# RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK VIII (XL) STYCZEŃ — LUTY 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

TADEUSZ MALINOWSKI — Rola ideologii w wychowaniu . . . . . 1
MARIAN JAKUBOWSKI — Ideowo-społeczne aspekty pedagogiki marksistowskiej . . . . . 21
ADAM BOLKOWSKI — Nauczyciel — jego miejsce i rola w społeczeństwie 33

## DYSKUSJE I POLEMIKI

ZYGMUNT WIATROWSKI — Zanim zapadnie decyzja... . . . . 44
TADEUSZ LESIAK — Zagubione problemy badań w pedagogice . . . . 55
JÓZEF DUTKIEWICZ — Zmierzch czy rozwój pedagogiki . . . . . 57

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ ZOWADA — Prace dyplomowe w studiach nauczycielskich . . 65

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ J. WILOCH — O systemie kształcenia nauczycieli w Rumunii 72

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Metody wychowania moralnego . . . . . 78
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960 (red. W. Okonia) . . . . . 82
L. B. — H. C. Dent: The Training of Teachers in the United Kingdom . . . 87

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych . . . 89
STANISŁAW SZAJEK — Zadania pedagogiki w nowym systemie socjalistycznego kształcenia NRD . . . . . 93

## KRONIKA KRAJOWA

WACŁAW STASINOWSKI — W Rzeszowie powstała Wyższa Szkoła Pedagogiczna . . . . . 98
KAROL POZNAŃSKI — Dyskusja nad II tomem „Historii wychowania” . . 99

ROK VIII (XL) STYCZEŃ — LUTY 1966 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Związek Nauczycielstwa Polskiego Biblioteka 688

# ARTYKUŁY

*TADEUSZ MALINOWSKI*

## ROLA IDEOLOGII W WYCHOWANIU

1

Obok oczywistych efektów obecnego procesu modyfikowania ideologii socjalistycznej, ulepszania jej i uwalniania od uproszczeń narosłych w okresie tzw. kultu jednostki łatwo dostrzec również zjawiska ujemne. Jednym z nich są próby podważania pozytywnych funkcji ideologii, odchodzenia od niej i zastępowania jej przez inne formy świadomości ludzkiej, jako rzekomo bardziej doskonałe. Rodzi się uzasadnione pytanie, czy nie jest to już zmierzch ery ideologii, zanik wychowania ideologicznego. Jakie są podstawowe źródła aktualnych trudności wychowania ideologicznego?

2

Zanim podejmiemy tę problematykę, trzeba się porozumieć w kwestii samego pojęcia ideologii. Przypuszczam, że dla potrzeb tego artykułu wystarczy następująca propozycja: ideologia to względnie usystematyzowany zbiór idei opisujących i oceniających rzeczywistość, zwłaszcza społeczną, to także zbiór dyrektyw wyprowadzonych z tych idei, dotyczących działania społecznego zbiorowości ludzkich. Idee wchodzące w skład ideologii kształtują się jako stany świadomości zbiorowej w procesie historycznego doświadczenia określonych grup, klas i całych społeczności. Upowszechniają się one i zmieniają stosownie do doświadczenia i całokształtu warunków bytowania danej zbiorowości [1]. Ideologie mieszczą w sobie także dorobek poznania naukowego zgodny z doświadczeniami i potrzeba-

mi danej zbiorowości, uwikłany w dążenia, interesy i działania poszczególnych grup. Ideologie tzw. uniwersalistyczne mieszczą w sobie poglądy o wysokim stopniu ogólności, odzwierciedlające „całość" świata i całościową wizję przyszłości.

Już z tej definicji wynika oczywista zależność pomiędzy uczeniem się i wychowaniem a ideologią. Ideologia stanowi treść uczenia się i wychowania, określa cele i kierunek wychowania. Z drugiej strony przez uczenie się i wychowanie postępuje proces kształtowania się ideologii.

3

Obecne trudności wychowania ideologicznego wypływają z wielu różnych źródeł. Ogólnie biorąc źródła te można podzielić na dwie grupy. Będą to trudności wychowania wypływające z samej ideologii, z przemian, jakie się w niej dokonują, a przede wszystkim ze stopnia prawdziwości bądź fałszu poszczególnych poglądów ideologicznych, zwłaszcza zaś poglądów o wysokim stopniu ogólności. Będą to również trudności wypływające spoza ideologii, a między innymi z kierunku i charakteru rozwoju innych form świadomości społecznej, występujących niekiedy jako konkurencyjne wobec poglądów ideologicznych.

Gdy chodzi o pierwszy kompleks spraw, a więc o przyczyny trudności wychowania ideologicznego tkwiące w samej ideologii, w jej aktualnych procesach rozwojowych itp., zwrócimy tu uwagę na jeden tylko aspekt zagadnienia, mianowicie na upowszechnianie się postawy tzw. egzystencjalistycznej, związanej między innymi ze swoistym uproszczeniem punktu widzenia na człowieka, właściwym dla okresu tzw. kultu jednostki. Natomiast z przyczyn wypływających spoza ideologii zwrócimy uwagę na niektóre związki pomiędzy ideologią i nauką oraz elementarnymi normami moralnymi i ideologią.

4

Kariera egzystencjalizmu widoczna w ostatnich latach, zwłaszcza na Zachodzie, ale również w naszym kraju, wiąże się z rodzajem kryzysu w filozofii i ideologii. Egzystencjalizm jako swoista doktryna społeczna i jako postawa człowieka stanowi formę negacji dzisiejszych ideologii uniwersalistycznych, przede wszystkim niesocjalistycznych. Jest to kierunek w pewnym sensie ideologiczny, którego upowszechnienie postępuje między innymi pod hasłem odchodzenia od ideologii uniwersalistycznych. Rodzi się on głównie w krajach niesocjalistycznych i wiąże się z podważeniem istniejących tam doktryn społecznych. Upowszechnienie egzystencjalizmu jako swoistej postawy społecznej prowadzi do rodzaju „próżni" ideologicznej, którą można będzie wypełnić przez ideologię wolną od uproszczeń właściwych dla dzisiejszych ideologii uniwersalistycznych.

Patrząc na doktrynę egzystencjalizmu z punktu widzenia marksizmu trzeba powiedzieć, że nie stanowi ona siły konkurencyjnej wobec ideologii socjalistycznej [2]. Egzystencjalizm nie oferuje bowiem żadnej nowej zwartej konstrukcji społecznej i żadnej istotnej płaszczyzny integracji zbiorowości ludzkich. Punktem wyjścia i osnową egzystencjalizmu jest jednostka ludzka, podczas gdy ideologie zdolne organizować działania zbiorowe na dłuższą metę muszą zawierać określone wizje społeczeństw jako całości.

Ale bez względu na te słabości egzystencjalizmu ostrze jego jest wymierzone również przeciw marksizmowi i ideologii socjalistycznej. Niewątpliwie egzystencjalizm inspiruje określoną problematykę społeczną, z drugiej jednak strony wskazuje on wyraźnie na luki w innych kierunkach filozoficznych bądź doktrynach społecznych, a w tym i w marksizmie. Powstaje pytanie, z jakich źródeł tkwiących w samym marksizmie wypływa owa kariera egzystencjalizmu?

Oczywiście na tak postawione pytanie w tym miejscu można dać tylko odpowiedź ogólną, korzystając z wnikliwych analiz tego problemu przedstawionych w pracach A. Schaffa [3]. Kariera egzystencjalizmu stanowi między innymi wytwór zawężonego zakresu problematyki jednostkowej podejmowanej przez marksistowską myśl społeczną w okresie tzw. kultu jednostki. Nastąpiło swoiste zawężenie problematyki społecznej w marksizmie z oczywistą szkodą dla ideologii socjalistycznej. Wyrosła z pierwiastków humanizmu ideologia socjalistyczna uległa pewnemu ograniczeniu do problematyki ekonomicznej. Widać to szczególnie ostro zwłaszcza na przykładzie niektórych krajów tzw. trzeciego świata, gdzie socjalizm oznacza niekiedy tylko nacjonalizację środków produkcji i uprzemysłowienie. Szerzej pojęta problematyka humanistyczna schodzi w tych przypadkach na plan dalszy, co pozostaje w rażącej sprzeczności z genezą i istotą doktryny społecznej socjalizmu.

Pod wpływem tego ograniczenia ukształtował się określony, jednostronny model rozpatrywania spraw jednostki ludzkiej. Sprawy jednostki rozpatrywano przez pryzmat spraw społeczeństwa jako całości, a sprawy społeczeństwa przez pryzmat spraw gospodarczych. W ten sposób powstał rodzaj fetyszyzacji czynnika ekonomicznego w życiu społecznym, to, co stanowi środek, stało się celem samym w sobie. Oczywiście praktykę tę można usprawiedliwić początkowym stanem gospodarki krajów socjalistycznych. Konieczność zaspokojenia w pierwszym rzędzie elementarnych potrzeb ludzkich wyniosła sprawy gospodarki na czołowe miejsce spraw społecznych. Ale dziś w krajach o względnie wysokim poziomie rozwoju gospodarczego, a do takich należy i nasz kraj, zaspokojenie owych potrzeb elementarnych nie stanowi poważniejszego problemu. Na czołowe miejsce wysuwa się problematyka humanistyczna, powstaje konieczność przesunięcia punktu ciężkości z zainteresowania rzeczami na zainteresowanie ludźmi. Kluczową problematyką społeczną staje się stosunek człowieka do człowieka. Podejmowanie tej problematyki w ograniczonym zakresie sta-

nowi, jak mi się wydaje, zasadnicze źródło kształtowania się postawy egzystencjalistycznej i zasadniczą przyczynę trudności wychowania ideologicznego w obecnych naszych warunkach. Jest jednak ogólnie rzeczą oczywistą w jaki sposób przezwyciężyć powstające na tym tle trudności wychowawcze. Trzeba po prostu wzbogacić ten jednostronny model rozpatrywania spraw jednostki ludzkiej przez sprawy społeczne i gospodarcze, a tym samym wzbogacić problematykę humanistyczną wewnątrz marksizmu, między innymi o problematykę podejmowaną przez egzystencjalizm.

5

Krytykę ideologii prowadzi się również obecnie przez porównywanie zbioru poglądów ideologicznych z wiedzą naukową. Jest to krytyka wiodąca do zasadniczego podważenia wszelkiej ideologii jako formy świadomości zawierającej wiele uproszczeń, urojeń, mistyfikacji i innych błędów. Praktycznie bowiem rozwój nauki stanowi dziś zasadniczą podstawę wszelkiej istotnej modyfikacji i krytyki ideologii. Bez względu na intencje przeciwstawiania nauki i ideologii, które mogą polegać bądź to na walce o pewną autonomię nauki wobec ideologii, o prawo do błędów w nauce itp., bądź na próbie modyfikowania takich lub innych składowych ideologii, przeciwstawianie to prowadzi zwykle do swoistej negacji ideologii jako formy świadomości mniej doskonałej niż wiedza naukowa. Dlatego obrońcy ideologii podejmują w takich przypadkach próby podważenia istotnych różnic pomiędzy nauką i ideologią, zwykle przez przypisywanie walorów naukowości danej ideologii lub przez całkowite utożsamianie tych dwóch form świadomości. Bardziej skuteczna obrona wydaje się jednak taka, która zmierza do wykazania, możliwie obiektywnego, specyficznych właściwości i funkcji każdej z tych form. Prowadzi ona do przeświadczenia, że wiara w możliwości całkowitego zastąpienia dzisiejszych funkcji ideologii przez wiedzę naukową jest niczym innym, jak tylko dalszym rodzajem ideologicznej mistyfikacji.

Jest rzeczą oczywistą, że w dzisiejszym życiu praktycznym nauka zmieniła do gruntu swą funkcję. Stała się ona bezpośrednią siłą wytwórczą, podstawowym czynnikiem określającym kierunek i tempo rozwoju społecznego. Szansę rozwoju społecznego mierzyć trzeba dziś nie tyle zasobem przestarzałych środków wytwórczych i nie ilością rąk do pracy, co ilością ludzi mądrych i ilością wytwarzanej wiedzy. Nauka i oświata przechodzą z dawnego marginesu społecznego w centrum uwagi społecznej. Inwestycje naukowe i oświatowe są inwestycjami o najwyższym stopniu rentowności gospodarczej.

Czy jednak ten widoczny przyrost wiedzy naukowej i ta wzrastająca rola nauki w praktycznym życiu mas prowadzą do jakiejś zasadniczej modyfikacji wzajemnych stosunków pomiędzy nauką i ideologią? Nie. Co więcej, wzrost roli nauki w prostej linii wiedzie do wzrostu roli ideologii.

Nie są to bowiem formy świadomości przeciwstawne lub konkurencyjne, lecz wzajemnie uzupełniające się — formy, z których każda spełnia określone, ważne, ale nieco różne funkcje w życiu praktycznym. Właśnie dzięki specyficznym właściwościom rola ideologii wzrasta ze wzrostem roli nauki.

W odróżnieniu od ideologii nauka stanowi system twierdzeń konstruowanych z uwzględnieniem określonej procedury metodycznej. Procedura ta powoduje występowanie szeregu istotnych ograniczeń w poznaniu naukowym, niewłaściwych dla ideologii. Wskutek tych ograniczeń twierdzenia i hipotezy naukowe muszą być na stosunkowo niskim stopniu ogólności. Poznaniu naukowemu podlegają przede wszystkim związki z otoczenia dające się sprawdzać w sposób empiryczny. Uczeni podejmują zwykle tylko takie pytania, na które mogą dać odpowiedź w sposób naukowy, a więc faktycznie tylko wtedy, gdy mogą zastosować odpowiednie metody badawcze. Pytania bez dróg odpowiedzi, przy czym dróg uwzględniających owe rygory procedury badawczej, są dla badaczy empiryków pytaniami bezwartościowymi. Niemniej jednak w praktycznej działalności ludzi i w samym poznaniu powstają takie pytania i trzeba na nie odpowiadać. Są to głównie pytania o wysokim stopniu ogólności, na które odpowiedź może mieć charakter odpowiedzi filozoficznej bądź poglądu ideologicznego. Podam kilka przykładów takich pytań.

W marksistowskiej myśli społecznej, ale także i w myśli niemarksistowskiej, toczy się od dawna spór o to, czy socjalizm jest nieuchronnym następstwem ewolucji ustrojów społeczno-ekonomicznych, czy też wolnym wyborem świadomych jednostek i grup, które go z jakichś względów chcą tak a nie inaczej konstruować. Spór to oczywiście nie nowy, choć u nas przez wiele lat zarzucony, gdyż przyjęliśmy jako pewnik jedną z możliwych odpowiedzi. Towarzyszy on całemu procesowi rozwoju myśli i praktyki socjalistycznej, a ostatnio znów zyskuje na sile w związku z rozwarstwieniem dróg dochodzenia do socjalizmu, zwłaszcza zaś w związku z upowszechnieniem ideologii socjalizmu w krajach niesocjalistycznych, dla których ma on doniosłe znaczenie praktyczne. Widzimy teraz ten spór w ostrej postaci na przykładzie polemik pomiędzy Sartre'm i Philipem.

Ale na tak postawione pytanie nie sposób dać odpowiedź naukową ze względu na sam charakter pytania i oczywistą ograniczoność naukowego poznania. Nauka nie zajmuje się dziś układami o tak dużym stopniu ogólności, choć, być może, będzie się nimi zajmować. Nadto pytanie znacznie wybiega w przód, chodzi w nim o to, czym jest to, co będzie, podczas gdy nauka, przynajmniej wedle aktualnie rozpowszechnionego modelu, zajmuje się tym, co jest.

Bez względu jednak na trudności naukowej odpowiedzi na to pytanie, ma ono doniosłe znaczenie praktyczne. Pewne jest bowiem, że jakakolwiek odpowiedź wpływa na charakter i tempo urzeczywistnienia socjalizmu. W jednych okolicznościach kulturowych rozumienie socjalizmu jako konieczności dziejowej może bardziej sprzyjać budownictwu socja-

listycznemu niż w innych, w których pojmowanie go jako swobodnego wyboru może mieć bardziej korzystne efekty praktyczne. Zależy to od całego splotu procesów rozwojowych poszczególnych społeczeństw, którego dokładne poznanie zdaje się przekraczać aktualne możliwości warsztatu badawczego nauki. Odpowiedź wymagałaby całościowego, zintegrowanego spojrzenia na dzieje i perspektywę rozwoju, co praktycznie musiałoby uwzględnić całość ludzkiego poznania. Tymczasem wiedza naukowa jest i cząstkowa, i w określony sposób podzielona, tak że trudno dziś znaleźć jakąś realną drogę zintegrowania dorobku naukowego z wielu dziedzin i odpowiedź na pytanie o tak dużym stopniu ogólności. Siłą rzeczy odpowiedź musi być wolna od rygorów właściwych dla nauki, a więc może być tylko odpowiedzią filozoficzną ewentualnie poglądem ideologicznym. I jako taka może odegrać doniosłą rolę w organizowaniu działań zbiorowych.

Równie pasjonującym i zarazem kluczowym problemem myśli i praktyki socjalistycznej jest problem dróg budownictwa socjalistycznego. I on towarzyszy całemu obecnemu rozwojowi myśli społecznej, ale i on nie może być rozwikłany, przynajmniej całkowicie, z pomocą dzisiejszej empirii naukowej. Jako utopię uznano w swoim czasie jedną z propozycji przeobrażenia kapitalizmu w socjalizm przez rozległe budownictwo oświatowe. Przeciwstawiono tej drodze inną, wedle której należało wprzód przejąć władzę polityczną drogą rewolucji, a potem przez odpowiednie manipulacje gospadarcze osiągnięć określony charakter świadomości społecznej i stosunków międzyludzkich.

Zapewne z tą drugą propozycją należało w swoim czasie wiązać większe nadzieje niż z pierwszą, a to głównie ze względu na bardzo niski stan oświaty powszechnej w połowie ubiegłego stulecia i znacznie większą łatwość przeprowadzenia rewolucji, nawet trudnej, niż zbudowania odpowiedniej oświaty w społeczeństwach składających się w większości z analfabetów. Zwycięstwo rewolucji i przezwyciężenie kapitalistycznych ograniczeń może przy tym stworzyć niepomiernie większe możliwości rozwoju kulturalnego.

Ale bez względu na to, co uczyni się punktem wyjścia, czy rewolucję i władzę polityczną, czy wysoki potencjał gospodarczy, czy odpowiedni poziom i charakter oświaty powszechnej, niezależnie od tego, na co położy się akcent w momencie wyjściowym, istnieją potencjalne możliwości dojścia do tego samego efektu, a to głównie dlatego, że pomiędzy warunkami, działaniem i świadomością ludzką istnieją wystarczająco silne zależności wzajemne. Nie są to zależności jednostronne, wyrażone na przykład w modelu: warunki — działanie — świadomość, lecz zależności wielostronne, w których każda z tych składowych może być punktem wyjścia i dojścia. Osobiście sądzę, że w dzisiejszych warunkach kulturowych wzrasta liczba takich działań zbiorowych i indywidualnych, które są poprzedzone względnie wysokim stopniem rozpoznania w dziedzinie celu,

procesu, warunków i skutków, wzrasta rola wiedzy w działaniu praktycznym i rola społeczna oświaty.

Niezależnie jednak od potencjalnych możliwości dochodzenia do socjalizmu różnymi drogami z punktu widzenia efektywności działań zbiorowych istnieje konieczność wyboru którejś z nich i świadomej koncentracji czynności ludzkich. A więc pytanie o drogę, o ogniwo decydujące, jest pytaniem praktycznie istotnym. Ale znów nie sposób dać na nie odpowiedź ze stanowiska naukowego, bo układy, których ono dotyczy, przekraczają granice możliwości badań empirycznych. Niemniej jednak odpowiedź jest potrzebna, brak jej czyni „ślepą" zbiorową działalność ludzką, utrudnia koncentrację wysiłku zbiorowego, hamuje procesy integracyjne. Dochodzi wówczas do głosu technokracja z jej znanymi szczegółowymi sprawnościami i społeczeństwo staje się sumą samotnych jednostek nie wiedzących dokąd zmierzają. Na tym tle w określonych warunkach rodzi się egzystencjalizm. Jest on wytworem braku przewodnich ideałów społecznych. Zdaniem Struve „życie praktyczne, bez przewodnich ideałów, przedstawia chaos osobniczych dążności i czynów, pozbawionych prawdziwej doniosłości dla osobnika, jak ogółu. Tylko ideały łączą szczegółowe czyny pojedynczego człowieka w szereg logiczny i moralny, zdolny zadowolić głębsze potrzeby jego umysłu i serca".

Otóż tę perspektywę życiową jednostki i zbiorowości daje dziś ideologia będąca zbiorem poglądów o sprawach zasadniczych i zbiorem dyrektyw postępowania praktycznego zbiorowości. Bez względu na możliwe urojenia i mistyfikacje właściwe dla poszczególnych poglądów ideologicznych w znacznie większym stopniu niż dla wiedzy naukowej nie sposób wyobrazić sobie dzisiaj społeczności ludzkiej wolnej od ideologii. Zastąpienie funkcji ideologii przez naukę możliwe będzie dopiero wówczas, gdy w naukowy sposób pozna się człowieka. Ale takie poznanie, idąc za myślą Ducrocqa, równać się będzie poznaniu wszystkiego [4]. Oczywista jest odległość takiej perspektywy i nadal ogromna rola ideologii w praktycznym życiu mas, a tym samym w wychowaniu.

6

Wzrost roli ideologii wypływa również z charakteru istniejącego w nauce podziału oraz, co się z tym wiąże, z szeregu specyficznych właściwości aktualnego rozwoju nauki. U podstaw podziału nauki na rozliczne jej dziedziny i dyscypliny leży kryterium podziału rzeczywistości na fakty. Kryterium temu towarzyszy podział ze względu na sposoby ujmowania faktów, aparaturę pojęciową, metody badań, a w konsekwencji również podział instytucjonalny. Ale dostrzeganie faktów i podejmowanie naukowej analizy ich związków postępuje w znacznej mierze na drodze przypadku, zależy od takich lub innych właściwości samego uczonego i od rozmaitych okoliczności zewnętrznych. Przypadkowość ta nie może być cał-

kiem usunięta nawet w obecnych warunkach planowania rozwoju nauki. Spowodowała ona, iż faktycznie podział nauki ze względu na fakty jest tylko jednym z możliwych podziałów, przy czym dziś zdaje się mniej charakterystyczny niż sposób ujmowania danych faktów, aparatura pojęciowa, metody badań itp. O tym samym fakcie społecznym bądź przyrodniczym traktuje teraz wiele dziedzin nauki, lecz rozpatrują go one w różny sposób. Na przykład o życiu psychicznym człowieka wypowiada się psychologia, socjologia, ekonomia, logika, językoznawstwo, historia i wiele innych dziedzin nauki. Istotne różnice pomiędzy nimi polegają na nieco odmiennych założeniach metodologicznych, na różnym sposobie patrzenia na życie psychiczne i różnej aparaturze badawczej. Oto psycholog lub neurofizjolog badający owo życie wychodzi z założenia, że jego poznanie wymaga poznania struktury psychiki bądź systemu nerwowego. Stąd dokonuje on podziału jednolitej działalności psychicznej na różne procesy i akty, takie jak wrażenia, spostrzeżenia, kojarzenia, urojenia, na myślenie, zapamiętywanie, wolę, emocje, zdolności, zdatności etc., by w ten sposób sproblematyzować strukturę psychiki i w miarę możliwości zdefiniować człowieka jako istotę psychiczną. Dziś dziedzina ta operuje rozległą aparaturą pojęciową wyjaśniającą składowe i funkcjonowanie psychiki człowieka, a nawet innych istot obdarzonych tym niewątpliwym walorem.

O tym samym życiu psychicznym traktują socjologowie, ale wychodzą z odmiennego założenia metodologicznego. Dla socjologa właściwe jest rozpatrywanie psychiki jednostki przez włączenie jej do szerszego układu odniesienia, do grupy społecznej, kultury jako całości. Podobnie czynią etnografowie i etnolodzy, historycy, ekonomiści i inni. „Prawa życia psychicznego" są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin nauki. I nie podział ze względu na fakty dzieli te dyscypliny, ale podział ze względu na sposoby badania tych samych faktów. Każda z dyscyplin badających życie psychiczne człowieka stanowi mniej lub bardziej zwartą strukturę twierdzeń i hipotez. Są to jednak struktury cząstkowe, nie dające obrazu całości psychiki, lecz tylko obrazy poszczególnych jej składowych. Struktury takie, dogodne dla celów poznania i przekazywania wiedzy, są nieadekwatne do struktur działań ludzkich i wskutek tego każda z nich ma tylko cząstkowe zastosowania praktyczne. Zilustruję to na przykładzie.

Nauczyciel spełnia wobec ucznia cały kompleks czynności kształcących (czynności nauczania, wychowania, opieki). Nie są to czynności, jak się niekiedy sądzi, kształtujące jednym razem na przykład określonego rodzaju wrażliwość, a innym razem taki lub inny typ pamięci, emocji czy woli, lecz czynności każdym razem wywołujące splot reakcji psychicznych i kształcące jednocześnie całość psychiki ucznia. Nauczyciel zawsze ma do czynienia z szeregiem takich całości, jak uczeń, klasa, szkoła, środowisko, a zrozumienie jego czynności pedagogicznych możliwe jest przez zrozumienie reakcji danego układu jako całości.

Tymczasem wiedza o uczniu, jaką może on dysponować w wyniku odpowiednich studiów naukowych, jest wiedzą o poszczególnych aspektach działalności psychicznej bądź fizycznej, wyrażoną w postaci różnych układów systematycznych (psychologia z jej gałęziami, fizjologia, socjologia itp.). Wiedza o tych aspektach lub elementach nie odzwierciedla prawidłowości działania danych układów jako całości. Znajomość szeregu cech psychicznych lub funkcjonowania poszczególnych organów nie daje w prostej linii wiedzy o zachowaniu społecznym ucznia (człowieka) jako całości. A właśnie takiego całościowego obrazu wymaga świadoma praca pedagogiczna. Chodzi więc o znajomość układów tzw. wyższego rzędu. „Układy takie mają właściwości odrębne od właściwości elementów, z których się składają, odznaczają się także własną prawidłowością działania, która nie da się wyprowadzić z samych tylko praw działania ich elementów" [5]. Sposób działania całości stanowi łączny rezultat sposobów działania wszystkich elementów. Jest on pod pewnymi względami różny od sposobów działania elementów. Ale tą „całością" w przypadku naszego przykładu nie zajmuje się żadna z dyscyplin nauki traktująca o psychice ludzkiej. Dlatego nauczyciel chcący mieć całościowy punkt widzenia na dziecko musi go kształtować w sposób samodzielny w gruncie rzeczy na poziomie zwykłej mądrości ludowej. Stąd zapewne te ogromne różnice wśród nauczycieli w poglądach na te same dzieci i te same fakty społeczne, mimo zasadniczego podobieństwa edukacji kadr nauczycielskich w zakresie wiedzy o człowieku.

W podobnie trudnej sytuacji znajdują się inni „technicy" powołani do stosowania wiedzy naukowej w praktyce. Stanowi to naturalną konsekwencję istniejącego podziału nauki i niekompletności poznania naukowego oraz, co się z tym wiąże, aktualnej koncepcji kształcenia naukowego specjalistów. Koncepcja ta zakłada, iż konieczny w życiu praktycznym całościowy punkt widzenia na społeczeństwo, człowieka i jego działalność kształtuje się niejako samorzutnie w wyniku pobierania wiedzy z różnych dziedzin szczegółowych. Co więcej, sądzi się nawet, iż w wyniku takiej edukacji powstaje w umysłach uczniów tzw. naukowy światopogląd, będący zintegrowanym, całościowym punktem widzenia na otoczenie społeczne i przyrodnicze na poziomie wiedzy naukowej. Ze złudzeniem tym nie spotykamy się, o ile wiem, tylko na poziomie kształcenia przedszkolnego.

Niewątpliwie w wyniku pogłębionych studiów jednokierunkowych, a tym bardziej wielokierunkowych, powstaje jakaś wypadkowa w postaci takich lub innych skojarzeń międzydyscyplinowych. Skojarzenia te są jednak tak wielce indywidualnie zróżnicowane, że faktycznie można chyba mówić o tylu naukowych światopoglądach, ile jest ludzi naukowo kształconych, a przynajmniej, z grubsza biorąc, ile jest możliwych kierunków kształcenia naukowego.

I znów lukę wypełnia, przynajmniej w części, ideologia. W warunkach

coraz większej ilości odrębnych dyscyplin nauki i zdaje się pogłębiającej się ich wzajemnej izolacji ta integrująca rola ideologii powinna raczej wzrastać. Oczywiście na poglądy ideologiczne spełniające taką rolę składają się odpowiednie hipotezy filozoficzne. Całość świata stanowi bowiem przedmiot dociekań filozofii, podczas gdy przedmiotem wszelkiej innej wiedzy są poszczególne jego składowe. Te filozoficzne hipotezy o całości świata wchodzą do poszczególnych ideologii, zwłaszcza tzw. uniwersalistycznych, przekształcają się w sądy o rzeczywistości i stanowią ważną składową poszczególnych ideologii.

Aktualny podział nauki sprzyja, jak się zdaje, powstawaniu widocznych dysproporcji pomiędzy stopniem rozwoju teorii ogólnych, a systemami twierdzeń szczegółowych. „Teorie dotyczące organizacji społeczeństw są dziś znacznie mniej rozwinięte niż teorie dotyczące zachowania jednostek" [6]. Tymczasem właśnie te pierwsze mają szczególnie wysoki stopień stosowalności. Twierdzenia oparte bezpośrednio na badaniach empirycznych są mniej ogólne i przeważnie tylko w części prawdziwe. W świetle bardziej ogólnej wiedzy teoretycznej mamy zwykle podstawy sądzić, iż nie jest dokładnie tak, jak te twierdzenia głoszą, i że nie w każdych warunkach trafne okażą się przewidywania oparte na tych twierdzeniach. „W obrębie nauk społecznych twierdzenia teoretyczne o najniższym szczeblu ogólności są na ogół szczególnie zawodne — o ile nie są one poprzedzone wielką ilością warunków ograniczających, lecz sformułowane tak, jak się zwykle formułuje uogólnienia indukcyjne" [7]. Bardziej ogólna wiedza pozwala dostrzec ograniczenia hipotez wywiedzionych indukcyjnie z wyników badań empirycznych. Wyjaśnianie twierdzeń mniej ogólnych przez twierdzenia bardziej ogólne prowadzi zwykle do ograniczenia zakresu stosowalności tych pierwszych. Stąd praktyczna doniosłość formułowania hipotez możliwie najogólniejszych, ale zarazem ogromna trudność formułowania takich hipotez na gruncie poszczególnych dyscyplin szczegółowych. Praktycznie chodzi tu głównie o hipotezy tzw. międzydyscyplinowe, a więc o rodzaj hipotez filozoficznych. Muszą one jednak podlegać kontroli przez dyscypliny szczegółowe i nie mogą wchodzić w kolizję z wynikami badań systematycznych.

Bez względu na ryzyko fałszu takich hipotez ogólnych, a szczególnie ryzyko przekształcenia się ich w poglądy ideologiczne, są one potrzebne dla rozwoju nauki i dla praktyki społecznej. Nauka bowiem rozumiana w sposób neopozywistyczny, jako zbiór cząstkowych „prawd absolutnych", przynajmniej ta jej część, która traktuje o społeczeństwie, zdaje się mieć niższy stopień stosowalności niż nauka stanowiąca system hipotez w miarę ogólnych, których kontrola prowadzi do modyfikacji i wyższego stopnia adekwatności. Neopozytywistyczna koncepcja wymagań wobec nauki, która z jednej strony ugruntowuje kryterium prawdy w nauce, ale z drugiej domaga się, aby każdemu twierdzeniu naukowemu towarzyszyły odpowiednie dyrektywy dla jego zastosowań w określonych wa-

runkach, prowadzi raczej do zubożenia wiedzy naukowej. Istnieją pojęcia niezbędne dla zbudowania teorii, które oznaczają stany bezpośrednio nieobserwowalne. Pojęcia takie nie podlegają bezpośredniej sprawdzalności empirycznej i nie dadzą się sformułować w postaci operacyjnej. Gdyby owe neopozytywistyczne rygory zastosować konsekwentnie do nauk społecznych, to — jak twierdzi Malewski — miast teorii pozostałyby rozmaite, luźno ze sobą powiązane informacje. Praktyka społeczna skazana byłaby na ślepotę uświetnioną owym znakomitym technicyzmem socjologicznym i infantylizmem psychologicznym.

Wszystko to wskazuje na praktyczną doniosłość hipotez w miarę ogólnych, ale jednocześnie na ogromne trudności formułowania takich hipotez na gruncie poszczególnych dyscyplin nauki. Chodzi bowiem głównie o hipotezy na poziomie międzydyscyplinowym, których formułowanie wymaga wysokiej odpowiedzialności naukowej i społecznej. Gdy takie hipotezy przekształcają się w poglądy ideologiczne, to niekiedy wykazanie ich błędności możliwe jest jedynie na drodze doprowadzenia ich do absurdu przez masową stosowalność. I zapewne ta właśnie okoliczność stanowi rodzaj wytłumaczenia niechęci badaczy faktów społecznych do formułowania bardziej ogólnych hipotez, ale z drugiej strony zapewne właśnie ona otwiera szerokie możliwości wchłaniania przez ideologie rozmaitych mądrości ludowych i narażania całych zbiorowości na wadliwą sprawczość społeczną. Można mnożyć przykłady systemów ideologicznych opartych na określonych teoriach, które teraz wchodzą do bogatej skarbnicy błędów ludzkich. Oczywiście warto je mieć na oku przy formułowaniu hipotez bardziej ogólnych odnoszących się do spraw społecznych, ale chyba nie warto rezygnować z nauki jako systemu hipotez na rzecz nauki jako systemu cząstkowych „prawd absolutnych". Istnieją różne drogi poznania i różne formy świadomości, obok nauki potrzebna jest ideologia, a obok nich zwykła mądrość życiowa. Nauka i ideologia stanowią treść wychowania, istnieją i rozwijają się dzięki wychowaniu. Nauka jest tylko jedną z dróg poznania, choć teraz niewątpliwie jej praktyczna rola niepomiernie wzrasta. Ze względu na aktualne granice poznania naukowego potrzebna jest nadal ideologia. Pozbawienie wychowania składników ideologicznych prowadzi je, mimo całego obecnego rozwoju nauki, donikąd. Ideologia daje rodzaj wizji społecznej, bez której wychowanie przestaje być wychowaniem.

7

O ile w nauce zasadniczym kryterium jest prawda bądź fałsz, a porównywanie jej z ideologią oznacza niekiedy ostrą krytykę ideologii, o tyle w moralności kryterium takim jest dobro bądź zło, a próby porównywania ocen moralnych i ideologicznych są często krytyką tych ostatnich. Rozróżnienia pomiędzy ideologią i moralnością stały się ostatnio rodzajem mody

w środowiskach humanistycznych. Zasadnicza sprawa dotyczy tu wzajemnego stosunku ocen i dyrektyw ideologicznych do ocen i dyrektyw moralnych. Rozpatruje się ją w różny sposób, przez wyróżnianie norm i ocen bardziej trwałych i bardziej zmiennych, norm o zasięgu ogólnospołecznym i ogólnoludzkim oraz o zasięgu klasowym i elitarnym. O sposobie rozstrzygania tych kwestii w znacznej mierze przesądza punkt widzenia na genezę norm i ocen moralnych i ideologicznych. Ukształtowały się w tej sprawie dwa stanowiska, odmienne i pozornie przeciwstawne. Według pierwszego normy i oceny moralne są normami i ocenami pochodnymi od całokształtu warunków społeczno-ekonomicznych danych zbiorowości ludzkich. Nie może być mowy o moralności jako o czymś poza- lub ponadideologicznym, jako czymś niezdeterminowanym ustrojowo, gospodarczo, politycznie itp. „Absolutna moralność — pisze Schaff — i absolutne normy moralne to absurd z punktu widzenia n a u k i o społeczeństwie" [8]. Normy moralne jako zdeterminowane ustrojowo można zrozumieć jedynie przez włączenie ich do szerszego kompleksu uwarunkowań życiowych danych zbiorowości i można je kształtować przede wszystkim przez odpowiednie manipulacje w warunkach społecznego bytowania mas.

Wedle drugiego punktu widzenia, który zapewne ma nie mniej bogatą tradycję niż pierwszy, normy i oceny moralne stanowią rdzeń dorobku kulturalnego ludzkości, charakteryzujący samą istotę człowieka jako jednostki biospołecznej. Cechuje je wysoka stabilność i pewna niezależność od takich lub innych klasowo ideologicznych fluktuacji. „Ludzie mają jednolitą zdolność do elementarnych intuicji etycznych (zdolność ogólnoludzką), jak zdolność doznawania barw, dźwięków, radości, smutków" [9].

Polemika pomiędzy tymi dwoma stanowiskami doprowadziła do swoistego kompromisu, mianowicie do wyróżnienia w moralności norm i ocen bardziej trwałych i ponadideologicznych oraz bardziej zmiennych — zdeterminowanych ideologicznie. Ci, którzy ujmowali sferę moralną jako całkowicie zdeterminowaną ideologicznie, ustrojowo i politycznie, zgodzili się z możliwością występowania również norm tzw. elementarnych, ponadustrojowych i ideologicznych, norm tzw. ogólnoludzkich. Ci zaś, którzy w moralności widzieli przede wszystkim takie właśnie normy ogólnoludzkie, przyjęli do wiadomości możliwość występowania także owych norm i ocen specyficznych dla poszczególnych ideologii klasowych.

Praktycznie jednak podział ten nie wnosi czegoś istotnego do zrozumienia istotnej aktualnej problematyki moralnej i do stosunków pomiędzy moralnością a ideologią. Co więcej, zdaje się, iż wprowadza on w błąd, gdyż daje podstawy do zbędnych rozróżnień w jednolitym systemie moralnym i utrudnia prawidłowy wybór moralny.

Normy i oceny moralne, o których możemy sądzić jako o tzw. ogólnoludzkich, istnieją, rozwijają się i funkcjonują nie w postaci jakichś odrębnych systemów moralnych, lecz w postaci, jeśli można się tak wyrazić, moralności klasowej i ideologicznej. Wchodzą one do wszelkich ideologii,

zwłaszcza tych uniwersalistycznych, i mają jednocześnie postać i ogólnoludzką, i klasowo-ideologiczną. Istotną różnicą moralną pomiędzy poszczególnymi ideologiami jest nie tyle wytwarzanie jakichś oryginalnych norm moralnych, powiedzmy o krótszym okresie istnienia, co zakres stosowania norm tzw. elementarnych. Ideologie, przynajmniej współczesne, nie wytwarzają nowych norm moralnych, lecz tylko wyznaczają granice respektowania norm ogólnoludzkich w praktycznym życiu danych zbiorowości. Istnieje obiektywna potrzeba określania granic stosowalności elementarnych norm moralnych, którą właśnie spełniają ideologie. Wynika to z samego charakteru tych norm i sztywnego determinizmu praktyki ich stosowania.

Podział norm moralnych na elementarne i klasowo-ideologiczne oparty jest między innymi na kryterium rozróżniania norm moralnych ze względu na czas ich funkcjonowania. Ewentualne podważenie takiego kryterium wymagałoby bardziej historycznego spojrzenia zwłaszcza na te normy moralne, o których się sądzi jako o specyficznych ideologicznie. Weźmy dla przykładu znane aforyzmy franklinowskie charakteryzujące postawę moralną mieszczaństwa na dorobku: „oszczędnością i pracą ludzie się bogacą" lub „co masz zjeść dziś, odłóż na jutro, a co masz zrobić jutro, zrób dziś". Czy są to podstawy właściwe tylko dla mieszczaństwa i tylko dla tego okresu rozwoju tej warstwy, w którym była ona na dorobku? Nie. Charakteryzują one w odpowiednim stopniu wszystkie warstwy społeczne, które zdobywają środki przez pracę, a środków tych nie wystarcza im na pokrycie istniejących potrzeb. Warstwy takie muszą wytwarzać i aprobować normy moralne wysoko oceniające między innymi pracę i oszczędność. Istniały one przed mieszczaństwem i zapewne będą jeszcze po nim. Oczywiście istnieją klasowe różnice w stosunku do pracy i oszczędności zależne od stopnia udziału danej klasy w produkcie zbiorowym. Ale ta postawa mieszczaństwa wobec pracy i oszczędności charakteryzuje w pewnym stopniu dotychczasową większość społeczną. I dziś widać całe narody kierujące się podobnymi zasadami. Jest to naturalny wytwór świadomego wytwarzania i gromadzenia przez ludzi swoich wartości materialnych, a tym samym i pielęgnowania norm moralnych, które aprobują takie postępowanie.

Zwróćmy uwagę na inną cechę, również pozornie nowoczesną, właściwą dla dzisiejszych społeczeństw burżuazyjnych, mianowicie na ten znany kult błyskawicznej kariery, na przykład kariery czyścibuta do rzędu milionera. Od razu trzeba powiedzieć, że i ta postawa nie stanowi oryginalnego wytworu dzisiejszej ideologii burżuazyjnej, choć niewątpliwie w społeczeństwach uprzemysłowionych ma ona postać swoistą. Warto zaznaczyć, że najnowsze badania amerykańskie nad ruchliwością społeczną w społeczeństwach uprzemysłowionych wskazują niezbicie, iż ruchliwość ta w Europie jest wyższa niż w Stanach Zjednoczonych [10], a jak można sądzić na przykładach licznych karier społecznych robotników w społeczeń-

stwach socjalistycznych, jest ona tu jeszcze wyższa niż w dzisiejszych kapitalistycznych społeczeństwach uprzemysłowionych. Owa dążność do kariery nie stanowi oryginalnego wytworu dni dzisiejszych. Widzimy ją w dawnych baśniach ludowych i w praktyce walki o władzę i środki. W odpowiednim stopniu występuje ona we wszystkich społeczeństwach, w których są nierówności społeczne. Jest to naturalnym wytworem rozwarstwienia i zróżnicowania społecznego. Dążność taka występuje wszędzie tam, gdzie są ludzie biedni i bogaci, rządzeni i rządzący, panowie i niewolnicy.

Podobnie dzieje się z inną postawą moralną przypisywaną niekiedy tylko współczesnemu faszyzmowi, z oceną ludzkiego postępowania wedle korzyści politycznej jako jedynego miernika moralnego. I znów trzeba powiedzieć, że kryterium to, aczkolwiek w faszyzmie zyskuje postać szczególną, występowało znacznie wcześniej w odpowiednich kręgach społecznych i występuje po zaniku faszyzmu. Widzimy je w dawnych epokach niewolnictwa i feudalizmu, ale też w niektórych dzisiejszych społeczeństwach.

Tych kilka przykładów wskazuje na celowość daleko idącej ostrożności w sądach o oryginalności moralnej nowoczesnych ideologii. Umiar w tym względzie zdaje się być wielce pożyteczny dla efektów wychowania moralnego i ideologicznego.

Normy moralne, wedle których dziś postępujemy, które aprobujemy lub odrzucamy, którym nadajemy rozmaite granice stosowalności, są normami charakteryzującymi całą rozległą epokę historyczną rozwarstwienia społecznego i nierówności społecznych ludzi, epokę walki o środki dla egzystencji i epokę ciągłego braku tych środków. Są to normy o dużym stopniu trwałości i jednocześnie zdeterminowane ideologicznie. Wchodzą one do wszelkich bardziej zwartych konstrukcji ideologicznych. Skala stosowania tych norm przesądza o stopniu zwartości społecznej i o efektach czynów zbiorowych. Funkcje ideologii nie polegają na wytwarzaniu stanów moralnych jakościowo nowych, lecz na wskazywaniu przypadków, do których w określonym stopniu odnosić się mają elementarne normy moralne. Taka funkcja ideologii jest niezbędna, nie sposób bowiem wyobrazić sobie w dzisiejszej kulturze takie społeczeństwa, w których respektowano by w pełni elementarne normy moralne. Wynika to z samego charakteru tych norm, z ich aktualnej postaci. Są one normami bezwzględnymi i nieograniczonymi (nie zabijaj, nie kradnij, nie cudzołóż, kochaj bliźniego jako siebie), odnoszą się do każdego człowieka w każdych warunkach, nie zawierają żadnych ograniczeń, abstrahują od jakościowej konkretności każdorazowej sytuacji społecznej. Całkowite stosowanie takich norm wymaga absolutnej wolności społecznej, której na razie nie potrafimy sobie bardziej dokładnie wyobrazić.

Moralność niezależna i wolna, używając słów Platona, to tylko marzenie, moralność zaś rzeczywista to czyny ujęte w sztywne ramy determi-

nizmu społeczno-ekonomicznego. Determinizm ten jest koniecznością, od której nie sposób się uwolnić. I nie pomogą w tym nawet owe słynne spekulacje Tomasza z Akwinu, odróżniajce moralność jako wolną wolę od prawa jako przymusu, moralność jako stronę wewnętrzną od prawa jako konieczności zewnętrznej. W ostatecznym rachunku to, co się składa na stronę wewnętrzną, na wolną wolę jednostki, pozostaje w wysokim stopniu zależne od tego, co jest poza nią. Odróżnianie moralności od prawa, które w swoim czasie zaprzątało całe pokolenia światłych umysłów, nie wnosi, jak się zdaje, czegoś istotnie nowego do pozornej autonomii moralności wobec przymusu zewnętrznego. Każda z tych stron pozostaje w określony sposób zależna od drugiej, a zrozumienie ich możliwe jest przez rozpatrywanie łączne — jako jednolitego kompleksu spraw.

Powinności moralne w postaci dekalogów cnót, które teraz przejmujemy z dorobku kulturalnego, angażują nas przede wszystkim emocjonalnie. Taki przynajmniej stosunek do nich ukształtowało chrześcijaństwo, wyniosło ono czynną miłość bliźniego nad wiedzę teoretyczną, przy czym miłość, jeżeli można się tak wyrazić, maksymalistyczną, żądającą poświęcenia i męstwa, wyrzeczenia i bohaterstwa. „Jeżeli ktoś uderzy cię w prawy policzek, temu nadstaw lewy, a jeśli ktokolwiek chce się z tobą prawować i odebrać ci ubranie, temu oddaj także płaszcz".

Taka czynna miłość, idąc za myślą Kanta, staje się okrutna i bezlitosna. Nie zna ona granic, poza którymi mogłaby się zatrzymać w swoim niestrudzonym działaniu. Ale w życiu praktycznym granice takie istnieją. Określają je warunki społecznego bytowania i odzwierciedlają odpowiadające tym warunkom ideologie. Dzięki ideologicznym ograniczeniom elementarnych norm moralnych normy te przybierają postać dyrektyw praktycznie stosowalnych.

Tak więc ideologie, przynajmniej nowoczesne, nie muszą wytwarzać jakichś nowych systemów moralnych, oryginalnych norm i ocen społecznego postępowania człowieka. Nie ma takiej potrzeby, wystarczy, że będą one nadawały odpowiednie granice stosowalności norm tzw. elementarnych. Rzecz jednak w tym, że pod tym względem współczesne ideologie znacznie różnią się między sobą. Dlatego z moralnego punktu widzenia jest rzeczą wielce doniosłą wybór ideologii dla celów wychowania. Trzeba wybierać takie ideologie, które otwierają możliwie najszersze granice respektowania elementarnych norm moralnych w praktycznym życiu mas, ideologie wskazujące na możliwie najmniejszą liczbę przypadków, do których te normy odnoszą się w niskim stopniu lub nie odnoszą się całkowicie.

8

Niewątpliwie ideologia socjalizmu w szerokim zakresie odzwierciedla postępowe pierwiastki humanizmu. W wysokim stopniu respektuje ona normy tzw. ogólnoludzkie. Nakreśla wizję społeczeństw wolnych od do-

tychczasowej nierówności socjalnej. Ma to szczególne znaczenie dla granic stosowalności norm elementarnych. Dopiero bowiem przezwyciężenie rozwarstwienia społecznego i związanych z tym antagonizmów klasowych stwarza odpowiednie warunki ugruntowania norm ogólnoludzkich w praktycznym życiu mas. Dla socjalizmu charakterystyczne są nie tyle dążenia jakiejś jednej klasy społecznej, ewentualnie sprzeczne z dążeniami innych klas, co całkowite zniesienie zróżnicowania klasowego. Socjalizm w obecnej swej postaci, przynajmniej u nas, nie jest i nie może być ideologią jednej tylko lub kilku nawet najlepszych klas społecznych. Powinien on być i staje się koncepcją urzeczywistnienia wartościowych pierwiastków kultury w skali całego społeczeństwa, koncepcją organizującą całe społeczeństwo dla przezwyciężenia różnic klasowych. Szanse socjalizmu zależą od urzeczywistnienia postępowych dążeń wszystkich warstw społecznych. Dlatego nie chodzi teraz, jak mi się wydaje, o wytwarzanie jakiejś specyficznej moralności socjalistycznej, ewentualnie różnej od moralności tzw. ogólnoludzkiej, lecz raczej o możliwie szerokie stosowanie tej ostatniej, to znaczy norm i ocen tzw. elementarnych. Socjalizm to przede wszystkim humanizm w stosunkach międzyludzkich, a humanizm — to możliwie najszersze stosowanie elementarnych norm i ocen moralnych. Nie sposób wyobrazić sobie humanizmu poza lub ponad tymi normami.

9

Całość powyższych refleksji prowadzi do następujących uwag końcowych:

— Nauka i ideologia to dwie nieco różne formy świadomości, które się w życiu praktycznym wzajemnie uzupełniają. Poglądy ideologiczne muszą być zgodne z wynikami systematycznych badań naukowych. Ideologia jednak podejmuje w swych sądach o rzeczywistości również problematykę, o której obecnie nauka może się wypowiadać tylko fragmentarycznie. Są to głównie poglądy o „całości świata", nieodzowne w życiu praktycznym i nie stanowiące rodzaju twierdzeń naukowych wywiedzionych bezpośrednio z odpowiednich badań empirycznych. Poglądy ideologiczne inspirują określoną problematykę badawczą, ale niekiedy mogą też hamować rozwój nauki w poszczególnych dziedzinach. Bez względu jednak na możliwą ujemną funkcję szeregu poglądów ideologicznych wobec nauki, nauka stanowi dziś główny czynnik postępu ideologicznego.

— W dziedzinie moralnej ideologia konkretyzuje tzw. elementarne normy moralne i nadaje im postać czynną przez określanie granic stosowalności praktycznej.

— Ideologia nakreśla perspektywę działania zbiorowego i wizję społeczeństw jako całości, co ma szczególne znaczenie dla wychowania. Nadto poglądy ideologiczne stanowią ważną płaszczyznę kontaktu międzyludzkie-

go, sprzyjają trwałości i zwartości poszczególnych grup społecznych, klas i całych społeczeństw.

Te funkcje ideologii w praktycznym życiu mas przesądzają o konieczności wychowania ideologicznego. Kluczową sprawą staje się zatem świadomy wybór ideologii dla celów wychowania. Przypuszczam, że wychowawcy powinni stosować następujące trzy, zdaniem moim zasadnicze kryteria doboru ideologii z myślą o wychowaniu:

— Stopień zgodności danych poglądów ideologicznych z dorobkiem wiedzy naukowej oraz funkcje tych poglądów jako czynnika rozwoju nauki,

— granice stosowalności elementarnych norm moralnych nakreślane przez daną ideologię,

— pierwiastki zmienności i skala społecznego dynamizmu właściwa dla danej ideologii.

10

I gdyby trzeba było wybierać spośród dawnych i obecnych ideologii, kierując się tymi kryteriami, to niewątpliwie wybór paść powinien na ideologię socjalizmu. Jest ona w wysokim stopniu zgodna z dorobkiem wiedzy naukowej i sprzyja dalszemu przyrostowi wiedzy. Stanowi doktrynę opartą na postępowych pierwiastkach humanizmu, otwierając szerokie możliwości postępowania społecznego wedle elementarnych norm moralnych. Wnosi wiele elementów nowych do drogi urzeczywistnienia humanizmu, postuluje śmiałe reformatorstwo społeczne. Socjalizm jest propozycją ustroju ponadklasowego, ustroju, który przezwycięża i znosi sprzeczności i nierówności społeczne. Inną jest jednak rzeczą, w jakiej mierze w konkretnych warunkach możliwe się okazuje osiąganie tych postępowych dążeń ludzkości. Jest to sprawa w wysokim stopniu zależna od wychowania ideologicznego.

11

W zakończeniu wypada podkreślić, że pedagogiczna problematyka wychowania ideologicznego jest w znacznej mierze pochodna od właściwości samej ideologii, od zgodności jej sądów z poznaniem naukowym, od stopnia ich ogólności, od skali zmienności itp: Kierunek i skuteczność wychowania ideologicznego w wysokim stopniu zależą od poglądów ideologicznych samych wychowawców. Wychowawcy bowiem, bez względu na stopień uświadomienia tego faktu, wychowują w duchu tylko takiej ideologii, jakiej nosicielami są sami. Rozwarstwienie ideologiczne wśród nauczycieli stanowi bardzo ważną przeszkodę w skutecznym wychowaniu ideologicznym. Niemniej istotną przeszkodą jest też brak zgodności wyznawanych poglądów ideologicznych pomiędzy nauczycielstwem jako całością i pozostałym środowiskiem wychowawczym. Praktycznie jednak owa zgodność poglądów w wysokim stopniu zależy od kultury zawodowej nauczycieli — wychowawców.

