogowie zapomnieli o z dawna propagowanej idei wieloletniego kształcenia ogólnego i politechnicznego na korzyść wczesnego przysposobienia zawodowego. „Jeśli przedtem w centrum uwagi teoretyków pedagogiki była idea politechnizacji szkoły, to obecnie wielu z nich zapomniało o niej i w gruncie rzeczy ograniczyło się do propagowania zwykłej profesjonalizacji szkoły i zacieśniania zakresu ogólnego kształcenia średniego" [4].

[1] A. M. Arsieniew: Za dalniejszeje ukrieplenije swiazi szkoły s żyznju. op. cit., s. 13.
[2] Protiw putanicy w podchodie k ważnym woprosam narodnogo obrazowanija, op. cit., s. 11.
[3] Op. cit., s. 9.
[4] Ibidem, s. 10.

Stanowisko takich pedagogów jest obecnie wręcz szkodliwe dlatego, że usprawiedliwia ono i podtrzymuje dotychczasowe wypaczenia w szkolnictwie. Redakcja przypomina, że realizacja założeń reformy podjętej w 1958 r. spowodowała w wielu przypadkach wypaczenie samej idei łączenia procesu kształcenia z przygotowywaniem młodzieży do życia. Na pedagogów więc spada obowiązek podjęcia gruntownej analizy aktualnego stanu całego systemu oświatowo-wychowawczego i określenia perspektyw jego rozwoju.

Opracowanie koncepcji ogólnego kształcenia średniego dla wszystkich — podstawowym zadaniem pedagogów

Na szczególną uwagę zasługuje myśl, która przewija się przez cały artykuł redakcyjny czasopisma *Narodnoje obrazowanije:* Zespół redakcyjny organu Ministerstwa Oświaty żąda od pedagogów wyraźnej i konsekwentnej odpowiedzi na pytanie: jaka ma być obowiązkowa dla wszystkich szkoła średnia? Jest to bowiem zasadnicze pytanie współczesnej polityki oświatowej. Odpowiedzi na to pytanie od dawna już szukają władze radzieckie. Niestety, na razie jednak bez w pełni zadowalającego sukcesu. Atoli administracja szkolna — zajęta wciąż załatwianiem narastających i komplikujących się spraw — nie jest w stanie samodzielnie znaleźć pożądanej odpowiedzi na to trudne pytanie.

Redakcję miesięcznika *Narodnoje obrazowanije* irytuje więc to, że nawet członkowie Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych — a więc bardzo poważnej instytucji naukowej, bezpośrednio odpowiedzialnej za rozstrzyganie podstawowych problemów pedagogicznych — nie chcą sobie zadać trudu, żeby przynajmniej współdziałać z administracją w tych mozolnych poszukiwaniach. Redakcja z goryczą wypomina, że omijają oni najistotniejsze problemy, jak na przykład ten: gdzie, jak i w jakim charakterze mogą „pracować" miliony 15-letnich chłopców i dziewcząt, opuszczających klasę ósmą, czy przemysł i rolnictwo może włączyć „wszystkich bez wyjątków" do „pracy produkcyjnej"?

„Takie zagadnienia — czytamy w artykule redakcyjnym — nie niepokoją uczonego pedagoga. Niech o tym myślą w organizacjach państwowych i gospodarczych. Dla niego ważne tylko jedno: wszystkich jak najwcześniej włączyć do produkcji. W tym celu należy absolwentom szkoły ośmioletniej zapewnić »wiele różnych dróg i możliwości«. A jakież to drogi? Autor konkretnie ich nie wskazuje. Ale o tym, że każda z nich powinna mieć charakter zawodowy i powinna przygotowywać wyłącznie do uczestnictwa w produkcji materialnej, mówi dość wyraźnie" [1].

Redakcja pyta: „Czy nauka pedagogiczna ustaliła, iż rzeczywiście taka droga łączenia pracy w przedsiębiorstwie z przysposobieniem zawodowym i kształceniem średnim jest najlepsza dla młodzików 15—16-letnich, nie ukształtowanych jeszcze w pełni pod względem fizycznym i duchowym? Jakimiż obiektywnymi danymi naukowymi autor może udowodnić, że takie połączenie — w obecnej postaci — jest dostosowane do możliwości wielu młodzików i nie wpływa ujemnie na ich zdrowie, ich normalny rozwój fizyczny i psychiczny? A tego ignorować nie wolno" [2].

Tymczasem zamiast formułować naukowo uzasadnione postulaty co do koniecznych zmian obecnego systemu oświatowo-wychowawczego czołowi przedstawiciele Akademii Nauk Pedagogicznych nie tylko zasadniczo akceptują obecny stan tego systemu, lecz nawet nawołują do utrwalania jego najsłabszych stron. A właśnie przedwczesna profesjonalizacja jest bezsprzecznie jedną z najsłabszych stron współczesnego szkolnictwa.

[1] Ibidem, s. 8.
[2] Ibidem, s. 8.

Jeśli do niedawna tolerowano taki stan rzeczy, to tylko ze względu na nieprzezwyciężalne trudności społeczno-ekonomiczne, udaremniające wszelkie próby zbudowania jednolitego systemu kształcenia ogólnego i politechnicznego dla całej młodzieży aż do jej pełnoletności. A takie próby — jak wiadomo — podejmowano w ZSRR już od zarania przemian socjalistycznych. Realizacja powszechności kształcenia ogólnego i politechnicznego dla całej młodzieży do 17 roku życia już od 1918 roku była w ZSRR jednym z naczelnych zadań polityki oświatowej.

Redakcja miesięcznika *Narodnoje obrazowanije* przypomina, że nawet w najcięższych chwilach w dziejach Związku Radzieckiego, kiedy ze względu na ogromne trudności gospodarcze konieczna była profesjonalizacja szkół drugiego stopnia, W. I. Lenin upominał, „żeby nie dopuścić do rzemieślnictwa: 1) unikać wczesnej specjalizacji; opracować instrukcję w tej sprawie, 2) rozszerzyć we wszystkich szkołach zawodowo-technicznych (proftech-szkołach) przedmioty ogólnokształcące..., 3) postawić jako bezwarunkowe zadanie niezwłoczne przejście do kształcenia politechnicznego lub, ściślej, niezwłoczne urzeczywistnienie szeregu możliwych już teraz posunięć w kierunku kształcenia politechnicznego". Lenin tłumaczył, że ze względu na nędzę i zniszczenie kraju „jesteśmy zmuszeni tymczasowo obniżyć wiek (przejścia od kształcenia ogólnego i politechnicznego do zawodowo-politechnicznego) z 17 do 15 lat".

Te wskazania Lenina nie straciły nic na aktualności. Wręcz przeciwnie, dopiero teraz zaistniały wszelkie warunki do pełnego urzeczywistnienia idei kształcenia ogólnego i politechnicznego całej młodzieży przynajmniej do 17 lat. Pedagogowie muszą jednak dokładnie i w pełni odpowiedzialnie określić formy realizacji tego przedsięwzięcia.

Wydawało się nawet, że Akademia Nauk Pedagogicznych podejmie to zadanie w całej pełni. Wszak przy ustalaniu planu badań naukowych na najbliższą przyszłość w 1963 r. prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych, I. A. Kairow, wysunął to zadanie na czoło całej pracy badawczej Akademii. Jakże zobowiązująco brzmiały jego słowa: „Jednym z centralnych problemów chwili obecnej jest stworzenie jednolitej szkoły politechnicznej, zaprojektowanie szkoły społeczeństwa komunistycznego. W świetle nowego Programu Partii trzeba rozpatrzyć perspektywy rozwoju systemu oświaty i określić, które spośród obecnie istniejących typów uczelni mają przyszłość i jakie są drogi ich dalszego rozwoju, a także jaki będzie stosunek wzajemny w systemie oświaty między szkołami zwyczajnymi, całodziennymi i internatowymi. W związku z wprowadzeniem do szkoły ogólnokształcącej przysposobienia zawodowego, a do szkoły zawodowej elementów kształcenia ogólnego powstaje konieczność przemyślenia problemu połączenia tych dwóch szkół w jednolitą szkołę politechniczną" [2].

Na razie jednak niewiele zrobiono w tej dziedzinie. Dlatego też zaskakuje nas pewność, z jaką czołowi przedstawiciele Akademii Nauk Pedagogicznych opowiadają się za zwykłą profesjonalizacją szkolnictwa średniego i ograniczeniem minimum kształcenia ogólnego. Zaskakuje też informacja, iż Akademia bez zastrzeżeń opowiedziała się za skróceniem okresu kształcenia w szkole średniej z trzech do dwóch lat [2].

Wygląda jednak na to, że obecne przemiany w szkolnictwie radzieckim mają charakter tymczasowy. Szkoda, że nie dostrzegają tego autorytatywni pedagogowie, wprowadzając „gmatwaninę" w ważnych sprawach oświaty. Dobrze zaś, że przy-

[1] I. A. Kairow: Nowaja programma KPSS a zadaczi piedagogiczeskoj nauki. Moskwa Izd. APN 1963, s. 13. Por. przekład w *Wychowaniu* 1963; nr 18.
[2] A. M. Arsieniew: Za dalniejszeje ukrieplenije swiazi szkoły s żyznju. Op. cit., s. 8.

najmniej organ Ministerstwa Oświaty podejmuje walkę z tą „gmatwaniną", o czym świadczy nawet sam tytuł cytowanego artykułu.

Warto też dodać, że czasopismo *Narodnoje obrazowanije* nie pierwszy raz udostępniło swoich szpalt ludziom konsekwentnie walczącym o powszechność średniego kształcenia ogólnego i politechnicznego przeciwko minimalistom upierającym się przy profesjonalizacji szkolnictwa średniego. Wystarczy wspomnieć, iż już w pierwszym zeszycie tego czasopisma z 1963 r. ukazał się bardzo interesujący artykuł P. Rudniewa, który śmiało i dalekowzrocznie podjął węzłową problematykę organizacji i treści szkolnictwa współczesnego[1]. Na nic jednak wszelkie dyskusje, jeśli wpływowi pedagogowie pozostają na starych pozycjach. A tak potrzebna dziś trafna odpowiedź pedagogów na pytanie: jaka ma być powszechna szkoła średnia.

Tadeusz J. Wiloch

[1] P. Rudniew: K woprosu o „diffieriencyacji obszczego obrazowanija" w sriedniej szkole. *Narodnoje obrazowanije* 1963; nr 1.

KRONIKA KRAJOWA

NOWE STATUTY SZKOLNE

Ukazały się od dawna oczekiwane zarządzenia Ministra Oświaty w sprawie statutu szkoły podstawowej i statutu studium nauczycielskiego.

U podstaw postanowień zawartych w tych statutach leżą założenia ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, które określają główne kierunki pracy tych szkół. Ponadto na treść tych postanowień rzutują dotychczasowe dokumenty regulujące życie szkół (w zakresie organizacji roku szkolnego, pracy rady pedagogicznej, rady studium w studium nauczycielskim, organizacji młodzieżowych, komitetów rodzicielskich itp.), programy nauczania oraz niektóre przepisy zawarte w ustawie z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli.

Rzecz zrozumiała, że statuty, które stanowią przedmiot naszej uwagi, ograniczając się (jak zresztą wszelkie statuty) do założeń generalnych, ramowych, nie mogą zastąpić wszystkich dokumentów czy wytycznych wymagających szczegółowego ujęcia, stąd w niektórych przypadkach zachodzi potrzeba odwoływania się do przepisów określonych odrębnymi zarządzeniami.

Mimo tej konwencjonalnej struktury, syntetycznej pod względem merytorycznym treści i zwięzłej formy, dokumenty te — o charakterze perspektywicznym — wyznaczają cele, program i główne kierunki działalności szkoły.

1

Nauczanie i wychowanie w szkole podstawowej — zakłada statut — ma na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli. Zadaniem więc szkoły jest ukształtowanie naukowego poglądu na świat, ukształtowanie przekonania o społecznej, ekonomicznej i moralnej wyższości socjalistycznego ustroju społecznego nad ustrojem kapitalistycznym, przygotowanie do czynnego udziału w socjalistycznej gospodarce i kulturze.

Jak więc z określenia celów i zadań szkoły podstawowej wynika — nauczanie i wychowanie nie mogą ograniczyć się do przekazywania dorobku i przystosowania uczniów do istniejących warunków, lecz powinny przygotować wychowanków do aktywnego, twórczego uczestnictwa w dokonujących się procesach socjalistycznego budownictwa.

Warunki do realizacji tego celu stwarza m. in. postanowienie mówiące o jednolitym wykształceniu, które 8-klasowa szkoła podstawowa zapewnia wszystkim uczniom. Wykształcenie to obejmuje wiedzę o przyrodzie i życiu społecznym, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości, wstępne zaznajomienie z techniką oraz przysposobienie do pracy i udziału w życiu społecznym i kulturalnym.

Warunki do realizacji wyżej wymienionych celów zabezpieczają również inne bardzo istotne postanowienia mówiące o tym, że szkoła podstawowa — jako organizacyjna i programowa podstawa systemu kształcenia i wychowania w PRL — jest instytucją świecką (całokształt nauczania i wychowania w szkole podstawowej ma charakter świecki) i że jest obowiązkowa i bezpłatna.

Jakkolwiek statut przewiduje istnienie szkół podstawowych realizujących program klas I—IV (w wyjątkowych przypadkach — szkoły realizujące program klas I—VI),

podkreśla, że szkoła podstawowa jest szkołą 8-klasową i jednolitą pod względem programowym. Tak więc dotychczasowa mozaika szkół podstawowych przestanie istnieć.

W celu pogłębienia wiadomości uczniów, rozwijania ich zainteresowań i uzdolnień, aktywności i samodzielności oraz przygotowania ich do udziału w życiu społecznym i wdrożenia do spędzania wolnego czasu w sposób kulturalny — szkoła podstawowa powinna prowadzić zajęcia pozalekcyjne i współdziałać w prowadzeniu ich dla uczniów przez powołane do tego placówki i instytucje zajęć pozaszkolnych.

Dla pogłębienia procesu nauczania i wychowania szkoła powołuje organizacje uczniowskie. Powszechną organizacją uczniowską, stwarzającą szerokie możliwości rozwijania zainteresowań i aktywności młodzieży, działającą w każdej szkole, jest samorząd uczniowski.

W złożonej i odpowiedzialnej pracy szkoły statut widzi najbliższych jej sojuszników:

— Związek Harcerstwa Polskiego — na odcinku realizacji zadań ideowo-wychowawczych,

— komitety rodzicielskie — w zakresie realizacji zadań wychowawczo-opiekuńczych,

— komitety opiekuńcze — dla zacieśnienia więzi szkoły z życiem i budownictwem socjalistycznym.

Mówiąc o współdziałaniu szkoły ze Związkiem Harcerstwa Polskiego — na zasadach uzgodnionych z Ministerstwem Oświaty — statut zobowiązuje szkołę do zabezpieczenia drużynie harcerskiej korzystania z pomieszczeń i urządzeń szkolnych oraz do stwarzania jej warunków dla rozszerzenia oddziaływania ideowo-wychowawczego na młodzież zorganizowaną i nie zorganizowaną.

Statut szczegółowo też określa obowiązki nauczyciela, a zwłaszcza obowiązki wychowawców klas, do których m. in. zalicza: poznanie osobowości ucznia, jego zdolności i zainteresowań, jego warunków życia i stanu zdrowotnego, organizowanie i prowadzenie pracy wychowawczej w klasie, współdziałanie z domem rodzicielskim itp.

Rada pedagogiczna jako wewnętrzny organ szkoły powołana jest przede wszystkim do rozważania, opracowywania i rozstrzygania spraw dotyczących wychowania, nauczania i administracji szkoły oraz opiniowania spraw zleconych przez władze szkolne.

Za całokształt działalności dydaktycznej, wychowawczej i administracyjnej szkoły, a w szczególności za zgodny z ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania w PRL kierunek nauczania i wychowania w szkole — statut czyni odpowiedzialnym kierownika szkoły. Na nim też spoczywa odpowiedzialność za realizację programów nauczania, warunki pracy w szkole, organizację współdziałania rodziców ze szkołą, za działalność organizacji uczniowskich, realizację powszechności nauczania w obwodzie swojej szkoły itp.

2

Zadania stojące przed studium nauczycielskim statut określa zgodnie z odpowiednimi postanowieniami ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Kładzie więc szczególny nacisk na teoretyczne i praktyczne przygotowanie studentów studiów dziennych do obowiązków nauczyciela i wychowawcy (podniesienie kwalifikacji naukowo-pedagogicznych studentów studiów dla pracu-

jących), ukształtowanie postawy ideowo-moralnej, wpojenie (względnie pogłębienie u studentów studiów dla pracujących) zamiłowania do pracy pedagogicznej oraz zrozumienia jej doniosłości dla rozwoju kraju, wdrożenie do samokształcenia, do podnoszenia poziomu swej wiedzy oraz kultury ogólnej i zawodowej, jak również na przygotowanie do działalności społecznej i kulturalnej.

Projekt tego statutu był przedmiotem dyskusji kierowników oddziałów kształcenia nauczycieli kuratoriów okręgów szkolnych i nauczycieli studiów nauczycielskich. Uwzględnia więc słuszne dezyderaty osób bezpośrednio zainteresowanych, sugerujące m. in. nadanie tej uczelni właściwej rangi, odciążenie dyrektora studium od spraw administracyjnych i gospodarczych, wzmocnienie pozycji kierownika wydziału (dotychczasowej „sekcji przedmiotowej"), przyznanie szerszych uprawnień radzie wydziału — z jednoczesnym odciążeniem rad studium (rad pedagogicznych) od spraw formalnych, związanych z tokiem studiów.

W myśl bowiem postanowień statutu — otwarcie studium nauczycielskiego następuje na podstawie orzeczenia organizacyjnego wydanego przez Ministerstwo Oświaty (dotychczas na podstawie orzeczenia kuratorium okręgu szkolnego); działalnością studium kieruje dyrektor nie tylko przy współudziale zastępców dyrektora (dyrektorów) do spraw pedagogicznych, rady studium, kierowników wydziałów, lecz m. in. przy współudziale zastępcy dyrektora do spraw administracyjno-gospodarczych; kierownika wydziału wybiera na okres trzech lat rada wydziału, a zatwierdza go kurator okręgu szkolnego; wydział — jako podstawowa komórka organizacyjna studium — obejmuje studentów studiów dziennych, wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych o kierunkach z tą samą główną specjalnością.

Rada studium na czele z dyrektorem studium — jako jej przewodniczącym — pozostaje nadal organem wewnątrznym studium, powołanym do rozważania, opracowywania i rozstrzygania w granicach kompetencji spraw wychowania, nauczania i administracji studium. Skład jej i rola w zasadzie się nie zmieniają. Natomiast struktura organizacyjna i zakres uprawnień rady wydziału — jak już nadmieniono wyżej — ulegają poważnej modyfikacji.

Zadaniem rady wydziału jest współdziałanie z kierownikiem wydziału w sprawach dotyczących rozwoju, ulepszenia jego pracy pod względem naukowym, dydaktycznym i wychowawczym. W skład jej wchodzą: kierownik wydziału — jako przewodniczący oraz nauczyciele uczący na danym wydziale przedmiotów objętych planem studiów.

Postanowienie to anuluje tym samym obowiązujące dotychczas przepisy w sprawie działalności oddzielnych sekcji przedmiotowych: kierunkowych (specjalistycznych) i pedagogicznych, między którymi nie zawsze istniała więź, koordynacja zadań w zakresie przygotowania kandydata do zawodu nauczycielskiego.

Koncepcja organizacyjna wydziałów ma właśnie aspekt perspektywiczny, obliczony na ewentualne przekształcenie studium nauczycielskiego na szkołę wyższą zawodową.

W celu natomiast realizacji zadań specjalistycznych statut przewiduje komisje przedmiotowe, a mianowicie: komisję przedmiotów kierunkowych, obejmującą nauczycieli uczących przedmiotów tej samej specjalności kierunkowej; komisję pedagogiczną, w skład której wchodzą nauczyciele przedmiotów pedagogicznych i pozostałych przedmiotów, występujących na wszystkich kierunkach w danym studium. (W ramach komisji pedagogicznej mogą działać podkomisje przedmiotowe nauczycieli danego przedmiotu lub grupy przedmiotów pokrewnych na wszystkich kierunkach studiów). Do zadań komisji należy współdziałanie z dyrektorem studium i kierownikami wydziałów w szczególności w zakresie realizacji programów nauczania, doskonalenia metod pracy dydaktyczno-wychowawczej (m. in. poprzez wymianę doświadczeń, organizowanie pokazowych zajęć dydaktycznych oraz troska o dyscy-

plinę studiów, właściwy poziom praktyk pedagogicznych oraz o należyte wyposażenie pracowni naukowych. Pracę komisji przedmiotowej organizuje wybrany przez nią przewodniczący.

Ważnym ogniwem procesu dydaktyczno-wychowawczego w zakładzie kształcenia nauczycieli jest praktyka pedagogiczna. Wymagania stawiane nauczycielowi odpowiedzialnemu za jej organizację, przebieg i efektywność muszą być wysokie.

Statut postanawia, że rada studium może powołać na to stanowisko nauczyciela, który posiada kwalifikacje do nauczania w studium nauczycielskim, co najmniej 8 lat pracy w charakterze nauczyciela, w tym minimum 3 lata w szkole (na placówce) typu odpowiadającego szkole (placówce), do której studium o danych kierunkach przygotowuje nauczycieli, oraz co najmniej 2 lata pracy w zakładzie kształcenia nauczycieli. Nauczyciel taki powinien zarazem wyróżniać się wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym.

Przyznanie odpowiednim kolektywom nauczycielskim prerogatywy dokonywania wyboru kierownika wydziału, kierownika praktyki pedagogicznej, przewodniczącego komisji przedmiotowych świadczy nie tylko o dużym zaufaniu władz szkolnych do pracowników pedagogicznych tego rzędu uczelni, lecz jest jednocześnie przejawem pełnej decentralizacji.

Statut zawiera również szereg ważnych postanowień w zakresie organizowania przez studium pracy dydaktycznej dla studentów studiów zaocznych. Zobowiązuje mianowicie studium nauczycielskie do organizowania pomocy w formie wykładów, ćwiczeń i konsultacji w siedzibie studium i w punktach konsultacyjnych, stanowiących integralną część studium, do udostępniania w ciągu całego roku szkolnego i w okresie sesji biblioteki oraz wysyłania pocztą książek na pisemne zamówienia studentów.

Określając obowiązki nauczycieli studium nauczycielskiego statut eksponuje szczególnie te obowiązki, które wynikają z charakteru uczelni, jak np. kształcenie i wychowywanie studentów na ideowych i światłych nauczycieli (wychowawców) oddanych sprawie socjalizmu, współdziałanie z kierownikiem domu studenta, pomoc w organizowaniu samodzielnej pracy studentów, systematyczne pogłębianie swojej wiedzy oraz doskonalenie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Znaczne uprawnienia przyznaje statut organizacjom młodzieżowym działającym na terenie studium nauczycielskiego. Zakłada bowiem, że:

1) przedstawiciele organizacji młodzieżowych mogą być zapraszani do udziału — z głosem doradczym — w obradach rady studium, na których omawia się sprawy dyscypliny i wyników pracy wychowawczej;

2) rada studium przy określaniu rodzaju kar i trybu ich stosowania zasięga opinii Rady Uczelnianej Zrzeszenia Studentów Polskich i innych organizacji młodzieżowych;

3) kierownik wydziału przy współudziale opiekuna oddziału i Rady Uczelnianej Zrzeszenia Studentów Polskich rozpatruje sprawy wynikające z naruszenia przez studenta zasad współżycia społecznego.

Postanowienia te mają na celu zabezpieczenie w studium nauczycielskim takich warunków, w których organizacje młodzieżowe (ZMS, ZMW, ZHP i ZSP) czułyby się współodpowiedzialne za poziom pracy ideowo-wychowawczej zakładu i dyscyplinę studiów. Chodzi też o podkreślenie roli rad uczelnianych Zrzeszenia Studentów Polskich, które, obejmując swym zasięgiem ogół młodzieży w studiach nauczycielskich, stanowią jedyną formę samorządu szkolnego.

Kazimierz Iwiński

KONFERENCJA KRAJOWA W SPRAWIE WSPÓŁPRACY MUZEÓW ZE SZKOŁAMI

W dniu 15 grudnia 1964 r. odbyła się w Instytucie Pedagogiki w Warszawie konferencja krajowa na temat wykorzystywania muzeów w procesie nauczania i wychowywania młodzieży szkolnej.

Konferencja zorganizowana została przez Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki przy współpracy Zespołu do Spraw Oświatowych Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz Zespołu Działów Oświatowych Muzeum Narodowego w Warszawie. Wzięli w niej udział pracownicy muzeów różnego typu, zainteresowani problematyką, działający na terenie Warszawy (w Muzeum Archeologicznym, Muzeum Historycznym Warszawy, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Rewolucyjnego, Muzeum Mickiewicza, Muzeum Narodowym, Muzeum Techniki, Muzeum Ziemi) oraz muzeolodzy z terenu innych miast kraju (z Gdańska, Łodzi, Poznania, Przemyśla, Słupska, Szczecina, Torunia, Wrocławia, Zabrza, Zielonej Góry). Na konferencję przybyli także przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Kultury i Sztuki, Centralnego Ośrodka Metodycznego, niektórych redakcji czasopism pedagogicznych oraz szkół. Obradom przewodniczył dr Feliks Korniszewski, kierownik Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki [1].

Zasadniczą intencją organizatorów konferencji było doprowadzenie do zapoczątkowania centralnie zaplanowanych i skoordynowanych badań zespołowych muzeologów i pedagogów nad wykorzystywaniem placówek muzealnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Otwierając obrady i witając zebranych w imieniu Dyrekcji Instytutu Pedagogiki, dr Korniszewski stwierdził, że muzea, jako zbiornice wyselekcjonowanych charakterystycznych dokumentów, obrazujących w konkretnej formie różne dziedziny rzeczywistości przyrodniczej, społeczno-historycznej i kulturowej, potencjalnie nadają się do szerokiego wykorzystywania w procesie nauczania. W rzeczywistości wykorzystywane są one jednak głównie przez specjalistów muzeologów i naukowców, a nie czynią z nich jeszcze należytego użytku nauczyciele i wychowawcy. Brak jest jeszcze należytej współpracy muzeów ze szkołami, a szkół z muzeami. Toteż konieczne jest poprawienie tego stanu rzeczy, konieczne jest uczynienie określonych wysiłków w tym kierunku zarówno ze strony placówek muzealnych, jak i ze strony instytucji systematycznego nauczania i wychowywania młodzieży. O rozumieniu tej konieczności świadczy fakt uruchamiania w wielu muzeach działów oświatowych, świadczą też podejmowane przez muzea sporadyczne akcje w rodzaju konkursu, na przykład jaki został ogłoszony w 1959 r. przez Zarząd Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki wespół z Redakcją *Głosu Nauczycielskiego* na temat: „Czego oczekuje nauczyciel od muzeum?", a także przeprowadzane tu i ówdzie seminaria pracowników muzeów, jak na przykład zorganizowane pod koniec 1964 r., we wrześniu, seminarium w Przemyślu na temat współpracy muzeum ze szkołą, w październiku zaś analogiczna konferencja archeologów we Wrocławiu.

Pragnąc przejść od sporadycznych, indywidualnych, rozproszonych wysiłków do działalności systematycznej i należycie zorganizowanej, pracownicy oświatowi muzeów różnego typu z różnych miast Polski przybyli na konferencję w Instytucie Pedagogiki dla przedyskutowania zagadnienia i powzięcia odpowiednich uchwał.

[1] Zakład Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki jest krajowym ośrodkiem dokumentacji i informacji w zakresie całości zagadnień oświatowych i pedagogicznych, interesujących zarówno nauczycieli i wychowawców, jak członków administracji szkolnej, zarówno teoretyków, jak i praktyków od przedszkoli do szkół wyższych. Zakład ten obejmuje, obok Pracowni Bibliograficznej oraz Biblioteki Pedagogicznej, także Muzeum Oświaty będące we wstępnym stadium swej organizacji i działalności.

W pierwszej części konferencji wysłuchano 4 kolejnych referatów oraz obejrzano 2 filmy dokumentalne z działalności oświatowej muzeów.

Referaty wygłosili: 1) mgr Tadeusz Banasik, przedstawiciel Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki, na temat: „Przegląd stanu badań w PRL nad zagadnieniem współpracy muzeów ze szkołami"; 2) mgr Jadwiga Wardasówna, pracownik Muzeum Narodowego, w zastępstwie nieobecnego na konferencji (z powodu wyjazdu do Paryża) mgra Andrzeja Szpakowskiego, kuratora działów oświatowych Muzeum Narodowego, odczytała tekst przygotowanego przez niego referatu na temat: „Problem współpracy muzeum ze szkołą"; 3) inż. Czesław Ługowski, dyrektor Muzeum Techniki w Warszawie, referat, pt.: „Rola Muzeum Techniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół" oraz 4) mgr Ziemowit Jerzy Mikołajtis, kierownik Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki, referat pt.: „Z dziejów muzeów pedagogicznych i szkolnych".

Wygłoszone referaty stanowiły dobre wprowadzenie uczestników konferencji do dyskusji. Centralnym problemem wszystkich referatów była sprawa możliwości wykorzystywania muzeów w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Była w nich mowa zarówno o tym, jak w rzeczywistości wykorzystywane są u nas muzea w pracy szkół, jak i o tym, jakie są braki pod tym względem obowiązujących programów nauczania, zwłaszcza programów nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, jakie są zaniedbania ze strony nauczycieli, jakie błędy i wadliwości w podręcznikach dydaktyki. Poruszone zostały także zagadnienia możliwości wykorzystywania muzeów różnego typu przy realizowaniu obowiązujących programów szkolnych, zarysowane zasady korzystania z wystaw, przeprowadzania wycieczek do muzeów oraz przeprowadzania lekcji w muzeach. Omówione zostały ważniejsze publikacje i badania dotyczące współpracy muzeów ze szkołami, a także podane konkretne przykłady takiej współpracy.

Dodatkową ilustracją i zarazem konkretyzacją współpracy muzeów ze szkołami były wyświetlone po referatach dwa filmy: o pracy dydaktyczno-wychowawczej Muzeum Sztuki w Nowym Jorku oraz Muzeum Nauki i Techniki w Chicago.

Dyskusja nad wszystkimi referatami przeprowadzona została łącznie, po przerwie, w drugiej części konferencji. Wyjątek stanowiło wystąpienie polemiczno-wyjaśniające przewodniczącego obrad po referacie mgra Andrzeja Szpakowskiego, odczytanym przez mgr Jadwigę Wardasównę. Ponieważ referat ten, omawiający „problem współpracy muzeum ze szkołą", zawierał, obok wielu bardzo interesujących i przekonywających twierdzeń i uzasadnień, również twierdzenie niesłuszne, bo zgeneralizowane zbytnio, na temat „polskiej pedagogiki", rzekomo nie przywiązującej wagi, zdaniem autora referatu, do okazów muzealnych, jako środków dydaktycznych, nie doceniającej wystawy muzealnej itp., dr Korniszewski uznał za potrzebne zgłosić pewne sprostowania w tym zakresie, wskazując, iż zarówno w teorii, jak i w praktyce nauczania głosi się potrzebę nie tylko stykania młodzieży z rzeczywistością poznawaną, obiektywnymi faktami i naturalnymi przedmiotami, lecz także z ich okazami, obrazami, modelami, schematami i różnego rodzaju innymi jeszcze „pomocami naukowymi", bez których bardzo utrudnione lub wręcz uniemożliwione byłoby niekiedy nauczanie. Trudno chyba byłoby nauczać geografii, gdyby się nie używało takich pomocy i „sztucznych" przedmiotów, jakimi są mapy geograficzne różnego rodzaju. Przesadą jest przeto zarzucać „polskiej pedagogice", że bagatelizuje ona wszelkie „pomoce naukowe" i nie docenia funkcji oświatowej muzeów. Może ktoś z pedagogów gdzieś niezbyt ściśle lub niezbyt zręcznie coś na ten temat napisał, ale to nie stanowi żadnej podstawy do uznawania naszej pedagogiki za naiwną i niedojrzałą. Sam fakt zwołania w Instytucie Pedagogiki, grupującym pracowników naukowych w zakresie pedagogiki, konferencji muzeologów, dla podjęcia współpracy badawczej nad należytym wykorzystywaniem zbiorów muzealnych w procesie nauczania i wychowywania młodzieży, świadczy o czymś wręcz przeciwnym.

Obok łącznej dyskusji nad wszystkimi zasadniczymi zagadnieniami, jakie zostały poruszone w wygłoszonych referatach, w drugiej części konferencji zostały wyrażone przez uczestników uzgodnione postulaty i deklaracje w sprawie współpracy muzeów ze szkołami, powzięte zostały także uchwały o współpracy muzeów z Instytutem Pedagogiki, sformułowane tematy badań oraz powołane zespoły badawcze.

W dyskusji kolejno zabrali głos: doc. dr Janina Kamińska (z Muzeum Archeologicznego w Łodzi), mgr Barbara Radziwiłł (z Zakładu Wychowania Instytutu Pedagogiki w Warszawie), mgr Tadeusz Banasik (z Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki), mgr Ziemowit Mikołajtis (kierownik Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki), mgr Bożena Kowalska (kierownik Wydziału Oświatowego Centralnego Biura Wystaw Artystycznych), mgr Zofia Adamczyk (z Muzeum Mickiewicza w Warszawie), mgr Jadwiga Wardasówna (z Muzeum Narodowego w Warszawie), mgr Tadeusz Świrski (z Muzeum Historii Polskiego Ruchu Rewolucyjnego w Warszawie), mgr Zbigniew Ciećkiewicz (Ostrów Wlkp.), mgr Cecylia Zieniewicz (z Muzeum Historycznego Warszawy) oraz mgr Ewa Arszyńska (z Muzeum Etnograficznego w Toruniu).

A oto deklaracje, postulaty i uchwały przyjęte jednogłośnie przez uczestników w wyniku dyskusji:

1. Scentralizowane badania nad formami współpracy muzeów ze szkołami i ich wykorzystywaniem w procesie nauczania i wychowania prowadzone będą zespołowo w grupach wyłonionych na krajowej konferencji w Instytucie Pedagogiki. Zespoły badawcze mogą rozszerzać swój skład osobowy w toku dalszej swej pracy. Konkretne tematy badań mogą być wysuwane przez utworzone i nowo powstające zespoły robocze oraz zgłaszane do Instytutu Pedagogiki. Badaniami kierować będzie Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki przy współpracy z Kierownictwem Zespołu do spraw Oświatowych Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz z Kierownictwem Zespołów Oświatowych Muzeum Narodowego w Warszawie. Dla koordynacji realizacji programu badań oraz dla oceny ich wyników powołany zostanie Komitet Naukowy. Podjęte prace badawcze włączone zostaną do planu badawczo-wydawniczego Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki. Publikowane wyniki badań i oparte na nich zalecenia metodyczne służyć powinny Ministerstwu Oświaty, Ministerstwu Kultury i Sztuki, muzeum, szkołom i nauczycielstwu.

2. W związku z prowadzeniem badań i realizowaniem konkretnych akcji na swym terenie zespoły badawcze przesyłać będą materiały informacyjne do Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki dla celów centralnej rejestracji.

3. Postuluje się wprowadzenie problematyki muzealno-oświatowej do zajęć szkół kształcących nauczycieli oraz włączenie ich do zadań szkoleniowych w okręgowych ośrodkach metodycznych, na konferencjach i kursach wakacyjnych dla nauczycieli. Projekt zajęć przygotuje wyłoniony zespół.

4. Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki przy współpracy terenowych zespołów badawczych przystąpi do opracowania scenariuszy filmów oświatowo-naukowych na temat wykorzystywania muzeów w procesie nauczania i wychowywania. Filmy te znaleźć winny zastosowanie przede wszystkim w zakładach kształcenia nauczycieli, w okręgowych ośrodkach metodycznych, na kursach pedagogicznych i konferencjach nauczycielskich.

5. Muzeum Oświaty i współpracujące z nim terenowe zespoły zachęcać będą szkoły do roztaczania swej opieki nad miejscowymi zabytkami oświatowymi. Dokładne dane o prowadzonej akcji powinny być przekazywane do Muzeum Oświaty w celu stworzenia centralnej dokumentacji w tym zakresie.

6. Uczestnicy Konferencji uważają za rzecz celową organizowanie muzeów szkolnych. Muzeum Oświaty we współpracy z terenowymi zespołami badawczymi inspirować będzie tworzenie muzeów szkolnych w poszczególnych miejscowościach kraju służące im pomocą w ich działalności.

7. Uczestnicy konferencji postulują, by wśród personelu muzeów różnego typu znajdowali się zarówno specjaliści pedagogowie, jak i konsultanci psychologowie i socjologowie.

8. Uczestnicy konferencji stoją na stanowisku, że zagadnienie współpracy szkół z muzeami powinno stać się przedmiotem specjalnego opracowania, zrealizowanego przez specjalistów pedagogów.

9. Uczestnicy konferencji są zdania, iż pracownicy oświatowi muzeów powinni być poddani specjalnemu przeszkoleniu pedagogicznemu. Powinno się organizować dla nich także konferencje i kursy pedagogiczne.

10. Konferencja uważa za rzecz konieczną opracowanie i wydanie przewodnika ogólnego po muzeach w kraju na użytek szkół i nauczycieli.

11. Uczestnicy konferencji popierają postulat Muzeum Oświaty Instytutu Pedagogiki, skierowany do Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz do kierownictw wszystkich placówek muzealnych w kraju, aby przekazywali w formie darów lub spisali na rzecz Muzeów Oświaty ważniejsze materiały ze swych zbiorów, dotyczące szkolnictwa, oświaty i wychowania.

Po przeprowadzeniu powyższych uchwał ustalone zostały przez uczestników konferencji następujące tematy badań i odpowiednich opracowań przez wyłonione zespoły badawcze pracowników oświatowych muzeów:

1. Rola muzeów w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły (Opracowanie projektu ulepszeń programu nauczania oraz wytycznych metodycznych);
2. Rola muzeów w realizacji programu nauczania przedmiotów humanistycznych;
3. Wykorzystywanie muzeów w procesie kształcenia politechnicznego w szkole;
4. Organizacja i metodyka wycieczek szkolnych do muzeum;
5. Metodyka oprowadzania uczniów po muzeach;
6. Zasady ekspozycji muzealnej dla młodzieży szkolnej (związanej z programem nauczania);
7. Metodyka prowadzenia lekcji w muzeum;
8. Muzea szkolne, ich zadania i organizacja;
9. Badania psychologiczne i socjologiczne młodzieży szkolnej zwiedzającej muzea;
10. Młodzieżowe koła przyjaciół muzeów (Technika i formy pracy);
11. Formy pracy oświatowej muzeów dla młodzieży;
12. Konkursy muzealne wśród młodzieży szkolnej;
13. Organizacja i działalność kół miłośników sztuki;
14. Przygotowanie nauczyciela do współpracy z muzeum;
15. Ocena nowych wystaw z punktu widzenia ich celowości i użyteczności dydaktycznej i wychowawczej.

Do udziału w zespołach badawczych, mających opracowywać powyższe zagadnienia, zgłosili się następujący uczestnicy konferencji: mgr Zofia Adamczyk, mgr Ewa Arszyńska, mgr Tadeusz Banasik, mgr Zbigniew Ciećkiewicz, mgr Regina Ciesielska, mgr Franciszek Fulczyk, mgr Bożena Kowalska, mgr Teresa Kwiecińska, inż. Czesław Ługowski, mgr Ziemowit Mikołajtis, mgr Genowefa Okulicz, Halina Osterloff, mgr Zofia Pawłowska, mgr Tadeusz Świrski, mgr Jadwiga Wardasówna, mgr Alicja Zawisza, mgr Cecylia Zieniewicz. Nadto, na podstawie uzyskanych osobiście upoważnień, zgłoszone zostały do współpracy dwie osoby nieobecne na konferencji: doc. dr Wanda Sarnowska (z Muzeum Archeologicznego we Wrocławiu) oraz mgr Barbara Kwinkowska (z Muzeum Archeologicznego i Etnograficznego w Łodzi).

Przytoczone wyżej fakty wskazują, że konferencja przebiegała sprawnie i cel swój całkowicie osiągnęła. Stało się to możliwe dzięki temu, że znaleźli się na niej pracownicy, którym głęboko zależy na doskonaleniu swej działalności zawodowej i coraz lepszym wywiązywaniu się ze swych zadań. Podkreślił to przewodniczący

konferencji, dr Korniszewski, zamykając obrady i dziękując referentom za przygotowane i wygłoszone referaty oraz wyświetlone filmy, a wszystkim uczestnikom za wykazane zainteresowania, wytrwałość i konstruktywny wkład podczas dyskusji nad referatami, podejmowanie uchwał, ustalanie tematów i przeprowadzenie dobrowolnych zgłoszeń do zespołów badawczych. Przebieg i wyniki konferencji zdają się zapowiadać bardzo pożyteczną współpracę pracowników oświatowych muzeów różnego typu w kraju z pracownikami naukowymi Muzeum Oświaty, Zakładu Dokumentacji i innych Zakładów Instytutu Pedagogiki, co w dalszej konsekwencji powinno przyczynić się do zaprowadzenia ściślejszego współdziałania muzeów ze szkołami, a szkół z muzeami dla rozszerzenia i pogłębienia procesów nauczania i wychowywania młodzieży.

F. J. K.

PROBLEMY SZKOLNICTWA W CHIŃSKIEJ REPUBLICE LUDOWEJ [1]

Etapy rozwoju szkolnictwa

W szkolnictwie Chińskiej Republiki Ludowej ostatniego piętnostolecia nastąpiły zasadnicze, a jednocześnie bardzo konstruktywne zmiany. Od pierwszych dni zwycięstwa rewolucji podjęty został długotrwały wysiłek zmierzający do stopniowego upowszechnienia szkoły podstawowej, oparcia jej na nowych treściach odpowiadających rewolucyjnym przemianom społeczeństwa oraz potrzebom socjalistycznego państwa.

Rozpatrując przemiany zachodzące w szkolnictwie ChRL w ujęciu chronologicznym, można wyodrębnić trzy zasadnicze etapy dokonywanej reformy.

W latach 1949—53 zapoczątkowana została realizacja prawa obywateli do powszechnej i bezpłatnej szkoły. Mimo wyraźnego braku nauczycieli, odpowiedniej ilości budynków szkolnych, niezbędnego sprzętu i pomocy naukowych powstało w tym okresie około 363 tys. szkół podstawowych, realizujących 6-letni okres nauczania, w którym podjęło naukę 28 900 tys. uczniów. W tym samym czasie zorganizowano około 4 tys. szkół średnich różnych typów — również o 6-letnim okresie nauczania (3 lata I stopień i 3 lata II stopień). W szkołach średnich znalazło miejsce 1300 tys. uczniów z miast i wsi.

W pracy szkolnej tego okresu zwrócono szczególną uwagę na ideowe wychowanie młodzieży. Tradycyjna szkoła chińska z okresu przedrewolucyjnego nie mogła być już wzorem w nowych warunkach ustrojowych. Jej elitarny charakter uniemożliwiał realizację zadań wynikających ze zdobyczy mas pracujących, nie odpowiadał idei równouprawnienia, poszanowania pracy fizycznej, ścisłego sojuszu pracujących umysłowo i fizycznie, udostępnienia oświaty i kultury szerokim masom pracującym. W wymienionym okresie rozwoju szkolnictwa przewidziano udostępnienie szkoły podstawowej do 70% ogółu młodzieży tej grupy wieku. Dla zagwarantowania właściwego kierunku wychowawczego oraz wprowadzenia do pracy szkolnej nowych treści nauczania wykorzystano rewolucyjny dorobek działaczy komunistycznych, podejmujących jeszcze przed rewolucją pracę oświatowo-kulturalną z robotnikami i chłopami.

Mimo jednak niewątpliwych osiągnięć szkolnictwa pierwszych lat po rewolucji nie udało się w pełni zrealizować zamierzeń w zakresie zmiany treści i metod nauczania oraz ustalonego procentu powszechności nauczania. W szkołach pozostała głównie dawna kadra nauczycielska, przywykła do warunków szkoły elitarnej przeznaczonej dla wybranej młodzieży, głównie z miasta. Mimo podejmowanych wysiłków przez władze oświatowe oraz część kadry nauczycielskiej reprezentującej bardziej rewolucyjne stanowisko, nadal utrzymywały się tendencje polegające na izolowaniu młodzieży od mas pracujących i unikaniu pracy fizycznej. W świadomości wielu nauczycieli, w atmosferze wychowawczej szkoły, zachowała się jeszcze tradycyjna pogarda dla pracy fizycznej, pogarda ludzi wykształconych do niewykształconych mas pracujących fizycznie. Najbardziej niekorzystnie odczuła tego rodzaju postawę młodzież ze środowisk wiejskich, w których tylko nieliczny procent uczniów znalazł się w szkołach.

[1] Relacja niniejsza została opracowana przez członka delegacji Ministerstwa Oświaty PRL, która bawiła w Chinach Ludowych w grudniu 1964 r. (przyp Red.)

Elitarno-burżuazyjne tendencje przynosiły szkodę społeczeństwu i gospodarce narodowej. Młodzież wychowywana w takiej atmosferze po ukończeniu nauki unikała pracy na trudnych odcinkach, starała się zadbać o własne interesy, nie włączała się do ogólnych zadań wynikających ze struktury i potrzeb gospodarki narodowej. W tej sytuacji konieczne było przyspieszenie przygotowywanych reform, wprowadzenie nowych treści nauczania oraz wyraźniejsze sprecyzowanie celów nauczania.

Lata 1954—1957 stanowiły dalszy etap w rozwoju i umacnianiu szkolnictwa. Dokonano w tym czasie częściowej reformy programów nauczania, w których zawarte zostały polityczne, ekonomiczne i moralne zadania, stawiane szkole przez partię. Jednocześnie wprowadzanie w kolejnych latach do zawodu nauczycielskiego znacznej liczby młodych nauczycieli, wykształconych już na rewolucyjnym programie, pozwoliło szkolnictwu nie tylko bardziej konsekwentnie realizować nowe treści nauczania i wychowania, ale także sprzyjało dalszemu rozwojowi szkolnictwa. W tym okresie zaznaczył się wyraźny wzrost liczby szkół wszystkich typów, już nie tylko w miastach, ale także w środowiskach wiejskich. W roku 1957/58 czynnych było około 546 tys. szkół podstawowych, do których uczęszczało ponad 64 200 tys. uczniów. Szczególnie wyraźnie zwiększyła się liczba szkół średnich różnych typów do około 12 tys. oraz liczba uczniów w tych szkołach do około 6280 tys. Mimo tak wyraźnego wzrostu liczby szkół oraz liczby uczniów, w gospodarce narodowej, szczególnie w rolnictwie, nadal występował brak wykwalifikowanych kadr, przydatnych do realizacji zadań produkcyjnych.

Dla zapewnienia ogólnych zadań społeczno-gospodarczych konieczna była zorganizowana i stała działalność wychowawcza z całym społeczeństwem na rzecz łączenia pracy umysłowej i fizycznej oraz wzajemnego zbliżenia pracujących umysłowo i fizycznie. Oczywiście, działalność tego rodzaju konsekwentnie podejmowana przez partię wywarła zasadniczy wpływ na treść pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły w kolejnych latach.

W roku 1958 Mao Tse-tung nakreślił zasadniczy kierunek w zakresie oświaty i wychowania, odpowiadający nowym warunkom i potrzebom państwa. Od tego czasu rozpoczął się trzeci i najbardziej zasadniczy etap realizacji reformy szkolnictwa.

Wyraźnie na plan pierwszy w pracy wychowawczej wydobyte zostały treści polityczne i ekonomiczne. Odtąd szkoła stawała się bazą socjalistycznych rezerw dla gospodarki narodowej, a nauka przygotowaniem do budownictwa socjalistycznego.

Perspektywy rozwojowe szkolnictwa

Obok działających już szkół podstawowych i średnich, których głównym zadaniem było nauczanie, powstają szkoły podstawowe i średnie, zwane szkołami II systemu i zajmujące się nie tylko nauczaniem, ale także organizowaniem pracy fizycznej uczniów. Zależnie od potrzeb i możliwości danego środowiska otwierane są szkoły, które na przemian organizują dla uczniów tydzień nauki i tydzień pracy fizycznej. Organizowane są również szkoły — głównie w komunach rolniczych — na południu i południowym wschodzie kraju — w których nauka odbywa się w czasie przerw południowych i w dniach wolnych od pracy albo w okresach zimowych o mniejszym nasileniu prac polowych — ma to miejsce w prowincjach zachodnich i północnych.

Doświadczenia ostatnich lat skłaniają pracowników odpowiedzialnych za tamtejsze szkolnictwo do stwierdzenia, że w specyficznych warunkach gospodarki chińskiej szkołą przyszłości jest właśnie szkoła II systemu. Młodzież uczęszczająca do szkoły II systemu nie odrywa się od swoich środowisk, może na miejscu uczestniczyć

w produkcji, a doceniając przydatność nauki w pracy produkcyjnej, wywiera jednocześnie pozytywny wpływ na podniesienie poziomu oświaty i kultury ogółu pracujących.

Społeczeństwo dorosłych — stanowiące zresztą przykład zdyscyplinowania i wzorowej organizacji pracy — wysoko ceni naukę i pracę uczniów, stara się dorównać jej poziomem wiedzy; sprzyja to masowemu dokształcaniu się dorosłych, podnoszeniu ich kwalifikacji. Dzięki szybkiemu rozwojowi szkół II systemu przewiduje się w najbliższych latach wprowadzenie pełnej powszechności nauczania.

W treści pracy szkoły konsekwentnie rozwija się wartości moralne, kształtuje postawę ideowo-polityczną oraz tężyznę fizyczną przez łączenie nauki i pracy. Mimo występujących różnic programowych pomiędzy I i II systemem szkół, w zasadzie młodzież wyrównuje różnice w ciągu kolejnych lat nauki, dzięki zdobywanemu doświadczeniu w pracy fizycznej. Niezależnie od systemu szkoły, w zasadzie wszyscy uczniowie uczestniczą w określonej pracy produkcyjnej w przemyśle, rolnictwie lub usługach. Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, aż po szkoły wyższe, młodzież uczestniczy w określonej pracy przynajmniej 1 miesiąc w ciągu roku szkolnego oraz od 2—6 tygodni w czasie ferii letnich.

Głównym celem dydaktycznym i wychowawczym szkoły podstawowej jest zagwarantowanie uczniom warunków do opanowania języka ojczystego w mowie i piśmie oraz matematyki w zakresie czterech działań arytmetycznych. Wszystkie pozostałe przedmioty spełniają jedynie rolę pomocniczą w zrozumieniu przemian politycznych i ekonomicznych oraz pomagają w ukształtowaniu aktywnej i rewolucyjnej postawy człowieka pracy.

Zadaniem szkoły średniej jest zapewnienie uczniom pogłębionej znajomości języka ojczystego, opanowanie matematyki, fizyki i chemii, wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie w zakresie pozwalającym zrozumieć dorobek współczesnej nauki i techniki oraz prawidłowości zachodzących w historii ludzkości i świecie przyrody. Dodatkowym zadaniem dla uczniów szczególnie średnich szkół zawodowych jest opanowanie bardziej złożonej produkcji oraz poznanie języka obcego (głównie angielskiego) w takim zakresie, by samodzielnie korzystać z fachowej literatury ukazującej najnowsze zdobycze techniki i technologii produkcji.

W ostatnich latach następuje wyraźny wzrost szkół różnych typów organizowanych według II systemu. Jest to możliwe dzięki temu, że do ich organizacji włączają się różne zakłady pracy oraz komuny rolnicze. Państwo jest zainteresowane rozwojem szkół II systemu nie tylko ze względu na korzyści wychowawcze wynikające z włączenia młodzieży do procesu produkcji, ale także ze względu na wyraźne korzyści materialne. Uczniowie w zasadzie zarabiają na swoje utrzymanie oraz pokrycie zasadniczych wydatków związanych z nauką, podobnie nauczyciele dzięki uczestnictwu z młodzieżą bezpośrednio w produkcji otrzymują częściowe wynagrodzenie z zakładów pracy i komun rolniczych. W tych warunkach państwo pokrywa jedynie od 5—20% ogólnych wydatków związanych z utrzymaniem i prowadzeniem szkół II systemu. Celem maksymalnego obniżenia kosztów utrzymania wymienionych szkół zakłady pracy oraz komuny rolnicze przeznaczają na cele szkolne wszystkie możliwe do wykorzystania pomieszczenia, pracownie, warsztaty, sprzęt i różne urządzenia, oddelegowują również na określone godziny kadrę inżynieryjną i techniczną, która stanowi naturalne uzupełnienie kadry nauczycielskiej — etatowej.

Według informacji uzyskanych od pracowników chińskiego Ministerstwa Oświaty w szkołach I i II systemu nauczaniem podstawowym objęto dotychczas od 60—90% ogółu młodzieży w wieku szkoły podstawowej, a nauczaniem w szkołach średnich około 20% uczniów szkoły podstawowej. Na podstawie średniego procentu dzieci w wieku szkoły podstawowej — 18—19% w stosunku do ogółu ludności, można przyjąć, że w szkołach podstawowych uczy się około 90 mln. uczniów, a w szkołach średnich około 18 mln. Z ogólnej liczby uczniów szkół średnich przynajmniej połowa

kończy naukę po I stopniu, czyli 3-letnim okresie nauki. Jednak pozostała młodzież podejmuje po 3-letnim okresie nauki w szkole ogólnokształcącej dalszą 3—4-letnią naukę w różnych technikach zawodowych lub kończy II stopień — dalsze 3 lata szkoły ogólnokształcącej i podejmuje studia wyższe — 4—5-letnie.

Mimo stałego wzrostu liczby szkół i uczącej się młodzieży — szczególnie dzięki upowszechnianiu szkół II systemu — dotychczas nie rozwiązano problemu udostępnienia szkoły dla dzieci ludności koczowniczej oraz ludności zamieszkałej na dżonkach i trudniącej się transportem wodnym. Jest to ludność o niestałym miejscu zamieszkania, prowadząca tryb życia różniący się od pozostałych mieszkańców. Ta właśnie grupa społeczna wraz z częścią ludności miast i środowisk wiejskich, znajdująca się w trudnych warunkach materialnych, uniemożliwia pełniejszą niż dotychczas realizację powszechnego nauczania młodzieży w wieku szkoły podstawowej.

Mimo występujących jeszcze wyraźnych braków kadry nauczycielskiej posiadającej odpowiednie kwalifikacje, mimo odczuwanych potrzeb w zakresie pomieszczeń, sprzętu i pomocy naukowych szczególnie w szkołach II systemu — braku odpowiedniej ilości literatury i czasopism pedagogicznych, opracowanych doświadczeń w postaci publikacji, we wszystkich środowiskach można było stwierdzić wytężoną pracą nauczycieli, pracowników oświaty i działaczy społecznych w kierunku dalszego upowszechnienia szkoły, zapewnienia jej korzystniejszej bazy materialnej, a przede wszystkim pracowitej i oddanej sprawie rewolucji i socjalistycznemu budownictwu kadry nauczycielskiej. Olbrzymi zapał i pracowitość ułatwiają osiąganie pozytywnych wyników mimo występujących trudności.

Spostrzeżenia z różnych szkół i placówek

Na terenie szkoły podstawowej nie prowadzi się ewidencji dzieci w wieku szkolnym, nie prowadzi się jej również w innych instytucjach i urzędach. Dotychczas nie udało się zapewnić miejsca w szkołach dla wszystkich dzieci nawet w miastach, dlatego posyłanie dzieci do szkoły odbywa się na zasadzie społecznego obowiązku rodziców i opiekunów. W szkołach podstawowych nie zadaje się żadnych zajęć typu szkolnego do domu.

Interesujący przykład stanowiły eksperymentalne szkoły I systemu w Pekinie i Nankinie (z oddziałami przedszkolnymi). Obie szkoły podejmowały eksperyment od 1958 r. polegający na szybszym o 1 rok przerobieniu programu. Jedna szkoła przeznaczała uzyskany czas na elementy produkcji przemysłowej i naukę języka angielskiego (Pekin), druga na przygotowanie młodzieży do produkcji rolniczej. Ogólny wymiar godzin nauczania w tygodniu wynosił od 28 do 36. Z tego na naukę języka ojczystego 14 godzin, naukę śpiewu 1—3 godzin (śpiew jako doskonalenie wymowy), arytmetykę od 4—7 godzin, historię, biologię, geografię, wychowanie fizyczne, rysunek — po 2 godziny, język angielski od IV klasy 2—4 godzin. Osobny dział zajęć (szkoła eksperymentalna w Pekinie) stanowiły wiadomości z techniki i produkcji przemysłowej łącznie z zajęciami praktycznymi; przeznacza się na nie 3 godziny, objęte planem nauczania i 6—12 godzin poza planem zajęć (podejmuje się określony cykl produkcji, np. zabawek, pomocy naukowych). Mogą to być również wiadomości o gospodarce rolnej i zajęcia praktyczne z tego zakresu (szkoła eksperymentalna w Nankinie) w podanym wyżej wymiarze godzin tygodniowo.

Na uwagę zasługują jeszcze w tych szkołach: nauka wymowy i wprowadzenie łacińskiego alfabetu do nauki ideogramów. Dzieci pojedynczo i zbiorowo odczytują głośno poszczególne wyrazy, powtarzają z zamkniętymi oczami dźwięki ideogramów, utrwalają w pamięci znaki te przy pomocy ruchów rąk, ciała i mimiki (odtwarzanie ruchami kształtów ideogramów zalecają chińscy lekarze). Nauka

w klasie I na podstawie elementarza odbywa się w trzech kolejnych etapach: I — obrazki (omawianie, odrysowywanie) bez pisemnego ich określania, II — obrazki z podpisami ich znaczenia (alfabetem łacińskim), III — obrazki oznaczone wyrazami łacińskimi i ideogramami, a następnie tylko ideogramy oznaczone wyrazami łacińskimi. Wprowadzenie transkrypcji łacińskiej ma ułatwić wymawianie i pisanie, głównie jednak ma pomagać w nadawaniu ideogramom jednakowego znaczenia w wymowie i piśmie, według dialektu pekińskiego. Ideogramy miały w całych Chinach jednakową pisownię, ale wymowa była różna, utrudniało to porozumiewanie się na terenie całego kraju.

Na podkreślenie zasługują również niektóre szkoły podstawowe II systemu, organizowane od 1958 r. W zasadzie realizują one ten sam program co szkoły I systemu, jednak w odmiennych warunkach (przeważnie trudniejszych). Uczniowie pracują w określonych godzinach w komunach rolniczych (przeważnie 6 godzin pracują, a 3 godz. uczą się). Organizowane są także zajęcia lekcyjne i produkcyjne po 3 dni na przemian lub zajęcia lekcyjne w czasie przerw obiadowych i w okresie zimy.

Na popularność szkół II systemu wpływają niskie koszty ich utrzymania. Dla pierwszych 3 lat nauki przewidziany jest znacznie wyższy wymiar godzin nauczania, ponieważ dzieci muszą opanować umiejętność pisania i czytania ideogramów, a poza tym ich przydatność w pracy jest jeszcze niewielka. Klasy od IV—VI uczestniczą już w różnych pracach, pomagają w komunach lub pracują na działkach szkolnych. Dlatego wymiar godzin nauczania jest znacznie niższy, mają większe doświadczenie, łatwiej już radzą sobie z realizacją programu nauczania.

Wiele interesujących doświadczeń wypracowały szkoły średnie. Nauka we wszystkich szkołach średnich trwa 6 lat, dzieli się jednak na dwa stopnie: kl. I—III i IV—VI. Najwięcej jest szkół średnich ogólnokształcących I stopnia (z 3-letnim okresem nauki). Są także szkoły ogólnokształcące I i II stopnia.

Wszystkie typy szkół zawodowych rekrutują kandydatów po I stopniu szkoły ogólnokształcącej. Nauka w szkole zawodowej trwa w zasadzie 3 lata. Szkoły średnie, podobnie jak szkoły podstawowe, organizowane są w niektórych środowiskach z nauką ciągłą (I systemu) i na przemian z nauką i pracą produkcyjną (II systemu).

Interesujący przykład szkoły średniej ogólnokształcącej II systemu przedstawia szkoła w miejscowości Tan-sza (prowincja Kantonu). Ogółem uczy się 814 uczniów, z tego 400 mieszka w internacie. Szkoła ma do swej dyspozycji 3,5 ha gruntu na sad i plantację roślin, prowadzi również hodowlę świń i drobiu, zagospodarowuje nieużytki górskie sadami owoców południowych i bambusami. Stanowi przykład ładu, porządku i wzorowej organizacji.

Obok programu szkoły ogólnokształcącej uczy się młodzież (teoretycznie i praktycznie): ogrodnictwa, sadownictwa, hodowli zwierząt, gospodarki rybnej. Absolwenci tej szkoły idą do komun rolniczych do pracy produkcyjnej, partyjnej i kulturalno-oświatowej. Absolwenci wykonują każdego roku dla szkoły jakąś pamiątkę w postaci czynu społecznego (wykopanie studni lub basenu, zagospodarowanie określonego odcinka gór). Tego rodzaju praca budzi ogólne uznanie mieszkańców, wiąże szkołę ze środowiskiem.

Interesujący przykład szkół średnich zawodowych stanowią technikum samochodowe i technikum radiowe w Nankinie. W okresie 3 lat nauki (po I stopniu szkoły ogólnokształcącej) organizowanej łącznie z produkcją młodzież przerabia program teoretycznej nauki i jednocześnie zapoznaje się praktycznie z kolejnymi działami produkcji (przeciętnie pół roku na jednym stanowisku produkcyjnym). Na zakończenie nauki uczniowie piszą tzw. prace dyplomowe dotyczące produkcji bądź jej organizacji. W ostatnim roku następuje specjalizacja w zakresie nadzoru nad produkcją lub specjalizacja w produkcji danego działu. Absolwenci otrzymują dyplom technika i pełnią nadzór nad robotnikami lub dyplom mistrza i kierowani są do

bardziej precyzyjnej i odpowiedzialnej pracy. Produkcja wykonana przez uczniów i nauczycieli w zasadzie wystarcza na utrzymanie szkoły.

Z ogólnego wymiaru 2568 godzin nauki, realizowanych przez ucznia w okresie 3 lat, około 30% przypada na przedmioty zawodowe teoretyczne, 28% na opanowanie technologii produkcji, pozostałe godziny przeznacza się na przedmioty ogólnokształcące, głównie na język ojczysty, matematykę i język angielski.

Interesującym przykładem przekazywania nauczycielom i uczniom informacji o najnowszych osiągnięciach techniki radiowej było opracowywanie przez własną drukarnię (technikum radiowego) krótkich informacji na jednostronicowych ulotkach, drukowanych w języku chińskim i angielskim. Biblioteka, licząca ponad 100 tys. tomów, wyposażona była głównie w książki i czasopisma drukowane w języku angielskim.

Technikum samochodowe miało własne pracownie i warsztaty, ale zasadniczą praktykę produkcyjną uczniowie odbywali w fabryce pod opieką doświadczonych robotników (dwóch uczniów pod opieką jednego robotnika). Natomiast technikum radiowe stanowiło kombinat posiadający wszystkie warunki do organizowania nauki i produkcji na miejscu. Na obszarze 30 ha zbudowano 22 budynki dla celów dydaktycznych i mieszkalnych oraz 18 różnych obiektów produkcyjnych (wyposażone laboratoria, hale produkcyjne, magazyny). Ogółem zakwaterowanych jest w tym kombinacie ponad 2 tys. uczniów i 250 wykładowców. Szkoła przygotowuje specjalistów do produkcji (lampy radiowe, telewizyjne, obróbka precyzyjna, montowanie) w różnych zakładach na terenie kraju.

W szkołach zawodowych znajdujących się przy zakładach produkcyjnych dyrektor zakładu lub zastępca jest jednocześnie dyrektorem szkoły, sprzyja to niewątpliwie podniesieniu rangi szkoły, ułatwia współpracę z zakładem.

Z wizytowanych szkół zawodowych na uwagę zasługuje również 3-letnia szkoła rolnicza przyjmująca absolwentów szkół średnich II systemu (w prowincji Kanton). Specyfiką tej szkoły jest kształcenie kadry fachowców dla leśnictwa, sadownictwa, plantacji roślin i gospodarki rybnej w terenach górzystych. Szkoła posiada naturalne warunki dla prowadzenia gospodarki w terenach górzystych. Zagospodarowano znaczne tereny nieużytków pod lasy, plantacje bananów, bambusów i ananasów oraz krzewów owocowych. Studenci kierowani są z różnych komun rolniczych (300 studentów), do których wrócą po zakończeniu nauki. Szkoła jest w pełni samowystarczalna, gdyż studenci zarabiają na swoje utrzymanie prowadząc wzorowe gospodarstwo na terenie 750 ha (łącznie z lasami).

Wybudowane zbiorniki wodne mimo warunków górzystych pozwalają nawodnić 40% gruntów w sposób naturalny. Dzięki intensywnej pracy młodej kadry wykładowców (16 specjalistów różnych dziedzin) oraz studentów szkoła zaspokoiła wszystkie swoje potrzeby, a nawet uzyskała już poważne nadwyżki, które przeznacza się na nowe inwestycje. Na uwagę zasługuje wzorowe prowadzenie gospodarstwa, estetyczne urządzenie terenu, społeczna postawa oraz gotowość wykładowców i studentów do pracy fizycznej we wspólnym gospodarstwie. Szkoła nie posiada gabinetów ani laboratoriów, wszystkie zajęcia odbywają się w naturalnych warunkach, bezpośrednio w gospodarstwie.

Osobny typ szkoły zawodowej stanowią zakłady kształcenia nauczycieli. Należą do nich licea pedagogiczne kształcące w okresie 3 lat nauki nauczycieli szkół podstawowych i wychowawczynie przedszkoli. Kandydaci do liceów pedagogicznych mają ukończony I stopień szkoły średniej (3-letni). Przyjmowani są kandydaci ze szkół średnich I i II systemu, z tym że absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli, którzy przyszli ze szkół II systemu, kierowani są głównie do środowisk wiejskich, gdyż mają odpowiednie doświadczenie i przygotowanie praktyczne.

Obok praktyki pedagogicznej (7 tygodni) uczniowie odbywają jednocześnie praktykę produkcyjną w komunach rolniczych (6 tygodni). Przeciętny wymiar godzin

nauczania w tygodniu wynosi 32—36 godzin oraz około 4 godz. w kołach zainteresowań. Szczególną uwagę w kształtceniu zwraca się na opanowanie języka ojczystego w mowie i piśmie (według dialektu pekińskiego), naukę śpiewu i muzyki (zakłady dysponowały po 40—60 chińskich pianin rozmieszczonych w małych salach), a szczególnie na wyrobienie rewolucyjnej postawy i gotowości podejmowania pracy w trudnych warunkach.

Nauczycieli do szkół średnich przygotowują szkoły wyższe. Kandydatów przyjmuje się na podstawie egzaminu konkursowego (absolwentów pełnych szkół średnich). Studia trwają w zasadzie 5 lat (4 lata nauczyciele wf). Kandydaci przygotowujący się do szkół średnich I systemu odbywają 6-tygodniową praktykę pedagogiczną, a kandydaci do szkół średnich II systemu odbywają praktykę w okresie jednego semestru studiów (6 miesięcy).

Interesujący przykład szkoły wyższej stanowi Instytut Pedagogiczny w Pekinie, kształci on blisko 5 tys. studentów na 12 fakultetach, posiada 70 różnych pracowni i laboratoriów, szczególnie dla fizyki, chemii, biologii, wychowania fizycznego. Studenci nie piszą prac dyplomowych, ale do egzaminów przygotowują się bezpośrednio w pracowniach pod kierunkiem asystentów. Ponad 70% słuchaczy należy do partii lub organizacji młodzieżowych. Wykładowcy poza wykładami udzielają pomocy studentom w przygotowaniu się do zajęć i egzaminów. Wszyscy słuchacze i wykładowcy zakwaterowani są na terenie Instytutu. Niezależnie od praktyki studenci uczestniczą w każdą sobotę po południu lub w niedzielę w różnych pracach na rzecz miasta.

Przykładową placówką łączącą pracę dydaktyczną i opiekuńczo-wychowawczą była szkoła specjalna dla niewidomych. Placówka rozpoczyna 2-letnią pracę z dziećmi w wieku przedszkolnym (od 5 roku życia) poprzez 6-letni okres nauczania w szkole podstawowej i 3-letni okres nauki szkoły średniej I stopnia. Wszystkie dzieci i młodzież są umieszczone w internacie. Dwuletni okres w przedszkolu przeznacza się na naukę śpiewu (ćwiczenie wymowy), rytmikę, ćwiczenia sprawnościowe oraz zapoznanie się z całym obiektem placówki. Z programem szkoły podstawowej młodzież opanowuje (alfabetem Brailla) podstawowe wiadomości z historii, geografii, przyrody; po opanowaniu alfabetu Brailla podejmuje się naukę ideogramów. Młodzież uczestniczy także w zajęciach praktycznych (praca w drukarni, oprawa książek), poświęca dużo czasu na muzykowanie, gdyż odznacza się doskonałym słuchem (wielu z nich kierowanych jest na studia muzyczne). Trzyletni okres w szkole średniej przeznacza się głównie na przysposobienie młodzieży do określonego zawodu. Nad całą młodzieżą opiekę sprawuje Związek Niewidomych.

Wszystkie pomoce naukowe przystosowane są do odczytywania przy pomocy dotyku. Podobnie cały teren jest oznakowany (chodniki, boisko, sprzęt w izbach lekcyjnych i sypialniach), by młodzież mogła się swobodnie poruszać, a nawet biegać. Dużo czasu poświęca się na lepienie w plastelinie i glinie, gdyż uczniowie ćwiczą w ten sposób dotyk, pomaga im to w nauce.

Osobny dział pracy opiekuńczo-wychowawczej stanowią Pałace Młodzieży (w Pekinie, Szanghaju). Stanowią one obiekty sprzyjające organizacji masowych zajęć z młodzieżą. Godny uwagi jest duży udział w organizacji zajęć specjalistów różnych dziedzin (w ramach pracy społecznej). Pałace kształcą aktyw dla szkół podstawowych i średnich w różnorodnych kołach zainteresowań. Kadrę etatową pałaców stanowią głównie instruktorzy organizacji pionierskiej, która na terenie szkół, a szczególnie wśród aktywu młodzieży, jest masowo reprezentowana. Obok zajęć organizowanych dla uczestników stałych przygotowuje się masowe imprezy (z udziałem działaczy rewolucyjnych, ludzi nauki, przodowników pracy) dla młodzieży okolicznych szkół. W ten sposób w ciągu roku z pracą pałacu zapoznaje się wiele tysięcy młodzieży. Całość zajęć sprawia korzystnie wrażenie. Młodzież uczestniczy w różnorodnych zajęciach (pieśni, tańce, małe formy teatralne, sztuka cyrkowa,

modelarstwo, malarstwo, plastyka), które mogą być również organizowane z jej udziałem na terenie szkół.

Struktura i funkcjonowanie administracji szkolnej

Ogromnie rozbudowane szkolnictwo i inne placówki obejmujące wielomilionową rzeszę młodzieży, rozległe terytorium kraju, dokonywane zmiany organizacyjne i programowe, nieustanny wzrost ilościowy szkół i nauczycieli wymagają nie lada wysiłku i wzorowej organizacji ze strony różnych szczebli administracji szkolnej. Wydawać by się mogło, że tak ogromnie rozbudowane szkolnictwo wymaga równie rozbudowanych ogniw administracji szkolnej. Stwierdzone fakty mówią o czymś zgoła przeciwnym. Administracja szkolna w Chinach jest wyjątkowo nieliczna, ogranicza się do niezbędnego minimum.

Według relacji pracowników Chińskie Ministerstwo Oświaty zatrudnia obecnie 130 pracowników — po maksymalnym zdecentralizowaniu zadań. Sprawuje ono ogólne kierownictwo i nadzór nad realizacją zadań szkolnictwa, opracowuje programy nauczania, podręczniki — przy pomocy zespołów specjalistów powoływanych z zewnątrz. Koordynuje działalność oświatową poszczególnych prowincji, ustala wytyczne do realizacji zadań szkolnictwa zgodnie z ogólnymi potrzebami gospodarki narodowej.

Jednostkami terytorialnymi podlegającymi bezpośrednio ministerstwu w zakresie oświaty i wychowania są prowincje. W wydziałach oświaty poszczególnych prowincji zatrudnia się 30—40 pracowników kierujących szkolnictwem. Należy do nich egzekwowanie zadań ustalonych przez Ministerstwo Oświaty, kształcenie i dokształcanie nauczycieli, budowa szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych i ich wyposażenie, ustalanie profilów specjalizacji dla szkół na terenie prowincji, koordynowanie działalności oświatowej powiatów.

Powiatowe wydziały oświaty zatrudniają od 2—10 pracowników — zależnie od wielkości terenu i liczby placówek. Zatrudniają one nauczycieli, sprawują nadzór nad działalnością szkół, organizują współpracę i zapotrzebowanie na absolwentów szkół, zaopatrują szkoły w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe.

Niezależnie od zespołu pracowników w powiatowym wydziale oświaty, w każdej komunie rolniczej i dużym zakładzie pracy jest zatrudniony inspektor do spraw oświaty i wychowania. Do jego obowiązków należy organizowanie współpracy szkół z zakładami lub komunami rolniczymi, zapewnianie niezbędnych warunków do nauki i pracy produkcyjnej uczniów, ustalanie wynagrodzenia za pracę nauczycieli, reprezentowanie spraw oświaty i wychowania wobec miejscowych władz i instytucji.

Niezależnie od przyjętych zadań oraz osiąganych efektów pracy całe szkolnictwo łącznie z administracją szkolną nastawione są na konsekwentną realizację zadań odpowiadających nie tylko potrzebom, ale także możliwościom gospodarki narodowej.

Józef Szymański

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ — Некоторые общественные предпосылки реформы обучения учителей 1
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ — Понятие подсознания в современной педагогике 14

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЮЗЕФ ГАЛЯНТ — Замечания практика о реформе обучения учителей . 26
СТАНИСЛАВ ШАЕК — Высококвалифицированные учительские кадры в новой школе 31
ЗБИГНЕВ МАРЦИНЯК — Окончание высших учебных заведений — цель каждого учителя в Народной Польше 35
ЯН ЛОМНЫ — За эволюцию в направлении обучения на высшем уровне 39
ЮЗЕФ МАДЕЯ — Подготовка учителя к работе в восьмилетней начальной школе 41
КАЗИМЕЖ ТЕОФИЛЕВИЧ — Нужна нам также отвага 44

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

КРИСТИНА КУЛИГОВСКА — Об экспериментах липецких учителей . . 47
ЛЕОН ВЫТЫЧАК — Из исследований о профессиональной придатности выпускников педагогических лицеев 53

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МЕЧИСЛАВ БАРАНЮК — Программное обучение и обучающие кибернетические машины 64
СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . 75
ТАДЕУШ Я. ВИЛОХ — Профессионализация или общее среднее образование для всех 79

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ИБНЬСКИ — Новые школьные уставы 85
Ф. И. К. — Всепольская конференция в деле сотрудничества музеев со школами 89

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Проблемы народного образования в Китайской Народной Республике 94

CONTENTS

ARTICLES

TADEUSZ MALINOWSKI — Some Social Reasons Underlying the Reform of Teachers' Training 1
KAZIMIERZ SOŚNICKI — „Subconsciousness" in Contemporary Pedagogics 14

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JÓZEF GALANT — Some Remarks of a Practising Teacher Concerning the Reform of the Teachers' Training System 26
STANISŁAW SZAJEK — Highly Qualified Teachers in New Schools . . . 31
ZBIGNIEW MARCINIAK — Higher School Diplomma as the Aim of Every Teacher in People's Poland 35
JAN ŁOMNY — For an Evolution Towards Preparing Teachers at a Higher Instruction School Level 39
JÓZEF MADEJA — Preparing Teachers for the Eight Year Primary School 41
KAZIMIERZ TEOFILEWICZ — We Need also Courage 44

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

KRYSTYNA KULIGOWSKA — Experiences of Teachers from Lipce . . . 47
LEON WYTYCZAK — Investigations Concerning Professional Fitness of Pedagogical Lyceum Graduates 53

REVIEWS AND REPORTS

MIECZYSŁAW BARANIUK — Programmed Teaching and Cybernetic Teaching Machines 64
STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 75
TADEUSZ J. WILOCH — Professionalism versus General Secondary Instruction for Everybody 79

HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ IWIŃSKI — New School Status 85
F. J. K. — National Concerning Collaboration of Museums and Schools . . . 89

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF SZYMAŃSKI — School Problems in Chinese People's Republic . . 94

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

TADEUSZ MALINOWSKI — Niektóre społeczne przesłanki reformy kształcenia nauczycieli 1
KAZIMIERZ SOŚNICKI — Pojęcie podświadomości we współczesnej pedagogice 14

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF GALANT — Uwagi praktyka o reformie kształcenia nauczycieli . . 26
STANISŁAW SZAJEK — Wysoko kwalifikowana kadra nauczycielska w nowej szkole 31
ZBIGNIEW MARCINIAK — Ukończenie studiów wyższych — celem każdego nauczyciela w Polsce Ludowej 35
JAN ŁOMNY — Za ewolucją w kierunku kształcenia na poziomie wyższym 39
JÓZEF MADEJA — Przygotowanie nauczyciela do pracy w ośmioklasowej szkole podstawowej 41
KAZIMIERZ TEOFILEWICZ — Potrzebna jest nam także odwaga 44

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KRYSTYNA KULIGOWSKA — O doświadczeniach lipieckich nauczycieli . . 47
LEON WYTYCZAK — Z badań nad przydatnością zawodową absolwentów liceów pedagogicznych 53

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

MIECZYSŁAW BARANIUK — Nauczanie programowane i cybernetyczne maszyny uczące 64
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . 75
TADEUSZ J. WILOCH — Profesjonalizacja czy ogólne wykształcenie średnie dla wszystkich 79

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ IWIŃSKI — Nowe statuty szkolne 85
F.J.K. — Konferencja krajowa w sprawie współpracy muzeów ze szkołami 89

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF SZYMAŃSKI — Problemy szkolnictwa w Chińskiej Republice Ludowej 94

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK VII (XXXIX) MAJ — CZERWIEC 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), *Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz* (sekr. red.), *Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński* (red. nacz.).

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. Wronia 23. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

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.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1965

Nakład 6.174 + 150 egz. Ark. wyd. 14,7. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 12. V. 1965 r. Podp. do druku 10. IX. 1965 r. Druk ukończono we wrześniu 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 1167 - G-13

ROK VII (XXXIX) MAJ — CZERWIEC 1965 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI

OŚWIATA ZAWODOWA I NAUKI PEDAGOGICZNE

1. Szkoła i fabryka — wpływ jedno- czy dwustronny?

Na gruncie europejskim i amerykańskim coraz częściej mówi się w związku z kształceniem zawodowym, w związku z przekształcającą się strukturą i treścią szkoły zawodowej o nowej nauce zarządzania i kierowania. Niezależnie od ich nazwy, od przyjętych i stosowanych terminów, mamy tu do czynienia z różnymi aspektami prakseologii i teorii podejmowania decyzji. Na gruncie szkoły zawodowej problematyka ta uprzedmiotowiona jest w dydaktyce oraz w metodykach nauczania najróżnorodniejszych przedmiotów w szkole. Dotąd wyobrażano sobie, a wyobrażenie to odzwierciedla się w badaniach naukowych i w publicystyce pedagogicznej oraz w wystąpieniach polityków oświatowych, że organizacja życia wewnętrznego szkoły, metody nauczania poszczególnych przedmiotów, w szczególności zaś metodyka nauczania pracy produkcyjnej, formy organizacyjne szkolenia w różnych typach szkolnictwa zawodowego, przyfabrycznego i międzyzakładowego stanowią w ostatecznym rachunku odbicie sytuacji w fabryce, w kombinacie i w przedsiębiorstwie. Wyobrażano więc sobie, że informacja prakseologiczno-organizacyjna i treściowo-metodyczna jest z góry zdeterminowana jednokierunkowo i jednostronnie. Przemiany jednak, których świadkami jesteśmy na różnych długościach i szerokościach geopolitycznych państw industrialnych, torpedują w praktyce jednokierunkowość informacji układów: „fabryka — szkoła" i sta-

wiają pod znakiem zapytania niejedną pracę teoretyczną z zakresu socjologii, pedagogiki czy psychologii pracy. Niezależnie bowiem od tego, czy mamy do czynienia ze współczesną fabryką socjalistyczną, czy kapitalistyczną, współczesnym kombinatem socjalistycznym czy kapitalistycznym, przedsiębiorstwem wreszcie typu kapitalistycznego czy socjalistycznego zanotować musimy oczywiście już widoczny proces informacji biegnący w układzie „fabryka — szkoła" w k i e r u n k u w r ę c z p r z e c i w n y m niż dotychczas. Ale stwierdzenie tego faktu nie wystarczy. Interesujący jest bowiem c h a r a k t e r tego oddziaływania wzajemnego. Otóż, gdy zaznajamiamy się z wynikami badań n o w e j n a u k i o z a r z ą d z a n i u lub podejmujemy badania tego typu, uderza fakt znamienny, który stanowi jakby wspólny mianownik założeń, przebiegu i wyników badań wielu autorów, pomimo różności ich politycznego i ideologicznego licznika. Gdy więc wnikamy w istotę nowych badań ekonomiczno-socjologicznych, gdy czytamy książki z zakresu nowej nauki o zarządzaniu np. Chris Argyris „International Competence and organisational Effectiveness Tavistook" lub Rensis Likert „New Pattern" i wreszcie Karl Abraham: „Der Betrieb als Erziehungsfaktor", a więc prace naukowe o różnych kompasach politycznych — stwierdzamy, że w całym świecie industrialnym zachodzi proces całkowitego przestawienia aparatu badawczego łącznie z wszystkimi nowoczesnymi gałęziami wiedzy o zarządzaniu, planowaniu i kierowaniu. Notujemy tu mianowicie bardzo wyraźny, dziś już powszechnie widoczny i nieodwracalny proces: — p e d a g o g i z a c j i f a b r y k i, przedsiębiorstwa i kombinatu. Wyraża się to nie tyle i nie tylko przez pedagogizację stosunków międzyludzkich, a więc ich humanizację poprzez stosowanie środków z arsenału pedagogiki, lecz przez wkroczenie d y d a k t y k i i m e t o d y k i w ż y c i e w e w n ę t r z n e z a k ł a d ó w p r o d u k c y j n y c h.

Z drugiej strony już wcześniej i od dawna uwidocznił się przemożny i nieodwracalny w p ł y w t e c h n i k i i produkcji na życie wewnętrzne nie tylko szkoły zawodowej, lecz także szkoły ogólnokształcącej. Teoria kształcenia politechnicznego na współczesnym etapie jej rozwoju oraz praktyka produkcyjna uczniów szkół ogólnokształcących, przede wszystkim zaś przemiany w teorii i w praktyce kształcenia z a w o d o w e g o w różnych typach szkół oraz nie spotykane dotąd wnikanie wykształcenia o g ó l n e g o w strukturę i treść szkoły zawodowej, oto najważniejsze, ale i najistotniejsze przejawy oddziaływania techniki i przemysłu na strukturę i treść szkoły zawodowej. Treść i formy o b u k i e r u n k ó w w z a j e m n e g o o d z i a ł y w a n i a na siebie: p e d a g o g i k i i s z k o ł y na technikę i fabrykę oraz f a b r y k i i t e c h n i k i na pedagogikę i szkołę — stanowią od wielu lat przedmiot systematycznych badań i publikacji naukowych bardzo nielicznych pedagogów, zajmujących się systematycznie teorią i praktyką kształcenia politechnicznego. Proces pedagogizacji fabryki i kombinatu nie jest jednak bezpośrednią za-

sługą pedagogów ani też zasługą nauk pedagogicznych — w sensie bezpośrednim. To rewolucje polityczne — przede wszystkim, w nie mniejszym stopniu — naukowa i techniczna, spowodowawszy odwrót od tayloryzmu, fordyzmu i stachanowszczyzny i, odciąwszy się od drylu wojskowego, który w państwach militarystycznych w drugiej połowie XIX i w pierwszej ćwierci XX wieku wniknął również w strukturę i treść przedsiębiorstwa przemysłowego, szeroko otwarły drzwi dla osiągnięć psychologii wychowawczej i pedagogiki różnych instytucji, w szczególności zaś — dla praktycznych osiągnięć nowoczesnej szkoły. Ale właśnie w momencie gdy się okazało, że bogate i pozytywne doświadczenia wychowawcze i dydaktyczne szkoły stają się siłą przekształcającą życie wewnętrzne fabryki, oddziaływając na humanizację pracy, na humanizację stosunków międzyludzkich i na przekształcenie istoty hierarchii zarządzania, teoria wychowania oraz teoria kształcenia ujawniły na swoim terenie niejedno opóźnienie. Rzecz zrozumiała, że opóźnienia nauk pedagogicznych, o których będzie mowa, nie mają nic wspólnego z tzw. nienadążaniem. Interesują nas one ze względu na dalsze losy przekształceń życia wewnętrznego fabryki lub ściślej — w związku z dalszymi przekształceniami w życiu wewnętrznym fabryki tylko dlatego, że ten ekonomiczno-industrialny punkt odniesienia obiektywizuje nasze wywody, nadaje im charakter obiektywnej konieczności, umniejsza subiektywizm w ocenie problemów pedagogicznych bezpośrednio związanych z dalszymi losami życia wewnętrznego szkoły zawodowej.

2. Od teorii czynności do algorytmu — jako kategorii dydaktycznej

Nie możemy, rzecz zrozumiała, podjąć się krytyki całokształtu sytuacji teoretycznej nauk pedagogicznych. Zatrzymamy się jednak na kilku przykładach charakterystycznych i typowych wysuniętych nie przez nas, lecz zrodzonych i ujawnionych z zestawienia elementów układu: szkoła — fabryka. Przykłady te ujawnią z jednej strony niedomogi pedagogiki z punktu widzenia tendencji rozwojowych nauk społecznych drugiej połowy XX wieku, z drugiej zaś ujawnią precyzyjniej niż dotąd dalsze tendencje rozwojowe oraz pogłębianie się procesów wzajemnego oddziaływania nie tylko fabryki na szkołę (w szczególności szkołę zawodową), lecz szkoły, w szczególności szkoły zawodowej, na fabrykę.

Dydaktyka jako teoria nauczania lub, jeśli kto woli, teoria kształcenia ogólnego politechnicznego i zawodowego bardzo dużo już ma pozycji poświęconych aktywności i aktywizacji procesu nauczania, łączeniu teorii z praktyką i nauczaniu problemowemu. Ale dydaktyka pominęła całkowcie teorię czynności i nie wykorzystała nawet tego, co do teorii czynności wniosła psychologia. Tymczasem teoria czynności i wynikające stąd katalogi czynności dla różnych systemów dydaktycz-

nych, w szczególności zaś dla różnych form i rodzajów pracy wytwórczej w szkolnictwie zawodowym, mają kapitalne znaczenie. Pomijam już praktyczną przydatność teorii czynności oraz katalogów dla poszczególnych metodyk nauczania. Rzecz w tym, że wniknięcie kategorii logiki formalnej i logiki matematycznej do dydaktyki, dalej — implikacje cybernetyczne w różne dziedziny dydaktyki, w szczególności zaś założenia i twierdzenia nauczania programowanego łącznie z wkroczeniem maszyn uczących na teren szkoły podnoszą nieodwracalnie szybko rangę naukową dydaktyki, jako teorii informacji i sterowania w procesie kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, wysuwają nieodwracalną konieczność rozwijania teorii czynności i sporządzania różnego rodzaju katalogów czynności.

Z tą kwestią bezpośrednio związane jest zagadnienie algorytmu. Dotąd był algorytm jedynie kategorią matematyki. Wkroczenie maszyn uczących na teren szkoły, konstruowanie i eksploatacja dydaktyczna maszyn uczących stawia nauki pedagogiczne, w szczególności dydaktykę, przed koniecznością naukową wprowadzenia algorytmu jako kategorii dydaktyki. Ale nie tylko wprowadzenia. Zachodzi konieczność ujawnienia podobieństw, ale i także specyficznych różnic między algorytmem jako kategorią matematyczną i algorytmem jako kategorią dydaktyczną. Pociąga to za sobą siłą faktu przewartościowanie wszystkiego, co dotąd pisano o metodach. A rzecz ta interesuje zarówno fabrykę, jak i szkołę. Prakseologiczna koncepcja i definicja metody (sprzężenie ściśle uporządkowanych czynności ze ściśle dobranymi i uporządkowanymi środkami) wiedzie tu prostą drogą do algorytmu, jako kategorii dydaktycznej. Szczególnie duże znaczenie ma dla dydaktyki szkoły zawodowej algorytm i jego wszechstronne opracowanie w podręcznikach np. metodyki szkolenia dla różnych typów szkół zawodowych.

3. Szkoła zawodowa a dalszy rozwój teorii oraz praktyki konstruowania środków nauczania

A oto inny przykład: środki nauczania, czyli tzw. pomoce naukowe. Pomijamy tutaj kwestię tak aktualnego i nowego środka nauczania, jakim jest maszyna ucząca. Rzecz bowiem nie w samej tylko maszynie uczącej. Przede wszystkim zachodzi teoretyczna konieczność umiejscowienia maszyny uczącej wśród innych środków nauczania. Ale, gdy chodzi o pedagogikę, zwłaszcza dydaktykę i metodykę oraz psychologię nauczania w szkole zawodowej, w szczególności zaś w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym szkoły zawodowej, stajemy wobec pilnego i naczelnego zadania teoretycznej rozbudowy rozdziałów poświęconych środkom nauczania. Zdawałoby się, że skoro tak dużo już napisano o „pomocach naukowych", że jeśli niemało już opubli-

kowano, napisano i powiedziano o środkach audiowizualnych, że jeśli ostatnio, nie bez reklamiarstwa i snobizmu, opublikowano wiele artykułów i zapowiedziano wiele badań na temat maszyn uczących i laboratoriów lingwistycznych, czego jeszcze chcieć i czego żądać od dydaktyki? Otóż z punktu widzenia dydaktyki szkoły zawodowej i metodyk nauczania przedmiotów zawodowych i szkolenia produkcyjnego oczekiwać należy i żądać (a jest to oczekiwanie charakteru intelektualnego i żądanie charakteru naukowego) całkowitej przebudowy wszystkiego tego, co dotyczy środków nauczania w systemie brygadowo-produkcyjnym. Bo było przecież i jest tak, że wszystkie kategorie dydaktyczno-metodyczne związane z tradycyjną dydaktyką i z tradycyjnym systemem klasowo-lekcyjnym przenoszono żywcem na system specyficzny, osobliwy, jakim jest system brygadowo-produkcyjny, zasadniczy wszak i centralny dla szkolnictwa zawodowego.

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. Swoistością środków nauczania w trzecim systemie dydaktycznym jest fakt, że są one w przeważającej liczbie po prostu także i środkami produkcji. Nie każdy przedmiot materialny, którym posługuje się nauczyciel w procesie dydaktycznym, może być traktowany jako środek nauczania — nie w nominalnym, lecz w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Nie o to przecież chodzi, że taki czy inny przedmiot materialny, sporządzony dla celów dydaktycznych i przekazany do dyspozycji nauczyciela, staje się siłą samego faktu środkiem nauczania. Albowiem cechą istotną wszelkiego środka nauczania jest nie tylko i nie tyle tkwiąca w nim możliwość upoglądowienia oraz umożliwienie tym samym uczniom łatwiejszego zrozumienia pewnych zagadnień, lecz — przede wszystkim w głównej mierze — umożliwienie procesów samouctwa, samokontroli i samokształcenia oraz spotęgowanie stopnia samodzielności myślenia i działania ucznia. Gdy więc powiadamy, że środek nauczania ożywa w procesie dydaktycznym szkoły czy też w procesie samouctwa i samokształcenia — zrozumianego jako ciąg dalszy uczenia się szkolnego, to stać się to może dzięki bynajmniej nie dla każdego dydaktyka i konstruktora oczywistemu faktowi, że prawdziwy środek nauczania zawiera w sobie implicite ukryte intencje metodyczne nauczyciela, ukryte założenia metodyczne autora podręcznika, ukryte wreszcie cele i wyniki uczenia się zawarte w programach. Dotyczy to także nauczyciela mechanicznego, który ma poza tym pamięć. I tak, jak cukier rozpuszczony w herbacie jest dla oka niewidoczny, ale w smaku w czasie picia, odczuwalny, tak samo postulaty, wskazania metodyczne i polecenia organizacyjne żywego nauczyciela są z zasady w prawdziwym środku nauczania uprzedmiotowione: „Nauczyciel więc, a zwłasz-

cza uczeń, posługując się środkiem nauczania zmierza faktycznie w sposób celny i skuteczny do efektu, do wyniku, porządkując po drodze swe czynności. W ten sposób środek nauczania wspomaga zarówno samouctwo i samokształcenie, jak i samokontrolę uczącego się. Widoczne to jest np. na zajęciach cichych w szkole lub podczas wykonywania zadań i ćwiczeń domowych. Uczniowie, posługując się zbiorami ćwiczeń ortograficznych i gramatycznych, różnego rodzaju „wyprawkami" elementarzowymi, kartonikami, tablicami i testami np. w zakresie opanowania języka obcego czy też jakiegoś działu matematyki, kontrolują sami siebie, sami się uczą, uzupełniając wiadomości uzyskane od nauczyciela poprzez sprawdzenie, zestawienie, porównywanie — w oparciu o środki nauczania oddane do ich bezpośredniej dyspozycji.[1] Środek nauczania ożywa więc nie tyle i nie tylko wtedy, gdy go uczeń ogląda, lecz przede wszystkim wówczas, gdy umożliwia on uczniowi samokontrolę i powstrzymuje go przed pozornymi i złudnymi osiągnięciami i przestrzega przed niepewnymi wynikami. W ten sposób różne gry elementarzowe o charakterze testowym, jak i zbiory zadań matematycznych na poziomie szkoły średniej, zwykłe klocki czy metalowe elementy „budowniczego", są rozstrzygającymi nieraz środkami nauczania. W tym sensie jest każdy środek nauczania przedłużeniem działalności nauczyciela oraz uprzedmiotowieniem jego metod. Toteż nie tyle i nie tylko ogląd, ile raczej inspiracja i pobudzanie — stanowi punkt wyjścia (i punkt dojścia) zarówno konstruowania wszystkich środków nauczania, jak również posługiwania się nimi. Zarówno podstawa klasyfikacji środków nauczania, jak próba ich skatalogowania, i wreszcie ich charakterystyka ma swe źródło w fakcie, że dydaktyka musi odtąd zasymilować osiągnięcia prakseologii i cybernetyki. Wszak dzięki temu mógł obdarzony pamięcią nauczyciel mechaniczny wejść do katalogu środków nauczania współczesnej szkoły, a nauczanie programowane — stać się integralną częścią rekonstruującego się gmachu współczesnej dydaktyki. W ten sposób możliwe się staje przerzucenie pomostu między algorytmem a metodą. Ale środki nauczania w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym oprócz wymienionych tylko i zasygnalizowanych jedynie cech, będąc równocześnie i środkami wytwarzania, wysuwają przed naukami pedagogicznymi w szczególności zaś — przed dydaktyką, psychologią i fizjologią pracy wytwórczej wraz z poszczególnymi metodykami szkolenia produkcyjnego zupełnie no-

[1] Porównaj: A. I. Markuszewicz „O primienieniji tiechniczeskich sredstw w uczebnom processie" oraz S. I. Archangielskij „Perspiektiwy razwitija tiechniczeskich sredstw uczebnego processa" w tomie pt. „Primienienije tiechniczeskich sredstw i programirowanogo obuczenija w sredniej i wyższej szkole", Akademia Nauk Pedagogicznych, Moskwa 1963. (Patrz także Sanke Wilhelm, „Programmierte Arbeitsmittelin im differenzierenden Unterricht", Die deutsche Schule, 1964, nr 9 i 10).

we zadania. Zadania te są bardzo istotne i praktycznie ważne także dla konstruktorów i producentów środków nauczania dla systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego. Ich znaczenie m. in. z punktu widzenia przystosowania maszyny do ucznia wykracza poza szranki szkoły zawodowej, potęguje w znacznym stopniu realność procesu humanizacji pracy zarówno ucznia szkoły zawodowej, jak i przyszłego robotnika i przez to czyni realnym dalszy wpływ szkoły zawodowej na strukturę wewnętrzną i życie fabryki samej. Ale nie tylko pod tym względem i w tym zakresie mają nauki pedagogiczne bardzo wiele do zrobienia. Właśnie, gdy o pedagogikę, dydaktykę i psychologię pracy dziewcząt i chłopców w szkole zawodowej chodzi, mamy tu do zanotowania kilka kolejnych problemów, które wciąż czekają na analizę, pogłębienie i wreszcie poprawne pod względem naukowym umiejscowienie w systemie dydaktycznym, organizacyjnym, ba nawet terminologicznym szkoły średniej. Dotyczy to przede wszystkim nauczania przedmiotów kompleksowych, metod nauczania przedmiotów kompleksowych, wreszcie zagadnień szkolenia.

4. Przedmioty kompleksowe i ich nauczanie

Niekiedy mamy do czynienia z sytuacjami, gdy konkretny przedmiot nauczania w szkole znajduje pozornie swe metodyczne i organizacyjne rozwiązanie nie w jednym, lecz w dwu, a nawet trzech systemach dydaktycznych. Chodzi o to, że w planach nauczania zasadniczych szkół zawodowych, w planach tego czy innego technikum, w średnim szkolnictwie medycznym, rolniczym i wreszcie w planach nauczania różnych typów szkół wojskowych występują przedmioty kompleksowe. Obecnie mamy z nimi już do czynienia także i w szkole ogólnokształcącej, w warunkach realizacji kształcenia politechnicznego. Takie przedmioty, jak łączność, podstawy elektrotechniki, agrobiologia, agrotechnika, urządzenia elektryczne, są przedmiotami kompleksowymi. Składają się na nie elementy różnych działów wiedzy i różnych przedmiotów nauczania. W szkołach technicznych, rolniczych, ogólnokształcących z ukierunkowaniem zawodowym, w szkolnictwie wojskowym założenia trzech systemów układu trynitarnego dają się sprawdzić co dzień, wykazując większą złożoność, bardziej dynamiczne przenikanie się wzajemne. Trzy systemy dydaktyczne nie występują tu w postaci absolutnie klasycznej i czystej, jakby tego chcieli niektórzy teoretycy myślący raczej schematycznie, kategoriami jednego tylko systemu — mianowicie: klasowo-lekcyjnego. To wzajemne przenikanie się poszczególnych systemów wynika po prostu z faktu, że nie tylko w nauce, lecz w nauczaniu, a więc na szczeblu szkoły średniej coraz częściej pojawiają się przedmioty, które już nie są przedmiotami pojedynczymi i względnie izolowanymi, lecz przedmiotami

względnie złożonymi i kompleksowymi. Ale są to przedmioty, na których powstanie złożyły się elementy względnie izolowanych nauk przyrodniczych oraz elementy względnie izolowanych nauk technicznych. Dla przykładu przytoczyć tu można agrobiologię czy agrotechnikę. Gdzie mieszczą się te i im podobne przedmioty nauczania? W systemie klasowo-lekcyjnym? Na pewno nie. W systemie laboratoryjno-gabinetowym? Tu odpowiedź nie jest taka łatwa. Przecież u podstaw agrobiologii i agrotechniki leżą takie przedmioty teoretyczne „czyste", klasyczne, jak botanika, zoologia, mechanika, elektryczność. Wymienione tu przedmioty można poznać i można opanować przede wszystkim poprzez obserwację przyrodniczą, poprzez doświadczenie w laboratorium, poprzez eksperyment w gabinecie fizycznym. Z tego punktu widzenia wychodząc nie można zaprzeczyć, że agrobiologia i agrotechnika mieszczą się w systemie zespołowo-laboratoryjnym. Ale istotne dla tych i im podobnych przedmiotów kompleksowych jest, że są one technicznie, produkcyjnie, praktycznie, przede wszystkim zaś zawodowo zdeterminowane w konkretnym wypadku (klimatu, czterech pór roku, gleby) w działalności rolnika. Bez poznania, opanowania, a następnie umiejętności stosowania w praktyce zawodowej szeregu czynności manualno-techniczno-ruchowo-zawodowych trudno mówić o wykształceniu agrobiologa czy agrotechnika. Jak wszędzie, tak i tu rozstrzyga usystematyzowany układ, przede wszystkim zaś — efekt, rezultat, produkt czynności agrobiologa czy agrotechnika. Jeden więc jest system, w którym czynności agrobiologa i agrotechnika znajdują rozwiązanie i swój efekt końcowy: jest nim system brygadowo-produkcyjno-usługowy. Toteż system ten jest dla agrobiologii i agrotechniki jako przedmiotów nauczania rozstrzygający. Zapewne, agrobiologia i agrotechnika mają swoje teoretyczne podstawy i swoje przedmioty podstawowe. Tak, ale odpowiadając na pytanie dotyczące powiązania danego przedmiotu szkolnego z danym systemem musimy zawsze zdawać sobie sprawę z tego, co dla naszego przedmiotu nauczania jest istotne, jakie metody, jakie środki, a przede wszystkim — jakie wyniki wchodzą w grę. Fakt zaś, że te czy inne elementy danego przedmiotu nauczania mogą i mają swe rozwiązanie częściowe także i w innych systemach, nie ma tu zasadniczego znaczenia.

Typowym kompleksowym przedmiotem jest radiolokacja. Poznanie budowy nadajnika, odbiornika, wskaźników itd. wymaga tu przejścia przez dwa co najmniej systemy dydaktyczne. Zagadnienia rozwiązań konstrukcyjnych, problemy blokady czy rozmieszczenia elementów kontroli, wreszcie zagadnienia sygnalizacji, strojenia czy regulacji zapewne nie mieszczą się w systemie klasowo-lekcyjnym. Czynności, zwłaszcza wyniki czynności, determinują miejsce radiolokacji w systemie dydaktycznym.

Ucząc podstaw elektrotechniki, aby przytoczyć trzeci przykład przedmiotu kompleksowego, musimy ucznia szkoły zawodowej (cywilnej czy też szkoły wojskowej) zaznajomić z podstawowymi prawami

elektrotechniki, ale także i z budową oraz zasadami działania akumulatorów kwasowych i zasadowych. Uczniowie poznają także tutaj budowę i zasady działania transformatora. Wchodzi tu w grę oczywiście także poznanie zasad oświetlenia pomieszczeń, placów i ulic. Rzecz zrozumiała, że nie obejdzie się tu bez wyjaśnienia zasad eksploatacji silników, prądnic, rozruszników itd. Ale wszystko w ostatecznym rachunku sprowadza się tu do umiejętności praktycznej obsługi maszyn i urządzeń elektrycznych. Mamy tu więc do czynienia z systemem czynności ucznia i nauczyciela, a więc z metodami i rezultatami metod, które bynajmniej w systemie klasowo-lekcyjnym ani też zespołowo-laboratoryjnym nie dadzą się zmieścić. Chodzi tu wprawdzie z jednej strony — o wiedzę teoretyczną z zakresu przyrodoznawstwa, którą uczniowie zdobywają i zdobyć mogą w warunkach systemu zespołowo-laboratoryjnego. Ale ostatecznie chodzi o praktyczną działalność.

5. „Kompleksowe" metody nauczania

Przedmioty kompleksowe są we współczesnym systemie szkolnym coraz bardziej przedmiotami równouprawnionymi, a często nawet i decydującymi w planach i programach nauczania różnych typów współczesnego szkolnictwa. Czymś innym jednak są przedmioty kompleksowe, a czymś zgoła innym metody przekazywania wiedzy o nich oraz po prostu ich opanowania. Przedmiot kompleksowy nie jest mieszaniną dowolnej liczby elementów zaczerpniętych bezpośrednio z różnych, tradycyjnych „czystych" przedmiotów nauczania, lecz tworzy pewną strukturę. A w strukturze istnieje zawsze hierarchia. Znaczy to, że między poszczególnymi elementami, które składają się na powstanie przedmiotu kompleksowego, istnieje zawsze ilościowa i jakościowa zależność, przede wszystkim zaś zależność podrzędności i nadrzędności treściowej oraz podrzędności i nadrzędności logiczno-formalnej. Otóż, hierarchia ta, będąca z zasady zaprzeczeniem dowolności i przypadkowości, przede wszystkim zaś będąca wyrazem koniecznej proporcji poszczególnych elementów treści w strukturze przedmiotu kompleksowego, determinuje siłą faktu taki a nie inny dobór metod nauczania. Przede wszystkim chodzi o stopniowanie trudności oraz logiczną kolejność w procesie nauczania przedmiotu kompleksowego. Bez tych dwu zasad nikt nikogo niczego w sposób poważny nauczyć nie może i bez nich nikt niczego nie może się nauczyć. Bez tych zasad nie można więc uczyć i przedmiotów kompleksowych. Tak zwane metody kompleksowe wiodą do degradacji wszelkiego wykształcenia i są zaprzeczeniem systematyczności i stopniowania trudności. Toteż wpływ współczesnej nauki oraz życia gospodarczego na podniesienie roli przedmiotów kompleksowych w nowoczesnym systemie szkolnym wyraża się m. in. w nowym zupełnie

pojmowaniu trzeciej zasady — korelacji. Istota korelacji sprowadza się tu nie tylko do neutralizacji skutków dydaktycznego atomizmu, lecz do ujawnienia prawdziwych możliwości tworzenia struktury w umysłach uczniów w procesie nauczania. Dlatego też i nauczanie przedmiotów kompleksowych uwzględnia zasadę stopniowania trudności. Toteż wpływ współczesnej nauki oraz życia gospodarczego na podniesienie roli przedmiotów kompleksowych w nowoczesnym systemie szkolnym wyraża się m. in. także w nowym zupełnie pojmowaniu trzeciej zasady — korelacji. Istota korelacji sprowadza się tu nie tylko do neutralizacji skutków dydaktycznego atomizmu, lecz do ujawnienia prawdziwych możliwości tworzenia struktury w umysłach uczniów w procesie nauczania. Dlatego też i nauczanie przedmiotów kompleksowych uwzględnia zasadę stopniowania trudności i systematyczności. Metod kompleksowych nie ma. Poza tym wiemy, że elektrotechnika (podobnie zresztą inne przedmioty zawodowe, np. agrobiologia, łączność, agrotechnika) sięga do takich metod, jak pogadanka, dyskusja, wykład. W sumie jednak wszystkie czynności wiodą do integracji, która wyraża się w zdobyciu wiedzy oraz umiejętności samodzielnej obsługi sprzętu, a więc scalonej działalności praktycznej.

6. Istota i miejsce szkolenia w procesie nauczania

Pojęcie szkolenia powtarza się coraz częściej w dydaktyce szkolnictwa zawodowego. Ale weszło ono także do terminologii dydaktycznej szkoły ogólnokształcącej. Pojęcie to przekroczyło więc szranki szkoły zawodowej i szkolnictwa wojskowego i weszło na tereny, na których brzmienie jego było do niedawna obce: mamy na myśli szkolnictwo wyższe. Szkolenie staje się coraz częściej kategorią dydaktyki uniwersyteckiej. Jest więc rzeczą uzasadnioną, aby analizę układu trynitarnego, w szczególności zaś systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, uzupełnić analizą pojęcia: szkolenie. Wynika to zresztą z katalogu wstępnego czynności ucznia i nauczyciela w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym oraz ze stosowalności środków nauczania z tym systemem związanych.

Szkolenie jest szczególnym przypadkiem nauczania lub jeszcze lepiej, jest nauczania tego elementem tylko wtedy i jedynie w takich warunkach, gdy chodzi nam o osiągnięcie pewnego poziomu i wyników sensoryczno-motorycznego działania, sprawności manualno-technicznej lub fizyczno-ruchowej naszych uczniów. O szkoleniu mówimy, gdy chodzi o nawyki, umiejętności posługiwania się narzędziami, mechanizmami. O szkoleniu mówimy, gdy chodzi o cały splot czynności związany z działalnością wytwórczą, sportową oraz wojskową. Tak więc np. w procesie nauczania matematyki nie ma szkolenia. Pojęcie szkolenia nie wchodzi też w grę w procesie nauczania fizyki czy języka

ojczystego. Pojęcie szkolenia nie jest użyte poprawnie i wtedy, gdy mówimy o studiach humanistycznych, o ideologii, o ekonomii politycznej, geografii czy biologii. Natomiast mówimy o szkoleniu w procesie nauczania ślusarstwa. Mówimy o szkoleniu studentów odbywających służbę wojskową, mając wtedy na myśli musztrę, strzelanie itd. Mówimy także o szkoleniu technika w procesie nauczania radio- czy elektrotechniki. Nauczanie agrotechniki czy stolarstwa zakłada także szkolenie.

Z pojęciem szkolenia związana jest wprawdzie do pewnego stopnia kwestia rozumienia i zrozumienia, a także kwestia opisu i wyjaśnienia. Niemniej, momentem charakterystycznym i istotnym jest tutaj nie wiedza teoretyczna, nie badanie, nie odkrywanie, nie obserwacja naukowa i nie eksperyment, lecz ćwiczenie, powtarzanie, sensomotoryczna działalność ćwiczącego, wiodąca w efekcie do praktycznych nawyków i praktycznych umiejętności typu manualno-fizycznego i fizyczno-ruchowego. Rezultatem szkolenia jest np. montowanie, piłowanie, wiercenie, spawanie, salutowanie, strzelanie, działoczyny, telegrafowanie, musztra. W takich i tylko w tych wypadkach użycie pojęcia: szkolenie — jest poprawne i słuszne. Szkolenie jest procesem, na który składa się szereg czynności rozłożonych w czasie i przestrzeni. Wyszkolenie zaś jest efektem, wynikiem procesu szkolenia.

W związku z tym rozpatrzyć należy dwa pojęcia uwikłane w tę problematykę: a) tresura; b) trening (training). Mówimy np. tresura koni arabskich, tresura niedźwiedzi, tresura psów. Nie mówimy natomiast: tresura ucznia, tresura żołnierza, tresura studenta. Tresowane bowiem zwierzę — w przeciwieństwie do tresującego go człowieka — nie zna celu i nie rozumie sensu szeregu usystematyzowanych i w pewnym kolejnym stopniu po sobie następujących czynnościach, które, dzięki powtarzaniu, prowadzą w ostatecznym rachunku do pewnych umiejętności, przeważnie typu ruchowego. Umiejętności te mają charakter odruchowo-warunkowy. Inaczej z uczniem, z żołnierzem, ze studentem i w ogóle z każdym człowiekiem, który podlega procesowi szkolenia. (W ostatecznym rachunku i słowo training związane jest ze szkoleniem, oznacza bowiem ćwiczenie, powtarzanie szeregu czynności aż do skutku, do wyszkolenia w jednej dziedzinie). W przeciwieństwie jednak do tresowanego zwierzęcia uczeń, żołnierz, student i w ogóle człowiek poddany procesowi szkolenia lub lepiej mówiąc — przechodzący proces szkolenia, zna cel i rozumie sens szeregu usystematyzowanych i w pewnym kolejnym stopniu po sobie następujących czynności, które dzięki powtarzaniu prowadzą w ostatecznym rachunku do pewnych umiejętności przeważnie typu ruchowego, istotnych dla wyszkolenia.

Bardzo ważnym elementem w procesie uczenia się, nauczania, a także i szkolenia oraz tresury jest powtarzanie oraz naśladowanie. Nie będzie przesadne twierdzenie, gdy powiemy, że naśladowanie czyjegoś

sposobu myślenia, czyjegoś sposobu wytwarzania, czyjegoś sposobu wydawania rozkazów, czyjegoś sposobu dowodzenia, czyjegoś sposobu wnioskowania, czyjegoś sposobu ubierania się, czyjegoś sposobu manewrowania bronią czy piłowania, czyjegoś sposobu mówienia w języku obcym i przemawiania w języku ojczystym, sposobu rozwiązywania zadań matematycznych i stosowania reguł gramatycznych, sposobu pływania i sposobu gry na skrzypcach itd. — jest nie tylko punktem wyjścia, lecz podstawą wszelkiego uczenia się. A więc nie tylko szkolenia. Ale w szkoleniu naśladowanie stanowi element dominujący.

To, co dotąd powiedziano na temat nauk pedagogicznych, ich stosunku do oświaty zawodowej, uczyniono nie metodą tzw. wybranych zagadnień. Właśnie nauka o zarządzaniu i kierowaniu (fabryką i szkołą zawodową) wystawiła obu wzajemnie na siebie wpływającym instytucjom konkretny rachunek zadań badawczych i problemów naukowych. Wybrawszy spośród nich najistotniejsze, ujawniliśmy tym samym nowe tereny, nowe problemy, nowe zadania, które stać się muszą w najbliższym czasie przedmiotem studiów i prac monograficznych kilku ośrodków naukowych i wielu zespołów. Ujawniliśmy tym samym sumę potrzeb w zakresie badań oraz najkonieczniejsze i najważniejsze składniki tej sumy. Nie obejdzie się tu bez pedagogiki, w szczególności zaś bez dydaktyki, metodyki i psychologii pracy. Jest rzeczą uderzającą, że przemiany w przemyśle i rolnictwie u nas i na świecie stały się katalizatorem nowych badań, właśnie w tym zakresie, na tych terenach. Badania te jednak podjęli przede wszystkim ekonomiści i głównie socjolodzy. Toteż wiele prac naukowych, rozpraw i monografii dotyczących szkoły zawodowej, wpływu przemysłu, rolnictwa i handlu na kształcenie zawodowe, a także odwrotnie, cierpi na niedosyt refleksji pedagogicznej, psychologicznej i dydaktycznej.

Znowu zatrzymamy się na typowym i pouczającym przykładzie bezpośrednio związanym z relacją wzajemną między oświatą zawodową a naukami pedagogicznymi. Otóż, jak wiadomo, w tę relację uwikłane są dwa podstawowe problemy: zawód i praca. Rzeczywiście na ten temat powiedziano u nas i napisano niemało. Ale to, co odpowiada elementarnym wymogom nauki, wyszło przede wszystkim z warsztatu socjologów i ekonomistów. Ale właśnie, jest rzeczą uderzającą, że zagadnienia pracy, a zwłaszcza zawodu w tych studiach i rozprawach noszą na sobie, pomimo wszystko, znamiona jednostronności. Skąd ta jednostronność?

7. Praca i zawód jako zagadnienia pedagogiczne

Należy tu zwrócić uwagę na trzy elementy, bez których pojęcie zawodu nie jest i nie będzie pełne, przede wszystkim zaś nie jest dość jasne. A to wszak rzutuje na tak ważne sprawy, jak klasyfikacja oraz ustalenie

taryfikatorów, nie mówiąc już o pracy badawczej. Wszystkie trzy elementy są od najdawniejszych czasów kategoriami pedagogiki. Zacznę od elementu, który nie był tu w ogóle wysunięty: Egzamin. Egzamin jest zasadniczym elementem zawodu. Kto nie zdawał egzaminu, kto się nie uczył, kogo czegoś nie uczono, kto nie zdawał przed fachowcem egzaminu z pewnych sprawności intelektualnych i umiejętności manualnych, ten nie ma zawodu. Jest robotnikiem przyuczonym. Jest dodatkiem do maszyny. Jest robotnikiem cząstkowym. Ale nie jest człowiekiem zawodowo wykształconym. Nie chodzi tylko o skrupulatne podejście do sprawy poprzez poprawnie sformułowaną definicję. To ma robocze, praktyczne znaczenie, i to w bardzo wielu różnych aspektach.

Drugi moment, który był wprawdzie, ale nie dość wyraźnie zaakcentowany i przeanalizowany w pracach ekonomistów i socjologów — to uprawnienia do wykonywania zawodu. Aby być obcinaczem ogonków (bo jest taki „zawód"), wbijaczem czopów (bo jest taki „zawód"), nie trzeba się kształcić ani zdawać egzaminów. Od zamiatacza ulic żąda się innych kwalifikacji niż od kardiologa czy elektrotechnika. Furman rozwożący węgiel to nie to samo, co dentysta i pielęgniarka. Szatniarz — to nie to samo, co prokurator czy mistrz krawiecki i nie to samo, co chirurg. Uprawnienie zawodowe jest konsekwencją wysuniętego przez nas żądania wcześniejszego: — egzaminu. Kto nie ma formalnego uprawnienia, jako dowodu faktycznego stanu wiedzy, zdobytej w procesie systematycznego uczenia się a nie szybkościowego przeszkolenia (jednodniowego czy dwudniowego), ten nie ma zawodu.

Ten jest dodatkiem do maszyny. Ten jest wbijaczem czopów czy obcinaczem ogonków. Ten jest robotnikiem cząstkowym i dodatkiem do maszyny. Nie jest człowiekiem posiadającym zawód.

Wreszcie trzeci element, który wynika z tamtych dwóch, to: a) kultura i b) powiązania kulturalne człowieka posiadającego zawód. Mam na myśli: a) kulturę ogólną i powiązania kulturalne w sensie społecznym i b) kulturę zawodową, a więc wykształcenie, sprawność i dumę zawodową, tzn. znajomość rzeczy, fachowość, odpowiedzialność, poczucie moralne za wykonywaną pracę.

To są te trzy elementy, które wymagają podkreślenia (i przeanalizowania), gdy chcemy dać definicję zawodu. Trzy te elementy mają praktyczne, a więc nie tylko epistemologiczne znaczenie. Te trzy elementy, które uwzględnić musimy, próbując dać definicję zawodu, można przedstawić graficznie na układzie współrzędnych: Na osi „x"-ów (odciętych) można przedstawić narodziny, rozwój i zmierzch zawodów oraz „pogoń" za zawodami. Pogoń ta powoduje m. in., że mieszamy specjalność zawodową z „zawodem" robotnika cząstkowego, a pracę robotnika przeszkolonego z pracą fachowego robotnika, że mieszamy pracę

z zawodem. A praca i zawód, zajęcie a zawód, to nie to samo. Robotnik cząstkowy — to nie jest to samo, co robotnik wykształcony, a więc fachowiec. Natomiast na osi „y"-ków (oś rzędnych) przedstawić można stopień wtajemniczenia w ramach jednego zawodu od przeszkolonego i przyuczonego (tego wbijacza czopów, obcinacza ogonków i wydłubywacza oka) począwszy, a na systematycznie wykształconym, wybitnym specjaliście, fachowcu, techniku, majstrze, inżynierze aż do poziomu profesora (akademickim, naukowym) skończywszy. Oznacza to oczywiście najwyższy stopień wtajemniczenia (przy czym oś pozioma świetnie oddziela ludzi na osi pionowej). Ci, którzy mają wykształcenie zawodowe, dumę zawodową, wtajemniczenie zawodowe, wiedzę, uprawnienia zawodowe, ci wszyscy są powyżej osi poziomej. Tych zaś, którzy są robotnikami cząstkowymi, przyuczonymi, krótkoterminowo przeszkolonymi bez fachowego wykształcenia, umieszczamy poniżej osi. Ford kiedyś chwalił się z tego, że, aby w jego fabryce móc pracować, wystarczy, aby u niego, w ciągu dwóch do sześciu dni przejść przez szkolenie. Jeśli robotnik nie zdobędzie w ciągu tego czasu „kwalifikacji", to się w ogóle nie nadaje do pracy, bo, albo dlatego, że jest za inteligentny, albo dlatego, że jest niedorozwinięty. Otóż, tutaj na osi „y"-ków mamy masę specjalności ludzi przyuczonych, którzy faktycznie nie mają wykształcenia zawodowego i żadnej kultury: ani ogólnej, ani zawodowej. Umieszczamy ich poniżej punktu przecięcia się współrzędnych. Posługując się ustaloną jeszcze przez Kartezjusza metodą, możemy w sposób ściśle matematyczny, ale i zgodnie z morfologią dydaktyczną i socjologiczną rozwoju zawodów, wtajemniczenia zawodowego, oraz historyczną analizą każdego zawodu, przedstawić bezbłędnie hierarchię oraz tendencje rozwojowe i zanikowe poszczególnych zawodów. Tak więc, w każdym z trzech elementów mamy do czynienia z kategoriami pedagogiki. Człowiek, który nie rozumie faktów składających się na dany zawód i specjalność zawodową, robotnik, który nie rozumie związku zjawisk zachodzących w procesach produkcyjnych danego zawodu i kilku zawodów pokrewnych, robotnik, który nie rozumie wzajemnego oddziaływania na siebie poszczególnych faktów, zjawisk i procesów danego zawodu, który wreszcie nie umie racjonalnie planować, działać i podporządkowywać się racjonalnym założeniom ludzkiej działalności w obrębie konkretnie określonej sfery produkcyjnej, nie jest robotnikiem kwalifikowanym, nie ma wykształcenia zawodowego, nie odpowiada więc współczesnym wymogom, które stawia mu życie, jako człowiekowi i jako producentowi. Jeśli szkoła, zwłaszcza szkoła zawodowa, nie obdarzyła go umiejętnością obserwacji tego, co się nazywa całokształtem działań w konkretnie wziętej dziedzinie, jeśli nauczyciel technologii oraz nauczyciel pracy produkcyjnej nie nauczył go poprawnie analizować i właściwie oceniać zjawisk i procesów swo-

istych dla danego zawodu czy grupy zawodowej, jeśli nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych nie rozwinął w nim zdolności współdziałania i współpracy z innymi ludźmi celem doprowadzenia zaplanowanego wytworu do końca (a to wszak zakłada umiejętność pojmowania bardziej skomplikowanych powiązań), ten nie jest robotnikiem kwalifikowanym, lecz jest w najlepszym razie dodatkiem do maszyny, a więc istotą ludzką, która nie pojmuje możliwości i granic fachowej działalności produkcyjnej i nie jest w stanie niczego ocenić, co jest chociażby etapem tylko bardziej złożonego procesu produkcyjnego.

8. Wiedza i nauka jako siły produkcji

Nie jest wcale rzeczą przypadku, że na gospodarczy, inwestycyjny, technologiczny i produkcyjny aspekt nauki i wykształcenia ogólnego zwrócili uwagę przede wszystkim ekonomiści, u nas np. Lange i Lipiński, w ZSRR — Strumilin, w Niemczech Zachodnich Edding [2]. Fr. Edding w oczach wielu naukowców mniej zorientowanych uchodzi za... pedagoga, choć, jak Strumilin, jest ekonomistą. Ale dobrych sto lat temu Karol Marks, i to nie raz jeden i nie z powodu jednej okazji, ile razy mówił o sile produkcyjnej i o pracy społecznej, o wydajności, o podziale pracy, kwestię tę akcentował ze szczególną jasnością i precyzją. I tak np., analizując przemianę wartości dodatkowej w zysk, zwraca on uwagę, że w procesach produkcyjnych korzysta się wszak a) z badań naukowych i wykorzystuje b) wykształcenie robotników: oba elementy są wytworem pracy społecznej. „...Rozwój siły produkcyjnej sprowadza się zawsze koniec końców do społecznego charakteru uruchamianej pracy i do podziału pracy w obrębie społeczeństwa; do rozwoju twórczości intelektualnej, zwłaszcza nauk przyrodniczych" [3]. Zwracając np. uwagę na fanatyczny pęd kapitalisty do oszczędzania na środkach produkcji i na dbałość o to, aby środki produkcji zużywano tylko o tyle, o ile wymaga tego sama produkcja, akcentuje Marks pewien moment, który nas tu szczególnie interesuje: „Na to, żeby nic się nie zniszczyło i nie zmarnowało — stwierdza on — potrzebne jest przyuczenie i kształcenie robotników, z drugiej strony — dyscyplina itd." Musimy tu powołać się na niemiecki oryginał II tomu „Kapitału" (s. 101 i 103, wyd. 1956, Dietz-Verlag) z tego względu, że przekład polski oma-

[2] Porównaj m. in. Friedrich Edding i Willi Albers, „Die Schulausgaben" 1960/1970 (Versuch einer Vorausschätzung des Bedarfs der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und der Möglichkeiten seiner Finanzierung, Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Frankfurt 1960).

[3] Patrz. K. Marks, „Kapitał" t. III cz. I. Książka i Wiedza 1957, s. 84.

wianych przez nas partii bardzo chroma. Mówiąc o oszczędzaniu i o oszczędności w warunkach bezpośredniej kooperacji w obrębie procesu produkcji Marks podkreśla tu ogromną rolę fizyki (mechaniki) i chemii. Fizyka i chemia jednak, jak wiadomo, nie pojawiają się deus ex machina. Występują albo w postaci badań naukowych (ich zastosowań), albo w postaci wiedzy, wykształcenia i umiejętności robotników i techników. Ale decydujące znaczenie w oszczędzaniu osiąga się dzięki wynalazkom, dzięki odkryciom już dokonanym i wreszcie dzięki przezwyciężeniu oporów nastręczających się w praktyce przy stosowaniu teorii do procesów wytwarzania. Praca produkcyjna i praca intelektualna, wytwórczość i wiedza, technologia i nauka sprzęgają się więc w całość działalności robotnika skombinowanego. Sprzężenie to nie może jednak być przeszkodą w rozróżnianiu między jednym a drugim. „Należy odróżnić pracę ogólną (Allgemeine Arbeit) od pracy wspólnej (Gemeinschaftliche Arbeit). Każda z nich odgrywa swoją rolę w procesie produkcji, jedna przechodzi w drugą, ale obie też różnią się między sobą. Pracą ogólną jest wszelka praca naukowa, są wszelkie odkrycia, wszelkie wynalazki. Zależy ona po części od kooperacji ze współczesnymi, po części od zużytkowania pracy poprzednich pokoleń. Praca wspólna zakłada, że istnieje bezpośrednia kooperacja jednostek".

Tymi słowami Marksa rozpoczynaliśmy rozważania na temat roli pracy ręcznej w procesie kształcenia politechnicznego — jako siły produkcyjnej. Stanowią one wszak motto do naszej książki „Kształcenie politechniczne a praca ręczna" wydanej w 1959 r. Rozpatrując poglądy Błońskiego na rolę wiedzy ogólnokształcącej nie mogliśmy nie powołać się na Marksa wskazując znowu, że wykształcenie ogólne jest także siłą produkcyjną. I teraz wreszcie zamykając rozważania, nie możemy nie zamknąć kręgu nie powoławszy się na drugiego polskiego pedagoga, który tym kwestiom ostatnio poświęcił szereg artykułów i rozpraw: Bogdana Suchodolskiego.

Dziś jest to fakt nie ulegający już wątpliwości. Ale podczas gdy pedagodzy oczywistość tę na ogół omijają lub dopiero ostatnio zaczynają ją dostrzegać i sygnalizować, ekonomiści czynią już od szeregu lat kroki dalsze: Próbują dać analizę naukową uwikłań ekonomicznych oświaty i nauki. Ale zarówno oni, jak i pedagodzy stają tu przed trudnościami nie lada. Metody ujawniania, oddzielania, wyodrębniania oraz analizy ekonomicznej czynnika oświatowego i naukowego, wtopionych w procesy rozwojowe gospodarki narodowej i oświatowej, są bardzo trudne i skomplikowane, gdy chodzi o ich miarę i wagę. Zwyciężyła tu w zasadzie jedna i jednostronnie stosowana metoda badań — statystyka. Toteż rację ma Edward Lipiński, gdy stwierdza „...Człowiek pracujący w produkcji reprezentuje określony zasób »zdolności wytwórczej« podobnie jak fabryka lub maszyna". Można by nawet pokusić się o obliczenie wartości produkcyjnej człowieka pracy. Nie jest to co prawda zadanie łatwe. Jeżeli bo-

wiem jako podstawę obliczenia weźmiemy wynagrodzenie za pracę wykonaną w ciągu aktywnego produkcyjnie życia jednostki minus koszty utrzymania, popełnimy błąd, nie uwzględniając, w jakim stopniu wynagrodzenie za pracę odzwierciedla rzeczywisty wkład produkcyjny. Nowa wątpliwość powstaje, gdy opieramy się na zasadzie, że wartość obiektu produkcyjnego równa się skapitalizowanemu przychodowi z tego obiektu. Nie jest wówczas jasne, jaką stopę procentową przyjąć w obliczeniu. (Załóżmy, że roczny przychód obiektu = 1000, zaś stopa procentowa = 10%, wartość obiektu równać się będzie 10 000). Na ogół biorąc można się zgodzić, że obliczenie wartości pieniężnej, elementu ludzkiego przekracza znacznie wartość kapitału rzeczywistego. Dlatego też kto wniknął np. dokładniej w istotę pracy np. Strumilina, dostrzeże wszystkie konsekwencje nie tylko dodatnie, lecz ujemne stosowania w sposób wyłączny metody statystycznej w odniesieniu do tego terenu badań, który stanowi pogranicze między ekonomią polityczną a teorią kształcenia (dydaktyką). (Porównaj S. G. Strumilin, „Effektywnost' obrazowanija w SSSR, *Narodnoje obrazowanije*, nr 6 1962). Do jednostronności metodologicznej dochodzi tu oczywiście trudność innej natury, mianowicie kwestia zaliczania takich prac, jak nauczanie, kształcenie (leczenie) do usług. Tak więc możliwie dokładne wyważenie ciężaru gatunkowego nauki w rozwoju gospodarczym, możliwie dokładne wymierzenie długości, szerokości i głębokości wniknięcia oświaty nawet zawodowej i wykształcenia — nawet zawodowego w ogólny rozwój techniki i technologii poprzez statystykę okazuje się wciąż jeszcze dość iluzoryczne. Obliczenie efektywności oświaty i nauk w oparciu o statystykę bez dalszego rozwoju aparatu metodologicznego pedagogiki w tej dziedzinie, bez bliżej określonych kryteriów, bez konkretniejszych założeń analizy i syntezy elementów techniczno-gospodarczych wiedzie na manowce. Ekonomiczną efektywność nakładów na nauczanie i oświatę można przy obecnym stanie metod badań w tym zakresie ustalać tylko z grubsza, jedynie z pewnym prawdopodobieństwem opartym na istocie danych statystycznych i zgodnie z metodami statystycznymi. Porównanie nakładów społecznych na szkolnictwo, porównanie nakładów na rekonstrukcję oświaty, na zmianę struktury i treści szkoły z dodatkowym przyrostem dochodu narodowego, który powstaje w wyniku tego rodzaju nakładów, zbliża nas zapewne w jakimś stopniu do poszukiwanej prawdy, wskazuje w jakimś stopniu drogę do jej znalezienia, nie wiedzie jednak do twierdzeń dostatecznie pewnych ani do wniosków dostatecznie uzasadnionych. Metoda badań w tym zakresie jest wciąż bardzo prymitywna, a wnioski wciąż wielce mistyfikujące.

*
* *

Dla uzyskania pełniejszego obrazu przekształceń strukturalnych szkolnictwa zawodowego — pod wpływem pedagogiki i nauki o zarządzaniu i kierowaniu oraz przewartościowania dotychczasowych wartości metodologicznych i merytorycznych pedagogiki pod wpływem przemian zachodzących w praktyce szkoły zawodowej, musimy na zakończenie przedstawić lakonicznie stan faktyczny a) w pedeutologii i b) w historii wychowania. Otóż ta dziedzina pedeutologii, której przedmiotem badań jest m. in. nauczyciel szkoły zawodowej, w szczególności — nauczyciel zawodu, znajduje się wciąż w powijakach. Fakt wielce wymowny, którego genealogii tutaj w żaden sposób podjąć nie możemy. Gdy zaś o historię wychowania chodzi, stwierdzić należy, że historia szkoły zawodowej, dzieje kształcenia zawodowego nie stanowiły dotąd przedmiotu szczególnych zainteresowań pracowników naukowych zarówno starszych, jak i młodszego pokolenia. I ten fakt ma swoją genealogię. Nie ulega jednak wątpliwości, że zanikające relikty herbartyzmu-reinizmu w myśleniu naukowym wielu pedagogów spowodują zmiany także i w dotychczasowym stanie pedeutologii oraz historii wychowania.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

1. На европейской и американской почве, в связи с профессиональным образованием и преобразовывающейся структурой и содержанием профессиональной школы, все чаще говорится о новой науке управления и руководства. Независимо от названия, принятых, и применяемых терминов, мы имеем здесь дело с разными аспектами праксеологии и теории решения. На почве профессиональной школы проблематику эту мы находим в дидактике, а также в методиках обучения самых разных предметов в школе. До сих пор люди воображали, а воображения эти отражаются в научных исследованиях и педагогической литературе, а также в выступлениях политиков просвещения, что организация внутренней жизни школы, методы обучения отдельных предметов, в особенности методика обучения производственного труда, организационные формы подготовки в разных типах профессиональных, призаводских и междузаводских школ составляет в конечном счёте отражение ситуации на заводе, в комбинате и на предприятии. Воображали таким образом, что праксеологически — организационная и методическая по содержанию информация является заранее детерминированной и односторонней. Однако перемены, свидетелями которых мы являемся на разной длине и широте геополитических индустриальных государств, торпедируют в практике односторонность информации соотношений завод—школа

и ставят под сомнение не одну теоретическую работу из области социологии, педагогики или психологии труда. Независимо от того, имеем ли мы дело с современным социалистическим или капиталистическим заводом, современным социалистическим или капиталистическим комбинатом и, наконец, предприятием типа капиталистического или социалистического, мы должны отметить, разумеется, уже видимый процесс информации, идущий в системе: завод — школа в направлении совсем противоположном. Но констатировать этот факт недостаточно, ибо интересным является характер взаимного воздействия. Следовательно, когда знакомимся с результатами исследований новой науки об управлении, поражает нас знаменательный факт, который составляет как бы общий знаменатель результатов исследований многих авторов помимо различия их политического и идеологического числителя.

2. Содержание и формы обоих направлений взаимного воздействия на себя: педагогики и школы на технику и завод, а также завода и техники на педагогику и школу являются издавна предметом систематических исследований и научных публикаций ряда педагогов, занимающихся систематически теорией и практикой политехнического образования. Процесс педагогизации завода и комбината не является однако заслугой педагогических наук в непосредственном смысле.

Это политические и не в меньшей степени научные и технические революции, будучи причиной отступления от тайлоризма, фордизма и стахановщины и отделившись от военной муштры, которая в милитаристических государствах во второй половине XIX и в первой половине XX веков проникнула также в структуру и содержание промышленных предприятий, — широко открыли двери к достижениям педагогической психологии и педагогики разных учреждений, в особенности современной школы. Но именно в тот момент, когда оказалось, что богатые и положительные школьные опыты становятся влияющей силой на преобразование внутренней жизни завода, на гуманность труда, на гуманные отношения между людьми и на преобразование сущности иерархии в управлении, теория воспитания, а также теория образования обнаружили не одну задержку.

3. Легко эти задержки обнаружить и их сущность проанализировать, если взять в руку обыкновенный учебник по педагогике, любую позицию из теории обучения и какой нибудь из учебников по истории педагогики. Само собой разумеется, что мы можем здесь только засигнализировать „белые пятна" и опаздание теоретической мысли педагогики с точки зрения здесь начерченной.

Итак прежде всего:

1. Теория действия ученика и учителя. Без этой теории декларацией и маниловским желанием останется активизация обучения, особенно когда дидакты исходят из позиции одной только классно-урочной системы.

2. С этой проблемой непосредственно связан вопрос алгорифма. До сих пор является алгорифм лишь математической категорией.

3. Средства обучения. Своеобразием, например, способов обучения в бригадно-производственной системе, является тот факт, что в большей части они просто являются также и способами производства. Между тем дидактика далека даже от того, чтобы через анализ обнаружить, что способ обучения содержит в себе а) наглядную методическую мысль учителя, б) усиливает самоконтроль ученика.

4. Комплексные предметы. Дело в том, что дидактика не занималась научным анализом комплексных предметов, выступающих, прежде всего, в профессиональных школах. Выдвигала она вместо этого устаревшие и преодолённые комплексные методы.

5. Сущность и место подготовки в процессе обучения. Отношение подготовки к образованию. Роль учения Павлова и бихевиоризма.

6. Труд и профессия, как педагогические категории.

До сих пор вопросы труда и профессии были рассматриваемы с экономических и психологических позиций. Между тем анализ какой-нибудь профессии ведет к открытию таких элементов, как обучение, учитель, экзамен. Но это педагогические категории.

7. Знание и наука, как непосредственные силы производства.

Обнаружение и анализ этого факта являются беспрерывно и прежде всего предметом предварительных исследований экономистов. Генеалогия этой проблемы ведет к Марксу. Будущее, на перечеркивая роли экономистов, указывает на задания педагогов.

IGNACY SZANIAWSKI

PROFESSIONAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

1) In the European and American grounds, the new science of administering and directing is discussed very often in connection with the professional education and the changing structure and substance of professional schools. Apart from their names and accepted or adapted terms, we have to do with different aspects of praxeology and theory of how to resolve decissions. In professional schools, these problems are subjectized in didactics and methodics of teaching in most different school subjects. Up to now it was maintained, and this opinion reflects in scientific researches and pedagogical journalism as well as in pedagogical politicians' declarations, that the internal life organization of schools, teaching metods of separate subjects, and the teaching methodics of productive work in particular, the organization forms of training in different types of professional schools, schools at factories and between institutions, decide essentially the situation reflection in factories, big establishments and in institutions. It was maintained, that praxeological — organizational information and methodical — substantial one were determined from the very beginning and one — sided. The changes however, with which we have to do in different geopoliticál longitudes and latitudes of industrial centries torpedo practically the one — direction information of system: factory — school and defeat many theoretical works in sociology, pedagogics and psychology of work. Independent of modern socialist or capitalist factory, a big modern socialist or capitalist establishment or even institution, we must understress the real process of information trending to the system: factory — school in a complete opposite direction. But it is not enough to understress it. The character of the mutual influence is very interesting indeed. When we study the researches results of the new science of administration, we are intrigued by the important fact which constitutes a cómmon factor or researches results of many authors independent of their political and ideological tendency.

2) Forms substance of the two directions and their mutual influence: pedagogics and school affecting technics and factories as well as factories and technics influencing pedagogics and school are a subject of systematic

researches and scientific publications of many pedagogues already for many years. which deal systematically with theory and practice of polytechnical training. The process of pedagogization in factories and big establishments is not, however, due directly to pedagogical sciences. It is mainly the result of political as well as scientific and technical revolutions, which diverted the Taylor, Ford and Stakhanov systems and after denying the military regime invading the structure and substance of industrial establishments in militarist countries in the second part of the XIX — th and in the first half of the twientieth century, — facilitated the development of educational psychology and pedagogics of different institutions and mainly, of the modern s c h o o l. But at the very moment when it was demonstated that rich and positive s c h o o l experiences constitute a force which influences the transformation of the internal life in factories and the humanization of work as well as that of interhuman relations and affects the hierarchy substance in administering, the theory of e d u c a t i o n and that of t r a i n i n g were in retardation.

3) We can easily make clear these retardations and analyse their substance if we take on ordinary pedagogics handbook, a manual concerning the theory of teaching and some handbook about the history of education. It is evident, that we can ouby signalize here scarcity and deficiencies of the theoretical — pedagogical thought in the author's own opinion.

First of all:

1) Theory of pupil's and teacher's activities. Without this theory, the activization of teaching would remain ouly cast — off goods, particularly if the didactics postulate only one system „class — lessons type".

2) The problem of a l g o r h y t h m is directly connected with this question. Up to now the algorhythm constituted only a mathematical category.

3) Means of teaching. The particularity of so — called means of teaching in the brigade — productive system consists in the fact, that they constitute also, most of all, productive means. At the same time didactics are far even, to prove with the aid of analysis, that means of teaching contain in themselves a) the teacher's subjectized methodical thought b) they increase the pupil's self — control.

4) Complex subjects. Didactics didn't deal with scientific analysis of complex subjects which appear particularly in professional schools. They supported, one the contrary, extinct and overcome complex methods.

5) Substance and place of training in the teaching process. The relation training — teaching. The role of pavlovism and behaviourism.

6) Work and profession as pedagogical categories. Up to now the problems of work and profession were examined from the economic, sociological and psychological basis. Meanwhile the analysis of all possible profesions leads to such elements as: teaching, teacher, e x a m i n a t i o n. And these are of course, pedagogical categories.

7) Knowledge and science as direct productive forces. Demonstration and analysis of this fact constitute always and above all, the subject of, economists' initial researches. Genealogy of this problem leads to Marx, Future however, without crossing out the economists role, points' role, points at the pedagogues tasks.

ZYGMUNT ZIELIŃSKI

PODSTAWY TEORETYCZNE I PRZYDATNOŚĆ ORGANIZACYJNO-PRAKTYCZNA NOMENKLATURY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Przygotowywana i stopniowo realizowana reforma szkolna obejmie w najbliższych latach również szkolnictwo zawodowe. W zakresie szkoły podstawowej jej widocznym, chociaż wcale nie jedynym wyrazem będzie przejście z 7-letniego na 8-letni okres nauki. Zmiany organizacyjne i związane z nimi zmiany programowe czynią ze szkoły podstawowej nową jakościowo bazę dla wszystkich odpowiednio wyższych działów szkolnictwa i dróg dalszego kształcenia. Szczególne znaczenie będzie miała reforma szkoły podstawowej dla szkolnictwa zawodowego, które treści swego nauczania musi dostosować do zakresu i poziomu wiedzy osiąganej w 8-letnim okresie nauczania podstawowego. Jednocześnie wymagania, jakie stawia szkole zawodowej rozwój gospodarki narodowej, wskazują na potrzebę dokonania gruntownej analizy treści, zakresu i metod przygotowania zawodowego w kierunku lepszego dostosowania wyników kształcenia w szkołach zawodowych do potrzeb współczesnego poziomu rozwoju gospodarki narodowej. Tak więc z jednej strony względy reformy szkolnictwa, z drugiej zaś — zmiany w strukturze i poziomie życia gospodarczego wysunęły potrzebę opracowania nowego modelu szkoły zawodowej, odpowiadającego współczesnym wymaganiom.

Podstawowym dokumentem, na podstawie którego można rozważnie i planowo opracowywać kształt organizacyjny i programowy szkoły zawodowej, jest nomenklatura zawodów nauczanych w szkolnych formach oświaty zawodowej. Ustalenie tych zawodów oraz określenie ich charakterystyk kwalifikacyjnych jest sprawą dla szkolnictwa zawodowego najbardziej istotną, a jednocześnie decydującą o stopniu przystosowania szkoły zawodowej do obecnych i perspektywicznych potrzeb społeczno-gospodarczych.

Kształtowanie się zawodów w procesie pracy

Jeżeli przez zawód rozumie się wykonywanie na podstawie posiadanych kwalifikacji zespołu użytecznych czynności, to należy stwierdzić, że rzeczywistość zawodowa jest osiągnięciem bardzo odległym w historii ludzkości. Poprzedziła ona powstawanie wiedzy o charakterze naukowym. Jednakże wykonywanie czynności zawodowych zawsze obejmowało elementy wiedzy, chociaż przez długi czas wiedza ta była bardzo skromna co do swego zasobu, często połączona z poglądami irracjonalnymi, oparta na wieloletnim doświadczeniu. W miarę narastania intelektualnych składników w poszczególnych czynnościach zawodowych nie wystarczają już dla efektywnego wykonywania zawodu pouczenia, przestrogi, a nawet

doświadczenie. Zachodzi potrzeba początkowo uzupełnienia umiejętności praktycznych elementami wiedzy naukowej, a następnie — z chwilą nagromadzenia się wiedzy zawodowej w takim stopniu, że nie daje się ona pomieścić w ramach uzupełniania w przygotowaniu zawodowym — powstaje potrzeba powołania specjalnej placówki nauczania zawodowego. Szkoła zawodowa powstała dzięki rozwojowi wiedzy zawodowej o charakterze naukowym.

Równolegle z rozwojem nauki, z powstawaniem nowych działów wiedzy zawodowej, rozwija się co do zakresu i różnicuje co do kierunku kształcenie zawodowe, rozwijają się i różnicują szkoły zawodowe. Proces ten jest wynikiem zjawiska społecznego podziału pracy oraz kompleksowego charakteru pracy we współczesnym świecie.

W aktualnych warunkach społeczno-gospodarczych spośród wielu czynników oddziałujących na proces pracy można wyodrębnić kilka grup tych czynników. Będą to czynniki techniczne, określające stan techniczny stanowiska pracy, a więc maszyny, urządzenia, narzędzia i inne środki służące do wykonywania pracy. Im bardziej środki te przystosowane są do możliwości pracownika, do jego umiejętności i zdolności ich wykorzystania, tym praca będzie lepsza i ekonomiczniejsza z punktu widzenia włożonego przez pracownika wysiłku i otrzymanych rezultatów.

Tak rozumiana ekonomiczność pracy nie oznacza pracy wydajnej. Wyniki bowiem pracy, rozmiary i jakość jej produktów, wydajność pracy, zależą bowiem nie tylko od wyposażenia technicznego stanowiska pracy, ale również od innych warunków. Należy tu wymienić drugą grupę czynników kształtujących proces pracy, a mianowicie czynniki fizjologiczne. O ile przystosowanie warunków technicznych do wymagań pracownika sprzyja efektywności pracy, to przeciwnie — pełne wykorzystanie warunków fizjologicznych pracownika może mieć miejsce wówczas, gdy wykonuje on pracę odpowiadającą jego strukturze fizjologicznej.

Niemniej ważnym czynnikiem są warunki psychologiczne pracownika, wyznaczające psychiczny stosunek do wykonywanej pracy, wywołujące określone reakcje pracownika na czynności składające się na cykl pracy. Ta grupa czynników wiąże się z prawidłowym ukazaniem uzdolnień i zamiłowań pracownika oraz ze stworzeniem warunków w postaci odpowiedniej pracy dla rozwoju i wykorzystania psychicznych właściwości pracownika.

Kompleksowy charakter pracy w świecie współczesnym, jej zespołowe w zasadzie wykonywanie, społeczne wartości pracy i jej wytworów sprawiają, że na wyniki pracy wybitny wpływ wywierają warunki socjalne, w jakich przebiega proces pracy. Czynniki te wyrażają m. in. stosunki międzyludzkie w środowisku zawodowym, atmosferę i klimat w miejscu pracy, zależne w dużym stopniu od charakteru, rodzaju i specyfiki pracy.

Wreszcie wśród czynników oddziałujących na proces pracy wymienić

należy grupę czynników ekonomicznych, obejmujących warunki płacowe, sytuację materialną pracownika, jego standard życiowy.

Czynniki wpływające na kształtowanie się procesu pracy muszą być brane pod uwagę przy opracowywaniu nomenklatury kształcenia zawodowego z tego przede wszystkim względu, że już w toku nauki w szkole zawodowej uczeń uczestniczy w przewidzianych programowo pracach produkcyjnych lub usługowych. Szkoła zawodowa bowiem w odróżnieniu od szkoły ogólnokształcącej spełnia dwie funkcje — oświatową, podobnie jak każda placówka oświatowo-wychowawcza, oraz funkcję gospodarczą, właściwą tylko szkole zawodowej i polegającą na włączaniu młodzieży do pracy produkcyjnej lub świadczeniu usług w warsztatach i gospodarstwach szkolnych. Jeżeli z uwagi na profil zawodowy szkoły prowadzenie własnych warsztatów jest utrudnione lub niemożliwe — np. niemożliwe jest prowadzenie przez szkołę produkcyjnych działów hutniczych czy wysoko zorganizowanych domów towarowych — wówczas działalność gospodarcza szkoły dokonuje się drogą praktyk uczniowskich w odpowiednich przedsiębiorstwach. Niemniej istotną cechą szkoły zawodowej jest łączenie funkcji oświatowej z działalnością produkcyjną lub usługową, wyrażającą się udziałem uczniów w procesie pracy, mającej na celu wytwarzanie dóbr materialnych lub świadczenie usług.

Czynniki wpływające na sposób realizowania procesu pracy oddziaływają z różną intensywnością zależnie od warunków i okoliczności towarzyszących przebiegowi pracy. W warunkach pracy szkoły są one dostosowywane do wymagań procesu dydaktyczno-wychowawczego. Z drugiej zaś strony również proces dydaktyczno-wychowawczy nie jest wolny od specyfiki określonego zawodu, jego szczególnych wymagań ułatwiających lub utrudniających realizację dydaktyczno-wychowawczych założeń programowych.

Nomenklatura zawodów nauczanych w szkołach powinna przeto oceniać zawody z punktu widzenia możliwości przygotowania do ich wykonywania przy uwzględnieniu różnych czynników wpływających na kształtowanie się procesu pracy zawodowej w fazie jej nauczania w szkole.

Gospodarcza funkcja szkolnictwa zawodowego sprawia, że szkoła zawodowa podlega w widocznym stopniu prawom, którymi kieruje się gospodarka narodowa, i przekształceniom, które w niej się dokonują. Świat współczesny charakteryzuje się przekształceniami technicznymi, które zachodzą w coraz to bardziej przyspieszonym tempie, przybierają formę prawdziwej rewolucji przemysłowej. Technika doznała już w swej historii kilku rewolucyjnych przeobrażeń. W ostatnich dwu stuleciach można wymienić dwa lub trzy przeobrażenia tego rodzaju w zależności od przyjętych kryteriów.

Gdyby za podstawę klasyfikacji przyjąć formę narzędzi produkcji, to można by mówić o dwóch w tym okresie rewolucjach przemysłowych. Pierwsza — to lata wprowadzania zmechanizowanych narzędzi pracy,

a więc praktyczne zastosowanie maszyny parowej i w oparciu o nią mechanizujące się hutnictwo, metalowy przemysł przetwórczy, przemysł lekki, komunikacja. Druga — to okres współczesny, wyrażający się wprowadzaniem zautomatyzowanych środków produkcji i powierzaniem coraz szerszych funkcji urządzeniom i aparaturze technicznej.

Do innych wyników dochodzi się w przypadku przyjęcia za podstawę klasyfikacji występujących w pewnych okresach form energii. Wychodząc z tych kryteriów można mówić obecnie o trzeciej rewolucji przemysłowej. Pierwsza charakteryzowała się wykorzystaniem energii cieplnej otrzymywanej z energii chemicznej węgla i zastosowanej w maszynie parowej, druga — wykorzystaniem energii elektrycznej, trzecia — aktualnie zachodząca — wykorzystaniem energii atomowej.

Niezależnie jednak od dokonanego podziału żadna z zachodzących rewolucji przemysłowych, chociaż charakteryzuje istotę zmian środowiska technicznego, nie eliminuje charakteru okresu poprzedniego. W rzeczywistości bowiem różne środowiska techniczne istnieją jednocześnie. Obok zwiększającego się zakresu automatyzacji produkcji ciągle istnieją i istnieć będą dziedziny tylko zmechanizowane, a nawet — w zmniejszającym się wprawdzie coraz bardziej rozmiarze — działy korzystające z pracy ręcznej. Również obserwuje się jednoczesne występowanie wymienionych trzech form energii — obok rosnącego wykorzystania energii atomowej nie zmniejsza się znaczenie energii elektrycznej, która kryje jeszcze wiele możliwości, ani energii cieplnej, która w postaci paliw ciekłych i gazowych znajduje nowe obszary zastosowania.

Zjawisko współistnienia różnych środowisk technicznych oraz ich względna trwałość mają doniosły wpływ na opracowanie nomenklatury kształcenia zawodowego. Wymagają one bowiem uwzględnienia z jednej strony zawodów wynikających z nowej techniki, z drugiej zaś dostosowania zawodów do przekształceń starszych środowisk technicznych, a ponadto zachowania zawodów najstarszych, posługujących się odległymi już technikami, ale potrzebnych dla wielostronnego i prawidłowego rozwoju gospodarki narodowej.

Pod wpływem postępu technicznego dokonują się zmiany w strukturze zawodów. Zmiany te są wynikiem jednoczesnego działania dwóch zjawisk. Po pierwsze — dotychczasowe wysoko kwalifikowane zawody rozpadają się na wiele zawodów prostszych, przeważnie nie wymagających dłuższego czasu nauki dla ich sprawnego wykonywania. Jest to następstwem daleko posuniętego podziału pracy, wyodrębniania poszczególnych operacji w zamknięte czynności zawodowe, zastępowania kompleksowych stanowisk pracy potokowym systemem wytwarzania. W tych warunkach wystarcza często opanowanie niektórych umiejętności składających się na tradycyjny wysoko kwalifikowany zawód. Takiemu podziałowi pracy i związanemu z nim zawężaniu zawodów sprzyja specjalizowanie maszyn i urządzeń produkcyjnych, które kosztem ograniczenia ich zasięgu operacyjnego

osiągają w określonym zakresie wysoką wydajność, daleko posuniętą dokładność i odznaczają się łatwością obsługi.

Obok zjawiska rozpadania się zawodów kwalifikowanych obserwuje się w wyniku postępu technicznego powstawanie nowych zawodów wymagających również wysokich kwalifikacji. Mechanizacja i automatyzacja produkcji, a także coraz szerszych terenów pracy nieprodukcyjnej, wymagają stale rosnącej liczby pracowników przygotowanych do konserwacji, remontu i utrzymania w stanie pełnej sprawności technicznej maszyn, urządzeń i aparatury włączonych w procesy pracy. Powstają przeto wysoko kwalifikowane zawody różnego rodzaju maszynistów, operatorów, monterów, tworzących zaplecze kadrowe, czuwające nad zachowaniem gotowości technicznej rosnącego stale parku maszynowego.

Dla prawidłowego opracowania nomenklatury zawodowej ważne znaczenie ma odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu równoważą się wpływy obu zjawisk — rozpadania się zawodów kwalifikowanych na zawody nisko kwalifikowane lub przyuczone oraz powstawania nowych wysoko kwalifikowanych zawodów. Doświadczenia krajów uprzemysłowionych i technicznie przodujących wskazują, że w ogólnej liczbie zatrudnionych udział pracowników nisko kwalifikowanych lub przyuczonych maleje, a jednocześnie wzrasta udział pracowników o nowych wysokich kwalifikacjach. Oznacza to, że podział pracy i jej postępująca specjalizacja połączona z mechanizacją i automatyzacją w ostatecznym wyniku wysuwają zapotrzebowanie na coraz większą liczbę pracowników z wysokimi kwalifikacjami, przystosowanymi do wymagań właściwego środowiska technicznego.

Nomenklatura kształcenia zawodowego nie może oczywiście tracić z oczu zadań szkoły zawodowej, jakie spełnia ona w określonych warunkach społeczno-gospodarczych. Wraz z rosnącą swą rolą w systemie oświatowym szkoła zawodowa coraz pełniej przejmuje funkcje, które dotychczas przypisywane były szkole ogólnokształcącej. Poza funkcją przygotowania do kwalifikowanej pracy szkoła zawodowa zawsze wysuwała i coraz szerzej realizowała postulat wielostronnego rozwoju człowieka. W miarę postępu w stosunkach społeczno-gospodarczych realizacja tego postulatu przybierała coraz pełniejszy wyraz. Dziś obok przygotowania zawodowego szkolnictwo zawodowe spełnia poważną rolę w dziedzinie podnoszenia ogólnego poziomu oświatowo-kulturalnego społeczeństwa. Zadania szkoły zawodowej w tym zakresie wzrastają zarówno ze względu na jej liczbowy rozwój, jak również z uwagi na wielostronne wymagania stawiane pracownikowi i członkowi współczesnego społeczeństwa. Zadania te szkoła zawodowa może wypełniać przez realizację programów nauczania obejmujących harmonijnie zespolone elementy kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego.

Dla nomenklatury zawodów wysuwa się stąd potrzeba takiego zestawienia specjalności zawodowych, które by pozwalały na zastosowanie pro-

gramów nauki, uwzględniających wymienione elementy kształcenia. Nie mogą przeto być to zawody, których rozległość i złożoność wymagałaby tak znacznego wymiaru czasu przeznaczonego na naukę zawodu, że uniemożliwiałoby to należyte uwzględnianie kształcenia ogólnego i politechnicznego. Z drugiej strony nie mogą to być zawody zbyt proste, nadmiernie ograniczające potrzebę kształcenia politechnicznego i pozostawiające zbyt dużo czasu na kształcenie ogólne.

Wzorem, który nomenklatura kształcenia zawodowego powinna starać się osiągnąć, jest zestawienie zawodów mogących przyczynić się do rozwoju osobowości ucznia, a następnie pracownika. Jest to zadanie bardzo trudne i nie zawsze w pełni do rozwiązania. Mimo narastania elementów intelektualnych w ogromnej większości zawodów pozostaje w nich ciągle i pozostanie chyba trwale wiele czynności nie wymagających ze strony pracownika inicjatywy, zaangażowania i odpowiedzialności. Niemniej nomenklatura kształcenia zawodowego powinna dokonać doboru takich zawodów, które by w możliwie szerokim zakresie stały się terenem rozwoju osobowości człowieka.

Zasady opracowania nomenklatury kształcenia zawodowego

Rozważania powyższe wskazują, że opracowanie nomenklatury kształcenia dla szkolnictwa zawodowego jest sprawą złożoną, a konsekwencje uchybień w tym zakresie mogą być bardzo dotkliwe ze społecznego i gospodarczego punktu widzenia. O złożoności problemu mówi fakt licznych zmian w nomenklaturach obowiązujących w szkolnictwie w okresach poprzednich. Swoją dwudziestoletnią w Polsce Ludowej działalność szkolnictwo zawodowe rozpoczęło w oparciu o nomenklaturę przedwojenną, liczącą 23 zawody na poziomie dzisiejszych zasadniczych szkół zawodowych oraz 33 zawody na poziomie dzisiejszych techników. Jednocześnie jednak organizuje się nauczanie w nowych zawodach, nie objętych nomenklaturą, a wysuwanych przez intensywnie odbudowywaną gospodarkę narodową. W wyniku tego żywiołowego narastania liczby nauczanych zawodów szkolnictwo zawodowe w 1950 r. przygotowuje już kwalifikowanych pracowników w 223 zawodach, z tego kwalifikowanych robotników i pracowników równorzędnych w 132, a techników i innych pracowników ze średnim przygotowaniem zawodowym w 91 zawodach.

Usystematyzowaną nomenklaturę szkolnictwa zawodowego opracowano w 1951 r. Liczyła ona początkowo 225 zawodów na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej i 250 — na poziomie technikum. Jednakże każdy rok następny przynosił w tej nomenklaturze zmiany przez łączenie lub dzielenie zawodów, usuwanie lub wprowadzanie zawodów nowych stosownie do występujących potrzeb oraz doświadczenia w realizacji nauczania zawodowego w szkołach. Szczególnie charakterystycznymi były lata 1956—1957, kiedy to w związku z przedłużeniem okresów nauczania w zasad-

niczych szkołach zawodowych do lat 3, a w technikach do lat 5 — dokonano poważnego zmniejszenia liczby zawodów w nomenklaturze, a mianowicie do 99 dla szkół zasadniczych i do 102 dla techników. Dalsze jednak lata przyniosły ponowny wzrost liczby zawodów w obu działach szkolnictwa. Złożyły się na to przekształcenia strukturalne oświaty zawodowej przez powoływanie przyzakładowych i międzyzakładowych szkół zawodowych, które musiały podjąć nauczanie w wielu nowych, węższych zawodach, odpowiadających potrzebom określonych zakładów pracy. Z drugiej strony powstawanie nowych działów gospodarki narodowej oraz wprowadzanie nowoczesnych metod pracy i jej organizacji spowodowały konieczność kształcenia w zawodach związanych z postępem technicznym, z nowymi środkami produkcji. Aktualnie obowiązująca nomenklatura kształcenia zawodowego obejmuje 200 zawodów dla szkół zasadniczych i 203 dla techników.

Mimo znacznego zasięgu nomenklatury szkolnictwa zawodowego okazało się, że istnieje poważna różnica między ogólną liczbą kwalifikowanych pracowników w gospodarce narodowej a liczbą zatrudnionych w tych zawodach, do których przygotowują szkoły zawodowe. Oznacza to, że szkolnictwo zawodowe nie zaspokaja w pełni różnorodnych potrzeb kadrowych, że istnieją działy i kierunki pracy zawodowej, których szkoły zawodowe nie objęły swoim działaniem. W związku z tym planowany na dalsze lata rozwój szkolnictwa zawodowego musiał być połączony z gruntowną rewizją nomenklatury dotychczasowej i oparciem programowej reformy szkoły zawodowej na nowej nomenklaturze kształcenia zawodowego.

Jednocześnie wobec rozwoju form, treści i zasięgu pracy kwalifikowanej w ogóle stało się konieczne opracowanie ogólnej nomenklatury zawodów występujących w gospodarce narodowej. Wyraz temu dała uchwała VII Plenum KC PZPR, która wskazując na podstawowe kierunki reformy szkolnictwa zaleciła m. in.: „... Rząd w porozumieniu z Centralną Radą Związków Zawodowych zapewni do 1962 r. opracowanie pełnej nomenklatury zawodów odpowiadającej współczesnemu poziomowi rozwoju gospodarki narodowej". Ta ogólna nomenklatura stała się bazą dla opracowania nomenklatury szkolnictwa zawodowego.

O złożoności i zróżnicowaniu treści pracy zawodowej świadczą niektóre wielkości nomenklatury ogólnej. Biorąc pod uwagę tylko zawody wymagające przygotowania w formach nauki szkolnej, nomenklatura ogólna wymienia 1210 zawodów wymagających przygotowania zawodowego na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, 382 specjalności zawodowe, które potrzebują średniego wykształcenia zawodowego, oraz 396 specjalności wymagających wykształcenia wyższego. Dla szkolnictwa zawodowego interesujące były dwie pierwsze grupy zawodów, jako wchodzące w sferę jego działalności dydaktycznej.

Oczywiście nie było możliwe sporządzenie nomenklatury szkolnej drogą mechanicznego przeniesienia odpowiednich zawodów z nomenklatury ogól-

nej. Nie pozwalały na takie rozwiązanie względy dydaktyczne, wymagające od poszczególnych zawodów wartości kształcących, nie pozwalały także szczególne cechy niektórych zawodów, nie kwalifikujące ich do nauczania w szkole zawodowej, nie pozwalały szerzej rozumiane zadania kształcenia zawodowego, wreszcie na takie rozwiązanie nie pozwalała struktura szkolnictwa, przewidująca, zgodnie z ustawą z 15. VII. 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, zróżnicowanie czasokresu nauczania zarówno w zasadniczych szkołach zawodowych, jak i w technikach zależnie od specjalności.

Z tych względów nomenklatura szkolnictwa zawodowego, nawiązując do nomenklatury ogólnej, musiała z jednej strony odzwierciedlić potrzeby gospodarcze, z drugiej zaś — dostosować się do wymagań procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Opracowanie nowej nomenklatury szkolnictwa zawodowego oparto na kilku istotnych założeniach. Przede wszystkim dano wyraz zasadzie szerokiego profilu zawodów kształceniowych, co uzyskano przez właściwy dobór zawodów nomenklatury ogólnej i łączenie ich w szerszy zawód przewidziany do nauczania w szkole. Takie rozwiązanie pozwoliło na formowanie zawodów wymagających zachowania właściwych proporcji kształcenia politechnicznego i zawodowego oraz stwarzających podstawę dla bardziej wszechstronnego rozwoju młodzieży i kształcenia jej osobowości. Szerokie profilowanie zawodów dla celów nauczania znajduje również uzasadnienie w rozwoju techniczno-ekonomicznym, stawiającym rosnące i różnorodne wymagania pracownikom szczególnie w zakresie przystosowania się do zmiennych warunków technicznych i organizacyjnych. Przewiduje się, że ujemne konsekwencje zakreślania szerokich zawodów będzie można usuwać drogą odpowiednio programowanych praktyk uczniowskich, a zwłaszcza poprzez wstępny staż pracy, pogłębiający specjalizację zawodową.

Zasada szerokiego profilowania zawodów, chociaż korzystna z punktu widzenia zadań dydaktycznych szkoły, musiała niekiedy godzić się z zasadą elastyczności, wymagającej uwzględniania faktycznych potrzeb określonych działów życia gospodarczego. Nie zawsze bowiem można było doprowadzić do powstania szerokiego zawodu. Dlatego w nomenklaturze znalazły się również zawody o stosunkowo wąskim profilu, jednakże dostatecznie licznie występujące w praktyce zawodowej i niezbędne dla prawidłowego zaspokojenia potrzeb zatrudnionych. Przy formułowaniu tych zawodów z góry zakładano, że programowe zapewnienie elementów kształcenia politechnicznego będzie wykraczało poza niezbędne wymagania, jednakże powinno być zachowane dla właściwie pojętego przygotowania zawodowego.

W praktyce życia gospodarczego występują zawody o pewnym zakresie wiedzy i umiejętności wspólnym dla określonej grupy, branży czy działu. Tak np. dla grupy zawodów mechanicznych wspólne są elementy wiedzy

z zakresu budowy maszyn i technologii mechanicznej, dla grupy zawodów hutniczych — elementy metalurgii i przeróbki plastycznej metali. Takie podobieństwa można wskazać również w innych działach zawodowych. Wykorzystanie tej cechy określonych zawodów pozwoliło rozciągnąć zasadę elastyczności na przewidywany program kształcenia zawodowego. Umożliwiło to wprowadzenie do nomenklatury szeregu zawodów, dla których przewiduje się w początkowym okresie nauczania przygotowanie bardziej ogólne, wspólne dla kilku pokrewnych zawodów, a specjalizowanie zgodne z wymaganiami indywidualnego zawodu zamierza się przesunąć na dalszy okres nauki, z dopuszczalnością wąskiej przedmiotowo-technologicznej specjalizacji w końcowym okresie nauki w szkole. W ten sposób zasada elastyczności programowej ogranicza odrębność zawodów wąskoprofilowych, a jednocześnie uzupełnia zasadę szerokiego profilowania zawodów.

Odmienność bazy techniczno-warsztatowej poszczególnych szkół spowodowała konieczność uwzględnienia w nomenklaturze warunków odbywania zajęć praktycznych. Biorąc pod uwagę, że zajęcia praktyczno-techniczne mogą się odbywać w warsztatach szkolnych lub w zakładzie pracy o różnym charakterze produkcji albo też częściowo w obu bazach kształcenia zawodowo-praktycznego — w opracowaniu nomenklatury uwzględniono także zasadę kompleksowego traktowania zawodów, formułując zawody o ogólnym, branżowym charakterze, np. ślusarz, aparatowy procesów chemicznych itp. Rodzaj, zakres i treść zajęć praktycznych w ramach koniecznej specjalizacji zawodowej powinno się ustalić w zależności od bazy kształcenia praktyczno-zawodowego, jaką dysponuje szkoła. Konsekwencją wprowadzenia zawodów kompleksowych będą wariantowe programy technologii zawodowej, dopuszczające w jej ramach działy specjalistyczne, odpowiadające charakterowi zajęć praktycznych.

Nie wszystkie zawody wymagające wysokich kwalifikacji mogły być wprowadzone do nomenklatury. Na przeszkodzie temu stanęły warunki kształcenia młodzieży, jej wiek, niepełna dojrzałość umysłowa i fizyczna, brak właściwego doświadczenia i odpowiedzialności. Takie rozwiązanie było wynikiem uwzględniania zasady przystosowania zawodów do warunków pracy szkoły, wskutek czego szereg zawodów trudnych i odpowiedzialnych, jak zawody maszynistów, operatorów ciężkich agregatów, musiało pozostać poza nomenklaturą, jako nieodpowiednie dla kształcenia młodzieży. Należy dodać, że przygotowanie do takich zawodów będzie przesunięte na absolwentów odpowiednich programowo szkół zawodowych w drodze praktyki i kursowego kształcenia dorosłych.

Struktura gospodarcza kraju, istnienie dużych, małych, a nawet rzemieślniczych zakładów pracy, o różnym potencjale wytwórczym — stosujących różne co do poziomu techniki, różne co do efektywności technologie i różne co do organizacji metody wytwarzania i zarządzania — wysunęły konieczność uwzględnienia w nomenklaturze tych zróżnicowanych

potrzeb. Wprawdzie znaczną część tego rodzaju wymagań będzie można zaspokoić w ramach tego samego zawodu w drodze odpowiednio programowanych praktyk uczniowskich i wstępnych stażów pracy, niemniej — kierując się zasadą przystosowalności kształcenia zawodowego do potrzeb różnych środowisk technicznych i gospodarczych — wprowadzono do nomenklatury w pewnych przypadkach zawody, których absolwenci programowo będą przygotowani do pracy w określonych środowiskach.

Nomenklatura powinna czynić zadość najbliższym i przyszłościowym wymaganiom życia gospodarczego, uwzględniać jego kierunki rozwojowe, sprostać osiąganemu i przewidywanemu poziomowi techniczno-ekonomicznemu. Oznacza to, że nomenklatura kształcenia zawodowego powinna być nowoczesna. Zasada nowoczesności nomenklatury znalazła swój wyraz w szerokim uwzględnieniu potrzeb nowej techniki, zwłaszcza w zakresie elektroniki i automatyzacji, potrzeb podstawowych dziedzin przemysłu, szczególnie przemysłu maszynowego, elektrotechnicznego i chemicznego oraz potrzeb rolnictwa i przemysłu rolnego. Równie szerokie odbicie znalazła w nomenklaturze rosnąca rola ekonomiki oraz potrzeby różnego rodzaju usług.

Nawet ten niepełny przegląd zasad, którymi m. in. kierowano się przy opracowaniu nomenklatury szkolnictwa zawodowego, wskazuje na złożoność problematyki i na trudność osiągnięcia zadowalających w sposób trwały wyników. Toteż nomenklatury nie można traktować jako dokumentu zamkniętego, niezmiennego, odwrotnie — trzeba przewidywać możliwość, a w dalszym okresie konieczność dokonywania wysuwanych przez życie zmian.

Charakterystyka nomenklatury i jej skutki organizacyjno-programowe

Opracowana w związku z reformą szkolną nomenklatura szkolnictwa zawodowego dostosowana została pod względem układu, terminologii zawodów i ich oznaczeń cyfrowych do nomenklatury ogólnej zawodów występujących w gospodarce narodowej. Zachodzące w tym zakresie różnice wynikły z konieczności dostosowania treści nomenklatury do zadań i warunków kształcenia zawodowego w formach szkolnych. Aktualnie nomenklatura liczy 210 zawodów przewidywanych do nauczania w zasadniczych szkołach zawodowych oraz 243 zawody, których nauczanie będzie miało miejsce w technikach i równorzędnych średnich szkołach zawodowych. Łączna liczba 453 zawodów, do których przygotowywać będzie szkolnictwo zawodowe, została zestawiona w 46 grupach średnich, które z kolei zestawiono w 8 grup wielkich.

Poza wykazem zawodów nomenklatura określa rodzaj szkoły, w której będzie odbywać się kształcenie zawodowe, ustala przypadki, w których

kształcenie będzie odbywać się w szkole i w zakładzie pracy, określa wiek kandydatów i czasokres nauczania oraz ustala drożność między poszczególnymi stopniami szkół.

W określeniu rodzaju szkoły zawodowej oparto się na postanowieniach ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Robotników i pracowników równorzędnych kształcić będą 2- i 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe. W zakresie tych szkół nomenklatura ustala zawody, których nauczanie może odbywać się w warsztatach szkolnych, w zakładzie pracy lub równolegle w obu formach. Techników i specjalistów równorzędnych kształcić będą 4- i 5-letnie technika lub licea zawodowe dla absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej, 3-letnie technika dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej lub 2-letnie szkoły zawodowe dla absolwentów liceów ogólnokształcących. Nomenklatura określa, w jakich zawodach kształcenie w zakresie średniego przygotowania odbywać się będzie w poszczególnych typach szkół.

Wiek kandydatów podejmujących naukę w określonym zawodzie oznacza minimalny wiek pozwalający na rozpoczęcie nauki w danym kierunku. Odpowiada on w zasadzie wiekowi, w którym kandydat kończy szkołę stanowiącą podbudowę programową dalszego kształcenia zawodowego. Tak więc na ogół wymagany wiek do szkół zawodowych, opartych programowo na 8-letniej szkole podstawowej, wynosi 15 lat. Jednakże nomenklatura przewiduje przypadki — wprawdzie nieliczne — wyższego minimalnego wieku przyjęć do zasadniczych szkół zawodowych z uwagi na szczególne wymagania niektórych zawodów. Te zwiększone niekiedy wymagania pod względem minimalnego wieku nie wykraczają poza 16 lat życia kandydata.

Istotną sprawą dla nomenklatury było ustalenie drożności między szkołami niższego i odpowiednio wyższego stopnia. Struktura szkolnictwa zawodowego charakteryzuje się m. in. równoległym występowaniem dwóch głównych działów zbudowanych na tej samej podbudowie programowej szkoły podstawowej — zasadniczych szkół zawodowych i techników zawodowych. Drożność między tymi dwoma stopniami szkół oznacza możność przejścia po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej do technikum o odpowiednio krótszym okresie nauki.

Dotychczas zasada drożności, chociaż coraz szerzej realizowana, nie miała właściwego odbicia w nomenklaturze. Organizowanie kształcenia techników w oparciu o podbudowę programową zasadniczej szkoły zawodowej dokonywało się w miarę występowania odpowiednich potrzeb. Obecnie nomenklatura określa zawody na poziomie techników, w których może być prowadzone kształcenie absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej. Przewiduje się przy tym dwa rozwiązania — zawody, w których kształcenie wymaga wcześniejszego ukończenia szkoły zasadniczej odpowiedniego kierunku, jak np. większość zawodów górniczych i budowlanych, oraz — w zdecydowanej większości — zawody, w których kształcenie może od-

bywać się na podbudowie programowej szkoły podstawowej, a w skróconym do lat 3 okresie na podbudowie programowej odpowiedniego kierunku zasadniczej szkoły zawodowej.

W strukturze zawodowej i w polityce zatrudnienia występuje problem zawodowego przygotowania i wykorzystania kobiet w gospodarce narodowej. Liczby dziewcząt w szkolnictwie zawodowym są coraz wyższe, osiągając w r. szk. 1964/65 wskaźnik 42%, przy czym wskaźnik ten w technikach wyniósł 47,7%, w zasadniczych szkołach zawodowych zaś 34,8%. Wskaźniki te jednak charakteryzują się ogromną rozpiętością w zależności od kierunku kształcenia zawodowego. Obserwuje się zupełny brak lub nieznaczny udział dziewcząt w niektórych zawodach oraz zdecydowaną ich przewagę, a nawet wyłączność, w zawodach innych. Niemniej nomenklatura nie wyodrębnia zawodów dla chłopców i dla dziewcząt, przyjmując, że wszystkie zawody są dostępne dla obu płci. Rzeczywisty wybór kierunku kształcenia zawodowego, odpowiedniego dla chłopców i dziewcząt zależny będzie od charakteru zawodu, potrzeb gospodarczych oraz możliwości zatrudnienia w odpowiednich działach gospodarki narodowej.

Z zestawienia liczby zawodów objętych nomenklaturą dotychczasową i nomenklaturą opracowaną w związku z reformą szkolnictwa zawodowego wynikają tylko nieznaczne różnice ilościowe. O ile bowiem nomenklatura aktualnie obowiązująca liczy 403 zawody, to nomenklatura nowa obejmuje 453 zawody. Jednakże wartość nowej nomenklatury nie polega na wzroście liczby zawodów, chociaż i ten fakt świadczy o zwiększającym się zasięgu szkolnictwa zawodowego, o rosnącym terenie jego działania w zakresie przygotowania kwalifikowanych kadr. Istotna wartość nomenklatury polega na pełniejszym jej dostosowaniu do kierunków rozwoju gospodarki narodowej. Znajduje to przede wszystkim wyraz w znacznie zwiększonej liczbie zawodów związanych z mechanizacją pracy i automatyzacją produkcji w takich dziedzinach, jak górnictwo, hutnictwo, przemysł maszynowy, elektrotechniczny, chemiczny. Postępujące powiązanie nauk technicznych i ekonomicznych wyraziło się we wprowadzeniu do nomenklatury zawodów na styku techniki i ekonomiki, a coraz szersze zastosowanie urządzeń i sprzętu technicznego w gospodarstwie domowym w rosnącej liczbie zawodów o charakterze usług technicznych. Ponadto obok uwzględnienia szeregu nowych zawodów dokonano w nomenklaturze modyfikacji wielu zawodów tradycyjnych, przewidując poważne zmiany w ich charakterystyce kwalifikacyjnej i związane z tym zmiany w organizacji, treści i metodach kształcenia zawodowego.

Nomenklatura poważnie wpłynie na układ planów nauczania w poszczególnych działach zawodowych i zawodach. Przede wszystkim zmianie powinien ulec zestaw zawodowych przedmiotów nauczania oraz proporcje między poszczególnymi grupami tych przedmiotów. Wysuwa się potrzeba przebudowy treści przedmiotów ogólnotechnicznych i ogólnoekonomicznych w kierunku dostosowania ich do nowych rozwiązań techniczno-eko-

nomicznych i nowych wymagań specjalistycznych. Oznacza to konieczność ograniczenia treści tradycyjnych oraz rozbudowy, a niekiedy wprowadzenia treści służących postępowi. Programy przedmiotów ogólnotechnicznych powinny doznać podobnych co do zakresu zmian, jak programy fizyki, tzn. uwzględniać szerzej te zdobycze wiedzy technicznej, które są teoretyczną podbudową dla nowoczesnych rozwiązań praktyki gospodarczej.

Podkreślona wyżej rola wiedzy ogólnotechnicznej wymaga uważnego określenia miejsca w planach nauczania dla przedmiotów matematyczno-fizycznych. Niewątpliwie ich ogólnokształcące znaczenie powinno być uzupełnione bezpośrednim zastosowaniem w teoretycznym i praktycznym rozwiązywaniu zagadnień zawodowych. Oznacza to potrzebę wykrycia i wykorzystania więzi tematycznej między przedmiotami matematyczno-fizycznymi, techniczno-ekonomicznymi i specjalistyczno-zawodowymi.

Możliwie szeroka podbudowa matematyczno-fizyczna i teoretyczno-zawodowa może stać się prawidłową podstawą dla kształcenia specjalistycznego, zgodnego z założeniami nomenklatury i odpowiadającego potrzebom zawodowym. W tym zakresie należy oczekiwać pełnej integracji treści nauczania obejmującego kształcenie ogólnozawodowe — które w pewnym stopniu ma charakter kształcenia politechnicznego — i kształcenie kierunkowo-specjalistyczne. Odrębność treściowa tych dwóch zakresów kształcenia jest bardzo niepożądana, a — wbrew założeniom nomenklatury, jest tym realniejsza, że kształcenie ogólnozawodowe może być wspólne dla określonej grupy zawodowej, gdy tymczasem kształcenie specjalistyczne związane jest z charakterem indywidualnego zawodu. Rozbieżności takich można uniknąć przez wprowadzenie do planów przedmiotów nauczania o bardziej kompleksowym zakresie treści i przez właściwe ich rozmieszczenie w czasie, obejmujące możliwie długi okres nauki w szkole.

Wysokie kwalifikacje robotników i techników, wymagane w zawodach nomenklatury szkolnictwa zawodowego, mogą być uzyskiwane drogą rozszerzenia w programach nauczania zajęć warsztatowo-laboratoryjnych oraz ćwiczeń w opanowaniu aparatury i urządzeń technicznych. Wymagać one będą szerokiego stosowania metody laboratoryjnej, samodzielnych ćwiczeń wykonywanych przez uczniów, włączenia młodzieży w opracowywanie, przeprowadzanie, kontrolowanie i ocenianie procesów pracy. Pociągnie to za sobą konieczność instalowania w szkołach, ich warsztatach i laboratoriach, kosztownych często urządzeń, niezbędnych jednak dla prawidłowego przygotowania zawodowego absolwentów. Wystąpi również potrzeba przesunięć między produkcyjną i dydaktyczną funkcją warsztatu szkolnego w kierunku wzmocnienia kształcącej roli zajęć praktycznych.

Z rozwojem praktyczno-laboratoryjnych form nauczania wiąże się sprawa ściślejszego powiązania szkół z właściwymi zakładami pracy, instytutami i placówkami badawczo-naukowymi. Więź ta powinna umożliwiać szkołom przeprowadzanie części zajęć programowych w odpowiednio urzą-

dzonych oddziałach tych zakładów. Bazę techniczno-dydaktyczną bowiem, której potrzebę wysuwa nomenklatura, można będzie osiągnąć tylko wówczas, gdy wzmożonym wysiłkom organizacyjno-inwestycyjnym szkoły wyjdzie naprzeciw dostępność technicznego zaplecza życia gospodarczego.

Nomenklatura kształcenia zawodowego będzie miała wpływ na kształtowanie się sieci szkolnej, na terenowe rozmieszczenie poszczególnych grup szkół i specjalności. Będzie to następstwem dostosowania profilu zawodowego szkoły do wymagań nomenklatury z jednoczesnym uwzględnieniem potrzeb na kwalifikowane kadry pracownicze. Stanie przed szkołami zadanie specjalizowania się w nauczaniu wybranych zawodów i specjalności. Wynikać ono będzie z potrzeby trwałego wykorzystania stwarzanej przez wiele lat i kosztownej bazy materialno-technicznej oraz wypróbowanych form współpracy z miejscowym życiem gospodarczym. Stabilizacja profilu zawodowego szkoły wpłynie niewątpliwie dodatnio na skuteczność realizacji programu nauczania.

* * *

Przed szkolnictwem zawodowym stają nowe zadania wynikające z wszechstronnego rozwoju gospodarki narodowej i rozszerzającej się roli szkoły zawodowej w systemie oświaty i wychowania. Do wykonania tych zadań szkoła zawodowa przystępuje w oparciu o swój wieloletni dorobek, o nabyte doświadczenie, w poczuciu odpowiedzialności za ukształtowanie właściwego modelu organizacyjno-programowego. Nomenklatura kształcenia zawodowego, łącząc harmonijnie ogólne tendencje pedagogiki i specjalne wymagania życia gospodarczego, godząc postulaty wszechstronnego i specjalistycznego kształcenia, stwarza podstawy dla prawidłowego rozwoju szkolnictwa zawodowego, ułatwia wypracowanie kształtu szkoły zawodowej, odpowiadającego współczesnym potrzebom.

ZYGMUNT ZELIŃSKI

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРИГОДНОСТЬ НОМЕНКЛАТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Потребность в разработке новой номенклатуры профессионального образования вытекает из проходящей школьной реформы, а также из необходимости более полного приспособления направлений подготовки квалифицированных кадров к потребностям развивающегося народного хозяйства.

В первой части статьи показано влияние изменений в методах работы на возникновение новых профессий и их преобразования в профессиональной

структуре. Прогресс науки и техники не исключает совсем старых средств орудий труда, вследствие чего наблюдается одновременное выступление (хотя в разных размерах) разной технической среды, пользующейся различной техникой. Отсюда для профессионального образования вытекает необходимость сохранения в номенклатуре соответствующих пропорций между новыми профессиями, отвечающими более старым техническим формациям. Одновременно из задач профессиональной школы вытекает и то, чтобы это были профессии, обучение которым может обеспечить многостороннее развитие ученика и трудящегося.

Вторая часть статьи занимается принципами, которыми пользовались во время работы над номенклатурой. Указывается здесь на принцип широкого профилирования профессий, которым обучают в школе, как на основной принцип, принцип элластичности, дающий возможность получения профессии с узкой специализацией в случае исключительной потребности в хозяйстве. Указывается и на принцип соединения некоторых специальных профессий в комплексные профессии, принцип приспособления профессионального образования к потребностям разной хозяйственной среды. Вся работа характеризовалась принципом современности, благодаря которому номенклатура должна удовлетворять достигнутому и предусмотренному технико-экономическому уровню народного хозяйства.

В третьей части этой работы дана характеристика главных величин номенклатуры. Охватывает она 210 профессий на уровне профессиональной школы первого разряда, а также 243 профессии в школах второго разряда (в средних профессиональных школах). Все профессии собраны в соответствующие комплексы и группы.

В заключительной части статьи говорится об организационных и программных последствиях новой номенклатуры. Статья указывает на новую роль общетехнических и общеэкономических, а также математико-физических предметов, подчеркивает необходимость расширения лабораторных методов обучения, указывает на возрастающую роль практических занятий и необходимость тесной связи профессиональных школ с хозяйственной жизнью.

ZYGMUNT ZIELIŃSKI

CRITICAL BASIS AND UTILITY OF ORGANIZATIONAL — PRACTICAL NOMENCLATURE IN PROFESSIONAL EDUCATION

The need of preparing a new nomenclature in professional education results from the school reform which we want to realize and from the necessity to adapt better directions of training qualified people for the national economy demands. In the first part of this article, the author presents how changes in work methods influence coming into existence of new professions and changes in professional structure. Progress of science and technics doesn't eliminate completely old means and tools of work and that's why we can observe the simultaneous existence — however in different dimensions — of various technical environments, adapting various technics.

For that reason the professional school — system must preserve in its nomenclature suitable proportions between new professions and older technical formations.

At the same time, it results from the tasks of professional schools that these professions and suitable teaching could secure a multifarious development of pupils and workers. The second part of this article contains principles which were used in works concernig nomenclature. The principle of a broad profiling of professions taught is schools is mentioned here as a basic principle, an elastic, one, which allows teaching professions with a narrow specialization in cases of visible economic needs, a principle of uniting certain special professions in complex professions, a principle of adapting the professional education to needs of different economic environments. The totality of works took into consideration the principle of modernism and as a result of it the nomenclature should correspond to the realized and foreseen technical — economic level of the national economy. In the third part of this work, the author characterized the principal marks of the nomenclature. It contains 210 professions on a level of professional schools (first degree) and 243 professions in schools of the second degree (college' professional schools). All the professions were classified in suitable teams and groups.

At the end of this article the author describes organizational and program-consequences of the new nomenclature. The article points at the new role of technical and economic subjects in general and mathematical — physical ones; it understresses the need of developing the laboratory methods of teaching, as well as points at the increasing role of practical activities and theat of more precise relations between professional schools and the economic life.

JACEK WĘGRZYNOWICZ

OSOBLIWOŚCI ŚRODKÓW NAUCZANIA PRACY WYTWÓRCZEJ

O sposobie analizy środków nauczania

1. W procesie nauczania niepoślednią rolę odgrywają środki nauczania. Stanowią one materialne zaplecze nieomal wszystkich posunięć dydaktycznych podejmowanych przez nauczyciela w stosunku do uczniów.

Środki nauczania odpowiadają m e t o d o m stosowanym przez nauczyciela. Ponieważ metoda nauczania określa, jak postępować w trakcie uczenia, to znaczy jak dobierać c z y n n o ś c i i ś r o d k i, aby osiągnąć zamierzone z góry wyniki, przeto środki nauczania muszą być adekwatne czynnościom nauczyciela.

Jest rzeczą oczywistą, że określone czynności nauczyciela determinują c z y n n o ś c i u c z n i ó w. Wobec tego środki nauczania, wprzęgnięte w tok czynności nauczyciela, limitują czynności uczniów.

Jeżeli na przykład nauczyciel wybrał demonstrację jako najbardziej odpowiednią w danym momencie czynność, zastosowane środki nauczania muszą, poza innymi, być przede wszystkim tak skonstruowane, aby były dostrzegalne w potrzebnych szczegółach przez cały oddział lub grupę; tylko bowiem taki środek nauczania zmusi uczniów do obserwacji. Natomiast organa manipulacyjne tego przedmiotu (modelu, urządzenia) mogą być dostosowane wyłącznie do umiejętności nauczyciela, i nic nie szkodzi, jeżeli byłyby zbyt skomplikowane dla ucznia; nie ma on do nich dostępu.

Jeżeli natomiast nauczyciel żąda od u c z n i ó w wyuczenia się określonych czynności manipulacyjnych, musi liczyć się z tym, że ten środek nauczania będzie w pełni przydatny w procesie nauczania dopiero wówczas, gdy będzie dostosowany do psychofizycznych możliwości ucznia, a nie nauczyciela; uczeń bowiem będzie się z nim stykał bezpośrednio, palcami ustawiał pokrętła i dźwignie, reagował na sygnały wysyłane przez urządzenie. Uczenie będzie następowało w zespole: uczeń — maszyna. Stąd rozliczne konsekwencje dla wymagań, jakie postawić należy temu urządzeniu.

Wolno zatem określić w sposób następujący punkt wyjścia do analizy środków nauczania: ponieważ system czynności nauczyciela i uczniów, charakteryzujący wybraną przez nauczyciela metodę nauczania, związany jest z określonymi środkami nauczania, przeto jeżeli zamierzamy poddać analizie jakikolwiek środek nauczania — najwłaściwsza ku temu droga wiedzie przez a n a l i z ę z w i ą z a n y c h z t y m i ś r o d k a m i c z y n n o ś c i n a u c z y c i e l a i u c z n i ó w.[1]

2. Można i należy rozważyć również i inną drogę analizy środków nau-

[1] Por. Ignacy Szaniawski: Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 3, s. 10 i nast.

czania. Wywodzi się ona z bardziej ogólnych przesłanek; ma źródło w teoriach modelowych.

Jak wiemy, każdy model stanowi uproszczenie oryginału i przedstawia go w idealnej postaci. A więc model jest tworem wyobrażonym lub konkretnym, odzwierciedlającym istniejącą lub postulowaną rzeczywistość; na tyle do niej podobny, aby badanie zachowania się modelu pozwalało na opisywanie zachowania się oryginału z przybliżeniem z góry określonym. Stopień dokładności tego opisu może być przy tym albo taki, na jaki stać obserwatora, albo jaki jest potrzebny obserwatorowi. Dzięki temu, że model opisuje interesujący nas fragment rzeczy lub zjawisk z pominięciem mniej istotnych ich elementów, jest tworem doskonale nadającym się do dokonywania prób i analiz, jakie trudno byłoby przeprowadzić operując tworami rzeczywistymi [2].

Można metodę analiz modelowych przenieść na grunt pedagogiki. Na przykład można mówić o „modelu ucznia", mając na myśli zespół charakterystycznych cech osobowości i powiązań z otoczeniem tej kategorii osób. Konkretny uczeń w jakimś stopniu zmieści się w tym modelu. Może, operując pojęciem modelu, dokonywać kolejnych, potrzebnych przybliżeń. Na przykład „model ucznia" można transformować na „model ucznia szkoły podstawowej", „model ucznia klas wstępnych" itd.

Istnieje możliwość wyobrażenia sobie takich modeli, które swym zasięgiem obejmują podstawowe składniki procesu nauczania. Taki model, zwany modelem dydaktycznym, jako konstrukcja naukowa, a więc, jak pisze Ignacy Szaniawski, „narzędzie epistemologiczno-metodologiczne", jest zdolny do kształtowania i podporządkowywania sobie teorii pedagogicznych, porządkuje tę dziedzinę wiedzy według logicznej kolejności i wzajemnych powiązań faktów i zjawisk, kształtuje praktykę [3].

Model dydaktyczny zawiera takie elementy, jak treść nauczania, metody nauczania, przesłanki organizacyjne procesu nauczania opartego na systemie czynności i środków pracy nauczyciela i ucznia. Zatem analiza modelu dydaktycznego, w którym funkcjonują określone środki nauczania, prowadzi do rozpoznania charakteru i jakości tych środków.

Aby sprawdzić tę tezę, wystarczy porównać, na przykład, dwie tablice graficzne do przedmiotu fizyka: wydany przed laty schemat działania silnika spalinowego oraz projektowaną obecnie tablicę pod podobnym tytułem. Chociaż obie są czytelne, odpowiadają wymaganiom obserwacji

[2] Badania modeli mają rozliczne zastosowania. O znaczeniu modeli w badaniach operacyjnych pisze Wiesław Sadowski w książce pt. Teoria podejmowania decyzji. P. Wyd. Gosp., 1960. O modelach cybernetycznych warto przeczytać w książce W. Ross Aschby pt. Wstęp do cybernetyki. PWN, 1963 oraz w broszurze Maria Kempisty: 0—1 modele cybernetyczne. PWN, 1963.

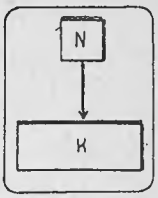
[3] Por. Ignacy Szaniawski: Modele naukowe w dydaktyce a współczesna reforma szkolna.

z pewnej odległości, a więc są dostosowane do podobnych czynności uczniów, różnią się jednak zasadniczo. Pierwsza podaje suchy, wyabstrahowany fakt taktów pracy silnika, tak jak tego żądał esencjalistyczny model dydaktyki tamtych lat. Druga zaprojektowana jest w celu przedłużenia i utrwalenia uogólnień eksperymentu dokonywanego przez uczniów na makiecie silnika spalinowego w szkolnej pracowni; prezentuje więc nie tylko fazy pracy silnika, lecz schematycznie przedstawia zjawiska energetyczne i kinematyczne. Takiego ujęcia bowiem żąda od tego środka nauczania współczesny model laboratoryjno-zespołowego sposobu realizacji przedmiotu fizyki.

3. Modele budowane na gruncie pedagogicznym mogą obejmować pewien szczebel albo tylko ograniczoną ilość problemów odnoszących się do ucznia, klasy, przedmiotu nauczania itd [4]. Szczególnie interesujące dla analizy środków nauczania jest badanie zachowania się modelu pary „nauczyciel — uczeń".

Para ta przybiera różną, homomorficzną postać, w zależności od tego, w jakiego charakteru zajęciach dydaktycznych uczestniczy. W czasie realizacji przedmiotów humanistycznych będzie to najczęściej para „nauczyciel — klasa". Na zajęciach laboratoryjnych prowadzonych na lekcjach fizyki, chemii, materiałoznawstwa, elektrotechniki i innych przedmiotów przyrodniczych i technicznych wystąpi para „nauczyciel — zespół uczniowski", ponieważ ćwiczenia odbywane są z reguły w małych grupach — zespołach. Wreszcie na zajęciach warsztatowych będziemy mieli do czynienia z parą „nauczyciel — brygada robocza" [5].

Homomorfizm trzech wymienionych układów (par) względem układu pierwotnego, jakim jest para „nauczyciel — uczeń", jest oczywisty. Po uproszczeniu każdego z nich, to jest przy niepełnym wyróżnieniu stanów układu bardziej skomplikowanego, stają się podobne do układu mniej skomplikowanego. Oczywista za najmniej skomplikowany należy uznać układ „nauczyciel — uczeń".



Dalsze badania powyższych układów pozwalają stwierdzić, że w pierwszym przypadku (para nauczyciel — klasa) sprzężenie pomiędzy nauczycielem a klasą jest charakteru szeregowego: nauczyciel oddziałuje na klasę posługując się w zasadzie pojedynczym kanałem informacji [6]. W kanale tym umieszczane są odpowiednie środki nauczania, modyfikujące słowo nauczyciela, uzupełniające je bądź wzmacniające jego skuteczność.

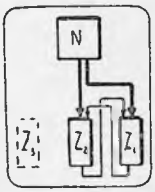
[4] Prof. dr Ignacy Szaniawski modele takie nazywa mikromodelami, w odróżnieniu od makromodeli obejmujących całe kompleksy zagadnień związanych z nauczaniem.

[5] Pisałem o tym w artykule pt. O niektórych problemach wyposażenia szkół ogólnokształcących, w nr 3, 1964 *Ruchu Pedagogicznego*.

[6] Dla uproszczenia nie mówimy tu o sprzężeniu zwrotnym pomiędzy klasą (uczniem) a nauczycielem oraz zjawisku samoregulacji nauczyciela i klasy.

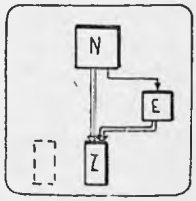
Nie da się jednak ukryć, że wbrew pozorom ta kategoria środków nauczania jest w naszych szkołach najuboższa. Od kilku dopiero lat, dzięki poważnemu wysiłkowi władz oświatowych, wkraczają do szkół środki o dużej skuteczności, jak na przykład film, telewizja. Jednakże poziom teoretycznego rozpoznania możliwości dydaktycznych tych środków oraz ich poziom techniczny jest daleko niezadowalający.

Zupełnie inny obraz przedstawiają dwa następne układy. Nie tylko występują tam sprzężenia pomiędzy nauczycielem a poszczególnymi zespołami lub brygadami, ale zachodzą również powiązania wewnętrzne między samymi zespołami. Oznacza to w praktyce, że nauczyciel prowadząc ćwiczenia, na przykład w laboratorium maszyn elektrycznych w technikum, musi utrzymywać kilka kanałów informacji; dlatego tak chętnie posługuje się wówczas instrukcjami dla poszczególnych zespołów. Poza tym musi brać pod uwagę dydaktyczne skutki wpływu zespołów lekcji, na siebie. Wpływ ten może być destruktywny dla założonych skutków lekcji, może, w przypadku kierowania nim, zająć określone, pozytywne miejsce w procesie uczenia [7]. Środki nauczania będą musiały być w odpowiedni sposób umiejscawiane w powyższych kanałach informacji.



4. Weźmy pod uwagę wyodrębnione z poprzednich modeli pary: „nauczyciel — jeden z zespołów uczniowskich", który funkcjonuje na zajęciach laboratoryjnych, oraz „nauczyciel — jedna z brygad roboczych", jaka występuje w czasie nauki i pracy w warsztacie szkolnym.

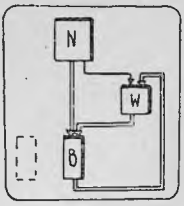
Podstawową metodą nauczania w systemie zespołowo-laboratoryjnym jest doświadczenie, eksperyment. Wprowadzić go zatem należy do poprzedniego, uproszczonego modelu, jako czynnik (E) biorący istotny udział w przemianach wewnętrznych całego modelu. Eksperyment należy traktować jako źródło informacji, i to źródło potęgujące skuteczność bodźców, jakie w zakresie wiedzy o eksperymentowanym problemie mogły wyjść bezpośrednio od nauczyciela. Oczywista przy bliższej analizie należałoby rozróżnić przypadki, gdy eksperyment przeprowadza nauczyciel albo wykonują uczniowie, albo też jest częściowo demonstrowany, a częściowo samodzielnie przeprowadzany przez uczniów. W każdej z tych sytuacji środki nauczania będą tkwiły w różnych kanałach informacji łączących składniki modelu: nauczyciela (N), zespół uczniowski (Z) oraz przeprowadzany eksperyment (E).



Inaczej przedstawia się obraz zajęć warsztatowych; tam wytwarzanie stanowi podstawową metodę nauczania. Wprowadzony z tego tytułu

[7] Na przykład współzawodnictwo w warsztatach szkolnych wykorzystuje właśnie fakt istnienia wzajemnych sprzężeń pomiędzy uczniowskimi brygadami roboczymi.

układ (W), symbolizujący ogólnie pracę wytwórczą, odznacza się innymi zgoła właściwościami aniżeli eksperyment w poprzednim modelu. Aby mógł istnieć i być źródłem informacji kształcącej, musi zostać zainicjowany przez samych uczniów. Układ (W) w przedstawionym obok modelu pośredniczy niejako w sprzężeniu pomiędzy wyjściem wewnętrznym układu (B), oznaczającym pracę brygady uczniowskiej w materiale, a wejściem wewnętrznym tegoż układu, oznaczającym skutki pracy [8].



Jest zasadnicza różnica pomiędzy funkcjonowaniem układu E = eksperyment a układu W = praca wytwórcza, jako źródło informacji kształcącej dla ucznia. W czasie przeprowadzania eksperymentu w warunkach szkolnego laboratorium, chociaż ćwiczący uczniowie wykonują pewne czynności manipulacyjne, istotne dla ich nauki jest obserwowanie zjawiska zmieniającego się w sposób obiektywny w zależności od istniejących lub zastosowanych warunków, które uczniowie mogą określić jakościowo i ilościowo. Jeżeli uczniowie połączą w obwód: źródło prądu, opornik i amperomierz, będzie płynął prąd elektryczny mierzony przez miernik, niezależnie od woli eksperymentującego, niezależnie od tego, czy obserwator będzie stał, czy siedział, czy zjawisko będzie poddane obserwacji, czy nie. Treścią takiego eksperymentu będzie zbadanie zależności parametrów obwodu przez zmiany oporu i rejestrację wskazań instrumentu pomiarowego.

Natomiast w czasie pracy wytwórczej na jej przebieg decydujący wpływ ma pracujący. Można powiedzieć, że sposób, w jaki pracujący „powołuje do życia" użyteczny wytwór, decyduje o sposobie, w jaki ten wytwór i jego powstawanie staje się źródłem informacji kształcącej dla samego wykonawcy.

W tym miejscu dochodzimy do stwierdzenia o dużym znaczeniu dla zrozumienia roli środków nauczania w zajęciach warsztatowych w szkołach zawodowych przygotowujących do zawodów produkcyjnych.

Praca wytwórcza i praca produkcyjna jako składnik procesu nauczania

5. W szkole ogólnokształcącej, obok kształcenia ogólnego realizowanego poprzez nauczanie przedmiotów humanistyczno-społecznych i matematyczno-przyrodniczych, ma miejsce kształcenie politechniczne; jego podstawowym składnikiem jest uczenie pracy wytwórczej [9].

[8] Pozwolę sobie przypomnieć, że każdy układ charakteryzuje się pewnymi stanami, z których jedne określają to, co układ odbiera z zewnątrz (wejścia), drugie — to, w jaki sposób układ oddziałuje na otoczenie (wyjścia). Wejścia i wyjścia są „miejscami", w których wyodrębniony układ łączy się ze środowiskiem. Jeżeli jakiś model (układ) składa się z szeregu układów wzajemnie ze sobą powiązanych, wejścia i wyjścia tych układów nazywają się wewnętrznymi, w odróżnieniu od wejść i wyjść, jakie łączą cały model z otoczeniem, nazywanymi zewnętrznymi.

[9] Por. Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły, s. 91 i nast., wyd. KiW, 1962.

Szkoła ogólnokształcąca, wzbogacona dzięki kształceniu politechnicznemu o dodatkowe możliwości w stosunku do szkoły tradycyjnej, pozwala uczniom przygotować się do wejścia z okresu przedproduktywnego w proces społecznego wytwarzania, do udziału w produkcji dóbr materialnych; dzięki temu przejście to odbywać się może bez zbytnich wstrząsów i załamań grożących w przypadku niedopasowania się do nowych warunków.

Celem kształcenia politechnicznego nie jest jednakże przygotowanie do zawodu, lecz stworzenie warunków do szybszego i skuteczniejszego opanowania zawodu po opuszczeniu szkoły ogólnokształcącej w toku kształcenia zawodowego. Dlatego też zajęcia warsztatowe prowadzone w ramach przedmiotu „zajęcia praktyczno-techniczne" w szkole podstawowej lub „zajęcia techniczne" w liceach ogólnokształcących mają charakter p r a c y w y t w ó r c z e j, ale bez wszystkich atrybutów pracy produkcyjnej. Kształcą one umiejętności manualne, uczą podstaw technologii najważniejszych materiałów, zapoznają z narzędziami i niektórymi prostymi obrabiarkami. Wszystko to dzieje się w trakcie wykonywania określonych, użytecznych przedmiotów lub ćwiczeń warsztatowych. Jednakże stopień użyteczności wytworów pracy uczniów szkół ogólnokształcących jest ograniczony, a techniczna kwalifikacja i przydatność ekonomiczna przedmiotów niewysoka. Z tego powodu, mimo zakładanej utylitarności zajęć warsztatowych w szkole ogólnokształcącej, w ogólnym rozrachunku ekonomicznym liczą się one w „k o s z t a" i nie figurują w planach gospodarczych po stronie „p r o d u k c j a". Nikomu nie przychodzi nawet na myśl, aby objąć pracownie techniczne szkół ogólnokształcących jakimś planem produkcyjnym. Próby zaś takie podejmowane poza granicami naszego kraju, jak wiemy, skończyły się fiaskiem zarówno organizacyjnym, jak i pedagogicznym.

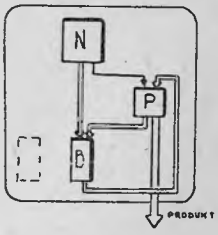
Środki nauczania sprzyjające uczeniu przez pracę wytwórczą czy uczeniu pracy wytwórczej są oczywista swoiste: warunki, które się im stawia z dydaktycznego punktu widzenia, przewyższają ich znaczenie produkcyjne, chociaż technologiczna użyteczność i sprawność stanowią b e z w z g l ę d n e wymaganie. Dlatego każde narzędzie w pracowni technicznej w szkole ogólnokształcącej musi być p r a w d z i w y m narzędziem, a każda obrabiarka użyteczną maszyną, zdolną wykonywać przewidziane dla niej operacje, jednak stopień wyspecjalizowania tych urządzeń i ich wydajność nie muszą być takie, jakich żądałoby się, gdyby były one jedynie środkami produkcji w fabryce.

6. Inny charakter ma praca w warsztacie szkoły z a w o d o w e j, inne też środki nauczania będą jej towarzyszyć. Ponieważ jest ona składnikiem procesu kształcenia z a w o d o w e g o, a nie politechnicznego, celem jej jest przede wszystkim przygotowanie do określonego zawodu, a więc

Jacek Węgrzynowicz: Rola przedmiotów ogólnotechnicznych w szkole ogólnokształcącej, artykuł w czasopiśmie *Wychowanie Techniczne w Szkole*, nr 3 — 1963.

wyuczenie takich umiejętności i przekazanie takiej wiedzy, która by odpowiadała możliwie ściśle p o t r z e b o m przyszłej pracy ucznia w przedsiębiorstwie.

Jako najwłaściwszą metodę, najszybciej i najskuteczniej prowadzącą do tego celu, przyjęto udział ucznia, po okresie wstępnego przygotowania, w rzeczywistym p r o c e s i e p r o d u k c y j n y m, a więc kształcenie go w warunkach bardzo zbliżonych do tych (od strony techniczno-technologicznej i organizacyjnej), w jakich w przyszłości się znajdzie w zakładzie pracy. Model takiego kształcenia, w którym udział bierze: nauczyciel (N), uczniowska brygada robócza (B), charakteryzuje fakt, że wynikiem pracy produkcyjnej (P) jest p r o d u k t, który opuszcza obręb całego układu! Zamieszczony obok schemat, w sposób uproszczony jak poprzednio, przedstawia opisane zależności.



Skutkiem tak wybranej metody jest podejmowanie przez warsztaty szkół zawodowych produkcji o znaczeniu gospodarczym; efekty ekonomiczne pracy warsztatów szkół zawodowych liczą się w krajowych bilansach obrabiarek, idą w setki milionów złotych wartości usług świadczonych przez warsztaty dla gospodarki uspołecznionej. W tej sytuacji ś r o d k i p r o d u k c j i zgromadzone w warsztatach szkolnych s t a j ą s i ę ś r o d k a m i n a u c z a n i a w procesie kształcenia zawodowego, i to środkami o podstawowym znaczeniu.

W stosunku do narzędzia zaangażowanego w procesie wytwarzania w pracowni technicznej w szkole ogólnokształcącej można było stawiać dwa wymagania: dydaktyczne i techniczne, bez większej między nimi kolizji. Mogliśmy na przykład wprowadzać do pracowni tak zwane „obrabiarki szkolne", które z jednej strony pozwalają nauczycielowi uczyć uczniów zasad mechanicznej obróbki tworzyw, z drugiej umożliwiają brygadom uczniowskim poznanie w praktyce szeregu zjawisk związanych z mechanizacją pracy przez zastosowanie obrabiarki w zadanym im procesie wytwarzania. Dlatego mogliśmy stawiać przed konstruktorami szkolnych obrabiarek warunek, aby projektowali obrabiarki proste w konstrukcji, przejrzyste, choć niekoniecznie wysokowydajne.

Obrabiarce w warsztacie szkoły zawodowej z reguły takich wymagań postawić nie możemy. To musi być po prostu o b r a b i a r k a p r o d u k c y j n a. Dostosowanie jej do warunków dydaktycznych kształcenia zawodowego polegać będzie na wyborze spośród różnych typów, lecz przede wszystkim na odpowiedniej modyfikacji procesu produkcji, na przykład przez zasadę częstej rotacji uczniów na stanowisku roboczym.

7. Postawienie tezy, że w szkole zawodowej środki produkcji są środkami nauczania, zmusza do wyłożenia płynących stąd konsekwencji dla organizacji szkół zawodowych. A konsekwencje te są rozliczne: jedne pozytywne, na przykład dobre, adekwatne do potrzeb przemysłu przygotowy-

wanie absolwentów szkół zawodowych — inne kłopotliwe dla nauczycieli i organizatorów w administracji szkolnej. Te ostatnie mają źródło przede wszystkim w antynomii, jaka w wielu momentach występuje pomiędzy techniczno-ekonomicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę warsztatów szkolnych.

Skutki tej antynomii dają znać o sobie w momencie, kiedy próbuje się dostosować wszystkie tendencje rozwojowe nowoczesnego przemysłu do warsztatów szkolnych.

Tymi podstawowymi tendencjami są specjalizacja, koncentracja środków oraz inne sposoby zwiększania wydajności i ekonomiczności produkcji, na przykład przez wdrażanie postępu technicznego. W przemyśle od tych czynników zależy tempo wzrostu produkcji, a w konsekwencji zarobki pracowników, premie, społeczne uznanie.

W warsztacie szkoły zawodowej specjalizacja na stanowisku roboczym jest niemożliwa: uczniowie bowiem powinni poznać stosunkowo szeroki wachlarz prac, a nie być przywiązanymi do tych samych czynności i specjalizować się w obsłudze jednego stanowiska (jednej obrabiarki). To jednak w oczywisty sposób obniża wydajność i powoduje kłopoty z wykonaniem planów produkcyjnych nakładanych na warsztaty.

W skali całych warsztatów specjalizacja w zrozumieniu przemysłowym jest również trudna do przeprowadzenia. W przemyśle specjalizacja prowadzi przede wszystkim do produkcji powtarzalnej, w optymalnie długich seriach, do ograniczania ilości asortymentu na rzecz podwyższania jakości mniejszej ilości artykułów produkowanych przez dany zakład przy równoczesnej kooperacji z innymi. W warsztatach szkolnych jest stosowana produkcja powtarzalna. Nie może jednak ona stanowić wyłącznego programu warsztatów. Zmniejszyłby się przez to wachlarz możliwości kształceniowych, szkoła przekształcałaby się powoli w fabrykę — a przed tym bronią się pedagodzy.

Również koncentracja w warsztatach jest postulatem mało realnym, ponieważ ich wielkość i dyzlokacja zależą raczej od geografii potrzeb w zakresie przygotowania kadr, a nie od ekonomiczno-technicznych planów. Koncentracja byłaby zresztą nieuzasadniona względami pedagogicznymi: warsztaty — molochy na pewno nie kształcą lepiej niż warsztaty średniej wielkości, w miarę uniwersalne.

Kwestia wdrażania postępu technicznego w warsztatach szkolnych, mimo dużej koło tego reklamy, nie jest sprawą ani łatwą, ani nie pociągającą za sobą dodatkowych poważnych wysiłków ze strony organizatorów tego szkolnictwa. Nie trzeba przypominać, że postęp techniczny to przede wszystkim stosowanie najnowszych zdobyczy nauk technicznych w technologii i organizacji produkcji. To zaś zależy od posiadania i wydajnego funkcjonowania instytutów naukowo-badawczych, sprawnych biur konstrukcyjnych. Oczywista, że własne instytuty przemysłowe o niespełna miliardowej produkcji są niepotrzebne — można korzystać z usług in-

nych. Ale brak, odpowiedniego do potrzeb, pionu projektowo-konstrukcyjnego uniemożliwi jakiś szybszy postęp w warsztatach. Będą one skazane na projekty z drugiej, a nawet trzeciej ręki lub na chałupnicze wysiłki czynniejszych nauczycieli zawodu i kierowników warsztatów. W tej sytuacji trudno udowodnić, że zarówno urządzenia, jak i wytwory warsztatów szkolnych charakteryzuje najwyższy poziom techniczny.

Nie od rzeczy będzie rozważyć jeszcze jedną konsekwencję dwoistej postaci środków nauczania i produkcji w trakcie zajęć w warsztatach szkolnych. Jest rzeczą oczywistą, że warsztaty szkolne jako producent liczą się w gospodarce narodowej. Zarówno rozmiary produkcji, jak i fakt wytwarzania dużej ilości obrabiarek, które zmniejszają deficyt przemysłu obrabiarkowego, powodują, że w obrachunkach gospodarczych warsztaty szkolne mają swoje miejsce. Ten zaszczytny skądinąd fakt, przynoszący uznanie szkolnictwu zawodowemu, ma i drugą stronę medalu: powoduje, że warsztaty szkolne podlegać muszą niektórym zjawiskom, jakie występują w gospodarce, i to niezależnie od tego, czy programy nauczania zmieniają się, czy nie, czy potrzeby kształcenia kadr będą takie lub inne.

Przykładem może być problem zaopatrzenia surowcowego. Każda depresja na rynku zaopatrzeniowym, która w dużych przemysłach jest wyrównywana różnymi sposobami, w małym „przemyśle — warsztatach szkolnych" powoduje poważne perturbacje lub wręcz ogałacanie rynku otwartego z niektórych deficytowych surowców.

Inny przykład to uzależnianie programu pracy warsztatów wykonujących usługi dla większych zakładów przemysłowych od przekształceń w tych zakładach. To zjawisko daje znać o sobie zwłaszcza obecnie, kiedy daje się zauważyć poważna rekonstrukcja branż przemysłowych.

8. Uwagi te uczynione na marginesie rozważań pedagogicznych wskazują, że uznanie środków produkcji za środki nauczania zmusza do uwzględniania w obrachunkach i planach pedagogicznych również i czynników, które rządzą produkcją. Tylko wówczas będzie można wyważać proporcje pomiędzy wpływem jednych i drugich na metody i środki nauczania w szkole zawodowej.

ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ

ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОМУ ТРУДУ

В первой части статьи автор представляет способы анализа средств обучения. Констатируя, что средства обучения должны отвечать методом применяемым учителем, предлагает анализ действия учителя и ученика,

как исходную точку для каждой оценки средств обучения, вплетенных в ток этих действий. Более тщательный анализ средств обучения можно совершать путем исследования дидактических моделей. Автор дает осмотр моделей разных типов школьных занятий, пользуясь описанием модели пары „учитель—ученик" и изменений, каким подвергается эта пара. Обращает внимание на соединения, происходящие между элементами этих моделей. Особенно тщательно описывает автор модель лабораторных занятий, а также занятий в мастерских, вводя в соотношение „учитель—ученик" дополнительные элементы, как: эксперимент или производственный труд. Обращает внимание на то, что средства обучения будут обязательно разные в разных каналах информации, связывающих элементы моделей.

Во второй части автор развивает тезис о сходстве в профессиональной школе между средствами обучения и средствами производства, накопленными в школьных мастерских. Указывает, что модель занятий в мастерских профессиональных школ отличается от занятий технических мастерских общеобразовательных школ. Обращает внимание на последствия, какие вытекают из факта введения производства в мастерские профессиональных школ. Оканчивая статью констатирует, что при обсуждении проблем профессионального образования следует брать во внимание не только предпосылки педагогического характера, но также элементы, управляющие производством, и расставлять их в соответственных пропорциях.

JACEK WĘGRZYNOWICZ

PARTICULARITIES OF THE TEACHING MEANS IN PRODUCTIVE WORK
(Summary)

In the first part of this article, the author presents ways of analysis of the teaching means. He declares that the means of teaching must correspond to methods used by teachers and proposes the analysis of the teacher's activities as a starting point to every appreciation of the teaching means included in course of these activities. We may obtain a more precise analysis of the teaching means with the aid of researching the didactic models. The author surveys different types of school activities and uses the description of model „teacher — pupil pair" and that of changes to which this pair is subject. He understresses the connections existing between elements of these models. The author describes particularly precisely the model of laboratory activities and workshop occupations, introducing to the system „teacher — pupil" supplementary factors as: experiment or productive work. He remarks that the teaching means will have to be different in various canals of information uniting elements of models. In the second part the author supports the thesis concerning convergences in professional schools between the teaching means and the productive means gathered in school workshops. He demonstrates that the model of workshop activities in professional schools differs from occupations in the technical laboratory in colleges. He understresses the consequences resulting from the fact of undertaking the production in workshops of professional schools. He ends his article confirming that if we analyse problems of the professional education, we must take into consideration not only pedagogical factors, but also agents deciding on production and preserve suitable proportions.

O POJĘCIU AKTYWNOŚCI I FORMACH AKTYWIZACJI UCZNIÓW W TEORETYCZNEJ NAUCE ZAWODU

Artykuł ten stanowi określoną, choć jeszcze bardzo ogólną, propozycję uporządkowania zespołu zagadnień objętych wspólnym mianem aktywizacji uczniów w procesie nauczania, i to nie tylko od strony terminologicznej, ale i wartościującej. Jest próbą odpowiedzi na pytania: — Co już wiemy na temat aktywności uczniowskiej i aktywizacji uczniów, a czego jeszcze nie wiemy, jak też, co należy uczynić, żeby nasze rozeznanie skonkretyzować i poszerzyć. Może on spełnić swoje zadanie jedynie wtedy, gdy sam Czytelnik ustosunkuje się do jego treści właśnie aktywnie, to znaczy uzupełni ją własnym doświadczeniem pedagogicznym i przedyskutuje w jego świetle przedstawione tezy.

Aktywność człowieka w sensie psychologicznym i fizycznym

W sensie najogólniejszym przez aktywność człowieka można by rozumieć wszelkie jego działania (zachowania się) w postaci zewnętrznych ruchów ciała, czynności werbalnych oraz operacji myślowych. Jednakże takie rozumienie jest nazbyt szerokie. Nie odpowiada ono powszechnemu odczuciu językowemu, które skłonne jest, zgodnie zresztą z terminologią psychologiczną, mianem aktywności (lub aktywności własnej) człowieka oznaczać tylko te jego działania, które w jakiś sposób odcinają się od działań przymuszonych, reaktywnych czy naśladowczych, obejmowanych ogólną nazwą bierności, czyli terminem akurat przeciwstawnym wobec aktywności.

W rzeczywistości nie istnieje, rzecz jasna, ani absolutna aktywność, ani bezwzględna bierność (w sensie braku jakichkolwiek działań). Jednakowoż przez aktywność człowieka (w sensie tak fizycznym, jak i psychologicznym) skłonni jesteśmy rozumieć jego w miarę samodzielne, wykonywane chętnie, mniej lub bardziej świadome celu działania w postaci ruchów, czynności werbalnych (to jest wypowiedzi ustnych lub na piśmie) oraz operacji myślowych.

Będą to działania w miarę samodzielne — to znaczy dokonywane z własnej inicjatywy, a zatem względnie niezależne (przynajmniej bezpośrednio niezależne) od doraźnych bodźców — informacji — rozkazów, otrzymywanych od świata zewnętrznego, to jest działania nie będące pozbawionymi refleksji, impulsywnymi, momentalnymi, biernie posłusznymi reakcjami na te bodźce. Przy tym działania te wykonuje człowiek chętnie, ponieważ dzięki nim zaspokaja jakieś swoje mniej lub bardziej uświadamiane potrzeby. A jeśli nawet nie sprawiają mu one przyjemności bezpośrednio, to realizuje je chętnie przynajmniej ze względu na cel, który

mu przyświeca. Bowiem aktywność — w rozpatrywanym tu rozumieniu — oznacza zarazem, iż objęte tym terminem działania realizowane są przy znacznym udziale świadomości, dotyczącej jeśli nie samych poszczególnych działań, to w każdym razie celu, któremu służą one jako całość.

Aktywność tak pojęta mieści więc w sobie w sposób nieodzowny elementy samodzielności, chęci i świadomości, a różne ich nasilenie w poszczególnych działaniach u poszczególnego człowieka (uznanych za aktywne właśnie z uwagi na ich obecność) i u różnych ludzi stwarza całą gamę rodzajów i stopni aktywności, w której zmieszczą się działania określane takimi, częściowo synonimicznymi terminami, jak: samodzielność, samoaktywność, spontaniczność, ruchliwość umysłowa czy twórczość.

Szczególnym przypadkiem aktywności własnej człowieka jest aktywność poznawcza, czyli jego względnie samodzielne, chętne i świadome celu działania, nastawione na poznawanie i rozumienie rzeczywistości (a więc nie tylko na przyswajanie bądź zdobywanie nowych wiadomości o niej, lecz i na widzenie jej poprzez te wiadomości). Co więcej, działania te mają na celu także jakieś wpływanie na tę rzeczywistość, jako że aktywność poznawcza człowieka odbywa się zgodnie z leninowską formułą poznania: od żywego postrzegania do abstrakcyjnego myślenia, a od niego do praktyki.

Również i na gruncie poznania nie wszelkie działania poznawcze człowieka uznamy za jego aktywność poznawczą, ponieważ aktywność poznawcza wydaje się być pojęciem węższym od działalności poznawczej. O ile bowiem do tej ostatniej zaliczymy lekturę jakiejś zajmującej książki czy oglądanie telewizji, o tyle cechę aktywności, przynajmniej pełnej aktywności poznawczej, przypiszemy przede wszystkim faktom (przejawom) zainteresowania głębszego, które zakłada przecież nie tylko bierne (choć chętne i w miarę świadome) dostrzeganie rzeczy pod jakimś względem dla człowieka nowych, ale i ich czynne przezeń poszukiwanie. Czym innym wszak, o wiele bardziej aktywnym procesem psychicznym i cechą zarazem jest na przykład zainteresowanie problematyką astronautyczną, a czym innym przelotne, raczej reaktywne zaciekawienie pierwszym sztucznym satelitą Ziemi. Biorąc zaś ogólnie, nasilenie aktywności poznawczej człowieka zależy od tego, na ile stabilne, a jednocześnie jak dalece elastyczne są procesy (schematy) antycypacyjne, przy pomocy których aktywność ta się realizuje, w szczególności w sytuacjach zmiennych, wymagających wychodzenia poza bezpośrednie dane, poza wiedzę już posiadaną.

Aktywność uczniowska

Aktywność uczniowska jest, oczywiście, pojęciem węższym w porównaniu z aktywnością człowieka, dotyczy bowiem nie każdego człowieka, lecz ucznia, to jest — w przypadku szkolnictwa zawodowego — osoby młodocianej bądź dorosłej, podlegającej określonym zinstytucjonalizowanym,

długotrwałym, celowym i systematycznym wpływom dydaktycznym i wychowawczym. Aktywnością uczniowską nazwiemy przeto w miarę samodzielne, wykonywane chętnie, mniej lub bardziej świadome celu działania w postaci ruchów, czynności werbalnych oraz operacji myślowych, odnoszące się bezpośrednio lub pośrednio do szeroko pojętych procesów i rezultatów uczenia się wartościowego pedagogicznie.

Chodzi w danym wypadku o działania dotyczące szeroko pojętych procesów (i produktów) uczenia się, ponieważ to one stanowią właśnie typ czynności uczniów organizowany i kształtowany przez wszelkie oddziaływania pedagogiczne nauczycieli i wychowawców, to one znajdują się w centrum tych oddziaływań. Stąd też proponowane określenie aktywności uczniowskiej zawiera istotną dodatkową (w stosunku do aktywności człowieka) klauzulę, mianowicie element wartościowania odnośnych działań ucznia ze stanowiska ich zgodności z celami pedagogicznymi, zakładanymi przez jego nauczycieli i wychowawców.

Im działania uczniowskie objęte mianem uczniowskiej aktywności, a więc wartościowe pedagogicznie, są bardziej niezależne od wpływów pedagogicznych, a — wyrażając się ściślej — im bardziej pośrednio zależą od nich, tym stopień ich aktywności jest wyższy, a one same wartościowsze. Działania te mogą zależeć, rzecz jasna, nie tylko od informacji, poleceń i wskazówek zawartych w słowach, mimice, gestach i czynnościach nauczyciela, ale także od analogicznych bodźców, pochodzących od kolegów, oraz od treści pisanych słownie, przedstawianych w rysunku, w modelu itp.

Omówione wyżej cztery podstawowe niezbędne elementy, inaczej cechy aktywności uczniowskiej, a to: względna samodzielność, chęć, świadomość celu i walor pedagogiczny, mogą występować w poszczególnych działaniach uczniowskich w różnym nasileniu. Stąd cała mnogość różnych psychologicznych wariantów tych działań, jeśli nawet nie liczyć olbrzymiej różnorodności uzależnionej od ich treści i sytuacji, w jakich się realizują (np. dokonywane przez ucznia z własnej inicjatywy ulepszenia w obróbce jakiegoś detalu, a pomoc staruszce w przejściu przez jezdnię).

Ponieważ jednak wspomniane wyżej cztery cechy działań uczniowskich muszą się w nich przynajmniej w jakimś stopniu zaznaczyć, jeśli mamy je uznać za fakty uczniowskiej aktywności, tedy nie nazwiemy aktywnością ucznia ani — z jednej strony — przejawów jego bierności i lenistwa, ani też — z drugiej — „aktywności" spaczonej (np. chuligańskich wybryków), jałowej (np. nadmiernej, nieekonomicznej ruchliwości ucznia przy warsztacie), wymuszonej, posłusznej, pozbawionej inicjatywy (np. operacji dokonywanych pod bezpośrednim dyktandem majstra).

Fakt różnego nasilenia owych cech — elementów pozwala wyspecyfiko-

wać w ramach ogólnego zjawiska uczniowskiej aktywności cały szereg kolejnych coraz to wartościowszych poziomów, począwszy od jej form bardziej biernych, bliżej związanych z aktualnymi, chwilowymi bodźcami (odbiorczych, odtwórczych, momentalnych) — poprzez działania trwające dłużej, bardziej świadome i samodzielne, mniej naśladowcze — a skończywszy na działaniach twórczych, wysoce niezależnych od wpływów zewnętrznych.

Pamiętając o tych niuansach i gradacjach, można by więc określić aktywność uczniowską bardziej syntetycznie, jak następuje: Jest to aktywność wartościowa pedagogicznie, w którą uczeń anagażuje się z własnej woli przy maksimum samokierowania i samomotywacji, a przy minimum kierownictwa ze strony nauczyciela (wychowawcy) i motywacji zewnętrznej. A jeszcze krócej i biorąc pod uwagę głównie działalność myślową ucznia, można by powiedzieć, że aktywność uczniowska to proces (wraz z rezultatami) optymalnie samodzielnego dochodzenia do nowych wiadomości i sprawności poprzez rozwiązywanie, a także formułowanie problemów.

W związku z tą ostatnią próbą definicyjną powstaje konieczność dokonania dalszego rozróżnienia. Chodzi mianowicie o to, aby z szerokiej płaszczyzny wychowania wyodrębnić aktywność uczniowską o charakterze dydaktycznym. Wprawdzie oba te rodzaje aktywności (typu dydaktycznego i typu wychowawczego) często zachodzą na siebie i wzajemnie na siebie wpływają, niemniej nie są one tożsame i wymagają odmiennych, urabiających je wpływów pedagogicznych. Wszystkie nasze dalsze rozważania ograniczymy celowo do aspektu dydaktycznego, i to głównie dotyczącego procesu lekcyjnego, co nie znaczy, iż nie doceniamy tego drugiego, szerszego wymiaru, w którym przejawia się uczniowska aktywność.

Aktywność uczniowska o charakterze dydaktycznym dotyczyć może w zasadzie czterech głównych typów czynności procesu uczenia się, a to: poznawania nowych treści (w postaci wiadomości i sprawności), opanowywania metod pozwalających na przyswojenie owych treści (a więc sposobów postępowania, rozwiązywania zadań itp.), sprawdzania i utrwalania rezultatów swojej pracy w zakresie zdobywania nowych wiadomości i sprawności, wreszcie czynności kontrolujących i oceniających stopień wyuczenia.

Spośród tych czterech zasadniczych terenów działań uczniowskich, związanych z procesem uczenia się, na szczególną uwagę zasługują dwa pierwsze: poznawanie nowych treści i opanowywanie metod zdobywania mniej lub bardziej analogicznych dalszych treści. Jeśli idzie na przykład o świadome opanowywanie wiadomości, to można tutaj wymienić takie uczniowskie operacje myślowe, jak: wyodrębnianie cech pojęć, ustalanie pojęć rodzajowych, porównywanie, analiza i synteza, posługiwanie się sądami, dowodzenie. Operacje te przybierają między innymi następujące formy zewnętrzne: znajdowanie głównej myśli w wywodzie nauczyciela lub auto-

ra podręcznika, analiza i krytyka poznawanych sformułowań, zadawanie pytań, formułowanie własnych przypuszczeń i twierdzeń, układanie nowych zadań, projektowanie i wykonywanie różnych doświadczeń, schematów itp.

To w szczegółach. A ogólnie można by wszystkie te operacje i ich konkretne, wymienione przejawy, świadczące o uczniowskiej aktywności w zakresie uczenia się (o charakterze dydaktycznym), rozmieścić między dwoma biegunami, z których jeden nazwiemy opanowywaniem pamięciowym udostępnionych uczniowi treści dydaktycznych (rejestracją), a drugi — poszukiwaniem, odkrywaniem i zdobywaniem potrzebnych mu treści (eksploracją). Stopień uczniowskiej aktywności jest oczywista tym większy, im poszczególne działania ucznia bliższe są tego drugiego bieguna. Nie znaczy to jednak wcale, aby można było nie doceniać i nie kultywować elementów aktywności zawartych w inteligentnym, w miarę samodzielnym przyswajaniu wiadomości podawanych i sprawności demonstrowanych przez nauczyciela i podręcznik.

Czy proporcja między składnikami rejestracji a eksploracji w ramach interesujących nas przejawów aktywności uczniowskiej jest korzystniejsza dla eksploracji w szkolnictwie zawodowym aniżeli w szkolnictwie ogólnokształcącym? Oto kapitalne pytanie, na które jedni odpowiadają pozytywnie (powołując się na zasadniczo większe w szkołach zawodowych możliwości wiązania nauki z praktyką produkcyjną, z życiem, tak przecież istotne dla kształtowania myślenia; to właśnie na tym terenie — powiadają — łatwiej jest o pełniejszą realizację leninowskiej triady procesu poznania). Inni natomiast odpowiadają na to samo pytanie negatywnie (zwracając uwagę na zwężony, niejednokrotnie praktycystyczny profil szkoły zawodowej, kształcącej jakoby głównie umiejętności i nawyki, a nie myślenie).

Niezależnie od tego, kto ma rację, a właściwie co, w jakich zakresach, pod jakimi względami i w odniesieniu do jakich szkół przeważa, o wiele pożyteczniejsze dla dydaktyki szkolnictwa zawodowego byłoby poszukiwanie odpowiedzi na inne pytanie, dotyczące mianowicie tego, jak wzmocnić ów składnik uczniowskiej eksploracji. A jeszcze szerzej: jak przyczynić się do nasilenia wszelkiej aktywności uczniowskiej, zarówno tamtej inteligentnie konsumującej treści podane, jak i tej bardziej odkrywczej, czyli — jak pobudzać uczniów do większej aktywności, jak ich bardziej aktywizować?

Wszystkie bowiem powyższe twierdzenia, dotyczące uczniowskiej aktywności, nie mają bynajmniej na celu jakiegoś obniżenia roli nauczyciela, która w każdym przypadku powinna być kierownicza. Jednakże wówczas, gdy będzie się dbało o nasilenie i pogłębienie przejawów uczniowskiej aktywności, rola ta ulegnie istotnemu przekształceniu, jako że nauczyciel stanie się wtedy organizatorem uczenia się uczniów, przy tym uczenia się możliwie aktywnego, a więc nauczycielem aktywizującym uczniów. Zastanówmy się przeto nad tym:

Co to jest aktywizacja uczniów w procesie nauczania?

W rozumieniu węższym (właściwym) to integralnie związany z metodami nauczania i wychowania system (układ) zabiegów, mających na celu stwarzanie takich sytuacji pedagogicznych, które powodują aktywność uczniowską i przekształcają aktywność niższych typów (poziomów) z przewagą elementów rejestracji (czyli przyswajania treści dydaktycznych podanych) w aktywność wyższych rodzajów z przewagą elementów eksploracji (czyli czynnego zdobywania treści dydaktycznych). W rozumieniu zaś szerokim i chyba za szerokim — aktywizacja uczniów w procesie nauczania utożsamia się po prostu z takim systemem metod nauczania i wychowania, który jako całość wywołuje i doskonali ową uczniowską aktywność.

O potrzebie i konieczności aktywizacji uczniów

Dwa wiersze własnej pracy są lepsze od trzech stron pracy według wskazówek — twierdził nawet Herbart, niejako na przekór swoim kontynuatorom, którzy rozwinęli jego spuściznę jednostronnie, w kierunku biernego odbioru przez ucznia treści podawanych mu przez nauczyciela. Jeśli przypuścić — pisał Uszyński, a słuszność jego spostrzeżenia potwierdzają współczesne i najnowsze badania — że uczeń należycie zrozumie jakąś myśl wyjaśnioną przez nauczyciela, to nawet w takim wypadku nie ułoży się ona w jego głowie tak trwale i świadomie, nie stanie się nigdy tak całkowitą jego własnością, jak wtedy, gdy on sam ją wypracuje. Dlatego — wedle Diesterwega — „słaby nauczyciel podaje prawdę, a dobry uczy ją odnajdywać."

Na potrzebę większej, niż to się na ogół praktykuje, aktywizacji uczniów w procesie nauczania wskazują również badania przeprowadzone przez samego autora na wiosnę 1961 roku nad zainteresowaniami uczniów kilku warszawskich liceów ogólnokształcących oraz techników różnych kierunków [1].

Ujawniły one, iż przytłaczającą większość pytań (będących istotnym przejawem zainteresowań) uczniowie formułują przy użyciu prymitywnych kategorii myślenia (takich jak miejsce, czas czy ilość), a nie w kategoriach wyższych (takich jak sposób dziania się lub działania czy złożony związek przyczynowo-skutkowy). Fakt ten świadczy o tym, że uczniowie nasi nie są dostatecznie wdrażani do samodzielnego myślenia, czyli są za mało aktywni w przyjętym przedtem sensie.

Czy więc polska szkoła współczesna, w tym także szkoła zawodowa, jest już dzisiaj w stanie, czy jeszcze nie lub tylko częściowo, czy poszczególni

[1] *Szkoła Zawodowa*, nr 3 z 1963 r. oraz *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2 z 1963 r.; także: *Fizyka w Szkole*, nr 2 z 1962 r.

nauczyciele chcą, czy też chcieliby, ale nie mogą — coraz natarczywiej staje przed praktyką szkolną i domaga się coraz bardziej masowych i sensownych prób realizacyjnych postulat aktywizacji bądź większej aktywizacji uczniów w nauczaniu i uczeniu się. Nie jest to zresztą postulat wąsko-dydaktyczny. Skoro bowiem opanowanie wiedzy fachowej, w tym także odpowiednich nawyków i umiejętności, stanowi istotny cel nauki w szkole zawodowej to aktywizacja uczniów w trakcie jej zdobywania i uzdolnienie ich tym samym do późniejszego, z konieczności bardziej samodzielnego doskonalenia się w zawodzie, ewentualnie zawodowego przekwalifikowywania się, posiada fundamentalną doniosłość także w zakresie ogólnowychowawczym. Aktywizacja młodzieży w procesie uczenia się rzutuje wszak nie tylko na wyniki nauczania w sensie wąskim, lecz na całą osobowość ucznia. Zamienia ona w powszedni chleb szkoły szczytne hasło wychowania naszej młodzieży na aktywnych budowniczych socjalizmu.

Aktywizacja uczniów a podnoszenie efektywności (usprawnianie) nauczania i nauczanie problemowe

Jeśli się określiło aktywizację jako zespół (układ, system) zabiegów metodycznych powodujących aktywność uczniów i przekształcających aktywność niższych rodzajów w aktywność wyższych typów, to rodzi się pytanie, jaki zachodzi stosunek między tak rozumianą aktywizacją a tym, co się nazywa zabiegami podnoszącymi efektywność nauczania, czyli usprawnianiem tego procesu. Otóż zachodzi tutaj stosunek wzajemnego częściowego nakładania się zakresów obu tych pojęć (a zatem i stojących za nimi układów zabiegów pedagogicznych), a zarazem stosunek pewnej, choć niecałkowitej podrzędności i nadrzędności.

Po prostu każdy racjonalny zabieg czy metoda aktywizująca uczniów w płaszczyźnie dydaktycznej stanowi jednocześnie pewną formę podnoszenia jego efektywności. Natomiast nie każdy zabieg usprawniający nauczanie jest równoznaczny z aktywizacją. Mamy tu na myśli takie sposoby podnoszące skuteczność nauczania, a nie tożsame z aktywizacją uczniów, jak algorytmizacja treści i metod nauczania czy tzw. nauczanie programowane. Oba te bowiem, pokrewne zresztą kierunki efektywności nastawione są — przynajmniej w ich obecnym kształcie — na racjonalizację i intensyfikację podawania właśnie gotowego, optymalnie uporządkowanego pod względem logicznym materiału dydaktycznego, a jedynie w małym stopniu na wyższą formę aktywizacji ucznia w procesie nauczania, to jest na czynne zdobywanie przezeń wiedzy i sprawności. Podobnie ma się rzecz ze słusznymi tendencjami przeniesienia na teren pracy szkolnej takich zasad naukowej pracy, jak kooperacja, harmonia, karność, ład. Są to niewątpliwie wszystko zabiegi podnoszące efektywność nauczania, ale nie tożsame z pełną aktywizacją uczniów, mimo iż ją niewątpliwie ułatwiają.

Jednakowoż, z drugiej strony, nie każda (a tylko racjonalna) postać

aktywizacji stanowi zarazem usprawnienie nauki uczniów. Przecież na przykład przesadny nacisk na nauczanie problemowe (będące niewątpliwie najcenniejszą postacią aktywizacji) mógłby nawet — wskutek zignorowania zasady systematyczności — obniżyć skuteczność nauczania.

Zastanówmy się przeto z kolei nad takimi i tylko takimi formami czy raczej dozami aktywizacji, które pozostają w zgodzie z tendencją usprawniania procesu nauczania, a zatem mieszczącymi się w ramach tego usprawniania. Centralne miejsce wśród różnorodnych sposobów aktywizujących uczniów w nauczaniu zajmuje bezsprzecznie odpowiednio dozowane nauczanie problemowe, które jest tym samym pojęciem podrzędnym w stosunku do pojęcia aktywizacji.

W skład tego ostatniego wchodzą bowiem ponadto takie na przykład zabiegi (że posłużymy się wyliczeniem opublikowanym w artykule Kazimierza Denka [2]), jak zapoznawanie uczniów, zwłaszcza młodszych klas szkół zawodowych, z wybranym przez nich zawodem, jak ukazywanie właściwej postawy (nastawienia) do zawodu, specjalne podkreślanie przeżywanych przez uczniów sukcesów w opanowywaniu zawodu, jak różnego rodzaju konkursy (np. wzorowego sprzedawcę, jeśli to jest szkoła handlowa), jak umiejętne stosowanie różnorodnych pomocy naukowych (w szczególności nie w formie nauczycielskiego pokazu, lecz w drodze operowania daną pomocą przez samych uczniów), jak uprzednio dobrze zaplanowane (przez wytyczenie konkretnych celów), a później przedyskutowane wycieczki do zakładów pracy, jak czytelnictwo przystępnych artykułów z prasy fachowej (najlepiej również w jakichś konkretnych celach), jak pogadanki na godzinach wychowawczych (np. na temat „Gdzie pracują i ile zarabiają nasi absolwenci?"), jak budzenie zainteresowania i zamiłowania uczniów do zawodu poprzez odpowiednie oddziaływanie na opiekę domową ucznia itp. itd.

Do zabiegów aktywizujących, które służą bezpośrednio celom dydaktycznym, jakkolwiek nie tylko im, należy także procedura intensyfikacji porozumiewania się wzajemnego nauczycieli i uczniów, ujęta w prostym, ale realizacyjnie niełatwym schemacie Lindgrena [3]. Przedstawia on cztery różne układy porozumiewania się, od najmniej do najbardziej skutecznego. W pierwszym układzie porozumiewanie się nauczyciela z uczniami przebiega tylko jednokierunkowo, od nauczyciela do uczniów (lepiej, jeśli do poszczególnych uczniów, gorzej, gdy jedynie do całej klasy bez zróżnicowania). W drugim schemacie kontakt jest dwukierunkowy: od nauczyciela do uczniów i od uczniów do nauczyciela. W trzecim, oprócz tych dwóch torów, występuje także tor dodatkowy w postaci porozumiewania się uczniów między sobą (oczywiście, chodzi tu o wymianę zdań na tematy merytoryczne). Dopiero jednak na czwartym etapie pojawia się pełna in-

[2] K. Denek: Zainteresowanie uczniów zawodem pomaga w podnoszeniu sprawności nauczania. *Szkoła Zawodowa* 1963 r., nr 9.
[3] H. C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. PZWS, 1962, s. 281.

tensyfikacja tych kontaktów, nauczyciel bowiem, zachowując swoją pozycję kierownika i organizatora procesu uczenia się, włącza się jednocześnie do zespołu uczących się, którego każdy członek kontaktuje się ze wszystkimi pozostałymi uczestnikami grupy. Walor dydaktyczny, a i wychowawczy, posiadać jednak może tego rodzaju intensyfikacja wzajemnych kontaktów jedynie pod warunkiem, że kontakty te będą dotyczyły istotnych treści merytorycznych, a nie tylko spraw porządkowo-personalnych, i że będą one przebiegały w sposób celowy i zorganizowany.

Warto przytoczyć jeszcze dwa inne schematy, pozwalające na ocenę stopnia aktywizacji uczniów w procesie nauczania. Pierwszego dostarcza skala, oferowana przez J. L. Mursella, autora książki o skutecznym nauczaniu [4]. Autor nazywa ją skalą realizacji zasady kontekstu. Głosi ona, że aktywizuje takie nauczanie, z którym uczeń silnie i dynamicznie współdziała, będąc jego uczestnikiem, a nie biernym obserwatorem. (W szkole zawodowej, gdzie uczeń rzadziej niż w szkole ogólnokształcącej jest pasywnym spektatorem, chodzić będzie oczywiście o uczniowską aktywność, nie tylko fizyczną, ale i myślową). Skala Mursella składa się z następujących coraz to wyższych stopni udziału uczniów w czynnym zdobywaniu wiadomości. Pierwszy, najniższy szczebel to posługiwanie się wyłącznie podręcznikiem, drugi polega na korzystaniu obok podręcznika także z innych materiałów typu podręcznikowego, na trzecim stosuje się, oprócz tamtych dwóch rodzajów materiałów, również pomoce o charakterze niepodręcznikowym (np. artykuły z prasy), na czwartym stopniu pojawiają się dodatkowe pomoce audiowizualne (w postaci fotografii, wykresów, płyt), do piątego zaliczane są różnorodne okazje do obserwowania zjawisk przyrodniczych i społecznych w warunkach naturalnych, wreszcie na szczycie skali — w szóstej strefie — umieścił autor wszelkie przedsięwzięcia uczniów o najwyższym możliwym ładunku ich aktywności, w tym także i przede wszystkim aktywności myślowej, a więc różne akcje zespołowe i indywidualne, dokonywane w szkole, poza szkołą, w warsztacie, jak np. zbieranie określonych materiałów w środowisku społecznym czy w zakładzie pracy — po to, aby rozwiązać jakiś konkretny problem teoretyczny czy praktyczny.

Wreszcie, trzeci schemat, przedstawiony na gruncie polskim przez J. Kozłowskiego [5], daje możność generalnej oceny stopnia aktywności, a zatem i aktywizacji uczniów. Autor proponuje dwuwymiarowy model oceny. Jeden wymiar stanowią cztery zasadnicze typy czynności nauczania bądź uczenia się, mianowicie: S) stimuli — bodźce, a więc wszelkiego rodzaju informacje w postaci wykładu nauczyciela, książki itp., w ogóle wszelkie źródła treściowe, M) metody, sposoby postępowania, rozwiązywania zadań, zastosowywania wiadomości, R (rezultaty, czyli wyniki

[4] J. L. Mursell: Successful Teaching. New York 1954, s. 88.
[5] J. Kozłowski: Lekcja, zapis — analiza — ocena. Katowice 1961, s. 113.

nauczania i uczenia się, ich weryfikacja) oraz K (czynności kontrolno-oceniające). Wystarczy teraz zapytać (i to jest ów drugi wymiar), czy w danym typie operacji przeważa inicjatywa i aktywność nauczyciela (N) czy uczniów (U); a otrzymamy dość bogaty układ odniesienia, łatwy do stosowania przez każdego nauczyciela do oceny własnej działalności w zakresie aktywizacji uczniów.

Jednakowoż ten, kto chciałby zająć się badawczo naszym zagadnieniem, nie zadowoli się żadnym z przytoczonych wyżej schematów, mimo iż, być może, chętnie z nich skorzysta. Wszystkie one bowiem abstrahują od jakości aktywności uczniowskiej, kultywowanej przez daną formę zabiegów aktywizujących. A wszak mogą one dotyczyć zarówno aktywności ruchowej, jak i umysłowej, ruchowej bez udziału umysłowej, umysłowej bez udziału ruchowej itp., mogą odnosić się do aktywności myślowej na poziomie inteligentnej konsumpcji (rejestracji) i na płaszczyźnie poszukiwania, odkrywania (eksploracji). Już te stopnie, odpowiednio uszczegółowione przez schemat struktury myślenia, zaproponowany przez prof. K. Lecha[6], pozwoliłyby na zbudowanie gradacji, umożliwiającej ocenę również jakościowej strony aktywizacji uczniów w procesie nauczania.

Nie wdając się w szczegóły, można już teraz stwierdzić, że na najniższym szczeblu tej skali znajdą się te zabiegi aktywizacyjne, które nastawione są na uatrakcyjnianie lekcji od strony zewnętrznej (np. w postaci na tyle zajmującej fabuły filmu oświatowego, iż to ona właśnie zaciekawia uczniów, a nie sama jego treść dydaktyczna, pozbawiona elementów konfliktu, czyli problemowości, to jest luk, niejasności, sprzeczności stanowisk, np. między nowymi faktami a dotychczasową wiedzą ucznia, niewystarczającą do ich wytłumaczenia). Natomiast na szczycie budowanej skali umieścimy sposoby angażujące myślenie ucznia, a więc tzw. nauczanie i uczenie się problemowe.

Jeśli się zapytać, dlaczego to właśnie nauczanie i uczenie się problemowe ma być owym rdzeniem aktywizacji uczniów w procesie nauczania, ową aktywizacją istotną, to odpowiedź, jakiej udzielają liczne dawniejsze i najnowsze badania psychodydaktyczne, przeprowadzane w różnych krajach, brzmi: Ponieważ nauczanie i uczenie się problemowe zapewniają optymalnie duży transfer wiadomości i umiejętności, opanowanych w jednych sytuacjach (zwanych pierwotnymi, ćwiczebnymi, szkolnymi), do sytuacji innych, nowych (życiowych, nieprzewidywalnych przez szkołę), nieidentycznych z tamtymi pierwotnymi sytuacjami. Przy tym transfer ten jest tym większy, im więcej uwagi w sytuacjach uczenia się (a więc pierwotnych w stosunku do sytuacji późniejszych) poświęca się — primo: opanowaniu podstawowych pojęć, stosunków, praw i zasad, właściwych danemu przedmiotowi nauczania, to jest ogólniej — jego strukturze; secundo: im bardziej samodzielnie dochodzą uczniowie do uogólnień; oraz —

[6] K. Lech: System nauczania. PWN, Warszawa 1964.

tertio: im bardziej nauczanie liczy się z prawami rządzącymi wewnętrzną motywacją uczniów.

Przy okazji warto zaakcentować, iż nie jest bynajmniej sprawą obojętną, kto formułuje problem: nauczyciel czy uczeń. Rzecz charakterystyczna, że wagi tej kwestii nie doceniają nawet zwolennicy nauczania problemowego (wyjątek stanowi pod tym względem ostatnia praca W. Okonia pt. „U podstaw problemowego uczenia się" [7]). A wszak inaczej podejdzie do rozwiązywania problemu — bo będzie inaczej „umotywowany" — uczeń, któremu dany problem nie tylko nie został narzucony, lecz który sam go sformułował. Hugo Gaudig, jeden z niesłusznie zapomnianych teoretyków tzw. nowego wychowania, powiedział kiedyś, nie bez racji, choć z dużą emfazą, że nauczyciel, formułując pytanie-problem, wykonuje połowę pracy za ucznia.

W tym związku na uwagę zasługuje podział wszystkich problemów na problemy zamknięte (to znaczy już sformułowane) i otwarte (to jest takie, które — zanim się przystąpi do poszukiwania rozwiązania — trzeba najprzód postawić). Nie jest to bynajmniej sprawa błaha, skoro w gruncie rzeczy właśnie o to chodzi w aktualnym sporze między dwiema grupami radzieckich psychologów i dydaktyków, konkretnie między grupą Galperina, propagatora teorii czynności umysłowych, a szerzej — myślenia ukierunkowanego (po tej stronie opowiadają się zwolennicy algorytmizacji na czele z Łandą), a grupą Mienczyńskiej, domagającą się dla ucznia prawa do formułowania problemów, a nawet do... popełniania błędów.

Dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień należy dodać, iż nie zawsze i nie przez cały czas jest możliwe i wskazane stosowanie metod w pełni aktywizujących ucznia. Pewne wiadomości i umiejętności uczeń może, a nawet powinien przyswajać bardziej odbiorczo, pasywnie, mechanicznie. I to właśnie po to, aby zarówno nauczyciel, jak i uczeń mógł skupić zaoszczędzoną w ten sposób energię na aktywizację i aktywność tam, gdzie ona jest naprawdę potrzebna. Zresztą ustawiczna aktywizacja jest niemożliwa także z uwagi na tradycyjny przecież charakter większości podręczników i metodyk, niedostateczne pod tym względem w skali masowej przygotowanie kadry nauczającej, obarczonej w dodatku dużym wymiarem godzin i więcej niż sporą liczbą uczniów, przypadających na jednego nauczyciela.

Na drodze ku szerszym, skoordynowanym badaniom rodzimym nad efektywnością nauczania, a w szczególności nad aktywizacją myślową uczniów w kształceniu zawodowym

Zjawisko intelektualnej aktywizacji uczniów (zwłaszcza w jej formach najwartościowszych) występuje w naszych szkołach (w tym także zawodowych) na tyle rzadko, że na pewno trzeba usilnie zmierzać, jeśli nie od

[7] W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, PZWS.

razu do eksperymentalnego organizowania, to początkowo przynajmniej do wydobywania, uogólniania i upowszechniania odpowiednich doświadczeń przodujących nauczycieli.

Od takich właśnie poczynań rozpoczął swoją działalność kilkunastoosobowy zespół badawczy pod nazwą „Metody nauczania", pracujący od przeszło roku przy Zakładzie Kształcenia Zawodowego i Politechnicznego Instytutu Pedagogiki. Przeprowadził on w maju 1964 r. masowe (obejmujące przeszło 7000 uczniów i 270 nauczycieli) badania wyników nauczania wybranych przedmiotów ogólnozawodowych w technikach przemysłowych i ekonomicznych na terenie całego kraju.

Zastosowane w tych badaniach sprawdziany dydaktyczne z poszczególnych przedmiotów umożliwiły ustalenie odrębnych wskaźników, dotyczących wiadomości, umiejętności i rozumowania uczniów (ujawniającego się także między innymi w formułowanych przez nich pytaniach). Wielostronne opracowanie statystyczne tych sprawdzianów (przy udziale wyodrębnionego niedawno z GUS — Zakładu Techniki Statystycznej) pozwala odpowiedzieć na szereg istotnych problemów, odnoszących się do poziomu (w skali masowej) aktywności myślowej uczniów techników — zależnie od możliwości i sposobów ich aktywizowania ze strony nauczycieli.

РЫШАРД РАДВИНОВИЧ

О ПОНЯТИИ АКТИВНОСТИ И ВИДАХ АКТИВИЗАЦИИ (АКТИВИЗИРОВАНИЯ) УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Под ученической активностью (в том числе дидактической) автор понимает те действия учащегося в виде его движений, высказываний и мыслительных операций, которые отличаются относительной самостоятельностью, а также большей или меньшей сознательностью, исполняются довольно охотно и относятся посредственно или непосредственно к процессам и результатам педагогически ценного учения. Поэтому автор определяет активизацию учащегося в процессе обучения как тесно связанную с методами обучения систему приёмов, направленных на образование тех ситуаций, которые или прямо создают ученическую активность, или же преобразовывают активность низших видов с перевесом элементов пассивной регистрации в активность высших видов с перевесом элементов исследования.

В дальнейшем автор проводит различие между понятиями активизации учащихся, повышения эффективности обучения и проблемного обучения, после чего предъявляет несколько схем, позволяющих оценивать степень активизации учащихся.

В заключение автор сообщает, что вместе с группой сотрудников провёл в 1964 году массовые исследования эффективности обучения в 100 промышленных и экономических техникумах. Эти исследования дают восможность ответить на ряд существенных вопросов, касающихся зависимости мыслительной активности учащихся этих школ от условий их работы и степени активизирования учащихся их учителями.

RICHARD RADWIŁOWICZ

ON THE CONCEPT OF ACTIVITY AND THE FORMS OF ACTIVATION OF PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING THENS THEORETICAL VOCATIONAL SUBJECTS

Under learner's activity (including his didastic activity the author undedstands such actions of the learner in from of his movenintes, expressions and mental operations which are carried out relatively by hinself und consciously, and are connected mediately or immediately with the process and the results of a pedagogically worth learning. Since the author defines activation of students in the process of teaching and learning as a system of such methods and ways of pedagogical behavior which either create student's activity or transform his activity of lower types with predominance of elements of a passive recording into an activity of higher types with predominance of elements of exploration.

Later on the author distrinquishes between the concepts of student's activation of raising efficiency of learing and of problem teaching. Afferwards he presents some schemes of evaluating levels of activation.

At the end of his acticle the author informs that in 1964 he carried out with a group of collaborators a mass investigation of efficiency of teaching in a hundred of Polish secondary technical and economic schools. These researches enable the investigatore to answer some importand problems as to dependence of intellectual activity of students on their learning conditions and on the level of activating them by the teachers as well.

JAN STOIŃSKI
Poznań

UWAGI
O REFORMIE SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W PRL

Ukazane w artykule St. Dobosiewicza liczby wyrażające nowy obraz środowiska szkolnego, jak również przedstawione fakty dotyczące wzrostu poziomu intelektualnego rodziców dostatecznie uzasadniają potrzebę zmiany systemu kształcenia nauczycieli. Nie podlega dyskusji, iż winniśmy kształcić nauczyciela o wysokim poziomie umysłowym i rozległej wiedzy, umożliwiającej podejmowanie współpracy z wszystkimi rodzicami.

Nauczyciel szkoły podstawowej — o ile chce mieć autorytet w swoim środowisku — winien posiadać wyższe, akademickie wykształcenie.

Obrany kierunek reformy systemu kształcenia nauczycieli na szkołę wyższą jest jak najbardziej słuszny i godny poparcia.

Jest rzeczą oczywistą, że ograniczone możliwości kadrowe szkół wyższych, jak również niewystarczające ilościowe pomieszczenia dydaktyczne i mieszkalne studentów nie pozwolą w najbliższych latach, a przynajmniej do 1975 r., przeprowadzić słusznej reformy kształcenia nauczycieli.

Do tego czasu, a więc w okresie najbliższych lat, Ministerstwo Oświaty przewiduje tzw. „małą reformę" SN.

Każdy z przedłożonych wariantów reformy kształcenia nauczycieli proponuje likwidację liceum pedagogicznego jako oczywistą konsekwencję założenia, że nauczyciel szkoły podstawowej winien być kształcony na poziomie wyższym.

Powyższy projekt należy przyjąć z pełnym uznaniem.

Z kolei dwa warianty (II i III) proponują kontynuowanie pracy w 2-letnich SN z tym, że jeden wariant zaleca organizowanie kształcenia nauczycieli w 3-letnich wyższych studiach nauczycielskich, a drugi proponuje przyśpieszyć rozbudowę szkół wyższych w celu kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Zdaniem moim nie do przyjęcia jest organizowanie 3-letnich WSN. Ten typ szkoły może dać niewątpliwie dobrze przygotowanego nauczyciela do pracy w szkole, ale nie w środowisku. Nauczyciel po 3-letnim WSN to niższa kategoria inteligencji, albowiem ukończenia WSN nie można nawet utożsamić z ukończeniem studiów I stopnia. Słusznie też stwierdzono w artykule: „wariant ten jest najłatwiejszy w realizacji, musi jednak być uważany za rozwiązanie niezadowalające zarówno z uwagi na potrzeby zreformowanej szkoły, jak i z uwagi na pozycję społeczną zawodu nauczyciela".

Wiele argumentów przemawia za wariantem III, który przewiduje kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych bez potrzeby kształcenia w systemie zaocznym. Wymaga to jednak poważnej rozbudowy szkół wyższych, wzrostu kadry naukowej itd.

Wydaje się, że ten najbardziej słuszny projekt nie posiada w ciągu najbliższych 10—15 lat możliwości realizacji. Pozostają więc tylko 2-letnie SN.

Ażeby 2-letnie studia nauczycielskie mogły w pełni uwzględnić postulaty wysuwane w zakresie przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej i społecznej, na-

leżałoby projektować organizację SN tylko jednokierunkowych. Jednokierunkowe studia nauczycielskie, kształcące nauczycieli historii, matematyki, fizyki itd., pozwolą na poszerzenie materiału programowego w takim stopniu, że będzie on zbliżony do programu I i II roku studiów w WSP, co z kolei stworzy drożność między SN a WSP.

Zdaniem moim, słuchacz po ukończeniu SN i podjęciu pracy w szkole winien mieć możliwość wstępu na III rok WSP (przy ewentualnym uzupełnieniu niektórych egzaminów w toku studiów) i zdobycia pełnego wyższego wykształcenia łącznie ze stopniem magisterskim.

Ponadto jednokierunkowe studia nauczycielskie powinny uwzględnić poszerzenie metodyki nauczania początkowego w takim zakresie, aby słuchacz po ukończeniu 2-letniego SN był w stopniu zadowalającym przygotowany do pracy w klasach I—IV.

W przyszłości do zawodu nauczycielskiego powinny przygotowywać tylko pełne szkoły wyższe, co oznacza przekształcenie niektórych studiów nauczycielskich w wyższe szkoły pedagogiczne.

LEON WYTYCZAK
Żywiec

NIE ZAPRZEPAŚCIĆ DOROBKU LICEÓW PEDAGOGICZNYCH

Wśród wielu czynników, które należałoby uwzględnić w rozważaniach nad planowaną reformą naszego systemu kształcenia nauczycieli, dużą wagę posiada, moim zdaniem, naukowo uzasadniona wiedza o tym, jak funkcjonują poszczególne ogniwa aktualnego systemu kształcenia nauczycieli, w szczególności zaś, jaka jest faktyczna przydatność absolwentów ZKN, kształconych w ramach naszego systemu. Nie wymaga — jak sądzę — uzasadnienia teza, że pierwszorzędne znaczenie dla omawianego problemu posiadałoby zdobycie takiej wiedzy o kadrze nauczycielskiej szkolnictwa podstawowego. Rzecz jednak w tym, że równolegle z ogromnym rozwojem ilościowym wspomnianej kadry w okresie minionego dwudziestolecia nie szły w parze systematyczne badania naukowe nad jej poziomem jakościowym, a zwłaszcza nad czynnikami warunkującymi ten poziom. A nie ulega chyba wątpliwości, że wyniki takich badań przyczyniłyby się walnie do uzupełnienia obrazu przygotowania kadry nauczycielskiej, posiadanego przez nasze władze szkolne, ośrodki metodyczne i organizacje polityczno-społeczne, co daloby szersze i głębsze podstawy do oceny dorobku dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli.

Traktując niniejszą wypowiedź jako przyczynek do oceny wspomnianego dorobku, spróbuję ją oprzeć na badaniach nad przydatnością absolwentów liceów pedagogicznych do pracy nauczycielskiej, przeprowadzonych przeze mnie w latach 1961—63, i oczywiście na własnych doświadczeniach oraz obserwacjach w charakterze nauczyciela tych zakładów. Może się tu nasunąć pytanie, dlaczego tę właśnie grupę nauczycielską biorę pod uwagę, próbując ocenić dorobek aktualnego systemu kształcenia nauczycieli? Otóż uważam, że licea pedagogiczne stanowią podstawowe ogniwo tego systemu, ponieważ: 1) kadra nauczycielska pracująca obecnie i w najbliższych latach w szkole podstawowej — to w przeważającej większości absolwenci liceów pedagogicznych, 2) dynamika rozwojowa, samokształceniowa tej licznej grupy zależy między innymi w ogromnym stopniu od jej przygotowania w liceach pedagogicznych.

Spośród kilku problemów naświetlonych we wspomnianych badaniach wybiorę następujące:

1. Postawa absolwentów liceów pedagogicznych wobec zawodu oraz niektóre cechy ich osobowości.

2. Niektóre aspekty przygotowania pedagogicznego badanych.

Naświetlając powyższe problemy spróbuję ukazać również niektóre przynajmniej czynniki, warunkujące lepszy względnie gorszy poziom badanej zbiorowości w wyszczególnionych dziedzinach przygotowania — w głębokim przekonaniu, że taka analiza dorobku ZKN może stanowić podstawę dla pewnych wniosków, przydatnych w planowaniu reformy systemu kształcenia nauczycieli. Charakteryzując postawę zawodową badanych absolwentów liceów pedagogicznych chciałbym wpierw podkreślić, że ocena jej nie jest sprawą łatwą, ponieważ kształtowanie się postawy wobec zawodu nauczycielskiego jest procesem długotrwałym, bardzo złożonym i wielokrotnie uwarunkowanym. Dokonując tej oceny wziąłem pod uwagę następujące kryteria: docenianie roli szkoły i pracy pedagogicznej, uczuciowe zaangażowanie się w niej oraz aktywność samokształceniową. Zebrane w tym względzie materiały (których tu nie mogę podać z powodu konieczności ograniczania wypowiedzi) upoważniają do wniosku, że ok. 80% badanych wykazuje pozytywną postawę zawodową, odpowiadającą całkowicie przyjętym kryteriom. Około 30% tej grupy odpowiada tym kryteriom w wysokim stopniu. Zebrane materiały pozwalają przypuszczać, że duża większość badanej grupy nauczycielskiej znajduje w zawodzie nauczycielskim bogate możliwości głębokiego i trwałego zainteresowania wykonywaną pracą i nadania jej głębszego sensu życiowego. Stosunek do obranego zawodu kształtuje się u większości absolwentów pod wpływem najbardziej wartościowego motywu, tj. wewnętrznej potrzeby działalności pedagogicznej.

Niemniej trzeba podkreślić, że około 10% badanych wykazuje raczej bierny stosunek do pracy zawodowej, wyrażający się słabszymi zainteresowaniami zawodowymi, pewnym stępieniem uczuciowym wobec dzieci, biernością umysłową, niestałą chęcią do pracy, niekiedy wygodnictwem. Istnieje też grupa (ok. 10%) bardzo słabo związana z zawodem.

Tak więc w badanej przeze mnie zbiorowości (liczącej ogółem 226 osób) można było uwzględnić 4 grupy, zróżnicowane pod względem postawy zawodowej. Najważniejszą sprawą, która interesowała mnie w przeprowadzanych badaniach, było zagadnienie czynników kształtujących taką lub inną postawę. Ustalenie ich jest trudne i może mieć tylko przybliżony charakter, gdyż niepodobna w praktyce izolować od siebie poszczególnych czynników. Biorąc to pod uwagę porównałem postawę absolwentów objętych grupą I i II oraz III i IV (dwie pierwsze można określić jako „dodatnie", dwie drugie jako „ujemne") z kilkoma innymi cechami, charakterystycznymi dla obu typów postaw. U nauczycieli o postawie „dodatniej" uderzały następujące cechy:

1. Walory osobiste, z ogromną przewagą cech charakteru.

2. Odpowiednie przygotowanie naukowo-zawodowe, a zarazem duża aktywność w samokształceniu i dokształcaniu się.

3. Wyrobienie światopoglądowe, w szczególności u członków Partii.

4. Wpływ uzdolnień specjalnych (np. muzyczne, plastyczne).

Inne, rzadziej występujące: wyjątkowo pomyślne warunki materialne i pracy oraz przynależność do ZHP od najmłodszych lat. Charakterystyczną cechą, występującą u ogromnej większości tej grupy, jest występowanie walorów osobistych.

U nauczycieli o postawie „ujemnej" uderzały:

1. Ujemne cechy osobiste z przeważającą liczbą cech charakteru.

2. Braki w przygotowaniu naukowo-zawodowym, połączone z brakiem lub słabym stopniem aktywności samokształceniowej.

3. Ujemne wpływy środowiska domowego lub lokalnego, działające bądź w czasie pobytu w liceum bądź w toku pracy zawodowej.
4. Słabsze zdolności w ciągu nauki w liceum.
5. Wyjątkowo trudne warunki materialne i pracy w zawodzie.
6. Niefortunne, często za wczesne zamążpójście.

Do sporadycznych czynników należą: niechęć do pracy na wsi (tylko 2 wypadki), trudne warunki rodzinne. I tutaj na czoło wysuwa się wpływ cech osobistych.

Zmuszony jestem pominąć tu wpływ innych czynników, jak np. kierownika szkoły, atmosfery szkolnej itp.

Z zebranych materiałów wynika, że u dużej większości osób, odznaczających się „dodatnią" postawą wobec zawodu, obok szeregu innych cech występują stale walory osobiste, a u dużej większości tych, którzy wykazują „ujemną" postawę zawodową, obok szeregu innych cech występują ujemne cechy osobiste. Nasuwa się więc wniosek, który wydaje się wysoce prawdopodobny, że dominujące znaczenie w postawie wobec zawodu posiadają w badanej grupie jej cechy osobiste, a zwłaszcza cechy charakteru, ukształtowane przede wszystkim w ZKN i kształtujące się w procesie pracy zawodowej. Z konieczności muszę tu pominąć, jakie charakterystyczne cechy osobiste wykazują badani. Nie mogę natomiast pominąć podkreślenia faktu, że jednym z niebagatelnych czynników, kształtującym ujemną postawę zawodową u części mężatek, jest niedobrane małżeństwo. Wiąże się ono niewątpliwie z nadmierną feminizacją zawodu nauczycielskiego. Rzecz ta zasługuje na specjalne badania.

Przechodząc z kolei do naświetlenia — bardzo zresztą uproszczonego — niektórych stron przygotowania pedagogicznego absolwentów, zatrzymam się na tych jego brakach, które zostały stwierdzone u wielu badanych, a zarazem budzą największe stosunkowo obawy o właściwą realizację założeń reformy szkolnej. Chodzi o charakter metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w kl. I — IV. Nie wdając się bliżej w analizę tych braków, podkreślę, że wspólnym ich źródłem jest słaba znajomość potrzeb psychicznych dzieci i słabe umiejętności poznawania ich osobowości. Te niedostatki w przygotowaniu pedagogicznym utrudniają absolwentom dobór odpowiednich treści poznawczych, różnicowanie wymagań, realizację nauczania łącznego, organizację zespołu klasowego, rozwiązywanie konfliktów między uczniami itp. Brak p o g ł ę b i o n e j znajomości psychiki uczniów powoduje, że absolwenci, przy dostatecznym opanowaniu teoretycznym i praktycznym ogniw procesu nauczania i jego zasad budowy lekcji — słabo kierują działalnością poznawczą uczniów (na podstawie obserwacji zjawisk otaczającego środowiska, wycieczek, prac w ogródku, zajęć praktyczno-technicznych itp.), co w nowym programie zreformowanej szkoły urasta do zasadniczego problemu na szczeblu nauczania początkowego. Sądzę również, że wskazane źródło tłumaczy w dużym stopniu bezradność wielu młodych nauczycieli w trudniejszych sytuacjach wychowawczych, ponieważ nawet bogaty zasób wiedzy pedagogicznej nie pomaga zbyt wiele w pracy szkolnej, jeśli wiedza ta jest za mało operatywna.

Spośród różnorodnych czynników, warunkujących powyższe braki dwa, moim zdaniem, wysuwają się na czoło: po pierwsze — zbyt młody wiek uczniów liceów pedagogicznych utrudnia ukształtowanie głębszego spojrzenia na problemy pedagogiczne, w tym również pogłębioną wiedzę psychologiczną. Absolwent liceum pedagogicznego zbyt często pragnie widzieć w teorii pedagogicznej lekarstwo na wszelkie trudności i niełatwo mu pojąć, że on sam może i powinien wzbogacać tę teorię w toku własnego doświadczenia pedagogicznego; po drugie — może to być skutek pewnej jeszcze słabości w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych, polegającej między innymi na tym, że w toku nauczania nie ukazuje się uczniom w sposób konkretny warunków, od których zależy skuteczność wiedzy pedagogicznej, w wyniku czego jest ona mało operatywna.

Powyższa wypowiedź daje — jak sądzę — pewne podstawy do wniosków dotyczących planowanej reformy systemu kształcenia nauczycieli. Należałoby więc: nadać taki kształt organizacyjny zakładom kształcenia nauczycieli, aby utrwalić w nich i udoskonalić ten dorobek liceów pedagogicznych, który polega na wychowaniu nauczyciela milującego zawód, oddanego szkole i dzieciom, oceniającego samokrytycznie zdobyte przygotowanie i dążącego do pogłębienia go. Jest to możliwe w zakładzie o bardzo mocnym profilu zawodowym. Wychowanie i kształcenie powinno by trwać około 4 lat, tym bardziej że kandydatami do tych zawodów będą absolwenci szkoły średniej ogólnokształcącej, zupełnie nieukształtowani pod względem postawy pedagogicznej. Bardzo ważną sprawą będzie też środowisko, z którego ci kandydaci będą pochodzić. Trzeba pamiętać, że jeśli z liceów pedagogicznych wychodzą nauczyciele pragnący uczyć na wsi — to przede wszystkim dlatego, że sami ze wsi pochodzą i znają jej życie.

W takim właśnie 4-letnim zakładzie będzie można pogłębić wykształcenie pedagogiczne, a zwłaszcza psychologiczne między innymi z uwagi na większą dojrzałość umysłową kandydatów.

HENRYK SMARZYŃSKI
Kraków

POTRZEBA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA POZIOMIE PÓŁWYŻSZYM I WYŻSZYM W POLSCE LUDOWEJ

Na tle przemian XVIII wieku — epoki Oświecenia, kiedy to zaczęto wprowadzać w procesie produkcji rolnej w miejsce trójpolówki — płodozmian, dzięki działalności fizjokratów zrozumiano, że przebudowa ekonomiczna, a zwłaszcza przebudowa gospodarki rolnej i zwiększenie produkcji, wymaga upowszechnienia nauczania elementarnego również na wsi, wśród ludu pracującego. Z tych postulatów zrodziła się też koncepcja kształcenia nauczyciela szkoły elementarnej — ludowej na poziomie średnim, w seminariach nauczycielskich. Doskonały wzorzec systemu kształcenia nauczycieli szkół ludowych na poziomie średnim dał nam Adolf Diesterweg w pierwszej połowie XIX wieku. I ta koncepcja nauczyciela ludowego upowszechniona w całym świecie dotrwała do czasów dzisiejszych.

Jednak w ciągu ostatniego stulecia nastąpił wielki skok w rozwoju stosunków ekonomiczno-społecznych, zwłaszcza na polu kultury technicznej, która nadaje wyraz całej współczesnej cywilizacji, stawia coraz większe wymagania wobec współczesnego człowieka, żąda przygotowania człowieka do życia na poziomie wykształcenia średniego, nie tylko ogólnokształcącego, ale politechnicznego i socjalistycznego monotechniczno-zawodowego.

Na bazie tych przemian i potrzeb współczesnej cywilizacji technicznej nie wystarcza już i nie wytrzymuje wymagań społecznych — nauczyciel o wykształceniu średnim, skoro ma się kształcić wszystkich obywateli na poziomie półśrednim i średnim. W związku z tym współczesna szkoła podstawowa, ulegająca integracji ze szkołą średnią, wymaga nauczycieli o wykształceniu akademickim, wyższym, a w okresie przejściowym w państwach walczących z trudnościami ekonomicznymi, czy wyżem demograficznym, nauczyciela co najmniej o wykształceniu półwyższym w najbliższych latach, a w następnych latach o charakterze wyższym.

Te postulaty wprowadza już w życie szereg państw. W związku z tym likwiduje się zaklady kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na poziomie średnim, a w ich miejsce tworzy się trzyletnie, czteroletnie, względnie pięcioletnie instytuty pedagogiczne, które kształcą wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym, akademickim — obok uniwersytetów. I tak w ZSRR rozwinęły się czteroletnie lub pięcioletnie instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli na poziomie akademickim na równi z uniwersytetami. Podobnie również w miejsce średnich zakładów kształcenia nauczycieli w większości krajów demokracji ludowej powołane zostały do życia instytuty nauczycielskie względnie pedagogiczne, na bazie pełnej średniej ogólnokształcącej, jak to ma miejsce w Niemieckiej Republice Demokratycznej, w Czechosłowacji, na Węgrzech i w Bułgarii. Również w niektórych krajach kapitalistycznych zlikwidowano już, względnie likwiduje się średnie zakłady kształcenia nauczycieli i w ich miejsce wprowadza się system kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, względnie półwyższym, jak np. w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Wielkiej Brytanii, w Niemieckiej Republice Federalnej, w Szwecji.

Na tle powyższych przemian podobne problemy stają przed nami do rozwiązania, bo w związku z wprowadzaną reformą szkolną i upowszechnianiem dalszych klas szkoły średniej ogólnokształcącej (klasa VIII w roku szkolnym 1966/67) domaga się rozwiązania i generalnej przebudowy system kształcenia nauczycieli. Jest już dziś bezsporną sprawa likwidacji średniego typu zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, tj. liceów pedagogicznych, utrzymano jedynie o charakterze średnim licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli. Sprawa kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim i półwyższym nie jest u nas w Polsce nowością, bo rozwiązania tego problemu domagał się już Związek Nauczycielstwa Polskiego w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Zdobyczą na tym polu były instytuty nauczycielskie prowadzone przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, a ponadto państwowe pedagogia 2-letnie i wyższe kursy nauczycielskie.

Czasy po drugiej wojnie światowej przynoszą nam olbrzymie zmiany, tak natury gospodarczej, społecznej, politycznej, jak i kulturalnej oraz oświatowej. Na tle tych przemian zrodziła się potrzeba upowszechnienia szkoły średniej i zawodowej. W związku z tym od dwudziestu lat przebudowujemy nie tylko ustrój szkolnictwa, ale i system kształcenia nauczycieli w kierunku — zapewnienia wykształcenia co najmniej półwyższego dla każdego nauczyciela szkoły podstawowej. Na tle wprowadzonej nowej reformy szkolnej w oparciu o ustawę o reformie szkolnictwa z dnia 15 lipca 1961 r. stała się pierwszoplanowa również — sprawa przebudowy i reformy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej. W związku z tym odbyły się już liczne narady, konferencje i dyskusje zarówno w Ministerstwie Oświaty, jak w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego i w sekcjach kształcenia nauczycieli przy Zarządach Okręgów Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz na konferencjach naukowych uniwersyteckich, jak np. na konferencji poświęconej problemowi kształcenia nauczycieli w roku jubileuszowym 600-lecia w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Z dyskusji tych wyłoniły się trzy koncepcje kształcenia nauczycieli, przedstawione przez Stanisława Dobosiewicza, dyrektora generalnego Ministerstwa Oświaty.

Pierwszy wariant projektu reformy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce wysuwa następujące postulaty:

a) zaniechanie kształcenia nauczycieli na poziomie liceum pedagogicznego (w 1970 r.),

b) rozbudowę studiów nauczycielskich na poziomie zapewniającym pełne pokrycie zapotrzebowania na nauczycieli szkół podstawowych,

c) zapewnienie nauczycielom z wykształceniem w zakresie studium nauczycielskiego możności dalszych studiów w szkołach wyższych.

Drugi wariant projektu reformy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce zaleca:

a) szybkie zaniechanie kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych,

b) kontynuowanie pracy studiów nauczycielskich 2-letnich,

c) jednocześnie zaleca się organizowanie kształcenia nauczycieli w 3-letnich wyższych studiach nauczycielskich.

Wariant trzeci w sprawie przebudowy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce proponuje:

a) likwidację liceum pedagogicznego — jako oczywistą konsekwencję założenia, że nauczyciel szkoły podstawowej winien być kształcony na poziomie wyższym,

b) utrzymanie 2-letnich studiów nauczycielskich — ewentualnie zreformowanych, zgodnie z zapotrzebowaniem na nauczycieli,

c) jednocześnie zaleca się przyspieszoną rozbudowę szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Biorąc pod uwagę powyższe postulaty w zakresie reformy kształcenia nauczycieli oraz potrzeby wynikające z rozwoju ekonomiczno-społecznego, politycznego i technicznej kultury współczesnej tak w krajach socjalistycznych, jak i niektórych krajach kapitalistycznych oraz ze względu na potrzeby własne naszego społeczeństwa budującego socjalizm, które wymaga wysoko kwalifikowanych ludzi i w związku z tym wysoko kwalifikowanych nauczycieli — nasuwają się jako słuszne i realne następujące postulaty w zakresie reformy i przebudowy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej:

1) Należy zlikwidować kształcenie nauczycieli szkół podstawowych na poziomie średnim w liceach pedagogicznych w najbliższych latach i przypuszczalnie może to już nastąpić w 1970 roku, zgodnie z zamierzeniami Ministerstwa Oświaty. Sprawa ta jest bezsporna i zaakceptowana przez przedstawicieli nauki i opinię społeczną.

2) W najbliższych latach (w ramach możliwości do 1970 r.) zachodzi potrzeba przekształcenia stopniowego 2-letnich studiów nauczycielskich na 3-letnie wyższe studia nauczycielskie oparte na mocnych podstawach wyposażenia w nowoczesne pomoce naukowe i biblioteki. Wyższe studia nauczycielskie winny posiadać wysoko kwalifikowanych wykładowców ze stopniami naukowymi, w związku z czym będzie można przebudować dotychczasowy system nauczania, najczęściej lekcyjno-wykładowy w studiach nauczycielskich i przejść na metody seminaryjne i laboratoryjne. Wyższe studia nauczycielskie nie mogą być „ślepą uliczką", ale winny zapewniać prawa do uzupełnienia studiów akademickich dyplomem magisterskim akademickim na drodze studiów stacjonarnych za urlopem płatnym, względnie na drodze studiów zaocznych lub eksternistycznych. Stosownie do potrzeb kadrowych sieć wyższych studiów nauczycielskich ustala Ministerstwo Oświaty.

3) Podstawowymi uczelniami kształcącymi nauczycieli na poziomie akademickim są uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne oraz wyższe uczelnie techniczne, ekonomiczne, rolnicze, wyższe szkoły wychowania fizycznego itp. Na uniwersytetach i wyższych uczelniach technicznych, rolniczych czy ekonomicznych należy wprowadzić jednoroczne studium pedagogiczne względnie rozłożyć przedmioty pedagogiczne na poszczególne lata (tj. II, III, IV rok studiów), jak to ma miejsce w wyższych szkołach pedagogicznych i wyższych szkołach ekonomicznych, ponieważ dotychczasowe „elementy nauk pedagogicznych" na uniwersytetach nie przygotowują w stopniu zadowalającym kandydatów w zakresie wymagań pedagogiczno-dydaktycznych na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Ponieważ w najbliższych latach zwiększy się wybitnie stan liczbowy szkół zawodowych, zachodzi potrzeba jak najszybszego zorganizowania studiów pedagogicznych (byłoby tu najlepszym jednoroczne studium pedagogiczne), głównie przy wyższych uczelniach technicznych, ponieważ obecnie brak jest zupełnie tego rodzaju kształcenia kandydatów na nauczycieli do szkół zawodowych.

Poza tym zachodzi konieczność powołania przy wyższych szkołach pedagogicznych komisji egzaminacyjnej w zakresie przedmiotów pedagogicznych dla nauczycieli

szkół zawodowych czynnych w szkołach zawodowych. Wnioski w tym kierunku były już wypracowane przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego — przez Sekcję Szkół Zawodowych.

Problem wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich na poziomie akademickim, a przejściowo na poziomie półwyższym, jest jednym z zasadniczych problemów społecznych i politycznych. Jeżeli w najbliższych latach (tj. za 5 lat) będziemy mieli około jednego miliona obywateli z wyższym wykształceniem do 50 roku życia i około 4,5 miliona obywateli ze średnim wykształceniem w wieku 20—50 roku życia, to liczby te w pełni postulują konieczność kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim, a przynajmniej półwyższym, bo tego wymaga autorytet moralny i naukowy nauczyciela. Bez należytego wykształcenia nauczyciel nie będzie mógł odgrywać przypadającej mu roli w życiu społecznym swego środowiska. Realizacja jednak tych postulatów w zakresie kształcenia nauczycieli uwarunkowana jest w dużej mierze od wyższych uczelni i ich możliwości kadrowych. W związku z tym katedry wyższych uczelni wymagają dużej pomocy tak na odcinku rozbudowy pracowni i bibliotek, jak również dotacji na stypendia doktoranckie, habilitacyjne oraz wyjazdy zagraniczne naukowe.

BOLESŁAW NIEMIERKO

UWAGI POLEMICZNE O KSIĄŻCE ZOFII KRZYSZTOSZEK: METODOLOGICZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI MARKSISTOWSKIEJ [1]

Ze szczerą radością wita nauczyciel każdą nową książkę o pedagogice. Naukę tę spotyka w ostatnich latach wiele nie zawsze słusznych zarzutów ze strony przedstawicieli innych dyscyplin. Spora część nauczycieli ma do pedagogiki różne żale, często oparte na nieporozumieniach. A więc dobrze się stało, że Zofia Krzysztoszek miała odwagę podjęcia trudnego tematu i udostępniła nam owoce tej pracy. Zwłaszcza że w tytule książki jasno określa swoje stanowisko jako marksistowskie.

Wydaje się, że najlepszą obroną naukowej wartości pedagogiki byłoby wskazanie na jej własny dorobek empiryczny w naszym kraju. Młody ruch eksperymentalny [2] niejednokrotnie jeszcze szwankuje metodologicznie. Ale można wyłuskać z niego zdrowe naukowo ziarno. Ukazuje się corocznie kilkadziesiąt książek pedagogicznych, lepszych i gorszych. Ich autorzy próbują podejmować problemy, które dostrzegają w pracy szkoły. Krytyk marksista jest w stanie uogólnić to, co w metodzie tych badań cenne. Tym samym ułatwi powstawanie nowych wartościowych wkładów w pedagogikę marksistowską. Pedagogikę, która się w naszych oczach rozwija.

Mógłby ktoś słusznie zauważyć, że celem pracy Zofii Krzysztoszek nie była analiza rozwoju badań pedagogicznych w Polsce. Autorka miało prawo w książce o tym tytule wystąpić z p o s t u l a t a m i pod adresem tych badań. Tym samym jednak nie mogła nie uwzględnić ich obecnego stanu.

Traktując swe wystąpienie jako polemikę z autorką, chciałbym z bogatej problematyki książki wyodrębnić głównie to, co dotyczy ruchu eksperymentalnego w na-

[1] Zofia Krzysztoszek: Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964. „Ossolineum", ss. 214, nakład 1350+150 egz.

[2] Wincenty Okoń (red.): Praca eksperymentalna w szkole. Warszawa 1963, PZWS.

szym kraju. Recenzenci dokonają zapewne przeglądu treści „Metodologicznych podstaw..." i ocenią, w jakim stopniu zawierają one zapowiedziane tytułem wartości. Moim zdaniem, nad książką tak ambitną nie można przejść do porządku dziennego. Jako czynny nauczyciel, od kilku lat próbujący naukowo eksperymentować w szkole, studiując ją doznałem kilku rozczarowań.

1. Wychodząc z założenia, że „charakter postulatywny i normatywny nie dyskwalifikuje obecnie żadnej dyscypliny jako nauki" (s. 10), autorka wyolbrzymia problematykę celów wychowania.

Niewątpliwie pedagogika marksistowska ma więcej danych niż jakikolwiek inny kierunek na to, by te cele jasno określać. Jest to jednak tylko część jej systemu. Zagadnienie metod oddziaływania wychowawczego nie da się rozwiązać przez dedukcję z ich celów. Wymaga ono odrębnych badań empirycznych. Autorka lekceważy te badania nazywając je „usiłowaniem poprawiania wycinkowych sposobów oddziaływania na ucznia" (s. 156). Z ironią pisze o badaczu, który chce „zdobywać «rozeznanie», dotyczące codziennych poczynań wychowawczych i dydaktycznych oraz związanych z tym reakcji i sposobów postępowania dzieci i młodzieży" (s. 151).

Co gorsza, badanie metod nauczania i wychowania w cieniu badania wyłącznie celów wydaje się tracić wszelką wartość naukową.

2. Autorka podważa wartość badania aktualnej rzeczywistości pedagogicznej ze względu na to, że jest to rzeczywistość z konieczności nie nadążająca za stawianymi celami. Twierdzi, że „nie można badać wąskich zakresów rzeczywistości, zorganizowanej według nieuzasadnionych naukowo postulatów i norm, i z tego wyprowadzać uogólniających wniosków" (s. 11). Uważa, że „pedagogika jako nauka społeczna nie będzie mogła rozwijać się, jeśli poprzestanie na zajmowaniu się praktyką nieprawidłowo organizowaną...." (s. 191).

Osobiście nie sądzę, by kiedykolwiek rzeczywistość pedagogiczna mogła być zorganizowana całkowicie „według naukowo uzasadnionych postulatów".

Skąd w takim razie mają pedagodzy czerpać materiały do formułowania potrzebnych w działaniu pedagogicznym wskazań?

3. Autorka zajmuje, moim zdaniem, stanowisko mało zgodne z marksizmem, gdy proponuje pedagogom zamiast badania obiektywnej rzeczywistości pedagogicznej analizę procesów historycznych i społecznych. Sądzi, że „pedagogika winna zajmować się szeroko pojętą, zewnętrzną rzeczywistością, ma analizować wielkie procesy dziejowe, dokonujące się w materialnym świecie, oraz ich wpływ na przekształcanie się świadomości ludzkiej" (s. 192). Konsekwentnie też poświęca sporą część książki na ekonomiczne, historyczne i socjologiczne analizy kapitalizmu i socjalizmu. Rzecz jasna, są to analizy raczej powierzchowne i wtórne, a trudno o to winić Z. Krzysztoszek. Dlaczego jednak uparcie chce kierować uwagę pedagoga głównie na te „makroproblemy" (termin autorki), lekceważąc cały dorobek eksperymentalny naszego szkolnictwa z lat 1960—1961 (s. 154 i n.), jako podejmowanie pozornych problemów „nie wymagających w gruncie rzeczy ani specjalnego badania, ani uzasadnienia popartego skrupulatnie gromadzonymi danymi liczbowymi" (s. 156)?

4. Zofia Krzysztoszek deklaruje się jako zdecydowany przeciwnik metod matematycznych w pedagogice (s. 152, s. 168 i n.). Dążenie w eksperymentach do ścisłości na wzór nauk przyrodniczych uważa za nieporozumienie (s. 131 i n.).

Badaczom wyznacza na początek ogromne zadania analityczne. „Trzeba bowiem zapytać, jakie znaczenie mają dla wychowania: obiektywna, zewnętrzna, historycznie ukształtowana rzeczywistość, stopień rozwoju cywilizacji, przemiany form pracy ludzkiej, układ stosunków społecznych oraz aktualnie zachodzące w świecie wydarzenia, jak wpływają na przebieg procesów wychowawczych poglądy ludzi dotyczące różnych zjawisk, jak oddziałują na człowieka jego codzienne poczynania i przeżycia, jego osobiste losy, jak wreszcie człowiek zmienia i formuje samego sie-

bie, realizując zadania, które stawia przed nim życie, przekształcając otaczającą go rzeczywistość" (s. 8, por. także s. 159 i n.).

Drugim etapem badań ma być „wypróbowanie koncepcji". „Najbardziej przydatną wydaje się tu być metoda stałej obserwacji, dokonywanej w toku uczestnictwa w organizowaniu i przebiegu procesu wychowawczego oraz obrazowego opisu różnorodnych sytuacji" (s. 165).

Ponieważ autorka informuje nas we wstępie „od autora" o pracach badawczych podejmowanych przez nią w ostatnim dziesięcioleciu, zapytajmy:

— jak potrafiła dokonać w pierwszej ich fazie analizy tak olbrzymiej ilości zjawisk społecznych, jakie powyżej wymienia?

— w jaki sposób ustrzegła się subiektywizmu czyhającego na badaczy w obserwacji uczestniczącej i na jakiej zasadzie dokonywała w y b o r u sytuacji do „obrazowego opisu"?

Nim będziemy mogli otrzymać odpowiedź na te pytania, przedstawię do dyskusji własne stanowisko w tej sprawie:

a. Złożoność sytuacji społecznej działań pedagogicznych wcale nie oznacza konieczności uwzględniania w badaniach wszystkich lub aż tak wielu zmiennych, jak to sugeruje Z. Krzysztoszek. Prawidłowości procesu wychowania moralnego mogą funkcjonować podobnie w ramach całej formacji społeczno-ekonomicznej, a prawidłowości procesu nauczania prawdopodobnie jeszcze znacznie dłużej. W każdym razie badacz dokonuje selekcji tych zmiennych starając się ocenić istotność ich wpływu. Przy tym nie ma obowiązku dublować pracy ekonomisty, historyka i socjologa.

b. „Stała obserwacja" i „obrazowy opis" nie zapewnią s p r a w d z i a l n o ś c i wniosków z badań. Nadają się jedynie do formułowania mniej lub bardziej wnikliwych hipotez roboczych. Ich weryfikacja nie obejdzie się bez eksperymentów (i to często w szkołach-laboratoriach, które tak wyraźnie zwalcza autorka, np. na ss. 154 i 193), pomiaru zjawisk pedagogicznych i, generalnie rzecz biorąc, maksymalnego dążenia do ścisłości.

5. Autorka preferuje badania masowe, zespołowe, kompleksowe, poczynania na miarę reformy szkolnictwa w Polsce (s. 177 i n.) nie ma powodu, by się z tym nie zgodzić. Pobudza nas do dyskusji potępienie „szerokiego ruchu eksperymentatorstwa" pedagogicznego, podejmowanego w sposób dość żywiołowy na terenie całego kraju (s. 153), i o tym pisałem już poprzednio. Ale po prostu zadziwić musi sposób traktowania przez metodologa pojedynczego, zwykłego nauczyciela.

Otóż na pytanie, „jak postępować z wychowankami z dnia na dzień, jakie szczegółowe metody stosować w codziennej pracy" (s. 138), autorka odpowiada zarzutami, że nauczyciel pragnie przystosować się do ustalonego porządku administracyjnego. miast go zmienić (s. 139), że dąży do wąskiego praktycyzmu (s. 141), podczas gdy powinien „przełamywać schematy" (s. 142).

Na innym miejscu Z. Krzysztoszek nie szczędzi naszej szkole i nauczycielom ostrych słów potępienia. „Uczeń w szkole przestaje żyć własnym życiem. Nie znajdują tu warunków rozwoju jego funkcje i właściwości psychofizyczne, ulegają redukcji możliwości współżycia i współdziałania społecznego, zagubiona zostaje indywidualność dziecka. Żadna płaszczyzna życia i rozwoju młodej osobowości nie jest przez szkołę brana pod uwagę. (...) Nikt z wychowawców nie wie również, jak w świadomości dzieci załamują się różnorodne i zagmatwane poglądy, funkcjonujące w społecznym życiu, które elementy tych poglądów wywierają na młode pokolenie dominujący wpływ. Prawdziwa znajomość wychowanków staje się pustym pojęciem..." (s. 189).

Dlaczego Z. Krzysztoszek tak gniewa się na nauczycieli? Dlatego, że wykazują „zlekceważenie czy też niezrozumienie" fundamentalnych czterech zasad nauczania (s. 188).

Ale czy wystarczy wskazać nauczycielom na te zasady? Moim zdaniem, każda z nich da się w praktyce zastosować tylko poprzez bogactwo szczegółowych technik (metod) wychowania i nauczania. Tych właśnie, których poszukuje „eksperymentatorstwo". A także drobnych „schematów", zdobywanych przez skromne, lecz uparte codzienne wysiłki nauczyciela, by uczyć dobrze, a więc przystosować się do wysokich wymagań zawodu.

6. Zagadnienie p r z y s t o s o w a n i a jest ostatnim, na które chciałbym spojrzeć z innego punktu widzenia niż Z. Krzysztoszek.

Tzw. psychologia przystosowania powstała w Stanach Zjednoczonych AP i nosiła, zwłaszcza w pierwszym okresie, pewne cechy afirmacji kapitalistycznego systemu społecznego. Jednak rozwój obiektywnych badań naukowych doprowadził do stanu, w którym użyteczność tej teorii przekracza, moim zdaniem, granice obozu państw kapitalistycznych.

Autorka przyjmuje odrzuconą już dziś na ogół statyczną wersję stanu pełnego przystosowania [3]. Poważnie np. traktuje niebezpieczeństwo spadku aktywności ludzi, gdyby „stosunki społeczne miały postać raju" (s. 116). Teorię frustracji zwęża do schematu: „nieprzystosowanie-frustracja-agresja" i słusznie pisze, że „praktyka życiowa nie potwierdza tej tezy". Rezultat tych uproszczeń jest taki, że wszelkie dążenie do przystosowania się Z. Krzysztoszek uważa za szkodliwe (s. 84 i inne).

Pozwolę sobie przedstawić odmienne stanowisko w tej sprawie. Poczucie przystosowania, tj. świadomość adekwatności własnych możliwości i rezultatów działań, jest dla jednostki podstawowym warunkiem optymalnej aktywności zewnętrznej i skuteczności działania. Człowiek nieprzystosowany traci zdolność wymiany celowych informacji z otoczeniem, traci z nim kontakt. Wie o tych zjawiskach autorka, gdy, nie wiążąc ich co prawda z problemem przystosowania, pisze: „Subiektywna izolacja człowieka od spraw otaczających, nawet tylko okresowa, wyrywa go z biegu wydarzeń, wyobcowuje ze społeczeństwa, zamyka w egocentrycznym kręgu obsesyjnych myśli. Włączenie się w nurt życia na powrót nie jest już wcale proste ani łatwe..." (s. 89).

A czy potrafimy ominąć problemy przystosowania w naszej teorii wychowania? Posłuchajmy znów autorki. „Dziewczyna, która utraciła kochanego chłopca, wpada w absolutną apatię i stan kompletnej rezygnacji („ucieczka" — BN), stając się z czasem zdziwaczałym mizantropem. Inna w podobnej sytuacji swój żal i gorycz przelewa na cały świat („projekcja"), ulega tendencjom do buntu i agresji, chorobliwym zazdrościom, pretensjom do wszystkich „agresja"), wiążących się z poczuciem nieszczęścia przerastającego swoim rozmiarem wszystko, co w jej mniemaniu ludzie są w stanie przeżyć, i przekonaniem o tym, że nikt nie potrafi ani nie chce jej zrozumieć. Jeszcze inna traktuje osobiste nieszczęście jako własną bolesną sprawę, która nie kwalifikuje się w jej mniemaniu do absorbowania nią wszystkich dokoła, która nie może wpływać na jej udział w normalnym życiu („racjonalizacja"), na codzienne wykonywane czynności, podejmowane i rozwiązywane zadania" (s. 89).

Osobista wrażliwość autorki kazała jej dostrzec ten problem życiowy. Niech opisaną dziewczyną będzie młoda nauczycielka wiejskiej szkoły albo uczennica — a powodem frustracji pozostanie na drugi rok w tej samej klasie. Przykłady można by mnożyć. Rzetelna wiedza o skutkach nieprzystosowania i mechanizmach obronnych jest potrzebna zarówno nadzorowi szkolnemu, jak i każdemu wychowawcy.

To tyle uwag szczegółowych. Dokonajmy podsumowania całości.

Z pewnością do napisania książki natchnęła autorkę rzetelna troska o postęp szkolnictwa i pedagogiki w Polsce. Należy sądzić, że oddziałała na nią mocno, jak

[3] Por. np: L. Wołoszynowa (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria I. Warszawa 1964, PWN, s. 202 i n.

i na wielu innych, piękna idea „wychowania dla przyszłości"[4], która w swoisty sposób zabarwia polską myśl pedagogiczną. Rzecz w tym, że Z. Krzysztoszek poszła w jej kierunku za daleko. Używając określeń, stosowanych przez prof. Suchodolskiego, możemy powiedzieć, że postulat przezwyciężania teraźniejszości z punktu widzenia przyszłości doprowadził ją do n e g a c j i tej rzeczywistości, do zlekceważenia twórczej pracy nauczyciela „hic et nunc". Eksperymenty całych szkół i pojedynczych nauczycieli okazują się, na podstawie tekstu książki, skazane na jałowość, marginesowe, a nawet szkodliwe ze względu na to, że są próbą wycinkowego ulepszania tej rzeczywistości, którą jak najszybciej należy „przezwyciężyć".

Moim zdaniem, pedagogika znajduje się obecnie w Polsce w okresie pozyskiwania na nowo zaufania nauczyciela do teorii. Obserwując ten proces i ciesząc się nim nie mogłem nie wyrazić rozczarowania książką, która mogła być krokiem naprzód w marksistowskiej metodologii pedagogiki. I niech mi z tego względu będzie wybaczone, jeżeli referując stanowisko autorki przedstawiłem je, dobierając cytaty, zbyt krańcowo.

Na zakończenie chciałbym ująć się za autorką wobec zaniedbań wydawnictwa. W wielu książkach pedagogicznych ukazujących się w ostatnich latach uważny czytelnik co krok napotyka błędy redakcyjne, które wypaczają i ośmieszają intencje autora. Nie brak ich i tutaj (Wydawnictwo „Ossolineum"). Oto przykłady z jednego tylko rozdziału (wszystkie podkreślenia moje):

„stanęli w sposób sztywny na gruncie tezy" (s. 20),

„sprawa (...) przestaje być (...) p r o s t a, kiedy zaczniemy zastanawiać się nad z ł o ż o n o ś c i ą..." (s. 24).

„konieczność ukazywania (...), którą z tych dróg ludzkość powinna k o ń c z y ć",

„pokoleń (...), którym trzeba (...) pomagać w z n a c z e n i u upadków, ..." (s. 40).

[4] Bogdan Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości. Warszawa 1947, „Książnica Polska".

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER LIPA

Z DOŚWIADCZEŃ NAD OBIEKTYWIZACJĄ OCEN SZKOLNYCH

W procesie dydaktyczno-wychowawczym nie należy preferować samego nauczania w stosunku do badania jego rezultatów. To, co można naprawić odrzucając stare pasywno-wykładowe metody nauczania i stosując dydaktykę szkoły aktywnej (np. nauczanie problemowe) czy też system nauczania przez łączenie teorii z praktyką [1], możemy łatwo popsuć i zmarnować, trzymając się konwencjonalnej metody subiektywnych ocen czterostopniowych, zjawiających się sporadycznie w wyniku przepytywania na ocenę, klasówek oraz różnego rodzaju dwójek karnych.

Jedną z cech współczesnej cywilizacji jest doskonalenie i rozszerzanie się wszelkich pomiarów (np. ekonometria) oraz coraz bardziej wzrastająca ich precyzja. Dotyczy to również pomiarów skutków oddziaływania pedagogicznego.

Mierząc te skutki w sposób oparty na zasadach statystyki pedagogicznej i oceniając obiektywnie wyniki uczenia się powierzonej nam młodzieży, kontrolujemy wykonanie naszych planów oświatowych, wartość naszych programów i charakterystyk zawodowych, efektywność i wydajność pracy nauczycielskiej, wartość społeczną szkoły, trafność przeprowadzonych reform szkolnych.

Takie pomiary nie są łatwe, tak samo jak nie są łatwe nowe metody nauczania, odbiegające od metody tradycyjnej.

Wszelkie nauczanie doświadczalne jest bardziej czasochłonne od „oszczędnościowego" systemu werbalnego. Tak samo więcej czasu wymaga systematyczna i obiektywna kontrola wyników uczenia się niż sporadyczna i nie oparta na żadnych stałych i ujednoliconych miernikach subiektywna ocena szkolna w jakościowej skali czterostopniowej. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę, jak bardzo ważne dla społeczeństwa jest wychowanie pełnowartościowych ludzi, odpowiedzialnych wobec państwa za wykonanie zadań w różnych dziedzinach pracy w trudnym okresie budowania nowego ustroju, dojdziemy chyba do wniosku, że nie ma takiej ceny, której nie warto byłoby zapłacić za jakościowe oraz ilościowe podniesienie wydajności i efektywności naszej pracy nauczycielskiej.

Ocena jakościowa wyrażona liczbą ordynalną (porządkową) 5 — 4 — 3 — 2, jak nią operujemy w naszych szkołach, lub 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6, jak ją stosowano np. w szkołach jezuickich, jest wyjątkowym przeżytkiem. Niewolnik grecki wychowujący dziecko patrycjusza rzymskiego, guwerner na dworze wielkopańskim lub wreszcie nauczyciel w habicie mnicha w małej szkółce parafialnej mógł z dobrym skutkiem posługiwać się taką oceną uznaniową w warunkach długotrwałego obcowania z jednym wychowankiem lub małą grupką uczniów. W miarę, jak kształcenie młodzieży stawało się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym i masowym oraz przechodziło z rąk bakałarzy prywatnych na teren powszechnej i demokratycznej szkoły, tradycyjna kontrola wyników uczenia się młodzieży traciła stopniowo swoją wartość, szkolna ocena jakościowa zatracała w coraz większym stopniu swoją adekwatność [2].

[1] Konstanty Lech: System nauczania. Warszawa 1964 r., PWN.

[2] Adekwatną jest taka ocena, która wiernie odzwierciedla faktyczny stan wyników pracy ucznia.

W naszej praktyce oceniania postępów uczniowskich nauczyciele rozszerzają czterostopniową skalę przez stosowanie plusów, minusów, a nawet podwójnych minusów.

Dotyczy to ocen cząstkowych (bieżących). Natomiast w ocenach okresowych występuje tendencja zawężania skali ocen do dwóch stopni: nd i dst. Kilkakrotnie przeprowadzałem badania wszystkich ocen okresowych w naszej szkole (Technikum Ekonomiczne Nr 4 w Warszawie).

Poniżej jedno z nich (III okres, 1962/63 rok szkolny) potwierdzające dziwną taktykę czy też zbyt daleko posuniętą ostrożność w posiłkowaniu się ocenami db i bdb.

Klasa	Liczba uczniów	Liczba przedm. naucz.	Liczba ocen ogółem				Wskaźnik ocen dst i nd
			bdb	db	dst	nd	
I a	44	10	9	96	292	43	76%
II a	35	11	6	52	291	36	85%
III a	35	11	11	101	249	24	71%
IV a	29	8	2	41	167	22	81%
V a	18	9	3	44	106	9	71%

W zestawieniu powyższym pominięte zostały dla jasności obrazu klasy równoległe, w których układ ocen był taki sam. Łatwo się przekonać, że w szkołach naszych. i to zarówno zawodowych, jak ogólnokształcących, struktura ocen zobrazowana wyżej jest zjawiskiem powszechnym. Jeszcze gorzej wygląda ta statystyka w przekroju poszczególnych przedmiotów nauczania. Oto zestawienie dla wszystkich wyżej wymienionych klas z głównych przedmiotów nauczania.

Przedmiot	Struktura ocen w procentach				Ogółem ocen dst i nd
	bdb	db	dst	nd	
jęz. polski	1	17	72	10	82%
„ rosyjski	5	26	57	12	69%
„ ang./niem.	.	24	74	2	76%
historia	.	12	84	4	88%
geografia	4	25	62	9	71%
chemia/towarozn.	.	25	73	2	75%
fizyka	.	9	65	26	91%
matematyka	.	14	70	16	86%
arytmet. gospod.	5	20	75	.	75%
księgowość	3	25	66	6	72%
ekonomia polit.	2	30	55	13	68%
ekonomika przedsięb.	1	18	77	4	81%

Kropki oznaczają tu liczebność strukturalną mniejszą od 0,5%. Nauczanie arytmetyki gospodarczej w wymienionych tu klasach prowadzone było w sposób tradycyjny, zarówno co do metody nauczania, jak i techniki kontroli oraz oceny.

Tak wystawiane oceny zniekształcają zupełnie prawdziwy obraz wyników pracy nauczyciela i pracy młodzieży.

Wiemy o tym, że w systemie klasowo-lekcyjnym ocena spełnia trzy funkcje, a mianowicie: dydaktyczną, wychowawczą i społeczną.

Funkcja dydaktyczna polega na tym, że jako miernik wyników pracy ucznia ocena szkolna:

a) ujawnia jego osiągnięcia i braki, bez czego utrudnione jest dalsze posuwanie się w zdobywaniu wiedzy;

b) stwarza podstawy do porównywania wyników pracy poszczególnych uczniów, klas i szkół, bez czego niemożliwe jest doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Czy posługiwanie się przez nauczyciela oceną subiektywną, nie opartą na żadnych ścisłych i ujednoliconych wskaźnikach, bez uwzględnienia pełnej czterostopniowej skali ocen, spełnia tę funkcję?

Funkcja wychowawcza polega na tym, że ocena szkolna wywiera określony wpływ na uczucia i wolę ucznia. Jeżeli jest adekwatna i „sprawiedliwa", jak to określają uczniowie, budzi w nich zamiłowanie do nauki oraz zachęca do czynienia wysiłków w zdobywaniu wiedzy. W przeciwnym wypadku demobilizuje ucznia, zniechęca do pracy i wysiłku, prowadzi do konfliktów między szkołą a uczniem i jego rodzicami. Może stać się powodem tzw. niepowodzeń dydaktycznych oraz przyczyniać się do wzrostu ilościowego odsiewu i drugoroczności.

Funkcja społeczna polega na tym, że ocena szkolna jest czynnikiem kształtującym wzajemne stosunki między jednostką a zespołem klasowym. Drugi aspekt społecznej funkcji oceny szkolnej polega na tym, że wyraża ona opinię o stopniu przydatności wychowanka szkoły do dalszej nauki lub pracy jako członka społeczeństwa i obywatela państwa. Jakże często oceny nasze, wystawione na świadectwach ukończenia, znajdują się w rażącej sprzeczności z ocenami uzyskiwanymi przez naszych wychowanków w czasie egzaminów wstępnych do szkoły wyższego stopnia. To jest klęska dla autorytetu nauczyciela i szkoły!

Reasumując powyższe wywody [3] stwierdzamy, że system kontroli i oceny przyjęty w szkole tradycyjnej jest bardzo przestarzały, zupełnie nie przystosowany do współczesnego stanu rozwoju szkolnictwa.

I wreszcie zastanówmy się nad jeszcze jednym aspektem tradycyjnego systemu kontroli i oceny. W naszej praktyce szkolnej całą uwagę i wysiłek poświęca nauczyciel realizacji programu. Dobrze jest jeszcze, kiedy czyni to stosując jakieś nowoczesne metody nauczania. No a sprawa kontroli i oceny to w pewnym sensie jakieś zło konieczne, jakaś dodatkowa czynność natury nie tyle dydaktycznej co śledczo-dyscyplinarnej. Dowodem prawdziwości tego stwierdzenia mogą być np. powtarzające się systematycznie nastroje panujące pod koniec każdego okresu szkolnego w pokoju nauczycielskim i w całej szkole. Nauczyciele pełni troski i wewnętrznych konfliktów spędzają długie chwile nad wystawianiem ocen okresowych na podstawie zbyt małej liczby ocen cząstkowych, w których adekwatność częstokroć sami powątpiewają. Studiują więc oceny danego ucznia, wystawione wcześniej z innych przedmiotów, zasięgają rady wychowawcy klasowego, urządzają dodatkowe kolokwia, wywołując z innych lekcji tego i owego ucznia. Po korytarzach snują się grupki zapłakanej młodzieży, molestującej nauczycieli o dodatkowe przepytanie; do bram szkoły szturmują rodzice i opiekunowie z różnego rodzaju spóźnionymi inter-

[3] Wyczerpujące i obszerne omówienie tych zagadnień można znaleźć np. w niżej wymienionych pracach:

Ida Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. Warszawa 1960, PZWS.

Saturnin Racinowski: Ocenianie uczniów. Warszawa 1959, Państw. Wyd. Szkoln. Zawodow.

Jan Konopnicki: Niepowodzenia w nauce szkolnej: *Kwartalnik Pedagog.*, nr 2 z 1957 r.

Czesław Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. W-wa 1964, PWN.

wencjami, prośbami i żalami. A niekiedy nauczyciel odkłada decyzję do sesji okresowej i wystawia ocenę dopiero w czasie posiedzenia rady pedagogicznej. Wielu nauczycieli tak już przywykło do tych warunków, że nie dostrzega konieczności ich rewizji i naprawy. Przeciwnie, wielu z nich znajduje na zawołanie cały szereg argumentów tradycyjno-historycznej i pseudopedagogicznej natury w obronie swego postępowania w tym względzie. Czyż naprawdę konwencjonalne metody kontroli i oceny musimy uważać za niemożliwy do obalenia fetysz?

Jeżeli zgodzimy się na to, że kontrola i ocena nie są oderwanym aktem natury egzaminacyjnej, ale ważnym ogniwem procesu dydaktycznego, pozostającym w najściślejszym związku z efektywnością nauczania i uczenia się młodzieży, to musimy dbać o to, aby w naszej codziennej pracy nauczycielskiej realizacja programu, metoda nauczania i kontrola wyników stanowiły harmonijnie i organicznie związaną całość.

O ile sprawa krytyki tradycyjnej metod kontroli i oceny jest w naszej literaturze pedagogicznej szeroko dyskutowana, o tyle sprawa integracji tej kontroli do procesu nauczania, sprawa jakichś eksperymentów pedagogicznych pod tym kątem widzenia, sprawa szukania jakichś konkretnych rozwiązań na co dzień traktowana jest, jak sądzę, raczej sporadycznie i nawiasowo, a więc nie przynosi żadnych efektów praktycznych w tym względzie.

Jedna z dróg proponowanych (ale nie poddanych u nas szerszemu eksperymentowi) w radzieckiej i w naszej pedagogice to stosowanie przy ocenie wypracowań piśmiennych (klasówek) norm i kryteriów ocen. Jak stwierdza Ida Altszuler w zakończeniu swej pracy („Badania nad funkcją oceny szkolnej"), „nawet zastosowanie jednolitych kryteriów i norm ocen nie likwiduje całkowicie subiektywizmu oceny, pomijając już sprawę trudności, jakie napotyka samo opracowanie oraz stosowanie jednolitych kryteriów i norm ocen".