## BIBLIOGRAFIA

1. J. J. WIATR: Ideologia i wychowanie. Warszawa, KiW, 1965, str. 18.
2. A. SCHAFF: Marksizm a jednostka ludzka. Warszawa, PWN, 1965.
3. A. SCHAFF: Filozofia człowieka. Warszawa, KiW, 1962, wyd. II.
4. A. DUCROCG: Era robotów. Wiedza Powszechna, Warszawa, 1962.
5. O. LANGE: Całość i rozwój w świecie cybernetyki. Warszawa, PWN, 1962.
6. A. MALEWSKI: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa, PWN, 1964.
7. A. MALEWSKI: Tamże.
8. A. SCHAFF: Marksizm a jednostka ludzka. PWN, 1965.
9. T. CZEŻOWSKI: Filozofia na bezdrożu. Analizy metodologiczne. Warszawa, PWN, 1965.
10. S. M. LIPSET — R. BENDIX: Ruchliwość społeczna w społeczeństwie uprzemysłowionym. Warszawa, PWN, 1964.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

## ЗНАЧЕНИЕ ИДЕОЛОГИИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ

Процессу модификации отдельных составных социалистической идеологии сопровождают попытки отступления от идеологии как формы сознания, менее правильной по сравнению с некоторыми другими формами с точки зрения критерий истины и добра. Это видно также на примере воспитания. Несмотря однако на возможные резания и упрощения, свойственные идеологическим взглядом, существует обьективная общественная потребность идеологического воспитания.

Критику социалистической идеологии проводится в разный способ с разных точек зрения. Здесь интересуют нас три способа отрицания идеологии: 1) через обнаруживание ошибок определенных идеологических взглядов, 2) через сравнение и противопоставление идеологических взглядов научным знаниям, 3) через противопоставление моральных норм и оценок идеологическим нормам и оценкам.

1. В социалистической идеологии господствовала упрощенная точка зрения на человеческую личность. Дело личности, её потребности, стремления и т. п. рассматривались через призму общесвенного интереса, а общественный интерес через призму хозяйственных дел. Наступила фетишизация экономического фактора в общесвенном развитии, потеря дел человеческой личности. Инспирирующую роль в деле поднимания проблематики человеческой личности исполняет экзистенциализм, который не является конкурирующей доктриной по отношению к марксизма. Защита социалистической идеологии, в том числе и в области воспитания, требует уравновешивания гуманитарного и хозяйственного факторов, в чем в известной мере способствовал XXII съезд КПСС.

2. Противопоставление идеологических взглядов научным знаниям бывает иногда направлено своей остротой против идеологии. Независимо однако от нынешнего быстрого роста научных знаний и от основного изменения функции науки в практической жизни — наука не уменьшает и не заменяет общесвенных функций идеологии, а только их дополняет. Бывают две разные формы человеческого сознания, которые взаимно друг друга дополняют. Можно рисковать утверждением, что по мере развития науки возростает общественная роль идеологии,

а вытекает это из самого характера настоящего научного познания. В науке доминирует неопозитивистская концепция, которая с одной стороны обосновывает критерий истины, но с другой делает из неё систему — частичных абсолютных истин, утверждений низкой степени общности, не выясняющих узловых общественных дел. Это видно особенно на примере общественных наук, где новое познание относится главным образом к богатствам частичных дел за счёт общих теорий общества. В этих условиях возрастает практическая роль идеологии.

3. Сравнение и противопоставление моральных и идеологических норм и оценок бывает часто формой критики идеологии. Узловая проблема относится здесь к генезису так называемых элементарных и общечеловеческих норм, а также их идеологической обусловленности.

Распространилось ошибочное убеждение, что современные идеологии, так называемые универсалистические, создают новые оригинальные моральные нормы, или целые новые этичные системы. Вследствие этого иногда рекомендуется, чтобы в воспитательной практике акцентировались моральные нормы свойственные социализму. Существенная функция современных идеологий заключается однако не в выработке совсем новых моральных норм, а в создании условий расширения и обоснования в жизненной практике так называемых элементарных и общечеловеческих норм, в определении границ практической стороны этих норм путем указывания случаев, к которым в какой-то мере должны они относится.

Основным фактором современного развития идеологических взглядов является развитие науки и обоснование элементарных моральных норм. Наука (истина) и моральность (добро) составляют также основное критерий оценки и выбора идеологии.

*TADEUSZ MALINOWSKI*

## THE FUNCTION OF IDEOLOGY IN EDUCATION

The process of modifying particular components of socialist ideology is accompanied by attempts to depart from ideology as a form of consciousness, less correct than other forms, owing to the criterion of truth and good. It is also evident in education. However, regardless possible cuttings and simplifications characteristic of ideological opinions, there is an objective social need of ideological education.

The critique of socialist ideology may be conducted in many ways, from various points of view. We are at present interested in three ways of negating ideology: 1. By pointing out fallacies of particular ideological views; 2. By checking and contrasting ideological wievs with scientific knowledge; 3. By comparing moral norms and estimates with ideological ones.

1. A simplified picture of a human individual was dominant in socialist ideology. The affairs, needs, and aims of an individual were viewed from the point of view of social interest, and the social interest from the point of view of economical affairs. The economic factor became a kind of a fetish in social development with consequent neglect of the needs of an individual. Existentialism inspires interest in an individual and is not a doctrine competeing with marixism. The defence of socialist ideology, including its defence in the area of education calls for balancing of humanistic factor and economic one, which process has been considerably advanced since the 12th Congress of the Party.

2. Comparing of ideological views with scientific knowledge is sometimes directed against ideology. However, regardless of the present rapid growth of knowledge and of the fundamental changes of the function of science in practical life — science neither reduces nor replaces social functions of ideology but only adds to it. These are two different aspects of human consciousenss that complete each othar. One may advance an assumption that the development of science is proportional to the growth of social function of ideology, which results from the very character of today's science. Neopositivist conceptions are prevailing in science, on the one hand making the criterion of truth firmer, but on the other turning science into a system of partial absolute truths, on a low level of generality, unable to solve crucial social problems. It is particularly evident in social sciences, where new knowledge consists primarily of a wealth of minute details at the expence of general theories of cognition. In such conditions the practical function of ideology is growing.

3. Comparisxon and contrasting of moral norms and estimates with ideological ones is occasionally a form of critique of ideology. The crucial problem here is that of the genesis of the so-called elementary and universal norms and their ideological conditioning. There exists an erroneous conviction that contemporary ideologies, the so-called universalistic ideologies, generate new moral norms, or even whole, new ethic systems. Therefore a recommendation is sometimes advanced that in educational practise the stress should be laid on new, specifically socialist moral norms. The essential function of today's ideologies is not to generate completely new moral norms, but to create conditions favouring widening and grounding the so-called elementary and universally human norms and to delimit practical applications of these norms by pointing out the cases to which they may refer.

The development of science and grounding the fundamental moral norms are the components of today's development of ideology. Science (truth) and morality (good) are the fundamental criteria of estimate and choice of ideology.

MARIAN JAKUBOWSKI

# IDEOWO-SPOŁECZNE ASPEKTY PEDAGOGIKI MARKSISTOWSKIEJ

Centralnym zagadnieniem na pograniczu ideologii i pedagogiki jest określona koncepcja człowieka. Nas interesuje — powiedzmy to od razu na wstępie — marksistowska koncepcja człowieka. Ona to właśnie otwiera nie tylko perspektywę naukowej interpretacji jego rodowodu i losu, lecz także wnosi w życie ten zasadniczo nowy element, który zawiera się w pojęciu „wszechstronność". Aczkolwiek pojęcie to znane jest od dawna w pedagogice i kulturze, to jednak dopiero na gruncie marksizmu zaczęto je traktować na serio, uczyniono z jego treści wykładnię programu społecznej praktyki działania.

W ujęciu pedagogicznym pojęcie „wszechstronność" wzięto za punkt wyjścia w sformułowaniu tak ideału człowieka, jak i celów socjalistycznego programu oświatowo-kulturalnego. Powiadamy zatem: „wszechstronnie rozwinięty człowiek", „wielostronne przygotowanie do życia młodego pokolenia", „dostępność i masowość kultury", „powszechność oświaty" itd.

Taka koncepcja człowieka i jego realnych (oraz potencjalnie ukrytych w niej) perspektyw życia jest na pewno postępowa i pełna humanizmu. Sformułowana jednak w tak ogólnej postaci stwarza często duże trudności poznawczo-interpretacyjne i głównie metodyczno-konstrukcyjne. Dlatego też spróbujmy ją na nowo odczytać w istotnych zakresach, w celowo dużym skrócie, biorąc pod uwagę niektóre konsekwencje, jakie z tej koncepcji wynikają dla teorii i praktyki pedagogicznej.

## 1

Najczęściej pojęcie wszechstronności nie bez podstaw kojarzymy z pojęciem rozwoju. Wydaje się to nam jakieś normalne i oczywiste. Zanim jednak do tego doszło, przez bardzo długi okres czasu posługiwano się w naukach pedagogicznych pojęciem „wzrostu". Nawet program tzw. „nowego wychowania", a więc program umiarkowanie postępowy i historycznie niedawno opracowany — pojęcie wzrostu mocno akcentował, czynił z niego wykładnię swych dążeń. Zresztą i współcześnie posługują się nim niektórzy pedagogowie na świecie.

Mówiono więc najpierw o wzroście człowieka ze wskazaniem na jego stronę somatyczno-fizjologiczną, potem ze wskazaniem na jego stronę psychiczną i dalej — stronę społeczną. Tak, w najogólniejszym skrócie rzecz biorąc, rozwijała się wiedza o człowieku i tak też etapami odkrywano poszczególne elementy i składniki istoty człowieka.

Na gruncie nauk biologicznych dostrzeżono ciało człowieka, rozbudowano wiedzę o jego strukturze (anatomia) oraz procesach i funkcjach (fizjologia). To było stosunkowo łatwe zadanie. Gorzej było z odczytaniem

normy i odchyleń w tym już poznanym zakresie „istoty człowieka". Pomoże w tym rozwijająca się medycyna, która ujawni i opanuje liczne problemy z zakresu anatomii patologicznej i fizjopatologii. Odtąd też zacznie bardzo cenić się zdrowie człowieka, głównie zdrowie fizyczne. Dopiero znacznie później stanie przed wychowaniem problem zdrowia psychicznego człowieka. Stało się to możliwe dzięki dostrzeżeniu i rozpoznaniu „rozumu człowieka".

W następnym etapie zaczęto właśnie coraz częściej zajmować się dziejami „psychicznych narodzin" człowieka w ujęciu ontogenetycznym i filogenetycznym. Rozwój nauk psychologicznych pozwolił coraz głębiej odczytywać psychikę człowieka: jego mikroświat myśli, uczuć, dążeń, wiedzy, doświadczenia, działania itd. Obok „istoty biologicznej" odkryto zatem w człowieku także jego „istotę psychiczną". Tu też zaczęły otwierać się przed wychowaniem coraz to nowe możliwości i tereny oddziaływania — modelowania człowieka. Kłopotów w przejściu od idealistycznego pojęcia „d u s z a" do naukowego pojęcia „o s o b o w o ś ć" było jednak niemało w rozwoju psychologii, jako nauki sąsiadującej z pedagogiką.

W trzecim etapie, w miarę jak rozwijało się życie, głównie w jego społecznej treści i formach, zauważono ogromną wagę związku człowieka z człowiekiem. Odkryto zatem i „społeczną istotę człowieka", która polega na tym, iż żyjemy ludzką egzystencją tylko dlatego, że sąsiadujemy z innymi ludźmi. Duża w tym zasługa nauk społecznych, wśród których marksizm zajął naczelne miejsce.

Etap czwarty — to człowiek i uświadomiony świat przez niego stworzony w procesie pracy. Człowiek i praca — oto teren ujawniającej się i pogłębiającej również t e c h n i c z n e j istoty życia człowieka. Nie darmo współczesną nam cywilizację określamy mianem cywilizacji technicznej, która ponad wszelką wątpliwość jest dziełem człowieka. Skoro tak jest — otworzyły się zatem nowe i dotąd nie znane możliwości wychowania na miarę rewolucyjnych przeobrażeń rzeczywistości, w której żyjemy.

Naukowe osiągnięcie marksizmu polega zatem, z jednej strony, na sformułowaniu nowej teorii rzeczywistości, z drugiej strony, na znalezieniu nowej definicji człowieka, która brzmi: c z ł o w i e k j e s t i s t o t ą b i o -p s y c h o-s o c j o-t e c h n i c z n ą. We wszystkich tych czterech zakresach ujawniają się liczne idee i ideały, które w sumie składają się na określoną ideologię, będącą nie tylko formą świadomości społecznej, lecz także formą społecznej praktyki postępowania ludzi.

Prawda, że to bardzo prosto brzmi, ale jeszcze bardziej zobowiązuje do coraz to głębszego odczytywania tej koncepcji, jako koncepcji układu sprzężonego w aspekcie potrzeb, możliwości i konieczności. Tu marksizm — w znaczeniu pedagogicznym — przestaje być tylko osiągnięciem, a staje się zobowiązaniem na rzecz człowieka i dalszych jego humanistycznych perspektyw.

Należało zatem na gruncie pedagogiki marksistowskiej podjąć próbę stworzenia nowej koncepcji naukowego rozumienia jej przedmiotu i zadań. Jeśli już w tym zakresie sporo osiągnięto w polskiej myśli pedagogicznej, to m. in. dlatego, że dokonano na gruncie marksizmu nie tylko uszczegółowienia, lecz także zintegrowano koncepcję człowieka, odkryto i ujawniono jej złożoność, zaczęto badać uwarunkowania i możliwości jego wieloaspektowej istoty. Stąd m. in. rzeczą ważną dla pedagogiki — z punktu widzenia jej naukowych podstaw i społecznych zadań — staje się wieloaspektowe badanie tak człowieka już istniejącego w wychowaniu, jak i przede wszystkim człowieka, który staje się dzięki wychowaniu. W związku z tym ogromnego znaczenia ideowego i społecznego nabiera teoria „wychowania dla przyszłości", która ukazuje zasadniczą linię ewolucji myśli pedagogicznej, polegającą na zmianie orientacji dookoła osi czasu: przeszłość — teraźniejszość — przyszłość.

To prawda, że coraz bardziej interesuje nas przyszłość socjalizmu i człowiek na jego miarę wychowany. Niemniej jednak nawet na chwilę nie wolno nam zapominać o c z ł o w i e k u r z e c z y w i s t y m, człowieku istniejącym realnie w świecie współczesnego nam socjalizmu. Dlatego też wypada zauważyć, iż z przekonania o słuszności wskazanej ewolucji wcale jeszcze nie wynika wniosek, że do końca dobrze i konsekwentnie określono przedmiot i zadania pedagogiki w świetle zarysowanej wyżej marksistowskiej koncepcji człowieka, że trafnie przewartościowano charakter wiedzy pedagogicznej.

Wykonanie tego zadania wymaga czegoś więcej niż tylko powielania hasła: „W s z e c h s t r o n n i e r o z w i n i ę t y c h o s o b o w o ś c i". Wiadomo przecież, że człowiek i jego osobowość leżą w centrum humanistycznych zainteresowań marksizmu. Niemniej jednak marksistowska koncepcja człowieka (tak jak ją zdefiniowaliśmy) nie wyczerpuje się tylko na gruncie jego wszechstronnego rozwoju.

Równie ważną, a może jeszcze ważniejszą, jest sprawa wielostronnego przygotowania człowieka do życia w ustroju socjalistycznym tak na miarę jego teraźniejszości, jak i przyszłości. Chodzi zatem nie tylko o wszechstronny rozwój, lecz także o wielostronne przygotowanie do życia młodego pokolenia. A więc należy przesunąć akcent z płaszczyzny jednostkowej (osobowość człowieka i jej rozwój) na płaszczyznę społeczną (człowiek i jego uczestnictwo w życiu społecznym) [1].

## 2

Dalszy postęp, przy skojarzeniu pojęcia wszechstronności z pojęciem rozwoju i wychowania, zależał w pedagogice od naukowego sformułowania nowej teorii czynników rozwoju na gruncie determinizmu w ujęciu marksistowskim.

[1] Do tej sprawy powrócimy jeszcze raz w drugiej części tego artykułu.

Pojęcie rozwoju jak najbardziej kojarzy się z pojęciem c z y n n i k ó w, które ten rozwój uzależniają lub powodują. Stąd też, jak długo układem odniesienia było pojęcie w z r o s t u, tak też długo na gruncie nauk pedagogicznych dominowała tzw. teoria „d w ó c h c z y n n i k ó w". Wyliczano wśród nich na pierwszym miejscu d z i e d z i c z n o ś ć (wpływ nauk biologicznych) i dopiero na drugim miejscu — w y c h o w a n i e.

Nie było i nie jest to stanowisko naukowe. Zatem równolegle do nowej definicji człowieka (upatrującej jego istotę w dialektycznym splocie elementów bio-psycho-socjo-technicznych) należało sformułować nową, zgodną z tą koncepcją, teorię czynników jego rozwoju. Dlatego też odrzuciwszy teorię „dwóch czynników" sformułowano w pedagogice marksistowskiej na to miejsce nową teorię, tj. teorię „c z t e r e c h c z y n n i k ó w". Zaliczamy współcześnie do niej: 1) uwarunkowania dziedziczne i wrodzone, 2) proces wychowania, 3) uwarunkowania środowiskowe, a szerzej — tło ideologiczne, społeczne, ekonomiczne itd. i 4) własną aktywność człowieka.

Teoria ta w takiej postaci, akcentująca takie właśnie czynniki, jest dużym osiągnięciem pedagogiki marksistowskiej, która zaczęła czynnie korzystać z dorobku wielu innych nauk. Odtąd też należało zrezygnować z błędnego przekonania, że pedagogika jest nauką samoistną, tj. naukowo samodzielną i już usamodzielnioną. Przeciwnie, jest ona nauką uwikłaną i zależną nie tylko od polityki, lecz także zależną od wielu innych zakresów i działów wiedzy. Zatem rozwój pedagogiki zależy nie tylko od naukowego dojrzewania jej samej w sobie, lecz także od postępu innych dyscyplin, i to nie tylko tych, które tradycyjnie zalicza się do kręgu nauk humanistycznych. Nie umniejsza to wcale społecznej roli pedagogiki, lecz przeciwnie, pozwala lepiej zrozumieć jej złożoną istotę i zaangażowany charakter.

Jeżeli zatem uznajemy pedagogikę za naukę równie teoretyczną, co praktyczną (nawet z podkreśleniem tego drugiego jej aspektu), to należy zauważyć, że ze wskazanej wyżej teorii czynników rozwoju człowieka — nie wyciągnięto jeszcze należytych konsekwencji na gruncie pedagogiki. A przyznać trzeba, że jest to teoria nie tylko ciekawa, lecz także metodologicznie poprawnie zbudowana i naukowo zgodna z powziętą na gruncie marksizmu koncepcją człowieka. Zatem udało się po raz pierwszy na gruncie pedagogiki, i to właśnie pedagogiki marksistowskiej, pogodzić koncepcję człowieka z teorią czynników jego rozwoju. Ma to bardzo duże znaczenie nie tylko naukowe, lecz także ideowo-społeczne.

Dla pogłębionego rozumienia idei determinizmu na gruncie pedagogiki marksistowskiej nie wystarcza bowiem sformułować słuszną teorię czynników rozwoju. Ta słuszna teoria wymaga ciągłej konfrontacji z nowymi faktami i zjawiskami życia oraz rozwoju nie tylko pojedynczego człowieka, lecz także społeczeństwa, jako całości. W przeciwnym razie zaprzeczalibyśmy postępowi pojmowanemu co najmniej jako „powtarzanie się ciągu,

w którym występuje zmniejszanie i zwiększanie się przeciwieństw, prowadzących do rozdwajania tego, co jest jednym" (W. Lenin).

Najcenniejszą rzeczą w tej nowej teorii jest zaakcentowanie czynnika społecznego w powiązaniu z czynnikami własnej aktywności człowieka. Dlatego też coraz powszechniej dostrzegamy w pedagogice marksistowskiej rolę i siłę wpływu wychowawczego elementów pozaorganicznych i ponadjednostkowych. Powoli, lecz systematycznie traci moc obowiązującą przekonanie, wedle którego warunki dyspozycyjne jednostki miałyby ostatecznie wyznaczać granice wpływu wychowawczego. Możność czy niemożność skutecznych działań wychowawczych w równym, jeżeli nie większym stopniu, są również wyznaczane warunkami sytuacyjnymi.

Przecież życie ludzkie w coraz szerszym zakresie i tempie przyspieszonym ulega socjalizacji. Przesuwanie zatem w teorii pedagogicznej akcentu ze sfery biopsychicznej na sferę psychospołeczną i dadej — socjotechniczną — oto kierunek ewolucji, otwierającej nowe źródła optymizmu pedagogicznego.

„Taka postępowa zmiana orientacji w pedagogice marksistowskiej pozwoliła przejść od rozumienia wychowania — jako splotu głównie naturalnych wpływów, do rozumienia wychowania — jako zjawiska społecznego, w którym występuje świadomość i celowość działania człowieka na człowieka (ludzi na ludzi). Jedynie na tej drodze można było przejść od pasywnej i nie kontrolowanej oraz deformującej postęp — do aktywnej, świadomej, planowej i konstruującej postęp — akcji pedagogiczno-społecznej. Dopiero na takiej drodze rozumienia rzeczy udaje się dostrzec i głęboko zrozumieć związek przyczynowo-skutkowy między aktem rewolucji socjalistycznej a zjawiskiem wychowania, które tę rewolucję nie tylko poprzedzało, lecz także stało się jej nieodłącznym następstwem.

Przy takim ujęciu wychowania na rzecz jego ekspansji i nowej społecznej funkcji — za rzecz mniej groźną należało uznać niebezpieczeństwo woluntaryzmu, w odróżnieniu od fetyszyzmu bezsiły i niemocy wychowania wobec człowieka — w ujęciu przedmarksowskiej pedagogiki.

Przyjęcie nowej słusznej tezy głoszącej, iż wychowanie w istocie swej jest zjawiskiem społecznym — należy uznać za wstęp, a nie za zakończenie przewartościowań, które muszą dalej następować w pedagogice marksistowskiej.

Wiedza pedagogiczna powinna coraz częściej odpowiadać na takie pytania: „jakim wychowanie jest", „jak i co w wychowaniu socjalistycznym się dzieje"? Ważne jest tu zatem instrumentalno-funkcjonalne podejście, które niefałszywie rozumiane — może znacznie zwiększyć praksеologiczne, tj. praktyczno-użyteczne walory wiedzy o wychowaniu.

Celowo zostało tu użyte wyrażenie — niefałszywie rozumiane — ponie-

waż słowo instrumentalizm — ze względu na jego pejoratywne zabarwienie filozoficzne — często bywa wykorzystywane jako „straszak". Nic nie pomoże tego rodzaju praktyka, jeżeli nie będzie dostrzegało się integralnego związku między ideałami a ich nową społeczną funkcją. Przecież nowe idee stają się siłą materialną dopiero wówczas, kiedy znajdują pełne zastosowanie w życiu. Dlatego też związków między ideologią a wychowaniem należy poszukiwać nie na „zasadzie agitacji", lecz na zasadzie konstruktywnego sprawstwa.

Pedagogika w dzisiejszym stanie rzeczy nie tyle cierpi na brak nowych idei, nowych społecznie postępowych tendencji, ile bardziej na „anemię czynu", tj. brak wiedzy o tym, jak te idee i nowe tendencje realizować, jak wcielać je w życie, po prostu — jak i przy pomocy czego uczynić je instrumentem postulowanych zmian i intencjonalnych przeobrażeń w ustroju socjalistycznym? Wcale to nie pomaga ideowo-społecznemu awansowi pedagogiki, jako nauki o wychowaniu.

W związku z tym należy przebudować charakter nauk pedagogicznych. Wypada na ich gruncie coraz częściej rezygnować z dedukcyjnego na conto indukcyjnego toku rozumowania w pedagogice marksistowskiej. Wszak dedukcyjny tok postępowania nadawał dawnej pedagogice charakter idiograficzny, a indukcyjny — może pomóc nabrać jej nomotetycznego charakteru.

Uznając celowość takiej przebudowy pedagogiki marksistowskiej mamy na uwadze: po pierwsze, ogromne zaniedbania w dziedzinie badań empirycznych w obrębie jej przedmiotu; po drugie — licznie występujące sprzeczności między teoretycznym a praktycznym układem pedagogiki (między jej teorią a praktyką).

Przyjęcie tezy głoszącej jedność teorii i praktyki na gruncie pedagogiki marksistowskiej jest znowu czymś oczywistym i słusznym. Wcale jednak z tego jeszcze nie wynika wniosek, że potrafimy związki te równie dobrze wyjaśniać i tłumaczyć, co sprawdzać i w sposób naukowy o nich dowodzić.

Dzieje się tak dlatego, że w dalszym ciągu podchodzimy dualistycznie do rangowania walorów pedagogiki jako nauki, z podziałem na jej walory teoretyczne i praktyczne. Tym pierwszym przyznaje się z reguły większą rangę.

Dlatego też w pedagogice współczesnej mamy coraz to więcej ciekawej wiedzy (w sensie poznawczo-intelektualnym), z której jednak nie zawsze wiadomo, co począć dalej — przechodząc na grunt zastosowań. Dlatego też obecnie większą wagę należy przywiązywać w pedagogice do spraw praktyczno-doświadczalnych, gdyż jedynie na tej drodze (biorąc pod uwagę wyżej wskazany kierunek ewolucji) — może się ona stać nauką społecznie bardziej użyteczną i ideowo inspirującą.

3

Poprawne zagospodarowanie przestrzeni między teorią a praktyką pedagogiczną wymaga takiego przewartościowania jej wiedzy, by miała ona nie tylko diagnostyczne, lecz także prognostyczne walory.

Formułowanie trafnych diagnoz i prognoz o rozwoju człowieka, kojarząc ten rozwój z wszechstronnością — wymagało nowych przewartościowań ideowo-społecznych w naukach pedagogicznych.

Po pierwsze, należało zerwać z błędnym poglądem, jakoby człowiek rozwijał się tylko do ściśle określonych granic wieku. Dawny spór o granice „wychowalności" i „wykształcalności" przestał mieć charakter czysto akademicki; nabrał charakteru społecznego, z którego musiały wynikać liczne konsekwencje na gruncie ustroju socjalistycznego.

Pogląd taki (ustalający określone granice i determinanty rozwoju) zaczęto bardzo powoli i niechętnie rewidować na gruncie rozwoju fizycznego człowieka. Tu rzeczywiście dynamika rozwoju, jego etapy i czasokres są czymś bardziej stabilnym, trwałym i mało manipulowanym. Natomiast osiągnięto znaczne sukcesy w umacnianiu zdrowia fizycznego, korygowaniu fizycznej sylwetki człowieka i wydłużaniu okresu tak jego żywotności, jak i życia w ogóle.

Inaczej ma się bowiem rzecz z rozwojem psychicznym człowieka. W tym zakresie istnieją zasadniczo różne i daleko większe możliwości (w porównaniu do rozwoju fizycznego człowieka). Ustalona przez psychologów granica tzw. „dojrzałości życiowej", przypadająca na 21 lub 24 rok życia, jest coraz częściej i śmielej rewidowana przez nich samych. Przeczy temu nie tylko twórczość ludzi dorosłych, parających się sztuką, nauką i literaturą, lecz także twórczy udział dorosłych w ciągłej rekonstrukcji życia. Doświadczenia minionego 20-lecia Polski Ludowej są bardzo pouczające z tego punktu widzenia.

Niesłusznie pomija się zatem wciąż otwarty problem tzw. „dojrzałości szkolnej" i „dojrzałości życiowej" w znaczeniu szerszym niż „egzamin dojrzałości" i świadectwo maturalne. Wszak dynamika rozwoju życia współczesnego z pewnością sprzyja dynamice rozwoju także psychicznego dzieci i młodzieży. Skoro tak jest — istnieją zatem ogromne możliwości w dziedzinie modelowania systemu oświatowo-kulturalnego z punktu widzenia skracania i wydłużania czasokresu kształcenia na różnych jego poziomach i w różnych zakresach. Z tego faktu nie wyciągnięto jeszcze należnych konsekwencji dla polityki oświatowej.

Jeszcze większe możliwości (być może nie zbadane i jeszcze nie odkryte) istnieją przed człowiekiem w zakresie jego rozwoju i życia społecznego. Tu wyrokowanie o możliwościach i granicach byłoby zwyczajnym absurdem. Dziś naprawdę nie wiadomo, kto jest „na emeryturze" — w znaczeniu życia psychospołecznego. Niemały wpływ na ów „apetyt życia" ma

ogólna idea aktywizmu, jako wytwór dynamizującej się cywilizacji oraz powielana przez nas samych koncepcja „człowieka zaangażowanego". Jest wielką zdobyczą fakt, że wszyscy ludzie pragną żyć, i to żyć coraz dłużej. Nie bez podstaw uznaliśmy przecież życie jako największą wartość na gruncie marksizmu.

Prawdą jednak jest, że z trzech pośród wyróżnionych aspektów życia i rozwoju człowieka najwięcej wiadomo o rozwoju fizycznym, potem psychicznym i w końcu — o społecznym. Wcale to nie ułatwia realizacji nowych zadań pedagogiki marksistowskiej tak w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym.

Chwilowo musimy zadowolić się tym, że pedagogika nasza zerwała z błędnymi zasadami selekcji społecznej, „wyszła poza szkołę", poza ściśle określone granice wieku, tj. zajęła się poważnie również człowiekiem dorosłym na gruncie bujnie rozwijającej się oświaty i kultury dorosłych. Tu praktycznie robimy więcej, niż sami sobie to uświadamiamy. Miejmy jednak nadzieję, że w ślad za dostrzeżonym człowiekiem dorosłym w przedmiocie pedagogiki rozwinie się też i wiedza o nim. Mogą stąd wynikać liczne konsekwencje, w skali porównawczej, dla ideowo-moralnego i społecznego wychowania młodego pokolenia, będącego już w całości wytworem epoki socjalizmu.

Po drugie, w sytuacji przedstawionej wyżej należało w konsekwencji rozstrzygnąć problem charakteru rozwoju człowieka. Istota tego problemu sprowadza się do pytania: czy rozwój człowieka odbywa się spontanicznie, czy też wedle pewnych praw?

Odrzuciwszy w pedagogice marksistowskiej pojęcie wzrostu wraz z jego konsekwencjami oraz błędną teorią czynników rozwoju, należało też zanegować pogląd, jakoby rozwój człowieka miał charakter wyłącznie spontaniczny. Stoimy na stanowisku, że rozwój człowieka odbywa się nie spontanicznie, lecz wedle określonych praw, praw uwikłanych w czterech wyliczonych zakresach „istoty człowieka".

Akt tworzenia człowieka i twórczy akt tworzenia świata przez ludzi z pewnością zawiera w sobie wiele „niewiadomych", z czego jeszcze wcale nie wynika wniosek, że u ich podstawy nie leżą określone związki, zależności i prawidłowości. Przeciwnie, w jednym i drugim zakresie występują (lepiej lub gorzej znane) określone prawa życia i rozwoju, tak rozwoju indywidualnego — jednostkowego, jak i grupowego — społecznego.

Ich poznanie nie jest rzeczą wcale łatwą. Dowodzi tego historia rozwoju nauk, nauk skupiających wiedzę tak o człowieku, jak i skupiających wiedzę o świecie, w którym on żyje. Długo trzeba było czekać, zanim na gruncie marksizmu sformułowano prawa materializmu dialektycznego i historycznego.

Uporządkowany i zwarty wykład wiedzy w tych dwóch zakresach stał się największym osiągnięciem w dziele poszukiwania naukowej syntezy. Odtąd też otworzyły się zasadniczo nowe i duże perspektywy teorio-

twórczej i praktykotwórczej roli wielu nauk, w tym i nauk pedagogicznych.

Perspektywa ta i wynikające z niej korzyści dla pedagogiki zostały tylko częściowo zużytkowane. Chodzi zatem o to, aby pedagogika w obrębie swego przedmiotu studiów i badań ukazywała coraz to nowe związki, zależności i prawidłowości, a nie zastępowała ich prawami materializmu dialektycznego i historycznego.

W przeciwnym razie zaprzeczalibyśmy postępowi. Przecież na gruncie ustroju socjalistycznego stało się rzeczy bardzo wiele, i to zasadniczych, często nieporównywalnych do czasów dawniejszych. Dotyczy to w równym stopniu materialnego świata rzeczy, jak i psychospołecznego świata ludzi. Na tym tle jakże pokaźnie awansowała oświata i kultura, u podstaw których legło przekonanie o konieczności szeroko rozumianych inwestycji w człowieka.

Skoro tak, zatem nie wystarcza dowodzić na poziomie genetyczno-historycznego rodowodu socjalizmu, że funkcjonują na pograniczu teorii i praktyki wychowania prawa materializmu dialektycznego i historycznego. Byłoby to tylko potwierdzeniem dawnych osiągnięć poznawczych klasyków marksizmu, a nie osiągnięciem nam współczesnym.

Tworząc nową rzeczywistość humanistyczną na gruncie socjalizmu tworzymy zarazem nowe fakty i prawa. Badając je, na miarę postępujących zmian, zaciągamy zobowiązanie na rzecz marksizmu, jako współczesnej nam filozofii współczesnego nam socjalizmu. Dawny „marksizm teorii" stał się i staje każdego dnia „marksizmem życia". I to trzeba dobrze zrozumieć, analizując związki zachodzące między ideologią i pedagogiką.

4

Wszechstronny postęp humanistyczny, uwidaczniający się w przebudowie świadomości ludzi i stosunków społecznych, światopoglądu i moralności — wymagał prawidłowego zorientowania się pedagogiki marksistowskiej na rzecz człowieka i perspektyw jego wszechstronnego uczestniczenia w życiu. W tym zakresie problemem ważnym stało się konstruktywne rozwiązanie dawnego dylematu: jednostka — grupa.

Socjalizm, jako nowa propozycja ustroju społecznego, stał się rzeczywistością dzięki heroicznemu wysiłkowi wielkich zbiorowości. Dlatego też gwałtownie emancypowała się problematyka życia społeczno-grupowego. Odtąd podstawowego znaczenia zaczęły nabierać organizmy zbiorowe i wielkie struktury społeczne takie, jak np. instytucje, organizacje itd.

W ślad za tym w pedagogice marksistowskiej sformułowano nową teorię, tj. teorię wychowania kolektywnego. U jej podstaw leglo przekonanie, iż właściwa droga socjalistycznego wychowania wiedzie „przez kolektyw, w kolektywie i dla kolektywu".

Sformułowanie to zaczęto powszechnie powielać i rzeczywiście zyskało

ono coraz to szersze kręgi wyznawców. Z czasem, na zasadzie tylko emocjonalnego ich zaangażowania, teorię tę spłycono i zbanalizowano w praktyce pedagogicznej. Nie udało się zatem pedagogom lat ubiegłych zachować należytych proporcji między procesem personalizacji a procesem socjalizacji w rozwoju i wychowaniu człowieka.

Tak w teorii, jak i w praktyce pedagogicznej, eksponowano głównie elementy procesu socjalizacji, traktowano dojrzewającego człowieka prawie wyłącznie jako fakt społeczny. Prawdą jednak jest, że człowiek epoki socjalizmu nie przestał być również faktem biopsychologicznym — jednostkowym.

Odsuwano zatem, zresztą nie najpierw i nie tylko w pedagogice, na drugi plan problemy pojedynczego człowieka. Zjawiska i procesy jednostkowe uważano za mniej ważne, mniej społecznie doniosłe. A przecież socjalizm zmienił nie tylko społeczeństwo jako całość, lecz także gruntownie przeobrazili się poszczególni ludzie, jako mniej czy więcej adekwatni członkowie tego nowego społeczeństwa.

Z tego faktu nie wyprowadzono dostatecznie wcześnie należnych wniosków ideowo-wychowawczych. Dlatego też wychowanie nowego człowieka w szerokiej skali społecznej musiało napotkać szereg subiektywnych i obiektywnych trudności, które nie zawsze można było przewidzieć.

Należy zatem dobrze zrozumieć coraz częściej narzucającą się prawdę, iż daleko łatwiej udaje się przekształcać układ stosunków i poglądy człowieka na świat rzeczy i świat społeczny innych ludzi, niż zmieniać poglądy i przekonania o sobie samym. Pomimo niewątpliwego awansu poznawczego i zawodowego oraz społecznego pojedynczego człowieka w ustroju socjalistycznym on sam pozostał nadal dla siebie często „murem nie do pokonania". W związku z tym oporniej przebiega racjonalizacja wychowania w płaszczyźnie „prywatnego życia" pojedynczego człowieka, w odróżnieniu od racjonalizacji wychowania w płaszczyźnie życia grupowo-społecznego.

Błędne jest zatem przekonanie, że istnieją bezpośrednie i zawsze proporcjonalne korelacje między stanem świadomości społecznej a stanem świadomości pojedynczego człowieka. Podobnie jest z ideowym zaangażowaniem jednostek i grup. Wynikają stąd liczne konsekwencje dla całego systemu wychowania moralno-społecznego dzieci i młodzieży. Ich poprawne rozwiązywanie metodyczne musi być poprzedzone trafnym ujęciem problemu jednostka-grupa na gruncie pedagogiki ogólnej sąsiadującej z innymi naukami, m. in. filozofią.

I rzeczywiście, podjęto w ostatnich latach próbę rewindykacji problemów pojedynczego człowieka na gruncie filozofii marksistowskiej. Próba ta zyskała nazwę tzw. „filozofii człowieka" lub jakby chcieli inni: „antropologii filozoficznej".

Próbę tę należy potraktować jako naturalne następstwo awansu teorii socjalizmu na poziomie współczesnej nam filozofii i pedagogiki społecznej.

W jej rozwinięciu popełniono jednak szereg błędów, które dają znać o sobie w szerszej skali społecznej wychowania nie tylko dzieci i młodzieży. Dlatego należy choć krótko o nich wspomnieć.

Otóż filozofowie marksiści, wszczynając tę dyskusję, obrali od razu na samym wstępie za partnerów-oponentów — przedstawicieli egzystencjalizmu. Dla filozofii egzystencjalizmu, jak się łatwo domyślić, kwestią podstawową i wyjściową jest problematyka ludzkiej egzystencji, a w tym zagadnienie sensu życia. Stąd już tylko krok do pytania o życie i śmierć.

Poddając się temu klimatowi i nasi filozofowie zaczęli pytać lub byli pytani: „czy w ogóle warto żyć?"

Jest to pytanie błędnie postawione na gruncie marksizmu, który, jak to już zauważyliśmy, chce uczynić życie najwyższą wartością człowieka. Taka droga myślenia ukazująca zarówno płaszczyznę negacji, jak i afirmacji — jest właśnie w tej sprawie bardzo niebezpieczna. Wiedzie ona bowiem do mitologizacji i w końcu w dziedzinę głębokiej patologii.

Jedną z ujemnych konsekwencji, która z tak nadanego obrotu „filozofii człowieka" wynika, jest „chorobliwa obsesja" bezsensu życia. Sprzyja temu brak proporcji między wiedzą o życiu a wiedzą o śmierci człowieka — wytwarzaną na gruncie współczesnej filozofii. Jakoś dziwnie uparcie niektórzy filozofowie nie chcą lub nie mogą zrozumieć, że przecież człowiek dłużej żyje, niż umiera. W związku z tym należy mu dać więcej wiedzy i przygotowania do życia niż do śmierci.

I tu przyznać trzeba, że ta prosta narzucająca się nawet laikowi prawda została uznana przez filozofów, w związku z czym zaczynają pytać teraz: „jak żyć godnie, po ludzku itd.?" Należy zatem odnotować duży postęp w „filozofii człowieka", ale... Na czym to „ale" polega?

Skoro już warto żyć, to prawdą jest, że życie jest bardzo złe, bo przecież człowiek jest wciąż wyobcowywany z tego życia. A więc nowa „o b s e s j a a l i e n a c j i".

Tu w sukurs przyszli filozofom niektórzy socjologowie, przedstawiciele krytyki literackiej i inni. Powiedziano o alienacji prawie wszystko, tylko zapomniał ktoś postawić pytania: „kto i kiedy czuje się wyobcowany z życia?"

Lapidarną odpowiedź na to pytanie można by sformułować następująco: wyobcowanym z życia czuje się ten, kto nie umie lub nie może z niego czynnie korzystać. Natomiast sytuacje sprzyjające wyobcowaniu wynikają głównie ze złego przygotowania do życia lub też niedostrzegania dalszych humanistycznych perspektyw samego życia człowieka w ustroju socjalistycznym.

W jednym i drugim przypadku proces wychowania dobrze skorelowany z ideologią socjalizmu może tu bardzo dużo zdziałać. W takim zapatrywaniu tkwią też główne powody, dla których należało choćby dyskusyjnie poruszyć pewne ideowo-społeczne aspekty pedagogiki nazywanej marksistowską.

МАРЯН ЯКУБОВСКИ

## ИДЕЙНО — ОБЩЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ МАРКСИСТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (ИЗЛОЖЕНИЕ)

Центральной проблемой на границе идеологии и педагогики является определенная концепция человека. Марксистская оценка этой концепции выражается формулой: человек — это сущность био-психо-социо-техническая. Поэтому теоретических и практических решений следует искать в этих четырех пределах знания (т. е. биологического, психологического, социологического и технического) рассматривающих сущность человека.

Если сейчас сформулировать требование: „человек всесторонне развитый", тогда вытекают отсюда многочисленные последствия для педагогики. Эти последсвия относятся между прочим к:

— сущности и пределам развития человека,
— факторам развития и элементам воспитания,
— характеру развития человека,
— связи между личностью а группой,
— связи теории с практикой воспитания,
— предмету и характеру педагогики как науки о воспитании.

Понятно, что в этом деле должны и конечно наступили многочисленные идейно-общественные переоценки на основе марксистской педагогики. Некоторые из них именно показывает автор данной статьи.

*MARIAN JAKUBOWSKI*

## IDEO-SOCIAL ASPECTS OF MARXIST PEDAGOGY

A definite concept of Man is the central problem of the border between ideology and pedagogy. Its marxist interpretation can be expressed in a formula saying that: Man is a bio-psych.-sociotechnical being. It follows that theoretical solutions must be sought in those four areas of knowledge i.e. biology, psychology, sociology, and technology, dealing with the human nature.

If we advance a postulate: „Man should be universally developed", we shall have numerous pedagogical implications referring to such problems as:

— nature and development of Man
— factors in development and components of education
— the character of human developement
— connections between an individual and a group
— links between theory and practise of education
— subject and character of pedagogy as a science about education

It is obvious that there must have ocurred and that actually did occur, numerous shiffts of ideo-social values in marxist pedagogy. Some of them are discussed by the author of the article.

# NAUCZYCIEL — JEGO MIEJSCE I ROLA W SPOŁECZEŃSTWIE

## I

Zawód nauczycielski zrodził się tak jak każdy inny zawód z potrzeby społecznej — z potrzeby przekazywania przez jedno pokolenie pokoleniom następnym zdobytej wiedzy, a także z potrzeby kształtowania osobowości pokoleń wstępujących. Spotykamy go we wszystkich zorganizowanych społeczeństwach począwszy od starożytnych Chin, poprzez starożytny Wschód, Grecję i Rzym.

Jakkolwiek każdy zawód i każda praca społecznie użyteczna mają na rozwój społeczno-cywilizacyjny bezpośredni wpływ, a także istotne znaczenie, to jednak zawód nauczycielski zajmuje pośród innych pozycję szczególną. Składa się na to szereg czynników, wśród których dominującą rolę odgrywa funkcja wychowawczo-ideowa i funkcja ekonomiczna.

Nauczyciele, obok rodziców, kształtują w największym rozmiarze osobowość młodego pokolenia; są bezpośrednimi realizatorami wyznaczanej przez społeczeństwo, lub jego odłam, idei wychowawczej. Od tego, w jakim stopniu chcą, czy są w stanie ją realizować, oraz od tego, w jakim stopniu założony cel osiągają, zależy w poważnej mierze kształt osobowy następnych pokoleń. Jakkolwiek nie można ich wpływu zbyt przeceniać, ponieważ na świadomość społeczną oddziaływają i kształtują ją także różne inne czynniki, wśród których niemałą rolę odgrywają stosunki polityczno-ekonomiczne i międzynarodowe, to jednak zdaje się nie ulegać kwestii, że młode pokolenie, zwłaszcza we współczesnym świecie, będąc przez dłuższy okres czasu pod bezpośrednim wpływem szkoły i realizowanej przez nią idei wychowawczej, kształtuje swój pogląd na idee współżycia społecznego w dużej mierze w oparciu o zasady i przykłady przekazywane mu przez nauczycieli. Potwierdzenie tej tezy znajdujemy zarówno w historii wieków minionych, jak i w historii współczesnej. Dla przykładu, idee wychowania spartańskiego wywarły wpływ na model osobowy obywatela, którego ucieleśnieniem był w Sparcie zdyscyplinowany wojownik zaprawiony do niewygód i żywiący pogardę dla niewolników. Podobnie nauczyciel pruski realizując ideał junkierski kształcił model osobowy, który Europa miała możność zobaczyć i odczuć, jakże dotkliwie, zwłaszcza w czasie ostatniej wojny.

Jeżeli sięgniemy do historii naszego kraju, od czasów stanisławowskich począwszy, to możemy bez przesady przyjąć, że wykształcenie w umysłach młodzieży polskiej takich cech, jak umiłowanie ojczyzny i umiłowanie wolności, które to cechy niejednokrotnie ważyły na szalach kraju i historii, można również w przeważającej mierze uznać za wynik realizowania przez szkołę polską idei patriotyzmu, która była i jest częścią składową polskiej idei wychowawczej.

Ideał wychowawczy, wytyczany przez społeczeństwo i realizowany przez nauczyciela, jest odbiciem epoki i aktualnych stosunków społeczno-ekonomicznych i wraz z nimi ulega przemianom. Znajduje on wyraz w schemacie zadań stawianych szkole i nauczycielom w aktach normatywnych. W Polsce po raz pierwszy zostaje wytyczony przez władzę państwową w czasach stanisławowskich u schyłku Rzeczypospolitej szlacheckiej, po utworzeniu Komisji Edukacji Narodowej 1773 r.) i przejęciu przez państwo nadzoru nad nauczaniem i wychowaniem. Wobec narastającego zagrożenia bytu państwowego był to ideał obywatela powołanego do naprawy i podniesienia Rzeczypospolitej, głównie na odcinku politycznym i gospodarczym. Istnienie stanów warunkowało przy tym stanową z zasady organizację szkolnictwa oraz dostosowanie programów nauczania i wychowania do potrzeb polityczno-ekonomicznych poszczególnych stanów. Ideał naprawy dominował wówczas zarówno w wystąpieniach działaczy, jak i w aktach ustawowych [1].

W czasach drugiej Rzeczypospolitej, na której ciążyły skutki niewoli i rozbicia dzielnicowego, będącej państwem wielonarodowościowym, kapitalistycznym, nauczyciel zobowiązany był wszczepiać w młodzież ideał wiernej służby dla państwa. Idea tzw. wychowania narodowego i wychowania państwowego zajmowała wówczas dominujące miejsce w polskich programach szkolnych. W miarę postępującej po przewrocie majowym 1926 roku totalizacji ustroju państwowego oraz ograniczania swobód demokratycznych, do idei wychowania państwowego zaczęto coraz szerzej wprowadzać elementy nacjonalizmu, mocarstwowości, kultu wodza oraz serwilizmu wobec rządzącego obozu sanacyjnego [2]. Treść idei wychowawczej wypełniono składnikami mającymi wesprzeć postępującą faszyzację ustroju.

Nową treść przybrał ideał wychowawczy w Polsce Ludowej. Stanowi on odbicie dokonanych przemian ustrojowych typu socjalistycznego. Zawarte w nim pierwiastki patriotyzmu, internacjonalizmu i socjalistycznych zasad współżycia społecznego podniesione zostały do rangi podstawowych treści wychowawczych. Realizuje je nauczyciel wychowując młodzież w duchu umiłowania ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, ucząc zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego oraz przygotowując go do udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury [3].

[1] Por. H. Kołłątaja: Nieznane listy o wychowaniu. *Muzeum* 1912, dodatek III s. 56; F. Bieliński: Sposób edukacji w XV listach opisany, Kraków 1888, s. 33—38; A. Popławski: O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt.... Warszawa 1775 s. 178—183; A. Kamieński: Edukacja obywatelska..., Warszawa 1774, s. 131—161; Uniwersał K.E.N. z 1773 r.: Ustawy K.E.N.... Przedmowa, rozdział XIV — cytuję wg S. Tynca. Komisja Edukacji Narodowej, wybór źródeł. Wrocław 1954.

[2] Por. Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939, wybór materiałów, Warszawa 1960, s. 300—336. Por. wstęp do ustawy z 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. nr 38, poz. 389).

[3] Por. art. 3 pragmatyki nauczycielskiej z 1956 r. i art. 1 ustawy z 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

Wprowadzenie do ideału wychowawczego akcentów internacjonalizmu i pokoju ma szczególną wymowę i znaczenie nie tylko słowne. Rozdarcie świata po II wojnie światowej na przeciwstawne bloki, istnienie w związku z tym permanentnego niebezpieczeństwa powszechnej zagłady sprawia, że wychowanie młodzieży w duchu pokoju i braterstwa między ludźmi pracy wszystkich krajów, niezależnie od tego w jakimkolwiek by stopniu przyczyniało się do zmniejszenia napięć, powinno stanowić znamię współczesnego ideału wychowawczego. Myśl pedagogiczna zdaje się to widzieć coraz pełniej. Podkreśla się wszak zarówno na krajowych, jak i międzynarodowych spotkaniach pedagogów, że należy dążyć w pracy wychowawczej nie do pogłębiania rozdźwięków między państwami i narodami, lecz do znalezienia i wydobycia tych pierwiastków, które je mogą zbliżać lub łączyć [4].

Dają temu wyraz także uchwały organizacji międzynarodowych zajmujących się sprawami oświaty i wychowania. W Karcie Nauczyciela, przyjętej na 17 konferencji Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich w 1948 roku, ratyfikowanej w 1954 roku w Moskwie przez Komitet Porozumiewawczy Międzynarodowych Federacji Nauczycielskich, na pierwszym planie umieszczona została idea wychowawcza. Podkreślono wysoką rangę zawodu nauczycielskiego stwierdzając, że nauczyciele mają do spełnienia wielkie zadanie społeczne nakładające na nich odpowiedzialność za rozwój jednostki i postęp społeczny. Uznano, że nauczyciel wypełniając to zadanie powinien „szanować indywidualność dziecka, odkrywać i rozwijać jego szczególne uzdolnienia oraz stale dążyć do kształtowania u wychowanków poczucia moralności ludzkiej i obywatelskiej w duchu demokracji, pokoju i przyjaźni między narodami; kształtowanie charakterów uczniów powinno być oparte na zasadach humanitaryzmu; powinno uwzględniać godność dziecka, wykluczać wszelkie metody tresury i gwałtu".

Zasady te znalazły aprobatę również w uchwałach sesji ekspertów Międzynarodowej Organizacji Pracy w roku 1963, poświęconej socjalnemu i ekonomicznemu położeniu nauczycieli szkół podstawowych i średnich [5].

Idee społeczne mogą być realizowane z większym lub mniejszym powodzeniem. Mogą na to wpływać zarówno czynniki psychiczne, jak i materialne, wśród których aktualny układ stosunków społecznych i sytuacja ekonomiczna odgrywają niepoślednią rolę. Ponieważ jednak realizuje je człowiek — on jest czynnikiem decydującym. Od tego, k t o i j a k realizuje idee, zależy, jak się wydaje, w głównej mierze zarówno powodzenie realizacji, jak i jej kształt.

Idee wychowawcze wprowadzone do programów szkolnych realizuje

[4] Por. Preparing teachers for education for international understanding. UNESCO Institute for Education, Hamburg 1962.

[5] Por. Meeting of experts on social and economic conditions of teachers in primary and secondary schools, Geneva 1963, Report I, s. 38.

nauczyciel w ramach swoich obowiązków zawodowych. Może je realizować w pełni lub połowicznie, mniej lub więcej udolnie; zależy to jak w każdym innym zawodzie od jego dyspozycji psycho-fizycznej, uzdolnień i wiedzy. Ale czy tylko takie czynniki osobowości decydują o stopniu prawidłowego spełniania obowiązków nauczycielskich? Jaki powinien być kształt osobowy nauczyciela powołanego do realizacji idei wychowawczej wyznaczonej przez społeczeństwo i mającej dlań pierwszorzędne znaczenie?