Nie wydaje mi się, aby przez wyprowadzenie kryteriów i norm ocen z pozostawieniem w mocy całego konwencjonalnego systemu wystawiania ocen (egzaminy wstępne, klasówki, przepytywanie w klasie, stosowanie dwójek karno-wychowawczych) można było osiągnąć jakąś zdecydowaną poprawę na odcinku niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Skoro więc staniemy na stanowisku, że konwencjonalny system kontroli i oceny jest zły, ponieważ:

1. nie jest dostosowany do współczesnego stanu rozwoju szkolnictwa;
2. nie jest włączony organicznie do procesu nauczania;
3. nie zezwala na pomyślne spełnianie przez ocenę szkolną jej funkcji dydaktycznej, wychowawczej i społecznej;
4. nie oparty jest na żadnych stałych i ujednoliconych miernikach obiektywnych,

to nieodparcie nasuwa się pytanie, co mogłoby stanowić antytezę tego czterokrotnego „nie" i jakąś pozytywną propozycję praktycznego rozwiązania naszego wysoce kontrowersyjnego zagadnienia.

Od dawna eksperymentuję wytrwale na terenie różnych warszawskich szkół ekonomiczno-handlowych w zakresie swojej specjalności nauczycielskiej (arytmetyka gospodarcza) metodę oceniania wiadomości i umiejętności swych uczniów opartą w pewnym stopniu na technice badań testowych (obliczanie w punktach odpowiedzi dobrych zamiast osądu wartościującego i użyciu jako oceny liczby ordynalnej 5 — 4 — 3 — 2), a z drugiej strony na podstawowych założeniach nauczania programowanego. Odsyłając zainteresowanych tą nowoczesną metodą nauczania (problematyką i eksperymentowaniem tego nauczania przy pomocy maszyn uczących i podręczników programowanych zajęły się już bardzo poważnie Stany Zjednoczone AP i Związek Radziecki) do artykułów w publikacjach pedagogicznych prof. T. To-

maszewskiego[4], prof. W. Okonia[5], prof. I. Kairowa[6] uważam za konieczne streszczenie obszerniejszego wyjątku z pracy prof. Tomaszewskiego odnośnie do poglądów psychologa amerykańskiego B. F. Skinnera, czołowego teoretyka metody nauczania programowanego.

Podstawowym pojęciem tej teorii jest uczenie operatywne. Polega ono na tym, że ruch spontaniczny wykonany mniej lub bardziej przypadkowo utrwala się, jeśli nastąpi po nim wzmocnienie instrumentalne, to znaczy, jeśli podmiot, który ruch wykona, otrzyma po nim jakąś nagrodę...

Skinner wskazuje z naciskiem, że tego rodzaju wzmocnienie instrumentalne jest skuteczniejsze, jeśli następuje natychmiast po ruchu; im prędzej, tym lepiej. Jeżeli czynność jest złożona, to utrwala się ona tym szybciej, im więcej jej elementów podlega tego rodzaju wzmocnieniu.

Jeśli jednak w trakcie uczenia się osobnik popełnia błędy, które trzeba likwidować za pomocą wzmocnienia negatywnego (kary czy nagany), wpływa to ujemnie na proces uczenia się. Dlatego należy organizować warunki uczenia się tak, aby uczeń miał jak najmniej możliwości popełnienia błędu. Bardzo duże znaczenie ma emocjonalny charakter sytuacji, w której odbywa się uczenie.

Jeśli sytuacja ma dla uczącego się ujemne zabarwienie uczuciowe, kojarzy mu się z czymś przykrym, a zwłaszcza jeśli budzi w nim lęk, uczenie odbywa się z większą trudnością. Dlatego należy dążyć do tego, by sytuacja nie była emocjonalnie przykra. Z drugiej strony, pozytywny wpływ na przebieg uczenia się ma motywacyjny, aktywizujący charakter sytuacji; np., jeśli w sytuacji jest coś, co ucznia zaciekawia. Pozytywne znaczenie ma również aktywna postawa ucznia, który nie powinien być w sposób bierny poddawany działaniu bodźców słuchowo-wzrokowych, lecz powinien sam coś robić, manipulować narzędziami czy przyrządami, konstruować, rozwiązywać zadania, szukać w podręcznikach i innych publikacjach odpowiedzi na interesujące go pytania itd.

Zdaniem Skinnera, tradycyjny system szkolny jest zaprzeczeniem wszystkich tych zasad. Wzmacnianie (w postaci wartościujących ocen szkolnych za odpowiedzi ustne i klasówki, za egzaminy itp.) odbywa się rzadko i ze znacznym opóźnieniem, czasem po wielu dniach, a bywa, że i dopiero pod koniec okresu szkolnego. Uczeń ma wówczas okazje do popełniania błędów, za co spotyka go kara (wzmocnienie negatywne), komplikująca cały proces uczenia się.

Sytuacja szkolna jest skojarzona z wieloma nieprzyjemnymi przeżyciami, przede wszystkim zaś budzi lęk u ucznia. Uczeń jest wówczas najczęściej bierny i znudzony, nie ma żadnej motywacji do podejmowania wysiłku...

Wszystkim tym wadom można zapobiec, jak twierdzą teoretycy i entuzjaści nauczania programowanego, organizując odpowiednio materiał nauczania i posługując się maszynami uczącymi lub co najmniej podręcznikami programowanymi.

W podręcznikach programowanych materiał nauczania rozbity jest na drobne pytania lub niewielkie problemy tak łatwe, aby uczeń mógł dać prawie zawsze odpowiedź poprawną lub znaleźć ją w podręczniku. Sytuację powstałą w ten sposób w psychice ucznia natychmiast należy wzmacniać pozytywnie, oceniając ją przy pomocy obiektywnych mierników.

Maszyna, być może, będzie w przyszłości częściowo wyręczać nauczyciela i pomoże mu dokonywać obiektywnej kontroli wyników nauczania, a uczniowi umożliwi samodzielne zdobywanie wiedzy.

[4] Pedagogika na usługach szkoły. Warszawa 1964, PZWS, praca pod tytułem: Z zagadnień psychologii uczenia się.

[5] Nauczanie podające a nauczanie programowane. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4 z 1963 r.

[6] Współczesne problemy nauk pedagogicznych i rola badań naukowych. *Ruch Pedagogiczny*, nr 6 z 1962 r.

A tymczasem bez maszyny i bez podręcznika programowanego, ale w częściowym oparciu na zasadach nauczania programowanego i technice badań testowych [7] możemy obok unowocześniania metod nauczania próbować równocześnie zreformować metody kontroli i oceny np. w sposób opisany poniżej.

I. Oceny okresowe wystawiamy jak dotychczas w obowiązującej u nas pełnej skali czterostopniowej, ale nie na podstawie nielicznych not wartościujących, a na podstawie możliwie największej liczby odpowiedzi pisemnych, ocenianych obiektywnie wskaźnikami liczbowymi.

II. Odrzucamy całkowicie takie czynności kontrolne, oderwane, jak sądzę, od procesu nauczania, jak: przepytywanie na ocenę ustną lub z równoczesnym wykonywaniem przez ucznia zadania na tablicy, klasówki, jakieś dodatkowe repetycje itp. Bezpośrednia wymiana myśli między uczniem i nauczycielem oraz między uczniami w klasie lub w zespole uczniowskim ma charakter kształcący ponad wszelką wątpliwość. Chodzi jednak o to, żeby ta dyskusja miała charakter wolny od „ceny strachu" przed oceną niedostateczną czy publiczną naganą lub od chęci łatwego zdobycia dobrego stopnia przez elokwentnych lub umiejących po mistrzowsku korzystać z cudzej pracy uczniów (mam tu na myśli ściągaczki, podpowiadania, mimowolny i nieświadomy współudział nauczyciela w odpowiedziach ucznia itp.). Dyskusje takie winny być niewątpliwie prowadzone, umiejętnie kierowane i bacznie obserwowane przez nauczyciela, ale nie powinny być doraźnie oceniane konwencjonalnym stopniem szkolnym chociażby dlatego, że nie istnieje żaden obiektywny miernik takiej oceny.

III. Niezależnie od stosowanej przez nauczyciela metody, czynności nauczania, uczenie się młodzieży oraz kontrola i ocena stanowić muszą organiczną całość, przebiegać rytmicznie i obejmować zawsze całą klasę.

Rytmiczność pracy młodzieży polega tu na zachowaniu stałego dwutaktowego tempa: 1) uczenie się pod kierunkiem nauczyciela, 2) składanie sprawozdania ze stosunkowo niewielkiej części materiału nauczania, zaprogramowanego przez nauczyciela. Wyniki tej pracy są sprawdzane w formie krótkich wypracowań pisemnych (od 15 do 30 minut) co drugą, trzecią godzinę lekcyjną. Obszerniejszą pracę repetycyjną (godzinną lub nawet dłuższą, o ile jest to możliwe i potrzebne ze względu na specyfikę przedmiotu) zadajemy klasie przeciętnie dwa razy w okresie szkolnym. Każda taka praca stanowi równocześnie ćwiczenie utrwalające oraz kontrolę wiadomości całej klasy, a nie dwóch czy trzech uczniów, jak to ma miejsce przy tradycyjnym przepytywaniu na ocenę.

Warunkiem bezwzględnie koniecznym jest zadawanie tych ćwiczeń w kilku równowartościowych wariantach (przygotowane tematy na kartkach, podział klasy na grupy, rzędy itp.) i odpowiedni nadzór nauczyciela w czasie wykonywania ćwiczenia celem wyeliminowania wszelkich objawów niesamodzielności.

IV. Treścią tych wszystkich ćwiczeń są takie same pytania, zadania, tematy, jakie nauczyciel stosuje zazwyczaj w tradycyjnym przepytywaniu, klasówkach czy kartkówkach. Mogą tu być również stosowane nauczycielskie, ale nie standaryzowane, testy wiadomości, zwłaszcza testy luk do uzupełnienia (jak to jest praktykowane w podręcznikach programowanych) oraz testy swobodnych wypowiedzi, szczególnie przydatne w przedmiotach humanistycznych i przy nauczaniu np. zasad ekonomii ogólnej. Jest sprawą zasadniczą, aby redakcja tych tematów pozwalała na obiek-

[7] Chciałbym podkreślić jak najbardziej wyraźnie, że nie chodzi mi o egzaminowanie przy pomocy testów. Chodzi tu tylko o wykorzystanie tej okoliczności, że test jest pomiarem, bo ujęcie liczbowe jest istotną cechą tej metody, oraz o to, że przy opracowywaniu wyników testów można stosować takie metody statystyczne, jak: percentylowanie, rangowanie i prezentacja graficzna. Wreszcie są tu brane pod uwagę jedynie nauczycielskie testy wiadomości.

tywne policzenie odpowiedzi pomyślnych. Np. odpowiedź na proste pytanie lub wykonanie poszczególnego obliczenia arytmetycznego oceniamy:
złe wykonanie — 0; bezbłędne wykonanie — 2; z niewielkim błędem — 1; lub też zależnie od okoliczności stosujemy niekiedy ocenę bardziej rygorystyczną, a mianowicie za złe wykonanie — 0, dobre — 1 (złą odpowiedź skreślamy, podkreślamy lub korygujemy, dobrą oznaczamy znakiem V względnie vv; jedna fajka to jeden punkt, dwie fajki dwa punkty itd.).

Taka liczbowa ocena w naukach ścisłych i w przedmiotach techniczno-zawodowych może być całkowicie obiektywna. Przy poprawianiu tzw. zadań tekstowych, ćwiczeń połączonych z wypełnianiem jakiegoś formularza lub dokumentu handlowego (np. w księgowości, arytmetyce gospodarczej, ekonomice handlu itp.) oraz przy ocenie odpowiedzi z przedmiotów grupy humanistycznej nie możemy osiągnąć stuprocentowego obiektywizmu ze względu na to, że musimy uwzględnić w odpowiedziach uczniów takie niewymierne właściwości ich umysłu, jak np. oryginalność myślenia, zdolność porządkowania materiału myślowego, umiejętność ścisłego wyrażania myśli, opanowanie stylu, staranność i umiejętność sporządzenia wymaganych w danym zadaniu dokumentów itp.

Niestety, w tych wypadkach nie uchronimy się od pewnej dozy subiektywizmu, można go jednak bardzo ograniczyć, oceniając takie prace według z góry przyjętych kryteriów w punktach, a nie w całkowicie subiektywnych ocenach wartościujących. Maksymalna liczba punktów do osiągnięcia w każdym wypracowaniu jest tu wielkością zmienną, zależną od liczby pytań, zdań, obliczeń, rysunków, oznaczeń na konturach geograficznych itp.

Poniżej przykłady prac klasowych i ich oceny punktowanej z kilku przedmiotów zawodowych w technikum ekonomicznym.

I. EKONOMIA POLITYCZNA

Test repetycyjny w czterech zestawach

Wyjaśnij następujące pojęcia ekonomiczne:

Zestaw I

1) siły wytwórcze	1 pkt.	5) prawo popytu i podaży	1 pkt.
2) nadbudowa ideologiczna	1 „	6) kapitał zmienny	1 „
3) wartość towaru	2 „	7) dodatkowy czas pracy	1 „
4) pieniądz	2 „	8) ruch okrężny kapitału	1 „

Zestaw II

1) stosunki produkcji	1 pkt.	5) siła robocza	1 pkt.
2) prawo ekonomiczne	2 „	6) kapitał stały	1 „
3) towar	1 „	7) wartość dodatkowa	2 „
4) wartość wymienna	1 „	8) płaca robocza	1 „

Zestaw III

1) klasa społeczna	1 pkt.	5) cena	1 pkt.
2) baza ekonomiczna	2 „	6) wartość siły roboczej	2 „
3) gospod. towarowa	1 „	7) niezbędny czas pracy	1 „
4) wartość użytkowa	1 „	8) renta gruntowa	1 „

Zestaw IV

1) formacja społ. ekonom.	1 pkt.	5) prawo wartości	2 pkt.
2) gospodarka naturalna	1 „	6) kapitał	2 „
3) praca konkretna	1 „	7) skład organ. kapitału	1 „
4) praca abstrakcyjna	1 „	8) zysk przeciętny	1 „

II. ORGANIZACJA I TECHNIKA HANDLU

Grupa I

Przykład na wykorzystanie pytań kontrolnych z podręcznika.

1) Jakie specjalne trudności mogą powstać przy sprzedaży detalicznej? 2 punkty
2) Jakich zasad należy przestrzegać przy sprzedaży towarów deficytowych? . . . . . 4 „ „
3) Na jakich zasadach opiera się sprzedaż z gwarancją? . . . . 4 „ „
4) Jakich zasad należy przestrzegać przy sprzedaży towarów nowo wprowadzonych na rynek? . . . . . 5 „ „

punktów 15

Grupa II

1) Jakich zasad należy przestrzegać przy sprzedaży towarów w okresie przejściowych trudności w zaopatrzeniu? . . . . . 4 punkty
2) W jaki sposób można równocześnie obsługiwać kilku kupujących? 5 „
3) Jak należy postępować w przypadku braku żądanego towaru? . . 3 „
4) Jak należy ustosunkować się do propozycji sprzedaży towaru z wystawy? . . . . . 3 „

punktów 15

Uwaga

Odejmujemy od ogólnej liczby punktów:

a) za błędy ortograficzne do dwóch błędów . . . . . 1 punkt
„ „ „ powyżej „ . . . . . 2 „
b) za zły styl . . . . . 1 „
c) za niestaranne pismo . . . . . 1 „

III. ZASADY KSIĘGOWOŚCI

Zaksięgować na kontach 10 operacji gospodarczych

Za prawidłowe zaksięgowanie każdej operacji 2 punkty.

Ogółem 20 punktów.

1) Sprzedaliśmy za gotówkę towarów za zł 37 500,—
2) Wpłaciliśmy do banku (r-k rozliczeniowy) zł 36 000,—
3) Zakupiliśmy za gotówkę papier i torby — zł 950,—
4) Spłaciliśmy z rachunku rozliczeniowego część kredytu bankowego w sumie zł 50 000,—
5) Zakupiliśmy z hurtowni NN (dostawca) towarów za zł 36 500,—
6) Zakupiliśmy za gotówkę komplet noży do wędlin za zł 350,—
7) Kupiliśmy za gotówkę torby za zł 420,—
8) Podjęliśmy z rachunku rozliczeniowego do kasy zł 1500,—
9) Państwo wpłaciło na r-k rozliczeniowy zł 75 000,— na powiększenie Funduszu Statutowego.
10) Sprzedaliśmy odbiorcy AB towarów za zł 5000,—

Uwaga

Odejmujemy za:

a) każdą nieformalnie poprawioną liczbę . . . . . 1 pkt.
b) za niestaranne wykonanie . . . . . 2 „

Temat ten w praktyce opracowany był w pięciu wariantach w ten sposób, że zmieniane były kwoty w złotych oraz kolejność operacji. Księgować należy do tych przed-

miotów, w których zupełnie łatwo ustalić można obiektywną ocenę w punktach, jak to stwierdziłem w czasie całorocznego eksperymentu własnego.

IV. ARYTMETYKA GOSPODARCZA

Temat repetycyjny na 70—80 minut w sześciu wariantach liczbowych

Ocena — punkty zależnie od liczby obliczeń w każdym zadaniu zaznaczone są w kółeczkach z lewej strony;
ogólna liczba punktów — 30.

a) Koszty transportu zł 19 423, — podzielić w stosunku do wagi trzech towarów w kilogramach:

4. a) 5425 b) 3928 c) 2736

Dzielenie z dokładnością 0,0001; trzy mnożenia z dokł. 0,1

b) Oblicz w procentach z dokł. do 0,1 stosunek produkcji każdego wydziału do całej produkcji fabryki.

3.

I	5675 t	%
II	8390 t	%
III	3710 t	%
Razem		

c) Oblicz w procentach z dokł. do 0,1 stosunek manka lub superaty do obrotu.

4.

remanent	wartość książkowa	obrót
a) zł 267145	269835	189350
a) „ 158367,50	155341	147275

d) Za aparat radiowy płaciliśmy zł 845, a sprzedawaliśmy go po zł 950,—

2. Ile procent (z dokł. do 0,1) wynosi marża kalkulacyjna w stosunku do ceny sprzedaży?

e) Waga netto towaru wynosi kg 465. Opakowanie waży kg 13.

2. Ile procent (dokł. do 0,1) wynosi waga opakowania (tara) w stosunku do wagi brutto?

f) Od zł 32476,50 obliczyć kolejno: 3 promil — 14,4% — 5% — 28% — 2½% — 75%

g) Obliczyć z dokł. do 1 planowany zapas magazynu, jeżeli stan obecny wynosi kg 24 128,3, co stanowi 94% planu.

2. h) Potrącono 15% marży, co wyniosło zł 4254. Od jakiej sumy rachunku potrącono tę marżę?

i) Cenę towaru podniesiono o 12%, a następnie o 6%.

8. Cena ta wynosi obecnie zł 556,20. Ile złotych (dokł. do 1 grosza) wynosiła przed podwyżkami?

V. Tak wykonane prace nauczyciel ocenia w punktach (ale nie przelicza ich każdorazowo na ocenę tradycyjną), notuje te punkty w górnym prawym rogu każdej pracy, oblicza średni wynik całej klasy w procentach w stosunku do wyniku idealnego, notuje wyniki w dzienniku klasowym (patrz fragmenty karty z dziennika na str. następnej) i przed następną lekcją oddaje klasie prace poprawione i ocenione w punktach, które uczniowie sami przeliczają na wskaźniki procentowe z dokł. do 5%.

Test próbny oceniony był w punktach przeliczonych na percentyle. Test ten oparty był na wiadomościach z arytm. ogólnej.

FRAGMENTY KARTY Z DZIENNIKA KLASY I TECHNIKUM
I okres 1964/65 — Arytmetyka gospodarcza 3 godz. tygodniowo

Nr kol.	Test próbny	Wskaźniki procentowe zanotowane w decylach										%	Ocena za I okr.
1	45	1	6	1	10	—	—	7,5	9	9	7	63	3
2	75	5	7	5	7,5	9	10	3,5	7	10	10	74	4
3	50	5	4	4	1,5	5	4,5	2,5	5	6	10	46	2
4	30	4	7,5	5	6	7,5	7	7,5	8	9	9	71	4
5	80	9	8,5	7	10	7,5	10	10	9	10	10	91	5
6	65	8	7,5	8	7,5	8,5	10	9	8	9	10	86	5
7	40	5	7	8	5	4,5	8	7	6	8	10	69	3
8	5	0	4,5	3	2,5	4	0,5	5	9	8	7	44	2
9	65	6	9,5	7	7,5	7,5	10	10	9	10	10	87	5
10	60	10	7,5	7	7,5	10	10	10	9	10	8	89	5
11	90	8	9	4	10	9	10	10	9	10	10	87	5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
40	45	4	6,5	1	3,5	5,5	7	3,5	—	—	6	46	2
41	85	8	7,5	8	10	6	7,5	9	10	9	10	85	5
42	5	—	1,5	0	4	1,5	0,5	0	5	5	3	23	2
43	40	—	7	1	7,5	8,5	7,5	9	—	—	—	68	3

Średnie klasy: 65% 65% 55% 70% 65% 75% 70% 80% 85% 90%

Notowanie w decylach (0,1 wskaźnika procentowego) podyktowane jest dwoma względami, a mianowicie: 1) wskaźnik w decylach podzielony przez dwa jest odpowiednikiem noty w skali konwencjonalnej, co może być potrzebne wychowawcy klasowemu przy informowaniu rodziców o stopniach bieżących.

2. Suma wskaźników w decylach dla uczniów, którzy pisali dziesięć prac klasowych w czasie okresu, jest gotową średnią arytmetyczną w procentach.

Dwójki w grupie IV to dwuprocentowe potrącenie od średniej arytmetycznej za I okres. Dwójki te otrzymali uczniowie, którzy bez ważnej przyczyny nie wykonali pracy domowej lub wykonali ją w sposób karygodnie niedbały, bez starania o prawidłowość wyników.

VI. Każdy uczeń prowadzi w zeszycie przedmiotowym rejestrację statystyczną osiągniętych wyników z rubrykami:

Nr pracy	Punktów do osiągn.	Punkty osiągnięte		Średni wynik klasy w %
		liczba	%	
1	2	3	4	5
1	4	0	0	10
2	8	2	25	15
3	4	2	50	20
4	4	0	0	20
5	10	3	30	35
6	9	3	35	35
7	7	2	30	40
8	4	2	50	40
9	13	8	60	50
10 itd.	12	7	60	55

Ponadto każdy uczeń sporządza w zeszycie wykres znany pod nazwą „krzywej uczenia się" na podstawie danych z rubryki 4 i 5. A więc będą tu dwie krzywe łamane: jedna prezentująca graficznie wyniki własne, a druga (przy użyciu czerwonego ołówka) — wyniki klasy. Na osi poziomej oznaczone będą kolejne numery prac, na osi pionowej procenty (jedna kratka w zeszycie — to 5%).

Jedną z ostatnich godzin przed końcem okresu przeznaczamy na wspólne z klasą obliczenie wyników całego okresu i ustalenie ocen w czterostopniowej skali konwencjonalnej. Obliczenie to przebiega, jak następuje:

a) Każdy uczeń oblicza sam średnią arytmetyczną swoich wyników procentowych (rubryka 4).

b) Nauczyciel odczytuje własne (przygotowane uprzednio) obliczenia tych średnich na podstawie zapisów w dzienniku.

c) Po uzgodnieniu ewentualnych różnic rangujemy osiągnięte wyniki w postaci uporządkowanego szeregu statystycznego malejącego. Dzielimy ten szereg na cztery przedziały (ocena b. dobra, dobra, dst., ndst.) w zależności od wartości poszczególnych wyników i położenia ich w stosunku do mediany.

Oparcie oceny okresowej na licznych wskaźnikach procentowych czyni ją w oczach młodzieży całkowicie umotywowaną i bezsporną.

SZEREG STATYSTYCZNY

Oceny b. dobre	Oceny dobre	Oceny dostateczne	Oceny niedostateczne
1 T 94	13 K 82	27 C 69	40 B 46
2 B 91	14 P 82	28 P 69	41 Z 46
3 P 91	15 K 81	29 K 68	42 C 44
4 W 91	16 W 81	30 M 66	43 J 23
5 D 89	17 K 79	31 S 65	
6 S 88	18 P 78	32 B 68	
7 D 87	19 B 74	33 S 63	
8 D 87	20 K 74	34 K 62	
9 S 87	21 G 73	35 S 61	
10 C 86	22 K 73 *	36 Z 59	
11 R 86	23 B 71	37 M 54	
12 Z 85	24 E 71	38 I 53	
	25 L 71	39 M 51	
	26 S 70		

Zamieszczony powyżej uporządkowany szereg statystyczny zawiera przeciętne wyniki w procentach 10 prac, jako podstawa ocen okresowych w skali konwencjonalnej.

STRUKTURA OCEN

	Liczba	%
bdb	12	28
db	14	33
dost	13	30
ndst	4	9
Ogółem	43	100%

* Mediana

Przedstawiona powyżej struktura ocen okresowych wyprowadzona jest na podstawie szeregu statystycznego.

d) Kończymy te czynności statystyczne powierzeniem zespołowi zgłoszonemu „na ochotnika" wykonanie grafiku liniowego, obrazującego osiągnięte wyniki przez całą klasę.

e) Na pierwszej lekcji w nowym okresie dzielimy klasę na pięcioosobowe „zespoły uczenia się i wzajemnej pomocy" pod przewodnictwem tych uczniów, którzy osiągnęli kolejne najwyższe rangi w okresie poprzednim.

Na podstawie długoletniego doświadczenia własnego w stosowaniu opisanej tu metody testowo-statystycznej, zebranych obserwacji reakcji młodzieży i jej wypowiedzi ankietowych, wydaje mi się, że technika ta w dużo większym stopniu niż tradycyjna metoda kontroli i oceny zezwala na pomyślne spełnianie przez ocenę szkolną jej funkcji dydaktycznej, wychowawczej i społecznej.

Proponowana tu metoda obiektywizacji ocen odpowiada całkowicie postulatowi jawności oceny, zechęca, jak sądzę, młodzież do systematycznej pracy i przyzwyczaja ją do samokontroli; uczy praktycznego stosowania obliczeń procentowych oraz metod statystyczno-graficznych, co ma szczególne znaczenie w szkoleniu zawodowym.

BRONISŁAW BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI: ZARYS PSYCHOLOGII PRACY
Warszawa 1964, PWN, ss. 327 (z portretem autora)

W recenzowanej pracy uważny czytelnik — organizator pracy, inżynier, nauczyciel szkoły zawodowej i w ogóle organizator zespołów ludzkich — znajdzie te wszystkie wartości, na które zwraca uwagę słowo wstępne twórcy prakseologii prof. dra Tadeusza Kotarbińskiego, a więc przede wszystkim owoc głębokich i twórczych przemyśleń oraz wszechstronnych badań empirycznych w zakładach produkcyjnych w kraju i za granicą w zakresie wpływu maszyny na człowieka i odwrotnie. Badania własne autora w powiązaniu z krytycznym oświetleniem wyników badań psychotechników (psychologów inżynieryjnych) i psychologów pracy z innych krajów są umieszczone w kontekście rozważań teoretycznych, integrujących fizjologię pracy, psychologię społeczną, socjologię pracy, medycynę, ekonomikę, pedagogikę i metodykę kształcenia zawodowego w szkołach przyzakładowych, w przemyśle, w handlu, komunikacji, na kursach przysposobienia zawodowego.

Jeżeli za kryteria krytyki naukowej za prof. Józefem Pieterem przyjmiemy: oryginalność, wartość metodologiczną, wartość logiczną, wartość społeczną, rozmiar wysiłku twórczego, rozmiar samego dzieła, poprawność językowego opracowania, przystępność ujęcia pisarskiego ze względu na wyżej określonego czytelnika, to „Zarysowi psychologii pracy" Br. Biegeleisena-Żelazowskiego przyznamy wysoką rangę wśród dzieł traktujących o tym przedmiocie. Należy zasługę Autora podkreślić tym bardziej, że literatura ergonomiczna w naszym kraju jest jeszcze w porównaniu do osiągnięć innych krajów w tym zakresie dość uboga. Z tego względu dzieło Biegeleisena-Żelazowskiego stawia go obok naszych najwybitniejszych teoretyków organizacji pracy i jej humanizacji takich, jak Karol Adamiecki, Tadeusz Kotarbiński, Ignacy Szaniawski, Jan Zieleniewski i niewielu innych.

Autor spełnił także ważny postulat łączności teorii z praktyką. „Zarys psychologii pracy" jest bowiem szczęśliwym przykładem zastosowania psychologii w przemyśle, w rzemiośle, w handlu, komunikacji, w szkoleniu produkcyjnym w szkole zawodowej, w kształceniu politechnicznym w szkole ogólnokształcącej. Autora interesuje nie tylko aspekt podnoszenia wydajności pracy, właściwy dla teoretyków organizacji pracy w krajach kapitalistycznych oraz po części także i dla naszych prakseologów, lecz przede wszystkim humanizacja pracy przez wykorzystanie analizy układu maszyna-człowiek do zaprojektowania takiego zwrotnego sprzężenia tych dwu czynników, aby człowiek nie był skazany na przystosowanie się do maszyny, lecz mógł także przystosować maszynę do siebie, czyniąc w ten sposób pracę w cywilizacji przemysłowej podstawowym czynnikiem kulturotwórczym, sprzyjającym rozwojowi osobowości.

Takie ujęcie zagadnienia analizy procesu pracy, wpływu pracy na człowieka i wpływu człowieka na pracę jest bardzo ważne ze względów pedagogicznych, filozoficznych i społeczno-politycznych. Toteż ze szczególnym zadowoleniem czyta się sekwencje krytyczne Autora o założeniach i wynikach badań psychologów inżynieryjnych i psychologów pracy w krajach kapitalistycznych. Z uwag krytycznych Biegeleisena-Żelazowskiego widać, że nie ogranicza się on tylko do informacji czy relacji o stanie badań w zakresie psychologii pracy w innych krajach. Rozporządzając imponującą erudycją, Autor starannie rozróżnia „pogląd" i „teorię". W jego rozważaniach rzadko spotyka się sądy w sensie subiektywnego przekonania lub supozycje, prawie każdy jego pogląd jest obiektywny, a uzasadnienia oparte na faktach

empirycznych i uogólnieniach, których stopień prawdziwości odznacza się pewnością bardzo daleką od zera.

W dziedzinach niedostatecznie oświetlonych przez badania szczegółowe Autor zajmuje stanowisko ostrożne i raczej stwierdza niemożność sformułowania uogólnienia z powodu braku dostatecznej liczby faktów, niż ryzykuje hipotezy. Dzięki temu w każdym niemal rozdziale „Zarysu" czytelnik znajduje wskazania na problemy, które czekają na rozwiązanie przez psychologów pracy we współdziałaniu z fizjologami, socjologami, ekonomistami, pracownikami inżynieryjnymi w produkcji, lekarzami i prawnikami. W ten sposób Autor realizuje postulat integracji wiedzy o pracy ludzkiej — kapitalny dla społeczeństwa socjalistycznego ze względu na konieczność rozwiązania pozostałego po kapitalizmie konfliktu między humanizmem i technicyzmem, między maszyną i człowiekiem, konfliktu, który ukazał w znanym dziele Georges Friedmann.

Omawiając to zagadnienie w wielu rozdziałach swej książki Autor nie zaniedbał żadnej czynności w zakresie metodologii i badań pracy ludzkiej. I na tym właśnie polega zawartość logiczna pracy i bogactwo jej treści. W rozdziale wstępnym omówiony jest teren badania i zawartość książki. Rozdział I poświęcony jest historii rozwoju psychologii pracy za granicą i w Polsce, przy czym poddane są krytyce założenia burżuazyjnej „psychotechniki", dziś jeszcze na Zachodzie nazywanej psychologią inżynieryjną. Autor omawia zakres badania psychologii pracy, skłaniając się do poglądów psychologów radzieckich, tam bowiem pod wpływem myśli Marksa o pracy i wskutek przemian ustrojowych po Rewolucji Październikowej powstały warunki pracy produkcyjnej sprzyjające humanizacji pracy przez zmianę stosunku ludzi do pracy.

W zakres badań psychologii pracy Autor włącza proces produkcji w fabrykach, pracę majstra w warsztacie, murarza na budowie, pielęgniarki w szpitalu, kierowcy w samochodzie, kelnera w restauracji, dyrektora administrującego instytucją lub przedsiębiorstwem itp. Między psychotechniką a psychologią pracy zachodzi — zdaniem Autora — zasadnicza różnica, polegająca na tym, że pierwsza zajmuje się przede wszystkim selekcją kandydatów na pracowników w aspekcie największej ich wydajności pracy, podczas gdy psychologia pracy nie bada zdolności do określonej pracy, lecz analizuje sam przebieg pracy, aby zapewnić pracownikom odpowiednie warunki, opiekę ze strony przełożonych w celu rozwijania zarówno cech konstytutywnych, jak i dyspozytywnych człowieka, które muszą być uwzględnione przez organizatorów pracy w interesie pracowników. Muszą oni mieć zadowolenie z pracy, dobre stosunki społeczne w zakładzie, dobrą sytuację rodzinną, możność korzystania z dóbr kultury w czasie wypoczynku itp. Odrzucając psychotechniczną, atomistyczną koncepcję pracy, Autor nie przeszedł bezkrytycznie na pozycje psychologii postaci, lecz metodykę psychologii pracy oparł na konkretnych badaniach nad procesem pracy w przemyśle, szczególnie w ZSRR, gdzie zdołano stworzyć całościowe ujęcie procesu pracy, a więc jej syntezę.

W dalszych rozdziałach Autor wyjaśnia podstawowe pojęcia psychologii pracy niezbędne do analizy procesu pracy (szczególnie rozdział II). Informuje o technikach badania przebiegu pracy, a więc opisuje metody modalne, pozwalające na głębsze wniknięcie w istotę procesu pracy (rozdz. III). Autor sądzi słusznie, że choć metody te nie dają wytłumaczenia przyczynowego i są schematyczne, mają jednak duże znaczenie metodyczne, gdyż pozwalają uniknąć trudności słownego opisu pracy i zastąpić go, gdzie to możliwe, językiem cybernetyki, opartym na teorii informacji i wyrażającym pojęcia w sposób ilościowy za pomocą symboli matematycznych. W rozdziale IV Autor przedstawia szczegółowo zalety teorii informacji i jej znaczenie dla psychologii pracy, zajmując stanowisko zbieżne z poglądami dra Mieczysława Choynowskiego („Metody i wyniki psychologii przemysłowej"), prof. Oskara Langego („Całość i rozwój w świetle cybernetyki"), Jana Zieleniewskiego („Organizacja zespo-

łów ludzkich"). Licząc się jednak z przygotowaniem masowego czytelnika Biegeleisen-Żelazowski rezygnuje z zagłębiania się w szczegóły.

Rozdział V omawia metody syntetyczne, które doprowadziły do uogólnień mających charakter praw lub zasad psychologii pracy. W świetle teorii modelowych o polach funkcji psychicznych Autor przedstawia zastosowanie „prawa" oszczędności psychoenergetycznej; na podstawie badań nad istotą zmienności czasów pracy i jej wydajności wyjaśnia działanie prawa homeostazji, wreszcie na teorii zwrotnego sprzężenia w układzie maszyna-człowiek buduje prawo wzajemnego oddziaływania człowieka na pracę i pracy na człowieka. W tej części pracy odczuwa się brak precyzji aparatury pojęciowej, niemniej jednak przykłady z psychologii wojskowej, z psychologii przemysłowej z uwzględnieniem własnych badań Autora i jego współpracowników i uczniów wyjaśniają sens wywodów Autora.

Wśród czynności metodologicznych ważne miejsce zajmują techniki badania i ich sprawdzanie. Temu zagadnieniu jest poświęcony rozdział VI. Autor zatrzymuje się dłużej na metodzie testów i poddaje ją wszechstronnej krytyce. Uwypuklając warunki pracy w ustroju socjalistycznym, przeciwstawia się wierze psychotechników w wartość selekcyjną testów i ich walory diagnostyczne, w szczególności obwarowuje wieloma zastrzeżeniami analizę czynnikową. Za zadanie psychologa pracy uważa nie dobór najzdolniejszych pracowników według wyników testów połączony z odrzuceniem wszystkich innych, lecz niedopuszczenie do zawodu lub stanowiska pracy osób wykazujących zasadnicze braki psychofizjologiczne, uniemożliwiające w świetle wymagań analizy procesu pracy wykonywanie prac szczególnie niebezpiecznych lub stwarzających możliwość dużej wypadkowości. Drugim zadaniem psychologów pracy jest poradnictwo zawodowe, zmierzające do kierowania pracowników na stanowiska dla nich najwłaściwsze ze względu na warunki konstytutywne i dyspozytywne. Te zadania mogą być wykonane, jeżeli psycholog pracy opracuje w sposób analityczny (uwzględniający kolejność operacji) i syntetyczny (biorący pod uwagę całość procesu pracy) wszystkie ważniejsze rodzaje wykonywanych prac, za punkt dojścia zaś uzna bezpieczeństwo i higienę pracy zarówno fizyczną, jak i psychiczną. Ta droga prowadzi do humanizacji pracy.

Ze swych rozważań Autor wyłączył poradnictwo zawodowe dla młodzieży, uznając je za domenę troski władz oświatowych, w czym zgodny jest ze stanowiskiem prof. dr Janiny Budkiewicz.

Rozdziały VII i VIII są poświęcone omówieniu techniki obserwacji robotników przy pracy, mającej na celu ustalenie przyczyn zmęczenia i znużenia oraz wypadków przy pracy. Bogato udokumentowane wywody naświetlają problem bezpieczeństwa i higieny pracy, powszechnie u nas za mało doceniany. Autor widzi przyczyny zmęczenia nie w monotonii pracy, lecz w niewłaściwym rozwiązaniu układu maszyna-człowiek i nieuwzględnianiu przez kierownictwa zakładów pracy postulatów samych robotników. Odnośnie do przyczyn wypadków Autor stoi na stanowisku, że przyczyn tych nie należy szukać w osobowości pracowników, gdyż hipoteza ta nie jest udowodniona.

Ostatnia czynność metodologiczna, której należy oczekiwać od badacza naukowego, to wnioski. Znajdujemy je w rozdziale IX, który jest próbą usystematyzowania odkryć w psychologii pracy w zakresie centralnego problemu humanizacji pracy, ważnego z punktu widzenia pedagogiki pracy. Odpowiadając na pytanie „Jak kształcić ludzi pracy?" Autor wkracza w problematykę szkolenia zawodowego. Wnikliwie ujmując proces uczenia się pracy Autor przeciwstawia się istniejącej sprzeczności między celami szkół zawodowych (kształcenie na szerokiej podbudowie teoretycznej i wieloprofilowej) a szkół przyzakładowych (kształcenie wąsko-specjalistyczne i praktycystyczne). Słuszne jest naszym zdaniem zastrzeżenie Autora, aby nie wprowadzać młodzieży zbyt wcześnie do specjalizacji. Warto przytoczyć w okresie dyskusji nad reformą szkolnictwa zawodowego dobrze uzasadnione zdanie:

„Liczne doświadczenia przemysłowe skłaniają do twierdzenia, że specjalista, który opanował ogólne podstawy swego zawodu, łatwiej uczy się innej specjalności niż fachowiec o bardzo wąskiej specjalności, ale bez ogólnego przygotowania zawodowego" (s. 190).

Wnioski Autora są szczególnie cenne dla nauczycieli szkół zawodowych zamieszczone w paragrafie pt. „Metody szkolenia zawodowego". Znajdzie tutaj czytelnik wskazanie, że dobry nauczyciel nie może być tylko „dobrym fachowcem", „ale musi on umieć przedstawić właściwe metody pracy, wyjaśnić je i uzasadnić". Psycholog pracy (a naszym zdaniem powinien nim być dobrze przygotowany instruktor zawodu) powinien prowadzić dokładne obserwacje zarówno zdolnych, jak i mniej zdolnych pracowników (uczniów) oraz przeprowadzać z nimi rozmowy, które by dostarczyły materiału do słownego opisu przebiegu danej pracy (operacji), a także narzędzi i urządzeń. Opis taki powinien być uzupełniony szkicami rysunkowymi i obejmować następujące szczegóły:

1) ogólne warunki pracy (miejsce, temperatura, wilgotność, hałas, drgania, kurz, bezpieczeństwo itp.);

2) opis pracy (podział na poszczególne jej fazy wraz z ewentualnymi przepisami i instrukcjami);

3) środki pracy (materiały, narzędzia, maszyny i inne urządzenia);

4) wskazania dotyczące szczegółów, trudności, błędów itp.

Zalecenia te są bardzo przydatne dla nauczycieli szkół wiodących, dążących do nowatorstwa pedagogicznego. Nauczyciele takich szkół powinni stosować według zaleceń Br. Biegeleisena-Żelazowskiego wymienione już trzy prawa obowiązujące w procesie pracy, prowadzić badania szybkości uczenia i wykreślać krzywą uczenia się, porównywać osiągnięcie poszczególnych uczniów z krzywą i odpowiednio mobilizować ich do stałego podnoszenia sprawności uczenia się, a w szczególności przeciwdziałać różnym formom frustracji, której ulegają uczniowie mający niepowodzenie w uczeniu się pracy. Kapitalne znaczenie ma zastosowanie w uczeniu się pracy teoria informacji, z której wynika zasada uzupełniania samych ruchów szkoleniem percepcji, polegającym na tym, aby w każdym elemencie pracy zbadać, jaki jest w nim udział percepcji. Na zagadnienie to zwraca uwagę również A. Kosiłow w niedawno wydanej w języku polskim książce „Fizjologia pracy a nauczanie wytwórcze". Biegeleisen-Żelazowski podkreśla, że dla teorii nauczania jest to bardzo ważne, gdyż elementy, które wymagają dużego udziału percepcji, są trudniejsze do nauki i wymagają dłuższego czasu.

Wiele uwagi Autor poświęca badaniom psychologa amerykańskiego Seymoura, który zajął się wpływem funkcji psychicznych na decyzje wykonania danego ruchu, przy czym posługiwał się techniką pytań dotyczących sposobu wykonania pracy przez robotników, obserwacją działania pewnych narządów zmysłowych, eksperymentem i introspekcją (po wyuczeniu się danej operacji przez badacza).

Równie godny uwagi jest paragraf pt. „Trudności w szkoleniu zawodowym młodzieży". Za główną trudność uważa Autor sprzeczność między aspektem ekonomicznym kształcenia zawodowego, narzuconym przez sfery gospodarcze, a aspektem psychologiczno-pedagogicznym, uwzględniającym fizjologię i psychologię dojrzewania młodzieży. Tutaj powołuje się na badania psychologa francuskiego Rousseleta (1960), który stwierdził, że przejście młodzieży ze szkoły do zakładu produkcyjnego jest głębokim przeżyciem, którego źródłem jest różnica między nauczaniem idealizacyjnym o środowisku pracy a surową rzeczywistością, która zaprzecza wyidealizowanym wiadomościom szkolnym. W szkole uczą, że praca jest sprawą honoru i kryterium zasług obywatelskich, w zakładzie pracy panuje pogląd, że praca jest źródłem zarobków, a więc tylko koniecznością ekonomiczną. Tu uczy się młodzież, że w układzie maszyna-człowiek podstawową wartością jest człowiek, tam daje się prymat maszynie, czemu sprzyja postępująca szybko mechanizacja i automatyzacja, powo-

dująca alienację człowieka. Konflikt między wychowaniem szkolnym a nauczaniem zawodu pogłębia się pod wpływem nauczycieli i instruktorów, pierwsi bowiem kładą przesadny nacisk na teorię, drudzy — na precyzję i kolejność ruchów. Ten rozdźwięk między teorią i praktyką prowadzi często u młodzieży nie dość dojrzałej emocjonalnie i intelektualnie do zachwiania równowagi psychicznej, której przejawami są różne formy frustracji: agresja, regresja, identyfikacja, fiksacja i rezygnacja (ss. 118 i 259). Jak temu zapobiec, Autor pokazuje na przykładach badań robotnic w przemyśle odzieżowym.

Dalszym rozwinięciem zarysowanego wyżej problemu jest paragraf pt. „Psychologiczno-pedagogiczne zasady organizacji szkolenia zawodowego". Autor formułuje je w sposób następujący:

1) W nauczaniu pracy nie należy ograniczać się do ćwiczeń odpowiednich ruchów i operacji, lecz trzeba uwzględniać prawa socjologii pracy i zasady pedagogiki pracy, trening bowiem nie wyczerpuje problemu nauczania pracy i wychowania przez pracę.

2) Aby nauczanie pracy uczynić zgodnym z postulatem integracji technicyzmu i humanizmu w ramach systemu pedagogicznego, trzeba zreformować metodę szkolenia instruktorów szkolenia zawodowego.

3) Reforma systemu szkolenia zawodowego młodzieży powinna opierać się na zasadach psychologii rozwojowej i uwzględniać zmiany zachodzące w młodzieży pod wpływem dojrzewania i dorastania.

4) W związku ze zmianami społecznymi, zachodzącymi w społeczeństwie socjalistycznym, zakłady pracy powinny spełniać większe niż dawniej zadania wychowawcze.

5) Mając na uwadze fakt, że szybki postęp techniczny wymaga wszechstronniejszego niż dotychczas przygotowania do wykonywania zawodu, tym bardziej że wiele tradycyjnych zawodów zanika, a powstają zawody nowe, trzeba rozwijać w większym niż dotychczas stopniu inteligencję teoretyczną i większą precyzję wykonawczą. Z tego też względu nie należy kłaść zbyt dużego nacisku na ćwiczenia w czynnościach stereotypowych, które wskutek postępu technicznego i modernizacji maszyn nie mają widoków na długie stosowanie.

Na zakończenie swych rozważań w zakresie pedagogiki pracy Autor formułuje następujące dyrektywy dla nauczycieli zawodu (instruktorów pracy):

1) W szkoleniu zawodowym należy stosować zasadę stopniowania trudności.

2) W toku szkolenia należy prowadzić dyskretną obserwację zarówno wyspecjalizowanych robotników, jak i uczniów i na podstawie wyników obserwacji wdrażać do wzorcowych metod pracy, czuwając nad niedopuszczaniem do wadliwej postawy roboczej, zbędnych i chaotycznych ruchów, do niewłaściwego obchodzenia się z narzędziami, materiałami, urządzeniami, do zaniedbania kultury miejsca pracy.

3) Nauczyciel zawodu powinien ujmować instruktaż z punktu widzenia uczniów, dostrzegać ich trudności natury fizjologicznej i psychologicznej i zapobiegać nieodpowiednim postawom i nawykom.

4) Za podstawowe etapy w szkoleniu zawodowym należy uważać: a) objaśnianie, b) demonstrowanie, c) ćwiczenie, d) ocenę techniczną pracy, e) omówienie wyników pracy w aspekcie jej walorów wychowawczych i moralnych, co wymaga indywidualizacji w procesie szkolenia i uwzględniania cech charakterologicznych uczniów.

Stosowanie tych dyrektyw uzależnia Autor od kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli zawodu (instruktorów) lub opiekunów pracy, toteż sylwetce opiekuna pracy poświęca 3. i 5. paragraf rozdziału XI (ss. 242—245 i ss. 250—260).

Ostatnie rozdziały książki mają charakter uzupełnienia treści podanych systematycznie w pierwszych dziewięciu rozdziałach przez omówienie nowszych badań empirycznych nad pracą w handlu, w komunikacji, łączą też rozważania z pogranicza prakseologii, socjologii zakładu pracy bądź też psychologii pracy. Przy czytaniu

tych rozdziałów łatwo zauważa się powtórzenia pewnych myśli, a nawet sekwencji, co należy złożyć na karb niezbyt dobrej adiustacji i pracy redakcyjnej wydawcy.

Zamykając książkę Biegeleisena-Żelazowskiego trzeba stwierdzić, że jest ona owocem długoletnich badań empirycznych i rozległej erudycji Autora, poświadczonej liczbą 331 pozycji literatury przedmiotu w ogromnej większości w językach obcych. Wśród polskich specjalistów cytowanych w książce 13 pozycji należy do samego Autora. Są to prace pionierskie tej wagi co prace Karola Adamieckiego, Tadeusza Kotarbińskiego, Ignacego Szaniawskiego i A. Matejki, które Autor sumiennie wykorzystał.

Z tych względów mimo pewnych usterek w kompozycji książki i niezbyt szczęśliwej adiustacji tekstu, której wynikiem są dość częste potknięcia stylistyczne, „Zarys psychologii pracy" należy do najcenniejszych pozycji w literaturze ergonomicznej i dlatego powinien być codziennym towarzyszem pracy nauczycieli szkół zawodowych, a w szczególności nauczycieli zawodu. Książka legitymuje się spełnieniem wyrażonych na wstępie niniejszej recenzji zasad krytyki naukowej. Należy spodziewać się jej wznowienia, gdyż nakład 5000 egzemplarzy jest niedostateczny dla zaspokojenia potrzeb nauczycieli szkół zawodowych w okresie rozwijającego się w szkołach nowatorstwa pedagogicznego. Dobrze by było jednak zaopatrzyć książkę w indeks rzeczowy, który by ułatwił nauczycielom pełne wykorzystanie bogatej treści w praktyce pedagogiczno-dydaktycznej.

Zygmunt Bownik

KAZIMIERZ DOKTÓR: PRZEDSIĘBIORSTWO PRZEMYSŁOWE. STUDIUM SOCJOLOGICZNE ZAKŁADÓW PRZEMYSŁU METALOWEGO „H. CEGIELSKI"
Książka i Wiedza, 1964, ss. 306. Biblioteka Nauki o Pracy

Książka Kazimierza Doktora zgodnie z tytułem stanowić miała monografię przedsiębiorstwa. Sugeruje to również następująca wypowiedź autora: „W książce tej... chodzi nie tylko o wierny i dynamiczny opis socjograficzny, lecz o monograficzne przedstawienie jednego przedsiębiorstwa w świetle teorii socjologicznej zastosowanej do socjalistycznego przedsiębiorstwa przemysłowego..." (s. 9). Jednakże nie jest to monografia-przewodnik po zakładach. Być może, można by ją określić jako monografię problemową, polegającą na analizie jednego wybranego, a uznanego przez badacza za szczególnie ważny i charakterystyczny dla danej zbiorowości, zjawiska czy procesu społecznego. Dla Kazimierza Doktora jest to zagadnienie zachowań produkcyjnych robotników poznańskich. Inne problemy, zawarte w pierwszych i częściowo w ostatnim rozdziale, mają znaczenie dla ogólnej orientacji czytelnika w badanym przedsiębiorstwie.

Przypomnijmy główne tezy książki:

Przedsiębiorstwo przemysłowe stanowi dla autora organizację społeczną, a więc uporządkowany system grup. Wśród wielu różnych struktur zbiorowości zakładowych, wpływających na zachowania pracowników, K. Doktór uwzględnia przede wszystkim te, które regulują zachowania produkcyjne. Wyróżnia zatem struktury: administracyjną, zatrudnienia, społeczną i polityczną. Struktura administracyjna porządkuje układ komórek organizacyjnych (najczęściej nazywa się ją strukturą formalną), struktura zatrudnienia odzwierciedla podział pracy i występowanie poszczególnych kategorii zawodowych. Struktura społeczna jest według K. Doktora specyficznym przedmiotem zainteresowania socjologii. Autor przede wszystkim ana-

lizuje zmiany wynikające z nacjonalizacji, z przejścia fabryki z rąk prywatnego (lub akcyjnego) właściciela w ręce socjalistycznego państwa oraz konsekwencje tych zmian dla samookreślenia społecznego pracowników oraz charakteru więzi społecznych spajających pracowników H. Cegielskiego. Między innymi są to więzi nieformalne — szkoda, że ich analiza jest w omawianej książce tak skąpa. I wreszcie struktura polityczna, czyli „układ grup partyjnych, związkowych i samorządowych oraz tzw. grup nacisku, działających w przedsiębiorstwie" (s. 103). Charakter struktury administracyjnej i zatrudnienia zbliża fabrykę Cegielskiego do podobnych przedsiębiorstw kapitalistycznych. Struktury społeczne i polityczne mają cechy właściwe tylko socjalistycznemu przedsiębiorstwu.

Lektura tego rozdziału nasuwa następujące uwagi:

Nie jest całkiem jasne określenie struktury i zasad wyodrębnienia struktur i ich wzajemnych zależności. Szczególne wątpliwości budzi rozumienie struktury społecznej. Odnosi się wrażenie, że społeczne to spontaniczne, nieformalne z jednej strony, z drugiej zaś to makrospołeczne klasowo-warstwowe stosunki. Zbyt różne rzeczy włącza się do jednej klasy zjawisk, wyłączając jednocześnie w sposób nieuzasadniony inne, jak społeczne struktury sformalizowane w systemie organizacyjnym czy „politycznym".

Autor dał w I rozdziale przegląd teoretycznych koncepcji poświęconych przedsiębiorstwu, jest on jednak dość fragmentaryczny. Ponadto nie dostosował do tego przeglądu swoich monograficznych rozważań. Dla monografii rozdział o strukturach zbiorowości zakładowych wydaje mi się niezmiernie ważny, jednakże rozwiązanie tego zadania przez K. Doktora budzi szereg zastrzeżeń. Uważam ten rozdział za najmniej udany w książce, i stąd też wolę traktować książkę jako monografię problemową. Główny bowiem przedmiot pracy K. Doktora wzbudza pełną aprobatę i zadowolenie. Jak już wspomniano, dotyczy on zachowań produkcyjnych robotników (rozdziały III i IV).

Robotnicy Cegielskiego w ponad 80% są zadowoleni ze swej pracy, przy czym nie jest to zależne od płacy. Mniejsze zadowolenie wykazują młodzi (jest to ogólna prawidłowość). Załoga HCP wykazuje dość dużą i rosnącą stabilizację. Istotne znaczenie ma pogląd na prestiż wykonywanego zawodu. W dalszym ciągu K. Doktór przedstawia strukturę płac i opinie robotników na ten temat. Problemy płac są przedmiotem bardzo żywego zainteresowania robotników, nie mają oni jednak dokładnego rozeznania w systemie płac i w zarobkach osiąganych w HCP przez różne grupy pracowników. Oceny płac zależne są od subiektywnych, własnych doświadczeń i noszą wiele znamion emocjonalnych i nawet irracjonalnych. Tworzą się stereotypy o niesprawiedliwości, przywilejach, elitaryzmie bądź egalitaryzmie. Płace zdają się stanowić najważniejszy element aspiracji pracownika i główny bodziec wydajności. W tym świetle K. Doktór dochodzi do wniosku, że zachowania produkcyjne pracowników HCP nie są jeszcze regulowane przez socjalistyczny stosunek do pracy.

Rozdział IV nosi tytuł: „Konformizm produkcyjny robotników akordowych" i jest poświęcony stosunkowi do wydajności pracy. Robotnicy akordowi to grupa, na którą bodźce płacowe zdają się oddziaływać najbardziej bezpośrednio. Liczne badania — do klasycznych w Hawthorne — mówią o tym, że wytwarza się wśród robotników zbiorowa opinia co do dopuszczalnej i możliwej wydajności i że robotnicy podporządkowują się tej opinii. Analizy tych restrykcyjnych, konformistycznych zachowań stały się szczególnie interesujące dla socjologów przemysłu i prowadzone są w wielu krajach (USA, Francja, Anglia). K. Doktór pokazał, jaki mają one charakter w Polsce. Pokazał więc, że socjalistyczne stosunki produkcji, struktura polityczna zakładu, same aspiracje płacowe nie wystarczają, aby zlikwidować bądź złagodzić ten konformizm. K. Doktór wylicza następujące dziedziny, w których konformizm dochodzi do głosu: wykorzystanie dnia roboczego (i w ogóle czasu pracy), własnych grupowych norm pracy, metod pracy (m. in. dokładności wyko-

nawstwa) itp. K. Doktór podaje także środki nacisku grupy — wyśmiewanie, ustalanie pewnych norm i wzorów zachowań, granic lojalności i solidarności („niewychylanie się"), a nawet groźby użycia siły fizycznej. Zdaniem K. Doktora około 3/4 robotników wykazuje postawy konformistyczne. Jeżeli zakład pracy, jego kierownictwo chce regulować te postawy, musi oddziaływać na społeczną strukturę załogi. W zakładzie HCP można zaobserwować pewne osiągnięcia w tym zakresie. Oczywiście konformizm produkcyjny może nie tylko wpływać na obniżanie, lecz również na podnoszenie wydajności pracy, stwarzać marginesy swobody produkcyjnej i racjonalizować metody pracy. Pisze o tym również K. Doktór.

Analizy opisywane mógł autor przeprowadzić jedynie na podstawie metody obserwacji uczestniczącej. Przez kilka miesięcy pracował jako robotnik, a następnie wielokrotnie odwiedzał zakłady przeprowadzając ankiety i sondaże. Zawdzięczamy tym doświadczeniom interesujący i rzadki w literaturze socjologicznej szkic poświęcony użyteczności i ograniczeniom metody obserwacji uczestniczącej. Znajdujemy go częściowo w I rozdziale książki, w całości zaś w *Studiach Socjologicznych* (1961. nr 2).

Ostatni — V rozdział — poświęcony jest stosunkom między robotnikami i kierownikami. K. Doktór traktuje kształtowanie tych stosunków jako generalny socjologiczny problem zarządzania. W szczególności interesują go stosunki między robotnikami i mistrzami oraz opinie robotników o kontaktach z kierownikami wyższego szczebla. Trzeba stwierdzić, że opinie te nie są jednoznacznie pozytywne. Robotnicy kierują pod adresem zwierzchników szereg pretensji co do organizacji pracy. K. Doktór pokazuje odmienność interesów robotników i ich zwierzchników, wynikającą nie z własności, lecz z pozycji społecznej w strukturze władzy. Ulega ona pogłębieniu na skutek odczuwania przez obie kategorie poczucia odmiennej przynależności grupowej. Występujące sprzeczności między kierownikami i robotnikami nie mają w Zakładach HCP charakteru konfliktów, częstych napięć i zatargów. Obok sprzeczności występuje bowiem również poczucie łączności opartej na wspólnej pracy, wspólnym celu, wspólnych zasadach zachowań, podporządkowanych realizacji planu produkcyjnego. K. Doktór pokazuje, że ludzie niezadowoleni i agresywni, przejawiający silne postawy konfliktowe stanowią marginesową grupę, pokazuje jednak zarazem, jakie są społeczne źródła tych postaw.

Przegląd wzajemnych stosunków międzyludzkich nie wydaje się wyczerpujący, jest jakby „spłaszczony", niezróżnicowany, brak opisu „dobrych" i „złych" kierowników, nie wiemy, czy HCP nadaje jakieś szczególne piętno tym stosunkom.

Tak więc za najbardziej oryginalną i interesującą uważam analizę zachowań produkcyjnych. Autorowi udało się pokazać różnorodne, społeczne i organizacyjne implikacje tych zachowań, ich trwałość, niemal niezależność od zmian w społeczeństwie globalnym. Jeszcze raz wypada też podnieść doniosłość doświadczenia obserwacji uczestniczącej i przeżycia opisywanych sytuacji społecznych. Są to dwa najpoważniejsze i bezsporne atuty pracy K. Doktora. Cała książka zresztą zawiera rzetelny opis systemu społecznego przedsiębiorstwa, dostarcza wiele materiału i opinii naukowych, umiejętnie wprowadza wiedzę zawartą w literaturze polskiej i obcej.

Biorąc pod uwagę główny temat niniejszego numeru *Ruchu Pedagogicznego*, zastanówmy się, jakie sprawy omawiane w książce K. Doktora mogą być przydatne z punktu widzenia szkolenia zawodowego:

Wydaje się, że książka K. Doktora wskazuje — jak wiele innych analiz socjologicznych — na doniosłość informacji pracownika o jego produkcji, płacy, o sytuacji ekonomicznej zakładu. Ma to istotny wpływ na stosunek do pracy i wzajemne postawy pracowników.

Podobnie jak w innych badaniach, okazuje się, że młodzi robotnicy (i dodajmy — po szkole zawodowej) wykazują mniejsze zadowolenie, więcej krytycyzmu, większą

płynność itd. Tłumaczy się to m. in. rozbudzeniem przez szkołę większych oczekiwań i aspiracji, których praktyka nie jest w stanie zaspokajać. Nasuwa się zatem uwaga, że zadaniem szkoły powinno być nie tylko rozbudzenie aspiracji, ale również pokazywanie dróg ich realizacji, „uzbrajanie" młodych robotników w środki, a także po prostu w wytrwałość. Zbyt często bowiem krytycyzm młodych prowadzi do apatii, obojętności i niedbalstwa.

Wychowawcze oddziaływanie na pracownika powinno obejmować społeczne stosunki i społeczne grupy pracownicze. Tą drogą można regulować w sposób zgodny z ogólnospołecznymi interesami konformizm produkcyjny, solidarność pracowników oraz tzw. „właściwe stosunki międzyludzkie". O ich doniosłości książka K. Doktora mówi w sposób nader przekonywający.

Jolanta Kulpińska

L. B. ITIELSON: OSNOWY MIETODYKI PROFIESSJONALNOGO OBUCZENIJA SZKOLNIKOW

Moskwa 1963, Uczpiedgiz, ss. 230

W warunkach ciągłego wzrostu technizacji życia zagadnienie zawodowo-technicznego i politechnicznego kształcenia młodzieży staje się jednym z ważniejszych i aktualnych problemów współczesnej pedagogiki, a zwłaszcza teorii kształcenia. Wynika to nie tylko z faktu podejmowania przez młodzież w coraz większym stopniu pracy zawodowej o charakterze techniczno-produkcyjnym lub techniczno-usługowym, ale również z powodu wkraczania technicznej aparatury, urządzeń i metod pracy na tereny do niedawna uważane za wolne od jej wpływu.

W tej sytuacji teoria kształcenia zawodowego, będąc wciąż jeszcze jedną z najmniej zbadanych i opisanych gałęzi pedagogiki, coraz częściej i śmielej staje się przedmiotem badań naukowych.

Jedną z nowych prac, omawiających całościowo wymienioną problematykę, jest recenzowana książka. Autorem jej jest L. B. Itielson, który w swoim dorobku naukowym posiada wydaną w roku 1961 książkę „Problemy przygotowania zawodowego uczniów" oraz pracę „Matematyczne i cybernetyczne podstawy pedagogiki" wydaną w 1964 r. Recenzowana praca obejmuje trzy części przedstawiające kolejno: „Przedmiot metodyki kształcenia zawodowego", „Nauczanie teorii zawodu" oraz „Nauczanie zajęć praktycznych" i omawia problematykę przygotowania do pracy w zawodach przemysłowych, budowlanych, komunikacyjnych i łącznościowych.

Punktem wyjścia dla teorii kształcenia zawodowego jest analiza pracy produkcyjnej w określonym zawodzie. Wychodząc z tego założenia, autor z technologicznego punktu widzenia przeprowadza klasyfikację istniejących procesów produkcyjnych, wyróżniając w nich procesy ręczne, maszynowo-ręczne, mechaniczne, automatyczne i aparaturowe. Po dokonaniu technologicznej charakterystyki typowego dla każdego rodzaju procesu stanowiska roboczego oraz czynności zajmującego je pracownika autor podkreśla determinujący wpływ treści pracy na program i metody przygotowania do pracy w zawodach związanych z obsługą różnych grup procesów technologicznych. Przedstawione w pracy przykłady przekonują czytelnika o słuszności tego stanowiska.

Autor pracy przeprowadza psychologiczną analizę działalności zawodowej robotnika stwierdzając, że każda praca, oprócz elementów czysto wykonawczych (ma-

nualnych), zawiera również elementy intelektualne, np. zaplanowanie czynności czy kontrolę otrzymanych rezultatów. Doświadczenie i obserwacja uczą, że poprawne opanowanie tych elementów jest w praktyce najsłabszym ogniwem przygotowania zawodowego. Czytelnik posiadający praktyczną znajomość szkolnictwa zawodowego nie może nie przyznać racji autorowi pracy, który uważa, że umiejętnościom tego typu poświęca się wciąż jeszcze niewystarczającą uwagę, koncentrując się prawie wyłącznie na zadaniach wykształcenia u uczniów czysto wykonawczych umiejętności i nawyków.

W części drugiej recenzowanej pracy autor rozpatruje zagadnienia systemu przyjętego w nauczaniu teorii zawodu, która jest, jak wiadomo, podstawą i uzasadnieniem praktycznej działalności pracującego. Przy pewnym uproszczeniu można założyć, że na proces produkcyjny składają się procesy technologiczne, niezbędne dla ich realizacji środki techniczne i operacje robocze, określające udział człowieka w przebiegającym procesie. Układ treści programu nauczania teorii zawodu może być różny w zależności od tego, co zostanie przyjęte za jego kryterium. Konstruowanie programu według zasady operacji polega na tym, że u podstaw systemu leży kolejność poznawania zawodowych operacji roboczych i zasad ich wykonywania. Pozostałe strony procesu produkcyjnego (środki techniczne i procesy technologiczne) poznawane są łącznie z operacjami i rozpatrywane jako środki i cele ich realizacji. Przy układaniu programu nauczania według strony technicznej procesu produkcyjnego za podstawę przyjmuje się kolejność poznawania stosowanych w produkcji urządzeń technicznych, ich konstrukcji i działania. Pozostałe strony (operacje robocze i procesy technologiczne) poznawane są w związku z odpowiednimi urządzeniami. Gdy zaś przyjmuje się za podstawę procesy technologiczne, program ułożony jest według kolejności poznawania rodzajów i osobliwości procesów technologicznych, występujących w działalności zawodowej. Pozostałe strony (stosowane środki techniczne i wykonywane operacje robocze) poznawane są łącznie z tymi procesami i rozpatrywane jako środki ich realizacji.

Autor stwierdza, że pierwszy układ występuje najczęściej w nauczaniu zawodów opartych na pracy ręcznej (np. stolarstwo), gdzie stosowane są względnie proste narzędzia i procesy, a najtrudniejszym elementem w nauczaniu są sposoby wykonywania operacji roboczych. Program ułożony według strony technicznej procesów produkcyjnych stosuje się najczęściej w nauczaniu zawodów typu operatorskiego (np. kierowca, operator maszyn budowlanych), gdzie stosuje się względnie proste zasady pracy, a najtrudniejsze do opanowania jest poznanie konstrukcji i działania obsługiwanych środków technicznych. Układ trzeci (technologiczny) często jest spotykany w nauczaniu zawodów typu aparaturowego (np. w przemyśle chemicznym), gdzie stosowane są proste zasady pracy, a najtrudniejsze dla ucznia jest zrozumienie istoty przebiegającego procesu i ukierunkowanie jego we właściwą stronę.

W dalszej części omówione są osobliwości realizacji zasad dydaktycznych w procesie kształcenia zawodowego. Zdaniem recenzenta ta część pracy, podobnie jak i następna, omawiająca metody dydaktyczne stosowane w nauczaniu teorii zawodu nie należy do najoryginalniejszych fragmentów książki, niemniej jednak dla określonego kręgu czytelników, pragnących otrzymać materiał bardziej metodyczny, jest równie pożyteczna. W tej części autor charakteryzuje i klasyfikuje rodzaje występujących w nauczaniu ćwiczeń laboratoryjnych. Podkreślenie tego fragmentu książki jest niezbędne, gdyż w tej kwestii, chyba nie tylko w naszej teorii kształcenia zawodowego, występuje wiele niejasności.

Część trzecia, poświęcona nauczaniu zajęć praktycznych, jest niewątpliwie najcenniejsza w recenzowanej pracy. Omówiono w niej wiele fundamentalnych dla nauczania pracy produkcyjnej problemów. Jednym z nich jest układ programu nauczania zajęć praktycznych. Autor stwierdza, że musi on odpowiadać, z jednej strony, wymaganiom dydaktycznym (zgodność z zasadami nauczania), a z drugiej

wymaganiom produkcyjno-technicznym (rozpoczynanie nauki od operacji najczęściej występujących w działalności zawodowej). Jednak nie zawsze możliwe jest uwzględnienie obu rodzajów wymagań. Zdaniem autora „... gdy między nimi powstaje przeciwieństwo, na pierwszym miejscu winny być postawione wymagania dydaktyczne, ponieważ one zapewniają najlepsze opanowanie umiejętności i nawyków, stopniowanie i przystępność nauczania". Obecna praktyka naszych zasadniczych szkół zawodowych, zresztą zgodna z wcześniejszymi zarządzeniami władz szkolnych, w wielu kwestiach uznaje inne, przeciwstawne stanowisko.

W dalszych rozdziałach ostatniej części pracy omówione jest zagadnienie nawyków zawodowych, ich istoty, właściwości i procesu kształtowania. Autor na wstępie dokonuje ponownej analizy działalności zawodowej w celu określenia w niej roli nawyków. Wyraża potrzebę kształtowania nawyków, jako niezbędnych, zautomatyzowanych składników działalności, jako czynników umożliwiających najekonomiczniejsze wykonanie pewnych jej elementów. Podkreśla jednak, że „wysoka kwalifikacja robotnika wyraża się nie w skrajnej automatyzacji jego czynności, a w umiejętności dostosowania swojej działalności do zamierzonych zadań, sytuacji i warunków". Reprezentowane przez autora stanowisko jest najzupełniej poprawne.

Znany jest w teorii kształcenia zawodowego spór o charakter ćwiczeń uczniowskich, wykonywanych w procesie nauczania pracy. Charakter ćwiczeń jest określony przez rodzaj zadań praktycznych, przy pomocy których realizuje się kształtowanie u uczniów umiejętności i nawyków zawodowych. Można tu wyróżnić:

a. ćwiczenia na obiektach formalnych (bez znaczenia produkcyjnego);

b. ćwiczenia na obiektach utylitarnych (wynikających z produkcyjnego planu pracy warsztatów szkolnych).

Autor recenzowanej pracy zestawia argumenty zwolenników stanowiska pierwszego (przeważnie natury organizacyjno-pedagogicznej) z argumentami zwolenników utylitaryzmu (najczęściej charakteru psychologicznego). Przedstawia również poglądy amerykańskich teoretyków kształcenia zawodowego w sprawie charakteru ćwiczeń warsztatowych. Zdaniem autora, wybór rodzaju ćwiczeń musi być oparty na każdorazowej analizie konkretnego zadania, jego warunków, treści i charakteru działalności zawodowej.

Analizując systemy ćwiczeń autor wyróżnia system:

a. analityczny, gdy za punkt wyjścia bierze się oddzielne zasady pracy (lub ich elementy) stosowane w danym zawodzie;

b. syntetyczny, gdy chodzi o opanowanie typowych dla danego zawodu połączeń odpowiednich operacji roboczych;

c. sytuacyjny, gdy w nauczaniu wychodzi się od istniejących, konkretnych sytuacji produkcyjnych.

W pracy znajdujemy próbę dostosowania każdego z wymienionych systemów ćwiczeń w nauczaniu pracy do grup zawodów o określonej charakterystyce technologicznej. Autor stwierdza, że w wypadku, gdy najtrudniejszą do opanowania stroną działalności roboczej są elementy czynności (koordynacja ruchów, rozłożenie wysiłku, tj. nawyki motoryczne lub postrzeganie, wzrokowa ocena odległości, tj. nawyki sensoryczne), lepsze rezultaty daje system analityczny. Stosuje się go więc głównie w nauczaniu zawodów pracy ręcznej, np. stolarstwa. Gdy chodzi o właściwe łączenie odpowiednich czynności przy wykonywaniu operacji roboczych, najlepszy jest system syntetyczny. Stosuje się go najczęściej przy nauczaniu zawodów polegających na ręcznej obsłudze maszyn, np. w nauczaniu kierowców. W zawodach aparaturowych, gdzie największa trudność jest związana z właściwą orientacją w pracy urządzenia, wyborem właściwych decyzji, wtedy stosuje się sytuacyjny system ćwiczeń, np. w nauczaniu aparatowych przemysłu chemicznego.

Ciekawe i oryginalniejsze momenty pracy zostały w maksymalnym skrócie przedstawione w recenzji. Jednym z nielicznych błędów pracy jest niezbyt poprawna

terminologia dydaktyczna. Np. autor stosowane w nauczaniu metody (wykład, pogadanka, pokaz...) nazywa środkami nauczania, co jest niezgodne z przyjętą nie tylko u nas terminologią pedagogiczną. Nie powinno to jednak przesłonić nam wielu pozytywnych momentów pracy Itielsona, która, być może, doczeka się tłumaczenia na język polski. Po pewnym dostosowaniu jej treści do warunków istniejących w polskim szkolnictwie zawodowym mogłaby stanowić ona cenną pomoc, zwłaszcza dla nauczycieli zajęć praktycznych w naszych szkołach zawodowych, odczuwających stały niedosyt wartościowej lektury, dostosowanej do potrzeb współczesnego szkolnictwa zawodowego.

Za potrzebą przetłumaczenia recenzowanej pozycji na język polski przemawiają następujące względy:

1) teoretyczny, a nie tylko metodyczny, jej charakter;

2) ścisłe powiązanie problematyki kształcenia zawodowego z zagadnieniami technologii i organizacji produkcji przemysłowej, co wyraża się m. in. w uzależnieniu treści i organizacji procesu kształcenia od treści i charakteru pracy w określonej dziedzinie gospodarki;

3) zawarta w niej charakterystyka i klasyfikacja ćwiczeń uczniowskich, występujących zarówno w nauczaniu teorii zawodu, jak i w nauczaniu pracy;

4) omówienie istoty i stosunku wzajemnego między umiejętnością pracy a nawykami w działalności zawodowej oraz wyciągnięcie konkretnych, dydaktycznie poprawnych wniosków i propozycji;

5) właściwe i wszechstronne omówienie przez autora problematyki kształcenia zawodowego, co czyni pracę interesującą nie tylko dla nauczycieli i dyrektorów szkół zawodowych, ale również i dla organizatorów i pracowników administracji szkolnej.

Recenzowana praca po pewnym dostosowaniu jej treści do warunków istniejących w naszym szkolnictwie mogłaby stanowić, po jej przetłumaczeniu, poważną i pożyteczną pozycję w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego.

Mirosław Nowicki

ERNEST J. MCCORMICK: ANTROPOTECHNIKA — PRZYSTOSOWANIE KONSTRUKCJI MASZYN I URZĄDZEŃ DO CZŁOWIEKA [1]

Tłum. mgr inż. Antoni Czechowski
Warszawa 1964, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, ss. 523

Dla każdego współczesnego inżyniera czy to konstruktora, czy pracującego w produkcji, coraz bardziej niezbędną staje się wiedza o teorii i praktyce funkcjonowania układu (zespołu) „maszyna — człowiek".

Słowo „maszyna" oznacza tu szeroki wachlarz urządzeń mechanicznych, elektrycznych, agregatów chemicznych itd. — ogólnie urządzeń technicznych, z którymi styka się człowiek w czasie pracy lub w innych sytuacjach ich wykorzystywania. Słowo „człowiek" użyte jest również w szerokim znaczeniu: może być to robotnik obsługujący obrabiarkę, technik kontrolujący pracę urządzeń, operator dźwigu bu-

[1] Tytuł oryginału: Human Engineering, 1957. Wydawca: Mc Graw — Hill Book Company, Inc.

dowlanego lub po prostu każdy, kto wchodzi w czasowy kontakt z urządzeniem technicznym.

Wszędzie tam, gdzie układ mechaniczny styka się z układem żywego, ludzkiego organizmu, powstaje wymieniony zespół „maszyna-człowiek". Ten specyficzny twór istnieje w różnych odmianach właściwie od momentu powstania pierwszych narzędzi. Przez wieki jednak całe, aż nieomal do ostatnich dziesiątków lat, układ ten jako całość nie był poddawany bardziej szczegółowym badaniom. Człowiekiem zajmowali się lekarze, psychologowie i pedagodzy, prowadząc jednak swe badania bez uwzględniania sytuacji narzucanych przez drugą część układu — maszynę. Maszyną natomiast, konstruowaniem i eksploatacją urządzeń technicznych zajmowali się inżynierowie i technicy, najczęściej mało wnikając w problemy wynikające z faktu, iż te maszyny i urządzenia będzie obsługiwał człowiek.

Obie te strony nawiązywały dialog najczęściej tylko wówczas, kiedy dochodziło do k o l i z j i w zespole „maszyna-człowiek", zagrażających istnieniu któregoś z „partnerów". W czasach istnienia prostych narzędzi i mało wyspecjalizowanych maszyn kolizje te występowały rzadko, ponieważ c z ł o w i e k b y ł z d o l n y d o s t o s o w a ć s i ę d o m a s z y n y. Im bardziej jednak rozrastał się świat techniki, im bardziej zaborcze i wymagające w stosunku do człowieka stawały się maszyny, możliwości nadążania człowieka za potrzebami maszyny zmalały: obsługujący urządzenie mechaniczne nie umiał reagować na wszystkie bodźce pochodzące od urządzenia, nie mógł reagować dostatecznie szybko lub z wymaganą precyzją. W tej sytuacji trzeba było przystąpić do d o s t o s o w y w a n i a m a s z y n d o c z ł o w i e k a.

Poza względami utylitarno-technicznymi, które zmusiły konstruktorów do studiów nad człowiekiem jako partnerem maszyny i jego możliwościami psycho-fizycznymi, o powstaniu nowej gałęzi wiedzy nazwanej po angielsku „Human Engineering" zadecydowały czynniki innej natury. Ludzie postanowili, w dobie narastającego szybko postępu technicznego, przeciwstawić się zjawisku supremacji maszyny nad człowiekiem — nie przez hamowanie rozwoju techniki, lecz przez jej h u m a n i z a c j ę. Operator skomplikowanej obrabiarki zażądał od konstruktorów nie tylko, aby jej sterownicze organa były dostosowane do możliwości obsługi i praca z tą maszyną nie powodowała nadmiernego znużenia, ale aby stanowisko pracy i jego oprzyrządowanie było w y g o d n e, m i ł e, e s t e t y c z n e.

Na temat teorii i praktyki funkcjonowania układu „maszyna-człowiek" ukazało się w języku polskim szereg publikacji. W zależności od tego, jaką gałąź nauki reprezentuje autor, powyższy układ oświetlany bywa z różnych stron: psychologicznej, socjologicznej, medycznej, konstruktorskiej, ekonomicznej itd.[1] Ponieważ jednak w ostatecznym rachunku chodzi o to, j a k l e p i e j b u d o w a ć m a s z y n y i u r z ą d z e n i a, aby w pełni dostosowane były do człowieka, synteza dokonywana na gruncie problematyki technicznej wydaje się być najbardziej płodna w skutki.

Książka E. J. McCormicka dokonuje takiej właśnie syntezy wyników rozlicznych badań przeprowadzanych na człowieku współdziałającym z maszyną — na gruncie techniczno-konstruktorskim. Autor nie daje zbyt wielu gotowych recept, które konstruktor mógłby bez większego zastanowienia przenieść na deskę kreślarską. Prowadzi go natomiast poprzez wszystkie miejsca styku maszyny z człowiekiem, wyjaśniając możliwie starannie te kwestie, które mogą być źródłem kolizji.

Książka, mimo iż nie zostało to wyraźnie zaznaczone ani w spisie rozdziałów, ani zbyt dokładnie wyjaśnione we wstępie, składa się z kilku części.

Po wstępie kreślącym cele antropotechniki, sposoby badań ludzi i analizy wyników

[1] Zainteresowanych odsyłam do prac: Jak pracuje człowiek — z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów. KiW, 1961; J. Okoń i L. Paluszkiewicz: Psychologia inżynieryjna. PWN, 1963; Bronisław Biegeleisen-Żelazowski: Zarys psychologii pracy. PWN, 1964.

badań, następują rozdziały zajmujące się przebiegiem informacji pomiędzy maszyną a człowiekiem. Sklasyfikowano je według rodzajów efektorów i receptorów łączących te kanały informacji: światło i proces widzenia, wskaźniki, barwy, głos i proces słyszenia, łączność słuchowa.

Drugą grupę problemów ujmują rozdziały opisujące wpływ warunków zewnętrznych na zachowanie się człowieka w układzie „maszyna-człowiek". Tymi czynnikami są oświetlenie, hałas, warunki atmosferyczne.

Trzecia część książki porusza kwestie związane z określonym usytuowaniem człowieka (wraz z maszyną) w przestrzeni, ostatnia wreszcie opisuje konstrukcję i rozlokowanie przyrządów manipulacyjnych i wskaźników i w ten sposób skierowuje czytelnika ku początkowi książki. Tę metodę nawracania do problemów poprzednio omówionych, ale od innej niż poprzednio strony, stosuje autor częściej w tekście poszczególnych rozdziałów. Jest to zresztą jedyny sposób, aby wszechstronnie oświetlić skomplikowane problemy układu „maszyna-człowiek".

Treść książki E. J. McCormicka można również sklasyfikować według innych kryteriów, podanych pod koniec rozdziału wstępnego. Są nimi czynności podejmowane przez człowieka w trakcie kontaktu z maszyną: przyjmowanie informacji od maszyny, podejmowanie decyzji oraz działanie według decyzji, dzięki czemu następuje sterowanie maszyny.

Niezależnie od tego, jak próbowalibyśmy porządkować treść książki, każdy poruszony w niej problem może być z powodzeniem zastosowany w konkretnych pracach inżynierskich. Dlatego książka nadaje się dla projektantów i konstruktorów rozmaitych urządzeń w przemyśle i komunikacji.

Jestem jednak zdania, że książka E. J. McCormicka nadaje się nie tylko jako podręcznik inżynierski. Powinni ją poznać również pedagodzy, zarówno ci, którzy zajmują się dydaktyką pracy wytwórczej, politechniści, jak i specjaliści z zakresu kształcenia zawodowego. Pierwszym książka ta, poza innymi wartościami, pozwoli dalej pogłębiać metody humanizacji tych dziedzin kształcenia uczniów, które mają związek z narzędziem, obrabiarką, warsztatem; drugim — przyniesie może zalążek przyszłych programów nowego przedmiotu nauczania w technikach i wyższych szkołach technicznych.

Jacek Węgrzynowicz

SOCJOLOGIA ZAWODÓW: POD REDAKCJĄ ADAMA SARAPATY

Książka i Wiedza 1965, Biblioteka Nauki o Pracy, ss. 609

W ramach bardzo pożytecznej serii wydawniczej „Książki i Wiedzy" pojawiła się nowa pozycja pod obiecującym, choć mało dotychczas w Polsce używanym i rozumianym tytułem „Socjologia zawodów". Zgodnie z tradycyjnym rozumieniem socjologii można było oczekiwać książki, która zgodnie ze staropozytywistycznym pojmowaniem socjologii będzie ukoronowaniem dociekań przedstawicieli wszystkich nauk społecznych, bądź też, w odpowiedzi na nowocześniejsze rozumienie socjologii — książka będzie tylko reprezentowała dorobek wąsko rozumianej socjologii jako specjalistycznej dyscypliny w obrębie innych nauk społecznych. Jednak wnikliwa analiza zawartości tej pokaźnej objętościowo publikacji wykazuje, że mamy w tym przypadku do czynienia jeszcze z czymś odmiennym, nie mieszczącym się w zasadzie w tej skrajnie zarysowanej, schematycznej dychotomii.

„Socjologia zawodów" jest przede wszystkim zbiorem, zbiorem w dosłownym sensie. Jest to książka, która zgromadziła pod jednym, jednocześnie modnym i pożytecznym szyldem, liczne i bogate treściowo materiały ze studiów nad zawodowym, społecznym podziałem pracy. Całość składa się z czterech części oraz streszczeń obcojęzycznych i bibliografii. Część pierwsza dotyczy „zawodu i struktury zawodowej". Mamy w niej zawarte rozważania nad definicjami i klasyfikacjami zawodów, przemianami struktury zawodowej i treści zawodów przemysłowych, czynnikami kształtującymi zawód i społeczną zawodową strukturę, zapotrzebowaniem polskiej gospodarki narodowej na kadry ze średnim i wyższym wykształceniem. Ten dział książki pod względem składu zawodowego jego autorów jest równie różnorodny jak jego interesująca tematyka. Obok socjologa piszą o tych sprawach: psycholog, ekonomista, planista. Druga część zbioru zawiera materiały badawcze na temat „miejsca zawodów w społeczeństwie oraz zawodu jako wyznacznika pozycji społecznej".

W tej części zdecydowanie dominuje tematyka socjologicznych badań nad uwarstwieniem i prestiżem zawodowym wynikającym z nowoczesnego podziału pracy. Prezentowane są tutaj, uprzednio już znane, badania polskiej opinii publicznej nad oceną zawodowego zróżnicowania i hierarchii zawodów w społecznej świadomości. Prestiż zawodowy oraz zawodowe zróżnicowanie pokazane jest na tle badań nad społecznymi strukturami współczesnych społeczeństw przemysłowych oraz panującymi w tychże społeczeństwach systemami wartości. Dalsza część recenzowanego zbioru to część poświęcona „wyborowi zawodu". Główny udział w tej części przypada psychologicznym badaniom oraz badaniom wykonanym dla celów poradnictwa zawodowego. I w końcu ostatnia partia zawiera tzw. „opisy zawodów". Są to w zasadzie mikromonografie przeróżnych zawodów. Piszą o nich socjologowie, psychologowie, ekonomiści, etnografowie, medycy, prawnicy, bankowcy. Galeria prezentowanych szkicowo, w grubym zarysie zawodów jest naprawdę rozległa: rolnik, rybak, kowal, pasterz, górnik, hutnik, ekonomista, handlowiec, naukowiec, n a u c z y c i e l, dziennikarz, pielęgniarka, lekarz, sędzia, adwokat, prokurator.

Jak więc widać z tej krótko przedstawionej zawartości, książka jest znacznie obszerniejsza i bogatsza, niż zapowiada to tytuł, zawiera bowiem prace pisane nie tylko przez socjologów i z socjologicznego punktu widzenia, lecz również, a może przede wszystkim, prace niesocjologów; pisane, co ciekawe, w wielu wypadkach językiem socjologicznym, bądź też prace napisane z tego punktu widzenia, do którego upoważniała autora wykonywana przez niego profesja (można w tym punkcie odnotować pozytywną korelację między reprezentowanym przez autorów zawodem i ich podejściem do problematyki zawodów). To wyjście autorów poza tytuł, jak można by to określić, okazało się, naszym zdaniem, bardzo pożyteczne. Przede wszystkim wzbogaciło znaczenie poznawcze zawartych rozpraw i jednocześnie umożliwiło przedstawienie zawodowego podziału pracy przez zawodowy podział pracy wśród grona licznych autorów, zgromadzonego przez głównego redaktora książki doc. dra Adama Sarapatę. Efektem ubocznym tego posunięcia jest oczywiście nieadekwatność tytułu do zawartości tego prawie czterdziestoarkuszowego dzieła. Ma to również bardzo duże znaczenie z punktu widzenia doświadczeń w zakresie integracji nauk społecznych. I w tym przypadku okazało się, zresztą nie po raz pierwszy, że integracja nauk społecznych jest potrzebna, celowa i pożyteczna oraz, co nie jest bez znaczenia, realna. Właśnie „Socjologia zawodów", niezależnie od niezbyt fortunnego tytułu, jest dalszym i udanym argumentem w sporze o integrację i specjalizację nauk. Jak się wydaje, stopień integracji zaprezentowany w tymże zbiorze jest jeszcze na poziomie zestawiania o b o k siebie badań wykonanych przez różnych specjalistów, a nie jest stopniem, na którym można spodziewać się syntezy, wspólnej nierozłącznej roboty badawczej w kompleksowych zespołach, łączących w organiczną całość wyspecjalizowane punkty widzenia. Jest to integracja, którą by można nazwać integracją bierną, jest bowiem efektem nieskoordynowanej aktywności badawczej,

efektem bierności reprezentantów wielu dyscyplin w momencie programowania badań z pogranicza lub badań wymagających współdziałania socjologa, psychologa, pedagoga, ekonomisty. W tym miejscu wypada zaznaczyć, że „Socjologia zawodów" może dostarczyć także materiałów do sporów kompetencyjnych w obrębie humanistyki. Takim terenem spornym jest problematyka poradnictwa zawodowego i łącząca się z tym problematyka badań nad decyzjami dotyczącymi przygotowania i wchodzenia na rynki pracy, zawodów, specjalności — innymi słowy — problematyka wyboru zawodu. Interesuje się nią kilka dyscyplin, w tym także socjologia, o czym świadczą badania wykonane przez socjologów nad zawodowymi czy raczej przedzawodowymi decyzjami młodzieży. Spory te są możliwe choćby dlatego, że istnieje szerokie rozumienie wyboru zawodu jako decyzji dotyczącej nie tylko wyboru zawodu, lecz jako decyzji wyboru drogi życiowej — kariery, miejsca w społeczeństwie, szans udziału w podziale dochodu narodowego, sposobu przysposobienia do pracy itp., które to decyzje są uwarunkowane przynależnością grupową, społeczną, klasową. Wydaje się jednak, że spory kompetencyjne o czystość pogranicznych obszarów, np. psychologów i socjologów, nie stanowią o postępie i bogactwie naukowym, i z tej racji warto chyba bardzo popierać wysiłki integracyjne zademonstrowane przez liczny autorski zespół „Socjologii zawodów".

Ostatnio wydana pozycja z serii „Biblioteki Nauki o Pracy" jest również wydarzeniem ciekawym z punktu rozwoju socjologii, a szczególnie socjologii pracy. Otóż znaczenie to polega na instytucjonalnym wyodrębnianiu się socjologii zawodów. Przejawem właśnie tej instytucjonalizacji jest omawiana publikacja. Socjologia zawodów jest jedną z bardzo młodych „dyscyplin" wewnątrzsocjologicznych, która pojawiła się na skutek bogatego i zróżnicowanego dorobku socjologii pracy. Świadectwem tego stanu rzeczy była m. in. napisana przez Caplowa książka pt. „Sociology of Work", która w zasadzie ograniczała się do omówienia społecznych czynników i społecznych następstw podziału pracy. Zresztą sam autor definiował socjologię pracy jako badanie tych społecznych ról, które powstają na skutek podziału ludzi odpowiednio do pracy przez nich wykonywanej, a książkę swą traktował jako esej o podziale pracy. Stąd już krok do socjologii zawodów. W Polsce krok ten został postawiony — istnieje bowiem materiał badawczy z tego zakresu, na seminarium socjologii zawodów w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN odbyła się ogólnopolska konferencja, której merytoryczne rezultaty umożliwiły wydanie kolejnego, właśnie omawianego tomu „Biblioteki Nauki o Pracy". Jest to ciekawy przypadek szybkiej kariery dyscypliny, która ma wiele wspólnego z socjologią pracy, psychologią, a także pedagogiką pracy.

Wydaje się, że zbiór studiów nad zawodami jest bardzo interesujący i pożyteczny z pedagogicznego punktu widzenia. To niejako pedagogiczne znaczenie polega, po pierwsze, na wartości merytorycznej poszczególnych rozpraw, które dla pedagoga mogą mieć bezpośrednie i pośrednie znaczenie. Bezpośrednie znaczenie mają te materiały, które np. mogą być wykorzystane w poradnictwie zawodowym bądź też w dydaktyce szkolnej. Książka bowiem zawiera m. in. bardzo ciekawe opisy niektórych zawodów, które z łatwością można spożytkować w trakcie szkolnych lekcji. Pośrednie znaczenie mają m. in. te materiały ze zbioru, które mogą pomóc w polityce oświatowej, w układaniu programów szkolnego kształcenia, w doborze metod nauczania i kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych. Takim np. materiałem są rozważania nad przemianami w strukturze zawodowej w Polsce i nad zapotrzebowaniem gospodarki narodowej na kadry z wykształceniem powyżej podstawowego. Znajomość tych procesów zachodzących w dynamicznej strukturze zawodowej jest niezbędna po to, by szkoła nie tylko nadążała za potrzebami gospodarki zawodowej, lecz je w wielu wypadkach wyprzedzała. Na ten aspekt książki chcę zwrócić szczególną uwagę Czytelnika, który z łatwością znajdzie w niej sporo materiału do pedagogicznego spożytkowania. Po drugie, pedagogiczne znaczenie polega na tym,

iż jeden z artykułów tejże pracy dostarcza danych do samowiedzy i świadomości zawodowej nauczycieli, którzy zapewne z ciekawością przeczytają artykuł o pozycji społecznej nauczycieli polskich szkół pióra dra Woskowskiego. Po trzecie, znaczenie pedagogiczne polega na pokazaniu pewnej metody podejścia do problematyki zawodowego podziału pracy. Metoda zaprezentowana jest metodą badawczą, a nie spekulatywną. Liczni badacze i autorzy pokazują swój warsztat badawczy, narzędzia badań (m. in. ankiety) i ciekawe wyniki. Może to być przykładem, a nawet niekiedy wzorem postępowania w rozwiązywaniu licznych pedagogicznych problemów.

Kolorowa obwoluta książki swą barwą zbliżona jest do barwy złota. Książka nie jest jednak złotą książką, mimo iż jej spis rzeczy ozłacają nazwiska zasłużonych i wybitnych profesorów — Szczepańskiego, Tomaszewskiego, Kordaszewskiego. Te barwy, na gust recenzenta, mają wiele z brązu. Dlaczego?

Wydaje się, że w tymże zbiorze zebrano, a nie wybrano różne materiały badawcze na temat zawodów. W ten sposób zapewniono szeroki udział licznych autorów, lecz jednocześnie niejednolity poziom reprezentowanych prac. Wynikiem tego gromadzenia, a nie selekcji jest także pewna liczba powtórzeń w części dotyczącej szczególnie definicji, klasyfikacji oraz badań nad hierarchią zawodów w Polsce (np. nużąca liczba odsyłaczy do badań nad prestiżem zawodowym w Polsce). Jest to tym bardziej przykre, że w rozważaniach na temat definicji i prób klasyfikacji zawodów autorzy prawie wszyscy stawali bezradni przed nie rozwiązanymi w nauce i praktyce problemami tejże klasyfikacji, mimo iż właściwa klasyfikacja zawodów jest czymś bardzo pożądanym. Przydałaby się chociażby GUS-owi, który w spisach powszechnych zrezygnował z zapisu tzw. subiektywnego zawodu.

Koherencja tej książki pozostawia więc nieco do życzenia. Zestawienie obok siebie tak wielkiej liczby badań wymagało jednak chyba jakiegoś redakcyjnego powiązania całości nie tylko kilkoma słowami wstępu i tytułami poszczególnych części, po to by mniej wytrawny czytelnik nie zagubił się w problematyce o dużej merytorycznej i metodologicznej dyspersji. Być może, zadanie to w obecnym okresie przekracza kompetencje nowych specjalistów z zakresu socjologii zawodów, być może, że było to uniemożliwione wykroczeniem poza materiały badawcze socjologów.

Niezależnie od tych drobnych uchybień dostaliśmy do rąk niezwykle cenną, wartościową pozycję, której „brąz" wydatnie zaważy na półkach prywatnych i publicznych bibliotek.

Kazimierz Doktór

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Sprawa ideału wychowawczego, niepokój z powodu trudności wychowawczych, poszukiwanie najbardziej skutecznych metod wychowawczych, a jednocześnie zdawanie sobie sprawy, że wychowanie to proces długotrwały i wyniki natychmiastowe są rzadkością — oto problemy, którymi zajmuje się wielu autorów na łamach naszych czasopism pedagogicznych.

Ideał wychowawczy socjalizmu

Dyskusje na ten temat już były, pewne ustalenia również, jednak odległa jest jeszcze droga do pełnego skonkretyzowania tego, co w sformułowaniach ogólnych jest znane i przyjęte. Zagadnień dyskusyjnych jest wciąż dużo, o czym świadczy chociażby artykuł „Spór o ideały wychowania socjalizmu", będący podsumowaniem wystąpień polemicznych w związku z książką Z. Załuskiego.

W numerze 13 (32) czasopisma *Nauczyciel — Szkoła — Środowisko* ukazał się interesujący artykuł prof. Jana Szczepańskiego pt. „Wzór osobowości człowieka socjalizmu". Na podstawie szeregu dokumentów autor stara się najpierw odtworzyć zasadnicze cechy człowieka socjalizmu, to znaczy — podkreśla — te cechy osobowości, które są niezbędne, aby gospodarka socjalistyczna i system instytucji społeczeństwa socjalistycznego mogły funkcjonować zgodnie z założeniami. Uważa on, że system wartości kierowniczych nowego człowieka „powinien być oparty na filozofii materializmu i na przezwyciężeniu religii", drugi zaś układ wartości kierowniczych stanowi zespół dyrektyw moralnych (podporządkowanie swoich interesów interesom ogółu, panowanie nad egoistycznymi popędami, uznawanie interesu społeczeństwa za podstawową wytyczną działania).

Inną postawą jest aktywność człowieka jako twórcy własnego losu. Tu autor powołuje się na słowa Władysława Gomułki wypowiedziane na Krajowej Naradzie Partyjnego Aktywu Oświatowego: „W epoce dnia dzisiejszego, którego symbolem są pojęcia atomu i sputnika, młodzież powinna wynieść ze szkoły głębokie przeświadczenie o nieograniczonych wprost możliwościach rozumu ludzkiego". A jeśli dodać do tych cech także patriotyzm i gotowość do ponoszenia ofiar, wówczas zespół cech będących istotnymi cechami człowieka socjalizmu przedstawia się jako kształtowanie świadomej dyscypliny, poczucie odpowiedzialności, odwagi cywilnej, wyrabianie internacjonalizmu, antydogmatycznego myślenia.

W dalszym ciągu prof. Szczepański omawia tradycyjne wzory osobowości i wskazuje charakterystyczne zjawisko, ważne z punktu widzenia wychowania młodych pokoleń. Otóż proces zmian wzorów osobowości jest procesem ciągłym i stopniowym, jednak „osobowość ludzka kształtuje się przede wszystkim pod wpływem mikrostruktur społecznych, a te, jak wiemy, zmieniają się powoli". Stwierdzenie to uzupełnia następującą uwagą: „Stąd nawet radykalne zmiany w makrostrukturze, zmiany w układzie klas społecznych nie zmieniają mikrostruktur, a zatem i skutki zmian w makrostrukturze w tworzeniu nowych typów osobowości są niewielkie". Również istotne treści kulturowe zmieniają się powoli, więc wpływ kultury na tworzenie nowych typów osobowości jest także powolny.

Poddając ocenie krytycznej koncepcje możliwości wychowania nowych ludzi, zdolnych do tworzenia radykalnie jakościowo nowej cywilizacji, przedstawionej

przez Floriana Znanieckiego w książce „Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości", prof. Szczepański przypomina, że „marksistowska teoria osobowości w tej postaci, w jakiej istnieje obecnie, stawia zagadnienie w odmienny sposób. Dla niej wyjście z pozornej sprzeczności istnieje przez stworzenie gospodarki uspołecznionej, która z konieczności musi doprowadzić do powstania nowych mikrostruktur i do nowych treści kulturowych. Zatem proces wychowania powinien tylko wspierać i przyśpieszać spontanicznie zachodzące procesy będące konsekwencją budowania nowego ustroju".

Oczywiście, prof. Szczepański ujmuje pojęcie procesu wychowania bardzo szeroko: wychowanie dzieci i młodzieży, reedukację dorosłych przez odpowiednio prowadzoną propagandę i agitację, przez oddziaływanie masowego przekazywania treści. A ponieważ treści te są przepojone ideologią socjalizmu, „konsekwentne oddziaływanie wychowawcze na całość społeczeństwa musi w końcu wywołać taki stan społeczeństwa, w którym proces celowego wychowania i spontaniczny rozwój społeczny spotęgują się w tworzeniu typu osobowości człowieka socjalizmu".

Pamiętanie o podstawowym znaczeniu mikrostruktur w kształtowaniu osobowości dziecka i młodzieży uchroni w wielu przypadkach od błędnych interpretacji wielu zjawisk obserwowanych w środowisku, szkole, rodzinie.

Wychowanie moralno-społeczne

Bardzo blisko z zagadnieniem osobowości człowieka socjalizmu jest związany artykuł prof. W. Szczerby zamieszczony w numerze 4 (34) *Kwartalnika Pedagogicznego* (pt. „Ideał wychowania moralno-społecznego w epoce socjalizmu"). Autor omawia kolejno takie problemy, jak pojęcie ideału wychowawczego w ujęciu ogólnym i marksistowskim, treść socjalistycznego ideału wychowawczego, światopogląd a ideał wychowania, cele i zadania wychowania jako droga realizacji ideału wychowawczego, procesy historyczne a ideał wychowania, praca a ideał wychowania, wreszcie zagadnienie związku walki klasowej z ideałem wychowania. W rozdziale ostatnim prof. Szczerba przypomniał mało znane wywody ks. dra A. Wójcickiego, ongiś profesora Uniwersytetu w Wilnie, opublikowane w książce „Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie", a wydanej w roku 1934. Ksiądz Wójcicki tak m. in. mówił (na Zjeździe Towarzystwa Kultury Etycznej w Krakowie): „Właściwie mówiąc mamy w chwili obecnej dwie wielkie koncepcje: pierwsza: — to tak zwany dzisiaj homo sovieticus — człowiek sowiecki, komunista; druga — znana pod nazwą homo europeaus — człowiek europejski, po prostu Europejczyk. Komunistyczna koncepcja człowieka współczesnego nie tylko istnieje, ale urzeczywistnia się przez wychowanie w Rosji sowieckiej, to znaczy, w szóstej części świata; więcej jeszcze — w wielu krajach nowego Wschodu, a nawet w czarnej Afryce, gdzie ruch komunistyczny szybkie czyni postępy". Uznając ideał wychowania komunistycznego za koncepcję wielką, nie podjął ani ksiądz Wójcicki, ani inni inicjatywy, ażeby z tego ideału przejąć to, co rozwija człowieka i kształtuje twórczą postawę, lecz szukano nerwowo takich metod wychowania, które by służyły walce z tym ideałem. „Druga wojna światowa — podkreśla W. Szczerba — i szczególna w niej rola ZSRR w rozgromieniu hitleryzmu, powstanie nowych państw socjalistycznych jeszcze dobitniej pokazały światu siłę i dynamizm idei komunizmu, idei moralności proletariackiej".

Przedstawiając dane świadczące o dalszym rozwoju budownictwa socjalistycznego, autor wyodrębnia dwa podstawowe elementy, które trzeba brać pod uwagę przy formułowaniu celów dydaktyczno-wychowawczych:

„Po pierwsze, młode pokolenie rośnie i rozwija się w warunkach zwycięskiej rewolucji socjalistycznej i osiągnięć na tym tle (około 40% ludności naszego kraju

stanowi obecnie młodzież do lat 19, która kształci się i wychowuje głównie na treściach stabilnych i dynamicznych socjalizmu. Ludzie, którzy rozpoczęli swoją młodość, samodzielną pracę i budowę ogniska domowego w Polsce Ludowej, stanowią ponad 50% ludności kraju). W tych warunkach nasza szkoła i różne instytucje i organizacje wychowawcze powinny, ucząc młodzież socjalizmu, kształtując socjalistyczną świadomość tej młodzieży, pokazywać siłę i dynamizm rewolucji klasowej, rewolucji proletariackiej, która doprowadziła do powstania i tworzenia się naszych osiągnięć.

Po drugie, szkoła nasza przestała być jedynym czynnikiem kształtowania i dynamizowania świadomości społecznej młodzieży. W związku z tym minął bezpowrotnie okres próby widzenia szkoły poza zasięgiem toczącej się walki nowego ze starym".

Tworzenie ludzi zdolnych

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* prof. B. Suchodolski w artykule „Ekonomika oświaty — niektóre problemy szczegółowe" pisze m. in. o tworzeniu ludzi zdolnych. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że w nowoczesnej cywilizacji praca zawodowa ludzi wymaga w coraz większej liczbie przypadków pełniejszego zaangażowania się całej osobowości pracującego człowieka. Zapotrzebowanie na pracę niekwalifikowaną maleje, a wzrasta zapotrzebowanie na pracę kwalifikowaną. „Zadaniem wychowania — pisze prof. Suchodolski — staje się nie tylko powierzchowne, czysto funkcjonalne przygotowanie do wypełniania określonego zawodu, ale zadaniem tym jest równocześnie wykształcenie tych wszystkich cech osobowości, dzięki którym praca zawodowa będzie mogła być wykonywana w sposób odpowiadający nowoczesnym wymaganiom naukowego i technicznego postępu, nakładającym coraz poważniejsze obowiązki na pracujących ludzi".

Z książki L. Crosa „L'explosion scolaire" autor przytacza opinię, że w każdej setce dzieci jest troje lub czworo dzieci wyjątkowo zdolnych i sześcioro lub siedmioro niedorozwiniętych. Jaki z tego wniosek dla szkoły? Problem — jak pisze prof. Suchodolski — ma różne aspekty. „Jego rozwiązywanie wymaga przyjęcia założeń, od których zależy obrana polityka oświatowa. Przekonanie, iż zdolności są wrodzone i stałe, prowadzi do polityki oświatowej poszukującej metod wczesnego rozpoznawania zdolności i wczesnej selekcji młodzieży. Wprawdzie metody takie są stosowane na szczeblu średnim w wielu krajach, ale nie tylko budzą one coraz żywszą krytykę, lecz są wypierane przez rzeczywistość, w której proces upowszechnienia wykształcenia średniego dokonywa się żywiołowo. Dzieje się to pod naciskiem rosnącego zapotrzebowania na kadry coraz lepiej wykształcone.

Właśnie dlatego tezy niektórych szkół psychologicznych o niezmienności uzdolnień wrodzonych i ich stałym rozsiewie społecznym są odrzucane w praktyce. Pytaniem, które dziś interesuje planistów i ekonomistów, nie jest pytanie: czy odnaleźliśmy wszystkich zdolnych i czy poprawnie oddzieliliśmy ich od pozostałych, lecz pytanie, jak przez celową działalność szkolną można zmobilizować potrzebne społeczeństwu »talenty«?"

Rozwój uzdolnień i ich społeczny przyrost dokonywa się za sprawą szkolnictwa. Nierówności uzdolnień obserwowane w okresie wstępnym wyrównuje się przez wydłużenie okresu szkolnego, dokonujące się obecnie w coraz większej liczbie państw. Jednak dla pomyślnego wypełniania tych zadań przez szkołę konieczne są zasadnicze zmiany zarówno w treściach, jak metodach kształcenia.

Ofiarność i entuzjazm

„Jedno jest rzeczą bezsporną, aby jakiekolwiek wskazania i pomysły zmierzające do podniesienia poziomu wychowania i nauczania móc realizować, trzeba mieć należyte przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, trzeba być pedagogiem pełnym ofiarności i entuzjazmu w pracy". Tak scharakteryzował M. Łobocki postawę nauczyciela, który może podjąć się organizowania lepszej pracy wychowawczej („Samorządne zebranie uczniowskie" — *Nowa Szkoła*, nr 2, 1965). Autor omawia przede wszystkim zagadnienie samorządu uczniowskiego. Ważne w nim miejsce zajmują zebrania uczniowskie, które grupuje w trzy rodzaje: zebrania, których celem jest zapoznanie uczniów z problematyką życia współczesnego i dyskusja na jej temat; zebrania, których przedmiot stanowią problemy dotyczące ogółu klasy, i zebrania, podczas których omawia się zachowanie jednego z uczniów. Ilustracją tych typów zebrań są sprawozdania ze Szkoły Podstawowej nr 19 w Lublinie. Ich treścią są zagadnienia wychowania moralnego — jakby skonkretyzowanie postulatów przedstawionych w omówionym wyżej artykule prof. W. Szczerby.

Artykuł M. Łobockiego wnosi do problemu samorządu ożywcze myśli i może stać się zaczątkiem dyskusji nad sprawą rozbijania sztywnych schematów, utrudniających rozwój praktyki wychowawczej. Oto kilka tego rodzaju refleksji z artykułu: „Wnioski z narady nie przewidują żadnych sankcji. Fakt ten sprzyja rozumieniu przez uczniów narady jako instytucji, mającej na celu jedynie dobro tego, komu jest poświęcone. W tym właśnie tkwi — zdaje się — cała tajemnica powodzenia narady wychowawczej".

Spośród innych zagadnień wyróżnianie uczniów odznaką „wzorowy uczeń" autor akceptuje, jednak „wyróżnić należy nie tylko uczniów najlepszych, ale również przeciętnych". Wyróżnienia takiego nie może wszakże otrzymać uczeń mający ocenę dostateczną z zachowania. W zakresie ocen szkolnych można by wprowadzić wiele ulepszeń, dopuszczając ogół uczniów klasy do współudziału w ocenie kolegi.

Autor sygnalizuje, że nad tymi i wielu innymi zagadnieniami ma zamiar przeprowadzić badania Katedry Pedagogiki UMCS.

*

Problemów, jak widać, dużo, i to zarówno z zakresu teorii, jak praktyki. Nauczyciel nie zrutynizowany znajdzie dla swej codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej wystarczającą ilość danych z badań, eksperymentów, analiz, żeby stare schematy zastąpić nowymi koncepcjami.

Stanisław Nowaczyk

PROBLEMY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W NIEMIECKIEJ REPUBLICE FEDERALNEJ

Czasopisma pedagogiczne ukazujące się w NRF, zajmujące się problematyką szkolnictwa zawodowego, wiele miejsca poświęciły w r. 1964 reformie szkolnictwa zawodowego.

Dyskusja nad reformą szkolnictwa w NRF trwa od szeregu lat. Szczególnego rozmachu nabrała ona po ogłoszeniu przez Niemiecką Komisję Wychowania i Kształcenia (14. II. 1959 r.) „Rahmenplan zum Umgestaltung und Vereinheitlichung des

allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesen". Kongres nauczycieli i wychowawców, zorganizowany przez AGDL[1] w kwietniu 1960 r. w Bremen, ustosunkował się do tego planu negatywnie, wykazując różne jego braki. Jako minus uznano m. in. to, że „Rahmenplan" nie wziął pod uwagę reformy szkolnictwa zawodowego i nic nie mówi o przygotowaniu młodzieży do pracy zawodowej. Na wyżej wymienionym kongresie AGDL przedstawił swój plan reformy (tzw. Bremen-Plan), w którym przewiduje się wprowadzenie szkoły jednolitej z możliwością powiązania wszystkich poszczególnych jej członów, odpowiadającej potrzebom nowej rzeczywistości technicznej.[2] Tenże AGDL, przygotowując kongres bremeński, ogłosił konkurs na opracowanie problemu: „Struktura szkoły zawodowej w epoce automatyzacji i energii atomowej z uwzględnieniem dwunastoletniego obowiązku szkolnego".[3] Konkurs ten dał konkretne materiały do opracowania wspomnianego wyżej planu.

Wszystkie te wysiłki nie przyniosły jednakże widomego rezultatu w postaci generalnej reformy szkolnej. Trwająca przez kilka lat dyskusja to wzmagała się, to zanikała, lecz nie przyniosła uzgodnienia poglądów. Jak informuje „Berufspädagogische Zeitschrift"[4], w dniach 11—12. 12. 1963 odbyła się w Bad Godesberg sesja naukowa, zorganizowana przez DGB,[5] poświęcona problemom kształcenia zawodowego. Miała ona na celu opracowanie nowych projektów, dotyczących „rozsądnej i celowej" reorganizacji kształcenia zawodowego. W referatach wygłoszonych na tej sesji przez znanych pedagogów i przedstawicieli świata gospodarczego nie było zgodności co do przyszłej formy organizacyjnej kształcenia zawodowego. M. Weber, członek zarządu DGB, w referacie wprowadzającym stwierdził, że reprezentowany przez niego Związek domaga się nowej organizacji kształcenia zawodowego, odrzuca jednakże wszelkie rozwiązania radykalne, m. in. upaństwowienie kształcenia zawodowego. Przyznaje on państwu ogólne funkcje nadzorcze nad tym kształceniem, lecz kierowanie nim, ustalanie form organizacyjnych szkolnictwa zawodowego i bezpośredni nad nim nadzór jego zdaniem należy pozostawić pracodawcom, związkom zawodowym i samym szkołom zawodowym. Zadania powyższe wymienione instytucje mają spełniać wspólnie. Weber wskazywał również na konieczność opracowania nowoczesnej, daleko idącej ustawy o kształceniu zawodowym, obowiązującej w całej NRF. Przedstawiciele partii rządzących, obecni na tejże sesji, ustosunkowali się negatywnie do propozycji całkowitej reformy. Skłaniali się raczej do projektu znowelizowania obowiązujących ustaw i wprowadzenia częściowych rozwiązań.

Znany pedagog, autor wielu prac poświęconych kształceniu i szkolnictwu zawodowemu, prof. dr Abel wysuwał trzy zasady, które należałoby uwzględnić przy realizacji nowej organizacji kształcenia zawodowego: w czasie kształcenia zawodowego można korzystać z siły roboczej młodocianych, lecz nie można jej wykorzystywać; należy wszystkim młodocianym umożliwić uzyskanie przynajmniej minimum wykształcenia zawodowego; należy pozbawić prawa kształcenia zawodowego te przedsiębiorstwa, które do tego nie są przystosowane, jak i tych nauczycieli-instruktorów, którzy nie mają odpowiedniego przygotowania. Inni mówcy domagali się poszerzenia w programach szkół zawodowych zakresu kształcenia politycznego.

Obradujące w czasie tej sesji komisje przedyskutowały takie problemy, jak: przygotowanie do wyboru zawodu i poradnictwo zawodowe; kształcenie, dokształcanie i przeszkalanie zawodowe; zasady, struktura i treść kształcenia zawodowego oraz czynniki współpracujące i współodpowiedzialne za kształcenie zawodowe. Sesja powyższa nie doprowadziła do żadnych konkretnych rezultatów praktycznych. Zaleciła tylko powołanie instytutu badawczego, który w oparciu o prowadzone badania

[1] Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände.
[2] Patrz *Ruch Pedagogiczny*, nr 2/61, str. 100—102.
[3] Patrz *Ruch Pedagogiczny*, nr 3/60, str. 79—86.
[4] *Berufspädagogische Zeitschrift*, nr 3/64, str. 63 i nast.
[5] Deutscher Gewerkschaftsbund.

miałby wypracować nowy projekt reformy systemu oświaty w NRF, uwzględniający powiązanie wszystkich form kształcenia.

Innym problemem omawianym na łamach czasopism pedagogicznych są nowe techniki nauczania, stosowanie w procesie kształcenia zawodowego urządzeń audiowizualnych oraz nauczania programowego i maszyn uczących. Szczególnie ostre dyskusje prowadzone są między zwolennikami stosowania w procesie nauczania filmu naukowego i popularnonaukowego a propagatorami stosowania w szkole telewizji.

Jedni autorzy uważają film, zwłaszcza ruchomy i dźwiękowy, za doskonały środek dydaktyczny w szkole zawodowej, gdyż umożliwia on przedstawienię uczącym się narzędzi, urządzeń, maszyn i procesu produkcyjnego w ruchu. Ubolewają nad tym, że nie zajmuje on jeszcze w szkołach zawodowych należytego miejsca. Przyczynę tego stanu rzeczy widzą w tym, że nauczyciele i instruktorzy nie znają metodyki zastosowania filmu w procesie nauczania i nie posiadają technicznego przygotowania do obsługi aparatów projekcyjnych. Przeprowadzali oni w różnych szkołach próby wprowadzenia do lekcji filmu naukowego nie jako środek pomocniczy, uzupełniający metody słowne, lecz jako środek zasadniczy, główne ogniwo lekcji. Uzyskane wyniki okazały się dodatnie. Stwierdzono przy tym, że konieczne są dalsze prace badawcze, mające na celu opracowanie naukowej teorii filmu dydaktycznego, że zasady pełnego wykorzystania filmu w pracy szkolnej muszą opracować wspólnie pedagodzy, psychologowie i reżyserzy filmowi. Oni również winni wspólnie opracować formy organizacyjne klasy szkolnej, w której prowadzi się nauczanie przy pomocy filmu.

Inni autorzy dużo uwagi poświęcają zastosowaniu w szkołach zawodowych telewizji. Stwierdzają oni, że nauczyciele przyzwyczaili się podawać wiedzę w „konserwach", a więc przy pomocy podręcznika, filmu dydaktycznego, taśmy magnetofonowej, płyt, modeli, obrazów, przezroczy itp. Szkoły zawodowe według nich muszą stale śledzić zmiany zachodzące w rzeczywistości zawodowej, w narzędziach, maszynach i metodach produkcyjnych, muszą aktualizować swój program nauczania. Żaden inny środek nie pomaga tak w aktualizacji programu nauczania w szkołach zawodowych jak telewizja, dlatego musi być wprowadzona do tychże szkół. Wymaga to od nauczycieli specjalnego przygotowania metodycznego w zakresie stosowania telewizji w procesie nauczania różnych przedmiotów, jak i w zakresie technicznej obsługi aparatury telewizyjnej.

Filmy dydaktyczne, aczkolwiek są dobrym środkiem przekazu wiedzy, mają charakter dokumentarny, szybko dezaktualizują się i produkcja ich jest bardzo kosztowna. Telewizja szkolna natomiast posiada dużą ruchliwość i elastyczność dydaktyczną, może przekazywać świat zawodowy w jego poszczególnych zjawiskach „na gorąco".

Szereg prób poczynionych w zakresie zastosowania telewizji w nauczaniu w szkołach zawodowych, jak również w zakresie przygotowania do wyboru zawodu przyniosło dobre rezultaty. Szczególnie pozytywne pod względem dydaktycznym okazało się to, że przy pomocy telewizji można przedstawić uczącym się aktualny rozwój techniki w różnych gałęziach produkcji (narzędzia, maszyny, agregaty), jak również wzajemne powiązanie pracy różnych zawodów i specjalizacji w procesie produkcji przemysłowej. Poza tym na korzyść wprowadzenia telewizji przemawia i to, że stosowanie kamery telewizyjnej nie przeszkadza robotnikowi w pracy, a dobrze przygotowany narrator lepiej objaśni zachodzące procesy, uzasadniając je naukowo, niż słabo przygotowany do tego rodzaju instruktażu mistrz czy instruktor.

Na podstawie przeprowadzonych badań wysunięto postulat, by nadawaniem programów dydaktycznych dla szkół zawodowych i kształcenia zawodowego zajmowały się nie tylko publiczne stacje nadawcze. Należy organizować terenowe centralne stacje telewizyjne, przeznaczone wyłącznie do nadawania audycji programowych dla poszczególnych typów szkół zawodowych, lub też budować telewizyjne stacje

nadawcze w szkolach o jednolitych specjalnościach, które będą opracowywały i nadawały programy telewizyjne dla równoległych klas tej samej szkoły i szkół sąsiednich.

Stosowanie telewizji w szkole i jej upowszechnienie jako zasadniczego środka nauczania ma wielu zwolenników, lecz i wielu przeciwników. Przeciwnicy ci przytaczają różne argumenty przemawiające na niekorzyść stosowania telewizji w szkole. Po pierwsze — brak nauczycieli, którzy mogą opanować aparaturę telewizyjną pod względem technicznym, dydaktycznym i metodycznym. Po drugie — stosowanie telewizji w szkole przyczynia się do zwiększenia stopnia tak już powszechnego u młodzieży wyczerpania nerwowego, ogranicza fantazję uczniów, zmniejsza ich aktywność, powoduje nastawienie odbiorcze. Telewizja, przez swoją jednostajność formy, działa na uczniów jak matryca, zmniejsza samodzielność myślenia. Po trzecie — telewizja przeszkadza w nawiązaniu bezpośredniego kontaktu, dialogu między nauczycielem a uczniem; między nimi staje „szklany mur" ekranu telewizyjnego, nie pozwalający na pełne oddziaływanie wychowawcze.

Mimo tych i wielu innych zarzutów proces wprowadzania telewizji do szkół zawodowych jako głównego środka nauczania, z uwagi na jej dużą operatywność i możliwości aktualizacji programu, nadal trwa. Wzrasta również produkcja filmów dydaktycznych z różnych przedmiotów nauczania, wykorzystywanych często w telewizji szkolnej.

Niektórzy z autorów reprezentują pogląd, że każde przekazywanie wiedzy przy pomocy nowoczesnego środka technicznego, jeśli ma przynosić młodym ludziom korzyści wychowawcze, musi zostać przez osobowość nauczyciela przekształcone w przekazywanie osobiste. Kryterium stosowania audiowizualnych środków nauczania winna być odpowiedź na pytanie, czy i o ile to przekazywanie osobiste i osobiste nawiązywanie kontaktu może zaistnieć. Zastanawiające bowiem jest to, że efekty wychowawcze, w stosunku do nauczania tradycyjnego, często są osiągane, a nawet niejednokrotnie przekraczane. Efektywność ta wzrośnie jeszcze bardziej, gdy nauczyciel nauczy się właściwie stosować techniczne środki nauczania.

Innym problemem, który wywołuje w kołach nauczycielskich i wśród pedagogów NRF wiele dyskusji, jest stosowanie w kształceniu zawodowym nauczania programowego i maszyn uczących. Znaczny odsetek pedagogów odnosi się do tych form nauczania sceptycznie. Problem ten wymaga jednakże szerszego i gruntowniejszego omówienia.

Stanisław Szajek

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH W NRD

W polskiej literaturze pedagogicznej mamy stosunkowo dużo informacji o szkolnictwie zawodowym w NRD.[1] Szkolnictwo to zresztą zasługuje na jak największą uwagę, gdyż stanowi ono oryginalny system, różniący się znacznie od analogicznych systemów zarówno w krajach kapitalistycznych, jak i socjalistycznych.

Kształcenie robotników kwalifikowanych

W 1959 r. została w NRD uchwalona ustawa o planie 7-letnim, którego najbardziej charakterystyczną cechę stanowiły postanowienia o rekonstrukcji technicznej gospodarki narodowej. W związku z tym plan ten wytyczył równocześnie zadania w zakresie przygotowania nowych kadr robotniczych i technicznych.

Na mocy ustawy z dnia 2 grudnia 1959 r. o socjalistycznym rozwoju szkolnictwa w NRD została podwyższona podbudowa szkolnictwa zawodowego z 8 do 10 lat przy jednoczesnym jej spolitechnizowaniu. A więc do szkoły zawodowej przychodzi młodzież o dwa lata starsza, w 16 roku życia, ze znacznie wyższym przygotowaniem ogólnym i z wyższą kulturą techniczną. Nieuniknioną konsekwencją tych dwóch czynników, reformy podbudowy kształcenia zawodowego i planu 7-letniego, była reforma szkolnictwa zawodowego.

W pierwszym rzędzie dokonano w 1960 r. zmian w nomenklaturze zawodów szkoleniowych. Nową nomenklaturę oparto na następujących zasadach:

— nauczanie zawodu ma obejmować najpierw szersze podstawowe kształcenie wspólne dla kilku zawodów (berufliche Grundausbildung), a następnie specjalizowanie się (spezielle Ausbildung),
— poszerzenie profilu szkoleniowego w porównaniu z poprzednio stosowanym,
— rozluźnienie związku zawodów szkoleniowych z taryfikatorami kwalifikacyjnymi.

Obecnie prowadzone są w NRD następujące placówki kształcące robotników kwalifikowanych i niższe kadry zawodowe:

1. Szkoły zakładowe (Betriebsberufsschulen)
2. Szkoły zawodowe (Berufsschulen)
3. Ośrodki szkoleniowe (Zentralberufsschulen).

Szkoły zakładowe (Betriebsberufsschulen — BBS) są odpowiednikami naszych szkół przyzakładowych. Szkoła jest częścią zakładu pracy, dyrektor szkoły podlega dyrektorowi zakładu i jest członkiem jego kolektywu kierowniczego. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny przed dyrektorem zakładu zarówno za pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole, jak i za wykonanie planu produkcyjnego. Przy dużych zakładach istnieją szkoły z internatami. Na podstawie umów międzyzakładowych mogą być kształceni w nich również młodociani robotnicy dla innych mniejszych zakładów pracy.

Szkoły zawodowe (Berufsschulen — BS) są odpowiednikami naszych szkół międzyzakładowych. Uczęszczają do nich młodociani pracujący w małych zakładach pracy.

[1] Por J. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Warszawa 1962 r., Książka i Wiedza.
M. Pęcherski i A. Tatoń: Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych. Warszawa 1963 r., PZWS.
Artykuły A. Tatonia i T. Sosnowskiego w *Szkole Zawodowej*.

W ośrodkach szkoleniowych (Zentralberufsschulen — ZBS) pobierają naukę teoretyczną w zakresie przedmiotów zawodowych uczniowie uczęszczający do Berufsschulen, w których ze względu na małą ich ilość nie można utworzyć grupy szkoleniowej w dawnym zawodzie, lub też uczniowie, którzy ze względu na odległość miejsca zamieszkania nie mogą uczęszczać do szkół zawodowych.

Są to szkoły o dwu-(70%), dwu i pół-(23%) i trzyletnim okresie nauczania (7%).

Absolwenci powyższych szkół uzyskują świadectwa kwalifikacyjne i prawo wstępu do szkoły zawodowej II stopnia (Fachschulen).

Niezwykle interesującym zjawiskiem są szkoły zawodowe z maturą (Betriebsberufsschulen mit Abitur). Obowiązywał w nich 3-letni okres nauczania.

Inną drogą osiągania kwalifikacji robotniczych i matury jednocześnie jest 12-letnia poszerzona Oberschule (erweiterte Oberschule), w której obowiązywało nauczanie produkcyjne w klasach XI i XII.

W najbliższej przyszłości jednak nastąpią zmiany w systemie szkół kształcących robotników kwalifikowanych w NRD. W maju 1964 r. zostały opublikowane tzw. „Zasady ukształtowania jednolitego, socjalistycznego systemu oświaty"[2]. W wyniku ogólnonarodowej nad nimi dyskusji Plenum KC SED w lutym 1965 r. zaakceptowało projekt nowej ustawy o ustroju szkolnym w NRD.

W myśl tych postanowień podstawowe kształcenie zawodowe zostanie przeniesione do klas IX i X Oberschule (co eksperymentalnie wprowadzono do 20% szkół już od września 1964 r.).

W Betriebsberufsschulen i Berufsschulen będzie odbywać się tylko specjalizacja. W związku z powyższym okres nauczania w tych szkołach zostanie skrócony i będzie wynosił na ogół 1 rok.

Uczniowie pragnący uczyć się zawodu unikalnego o niewielkiej liczbie zatrudnionych, na których zapotrzebowanie jest tak nikłe, że nie można skompletować dla takiego zawodu nawet połowy klasy, będą mogli podjąć pracę zawodową po ukończeniu klasy VIII. Jednocześnie różne placówki oświaty dorosłych umożliwią im uzupełnienie wykształcenia ogólnego w zakresie szkoły 10-letniej lub wyższej.

Okres nauczania w „Berufsschulen mit Abitur" będzie skrócony do 2 lat, a „erweiterte Oberschule" będzie przekształcona na szkołę 2-letnią na podbudowie „Oberschule". Furkacja tych szkół na wydziały klasyczne, humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze zostanie zamieniona na zróżnicowanie branżowe.

Dla kształcenia w specjalnych zawodach dla wiodących gałęzi gospodarczych, wymagających szczególnie dobrego przygotowania w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych, tworzy się Spezialschulen (szkoły specjalne) o kierunku technicznym. W szkołach tych zostają rozbudowane przedmioty matematyczno-przyrodnicze, przy czym są one zróżnicowane odpowiednio do wymagań branżowych.

Szkoły specjalne lub klasy specjalne rozpoczynają się od klasy VII. Prowadzą one uczniów aż do egzaminu końcowego 10-klasowej Oberschule i w 11 roku do egzaminu na tytuł robotnika wykwalifikowanego lub — o ile wymaga tego zawód — w 11 i 12 roku szkolnym do matury i egzaminu na tytuł robotnika wykwalifikowanego. Przygotowują one do zawodów, odpowiadających potrzebom zakładów z nowoczesną techniką, i stawiają wysokie wymagania w stosunku do wykształcenia ogólnego i zawodowego.

Kształcenie średnich kadr zawodowych

Średnie kadry zawodowe kształci się w NRD w tzw. szkołach fachowych (Fachschulen) i szkołach inżynierskich (Ingenieurschulen). Szkoły inżynierskie są odmia-

[2] Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. Deutsche Lehrerzeitung, Nummer 19 von 8. Mai 1964.

nami szkół fachowych o kierunkach technicznych. Kształcą one inżynierów w odróżnieniu od inżynierów dyplomowanych posiadających pełne wyższe wykształcenie. Inżynier — absolwent szkoły inżynierskiej — to inżynier ruchowy, pracujący przede wszystkim w zakładowych oddziałach produkcyjnych, odpowiednik naszego technika — o nieco wyższym jednak poziomie.

Są to szkoły przeważnie 3-letnie i opierają się na szkołach kształcących niższe kadry zawodowe (Betriebsberufsschulen i Berufsschulen). Poziom ich jest wysoki (10 lat Oberschule + 2 do 3 lat BBR lub BS + 3 lata Fachschule). Inne też jest podporządkowanie organizacyjne tych szkół. BBS są częścią zakładów pracy i poprzez nie podlegają resortom gospodarczym, a w ostatecznej instancji w zakresie pedagogicznym Ministrowi Oświaty, BS — radom narodowym, a w ostatecznej instancji Ministerstwu Oświaty, natomiast szkoły fachowe i inżynierskie w ostatecznej instancji Państwowemu Sekretariatowi do Spraw Szkolnictwa Wyższego i Fachowego. Stąd też pewne zbliżenie organizacyjne tych szkół do szkół wyższych (rok szkolny dzieli się na semestry, słuchacze — to studenci, wykładowcy — to docenci), wiązanie tych szkół z pracami naukowo-badawczymi itd.

W myśl wspomnianych już „Zasad ukształtowania jednolitego, socjalistycznego systemu oświaty" określono na nowo zasady organizacyjno-programowe szkół fachowych i inżynierskich. Główna funkcja inżynierów ruchowych — w nowym ujęciu — polega na naukowym kierownictwie i organizacji oddziału produkcyjnego. Dlatego powinni oni posiadać solidne wiadomości i umiejętności techniczne, ekonomiczne, polityczno-ideologiczne i organizacyjne. Ich zadanie polega na organizowaniu pracy kolektywnej, organizowaniu produkcji, kierowaniu i wychowywaniu kolektywów roboczych oraz na opracowywaniu, nadzorowaniu i zapewnianiu stałej gotowości do pracy skomplikowanych urządzeń produkcyjnych. Wymaga się od nich, aby byli w stanie twórczo stosować opanowane wiadomości matematyczno-przyrodnicze i techniczne z zakresu planowania, kierowania i organizacji produkcji odpowiednio do pojawiających się stale nowych wymagań w związku z najnowszymi osiągnięciami nauki i techniki.

W celu podniesienia naukowości kształcenia w szkołach fachowych i inżynierskich zaleca się powiązanie nauczania z pracami badawczymi i z produkcją.

Zalecono poddanie rewizji treści kształcenia średnich kadr zawodowych i opracowanie charakterystyk zawodowych absolwentów przez właściwe organy gospodarki narodowej we współpracy ze szkołami, położenie większego nacisku na kształcenie ekonomiczne w tych szkołach i na naukę języków obcych.

Wobec skrócenia okresu nauczania w BBS i BS zostanie przywrócony obowiązek odbycia przynajmniej rocznej praktyki zawodowej dla kandydatów do szkół fachowych i inżynierskich. Poza tym obowiązuje egzamin wstępny.

Kształcenie mistrzów i niższych techników staje się obowiązkiem zakładów pracy i ma się odbywać w tzw. Technische Betriebsschulen (zakładowych szkołach technicznych).

Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych

Organizacja i treść nauczania w szkołach zawodowych NRD stawiają określone wymagania w stosunku do ich nauczycieli.

W BBS i BS nauczyciel ma do czynienia z uczniem o dość wysokim poziomie wykształcenia ogólnego osiągniętego w 10-letniej Oberschule, posiadającym przygotowanie politechniczne, a w niedalekiej przyszłości również podstawowe wykształcenie zawodowe, uczniem w wieku 16—18 lat, przy czym zajęcia praktyczne w okre-

sie specjalizacji odbywają się przede wszystkim bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych.

Poziom przeto nauki w tych szkołach musi być bardzo zbliżony do poziomu nauki w erweiterte Oberschule, a w BBS mit Abitur na takim samym poziomie.

Plan nauczania w 2-letniej BBS i BS, obejmujący zwykle 44 godziny nauki tygodniowo, przewiduje aż 30 godzin na nauczanie praktyczne (w tym 4 dni w tygodniu po 7 godzin dziennie na nauczanie produkcyjne i 2 godziny na technologię specjalną). Grupa teoretycznych przedmiotów zawodowych obejmuje następujące pozycje: technologia ogólna (2 godz.) w obydwu latach, podstawy mechanizacji i automatyzacji (1 godz. w drugim roku nauczania), rysunek techniczny (1 godz. w I roku i 2 godz. w II), materiałoznawstwo (2 godz. w I roku), ekonomika przedsiębiorstw (po 1 godz. w obydwu latach).

Następna grupa — to przedmioty matematyczno-przyrodnicze (matematyka, fizyka, chemia — po 1 godz. tyg. w obydwu latach) i w końcu inne przedmioty ogólnokształcące (język niemiecki z literaturą, nauka o państwie, język rosyjski — po 1 godz. tyg. oraz wf po 2 godz. tyg.).

Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących muszą posiadać wykształcenie wyższe w zakresie swoich specjalności, nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych również wykształcenie wyższe, a nauczyciele zawodu — przynajmniej w zakresie odpowiedniej szkoły fachowej lub inżynierskiej.

Kwalifikacje pedagogiczne uzyskują oni na odpowiednich kursach lub podczas studiów na wyższych uczelniach, o których będzie jeszcze mowa.

Szczególnie wysokich kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych wymaga się od nauczycieli szkół fachowych i inżynierskich. Uprawnienia do nauczania w tych szkołach może nauczyciel uzyskać drogą:

a) ukończenia szkoły wyższej odpowiedniego kierunku,

b) odpowiedniej praktyki zawodowej w produkcji,

c) złożenia skróconego egzaminu pedagogicznego.

Kandydaci na nauczycieli przedmiotów zawodowych w tych szkołach kończą przede wszystkim wyższe szkoły zawodowe określonych kierunków na studiach dziennych, wieczorowych, zaocznych lub kombinowanych, a po ukończeniu tych studiów odbywają przynajmniej dwuletnią praktykę zawodową w swojej specjalności, podczas której jednocześnie podejmują pracę pedagogiczną jako nieetatowi nauczyciele w ograniczonym wymiarze godzin w wybranej szkole.

Na szczególną uwagę zasługują w NRD wydziały pedagogiczne przy wyższych uczelniach zawodowych, których zadaniem jest kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych. Przy Uniwersytecie im. Humboldtów w Berlinie istnieje Instytut Pedagogiki Gospodarczej, a przy Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie nawet specjalny wydział (Fakultät für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften der Technischen Universität Dresden). W skład tego wydziału wchodzi szereg komórek organizacyjnych zwanych instytutami (Institut für Berufspädagogik, Institut für Ingenieurpädagogik, Institut für Berufsschulmethodik der Mathematik und Naturwissenschaften, Institut für Berufsschulmethodik des Maschinenwesens, Institut für Berufschulmethodik der Elektrotechnik, Institut für Berufsschulmethodik des Bauwesens, Institut für Berufsschulmethodik der Textiltechnik, Institut für Berufsschulmethodik der Lebensmitteltechnologie).

Wielu studentów obok uczęszczania na wyklady, ćwiczenia i seminaria oraz odbywania praktyk obowiązkowych dla przyszłych dyplomowanych inżynierów, matematyków, fizyków i chemików przerabia w ramach tego wydziału dodatkowe następujące przedmioty pedagogiczne [3].

[3] Gerd Straumer: Instytut Pedagogiki Inżynieryjnej Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie. *Szkoła Zawodowa*, nr 12 (1963 r.).

Semestr	Przedmiot	Ilość godz. tyg. i rodzaj zajęć
2	System kształcenia technicznego	1 godz. wykłady, dwie wycieczki
3	Wstęp do pedagogiki inżynieryjnej	2 godz. wykłady
4	Pedagogika inżynieryjna (część I)	2 godz. wykłady
5	Pedagogika inżynieryjna (część II)	2 godz. wykłady (egzamin)
6	Metodyka (część I)	1 godz. wykłady 2 godz. ćwiczenia
7	Metodyka (część II)	1 godz. wykłady 2 godz. ćwiczenia
8	Metodyka (część III)	1 godz. wykłady 2 godz. ćwiczenia (egzamin do wyboru)
9	Ćwiczenia w nauczaniu	3 godz. ćwiczenia
	Wstęp do psychologii	2 godz. wykłady
10	Ćwiczenia w nauczaniu	3 godz. ćwiczenia (ocena)
11	Praktyka inżynieryjno-pedagogiczna	4 tygodnie
	Praca dyplomowa	

Na semestrach 2—5 wykłady z teoretycznych podstaw pedagogiki ogólnej i inżynieryjnej są wspólne dla wszystkich wydziałów, natomiast od semestru 6 następuje specjalizacja według kierunków technicznych i przyrodniczych.

Zależnie od kierunków studiów przerabia się następujące przedmioty zawodowe:

Technologia budowy maszyn
6 semestr — Metodyka nauczania mechaniki technicznej
7 „ — Metodyka nauczania technologii budowy maszyn
8 „ — Metodyka nauczania konstrukcji maszyn

Elektrotechnika
6 semestr — Metodyka nauczania elektrotechniki ogólnej (część I)
7 „ — Metodyka nauczania elektrotechniki ogólnej (część II)
8 „ — Metodyka nauczania techniki prądów silnych i słabych

Budownictwo
6 semestr — Metodyka nauczania mechaniki technicznej
7 „ — Metodyka nauczania materiałoznawstwa budowlanego
8 „ — Metodyka nauczania konstrukcji budowlanych

Fizyka
6 semestr — Metodyka nauczania fizyki
7 „ — Metodyka nauczania matematyki
8 „ — Metodyka nauczania mechaniki technicznej lub elektrotechniki ogólnej

Matematyka
6 semestr — Metodyka nauczania matematyki
7 „ — Metodyka nauczania fizyki
8 „ — Metodyka nauczania mechaniki technicznej lub elektrotechniki ogólnej (część I)

Chemia
6 semestr — Metodyka nauczania chemii (część I)
7 „ — Metodyka nauczania chemii (część II)
8 „ — Metodyka nauczania technologii chemicznej.

Na 9 i 10 semestrze odbywają się praktyki w zakresie nauczania. Na 11 semestrze studenci wydziału pedagogiki zawodowej odbywają 4-tygodniową praktykę inżynieryjno-pedagogiczną w szkole inżynierskiej odpowiedniego kierunku. Biorą udział w życiu szkoły, hospitują około 10 godzin lekcyjnych tygodniowo, uczą w wymiarze około 6 godzin tygodniowo, zaznajamiają się z organizacyjnymi problemami szkoły, powierza się im mniej odpowiedzialne zadania organizacyjne. Najczęściej mieszkają w tym czasie w internacie szkolnym, co daje im okazję do zaznajomienia się z pozaszkolnymi zajęciami uczniów.

Równocześnie z praktyką studenci wykonują inżynieryjno-pedagogiczną pracę dyplomową, na której opracowanie przeznacza się 3 miesiące. A oto kilka przykładów takich tematów:

1. Jak rozplanować w czasie przerabianie tematu „przewodnictwo ciepła"?
2. Treść i organizacja ćwiczeń na określanie napięcia części konstrukcyjnych w przedmiocie „mechanika techniczna".
3. Zależność materiału i metod nauczania od obiektywnych warunków nauczania tematu „wstęp do techniki prądu zmiennego".
4. Próba systematyki materiału nauczania z zakresu budownictwa przemysłowego w budowlanych szkołach inżynierskich.
5. Projekt urządzeń i praca dydaktyczna w laboratorium wyposażenia technicznego budynków.

Tematyka prac dyplomowych jest częścią składową ogólnego planu prac badawczych uczelni. Po pomyślnym ukończeniu studiów absolwent odbywa 2—3-letnią praktykę w przemyśle i dopiero potem rozpoczyna pracę nauczycielską w szkole. Niebezpieczeństwu „zagubienia" absolwenta w przemyśle i stracenia go dla pracy pedagogicznej zapobiega się przez zawieranie umów już podczas praktyki inżynieryjno-pedagogicznej. Poza tym absolwentów tego wydziału zatrudnia się w miarę możliwości w zakładach pracy w miejscowościach, w których istnieje szkoła inżynierska danego kierunku. Dzięki temu utrzymują oni stałą łączność ze szkołą, mogą brać udział w konferencjach, zajęciach pozalekcyjnych itd.

Takie przygotowanie pedagogiczne mogą uzyskiwać przyszli wykładowcy już podczas studiów. Jednakże w szkołach uczy wielu inżynierów dyplomowanych i innych praktyków, którzy nie mieli możliwości uzyskania tego rodzaju wykształcenia pedagogicznego. Wykładowcy ci są zobowiązani do złożenia eksternistycznego egzaminu z pedagogiki zawodowej, a dla ułatwienia im przygotowania się do niego organizuje się odpowiednie kursy.

Obok działalności dydaktycznej wydziały tego rodzaju i instytuty podejmują prace naukowo-badawcze z zakresu pedagogiki kształcenia zawodowego. W sumie więc przynoszą one potrójną korzyść dla sprawy udoskonalenia kształcenia zawodowego: przygotowują nauczycieli przedmiotów zawodowych, przyczyniają się do pedagogizacji wyższych kadr zawodowych pracujących w gospodarce narodowej i rozwijają nową gałąź nauki pedagogicznej, która w erze cywilizacji technicznej będzie nabierać coraz większego znaczenia.

Teofil Sosnowski

ZEBRANIE RADY REDAKCYJNEJ „RUCHU PEDAGOGICZNEGO"

W dniu 12 lutego b. r. odbyło się w Instytucie Wydawniczym „Nasza Księgarnia", przy udziale dyr. Wydawnictwa, kol. St. Macha i wiceprezesa ZNP, kol. Wł. Ozgi, zebranie Rady Redakcyjnej naszego czasopisma, poświęcone analizie i ocenie treści jego ostatnich roczników oraz przyjęciu planu redakcyjnego na rok 1965. Zebranie zagaił kol. Wł. Ozga, zwracając uwagę na fakt długiej przerwy, jaka miała miejsce w pracy Rady oraz na funkcję *Ruchu* jako centralnego organu ZNP w oświetlaniu problematyki pedagogicznej, stanowiącej przedmiot zainteresowań oddziałów i ognisk związkowych w bieżącym roku i w latach najbliższych.

Referat pt. „Analiza i ocena działalności *Ruchu Pedagogicznego* w latach 1961—1964" wygłosił redaktor naczelny, kol. Wacław Wojtyński. On też przedstawił projekt planu redakcyjnego czasopisma. Następnie odbyła się łączna dyskusja, w której obok członków Rady (dra Wł. Chomy, dra Z. Bownika, J. Galanta, H. Kowalewskiej, prof. dra W. Okonia, dra T. Parnowskiego, doc. dra M. Pęcherskiego) wzięły udział także osoby przybyłe na zaproszenie Redakcji z ośrodków prowincjonalnych, ściślej współpracujące z *Ruchem* (kol. Janicka z Łodzi, kol. B. Niemierko z Mrągowa, kol. dr Łomny z Opola, kol. dr Teofilewicz z Białegostoku). Referat dr W. Wojtyńskiego, oparty na zgromadzonych uprzednio przez Wydział Pedagogiczny ZG ZNP recenzjach, przedstawił sytuację personalną i organizacyjną *Ruchu Pedagogicznego* w latach 1959—1964, zadania i strukturę czasopisma w tym okresie oraz związek tej struktury z wysuniętymi zadaniami, podjął analizę treści poszczególnych działów, wreszcie zajął się problemem charakteru czasopisma, sprawami jego nakładów, techniki wydawniczej itp.

We wnioskach referent podkreślił konieczność odbywania posiedzeń rady redakcyjnej przynajmniej jeden raz w roku w celu dokonywania przez nią krytycznej analizy treści całego rocznika czasopisma oraz przedyskutowania projektu planu redakcyjnego na rok następny. Wysunął także myśl, aby treść *Ruchu Pedagogicznego* związać ściślej z zadaniami reformy szkolnictwa podstawowego i średniego na poszczególnych jej etapach, uznał za potrzebne szersze uwzględnienie problematyki wychowania socjalistycznego, szczególnie umysłowego i społeczno-moralnego, jak również kształcenia zawodowego i pracy wychowawczej w szkolnictwie zawodowym. Zdaniem referenta stało się konieczne uwzględnienie w profilu tematycznym *Ruchu Pedagogicznego* podstawowej problematyki pedagogicznej Związku, określonej planami rocznymi Zarządu Głównego i ogniw terenowych. Uznając dotychczasową strukturę pisma w zasadzie za słuszną i odpowiadającą jego zadaniom, referent zwrócił uwagę na potrzebę ściślejszego i adekwatniejszego doboru materiałów do poszczególnych działów pisma, wysunął również do rozważenia propozycję wyodrębnienia w osobny dział materiałów przedstawiających rozwój szkolnictwa w świecie, jego reformy i przeobrażenia, podniósł wreszcie sprawę regularności i terminowości ukazywania się pisma, doprowadzenia do takiego stanu, aby każdy numer *Ruchu Pedagogicznego* jako dwumiesięcznik mógł dochodzić do prenumeratorów w okresie, na jaki opiewa, którego dotyczy.

W drugiej części swego wystąpienia referent przedstawił problemy wysunięte przez Redakcję do uwzględnienia na łamach *Ruchu* w roku 1965. Wymienił wśród nich: 1) oświetlenie pedagogicznych aspektów aktualnego etapu reformy 8-klasowej szkoły podstawowej, zwłaszcza programów, podręczników i metod nauczania w nowej klasie siódmej tej szkoły; 2) charakterystykę dalszego postępu w pracach nad

reformą liceum ogólnokształcącego i szkolnictwa zawodowego; 3) przedstawienie i poddanie pod dyskusję projektu zmian w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce na tle potrzeb rozwojowych szkolnictwa podstawowego i średniego oraz na tle potrzeb społecznych, jak również zachodzących aktualnie przeobrażeń w systemach kształcenia nauczycieli innych krajów; 4) oświetlenie niektórych kart z 60-letniej historii ZNP ze szczególnym uwzględnieniem dorobku pedagogicznego, zwłaszcza czasopiśmienniczego; 5) popularyzację doświadczeń i osiągnięć ruchu eksperymentalnego w Polsce, teorii i praktyki szkół wiodących, teoretycznego dorobku pedagogów polskich oraz ważniejszych konferencji, sympozjów, zjazdów oświatowych i pedagogicznych, krajowych i zagranicznych. Członkowie Rady Redakcyjnej otrzymali do ustosunkowania się projekt tematyki artykułów wszystkich numerów roku.

W dyskusji skupiono się na problemach treści, struktury, charakteru oraz na sprawach organizacyjnych (wewnątrzredakcyjnych i współpracy z czytelnikami) czasopisma. Spróbujmy odnotować najważniejsze uwagi.

Nie negując, że dobór problematyki, jak to stwierdzał referent na podstawie opinii recenzentów, był w zasadzie prawidłowy, niektórzy z dyskutujących sugerowali, iż redakcja powinna wychodzić także poza problematykę ściśle pedagogiczną, podejmując np. różne zagadnienia z terenu pedagogiki społecznej, z pogranicza pedagogiki i socjologii, pedagogiki i psychologii (nawet psychiatrii), z teorii organizacji i kierownictwa. Podniesiono dezyderat, aby pismo nasze wyszło w swej treści poza problematykę oficjalną, poza „komentarze" do reformy szkolnej, aby stało się terenem ścierania się myśli wokół reformy. Nadto, jeśli w centrum uwagi redakcji powinna być szkoła i jej reforma, to jednak nie szkoła podstawowa, lecz średnia — ogólnokształcąca i zawodowa. Sporo uwag w referacie i w dyskusji poświęcono stosunkowi *Ruchu Pedagogicznego* do problemu teorii i praktyki. Zastanawiano się, czy *Ruch* powinien być bliższy praktyki szkolnej, niż jest, na co — jak twierdzili niektórzy dyskutanci — czekają czytelnicy, czy powinien raczej dbać bardziej o swój poziom teoretyczny w przekonaniu, iż wtedy właśnie będzie służył dobrze praktyce. Warto zasygnalizować pogląd, który spotkał się z ogólnym zrozumieniem, iż miejsce *Ruchu Pedagogicznego* powinno być na styku teorii i praktyki, tzn. tam, gdzie rodzi się ów ruch pedagogicznej myśli twórczej, o którego uchwycenie naszemu czasopismu, choćby z racji samej jego nazwy, chodzić bardzo powinno. Szkoły wiodące i eksperymentujące — to główny teren, z którym należałoby związać ściśle i trwale *Ruch Pedagogiczny*.

Sporo sceptyzmu zawierały wypowiedzi podnoszące sprawę stosunku czasopisma do autorów-praktyków. Podkreślano m. in., iż nieporozumieniem jest oczekiwanie, że zwykły nauczyciel-praktyk jest w stanie napisać dla czasopisma odpowiedni artykuł. Uczynić to może — twierdzono — tylko nauczyciel pracujący równocześnie teoretycznie. Takich nauczycieli jest niemało. Rozsiani są po wszystkich powiatach kraju. Na nich czasopismo powinno liczyć, inni bowiem, nawiązawszy nawet współpracę autorską z czasopismem, szybko się rozczarują postawionymi im wymaganiami.

Zarówno cytowani przez referenta recenzenci, jak i niektórzy członkowie Rady Redakcyjnej podali w wątpliwość celowość dyskusji nad stanem nauk pedagogicznych w Polsce, którą *Ruch* podjął w roku 1963. Zasadniczą jej słabością było to, iż krytyka pedagogiki podjęta została, jak stwierdzono, z pozycji okresu 1945—55, a z przymknięciem oczu na dorobek, jaki osiągnęła ona w drugim dziesięcioleciu.

Padło też kilka propozycji w sprawie struktury czasopisma. Wskazawszy na słabość działu sprawozdawczego, podkreślono równocześnie konieczność skończenia z dorywczością informacji w tym zakresie oraz wprowadzenia systematycznych sprawozdań, obejmujących kilka czołowych czasopism pedagogicznych krajów socjalistycznych i krajów zachodnich. Bibliografię doradzano traktować bardziej selekcyjnie. Dział doświadczeń, prób i eksperymentów pedagogicznych uznano za jeden

z głównych działów czasopisma, proponowano dlatego jego odpowiednie rozszerzenie. Propozycje Redakcji wydania w roku 1965 2—3 numerów monograficznych zostały zaakceptowane, jakkolwiek stwierdzono, iż numery profilowane tematycznie narzucają konieczność zamawiania artykułów z góry u upatrzonych autorów, natomiast numery nieprofilowane dopuszczają do głosu teoretycznie każdego. Sugerowano przeto, aby numerów tzw. monograficznych nie wydawać nazbyt często.

Nie pominięto w dyskusji także spraw organizacyjnych i techniczno-wydawniczych. Zachęcano Redakcję i Wydawnictwo do intensywniejszej popularyzacji czasopisma na łamach *Głosu Nauczycielskiego* i w innych formach. Fakt zwiększenia się ostatnio wydatnie prenumeratorów należy traktować jako dobry prognostyk na przyszłość. Trzeba zatem usilnie pracować nie tylko nad treścią i formalnymi walorami każdego numeru, lecz również organizować systematycznie zespoły świadomych odbiorców czasopisma, podejmować kontakty z aktywem czytelniczym *Ruchu Pedagogicznego* w poszczególnych środowiskach terenowych.

Uczestnik

ODGŁOSY ZAGRANICZNE O KSIĄŻCE PEDAGOGICZNEJ POLSKIEGO AUTORA

W organie Akademii Nauk Pedagogicznych pt. *Piedagogika i Narodnoje Obrazawanije w zarubieżnych stranach* (1964, nr 1) ukazał się referat o książce I. Szaniawskiego pt. „Humanizacja pracy...", poświęconej antynomiom wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego i ich przezwyciężeń we współczesnej reformie szkolnej. Recenzja o wspomnianej pracy ukazała się również w dwumiesięczniku zachodnioniemieckim — *Zeitschrift für Pädagogik* (1964, nr 2). Recenzent zwraca uwagę na fakt, iż tak obszernej monografii, poświęconej stosunkowi wzajemnemu między wykształceniem ogólnym i politechnicznym oraz zawodowym, nie napisano dotąd ani w języku polskim, ani rosyjskim, ani niemieckim (Red.).

KRONIKA ZAGRANICZNA

ZAGADNIENIA OŚWIATOWE W PROGRAMIE DZIAŁALNOŚCI UNESCO NA LATA 1965—1966

W 1966 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury — UNESCO[1] będzie obchodziła dwudziestą rocznicę swojego istnienia i działalności mającej na celu popieranie i koordynowanie współpracy oświatowej, naukowej i kulturalnej między narodami. Rocznica ta będzie okazją do podsumowania wyników dotychczasowej działalności, wyciągnięcia wniosków dla dalszej pracy i ustalenia perspektywicznego programu pracy UNESCO.

Sprawa przygotowań do obchodu 20-lecia powstania UNESCO była m. in. przedmiotem obrad na 67 sesji Rady Wykonawczej i na XIII sesji Konferencji Generalnej UNESCO, zwołanej w sprawie programu i budżetu UNESCO na lata 1965—1966. W konferencji tej, która obradowała w Paryżu w dniach od 20 października do 20 listopada 1964 r., brali udział delegaci 117 krajów członkowskich. Delegacji polskiej przewodniczył ambasador Stefan Wierbłowski, przewodniczący Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO.

XIII sesję Konferencji Generalnej UNESCO zainaugurowało przemówienie wybitnego uczonego radzieckiego, prof. Noraïra Sissakiana, który wybrany został przewodniczącym Konferencji. Prof. Sissakian powiedział: „UNESCO nie starzeje się z upływem lat, ponieważ młode państwa włączają się do jej szeregów, ponieważ ulepsza ona metody swej pracy, a wyniki jej działalności są coraz bogatsze. Niech mi będzie wolno wyrazić przekonanie, że UNESCO odgrywać będzie coraz większą rolę w realizacji szczytnych ideałów naszej epoki — umocnienia pokoju i owocnej współpracy w dziedzinie oświaty, nauki i kultury".[2]

I. PROJEKT PROGRAMU I BUDŻETU UNESCO W DZIEDZINIE OŚWIATY[3]

Projektowany na lata 1963—1966 program UNESCO w dziedzinie oświaty został przedstawiony komisjii programowej przez dyrektora generalnego UNESCO, René Maheu. W swoim wystąpieniu dyrektor Maheu omówił główne założenia programu działalności.

Rozważając cele działania i funkcje UNESCO dyrektor Maheu podkreślił szczególnie trzy następujące zagadnienia, które znajdują odbicie w każdym dziale programu oświaty i które są ściśle z sobą powiązane, a mianowicie: a) międzynarodowa współpraca o charakterze intelektualnym, b) pomoc w rozwoju oświaty i c) „działanie etyczne" (action éthique) na rzecz utrzymania pokoju w świecie i obrony praw człowieka. Działanie etyczne — zdaniem dyrektora generalnego UNESCO — jest najwyższą funkcją Organizacji.

Zagadnienie celów etycznych realizowanych poprzez działanie w duchu odprężenia międzynarodowego, wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami, utrwalenia pokoju w świecie i pełnego poszanowania praw człowieka było szczegól-

[1] UNESCO — skrót nazwy United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation — organizacji międzynarodowej do spraw oświaty, nauki i kultury, wchodzącej w skład ONZ, z siedzibą w Paryżu (place de Fontenoy).

[2] Zob. „Le progrès scientifique et l'avenir de l'humanité" par le professeur Noraïr M. Sissakian, *Chronique de l'UNESCO* 1965 r. Nr 1, vol. XI.

[3] W obradach komisji programowej brała udział autorka niniejszego sprawozdania.

nie akcentowane w dalszych wystąpieniach dyrektora generalnego UNESCO oraz w toczącej się dyskusji nad sprawami oświaty; wyrażano przekonanie, że dalszy, właściwy rozwój oświaty we wszystkich krajach jest możliwy jedynie w atmosferze pozbawionej groźby wojny, katastrof i zniszczeń.

Dyrektor generalny UNESCO omówił z kolei strukturę administracyjną Organizacji oraz zasadnicze działy programu. Do kluczowych sektorów programu, szczególnie ważnych zdaniem dyrektora Maheu, należy zaliczyć planowanie oświaty, które powinno obejmować nie tylko szkolnictwo wszystkich stopni, lecz również wychowanie pozaszkolne oraz oświatę dorosłych. W sektorze planowania oświaty powinna właśnie rodzić się cała koncepcja rozwoju oświaty. Dyrektor generalny wyraził zadowolenie, że dotychczas już 30 krajów zwróciło się do UNESCO o pomoc w dziedzinie planowania oświaty. UNESCO wysłała do tych krajów specjalistów planowania (tzw. misje planowania). Pomoc ta będzie przypuszczalnie zwiększona dzięki umowie zawartej pomiędzy UNESCO i Międzynarodowym Bankiem do Spraw Odbudowy i Rozwoju. Zdaniem dyrektora Maheu sektor planowania oświaty — jako sektor pilotujący (secteur pilote) — będzie zajmował w dziedzinie oświaty centralne miejsce w programie działalności UNESCO. Planowanie oświaty będzie podstawą działania teoretycznego i praktycznego UNESCO.

Program, przedstawiony przez UNESCO, powiedział dyrektor Maheu, został opracowany w wyniku kolektywnej działalności Sekretariatu z myślą o człowieku i dla jego dobra. Myśl zawarta w końcowych słowach dyrektora generalnego: „ludzie są ważniejsi niż dolary" (les hommes sont plus importans que les dollars) była podejmowana często w dalszych wystąpieniach delegatów.

Projekt budżetu zakłada ogólny wzrost kredytów przeznaczonych na cele oświatowe w latach 1965—1966 o 31% w porównaniu z latami 1963—1964. Na uwagę zasługuje tu szczególnie wydatne zwiększenie na cele oświatowe kredytów pozabudżetowych z tytułu rozszerzonego programu pomocy technicznej oraz z Funduszu Specjalnego Narodów Zjednoczonych. Przewiduje się dodatkową pomoc dla realizacji programu w zakresie oświaty w formie długoterminowych pożyczek udzielanych różnym krajom m. in. przez Międzynarodowy Bank do Spraw Odbudowy i Rozwoju (BIRD) oraz Międzynarodowe Towarzystwo Rozwoju (AID). Pomoc ta ma dotyczyć budowy i wyposażenia szkół oraz rozwoju szkolnictwa średniego, ogólnokształcącego i szkolnictwa zawodowego na wszystkich jego szczeblach. Projektuje się rozszerzenie współpracy pomiędzy UNESCO a FISE (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance). Pewne dodatkowe fundusze na rzecz oświaty uzyska UNESCO ze strony różnych fundacji. UNESCO przewiduje również w dalszym ciągu pomoc udzielaną przez Państwa Członkowskie w realizacji programów oświatowych w krajach potrzebujących tej pomocy, a przede wszystkim w krajach będących na drodze rozwoju.

Wiele sporów wywoływała sprawa wysokości projektowanych sum na poszczególne działy programu. W toku dyskusji zgłaszano wiele poprawek lub nowych propozycji. W wyniku dyskusji i po uwzględnieniu niektórych zgłoszonych poprawek komisja uchwaliła budżet UNESCO na cele oświaty na lata 1965/66 w wysokości 11 303 057 dolarów; stanowi to blisko jedną czwartą wysokości ogólnego budżetu UNESCO, który wynosi 48 920 000 dolarów. Ponadto na cele oświaty ma być przeznaczona suma ok. 22 milionów dolarów z tytułu pomocy technicznej i Funduszu Specjalnego ONZ.

II. ZAGADNIENIA, KTÓRYM PRZYZNANO PRIORYTET W DZIEDZINIE OŚWIATY W LATACH 1965—1966

Po dokonaniu ogólnej oceny programu i budżetu UNESCO w dziedzinie oświaty przystąpiono do dyskusji nad poszczególnymi zagadnieniami oświatowymi, którym

przyznano priorytet w programie. Dyskutowane były szczególnie żywo następujące zagadnienia: planowanie i ogólne administrowanie oświaty, budownictwo szkolne, nauczanie początkowe i kształcenie dorosłych, wychowanie w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami i utrwalania pokoju w świecie, wychowanie pozaszkolne młodzieży.

Delegacja polska brała aktywny udział w tych obradach przekazując UNESCO i zebranym delegatom uwagi, wnioski i propozycje, dotyczące programu pracy UNESCO, wynikające ze zdobytych doświadczeń i osiągnięć Polski Ludowej w dziedzinie oświaty, np. w zakresie planowania oświaty, budownictwa szkolnego, likwidacji analfabetyzmu, realizacji reformy szkolnej, unowocześnienia metod nauczania itd.

1. Planowanie i ogólne administrowanie oświaty

Zagadnienie planowania oświaty wywołało niezmiernie żywą dyskusję. Wszyscy dyskutanci podkreślali szczególne znaczenie planowania oświaty we współczesnym świecie. W toku dyskusji wiele uwagi poświęcono planom pracy istniejącego od lipca 1963 r. Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty (IIPE) stanowiącego część składową UNESCO, lecz mającego szeroką autonomię. Dyrektor M. Philip H. Coombs przedstawił projekt programu działalności Instytutu na lata 1965—1966.

Program ten przewiduje m. in.:

— opracowanie i wydanie serii broszur pt.: „Podstawowe zasady planowania oświaty". Będą tu np. opracowane takie tematy, jak: czym jest planowanie oświaty, w jaki sposób powinno być zintegrowane planowanie oświaty z planowaniem ekonomicznym i społecznym, rola planowania oświaty w przeprowadzaniu reform i eksperymentów, metoda analizy kosztów w planowaniu oświaty. Jedną z pierwszych prac opublikowanych w tej kolekcji będzie przewodnik w zakresie miar (wskaźników) i pojęć dotyczących planowania oświaty;
— wydanie takich opracowań, jak: bibliografia planowania oświaty; wykaz instytucji w świecie, które interesują się i zajmują planowaniem oświaty; wykaz najpilniejszych potrzeb w zakresie badań dotyczących planowania oświaty;
— opracowanie nowych projektów badań o dużym znaczeniu praktycznym, np.: analiza kosztów oświaty jako instrument planowania, wstępne warunki skutecznego planowania oświaty, skutki ekonomiczne nowych technik nauczania;
— wydanie serii studiów porównawczych z zakresu planowania oświaty; jako pierwsze z tej serii ukażą się w r. 1965 dwie monografie dotyczące planowania oświaty i doświadczeń zdobytych w tej dziedzinie we Francji i w Związku Radzieckim. Następne monografie mają być poświęcone planowaniu oświaty w krajach mniej rozwiniętych;
— udzielanie pomocy instytutom regionalnym, które zajmują się kształceniem planistów w zakresie oświaty; w r. 1964 zostały zorganizowane przez IIPE dwa staże dla dyrektorów i pracowników tych instytutów;
— udzielanie pomocy misjom ekspertów wysyłanych przez UNESCO;
— organizowanie konferencji i stażów na temat planowania oświaty i publikowania ich wyników; np. w r. 1964 odbył się w Paryżu 5-tygodniowy staż dotyczący planowania oświaty w Ameryce Łacińskiej; drugi staż 10-dniowy został zorganizowany w Bellagio (Włochy) w celu określenia głównych potrzeb istniejących w zakresie badań w dziedzinie oświaty. Wiadomości i wnioski z tych stażów będą opublikowane i rozpowszechniane.

W dyskusji na temat planowania oświaty podkreślono, że w tej dziedzinie istnieje duże zapotrzebowanie na badania naukowe i studia porównawcze oraz ocenę zdobytych dotąd doświadczeń w różnych krajach; odczuwa się tu także dotkliwy brak kwalifikowanych specjalistów.

Dlatego też postulowano, by w planie pracy UNESCO ważną pozycję zajęły studia i badania porównawcze oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe specjalistów w dziedzinie planowania oświaty.

Delegacja polska zwróciła uwagę na potrzebę nawiązania przez Międzynarodowy Instytut Planowania Oświaty ścisłej współpracy z istniejącymi ośrodkami planowania oświaty, zwłaszcza w Ministerstwach Oświaty i Szkolnictwa Wyższego różnych krajów, dostarczania im aktualnych informacji, szczególnie na temat podejmowanych badań i prac porównawczych, w celu umożliwienia zainteresowanym krajom włączenia się do prowadzonych badań i prac. Polska należy do krajów, które mają swój system planowania oświaty i które troszczą się o dalsze doskonalenie metod planowania. W związku z tym delegacja polska zgłosiła chęć udziału w badaniach i pracach porównawczych oraz w przekazywaniu doświadczeń krajom na drodze rozwoju, potrzebującym rady i pomocy w zakresie planowania oświaty.

W toku dyskusji delegacja Związku Radzieckiego zgłosiła propozycję zorganizowania w Moskwie w r. 1966 międzynarodowej konferencji na temat planowania oświaty w celu przedyskutowania wybranych ważnych problemów oraz wymiany doświadczeń.

W wyniku dyskusji na temat planowania oświaty uchwalone zostały trzy rezolucje. Rezolucja nr 1.211 zachęca Państwa Członkowskie do podejmowania i doskonalenia planowania oświaty, do rozwijania działalności ośrodków planowania mających za zadanie opracowywanie i dokonywanie systematycznej rewizji krótko- i długofalowych planów rozwoju oświaty oraz do wzmacniania wydziałów administracyjnych, niezbędnych do wykonywania tych planów.

Rezolucja nr 1.212 upoważnia dyrektora generalnego UNESCO:

— do popierania badań i prac oraz kształcenia kadr w dziedzinie planowania oświaty, pomagając w tym Międzynarodowemu Instytutowi Planowania Oświaty w Paryżu, Ośrodkowi Kształcenia Wyższych Kadr Szkolnictwa w krajach arabskich (Bejrut), Instytutowi Planowania i Administrowania Szkolnictwem w Azji (New Delhi), regionalnym instytutom rozwoju i planowania ekonomicznego utworzonym przez Komisje Ekonomiczne Narodów Zjednoczonych w miastach: Bangkok, Dakar i Santiago;

— do pomagania krajom członkowskim w określaniu ogólnej polityki planowania rozwoju oświaty, organizując w tym celu regionalne konferencje ministrów oświaty;

— do pomagania krajom członkowskim w tworzeniu ośrodków planowania oświaty, pomagania w opracowywaniu planów rozwoju oświaty, w organizowaniu prac związanych z planowaniem oświaty i realizacją planów;

— do badania i rozpowszechniania doświadczeń tych krajów, które stosują u siebie system planowania oświaty w celu dostarczenia informacji i wskazówek innym krajom.

Rezolucja nr 1.213 upoważnia dyrektora generalnego UNESCO do udzielenia w latach 1965—1966 Międzynarodowemu Instytutowi Planowania Oświaty w Paryżu pomocy finansowej do wysokości 350 000 dolarów.

2. Budownictwo szkolne

W dyskusji, w której wzięło udział 31 delegatów, wyrażano zdanie, że budownictwo szkolne powinno być uważane za podstawowy warunek rozwoju i ulepszania oświaty. Zwracano uwagę na niebezpieczeństwo stosowania w budownictwie gotowych wzorów i rozwiązań bez dostatecznego uwzględnienia właściwości i potrzeb danego

środowiska. Sugerowano organizowanie krajowych i regionalnych ośrodków budownictwa szkolnego, które mogłoby odegrać ważną rolę w planowaniu budownictwa i rozwiązywaniu istniejących trudności.

Podkreślano też doniosłe znaczenie pedagogicznych aspektów budownictwa szkolnego, o których nie zawsze się pamięta. Niektórzy delegaci byli zdania, że należy tak planować budownictwo szkolne, by służyło ono jednocześnie nauczaniu początkowemu i kształceniu dorosłych oraz potrzebom oświatowym i kulturalnym danej miejscowości. Wielu delegatów wykazywało konieczność stosowania takich planów, które pozwolą wykorzystać w budowie lokalne materiały i robociznę.

Żywo dyskutowana była sprawa, wysunięta uprzednio na konferencji w Londynie, dotycząca zorganizowania międzynarodowego ośrodka budownictwa szkolnego. Większość dyskutantów wypowiedziała się za utworzeniem takiego ośrodka, motywując to potrzebą zapewnienia krajom wymiany informacji, wzorów, planów, modeli oraz doświadczeń w zakresie budownictwa szkolnego; jednakże część dyskutantów wysunęła zastrzeżenia do tej koncepcji uważając, że raczej wskazane jest tworzenie oddzielnych ośrodków regionalnych, np. dla krajów afrykańskich, azjatyckich, które mają specyficzne potrzeby w zakresie budownictwa szkolnego, różniące się w dużym stopniu od potrzeb krajów europejskich. Delegacja polska wykazała bogate doświadczenia Polski Ludowej w zakresie budownictwa szkolnego, odbudowę po drugiej wojnie światowej niemal od podstaw całego szkolnictwa, zniszczonego w czasie wojny przez okupanta, oraz budowę tysiąca szkół z okazji Tysiąclecia Państwa Polskiego. Zdaniem delegacji polskiej przekazywanie przez UNESCO tych doświadczeń i osiągnięć w zakresie budownictwa szkolnego krajom potrzebującym rady i pomocy w tej dziedzinie oraz krajom, które poszukują nowych i coraz lepszych rozwiązań problemów budownictwa, byłoby rzeczą celową i niezmiernie pożyteczną.

3. Nauczanie początkowe i kształcenie dorosłych

Dyrektor generalny UNESCO przedstawił komisji programowej „Światowy program alfabetyzacji", przygotowany przy współudziale międzynarodowego komitetu ekspertów, który obradował w Paryżu w kwietniu 1964 r. Zdaniem dyrektora generalnego program ten może służyć za podstawę do ewentualnego zorganizowania światowego kongresu na temat zlikwidowania analfabetyzmu w świecie. Dyrektor Maheu nadmienił, że istnieje projekt rezolucji, zgłoszony przez 28 krajów członkowskich, w sprawie przyjęcia zaproszenia ze strony szacha Iranu i zorganizowania we wrześniu 1965 r. w Teheranie światowego kongresu ministrów oświaty na temat alfabetyzacji.

W związku z zamierzoną „światową kampanią na rzecz powszechnej alfabetyzacji" w planie pracy UNESCO na lata 1965—1966 przewiduje się m. in.:

— podjęcie prac przez Międzynarodowy Komitet Ekspertów do Spraw Alfabetyzacji (utworzony w r. 1964);

— opracowanie poradnika w sprawie sposobu przeprowadzania nauczania początkowego w regionach wielojęzycznych; wykorzystane tu będą badania przeprowadzone w latach 1963—1964 w krajach afrykańskich;

— przeprowadzenie przez ekipę specjalistów w ciągu 6 miesięcy w 4 krajach członkowskich badań dotyczących pożytku i skuteczności stosowania telewizji, radia i nauczania programowanego w kształceniu dorosłych. W wyniku tych badań (w Brazylii, we Włoszech, w Zjednoczonej Republice Arabskiej i w Stanach Zjednoczonych) opracowany będzie w eksperymentalnym Ośrodku pomocy audiowizualnych w Dakarze (Senegal) poradnik na użytek planistów i kierowników programów alfabetyzacji.

W celu dalszego rozwoju kształcenia dorosłych planuje się m. in.:
— opracowanie i wydanie w r. 1965 przewodnika w zakresie planowania i organizowania oświaty dorosłych, a w latach 1967—1968 wydanie międzynarodowego wykazu bibliografii dotyczącej oświaty dorosłych. Przedmiotem studiów i opracowań będzie także sprawa statutu oraz kształcenia kadry nauczycielskiej dla potrzeb oświaty dorosłych;
— opublikowanie badań i prac na wybrane tematy, np. uniwersytet i kształcenie dorosłych, kształcenie dorosłych w celu polepszenia produkcji spożywczej i żywienia, popularyzacja nauki itd. W serii pt.: „Praktyczne przewodniki w zakresie oświaty pozaszkolnej" wydane będą dwie książki;
— zorganizowanie w Danii kursu mającego na celu kształcenie kadr dla oświaty dorosłych w krajach na drodze rozwoju;
— przygotowanie podróży naukowej, którą podejmą w latach 1967—1968 specjaliści kształcenia dorosłych pochodzący z różnych części świata: Afryki, Azji, Europy i Ameryki Łacińskiej;
— kontynuowanie podjętych prac przez Międzynarodowy Komitet do Spraw Rozwoju Oświaty Dorosłych.

W dyskusji poruszono wiele problemów związanych z zamierzoną kampanią oraz dalszym rozwojem oświaty dorosłych.

Delegacja polska przedstawiła szczególnie duże osiągnięcia Polski Ludowej w zakresie likwidacji analfabetyzmu zgłaszając jednocześnie — w odpowiedzi na apel UNESCO — chęć i gotowość przekazania przez Polskę zdobytych doświadczeń oraz udzielenia pomocy w walce z analfabetyzmem innym krajom, potrzebującym tej pomocy.

4. Wychowanie w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami i utrwalania pokoju w świecie

UNESCO przykłada dużą wagę do dalszego rozwoju programu wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego i do prowadzenia badań i zajęć eksperymentalnych w ramach systemu szkół stowarzyszonych UNESCO.

Plan pracy UNESCO w tym zakresie przewiduje m. in.:
— udzielanie szczególnej pomocy w realizowaniu niektórych projektów eksperymentalnych o zasięgu krajowym, mających na celu wypracowanie i wypróbowanie nowych metod i nowych pomocy naukowych. UNESCO może pomóc w wykonaniu tych projektów przysyłając ekspertów lub biorąc na siebie część kosztów związanych np. z produkcją nowych pomocy naukowych, bądź też z organizowaniem seminariów naukowych;
— dalszy rozwój systemu szkół stowarzyszonych i rozszerzenie sieci tych szkół; włączenie do tego systemu — obok średnich szkół ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli — również i szkół podstawowych. UNESCO zamierza pomóc w przeprowadzaniu badań eksperymentalnych w szkołach podstawowych. Opracowane zostaną przy pomocy konsultantów sugestie w sprawie metod, jakie należałoby stosować w szkolnictwie podstawowym;
— udzielanie stypendiów nauczycielom oraz innym osobom kierującym pracą szkół stowarzyszonych;
— włączenie szkół do obchodu rocznic: a) XX rocznicy Organizacji Narodów Zjednoczonych w roku 1965, który został nazwany „Rokiem Współdziałania Międzynarodowego"; b) XX rocznicy UNESCO w dniu 4 listopada 1966 r.; c) XX rocznicy Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka w roku 1968, określonym jako „Międzynarodowy Rok Praw Człowieka".

Delegacja polska postulowała m. in. opracowywanie przez UNESCO filmów dla szkół i różnych pożytecznych wydawnictw, jak na przykład antologii zawierających fragmenty utworów, poezje i pieśni wybitnych pisarzy, poetów, kompozytorów różnych krajów, wyboru tekstów i ilustracji do poszczególnych zagadnień i tematów, dostosowanych do różnego wieku i zainteresowań uczniów. Żywe zainteresowanie wywołała informacja delegacji polskiej w sprawie organizowania obozów wakacyjnych dla szkół stowarzyszonych pod egidą UNESCO.

W wyniku dyskusji uchwalone zostały rezolucje zmierzające do dalszego rozwoju w świecie wychowania młodzieży w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami.

5. Wychowanie pozaszkolne młodzieży

Dyrektor generalny UNESCO Maheu podkreślił w zagajeniu dyskusji wciąż wzrastające znaczenie w dzisiejszym świecie wychowania pozaszkolnego młodzieży.

Plan pracy UNESCO w zakresie wychowania pozaszkolnego młodzieży oraz działalności organizacji młodzieżowych obejmuje m. in.:

— udzielanie pomocy organizacjom młodzieżowym dla zrealizowania ważnych projektów eksperymentalnych związanych z głównymi tematami i postulatami wysuniętymi przez międzynarodową konferencję w Grenoble w sprawach młodzieży;

— popieranie przez UNESCO międzynarodowych obozów pracy ochotniczej; udzielenie pomocy finansowej i technicznej Komitetowi koordynacyjnemu międzynarodowych obozów pracy ochotniczej przy UNESCO w celu koordynowania organizacji i działalności międzynarodowych obozów pracy ochotniczej, upowszechniania informacji niezbędnych w tym zakresie oraz zorganizowania światowej konferencji przedstawicieli tych obozów;

— zakończenie badań prowadzonych od roku 1961 na temat roli wychowania szkolnego i pozaszkolnego w procesie zapobiegania przestępczości młodzieży. UNESCO przedstawi sprawozdanie z tych badań na trzecim Kongresie Narodów Zjednoczonych, którego obrady odbędą się w Sztokholmie, w sierpniu 1965 r., na temat zapobiegania przestępczości oraz postępowania wobec młodocianych przestępców; UNESCO zapewni udział w tym kongresie czterech ekspertów w zakresie wychowania;

— wydanie w roku 1965 studium na temat „współczesna młodzież, jej problemy, jej zajęcia i działalność". W pracy tej będą wykorzystane materiały z międzynarodowej konferencji w Grenoble; powyższe studium, w którym przedstawione będzie szczególnie pozaszkolne wychowanie młodzieży, ukaże się w serii „Monografie UNESCO na temat wychowania";

— przestudiowanie przez UNESCO, przy współpracy organizacji młodzieżowych, problemów związanych z kształceniem, zatrudnieniem i wymianą pomiędzy różnymi krajami ochotników (młodych pracowników naukowych, specjalistów w różnych dziedzinach życia, kwalifikowanych robotników itd.).

Oprócz wyżej wymienionych spraw dyskutowane były również żywo plany pracy UNESCO w zakresie następujących zagadnień:

— reforma programów szkolnych i unowocześnienie metod nauczania i pomocy naukowych, zwłaszcza w zakresie przedmiotów ścisłych i języków obcych; planowane jest tu przeprowadzanie studiów porównawczych, seminariów naukowych, stażów praktycznych w zakresie produkcji i sposobu stosowania nowych pomocy audiowizualnych, opracowanie wykazów tych pomocy, upowszechnianie zdobytych doświadczeń itd.;

— kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, przeprowadzanie badań, orga-

nizowanie stażów w tym zakresie; opracowanie wstępnego projektu międzynarodowej rekomendacji w sprawie sytuacji zawodowej, społecznej i ekonomicznej nauczycieli;

— problemy związane z zapewnieniem we wszystkich krajach równego dostępu do oświaty i jednakowych szans dalszej nauki wszystkim dzieciom bez różnicy rasy, płci i warunków ekonomicznych lub społecznych;

— zagadnienie współdziałania międzynarodowego w sprawie rozwoju szkolnictwa wyższego; przeprowadzenie w latach 1965—1967 studium porównawczego w skali międzynarodowej na temat metod kształcenia w szkołach wyższych i stosowania pomocy naukowych; przeprowadzenie badań porównawczych w zakresie sposobu rozwiązania problemu wzajemnego uznawania przez różne kraje równowartości dyplomów uniwersyteckich i stopni naukowych oraz świadectw szkolnych;

— sprawa współpracy UNESCO z międzynarodowymi organizacjami, np. z Międzynarodowym Biurem do Spraw Oświaty w Genewie, z Instytutem UNESCO do spraw oświaty w Hamburgu, z Międzynarodowym Bankiem do Spraw Odbudowy i Rozwoju;

— sprawa działalności ośrodka informacji w Departamencie Oświaty w UNESCO.

Wiele uwagi w dyskusji ośrodka poświęcono regionalnym programom rozwoju oświaty w Afryce, Ameryce Łacińskiej, Azji i Europie.

*

W wyniku szerokiej i żywej dyskusji nad poszczególnymi zagadnieniami oświatowymi uchwalone zostały rezolucje zmierzające do dalszego rozwoju działalności UNESCO w dziedzinie oświaty, nauki i kultury.

Maria Żakowa

LISTY I KOMUNIKATY

SZANOWNY PANIE REDAKTORZE!

W związku z licznymi listami, jakie otrzymuję od Kolegów, byłych Oficerów-Jeńców, którzy w czasie drugiej wojny światowej w latach 1939—1945 przebywali w tak zwanych „Oflagach" na terenie Niemiec i brali udział w różnych formach kształcenia nauczycieli w ramach Studium Pedagogiczno-Społecznego, zorganizowanego przez działającą w obozach komórkę Związku Nauczycielstwa Polskiego, proszę Pana Redaktora o poinformowanie zainteresowanych, że materiały naukowe związane z badaniem związków psychofizycznych zachodzących u naszych oficerów, które w sposób tajny zostały przez nas zebrane i opracowane, zdołałem ukryć przed wzrokiem Abwehry, uratować przed zniszczeniem, przenosząc je piechotą 700-kilometrowym przymusowym marszem w czasie zimy 1944/45 z obozu w Gross-Born na Pomorzu do Sand-Bostel między Bremą a Hamburgiem.

Po przewiezieniu ich do kraju i ponownym przepracowaniu otrzymane rezultaty opublikowałem w poniżej wymienionych czasopismach naukowych pod następującymi tytułami:

1. Grupy krwi 1229 oficerów-jeńców w powiązaniu z barwą oczu i włosów. Zakład Antropologii Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu. *Przegląd Antropologiczny* T. XXVIII Z. 1. 1962. Str. 195—202.

2. Typy antropologiczne w świetle dwu różnych ujęć konstytucjonalnych. Polskie Towarzystwo Antropologiczne. Człowiek w Czasie i Przestrzeni. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Rok III. Z. 2. Warszawa 1960. Str. 81—84.

3. Przyczynek do badań psychofizycznych. Zakład Antropologii Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu. *Przegląd Antropologiczny*. T. XXV. Z. 2. Str. 463—364.

4. Stan fizyczny polskich oficerów-jeńców przebywających w obozach niemieckich podczas drugiej wojny światowej. *Kultura Fizyczna*. Dział Naukowo-Metodyczny, nr II, Listopad 1960. Rok XIII. Str. 771—782.

5. Społeczne i światopoglądowe postawy polskich oficerów-jeńców przebywających w czasie drugiej wojny światowej w wojskowych obozach w Niemczech. Studia Socjologiczno-Polityczne. Nr 14. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Rok 1963. Str. 57—112.

6. Oficerowie jeńcy w świetle badań antropologicznych. Zakład Antropologii Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu. T. XXV. Z. 1. Str. 205—216. Wrocław 1959.

Żywię nadzieję, że Pan Redaktor zgodzi się na zamieszczenie tej notatki na łamach pisma także i dlatego, ponieważ prace te wraz z kształceniem nauczycieli, przebywających w obozach, traktowaliśmy jako wyraz naszej walki z hitlerowskim okupantem na odcinku kulturalno-oświatowym.

Z wyrazami szacunku
dr Konstanty Sobolski
Wrocław

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Профессиональное образование и педагогические науки 1
ЗЫГМУНТ ЗЕЛИНЬСКИ — Теоретические основы и организационно-практическая пригодность номенклатуры профессионального образования . 22
ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ — Особенности средств обучения производственному труду 38
РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ — О понятии активности и видах активизации учащихся в обучении теоретическим профессиональным предметам . . 48

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЯН СТОИНЬСКИ — Заметки о реформе системы подготовки учителей в ПНР. 61
ЛЕОН ВЫТЫЧАК — Не потерять достижений педучилищ 62
ХЕНРЫК СМАЖИНЬСКИ — Потребность в подготовке учителей с полувысшим и высшим образованием в Польской Народной Республике . . 65
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Полемические замечания о книге Зофии Кшиштошек: Методологические основы марксистской педагогики 68

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ, И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛЕКСАНДЕР ЛИПА — Из опыта над объективностью школьных оценок 73

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЗЫГМУНТ БОВНИК — Бронислав Бигельэйсен-Желязовски: Очерк психологии труда 85
ЙОЛЯНТА КУЛЬПИНЬСКА — Казимеж Доктур: Промышленное предприятие 90
МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Л. Б. Ительсон: Основы методики профессионального обучения школьников 93
ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ — Эрнест Й. Мк Кормик: Антропотехника . . . 96
КАЗИМЕЖ ДОКТУР — Социология профессии 98

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских журналов 102
СТАНИСЛАВ ШАЕК — Проблемы профессионального образования в ФРГ. 105

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Подготовка учителей профессиональных школ в ГДР. 109

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Совещание Редакционного Совета „Педагогического движения" 115
(ред.) — Заграничные отклики о педагогической книге польского автора . 117

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МАРИЯ ЖАКОВА — Вопросы просвещения в программе деятельности ЮНЕСКО в 1965—66 г. 118

CONTENTS

ARTICLES

IGNACY SZANIAWSKI — The Professional Education and Pedagogical Sciences 1
ZYGMUNT ZIELIŃSKI — The theoretical Bases and the organizational-practical Usefuness of the Professional Educational Nomenclature . . . 22
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Particularities of Teaching Means in Productive Work 38
RYSZARD RADWIŁOWICZ — About the Nation of Activity and Pupils Activization Forms in Theoretical Learning of Profession 48

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JAN STOIŃSKI — Remarks concerning the reform of teachers educationsystem in Polish People's Republic 61
LEON WYTYCZAK — Don't waste the acquisition of pedagogical secondary schools 62
HENRYK SMARZYŃSKI — The need of training teachers on the halfhigh and high levels in Polish Peopale's Republic 65
BOLESŁAW NIEMIERKO — Polemical remarks about Zofia Krzysztoszek's book: Methodological bases of the marxist pedagogics 68

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

ALEKSANDER LIPA — Experiences concerning the objectivization of School marks 73

CRITICAL BOOK REVIEWS

ZYGMUNT BOWNIK-BRONISŁAW — Biegeleisen-Żelazowski: The psychology of work — an outline 85
JOLANTA KULPIŃSKA — Kazimierz Doktór: The industrial undertaking . 90
MIROSŁAW NOWICKI — L. B. Itielson: Osnowy mietodyki profiessjonalnogo obuczenija szkolnikow 93
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Ernest J. Mc Cormick: Anthropotechnics . . 96
KAZIMIERZ DOKTÓR — Sociology of professions 98

REWIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A. review of Polish periodicals 102
STANISŁAW SZAJEK — Problems of the professional schools in German Federal Republic 105

SCHOOLS IN THE MODERN WORLD

TEOFIL SOSNOWSKI — The teachers' training for professional schools in German Democratic Republic 109

HOME CHRONICLE

The meeting of The Editorial Board of „The Pedagogical Movement" . . . 115
(edit. — Foreign echoss about the pedagogical book of a Polish author . . . 117

FOREIGN CHRONICLE

MARIA ŻAKOWA — Educational problems in the UNESCO activities — programme in the years 1965—1966 118

SPIS TRESCI

ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI — Oświata zawodowa i nauki pedagogiczne . . . 1
ZYGMUNT ZIELIŃSKI — Podstawy teoretyczne i przydatność organizacyjno-praktyczna nomenklatury kształcenia zawodowego 22
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Osobliwości środków nauczania pracy wytwórczej 38
RYSZARD RADWIŁOWICZ — O pojęciu aktywności i formach aktywizacji uczniów w teoretycznej nauce zawodu 48

DYSKUSJE I POLEMIKI

JAN STOIŃSKI — Uwagi o reformie systemu kształcenia nauczycieli w PRL 61
LEON WYTYCZAK — Nie zaprzepaścić dorobku liceów pedagogicznych . . 62
HENRYK SMARZYŃSKI — Potrzeba kształcenia nauczycieli na poziomie półwyższym i wyższym w Polsce Ludowej 65
BOLESŁAW NIEMIERKO — Uwagi polemiczne o książce Zofii Krzysztoszek: Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej 68

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER LIPA — Z doświadczeń nad obiektywizacją ocen szkolnych . 73

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZYGMUNT BOWNIK — Bronisław Biegeleisen-Żelazowski: Zarys psychologii pracy 85
JOLANTA KULPIŃSKA — Kazimierz Doktór: Przedsiębiorstwo przemysłowe 90
MIROSŁAW NOWICKI — L. B. Itielson: Osnowy mietodyki profiessjonalnogo obuczenija szkolnikow 93
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Ernest J. McCormick: Antropotechnika . . . 96
KAZIMIERZ DOKTÓR — Socjologia zawodów 98

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich 102
STANISŁAW SZAJEK — Problemy szkolnictwa zawodowego w NRF . . . 105

SZKOŁA W SWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI — Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w NRD . 109

KRONIKA KRAJOWA

Zebranie Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego" 115
(Red.) — Odgłosy zagraniczne o książce pedagogicznej polskiego autora . . . 117

KRONIKA ZAGRANICZNA

MARIA ŻAKOWA — Zagadnienia oświatowe w programie działalności UNESCO na lata 1965—1966 113

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK VII (XXXIX) LIPIEC — SIERPIEŃ 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), *Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz* (sekr. red.), *Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński* (red. nacz.).

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. Wronia 23. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

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.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1065

Nakład 6.175 + 150 egz. Ark. wyd. 8,4. Ark. druk. 5,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 22. VI. 1965 r. Podp. do druku 11. X. 1965 r. Druk ukończono w październiku 1065 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 1442 - G-11

ROK VII (XXXIX) LIPIEC — SIERPIEŃ 1965 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

BOGDAN SUCHODOLSKI

PROBLEM OSOBOWOŚCI W WARUNKACH REWOLUCYJNEJ PRAKTYKI

1. Nie byłoby — oczywiście — nic prostszego, aby to zagajenie filozoficznej narady na temat osobowości [1] rozpocząć od wskazania na wieloznaczność samej nazwy i na wielorakość tych zakresów rzeczywistości, które ma się na myśli przyjmując różne znaczenia słowa. Każdy słownik filozoficzny poświęca wiele stron na określenie historycznej ewolucji terminu osobowości i na prezentowanie różnorakich propozycji jego określenia. Liczne studia — zwłaszcza amerykańskie — przedstawiają i analizują wielorakie i sprzeczne teorie osobowości, formułowane z punktu widzenia różnych gałęzi nauki — a więc przez biologów, psychologów, socjologów — a w ich obrębie z punktu widzenia różnych szkół naukowych. Wreszcie, nie mamy wcale pewności, czy pojęcie osobowości oznacza to samo co pojęcie osoby — niektórzy używają tych słów jako jednoznacznych, a inni biorą je jako punkt wyjścia metafizycznych rozróżnień; ani też nie wiemy, czy osobowość oznacza to samo co indywidualność, czy też słowa te wskazują na zupełnie różne strefy rzeczywistości.

Nie pójdę jednak tą drogą. Jestem w ogóle bardzo sceptyczny wobec prób rozjaśnienia wszelkich terminologicznych sporów i formułowania propozycji mających porządkować istniejący chaos, a prowadzących zazwyczaj do jeszcze jednego wariantu możliwości interpretacyjnych. Myślę, iż terminologiczne spory nie są zazwyczaj skutkiem nieporządnego my-

[1] Referat inaugurujący polsko-jugosłowiańską Konferencję Filozoficzną w Warszawie, w grudniu 1964.

ślenia ani jego przyczyną, lecz są świadectwem istnienia ważnych i podstawowych różnic w samej rzeczywistości, która ma być analizowana. I dlatego sądzę, iż jeśli chcemy skutecznie wyzwolić się z terminologicznego chaosu, nie powinniśmy interpretować nazw, pojęć i teorii, lecz próbować zobaczyć samą rzeczywistość w procesach jej nieustannej przemiany.

2. Co oznacza ten postulat odwołania się do rzeczywistości w naszej sytuacji, gdy mamy rozpocząć dyskusję nad osobowością? Oznacza on przede wszystkim próbę zdania sobie sprawy z przyczyn, dla których problematyka ta staje się dziś tak interesująca, i z perspektyw, jakie odsłania w konkretnej rzeczywistości i praktycznym, społecznym działaniu. Bo chociaż byliśmy zdania, iż myśli — w ich historycznym rozwoju — rodzą się z myśli samych, to jednak nie moglibyśmy nie przyznać, iż rodzą się one także i z samej rzeczywistości. To ona właśnie, niezależna od nas, a przecież przez nas stwarzana, rzuca nam swe nieustające wyzwanie, któremu musimy — a może tylko powinniśmy — sprostać.

Jeśli problem osobowości — podobnie jak i problem człowieka — staje się dziś tak pasjonującym problemem w krajach budujących ustrój socjalistyczny, to przyczyną tego nie jest samowolna decyzja filozofów ani ich prywatne i kapryśne zainteresowania. Istnieją głębsze, obiektywne przyczyny tych zainteresowań. To rzeczywistość sama stawia przed nami problem osobowości i wymaga, aby był on rozwiązany.

Powiedzmy najogólniej, jaka jest treść tego wyzwania. Budując ustrój socjalistyczny budujemy ustrój, w którym władza ludzi nad przyrodniczymi i społecznymi warunkami ich życia wzrasta, ustrój, w którym rola i znaczenie człowieka w społeczeństwie rosną, a możliwości jego wszechstronnego rozwoju stają się coraz większe. Mówiąc po prostu, budujemy ten ustrój przez człowieka i dla człowieka. Rozwój tego ustroju zależy od rozwoju osobowości; im dalej posuwamy się na tej drodze, tym staje się to wyraźniejsze.

3. Przechodząc na płaszczyznę filozoficzną sformułujemy ten punkt widzenia w następujący sposób. Problem osobowości jest problemem przynależnym do tego programu ludzkich działań i ludzkich nadziei, które się wyrażają w obrazie wszechstronnego rozwoju ludzi, do tej perspektywy, która przeciwstawia się zasadniczo wizji przeszłości, która ukazuje ją jako zorganizowaną niewolę ludzi-robotów. Problem osobowości przedstawia się nam jako problem świata, który może — i powinien być — uczłowieczony; świata, który poddaje się naszym ludzkim zamiarom i dążeniom. Świat, który byłby pojmowany jako oporny i wrogi wobec tych działań, musiałby być światem bez miejsca dla ludzkiej osobowości, musiałby być dla niej więzieniem lub ziemią zesłania, chaosem wzbudzającym trwogę i poczucie nędzy istnienia, niewolą, której więzy mogłaby zerwać tylko śmierć.

Te określenia są oczywiście aluzją nie tylko do współczesnej filozofii katastrofizmu, ale i do licznych i różnorodnych odmian filozofii pojmującej świat jako rzeczywistość bez człowieka. Współczesna filozofia katastrofizmu jest ostatnim ogniwem tego nurtu, który — przybierając w swym historycznym rozwoju różne nazwy — likwidował samoistną i odpowiedzialną pozycję człowieka w świecie. Niekiedy człowiek był pojmowany jako spektator wielkiego widowiska zdarzeń, które nie działy się dla niego ani przez niego, pojmowany był jako istota, która — w najlepszym razie — osiągać ma wewnętrzny spokój dystansu wobec świata i rezygnacji z własnych zamierzeń. Niekiedy człowiek był pojmowany jako element przyrodniczego porządku, taki sam jak wszystkie inne jego składniki, podległy tym samym, powszechnym prawom walki o byt i selekcji najsilniejszych osobników gatunku. Niekiedy był on pojmowany jako część wielkich całości, jako moment w obiektywnym rozwoju idei, jako materia obiektywnych form kolektywnego istnienia, jako narzędzie technokratycznej i organizacyjnej władzy.

Na gruncie tych różnych kierunków filozoficznych problem osobowości nie ma żadnego sensu. I nie był on rzeczywiście stawiany. Zagadnienie człowieka było rozwiązane — a właściwie likwidowane — w kategoriach wyznaczanych przez ogólne założenia, jakie przyjmowała ta filozofia świata bez człowieka; kategorie te ustalały jego empiryczne lub metafizyczne istnienie w sposób, który nie wymagał żadnych takich konstrukcji pojęciowych, jakie musiałyby być wymagane przez pojęcie osobowości. Człowiek był — w zależności od tych założeń — tylko zjawiskiem, tylko egzemplarzem gatunku, tylko substratem obiektywnych przemian, tylko statystyczną jednostką, tylko środkiem lub narzędziem.

4. Te różne kierunki filozofii pozostawały zawsze w walce z tymi, które przyjmowały niesprowadzalną do niczego innego wartość indywidualnej egzystencji. Wiadomo, iż problem osoby i osobowości był postawiony w dziejach filozofii przez chrześcijaństwo. Od wczesnośredniowiecznych sformułowań rozwija się nurt tych rozważań skodyfikowanych przez Tomasza z Akwinu, którego klasyczne rozróżnienia osobowości jako ens in se oraz ens per se podjęte zostały przez filozofię XIX wieku i przeszły tą drogą aż do współczesnego egzystencjalizmu. W nowoczesnym personalizmie skrzyżowały się te różnorodne tendencje, przeciwstawne i zbieżne. Tradycje Augustyna i Pascala, tradycje Tomasza z Akwinu, tradycje kantowskie, tradycje Kierkegarda, tradycje Fichtego i Hegla żyły w różnorodnych proporcjach w licznych koncepcjach personalizmu w XX wieku.

Bogactwo i siła tych koncepcji, manifestowana przez nie czasami bardzo gorąco sympatia dla nowoczesności, próby powiązań z radykalnymi dążeniami religijnymi, jak również próby całkowicie laickiego odczytania tradycyjnie religijnej problematyki osobowości — sprawiały, iż w pewnym okresie ulegaliśmy złudzeniu, iż pojęcie osobowości należy wyłącznie do

tego religijnego i idealistycznego ujęcia świata i że samo posługiwanie się terminem osobowość oznacza deklarację przynależności do tych stanowisk.

A jednak, gdy wnikniemy nieco głębiej w podstawowe założenia tych różnych odmian, dojdziemy do wniosku, iż ograniczają one całą problematykę osobowości w sposób, któremu właśnie zaprzecza doświadczenie społeczne naszej epoki i jego potrzeby. Personalizm nowoczesny — poza nielicznymi próbami przełamania granic, w jakich powstawał — jest próbą obrony człowieka przed światem, w którym żyje, jest próbą stworzenia mu własnego królestwa poza tą rzeczywistością konkretną i codzienną, w której istnieje, przeniesienia go w perspektywy religijne lub w świat kultury rozumiany automatycznie lub wreszcie w samotność wewnętrzną, chronioną przed zgiełkiem życia i rewoltą mas, jak to określono.

I jeśli filozoficzne podstawy prób likwidowania problematyki osobowości określimy jako f i l o z o f i ę ś w i a t a b e z c z ł o w i e k a, to podstawy tego personalizmu w jego różnych odmianach mogą być określone jako f i l o z o f i a c z ł o w i e k a b e z ś w i a t a. Człowiek staje się w niej samoistnym, metafizycznym bytem i ocala siebie samego, jedynego i niepowtarzalnego, za cenę odejścia od konkretnej rzeczywistości, w której żyje, porzucenia ryzyka i odpowiedzialności związanych z miejscem i czasem istnienia.

5. Tymczasem najostrzejsza, a zarazem najbardziej dramatyczna problematyka osobowości, jaką stawiają przed nami nasze czasy, to właśnie problematyka człowieka w t y m ś w i e c i e, który, chociaż jest światem przez ludzi tworzonym, pozostaje równocześnie i wciąż jeszcze światem nieludzkim. To są przecież główne doświadczenia naszej epoki. Doświadczenia walki z faszyzmem i tworzenia ludzkiej osobowości na przekór tym, którzy rozporządzali siłą i gwałtem; doświadczenia ruchu oporu, w którym człowiek stawał przed decyzją dotyczącą historycznych rozstrzygnięć, a zarazem swego osobistego zaangażowania; doświadczenia rewolucyjnej walki z kolonialnym uciskiem prowadzonej dla narodowego wyzwolenia; doświadczenia z socjalistycznego budownictwa, w którym szerokie masy ludzkie powołane zostały do uczestnictwa w życiu społecznym i w kulturze, do podejmowania zawodowych i politycznych obowiązków przerastających ich dotychczasowe przygotowanie; doświadczenia planowania przyszłości, innej niż teraźniejszość, stwarzania warunków nowego życia w walce z przeciwieństwami, podejmowania ryzyka błędów, doświadczenia osobistego życia jednostki w zakresie zbieżności i konfliktów ze sprawą społeczną, z potrzebami i zadaniami ogólnymi, w zakresie zbieżności i konfliktów osobistego awansu społecznego i zawodowego z warunkami środowiska i tradycji.

Problem osobowości jest dziś problemem miejsca i roli człowieka w tym świecie społecznym, który stwarzają ludzie w trudzie i błędach, w upartej nadziei i w ryzyku planowego, racjonalnego działania. Problem osobowości jest dziś problemem tych wszystkich sprzeczności, jakie istnieją między

przeszłością, z której pochodzimy, i teraźniejszością, w której żyjemy, oraz między teraźniejszością, która nas ogranicza, i przyszłością, którą tworzymy. Problem osobowości jest dziś problemem społecznego planowania i indywidualnego awansu, problemem konfliktów między oportunistycznym przystosowaniem się do warunków życia a śmiałym dążeniem do ich przekształcenia, problemem błędów własnych i cudzych w społecznym działaniu, odpowiedzialności za własne losy i zaangażowanie w odpowiedzialność za sprawy wspólne.

Gdy kierujemy naszą uwagę na te doświadczenia ludzkie, tak charakterystyczne dla naszych czasów, dostrzegamy z całą jasnością, iż ani „filozofia świata bez człowieka", ani „filozofia człowieka bez świata" nie potrafią nam pomóc, ani w zrozumieniu nowoczesnej problematyki, ani w pojęciu racjonalnego działania. Gdy spoglądamy w tę rzeczywistość współczesną, która jest naszą rzeczywistością, widzimy, iż stawia ona przed nami problem człowieka i świata tworzonego przez ludzi, problem roli człowieka w tym świecie, znaczenie świata społecznego dla rozwoju człowieka. W tych warunkach i w obliczu tych zadań tracą swe znaczenie filozofie likwidujące problem człowieka, jak również i te, które usiłowały go rozwiązywać w kategoriach różnorakiego porzucenia świata.

6. Odrzucenie tych dwóch wielkich koncepcji filozoficznych, reprezentowanych przez bardzo różne kierunki i prądy, jest nie tylko wypowiedzeniem posłuszeństwa tradycyjnej filozofii; jest również przeciwstawieniem się także i wielu kierunkom badań nad osobowością. Badania nad osobowością, bardziej niż w jakiejkolwiek innej dziedzinie, zależały od przyjmowanych założeń filozoficznych, i to nawet wówczas, gdy nie zdawano sobie z tego sprawy. Wyrażały one — mniej lub więcej świadomie — zasady myślenia o świecie jako o rzeczywistości, w której nie ma miejsca dla człowieka jako istoty aktywnej i odpowiedzialnej za swe życie, lub zasady myślenia o człowieku jako istocie zdobywającej się na przeciwstawienie siebie samego rzeczywistości, potraktowanej jako nieważna i obca, chociaż warunkująca ludzkie istnienie.

Być może, nigdy nie mamy tak ostrego poczucia, iż nauka rozwija się z rzeczywistością i nie dostrzega narastającej w niej problematyki, jak wówczas, gdy uświadamiając sobie rzeczywiste procesy kształtowania się ludzi w naszych czasach bierzemy do ręki liczne publikacje, zwłaszcza amerykańskie, na temat osobowości. Gdy czynimy przegląd tych teorii — a książki, które napisali Hall i Lindzey, Wepman i Heine, N. Smelser i W. Smelser bardzo nam to ułatwiają — nie odnajdujemy w nich narzędzi, które by pozwalały nam analizować poprawnie procesy, jakie zachodzą; i odwrotnie, gdy obserwujemy te procesy — zwłaszcza w oparciu o szerokie materiały pamiętnikarskie, dotyczące losów ludzkich w tych trudnych i wielkich czasach — nie znajdujemy w tych teoriach wiele elementów, do których moglibyśmy się odwołać.

Są to po prostu dwie różne rzeczywistości: ta, o której mówi współ-

czesna nauka o osobowości, rozwijana zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, oraz ta, w której my żyjemy i którą my tworzymy w naszym kraju i w wielu innych krajach, ta, w której problematyka osobowości wyrasta z zupełnie innych doświadczeń społecznych i prywatnych, wiąże się z zupełnie innymi perspektywami.

7. Przyjmując założenia głoszące, iż świat ten może się stawać coraz bardziej ludzkim, a ludzie kierując jego rozwojem mogą rozwijać w coraz pełniejszej mierze swe człowieczeństwo oraz wykorzystując wielkie doświadczenia ludzi w historycznych procesach tworzenia nowego życia — musimy inaczej niż dotychczas formułować zasadniczą problematykę badań nad osobowością.

Jej punktem wyjścia musi być człowiek i wytwory jego społecznej działalności. Długa i różnorodna tradycja filozoficzna uczyła pojmować osobowość ludzką jako całość zamkniętą i w samej istocie niezależną od świata zewnętrznego, a nawet od jej własnych dzieł. Osobowość miała mieć w samej sobie ośrodek sił, które ją kształtują, rzeczywistość zaś, w której żyła, miała być tylko terenem jej ujawnienia się, zespołem podniet lub przeszkód, środowiskiem jej przeciwstawnym. Tak ujmowano osobowość z punktu widzenia religijnej wiary, tak ją widzieli metafizycy od Kartezjusza i Leibniza, podobnie ujmuje ją psychoanaliza.

Wbrew temu jesteśmy coraz bardziej przekonani, iż osobowość jest rzeczywistością otwartą, obejmującą zmiennym rytmem bogaty świat ludzkich wytworów, przekształconą przez niego w jej najgłębszych wymiarach. Gdy mówimy o sobie te słowa proste i trudne: j e s t e m, akceptujemy równocześnie w samym naszym osobowym istnieniu i historię, która nas wychowała, i kraj, do którego należymy, i naukę, której wierzymy, i technikę, którą się posługujemy, i sztukę, która nas wzrusza. Granice osobowości są tak rozległe, jak ten zakres obiektywnego świata, w którym się ona odnajduje jako we własnym swym świecie, albo — formułując inaczej — granice te obejmują ten cały obiektywny świat, który się staje jej światem subiektywnym.

Przekonanie, iż granice osobowości są otwarte, nie jest — oczywiście — przekonaniem nowym. Ale — jak dotychczas — miało ono tylko bardzo niewielki wpływ na teorię osobowości. Moglibyśmy powiedzieć, posługując się jeszcze średniowieczną i renesansową terminologią, iż próbowano ujmować osobowość raczej jako „substantia" niż jako „qualitas". A przecież właśnie jej jakość, kształtująca się w historycznych procesach obiektywizacji wewnętrznych treści lub ich projekcji w przedmiotowy świat kultury, staje się konkretną treścią jej życia, a zapewne także i jej struktury.

Czy rzeczywiście bowiem podstawowa struktura osobowości kształtuje się pod naciskiem anonimowych popędów i czy nie mają w tym zakresie znaczenia te strefy rzeczywistości, z którymi osobowość jest powiązana.

Sądzę, iż ważną i nową problematykę badań nad osobowością otwierałyby pytania dotyczące roli nauki, sztuki, techniki w życiu osobowości, pytania dotyczące roli, jaką w tym zakresie ma historyczna świadomość i społeczna ideologia. Nowoczesny postęp społeczny i techniczny, który sprawia, iż nauka nie jest już tylko własnością uczonych, ale staje się ważnym elementem zawodowego życia szerokich mas, stwarza zupełnie nowe warunki rozwoju osobowości dzięki naukowemu myśleniu. Podobnie fakt udostępnienia sztuki oraz rozwój tzw. cywilizacji obrazu sprawia, iż funkcjonowanie nowoczesnej osobowości przebiega inaczej niż dawniej, ponieważ jej wrażenia i ekspresja zostają przekształcone. O technice myślimy wciąż jeszcze w kategoriach materialnego narzędzia produkcyjnego, nie dostrzegając tej wielkiej problematyki filozoficznej, jaką stawia świat tworów technicznych, ani jego roli dla nowoczesnych ludzi w całym zakresie ich życia. Nieco więc uwagi skupiały na sobie problemy historycznej świadomości, ale bardzo niewiele umiemy powiedzieć o znaczeniu, jakie świadomość historyczna ma dla struktury osobowości; interesuje nas wciąż bardziej problem archetypów i osobowości w warunkach prymitywnych niż problem nowoczesnej świadomości historycznej w powiązaniu z dynamiką osobowości. Jeszcze mniej wiemy o roli społecznej ideologii, jako o czynniku formującym ludzką osobowość; badania prowadzone w tej dziedzinie nie wykroczyły poza dość wątpliwe próby typologii politycznych orientacji i postaw osobowych i poza powierzchowne korelacje między sytuacją jednostki a jej politycznymi poglądami.

Cała tu wymieniona problematyka nie jest — na ogół biorąc — uwzględniana w teoriach osobowości. Niektóre teorie osobowości częściowo zbliżają się do tej problematyki — np. teorie wiążące analizę osobowości z procesem uczenia się (Learning Theory), przedstawiane zwłaszcza w studiach J. Dollarda, koncepcje K. Lewina (Field Theory), teorie wiążące pojęcie osobowości z kulturą i środowiskiem, jak to czynią Allport i Murray, Kardiner, Kluckhohn, Linton; jednak są one bardzo dalekie od tych procesów, które w epoce współczesnej kształtują osobowość. Jest rzeczą zastanawiającą i charakterystyczną, iż badacze kierują się uparcie ku analizom materiałów czerpanych z kultur pierwotnych, ku wykrywaniu rzekomo podstawowych i trwałych albo bardzo abstrakcyjnych schematów, ale niechętnie podejmują analizę osobowości na tle cywilizacji współczesnej, a jeśli to czynią, to jedynie w aspekcie psychopatologicznym. Wbrew temu wolno jednak sądzić, iż centralne problemy osobowości w świecie współczesnym nie są wcale identyczne ani z tymi problemami, które występują w kulturze pierwotnej, ani z tymi, które się ujawniają w klinice psychiatrycznej. Sygnalizowana przez nas problematyka osobowości i współczesnej kultury obiektywnej mogłaby być scharakteryzowana tym lapidarnym określeniom człowieka, jakie dał K. Marks, pisząc, iż „człowiek — to świat człowieka". Istotnie, sądzimy, iż nie istnieje inna możliwość zbu-

dowania teorii osobowości adekwatnej do sytuacji i procesów naszej epoki, jak tylko wówczas, gdy skierujemy naszą uwagę badawczą na obiektywizowanie się podmiotu w kulturze obiektywnej w przeżyciach jednostki. Osobowość jest tym, w czym się odnajduje w świecie obiektywnym, lub — mówiąc inaczej — jest tym, co sobie z tego obiektywnego świata „przywłaszcza".

8. Wskazując na tę problematykę wskazujemy jednak tylko na jeden z zakresów problematyki osobowości. Spróbujemy teraz ukazać zakres drugi.

Mówiąc o osobowości i kulturze obiektywnej nie należałoby sądzić, iż stosunki wzajemne między tymi elementami są autonomiczne i mogą być wyrażone wyłącznie w pojęciu kształcenia. Pojęcie kształcenia jest bardzo ważnym pojęciem teorii osobowości, ale nie wyczerpuje ono z pewnością całości tych sił, dzięki którym osobowość szuka swego wyrazu w kształtach obiektywnych. Wprawdzie kultura obiektywna — zwłaszcza nauka i sztuka — ma szczególną zdolność „wciągania" człowieka w jej krąg coraz głębiej, zdobywania go niejako na własność i przekształcania go, to jednak źródła osobowej dynamiki są z pewnością bardziej różnorodne niż te, na które wskazuje teoria kształcenia.

Odpowiedź na pytanie: jakie są to źródła, nie jest łatwa. I w tym zakresie współczesne teorie są bardzo jednostronne. Wskazują one właściwie niemal wyłącznie na rolę czynników psychicznych. Niektórzy wskazują na znaczenie ukrytych w podświadomości popędów, których rodzaje i struktura są bardzo różnie określane; inni akcentują znaczenie różnych rodzajów potrzeb i dążeń, mniej lub więcej świadomych, wyrażających się w różnorodnych postawach, sprzecznościach, konfliktach; jeszcze inni koncentrują uwagę na skutkach sukcesów lub klęsk życiowych jednostki, upatrując w nich — zwłaszcza w adaptacji lub we frustracji — zasadniczy czynnik osobowotwórczy.

We wszystkich tych ujęciach pomija się rolę tych czynników pozajednostkowych, które bywają siłą napędową jednostkowej działalności. To, co sprawia, iż jednostka podejmuje określone działanie, wcale niekoniecznie musi tkwić w niej samej; bywa przecież i tak, iż pewne obiektywne sytuacje i obiektywne wydarzenia pobudzają do pewnego działania i ograniczają inne jego rodzaje. Nawet gdybyśmy powiedzieli, iż dokonywa się tu „wyzwalanie" istniejących już w osobowości możliwości, nie zmieniałoby to zasadniczo znaczenia czynników obiektywnych w uruchamianiu osobowości.

Wśród tego rodzaju czynników szczególną siłą dysponują te, które przywykliśmy określać jako „stosunki społeczne". Jak wiadomo, Marks określając człowieka wskazał, iż jest on „w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych", a Gramsci, rozwijając tę tezę, stwierdził, iż skoro „właściwą indywidualnością jest całokształt tych stosunków, to stworzyć

własną osobowość znaczy — uświadomić sobie te stosunki, a zmienić swą osobowość to tyle, co zmienić całokształt tych stosunków".

Jest rzeczą zrozumiałą, dlaczego wypracowywane w krajach kapitalistycznych teorie osobowości unikają rozpatrywania tej problematyki; nie możemy jednak znaleźć usprawiedliwienia dla naszych zaniedbań w tym zakresie. Rzeczywistość sama — a mieliśmy się właśnie odwoływać do niej — ukazuje nam różnorodne procesy osobowościowe, związane z wielkimi przemianami społecznymi. Studia nad osobowością nie mogą pomijać tych bogatych materiałów, w których zawierają się świadectwa przemian osobowościowych w wielkich i ważnych procesach historycznych. Rozumiem dobrze trudności związane z naukowym eksploatowaniem tego materiału, jak również i siłę tych upodobań, które każą zbierać materiały podatne na matematyczne opracowanie, ale ostatecznie celem nauki jest badanie rzeczywistości takiej, jaką ona była i jest, takiej, jaką się staje. Rzeczywistość zaś wskazuje niewątpliwie, iż problematyka osobowości związana jest z procesam wielkich przemian społecznych, z tworzeniem nowego ustroju, z otwieraniem przed szerokimi masami możliwości życia i rozwoju.

9. Jest oczywiste, iż wskazując na tę problematykę osobowości i rewolucyjnej praktyki, mam na myśli całą wielorakość zjawisk, pełnych sprzeczności i konfliktów. Proces tworzenia nowego człowieka w nowych warunkach socjalistycznych jest skomplikowanym i powolnym procesem; zadaniem uczonych jest właśnie analizować jego różnorodność, ustalać przyczyny, pod wpływem których osobowość ludzka rośnie, i te, które ją załamują, wskazywać warunki jej rozwoju i czynniki, które ten rozwój hamują.

Gdyby rewolucyjna praktyka miała w sobie magiczną siłę tworzenia nowych ludzi, w całej pełni ludzkich i wszechstronnie rozwiniętych, nie byłoby potrzebne ani celowe i odpowiedzialne planowanie dalszego społecznego rozwoju, ani świadome kształtowanie międzyludzkich stosunków, ani wychowanie ludzi; teoria osobowości mogłaby w tych fikcyjnych warunkach być czysto spektatorskim sprawozdaniem z rzeczywistości. Wiemy jednak, iż tak nie jest; wiemy, iż nowy człowiek tworzy się w trudnym współdziałaniu świadomej akcji z żywiołowymi procesami historii. W tych warunkach teoria osobowości powinna nie tylko ukazywać całą różnorodność sprzecznych sił i rozwiązań, ale powinna równocześnie stawać się jednym z czynników celowego działania.

Jeśli rzeczywiście filozofowie dość już długo tylko objaśniali świat i jeśli powinni wreszcie przystąpić do tego, by go zmieniać, to apel ten należy zastosować i do nauki o osobowości. Poprawna teoria osobowości powinna wskazywać warunki jej rozwoju, ułatwiać usuwanie przeszkód na jej drodze, odsłaniać podstawowe prawidłowości dokonujących się przemian i ustalać sprawne metody działania.

Można wprawdzie twierdzić, powołując się zwłaszcza na przykład psychoanalizy, iż wiele innych teorii osobowości prowadziło także do praktycznych konsekwencji, które postulujemy dla tej teorii, jaką należy zbudować na podstawie doświadczeń związanych z rewolucyjną przebudową życia społecznego. Ale nie wolno nie dostrzegać zasadniczej różnicy. Psychoanaliza istotnie prowadziła do określonej praktyki, ale praktyka ta miała charakter subiektywistyczny i terapeutyczny. Chodziło w niej o wyzwolenie jednostki z jej własnych uwikłań i zahamowań; jednostka miała być uleczona, miała powrócić do siebie samej, naturalnej i prawdziwej.

Teoria osobowości, wyprowadzona z doświadczeń społecznej rewolucji, prowadziła do praktyki innego rodzaju i innego zasięgu. Prowadziłaby do przekształcenia ludzi w związku z przekształceniem warunków życia i z perspektywami ich dalszego działania. Ta praktyka stawałaby się czynnikiem rozwoju i wzrostu ludzi ponad poziom, jaki dotychczas osiągali; nie uwalniając ludzi z ich własnych sideł wewnętrznych, powoływałaby ich do nowych możliwości i nowych zadań.

Taki charakter tej praktyki miałby szczególne znaczenie poznawcze. Dotykamy tu sprawy niezwykle ważnej dla nowoczesnej teorii osobowości sprawy, która — być może — właśnie z pedagogicznego punktu widzenia występuje w całej jasności. Chodzi o sposób określania osobowości człowieka. Przyjmuje się najczęściej, iż osobowość jest określona przez zespół właściwości, które mogą być różnorodnymi metodami ustalone. Ale można być zdania — i to właśnie wydaje mi się słuszne — iż osobowość danego człowieka powinna być określana nie na podstawie tego, jaką jest, lecz według tego, jaką się może stać. Pozornie myśl ta jest zaprzeczeniem naukowości badań, ponieważ zachęca ona do tego, by ujmować osobowość w perspektywach jej możliwości, podczas gdy nauka zajmuje się — tak się sądzi dość powszechnie — tym tylko, co jest, a nie tym, co być może.

Jednak sprawa nie jest wcale tak prosta. Ostatecznie odpowiedź na pytanie: kim jest dany człowiek, uzyskujemy z analizy tego, do czego dochodzi on w ciągu swego życia, a więc z analizy możliwości realizowanych. Wynika stąd, iż nasz sąd, wypowiadany w toku jego życia, bez uwzględnienia zarysowujących się możliwości, byłby ograniczony i fałszywy. Jeśli twierdzenia takie są zaskakujące, zwróćmy uwagę na istotny sens wszelkiej działalności pedagogicznej. Polega on przecież na tym, iż traktujemy wychowanka zawsze jako istotę, która jest w gruncie rzeczy inną, niż jest, ponieważ wiemy, iż stawać się ona będzie inną. I — jako wychowawcom — nie na tym nam zależy, aby wiedzieć, jakimi nasi wychowankowie właśnie są, lecz na tym, jakimi ich potrafimy uczynić, jakimi się mogą stać; wychowanie jest zawsze racjonalną nadzieją. Znaczy to, iż osobowość wyraża się raczej w tym, co się z niej tworzy, niż w tym, jaką jest.

Czy nauka może się zajmować tymi aspektami wzrostu, tymi możliwościami? Musimy sobie uprzytomnić, iż — wbrew potocznym opiniom

głoszącym, iż nauka bada tylko to, co jest — nauka bardzo często poznaje to, co jest tylko dzięki analizowaniu tego, co stać się może. Mówiąc najogólniej, poznanie określonego zespołu faktów to nie tylko poznanie tego, skąd się on bierze, ale i tego, do czego prowadzi, co może — lub musi — z niego wynikać. Poznawanie ludzkiej osobowości z punktu widzenia jej rozwojowych możliwości nie jest więc czymś tak niezwykłym w naukowym postępowaniu, jak się to zbyt często sądzi.

W ten sposób wychowanie osobowości byłoby nie tylko praktycznym następstwem teorii osobowości, ale stawałoby się równocześnie szczególnie cenną metodą jej poznawania. Jeśli chcemy dowiedzieć się naprawdę i sprawiedliwie, jaka jest osobowość konkretnego człowieka, musimy jej stworzyć warunki, w których będzie ona próbowała przekroczyć granice, o których sądzono, iż pozostaną na zawsze nieprzekraczalne.

10. W tym miejscu naszych rozważań powinniśmy wreszcie wprowadzić pojęcie, które właściwie od samego początku było obecne, chociaż nie wymienione jawnie, a którego znaczenie dla proponowanej tu koncepcji jest wręcz zasadnicze: pojęcie alienacji.

Gdy proponujemy ujmować osobowość jako problem człowieka w t y m świecie, gdy wskazujemy na zjawisko obiektywizacji człowieka w kulturze i upodmiotowienia jej obiektywnych treści, gdy podkreślamy znaczenie rewolucyjnej praktyki w kształtowaniu osobowości, gdy wreszcie uwydatniamy znaczenie rozwojowych możliwości, wykraczających ponad stan zastany — wszędzie w takich rozważaniach stawiamy problem alienacji i jej przezwyciężania.

Problem osobowości nowocześnie i laicko rozumiany jest w gruncie rzeczy problemem przezwyciężania alienacji. Gdyby rzeczywistość była nam, ludziom, zupełnie i całkowicie uległa, żylibyśmy w takiej wolności, która by nie wymagała od nas osobowego istnienia; gdyby rzeczywistość była nam, ludziom, zasadniczo obca i wroga, żylibyśmy pod jarzmem takiej konieczności, iż nie byłoby warunków dla osobowego istnienia. Osobowość jest pojęciem akceptacji rzeczywistości, dokonywanej przez nieustający wobec niej sprzeciw, jest pojęciem określającym naszą uległość wobec zastanego świata, a zarazem nasz odpowiedzialny wysiłek stworzenia świata nowego; jest pojęciem ukazującym sprzeczności między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, sprzeczności między tą wiernością, jaką powinniśmy zachować wobec tego, co nas stworzyło, a tą wiernością, do której jesteśmy wzywani przez stworzoną przyszłość.

Powiązanie teorii osobowości z teorią alienacji sprowadza całą dyskusję o osobowości na grunt marksowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa. Jest to zupełnie oczywiste i nie chciałbym w tym zagajeniu — i tak dość długim — rozwijać szerzej tej myśli. Chciałbym jednak — w zakończeniu — zwrócić uwagę, iż doświadczenie alienacji — nie mające wprawdzie jeszcze ani swej nazwy, ani teorii — towarzyszyło od najdawniejszych

czasów pojęciu osobowości oraz występowało w różnych obserwacjach form jej istnienia.

Cóż bardziej symptomatycznego niż fakt, iż samo słowo osobowość wywodzi się z łacińskiego słowa persona, oznaczającego maskę aktora, który grał określoną rolę, i że odtąd tym samym słowem określano wewnętrzną treść życia jednostki, odrębną i niepowtarzalną, oraz jej zewnętrzny wygląd i jej społeczne oblicze, jak również tym samym słowem określano fikcyjne postaci dramatu. W tej różnorodności znaczeń, pokrywanych wspólnym słowem, ujawniał się dramatyczny charakter przeciwstawień będących treścią ludzkiej osobowości: życie prawdziwe i maska przybrana, życie autentyczne i życie pozorne, życie wewnętrzne i zewnętrzne oblicze.

W tych warunkach szczególne znaczenie zyskiwało pytanie o to, w czym ludzka osobowość znajduje swe życie prawdziwe? I artyści, i filozofowie, od Erazma i Szekspira aż po Hume'a, poszukiwali tej odpowiedzi, wskazując na konflikty dwóch porządków życia, indywidualnego i społecznego, w których żyli ludzie, zdradzając na przemian bądź samych siebie, bądź świat, w którym grali jakąś rolę.

Te przeciwieństwa życia autentycznego i przywdziewanej maski występowały równocześnie i w innej płaszczyźnie, w tak często dyskutowanym przeciwieństwie dnia świątecznego i dnia powszedniego. Gdy niektórzy sądzili, że autentyczna osobowość człowieka żyje wyłącznie w wolności dnia świątecznego, inni twierdzili, iż środowiskiem jej życia są konieczności i praca dnia powszedniego. Ten spór trwa właściwie aż do naszych czasów i odradza się w dyskusjach między tymi, którzy sądzą, iż ludzie uzyskują swe pełne ludzkie życie tylko w okresach wolnych od pracy i że prawdziwie ludzka cywilizacja będzie cywilizacją wczasów, a tymi, którzy sądzą, iż najgłębsza treść osobowości wyraża się w pracy twórczej.

Tak więc pytanie: w jakiej mierze człowiek, wstępując w świat, zmuszony zostaje do zaprzeczenia samemu sobie, w jakim stopniu właśnie to wejście w świat otwiera przed nim możliwości rozwoju — było pytaniem towarzyszącym wszelkiej głębszej refleksji nad problemem osobowości. Do tej wielkiej tradycji intelektualnej nawiązał Sartre, gdy przeciwstawił — jak to wielekroć czyniono — w życiu osoby ludzkiej istnienie en soi istnieniu pour soi; w tej pierwszej postaci osobowość jest tym, czym jest, w tej drugiej jest tym, czym nie jest i nie jest tym, czym jest.

Ta właśnie wielka problematyka obiektywizowania się człowieka we własnych swych dziełach i przezwyciężenia obiektywizacji osiągniętych, problematyka historycznego i społecznego losu człowieka, a zarazem dramatycznych wątpliwości dotyczących tego, co jest jego życiem autentycznym — ta cała problematyka w różnoraki sposób dostrzegana przez wieki, a dziś określana pojęciem alienacji i jej przezwyciężenia, stanowi treść zasadniczą nowoczesnej teorii osobowości.

Tej teorii, która dostrzega, jak osobowość ludzka rozwija się w społecznym świecie, który tworzy, i zarazem, jak jest zagrożona przez jego unieruchomione formy; teorii, która rozwój osobowości pojmuje jako zaangażowanie w walkę o taki kształt świata — w kulturze, w pracy, w stosunkach społecznych — który pozwalałby ludziom na doświadczenie, iż nie są w tym świecie obcymi, lecz uczestnikami i twórcami jego przemian.

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕВОЛЮЦИОННОЙ ПРАКТИКИ

Проблема личности — так же как и проблема человека — является сегодня захватывающей проблемой в странах строящих социализм. При социализме возрастает значение человека, так как развитие этого строя обусловлено всесторонним развитием личности. В этом отношении проблема личности представляется как проблема всего мира, которая может и должна быть человеческой.

Принимая предпосылку утверждающую, что мир этот может становится все более человеческим, а люди, управдяя его развитием, могут развивать свое человечество более полно и широко — мы должны иначе, нежели до сих пор, формулировать основную проблематику исследований личности. Исходной точкой должен быть человек и продукты его общественной деятелности. Действительность показывает, что проблематика личности связана с процессами больших общественных премен, с созданием нового строя, с открытием пред широкими массами новых возможностей жизни и развития.

Указывая на эту проблематику, которую можно бы в самых общих чертах назвать проблематикой личности и революционной практики, автор имеет в виду всю многократность явлений полных противоречий и конфликтов. Революционная практика не содержит в себе магической силы творения новых людей, вполне человеческих и всесторонне развитых. Новый человек рождается в трудных условиях взаимодействия сознательной деятельности со стихийными процессами истории. В этих условиях теория личности должна не только указывать на всю разнородность противоречивых сил и решений, но должна одновременно составлять один из факторов целеустремленного действия.

По мнению автора, теория личности, основанная на опыте общественной революции, должна вести к преобразовыванию людей в связи с преобразовыванием условий жизни и перспективами их дальнейшего действия. Обоснованная на ней практика становилась бы тогда фактором повышения уровня роста людей, достигнутого до сих пор.

BOGDAN SUCHODOLSKI

THE PROBLEMS OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF REVOLUTIONARY PRACTISE

Along with the problem of human being, the problem of personality is becoming an exciting issue in the socialist constructing countries. In a socialist country the importance of Man is increasing as the country's development is conditioned by a universal development of personality. In view of this the problem of personality becomes the problem of the world which can and should be humanized.

Acknowledging the principle thot the may become more human and thot people controlling its development may become more able to develop their humanity better — we have to refodmulate the problems involved in investigating personality. Man and the products of his social activity have to be the starting point. Reality shows that problems of personality are connected with the processes of great social changes, with constructing the new system, with onening for the masses new perspectives and possibilities of life and development.

Pointing to these problems, which can generally be called problems of personality and revolutinary practise, the author refers to the complexity of phenomena full of contradictions and conflicts. Revolutionary practise is not endowed with magic powers to create new men, fully human and universally developed. New Man is born in a difficult cooperation of conscious action and spontaneous historical processes. Therefore theory of personality, in addition to showing the whole variety of contradictory forces and solutions, shuold become one of the factors of purposeful action.

The author is of the opinion that theory of personality derived from the experience of social revolution should lead to transforming the people in connection with transforming the conditions of life and perspectives of their future actions. Practise based on such theory would, then, become a factor of helping people grow above the level that they were reaching so far.

B. E.

RYSZARD WROCZYŃSKI

PROBLEMY ORGANIZOWANIA ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO

Wychowanie we współczesnym świecie ogromnego postępu kultury jest procesem bardziej złożonym niż w poprzednich okresach historycznych. Dzieci i młodzież bowiem obok planowej działalności wychowawczej szkoły objęte są poza szkołą szerokim kręgiem bodźców rozwojowych. Wpływy pozaszkolne wykraczają współcześnie poza wzory i normy przekazywane przez podstawowe grupy społeczne, w których uczestniczy młoda generacja, jak rodzina, kręgi rówieśnicze, środowisko lokalne; wiążą się z postępem kultury, a w szczególności z planowaniem życia oświatowego i kulturalnego w skali ogólnopaństwowej. Podstawowego znaczenia dla procesów planowej działalności wychowawczej nabierają techniczne środki komunikacji kulturalnej, jak prasa, radio, telewizja. Wychowawcze aspekty funkcjonowania środków masowej komunikacji sygnalizuje się coraz częściej, choć stosunkowo mało wiemy o kierunku ich wpływów. Dotychczasowe sygnały mają przeważnie charakter impresji opartych na obserwacji bądź własnym doświadczeniu. Badania szczegółowe, zarówno polskie, jak i obce [1], należy traktować jako zapoczątkowanie prac, które mogłyby stworzyć podstawy dla planowego postępowania w dziedzinie pedagogicznego wykorzystania współczesnych technik upowszechniania kultury.

Dla współczesnej szkoły i efektywności jej działania coraz większego znaczenia nabiera więc poznawanie wpływów i bodźców rozwojowych, oddziałujących na młodzież pozaszkolną. Nie jest rzeczą przypadku, iż wraz z żarliwą dyskusją wokół problemów współczesnej szkoły, próbami opracowania nowej struktury wykształcenia szkolnego i nowej integracji treści programowych, zgodnej z tendencjami rozwojowymi współczesnej nauki — obserwujemy wzmożony nurt badań nad środowiskiem pozaszkolnym, próby pomiaru czynników środowiskowych oraz usiłowanie ustalenia racjonalnych sposobów interwencji w kierunku tworzenia w środowisku pozaszkolnym pozytywnych wpływów rozwojowych, eliminowania czy kompensowania wpływów ujemnych. We współczesnej praktyce wychowawczej wielu krajów ujawniają się wyraźne tendencje do objęcia kontrolą i planowym oddziaływaniem całego życia dzieci i młodzieży. Przejawem tej tendencji jest rozwój zadań opiekuńczych szkoły (aż po tzw. szkoły wydłużonego dnia), a w szczególności — instytucji wychowania pozaszkolnego, organizujących czas wolny dzieci i młodzieży.

[1] Himmelreit Hilde, Oppenheim A. N. Vince Pamela: Television and the Child, London 1959; Schramm W., Lyk J., Parker E.: Television in the Lires of our Children. 1961; Fleming E.: Telewizja w nauczaniu i wychowaniu. Warszawa 1963; Komorowska J.: Telewizja w życiu dzieci i młodzieży. Studium telewizji wśród uczniów szkoły podstawowej w mieście przemysłowym cz. I, Warszawa 1963, cz. II, Warszawa 1964.

Placówki wychowania pozaszkolnego stanowią dziś już w wielu krajach integralny człon systemu oświaty i wychowania, sprzężony z funkcjonowaniem szkoły i rozszerzający jej planową działalność na czas wolny dzieci i młodzieży. Nie są one wprawdzie w swoim funkcjonowaniu tak zwarte, jak środowisko szkolne, stanowią jednak również „instytucję" wychowawczą, o bogatym i złożonym zespole bodźców i wpływów rozwojowych.

Współczesne wychowanie jako proces celowego działania realizuje się ponadto w warunkach tzw. cywilizacji zmiennej. Fakt ten wzmaga dodatkowo złożoność zadań wychowawczych w stosunku do okresów względnej stabilizacji życia społecznego i kultury. Wychowanie ma bowiem dziś przygotowywać młodą generację do życia w warunkach, które będą różnić się od tych, w których upływa jej dzieciństwo i młodość. B. Suchodolski tę swoistość współczesnej sytuacji wychowawczej określił mianem „wychowania dla przyszłości", oddając w tym terminie istotną cechę współczesnego wychowania [2]. Teoretyczna konstrukcja wychowania jako planowej czynności i procesu zawarta w koncepcji „wychowania dla przyszłości" oparta jest na przesłankach empirycznych; wynika z retrospektywnej analizy dynamiki rozwojowej życia oraz ze wskaźników rozwojowych, które zasadniczo rzutują na zadania wychowania. Wskaźniki rozwojowe obejmują wprawdzie przede wszystkim dziedzinę zjawisk gospodarczych, ewentualnie ich konsekwencje dla kultury; rzadko schodzą na teren tak szczegółowych spraw, jak planowanie oświaty, tym bardziej — planowanie wychowania. Narasta jednak w świecie pedagogicznym świadomość potrzeby ścisłej więzi pedagogów i ekonomistów dla racjonalnego planowania wychowania i w dziedzinie strukturalnej, i programowo-metodycznej. Koncepcja wychowania dla przyszłości wywodząc się logicznie ze wskaźników rozwoju społecznego i ekonomicznego posiada znaczenie fundamentalne dla współczesnej teorii wychowawczej. Ale jest to równocześnie koncepcja wychowawcza najtrudniejsza do realizacji, spośród znanych historycznych koncepcji wychowawczych. Obok bowiem swoistości procesów wychowawczych, które wynikają z dynamiki psychofizycznej natury wychowanka, na co zwracał już uwagę F. Znaniecki [3] — wprowadza dodatkowy czynnik zmienności — stosunki, dla których ma być przygotowywana młoda generacja w toku planowej działalności wychowawczej.

Konsekwencją złożonej sytuacji, w której dokonuje się współcześnie wychowanie młodej generacji, jest coraz widoczniej rysujące się nowe ujęcie funkcji szkoły. W dotychczasowym rozwoju szkoła realizowała dwa sprzężone zadania: nauczania, czyli wyposażenia młodej generacji w swoisty system pojęć, wiadomości, umiejętności zakreślonych programem szkolnym, oraz wychowania, czyli kształtowania świadomości wychowan-

[2] B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości. Warszawa 1959.
[3] F. Znaniecki: Podstawy i granice celowego działania wychowawczego (W:) Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje. Warszawa 1929.

ka, jego przekonań i zasad społeczno-moralnych. Zadania te są sprzężone, tzn. integralnie związane i wzajemnie uwarunkowane. Każde bowiem nauczanie jest rozszerzaniem poznania, czyli świadomości, która jest motorem postępowania; przekonania natomiast opierają się na wywodzie logicznym, którego podstawą jest znajomość niezbędnych faktów i zjawisk. Jakkolwiek szkoła jest instytucją nauczająco-wychowawczą, to jednak dominowały w jej historycznym rozwoju cele dydaktyczne, określona koncepcja wykształcenia ogólnego i zawodowego. Wokół struktury treści wykształcenia i sposobów jej realizacji koncentrowały się wszystkie dawne i nowsze spory i kontrowersje w środowiskach zawodowych pedagogów i laików, interesujących się problematyką wychowania i społecznej funkcji szkoły. Szkoła tradycyjna, niezależnie od szczegółowych kontrowersji, zwłaszcza żywych w ciągu ostatniego stulecia, była ujmowana przede wszystkim jako uczelnia. Jej kamieniem węgielnym był — i pozostał do naszych czasów — program nauczania jako zwarty kodeks wiadomości, w który wyposaża młodą generację. „Dydaktyczny" profil szkoły akcentowany jest również w ostatnich latach w związku z rozwojem tzw. nauczania programowanego (programmed instruction) [4]. Nauczanie programowane jest modnym dziś kierunkiem, który skupia zainteresowanie wielu pedagogów. Jego atrakcyjność wydaje się leżeć w perspektywach technologicznych rozwiązań procesu nauczania oraz pomiaru wiadomości ucznia. Technologia jednak nauczania programowanego, choć odbija charakterystyczne tendencje współczesnej kultury, kryje w sobie niebezpieczeństwo deprecjacji podstawowych zasad wychowania. Czymże jest bowiem nauczanie programowane, jak nie eksponowaniem funkcji dydaktycznej szkoły, i to w jej najbardziej prostej postaci, zasobu przyswojonych wiadomości? Wydaje się natomiast, że w wyniku wskazanych powyżej ogólniejszych przeobrażeń społeczno-dydaktycznych ewolucję szkoły widzieć należy w pogłębieniu jej funkcji wychowawczej. Jeśli teza ta jest słuszna, to należy przewidywać, że szkoła współczesna, nie zatracając cech uczelni, coraz to bardziej rozszerzać będzie swoje zadania wychowawcze.

Ten kierunek przemian szkoły wynika logicznie z przeobrażeń zachodzących we współczesnych społeczeństwach i w kulturze. Konsekwencje przeobrażeń i perspektyw rozwojowych społeczeństwa i kultury dla zadań pracy wychowawczej trafnie ujmuje Z. Mysłakowski, wskazując, iż nie bagaż wykształcenia, adaptujący do z góry określonych zadań, ale przygotowanie do twórczych przeobrażeń i aktywności intelektualnej i społecznej stawać się będzie dominującym celem wychowania. „Im bardziej — dowodzi — zmienną staje się baza społeczna, im szybsze jest tempo wszystkich przemian w życiu społecznym, tym bardziej traci na znaczeniu funkcja adaptacyjna; na pierwsze miejsce natomiast wysuwa się funkcja

[4] Zob. m. in. W. A. Deterline: An Introduction to Programmed Instruction. Prentice Hall 1962; N. A. Crowder: Automatic Tutoring by Intrinzio Programmed Learning, NEA 1960.

rekonstrukcyjna. Tak więc w społeczności o wysokim wskaźniku zmienności — a taką jest społeczność dążąca do budowy socjalizmu — postęp, wynalazczość, powstawanie nowych treści prawodawstwa, sztuki i wychowania — słowem: rekonstrukcja na nowym poziomie — staje się czymś najbardziej aktualnym, realnym i istotnym" [5].

Ewolucja zadań wychowania i perspektywy rozwojowe szkoły prowadzą nas do rozważań na temat organizacji środowiska wychowawczego. Jest bowiem rzeczą naturalną, iż tak szerokich zadań wychowawczych jakie stawia przed sobą szkoła, szczególnie szkoła w społeczeństwie socjalistycznym, nie da się realizować bez uwzględnienia warunków środowiskowych oraz bez planowego organizowania udziału młodzieży w życiu środowiska. Najbliższe środowisko terytorialne stanowi naturalny teren aktywności społecznej młodej generacji, a z punktu widzenia zadań wychowania nie może być obojętny kierunek i formy aktywności społecznej dzieci i młodzieży w ich środowisku życia; nie może bowiem być obojętny zasób i rodzaj doświadczeń społecznych, jakich młoda generacja empirycznie nabywa w bezpośrednim zaangażowaniu w życiu społecznym i kulturalnym młodzieży i dorosłych.

Poznanie warunków środowiskowych ułatwia skuteczną działalność wychowawczą, zezwala na szersze i pełniejsze rozumienie postępowania wychowanków, ich sukcesów i trudności. Warunki środowiskowe poznaje wychowawca bądź to bezpośrednio, poprzez różne formy kontaktu z rodziną lub środowiskiem pozarodzinnym ucznia, bądź też drogą pośrednią, „pryzmatyczną", jak ją określał S. Szacki, tzn. poprzez kontakt z wychowankiem i obserwację jego zachowania się.

Zadanie poznawcze warunków środowiskowych ucznia spada u nas na nauczyciela, stanowi integralny niejako człon jego pracy wychowawczej. Jest to dziedzina pracy wychowawczej, której waga i znaczenie będą się zwiększały w miarę rozwoju zadań opiekuńczych szkoły. Dziedzina ta będzie też wymagała w coraz szerszym stopniu specjalnego przygotowania, znajomości metod i technik poznawania środowiska wychowawczego. W wielu krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych i we Francji, rozwinęła się specjalna kategoria pracowników opiekuńczo-wychowawczych, tzw. asystentów społecznych (social worker, asistente sociale). Kształcą się oni w specjalnych szkołach zawodowych wyposażeni są w niezbędne przygotowanie teoretyczne i praktyczne do pracy w środowisku, do umiejętnego rozpoznawania potrzeb i właściwego ich zaspokajania. Zadania asystentów społecznych są szerokie i wykraczają poza dziedzinę opieki nad dziećmi i młodzieżą. Niemniej jednak powiązania asystentów społecznych ze szkołą stają się coraz silniejsze i coraz powszechniej praktykuje się powierzenie zadań „środowiskowych" zespołowi kwalifikowanych pracowników społeczno-wychowawczych. Poprzez pełniejsze oświetlenie warun-

[5] Z. Mysłakowski: Wychowanie w cywilizacji zmiennej. Warszawa 1964, s. 449.

ków środowiskowych asystenci społeczni służą pomocą w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów wychowawczych, podobnie jak pomoc lekarska w szkole wspiera działalność wychowawczą poprzez pełniejsze rozpoznawanie warunków i potrzeb biologicznych dzieci i młodzieży.

Zasięgiem kontroli środowiska wychowawczego objęta jest dziś cała młodzież w wieku szkolnym. Jest to cecha różniąca współczesne formy kontroli od tradycyjnych, które miały charakter interwencyjny lub też wyrażały się w powoływaniu instytucji wzorcowych, o ograniczonej dostępności. Ewolucję tę można prześledzić np. na zmianie zadań i zasięgu kolonii letnich dla dzieci i młodzieży. W początkach swych były one formą działalności opiekuńczej o cechach wyraźnie filantropijnych. Przeznaczone były dla dzieci „z suteren i poddaszy"; obecnie stanowią powszechną formę zorganizowanego wypoczynku letniego dzieci i młodzieży. Zmiana zadań pociągnęła za sobą zasadniczo inną funkcję tej popularnej dziś akcji i wyznaczyła jej założenia wychowawcze i metodyczne. Placówki wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży wykazują podobną ewolucję. Jako instytucje wzorcowe — znane są od dawna, dopiero jednak współcześnie wyrażają tendencje do objęcia zasięgiem swego funkcjonowania szerokich mas dzieci i młodzieży, całej młodej generacji. Fakt ten nadaje im specyficzny charakter i podnosi je do rangi integralnego członu systemu oświaty i wychowania.

Szersze i pełniejsze widzenie funkcji wychowawczej środowiska pozaszkolnego nie jest przypadkowe. Wynika konsekwentnie z zaznaczonych na wstępie przemian w pojmowaniu zadań i funkcji współczesnego wychowania. Jeżeli szkoła ma wyposażać nie tylko w „bagaż wykształcenia" adaptujący do zadań utylitarnych, ale przygotowywać do wszechstronnego udziału, do jego „rekonstrukcji na wyższym poziomie", jak to określił Z. Mysłakowski, to w realizacji tak pojmowanych celów wychowawczych nabiera wielkiego znaczenia aktywność dzieci i młodzieży poza szkołą, w szczególności w zorganizowanych ośrodkach tej aktywności, mianowicie w placówkach wychowania pozaszkolnego. Planowanie pracy wychowawczej należy więc pojmować jako zakreślenie programowych ram wewnątrzszkolnej działalności dydaktyczno-wychowawczej oraz jako programowanie warunków środowiskowych umożliwiających pełne zaspokojenie potrzeb rozwojowych młodej generacji.

Planowanie wewnątrzszkolne jest łatwe do realizacji. Jak w każdej bowiem dziedzinie planowego działania, również i w pracy szkoły wytworzył się na drodze empirycznej pewien wzór organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, który stanowi podstawę szczegółowych rozwiązań. Zasadnicze przesłanki dla planowania wewnątrzszkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej wynikają z systemu klasowo-lekcyjnego, który wytycza ramy dla programowej działalności szkoły. Elementarną czynnością planowania pracy wychowawczej szkoły jest rozkład materiału na-

uczania na przeciąg całego roku szkolnego, wykorzystanie odpowiednich pomocy i urządzeń szkolnych; planowaniem objęta jest organizacja roku szkolnego, funkcjonowanie samorządu szkolnego, działalność pozalekcyjna w postaci kół, zespołów przedmiotowych itp.

Znacznie trudniejsze problemy wiążą się z planowaniem środowiska wychowawczego. Środowisko wychowawcze bowiem stanowi złożony układ wpływów i podniet, z których nie wszystkie mogą być poddane planowej interwencji, zazwyczaj zaś działalność interwencyjna, w zakresie, w jakim jest możliwa, wymaga współdziałania wielu czynników. Możemy jednak w sposób planowy tworzyć źródła wartościowych podniet ogniskujących aktywność dzieci i młodzieży w określonym środowisku terytorialnym. Dla przykładu posłużyć się można osiągnięciami opieki środowiskowej nad dziećmi i młodzieżą czy tymi jej formami, które określone są mianem pedagogiki podwórzowej. Tworzenie elementarnych urządzeń zaspokajających potrzebę ruchu i aktywności w osiedlach mieszkaniowych w postaci boisk, terenów zabaw, świetlic — w sposób widoczny ogniskuje aktywność młodocianych mieszkańców w kierunku pozytywnym, ogranicza ujemne przejawy ich zachowania się. Również umiejętna inspiracja grup rówieśniczych tworzyć może z band aspołecznych grupy wychowawczo wartościowe.

Kierunek planowej działalności wychowawczej w środowisku, wiążący się z organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży, posiada szczególne perspektywy i możliwości w warunkach gospodarki planowej. Zwracaliśmy uwagę powyżej, iż czas wolny dzieci i młodzieży powinien pozostawać pod kontrolą wychowawczą, może bowiem stanowić czynnik wspomagający rozwój bądź też źródło licznych ujemnych wpływów. W szczególności kontroli wychowawczej wymaga funkcjonowanie i wykorzystywanie technicznych środków upowszechniania kultury. Pełniejsza ich kontrola możliwa jest tylko w tych formach, które dadzą się zlokalizować instytucjonalnie, czyli w instytucjach i ośrodkach działalności wychowawczej, które są powoływane dla organizowania całokształtu pozaszkolnej aktywności dzieci i młodzieży.

Nietrudno jest dostrzec, iż w wyniku rozwoju technicznych środków komunikacji ulega przemianie pojęcie środowiska wychowawczego. W tradycyjnym społeczeństwie przez pojęcie środowisko wychowawcze rozumieliśmy przede wszystkim podstawowe grupy naturalne, w których dokonywał się proces „socjalizacji" młodej generacji. Zaliczano do nich rodzinę, grupy rówieśnicze, środowiska lokalne. Przekazywały one bowiem młodej generacji wzory społecznego zachowania, system wartości i przekonań, który wprowadzał ją do uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym. Obecnie młody chłopiec czy dziewczyna kształtuje swój świat wyobrażeń i przekonań w intensywnym kontakcie z różnymi przejawami kultury współczesnej, upowszechnionymi za pomocą tech-

nicznych środków komunikacji. Pojęciem środowiska wychowawczego obejmować więc będziemy obok oddziaływań podstawowych grup społecznych i placówek wychowawczych wpływy idące ze strony technicznych środków komunikacji (radio, telewizja, prasa, wydawnictwa). Kanały tych wpływów są jednak wielorakie. Mogą nimi płynąć treści wartościowe i prymitywne, które deprawują wrażliwość artystyczną i moralną oraz wyjaławiają kulturalnie. „Godzimy się wszyscy — pisze S. Żółkiewski — ludzie zajmujący różne stanowiska teoretyczne i obserwujący zjawiska kulturalne w różnych ustrojach społecznych, że współczesna kultura mas jest zagrożona inwazją szmiry i kiczu, że podlega procesom spłycenia i standaryzacji" [6]. Niezbędny staje się filtr przesączający treści wartościowe, a zatrzymujący bezużyteczny szlam. Rolę filtru i kanału stymulującego recepcję dóbr kulturalnych mogą spełnić instytucje wychowania pozaszkolnego. Rozwój ilościowy tych instytucji oraz miejsce w systemie oświaty i wychowania sprawiają, iż stają się one składnikiem środowiska wychowawczego o szczególnej funkcji stymulatywnej.

Planowanie więc instytucji wychowania pozaszkolnego nabiera wielkiego znaczenia i staje się niezbędne określenie założeń wytyczających kierunek ich rozwoju w środowisku. Można by wywód tych założeń oprzeć na funkcji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Funkcja ta jest trojaka: wypoczynek, rozrywka, rozwój osobowości. Te same cele stać powinny u podstaw działalności placówek wychowania pozaszkolnego, których zadaniem jest przecież w pierwszym rzędzie zaspokajanie potrzeb czasu wolnego ich młodocianych uczestników. Dokonując niezbędnej generalizacji można by przeto funkcje placówek wychowania pozaszkolnego określić jako zaspokajanie potrzeb młodzieży w dziedzinie: 1) wypoczynku i rozrywki (rekreacyjnego) oraz 2) działalności twórczej (kreatywne). Przez organizację środowiska wychowawczego rozumieć będziemy planowe tworzenie systemu urządzeń rekreacyjnych i kreatywnych, zaspokajających potrzeby aktywności młodej generacji.

Zagadnienie rekreacji posiada bowiem szczególne znaczenie w warunkach współczesnej cywilizacji. Potrzeba planowania i racjonalizacji wypoczynku i rozrywki sygnalizowana jest dość powszechnie w krajach o szybkim postępie przeobrażeń ekonomicznych i społecznych. Szczególną wagę przywiązuje się w krajach tych do systemu urządzeń rekreacyjnych w środowisku. Urządzenia rekreacyjne stanowią istotny czynnik planowania przestrzennego miast, dzielnic mieszkaniowych i osiedli; poszukuje się planowych rozwiązań w dziedzinie rekreacji w „zagęszczonych" dzielnicach miast wielkich.

Należy nadmienić, iż pojęcie rekreacji nie jest jednoznacznie określone w literaturze naukowej. W literaturze amerykańskiej, w której spotykamy liczne publikacje na temat rekreacji dzieci i młodzieży oraz dorosłych,

[6] S. Żółkiewski: Perspektywy literatury XX wieku. Warszawa 1960, s. 470.

nadaje się pojęciu rekreacji szerokie znaczenie. Dr James S. Plant mianem rekreacji oznacza wszystkie czynności o charakterze bezinteresownym. „Wszystkie czynności — pisze — które wykonujemy dla nich samych, a nie dla rezultatu, zawierają w sobie istotne elementy rekreacji".[7] W tym znaczeniu określa rekreację „zintegrowanym doświadczeniem", a różnicę między rekreacją i zatrudnieniem ilustruje na przykładzie posługiwania się zabawką i maszyną. Zabawce narzuca człowiek jej funkcjonowanie, jest ona emanacją jego projektów, pomysłów i pragnień. W tym się wyraża sens i wartość zabawek. Maszynie natomiast musi się człowiek podporządkować, jeżeli chce, by mu służyła użytecznie. Georg D. Butler w pracy pt. „Wprowadzenie do rekreacji środowiskowej" [8] daje następujące określenie rekreacji: „Jest to wszelka aktywność, która nie jest świadomie podejmowana dla korzyści, która zwykle występuje w czasie wolnym, która daje ujście fizycznej, umysłowej lub twórczej energii człowieka i której się on oddaje z wewnętrznej potrzeby, a nie zewnętrznego przymusu... krótko mówiąc rekreacja to wszelka forma doświadczenia lub aktywności, w której człowiek angażuje się z własnej chęci powodowany przyjemnością i satysfakcją, jakiej mu dostarcza" [9].

W polskiej literaturze pedagogicznej słowo rekreacja ma nieco zawężone znaczenie. Określa wprawdzie również bezinteresowną aktywność młodzieży, ale ograniczoną przede wszystkim do dziedzin wypoczynkowych i rozrywkowych. Przez rekreację rozumiemy więc wypoczynkowo-rozrywkowe formy aktywności dzieci i młodzieży. Rola ich dla życia i rozwoju młodej generacji jest podstawowa, a środowiskowe urządzenia rekreacyjne stanowią główne ogniwo w organizowaniu pozaszkolnego środowiska wychowawczego. Nie dysponujemy obecnie ani w Polsce, ani w innych krajach literaturą fachową na temat planowania środowiskowych urządzeń rekreacyjnych dla młodzieży. Problematykę tę uwzględniają jednak ogólne prace poświęcone sprawom rekreacji. Podstawowe założenia programowania środowiskowych form rekreacji amerykański pedagog i organizator życia społecznego J. Lee określił następująco: „Lokalne planowanie ośrodków rekreacji oprzeć się winno na rozpoznaniu potencjalnych zainteresowań i potrzeb w tej dziedzinie, uwzględniać cele wychowawcze i kreatywne wolnego czasu oraz stwarzać szerokie możliwości dla zaspokojenia różnorodnych zainteresowań indywidualnych..." [10]. Szerzej problem planowania urządzeń rekreacyjnych w środowisku rozważa G. Butler, dochodząc do sformułowania podstawowych kryteriów planowania. Wymienimy z nich

[7] Plant J. S.: Recreation and the Social Integration of the Individual. New York 137, s. 58—59.
[8] G. D. Butler: Introduction to Community Recreation. Prepared for the National Recreation Association. New York 1959.
[9] G. D. Butler, op. cit., s. 10.
[10] J. Lee: Certain Bacis Assumptions Under the Wort of the National Recreation Association. Recreation 1934, nr 7.

najważniejsze, ponieważ zdają się one wyrażać racjonalne założenia planowania w dziedzinie rekreacji.

1) Należy zapewnić jednakie możliwości rekreacyjne dla wszystkich mieszkańców środowiska; oznacza to przede wszystkim odpowiednią rozbudowę urządzeń rekreacyjnych oraz ich właściwe rozmieszczenie; 2) w planach należy uwzględniać potrzeby różnych grup wieku, stwarzać możliwość rekreacji dla całych rodzin; 3) urządzenia rekreacyjne powinny umożliwiać różne formy rekreacji, zarówno wypoczynku, jak i czynnego zaangażowania, i to w formach elementarnych, jak i wymagających odpowiednich umiejętności; 4) powinny stwarzać dla dzieci i młodzieży możliwość pogłębienia zainteresowań rozwijanych w szkole; 5) w szczególności dbać należy o rozwijanie tych form aktywności, które mogą przetrwać w późniejszych fazach życia, kiedy wiek ograniczy wyspecjalizowaną sprawność ruchową; należy więc kształcić takie umiejętności, jak pływanie, tenis, popularne gry zespołowe; 6) urządzenia rekreacyjne powinny zapewniać możliwość aktywności w ciągu całego roku oraz w ciągu całego dnia, uwzględniać potrzeby całego środowiska; 7) powinny zaspokajać nie tylko indywidualne, ale i grupowe potrzeby; 8) powinny realizować programy wartościowe z punktu widzenia społecznego oraz powinny być dynamiczne, tzn. uwzględniać narastające potrzeby i możliwości czasu wolnego [11].

Założenia powyższe dotyczą planowania powszechnych urządzeń rekreacyjnych w środowisku. Zaspokajać one mają potrzeby różnych kategorii wieku. Nietrudno jest jednak dostrzec, że sprawy młodej generacji wysuwają się w nich na czoło. Co więcej, ośrodki rekreacyjne w myśl wyżej podanych założeń spełniać mają — poza funkcją wypoczynku i rozrywki — rolę pomostu między generacjami, w szczególności między młodzieżą dorastającą i światem ludzi dorosłych. Jest to uboczna funkcja ośrodków rekreacyjnych, niedostatecznie dostrzegana, ale o istotnej wadze w procesie wychowania społecznego młodej generacji. Nadmienić należy, że również w naszej praktyce ośrodki rekreacyjne w środowisku skupiają przeważnie i młodzież, i dorosłych, z wyraźną jednak dominacją potrzeb dzieci i młodzieży jako kategorii wieku, dla której możliwości rekreacyjne, głównie dostępność urządzeń, posiadają szczególne znaczenie wychowawcze.

Bardziej specjalny charakter mają urządzenia służące zaspokajaniu potrzeb kreatywnych dzieci i młodzieży. Ta dziedzina potrzeb zaspokajana jest poprzez formy pracy pozalekcyjnej (koła zainteresowań), ogniska pracy pozaszkolnej i placówki wychowania pozaszkolnego. Placówki wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży są najbardziej rozwiniętymi instytucjami wychowawczymi „poza szkołą". Zaspokajają różne dziedziny

[11] G. D. Butler: Introduction to Community Recreation. Op. cit., 243—247. G. Butler formuluje kryteria w 28 punktach; staraliśmy się ująć je syntetycznie, pomijając założenia specyficzne dla środowiska amerykańskiego.

aktywności młodzieży zarówno o charakterze rekreacyjnym, jak i twórczym. Głównym jednak ich zadaniem jest zaspokojenie zainteresowań twórczych.

Planowanie placówek wychowania pozaszkolnego w środowisku odpowiada podobnym założeniom, co planowanie urządzeń rekreacyjnych. Z natury jednak rzeczy ich funkcjonowanie jest ściśle skoordynowane z potrzebami szkół w środowisku działania placówki oraz z potrzebami środowiska jako całości. Potrzeby wychowawcze szkół zaspokoi wspólne planowanie pracy placówki oraz udziału w nich młodzieży. W planowaniu jednak zarówno sieci placówek, jak i zasięgu ich działania powinny być uwzględnione potrzeby społeczno-wychowawcze całego rejonu. Różny jest zasięg działalności placówek wychowania pozaszkolnego: mniejsze ograniczają się do najbliższego rejonu terytorialnego (np. ogrody jordanowskie), większe — jak domy kultury dzieci i młodzieży, młodzieżowe domy kultury — ogarniają swym zasięgiem całe miasto lub dzielnice; niektóre placówki, zwłaszcza młodzieżowe domy kultury — powiat czy nawet województwo. Należy sądzić, że tak szeroki zasięg terytorialny placówki jest zjawiskiem przejściowym, że rozwój będzie szedł w kierunku zagęszczenia sieci plącówek w takim zakresie, by spełniały one postulat bezpośredniej dostępności dla całej młodzieży rejonu, objętego działalnością danej placówki.

Rozbudowa sieci placówek wychowania pozaszkolnego umożliwi planową intensyfikację ich zadań społeczno-wychowawczych w środowisku. Stawać się one będą coraz czulszym instrumentem rejestracji i regulacji problemów związanych z życiem dzieci i młodzieży w środowisku. W szczególności planowa działalność placówek wychowania pozaszkolnego ześrodkowywać się będzie wokół dwu problemów: a) koordynacji pozaszkolnej aktywności dzieci i młodzieży w środowisku, b) oddziaływania na całe środowiska poprzez orientację na najpilniejsze dla danego środowiska problemy wychowawcze. Spełnianie tych zadań wymaga od placówki wychowania pozaszkolnego umiejętnego rozpoznawania potrzeb wychowawczych środowiska. Placówka wychowania pozaszkolnego spełnić może zadania diagnostyczne w ścisłej współpracy z władzami szkolnymi, które dysponują odpowiednim rzeczowym materiałem dla ustalenia potrzeb wychowawczych. Dodatkowym źródłem orientacji w zadaniach wychowawczych stanowi współdziałanie placówki wychowania pozaszkolnego z instytucjami społecznymi, kulturalnymi i gospodarczymi terenu.

Podstawowa jednak rola w planowaniu i wykorzystaniu sieci placówek wychowania pozaszkolnego przypada szkole. Szkoła i placówki wychowania pozaszkolnego stanowią tory sprzężonej działalności. Placówki wychowania pozaszkolnego wspomagają szkołę w jej pracy wychowawczej: organizują mianowicie w sposób celowy i racjonalny czas wolny dzieci i młodzieży. Szkoła więc jest instytucją, której zadania wychowawcze win-

ny wyznaczać kierunek pracy placówek wychowania pozaszkolnego. Wymaga to — rzecz naturalna — skoordynowanego planowania wychowawczego. Jego model można by nakreślić następująco: 1) wychowanie pozaszkolne pojmowane jest jako integralne i niezbędne ogniwo planowej działalności wychowawczej; 2) dla ścisłej integracji obu ogniw wychowania (szkolnego i pozaszkolnego) — ustala się rejonizację szkół i placówek wychowania pozaszkolnego; 3) sieć placówek wychowania pozaszkolnego (łącznie z formami tzw. pracy pozalekcyjnej) w zasadzie powinna przewidywać uczestnictwo w nich całej młodzieży, w szczególności szkół średnich i drugiego szczebla szkoły podstawowej; 4) udział młodzieży w placówkach wychowania pozaszkolnego objęty jest planem wychowawczym szkoły.

Zakreślony schemat idealny ujawnia szereg problemów związanych z organizacją środowiska wychowawczego. Wydaje się, iż wiele skomplikowanych zagadnień wychowawczych szkoły i życia środowiska można skutecznie rozwiązywać poprzez odpowiednią koordynację zadań i planów działania placówek wychowania pozaszkolnego z siecią szkolenia. Dotychczasowa jednak struktura tych placówek — raczej ludyczna, ustąpić powinna miejsca szeroko pojętej koncentracji wokół żywotnych problemów społeczno-wychowawczych najbliższego rejonu czy szerszego środowiska objętego działalnością placówki. Należy też sądzić, iż koncentracja tego typu wyznaczać będzie w dużym stopniu wewnętrzny program działalności placówek wychowania pozaszkolnego; a także wiązać się będzie z szerszym i pełniejszym uwzględnieniem potrzeb natury ogólnospołecznej oraz zadań, jakie stoją przed współczesną generacją dzieci i młodzieży.

Zarysowane wyżej założenia planowania i organizowania środowiska wychowawczego wypływają logicznie z poglądu na strukturę procesów wychowawczych. Planowa organizacja środowiska wychowawczego zapewni działaniu wychowawczemu większą skuteczność, ograniczy wpływy czynników niezamierzonych, często przeciwstawnych zamierzeniom wychowawczym. Aksjomat Pestalozziego, iż „życie wychowuje", przestanie być przestrogą ograniczającą wiarę w skuteczność celowego działania wychowawczego; nabierze innego sensu dla pracy wychowawczej: afirmacji szerszego kręgu wpływów rozwojowych, oddziałujących na wychowanka w środowisku jego życia.

РЫШАРД ВРОЧИНЬСКИ

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Планирование учреждений внешкольного воспитания приобретает сейчас большое значение и становится необходимым определение предпосылок, намечающих направление их развития в среде. Можно бы выводы этих предпосылок опереть на деятельности детей в свабодное время. Деятельность эта является троякая: отдых, развлечение, развитие личности. Те же самые цели должны лежать в основе деятельности учреждений внешкольного воспитания, задачей которых является главным образом удовлетворение потребностей свободного времени их молодых участников. Совершая необходимую генерализацию, можно функцию учреждений внешкольного воспитания определить как удовлетворение потребностей молодежи в области 1) отдыха и развлечений (рекреационное), а также 2) творческой деятельности (креационной). Под организацией воспитательной среды мы будем понимать планированное создание системы рекреационных и креационных устройств, удовлетворяющих потребности активности молодой генерации.

В планировании рекреационных и креационных устройств в среде необходимо соблюдать следующие предпосылки: 1) Необходимо обеспечить одинаковые рекреационные возможности для всех жителей среды; это обозначает, прежде всего, расширение рекреационных устройств и их соответсвенное размещение; 2) в планах необходимо учитывать потребности разных возрастных групп, создавать возможности рекреации для всей семьи; 3) рекреационные устройства должны способствовать разным формам рекреации, одновременно отдыху, и действенной активности как в элементарных формах, так и в требующих соответственных умений; 4) должны давать детям и молодежи возможность углубления заинтересований, развивающихся в школе; 5) в особенности заботиться о развитии тех форм активности, которые могут просуществовать в более поздних периодах жизни, когда возраст ограничит приобретенную двигательную способность; следует, таким образом, обучать таким умениям, как плавание, теннис, популярные коллективные игры; 6) рекреационные устройства должны обеспечивать возможность активности в течение всего года, а также в течение всего дня, учитывать потребности всей среды; 7) должны удовлетворять не только индивидуальные, но и групповые потребности; 8) должны осуществлять ценные программы с общественной точки зрения, а также должны быть динамические, это значит, должны учитывать возрастающие потребности и возможности свободного времени.

RYSZARD WROCZYŃSKI

PROBLEMS OF ORGANIZING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Planning of institutions of extracurricular education is at present acquring a great importance so that it is necessary to define the principles underlying the direction of their development in the environxent. It is possible to base these principles upon the function of leisure time of youth and children. This function is tri-partite: rest, entertainment, the development of personality. These same aims should be adopted as bases of extracurricular education whose main task is to meet the damands of the

young pupils as far as their spare time is concerned. Making a necessary generalization one may describe the functoins of extracurricular education as fulfilling the needs of young people in the areas of: 1) rest and entertainment (recreational); 2) creative activities (creative). Organization of environment will mean planned founding of the system of recreational and creative establishments meeting the active needs of the young generation.

The following principles must be observed in planning the recreational and creative establishments in the environment: 1) Equal recreational conditions must be guaranteed for all members of the community, which primarily means proper increase of recreational establishments in number and their proper distribution; 2) It is necessary to consider the needs of various age groups and create possibilities of recreation for whole families; 3) recreational establishments should make allowances for various forms of recreations both rest, and active involvement on elementary and advanced level; 4) for the children they should create possibilities of deepening their interests devoloped at school; 5) a special attention should be paid to those forms of activity which could survive into later stages of life when the age will have limited specialized physical skills; it is therefore necessary to practise such skills as swimming, tennis, popular team games; 6) recreational establishments should be open for the whole year and all day, and consider the needs of the whole community; 7) needs of the group should be fulfilled in addition to those of the individuals; 8) recreational establishments should carry out programmes valuable from the social point of view and should be dynamic, which means that they should account for the increasing needs and possibilities of the leisure time.

MIRON KRAWCZYK

Z BADAŃ NAD WYNIKAMI WYCHOWANIA MORALNEGO W SZKOŁACH PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Problem badań wyników wychowania osiąganych przez szkoły czy jakiekolwiek inne instytucje wychowawcze jest trudny do rozwiązania zarówno w teorii, jak i w praktyce.

Teoria pedagogiczna nie dorobiła się jeszcze najwłaściwszych metod badań, odpowiadających swoistości procesu wychowania, za pomocą których można by zbadać w sposób adekwatny wyniki wychowania moralnego.

Mało jest również sprawozdań z badań wyników wychowania podejmowanych przez praktyków: wychowawców klasowych, wychowawców w internatach czy też wychowawców w domach dziecka.

W tej sytuacji trudno jest teoretykom wychowania uogólniać doświadczenia, jakie niewątpliwie nagromadzili w wyodrębnionej dziedzinie wybitniejsi praktycy, i wyciągać wnioski co do rzeczywistej przydatności tych czy innych metod badawczych.

Przegląd tych metod oraz ich weryfikacja jest zatem problemem otwartym.[1]

Jedną z prób zbadania wyników wychowania przedstawiłem Czytelnikom *Ruchu Pedagogicznego* w artykule pt. „Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi".[2] Treścią obecnego artykułu jest zrelacjonowanie innej próby badania tych wyników, przeprowadzonej przeze mnie w szkołach przysposobienia rolniczego województwa warszawskiego.

Celem, dla jakiego podjęto te badania, była próba sprawdzenia, czy istnieją jakieś istotne różnice między poziomem wychowania moralnego osiąganym przez szkoły przysposobienia rolniczego a wynikami osiąganymi w tej dziedzinie przez szkoły podstawowe na wsi, z których rekrutują się właśnie uczniowie szkół przysposobienia rolniczego. Z tego też względu badaniami objęto uczniów klasy drugiej, to jest ostatniej w szkołach przysposobienia rolniczego.[3]

Dla uzyskania odpowiedniej skali porównawczej zastosowano wobec uczniów szkół przysposobienia rolniczego najpierw tę samą ankietę, jakiej

[1] Redakcja bardzo chętnie udostępni łamy *Ruchu Pedagogicznego* dla publikowania sprawozdań z badań wyników wychowania podejmowanych przez naszych Czytelników.

[2] Patrz M. Krawczyk: Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 5.

[3] Ze względu na ograniczone rozmiary artykułu autor skoncentruje się nad zrelacjonowaniem badań wyników wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego. Czytelnicy, którzy zainteresują się porównaniem tych wyników z wynikami wychowania osiąganymi przez szkoły podstawowe na wsi, znajdą niezbędne materiały w wymienionym wyżej artykule. (Zob. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 5).

używano poprzednio do badań absolwentów szkół podstawowych. W ankiecie tej zamieszczone były pytania dotyczące wybranych norm moralności socjalistycznej: stosunku do pracy, do własności społecznej, do krzywdy innego człowieka, do kolegi itp. Każde pytanie zawierało po kilka gotowych odpowiedzi, z których odpowiadający miał wybrać jedną, najbardziej odpowiadającą jego przekonaniom, i wskazać ją przez podkreślenie. Badaliśmy w ten sposób nie tylko poziom uświadomienia moralnego, ale także osobisty stosunek badanej młodzieży do norm moralności socjalistycznej. Oczywiście, badania te dotyczyły jedynie werbalnej postawy moralnej uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych. Z tego faktu zdawaliśmy sobie sprawę. Musieliśmy przyjąć jednak takie założenie ze względu na niemożność zbadania w skali masowej rzeczywistej postawy moralnej młodzieży. Uświadamialiśmy sobie wobec tego, że badani jedynie słownie deklarowali, jaką postawę zajęliby w sugerowanej im sytuacji życiowej, z czego jednakże nie wynika, że taką samą postawę zajęliby w odpowiedniej sytuacji rzeczywistej. Odpowiedź badanego traktowano zatem jako wyraz jego osobistych poglądów moralnych oraz poczuć moralnych, ponieważ swoją odpowiedzią uzewnętrzniał, czy oburzają go fakty naruszania norm moralności socjalistycznej i czy poczuwa się do obowiązku zajęcia wobec tych faktów postawy potępiającej niemoralne postępowanie współobywateli.

Podobnie jak w innych badaniach ankieta była bezimienna, badani jedynie ujawniali swą płeć przez podkreślenie odpowiedniej rubryki.

Był to pierwszy rodzaj badań, którym objęto 168 dziewcząt i 174 chłopców, a więc 342 uczniów klasy drugiej szkół przysposobienia rolniczego.

Po upływie kilkunastu dni poddawano tych samych uczniów drugiemu rodzajowi badań.[4] Każdy z badanych otrzymywał tym razem kartkę, na której były wydrukowane początki opowiadań, opisujące cztery sytuacje życiowe, dotyczące tych samych norm moralnych, które były przedmiotem pierwszego rodzaju badań. Zadaniem badanego było dokończenie opowiadania, dzięki czemu uzewnętrzniał on swoją postawę (również werbalną) wobec danej sytuacji. W ten sposób staraliśmy się wykryć, czy w obu rodzajach badań ci sami uczniowie zajmowali identyczne czy też różne postawy. Opis sytuacji, co do której mieli badani wypowiedzieć swoje poglądy, dostosowany był w miarę możliwości do poziomu intelektualnego i zainteresowań uczniów uczęszczających do szkół przysposobienia rolniczego oraz tych wydarzeń natury moralnej, jakie rzeczywiście w środowisku społecznym tej młodzieży mogą najczęściej występować.

Odpowiedzi swoich uczniowie nie podpisywali, anonimowość wynurzeń miała być w intencjach autora jednym z czynników skłaniających bada-

[4] Tym drugim rodzajem badań objęto 172 dziewcząt i 169 chłopców, a więc ogółem 341, czyli prawie tyle samo, co w badaniu pierwszym.

nych do udzielenia szczerych, zgodnych z ich poczuciem moralnym, odpowiedzi. Dla celów statystycznych podawali jedynie uczniowie i uczennice swoją płeć przez podkreślenie odpowiedniej rubryki.

Ponadto na oddzielnych kartkach wypisywali badani dziesięć nazwisk ludzi ze swojego środowiska, których najbardziej szanują. Wspólnie zaś z nauczycielami danej szkoły staraliśmy się scharakteryzować wymienionych przez uczniów ludzi i dociec, co może być źródłem ich autorytetu: czy sytuacja majątkowa, czy piastowane stanowisko (urząd), czy też osobiste zasługi. W ten sposób próbowano określić, jakim kryterium posługuje się młodzież w ocenie ludzi ze swojego środowiska społecznego, i porównać tę odpowiedź z oceną, jaką zastosowała ta młodzież w pierwszym rodzaju badań.

1) Na plan pierwszy w obydwu rodzajach badań wysunięto normę moralną określoną mianem socjalistycznego stosunku do pracy.

W pierwszym rodzaju badań proszono w związku z tym badanych, aby podkreślili odpowiedź wskazującą, jak postąpiliby, gdyby, na przykład, byli świadkami, że ktoś niedbale pracuje w państwowym gospodarstwie rolnym, spółdzielni produkcyjnej, lesie państwowym, fabryce itp.

Odpowiadający miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, a mianowicie:

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.

Ze względu na charakter materiałów zebranych w drugim rodzaju badań pierwsze cztery odpowiedzi traktowano jako wyraz właściwej werbalnej postawy moralnej, dwie ostatnie zaś — jako uzewnętrznienie niewłaściwej postawy moralnej.

Wyniki badań obrazuje tabela 1 (str. 31).

Z zestawienia w tabeli 1 wynika, że pozytywny stosunek do wyodrębnionej normy wykazało 86% dziewcząt i 88% chłopców. W tym zajęcie aktywnej postawy zadeklarowało 85% uczniów i uczennic. Bierną, ale również pozytywną postawę („potępiłbym go w duchu") wyjawił 1% dziewcząt i 3% chłopców. Postawę obojętną wobec faktów naruszania wymienionej normy moralnej („nie wtrącałbym się") zdradziło 12% dziewcząt i 7% chłopców. Brak zdecydowanego stosunku do omawianej normy moralnej przejawiło 2% uczennic i 5% uczniów.

Drugi rodzaj badań, dotyczących tej samej normy moralnej, przeprowadzony został z tymi samymi uczniami po upływie dni kilkunastu. Przerwa ta miała na celu, żeby uczniowie ci zapomnieli, jaką dali odpowiedź podczas pierwszych badań i żeby nie sugerowali się nią podczas

badań kontrolnych. Podczas tych drugich badań każdy uczeń otrzymał kartkę, na której wydrukowany był następujący tekst:

„Podczas żniw wybrała się Marysia Kaleta rowerem po chleb do spółdzielni. Kiedy przejeżdżała ścieżką przez pola PGR, zauważyła, że kilka robotnic zamiast pracować siedziało w rowie, wychylając się od czasu do czasu, żeby sprawdzić, czy przypadkiem nie nadchodzi ktoś z kierownictwa majątku. Dziewczynka zatrzymała się. Chwilę pomyślała, co robić: czy warto wtrącać się, czy nie? Po namyśle postanowiła...

Dokończ opowiadanie: jak Ty byś postąpił(a) i wytłumacz, dlaczego tak byś zrobił(a)".

Tabela 1

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	298	144	154	87	86	88
	w tym:						
	1) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny	291	142	149	85	85	85
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	212	104	108	62	62	61
	b) przez publiczne skrytykowanie go	38	16	22	11	10	13
	c) przez zawiadomienie jego przełożonych	41	22	19	12	13	11
	2) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób bierny	7	2	5	2	1	3
II	Wykazało postawę obojętną	32	20	12	10	12	7
III	Przejawiło brak poglądów	12	4	8	3	2	5
	Razem	342	168	174	100	100	100

Po przeczytaniu tekstu każdy z badanych, stosownie do polecenia, napisał, jak postąpiłby w przedstawionej mu sytuacji. Zebrany w ten sposób od uczniów materiał posegregowano tak, aby można było porównać go z wynikami badań pierwszego rodzaju. Nie wszystkie jednak pozycje wyodrębnione w tamtych badaniach udało się utrzymać. W badaniach z tekstem nie zajmowali badani takiego stanowiska, jak np. „potępiłbym go w duchu" czy „nie wiem, jak postąpiłbym", które w poprzednich badaniach — aczkolwiek w małych odsetkach — znajdowaliśmy. W ostatecznym rezultacie dało się wyróżnić postawę pozytywną (aktywną) i postawę niewłaściwą. W postawie zaś aktywnej znalazły się dwa stanowiska:

Tabela 2

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	281	139	142	82	81	84
	W tym zadeklarowało zajęcie postawy aktywnej:						
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	184	98	86	54	57	51
	b) przez zawiadomienie jego przełożonych	97	41	56	28	24	33
II	Niewłaściwą postawę wykazało	60	33	27	18	19	16
	Razem	341	172	169	100	100	100

„zwróciłbym mu uwagę" i „zawiadomiłbym jego przełożonych". Ten nowy układ i wyniki prezentuje tabela 2.

Wyniki drugiego badania wykazują, że zmniejszył się nieznacznie (o 4%) odsetek dziewcząt, które w badaniu pierwszym zadeklarowały zajęcie postawy aktywnej wobec faktów naruszania normy moralnej określanej mianem socjalistycznego stosunku do pracy. Odsetek chłopców, którzy oświadczyli, że zajęliby w takiej sytuacji aktywną postawę, zmniejszył się o 1%. Są to jednak tak minimalne różnice, że — wydaje się — nie powinniśmy przypisywać im żadnego znaczenia.

Poważniejsze różnice w drugim rodzaju badań zarysowały się w sposobie uzewnętrzniania postawy potępiającej nieuczciwy stosunek do pracy. Liczba dziewcząt, które oświadczyły, że zwróciłyby uwagę bumelantkom, zmniejszyła się o 5%, liczba chłopców zaś — nawet o 10%. Wzrosła natomiast liczba chłopców (o 9%), którzy swoje postępowanie moralne chcieliby wyrazić przez zawiadomienie przełożonych niedbale pracujących robotnic. Stanowisko takie podyktowane było, jak wynika z wypowiedzi tej grupy młodzieży, obawą, że robotnice mogłyby nie zastosować się do rady zwracającego im uwagę na niewłaściwy stosunek do pracy. Natomiast kierownika PGR czy brygadzisty musiałyby natychmiast usłuchać.

Młodzież, która w swoich opowiadaniach oświadczała, że zajęłaby aktywną postawę wobec nieuczciwych robotnic, wyrażała niekiedy bardzo mocno swoje oburzenie, jak np.: „nie powinno się pomagać w oszukiwaniu jednych przez drugich", „pracować muszą wszyscy", „niech robią sprawiedliwie" (uczciwie — przyp. mój M. K.), „to jest złodziejstwo".

Na specjalne podkreślenie zasługują wynurzenia badanych, którzy pamiętają dawne czasy, kiedy to nie zawsze zdążono w porę sprzątnąć plony

z pól PGR. Wyrażając swoje oburzenie młodzież ta pisała, np.: W PGR tak robią, a później śnieg przysypie nie zebrane z pola zboże". „Gdyby tak wszyscy robili, to państwo upadłoby w rolnictwie". „W PGR trzeba więcej pilnować ludzi przy robocie" itp.

Wzrosła w drugim badaniu także liczba badanych (przeciętnie o około 5%), którzy zajęli niewłaściwą postawę wobec faktów naruszania omawianej normy moralnej. I mimo że i w tym wypadku nie należy, zdaniem autora, przypisywać przesadnego znaczenia liczbom w ocenianiu wyników wychowania, warto przytoczyć niektóre motywy, jakimi kierowała się młodzież w uzasadnianiu swojej obojętności wobec zaobserwowanych faktów nieodpowiedniego stosunku do pracy. W materiałach znajdujemy m. in. takie uzasadnienia: „Nie wtrącałbym się dlatego, że w PGR jest tak ciężka praca, a mało płatna, i robotnicy nie są uważani" (szanowani — przyp. mój M. K.). „Ja sobie myślę tak i biorę odpowiedź z przysłowia: »Jaka płaca, taka praca«". „Nie wtrącałbym się, bo od tego jest kierownik, żeby pilnował swoich ludzi". „Nie wtrącałbym się, bo robotnice byłyby potem złe na mnie i nie pozwoliły przejeżdżać przez pole PGR". „A niech nie robią, jak ich nikt nie pilnuje". „Jak się narobiły, to niech sobie odpoczną". „Gdybym się wtrąciła, to jedna z nich mogłaby wstać i powiedzieć: — dlaczego się pani wtrąca w nie swoje sprawy". „A co mnie obchodzi, jak robią w PGR". Jeżeli się zważy, że takie poglądy wyraził przeciętnie co piąty z badanych, trudno nie przyjąć tezy, że poziom uświadomienia moralnego uczniów kończących szkoły przysposobienia rolniczego nie jest zadowalający. Wzmożenie pracy wychowawczej w wymienionych szkołach staje się w tym świetle pilną potrzebą, tym bardziej że absolwenci tych szkół w olbrzymiej większości poprzestają na tym szczeblu wykształcenia i podejmują pracę zawodową.

2. Znajomość przez uczniów szkół przysposobienia rolniczego normy moralnej określanej mianem socjalistycznego stosunku do własności społecznej oraz osobisty stosunek badanej młodzieży do tej normy próbowano wykryć w pierwszym rodzaju badań w ten sposób, że w następnym pytaniu ankiety proszono, aby każdy z badanych odpowiedział, co zrobiłby, gdyby wiedział, że ktoś kradnie lub niszczy mienie społeczne w państwowym gospodarstwie rolnym, lesie państwowym, fabryce, spółdzielni produkcyjnej itp. Podobnie jak w poprzednim pytaniu, i teraz miał odpowiadający do wyboru sześć możliwych odpowiedzi. Odpowiedzi te zresztą były również takie same jak w pytaniu pierwszym. Zadaniem odpowiadającego było wybrać jedną — najbardziej odpowiadającą jego poczuciu moralnemu — odpowiedź i podkreślić ją.

Przyjmując poprzedni układ segregowania wyników badań — pierwsze trzy odpowiedzi traktowano jako wyraz aktywnej (ale werbalnej!) postawy moralnej. Odpowiedź czwarta („potępiłbym go w duchu") świadczyła, że badanego oburzają również fakty kradzieży lub niszczenia mienia społecznego, a więc że ma on także pozytywny stosunek do wyodrębnionej

normy moralnej, chociaż daje temu wyraz w sposób społecznie mało skuteczny. Nieodpowiedni stosunek do omawianej normy moralnej wykazywali, zdaniem autora, ci uczniowie, którzy podkreślali odpowiedź piątą („nie wtrącałbym się") i odpowiedź szóstą („nie wiem, jak postąpiłbym"). Tę ostatnią odpowiedź, mimo że w zasadzie wskazywała jedynie na brak zdecydowanego stosunku odpowiadającego do przedstawionej mu normy moralnej, potraktowano — z uwagi na charakter tej normy — również jako wyraz niewłaściwej postawy moralnej.

Tabela 3

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	299	148	151	87	88	87
	W tym:						
	1) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny	281	142	139	82	84	80
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	125	61	64	37	36	37
	b) przez publiczne skrytykowanie go	35	17	18	10	10	10
	c) przez zawiadomienie jego przełożonych	121	54	57	35	38	33
	2) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób bierny	18	6	12	5	4	7
II	Wykazało postawę obojętną	24	12	12	7	7	7
III	Przejawiło brak poglądów	19	8	11	6	5	6
	Razem	342	168	174	100	100	100

Z zestawienia w tabeli 3 wynika, że poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną w stosunku do wyodrębnionej normy moralnej reprezentuje 88% dziewcząt i 87% chłopców, przy czym 84% dziewcząt i 80% chłopców zadeklarowało zajęcie postawy aktywnej wobec faktów kradzieży mienia społecznego. Ale jednocześnie z tabeli tej wynika, że aż 12% zbadanych uczennic i 13% zbadanych uczniów szkół przysposobienia rolniczego ma niewłaściwy pogląd na rozkradanie społecznego dobra.

Bardzo zbliżone wyniki do powyższych dał drugi rodzaj badań dotyczących tej samej normy moralnej. Przeprowadzono go, z podanych już wyżej powodów, po kilkunastodniowej przerwie. Na kartce, którą otrzymał każdy z badanych uczniów, wydrukowany był, stosownie do charakteru normy moralnej, będącej przedmiotem badań, następujący tekst:

„Janek Pawulczyk wracał wieczorem przez las do domu. Nagle usłyszał

stuk siekiery. Zaciekawiony podszedł bliżej i zobaczył wóz, na którym leżały dwie ścięte sosny. Trzecią sosnę ktoś rąbał zawzięcie.

Janek domyślił się, że ma do czynienia ze złodziejem drzewa z lasu państwowego. Przez chwilę zastanawiał się: co robić, czy warto się wtrącać, czy nie? Po namyśle postanowił...

Dokończ opowiadanie: Jak Ty byś postąpił(a), i wytłumacz, dlaczego tak byś zrobił(a)".

Każdy z badanych, stosownie do polecenia zawartego w otrzymanym tekście, opisał, jak postąpiłby w sugerowanej mu sytuacji. Materiał, jaki tą drogą zebrano, posegregowany został w ten sposób, żeby można go było porównać z wynikami badań pierwszego rodzaju. Ponieważ i tym razem nie udało się utrzymać takich pozycji, jak: „potępiłbym go w duchu", czy „nie wiem, jak postąpiłbym", przyjęty został taki sam układ, jaki zastosowano w tabeli drugiej.

Wyniki badań dotyczących stosunku młodzieży do normy moralnej stojącej na straży mienia społecznego obrazuje tabela 4.

Tabela 4

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	299	150	149	88	87	88
	W tym zadeklarowało zajęcie postawy aktywnej:						
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	102	56	46	30	32	27
	b) przez zawiadomienie jego przełożonych	197	94	103	58	55	61
II	Niewłaściwą postawę wykazało	42	22	20	12	13	12
	Razem	341	172	169	100	100	100

Z zestawienia znajdującego się w tabelach trzeciej i czwartej można wywnioskować, że w obydwóch rodzajach badań wykazała młodzież bardzo wyraźnie skrystalizowane poglądy na normę moralną stojącą na straży własności społecznej, ponieważ w obu rodzajach badań w przybliżeniu ten sam odsetek badanych (około 87—88%) wyraził poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną. Ten wyraźnie ustalony stosunek do wyodrębnionej normy moralnej mógłby być przyjęty jako bardzo pozytywny objaw, gdyby nie fakt, że to skrystalizowanie się poglądów moralnych dotyczy nie tylko właściwego, ale także i niewłaściwego stosunku do wymienionej normy moralnej. Odsetek młodzieży, która zdradziła nieodpowiednią po-

stawę wobec faktów kradzieży mienia społecznego, wynosił w obydwu rodzajach badań około 12—13%. Znaczy to, że prawie co siódmy badany nie oburza się, a więc jednocześnie toleruje rozkradanie dobra społecznego. Jest to odsetek bardzo wysoki, jak na uczniów kończących szkołę zawodową i mających w niedalekiej przyszłości przystąpić do pracy zawodowej w rolnictwie. Snując dalej te rozważania, można dojść do bardzo niepokojącego wniosku, że młodzi ludzie, którzy wykazali zupełną obojętność wobec zasugerowanego im faktu kradzieży drzewa z lasu państwowego, mogą w przyszłości zamiast potępiać złodziei dóbr społecznych, współdziałać z nimi.

W stosunku zatem do tej grupy młodzieży oddziaływania wychowawcze szkoły podstawowej oraz szkoły przysposobienia rolniczego okazały się mało skuteczne. Być może, nie jest to wina tylko obu typów szkół — wszak nie tylko szkoła wychowuje. Prawdopodobnie młodzież ta znajduje się w środowisku społecznym (np. grupie nieformalnej), w którym albo nie potępia się tego rodzaju przestępstw, albo też popełnia się je otwarcie, korzystając z tolerancji czy znieczulicy moralnej obywateli danej wsi czy gromady.

Do pewnego stopnia pocieszające może być zestawienie wyników badań drugiego rodzaju obrazujących stosunek uczniów szkół przysposobienia rolniczego do obydwóch norm moralnych, które były przedmiotem badań, a mianowicie: socjalistycznego stosunku do pracy (tab. 2) i socjalistycznego stosunku do własności społecznej (tab. 4.).

Odsetek młodzieży, która podczas badań wykazała nieodpowiedni stosunek do pierwszej z wymienionych norm, wynosił 18% (tab. 2). W odniesieniu zaś do drugiej normy odsetek ten zmalał do 12% (tab. 4). Ponadto wszyscy badani, którzy potępili w swoich wypowiedziach niewłaściwy stosunek robotnic PGR do pracy, potępili także wypadek kradzieży drzewa z lasu państwowego. W rezultacie mieliśmy takie wypadki, że niektórzy z badanych, zdradzający zupełną obojętność wobec faktów nieuczciwie wykonywanej pracy — uzewnętrzniali swoje oburzenie i oświadczali, że zajęliby aktywną postawę wobec faktów kradzieży społecznej własności. Tak np. chłopiec, który, wypowiadając się w sprawie robotnic kryjących się podczas pracy przy żniwach w rowie, oświadczył: „Co mnie obchodzi, że one nie pracują"; w wypadku kradzieży drzewa z lasu napisał: „Przepłoszyłbym złodzieja, żeby nie kradł państwowego drzewa". Podobnie inny chłopiec, który w odniesieniu do pierwszej normy moralnej oświadczył: „Co mnie obchodzą te sprawy. Jeżeli się narobiły, to niech sobie odpoczną"; w drugim przypadku napisał: „Kazałbym mu zdjąć drzewo z wozu i niech ucieka i nie kradnie nic z lasu państwowego". Zajmowanie różnego stanowiska w stosunku do dwóch wymienionych norm występowało również i u niektórych dziewcząt. Uczennica szkoły przysposobienia rolniczego, która, ustosunkowując się do wypadku nieuczciwie wykonywanej pracy przez robotnice PGR, napisała: „Gdybym zobaczyła, że robotnice

zamiast pracować siedzą w rowie, tobym nie stawała, tylko bym jechała dalej. Dlatego, bo potem bym była nie lubiana przez te kobiety"; w wypadku kradzieży drzewa z lasu oświadczyła: „Gdybym zobaczyła, że ktoś wycina drzewo z lasu, tobym zawiadomiła leśniczego. Złodzieja bym nigdy nie ukryła".

Odsetek młodzieży, która podczas badań zajęła dwa przeciwne stanowiska w stosunku do wymienionych norm, nie był jednak zbyt wysoki. Wynosił zaledwie około 6%. Stosownie zaś do przyjętego założenia, nie można tak małej liczbie przypisywać jakiegoś specjalnego znaczenia w badaniach wyników wychowania moralnego.

Ogólnie można jednak dojść do uzasadnionego wniosku, że badaną młodzież bardziej oburzały wypadki kradzieży mienia społecznego niż nieuczciwe wykonywanie pracy, chociażby w tak ważnym okresie, jakim są bezsprzecznie w rolnictwie żniwa.

3. Badania dotyczące stosunku uczniów szkół przysposobienia rolniczego do normy moralnej określonej mianem humanizmu socjalistycznego rozbito — ze względu na zbyt złożone pojęcie tej normy, bardzo trudne do zrozumienia przez badaną młodzież — na trzy etapy. W pierwszym etapie badano poczucia i poglądy moralne na krzywdę innego człowieka, w drugim — stosunek badanych do kolegi z ławy szkolnej, w trzecim — kryteria, jakimi posługują się przy ocenianiu wartości ludzi ze swojego środowiska społecznego.

a) Wrażliwość na krzywdę drugiego człowieka oraz osobisty stosunek uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych do osób dopuszczających się krzywdzenia innych ludzi badano najpierw przy pomocy ankiety. Badanego proszono, aby odpowiedział, jak postąpiłby, gdyby znalazł się w sytuacji, w której jeden człowiek krzywdziłby jakiegoś innego człowieka. Odpowiadający na to pytanie miał do wyboru tym razem siedem odpowiedzi, z których należało wybrać jedną i podkreślić ją. Odpowiedzi te były następujące:

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.

Stosownie do przyjętego wyżej sposobu grupowania wyników badań — pierwsze pięć odpowiedzi potraktowano jako wyraz pozytywnego stosunku do normy moralnej zabraniającej człowiekowi krzywdzić innego człowieka, w tym pierwsze cztery odpowiedzi uznano za przejaw aktywnej postawy badanego wobec sugerowanej mu sytuacji. Odpowiedź szóstą przyjęto za wyraz nieodpowiedniego stosunku do wyodrębnionej normy moralnej. Odpowiedź siódma świadczyła o braku poglądu badanego na

Tabela 5

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	320	158	162	94	94	93
	W tym:						
	1) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny	317	158	159	93	94	91
	a) przez zwrócenie uwagi krzywdzącemu	81	48	33	24	29	19
	b) przez publiczne skrytykowanie go	10	4	6	3	2	4
	c) przez czynną obronę krzywdzonego	204	96	108	60	57	61
	d) przez zawiadomienie przełożonych krzywdzącego	22	10	12	6	6	7
	2) zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób bierny	3	—	3	1	—	2
II	Wykazało postawę obojętną	11	8	3	3	5	2
III	Przejawiło brak poglądów	11	2	9	3	1	5
	Razem	342	168	174	100	100	100

podsuniętą mu kwestię. Zebrane w ten sposób wyniki badań obrazuje tabela 5.

Z tabeli 5 wynika, że przeciętnie około 94% zbadanych uczniów i uczennic szkół przysposobienia rolniczego ma właściwy stosunek do wyodrębnionej normy moralnej. Zajęcie aktywnej postawy w sytuacji, gdy jeden człowiek krzywdzi drugiego człowieka, zadeklarowało 94% dziewcząt oraz 91% chłopców. Nieodpowiedni stosunek do normy moralnej zabraniającej krzywdzić człowieka wykazało 5% dziewcząt i 2% chłopców. Brak poglądów na omawianą normę moralną wykazało 1% dziewcząt i 5% chłopców.

Stosunkowo dość znaczne różnice — nie tyle w poglądach na wyodrębnioną normę moralną, ile w sposobach reakcji na krzywdę drugiego człowieka — wykazali uczniowie wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych podczas drugiego rodzaju badań. W trakcie tego drugiego rodzaju badań każdy z badanych miał przed sobą następujący tekst:

„Franek Kabaciak, pracując w cegielni, stwierdził, że brygadzista oszukuje dwóch robotników: wypłaca im mniejsze wynagrodzenie, niż im się należy, i przywłaszcza sobie część ich zarobków. Franka jednak nie krzywdził, dlatego nie wiedział on, czy warto się wtrącać w tę sprawę, czy też lepiej nie wtrącać się? Po namyśle postanowił...

Dokończ opowiadanie: jak Ty byś postąpił(a) i wytłumacz, dlaczego tak byś zrobił(a)".

Stosownie do zawartego w tekście polecenia wszyscy badani napisali na kartkach, jak w sugerowanej im sytuacji postąpiliby. Przyjmując zaś wyżej ustalony sposób segregowania zebranych materiałów — wynikający ze swoistości badań pierwszego rodzaju oraz konieczności porównania wyników uzyskanych w obydwu rodzajach badań — podzielono odpowiedzi uczniów na dwie grupy. W pierwszej znalazły się materiały, w których badana młodzież nie tylko wyraziła poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną, ale jednocześnie zadeklarowała zajęcie aktywnej postawy wobec krzywdy człowieka. Grupa ta okazała się najliczniejsza, bo zgromadziła około 88% badanych. Było to jednakże około 5% mniej, niż uzyskano w badaniach pierwszego rodzaju dotyczących tej samej normy moralnej, ponieważ wówczas 93% badanych oświadczyło, że zajęłoby aktywną postawę w tym wypadku, gdyby jakiś człowiek wobec nich krzywdził innego.

Jeszcze większe różnice w obydwu rodzajach badań uwidoczniły się w sposobach, w jakich młodzież uznała za stosowne — według własnych oświadczeń — zareagować na krzywdę człowieka. Tak na przykład: a) za zwróceniem uwagi krzywdzącemu opowiedziało się w drugim badaniu 38% badanych (w pierwszym — 24%); b) publicznie skrytykować krzywdzącego postanowiło 8% (w pierwszym badaniu 3%); c) stanąć w obronie krzywdzonego pragnęło 19% (w pierwszym badaniu aż 60%); d) zawiadomić o tym wypadku przełożonych krzywdzącego chciało 23% (w pierwszym badaniu 6%). Za „potępieniem w duchu" człowieka, który krzywdzi innego człowieka, nie wypowiedział się w drugim badaniu nikt. Podobnie żaden z badanych nie zasłaniał się w drugim badaniu brakiem poglądu, jak należy w takiej sytuacji postąpić.

Jeżeli połączy się dwie grupy młodzieży, która w badaniach pierwszego rodzaju zajęła nieodpowiednią postawę wobec krzywdy człowieka, a mianowicie: tych, którzy wykazali zupełną obojętność na tę krzywdę, z tymi, którzy nie wiedzieli, jak należy w takiej sytuacji postąpić — wtedy okaże się, że niewłaściwą postawę w pierwszym rodzaju badań zajęło 6% badanych, drugim zaś — 12%.

Szczegółowe zestawienie wyników drugiego rodzaju badań przedstawia tabela 6.

Wydaje się, że na podstawie zestawienia wyników zawartych w tabeli 6 można zaryzykować twierdzenie, iż sytuacja, która została zasugerowana w drugim badaniu, bardziej przemówiła do wyobraźni młodzieży. Tym chyba można wytłumaczyć ten wysoki (prawie czterokrotny w stosunku do badań pierwszego rodzaju) wzrost grupy badanych, wybierających jako najwłaściwszy sposób reakcji na krzywdę człowieka zawiadomienie o tym fakcie przełożonych krzywdzącego.

Tym czynnikiem również można prawdopodobnie wytłumaczyć powiększenie się (niezbyt wysokie) grupy młodzieży, która zajęła postawę „ostrożniejszą" (nie wtrącałbym się). Przedstawiciele tej grupy pisali: „Nie wtrącałbym się, bo brygadzista byłby potem zły na mnie", „Ja bym się nie

Tabela 7

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną wyraziło	328	166	162	96	99	93
	W tym:						
	1) zadeklarowało udzielenie pomocy	289	148	141	85	88	81
	2) zadeklarowało bierne współczucie	39	18	21	11	11	12
II	Postawę niekoleżeńską wykazało	14	2	12	4	1	7
	w tym:						
	1) postawę biernej obojętności zajęło	12	—	12	3	—	7
	2) zadowolenie z niepowodzenia kolegi przejawiło	2	2	—	1	1	—
	Razem	342	168	174	100	100	100

Wyniki badań, stosownie do przyjętego sposobu klasyfikacji zebranych materiałów, obrazuje tabela 7.

Konfrontacji przedstawionych wyżej wyników badań dotyczących stosunków koleżeńskich uczniów szkół przysposobienia rolniczego dokonano podczas drugiego rodzaju badań. Rozdano wówczas badanym kartki, na których znajdował się następujący tekst:

„Do drugiej klasy szkoły przysposobienia rolniczego przyszedł nowy uczeń, który miał trudności z opanowaniem matematyki. Andrzej nie wiedział, czy pomagać nowemu koledze, czy też lepiej nie wtrącać się. Po namyśle postanowił...

Dokończ opowiadanie, jak Ty byś postąpił(a), i wytłumacz, dlaczego tak byś zrobił(a)".

Po przejrzeniu otrzymanych od uczniów materiałów okazało się, że tym razem żaden z badanych nie wyraził zadowolenia z niepowodzeń szkolnych kolegi. Około 96% oświadczyło, że pomogłoby koledze w opanowaniu materiału z matematyki. Pozostałe 4% badanych zajęło postawę biernej obojętności: „nie wtrącał(a)bym się". Nikt z badanych nie wyraził biernego współczucia nowemu koledze. Wskutek tego można było badaną młodzież podzielić tylko na dwie jednolite grupy: do pierwszej zaliczono tych, którzy zadeklarowali zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny, do drugiej zaś tych, którzy zajęli postawę niekoleżeńską — biernej obojętności. Ostateczne wyniki drugiego rodzaju badań poczucia więzi koleżeńskiej uczennic i uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych przedstawia tabela 8.

Wśród badanych, którzy wyrazili gotowość udzielenia pomocy koledze, motywy tego postanowienia były różne.

Tabela 8

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Zadeklarowało zajęcie postawy pozytywnej w sposób aktywny	329	170	159	96	99	94
II	Wykazało postawę niekoleżeńską	12	2	10	4	1	6
	Razem	341	172	169	100	100	100

Sześciu z nich (2%) oświadczyło, że powoduje nimi chęć zasłużenia sobie na dobrą opinię wśród kolegów. „Nowemu uczniowi bym pomógł, ponieważ zasłuży się na dobrą opinię w szkole i na ulicy. Można uzyskać (miano — przyp. mój M. K.) dobrego kolegi i można być wzorem ucznia" — pisał w związku z tym jeden z badanych. Być może, iż grupę tak odpowiadających stanowili uczniowie, którzy mieli jakieś trudności ze zdobyciem wśród kolegów uznania i wobec tego odczuwali potrzebę zacieśnienia kontaktów społecznych w klasie (a nawet w środowisku pozaszkolnym), potrzebę osiągnięć, zdobycia jakiegoś prestiżu itp.

Dziewięciu z badanych (3%) kierowało się — jako głównym motywem przyjścia z pomocą koledze — obawą, aby złymi wynikami w nauce nie pogorszył opinii klasy w szkole. „Pomogłabym mu, żeby nie pogorszył naszej klasy"; „Pomogłabym w nauce dlatego, aby cała nasza klasa nie wyróżniała się (ujemnie — przyp. mój M. K.) spośród wszystkich"; „Pomogłabym mu, chciałbym, żeby nasza klasa miała dobre wyniki w nauce" — oto charakterystyczniejsze wynurzenia badanych w tej sprawie. Poczucie zespołowości, dbałość o honor klasy były więc podstawowymi motywami stosunku do kolegów tej grupki uczniów.

Trzy dziewczynki (1%) uzależniły w swojej odpowiedzi udzielenie pomocy koledze od jego stosunku do nauki. „Jeżelibym się przekonała, że ma słabe zdolności, tobym mu pomogła, a jeżeli leń — to nie" — pisała w związku z tym jedna z nich.

Stosunkowo duża grupa — 27-osobowa (8%) kierowała się w swoich postanowieniach udzielenia pomocy koledze w pewnym sensie magicznym sposobem myślenia. Członkowie tej grupy wychodzili bowiem z założenia, iż dobre uczynki nie giną, lecz wracają w postaci rewanżu. Oto charakterystyczniejsze wypowiedzi tej grupy badanych: „Pomógłbym nowemu koledze z myślą — że kiedy ja w czymś będę słabszy, on mi także pomoże"; „Pomogłabym nowemu koledze, bo może i ja znalazłabym się kiedy w takiej sytuacji, wtedy inni mnie by pomogli", „Ja bym pomogła nowemu koledze, gdyż takie same trudności mogą i mnie kiedyś spotkać" itp.

Znalazła się podczas badań również grupka uczniów, którzy oferując

pomoc koledze, chcieli spłacić dług wdzięczności: „Pomogłabym mu dlatego, że kiedyś sama znalazłam się w takiej sytuacji i też w taki sposób pomogli mi koledzy". Grupa ta była jednakże bardzo mała, liczyła zaledwie troje badanych (1%).

Najliczniejsza, bo licząca 281 badanych (około 82%), była grupa uczniów, którzy chcieli okazać pomoc koledze całkowicie bezinteresownie. „W tym wypadku pomogłabym nowemu koledze, gdyż współczuję z takimi" — pisała jedna z uczennic. „Każdemu koledze trzeba zawsze pomagać" — oświadczył inny uczeń. „Wytłumaczyłbym mu w wolnej chwili lekcję. Dlatego tak bym zrobił, żeby on też zdał do następnej klasy, ponieważ »jeden za wszystkich, wszyscy za jednego«" — pisał trzeci. „Poduczyłbym tego kolegę, bo w nauce każdemu jest ciężko (!)" — pisał wreszcie inny uczeń, który prawdopodobnie z wielkim mozołem kończy szkołę przysposobienia rolniczego. Najczęściej jednak uczniowie pisali, że Andrzej miał obowiązek pomóc nowemu koledze, ponieważ powinna panować przyjaźń między kolegami, że winni oni wzajemnie szanować się i pomagać w przezwyciężaniu wszystkich trudności.

Z obydwu rodzajów badań dotyczących poczucia więzi koleżeńskiej przez uczniów szkół przysposobienia rolniczego wynika, że mamy w tych szkołach około 4% uczniów nie tylko społecznie nieprzystosowanych, ale wręcz aspołecznych. W pierwszym rodzaju badań wykryto takich uczniów 14, w drugim rodzaju — 12. Trzeba wobec tego przyjąć, że grupa uczniów aspołecznych istnieje rzeczywiście i chociaż występuje w niezbyt znacznym stosunku do pozostałych uczniów (około 4%), to jednak zmusza do refleksji oraz do szukania środków zaradczych, zapobiegających kształtowaniu się takich postaw u młodego pokolenia wsi. Najbardziej niepokojące motywy, jakie podawała ta grupa młodzieży, która oświadczyła, że nie pomogłaby nowemu koledze, były te, których źródłem było przykre doświadczenie pewnych uczniów. „Ja na miejscu Andrzeja nie pomogłabym nowemu koledze. Jak ja nie umiałam, to też mi nikt nie pomógł" — pisała jedna z przedstawicielek tej grupy. Inny zaś uczeń oświadczył: „Ja bym się nie wtrącał do tego ucznia, ponieważ chce się uczyć, to musi się sam przyłożyć do nauki". Pozostali członkowie tej grupy uzasadniali swą bierność tym, że pomagać nowemu uczniowi powinni nauczyciele, bo od tego są, natomiast uczeń nie ma obowiązku służyć pomocą innemu uczniowi. Trzech uczniów nie podało żadnych motywów, oświadczyli krótko: „Nie wtrącałbym się".

c) Ostatnie badania dotyczące stosunku młodzieży uczęszczającej do szkół przysposobienia rolniczego do normy moralnej określanej mianem humanizmu socjalistycznego zmierzały do wykrycia, jakimi kryteriami posługują się uczniowie przy ocenie ludzi ze swojego środowiska społecznego.

W pierwszym rodzaju badań proszono w związku z tym, aby w otrzymanej ankiecie odpowiedzieli na pytanie: „Jakich ludzi najbardziej sza-

Tabela 9

	Treść	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
		liczby bezwzględne			odsetki		
I	Kryterium majątkowe	59	32	27	17	19	15
II	Kryterium piastowanego stanowiska	107	38	69	31	23	40
III	Kryterium osobistych zasług	176	98	78	52	58	45
	Razem	342	168	174	100	100	100

nujesz?" Odpowiadający na to pytanie miał do wyboru trzy odpowiedzi: „posiadających majątek", „pełniących urząd", „mających osobiste zasługi". Stosownie do polecenia każdy z badanych wybrał jedną, najbardziej zgodną z jego przekonaniami odpowiedź i podkreślił ją.

Wyniki badań tego rodzaju przedstawia tabela 9.

Ponad połowa badanych (około 52%) zastosowała najwłaściwsze kryterium przy ocenianiu ludzi ze swojego środowiska społecznego, a mianowicie kryterium osobistych zasług danego człowieka. Do pewnego stopnia zaskakujące było to, że w badaniach uczniów szkół przysposobienia rolniczego wzrósł — w porównaniu z absolwentami szkół podstawowych na wsi — odsetek młodzieży (szczególnie wśród dziewcząt), która kierowała się kryterium majątkowym podczas oceniania wartości człowieka.

Wyjaśnienie tego dość zdumiewającego zjawiska dały badania drugiego rodzaju. Podczas tych badań proszono młodzież, aby wypisała na kartkach dziesięć nazwisk ludzi, których w swoim środowisku najbardziej szanują, z dodatkowym wyjaśnieniem, że na pierwszym miejscu listy należy wymieniać ludzi najbardziej godnych szacunku. Kiedy następnie wspólnie z nauczycielami danych szkół przeglądaliśmy te listy, okazało się, że kryterium majątkowego używała młodzież w dwóch znaczeniach. Najprostszym tego rodzaju kryterium może być ilość hektarów ziemi posiadanej przez danego rolnika. Drugim jednak rodzajem kryterium majątkowego, bardziej skomplikowanym i bardziej zgodnym z poglądami uczniów szkół przysposobienia rolniczego jest ocena jakości określonego gospodarstwa rolnego. Chodzi o to, czy owe gospodarstwo jest racjonalnie prowadzone i czy dzięki temu daje większe dochody w porównaniu z gospodarstwem o tej samej mniej więcej powierzchni ziemi i jakości gleby, ale prowadzonym systemem tradycyjnym. Badania wykazały wpływ wychowawczy szkoły przysposobienia rolniczego na kształtowanie się postawy zawodowej młodzieży — przyszłych rolników. Młodzież ta jako ludzi najbardziej godnych szacunku wymieniała wzorowych rolników, a więc ludzi umiejących nowocześnie i racjonalnie prowadzić swoje gospodarstwo i uzyskiwać dzięki temu wyższe plony, a co za tym idzie — wyższe dochody. Okazało się

więc, że młodzież stosująca kryterium majątkowe ceniła nie obszar posiadanej przez określonego rolnika ziemi, ale zamożność płynącą z dobrego prowadzenia gospodarstwa rolnego. Stosując zaś takie kryterium młodzież wykazała swoje przeświadczenie, że zawodu rolnika, jak każdego zresztą dziś zawodu, trzeba i warto się uczyć, bo tylko wtedy można dobrze pokierować gospodarstwem i uzyskiwać z niego odpowiednio duże dochody. Jeżeli w ten sposób rozumieć będziemy pojęcie „kryterium majątkowe", wtedy nie będzie dla nas zaskakujące zwiększenie się odsetka uczniów szkół przysposobienia rolniczego — w porównaniu z absolwentami szkół podstawowych na wsi — którzy zastosowali to kryterium do oceny ludzi ze swojego najbliższego rejonu.

Znaczny odsetek młodzieży, która w badaniach zastosowała kryterium piastowanego stanowiska przy ocenie wartości człowieka, tłumaczy się w świetle drugiego rodzaju badań tym, że przez pojęcie stanowiska (urzędu) młodzież rozumiała pełnienie funkcji nauczyciela, agronoma, lekarza — obok takich stanowisk, jak sołtys czy przewodniczący prezydium gromadzkiej rady narodowej. Stosując takie pojęcie „urzędu", wymieniała młodzież cenionych przez siebie przedstawicieli tych zawodów — zwłaszcza nauczycieli — jako ludzi najbardziej godnych szacunku.