Dla wielu zawodów, gdybyśmy je rozpatrywali łącznie, można znaleźć wspólne dyspozycje niezbędne pracownikowi dla prawidłowego wykonywania zawodu i osiągania pożądanych rezultatów. Można do nich zaliczyć sprawność fizyczną i psychiczną, zamiłowanie do pracy, pracowitość, wykształcenie umiejętności oraz znajomości metod pracy, odpowiedni stopień inteligencji. W każdym zawodzie są one potrzebne w większym lub mniejszym stopniu. W jednych zawodach, np. rzemieślniczych, potrzebna jest w większym stopniu sprawność manualna i zmysł artystyczny; inżynierowi lub lekarzowi w większym stopniu potrzebna jest sprawność umysłowa i znajomość przedmiotów ścisłych niż wysoka sprawność fizyczna, jaką powinien posiadać np. górnik. Różnice w proporcjach wymaganych sprawności wynikają z charakteru wykonywanej pracy — każda z nich jest jednak niezbędna dla osiągania dobrych rezultatów w pracy zawodowej. Także w zawodzie nauczycielskim wszystkie wyliczone wyżej dyspozycje są niezbędne. Oprócz nich występują jednak jeszcze inne elementy nadające temu zawodowi specjalny charakter i rzutujące w sposób zasadniczy na koncepcję wzoru osobowego nauczyciela. Zaliczyłbym do nich szczególny przedmiot pracy, którym jest człowiek, oraz szczególny rodzaj jednego z głównych narzędzi oddziaływania, jakim jest idea wychowawcza. Trudno wszak znaleźć zawód, w którym przedmiotem pracy, tworzywem, mającym ulec przekształceniu czy ukształtowaniu jest wyłącznie człowiek, jednostka ludzka, jej świadomość społeczna. Takie tworzywo ma za przedmiot pracy, jak się wydaje, tylko nauczyciel-wychowawca. Można wprawdzie dowodzić, że są i inne zawody, w których przedmiotem pracy jest człowiek; typowym przykładem mógłby być zawód lekarza. To prawda, ale praca lekarza nie tworzy ani nie przekształca świadomości; ogranicza się ona do samego organizmu ludzkiego, do tego, aby ten organizm możliwie sprawnie funkcjonował i psuł się jak najrzadziej, nie jest natomiast przedmiotem jego zabiegów zawodowych kształtowanie osobowości jednostki.

Nauczyciel nadaje kształt osobowy kształconym jednostkom posługując się określoną ideą wychowawczą; sam przy tym reprezentuje pewien typ osobowy ukształtowany według jakiejś idei, którą świadomie i nieświadomie emanuje na otoczenie.

W każdym innym zawodzie pracownik może również być wyrazicielem pewnych idei społecznych, według nich postępować i starać się, aby w tym samym duchu postępowali inni ludzie. Działanie jego w tym kierunku

nie będzie jednak elementem składowym pracy zawodowej. Most lub dom zbudowany przez inżyniera będzie wynikiem jego wiedzy technicznej, smaku ostetycznego, wymogów funkcjonalnych i możliwości materiałowych i terenowych; ubranie uszyte przez krawca ukształtują jego umiejętności manualne, moda i materiał. Natomiast wyrażane przez nich idee współżycia społecznego nie będą, jak się wydaje, miały bezpośredniego związku z kształtem wzniesionej przez inżyniera budowli, czy z kształtem uszytego przez krawca płaszcza. Na kształt ten nie będzie miał zapewne również bezpośredniego wpływu ani sposób bycia na co dzień i współżycia z otoczeniem, ani innego rodzaju zachowanie się z kategorii należących do zakresu moralności. Natomiast w zawodzie nauczycielskim ta bezpośrednia współzależność jest widoczna. Nawet gdyby dopuścić, że w jakimś zawodzie może ona występować, to jednak w zawodzie nauczycielskim łączy się ta współzależność nierozerwalnie z rezultatami pracy.

W piśmiennictwie pedagogicznym zwraca się od dawna uwagę na to, że dla rezultatów pracy nauczyciela istotne znaczenie ma zarówno to, jaką ideę społeczną nauczyciel przekazuje, jak również to, jaką sam reprezentuje, a także to, jak się zachowuje na co dzień w życiu publicznym. Nauczyciel nie może być tylko biernym, mechanicznym wykonawcą określonych z góry celów i zadań, bo wtedy spełniałby rolę robota. Musi się osobiście angażować w idee przekazywane uczniom [6]. Podkreśla się ponadto, że istnieje nie zamierzony i nie kontrolowany wpływ na uczniów, z którego sam nauczyciel często nie zdaje sobie sprawy. Cała osobowość nauczyciela, uzewnętrzniająca się w jego zachowaniu, mowie, ubiorze, stanowi przykład i wzór dla uczniów. Człowiek bowiem, zwłaszcza młody, ma bardzo silną tendencję do naśladowania drugich. Uczeń spędzając przez lata codziennie wiele godzin ze swymi nauczycielami mimo woli się do nich upodabnia [7].

Oddziaływanie nauczyciela nie ogranicza się wyłącznie do terenu szkoły. Zadania dydaktyczno-wychowawcze szkoły, zwłaszcza szkoły współczesnej, obejmują również więź ze środowiskiem, powiązanie pracy szkolnej z działalnością polityczno-społeczną państwa i organizacji społecznych. Dlatego działalność nauczyciela w ramach obowiązków profesjonalnych sięga daleko poza szkołę. Jest ona obserwowana nie tylko przez uczniów, ale także przez ich rodziców i otoczenie. Działalność pozaszkolna zwiększa wpływ wychowawczy nauczyciela, ale jednocześnie wiąże jego postępowanie w życiu publicznym poza szkołą z wymaganiami szczególnymi z zakresu ideowo-moralnego.

Jeżeli przyjmiemy, że wychowywanie według określonych w zadaniach szkoły zasad ideowo-moralnych jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela, a jego własna osobowość wpływa w sposób zamierzony i nieza-

[6] Por. J. W. Dawid: O duszy nauczycielstwa, w zbiorze pt. Osobowość nauczyciela, opr. W. Okonia, Warszawa 1962, s. 51.
[7] Por. tamże M. Kreutz: Osobowość nauczyciela, s. 203.

mierzony na realizację owych zasad, to w konsekwencji dojdziemy do wniosku, że między osobowością nauczyciela a ideą wychowawczą szkoły musi istnieć harmonia, jeżeli zamierzone wyniki pracy mają być w pełni osiągane. Dobry nauczyciel powinien być zatem nie tylko przekazicielem, ale także nosicielem wyznaczanej przez społeczeństwo idei wychowawczej. Przekonująco zobrazował to S. Szuman podkreślając, że można leczyć będąc chorym, ale nie można być pustym, próżnym, płytkim, chcąc wzbogacić umysł wychowanków, ani złym, zepsutym i nikczemnym i dobrze wychowywać ludzi [8].

## II

Nauczyciel spełnia w społeczeństwie nie tylko rolę czynnika kształtującego osobowość młodych obywateli, ich sposób myślenia, oraz wyrabiającego postawę wobec zachodzących w świecie zjawisk społeczno-politycznych. Działalność ideowo-moralna nauczycieli, ich wpływ na kształtowanie się współżycia między ludźmi, pobudzanie lub hamowanie nastrojów przyjaznych lub wrogich między społecznościami ludzkimi jest odczuwalna zwłaszcza w przełomowych okresach. Dochodzi wtedy niejako do konfrontacji twórcy i jego dzieła. Ale funkcja wychowawcza pracy nauczycielskiej w ścisłym ujęciu terminu wychowanie, podkreślana i uznawana powszechnie stanowi dopiero część zadań tego zawodu. Nie ona też wyłącznie powinna wyznaczać szczególną i wysoką pozycję nauczyciela w hierarchii społecznej oraz odpowiedni do tego ekwiwalent materialny za pracę. Niemniej istotna jest bowiem działalność szkoły i nauczyciela jako czynnika rozwoju gospodarczego. Można wszakże wszczepiać w ludzi słuszne społecznie idee i przekonywać o potrzebie przyjęcia słusznych zasad współżycia społecznego oraz rozwijania w określonym kierunku gospodarki narodowej. Aby jednak na ideach się nie kończyło, trzeba jednocześnie kształtcić ludzi w umiejętnościach niezbędnych do praktycznej realizacji postępu. To jest drugie zasadnicze zadanie zawodu nauczycielskiego. Aby zdobyć umiejętności w jakimkolwiek zawodzie, trzeba się najpierw kształcić. A wykształcenie jako wynik działania dydaktycznego, zwłaszcza współcześnie, jest nie do pomyślenia bez kadry nauczycielskiej. W takim porządku chronologicznym zawód nauczycielski spełnia w stosunku do innych zawodów funkcję — że użyję modnego ostatnio terminu — wiodącą. Idąc w tym kierunku można znaleźć współzależność między pracą nauczycielską i produkcją dóbr materialnych, która z kolei wiąże się z postępem ogólnym. Układa się pewien łańcuch współzależności — nauczyciel, kształcenie, zawód produkcyjny, produkt. Gdybyśmy przyjęli, że wszystkie ogniwa powyższego łańcucha są ze sobą trwale związane, a końcowe ogniwo — produkt — jest zależne od pozostałych ogniw, to można

[8] Por. S. Szuman: Talent pedagogiczny, w zbiorze pt. Osobowość nauczyciela, jw., s. 129.

byłoby przyjąć, że szkoła jest jednym z działów gospodarki, a nauczyciel jest współtwórcą nie tylko dóbr duchowych, ale i materialnych. Nie mam tu na myśli działalności produkcyjnej warsztatów szkolnych, mimo że i one dają sporo dóbr materialnych na rynek. Chodzi o co innego. Aby wyjaśnić sens powyższych założeń, trzeba przejść na grunt pojęć ekonomicznych. W procesie wytwarzania dóbr materialnych pracownik zaliczany jest przez ekonomię do jednego z elementów społecznych sił wytwórczych. Na siły te składają się bowiem w głównej mierze narzędzia i ludzie. Przy tym w procesie produkcji składniki sił wytwórczych wzajemnie na siebie oddziaływają. Nauczyciel kształcąc uczniów w określonych umiejętnościach, które będą im niezbędne przy posługiwaniu się środkami produkcji dla wytwarzania dóbr w procesie produkcji, sam uczestniczy w wytwarzaniu jednej z sił wytwórczych [9]. Jego praca może być w dziedzinie produkcji sił wytwórczych uznana za równorzędną z pracą robotnika wytwarzającego narzędzia pracy, będące elementem sił wytwórczych, ponieważ umiejętności, które nauczyciel kształci, są również elementem tych sił. Oczywiście nie negujemy tym samym, że istnieją także inne czynniki, które równolegle z nauczycielem lub niezależnie od niego te umiejętności kształcą lub doskonalą. Czynią to np. rodzice już od pierwszych lat życia dziecka; sam uczący się może przez naśladowanie innych osób oraz przez obserwację otaczających go zjawisk dojść do zdobycia umiejętności potrzebnych do uczestniczenia w pracy produkcyjnej; może już w trakcie pracy pogłębiać zdobyte umiejętności i nabywać nowe doświadczenia. Nie zmienia to jednak kierunku rozumowania, jeżeli rozpatrywane zjawisko ujmujemy od strony pracy zawodowej. Nawet jeżeli kształcenie odbywa się na gruncie pozaszkolnym, np. poprzez przyuczanie przywarsztatowe, to i wówczas osoba, która przyucza, spełnia faktycznie czynności nauczyciela.

Jeżeli więc spojrzymy na działalność szkoły i nauczyciela z pozycji procesu produkcji, to w oparciu o powyższe rozumowanie możemy przyjąć, że drugą funkcją po funkcji wychowawczej, sensu stricto, jest w zawodzie nauczycielskim funkcja ekonomiczna. Spełniając tę funkcję nauczyciel staje się jednym z niezbędnych ogniw produkcji i pomnażania dóbr. Do takiego wniosku można dojść nie tylko na drodze rozumowania biorącego za punkt wyjścia definicję sił wytwórczych. Przemawia za nim równie dobrze obserwacja stanu cywilizacji w poszczególnych krajach, połączona z analizą danych statystycznych dotyczących stanu i rozwoju szkolnictwa. Gdy bowiem weźmiemy do analizy dane cyfrowe dotyczące liczby nauczycieli, liczby uczniów i liczby ludności w poszczególnych krajach i wyprowadzimy z tych cyfr wskaźniki procentowe, to okaże się, że istnieje współzależność między bezwzględnym wzrostem liczby nauczycieli i uczniów

[9] Definicjęsił wytwórczych przyjmuję wg Oskara Lange: Ekonomia polityczna t. I, Warszawa 1963, s. 25: „Społeczne siły wytwórcze są to techniczne metody produkcji, środki produkcji, a zwłaszcza narzędzia pracy, jak również doświadczenie ludzi i ich umiejętności posługiwania się środkami produkcji, wreszcie sami ludzie, którzy takie doświadczenie i taką umiejętność posiadają".

(większym niż przyrost naturalny) a stanem i wzrostem gospodarczo-cywilizacyjnym danego kraju. Dwa elementy — bezwzględny wzrost szkolnictwa i poziom gospodarczo-cywilizacyjny — oddziaływają na siebie wzajemnie i jeden z drugiego wynika.

Podstawę do takiego wniosku daje w szczególności analiza danych statystycznych zawartych w statystykach międzynarodowych dotyczących liczb mieszkańców poszczególnych państw, liczb uczniów i nauczycieli na tysiąc mieszkańców, zestawiona z poziomem gospodarczo-cywilizacyjnym. Związki zachodzące między elementami analizy uwypuklają się zwłaszcza wtedy, gdy porównuje się wskaźniki wyprowadzane dla kilkuletnich odstępów czasu [10].

Jeżeli wyprowadzone z materiałów statystycznych 36 krajów świata wszystkich kontynentów wskaźniki procentowe liczby uczniów i nauczycieli na tysiąc mieszkańców uszeregować według pięciu wielkości najmniejszych i największych, to otrzymamy taki oto zestaw:

WSKAŹNIKI NAJMNIEJSZE *

| Kraj | rok | uczniów na 1000 mieszk. | naucz. na 1000 mieszk. | wzrost naucz. na 1000 mieszk. |
|---|---|---|---|---|
| Etiopia | 1952 | 4,4 | 0,1 | x |
| | 1960 | 8,6 | · | · |
| Gwinea | 1959 | · | · | x |
| | 1961 | 37,0 | 0,8 | · |
| Sudan | 1959 | 30,4 | 0,8 | x |
| | 1961 | 33,2 | 1,2 | 50 % |
| Burundi | 1959 | · | · | x |
| | 1961 | 46,3 | 1,3 | · |
| Dahomej | 1959 | · | · | x |
| | 1961 | 48,0 | 1,3 | · |

* Kropki oznaczają brak danych.

Jak widać, najniższe wskaźniki występują w krajach afrykańskich, gdzie poziom sił wytwórczych i cywilizacji pozostaje daleko w tyle za średnią światową.

[10] Przeprowadzona przeze mnie analiza opiera się na danych odnoszących się do szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (primary and secondary schools). Nie mogłem, niestety, wziąć do analizy innych typów szkół, ponieważ statystyki międzynarodowe dotyczące innych szkół są albo niepełne, albo nieporównywalne. Zresztą i w zakresie szkół ogólnokształcących musiałem pominąć niektóre kraje, np. Francję i USA, ponieważ statystyki w tych krajach prowadzone nie są przydatne do porównań, szkoły ogólnokształcące połączono w nich z przedszkolami lub ze szkołami zawodowymi.

Źródłami, z których korzystałem, były: Statistical Yearbook 1956, 1961, United Nations, New York 1956, 1961; Annuaire International de l'Éducation UNESCO, Paris, roczniki 1956—1963; Roczniki Statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego.

Wskaźniki pokazane w powyższych tabelach odbiegają najbardziej od średniej arytmetycznej wyprowadzonej dla ogółu badanych krajów. W latach 1952/59 było bowiem średnio 115,8 uczniów i 4,0 nauczycieli na 1000 mieszkańców, w latach zaś 1959/61 wskaźnik przeciętny uległ zwiększeniu w zakresie liczby uczniów do 127,6, czyli o 10,2%, a w zakresie liczby nauczycieli do 4,7, czyli o 17,5%.

WSKAŹNIKI NAJWYŻSZE

| Kraj | rok | uczniów na 1000 mieszk. | naucz. na 1000 mieszk. | wzrost naucz. na 1000 mieszk. |
|---|---|---|---|---|
| Szwecja | 1953/54 | 128,0 | 5,6 | x |
| | 1959 | 142,6 | 7,9 | 50,0 % |
| Norwegia | 1951 | 123,0 | 5,9 | x |
| | 1962 | 161,0 | 8,3 | 40,7 % |
| Japonia | 1954 | 220,4 | 7,1 | x |
| | 1961 | 218,5 | 7,9 | 11,3 % |
| Australia | 1954 | 178,8 | 6,0 | x |
| | 1961 | 206,4 | 7,1 | 18,3 % |
| Czechosłowacja | 1954 | 143,8 | 5,2 | x |
| | 1961 | 170,1 | 7,0 | 34,6 % |

Jeśli chodzi o Polskę, to zarówno stan aktualny, jak i wskaźniki rozwojowe szkolnictwa są wyższe od średniej światowej. Według danych z 1954 roku mieliśmy 125,7 uczniów i 4,0 nauczycieli szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących na 1000 mieszkańców. W roku 1961 liczba uczniów zwiększyła się do 177,0 czyli o 40,8%, a liczba nauczycieli do 5,5, czyli o 37,5%. Są to jedne z najwyższych w świecie wskaźników wzrostu.

Przedstawione wyżej wskaźniki unaoczniają przykładowo powiązania między stanem liczbowym szkolnictwa i jego kadry nauczycielskiej a stanem i rozwojem gospodarki w poszczególnych krajach zaliczanych do słabo i wysoko rozwiniętych. Postęp gospodarczy każdego kraju nie może być realizowany bez wzrostu szkolnictwa. Wzrost szkolnictwa warunkuje bowiem wzrost sił wytwórczych, w których umiejętności ludzkie spełniają rolę zasadniczą. Współczesna produkcja dóbr nie może się wszak obejść bez wykwalifikowanych zawodowo pracowników, których umiejętności kształcą nauczyciele.

Sumując rozważania na temat zawodu nauczycielskiego i jego funkcji społecznej dojdziemy do konkluzji, że nieprzeciętna rola, jaką odgrywają nauczyciele w dziedzinie kształtowania osobowości młodego pokolenia oraz w dziedzinie rozwoju gospodarczego, stawia ich na jednym z pierwszych miejsc w hierarchii pracy.

АДАМ БОЛЬКОВСКИ

## УЧИТЕЛЬ — ЕГО МЕСТО И РОЛЬ В ОБЩЕСТВЕ

Предметом статьи являются рассуждения, касающиеся общественной и экономической функции учительской профессии. В первой части рассуждений автор пробует определить роль, какую играет учитель в формировании личности молодого поколения, а также подчеркивает влияние, какое личность учителя и содержание передаваемой им воспитательной идеи оказывает на общественно-цивилизированное развитие страны. При этом выделяет два элемента, отличающие, по его мнению, педагогическую работу от других видов работ. Первым элементом считает он особый материал, являющийся предметом учительского труда — это молодая человеческая личность, выступающая преимущественно в группе. Вторым отличительным элементом считает он особое орудие труда — общественно-воспитательную идею, формирующую личность человека.

Во второй части, опираясь на экономические критерия и статистический анализ, автор пытается определить место учительской профессии в процессе продукции материальных благ. Считает, что учительская профессия является ведущей профессией по отношению к другим профессиям, так как приобретение умений в каждой профессии является результатом дидактического действия. Учитель, обучая учащихся умениям, которые будут им нужны в процессе продукции благ, является как бы производителем одной из производительных сил, выступающих в производстве благ. Так рассуждая, автор приходит к убеждению, что учительская профессия является одной из производительных профессий. Тезис этот поддерживает анализ количественных данных, касающийся числа учителей, числа учащихся и числа населения в странах высоко и слабо развитых, приходя к выводу, что более быстрый процентный рост числа жителей имеет непосредственную связь с хозяйственным ростом страны.

*ADAM BOLKOWSKI*

## TEACHER — HIS PLACE AND PART IN THE SOCIETY

The article deals with social and economic function of teacher's profession. In the first part the author gives a sketch of the role that the teacher plays in moulding the personalities of young generation and stresses the influence of the teacher's personality and the contents of his educational ideas on the social and civilizational development of the country. He distinguishes two elements which for the differences between teacher's profession and all other professions. The first element is the particular raw material which is the subject of his work — that is young human individual in the context of the group. The second element is the unusual tool — social and educational idea — forming the individuals' personalities.

In the second part of the article the author attempts to determine the teacher's part in the process of producing material goods doing this on the basis of economic criteria and statistic analysis. He thinks that teacher's profession is a leading one when compared with others as acquring skills in any profession is connected with didactic actions. The teacher instructs students in the skills which will be necessary

in producing material goods. Following these lines of reasoning the author arrives at a conclusion that teacher's profession is one of industrial occupations. The above thesis is supported by statistic analysis concerning the number of teachers in highly developed and underdeveloped countries. The final result is that the increase in number of teachers and students exceerind the increase in number of the country's population has a direct bearing on the economic development of the country.

*ZYGMUNT WIATROWSKI*
*TORUŃ*

# ZANIM ZAPADNIE DECYZJA...

## (W sprawie kształcenia i dokształcania nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa zawodowego)

### I. UWAGI WSTĘPNE

W toczącej się dyskusji na temat teraźniejszości i przyszłości systemu kształcenia nauczycieli pragnę wypowiedzieć się w odniesieniu do kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół zawodowych, a szczególnie nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu tychże szkół. Jestem zdania, że ten niezmiernie ważny problem nie był dotychczas doceniany, a aktualnie nadal zbyt powolnie jest rozwiązywany, gdy tymczasem szybki i ogromny rozwój szkolnictwa zawodowego zakłada konieczność poważnego zajęcia się nim.

Stanowisko, które zaprezentuję w niniejszym artykule, jest wynikiem kilkuletniej obserwacji narastania problemu i przeprowadzonych w tym zakresie badań, którymi objęto ponad 900 osób — dyrektorów szkół, nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. W badaniach zastosowano różne metody badań (kwestionariusz, obserwację, rozmowy, dyskusje, analizę dokumentacji).

### II. AKTUALNE PROBLEMY ZWIĄZANE Z KSZTAŁCENIEM I DOKSZTAŁCANIEM NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Dla przejrzystości wywodów omówię problemy związane
— z kształceniem i dokształcaniem nauczycieli na poziomie wyższym;
— z kierunkami zawodowymi SN;
— z technikami przemysłowo-pedagogicznymi;
— ze studiami pedagogicznymi dla nauczycieli szkół zawodowych;
— z obecnie obowiązującymi zarządzeniami dotyczącymi kwalifikacji nauczycielskich.

#### 1. Sprawa kształcenia i dokształcania nauczycieli na poziomie wyższym

Sprawa ta uzyskała swe zadowalające rozwiązanie w wyższych szkołach ekonomicznych i w wyższych szkołach rolniczych. Pozostają jednak nadal kierunki masowe, jak mechaniczny, elektryczny, budowlany, drzewny i inne, gdzie mimo licznych postulatów, jak dotychczas, nic się nie robi.

W tych specjalnościach nauczycieli dostarcza głównie życie gospodarcze. A dzieje się to najczęściej następująco — inżynier mechanik, elektryk lub innej specjalności od czasu do czasu dochodzi do wniosku, że może pracować w pełnym wymiarze zajęć w szkole, i tam też trafia. Trudno jest nam ustalić główne przyczyny tegoż trafiania; może niekiedy w grę wchodzi zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego i upodobanie sobie pracy z młodzieżą... Ten niesystematyczny, a w pewnym sensie przy-

padkowy napływ nauczycieli przedmiotów zawodowych głównie do techników powoduje, iż problem nauczycieli tej grupy z wyższym wykształceniem należał, należy i prawdopodobnie długo jeszcze należeć będzie do najtrudniejszych problemów kadrowych szkolnictwa zawodowego. Nic też dziwnego, że właśnie w tym zakresie obserwujemy z jednej strony nadmierne obciążenie nauczycieli już pracujących (w zasadzie do 2 etatów), z drugiej zaś strony w dalszym ciągu zmuszeni jesteśmy zatrudniać poważną ilość nauczycieli tzw. dochodzących, a więc zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin, dla których praca w szkolnictwie jest czymś ubocznym, dodatkowym, niekiedy „dorabianiem". Cyfra 44 tys. nauczycieli niepełnozatrudnionych podawana przez Ministerstwo Oświaty w 80% dotyczy właśnie szkół zawodowych. Dyrektorzy szkół dość sceptycznie zapatrują się na nauczycieli dochodzących. Ich zdaniem — „nauczyciele dochodzący to zło konieczne". Faktem jest, że nauczyciel dochodzący wnosi do szkoły pewne ożywienie techniczne, zbliża szkołę do zakładu produkcyjnego, wielokrotnie wspomaga szkołę szczególnie, gdy w zakładzie pracy zajmuje on stanowisko kierownicze; ale faktem też jest i ten moment bardzo silnie pokazywali dyrektorzy w toku prowadzonych badań, że nauczyciel dochodzący w zasadzie nie daje gwarancji regularnego prowadzenia powierzonych mu zajęć, nie podejmuje w swej pracy problematyki wychowawczej, nie włącza się do rozwiązywania trudnych problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły, nie wyraża chęci doskonalenia się w zakresie pedagogicznym [1].

Zdaję sobie sprawę z tego, że są zawody i specjalności, w których oparcie się szkoły o kadrę ludzi z przemysłu lub usług jest i będzie nieodzowne, ale jestem też zdania, że w przedmiotach ogólnozawodowych, przy tym w specjalnościach masowych, należy kształcić i dokształcać własną kadrę nauczycielską. W prowadzonych badaniach zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele oraz kandydaci na nauczycieli wypowiadali się w sposób zdecydowany za utworzeniem wyższych szkół techniczno-pedagogicznych prowadzących formy nauczania — stacjonarną i dla pracujących.

Wydaje się, że w bieżącym okresie główne wysiłki winny iść w kierunku tworzenia samodzielnych zawodowych wyższych szkół techniczno-pedagogicznych obejmujących kilka kierunków szkolenia, a przynajmniej otwierania kierunków ogólnozawodowych przy istniejących WSP. W pierwszym rzędzie dotyczyłoby to kierunku mechanicznego. Istnieją jeszcze inne możliwości — wprowadzenie studium pedagogicznego na niektórych politechnikach, tworzenie grup nauczycielskich w wyższych szkołach inżynierskich, względnie zobowiązywanie części absolwentów wyższych uczelni technicznych do podejmowania pracy w szkolnictwie. Wszystkie te możliwości mogą i powinny być rozpatrywane, i to bezzwłocznie, szkolnictwo zawodowe bowiem rozwija się, potrzeby rosną, trudności kadrowe z dnia na dzień powiększają się.

Niemniej jednak najkorzystniejsze rozwiązanie to takie, przy którym kandydat na nauczyciela zdobywa nie tylko określoną wiedzę pedagogiczną, ale i kształtuje na co dzień pod wpływem sprzyjającej atmosfery uczelni swoją postawę nauczycielską. Takie rozwiązanie zapewnić może właśnie zakład kształcenia nauczycieli w postaci wyższej szkoły techniczno-pedagogicznej.

[1] Ostatnio uczestniczyłem w posiedzeniu R. P. jednej z większych szkół zawodowych woj bydgoskiego. W szkole tej pracuje łącznie ponad 30 nauczycieli dochodzących. W posiedzeniu R. P., na którym dokonywano analizy półrocznej pracy szkoły, uczestniczyło zaledwie 25% tychże. Gdy wyraziłem zdziwienie, dyrektor „uspokoił mnie", że tak z reguły jest zawsze.

## 2. Kierunki zawodowe SN

Studia nauczycielskie są zakładami kształcenia nauczycieli mającymi wiele cech dodatnich, ale i cechy ujemne. Pozytywne jest to, że w stosunkowo krótkim, bo 2-letnim okresie, pozwalają kształcić nauczycieli, wyposażają ich w zadowalającą porcję wiadomości teoretycznych i pedagogicznych, rozwiązują sprawę służby wojskowej i tym samym stwarzają absolwentowi realną możliwość natychmiastowego podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim. Te pozytywy doceniane są przez organizatorów szkolnictwa zawodowego, dyrektorów szkół zawodowych, a także przez samych absolwentów oraz słuchaczy SN. Negatywy stają się dostrzegalne wtenczas, gdy zastanawiamy się nad głównym zadaniem SN.

Zgodnie z ogólnymi ustaleniami głównym zadaniem kierunków zawodowych studiów nauczycielskich jest kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych dla ZSZ i SPR oraz nauczycieli zawodu dla szkół zawodowych. Z planów nauczania wynika, że ZSZ zatrudniają tylko około 20% nauczycieli przedmiotów zawodowych, natomiast te same szkoły zatrudniają około 50% nauczycieli zawodu, a technika ponad 10% nauczycieli zawodu. W takiej sytuacji chodzi nam przede wszystkim o nauczycieli zawodu i takich należałoby oczekiwać od SN. Tymczasem praktyka i badania wykazują co innego. SN przygotowują w sposób zadowalający nauczycieli przedmiotów zawodowych, natomiast nie spełniają swego zadania, jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli zawodu. Sprawa ta dotyczy głównie kierunków mechanicznego i elektrycznego. W 1964 r. kierunki te wypuściły pierwszych absolwentów. I co się okazuje? 75% tychże podjęło pracę nauczyciela przedmiotów zawodowych (mimo że wielu z nich proponowano praktyczną naukę zawodu).

Wydaje się, że przyczyna tego stanu tkwi w wadliwej podstawie rekrutacyjnej. Na w/w kierunki SN przyjmowani są absolwenci odpowiednich techników, a więc szkół, które w zakresie przygotowania manualnego dają swemu absolwentowi niewiele. Program SN oraz czas trwania nauki również nie sprzyjają temu, aby kandydat na nauczyciela opanował dobrze maszynę i narzędzia. Nic też dziwnego, że tej właśnie maszyny, tych urządzeń oraz narzędzi technicznych słuchacz SN w rzeczywistości „boi się", a w konsekwencji wybiera przedmioty teoretyczne. Sprawa wymaga określonych zmian. Widzę następujące rozwiązanie: Takie kierunki SN, jak rolniczy, gospodarczy, w pewnym sensie odzieżowy czy telekomunikacyjny, mogą pozostać bez zmian, natomiast kierunki mechaniczny, elektryczny czy nawet włókienniczy winny być oparte o zasadniczą szkołę zawodową, względnie o 3-letnie technikum po zasadniczej szkole zawodowej. Wrócę do tego zagadnienia w dalszej części wywodów.

## 3. Technika przemysłowo-pedagogiczne

Technika te mają stosunkowo bogatą tradycję: przeżyły wiele zmian organizacyjnych i programowych, a w następstwie wytworzyły moc trudnych problemów, do rozwiązania których nie wiadomo jak się zabrać. Przez 18 lat istniały tylko 4 w kraju, nic też dziwnego, że były one niedostrzegane. A problemy narastały. Dzisiaj mówiąc o tych zakładach trzeba widzieć ich dwie przeciwstawne strony — pozytywną i negatywną. Pozytywną ich stroną było i jest to, że mimo nie sprzyjających dla siebie warunków rok rocznie wypuszczały pewną liczbę absolwentów dobrze przygotowanych do pracy szkolnej. Nie wszyscy trafiali do tej pracy: trudno byłoby ustalić, ilu spośród 2200 absolwentów pracuje w szkolnictwie — przypuszczalnie nie więcej niż 60%. Jednak ci, którzy pracują, pracują dobrze, bardzo dobrze.

Potwierdziły to badania. Oto niektóre dane:

Tabela 1

STOPIEŃ PRZYGOTOWANIA ABSOLWENTÓW TPP PRZEZ SZKOŁĘ DO PRACY
(w/g absolwentów — badanych 192)

| do sprawowania funkcji | dobrze | zadawalająco | słabo | źle | brak odp. |
|---|---|---|---|---|---|
| nauczyciela zawodu | 134 | 24 | 6 | 2 | 24 |
| nauczyciela przedm. zawod. | 126 | 35 | 14 | 5 | 12 |
| wychowawczej | 142 | 15 | 18 | 7 | 10 |
| ogólnie do pracy naucz. | 154 | 23 | 12 | 1 | 2 |
| % | 80,1 | 12,0 | 6,3 | 0,5 | 1,1 |

Tabela 2

OPINIE DYREKTORÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH O PRACY ABSOLWENTÓW TPP
(opiniowanych 156 absolwentów)

| przedmiot oceny | dobre | zadowalające | słabe | niedostat. |
|---|---|---|---|---|
| przygotowanie zawodowe | 112 | 36 | 8 | — |
| przygotowanie pedag. | 98 | 45 | 13 | — |
| osiągane wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej | 103 | 42 | 9 | 2 |
| udział w pracy pozalekcyjnej i osiągane wyniki | 69 | 24 | 22 | 41 |
| udział w pracy społeczno-politycznej | 53 | 31 | 18 | 54 |
| Ogólne opinie o absolwentach TPP | 101 | 39 | 13 | 3 |
| Ujęcie procentowe | 64,9 | 25,0 | 8,3 | 1,3 |

Stosunkowo wysoki jest stopień przynależności partyjnej absolwentów TPP, 61,4% badanych należy do PZPR.

Zarówno absolwenci, jak i uczniowie pochlebnie wypowiadają się o swej szkole. Za dobrą przydatnością TPP jako zakładu kształcenia nauczycieli wypowiada się: 85,3% badanych absolwentów TPP, 62,5% badanych uczniów klas IV TPP. Najważniejsze zaś jest to, że właśnie absolwenci TPP chętnie podejmują pracę nauczyciela zawodu, czują się do niej przygotowani i są z niej zadowoleni. W tym sensie technika przemysłowo-pedagogiczne mogłyby mieć perspektywę dalszego rozwoju. Ale są i strony negatywne, do takich należą: czasokres trwania nauki, wojska, kwalifikacji i uposażenia, zatrudnienia i inne. TPP w swej aktualnej strukturze jest zakładem specyficznym. Po 7 latach nauki na poziomie średnim (3 lata ZSZ + 4 lata TPP) absolwent otrzymuje kwalifikacje średnie techniczne i pedagogiczne. Okres nauki jest zbyt długi. Tę nieprawidłowość dzisiaj dostrzegają już wszyscy — od ucznia TPP do Ministra Oświaty włącznie. Dla potwierdzenia przytoczę fragment wypowiedzi Ministra Oświaty — Wacława Tułodzieckiego: „Technika przemysłowo-pedagogiczne przygotowują dobrą pod względem jakościowym, lecz niedostatecznie liczną kadrę nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Nie stanowią one atrakcyjnej formy kształcenia nauczycieli szkół zawodowych; 7-letni kurs dalszej

nauki po ukończeniu szkoły podstawowej daje im w szkolnictwie zbyt małe przywileje kwalifikacyjne"[2]. W ostatnich 3 latach liczba TPP wzrosła do 20 w kraju i wszystkie one zmuszone są przeżywać te trudności, których rozwiązanie jest nieodzowne.

Badani absolwenci i uczniowie klas IV TPP w związku z powyższym wypowiadają się:

Tabela 3

| Grupa badanych | Ilość badan. | Zlikwidować TPP | Utrzymać TPP bez zmian | Przedłużyć czas nauki | Skrócić czas nauki | Zrównać z SN-ami |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Absolwenci TPP | 192 | 12 | 112 | 11 | 57 | 85 |
| ujęcie procent. | 100% | 6,3 | 58,3 | 5,8 | 29,6 | 44,3 |
| Uczniowie kl. IV TPP | 96 | 5 | 37 | 28 | 26 | 61 |
| ujęcie procent. | 100% | 5,2% | 38,1 | 29,4 | 27,3 | 63,6 |

Sprawa wojska stanowi kwestię bodajże najtrudniejszą. Chodzi o to, że absolwenci TPP kończąc szkołę zamiast iść do pracy nauczycielskiej muszą przedtem odbyć obowiązkową służbę wojskową. Po 2—3 letnim pobycie w wojsku nie zawsze czują potrzebę pracy w szkolnictwie. W ten właśnie sposób około 50% absolwentów TPP nie trafia do zawodu nauczycielskiego. Faktem jest, że ich przygotowanie pedagogiczne może być wykorzystywane i w innych dziedzinach działalności zawodowej, ale faktem też jest, że nie stać nas na to, aby tak kosztownym wykształceniem obdarzać ludzi trafiających do pracy pozaszkolnej. Problem wojska podnoszą wszyscy badani, a więc dyrektorzy szkół, absolwenci TPP, uczniowie klas IV TPP, a nawet uczniowie klas pierwszych.

Ze sprawą wojska wiąże się ściśle sprawa zatrudnienia. W ostatnich 2—3 latach dyrektorzy szkół zawodowych niechętnie składali zapotrzebowanie na absolwentów TPP. Doszło do tego, że absolwenci TPP (z Włocławka) musieli szukać sobie pracy we własnym zakresie. Inaczej zupełnie wyglądała sprawa w odniesieniu do absolwentów SN. Z tymi nie było „kłopotu". Chodzi o to, że dyrektorzy troszcząc się o interesy własnych szkół niechętnie zatrudniają absolwentów TPP, którzy po dwóch miesiącach są powoływani do wojska. Wolą raczej nauczyciela z produkcji z podstawowym wykształceniem niż trudności po 2 miesiącach pracy szkoły.

Jeśli mowa o zatrudnieniu, to nie od rzeczy będzie stwierdzenie, że absolwenci TPP wypowiadają się za nakazami pracy, a co najmniej za skierowaniami. Około 40% badanych domaga się zagwarantowania im mieszkania. I ta sprawa winna być rozwiązana. Dla absolwentów i uczniów TPP ważna jest również sprawa kwalifikacji i uposażenia. Porównując siebie z absolwentami SN czują się oni pokrzywdzeni, i to w zasadzie wszyscy.

Absolwent TPP po 7 latach nauki w szkole średniej otrzymuje tylko świadectwo dojrzałości i wynagrodzenie wg stawki 1a. Wprawdzie legitymuje się ona dwoma dyplomami — technika i nauczyciela, ale i absolwent SN kierunku zawodowego również posiada 2 dyplomy, przy tym wyższej rangi i otrzymuje wynagrodzenie wg

[2] Wacław Tulodziecki: Kadry dla reformy szkolnictwa. *Nowa Szkoła* 1962 nr 12.

stawki 1b. Jeśli dodamy, że nauczyciel zawodu mający wykształcenie podstawowe i dyplom mistrza otrzymuje podobne wynagrodzenie, to stwierdzić możemy, że wytworzona dotychczas sytuacja jest nie najkorzystniejsza. I ona również wymaga rozwiązania.

### 4. Studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych

Zgodnie z zarządzeniami Ministra Oświaty z 1958 r. i 1960 r.[3] aktualnie prowadzone są 2-letnie studia pedagogiczne — przez specjalnie powołane do tego celu ośrodki w Warszawie i w Katowicach — oraz roczne studia pedagogiczne — przez poszczególne kuratoria okręgów szkolnych.

Organizując powyższe studia stwarzamy możliwość zdobycia kwalifikacji pedagogicznych nauczycielom przedmiotów zawodowych i nauczycielom zawodu szkół zawodowych rekrutujących się głównie z życia gospodarczego. A jakie trudności występują w tym zakresie? Sprawa pierwsza — to nauczyciele zawodu — nie wszyscy są w stanie opanować materiał programowy; nauczyciele z wykształceniem podstawowym wyraźnie nie dają sobie rady. Należałoby więc zobowiązać ich najpierw do podwyższenia własnego wykształcenia ogólnego.

Sprawa druga — to wynagrodzenie przed i po zdobyciu kwalifikacji pedagogicznych. W tej chwili jest ono niezmienne. Czy nie należałoby dokonać pewnego zróżnicowania chociażby przez odpowiednie stosowanie dodatku procentowego obowiązującego w szkolnictwie zawodowym?

Sprawa trzecia — to wymagana praktyka pedagogiczna w chwili rozpoczęcia studiów. Kandydat do studium pedagogicznego winien wykazać się dwuletnią praktyką pedagogiczną. Założenia takiego ustalenia są na pewno słuszne. Chodzi o to, aby nauczyciel studiujący problematykę pedagogiczną czynił to z określonym własnym doświadczeniem. Możliwa jest jednak i taka interpretacja — nauczyciel przez dwa lata utrwala sobie wadliwe rozwiązania, niewłaściwe nawyki pedagogiczne i dopiero w trzecim roku pod wpływem studiów dochodzi do wniosku, że musi pracować inaczej. W takiej zaś sytuacji korzystniejsze byłoby rozpoczęcie studiów pedagogicznych wraz z rozpoczęciem pracy nauczycielskiej, jeśli nie przed nią. Za tym przemawia także Zarządzenie o egzaminach kwalifikacyjnych. W dotychczasowym bowiem ujęciu nauczyciel może przystąpić do egzaminu kwalifikacyjnego dopiero w szóstym roku pracy. Takie stanowisko zajmują zarówno badani nauczyciele nie posiadający kwalifikacji pedagogicznych, jak i nauczyciele studiujący w studium pedagogicznym (przebadano łącznie około 240 osób).

### 5. Sprawa kwalifikacji nauczycielskich w ujęciu prawnym

Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 12. IV. 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych § 13 p. 4 mówi, że „kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do nauczania praktycznej nauki zawodu danej specjalności w szkołach zawodowych posiada osoba, która w zakresie tej specjalności posiada dyplom (świadectwo) ukończenia odpowiedniego zakładu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych i odbyła co najmniej roczną praktykę zawodową nienauczycielską odpowiadającą nauczanej specjalności.

[3] Dz. Urz. Min. Ośw. 1959 nr 7, poz. 88 i 1960 nr 11 poz. 194.

Podobne brzmienie i warunki występują w § 14 p. 2, gdy mówi się o absolwentach SN.

W myśl powyższego absolwent TPP lub SN winien trafić najpierw do zakładu produkcyjnego celem odbycia praktyki nienauczycielskiej i następnie podjąć pracę w szkolnictwie. Przepis ten niezmiernie komplikuje sytuację. Dotychczas zakłady kształcenia nauczycieli robiły wszystko, aby absolwent trafiał zaraz po ich ukończeniu do pracy w szkole. W tej chwili winny one same skierowywać do produkcji.

Po zaprezentowaniu szeregu problemów i trudności zajmę się obecnie przedstawieniem próby rozwiązania tychże.

## III. KONCEPCJA SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Chcąc mówić o systemie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych należy: zaprezentować możliwość kształcenia i dokształcania nauczycieli wszystkich grup, specjalności i typów szkół zawodowych; uwzględnić współczesne tendencje rozwoju szkolnictwa zawodowego, jego główne potrzeby i zadania; możliwie dokładnie określić czas, w którym proponowany system miałby zastosowanie; i wreszcie — rozwiązać te wszystkie trudności i problemy, które towarzyszą aktualnemu systemowi kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

Konkretyzując powyższe stwierdzić należy, co następuje:

1) W systemie naszego szkolnictwa zawodowego wyróżniamy

— 2 poziomy szkolenia zawodowego; poziom niższy w postaci ZSZ i SPR i poziom wyższy w postaci techników i liceów zawodowych;

— 4 grupy nauczycieli (nauczycieli przedmiotów zawodowych, nauczycieli zawodu, nauczycieli przedmiotów pomocniczych i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących);

— ogromne ilości specjalności i zawodów, a wśród nich zawody i specjalności masowe, nieliczne i unikalne specjalności wymagające wysokiego praktycznego opanowania zawodu, względnie należytego przygotowania teoretycznego.

2) Współczesna szkoła zawodowa winna w całej rozciągłości spełniać istotne wymagania, cele i zadania całego systemu oświatowego ujęte w ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania w PRL — tak więc nauczanie i wychowanie w tych szkołach winno zabezpieczać wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli PRL.

W szczególności współczesna szkoła zawodowa stopnia zasadniczego winna kształcić kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników, a szkoła zawodowa stopnia średniego — techników i wysokokwalifikowanych pracowników gospodarki narodowej. Tak nakreślone zadania może realizować szkoła, której kadra nauczycielska odznaczać się będzie wysokim wykształceniem ogólnym, zawodowym i pedagogicznym.

3) Stoimy przed reformą szkolnictwa zawodowego. Ten fakt wymaga rozpatrywania reformy systemu kształcenia nauczycieli w dostosowaniu do dwóch okresów — okresu przejściowego — do 1973—5 roku; i okresu stabilnego — po 1973—5 roku, kiedy to technika i licea zawodowe w zasadniczym rzucie opuszczą pierwsi absolwenci o podbudowie 8-klasowej szkoły podstawowej.

4) Trudności i problemy towarzyszące aktualnemu systemowi kształcenia nauczycieli szkół zawodowych (omówiłem w części II) to głównie — sprawa okresu trwania kształcenia nauczycieli, sprawa kwalifikacji i uposażenia, sprawa wojska i sprawa zatrudnienia. Wszystkie one winny znaleźć rozwiązanie w nowej koncepcji systemu

kształcenia nauczycieli szkół zawodowych, tym bardziej że są wysuwane przez najbardziej zainteresowanych — przez absolwentów, studentów i uczniów zakładów kształcenia nauczycieli.

Powyższe postulaty i warunki spełniać może następująco rozwiązany system kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół zawodowych.

1. Kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych winno być prowadzone jak dotychczas — przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety, z tym że uczelnie powyższe uwzględniać powinny również specyfikę szkół zawodowych. W okresie przejściowym dla potrzeb ZSZ i SPR nauczycieli tej grupy mogą również kształcić SN-y.

2. Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych dla techników i liceów zawodowych winno być prowadzone przez:

a) specjalnie powołane do tego celu wyższe szkoły techniczno-pedagogiczne o specjalnościach masowych (ewentualnie wydziały zawodowe przy istniejących WSP);
b) wyższe szkoły zawodowe (rolnicze, ekonomiczne i inne) prowadzące studium pedagogiczne;
c) politechniki i wyższe szkoły inżynierskie prowadzące międzywydziałowe studium pedagogiczne.

Oprócz powyższego ta grupa nauczycieli w poważnym stopniu, szczególnie w specjalnościach rzadkich, winna rekrutować się spośród działaczy życia gospodarczego i kończyć studia pedagogiczne prowadzone przez specjalnie powołane ośrodki centralne lub kuratoryjne.

Dobrze byłoby, aby absolwenci w/w zakładów lub form kształcenia nauczycieli przed rozpoczęciem pracy nauczycielskiej odbyli roczny staż produkcyjny.

3. Nauczycieli przedmiotów zawodowych dla zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego w okresie przejściowym mogą kształcić studia nauczycielskie prowadzące kierunki zawodowe. W przypadku przekształcenia tychże na 3-letnie studia nauczycielskie mogłyby one kształcić w/w nauczycieli również w okresie stabilnym.

W specjalnościach niemasowych z konieczności trzeba będzie się oprzeć o techników, którym jednak należy zapewnić możliwość podwyższenia swych kwalifikacji drogą kursową.

4. Kształcenie nauczycieli zawodu w specjalnościach masowych w dotychczasowym okresie było rozwiązane tylko połowicznie, stąd szereg trudności i problemów towarzyszących zarówno TPP, jak i SN, które wymagają możliwie szybkiego rozwiązania. Z rozważań przeprowadzonych w poprzednim rozdziale wynika, że i technika przemysłowo-pedagogiczne i zawodowe studia nauczycielskie muszą ulec reorganizacji, określonej modyfikacji. W związku z powyższym wydaje się celowe zaproponowanie, co następuje:

a) w specjalnościach nie wymagających nasilonych umiejętności manualnych — utrzymać 2-letnie studia nauczycielskie o podbudowie technikum, najlepiej 3-letniego po ZSZ z perspektywą przejścia do 3-letniego SN;
b) w specjalnościach wymagających nasilonych umiejętności manualnych (mechaniczny, elektryczny, drzewny itp.)
   — w okresie przejściowym — powołać 5-letnie dwustopniowe studium techniczno-pedagogiczne (STP) o podbudowie ZSZ, natomiast
   — w okresie stabilnym — przejść na kształcenie nauczycieli zawodu w 3-letnich studiach techniczno-pedagogicznych opartych o 3-letnie technikum po zasadniczej szkole zawodowej;
c) w związku ze wzrastającą rangą SPR i tendencją tworzenia 3-letnich techników rolnych po SPR moglaby być również rozważana sprawa utworzenia 5-letniego

dwustopniowego studium rolno-pedagogicznego opartego o 2-letnie SPR, które z czasem — w okresie stabilnym — zamieniano by na 3-letnie studium rolno-pedagogiczne po technikum rolniczym o podbudowie SPR.

5-letnie studium techniczno-pedagogiczne (STP) i rolno-pedagogiczne (SPR) są tworami nowymi, a możliwymi do wprowadzenia od zaraz (np. od września 1966 r.), dlatego też wymagają szerszego omówienia.

5-telnie studium techniczno-pedagogiczne lub rolno-pedagogiczne obejmowałoby:

— 3-letni stopień niższy z uwzględnieniem przedmiotów ogólnokształcących, pomocniczych, zawodowych, w ograniczonym stopniu pedagogicznych i praktycznej nauki zawodu, a kończący się egzaminem dojrzałości w zakresie przedmiotów ogólnokształcących;

— 2-letni stopień wyższy z uwzględnieniem przedmiotów zawodowych, pedagogicznych, praktycznej nauki zawodu i praktyki pedagogicznej, a kończący się egzaminem dyplomowym z nadaniem kwalifikacji nauczycielskich (nauczyciel zawodu i przedmiotów zawodowych wybranej specjalności z wynagrodzeniem wg stawki 1b oraz tytułu technika).

Uczniowie kończący I stopień automatycznie przechodziliby na stopień II.

A oto propozycje planu nauczania 5-letniego studium techniczno-pedagogicznego na przykładzie kierunku mechanicznego.

PLAN NAUCZANIA

5-letniego Studium Techniczno-Pedagogicznego podbudowa ZSZ

kierunek: mechaniczny specjalność: obróbka skrawaniem

| Lp. | Przedmioty | Rok nauki | | | | | Razem | Uwagi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | I | II | III | IV | V | | |
| | A. Ogólnokształ. i pomocnicze | | | | | | | |
| 1 | Język polski | 4 | 3 | 3 | — | — | 10 | |
| 2 | Język rosyjski | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8 | |
| 3 | Historia | 3 | 2 | 2 | — | — | 7 | |
| 4 | Wiadomości o Polsce i świecie współcz. | — | — | 1 | — | — | 1 | |
| 5 | Geografia gospodarcza | — | 2 | — | — | — | 2 | |
| 6 | Matematyka | 6 | 4 | 4 | — | — | 14 | |
| 7 | Fizyka | 4 | 2 | — | — | — | 6 | |
| 8 | Chemia | 2 | 2 | — | — | — | 4 | |
| 9 | Wychowanie fizyczne | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 8 | |
| 10 | Przysposobienie wojskowe Studium wojskowe | — | 2 | 1 | 6 | 5 | 14 | |
| | Razem A | 23 | 20 | 14 | 9 | 8 | 74 | |
| | B. Zawodowe | | | | | | | |
| 11 | Zajęcia warsztatowe | 6 | 6 | 6 | 6 | — | 24 | |
| 12 | Skrawanie, narzędzia i przyrządy | — | 2 | 2 | — | — | 4 | |
| 13 | Obrabiarki z ćwiczeniami | — | — | 5 | — | — | 5 | |
| 14 | Technologia budowy maszyn | — | — | 4 | — | — | 4 | |
| 15 | Technologia metali z materiałozn. | 2 | 1 | 2 | 2 | — | 7 | |
| 16 | Pasowanie i pomiary | — | 2 | — | — | — | 2 | |
| 17 | Części maszyn z ćwiczeniami | — | 2 | 2 | — | — | 4 | |

| Lp. | Przedmioty | Rok nauki I | II | III | IV | V | Razem | Uwagi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | Mechanika techniczna | 3 | 2 | — | — | — | 5 | |
| 19 | Maszynoznawstwo ogólne | — | — | — | 2 | 1 | 3 | |
| 20 | Elektrotechnika z elektroniką | — | — | 1 | 2 | — | 3 | |
| 21 | Ekonomika przedsięb. przemysł. | — | — | — | 3 | — | 3 | |
| 22 | Podstawy automat. przemysłowej | — | — | — | — | 3 | 3 | |
| 23 | Bezpieczeństwo i higiena pracy | — | 1 | — | — | — | 1 | |
| 24 | Rysunek odręczny i techniczny | 4 | 2 | — | — | — | 6 | |
| 25 | Metodyka nauczania praktycznego | — | — | — | 1 | 5 | 6 | |
| 26 | Metodyka nauczania technologii i materiałoznawstwa | — | — | — | — | 2 | 2 | |
| 27 | Seminarium | — | — | — | — | 0/2 | 0/2 | |
| | Razem B | 15 | 18 | 22 | 16 | 13/15 | 84/86 | |
| | C. Pedagogiczne | | | | | | | |
| 28 | Wybrane zagadnienia z filoz. i socj. | — | — | 1 | 2 | 2/0 | 5/3 | |
| 29 | Psychologia | — | — | — | 2 | 2/0 | 4/2 | |
| 30 | Pedagogika z historią wychow. i organizacją pracy szkoły | — | — | 1 | 3 | 3 | 7 | |
| 31 | Seminarium pedag. | — | — | — | — | 0/2 | 0/2 | |
| 32 | Praktyka pedagogiczna | — | — | — | 2 | 4 | 6 | |
| 33 | Anatomia z fizjologią człowieka, higieną szkolną i społeczną | — | — | — | 1 | — | 2 | |
| | Razem C | — | — | 2 | 11 | 11/9 | 24/22 | |
| | Ogółem A + B + C | 38 | 38 | 38 | 36 | 32 | 182 | |

Rozszerzające się ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na to, aby przeprowadzić szerszą analizę porównawczą przedstawionego powyżej planu nauczania z planami liceów ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych, techników zawodowych, techników przemysłowo-pedagogicznych i zawodowych studiów nauczycielskich. Pozostanę więc przy stwierdzeniu ogólnym — realizacja wyżej przedstawionych planów gwarantuje dobre przygotowanie ogólne, zawodowe, pedagogiczne i praktyczne nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych głównych. przedmiotów kierunkowych.

Niezależnie od powyższego 5-letnie studium techniczno-pedagogiczne pozwoliłoby rozwiązać te wszystkie problemy, które w tej chwili wiążą się z TPP. Tak więc — absolwenci STP:

— uzyskaliby dyplom nauczycielski i uprawnienia do wynagrodzenia wg stawki 1b;
— utrzymaliby tytuł technika, który ze względów chociażby tradycyjnych ma swoje znaczenie;
— uzyskaliby częściowo zaliczenie służby wojskowej i tym samym możliwość podejmowania pracy po ukończeniu zakładu kształcenia nauczycieli;
— byliby chętnie zatrudniani przez szkoły zawodowe;
— byliby należycie przygotowani do spełniania funkcji nauczyciela zawodu;
— nie czuliby się pokrzywdzeni z powodu długiego obresu szkolenia i niskich kwalifikacji;
— posiadaliby wykształcenie o dwa stopnie wyższe od wykształcenia własnych uczniów, a zarazem nie niższe niż nauczycieli szkół podstawowych: wykształcenie

umożliwiające pełną realizację naczelnej zasady dnia dzisiejszego — zasady integracji procesu nauczania i wychowania.

Dla jasności stanowiska należy sobie jeszcze powiedzieć — na ile proponowany typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych ma rację bytu z ogólniejszego punktu widzenia.

— Przede wszystkim — czy mieściłby się on w aktualnie obowiązującym systemie oświaty i wychowania?

Art. 32 Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania mówi: że „kształcenie nauczycieli i wychowawców odbywa się w liceach pedagogicznych, w studiach nauczycielskich i w szkołach wyższych. Pominięte są więc technika przemysłowo-pedagogiczne. Czas trwania nauki w studiach nauczycielskich określa Minister Oświaty". Istnieje więc możliwość powołania nowego typu zakładu kształcenia nauczycieli.

— Tą możliwością przypuszczalnie kierował się Minister Oświaty Wacław Tułodziecki wypowiadając się na temat reorganizacji TPP. Cytuję:[4]

„Słuszne jest oparcie tego typu zakładu kształcenia nauczycieli na zasadniczej szkole zawodowej — jako na szerokiej bazie rekrutującej. Należy jednak stworzyć zakład 5-letni, pod względem programowym dwustopniowy (3 lata technikum + 2 lata kształcenia zawodowo-pedagogicznego), z uprawnieniami studium nauczycielskiego pod względem kwalifikacyjnym i uposażeniowym".

— Dostosowując powyższą koncepcję zakładu kształcenia nauczycieli do aktualnych warunków województwa bydgoskiego widzę rozwiązanie ogólnego problemu kształcenia nauczycieli ZSZ i SPR.

W woj. bydgoskim kształtuje się możliwość i potrzeba z jednej strony zespolenia w jeden zakład TPP i SN kierunku mechanicznego we Włocławku, z drugiej zaś strony utworzenie ośrodka szkolenia rolniczego łącznie z kształceniem kadry nauczycielskiej w Wymyślinie. I w jednym, i w drugim przypadku utworzenie 5-letnich studiów techniczno-pedagogicznych i rolno-pedagogicznych okazałoby się jak najbardziej ekonomiczne i celowe. Podobne sytuacje mogą występować i w innych województwach.

## IV. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawiona koncepcja systemu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych zgodna jest z ogólnymi tendencjami w zakresie opracowywania systemu kształcenia nauczycieli (wyjście poza kształcenie na poziomie średnim); uwzględnia ona realne warunki społeczno-ekonomiczne naszej rzeczywistości, spełnia postulaty badanych — zainteresowanych uczniów, studentów, nauczycieli i dyrektorów szkół; nie przekreśla dotychczasowego dorobku form i zakładów kształcenia nauczycieli szkół zawodowych i wreszcie mieści się w ramach aktualnie obowiązującego systemu oświaty i wychowania w PRL. Poza tym uwzględnia ona warunki teraźniejszości i przyszłości. W tym więc sensie — wydaje się — jest ona do przyjęcia.

Sprawy bardziej szczegółowe dotyczące drożności, praktyki pedagogicznej, praktyki produkcyjnej, okresu wprowadzenia w życie itp. mogą i powinny być przedmiotem dyskusji i rozpracowywań po ustaleniu ogólnej koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół zawodowych.

Istotne jest, że szkolnictwo zawodowe, jego rozwój, jego perspektywy zakładają palącą potrzebę rozwiązania tak napiętego problemu, jakim jest kształcenie i dokształcanie kadry nauczycielskiej dla tegoż szkolnictwa. Niech więc niniejsze wywody stanowią chociażby minimalny wkład w powyższym zakresie.

[4] Wacław Tułodziecki: Kadry dla rozwoju szkolnictwa, op. cit.

*TADEUSZ LESIAK*
*RZESZOW*

# ZAGUBIONE PROBLEMY BADAŃ W PEDAGOGICE

Rozwój współczesnej cywilizacji wysuwa do rozwiązania dla pedagogiki coraz to więcej różnych problemów. Wśród nich jedne są przedmiotem badań, inne czekają na zainteresowanie się nimi. Chcielibyśmy niektóre z nich poruszyć. To, że zostaną one tu eksponowane, wynikło z dwóch przyczyn: bezpośredniej obserwacji pracy nauczyciela i rozmowy z nimi na temat interesujących nas zagadnień, oraz przeczytania artykułu prof. M. Kreutza [1].

Analizując współczesny stan badań pedagogicznych, autor ten stwierdza, że brak jest w nich badań w podstawowej dziedzinie, co sprawia, iż jest ona dla praktyki szkolnej i dla uprawiających tę praktykę mało użyteczna. Ta słaba użyteczność wynika, zdaniem prof. M. Kreutza, stąd, że w bardzo wąskim zakresie prowadzi się badania empiryczne w dziedzinie pedagogiki. Ustosunkowując się do tego stanowiska należy częściowo przyznać rację Autorowi.

W dzisiejszej pedagogice prowadzi się liczne badania empiryczne, ale w ukazującej się literaturze pedagogicznej przeważają chyba jeszcze publikacje o charakterze rozważań teoretycznych. Nie jest to ani dobrym, ani radosnym symptomem, ponieważ w chwili obecnej istnieje zapotrzebowanie społeczne na pedagogikę opartą o empirię. Dopóki taki stan będzie istniał, pedagogika nie znajdzie się w szeregu nauk stosowanych, a w przeważającym zakresie tak powinno być — i nie nastąpi ścisła koniunkcja pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną. Podobne stanowisko w tej sprawie zajął przewodniczący Komisji Oświaty Sejmu PRL, poseł Adam Werblan, wypowiadając przekonanie, że pedagogika przez skoncentrowanie się na innych problemach pominęła pedagogikę szkolną w dziedzinie metod nauczania, przez co niewiele pomożono praktyce szkolnej [2].

Na inne zagadnienia wymagające intensywnych badań zwrócił uwagę Minister Oświaty, Wacław Tułodziecki, na konferencji rektorów i dziekanów wyższych szkół pedagogicznych w styczniu 1963 r. Minister sugerował, aby poszczególne katedry podjęły się zadania opracowania szczegółowych metodyk, przez co na tym odcinku upraktyczniłoby się dorobek pedagogiczny. Są to problemy ważne w związku z przeprowadzaną reformą szkolnictwa. Prawidłowa realizacja tej reformy wymaga szerokiego współdziałania we wspólnym froncie pracy tak teoretyków, jak i praktyków.

Tymczasem można śmiało powiedzieć, że to, czego dopracowała się współczesna teoria nauczania i wychowania, nie zostało przetłumaczone na język zrozumiały dla praktyka, co z kolei powoduje, iż wiele trudnych problemów musi rozwiązywać sam metodą prób i błędów. Nie zawsze też mierne wyniki nauczania wynikają ze słabego przygotowania nauczycieli do pracy. Na powodzenie lub niepowodzenie w pracy pedagogiczno-dydaktycznej nauczyciela wpływa wiele czynników natury obiektywnej, wśród nich dobre książki i dobre podręczniki [3]. Za mało uwagi poświęca się tej sprawie. Tak w literaturze, jak i w czasopismach pedagogicznych podnosi się zagadnienie aktywizacji ucznia, metod nauczania, środków audiowizualnych, nauczania programowanego, natomiast w podręczniku o ich przydatności w pracy uczniów nie dyskutujemy. Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że w systemie nauczania socja-

[1] M. Kreutz: Braki współczesnej pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1964, nr 11.
[2] Werblan A.: W poszukiwaniu metody. *Kultura* 1965, nr 1.
[3] Falski: Żywy język czy formuły gramatyczne. *Nowa Szkoła* 1961, nr 10.

listycznego podręcznik i książka będą nadal — obok innych środków technicznych — odgrywać olbrzymią rolę.

Prof. Pieter jest zdania, iż w przyszłości słowo drukowane będzie odgrywało coraz większą rolę [4]. Na sprawę podręczników zwróciło uwagę VII Plenum KC PZPR. W uchwałach o reformie systemu oświaty i wychowania znajdujemy następujące sformułowanie: „przeprowadzenie reformy szkolnictwa wymaga opracowania programów i podręczników" [5].

Zachodzi teraz pytanie, dlaczego prace nad podręcznikami szkolnymi nie zostały, jak do tego czasu, należycie skoordynowane, oraz jakie są tego przyczyny? Jedyną przeszkodą tłumaczącą faktyczny stan rzeczy w tym zakresie jest brak zainteresowania się pedagogów tym problemem oraz brak marksistowskiej teorii podręcznika [6]. Faktycznie jest jej brak, ale przecież dysponujemy wartościowymi pozycjami z tego zakresu [7]. Pozycje te zawierają szereg cennych wskazówek i uwag, które nie są wykorzystywane w nowych podręcznikach. Nie we wszystkich nowych podręcznikach przestrzegano odpowiedniej struktury tekstu, jego objętości, szaty graficznej, a to jest ważną sprawą, ponieważ — jak wykazały psychologiczne badania prof. Szewczuka — istnieje zależność pomiędzy zapamiętywaniem treści a formą podania treści.

Realizując podręczniki szkolne zauważamy jeszcze, że znajduje się w nich materiał rozdrobniony na dużą ilość oddzielnych i szczegółowych, prawie nie powiązanych tematów. Dokładnie tę sytuację ilustruje doc. Lech na przykładzie podręcznika fizyki dla klasy VI [8]. Podawane w nim ćwiczenia oraz niektóre ćwiczenia zawarte w podręcznikach z innych przedmiotów nie pobudzają uczniów do wykrywania zależności pomiędzy obserwowanymi zjawiskami. Uczniowie są uwalniani przy wykonywaniu wielu ćwiczeń od rozumowania, przewidywania zjawisk, wyjaśniania nowych w oparciu o wiedzę, którą już posiadają. Inaczej można powiedzieć, że lekceważy się niejednokrotnie doświadczenia uczniów przy rozwiązywaniu i opracowywaniu niektórych zagadnień programowych.

Podobnie ocenia podręcznik z historii dla klasy VII Zbigniew Załuski w 19 numerze *Wychowania* w artykule pt. „Przedmiot znaleziony w tornistrze". Dokonuje on szczegółowej analizy wymienionego podręcznika, wykazując błędy, usterki, uproszczenia, brak poprawności rzeczowej. Załuski podkreśla, że podręcznik nie spełnia najważniejszej funkcji, a mianowicie nie ukazuje procesów historycznych i mechanizmu rozwoju dziejów społecznych. Nie odpowiadają obecne podręczniki w swej konstrukcji nauczaniu w grupach, nie są dostosowane do nauczania problemowego, wiązania teorii z praktyką, rozwijania zainteresowań uczniów oraz do indywidualizowania procesu nauczania. W podręcznikach materiał nauczania powinien być tak zróżnicowany, aby mógł z niego korzystać uczeń „średni", natomiast uczeń zdolny miałby możliwość poszerzenia swoich wiadomości. Brak jest również dla uczniów elementarnych książeczek — samouczków oraz przewodników dla młodych fizyków czy chemików [9]. Byłyby one dużą pomocą przy wprowadzaniu uczniów w proces samokształcenia. Rzec można, iż więcej pomocy w tym zakresie mają nauczyciele aniżeli uczniowie.

Jedyną rzeczą, jaką w tym zakresie zrobiono, to wydanie w 1964 r. „Vademecum

[4] Pieter: Psychologia uczenia się. W-wa 1961, str. 229.
[5] Plenum KC PZPR: O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego W-wa 1961. Książka i Wiedza, str. 416.
[6] Maziarz Cz.: Z zagadnień podręcznika szkolnego. *Ruch Pedag.* 1964, nr 5.
[7] Sośnicki K.: Ogólne założenia podręczników szkolnych W-wa. 1962. Mysłakowski: Nauczanie żywe a podręcznik szkolny. Lwów 1936 i inne.
[8] Lech K.: System nauczania. W-wa 1964 r., str. 98.
[9] Mysłakowski Z.: małe kłopoty z politechnizacją. *Nowa Szkoła* 1963, nr 12.

uczenia". A czy nie należałoby pomyśleć o wydaniu encyklopedii dla młodzieży? I o młodzieżowych czasopismach przedmiotowych? Chyba tak. Stanowiłyby one podstawę dla rozwijania zainteresowań i rozszerzania wiedzy w danej dyscyplinie naukowej czy przedmiocie nauczania.

Wniosek z tych rozważań jest prosty. Rozpocząć w tym zakresie szersze badania. Niech katedry pedagogiki i zakłady metodyk szczegółowych angażują do pracy wybitnych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i wybitnych, doświadczonych praktyków nauczycieli.

*JÓZEF DUTKIEWICZ*
*RACIBÓRZ*

## ZMIERZCH CZY ROZWÓJ PEDAGOGIKI

„Obowiązkiem wychowawców jest dbać o tę rzeczywistość, w którą wejdą ich wychowankowie. Z tej racji wychowawcy mają prawo stawiania postulatów, formułowania życzeń i wymagań. Ich rolą jako praktyków i teoretyków jest mówić, jakich warunków potrzebuje człowiek, aby życie jego fizyczne i duchowe mogło rozwijać się zdrowo i wszechstronnie. Tylko młodość nauk pedagogicznych jest powodem, że głos ich nie jest dotychczas słuchany tak uważnie, jak głos przedstawicieli nauk medycznych".

(B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1959, s. 359)

Długoletnie dyskusje i spory wokół pedagogiki[1] doprowadziły do punktu, w którym powiedzieć można za pewnym satyrykiem, iż udało nam się stworzyć model kota

[1] Zob. np.: A. B. Dobrowolski: Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania. *Nowa Szkoła* 1946, nr 1/2; Bogdan Suchodolski: Perspektywy pedagogiki. *Myśl Filozoficzna* 1955, nr 5/6; Marian Falski: Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego, Wrocław 1957, Zakład im. Ossolińskich; Stanisław Soldenhoff: Przeciwko pesymizmowi etycznemu, *Nowa Szkoła* 1959 nr 3 i 4; Sośnicki Kazimierz: Potrzeby współczesnej pedagogiki polskiej. *Nowa Szkoła* 1959, nr 10; Mieczysław Kreutz: W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1959, nr 9; Zygmunt Mysłakowski: Pedagogika bez mgły. *Nowa Szkoła* 1960, nr 1; Bogdan Nawroczyński: O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1960, nr 2; Bogdan Suchodolski: Obrona pedagogiki. Tamże: Kazimierz Sośnicki: Integracja a światopogląd w pedagogice. *Ruch Pedagogiczny* 1960, nr 4; Marian Pyrz: O naukową teorię i rzetelną praktykę pedagogiczną. *Głos Nauczycielski* 1962, nr 30; XI Plenum KC PZPR. Węzłowe zadania w dziedzinie szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Warszawa 1962, Książka i Wiedza; Bogdan Suchodolski: O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1963, nr 2; Feliks Korniszewski: Jaka pedagogika jest nam potrzebna. Tamże; Mieczysław Kreutz: Braki współczesnej pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1964, nr 11; Bogdan Suchodolski: Społeczne wyzwolenie człowieka a wychowanie. *Nowa Szkoła* 1964, nr 12; Wiktor Szczerba: Ideał wychowania moralno-społecznego w epoce socjalizmu. *Kwar-*

od razu we wszystkie strony odwróconego ogonem [2]. Spory te świadczą, że pedagogika jest jeszcze dzieckiem — enigmatycznym, że nie określiła jednoznacznie siebie, nie ustawiła siebie w kontekście nauk, jako nauka sine qua non [3]. Np. stale powstaje problemat, czy pedagogikę tworzą żywi ludzie, czy rozprawy? Lub może jedno i drugie?

Co w tej sytuacji należy czynić? Co powinni czynić pedagogowie, pyta jeden z dyskutantów? [4]

Ponieważ na pytania nie daje odpowiedzi, w artykule niniejszym dotknę m. in. ich treści. Zacznę od elementarza.

Pedagogika jest teorią wychowania [5]. „Teoria przeciwstawia się praktyce, tj. rzeczywiście wykonywanym czynnościom wychowania. Tę praktykę wychowywania nazywa się także pedagogią. Praktyka wychowania istniała na długo przedtem, nim zjawiła się jej naukowa teoria, która polega na myślowym rozważaniu zjawisk i procesów wychowania. Teoretyczne zastanawianie się nad wychowywaniem prowadziło do ustanowienia norm, prawideł orzekających, jakie wychowanie być powinno. Ogół tych norm bywa wyprowadzany zwykle z pewnej naczelnej idei lub zasady, z pewnego ideału wychowania, który poszczególne normy wiąże w jedną zorganizowaną całość. Normy szczegółowe wychowania wraz z naczelnym ideałem tworzą system pedagogiczny. Ponieważ takich naczelnych idei pedagogicznych może być wiele więc też rzeczywiście istnieją różne systemy pedagogiczne, różniące się bardzo między sobą w treści poszczególnych norm wychowania, w celach i środkach wychowania. Systemy pedagogiczne stanowią teorię normatywną, gdyż każdy z nich podaje, co być powinno. Dzieje wychowania przedstawiają wiele różnych systemów pedagogicznych, a także obecnie różni pedagogowie tworzą różne systemy.

Można jednak zastanawiać się nad tym, czy normy pewnego systemu są słuszne. Wtenczas trzeba je w jakiś sposób uzasadnić, np. opierając się na pewnych naukowych prawach psychologii, socjologii itp. [6]. Takie krytyczne rozważanie naczelnej idei wychowania i wszystkich norm systemu doprowadziłoby do dobrania takich zasad wychowania, które by znalazły dostateczne uzasadnienie naukowe i przez to zyskały naukowy charakter, a nie były tylko jakąś dowolnością. Powstałby w ten sposób naukowy system pedagogiczny. Byłby to jeden tylko system, przed którym wszystkie inne musiałyby ustąpić. Tworzenie jednak takiego jedynego systemu naukowego natrafia na trudności z tego powodu, że różniące się między sobą naczelne zasady mogą znaleźć równie ważne naukowe uzasadnienie oraz dlatego, że same nauki, na których to uzasadnienie opieramy, rozwijają się i przekształcają, zmieniając swoje nieraz zasadnicze prawa i pojęcia. Dlatego nie mamy dotychczas jednego naukowego systemu pedagogicznego [7].

W dziejach wychowania występowały i wciąż występują różne sposoby pojmowania, jaka powinna być treść celu wychowania. Szczegółowe jej wyznaczenie należy do poszczególnych systemów pedagogicznych [8].

Spróbujmy stanąć na gruncie marksistowskiej filozofii człowieka, a więc marksistowskiej moralności i pedagogiki. Ta ostatnia, jako teoria wychowania zakłada

*talnik Pedagogiczny* 1964, nr 4, Jan Szczepański: Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczeństwa socjalistycznego. *Kultura i Społeczeństwo* 1964, nr 4.

[2] Patrz: *Polityka* 1965, nr 4.

[3] Por.: M. Kreutz, *Nowa Szkoła* 1964, nr 11, op. cit., s. 18.

[4] Zob.: F. Korniszewski, *Ruch Pedagogiczny* 1963, nr 2, op. cit., s. 43.

[5] Por.: M. Kreutz, *Nowa Szkoła* 1959, nr 9, op. cit., s. 2.

[6] Por.: M. Kreutz, tamże.

[7] Patrz: K. Sośnicki: Pedagogika ogólna. Toruń 1949, s. 5—6 (Podkr. moje).

[8] Por.: tamże, s. 50.

u swych podwalin określony jasno systemat etyczny. Wychowawca musi być sam wychowany, mówił Marks [9]. Adam Schaff natomiast, roztrząsając ten problemat wyraźnie stwierdza: „Moim zdaniem postulat rozwoju marksistowskiej etyki dopóty nie zostanie urzeczywistniony, dopóki nie sprecyzuje go się wyraźnie w duchu szeroko rozumianej filozofii człowieka.

Postulat ten bowiem miesza się często i całkiem niesłusznie z postulatem jakiejś marksistowskiej moralistyki w sensie nowego kodeksu nakazów i zakazów, które mogłyby zastąpić dekalog. A nie o to idzie w tym wypadku, chociaż łatwo zrozumieć te moralistyczne ciągoty" [10]. Kończąc swoje zagadnienie „Marksizmu i egzystencjalizmu", Schaff niedwuznacznie mówi, iż nie mamy dotąd filozofii człowieka zbudowanej w sposób konsekwentny na gruncie marksizmu i że spodziewamy się dopiero osiągnąć to w praktyce w konkretnej pracy badawczej, a co za tym idzie dopracować się systemu etyki marksistowskiej tą drogą [11].

Fakt tego stanu rzeczy musi mieć dzisiaj swoje pejoratywne odbicie na terenie pedagogiki, jako nauki o wychowaniu. Wiemy, jak wielkie znaczenie przypisywał Karol Marks temu problemowi. Zasadniczym celem marksizmu, sam Marks i Engels twierdzili to głośno, jest powołanie do życia autentycznego humanizmu. „Komunizm, czytamy w pismach młodego Marksa, to powrót człowieka do samego siebie, jako do człowieka społecznego, to znaczy człowieka wreszcie ludzkiego, powrót całkowity i świadomy do samego siebie z całym bogactwem poprzedniego rozwoju... Komunizm zbiega się z humanizmem".

Próbujemy realizować ten wzniosły cel przez pedagogikę właśnie, pedagogikę p e ł n e g o c z ł o w i e k a, „nowego człowieka", który nie po raz pierwszy pojawia się w dziejach ludzkości [12]. Gdy przyglądamy się jednak współczesnym interpretatorom myśli pedagogiczno-etycznej Karola Marksa, gdy czytamy rozważania pedagogów wokół człowieka dzisiejszej doby, ogarnia pesymizm. Na ogół wszyscy uświadamiają sobie, że jedność wiedzy, natura społeczności ludzkich, samo pojęcie społeczeństwa i kultury przeobraziły się tak zasadniczo w ciągu ostatnich lat, że nasz świat pod wieloma względami jest światem nowym, że żyjemy w świecie coraz bardziej zróżnicowanym, a zarazem zmierzającym do uniwersalnej jedności. W świecie tym każdy z nas, znając swoje granice, musi zaczepić się o to, co go otacza, o to, co zna, o to, co może robić, pod groźbą, że się zagubi w powszechnym pomieszaniu pojęć, że nic już nie będzie znał, że nic już nie będzie kochał.

W tym tragicznym położeniu jest dzisiejsza młodzież. Szuka ona silnych i widocznych autorytetów, pragnie wzorów do naśladowania, łaknie trwałych, mocnych wskazań etycznych, m ł o d z i e ż p o t r z e b u j e i s z u k a e t y k i.

Całej filozofii współczesnej brak etyki, a marksizm nie wypracował jej także. Każdy niemal przedstawiciel pedagogiki ma u nas w Polsce swoją etykę. Stąd wartości przestają mieć znaczenie trwałe, „absolutne". Stoimy u progu, który należałoby nazwać negatywnie czasem pozamoralnym. Słusznie bowiem zauważa Kreutz: „Jeśli działalność pedagoga ma być świadoma i celowa, musi on znać przede wszystkim odpowiedź na pytanie, jakim powinien być człowiek, jak sobie należy przedstawić ideał człowieka, w jakim kierunku ma wychowanka rozwijać i przekształcać. Odpowiedź na to pytanie zadecyduje o całej praktycznej pracy pedagoga. Musimy jednak zdać sobie sprawę, że pytania odnoszące się do zalet i cnót, które powinien posiadać, oraz do wad i błędów, które należy wyplenić, należą do etyki, opierającej się oczywiście o pewien pogląd na świat, krótko mówiąc należą do filozofii" [13]. A ponie-

[9] Patrz Adam Schaff: Marksizm a egzystencjonalizm. Warszawa 1961, s. 138.
[10] Tamże: s. 131, 2.
[11] Tamże, s. 140.
[12] Por.: Odkrycie myśli greckiej w XIII w., Renesans, czasy nowożytne.
[13] M. Kreutz, *Nowa Szkoła* 1959, nr 9, op. cit., s. 3.

waż z każdym dniem człowiek staje się dziś bardziej groźny dla drugiego człowieka, jest konieczne, aby z każdym dniem stawał się lepszy. Tymczasem, gdy weźmiemy u nas do ręki świeżo wydaną kisążkę Zygmunta Mysłakowskiego pt. „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności", dostrzeżemy w niej zadziwiający probabilizm pedagogiczny [14].

Warto zebrać dla przykładu treść wywodów „praktycznych" autora tego sporego kompendium wiedzy pedagogicznej. Wszystko jest dzisiaj płynne, nie ma nic stałego, rzeczywistość zmienia się co dnia, jest „burzliwa", mówi autor, a więc ideałem będzie wychować człowieka zdolnego sprostać tym zmianom i przemianom. Ale nie ma to być człowiek „dobrze przystosowany". Dobrze przystosowani są, zdaniem autora, tylko ludzie mali, przeciętni, „genus vulgare". W społeczności o wysokim wskaźniku zmienności, a takim 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 (s. 448—9). Albowiem „człowiek jest istotą nigdy nie nasyconą, wiecznie poszukującą nowych rozwiązań, dynamiczną i prospektywną, nie zamyka się w żadnych dostrzegalnych granicach odruchu, instynktu, nawyku i konwencji..." (s. 460).

W innym miejscu: „Im dalej idziemy naprzód w kierunku organizacji i rozbudowy bazy ekonomicznej, prawnej itd., tym większy nacisk musimy kłaść na wychowanie młodzieży i dorosłych, tym rzetelniejsze i skuteczniejsze muszą się stać techniki wychowacze, tym bardziej muszą odbiegać od drętwej mowy, frazesów i innych, dość już skompromitowanych form oddziaływania pseudowychowaczego" (s. 426—7).

Autor dostrzega jednak poważne paradoksy wychowania w tej „zmiennej społeczności":

„Wychowawca, powiada, czuje się zobowiązany do wychowania młodzieży w duchu kodeksu wartości etycznych. Poza nim jednak młodzież styka się z życiem rzeczywistym, z sytuacjami i faktami, które daleko odbiegają od owego kodeksu, styka się z kłamstwem, oszustwem, blagą, kradzieżą, niszczeniem dobra publicznego, okrucieństwem, pijaństwem, krzywdą, tchórzostwem. Mimo woli konfrontuje ona głos sumienia pedagogicznego wychowawcy z rzeczywistymi sytuacjami, a wyniki tej konfrontacji bywają bardzo różne: od akceptowania moralności, poprzez obojętność i głupotę, aż do otwartej negacji w stosunku do głosu wychowawców" (s. 429).

„W grze życiowej, mówi autor, człowiek obciążony hamulcami musi przegrać z ludźmi rządzącymi się emocjami, popędami, sprytem i cwaniactwem". A dalej: „Wychowywać dziecko do uczciwości, prawdomówności, słowności, jest to skazywać je na pewną przegraną. Nie wziąć udziału w grze nie będzie mógł, bo nie można wycofać się z udziału w życiu społecznym. Wychować do nieuczciwej gry to sprzeczne z postulatami wychowania do człowieczeństwa". Gdzie jest wyjście, pyta autor? Znajduje je w... „prakseologicznej umiejętności samoobrony". Na czym ta umiejętność polega według autora? Otóż na tym, by „być z góry przygotowanym na trudną sytuację, wiedzieć o szulerach i znać możliwie dokładnie ich metody. Przewidywać zachowanie się partnerów. Nie być zanadto ufnym, nie być łatwowiernym, wzmóc ostrożność i zwalczać oszustów na podstawie odkrywania zawczasu ich metod" (s. 431).

Autor dodaje przy tym: „Bądź sobą i tylko sobą, ale nie bądź zbyt ufny ani łatwowierny, organizuj sobie zawczasu obronę".

Młodzież, zdaniem Mysłakowskiego, konfrontując swe wychowanie z życiem rzeczywistym, ma najczęściej zbyt mało doświadczenia, aby móc rozwiązać samodzielnie

[14] Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania. Książka i Wiedza 1964, s. 469.

paradoksy wychowawcze, dyskusyjne przecież i wśród dorosłych. Dlatego proponuje, jako rozwiązanie, fuzję „sztuki życia" z „moralnością praktyczną", co w sumie ma stanowić „mądrość" (s. 437). Trudno dokładnie zrozumieć, czym jest ta „sztuka życia" i owa „moralność praktyczna" u Mysłakowskiego. Autor pojęć tych nie definiuje. Mówi jednak:

„Moralność praktyczna bez sztuki życia prowadzi do nieprzystosowania, a często do katastrofy (niepowodzenia osobistego).

Dążenie do moralności bezwzględnej (bezkompromisowej) może prowadzić do świętości, ale nie prowadzi do powodzenia. Dążenie takie nazwiemy moralizmem. Moralizm, zdaniem Mysłakowskiego (...), jest wyrazem tendencji nadwartościowych, człowiek opanowany taką tendencją (...) kompensuje coś w sobie i ta potrzeba kompensacji staje się u niego silniejsza od instynktu samozachowawczego i normalnego dążenia do powodzenia. Jest to wyraz braku równowagi psychicznej" (s. 438).

Zdaniem autora nie może być sprzeczności pomiędzy moralnością a sztuką życia. W razie niesprzeczności sztuka życia ma za zadanie ograniczać moralność do postaci realistycznej (nie prowadzącej do samounicestwienia). W razie sprzeczności trzeba z czegoś zrezygnować: albo ze sprytu na rzecz zachowania postawy moralnej, albo z moralności na rzecz społecznej postawy cwaniactwa.

Ten „pomysł etyczny" na miarę „zmiennej społeczności" tak kończy Mysłakowski: „Od tego, jaki model życia zwycięży w młodym pokoleniu, zależeć będzie wiele..." (s. 438). Osobiście wielką nadzieję pokłada w upowszechnianiu tzw. „zespołów". Rozumie przez nie mniejszą lub większą grupę ludzi współpracujących z sobą dla osiągnięcia wspólnego twórczego celu (produkcja materialna, naukowa, artystyczna itd. (s. 427). Jest to więc, jak widać, dosyć swoiste ujęcie zagadnień etycznych, oparte o wnikliwe obserwacje „praktyk" dnia powszedniego. Jakie znaczenie mieć to może dla wychowawców w ich konkretnej pracy z młodzieżą, trudno przewidzieć. Temu jednak, który przeczytał przypadkiem książkę Ireny Krońskiej pt. „Sokrates" [15], trudno przyjdzie pojąć, że filozof ten i wielki pedagog swoich i następnych czasów, cierpiał na brak „równowagi psychicznej".

Ale nieco odmiennie widzi już tę samą rzecz Wiktor Szczerba. W swej pracy pt. „Ideał wychowania moralno-społecznego w epoce socjalizmu" [16] przedstawia ideał „proletariacki" człowieka, który ma być wzorem dla „nowego człowieka" doby socjalizmu. Gdy zastanowimy się nad tym ideałem chwilę, dojdziemy do przekonania, że ideał ten realizować może każdy rzetelny humanizm. „Rozważając cele człowieka twórczego, powiada Szczerba, zmierzającego do ideału proletariackiego w warunkach naszego budownictwa, trzeba brać pod uwagę świadome zaangażowanie się w proces tworzenia nowej epoki. Oznacza to przede wszystkim (...), że nowy człowiek musi być świadomy, iż jest twórcą siebie, warunków swego bytu i rozwoju oraz twórcą innych. Dlatego nauka marksistowsko-leninowska, rozważając odwieczny problem „co to jest człowiek", bada głównie, w jakim stopniu, w jakiej mierze człowiek nieustannie przeobrażając, doskonaląc warunki swego istnienia tworzy samego siebie. Świadomie działać oznacza m. in. działać opierając się na znajomości praw przyrody, życia społecznego i myślenia. Oznacza to, że działanie człowieka zmierzającego do ideału proletariackiego wymaga stałego pogłębiania na drodze nauki swego światopoglądu" [17].

To p o g ł ę b i e n i e zagadnienia jest dziś ogromnie ważne przede wszystkim dla teoretyków wychowania. Wydaje się bowiem, porównując ideały wychowacze rozmaitych systemów i kierunków filozoficznych, że ideał człowieka w nich zmierzał

[15] I. Krońska: Sokrates, Wiedza Powszechna 1964, s. 239.
[16] Patrz: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1964, nr 4, s. 19—32.
[17] Tamże, s. 24.

niemal zawsze do przeobrażenia się tego człowieka od wewnątrz w myśl określonych zasad etycznych. U nas każdy przedstawiciel nauk pedagogicznych dysponuje swoją etyką na swój prywatny użytek oraz stara się wyperswadować społeczeństwu swój ideał człowieka w oparciu o „swój" marksizm. Mamy więc, dla przykładu, koncepcję etyczną „człowieka spolegliwego" T. Kotarbińskiego, nieokreśloną jasno koncepcję „człowieka w zespole" Z. Mysłakowskiego, model „człowieka dla przyszłości" B. Suchodolskiego, wzór „nowego człowieka proletariackiego", W. Szczęby, i można by chyba te koncepcje pomnożyć przez iluś tam jeszcze teoretyków wychowania u nas. Nie mówię, że te wskazania etyczne i teorie „nowego" człowieka są mało albo i nic warte. Powiadam tylko, że nie zawierają jednoznacznej koncepcji wychowania człowieka żyjącego hic et nunc w Polsce. Przeteoretyzowanym poglądom rozmaitych myślicieli nie hołdują przeważnie w praktyce rzesze wychowaców i nauczycieli. Najczęściej studiują oni te poglądy dla głoszenia referatów „samokształceniowych". Powszechnie daje się odczuć „błąkanie się" po krańcach rozmaitych etyk. Ten stan rzeczy doprowadza świadomość rzesz praktyków do relatywizmu etycznego, zgubnego we wszystkich czasach, poczynając od wieku sofistów i cyraneików, po nowożytny relatywizm filozofów Oświecenia Comte'a, Hamiltona, Wundta, Renana, Nietzchego, poprzez pragmatystów Koła Wiedeńskiego, kończąc na egzystencjalistach, z którymi walkę stoczył u nas Schaff. Relatywizm etyczny obecnej doby staje się szczególnie niebezpieczny, zważywszy możliwości, jakie zgromadziła nauka w ręku człowieka. Tam i wtedy, gdy miarą wszystkich rzeczy staje się znowu człowiek, trwałe i jednoznaczne zasady moralne muszą być silnie ugruntowane w osobowościach jednostek, by człowiek mógł się ostać. Mnogość wizji człowieka, jego zasad etycznych na gruncie samego marksizmu u nas świadczy o braku sił u teoretyków, by zgłębić do dna tę filozofię i zbudować na jej gruncie jednolity system etyczny. Ta słabość pedagogów spekulatywnych kładzie cień na pedagogikę jako naukę, której różne dziś braki wywodzą się z tego podstawowego. Prowadzi to do dezintegracji myśli wychowawczej w ogóle, mnoży niekończące się spory o szczegóły, wprowadza ogólny chaos i zamęt w umysły praktyków. Doszło do tego, że mając wiele teorii wychowania na tle filozofii marksistowskiej i mnóstwo koncepcji nie posiadamy jednej na użytek codzienny. Nie wiemy stale, jakim powinien być człowiek i co robić, by z każdym dniem stawał się lepszy. A to jest wszak faktyczny cel nauki, która zowie się pedagogiką. Nie znając tego, nie można w ogóle mówić o postępie w pedagogice, a najwyżej zajmować się rozwojem pewnych jej szczegółowych gałęzi.

Doktryna postępu to przekonanie, że każdego dnia świat, a więc i człowiek, zmienia się pod każdym względem na lepsze. Postęp notują nauki techniczne. Chodzi nam o postęp w humanizmie, którego piękną wizję zarysował Marks. Jak dokonywać tego postępu? Wydaje się, że trzeba najpierw dokonać rewizji sposobu naszego myślenia. Nauki przyrodnicze pogodziły się z tym faktem od dawna. Dopiero co np. komunikaty doniosły o ostatecznym zakończeniu tzw. „łysenkizmu" w biologii radzieckiej. Łysenko jest w tej chwili smutnym symbolem zarozumialstwa i pychy w dziedzinie naukowej teorii. Stał się niejako przestrogą dla tych naukowców, których wabi dogmat i nieliczenie się z faktami naukowymi na terenie ich dziedziny badań. Powinien być przestrogą dla teoretyków wychowania przede wszystkim. Wielu z nich na tym polu czyni ze swej teorii, a więc z drogi wiodącej do prawdy, dogmat. Rzeczywistość nie czyni zadość ich postulatom, tym gorzej dla rzeczywistości. Sami sobie „sterem, żeglarzem, okrętem", bez uniwersalistycznego widzenia ogromu osiągnięć współczesnych nauk, które sięgają natury człowieka, zaczynają dochodzić do tajemnicy materii, tajemnicy życia, tajemnicy psychiki. I w momencie kiedy nie tylko byt społeczny określa świadomość ludzi, ale świadomość ludzka zaczyna ogarniać byt, gotowi się z tym nie liczyć dogmatyczni teoretycy. Dalecy są też od do-

strzegania konkretnych doświadczeń pedagogów praktyków. Chodzi im przede wszystkim o utrzymanie za wszelką cenę własnej teorii i swojej koncepcji człowieka. „Łysenkizm" na gruncie teorii wychowania święci u nas poważne tryumfy. I to jest dziś główny grzech naszej pedagogiki. Teoretycy wychowania czytają u nas Marksa i pragną być jego wiernymi uczniami. Przesłanki myślowe Marksa na temat „pełnego człowieka" traktują jednak dogmatycznie, zapominają, że u podstaw systemu myślowego tego filozofa leży przede wszystkim dialektyka.

Idea humanizmu Karola Marksa jest wielka i piękna. Chcąc do niej dążyć, należy, zdaniem moim, myśleć głową Marksa w czasach współczesnych. Trzeba przejąć w siebie ducha Marksa i duchem tym zmierzyć czas teraźniejszy, zapytać siebie, co mówiłby i pisał Marks hic et nunc. Myśleć kategoriami Marksa sprzed stu lat dzisiaj to nic innego jak popadać w dogmat na gruncie nauk humanistycznych i cofać myśl o lat sto i więcej, hamować postęp świata. Teoretycy wychowania irytują dziś praktyków pustosłowiem, nie stąpają bowiem, jak Marks po ziemi, lecz unoszą się nad nią, by dosięgnąć „w obłokach" tego myśliciela i być mu wiernym. Popadają tym samym w idealizm, którego Marks był zawziętym wrogiem. Teoriami swoimi sieją zwątpienie, a wiary nie budzą. Spojrzenie na wychowanie człowieka w aspekcie globu ziemskiego, w aspekcie szerokiej wizji internacjonalnej gotowi traktować stale jako „szukanie kosmopolitycznego ideału wychowawczego". Tymczasem sam Marks w swoich rękopisach o „Przedkapitalistycznych formacjach gospodarczych" [18] daje i dla teoretyków wychowania niejakie przesłanki. Zrywa tam z europocentrycznym patrzeniem na dzieje i człowieka, przezwycięża interpretowanie dziejów ludzkości w oparciu o miarkę europejską, widzi więcej, dostrzega to, czego jeszcze dogmatyczni marksiści nie pojęli.

W tym kontekście prawdziwy szacunek budzi artykuł Jana Szczepańskiego na temat ideału człowieka i osobowości ludzkiej w procesie powstawania społeczeństwa socjalistycznego [19]. Autor zajmuje się w nim przede wszystkim stosunkiem człowieka wychowanego w myśl odpowiednich zasad i ideałów do procesu powstawania społeczeństwa socjalistycznego, czyli podkreśla nierozerwalność tych zagadnień przy dążeniu do ideału humanizmu Marksa. Naczelny problem upatruje w etyce. Powiada m. in.: „Funkcjonowanie gospodarki socjalistycznej ... wymaga od jednostki określonych postaw moralnych, bo jeśli jednostki tych zasad moralnych nie przestrzegają, w gospodarce występują zaburzenia" [20]. Niedwuznacznie więc poucza, że każda dziedzina życia i działalności ludzkiej oparta być musi o pion etyczny, zasady moralne, jednym słowem o etykę. I przez ten fakt potrzeby etyki dla natury ludzkiej nie prześlizgniemy się ku prawdziwemu i rzetelnemu postępowi. Możemy rozwijać techniczne ulepszenia i inne mnogie teorie o „nowym człowieku". Nie przyczynimy się tym jednak do postępu. Albowiem rozwój czegoś nie zawsze jest postępem, lecz faktyczny postęp w czymś zawsze jest rozwojem.

Mamy dokonać tego postępu na ścieżce wychowania nowego człowieka. Rodzą się pytania: Wobec tej alarmującej władzy, którą człowiek zdobył nad własną przyszłością, czym ma być człowiek? Pragnieniem powszechnym jest, by człowiek pozostał przede wszystkim człowiekiem.

A jaką rolę spełniać ma pedagogika wobec wielości postaw pedagogicznych? — Ma pomagać ukształtować tego człowieka na miarę humanizmu, który z czasem ogarnie ludzki ród i opromieni ziemię, ojczyznę ludzi. Czym jest i czym pedagogika pozostanie? Jest i pozostanie dzieckiem tęskniącym za swą rodzicielką filozofią, która była i jest często dzisiaj, parafrazując myśl z „Uczty" Platońskiej, „Dostatkiem"

[18] Karl Marks: Pre-capitalist economie formations, Londyn 1964, s. 153.
[19] Zob.: *Kultura i Społeczeństwo* 1964, nr 4.
[20] Tamże: s. 14.

wszystkich nauk. Pedagogika, rzec można, zrodziła się na skutek „B i e d y" czasów nowożytnych. Porównać można ją więc do bożka Erosa, wiecznego biedaka, o którym Platon powiada, że „daleko mu do delikatności rysów i do piękności, jak się niejednemu wydaje, niezgrabny jest i jak potyrcze wygląda, i boso chodzi, bezdomny po ziemi się wala, bez pościeli sypia pod progiem gdzieś albo przy drodze, dachu nigdy nie ma nad głową, bo taka jest jego natura po matce, że z biedą chodzi w parze. Ale po ojcu goni za tym, co piękne i dobre... I jednego dnia to żyje i rozkwita, to umiera znowu i z martwych powstaje, bo jest w nim natura ojcowska... A jest pośrodku pomiędzy mądrością a głupotą"[21].

Śledząc dzisiejszą „myśl odkrywczą" niektórych pedagogów-teoretyków trudno oprzeć się wrażeniu trafności tej odległej analogii. Pedagogika, jak technika i chirurgia, pragnie być nauką postępową, zmierza do wypracowania nie tylko coraz doskonalszych metod opanowania wiadomości o świecie przez człowieka, ale rości sobie prawo do kształtowania coraz lepszego człowieka. To ostatnie zagadnienie wymyka się jednak z rąk teoretykom wychowania, gdyż nie istnieją dziś ścisłe, naukowe dowody skuteczności jakiejkolwiek recepty w tym względzie. Wynika to częściowo z ogromnych trudności metodologicznych, na które natrafiają próby wartościowania postępowania i zachowania się człowieka. Na przykład jakimi wskaźnikami posługiwać się należy przy ocenie stopnia poprawy, osiągniętej przez chłopca w poprawczaku? Brak krytycznej i objektywnej oceny pedagogiki jest największym niedociągnięciem pedagogiki jako teorii o wychowaniu. Sami pedagodzy ponoszą w dużym stopniu winę za wolne tempo, w jakim pedagogika zdobywa sobie pozycję obiektywnej nauki, a nie sztuki przekazywania pewnego quantum wiedzy uczniom i modelowania zachowania się ucznia i dorosłego według subiektywnego podejścia. Lekarze na terenie medycyny analizują swoje porażki i dzięki temu zbliżają się do zrozumienia prawd naukowych. Pedagodzy rozpisują się na temat przyszłego eldorado ludzkiego i mówią o swoich sukcesach pedagogicznych i w ten sposób starają się dowieść tego, o czym z góry byli przeświadczeni. Wytrawni i doświadczeni pedagodzy, tak teoretycy, jak praktycy, przejawiają uporczywą niechęć do poddania swej pracy bezstronnej kontroli, wskutek czego wyniki ich badań nie są wolne od podejrzeń o subiektywizm. Przyczynia się do tego jeszcze wysokie mniemanie o sobie każdego teoretyka wychowania i jego pozycja w społeczeństwie, niczym egipskiego kapłana.

Te i podobne im rzeczy kładą dalszy cień na pedagogikę jako naukę. Obserwujemy stagnację zagadnień, prace naukowe nie mają najczęściej charakteru twórczego, nie objaśniają zjawisk nieznanych. Te fakty wywierają swoje ujemne skutki w robocie praktycznej nauczycieli. Rodzi się w szkołach, według „prawidłowości Parkinsona" z roku na rok potężna rzesza nauczycieli i wychowawców praktyków, podejmujących zaoczne studia pedagogiczne w szkołach wyższych i uniwersytetach. Ale ten „pęd do wiedzy" dyktuje raczej potrzeba wyjścia ze skostniałych środowisk niż faktyczne spodziewanie się po tych uczelniach ożywczych podniet do twórczej pracy w szkole. Na plus tego pędu należy zaliczyć fakt, iż podejmują go ludzie najbardziej energiczni, ludzie o najwyższej inicjatywie w szkolnictwie. Tym psychologicznym imponderabiliom praktyków nie potrafią jednak sprostać teoretycy. Nie wypracowują treści, które by faktycznie rozpalały umysły młodych, energicznych ludzi. Zgorzknienie, zniechęcenie, „zmierzch", nastają powoli, acz systematycznie. Pedagogika czeka na swoje p r z e b u d z e n i e.

[21] Por.: Platon: Uczta 23 C-E, przekł. Wł. Witwickiego.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*ANDRZEJ ZOWADA*

## PRACE DYPLOMOWE W STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

W czasie dwuletniej nauki w studium nauczycielskim słuchacz oprócz normalnego udziału w zajęciach dydaktycznych musi napisać pracę dyplomową, a pod koniec studiów zdać egzamin dyplomowy. To stanowi poważną trudność tak dla wykładowców, jak i studentów.

Problem celowości prac dyplomowych stał się w zakładzie, w którym pracuję, przedmiotem rozważań i poszukiwań w celu uczynienia z pracy dyplomowej ważnego ogniwa w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Chodziło o zbadanie, jaką rolę spełniają dotychczas pisane prace dyplomowe, jak doprowadzić do tego, by posiadały one możliwie maksymalną wartość, aby były pewnym sprawdzianem dwuletniego przygotowania się do pracy nauczycielskiej. Trzeba było uzyskać odpowiedź na pytanie, jaki jest najbardziej słuszny sposób dobierania tematów prac dyplomowych przez poszczególnych studentów, jaki jest najlepszy tok pracy ze studentami nad przygotowaniem tych prac, sposób ich oceniania i obrony.

Przestudiowanie dotychczas pisanych przez studentów prac pozwoliło na uzyskanie oceny, na ile podjęte tematy oraz sposób ich opracowania spełniały rolę ważnego ogniwa w procesie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli i w jakim kierunku muszą iść próby modyfikowania istniejącego stanu rzeczy. Następnie na radach studium i radach wydziałowych ustalono w drodze dyskusji wymagania dla tematów prac dyplomowych. Obserwowano, jak taki czy inny zakres i ujęcie tematu pracy dyplomowej wpływają na jej mniej lub bardziej staranne opracowanie przez słuchaczy. Drogą ciągłej rekonstrukcji postępowania starano się opracować taki tok pracy studentów i ze studentami, by zapewniał on dobre rezultaty pracy. Artykuł jest próbą uogólnienia tych wysiłków.

### ROLA PRAC DYPLOMOWYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

W dotychczasowych rozważaniach nad rolą prac dyplomowych w studiach nauczycielskich ujawniają się skrajne stanowiska: jedni uważają, że piszący winien się wykazać samodzielną pracą w studiowaniu i opracowaniu wybranego zagadnienia z zakresu przedmiotu kierunkowego; drudzy, że autor ma wykazać się umiejętnością rozwiązywania zagadnień metodycznych w zakresie przedmiotu fakultatywnego. W pierwszym przypadku ma nastawienie na wiedzę rzeczową, w drugim na wiedzę metodyczną. Obydwa stanowiska nie liczą się zazwyczaj z realną sytuacją czasową studiów nauczycielskich. W związku z tym trzeba sobie postawić pytanie, czym może lub powinna być praca dyplomowa w tego rodzaju zakładzie kształcącym nauczycieli szkół podstawowych.

Każdemu kandydatowi do zawodu nauczycielskiego potrzebna jest zarówno umiejętność wyławiania z lektury interesującej go problematyki dla doskonalenia własnej praktyki, jak i umiejętność analizowania własnego doświadczenia. Obie te umiejętności są bardzo istotne dla powodzenia pracy nauczycielskiej i decydują o coraz doskonalszej pracy nauczyciela.

Zadaniem zakładów kształcenia nauczycieli jest taka praca ze słuchaczami, aby procent absolwentów, umiejących nieustannie doskonalić swoją własną praktykę, był jak największy. Naturalnie całe dwuletnie przygotowanie zawodowe w studium zdąża w tym kierunku. Praca dyplomowa zaś winna być sprawdzianem, na ile kandydat do zawodu nauczycielskiego umie samodzielnie wydobywać z dostępnej mu lektury wiedzę potrzebną dla jego własnej praktyki, umie gromadzić potrzebny mu materiał i odpowiednio go segregować oraz wyciągać wnioski. W pracy dyplomowej istotny dla nas będzie stopień umiejętności przetwarzania zdobytej wiedzy dla doskonalenia własnej działalności pedagogicznej.

Przy odpowiednim doborze tematów prac dyplomowych i ich ukierunkowaniu istnieje możliwość wyzyskania tych prac jako sprawdzianu posiadanych umiejętności.

Dla operatywnego posługiwania się zdobytą wiedzą potrzebna jest każdemu nauczycielowi synteza posiadanej wiedzy. Tymczasem stosunkowo krótki okres studiów, duża ilość przedmiotów i materiału naukowego nie sprzyjają stwarzaniu tak bardzo potrzebnej syntezy wiedzy. Konieczny jest w tym zakresie dobrze przemyślany wysiłek nauczycieli studium w ciągu dwuletniego kształcenia. Studenci mają trudności w stworzeniu dla siebie syntezy zdobytej wiedzy. W wielu wypadkach nie radzą sobie nawet z przedmiotami pedagogicznymi i nie potrafią wiadomości psychologicznych, pedagogicznych i metodycznych powiązać w jedną całość, nie mówiąc już o tych przedmiotach, które spełniają rolę uzupełniającą w stosunku do dyscypliny kierunkowej i przedmiotów kształcenia zawodowego. Ponadto w zakładach kształcenia nauczycieli zależy nam na tym, aby zdobyta wiedza była wiedzą operatywną. Tymczasem u części studentów obserwuje się, że posiadają oni nawet dość rozległe wiadomości z danego przedmiotu, potrafią je jednak tylko w minimalnym stopniu wykorzystać w czasie działania pedagogicznego. Nie możemy uznać procesu przygotowania kandydata za zadowalający, dopóki słuchacz nie wykaże się dostateczną operatywnością zdobytej przez siebie wiedzy. Studia uczą tego swych słuchaczy przez cały okres pobytu w szkole. Dlatego praca dyplomowa ma być również sprawdzianem, na ile kandydat wytworzył u siebie syntezę wiedzy i na ile ona jest wiedzą operatywną.