Pozostałe kryterium — zasług osobistych — we wszystkich badaniach kształtowało się mniej więcej podobnie, stosowało je ponad 50% badanych.

Różnice, jakie uwidoczniły się podczas badań, jeśli chodzi o dwa pierwsze kryteria, którymi posługiwała się młodzież przy ocenie wartości człowieka, zdają się wskazywać na pewną płynność tych poglądów, ich zależność od swoistości sytuacji określonego środowiska społecznego, a także od nastawienia i nastroju badanych.

We wszystkich poprzednich badaniach wykazała jednak badana młodzież dość znaczną stabilizację poglądów, co pozwala na wyciągnięcie w miarę uzasadnionych wniosków.

Okazało się więc, przede wszystkim, że około 20%, tzn. co piąty badany, nie reagowało właściwie na wypadki nieodpowiedniego stosunku ludzi do pracy.

Nieco mniejszy odsetek, bo około 12—13% badanych, cechuje znieczulica na wypadki kradzieży mienia społecznego, ponieważ nie wyrazili oni swojego oburzenia wobec tych przestępstw. Wynika z tego jednak również, że kradzież własności społecznej częściej spotyka się mimo wszystko z potępieniem moralnym niż nieodpowiednie, niesumienne wykonywanie pracy zawodowej.

Najbardziej oburzała badanych krzywda człowieka, skoro niewrażliwość na nią wyraziło najmniej badanych (około 10%).

Najwyższy jednak wskaźnik poczucia moralnego otrzymano podczas badań poczucia więzi koleżeńskiej wśród młodzieży uczęszczającej do szkół

przysposobienia rolniczego, ale i w tych badaniach okazało się, że około 5% badanych przejawia postawę aspołeczną lub co najmniej niekoleżeńską.

W ostatecznym wyniku badań trzeba przyjąć, że istnieje wśród uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych pewna część młodzieży (około 10—20%), która nieodpowiednio reaguje na wypadki przekraczania norm moralnych w swoim środowisku społecznym, a więc zajmuje niewłaściwą postawę. Jeżeli w dodatku zważy się, że szkoły przysposobienia rolniczego ukończyło już około 100 tysięcy uczniów i że około 95% absolwentów tych szkół poprzestaje na tym szczeblu wykształcenia, wtedy okaże się, iż liczba młodzieży wykazująca nieodpowiednią postawę moralną sięgać może około kilkunastu tysięcy. Nie jest to więc sprawa błaha. W tej sytuacji nie trzeba chyba specjalnie uzasadniać konieczności usprawnienia pracy wychowawczej w tych tak ważnych, dla przyszłości rolnictwa i przeobrażeń społeczno-kulturalnych na wsi, szkołach.

МИРОН КРАВЧИК

ИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД РЕЗУЛЬТАТАМИ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Содержанием статьи является отчет проведенного исследования взглядов и моральных чувств учеников школ сельскохозяйственной подготовки. Автор заявляет, что пользовался двоякого рода исследованиями.

Во время первого рода исследований учащиеся отвечали на поставленные им в анкете вопросы: „Как бы ты поступил, если был бы свидетелем..... а) нечестного отношения к труду, б) кражи общественного имущества, в) человеческого оскорбления, г) неудачи друга в школе". К каждому из этих вопросов помещены были в анкете все возможные ответы, из которых отвечающий должен был выбрать один, наиболее соответствующий его моральным чувствам, и указать его путем подчеркивания.

Задачей второго рода исследований была проверка результатов, полученных в первых исследованиях. Поэтому были они проведены на тех же самых учениках несколько дней позже после исследований первого рода. Автор вручил тогда испытаемым карточки, на которых напечатано описание обстановки, отвечающей четырем вопросам анкеты. Это были описания: а) нечестного выполнения сельскохозяйственными работницами работы во время уборки урожая, б) кражи дерева из государственного леса, в) оскорбления рабочего бригадиром, г) неудачи нового товарища, который переменил школу.

Результаты двоякого рода исследований были довольно — таки близки. Они обнаружили, что около 10—20% испытаемых заняло неправльную моральную позицию. Исходя из предпосылки, что процент этих учащихся составляет в действительности несколько тысяч человек молодежи, автор доказывает, что необходимо усовершенствовать воспитательную работу в школах сельскохозяйственной подготовки.

Одновременно автор считает, что он применил довольно удачные методы исследований, если в двоякого рода исследованиях получил похожие результаты.

MIRON KRAWCZYK

INVESTIGATIONS CONCERNING THE RESULT OF MORAL EDUCATION IN THE SCHOOLS OF AGRICULTURAL TRAINING

The article is devoted to an account of the research on opinions and moral attitudes of the students of agricultural schools. The author states that he has made use of two kinds of investigation.

The first one consisted of answering the question: „How would you behaved if you witnessed a) dishonest attitude to work; b) theft of social property; c) harm done to another man; d) your friend's failure at school." The students had to answer these questions on the principle of multiple choice.

The second method verified the results obtained in the first part of the investigation. The examination was conducted on the same students several days later. The author handed in sheets with descriptions of incidents corresponding with the four questions of the quesitionnaire. They contained the descriptions of a) cheating during the harvest; b) theft of trimber from a state forest; c) injusice towards a worker on the part of his foreman; d) a failure of a new student who changes schools.

The results of the two parts were rather similar. They revealed that about 10-20% of the respondents represented wrong attitudes. Considering that this percentage amounts to several thousand young peopie the author argues that it is necessary to make the work in the area of moral education in agricultural schools more efficient.

The author is coninced that his methods proved aequate since the results of the two parts are so very similar.

JÓZEF PIETER

SPRAWA REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Niedostatki liceów pedagogicznych

Sprawa reformy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jest pilna, ale i nad wyraz trudna.

Punkt wyjścia do jej rozpatrywania stanowi zazwyczaj krytyka dalszej przydatności liceów pedagogicznych. Dość powszechne wśród naszych pedagogów jest przekonanie, że licea te, w latach trzydziestych poważny krok naprzód w procesie kształcenia nauczycieli, już nie odpowiadają potrzebom dzisiejszym, i to niezależnie od przedłużenia szkoły podstawowej do lat ośmiu.

W grę wchodzi przede wszystkim upowszechnienie pełnej szkoły podstawowej, funkcja jej klas wyższych jako szkoły średniej ogólnokształcącej, szybkie postępy wiedzy naukowej i jej odzwierciedlenie w programach nauczania, niemniej wzrost wymagań na odcinku dydaktycznym i wychowawczym. Tym zmianom i potrzebom sprostać należycie może tylko nauczyciel z wykształceniem wyższym niż to, jakie może dać liceum pedagogiczne.

Niedostatki w wykształceniu absolwentów liceów pedagogicznych pociągają za sobą odpowiednie braki w wynikach nauczania. Braki te rzutują na trudności przeciętnego ucznia w liceum ogólnokształcącym, w zasadniczej szkole zawodowej bądź w technikum, ostatecznie zaś ujawniają się w słabej na ogół jakości przygotowania młodzieży do studiów wyższych, pośrednio w nadmiarze odsiewu i odpadu w szkołach wyższych i w niedostatkach przygotowania zawodowego ich absolwentów.

Istotna niedomoga studiów nauczycielskich

Uznając konieczność reformy systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, a więc konieczność zastąpienia liceów pedagogicznych szkołami wyżej zorganizowanymi Ministerstwo Oświaty przystąpiło z początkiem lat pięćdziesiątych do tworzenia sieci nowego typu szkół kształcenia nauczycieli — dwuletnich studiów nauczycielskich. Powstawały one przeważnie na bazie kadrowej liceów pedagogicznych, częściowo liceów ogólnokształcących.

Formalnie studia stawały się szkołami wyższymi, faktycznie jednak pomimo zmian programowych i ogromnego wysiłku organizacyjnego pozostawały przeważnie szkołami średnimi. Na ogół daleko im do szkoły tego pokroju, jakim było ongiś dwuletnie Pedagogium (H. Rowida) w Krakowie. Dlaczego?

Na przeszkodzie gruntownej przebudowie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w studiach nauczycielskich stały i stoją nadal poważne trudności kadrowe. Rzecz w tym, że nauczyciela z wykształceniem wyższym kształcić powinni w zasadzie wykładowcy, będący zarazem pracownikami nauki. (Tak właśnie było w słynnej „rowidówce"). Ale obecne studia nauczycielskie pracowników takich, praktycznie biorąc, nie posiadają. Uczą w nich bowiem przeważnie magistrzy, nie aspirujący do awansu na pracowników naukowych. Przyznać trzeba, że wielu wykładowców

w studiach nauczycielskich podciągnęło się znacznie do poziomu pracy w szkole wyższej, jednakże ich większość nie może dać kandydatom na nauczycieli wiedzy na poziomie przeciętnego pracownika naukowo-dydaktycznego w uczelni akademickiej.

Tu leży kłopot istotny, a zarazem korzeń problemu: Co naprawdę można zrobić, aby realnie i skokowo podnieść poziom kształcenia nauczycieli szkół podstawowych?

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w uczelniach akademickich

Dyskusja na ten temat toczy się od dawna. Zaproponowano kilka możliwości. Rozpatrzmy niektóre z nich.

Rozpocznijmy od możliwości najbardziej radykalnej. Byłoby nią całkowite przejęcie funkcji kształcenia kadr nauczycieli szkół podstawowych przez szkoły akademickie; ściślej — przez siedem uniwersytetów (Warszawa, Kraków, Wrocław, Łódź, Poznań, Toruń, Lublin) i cztery wyższe szkoły pedagogiczne (Gdańsk, Katowice, Kraków, Opole). Ważkie argumenty przemawiają bowiem za tym, aby nauczycieli szkół podstawowych kształcić na poziomie akademickim. Od dawna domaga się tego Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wciąż jeszcze niskie przeciętnie wyniki nauczania w szkole średniej rzutują na wyniki w szkole podstawowej i wskazują na potrzebę akademickiego kształcenia nauczycieli. Ta sama potrzeba wynika z roli nauczyciela szkoły podstawowej w środowisku społecznym, w jakim działa poza obrębem szkoły. Z reguły żąda się od niego, aby był pionierem oświaty i kultury. Jednakże taka jego rola wymaga odpowiedniego prestiżu i, co idzie za tym, akademickiego wykształcenia, aby w opinii społecznej mógł być traktowany na równi z inżynierami, agronomami, ekonomistami, lekarzami, dentystami itp.

Z drugiej strony trzeba się zgodzić, że pełna realizacja idei akademickiego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych przekracza na razie nasze możliwości, rozpatrywane w skali krajowej. Przede wszystkim więc istniejące szkoły akademickie nie mają dość kwalifikowanej kadry naukowej i nauczającej, aby wziąć na swe barki kształcenie wszystkich kandydatów na nauczycieli. Nie ma też po temu dość domów akademickich, laboratoriów, sal ćwiczeń, stanowisk roboczych dla magistrów itp.

Być może środki finansowe znalazłyby się, gdyby wskutek ewentualnej likwidacji liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich ich budżety włączyć do budżetów siedmiu uniwersytetów i czterech wyższych szkół pedagogicznych. Istotne byłyby więc trudności kadrowe i lokalowe.

Krótko mówiąc, reforma kształcenia kandydatów na nauczycieli przez radykalne poszerzenie działalności uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych na ich własnym terenie, a zarazem przez likwidację zarówno liceów pedagogicznych, jak też studiów nauczycielskich byłaby nierealna.

Zróżnicowanie systemu kształcenia i ewentualność utworzenia wyższych szkół nauczycielskich

Z kolei wylania się druga, mniej radykalna, możliwość reformy kształcenia nauczycieli dla szkół podstawowych, a to przez przystosowanie systemu kształcenia nauczycieli do zróżnicowanych potrzeb szkoły podstawowej i przez utworzenie wyższych szkół nauczycielskich jako szkół kształcących nauczycieli dla jej klas najwyższych.

Do pewnego stopnia można się zgodzić z założeniem, że jakość (poziom) przygotowania fachowego nauczycieli może być różna dla różnych etapów szkoły podstawowej i że z grubsza biorąc im wyższy etap, tym wyższy powinien być poziom przygo-

towania. W takim razie, jeśli pominąć szczególne trudności nauczania początkowego i jeśli szkołę podstawową podzielić na trzy etapy, pierwszemu z nich mogłyby nadal sprostać licea pedagogiczne, średniemu obecne studia nauczycielskie, a dla najwyższego w sam raz odpowiednie mogłyby być trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie.

Koncepcja ta jest do pewnego stopnia przekonywająca. Wszak w innych zawodach (technicznych, medycznych, administracyjnych, rolniczych) również przystosowujemy poziomy kształcenia do różnych poziomów potrzeb społecznych. Uwzględnić trzeba jednak poważne trudności. Licea pedagogiczne trzeba by w każdym razie częściowo przekształcić. Co do studiów nauczycielskich, uporać trzeba by się z kłopotami omówionymi wyżej. A jeśli chodzi o trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie, poziom kształcenia nie zmieniłby się w mierze istotnej, jeśli kadra nauczająca składałaby się przeważnie z magistrów. Szyld uległby zmianie, a nie treść ani wyniki nauczania.

Ponadto pod uwagę wziąć trzeba realną obawę co do negatywnego jakościowo naboru kandydatów do trzyletnich instytutów nauczycielskich, chyba że kandydaci mieliby w perspektywie jakieś specjalne przywileje, których uzyskanie byłoby jednak pryncypialnie wątpliwe. Do instytutów nauczycielskich zgłaszaliby się prawdopodobnie i przeważnie ci maturzyści, którzy nie dostali się na studia akademickie. A więc nadal na szkołach kształcących nauczycieli ciążyłyby skutki doboru niekorzystnego.

Studia i wyższe szkoły nauczycielskie jako oddziały terenowe uczelni akademickich

Całkowicie inna mogłaby być sytuacja, gdyby studia czy instytuty nauczycielskie stały się na odcinku programowym i kadrowym integralnymi składnikami szkół akademickich, kształcących nauczycieli, tj. gdyby się stały placówkami terenowymi szkół akademickich z zachowaniem własnej administracji i samodzielności finansowej. Czy jest to możliwe? Sądzę, że tak, ale po spełnieniu szeregu warunków, głównie następujących:

Studia bądź wyższe szkoły nauczycielskie zostałyby organizacyjnie włączone do sieci szkół akademickich, kształcących nauczycieli, a to na podobnych zasadach, co różnego rodzaju studia specjalne, np. administracji państwowej, bądź tzw. punkty konsultacyjne. Byłyby to więc w pewnym sensie oddziały terenowe uniwersytetów lub wyższych szkół pedagogicznych, zresztą niekoniecznie budżetowo z nimi związane.

Oczywiście plany nauczania w oddziałach terenowych musiałyby być tożsame z planami studiów pierwszych dwóch względnie trzech lat nauczania w uczelni macierzystej. Znaczy to z kolei, że plany studiów w uczelni macierzystej, np. plany studiów matematycznych, musiałyby już w pierwszych dwóch latach stanowić cykl całościowy. Cykl taki umożliwiłby rozpoczęcie pracy nauczycielskiej nie tylko absolwentom nowego typu studiów bądź wyższych szkół nauczycielskich, ale oczywiście również studentom uniwersytetów bądź wyższych szkół pedagogicznych, zmuszonym do przerwania studiów z przyczyn losowych, co umożliwiłoby osobom odchodzącym z uczelni powrót na kolejny rok studiów.

Wynika stąd, że trzeci rok studiów stanowiłby nadbudowę całościową nad drugim, dwa ostatnie lata nad trzecim. Wynika zarazem — że tak rzec — idea automatycznej drożności studiów.

Warunki automatycznej drożności studiów

Warunkiem istotnym automatycznej drożności studiów byłoby i musiałoby być — oprócz jednolitości programów — zrywowe podniesienie kwalifikacji znacznej części kadry nauczającej w oddziałach terenowych (dwuletnich bądź trzyletnich) i ścisła

kontrola nauczania przez samodzielnych pracowników nauki, tj. praktycznie biorąc przez pracowników uczelni macierzystej. Kontrola ta musiałaby być o wiele ściślejsza niż aktualnie w samej uczelni macierzystej kontrola pracy asystentów i adiunktów przez kierowników katedr. Kontrola taka byłaby możliwa, jeśliby pracownicy dydaktyczni studiów czy wyższych szkół nauczycielskich byli formalnie wykładowcami, pomocniczymi czy samodzielnymi pracownikami naukowymi uczelni akademickiej, do której ich szkoła terenowo przynależałaby, i gdyby ich awanse były ściśle uzależnione od kolejnych osiągnięć dydaktycznych lub naukowych, ocenianych w takim samym trybie, jak osiągnięcia pracowników uczelni macierzystej, a formalnie uznawanych przez rady wydziałowe, przez senat i — ostatecznie — przez instancje centralne.

Formalne przemianowanie wykładowców studiów bądź wyższych szkół nauczycielskich na pracowników naukowo-dydaktycznych samo przez się byłoby prawdopodobnie nie dość skuteczne pomimo ścisłej kontroli ich pracy, jeśli im nie zapewnić możliwości awansu naukowego. Wiele warunków wchodziłoby tu w rachubę: dostęp do zakładów naukowych, do wykładów, ćwiczeń i seminariów uczelni macierzystej, odbywanie części zajęć dydaktycznych w studiach terenowych przez jej pracowników samodzielnych, obowiązek i plan stałego dokształcania się, stypendia doktoranckie i habilitacyjne, możliwość ogłaszania drukiem prac naukowych w zeszytach naukowych i w postaci publikacji osobnych, sypendia na wyjazdy za granicę i na staże specjalistyczne w innych uczelniach wyższych poza szkołą macierzystą itp. Razem wziąwszy, niezbędne byłoby trafne zespolenie obowiązków samokształcenia się z motywami bytowymi i ambicyjnymi, i oczywiście z realnymi perspektywami coraz to dalszego awansu.

Przez zrywowe podniesienie kwalifikacji kadry nauczającej w studiach czy w wyższych szkołach nauczycielskich mam na myśli jednorazową, przypuszczalnie około czteroletnią, akcję szkolenia niestacjonarnego znacznej części wykładowców studiów nauczycielskich na studiach doktoranckich bądź habilitacyjnych, odbywanych zasadniczo w macierzystej uczelni akademickiej. Dzięki takiemu zrywowi studia względnie wyższe szkoły nauczycielskie zbliżyłyby się znacznie pod względem poziomu kadry do swych uczelni macierzystych, na pierwszych dwóch bądź trzech latach nauczania; odtąd zaś rotacja wykładowców i pracowników naukowych mogłaby się odbywać w określonym tempie normalnym.

Konsekwencje „organicznego" zespolenia studiów i wyższych szkół nauczycielskich ze szkołami akademickimi

Przy takim postawieniu sprawy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych programy nauczania na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych musiałyby już w pierwszych dwóch latach studiów obejmować minimum przysposobienia pedagogicznego i taki zakres treści nauczania, aby studenci czasowo rezygnujący z dalszych studiów byli przygotowani do nauczania w pierwszych pięciu klasach szkoły podstawowej. Oczywiście, absolwenci trzech lat studiów musieliby być wystarczająco przygotowani do nauczania w wyższych klasach szkoły podstawowej.

Konsekwencją takiej to — nad wyraz elastycznej — organizacji kształcenia nauczycieli musiałby być prawdopodobnie ustawowy obowiązek dokształcania się nauczycieli w ciągu całego okresu ich pracy zawodowej pod kierunkiem kadry z uczelni akademickiej.

Rzecz jasna, że formalnie biorąc wszyscy nauczyciele-magistrzy i absolwenci „etapowi" mieliby dyplomy bądź świadectwa z uczelni akademickiej (np. „absolwent

Studium Nauczycielskiego w Raciborzu — oddziału terenowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu"). Wszyscy byliby jej absolwentami bądź studentami wyższych roczników in spe.

Problem przebudowy planów nauczania

Wyłania się problem istotny, jak dalece plany nauczania w zakresie pięcioletnich studiów wyższych można by ułożyć tak, aby obejmowały dwa względnie trzy cykle całościowe? Sądzę, że istnieje możliwość pozytywnego rozwiązania problemu:

Na każdym kierunku studiów mamy faktycznie przedmioty wprowadzające i specjalistyczne, przy czym nie ma ostrej granicy między pierwszymi a drugimi. Do wprowadzenia służą zazwyczaj wykłady kursoryczne, do specjalizacji monograficzne. Nie widać istotnej przeszkody po temu, aby nie móc całości przedmiotów wykładanych kursorycznie przedstawić studentom dwóch pierwszych lat studiów wraz z niezbędnymi ćwiczeniami. Możliwe jest również w ciągu dwóch pierwszych lat studiów zasadnicze przysposobienie pedagogiczne, również oparte na rozróżnieniu przedmiotów wprowadzających i specjalistycznych. W gruncie rzeczy całościowe przekazanie zrębów wiedzy kierunkowej jest możliwe nawet w ciągu jednego roku studiów, czego wymownym dowodem było powodzenie niektórych spośród dawniejszych WKN.

Idea stopniowego i etapowego przechodzenia od wprowadzeń ku wiedzy specjalistycznej leży u podstaw całego w ogóle systemu szkolnego. Opartą jest zarówno na zdrowym rozumie, jak też na wystarczająco sprawdzonych przesłankach psychologicznych. Wydaje się, że ewentualne trudności jej realizacji leżałyby raczej po stronie zastarzałych nawyków programowania studiów akademickich aniżeli w układzie logicznym materiału nauczania. Znaczy to, że celem przeprowadzenia reformy trzeba by się zdecydować na zerwanie z nawykami, a nie na przeciwstawienie się logice, psychologii i historii danej nauki.

Trudności praktyczne

Liczyć trzeba się jednak z trudnościami natury praktycznej i motywacyjnej: Przebudowa programów, mająca na celu ujęcie materiału nauczania w dwóch względnie trzech cyklach całościowych, na pewno nie byłaby zadaniem łatwym. Podobnie miałaby się rzecz z organizacją nadzoru naukowo-dydaktycznego ze strony uczelni macierzystych. Spory i kłopoty wyłanialyby się prawdopodobnie wciąż na nowo na odcinku przyjmowania absolwentów oddziałów terenowych (studiów bądź wyższych szkół nauczycielskich) na trzeci względnie czwarty rok studiów w uczelni macierzystej.

Dla uporania się z trudnością pierwszą trzeba by powołać komisje programowe, złożone z pedagogów, pozytywnie nastawionych do ewentualnej reformy, niemniej obeznanych dobrze z całością programów zarówno dla szkoły ogólnokształcącej, jak i akademickiej (na danym kierunku studiów). Trudność drugą można by — jak mniemam — pokonać w znacznej mierze przez zharmonizowanie bodźców do samokształcenia wykładowców z odpowiednim usytuowaniem dyrektorów studiów i wyższych szkół nauczycielskich w hierarchii kadrowej uczelni macierzystej, a to jako etatowych prodziekanów, dziekanów bądź prorektorów (zależnie od warunków osobistych) i przez zapewnienie im awansu. Chodzi o to, aby wykładowców i dyrektorów zainteresować zarówno w przeprowadzeniu reformy, jak też w jej utrzymaniu i w usuwaniu przeszkód.

Co do „automatycznego" przyjmowania absolwentów SN bądź WSN na kolejny rok wyższy w uczelni macieryzstej trzeba by się pogodzić z zastrzeżeniem, że dziekanat względnie poszczególni profesorowie mogliby — stosownie do okoliczności — żądać złożenia kolokwium z przygotowania „wyrównawczego", póki poziomy nauczania nie wyrównałyby się dostatecznie.

Perspektywy

Jeśliby tak pomyślana reforma się powiodła, mielibyśmy z czasem w każdej szkole nauczycieli o pełnych kwalifikacjach. Zniknęłyby ślepe uliczki w systemie kształcenia nauczycieli, a zarazem dyskryminacja części nauczycielstwa. Wszak wstąpienie w progi studium nauczycielskiego oznaczałoby realnie rozpoczęcie studiów akademickich. Przy tym sieć studiów czy wyższych szkół nauczycielskich ułatwiałaby macierzystym uczelniom akademickim realizację kształcenia nauczycieli, a terenowi dodawałaby splendoru kulturowego.

Awans czy zahamowanie w studiach uzależnione byłyby w takim razie istotnie od możliwości-osobowościowych i od zdrowia studenta, a nie od korzyści bądź krzywd losowych. Zapewne do pewnego stopnia różnice poziomu nauczania między niektórymi studiami czy wyższymi szkołami nauczycielskimi a niektórymi uczelniami akademickimi (na odcinku pierwszych lat szkolenia) utrzymywałyby się. Pamiętać jednak trzeba o tym, że całkowite zrównanie poziomu szkół jednoimiennych jest niemożliwe. Wiele przyczyn składa się na to. Wiadomo, że nawet w jednej i tej samej miejscowości sąsiadujące ze sobą szkoły jednoimienne (podstawowe, licealne, zawodowe) mają poziom nierówny pomimo jednakowego programu nauczania i formalnie równych kwalifikacji swych nauczycieli.

Przyszłość oddziałów terenowych kształtować mogłaby się rozmaicie, a to zależnie od wielu okoliczności, głównie od potrzeb terenu, od warunków lokalnych i kadrowych, od pojemności domów akademickich w uczelni macierzystej, niemało również od stanu nasycenia szkół podstawowych nauczycielami z tytułem magistra. Część oddziałów terenowych prawdopodobnie z czasem uległaby likwidacji. Część zaawansowałaby do rangi uczelni akademickiej. Ale zapewne znaczna część utrzymałaby się trwale, z tym, że coraz rzadziej wypuszczałaby ze swych murów absolwentów do pracy zawodowej, natomiast coraz częściej skierowywałaby ich na kolejne lata studiów w swej centrali.

Razem wziąwszy, mniemam, że taka organizacja kształcenia nauczycieli szkół podstawowych byłaby elastyczna, demokratyczna i ekonomiczna.

ANTONI LIPIŃSKI

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ZAWODU DLA ZASADNICZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH

W związku z realizacją reformy szkolnej coraz częściej słyszy się głosy dotyczące zreformowania także dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli, przy tym wariantów jest tu przynajmniej kilka. Z dotychczasowych głosów wypływa chyba jeden bezsporny wniosek, że przeżyło się już liceum pedagogiczne jako warsztat przygotowania nauczycieli szkół podstawowych, a są nawet głosy, iż przeżyło się także studium nauczycielskie, a kadrę nauczycieli powinny przygotowywać uczelnie

wyższe. Jednak praktyka i sytuacja obecna wskazują na to, że studia nauczycielskie będą nadal jeszcze spełniać swoją rolę, chociaż trzeba to i owo w nich zmienić lub zmodyfikować zarówno od strony organizacyjnej, jak i pedagogicznej. Wydaje się, że trzeba ostatecznie zdecydować, że mają to być studia nie dwuletnie, ale przynajmniej trzyletnie, gdyż wtedy dopiero będą możliwości bardziej wszechstronnego przygotowania kadry nauczycielskiej. W dotychczasowej dyskusji mało zwracało się uwagi na kształcenie nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych dla zasadniczych szkół zawodowych różnych typów. Jednak szybki rozwój szkolnictwa zawodowego, i to nie tylko w Polsce, powoduje konieczność zajęcia się także szkoleniem nauczycieli zawodu dla ZSZ.

Wiadomo, że studium kształcące nauczycieli zawodu ma swoją specyfikę. Specyfika ta wynika między innymi z przygotowania słuchaczy do studium, ze spraw organizacyjnych, programowych i innych. Ze względu na tę właśnie specyfikę studia tego typu mają w zasadzie szerszy zasięg terytorialny. I tak np. w IV Studium Nauczycielskim w Warszawie na ogólną liczbę 464 słuchaczy (studium stacjonarne) tylko 125 jest z Warszawy, a aż 339 s p o z a W a r s z a w y, na wydziale zaocznym stosunek ten jest jeszcze większy na korzyść słuchaczy spoza Stolicy. Jest to więc zasięg prawie ogólnopolski, a zatem IV SN w Warszawie pokrywa zapotrzebowanie kadrowe na nauczycieli zawodu nie tylko dla Warszawy, ale także dla wielu innych województw.

Zasadniczy cel, jaki stawia się przed naszym Studium, to przygotowanie dobrego, myślącego, możliwie wszechstronnego nauczyciela, wychowawcy, który potrafi nie tylko uczyć, ale i wychowywać, który potrafi znaleźć wyjście z każdej trudnej sytuacji, w jakiej go w przyszłości życie szkolne postawi. Przy realizacji tego zasadniczego celu w szkoleniu nauczycieli zawodu trzeba koniecznie wziąć pod uwagę trzy naszym zdaniem założenia, a mianowicie: aby przyszły nauczyciel reprezentował sobą wysoki poziom ogólny (kulturalny, intelektualny, moralny), by posiadał w mistrzowski sposób opanowaną swoją specjalność zawodową, by wreszcie był przygotowany pedagogicznie do pełnienia funkcji nauczyciela wychowawcy.

Chcę tym zagadnieniom poświęcić parę słów.

„Przygotowanie ogólne" to przygotowanie, które z nauczyciela zawodu czyniłoby nie tylko odbiorcę dóbr kulturalnych, ale także współtwórcę tychże, chodzi tu o to wreszcie, aby zniknęło pokutujące tu i ówdzie jeszcze mniemanie, że nauczyciel zawodu jest kimś niższym od nauczyciela przedmiotów teoretycznych. W Polsce Ludowej przestało istnieć wiele różnic społecznych, zawodowych i innych, winna zniknąć i ta dotycząca nauczycieli. Podnoszenie poziomu ogólnego ma u nas kapitalne znaczenie i wynika z tego, że młodzież po skończonym technikum (często po ZSZ i technikum) jest wprawdzie przygotowana zawodowo, „utechniczniona", ale w pewnym sensie „odhumanizowana", co ujawnia się w brakach gramatycznych i ortograficznych w języku polskim, w brakach z historii i literatury, wychodzących ostro przy wybranych zagadnieniach z historii filozofii, w brakach w zakresie ukierunkowanego czytelnictwa, doboru lektury, samodzielności w opracowaniach itp. Rzutuje to również na kulturalne i towarzyskie współżycie słuchaczy.

W związku z powyższym na nauczycieli studium spada dodatkowy obowiązek rozszerzania wiadomości, kształtowania umiejętności z zakresu wiedzy humanistycznej i praktycznej, np. trzeba wdrożyć słuchaczy do umiejętnego słuchania wykładu, notowania, korzystania z literatury itp. Dużą rolę spełniają tu zespoły zainteresowań (teatralne, plastyczne, pedagogiczne), ale wiele wiadomości z tego zakresu trzeba dawać w czasie zajęć przedmiotowych. Innym postulatem, na który należałoby zwrócić baczną uwagę przy kształceniu nauczycieli zawodu, to sprawa mistrzowskiego opanowania specjalności. Jest to tym bardziej aktualne, że nie wszyscy absolwenci techników mają w sposób dostateczny opanowane praktyczne umiejętności manual-

ne i warsztatowe. Tu możemy zaobserwować dość znaczne nawet różnice pomiędzy absolwentami różnych techników. Zachodzi więc niewątpliwa potrzeba bardziej elastycznego szkolenia praktycznego na szczeblu studium absolwentów techników na podbudowie ZSZ i techników po szkole podstawowej oraz także w nasileniu praktyk produkcyjnych w zakładach pracy z nowoczesnym parkiem maszynowym.

Na pewno szkolenie praktyczne przyszłego nauczyciela zawodu winno być bardziej wszechstronne, a więc poza wymienionymi już zakładami pracy, gdzie student SN winien zapoznać się nie tylko z nowoczesnym parkiem maszynowym, ale także z organizacją pracy w zakładzie, pewnej modyfikacji winien ulec również plan szkolenia w warsztatach szkolnych, zwłaszcza jeśli chodzi o większe urozmaicenie asortymentu produkcji i związanych z tym czynności. Bardziej winniśmy wykorzystać pracownie technologiczne wyposażając je przedtem w niezbędne urządzenia i instrumenty. Szkolenie praktyczne winno uwzględniać dwa zasadnicze momenty, a mianowicie: przygotować w sposób mistrzowski specjalistę w określonym zawodowo kierunku i przygotować nauczyciela umiejącego w przyszłości przekazać młodzieży część swojej wiedzy praktycznej. Z tym wiąże się konkretne zespolenie określonych zasadniczych szkół zawodowych jako szkół ćwiczeń z odpowiednimi studiami nauczycielskimi. Dotychczasowe ustawienie ZSZ pełniących tylko funkcje szkoły ćwiczeń jest daleko niewystarczające. Zbyt mała ilość zniżek w ZSZ powoduje niedosyt w zakresie hospitacji lekcji, udaremnia zakrojoną szerzej pracę i instruktaż w zakresie wychowania. Konieczne wydaje się również większe uelastycznienie planu produkcyjnego w warsztatach i wyposażenie ich w nowoczesny (możliwie) park maszynowy.

Wreszcie zagadnieniem istotnym w kształceniu nauczycieli zawodu jest sprawa mistrzowskiego przygotowania pedagogicznego. Chodzi tu przede wszystkim o większe niż dotychczas związanie teorii pedagogicznej z konkretną praktyczną działalnością. Trzeba więc, aby nauczyciele wykładający pedagogikę poznali bardziej zasadniczą szkołę zawodową, chociaż to sprawa wcale nielatwa ze względu na duży wachlarz specjalności w ZSZ.

Należałoby więc chyba powiązać nauczycieli pedagogiki z określonymi wydziałami w SN, a przez wydziały z konkretnymi szkołami zawodowymi. Łatwiej byłoby wówczas powiązać nie tylko dydaktykę z metodyką przedmiotową, ale także realizować zagadnienia wychowawcze. Potrzebna jest poza tym ze wszech miar szeroka wymiana doświadczeń pomiędzy nauczycielami studiów nauczycielskich pokrewnych kierunków, jako że dotychczas wiele szczegółowych zagadnień z tych dziedzin nie zostało opracowanych. Wymiana taka pozwoliłaby na zastosowanie najlepszych metod i nowatorskich poczynań w przygotowaniu nauczycieli. Szczególniejszą rolę trzeba tu przypisać odpowiedniemu przygotowaniu studenta do wychowywania młodzieży. Dotychczas słuchacze studium mają zbyt mało styczności z praktyką wychowawczą. Konieczne więc wydaje się rozszerzenie teorii wychowania i psychologii wychowania oraz odbywanie praktyk wychowawczych w szerszym niż dotychczas zakresie.

Sprawa następna, której należy poświęcić parę słów, to czas kształcenia nauczyciela ZSZ, który wynika z ogólnych założeń i celów, jakie się przed nauczycielem ZSZ stawia. Skoro więc zakładamy, że mamy przygotować nauczyciela możliwie doskonałego — to 2 lata kształcenia jest czasem zbyt krótkim na zrealizowanie tego celu. Zatem realizacja programu kształcenia, który, nawiasem mówiąc, winien też ulec pewnym zmianom, wymaga okresu przynajmniej 3-letniego. Wskazuje na to między innymi bardzo napięty bilans czasu studenta IV SN, gdzie dwa dni w tygodniu poświęca się na zajęcia warsztatowe, jeden dzień na szkolenie wojskowe, a w pozostałych trzech dniach zgrupowane są wszystkie przedmioty teoretyczne, których wcale nie jest mało. Dlatego bardzo często nie ma czasu na wdrożenie studentów do samodzielnej pracy, a to jest sprawa zasadnicza. Za przedłużeniem czasu kształcenia przemawia także i to, że przygotowanie nauczyciela zawodu na poziomie

studium nauczycielskiego jest w zasadzie wystarczające do pełnienia tej funkcji, a więc winno to być przygotowanie nie tylko zasadnicze, ale i ostateczne. Z drugiej strony nie znaczy to wcale, że nauczycielom zawodu i przedmiotów zawodowych po studium nauczycielskim trzeba zamknąć drogę dalszego doskonalenia się. Wręcz przeciwnie, trzeba stworzyć drożności w ramach wyższych studiów wieczorowych czy zaocznych, nie powinien to być jednak podstawowy warunek dalszej pracy w ZSZ. Praktyka dotychczasowa wskazuje, że nauczyciele zawodu po zdobyciu tytułu inżyniera na drodze zaocznego kształcenia w zasadzie przerywają pracę na stanowisku nauczyciela zawodu, a stają się nauczycielami teorii. Prawda, że tu wchodzą w grę także czynniki materialne, które wymagają w miarę możliwości rozsądnego uregulowania, jak chociażby sprawa wymiaru godzin nauczyciela zawodu i przedmiotów zawodowych w ZSZ (dotychczas nauczyciel zawodu 25 godz. tyg., a nauczyciel teorii 18 godz. tyg.). Podkreślić tu jeszcze wypada, że uczelnie wyższe, przynajmniej na obecnym etapie, nie przygotowują nam chyba nauczycieli zawodu, nie mają bowiem na to czasu ani warunków, a więc tylko studium może to uczynić przy odpowiednio ułożonym programie szkolenia praktycznego.

Oto właśnie programy. Dotychczas wszystkie studia obowiązują jednolite programy w przedmiotach tzw. grupy A. Ale nawet i w tej grupie należałoby w pewnym sensie uwzględnić specyfikę studium przygotowującego nauczycieli dla ZSZ. Mam tu na myśli takie przedmioty, jak pedagogika, psychologia, filozofia, higiena szkolna. W ślad za programami winno iść przygotowanie odpowiednich podręczników, których brak odczuwa się bardzo w studium.

Sprawą bardzo ważną, a dotychczas niedostatecznie może docenianą, przynajmniej w naszej praktyce, jest oparcie studium o szerokie zaplecze dużych nowoczesnych zakładów pracy. Przyszły nauczyciel zawodu i przedmiotów zawodowych winien poznać praktycznie nowoczesny, zmodernizowany park maszynowy (czego nie dokona się nigdy przy wyłącznym oparciu szkolenia praktycznego o warsztaty szkolne) oraz przynajmniej w ogólnych zarysach organizację produkcji tychże zakładów, dla których przecież w przyszłości przygotowywać będzie pracowników. Zaplecze w postaci zakładów pracy jest zagadnieniem niesłychanie ważnym, zwłaszcza przy typowaniu nowych kierunków w studiach nauczycielskich czy też nowych studiów kształcących nauczycieli dla ZSZ.

Właśnie Warszawa bardziej niż inne ośrodki w kraju (poza Śląskiem, Łodzią itd.) jest bogato wyposażona w zaplecza fabryczne, co należałoby wykorzystać rozwijając te kierunki, które będą się mogły w pełni oprzeć o te właśnie zakłady. Dotychczasowa nasza praktyka wykazała, że kontakty z zakładami pracy są konieczne. Wydaje się, że można byłoby tam prowadzić specjalistyczne ćwiczenia w zakresie instruktażu oraz pewnych specyficznych zagadnień wynikających z postępu technicznego, w zakresie warunków i przepisów bhp, problemów kontroli technicznej itp.

Parę słów na temat kadry nauczającej, wśród której ogromną większość stanowią nauczyciele dochodzący. W stosunku do wykładowców inżynierów winno się wysunąć postulat dalszego doskonalenia specjalistycznego i pedagogicznego. Specyfika studium wymaga pełnej stabilizacji nauczycieli przedmiotów grupy A i przedmiotów zawodowych. Wykładowcy pracujący w studium winni się także naukowo specjalizować w określonych kierunkach związanych z ich dotychczasową pracą dydaktyczno-wychowawczą. Często wymiana kadry nie sprzyja temu, trzeba bowiem pewnego okresu czasu na to, aby poznać pracę studium, jego założenia, poznać wreszcie metody pracy z młodzieżą dorosłą. Na doskonalenie kadry wykładowców w SN należałoby położyć znacznie większy nacisk, nie tylko w kierunku naukowym, ale także w kierunku osiągania mistrzostwa zawodowego i pedagogicznego.

Doskonalenie kadry wykładowców jest związane także ze stabilizacją struktury, a co za tym idzie, z narastaniem dorobku studium w określonych kierunkach i spe-

cjalnościach. (Nauczycieli nie można przygotować sposobem „chałupniczym", muszą oni znacznie więcej wiedzieć od absolwentów technikum, a tym bardziej od absolwenta ZSZ). Praca w SN winna być oparta na dobrze zorganizowanych pracowniach specjalistycznych, przygotowanie zaś takiej pracowni, pomijając już sprawy finansowe, to okres przynajmniej dwuletni. Wydaje się więc, że ewentualna zmiana profilu kształcenia winna być wcześniej sygnalizowana ze względu właśnie na to, jak i ze względu na przygotowanie praktyk w zakładach pracy i zasadniczych szkolach zawodowych.

Warszawa jako centrum życia kulturalnego i gospodarczego ma większe niż inne miasta możliwości prowadzenia tych kierunków w studium, których nie ma w innych miastach, oraz tych kierunków i specjalności, które są potrzebne nie tylko Stolicy. Ma możliwości zarówno materialne, jak i kadrowe. Należałoby więc to wykorzystać, stwarzając w Stolicy bazę kształcenia nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych różnych specjalności dla potrzeb gospodarki narodowej w skali całego Kraju.

RYSZARD WIĘCKOWSKI

W POSZUKIWANIU RACJONALNEJ ORGANIZACJI PRACY UCZNIA NA LEKCJI

Problem niepowodzeń szkolnych jest bardzo złożony. Badania empiryczne podjęte przez wielu pedagogów w całym niemal świecie umożliwiły nam ustalenie trzech najogólniejszych przyczyn tego zjawiska. Oto one: 1) ekonomiczno-środowiskowe, 2) programowo-dydaktyczne, 3) intelektualne. Nie sprzyjające warunki środowiskowe, wadliwie zorganizowana praca dydaktyczna na lekcji lub małe zdolności do pracy intelektualnej — to główne przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów.

Która spośród trzech wymienionych przyczyn odgrywa decydującą rolę? Zdania w tej kwestii są podzielone. Niektórzy uważają, że przede wszystkim czynniki środowiskowe uzależniają efektywność w nauce uczniów, inni znowu są zdania, że błędy dydaktyczne popełniane przez nauczycieli nie stwarzają wszystkim uczniom możliwości aktywnej pracy na lekcji itp.

Trudno wymierzyć, czy większy jest wpływ czynników środowiskowych na pracę szkolną ucznia, czy też wadliwej organizacji procesu nauczania. Jest jednak faktem bezspornym, że wpływ nie sprzyjającego oddziaływania czynników środowiskowych na pracę szkolną ucznia jest bardzo duży. Dla ilustracji tego zjawiska podam niektóre dane ustalone przeze mnie w wyniku badań.

Jaki jest stopień zależności pomiędzy dwoma czynnikami: pracą dydaktyczną ucznia a środowiskiem? Problem ten rozpatrzyłem w stosunku do 108 uczniów opóźnionych w nauce z klas II—IV.

Po rejestracji tych uczniów na podstawie badania wyników nauczania poznawałem kolejno środowisko każdego z nich za pomocą różnych form wywiadów. Oceniałem stopień nie sprzyjającego oddziaływania środowiska na ucznia, wykorzystując skalę opracowaną przez J. Pietera (por. J. Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wrocław—Kraków 1960, Ossolineum). Pozwoliło mi to ustalić współczynnik korelacji, obliczony według momentu iloczynowego Pearsona, pomiędzy wymienionymi wyżej czynnikami. I tak dla uczniów klas II współczynnik wynosi — 0,85, klas III — 0,73, klas IV — 0,62. Dla informacji podaję, że korelacja powyżej 0,40 jest już istotna statystycznie, powyżej zaś 0,70 jest bardzo duża.

W omawianym przypadku korelacja jest odwrotna (ujemna), tzn. jeżeli wzrasta stopień nie sprzyjającego oddziaływania czynników środowiskowych na uczniów, wyniki w nauce tych uczniów obniżają się, i odwrotnie.

Powyższe dane upoważniają do następującego twierdzenia: im niższa jest klasa, tym wyższa jest zależność pomiędzy środowiskiem a postępami w nauce danych uczniów.

Problem ten podejmuje również J. Konopnicki.[1] Rozpatruje go jednak na innej płaszczyźnie. Analizuje bowiem zależność pomiędzy środowiskiem a zaburzeniem w zachowaniu się danego ucznia. Takie stanowisko autora jest konsekwencją zaobserwowanego przez niego „ścisłego związku między tym, co nazywamy »trudnościami« w nauce, a co »trudnościami« w zachowaniu się" (s. 24/25).

[1] J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Wydanie drugie poprawione i uzupełnione. Warszawa 1964, PWN, ss. 242.

Przez pojęcie „zaburzenie w zachowaniu się" autor rozumie: „odchylenie od normy w zachowaniu się danego dziecka, przy czym przez normę będziemy tutaj rozumieli zasady moralne, obyczaje i zwyczaje przyjęte w danym środowisku. Stopień odchylenia od tej normy będzie świadczył o sile czy zaawansowaniu zaburzenia" (s. 28). Odchyleniem od normy, a więc zaburzeniem w zachowaniu się są niepowodzenia w nauce szkolnej.

Autorowi chodzi w książce nie o potwierdzenie faktu istnienia związku pomiędzy zaburzeniem w zachowaniu się i środowiskiem, ale o oświetlenie jego jakości i charakteru. W tym celu, analizując 150 przypadków, ustalił i opisał trzy kolejne fazy w rozwoju zaburzenia:

I Faza: niepowodzenie w nauce szkolnej, bunt przeciwko autorytetowi, wagarowanie, niestałość emocjonalna.

II Faza: agresywność (bicie, niszczycielstwo, lizusostwo), kradzieże — kłamstwa, włóczęgostwo — apatia, upór i inne zaburzenia o charakterze neurotycznym (jąkanie się, zaburzenia emocjonalne, zaburzenia seksualne).

III Faza: całkowita aspołeczność — a) chuligaństwo, b) przestępczość, c) nerwicowość.

Z powyższego wynika, że niepowodzenie w nauce szkolnej jest pierwszą fazą w rozwoju zaburzenia. Jeżeli nie zauważymy narastających opóźnień w nauce u ucznia lub nie usuniemy ich w porę, to wówczas konsekwencje mogą być bardzo poważne. Czasami symptomem zaburzenia, jego manifestacją — jak mówi J. Konopnicki — są drobne, niezauważalne luki w przyswajanym przez uczniów materiale. Uniemożliwiają one, szczególnie w przedmiotach ścisłych, efektywność w nauce. Opóźnienia, których przyczyną mogła być nieobecność na lekcji lub nieuwaga, narastają. J. Konopnicki pokazał drogę od nieznacznego niepowodzenia w nauce do całkowitej aspołeczności.

Tylko wczesne wykrycie zaburzenia, zdaniem autora, umożliwia postawienie skutecznej diagnozy dotyczącej losu dziecka. Autor opisał kilka przypadków zaburzeń już zaawansowanych (druga lub nawet trzecia faza). Zmieniono środowisko wychowawcze. Niestety, nie dało to już pożądanych rezultatów.

Jakie środki zaradcze proponuje autor? J. Konopnicki twierdzi, że wczesne ustalenie dominującej przyczyny zaburzenia w zachowaniu się danego ucznia umożliwia nauczycielowi lub psychologowi postawienie odpowiedniej hipotezy określającej dalszy los danego ucznia. Autor proponuje dla uczniów, u których wykryto zaburzenia w zachowaniu się i dominującą przyczynę tego zjawiska, następujące formy organizacyjne: 1. Świetlica obserwacyjna, 2. Klasy specjalne o charakterze przejściowym. Jeżeli np. u badanych uczniów wykryje się opóźnienia w nauce, to wówczas są oni kierowani do odpowiednich klas specjalnych lub grup wyrównawczych, gdzie likwiduje się zarejestrowane opóźnienia. 3. Dom Dziecka. W stosunku do uczniów, którzy mają szczególnie trudne warunki środowiskowe, konieczna jest zmiana tego stanu rzeczy. W wielu przypadkach zwykła perswazja i przekonywanie rodziców lub opiekunów nie wystarczą. Trzeba zabrać dziecko, aby stworzyć mu właściwą atmosferę wychowawczą. W tym celu powinien być zorganizowany Dom Dziecka o charakterze specjalnym. 4. Oddziały kliniczne. Jeżeli u badanych dzieci wykryto, jako dominującą przyczynę zaburzenia w zachowaniu się — nerwicowość, to wówczas należy je skierować na leczenie do specjalnych oddziałów klinicznych.

J. Konopnicki słusznie zwraca uwagę na potrzebę zapobiegania (profilaktykę) występowaniu zaburzenia w zachowaniu się dzieci. Lepiej bowiem zapobiegać, aniżeli leczyć — pisze autor.

Czy proponowane przez J. Konopnickiego środki dają pozytywne rezultaty (likwidują lub zapobiegają występowaniu zaburzenia w zachowaniu się)? Wyniki badań autora potwierdzają walory terapeutyczne i profilaktyczne przedstawionych form.

Niektóre jednak propozycje związane z reorganizacją pracy szkolnej budzą kontrowersyjne refleksje. Szczególne wątpliwości budzi propozycja organizacji w szkole klas specjalnych. Wiadomo bowiem, że dotychczasowa organizacja procesu nauczania, która nie uwzględnia indywidualnego tempa pracy poszczególnego ucznia oraz jego możliwości intelektualnych itp., stwarza bardzo korzystne warunki dla powstawania i narastania różnego rodzaju zaburzeń w zachowaniu się dzieci. Uczeń nie nadążający w nauce odczuwa kompleks niepełnowartościowości w stosunku do swoich kolegów z klasy. Utrzymywanie takiego stanu rzeczy w klasie prowadzi do tego, że początkowe odczucie przeradza się w trwałe przekonanie. Manifestacją tego, używam nomenklatury J. Konopnickiego, są różne formy zaburzenia w zachowaniu się ucznia. Im trwalsze jest to przekonanie, tym głębsza jest faza zaburzenia.

W interesie humanizmu socjalistycznego, szeroko pojętego, leży uzdrowienie tego stanu rzeczy. J. Konopnicki dostrzega tę potrzebę. Proponuje przezwyciężenie niedostatków naszej pedagogiki poprzez różne formy opieki szkolnej i pozaszkolnej nad uczniem, który wykazuje odchylenie od przyjętych norm społecznych. Nie negując walorów reedukacyjnych proponowanych form opieki pozaszkolnej, w tym miejscu chciałbym rozważyć zagadnienie opieki szkolnej (klasy specjalne) nad uczniami nie nadążającymi w nauce. Sprawa ta, w świetle moich doświadczeń, budzi wątpliwości. Otóż przeprowadziłem badanie wyników nauczania (15 listopada) uczniów z klas II—IV (6 klas — 354 uczniów). Pozwoliło mi to zarejestrować 148 uczniów opóźnionych w nauce w stosunku do wymagań programu nauczania. Opóźnienia te były różne, od niewielkich do bardzo znacznych. Zachodziła więc potrzeba zastosowania odpowiednich form pracy, aby ten stan rzeczy uległ zmianie. Wykorzystałem w tym celu propozycję J. Konopnickiego i utworzyłem w jednej z trzech objętych badaniem szkół 3 zespoły wyrównawcze (w nomenklaturze J. Konopnickiego nauczanie pomocnicze lub klasy specjalne). Objęto nimi tylko 34 uczniów. Do zespołów wyrównawczych skierowano uczniów wykazujących znaczne opóźnienie w nauce. Badania prowadziłem w okresie od 15 listopada 1962 r. do 30 maja 1963 r. Przez cały okres obserwowano pracę uczniów opóźnionych w nauce, zarejestrowanych w wyniku badań wstępnych. Okazało się, że już po dwóch miesiącach uczniowie ci wykazali zadowalający poziom w nauce i można było zlikwidować zespoły wyrównawcze. Zadania postawione przed nimi zostały bowiem wykonane.

Badania dystansowe (po czterech miesiącach) zarejestrowały ponownie znaczne opóźnienia u uczniów objętych opieką wyrównawczą. Zakres tych opóźnień był w wielu przypadkach szerszy aniżeli w badaniach wstępnych. Zatem postawiona przeze mnie diagnoza okazała się tylko doraźnie skutecznym zabiegiem.

Wyniki badań dystansowych były tylko konsekwencją przyjętej wyżej przeze mnie i — wydaje mi się — dość oczywistej przesłanki, że dotychczasowa organizacja procesu nauczania tworzy m. in. opóźnienia w nauce u uczniów. Badania prowadziłem w ramach istniejącej organizacji nauczania, a zatem nie likwidowałem dydaktycznych przyczyn występowania i narastania opóźnień w nauce.

W przedstawionym zagadnieniu tkwi więc implicite problem, jak zmodernizować pracę szkolną, aby przestała być czynnikiem tworzącym opóźnienia w nauce? Sprawa ta koncentruje moją uwagę od czasu, kiedy próbowałem urzeczywistnić niektóre propozycje J. Konopnickiego. Szukałem rozwiązań w literaturze i oprócz tego rozpocząłem pracę nauczycielską w niewielkim wymiarze (6 godz. tygodniowo) w klasie III w zakresie matematyki (rok szkolny 1963/64 — obecnie uczę klasę IV).

W warunkach pracy nauczycielskiej wykorzystywałem zdobycze współczesnej dydaktyki. Uczniowie formułowali przy moim współudziale i rozwiązywali różne problemy stawiane często na lekcji. Dostrzegałem coraz wyraźniej zarysowującą się antynomię pomiędzy koncepcją nauczania problemowego a rzeczywistą praktyką szkolną. Według założeń nauczania problemowego problem powinien być dostosowa-

ny do indywidualnych możliwości każdego ucznia w klasie. Nie może więc on być za łatwy lub za trudny, bo tylko średni stopień trudności problemu dla danego ucznia jest problemem dla ucznia[2]. Jeżeli formułowaliśmy problemy na lekcji związane z przekształcaniem zadań, układaniem zadań do podanych wzorów itp., to właściwie tylko część dzieci brała aktywny udział w procesie rozwiązywania tych problemów. Była to grupa dzieci, dla których postawiony problem miał średni stopień trudności, oraz grupa dzieci, dla których był łatwy.

Ostatnią grupę dzieci można było zarejestrować bardzo szybko, ponieważ wcześniej rozwiązała problem aniżeli inne dzieci.

Część dzieci w klasie nie włączała się do aktywnej pracy. Badania indywidualne pozwoliły mi ustalić przyczynę tego stanu rzeczy (uczniowie rozwiązywali indywidualnie zadania różne pod względem stopnia trudności). Okazało się, że formy stawiania problemów na lekcji oraz proces ich rozwiązywania nie są dostosowane do możliwości intelektualnych tych uczniów. Forma więc, a nie treść problemów, była dla nich za trudna. Stwierdzenie to jest zbieżne z najnowszą hipotezą J. S. Brunera. Pisze on bowiem, że „każde dziecko na każdym etapie rozwoju można uczyć efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym"[3].

Jakie formy organizacyjne sprzyjają aktywizacji ucznia w procesie rozwiązywania przez niego problemów? W badaniach swoich wykorzystałem pracę uczniów „równym frontem" oraz pracę grupową (grupy zróżnicowane). Nie mogłem jednak przezwyciężyć zarysowanej wyżej antynomii. Intensywnie pracowali na lekcji tylko ci uczniowie, dla których postawiony problem miał średni stopień trudności. Inne dzieci albo nie wykorzystywały w pełni swoich możliwości intelektualnych, albo nie brały aktywnego udziału w pracy na lekcji. Stanąłem więc przed koniecznością reorganizacji formy rozwiązywania problemów. Oprócz pracy grupowej i „równym frontem" wprowadziłem nauczanie wielopoziomowe. Dzieliłem klasę na dwa lub trzy poziomy, w zależności od potrzeb dydaktycznych. Za kryterium podziału przyjąłem tempo pracy i sprawność intelektualną poszczególnego ucznia. Pozwoliło mi to różnicować stopień trudności problemów rozwiązywanych przez wyodrębnione poziomy.

Organizowałem nauczanie wielopoziomowe w dwóch wariantach: 1) nauczanie wielopoziomowe na lekcji, 2) lekcje wyrównawcze. Pierwszy typ nauczania wielopoziomowego opisałem w artykule pt. „Próby intensyfikacji procesu nauczania" (*Nowa Szkoła* 1964; nr 6, s. 54—56). W tym miejscu przypomnę skrótowo niektóre myśli zawarte w tym artykule.

Konieczność podziału klasy na dwa lub trzy poziomy występuje na lekcji najczęściej podczas opracowywania nowych zagadnień programowych. Nietrudno bowiem zauważyć, że część dzieci w klasie nie przyswoiła sobie zadowalająco realizowanych treści. Trzeba więc wyodrębnić w lekcji część II, w której wystąpią dwa poziomy; mniej lub bardziej zaawansowanych w znajomości opracowywanych na lekcji treści. Poziom drugi wykonuje postawione problemy o średnim dla nich stopniu trudności, poziom I (mniej zaawansowanych) pracuje z nauczycielem. Mogą tutaj znaleźć zastosowanie różne dodatkowe pomoce, które umożliwią tym dzieciom efektywną pracę nad opracowywanymi treściami.

Jak należy organizować pracę w obrębie wydzielonych poziomów? Występują tutaj dwie formy pracy: praca zbiorowa i praca indywidualna. W ramach pracy zbiorowej uczniowie wspólnie z nauczycielem omawiają dane problemy. Konsekwencją tej pracy jest praca indywidualna. W warunkach takiej pracy uczniowie rozwiązują

[2] Por. J. W. Atkinson: Badania nad motywacją osiągnięć. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 2, s. 133—150.

[3] J. S. Bruner: Proces kształcenia. Warszawa 1964, PWN, s. 37.

indywidualnie problemy postawione podczas pracy zbiorowej. Innym razem dany poziom zaczyna pracę od zajęć indywidualnych (zależy to od potrzeb).

W każdym z wyróżnionych poziomów powinna wystąpić praca indywidualna i zbiorowa. Czas trwania każdej z tych form jest uzależniony od aktualnych potrzeb dydaktycznych. Zwracamy tutaj uwagę zarówno na dzieci nie nadążające w nauce, jak i na dzieci osiągające dobre i bardzo dobre postępy w nauce. Wszystkim bowiem dzieciom chcemy zapewnić optymalne warunki pracy na lekcji.

Część III lekcji (końcowa) ogranicza się do sprawdzenia pracy wykonanej przez wyodrębnione poziomy.

Drugą formą nauczania wielopoziomowego są lekcje wyrównawcze. Po opracowaniu przewidzianego w programie każdego nowego zagadnienia nauczyciel sprawdza stopień opanowania przez dzieci realizowanych treści nauczania. Wykorzystuje w tym celu testy pedagogiczne (wiadomości). Konstrukcja takich testów jest bardzo prosta. Polecamy bowiem dzieciom wykonać postawioną trudność z zakresu matematyki, języka polskiego lub innych przedmiotów, przy wykorzystaniu uprzednio przyswojonych treści. Jeżeli np. opracowaliśmy z języka polskiego opis w klasie IV, to wówczas przynosimy do klasy odpowiedni przedmiot i polecamy dzieciom go opisać. Przed ocenianiem prac ustalamy, ile elementów powinien zawierać pełny opis tego przedmiotu. Następnie określamy liczbę opisanych elementów przez dane dziecko. W ten sposób wiemy, czy dzieci umieją opisywać przedmioty, czy też nie. Podobnie ustalamy zakres wiadomości dzieci z gramatyki, ortografii i innych przedmiotów. Wiadomości matematyczne badamy, polecając dzieciom wykonać zadania sprawdzające stopień znajomości poznanych pojęć i umiejętności.

W ten sposób rejestrowałem postępy szkolne poszczególnego ucznia. Po stwierdzeniu niezadowalających wyników w nauce u niektróych uczniów w klasie dzieliłem wszystkich na dwie części: na uczniów, którzy opanowali opracowywany materiał, oraz uczniów wykazujących braki w omawianych na lekcjach treściach. Drugą część uczniów można jeszcze podzielić na kilka zespołów według rodzaju zarejestrowanych braków. Następnie organizowałem cykl lekcji wyrównawczych. Pierwsza część uczniów wykonywała przygotowywane różne ćwiczenia, które pogłębiały znajomość przyswojonych przez nich wiadomości. W stosunku do pozostałych uczniów organizowałem odpowiednie zajęcia dydaktyczne, zmierzające do likwidacji zarejestrowanych braków.

Klasa	Szkoła eksperymentalna		Szkoła kontrolna	
	Badania wstępna	Badania końcowe	Badania wstępne	Badania końcowe
II	55,7	73,2	23,6	22,7
III	30,5	62,0	46,1	29,3
IV	44,0	79,3	41,0	38,2

Cykl lekcji wyrównawczych kończyłem sprawdzianem pisemnym, który pozwalał mi ustalić efektywność dydaktyczną przeprowadzonych zajęć.

Po uzyskaniu pozytywnych wyników rozpoczynałem opracowywanie następnego zagadnienia programowego itd. Ten typ zajęć stwarzał na lekcji warunki umożliwiające zapobieganie występowaniu i narastaniu opóźnień w nauce u poszczególnych uczniów w klasie. Badania potwierdziły to zjawisko (badano j. polski i matematykę). Oto wyniki tych badań (obliczono je w percentylach).

Dane zawarte w tabeli wskazują, że nauczanie wielopoziomowe realizowane w szkole eksperymentalnej zwiększa znacznie efekty pracy szkolnej. Nastąpił prawie

dwukrotny wzrost wyników w nauce. W szkole kontrolnej natomiast nastąpiło pogłębienie się opóźnień w nauce w stosunku do wymagań programu. Zatem walory dydaktyczne przedstawionej wyżej organizacji procesu rozwiązywania problemów wydają się być bezsporne.

Przedstawiłem powyżej próbę przezwyciężenia antynomii pomiędzy koncepcją nauczania problemowego a rzeczywistą praktyką szkolną. Wielu jeszcze problemów nie mogę wyjaśnić. Interesuje mnie obecnie pytanie, jak zmienia się struktura społeczna klasy w warunkach stosowania nauczania wielopoziomowego? Podczas badań wstępnych opracowałem socjogram klasy, który pozwolił mi ustalić powiązania społeczne pomiędzy poszczególnymi uczniami [4]. Okazało się, że uczniowie osiągający dobre i bardzo dobre postępy w nauce dokonywali wzajemnych wyborów pomiędzy sobą. Sporadyczne były przypadki, aby uczniowie ci wybrali ucznia osiągającego dostateczne postępy w nauce. Nikt spośród dobrych uczniów nie wybrał ucznia nie nadążającego w nauce. Natomiast ci ostatni wybierali bardzo często uczniów zdolnych.

Badania zarejestrowały więc rozwarstwienie klasy. Uczniowie dzielą się na trzy części. Pomiędzy nimi występuje czasami jednostronne lub obustronne odrzucenie, np. uczeń A (I część klasy) odrzuca ucznia C (III część klasy), natomiast uczeń C wybiera ucznia A (jednostronne odrzucenie i jednostronny wybór).

W związku z przedstawioną sytuacją społeczną w klasie badanej można postawić dwa pytania:

1. Czy nauczanie wielopoziomowe zmniejsza rozwarstwienie klasy (dezyntegrację), czy też nie?

2. Czy nauczanie wielopoziomowe doprowadzi do tego, że uczniowie osiągający dobre wyniki w pracy szkolnej będą wybierali jako partnerów do wspólnej nauki uczniów opóźnionych w nauce i odwrotnie?

Badania, które prowadzę obecnie, pozwolą mi, jak sądzę, dać odpowiedź na te pytania. Już teraz mogę jednak z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że nauczanie wielopoziomowe zwiększa wskaźnik integracji klasy. Wyrazem tego zjawiska jest „atmosfera pracy" panująca w klasach eksperymentalnych. Uczniowie klas troszczą się o to, aby wszyscy osiągali zadowalające wyniki w nauce. Niepowodzenie szkolne ucznia, ujawnione poprzez sprawdzian, martwi inne dzieci. Wspólnie z nauczycielem zastanawiają się nad tym, jak pomóc mu przezwyciężyć chwilowe trudności. Ustalone formy pomocy uczniowi przyjęte przez klasę, jak i przez zainteresowanego, dają pozytywne rezultaty.

Ostateczne wyniki badań pozwolą mi, jak sądzę, poznać głębiej mechanizmy psychospołeczne warunkujące przedstawione powyżej wyniki.

[4] Socjogram klasy opracowywałem zadając uczniom następujące pytania: 1. Z kim chciałbyś siedzieć w jednej ławce i dlaczego? 2. Z kim nie chciałbyś siedzieć w jednej ławce i dlaczego? Następnie ustalałem wybory (kto? kogo wybiera?) i odrzucenia (kto? kogo odrzuca?).

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI: WYCHOWANIE CZŁOWIEKA W ZMIENNEJ SPOŁECZNOŚCI — STUDIA Z FILOZOFII WYCHOWANIA

Warszawa 1964. „Książka i Wiedza" str. 470

Pracę tę można by uważać za syntezę przeszło 40-letniej pracy naukowej i pedagogicznej autora. Znaczenie tej pracy staje się jeszcze tym ważniejsze, że właśnie pierwsza połowa XX w. (a ściślej mówiąc od lat dwudziestych tego stulecia) jest okresem największej płodności prac z zakresu szkolnictwa i wychowania, okresem prób i szukania nowych teorii, które by wzmogły skuteczność wychowania i nauczania i szły równolegle, względnie wyprzedzały nawet postęp notowany w dziedzinie techniki, nauk ścisłych, psychologii, socjologii. Gdy nawet pobieżnie oceniamy ten dorobek, nie możemy oprzeć się wrażeniu, że Mysłakowski przeżywał ewolucje wszystkich okresów i prądów XX wieku i stał się jakby wykładnikiem tych zmian. Zdajemy sobie sprawę, że hasło Rousseau „Dziecko nie jest miniaturą dorosłego człowieka" zaczęto realizować z największym nasileniem właśnie od końca wieku XIX, że powstała nowa eksperymentalna psychologia dziecka, że zmienił się stosunek do dziecka, zmieniły się metody nauczania. Powstające od lat dwudziestych — nasilenie największe w latach trzydziestych — nowe systemy wychowawcze i szkolne zmuszały do coraz głębszych studiów psychologicznych, pedagogicznych i filozoficznych.

Mysłakowski rozpoczyna swą działalność naukową od studium i irracjonalnej filozofii Bergsona („Intuicjonizm Bergsona". Kraków 1924). Ale wraca szybko do pedagogiki na szerszych podstawach biologicznych, społecznych i psychologicznych („Rozwój naturalny i czynniki wychowania". Kraków 1925, „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowania". Kraków 1926 itp.).

I

Uwagi powyższe wydają się potrzebne dla podkreślenia, że Mysłakowski doświadczył w swym rozwoju jako naukowiec tych wszystkich ewolucji, które charakteryzują nauki pedagogiczne w XX w. Droga pedagogiki prowadziła od spekulatywnej psychologii, filozofii i pedagogiki Herbarta, którego wpływ był dominujący jeszcze w XX w. poprzez początkowo nieśmiałe eksperymenty w laboratoriach psychologicznych (pierwsze w Lipsku 1879), przez pierwszą w świecie szkołę doświadczalną John Deweya w Chicago w roku 1893 i zakładu eksperymentalnego, jakim stała się zasadniczo klinika J. B. Watsona, twórcy behawioryzmu w roku 1910 w USA, do zdecydowanych żądań Deweya, by dziecko, a nie nauczyciel było ośrodkiem wielkich poczynań w procesie wychowania, by podstawą dociekań naukowych stała się filozofia pragmatyzmu, by jedynym właściwym ustrojem społecznym umożliwiającym wychowanie była demokracja.

Tytuł dzieła „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności — „Studia z filozofii wychowania" jest poniekąd określeniem całej pracy Mysłakowskiego, jego „pedagogicznym credo". Tytuł stwierdza, że wychowanie jest udziałem tylko człowieka, że odbywa się w zmiennej społeczności, tzn. że zmienność jest właściwą cechą wszystkich procesów organicznych, ale że zmienność w przeżytych okresach XX w. jest tak niesłychanie szybka i burzliwa, że stała się znamieniem procesu wychowania w całym świecie, a zwłaszcza w krajach zniszczonych przez wojnę, że jeszcze długo czekać będziemy na względną równowagę sił. Tytuł mówi jeszcze, że podstawą

i źródłem wszystkich zmian są siły społeczne. W tytule czytamy „Studia filozofii wychowania". Wprawdzie w poprzednich pracach uwidaczniały się zamiłowania autora do analizy filozoficznej, ale w tej książce Myslakowski od razu informuje, że każde zagadnienie będzie oświetlał ze stanowiska filozofii.

II

Książka rozpada się na dwie części, pierwsza dotyczy teorii wychowania, jego funkcji adaptacyjnej i rekonstrukcyjnej i powstała przed wojną. Obejmuje sześć rozdziałów: Pojęcia wstępne, Czynniki wychowania, Zagadnienie osobowości (które już nie opuszcza autora do końca książki), Środowisko wychowania, Tworzenie się planu życiowego, wzorów osobowych i postaw i wreszcie Adaptacyjna i rekonstrukcyjna funkcja wychowania.

Część druga powstała w całości po wojnie i obejmuje zagadnienia: Geneza wychowania, Granice działań wychowawczych, Dynamika osobowości, Udział domu w kształtowaniu się planu życiowego dziecka, Podręcznik szkolny i książka pomocnicza, Nauczanie żywe, Jakie cechy osobowe wychowawcy sprzyjają sprawności wychowania, Zespół jako środowisko pracy produkcyjnej i wychowania, Współżycie i współpraca w zespole jako czynnik wychowania moralnego, Przystosowanie a wychowanie i ostatni rozdział XI Humanizm i socjalizm.

Zestawienie treści dzieła choćby tylko według tytułów rozdziałów wykazuje bogactwo zagadnień. Właściwie autor sam przyznaje, że są tu dwa dzieła pod wspólnym tytułem. Część I stanowi analizę podstawowej problematyki pedagogicznej, jest jakby teorią pedagogiki ogólnej, część druga zachowuje nadal charakter filozofii wychowania, ale szuka uzasadnienia w praktyce wychowawczej. Właściwie obie części różnią się nawet stylistycznie. Część pierwsza jest pisana spokojnie, rzeczowo, a w drugiej od czasu do czasu temperament autora przejawia się nawet w mniej doborowych wyrażeniach, czasem w nadmiarze neologizmów technicznych i dość często w zdecydowanej formie egotycznej. Książka nie jest łatwa do czytania, to jest zrozumiałe, gdy uświadamiamy sobie, że autor często wkracza w dziedzinę rozważań teoretycznych, metodologię, socjologię i etykę. Z dzieł światowej literatury pedagogicznej może jedynie dzieło René Hubert rektora Akademii w Poitiers pt. „Traitè de Pèdagogie Generale — Presses Universitaires de France". Paris 1946, stron 687, przypomina i układem, i sposobem opracowania (podstawa filozoficzna, biologiczna, psychologiczna i socjologiczna) dzieło Mysłakowskiego.

Dla kogo książka jest przeznaczona? Autor sam zadaje pytanie, czy i jaką wartość dla praktyka nauczyciela mają rozważania teoretyczne, i daje odpowiedź: „czy jesteśmy nauczycielami w szkole, czy rodzicami w rodzinie, czy współpracownikami zespołu fabrycznego, wszędzie kształtujemy człowieka, czy pragniemy tego świadomie, czy nie, czy zdajemy sobie sprawę ze szczegółów technologii wychowawczej, czy nie" (str. 9). „Tylko dobra teoria może nam pomóc w wyborze jednej z wielu kontrowersyjnych dróg... zmusza do myślenia, przeciwdziała zastojowi, skostnieniu i rutynie... Dla jakich kół czytelniczych przeznaczona jest książka? Przede wszystkim dla nauczycieli i działaczy oświatowych, w drugim rzędzie dla wszystkich, którzy interesują się sprawami kultury, jej pograniczem z polityką i ekonomiką, w trzecim rzędzie dla ludzi z tych zawodów, w których stykają się z człowiekiem".

Krótko mówiąc, autor bardzo szeroko zakreśla koło czytelników tej książki, ale nie stara się ułatwić jej zrozumienia. Zgadzamy się, że książka zawiera bogaty zespół problemów i zawsze tak oświetlonych, że znajdzie w niej każdy czytelnik jeżeli nie odpowiedź i radę w wątpliwościach, to wyjaśnienie związku z historią i z problematyką ogólną. Pożądane byłoby, żeby autor podał nieco więcej faktów. Może w nowym wydaniu autor zmniejszy ilość sztucznie nawet tworzonych terminów naukowych,

często „skumulowanych" do kilku w jednym zdaniu. Byłoby bardzo pożądane zamieszczenie pełnego alfabetycznego skorowidza zagadnień, pełnego spisu autorów. Trzeba podkreślić, że autor korzysta z prac obcojęzycznych przeważnie z pierwszych trzech dziesiątków XX w., że są to prace klasyków filozofii, rzadziej pedagogów, są nawet dzieła literatury pięknej. Wyzyskuje je bardzo szczęśliwie dla ilustracji psychologicznej i światopoglądowej.

III

Przeglądając książkę, zatrzymuję się przy pewnych rozdziałach z myślą, co należałoby szczególnie polecić uwadze pedagogów. Z rozdziału pierwszego — szczególnie ustęp o znaczeniu dzieciństwa. Rozdział II — powinien być przestudiowany w całości. Rozdział III poświęcony jest zagadnieniom osobowości, tak obecnie aktualnym, niemal stale dyskutowanym i najczęściej źle lub bardzo powierzchownie rozważanym. Z zagadnieniem osobowości złączone jest zagadnienie charakteru i moralności, często nawet nierozdzielnie. Nie wystarcza raz przeczytać tego rozdziału. W następnym rozdziale autor wprowadza nowe określenie środowiska „sprzężonego", pojęcie powinowactwa biologicznego, omawia formy przeżywania własnego „ja" oraz urzeczywistniania się osobowości. Rozdział V omawia zjawisko jedności osobowości, stwierdza, że doskonałej jednolitości nie ma, istnieją liczne źródła konfliktów i sprzeczności w samej jednostce. Rozdział ten zawiera interesujące wywody dla pracy wychowawczej. Rozdział VI omawia adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcję wychowania. Autor szuka w nim odpowiedzi na pytanie, czy i w jakiej mierze samo pojęcie celu wychowania może wejść w skład konstrukcji naukowej, która by miała zadanie określenia procesu wychowawczego z punktu widzenia socjologii.

W jasnym wykładzie przedstawia Mysłakowski cele wychowania w dość bogatym wyborze, analizuje je i dowodzi, że tylko kwestia wyboru środków ma charakter obiektywny i uniwersalny, inne wartościowują to, co jest dobre i doskonałe. Potrzeby człowieka są wyznaczane nie tylko przez jego naturę indywidualną, lecz przez warunki grupy społecznej, są więc zmienne. Cel wychowania podlega nieskończonym modyfikacjom indywidualnego i zbiorowego pochodzenia. Żadna definicja celu nie określa istoty rzeczywistego procesu, lecz ideał. Dla lepszego zrozumienia różnicy pomiędzy ideą celu i pojęciem funkcji przedstawia stosunki między rzeczami i organizmami (przyczyna i cel), omawia poglądy Comte'a, Saint Simona, Schleiermachera, Willmanna, Bartha, Durkheima i wykazuje, że od subiektywnego określenia celu wychowania przeszła pedagogika na drogę obiektywnego ujęcia nie celu, lecz funkcji wychowania. Pomiędzy jednostką a grupą zachodzą działania w obu kierunkach, od grupy ku jednostce i od jednostki ku grupie. Wychowanie pojęte jako organiczna całość wypełnia zadanie asymilacji i adaptacji, ale także i ochronę indywiduum. Wychowanie ma dwa oblicza, jedno patrzące wstecz ku przeszłości, drugie w przód, ku nieoznaczonej przyszłości. Autor podkreśla, że wyznaje bezwzględnie stanowisko pedagogii socjalnej. Wolność indywidualna nie sprzeciwia się uspołecznieniu, jest produktem zróżniczkowania społecznego. Więc funkcje adaptacyjna i rekonstrukcyjna nie są odrębnymi procesami składowymi wychowania, lecz dwoma kierunkami jednolitego procesu.

Część drugą książki rozpoczyna rozdział pt. „Geneza wychowania". Autor dochodzi w nim do przekonania, że dotychczasowy stan pedagogiki ulegnie przekształceniu w sensie jedności i żywotności. „Oba źródła wychowania: empatia i akulturacja zostaną wyzyskane w całej pełni".

Rozdział II „Granice działań wychowawczych" rozpoczyna od stwierdzenia, że wszelka wiedza o wychowaniu musi zawierać dwa elementy: jeden czysto teoretyczny, drugi normatywny. Autor udawadnia, że o wychowaniu muszą rozstrzygać

pewne potrzeby, pewne zespoły wartości życiowych powstające wraz z obiektywnymi warunkami bytu. Idee przewodnie wychowania nie są więc czymś pierwotnym, lecz są pochodną potrzeb realnych. Odrzuca metafizyczne próby dedukcji celów wychowania przyjętych z bytu, „istności bożej", natury ludzkiej, osobowości i indywidualności.

Rozdział III „Dynamika osobowości" wprowadza w znaczenie i zrozumienie pojęcia tradycji. Pojęcie tradycji nie jest jednoznaczne z całkowitą dziejową przeszłością pewnej grupy. Tradycja to nie zespół przekazanych i czynnych wytworów współżycia, lecz pewna forma życia. Tradycjonalizm oznacza psychologicznie lęk przed nowym doświadczeniem, brak wiary w siebie. Każda wielka kultura wchłania w siebie obce pierwiastki. Nie to, co wchłania, tylko to, jak przetwarza, decyduje o indywidualności kultury.

Rozdział IV „Udział domu w kształtowaniu się planu życiowego dziecka" prowadzi nas od teoretycznych rozważań do zagadnień wychowawczych, udowadnia w nim konieczność ograniczenia funkcji wychowawczej rodziny na rzecz szerszych instytucji społecznych, wypowiada się przeciwko jakiemukolwiek monopolowi wychowawczemu, a więc także monopolowi państwa, oraz uznaje konieczność... wychowania kobiet i instruowania rodziców... Kończy ten rozdział zaakceptowaniem koniecznej szczerości pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

Rozdział V zatytułowany „Podręcznik szkolny i książka pomocnicza" zawiera wiele aktualnych przemyślanych uwag, budzących zainteresowanie zwłaszcza w obecnej chwili przebudowy programów nauki jako następstwa reorganizacji szkolnictwa. Stosunek nauczyciela do podręcznika określa autor w dziewięciu punktach, na które zgadzamy się bez zastrzeżeń.

Rozdział VI „Nauczanie żywe" prowadzi nas ponownie do teorii nauczania i wychowania. Obszerniej zajmuje się autor w tym rozdziale zagadnieniem wychowania intelektu i granicami szkoły twórczej. Podkreśla postulat wynalazczości i postulat dobrej organizacji nawyknień, jeżeli chcemy wychować naukowców. Zagadnienie aktualne, ale wykraczające poza ramy szkoły normalnej dla wszystkich — zajmowało psychologów i pedagogów na początku obecnego wieku. Literatura, którą autor cytuje, pochodzi też z tych czasów, gdy indywidualizm i tworzenie wybitnych jednostek nie budziły sprzeciwu.

Rozdział VII „Jakie cechy osobowe wychowawcy sprzyjają sprawności wychowania" wprowadza czytelnika w zagadnienie charakterologii nauczyciela. Snuje w nim autor rozważania o talencie pedagogicznym jako dyspozycji wrodzonej, o skłonnościach opiekuńczych wynikających z umiejętności wnikania w psychikę ucznia, a więc — niemal intuicyjnego wyczucia: czy i w jaki sposób może otoczyć swą opieką ucznia. Nauczyciel wychowawca dysponuje według autora czterema środkami oddziaływania: 1) perswazją, 2) tresurą (nakaz, nagana, kara, zachęta, nagroda), 3) wzorem osobistym, 4) umiejętnością organizowania pracy zespołowej. Na wzór osobowy wychowawcy składa się: a) umiejętność kontaktu z młodzieżą, b) czynna sympatia (przyjaciel doradca), c) poszanowanie godności ucznia, d) zaufanie do ucznia, e) sprawiedliwość, f) zgodność między słowem a postępowaniem, g) niezawodność, h) wymagania i surowość.

Rozdział VIII „Zespół jako środowisko pracy produkcyjnej i wychowania" omawia bardzo ważną sprawę współżycia, która wypływa obecnie na pierwszy plan nie tylko w pedagogice, lecz i w polityce, i produkcji. Ujęcie tego zagadnienia przez autora jest bardzo spokojne i przekonywające.

Rozdział IX rozwija zagadnienie „Współżycia i współpracy jako wychowania moralnego". Współżycie i współpraca mogą mieć niepożądane skutki, gdy punktem wyjścia jest hasło biologa Le Dantec, str. 423: „Istnieć to znaczy walczyć; żyć to znaczy zwyciężać" — może bowiem spowodować w wychowaniu przerażające następstwa.

Najgroźniejszym niebezpieczeństwem jest, gdy wychowaniu przyświeca cel: „Sukces nie wartość!" Mysłakowski przypomina, że nawet Bergson nie oparł się tej przerażającej filozofii, wyśpiewując hymn pochwalny sukcesowi. Otwierając dyskusję i analizę współżycia przykładem zatytułowanym „Dziesięciu ludzi na tratwie" daje nim doskonałą ilustrację swoich wywodów. Prawidła sztuki życia wymienione przez autora przedstawiają bardzo praktyczne wskazówki, z których nie tylko pedagog może skorzystać. Pomija jednak Mysłakowski w tym rozdziale tworzenie się band, które też są wyrazem zespołowości i współpracy.

Rozdział X „Przystosowanie a wychowanie" analizuje cztery zasadnicze kategorie: 1) przystosowanie biologiczne w oparciu o darwinowską teorię zmienności gatunków, 2) metafizyczne pojęcie natury ludzkiej (zgodne z Platonem i Rousseau, a obniżone przez warunki społeczne), 3) socjologiczne pojęcie ukształtowane przez rodzinę, wreszcie 4) ujęcie potoczne. W konkluzji autor stwierdza, że im szybsze jest tempo wszelkich przemian w życiu społecznym, tym bardziej traci na znaczeniu funkcja adaptacyjna, a na pierwsze miejsce wysuwa się funkcja rekonstrukcyjna.

Rozdział XI „Humanizm i socjalizm" jest pedagogiczną syntezą. Człowiek kieruje się w swym zachowaniu nie tylko odruchami, pierwotnymi instynktami, emocjami i potrzebami organicznymi, wytworzył bowiem nadbudowę w postaci sfery świadomości, uniezależnił się od przyrody, nauczył się tamować reakcje bezpośrednie, czyli nauczył się działać. Humanizm socjalistyczny opiera się zdaniem autora na czterech tezach: 1) budowa społeczeństwa bezklasowego, 2) perspektywa rozwoju osobowego, 3) poszanowanie człowieka (stara zasada Epikura „nie krzywdzić i nie pozwolić, by w naszej obecności krzywdzono innych"), 4) dążenie do osiągania trwałych i dalekosiężnych korzyści.

IV

Tezy, w które ujmuje autor pojęcie humanizmu socjalistycznego, zachęcają do dyskusji. Sam autor zachęca do tego, podkreślając niejasność i wieloznaczność terminów osobowości. Sam pyta na ostatnich dwóch stronach książki, co rozumiemy przez osobowość? Czy sumę wszystkich właściwości i zjawisk typowych charakteryzujących człowieka, czy sumę jego stosunków społecznych? I jednocześnie sugeruje, że „najbliższym prawdy będzie pojmowanie osobowości jako najszerszego w granicach świata indywidualnego jednostki stereotypu dynamicznego". A zatem — nawet na pożegnanie z czytelnikiem nie daje mu zadowalającej odpowiedzi. Ale to zakończenie jest do pewnego stopnia charakterystyczne dla całego dzieła. Porusza w nim Mysłakowski, z całym naukowym balastem, mnóstwo zagadnień, świadomie obciąża je wątpliwościami, analizuje, rozumuje, wartościowuje zasadniczo, by wywołać głód wiedzy, potrzebę myślenia, stworzyć nawyk indeterminacji i poszukiwania. Dowodem tego jest choćby ten ostatni szczegół. Niemal we wszystkich rozdziałach części drugiej analizuje autor znaczenie pojęcia osobowości, gromadzi mnóstwo przykładów, rozumuje, a potem na ostatniej stronie dzieła (str. 459) pisze: „...najbliższym prawdy będzie..."

Czy to dyskwalifikuje dzieło, które autor przeznaczył dla wszystkich myślących ludzi, mających do czynienia z człowiekiem? Powiedzieliśmy poprzednio — i właściwie cała ocena dzieła odpowiada temu założeniu — że Mysłakowski jest w swej książce wykładnikiem, interpretatorem epoki, w której żyje. A cechą epoki tej jest zmienność, dążenie do jakiejś prawdy, która by nas zachęciła do dalszych badań i poszukiwań... To zadanie książka spełnia.

Mieczysław Ziemnowicz

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W analizie procesów wychowawczych coraz częściej zatrzymujemy się nad problemem aktywności dzieci, młodzieży, coraz wyraziściej dostrzegamy związek aktywności z osiągnięciami. W przeglądzie dzisiejszym zwracam uwagę przede wszystkim na te artykuły w kilku czasopismach, w których w szczególny sposób aktywność została podkreślona.

O profilaktyce w wychowaniu

Na temat ten mało się pisze, a chyba jeszcze mniej myśli. O zapobieganiu drugoroczności — są rozprawy i książki, o zasadzie profilaktyki w nauczaniu ortografii — również przyczynki można znaleźć; dlaczego jednak o czynnościach zapobiegawczych w działalności wychowawczej nasza wiedza jest skąpa? Wyjaśnia to H. Muszyński w *Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych* (nr 3, 1965); za jedną z przyczyn uważa niedostrzeganie przez wychowawców konieczności stosowania profilaktyki, za drugą — trudności, jakie nastręcza jej stosowanie. Jest tak dlatego, że „podstawą działań profilaktycznych jest przewidywanie stanów, które wprawdzie jeszcze nie wystąpiły, ale które mogą mieć miejsce". Wybieganie myślą naprzód i trafne przewidywanie wymaga wyższych kwalifikacji aniżeli inne czynności wychowawcze, jak kształtowanie, tłumienie czy korygowanie.

Autor wyróżnia, w zależności od przesłanek, którymi dysponuje wychowawca, dwie postacie profilaktyki: objawową i uprzedzającą; o pierwszej mówimy wówczas, gdy zabezpieczamy się przed dalszym pojawieniem się zjawisk, które już wystąpiły, o drugiej, kiedy przeciwdziałamy pojawieniu się zjawisk, których możemy się spodziewać. Sytuacji, w których pojawia się potrzeba działania zapobiegawczego, jest w wychowaniu wiele; autor wymienia kilka: gdy w wychowanku kształtują się i utrwalają lub rozwijają motywy niepożądane, na przykład agresji; gdy niektóre motywy pozytywne zanikają, np. potrzeba rzetelnej pracy; gdy w wychowanku kształtują się i utrwalają niewłaściwe nawyki i skłonności odnoszące się do sposobów zaspokajania pewnych potrzeb (np. kłamstwa); kiedy wychowanek przyswaja sobie nieodpowiednie poglądy, przekonania lub uczucia w odniesieniu do różnych spraw, na przykład gdy pojawia się lekceważący stosunek do pracy.

Działanie profilaktyczne nie jest potrzebne, gdy wszelkie nagradzane formy aktywności pokrywają się z tymi, które są wychowawczo pożądane, gdyż dziecko będzie samo skierowywało się ku właściwym zachowaniom. Sytuacji takich, zauważa autor, jest bardzo mało, częściej bowiem „spotykamy się z tym, że formy aktywności wychowawczo wartościowe są dla dziecka »zamknięte«, tj. niosą karę, zaś »otwarte« są formy niepożądane i szkodliwe". Jeden z przytoczonych przez autora przykładów: „Samodzielne rozwiązywanie zadań może być dla słabszego ucznia rodzajem aktywności »zamkniętej«, gdyż połączone jest z ryzykiem otrzymania złego stopnia, natomiast większą gwarancję dobrej oceny (a więc nagrody) daje odpisywanie zadania »na pewniaka« od zdolniejszego kolegi".

Interesująca jest wykładnia pojęcia „nagrody" i „kary". Człowiek nie podejmuje tych form działania, które przyniosły mu w przeszłości niepowodzenia z punktu widzenia motywów (potrzeb). „Mówimy wtedy — wyjaśnia autor — że działania te spotkały się z »karą«". Natomiast fakt, że jakiś motyw jednostki uległ zaspokojeniu, określa się mianem „nagrody". Wynika stąd, że jednostka zawsze wraca do zachowań

w przeszłości nagromadzonych, unika zaś zachowań karanych. Czy to ma znaczyć, że można wychowywać tylko „zamykaniem" różnych dróg działania dziecka? Autor zastrzega się zdecydowanie: „Należy jednak podkreślić z całym naciskiem, że owych czynności »otwierania« pewnych dróg aktywności dziecka, a »zamykania« innych nie wolno odrywać od siebie. Odnosi się to zwłaszcza do tych praktyk, które polegają wyłącznie na działaniu negatywnym, a więc na zamykaniu przed dzieckiem różnych dróg działania przy pomocy kary. Najczęstszym następstwem takich zabiegów są objawy agresji i oporu. Niewskazane jest także »otwieranie« pewnych kierunków aktywności dziecka wyłącznie poprzez przymus. Zwykle następstwem takich zabiegów jest stopniowy wzrost negatywnej postawy w stosunku do owych wymuszonych zachowań. W rezultacie takiego postępowania stosowane środki przymusu muszą być coraz silniejsze, wychowanek zaś przestaje mieć jakiekolwiek zrozumienie dla racji, ze względu na które powinien podjąć daną aktywność. Tymczasem jest rzeczą bardzo ważną, aby wychowawca zdołał pozyskać do współpracy wychowanka w zakresie wdrożenia go do określonej aktywności. Wyłączne odwolanie się do sankcji nie gwarantuje żadnych pozytywnych rezultatów. Sankcja i jej zapowiedź w postaci groźby znajdują natomiast pełne zastosowanie tam, gdzie idzie o »zamknięcie« przed dzieckiem pewnej formy aktywności, a więc o zniechęcenie go do jej podjęcia".

Artykuł kończą w 7 punktach sformułowane zasady profilaktycznego działania w wychowaniu. Wymienimy tu dwie pierwsze, gdyż w nich zawarta jest istotna treść artykułu, są one zarazem najbardziej ogólną wytyczną: „Wychowawca powinien starać się możliwie najwcześniej określić prawdopodobieństwo wystąpienia i rozwijania się niepożądanych tendencji w psychice wychowanka; w celu wykrycia tych tendencji nieodzowna jest analiza warunków, w jakich znajduje się wychowanek, i określenie, które formy jego aktywności są nagradzane, a które karane".

Artykuł, jakkolwiek sygnalizujący jedynie problemy, daje wychowawcom, którzy istotnie chcą osiągać w procesie wychowania powodzenie, bogate materiały do przemyśleń i prób realizacji.

Ilustracją jakby artykułu dra H. Muszyńskiego jest artykuł E. Zakościelnej pt. „Działalność profilaktyczna domów wczasów dziecięcych", zamieszczony w tym samym numerze *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych*.

Podstawa emocjonalna i aktywność

Gdy H. Muszyński w omówionym wyżej artykule przyjmuje, że „każda jednostka uczy się skierowywać własną aktywność ku temu, co w przeszłości przynosiło jej korzyści, zaś unikać tego wszystkiego, co bądź nie dawało żadnych rezultatów, bądź też przynosiło następstwa ujemne" — to zawarta jest w tym myśl o uwarunkowaniu aktywności stanem emocjonalnym człowieka. Obszerniej na ten temat pisze w *Życiu Szkoły* St. Gerstmann w artykule pt. „Rola uczuć w pracy szkolnej młodszych dzieci" (nr 5, 1965). Założenie zasadnicze artykułu jest streszczone w zdaniu: „Dziecko przeżywa silnie wykonywane czynności, a to wpływa dodatnio na charakter jego aktywności".

Szczególną uwagę zwraca autor na przeżywanie wartości celów działania i tych wszystkich zabiegów i czynności, które prowadzą do realizacji zamierzeń. Postawa zaangażowania emocjonalnego ułatwia kształtowanie u wychowanków poczucia odpowiedzialności za wartość własnej pracy i za jej wyniki. U podstaw takiej odpowiedzialności — zauważa autor — mogą leżeć różnorodne przeżycia zarówno o charakterze emocjonalnym, jak intelektualnym. Wprawdzie może pojawić się jednocześnie uczucie o charakterze negatywnym, mianowicie lęk przed utratą wartości uznanej i przeżywanej w zaangażowaniu się w daną działalność, na przykład w uczeniu się. „Jest to lęk zdrowy, uczucie, które nie grozi zaburzeniami w wewnętrznym życiu

ucznia, nie dezorganizuje ani nie hamuje jego aktywności". Tu chciałoby się rzucić pytanie: kiedy, w jakich sytuacjach lęk nie hamuje aktywności? Zwrócić tu warto uwagę na interpretację, jaką daje psychologia. Strach i lęk, wyjaśnia J. Pieter w „Słowniku psychologicznym", tak długo spełniają zadanie pożyteczne, póki uczucie i związana z nim mobilizacja sił nastrojone są trafnie na rozmiar i jakość niebezpieczeństwa. W wielu wypadkach, i to przeważnie u ludzi, harmonia powyższa ulega zaburzeniu: strach bywa za słaby albo, co się częściej zdarza, za mocny.

Zwracając uwagę na rolę nauczyciela w uaktywnianiu uczniów, autor kładzie nacisk na konieczność doprowadzenia do tego, by zadania, jakie stawia szkoła, były uznane i przyjęte przez uczniów jako ich własne, gdyż dopiero wtedy działalność jest czynnikiem rozwoju, czyli, jak to określił H. Muszyński, „jednostka zmienia się wyłącznie w toku własnej motywacyjnej aktywności".

Artykuł St. Gerstmanna również tylko sygnalizuje problemy, zwracając jednak uwagę na zaniedbywany w wychowaniu czynnik, jakim jest związek emocji z działaniem, wskazuje czytelnikowi właściwą drogę osiągania lepszych wyników w nauczaniu i wychowaniu.

Uaktywnianie poprzez spółdzielczość uczniowską

Aktywność, uaktywnianie, aktywizacja — to terminy pojawiające się coraz częściej w artykułach, książkach i w rozmowach pedagogicznych. Jedną z form uaktywniania jest samorząd uczniowski, o którym A. Kamiński w niedawno wydanej książce („Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza") pisze, że stanowi on strukturę umożliwiającą młodzieży aktywne uczestnictwo w różnych przejawach pracy i życia naszego społeczeństwa. Ilustracją tego twierdzenia w odniesieniu do jednego z odcinków samorządu, mianowicie spółdzielczości uczniowskiej, mogą być żywe przykłady z życia spółdzielni na terenie województwa katowickiego, zamieszczone w numerze 2 *Biuletynu Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego*. W artykule wstępnym Z. Prauss informuje, że w województwie jest już 726 spółdzielni uczniowskich. Ich działalność nie ogranicza się do prowadzenia sklepiku; produkują zabawki i łatwe pomoce naukowe, uprawiają działki, prowadzą pracownie fotograficzne, fryzjernie, introligatornie, kawiarenki, wypożyczalnie sprzętu sportowego, zespoły artystyczne. W relacji Janiny Matysiak z Rudy Śląskiej jest podkreślona wielka konkretność zadań, które stoją przed młodymi spółdzielcami: jeśli uprawa działki — to rośliny uprawiane i sprzedawane celem zdobycia pieniędzy na ozdabianie szkoły, zorganizowanie zieleńców itd.; gdy punkt krawiecki — to zaopatrywanie młodzieży w stroje gimnastyczne w zespołach uczniowskich; jeśli bar śniadaniowy — to podział pracy na zespoły i samodzielne wykonanie określonych czynności. W ten sposób kształtują cechy osobowości, jak samodzielność, poczucie odpowiedzialności, inicjatywę. Bo gdy poprzez konkretną pracę zdobywają fundusze, rodzą się coraz nowe pomysły i rozrasta się działalność i formy organizacyjne nie mają czasu skostnieć — pisał w jednym z numerów *Nowej Szkoły* z roku 1959 St. Korpalski na przykładzie samorządu w szkole ogólnokształcącej: samorząd istniał, funkcje były obsadzone, jednak schemat pozbawiony był prawdziwego życia. Dopiero gdy zakupiono stary samochód i zorganizowano naukę jazdy, samorząd ożył i — jak to określił A. Kamiński — w formalnej strukturze wywołano autentyczną samorządność, autentyczną dobrowolność członkostwa i działań.

Interesujące są przykłady z pracy liceów pedagogicznych w Bielsku-Białej i w Sosnowcu. O tym, jak realizacja powziętego zamierzenia (budowy spółdzielczego sklepiku) stała się dla młodzieży głębokim przeżywaniem przez czas dłuższy sukcesu — opowiada M. Brzozowski. Gdy w związku z tym stwierdza, że „spółdzielczość szkolna

jest doskonałym terenem, na którym młodzież może w praktyczny sposób uczyć się podstawowych zasad zespołowego gospodarowania, współżycia i współpracy" — wierzymy w te zapewnienia, gdyż przykład jest przekonywający.

Inne materiały zawarte w *Biuletynie* mają podobny charakter. We wszystkich przewija się myśl przewodnia, że celem zasadniczym spółdzielczości szkolnej jest osiąganie jak najlepszych efektów wychowawczych. A gdy dodać do tego, że rozwój spółdzielczości uczniowskiej jest po prostu żywiołowy, bo gdy na przykład w roku 1956 było ich w kraju tylko 150, to w roku 1963 było ich 8164 z liczbą 685 411 członków — to można je już traktować jako poważny instrument wychowawczy w naszych szkołach.

Kodeks Młodzieży Szkolnej

Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego zainicjowało wprowadzenie Kodeksu Młodzieży Szkolnej Warszawy. Pisze o tym w krótkim artykule J. Osiecka w *Przyjacielu Dziecka* (nr 3, 1965). W kilku punktach zostały ujęte obowiązki młodzieży, na przykład: obowiązek zdobywania wiedzy oraz współtworzenia dobrego imienia i tradycji szkoły, szanowania i pielęgnowania tradycji Warszawy, ochrony i pomnażania mienia społecznego, gościnności i kulturalnego współżycia, zdyscyplinowania i pomocy władzom masta. Obowiązki młodzieży są w różny sposób normowane, egzekwowane mniej i więcej umiejętnie, a różnego rodzaju „przepisy" chętnie i łatwo są przez młodzież obchodzone na tej samej zasadzie, co u wychowawców lekceważona jest zasada konsekwencji. Tu warto jednak zwrócić uwagę na specyfikę „kodeksu": jego regionalny czy lokalny charakter. Każda miejscowość ma własne zadania, odrębne potrzeby. Ukazanie ich w kodeksie, specjalnie opracowanym dla młodzieży miasta, wsi, regionu — konkretyzuje ogólne przepisy i ułatwia ich realizację. I dlatego zwracam uwagę w tym przeglądzie i na to z wychowawczego punktu widzenia ważne zjawisko, by zainteresować i zachęcić do przemyślenia kodeksu w dostosowaniu do potrzeb własnego środowiska.

*

Zagadnienie aktywności, jak widać, jest złożone. Gdy teoria ustala prawidłowości i daje wytyczne, praktyka wychowawcza konkretyzując uogólnienia boryka się z wieloma trudnościami. Gdyby trudności częściej widzieć na tle aktywności, wnioski o źródłach trudności byłyby bardziej prawidłowe, w każdym razie lepiej udokumentowane.

Stanisław Nowaczyk

CZŁOWIEK PRACA — — PEDAGOGIKA *

Pedagogiczne czasopisma NRD wiele miejsca poświęcają w ostatnich miesiącach reformie systemu kształcenia. Platformę do dyskusji nad wychowaniem nowego socjalistycznego człowieka stworzył najpierw uchwalony w 1963 r. „Program SED" [1], który m. in. stwierdza, że „budowa socjalizmu to wychowanie i wykształcenie czło-

* Sprawozdanie z czasopisma *Pädagogik — Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung.*

[1] Program der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland. Dietz Verlag, Berlin 1963.

wieka wszechstronnie, czyli umysłowo, moralnie i fizycznie rozwiniętego, który świadomie kształtuje stosunki społeczne i zmienia przyrodę".[2] Dyskusja ta wzmogła się po opublikowaniu projektu zasad organizacji jednolitego socjalistycznego systemu kształcenia[3], a szczególnie po uchwaleniu przez Izbę Ludową NRD w dniu 25. II. 1965 r. ustawy o jednolitym kształceniu socjalistycznym.[4]

Już w „zasadach" wskazano na konieczność rozwoju systemu wychowania przez pracę, „w którego centrum znajduje się praca produkcyjna i ideologiczne poznanie jej socjalistycznego, humanistycznego znaczenia".[5] Przed nauczycielami postawiono zadanie takiego oddziaływania na uczniów, by uświadamiali sobie kształtującą człowieka rolę pracy produkcyjnej w socjalizmie, by pojęli, jaką decydującą rolę odgrywa praca w procesie rozwoju całego społeczeństwa i poszczególnych ludzi. Chodziło o to, by świadomość ta wywoływała pragnienie brania udziału w pracy nad rozwiązywaniem zadań, jakie stawia sobie społeczeństwo, i przy tym rozwijaniu własnych uzdolnień, sił, talentów, swojej osobowości.

W związku z tym różni autorzy w swoich artykułach starali się odpowiedzieć na pytania, jaką rolę odgrywa praca w życiu człowieka, jaki sens nadaje jego istnieniu, jak kształtuje jego byt, jakie metody i środki pedagogiczne trzeba stosować, by człowiek mógł poznać tę decydującą w jego życiu rolę pracy. Na uwagę zasługuje tutaj artykuł H. Dahlke.[6]

Autor stwierdza, że badanie stosunków zachodzących między człowiekiem, pracą i pedagogiką należy nie tylko do pedagogiki, lecz również do filozofii, socjologii, ekonomii i psychologii. Wyjaśnienie tych stosunków jest konieczne z następujących względów: 1) Przedmiotem działalności pedagogicznej jest człowiek jako całość. W dyskusjach nad wszechstronnym wychowaniem człowieka socjalistycznego obserwuje się zjawisko rozkładania tego jednolitego człowieka na pojedyncze tradycyjne strony — umysłową, moralną, politechniczną, estetyczną i fizyczną. Ta analityczna praca jest z naukowego punktu widzenia konieczna, lecz musi mieć na uwadze całego człowieka jako jedność. Tę jedność określa właśnie praca, dlatego pedagogika musi widzieć w pracy punkt wyjściowy, środek i cel kształcenia i wychowania. 2) Zrozumienie tej roli pracy w odniesieniu do człowieka jako całości pomoże naukowcom-pedagogom uczynić z pracy punkt wyjściowy w ich rozważaniach teoretycznych, a nauczycielom pomoże uświadomić uczniom od strony ideologicznej socjalistyczne, humanistyczne znaczenie pracy produkcyjnej.

Praca rozumiana jako czynność zmierzająca do zmieniania i dalszego rozwoju przyrody i społeczeństwa jest podstawowym warunkiem całego życia ludzkiego, gdyż, jak to uzasadnili Engels i Marks, ona stworzyła człowieka. Tylko człowiek może kontynuować rozwój produkcji i przez to rozszerzać swoje panowanie nad przyrodą, a przy tym rozwijać swoje siły. Rozwój produkcji i postęp techniczny wymagają jednakże wszechstronnego kształcenia i wychowania człowieka. Dlatego właśnie praca i jej wymagania stanowią punkt wyjścia dla rozważań pedagogicznych.

Jeśli produkcję materialną i jej wyniki uważamy za wyraz najwyższego rozwoju sił społeczeństwa ludzkiego i jednostek, to przed pedagogiką staje zadanie „uczyć pojmować ten świat materialny jako wyraz natury ludzkiej". Chodzi głównie o to, by człowiek w społeczeństwie socjalistycznym uważał świat materialny, siły produkcyjne, ich powstawanie i współdziałanie, nie tylko za źródło zaspokajania potrzeb, za wartość użytkową, ale za wyraz istoty ludzkiej. Musi on swoją pracę nad

[2] j. w., s. 366.
[3] Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. (Entwurf). Staatsverlag der DDR 1964.
[4] Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen. Neues Deutchland — Dokumentation, 24. III. 65.
[5] Grundsätze..., j. w., s. 47.
[6] Hans Dahlke: Mensch — Arbeit — Pädagogik. *Pädagogik*, nr 1/65, s. 8 i nast.

dalszym rozwojem produkcji i podnoszeniem efektywności pracy produkcyjnej pojmować jako wzrost swoich naturalnych sił, jako postępowanie humanistyczne. Rozwiązywanie zadań perspektywicznych, udział w rewolucji technicznej jest dla niego równocześnie rewolucyjnym rozwojem jego własnych sił. Dalszy rozwój sił produkcyjnych przez człowieka jest działaniem humanistycznym. Tutaj właśnie humanizm z abstrakcyjnego ideału staje się konkretnym, dla każdego człowieka możliwym do zrealizowania zadaniem. Demokratyczny charakter takiego pojęcia humanizmu przejawia się w tym, że wszyscy ludzie mogą pracować, że mogą wykonywać pracę potrzebną społeczeństwu i nikogo się z niej nie wyklucza. Zadaniem pedagogiki jest realizowanie w praktyce tej idei humanistycznej opartej na pracy. Obecnie istnieją jak najbardziej sprzyjające ku temu warunki.

W dalszym ciągu swego artykułu autor przeprowadza krytykę reakcyjnego ujmowania roli pracy w kształtowaniu osobowości człowieka, jakie reprezentuje zachodnioniemieccy pedagogowie z Teodorem Littem na czele. Poza tym wyjaśnia on nieporozumienia dotyczące ujmowania kształtującej człowieka pracy w społeczeństwie socjalistycznym. We wspomnieniach już „Grundsätze..." czytamy, że „pracę należy uważać za najistotniejszą sferę ludzkiego życia". Wielu z dyskutantów ocenia takie sformułowanie jako zorientowane zbyt ekonomicznie, zdające się zapominać o żywym człowieku, który oprócz pracy ma prawo do wypoczynku i czasu wolnego, do stosunków z innymi ludźmi, do kontaktów ze sztuką i naturą, do miłości i szczęścia rodzinnego. Autor wyjaśnia te wzajemne zależności w oparciu o wypowiedzi klasyków marksizmu oraz praktykę budownictwa socjalistycznego i wysuwa następujące wnioski pedagogiczne:

1) Mając na uwadze zasadnicze związki, jakie zachodzą między osobowością ludzką a pracą, trzeba tak formułować humanistyczne zadania pedagogiki, by stworzyła ona jednostkom możliwości i warunki do brania udziału przez pracę umysłową i fizyczną w poszerzaniu panowania człowieka i rodzaju ludzkiego nad przyrodą i społeczeństwem, by pomagała w rozwoju ludzkich sił naturalnych, by w tym znajdowały one własny cel i zadania życiowe.

Człowiek w społeczeństwie socjalistycznym winien dążyć do zgodnego zharmonizowania interesów osobistych ze społecznymi. Walka o tę jedność interesów osobistych i społecznych staje się główną siłą napędową rozwoju społeczeństwa i jednostki.

Pedagogika rozwiązuje te humanistyczne zadania w ten sposób, że współdziałając z innymi naukami organizuje przekazywanie i aktywne przyswajanie nagromadzonych przez ludzkość dóbr kulturalnych w ich aspekcie naukowym, przyrodniczo-technicznym, ekonomicznym, społecznym, politycznym, moralnym i estetycznym, kieruje rozwojem sił fizycznych i uzdolnień, i w ten sposób kształci ludzi wszechstronnie rozwiniętych, przygotowanych i gotowych do pracy społecznej. Człowiek z jednej strony w toku pracy zaspokaja potrzeby ustalone przez samo społeczeństwo, z drugiej strony w czasie wolnym dąży do wykształcenia wszystkich swoich sił.

2) Rozważania powyższe prowadzą również do bliższego określenia treści wychowania przez pracę. Dotychczas w literaturze filozoficznej i pedagogicznej bardzo często oddzielnie rozpatrywano wychowanie humanistyczne i oddzielnie wychowanie przez pracę. Z twierdzenia, że socjalistyczna osobowość człowieka określana jest przez pracę, trzeba by wyprowadzić wniosek, by cały proces wychowania socjalistycznego ujmować jako proces wychowania humanistycznego. Humanistycznym wychowaniem byłoby więc wychowanie socjalistyczne, a jego treścią konkretną — wychowanie przez pracę w najszerszym znaczeniu. Ten końcowy wniosek uzasadnia powszechne żądanie opracowania systemu wychowania przez pracę i ogólnego jednolitego procesu wychowawczego, który obejmowałby syntetycznie wszystkie strony pracy szkolnej i w którego centrum znajdowałby się program pracy społecznie użytecznej i pracy produkcyjnej.

3) Trzeba również określić stosunek wychowania przez pracę do innych dziedzin wychowania — wychowania patriotycznego, wychowania w internacjonalizmie socjalistycznym i wychowania w kolektywie. Z centralnej roli, jaką odgrywa praca jako podstawa wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego, można wyciągnąć wniosek, że nie ma potrzeby podporządkowywania wychowania przez pracę wychowaniu moralnemu. Analizując bowiem treść wychowania obywatelskiego, patriotycznego, kolektywnego i internacjonalistycznego przekonamy się, że praca określa również i te zakresy kształcenia i wychowania.

4) Praca rozumiana jako siła kształtująca ludzi stanowi punkt wyjścia, środek i cel, a przez to rdzeń pedagogiki, nadaje pedagogice nową jakość, wpływa na ustalanie jej zadań w budowie socjalizmu. Pedagogika jest związana z materialnymi warunkami życiowymi społeczeństwa, które jako element rewolucyjny znajduje się w stałym rozwoju i zmienności. Obecnie proces rozwoju następuje bardzo szybko w związku z rozwojem nauki i techniki. Pedagogika wiążąc się z tym procesem przyjmuje charakter dynamiczny i rozsadza wszystkie abstrakcyjne, skostniałe systemy i schematy. Na tym gruncie znajduje ona możliwość stworzenia podstaw do realizacji jedności teorii i praktyki, szkoły i życia, ekonomiki i kształcenia, nauczania i produkcji, kształcenia i wychowania.

5) Trzeba na nowo zbadać i ustalić główne zadania pedagogiki. Jako punkt wyjścia należałoby przyjąć analizę zagadnień wynikających ze stosunku człowieka do pracy. Analizę tę winni przeprowadzić wspólnie filozofowie, socjologowie, ekonomiści, psychologowie i pedagodzy.

6) Nasza osobowość, którą chcemy urzeczywistniać w procesie jednolitego kształcenia i wychowania, jest określana przez pracę. W aspekcie pracy winny więc być ustalane cele działalności pedagogicznej i określane cele i właściwości nowego człowieka, którego mamy wychować.

System wychowania przez pracę winien dać uczniom możliwość rozwijania ich uzdolnień i sił, wpływać na rozwój tych właściwości, jakie powinien posiadać człowiek socjalistyczny, który ma brać udział w pracy społecznej, a wykonywanie tej pracy odczuwać jako dalszy rozwój własnej osobowości i w tym znajdować sens swego życia.

Realizacja tych zadań wymaga od nauczycieli właściwego przygotowania i wytężonej działalności.

Problemem wychowania nowego człowieka socjalistycznego zajmuje się również Fred Staufenbiel w artykule pt. Związek rewolucji kulturalnej i techniczej z budową socjalizmu.[7]

Autor stwierdza, że praca, a w szczególności jej nowe aspekty dyktowane przez rewolucję techniczną, wymagania stawiane przez nowe stosunki ekonomiczne i udział w demokratycznym życiu państwa wymagają od każdego obywatela głębokiej wiedzy, lepszych umiejętności — wysokiego poziomu kulturalnego. Przez poziom kulturalny należy jednakże rozumieć nie tylko znajomość sztuki lub grzeczne zachowanie się, lecz przede wszystkim stopień rozwoju panowania człowieka nad obiektywnymi procesami przyrody i społeczeństwa, które mają istotne znaczenie dla udoskonalenia ludzkiego bytu, a więc takich procesów, które są istotne dla realizacji sensu życia ludzkiego, dla zaspokojenia ludzkich zainteresowań i potrzeb.

W programie SED mówi się, że „odpowiadający potrzebom socjalistycznego społeczeństwa poziom kształcenia i kultury... stanowi istotny warunek szybkiego rozwoju sił produkcyjnych, wzrostu wydajności pracy i dalszego postępu społecznego we

[7] Fred Staufenbiel: Der Zusammenhang von technischer und kultureller Revolution beim umfassenden Aufbau des Sozialismus. *Pädagogik*, nr 3/65, s. 207 i nast.

wszystkich dziedzinach"[8]. Z punktu widzenia materializmu dialektycznego i historycznego jest konieczne, by w kulturze widzieć materialne i duchowe wytwory ludzkiej działalności jako wyraz stopnia rozwoju praktycznych, intelektualnych, moralnych i estetycznych uzdolnień i potrzeb, proces doskonalenia się człowieka przez twórcze przeobrażanie dla swoich celów otaczającego go świata, jego kształcenie się i wychowanie, ideologiczne odzwierciedlenie tego procesu w różnych formach społecznej świadomości, kształtowanie życia duchowego i osiągnięty stopień rozwoju współdziałania człowieka z obiektywnymi prawami przyrody i społeczeństwa.

Powyższe wymagania zostały uwzględnione w dokonanej w NRD rewolucji kulturalnej:

1) Całemu ludowi otwarto dostęp do kultury i do wszystkich dziedzin kształcenia. Rozwinęła się socjalistyczna inteligencja. Osiągnięto wysoki poziom kształcenia politycznego, ogólnego, technicznego, światopoglądowego i estetycznego. Każdy może rozwijać swoje zdolności i pracować w interesującym go zawodzie.

2) W kulturze socjalistycznej uwzględniono cały pozytywny dorobek kultury narodowej i ludowej czasów minionych i położono wielki nacisk na rozwój różnych dziedzin kultury zgodnie z potrzebami państwa socjalistycznego.

3) W socjalistycznej rewolucji kulturalnej doprowadzono praktycznie do nowego stopnia rozwoju zgodności między celową działalnością człowieka i obiektywnymi prawami społeczeństwa i przez to stworzono kulturalne warunki do opanowania rewolucji technicznej jako środka udoskonalenia ludzkiego bytu.

W społeczeństwie socjalistycznym rewolucja kulturalna idzie w parze z rewolucją techniczną. Harmonijne wzajemne oddziaływanie rozwoju naukowo-technicznego i postępu kulturalnego doprowadziło do przezwyciężenia przeciwieństwa między postępem technicznym a humanistycznym rozwojem kultury.

Jedność rewolucji technicznej i kulturalnej występuje przede wszystkim w następujących zakresach: w kulturze produkcji, w środkach masowej pracy ideologicznej i w organizacji systemu kształcenia. Jednolity socjalistyczny system kształcenia służy wykształceniu takich osobowości, które są gotowe i zdolne do wprowadzenia rewolucji technicznej dla dobra socjalistycznej społeczności. Do tego jest jednakże konieczna nie tylko zręczność w pracy i naukowe wiadomości matematyczno-przyrodnicze, lecz coraz częściej udział całej osobowości. Dlatego tak duże znaczenie ma obecnie właściwy układ kształcenia ogólnego i zawodowego. Tak nowe stanowisko człowieka w procesie produkcyjnym, tempo rozwoju naukowego i technicznego, jak i nowe stanowisko producenta w życiu publicznym państwa socjalistycznego coraz bardziej żądają od niego pełnego zaangażowania całej osobowości. Stąd też celem socjalistycznego systemu kształcenia nie jest „dopasowywanie" młodej generacji do zastanych warunków, lecz przygotowanie jej do przekształcania warunków pracy i życia, co jest możliwe przez osiągnięcie jedności rewolucji technicznej z socjalistyczną rewolucją kulturalną w zakresie organizacji kształcenia.

St. Szajek
Poznań

[8] W. Ulbricht: Das Programm des Sozialismus und die geschichtliche Aufgabe der SED. Dietz Verlag, Berlin 1963, s. 361.

POLSKIE KSIĄŻKI PEDAGOGICZNE ZA GRANICĄ

W czasopiśmie naukowym, wydawanym przez Instytut Pedagogiczny J. A. Komeńskiego Czechosłowackiej Akademii Nauk, pod tytułem *Pedagogika*, ukazały się w numerze 3 z 1962 roku recenzje dwóch polskich książek pedagogicznych: Wiktora Szczerby „O wychowaniu przez pracę" (s. 361—364) i Zygmunta Mysłakowskiego „Kształcenie i doświadczenie" (s. 364—368).

Recenzentem książki prof. Szczerby „O wychowaniu przez pracę" jest profesor Uniwersytetu Karola w Pradze B. S. Urban. Przedmiotem recenzji jest pierwsze wydanie książki prof. Szczerby (PZWS 1961 r.).

Czeski recenzent stwierdza, że wymieniona książka stanowi poważny przyczynek do rozwiązania problemu wychowania przez pracę, a więc problemu, którego wielka aktualność nie podlega najmniejszej wątpliwości. Studium prof. Szczerby, traktujące pracę jako podstawowy czynnik wychowania, wskazuje na doniosłą rolę tego czynnika w procesie kształtowania osobowości człowieka naszej epoki. Aczkolwiek dostrzeżenie roli pracy w procesie wychowania nie jest w pedagogice problemem nowym — pisze prof. Urban — to jednak nowe jest w pedagogice socjalistycznej pojęcie pracy w socjalizmie i komunizmie. Dotychczasowe bowiem koncepcje wychowania przez pracę były bądź oparte na błędnych podstawach, bądź też ujmowały ten problem jednostronnie. Natomiast prof. Szczerba, wychodząc z marksistowskiego pojęcia pracy, rozważa pracę jako czynnik kształtujący osobowość ludzką oraz jako podstawę istnienia społeczeństwa ludzkiego.

Prof. Urban podkreśla szczególnie mocno, że czeskich czytelników zainteresuje przede wszystkim ta część studium prof. Szczerby, w której autor przedstawia koncepcje wychowania przez pracę, będące dorobkiem polskiej myśli pedagogicznej. Czeski recenzent ma tu na myśli dwóch polskich pedagogów: Jana Władysława Dawida i Henryka Rowida.

Informuje czytelników czeskich, że ze studium prof. Szczerby wynika, iż J. Wł. Dawid znał poglądy marksistowskie na temat pracy, zwłaszcza zaś poglądy Fouriera, Owena i Marksa. Dzięki temu pogląd Dawida na rolę pracy w wychowaniu wyróżniał się spośród poglądów innych pedagogów, ponieważ doceniał on znaczenie idei odpowiedniego powiązania kształcenia ogólnego z pracą wytwórczą. Przytacza przy tym dwie klasyczne myśli Dawida: „U kolebki myślenia stał czyn" i „Każda myśl jest pracą".

Henryka Rowida przedstawia profesor Urban swoim ziomkom jako pedagoga, który dostrzegł w pracy twórczej istotny element życia uczniów w szkole i który podjął próbę stworzenia nowego systemu wychowawczego pod nazwą „szkoła twórcza". Mimo że Rowid potrafił jeszcze dostrzec sprzeczności między zasadami wychowawczymi swojego systemu a dążeniami ówczesnego społeczeństwa klasowego.

Recenzent szczegółowo i obszernie analizuje wszystkie trzy części książki „O wychowaniu przez pracę" oraz cytuje z niej niektóre wyjątki, zwłaszcza obrazujące sytuację szkoły polskiej w przededniu reformy szkolnej.

Recenzentką książki prof. Zygmunta Mysłakowskiego pt. „Kształcenie i doświadczenie" jest Nadieżda Fibichowa, również pracownik naukowy Uniwersytetu Karola w Pradze.

Z recenzji można wywnioskować, że jej autorka interesuje się twórczością prof. Z. Mysłakowskiego i że zna także inne jego prace naukowe. Informuje ona czeskich czytelników, że twórczość profesora Z. Mysłakowskiego rozwijała się „w znacznej rozpiętości czasowej od lat dwudziestych począwszy do okresu dzisiejszych przeobrażeń ideologicznych włącznie". Charakteryzując zaś postawę prof. Z. Mysłakowskiego jako uczonego, wskazuje na jego nowy, nieszablonowy, nieutarty sposób podejmowania problemów pedagogicznych.

Przechodząc do szczegółowej i obszernej analizy oraz oceny książki „Kształcenie i doświadczenie", podkreśla, że temat jej jest jak najbardziej aktualny. Zdaniem recenzentki, prof. Z. Mysłakowski, podobnie jak w poprzednich swoich dziełach (na przykład: „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. »celów wychowawczych«", Kraków 1926, „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze", Warszawa 1931 i innych) tak i w tej pracy kładzie specjalny nacisk na społeczną stronę procesu wychowania.

Nadieżda Fibichowa wyżej ocenia część pierwszą książki, dającą przegląd tego, jak rozumiano pojęcie wykształcenia w różnych formacjach społeczno-ekonomicznych, niż część drugą, wykrywającą związki między doświadczeniem i kształceniem. Twierdzi, że autor potrafi lepiej analizować proces doświadczenia niż dokonywać jego syntezy, że błędnie interpretuje marksistowskie pojęcie praktyki i osobowości, ale jednocześnie, wbrew poprzednio wypowiedzianym poglądom, jest zdania, iż prof. Mysłakowski w tych swoich rozważaniach, w których nawiązuje do klasyków marksizmu, wypowiada myśli twórcze, nie ogranicza się jedynie do prostej interpretacji ich poglądów.

Kończąc swoją recenzję — mimo wypowiedzianych tu i ówdzie zastrzeżeń czy wątpliwości — N. Fibichowa pisze: „Książka Z. Mysłakowskiego jest pracą interesującą zarówno z uwagi na tematykę, jak i na przedstawione problemy. Do naukowych studiów nad problemami kształcenia wnosi wiele nowych poglądów i podniet do dalszych rozważań. I właśnie szczególnie z tego punktu widzenia trzeba sobie specjalnie uświadomić jej dyskusyjny charakter — jest to bowiem książka nowa".

*

Zamieszczenie w jednym numerze najpoważniejszego czasopisma pedagogicznego w Czechosłowacji aż dwóch recenzji książek polskich pedagogów świadczy niewątpliwie o dużym zainteresowaniu polską pedagogiką wśród pedagogów czechosłowackich. O tym zainteresowaniu miał zresztą możność przekonać się każdy polski pedagog, który bawił z wizytą u naszych czeskich sąsiadów. O zainteresowaniu tym i wysokiej ocenie współczesnej polskiej pedagogiki miał także okazję przekonać się autor niniejszego sprawozdania podczas swojego kilkutygodniowego pobytu w Pradze czeskiej.

Miron Krawczyk

KRONIKA KRAJOWA

WYSTAWA MASZYN UCZĄCYCH

Spośród szeregu wystaw, jakie były urządzane w gmachu Zarządu Głównego ZNP, szczególne zainteresowanie wśród pedagogów i oświatowców wzbudziła wystawa zorganizowana w dniach od 31 marca — 18 kwietnia 1965 r. przez Katedrę Dydaktyki i Oddział Naukowo-Badawczy Wojskowej Akademii Politycznej w Warszawie.

Na wystawie został zaprezentowany dorobek Wojska Polskiego w zakresie maszyn do nauczania zaprogramowanych tekstów i odpowiedniej literatury w tym zakresie.

Otwarcia wystawy dokonał zastępca Szefa Głównego Zarządu Politycznego gen. Władysław Polański. W otwarciu wzięli udział: prezes ZG ZNP Marian Walczak, wiceminister Michał Godlewski, przedstawiciele Wojska Polskiego, profesorowie szkolnictwa wyższego, nauczyciele oraz działacze oświatowi. Zebranym, którzy z dużym zainteresowaniem oglądali wystawione eksponaty, udzielał objaśnień prof. dr Tadeusz Nowacki, kierownik Katedry Dydaktyki WAP, pracownicy naukowi tej Katedry oraz konstruktorzy maszyn ze szkół oficerskich.

Pedagodzy szkół wojskowych pokazali szereg interesujących osiągnięć w zakresie nauczania programowanego. Na wystawie przedstawiono szereg (ok. 30) maszyn uczących od prostych do bardziej skompiikowanych.

Jako przykład można wymienić maszynę uczącą do programu liniowego. Maszyna ta służy do przekazywania materiału zaprogramowanego pojedynczemu uczniowi. Posiada kształt skrzynki o wymiarach 40×20×20 cm.

Pokazana między innymi maszyna, tzw. „egzaminator indywidualny do tekstu wyboru", służy do kontroli wiadomości ucznia w skali ocen: „tak" lub „nie". Posiada kształt walizkowy. Wykonana jest z metalu ze szklanym okienkiem, pod którym umieszczony jest tekst zaprogramowany. Materiał zaprogramowany prześwietlony jest żarówką. Z boku maszyny znajduje się przełącznik do kodowania i wyboru wypowiedzi. Ze względu na jej proste urządzenie może być wykonane nawet przez uczniów starszych klas szkół licealnych w ramach zajęć politechnicznych.

Na wystawie pokazane były również „maszyny książki" wykorzystywane jako materiały pomocnicze do wykładów i ćwiczeń z dydaktyki oraz służące do samokształcenia się uczniów.

Maszyna zwana „egzaminator grupowy tablicowy E G T — 1" służy do kontroli wiadomości uczniów. Umożliwa jednocześnie egzaminowanie 30 uczniów z pięciu pytań równocześnie. Wyniki odpowiedzi pokazywane były przy pomocy świetlnych żaróweczek kontrolnych rozmieszczonych na specjalnej tablicy świetlnej.

Przedstawione na wystawie różne typy maszyn uczących są dowodem dużych osiągnięć Katedry Dydaktyki WAP i szkół oficerskich. Niektóre z demonstrowanych na wystawie maszyn posiadały na ogół urządzenia proste, a mimo to o dużej ilości funkcji dydaktycznych.

Na wystawie przedstawiony był również dorobek naukowy Katedry Dydaktyki WAP w postaci wydawnictw książkowych z zakresu nauczania programowanego oraz dydaktyczny z tej dziedziny (np. zaprogramowane lekcje z elektrotechniki, matematyki, geometrii, psychologii, dydaktyki itp.). Ponadto na wystawie zgromadzono około 100 wykresów, schematów i zdjęć przedstawiających klasyfikację maszyn uczących, przykłady programowania liniowego, rozgałęzionego, strukturę nauczania programowanego, dokumentację techniczną sali do nauczania programowanego itp.

Pracownicy naukowi Katedry Dydaktyki oraz szkół oficerskich udzielali zwiedzającym wystawę informacji i wygłaszali prelekcje z zakresu nauczania programowanego.

Wystawa wzbudziła duże zainteresowanie wśród pracowników naukowych, nauczycieli, studentów szkół wyższych i studiów nauczycielskich, uczniów szkół średnich oraz działaczy społecznych. Była jeszcze jednym przykładem pogłębianej współpracy między Ludowym Wojskiem Polskim a Związkiem Nauczycielstwa Polskiego.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że wystawa spełniła zamierzony cel. Dała dużo satysfakcji organizatorom i wiele korzyści zwiedzającym, z których olbrzymia większość zetknęła się po raz pierwszy w życiu z aparaturą maszyn uczących. Pozwoliła tym wszystkim, którzy uczestniczyli w pokazach funkcjonowania maszyn uczących, na wyrobienie sobie poglądu, jak bardzo zmieni się i unowocześni nasza szkoła, kiedy maszyny te, umiejętnie stosowane, staną się niezastąpionymi pomocnikami nauczyciela.

Franciszek Kazubiński

KRONIKA ZAGRANICZNA

XXI KONGRES MIĘDZYNARODOWY SZKOŁY NOWOCZESNEJ

XXI Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Freineta odbył się w dniach 12—16 kwietnia 1965 r. w Brest we Francji. W Kongresie tym brało udział 900 uczestników z Francji i ponad 200 osób z zagranicy, z krajów europejskich i pozaeuropejskich, jak również z Ameryki, Afryki i Azji. Przedstawiciel Polski również uczestniczył w Kongresie.

Protektorem i głównym organizatorem Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej we Francji był Celestyn Freinet — znany w skali światowej pedagog francuski, pionier nowoczesnej szkoły pracy, nowoczesnego nauczania aktywnego i nowoczesnych metod heurystycznych nauczania, opartych na podstawach psychologicznych i naturalnych. Freinet — to kontynuator pedagogiki Oświecenia — głównie Rousseau'a i Pestalozziego. W opinii społecznej we Francji znany jest C. Freinet jako Pestalozzi XX wieku, który w imię swych postępowych przekonań socjalistycznych walczy na terenie Francji o szkołę świecką i wskazuje drogi zbliżenia szkoły do życia przez powiązanie jej z życiem współczesnym i ze współczesną kulturą techniczną. Tym pomostem dla powiązania szkoły z życiem w systemie Freineta są tak zwane techniki życia. Są nimi cztery pracownie dla podstawowej pracy ręcznej:

1) praca w polu i hodowla,
2) praca w kuźni i stolarni,
3) tkactwo, przędzalnictwo, szycie, kuchnia, gospodarstwo domowe,
4) konstrukcje mechaniczne, handel — oraz

cztery pracownie aktywności wyższej zajęć uspołecznionych i zintelektualizowanych:

1) poszukiwanie wiadomości, dokumentacja,
2) eksperymentowanie,
3) ekspresja twórcza graficzna w drukarni szkolnej,
4) ekspresja twórcza artystyczna w rysunku i malarstwie.

Na tej drodze zapoznają się dzieci w szkole Freineta z różnymi rodzajami pracy fizycznej, ręcznej i pracy związanej z maszyną — głównie drukarską. W procesie nowoczesnego nauczania szkolnego ćwiczą się w wiązaniu pracy fizycznej prostej i złożonej z pracą umysłową, a w rysunku i malarstwie rozwijają swą dynamikę twórczą, artystyczną i uczą się obcowania z pięknem.

Cała praca szkoły nowoczesnej Freineta jest ściśle związana z życiem środowiska społecznego, z którego uczniowie czerpią swą tematykę i problemy do rozwiązywania i opracowywania na tle konkretnych sytuacji, „bo nauka jest dla życia, przez życie i przez pracę".

W dniu 12 kwietnia 1965 r. nastąpiło uroczyste otwarcie XXI Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej w Brest we Francji przez C. Freineta, który po powitaniu przedstawicieli władz francuskich, Rektoratu Uniwersytetu w Brest, delegacji zagranicznych z całego świata wskazał, że Kongres w Brest jest wyrazem zbliżenia narodów i wyrazem przyjaźni i jedności oraz łączności międzynarodowej, a drogą prowadzącą do tego jest szkoła nowoczesna — aktywna i pełna radości — powiązana z życiem i psychiką dziecka. Szkoła nowoczesna — mówił Freinet — to szkoła świecka, która jest ogniskiem demokracji.

Po inauguracji nastąpiło spotkanie delegatów Kongresu z miejscowymi władzami francuskimi — z Merem miasta Brest i Admiratem w Ratuszu Miejskim, po czym nastąpiło otwarcie w gmachach Uniwersytetu w Brest wystawy sztuki plastycznej dzieci ze szkół eksperymentalnych francuskich. Rysunki i obrazy akwarelowe dzie-

cięce na olbrzymich kartonach o barwach żywych budziły podziw wszystkich delegacji zagranicznych. Również godne podziwu były prace dzieci związane z nauką szkolną wszystkich przedmiotów, książeczki drukowane przez dzieci z tekstem swobodnym, opracowanym w czasie nauki szkolnej samodzielnie. Duże zainteresowanie budziła także wystawa pomocy naukowych przygotowywanych przez spółdzielnie nauczania świeckiego nauczycieli francuskich — pionierów nowoczesnej szkoły Freineta. Wszyscy zwiedzający bardzo interesowali się na wystawie materiałami przygotowywanymi do nauczania programowego, tj. pudełkiem — uproszczoną maszynką do nauczania programowego (la boite enseignante) i taśmami z wydrukowanymi materiałami zaprogramowanymi do nauczania metodą programowaną. Freinet odnosi się krytycznie do mechanicznego i zautomatyzowanego nauczania programowanego amerykańskiego (USA), ale metoda ta przystosowana do potrzeb szkoły nowoczesnej może być pożyteczną w szkole, jeśli będzie pobudzała aktywność uczniów tak zmysłową, jak i myślową oraz sprawnościowo-ruchową i działanie dziecka. Jak z korzyścią można stosować w szkołach nowoczesnych nauczanie programowane, dał temu wyraz Freinet w swej ostatniej książce pt. „Bandes enseignantes — programation".

Książka ta pokazana na wystawie kongresowej wraz z taśmami do nauczania programowego wszystkich przedmiotów w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących — budziła największe zainteresowanie.

Wystawę powyższą zwiedzali nie tylko uczestnicy Kongresu, ale bardzo liczni goście z całej Francji.

Po zapoznaniu się z eksponatami wystawy odbyło się spotkanie Freineta z przedstawicielami delegacji zagranicznych. Omówiono na tym spotkaniu wyniki w zakresie stosowania metod Freineta w warunkach pracy w szkołach zagranicznych.

Na ogólnym zebraniu wieczornym pierwszego dnia Kongresu 12. IV. 1965 r. został wygłoszony przez wychowanka Freineta podstawowy referat kongresowy na temat: „Szkoła świecka — ognisko demokracji". W referacie tym na tle działalności pedagogicznej i dydaktycznej Freineta przedstawił autor postępowość szkoły świeckiej i jej wartości pedagogiczne i dydaktyczne, które stanowią podstawę współczesnej postępowej demokracji. Szkoła świecka jest ośrodkiem umasowienia kultury w środowisku społecznym i nowoczesnej techniki, walczy z obskurantyzmem, mobilizuje rodziców i dzieci do życia społecznego, postępowego.

Na odcinku wychowania świeckiego — mówił Freinet — Francja ma duży dorobek od czasów rewolucji francuskiej. Wychowanie świeckie — to droga do postępu i do upowszechnienia nauki i kultury, to droga do walki z nietolerancją. Przez wprowadzenie w szkole w poznanie świata i wiedzy o świecie dziecko otrzymuje wychowanie świeckie i zdobywa światopogląd naukowy. Najszerzej pojęte i realizowane wychowanie świeckie — to najpewniejsza droga do demokracji. Po referacie tym odbyła się bogata dyskusja, w której wzięło udział kilkanaście osób, wykazując wartości i wyższość wychowania świeckiego i szkoły świeckiej, która ustawicznie walczy o postęp przez nowoczesne nauczanie i zbliżenie wiedzy do życia i wiązania jej z życiem.

Drugi dzień Kongresu 13. IV. 1965 poświęcony był w godzinach dopołudniowych pracom dzieci w klasach-pracowniach i pokazom praktycznym ich pracy w różnych komisjach:

1) drugiego stopnia:
   a) w Komisji matematycznej,
   b) w Komisji literatury,
   c) w Komisji historyczno-geograficznej,
   d) w Komisji nauczania języków obcych.

2) pierwszego stopnia:

a) w Komisji korespondencji międzyszkolnej i międzynarodowej,
b) w Komisji stosowania pomocy naukowych, technicznych audiowizualnych,
c) w Komisji sztuki dziecięcej,
d) w Komisji przedszkoli,
e) w Komisji nauczania rachunków,
f) w Komisji nauczania programowanego,
g) w Komisji nauczania historii,
h) w Komisji nauczania geografii,
i) w Komisji naukowej,
j) w Komisji szkół miejskich,
k) w Komisji poznawania dziecka,
l) w Komisji dziecka nieprzystosowanego,
ł) w Komisji klas szkoły specjalnej,
m) w Komisji inspektorów szkolnych.

Godziny popołudniowe drugiego dnia Kongresu zostały poświęcone problemom stosowania nowoczesnych pomocy naukowych technicznych w nauczaniu, klasom-pracowniom, pracom w komisjach (c. d.) i pokazom zabaw dziecięcych i gimnastyki naturalnej. Na posiedzeniu plenarnym w godzinach wieczornych była w dalszym ciągu prowadzona ożywiona dyskusja nad problematyką szkoły świeckiej jako ogniska demokracji.

W trzecim dniu Kongresu 14. IV. 1965 r. na zebraniu dopołudniowym zajmowano się nauczaniem programowanym i metodyką wykorzystania maszyny uczącej, następnie metodami pracy w klasie-pracowni przy przyjmowaniu korespondencji oraz pracy w komisji Inspektorów (szkolnych) i pracy w komisjach (c.d.).

Poza tym zapoznano się w tym dniu z wystawą dorobku na polu oświaty Chińskiej Republiki Ludowej i Algierii.

W godzinach popołudniowych w trzecim dniu Kongresu kontynuowano prace w komisjach oraz zajmowano się metodami stosowania pomocy audiowizualnych w nauczaniu, a zwłaszcza metodami wykorzystania w nauce szkolnej radia i telewizji szkolnej.

Na wieczornym posiedzeniu plenarnym 14. IV. 1965 r. przedstawiciel Algierii wygłosił referat na temat: „Samorząd szkolny jako droga do samowychowania" i zobrazował problematykę swego referatu filmem pokazującym działalność samorządu szkolnego w świetle postulatów szkoły nowoczesnej Freineta.

Czwarty dzień Kongresu 15. IV. 1965 r. był przeznaczony na prace w komisjach i syntezę wyników pracy w komisjach. Uchwalone wnioski na posiedzeniach komisji zmierzają do dalszego aktywizowania pracy wychowawczej i dydaktycznej w oparciu o założenia szkoły nowoczesnej Freineta przy wykorzystaniu metody nauczania programowanego w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania w szkołach podstawowych i średnich, objętych systemem Freineta przy pełnym wykorzystaniu nowoczesnych pomocy naukowych audiowizualnych, wizualnych, słuchowych. Zwrócono również uwagę na zasadniczą różnicę postawy nauczyciela szkoły nowoczesnej wobec uczniów a postawy nauczyciela szkoły tradycyjnej, negatywnej wobec uczniów.

Jak wygląda całokształt pracy organizacyjnej, pedagogicznej i dydaktycznej w szkole nowoczesnej opartej na założeniach psychologicznych i społecznych pedagogiki i dydaktyki Freineta — doskonale zobrazował to film produkcji włoskiej.

Film ten ze względu na dużą wartość pedagogiczną i dydaktyczną dla nauczycielstwa zasługuje w pełni na sprowadzenie z zagranicy dla potrzeb samokształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących.

W końcowym referacie w ostatnim dniu Kongresu na ogólnym zebraniu wszyst-

kich komisji dokonał Freinet syntezy dorobku szkoły nowoczesnej i jej nowych zadań na polu wychowania i nauczania.

Jednym z głównych zadań szkoły nowoczesnej jest zbliżenie kultury do życia i do człowieka, bo kultura jest wspólną własnością wszystkich ludzi i wszyscy ludzie mają w pełni prawo do korzystania z całego dorobku kultury i jej najnowszych zdobyczy, jak radio, telewizja, kino. W procesie wychowania nowoczesnego duża rola — powiada Freinet — przypada prawidłowemu rozwijaniu życia uczuciowego i afektywnego u dzieci i młodzieży przez nauczyciela. Szkoła tradycyjna często wypaczała prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka przez budzenie strachu, a sprawcą tego był często nauczyciel nie przygotowany właściwie do pracy z młodzieżą. Szkoła nowoczesna, budząc radość u dzieci na drodze prawidłowego kształtowania życia emocjonalnego uczniów, wprowadza ich na drogę samodzielnego poznawania otaczającego świata. Obok nauczyciela za prawidłowe kształtowanie się pracy w szkole odpowiedzialni są dyrektorzy, kierownicy i inspektorzy szkolni, których zadaniem jest nie tylko kontrolowanie i koordynowanie pracy pedagogiczno-dydaktycznej, ale także wprowadzenie nowych metod i wszystkich nowości w życie szkoły, co w dużej mierze uwarunkowane jest stopniem ich kultury i kultury nauczyciela.

W końcowej dyskusji kongresowej po referacie Freineta podkreślono, że pedagogika Freineta wprowadza młodzież na drogę dobrego życia i prawidłowego kształtowania się osobowości. Wychowanie szkolne wskazuje sens życia młodzieży. W szkole nowoczesnej dziecko dochodzi do zrozumienia istoty kultury, a zarazem zostaje wprowadzone na drogę tworzenia współczesnej kultury i twórczego jej kontynuowania. W związku z tym nauczycielom przypada odpowiedzialna funkcja nie tylko wtajemniczania dzieci i młodzieży w kulturę, ale także jej tworzenia i kontynuowania, do czego w pełni przygotowuje szkoła nowoczesna Freineta. W czasach dzisiejszych kultura nie może mieć charakteru elitarnego i klasowego, ale ogólnoludzki. Ta nowoczesna kultura tworzona przez współczesnego człowieka jest ściśle związana z nowoczesną techniką i nowoczesnym humanizmem. Stara kultura jest kulturą ustępującą — zachodzącą, a nowa wschodzącą.

Ostatnie wieczorne posiedzenie plenarne Kongresu było wypełnione tańcami i śpiewami oraz grą na kobzach z folkloru celtyckiego z regionu Chateaulin. Po spektaklu odbyło się pożegnalne uroczyste posiedzenie końcowe z udziałem i przemówieniami wszystkich delegatów zagranicznych (również delegata Polski). C. Freinet serdecznym pożegnaniem wszystkich uczestników XXI Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej w Brest we Francji zamknął obrady, życząc wszystkim pionierom nowoczesnej szkoły sukcesów na polu wychowania i nauczania młodego pokolenia przez życie dla życia.

Henryk Smarzyński
Kraków

IV ŚWIATOWA KONFERENCJA FISE W ALGIERZE

Międzynarodowa Federacja Związków Nauczycielskich (FISE) zrzeszająca obecnie 7 milionów 600 tysięcy członków z różnych krajów i kontynentów świata — rozwija szeroką działalność polityczną, pedagogiczną i organizacyjną. Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement informuje nauczycielskie organizacje zawodowe o sytuacji w międzynarodowym ruchu nauczycielskim, o sytuacji oświaty i nauczycielach w różnych krajach, o reformach oświatowych i osiągnięciach wy-

chowawczych. Głównym jednak celem FISE jest zespolenie nauczycielstwa całego świata w walce o pokojowe współistnienie narodów, a realizację demokratycznych ideałów wychowawczych, o wysoko zorganizowaną oświatę dla wszystkich dzieci i prawa całego nauczycielstwa. Międzynarodowa Federacja Związków Nauczycielskich zawsze była gotowa i nadal dąży do współpracy ze wszystkimi organizacjami nauczycielskimi w celu obrony interesów nauczycielstwa i pracowników oświaty.

Najlepszym wyrazem tych dążeń są organizowane przez FISE światowe konferencje nauczycielskie. Pierwsza z nich odbyła się w 1953 r. w Wiedniu, druga w 1957 r. w Warszawie i trzecia, po raz pierwszy w dziejach oświaty w 1960 r. na kontynencie afrykańskim w Conakry — stolicy młodej republiki Gwinei.

IV Światowa Konferencja Nauczycieli obradowała w dniach od 10 do 16 kwietnia 1965 roku w stolicy Algierskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej — w Algierze. W Domu Ludowym Union Generale des Travailleurs Algeriens (algierskich związków zawodowych) zgromadziło się 229 delegatów i obserwatorów z 67 krajów, obejmując tym samym przedstawicieli wszystkich 5 kontynentów świata. Delegaci IV Światowej Konferencji Nauczycieli w Algierze reprezentowali interesy 11 milionów nauczycieli i pracowników oświaty.

W obradach konferencji (oprócz FISE, która była inicjatorem zwołania konferencji) wzięły udział następujące organizacje międzynarodowe:

1) Światowa Federacja Związków Zawodowych,
2) Światowa Konfederacja Organizacji Zawodu Nauczycielskiego,
3) Związek Nauczycieli Arabskich,
4) Francuska Liga Wychowania,
5) Konferencja Nauczycieli Amerykańskich,
6) Światowa Federacja Pracowników Nauki,
7) Międzynarodowa Unia Studentów,
8) Światowa Federacja Młodzieży Demokratycznej,
9) Międzynarodowa Federacja Demokratyczna Kobiet,
10) UNESCO.

Sześciodniowe obrady Konferencji Algierskiej poświęcone były przedyskutowaniu zagadnień związanych z zapewnieniem każdemu dziecku z kontynentu afrykańskiego, Azji czy Ameryki Łacińskiej dostępu do nauki oraz opracowaniu programu pomocy w dziedzinie oświaty i szkolnictwa dla krajów nowo wyzwolonych i opóźnionych w rozwoju.

W pierwszym dniu obrad delegaci z uznaniem powitali utworzone prezydium honorowe na czele z Prezydentem Ben Bellą, a także wysłuchali z wielkim zainteresowaniem przemówień powitalnych przedstawicieli Algierii. Do uczestników Konferencji przemawiali: członek Biura Politycznego FLN i Przewodniczący Zgromadzenia Narodowego Algierii — Hadż Ben Alla, minister oświaty ludowej — Belkacem Cherie, sekretarz generalny Algierskich Związków Zawodowych (UGTA) — Mouloud Oumeziane.

Hadż Ben Alla występując na IV Światowej Konferencji Nauczycieli podkreślił m. in., że zagadnienia oświaty i nauki są szczególnie ważne dla młodej Algierii, ponieważ rewolucja algierska otworzyła nowe, socjalistyczne perspektywy dla rozwoju szkolnictwa w tym kraju. Naród algierski zamierza te nowe możliwości w pełni i konsekwentnie wykorzystać.

W drugim dniu obrad przewodniczący FISE Paul Delanoue z Francji wygłosił referat wprowadzający, w którym szczegółowo omówił rolę szkoły i nauczyciela w obecnych czasach, a także zaapelował do nauczycieli całego świata, aby w imię i w interesie dzieci i młodzieży szkolnej wzmocnili walkę przeciwko imperialistycznej polityce zbrojeń i neokolonializmowi. W swoim przemówieniu zwrócił on także

uwagę na warunki życiowe i poziom kulturalno-oświatowy mieszkańców niektórych krajów. W Azji, Afryce i Ameryce Łacińskiej setki milionów ludzi głoduje, a ponieważ nie posiadają nawet minimum środków egzystencji brak im woli i siły do nauki. Wiadomo natomiast, że dopóki będzie panować ciemnota i zacofanie nie znajdą oni wyjścia z nędzy i nieludzkiej wegetacji. Ustrój kapitalistyczny zainteresowany jest w utrzymywaniu tak niskiego poziomu kulturalnego i oświatowego podporządkowanych sobie narodów. Francja np. utrzymywała ścisłe kontakty z Afryką. Sukcesywnie wysyłała tam swe wojsko, administrację, kupców, a także w pewnym stopniu nauczycieli i techników. Jednak aby utworzyć przy Sorbonie trzy katedry dla Afryki trzeba było czekać aż do roku akademickiego 1960/61. Kongo—Leopoldville aż do 1950 roku nie mogło posiadać własnych kongijskich nauczycieli czy inżynierów. Uniwersytety w Leopoldville, Elisabethville czy Stanleyville powstały dopiero niedawno. Ustrój kapitalistyczny w dziedzinie oświaty doprowadził do tego, że obecnie istnieje na świecie ponad 200 milionów dzieci, które nie uczęszczają do żadnej szkoły, a analfabetyzm wśród ludności dorosłej sięga 600—700 milionów osób.

Z wielkim uznaniem przyjęli uczestnicy IV Światowej Konferencji Nauczycieli propozycję zgłoszoną przez delegację radziecką w sprawie uchwalenia rezolucji potępiającej agresywne poczynania imperializmu amerykańskiego w Wietnamie.

Tego samego dnia zostały wygłoszone również trzy referaty dotyczące sytuacji oświatowej w krajach opóźnionych w rozwoju. Souleymane N'Diaye z Senegalu scharakteryzował sytuację oświatową w Afryce, Sobandri z Indonezji mówił o szkolnictwie w Azji, a Jesualdo Sosa z Urugwaju o oświacie w Ameryce Łacińskiej. Delegat Urugwaju bardzo szczegółowo przeanalizował stan oświaty i szkolnictwa w Ameryce Łacińskiej. Podkreślił on, że sytuacja w tej dziedzinie pozostaje nadal na poziomie nadzwyczaj niezadowalającym. Ameryka Łacińska, która posiada ogółem 210 milionów ludności — 80 milionów z nich to analfabeci. Z ogólnej liczby mieszkańców — 40% stanowią dzieci poniżej 15 lat, a tylko połowa z nich uczęszcza do szkoły, czyli innymi słowy ponad 20 milionów dzieci pozbawionych jest możliwości uczenia się.

Jak z tego wynika dla wielu państw Ameryki Łacińskiej problem analfabetyzmu jest problemem numer jeden. Np. w Urugwaju na 2,6 mln. ludności 289 000 osób nigdy nie uczęszczało do szkoły. W Brazylii na 40 mln. osób powyżej 18 lat — 20 mln. stanowią analfabeci. Masowy analfabetyzm charakterystyczny jest także dla innych krajów Ameryki Łacińskiej.

Na temat międzynarodowej solidarności i współpracy nauczycielstwa całego świata wystąpił z referatem Fernand Hostalier z Francji.

Przewodnicząca Komitetu Centralnego Związku Zawodowego Pracowników Oświaty, Szkoły Wyższej i Instytutów Naukowych ZSRR — Tamara Januszkowskaja mówiła o kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli. Delegacja radziecka podzieliła się także doświadczeniem w dziedzinie likwidacji analfabetyzmu w swym kraju w minionej przeszłości. Zgodnie z ogólnorosyjskim spisem ludności w 1897 roku było tylko 33,7% mężczyzn (od 8 roku wzwyż) umiejących czytać i pisać, a kobiet jeszcze mniej, bo tylko 11,7%. Według wszechzwiązkowego spisu ludności w 1959 roku w ZSRR umiejących pisać i czytać było 98,5% ogółu ludności. Likwidacja analfabetyzmu w ZSRR w stosunkowo krótkim okresie czasu była m. in. wynikiem szybkiego wzrostu uczniów w szkołach oraz niebywałego rozwoju instytucji oświatowych, w szczególności zakładów kształcenia nauczycieli. Zagadnienie kształcenia i dokształcania nauczycieli — stwierdziła T. Januszkowskaja — stanowi część składową rozwoju oświaty ludowej w ZSRR. Jeżeli w 1914/15 było około 9 milionów uczniów i 280 tys. nauczycieli, to w 1963/64 r. liczba uczniów wzrosła do około 44 mln., a nauczycieli ponad 2,2 mln. osób.

Obecnie nauczyciele kształcą się w 201 instytutach pedagogicznych, 40 uniwersytetach i 344 szkołach pedagogicznych. 75% studentów zamieszkuje w domach akademickich lub otrzymuje stypendium.

Kończąc swoje wystąpienie tow. T. Januszkowskaja stwierdziła, że narody Związku Radzieckiego rozumiejąc swój obowiązek internacjonalistyczny okazują bezinteresowną pomoc młodym krajom, które ostatnio zdobyły niepodległość, w rozwoju swojej kultury i oświaty. Związek Radziecki na przykład zbudował i wyposażył Instytut Politechniczny w Gwinei, wyższą szkołę techniczną w Birmie, Kolegium (college) techniczne w Etiopii, szkołę-internat w Somali. Przy pomocy Związku Radzieckiego buduje się obecnie w Mali Wyższą Szkołę Administracyjną i Ośrodek Nauk Rolniczych. Nauczyciele radzieccy pracują obecnie w szkołach średnich, kolegiach, liceach i wyższych zakładach naukowych w Gwinei, Ghanie, Mali, Somali, Etiopii.

Obecnie 21 tys. studentów zagranicznych z 110 krajów świata studiuje w blisko 300 wyższych uczelniach 80 miast Związku Radzieckiego. Wśród nich znajduje się 10 tys. studentów z krajów rozwijających się Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej. W liczbie tej znajduje się również wielu studentów wyższych uczelni pedagogicznych.

Zasadnicza wymiana informacji i poglądów na temat doświadczeń w dziedzinie oświaty i szkolnictwa w poszczególnych krajach i kontynentach odbyła się trzeciego i czwartego dnia trwania Konferencji w czasie pracy 5 komisji problemowych. Komisje te zajmowały się następującymi zagadnieniami:

1) Upowszechnienie szkoły jako czynnik wzrostu ekonomicznego i społecznego. Z podstawowym referatem w tej komisji wystąpił wiceprezydent Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR A. Markuszewicz.

2) Upowszechnienie szkoły w regionach rolniczych. Podstawowy referat na ten temat wygłosił Quariké Diarra z Mali. Poza tym uczestnicy danej komisji zapoznali się z referatami: prof. A. Izmaiłowa pt. „Szkolnictwo w regionach wiejskich Kirgizji i w innych republikach Azji Centralnej i Kazachstanie" oraz Wolfganga Kurtha pt. „Problemy szkolnictwa wiejskiego w NRD".

3) Problematyka międzynarodowej współpracy nauczycieli.

4) Zagadnienia pedagogiczne wynikające z objęcia obowiązkiem szkolnym wszystkich dzieci.

5) Kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej.

Delegacja Związku Nauczycielstwa Polskiego brała udział w pracach komisji zajmującej się problematyką współpracy międzynarodowej nauczycieli.

Komisje problemowe przygotowały w powyższych sprawach projekty rezolucji, które zostały przyjęte na posiedzeniu plenarnym. Ponadto przyjęto szereg uchwał i apeli dotyczących poszczególnych krajów i terytoriów.

Na zakończenie IV Światowej Konferencji Nauczycieli została podjęta ogólna rezolucja będąca jednocześnie apelem do nauczycieli oraz opinii publicznej całego świata. W apelu tym czytamy m. in. „Dopóki będzie panować zło, ciemnota i analfabetyzm, nie może zabraknąć ani jednej istoty godnej miana człowieka, która nie odczuwałaby odpowiedzialności za ten stan rzeczy".

Apel kończy się wezwaniem: „Połączmy nasze wysiłki, a będziemy pewni, że osiągniemy ten promienny świat, w którym każda istota ludzka bez względu na pochodzenie rasowe, kolor skóry będzie mogła znaleźć w końcu swoją pełną godność".

* * *

Po zakończeniu IV Światowej Konferencji Nauczycieli odbyło się dnia 17 kwietnia 1965 roku posiedzenie statutowe Komitetu Administracyjnego FISE. Referat sprawozdawczy wygłosiła sekretarz generalny FISE Hélène Dazy. Zostały także omówione wnioski wypływające z zakończonej IV Konferencji Nauczycielskiej oraz sprecyzo-

wano konkretne zadania zmierzające do wcielenia w życie jej postanowień. Konferencja FISE postanowiła zaktywizować jeszcze bardziej swoją działalność w związku ze zbliżającą się 20 rocznicą swego istnienia, która odbędzie się w 1966 roku.

Posiedzenie statutowe wybrało nowy skład Komitetu Administracyjnego FISE. Przewodniczącym został ponownie Paul Delanoue z Francji, a wiceprzewodniczącymi: Tamara Januszkowskaja — Związek Radziecki, Van Min — Chińska Republika Ludowa i przedstawiciel Meksyku.