Każdy nauczyciel, by być dobrym nauczycielem, człowiekiem, który odczuwa zadowolenie z wykonywanego przez siebie zawodu, musi nieustannie samodzielnie poszukiwać, nieustannie pogłębiać problemy swojej specjalności i sposoby doskonalenia praktyki pedagogicznej. Praca dyplomowa jest więc dla nas stwierdzeniem stopnia samodzielności poszukiwań w lekturze.

Jeżeli piszącym postawimy zadanie w pracy dyplomowej nie tylko rzeczowego ujęcia podjętego tematu, ale i ukazania metodycznych możliwości opracowania tego zagadnienia w szkole, osiągniemy w pracy kandydata sprawdzian jego dojrzałości do podjęcia pracy zawodowej.

## TEMATY PRAC DYPLOMOWYCH I ICH PODEJMOWANIE PRZEZ STUDENTÓW

Tematy prac dyplomowych w dużej mierze decydują o roli, jaką spełniają prace dyplomowe. Powinny to być takie tematy, które stwarzają możliwości pogłębienia wybranego zagadnienia przez piszącego. Trzeba się upewnić, czy istnieje dostępna

dla studenta literatura do danego zagadnienia i czy jej obszerność da się pomieścić w możliwościach czasowych piszącego. Po drugie, jeżeli z pracą związane są obserwacje, badania, wykonanie prac praktycznych, czy istnieją warunki dla ich realizacji. Dalej należy się zastanowić, czy temat pracy zmusi studenta do wykorzystania już posiadanej wiedzy w tym zakresie. Istotne jest także zastanowienie się, czy temat daje możliwości uzupełnienia pracy metodycznym opracowaniem tego zagadnienia. Nie bez znaczenia jest również to, czy temat zainteresuje studenta, czy zachęci go do samodzielnych poszukiwań, wzbudzi w nim chęć uzyskania możliwie bogatego materiału w tym zakresie.

Nasze Studium w oparciu o uprzednio podane kryteria próbowało doskonalić precyzowanie tematów prac dyplomowych, by w miarę możliwości były one jak najlepsze. Przykładowo podaję niektóre tematy z poszczególnych specjalności:

### Filologia polska

1. Ideał człowieka Odrodzenia w świetle literatury polskiej tego okresu
2. Stosunek Adama Mickiewicza do Powstania Listopadowego
3. Realizm obrazów rzeczywistości międzywojennej w „Przedwiośniu" Stefana Żeromskiego i w „Pamiątce z Celulozy" Igora Newerlego
4. Nauczyciel osamotniony i walczący w „Siłaczce" Stefana Żeromskiego, „Orce na ugorze" J. Wiktora i w „Agnieszce córce Kolumba" W. Macha
5. Poezja W. Broniewskiego okresu międzywojennego jako wyraz solidarności poety z rewolucyjnym proletariatem
6. Słowotwórstwo Juliana Tuwima
7. Dziecko proletariackie w powieści dwudziestolecia międzywojennego (Wasilewska, Brzoza)
8. Liryka T. Różewicza
9. Problemy moralne w twórczości Kruczkowskiego
10. Świat antyku w twórczości Jana Parandowskiego
11. Problem trudnej młodzieży w świetle współczesnej publicystyki
12. Zasada łączności i rozłączności w pisowni, a nauczanie gramatyki w szkole podstawowej

### Matematyka

1. Pojęcie granicy w nauczaniu szkolnym i w analizie matematycznej
2. O metodach uzasadnienia algorytmu rozwiązywania równań w nauczaniu szkolnym
3. O najważniejszych zagadnieniach metodycznych w nauce o ułamkach
4. O sposobach wprowadzania funkcji trygonometrycznych do nauczania szkolnego
5. Metody rozwiązywania równań trygonometrycznych
6. Najważniejsze funkcje liczbowe i ich własności

### Fizyka

1. Izotopy. Metody ich rozdzielania
2. Sposoby utrwalania dźwięku
3. Promieniowanie kosmiczne
4. Urządzenia radarowe

### Chemia

1. Reakcje chemiczne i fotograficzne
2. Monografia uranu
3. Pierwiastki transuranowe

### Zajęcia techniczne

1. Kształcenie kultury technicznej poprzez nauczanie zajęć praktyczno-technicznych
2. Urządzenie wzorowej pracowni zajęć praktyczno-technicznych
3. Zespoły zainteresowań technicznych jako jedna z form wychowania młodzieży
4. Tworzywa sztuczne w życiu codziennym i metody ich obróbki w pracowni szkolnej
5. Produkcja papieru i jego zastosowanie na zajęciach praktyczno-technicznych w szkole
6. Modelowanie i korzystanie z form krawieckich w nauczaniu w szkole podstawowej

### Wychowanie plastyczne

1. Wychowawcze znaczenie wystaw prac uczniowskich
2. Nauka liternictwa w szkole podstawowej
3. Ilustracje mające zastosowanie w nauczaniu języka polskiego w klasie I
4. Techniki rysunkowe w szkole podstawowej
5. Techniki malarskie w szkole podstawowej
6. Wiadomości o sztuce w szkole podstawowej

Ustalone tematy z reguły stwarzały dla podejmującego tematu bogate możliwości zbierania materiału, jego opracowania i odpowiedniego wyeksponowania.

Tok pracy studentów nad pracą dyplomową, jak i kierowanie tą pracą przez wykładowców studium nauczycielskiego posiadają duże znaczenie dla pełnego wykorzystania możliwości kształcących, zawartych w wysiłku studenta nad przygotowaniem pracy dyplomowej. W zakresie kierowania przygotowaniem pracy dyplomowej istotne są dwa elementy, a mianowicie: ustalenie określonego toku przygotowania pracy dyplomowej, połączone z systematyczną kontrolą jego realizacji, oraz służenie studentowi pomocą i radą w każdym etapie przygotowania pracy.

Terminarz wykonania poszczególnych etapów pracy dyplomowej winien być ustalony wspólnie ze studentami, a później konsekwentnie realizowany. W naszych warunkach przyjęliśmy następujący terminarz prac:

do 30.IX. — Ustalenie tematu pracy dyplomowej z każdym studentem
do 20.XII. — Wyszukanie potrzebnej do opracowania tematu lektury, studiowanie jej, dokonywanie notek bibliograficznych, gromadzenie materiału do pracy, przeprowadzanie niezbędnych badań
do 10.I. — Ustalenie koncepcji pracy
do 20.I. — Przekonsultowanie koncepcji pracy
do 30.I. — Opracowanie konspektu pracy
do 15.II. — Przekonsultowanie konspektu pracy
do 15.IV. — Pisanie pracy i referowanie napisanych rozdziałów na zajęciach seminaryjnych

do 25.IV — Korekta rzeczowa
do 30.IV — Korekta literacka
do 10.V. — Oddanie pracy dyplomowej

Po wstępnym zapoznaniu studentów z tematyką prac dyplomowych, po pewnym czasie koniecznym dla oswojenia się z problematyką, wykładowca ze studentem ustala temat pracy dyplomowej. Studenci przystępują do szukania literatury do podjętego przez nich tematu, ustalają kolejność studiowania poszczególnych pozycji, dokonują niezbędnych notatek. W czasie studiowania lektury mają stale możliwość konsultacji z wykładowcą, u którego piszą pracę, a także z pedagogiem, psychologiem i metodykiem. Jeżeli student w okresie gromadzenia materiału nie zgłasza się do konsultacji, wówczas jest wzywany przez swego opiekuna w celu poinformowania, w jakim stadium znajduje się jego praca. W ten sposób można każdego studenta zmusić do systematycznej pracy i uchronić go przed nawałem niewykonanych prac tuż przed terminem oddawania pracy dyplomowej.

Gdy studenci mają przestudiowaną lekturę związaną z podjętym problemem, opracowują koncepcję pracy i konsultują z opiekunem. Jeżeli student w określonym terminie nie zgłasza się sam z koncepcją pracy, jest proszony na rozmowę. Po przekonsultowaniu koncepcji studenci opracowują konspekt pracy i przystępują do pisania pracy. Seminaria przedmiotowe i pedagogiczne stwarzają okazję do przedyskutowania fragmentów poszczególnych prac w zespole. Jedni studenci wykorzystują wszystkie możliwości konsultowania swojej pracy, inni tego nie czynią. Także w tym etapie studentów tych prosi się o przedstawienie już napisanych rozdziałów.

Studentów należy przyzwyczaić do tego, że każda praca wymaga bardzo dokładnej korekty rzeczowej i stylistycznej. Stąd w terminarzu prac zostawia się sporo dni na dokonanie wnikliwej korekty.

## Egzamin dyplomowy a obrona pracy

W dotychczas przeprowadzanych egzaminach ujawniają się dość różnorodne tendencje. Jedna z nich wyraża się w nastawieniu, że egzamin dyplomowy to generalne sprawdzenie zdobytej przez studenta wiedzy, szczególnie z zakresu przedmiotów kierunkowych. Tak pojęty egzamin w istocie przypomina maturę, a przecież sprawdzenie winno iść w innym kierunku, gdyż jest to egzamin przed pójściem do określonego zawodu. Poza tym wszyscy przystępujący do egzaminu dyplomowego bardzo niedawno składali egzaminy końcowe z poszczególnych przedmiotów. Tak więc pomyślany egzamin dyplomowy jest pewnego rodzaju podważaniem tego, co niedawno każdy ze studentów zdał pomyślnie, a egzamin przybiera charakter formalny. Jestem przeświadczony, że egzamin dyplomowy to nie miejsce dla sprawdzania ilości przyswojonej przez studenta wiedzy.

Druga tendencja, która przejawia się przy przeprowadzaniu egzaminów dyplomowych, to zdecydowane nastawienie się na wyłączną obronę pracy dyplomowej. Uważam to stanowisko również za skrajne i niesłuszne. Nie jest to przecież samodzielna praca naukowa, a w pewnej mierze przedstawianie stanowiska zaczerpniętego z różnych źródeł, uzupełnione własnymi badaniami, obserwacjami, uogólnieniami, wyprowadzonymi wnioskami. Z reguły w większości prac przeważa przedstawianie stanowiska innych ludzi na ten temat, więc nie można tutaj mówić o obronie pracy, jak to rozumiemy przy samodzielnych pracach naukowych. Niewątpliwie jednak zbieranie i opracowywanie materiałów potrzebnych do pracy to zetknięcie się piszącego z warsztatem pracy naukowej. Egzamin dyplomowy stwarza możliwość zbadania

stopnia opanowania umiejętności gromadzenia materiału do określonego zagadnienia i sposobu wykorzystania go.

Na podstawie wieloletniej obserwacji i czynionych w naszym Studium prób za najbardziej sensowne uznaliśmy nastawienie na uczynienie egzaminu dyplomowego sprawdzianem posiadanych przez studenta umiejętności. Egzamin dyplomowy stwarza możliwość ocenienia zdobytej przez studenta syntezy wiedzy, operatywności w jej zastosowaniu, wykazania się umiejętnością wydobywania potrzebnych danych z literatury, obserwacji, doświadczeń oraz umiejętnością uzasadniania zajętego przez siebie stanowiska. Egzamin dyplomowy jest więc przede wszystkim egzaminem końcowym, tj. sprawdzianem stopnia przyswojenia sobie niektórych istotnych dla zawodu nauczycielskiego umiejętności.

Gdy mówimy o umiejętnościach koniecznych każdemu kandydatowi do zawodu nauczycielskiego, to myślimy najczęściej o prowadzeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. Cały dwuletni okres studiów w SN to uczenie i sprawdzanie stopnia posiadania tej umiejętności przez różnego rodzaju formy praktyk pedagogicznych studenta, poczynając od dyżurów w szkole ćwiczeń, poprzez praktyki asystenckie, hospitacje, lekcje próbne, aż do pięciotygodniowej praktyki ciągłej w jednej ze szkół podstawowych. W czasie dwuletniego okresu jest więc dostateczna ilość okazji dla sprawdzenia stopnia zdobytej umiejętności w tym zakresie i dlatego uważam, że ten zakres sprawdzania kandydata na nauczyciela może być wyłączony z egzaminu dyplomowego.

W czasie egzaminu dyplomowego mamy możność sprawdzenia, w jakim stopniu kandydat potrafi wydobywać z lektury zarówno to, co potrzebne jest do danego zagadnienia, jak i to, co może być wykorzystane dla doskonalenia własnej praktyki. Dla każdego nauczyciela to sprawa bardzo istotna, która ma duży wpływ na nieustanne doskonalenie własnej działalności pedagogicznej. Student już w pracy dyplomowej wykazuje, na ile potrafi korzystać z różnych źródeł. Upewniamy się dalej co do stopnia przyswojenia sobie umiejętności wykorzystania lektury, zlecając egzaminowanemu odpowiedź na przykład na takie zagadnienia: 1) Dlaczego podjął się Pan opracowania w pracy dyplomowej tego właśnie zagadnienia; 2) Na jakie trudności natrafił Pan przy zbieraniu i opracowywaniu materiału do podjętego przez siebie w pracy dyplomowej zagadnienia; 3) Jakie wartości przedstawia praca dla samego autora; 4) Jaka istnieje przydatność opracowanego w pracy dyplomowej zagadnienia dla pracy nauczycielskiej.

Dla każdego nauczyciela istotne jest, aby jego zasób wiedzy był zasobem wiedzy operatywnej. W czasie egzaminu dyplomowego mamy możliwość sprawdzenia, czy student potrafi dla obrony swego stanowiska zajętego w pracy dyplomowej wykorzystać zasób wiadomości z różnych przedmiotów, tak kierunkowych, jak i pedagogicznych. Pytanie, które otrzymuje student do opracowania w tym zakresie, tak formujemy, żeby wykazał się umiejętnością wykorzystania posiadanych wiadomości dla naświetlenia danego zagadnienia.

Przytoczone uprzednio przykładowe tematy prac dyplomowych zawierały dość duże możliwości opracowania nie tylko od strony rzeczowej, ale także od strony realizacji programu szkoły podstawowej. Zdający ukazuje w pracy dyplomowej możliwości opracowania metodycznego tego zagadnienia, a w czasie egzaminu dyplomowego uzasadnia słuszność wysuniętej w pracy propozycji rozwiązania metodycznego.

Przytoczone przykłady wskazują na możliwość wykorzystania egzaminu dyplomowego przede wszystkim jako sprawdzianu podstawowych dla przyszłego nauczyciela umiejętności, nie zaś badania zasobu posiadanych wiadomości.

## Uwagi końcowe

Opracowanie pracy dyplomowej i przeprowadzenie egzaminu dyplomowego będą miały dużą przydatność dla kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego, o ile stworzy się atmosferę i możliwości solidnego przygotowania tej pracy przez każdego studenta, a egzamin końcowy będzie miał charakter sprawdzianu stopnia dojrzałości kandydata do podjęcia pracy w szkole. Praca dyplomowa musi być tak pomyślana, żeby jej celowość widział nie tylko wykładowca, ale także każdy student, podejmujący się opracowania wybranego przez siebie tematu.

*TADEUSZ J. WILOCH*

## O SYSTEMIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W RUMUNII

Rok szkolny 1964/65 był dla Rumunii ostatnim rokiem reformy szkolnictwa podstawowego. W tym roku wszyscy absolwenci klasy siódmej szkoły podstawowej kontynuowali naukę w świeżo zorganizowanej klasie ósmej. Do średnich szkół ogólnokształcących w ogóle nie było rekrutacji, a szkoły zawodowe przyjęły tylko absolwentów szkoły podstawowej z poprzednich lat. Od 1965 r. fundamentem całego szkolnictwa drugiego stopnia jest obowiązkowa ośmioletnia szkoła podstawowa.

Po reformie szkolnictwa podstawowego nastał czas przemian w pozostałych ogniwach systemu oświaty. Zresztą pewne zmiany w szkolnictwie średnim i wyższym zostały już wcześniej wprowadzone. Do najistotniejszych zalicza się zróżnicowanie programów w średnich szkołach ogólnokształcących (od 1958 r.) oraz zreorganizowanie systemu kształcenia nauczycieli. Ale daleko tam jeszcze do ostatecznego rozwiązania węzłowych problemów organizacji szkolnictwa średniego i wyższego. Wygląda na to, że dopiero podjęta w 1965 r. próba konfrontacji dotychczasowych przedsięwzięć z warunkami dalszego rozwoju całego systemu oświaty może wykazać, jak wiele pozostaje do zrobienia w tej dziedzinie. Przykładem mogą być implikacje reformy systemu kształcenia nauczycieli.

### PIERWSZA FAZA REFORMY SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Do 1959 r. rumuński system kształcenia nauczycieli był podobny do polskiego. Wprawdzie średnie szkoły pedagogiczne miały tam nie pięcioletni, lecz sześcioletni cykl kształcenia, ale — ogólnie biorąc — szkoły te można traktować jako odpowiedniki naszych liceów pedagogicznych. Podobne do polskich studiów nauczycielskich były tam dwuletnie instytuty pedagogiczne. Kandydatów na nauczycieli szkół średnich oraz innych szkół drugiego stopnia, a poniekąd również wyższych klas szkoły podstawowej kształciły uniwersytety. Tylko odpowiedników polskich wyższych szkół pedagogicznych w Rumunii nie było. Jeden z dobrze rozwijających się instytutów pedagogicznych — w Timisoara — został przekształcony w uniwersytet, a instytut bukareszтański od 1959 r. stał się prototypem nowych uczelni pedagogicznych — trzyletnich instytutów pedagogicznych, łączących pracę dydaktyczno-wychowawczą z badaniami naukowymi. W roku szkolnym 1964/65 było w Rumunii już 14 takich instytutów, zorganizowanych na kształt uczelni wyższych, ale nie zapewniających swoim absolwentom kwalifikacji równorzędnych z kwalifikacjami uniwersyteckimi. Podstawowym zadaniem tych instytutów jest kształcenie kandydatów na nauczycieli do klas od V do VIII szkoły podstawowej.

Zorganizowanie trzyletnich instytutów pedagogicznych zapoczątkowało reorganizację całego systemu kształcenia nauczycieli. Uzgadniając w 1961 r. cały plan reformy szkolnej, oświatowcy rumuńscy doszli do wniosku, że cały system kształcenia nauczycieli należy niezwłocznie rozbudować na poziomie ponadśrednim.

Zgodnie z tym planem już w 1962 r. wstrzymano rekrutację absolwentów szkoły podstawowej do pierwszych klas sześcioletnich szkół pedagogicznych, a uczniów

drugich klas tych szkół przeniesiono do średnich szkół ogólnokształcących. Niektóre placówki tego typu zaczęto przekształcać na dwuletnie instytuty pedagogiczne dla absolwentów szkół średnich, inne miały ulec zupełnej likwidacji. W tych średnich szkołach pedagogicznych, które przetrwały do 1964 r., kształcono kandydatki na wychowawczynie przedszkoli, a na kierunkach kształcących nauczycieli do klas od I do IV szkoły podstawowej pozostały tylko klasy końcowe: piąte i szóste.

Równoległość klas piątych i szóstych likwidowanych średnich szkół pedagogicznych oraz dwuletnich instytutów pedagogicznych stała się dobrą okazją do porównania walorów młodzieży uczącej się w tych dwóch typach szkół. W 1964 r. można było porównać również walory absolwentów tych szkół, gdy razem przystępowali oni do pracy w klasach I—IV szkoły podstawowej. To porównanie wypadło niekorzystnie dla instytutów pedagogicznych.

Analizując przyczyny tego stanu rzeczy, pedagogowie rumuńscy zwrócili uwagę przede wszystkim na różnicę uzdolnień. W średnich szkołach pedagogicznych uczyła się na ogół zdolniejsza młodzież. Była ona wyselekcjonowana dodatnio spośród licznych absolwentów szkoły podstawowej. Ta młodzież, wywodząca się przeważnie ze środowisk prowincjonalnych, wybierała średnie szkoły pedagogiczne z przekonaniem, choć mogłaby się kształcić w bardziej dostępnych średnich szkołach ogólnokształcących. Natomiast „studentami" dwuletnich instytutów pedagogicznych z reguły byli ci absolwenci szkół średnich, którzy ze względu na mierne uzdolnienia nie mieli szans w uczelniach wyższych. Mając więc do czynienia z młodzieżą o różnych uzdolnieniach, kadra pedagogiczna tych dwóch typów szkół — składająca się najczęściej z tych samych nauczycieli — nie zdołała wykształcić jednakowo wartościowych nauczycieli.

Przewaga absolwentów średnich szkół pedagogicznych nad absolwentami dwuletnich instytutów pedagogicznych wyraża się jednak nie tylko różnicą uzdolnień, lecz również różnicą ogólnej kultury pedagogicznej. „Studenci" dwuletnich instytutów pedagogicznych nie są bowiem w stanie w ciągu trzykrotnie krótszego okresu nauki opanować równie dobrze wielu umiejętności potrzebnych do pracy pedagogicznej w niższych klasach szkoły podstawowej. Niektóre umiejętności o charakterze artystycznym trzeba kształtować stosunkowo długo, począwszy od wczesnego wieku młodzieńczego. Poza tym do pracy pedagogicznej konieczne jest swoiste nastawienie, stanowiące charakterystyczną cechę osobowości nauczyciela-wychowawcy. Dobrze, jeśli to nastawienie kształtuje się w okresie dojrzewania przyszłego kandydata na nauczyciela. Średnie szkoły pedagogiczne właśnie w tej dziedzinie mają szczególnie bogate tradycje, natomiast średnie szkoły ogólnokształcące, których absolwenci kształcą się w instytutach pedagogicznych zupełnie nie przysposabiają młodzieży do przyszłego zawodu nauczycielskiego ani do jakiejkolwiek działalności wychowawczej.

Opowiadając się za likwidacją średnich szkół pedagogicznych na korzyść dwuletnich instytutów pedagogicznych, oświatowcy rumuńscy niesłusznie zignorowali te charakterystyczne walory średnich szkół pedagogicznych, których nie rekompensuje skrócone kształcenie w instytucie, opartym na średniej szkole ogólnokształcącej. Dlatego ich kalkulacje okazały się złudne. Oparcie instytutów pedagogicznych na zupełnie nie przygotowanych do tego średnich szkołach ogólnokształcących daje gorsze wyniki niż utrzymanie tradycyjnych średnich szkół pedagogicznych. Co do tego już w 1965 r. żaden trzeźwo myślący pedagog rumuński nie miał wątpliwości. Różnili się oni jedynie w ocenach możliwości wyjścia z impasu, do którego doprowadziła niefortunna decyzja w sprawie zamiany średnich szkół pedagogicznych na dwuletnie instytuty pedagogiczne. Jedni w pełni poparli świeżą decyzję Ministerstwa Oświaty w sprawie reaktywowania średnich szkół pedagogicznych, inni radzi by wszelkimi sposobami podwyższyć poziom kształcenia w tych nowych instytutach, aby uczynić je uczelniami równorzędnymi z obecnymi trzyletnimi instytutami peda-

gogicznymi, a jeszcze inni dążą do zharmonizowania systemu orientacji, selekcji i doskonalenia podyplomowego.

Oczywiście, najprostszym rozwiązaniem jest reaktywowanie średnich szkół pedagogicznych i potraktowanie dwuletnich instytutów pedagogicznych jako kursów uzupełniających system kształcenia kandydatów na nauczycieli do niższych klas szkoły podstawowej. Te instytuty, które wyrosły na gruncie likwidowanych średnich szkół pedagogicznych, po reaktywowaniu tego typu szkoły stają się raczej dodatkiem do średnich szkół pedagogicznych, głównie odpowiedzialnych za wykształcenie kandydatów na nauczycieli do klas początkowych szkoły podstawowej. Według założeń z roku szkolnego 1964/65 te średnie szkoły pedagogiczne — o pięcioletnim cyklu kształcenia — mają się wyspecjalizować w dwóch kierunkach: wychowania przedszkolnego i pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I—II szkoły podstawowej. One mają być nieomal całkowicie odpowiedzialne za wykształcenie kadr o takich kwalifikacjach. Natomiast zadaniem dwuletnich instytutów pedagogicznych będzie tylko uzupełnienie kadr do nauczania początkowego. W związku z rozpowszechnianiem się w Rumunii tzw. nauczania przedmiotowego (od klasy III) kandydatów na nauczycieli do klas od III do VIII mają wykształcić trzyletnie instytuty pedagogiczne.

Taki podział funkcji w systemie kształcenia nauczycieli w istocie rzeczy sprowadza dwuletnie instytuty nauczycielskie na margines tego systemu, utrwalając tym samym kształcenie nauczycieli i wychowawców na poziomie średnim. Rzecznicy podwyższenia poziomu całego systemu kształcenia nauczycieli, powołując się na osiągnięcia trzyletnich instytutów pedagogicznych, rozważają, jak zrównać te nowe instytuty z instytutami trzyletnimi. Jest wszakże rzeczą oczywistą, że mechaniczne przedłużenie cyklu kształcenia nie rozwiąże problemu. Trzyletni instytut pedagogiczny jest wyższą uczelnią zawodową, której podstawowymi komórkami są katedry, w skład których wchodzą profesorowie, docenci i wykładowcy łączący pracę dydaktyczno-wychowawczą z badaniami naukowymi. Dwuletnie instytuty takich kadr w zasadzie nie mają i na razie nie mogą pozyskać, ponieważ niemal wszystkie rezerwy kadrowe z tej dziedziny zostały już wydobyte przez trzyletnie instytuty pedagogiczne, uczelnie wyższe i instytuty badawcze. Dotychczasowa aspirantura, która stanowi w Rumunii jedyną drogę normalnego awansu naukowego kadr pedagogicznych, jest zbyt wąska, żeby przez nią doprowadzić do wszystkich instytutów pedagogicznych pożądanych tam specjalistów. A póki wykładowcami instytutów będą tylko nauczyciele o kwalifikacjach zaledwie wystarczających do pracy w szkołach średnich, instytuty te nie wzniosą się na taki poziom, jaki usprawiedliwia zaliczenie uczelni do systemu szkolnictwa wyższego. Nie będąc zaś uczelniami wyższymi, instytuty pedagogiczne mają znikome możliwości rekrutowania kandydatów na studentów z prawdziwego zdarzenia. W związku z tym nie mogą też pozyskać dobrej kadry pedagogicznej.

Okazuje się, że żadne jednostronne rozwiązanie problemu organizacji kształcenia nauczycieli nie prowadzi do celu. Rzecznicy kompleksowego rozstrzygania tego problemu zwracają uwagę na kilka istotnych czynników, które należałoby uwzględnić podczas reformy systemu kształcenia nauczycieli. Pierwszym z nich jest system orientacji. Orientacja zawodowa potrzebna jest do racjonalnego wyboru kierunków specjalizacji. To co istotne dla każdego zawodu, dla zawodów pedagogicznych jest wręcz nieodzowne. Tymczasem szkoła ogólnokształcąca prawie nic nie robi w dziedzinie orientacji pedagogicznej, a w innych dziedzinach jej dotychczasowa działalność też nie jest doskonała. Wprawdzie w Rumunii zasługuje na uwagę przynajmniej jeden przedmiot nauczania, którego brakuje w naszym liceum ogólnokształcącym, mianowicie — psychologia, której elementy poznają wszyscy uczniowie ostatniej klasy średniej szkoły ogólnokształcącej. Ale samo nauczanie psychologii nie ma

dużego wpływu na wybór zawodu nauczycielskiego. W pozostałych zaś przedmiotach dotąd brak miejsca na elementy wiedzy pedagogicznej. A przecież orientacja w tej dziedzinie nie może być sprowadzona do zupełnie przypadkowych spostrzeżeń i pozaszkolnych doświadczeń młodzieży.

Byłoby bardzo dobrze, gdyby każda szkoła średnia była poniekąd szkołą pedagogiczną. Wszak każdy bez względu na zawód uczestniczy w procesach wychowawczych. Do świadomego uczestnictwa w tych procesach zazwyczaj jest potrzebna wiedza pedagogiczna przynajmniej na tym poziomie, który osiągają uczniowie średnich szkół pedagogicznych. Poza tym potrzebne są też pewne doświadczenia metodyczne. Dopiero integracja wiedzy pedagogicznej i doświadczenia na takim poziomie, jaki osiągają abiturienci średnich szkół pedagogicznych, może się stać podstawą świadomego wyboru zawodu nauczycielskiego. Tak przygotowani absolwenci szkoły średniej mogliby z pożytkiem studiować w instytutach pedagogicznych.

Ale trzeba z góry założyć, iż tylko część tak ogólnie zorientowanych pedagogicznie absolwentów szkoły średniej podejmie studia w instytucie pedagogicznym. Zgłoszą się jednak właśnie ci, którzy są naprawdę odpowiednimi kandydatami na nauczycieli-wychowawców. Spośród tych można wyselekcjonować przyszłych pedagogów.

Wadą starego systemu planowania rezerw kadrowych w Rumunii — podobnie jak w innych krajach — było kurczowe trzymanie się założenia, iż każdy, ktokolwiek wstępuje do szkoły zawodowej, będzie odpowiednim pracownikiem w danym zawodzie. Tymczasem żywiołowość rekrutacji do szkół zawodowych sprawia, że nader często młodzież wstępuje na niewłaściwe kierunki, wobec czego szkoła napotyka liczne trudności, gdy zmierza do ukształtowania tej młodzieży wedle wymagań zawodowych. I nie zawsze udaje się jej osiągnąć ten cel. Dopiero podczas dobrze zorganizowanego wstępnego stażu pracy można się przekonać, kto się naprawdę nadaje na specjalistę w wybranym zawodzie, a kto się nie nadaje. A więc selekcja przyszłych pracowników nie może się skończyć ani podczas rekrutacji do szkoły zawodowej, ani przed ukończeniem szkoły; powinna trwać jeszcze przez okres wstępnego stażu pracy. To założenie powinno obowiązywać przede wszystkim w planowaniu rezerw kadrowych dla takich zawodów, jak zawód nauczyciela-wychowawcy.

Trzeba przyznać, że w ostatnich latach w Rumunii zrobiono już pierwszy krok w tym kierunku. Na podstawie zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Kultury z 31 grudnia 1959 r. zorganizowano trzystopniowy cykl specjalizacji zawodowej wszystkich kategorii nauczycieli i wychowawców. Każdy absolwent uczelni pedagogicznej w chwili podejmowania obowiązków zawodowych jest traktowany tylko jako kandydat na nauczyciela-wychowawcę. W ciągu trzech lat wstępnego stażu pracy może być natychmiast zwolniony, jeśli się okaże, że nie nadaje się do pracy na danym stanowisku. Po trzech latach wszyscy powinni składać egzaminy kwalifikacyjne na stopień definitiv. Egzaminy obejmują — oprócz praktyki pedagogicznej — socjalizm naukowy, pedagogikę i przedmioty specjalizacyjne. W razie negatywnych wyników z trzech kolejnych egzaminów kandydat jest zwalniany z pracy. Ale i tych, którzy zostaną uznani za wykwalifikowanych nauczycieli i wychowawców, czekają następne egzaminy. Po dziesięciu latach pracy powinni składać egzaminy na drugi stopień dydaktyczny. Od tego uzależniony jest ich awans zawodowy. Wybitni nauczyciele i wychowacy mogą potem uzyskać najwyższy stopień naukowy. Wymagania na ten stopień są bardzo wysokie. Zakłada się, że pedagog ubiegający się o ten stopień musi się wykazać naprawdę twórczymi osiągnięciami. Z tabeli stawek zarobkowych z roku szkolnego 1964/65 widać, że złożenie egzaminów na drugi i najwyższy stopień dydaktyczny ma znaczny wpływ na zarobki.

W 1965 r. wprowadzono kolejną podwyżkę płac, wobec czego zarobki nauczycieli wzrosły przeciętnie o 18%. W stosunku do przeciętnej stopy życiowej obywateli rumuńskich zarobki nauczycieli są więc dość wysokie. Mimo to dodatki za stopnie

dydaktyczne stanowią tam bodziec do podwyższenia kwalifikacji. Zatem nie bez powodu niektórzy oświatowcy rumuńscy przywiązują dużą wagę do powiązania całego systemu doskonalenia nauczycieli z systemem bodźców materialnych.

ZAROBKI NAUCZYCIELI I KATEGORII
(z dyplomami w lejach)

| Wykształcenie | do 3 lat | 3 — 10 lat | 10 — 20 lat | ponad 20 lat |
|---|---|---|---|---|
| średnie | 825 | 1000 | 1100 | 1300 |
| wyższe | 1050 | 1175 | 1450 | 1650 |
| z II stopniem | — | — | 1650 | 1800 |
| z wyższym st. | — | — | | 2000 |

## TREŚĆ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W RUMUNII

Pomyślność wszelkich zabiegów, stosowanych z myślą o podwyższeniu poziomu kwalifikacji nauczycieli, zależy wszakże w dużym stopniu od tego, z jakim wykształceniem opuszczają oni uczelnie. Rumuni hołdują zasadzie wszechstronności wykształcenia, która — w ich interpretacji — oznacza przede wszystkim wieloprzedmiotowość. Świadczą o tym plany nauczania, obejmujące dziesiątki przedmiotów. Na przykład plan nauczania w średniej szkole pedagogicznej, kształcącej kandydatki na wychowawczynie przedszkoli, obejmuje aż 33 odrębne przedmioty. Wśród nich są prawie wszystkie przedmioty, stanowiące treść kształcenia w średniej szkole ogólnokształcącej, oraz liczne przedmioty specjalizacyjne. Podobnie jest na kierunku kształcącym kandydatów na nauczycieli do klas początkowych szkoły podstawowej.

Plan nauczania w instytucie w znacznym stopniu pokrywa się z planem nauczania w średniej szkole pedagogicznej. Przy układaniu tego planu powodowano się tą samą zasadą encyklopedyzmu.

Dopóki funkcją tych szkół było kształcenie kandydatów na nauczycieli wszystkich przedmiotów w czterech klasach szkoły podstawowej, stosowanie zasady encyklopedyzmu przy układaniu planów nauczania było poniekąd usprawiedliwione. Obecnie jednak w Rumunii dominuje tendencja do upowszechnienia koncepcji nauczania przedmiotowego już od klasy III szkoły przedmiotowej. Zresztą w niektórych szkołach eksperymentalnych nauczyciele dzielą się przedmiotami już w klasie drugiej, a nawet w pierwszej. Na cóż więc metodyka nauczania historii lub innego przedmiotu przyszłemu nauczycielowi rachunków, i odwrotnie? — Takie pytania stawiają coraz częściej rzecznicy gruntownych zmian w całym systemie oświaty i kształcenia nauczycieli. Ale ci na razie nie mają prawie żadnego wpływu na dobór treści kształcenia. Decydują zaś o tym ci sami, którzy woluntarystycznie manipulują całym systemem oświaty, likwidując jedne typy szkół i organizując inne, a potem znów poprawiają błędy pochopnych decyzji.

Jedynie uczelnie wyższe mają pewien wpływ na dobór treści studiów. Nad planami i programami studiów dyskutują profesorowie tych uczelni. Ich przedstawiciele zasiadają w komisjach Rady Naukowej przy Ministerstwie Oświaty, a opinie Rady Naukowej w sprawach treści kształcenia są dostatecznie autorytatywne.

W dotychczasowych planach i programach studiów w trzyletnich instytutach pedagogicznych, na uniwersytetach i w innych uczelniach wyższych nie widać jednak żadnych rewelacji. Nad całą koncepcją studiów w instytutach pedagogicznych ciąży

tendencja do skrótowego ujęcia całej treści studiów uniwersyteckich. Dla pełni wykształcenia kandydatów na nauczycieli pedagogom rumuńskim wydaje się to konieczne. Jednocześnie przedstawiciele tych uczelni radzi by zapewnić swoim abiturientom prawo uzyskiwania pełnego wykształcenia uniwersyteckiego bez jakiejkolwiek straty czasu. Drogą kompromisów udało się na razie uzgodnić, iż absolwenci instytutów pedagogicznych mogą wstępować na trzeci kurs uniwersytetu. Osiągnięto to jednak kosztem poważnego przeciążenia studentów. Nietrudno to sobie wyobrazić, jeśli uważnie przyjrzeć się, jak wygląda plan studiów na wydziale matematycznym instytutu pedagogicznego. A na innych wydziałach jest nie lepiej.

Mimo pięcioletniego cyklu studiów uniwersyteckich, plany i programy tych studiów w Rumunii również są dość szerokie. W każdym razie na pewno za wiele tam wykładów kursowych, wobec czego studentom nie starcza czasu na pogłębione studia według zainteresowań. Dopiero świeżo podjęte próby rewizji treści i form kształcenia mogą nieco unowocześnić system studiów uniwersyteckich. Rzecznicy kształcenia pedagogicznego spodziewają się poważnych zmian w samej treści wykształcenia pedagogicznego na uniwersytetach. W roku akademickim 1964/65 wymiar godzin przenaczonych na dyscypliny pedagogiczne był następujący: na pedagogikę w ciągu całego III roku studiów po 3 godz. tyg., w tym — 2 godz. wykł. i 1 godz. ćwiczeń; na psychologię na II r. w ciągu jednego semestru po 2 godz. tyg., w tym — 1 godz. wykł. i 1 godz. ćwiczeń i na metodykę nauczania na IV r. w ciągu jednego semestru po 3 godz. tyg., w tym — 2 godz. wykł. i 1 godz. ćwiczeń. Praktyki odbywają się na IV i V roku studiów.

Na uniwersytetach rumuńskich są też specjalne sekcje pedagogiczne. Plan studiów pedagogicznych obejmuje tam: marksizm-leninizm, socjalizm naukowy, ekonomię polityczną, materializm dialektyczny, materializm historyczny, historię filozofii, logikę, etykę, anatomię i fizjologię, psychologię ogólną, psychologię rozwojową, psychologię wychowawczą, pedagogikę eksperymentalną i statystykę pedagogiczną, pedagogikę ogólną, pedagogikę przedszkolną, zagadnienia organizacji młodzieżowych, historię wychowania, higienę szkolną, pedagogikę specjalną, metodykę nauczania przedmiotów pedagogicznych, metodykę nauczania początkowego, historię literatury powszechnej, wstęp do językoznawstwa, wstęp do literaturoznawstwa, język rumuński, historię języka rumuńskiego, literaturę dziecięcą, metodykę nauczania języka rumuńskiego i specjalny kurs pedagogiki.

Plan ten bardzo przypomina nasz plan studiów sprzed przeszło dziesięciu lat. Jak wiadomo, w tej dziedzinie dokonano u nas istotnych zmian, uwzględniających specyficzne warunki naszego systemu oświaty. Rumùnia ma nieco odmienne warunki. Nic dziwnego, że poszczególne problemy organizacji oświaty rozwiązywane są tam inaczej niż u nas. Wydaje mi się jednak, że — chociaż nie wszystkie rozwiązania nam odpowiadają — warto się nimi zainteresować. Kraj ten ma naprawdę znaczne osiągnięcia. A i błędy polityki oświatowej też są godne uwagi. Znając te błędy, możemy ich w przyszłości uniknąć. Dlatego teraz, gdy dyskutujemy założenia reformy systemu kształcenia nauczycieli, warto się zainteresować komplikacjami analogicznej reformy rumuńskiej.

## MIRON KRAWCZYK: „METODY WYCHOWANIA MORALNEGO" W-wa 1965 PZWS, stron 248

Z zainteresowaniem przeczytałem ostatnią pracę Mirona Krawczyka. Autor od 9 lat pracuje nad zagadnieniami wychowania, przesuwając coraz więcej swoje zainteresowania na wychowanie moralne, jego istotę, by wreszcie dojść do ujęcia metod wychowania moralnego. Koncepcję swoją opiera nie tylko na studiach teoretycznych, ale i na własnych badaniach procesu wychowania. Zbyt może skromnie wspomina w przedmowie o swoich badaniach przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej wyższych klas szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych w sprawie aktualnej moralności oraz o ankietach przeprowadzonych z nauczycielami głównie w sprawie metod wychowania. Powołując się na te ankiety, cytuje jedynie liczbowe wyniki, jako uzasadnienie lub ilustrację dążeń. Wydaje się, że należałoby szerzej wyjaśnić, w jakim zakresie i jak ankiety były przeprowadzone. Przecież jest to materiał naukowo ważny. Autor wspomina na przykład, że w ankietach z nauczycielami otrzymywał około dwóch i pół tysiąca odpowiedzi na swe pytania. Jest to bogaty materiał charakterystyczny nie tylko jako ilustracja czy uzasadnienie dla danego zagadnienia, ale również jako charakterystyka nauczycieli w okresie tak ważnym, jak obecny dla przebudowy szkoły. Ankiety te to także dowód, że prace Krawczyka nie są tylko rejestracją, wyzyskaniem licznych prac cytowanych, ale są ważnym przyczynkiem osobistej twórczej myśli pedagogicznej.

Autor przesunął punkt ciężkości z opierania się na pracach pedagogów i psychologów amerykańskich, niemieckich i innych na prace z nauki i filozofii radzieckiej. Jest to nowością, i to pożądaną. Może tylko autor w dążeniu do przyswojenia badań i wyników nauki radzieckiej uwypuklił nieco stronniczo jej osiągnięcia. Pierwsza wzmianka prac amerykańskich (K. B. Madsen „Theories of Motivation") na stronie 51, Thorndike na str. 109, nazwiska J. Deweya, właściwego twórcy wychowania społeczno-moralnego nie znajdujemy wcale.

Autor traktuje obecną pracę jako podsumowanie dotychczasowych wyników badań, dlatego bardzo często odwołuje się do swych prac, głównie „zasad moralnego wychowania". Dowodzi to nie tylko przejęcia się przedmiotem swych studiów, ale i nie zmniejszającej się energii, z jaką dąży do ujęcia zagadnienia i pozyskania dla swoich koncepcji pedagogicznych pracowników szkoły. „Oddziaływanie wychowawcze musi być zawsze poprzedzone trafną diagnozą... Przyzwyczajenie do systematycznego analizowania i krytycznego oceniania własnej praktyki pozwolić może wychowawcy na twórcze korzystanie z gromadzonego doświadczenia... zwiększenie procentu udanych i skutecznych zabiegów wychowawczych... Chroni wychowawcę przed skostniałą rutyną... doprowadzić go może nawet do mistrzostwa pedagogicznego". Słowa te ze strony 244 są myślą przewodnią autora — chce sam siebie i wszystkich wychowawców przyzwyczaić do stawiania trafnych diagnoz, do analizowania i krytycznego oceniania własnej pracy, do twórczego korzystania z doświadczeń innych i własnych.

Przypatrzmy się teraz, w jaki sposób autor zamiary swe realizuje. Pracę dzieli na dwie części, pierwsza ma dać teoretyczną podbudowę w czterech rozdziałach (pojęcie procesu wychowania, jedność wychowania moralnego i społecznego, fazy moralnego rozwoju człowieka i czynniki wpływające na przebieg procesu wychowania moralnego.

Logicznie i przekonywająco odróżnia różnego rodzaju procesy, by dojść do określenia procesu społecznego i pedagogicznego oraz wykazać, że proces wychowania musi

być planowo i świadomie zorganizowany. Autor podkreśla, że w tym procesie świadomym występuje podmiot działający i przedmiot oddziaływania. Bardzo szczęśliwie zajmuje się porównaniem produkcji materiałowej z wychowaniem i dochodzi do wniosku, że w wychowaniu konieczna jest znajomość prawidłowości teoretycznych: praw naukowych i zasad działania. Czynniki modyfikujące wykorzystanie praw naukowych to: cel i doświadczenie, tj. doznanie zmysłowe, intelektualne, wolicjonalne i emocjonalne. One modyfikują postępowanie, tworzą zasady pracy i działalności. Prawa naukowe określają, co i jak jest, zasady, co ma być. Poprzez te pojęcia dochodzi autor do określenia zasad wychowania moralnego, powołując się na dokładniejsze ich omówienie w pracy: „Zasady wychowania moralnego".

Przez pojęcie „proces wychowania moralnego" rozumie autor zamierzone świadome i planowe organizowanie oddziaływań wychowawczych mających na celu spowodowanie określonych przemian w życiu psychicznym wychowanka i ukształtowanie dzięki temu pożądanej postawy społeczno-moralnej. Analizując ten proces, wyodrębnia trzy fazy rozwoju moralnego człowieka (anomię, heteronomię i autonomię) oraz omawia czynniki, które wpływają na przebieg procesu wychowania moralnego. Wyniki procesu wychowania zależne są nie tylko od właściwego organizowania oddziaływań wychowawczych, ale przede wszystkim od samego wychowanka, tj. od jego postawy. W tej części autor przeplata zależnie od toku myśli teorię z praktyką. Część ta zyskałaby, gdyby systematyczny wykład teoretyczny stanowił podstawę poczynań praktycznych. Dość nieoczekiwanie przechodzi do przedstawienia wyników badań nad nerwicami Pawłowa, nie nawiązując do wcześniejszych badań nad procesem motywacji, pomija formułę Thorndike'a S—R (Stimulus — Responsus) i późniejsze uzupełnianie tych badań w kierunku tzw. „drives and needs", popędów i potrzeb, które zresztą Pawłow w swym dziele „Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej" (Pol. wyd. PZWL, 1952) bardzo szczegółowo omawia. Jasno przedstawia Krawczyk zagadnienie, które dopiero teraz zaczyna stawać się popularne — postawy wychowanka — podatność człowieka na wychowanie (biologiczne czynniki), tłumaczy cały szereg terminów neurologicznych, często używanych w życiu praktycznym, a nie zawsze trafnie rozumianych. Domaga się, by każdy wychowawca znał uwarunkowania reakcji układu nerwowego wychowanka i grożące z różnych stanów nerwowych niebezpieczeństwa. Omawia układ gruczołów wydzielania dokrewnego i jego wpływ na postępowanie człowieka. Obszerniej omawia wpływ popędów człowieka na jego postępowanie. Odróżnia zachowanie odruchowo-automatyczne, popędowe i racjonalne. Postępowanie racjonalne jest cechą człowieka, ale mimo tego stwierdzenia nie można człowieka oceniać według jednego schematu, gdyż na człowieka działają równocześnie liczne podniety, na które on w różnych sytuacjach reaguje różnie. W procesie wychowania moralnego nie wystarcza oddziaływać tylko na świadomość wychowanków, lecz musi się stwarzać odpowiednie środowisko wychowawcze, apelować do poczucia obowiązku.

Autor omawia kierunek psychologii głębi — czynniki pod- lub nieświadome — a więc psychoanalizę Freuda, psychologię indywidualną Adlera, zjawisko kompleksu niższości, zjawisko kompensaty i hiperkompensaty i z rozważań tych wysuwa wnioski w odniesieniu do wychowania moralnego: jak zapobiegać sytuacjom demoralizującym, zapewnić dziecku pogodne dzieciństwo itp. Omawia powstawanie frustracji z objawami bierności, regresji, agresji, żeby wykazać, iż tylko odpowiednio zorganizowany proces wychowania moralnego sprzyjać może rozwojowi moralnego charakteru wychowanka i doprowadzić w konsekwencji do coraz pełniejszej integracji jego osobowości.

Przechodzi następnie do omawiania psychologii społecznej, uprawianej w ZSRR i USA, i przyjmuje, że przedmiotem badań tej psychologii jest badanie prawidło-

wości rządzących powstawaniem i przebiegiem procesów psychicznych w człowieku pod wpływem bodźców pochodzących z różnych grup społecznych w różnych sytuacjach życiowych. Socjologia i psychologia społeczna badają społeczne uwarunkowanie postępowania człowieka w różnych zbiorowiskach. Współczesna literatura socjologiczna klasyfikuje grupy społeczne na pierwotne, wtórne, dobrowolne, niedobrowolne (rodzina, naród), wewnętrzne i zewnętrzne, formalne (partie, stronnictwa polityczne, stowarzyszenia) i nieformalne. Wpływ grup zależy od stopnia związania się jednostki z grupą, od atmosfery panującej w grupie, od stosowanych bodźców i od indywidualności wychowanka. W grupie społecznej wzmaga się poczucie solidarności u wszystkich uczestników, wzrasta skłonność do ulegania sugestii. Zjawisko znane socjologom jako dezindywidualizacja. Wywody autora spokojne, dotąd przeważnie nieuwzględnianie w tym zakresie w pedagogice, a jeszcze mniej w praktycznym wychowaniu, kończy ustęp „Antropologia filozoficzna" i na tym równocześnie kończy autor pierwszą, teoretyczną część książki. Zasługą autora jest, że podkreśla konieczność poznania czynników determinujących postępowanie ludzi, że wyraźnie wskazuje na zależność pedagogiki od tzw. nauk pomocniczych, jak biologia, psychologia i socjologia, obok filozofii, historii ekonomii, polityki. Każda z tych nauk ujmuje człowieka jednostronnie: bądź jako istotę polityczną, bądź społeczną, bądź ekonomiczną. Krawczyk dodaje jeszcze własny termin, człowiek jako „istota moralna". Termin „człowiek istota moralna", symbolizuje zespół wszystkich tych cech. Pedagogika musi czerpać ze wszystkich tych nauk, aby zrealizować postulat wszechstronnego kształtowania osobowości ludzkiej.

Część druga zatytułowana „Metody wychowania moralnego" obejmuje dwie grupy zagadnień: metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego (uświadamianie i przekonywanie, ćwiczenie i przyzwyczajanie, jawna ocena, przymus) i metody pośredniego oddziaływania wychowawczego (właściwa organizacja pracy szkolnej, (przykład, kierowanie procesem samowychowania). Tak pierwsza grupa metod bezpośredniego oddziaływania wychowawczego (właściwa organizacja pracy szkolnej, przycharakter zasadniczo praktyczny oparty na szeregu przykładów. W tej części autor czuje swą przewagę, nie tylko przez teoretyczne przygotowanie, ale i przez własne doświadczenie. Wprowadza bardzo rozsądnie i logicznie ujęty rozdział o prawidłowościach procesu wychowania moralnego. Wyróżnia prawidłowości teoretyczne (prawa i zasady) oraz praktyczne (metody). Nie każdy sposób działania jest metodą, metoda musi opierać się na określonych prawidłowościach teoretycznych. Metoda wychowania jest świadomym, systematycznie stosowanym sposobem postępowania opartym na określonych zasadach wychowania.

Na pierwsze miejsce wśród metod bezpośredniego oddziaływania wysuwa autor uświadomienie i przekonywanie, a więc kształcenie pojęć i przekonań moralnych, rozwijanie uczuć moralnych oraz cech woli wychowanków. Bardzo trafnie wskazuje na konieczność odpowiedniego regulowania uczuć moralnych, omawia prawo irradiacji uczuć i jego wpływ na powstawanie nowych uczuć lub ich przekształcenie oraz dowodzi, że postępowanie prawdziwie moralne zasadza się na świadomym wyborze sposobu działania, a więc wymaga samooceny własnych czynów.

W rozdziale następnym zajmuje się autor zagadnieniem metody ćwiczenia i przyzwyczajania. Zaczyna od określenia tych pojęć, odwołując się do swych prac poprzednich. Nawyki i przyzwyczajenia moralne nie są zdobywane automatycznie, w procesie ich kształtowania grozi rozbieżność w oddziaływaniach wychowawczych szkoły i domu, często nawet sami nauczyciele utrwalają nieświadomie złe postawy uczniów. Rola domu, rodziny znajduje słuszną ocenę autora, gdy podkreśla znaczenie istnienia przeszkód i ich pokonywania, jako drogę kształcenia woli i charakteru. Korzysta wiele z prac teoretycznych oraz własnych doświadczeń pedagogicznych. Przestrzega

przed gadulstwem, werbalizmem i wykazuje, że uświadamianie i przekonywanie musi być koniecznie połączone z ćwiczeniem.

Ciekawy jest rozdział zatytułowany „Metoda jawnej oceny". Omawia w nim autor wpływ opinii społecznej na postępowanie dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych. Doświadczenie pedagogiczne wykazało niezbicie, że począwszy od wyższych klas szkoły podstawowej uczniowie liczą się z opinią panującą w klasie. Wychowanek jest członkiem różnych grup społecznych, szkolnych i pozaszkolnych, a wszystkie te grupy wywierają określony nacisk na ucznia. Fakt ten jest najczęściej przeoczany przez wychowawcę. Autor porusza sprawę stosowania jawnej oceny i żąda, by była sprawiedliwa i uwzględniała okoliczności, w których dokonane zostało naruszenie określonych norm moralnych. Bardzo cenne uwagi tym bardziej, że na ogół nie doceniane i nie znane wychowawcom. Praktyczną wartość mają uwagi o karze, nagrodzie, kształceniu świadomej dyscypliny. Autor dochodzi do konkluzji: „Metoda jawnej oceny postępowania wychowanków poprzez celowo ułożony i właściwie stosowany system nagród i kar powinna doprowadzić... do tego, żeby wychowankowie przestrzegali normy moralności socjalistycznej bez nadziei nagrody czy też bez lęku przed karą — jedynie pod wpływem wewnętrznego przyzwolenia opartego na głębokich i trwałych przekonaniach". Sprawa niełatwa.

W logicznym następstwie przechodzi autor do omówienia metody przymusu. Według opinii powszechnej, wyrażonej także przez Lenina: „dawna szkoła była szkołą tresury, szkołą musztry". Dążeniem nowej szkoły, początkowo doprowadzonym aż do przesady, była chęć uczynienia jej miejscem swobody i wolności. Bezskuteczna walka z przymusem Rousseau'a, Marii Montessori, Lwa Tołstoja dowodzi, że żaden prawdziwy system wychowawczy nie może się obejść bez właściwie stosowanego przymusu. Współcześnie uznajemy stanowisko autora, że przymus nie może hamować naturalnego rozwoju dziecka. Przymus pedagogiczny posiada wiele zalet, które autor wylicza na stronie 184. Namowa, wymaganie, nakaz, zakaz, groźba i kara są tymi środkami, które uzasadniają metodę przymusu.

Na tym kończy autor omawianie grupy metod bezpośredniego oddziaływania wychowaczego.

Pozostaje do omówienia grupa metod pośredniego oddziaływania wychowawczego. Sformułowane przez autora metody tej grupy przeważnie wykraczają poza codzienne doświadczenia wychowawcze, oparte są bowiem na socjologii i socjotechnice, wymagają więc często innego zbliżenia się do faktów. Na pierwszym miejscu akcentuje autor właściwe zorganizowanie pracy szkoły. Omawianie tej metody zaczyna od warunków zewnętrznych szkoły. Estetyka urządzeń budynku, ład zewnętrzny, czystość pomieszczeń i sprzętów wytwarza właściwy stosunek do mienia szkolnego, do poszanowania dobra społecznego. W tym widzimy sens budowania obecnie pałaców szkolnych nawet w najmniejszych miejscowościach. Ład wewnętrzny szkoły, dobrze przeprowadzane lekcje, celowo zorganizowane zajęcia warsztatowe i produkcyjne, zajęcia pozaszkolne, uroczystości szkolne, a nawet zabawy uczniowskie, to wszystko oddziaływa pośrednio na postawę moralną uczniów. Właściwe metody nauczania aktywizują młodzież, wyzwalają jej energię, pomysłowość, kształcą wolę i charakter. Dobrze zorganizowane zajęcia pozalekcyjne zapobiegają marnowaniu czasu i wysiłków. Dobra organizacja pracy i nauki wytwarza właściwą atmosferę.

Drugą z kolei metodą pośredniego oddziaływania jest metoda przykładu. Jest ona najstarszą metodą wychowania. Dowodzi tego rzymska zasada: „verba docent, exempla trahunt". Przykład rodziców, nauczyciela ma głębsze sugestywne znaczenie. Tu należy też wpływ kolegów, a poza szkołą wpływ dorosłych, wybitnych działaczy społecznych, postaci historycznych, a nawet bohaterów z literatury i filmu.

Jako ostatnią wymienia autor metodę kierowania samowychowaniem się uczniów. Wychowawca odpowiednio naukowo przygotowany może stosunkowo łatwo zdobyć

autorytet moralny, gdy rzeczywiście jest przyjacielem i doradcą młodzieży, gdy głównym motywem jego działania jest bezinteresowność, życzliwość dla młodzieży, zrozumienie jej dążeń i ideałów. Autor wymaga od wychowawcy poczucia odpowiedzialności wobec społeczeństwa, wobec wychowanka i samego siebie. Uzupełniając swe wywody jeszcze dodatkowymi wskazaniami doradza np. tworzenie odpowiednich sytuacji wychowawczych w środowisku, wykorzystanie wychowawczych wpływów dzieł sztuki, organizacji uczniowskich. Uwagi i argumenty słuszne pobudzą do myślenia czytelnika oraz zachęcą go może do stosowania tych zaleceń w praktyce.

Książkę swoją kończy autor ustępem zatytułowanym „Teoria i praktyka wychowania". Powtarza w nim swoje postulaty i uświadamia, że kształcenie wychowawców oparte na naukowych podstawach jest dopiero zapoczątkowane. Drastycznym tego dowodem jest powszechne niemal powoływanie na „wychowawców internatowych" młodych ludzi, którzy nie mają żadnych kwalifikacji pedagogicznych. W rodzinach zaś pełnią obowiązki wychowawców matki i ojcowie jedynie intuicyjnie. Nawet nauczyciele w ogromnej większości, mający przygotowanie dydaktyczne, nie mają najczęściej żadnej wiedzy o procesie wychowania.

Słowa autora należy przyjąć jako apel do tych wszystkich, którzy zajmują się wychowaniem, aby pracę swą, od której zależy zawsze szczęście osobiste jednostki, a w konsekwencji powodzenie całego społeczeństwa i ludzkości, oparli na przygotowaniu rzeczowym. Książka autora, owoc wieloletniej pracy, jest niewątpliwie właściwym środkiem do pogłębienia wiedzy o człowieku, do zrozumienia wielu trudności wychowawczych, które rodzice i wychowawcy zawodowi napotykają w swej pracy. Książka jest poważna, ma ogromne bogactwo faktów bez stylistycznych upiększeń. Szkoda, że nie ma indeksu rzeczowego z podaniem stronicy, także indeks imienny autorów ułatwiłby korzystanie z dzieła. Nowe wydanie mogłoby usunąć te braki. Książka Mirona Krawczyka przyczyni się do spopularyzowania istotnych zagadnień wychowania i uświadomi nauczycielom znaczenie procesu wychowania moralnego dla życia społecznego.

*Mieczysław Ziemnowicz*

## „SZKOŁY EKSPERYMENTALNE W ŚWIECIE 1900—1960" Warszawa 1964, red. W. Okonia, wyd. „Nasza Księgarnia" w serii „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej" pod red. naukową B. Suchodolskiego

Ten bez mała 500-stronicowy tom czyta się jak dobrą przygodową powieść współczesną. Bo też wielką i szlachetną przygodą są zmagania o nową, lepszą szkołę tych kilkudziesięciu omawianych i jeszcze liczniejszych nie omówionych w książce twórców nowych post- i antyherbartowskich propozycji pedagogicznych. Przygodą tym ciekawszą, że bohaterami jej są nie tyle i nie głównie ci twórcy, ile wysunięte przez nich i ze zmiennym szczęściem rozwiązywane problemy-idee. Przygodą tym żywszą, że nadal żywotne i palące są owe problemy.

Wymieńmy przynajmniej niektóre z nich:

— Jak zlikwidować, używając słów Deweya (s. 45) to „największe marnotrawstwo sił", spowodowane tym, iż w szkole tradycyjnej „dziecko nie może robić swobodnego i pełnego użytku ze swych pozaszkolnych doświadczeń i że nie potrafi zastosować w życiu codziennym tego, czego się w szkole nauczyło"?

— Jak unaturalnić sytuację szkolną, licząc się z fizyczną i psychiczną „naturą" dziecka, a jednocześnie przygotować je do aktywnego udziału w skomplikowanym

świecie współczesnym, a więc wprowadzić w świat kultury i przekształcić w istotę społeczną?

— Jak od stwierdzenia, że dzieci i młodzież posiadają takie a nie inne postawy, zainteresowania czy przekonania, przejść z optymalnym skutkiem do kształtowania w nich określonych innych, pedagogicznie wartościowych postaw, przekonań i zainteresowań?

— Jak czynić zadość postulatowi możliwie wszechstronnego rozwijania ludzkiej osobowości u wszystkich dzieci, a równocześnie — z jednej strony — nie ignorować faktu różnic indywidualnych, a zatem i różnego poziomu możliwości formowania uzdolnień, a — z drugiej — liczyć się z aktualnymi potrzebami społeczno-ekonomicznymi?

— Jak harmonijnie rozwijać ucznia pod względem intelektualnym, społeczno-moralnym, estetycznym i fizycznym, zapewniając mu jednocześnie odpowiadające wymaganiom współczesności wykształcenie nie tylko ogólne, ale także politechniczne i zawodowe?

— Jak uczyć wiedzy systematycznej, czyli rozczłonkowanej na oddzielne dyscypliny naukowe, a zarazem sposobić do inteligentnego i ekonomicznego rozwiązywania ciągle nowych problemów, które nasuwa życie?

— Jak zobiektywizować modele szczególnie efektywnej działalności pedagogicznej, wypracowane przez wybitne indywidualności twórców i w dodatku w specyficznych warunkach, na tyle, aby móc je wykorzystać w określonym wymiarze w warunkach odmiennych od tamtych?

Oto tylko mała garść problemów, które rozwiązują wysuwaną na pierwszy plan jedną lub kilka spośród takich idei, jak: integracja przedmiotowa, nauczanie problemowe, aktywizacja, indywidualizacja, socjalizacja, dobór pedagogiczny problemów w pełni aktualnych również dzisiaj i teraz w toku małej i w przededniu większej reformy szkolnej.

Nie jest rzeczą ani możliwą, ani potrzebną powiadomić w niniejszej recenzji, jakie konkretne rozwiązania proponowali lub proponują omawiani w pracy pedagogowie. Trzeba natomiast podać, jakie kierunki względnie koncepcje skomentowano w recenzowanej książce, aby później rozszerzyć tę informację przy okazji dalszych, częściowo krytycznych uwag.

Po artykule wstępnym W. Okonia pt. „Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym" następują kilko — lub najczęściej kilkunastostronicowe opracowania poszczególnych wybranych kierunków, zgrupowane w cztery działy.

W pierwszym pod nagłówkiem „Progresywizm i nowe wychowanie" zaprezentowano: szkołę eksperymentalną -Deweya (B. Suchodolski), metodę projektów (A. Molak), metodę ośrodków zainteresowań (A. Mońka-Stanikowa), nauczanie łączne (St. Nowaczyk), szkołę Freineta (J. Doroszewska), plan daltoński (St. Dobrowolski), metodę Winnetka (J. Zborowski), plan jenajski (B. Nawroczyński), system mannheimski (Cz. Kupisiewicz), Ecole du Mail (W. Zaczyński) oraz system „mi-temps" (M. Żakowa).

Do działu II pt. „Próby odrodzenia pracy wychowawczej szkoły" zaliczono: angielskie eksperymenty szkolne (J. Konopnicki), wychowanie w ogniskach wiejskich Lietza (L. Bandura), „wolną gminę szkolną" (K. Kotłowski), szkołę Geheeba w Odenwaldzie (E. Harwas) i wioskę dziecięcą w Trogen (A. Kamiński).

Nazwą „Radzieckie próby wychowania przez pracę" objęto: politechniczną szkołę pracy Błońskiego (W. Łubniewski), radzieckie próby radykalnej przebudowy szkoły (R. Polny), „eksperyment 500 szkół" (I. Altszuler) i „eksperyment 50 szkół" (T. Wiloch).

W dziale, zatytułowanym „Próby wychowania środowiskowego", opisano: działalność eksperymentalną Szackiego (S. Słomkiewicz), zakłady wychowawcze Makarenki (A. Lewin) i radzieckie szkoły-internaty (J. Prokopowicz).

Pod nagłówkiem „Zakończenie" znalazł się eksperyment „szkół stowarzyszonych" UNESCO (I. Janiszowska).

Powyższy przegląd świadczy o dokonaniu określonego wyboru: — zapewne przede wszystkim z punktu widzenia ważności danej szkoły czy kierunku, a także możliwości jego (jej) kompetentnego przedstawienia. Gdy zaś ma się do czynienia z selekcją, zawsze wolno podnieść kwestię, czy jest ona dostatecznie zasadna. Ale też z kolei każda inna pozytywna propozycja zrodzi nowe podobne pytanie. Oczywista, względnie obiektywnej racji rozstrzygającej należy szukać w kryteriach wyboru. W danym wypadku na czoło wysuwają się niewątpliwie trzy takie kryteria: oryginalność, instruktywność (czyli względna aktualność) oraz stosunkowo mała popularność.

Przyglądając się podanemu wykazowi z tych właśnie trzech punktów widzenia, wypada stwierdzić, że znakomita większość pozycji została wybrana trafnie. Jednocześnie w odniesieniu do niektórych wyłania się wątpliwość, czy zamiast nich nie należało zdecydować się na zreferowanie kilku bardziej oryginalnych i aktualnych, a zapewne i mniej znanych. I tak od międzynarodowej wioski dziecięcej w Trogen (będącej instytucją głównie opiekuńczą) czy szkoły Geheeba (nazbyt elitarnej) chętniej widziałoby się w tym zbiorze opisy koncepcji i prób realizacyjnych: Zuzanny Isaacs, Rogera Cousineta, M. Profita (o kooperatywach szkolnych) [1], jak również dokładniejsze informacje o nauce, pracy i życiu młodzieży w izraelskich kibucach, tudzież o takich eksperymentach, jak Eight Year Study czy projekt Forest Hill Village (opisanych zachęcająco przez znanego pedagoga angielskiego, Walla) [2] ... W drugim zaś wydaniu (bo pierwsze zostało rychło rozkupione) trzeba by ponadto zreferować psychodydaktyczne doświadczenia lipieckie i kilka o szerokim oddechu eksperymentów amerykańskich, weryfikujących praktycznie najnowsze próby strukturalizacji programów nauczania.

Jednakże i w swojej obecnej postaci prezentowany wybór jest nader bogaty i może dostarczyć całej gamy cennych inspiracji.

Na osobną uwagę zasługuje przyjęty w pracy podział omawianych autorów i ich warsztatów pedagogicznych, nazwanych ogólnie „szkołami eksperymentalnymi". Ogólnie i umownie, gdyż bynajmniej nie wszystkie one były lub są szkołami w ścisłym znaczeniu tego terminu, jako że książka traktuje także i o różnych systemach pedagogicznych, i o szerszych (od szkoły) poczynaniach wychowawczych, żeby tylko wspomnieć o zakładach Makarenki. Nadto zaś na dobrą sprawę tylko kilka spośród owych szkół „eksperymentalnych" (między niewielu innymi np. system mi-temps) spełniało czy spełnia rygory współczesnego naukowego eksperymentu pedagogiacznego.

Słusznie pisze we wstępie prof. W. Okoń (s. 7), że trudno jest o dobrą klasyfikację nurtów pedagogicznych, bowiem reforma jednego składnika szkoły (uznanego za kryterium wiodące) łączy się z reguły z radykalnymi zmianami innych jej składników. Dlatego wszelka klasyfikacja może budzić zastrzeżenia. Zastosowana w dziale I (poświęconym dydaktycznym poczynaniom szerokiej fali „nowego wychowania") jest w pełni uzasadniona: od akcentu przede wszystkim na reformę treści, poprzez nacisk na metody, aż do wysunięcia na czoło zasad organizacyjnych. Już w dziale II („Próby odrodzenia pracy wychowawczej szkoły") trudniej doszukać się racji, która usprawiedliwia taką właśnie kolejność omawiania poszczególnych propozycji, chyba że jest nią zasada chronologiczna. Jeszcze zawilej ma się rzecz z klasyfikacją,

[1] B. Profit: La coopération scolaire française (Natham 1932)
[2] W. D. Wall: Teaching Methods ...; artykuł w publikacji „Studies in Education: 7"...; Univ. of London Institute of Education

a zwłaszcza z tytułowymi klamrami pozostałych opracowań. Oto bowiem systemy Szackiego i Makarenki umieszczono poza działem, nazwanym „Radzieckie próby wychowania przez pracę" (co nie znaczy, iż nie były one jednocześnie „próbami wychowania środowiskowego", wśród których się właśnie znalazły). Natomiast do „prób wychowania środowiskowego" zakwalifikowano tylko rozwiązania radzieckie. A wszak obok radzieckich szkół-internatów (w wielu przypadkach cierpiących właśnie na pewną izolację od środowiska społecznego) można by ulokować tutaj także system Winnetka, który — mimo swego indywidualizmu — realizował ciekawy program kontaktów ze środowiskiem. Nie wiadomo wreszcie, czym tłumaczyć nagłówek „Zakończenie" nad eksperymentem „szkół stowarzyszonych" UNESCO.

Udzieliwszy odpowiedzi na pytanie „co" i „w jakim układzie", poinformujmy z kolei jak omówiono poszczególne pozycje, wyróżniając przy tym dwa aspekty sposobów ujęcia, mianowicie stronę formalną i merytoryczną.

Najprzód o tej pierwszej. Różnolitość zademonstrowanych w zbiorze stylów podania i interpretacji jest bardzo duża. Od literackich wspomnieniowych impresji do wykładu kilku wybranych kwestii, od niemal bezkrytycznej i kronikarskiej relacji metod i osiągnięć do ambitnych całościowych monografii, rozpatrujących dane przedsięwzięcie na tle i w powiązaniu z innymi analogicznymi fenomenami i oceniające jego bezpośrednie i pośrednie znaczenie dla rozwoju oświaty i pedagogiki w kraju macierzystym i w Polsce wczorajszej i obecnej.

Spora odmienność ujęć, z których każde jest w dodatku krótkie, wybitnie ożywia lekturę sążnistego przecież tomu. Z drugiej jednak strony wielorakość podania sprawia, iż przy okazji poszczególnych rozdziałów czytelnik spotyka się z rzeczami wzajemnie trudno porównywalnymi nie tylko z przyczyn merytorycznych, ale i z winy różnego nasycenia informacyjno-interpretacyjnego.

Po prostu różni autorzy niejednakowo wywiązali się z zadania wyznaczonego im niewątpliwie przez redaktora całości, a ujętego w schemat uwzględniający prawdopodobnie takie punkty, jak: geneza danej szkoły, główne tezy i ich ilustracja, rozwój, wpływy, znaczenie, analiza krytyczna. Podczas gdy jedni założyli zapewne, iż czytelnik zna w zasadzie daną „szkołę eksperymentalną", inni uznali, że będzie je czytał głównie odbiorca nie wprowadzony. Stąd też jedynie fragmenty książki napisane przez autorów tej drugiej grupy mogą spełniać rolę pomocy o charakterze encyklopedyczno-krytycznym. Są to przede wszystkim opracowania następujących tematów: metoda projektów, metoda ośrodków zainteresowań, nauczanie łączne, plan daltoński, system mannheimski, system „mi-temps", szkoła pracy Błońskiego, eksperyment 500 szkół, eksperyment 50 szkół, działalność eksperymentalna Szackiego i radzieckie szkoły-internaty. Na osobne podkreślenie zasługują przy tym artykuły Anny Mońka-Stanikowej i Stanisława Nowaczyka, którzy ukazali w ciekawy sposób losy referowanych przez siebie kierunków na ich ojczystych terenach: metody ośrodków zainteresowań w Belgii oraz nauczania łącznego w Austrii.

Natomiast pozostałe, nie wymienione wyżej rozdziały zbudowano już to tylko na jakimś jednym wątku dokumentacyjnym (np. głównie na jednej książce lub na jednym typie dokumentacji, zamiast na całokształcie dorobku), już to z pominięciem jakiejś istotnej cechy danego systemu, już to ujmując całość nazbyt lapidarnie, już to wreszcie traktując ją w izolacji lub nie dość krytycznie. Dlatego nie można uznać tych pozostałych opracowań za równie wszechstronne, co wymienione poprzednio. Nie znaczy to oczywiście, iż są one mniej cenne. Są po prostu inne, bo wyszły z innych założeń formalnych, co jest do przyjęcia w każdej pracy zbiorowej.

Wstęp redaktora całości, Wincentego Okonia, rekompensuje do pewnego stopnia wspomniane ostatnie niedostatki, zwłaszcza jeśli idzie o bardziej krytyczne spojrzenie na niektóre kierunki. Zaznacza się to szczególnie wyraźnie w odniesieniu do metody ośrodków zainteresowań, która — jak się zdaje — została potraktowana nawet na-

zbyt surowo, gdy się zważy, że dotyczy ona w zasadzie tylko początkowych lat szkoły podstawowej. A wszak z pewnością różna jest nośność propozycji, zawartych w poszczególnych kierunkach, w zależności od tego, jakiego dotyczą one szczebla nauczania lub typu szkoły.

Osobiście proponowałbym, aby w drugim wydaniu tej arcypotrzebnej pozycji syntetyczne uwagi merytoryczne redaktora przenieść na koniec tomu. Wówczas wstęp mógłby spełnić rolę organizatorską dzięki ustaleniu pewnego zespołu kryteriów i zasad (być może nawet podanych graficznie), które musiałyby znaleźć odbicie w każdej włączonej do tomu rozprawie monograficznej. W wyniku czytelnik otrzymałby zamiast zbioru pracę zespołową. Przydałoby się także, bądź we wstępie, bądź w podsumowaniu, ustosunkowanie się do innych, wcześniejszych, a podobnych opracowań polskich (w szczególności Ludwika Chmaja)[1] i obcych, udzież zaopatrzenie książki w konieczny w takich razach indeks nazwisk.

Co się zaś jeszcze tyczy treści opracowań, należałoby sobie życzyć, aby autorzy ich poświęcili w drugim wydaniu o wiele więcej miejsca postaci nauczyciela i zagadnieniom jego kształcenia, ponieważ nauczyciel to jedno z trzech kluczowych ogniw (obok idei i ogólnych sprzyjających warunków), które zapewniły trwalszy lub wręcz trwały żywot wielu dziełom pedagogicznym.

Podobnie jak każda wartościowa praca, również recenzowany przegląd „szkół eksperymentalnych" o światowym rozgłosie na przestrzeni ostatniego półwiecza — budzi kilka ogólniejszych refleksji. Skupiają się one wokół zasadniczego pytania: — Co z tego? Co z tego wynika dla nas, dla naszej dzisiejszej szkoły i naszej pedagogiki?

Po pierwsze wypadnie stwierdzić — wbrew C. Wynekenowi (por. s. 262), że państwo (w warunkach socjalistycznych) stać na praktyczne wypróbowywanie nowych metod wychowania i nauczania, a zwłaszcza na upowszechnianie tego, co zdaje pomyślnie egzamin praktyki. Równocześnie jednak trudno zaprzeczyć nasuwającej się nieodparcie drugiej tezie, iż w porównaniu z olbrzymimi wprost możliwościami e k s p e r y m e n t u j e m y n a p o l u o ś w i a t y ż a ł o ś n i e n i e ś m i a ł o.

W przeciwnym razie mielibyśmy już w Polsce co najmniej kilka eksperymentów typu 500 i 50 szkół, wiele rejonów konferencyjnych realizowałoby własne, żywotne na danym terenie programy doskonalenia, znacznie więcej nauczycieli uzyskiwałoby stopnie naukowe, a każda Wyższa Szkoła Pedagogiczna, każda uniwersytecka katedra pedagogiki, ba, każde studium nauczycielskie posiadałoby swoje specyficzne, niepowtarzalne oblicze, charakteryzujące się swoistym zespołem idei dydaktyczno-wychowawczych, stale wypróbowywanych i doskonalonych na odpowiedniej bazie eksperymentalnej przez swoich twórców i zwolenników, profesorów i wychowanków danej uczelni czy zakładu.

Takie idee do wyeksperymentowania (oczywista nie powinno ich być za wiele) moglaby podszepnąć każdemu z tych ośrodków uważna lektura omawianego zbioru i jemu podobnych, rzucona na tło warunków i możliwości konkretnego środowiska. Dzięki temu zaś, że w całym kraju mamy jednolity, nadzorowany centralnie system oświaty, poszczególne najbardziej bezsporne idee można by stosunkowo szybko integrować w większe całości po to, aby na tej raczej do — niż odśrodkowej drodze budować stopniowo coraz bardziej współczesny i racjonalny, choć niekoniecznie w pełni jednolity system pedagogiczny. Nie umniejsza to w niczym roli powszechnie u nas obowiązujących ogólnych kanonów marksistowskiej pedagogiki w rodzaju postulatów kształtowania naukowego poglądu na świat, aktywizacji, socjalizacji itp.

[1] L. Chmaj: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku. Warszawa, PZWS 1963, s. 535.

Chodzi jedynie o faktyczne prawo obywatelstwa dla zasady, iż możliwe, a nawet pożądane są różne sposoby rozwiązań tego samego pedagogicznego problemu, kryjącego się właśnie pod takimi hasłami, jak walka o naukowy światopogląd, o nauczanie aktywizujące i tam dalej. Prawo poparte moralną, organizacyjną i finansową przychylnością.

*Ryszard Radwiłowicz*

## H. C. Dent.: THE TRAINING OF TEACHERS IN THE UNITED KINGDOM
## (London) Longmans, Green and Co (1962), 51 str.

Książka ta daje zwięzły zarys zagadnień kształcenia nauczycieli w Anglii. Początków tego kształcenia dopatruje się autor w systemie monitorów Bella i Lancastra, organizowano bowiem w tym systemie 3-miesięczne szkoły dla monitorów. Próby założenia w latach trzydziestych XIX wieku seminarium nauczycielskiego spaliły na panewce, ponieważ sprzeciwił się temu kler, który uważał szkolnictwo za swój monopol. Dopiero w roku 1840 dr. Kay i Tufnell zakładają w Battersea pod Londynem pierwsze prywatne seminarium nauczycielskie, w którym przeciwstawiają się mechanicznemu drylowi systemu monitorialnego i usiłują pracę nauczycielską pojmować jako posłannictwo. W zakładzie tym uczniowie byli codziennie przez 14 godzin zajęci pracą umysłową i na przemian ręczną. Według tego wzoru zaczęły powstawać dalsze zakłady tego typu. Przyjmowano do nich chłopców 13-letnich i kształcono przez 5 lat. Uczniowie pod kierunkiem swoich nauczycieli uczyli w szkole jako tzw. „pupil-teacher", otrzymując za to zapłatę.

Pod koniec ubiegłego wieku przystąpiono w Anglii do kształcenia nauczycieli po maturze w kilkuletnich uczelniach wyższych. W roku 1890 powstały pierwsze Teacher Training Colleges, które były powiązane z uniwersytetami. Z powołaniem kolegiów nauczycielskich upadł system „pupil-teachers". Nauka w kolegium trwa 3 lata. Program studiów obejmuje język angielski, teorie wychowania, dydaktykę, praktykę pedagogiczną (przeciętnie 120 dni w czasie całego okresu studiów), psychologię, filozofię, socjologię wychowania. Nauka języka angielskiego obejmuje ćwiczenia w dykcji oraz tzw. kulturę żywego słowa. Studenci kolegiów są najczęściej zakwaterowani w domach studenckich. Uczęszcza do nich około 50 000 studentów, jednak roczna liczba absolwentów wynosi przeciętnie 5000 osób.

W roku 1960/61 istniało w Wielkiej Brytanii 146 kolegiów nauczycielskich, w tej liczbie 40 miało charakter wyznaniowy i podlegało różnym kościołom. Wśród tych kolegiów 25 było specjalistycznych przygotowujących wychowawców fizycznych, nauczycieli robót ręcznych i gospodarstwa domowego. Obok kolegiów koedukacyjnych istniało 79 kolegiów czysto żeńskich i 14 kolegiów męskich. Kolegia są na ogół małymi uczelniami, 64 z nich miało na wszystkich trzech latach studiów mniej niż 150 studentów, 28 nawet poniżej stu. Stwarzało to dobrą atmosferę wychowawczą, ale miało też swoje ujemne strony. Obecnie przeważa tendencja zakładania wielkich kolegiów.

Nauczycieli szkół średnich przygotowują uniwersytety, przy których istnieją tzw. wydziały nauczycielskie. Na wydziałach tych obowiązuje studentów roczny kurs pedagogiczny. Przed rozpoczęciem tego kursu studenci muszą odbyć 3 tygodniową praktykę pedagogiczną w szkołach, w czasie której hospitują lekcje, prowadzą też już lekcje próbne. W skład programu rocznego kursu pedagogicznego wchodzą: teoria

wychowania, psychologia wychowawcza, higiena szkolna, historia szkolnictwa angielskiego, metodyka wraz z praktyką pedagogiczną. Poza tym studenci mają prawo dokonania wyboru jednego lub dwóch wykładów kursowych spośród takich przedmiotów, jak historia wychowania, metody badania inteligencji, statystyka, muzyka. Na uniwersytetach brytyjskich istnieje 24 wydziałów kształcących nauczycieli. W roku 1960/61 kształciło się na nich 3500 studentów.

W niektórych uniwersytetach istnieją instytuty pedagogiczne, które oprócz zajęć dydaktycznych prowadzą takie czynności organizacyjne, jak opracowywanie wymagań egzaminacyjnych, przekazywanie ministrowi oświaty wykazu absolwentów ubiegających się o posadę nauczycielską.

*L. B.*

## PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zainteresowania wielu autorów koncentrują się wokół problemu aktywności uczniów w pracy szkolnej. Wyraża się to w omawianiu takich zagadnień, jak nauczanie programowane, koncentracja uwagi, recepcja.

### NAUCZANIE PROGRAMOWANE

Nie ma bodajże czasopisma pedagogicznego, które by w jakiś sposób nie demonstrowało swego zainteresowania zagadnieniem nauczania programowanego. Pisali na ten temat Marian Mazur i Bogdan Komorowski w *Kwartalniku Pedagogicznym*, w *Życiu Szkoły* Józef Fleszner, w *Nowej Szkole* doc. dr. Cz. Kupisiewicz, w *Szkole Zawodowej* prof. T. Nowacki. Ostatnio ukazały się artykuły o programowaniu w mniej nauczycielstwu znanym czasopiśmie, mianowicie w serii pedagogicznej *Zeszytów Naukowych WAP* (nr 12, 1965):

W artykule „Niektóre problemy nauczania programowanego" T. Karwat charakteryzuje zasady, które zalecają twórcy nauczania programowanego:

1. Zasada małych kroków. W uczeniu się ważne jest, ażeby informacje lub zadania umiejętnościowe były podawane w małych porcjach, łatwych do zapamiętania. Nie znaczy to, że są to oderwane od siebie wiadomości. Dla rozumienia i zapamiętania konieczne jest takie powiązanie wiadomości, by tworzyły strukturę. „Tak więc, pisze autor, program jest zbudowany w ten sposób, że w informacji lub zespole informacji podane są pojęcia ogólne, następnie zaś fakty, których powiązania ma uczeń samodzielnie dokonać na podstawie podanego prawa ogólnego".

2. Zasada czynnego odpowiadania. Zasada ta jest znana jako aktywna świadomość w procesie nauczania. W dydaktyce tradycyjnej — wyjaśnia autor — jest ona tylko regułą postępowania i może być przestrzegana lub nie, natomiast w nauczaniu programowanym zarówno program, jak treść i organizacja procesu muszą być tak przygotowane i prowadzone, że zapewniają aktywność i wysoką efektywność uczenia się.

3. Zasada bezpośredniego potwierdzania. W nauczaniu programowanym przygotowane zadania są krótkie. Uczenie przebiega według następującego rytmu: uczeń czyta informację, pisze samodzielnie sformułowaną odpowiedź i natychmiast, bezpośrednio po napisaniu sprawdza. Sprawdzanie jest ciągłe i systematyczne. „Bezpośrednie potwierdzanie prawidłowości odpowiedzi ma kapitalne znaczenie w procesie nauczania. Spełnia ono kilka funkcji. Uczeń ma możność przekonać się o swoich zdolnościach. Jeżeli bowiem odpowiada błędnie, pozostawia zapis, na podstawie którego można stwierdzić, jakie popełnił błędy, i udzielić mu pomocy. Jeżeli zaś odpowiada dobrze, nabiera pewności siebie i wówczas nauka staje się dlań przyjemnością, zaczyna przejawiać zainteresowanie danym przedmiotem. W tym wypadku potwierdzenie prawidłowości odpowiedzi jest właśnie wzmocnieniem. Wywołuje ono z kolei wyzwalanie się samodzielności myślenia".

4. Zasada własnego tempa. Różnice w tempie pracy ucznia są czynnikiem utrudniającym skuteczną pracę nauczyciela. Regulowanie według pracy najlepszego czy przeciętnego lub słabego krzywdzi w każdej sytuacji część uczniów. Nauczanie programowane jest w sposób wprost absolutny zindywidualizowane. Autor wyjaśnia,

żeby nie było nieporozumień: „Mimo że jeden uczeń straci na to kilkakrotnie więcej czasu od drugiego, to jednak do przerabiania dalszych części programu przystępują wszyscy w jednakowych warunkach startu: mając doskonale opanowany program będący podstawą do przyjęcia nowej wiedzy. W ten sposób systematycznie zanikają różnice pomiędzy słabymi a mocnymi uczniami. Tylko w początkowym okresie uczenia się widoczne są bardzo poważne różnice".

5. Zasada sprawdzania przez ucznia. Zasada ta odnosi się do samego programu. Jeśli uczeń popełnia błędy, które stwierdza się w wykonanej przez niego pracy, nasuwa się przypuszczenie, że program jest źle opracowany. Na podstawie analizy błędów program zostaje poprawiony. I to właśnie nazywa się zasadą sprawdzania przez ucznia.

Zasady te, charakteryzując metodę uczenia się, dają jednocześnie pogląd na sam tok uczenia się programowanego: uczeń czyta zadanie, pisze odpowiedź i sprawdza ją. Pozostawiony zapis określa wynik pracy ucznia i może być analizowany z różnych punktów widzenia.

Łatwo zauważyć, że zasady te mogą być wytyczną postępowania w pracy każdego nauczyciela. Dostosowane do innej techniki, uświadamiają w sposób bardziej zdecydowany potrzebę uwzględniania w nauce zasad znanych od dawna, jednak w praktyce realizowanych w sposób chwiejny.

## „MUSZLE BEZ ŚLIMAKÓW"

Mówiąc o nauczaniu programowanym częściej myślimy przede wszystkim o maszynie. Tymczasem rzecz ma się nieco inaczej. Zwraca na to uwagę Ted Morello w artykule zamieszczonym w tłumaczeniu w numerze 7/8, 1965 *Nowej Szkoły* („Za i przeciw maszynom do nauczania"). Mówi tak: „Prosta czy też złożona maszyna do nauczania warta jest tylko tyle, ile wart jest program, czyli materiał nauczania, który ona przedstawia uczniowi". — Jeden z autorów podręczników programowanych w ten sposób scharakteryzował trudności, które trzeba pokonać przy opracowywaniu programu: „Bardzo trudną i niezmiernie uciążliwą rzeczą jest opracowanie programu i zgromadzenie odpowiednich dokumentów, łatwiej natomiast jest zbudować karoserię zewnętrzną. Potwierdzenie tego znajduje wyraz w tym, że liczba maszyn przekracza dziś znacznie liczbę programów nauczania. Mamy muszle, a nie mamy ślimaków".

Dobry program — informuje dalej autor artykułu — po opracowaniu musi być wypróbowany najpierw na jednym uczniu i odpowiednio poprawiony („zasada sprawdzania przez ucznia"). Te same próby przeprowadza się kolejno przynajmniej na 10 uczniach. W ten sposób przygotowany program zostaje z kolei wypróbowany w zespole uczniów. Program zda egzamin dopiero wtedy, gdy osiągnie się 98% pozytywnych wyników.

Maszyna czy podręcznik? Podręczniki programowane są bardziej rozpowszechnione, natomiast maszyna jest precyzyjniejsza. Przy uczeniu się z podręcznika programowanego uczeń może poprawną odpowiedź przeczytać i uniknąć w ten sposób samodzielnego sformułowania odpowiedzi, maszyna natomiast tego rodzaju operację uniemożliwia.

Autor informuje również, że w nauczaniu programowanym rozróżnia się trzy poziomy: najniższy — uczenie na pamięć wyrazów, przyswajanie sobie elementarnych pojęć z zakresu arytmetyki i geografii; na poziomie wyższym prócz wyuczenia faktów — uczeń rozwiązuje serie problemów coraz bardziej skomplikowanych na podstawie przykładów, które są włączane do określonych programów nauczania (fizyka,

statystyka, ekonomia polityczna); szczebel najwyższy — rozwijanie twórczej wyobraźni i wyrabianie własnego sądu.

Które przedmioty nadają się do nauczania programowanego? Najwięcej programów przygotowano do matematyki — i to jest przedmiot najbardziej nadający się do programowania; potem idą — informuje autor — język ojczysty (nauczanie czytania i ortografii), następnie psychologia, języki obce i fizyka. Są autorzy, którzy twierdzą, że w ciągu kilku najbliższych lat metody nauczania programowanego będą stosowane we wszystkich przedmiotach nauczanych w szkołach (dr E. B. Fry).

Jakiekolwiek będą losy nauczania programowanego — za pomocą maszyn czy podręczników — jedno wydaje się pewne: doświadczenie z nauczaniem programowanym można i należy wykorzystać w doskonaleniu metod nauczania. Gdy jedna z zasad nauczania programowanego zaleca na przykład dawanie uczniom małych porcji wiadomości — to jest to wskazówka interesująca; gdy inna zasada każe szukać przyczyny błędu popełnionego przez ucznia w samym programie, nietrudno to przenieść na nauczanie, gdy programem jest słowo nauczyciela, wykład, pogadanka itd. Trzeba tylko, żeby dobrze znać technikę nauczania programowanego i żeby chcieć wykorzystać, co może udoskonalić nauczanie i uczenie się.

## RECEPCJA MATERIAŁU NAUKOWEGO

Nauczanie programowane jest w ostatecznym wyniku taką metodą pracy, która ma zapewnić jak największą skuteczność nauczania, studiowania. I tu widoczna jest zbieżność tych dążeń z coraz częstszymi badaniami nad recepcją tekstu pisanego czy drukowanego.

Badania takie relacjonuje B. Komorowski w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 2, 1965). Przedmiotem badań była recepcja materiału naukowego w zakresie filologii polskiej w studiach nauczycielskich. Autor wybrał trzy formy tekstu: wykład, czytanie statyczne i czytanie samodzielne. Hipoteza, zgodnie z doświadczeniem i obserwacjami, brzmiała: wskaźnik recepcji w grupie czytania samodzielnego jest przypuszczalnie najwyższy, w pewnych jednak ściśle zdeterminowanych wypadkach wskaźniki recepcyjne czytania statarycznego lub wykładu mogą wykazać tendencję zwyżkową w zależności od wzmocnień słownych treści lub formy tekstu, postawy wykładowcy lub słuchaczy.

Jakkolwiek z góry można przewidzieć, że hipoteza ta całkowicie się sprawdzi, to jednak potwierdzenie jej przez analizę materiałów przyczynić się może do bardziej precyzyjnej oceny metod pracy z uczniem.

Istotnie wyniki badań potwierdziły hipotezę. Autor formułuje końcowy wniosek następująco: „W świetle eksperymentów zarówno ukazanych w toku niniejszej pracy, jak przeprowadzonych na drugiej półkuli wypada zrezygnować z prymatu tradycyjnych form wykładowych na korzyść form uwzględniających współaktywność i samodzielność studentów. Chodzi o właściwe proporcje stosowania różnego rodzaju form i metod, każda z nich bowiem jest niezastąpiona w ściśle zdeterminowanych warunkach. Warunki te jednak zmieniają się wraz ze zmieniającymi się sytuacjami historycznymi, ekonomicznymi i społecznymi, stąd dialektycznie myślący badacz nie uzna żadnych stwierdzeń czy obowiązujących i modnych poglądów za truizmy, ustawicznie je weryfikując. Ta permanentna weryfikacja powinna się skupiać między innymi na recepcji wiedzy, aby umożliwić wnikanie w prawa uczenia się i nauczania".

Wniosek ten, a raczej wskazówkę metodyczną, trzeba skonfrontować z innym wnioskiem, wynikającym również z analizowanych materiałów, mianowicie: „Badani słuchacze SN w liczbie 131 osób z podanego im trzema metodami materiału

naukowego w zakresie filologii polskiej recypują jedną trzecią dokładnie, jedną dziesiątą niedokładnie, a około połowy nie recypują zupełnie". Biorąc to pod uwagę, uzasadnione jest szukanie nowych metod, które by dawały lepsze wyniki. Może właśnie nauczanie programowane, o którym dużo się mówi i pisze, i wypróbowuje w nielicznych zresztą jeszcze ośrodkach, jest tą nową skuteczną metodą?

## KONCENTRACJA UWAGI I AKTYWNOŚĆ

Prof. J. Konopnicki przeprowadził badania nad związkiem koncentracji uwagi z aktywnością uczniów w pracy szkolnej. Wyniki badań przedstawił w artykule pt. „Niepowodzenie w nauce jako skutek braku aktywności uczniów" (*Nowa Szkoła* 7/8, 1965). Badania były przeprowadzone w kilku szkołach krakowskich. Uczniowie klas szóstych i siódmych rozwiązywali różne zadania testowe (test UNESCO i test percepcyjny „Ability General 14 plus"). Autor wyszedł z założenia, że dowodem aktywności może być koncentracja uwagi dzieci w czasie pracy. „Brak koncentracji uwagi możemy uważać za brak aktywności, a wysoką koncentrację za dużą aktywność". Oba testy — zdaniem autora — mierzą koncentrację uwagi i aktywność dzieci i młodzieży.

Badania wykazały, że w miarę upływu czasu pracy koncentracja uwagi słabnie. „Po 25 minutach wydajność ich (uczniów) pracy jest już całkowicie problematyczna". Stwierdziwszy to prof. Konopnicki taką snuje refleksję: „A przecież 45 minut to normalna jednostka lekcyjna. Aktywność uczniów, wyrażająca się w koncentracji ich uwagi, jest tego rodzaju, że stawia pod znakiem zapytania dotychczasową organizację lekcji".

Autor zbadał również związek pomiędzy dużą koncentracją uwagi (aktywnością dzieci) a powodzeniem w nauce szkolnej. Wynik potwierdza założenie, iż istnieje wyraźny związek między aktywnością wyrażoną w koncentracji uwagi a powodzeniem w nauce.

Najważniejsze wnioski z analizy materiałów badawczych sformułował prof. Konopnicki następująco: „Aktywność dzieci szkolnych, wyrażona koncentracją uwagi, obejmuje stosunkowo krótkie okresy czasu". „Aktywność dzieci w pracy szkolnej można mierzyć stopniem koncentracji uwagi".[1]

Badania były przeprowadzone za pomocą testów; uwaga dzieci nie była niczym zewnętrznym wzmacniana. W tej sytuacji koncentracja uwagi, a więc również aktywność, była związana ściśle z samodzielną pracą dzieci. Tymczasem w toku lekcji nauczyciel różnymi sposobami wzmacnia uwagę. Jeśli mu się to udaje, aktywność dzieci w pracy może, oczywiście, trwać dłużej.

*

Literatura pedagogiczna w coraz dokładniej dokumentowanych relacjach wskazuje podstawowe warunki skutecznej pracy dydaktycznej. Ile z tych naukowo uzasadnionych wskazań i wniosków dochodzi do świadomości nauczyciela i jego działania dydaktyczno-wychowawczego?

*Stanisław Nowaczyk*

[1] Por. Nowa Szkoła. 1965, nr 7/8, s. 33

# ZADANIA PEDAGOGIKI W NOWYM SYSTEMIE SOCJALISTYCZNEGO KSZTAŁCENIA NRD

Po kilkuletnich próbach i eksperymentach, po przeprowadzeniu powszechnej dyskusji nad założeniami nowy system jednolitego socjalistycznego kształcenia w NRD został wprowadzony w życie ustawą z dnia 25. II 65 r.[1] Wyciągając wnioski z doświadczeń minionego okresu oraz z szerokiej dyskusji Min. Oświaty Ludowej (Ministerium für Volksbildung) zdawało sobie sprawę z tego, że jakość systemu i pełna jego realizacja zależą od dalszego postępu w pedagogice. Dlatego zorganizowało ono w maju 1965 r. konferencję nauczycieli i naukowców-pedagogów poświęconą zadaniom pedagogiki w realizacji tego systemu[2]. Podstawę do dyskusji stanowił referat Min. Oświaty Ludowej, tow. Margot Honecker[3], z którego najważniejszymi elementami, jak również z niektórymi wypowiedziami w dyskusji, chciałbym czytelników zapoznać.

Mówiąc o wychowaniu socjalistycznym Min. Honecker stwierdziła, że zasadnicze znaczenie dla urzeczywistnienia zasady łączenia szkoły z życiem jako warunku wychowania socjalistycznej osobowości ma kształcenie politechniczne, łączenie nauczania z pracą produkcyjną. Socjalistyczna praca wychowawcza łączy się nierozerwalnie z kształtowaniem i rozwojem socjalistycznej świadomości, o czym zapomina się nieraz w teorii i praktyce pedagogicznej. Niektórzy pedagogowie-naukowcy ograniczają się do rozwijania ogólnych zasad, norm i reguł, lecz w sposób niewystarczający przykładają się do wypracowywania konkretnych sposobów, jakimi w dzisiejszych warunkach należy kształtować świadomość socjalistyczną i jak procesem kształtowania tej świadomości planowo kierować, jak w tym celu wykorzystać najważniejszy środek wychowania, jakim jest naukowość w nauczaniu. Łączenie szkoły z życiem nie może jednakże ograniczać się wyłącznie do nauczania. Wymaga ono od nauczyciela takiego powiązania całej pracy dydaktycznej i wychowawczej z żywotnymi procesami rozwoju społecznego, by mógł on wychowywać uczniów do czynnego udziału w różnorodnych procesach tego rozwoju. Wymaga to również kształcenia socjalistycznych cech charakteru. Cechy te można kształcić wtedy, gdy uczniów w szkole i poza szkołą stawiać się będzie w takich sytuacjach, w których będą musieli praktycznie wykazać odwagę, wytrwałość, dążenie z uporem do celu i waleczność. Z kształceniem świadomości socjalistycznej łączy się więc ściśle kształcenie cech charakteru i kształcenie uczuć.

Rozwój społeczeństwa socjalistycznego jest równoznaczny z kształtowaniem warunków, w których mogą w pełni rozwijać takie prawdziwie ludzkie właściwości, jak sprawiedliwość, gotowość współpracy, uczciwość, umiłowanie prawdy, umiłowanie pracy i radość z działania, i w których właściwości te są w pełnej zgodności z charakterem i celami naszego ustroju. Świadome kształcenie i kultywowanie tych właściwości i uczuć musi zająć w naszej pracy nieporównanie więcej miejsca niż dotychczas, gdyż łączy się ono ściśle z wychowaniem zasad właściwego postępowania i czynnego oddziaływania na innych, z wychowaniem do nieuznawania nieuczciwości, egoizmu, obłudy, niesprawiedliwości i nieróbstwa. W wychowaniu socjalistycz-

[1] Neues Deutschland — Dokumentation z 24. III. 65 r.: „Gesetz über das einheitliche socialistische Bildungswesen".

[2] Sprawozdania szczegółowe z tej konferencji przynoszą różne czasopisma pedagogiczne m. in. *Pädagogik* nr 7 i 8/65 oraz *Deutsche Lehrerzeitung* nr 23 i 24/65.

[3] M. Honecker: „Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfasseden Aufbau des Sozialismus". *Deutsche Lehrerzeitung*, nr 23/65 (Dokumentation).

nej osobowości musi odzwierciedlać się całe bogactwo stosunków ludzkich w naszym społeczeństwie. Problemem pierwszoplanowym, który obecnie w teorii i praktyce pedagogicznej nie zajmuje właściwego miejsca, jest wychowanie kolektywne i jego znaczenie dla kształcenia socjalistycznej osobowości. Przed pedagogiką staje zadanie opracowania problemów wychowania kolektywnego z uwzględnieniem nowych warunków i tendencji, wypracowania nowych metod pracy wychowawczej i przezwyciężenia schematyzmu i wodzenia na pasku. Badania naukowe prowadzone przez pedagogów muszą odpowiedzieć na ptyania, jak obecnie równocześnie kształtować świadomość wspólnoty podstawowych interesów kolektywu i potrzebę zaspokajania wymagań i interesów jego poszczególnych członków, jak kształcić poczucie odpowiedzialności za siebie samego, za innych, za szkołę i całe społeczeństwo, w jaki sposób kształtować stosunek między dyscypliną i samodzielnością. Pedagogowie, psychologowie, a nawet socjologowie winni zająć się teorią kierowania pracą młodzieży w obecnych warunkach, problemem stosunku nauczyciel-uczeń i powstających tutaj konfliktów, problemem autorytetu nauczyciela. Palącym problemem, który wymaga gruntownych i szerokich badań naukowych, jest zagadnienie całodziennego wychowania i jego wpływu na wszechstronny rozwój osobowości socjalistycznej.

Dużo uwagi poświęciła referentka zagadnieniom podniesienia jakości nauczania. Nauka i praktyka powinny dążyć do tego, by proces nauczania odpowiadał nowoczesnemu stanowi i tendencjom rozwojowym nauki i wymaganiom wychowania socjalistycznej osobowości, wychodząc oczywiście z założenia, że nauczanie stanowi rdzeń systematycznego, planowego, celowego, jednolitego procesu kształcenia i wychowania tej osobowości. Nauczanie jest bowiem procesem kształcenia osobowości, w którym uczniowie przyswajają sobie wiadomości i umiejętności, który ma na celu wykształcenie politycznych i moralnych kwalifikacji osobowych, twórczego myślenia, pamięci, woli i uczuć, w którym z pomocą kolektywu rozwija się sensownie indywidualność każdego ucznia oraz wszystkie zdolności i talenty. Ponieważ nauczanie jest procesem kształcenia osobowości, przekazywanie wiadomości jest świadomie powiązane z kształceniem poglądów, przekonań i sposobu postępowania. Jeśli przekazywanie wiadomości nie spełnia tych warunków, wtedy proces nauczania nie prowadzi do prawdziwej wiedzy. Nauka musi pomóc nauczycielom i wychowawcom w naukowym planowaniu, w wypracowaniu zasadniczych problemów planowego wychowania i pomocy metodycznej dla nauczycieli i wychowawców.

Często używa się pojęcia „modernizacja nauczania" rozumiejąc przez nie zastosowanie techniki i programowania w nauczaniu, a zapominając o tym, że to przede wszystkim naukowość nauczania. I tutaj centralnym zagadnieniem jest nowe ujęcie treści kształcenia ogólnego, odpowiadające z jednej strony tendencjom specjalizacji, z drugiej strony — integracji w rozwoju nauki i produkcji. Ta nowa jakościowo struktura kształcenia musi ująć również stosunek wiadomości i umiejętności, sprawności, uzdolnień, zainteresowań, nawyków i sposobów postępowania. Problemem tym winni zająć się pedagodzy wspólnie z naukowcami, filozofami, ekonomistami, praktykami z produkcji i różnych dziedzin życia społecznego. Trzeba stworzyć naukowe podstawy procesu nauczania, na podstawie którego będzie on mógł tak być zorganizowany, że uczniowie nauczą się właściwie pracować, będą pilni i systematyczni w działaniu, że swej działalności będą stawiali wartościowe cele. Trzeba przy tym wypracować nowe formy, metody i środki nauczania, lecz o ich zastosowaniu i procesie nauczania muszą decydować osiągane dzięki nim wyniki. Nowoczesna organizacja nauczania potrzebuje więc odpowiednich badań nad dalszym rozwojem form organizacyjnych, metod i środków, stosowania nowoczesnych pomocy naukowych, nie wykluczając nowoczesnej techniki i programowania w nauczaniu. Wszystkie te nowości można wprowadzać do praktyki szkolnej tylko wtedy, gdy są one naukowo podbudowane i skuteczność ich została eksperymentalnie stwierdzona. W pierwszym

rzędzie trzeba wypracować teorię programowania odpowiadającą pedagogice socjalistycznej. Dążenie do nowoczesnego, naukowego i efektywnego nauczania jest bowiem równoznaczne z dążeniem do takiego jego postawienia, by osiągać jak najwyższą sprawność nauczania, maksymalnie rozwijać wszystkie talenty, uzdolnienia i sprawności uczniów.

Rozwiązanie problemów wychowawczych i podniesienie jakości nauczania zależy przede wszystkim od właściwego przygotowania kadr nauczycielskich, od wszechstronnego rozwoju osobowości kandydatów na nauczycieli. Dużą rolę w tym przygotowaniu może odegrać organizacja młodzieżowa przez rozwijanie w nich poczucia odpowiedzialności za pracę wychowawczą i dydaktyczną wobec społeczeństwa, dzieci, uczniów i własnej uczelni. Nauczyciel, który ma nauczać nowocześnie, musi posiadać solidną wiedzę naukową w zakresie swych przedmiotów i gruntowne przygotowanie pedagogiczne, pozwalające mu na kierowanie procesem kształcenia i wychowania. Zakłady kształcące nauczycieli muszą kłaść nacisk nie tylko na wysoki poziom teoretycznego przygotowania studentów, lecz również na przygotowanie ich do praktycznej działalności, do dalszego samodzielnego studiowania nowości w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej, do twórczego stosowania zdobyczy pokrewnych nauk w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. Dlatego zakłady te muszą stawiać wysokie wymagania studentom i swej kadrze naukowej, która niejednokrotnie do dziś jeszcze w pracy ze studentami korzysta z niezmienionych i tylko nieco zaktualizowanych skryptów z lat minionych, nie odpowiadających warunkom dzisiejszym. Od kadry naukowej należy wymagać, by jej zajęcia dydaktyczne w pełni odpowiadały aktualnemu stanowi wiedzy. Pedagogika jest bowiem nauką żywą, która musi stale śledzić życie, która z powodu szybkiego rozwoju społecznego jest stawiana przed coraz to nowymi zagadnieniami. Studenci w zakładach kształcących nauczycieli za mało to odczuwają, dlatego dochodzi do konfliktów między tym, co przeżywają w codziennej praktyce pedagogicznej, a wiadomościami zdobytymi w uczelni. By tego na przyszłość uniknąć, studenci winni już w czasie praktyk poznawać szkołę w jej realnym rozwoju i pomagać zmieniać rzeczywistość szkolną zgodnie z aktualnymi celami. Dlatego od 1966/67 roku szkolnego zostanie wprowadzona do szkół wyższych i instytutów pedagogicznych, w oparciu o poczynione już doświadczenia, semestralna praktyka szkolna studentów, która będzie stanowiła konieczny i decydujący odcinek kształcenia przyszłego nauczyciela i przyczyni się w istotny sposób do formowania jego socjalistycznej osobowości.