Sekretarzem Generalnym została wybrana również ponownie Hélène Dazy z Francji, a sekretarzem FISE — J. Szpilewoj — ZSRR. Z ramienia ZNP w skład Komitetu Administracyjnego wszedł prezes Zarządu Głównego ZNP — kol. Marian Walczak.

Na zakończenie należy podkreślić, że niniejsza Konferencja była najbardziej doniosłą ze wszystkich dotychczasowych konferencji, ponieważ zagadnienia, które były na niej dyskutowane, odpowiadały interesom życiowym nauczycieli wszystkich krajów, a w szczególności rozwijających się — Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej.

Rezolucje, które zostały przyjęte na IV Światowej Konferencji Nauczycieli w Algierze świadczą o tym, że istnieje pełna możliwość osiągnięcia jedności organizacji nauczycielskich całego świata. Możliwością tą jest wspólna platforma odzwierciedlająca jednakowe interesy postępowego nauczycielstwa całego świata bez względu na przynależność do tych czy innych organizacji międzynarodowych.

Józef Zalewski

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ — Проблема личности в условиях революционной практики 1
РЫШАРД ВРОЧИНЬСКИ — Проблемы организации воспитательной среды 15
МИРОН КРАВЧИК — Из исследований над результатами морального воспитания в школах сельскохозяйственной подготовки 28

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЮЗЕФ ПЕТЕР — Проблема реформы образования учителей начальных школ 49
АНТОНИ ЛИПИНЬСКИ — По вопросу подготовки учителей профессии для основных профессиональных школ 54

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ — Из исследований рациональной организации труда учащихся на уроке 59

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МЕЧИСЛАВ ЗЕМНОВИЧ — Зыгмунт мыслаковски: Воспитание человека в изменчивой общественности 65

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор педагогической печати 70
СТАНИСЛАВ ШАЕК — Человек — труд — педагогика 73
МИРОН КРАВЧИК — Польские педагогические книги за границей . . . 78

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ФРАНЦИШЕК КАЗУБИНЬСКИ — Выставка обучающих машин . . . 80

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ХЕНРЫК СМАЖИНЬСКИ — XXI Международный конгресс современной школы 82
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — IV Всемирная конференция МФПРП в Алжире . . 85

CONTENTS

ARTICLES

BOGDAN SUCHODOLSKI — The problem of Personality in Conditions of Revolutionary Practice 1
RYSZARD WROCZYŃSKI — Problems of Organization of Educational Environment 15
MIRON KRAWCZYK — Investigations into the Results of Moral Education in Agricultural Schools 28

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JÓZEF PIETER — On the Reform of the System of Training Primary School Teachers 49
ANTONI LIPIŃSKI — On Training Teachers of Vocation for Vocational Schools 54

PEDAGOGICAL EXPERIENCES TESTS AND EXPERIMENTS

RYSZARD WIĘCKOWSKI — Search for Rational Organization of Pupil's Work During the Lesson 59

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Zygmunt Mysłakowski: Education of Man in Changing Society 65

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Pedagogical Periodicals . . . 70
STANISŁAW SZAJEK — Man, Work, Pedagogy 73
MIRON KRAWCZYK — Polish Pedagogical Books Abroad 78

HOME CHRONICLE

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — The Exhibition of Teaching Machines . . . 80

FOREIGN CHRONICLE

HENRYK SMARZYŃSKI — XXI International Congress of Modern School . 82
JÓZEF ZALEWSKI — IV World Conference FISE in Alger. 85

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

BOGDAN SUCHODOLSKI — Problem osobowości w warunkach rewolucyjnej praktyki 1
RYSZARD WROCZYŃSKI — Problemy organizowania środowiska wychowawczego 15
MIROŃ KRAWCZYK — Z badań nad wynikami wychowania moralnego w szkołach przysposobienia rolniczego 28

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF PIETER — Sprawa reformy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych 49
ANTONI LIPIŃSKI — W sprawie kształcenia nauczycieli zawodu dla zasadniczych szkół zawodowych 54

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD WIĘCKOWSKI — W poszukiwaniu racjonalnej organizacji pracy ucznia na lekcji 59

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Zygmunt Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności 65

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych 70
STANISŁAW SZAJEK — Człowiek — praca — pedagogika 73
MIRON KRAWCZYK — Polskie książki pedagogiczne za granicą 78

KRONIKA KRAJOWA

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — Wystawa maszyn uczących 80

KRONIKA ZAGRANICZNA

HENRYK SMARZYŃSKI — XXI Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej 82
JÓZEF ZALEWSKI — IV Światowa Konferencja FISE w Algierze 85

RUCH PEDAGOGICZNY

60 lat
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

5/6

ROK VII (XXXIX) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), *Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz* (sekr. red.), *Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński* (red. nacz.).

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. Wronia 23. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

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.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1965

Nakład 6239 + 150 egz. Ark. wyd. 12,6. Ark. druk. 8,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania 13. IX. 1965 r. Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 1981 - G-11

ROK VII (XXXIX) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1965 Nr 5/6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OD REDAKCJI

Numer niniejszy (podwójny — 5/6) Redakcja poświęca w całości rocznicowej problematyce 60-lecia Związku Nauczycielstwa Polskiego. Czytelnik nie znajdzie w nim systematycznej kroniki wydarzeń historycznych, jakie towarzyszyły nauczycielstwu związkowemu w kolejnych okresach rozwoju organizacji — od burzliwego roku 1905 i trwającej jeszcze niewoli narodu, poprzez okres międzywojenny, lata II wojny światowej i okupacji, okres 20-lecia w Polsce Ludowej po dzień dzisiejszy, ponieważ taką kronikę i jej wykładnię dać nam mogą tylko historycy oświaty w wyspecjalizowanych organach związkowych. Redakcja „Ruchu Pedagogicznego" podjęła natomiast zamiar przybliżenia Czytelnikowi tylko niektórych, wybranych rozdziałów dorobku pedagogicznego Związku. Nie mogliśmy z braku miejsca podjąć się omówienia wszystkich przejawów tej działalności. Obejmowała ona przecież bardziej lub mniej rozbudowaną w różnych okresach akcję wydawniczą (czasopiśmienniczą i książkową), kształcenie i samokształcenie, twórczą aktywność oświatowo-ustrojową i programowo-szkolną, pedagogiczne kontakty zagraniczne itp.

Uznaliśmy przeto, iż uczynimy słusznie, jeśli na łamach rocznicowego numeru *Ruchu Pedagogicznego* ukażemy przede wszystkim zasługi tych czasopism pedagogicznych, które w dziejach naszej organizacji odegrały najwybitniejszą rolę, torując drogę postępowi oświatowemu, podnosząc widomie poziom kultury pedagogicznej szerokich kręgów nauczycielstwa. Dlatego w numerze niniejszym piszemy o *Nowych Torach* z lat 1906—1914, o *Ruchu Pedagogicznym* od momentu jego powstania w 1912 roku do chwili obecnej, o 23-letnim okresie działalności *Pracy Szkolnej* i o wydawnictwach lewicy nauczycielskiej (*Nowych Torach*, *Miesięczniku Nauczycielskim* i in.). Nie byliśmy w stanie omówić w analogiczny sposób działalności innych czasopism pedagogicznych, psychologicznych i metodyczno-przedmiotowych, których dziś już nie ma, a które w swoim czasie, wychodząc pod egidą ZNP, odegrały wysoce pozytywną rolę.

Rzucamy również w numerze snop światła na inny tor pedagogicznej działalności Związku, a mianowicie: na zjazdy i kongresy pedagogiczne — od Sejmu Nauczycielskiego w 1919 roku do Zjazdu Oświatowego w roku 1957, które stanowiły cenny pomost między naukami pedagogicznymi a praktyką szkolną.

W odrębnym dziale numeru ukazujemy szereg postaci wybitnych pedagogów i psychologów, związanych z ruchem nauczycielskim i jego walką o postęp społeczny. Znów z braku miejsca nie mogliśmy ukazać wszystkich, historia ZNP liczy ich przecież dziesiątki i setki, przedstawiliśmy tylko, i to w sposób skrótowy, dorobek społeczny i naukowy Stefana Baleya, Antoniego Bolesława Dobrowolskiego, Mariana Falskiego, Marii Lipskiej-Librachowej, Zygmunta Mysłakowskiego, Mariana Odrzywolskiego, Henryka Rowida, Stefana Rudniańskiego, Stefanii Sempołowskiej i Władysława Spasowskiego. O Marii Grzegorzewskiej pisaliśmy już obszernie w numerze 6 z roku 1964, świadomie więc pominęliśmy Jej osobę w tym opracowaniu.

Działalność pedagogiczną Związku w latach II wojny światowej przypomnieliśmy za pośrednictwem książki Cz. Wycecha — „Z dziejów tajnej oświaty w latach 1939—1945", zamieszczając jej recenzję. Spodziewamy się, iż Czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* odniosą się ze zrozumieniem do inicjatywy Redakcji i że lektura ogłoszonych materiałów okaże się pożyteczna.

A R T Y K U Ł Y

MICHAŁ SZULKIN

DZIEJE CZASOPISMA PEDAGOGICZNEGO „NOWE TORY" 1906—1914

W dziejach ruchu nauczycielskiego szczególną rolę odegrały czasopisma pedagogiczne, które zespoliły rzesze nauczycielstwa w walce o demokratyzację szkolnictwa oraz spopularyzowały wśród szerokich kół nauczycielstwa postępowe teorie pedagogiczne.

W zaraniu powstania pierwszej polskiej organizacji nauczycielskiej, Polskiego Związku Nauczycielskiego, zrodził się także projekt wydawania czasopisma pedagogicznego. Niemal równocześnie z podjęciem starań o legalizację statutu Związku złożył Stanisław Kalinowski do komitetu cenzury przy generał-gubernatorze warszawskim podanie w dn. 4. VIII. 1905 roku w sprawie uzyskania zezwolenia na wydawanie czasopisma pt.: *Kwartalnik Pedagogiczny*. Załączony do podania plan projektowanego czasopisma podawał następujące jego działy: „1) artykuły naukowe poświęcone teorii i praktyce nauczania i wychowania, 2) dział krytyki i polemiki, poświęcony tym samym zagadnieniom, 3) kronika z życia szkolnego i sprawozdania o zjazdach, kongresach i wystawach u nas i za granicą w zakresie dotyczącym spraw pedagogicznych, 4) recenzje o książkach i czasopismach treści pedagogicznej, wydawanych u nas i za granicą, 5) dział bibliograficzny, 6) ogłoszenia dotyczące wydawnictw naukowych i pedagogicznych" [1].

Mimo przychylnej opinii, jakiej udzielił o osobie redaktora warszawski oberpolicmajster, Stanisław Kalinowski nie uzyskał jeszcze zezwolenia na projektowane wydawanie *Kwartalnika Pedagogicznego*. Ponowne starania podjął Kalinowski na jesieni 1905 roku, kiedy wydarzenia rewolucyjne umożliwiły rozpoczęcie wydawania czasopisma pedagogicznego. Pierwszy numer czasopisma pedagogicznego *Nowe Tory* z wydrukowaną datą: „styczeń 1906 r." ukazał się w końcu lutego i był podpisany przez St. Kalinowskiego, jako redaktora i wydawcę. Zawierał dłuższy artykuł redakcyjny, w którym czytamy, co następuje: „Dzisiejsza doba, o której nikt już nie wątpi, że w życiu naszego narodu stanowi epokowej doniosłości przełom, zaznacza się również nieomal żywiołowym, namiętnym dążeniem do głęboko sięgających reform wychowawczych, głębszych może niż te, jakie gdziekolwiek poprzednio dokonane zostały. Ruch rewolucyjny zwró-

[1] Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie. Sygnatura: KGG nr 103232.

cił się u nas bezpośrednio przeciw szkole i przeciw jej znienawidzonym tradycjom, to jest przeciw tym przemożnym potęgom, które wszędzie i zawsze hamowały urzeczywistnienie w życiu idei głoszonych przez najznakomitszych reformatorów wychowania (...) Aby dzieło wychowania pchnąć na nowe tory, potrzeba nie tylko silnych ramion, ale bystrych umysłów, nie tylko tych, co drogę budują, lecz i tych, co jej zakreślają kierunek. Trzeba znaleźć punkt wyjścia i cel wyznaczyć. Wychowania nie można oddzielić od życia, zasad wychowawczych od zasad ogólnożyciowych (...). Tylko przez życie kształcić się można dla życia, wychowanie powinno być przygotowaniem do życia, nie zaś przygotowaniem do egzaminu (...) Przywrócenie związku między nauką i życiem jest jednym z głównych zadań nowoczesnego wychowania" [2].

Artykuł redakcyjny zamieszczony w numerze 1 *Nowych Torów* zawierał śmiałe i odważne myśli dotyczące nowego wychowania i powiązania szkoły z rewolucyjnymi przemianami społecznymi. Wzywał całe nauczycielstwo polskie do skupienia się pod sztandarami postępu i rewolucji, wskazując, że „tylko tym młodzież ufać może, którzy idą przed nią, jak słup ognisty przez pustynię, a nie za nią, jak pasterz trzodę pędzący". Artykuł był próbą rozrachunku z przeszłością, a jednocześnie wskazywał na jasne perspektywy przyszłości całego świata i Polski.

Czasopismo pedagogiczne *Nowe Tory*, będące organem Polskiego Związku Nauczycielskiego, skupiło wszystkich interesujących się sprawami wychowawczymi, a wśród nich także wybitnych pedagogów i psychologów. We wspomnianym numerze pierwszym ukazały się artykuły: A Szycówny „Z postępów psychologii dziecka w ostatnich latach", W. Nałkowskiego „System nauczania geografii i jej znaczenie kształcące", Wł. Weychert (Szymanowskiej) „O wykładzie języka polskiego", H. Willman-Grabowskiej „O potrzebie biblioteki szkolnej i nauczycielskiej" i in.

W artykule Stefanii Sempołowskiej pt. „O udziale młodzieży w radach pedagogicznych" wysunięte zostały następujące zalecenia: „W szkole nowej uczniowie nie mogą być rządzeni, nauczyciel może tylko kierować nimi na mocy zdobytego zaufania, z góry narzucone prawa zastąpić muszą postanowienia powzięte przez społeczność szkolną, tj. przez nauczycieli i młodzież. W tym celu do stanowienia praw szkolnych ucząca się młodzież dopuszczoną być musi, musi wziąć udział w radach szkolnych, a wtedy będziemy mogli od niej żądać, aby stosowała się do uchwalonych postanowień" [3].

To dyskusyjne zagadnienie wysunęła Sempołowska w trosce o poprawę istniejących stosunków w szkole. Wynikało ono z nowych kierunków w ówczesnej pedagogice i odpowiadało podejmowanym w niektórych szkołach polskich próbom. Redakcja zamieszczając artykuł Sempołowskiej

[2] *Nowe Tory* 1906, nr 1, s. 1—2, 3 i 9.
[3] *Nowe Tory* 1906, nr 1, s. 35.

zauważyła w przypisie: „Zaznaczamy z radością, że ostatnimi czasy w jednej ze szkół tutejszych, jednocześnie, a niezależnie od siebie w gronie zarówno wykładających, jak słuchaczy, powstała ta sama myśl. Skutkiem tego odbyło się w szkole zebranie przedstawicieli ciała pedagogicznego i młodzieży, na którym powzięte zostały *pierwsze wspólne uchwały* w pewnej poszczególnej kwestii pedagogicznej. Niewątpliwie jest to pierwszy wyłom w tym murze, który dzielił dotąd obce sobie światy" [4].

Począwszy od nru 1 *Nowe Tory* zamieszczały recenzje i sprawozdania z wydawnictw pedagogicznych polskich i obcych oraz bibliografię. Zamieszczając recenzję broszury J. Unszlicht-Bernsteinowej pt. „Przebłyski nowych form wychowawczych", recenzent M. K. pisał: „Szkoła współczesna jest złą na wszystkich swoich szczeblach (...) Istniejące obecnie nieliczne szkoły wzorowe tym się różnią od przeciętnego typu szkoły średniej, że wprowadzają u siebie właśnie pierwiastek wychowawczy i dążą do harmonijnego rozwijania wszystkich władz ciała i ducha swych wychowańców (...) Być może, że postęp w szkolnictwie wyrazi się w przyszłości w zorganizowaniu oświaty na drodze szeroko pojętego samouctwa" [5].

Nowe Tory uwzględniały w szerokim wachlarzu problematyki pedagogicznej również historię wychowania i dzieje postępowej oświaty polskiej. W artykule pt. „Komisja Edukacyjna a chwila dzisiejsza" Michał Kreczmar pisze: „Komisja Edukacyjna powstała w okresie przewrotu umysłowego jako wyrazicielka nowych potrzeb kulturalnych, nie mogących znaleźć zaspokojenia w ówczesnym szkolnictwie (...) Założyciele zaraz na wstępie jaskrawo zaznaczyli swe stanowisko, podkreślając świecki charakter przyszłej instytucji i wyjmując ją spod wszelkiej kontroli duchowej (...) Zaraz na wstępie stwierdza ona czynnie, że nie ma zamiaru krępować się tradycjami zacofanej przeszłości; zaraz też na wstępie napotkała olbrzymie trudności ze strony tych, którzy ślepo przywiązani byli do tradycji jezuickich i gotowi wystąpić do walki z wolnomyślnymi (...) Naszym zdaniem Ustawy Komisji nie są i nie mogą być formułą dzisiejszych potrzeb w zakresie szkolnictwa, a sama ona nie może być dla nas wzorem absolutnym. Zbyt wiele czasu upłynęło, zbyt głębokie zmiany zaszły w naszych stosunkach społecznych. Nowe warunki stworzyły i stwarzają wciąż nowe potrzeby, nowe ideały, znacznie dalej idące, niż te, do których urzeczywistnienia dążyli postępowcy w. XVIII" [6].

Artykuł M. Kreczmara był jedną z pierwszych prób historycznej analizy tradycji wychowawczych w związku z przemianami społecznymi i gospodarczymi, w związku ze zmianą formacji społeczno-gospodarczych.

Postępowy charakter czasopisma *Nowe Tory* zaznaczył się w doborze tematyki artykułów i w tym, że nie pomijano problematyki politycznej, tak wówczas aktualnej w związku z wydarzeniami rewolucyjnymi.

[4] *Nowe Tory* 1906, nr 1, s. 40.
[5] *Nowe Tory* 1906, nr 1, s. 93.
[6] *Nowe Tory* 1906, nr 2, s. 102—103 i 107.

Iza Moszczeńska w artykule pt. „Polityka w wychowaniu" pisała: „Rozpowszechnienie i demokratyzacja oświaty, uprzystępnienie jej dla jak najszerszych warstw nie dadzą się dokonać inaczej jak drogą akcji politycznej (...) Przekonani, że wychowanie ma być przygotowaniem do życia, mamy obowiązek zbadać, jaką rolę gra polityka w życiu i, odpowiednio do wyniku naszych badań, wyznaczyć jej miejsce w wychowaniu. Jeżeli zaś dojdziemy do wniosku, że etyczna wartość politycznych kierunków zależy od etycznej wartości politycznie działających jednostek, wolno nam pochlebiać sobie, że przez uszlachetnienie młodych pokoleń zdołamy uszlachetnić życie polityczne narodu. Człowiek żyjący w zrzeszonej gromadzie w zorganizowanym społeczeństwie — czy chce, czy nie chce, czy wie o tym, czy nie wie — zawsze jest czynnikiem politycznym. Przez swą bierność, apatię, nieświadomość staje się czynnikiem politycznego bezwładu i zastoju, martwym przedmiotem politycznym eksperymentów dla obcych mu dążeniami grup lub jednostek, przez swój świadomy i własnowolny współudział — czynnikiem życia, ruchu, rozwoju (...) My jednak, dla których umieć rozkazywać i umieć słuchać dawno już przestało być ideałem moralnego wychowania, którzy nie uznajemy podziału społeczeństwa na rozkazującą i słuchającą klasę, przygotowując młodzież do życia musimy się liczyć również z obowiązkiem przygotowania jej do życia politycznego, to jest czynić to, czego do tej pory nie czyniono wcale" [7].

Te interesujące rozważania wybitnego i wówczas postępowego pedagoga polskiego zasługują na uwagę, gdyż były wynikiem dłuższych dyskusji wśród postępowego nauczycielstwa polskiego i nie utraciły bynajmniej na aktualności, mimo zmienionych warunków społeczno-politycznych.

Bliskim współpracownikiem, a później i współredaktorem *Nowych Torów* była Aniela Szycówna, uczennica J. Wł. Dawida i autorka wielu prac pedagogicznych i psychologicznych. W kilku kolejnych numerach czasopisma A. Szycówna zamieściła dłuższy artykuł pt. „Szkoła ludowa w Europie Zachodniej i Galicji", podając informację o sytuacji szkoły początkowej w Prusach, Szwajcarii, Norwegii, Francji, Anglii, Austrii i in. krajach. Szycówna pisała: „Szkoła elementarna, w pojęciu pedagogów nowożytnych, winna być (...) najważniejszym zakładem ogólnie kształcącym, tj. ma dawać podstawy wiedzy i ćwiczyć władze umysłowe, widząc w każdym dziecku przede wszystkim przyszłego człowieka i obywatela kraju. Pojęcie to jest jednak zupełnie obce dawnemu szkolnictwu, a nawet wielu ustawom współczesnym, które inaczej określają cel szkoły elementarnej (...) Prócz programu nauki ustawodawstwo szkolne określa zwykle ilość szkół początkowych, które powinny być założone (...) Założyć w kraju dostateczną liczbę szkół tak, aby cała jego ludność miała dostęp do źródeł oświaty, a nadto urządzić te szkoły zgodnie z wymaganiami współczesnej pedagogiki — to dzieło, które wymaga nie tylko pracy,

[7] *Nowe Tory* 1906, nr 2, s. 113—114 i 115.

lecz i kosztów niemałych (...) Łatwo więc zrozumieć, że w miarę zwiększającej się świadomości społeczeństwa co do doniosłego znaczenia szkoły początkowej zmieniają się równolegle poglądy na stanowisko i stopień wykształcenia nauczycieli" [8].

Niewątpliwą zasługą *Nowych Torów* było zajęcie zdecydowanego stanowiska w sprawie zasadniczej, jaką była świeckość szkoły polskiej. W kilku artykułach różnych autorów naświetlono złożoną problematykę szkoły świeckiej w różnych krajach europejskich, a w szczególności we Francji. Redakcja czasopisma zajęła zdecydowanie negatywne stanowisko w sprawie nauczania religii w szkole. Było to stanowisko jasne i bezkompromisowe, konsekwentnie broniące świeckości szkoły polskiej zarówno w treści artykułów, jak i w notatkach informacyjnych, sprawozdaniach i recenzjach. Problem ten należał do najczęściej dyskutowanych w ówczesnym czasopiśmiennictwie i literaturze pedagogicznej.

W zasadniczym artykule pt. „Religia w szkole" pisano: „Wykład religii jest niestety i u nas pierwoźródłem przeobrażenia się pedagogiki szkolnej w system karny, miłości w surowość, szczerości w obłudę, a zaufania w stosunek otwarcie lub po kryjomo wrogi pomiędzy uczniami a szkołą. Sprzeczność tego wykładu z wytycznymi wykładów innych, a zwłaszcza przyrodoznawstwa wcześnie budzi w młodzieży sceptycyzm, a obowiązkowość spotykanych ze sceptycyzmem wykładów i przymus do praktyk, które utraciły swój urok, stają się źródłem wrogiego stosunku względem szkoły — stosunku, który już dość szeroko ujawnił się w dobie ostatniej (...) Tak tedy szkolna nauka religii chybia swego celu trojako: 1) niweczy możliwość pedagogicznego oddziaływania szkoły na młodzież na podstawie szczerości i zaufania, a więc znosi podstawy wychowania w szkole; 2) szczepi religijność formalnie i powierzchownie, czysto formułkowo, tak że rezultat osiągany nie na miano religijności, lecz jej udawania zasługuje, 3) szczepi moralność pierwotną lub karierowiczowsko-służalczą i faryzeuszowsko-jezuicką, zamiast etyki odpowiadającej duchowi czasu" [9].

W związku z tym stanowiskiem czasopismo *Nowe Tory* i działalność organizacyjna Polskiego Związku Nauczycielskiego napotkały ze strony duchowieństwa i reakcyjnej części ówczesnego społeczeństwa polskiego systematyczną i nie przebierającą w środkach akcję szkalującą.

Problem świeckości szkoły polskiej stał się w tym okresie probierzem i linią podziału, wyraźnie występującą między postępową myślą pedagogiczną i postępową częścią nauczycielstwa polskiego a wsteczną ideologią i reakcyjną częścią nauczycielstwa, stał się też owym przysłowiowym papierkiem lakmusowym, zabarwiającym we właściwy kolor ideologię pedagogiczną.

[8] *Nowe Tory* 1906, nr 2, s. 158, nr 3, s. 225 i nr 4, s. 346.
[9] *Nowe Tory* 1906, nr 3, s. 264 i 270, 271.

Problem ten był też szeroko dyskutowany zarówno wśród nauczycieli zrzeszonych w Polskim Związku Nauczycielskim, jak i znajdujących się poza organizacjami. Na wiecach i zebraniach nauczycielskich poruszono te zagadnienia i uchwalano rezolucje domagające się „nieobowiązkowej nauki religii" [10].

Na łamach czasopisma *Nowe Tory* rozpatrzona była bogata i różnorodna problematyka pedagogiczna. Żywą dyskusję wzbudził problem ocen szkolnych i promocji, który zawsze wywoływał rozbieżności wśród dyskutantów. Na międzynarodowych kongresach pedagogicznych, gdzie te kwestie były szeroko omawiane, dochodziło do polaryzacji stanowisk.

Natalia Zweigbaumowa w swym artykule pt. „Drugoroczniak" pisała: „Drugoroczniak nie staje się ani zdolniejszym, ani pojętniejszym, ani pilniejszym, ani nawet bogatszym w wiedzę, chociaż po dwakroć wysłuchał tego samego kursu nauki (...) Niełatwo określić i znaleźć właściwą ocenę umysłowości danego dziecka, trudniej orzec, ile z nauk sobie przyswoiło, a jeszcze trudniej dowieść, że nic nie skorzystało, i ze spokojnym sumieniem skazać je na to, by dosłownie uczyło się po raz drugi tego wszystkiego, nad czym już w roku poprzednim ślęczało. Boć przecież każdy uczeń średnio uzdolniony pojmuje lepiej jedne nauki niż inne; kombinacje mogą tu być najrozmaitsze. Gdy zaś wszystkich przedmiotów musi się uczyć po raz wtóry, wtedy nauka staje się nudną, jednostajną, złem koniecznym i pożytku z niej żadnego (...) Nauczyciel niech się tylko stara, aby wykład jego był zajmujący, jasny i prosty, niech szuka sposobów utrwalenia w umysłach tego, co wyłożył" [11].

Polemizując z tym stanowiskiem Iza Moszczeńska pisała: „Pewien zasób ogólnego elementarnego wykształcenia jest niezbędny każdemu kulturalnemu człowiekowi i tego nie wolno nam żadnego dziecka pozbawiać w chęci jak najszybszego przepędzenia go przez wszystkie klasy" [12].

Niektórzy dyskutanci, wypowiadając się za zniesieniem stopni w szkole, twierdzili, że mogą one stanowić „zaporę w pedagogice szkolnej" [13]. Zabierająca głos w tej dyskusji Aniela Szycówna, powołując się na dotychczasowe badania, pisała: „Cały system oparty na stopniach, cenzurach, egzaminach, które nie dają żadnej realnej oceny ucznia, ale bardzo skutecznie mącą mu spokój i w dzień, i w nocy, rujnują zdrowie, szarpią nerwy, wypaczają charakter przez nasiona karierowiczowstwa, a ostatecznie przytępiają umysł, czyniąc z tego narzędzia myśli skrzynię bezładnych i często bezwartościowych wiadomości i wiadomostek" [14].

Mimo różnicy zdań dyskutanci zabierający głos na łamach *Nowych Torów* zgadzali się w niektórych sprawach, wskazując na „demoralizujący

[10] AGAD — Sygn. KGG nr 103720.
[11] *Nowe Tory* 1906, nr 10, s. 978—979 i 986.
[12] *Nowe Tory* 1907, nr 3, s. 267.
[13] *Nowe Tory* 1907, nr 3, s. 268.
[14] *Nowe Tory* 1907, nr 1, s. 19.

wpływ stopni w ogóle", i wyrażali zgodny pogląd, że „nauczyciele powinni przez częste zapytywanie dzieci w ciągu roku dojść do słusznej oceny ich postępów naukowych — bez uciekania się do mechanicznych podziałek na podstawie rzadkich, przypadkowych odpowiedzi" [15]. Charakteryzuje tę ciekawą i nie pozbawioną aktualnego wydźwięku dyskusję krytyczna postawa wobec wszystkich pozostałości po dawnej szkole z jej systemem organizacyjnym, sposobami oceny wiadomości uczniów, założeniami wychowawczymi itp. Należy pamiętać, że dyskusja ta toczyła się pod bezpośrednim oddziaływaniem teorii „swobodnego wychowania". W zakończeniu wypowiedzi dyskusyjnych słusznie podkreślano: „Postęp w pedagogii może być tylko rezultatem rzeczowej, na znajomości rzeczy opartej dyskusji, zmierzającej do zapewnienia najlepszych warunków rozwoju i postępu naszym wychowańcom" [16].

Szczera troska o dobro szkoły polskiej, o wysokie wyniki nauczania i wychowania w nowej szkole, o pracę samodzielną ucznia i właściwą organizację zespołu uczniowskiego na zasadach samorządności — oto najbardziej charakterystyczne momenty tej dyskusji, którą redakcja *Nowych Torów* uznała „na razie za wyczerpaną".

Inne podstawowe zagadnienia wysunął Władysław Kozłowski w swym artykule pt. „Synteza w wykształceniu szkolnym", stwierdzając, że „szkoła średnia nie powinna być tylko przygotowaniem do szkoły wyższej, lecz sama sobie celem; musi mieć zamknięty i wykończony plan wykształcenia pewnego poziomu. Wykształcenie to naturalnie może stanowić odpowiednie (a nawet lepsze niż dziś) przygotowanie do studiów wyższych lub samouctwa w wyższym zakresie; ale program szkolny nie powinien być tak ułożony, aby koniecznie tego uzupełnienia wymagał, aby bez niego był czymś niedoskonałym i niewykończonym" [17]. Kozłowski w swej krytyce programów szkolnych twierdził, że „szkoła dzisiejsza jest niezsyntezowaną encyklopedią wiadomości początkowych". Wysunął nową koncepcję programową, w której jako „cel wykształcenia uważać będziemy wyrobienie poglądu na świat, uzdolniającego do lepszego zrozumienia rzeczywistości i wytknięcia sobie dróg postępowania" [18].

Autor artykułu wypowiadał się za takim układem programu szkolnego, aby całokształt przedmiotów wykładanych w szkole średniej, zarówno cyklu humanistycznego, jak i matematyczno-przyrodniczego, wysuwał cele światopoglądowe. Ponadto Kozłowski domagał się zmian w formie wykładania poszczególnych przedmiotów oraz uzupełnienia programu szkolnego przez dodanie nowych przedmiotów szkolnych, koniecznych w wykształceniu ogólnym. Słusznie Kozłowski podnosił znaczenie samokształcenia uczniów, czytania przez nich książek naukowo-popularnych,

[15] *Nowe Tory* 1907, nr 4, s. 415.
[16] *Nowe Tory* 1907, nr 4, s. 421.
[17] *Nowe Tory* 1960, nr 6 s. 551.
[18] *Nowe Tory* 1906, nr 6, s. 555.

które poważnie rozwinęło się w uczniowskich kółkach samokształceniowych w przededniu rewolucji 1905 roku.

„Zadaniem (...) wykształcenia — pisał Kozłowski — jest przyswojenie poglądów i wyników ogólnych wiedzy, spojenie ich w pewną harmonijną całość (...) Nauką syntezy, nauką zmierzającą ku spojeniu w jednolity pogląd na świat krytycznie przetopionych wyników, zdobytych przez poszczególne gałęzie wiedzy, jest filozofia. Wprowadzenie filozofii do wykształcenia szkolnego jest już faktem dokonanym w wielu krajach" [19]. Kozłowski słusznie domagał się wprowadzenia do programu szkolnego propedeutyki filozofii i, aczkolwiek nie stał na stanowisku materializmu dialektycznego, opracowany przezeń program szczegółowy oparty był na założeniach filozofii materialistycznej.

Zagadnieniu temu poświęcił również artykuł „O zadaniach nauki i nauczania" redaktor *Nowych Torów* i prezes Polskiego Związku Nauczycielstwa, Stanisław Kalinowski. „Sądzę — pisał on — że o ile mowa o tzw. kształceniu ogólnym, daje się tu wypowiedzieć następujące twierdzenie: celem takiego kształcenia jest: 1) nauczanie człowieka myśleć; 2) nauczanie go mówić, a co za tym idzie — pisać; 3) danie mu zapasu najważniejszych wiadomości jako pewnego materiału myślowego, który jest niezbędny w życiu codziennym. O tym, co za najważniejsze uważać należy, decyduje stan obecny kultury danego społeczeństwa. Co do rozmaitych stopni wykształcenia (niższego, średniego, wyższego) różnice powinny być tylko ilościowe, nie zaś jakościowe. Oddzielnej nauki myślenia i mówienia nie ma; nauczyć człowieka myśleć i mówić mogą nauki poszczególne, jeżeli będą właściwie traktowane; słowem, dwa pierwsze zadania mogą i powinny być osiągnięte przy wypełnianiu trzeciego" [20].

Kalinowski słusznie domagał się powiązania programu szkolnego z rozwojem nauki i osiągnięciami techniki, wskazywał na to, że wytworzy to ściślejszą więź szkoły z życiem i przyczyni się do wytworzenia u młodzieży podstaw światopoglądu naukowego. Problematykę tę podjęła również Stefania Sempołowska we wnikliwym artykule pt. „Wczoraj i jutro w wychowaniu", pisząc: „Młodzież musi znać »wczoraj«, aby rozumiała »dziś«, ale czcić powinna nie przeszłość, lecz bohaterskie objawy myśli i uczuć ludzkich, które pchały świat naprzód; pamiętając, że każdy z nich był swojego czasu wyrazem idei — jutra lepszego. Usiłowaniem wychowawcy powinno być, aby młodzież żyła życiem własnym; kochała, pragnęła osiągnąć nie bezpowrotnie minione wczoraj — ale jasne, świetne jutro, w które idzie" [21]. Nawiązując do dyskusji wśród nauczycielstwa polskiego, Sempołowska wypowiada się zdecydowanie za nowym ideałem wychowawczym, za nowymi postępowymi treściami nauczania i wychowania.

[19] *Nowe Tory* 1906, nr 6, s. 559 i 561.
[20] *Nowe Tory* 1907, nr 10, s. 406.
[21] *Nowe Tory* 1906, nr 7, s. 695.

W dyskusji podjętej na zebraniach Polskiego Związku Nauczycielskiego i na łamach *Nowych Torów* poruszano szeroki wachlarz zagadnień pedagogicznych w związku z wydarzeniami rewolucyjnymi i kryzysem dawnej szkoły. Oświetlano nowe metody pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, nowe metody nauczania: języka polskiego (Wł. Weychert-Szymanowska) w art. „O wykładzie języka polskiego", historii (K. Kalksteinówna: „Zadanie historii ojczystego kraju w szkole elementarnej", I. Moszczeńska: „Jak nie należy uczyć historii" 1906), geografii (A. Sujkowski: „Z powodu wykładu geografii", W. Nałkowski „Objaw reakcji na polu geografii szkolnej", „W kwestii szkolnego planu geografii"), przyrody (K. Czerwiński: „Projekt programu nauczania przyrody w średnich zakładach naukowych"), rysunków (K. Biske: „W kwestii zreformowania nauki rysunków w szkole średniej") i in.

Dużą zasługą Polskiego Związku Nauczycielskiego i jego organu pedagogicznego, *Nowe Tory*, było podjęcie zdecydowanej walki o prawa zawodowe nauczycieli przeciwko nadmiernemu przeciążeniu nauczycielstwa i niewystarczającemu uposażeniu. Specjalnie opracowany i wydrukowany w *Nowych Torach* kwestionariusz w sprawie warunków materialnych pracy nauczycielskiej poprzedzony został uwagami redakcyjnymi następującej treści: „Spośród licznych zawodów inteligenckich zawód nauczycielski zajmuje bezwarunkowo pod względem materialnym stanowisko upośledzone. W pocie czoła pracuje nauczyciel na kawałek chleba, dopóki mu zdrowie i siły służą; wobec choroby, nieszczęścia lub starości stoi zupełnie bezradny. Nadmierna praca zarobkowa nie daje możności należytego pełnienia trudnej, a tak doniosłej służby społecznej, nie pozwala również nauczycielowi na rozwijanie swego umysłu, na oddziaływanie na rozwój obranej gałęzi wiedzy i pracy" [22]. Zebrane dane pozwoliły stwierdzić, że dzień pracy nauczycielskiej dosięga 9, a nawet niekiedy 12 godzin pracy w niekorzystnych warunkach bez zapewnionego urlopu i opieki zdrowotnej. Szczególne znaczenie miał wówczas, w związku z rozwojem sieci szkolnictwa elementarnego, problem kształcenia nauczycieli szkół początkowych. Wydawnictwa pedagogiczne rozpatrywały ten problem w różnych aspektach ówczesnej sytuacji szkolnictwa początkowego oraz nowszych prądów w zakresie kształcenia nauczycieli. *Nowe Tory* zajęły zdecydowaną pozycję, broniąc interesów szkolnictwa ludowego i domagając się należytego kształcenia nauczycieli. D. Żółtkowski w dłuższym artykule pt. „O kształceniu nauczycieli szkół początkowych" stwierdzał, co następuje: „W Królestwie Polskim mamy obecnie zaledwie kilka seminariów nauczycielskich. Nie czynią one zadość potrzebie nawet i dziś, tzn. że kształcą za mało nauczycieli, czego dowodem służyć może fakt nieobsadzenia wielu posad nauczycielskich i niefunkcjonowania z tego powodu wielu szkółek (...) Jeżeli zatem dziś stwierdzić można brak nauczy-

[22] *Nowe Tory* 1906, nr 2, s. 187 i 189.

cieli, to w przyszłości, gdy liczba szkółek dziesięciokrotnie wzrośnie, brak ów stanie się dziesięć razy większy" [23].

Żółtkowski poddawał krytyce dotychczasowe sposoby kształcenia nauczycieli, wskazując na to, że „wielu wybitnych pedagogów europejskich jest tego zdania, że aspiranci do stanu nauczycielskiego nie tylko mogą, lecz mają obowiązek posiąść wykształcenie wyższe, uniwersyteckie, a to dla zdobycia szerszego światopoglądu, jak i dla przyswojenia sobie nauk (głównie psychologii fizjologicznej i psychologii dziecka) w znaczeniu *fachowym* niezbędnych" [24]. Te uwagi świadczą niewątpliwie o dalekosiężności postępowej myśli pedagogicznej autora.

Nowe Tory referując zagraniczne wydawnictwa pedagogiczne i zamieszczając sprawozdania z międzynarodowych kongresów pedagogicznych poświęciły dużo miejsca sprawie kształcenia nauczycieli. *Nowe Tory* prowadziły też systematyczny dział poświęcony ocenom podręczników szkolnych i pomocy szkolnych, omawiając krytycznie podręczniki najwybitniejszych nawet autorów. Tak na przykład, na marginesie krytycznej oceny podręcznika historii nowożytnej Tadeusza Korzona, I. Moszczeńska pisała: „W szczególności specjaliści tego rodzaju jak profesor Korzon wpadają zwykle w ten błąd, że gubią się w szczegółach, które mogą być cenne dla nich jako drobne przyczynki, rzucające promyki światła na badane fakty, ale są absolutnie pozbawione znaczenia w wykształceniu ogólnym, w którym każda nauka stanowi tylko środek rozszerzenia umysłowego horyzontu w pewnym kierunku i ćwiczenie w logicznym myśleniu o pewnych grupach zjawisk. Niepodobna wymagać od uczniów i uczennic przyswojenia sobie i spamiętania tych wszystkich faktów i faktcików, które zbadał i poznał historyk" [25].

W wypowiedzi dyskusyjnej na temat podręczników szkolnych znany pedagog, S. Łaganowski, pisał: „Środek ciężkości nauczania spoczywa nie na pracy klasowej, ale na pracy pozaszkolnej, domowej, na wykuwaniu z podręczników zadanych lekcji (...) Uznano, że istniejące podręczniki są przeważnie za rozwlekłe, zawierają za dużo zbyt szczegółowych opisów, zbyt obszernych wyjaśnień, dowodzeń i rozumowań" [26].

Na temat ówczesnych programów i podręczników matematyki dr Margulies pisał: „Obecny wykład arytmetyki, nie odpowiadający siłom umysłowym większości młodzieży, przeczy wymaganiom racjonalnej pedagogiki i jako taki winien być usunięty (...) Przy poglądowej metodzie wykładu arytmetyki uczący się znajduje znacznie więcej warunków dla rozwoju samodzielności" [27].

Te i inne wypowiedzi krytyczne dotyczące programów i podręczników

[23] *Nowe Tory* 1906, nr 8, s. 764—765.
[24] *Nowe Tory* 1906, nr 8, s. 768.
[25] *Nowe Tory* 1906, nr 10, s. 990.
[26] *Nowe Tory* 1906, nr 7, s. 710—711.
[27] *Nowe Tory* 1906, nr 9, s. 342—343.

szkolnych wskazują na wysoki poziom dyskusji i świadczą również o wnikliwym podejściu recenzentów do tych trudnych zagadnień.

Na wznoszącej się fali ruchu rewolucyjnego rozwijał swą działalność Polski Związek Nauczycielski. W tych warunkach ukształtował się też postępowy i rewolucyjny charakter jego organu, *Nowe Tory*. Pismo to stało się prawdziwą kuźnią postępowej pedagogiki polskiej. Historyczną zasługą *Nowych Torów* było śmiałe spojrzenie w przyszłość i skrystalizowanie nowego ideału wychowawczego wolnej szkoły polskiej.

Upadek rewolucji 1905—1907 roku przyczynił się, choć może nie od razu, do osłabienia tego żywego tętna pracy pedagogicznej. W roku 1908 redakcję czasopisma *Nowe Tory* objął Jan Michalski (w komitecie redakcyjnym nadal pozostawał Stanisław Kalinowski). Artykuł redakcyjny zapowiadał: „Zmiana redakcji, tj. inne nazwisko redaktora odpowiedzialnego pisma, ale nie zmiana kierunku. Ta sama idea przewodnia, te same hasła, ten sam program — oto, co czytelnik znajdzie (...) Dążeniem naszym będzie nie tylko skorzystać umiejętnie z doświadczenia dwóch lat poprzednich, ale świadomie pracować nad dalszym rozwojem pisma (...) Wierzymy, że współdziałanie redakcji z czytelnikami samą siłą rzeczy musi się wytworzyć, więc silni tą wiarą idziemy śmiało w chwili smutnej i ciężkiej" [28].

Upadek ruchu rewolucyjnego zaznaczył się niebawem wyraźnie na odcinku oświatowym i szkolnym. Wzmogły się wpływy reakcyjne w szkolnictwie, wprowadzono do szkół obowiązkowe praktyki religijne i usuwano postępowych nauczycieli. Przeciwstawiając się tym poczynaniom *Nowe Tory* pisały: „Ze stanowiska pedagogicznego tego rodzaju postępowanie nie może być nazwane inaczej, tylko szerzeniem demoralizacji" [29].

Uważna lektura następnych roczników *Nowych Torów*, począwszy od roku 1908, świadczy niewątpliwie o pewnych zmianach, które zaszły w czasopiśmie być może i pod wpływem obostrzającej się cenzury. Wprawdzie czasopismo *Nowe Tory* nadal zachowało swój wysoki poziom i postępowy charakter, ale straciło swój dotychczasowy, bojowy charakter. Na łamach czasopisma w roku 1908 ukazały się wartościowe artykuły następujących autorów: Anieli Szycówny: „Mowa dziecka", „Rysunki dziecięce" i „Reforma szkolna w Galicji"; J. Joteyko: „O pracowniach psychologicznych" i in. Ukazał się ciekawy artykuł Bolesława Rozstańskiego pt. „Wychowanie młodzieży według L. Tołstoja". Podjęto również na łamach *Nowych Torów* problematykę pedagogiki specjalnej, zamieszczając pracę D. Zylberowej pt. „Słabi umysłowo i ich kształcenie".

Chmury reakcji coraz bardziej przesłaniały widnokrąg, w kraju wzmagała się reakcja, zwiększały się prześladowania działaczy postępowego ruchu nauczycielskiego. „Dążąc ku przewodnim ideałom postępu i wycho-

[28] *Nowe Tory* 1908, nr 1, s. 1—2.
[29] *Nowe Tory* 1908, nr 4, s. 349.

wania — czytamy w artykule redakcyjnym tego okresu — idziemy wśród przesłaniających widnokrąg chmur reakcji: zachwiane i uszczuplone stanowisko szkoły polskiej, pozamykane instytucje oświatowe, a w samym społeczeństwie wzmożenie zarówno wyraźnego wstecznictwa, jak odbierającej siłę do czynu apatii i obojętności" [30].

Postępowa myśl pedagogiczna negując ówczesną teraźniejszość sięgała do przyszłości. Natalia Iwanowska w artykule pt. „Szkoły przyszłości" pisała: „Człowiek wychowany przez szkołę przyszłości odrzuci precz od siebie płytkie antagonizmy, ordynarne swary o tłustszy kąsek. Jego potężny umysł zapragnie wydrzeć kosmicznej potędze wszystkie jej tajemnice" [31]. Redakcja *Nowych Torów*, utrzymując kontakt z postępowymi ośrodkami ruchu pedagogicznego za granicą, zamieściła w tłumaczeniu polskim ciekawy artykuł znanego hiszpańskiego pedagoga, F. Ferrera, pt. „Odrodzenie przez szkołę", w którym czytamy: „Sfery rządzące rozumieją lepiej niż ktokolwiek inny, że przyszłość należy do tego, kto ma w ręku szkołę, toteż starają się ogarniać szkołę, wywierać na nią coraz silniejsze wpływy (...). Dziś niemożliwym jest, aby lud pozostał ciemnym, musi być oświeconym (...) Uczeni teoretycy (w dziedzinie psychologii i pedagogiki) mało troszczący się o ogólne idee społeczne, o społeczne znaczenie wychowania, jeśli nawet z całym zapałem poszukują nowych prawd naukowych, usuwając się jednocześnie od wszystkiego, co bezpośrednio nie dotyczy ich pracy, ich studiów — nie stworzą nowej szkoły, nie wychowają nowych ludzi" [32]. W ten sposób nawiązywała redakcja *Nowych Torów* bezpośrednie kontakty z Międzynarodwą Ligą Racjonalnego Wychowania Dziecka i jej wydawnictwem, redagowanym przez F. Ferrera pt. „L'ecole ranevée", wychodzącym w Brukseli.

Oddziaływanie ideologii marksistowskiej zaznaczyło się wyraźnie na łamach *Nowych Torów* nawet w okresie po upadku ruchu rewolucyjnego. „Na całej przestrzeni dziejowej; gdy władza znajdowała się w rękach króla, szlachty lub duchowieństwa — pisał dr Margulies w artykule zatytułowanym „Szkoła i życie" — szkoła zawsze i wszędzie była wyrazicielką interesów władzy, panów, kleru, a w swej treści zawsze była urzędową, czyli biurokratyczną, szlachecką i klerykalną (...) Dążności wolnościowe doby ostatniej musiały i muszą odbić się na szkole" [33].

Żywo reagowały *Nowe Tory* na wszelkie przejawy ruchu pedagogicznego na ziemiach polskich. W związku z odbytym we Lwowie w listopadzie 1909 r. I Polskim Kongresem Pedagogicznym zamieszczono dłuższe sprawozdanie A. Sujkowskiego i A. Szycówny, którzy stwierdzali: „Ten pierwszy zjazd pedagogiczny był pożyteczny i zostawił wrażenie korzystne (...) Odczuwało się, jak wiele myśli zostało nie dopowiedzianych, wiele

[30] *Nowe Tory* 1909, nr 1, s. 1.
[31] Nowe Tory 1909, nr 1, s. 17.
[32] *Nowe Tory* 1909, nr 9, s. 299, 300—301.
[33] *Nowe Tory* 1909, nr 4, s. 283—284.

kwestii nie rozstrzygniętych, wiele pytań i uwag cisnęło się na usta. Stanowczo byliśmy ze sobą, pedagodzy z całej Polski, za krótko; zbliżyliśmy się i przeżyliśmy dobrze i pięknie te dwa dni obrad, złączeni jedną myślą podniesienia szkoły polskiej, a choć dalecy nie tylko miejscem zamieszkania, lecz czasem i poglądami, tak ściśle związani węzłem koleżeństwa i braterstwa w zawodzie! Kongres miał swoje braki, ale miał jedną nieocenioną zasługę; rzucił mnóstwo pytań i zagadnień, nad którymi teraz każdy z uczestników myśleć będzie i pracować z większą może energią i wytrwałością, aż z tych naszych usiłowań wykrzesze się lepsza przyszłość (...) na przekór wszelkim zakusom reakcyjnym ku światłu i postępowi pedagogiki polskiej" [34].

Ten optymizm i wiara w przyszłość nawet w okresie panoszącej się reakcji cechują postawę redakcji *Nowych Torów* i działalność Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Rocznik 1910 *Nowych Torów* zaczęła podpisywać, jako redaktor odpowiedzialny, Antonina Szczepaniakowa. „Każdego, kto patrzy w przyszłość — czytamy w artykule redakcyjnym tego rocznika — musi interesować organizacja szkolnictwa polskiego zaczynając od podstaw, tj. od szkoły ludowej aż do szkół wyższych. Szkoły to kuźnice, gdzie tworzą się umysły i charaktery, to nasza nadzieja i przyszłość (...) Tylko wspólny wysiłek pedagogów z powołania i rodziców stworzyć może ten zespół, wśród którego wzrośnie młodzież zdolna do życia w przyszłym, lepszym społeczeństwie" [35]. W roczniku tym ukazały się artykuły następujących autorów: I. Moszczeńska: „Sądy dzieci o samych sobie"; K. Bujwidowa: „Idea demokratyczna w wychowaniu"; J. Korczak: „Faworyci"; M. Michałowicz: „W sprawie niecelujących i leniwych uczni"; J. Mortkowiczowa: „O budzeniu w dzieciach poczucia przyrody"; J. Segał: „Psychologia w szkole średniej" i in.

Podobnie różnorodna była tematyka artykułowa i sprawozdawcza rocznika 1911, kiedy redakcję objął Konrad Drzewiecki. W roczniku tym zamieścili swe prace: St. Szober: „Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego", A. Baumfeld: „Współczesna literatura polska w szkole średniej"; A. Sujkowski: „Wacław Nałkowski jako geograf i nauczyciel"; A Szycówna: „Wykłady pedologii w Warszawie" i in. W roczniku tym znalazł się również artykuł M. Biennenstocka, pt. „Schopenhauer jako pedagog", który wywołał liczne wątpliwości.

W tym okresie *Nowe Tory* przechodziły kryzys. Powstały trudności materialne, związane z zadłużeniem pisma, a w konsekwencji nawet jego zawieszenie. W związku z tym St. Kalinowski wystosował do ówczesnego prezesa Polskiego Związku Nauczycielskiego, S. Okulicza, list z dnia 22.X.

[34] *Nowe Tory* 1909, nr 9, s. 337 i 347.
[35] *Nowe Tory* 1910, nr 1, s. 3.

1911 roku następującej treści: „Komunikuję, że oddałem *Nowe Tory* Związkowi z warunkiem, że z chwilą gdy Związek przestanie wydawać to pismo, jedyną osobą, do której to pismo przejść może, jestem ja i że zatem z chwilą zawieszenia wydawnictwa *Nowych Torów* przez Związek upadają wszelkie prawa Związku co do dalszych losów pisma. Zastrzegając sobie na ten wypadek wyłączne prawo co do dalszego istnienia pisma, nie zobowiązywałem się jeszcze prowadzić wydawnictwo dalej ani tym bardziej w jakikolwiek sposób odpowiadać materialnie za ten przeciąg czasu, w którym *Nowe Tory* były wydawane przez Związek, podobnie jak oddając *Nowe Tory* Związkowi nie czyniłem go odpowiedzialnym materialnie za ten czas, w którym sam pismo wydawałem. I jeszcze jedno muszę przypomnieć. Gdy usunąłem się z Zarządu Związku, gotów byłem, w przewidywaniu, że Związek wydawnictwu *Nowych Torów* nie podoła, objąć całe ryzyko wydawnictwa w celu utrzymania go przy życiu. W myśl tego K. Wójcicki na zebraniu ogólnym zaproponował, by Związek oddał mi *Nowe Tory*, zapewniając, że ja pismu upaść nie dam. Zebranie jeszcze propozycję tę odrzuciło. To jest wszystko, co w tej sprawie mam do powiedzenia. Konsekwencje są, zdaje mi się, zupełnie jasne" [36]. To zdecydowane stanowisko założyciela i pierwszego redaktora *Nowych Torów* musiało wpłynąć na Zarząd Polskiego Związku Nauczycielskiego i przyczyniło się do utrzymania czasopisma, mimo trudnych warunków materialnych i znacznego zadłużenia pisma.

Rocznik 1912 *Nowych Torów*, również redagowany przez Konrada Drzewieckiego, zamieścił ciekawy artykuł W. Jurgisa pt. „Egzamin, szkoła i życie", zakończony następującymi wnioskami: „Zadaniem przecież szkoły jest nie zamykać lub ograniczać uczniom drogą egzaminów dostępu do skarbnicy wiedzy, lecz właśnie otwierać szeroką możność korzystania z niej w najrozmaitszych kierunkach. Lecz wszystko to będzie możliwe dopiero wówczas, gdy osiągniemy równouprawnienie dzieci" [37]. Pod wpływem naszych kierunków ówczesnej pedagogiki M. Biennenstock rozpatrywał szkolnictwo eskperymentalne w artykule pt. „Gmina szkolna jako czynnik wychowawczy", a Wł. Wakar pisał o wycieczkach szkolnych, wskazując na ich dydaktyczne i wychowawcze znaczenie. W roczniku 1912 ukazały się też artykuły poświęcone szkolnictwu za granicą, A. Grudzińskiej: „Casa dei Bambini" (poświęcony M. Montessori), R. Maliniak-Libkind: „Wrażenia z genewskiej szkoły ludowej" i H. Radwanowej: „Wyższe szkoły rolnicze za granicą".

O bliskim kontakcie z krakowskim ośrodkiem pedagogicznym świadczą liczne wzmianki i sprawozdania poświęcone szkolnictwu w Galicji oraz artykuł Henryka Rowida, redaktora *Ruchu Pedagogicznego*, pt. „O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego". Rowid na podstawie bogatego

[36] Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Zespół TNSW. Sygnatura 48, k. 40.
[37] *Nowe Tory* 1912, nr 5, s. 377.

materiału przedstawił problematykę kształcenia nauczycieli w Galicji oraz w krajach zachodnioeuropejskich, pisząc: „Zarówno nauczyciele z wykształceniem seminaryjnym, jako też i uniwersyteckim, podnoszą, że odnośne zakłady naukowe nie wyposażyły ich w wiedzę pedagogiczną, konieczną do spełnienia zadań wychowawczych w zmienionych warunkach życia społecznego" [38]. Rowid wysunął wniosek, aby „na wszechnicach i w uczelniach naszych stworzyć (...) takie warunki, ażeby polska pedagogika mogła się należycie rozwijać, bo tylko wówczas społeczeństwo zyska nauczycieli, budowniczych szkoły narodowej, która wychowa obywateli zdolnych współzawodniczyć z narodami Zachodu na polu ekonomicznym i kulturalnym" [39].

Warto podkreślić, że ostatnie dwa roczniki *Nowych Torów* 1913 i 1914, redagowane również przez Konrada Drzewieckiego, stały na wysokim poziomie. Zawierają one artykuły wybitnych naukowców: J. Wł. Dawida: „O filozofii Bergsona", Leona Petrażyckiego: „Poczucie prawne u dzieci", Tadeusza Kotarbińskiego: „Teoretyk i praktyk wobec przyszłości" i in. Czasopismo *Nowe Tory* utrzymało również swój dotychczasowy charakter postępowego organu pedagogicznego.

Obok zamieszczenia informacji o nowszych kierunkach w pedagogice, redakcja *Nowych Torów* uwzględniała również problematykę z zakresu dziejów wychowania. Aniela Szycówna recenzując szereg prac z historii wychowania (S. Kota, A. Karbowiaka, A. Mikulskiego i H. Radlińskiej) stwierdzała: „Historia pedagogiki w ogóle, a bardziej jeszcze dzieje wychowania i oświaty w Polsce należą do przedmiotów najsłabiej opracowanych w naszej literaturze i najmniej też znanych nie tylko przeciętnemu człowiekowi wykształconemu, który z niezrównaną pewnością siebie powołuje się na tradycje szkoły polskiej i wyrokuje o jej dzisiejszym zacofaniu lub postępie, lecz i wznoszącemu się nad przeciętność nauczycielowi, od którego mielibyśmy prawo wymagać jasnego poglądu na te sprawy". W setną rocznicę śmierci Tadeusza Czackiego A. Baumfeld zamieścił artykuł: „Liceum Krzemienieckie", podkreślając w zakończeniu: „Szkoła Czackiego bowiem miała myśl jedną, przewodnią, obejmującą naukę i życie, wychowanie szkolne i domowe, teorię i praktykę. I tak się stało, że szkoła polska sprzed lat stu więcej ma cech wspólnych z najnowszymi próbami w dziedzinie szkolnictwa niż z dzisiejszą szkołą polską i więcej niż ta szkoła nasza z współczesnymi sobie reformami pedagogicznymi" [40].

Ostatni numer majowy *Nowych Torów* z 1914 roku ukazał się w przededniu I wojny światowej.

Borykając się z dużymi trudnościami materialnymi niemal przez cały okres swego istnienia, *Nowe Tory* stały się trybuną śmiałych poszukiwań pedagogicznych i krystalizowania się nowych ideałów demokratycznych,

[38] *Nowe Tory* 1912 nr 6, 7, s. 1.
[39] *Nowe Tory* 1912, nr 6, 7, s. 32.
[40] *Nowe Tory* 1913, nr 1/2, s. 34.

nowych celów i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły polskiej. W nawiązaniu do tej postępowej tradycji Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich wznowił w roku 1921 wydawanie czasopisma pedagogicznego *Nowe Tory* pod redakcją St. Kalinowskiego i A. Rudnickiego. W roku 1932 założone zostało Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory" pod przewodnictwem St. Kalinowskiego, które podjęło walkę w swych wydawnictwach o demokratyczny rozwój szkolnictwa polskiego. Wreszcie, powstały w roku 1947 *Biuletyn Towarzystwa Pedagogicznego im. Władysława Spasowskiego* przyjął, począwszy od nru 3, nazwę *Nowe Tory*, nawiązując w ten sposób do polskiej postępowej i rewolucyjnej myśli pedagogicznej omówionego przez nas czasopisma związkowego.

WACŁAW WOJTYŃSKI

RUCH PEDAGOGICZNY OD SWEGO POWSTANIA W ROKU 1912 DO CHWILI OBECNEJ

Historia *Ruchu Pedagogicznego* obejmuje kawał dziejów polskiego nauczycielstwa. Od chwili powstania w roku 1912 łączy on swój los z rozwojem organizacji związkowej, stanowiąc jedno z ważnych świadectw jej życia i działalności. Na jego łamach znajdujemy interesującą kronikę wydarzeń, jakie towarzyszyły przeszło półwiecznemu rozwojowi tej organizacji. Jest on dziś najstarszym pismem Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Szczegółowa analiza dziejów *Ruchu Pedagogicznego* wymaga przyjęcia odpowiedniej periodyzacji. Fakt, iż powstał on w dobie niewoli, na kilka lat przed odzyskaniem niepodległości, że kształtował pedagogiczną świadomość nauczycielstwa w dwudziestoletnim okresie między wojnami, że wreszcie kontynuuje swoją działalność w Polsce Ludowej, wskazywałby na potrzebę uwzględnienia w naszych rozważaniach tych trzech okresów. Ale możliwy byłby również inny podział. Oto przez swe pełne pierwsze dwudziestolecie *Ruch Pedagogiczny* wychodził w Krakowie, nieprzerwanie pod redakcją Henryka Rowida. Dopiero wrześniowy numer roku szk. 1933/34 ukazał się w Warszawie. Okres do 1933 roku zatem to okres „krakowski", okres po roku 1933 natomiast to okres „warszawski", charakteryzujący się częstymi zmianami personalnymi zarówno na stanowisku redaktora naczelnego, jak również w składach członków komitetu redakcyjnego i współpracowników pisma.

Nie wydaje się jednak, aby podział ów, jakkolwiek uwypuklający istotne przeobrażenia organizacyjne, mógł być przydatny tutaj dla naszych analiz, u jego podstawy bowiem tkwią nie głębsze okoliczności zewnętrzne, lecz wyłącznie wymagania ówczesnej związkowej polityki wydawniczej, biorącej w latach trzydziestych wyraźny kurs na centralizację. Wydawcą wszystkich czasopism związkowych został wówczas Stanisław Machowski (w dwa lata później — Stanisław Kwiatkowski), w *Ruchu Pedagogicznym* natomiast, po zaledwie rocznym kierownictwie B. Kubskiego, redakcję obejmują M. Odrzywolski i H. Heftmanowa (Kowalewska), aby po trzech latach w roku 1937/38 przekazać ster jej w ręce Albina Jakiela. I tak jest do wybuchu wojny. Po wojnie, u której schyłku tragicznie giną H. Rowid, M. Odrzywolski i A. Jakiel, redakcją *Ruchu Pedagogicznego*, ukazującego się już nie co miesiąc, jak było do roku 1939, lecz co kwartał, kieruje przez trzy lata Maria Grzegorzewska. W roku 1949 funkcję tę przejmuje Z. Mysłakowski, po czym następuje długa, dziesięć lat trwająca przerwa. Po trzecim z kolei wznowieniu *Ruchu*, tym razem jako dwumiesięcznika, obowiązki redaktora pełnią kolejno W. Wojtyński i J. Kwiatek. Od roku 1964 — po zgonie J. Kwiatka — na czele Komitetu Redakcyjnego znów stanął W. Wojtyński.

Przyjąwszy zatem zaproponowaną wyżej pierwszą podstawę rozważań, przyjrzyjmy się obecnie bliżej *Ruchowi Pedagogicznemu* w trzech wyróżnionych okresach historycznych.

I. Lata początkowe

Pierwsze kroki stawiał *Ruch Pedagogiczny* w b. Galicji jako comiesięczny dodatek do *Głosu Nauczycielstwa Ludowego,* powołany do życia uchwałą V Zjazdu Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Krakowie z dnia 9 września 1911 r. Inicjator tej uchwały, a następnie długoletni redaktor *Ruchu Pedagogicznego,* dr Henryk Rowid, pisał w pierwszym numerze między innymi: „Uchwała Zjazdu Delegatów ma nadzwyczaj doniosłe znaczenie dla wychowania i ogółu nauczycielstwa w kraju naszym. W czasach, kiedy wiedza pedagogiczna, oparta na badaniach, zatacza coraz szersze kręgi, kiedy widzimy wspaniały rozkwit literatury pedagogicznej w Anglii, w Niemczech, Francji, Stanach Zjednoczonych itd., kiedy w krajach cywilizowanych nurtują ożywcze prądy, zmierzające do przeprowadzenia gruntownej reformy wychowania dziecka, zgodnej ze zdobyczami nowoczesnej nauki — jesteśmy świadkami zupełnego niemal zastoju w dziedzinie reform wychowawczych w kraju naszym. Przyczyny tego smutnego i nader szkodliwego dla rozwoju kultury polskiej objawu należy szukać głównie w obecnym ustroju wychowania publicznego, w zgubnym systemie, jaki zapanował w szkolnictwie ludowym" [1].

Redaktor podkreślał, iż od szeregu lat nauczycielstwo domaga się reformy wychowania, ale jest rzeczą konieczną, aby dokonała się ona najpierw „w umysłach całego nauczycielstwa, żeby zajęło się ono pracą pedagogiczną, stojącą na poziomie współczesnej nauki". Praca nad reformą szkolną wymagała należytego przygotowania się do niej ze strony nauczycielstwa, *Ruch Pedagogiczny* chciał być w tej pracy „towarzyszem i doradcą nauczycielstwa", pragnął zaznajamiać je z nowoczesnym ruchem pedagogicznym, z tymi zmianami, jakie dokonywały się ówcześnie w wychowaniu na Zachodzie i w Królestwie. Postanowiono zamieszczać w piśmie artykuły z pedologii, pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka, prace treści historycznej ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania w Polsce, informacje o ruchu na polu nowoczesnego wychowania za granicą i u nas, jak również bibliografię czasopism i dzieł pedagogicznych.

Pierwsze 10 numerów *Ruchu*, jakie ukazały się w roku 1912, oraz numery z lat 1913, 1914, 1917 i 1918, choć objętościowo bardzo szczupłe (nie przekraczające w zasadzie 100 stron rocznie) i graficznie bardzo skromne, wprowadzają nas doskonale w podniosłą atmosferę i w ważną problematykę pedagogiczną tych lat. Okres ów zamyka przecież zwrotny moment

[1] *Ruch Pedagogiczny*. Miesięczny dodatek do Głosu Nauczycielstwa Ludowego pod red. dra Henryka Rowida, 1912, nr 1, s. 2.

odzyskania przez Polskę niepodległości, w nauczycielskim życiu związkowym zaś fakt zjednoczenia się (12. XII. 1918 r.) Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji i Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w Królestwie Polskim w jedną organizację pod nazwą „Związku Nauczycielstwa Polskich Szkół Powszechnych". „Potężny ten związek — czytamy w ostatnim numerze *Ruchu Pedagogicznego* z 1918 roku — liczy już obecnie ponad 17 tys. członków, a obejmie niezawodnie ogół nauczycielstwa na ziemiach polskich" [2]. *Ruch Pedagogiczny* stanie się odtąd centralnym, poświęconym sprawom wychowania i nauczania, organem tego Związku.

Na czołowe miejsce w pierwszym okresie istnienia pisma, zgodnie z cytowaną wyżej zapowiedzią redakcji, wysunęły się problemy ruchu eksperymentalnego w dziedzinie pedagogiki i psychologii, reformy wychowania publicznego ze szczególnym zwróceniem uwagi na szkolnictwo elementarne, kształcenie nauczycieli oraz na polskie tradycje oświatowo-wychowawcze. Wokół tej problematyki skupił się niezbyt może liczny, ale za to doborowy zespół autorski. Postacią centralną w dwóch pierwszych latach był niezawodnie J. Wł. Dawid, ale, obok niego, obok H. Rowida i A. Szycówny, zaangażowali się czynnie w tę twórczą działalność również tak wybitni, choć wówczas młodzi jeszcze, pedagogowie, jak B. Dyakowski, M. Falski, J. Kretz (Mirski), J. Młodowska, M. Odrzywolski, H. Orsza (Radlińska) i inni.

Jest wielce wymowne, że pierwszym artykułem, niejako inaugurującym podjęte dzieło, stał się artykuł Dawida: „O duchu pedagogiki doświadczalnej", swoiste *credo* czasopisma i całego zespołu. Popularyzacja tej idei dotyczyła dwóch terenów: zagranicznego i krajowego. Rowid głównie informował o ówczesnych prądach i ruchu eksperymentalnym za granicą, zaś Szycówna, Ramułtowa i inni o poszukiwaniach polskich. Na Zachodzie zaczynało być głośno na temat osiągnięć psychologii dziecka i badań pedologicznych, o metrycznej skali inteligencji A. Bineta, o niemieckich ogniskach dra Lietza, o Montessori i jej metodach stosowanych w wychowaniu dzieci. E. Claparède wydał właśnie swoją „Psychologię dziecka i pedagogikę eksperymentalną", ukazały się „Początki psychologi" Titchenera. W roku 1913 pismo odnotowuje fakt zastosowania przez niektóre szkoły zagraniczne dla celów nauczania „kinematografu" jako środka uzmysławiającego, stwierdza przy tym, iż „wyposażenie każdej większej szkoły we własne urządzenie kinematograficzne jest za granicą kwestią niedalekiej przyszłości". Autor notatki trafnie zauważa, iż „z chwilą urządzenia kinematografu" w szkole „nauka o rzeczach", a w klasach wyższych nauki przyrodnicze, historia, geografia, nie tylko będą się odbywały z większym niż dotąd pożytkiem, ale będą to zarazem godziny szlachetnej rozrywki dla dzieci i młodzieży... Wynalazek, o którym

[2] *Ruch Pedagogiczny* 1918, nr 8/10, s. 230.

mowa, zbliża, jego zdaniem, szkołę do upragnionej chwili, kiedy „pogląd" nie zadowoli się nieuchwytnymi często mirażami, ale wzbogaci umysł młodzieży w trwałe, jasne pojęcia, które należycie rozszerzą horyzont jej wiedzy" [3]. Podróże zagraniczne do ośrodków twórczej myśli naukowej redaktora i jego współpracowników, ich uczestnictwo w kongresach, systematyczne śledzenie czasopism obcych oraz książkowych nowości z dziedziny pedagogiki i psychologii — wszystko to poczynało obiecująco owocować na szczupłych i skromnych łamach tego miesięcznika, poświęconego „nowym prądom w wychowaniu".

Specjalne miejsce w tym ruchu poszukiwawczym zajmowało nauczanie elementarne. Już w 1912 roku St. Wójcik ogłasza swoje pierwsze artykuły „o modelowaniu w szkole elementarnej". Zjawiają się też informacje o „pierwszej czytance dla dzieci o Janku, Ali i Zosi" M. Falskiego. O Falskim pisze się już wówczas jako o „znanym kołom pedagogicznym" autorze „Elementarza", podkreślając, iż „pożądanem by było, by władze szkolne zwróciły uwagę na autora i skorzystały z jego zdolności pedagogicznych w chwili, gdy nauczycielstwo z upragnieniem wygląda nowych czytanek, odpowiadających duchowi dziecka polskiego i wymogom współczesnej nauki" [4]. A Szycówna donosi w cyklu artykułów o nowych prądach w dziedzinie „nauczania początkowego", sam zaś M. Falski omawia „ważniejsze" wytyczne do reformy elementarza, daje „wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisania" oraz określa „drogi postępu w metodyce nauczania liter".

Drugą sprawą angażującą niemal do ostatka zainteresowanie czasopisma w tym okresie była reforma szkolna, dostosowanie szkolnictwa do nowych potrzeb i zadań. Trzeba stwierdzić, iż zainteresowanie to potężniało w miarę przybliżania się momentu wyzwolenia i niepodległości. Pismo hołdowało przekonaniu, któremu dało ponownie wyraz w chwili jego wznowienia (po 2 i półletniej przerwie) w 1917 roku, że „reforma edukacji uwarunkowana jest istnieniem licznych zastępów nauczycieli dobrze do zawodu przygotowanych, że konieczną jest rzeczą, aby nauczycielstwo [...] ze szczerym zamiłowaniem zajęło się pracą pedagogiczną, stojącą na poziomie wiedzy współczesnej. Poznanie naszych tradycji wychowawczych, zrozumienie ducha polskiej pedagogiki, kontynuowanie pracy czasów ubiegłych, tudzież równoczesne śledzenie współczesnych prądów w wychowaniu u nas i za granicą — słowem — poważne samokształcenie — oto konieczne — zdaniem pisma — warunki, które umożliwią współdziałanie w budowaniu szkoły polskiej" [5]. Na łamach *Ruchu Pedagogicznego* wiele wówczas pisano na temat reformy wychowania. Wynikało to po prostu stąd, iż Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego i jego czołowi działacze poczuwali się do odpowiedzialności za przyszłość

[3] Kinematografia w szkołach. *Ruch Pedagogiczny* 1913, nr 2, s. 47.
[4] *Ruch Pedagogiczny* 1912, nr 7, s. 143.
[5] Nasze dążenia i cele. *Ruch Pedagogiczny* 1917, nr 1/2, s. 3.

szkoły polskiej, której opłakany stan dostrzegali z całą ostrością. „Dwutypowość w szkolnictwie ludowym, programy nauki sprzed lat 25 z górą, niewystarczający okres kształcenia elementarnego, podręczniki szkolne przestarzałe..., dwutypowość w kształceniu nauczycieli i tyle innych niedomagań szkoły nie zostało dotąd usunięte" — pisał *Ruch* w roku 1917 i wzywał następnie do zmiany tego stanu [6]. W roku 1917 i 1918 *Ruch* odnotowuje skrzętnie wszystkie zebrania powoływanych do życia komisji do spraw reformy, wszystkie poważniejsze dyskusje.

6—9 stycznia 1918 roku odbył się w Krakowie I Zjazd delegatów polskich zrzeszeń nauczycielskich, na którym ks. Gralewski wystąpił z referatem na temat ogólnych zasad organizacji szkolnictwa. Odczyty na ten sam temat wygłosili także T. Łopuszański i M. Falski. Programowe artykuły z tego zakresu pojawiają się też w *Ruchu Pedagogicznym* w roku 1918. W pierwszym numerze tego roku H. Rowid pisał o „nowej erze wychowania narodowego", marząc o „gmachu edukacji narodowej, o architekturze pełnej harmonii i prostoty". Fundament tej budowli miała tworzyć siedmioletnia szkoła powszechna, z której jakby z pnia głównego wyrastać miały wszystkie inne gałęzie szkolnictwa średniego, zawodowego, a wreszcie wyższego.

„Organiczny związek pomiędzy poszczególnymi typami pozwoli uniknąć — pisał — marnotrawienia sił społecznych narodu, umożliwi milionom dziatwy rozwój naturalny, zapewni młodzieży dobro jednostkowe i społeczne [...]". Rowid dawał wyraz nadziei, iż niedaleko chyba już czas, kiedy obcy i wrogi nauczyciel przestanie zatruwać dusze milionów dzieci polskich, że powstanie jednolity stan nauczycielski i że powstanie także ministerium wychowania i oświecenia narodowego, na którego czele stanie pedagog o gruntownym wykształceniu" [7].

W numerach 2/3, 4 i 5 *Ruch* publikuje referat M. Falskiego „W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego", w ostatnim zaś zeszycie tego roku Rowid ogłasza „Odrodzenie szkoły polskiej". Dalsze istotne akcenty w tym zakresie przynosi rocznik 1919. M. Odrzywolski drukuje artykuł: „U podstaw wychowania", w którym próbuje odpowiedzieć na pytanie, „czym jest wychowanie". Jest ono, jego zdaniem, „realizowaniem naszych (narodowych) wartości", wychowawca zaś powinien być „filozofem narodu". 3—5 stycznia tegoż roku odbył się w Warszawie III Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski (poprzedni odbył się w Piotrkowie w dn. 25—27. VIII. 1918 roku), w którym wzięli udział także przedstawiciele Wielkopolski i Śląska Cieszyńskiego. Zjazd podjął uchwałę, by zwołać do Warszawy „sejm nauczycielski".

Problem nauczyciela — to z kolei trzeci istotny temat występujący na łamach *Ruchu Pedagogicznego* w tym okresie. Występuje on, a nawet

[6] *Ruch Pedagogiczny* nr 1/2, s. 3.
[7] H. Rowid: Nowa era wychowania narodowego. *Ruch Pedagogiczny* 1918, nr 1, s. 2.

nabrzmiewa różnymi i bolesnymi aspektami również w latach dalszych. Obecnie *Ruch* szkicuje problematykę osobowości wychowawcy. Czyni to piórem J. Wł. Dawida, który na łamach dwóch kolejnych numerów rocznika 1912 ogłasza swoją rozprawę: „O duszy nauczycielstwa" [8]. Stanie się ona odtąd na długie lata podstawową lekturą nauczycieli oraz adeptów sposobiących się do tego zawodu. W dwa lata później, w momencie śmierci Dawida, napisze o nim Rowid, że „umarł nawybitniejszy w Polsce współczesnej pedagog, który godnym był kontynuatorem dzieła przekazanego nam przez Piramowiczów, Kołłątajów, Trentowskich, który budował podwaliny polskiej szkoły przyszłości. I nie ma dzisiaj na całym obszarze ziem naszych nikogo, który by mógł w chwili obecnej zastąpić Władysława Dawida, który by nauczycielstwu polskiemu dał wiedzę pedagogiczną na poziomie współczesnej nauki" [9].

Kształcenie nauczycieli w ówczesnych trzyletnich seminariach i uniwersytetach stanowiło przedmiot nieustannej krytyki. Jeszcze w roku 1912 *Ruch Pedagogiczny* podawał, że „seminaria nauczycielskie nie dają swoim wychowankom z powodu ustroju, nie odpowiadającego wymogom pedagogicznym, ani należytego wykształcenia ogólnego, ani fachowego; z powodu braku stałych katedr pedagogiki na obu naszych uniwersytetach wykształcenie pedagogiczne nauczycieli seminaryjnych jest z reguły tak niedostateczne, że nie mogą podołać trudnemu zadaniu [...]. W seminariach wykładają pedagogikę ludzie nie mający przeważnie przygotowania fachowego. Każdorazowy dyrektor seminarium bowiem ma obowiązek wykładania tego przedmiotu bez względu na to, czy mu się przedtem poświęcał, czy też ta dziedzina była dla niego obca; specjalista — matematyk, przyrodnik, teolog z chwilą otrzymania posady dyrektora seminarium staje się z urzędu, w myśl paragrafu odnośnego, specjalistą-pedagogiem. Toteż pedagogika wiedzie obecnie w seminariach galicyjskich żywot mizerny, suchotniczy, jedynym autorytetem jest tu ciągle jeszcze Herbart, o nowych prądach ciągle jeszcze głucho" [10].

W atmosferze ogólnego odczucia podstawowych braków i niedomagań w kulturze ogólnej i wykształceniu pedagogicznym nauczycieli rodzi się dawidowska koncepcja instytutu pedagogicznego, powstaje Polskie Towarzystwo Instytutu Pedagogicznego, poczyna się realizować idea uniwersyteckich kursów wakacyjnych dla nauczycieli.

Rok 1913 jest rokiem ogłoszenia przez Dawida na łamach *Ruchu* znakomitego studium o „polskim instytucie pedagogicznym", w którym rozwinął gruntownie przemyślany program studiów i metody pracy w zastosowaniu do nauczycieli i naukowych badań pedagogicznych. W pierwszych rocznikach czytelnik mógł znaleźć artykuły omawiające na podstawie bezpośredniej obserwacji organizację uczelni na poziomie uniwersyteckim,

[8] J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa. *Ruch Pedagogiczny* 1912, nr 3 i 4.
[9] *Ruch Pedagogiczny* 1914, nr 1/2, s. 2.
[10] *Ruch Pedagogiczny* 1912, nr 1, s. 2 i nr 6, s. 115.

w których kształcili się nauczyciele szkół powszechnych, a mianowicie ustrój, program studiów i metody pracy instytutów pedagogicznych w Dreźnie, Lipsku, Zurychu, Bazylei, Genewie, w Wiedniu i w Akademii Pedagogicznej w Bytomiu. Rok 1913 był również rokiem otwarcia wakacyjnych kursów uniwersyteckich, które odtąd przez szereg lat skupiać będą wspólnie nauczycieli szkół powszechnych i czołowy zespół uczonych polskich ze wszystkich ośrodków naukowych kraju. Wykładowcami na kursach byli również dobrze znani środowisku nauczycielskiemu redaktorzy i współpracownicy *Ruchu Pedagogicznego* [11].

Kwestia reformy systemu kształcenia nauczycieli stanie się przedmiotem gorących sporów i dyskusji właściwie dopiero na sejmie nauczycielskim oraz później w całym okresie międzywojennym; dla ścisłości wszakże stwierdzić trzeba, iż już w 1914 roku wyłoniona przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych Komisja Reformy Seminariów Nauczycielskich wyraziła opinię, że kształcenie nauczycieli ludowych trwać winno lat sześć i że na wykształcenie ogólne przeznaczyć należy cztery, a na fachowe 2 lata. Podobny projekt reformy seminariów rok wcześniej zgłosił Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego [12]. *Ruch Pedagogiczny*, zwłaszcza jego redaktor naczelny, był motorem tych poczynań w owym czasie i później, aż do roku 1939.

Czwartym przedmiotem zainteresowań autorów zabierających w tym czasie głos na łamach *Ruchu Pedagogicznego* był problem tradycji oświatowo-wychowawczych. Dla budzącego się do wolnego życia narodu był to problem o szczególnym znaczeniu. Szkoła nie mogła nie uwzględnić go w swojej pracy. W cyklu artykułów H. Orszy w roku 1912 i 1913 oświetlony został przede wszystkim wielce aktualny problem tradycji polskiego szkolnictwa elementarnego. Nadto w innych artykułach nawiązano do myśli H. Kołłątaja, J. J. Rousseau o podstawach wychowania i Br. Trentowskiego o podstawach pedagogiki. Krytycznie oświetlono rolę P. Skargi. Autorka notatki na jego temat pisała, że „zasługi Skargi są olbrzymie tylko dla Zakonu Jezuitów, który tak ujemnie zaważył na wychowaniu narodu, wszczepiając fanatyzm, obniżając poziom umysłowy i obywatelski powierzonej sobie młodzieży ...Skarga — fikcja idealna — różnym jest wielce od Skargi historycznego" [13]. Uderza więc wyraźnie postępowy kierunek poszukiwań autorskich w tej dziedzinie, sięganie do tych postaci, które w pedagogicznym dorobku wysokie i w pełni zasłużone zajęły miejsce, jak również nieoszczędzanie postaci, które były zaprzeczeniem postępowej tradycji.

[11] Pierwszy uniwersytecki kurs dla nauczycieli odbył się w Zakopanem od 20 lipca do 25 sierpnia 1913 r. i objął 34 cykle wykładów z dziedziny filozofii, psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki, przyrody (wraz z wynikami naukowymi), historii literatury, ekonomii społecznej i politycznej. Na kursie wykładali: prof. Wł. M. Kozłowski, dr Halpern, J. Wł. Dawid, dr L. Segal, dr E. Piasecki, A Szycówna, St. Szober, H. Radlińska, dr Z. Daszyńska-Golińska i inni.

[12] *Głos Nauczycielstwa Ludowego* 1913, nr 8.

[13] *Ruch Pedagogiczny*, 1912, nr 8, s. 156.

II Lata międzywojenne

W roku 1919 *Ruch Pedagogiczny* zaczyna ukazywać się jako wydawnictwo Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Jego struktura wewnętrzna pozostaje taka sama jak poprzednio. Składają się na nią artykuły, kronika pedagogiczna, przegląd czasopism i książek oraz „zapiski bibliograficzne". Objętość jest nadal szczupła, nie przekraczająca 20 stronic w pojedynczych i 40 w podwójnych numerach. Tych ostatnich ukazuje się zresztą sporo. Całe roczniki 1919, 1920 i 1921, a także następne, składają się z numerów podwójnych lub potrójnych, co obrazuje trudności, z jakimi borykała się zapewne redakcja w tym bardzo jeszcze niespokojnym okresie.

Krąg współpracowników pisma mimo to stopniowo się rozszerza. Obok J. Mirskiego, J. Młodowskiej, H. Orszy-Radlińskiej, M. Odrzywolskiego, A. Szycówny (umiera w roku 1921), autorów znanych czytelnikom od lat, zjawiają się nazwiska nowe, a wśród nich M. Grzegorzewskiej, J. Joteyko, Z. Kukulskiego, M. Lipskiej-Librachowej, Z. Mysłakowskiego, St. Tynca, F. Znanieckiego i innych. *Ruch Pedagogiczny* porzuca swój poprzedni podtytuł, mówiący, iż jest „poświęcony nowym prądom w wychowaniu", nastawia się natomiast na służenie „sprawom wychowania i nauczania", czego wymagała odrodzona szkoła polska. W r. 1925 staje się organem Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy ZGPNSP i tak ukazuje się aż do roku 1930, kiedy zmienia się w organ wydziału pedagogicznego tego Związku, a w roku 1931 w organ ZNP.

W roku 1933/34 z powodu reorganizacji wydawnictw związkowych redakcja *Ruchu* przeniesiona zostaje, jak już pisaliśmy, z Krakowa do Warszawy. Choć wiąże się go odtąd numeracyjnie nie z latami kalendarzowymi, lecz szkolnymi, poświęca się go tylko „teorii wychowania i nauczania". Pismo jednak deklaruje, iż jak dotychczas, „służyć będzie idei związkowej, szkole polskiej i doskonaleniu pracy nauczyciela polskiego".

W skład Komitetu wchodzą: Stefan Czarnowski, Maria Grzegorzewska, Benedykt Kubski, Marian Odrzywolski, Henryk Rowid i Franciszek Zawadzki. Redaktorem odpowiedzialnym czyni się B. Kubskiego. Niestety, Komitet wkrótce się rozwiązuje, a pismo do końca roku redaguje B. Kubski. Rowid opuszcza pismo definitywnie. Dalsze zmiany personalne są już znane.

Struktura pisma, dawniej względnie ustabilizowana, obecnie podlega fluktuacjom. Zmieniają się redaktorzy, zmianom pewnym ulega też zewnętrzne i wewnętrzne oblicze czasopisma. Jakie jest to oblicze? Co można w nim zauważyć znamiennego w stosunku do okresu początkowego? Co nań wpływało? Wpływy i oddziaływania miały niewątpliwie charakter dwojaki: ogólny, uwarunkowany zmieniającą się atmosferą życia społeczno-politycznego kraju, sytuacją moralną i materialną szkoły i nauczyciela oraz prądami i tendencjami występującymi w naukach pedagogicznych,

jak również bardziej szczegółowy i bezpośredni, płynący z dyrektyw Związku i jego bieżącej polityki.

Na dobro czasopisma i jego redaktorów trzeba jednak zapisać, iż mimo zaangażowania się części czołowych przedstawicieli kierowniczej „góry" związkowej w prorządową działalność polityczną, mimo lansowanych z dużą energią przez oficjalne czynniki oświatowe na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych idei wychowania państwowego i jędrzejowiczowskiej reformy szkolnej oraz aktywnego opowiadania się przez pewien czas po stronie tych idei znacznego odłamu aktywu związkowego, czego wymownym świadectwem są kongresy pedagogiczne ZNP z lat 1929, 1931 i 1933, *Ruch Pedagogiczny* w zasadzie przez cały okres międzywojenny zachował charakter pisma postępowego. Nie doszło do zachwiania lub zwichnięcia, a tym bardziej złamania jego kośćca ideowego, gdyż od lat skupiał wokół siebie zespół bardzo wybitnych, postępowych i krytycznie myślących ludzi, którzy byli w stanie oprzeć się naciskom, jakie wówczas na nauczycielstwo z różnych stron wywierano. Nie znaczy to, iż na łamy czasopisma w tym okresie nie przedostały się poglądy wsteczne albo echa takich poglądów w postaci różnych notatek pozjazdowych, sprawozdań i recenzji, a nawet artykułów, ale nietrudno się przekonać o tym, że nie były to całkowicie głosy bezkrytyczne i afirmujące.

Podczas redakcji Rowida *Ruch Pedagogiczny* dwukrotnie podsumowywał własną działalność: kiedy rozpoczynał piętnasty rok i kiedy kończył 20-lecie swego istnienia. W obu przypadkach czasopismo stwierdzało, iż „zmierzało do podniesienia kultury pedagogicznej wśród licznych rzesz nauczycielstwa, że rozpowszechniało nowe myśli wychowawcze, nowe idee i zdobycze w dziedzinie pedagogii", że zdobyło poważny zastęp czytelników zarówno wśród nauczycieli szkół powszechnych, jak również średnich i seminaryjnych [14]. W roku 1932 redakcja podkreślała, że *Ruch* starał się być „żywym łącznikiem między nauką, poświęconą badaniom zagadnień wychowawczych a nauczycielstwem, pracującym często z dala od większych ośrodków kultury pedagogicznej[...]" W ten sposób pełnił rolę czynnika autoedukacji i samokształcenia nauczycielstwa. „W piśmie naszym — pisał jego redaktor naczelny — zawsze podkreślaliśmy silnie ideę demokracji w szkolnictwie, broniąc w naszych rozważaniach koncepcji szkoły jednolitej i prawa nauczycielstwa do współdziałania w tworzeniu ustroju szkolnictwa, programów naukowych i metod pracy oraz w wytyczaniu celów edukacji narodowej" [15].

Z oceną tą można się zgodzić. Odpowiada ona faktycznemu stanowi rzeczy. *Ruch Pedagogiczny* był wówczas rzeczywiście pismem żywym, „ruchliwym", w pierwszych latach powojennych zaś nawet walczącym zwłaszcza w zagadnieniach ustrojowych i programowych szkolnictwa powszech-

[14] Por. *Ruch Pedagogiczny* 1926, nr 1.
[15] W dwudziestolecie „Ruchu Pedagogicznego" 1912—1932. *Ruch Pedagogiczny* 1932, nr 1.

nego oraz w dziedzinie reformy kształcenia nauczycieli. Wykazywał niestrudzoność w popularyzowaniu prądów reformatorskich w szkolnictwie, żywych na Zachodzie teorii pedagogicznych i psychologicznych. „Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji" (H. Rowid), „Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym" (H. Rowid), „Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela" (M. Grzegorzewska), „Rozwój i wychowanie dziecka w świetle freudyzmu" (J. Mirski), „Psychoanaliza a pedagogika" (J. Mirski), „O życiu w szkole twórczej" (H. Rowid), „Reforma szkolnictwa w Winnetce", „Metoda projektów" (H. K.), „System daltoński w szkole powszechnej" (H. Rowid), „Szkoła twórcza we Włoszech" (E. Semil), „Ferma szkolna jako typ nowej szkoły", „Szkoła aktywna i metody aktywne" (Ad. Ferrière), „Idee Ligi Narodów a wychowanie" (L. Langholz) — oto kilka zacytowanych przykładowo artykułów z lat 1920—1930, świadczących o tej tendencji pisma. W latach 1930—31 odwiedzili Polskę: Ad. Ferrière, P. Bovet i J. Piaget. W informacjach składanych po powrocie do Genewy podkreślali oni fakt żywego zainteresowania się polskich pedagogów reformami szkolnymi w krajach zachodniej Europy. Ad. Ferrière mówił m. in, „że bardzo wielu uczonych obcych przyjeżdża na zaproszenie (do Polski) i wygłasza odczyty o nowych prądach, całe zastępy uczonych pedagogów polskich stale wyjeżdżają za granicę, by poznać nowe reformy. Prawie wszystkie ważniejsze dzieła są tłumaczone na język polski, czym się nie wszystkie narody mogą poszczycić; obszerne recenzje i cytaty z dzieł sławnych pedagogów zapoznają świat nauczycielski polski z nowymi dążeniami i zdobyczami — znajomość języków obcych w Polsce ułatwia nawiązywanie tego kontaktu" [16]

Zgoła inaczej natomiast wyglądał ów kontakt ze szkołą i pedagogiką radziecką. Przez szereg lat nie znajdziemy na łamach *Ruchu Pedagogicznego* o Kraju Rewolucji i jego szkolnictwie nawet najmniejszej wzmianki. Dopiero w 1927 roku pojawia się pierwsza, i to pośrednia, notatka na temat „wychowania w Rosji Sowieckiej". Autor, ukryty za inicjałami H. K., relacjonuje książkę Amerykanina Scotta Nearinga pod takim samym tytułem. Notatka w treści swojej jest bardzo pozytywna, miejscami nawet entuzjastyczna. Kończy się stwierdzeniem, że „praca doświadczalna na polu wychowania rozwija się we wszystkich kulturalnych krajach, lecz tam ogranicza się ona do kilku szkół doświadczalnych, dostępnych tylko dla wybranej garstki dzieci, podczas gdy w Rosji nowe wychowanie jest oddane na usługi szerokich mas i w obecnej pracy doświadczalnej tworzy się nowy sowiecki system wychowania" [17].

W latach trzydziestych wzmianki i notatki o ZSRR stają się nieco częstsze, ale są one z reguły nieobiektywne. Dotyczy to zarówno „organizacji szkolnictwa i podstaw teoretycznych reformy szkolnej w ZSRR" — Zo-

[16] *Ruch Pedagogiczny* 1930, s. 188.
[17] H. K.: Wychowanie w Rosji Sowieckiej. *Ruch Pedagogiczny* 1927, s. 55.

fii Wojemanowej (1932), jak i uwag „o polityce szkolnej Rosji Sowieckiej" — M. Sekrety (1934/35), jak wreszcie książek i artykułów o pedagogice i szkole tego kraju — S. Hessena, recenzowanych i ogłoszonych w *Ruchu Pedagogicznym* w latach 1934/35 i 1935/36.

Charakterystyczną cechą *Ruchu Pedagogicznego* pierwszych lat powojennych jest poszukiwanie ideału wychowawczego, przy czym nie są to wyłącznie teoretyczne rozważania nad celami wychowania nowej szkoły polskiej, lecz również wychowawcze poszukiwania eksperymentalne oraz poszukiwania o charakterze historycznym. Już w roku 1921 J. Mirski podniósł problem przemian, jakim ulegała szkoła wskutek naporu życia, odchodząca już rzekomo od Herbarta, a biorąca na siebie nowe zadania wychowawcze, wiążąca wychowanie z nauczaniem. W rok później J. Młodowska wystąpiła z tezą, iż „szkoła współczesna zrywa z dawną tradycją rozwijania wyłącznie intelektu, a pragnie wychować całego człowieka, oddziałując zarówno na intelekt ucznia, jak i na jego uczucia i wolę". Uznając za słuszne narzekania na obserwowany jakoby zanik ideałów w życiu młodzieży, na obniżanie się jej poziomu moralnego, Młodowska sądziła, iż dotychczas ideałem najlepszego odłamu młodzieży było odzyskanie niepodległości. Z chwilą ziszczenia się tego ideału młodzież stanęła zdezorientowana. Zadaniem wychowawców, twierdziła Młodowska, jest wskazanie młodzieży nowego ideału, którym jest urobienie wolnego obywatela, dojrzałego do zadań, jakie mu pełnić wypadnie w wolnym kraju. Urobienie silnej woli, odpowiedzialności za swe czyny jest, jej zdaniem, najważniejszym ideałem wychowania. Dużą rolę w tym zakresie przypisywała autorka samorządowi szkolnemu [18].

Dyskusję nad ideałem wychowawczym kontynuuje następnie H. Rowid, czerpiąc natchnienie głównie u Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego oraz konkludując, że cel wychowania polega głównie na wykształceniu człowieka zdolnego do działania, do pracy produktywnej w społeczeństwie, który kierowałby się w swoim życiu i w swym postępowaniu najwyższymi zasadami etycznymi [19]. W cyklu „szkiców z socjologii wychowania" genezę funkcji szkoły i nauczyciela omówił Fl. Znaniecki. W roku 1924 pojawiła się charakterystyczna polemika St. Tynca ze stanowiskiem W. Chrupka w sprawie wychowania moralnego, w której Tync ostro oponował przeciwko tezom Chrupka wypowiadającego się za zniesieniem zupełnym nauki religii w szkołach... W latach następnych dyskusje nad ideałem wychowawczym raczej milkną. Nawet kongresowa wypowiedź Sł. Czerwińskiego nie została w *Ruchu* przedrukowana lub szerzej omówiona.

Znacznie trwalsze natomiast były spory nad kształceniem i wychowaniem nauczyciela. Przez kilka lat, jak pisaliśmy, *Ruch Pedagogiczny* pełnił nawet rolę organu powołanej do życia przez VI Zjazd Delegatów ZP

[18] J. Młodowska: O nowy ideał wychowawczy. Samorząd uczniów Seminarium Nauczycielskiego w Chełmie. *Ruch Pedagogiczny* 1922, nr 5/6, s. 98.
[19] H. Rowid: Współczesne cele wychowania. *Ruch Pedagogiczny* 1923, nr 1, s. 7.

NSP w 1924 r. Sekcji Kształcenia Nauczycieli. W lutym 1925 r. odbył się w Warszawie zjazd tej sekcji, w którym wzięli udział liczni reprezentanci seminariów i państwowych kursów nauczycielskich oraz inspektorzy i nauczyciele szkół powszechnych. Przewodniczący zjazdu, dr T. Kupczyński, za główne zadanie sekcji uznał przyczynienie się do głębszego potraktowania reformy kształcenia nauczycieli, których poziom wiele pozostawiał wówczas do życzenia. W dyskusji zabrał głos m. in. Wł. Spasowski, który opowiedział się za kształceniem nauczycieli na kursach pomaturalnych, gdyż uznał je za lepszą drogę kształcenia niż seminaria nauczycielskie. Spasowski wszedł również do składu zarządu sekcji. Odtąd *Ruch* systematycznie informuje opinię nauczycielską o ważniejszych faktach z tej dziedziny. Rok 1925 przynosi rozprawę Z. Mysłakowskiego o talencie pedagogicznym [20], rok zaś 1928, w związku z ponownym zjazdem sekcji, szczegółową relację z dyskusji nad reformą seminariów nauczycielskich, który to problem nie schodzi w tym czasie aż do roku 1932 ze szpalt prasy pedagogicznej. Refleksje ogólne jednak nie były wesołe, skoro redaktor *Ruchu* w roku 1932 pisał m. in.: „Po dwudziestu latach pracy rozpoczynamy nowy okres działalności w warunkach nader ciężkich. Warunki te nasuwają nam szereg refleksji natury ogólnej. Poważne obniżenie poborów nauczycielskich, coraz mniej korzystne warunki pracy w szkole w związku z przepełnieniem klas, znaczny wciąż brak odpowiednich budynków szkolnych i braki w ich wyposażeniu, niepokój wśród nauczycielstwa wywołany redukcją etatów, spora ilość młodych nauczycieli pozostających bez pracy — wszystkie te i inne jeszcze objawy współczesnego życia społecznego [...] nie sprzyjają działalności naukowo-pedagogicznej. Nauczycielowi, którego uposażenie skurczyło się dotkliwie, niełatwo będzie znaleźć miejsce w budżecie swym na niezbędne i skromne wydatki związane z zaspokojeniem swych potrzeb duchowych" [21].

Problem nauczycielski nie schodzi z łamów pisma także po 1932 roku, z tą wszakże różnicą, że gdy dotychczas miał on swe oparcie przede wszystkim w H. Rowidzie, to później znajdzie je głównie w Albinie Jakielu. Nie traci z nim kontaktu również M. Grzegorzewska (1933/34) [22], M. Sekreta i inni. Obszerny cykl artykułów pedeutologicznych ogłosi w roku 1938/39 przedstawiciel młodego pokolenia, I. Szaniawski (Sznajer) [23].

Drugi podokres międzywojennego życia Polski zaznacza się dalszym zaostrzeniem antydemokratycznych tendencji w oświacie i wychowaniu. Faszyzm i hitleryzm rzucają swój cień także na poglądy niektórych pedagogów polskich. Uchwalona w 1932 r. ustawa o ustroju szkolnictwa, nowe

[20] Z Mysłakowski: Co to jest talent pedagogiczny. *Ruch Pedagogiczny*, 1935, nr 1/2.

[21] *Ruch Pedagogiczny* 1932 nr 1, s. 7.

[22] M. Grzegorzewska: Nauczyciel w chwili obecnej *Ruch Pedagogiczny* 1933/34 nr 2.

[23] I. Sznajder (I. Szaniawski): Pedeutologia, jej rozwój i metody. *Ruch Pedagogiczny* 1938/39 nr 3, 4/5.

programy nauczania oraz leżące u ich podstaw założenia ideologiczne, dydaktyczne i wychowawcze silnie absorbują ich twórców i interpretatorów. W orbitę swej działalności wciągają oni również Związek Nauczycielstwa Polskiego. III Kongres Pedagogiczny ZNP, obradujący we Lwowie w dniach od 17 do 21 czerwca 1933 r., stanowi właściwie transmisję ówczesnej oficjalnej ideologii oświatowej do nauczycielstwa. Serie broszur i wakacyjnych kursów nauczycielskich, popularyzujących założenia, treść i metody realizacji nowych programów szkolnych, mają na celu również związanie nauczycieli z duchem i literą podjętej reformy.

Postawa *Ruchu Pedagogicznego* zdaje się być w tej sytuacji wyczekująca, neutralna. Poza artykułem Rowida „O reformie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej" (1932), nie kryjącym różnych wątpliwości, poza informacją o programie kongresu lwowskiego oraz artykułem Wł. Hoszowskiej na temat „Gospodarczego nastawienia w programach szkół ogólnokształcących" (r. 1933/34), nie znajdujemy na stronicach czasopisma żadnych innych materiałów, poświęconych owej reformie. Nie ma też jednak głosów krytycznych.

Charakterystyczne jest natomiast wyraźniejsze zwrócenie się *Ruchu Pedagogicznego* w tych latach ku społeczno-moralnym i filozoficznym aspektom wychowania, ku pedagogice społecznej i pedagogice kultury, jakkolwiek nie brak w nim nadal drobnych przyczynkowych artykułów z innych dziedzin. Zdaje się słabnąć, a nawet zanikać zainteresowanie problematyką psychologiczną, ta bowiem przenosi się na łamy powstałego wcześniej pod red. J. Joteyko i wychodzącego po jej śmierci pod red. S. Baleya *Polskiego Archiwum Psychologii* (nast. *Psychologii Wychowawczej*), niknie też prawie zupełnie nurt studiów historycznych, dotyczących polskich tradycji wychowawczych, pismo wręcz podkreśla, iż jest poświęcone „teoretycznym zagadnieniom z dziedziny nauczania i wychowania w ujęciu współczesnym".

Wzrost zainteresowań pedagogiką społeczną i pedagogiką kultury nie jest przypadkowy. Stanowi on wyraz ogólnego ożywienia w tym czasie badań i studiów nad problemami kultury, społeczeństwa, osobowości, kultura bowiem i osobowość poczuły się w istocie swej bardzo zagrożone. W Polsce ma miejsce w tych latach dynamiczny rozwój socjologii oraz koncentracja jej zainteresowań na szkole i wychowaniu, czego dowodzą liczne prace J. Bystronia, J. Chałasińskiego, S. Czarnowskiego, Fl. Znanieckiego i innych. Dochodzi do powstania Katedry Pedagogiki Społecznej w WWP w Warszawie i znacznej rozbudowy pod kierunkiem H. Radlińskiej badań środowiskowych.

B. Nawroczyński, B. Suchodolski oraz S. Hessen, który przybywa do Polski i osiada na stałe w Warszawie, ogłaszają prace o „zasadach nauczania", o „podstawach pedagogiki", „o kulturze i osobowości". „Zasady nauczania" Bogdana Nawroczyńskiego i „Podstawy pedagogiki" Sergiusza Hessena stają się głównym źródłem wiedzy pedagogicznej nauczycieli na

wyższych kursach nauczycielskich, w instytutach i uniwersytetach. S. Hessen, czołowy przedstawiciel pedagogiki kultury, cieszy się dużą popularnością w kołach polskiej inteligencji, co stwierdza A. B. Dobrowolski w krytycznym artykule na łamach *Głosu Współczesnego* w 1936 roku.

Ruch Pedagogiczny przyczynia się niewątpliwie do jego popularności wśród nauczycielstwa, ogłaszając w latach 1934—1939 szereg jego rozpraw i artykułów („O pojęciu i celu wychowania moralnego. Zagadnienie autonomii kształcenia" — 1934/35, „Szkoła w Rosji a rewolucja" oraz „Tołstoj jako pedagog" — 1935/36, „Co to jest szkoła jednolita" — 1936/37).

Problemy wychowania podejmują nadto: G. Ichheiser, W. Jakobson, E. Kern, I. Kiken, J. Mirski, J. Pieter i in. Społeczne aspekty szkoły i wychowania w tym czasie omawiają: J. St. Bystroń („Rola społeczna szkoły" w roku 1933/34), H. Radlińska („Planowanie pracy wychowawcy na tle środowiska" — 1933/34 oraz „Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne" — 1935/36), A. Czarnowski („Potrzeba poznania środowiska" 1937/38), E. Arneker, Br. Ujma, W. Rajczykowski, C. Znamierowski i inni.

Przykładem bezdroży, na jakie wchodzili niektórzy autorzy rozpraw na temat filozoficznych i metodologicznych problemów pedagogiki, może być alternatywne pytanie artykułu G. Ichheisera „Idealistyczna czy realistyczna pedagogika". Autor ten zakończył swój artykuł konkluzją, iż „zarówno idealistyczna, jak i realistyczna pedagogika są obciążone ciężkimi ułomnościami" i że „ani jedna, ani druga nie jest w stanie sprostać wymaganiom obecnej sytuacji życiowej" [24]. Nie wskazał on jednak drogi wyjścia z sytuacji i sposobu na przezwyciężenie tej alternatywy.

Trzydzieste lata międzywojennego okresu zaznaczyły się w *Ruchu* znacznym rozszerzeniem jego działów informacyjnych i dyskusyjnych. W szczególności wzrósł znacznie dział sprawozdań i recenzji, który umożliwiał czytelnikom orientację w stosunkowo dużej produkcji wydawniczej. Podejmowano próby rozszerzenia kręgu stałych współpracowników pisma wśród nauczycieli, jakkolwiek nie dawały one pełnych wyników. Konkurs rozpisany w 1936 r. na trzy tematy, ściśle wiążące się z problematyką nauczycielską, nie dał „spodziewanego pokłosia". Trzeba jednak stwierdzić, iż w toku kolejnych lat dostawały się na łamy *Ruchu Pedagogicznego* artykuły i recenzje pióra młodych autorów, m in. L. Bandury, J. Chałasińskiego, A. Friedländera, J. Hulewicza, A. Jakiela, F. Korniszewskiego, I Kuchty, J. Pietera, M. Sekrety, St. Skrzeszewskiego i innych. Starsi ustępowali stopniowo miejsca młodszym. Wśród młodego narybku autorskiego znaczną część stanowili absolwenci uniwersyteckiego studium pedagogicznego, powołanego najpierw w Krakowie, potem także w Warszawie, oraz absolwenci instytutów nauczycielskich. Wybuch II wojny światowej przeciął na 6 lat działalność pisma.

[24] G. Ichheiser: Idealistyczna czy realistyczna pedagogika. *Ruch Pedagogiczny* 1934/35 nr 3, s. 133.

III. W Polsce Ludowej

W roku 1945/46 ukazał się pierwszy i jedyny poczwórny zeszyt (1—4) *Ruchu Pedagogicznego*, kwartalnika poświęconego teorii wychowania, organu Wydziału Pedagogicznego ZNP. W słowie od redakcji podniesiono potrzebę podjęcia intensywnej, planowej pracy nad odbudową, poza wstrząsami materialnymi, wartości moralnych. Redaktor pisma, dr M. Grzegorzewska, pisała m. in.: „Jesteśmy świadkami nowej epoki w życiu narodu. Stopniowo zaczyna się kształtować nowa polska rzeczywistość. ZNP ma piękne tradycje walki o szkołę demokratyczną — teraz ją tworzy. Udział nasz w tej pracy jest rozstrzygający [...]. Ale tylko w pełnym człowieku zrodzić się może i rozwinąć poczucie współodpowiedzialności za rzeczywistość społeczną, w której żyje i której jest współtwórcą [...]. Wojna i ostatnie przedwojenne lata w cień usunęły Człowieka i rozwój jego osobowości [...]. Na tej drodze jest wszystko: i ustrój szkolny, i programy, i metody pracy, są wszystkie problemy związane z kulturą i oświatą dzieci, młodzieży i dorosłych. Jesteśmy w pracy naszej na tej drodze" [25].

Redakcja zakończyła swoje wezwanie złożeniem hołdu postaciom zmarłych tragicznie u schyłku wojny byłych redaktorów: Henryka Rowida, Albina Jakiela i Mariana Odrzywolskiego. W tym samym numerze osobne, szersze wspomnienie poświęcono H. Rowidowi jako założycielowi i wieloletniemu redaktorowi pisma. Autor wspomnienia, J. Jakubiec, zauważył trafnie, iż *Ruch Pedagogiczny* oświetlał dotychczas 11 grup zagadnień, a mianowicie: 1) zagadnienia wychowawcze na tle filozofii, 2) zagadnienia z teorii i dziejów wychowania, 3) problemy pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka, 4) zagadnienia wychowania, 5) metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów, 6) ideę szkoły pracy, 7) zagadnienia organizacji szkolnictwa i programów szkolnych, 8) nowe kierunki w szkolnictwie, 9) ideał nauczyciela, 10) zagadnienia kształcenia nauczycieli, 11) sprawozdania z ważniejszych przejawów życia pedagogicznego w Polsce i za granicą [26].

Redakcja nie podała, które z podejmowanych przez *Ruch Pedagogiczny* na swej historycznej drodze problemów chciałaby podejmować nadal. Wszakże z retrospektywnego rzutu oka na treść trzech powojennych roczników pisma wynika, iż były to głównie problemy demokratycznego wychowania, wychowania estetycznego, literatury dziecięcej i młodzieżowej. Redakcja pozyskała na autorów artykułów najwybitniejszych znawców zagadnień, wśród nich takich, jak: S. Baley, J. Chałasiński, M. Falski, S. Hessen, M. Kreutz, H. Librachowa, Z. Mysłakowski, H. Radlińska, B. Suchodolski, S. Szuman i innych. Znaczną część materiałów, ogłoszonych w rocznikach 1946/47 i 1947/48, stanowiły referaty przygotowane na

[25] Od Redakcji. *Ruch Pedagogiczny* 1945/46, nr 1/4.
[26] Por. J. Jakubiec: Działalność Henryka Rowida, *Ruch Pedagogiczny* 1945/46, nr 1/4.

zorganizowany w tym czasie przez ZNP zjazd literatury dziecięcej i młodzieżowej.

Fakt odejścia M. Grzegorzewskiej od związkowej pracy pedagogicznej po II Zjeździe ZNP w Poznaniu (1948 r.) spowodował również zmianę na stanowisku redaktora *Ruchu Pedagogicznego*, które w roku 1949 objął prof. Z. Mysłakowski wraz z wieloosobowym komitetem redakcyjnym. Żywot pisma był jednak już tylko roczny. Ukazały się zaledwie 4 numery. Program zamierzeń redakcji nie mógł być więc zrealizowany [27]. Pismo zostało połączone z ukazującą się również .od roku 1945 *Nową Szkołą*, organem Ministerstwa Oświaty, i oddane pod opiekę świeżo powstałego Państwowego Ośrodka Prac Programowych i Badań Pedagogicznych, przekształconego niebawem w Instytut Pedagogiki. U podstaw tej decyzji legła nadzieja, iż skupienie w jednym piśmie rozproszonych dotychczas autorskich wysiłków pedagogów o obliczu marksistowskim umożliwi stworzenie pełnowartościowego, reprezentatywnego organu pedagogicznego, służącego budowie socjalistycznej szkoły polskiej, wpływającego skuteczniej na proces kształtowania się socjalistycznej świadomości pracowników oświaty.

Nie tutaj jest miejsce na ocenę, czy lub na ile *Nowa Szkoła* spełniła pokładane w niej nadzieje, czy faktycznie doszło na jej łamach do oczekiwanej koncentracji najlepszej, autorskiej kadry pedagogicznej oraz jakie to dało wyniki. Faktem jest natomiast, iż *Ruch Pedagogiczny* przestał wychodzić i że przerwa w jego egzystencji trwała prawie lat dziesięć.

Ponowne wznowienie czasopisma nastąpiło dopiero w roku 1959. Otworzył się więc nowy, żywy jeszcze, rozdział jego historii. Autor niniejszych uwag akurat należy do grona osób, które wzięły udział w kształtowaniu tego właśnie fragmentu dziejów *Ruchu Pedagogicznego*, może być przeto zwolniony z dokonywania jego oceny. Ale wolno mu się posłużyć wspólnym „słowem od redakcji" sprzed sześciu laty. Pisała ona wówczas: „Wypada nam stwierdzić, iż od samych początków swego istnienia *Ruch Pedagogiczny* w warunkach społeczeństwa burżuazyjnego bronił postępowo-demokratycznej ideologii, popularyzował zdobycze najnowszych badań psychologicznych i pedagogicznych, wypowiadał się wielokrotnie za systemem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym, nawiązywał do żywego, postępowego nurtu naszej historycznej przeszłości, utrzymywał stały kontakt ze świecką myślą pedagogiczną Europy. Poświęcony »nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu« głosił konieczność przezwyciężenia ideałów szkoły tradycyjnej, przyjęcia zasad szkoły aktywnej, bronił koncepcji szkoły jednolitej i twórczego stosunku nauczycielstwa do ustroju i programów szkolnych" [28].

Tak oceniła Redakcja przed kilku laty historyczną drogę *Ruchu Pedagogicznego*. Sądzę, iż nie pomyliła się w tej ocenie.

[27] *Ruch Pedagogiczny* 1949, nr 1, s. 2.
[28] *Ruch Pedagogiczny* 1959, nr 1, s. 2.

Wznowienie *Ruchu* przypadło na czas wyjątkowo fortunny, na okres wielkiej dynamizacji życia oświatowego w Polsce. Było to przecież już po III Zjeździe PZPR. Problemy reformy szkolnej, poprzedzone gorącymi w środowisku związkowym dyskusjami na temat przyszłego kształtu szkoły podstawowej i średniej, dojrzewały już do rozwiązania. Podjęto prace nad przygotowaniem ostatecznych w tej dziedzinie decyzji. Ale trzeba było równocześnie nadal potęgować wysiłek nauczycielstwa, żeby efektywność wychowawcza i dydaktyczna szkoły istniejącej była możliwie najwyższa, aby podnieść do maksimum procent młodzieży kończącej szkołę siedmioklasową oraz doprowadzić do stałego zwiększania liczby młodzieży uczącej się w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz odbywającej studia w szkołach wyższych.

Ruch Pedagogiczny zobowiązywał się więc do eksponowania u siebie w najbliższych latach czterech głównych problemów. Obok przebudowy ustroju szkolnego jako problemu najpoważniejszego, obiecywał wspierać ideę pomyślnej realizacji powszechnego obowiązku szkolnego w zakresie szkoły podstawowej, przyrzekał nauczycielstwu tej szkoły pomoc w napotykanych trudnościach dydaktycznych i wychowawczych. Za ważne zadanie uznał kontynuację tradycyjnie bliskich sobie zainteresowań sprawami kształcenia i samokształcenia nauczycieli, uważając je za podstawowy czynnik powodzenia reformy szkolnej. Wreszcie, nie tracąc nic z bliskich sobie nastawień praktycznych, podkreślał gotowość popularyzacji teoretycznych osiągnięć pedagogów polskich i obcych, placówek eksperymentalnych i eksperymentujących, instytutów badawczo-naukowych, katedr i zakładów pedagogicznych szkół wyższych.

Niektóre z wymienionych zadań, zwłaszcza popularyzowanie idei reformy szkolnej, nie mogły być widziane wówczas tak konkretnie, jak to jest możliwe obecnie. Dopiero w miarę upływu lat rzecz nabierała cech konkretności. VII Plenum KC PZPR i ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 r., XIII Plenum KC, wreszcie IV Zjazd PZPR — to zasadnicze fakty tego okresu, które określiły treść i tempo reformy, kierunek pracy ideowo-wychowawczej szkoły. *Ruch Pedagogiczny* reagował aktywnie na te fakty i procesy. Chce czynić to również nadal w jeszcze ściślejszym zespoleniu ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, którego organem był i pozostał. Przyjemnie jest stwierdzić, że na łamach jego wypowiadają się zarówno ludzie, którzy byli mu bliscy już w roku 1912 (np. M. Falski) lub w roku 1920 (M. Grzegorzewska), oraz inni przedstawiciele starszego pokolenia pedagogów (Z. Mysłakowski, K. Sośnicki, B. Suchodolski, M. Ziemnowicz i inni), jak również reprezentanci średniej i młodej generacji, w większości już wykształceni i wychowani w Polsce Ludowej.

WŁADYSŁAW OZGA

WYDAWNICTWA LEWICY NAUCZYCIELSKIEJ NA PRZEŁOMIE LAT DWUDZIESTYCH I TRZYDZIESTYCH OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO

Wstęp

Związek Nauczycielstwa Polskiego rozwijając szeroką działalność społeczno-zawodową w Polsce Ludowej nawiązuje do postępowych tradycji ruchu nauczycielskiego, którego 60-lecie obchodzimy w bieżącym roku. Ruch ten nie był jednolity. Różnice miały charakter ideowo-polityczny.

W okresie międzywojennym na prawicy ruchu nauczycielskiego stały Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycieli i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW), które wiązały się z najbardziej reakcyjnymi ośrodkami społeczno-politycznymi kraju. Nauczyciele o poglądach demokratycznych i postępowych zrzeszeni byli w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZPNSP) i Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich (ZZNPSŚ). połączonych potem w jedną organizację — Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP). Była to najbardziej masowa organizacja zawodowa nauczycieli. ZPNSP i ZZNPSŚ skupiały nauczycieli o orientacji politycznej od Polskiego Stronnictwa Ludowego „Piast" (nurt prawicowy w ruchu ludowym) do Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS) i Komunistycznej Partii Polski (KPP). Do Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich, a w szczególności do Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, należała także olbrzymia większość nauczycieli bezpartyjnych i politycznie obojętnych (nieuświadomionych), widzących w tych organizacjach rzecznika swoich interesów zawodowych. Oblicze ideowe ZPNSP i ZZPSŚ, a później ZNP nie było zatem jednolite. Wewnątrz tych organizacji toczyła się walka ideologiczna o postępowe oblicze ruchu nauczycielskiego. Najbardziej postępowe grupy nauczycieli: komunistów, radykalnych ludowców i lewicowych PPS-owców określone były mianem „lewicy nauczycielskiej". Nazwa ta zyskała sobie prawo obywatelstwa w szczególności w latach trzydziestych okresu międzywojennego. W „lewicy nauczycielskiej" widzimy prekursora obecnego kierunku ideowego ZNP. Działalność „lewicy nauczycielskiej" zaliczamy do najbardziej postępowych i bliskich nam pod względem ideologicznym tradycji związkowych. Ważnym elementem działalności i walki lewicowych grup nauczycieli i działaczy oświatowych była stosunkowo szeroka akcja wydawnicza. Celem artykułu jest zwięzłe omówienie ważniejszych wydawnictw „lewicy nauczycielskiej", ze szczególnym uwzględnieniem wydawnictw periodycznych (głównie *Biuletynu Koła Uczniów prof. Spasowskiego i Miesięcznika Nauczycielskiego*).

Opór przeciw faszyzacji kraju i oświaty

Sytuacja społeczno-polityczna w Polsce w pierwszym okresie po odzyskaniu niepodległości w 1918 r., po zakończeniu pierwszej wojny światowej była skomplikowana. Rządząca krajem burżuazja pospołu z ziemiaństwem musiała liczyć się z nastrojami politycznymi mas pracujących, na które wywierały wpływ zmiany społeczno-ekonomiczne, zachodzące w sąsiadującej z Polską Rosji, w wyniku Wielkiej Rewolucji Październikowej.

Stwarzając pozory swobód demokratycznych, rządy burżuazyjne starały się neutralizować ruchy rewolucyjne mas ludowych, by następnie odchylić zdecydowanie reakcyjną przyłbicę. Historia zmieniających się rządów w Polsce od tzw. „Rządu Ludowego" w Lublinie (1918 r.) poprzez rząd „chieno-piasta" [1] do staczających się na pozycje faszystowskie rządów Józefa Piłsudskiego i jego spadkobierców — była tego wymownym świadectwem.

W omawianym okresie następował proces systematycznego spychania świata pracy z pozycji osiągniętych zaraz po wojnie, kiedy to reakcja polska bała się, że dokonująca się rewolucja za naszą granicą wschodnią stanie się atrakcyjna dla robotników, chłopów i inteligencji pracującej w Polsce. Faszyzujący reżim Piłsudskiego, głoszący hasło „sanacji moralnej" postanowił rozprawić się także z ruchem zawodowym. Zastosowano tu najpierw metody rozbijackie, następnie wysunięto obłudne hasło „apolityczności" związków zawodowych. Hasło to miało ułatwić reakcji zniszczenie podstaw, na których opiera się ruch zawodowy, poprzez odizolowanie związków zawodowych od politycznego ruchu mas robotniczych i chłopskich, od lewicy społecznej, a przede wszystkim od jej rewolucyjnego nurtu. Po przewrocie majowym Piłsudskiego (1926 r.) reżim sanacyjny [2] zdołał opanować odgórnie ruch zawodowy pracowników umysłowych. Część przedstawicieli kierowniczych ośrodków pracowniczych związków dała się użyć w latach 1927—1937 za narzędzie spychania Polski na pozycje faszystowskie. Poważne trudności napotkała sanacja na terenie nauczycielskiego ruchu zawodowego. Ruch ten rozwijał się w pierwszych latach po pierwszej wojnie światowej w powiązaniu z ruchem robotniczym i chłopskim i nastawiony był opozycyjnie do prawicowych rządów „chieno-piasta". Nauczyciele wywodzili się głównie ze środowiska chłopskiego i robotniczego, co miało wpływ na więź zawodowego ruchu nauczycielskiego z lewicą społeczną. Niemniej udało się sanacji pozyskać dla swych celów niektórych przywódców Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

[1] Sojusz prawicy reprezentowany przez stronnictwo polityczne „Chrześcijańskiej Demokracji z prawicą ruchu ludowego reprezentowaną przez Polskie Stronnictwo Ludowe „Piast" — nazywano wówczas w obozie postępowym „chieno-piastem".

[2] Ironiczna nazwa obozu piłsudczyzny od głoszonego przez nią hasła „sanacji moralnej".

Decydującą rolę odegrał w tym zakresie Julian Smulikowski, wiceprezes Zarządu Głównego ZPNSP, faktycznie kierujący wówczas organizacją związkową nauczycieli szkół powszechnych. Wykorzystując brak wyrobienia politycznego mas nauczycielskich Smulikowski zwekslował ZPNSP na tory sanacyjne. Zmuszanie nauczycieli przez administrację szkolną do udziału w agitacji wyborczej na rzecz stworzonego przez obóz piłsudczyzny Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem (BBWR), poparcie udzielane przez Zarząd Główny ZNP antydemokratycznej reformie szkolnej ministra Jędrzejewicza, aprobowanie systematycznego pogarszania warunków pracy i sytuacji materialnej nauczycieli — oto skutki polityki Smulikowskiego i opanowania Zarządu Głównego Związku przez mężów zaufania sanacji. Nawet takie objawy otwartego przejścia przez rząd sanacyjny na metody faszystowskie, jak wtrącanie przywódców opozycji centrolewicowej do więzienia w Brześciu, jak barbarzyńskie maltretowanie aresztowanych przeciwników politycznych, zwłaszcza komunistów w obozie koncentracyjnym w Berezie Kartuskiej, zorganizowanym na modłę hitlerowską — nie zdołały zawrócić Zarządu Głównego od współpracy z obozem piłsudczyzny. Doły nauczycielskie nie aprobowały jednak sanacyjnej polityki Smulikowskiego i jego następców w Zarządzie Głównym ZNP. Nie zgadzała się z tą polityką także poważna część terenowych działaczy związkowych. W łonie ZPNSP, a później ZNP powstały silne grupy opozycji w stosunku do Zarządu Głównego. Coraz silniej odzywały się głosy lewicowych działaczy nauczycielskich, występujących przeciw faszyzacji kraju i oświaty, przeciw prosanacyjnej polityce Zarządu Głównego Związku.

Nawiązując do postępowych tradycji ZNP możemy z dumą stwierdzić, że w żadnej organizacji pracowników umysłowych ruch oporu przeciw faszyzacji kraju nie był tak silny, jak w ZNP. Ruch ten narastał początkowo samorzutnie, a następnie w sposób zorganizowany.

Jednodniówka Nauczycielska

Jedną z form walki „lewicy nauczycielskiej" z polityką sanacyjnych przywódców ZPNSP była akcja wydawnicza w postaci ulotek, odezw, jednodniówek — zapoczątkowana w 1928 r. Inicjatorami, autorami i wydawcami tego rodzaju publikacji byli nauczyciele-komuniści, przeważnie członkowie nielegalnej Komunistycznej Partii Polski. Jednym z pierwszych wydawnictw tego typu była *Jednodniówka Nauczycielska*, która ukazała się z racji X Zjazdu Delegatów ZPNSP z datą 1 listopada 1928 r. Redaktorem i wydawcą „Jednodniówki" był Henryk Szulc — czołowy działacz nauczycielskiej grupy komunistycznej.

W artykułach opublikowanych w *Jednodniówce* omówiono ciężką sytuację szkolnictwa, systematyczne pogarszanie warunków pracy nauczycieli przez reżim sanacyjny, pogarszanie sytuacji prawnej nauczyciela przez

wprowadzanie do pragmatyki nauczycielskiej przepisu o możliwości przenoszenia nauczycieli „dla dobra szkoły". „Jednodniówka" poddała druzgocącej krytyce politykę Zarządu Głównego ZPNSP, wskazywała na prześladowanie opozycji w Związku oraz na współudział Zarządu Głównego w prześladowaniu lewicowych i opozycyjnych nauczycieli przez administrację szkolną. Powyższe sprawy znalazły wyraz w takich artykułach, jak: „Obecna sytuacja szkoły i nauczyciela", „Ocena działalności Zarządu Głównego Związku", „Bronimy demokrację związkową" i in.

W artykule „Jakie postulaty powinien uchwalić X Zjazd Delegatów" wysunięte zostały propozycje dotyczące zmiany kierunku polityki oświatowej. Autor artykułu żąda takiego ustroju szkolnego, „który by wprowadzał istotnie jednolitą, powszechną, bezpłatną, świecką szkołę pracy w języku macierzystym dziecka", domaga się takiego budżetu, „który by umożliwił całkowite wykonanie obowiązku szkolnego, wprowadzenie obowiązkowego nauczania analfabetów dorosłych, dokształcania młodocianych od 14 do 18 lat, przedszkoli dla dzieci od 3 do 7 lat, żąda zapoczątkowania rozłożonej na 10 lat „planowej budowy szkół powszechnych i mieszkań nauczycieli" [3].

Obok „Jednodniówki" warszawska grupa nauczycieli-komunistów znana pod nazwą grupy Kowalczyka [4] wydała odezwę pt. „Do ogółu członków". Redaktorem „Odezwy" był również Henryk Szulc. Pod redakcją Stanisława Olszaka (członek KPP) wydana została odezwa pt. „Zarząd Główny a szkoła świecka", w której demaskowano stosunek Zarządu Głównego ZPNSP do słynnego wówczas okólnika Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wprowadzającego przymus praktyk religijnych młodzieży i udziału nauczycieli w jego egzekwowaniu.

Biuletyn Koła Uczniów prof. Władysława Spasowskiego

Pierwszą zorganizowaną grupą lewicowej opozycji związkowej, działającej pod auspicjami nielegalnej Komunistycznej Partii Polski było **Koło Uczniów prof. Władysława Spasowskiego**, popularnie nazywane **Kołem Spasowiaków**, które powstało w 1927 r. Skupiło ono około 300 nauczycieli i działaczy oświatowych. Do Koła Spasowiaków wstępowali nie tylko uczniowie Wł. Spasowskiego — wychowankowie kierowanych przez niego kursów nauczycielskich, ale także liczni postępowi nauczyciele i pracownicy oświatowi, którzy uznawali ideowe przywództwo Spasowskiego, jednego z najwybitniejszych postępowych pedagogów okresu międzywo-

[3] Omówienie treści *Jednodniówki Nauczycielskiej* z dn. 1. XI. 1928 r. znajdą czytelnicy także w pracy Tomasza Szczechury pt. Związek Nauczycielstwa Polskiego — Zarys Dziejów, 1919—1939 (Wydawn. „Wspólna Sprawa". Warszawa 1957 r. str. 144—145).

[4] Chodzi o Szczepana Kowalczyka, aktywnego działacza warszawskiej grupy nauczycieli-komunistów. W skład jej wchodzili m. in.: Stanisław Olszak, Henryk Szulc, Jan Kaniewski, Stanisław Żemis, Zygmunt Lewandowski.

jennego, który w końcowym etapie swojej działalności pedagogiczno-praktycznej na kursach nauczycielskich i teoretycznej w pracy pisarskiej zadeklarował się po stronie komunizmu. W Kole znaleźli się najbardziej aktywni uczniowie Spasowskiego, m. in. Ludwik Tadeusz Strzałkowski, Stanisław Żemis, Jan Kaniewski, Jerzy Woźnicki, Leopold Jurkiewicz, Władysław Ozga, Zofia Wędrychowska, Ada Kasprzakówna (Rusinkowa), Eugenia Lewinsonówna (Strumieniowa), Maria Strzałkowska, Genowefa Rybicka. Do Koła Spasowiaków przystąpiło wielu nauczycieli-członków i sympatyków KPP, nie będących wychowankami Spasowskiego, a wśród nich: Henryk Szulc (ówczesny funkcjonariusz KPP), Zygmunt Lewandowski, Stanisław Trojanowski, Jadwiga Szollówna. W 1929 r. Koło Spasowiaków zaczęło wydawać pismo, początkowo powielane, a następnie drukowane pt. *Biuletyn Koła Uczniów prof. Władysława Spasowskiego*.

Redaktorem został Jerzy Woźnicki. *Biuletyn* Spasowiaków był pierwszym pismem lewicy nauczycielskiej w Polsce okresu międzywojennego, które demaskowało reakcyjną politykę oświatową burżuazji polskiej. Rzecz jasna, że lewicowi działacze nauczycielscy współdziałali już wcześniej z ośrodkami polskiej lewicy społecznej różnych odcieni i problematyka oświatowa znajdowała swój wyraz zarówno na łamach nielegalnych pism KPP, jak i w postępowych pismach wychodzących legalnie — takich, jak *Kultura Robotnicza*, a następnie *Nowa Kultura*, na łamach *Trybuny Nauczyciela Socjalisty* w *Robotniku* (organ PPS), *Miesięcznika Literackiego*, *Wiadomości Literackich*, oraz na łamach takich pism ludowych, jak *Wyzwolenie*, *Niezależny Chłop* (organ NPCH), *Orka* (organ Stowarzyszenia Akademickiej Niezależnej Młodzieży Ludowej), nieco później „Wici" i in. *Biuletyn Spasowiaków* był natomiast pierwszym pismem nauczycielskim, pismem zorganizowanej lewicowej opozycji związkowej. *Biuletyn* walczył o szkołę świecką, propagował idee wolnomyślicielskie i zwalczał prosanacyjne stanowisko ówczesnego Zarządu Głównego ZPNSP i jego stosunek do lewicowych działaczy nauczycielskich. Artykuły w *Biuletynie* podpisywane były (ze zrozumiałych względów) przeważnie pseudonimami. O ideowym obliczu *Biuletynu Koła Uczniów prof. Wł. Spasowskiego* świadczyć może artykuł Andrzeja Boskiego (St. Olszaka) pt. „Czym jest religia w szkole?". W artykule tym czytamy m. in.:

„Jednym z głównych orężów, którym posługuje się klasa posiadająca w walce ze światem pracy, jest kościół i szkoła. Najidealniejszym jednak środkiem staje się połączenie tych dwu instytucji w jedną. Zostało to uskutecznione przez wprowadzenie religii do szkoły, czyli przez utworzenie szkół wyznaniowych.

Żaden jednak rząd burżuazyjny nie chce się przyznać do tego, że szkoła i ksiądz w niej służą mu za narzędzie jego klasowej polityki. Przeciwnie, głosi się z wielką pompą i emfazą, że szkoła jest i musi być »apolityczna« i »ponadklasowa«. Oczywiście, dopóki nie przestaną istnieć społeczeństwa klasowe, dopóty twierdzenie to pozostanie pustym i obłudnym frazesem, obliczonym na głupotę mas pracujących, a broniącym interesów posiadaczy".

Autor wyraził tu swój stosunek i całej organizacji Spasowiaków do głoszonego wówczas hasła „apolityczności szkoły", z czym związane było ściśle głoszone przez Smulikowszczyznę w ZPNSP hasło „apolityczności" Związku, spychanego przez kierownictwo Zarządu Głównego na tory działania jak najbardziej politycznego w BBWR.

Wolnomyślicielskie stanowisko *Biuletynu* wiązało się ściśle z walką z klerykalizmem w życiu szkolnym i ogólnospołecznym. W cytowanym artykule czytamy np.:

„Rola, jaką spełnia kler w życiu społecznym ludów, jest zupełnie wyraźna i zdecydowana. Staje on jawnie po stronie możnych tego świata, zapewniając im spokojne używanie bogactw, do których doszli kapitaliści drogą wyzysku klasy pracującej. W nauce kleru, a nie gdzie indziej, należy szukać klucza do zrozumienia, dlaczego to kościoły oddały się na wyłączne usługi klasy kapitalistycznej i tak gorliwie bronią jej interesów materialnych".

Biuletyn piętnował ostro politykę Zarządu Głównego ZPNSP, przeciwstawiał się jednak dążeniom do rozbicia tej największej nauczycielskiej organizacji zawodowej. Krytyczny stosunek do kierownictwa ZPNSP znajdował wyraz w uchwałach Spasowiaków, które publikował *Biuletyn*. Np. na II Zjeździe Koła Uczniów prof. Wł. Spasowskiego odbytym w dniach 31. XII. 1928 r. i 1. I. 1929 r. podjęta została uchwała opublikowana w nr 5—7 *Biuletynu* z 1929 r. Oto jej treść:

„II Zjazd Koła Uczniów prof. Spasowskiego, stwierdzając, że znaczna większość członków należy do ZPNSP, którego władze prowadzą działalność niezgodną z interesami mas nauczycielskich, uchwala:

1. Jak najostrzej zaprotestować przeciw próbie usunięcia ze Związku trzech kolegów[5] za krytykę działalności Zarządu Głównego, podyktowaną chęcią skierowania Związku na drogę rzeczywistej walki w obronie słusznych praw nauczycielstwa i rozwoju szkolnictwa powszechnego.

2. Domagać się przestrzegania zasad demokracji związkowej, jednocześnie wskazując, że stosowany przez Zarząd Gł. system represji, szykan ma na celu sterroryzowanie opozycji i jest wyrazem planowego faszyzowania Związku (ostatnie zmiany statutu).

II Zjazd Koła Uczniów prof. Spasowskiego poleca zarządowi usilnie prowadzić prace zmierzające do przeobrażenia ZPNSP w myśl postulatów Koła. Prowadząc wyżej wskazaną akcję, poleca się zarządowi również usilnie dążyć do utrzymania całości ZPNSP, a zmiany przeprowadzać wewnątrz organizacji.

II Zjazd Koła Uczniów prof. Spasowskiego zaleca swym członkom:

1. Dążyć i popierać wysiłki uświadomionej części nauczycielstwa w kierunku nadania Związkowi PNSP charakteru klasowego związku zawodowego i zjednoczenia jego działalności z działalnością innych związków zawodowych.

2. Dążyć i popierać uświadomioną część społeczeństwa i jej działalność w celu oddzielenia kościoła od państwa i zaprowadzenia w kraju publicznej szkoły świeckiej".

[5] Chodzi tu o polecenie Wydziału Wykonawczego Zarządu Głównego ZPNSP skreślenia z listy członków Związku trzech najczynniejszych działaczy grupy komunistycznej: Kowalczyka, Olszaka i Szulca. Walne Zgromadzenie Oddziału Warszawskiego uchyliło jednak decyzję Zarządu Oddziału w tej sprawie.

Rzecz zrozumiała, że działalność Koła Spasowiaków i polityczne oblicze *Biuletynu* nie podobało się ośrodkom wstecznictwa polskiego. Przede wszystkim zareagowała w niewybredny sposób prasa endecko-klerykalna [6]. Koło Spasowiaków stało się głośne w całym kraju. Prof. Spasowski został usunięty ze stanowiska dyrektora Pedagogium w Warszawie, a wielu Spasowiaków było prześladowanych przez władze sanacyjne i niestety... związkowe. W czołowym organie „endecji" *Gazecie Warszawskiej* i innych pismach stołecznych, a także prowincjonalnych posypały się inwektywy i insynuacje o charakterze denuncjatorskim. Np. w dzienniku toruńskim *Słowo Pomorskie* ukazał się wstępny redakcyjny artykuł pod wymownym tytułem: „Nareszcie Spasowski dostał dymisję" zaopatrzony podtytułem: „Bolszewickiej robocie bezwyznaniowców musi być położony kres". W artykule tym czytamy m. in.: „Nareszcie! Dobrze, że, choć późno, zarządzenie takie w ogóle się ukazało (idzie tu o zarządzenie ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, zwalniające Spasowskiego ze stanowiska dyrektora Pedagogium — przyp. autora). Ale na tym nie koniec. Trzeba teraz zrobić porządek w całym «Pedagogium», przetrzebić gruntownie Spasowiaków i rozwiązać tę organizację. Zło musi być wyplenione do korzeni! Prasa narodowa i tej sprawy przypilnuje" [7]. Atak całego obozu reakcji w Polsce na pierwszą zorganizowaną grupę lewicy nauczycielskiej znalazł oddźwięk w *Biuletynie*, który opublikował w nr 1/8 z 1930 r. artykuł pt. „Krucjata przeciw Kołu Spasowiaków", w którym Jan Tański pisał m. in.:

„Ostatnimi czasy byliśmy świadkami niezwykle zaciekłych ataków burżuazji na nasze Koło. Kampanię rozpoczęła endecka *Gazeta Warszawska*, a podjęły ją wszystkie niemal pisma kapitalistyczne i klerykalne, wychodzące na terenie Polski. Sprawa nabrała tak wielkiego rozgłosu, że organizacja nasza stała się nagle sławna na cały kraj.

Musimy zwrócić uwagę na pozytywne skutki tej ofensywy. Masy pracujące, gnębione przez klar i kapitał, dowiedziały się, że nie wszyscy nauczyciele są pokornymi sługami burżuazji, że są między nimi i tacy, którzy idą wspólnie z proletariatem i walczą z przemocą, wyzyskiem i fałszem".

W tym samym numerze *Biuletynu* Jotwuski (Jerzy Woźnicki) w art. pt. „W sprawie prof. Spasowskiego" omawia prześladowania postępowych nauczycieli i wzywa do walki z represjami władz szkolnych. Jotwuski pisze m. in.:

„Prof. Spasowski nie pracuje już na stanowisku dyrektora Państwowego Pedagogium w Warszawie. Fakt smutny — nie dlatego tylko, że dzieje się krzywda prof. Spasowskiemu, krzywda Pedagogium — ale dlatego przede wszystkim, że ludzie

[6] „Endecją" nazywano wówczas prawicowe stronnictwo Narodowo-Demokratyczne (ND — stąd „endecja").
[7] *Słowo Pomorskie* z dn. 7 stycznia 1929 r.

postępowi uważani są w Polsce za niebezpiecznych dla państwa. Tacy ludzie albo są usuwani ze swoich stanowisk, albo uniemożliwia się im pracę". Artykuł kończy się wezwaniem:

„W ostatnich czasach dają o sobie znać coraz wyraźniej prześladowania, skierowane przeciw uświadomionym klasowo oświatowcom. Mamy cały szereg faktów: prof. Spasowski — zasłużony działacz oświatowy — zmuszony został do opuszczenia swego stanowiska, dr Oryng — nauczyciel szkoły średniej w Warszawie, znany nam z referatu wygłoszonego na jednej z konferencji pedagogicznych — zwolniony ze stanowiska za odmówienie złożenia przysięgi religijnej, dr Etinger — profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie — był aresztowany na własnym odczycie, legalnie zorganizowanym, nauczyciel gimnazjum w Warszawie Purman — usunięty z posady bez podania najmniejszych powodów. Wszystko to nie przejmuje nas strachem, ale obrzydzeniem. Słyszeliśmy, że wielu Spasowiaków spotkało się z szykanami ze strony władz szkolnych jedynie dlatego, że są Spasowiakami. Protestujemy przeciw takiemu stanowi rzeczy.

Spasowiacy! Nie lękajmy się represji! Organizujmy się! Wszyscy do Związków Nauczycielskich! Wypędzić faszystów! Wtedy Związki będą naprawdę obrońcami naszych interesów. Spasowiacy! W tych ciężkich czasach musimy mocniej skupić się wokół naszej organizacji. Musimy przetrwać, musimy zachęcić nowe szeregi do walki o naszą coraz bardziej krzepnącą ideę — ideę pedagogiki proletariackiej, ideę proletariackiego nauczyciela".

Był to ostatni numer *Biuletynu Koła Uczniów prof. Spasowskiego*. Pod naporem zorganizowanego ataku reakcji upadło pierwsze pismo lewicy nauczycielskiej w okresie międzywojennym. W wyniku prześladowania ze strony sanacyjnych władz przestało istnieć Koło Spasowiaków, którego działalność włączamy dziś do skarbnicy najbardziej postępowych tradycji ZNP.

Likwidacja silnej grupy spasowiackiej lewicy nauczycielskiej i jej pierwszego pisma przyniosła tylko pozorne zwycięstwo na odcinku nauczycielskim siłom reakcyjnym. Idee spasowiackie odżyły w jednolitofrontowym Towarzystwie Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory", powołanym do życia przez postępowych działaczy oświatowych i związkowych.

Wydawnictwa Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory"

Z działalnością silnej i dobrze zorganizowanej lewicowej grupy nauczycieli — „Spasowiaków" solidaryzowali się lub współdziałali nie tylko nauczyciele-komuniści ze środowiska warszawskiego, ale także nauczyciele-członkowie KPP lub jej sympatycy z terenu całego kraju. Aktywność nauczycieli-komunistów nasilała się w miarę pogłębiania się w latach trzydziestych kryzysu gospodarczego, który staczał Polskę na dno nędzy. W dziedzinie oświaty kryzys przejawiał się w poważnym pogorszeniu warunków pracy szkoły i nauczyciela oraz w fikcji powszechności nauczania, czego wyrazem było milion dzieci w wieku szkolnym nie objętych nauczaniem.

Wśród nauczycieli-komunistów, działających wówczas w Polsce (poza środowiskiem warszawskim), wymienić można działaczy tej miary, co

Mieczysław Lewiński i Stanisław Skrzeszewski z Krakowa, Witold Wyspiański i Eustachy Kuroczko z Kielecczyzny, Kazimierz Marzysz, Władysław Petrykiewicz i Marian Osiński z Lubelszczyzny, Kazimierz Mariański z Wołynia, i wielu innych. W Krakowie grupa działaczy komunistycznych wydawała w 1929 r. pismo „Zew Nauczycielski". W nr 1 tego pisma opublikowane zostały np. takie artykuły jak: „W sprawie jednolitości szkolnictwa" oraz „Położenie materialne nauczycielstwa".

Obok działalności niewielkiej stosunkowo grupy nauczycieli-komunistów w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych narastała i umacniała się bardziej umiarkowana, lecz postępowa, silna opozycja antysanacyjna, zwalczająca politykę Smulikowskiego w ZPNSP. Trzon tej opozycji stanowili nauczyciele-członkowie PPS i nauczyciele-ludowcy. Działali oni na terenie całego kraju. Na czoło wysunęło się środowisko lubelskie (Czesław Wycech, Feliks Popławski, Ludwik Pawłowski, Marcin Wasyluk, Franciszek Rusin, Władysław Okulus, Antoni Kozłowski, Stanisław Brzozowski i in.) oraz środowisko warszawskie (Wacław Tułodziecki, Kazimierz Mamczar, Władysław Ferenc, Jerzy Michniewicz i in.).

W okręgu brzeskim (Polesie) żywą działalność opozycyjną rozwijali Wacław Polkowski, Karol Kurpiewski, Rudolf Chróściel, Władysław Ściebora. W województwie warszawskim do opozycji należeli: Wawrzyniec Dusza, Józef Leszczyński, Tadeusz Kuligowski i in.

Okręg Lubelski ZPNSP wydawał pismo *Ognisko Nauczycielskie*, które wywarło wpływ na kształtowanie się postępowego oblicza poważnej części nauczycieli Lubelszczyzny oraz sąsiadujących z nią okręgów.

Na radykalizację mas nauczycielskich wywarło poważny wpływ połączenie się w 1930 r. w jedną organizację zawodową Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych oraz Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich i stworzenie Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP). W odróżnieniu od Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW), skupiających pracowników naukowych szkół wyższych i część nauczycieli szkół średnich o tendencjach prawicowych, w Związku Zawod. Naucz. Pol. Szkół Średnich (ZZNPSŚ) skupiła się poważna grupa nauczycieli postępowych, związanych przede wszystkim z lewym skrzydłem PPS. Czołowymi działaczami tej grupy byli: Adam Próchnik, Teofil Wojeński, Stanisław Świdwiński, Stanisław Kopciński, Henryk Raabe, a także nauczyciele-komuniści, jak Stefan Rudniański, Oryng i in.

Wejście tej radykalnej grupy nauczycieli szkół średnich do ZNP wzmocniło pozycję lewicy nauczycielskiej w stosunku do prosanacyjnego Zarządu Głównego Związku.

Wymienione wyżej grupy postępowych nauczycieli (Spasowiacy, komuniści, lewicowi socjaliści, radykalni ludowcy) współdziałały ze sobą w sposób niezorganizowany, przede wszystkim na płaszczyźnie walki ze staczającą się na pozycje faszystowskie sanacją i smulikowszczyzną w łonie ZNP. Kryzys ekonomiczny, zaostrzające się sprzeczności kapitalistycznego

świata i narastająca fala faszyzmu w Europie prowadziły z jednej strony do rewolucjonizowania się mas pracujących i z drugiej strony — wysunęły potrzebę zespolenia wszystkich sił postępowych do walki z siłami reakcji społecznej. Potrzeba ta zrodziła ideę tzw. „frontu ludowego", skupiającego komunistów, socjalistów, radykalnych ludowców i demokratów.

W Polsce idea jednolitego frontu klasy robotniczej i pracującego chłopstwa znalazła licznych zwolenników w PPS (Próchnik, Dubois, Barlicki), wśród radykalnych ludowców i różnych grup inteligencji pracującej. Na lewym skrzydle ruchu ludowego działała Niezależna Partia Chłopska (NPCh), stojąca na stanowisku sojuszu robotniczo-chłopskiego i jedności działania sił postępowych w walce z rządami burżuazji. NPCh od zarania swego powstania aż do jej zdelegalizowania współdziałała ściśle z KPP. Kierunek ideowo-polityczny NPCh kontynuowało Zjednoczenie Lewicy Chłopskiej „Samopomoc", które zresztą zostało również rozwiązane przez rząd sanacyjny. Prawica ruchu ludowego natomiast przeciwstawiała się idei frontu ludowego. W Stronnictwie Ludowym, które powstało w 1931 r. w wyniku połączenia się trzech stronnictw chłopskich (PSL — „Piast", „Wyzwolenie" i „Stronnictwo Chłopskie"), mimo że zyskiwał systematycznie na sile nurt postępowy, antykapitalistyczny — idea frontu ludowego, idea szerokiej współpracy z komunistami nie znalazła aprobaty kierownictwa połączonych stronnictw chłopskich. W Stronnictwie Ludowym ścierały się nadal różnice ideowo-polityczne. W PPS w owym czasie siły jednolitofrontowe były również w mniejszości.

Zwolennicy jedności działania klasy robotniczej, chłopstwa i inteligencji największe wpływy mieli w organizacjach młodzieżowych robotniczych i chłopskich. Jednolitofrontowe tendencje młodzieży robotniczej (OMTUR) i chłopskiej („Wici") były hamowane przez PPS-owską i SL-owską prawicę. Na terenie partii i stronnictw politycznych nie doszło do stworzenia platformy jedności działania przeciw narastającej fali faszyzmu. Nie doszło do porozumienia między KPP, PPS i SL. Jedynie organizacjom młodzieżowym udało się zawrzeć porozumienie o współdziałaniu. Znalazło to wyraz dopiero w 1936 r. w podpisaniu we wsi Kraczkowa (pow. łańcucki) wspólnej *„Deklaracji Młodego Pokolenia"* przez młodzieżowych działaczy KZMP, OMTUR i „Wici".

Jedność działania komunistów, socjalistów i ludowców była najszerzej praktykowana na terenie nauczycielskim. W środowisku postępowych nauczycieli idea frontu ludowego natrafiła na najbardziej podatny grunt. Początkowo współdziałanie nauczycieli komunistów, lewicowych PPS-owców i radykalnych ludowców miało charakter doraźny i niezorganizowany. Jedność działania najbardziej postępowych działaczy ruchu nauczycielskiego znalazła wyraz organizacyjny dopiero w ramach *Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory"*, które powstało w 1932 r. Założy-

cielami Towarzystwa byli działacze lewicy nauczycielskiej: prof. Stanisław Kalinowski, Irena Kosmowska, Władysława Weychert-Szymanowska, Adam Próchnik, Teofil Wojeński, Wacław Tułodziecki, Stefan Kopciński i inni. W zebraniu organizacyjnym TOD „Nowe Tory" wzięli udział niemal wszyscy działacze opozycji w ZNP.

Na zebraniu założycielskim uchwalono deklarację ideową, w której zebrani dali wyraz swoim postępowym poglądom. Towarzystwo podjęło natychmiast akcję wydawniczą. Pierwszym tego wyrazem było opublikowanie *Deklaracji*, w której powiedziano m. in.: „Towarzystwo Oświaty Demokratycznej, uważając ustrój demokratyczny za warunek normalnego rozwoju narodu i Państwa Polskiego, a wychowanie demokratyczne za warunek ugruntowania się tegoż ustroju, walczyć będzie zarówno o demokrację w dziedzinie oświatowo-szkolnej, jak i o demokrację w ogóle, wychodząc ze stanowiska, że oba te czynniki są nierozerwalnie z sobą związane. Wszelkie formy jawnego czy ukrytego faszyzmu, otwartej czy wstydliwej dyktatury prowadzą w konsekwencji do szybkiego zaniku podstaw wychowania demokratycznego, czego przykłady mamy sposobność w dobie współczesnej obserwować".

Aby osiągnąć cele wychowania demokratycznego, należy dążyć — głosi „Deklaracja":

— do takiego rozwoju ilościowego stanu szkolnictwa publicznego, aby stało się ono jednakowo dostępne dla wszystkich dzieci ludu polskiego i aby usunięta była wszelka możliwość istnienia przywileju szkolnego;
— do takiego ustroju szkoły polskiej, aby poziom wychowania powszechnego był dostatecznie wysoki, aby dostęp do szkół typu średniego i wyższego był niczym, prócz zdolnościami, nie ograniczony, aby każde dziecko w Polsce miało możność pełnego rozwinięcia swych zdolności;
— do nadania szkole kierunku ideowego zgodnego z zasadami demokracji i postępu, do uwolnienia jej od agitacji klerykalnej czy faszystowskiej;
— do zapewnienia nauczycielstwu niezależności ideowej i materialnej, a w szczególności do uwolnienia go od pańszczyzny na rzecz obozów rządzących.

Do Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory" KPP delegowała swoich członków-nauczycieli i sympatyków. Wchodzą do Towarzystwa działacze Koła Uczniów prof. Władysława Spasowskiego jednolitofrontowi działacze nauczycielscy-członkowie PPS i SL. Powstaje jednolitofrontowy Zarząd „Nowych Torów", w którego pracach biorą w latach

1932—1939 czynny udział obok wymienionych wyżej: Kalinowskiego, Kosmowskiej, Kopcińskiego — także Cz. Wycech, T. Wojeński, W. Tułodziecki, L. Strzałkowski, J. Kaniewski, H. Altman, St. Rudniański, M. Szulkin, W. Ferenc, J. Szollówna, W. Szayer, Br. Marzysz, W. Polkowski, H. Schipper, J. Michniewicz, Ł. Kumor i in.

Po opublikowaniu „Deklaracji", TOD „Nowe Tory" wydaje odezwę pt. „Walka o ustrój szkolnictwa", podpisaną przez „*Nauczycieli Demokratów*". Odezwa poddaje ostrej krytyce jędrzejewiczowską reformę szkolną, zwracając uwagę, że przy podziale szkoły podstawowej (powszechnej) na trzy stopnie organizacyjne, dominującą w polskim szkolnictwie, zwłaszcza na wsi, będzie szkoła o jednym i dwóch nauczycielach (szkoła 4-klasowa). „System ten — głosi odezwa — zamyka dzieciom wiejskim dostęp do szkół średnich i przekreśla zasadę jednolitości szkolnictwa. Odezwa krytykuje także reformę szkoły średniej, charakteryzując lapidarnie cele ustawy wprowadzającej reformę min. Jędrzejewicza w następujący sposób: Szkoła jednolita dla wszystkich poziomów dla bogatych, szkółka o niskim poziomie dla ludu — oto właściwy sens ustawy". Na zakończenie redaktorzy odezwy piszą: „Musimy zedrzeć maskę z obłudnych ustaw i odsłonić ich istotne oblicze. Nie wolno nam milczeć. Musimy wszyscy stanąć do walki. Szkoła demokratyczna i niezależna jest w niebezpieczeństwie. Uratować ją może tylko zbiorowy, zdecydowany i stanowczy wysiłek całej demokratycznej opinii".

W 1933 r. działacze „Nowych Torów" wydają *Biuletyn Lewicy Nauczycielskiej*, w którym zamieszczone zostały takie artykuły, jak: „Nauczycielstwo a redukcja", „Wobec zjazdu nauczycielskiego Polski", „Ustawa o ustroju szkolnictwa", „Oświata w ZSRR" i in. W artykułach tych wskazywano na utrzymywanie się bezrobocia nauczycieli, mimo że przeciętna liczba uczniów, przypadająca na jednego nauczyciela, osiągnęła 60, demaskowano politykę kierownictwa Zarządu Głównego ZNP, które wysługiwało się faszyzującemu reżimowi. *Biuletyn* wzywa masy nauczycielskie do walki o powszechność nauczania, o zatrudnienie bezrobotnych nauczycieli, do walki przeciw redukcji nauczycieli, przeciw faszyzacji i klerykalizacji szkoły.

W 1933 r. ukazuje się kilkusetstronicowe dzieło członka TOD „Nowe Tory" prof. dra Władysława Spasowskiego pt. „Wyzwolenie człowieka", w którym autor, wychodząc z pozycji rewolucyjnego marksizmu podejmuje walkę z wszelkimi formami dotychczasowego ucisku i poniewierki człowieka, uzasadnia konieczność wyzwolenia jednostki z hamujących jej rozwój więzów ekonomicznej i duchowej niewoli w ustroju kapitalistycznym. Poddając surowej krytyce metody i cele szkoły burżuazyjnej, pisze Spasowski w „Wyzwoleniu człowieka": „Nauczyciel musi uświadomić sobie, że całkowite, racjonalne wychowanie młodego pokolenia jest niemożliwe w ustroju społecznym, w którym głód, chłód, wilgoć, ciasnota i zaduch mieszkań, choroby dziecięce, brud fizyczny i moralny,

i nędza straszliwa trapią szerokie masy pracujące miast i wsi, masy, których życie codzienne i otoczenie socjalne stwarzają zaiste ponurą szkołę dla młodego pokolenia".

Dzieło Wł. Spasowskiego wywarło poważny wpływ na podniesienie świadomości społecznej nauczycieli, było wyzwaniem rzuconym w twarz kołtunerii i zakłamanej mieszczańskiej „demokracji". Sam Spasowski stał się natchnieniem i przywódcą szkoły przyszłości wśród rozwijającej coraz szerszą działalność lewicy nauczycielskiej.

W 1934 r. „Nowe Tory" wydają pod redakcją dra Teofila Wojeńskiego obszerną publikację pt. „W obronie szkoły demokratycznej", w której zabrali głos postępowi pracownicy naukowi szkół wyższych, oraz broszurę pt. „W obliczu katastrofy szkolnej". W wydawnictwach tych poddane zostały krytyce cele i założenia reformy szkolnej m. in. Jędrzejewicza oraz nowe programy nauczania realizujące tzw. „wychowanie państwowe" w oparciu o wzory faszystowskie.

Z inicjatywy „Nowych Torów" ukazuje się również praca Rafała Praskiego (dr M. Falski) pt. „Walczmy o szkołę". W pracy tej czytamy m. in.:

„W dziejach polskiej oświaty ostatnie pięciolecie stanowi okres, w którym pod przykrywką frazesów o nowej erze, mającej przypominać »wiekopomne dzieło Komisji Edukacji Narodowej«, o nowym ustroju, niosącym dobrodziejstwa dla ludności, dokonywano w rzeczywistości niszczenia z siłą »tajfunu« całego naszego dorobku oświatowego z okresu niepodległości. Przeprowadzano kompletny pogrom szkolnictwa powszechnego, podważano i przecinano szerszym warstwom ludności drogi dostępu do średniego i wyższego wykształcenia, rezerwując je coraz wyłączniej dla tzw. elity, społecznie i politycznie uprzywilejowanej" [8].

Dr Marian Falski w cytowanej wyżej broszurze staje w obronie nauczyciela, z którego biurokracja oświatowa uczyniła „manekina w ręku władzy". Falski zwraca uwagę na rozwinięcie nad nauczycielem gęstej sieci biurokratycznej kontroli. Pracę nauczyciela nadzorowali wówczas: kierownik szkoły, podinspektor i inspektor szkolny, wizytator kuratorium, wizytator ministerialny, wizytator religii oraz instruktorzy różnych przedmiotów. W działalności pozaszkolnej pilnował wówczas nauczyciela instruktor oświaty pozaszkolnej oficjalnie, ksiądz i starosta nieoficjalnie [9].

Falski występuje także przeciw klerykalizacji szkoły, pisze mianowicie, że mimo iż nauczanie religii uzyskuje w szkole dużo miejsca (w każdej klasie 2 godziny, a na Śląsku nawet 4 godziny tygodniowo), kler dąży do wprowadzenia elementów religii również do świeckich przedmiotów szkolnych. Kler wkracza coraz silniej na teren szkoły, tworzy uczniowskie organizacje klerykalne, uzależnia od siebie nauczycielstwo, roztacza kon-

[8] Rafał Praski: Walczmy o szkołę. Wydawn. Komitetu Szkolnego Towarzystw Oświatowo-Kulturalnych i Związków Zawodowych, 1936, str. 5.
[9] Zob. Rafał Praski: Walczmy o szkołę. Nakł. Towarzystwa Wydawniczego, Warszawa 1936, str. 25.

trolę działalności szkolnej i nawet życia prywatnego nauczyciela, kontrolę nad każdym jego słowem, nad jego lekturą, śledzi uważnie, jaką czyta prasę. Słowem, „wraca średniowiecze" — pisze Falski [10].

Do walki z opisanym przez Rafała Praskiego stanem rzeczy na odcinku nauczycielskim przystępują wybitni działacze opozycji związkowej. Członek kierownictwa „Nowych Torów" — Czesław Wycech wydaje broszurę uzupełnioną przez Wł. Ferenca pt. „W obronie niezależności zawodu nauczycielskiego".

Działacze „Nowych Torów" obarczają odpowiedzialnością za systematyczne pogarszanie się sytuacji szkoły i nauczyciela w latach trzydziestych okresu międzywojennego, m. in. Zarząd Główny ZNP. Najostrzej atakują dzialalność ówczesnego kierownictwa Związku nauczyciele-komuniści. W 1934 r. ukazała się broszura Andrzeja Brzozy (Ludwika Tadeusza Strzałkowskiego) pt. „Prawda o Związku Nauczycielska Polskiego". Strzałkowski — jeden z przywódców grupy nauczycieli-komunistów — stwierdza we słowie wstępnym od autora, że napisał powyższą broszurę, gdyż opozycja w ZNP nie może „dojść do głosu na łamach licznych pism związkowych", gdyż nie ma „możności swobodnego wypowiedzenia się na zgromadzeniach związkowych naszej organizacji stworzonej i rozbudowanej naszym gromadzkim wysiłkiem". Strzałkowski pisze w swojej broszurze o katastrofie szkolnictwa polskiego, pogłębiającej się od szeregu lat, zwraca uwagę na fakt, że „nauczycielstwo stanęło w obliczu załamania się realizacji powszechnego nauczania, ruiny dotychczasowych warsztatów pracy. Tezę powyższą uzasadnia Strzałkowski danymi statystycznymi. Sprawcę tej „rzeczywistej rzeczywistości" widzi autor broszury „Prawda o ZNP" m. in. w kierownictwie związkowym, które prowadzi 45 tysięcy nauczycieli zrzeszonych w Związku „przeciwko swoim interesom i przeciwko interesom szerokich mas pracujących". Oświadczenia, wypowiedzi i referaty oficjalnych przywódców związkowych na temat sytuacji szkoły i nauczyciela „pełne są — pisze Strzałkowski — wody patriotycznej i nurzają się w idealizmie, nie mającym nic wspólnego z naszą realną sytuacją. Pełne są wezwań do cierpiętnictwa, poświęcania się i filantropii" [11].

W cytowanej broszurze Andrzeja Brzozy (Strzałkowskiego) demaskuje się fakty bezkompromisowego rozprawiania się przez Zarząd Główny ZNP z opozycją związkową, z najbardziej aktywnymi działaczami lewicy nauczycielskiej. „Jeśli ktokolwiek z opozycyjnych członków — czytamy w broszurze — zdobywa posłuch i zyskuje popularność, której towarzyszy szczerość i słuszność — Zarząd podejmuje nieprzyjemny i brzydki proceder zjednywania opozycjonistów za cenę dogodniejszego stanowiska, zaspokojenia ambicji itp. A gdy te »szlachetne« zabiegi skutku nie odnoszą, wówczas w sukurs Zarządom Związkowym przychodzą usłużne

[10] Tamże, str. 27.
[11] Andrzej Brzoza: Prawda o Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1934, str. 15.

władze szkolne... i opozycyjny nauczyciel znajduje się na przeciwległym krańcu Rzeczypospolitej i ma możność badania folkloru Poleszuków lub też badania historii języka polskiego na Kaszubach" [12].

Miesięcznik Nauczycielski — organ lewicy nauczycielskiej

Największą rolę w pogłębianiu nastrojów rewolucyjnych wśród nauczycielstwa w latach trzydziestych okresu międzywojennego odegrało czasopismo *Miesięcznik Nauczycielski* — nieoficjalny organ TOD „Nowe Tory", organ lewicy nauczycielskiej zjednoczonej w oparciu o idee frontu ludowego. *Miesięcznik Nauczycielski* wychodził od 1935 r. do 1937 r. Wiele numerów tego pisma uległo konfiskacie. Nakład osiągnął 5000 egzemplarzy. Dużo artykułów ukazywało się z „białymi plamami" w wyniku gorliwej „pracy" sanacyjnej cenzury. Oficjalnym redaktorem i wydawcą *Miesięcznika* był Jan Władysław Wybraniec — emerytowany nauczyciel, którego prześladowały z tego powodu władze sanacyjne — m. in. był 2-krotnie aresztowany. Na kierunek polityczno-ideowy *Miesięcznika Nauczycielskiego* wywierali poważny wpływ nauczyciele-komuniści. Aktywnie współpracowali przy redagowaniu pisma członkowie kierownictwa „Nowych Torów" o postawie jednolitofrontowej. Należeli do nich: Strzałkowski, Szulc, Wojeński, Próchnik, Kosmowska, Wycech, Altman, Świdwiński, Chróściel, Szulkin, Ferenc i in.

Treść artykułów *Miesięcznika Nauczycielskiego* nacechowana jest radykalizmem społecznym. Demaskują one reakcyjną politykę oświatową rządów sanacyjnych, zwalczają klerykalizm w szkole i prosanacyjną politykę ówczesnego Z. G. ZNP. Już od pierwszych numerów *Miesięcznik* staje w wielu artykułach na pozycjach rewolucyjnego marksizmu. Postawa marksistowska w redagowaniu pisma przejawia się coraz mocniej w kolejnych numerach pisma. O kierunku ideowo-politycznym *Miesięcznika* mówią nam już pierwsze słowa skierowane do czytelników w nrze z marca 1935 r. W artykule redakcyjnym „Do czytelników" czytamy mianowicie:

„W miarę stałego pogłębiania się kryzysu gospodarki kapitalistycznej klasa posiadająca i rządząca rozwija planowy i koncentryczny atak na warunki egzystencji całego świata pracy: robotników, chłopów i pracowników umysłowych. Pozycją czołową, najsilniej atakowaną, jest niewątpliwie oświata powszechna i nauczycielstwo. Zmniejsza się stale wydatki na oświatę powszechną w budżetach państwowych i samorządowych. Siedmioletnia i siedmioklasowa szkoła powszechna dla większości robotników i chłopów jest fikcją" [13]

Już w pierwszym numerze pisma redakcja *Miesięcznika* zajmuje opozycyjne stanowisko w stosunku do prosanacyjnej polityki ZNP, jaką narzu-

[12] Andrzej Brzoza: Prawda o Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1934, str. 16.
[13] *Miesięcznik Nauczycielski* 1935, nr 1, str. 1.

cali ówcześni kierownicy Związku, tej zasłużonej, mającej za sobą postępowe tradycje organizacji polskich nauczycieli. Znalazło to wyraz w następującym sformułowaniu w cytowanym wyżej artykule redakcyjnym:

„Masa nauczycielska — wbrew temu, co pisze o niej prasa reakcyjna — nie jest potulna, nie godzi się z takim stanem rzeczy, lecz dąży poprzez rzetelną ocenę polityki klas posiadających do dróg zwycięskiej z nią walki. Na zjazdach organizacji nauczycielskich, na zebraniach, konferencjach itd. znajdują swój wyraz te nastroje, fermenty i dążenia często w formie bardzo gorącej. Z drugiej strony nauczycielstwo uświadamia sobie ten smutny fakt, że nie posiada ono masowej organizacji zawodowej, która by broniła szczerze oświaty powszechnej w myśl interesów robotników, chłopów i zawodu nauczycielskiego — w myśl istotnego interesu nauczycielstwa. Najliczniejsza z organizacji nauczycielskich — ZNP, zamiast skutecznie przeciwstawić się reakcyjnym zamachom na oświatę powszechną i byt nauczycielstwa, stała się narzędziem interesów sfer posiadających, paraliżującym siły drzemiące w gromadzie zorganizowanej [14].

Wielce charakterystycznym akcentem, mówiącym o kierunku społeczno-ideowym *Miesięcznika*, było zamieszczenie w pierwszym numerze tego pisma obszernej i bardzo pozytywnej notatki o książce „Wyzwolenie człowieka" Władysława Spasowskiego, który opowiada się w tym dziele za marksizmem, za komunizmem.

„Dla człowieka kształconego w szkole dotychczasowej — czytamy w *Miesięczniku* — praca dra Spasowskiego jest zupełną rewelacją, gdyż obnaża z całą wyrazistością sens dotychczasowej pedagogiki, filozofii, socjologii religii, dając jednocześnie wyraziste i przekonywające wskazania istotnych fundamentów społecznych, które tkwią w wyzysku świata pracy przez gospodarkę kapitalistyczną. Praca ta unaocznia rozkład i degenerację cywilizacji zachodnioeuropejskiej oraz przekonywa o konieczności przerwania tego rozkładu przy pomocy wstrząsu społecznego. Jednocześnie uwidacznia konieczność współdziałania z masami proletariatu przemysłowego i rolnego, które wkraczają na arenę dziejową, łamią wszelkie przeszkody, kształtują przyszłość społeczeństwa i wykuwają nową drogę ludzkości" [15].

Miesięcznik Nauczycielski manifestuje swoją sympatię do pierwszego państwa socjalistycznego — ZSRR, ukazuje wielki dorobek szkolnictwa radzieckiego w stosunku do carskiej spuścizny oświatowej. Znalazło to wyraz np. w artykule J. K. pt. „Rozwój sowieckiego szkolnictwa".

Gdy na ulicach Krakowa w manifestacji protestacyjnej mas pracujących przeciw nędzy i uciskowi ze strony faszyzującego reżimu sanacyjnego padli zabici i ranni — redakcja *Miesięcznika* złożyła na czołowej stronie pisma poległym „wyrazy czci i hołdu", a walczącym „o lepszą przyszłość klasy pracującej" wyraziła „swoją solidarność" [16]. Z racji pierwszomajowego święta w 1936 r. *Miesięcznik Nauczycielski* pisał w artykule wstępnym m. in. znamienne słowa: „Wszyscy wyzyskiwani uświadomili

[14] *Miesięcznik Nauczycielski* 1935, nr 1, str. 8.
[15] Tamże, str. 20.
[16] *Miesięcznik Nauczycielski* 1936, nr 4, str. 1.

sobie w całej pełni prawdę wypowiedzianą przez K. Marksa: »Proletariat nie ma nic do stracenia prócz kajdan, a do zdobycia cały świat«" [17]

Przeciwstawiając się postawie społeczno-politycznej ówczesnego Zarządu Głównego ZNP, dla kontrastu ukazuje *Miesięcznik* postępowe oblicze nauczycielstwa francuskiego. Np. w artykule „Na bojowych pozycjach — Nauczycielstwo francuskie w ogniu walki" *Miesięcznik* zapoznaje polskich nauczycieli z przebiegiem dorocznych kongresów dwóch organizacji zawodowych nauczycieli, które odbyły się w 1934 r. w Nicei (gdzie obradował tzw. „Syndicat National") i w Montpellier (obradował tu Federation Unitaire de L'Enseignement).

W artykule tym czytamy m. in.:

„Obrady toczyły się pod znakiem walki z coraz gwałtowniejszymi atakami na zdobycze i stan posiadania mas nauczycielskich. Kongres nicejski był dobitnym wyrazem znamiennej ewolucji, jaką przeszedł w ostatnich latach należący do reformistycznej centrali zawodowej Syndicat National. Związek ten już w latach 1933—34 pod wpływem wzrostu radykalnych nastrojów w swych masach przeszedł do stosowania w swej akcji metod zdecydowanej walki na wzór proletariacki. Dość przypomnieć o dwukrotnym strajku powszechnym nauczycielstwa francuskiego, proklamowanym na wezwanie Związku w lutym 1933 r. przeciwko realizowanej wówczas przez rząd redukcji uposażeń, oraz w dniu 12 lutego 1934 przeciwko groźbie przewrotu faszystowskiego.

...Centralnym punktem obrad obydwu kongresów było zagadnienie jedności związkowej. Jednolity front, jaki bezpośrednio przed kongresami nauczycielskimi doszedł do skutku w politycznym ruchu robotniczym francuskim pomiędzy socjalistami i komunistami, spowodował ogromną falę entuzjazmu w szerokich masach robotniczych i pracowniczych Francji. To historycznej dla proletariatu francuskiego wagi wydarzenie znalazło swój żywy odgłos na kongresach nauczycielskich" [18].

Rzecz zrozumiała, że tego rodzaju informacje o walce nauczycieli francuskich wywierały wpływ na radykalizowanie się mas nauczycielskich w Polsce.

Szczególnie dużo miejsca poświęcał *Miesięcznik Nauczycielski* walce z polityką ówczesnego kierownictwa Zarządu Głównego ZNP. A oto kilka przykładów. W art. „Rola wodzów ZNP" czytamy np.:

„Radykalizacja nauczycielstwa jest faktem bezspornym, który napawa troską i strachem wodzów, dzierżących władzę w najsilniejszej i najliczniejszej organizacji nauczycielskiej. Jedynym dążeniem wodzów związkowych — to przechwycić te nastroje, zneutralizować je i skierować na drogi nieszkodliwe dla klasy panującej. Panowie ci chcą jednocześnie odzyskać zaufanie mas związkowych, które im coraz częściej i namiętniej wyrażają votum nieufności, bez tego bowiem leaderzy Związku nie mogą dobrze spełniać swej właściwej i głównej roli, polegającej na tworzeniu barier i tam, powstrzymujących falę radykalizacji śród nauczycielstwa, intensywnie eksploatowanego przez kapitalizm. Taką bowiem rolę wzięli na siebie panowie z Zarządu Głównego Związku N.P." [19].

[17] *Miesięcznik Nauczycielski* 1936, nr 7, str. 1.
[18] *Miesięcznik Nauczycielski* 1935, nr 4, str. 12—13.
[19] *Miesięcznik Nauczycielski* 1935, nr 2, str. 18.

W artykule „Myśmy zostali ci sami" [20] autor, wskazując na fakt prowadzenia nauczycieli i Związku przez prowodyrów ZNP do obozu piłsudczyków „oczywiście wespół z Radziwiłłami, Wiślickimi i S-ką" — stawia pytanie: „Kto z organizacji nauczycielskiej uczynił powolne narzędzie w rękach partii rządzącej?". Odpowiedź *Miesięcznika* brzmi: — Zarząd Główny ZNP. „Nie kto inny, tylko on — czytamy w omawianym artykule — czynnie poparł BBWR podczas wyborów, wzywając członków do głosowania »za Rządem« Członkowie Zarządu Głównego: prezes, dwaj wiceprezesi i kilku członków kandydowało do Sejmu i Senatu z listy BBWR" [21].

W artykule „Przed Zjazdem ZNP" stwierdza się, że kierownictwo Zarządu Głównego ZNP stanie na Zjeździe Delegatów w roli oskarżonego i współwinnego za katastrofalny stan oświaty i zawodu nauczycielskiego. Dlatego też przedstawicielom nauczycielstwa związkowego, zebranym z całej Polski kierownicy Związku będą musieli odpowiedzieć na takie pytanie, jak: co zrobił Zarząd Główny — poza bezskutecznymi petycjami i żalami — by nie dopuścić do katastrofy szkolnej i nędzy mas nauczycielskich? dlaczego przywódcy związkowi uspokajali członków frazesami o rzekomym rozkwicie oświaty? dlaczego kierownictwo Zarządu Głównego prześladowało opozycyjnych nauczycieli? jakie rezultaty dała stosowana przez Zarząd Główny „współpraca" z władzami sanacyjnymi? Odpowiedź na to pytanie będzie zdaniem *Miesięcznika* wykrętna, bowiem Zarząd Główny nie chce i nie pójdzie na program lewicy związkowej, który formułuje się w omawianym artykule w sposób następujący: „Chcemy wprowadzić Związek na tory bezkompromisowej walki w obronie zawodu nauczycielskiego i szkoły w oparciu o klasowy ruch robotniczy i masy chłopskie. Pragniemy nadać Związkowi charakter organizacji zawodowej na wzór klasowych związków robotniczych i spowodować przystąpienie ZNP do Centralnej Komisji Klasowych Związków Zawodowych, zdając sobie sprawę z tego, że dopiero wtedy zostaną stworzone sprzyjające warunki do walki o postulaty zawodowe i oświatowe nauczycielstwa [22].

Lektura artykułów *Miesięcznika Nauczycielskiego* unaocznia nam fakt, że walka lewicy nauczycielskiej o postępowe oblicze ZNP była zacięta i niełatwa. Wydała ona owoce w okresie tzw. „strajku nauczycielskiego" w 1937 r., kiedy to nauczyciele aktywnie i masowo przeciwstawili się zamachowi ze strony faszyzującego reżimu na Związek i odnieśli zwycięstwo.

Miesięcznik Nauczycielski wiele miejsca poświęcał problemom wychowania młodzieży i organizacji szkolnictwa, co znajdowało wyraz w takich np. artykułach, jak: Stefanii Sempołowskiej „Szkoła powszechna i jej wychowankowie", Rufusa (Władysław Ferenc) „Kary cielesne w szkołach,

[20] *Miesięcznik Nauczycielski* 1935, nr 4, str. 19—21.
[21] Tamże, str. 20.
[22] *Miesięcznik Nauczycielski* 1936, nr 17/1 str. 3.

Jana Cieśli — „Oświata w Konstytucji", Władysława Spasowskiego — „Szkoła Przyszłości", Andrzeja Brzozy (L. Tadeusz Strzałkowski) — „Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej", T. Michalskiego (Michał Szulkin) — „Oświata i wychowanie w krajach faszystowskich", dra Jana Romanowicza (Stefan Rudniański) — „Psychologia i pedagogika w służbie hitleryzmu" i inni.

Miesięcznik walczył o szkołę świecką, walczył z klerykalizmem w szkole. Znajduje to wyraz w artykułach: „Klerykalizm w szkole powszechnej" (autor Wincenty Pokrzywa), „Konferencja Episkopatu" (autor Jan Wolski) [23].

W artykułach poświęconych sprawom wychowawczym *Miesięcznik Nauczycielski* jest rzecznikiem postępowego wychowania, które związane jest nieodłącznie z całokształtem warunków społecznych i ekonomicznych, w jakich pracuje szkoła.

Na tym właśnie stanowisku stoi T. Świecki (Teodor Wojeński), pisząc w *Miesięczniku* w artykule: „Marnotrawienie sił i czasu nauczycielstwa":

„Bezsilność współczesnej szkoły, jej niepowodzenia i klęski wynikają z zachwiania się dotychczasowej jednolitości kultury mieszczańskiej, z kryzysu tej kultury. Tych braków nie da się nadsztukować nadmierną, ponad siły pracą nauczyciela. Dalszy postęp w dziedzinie szkolnictwa, tak jak w ogóle dalszy rozwój kultury, zależny od zmian w układzie sił społecznych. Walka więc o przyszłość szkoły, o jej rzetelny postęp, jest dziś jak najściślej związana z walką o lepsze jutro — o lepszą rzeczywistość gospodarczo-społeczną" [24].

Naszkicowany tu profil społeczno-ideowy *Miesięcznika Nauczycielskiego* budził niepokój ówczesnych władz. Zabrał się więc do dzieła reżimowy cenzor. Pismo ulegało systematycznej konfiskacie. Pisał o tym *Miesięcznik* w notatce pt. „Białe plamy": „M. N. cieszy się specjalną opieką pana cenzora: każdy numer ulega z reguły zajęciu, często dwukrotnemu z rzędu, np. numer kwietniowy. Wskutek tego M. N. wychodzi nieraz z opóźnieniem, bo wydanie drugiego czy trzeciego nakładu wymaga kilka, a nawet kilkanaście dni czasu. O czym pisać wolno, a o czym nie wolno? Bardzo to trudno ustalić, bo np. w marcu wolno było pisać „po konfiskacie nakład drugi", a w kwietniu już nie wolno, bo nawet trzeba zapełnić „białe plamy" jakimś tekstem. A o czym w maju nie będziemy mogli napisać? Trudno odgadnąć. Wobec takiej sytuacji prasowej radzimy czytelnikom czytać w M. N. i „białe plamy". Bo one mówią nieraz więcej od treści skonfiskowanych artykułów" [25].

Niestety — nie dane było czytelnikom wyprowadzić wniosków i z „białych plam". Ciągłe konfiskaty doprowadziły do likwidacji *Miesięcznika Nauczycielskiego*. Po wydaniu jeszcze kilku numerów *Miesięcznik przestał*

[23] *Miesięcznik Nauczycielski* 1935, nr 4, 7—8 oraz 1936 r., nr 17/1.
[24] *Miesięcznik Nauczycielski* 1936, nr 8/9, str. 24.
[25] *Miesięcznik Nauczycielski* 1936, nr 7, str. 18.

wychodzić. Przez dwa lata był on latarnią rozświetlającą mroki w trudnym dla oświaty okresie rządów burżuazyjnych, faszyzujących rządów obozu piłsudczyzny w drugim dziesięcioleciu międzywojennym w Polsce. To znane w okresie międzywojennym pismo lewicy nauczycielskiej wywarło poważny wpływ na radykalizację ruchu nauczycielskiego i przyczyniło się łącznie z działalnością Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory" do zwycięstwa postępowego nurtu w ZNP.

STANISŁAW CZAJKOWSKI

PRACA SZKOLNA
(1922—1950)

Czasopismem pedagogicznym najbardziej popularnym wśród nauczycielstwa szkół powszechnych w okresie międzywojennym była niewątpliwie *Praca Szkolna*. Powołana do życia w roku 1922 wychodziła stale przeszło 17 lat, tj. do końca roku szkolnego 1938/39. Po 6-letniej przerwie spowodowanej wojną i okupacją ponownie *Praca Szkolna* ukazała się pod koniec roku 1945. Przestała wychodzić w grudniu 1950 roku.

Jest zrozumiałe, że 23 lata w życiu czasopisma nie mogło być okresem jednolitym, niezmiennym. Czasopismo ulegało ewolucji, zmieniał się układ, zaznaczały się różnice w założeniach pedagogicznych i ideologicznych. Sądzę, że w *Pracy Szkolnej* można wyróżnić, z grubsza biorąc, trzy okresy, w których charakterystyczne właściwości mniej lub więcej wyraźnie występują: do pierwszego okresu zaliczam lata 1922—1932; okres drugi trwa od stycznia 1933 roku do wybuchu wojny i okres trzeci to okres powojenny. W dalszych rozważaniach będę się kierował tym podziałem.

I

Od ukazania się pierwszego zeszytu do grudnia 1932 roku

Członkowie Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych po raz pierwszy wraz z *Głosem Nauczycielskim* z datą 15 stycznia 1922 roku otrzymali bezpłatny dodatek noszący tytuł *Praca Szkolna*, „poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną".

Skromniutki był ten pierwszy numer *Pracy Szkolnej*, jak i wiele następnych. Zarząd Główny ZPNSP realizując uchwałę Walnego Zjazdu Delegatów powołał do życia *Pracę Szkolną* początkowo w formie wkładki do *Głosu*, ukazującej się raz w miesiącu. Objętość wkładki obejmowała 1/2 arkusza druku (8 stron ówczesnego formatu *Głosu Nauczycielskiego*). Taka objętość utrzymuje się przez rok 1922 i 1923. Od roku 1924 *Praca Szkolna* przestaje być wkładką do *Głosu*, a jej objętość zwiększa się do 1 arkusza druku. Od stycznia 1927 roku *Praca Szkolna* wychodzi w objętości 2 arkuszy i taką objętość zachowa do końca tego okresu. Przez cały ten okres pierwszy ukazuje się jako dodatek miesięczny do *Głosu Nauczycielskiego*.

Pierwszym redaktorem *Pracy Szkolnej* był Zygmunt Nowicki. Pod jego redakcją *Praca Szkolna* ukazywała się przez rok 1922 i 1923. Od roku 1924 do grudnia 1932 redaktorem jest dr Maria Librachowa.

Skromna była również strona zewnętrzna czasopisma: bez okładki, tylko z winietką tytułową na pierwszej stronie, drukowana na kiepskim, gaze-

towym papierze. Widoczne było, że wydawca, Zarząd Główny ZPNSP, posiadał bardzo ograniczone możliwości wydawnicze.

Mimo jednak skromnej szaty zewnętrznej stwierdzamy stały rozwój *Pracy Szkolnej* pod względem objętości, treści i układu. Czytelnik w *Pracy Szkolnej* mało stosunkowo mógł znaleźć gotowych rozwiązań, konspektów lekcji lub podobnych recept, a raczej spotykał artykuły i materiały poruszające aktualne problemy wychowawcze i dydaktyczne, problemy z zakresu psychologii dziecka, analizę doświadczeń wychowawczych i tym podobne, a które miały zapładniać myśl pedagogiczną nauczycieli szkoły powszechnej i pobudzać ich do własnych wysiłków i wyzwalania twórczej inicjatywy.

Zadania *Pracy Szkolnej* wytycza Redakcja w pierwszym numerze czasopisma. *Praca Szkolna* ma pomagać nauczycielowi w realizowaniu celów szkoły powszechnej, z których najważniejszym, głównym, jest: wychowanie szlachetnego człowieka — dzielnego obywatela. A przy tym *Praca Szkolna* pragnie służyć idei szkoły radosnej, idei „szkoły pracy", szkoły twórczej, rozwijającej piękne cechy charakteru, uwrażliwiającej wychowanków na piękno i przeżycia estetyczne. W takiej szkole na pierwsze miejsce wysuwają się założenia wychowawcze, metody nauczania zaś powinny być konsekwencją tych założeń.

W tych sformułowaniach wyraźnie widać odbicie kierunków i prądów pedagogicznych wówczas bardzo żywych i aktualnych. Nie zapominajmy przy tym, że szkoła polska kształtowała dopiero swoje oblicze ideowo-wychowawcze i metody pracy dydaktycznej. Wymagało to ogromnego wysiłku, jeżeli weźmie się pod uwagę, że albo były to szkoły nowe, bez żadnej tradycji, albo szkoły obciążone tradycjami szkoły zaborczej. Toteż z wielkim uznaniem należy podkreślić dążenia Związku i redaktorów *Pracy Szkolnej*, by szkole polskiej nadać oblicze nowoczesne, odciąć się od szkoły tradycyjnej, w której panowały przymus i nuda. Ale oblicze szkoły kształtuje przede wszystkim nauczyciel, dlatego też zadaniem *Pracy Szkolnej* było zapoznawanie nauczycieli z aktualnymi, nowoczesnymi kierunkami w pedagogice, budzenie w tym zakresie jego zainteresowania, zachęcanie do twórczego naśladownictwa, orientowanie w nowych wydawnictwach, pogłębianie jego kultury pedagogicznej oraz doskonalenie praktyki pedagogicznej. Takie były podstawowe założenia i główne zadania *Pracy Szkolnej* od chwili, kiedy zaczęła się ukazywać, aż do roku 1933. (Od tego czasu charakter *Pracy Szkolnej* wyraźnie się zmienił). Bez mała cały ten okres redaktorem była prof. dr Maria Librachowa. Niewątpliwie na założeniach i charakterze czasopisma odbiły się poglądy redaktorki i jej wybitna indywidualność.

Dodajmy jeszcze, że był to okres względnego liberalizmu ustrojowo-politycznego, a w związku z tym stosunkowo dużej swobody w głoszeniu między innymi poglądów pedagogicznych i przenoszeniu ich na grunt polski.

Zgodnie z założeniem, że *Praca Szkolna* ma pomagać nauczycielowi w realizowaniu przez niego głównego celu: wychowania szlachetnego człowieka — dzielnego obywatela, problemy wychowawcze zajmują przez cały czas miejsce pierwsze.

Jednym z problemów wychowawczych, niezwykle żywym, który przewija się na łamach *Pracy Szkolnej* z przerwami i nawrotami przez szereg lat, jest problem wychowania społecznego i obywatelskiego. Środkiem wiodącym do tego celu są różne formy samorządu uczniowskiego, od zupełnie prostych do bardzo złożonych, które mają być odbiciem złożonych form życia społeczeństwa dorosłych (gmina, wójt, rada, sąd, ławnicy itp.). Tym sprawom poświęcone są między innymi artykuły: T. Kupczyńskiego („Wychowanie obywatelskie w szkole powszechnej" — 1924); M. Szczawińskiej („Współudział dzieci w pracy wychowawczej", numery 2, 4, 5, 7, 8 — 1927) i inne.

Obok zagadnień wychowania społecznego, wdrażania do współżycia w zespole i przygotowania do późniejszego życia, spotykamy na łamach *Pracy Szkolnej* zagadnienia karności i kar w wychowaniu, np. „Karność bez kar" (C. Bańkowska — 1926); „Wychowywać czy karać" — (M. Librachowa — 1929) oraz zagadnienie wychowania moralnego. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w *Pracy Szkolnej* znalazły odbicie żywe wówczas wśród teoretyków wychowania i nauczycielstwa tendencje wprowadzenia do szkoły powszechnej nauki moralności jako przedmiotu nauczania (G. Hecht: Nauka moralności jako przedmiot nauczania w szkole. 1926). Problemami wychowania moralnego zajmowały się międzynarodowe kongresy wychowania moralnego z udziałem Polski, o czym nauczycielstwo poprzez *Pracę Szkolną* było rzetelnie informowane (H. Radlińska — 1926, S. Ciesielska-Bobrowska — 1927).

Wychodząc z założenia, iż warunkiem skutecznej pracy wychowawczej i dydaktycznej jest znajomość psychiki dziecka oraz czynników jej rozwoju, *Praca Szkolna* stosunkowo sporo miejsca przeznacza na omawianie zagadnień z zakresu psychologii wychowawczej, jak również zapoznaje czytelnika ze współczesnymi kierunkami psychologii. Redakcja nie poprzestaje zresztą na zamieszczaniu artykułów i obszernych omówień literatury psychologicznej, ale zachęca równocześnie do prowadzenia obserwacji, opracowywania charakterystyk dzieci i do dzielenia się własnymi doświadczeniami w tym zakresie. Między innymi *Praca Szkolna* już wtedy rzuca światło na problem tzw. dziecka trudnego, problem, który do dzisiaj nic nie stracił na swojej ostrości. Niewątpliwie widać tu odzwierciedlenie zainteresowań naukowych prof. M. Librachowej, które przyczyniły się do rozszerzania horyzontów nauczycielstwa szkoły powszechnej i pogłębiania jego wiedzy zawodowej.

A oto kilka przykładowych artykułów i opracowań z tej dziedziny, zamieszczanych w różnych rocznikach *Pracy Szkolnej:* M. Librachowa — „Niektóre typy dzieci trudnych" (1922); M. Odrzywolski — „Bihewioryzm

jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej" (1928); M. Librachowa — „Charakterystyki szkolne" (1928); Charakterystyki uczniów opracowane przez nauczycieli z różnych regionów Polski (1930, 1931) itp.

Ale *Praca Szkolna* jest poświęcona w równym stopniu także sprawom dydaktycznym, toteż na jej łamach licznie są reprezentowane artykuły z tego zakresu, może nawet artykułów dotyczących organizacji nauczania spotykamy najwięcej. Wśród nich można by wyróżnić grupę artykułów o charakterze ogólnym, naświetlającym wiele zagadnień z dziedziny teorii nauczania. Do takich należały: zagadnienie błędów w nauczaniu (L. Hughes — 1922); rola i znaczenie wycieczek (1923, 1927, 1930 i w innych); rola ogrodów szkolnych i ogródków botanicznych; znaczenie czasopism młodzieżowych w nauczaniu itp. Znajduje tu również swoje odbicie aktualna i bolesna sprawa drugoroczności (M. Librachowa — 1930, H. Radlińska — 1932) oraz jej przyczyny tkwiące zarówno w wadliwym systemie szkolnym, jak i w warunkach środowiskowych.

Grupę drugą, liczniejszą stanowią artykuły o charakterze metodycznym. Jest ich znaczna różnorodność, ale wyraźnie przeważają artykuły dotyczące nauczania przedmiotów humanistycznych; języka polskiego i historii.

Z artykułów metodycznych dotyczących języka polskiego na podkreślenie zasługują: J. Saloniego (1927) o sztuce czytania, T. Filipowicza (1931) o nauczaniu gramatyki w szkole powszechnej, a zwłaszcza artykuł M. Librachowej pt. „Typy lekcji na wymarciu" (1930), w którym autorka zdecydowanie występuje przeciwko lekcjom języka polskiego, polegającym w ogromnej większości wypadków na nudnym, bezmyślnym wałkowaniu treści czytanek i wydobywaniu z nich tzw. nauki moralnej. Artykuł spotkał się z szerokim oddźwiękiem wśród nauczycielstwa, wywołał sporo wypowiedzi i niewątpliwie pobudził nauczycielstwo do innego spojrzenia na treść czytanek oraz do odmiennego, niż to dotąd robiono, ich opracowywania. Autorka te stereotypowe lekcje nazwała „lekcjami na wymarciu", uważając je słusznie za dydaktyczny anachronizm, który jak najprędzej powinien należeć do przeszłości. Czcigodna autorka niepomiernie byłaby zdziwiona, gdyby dziś w trzydzieści pięć lat od ukazania się artykułu i po dwudziestu latach odrodzonej szkoły polskiej stwierdziła, że „lekcje na wymarciu" nie tylko żyją, ale cieszą się nadal dobrym zdrowiem.

Z artykułów poruszających problemy nauczania historii przede wszystkim wysuwają się artykuły N. Gąsiorowskiej (1923—1925) i Fr. Zawadzkiego (1928).

Cenne są również artykuły M. Mścisza nt. nauczania geografii (1928, 1929) oraz wypowiedzi różnych autorów (Huber, Radwan) nt. prac ręcznych.

I w latach, o których teraz jest mowa, i w następnych ogromną przewagę szkół w Polsce stanowiły szkoły niżej zorganizowane, a więc szkoły,

w których nauka odbywała się w klasach łączonych. Zrozumiałe, że sprawa klas łączonych nie mogła być obca *Pracy Szkolnej*, jeżeli w dodatku weźmiemy pod uwagę fakt, że czasopisma, które by wyłącznie było poświęcone szkołom o klasach łączonych, w tym czasie nie było. Wydawać się może, iż w stosunku do liczby szkół o klasach łączonych *Praca Szkolna* na zagadnienia związane z tymi szkołami przeznacza nieproporcjonalnie mało miejsca. Nie zapominajmy jednak o tym, że objętość *Pracy Szkolnej* to jeden, a potem dwa arkusze druku. Przy tym Redakcja wychodziła z założenia, że ogólne podstawy pedagogiczne w równej mierze obowiązują w szkole każdego typu, mogą tylko występować szczegółowe problemy wynikające ze specyfiki szkół niżej zorganizowanych. Ta specyfika występuje przede wszystkim w dobrej organizacji lekcji i na tę sprawę *Praca Szkolna* zwróciła uwagę, zamieszczając przykłady lekcji i rozpisując dla tych celów konkurs (1927). Konkurs przyniósł sporo ciekawych rozwiązań (jak najbardziej aktualnych do dziś), z których część była na łamach *Pracy Szkolnej* drukowana.

Do artykułów, których zadaniem było pomóc nauczycielowi w rozwiązywaniu przez niego zagadnień wychowawczych i dydaktyczno-metodycznych na terenie szkoły oraz mających na celu pogłębienie jego kultury pedagogicznej, należały także artykuły poruszające sprawę współpracy szkoły z rodzicami (J. Korczak, Wł. Weychert-Szymanowska), jak również artykuły zapoznające nauczycieli z wybitnymi przedstawicielami myśli pedagogicznej.

Mogłoby się wydawać nieco dziwne, że *Praca Szkolna*, pomagając nauczycielowi w realizowaniu programów, samymi programami mało się stosunkowo zajmowała. Pojawiały się najwyżej jakieś przyczynki dotyczące treści programowych niektórych przedmiotów. Takie stanowisko Redakcji wynikało stąd, że programy nauczania wydane na początku lat dwudziestych posiadały (przynajmniej przez pewien okres) znaczną cechę trwałości. Żeby zakwestionować ich wartość i przydatność oraz poddać je krytyce, należało poczekać na wyniki. Natomiast, gdy na przełomie lat 1929/30 i później rozpoczęła się dyskusja wokół projektów nowych programów nauczania, *Praca Szkolna* w tej dyskusji wzięła żywy udział i zajęła stanowisko (M. Librachowa: Uwagi nt. reformy programów szkolnych. 1929). Dodajmy, że pierwsze projekty zmiany programów spotkały się ze strony *Pracy Szkolnej* z oceną pozytywną, następne obudziły już wiele zastrzeżeń.

Obok działu artykułowego *Praca Szkolna* od samego początku drukuje również materiały zawierające konkretne doświadczenia nauczycieli-praktyków. Chodzi w tym wypadku o dział, który w czasopismach typu *Pracy Szkolnej* nosił (i nosi) zwykle nazwę: „z praktyki szkolnej", „z naszych doświadczeń" lub tp. Otóż w *Pracy Szkolnej* w interesującym nas okresie takiego działu Redakcja na stałe nie wprowadziła. Wydaje się, że zrobiła to celowo. Po pierwsze, niezwykle skromna objętość pisma nie bardzo po-

zwalała na stałe prowadzenie odrębnego działu, po drugie zaś, trudno nieraz zdecydować, czy jakiś materiał zakwalifikować do działu „z praktyki szkolnej", czy nie. Np. cykl artykułów Szczawińskiej nt. samorządu szkolnego opiera się na doświadczeniach autorki, ale raczej bardziej pasuje do części artykułowej ze względu na swoje rozmiary i analizę teoretyczną. I takich materiałów jest więcej. Na niewyodrębnienie tego działu mógł również wpływać brak materiałów nadsyłanych przez nauczycieli z terenu. Mimo że Redakcja zwracała się do czytelników z apelami o dzielenie się swoimi doświadczeniami na łamach czasopisma, to jednak tego rodzaju wypowiedzi było stosunkowo niewiele, zwłaszcza w początkowych latach wydawnictwa. Z czasem wymiana doświadczeń wyraźnie się zwiększa, jednak ilościowo zajmują one w *Pracy Szkolnej* aż do końca okresu raczej skromne objętościowo miejsce. Są to żywe sprawozdania z przeprowadzonych lekcji, opisy metod i środków stosowanych przy realizacji tematyki programowej, opisy pokonywania jakichś trudności wychowawczych itp. Sprawozdania pokazują lekcje dobre, wartościowe, ilustrujące w jakimś stopniu nowoczesną myśl dydaktyczną.

Mówiąc o lekcjach należy wymienić sprawozdania z lekcji w klasach łączonych w wyniku konkursu rozpisanego w tej sprawie przez Redakcję. Cykl tych lekcji był drukowany w *Pracy Szkolnej* w roku 1928. Były również próby zastosowania w praktyce niektórych głośnych w okresie międzywojennym kierunków pedagogicznych: planu daltońskiego, metody projektów czy też nauczania w zespołach.

Poza protokółami i sprawozdaniami z lekcji nauczyciele praktycy dzielą się swoimi doświadczeniami na temat przeprowadzonych wycieczek, sporządzania i stosowania pomocy naukowych, hodowli roślin, prowadzenia sklepiku szkolnego, współpracy z rodzicami itd. Pojawiają się również wyniki z przeprowadzonych przez nauczycieli obserwacji i badań psychologicznych (sylwetki psychologiczne uczniów, wyniki badań nad inteligencją).

Redakcja *Pracy Szkolnej* w dążeniu do tego, aby nauczyciel szkoły powszechnej w Polsce orientował się w aktualnych prądach i kierunkach pedagogicznych i aby wiedział, co pod tym względem dzieje się nie tylko w kraju, ale i za granicą, prowadzi systematycznie dział sprawozdań i ocen. W tym dziale nauczyciel znajduje oceny aktualnie ukazujących się pozycji z literatury pedagogicznej, polskiej i obcej. Dodajmy, że w pierwszych latach niepodległości aktualnej literatury pedagogicznej własnej, w przekładach było jeszcze niewiele. W miarę jednak upływu lat stan ten zmienia się radykalnie. Polska literatura pedagogiczna jest coraz bogatsza, o wartości trwałej, aktualnej niejednokrotnie do dzisiaj. Ukazujące się pozycje znajdują swoje odbicie między innymi i na łamach *Pracy Szkolnej*. Już w roku 1923 w rubryce sprawozdań ukazuje się omówienie i ocena książki B. Nawroczyńskiego pt. „Uczeń i klasa", a następnie kolejno spotykamy oceny najbardziej wartościowych pozycji polskiej

literatury pedagogicznej, a obok nich także recenzje z zakresu literatury pedagogicznej zagranicznej.

Bogaty jest również w *Pracy Szkolnej* przegląd czasopism pedagogicznych polskich i zagranicznych. Spotykamy więc w przeglądzie informacje o *Ruchu Pedagogicznym, Szkole Powszechnej, Życiu Szkoły, Ogniwie, Muzeum* itd., a jeżeli chodzi o czasopisma zagraniczne, to szczególnie wyczerpująco omawia się czasopisma francuskie *Revue Pedagogique, L'Enseignement Public, L'Education* i niemieckie (*Die Deutsche Schule, Die Quelle, Schulreform).*

Poza tym *Praca Szkolna* stara się informować czytelników o ważnych zjazdach, konferencjach, wystawach itp., związanych ze szkołą i wychowaniem, oraz o tym, co się dzieje w szkolnictwie za granicą. Są to czasem zwięzłe notatki, czasem obszerniejsze sprawozdania z zakresu ustroju szkolnego, form i metod nauczania, koncepcji programowych, realizacji obowiązku szkolnego itd.

Pracę Szkolną w omówionym okresie charakteryzowało przede wszystkim to, że nie była i nie chciała być poradnikiem praktyczno-metodycznym, a stawiała sobie cele szersze, zakreślone na dalszą metę. Pomagając nauczycielowi w jego pracy, równocześnie pragnęła pogłębiać jego wiedzę pedagogiczną i rozszerzać jego horyzonty. Stykając nauczyciela z aktualnymi kierunkami w pedagogice, zachęcała do samodzielnych prób własnych. Można by nawet powiedzieć, że *Praca Szkolna* w pierwszych latach jest nastawiona na przyswajanie i popularyzowanie teorii i praktyki pedagogicznej obcej, co ze względu na niedawno odzyskaną niepodległość było zrozumiałe i usprawiedliwione. Czy *Praca Szkolna* przyczyniła się do podniesienia poziomu pedagogicznego nauczycielstwa? Sądzę, że na to pytanie można odpowiedzieć twierdząco. Poziom ogólny i zawodowy nauczycielstwa szkół powszechnych stale się podnosił, a w tym procesie na pewno niemałą zasługę ma również i *Praca Szkolna* pod redakcją prof. Marii Librachowej.

Oczywiście była ona tylko jednym z czynników wpływających na postawę i poziom nauczycieli, w dodatku była pismem o bardzo skromnej objętości. Niemniej zdobywała sobie wśród nauczycielstwa szkół powszechnych uznanie i sympatię.

Na treści i charakterze *Pracy Szkolnej* odbiły się niewątpliwie w jakimś sensie stosunki społeczno-polityczne. Pismo w tym okresie cieszy się swobodą i nie jest skrępowane w głoszeniu swoich poglądów. Nie zmienia również swojego charakteru mimo zmian politycznych, jakie w Polsce nastąpiły po roku 1926. Wyraźne pogorszenie się sytuacji szkoły i nauczycielstwa od roku szkolnego 1931/32 utrudnia *Pracy Szkolnej* realizację jej założeń. Redakcja daje temu wyraz w pierwszym numerze powakacyjnym z roku 1931, apelując równocześnie do nauczycielstwa, aby mimo rosnących trudności nie rezygnowało dla dobra dziecka i szkoły z dalszej pracy nad sobą.

II

Od stycznia 1933 do czerwca 1939 roku

W styczniu 1933 roku ukazuje się *Praca Szkolna* pod nową redakcją jako „Organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego, poświęcony praktyce wychowania i nauczania w szkole powszechnej" (jest to kolejny numer 4—5, gdyż od początku roku szkolnego 1932/33 *Praca Szkolna* przechodzi na rok wydawniczy szkolny, zamiast dotychczasowego kalendarzowego). Objętość czasopisma pozostaje ta sama, zmienia się jednak korzystnie szata graficzna. *Praca* otrzymuje kartonową, estetyczną okładkę, lepszy papier i czcionkę, a układ bardziej przejrzysty i względnie ustabilizowany.

W tym numerze Zarząd Wydziału Pedagogicznego zawiadamia czytelników o przejęciu *Pracy Szkolnej* i powołaniu Komitetu Redakcyjnego, równocześnie wyraża gorące uznanie i serdeczne podziękowania dotychczasowej redaktorce za jej pełną oddania pracę dla pisma.

Pierwszym redaktorem tej odmienionej *Pracy Szkolnej* został Benedykt Kubski (równocześnie aktualny przewodniczący Wydziału Pedagog.), sekretarzem zaś Stanisław Dobraniecki (członek Zarządu Wydz. Pedagog.). Na przestrzeni jednak tych $6^1/_2$ lat czy to w wyniku zmian zachodzących w składzie Zarządu Głównego Związku (po każdym walnym zjeździe), czy z innych przyczyn, zmieniali się również i redaktorzy *Pracy Szkolnej*. Tak więc po B. Kubskim w roku 1933/34 (od nru 3) redakcję obejmuje Aleksander Litwin, od roku zaś 1934/35 Litwin i Kazimierz Staszewski (łącznie). Od nru 3 roku 1935/36 do końca, to znaczy do wybuchu wojny, redakcją kieruje Stanisław Wiącek z tym, że przez ostatnie półrocze (od stycznia do czerwca 1939 roku) wspólnie z Litwinem. Od roku 1935/36 *Praca Szkolna*, będąc organem Wydziału Pedagogicznego jak wszystkie czasopisma pedagogicznego Związku, staje się równocześnie organem Sekcji Zawodowej Szkolnictwa Powszechnego.

O tym, że *Praca Szkolna* weszła w nowy okres, świadczą nie tylko zmiany składu redakcji, układu pisma itp., ale przede wszystkim zmiany założeń i treści. *Praca Szkolna* przyjmuje mianowicie charakter zdecydowanie praktyczny, chce pomóc nauczycielowi w jego aktualnych potrzebach i trudnościach. A ponieważ w związku z uchwaloną w 1932 r. reformą szkolną wprowadzano do szkół nowe programy nauczania, zagadnienie realizacji nowych programów w szkole powszechnej jako zagadnienie niezwykle aktualne wysunęło się w *Pracy Szkolnej* na pierwsze miejsce (przynajmniej w ciągu pierwszych kilku lat).

Znajdziemy więc na łamach *Pracy Szkolnej* artykuły naświetlające podstawowe założenia nowych programów, jak: Polska i jej kultura (co było „osią programową"), znajomość psychiki dziecka, wychowanie społeczno-obywatelskie, przekształcone z czasem na wychowanie obywatel-

sko-państwowe; znaczenie środowiska w nauczaniu i wychowaniu; wiązanie treści nauczania i wychowania z życiem; a od strony dydaktycznej przestrzeganie zasad bezpośredniej obserwacji, korelacji, koncentracji i aktualizacji. Te zagadnienia znalazły swoje odbicie zarówno w artykułach o charakterze ogólnym, jak i w artykułach o nastawieniu praktycznym. (Np. „Psychologiczne podstawy nowych programów" — J. Kuchty; „Jak czytać nowe programy" — K. Greba — 1933/34); czy „Aktualizacja w nauczaniu historii" — J. Nowaka 1934/35 i wiele innych).

Nowe programy wprowadzano do szkoły stopniowo, rozpoczynając ich realizację od klas I i V, obejmując kolejno klasy następne. Stąd też i w *Pracy Szkolnej* daje się zauważyć nasilenie artykułów omawiających realizację nowego programu, który aktualnie wchodził w życie. Szczególnie bogato reprezentowane były wypowiedzi różnych autorów omawiających problemy związane z realizacją programu w klasie I. Dodajmy, że niezwykle żywe i aktualne były wtedy zagadnienia nauczania łącznego, ośrodków zainteresowań, wyrazowej i zdaniowej metody nauki czytania itp. W roczniku 1933/34 ukazuje się cykl artykułów pod wspólnym tytułem: „Jak organizować pracę w klasie I szkoły powszechnej" oraz podobny cykl w odniesieniu do klasy V pt. „Jak realizować program klasy V szkoły powszechnej". W rocznikach 1934/35 i 1935/36 pojawiają się prace omawiające realizację nowych programów w klasach III, IV, VI i VII.

W rocznikach późniejszych, co jest zrozumiałe, artykułów naświetlających ogólne założenia programów, ich treści, budowę itp. jest coraz mniej, zjawia się natomiast więcej materiałów ilustrujących doświadczenia i wyniki pracy nauczycieli realizujących nowe programy. Widoczne jest również zasilenie łamów *Pracy Szkolnej* artykułami poświęconymi zagadnieniom wychowawczym, wynikającym z interpretacji założeń wychowawczych programu. Na czoło wysuwa się tu idea uspołecznienia i wychowania obywatelskiego dzieci i młodzieży. Świadczą o tym chociażby takie artykuły, jak: „W sprawie organizowania obchodów i uroczystości szkolnych" (S. Bieda — 1934/35); „O racjonalną działalność organizacji uczniowskich" (B. Pleśniarski — 1935/36); „Zagadnienie wychowania gospodarczego w szkole" (K. Greb — 1934/35); „Realizacja idei spółdzielczości w nauczaniu języka polskiego" (dr Wł. Hoszowska — 1936/37); „Korelacja czynników wychowawczych w pracy szkolnej" (St. Grochowski — 1937/38); „Wycieczki społeczne w programie szkoły powszechnej" (S. Racinowski — 1938/39); „Zagadnienie obronności państwa w programie nauczania geografii w klasie V" — (A. Kolatow — 1938) itp.

Ogólnie trzeba stwierdzić, że artykuły omawiające zagadnienia związane z nowymi programami mają charakter aprobujący. Widać wyraźnie, że nowe programy spotkały się z przyjęciem nie tylko pozytywnym, ale bardzo życzliwym (głosy krytyczne należą do odosobnionych wyjątków). *Praca Szkolna* chce przede wszystkim pomóc w realizowaniu programów, które weszły do szkoły jako obowiązujące.

W części artykułowej spotykamy również artykuły poruszające zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne nie związane bezpośrednio z programami. Na przykład: „»Zagadnienia erotyczne« w wychowaniu szkolnym" (J. Komosiński — 1934/35); „Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnym", chodzi tu mianowicie o wypadki stosowania kar cielesnych. (T. Karpiński — 1934/35); „Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki" (K. Greb — 1934/35) lub też „Metoda globalna czy globalna nauka czytania" (S. J. Hessen — 1935/36), cenna rozprawka, która stała się składową częścią książki „Struktura i treść szkoły powszechnej". Jest to zresztą jeden z nielicznych artykułów o charakterze teoretycznym, napisany przez wybitnego naukowca. Pozostałe artykuły, wymienione wcześniej, mają nachylenie wyraźnie konkretno-praktyczne, pisane również przez autorów-praktyków.

Ten charakter praktyczny *Pracy Szkolnej* jeszcze bardziej miał podkreślać dział „Z naszych doświadczeń", zmieniony od roku wydawniczego 1935/36 na dział „Z praktyki szkolnej". Jest jednak charakterystyczne, że w tych doświadczeniach brak jest gotowych konspektów czy protokołów lekcji. Tego rodzaju materiałów Redakcja zupełnie nie drukuje. Spotyka się natomiast opisy i sprawozdania ciekawych form pracy z dziećmi w zakresie nauczania i wychowania, rozwiązań metodycznych, wykorzystania pomocy naukowych itp. Nie zawsze przy tym są to konkretne doświadczenia i sytuacje z terenu własnej szkoły, niejednokrotnie to tylko wskazania praktyczne, jak należy robić, a nie jak to robił autor u siebie w szkole. Stąd też niektóre artykuły z tego działu mogłyby się tak samo znaleźć w dziale artykułowym, „Kilka uwag na temat nauczania gramatyki", czy „Jak korzystać z książek" Balickiego i Maykowskiego w klasach V i VI i wiele innych. Takie znów artykuły, jak: „Praca w miesiącu lutym w klasie I" lub „Kalendarz jako ośrodek pracy w klasie II", przedstawiają konkretne doświadczenia w konkretnych szkołach. Dział ten zajmuje stosunkowo niewiele miejsca (6—8 stron petitu), zawiera jednak materiał wartościowy, zachęcający nauczycieli do stosowania własnych prób przy realizowaniu materiału programowego i rozwiązywaniu aktualnych problemów wychowawczych.

W roku 1935/36 (od nru 3) w *Pracy Szkolnej* pojawiają się dwa nowe działy: „Poradnik samokształceniowy" i „Kierownik Szkoły". Pierwszy dział był niewątpliwie odbiciem aktualnych i żywych dążeń szerokich rzesz nauczycielstwa do pogłębiania swojej wiedzy ogólnej i zawodowej na drodze pracy samokształceniowej. W poradniku pojawiają się wskazania z zakresu techniki pracy umysłowej, zestawienia bibliografii do poszczególnych zagadnień itp. Z czasem poradnik ten, mający dotąd charakter ogólnosamokształceniowy, staje się poradnikiem w zakresie przygotowania się do egzaminu praktycznego oraz poradnikiem dla słuchaczy związkowych wyższych kursów nauczycielskich. — Duszą tych poradników byli — Kazimierz Greb i Stanisław Wiącek.

Równocześnie z poradnikiem samokształceniowym zaczął się ukazywać pod redakcją K. Staszewskiego dodatek przeznaczony dla kierowników szkół. Zamieszczano w nim materiały, które miały pomóc kierownikom szkół w pełnieniu przez nich obowiązków wynikających przede wszystkim ze Statutu Szkoły Powszechnej (np. mówiącego o odpowiedzialności kierownika za stronę administracyjną i pedagogiczną szkoły, zobowiązującego do prowadzenia arkuszy spostrzeżeń, hospitowania nauczycieli itd.). Trzeba przyznać, że uprawnienia i obowiązki kierowników szkół były właściwie interpretowane, a instrukcje i zalecenia miały charakter jak najbardziej praktyczny. W latach 1937/38 i 1938/39 ten dział na łamach *Pracy Szkolnej* już nie występował.

Bogaty jest stosunkowo w *Pracy Szkolnej* omawianego okresu dział sprawozdań i ocen. Na pierwsze miejsce wysuwają się tu wydawnictwa poświęcone realizacji nowych programów. Czytelnicy *Pracy Szkolnej* otrzymują aktualne informacje zarówno o nowych podręcznikach, jak i o wydawnictwach z cyklu „Jak realizować nowe programy".

Obok wydawnictw związanych ściśle z realizacją poszczególnych przedmiotów nauczania lub organizacją pracy w klasach najniższych zamieszcza się również oceny wydawnictw pedagogicznych o charakterze ogólniejszym, np. „Środowisko i jego funkcja wychowawcza" — H. Rowida; „System klasowy i system pracowniany" — S. Dobrowolskiego i inne tp.

Spotykamy także na łamach *Pracy Szkolnej* ocenę wydawnictw wybitnych przedstawicieli nauki polskiej i obcej, wydawnictw, które wykształcony nauczyciel szkoły powszechnej powinien znać. („Szkoła jako zjawisko społeczne" — J. Bystronia; „Psychologia wychowawcza w zarysie" — St. Baleya i wiele inn.).

Ogólnie jednak trzeba stwierdzić, że w dziale sprawozdań wyraźnie dominują wydawnictwa aktualne, bezpośrednio związane z praktyką wychowania i nauczania, przy czym sięga się przede wszystkim po polską myśl pedagogiczną, chociaż nie traci się łączności z zagranicą. Opierać się na własnym dorobku i własnych doświadczeniach, szukać źródeł inicjatywy i twórczej pracy w polskiej myśli pedagogicznej — było założeniem *Pracy Szkolnej* w jej drugim okresie wydawniczym. O ile w latach dwudziestych *Praca Szkolna* informując o tym, co się dzieje w szkole poza granicami Polski, pragnie zapoznać nauczyciela z dorobkiem zachodnich kierunków pedagogicznych i pomóc mu w odrobieniu zapóźnień spowodowanych zaborami i wojną, zachęca przy tym niejako do rozglądania się szeroko po świecie, to intencje i założenia *Pracy Szkolnej* w latach trzydziestych (w zmienionych zresztą warunkach) były inne. Ponieważ nowe programy nauczania wynikały z ówczesnej polskiej rzeczywistości, głównym zadaniem *Pracy Szkolnej* było pomagać nauczycielowi w realizowaniu tych programów w oparciu o rodzimy dorobek pedagogiczny i znajomość tej rzeczywistości.

Zaznaczono już wcześniej, że *Praca Szkolna* ustosunkowała się do zmie-

nionych programów pozytywnie, aprobująco, nie znaczy to jednak, że nie widziała ona trudności w ich realizacji i że temu nie dawała wyrazu. Już w numerze 7 z roku 1935/36 w artykule redakcyjnym pod wymownym tytułem „Dokąd idziemy?" autorzy wykazują, że w stale pogarszających się warunkach pracy szkoły i nauczyciela coraz częściej praca dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela staje się fikcją. Fikcją również stała się powszechność nauczania w momencie, kiedy ponad milion dzieci znalazło się poza szkołą. Fatalne położenie szkoły i nauczyciela znajduje swoje odbicie również w następnych rocznikach *Pracy Szkolnej*. O tej bolesnej sprawie pisze Redakcja w nrze 1 z 1936 r. w artykule „Na progu nowego roku szkolnego". Zajmuje się nią również St. Grochowski w artykule „Czy tak być powinno?", wracają do niej także i inni autorzy. Przypomnijmy przy okazji, że w latach 1935/36 i 1936/37 wstrzymano całkowicie otwieranie nowych etatów w szkolnictwie powszechnym, w najlepszym razie władze szkolne godziły się na tzw. bezpłatne praktyki.

Rok 1937/38 był rokiem burzliwym i ciężkim. Strajk nauczycielski, zawieszenie działalności Zarządu Głównego, rządy komisaryczne zahamowały również działalność wydawniczą Związku. Stąd w wymienionym roku ukazują się tylko dwa zeszyty *Pracy Szkolnej*: 1—5 i 6—9. Przyczyn tego stanu rzeczy Redakcja nie podaje.

Do trudności w realizowaniu programów nauczania wraca jeszcze Redakcja w numerze 3 (listopadowym) z roku 1938. Jest to artykuł redakcyjny zamieszczony z okazji 20-lecia niepodległości Państwa. Znajdujemy w nim gorące uznanie dla nauczycielstwa za jego postawę, a także krytyczną ocenę ustawy z 1932 r.

Praca Szkolna, nie ukrywając przed nauczycielstwem trudnej rzeczywistości, w jakiej przyszło mu pracować, i nie rezygnując z wysiłków zmuszających do zmiany tej rzeczywistości, zachęca nauczycielstwo do dalszej pracy i pragnie w tej pracy w miarę swoich możliwości nadal pomagać.

Niestety, ostatni numer przedwakacyjny z roku 1939 był równocześnie ostatnim numerem przedwojennej *Pracy Szkolnej*. Na przestrzeni blisko 18 lat pismo przechodziło okresy żywszego rozwoju i zahamowań. Na pewno popełniało błędy. Od tego nie jest wolne żadne wydawnictwo. W sumie *Praca Szkolna* jednak stała się pismem wśród nauczycieli szkół powszechnych niezwykle popularnym, potrzebnym im i bliskim.

III

Od listopada 1945 do grudnia 1950 roku

Pierwszy powojenny zeszyt *Pracy Szkolnej* jest podwójny i nosi datę listopad — grudzień 1945 rok. To, że *Praca szkolna* po 6-letniej przerwie zaczęła już od końca 1945 roku ukazywać się na nowo, jest niemałą zasługą dr Wł. Hoszowskiej, ówczesnego wiceprezesa Związku i pierwszego

powojennego redaktora pisma. Sekretarzem Redakcji odrodzonej *Pracy Szkolnej* został Stanisław Czajkowski.

Wydając pierwszy numer Redakcja nawiązuje do *Pracy Szkolnej* przedwojennej i określa zadania pisma w zmienionych warunkach społeczno-ustrojowych. Głównym zadaniem *Pracy Szkolnej* było nieść pomoc nauczycielstwu w obliczu reformy szkoły i nowych treści programowych. Szczególnie aktualne stają się zagadnienia związane z realizacją programu języka polskiego i historii, gdyż te przedmioty były najbardziej tępione przez okupanta. Niezwykle aktualną była również sprawa repolonizacji na Ziemiach Odzyskanych oraz zagadnienia wychowawcze.

Treść rocznika 1945/46 świadczy o tym, że Redakcja starała się konsekwentnie wytyczone zadania realizować. Ukazują się więc cykle artykułów: Z. Klemensiewicza, A. Dargielowej, G. Brzezińskiej, W. Wojtyńskiego nt. nauczania języka polskiego; prof. T. Manteuffla, Fr. Zawadzkiego, Wł. Martynowiczówny, St. Nowaczyka i innych ó nauczaniu historii oraz artykuły W. Witkowskiego, J. Syski, K. Mężyńskiego, dra St. Mazurka omawiającego rolę szkoły i zadania języka polskiego na Ziemiach Odzyskanych, a poza tym artykuły metodyczne w zakresie innych przedmiotów.

W części artykułowej należy również wymienić artykuł prof. Szumana pt. „Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowanków i wychowawców nowej szkoły polskiej" i artykuł prof. B. Suchodolskiego „Współczesne zadania oświatowe w Polsce".

O ile w pierwszym roku wydawniczym *Praca Szkolna* pragnie przyjść z pomocą niejako doraźną, wynikającą z aktualnych, palących potrzeb, to w roku następnym wyraźnie widać dążenie Redakcji, aby każdy numer *Pracy Szkolnej*, przynajmniej w swojej części artykułowej, poświęcony był jednemu, głównemu zagadnieniu. W ten sposób pismo przyjmuje charakter częściowo monograficzny.

W roku wydawniczym 1946/47 na łamach *Pracy Szkolnej* wystąpiły kolejno następujące zagadnienia: wychowania spółdzielczego (1—2); roli podręcznika i pomocy naukowych w nauczaniu (3), samokształcenia i konferencji rejonowych (4), nauczania biologii i geografii (5—6), nauczania fizyki (7); współpracy szkoły i domu (8) oraz zagadnienie sztuki i kultury ludowej w nauczaniu i wychowaniu. Ten monograficzny charakter był podkreślany także od strony graficznej, mianowicie na okładce zjawiał się mały artystyczny rysunek, symbolizujący główne zagadnienie.

Nie wszystkie zagadnienia były równie wyczerpująco omawiane: jedne szerzej, inne zaledwie w jednym czy dwóch podstawowych artykułach. Do niektórych zagadnień Redakcja nawracała w roku następnym 1947/48 i w latach późniejszych.

W roku 1947/48 *Praca Szkolna* swój charakter monograficzny nawet pogłębia. W kolejnych numerach omówione są: realizacja programu prac ręcznych, program biologii i historii, geografii i przedmiotów ścisłych,

języka ojczystego i języków obcych, zagadnienie wychowania społecznego, książki i czytelnictwa, roli wycieczek w nauczaniu różnych przedmiotów, wreszcie zagadnienie wpływu wojny na młodzież. Dodajmy, że zagadnienia wychowawcze, zgodnie z założeniami Redakcji, były uwzględnione od pierwszych numerów *Pracy Szkolnej*.

Jeżeli chodzi o układ, to poczynając od nru 5 z 1945/46 roku ustalił się on, jak następuje: „Artykuły", „Z życia szkoły", „Sprawy samokształceniowe", „Sprawozdania", „Kronika". Dział „Z życia szkoły", a więc dotyczący konkretnych doświadczeń szkoły i nauczyciela początkowo był skromny z uwagi na to, że tych doświadczeń w owym czasie było jeszcze niewiele. Z czasem staje się on bogatszy, przy tym Redakcja dąży do wiązania praktycznych doświadczeń z częścią artykułową. „Sprawy samokształceniowe" służą głównie zagadnieniom związanym z konferencjami rejonowymi, które Ministerstwo Oświaty przekazało Związkowi. W „Sprawozdaniach" znajduje czytelnik informacje o ukazujących się nowych wydawnictwach, o wznowieniach, przegląd aktualnych czasopism pedagogicznych, jak również rozumowaną bibliografię pozycji z zakresu samokształcenia. Wreszcie „Kronika" zamieszcza sporo wiadomości o ważniejszych wydarzeniach w dziedzinie szkolnictwa i oświaty nie tylko w kraju, ale i za granicą (Związek Radziecki, Czechosłowacja, Węgry, Jugosławia, Anglia, Francja, Włochy, Stany Zjednoczone i inne).

Redakcja pragnęła pomóc nauczycielowi, który rozpoczynał pracę w odrodzonej szkole polskiej w warunkach niezwykle trudnych. Chciała, żeby ta pomoc miała charakter głębszy i poważniejszy, a nie ograniczała się do czysto praktycznych, powierzchownych wskazówek metodycznych. W latach okupacji nauczyciel pozbawiony był książki i czasopisma pedagogicznego. W wielu wypadkach jego kontakty ze źródłami wiedzy pedagogicznej zostały całkowicie przerwane. Chodziło więc o to, aby te zerwane kontakty na nowo nawiązać, dając nauczycielowi materiał wartościowy od strony naukowej i praktycznej. Stąd widać wyraźną troskę Redakcji o staranny dobór materiałów artykułowych i sprawozdawczych. Wśród autorów tego pierwszego okresu powojennego można wymienić: St. Szumana (wychowanie estetyczne i psychologiczno-wychowawcze); Z. Klemensiewicza (Nauczanie języka polskiego); T. Manteuffla, Wł. Martynowiczównę, J. Schönbrenner (zagadnienia związane z realizacją programu historii), H. Jaczewską i G. Wuttkego (przyroda i geografia); K. Greba (rola pomocy naukowych); H. Radlińską, Wł. Hoszowską, T. Pasierbińskiego, R. Millerównę (wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży, zagadnienia wychowania społecznego) i wielu innych.

Dokonała się również pewna ewolucja czasopisma od strony zewnętrznej. Z początkiem roku wydawniczego 1947/48 przeszło ono z formatu zeszytowego na format znormalizowany, ogólnie przyjęty dla czasopism tego typu, oraz zwiększyło swoją objętość do 4 arkuszy. Stroną wydawniczą *Pracy Szkolnej* na zlecenie Związku zajmowała się „Nasza Księ-

garnia". Odbiło się to korzystnie na regularności w ukazywaniu się pisma i jego objętości.

Odrodzona *Praca Szkolna* przyczyniła się do odnowienia i ożywienia myśli pedagogicznej i pomagała nauczycielowi we właściwym rozumieniu procesów dydaktyczno-wychowawczych, programów nauczania szkoły podstawowej.

Z końcem roku wydawniczego 1947/48 Prezydium Zarządu Głównego obowiązki redaktorskie powierzyło kol. W. Wojtyńskiemu, przewodniczącemu Wydziału Pedagogicznego, i kol. St. Czajkowskiemu, zastępcy przewodn. Wydz. Pedagog.

Pismo zachowuje nadal charakter monograficzny. W poszczególnych numerach omawiane są między innymi: rola podręcznika i czasopism młodzieżowych w nauczaniu i wychowaniu, zagadnienie wyników nauczania, zadania kierownika szkoły i rady pedagogicznej itp. Z wiadomościami o dydaktyce radzieckiej i kryteriach ocen w szkole radzieckiej zapoznaje czytelników, tak jak poprzednio, Ida Altszuler. W części artykułowej zjawiają się prace o wyraźnym charakterze ideologiczno-politycznym.

Dział „Z życia szkoły" jest raczej skromny. Na miejsce działu „Sprawy samokształcenia" wprowadzono dział: „Z działalności wydziałów pedagogicznych". Zamieszczano w nim głównie materiał sprawozdawczy. Bogaty jest na ogół przegląd wydawnictw (książek i czasopism).

Znaczne ożywienie do „Kroniki" pisma wniósł swoimi wypowiedziami o charakterze polemicznym I. Szaniawski (na marginesie obrad Zjadzu Historyków Polskich, „Dydaktyki ogólnej" prof. K. Sośnickiego, zadań czasopism pedagogicznych w Polsce).

W roku wydawniczym 1949/50 dokonała się bardzo istotna reorganizacja wewnętrzna, mianowicie *Praca Szkolna* od września 1949 roku zaczęła ukazywać się w dwóch wariantach:

1) jako organ Wydziału Społeczno-Pedagogicznego Związku Naucz. Polskiego, poświęcony praktyce wychowania i nauczania w szkołach podstawowych;

2) jako organ Wydziału Społeczno-Pedagogicznego poświęcony praktyce wychowania i nauczania w szkołach ogólnokształcących stopnia licealnego i w zakładach kształcenia nauczycieli. Powołano Komitety Redakcyjne i nowych redaktorów: K. Makowskiego (wariant dla naucz. szkół podstaw.) i T. Parnowskiego (wariant dla naucz. szkół st. lic. i zakł. kształc. naucz.). Intencja, którą kierował się Związek i władze oświatowe dzieląc *Pracę Szkolną* na dwa warianty, była, być może, słuszna. Trudno przecież niezwykle bogatą i zróżnicowaną problematykę różnych typów szkół zmieścić w ramach jednego czasopisma. W tym jednak wypadku był to raczej niewypał. Przede wszystkim dotychczasową objętość, 4 ark. druku, zostawiono dla obu wariantów. W ten sposób 4-arkuszowe czasopismo zamieniło się w 2-arkuszową broszurkę. Nie zyskał również na wartości dobór treści.

Redakcja *Pracy Szkolnej*, wariantu dla szkół podstawowych, usiłuje

nadal zachować monograficzny charakter pisma, wysuwając równocześnie na czoło zagadnienia bieżące, aktualne: programu matematyki, języka polskiego, wychowania, zwalczania analfabetyzmu, harcerstwa, konferencji sierpniowych i in. Gros miejsca w czasopiśmie zajmują sprawy szkolnictwa i wychowania w Związku Radzieckim. Nie są to jednak materiały podawane czytelnikowi w sposób analityczny, lecz jako wzory do naśladowania. *Praca Szkolna* odcina się od myśli pedagogicznej nie tylko Zachodu, ale nawet w krajach demokracji ludowej. W znacznej mierze zatraca charakter czasopisma pedagogicznego, które miało nieść pomoc nauczycielowi szkoły podstawowej w jego pracy dydaktyczno-metodycznej i wychowawczej, budzić zainteresowania myślą pedagogiczną, wyzwalać inicjatywę twórczą, a staje się wydawnictwem o charakterze raczej propagandowym.

Wariant dla nauczycieli szkół stopnia licealnego w znacznej mierze miał charakter podobny. Na obliczu *Pracy Szkolnej* w jej ostatnim okresie odbiły się (podobnie jak i na innych czasopismach) ówczesne warunki.

W ciągu 23 lat swego istnienia miała *Praca Szkolna* swoje wzloty i upadki, ale w historii wydawnictw pedagogicznych Związku zajęła jedno z pierwszych miejsc.

MARIA LIPOWSKA
Toruń

ZJAZDY I KONGRESY PEDAGOGICZNE ZNP

Wśród nauczycielstwa polskiego, poczynając od okresu walk o szkołę polską na początku XX wieku, wytworzyła się duża świadomość i wysokie poczucie odpowiedzialności za losy szkoły, za jej wartość dla rozwoju narodu. Nic więc dziwnego, że ustaliła się w tej dziedzinie demokratyczna tradycja bezpośredniego uczestniczenia organizacji nauczycielskich w pracach koncepcyjnych odpowiedzialnego za nie Ministerstwa. Wyrażała się ona w organizowaniu różnego rodzaju zjazdów i kongresów, na których wspólnie rozważano najbardziej aktualne potrzeby dotyczące zreformowania szkoły polskiej, gdyż te właśnie sprawy były najważniejszymi dla odbudowującego się po dwóch wojnach światowych państwa polskiego.

W pracach tych bardzo aktywnie uczestniczył ZNP powstały w 1930 roku ze zjednoczenia Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZPNSP) i Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich (ZZNPSŚ). Chociaż sprawy oświatowe były przedmiotem corocznych obrad walnych zjazdów delegatów związkowych, przedmiotem stałej troski i rozważań związkowej prasy pedagogicznej, kształtującej opinię społeczną w tej dziedzinie, to jednak oprócz tej działalności prowadzone były prace o szerszym zakresie. Co jakiś czas na przestrzeni ostatnich 60 lat odbywały się zjazdy, które zajmowały się zagadnieniami struktury ustroju szkolnictwa w dwóch różnych okresach historycznych, dla potrzeb dwóch różnych państw polskich: kapitalistycznego i socjalistycznego. Do tych najważniejszych zjazdów omawianego okresu należą: Sejm Nauczycielski w 1919 roku, kongresy pedagogiczne organizowane w latach: 1929, 1931, 1933 i 1939 oraz zjazdy oświatowe, które odbyły się po drugiej wojnie światowej w 1945 i 1957 roku. Charakteryzując je ogólnie można by powiedzieć, że wytyczały one drogę rozwojowi szkoły polskiej, wyznaczały jej perspektywy społeczne, przeprowadzały krytykę.

I. Zjazdy okresu międzywojennego

W okresie tym odbyło się pięć wielkich zjazdów nauczycielskich mających niejednakową wartość dla rozwoju demokratycznej myśli pedagogicznej i demokratyzacji polityki oświatowej. Na pierwszym z nich, na Sejmie Nauczycielskim, organizacje, z których powstał późniejszy ZNP, były aktywnymi współorganizatorami zjazdu, reprezentowały postępowy nurt myśli oświatowej i społecznej owych czasów. Następne cztery kongresy urządzał ZNP; trzy pierwsze poświęcone były opracowywaniu koncepcji reformy szkolnej zrealizowanej w latach 1932—1937, a ostatni IV kongres pedagogiczny w roku 1939 był ostrą i wnikliwą krytyką przeprowadzonej reformy szkolnej.

1. *Sejm Nauczycielski*, bo tak został nazwany pierwszy w odrodzonej po długiej niewoli Polsce ogólnokrajowy zjazd nauczycielski, obradujący w Warszawie w dniach od 14 do 17 kwietnia 1919 roku wraz z przedstawicielami władz oświatowych nad strukturą szkoły polskiej, miał trudne, ale ważne zadanie do spełnienia. Historyczna, podniosła chwila, w jakiej odbywały się obrady, wyzwalała najlepsze uczucia i ambicje. Zjazd w pełnej świadomości i poczuciu odpowiedzialności za podstawy tworzącego się ustawodawstwa szkolnego pracował nad zgłoszonymi przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego projektami różnych spraw z zakresu polityki oświatowej w 10 sekcjach: 1) ustroju szkolnictwa, 2) wychowania przedszkolnego, 3) oświaty pozaszkolnej, 4) oświaty powszechnej, 5) szkoły średniej, 6) szkół zawodowych, 7) sekcja szkół wyższych nie ukonstytuowała się, 8) sekcji seminariów nauczycielskich, 9) sekcji kształcenia nauczycieli szkół średnich, 10) higieny szkolnej i wychowania fizycznego, 11) sekcji pragmatyki nauczycielskiej [1]. Potrzeby w tej dziedzinie były wielkie, gdyż w każdym z zaborów było inne, inaczej tłumione i wynaradawiane szkolnictwo, inne więc przedstawiało braki zarówno rzeczowe, personalne, jak i ideowe.

Zagadnienie unifikacji szkolnictwa, unarodowienia go i oczyszczenia z obcych naleciałości, stworzenia stanu nauczycielskiego, stworzenia podstaw stałej polityki szkolnej, która mogłaby wpływać na prace rządu i władz ustawodawczych — oto problemy, co do których władze oświatowe chciały poznać opinię nauczycielstwa. Prace Sejmu Nauczycielskiego poprzedzone były kilkuletnim przygotowawczym wysiłkiem wszystkich ówczesnych organizacji nauczycielskich, zwłaszcza zaś b. zaboru rosyjskiego i austriackiego.

W rozwiązywaniu podstawowych problemów można było wówczas widzieć dwie skrajne postawy: jedną r a d y k a l n ą i społecznie postępową, dążącą najkrótszą drogą do zrealizowania postulatów nowoczesnego ustroju szkolnego opartego na idei szkoły jednolitej; drugą umiarkowaną i konserwatywną, starającą się z przeszłości zachować wiele rozwiązań organizacyjnych (szkoła średnia) lub osłabić radykalizm stanowiska postępowego w innych sprawach, jak np. w powiązaniu szkoły powszechnej ze średnią, określeniu najniżej zorganizowanej szkoły itd.

Wszystkie problemy Sejmu Nauczycielskiego możemy zebrać w dwa zasadnicze nurty. Jeden z nich to dążenie do stworzenia narodowego, demokratycznego systemu wychowania wszystkich obywateli państwa, wychowania opartego na jednolitej szkole ogólnokształcącej powszechnej i średniej. Dążenie to szczególnie popierane było przez nauczycieli postępowych, demokratycznie nastawionych do reform społecznych, nauczycieli należących do organizacji, które w przyszłości stały się zrębem zjednoczonego ZNP. Drugi nurt — to dążenie do przekształcenia sentymentalnej

[1] Zob. O szkołę polską, cz. III, s. 75.

psychiki inteligencji polskiej (wychowywanej na literaturze romantycznej) — na bardziej realistyczną, o większym nastawieniu praktycznym i gospodarczym. Dążenie to wyrażało się w organizacji szkolnictwa: naciskiem na szkoły zawodowe, w programach szkoły ogólnokształcącej — wprowadzeniem zasady utylitaryzmu, przesunięciem akcentu ważności z przedmiotów humanistycznych na matematyczno-przyrodnicze, w poszukiwaniu nowych metod pracy w szkole itd. Tendencje te mają wyraźny aspekt polityczny. Pierwsza z nich jest dążeniem do zdemokratyzowania przez szkołę jeszcze bardzo feudalnego społeczeństwa polskiego, do podniesienia kulturalnego mas ludowych i przez to uświadomienia im ich siły politycznej. Druga z tych tendencji wyrażała potrzeby kapitalistycznego ustroju. Nadbudowa ideologiczna była u nas spóźniona, stąd formacja kapitalistyczna była nietypowa, niepełna. Burżuazja miała inteligencję urzędniczą, a nie miała własnej inteligencji technicznej. Dążenie więc do przekształcenia sposobu myślenia warstw inteligenckich polskich, do przesunięcia ich z drogi kształcenia humanistycznego i kariery urzędniczej na tory kształcenia zawodowego, przyrodniczego — do zawodów technicznych, przemysłowych, handlowych — spełniała w naszych stosunkach pewną rolę postępową. Przekształcenie bowiem umysłowości inteligencji polskiej, literacko nastawionej do rzeczywistości, na bardziej praktyczną było wartościowe dla rozwoju zacofanych gospodarczo stosunków polskich.

Te tendencje znalazły różne rozwiązania we wnioskach ogólnych poszczególnych sekcji. Najtrudniejsze było rozwiązanie problemu szkoły jednolitej. Choć zasadniczo przyjęto koncepcję szkoły ogólnokształcącej obejmującej 7-klasową szkołę powszechną i 5-letnie gimnazjum, połączone ze sobą w ten sposób, że programowo szkoła powszechna stanowi podbudowę szkoły średniej, że szkoła ta jest bezpłatna, jednakowa dla miasta i wsi, że jest obowiązkowa dla wszystkich — to jednak nagromadziło się szereg zastrzeżeń co do przejścia uczniów — ze szkoły powszechnej do średniej (po 6 czy 7 latach), co do wartości nauczania w szkole powszechnej jako podbudowie treściowej szkoły średniej (stąd usiłowanie zastąpienia w okresie przejściowym starszych klas szkoły powszechnej szkołami wydziałowymi) itp. Niewątpliwym zwycięstwem było zniesienie dawnego dualizmu szkolnego, podniesienie ważności 7-klasowej szkoły powszechnej przez uczynienie jej obowiązkową dla wszystkich i podbudową szkoły średniej — jednak kompromisowe były wnioski realizacyjne (gdyż 20 lat przeznaczono na realizację tego postulatu). Nie rozstrzygnięta została sprawa związku między stopniami szkoły jednolitej i nie sprecyzowane wskutek tego sprawy ideologicznej jednolitości szkoły ogólnokształcącej [2].

Drugą dominującą ideą obrad Sejmu Nauczycielskiego była reforma szkoły średniej i zawodowej. Inteligencja polska nie nadawała się do no-

[2] Op. cit. s. 253—256.

wej roli w kapitalistycznym państwie, gdyż „w ideale wychowawczym, przez nią kultywowanym, elementy humanistyczno-literackie górowały nad naukowo-przyrodniczymi, element dekoracyjny nad utylitarnym, dyletancko-amatorski nad fachowo-zawodowym" — jak to określił J. Chałasiński [3].

W obradach Sejmu Nauczycielskiego sprawa ukształtowania nowej inteligencji polskiej skupiła się wokół dwóch problemów. Jeden z nich dotyczył reformy szkoły średniej; była to walka ze szkołą tradycyjną, ze szkołą klasyczną, jednak w tej walce nie tyle chodziło o zmianę organizacyjną szkoły, ile raczej o to, żeby w ramach istniejącej szkoły średniej zreformować cele, treści i metody nauczania. Drugim zagadnieniem była sprawa szkoły zawodowej i stosunku do niej szkoły ogólnokształcącej.

Zasadniczą rolę w opracowaniu reformy szkoły średniej odegrał T. Łopuszański, rzecznik ideologii burżuazyjnego społeczeństwa, który przedstawił na Sejmie Nauczycielskim jej zasadniczą koncepcję opartą na tzw. zasadzie „podstawy wychowawczej", różnicującej szkołę średnią na różne typy: humanistyczny, klasyczny, matematyczno-przyrodniczy. Jednak mimo pozytywnego dążenia do urealnienia wykształcenia ogólnego średniego, a więc jego unowocześnienia — przedstawiony projekt furkacji szkoły średniej nie nadawał się do tej roli. Zasada „podstawy wychowawczej" (później nazywanej „dydaktyczną") wyraża dążenie do ilościowego ograniczenia materiału nauczania na rzecz gruntowniejszego opracowania wybranego materiału i wyćwiczenia na nim możliwie największej ilości funkcji myślenia, gdyż nie treści, lecz właśnie funkcje są uważane za istotę celu wychowawczego. Takie zbytnie uleganie hasłom nowego wychowania i zgodnie z nimi projektowanie jednostronnego, specjalistycznego wykształcenia ogólnego, zbudowanego na nieokreślonych najczęściej w tym wieku zainteresowaniach młodzieży, rezygnacja w celach z treści na rzecz formalizmu dydaktycznego jest przedwczesnym zacieśnianiem i ograniczaniem wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka.

Nic więc dziwnego, że tak pomyślana reforma szkoły średniej przez nieokreśloność swego ideału wychowawczego nie była zdolna do tego, aby rozwiązać problem przekształcenia psychiki inteligencji polskiej, gdyż, jak się okazało w realizacji, w 1925 roku na 786 szkół było tylko 97 gimnazjów matematyczno-przyrodniczych, czyżby więc zabrakło u naszej młodzieży zainteresowań tego rodzaju? [4]

Drugim ważnym problemem z zakresu szkolnictwa średniego było przekształcenie psychiki inteligencji polskiej przez szkołę zawodową, co było sprawą o wiele łatwiejszą. W tej dziedzinie mieliśmy pewne doświadczenia własne (szkoły rolnicze, rzemieślnicze, handlowe), było też większe zrozumienie tych potrzeb w społeczeństwie, więc prace sekcji szkolnictwa

[3] J. Chałasiński: Spoleczna genealogia inteligencji polskiej, s. 50.
[4] Wł. Wajdowicz: Jeden z nieprzewidzianych skutków reformy. *Muzeum* 1927, s. 162.

zawodowego skupiały się głównie wokół spraw organizacyjnych. Sekcja zaprojektowała unifikację szkolnictwa zawodowego, utworzenie systemu tych szkół, uzasadniła konieczność kreowania odpowiedniej ilości szkół typu: niższego, średniego, wyższego i dokształcającego. W ten sposób sekcja zapewniła w myśl postępowych tendencji jak najszerszy dostęp wszystkim warstwom społecznym do kształcenia zawodowego. Wyraziła się w ten sposób dążność do jak najszybszego przebudowania struktury społeczno-gospodarczej kraju [5].

Ujawnione tendencje na Sejmie Nauczycielskim nie rozwiązywały postawionych problemów, podsumowywały tylko pewien etap historycznego ich rozwoju. Niewątpliwie największą wartością Sejmu Nauczycielskiego było podjęcie i sformułowanie zagadnienia o wielkich perspektywach społeczno-politycznych, zagadnienia demokratyzacji kultury i życia społecznego przez szkołę. Walka o te ideały, zawarte w idei szkoły jednolitej, wypełniała prace sekcji I i IV — a w dalszym okresie stała się główną treścią pracy i wysiłków demokratycznych związków nauczycielskich tworzących postępowe tradycje ZNP.

2. Kongresy pedagogiczne ZNP

Wśród zjazdów pedagogicznych okresu międzywojennego, nie licząc Sejmu Nauczycielskiego, wysuwają się ze względu na problematykę cztery kongresy: poznański w 1929, wileński w 1931, lwowski w 1933 i warszawski w 1939 roku. Odbyły się one już w czasach sanacyjnych rządów pomajowych i są wyrazem różnych okresów w rozwoju postawy politycznej ZNP. Trzy pierwsze z nich w swej problematyce ilustrują proces coraz silniejszego podporządkowywania się Zarządu Głównego ZNP partii rządzącej, są odejściem od demokratycznych, postępowych tradycji ZNP, są wyrazem współpracy z ówczesnym rządem przy tworzeniu systemu wychowania państwowego. Natomiast kongres warszawski jest nowym etapem w historii ZNP, odrodzenia się postępowej myśli społecznej, dlatego też treścią obrad tego zjazdu jest głęboka i wnikliwa krytyka jędrzejewiczowskiej reformy szkolnej.

Pedagogiczny Kongres Poznański (8—10. VII. 1929 r.), odbywający się w okresie Powszechnej Wystawy Krajowej, chciał zadokumentować, że sprawy wychowania są nie mniej ważne w podsumowywaniu 10-letniego dorobku państwa polskiego od spraw gospodarczych [6]. Treścią jego były właściwie trzy problemy: 1) „Ideał wychowania szkoły polskiej", 2) budowa programu szkoły jednolitej i reforma programów szkoły średniej oraz 3) kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i nauczycieli szkoły średniej. Zasadniczy referat min. Sł. Czerwińskiego skry-

[5] O szkołę polską. Cz. III, s. 115—172.

[6] Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez ZPNSP i Zw. Zaw. Nauczycielstwa Szkół Średnich od 8—10 lipca 1929 r. Warszawa 1930, s. 120.

tykował zarówno dawny romantyczny ideał „bojownika", jak i pozytywistyczny ideał „pracownika" jako ideały jednostronne, wyrosłe z potrzeb minionej epoki. Na to miejsce proponował on ich syntezę, podkreślającą cechy wartościowe dla dzisiejszego państwa, cechy „pracownika — bojownika" w służbie dla kraju podczas pokoju i w potrzebie obrony w czasie wojny. Dwa dalsze problemy były zgodne w swej linii ideowej z postulatami Sejmu Nauczycielskiego, były dokładniejszym ich sprecyzowaniem, nadaniem im treści szczegółowych. Tak np. postulowano, aby w programach szkoły powszechnej całą pracę oprzeć na tzw. „swojszczyźnie" i potrzebach dziecka, pracę szkoły średniej zaś na tzw. „podstawie wychowawczej" (wyodrębnić przedmioty obowiązkowe i nadobowiązkowe) i zasadzie „życzliwości" (przygotowanie do życia praktycznego). Program szkoły średniej ma się opierać na programie szkoły powszechnej. Postulaty te w dużej mierze były wyrazem psychologizmu nowego wychowania. W dziedzinie kształcenia nauczycieli wysunięto żądanie: dla nauczycieli szkół powszechnych — wykształcenia średniego i dwuletniego pedagogium, dla nauczycieli szkoły średniej — wykształcenia wyższego i dwuletniego studium pedagogicznego. Tak więc obrady tego zjazdu są zapoczątkowaniem prac nad nowym systemem wychowania młodzieży.

II Kongres Pedagogiczny Wileński (4—8. VII. 1931 r.) podejmuje zasadniczą tematykę zjazdu poznańskiego, co wyraźnie podkreśla w swoim inauguracyjnym przemówieniu prezes ZNP St. Nowak[7]. Nawiązując do prac poprzedniego zjazdu, obecny Kongres przedstawił projekt systemu wychowania państwowego oraz sprecyzował stanowisko nauczycielstwa związkowego wobec zasadniczych trudności państwa związanych z kryzysem gospodarczym i szkolnym (duży przyrost dzieci w wieku szkolnym). Zasadniczym referatem tego Kongresu było opracowanie K. Makucha pt. „Cele i zadania szkoły polskiej na tle postulatów Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu", którego główniejsze tezy można przedstawić następująco: szkoła jest organem wychowania społeczno-państwowego, cele i zadania szkoły muszą być dostosowane do potrzeb społeczeństwa, tj. do utrwalenia odzyskanego bytu państwowego, rozwoju narodowej potęgi państwa w ustroju republikańsko-demokratycznym; cele społeczne, państwowe muszą górować nad indywidualnymi, a życie szkoły ma doskonalić jednostkę, tj. przygotować ją do samowychowania i samokształcenia. Społeczno-państwowy cel wychowania zawiera w sobie następujące postulaty szczegółowe: 1) chodzi o to, aby obywatel był zdrowy i sprawny fizycznie, 2) rozwinięty umysłowo, wykształcony i wyposażony w życiowo potrzebną, kulturalnie pożyteczną wiedzę ogólną oraz fachową, każdy według swych uzdolnień, zainteresowań i zamiłowania, 3) wychowany w kulturze moralnej i towarzyskiej. W wychowaniu moralno-społecznym podkreśla

[7] II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4—8 lipca 1931 r. Warszawa 1932, s. 376.

się zasadę współdziałania, solidarności członków grupy, podporządkowania się jednostki grupie, pracy dla grupy rozumianej coraz szerzej, wychodząc od rodziny, klasy, szkoły, gminy, aż do pojęcia społeczeństwa, państwa, ojczyzny.

Tak więc w wykształceniu obywatela zawarte jest: wykształcenie umysłowe, wychowanie higieniczno-fizyczne i społeczno-moralne oparte na zasadzie współdziałania.

Inne referaty, których jest dużo (około 30), próbowały przenieść myśli wychowania państwowego do różnych szczegółowych zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. Wśród uchwał tez i deklaracji tego zjazdu dwie są najbardziej charakterystyczne: 1) że szkoła powszechna 7-klasowa jest dla wszystkich obowiązkowym etapem szkoły jednolitej; 2) że wychowanie państwowe jest ogólnym i zasadniczym celem szkoły polskiej.

Tak więc obydwa omówione zjazdy wyrażały aprobatę ZNP dla ówczesnej polityki i projektów oświatowych rządu, gdyż obydwa przygotowały teoretycznie nowy system wychowania państwowego, stanowiący istotę reformy szkolnej.

Inne zupełnie cele miał do spełnienia *III Kongres Pedagogiczny*, zorganizowany we Lwowie od 17—21 czerwca 1933 roku, odbywający się w okresie narastającego w świecie faszyzmu i w rok po ogłoszeniu nowej ustawy o ustroju szkolnym [8]. Można by go określić jako zjazd pod hasłem: „szkoła polska a rzeczywistość", gdyż wypełnia go kilka referatów w takim właśnie sformułowaniu: „władze szkolne wobec rzeczywistości", „nauczyciel wobec rzeczywistości", „polskie tradycje w wychowaniu a rzeczywistość". Istotną treścią i celem tego zjazdu było zinterpretowanie nowego ustroju szkolnictwa, pokazanie możliwości realizowania wychowania państwowego w różnych dziedzinach pracy szkolnej i uświadomienie faktu, że takiego wychowania wymaga „rzeczywistość" polityczna kraju. Wygłoszone referaty można by zebrać w trzy grupy: 1) oblicze nowych programów, 2) typy szkolnictwa w oświetleniu nowej ustawy, 3) doświadczenia pedagogiczne w Polsce.

Zjazd ten był formą przekazania poleceń władz oświatowych, dotyczących jednolitej interpretacji wychowania państwowego i realizacji nowej ustawy o ustroju szkolnictwa, był równocześnie wyrazem całkowitego podporządkowania się ZNP polityce obozu sanacyjnego.

Trzy omówione kongresy stanowią jedną niejako całość: pierwszy i drugi wysuwały postulaty pod adresem przyszłego ustroju, były jego teoretycznym opracowywaniem, trzeci natomiast brał udział w jego realizacji. Na tym przykładzie widać, jak łatwo było odebrać idei jednolitości szkolnictwa, rozumianej na Sejmie Nauczycielskim organizacyjnie, jej postępowy i demokratyczny charakter. W nowej ustawie o ustroju szkolnictwa za-

[8] III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17—21 czerwca 1933 r. Warszawa 1934.

chowano jej zewnętrzną formę, jednak wypełniono ją ideową jednolitością wychowania państwowego.

Ostatni *IV Kongres Pedagogiczny* miał zupełnie inny charakter. Odbył się on w Warszawie między 27 a 29 maja 1939 roku, w przededniu drugiej wojny światowej, a zorganizował go odrodzony ZNP. Narastające tendencje postępowe i krytycyzm wobec realizowanej formy szkolnictwa doprowadziły do wszechstronnej krytyki jej rezultatów i do głębokiego spojrzenia na wychowanie publiczne w związku ze strukturą społeczno-gospodarczą Polski. Było to jakieś wielkie podsumowanie postępowej myśli pedagogicznej tego okresu, była to krytyka wychowania publicznego z wielu stanowisk: socjologicznego, psychologicznego, pedagogicznego, ekonomicznego, oraz z punktu widzenia potrzeb środowiska robotniczego i chłopskiego , wiejskiego i miejskiego, a więc ze stanowiska interesów narodu polskiego, a nie jego grup elitarnych.

Poprzedziły go liczne zjazdy różnych organizacji społecznych [9].

W inauguracyjnym przemówieniu Z. Nowicki przypomniał idee, którym służy ZNP od czasów Sejmu Nauczycielskiego [10]. Jest to w odniesieniu do wykształcenia ogólnego dążenie do tego, aby była tylko jedna szkoła dla wszystkich obywateli bez różnicy pochodzenia, wyznania czy stanu majątkowego, bezpłatna i tej samej jakości co najmniej siedmioklasowa szkoła powszechna i pięcioletnia średnia ogólnokształcąca. Dlatego też w imię tych idei zebrał się obecny Kongres, aby popatrzeć na dzisiejszą szkołę bez złudzeń, przeprowadzić jej naukową analizę i krytykę oraz sformułować wnioski dotyczące jej naprawy.

Na Kongresie przedstawiono ponad 30 referatów, będących analizą różnych zagadnień dotyczących głównego programu zjazdu — „Wychowanie na tle struktury społecznej Polski" [11]. Zasadnicze referaty wygłosili: J. Chałasiński — „Wychowanie a struktura społeczna Polski", H. Radlińska — „Rola wychowania w przebudowie społecznej" oraz A. B. Dobrowolski — „Wytyczne demokratycznego ustroju oświaty".

Zawarte w nich główne idee miały być nie tylko krytyką założeń do-

[9] Np. Nadzwyczajny Zjazd Delegatów ZNP — 24 marca 1937 r. — *Głos Nauczycielski* 1936/37, s. 402; Kongres Związków Pracowniczych dnia 16 i 17 stycznia 1938 r. — Cz. Wycech; Stanowisko ZNP wobec aktualnych problemów zawodowych i społeczno-państwowych, *Głos Nauczycielski* 1938/39, s. 29 i n.; Konferencja Oświatowa Związku Izb i Organizacji Rolniczych 23 i 24 stycznia 1939 r. — K. Maj; Zorganizowane rolnictwo o sytuacji oświaty na wsi, *Głos Naucz.* 1938/9, s. 436 i n.; Konferencja Oświatowa Organizacji Społecznych dnia 2 lutego 1939 r. — K. Maj: Organizacje społeczne o stanie i potrzebach oświaty. *Głos. Naucz.* 1938/39, s. 460 i n.
U podstaw tych ożywionych tendencji przebudowy nie tylko szkolnictwa, ale przede wszystkim ustroju polityczno-społecznego Polski, leżała postępowa myśl oświatowo-społeczna Towarzystwa Oświaty Demokratycznej (TOD). Działacze tego Towarzystwa od czasu sformułowania w 1932 roku deklaracji ideowej rozwinęli szeroką akcję jednoczenia i wzmacniania demokratycznych sił społecznych (Cz. Wycech; Nauczycielstwo w walce o demokrację, s. 53 i n.).

[10] Program ideowy Kongresu, *Głos Naucz.* 1938/39, s. 809

[11] IV Kongres Pedagogiczny ZNP. *Głos Nauczycielski* 1938/39, s. 650; IV Kongres Pedagogiczny, Program, *Głos Nauczycielski* 1938/39, s. 725.

tychczasowego ustroju szkolnego, ale i podstawą szeregu postulatów wyznaczających kierunek jego przebudowy. J. Chałasiński w swym referacie formułuje je następująco:

1. Zasadniczą cechą struktury społecznej Polski jest jej stanowczość, co wyraźnie widać w rozgraniczeniu warstwy ludowo-chłopskiej od warstwy szlachecko-inteligenckiej, w oddzieleniu kultury ludowej od narodowej, pracy fizycznej od umysłowej.

2. Stąd w wychowaniu istnieją analogicznie dwa systemy z ciążącym na nich piętnem stanowości: jeden dla ludzi wolnych od pracy fizycznej i drugi dla wychowania ludzi pracujących fizycznie.

3. W tej sytuacji pierwszoplanową sprawą dla nas jest nie sprawa ustroju szkolnego, lecz t r e ś c i w y c h o w a n i a. Chodzi bowiem o likwidację stanowości przez wprowadzenie do szkoły i kultury polskiej „heroizmu pracy fizycznej".

4. Dlatego o jednolitości społecznej kultury polskiej decyduje przede wszystkim: a) dostępność szkoły dla wszystkich poziomów zamożności, b) demokratyczna treść społeczno-kulturalna szkoły i c) oparcie wychowania na zasadzie wolności i godności człowieka [12]

Popierając tezy J. Chałasińskiego A. B. Dobrowolski stwierdza w swoich „Wytycznych demokratycznego ustroju oświaty": „demokracja zagrożona jest przez kastowość oświaty, tę fatalną pozostałość feudalizmu. Istniejący przedział między ludem a inteligencją może zlikwidować tylko dobrze zorganizowana, stosunkowo wysoka oświata powszechna, tworząca jedność kulturalną narodu" [13]. Dlatego też pożądany poziom wykształcenia ogólnego zapewnić może jedynie:

1) 10-letnia szkoła powszechna na poziomie gimnazjalnym, z przedszkolem i bezpłatnym internatem dla dzieci niezamożnych,

2) tylko taka szkoła może być podstawą dalszego samokształcenia, samowychowania i kształcenia zawodowego.

W innych referatach poddano ostrej krytyce środki i metody działalności oświatowej upośledzającej w rozwoju kulturalnym szerokie masy narodu polskiego. Struktura społeczna kraju wykazuje, że o losach Polski decyduje i coraz bardziej decydować będzie rozwój warstw pracujących, dlatego też nie można pomijać ich interesów w wychowaniu. Z tej racji trzeba przekształcić programy szkół, zmienić podręczniki tak, aby ukazać dorobek chłopów i robotników w rozwoju narodu polskiego, wartość i piękno pracy fizycznej, przeorganizować sieć szkolną — szczególnie szkół średnich, wszystko po to, aby usunąć pokrzywdzenie wsi i małych miasteczek. Żądano również rozszerzenia oświaty na całe społeczeństwo, udostępnienia wszystkim bibliotek, uniwersytetów powszechnych, teatrów,

[12] J. Chałasiński: Wychowanie a struktura społeczna Polski. *Głos Nauczycielski* 1938/39, s. 814 i n.
[13] *Głos Nauczycielski* 1938/39, s. 816.

świetlic, muzeów i kin. Był to postulat upowszechnienia nauki i kultury wśród szerokich warstw narodu polskiego.

Na koniec sformułowano 37 tez jako rezultat obrad tego Kongresu. Treść ich dobitnie świadczy o tym, że była to walka o jednakowe prawo do życia, kultury, cywilizacji, o równe prawo do jednakowego wykształcenia będącego wielką siłą społeczną i narodową — dla pokrzywdzonych dotychczas szerokich mas ludzi pracujących. Jako ilustracja niech posłuży uchwała Kongresu:

„IV Kongres Pedagogiczny, biorąc pod uwagę strukturę społeczną Polski, na której ludność składają się w ogromnej większości warstwy pracujące, i stojąc na stanowisku, że o losach narodu polskiego i jego przyszłym rozwoju zadecyduje rozwój tych warstw, przeciwstawia się społeczno-kulturalnej treści wychowania, opartego na stanowo-elitarnej koncepcji kultury. Kongres domaga się szerszego uwzględnienia roli warstw pracujących, ich potrzeb i interesów w wychowaniu, a w związku z tym uważa się za konieczne: a) przekształcenie programów szkół wszystkich stopni oraz rewizję podręczników w kierunku uwzględnienia historii pracy i dorobku warstwy chłopskiej i robotniczej w rozwoju narodu polskiego i jego kultury, b) związanie wychowania szkolnego na wszystkich poziomach z pracą fizyczną przez zorganizowanie udziału młodzieży szkolnej w pracach rolnictwa i przemysłu, c) stworzenie ośrodków pracy i współżycia młodzieży inteligenckiej z chłopską i robotniczą" [14].

Tak więc przeprowadzona na Zjeździe krytyka ówczesnej szkoły polskiej wykazała, że szkoła ta w praktyce nie była demokratyczna, powszechna, jednolita, nie była szkołą wartościową dla szerokich mas społecznych, a szkoła średnia ponadto nie była dostępną ze względów materialnych.

*

Omówione cztery kongresy pedagogiczne okresu międzywojennego są etapami w rozwoju koncepcji wychowania w Polsce. Pierwsze dwa przygotowały ją teoretycznie, trzeci kierował jej realizacją w aktualnej rzeczywistości polityczno-gospodarczej, czwarty natomiast dokonał krytyki tego, co zostało w dziedzinie oświaty zreformowane, oraz wskazał drogę, po jakiej należało rozwiązywać te problemy w myśl interesu narodu polskiego.

II. Zjazdy oświatowe w Polsce Ludowej

Po drugiej wojnie światowej odbyły się dwa ważne zjazdy oświatowe: jeden w Łodzi w 1945 r., a drugi w Warszawie w 1957 r. Zjazd łódzki, oprócz zagadnienia doraźnego przystosowania szkolnictwa do bieżących potrzeb kraju, zajmował się projektem reformy szkoły polskiej, zjazd zaś

[14] Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego, *Głos Nauczycielski* 1938/39, s. 851.

warszawski oprócz głównych spraw projektowania reformy szkolnej także aktualnymi potrzebami praktyki pedagogicznej, poprawieniem pracy wychowawczej i dydaktycznej szkoły polskiej.

Zjazd łódzki odbył się w dniu 18—22 czerwca 1945 roku [15]. Spotkali się na nim przedstawiciele władz oświatowych z delegacjami kuratoryjnymi i związkowymi z poszczególnych okręgów szkolnych w celu rozważenia: reformy organizacji i programów szkoły powszechnej i średniej, problemu oświaty dorosłych oraz sprawy likwidacji skutków wojny w dziedzinie oświaty.

Zasadnicze referaty w tych sprawach wygłosili: minister oświaty St. Skrzeszewski — „Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w Nowej Polsce", Wł. Bieńkowski — „Zasady reformy ustroju szkolnego", Ż. Kormanowa — „Zasady przebudowy programów szkolnych", M. Falski — „Zagadnienie sieci szkół i kadr nauczycielskich w związku z realizacją nowego ustroju" oraz z ramienia ZNP K. Maj zreferował poglądy organizacji w sprawie reformy szkolnej.

Reforma szkoły polskiej, którą proponowało Ministerstwo Oświaty, była próbą upowszechnienia wykształcenia ogólnego na poziomie średnim. Projekt przewidywał 11-letnią i 11-klasową szkołę, która miała zawierać w sobie trzy cykle programowe: 1) propedeutyczny od klasy I do V, 2) średni niższy od VI do VIII i 3) pogłębiony, systematyczny, średni od IX do XI klasy. Obowiązkiem szkolnym miały być objęte dwa pierwsze cykle nauczania, tzn. 8-letnia szkoła ogólnokształcąca.

Ministerstwo w swym projekcie uznało, że na kurs nauczania epizodycznego wystarczy pięć lat, na drugi cykl nauczania już systematycznego z nauką języka obcego przeznaczyć trzeba lat trzy. Obydwa zaś cykle, stanowiące 8 klas i 8 lat nauczania, powinny mieć charakter ogólnokształcący, jednolity, powszechny i obowiązkowy dla wszystkich dzieci.

Natomiast cykl III — systematyczny, licealny miał być zróżnicowany na szereg typów zawodowych o jednakowym trzonie ogólnokształcącym. Wprawdzie nie będzie on objęty obowiązkiem szkolnym, lecz polityka stypendialna, sieć internatów udostępnią go zdolnej, a niezamożnej młodzieży.

Realizacją 8-letniej szkoły powszechnej miały być objęte zarówno wieś, jak i miasto: w tym celu miano wykorzystać istniejącą dość gęsto na wsi sieć dawnych jednoklasówek, zamieniając je na szkoły 5-klasowe z dwoma nauczycielami, a oprócz nich miały powstać tzw. szkoły zbiorcze — co najmniej jedna w gminie, realizujące program nauczania od VI do VIII klasy. Jeśli odległość do tej szkoły przekroczy 3 km, wówczas gmina będzie miała obowiązek dowiezienia do niej młodzieży albo przy szkole urządzi się internat.

[15] Ministerstwo Oświaty: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18—22 czerwca 1945. Warszawa, 1945.

. Z projektem ministerialnym, sprowadzającym szkołę ogólnokształcącą tylko do ośmiu lat nauczania, nie godził się ZNP, który w sprawie reformy szkolnictwa miał odmienne stanowisko. K. Maj w swoim referacie przedłożył tezy związkowej Komisji Reformy Ustroju Szkolnego w postaci elaboratu pt. „Stanowisko Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie zasad reformy kształcenia" [16]. 1) ZNP bronił pełnej 12-letniej szkoły ogólnokształcącej (8+4), chciał 4-letniej szkoły średniej, gdyż krótszy okres kształcenia ogólnego uważał za niewystarczający, w przeciwieństwie do Ministerstwa, które w swym projekcie 11-letniej szkoły średniej zaprojektowało tylko 8-letni okres kształcenia ogólnego. 2) 8-letnią szkołę ogólnokształcącą uważał za skomasowanie przedwojennego 10-letniego kształcenia ogólnego (6+4), dlatego obawiał się niebezpieczeństwa przeładowania programów, przez co szkoła stałaby się znowu w ukryty sposób elitarną, bo treści jej byłyby za trudne do zrealizowania szczególnie w środowisku wiejskim. W ten sposób szkoła przestanie być powszechną. 3) Wprawdzie 8-letnia szkoła powszechna jako obowiązkowa będzie wielkim osiągnięciem dla naszego narodu, to jednak istnieje niebezpieczeństwo, że mogą się utrwalić (ze względów organizacyjnych) dwie szkoły powszechne: 5- i 8-letnia, co znowu upośledziłoby rozwój kulturalny wsi. Dlatego też Związek uważał, że trzeba by przemyśleć reformę szkolnictwa na nowo.

Ponadto w dyskusji B. Suchodolski poddał krytyce 3-letnie liceum (kl. IX—XI) zróżnicowane na typy zawodowe, wykazując, że bardzo dużo młodzieży idzie do pracy zawodowej bez odpowiedniej szkoły. Należy więc w reformie przewidzieć możność dokształcenia tej grupy młodzieży.

Problem zmiany programów szkolnych referentka przedstawiła w ten sposób, że wysunęła żądanie, aby je oprzeć na naukowych podstawach, tzn. dać obfitą i naukowo uzasadnioną wiedzę (programy przedwojenne zostały skrytykowane jako zbyt infantylne), przewagę dać przedmiotom matematyczno-przyrodniczym, a ograniczyć humanistyczne; przesunąć akcent w pracy szkolnej z zagadnień wychowawczych na cele poznawcze, szkołę oprzeć na demokratycznych ideałach wychowawczych, w treściach pracy zaś przewidzieć nową tematykę demokratyczną: antyhitlerowską i prosłowiańską. W tej dziedzinie Związek Nauczycielstwa Polskiego też miał inne zdanie uważając, że po tak barbarzyńskiej wojnie należy właśnie zaakcentować przedmioty humanistyczne i sprawy wychowawcze w programach.

Rezolucje zjazdowe, jako podsumowanie obrad i dyskusji, dotyczyły: 1. likwidacji skutków wojny w dziedzinie oświaty, tj. objęcia nauczaniem całej młodzieży w wieku szkolnym, oraz stworzenia możliwości uzupełnienia szerokiemu ogółowi młodzieży wykształcenia „wojennego" przedmiotami usuniętymi wówczas ze szkół (geografia, historia, nauka o Polsce) w formach oświaty dorosłych.

[16] Op. cit., s. 102—110.

2. uwzględnienia w dziedzinie reformy szkolnictwa: a) powszechności, bezpłatności, publiczności i jednolitości na wszystkich poziomach, b) decentralizacji sieci szkół średnich, c) obowiązkowego przedszkola od 3—6 r. ż., d) 8-letniej i 8-klasowej obowiązkowej i jednolitej pod względem organizacyjnym i programowym szkoły podstawowej na wsi i w mieście, e) średniej szkoły ogólnokształcącej (czas trwania ustali się po analizie warunków społecznych i pedagogicznych), f) szkoły zawodowej opartej na 8-klasowej szkole ogólnej, g) obowiązku dokształcania młodzieży do 18 r. ż., g) rozbudowy oświaty dorosłych, h) rozbudowy pomocy państwa dla niezamożnej młodzieży.

3. Do natychmiastowej realizacji przeznaczono sprawę przekształcenia szkół jednoklasowych na szkoły o dwóch nauczycielach i stopniową reorganizację szkół powszechnych na rozwojowe 8-klasowe szkoły zasadnicze (podstawowe).

Tak więc zjazd łódzki był pierwszą powojenną wymianą poglądów, pierwszym sondażem opinii nauczycielskiej w stosunku do ministerialnych projektów reformy szkolnictwa polskiego.

Drugi zjazd oświatowy odbył się od 2 do 5 maja w 1957 roku w Warszawie, kiedy w skali państwowej dokonywaliśmy korekt i zmian w wielu dziedzinach naszego życia społecznego, kulturalnego i politycznego [17]. W szkolnictwie narosły niepokojące sprawy, powstało wiele błędów wychowawczych, które trzeba było natychmiast poprawić, a także dojrzały do nowego rozpatrzenia sprawy reformy szkolnej dostosowanej do potrzeb społeczeństwa socjalistycznego.

Wśród wygłoszonych na zjeździe referatów najważniejsze były: T. Wojeńskiego — „Sytuacja w naszym szkolnictwie i perspektywy jego rozwoju", T. Kotarbińskiego — „Problematyka etyki niezależnej", J. Piageta — „Problem stadiów rozwoju umysłowego dzieci", B. Suchodolskiego — „Współczesna sytuacja wychowania i rozwój socjalistycznej myśli pedagogicznej" i M. Kacprzaka — „Higiena i wychowanie". Ponadto wygłoszono szereg referatów w komisjach.

Przedstawiona w referatach problematyka stanowiła więc z jednej strony krytykę pracy ówczesnej szkoły, z drugiej zaś zawierała postulaty w sprawie jej odnowy i gruntownej reformy. W referacie prezesa ZNP, T. Wojeńskiego, przedstawiony został ówczesny stan szkolnictwa i jego braki pochodzące z niewłaściwej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, a wyrażające się w niedostatecznej wiedzy i braku odpowiedniej postawy moralno-społecznej jej absolwentów. Ta krytyka stała się punktem wyjścia dla dalszych rozważań, bardziej radykalnych zmian w dziedzinie ustroju szkolnego, treści programów nauczania i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Tak więc w problematyce zjazdu na plan pierwszy wysunęły się sprawy

[17] Zob. Zjazd oświatowy 2—5 maja 1947 r. Warszawa.

reformy szkolnej. Istniały wówczas dwie koncepcje ustroju szkolnego: jedna, która chciała 10-letniej, obowiązkowej szkoły ogólnokształcącej, obejmującej dwa cykle programowe (7+3), a jej nadbudowę stanowić miały szkoły zawodowe lub 2-letnie zróżnicowane licea (humanistyczne, klasyczne i matematyczno-przyrodnicze) oraz druga postulująca przedłużenie obecnej szkoły podstawowej do lat 8 i oparcie na niej 4-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej w przyszłości również obowiązkowej [18]. Te dwa projekty stanowiły podstawę dyskusji zjazdowych. Bardziej realnie w warunkach ekonomicznych naszego kraju przedstawiała się koncepcja druga. Sprawna realizacja w przyszłości nowego ustroju szkolnego wymagała już od zaraz pewnych korekt sieci szkolnej na wsi, upowszechnienia przedszkola, objęcia opieką szkolną młodzieży w wieku od 14 do 18 r. ż. itd.

Drugim zagadnieniem było zagadnienie treści reformy, a więc sprawa programów nauczania, dostosowania ich do potrzeb budownictwa socjalizmu i możliwości dziecka, oraz problematyka ideału wychowawczego (T. Kotarbiński, B. Suchodolski, M. Kacprzak).

Trzecim ważnym zagadnieniem zjazdu była sprawa środków nauczania i wychowania, do której wstęp teoretyczny stanowił referat J. Piageta. W rozważaniach uświadomiono sobie potrzebę poprawienia stylu pracy szkolnej, większego zaktywizowania i usamodzielnienia uczniów, dokształcania nauczycieli, zreorganizowania samorządu szkolnego, harcerstwa itd. W związku z reformą omawiane były również ważne sprawy kształcenia nauczycieli, reorganizacji administracji szkolnej oraz rozwoju nauk pedagogicznych.

Tak więc zjazd ten, odbywający się w okresie odnowy politycznej, poruszył wszystkie podstawowe zagadnienia rozwoju szkoły polskiej, wysuwając zarówno postulaty do natychmiastowej realizacji, jak i szereg zaleceń dla przyszłej reformy szkolnej [19].

W ten sposób przedstawiało się na przestrzeni 60-letniej działalności ZNP wytrwałe podejmowanie podstawowej problematyki reformy szkolnej; dążenie do utworzenia nowoczesnej, dostosowanej do potrzeb narodu polskiego, demokratycznej, powszechnej, jednolitej i bezpłatnej szkoły polskiej. Wysiłek ten chlubnie świadczy o postawie ideowej i społecznej Związku, o jego postępowej roli w kształtowaniu naszego szkolnictwa.

[18] W. Ozga: O dziesięcioletnią szkołę podstawową w Polsce Ludowej. Wspólna Sprawa, 1957; M. Falski; Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego. Wrocław—Warszawa 1957.

[19] E. Dąbrowska, A. Przecławska: Zjazd oświatowy ZNP. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1957, nr 3/5, s. 87—98.

S Y L W E T K I

WYBITNI PEDAGOGOWIE I PSYCHOLOGOWIE ZWIĄZANI Z POSTĘPOWYM RUCHEM NAUCZYCIELSKIM

W dziale niniejszym zostały syntetycznie ujęte zasługi twórcze szeregu wybitnych i postępowych, szczególnie bliskich Związkowi Nauczycielstwa Polskiego, pedagogów i psychologów.

Brak miejsca nakazał ograniczenie się do niektórych tylko spośród najczynniejszych uczonych, sympatyków demokratycznego ruchu nauczycielskiego oraz do bardzo skrótowego ujęcia działalności i dorobku tych osób. Podana przy każdej sylwetce bibliografia artykułów i książek poświęconych danej postaci pozwoli Czytelnikowi na pogłębienie wiadomości w tak lakonicznej formie tu podanych. Nie zamieszczamy tutaj, co zaznaczyliśmy już w słowie wstępnym do numeru, szkicu o Marii Grzegorzewskiej, której został poświęcony specjalny numer *Ruchu Pedagogicznego* w roku 1964, nr 6.

WIKTOR CZERNIEWSKI

STEFAN BALEY
(4. XII. 1885 — 13. XI. 1952)

Stefan Baley, postępowy uczony, wybitny specjalista w zakresie psychologii wychowawczej, rozwojowej i społecznej, autor cennych prac z tego zakresu, założyciel i długoletni kierownik Katedry Psychologii Wychowawczej na UW, kierownik Zakładu Psychologii AWF, członek tytularny Polskiej Akademii Nauk, członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Towarzystwa Psychiatrycznego i innych towarzystw naukowych w kraju i za granicą. W ciągu dwudziestu lat utrzymywał coraz bardziej ścisły i pogłębiający się w różnych formach kontakt z ZNP, jako wykładowca na kursach nauczycielskich, dyrektor i wykładowca związkowego Instytutu Pedagogicznego oraz redaktor psychologicznego czasopisma naukowego ZNP *(Polskie Archiwum Psychologii*, przemianowane później na *Psychologię Wychowawczą)*.

Urodzony w Borkach Wielkich koło Tarnopola, Stefan Baley, po ukończeniu gimnazjum w Tarnopolu, studiuje na Uniwersytecie Lwowskim (1903—1907) uzyskując tam stopień doktora filozofii. Studia psychologiczne pogłębia następnie na Uniwersytecie Berlińskim i w Sorbonie (1912—1914), po czym po powrocie do Lwowa od roku 1917 studiuje dalej medycynę, doktoryzując się w tej dziedzinie w roku 1923.

Po 20-letniej pracy w szkole średniej w charakterze nauczyciela (1908—1927), którą łączył w latach 1923—1927 z obowiązkami lekarza-psychiatry w szpitalu we Lwowie, jako profesor kieruje w latach 1928—1939 oraz 1945—1952 Katedrą Psychologii Wychowawczej na UW, w latach zaś 1950—1952 — Zakładem Psychologii w Akademii Wychowania Fizycznego. Od r. 1936 niemal do końca swego życia jest dyrektorem Instytutu Pedagogicznego ZNP, wykazując przy tym wybitne zdolności organizacyjne i dydaktyczne i rozwijając bardzo ożywioną działalność naukową i pedagogiczną.

Wykładał poza tym w Centralnym Instytucie Wychowania Fizycznego (1937—1939), w Instytucie Pedagogicznym ZNP, w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, na Wyższych Kursach Nauczycielskich i wakacyjnych kursach.

„Troszcząc się stale o powiązanie nauki z życiem — czytamy w »Kalendarzu Nauczycielskim 1957—58« — prof. Baley inicjował i uczestniczył w licznych poczynaniach naukowych z zakresu tzw. psychologii praktycznej: poradnictwo zawodowe dla młodzieży, psychotechnika, opieka psychologiczna nad dziećmi trudnymi, badania nad nieletnimi przestępcami, ekspertyzy sądowe w sprawach nieletnich świadków, badania w zakresie psychologii sportu i wychowania fizycznego, praca psychologów szkolnych — to dziedziny jego żywych zainteresowań naukowych i działalności społecznej".

Do wszystkich dziedzin swojej pracy wnosił incjatywę i zapał twórczy, gruntowną i rozległą wiedzę, wielką umiejętność skupiania wokół spraw psychologicznych szerokich rzesz młodych psychologów i pedagogów i pobudzania ich do pracy naukowej, do kolektywnej pracy badawczej.

„Nie zadowalał go — jak słusznie to podkreśla W. Wojtyński — sam proces budzenia, rozwijania i pogłębiania zainteresowań poznawczych słuchaczy, oczekiwał od nich czegoś więcej. Zależało mu bardzo na przekształceniu tych zainteresowań w czynne nastawienie do prób badawczych, do sprawdzania i eksperymentowania".

Słuchacze prof. S. Baleya, a wśród nich wielu nauczycieli, znajdowali w nim troskliwego opiekuna ich naukowego rozwoju, czego dowodem są łamy *Polskiego Archiwum Psychologii*, a później *Psychologii Wychowawczej*, gdzie redaktor (lata 1933—1939) zamieszczał sporo prac swoich uczniów.

Stefan Baley włożył wiele wysiłku w utrzymanie wysokiego poziomu naukowego placówek naukowo-dydaktycznych, którymi kierował, oraz redagowanego przez siebie czasopisma psychologicznego.

Mimo nawału obowiązków brał udział w wielu pracach związkowych, przewodniczył przez dłuższy czas Komisji Psychologicznej przy Wydziale Pedagogicznym ZG ZNP, występował jako ceniony prelegent na wielu konferencjach i jako referent na zjazdach psychologicznych, psychotechnicznych i psychiatrycznych.

Stefan Baley zmarł nagle po niedługiej chorobie w pełni sił twórczych, zostawiając po sobie duży dorobek naukowy w formie artykułów, rozpraw, recenzji oraz książek.

Ten dorobek świadczy o wielostronności zainteresowań badawczych, obejmuje różnorodne zagadnienia począwszy od ogólnych problemów rozwoju psychicznego dziecka w poszczególnych latach życia poprzez bardziej szczegółowe aż do problemów z dziedziny patologii, psychologii twórczości literackiej itp.

W latach 1928—1939 wyszły spod pióra Baleya trzy wybitne dzieła o charakterze podręcznikowym: „Psychologia wieku dojrzewania" (wyd. I — 1931, wyd. II — 1932), „Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka" (I wyd. — 1933, V wyd. — 1948) i „Psychologia wychowawcza w zarysie" (wyd. I — 1938, wyd. II — 1947, wyd. III — zmienione i uzupełnione przez autora — 1958, wyd. V — 1960), spośród których „Psychologia wychowawcza w zarysie" jest książką najbardziej dojrzałą i oryginalną. Po śmierci autora wydano napisaną, ale nie przygotowaną przez niego ostatecznie do druku pierwszą większą pracę polską z psychologii społecznej pt. „Wprowadzenie do psychologii społecznej" (1959, wyd. III 1964).

Po wojnie również ukazała się książka „Drogi samopoznania" (I wyd. — 1946, II — 1947).

Wynikiem zainteresowania się S. Baleya psychologią twórczości była praca o S. Żeromskim („Osobowość twórcza Stefana Żeromskiego. Studium z zakresu psychologii twórczości", 1936).

Jej autor w okresie międzywojennym opublikował wiele rozpraw i artykułów dotyczących organizacji i zadań tej dziedziny wiedzy, którą reprezentował („Potrzeby psychologii pedagogicznej"; „Nauka Polska" 1927; „Zadania psychologii pe-

dagogicznej" — „Encyklopedia Wychowania" t. 1, „Stan obecny psychologii wychowawczej w Polsce i zadania najbliższe na przyszłość" — w pracy zbiorowej pt.: „Prace w dziedzinie psychologii wychowawczej w Polsce", 1937; „Potrzeby rozwojowe psychotechniki" — „Księga Pamiątkowa I Ogólnopolskiej Konferencji Psychotechnicznej 4—6 stycznia 1930 r", 1930 oraz różnych zagadnień psychologicznych.

Z tego zakresu należy wymienić m. in. takie rozprawy i artykuły, jak: „Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży" (odbitka z t. 1 „Encyklopedii Wychowania", wyd. I — 1933, wyd. III — 1948), „O behawioryzmie" (*Rocznik Pedagogiczny 1929/30*), oraz publikowane w *Polskim Archiwum Psychologii:* „Uwagi w sprawie programu działalności psychologów szkolnych" (1930, nr 4),, „Młodzież przed bramami liceów a psychologowie szkolni" (1936/37, nr 4), „Badania ujmowania kształtów przez dzieci metodą obrysowywania konturów" (1931), a także wstępy do artykułów swoich współpracowników — „Uwagi o dojrzałości szkolnej" (1932, nr 1), „O doniosłości badań nad słownictwem charakterologicznym" (1934/35, nr 1).

Kilka artykułów omawiało zasługi wybitnego psychologa, założyciela *Polskiego Archiwum Psychologii* — J. Joteyko („O działalności naukowej prof. dr. J. Joteyko", *Polsk. Arch. Psych.*, 1927/28, nr 2—3—4, i „Józefa Joteyko jako psycholog eksperymentalny". *Rocznik Pedagogiczny* 1929/30) oraz K. Twardowskiego, którego Baley był uczniem, „Prof. K. Twardowskiemu w 70-letnią rocznicę urodzin", *P. Arch. Ps.* 1936/37, nr 1 („Badania testowe i zastosowanie metody psychoanalitycznej na terenie szkół polskich", *Oświata i Wychowanie*, 1935, nr 1).

W redagowanym przez siebie czasopiśmie psychologicznym publikował również S. Baley rozprawy i artykuły, których był współautorem: „Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży" (ankiet przeprowadzonych przez Min. WRiOP w związku z reformą programów szkolnych, 1932, nr 2—3), „Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym" (1934/35, nr 3—4); „O pewnej próbie zespołowego kształcenia charakteru" (1937/38, nr 1—4).

Współautorami byli jego współpracownicy i uczniowie.

Niektóre prace swoich uczniów sam przygotowywał do druku, jak np. pracę zbiorową słuchaczy Instytutu Pedagogicznego ZNP pt. „Skala pisma dzieci szkół powszechnych" (1938/39), nr 2).

Nie wymieniamy tu z braku miejsca licznych recenzji profesora, warto jednak przypomnieć o jego pracach edytorskich. Redagował książkę J. Pietera „Nowe sposoby egzaminowania" (1934), a po wojnie wspólnie z Z. Lissy — B. Tiepłowa „Psychologię zdolności muzycznych" (1952), napisał przedmowę do tłumaczeń prac: W. White „Higiena psychiczna wieku dziecięcego" (1937), E. Claparède „Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów" (1934).

Uczestnicząc w różnych międzynarodowych kongresach, sprawozdania z nich publikował na łamach *Polskiego Archiwum Psychologii*: m. in. z I Międzynarodowego Kongresu Stosowanej Psychopatologii i Psychologii (1930, nr 2), z V Kongresu Pedologicznego w Bernie (1933/34, nr 2—3), z II Międzynar. Kongr. Higieny Psych. oraz X Międzynarod. Kongr. Psychologii w Paryżu (1937/38) nr 1—4).

Liczne artykuły i rozprawy powojenne autora „Psychologii wychowawczej w zarysie" dotyczyły m. in. takich zagadnień, jak: pamięć („Co to jest pamięć?", *Problemy* 1949, nr 4), spostrzeganie (wspólnie z T. Witwickim i innymi współpracownikami napisana rozprawa pt.: „Barwa, kształt i wielkość w spostrzeganiu dzieci", *Psychologia Wych.* 1948, nr 3—4), kształcenie nawyków („Nawyki i ich kształcenie", *Wychowanie w Przedszkolu*, 1949/50, nr 1), psychologia samokształcenia („Psychologiczne podstawy samokształcenia", w pracy zbiorowej pod red. K. Wojciechowskiego „Pedagogika dorosłych" wyd. 2, 1962), wpływy drugiej wojny światowej na psychikę człowieka (wspólnie z innymi współpracownikami — cz. I „Wpływy wojny na psychikę młodzieży i dorosłych w Polsce", *Psychologia Wych.* 1947, nr 4 i cz. II

„Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej", *Psychol. Wych.* 1948, nr 1—2, „O pewnej metodzie badań wpływów badań na psychikę młodzieży", *Rocznik Psychiatryczny* 1949 nr 1).

Interesowała również S. Baleya następująca problematyka: „Literatura dla dzieci a etyka" (*Ruch Ped.* 1947, nr 4), „O szkolny film rozrywkowo-wychowawczy" (*Biuletyn Informacyjny Działu Filmów Oświatowych*" 1949, nr 10), „Zagadnienie walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych" (książka wydana w r. 1948, która omawiała wyniki badań prowadzonych przez jej autora w trakcie czteromiesięcznego pobytu w USA w roku 1947 w charakterze stypendysty UNESCO) oraz psychologia sportu. Z tej ostatniej dziedziny opublikował w „Kulturze Fizycznej" dwie prace: „O roli wyobrażeń i introspekcji w sporcie i wychowaniu fizycznym" (1952, nr 4) oraz „Znaczenie boczności człowieka dla praktyki wychowania fizycznego" (1952, nr 11, 12).

„Zadania psychologii stosowanej" były przedmiotem rozważań w artykule zamieszczonym w *Psychologii Wychowawczej*" (1947, nr 2/3).

Charakter sprawozdawczy miały artykuły omawiające pracę w UW. („O pracy zespołowej w zakładzie psychologii wychowawczej UW", *Myśl Współcz.* 1950, nr 8—9) i w Instytucie Pedagogicznym ZNP („Z działalności Instytutu Pedagogicznego ZNP" w r. akad. 1949/50, artykuł napisany wspólnie z J. Starościakiem, *Psychol. Wych.* 1949, nr 2—4) oraz relacjonujące przebieg obrad krajowych zjazdów („Sprawozdanie z pierwszego ogólnopolskiego zjazdu w sprawie literatury dla dzieci", *Psychol. Wych.* 1946/47, nr 4) i zagranicznych kongresów, w których S. Baley brał udział („Psychologia dziecka. Kongres Ligi Nowego Wychowania", *Nowa Szkoła* 1946, nr 10/12 i relacja z prac psychologicznych Europejskiego Kongresu Międzynarodowego Ligi Nowego Wychowania w Paryżu (*Psych. Wych.* 1947 nr 2/3).

W roku 1948 zostały opublikowane „Wyjaśnienie od autora w sprawie drugiego wydania »Psychologii Wychowawczej w Zarysie«" (*Psych. Wych.* 1948 nr 3/4) oraz sylwetka zasłużonego specjalisty z zakresu pedagogiki („Henryk Ryll", tamże).

Wspomnieniom o trzech swoich bliskich współpracownikach poświęcił S. Baley artykuł „Trzy ofiary wojny wśród psychologów pracujących na terenie wychowawczym: Joanna Kunicka, Ewa Rybicka, Ludwik K. Goryński" (*Psych. Wych.* 1946, nr 1).

Poglądy S. Baleya na treść i zadania psychologii uległy w ostatnich latach życia znacznej ewolucji, czego wyrazem był krytyczny stosunek do psychologii idealistycznej („Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania", *Myśl Współcz.* 1950, nr 7) i stanowisko materialistyczne autora w takich pracach, jak: „Humanizm socjalistyczny w ujęciu psychologii radzieckiej" (*Psychol. Wych.* 1949, nr 2), „Marksizm a psychologia społeczna" („Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Polskiej Akademii Umiejętności" 1950, nr 9), „Oblicze nowej psychologii" (*Kultura Fizyczna* 1951, nr 10), „Nauka Pawłowa a psychologia" (*Życie Nauki 1952*, nr 6).

Nie zostały opublikowane takie prace, jak Perspektywy rozwojowe psychologii polskiej i plan badań naukowych w tym zakresie..." (referat wygłoszony na Podsekcji Pedagogiki i Psychologii I Kongresu Nauki Polskiej w dniu 12 maja 1950 r.) oraz „Zasadnicze rozważania nad podjęciem uczenia się". W uwagach wstępnych do tej ostatniej pracy Baley zaznaczył wyraźnie, że jest ona pomyślana „jako jeden z rozdziałów wychowawczej psychologii".

Por.: 1. „Baley Stefan" („Kalendarz Nauczycielski" 1957/58, „Mała encyklopedia pedagogiczna" s. 58—59), 2. S. Błachowski: „O »Psychologii wychowawczej« Stefana Baleya" (wstęp do wydania trzeciego tej pracy z r. 1958), 3. „Prof. Dr Stefan Baley. Wspomnienie pośmiertne" (*Kultura Fizyczna*, 1952, nr 11), 4. W. Wojtyński: „Pamięci prof. Stefana Baleya" (*Psychol. Wychowawcza* 1958, nr 1).

WIKTOR CZERNIEWSKI

ANTONI BOLESŁAW DOBROWOLSKI
(6. VI. 1872 — 27. IV. 1954)

A. B. Dobrowolski — geofizyk, znawca zagadnień polarnych, a zarazem wybitny pedagog i działacz społeczno-oświatowy o radykalnych poglądach, związany ściśle z lewicą nauczycielską, organizator polskiej geofizyki, dyrektor Państwowego Instytutu Meteorologicznego w Warszawie, profesor pedagogiki na Wolnej Wszechnicy w Warszawie, a w Polsce Ludowej na Uniwersytecie Warszawskim, od roku 1954 — członek tytularny PAN — należał do generacji wielkich przyrodników-humanistów, których wkład do obu dziedzin wiedzy był bardzo duży.

Syn bezrolnego chłopa, urodzony w Dworszowicach koło Radomska, uczył się w V Gimnazjum Filologicznym w Warszawie, zarabiając korepetycjami na swoje utrzymanie. W latach 1888—1891 jako uczeń gimnazjalny brał udział w organizowaniu wśród młodzieży polskiej szkół średnich konspiracyjnych kół samokształceniowych, przy końcu tego okresu został członkiem II Proletariatu. W parę miesięcy po maturze, po wykryciu tej organizacji, został w 1891 r. aresztowany, był więziony prawie przez trzy lata w Cytadeli i na Pawiaku w Warszawie oraz w Petersburgu. Zesłany na dwa lata do Tyflisu zbiegł do Zurychu, gdzie kontynuował rozpoczęte w ramach samokształcenia w więzieniu studia, które nazywał swoim „pierwszym uniwersytetem".

Po rocznych studiach filozoficznych i zoologicznych w Zurychu przenosi się Dobrowolski do Belgii, gdzie w Liège wykonuje swoją pierwszą samodzielną pracę naukową z embriologii. Zwraca się w końcu ku geofizyce, o czym zadecydował jego udział w belgijskiej wyprawie antarktycznej (1897—1899), z której wrócił jako pracownik naukowy z bogatym materiałem dotyczącym zjawisk chmur i krystalografii lodu. Opracowania z tego zakresu zaczął ogłaszać w Belgii w r. 1903. W r. 1906 zostaje Dobrowolski pracownikiem naukowym Międzynarodowego Biura Polarnego w Brukseli.

W roku 1907, korzystając z amnestii, wraca do kraju i jako nauczyciel gimnazjów polskich (1907—1914) wykłada prawie wszystkie przedmioty w różnych klasach wypróbowując doświadczalnie rozmaite metody nauczania i na tej podstawie formułując swoje postulaty dydaktyczno-wychowawcze (m. in. postulaty rozwijania u uczniów samodzielności w myśleniu i działaniu oraz problemowego nauczania, czyli uczenia stawiania i rozwiązywania zagadnień według możliwości dziecka). Jednocześnie nie porzuca geofizyki, opracowuje swoje obserwacje antarktyczne, pisze swoją słynną książkę popularnonaukową pt. „Wyprawy polarne" (1914).

„Te dwa nurty prac i działalności, które można skrótowo nazwać przyrodniczym i humanistycznym, splatały się w życiu Dobrowolskiego — jak stwierdza J. Ostrowski — tak ściśle, wpływając na siebie nawzajem, że wydaje się na pozór niemożliwe wyróżnienie któregoś z nich i podporządkowanie mu, jako naczelnemu, drugiego". Były okresy z przewagą prac geofizycznych, jak np. okres pobytu Dobrowolskiego w Szwecji w latach 1914—1917, dokąd wyjechał jako stypendysta Kasy im. Mianowskiego dla dokończenia swych badań nad krystalografią lodu i gdzie napisał nową pracę z tego zakresu oraz przygotował szeroko znaną w świecie naukowym w Polsce i za granicą olbrzymią monografię pt. „Historia naturalna lodu" (1923), a także lata, w których organizuje polską geofizykę, jest wicedyrektorem, a później dyrektorem Państwowego Instytutu Meteorologicznego (1924—1929).

Były też okresy z przewagą prac humanistycznych. W latach 1918—1922 jest A. B. Dobrowolski wizytatorem, a później naczelnikiem Wydziału Programów Ministerstwa WR i OP, gdzie bierze bezpośredni udział w opracowaniu programów nauczania dla gimnazjów, jest inicjatorem badań psychologicznych prowadzonych pod

kierunkiem J. Joteyko nad inteligencją uczniów, zapoczątkowuje archiwa sztuki nauczania w postaci publikowanych „Protokołów lekcji", wysuwa szereg postulatów dotyczących zagadnień oświatowych, m. in. postulat powszechności nauczania ogólnokształcącego do 17 roku życia.

Porzuca pracę w Ministerstwie, nie znajdując tam zrozumienia dla swoich projektów reform.

Na ogół jednak występuje w życiu A. B. Dobrowolskiego równoczesność zainteresowań humanistycznych i przyrodniczych.

Kierując katedrą pedagogiki na Wolnej Wszechnicy Polskiej (1927—1938) prowadzi systematyczne badania, m. in. nad problematyką uzdolnień i pracy umysłowej młodzieży i dorosłych, przedmiotem swoich wykładów czyni taki cykl zagadnień, jak „Katalog czynności umysłowych" i „Kodeks moralności umysłu", pracuje nadal nad koncepcją ustroju szkolnego i selekcją uzdolnień u uczniów.

Był propagatorem idei obowiązkowej powszechnej ogólnokształcącej szkoły dziesięcioklasowej oraz swego, głęboko przemyślanego i nowatorskiego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

W ostatnim dziesięcioleciu międzywojennym prowadził również prace organizacyjne w dziedzinie geofizyki zarówno w Polsce (zakładanie obserwatoriów, towarzystw, wydawnictw, organizowanie wypraw polarnych itp.), jak i na terenie międzynarodowym (był m. in. wiceprezesem Międzynarodowej Komisji Śniegu i Lodu). Jednocześnie dążył do realizacji jednej z największych swoich idei oświatowych, która wzbudzała duże zainteresowanie za granicą — idei kształcenia ogólnego inteligencji, rozpoczynając od organizowania instytutów wyższej kultury umysłowej (tzw. „universitas rediviva") dla nauczycieli.

W walce z faszyzacją wychowania, życia uniwersyteckiego i nauki współpracował ściśle A. B. Dobrowolski z lewicą nauczycielską jako aktywny działacz sekcji nauczycieli szkół wyższych ZNP, jako członek Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory".

W okresie okupacji próbował opracować program realizacji upowszechnienia podstawowej szkoły 10-klasowej w Polsce po wyzwoleniu oraz obszerne dzieło dotyczące światopoglądu współczesnego człowieka. Wszystkie te prace, a wśród nich przygotowana przed samą wojną do druku obszerna książka „Pedagogika ogólna empiryczna-system wychowania, nauczania, oświaty", zginęły podczas powstania w roku 1944, Z przygotowanego wówczas do druku obszernego „Katalogu czynności umysłowych" i „Kodeksu moralności", które miały być charakterystyką błędów myślenia popełnianych w nauce, w technice, w polityce, w szkole, w życiu codziennym, przy ocenie siebie i swych bliźnich oraz idei, jakie napotykamy, ocalały tylko niektóre materiały notatkowe.

W Polsce Ludowej, zaraz po wyzwoleniu, ten wybitny uczony pracuje nad restytucją zniszczonych w okresie wojny i okupacji placówek geofizycznych oraz utworzeniem studiów geofizyki w Polsce, jednocześnie pisze i publikuje w ówczesnych tygodnikach artykuły na tematy pedagogiczne i organizacji nauki.

Obejmuje katedrę Pedagogiki Ogólnej i Organizacji Szkolnictwa na Uniwersytecie Warszawskim i kieruje nią przez dłuższy czas, pracuje również na dziełem o światopoglądzie, pisze „Mój życiorys naukowy", który dawał mu możność omówienia wyników swoich prac humanistycznych i metod badawczych.

„Zasadniczo jednak Dobrowolski — pisze uczeń jego J. Ostrowski o okresie powojennym — został odsunięty od wpływu na pedagogikę, szkolnictwo i losy nauki w Polsce, wiele jego prac nie zostało opublikowanych, przy katedrze nie było etatów asystenckich", pozbawiony „nawet pomocy czysto technicznej, nie mógł dokończyć swoich prac pedagogicznych, nie zdołał też opracować swoich licznych dawnych, jak i nowych notatek z dziedziny ideologicznej i społecznej, dotyczących światopoglądu

współczesnego człowieka, ani też swoich rozważań estetycznych, esejów o sztuce i literaturze".

A. B. Dobrowolski pozostawił bogatą spuściznę naukową w postaci około stu opublikowanych pozycji, w tym większość z dziedziny geofizyki.

Plon działalności oświatowo-pedagogicznej, którą wielki przyrodnik uważał za najważniejszą, wyraża się w stosunkowo niewielkiej liczbie publikacji (32 prace łącznie z drukowanymi w językach obcych) i obejmuje szeroki zakres problematyki: ustrój i organizację szkolnictwa, ogólne problemy pedagogiki oraz wybrane zagadnienia pedagogiczne i dydaktyczne.

Do pierwszej grupy zaliczymy następujące rozprawy i artykuły: „Niedostateczność dzisiejszej szkoły powszechnej" (*Droga* 1932, nr 5), „Minimum oświaty szkolnej" (*Wiadomości Literackie* 1932, nr 12, 22; 1933, nr 10), „Zagadnienie szkoły powszechnej" (*Przegląd Współczesny* 1932, nr 11), „Zagadnienie szkoły powszechnej jako zasadnicze zagadnienie naszej cywilizacji" (broszura wydana nakładem autora w r. 1932), „Wstępne rozważania o szkołach wyższych, w szczególności akademickich" (*Szkoły wyższe* 1938 nr 1 i 2), „Uniwersytety i instytuty naukowe jako szkoły badaczów naukowych »czystych« i badaczów naukowych »praktycznych« (*Kuźnica* 1945, nr 4/5), „Sprawa oświaty inteligenckiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie" (*Kultura i Wychowanie* 1935, nr 2), „O potrzebie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie w szczególności dla nauczycieli" (*Chowanna* 1935, nr 3) „Universitas Rediviva. Sprawa oświaty inteligenckiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie" (osobna publikacja) o tym samym tytule, co artykuł w *Kulturze i Wychowaniu*, ale w innym układzie, wydane w formie broszury w r. 1936; „Nowa ciemnota, czyli nowe niebezpieczeństwo grożące cywilizacji: półinteligenci i ćwierćinteligenci" (*Twórczość* 1945, nr 5), „Sprawa wykształcenia ogólnego inteligencji" (*Odrodzenie* 1945, nr 5).

Wyodrębniają się wśród tych prac trzy grupy zagadnień: idea dziesięcioletniego gimnazjum powszechnego, której wytrwale bronił przez całe życie, koncepcje w zakresie szkolnictwa wyższego oraz idea wykształcenia ogólnego inteligencji na poziomie wyższym.

„Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania" — to przedmiot artykułu publikowanego na łamach *Nowej Szkoły* (1945, nr 1—2).

Podstawowym zagadnieniom powiązania nauki z oświatą są poświęcone artykuły: „O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce: o konieczności zasadniczej reformy nauczania w szkołach średnich oraz stworzenia w związku z ową reformą nowych placówek pracy naukowej" (*Nauka Polska* 1918) i „O praktyczności nauk niepraktycznych i potrzebie Ministerstwa Nauki" (*Odrodzenie* 1946, nr 7) oraz referat wygłoszony na I Zjeździe Nauki Polskiej pt.: „Nauka a oświata" (*Nauka Polska* 1920).

Analizował również A. B. Dobrowolski problemy wychowania uczuć („Rudolf Maria Holzapfel i podstawy naukowe wychowania uczuć", *Droga* 1927, nr 1/3) i wychowania intelektualnego („O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce: o konieczności zasadniczej reformy nauczania w szkołach średnich oraz stworzenia w związku z ową reformą nowych placówek pracy naukowej", *Nauka Polska* 1918, W tej samej *Nauce Polskiej* opublikował artykuł „O najpilniejszych potrzebach duchowych i fachowych nauczycieli-wychowawców" (t. X, 1929).

Zagadnienia celów nauczania różnych przedmiotów zostały ujęte w programie gimnazjów państwowych (1919 — program dla gimnazjum niższego, 1922 — program dla gimnazjum wyższego). W programie dla gimnazjum niższego były również umieszczone jego „Uwagi metodyczne do programów fizyki, chemii i geografii".

A. B. Dobrowolski napisał poza tym „Przedmowę do »Programów gimnazjum

państwowego«" („Programy gimnazjum państwowego", 1922), gdzie nie rozwinął swoich idei pedagogicznych, gdyż musiał tu reprezentować oficjalne stanowisko Ministerstwa, przedmowę do książki Paschalisowej „Nauka języka ojczystego w szkole powszechnej" (1923) i wstęp do wydawnictwa „Protokoły lekcji" (1921).

„O potrzebie archiwów nauczania w postaci protokołów, całorocznych i wieloletnich, najlepszych nauczycieli" pisał w *Nowej Szkole* (1945, nr 12), „O potrzebie katalogu czynności umysłowych" — w *Kuźnicy* (1945, nr 13); w celu uczczenia pamięci C. Decroly'ego opublikował artykuły w *Przeglądzie Współczesnym* (1932, nr 11) oraz po wojnie w *Nowych Torach. Biuletynie Tow. Pedag. im. W. Spasowskiego* (1948, nr 4).

Poza wymienionymi powyżej pedagogicznymi publikacjami w języku polskim i kilkoma nie wymienionymi, które autor drukował na łamach belgijskich czasopism naukowych, nie można nie wspomnieć o innych publikacjach humanistycznych, takich np., jak: „Przyczynek do rozbioru problematu materii i ducha" (*Ateneum* 1897, t. 1). „Drogowskazy" (Szkice polityczne", 1918, wydane pod pseudonimem O. B.), „Podstawy ideologii polski" (1919), „Co robić z Niemcami" (*Kuźnica* 1945 nr 18), „Mój życiorys naukowy" (*Nauka Polska* 1928) oraz znacznie rozszerzony przez autora i uzupełniony latami 1925—1947, a wydany pośmiertnie przez jego uczniów w roku 1958 pod tym samym tytułem — piękny dokument bogatego, płodnego życia uczonego o wielkiej pasji i dociekliwości intelektualnej, szlachetnego i niezłomnego charakteru.

Dobrze się stało, że zostały wydane pośmiertnie „Pisma pedagogiczne" A. B. Dobrowolskiego w trzech tomach (t. I — „Ustrój oświatowy", 1958; t. II — „Nowa dydaktyka", 1960; t. III — „Moralność umysłowa. Materiały" 1964), do których weszły oprócz publikacji przedwojennych i powojennych teksty wygłoszonych referatów i teksty pochodzące z luźnych notatek. Tych ostatnich tekstów jest bardzo dużo w pierwszych dwóch tomach, w trzecim zaś, obejmującym — „Kodeks moralności umysłowej" i „Uwagi do Katalogu czynności umysłowych" — stanowią całą zawartość tomu.

Por.: 1. A. Centkiewiczowa: „Dobrowolski Antoni Bolesław" („Encyklopedia Współczesna" 1957, s. 347—348), 2. L. Chmaj: „Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku" (1962). „Antoni Bolesław Dobrowolski" s. 319—325, 3. Wstęp w opracowaniu J. Ostrowskiego do tomu I „Pism pedagogicznych A. B. Dobrowolskiego" (1958, s. XIX—LXX), 4. I. Szaniawski: „Antoni Bolesław Dobrowolski. Pedagog i działacz oświatowy" (*Nowa Szkoła* 1954, nr 3, ss. 332—336), 5. M. Żebrowska: „A. B. Dobrowolski" (*Głos Nauczycielski* 1954, nr 19, s. 2).

WIKTOR CZERNIEWSKI

MARIAN FALSKI

Profesor Marian Falski (obecnie emerytowany), znany ze swoich poglądów postępowych zasłużony działacz oświatowy i związkowy, jeden z najwybitniejszych naszych pedagogów, najlepszy u nas znawca problematyki dotyczącej ustroju i organizacji szkolnictwa, założyciel i długoletni kierownik komórki naukowo-badawczej, która istniała w międzywojennym dwudziestoleciu i po wojnie w Ministerstwie Oświaty, a później w Polskiej Akademii Nauk — wydał wiele cennych prac. Jest znakomitym teoretykiem metodyki nauczania początkowego, a zwłaszcza metodyki czytania i pisania, twórcą cieszącego się wielkim uznaniem u nas i za granicą „Ele-

mentarza", który przez 55 lat pełni nieustannie swoją służbę dydaktyczną jako doskonały podręcznik.

Urodzony 7. XII. 1881 roku w Naczu koło Nowogródka Marian Falski ukończył gimnazjum w Mińsku Litewskim, a następnie — Instytut Politechniczny w Warszawie, otrzymując tytuł inżyniera. Studiował prócz tego psychologię i pedagogikę w Krakowie i w Wiedniu, w roku 1917 uzyskał stopień doktora na Uniwersytecie Jagiellońskim. W latach 1903—1906 był działaczem PPS, a następnie PPS-Lewicy, brał czynny udział w organizowaniu strajku szkolnego w r. 1905, później zaś więziony był w Cytadeli Warszawskiej. Po ucieczce stamtąd zamieszkał w Krakowie, gdzie trudniąc się prywatnym nauczaniem poświęca się studiom nad nauką czytania i pisania i wydaje w roku 1910 swój elementarz.

Po wojnie wraca w roku 1918 do Warszawy, gdzie pracuje przez cały okres międzywojenny w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tu organizuje i prowadzi ośrodek naukowo-badawczy funkcjonujący pod skromną nazwą referatu statystycznego. Kierownik tego referatu przy pomocy swoich współpracowników przygotował szereg publikacji, które dotyczyły najdonioślejszych zagadnień organizacyjnych szkolnictwa, opracował eksponaty na pierwszą Wystawę Poznańską w r. 1929, obrazujące dorobek polskiej oświaty, zorganizował przy końcu dwudziestolecia Muzeum Oświaty i Wychowania, wspólnie z Głównym Urzędem Statystycznym prowadził stałe, coroczne badania statystyczne.

W okresie okupacji, opierając się na wynoszonych ukradkiem z Archiwum Akt Nowych materiałach, kontynuował wraz z kilkoma pracownikami badania nad ustrojem i organizacją szkolnictwa.

W roku 1945 organizuje Marian Falski w Ministerstwie Oświaty Wydział Statystyczny, przekształcony wkrótce na Biuro Badań i Statystyki. Ta placówka naukowo-badawcza zorganizowała w r. 1945 z inicjatywy jej kierownika i opracowała pod jego kierunkiem spis dzieci i młodzieży w wieku 0—22 lat, ustaliła stan pracowni naukowych szkół wyższych w Polsce po wyjściu z okresu wojny i okupacji i straty, jakie poniosły pracownie przedwojenne, scentralizowała całą statystykę szkolnictwa w Biurze, przeprowadziła w latach 1948 i 1949 pierwsze po wojnie ogólnopolskie badania wyników nauczania w szkołach różnych szczebli i typów, i częściowo opracowała materiały z tych badań, przygotowywała do publikacji w formie monograficznej takie tematy, jak stan mieszkań nauczycieli szkół powszechnych, środowisko społeczne młodzieży, wydajność szkolnictwa, sieć szkolna, kandydaci i przyjęci do szkół średnich i wyższego poziomu.

Po przeniesieniu go przy końcu roku 1950 w stan spoczynku i po zlikwidowaniu w połowie roku 1951 Biura Badań i Statystyki, Marian Falski podejmuje w roku 1953 pracę w Pracowni Dziejów Oświaty PAN, w roku 1954 zostaje profesorem, od połowy roku 1958 jest kierownikiem, a po przejściu w r. 1960 na emeryturę — kuratorem nowo zorganizowanej wówczas przez Prezydium PAN Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty, która prowadzi szereg prac dotyczących zasadniczych założeń ustroju szkolnego oraz dróg realizacji tych założeń.

Równolegle z powyżej wymienionymi badaniami pracuje zarówno w międzywojennym dwudziestoleciu, jak i po wojnie — aż do chwili obecnej nad doskonaleniem „Elementarza" i innych swoich podręczników, przygotowuje szereg cennych publikacji metodycznych.

W obu dziedzinach swoich zainteresowań badawczych, a więc zarówno w zakresie problematyki ustroju i organizacji szkolnictwa, jak i w zakresie metodyki nauczania początkowego ma M. Falski duży, stale wzbogacany dorobek, który spotkał się z wielkim uznaniem nie tylko u nas, ale i u pedagogów zagranicznych. Pierwszej dziedziny dotyczyły wydane przez Ministerstwo WR i OP w okresie międzywojennym następujące monografie: „Materiały do projektu realizacji powszechnego nau-

czania na obszarze 5 województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, lubelskiego, białostockiego oraz m. st. Warszawy" (1921), „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych na obszarze województw warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, lubelskiego oraz m. st. Warszawy" (1925), „Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 r. w zastosowaniu do badań potrzeb szkolnictwa powszechnego" (1928), „Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci" (1929), „Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej" (1929), „Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego" (1932), „Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego Cz. I. Powszechne nauczanie" (1936), „Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie" (1937), „Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie" (1938).