Przed pedagogiką staje również zadanie wypracowania zasad, form i metod naukowego kierowania oświatą ludową, rozwinięcia nauki planowania i kierowania jednolitym socjalistycznym systemem kształcenia. Kierowanie szkołą stało się dziś problemem pierwszoplanowym, gdyż proces nauczania i wychowania stawia wyższe wymagania całemu kolektywowi nauczycielskiemu. W szkole mamy do czynienia ze zbiorem różnego rodzaju stosunków i związków: między kierownictwem szkoły a kolektywem nauczycielskim, stosunki wewnątrz tego kolektywu, stosunki między poszczególnymi grupami nauczycieli, stosunek kolektywu nauczycielskiego do uczniów, stosunki w samych klasach i w całym kolektywie uczniowskim. Chodzi o bliższe zbadanie tych stosunków i związków, ich jakości i efektywności, o opracowanie ich cech i struktury w tym celu, by rozwijać takie kolektywy szkolne, które dorosły do nowych wysokich wymagań, by w szkole stworzyć atmosferę zaufania, pomocy koleżeńskiej i wzajemnego poszanowania, atmosferę wymagań i twórczej rzeczowej pracy oraz efektywnej kooperacji pracy. Dalszym ważnym problemem jest wypracowanie naukowych zasad oraz kryteriów przydziału i rozwoju kadry.

Zadania stojące przed nową szkołą wymagają gruntownej i krytycznej analizy treści, metodologii i sposobów pracy pedagogiki, gruntownego przemyślenia planowania, kierowania i organizacji. Mówi się, i słusznie, że pedagogika przekształca się

w bezpośrednią siłę produkcyjną. Dlatego praca naukowa musi mieć nowy charakter, który zostanie rzeczywiście określony przez polityczną odpowiedzialność naukowców za społeczeństwo socjalistyczne, przez stosunek teorii do praktyki, przez przełamanie tradycyjnych barier i ustalenie takiego stosunku do pracy teoretycznej, by ona musiała łączyć się z praktycznymi zmianami. Praca naukowa zyskuje w stosunku do praktyki funkcję prawdziwie kierowniczą. Wypracowanie metodologicznych podstaw pedagogiki przyczyni się do podniesienia teoretyczno-światopoglądowego poziomu naszej nauki, do ścisłego określenia przedmiotu pedagogiki jako nauki. Dla dalszego rozwoju teorii pedagogicznej są konieczne solidne i szeroko zakrojone badania empiryczne i wyjaśnienie stosunku pedagogiki do innych nauk, w powiązaniu z którymi pedagogika może rozwiązywać swoje zadania. Ważnym czynnikiem dla pracy teoretycznej będzie nawiązanie ścisłych, koleżeńskich kontaktów między naukowcami i nauczycielami-praktykami, wykorzystanie dla dalszego rozwoju teorii pedagogicznej olbrzymich możliwości tkwiących w masach nauczycielskich. Nam potrzeby jest typ nauczyciela badacza, który naukową teorię pedagogiczną zastosuje w praktyce i będzie współpracował przy dalszym opracowaniu.

Dalszy prawidłowy rozwój pedagogiki jako nauki wymaga troskliwego doboru, kształcenia i doskonalenia kadry naukowej. Młodej kadrze należy dać przede wszystkim solidne, szerokie podstawowe wykształcenie pedagogiczne i pedagogiczno-psychologiczne, zapoznać ją z głównymi problemami i rozwojem metodyki, dać grutowne wykształcenie w metodyce badań włącznie z metodyką badań socjologicznych. Jest jasne, że nie można już dłużej ograniczać się do tradycyjnych dziedzin pedagogiki ogólnej, dydaktyki, teorii wychowania, historii wychowania itp., lecz trzeba podjąć nowe kierunki specjalizacji, jak np. socjologii kształcenia, ekonomii kształcenia itd., jak również kształcenie naukowców w dziedzinie planowania i kierowania oświatą. Naukowcy-pedagodzy stanowią wspólnie z naukowcami innych dyscyplin i z tysiącami wybitnych nauczycieli wielką siłę, która gwarantuje skuteczne wykonanie postawionych przed oświatą ludową zadań.

Problemy poruszane przez Min. Honecker, wywołały żywą dyskusję, w której brali udział znani naukowcy-pedagodzy, przedstawiciele partii i nauczyciele. Tyczyła ona takich zagadnień, jak: rewolucja techniczna a podstawowe problemy kształcenia socjalistycznego, rozwój demokracji socjalistycznej i socjalistycznego wychowania, wymagania współczesnego świata a reforma nauczania, nowe określenie treści kształcenia ogólnego, problemy zmian w nauczaniu, problemy podstawowego kształcenia zawodowego, nowe zadania dla pedagogiki i socjalistyczna praca społeczna i in. Znamienny był głos dra L. Oppermanna, kierownika wydziału oświaty ludowej przy KC SED. Mówiąc o dalszym rozwoju pedagogiki jako nauki podkreślał, że nauka w życiu społeczeństwa socjalistycznego i jego rozwoju odgrywa olbrzymią rolę, a od naukowców-pedagogów zależy przede wszystkim wprowadzenie w życie ustawy o nowym systemie kształcenia. Od nich zależy określenie nowoczesnej treści kształcenia i wychowania, koncepcja kolejnych stopni w systemie kształcenia, jak również poprawienie jakości nauczania, szczególnie w dyscyplinach matematyczno-przyrodniczych i politechnicznych. Od wysokiego poziomu wiedzy matematyczno-przyrodniczej i techniczno-ekonomicznej, od umiejętności i sprawności zależy przeprowadzenie rewolucji technicznej. Do pozytywnych zjawisk w pracy naukowo-pedagogicznej zaobserwowanych w ostatnim okresie należy: 1) rozwijająca się współpraca między naukowcami-pedagogami a naukowcami innych dyscyplin. Naukowcy różnych kierunków biorą udział w pracach nad określeniem nowych treści kształcenia, a psychologowie i socjologowie współpracują w różnych badaniach dotyczących rozwoju świadomości socjalistycznej młodzieży szkolnej i innych aktualnych problemów; 2) coraz więcej nauczycieli i wychowawców dąży samodzielnie do naukowej podbudowy ich własnego nauczania; stale wzrasta liczba nowatorów

pedagogicznych, którzy z powodzeniem stosują w procesie nauczania nowe naukowe sposoby i sami w sposób naukowy rozwiązują różne problemy pedagogiczne. Szczególnie wielu nauczycieli bierze udział w poszukiwaniu nowoczesnych metod nauczania, pracuje nad intensyfikacją nauczania, nad przygotowaniem nowoczesnych pomocy naukowych, nad rozwojem maszyn uczących i nauczania programowanego; 3) coraz szerzej rozwija się współpraca instytutów naukowo-pedagogicznych z całymi kolektywami nauczycielskimi w zakresie rozwiązywania nowych zagadnień dotyczących nauczania i wychowania; 4) nadzwyczaj ważną pracą naukowo-pedagogiczną, której w przeszłości nie doceniano, jest opracowanie nowych materiałów do nauczania, szczególnie opracowanie nowych precyzyjnych planów nauczania, nowoczesnych podręczników i nowoczesnych koncepcji nauczania na różnych stopniach i etapach nowego systemu kształcenia. W ten sposób pedagogika staje się w coraz większym stopniu nauką wiodącą. Pedagogika nie może ograniczać się jednak tylko do badań procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży, lecz w coraz większym stopniu musi zajmować się problemami kształcenia i wychowania dorosłych. Szybkie tempo technicznego rozwoju, spowodowane rewolucją techniczną, powoduje, że nowe wytwory i doświadczenia produkcyjne stają się wkrótce przestarzałe. Wymaga to od kierownictwa gospodarki narodowej, od robotników, inżynierów zdolności szybkiego przestawiania się do nowych zadań produkcyjnych, wysokiego stopnia umiejętności zastosowania nowoczesnej wiedzy, wysokich kwalifikacji umysłowych i moralnych, zdolności twórczych. Ten rozwój wywiera zasadniczy wpływ na treść i profil kształcenia ogólnego, jak i na charakter szkół ogólnokształcących i zawodowych. Ukształtowanie stosunku kształcenia ogólnego i specjalistycznego, konkretne wypracowanie tych stosunków w różnych zakładach kształcących zależy od właściwej oceny obiektywnych tendencji rozwojowych w nauce i produkcji, szczególnie tendencji do dyferencjacji i integracji. Od właściwej prognostycznej oceny tych tendencji rozwojowych zależy np. ustalenie treści kształcenia politechnicznego i nowoczesnego kształcenia zawodowego, szczególnie stosunku podstawowego kształcenia zawodowego do kształcenia specjalistycznego, od niej zależy również, czy charakter matury i droga do jej zdobywania, wskazana przez ustawę, jest właściwa.

Od rozwoju pedagogiki zależy kształtowanie socjalistycznej świadomości młodzieży. Ona winna wybadać drogi prowadzące do rozwoju duchowego młodzieży, drogi samodzielnego przyswajania sobie wiedzy i zdobywania umiejętności zastosowania tej wiedzy w życiu, szczególnie w pracy zawodowej, drogi rozwoju socjalistycznego nastawienia do uczenia się, wywoływania potrzeby stałego kształcenia się. Przed pedagogiką staje zadanie naukowego zbadania, jakie właściwości moralne musi posiadać obywatel w państwie socjalistycznym i jak te właściwości kształcić w zależności od poszczególnych faz rozwojowych dzieci i młodzieży. Wychodząc z założenia, że osobowość ludzka rozwija się w działaniu, w pracy, pedagogowie-naukowcy muszą analizować różnorodne czynności ludzkie, szczególnie pracę, jej oddziaływanie na psychikę, na rozwój przekonań, ustosunkowań, cech, przyzwyczajeń itp., by naukowo ująć różne elementy ludzkiego myślenia i działania, zmieniające się wzajemne stosunki, warunki ich powstawania i rozwoju oraz możliwości kierowania tymi procesami. Chodzi szczególnie o zbadanie mechanizmu kształcenia świadomości, o zbadanie, jak można przekształcać przekazywaną wiedzę polityczną i aktywną działalność społeczną w socjalistyczne przekonania. Do zadań pedagogiki należy zbadanie tego skomplikowanego splotu różnorodnych wpływów wychowawczych i siły ich oddziaływania oraz wykrycie tych czynników, które będą wywierały decydujący i trwały wpływ wychowawczy.

*Stanisław Szajek*
*Poznań*

## W RZESZOWIE POWSTAŁA WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA

Akt kreowania nowej uczelni poprzedzony został trwającymi lat kilka zabiegami przygotowawczymi. Pod wpływem uchwał XI Plenum KC PZPR zawiązał się w Rzeszowie społeczny komitet organizacyjny projektowanej szkoły wyższej. Pierwszym jego osiągnięciem było utworzenie w tym mieście punktu konsultacyjnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Placówka ta w roku akademickim 1962/63 podjęła kształcenie zaoczne czynnych nauczycieli województwa rzeszowskiego. Zgodnie z najpilniejszymi potrzebami kadrowymi województwa w pierwszym roku istnienia uruchomiono studia w zakresie filologii polskiej i matematyki.

Osiągnięte w pierwszym roku działalności pomyślne rezultaty zachęciły władze do podniesienia stopnia organizacyjnego rzeszowskiej filii WSP w Krakowie. W następnym roku akademickim (1963/64) w Rzeszowie uruchomiono dodatkowo studia dzienne kierunku filologii polskiej i matematyki, dzięki czemu dotychczasowy punkt konsultacyjny został przekształcony w studium terenowe Wydziałów Filologiczno-Historycznego i Matematyczno-Fizycznego WSP w Krakowie.

Rok 1964 staje się następnym etapem rozwoju rzeszowskiej placówki. Studium przyjmuje zapisy na cztery kierunki studiów dziennych (filologia polska, matematyka, fizyka, wychowanie techniczne), a studia zaoczne obejmują już I, II i III rok filologii polskiej i matematyki. W tym stanie organizacyjnym zapada uchwała XI Wojewódzkiej Konferencji PZPR w Rzeszowie o konieczności utworzenia w tym mieście samodzielnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Jest grudzień roku 1964. Po analogicznych uchwałach Wojewódzkiej i Miejskiej Rady Narodowej sprawa staje się przedmiotem rozważań Okręgowego Komitetu Frontu Jedności Narodu. Opublikowany w kwietniu 1965 r. program wyborczy OKFJ postuluje kreowanie WSP. Zabiegi te koronuje wreszcie uchwała Rady Ministrów z dnia 30 sierpnia 1965 r. WSP w Rzeszowie rozpoczęła samodzielną działalność od 1 października 1965 r.

Nowa szkoła wyższa przyjęła w 1965 r. 280 absolwentów szkół licealnych na studia dzienne filologii polskiej, filologii rosyjskiej, matematyki, fizyki i wychowania technicznego. Plan rozwoju przewiduje, że w 1970 r. uczyć się będzie w WSP 1500 osób na studiach dziennych i 1000 osób na studiach dla pracujących. Pierwsze dyplomy magisterskie wręczone zostaną w 1967 r. słuchaczom studiującym obecnie zaocznie na IV roku filologii polskiej i matematyki. W rok później opuszczą WSP w Rzeszowie pierwsi absolwenci studiów dziennych filologii polskiej i matematyki. Zasilą oni kadry nauczycieli szkół średnich województwa rzeszowskiego. W roku 1969 uczelnię opuszczą pierwsi nauczyciele fizyki i wychowania technicznego, a od roku 1970 także magistrowie filologii rosyjskiej.

Biorący udział w uroczystości inauguracji pierwszego roku istnienia WSP poseł Ziemi Rzeszowskiej, zastępca członka Biura Politycznego KC PZPR, wicepremier Piotr Jaroszewicz, podkreślił, że awans kulturalny Rzeszowa możliwy był dzięki przemianom, jakie dokonały się na Rzeszowszczyźnie w ciągu ubiegłego dwudziestolecia. Życząc uczelni pomyślnego rozwoju wskazał na konieczność trwałego zespolenia jej działalności z życiem regionu i kraju. Mówca zapewnił, że uczelnia może liczyć na wszechstronną pomoc rządu i Ministerstwa Oświaty.

Minister Oświaty, Wacław Tułodziecki, zwrócił w swym przemówieniu inauguracyjnym uwagę na fakt, że nowa WSP powstała w momencie wdrażania reformy programowo-metodycznej szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego. Do dzieła

tego włączy się nowa szkoła wyższa dając krajowi dobrze przygotowanych nauczycieli w zakresie poszukiwanych specjalności. Ponadto uczelnia winna podjąć prace badawcze nad wprowadzeniem nowych metod nauczania i w ten sposób przyczynić się do rozwijania pedagogiki socjalistycznej.

W imieniu władz WSP przemówił pierwszy rektor nowej uczelni — doc. dr inż. Antoni Woźniacki.

Tak więc szkolnictwo wyższe powiększyło się o nową placówkę. Władzom jej wypada życzyć, by WSP w Rzeszowie spełniła nadzieje, jakie z faktem jej powołania wiążą władze, społeczeństwo i nauczyciele województwa rzeszowskiego.

*Wacław Stasinowski*

## DYSKUSJA NAD II TOMEM „HISTORII WYCHOWANIA"

W dniach 8 i 9 października 1965 r. odbyła się w Pałacu Staszica w Warszawie konferencja naukowa poświęcona dyskusji nad maszynopisem II tomu podręcznika „Historia wychowania" przygotowywanego przez Pracownię Dziejów Oświaty PAN pod redakcją prof. dra Łukasza Kurdybachy przy współpracy 25 autorów polskich i zagranicznych. Tom II obejmuje dzieje wychowania i myśli pedagogicznej od przełomu XVIII i XIX w. aż po wybuch pierwszej wojny światowej.

W obradach wzięło udział ponad 50 historyków wychowania i pedagogów z wielu krajowych ośrodków naukowych (z Warszawy, Krakowa, Poznania, Lublina, Łodzi, Gdańska, Katowic, Opola) oraz goście ze Związku Radzieckiego i Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Związek Radziecki reprezentowali: wiceprezes Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR akademik N. K. Gonczarow oraz wicedyrektor Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki w Moskwie prof. A. I. Piskunow, a Niemiecką Republikę Demokratyczną — dyrektor Centralnego Instytutu Pedagogicznego w Berlinie prof. dr Karl Günther i dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu im. W. Humboldta w Berlinie prof. dr Helmut König. W obradach uczestniczył również sekretarz naukowy Wydziału I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk prof. dr Stefan Żółkiewski.

Konferencję otworzył przewodniczący Rady Naukowej Pracowni Dziejów Oświaty PAN prof. dr Ryszard Wroczyński przypominając, że obecna dyskusja stanowi kolejny etap prac nad trzytomowym podręcznikiem „Historii wychowania".

Jako pierwszy zabrał głos prof. dr Stefan Żółkiewski, który w imieniu władz Polskiej Akademii Nauk wyraził głębokie zadowolenie z powodu szybkiego postępu prac nad podręcznikiem. Polityka Wydziału I PAN, w zakresie badań naukowych, wysuwa na plan pierwszy opracowywanie i wydawanie dzieł o charakterze syntetycznym, podręcznikowym. Pracownia Dziejów Oświaty, dzięki wydaniu I tomu i przygotowaniu w maszynopisie II tomu „Historii wychowania", wysunęła się na czoło w realizacji tych pierwszoplanowych zadań PAN. Dalej prof. Żółkiewski wskazał na znaczenie i rolę przygotowywanego podręcznika, który, jego zdaniem, stanowić będzie nową syntezę historii wychowania opartą na założeniach nowoczesnej metodologii, dającą marksistowską interpretację dziejów oświaty i myśli pedagogicznej, wydobywającą z zapomnienia i ukazującą w nowym świetle liczne problemy, zjawiska, wartości i ideały pedagogiczne w Polsce na szerokim tle porównawczym. Dziękując redaktorowi, współautorom i współpracownikom za włożony wysiłek w opracowanie nowego podręcznika „Historii wychowania" wyraził przekonanie, iż stanowić ona będzie poważny wkład do historii kultury polskiej.

Przed przystąpieniem do dyskusji odczytano recenzje II tomu podręcznika, które opracowali: prof. dr Jan Dobrzański, prof. dr Rafał Gerber, prof. dr Żanna Kormanowa, prof. dr Wincenty Okoń, prof. dr Stefan Truchim, prof. dr Ryszard Wroczyński oraz kierownik Wydziału Oświaty KC PZPR Henryk Garbowski.

W toku obrad recenzenci i dyskutanci dokonali wielostronnej oceny II tomu podręcznika. Wachlarz poruszonych problemów był szeroki. Zwrócono uwagę, że nowy podręcznik poważnie odbiega od schematu dotychczasowych tego typu syntetycznych opracowań nie tylko polskich, ale i obcych. Oryginalność jego tkwi w tym, że oparty jest na nowych podstawach metodologicznych, ściśle wiąże dzieje szkolnictwa, oświaty i myśli pedagogicznej z panującymi w danym okresie warunkami społeczno-gospodarczymi i politycznymi, uwzględniając w szerokiej mierze powszechne dzieje wychowania (w Rosji, Niemczech, Francji, Anglii, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej), ukazując je równomiernie, odpowiednio do wagi problemów, zagadnień, zjawisk i wpływu, jaki wywierały na kształtowanie się poglądów pedagogicznych i ich realizację w poszczególnych krajach; że dokonuje przewartościowania wielu sądów i ocen w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej, ukazuje proces kształtowania się socjalistycznej myśli pedagogicznej, a wreszcie, że po raz pierwszy w tak szerokim i wyczerpującym zakresie uwzględnia dzieje polskiego wychowania na Mazurach, Warmii, Pomorzu i Śląsku.

Obok wypowiedzi poświęconych całościowej ocenie podręcznika wiele z nich zawierało uwagi na temat konstrukcji poszczególnych rozdziałów, ocenę trafności ujęcia poszczególnych problemów, ścisłości sformułowań, uogólnień itp. Omawiając np. zagadnienie terminologii podkreślano, że w całym podręczniku powinna ona być jednolita. Przy omawianiu poglądów pedagogicznych powinno się używać współczesnych określeń pojęciowych. Sprawa ta, chociaż niejednokrotnie jest trudna do przeprowadzenia, ma jednak poważne znaczenie, pozwala bowiem czytelnikowi dokładniej zrozumieć istotę zagadnienia.

W dyskusji zwrócono również uwagę na fakt, że cały szereg współczesnych problemów pedagogicznych, jak np. nauczanie programowane, koncepcja wykształcenia ogólnego czy politechnicznego, zagadnienie pracy ręcznej, aktywizacja uczniów w procesie nauczania itp., tkwi korzeniami swymi w przeszłości. W związku z tym postulowano, by tego typu problemy pedagogiczne przedstawiane były bardziej szczegółowo. Powinno się dążyć do wydobycia z przeszłości historycznej wszystkiego tego, co rzutuje na czasy dzisiejsze. Chodzi bowiem o to, by student z podręcznika historii wychowania mógł dowiedzieć się, co w danym okresie historycznym było nowością, a co tylko powtórzeniem myśli już dawniej wypowiedzianych. Na szczególną uwagę zasługują poglądy Pestalozziego, Herbarta i jego szkoły oraz Deweya. Ich poglądy powinny być bardziej wyeksponowane, gdyż ich związek ze współczesnością jest nadal bardzo żywy. Nie chodzi przy tym o naginanie faktów historycznych do aktualnych zagadnień, ale o ukazanie genealogii pewnych współczesnych idei i problemów pedagogicznych.

Bardzo żywym nurtem w dyskusji była sprawa poszerzenia problematyki podręcznika. Zakres tego rodzaju postulatów był bardzo mocno zróżnicowany, od spraw szczegółowych, dotyczących np. częstszego ilustrowania stanu szkolnictwa i oświaty danymi statystycznymi, czy wprowadzenia kilku zdań uzupełniających lub szerzej naświetlających określone zagadnienie, aż do spraw bardzo szerokich, ukazania np. wychowania w Ameryce Łacińskiej, w Afryce, w Azji, w Australii — zmierzających do przekształcenia podręcznika w encyklopedię lub obszerną syntezę powszechnych dziejów wychowania.

Pomijając postulaty zbyt szczegółowe, dotyczące głównie uściślenia treści podręcznika i nadania mu przez to większej wartości naukowej jak i dydaktycznej, warto wymienić przynajmniej kilka o szerszym zasięgu, które często przewijały się zarówno

w wypowiedziach recenzentów, jak i dyskutantów. Proponowano np., by ukazać dzieje polskiej oświaty emigracyjnej w Niemczech, Francji, Ameryce Północnej i Południowej; przedstawić ruch oświatowy środkowej i południowej Słowiańszczyzny, który w II połowie XIX w. znacznie się ożywił, miał wybitnych swoich ideologów i interesujące rozwiązania praktyczne, a przy tym niejednokrotnie sięgał do polskiego dorobku oświatowego, czego wyrazem było tłumaczenie dzieł pedagogicznych Trentowskiego, Dawida, Karpowicza na język czeski i słowacki; omówić wpływy dążeń militarystycznych niektórych krajów europejskich na rozwój oświaty elementarnej ukazując, że podobnie jak przemysł kapitalistyczny w miarę wprowadzania do fabryk coraz bardziej skomplikowanych maszyn i urządzeń musiał domagać się dostarczania mu bardziej oświeconych robotników, tak dążenia militarystyczne, a zwłaszcza zbrojenie wojska w nowoczesną broń, w udoskonalone karabiny, były również poważnym momentem, przynajmniej w niektórych krajach, przemawiającym za upowszechnieniem oświaty elementarnej.

Postulowano ponadto, by bardziej wyczerpująco ukazać w podręczniku oświatę chłopów, rozwój oświaty dorosłych i ruchu samokształceniowego, by uwypuklić rolę wychowania domowego, które w Polsce od upadku powstania listopadowego było ważnym czynnikiem zmierzającym do wychowania młodzieży w duchu patriotyzmu. Proponowano równie, by omówić rolę samokształcenia pozaszkolnego na podstawie literatury i czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, które w początkach XIX w. cieszyło się dużą popularnością, a pod koniec omawianego okresu stanęło w centrum uwagi pedagogów i tworzyło poważny dział zagadnień praktyki wychowawczej. Zastanawiano się wreszcie nad możliwością ukazania w oddzielnym rozdziale sprawy narastania pod koniec XIX w. problemów oświatowo-wychowawczych wspólnych dla wszystkich zaborów, które mimo kordonów scalały i jednoczyły naród i miały pierwszorzędne znaczenie dla odradzającego się niepodległego państwa polskiego.

W toku dyskusji sugerowano również potrzebę zwiększenia liczby rozdziałów problemowych dowodząc, że na tej drodze można by było wyeksponować niektóre zagadnienia, ukazać na szerszym tle ich rozwój i zachodzące przemiany. Proponowano np., by obok rozdziału poświęconego rozwojowi badań psychologicznych ukazać rozwój pedagogiki jako nauki, przedstawić jako zagadnienie wydzielone sprawę oświaty kobiet, wychowanie przedszkolne, zagadnienie analfabetyzmu, szkolnictwo rolnicze, kształcenie nauczycieli itp.

Redaktor podręcznika prof. dr Łukasz Kurdybacha ustosunkowując się do postulatów recenzentów i dyskutantów wyjaśnił, że większość uwag wysuniętych w recenzjach została już wprowadzona do podręcznika. Dodano dwa nowe rozdziały o tajnej oświacie na wsi w Królestwie Polskim i o rozwoju wychowania higienicznego. Również szereg postulatów, które wyłoniła dyskusja, będzie wprowadzonych do podręcznika. Będą to jednak najczęściej krótkie wstawki i uzupełnienia, chociaż będą również i nowe rozdziały, a między innymi rozdział o znaczeniu oświatowo-wychowawczym literatury i czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży. Niestety, nie wszystkie postulaty będzie można uwzględnić, wiele bowiem z nich, jak np. sprawa oświaty polskiej na emigracji czy wpływ dążeń militarystycznych na rozwój i upowszechnienie oświaty, nie zbadano dotąd gruntowniej i brak jest opracowań.

Dalej redaktor wyjaśnił, że w podręczniku uwzględniono jedynie rzeczy najważniejsze i najbardziej charakterystyczne dla dziejów wychowania w XIX w., jest bowiem rzeczą niemożliwą, przy ściśle określonej objętości podręcznika, dążenie do ukazania pełnego obrazu dziejów wychowania na całym świecie. Celem podręcznika, zgodnie z przyjętą koncepcją, jest ukazanie własnej przeszłości wychowania, ale, by ją zrozumieć, należało przedstawić również ważniejsze momenty z dziejów powszechnych, zwłaszcza te, które w jakiś sposób oddziaływały na Polskę.

# CONTENTS


ARTICLES

TADEUSZ MALINOWSKI — The Function of Ideology in Education . . . 1
MARIAN JAKUBOWSKI — Ideo-Social Aspects of Marxist Pedagogy . . . 21
ADAM BOLKOWSKI — Teacher — His Position and Function in the Society 33

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZYGMUNT WIATROWSKI — Before the Decision is reached... . . . . 44
TADEUSZ LESIAK — Some Neglected Problems in Pedagogical Research . . 55
JÓZEF DUTKIEWICZ — Penuvy or Development of Pedagogics? . . . 57

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS, AND EXPERIMENTS

ANDRZEJ ZOWADA — Diploma Theses in Teacher's Seminars . . . . 65

SCHOOLS IN CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ J. WILOCH — The System of Teachers Training in Rumania . . 72

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Methods in Moral Education . . . . . 78
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Exsperymental Schools in the World (1900—1960) (ed. W. Okoń) . . . . . 82
L. B. — H. C. Dent: The Training of Teachers in the United Kingdom . . 87

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Pedagogical Periodicals . . . 89
STANISŁAW SZAJEK — The Tasks of Pedagogy in the New System of Socialist Education in the GDR . . . . . 93

HOME CHRONICLE

WACŁAW STASINOWSKI — Higher School of Pedagogy was Founded in Rzeszów . . . . . 98
KAROL POZNAŃSKI — Discussion on the 2nd volume of „History of Education" . . . . . 99

# RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK VIII (XL) MARZEC — KWIECIEŃ 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI


### ARTYKUŁY

HELIODOR MUSZYŃSKI — Założenia programowe i kierunki ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej . . . . . 105
KRYSTYNA KULIGOWSKA — Założenia dydaktyczne reformy szkoły podstawowej . . . . . 121

### DYSKUSJE I POLEMIKI

LUDWIK BANDURA — Z zagadnień kształcenai nauczycieli . . . . . 144
KRYSTIAN NELIŃSKI — Problem powołania i talentu nauczycielskiego . . 151

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF ZARZYCKI — Praca samodzielna studenta studium nauczycielskiego . 156

### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI — Organizacyjne i dydaktyczne problemy szkoły ogólnokształcącej w NRD z okresu 1962—1965 r. . . . . 162
KATARZYNA TATAROWSKA — O kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych . . . . . 175
TADEUSZ J. WILOCH — Ku nowoczesności w organizacji pracy szkolnej . . 184

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Ignacy Szaniawski: Model i metoda . . . 190
JÓZEF SZYMAŃSKI — Tadeusz Pasierbiński: Problemy kierowania szkołą . 196
KAZIMIERZ STASIERSKI Maria Żytomirska, Zbigniew Radwan: Praca dydaktyczna w Studium Nauczycielskim . . . . . 200
JÓZEF KOZŁOWSKI — John Clifton Moffitt: In-Service Edukation for Teachers . . . . . 203
L. B. — Seymour B. Sarason; Kenneth S. Davidson, Burton Blatt: The Preparation of Teachers . . . . . 207

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . . . . 209

### KRONIKA KRAJOWA

JÓZEF KOZŁOWSKI — Seminarium dla dyrektorów studiów nauczycielskich . 212

### KRONIKA ZAGRANICZNA

JANINA LANDY-TOŁWIŃSKA — Likwidacja analfabetyzmu na świecie sprawą całej ludzkości . . . . . 215

ROK VIII (XL) MARZEC — KWIECIEŃ 1966 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

*HELIODOR MUSZYŃSKI*

## ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE I KIERUNKI IDEOWO-WYCHOWAWCZEJ DZIAŁALNOŚCI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

### Uwagi wstępne

Tematem rozważań zawartych w niniejszym artykule będą niektóre zagadnienia związane z rozwijaniem konstruktywnego programu ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej w naszym kraju. Potrzeba podjęcia tej problematyki nie wymaga specjalnych uzasadnień. Szkoła nasza od 3 lat realizuje nowy program nauczania, którego istotne właściwości polegają nie tylko na unowocześnieniu treści oraz podniesieniu poziomu wykształcenia, lecz także na dostosowaniu go do zadań socjalistycznego wychowania. Ale program nauczania to tylko jedno z ogniw ideowo-wychowawczej pracy szkoły. Można by powiedzieć, że raczej zawiera on pewne możliwości rozwijania tej pracy, aniżeli gwarantuje jej dobre efekty. Wykorzystanie tych możliwości wymaga spełnienia całego szeregu warunków, którym musi odpowiadać nowoczesna, socjalistyczna, wychowująca szkoła.

Niestety, należy stwierdzić, że nie zdołaliśmy jeszcze dotąd ani w teorii, ani w praktyce rozwiązać podstawowych problemów związanych z rozwijaniem koncepcji takiej szkoły. Wciąż jeszcze panuje w potocznej refleksji na ten temat szereg fałszywych mniemań i nieporozumień hamujących rzeczywisty postęp w organizacji pracy wychowawczej szkoły. Sprowadzają się one bądź do przekonania, że działalność ideowo-wycho-

wawcza szkoły da się zawrzeć w tych wszystkich poczynaniach, które polegają na realizacji programu nauczania w ramach systemu klasowo-lekcyjnego, bądź też do jeszcze bardziej szkodliwego mniemania, że jeżeli szkoła spełnia dobrze funkcje dydaktyczne, to niejako automatycznie musi wypełniać także funkcje wychowawcze. W ten sposób uznawana w pedagogice teza o nierozłączności nauczania i wychowania otrzymuje interpretację, przy której problematyka wychowawcza została całkowicie zagubiona.

Nie może ulegać wątpliwości, że są szkoły dobrze nauczające, lecz źle lub zgoła wcale nie wychowujące. I jakkolwiek nie takie szkoły decydują o ogólnym obrazie naszego szkolnictwa, to jednak należy w pełni zdać sobie sprawę z tego, że zawsze jeszcze poziom wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych przez przeciętną szkołę w Polsce odbiega od poziomu, jaki osiąga ona w zakresie działalności dydaktycznej. [1] Jest to niewątpliwie związane z wieloma czynnikami, wśród których przede wszystkim należałoby wymienić takie, jak niższy poziom wiedzy w zakresie teorii wychowania, słabe przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania problemów wychowawczych, trudność kontroli uzyskiwanych przez szkołę wyników wychowania (w przeciwieństwie do wyników nauczania) oraz większy nacisk nadzoru pedagogicznego na efektywność i przepustowość w pracy szkoły aniżeli na rezulaty wychowawcze.

Powstaje zatem pytanie, jakie są możliwości wychowawcze współczesnej szkoły i jakie warunki muszą być spełnione, aby możliwości te w pełni wykorzystać? Próbą przedstawienia głównych założeń takiej „wychowującej" szkoły podstawowej jest ten artykuł.

*

* *

Ideowo-wychowawczą rolę współczesnej szkoły można określić zarówno na podstawie tych funkcji, które są aktualnie spełniane, jak też biorąc pod uwagę jej potencjalne możliwości (na tle innych środowiskowych czynników wychowania) udziału w realizacji nowych zadań wychowawczych. W rozważaniach niniejszych uwzględnimy obydwa wymienione punkty widzenia.

Nie może ulegać wątpliwości, że głównym i podstawowym czynnikiem kształtującym ideowe i moralne oblicze młodego człowieka jest dom rodzinny. Tutaj, w toku codziennych kontaktów w naturalnych sytuacjach współżycia, uczy się dziecko cenić pewne wartości i realizować je we własnym życiu za pomocą określonych form aktywności. Tutaj przyswaja sobie zapatrywania i przekonania, z punktu widzenia których będzie postrzegało i oceniało rzeczywistość społeczną, w jakiej przyjdzie mu żyć.

Ale dominujące znaczenie rodziny jako czynnika wychowawczego, de-

[1] Por. np. Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1963. Ossolineum.

cydującego o kształtowaniu się osobowości dziecka, nie rozstrzyga jeszcze o wartości jej wpływu z punktu widzenia określonych celów wychowania. Wydaje się, że wpływ ten jest w odniesieniu do współczesnej rodziny z wielu względów niezadowalający, gdy idzie o realizację socjalistycznych celów wychowania. Ta właśnie okoliczność prowadzi do wniosku o wzrastającej randze ideowo-wychowawczej działalności szkoły we współczesnym społeczeństwie.

Poruszona tu kwestia niedostatecznego wypełniania funkcji wychowawczych przez współczesną rodzinę związana jest z całym szeregiem przemian, które zachodzą zarówno w życiu społecznym, jak też w niej samej. I jakkolwiek wszelkie przeobrażenia rodziny są niewątpliwie funkcją owych zmian zachodzących w życiu społecznym, trudno oczekiwać, aby szły one w kierunku uruchamiania w rodzinie takich funkcji wychowawczych, które służyłyby lepszemu przygotowaniu młodych jednostek do życia w nowym społeczeństwie. Tak więc dopiero przy uwzględnieniu teleologicznego punktu widzenia otrzymujemy obraz współczesnych konfliktów związanych z wychowawczymi funkcjami rodziny: z jednej strony w szybkim tempie przeobraża się życie społeczne rodząc nowe potrzeby wychowawcze, którym nie odpowiada tradycyjny system wychowania rodzinnego, z drugiej natomiast — życie w rodzinie ulega przeobrażeniom, które bynajmniej nie prowadzą do podniesienia jej funkcji wychowawczych. Sprawom tym warto przyjrzeć się dokładniej.

Przede wszystkim wypadnie nam zwrócić uwagę na konsekwencje tradycjonalizmu w wychowaniu, jaki panuje w przeciętnej rodzinie. Jest w pełni zrozumiałe, że nie mamy tutaj do czynienia z tym typem wychowania, przy którym wychowawcy przyświeca wyraźna świadomość celów, zaś środki i metody działania dobierane są w oparciu o znajomość ich wychowawczej przydatności. Wychowanie w rodzinie jest w całym tego słowa znaczeniu tradycjonalistyczne i bezrefleksyjne. Rodzice reagują na zachowanie dzieci według wzorów, które sami wynieśli z życia rodzinnego. Aprobują lub cenią te zachowania własnych dzieci, które kiedyś były aprobowane lub cenione w ich postępowaniu jako dzieci. W ten sposób dominującą rolę w wychowaniu rodzinnym odgrywa nie świadomość zamierzeń i racjonalny wybór środków, lecz przyswojone sobie i przekazywane z pokolenia na pokolenie stereotypy reagowania.

Jest w pełni zrozumiałe, że oparte na takich podstawach tradycjonalistyczne wychowanie może pełnić w sposób zadowalający swe funkcje tylko pod warunkiem, że rzeczywistość społeczna, do której przygotowuje, jest równie stabilna i niezmienna, jak stosowane praktyki wychowawcze. Kiedy jednak procesy historycznych przemian zaczynają ulegać przyśpieszeniu, kiedy zarysowują się szybkie przemiany życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego, wtedy wartość i rola tak rozumianego wychowania realizowanego przez dom rodzinny — niepomiernie maleją. Wzrasta natomiast wydatnie znaczenie wszelkich instytucji i pla-

cówek oświatowo-wychowawczych, w których zachodzi możliwość prowadzenia planowej i systematycznej działalności, a więc którym można łatwiej nadać kierunek zgodny z kierunkiem społecznych przeobrażeń. Wśród tych placówek czołowa rola przypada szkole.

Wychowanie tylko wtedy ma rzeczywistą wartość, kiedy przygotowuje jednostkę do rozwiązywania tych problemów i sytuacji, które oczekują ją w życiu. Im większa natomiast rozbieżność między warunkami, w których toczą się procesy wychowawcze, a tymi, do których mają one jednostkę usposabiać, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie ona nie przygotowana do życia i narażona na najrozmaitsze wewnętrzne i zewnętrzne konflikty. Wydaje się, że takie właśnie niebezpieczeństwo kryje w sobie tradycjonalizm wychowania rodzinnego. Z tych przesłanek wynika także potrzeba podjęcia doniosłych zadań wychowawczych przez szkołę.

Doniosłość i potrzeba pełnienia przez szkołę szeregu funkcji wychowawczych zarysowuje się również z całą jaskrawością wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę także inny punkt widzenia. Idzie mianowicie o stopień, w jakim potrafi ona konstruktywnie organizować czas wolny i działalność dziecka. Wszak wychowanie, zwłaszcza ideowo-moralne, na którym przede wszystkim koncentrujemy się w tych rozważaniach, nie polega ani na ustawicznym pouczaniu dziecka o tym, jak powinno postępować, ani też na pozbawieniu go swobody działania i izolowaniu od życia, w czym niektórzy rodzice widzą jedyny skuteczny środek wychowawczy. Prawdziwie efektywna działalność wychowawcza może polegać jedynie na organizowaniu życia dziecka oraz na wdrażaniu go do konstruktywnego działania i rozwiązywania problemów w naturalnych sytuacjach życia społecznego.

Wydaje się, że w tym względzie jesteśmy także świadkami nieustannego zmniejszania się wychowawczej roli domu rodzinnego. Tradycyjna rodzina rozwiązywała problem nadzoru i opieki w zakresie organizowania życia i działalności dziecka w sposób różny i z mniejszym lub większym powodzeniem, ale w każdym razie tak, iż nie dałoby się zaliczyć go do problemów nie rozwiązanych. W rodzinach mieszczańskich osiągano to drogą rozbudowywania życia kulturalno-towarzyskiego objętego nadzorem dorosłych, w rodzinach proletariackich i chłopskich natomiast obciążaniem dzieci od najmłodszych lat obowiązkami związanymi z pracą rodziców bądź utrzymaniem gospodarstwa. Dziś natomiast mamy do czynienia ze wzrastającą liczbą rodzin, w których dziecko pozostaje poza jakąkolwiek organizacją życia.

I znowu wypadnie nam stwierdzić, że w tej sytuacji wydatnie wzrasta rola szkoły podstawowej, która w nierzadkich przypadkach pozostaje jedynym organizatorem czasu i zajęć dziecka. Otwiera się przeto przed nią szeroka perspektywa odegrania doniosłej roli jako środowiska organizującego czas wolny i działalność dzieci, a tym samym pełnego i aktyw-

nego wprowadzania ich w świat złożonych stosunków społecznych i przygotowywania ich do czynnego udziału w życiu społeczeństwa. Byłoby jednak oczywistym nieporozumieniem przyjmowanie tego wniosku jako wyrazu tendencji do zastępowania wychowawczych funkcji domu rodzinnego przez szkołę. Pragniemy się odciąć tutaj zdecydowanie od poglądów, według których wychowawcza rola rodziny spada na plan dalszy. Natomiast jest bezsporny fakt, że we współczesnym świecie miejsce wychowania tradycjonalistycznego i bezrefleksyjnego zajmuje cechowa i świadoma działalność wychowawcza prowadzona przez powołane ku temu instytucje, a wśród nich w pierwszym rzędzie przez szkołę. Jakkolwiek więc jest oczywistym absurdem mniemanie, iż zastąpi ona rodzinę w wychowaniu, to nieunikniony jest, z drugiej strony, nowy układ i podział zadań między nimi.

Przeprowadzone wyżej rozważania ukazują jednak bardziej konieczność podjęcia przez szkołę podstawową określonych zadań wychowawczych oraz potencjalne możliwości ich realizacji aniżeli faktycznie pełnione przez nią funkcje. Powstaje zatem pytanie, jakie warunki musi spełnić szkoła i jakie założenia przyjąć w swej pracy, aby mogła zadania te w całej rozciągłości wypełniać.

## 1. Teoretyczne przesłanki ideowo-wychowawczej działalności szkoły

Punktem wyjścia w rozwijaniu wszelkich koncepcji systemu ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej muszą być te twierdzenia teorii pedagogicznej, które składają się na odpowiedź na pytanie o warunki konieczne i niezbędne dla kształtowania i modyfikowania w sposób ukierunkowany osobowości człowieka.

Współczesna wiedza psycho-pedagogiczna zwraca przede wszystkim uwagę na rolę działania ludzkiego jako czynnika przemian struktury psychicznej ludzi. W świetle jej twierdzeń staje się w pełni zrozumiałe, iż wszelkie wychowawcze przeobrażenia osobowości nie mogą się dokonywać w oderwaniu od rzeczywistej działalności ludzi. Człowiek zmienia się wyłącznie pod wpływem doświadczeń wynoszonych z własnej motywacyjnej aktywności.

Z tezy powyższej wypływają dwa wnioski o zasadniczym znaczeniu dla teorii i praktyki wychowania. Po pierwsze, że nie można przekształcić osobowości jednostki, która pozostaje całkowicie bierna, oraz po wtóre, że jednostka pozostaje póty bierna, póki nie posiada żadnych dostatecznie silnych motywów zdolnych pobudzać ją do działania.

Tak więc motywy oraz wypływająca z nich aktywność jednostki są czynnikami wyznaczającymi jej zdolność do gromadzenia doświadczeń oraz ich charakter i treść. Jednostka nie żywiąca żadnych motywów nie może gromadzić żadnych doświadczeń, ich funkcję bowiem spełniają tylko

takie następstwa własnego działania, które rozpatrywane są z punktu widzenia motywów leżących u podłoża owego działania.

Wynoszone z toku motywacyjnej aktywności doświadczenia określają z kolei przyszłe reakcje i działania człowieka. Jednostka wykazuje bowiem zawsze tendencję do powracania do tych form aktywności, które, stosowane uprzednio, były źródłem pozytywnych następstw, unikania zaś tych form, które skojarzyła sobie z doświadczeniami o charakterze negatywnym.

Jak widzimy, doświadczenia wyniesione z jednych sytuacji bywają przenoszone do sytuacji następnych i decydują o zachowaniu się w nich jednostki. W ten sposób nie tylko uczy się ona rozwiązywać określone sytuacje za pomocą otwartego zachowania, lecz także postrzegać, myśleć i reagować emocjonalnie w kategoriach własnych doświadczeń. Przeobrażenia w dziedzinie świadomości człowieka zachodzą równolegle z modyfikacjami jego zewnętrznej aktywności i mogą być rozpatrywane tylko w ścisłym związku z nimi.

Poczynione uwagi prowadzą do całego szeregu wniosków o podstawowym znaczeniu dla sposobu organizacji procesów wychowawczych. Spróbujemy ukazać ważniejsze z nich. Przede wszystkim okazuje się, że nie można rozwijać procesu wychowania nie organizując w określony sposób działalności wychowanka. Trudno bowiem oczekiwać, że zostaną dokonane jakiekolwiek zmiany w psychice jednostki, której nie potrafimy pobudzić do żadnej aktywności.

Wynika stąd także drugi wniosek mówiący o konieczności liczenia się z tymi motywami, które aktualnie żywi wychowanek. Skoro nie można pobudzić jednostki do działania, jeśli nie żywi ona żadnych motywów, to zrozumiałe jest, że w procesie wychowania mogą się liczyć przede wszystkim te motywy, które są w niej aktualnie czynne. Tylko one bowiem mogą pobudzić wychowanka do działania lub zaktywizować samo działanie. Motywy, które posiada wychowawca lub też które postuluje on wychowankowi, nie odgrywają tutaj większej roli.

Doniosłe znaczenie dla wychowania posiada także wypływający z wyżej wypowiedzianych uwag wniosek, że wychowywać efektywnie przez działanie, to znaczy wprowadzać dziecko w sytuacje zbliżone do tych, które ma ono nauczyć się w przyszłości samodzielnie rozwiązywać. Odrzucamy tym samym swoisty model wychowania kontemplacyjnego, według którego prawdziwe przygotowanie do życia dają człowiekowi nie konkretne doświadczenia, lecz odpowiednio dobrana lektura, rozmowy i rozmyślania [2]. Człowiek uczy się pokonywać różne trudności i rozwiązywać ważne życiowo problemy oczekujące go w przyszłości właśnie w działaniu. Im bardziej różnorodne są sytuacje, w których przebiega ćwiczenie, stanowią tym lepsze i bardziej wielostronne przygotowanie do życia.

[2] Por. B. Suchodolski: O program świeckiego wychowania moralnego. Warszawa 1961, „Nasza Księgarnia", s. 84—85.

Dodajmy na koniec, że o wychowawczych skutkach aktywności człowieka decyduje także rodzaj doświadczeń wynoszonych z niej w różnych sytuacjach. Sukcesy odnoszone w działaniu wzmagają aktywność jednostki i podnoszą chęć wchodzenia w określonego typu sytuacje. Natomiast niepowodzenia paraliżują i powodują tendencję do unikania sytuacji, w których one wystąpiły. Jeżeli więc wychowanek natrafia na takie warunki, w których destruktywna działalność przynosi powodzenie, zaś konstruktywna — następstwa ujemne, to nie należy się spodziewać niczego innego, jak tylko wzrostu skłonności do zachowań wychowawczo niepożądanych. Wynika stąd konieczność takiego zorganizowania życia i działalności wychowanków, aby systematycznie i stopniowo przechodzili oni od sytuacji zawierających łatwiejsze zadania do sytuacji coraz trudniejszych pod tym względem.

Rozważania powyższe pozwalają przejść do problemów bezpośrednio związanych z organizacją systemu wychowawczego szkoły podstawowej. Powoli wyłaniają się braki dotychczasowej działalności ideowo-wychowawczej szkoły oraz sprawy pilnie oczekujące na rozwiązanie. Współczesna socjalistyczna szkoła podstawowa musi przede wszystkim przygotować przyszłych obywateli do ich aktywnego i twórczego udziału w życiu społecznym, do samorzutnego podejmowania zadań w interesie ogółu. Musi więc organizacja pracy wychowawczej w szkole być taka, aby zapewniała pozytywny przebieg procesu uspołeczniania dziecka przez stopniowe łączenie jego osobistych dążeń z celami coraz to szerszej zbiorowości ludzkiej.

Wiemy, że takie cele wychowawcze można osiągnąć jedynie przez organizowanie i inicjowanie społecznej aktywności dzieci, przez stopniowe wdrażanie ich do realizacji tych zadań, które oczekują je, po osiągnięciu dojrzałości, w życiu społecznym. Tak pojęta organizacja życia i aktywności dziecka w szkole wymaga spełnienia dwóch podstawowych warunków. Po pierwsze, przygotowanie do konstruktywnego i twórczego wykonywania zadań społecznych musi przebiegać na podstawie takiej różnorodności tych zadań i swoistych dla nich sytuacji, jaka występuje w życiu. Nie można oczekiwać, aby dało się rozwinąć w dziecku dyspozycji do samorzutnego podejmowania i realizowania zadań społecznych w warunkach, w których nie ma ono możności zetknięcia się nawet z ich namiastką. Po wtóre, wdrażanie dzieci do społecznego działania w warunkach życia szkolnego musi odwoływać się do tych wszystkich motywów, które one aktualnie żywią i które zdolne są pobudzić je do jakiejkolwiek aktywności. Naczelny problem wychowania uspołeczniającego nie polega na tym, aby tłumić motywy egoistyczne a rozbudzać prospołeczne, lecz na tym, aby twórczo aktywizować dzieci w oparciu o motywy egoistyczne, a następnie, w toku ich działania, stopniowo je uspołeczniać. Także to wymaganie przemawiałoby zatem za koniecznością szerokiego organizowania wszechstronnej działalności dzieci i młodzieży w ramach życia szkolnego, dzięki

czemu stałoby się możliwe odwoływanie się w toku konstruktywnej aktywizacji dzieci nie tylko do poczucia obowiązku i obawy przed sankcjami, lecz do tych wszystkich pragnień, które są zawsze żywe i aktualne w psychice dziecięcej i na których oddźwięk zawsze wychowawca może liczyć.

W świetle tego, co powiedziano, staje się zrozumiałe, że ideowo-wychowawcza praca szkoły musi polegać na wszechstronnym rozwijaniu działalności dzieci i młodzieży. Nie może ona ograniczać się wyłącznie od organizowania aktywności poznawczej uczniów zamykającej się w ramach standardowych sytuacji tworzonych przez system klasowo-lekcyjny. Rzeczywiste społeczno-polityczne i ideowe angażowanie uczniów w życie własnego narodu musi polegać na wdrażaniu ich do wykonywania zadań w toku różnego typu działalności. Nie może spełnić swych zadań wychowawczych szkoła ograniczająca się wyłącznie do organizowania tej aktywności uczniów, która związana jest z wypełnianiem obowiązków lekcyjnych i która tylko ten rodzaj działania obejmuje określonym programem i wymaganiami. Rzetelnie wychowująca szkoła socjalistyczna musi być terenem swobodnego i twórczego zaspokajania przez dzieci i młodzież ich różnorodnych pragnień w konstruktywnej działalności społecznej, której ramy organizacyjne winien zapewniać racjonalnie zbudowany system ideowo-wychowawczej pracy szkoły.

## 2. Założenia ideowo-wychowawczej pracy szkoły w trakcie realizacji programu nauczania

Jakkolwiek nie można sobie wyobrazić efektywnego spełniania funkcji wychowawczych przez szkołę, która ogranicza swe oddziaływanie wyłącznie do sytuacji lekcyjnych, związanych ściśle z realizacją programu nauczania, to jednak równie błędny byłby wniosek, że sytuacje te są nieprzydatne dla ideowo-wychowawczej pracy szkoły. Wręcz przeciwnie, wydaje się, że nawet gdybyśmy bardzo szeroko rozbudowali życie pozalekcyjne, a w nim najrozmaitsze formy społecznej działalności dzieci i młodzieży, to zawsze jeszcze lekcja zawierać będzie szerokie możliwości nie tylko wielostronnej aktywizacji uczniów, lecz także syntetyzowania doświadczeń wynoszonych z umiejętnie organizowanego życia pozalekcyjnego oraz wypracowywania punktów wyjścia do dalszego rozwijania tego życia.

Taka koncepcja procesu dydaktycznego w szkole, którego realizacja korespondowałaby na co dzień z całokształtem zorganizowanego życia zespołów szkolnych i całej szkolnej społeczności, wymaga jednak oparcia w programie nauczania, który musi otwierać szerokie możliwości wprowadzenia do poszczególnych lekcji żywych, naturalnych i urozmaiconych momentów wychowawczych.