Był poza tym M. Falski inicjatorem i redaktorem publikacji, zawierających spis szkół powszechnych: „Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26", rok wydania — 1927 oraz spis szkół wszystkich typów — „Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1930/31" (1933). Obie publikacje zaopatrzone były w obszerne wstępy analityczne pióra redaktora.

W wyniku pobytu w r. 1931 w Chinach, dokąd M. Falski wyjechał jako jeden z czterech ekspertów w sprawie reorganizacji oświaty w tym kraju, powołanych przez Ligę Narodów, powstała książka w języku angielskim czterech autorów pt.: „The Reorganisation of Education in China. By the League of Nations Mission of Educational Experts: C. H. Becker of Berlin, M. Falski of Warsaw, P. Langevin of Paris, R. H. Tawney of London. (Published by the League of Nations. Institut of Intellectual Cooperation, Paris 1932, s. 200).

Problematyki organizacji szkolnictwa dotyczyły również opublikowane w międzywojennym dwudziestoleciu następujące artykuły M. Falskiego: „W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego", (*Ruch Ped.* 1918, nr 1—6). „Budynek szkolny" (*Głos Naucz.* 1922, nr 9). „Jednolity ustrój szkolnictwa" (*Ogniwo* 1927, nr 3), „Niedobór stanowisk nauczycielskich w publicznym szkolnictwie powszechnym" (*Oświata i Wychowanie* 1936, z. 1), „Niedobór izb lekcyjnych w publicznym szkolnictwie powszechnym" (tamże, z. 2) „Statystyka na usługach szkolnictwa" (tamże, 1938, z. 1).

Wszystkie te prace, podobnie zresztą, jak publikowane pod redakcją M. Falskiego w latach 1934—1939 na łamach czasopisma *Oświata i Wychowanie* dane pod tytułem: „Z materiałów liczbowych Ministerstwa WR i OP" ujmowały problemowe wyniki badań, prowadzonych najczęściej metodą statystyczną, nad tak niezmiernie ważnymi zagadnieniami organizacyjnymi szkolnictwa, jak ustrój szkolny, formy i realizacja powszechnego nauczania, reforma sieci szkół, przywileje klasowe i przywileje związane z miejscem zamieszkania (miasto czy wieś) decydujące o dostępie młodzieży do wykształcenia, środki zaradcze w formie organizowania dowożenia uczniów do szkoły, rozwiniętej sieci internatów itp.

W latach 1919—1930 prace Mariana Falskiego, zwłaszcza w zakresie szkolnictwa powszechnego, i jego inicjatywa wywierały wielki wpływ na politykę oświatową. „Na ich podstawie opracowywano — stwierdzają W. Radwan i J. Woźnicki — doniosłe akty ustawodawcze i koncepcje realizacyjne. Według jego projektu przeprowadzono w ciągu siedmiu lat realizację siedmioletniego obowiązkowego powszechnego nauczania, według jego projektu była prowadzona przez „szereg lat reforma sieci szkół powszechnych".

Falski też przygotował wówczas koncepcję stworzenia szkoły 8-letniej.

W okresie sanacyjnych rządów, jak słusznie to podkreślają wyżej cytowani autorzy, „nie przystosował się do nowych tendencji, opracowywał te same zagadnienia z tym samym nieustępliwym obiektywizmem". Prace te nie wywierały już takiego wpływu jak poprzednie na politykę oświatową rządu. Niektóre z nich, podobnie

zresztą jak przedtem praca o szkolnictwie dla mniejszości narodowych, nie były obecnie publikowane, jak np. przygotowany w r. 1938 „Projekt reorganizacji publicznych szkół powszechnych".

Publikacje M. Falskiego wydane po r. 1930 spełniały doniosłą rolę społeczną, gdyż po raz pierwszy ukazywały faktyczny stan szkolnictwa, przedstawiały wiele doniosłych zagadnień, fałszowanych lub przemilczanych przez władze sanacyjne, takich. np. jak pozostawanie poza szkołą 1 200 000 dzieci, jak niedostępność średnich i wyższych szczebli kształcenia dla większości młodzieży robotniczej i chłopskiej.

W publikacji pt. „Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie" udowodniona została teza, iż „...indywidualne zainteresowania, uzdolnienia i charaktery poszczególnych jednostek nie odgrywają w ruchu młodzieży na terenie szkolnictwa bardziej istotnej roli. Ruch ten sprowadza się zasadniczo do selekcji społecznej uwarunkowanej organizacją naszego szkolnictwa i całym układem stosunków społeczno-gospodarczych".

Ostrą krytykę polityki oświatowej ministerstwa zawierała napisana przez M. Falskiego pod pseudonimem: Rafał Praski publikacja pt. „Walczmy o szkołę" (1936).

W latach 1946—1950 Biuro Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty wydało z inicjatywy i pod redakcją M. Falskiego następujące publikacje obrazujące wyniki przeprowadzanych wówczas badań statystycznych: „Szkolnictwo w liczbach" 1944/45" (1946), „Szkolnictwo w liczbach 1945/46, (1946), „Pracownie naukowe szkół wyższych w Polsce 1945/46" (1947), „Przyczynki statystyczne" (nr 1—6 wydane w latach 1948 i 1949). „Szkolnictwo w r. szk. 1947/48 w liczbach tymczasowych" (zeszyty 1—7, wydane w r. 1948), „Szkolnictwo w liczbach 1948/49" (zeszyty 1—3 w latach 1949—1950).

Ujmowały one m. in. takie problemy, jak organizacja i rozwój różnych typów szkół, miejsce zamieszkania uczniów, rodzaje komunikacji, internaty i stypendia, jako czynniki ułatwiające dostęp do szkolnictwa średniego, losy absolwentów szkół podstawowych i inne. Niespodziewana likwidacja Biura nie pozwoliła na opracowanie i opublikowanie wielu wyników badań.

Bardzo cenne materiały z zakresu polityki oświatowej zawierała książka M. Falskiego pt. „Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego" (1957), oparta na badaniach prowadzonych przez autora w PAN.

W pierwszym dziesięcioleciu powojennym ukazały się takie rozprawy i artykuły, jak „Zagadnienie sieci szkół i kadr nauczycielskich w związku z realizacją nowego ustroju" (Referat wygłoszony na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi 18—22 czerwca 1945), 1945; „Uwagi w obronie 8-letniej szkoły powszechnej i w sprawie jej realizacji" (*Ruch Ped.* 1947/48, nr 3), „Uwagi wstępne do badań wyników nauczania" (*Nowa Szk.* 1949, nr 7), „Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce". („Rozprawy z Dziejów Oświaty" pod red. Ł. Kurdybachy, t. 1, 1958), „Akademia Nauk Pedagogicznych RSFSR" (*Ruch Ped.* 1945/46, nr 1—4).

W drugim dziesięcioleciu wykazuje M. Falski zadziwiającą aktywność naukową, czego dowodem są m. in. liczne artykuły publikowane na łamach czasopism pedagogicznych oraz innych, a dotyczące problematyki reformy ustroju szkolnego, a także doboru treści nauczania i reformy programu szkolnego.

Pierwszego zagadnienia dotyczą takie m. in. jego artykuły i rozprawy, jak „W pilnej sprawie reformy szkolnej" (*Nowa Szk.* 1959, nr 2), „Kilka słów w związku z artykułem Zofii Zemankowej" (*Nowa Szk.* 1959, nr 5), „Na bezdrożach dyskusji o reformie szkolnej" (*Przegl. Kult.* 1959, nr 13), „Ustrój szkolnictwa" (*Przegl. Kult.* 1960, nr 26), „Niepokój o reformę szkolną" (*Nowa Kultura* 1960, nr 31), „Jak poprawić organizację szkolnictwa" (*Przegl. Kult.* 1960, nr 47, 48), „Środki na organizację szkolnictwa" (tamże, 1960, nr 49), „O rytmie reformy oświatowej" (*Życie Warszawy* 1961, nr 40), „Problem małych szkół podstawowych na wsi" (*Wieś Wsp.* 1961, nr 5, 6, 7

Zygmunt Mysłakowski ma duże zasługi w dziedzinie pedagogiki polskiej nie tylko jako badacz, ale i jako inicjator i kierownik badań zespołowych prowadzonych w ośrodku krakowskim, a przez pewien czas i w katowickim.

„Jego rozległa erudycja, gruntowne przygotowanie filozoficzne, szerokie i żywe zainteresowania humanistyczne (historia kultury i sztuki) i społeczno-polityczne przygotowanie przyrodnicze (na UJ studiował nauki przyrodnicze), jego przy tym analityczno-syntetyczna umysłowość wyznaczyły — stwierdza S. Baścik — zarówno problematykę badań naukowych i sposób podejścia do zagadnień, jak również zapewniały wysoki poziom pracom oraz nadawały specyficzne oblicze Katedrze Pedagogiki UJ".

Dorobek naukowy Z. Mysłakowskiego, stale wzbogacany, obejmuje prawie wszystkie dyscypliny pedagogiczne. Z zakresu pedagogiki ogólnej mamy w okresie międzywojennym takie prace, jak „Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk" („Encyklopedia Wychowania", t. I, cz. 2, 1933) oraz „Pedagogika ogólna" (1935).

Poświęca również uwagę zagadnieniu organizacji i rozwoju nauk pedagogicznych („O rozwoju pedagogiki w Polsce", *Nauka Polska*, t. II, 1919) oraz kształcenia nowej kadry („Wychowanie pracownika naukowego", odbitka z t. VI *Nauki Polskiej*, 1926).

Problematyka z zakresu teorii wychowania jest przedmiotem rozważań w następujących publikacjach Z. Mysłakowskiego: „Rozwój naturalny i czynniki wychowania" (1925), „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. «celów wychowania»" (1926, odbitka z *Kwart. Filozof.*, t. IV), „Wychowanie państwowe a narodowe" (1931), „Państwo a wychowanie" (1935). Ostrej krytyce wychowania nacjonalistycznego oraz ideologii faszystowskiej poświęcona jest praca pt. „Totalizm czy kultura" (1938).

Wyniki badań nad rolą środowiska społecznego, a przede wszystkim rodziny w kształtowaniu się osobowości człowieka, które prowadzone były przez nauczycieli pod kierunkiem Z. Mysłakowskiego, znalazły swoje ujęcie w redagowanych przez niego dwóch publikacjach zespołowych. „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze", ze wstępem redaktora, omawiającym program i metody badań (1931) oraz „Wychowanie w rodzinie małomiasteczkowej" (1934).

Badania ankietowe nad kulturą robotniczą i samokształceniem zorganizowane przez Z. Mysłakowskiego wspólnie z F. Grossem z ramienia Krakowskiego Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (TUR) dały w wyniku dwie publikacje: pióra tych dwóch autorów: „Robotnicy piszą. Pamiętniki robotników. Studium wstępne" (1938) oraz F. Grossa (ale ze wstępem Z. Mysłakowskiego) „Kultura proletariatu" (1938).

Problematyce pedeutologicznej poświęcona została rozprawa Z. Mysłakowskiego pt. „Co to jest talent pedagogiczny", wzbogacająca naszą wiedzę o nauczycielu (*Ruch Pedagogiczny* 1925, nr 112, przedruk w publikacji pt. „Osobowość nauczyciela", 1959, ze wstępem w opracowaniu W. Okonia). Z zakresu dydaktyki wydaje w okresie międzywojennym dwie cenne, pionierskie wówczas publikacje poświęcone teorii podręcznika: „Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika" (*Kultura Pedagogiczna* 1933) i „Nauczanie żywe a podręcznik szkolny" (1936).

Po wojnie Z. Mysłakowski początkowo zajął się głównie zagadnieniami dydaktyki m. in. w takich rozprawach i artykułach, jak „Kształcenie i jego naczelne zasady" (W pracy zbiorowej „Pedagogika na usługach szkoły", 1964), „Sytuacja dydaktyczna" (*Ruch Ped.* 1960, nr 3), „Praca zawodowa i wykształcenie ogólne" (*Wychowanie* 1964, nr 9), w obszernej i cennej pracy zespołowej przygotowanej pod jego kierunkiem pt. „Wprowadzenie do teorii nauczania" (1961, wyd. I i II), która poświęcona jest głównie analizie przyjętych w naszej dydaktyce powojennej zasad nauczania oraz ich realizacji w procesie nauczania. W tej publikacji jej redaktor zamieścił 9 interesujących rozpraw, częściowo już publikowanych poprzednio w prasie pedagogicznej: „Rola doświadczenia w procesie nauczania", „O istocie pracy zespołowej", „Wykształcenie ogólne i postulat politechnizacji", „Kształcenie praksji", „O jasności

w budowie układów dyskursywnych", „Trzy typy prawidłowości: prawo, zasada, reguła", „Rzut oka na zasady dydaktyczne", „Zasada jedności w doborze treści kształcenia". „Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły".

Rozprawy te dotyczyły zresztą nie tylko problematyki dydaktycznej, ale i zagadnień metodologicznych i terminologicznych.

Z pogranicza teorii nauczania i wychowania jest książka pt. „Kształcenie i doświadczenie" (1961), gdyż porusza również zagadnienie doświadczenia w procesie wychowania.

Nie brak jednak w dorobku powojennym Z. Mysłakowskiego prac z zakresu teorii wychowania, takich np. jak „Spór kompetencyjny o wychowanie" (*Nowa Szkoła* 1948, nr 5/6). „Podwójna geneza procesu wychowaczego" (*Ruch Ped.* 1949, nr 3), „Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie" (*Ruch Ped.* 1949, nr 3), „Przenoszenie obcego planu życiowego na dziecko w rodzinie" (*Ruch Ped.* 1964, nr 1), „Osobowość" (*Wychowanie* 1964, nr 4), Czynniki kształtujące człowieka (*Wychowanie* 1960, nr 8), „Przystosowanie a wychowanie" (Wydawnictwo „Księga X-lecia WSP w Krakowie, 1957), „Dominacja czy kierownictwo nauczyciela w pracy wychowawczej szkoły" (*Nowa Szkoła* 1962, nr 9), „Działanie wychowawcze" (*Życie Szkoły* 1960, nr 7/8) „Dziesięciu ludzi na tratwie. Rzecz o wychowaniu" (*Nowa Szkoła* 1962 nr 12)

Interesują go również zagadnienia organizacji szkolnictwa i nauczania („Na styku szkoły średniej i wyższej", *Nowa Szkoła* 1962, nr 5, „Aspekty uniwersytetu", *Nowa Szkoła* 1957, nr 12), rozwoju naszej pedagogiki w okresie międzywojennym (wspólnie z I. Szaniawskim napisany krytyczny artykuł „Pedagogika i oświata w Polsce w latach 1918—1939", *Nowa Szkoła* 1950, nr 5) i powojennym („Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną", *Życie Szkoły* 1959, nr 1), problem humanizmu socjalistycznego (*Harcerstwo* 1959, nr 8).

W roku 1964 ukazuje się obszerna książka pt.: „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania" (1964), która zawiera przedwojenne i powojenne prace Z. Mysłakowskiego nie drukowane w formie książkowej.

Zarówno „Kształcenie i doświadczenie", jak i „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności" należą do najwybitniejszych prac pedagogicznych powojennego dwudziestolecia.

Autor tych książek nie ogranicza się jedynie do pracy naukowej i dydaktycznej (choć i na tym ostatnim odcinku miał osiągnięcia w postaci promocji kilkunastu doktorów, wychowania kilkunastu pracowników naukowych z dziedziny pedagogiki oraz wielkiej liczby absolwentów z tytułami magistrów), ale znajdował czas na prace edytorskie (w roku 1938 wydaje we własnym przekładzie i ze wstępem — H. Pestalozziego „Matka i dziecko"), był współredaktorem serii „Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna", wydawanej przez Książnicę Atlas oraz redaktorem arctowskiej „Biblioteki Wychowawczej". Redagował też następujące czasopisma pedagogiczne: *Chowanna* (1929—1931), *Kultura Pedagogiczna* (1933), *Ruch Pedagogiczny* (1949), ściśle współpracuje z Zarządem ZNP, biorąc udział w charakterze wykładowcy na kursach nauczycielskich, przewodnicząc obradom IV Kongresu Pedagogicznego ZNP w roku 1939.

Reprezentował również polską pedagogikę za granicą, wygłaszając na zjazdach i kongresach międzynarodowych odczyty (w roku 1936 w Siege, w roku 1938 — w Paryżu). Niektóre artykuły Z. Mysłakowskiego tłumaczono na języki obce (włoski, francuski, czeski).

WIKTOR CZERNIEWSKI

MARIAN ODRZYWOLSKI
(19. XI. 1879 — 11. I. 1945)

Z powodu braku odpowiednich opracowań mało jest znana na ogół pedagogom postać Mariana Odrzywolskiego, wybitnego, postępowego pedagoga, długoletniego nauczyciela i dyrektora szkoły średniej, a później docenta i profesora pedagogiki na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i w Instytucie Pedagogicznym ZNP, autora wielu głębokich studiów i rozpraw, współpracującego zawsze ściśle z lewicą nauczycielską.

Marian Odrzywolski po ukończeniu gimnazjum we Lwowie zapisuje się na Wydział Lekarski, a później — Filozoficzny tamtejszego Uniwersytetu. Ciężkie warunki materialne zmuszają go do podjęcia pracy w szkole i łączenia jej ze studiami.

Tytuł doktora filozofii ułatwia mu rozpoczęcie działalności naukowej, prowadzonej równolegle z pracą dydaktyczno-wychowawczą w szkołach. Utrudnia jednak tego rodzaju działalność stosunek administracji szkolnej do nauczyciela, który wykazując dużą odwagę cywilną ujawniał swe radykalne poglądy społeczne, czym narażał się z początku władzom galicyjskim, a później, w Polsce niepodległej — endecji i sanacji. „Przynależność do PPSD — stwierdza Wacław Polkowski — zaostrzyła ten stosunek do jego osoby. Dlatego też był często przenoszony służbowo do Jarosławia, Krakowa, Tarnopola. W latach dwudziestych władze odmówiły zatwierdzenia go na stanowisku dyrektora szkoły średniej w Radomiu.

Jako działacz socjalistyczny Odrzywolski ryzykuje swoją przyszłością, przemycając literaturę i prasę nielegalną do Kongresówki, gdzie wygłaszał odczyty na konspiracyjnych zebraniach w Radomiu, Częstochowie. W Krakowie działa w Uniwersytecie Ludowym im. A. Mickiewicza.

Jest również czynnym działaczem związkowych organizacji nauczycielskich, w okresie międzywojennym Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, a po roku 1930 — Związku Nauczycielstwa Polskiego, zabiera głos i wygłasza referaty na Sejmie Nauczycielskim i na kongresach pedagogicznych organizowanych przez Związek, domagając się podobnie, jak A. B. Dobrowolski najwyżej zorganizowanej szkoły podstawowej, bierze udział w charakterze wykładowcy na wakacyjnych kursach nauczycielskich.

Współpracował ściśle z lewicą nauczycielską, był członkiem założonego w r. 1932 Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory".

Po wielu latach pracy w charakterze nauczyciela i dyrektora szkół średnich zostaje z początku wykładowcą, a później docentem pedagogiki na Wolnej Wszechnicy Polskiej (1927—1939), od roku zaś 1933 — profesorem pedagogiki w Instytucie Pedagogicznym ZNP, gdzie pełnił również obowiązki wicedyrektora.

W okresie okupacji wykładał na tajnych kompletach, przeżył powstanie, lecz po kapitulacji Warszawy był tak osłabiony, że po wywiezieniu go do Częstochowy zmarł tam w barakach 11 stycznia 1945 roku.

Na dorobek naukowy Mariana Odrzywolskiego składa się kilka druków zwartych, których jest współautorem, oraz kilkadziesiąt artykułów rozpraw i recenzji, rozproszonych po czasopismach pedagogicznych, czasem wydanych w formie osobnych odbitek.

Zakres zainteresowań Odrzywolskiego był bardzo szeroki, gdyż obejmował zarówno zagadnienia pedagogiczne (i to nie tylko z zakresu wychowania, ale i dydaktyki), jak i psychologiczne.

Do pierwszej grupy należą m. in. następujące artykuły i rozprawy: „Kwestia kradzieży w szkole" (*Muzeum* 1909, I) i „U podstaw wychowania" (*Ruch Ped.* 1919, nr 1—2) oraz „Pedagogiczne znaczenie wypracowań" (*Muzeum* 1910, II), „Nauki biologiczne w szkole" (*Ruch Ped.* 1917, nr 3), „Ocena analityczna wiedzy ucznia". (*Przeg. Ped.* 1920, nr 9—10), „W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych" opublikowany w r. 1934 w formie odbitki referat, który został wygłoszony na III Kongresie Pedagogicznym ZNP.

Marian Odrzywolski jest również współautorem wydanej wspólnie z J. Lewickim w roku 1928 na powitanie przybywających wówczas do Polski nauczycieli angielskich broszury: „Zasady nowego wychowania. Podłoże historyczne i tezy pedagogiczne Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich".

Z pogranicza psychologii i pedagogiki są takie studia, jak „Behawioryzm jako teoretyczna postawa pedagogiki naukowej" (*Praca Szkolna* 1928) i „Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika" (odbitka z *Chowanny* 1938/39).

Interesowała również M. Odrzywolskiego dydaktyka psychologii, czego dowodem jest artykuł pt. „Główne założenia behawioryzmu. Rozważania w związku z problemem nauczania psychologii w szkole średniej ogólnokształcącej i w zakładach kształcenia nauczycieli (odbitka z *Ruchu Ped.* 1933, nr 4—6) oraz opracowana wspólnie z A. Idzikowskim publikacja pt. „Psychologia eksperymentalna w zastosowaniu do szkoły średniej. Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego" (Lwów—Warszawa 1925).

W wielu swoich opracowaniach daje się poznać jako zwolennik oparcia pedagogiki i psychologii na badaniach empirycznych, prowadzonych metodami naukowymi. Krytycznie odnosił się do ówczesnej pedagogiki, twierdząc, że nie można jej nazwać nauką, gdyż brak jej dostatecznego uzasadnienia twierdzeń, brak dostatecznej liczby usystematyzowanych faktów, które by umożliwiły tworzenie ogólnych praw i wyciąganie z nich nieomylnych wniosków. Z tego względu istniejące wówczas systemy pedagogiczne miały, jego zdaniem, charakter wynurzeń subiektywnych, nie nadających się na uogólnienia powszechnie obowiązujące.

W wyniku badań empirycznych zgromadził Marian Odrzywolski wraz ze swymi uczniami obszerny materiał, który wykorzystał do swoich opracowań. Niektóre z nich, jak np. „Konspekt wykładów z pedagogiki (Metody, obserwacje, statystyka, eksperyment. Czynniki rozwojowe i dojrzewanie biologiczne i socjalne, uczenie się, praca, zabawa"), zostały wydane, jak informuje W. Polkowski, staraniem rektora WWP Viewegera w czwartym roku okupacji.

Inne zaś, jak np. „O podświadomości w wychowaniu dzieci" oraz „Wstęp do pedagogiki" — wyniki kilkunastoletniej pracy M. Odrzywolskiego i jego uczniów — spaliły się w czasie oblężenia Warszawy w roku 1939.

Dorobek naukowy M. Odrzywolskiego powinien być zebrany i opracowany chociażby w wyborze — w formie publikacji. W niektórych swoich pracach, jak np. chociażby w artykule „Ocena analityczna ucznia" lub „W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych", opartej na metodzie eksperymentu, wyprzedzał znacznie w swoich wnioskach nie tylko współczesną pedagogikę polską, ale i obcą. Próba opracowania ogólnych kryteriów ocen była wcześniejszą o lat 20 od poczynań pedagogów radzieckich w tym kierunku, podane zaś do wiadomości w roku 1933 wyniki badań nad zmianami w procesie uczenia się młodzieży pod wpływem właściwego zorganizowania tego procesu oraz próba znalezienia sprawdzianu obiektywnego skuteczności metod dydaktycznych — stanowiły zupełne novum nie tylko w ówczesnej, ale i w naszej dydaktyce powojennej, aż do chwili podjęcia po roku 1950 badań nad procesem nauczania, a później uczenia się.

W. Polkowski: „Marian Odrzywolski", *Głos Nauczycielski* 1961, nr 27.

WIKTOR CZERNIEWSKI

HENRYK ROWID
(12 XI 1877 — 31 VIII 1944)

Wybitnie zasłużony pedagog i psycholog o postępowych poglądach, jeden z założycieli i najczynniejszych działaczy Związku Nauczycielstwa Polskiego, a zarazem jeden z najpłodniejszych pisarzy pedagogicznych okresu międzywojennego, założyciel i długoletni redaktor *Ruchu Pedagogicznego*, redaktor *Chowanny*, był pionierem walki o stałe podnoszenie poziomu wykształcenia pedagogicznego nauczycielstwa szkół powszechnych i gorącym zwolennikiem nowego wychowania, wywarł wielki wpływ na system kształcenia nauczycieli w Polsce, wychował liczne rzesze nauczycieli jako organizator i kierownik Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych oraz dyrektor Państwowego Pedagogium w Krakowie.

Urodzony w Rzeszowie Henryk Rowid uczy się w szkole ludowej w Przemyślu, a w latach 1893—1898 w Seminarium Nauczycielskim w Rzeszowie. Po ukończeniu Seminarium pracuje w charakterze nauczyciela w szkołach ludowych w Rawie Ruskiej i Tarnowie do roku 1904, kiedy obejmuje posadę nauczycielską w szkole wydziałowej w Krakowie.

W tym samym roku składa egzamin dojrzałości w zakresie szkoły realnej, a w roku 1905 uzupełnia go w zakresie gimnazjum filologicznego. Uzyskuje w ten sposób prawo wstępu na Uniwersytet Jagielloński, gdzie studiuje (1905—1910) na Wydziale Filozoficznym germanistykę i polonistykę. W roku 1909 na podstawie egzaminu i pracy o Trentowskim jako pedagogu otrzymuje dyplom nauczyciela szkoły średniej, a w 1910 na podstawie rozprawy „Über Herders Schulreden" — doktorat filozofii.

Celem uzupełnienia i pogłębienia wiedzy z psychologii i pedagogiki Rowid odbył w roku 1911 podróż naukową do Belgii, a w roku 1913/14 studiuje na Uniwersytecie w Lipsku.

Interesując się nowymi prądami w wychowaniu i nauczaniu oraz problemem kształcenia nauczycieli wyjeżdża w latach 1926 i 1928 do Austrii, Francji i Szwajcarii, gdzie zwiedza szkoły eksperymentalne.

Już przed pierwszą wojną światową, pracując jako nauczyciel w Krakowie, rozpoczyna ten wybitny pedagog intensywną działalność naukową i organizacyjną w Związku Nauczycielstwa Ludowego w Galicji, zakłada w roku 1912 *Ruch Pedagogiczny* (jako dodatek do *Głosu Nauczycielstwa Ludowego*), który zaznajamiał nauczycielstwo z dorobkiem nowoczesnej pedagogiki na Zachodzie, propagował reformę studiów nauczycielskich.

W okresie wojny Rowid pracuje intensywnie wraz z innymi działaczami związkowymi nad przygotowaniem połączenia się organizacji nauczycieli szkół powszechnych Galicji z nauczycielstwem Kongresówki, opracowuje wraz z Komisją Szkolną ZNL, której jest przewodniczącym, szczegółowe programy dla 7-klasowych szkół powszechnych i zakładów kształcenia nauczycieli.

Programy te po wojnie staną się punktem wyjścia dla prac nad programami szkoły międzywojennego dwudziestolecia.

Główny okres działalności pedagogicznej Henryka Rowida przypada na lata 1918—1939. Da się w niej wyodrębnić cztery zasadnicze kierunki: 1) praca organizacyjna, 2) dydaktyczno-wychowawcza, 3) praca redakcyjna, 4) twórczość pisarska.

Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę bierze on bardzo czynny udział w wielu pracach organizacyjnych, jest referentem programu szkoły powszechnej i zakładów kształcenia nauczycieli na I Zjeździe Delegatów Polskich Zrzeszeń Nauczycielskich w Krakowie w styczniu 1918 r., w listopadzie zaś tegoż roku należy do delegacji

związku galicyjskiego, przygotowującego w Warszawie ostateczne połączenie się organizacji w Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Aby podnieść poziom przygotowania zawodowego czynnych nauczycieli, Rowid organizuje dla nich w latach 1913—1914 z ramienia Związku Nauczycielstwa Ludowego Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Zakopanem, wznowione po wojnie przez ZPNSP w roku 1920 w Zakopanem, a od roku 1921 i na Pomorzu, również pod jego kierunkiem. Kursy te skupiały wybitnych wykładowców i kształciły corocznie około 300 nauczycieli. Dotrwały one do roku 1932, kiedy zostały przekształcone na Instytut Pedagogiczny ZNP. W roku 1926 Rowid musiał jednak wycofać się z kierownictwa tych kursów w związku z nieporozumieniami na tle politycznym z J. Smulikowskim.

Również wysiłki Rowida mające na celu reformę kształcenia kandydatów na nauczycieli odniosły skutek; w roku 1919 Ministerstwo WR i OP na wniosek Zarządu ZPNSP otwiera na razie prywatne Kursy Pedagogiczne w Krakowie, upaństwowione w roku 1920 pod nazwą Państwowe Kursy Nauczycielskie przekształcone w roku 1928 w Państwowe Pedagogium (dwuletnie studium o charakterze wyższej szkoły zawodowej kształcące na nauczycieli absolwentów szkół ogólnokształcących). Dyrektorem Kursów, a później Pedagogium, aż do roku 1935, był Henryk Rowid.

Otworzenie w Krakowie, Warszawie i w Lublinie Pedagogiów — pierwszych szkół wyższych w Polsce dla nauczycieli szkół powszechnych nastąpiło na skutek uwzględnienia przez władze oświatowe postulatu ZPNSP.

Kierowanemu przez siebie Pedagogium w Krakowie zapewnia jego dyrektor wysoki poziom naukowy przez dobór na wykładowców wybitnych pedagogów.

Sam jest również wykładowcą psychologii pedagogicznej i pedagogiki w Pedagogium, na Studium Pedagogicznym UJ (w roku 1922/23) oraz od roku 1931 w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach.

Talent organizacyjny łączy z wybitnym talentem dydaktycznym.

Jako wykładowca był nadzwyczaj chętnie słuchany, budził zainteresowanie nowymi prądami w pedagogice, wykłady jego odznaczały się jasnością i ścisłością.

Mówiąc o pracy Rowida w Pedagogium J. Hulewicz stwierdza: „Był on z natury urodzonym pedagogiem. Lubił młodzież, był do niej szczerze przywiązany" „Z usposobienia pogodny, wesoły, życzliwy ludziom, świadomie dążył do wytworzenia dobrej atmosfery. Udawało mu się to w pełni. Umiał łączyć bezpośredni i życzliwy stosunek do młodzieży z poważnymi wymaganiami w zakresie jej przygotowania. W dobie szalejącej »reformy jędrzejowiczowskiej« i totalizmu usilnie przestrzegał, by młodzieży nie narzucać haseł tzw. »wychowania państwowego«". „Młodzież wyczuwała doskonale życzliwy stosunek swego dyrektora i darzyła go wielką sympatią."

Wielkie zasługi położył H. Rowid jako redaktor czasopism pedagogicznych — *Ruchu Pedagogicznego* (1912—1933 z przerwą wojenną) a później, po usunięciu go z redakcji *Ruchu* przez Zarząd Gł. ZNP — *Chowanny* (1934—1939).

Ruch Pedagogiczny dzięki jego redaktorowi wysunął się na miejsce czołowe wśród czasopism pedagogicznych okresu międzywojennego[1].

Na stanowisku redaktora *Chowanny* „rozwinął te wszystkie cechy utalentowanego redaktora, które — jak podkreśla J. Hulewicz — okazał w *Ruchu Pedagogicznym*". Pismo dawniej wychodzące nieregularnie stało się teraz punktualnie ukazującym się miesięcznikiem, wokół którego skupili się dawni współpracownicy *Ruchu Pedagogicznego*. Na łamach tego czasopisma ukazywały się artykuły i notatki informacyjne ujawniające niebezpieczeństwa pedagogiki hitlerowskiej.

Wrzesień i październik 1939 roku spędza H. Rowid we Lwowie, po czym, pomimo grożącego niebezpieczeństwa, wraca do Krakowa. Prowadził w ramach tajnego nau-

[1] Szczegółowe dane o rozwoju tego czasopisma znajdzie czytelnik w artykule W. Wojtyńskiego, opublikowanym w niniejszym numerze *Ruchu*.

czania kurs dla kierowników i nauczycieli i zakładów kształcenia nauczycieli, pisał podręcznik pedagogiki ogólnej. Aresztowany w dniu 10 sierpnia 1943 roku przez gestapo przebywa w obozie w Płaszowie koło Krakowa do 20 maja 1944 roku, wywieziony do Oświęcimia „przetrwał tam do 31 sierpnia 1944 roku, jak informuje »Kalendarz Naucz.« 1957/58. — Zginął prawdopodobnie w Brzezince, w wieku 67 lat."

Olbrzymi dorobek pisarski H. Rowida, dotychczas nie zbibliografowany, wynosi kilkanaście książek oraz setki artykułów, rozpraw i recenzji rozsianych po różnych czasopismach pedagogicznych.

Prace tego wybitnego pedagoga dotyczyły: 1) psychologii wychowawczej, 2) historii oświaty, wychowania i myśli pedagogicznej, 3) ustroju i organizacji szkolnictwa, 4) pedagogiki ogólnej, 5) nowych prądów dydaktyczno-wychowawczych w Polsce i za granicą, 6) zagadnień wychowawczych i dydaktycznych, 7) kształcenia nauczycieli.

Do pierwszej grupy zaliczymy wydaną po raz pierwszy w 1923 roku jako skrypt wykładów na Studium Pedagogicznym UJ w roku 1922/23 *Psychologię Pedagogiczną*, później rozszerzaną i poprawianą w związku z pracą w Pedagogium (II wyd. — cz. I, 1928, cz. II — 1930, III wyd. cz. I — 1937, cz. II — 1938). Ten pierwszy u nas z tego zakresu podręcznik stanowił cenną pozycję w literaturze psychologicznej okresu międzywojennego, gdyż obejmował całokształt zagadnień psychologii pedagogicznej.

Tej dziedzinie poświęcone były również takie książki, jak „Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich" (1936), „Psychologia świadczenia i problem sugestii" (1938).

Z artykułów psychologicznych należy wymienić m. in. publikowane na łamach *Ruchu Pedagogicznego:* „Karta indywidualności uczniów" (1923, nr 9—10), „Psychologia pedagogiczna i jej zadania" (1923, nr 1—3), „O metodzie przyczyn i skutków (metoda badania inteligencji według Dawida)" (1924, nr 1—2), „Psychologia klasy jako grupy społecznej" (1928), „Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej" (1929).

W swoich pracach Rowid często nawiązywał do dorobku Komisji Edukacji Narodowej, J. Śniadeckiego, Hoene-Wrońskiego, a szczególnie B. Trentowskiego i E. Estkowskiego. Dorobek polskiej przeszłości pedagogicznej omawiał w niewielkiej książce pt. „Podstawy pedagogiki Trentowskiego" (I wyd. 1917 r., odbitka z *Ruchu Ped.*, II wyd. — 1920 r.) oraz w artykułach publikowanych w *Ruchu Ped.*: „Trentowski w Paryżu" (1919, nr 9—10), „Ewaryst Estkowski" (1920, nr 7—8), „Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogiki narodowej" (1920, nr 9—10), „Komisja Edukacji Narodowej a obecne prądy w wychowaniu i nauczaniu" (1923, nr 1) i w innych czasopismach.

Ustrój i organizacja szkolnictwa były przedmiotem rozważań m. in. w takich artykułach zamieszczonych w *Ruchu Pedagogicznym*, jak „Szkoła powszechna" (1919, nr 3—4 i osobna odbitka), „Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej" (1921, nr 4), „Stosunek szkoły powszechnej do średniej" (1921, nr 6), „Ustrój szkolnictwa w Polsce" (1925, nr 8), „Szkoła powszechna a średnia" (1926, nr 8), „Reforma szkolnictwa w Polsce" (o ustawie o ustroju szkolnictwa z r. 1927) (1927, nr 7), „Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce" (1927, nr 10) i inne. Nie wymieniliśmy tu artykułów dotyczących ustroju studiów nauczycielskich oraz reform ustrojowych przeprowadzanych za granicą, bo będzie o nich mowa na innym miejscu.

Wyniki długoletniej pracy nad syntetycznym podręcznikiem pedagogiki ogólnej, pracy — przerwanej aresztowaniem przez gestapo — zawarł H. Rowid w niedokończonej (brak 4 rozdziałów na zaplanowanych 18) i wydanej po jego śmierci obszernej pracy pt.: „Podstawy i zasady wychowania" (I wyd. 1946, II — 1957).

Autor w tej książce napisanej jasno i przystępnie wykazał, jak stwierdza J. Hu-

lewicz — „podobnie jak w »Szkole twórczej« gruntowną orientację we współczesnych prądach i dążeniach pedagogiki światowej, szeroką znajomość nauk pomocniczych (filozofii, socjologii, psychologii i biologii), niezmiernie silne przywiązanie do polskich ideałów wychowawczych", ostro napiętnował pedagogikę państw totalnych, krytycznie oświetlał błędy gospodarki kapitalistycznej.

Szereg artykułów publikowanych przez niego w ostatnich latach przed wojną w *Chowannie* stanowił część rozdziałów powyższego podręcznika.

Poprzednio w pierwszym międzywojennym dziesięcioleciu ukazały się w *Ruchu Ped.* m. in. takie artykuły z zakresu pedagogiki ogólnej i teorii wychowania, jak „Nowa era wychowania narodowego" (1918, nr 1), „Współczesne cele wychowania" (1923, nr 1), „Najwybitniejszy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej w Polsce" (O Dawidzie, 1924, nr 1) i „Znaczenie Wł. Dawida dla rozwoju nowoczesnych prądów w wychowaniu w Polsce" (w *Miesięczniku Pedag.* 1924, nr 3) oraz inne.

Problematyki wychowania dotyczyły również następujące druki zwarte: „Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła" (1933), „Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym na tle koncepcji osobowości w «Chowannie» Trentowskiego (1934), „Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki w szkole powszechnej" (I wyd. odb. z *Chowanny* 1934, II wyd. 1935, III — 1936), „Zagadnienie autonomii w wychowaniu" (odb. z *Chowanny* 1935).

O nowych prądach w pedagogice informował H. Rowid w szeregu artykułów i sprawozdań z podróży zagranicznych, m. in. w ogłaszanych w *Ruchu Ped.* pracach: „Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji" (1920, nr 1—6), „Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym" (1921, nr 1—3), „Polskie szkoły doświadczalne" (1926, nr 10), „Podstawy socjologiczne szkoły twórczej" (1925, nr 7), „Życie w szkole twórczej" (1925, nr 4), „Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej" (1928), a także w takich czasopismach, jak *Rocznik Pedagogiczny* („O szkołę twórczej" t. II, 1924 r. oraz wspólnie, z H. Radlińską napisany artykuł „Realizacja szkoły twórczej" t. III) *Szkoła i Nauczyciel* („O szkole twórczej, 1927, nr 4—5), w *Miesięczniku Pedagogicznym* „Z dziejów szkoły twórczej" (1925, nr 7) i innych.

Reprezentowana przez Rowida bardzo oryginalna i samodzielna postawa wobec koncepcji szkoły pracy znalazła wyraz w książce, która nadała autorowi wielki rozgłos i odegrała pozytywną rolę w formowaniu się i rozwoju naszej teorii pedagogicznej: „Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły.

Dużo uwagi poświęcał również autor tej książce problematyce dydaktycznej. Tu przede wszystkim należy wymienić „Z metodyki wypracowań pisemnych" („Zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci") (1920), „Dydaktykę przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli" (odbitka z „Encyklopedii Wychowania", 1936), „System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki" (Wyd. I. 1927, wyd. II — 1929, wyd. III — 1933).

Wśród artykułów na tematy dydaktyczne godne przede wszystkim uwagi są następujące: „Stosunek dzieci do przedmiotów nauki" (*Ruch Pedagogiczny* 1918), „»Dusza Klasy szkolnej« uczeń i nauczyciel" (*Ruch P.*, 1931), „Analiza współczesnych metod nauczania" *Ruch Ped.* 1933/34.

Wielka liczba prac Rowida porusza zagadnienie kształcenia nauczycieli. Najważniejsze z nich to książki: „Reforma kształcenia nauczycieli" (1917) oraz „Nowa organizacja szkół nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty Pedagogiczne. Akademie Pedagogiczne. Pedagogia" (1931).

A oto tytuły tylko niektórych artykułów poświęconych temu zagadnieniu: „O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego" (*Nowe Tory* — 1912, z. VII—VIII), „W sprawie organizacji studiów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości" (*Ruch Ped.* 1920, nr 1), „O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych" (*Ruch Ped.* 1922, nr 3—4),

„Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych" (*Rocznik Ped.*, t. I), „Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie" (*Ruch Ped.* 1923, nr 4—6), „Obecne systemy studiów nauczycielskich" (*Mies. Ped.* 1926, nr 1), „Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce" (*Ruch Ped.* 1926, nr 2), „Pedagogium w Krakowie" (*Ruch Ped.* 1927, nr 7—8), „Instytuty i studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych" (*Ruch Ped.* 1925, nr 5—6), „Czy Państwowe Kursy Nauczycielskie są »kursami«" (*Szkoła i Nauczyciel* 1925, nr 4).

1. L. Chmaj: „Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku" (1962), podrozdział pt. „Henryk Rowid", s. 184—187; 2) J. Hulewicz: „Henryk Rowid", wstęp do wydanej po wojnie na podstawie części zachowanego rękopisu książki H. Rowida „Podstawy i zasady wychowania" (1957), s. 7—20; 3) J. Jakubiec: „Działalność Henryka Rowida" (*Ruch Ped.* 1945/46, nr 2—4); 4) „Rowid Henryk" („Kalendarz Nauczycielski 1957/58)"; B. Suchodolski „Wstęp" do wznowionej w roku 1958 Szkoły twórczej (s. V—XXXII); 6) J. Zborowski „Działalność pedagogiczna Henryka Rowida" („Studia nad pedagogiką XX wieku", praca zbiorowa, s. 321—333; 7) „Życiorys autora w książce H. Rowida „Psychologia świadczenia i problem sugestii" (1938), s. 3—6.

Wiktor Czerniewski

STEFAN RUDNIAŃSKI
(1887—1941)

Stefan Rudniański, znany ze swoich bardzo radykalnych poglądów, wybitny pedagog i filozof okresu międzywojennego, zasłużony działacz lewicy nauczycielskiej, członek SDKP i L, później — lewicy PPS, a od r. 1918 — Komunistycznej Partii Polskiej, długoletni nauczyciel szkoły średniej, następnie docent na Wolnej Wszechnicy Polskiej, a od jesieni r. 1939 — profesor historii filozofii na Uniwersytecie Lwowskim — był autorem wielu cennych prac z zakresu historii filozofii oraz dziejów myśli pedagogicznej. Prace te oparte były na metodologii marksistowskiej.

Urodzony dnia 28 kwietnia 1887 r. w Brześciu nad Bugiem Stefan Rudniański uczył się w szkole realnej w Warszawie, gdzie należał do kółka socjalistycznego. W r. 1904 wstępuje do SDKP i L, w następnym zaś roku bierze udział w strajku szkolnym i w wydarzeniach rewolucyjnych. Zostaje za to usunięty ze szkoły, maturę zdaje jako eksternista w r. 1908 i uczęszcza potem do konserwatorium warszawskiego.

W r. 1911 wyjeżdża na studia uniwersyteckie za granicę. Studiuje w Lipsku psychologię, filozofię i pedagogikę i uzyskuje stopień magistra filozofii, prowadzi jednocześnie działalność polityczną wśród robotników polskich, jest członkiem koła PPS-lewicy. Wojna przerywa dalsze studia.

Po powrocie do kraju w r. 1916 rozpoczyna pracę nauczycielską w warszawskich szkołach średnich, podejmuje zarazem działalność polityczną i oświatową: pracuje w Klubie Robotniczym im. Rechniewskiego, wykłada na Uniwersytecie Ludowym, jest czynnym członkiem lewicy PPS, zaś w r. 1918 wstępuje do Komunistycznej Partii Polskiej, pozostając w jej szeregach aż do chwili rozwiązania partii, czyli przez 20 lat.

Rudniański prowadzi twórczą działalność w dziedzinie nauk filozoficznych i pedagogicznych. Poczynając od r. 1920 jest sekretarzem sekcji historii filozofii Warszawskiego Instytutu Filozoficznego, zaś w r. 1930 — jednym z założycieli polskiego oddziału międzynarodowego towarzystwa „Societa Spinozana". Ceniony jest również jako publicysta zabierający głos w sprawach oświatowych i kulturalnych.

W r. 1928 doktoryzuje się na Uniwersytecie Jagiellońskim na podstawie rozprawy pt. „Filozofia francuska XVIII wieku" („*Przegląd Filozoficzny*", 1930), w tym samym

roku zostaje docentem na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, gdzie wykłada historię filozofii nowożytnej, omawiając przy tym często zagadnienia pedagogiczne, i to ze stanowiska marksistowskiego. Jako wykładowca Wolnej Wszechnicy oraz Państwowego Instytutu Nauczycielskiego spełniał doniosłą rolę w kształtowaniu postawy społecznej i naukowej nauczycielstwa.

Ten wybitny uczony umiejętnie łączył działalność naukową ze społeczno-polityczną. Jest współredaktorem i współpracownikiem legalnego kulturalno-oświatowego pisma komunistycznego, organu Towarzystwa Kultury Robotniczej i Uniwersytetu Ludowego w Warszawie, które w latach 1922—1923 ukazywało się pod nazwą „*Kultura Robotnicza*", a w r. 1924 — jako „*Nowa Kultura*". W r. 1936 redaguje na polecenie KPP wraz ze Stefanem Czarnowskim „*Głos Współczesny*", organ intelektualistów polskich.

Jest czynnym działaczem ruchu nauczycielskiego jako członek Związku Zawodowego Nauczycielstwa Szkół Średnich, a następnie ZNP. Kiedy ten ostatni znalazł się w latach trzydziestych pod wpływami sanacji, Rudniański należy razem ze Stefanem Czarnowskim do współzałożycieli Związku Zawodowego Nauczycieli RP. „Na zebraniach tego Związku — stwierdza M. Szulkin — często wygłaszał odczyty z zakresu pedagogiki marksistowskiej. Brał również czynny udział w pracach Tow. Oświaty Demokratycznej «Nowe Tory» i wchodził w r. 1937 w skład delegacji tego Towarzystwa, udającej się na Zjazd Międzynarodowy w Paryżu".

„Tam — czytamy w przedmowie pióra I. Szaniawskiego[1] do »Idei wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej« — zawiera znajomość z marksistami francuskimi i dzięki ich staraniom otrzymuje od rządu francuskiego stypendium na roczny pobyt w Paryżu. W Paryżu poznaje się bliżej z francuskim ruchem filozoficznym i nawiązuje łączność z Kołem Dąbrowszczaków".

Do Polski wraca na kilka dni przed wybuchem wojny, zaś jesienią 1939 r. obejmuje wykłady z historii filozofii na Uniwersytecie Lwowskim, gdzie w r. 1941 otrzymuje Katedrę i obok działalności dydaktycznej prowadzi rozległą działalność społeczno-oświatową, wygłasza odczyty i referaty (m. in. „Materialistyczne i antyklerykalne motywy w ideologii i twórczości Mickiewicza" — na konferencji ku czci Adama Mickiewicza zwołanej przez Komitet Jubileuszowy i Uniwersytet Lwowski w listopadzie 1940 r.), pisze artykuły publicystyczne, jest tłumaczem, redaktorem.

W kilka dni po wybuchu wojny niemiecko-radzieckiej Stefan Rudniański opuszcza Lwów w dniu 23 czerwca 1941 r. w czasie jego ewakuacji, udając się na Wschód i ginie w bliżej nieznanych okolicznościach.

Na dorobek pisarski wybitnego pedagoga i filozofa składają się zarówno przekłady, jak i twórczość oryginalna, zarówno prace popularnonaukowe, jak i naukowe sensu stricto. Artykuły, rozprawy i druki zwarte pióra S. Rudniańskiego dotyczyły: 1) historii filozofii, 2) historii wychowania i myśli pedagogicznej, 3) pedagogiki, 4) historii politycznej i historii kultury, 5) prakseologii.

Do pierwszej grupy prac zaliczamy: 1) „Pogadanki filozoficzne. Zarys teorii poznania" (1910), 2) „Die unbekannte deutsche Übersetzung des „Art de jouir" de la Mettries" (*Die Literarische Echo*, Berlin 1910), 3) „Przewodnicy ludzkości" (Arystoteles, Roger Bacon, Kartezjusz, Laplace) (1913), 4) „Stanowisko materializmu francuskiego w dziejach filozofii" (*Przegląd Filozoficzny* 1917, nr 2, 3 i 4), 5) „Nowe źródła do biografii de la Mettriego (*Przegląd Filozoficzny* 1918, nr 3—4), 6) „Wpływ rewolucji francuskiej na terminologię filozoficzną" (referat wygłoszony w Instytucie Filozoficznym w Warszawie w 1920 r.), 7) „Wpływ stosunków społecznych na rozwój

[1] Zachodzi pewna sprzeczność między informacją podaną przez M. Szulkina a relacją I. Szaniawskiego, który stwierdza, że Rudniański „w r. 1938 wyjeżdża wraz z wycieczką ZNP na kilka tygodni do Paryża".

francuskiego języka filozoficznego" (*Przegląd Filozoficzny* 1922, nr 1 oraz osobna odbitka), 8) „Die erkenntnistheoretischen Grundlagen des französischen Materialismus" („Archiv für Geschichte der Philosophie", Berlin 1923), 9) Obszerny wstęp do przetłumaczonej przez S. Rudniańskiego książki Juliana Offray de La Mettrie pt. „Człowiek-maszyna" (1925), stanowiący próbę marksistowskiej oceny dorobku przeszłości w dziedzinie materialistycznej myśli filozoficznej, 10) „De Spinoza jako jeden z głównych protoplastów materializmu francuskiego w. XVIII" (referat wygłoszony na II Polskim Zjeździe Filozoficznym w Warszawie w r. 1928 i opublikowany w *Przeglądzie Filozoficznym*, 1928), 11) „Genialny agitator filozofii wojującej — Voltaire" (*Wiadomości Literackie* 1928, nr 25), 12) „Wolter" (*Wiedza i Życie* 1928, nr 5), 13) „J. J. Rousseau jako myśliciel społeczny", „*Wiedza i Życie*", 1928, nr 7, 14) wymieniona powyżej rozprawa doktorska, która została opublikowana w r. 1930, 15) „Ruch filozoficzny w ZSRR" („*Przegląd Filozoficzny*" 1936, nr 1), 16) „Zagadnienie stosunku teorii do praktyki w świetle materializmu dialektycznego" (referat wygłoszony na III Polskim Zjeździe Filozoficznym w Krakowie w 1936 r. i opublikowany w nr 4 „*Przeglądu Filozoficznego*" r. 1936), 17) „Oblicze filozoficzne Edwarda Dembowskiego" („*Nowe Widnokręgi*" 1941) i inne.

Z zakresu historii wychowania i myśli pedagogicznej mamy m. in. następujące referaty, artykuły i rozprawy Stefana Rudniańskiego: 1) „Poglądy pedagogiczne encyklopedystów" (referat wygłoszony w Instytucie Filozoficznym w Warszawie w 1920 r.), 2) „Niewyzyskane źródła do dziejów myśli społeczno-pedagogicznej we Francji" (*Przegląd Humanistyczny*" 1922 i osobna odbitka), 3) „Rousseau jako propagator wychowania społecznego" (*Praca Szkolna* 1928, nr 7).

Dla pedagogiki najpoważniejsze znaczenie ma kapitalna praca Stefana Rudniańskiego pt.: „Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. Szkice z historii wychowania" (I wyd. — 1938, II — 1949, III — 1950, IV — 1961). Książka ta, oparta na nowych materiałach źródłowych dotyczyła poglądów pedagogicznych materialistów francuskich XVIII w. i niektórych socjalistów utopijnych i stanowiła — jak to podkreśla M. Szulkin — próbę marksistowskiego oświetlenia szeregu zasadniczych zagadnień z dziejów pedagogiki, „była próbą przeciwstawienia ówczesnej nauce burżuazyjnej nowego oświetlenia naukowego poglądów pedagogicznych".

Rudniański — pisze L. Chmaj — pionier „wychowania komunistycznego w Polsce przed drugą wojną światową", „pragnął przekształcić tradycyjną historię wychowania, pełną frazeologii, w prawdziwą naukę urabiającą światopogląd młodzieży w kierunku materialistycznego, społeczno-politycznego zrozumienia zjawisk wychowawczych i w tym celu zajął się ideą wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej".

Książka ta, która była w chwili jej wydania i jeszcze długo później ważnym wydarzeniem wydawniczym, „odgrywała i będzie odgrywać nadal, jak stwierdza I. Szaniawski, pierwszorzędną rolę w kształtowaniu kultury pedagogicznej młodszej generacji naszych pedagogów, oświatowców, nauczycieli i historyków kultury".

Pedagogiczną problematykę poruszały artykuły Rudniańskiego publikowane w prasie pedagogicznej. Zagadnienia samokształcenia dotyczyły książki tegoż autora pt. „Poradnik dla czytających książki" (Co czytanie dać może, co czytać, jak czytać) 1921, oraz „Samokształcenie pracownika księgarskiego" (1938).

Z pogranicza pedagogiki i prakseologii była wydana w r. 1933 książka Stefana Rudniańskiego: „Technologia pracy umysłowej" (III wyd. 1947, IV — 1950), która jest nadal najpoważniejszą próbą naukowego ujęcia niezmiernie ważnej problematyki organizacji, metod i wyników pracy umysłowej. Pozycję tę przygotował autor po to, aby przyjść z pomocą nauczycielom i inteligencji w pracy samokształceniowej.

Tej samej dziedziny dotyczyły publikacje: „O umiejętnym wyzyskaniu własnego umysłu" (*Wiedza i Życie* 1930, str. 5 i 6), „Zagadnienie racjonalizacji pracy umysłowej na Zachodzie i w ZSRR" (1936).

Prócz wymienionych powyżej prac pisał S. Rudniański szereg artykułów publikowanych w wileńskiej *Wiedzy* (jeszcze w r. 1909), w *Kulturze Robotniczej* i w *Nowej Kulturze* (ukazują się w latach 1922—1924 oraz w *Miesięczniku Nauczycielskim* (lata 1935—1937), w wychodzących w latach 1933—1934 i 1936—1939 we Lwowie *Sygnałach*, w dwutygodniku społeczno-literackim *Lewy Tor* (1935—1936), w *Dzienniku Ludowym* i innych czasopismach, zaś w r. 1940/1941 — także w lwowskim *Czerwonym Sztandarze*. Te rozsiane po czasopismach artykuły nie zostały dotąd objęte żadną bibliografią.

Wśród dużego dorobku pisarskiego tego uczonego znajdują się również prace popularne z zakresu historii politycznej i z historii kultury. Wśród nich, pisanych pod pseudonimem: Szczepan Runicz, wymienić należy m. in. następujące: „Dzieje rewolucji w 1848 r." (1924), „Rewolucja francuska" (1925), „Jak upadła Polska szlachecka" (1927), „Walka o kulturę" (1927).

Rudniański znajdował również czas na prace redakcyjne (redaguje np. w r. 1941 część pierwszą dwutomowego wyboru dzieł K. Marksa, wydanego przez Państwowe Wydawnictwo Mniejszości Narodowych we Lwowie), i na tłumaczenia.

Tłumaczy z języka francuskiego wymienioną powyżej książkę pt. „Człowiek-maszyna" (1925), która stanowi jeden z najciekawszych i najwcześniejszych przejawów myśli materialistycznej, zaś z języka rosyjskiego pisma Marksa i Stalina („O religii i walce z nią", 1941). Jest również tłumaczem powieści ukraińskiego pisarza Iwana Franko „Zachar Berkut" (1940).

Por.: 1) L. Chmaj: „Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku" (1962), podrozdział pt.: „Stefan Rudniański", s. 508—511, 2) „Rudniański Stefan" („Kalendarz Nauczycielski" — 1957/1958, s. 111—112), 3) I. Szaniawski: „Wstęp" do wyd. IV z r. 1960 „Idei wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej", s. 3—12; 4) M. Szulkin: „Ludzie i sprawy 50-lecia. Stefan Rudniański" (*Głos Nauczycielski* 1956, nr 1, s. 2), 5) K. Wojciechowski: „Przedmowa do IV wydania" książki S. Rudniańskiego „Technologia pracy umysłowej" (1950), s. 9—13.

MARIAN FALSKI

STEFANIA SEMPOŁOWSKA
(1870—1944)

Stefania Sempołowska jest w naszym życiu publicznym końca wieku XIX i pierwszych dziesięcioleci wieku XX postacią wyjątkową, jako wielka humanistka i rewolucjonistka, niezmordowana w zdecydowanej walce o radykalne zmiany w stosunkach społecznych. Głównym terenem jej działalności było wychowanie młodzieży i walka o powszechną oświatę, a prócz tego opieka nad więźniami politycznymi, uchodźcami i ofiarami wojennymi, połączona z walką o radykalną reformę systemu więziennego.

Uważała siebie za nauczycielkę. Działalność nauczycielską rozpoczęła już w wieku lat niespełna 12, podejmując dla pomocy znajdującej się w ciężkich warunkach matce i rodzeństwu płatne korepetycje, udzielane dwóm starszym nawet od niej dziewczynkom. Wywiązuje się z tych obowiązków nad podziw dobrze, dzięki czemu ma odtąd stale płatne lekcje prywatne. W wieku niespełna lat 15 kończy 4-letnią

„pensję", w 2 lata później składa maturę przy rosyjskim gimnazjum i uzyskuje świadectwo nauczycielskie. Otrzymuje wówczas posadę nauczycielki na tejże pensji, a po kilku latach, pragnąc mieć warunki dla swobodnego rozwinięcia własnej koncepcji pedagogicznej, otwiera na własną rękę w swoim mieszkaniu tajną szkołę dla dziewcząt o programie 8-letniego gimnazjum, którą prowadzi przez blisko lat 10 do momentu aresztowania jej przez władze rosyjskie i wysiedlenia z granic Królestwa i Państwa Rosyjskiego. Prowadząc szkołę, kształci się też sama, uczęszcza na wykłady „Uniwersytetu Latającego", mającego charakter tajnej polskiej wyższej uczelni i jednocześnie rozwija bardzo szeroką działalność w zakresie oświaty ludowej, prowadzonej też tajnie, częściowo w oparciu o różne zalegalizowane instytucje.

Nauczanie w szkole Sempołowskiej ukształtowane jest inaczej niż na ogół w ówczesnych szkołach, znacznie te ostatnie wyprzedza. Oparte jest głównie na bezpośrednich zainteresowaniach uczniów i czynnym ich udziale w przyswajaniu wiadomości. Stosowane są rozmaite rodzaje pomocy szkolnych, okazy, przezrocza, zwiedzanie pamiątek i muzeów, wycieczki bliższe i dalsze, połączone z poznawaniem otaczającego życia. Uczennice opiekują się dziećmi, zamieszkałymi w pobliżu szkoły, powoływane są do wykonywania prac społecznie użytecznych. W szkole nie stawia się stopni, nie pobudza się do wyróżniającego współzawodnictwa, nie przeprowadza się egzaminów przejściowych, nie stosuje się żadnych kar. Przy pełnym zaufaniu w stosunkach pomiędzy uczennicami i uczącymi wszelkie przewinienia uczennic i kwestie związane z własnym postępowaniem omawiane są w przyjazny sposób na poufnych rozmowach uczennic z kierowniczką.

„Z duszą pełną marzeń i tęsknoty za bohaterstwem — mówi o tym okresie Sempołowska — wchodziłam w czynne życie społeczne. Płynęło ono wtedy jako szara, codzienna, mrówcza, żmudna praca. Bohaterstwa trzeba było szukać w poezji romantyków". Z tej poezji czerpie wiele i wnosi do życia szkolnego. Odwołuje się do „Ody do młodości" Mickiewicza, powtarza często wiersz (czy nie Żmichowskiej) „Kamień nie żyje, ludzie powiedzą; lecz nie wierz temu, dziewczyno, żyły kamienia iskrami płyną, choć ludzie o tym nie wiedzą". Odwraca młodzież od mielizny życia ku dalekim tajemniczym wizjom, ku wielkim dążeniom. W tej atmosferze ma Sempołowska wpływ wielki na swe uczennice i jest otoczoną kultem z ich strony.

Wkrótce jednak w życiu Sempołowskiej i w życiu kraju zaczynają zachodzić zmiany, które przenoszą jej uwagę na bardziej konkretne strony otaczającego życia. Już więc kiedy w r. 1902 na skutek wysiedlenia znajdzie się na krakowskim bruku, bunt w niej budzi kontrast pomiędzy wartkim bądź co bądź prądem przynajmniej życia podziemnego i myśli postępowej w Królestwie a zastojem gospodarczym i zbiurokratyzowaniem życia w Galicji, posiadającej jednak autonomię i znaczną możność niezależnego rozwoju. Ten sam konserwatyzm, tę samą lojalność do tronu austriackiego widzi w szkolnictwie galicyjskim. Przechodzi więc od rozważań z odcinka pojedynczej szkoły do rozważań o znacznie szerszej skali, dotyczących całego systemu nauczania i wychowania w szkolnictwie galicyjskim. Poddaje ten system druzgocącej krytyce w książce pt. „Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej", gdzie dochodzi do wniosku, iż „w szkole galicyjskiej młodzież widzi, że brak zasad i serwilizm uchodzą za sumienne pełnienie obowiązków, karierowiczostwo za zdolność, gwałcenie praw ludzkich za energię, a dopóki takie warunki istnieją, cała pedagogika jest nadaremną, bo dla wychowania potrzeba przede wszystkim atmosfery czystej, w której mogą się rozwijać szlachetne charaktery".

Z chwilą wybuchu rewolucji w państwie rosyjskim i na ziemiach polskich w początku r. 1905 Sempołowska wraca niezwłocznie do Warszawy. Włącza się do strajku młodzieży szkół średnich i organizowania dla nich kompletów tajnego nauczania. Jednocześnie porozumiewa się z nauczycielami szkół ludowych, jest inicjatorką zjazdu w Pilaszkowie na jesieni tegoż roku, na którym przez zebranych postępowych

nauczycieli uchwalone zostaje spolszczenie szkolnictwa ludowego i zapoczątkowane utworzenie Związku nauczycieli ludowych. Występuje o zasadnicze zmiany w programach i metodach nauczania. W r. 1906 w artykule „Wczoraj i jutro w wychowaniu" mówi o potrzebie dokonania zasadniczego zwrotu: „Chciano nam wydrzeć wspomnienie przeszłości i oto staliśmy się narodem, czczącym przede wszystkim przeszłość... Usiłowaniem wychowawcy powinno być, aby młodzież... kochała, pragnęła osiągnąć nie bezpowrotnie minione wczoraj, ale jasne, świetne jutro, w które idzie".

W tym jednak okresie, w związku ze wzmożonymi represjami politycznymi, rozwija Sempołowska na szeroką skalę wielki nowy dział pełnej emocji działalności w zakresie opieki i obrony więźniów politycznych, z czasem też repatriantów i jeńców wojennych z pierwszej wojny, jak też w zakresie więziennictwa w ogóle. „Sądzę, że w życiu żadnego narodu na świecie — pisze później — więzienie nie odegrało tak wielkiej roli, jak w życiu polskim. Przez półtora wieku wszystko, co w Polsce żyło i pracowało dla jej wolności, krótszy lub dłuższy czas spędziło w murach więziennych...". „...Wieloletnia praca wśród więźniów politycznych związała mnie z nimi na zawsze... Szczęśliwa byłam, że praca moja pozwala mi stykać się z bohaterstwem w życiu, że pozwala mi stykać się z wielu bojownikami o wolność".

Ale i na tym odcinku rozszerza Sempołowska zainteresowania więźniami politycznymi na ogólną problematykę więziennictwa. „Niegdyś, w dniach mej młodości — usłyszałam zza murów więziennych krzyk, przeogromny krzyk bólu człowieka, pozbawionego wolności... Krzyk ten słyszałam odtąd stale przez lat wiele, aż po dziś dzień...". Z wezwaniem do zasadniczej reformy całego systemu penitencjarnego i więziennego zwraca się w książce pt. „W więzieniach", wydanej (i w tym wydaniu wówczas skonfiskowanej) w roku 1928.

W tej działalności nie mniej jaskrawo niż w działalności na polu pedagogiki i oświaty zarysowuje się zasadnicza postawa Sempołowskiej, umiejącej wyjątkowo wnikliwie dostrzegać wszelką nieprawość w stosunkach pomiędzy ludźmi i w organizacji życia publicznego, demaskować zło i walczyć niezmordowanie, bez żadnych kompromisów czy niedomówień, o poprawę. „Śmiałość odsłaniania ran ukrytych płynie z wiary w możność uleczenia" — mówi zaznaczając tylko, aby w jej wystąpieniach widziano „nie pięść zaciśniętą gniewnie, zwróconą przeciw jednostkom, lecz rękę odsłaniającą okrutną ranę życiową instytucji społecznych i ich systemów i wzywającą społeczeństwo do radykalnych reform".

Z wybuchem pierwszej wojny i nadziei uzyskania niepodległości staje Sempołowska na froncie walki o prawa dziecka i o właściwy system oświaty powszechnej. „Stoimy — pisze — w obliczu chwil dziejowych olbrzymiej wagi, ... które wymagają nie poprawek i ulepszeń, ... lecz innego punktu widzenia... śmiałego bezwzględnego zerwania z przesądami dni ubiegłych, młodzieńczej zuchwałości zamierzeń, tempa życia, które nie jest kroczeniem naprzód, lecz pędem, wzlotem". Z zasadniczymi założeniami karty praw dziecka i organizacji powszechnej oświaty występuje już w latach okupacji na zjazdach nauczycielskich, konferencjach i w prasie, jest pełnym inicjatywy członkiem „Komisji dla spraw organizacji oświatowych", powołanej przez Zarząd Główny Związku Nauczycielskiego w lutym 1919 r. w celu przygotowywania „wszelkich materiałów i wniosków z zakresu spraw szkolnych" dla Sejmowego Koła Nauczycielskiego i dla kongresów nauczycielskich, referuje i publikuje w prasie krytyczne uwagi, dotyczące poczynań powstających polskich władz oświatowych i pierwszych, podstawowych ustaw szkolnych. Studiuje wnikliwie i publikuje prace, dotyczące organizacji publicznej oświaty w postępowych tradycjach polskich i tej organizacji w innych krajach. Zajmuje się działalnością zawodowych organizacji nauczycielskich i zgłasza większą o tym pracę Zarządowi Głównemu Związku do opublikowania, która, niestety, została w Zarządzie zagubiona i nie mogła ukazać się

w druku. Występuje za zdemokratyzowaniem samorządu szkolnego, za uniezależnieniem szkolnictwa od władz politycznych, za ustaleniem karty praw nauczycielskich (tzw. „Pragmatyki"), za zniesieniem dwutorowości, dzielącej szkolnictwo początkowe i średnie, za podniesieniem i wyrównaniem poziomu kształcenia nauczycieli. W r. 1928 w publikacji pt. „Z tajemnic Ciemnogrodu" atakuje Ministerstwo WR i OP za niedostateczną realizację powszechnego nauczania, za zwlekanie z przebudową sieci szkolnej, za nieznaczny dostęp dzieci warstw ludowych do szkół poziomu średniego, za krzywdzącą politykę w stosunku do mniejszości narodowych, za niezaradność wobec nadchoczącego wyżu demograficznego.

We wszystkich tych sprawach, opierając się na danych czerpanych ze źródeł oficjalnych, zajmuje stanowisko bezkompromisowe, wysuwając postulaty, jeśli nawet trudne nieraz do bezpośredniej realizacji, to wskazujące drogi, jakimi w publicznej polityce oświatowej iść należy.

Oprócz czytanek i czasopism dla dzieci i dla dorosłych, podejmowanych przez Sempołowską i w czasie zaborów, i po uzyskaniu niepodległości, przygotowuje wraz z gronem dobranych współpracowników obszerny 2-tomowy podręcznik do nauki o Warszawie, omawiający dzieje i problematy najrozmaitszych dziedzin życia miasta. Tom I tego istotnie nowatorskiego dzieła ukazał się w r. 1938 pt. „Warszawa wczoraj i dziś". Tom II, oddany w maszynopisie do druku, nie ukazał się — został przez okupacyjne władze niemieckie na początku II wojny zniszczony.

Niezależnie od ogólnego wkładu do spraw pedagogiki i oświaty, wielkie znaczenie miał udział Sempołowskiej w ustalaniu dróg działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego i kroków, podejmowanych przez bardziej postępowych przedstawicieli tej organizacji — zarówno w początkach działalności Związku, kiedy była formalnie jego członkiem, jak też i w latach późniejszych, kiedy wobec narastających rozbieżności w stanowiskach uchyliła się od tej odpowiedzialności.

Stała też zawsze na straży godności nauczycielstwa. Kiedy np. na początku pierwszej wojny nauczycielstwo nasze znalazło się w ciężkich warunkach i rosyjskie Towarzystwo Ekonomistów zgłosiło na jej ręce większą pomoc pieniężną, pomocy tej nie przyjęła, odpowiadając, iż „Stojąc na stanowisku wolnościowym uczynić powinniście jedno: odwołać Rosjan z zajmowanych u nas posad... w tej chwili, gdy cały kraj leży w ruinie, popiołach i nędzy, my nie o chleb wołamy, ale w duszach naszych silniej niż kiedykolwiek zrywa się pragnienie wolności, swobody narodowej i związanego z nią dziś pragnienia, byśmy na tej ziemi raz mogli być bez was, którzy wiek cały tej naszej niewoli byliście symbolem".

W ten sam bezkompromisowy sposób występowała niejednokrotnie później w obronie nauczycielstwa przed spaczeniem jego moralnej postawy wskutek nacisku własnych władz polskich. W artykule np. z roku 1928 z wielką już goryczą zwraca uwagę nauczycieli na to, iż „od kilku lat zjazdy Związku Nauczycielstwa bywają «zaszczycane» obecnością przedstawicieli władz. Wszyscy ich chwalą, podziwiają, schlebiają i.... po trochu lekceważą", ministrowie zaś „pozornie zapoznają nauczycieli z całokształtem swych prac... ale co najważniejsze... pouczają o obowiązkach". I kończy zapytaniem do nauczycieli, czy pamiętają nowelę Multatulego o Tygater, „której ojciec, chcąc aby zawsze doiła krowy, powiedział, iż grzechem jest dla dziewczyny wiedzieć, pojmować i pożądać, cnotą zaś doić krowy ojcowskie".

Sempołowska odegrała w walce o demokratyzację polskiego szkolnictwa pionierską rolę, a wiele jej wystąpień nie straciło i dziś aktualności. Dla bliższego poznania jej działalności, wobec braku wyczerpującej monografii, posłużyć może wybór ważniejszych jej pism wydanych w roku 1964 w redakcji Komitetu Pamięci Stefanii Sempolowskiej w 4 tomach przez Państwowy Instytut Wydawniczy.

WACŁAW WOJTYŃSKI

WŁADYSŁAW SPASOWSKI

(1877—1941)

Władysław Spasowski należy do tego grona postępowych myślicieli i pedagogów końca XIX i pierwszych dziesięcioleci wieku XX, którzy, żyjąc i działając w czasach niewoli i w trudnych warunkach ustrojowych polskiego państwa burżuazyjnego, położyli ideowe podwaliny pod gmach socjalistycznego wychowania i szkolnictwa Polski Ludowej.

Urodzony na Białorusi Zachodniej w latach srogiego ucisku carskiego, wychowany wśród różnojęzycznej ludności, nie czuł Spasowski od dzieciństwa uprzedzeń do żadnej z narodowości, przeciwnie — stał się gorącym rzecznikiem zbliżenia międzynarodowego i braterskiego współżycia zwaśnionych od lat ze sobą ludów.

W jego życiu i działalności można wyodrębnić cztery główne okresy: okres dzieciństwa i młodości, który upłynął mu na zabawie i nauce w domu rodzicielskim w Jakubowszczyźnie oraz w klasycznym gimnazjum witebskim; okres studiów uniwersyteckich w Warszawie i za granicą i związanej z nimi krystalizacji zainteresowań naukowych; okres praktycznej działalności nauczycielskiej; wreszcie okres emerytury i największej zarazem aktywności pisarskiej, przejścia na tory pracy rewolucyjnej. Ewolucja światopoglądowa, jaka się w nim dokonała w toku tych lat, była ewolucją głęboką, o charakterze zasadniczym. Po opuszczeniu gimnazjum witebskiego podejmuje Spasowski studia uniwersyteckie w Warszawie, w czasie których wchodzi w ścisły kontakt naukowy z popularnym w ówczesnej Warszawie wykładowcą filozofii, A. Mahrburgiem. Pod jego kierunkiem przygotowuje swoją pierwszą pracę naukową, wydaje mianowicie w roku 1902 drukiem przekład dzieła E. Boutroux, neokantysty francuskiego, pt. „Pojęcie prawa przyrody w nauce i filozofii współczesnej", poprzedzając go krytycznym wstępem Mahrburga. W trakcie studiów zagranicznych (w Genewie i Bernie) w zakresie filozofii, pedagogiki i nauk przyrodniczych zainteresuje się Spasowski systemem etycznym i filozofią życia J. M. Guyau, któremu poświęci swoją rozprawę doktorską pt. „Podstawy filozofii moralnej J. M. Guyau", wydaną w języku francuskim w Warszawie w 1908 r. [1].

Trzeci okres życia Władysława Spasowskiego — to dwadzieścia kilka lat pracy nauczycielskiej. Napisał o tym okresie Spasowski z czasem, iż „odrobił dobrą porcję pracy" i że „przeżył wiele". „Było w tym — wyznał — pięć bitych lat guwernerki po domach nowobogackich w kraju i za granicą, parę lat zarobkowania lekcjami prywatnymi w mieście, osiem lat pracy nauczycielskiej w szkołach wszelakich typów i dziesięć lat dyrektorstwa na kursach".

W roku 1909 rozpoczął Spasowski nauczanie pedagogiki i psychologii w Seminarium Nauczycielskim im. St. Konarskiego w Warszawie. Choć wykładał równocześnie w różnych innych szkołach warszawskich, seminarium stanowiło przez szereg lat główny teren jego pracy.

W związku ze śmiercią A. Mahrburga (1913) Spasowski postanawia uczcić pamięć swego pierwszego nauczyciela filozofii opracowaniem jego biografii i przygotowaniem zbiorowego wydania jego dzieł. W roku 1913 ukazuje się rozprawa oświetlająca poglądy Mahrburga na naukę i filozofię, w rok zaś później pierwszy tom pism filozoficznych (Wł. Spasowski: Adam Mahrburg i jego poglądy na naukę i filozofię. Analiza porównawcza. Gebethner i Wolff. Warszawa 1913. Pisma filozoficzne Adama

[1] Wł. Spasowski: *Les bases du systéme de la philosophie morale de Guyau.* Warszawa 1908.

Mahrburga. Red. Wł. Spasowski. T. I. Warszawa 1914. Tom poprzedza rozprawa Wł. Spasowskiego pt. „Adam Mahrburg — życie i praca filozofa").

W wyniku zebranych w tych latach doświadczeń i obserwacji pedagogicznych na terenie swej pracy jako nauczyciela pedagogiki seminarium nauczycielskiego Spasowski ogłasza w 1917 roku rozprawkę pt. Wykład pedagogiki w seminariach nauczycielskich. Zadania — programy — realizacja. Warszawa 1917. W trzy lata później ukazują się: „Wzorowe seminaria nauczycielskie. Kurs nauk sześcioletni". Warszawa 1920. Spasowski pochłonięty jest w tym czasie myślami o reformie kształcenia nauczycieli. Seminaria nauczycielskie w swym starym, tradycyjnym kształcie organizacyjno-programowym nie odpowiadały już warunkom i potrzebom rzeczywistości powstającego, wolnego, niepodległego, kraju, szkole powszechnej, której nowe zarysy stały się przedmiotem gorących sporów w związkowym środowisku nauczycielskim i naukowym. Spasowski nie chce pozostawać na uboczu tych spraw. Rozumie, iż chwila jest osobliwa i czas jest najwyższy po temu, aby opracować nową koncepcję organizacyjną i programową seminariów, jeśli miałyby się one ostać jako trwała forma w systemie kształcenia nauczycieli. Na terenie związków i stowarzyszeń nauczycielskich ugruntowywało się przekonanie o potrzebie podniesienia poziomu dotychczasowych seminariów do pięciu (projekt Ksawerego Praussa), a nawet sześciu lub siedmiu lat nauczania. Spasowski, Rowid i Wł. Radwan stają się rzecznikami stworzenia zakładu o wyższym niż średni poziomie. Na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r., w którym Spasowski bierze czynny udział, zwycięża koncepcja postępowa. Uchwala on podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli szkoły powszechnej do szczebla półwyższego obejmującego pełne średnie wykształcenie ogólne i co najmniej dwa lata trwające przygotowanie zawodowe. Jakkolwiek w międzyczasie zapada decyzja o kształceniu nauczycieli w 5-letnich seminariach, projekty Spasowskiego i Rowida padły na grunt podatny i wykiełkowały w postaci rocznych pomaturalnych kursów nauczycielskich i nieco później w postaci dwuletnich pedagogiów. Na terenie Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych trwać będzie w następnych latach uparta walka o pełne prawo obywatelstwa dla tej formy kształcenia.

Władysław Spasowski obejmuje w roku 1920 kierownictwo kursów nauczycielskich w Warszawie, uznając je za wyższą niż seminaria formę kształcenia, pozwalała ona bowiem swoim uczestnikom w sposób dojrzalszy wybrać zawód oraz sięgać po dalszy, w pełni wyższy cenzus wykształcenia. Przekonaniu temu dał wyraz Spasowski na Krajowym Zjeździe Sekcji Kształcenia Nauczycieli ZPNSP w lutym 1925 roku. Wybrano go wówczas, w uznaniu przezeń zajętego stanowiska, do składu Zarządu Sekcji, którego przewodniczącym został przewodniczący Zjazdu — dr T. Kupczyński.

Jednak czynny kontakt Spasowskiego ze Związkiem nie trwał długo. Był on już wówczas autorem wydanych w 1923 roku, cenionych przez nauczycielstwo, „Zasad samokształcenia", a przede wszystkim znanym dyrektorem kursów im. Wł. Nałkowskiego, które rok rocznie wypuszczały w świat nauczycieli-spasowiaków, owianych duchem postępu, gotowych do walki o demokratyczne ideały wychowawcze i o pełne społeczne i duchowe wyzwolenie człowieka.

Czas pracy na kursach był nie tylko dla jego uczniów, lecz również dla samego Spasowskiego okresem dojrzewania światopoglądowego. Sterował on, mimo posuwania się w latach, coraz bardziej na lewo. Rychło też popadł w zasadniczy konflikt z sanacyjnym systemem politycznym i wychowawczym, stając się u schyłku lat dwudziestych przedmiotem ostrych, nie przebierających w środkach ataków różnych ośrodków prawicy społecznej i jej organów. Na domiar złego liczni uczniowie Spasowskiego „dyskredytują" coraz ostrzej wychowawczą działalność swego Mistrza, opowiadając się zdecydowanie za postępem, wchodząc czynnie do ośrodków wal-

czącej lewicy nauczycielskiej, nawet do KPP. Trudna do strawienia dla urzędowych mocodawców sanacyjnych i kół klerykalnych staje się wyraźnie laicka i ateistyczna postawa Spasowskiego i licznego kręgu jego wychowanków.

W tych warunkach rok 1930 staje się dla Spasowskiego pierwszym rokiem przymusowej emerytury i ostatecznego rozstania się z pracą nauczycielską. Po chwilowym kryzysie duchowym, wywołanym ciężkimi przejściami osobistymi, Spasowski wraca wkrótce do siebie i otwiera nowy rozdział swojej działalności. Podejmuje mianowicie „teoretyczną" walkę za sprawę szczególnie mu bliską, która była dotychczas motorem jego pracy nauczycielskiej, za sprawę wyzwolenia człowieka. Pora jest po temu najwyższa, gdyż na horyzoncie Polski i Europy zjawiają się ciężkie chmury. Sanacyjna polityka bratania się z hitlerowskimi Niemcami, wzrost sił i nastrojów profaszystowskich doprowadzają do coraz większej nieufności społeczeństwa w stosunku do obozu rządzącego. Chce, jak powiada, postawić kropkę nad i, czego jeszcze dotąd nie uczynił, i powiedzieć z bezwzględnym umiłowaniem prawdy wszystko, co myśli o tym świecie społecznym, który go otacza, nie wchodząc w żadne kompromisy z sumieniem.

W roku 1933, po kilku latach pracy, wychodzi podstawowe dzieło Spasowskiego: „Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości", w którym wyznaje, iż stanął ostatecznie i zdecydowanie na gruncie społecznej filozofii Karola Marksa. Poddał w nim surowej krytyce kapitalistyczne stosunki społeczne i systemy wychowawcze oraz przedstawił podstawowe idee socjalistycznego świata pracy, socjalistycznej kultury i szkoły. Nic dziwnego, że dzieło to stało się kamieniem obrazy dla prawicy, a dokumentem wiary w lepszy świat dla sił lewicy. Radykalni działacze nauczycielscy przyjęli książkę Spasowskiego jako oręż teoretyczny w ich trudnej w owe lata pracy społecznej, uczyli się na niej materialistycznego pojmowania dziejów, socjalistycznej wykładni wielu zagadnień oświatowych.

W trzy lata później (1936 r.) wydaje Spasowski książkę o Związku Radzieckim: „ZSRR — rozbudowa nowego ustroju", pragnął bowiem pokazać na materiale konkretnym proces przekształceń, jaki pod wpływem ustroju socjalistycznego i pracy nad jego budową dokonywał się w umysłach radzieckich obywateli. Niestety — książka uległa konfiskacie. Spasowski stał się autorem na indeksie. Nie załamują go jednak fakty cenzorskich represji, nie dziwi go również niechęć niektórych wydawców do wznawiania jego książek. Tym silniej wiąże się w tych latach Spasowski z takimi ośrodkami postępu społecznego, jak *Dziennik Popularny*, Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory", *Miesięcznik Nauczycielski*, Polski Komitet Antywojenny i Antyfaszystowski i in. Nawiązuje kontakty z robotnikami Warszawy, Poznania, Lublina, uczestniczy w tajnych zebraniach, pisze artykuły. W jednolitofrontowym organie lewicy robotniczej *Dzienniku Popularnym* (1936, nr 34) ogłasza płomienną przestrogę pt. „Faszyzm rozpala w Hiszpanii pożogę światową". W tym samym roku kończy również pracę nad „Podstawami filozofii samokształcenia", czyli zmienionym i poszerzonym wydaniem „Zasad samokształcenia". Pozostawia je jednak w szufladzie, gdyż nie może znaleźć wydawcy. Ujrzały one światło dzienne dzięki przetrwaniu autoryzowanego maszynopisu dopiero w roku 1959, przy czym w ciągu zaledwie 2 lat ukazały się staraniem „Książki i Wiedzy" trzy wydania tej książki [2]. Różnice między „Zasadami samokształcenia" z roku 1923 a tekstem przygotowanym do wydania w roku 1936 są znaczne. Spasowski usunął ze starego wydania rozdziały traktujące o wykształceniu pedagogicznym oraz o wykształceniu społecznym i działalności kulturalno-oświatowej, ponieważ zostały one napisane ongiś wyłącznie pod kątem potrzeb nauczycieli. W ich miejsce wstawił partie traktujące rzecz bardziej ogólnie i bardziej zasadniczo. Wszakże zmiana najistotniejsza polega na tym, iż

[2] Wł. Spasowski: Zasady samokształcenia (wyd. trzecie). Wstęp i przypisy Wacława Wojtyńskiego. Książka i Wiedza, Warszawa 1961.

książkę drugą napisał Spasowski w socjalistycznym duchu. Jest ona dalszym dowodem ewolucji światopoglądowej, jaka się w nim dokonała na przestrzeni minionych kilkunastu lat, dowodem ostatecznego wyzwolenia się z więzów idealizmu filozoficznego i zdecydowanego opowiedzenia się za socjalistyczną drogą rozwoju społeczeństw i ludzkości.

Wybucha II wojna światowa. Nadchodzi okupacja. Spasowski czuje i rozumie, że przetrwanie jej dla ludzi jego poglądów nie będzie możliwe. Tropiony przez Gestapo, wzywany na przesłuchania, pełen trwogi o los ukochanego syna, skraca sobie życie, które w tych warunkach przestało mieć dla niego jakąkolwiek wartość. Umiera 6 lipca 1941 roku.

Poza wymienionymi wyżej pracami Spasowski ogłosił drukiem szereg artykułów, recenzji, notatek. Nie podajemy ich tytułów, ponieważ Czytelnik może je znaleźć w zestawach biliograficznych ogłoszonych w pracach monograficznych H. Chylińskiej, W. Wojtyńskiego oraz w wydanych pod. red. M Szulkina „Wspomnieniach o Władysławie Spasowskim", Warszawa 1961.

Do najważniejszych opracowań życia i dorobku twórczego Wł. Spasowskiego, wydanych po wojnie, należy zaliczyć:

Wł. Spasowski: Wybór pism pedagogicznych. Poprzedził wstępem i opatrzył przypisami W. Wojtyński, Warszawa 1961.

Wspomnienia o Władysławie Spasowskim pod red. M. Szulkina, Warszawa 1961.

H. Chylińska: Zagadnienia moralne w pismach Władysława Spasowskiego. W książce pt. „Moralność i wychowanie". Warszawa 1953.

W. Wojtyński: Życie i działalność Władysława Spasowskiego. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1961, nr 1.

W. Wojtyński: Myśl pedagogiczna Władysława Spasowskiego, Warszawa 1962.

W. Wojtyński: Życie, działalność i poglądy pedagogiczne Władysława Spasowskiego. W książce: Pedagogika XX wieku. Warszawa 1962.

H. Chylińska:Władysław Spasowski — działalność i poglądy. Warszawa 1964.

Ośrodkiem pracy nad spuścizną ideowo-pedagogiczną W. Spasowskiego stało się w pierwszych latach po wojnie Towarzystwo Pedagogiczne im Wł. Spasowskiego, a od roku 1959 Koło Uczniów Wł. Spasowskiego, prowadzące swoją działalność przy Wydziale Pedagogicznym Z. Gł. ZNP. Odbyło ono w ostatnich latach kilka zjazdów koleżeńskich, zebrało pokaźny materiał wspomnieniowy z okresu kursów im. W. Nałkowskiego, przygotowało i zorganizowało wystawę poświęconą swemu Nauczycielowi. Na gmachu ZNP w Warszawie, mieszczącym się przy ulicy przemianowanej po wojnie na ulicę Wł. Spasowskiego, wmurowano tablicę pamiątkową, przedstawiającą jego postać jako „wybitnego pedagoga, wychowawcę nauczycieli, bojownika o społeczne i duchowe wyzwolenie człowieka". Zainteresowanie dziełem Wł. Spasowskiego nie słabnie, rozwija się, potężnieje. Przyczyniają się do tego ostatnie wznowienia jego dzieł, wśród nich zaś przede wszystkim wznowienie „Wyzwolenie człowieka" [3], liczne artykuły i nowe opracowania jego uczniów i przyjaciół oraz praca informacyjno-wychowawcza zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza rosnących w liczbę szkół noszących jego imię.

[3] Wł. Spasowski: Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości (posłowie St. Skrzeszewskiego). Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

CZESŁAW WYCECH: Z DZIEJÓW TAJNEJ OŚWIATY W LATACH OKUPACJI 1939—1944. „Nasza Księgarnia". Warszawa 1964

Tajna oświata w warunkach terroru hitlerowskiego była tematem wielu artykułów i prac zbiorowych, a wśród nich wielu pióra Czesława Wycecha. Były to opracowania o charakterze przyczynkowym, obejmujące bądź pewne odcinki tajnej pracy oświatowej, bądź wybrane regiony jej zasięgu.

Ostatnia praca Cz. Wycecha poświęcona jest całokształtowi tajnej pracy oświatowej tak pod względem jej organizacji, zasięgu, jak i kierunku ideowo-politycznego; zaznajamia ona szczegółowo z działalnością ZNP, z Tajnym Departamentem Oświaty i Kultury oraz informuje o sytuacji szkolnictwa różnych szczebli i na różnych terenach.

Książka o objętości 18 ark. druku składa się z dwóch części: pierwsza — to właściwa historia tajnej oświaty w okresie okupacji hitlerowskiej, opisana z pozycji jej uczestnika i współtwórcy, druga — to materiały źródłowe, które autor naświetla w pierwszej części pracy, wplatając je w treść swoich rozważań. Tak pomyślana struktura pracy nadaje jej jasność i przejrzystość.

Pierwsza podstawowa część pracy obejmuje tematy następujące: Z działalności Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, Departament Oświaty i Kultury, Tajne nauczanie w szkolnictwie powszechnym i średnim, Szkolnictwo wyższe i nauka, Obrona kultury i sztuki, O nowy charakter narodu i państwa polskiego.

1. Z działalności Tajnej Organizacji Nauczycielskiej

a) Powstanie TON. Centralne Kierownictwo

Związek Nauczycielstwa Polskiego był najliczniejszą organizacją nauczycielską w Polsce międzywojennej. Posiadał dobrze rozbudowaną sieć organizacyjną w terenie i wielu wypróbowanych bojowników o sprawę demokratyzacji oświaty, szkolnictwa i o pozycję społeczną nauczyciela. ZNP był związkiem zawodowym o obliczu postępowym, a ostatnio przed wojną nawet radykalnym.

Niemcy po zajęciu Warszawy na początku października 1939 r. skonfiskowali cały majątek ZNP (gmachy biurowe przy ul.Smulikowskiego, dziś Spasowskiego, drukarnię, inwentarz biurowy itp.). Terror okupanta, wrogi jego stosunek do szkół, rzesze wysiedlonych z ziem zachodnich nauczycieli wymagały szybkiego przeciwdziałania.

Toteż kierownictwo ZNP z prezesem Zygmuntem Nowickim na czele postanowiło rozpocząć tajną działalność Związku. Dla jej zakonspirowania przyjęto skrót TON (Tajna Organizacja Nauczycielska). Organizację jej działalności oparto na małych 3—5-osobowych zespołach, występujących w miarę możliwości pod firmą różnych jawnych organizacji spółdzielczych. Centralna piątka, czyli kierownictwo TON, składała się z 5 osób: Zygmunt Nowicki, Czesław Wycech, Kazimierz Maj, Wacław Tułodziecki, Teofil Wojeński. „Kierownictwo miało określony charakter polityczny: trzech ludowców i dwóch socjalistów" — pisze Cz. Wycech. Zakres działalności „Centralnej piątki" był szeroki, gdyż poza ogólnym kierownictwem ZNP obejmował: kontakty z organizacjami politycznymi i wojskowymi, sprawy wydawnicze, samopomoc koleżeńską, tajne nauczanie, sprawy organizacyjne. Autor książki z nieukrywaną sympatią, a zarazem obiektywizmem kreśli sylwetki „Centralnej Piątki", z którą pracował harmonijnie przez całą okupację. Z czasem, w miarę rozwoju dzia-

łalności, powiększono zespół kierowniczy TON i przyjęto dwustopniowy podział: prezydium i wydział wykonawczy, do którego wciągnięto szereg nowych członków. Wprowadzono także stanowisko sekretarza generalnego.

W celu rozszerzenia wpływów centrali na terenowe ogniwa ZNP organizowano co roku w okresie wakacyjnym tajne zjazdy TON, w których oprócz zespołu kierowniczego uczestniczyli prezesi okręgów oraz sekcji zawodowych. Cz. Wycech pisze: „Na zjazdach tych podejmowaliśmy zasadnicze uchwały w sprawie programu polityki oświatowej i ustalaliśmy wytyczne, dotyczące polityki zawodowej, zatwierdziliśmy projekt statutu i zasady wznowienia organizacji po wojnie, podejmowaliśmy decyzje w sprawach ideowych, politycznych i organizacyjnych". Ostatni zjazd TON odbył się w początkach stycznia 1945 roku w Skierniewicach, lecz już nie w pełnym składzie. Postanowiono na nim, że z chwilą objęcia władzy przez Rząd Tymczasowy na reszcie wyzwolonych ziem polskich TON ujawni swą działalność i podporządkuje się władzom ludowym.

Z inicjatywy TON powstała w dniu 8 grudnia 1939 roku Międzystowarzyszeniowa Komisja Porozumiewawcza, złożona z przedstawicieli 5 organizacji nauczycielskich, istniejących przde wojną. Zadaniem jej było utrzymywanie stałych kontaktów w celu ustalania formy pracy konspiracyjnej i walki z okupantem. Komisja zbierała się raz na miesiąc i pracowała bez przerwy aż do wybuchu Powstania. Podstawową jej działalnością była organizacja tajnego nauczania w szkołach zarówno tajnych, jak i jawnych. Komisja brała także czynny udział w organizowaniu pomocy koleżeńskiej dla wysiedlonych i ofiar wojny.

„W sprawach ideowo-politycznych między TON i TNSŚW i S.Ch. NNSP istniały duże rozbieżności. Te ostatnie dwie organizacje nie zgodziły się na wydanie wspólnej z TON odezwy do rodziców, w której nie podobały się im ustępy o demokratycznych przeobrażeniach w nowej Polsce. Wszystkie odezwy i oświadczenia TON wydawał sam, nie chcąc wiązać się z innymi organizacjami nauczycielskimi" — pisze autor na str. 13.

b) Organizowanie podziemnej sieci TON

Dla realizacji zadań związkowych niezbędna była własna sieć organizacyjna. Wiele pomogła na tym odcinku samorzutna inicjatywa terenowych działaczy związkowych. Nie wykluczało to jednak potrzeby nawiązywania bezpośrednich kontaktów z Centralną Piątką, które przyczyniały się nie tylko do ujednolicenia poczynań, ale i podnosiły na duchu zgnębionych sytuacją okupacyjną kolegów. Autor z tytułu swej funkcji — kierowanie sprawami organizacyjnymi — często wyjeżdżał w teren, przeprowadzał indywidualne rozmowy, przyczyniając się do organizowania „trójek" powiatowych, a następnie gminnych. Autor podaje skład poszczególnych zarządów okręgowych TON, charakteryzuje pracę i osobowość działaczy związkowych, odważnie i ofiarnie podejmujących trudne i niebezpieczne odcinki pracy konspiracyjnej.

TON wśród organizacji nauczycielskich miała niewątpliwie najszerszy zasięg. Ale „od początku okupacji działały inne ośrodki oświatowe, które nie godziły się z działalnością ideowo-wychowawczą TON lub wręcz ją zwalczały". Cz. Wycech zalicza do nich: Komisję Oświecenia Publicznego (KOP), powstałą z inicjatywy czynników wojskowych, a popieraną przez niektórych pracowników dawnej administracji szkolnej: „W tym ośrodku skupiała się dawna administracja szkolna". Działały także i organizacje regionalne, jak powstała w 1939 roku Komisja Szkolna w Krakowie, działająca głównie na odcinku szkolnictwa średniego, oraz powstała w 1940 roku Poznańska Delegatura Rządu Polskiego we Francji. Organizacja ta od jesieni 1940 r. działała na terenie Generalnej Guberni jako Biuro Oświatowo-Szkolne Ziem Zachodnich. Największą akcją Biura było powołanie w Warszawie Uniwersytetu Poznańskiego, który skupił znaczną liczbę profesorów i młodzieży akademickiej. Z cza-

sem wokół Biura skupiły się aktywniejsze jednostki z Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz ze Stow. Chrz. Narodowego Naucz. Szkół Powszechnych, które podjęły wydawanie czasopisma *Kultura Polska*. Nie szczędziło ono ataków pod adresem ZNP i jego przywódców za działalność przedwojenną i konspiracyjną. Zjazdy TON w roku 1941 i 1942 ostro reagowały na działalność Biura, widząc w nim kontynuację walk przeciwko ZNP.

c) Działalność samopomocowa

Działalność samopomocowa zajmowała poczesne miejsce w podziemnej działalności oświatowej. W początkach okupacji była to pomoc doraźna, sytuacja późniejsza — masowe wysiedlanie Polaków z ziem naszych wcielonych do Rzeszy — wymagały pomocy stałej. Akcja TON w tym zakresie szła w trzech kierunkach: 1) zatrudnianie wysiedlonych w polskim szkolnictwie jawnym i tajnym; 2) wynalezienie pracy wysiedlonym w innych zawodach; 3) doraźna pomoc finansowa, którą realizowano poprzez opodatkowanie od 3 do 5% poborów nauczycielskich na rzecz wysiedlonych. Nadto udzielały pomocy nauczycielom RGO i „Społem". Ze szczególnym uznaniem pisze Cz. Wycech o działalności opiekuńczej „Społem". Wielu zasłużonych działaczy oporu korzystało z pomocy tej instytucji.

Niemniej ważnym odcinkiem pracy TON była akcja legalizacyjna. Wielu nauczycieli „spalonych" w swych miejscach pracy uciekało do odległych ośrodków, zmieniając nazwiska. TON pozostając w kontakcie z organizacjami niepodległościowymi pośredniczył w wystawianiu fałszywych kart pracy i dokumentów osobistych. Komisja Międzystowarzyszeniowa organizowała masowe wystawianie przez urzędy pracy dowodów pracy dla młodzieży.

d) Akcja gminna

Największym przedsięwzięciem związkowym w okresie okupacji była akcja gminna zapoczątkowana w okresie wakacji 1942 r. Poprawa sytuacji na frontach wpłynęła na ożywienie życia politycznego i wzmożenie aktywności walki z okupantem. W związku z tym TON wydała odezwę o charakterze programowym, zapowiadając „rozpoczęcie na szeroką skalę akcji mobilizacji sił społecznych do walki na odcinku oświaty i kultury".

Akcja gminna polegała na planie dotarcia w okresie wakacji roku 1942 do wszystkich gmin na terenie GG i odbycia większych zebrań z nauczycielami w poszczególnych gminach. Zebrania te odegrały ogromną rolę w rozwoju tajnego nauczania. Przyczyniły się do upowszechnienia wśród uczniów kl. IV—VII nauczania przedmiotów ojczystych, zakazanych przez okupanta, rozpowszechniły nauczanie na poziomie średnim oraz wzmogły obronę dorobku kulturalnego i organizowanie tajnej działalności kulturalno-artystycznej. Rozszerzył się też zasięg walki cywilnej z okupantem.

2. Departament Oświaty i Kultury

Na wstępie warto zaznaczyć, że w pierwszej połowie 1940 roku Emigracyjny Rząd gen. Sikorskiego powołał w okupowanej Polsce Delegaturę Rządu na Kraj. Dla zorganizowania i prowadzenia działalności na poszczególnych odcinkach życia Polski podziemnej powołano departamenty, których obsadę uzgadniano z „Radą Jedności Narodowej", zwanej często „czwórporozumieniem" (jej skład stanowili przedstawiciele czterech ugrupowań politycznych).

Departament Oświaty i Kultury powierzono Czesławowi Wycechowi, który po uzgodnieniu z TON propozycję przyjął. Powołanie Cz. Wycecha na stanowisko dy-

rektora Departamentu Oświaty i Kultury było posunięciem szczęśliwym dla obu stron. Delegatura pozyskiwała ruchliwego i zdolnego organizatora, mającego zaufanie i poparcie szerokich rzesz nauczycielstwa. TON poprzez swego przedstawiciela na wysokim stanowisku w Delegaturze mogła wywierać wpływ na decyzję Departamentu, co wzmacniało jej pozycję i rozszerzało zasięg działalności.

a) Scalanie organizacji oświatowych

Tajna działalność oświatowa wymagała jednolitości, której, jak to wyżej wspomniano, nie było. Departament problem ten rozwiązał pomyślnie. Podporządkowały się i włączyły do jego działalności: Komisja Oświecenia Publicznego (KOP) oraz Komisja Szkolna w Krakowie. Większe trudności wynikły z Biurem Szkolnym Ziem Zachodnich pod kierownictwem ks. Mariańczyka. Biuro, które z konieczności rozwinęło swą działalność w GG, był.o pod wyraźnym wpływem endecji i kontynuowało w swym czasopiśmie tajnym *Kultura Polska* nagonkę na ZNP w ogóle, a na dyrektora Departamentu Oświaty i Kultury w szczególności. Gdy próby wytłumaczenia Kierownikowi Biura niesłuszności stanowiska redakcji, która w ciężkich warunkach okupacji toczyła walkę z ZNP, nie dały rezultatu, delegat Rządu na wniosek Cz. Wycecha dokonał zmiany na tym stanowisku, co przyczyniło się nie tylko do poprawy stosunków, ale i do harmonijnej współpracy Departamentu z Biurem.

Nastąpiło również (rok 1942) scalenie działalności na odcinku szkolnictwa wyższego i nauki. W ramach Departamentu powstał wówczas Wydział Nauki pod kierownictwem prof. Stefana Pieńkowskiego. Wydział prowadził pracę w następujących dziedzinach: 1) opieki nad twórczością naukową, 2) pomocy dla pracowników naukowych, 3) opieki nad majątkiem szkół akademickich, 4) badania aktualnego stanu szkolnictwa wyższego, 5) nauczania na poziomie akademickim (oddziaływanie na funkcjonujące na poziomie akademickim kursy, szkoły, seminaria, komplety, konserwatoria). Nawiązano także współpracę z tajną organizacją pracowników kulturalno-artystycznych, kierowaną przez dyr. Muzeum Narodowego St. Lorentza, która z uwagi na charakter pracy i problematykę korzystała z autonomiczności.

„Utworzenie Departamentu Oświaty i Kultury przyczyniło się niewątpliwie do rozszerzenia i pogłębienia działalności w zakresie tajnej oświaty oraz ochrony dorobku kultury polskiej. Podstawowym czynnikiem w rozwoju tajnej działalności oświatowej i kulturalnej była bohaterska postawa nauczycieli, profesorów i pracowników oraz twórców kultury, patriotyczna postawa większości społeczeństwa i młodzieży" — stwierdza Cz. Wycech.

b) Organizacja, ogniwa terenowe i skład osobowy Departamentu

W roku 1941/42 Departament powołał ogniwa terenowe: wojewódzkie, powiatowe i gminne komisje oświaty i wychowania, z kierownikami na czele.

Narzucony Departamentowi schemat organizacyjny został zdemokratyzowany przez powołanie na każdym szczeblu organów kolegialnych: w województwach — okręgowych organizacji oświaty i wychowania, a w powiatach i gminach — komisji oświaty i wychowania w składzie 3—6 osób.

Okręgowemu kierownikowi było podporządkowane niewielkie biuro. „Działaliśmy metodami społecznymi. W 1941 roku w Departamencie były zatrudnione 4 osoby, w końcu okupacji w centrali 60 osób, w okręgach — 90, razem 150 osób. Był to więc mały aparat, jeśli zważymy, że w 1944 roku objętych tajnym nauczaniem było w zakresie szkoły powszechnej ponad milion uczniów, w szkolnictwie średnim — 100 tysięcy, a w wyższym 10 tys. studentów" — informuje Cz. Wycech na str. 41 recenzowanej książki. Autor omawia wydaną w 1943 roku Instrukcję organizacyjną oraz podaje skład osobowy Departamentu i kierownictw okręgów, Głównej Komisji

Planowania oraz dwóch zespołów dla opracowania zagadnień kulturalnych na Ziemiach Zachodnich. Interesujące są informacje o budżecie Departamentu, z którego warto tu przytoczyć, że jego projekt na rok 1944 przewidywał 100 milionów złotych, z czego prawdopodobnie zrealizowano wydatki na sumę 80 milionów zł. Obok tego w roku 1944 za okres 8 miesięcy wydano 14,5 mil. na cele opieki społecznej.

Dotacje tajnych władz, chociaż często bardzo skromne, miały duże znaczenie moralne i polityczne, bowiem „wzmacniały u uczestników tajnego nauczania, zwłaszcza w odległych wsiach i osiedlach, świadomość, że należą do podziemnej armii bojowników o nową Polskę".

Dla potrzeb tajnego nauczania 2 wydawnictwa w sposób zakonspirowany wydały szereg podręczników do nauczania zakazanych przedmiotów ojczystych. Duże zasługi położyli w tej akcji Wacław Tułodziecki i Józef Zaremba.

c) Projekty systemu kształcenia i organizacja działalności oświatowej

Drugim torem działalności Departamentu było opracowywanie projektów organizacji szkolnictwa, oświaty i kultury na okres powojenny. Brano przy tym pod uwagę krótki okres przejściowy, po którym miały nastąpić gruntowne reformy. Było to stanowisko odmienne od tego, jakie zajmowała TON, gdzie opracowywano program długofalowy „licząc na przeobrażenia społeczno-gospodarcze".

Departament opracował dwa rodzaje dokumentów: jedne dotyczyły systemu kształcenia, drugie — organizacji działalności oświatowej i kulturalnej w formie projektów dekretów.

„System kształcenia" jest projektem komisji programowej, pracującej pod przewodnictwem Władysława Radwana (patrz „Materiały Źródłowe"). Autor tak go charakteryzuje: „Z dokumentu przebija troska o upowszechnienie oświaty i kultury wśród najszerszych mas pracujących, dążenie do pogłębienia i ożywienia twórczości kulturalnej na wszystkich poziomach. Zakłada się w nim szybkie usunięcie skutków wojny w zakresie kultury i przygotowanie kwalifikowanych pracowników do najważniejszych działów gospodarki narodowej i kultury" (str. 58). „System kształcenia" postuluje rozbudowę przedszkoli w miastach i dziecińców na wsi, zakłada daleko idące zmiany w szkolnictwie początkowym, by zapewnić miastu i wsi szkołę jednakowej wartości, stoi na stanowisku upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim, otwierającym dzieciom chłopów i robotników drogę do dalszego kształcenia się. Rozbudowa szkolnictwa wymagała zwiększenia liczby nauczycieli, toteż projekt przewidywał różne formy ich kształcenia. „System kształcenia" utrzymywał rozbicie szkoły średniej ogólnokształcącej na gimnazjum i liceum, przy czym wypowiadał się za jak najszerszym upowszechnieniem małej matury; w szkolnictwie zawodowym nie przewidywano większych zmian z tym, że główną drogą w kształceniu zawodowym winna być praktyka w zakładzie pracy i nauka w zawodowej szkole dokształcającej, organizowanej przez duże zakłady pracy.

„System kształcenia" przewidywał wiele form pozaszkolnego kształcenia i upowszechniania oświaty i kultury.

W dziedzinie organizacji działalności oświatowej i kulturalnej opracowano szereg projektów dekretów. Autor tak o nich mówi: „Dążyliśmy, jak wielu działaczy lewicowych, do gruntownych przeobrażeń społeczno-gospodarczych i oświatowo-kulturalnych w odrodzonym państwie polskim... mieliśmy poważne wątpliwości, czy będą one mogły być realizowane na politycznym gruncie „czwórporozumienia", czy będą możliwe do urzeczywistnienia bez rządów lewicy społecznej. Podstawowe założenia „Systemu kształcenia", jak i projekty aktów prawnych miały bowiem na celu zdemokratyzowanie oświaty i kultury. Mogły być wcielone w życie tylko w państwie ludowym i znaczna ich część została zrealizowana w Polsce Ludowej. W układzie „czwórporozumienia" były one utopią.

3. Część szczegółowa

Na tle działalności TON i Departamentu Cz. Wycech opisuje szczegółowo konkretną pracę tajną na wszystkich, powierzonych jego pieczy, odcinkach. Dotyczą one: szkolnictwa powszechnego i średniego, kształcenia nauczycieli, szkolnictwa wyższego i nauki.

Nauczanie odbywało się według przedwojennych programów. Aby stępić ich założenia ideowo-społeczne i dostosować pracę wychowawczą do warunków okupacyjnych, TON wydała nowe wskazania pedagogiczne w formie odezwy „Do Ojców i Matek".

Omawiając następnie organizację i osiągnięcia tajnego nauczania, autor kończy wnioskiem: „Uczestnictwo dużej liczby uczniów w tajnym nauczaniu umożliwiło szybką odbudowę szkolnictwa średniego i wyższego w Polsce Ludowej. A wszystko to mogło się stać dzięki ofiarnej i patriotycznej postawie nauczycieli, młodzieży i rodziców".

Następny dział monografii to obrona kultury i sztuki, a więc zabytki i zbiory muzealne, archiwa i biblioteki, podziemna twórczość kulturalna, wydawnictwa, oświata dla dorosłych. W każdym z tych rozdziałów zgromadził autor bogaty materiał informujący o całokształcie działalności, podał nazwiska jego wybitnych przedstawicieli i pracowników, opisał walkę o człowieka.

Oddzielny rozdział poświęca autor dyskusjom o przyszłości. Omawiano treść i formy organizacyjne oświaty i kultury na tle potrzeb nowej powojennej Polski.

Zamykający monografię rozdział „O nowy charakter narodu i państwa polskiego" poświęcony jest roli i kierunkowi oddziaływania TON na tajną działalność kulturalno-oświatową wśród krzyżujących się wpływów ideowo-społecznych, jakim podlegały tajne instytucje oświatowe i kulturalne.

TON dążyła do głębokich przeobrażeń politycznych i społeczno-gospodarczych. Na poparcie tego twierdzenia Cz. Wycech przytacza dokumenty programowe uchwalone na tajnych zjazdach oświatowych w 1940 i 1943 roku. Z założeń ich wynika, że bez głębokich przeobrażeń społeczno-gospodarczych i politycznych nie może być mowy o demokratyzacji i upowszechnieniu oświaty i kultury. Szeroko komentuje autor „Podstawy polityki oświatowo-kulturalnej" — dokument zawierający program oświatowy TON (tekst — w materiałach źródłowych) i w konkluzji stwierdza: „Społeczny i kulturalny program TON był w istocie rzeczy socjalistycznym programem, aczkolwiek termin ten nie został użyty w deklaracji".

Radykalny program społeczny i kulturalny TON, skupienie w kierownictwie tajnej oświaty szczerych demokratów oddanych nie tylko sprawie walki z okupantem, lecz i sprawie postępu społecznego, były ostro atakowane przez ośrodki reakcyjne i doprowadziły do tego, że Cz. Wycech i inni musieli przejść w roku 1942 na nielegalny tryb życia.

Autor kończy swe rozważania przyznaniem się do błędów, z których za największy uważa pozostawanie we współpracy z ośrodkiem „czwórporozumienia" i stwierdza: „Założenia TON w sprawach ustroju społecznego i polityki kulturalnej były na ogół słuszne, lecz obrane drogi i środki realizacji były błędne... Jednakże radykalny program TON ułatwił ogromnej większości działaczy przezwyciężenie błędów i znalezienie wspólnego języka z obozem rewolucji społecznej i wejście na drogę twórczej pracy przy budowie Polski Ludowej".

Książka Cz. Wycecha napisana rzeczowo i interesująco, wydana estetycznie jest cenną pozycją dla historyka oświaty. Wartość jej podnoszą materiały źródłowe, indeks nazwisk obejmujący 350 pozycji oraz fotografie działaczy, z których wielu już nie żyje. Fakt, że autorem jej jest czynny organizator ówczesnej pracy konspiracyjnej, dodaje jej powagi i autentyzmu.

Na podkreślenie zasługuje niezwykła skromność autora, który cały swój trud i inwencję w tej niełatwej i niebezpiecznej pracy przypisuje zespołowi ludzi z nim współpracujących, usuwając w cień swoją osobę.

Monografia Cz. Wycecha jest jednocześnie gruntownie opracowaną historią działalności ZNP w ciężkim okresie okupacji hitlerowskiej. Wzbudzi ona niewątpliwie duże zainteresowanie nie tylko tych, co ten okres przeżyli, ale i tych szczęśliwszych urodzonych w Polsce Ludowej, co znają go tylko z historii. Szkoda, że właśnie dla nich nie napisał autor wprowadzającego wstępu, który by pełniej przedstawił czytelnikowi mistrzostwo konspiracyjnej organizacji oświaty w okresie szalejącego terroru hitlerowskiego.

Helena Kasperowiczowa

PRZEGLĄD CZASOPISM

Powstanie polskich czasopism pedagogicznych było ściśle związane z ruchem nauczycielskim i tworzeniem się organizacji nauczycielskich. Gdy w Poznaniu powołano do życia Towarzystwo Pedagogiczne, z jego poręki powstało pierwsze zasadniczo polskie czasopismo pedagogiczne — *Szkoła Polska*; gdy we Lwowie powstało w roku 1868 Towarzystwo Pedagogiczne, jego organem staje się *Szkoła*, kiedy w roku 1885 organizuje się Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, organem swym czyni *Muzeum*. Podobnie było z innymi czasopismami: *Miesięcznik Pedagogiczny* staje się w roku 1896 organem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, powstałego na Śląsku w roku 1895. *Nowe Tory* są organem Polskiego Związku Nauczycielskiego, a *Głos Nauczycielstwa Ludowego z Ruchem Pedagogicznym* (od roku 1912) — organem Związku Nauczycielstwa Ludowego. Śledząc rozwój polskiej prasy pedagogicznej widzimy ścisłą łączność czasopisma z organizacją nauczycielską. Czasopismo, które powstało bez takiej bazy organizacyjnej albo rychło zamierało (jak lwowskie czasopismo literacko-pedagogiczne *Dziewica*, które upadło po wydaniu jednego numeru „z powodu niedostatecznej liczby prenumeratorek"), albo po jakimś czasie przejmowała je organizacja, jak np. *Przegląd Pedagogiczny*. Ta ścisła więź organizacji nauczycielskiej z czasopismem widoczna była w sposób wyrazisty w okresie międzywojennym, gdy — jak wyliczył T. Szczechura — ZNP wydawał przeszło 50 czasopism, głównie pedagogicznych.

W okresie powojennym sytuacja jest nieco inna i w tej chwili ZNP wydaje ich niewiele, te jednak, które wydaje (*Ruch Pedagogiczny, Psychologia Wychowawcza, Nauczyciel i Wychowanie, Przegląd Historyczno-Oświatowy*), obejmują swym zakresem zasadniczą problematykę pedagogiczno-społeczną i łącznie z innymi czasopismami stanowią ważny czynnik rozwoju polskiej myśli pedagogicznej.

W numerze niniejszym, związanym z 60-leciem ZNP, omówię jedno tylko czasopismo, mianowicie *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, kwartalnik ZNP poświęcony dziejom wychowania i oświaty.

Historia ZNP

W pierwszych latach powojennych utworzono Komisję do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania ZNP. Jej kontynuatorem jest powstałe w roku 1956 Biuro Historii, które z kolei powołało do życia centralną komisję historyczną i komisje okręgowe. O dotychczasowej działalności Biura Historii informuje w *Przeglądzie Historyczno-Oświatowym* (1965 nr 1) Z. M. Wyniki prac, mimo krótkiego okresu działalności,

są już znaczne. Autor artykułu wymienia takie prace, jak „Pamiętniki nauczycieli-weteranów", „Szkoła w konspiracji", „Szkolnictwo polskie w ZSRR 1943—1947" Romana Polnego i „Szkolnictwo polskie w Niemczech 1945—1948" Władysława Kowalczyka.

Następny etap w działalności Biura Historii — to realizacja uchwały VIII Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP w sprawie historii ZNP w okresie 60 lat istnienia. W wyniku tej uchwały zaprojektowano cykl książek z dziejów ZNP. W opracowaniu jest już pierwsza z tego cyklu książka, mianowicie „Początki związkowego ruchu nauczycielskiego na ziemiach polskich w latach 1905—1919", opracowywana przez zespół autorski w osobach doc. Eugenii Podgórskiej, doc. Michała Szulkina, dra Zbigniewa Marciniaka i dra Edmunda Staszyńskiego. W drugiej z tego cyklu książce zostaną wykorzystane materiały z konkursu „20 lat Polski Ludowej we wspomnieniach nauczycieli".

Dalsze planowane prace — to przygotowanie wielotomowej historii ZNP. Książka Szczechury, wydana w roku 1957, jest cennym wydawnictwem, jest jednak tylko zarysem dziejów — i to w latach 1919—1939. Potrzeba opracowania gruntownego, na materiałach źródłowych i wspomnieniach działaczy opartej historii ruchu nauczycielskiego, jest koniecznością. Sięgnąć trzeba, tak się wydaje, do wielu wydawnictw lokalnych, w których znajdują się drobne, jednak charakterystyczne przyczynki do dziejów ruchu nauczycielskiego. W jednym z pisemek powiatowych, jakich było wiele w okresie międzywojennym, zostało wydrukowane „orędzie" miejscowego proboszcza skierowane przeciw nauczycielstwu związkowemu. „Orędzie" to było najpierw wygłoszone z ambony. Rzecz zapewne drobna, jednak dobitnie ilustrująca atmosferę, w jakiej pracowało w niektórych środowiskach nauczycielstwo związkowe.

Inne zamierzone prace — to próba gromadzenia materiałów do słownika biograficznego działaczy ZNP i zorganizowanie Muzeum Związku Nauczycielstwa Polskiego. Zamierzenia wielkie, ponieważ jednak bogaty jest dorobek ruchu nauczycielskiego, nie zabraknie materiałów, jeśli będą gromadzone wspólnym wysiłkiem wszystkich.

Wspomnienia nauczyciela

W tym samym numerze *Przeglądu* zamieszczono fragmenty wspomnień nauczyciela szkoły rolniczej, Kazimierza Odynieckiego. Wspomnienia zaczynają się takim obrazkiem: „Trudne to były czasy pod względem bytowym, zwłaszcza okres studencki. Wojna światowa, źródło utrzymania — własna praca, stąd dwie zimy spędzone w nie opalanym mieszkaniu, jedzenie przygotowywane we własnym zakresie, przez pewien czas mizerne obiadki w studenckiej stołówce na Kruczej albo raz na cały dzień zupa za kilka fenigów w kuchni RGO na Krakowskim Przedmieściu". — Później praca nauczycielska w Liskowie. Z wielką plastyką kreśli autor obraz wsi i tego, co można zrobić konsekwentną pracą w środowisku i dla środowiska. Wspomina przy tym twórcę nowego Liskowa, Wacława Blizińskiego: „Obejmując parafię w 1900 r. zastał wieś brudną, rozpijaczoną, zaniedbaną, chałupy rozwalone, grunta liche, karczma, ani jednej instytucji społecznej. Natomiast w latach 1900—1917 powstały w Liskowie następujące instytucje: spółdzielnia „Gospodarz", wzajemne stowarzyszenie ubezpieczeń od ognia, kółko rolnicze, kasa pożyczkowo-oszczędnościowa, straż ogniowa, szkoła rolnicza, mleczarnia spółdzielcza, stowarzyszenie budowlane, warsztaty tkackie i zabawkarskie, kąpiele, pralnia, piekarnia". Szkoła rolnicza, w której pracował autor wspomnień, znajdowała się w sprzyjających warunkach wychowawczych, jednak nie rekompensowało to braków w zakresie pomocy do nauczania, zwłaszcza praktycznego. Biblioteka była źle zaopatrzona, autor nie miał przygotowania dydaktycznego. „Dopiero gdzieś w połowie roku — pisze — udało

mi się zdobyć »Dydaktykę«, podręcznik Mieczysława Baranowskiego, przeznaczony do użytku seminariów i nauczycieli szkół ludowych. To pierwsze zetknięcie z literaturą tego rodzaju dało mi stosunkowo dużo. Lekcje nie sprawiały mi trudności".

Następne miejsca pracy nauczycielskiej — już po pierwszej wojnie światowej — w Czarnocinie — również w szkole rolniczej. Wspominając o nauczaniu taką snuje refleksję: „Personel nauczycielski zawodowy nie miał szkolnego przygotowania pedagogicznego, natomiast posiadał sporą dozę doświadczenia życiowego i bardzo dużo dobrej woli, i to pozwalało na osiąganie stosunkowo dobrych wyników wychowawczych. Nie podjęto trudu zorganizowania akcji zaznajamiania grona nauczycielskiego z arkanami dydaktyki. A było to konieczne, gdyż nauczyciele fachowi z reguły nie posiadali wykształcenia dydaktycznego. Doskonalenie umiejętności nauczania pozostawiono uznaniu samego nauczyciela".

To samo zjawisko notuje z terenu następnego miejsca pracy — szkoły w Starych Święcianach. I tu „przyczyną wywierającą duży wpływ na wyniki nauczania była nieznajomość zasad dydaktyki wśród nauczycieli fachowych. Poczucie odpowiedzialności i wyższe wykształcenie zawodowe personelu nauczycielskiego, z drugiej zaś strony starszy wiek uczniów i atmosfera pracy panujące w szkole niwelowały w znacznym stopniu ujemne skutki braków w przygotowaniu uczniów i nauczycieli".

Z satysfakcją notuje fakt zorganizowania w innym miejscu pracy kursu pedagogicznego dla nauczycieli szkół rolniczych. W programie były wykłady z pedagogiki, dydaktyki, psychologii pedagogicznej, metodyki przedmiotów zawodowych. Pisze też o tym, że jako kierownik innej szkoły, mianowicie w Okszowie koło Chelmna, wprowadził do planu jako nowy przedmiot: „Jak się uczyć". Był to rok 1933, w którym ukazała się pionierska praca Stefana Rudniańskiego „Technologia pracy umysłowej" — tom 2 „Biblioteki samokształcenia", wydawanej przez „Naszą Księgarnię", placówkę ZNP.

*

Przegląd Historyczno-Oświatowy wydał w roku 1947 numer poświęcony ruchowi nauczycielskiemu; wydanie numeru z okazji 60-lecia ZNP byłoby okazją do problemowego ujęcia podstawowych zagadnień związanych z dziejami organizacji nauczycielskiej, mogłoby być „małą historią ZNP", historią tak bardzo potrzebną już teraz, przed zapowiadanym wielotomowym wydawnictwem.

Stanisław Nowaczyk

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH NA PLENUM ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP

Dnia 28 czerwca 1965 roku odbyło się w Warszawie plenum ZG ZNP w sprawie aktualnych problemów kształcenia nauczycieli w Polsce. W plenum wzięli udział: członek Rady Państwa — Eugenia Krassowska, minister oświaty — Wacław Tułodziecki, zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Henryk Garbowski, sekretarz CRZZ — Czesław Wiśniewski, dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty — Stanisław Dobosiewicz. Zaproszeni też zostali profesorowie wyższych uczelni oraz członkowie Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli.

Sprawa kształcenia nauczycieli od lat była przedmiotem żywego zainteresowania ZNP. Zagadnieniu temu szczególnie wiele uwagi poświęcono w minionym roku szkolnym. Dyskusja zainicjowana przez Zarząd Główny ZNP wzbudziła wśród nauczycieli i pracowników administracji szkolnej ogromne zainteresowanie. Jej wyniki były podstawą przy opracowywaniu w ZG ZNP oceny aktualnej sytuacji w zakresie kształcenia nauczycieli oraz przy ustalaniu propozycji reformy systemu. W referacie przygotowanym dla uczestników plenum z naciskiem podkreślono, że Ministerstwo Oświaty borykać się musiało z ogromnymi trudnościami, by zapewnić odpowiednią ilość kadr nauczycielskich dla dynamicznie rozwijającego się szkolnictwa. Jednakże poziom ich przygotowania w stosunku do zadań 8-letniej szkoły podstawowej jest w znacznym stopniu niezadowalający. Ocena taka dotyczy zwłaszcza nauczycieli szkół podstawowych o średnim wykształceniu. W referacie Zarządu Głównego poparto więc w całej rozciągłości decyzję Ministerstwa Oświaty w sprawie zrezygnowania z kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych. Jednocześnie poddany został ostrej krytyce sposób przygotowywania nauczycieli w studiach nauczycielskich. Zastrzeżenia budzi zarówno poziom wiedzy z zakresu studiowanego przedmiotu, jak przede wszystkim — poziom przygotowania pedagogicznego absolwentów SN. Nadmierne rozbudowanie programów przy zbyt krótkim okresie studiów utrudnia pogłębione przyswojenie wiadomości, zdobycie odpowiedniego zakresu umiejętności oraz uniemożliwia ukształtowanie właściwej sylwetki przyszłego nauczyciela. Zarząd Główny ustosunkował się również krytycznie do przygotowania pedagogicznego absolwentów szkół wyższych, zwłaszcza uniwersytetów. Zwrócił też uwagę na potrzebę ponownego podjęcia prac nad oceną organizacji praktyk pedagogicznych w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Rozważając sprawę poziomu wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych, Zarząd Główny zwrócił uwagę na dysproporcje, jakie istnieją w tym zakresie między poszczególnymi obszarami kraju, co jest wynikiem zbyt późnego wprowadzenia zasady samowystarczalności województw w kształceniu kadr nauczycielskich.

Wiele miejsca poświęcono sprawie warunków kształcenia zaocznego czynnych nauczycieli. Ministerstwo Oświaty dokonało ogromnego wysiłku organizując akcję masowego dokształcania nauczycieli szkół podstawowych. Nie zdołało jednak uniknąć wielu niedociągnięć, które ujemnie odbijają się przede wszystkim na sprawności kształcenia nauczycieli.

Zarówno analiza przesłanek decydujących o systemie kształcenia nauczycieli, jak i ocena aktualnej sytuacji w tym zakresie zmierzały do wykazania konieczności dokonania zmian w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce. Prezydium Zarządu Głównego wyraziło przekonanie, iż konieczne jest przekształcenie studiów nauczycielskich w 3-letnie zawodowe wyższe szkoły nauczycielskie, które w dalszej per-

spektywie stałyby się pełnymi szkołami akademickimi. Absolwenci 3-letnich szkół nauczycielskich powinni mieć zapewnioną możliwość podjęcia dalszych studiów magisterskich. Rozwiązanie takie zapewniłoby szkolnictwu podstawowemu kadrę nauczycielską o wysokich kwalifikacjach, położyłoby kres konieczności uciążliwego dokształcania na rzecz podjęcia studiów doskonalących, podyplomowych.

Już obecnie w niektórych ośrodkach istnieją warunki do kreowania pierwszych wyższych szkół nauczycielskich. Stworzenie ich może dać bogaty materiał doświadczalny przed reformą całego systemu.

Naszkicowane powyżej zasadnicze myśli referatu były przedmiotem ożywionej dyskusji na plenum.

Szczególnie wiele uwagi poświęcili uczestnicy plenum 2 sprawom, a mianowicie: warunkom, w jakich przebiega dokształcanie czynnych nauczycieli, oraz projektowi reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli. Dyskutanci podkreślali, iż wraz z rozpoczęciem masowego dokształcania nauczycieli pracujących poprzez system studiów zaocznych i ekternistycznych zrodziły się ogromne trudności z zapewnieniem studiującym odpowiednich warunków nauki i pracy.

Do najczęściej spotykanych kłopotów należą:

1) nierespektowanie istniejących zarządzeń w sprawie odciążenia studiujących od prac społecznych i zajęć dodatkowych w szkole;

2) trudności w uzyskaniu zniżek godzin i urlopów;

3) trudności ze zwrotem kosztów za przejazdy do uczelni;

4) brak skryptów, książek i innych pomocy naukowych;

5) zbyt małe zainteresowanie ze strony władz szkolnych i związkowych warunkami studiów.

Ustosunkowując się do tych spraw, kol. Wacław Wojtyński, dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli w Ministerstwie Oświaty, zapowiedział nasilenie prac nad poprawą warunków dokształcania. Dotyczyć to będzie zwłaszcza nauczycieli eksternistów, którzy obecnie studiują w mniej korzystnych warunkach niż uczący się trybem zaocznym. Centralnym zagadnieniem dyskusji była sprawa reformy systemu kształcenia nauczycieli. Za podstawę rozważań na ten temat uznano tezę, iż wszyscy nauczyciele powinni być kształceni w szkołach wyższych. Szczególnie wiele uwagi poświęcali dyskutanci sprawie stworzenia warunków realizacji tego postulatu. Podstawowym problemem jest nadal zapewnienie przyszłym wyższym szkołom nauczycielskim odpowiednich kadr, a to z kolei wymaga, aby Ministerstwo Oświaty oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego przystąpiło do opracowania planu kształcenia kadr dla WSN. Potrzebne jest przede wszystkim rozwinięcie i właściwe rozpropagowanie studiów doktoranckich. Ministerstwo Oświaty i Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego mają, jak wykazała kol. Eugenia Krassowska oraz kol. Wacław Wojtyński, znaczne możliwości zwiększenia ilości stypendiów dla doktorantów, ale studia te, jak dotąd, nie cieszą się wśród nauczycieli odpowiednim zainteresowaniem.

W obecnych SN nie było do tej pory odpowiednich warunków i bodźców do podjęcia pracy naukowej. Wśród przyczyn tego stanu niepoślednie miejsce zajmuje przeciążenie wykładowców tych szkół obowiązkami zawodowymi. Dyskutanci opowiedzieli się za takim doborem pracowników SN, aby zapewnić tym szkołom ludzi posiadających zarówno odpowiednią znajomość szkoły podstawowej, jak i dysponujących dużą wiedzą i prężnością intelektualną. Więcej uwagi należy zwrócić na zdolnych absolwentów szkół wyższych, zainteresować ich pracą w SN, stworzyć warunki zdobywania praktyki szkolnej przy jednoczesnym oferowaniu im stypendiów dla rozpoczęcia pracy naukowej.

Dyskusja wykazała, iż postulowane w referacie Zarządu Głównego powiązanie wyższych szkół nauczycielskich z istniejącymi uczelniami jest ze wszech miar słusz-

ne. Przyczyniłoby się to zarówno do racjonalnego wykorzystania personelu uczelni, jak i do stworzenia w WSN właściwej naukowej atmosfery.

Zabierając głos w dyskusji, kol. Stanisław Dobosiewicz, dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty, podkreślił, że zapotrzebowanie na kadry nauczycielskie po roku 1970 zmaleje mniej więcej o połowę, co pozwoli na taką reorganizację kształcenia nauczycieli, aby przybliżyło się ono do etapu szkolenia na poziomie wyższym. Realne więc jest przekształcenie 58 istniejących studiów nauczycielskich w 35 wyższych szkół nauczycielskich, które zlokalizowane zostaną przede wszystkim w środowiskach akademickich, co złagodzi ostrość niektórych problemów związanych z kadrą i bazą materialną tych szkół. Nie należy jednak zapominać, że tylko na bazie umocnionych studiów nauczycielskich budować można wyższe szkoły nauczycielskie, wszędzie tam, gdzie istnieją po temu odpowiednie warunki lokalizacyjne.

Uczestnicy plenum jednomyślnie przyjęli uchwałę aprobującą kierunek prac ZG ZNP nad reformą systemu kształcenia nauczycieli i zobowiązali Zarząd Główny do kontynuowania wysiłków w tej dziedzinie. Uchwała podkreśla, że należy zwrócić specjalną uwagę na istniejące obecnie zakłady kształcenia nauczycieli i wychowawców w celu podniesienia poziomu naukowego, ideowo-wychowawczego i dydaktycznego tych szkół, oraz apeluje o zwiększenie pomocy i opieki nad nauczycielami dokształcającymi się.

Jak podkreślił przy zamknięciu plenum prezes Marian Walczak, analiza obecnej sytuacji w szkolnictwie pozwala z optymizmem patrzeć na sprawę realizacji postulatu wyższego wykształcenia dla wszystkich nauczycieli.

W tym kierunku zmierzają wysiłki resortu oświaty oraz ZNP.

Maciej Świątek

KRONIKA ZAGRANICZNA

KONTAKTY ZAGRANICZNE ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO Z ORGANIZACJAMI NAUCZYCIELSKIMI I OŚWIATOWYMI

Głównym celem działalności międzynarodowej polskiego ruchu zawodowego w minionym okresie, a także w obecnej chwili jest konsekwentna walka o umocnienie jedności działania światowego ruchu związkowego. Idea jedności działania w walce o obronę interesów mas pracujących i utrwalenie pokoju na całym świecie znajduje swój wyraz w programie i praktycznej działalności Światowej Federacji Związków Zawodowych.

Działalność całego polskiego ruchu zawodowego, w tym także Związku Nauczycielstwa Polskiego, na arenie międzynarodowej jest ściśle związana z ŚFZZ, do której Zrzeszenie Związków Zawodowych w Polsce należy od chwili jej powstania, tj. od 1945 roku. Wkrótce po zakończeniu II wojny światowej — 3 października 1945 roku, Kongres Paryski proklamował powstanie Światowej Federacji Związków Zawodowych, która zrzesza dzisiaj w swych szeregach ponad 120 milionów związkowców różnych ras, zawodów i wyznań. Stanowi ona obecnie największą i najbardziej wpływową organizację związkową, skupiającą wszystkie postępowe siły związkowe świata.

Światowa Federacja Związków Zawodowych opiera całą swą działalność na należących do niej centralach krajowych związków zawodowych i międzynarodowych zrzeszeniach związkowych, tzw. departamentach zawodowych ŚFZZ. Obecnie istnieje 11 międzynarodowych zrzeszeń związków zawodowych skupiających 430 krajowych organizacji branżowych liczących ponad 90 milionów członków. Wśród tych 11 departamentów zawodowych ŚFZZ znajduje się także Międzynarodowa Federacja Nauczycielskich Związków Zawodowych — FISE, która zrzesza w swych szeregach nauczycieli i pracowników oświaty głównie krajów socjalistycznych, a także kapitalistycznych i tzw. trzeciego świata. Niezależnie od tego wiele nauczycielskich związków zawodowych, które nie należą do FISE, współpracuje z tą międzynarodową federacją w różnych dziedzinach, a zwłaszcza w dziedzinie walki o pokój, powszechność nauki i demokratyzację oświaty.

Myśl o utworzeniu Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement (FISE) zrodziła się z jednolitej woli nauczycieli całego świata zebranych na Międzynarodowej Konferencji w Paryżu w lipcu 1946 roku. Decyzja utworzenia jednolitej organizacji oznaczała ważny etap w rozwoju międzynarodowego ruchu nauczycielskiego i nadała mu praktyczną formę dążeń nauczycielstwa do zjednoczenia i zacieśnienia więzów z klasą robotniczą i wszystkimi pracującymi w celu wniesienia swego udziału w zapewnienie pokoju i potępienie wojny na zawsze. Formalnie jednak powstanie FISE wiąże się ściśle z II Światowym Kongresem Związków Zawodowych, obradujących w czerwcu 1949 roku w Mediolanie. Wśród ważnych uchwał, jakie Kongres podjął, należy wymienić decyzję w sprawie utworzenia Międzynarodowych Zrzeszeń Związków Zawodowych (tzw. departamentów zawodowych ŚFZZ). Kongres zaakceptował także uchwałę Budapeszteńskiej Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli z 1948 roku odnośnie utworzenia FISE.

Tak więc II Światowy Kongres Związków Zawodowych zapoczątkował nowy etap w rozwoju międzynarodowego ruchu związkowego, ponieważ powołując do życia Międzynarodowe Zrzeszenia Związków Zawodowych skoordynował walkę krajowych organizacji branżowych związków, wzmocnił słabe związki zawodowe, rozpoczął tworzenie organizacji związkowych tam, gdzie ich jeszcze nie było,

umocnił zasady międzynarodowej solidarności i jedności wśród pracujących w poszczególnych branżach.

FISE, będąc nadal afiliowanym członkiem ŚFZZ, jako samodzielna międzynarodowa organizacja nauczycielska reprezentuje dzisiaj interesy 7 milionów 600 tysięcy członków — nauczycieli i pracowników oświaty z różnych krajów i kontynentów. Pracami Międzynarodowej Federacji Nauczycielskich Związków Zawodowych kieruje Komitet Administracyjny FISE, którego przewodniczącym jest Paul Delanoue z Francji. Bieżącą działalnością FISE kieruje Sekretariat, którego siedziba mieści się w Pradze czeskiej. Wśród organizacji nauczycielskich wchodzących w skład FISE znajduje się również Związek Nauczycielstwa Polskiego. Członkiem Komitetu Administracyjnego FISE z ramienia naszej organizacji związkowej jest Prezes Zarządu Głównego ZNP — Kol. Marian Walczak.

Związek Nauczycielstwa Polskiego na przestrzeni minionego dwudziestolecia rozwinął szeroką działalność na arenie międzynarodowej i posiada w tej dziedzinie niemałe osiągnięcia. Formy działalności naszej organizacji związkowej w dziedzinie łączności międzynarodowej są bogate i różnorodne. Polegają one między innymi na:

1) kontaktach i współpracy z FISE i ŚFPN (a poprzez te organizacje także ze ŚFZZ),

2) kontaktach i współpracy z organizacjami związkowymi nauczycieli i pracowników oświaty krajów socjalistycznych, kapitalistycznych i tzw. trzeciego świata,

3) łączności i współpracy z innymi organizacjami zajmującymi się również zagadnieniami szkolnictwa i oświaty.

Duży wkład w rozwój międzynarodowego ruchu nauczycielskiego włożył Związek Nauczycielstwa Polskiego. Poprzez swych przedstawicieli aktywnie uczestniczył w tworzeniu FISE, a po jej powstaniu stał się członkiem tej organizacji i pozostaje w jej szeregach do chwili obecnej.

Związek Nauczycielstwa Polskiego był dwukrotnie organizatorem światowych konferencji nauczycielskich, a także szeregu mniejszych imprez o wadze międzynarodowej. W sierpniu 1949 roku ZNP był gospodarzem Międzynarodowego Kongresu Nauczycieli, w którym udział wzięli przedstawiciele związków nauczycielskich z całego świata. Przedmiotem obrad były sprawy zawodowe, problemy demokratyzacji szkolnictwa i systemu oświatowego, a także aktualne zagadnienia walki o pokój i postęp społeczny. W sierpniu 1957 roku Związek nasz podjął się zorganizowania Światowej Konferencji Nauczycieli. Na obrady do Warszawy przybyło około 400 przedstawicieli z 57 krajów świata. Na program obrad złożyły się: sprawozdanie z działalności FISE, referat o stanie oświaty i sytuacja nauczyciela na świecie oraz wybór nowych władz FISE. Przedstawiciele ZNP aktywnie uczestniczyli i nadal uczestniczą w różnych akcjach i przedsięwzięciach organizowanych przez FISE oraz inne międzynarodowe organizacje nauczycielskie. Np. projekt opracowania „Międzynarodowej Karty Nauczyciela" został zgłoszony przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, a projekt uchwały w sprawie uroczystych obchodów „Międzynarodowego Dnia Karty Nauczyciela" został zdecydowanie poparty przez naszych przedstawicieli. Jak wiadomo, obradująca w 1957 roku w Warszawie Światowa Konferencja Nauczycieli zaleciła, ażeby „Międzynarodowy Dzień Karty Nauczyciela" był obchodzony co roku w dniu 20 listopada. W Polsce Ludowej już po raz ósmy obchodzimy w tym dniu nasze święto — „Dzień Nauczyciela".

ZNP bierze aktywny udział w pracach Komitetu Administracyjnego FISE uczestnicząc w różnych komisjach bądź opracowując dokumenty i rezolucje o doniosłym międzynarodowym znaczeniu. Jednak kontakty międzynarodowe ZNP nie ograniczają się jedynie do współpracy z Komitetem Administracyjnym FISE. Związek Nauczycielstwa Polskiego poprzez Sekcję Nauki ściśle współpracuje ze Światową Federacją Pracowników Nauki uczestnicząc bezpośrednio lub pośrednio w jej dzia-

łalności. ŚFNP wykazuje coraz większą aktywność na arenie międzynarodowego ruchu zawodowego. Powstała ona w 1946 roku z inicjatywy grupy pracowników nauki z Fryderykiem Joliot-Curie na czele. ŚFPN posiada swój statut uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne, a także Kartę Pracownika Nauki, która zawiera wytyczne działalności tej Federacji. ŚFPN organizuje międzynarodowe kontakty pracowników nauki, popularyzuje i urzeczywistnia ideę wymiany najnowszej myśli naukowej oraz dąży do zapewnienia nauce i pracownikom naukowym możliwie najlepszych warunków rozwoju. Sekcja Nauki czynnie uczestniczy w pracach ŚFPN. Między innymi w 1959 roku była organizatorem Międzynarodowego Sympozjum Pracowników Nauki. Było ono poświęcone roli nauki w podnoszeniu dobrobytu narodów. Sekcja Nauki była także gospodarzem posiedzenia Zgromadzenia Ogólnego Światowej Federacji Pracowników Nauki, które odbyło się w Warszawie w 1959 roku. W obradach wzięło udział 130 delegatów z 29 krajów.

Związek Nauczycielstwa Polskiego poprzez FISE współpracuje i utrzymuje kontakty z Międzynarodową Organizacją do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury — UNESCO przeprowadzając badania i opracowując materiały dotyczące zagadnień szkolnictwa i oświaty w PRL. ZNP uczestniczy także w pracach Międzynarodowej Organizacji Pracy (szczególnie kiedy są rozpatrywane zagadnienia dotyczące pracowników oświaty lub problemy kształcenia) oraz w działalności Międzynarodowego Biura Wychowania itp. ZNP bierze aktywny udział w wymianie publikacji naukowych oraz w pracach organów wydawniczych: FISE — „Nauczyciel świata", ŚFPN — „Świat nauki". Poza tym ZNP utrzymuje konktakty z wszystkimi krajami socjalistycznymi i szeregiem organizacji nauczycielskich z krajów kapitalistycznych. Kontakty te bywają dwojakiego rodzaju: bezpośrednie — polegające na wymianie oficjalnych delegacji, grup specjalistycznych, udziale w seminariach i sympozjach naukowych, międzynarodowych kursach, odczytach pedagogicznych itp. Z roku na rok wzrasta bezdewizowa wymiana grup nauczycielskich o charakterze naukowo-wypoczynkowym, a także turystycznym z różnymi krajami Europy. ZNP wspólnie z innymi związkami nauczycielskimi bierze udział w budowie Międzynarodowego Domu Naukowca im. Fr. Joliot-Curie w Drużbie, w Bułgarii. Kontakty pośrednie z innymi organizacjami nauczycielskimi polegają na wymianie literatury naukowo-pedagogicznej i specjalistycznej, wymianie artykułów do czasopism pedagogicznych. a także na wymianie samych czasopism. Informacja o problemach międzynarodowego ruchu nauczycielskiego dla nauczycieli w Polsce szła przede wszystkim kanałami prasowymi, a więc ukazywała się w odpowiednich działach prasy związkowej — przede wszystkim w *Głosie Nauczycielskim, Szkole Zawodowej, Ruchu Pedagogicznym, Nauczycielu i Wychowaniu* itp. Związek Nauczycielstwa Polskiego otrzymuje ponad 60 czasopism pedagogicznych, specjalistycznych i związkowych oraz 15 ilustrowanych czasopism z różnych krajów Europy, a także z innych kontynentów świata. Czasopisma te można znaleźć w Centralnej Bibliotece Pedagogicznej ZNP mieszczącej się w gmachu Zarządu Głównego ZNP. Działalność informacyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego przyczyniła się w dużym stopniu do lepszego poznania sytuacji w międzynarodowym ruchu nauczycielskim, do zbliżenia poglądów, do poszukiwania i znajdowania nowych możliwości i nowych form współpracy.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zawsze solidaryzował się z walczącym o swoje prawa i interesy ekonomiczne nauczycielstwem całego świata udzielając jemu moralnego poparcia. W minionym okresie ZNP brał czynny udział w licznych akcjach protestacyjnych i solidarnościowych organizowanych przez FISE i inne krajowe organizacje związkowe nauczycieli i pracowników oświaty.

I tak np. ZNP solidaryzował się z bohaterskimi górnikami i robotnikami Austrii walczącymi o sprawiedliwe, ludzkie prawa i popierał ich w słusznej walce przeciwko krwawej, faszystowskiej dyktaturze Franco. ZNP przyłączył się do akcji solidarno-

ściowej z okazji „Międzynarodowego Dnia Solidarności z Robotnikami i Narodem Związku Południowej Afryki" udzielając pełnego poparcia narodowi afrykańskiemu, metysom i Hindusom zamieszkałym w Unii Południowo-Afrykańskiej, walczącym przeciwko polityce „aparthaidu" prowadzonej przez rządy tego kraju. ZNP poprzez FISE potępił i odrzucił ustawodawstwo segregacji, tzw. ustawę „Bantu", która jest wyrazem polityki „aparthaidu" w dziedzinie oświaty. ZNP złożył swój protest przeciwko aresztowaniu przez policję polityczną w Lizbonie wybitnych intelektualistów portugalskich o postępowych przekonaniach, m. in. dra Gaspara Teixeira — znanego matematyka. Organizacja nasza solidaryzuje się z walczącym ludem Południowego Wietnamu i udziela pełnego poparcia narodowi Demokratycznej Republiki Wietnamu w jego dążeniach o zjednoczenie swego kraju. Polski ruch związkowy wydatnie dopomagał młodzieży z krajów kolonialnych i nowo wyzwolonych, w tym również studentom algierskim, w zdobywaniu wyższego wykształcenia w polskich uczelniach.

Związek Nauczycielstwa Polskiego dzięki swej aktywności na arenie międzynarodowego ruchu nauczycielskiego cieszy się sympatią i uznaniem nauczycielstwa wielu krajów. Nasz aktywny udział w rozwoju współpracy i przyjaźni między organizacjami nauczycielskimi jest jednocześnie wielkim wkładem w dzieło utrwalenia pokoju na świecie.

Józef Zalewski

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI 1

ARTYKUŁY

MICHAŁ SZULKIN — Dzieje czasopisma pedagogicznego *Nowe Tory* 1906—1914 3
WACŁAW WOJTYŃSKI — *Ruch Pedagogiczny* od swego powstania w roku 1912 do chwili obecnej 19
WŁADYSŁAW OZGA — Wydawnictwa lewicy nauczycielskiej na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych okresu międzywojennego 36
STANISŁAW CZAJKOWSKI — *Praca szkolna* (1922—1950) 56
MARIA LIPOWSKA — Zjazdy i kongresy pedagogiczne ZNP 72

SYLWETKI

WIKTOR CZERNIEWSKI, MARIAN FALSKI, WACŁAW WOJTYŃSKI — Wybitni pedagogowie i psychologowie związani z postępowym ruchem nauczycielskim 86

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

HELENA KASPEROWICZOWA — Czesław Wycech: Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939—1944 120
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism 126

KRONIKA KRAJOWA

MACIEJ ŚWIĄTEK — Problemy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na plenum Zarządu Głównego ZNP 129

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF ZALEWSKI — Kontakty zagraniczne Związku Nauczycielstwa Polskiego z organizacjami nauczycielskimi i oświatowymi 132

SPIS TREŚCI ZA ROK (7) 1965

	Str.	Nr
Od Redakcji	1	Nr 5/6

ARTYKUŁY

STANISŁAW CZAJKOWSKI — Praca szkolna (1922—1950)	56	Nr 5/6
STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL	1	Nr 1
JÓZEF KOZŁOWSKI — Jak kształcić nauczyciela?	19	Nr 1
MIRON KRAWCZYK — Z badań nad wynikami wychowania moralnego w szkołach przysposobienia rolniczego	28	Nr 4
MARIA LIPOWSKA — Zjazdy i kongresy pedagogiczne ZNP	72	Nr 5/6
TADEUSZ MALINOWSKI — Niektóre społeczne przesłanki reformy kształcenia nauczycieli	1	Nr 2
WŁADYSŁAW OZGA — Wydawnictwa lewicy nauczycielskiej w okresie międzywojennym	36	Nr 5/6
RYSZARD RADWIŁOWICZ — O pojęciu aktywności i formach aktywizacji uczniów w teoretycznej nauce zawodu	48	Nr 3
KAZIMIERZ SOŚNICKI — Pojęcie podświadomości we współczesnej pedagogice	14	Nr 2
BOGDAN SUCHODOLSKI — Problem osobowości w warunkach rewolucyjnej praktyki	1	Nr 4
IGNACY SZANIAWSKI — Nauczyciel mechaniczny	61	Nr 1
IGNACY SZANIAWSKI — Oświata zawodowa i nauki pedagogiczne	1	Nr 3
MICHAŁ SZULKIN — Dzieje pedagogicznego czasopisma „Nowe Tory" (1906—1914)	3	Nr 5/6
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Osobliwości środków nauczania pracy wytwórczej	38	Nr 3
WACŁAW WOJTYŃSKI — Osobowość nauczyciela w pedagogice mieszczańskiej i socjalistycznej	40	Nr 1
WACŁAW WOJTYŃSKI — „Ruch Pedagogiczny" od swego powstania do chwili obecnej	19	Nr 5/6
RYSZARD WROCZYŃSKI — Problemy organizowania środowiska wychowawczego	15	Nr 4
ZYGMUNT ZIELIŃSKI — Podstawy teoretyczne i przydatność organizacyjno-praktyczna nomenklatury kształcenia zawodowego	22	Nr 3

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF GALANT — Uwagi praktyka o reformie kształcenia nauczycieli	26	Nr 2
MARIAN KRAWCZYK — System kształcenia nauczycieli	74	Nr 1
ANTONI LIPIŃSKI — W sprawie kształcenia nauczycieli zawodu dla ZSZ	54	Nr 4

	Str.	Nr
JAN ŁOMNY — Za ewolucją w kierunku kształcenia na poziomie wyższym	39	Nr 2
JÓZEF MADEJA — Przygotowanie nauczyciela do pracy w ośmioklasowej szkole podstawowej	41	Nr 2
ZBIGNIEW MORCINIAK — Ukończenie studiów wyższych — celem każdego nauczyciela w Polsce Ludowej	35	Nr 2
BOLESŁAW NIEMIERKO — Uwagi polemiczne o książce Zofii Krzysztoszek: Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej	68	Nr 3
JÓZEF PIETER — Sprawa reformy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych	49	Nr 4
HENRYK SMARZYŃSKI — Potrzeba kształcenia nauczycieli na poziomie półwyższym i wyższym w Polsce Ludowej	65	Nr 3
JAN STOIŃSKI — Uwagi o reformie systemu kształcenia nauczycieli w PRL	61	Nr 3
STANISŁAW SZAJEK — Wysoko kwalifikowana kadra nauczycielstwa w nowej szkole	31	Nr 2
MARTA SZWENTNEROWA — Czy kształcić specjalistów nauczania początkowego	77	Nr 1
KAZIMIERZ TEOFILEWICZ — Potrzebna jest nam także odwaga	44	Nr 2
LEON WYTYCZAK — Nie zaprzepaścić dorobku liceów pedagogicznych	62	Nr 3

SYLWETKI

WIKTOR CZERNIEWSKI, MARIAN FALSKI, WACŁAW WOJTYŃSKI — Sylwetki wybitnych pedagogów i psychologów związanych z postępowym ruchem nauczycielskim	86	Nr 5/6

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF GALANT, ZBIGNIEW ZABOROWSKI — Z badań nad podstawami światopoglądowymi studentów Studium Nauczycielskiego	87	Nr 1
KRYSTYNA KULIGOWSKA — O doświadczeniach lipieckich nauczycieli	47	Nr 2
ALEKSANDER LIPA — Z doświadczeń nad obiektywizacją ocen szkolnych	73	Nr 3
RYSZARD WIĘCKOWSKI — W poszukiwaniu racjonalnej organizacji pracy ucznia na lekcji	59	Nr 4
LEON WYTYCZEK — Z badań nad przydatnością zawodową absolwentów liceów pedagogicznych	53	Nr 2
EDWARD ZACHAJKIEWICZ — Eksperyment lubelski — dzień dzisiejszy i perspektywy	81	Nr 1

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZYGMUNT BOWNIK — Bronisław Biegeleison-Żelazowski: Zarys psychologii pracy	85	Nr 3
KAZIMIERZ DOKTÓR — Socjologia zawodów	98	Nr 3
HELENA KASPEROWICZOWA — Czesław Wycech: Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji (1939—1944)	120	Nr 5/6

	Str.	Nr
JOLANTA KUBIŃSKA — Kazimierz Doktór: Przedsiębiorstwo przemysłowe	90	Nr 3
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Czesław Kupisiewicz: O zapobieganie drugoroczności	101	Nr 1
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Wincenty Okoń: U podstaw problemowego uczenia się	99	Nr 1
MIROSŁAW NOWICKI — L. B. Itielson: Osnowy mietodyki profiessjonalnogo obuczenija szkolnikow	93	Nr 3
WIKTOR OSAJDA — Michał Szulkin: Henryk Szulc działacz lewicy nauczycielskiej	102	Nr 1
TADEUSZ PARNOWSKI — Rodowód społeczny. „Biblioteki Samokształcenia"	95	Nr 1
T. P. — Informacja na temat „Biblioteki Nauczyciela"	98	Nr 1
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Ernest J. McCórusick: Atropotechnika	96	Nr 3
MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Zygmunt Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności	65	Nr 4

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

MIECZYSŁAW BARANIUK — Nauczanie programowe i cybernetyczne — maszyny uczące	64	Nr 2
MIRON KRAWCZYK — Polskie książki pedagogiczne za granicą	78	Nr 4
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism	126	Nr 5/6
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych	70	Nr 4
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich	102	Nr 3
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	75	Nr 2
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	104	Nr 1
STANISŁAW SZAJEK — Człowiek — praca — pedagogika	73	Nr 4
STANISŁAW SZAJEK — Problemy szkolnictwa zawodowego w NRF	105	Nr 3
TADEUSZ J. WILOCH — Profesjonalizacja na ogólne wykształcenie średnie dla wszystkich	79	Nr 2

SZKOŁA W SWIECIE WSPOŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI — Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w NRD	109	Nr 3

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ IWIŃSKI — Nowe statuty szkolne	85	Nr 2
JAN JANICKI — XI Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	112	Nr 1
FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — Wystawa maszyn uczących	80	Nr 4
F.J.K. — Konferencja krajowa w sprawie współpracy muzeów ze szkołami	89	Nr 2
(Red.) — Odgłosy zagraniczne o książce pedagogicznej polskiego autora	117	Nr 3

Str. Nr

MACIEJ ŚWIĄTEK — Problemy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na Plenum Zarządu Głównego ZNP . . . . . 129 Nr 5/6
IRENA WOJNAR — Komisje Wychowania Estetycznego ZNP — działalność i perspektywy . . . . . 108 Nr 1
Zebranie Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego" . . . . . 115 Nr 3

KRONIKA ZAGRANICZNA

HENRYK SMARZYŃSKI — Eksperymentalne szkoły podstawowe całodzienne — półinternatowe w NRD i ich potrzeba społeczna . . . . 120 Nr 1
HENRYK SMARZYŃSKI — XXI Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej . . . . . 82 Nr 4
MIROSŁAW SZYMAŃSKI — Międzynarodowe seminarium pedagogiczne w Szegedzie . . . . . 116 Nr 1
JÓZEF SZYMAŃSKI — Problemy szkolnictwa w Chińskiej Republice Ludowej . . . . . 94 Nr 2
JÓZEF ZALEWSKI — Kontakty zagraniczne ZNP z organizacjami nauczycielskimi i oświatowymi . . . . . 132 Nr 5/6
JÓZEF ZALEWSKI — IV Światowa Konferencja FISE w Algierze . . 85 Nr 4
MARIA ŻAKOWA — Zagadnienie oświatowe w programie działalności UNESCO na lata 1965—1966 . . . . . 118 Nr 3