Powstaje pytanie, czy aktualnie obowiązujący program nauczania zapewnia w dostatecznym stopniu takie możliwości. Pytanie to nabiera

zresztą szerszego aspektu. Idzie mianowicie o określenie, jakim warunkom powinien odpowiadać program nauczania i praca z nim, aby można było mówić o efektywnej działalności ideowo-wychowawczej szkoły. Nie błahe to pytanie, sporo tu bowiem różnych nieporozumień i fałszywych poglądów. Do najbardziej rozpowszechnionych należy przekonanie, iż program nauczania powinien zawierać wyczerpujące ujęcie wszystkich treści wychowawczych zawartych w ideale wychowania. Wypływa ono z mniemania, że całą działalność wychowawczą szkoły można sprowadzić do pewnej zamkniętej i z góry przewidzianej liczby jednostek lekcyjnych, na których będzie się stopniowo i systematycznie realizować owe treści.

Tego rodzaju poglądy, uznawane wcale nie tak rzadko, są niczym innym, jak jaskrawym nieporozumieniem. Wychowania ideowo-moralnego czy społeczno-politycznego nie da się sprowadzić do form werbalnego przekazywania wiadomości przez nauczyciela, a tym bardziej nie da się ograniczyć wyłącznie do lekcji i zamknąć w pewnej skończonej liczbie jednostek lekcyjnych.

Przez pewien okres czasu panował w naszej dydaktyce swoisty model pracy szkoły i nauczyciela w oparciu o program nauczania. Polegał on na dokładnym określaniu treści i materiału każdej niemal lekcji tak, że stwarzało to możliwość prawie bezbłędnego określania, co nauczyciel robić powinien na każdej kolejnej godzinie lekcyjnej. Model ten znakomicie ułatwiał bieżącą kontrolę pracy nauczyciela i uzyskiwanych przez niego wyników, ale czynił proces dydaktyczny martwym i oderwanym od życia uczniów. Dziś okres ten mamy całkowicie za sobą, a wyrazem tego jest nowy program nauczania, w którym na czoło wysuwa się obowiązek twórczego rozwijania materiału nadając mu aspekty informacyjne, kształcące i wychowawcze, zachodzi jednak obawa, że pewne nawyki polegające na mechanicznym i biernym ograniczaniu się do tego, co określa program, oraz na oczekiwaniu, że cały materiał nauczania zostanie w nim dokładnie sprecyzowany — pozostały. Wydaje się, że objęły one nie tylko dydaktyczną działalność nauczyciela, lecz także sferę obowiązków wychowawczych. Wyraża się to w przekonaniu, że program nauczania powinien dokładnie formułować, jakie treści i momenty wychowawcze mają zostać wprowadzone do danej jednostki lekcyjnej.

Uwagi powyższe prowadzą do określenia roli i miejsca, jakie zajmuje program nauczania w realizacji procesu wychowania w szkole podstawowej. Jest całkowitym nieporozumieniem, że program ten wyczerpuje problematykę wychowawczą oraz że całe wychowanie można zawrzeć w wyczerpującej realizacji tego programu. W zakresie celów pracy ideowo-wychowawczej szkoły program nauczania jest tylko określeniem terenu działania nauczyciela na lekcji i poza nią. Ukazuje on raczej pewne możliwości i kierunki wychowawczego działania, aniżeli wyczerpuje je przewidzianymi z góry treściami. Znajduje to wyraz w słowie wstępnym do programu min. W. Tułodzieckiego, który m. in. mówi, że wyznacza on kierunek, cha-

rakter i treść pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale pozostawia jednocześnie „... szerokie pole do twórczej inicjatywy nauczyciela, dla jego własnych doświadczeń. Nauczyciel powinien rozwijać i uzupełniać treści programowe, aktualizować tematykę zadań i zajęć, dobierać lekturę, organizować prace społecznie użyteczne w środowisku zgodnie z własną oceną jego potrzeb itp." [3]

Tak więc program nauczania nie może być zasadniczym czynnikiem określania ideowo-wychowawczych treści przewidzianych na daną godzinę lekcyjną. Stwarza on jedynie pewne ramy dla wypełnienia nauczania określoną treścią oraz zapewnia właściwy wychowawczo kierunek procesu nauczania. Wprowadzone doń momenty wychowawcze będą rezultatem dostosowania założeń ideowych i społeczno-moralnych do aktualnych warunków i możliwości, w jakich toczy się proces dydaktyczno-wychowawczy. Na całokształt owych warunków złożą się niewątpliwie zarówno sytuacje i wydarzenia zachodzące w świecie i kraju, a więc w życiu społeczno-politycznym, jak te, które mają miejsce w wewnętrznym życiu środowiska szkoły czy klasy. Wychowanie nie może przebiegać w izolacji i oderwaniu od tego wszystkiego, co dzieje się w bliższym i dalszym środowisku dziecka [4].

Z powyższych uwag wynika, że odpowiedź na pytanie, jakie momenty wychowawcze zawrzeć w danej lekcji, uzyskuje nauczyciel nie tylko i nie przede wszystkim z analizy programu nauczania. Jest ona, a przynajmniej powinna być, wynikiem syntezy trzech głównych elementów: po pierwsze, świadomości celów ideowo-wychowawczych, jakie pragnie nauczyciel-wychowawca realizować, po wtóre, znajomości warunków, w jakich realizowany jest proces dydaktyczny (na które składają się właściwości rozwojowe uczniów, ich dotychczasowe doświadczenia i wiedza, aktualne wydarzenia w życiu społecznym bliższego i dalszego środowiska itp.) oraz, po trzecie, możliwości, jakie w tym względzie otwiera program nauczania. Jak widzimy, świadomość ideowo-wychowawczych założeń zawartych w programie pracy szkoły jest czynnikiem zasadniczym dla realizacji jednolitego procesu nauczania i wychowania.

Pora w tym miejscu jeszcze na jedną istotną uwagę. Oto nauczyciel-wychowawca, który spotyka się z postulatami wykorzystania realizacji programu nauczania dla celów wychowawczych, łatwo może ulec sugestii, że winien on wykorzystać każdą okazję, jakiej dostarcza przerabianie materiału lekcyjnego, dla włączenia doń odpowiednich momentów, uwag i komentarzy wychowawczych. Mniemanie takie zawiera w sobie podwójne nieporozumienie. Po pierwsze, nie idzie bynajmniej o to, aby wykorzystać wszelkie okazje, jakie nastręcza realizacja programu, lecz o to, aby wiązać za pomocą odpowiednich naświetleń od strony wychowawczej ma-

[3] Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej. PZWS. Warszawa 1963, s. 5.
[4] Por. W. Tułodziecki: Podstawowe zagadnienia szkolnictwa. *Nowa Szkoła* 1965, nr 1, s. 10—11.

teriał nauczania z aktywnymi doświadczeniami uczniów, a więc z ich bieżącym życiem i życiem własnej klasy, szkoły, środowiska czy społeczeństwa. Po wtóre, nie idzie bynajmniej o to, aby przy okazji różnych tematów lekcji wygłosić odpowiednie komentarze na tematy wychowawcze. Zadanie nauczyciela jest tutaj znacznie bardziej złożone i trudne. Polega ono na tym, aby wykorzystać treści nauczania dla zaktywizowania dzieci lub młodzieży w rozwiązywaniu problemów społeczno-moralnych. Efekty wychowawcze w pracy lekcyjnej osiąga się tylko przez taką aktywność nauczyciela, która zdołała pobudzić aktywność uczniów. Oto na przykład nauczanie geografii kraju ojczystego nastręcza dużo okazji, aby mówić dzieciom o bogactwie narodowym, jakim są lasy, wody, minerały itp., ale tylko część tych okazji nadaje się na to, aby wykorzystać je dla postawienia przed uczniami określonych problemów związanych z troską o te bogactwa, a następnie doprowadzić do pełnego ich przeżycia i aktywnego rozwiązania.

Zreasumujmy krótko wszystko, co powiedziano wyżej na temat ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej w trakcie realizacji programu nauczania. Jest w pełni zrozumiałe, że program ten nie może być traktowany jako jedyna wytyczna do pracy wychowawczej, na podstawie której ustala się wszelkie momenty ideowo-moralne, społeczne i polityczne zawarte w lekcji. Przede wszystkim stanowi on ramy działalności nauczyciela, wypełnione odpowiednią treścią. Nie przesądza w sposób szczegółowy owej treści, wtedy bowiem cała wychowawcza strona lekcji musiałaby pozostać schematyczna i oderwana od aktualnego życia i społecznych doświadczeń uczniów, natomiast otwiera możliwości nasycenia lekcji aktualną, a jednocześnie społecznie i ideowo pożądaną treścią wychowawczą oraz właściwego naświetlenia faktów, z jakimi uczniowie zapoznają się na lekcji.

### 3. Główne kierunki ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej

Podstawowym założeniem dokonywanych tutaj rozważań jest, że ideowo-wychowawcza działalność szkoły nie polega na werbalnym przekazywaniu uczniom określonych treści przewidzianych programem, lecz na rzeczywistym przygotowaniu ich do życia społecznego przez systematyczne i stopniowe wdrażanie do podejmowania zadań, które oczekują jednostkę w przyszłości. Idzie więc nie tylko o to, aby aktywne moralizatorstwo nauczyciela-wychowawcy zastąpić aktywnym działaniem ucznia, lecz także o to, aby stworzyć mu w szkole tak szerokie warunki działalności społecznej, które rzeczywiście będą spełniały funkcję przygotowującą do konstruktywnego udziału w życiu społecznym [5].

[5] Por. na ten temat: Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym, op. cit., s. 53 i nast.

Przyjęte założenia przemawiają więc za taką koncepcją ideowo-wychowawczej szkoły podstawowej, która polega na szerokim organizowaniu różnorodnej działalności dzieci i młodzieży, stwarzaniu warunków, w których działalność ta mogłaby wypływać z wielu rodzajów naturalnych i spontanicznych motywacji dzieci, a wreszcie na zabezpieczaniu takich sytuacji i warunków, w których zachodzi społeczna aktywizacja uczniów, aby stanowiła ona czynnik wartościowego przygotowania jednostki do podejmowania tych zadań i ról, które oczekują ją w przyszłości w życiu społecznym. Trudno mówić o dobrym przygotowaniu do udziału w życiu społeczeństwa, gdy organizacja życia i pracy w szkole sprowadza się do wypełniania przez dzieci ich obowiązków uczniowskich. Nawet przejawianie takiej aktywności, jak porządkowanie, troska o mienie szkoły, wykonywanie prac społeczno-użytecznych itd., może być przecież inicjowane i organizowane wyłącznie w oparciu o koncepcję obowiązku.

Idzie więc o to, aby szkoła stała się terenem bogatej, naturalnej i twórczej działalności społecznej dzieci i młodzieży, działalności ujętej wszakże w określone ramy organizacyjne i umiejętnie kierowanej. Idzie o to, aby ideowo-wychowawcza działalność szkoły nie ograniczała się tylko do wdrażania uczniów do wykonywania takich zadań, które są swoiste dla nauczania lekcyjnego, lecz takich szerokich i różnorodnych zadań, które są swoiste dla życia.

Tak rozumiana wychowawcza działalność szkoły może polegać jedynie na masowym organizowaniu różnych form działalności uczniów przy jednoczesnym systematycznym wpływie w kierunku nadawania jej walorów uspołeczniających. Zarówno w ramach klasy, jak i szkoły każde dziecko powinno być wdrażane do najrozmaitszego rodzaju działań, wśród których przede wszystkim należałoby wymienić takie, jak działalność produkcyjno-gospodarcza (tworzenie dóbr użytkowych, opieka nad nimi i dysponowanie nimi), porządkowo-usługowa (sprzątanie, dyżury w jadalni, umywalni itp.), artystyczna (własna twórczość dzieci, jak również odbiór utworów o wartości estetycznej), zabawowo-rozrywkowa, sportowo-turystyczna, a wreszcie organizacyjna.

Byłoby oczywiście nieporozumieniem mniemać, że zadania działalności ideowo-wychowawczej szkoły kończą się na rozwinięciu tak szeroko pomyślanej aktywności dzieci. Należałoby raczej powiedzieć, że moment ten stanowi dopiero zapoczątkowanie rzeczywistej pracy ideowo-wychowawczej. Jej istota polega na tym, aby stopniowo, wprowadzając dzieci w określone coraz bardziej różnorodne sytuacje i stawiając przed nimi coraz trudniejsze zadania, a wreszcie wiążąc doświadczenia wynoszone z różnych dziedzin tak rozwiniętego życia szkolnego z określonymi treściami ideowo-moralnymi i politycznymi, nadawać działalności dzieci coraz bardziej uspołeczniony charakter. Dziecko, które zrazu pracuje w szkole mając na uwadze wyłącznie osobiste dobro, musi właśnie w trakcie owej działalności

nauczyć się troski o dobro zespołu, w ramach którego działa, a następnie klasy szkolnej, szkoły czy środowiska, by wreszcie w pełni zaangażować się emocjonalnie w sprawy własnego społeczeństwa i narodu. Im bardziej różnorodne będą działania, które prowadzą dziecko do takiego powiązania z życiem społecznym, tym niewątpliwie silniejsza będzie sama więź i tym bardziej konstruktywna i twórcza będzie tak ukształtowana społeczna postawa jednostki

Ale wszechstronne organizowanie przez szkołę społecznej działalności dzieci i młodzieży wymaga określonych ram organizacyjnych. Wyłania się mianowicie potrzeba odpowiedzi na pytanie: gdzie i w jakich warunkach pracy przeciętnej szkoły taka szeroka działalność uczniów może być rozwijana i wychowawczo kierowana? Byłoby trudno wyczerpać wszystkie możliwe rozwiązania, jakie dałoby się tu zaproponować. Nie wydaje się także, by takie rozwiązania miały polegać na znalezieniu jakichś nowych niespotykanych form organizacyjnych pracy szkoły. Rozwijanie przez szkołę różnych form społecznej aktywności uczniów może i powinno przebiegać w oparciu o to zaplecze organizacyjne, którym każda przeciętna szkoła podstawowa dysponuje. Problem polega natomiast niewątpliwie na rozbudowaniu, udoskonaleniu i pogłębieniu stosowanych już organizacyjnych form pracy z dziećmi i młodzieżą.

Poszukując tych kierunków ideowo-wychowawczej pracy szkoły, które otwierają szczególnie szerokie możliwości organizowania społecznego działania uczniów, należałoby w pierwszym rzędzie zwrócić uwagę na pełne rozwinięcie i wykorzystanie następujących odcinków organizacji życia szkolnego.

Po pierwsze, przede wszystkim szerokie możliwości inicjowania różnych form działalności uczniów otwiera organizacja pracy wychowawczej w klasie szkolnej. Kryją się one w szerokim rozbudowywaniu życia zespołu klasowego poza sytuacje lekcyjne (realizacja wspólnych celów, spotkania, rozrywki, szeroko rozwinięte życie towarzyskie, wzajemna pomoc), w dobrej organizacji zespołu uczniowskiego (podział na grupy, struktura samorządowa, wspólna realizacja zadań, przydział funkcji i dyżurów), w szeroko rozwiniętej pracy samorządowej oraz rozbudowaniu aktywu klasowego, a wreszcie w położeniu nacisku na kształtowanie się tradycji i obyczajów w życiu wewnętrznym klasy oraz w kształtowaniu właściwej atmosfery pracy i współdziałania. W programie pracy z klasą nauczyciela-wychowawcy powinno się znaleźć więc dążenie do stopniowego przekształcania luźnej grupy klasowej w zżyty i solidarny zespół, w którym każdy uczeń czuje się dobrze i każdy jest pobudzony do konstruktywnego działania.

Po wtóre, ideowo-wychowawcza działalność szkoły musi także obejmować pracę z ogólnoszkolnym zespołem uczniowskim. Nie można oczekiwać, że w szkole panować będzie wśród uczniów

właściwa atmosfera wychowawcza, że wywierany będzie skuteczny wpływ na opinię zespołu ogólnoszkolnego, jeśli uczniowie nie spotykają się z kierownictwem szkoły, jeśli nie są im nigdy przedstawiane problemy i trudności, przed jakimi stoi szkoła, jeśli nie porusza się z nimi spraw aktualnych związanych z życiem w szkole, jeśli nie występuje się do młodzieży z apelami i propozycjami podjęcia przez nią określonych zadań dotyczących zagadnień ogólnoszkolnych.

Praca wychowawcza szkoły musi iść w kierunku włączenia ogółu wychowanków do udziału w organizowaniu życia wewnętrznego całej społeczności uczniowskiej i kierowania nim. To właśnie ogólnoszkolny zespół uczniowski musi być nosicielem określonych tradycji w życiu szkolnym.

Po trzecie, wdrażanie młodzieży do społecznego działania w szkole musi przebiegać w oparciu o szeroko rozwinięty system zajęć pozalekcyjnych. Nie mogą one ograniczać się wyłącznie do przedłużenia działalności poznawczej dzieci z lekcji na kółka zainteresowań. Zajęcia pozalekcyjne muszą być tak rozbudowane, aby dawały każdemu uczniowi możliwości zaangażowania się w taki rodzaj działalności, w której znajdzie on zaspokojenie osobistych pragnień.

Idzie więc o to, aby szkoła była terenem, na którym poza lekcjami toczy się interesujące i bujne, pociągające dzieci życie, aby tutaj właśnie znajdowały one możliwość nie tylko zaspokojenia zainteresowań związanych z realizacją programu nauczania, lecz także miłej rozrywki czy żywego udziału w zawsze pociągających zespołowych działaniach. Tak więc zajęcia pozalekcyjne nie mogą być traktowane w pracy szkoły wyłącznie jako dopełnienie zajęć lekcyjnych. Muszą one zapewniać możliwość stworzenia w życiu dzieci takich sytuacji, które są niezbędne dla rozwijania wszelkiej społecznej aktywności i dla realizowania zarówno zadań dydaktycznych, jak i wychowawczych, które stoją przed współczesną szkołą podstawową.

I wreszcie, po czwarte, ideowo-wychowawcza działalność szkoły musi polegać także na szerokim rozwijaniu życia organizacyjnego dzieci i młodzieży. Idzie tutaj o pobudzanie uczniów do inicjatywy w kierunku samorządowym, o stwarzanie właściwej atmosfery samorządności w życiu wewnętrznym szkoły, o pełny rozwój i samorzutną nieskrępowaną nadmierną kontrolą działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych na terenie szkoły, a wreszcie o popieranie różnych inicjatyw samorzutnego organizowania się dzieci w kluby, spółdzielnie itp. Rozwijanie tego rodzaju aktywności w ogólnoszkolnym i klasowych zespołach uczniowskich nie może sprowadzać się tylko do formalnego wypełniania odgórnych zaleceń. Zarówno kierownictwo szkoły, jak i każdy nauczyciel-wychowawca muszą widzieć w samorzutnej działalności i inicjatywie dzieci sprężyny pozwalające uruchomić prawdziwie wartościowe i efektywne procesy wychowawcze.

## Uwagi końcowe

Problemy poruszone w tym artykule są jeszcze dalekie od wyczerpania. Nie leżało jednak ani w zamierzeniach, ani w możliwościach autora udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na poruszone tu kwestie. Jedyny cel, jaki przyświecał tym rozważaniom, to próba ukazania podstawowych założeń i kierunków działania, jaki musi uwzględnić współczesna 8-klasowa szkoła podstawowa, jeśli ma ona spełnić konstruktywnie takie zadania wychowawcze, do których została powołana, ukształtowania przyszłego obywatela społeczeństwa socjalistycznego.

ХЕЛИОДОР МУШИНЬСКИ

## ПРОГРАММНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ИДЕЙНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

В статьи рассматриваются некоторые вопросы связанные с развитием конструктивной программы идейно-воспитательной деятельности 8-летней школы в Польше. Потребность в этой проблематике вытекает прежде всего из совершенного факта модернизации программ обучения, реализация которых открывает шире чем до сих пор возможности введения на уроках воспитательных моментов.

Но ведь программа обучения является лишь одним из звеньев воспитательной работы школы, которое может исполнять существенную функцию только в связи с другими элементами этой работы. К сожалению, ни в теории, ни в практике не решены еще основные проблемы, связанные с развитием концепции школы эффективно исполняющей воспитательно-опекунские функции.

Необходимость такой школы в современном обществе не вызывает никакого сомнения. Необходимость эта связана с тем, что современная семья недостаточно исполняет свои воспитательно-опекунские функции. Недостатки семейного воспитания отмечаются одинаково в традиционности, которая способствует тому, что ребенка готовят к жизни в общественных отношениях, принадлежащих уже к прошлому, а также в слишком слабом исполнении роли организатора жизни и занятий ребенка.

Построена на научных предпосылках система идейно-воспитательной деятельности школы должна обосновываться на всесторонней организации деятельности учащихся при условии, что должны они в этой деятельности находить удовлетворение своих самых существенных мотивов. Дело заключается в том, чтобы школа, благодаря умелой и рациональной организации труда, становилась местом творческой и богатой деятельности детей. Широко развитые формы сожительства в школе должны доставлять такие ситуации и задачи, которые ожидают учащегося в будущем.

Так понимаемая система организации идейно-воспитательной работы школы не может ограничиваться исключительно к урокам и познавательной активности детей. Необходимо обратить больше внимания на широкую жизнь внеурочной деятельности в школе, а также на развитие в них разных форм общественной деятельности учащихся.

*HELIODOR MUSZYŃSKI*

## THE PRINCIPLES OF THE PROGRAMME AND TRENDS IN IDEOLOGICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE PRIMARY SCHOOL

The article discusses certain problems connected with the development of the constructive programme of the ideological and educational activities of the 8 year Primary School in Poland. The need of discussing such problems results from modernization of the teaching curriculum which makes it possible to introduce more educational elements of the lesson.

However, the teaching curriculum is but one element of the educational activities of the school and it can only work together with other elements. Unfortunately, neither in theory nor in practice has it been possible to solve some fundamental problems connected with developing the idea of the school as performing effectively tutelary and educational functions.

The need for such school in a modern society is unquestionable. It is connected with the inadequacy of the modern family in performing such functions. The shortcomings of the family manifest themselves in traditionalism which accounte for the child's attitudes towards life appopriate in the older social systems, as well as in poor planning of the child's life activities.

The system of ideological and educational activity of the school based on scientific principles must take into account the many sided aspects of the pupil's activity working on the premise that the pupil should find the outlet for the most important motives in his work. The school, therefore, thanks to the rational organization of activities should become the field of creative and diversifield activities of the children. Various forms of coexistence at school must supply situations and tasks similar to those that will be facing the pupil in the future.

Such system of reorganizing the ideological and educational activities of the school cannot be confined to the lesson only and to the cognitive activity of the children. It is necessary to emphasize the extracurricular activities and develop of social activities of the pupils.

## ZAŁOŻENIA DYDAKTYCZNE REFORMY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Wkraczamy w końcowy etap realizacji reformy szkoły podstawowej. Opracowano bowiem plany, programy nauczania, podręczniki dla uczniów, wydano sporo poradników metodycznych i książek pomocniczych dla nauczycieli, wiele wysiłku włożono w przygotowanie sieci szkół 8-klasowych oraz w zabezpieczenie warunków materialnych pracy tych szkół, w ciągu okresu, jaki minął od VII Plenum KC PZPR, dokonano właściwie przełomu w przygotowaniu kadr nauczycielskich.

Wprawdzie jest sporo racji w sądach pesymistów, którzy twierdzą, że dużo jeszcze wody przepłynie w Wiśle, zanim we wszystkich szkołach urzeczywistni się całkowicie założenia reformy, lecz nie pozbawione są także słuszności twierdzenia, iż do trudnych w realizacji marzeń należy zaliczyć system oświatowy, w którym wszyscy bez wyjątku nauczyciele we wszystkich szkołach pracują więcej niż dobrze i osiągają bardzo wysokie rezultaty w zakresie przygotowania do dalszej nauki, do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym wszystkich bez wyjątku uczniów. Wiadomo, że na wyniki pracy szkoły decydujący, ale nie wyłączny wpływ ma nauczyciel. Wiele tu zależy od jego przygotowania zawodowego, nastawienia do pracy, a wśród wielotysięcznej rzeszy nauczycieli różni zdarzają się ludzie. Wiele zależy także i od samego ucznia — podmiotu wychowania, od warunków, w jakich przebywa, celów i dążeń, jakie sobie nakreśla.

Zakończyliśmy już właściwie podstawowe prace. Sposobny więc moment do zastanowienia się, podsumowania przebytej drogi oraz, co istotne, do nakreślenia dalszych zadań. Zakończenie reformy szkoły podstawowej nie może oznaczać bowiem zakończenia wszystkich wysiłków i prac nad unowocześnianiem tej szkoły. Jest to proces ciągły, nie mogą bowiem ulec przerwie wysiłki nad pogłębianiem treści pracy szkoły, doskonaleniem metod oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego.

W niniejszym artykule skoncentruję się na odpowiedzi na pytania: jakie były założenia dydaktyczne reformy szkoły podstawowej oraz czy i w jakim stopniu zostały one uwzględnione w planach i programach nauczania. Termin „dydaktyczne" pochodzi od „dydaktyka", czyli obejmuje cele, treści, metody i środki oraz wyniki nauczania. I taki właśnie zakres pojęcia „założenia dydaktyczne" pragnę przedstawić w niniejszym artykule. Zakres treści jest bardzo szeroki, z konieczności więc nie wszystkie problemy zostaną przeze mnie dostatecznie szczegółowo omówione.

### Czego oczekiwano od reformy szkoły podstawowej?

Decyzję reformy podjęto na VII Plenum KC PZPR, pełny wyraz znalazła ona w uchwalonej przez Sejm 15. VII. 1961 r. Ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Dyskusje na temat reformy rozpoczęto

znacznie wcześniej. Treść, metody i wyniki działalności szkoły były jednym z głównych tematów zorganizowanego przez ZG ZNP w 1957 r. Zjazdu Oświatowego. Sprawom szkolnictwa, aktualnemu stanowi rezultatów działalności systemu oświatowego oraz wymaganiom, jakie społeczeństwo stawia szkole, poświęcono niejeden artykuł w czasopismach społeczno-kulturalnych i innych, niejedną dyskusję.

W tych wystąpieniach, dyskusjach obnażano braki szkoły, wskazywano przyczyny i środki zaradcze.

Analiza i ocena aktualnej sytuacji w szkolnictwie przeprowadzona została podczas obrad VII Plenum. Podkreślono wówczas i uwypuklono poważne osiągnięcia w okresie Polski Ludowej, omówiono braki szkoły. Braki te w stosunku do treści, metod i wyników pracy szkoły podstawowej można by ująć w 3 grupy:

*1. Treść i metody ideowo-wychowawczej pracy szkoły.*

Wskazywano, że wprawdzie programy nauczania oparte są na marksistowskich podstawach naukowych, jednak nie są one wolne od luk lub uproszczeń, dobór treści nauczania sprawia, że w zbyt małym stopniu wykorzystuje się lekcje dla wychowania człowieka zaangażowanego w nasze życie społeczne. W dyskusji na VII Plenum wskazywano również, że w praktyce niesłusznie wytwarza się przedział między nauczaniem a wychowaniem w kierunku — lekcja to nauczanie, wychowanie zaś odbywa się poza lekcją, na przerwach, w działalności pozalekcyjnej itp.

*2. Przygotowanie uczniów do dalszej nauki w szkołach zawodowych i ogólnokształcących, do pracy.*

Wykazywano na VII Plenum, że zasób wiedzy zawartej w programach, zwłaszcza przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, nie jest wystarczający, że absolwenci szkoły podstawowej mają wprawdzie dużą ilość wiadomości, lecz nie potrafią zastosować ich w życiu. Treść nauki szkolnej należy zbliżyć do życia, już w szkole podstawowej należy zaznajamiać uczniów z podstawowymi narzędziami pracy, zastosowaniem osiągnięć nauki w produkcji.

*3. Metody pracy szkoły.*

W referacie i dyskusji na VII Plenum wykazywano, że metody pracy szkoły są przestarzałe. Prowadzone werbalnie lekcje nie rozwijają zainteresowań uczniów, nie rozwijają ich zdolności poznawczych, zwłaszcza myślenia. W wielu przypadkach ciężar nauki przenosi się na pracę domową ucznia, co jest powodem przeciążenia ucznia, a także stwarza niejednakowe warunki do uczenia się dzieciom z różnych środowisk.

W celu przezwyciężenia niedomagań, a zwłaszcza w celu doprowadzenia do tego, by szkoła nadążała za potrzebami życia społecznego, a nawet wyprzedzała te potrzeby, podjęto decyzję o reformie szkolnictwa.

VII Plenum uznało za konieczne przeprowadzenie reformy treści, zmia-

nę metod działalności szkoły oraz przedłużenie szkoły podstawowej do lat ośmiu. Reforma treści nauczania powinna zmierzać w kierunku zbliżenia do współczesności programów przedmiotów humanistycznych poprzez wzbogacenie o tematy pozwalające lepiej rozumieć procesy rozwoju społecznego, kształtujące naukowy światopogląd młodzieży i jej ideowo-polityczną postawę. Rozszerzyć należy zakres nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, wprowadzić zajęcia techniczne. Sugerując kierunki przebudowy metod pracy szkoły wskazywano na konieczność rozwijania samodzielności i inicjatywy uczniów, rozwijania ich zainteresowań, kształtowania postawy zaangażowania społecznego.

Uchwalone przez Komitet Centralny założenia reformy szkolnej zostały w pełni zaakceptowane przez Sejm PRL na posiedzeniu w dniu 15 lipca 1961. Art. 8 Ustawy poświęcony wyłącznie szkole podstawowej określa:

„1. Szkoła podstawowa daje jednolite dla wszystkich uczniów wykształcenie. Wykształcenie to obejmuje: podstawy wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie, wstępne zaznajomienie uczniów z techniką, przysposobienie do pracy i udziału w życiu społecznym i kulturalnym.

2. Szkoła podstawowa ma na celu harmonijny rozwój uczniów pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym oraz przygotowanie do nauki w szkołach zawodowych i ogólnokształcących lub do dalszego kształcenia się i zdobywania kwalifikacji w toku wykonywania pracy zawodowej".

Cele i treści nauczania

Ustawa sejmowa wyznacza cele i zadania szkoły. W realizacji tych celów każdemu przedmiotowi przypada określona, tylko jemu właściwa rola. Nawet w stosunkowo obszernym artykule niemożliwe jest szczegółowe omówienie celów i treści nauczania wszystkich przedmiotów występujących w szkole podstawowej. Dlatego też, ograniczając się tylko do klas V—VIII, postaram się jedynie o nakreślenie odpowiedzi na pytanie:

— czy i o ile cele i treści nauczania konsekwentnie służą ideowo-moralnemu wychowaniu młodzieży,
— czy i o ile cele i treści nauczania sprzyjają zbliżeniu uczniów do życia, do pracy, do produkcji,
— czy i o ile cele, dobór treści nauczania uwzględnia możliwości psychiki uczniów.

a) Wychowanie ideowo-moralne

Analizując programy nauczania z punktu widzenia wychowania ideowo-moralnego młodzieży należy stwierdzić, że w tzw. uwagach wstępnych, a przede wszystkim w materiale nauczania z poszczególnych przedmiotów zawarte są duże możliwości pracy wychowawczej. Wprowadzono nowy przedmiot nauczania „wychowanie obywatelskie", którego zadaniem jest wpojenie uczniom przekonania o wyższości ustroju socjalistycznego nad kapitalistycznym oraz przyswojenie im podstawowych norm współ-

życia społecznego. Sprawy roli i znaczenia tego przedmiotu spopularyzowano w wielu artykułach dostępnych szeroko nauczycielom.

Walory ideowo-wychowawcze zawarte są i w innych przedmiotach nauczania. Zmieniono poważnie dobór tematyki ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz lektury w programie języka polskiego w kierunku eksponowania utworów sprzyjających przywiązaniu do kultury narodowej i literatury ojczystej, pomagających w kształtowaniu norm i ocen moralnych i społecznych, poznaniu najlepszych tradycji narodu. Jednocześnie jednak uniknięto niedociągnięć, jakie cechowały programy nauczania z lat 50. Lekcje języka polskiego prowadzone w myśl wskazań nowego programu wolne będą od uproszczeń socjologizmu, a występujące w programach klas VII i VIII i innych dzieła literackie traktowane będą nie jako ilustracje danej epoki, lecz jako utwory artystyczne o określonej treści.

Poważnym przeobrażeniom uległ program historii. Obejmuje on okres od wspólnoty pierwotnej do czasów współczesnych. Umieszczenie w programie elementów historii starożytnej niewątpliwie wpłynie dodatnio na podniesienie poziomu kultury ogółu społeczeństwa. Poważna część absolwentów szkoły podstawowej kontynuuje naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, w których planie nie ma historii. W literaturze zaś i sztuce, audycjach telewizyjnych i w filmach sporo występuje tematów, do których niezbędna jest orientacja w dziejach starożytnych. Przypomnieć należy także, że nauczanie w szkole podstawowej elementów historii starożytnej dzięki wprowadzeniu tematów o wierzeniach i obyczajach Egipcjan, Greków i Rzymian sprzyja pracy nad kształtowaniem laickiego światopoglądu. Na szczególne podkreślenie zasługuje eksponowanie w klasie VIII dziejów najnowszych. Wprowadzony w 1963 program nauczania w odniesieniu do historii obejmuje właściwie lata do 1961 roku.

Warto przypomnieć, że systematyczny kurs historii w poprzednich programach nauczania nie obejmował nigdy czasów najnowszych, mianowicie:

— w programie z lat 1938/39 i poprzednich (tzw. program jędrzejewiczowski) ostatnie hasło dotyczyło roku 1918,
— w programie z roku 1946/47 ostatnie hasło dotyczyło I wojny światowej,
— w programie z roku 1949 ostatnie hasło dotyczyło I wojny światowej i Rewolucji Październikowej,
— w programie z roku 1954 ostatnie hasło dotyczyło 1952 roku z tym, że okres 1945—1952 potraktowany został właściwie jako materiał z nauki o Polsce i świecie współczesnym,
— w programie z roku 1959 ostatnie hasło dotyczyło II wojny światowej.

Nie trzeba szerzej uzasadniać, że omawianie na lekcjach historii wydarzeń z dziejów najnowszych, z właściwym dla tego przedmiotu wskazywaniem związków przyczynowo-skutkowych między wydarzeniami i zja-

wiskami, wykazywaniem roli mas ludowych oraz jednostki w historii, zależności dziejów od rozwoju środków produkcji i stosunków produkcji ma ogromne znaczenie wychowawcze.

Walory ideowo-wychowawcze zawarte są w programach i innych przedmiotów nauczania. Na ogół, co należy podkreślić, autorzy programów, unikając błędów uproszczeń i schematyzymu, eksponowali w każdym z programów te zagadnienia, jakie są istotne dla nauki (nauk), na której oparty jest przedmiot nauczania, a które jednocześnie mają walory wychowawcze. Tak np. w programie biologii eksponowano tematy sprzyjające kształtowaniu podstaw naukowego poglądu na świat. Ciekawe rozwiązanie zastosowano w programie zoologii w kl. VII. Myślą przewodnią tego programu jest „zaznajomienie uczniów z plastycznością organizmu, zmiennością, współzależnością między organizmami a środowiskiem oraz w ogólnym zarysie z ewolucyjnym rozwojem świata zewnętrznego". Wprowadzono tu istotne novum w układzie materiału. Rozpoczyna się on od poznania jednego ze ssaków stosunkowo najbardziej znanych (królik), dopiero po poznaniu tego tematu dokonuje się przeglądu zwierząt od pierwotniaków poczynając.

W programie geografii eksponowano hasła ukazujące związki między środowiskami geograficznymi a działalnością człowieka, po zaznajomieniu uczniów z geografią Polski, Europy i świata, wprowadzono dział „charakterystyka gospodarcza Polski na tle świata".

Elementy wychowawcze zawarte są w innych programach nauczania. Podsumowując rozważania na ten temat należy stwierdzić, że obecnie obowiązujący program nauczania w szkole 8-klasowej stwarza warunki do kształtowania postawy zaangażowania ideowego i społecznego młodzieży, do podniesienia na wyższy poziom pracy ideowo-wychowawczej szkoły.

W procesach wychowania (np. w procesie kształtowania uczuć patriotyzmu, szacunku i przyjaźni do innych narodów itp.) występują, upraszczając złożony problem, dwie strony — poznawcza i emocjonalna. Dobór haseł programu zabezpiecza w pełni tę stronę poznawczą, czy i o ile uczeń będzie chciał i umiał właściwie postępować, zależy przede wszystkim od umiejętnego wykorzystywania strony emocjonalnej, co się wiąże z metodami i środkami nauczania.

b) Zbliżenie szkoły do życia

Podejmując uchwałę w sprawie reformy szkolnictwa VII Plenum wskazywało konieczność zwiększenia zasobu wiedzy, zwłaszcza z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zaznajamiania uczniów z zastosowaniem osiągnięć nauki. Wprowadzone w tym zakresie zmiany w programach nauczania należy uznać za zasadnicze, przełomowe.

Przede wszystkim istotnej przebudowie uległ program matematyki. Trudno tu nawet o porównanie z programami obowiązującymi poprzednio.

Dotychczas bowiem (programy z roku 1938/39, 1950, 1959) w szkole podstawowej nauczano arytmetyki, wprowadzając co najwyżej (program z roku 1950) początkowe wiadomości z algebry, a mianowicie, działania na liczbach względnych, równania i układy równań I stopnia o współczynnikach cyfrowych, pierwsze wiadomości o funkcji i jej wykresie — pojęcie funkcji, wykres proporcjonalności prostej $y = ax$ i proporcjonalności odwrotnej $y = \frac{a}{x}$, wykres funkcji liniowej $y = ax + b$.

Program obecny o zupełnie innym zakresie nauczania sprzyja rozwijaniu myślenia matematycznego, wyobraźni przestrzennej i konstrukcyjnej, wyrabianiu umiejętności nabytej wiedzy w życiu codziennym.

Wprowadzono do szkoły podstawowej rysunek techniczny (35 godz. w klasie VIII), co niewątpliwie przyczyni się do podniesienia kultury technicznej u ogółu społeczeństwa. Przedmiot „zajęcia praktyczno-techniczne" w ogólnej liczbie 16 godzin nauczania w kl. V—VIII stanowi jeden z elementów kształcenia politechnicznego. Nakreślono przed tym przedmiotem zadania szerokie i istotne, jak:

„— kształcenie umiejętności posługiwania się narzędziami, mechanizmami i urządzeniami techniczymi zarówno przy obróbce ręcznej, jak i częściowo maszynowej,
— wyrobienie umiejętności obróbki różnych materiałów i tworzyw na podstawie prostej dokumentacji rysunkowej,
— zaznajamianie z podstawowymi zasadami społecznego procesu wytwarzania, organizacji, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz doprowadzenie do zrozumienia związków zachodzących między techniką pracy ręcznej a techniką pracy maszynowej".

Można mieć jednak wątpliwości, czy te szerokie cele i zadania zostaną zrealizowane, zwłaszcza w stosunku do dziewcząt. W ciągu 4 lat nauki będzie łącznie 320 godzin tego przedmiotu, z tego przypada na: [1]

| | chłopcy | dziewczęta |
|---|---|---|
| obróbkę drewna | 15,6% | 5,6% |
| obróbkę metali | 12,5% | 5,6% |
| elektrotechnikę | 16,0% | 9,7% |
| gospodarstwo domowe | 4,7% | 18,7% |
| szycie i roboty dziane | 3,1% | 23,7% |
| elementy mechanizacji | 6,2% | — |
| rysunek techniczny | 10,9% | 10,9% |

Jako podstawę do powyższych obliczeń przyjęto uwagi o realizacji programu (Program, s. 505). Jest wprawdzie w programie (s. 506) zastrzeżenie, że „jeśli warunki szkoły na to pozwolą, zajęcia dla dziewcząt w za-

[1] Wymieniono tutaj tylko niektóre działy programu.

kresie prac z drewna i metalu oraz zajęcia z elektrotechniki mogą być prowadzone wg programu zajęć dla chłopców. Należy wówczas zmniejszyć odpowiednio ilość ćwiczeń z szycia i gospodarstwa domowego dla dziewcząt", lecz łagodzi ono tylko całą sprawę, a nie rozwiązuje jej całkowicie.

Przytoczone powyżej wyrywkowo dane programu zajęć praktyczno-technicznych wskazują na zagadnienie szersze, które występuje także i w programach innych przedmiotów, mianowicie na stosunek programu do możliwości jego realizacji i jego potrzeb społecznych. Zdając sobie sprawę z tego, że w pierwszych latach po wprowadzeniu programów mogą zaistnieć tu rozbieżności, twórcy programu dla kl. V—VIII wyszli ze słusznego założenia, że program należy dostosować do potrzeb, kształtując systematycznie możliwości realizacji tego programu w każdej szkole.

W trosce o zabezpieczenie więzi między nauką szkolną a życiem, o wyjaśnianie na lekcjach procesów i zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, obecny program w porównaniu z poprzednim zawiera istotne zmiany. Charakteryzując je najogólniej można by stwierdzić, że o ile programy nauczania poszczególnych przedmiotów w kl. V—VII szkoły 7-klasowej były w pewnym sensie odpowiednikiem określonej nauki bądź nauk pokrewnych, o tyle w szkole 8-klasowej w jednym programie nauczania znajdują się tematy wzięte z różnych nauk. Obok bowiem kryterium zgodności programu nauczania z treścią nauki stosowano drugie kryterium — użyteczności wiedzy w rozumieniu zjawisk zachodzących w bliższym i dalszym środowisku ucznia. Tak np. wprowadzono do wiadomości o przyrodzie w kl. V elementy przyrody nieożywionej, tematy o korzeniu, liściu, owocu wzbogacono hasłami z zakresu higieny odżywiania i dietetyki, temat o nasieniu — hasłem o narzędziach i maszynach dawniej i dziś stosowanych do uprawy roli, dział programu fizyki „zmiany stanu skupienia ciał" wzbogacono hasłem o chłodnictwie i jego znaczeniu w gospodarce, dział „węglowodory" w programie chemii w kl. VIII wzbogacono o hasło „występowanie ropy naftowej i gazu ziemnego w Polsce, kombinat w Płocku", dział „węglowodany" o hasło „przemysł papierniczy w Polsce Ludowej" i in.

Szczegółowa analiza programu nauczania wykazuje, że znajduje się w nim stosunkowo dużo haseł z tzw. pogranicza różnych nauk. Zjawisko to godne jest podkreślenia. Obserwując bowiem współczesny rozwój nauk i ich wpływ na nasze życie, wielu naukowców dochodzi do wniosków, że odkrycia naukowe w dziedzinach znajdujących się na pograniczu dwóch lub więcej nauk mają stosunkowo bardzo duży wpływ na dalszy rozwój nauki i techniki, na przeobrażenia życia ludzkości.

c) Treść programu a możliwości uczniów

Trudno jest obecnie w sposób zdecydowany odpowiedzieć na pytanie — czy i o ile program nauczania uwzględnia właściwości psychiki uczniów.

Jest to bowiem zagadnienie bardzo złożone, upraszczając je można wyodrębnić sprawy stopnia trudności pojęć występujących w programie, ilości tych pojęć (informacji) oraz sprawy metod zaznajamiania uczniów.

Jeżeli chodzi o pierwsze z wymienionych — można stwierdzić, że rozwiązano je prawidłowo. Poszczególne hasła i tematy programu są tak dobrane, że przeciętny uczeń nie powinien mieć trudności w ich zrozumieniu. W interpretacji tych haseł dużą pomoc stanowią „uwagi o realizacji programu", które w większości przypadków określają zakres treści poszczególnych tematów, wprowadzając na ogół poważne ograniczenia. W niektórych przypadkach można nawet stawiać pytanie — czy określony punkt programu nie jest za łatwy, np. występująca w lekturze klasy V książka W. Wasilewskiej „Pokój na poddaszu" mogłaby być i w klasie IV, a „Przygody Tomka Sawayera" — M. Twaina można by przesunąć z klasy VI do kl. V. W kl. V na budowę komórkową korzenia fasoli, budowę łodygi fasoli i liścia fasoli przeznacza się 11 godzin, zaś 4 godziny na kwiat, owoc, nasienie, podczas gdy w roku poprzednim na ogólną budowę rośliny oraz korzeń, łodygę, liść, owoce, nasienie przeznaczono łącznie 20 godzin.

Psychologowie i lekarze zgodnie stwierdzają przyspieszenie tempa dojrzewania intelektualnego dziecka. Autorzy programu uwzględnili to w swych pracach, nie zawsze jednak w pełni konsekwentnie.

Stwierdzając, że treści nauczania zawarte w obecnie obowiązującym programie dostosowane są do możliwości psychiki przeciętnego ucznia, uważam tym samym, że jest to program łatwiejszy dla ucznia od poprzednio obowiązującego. „Łatwiejszy dla ucznia" nie oznacza tym samym jednak programu łatwiejszego dla nauczyciela. Przeciwnie — przewiduję duże trudności u części nauczycieli w realizacji tego programu. W programie bowiem występują takie treści, jakie nie były objęte w programach nauczania zakładów kształcenia nauczycieli.

Zupełnie odrębnym zagadnieniem jest ilość informacji zawartych w programie. Jak wiadomo — nie ma badań, na podstawie których można by stwierdzić, ile uczeń np. 12-letni jest w stanie nauczyć się w ciągu dnia, tygodnia, miesiąca, jaka jest więc granica wytrzymałości jego umysłu. Nie przeprowadzono także dokładnej analizy, w wyniku której można by ustalić ilość informacji przeznaczonych dla ucznia z różnych przedmiotów np. w ciągu określonego miesiąca. Każda z komisji programowych przeprowadzała bowiem tylko podsumowanie materiału nauczania programowego na daną klasę w porównaniu z liczbą godzin lekcyjnych. Gdyby taki układ przedmiotowy nazwać pionowym, należałoby również dokonać i poziomego podsumowania. Być może, że w wyniku tych prac okaże się, że w jednych miesiącach uczniowie otrzymują np. dwukrotnie więcej informacji niż w innych. Sprawa jest otwarta, czeka na podjęcie przez naukowców. W wyniku takich badań może trzeba będzie dokonać przesunięć w materiale nauczania dla właściwego rozmieszczenia go w czasie.

Psychologie stwierdzają, że w świetle wyników współczesnych badań

możliwość opanowania przez dziecko danego pojęcia zależy nie tyle od stopnia trudności (złożoności) tego pojęcia, lecz przede wszystkim od metod uczenia się. W świetle tego szczególnego znaczenia nabiera sprawa założeń metodycznych programów nauczania.

Metody i środki nauczania

a) Ogólna charakterystyka

Wstępna część programu nauczania — Założenia organizacyjne i programowe 8-klasowej szkoły podstawowej — zawiera m. in. sugestie co do realizacji programów. Zwracając uwagę na różnorodność metod pracy na lekcji podkreśla się, że metody nauczania zależą od przedmiotu i tematu lekcji, a także od warunków pracy — wieku, przygotowania uczniów, wyposażenia szkoły i in. Program zaleca „przede wszystkim te metody nauczania, które przyczyniają się do wyrobienia aktywnej postawy uczniów, do poszukiwania samodzielnych rozwiązań i zdobywania wiedzy własnym wysiłkiem, które wdrażają do samodzielnego myślenia, do stosowania i wykorzystywania wiedzy w praktyce, do samokształcenia i umiejętnego organizowania własnej pracy" (str. 14.) Te zalecenia zostały następnie rozwinięte w „uwagach o realizacji programu". „Uwagi" te w odniesieniu do przedmiotów w kl. V—VIII składają się z części ogólnej, w której m. in. omawia się strukturę programu i najważniejsze postulaty metodyki nauczania przedmiotu oraz czterech części szczegółowych zawierających sugestie co do zakresu treści poszczególnych haseł programu nauczania w danej klasie wraz z uwagami o sposobach zaznajamiania uczniów z tymi treściami.

Program nie może zastępować metodyki nauczania, z konieczności więc zawarte w programie uwagi o realizacji mają charakter fragmentaryczny, zawierają najważniejsze sugestie bądź przestrzegają nauczycieli (np. w programie fizyki) przed typowymi niedociągnięciami w pracy. Zalecenia metodyczne, aczkolwiek niekiedy drobne i bardzo szczegółowe, oparte są na jednolitych postawach teoriopoznawczych.

Program nauczania zwrócony jest frontem do dziecka, do aktualnego stanu jego wiedzy i umiejętności, rozwoju jego psychiki oraz do życia, które dziecko otacza, w którym ono już uczestniczy bądź będzie uczestniczyć. Wyrazem tego jest m. in. częste akcentowanie spraw poznawania ucznia, potrzeby indywidualizacji pracy na lekcji, badania stanu zainteresowań oraz ich pogłębiania i rozszerzania zakresu oraz wspomniane już dążenie do stosowania wiedzy w praktyce.

Przez cały program nauczania przewijają się zalecenia co do aktywności uczniów, rozwijania inicjatywy, samodzielności myślenia. Program więc zdecydowanie reprezentuje stanowisko zdążające do przezwyciężenia bierności intelektualnej uczniów. Wiele uwagi przywiązuje się do działania na lekcji. Sprzyjać temu mają m. in. liczne ćwiczenia umieszczone jako obowiązujące w programie fizyki, chemii, biologii i geografii.

W programie biologii wymienia się także obowiązujące prace na działce szkolnej.

Program konsekwentnie reprezentuje stanowisko, że nie tylko lekcja jest miejscem uczenia się uczniów. Wielokrotnie więc odwołuje się do doświadczeń pozalekcyjnych uczniów, zaleca organizowanie wycieczek. Wiele miejsca poświęcono sugestiom zmierzającym do przyspieszenia tempa uczenia się oraz do wzrostu zainteresowań nauką. Akcentuje się więc potrzebę ciągłego ukazywania praktycznego stosowania wiedzy, nawiązywania (np. na lekcjach historii) do przeszłości regionu oraz, co istotne, na potrzebę i sposoby stosowania pomocy naukowych.

W programie nauczania zawarte są także zalecenia co do sposobów pracy w klasach łączonych, zadawania prac domowych, utrwalania i in.

Zwrócenie uwagi na dziecko, jego potrzeby, akcentowanie spraw poznawania, indywidualizacji, aktywności i samodzielności jest w praktyce źródłem wielu nieporozumień. Te same problemy uwypuklano bowiem w okresie tzw. szkoły aktywnej lub szkół nowego wychowania, który to ruch zapoczątkowany w ostatnich latach XIX w. rozwinął się bujnie w latach 20 naszego stulecia. I dlatego też, omawiając sprawy indywidualizacji, samodzielności i inne, rozpatrywać je będę w porównaniu z programami z okresu tzw. nowego wychowania. Wymaga to jednak nieco przypomnień koncepcji szkół aktywnych.

b) Kilka uwag o szkołach tzw. aktywnych

Do najbardziej popularnych m. in. i w Polsce spośród systemów nowego wychowania należał system daltoński. Wysuwał on na czoło pracy szkolnej 3 zasady: zapewnienie uczniom swobody i wolności kooperacji, wytworzenie w szkole ducha współdziałania uczniów i nauczycieli oraz świadomość i celowość pracy uczniów. System daltoński kładł duży nacisk na uczenie się, indywidualną pracę oraz uwzględnianie różnic między dziećmi. Każdy uczeń po zaznajomieniu się w ogólnych zarysach z treścią całorocznego materiału nauczania otrzymywał miesięczne, a w niższych klasach tygodniowe przydziały pracy. Kolejność wykonywania zadań z różnych przedmiotów ustalali uczniowie sami. W szkole organizowano pracownie przedmiotowe, w których uczniowie wykonywali swe przydziały, np. przydział z matematyki w pracowni matematycznej. Nauczyciel przedmiotu — opiekun pracowni był stale w niej obecny. Po wykonaniu przydziału uczeń sam zgłaszał się do nauczyciela z prośbą o sprawdzenie pracy i jej przyjęcie.

Obok indywidualnej nauki w pracowniach przewidziano także lekcje zbiorowe (konferencje) z danego przedmiotu, średnio jedną w ciągu tygodnia.

Odsyłając zainteresowanych do lektury [2] stwierdzić należy w tym miej-

[2] H. Parkhurst: Wykształcenie według planu daltońskiego, Lwów—Warszawa, b.r.w. B. Nawroczyński: Swoboda i przymus w wychowaniu, W-wa 1929, s. 187 i in.

scu, że korzyści wynikające z zapewnienia dzieciom indywidualnego tempa pracy, indywidualnej kontroli osiągnięć są właściwie znikome w porównaniu z ujemnymi stronami systemu daltońskiego. Wykazywano te ujemne strony nawet w okresie rozkwitu systemu. Zwracano wówczas uwagę na nadmierne uprzywilejowanie prac pisemnych kosztem odpowiedzi ustnych dziecka, trudności w przygotowaniu przydziałów pracy. Dzisiaj z perspektywy lat łatwiej zauważyć, że poważnym brakiem systemu daltońskiego było, iż nie sprzyjał on kształceniu umiejętności myślenia oraz emocjonalnemu oddziaływaniu na młodzież.

W przydziałach pracy, jakie otrzymywali uczniowie, wiele było pytań, nad którymi praca sprowadzała się niejednokrotnie do wyszukania odpowiedzi w tekście podręcznika, w encyklopedii, w książce popularnonaukowej. Przepisywanie, odwzorowywanie cudzych myśli można zaliczyć najwyżej do tzw. myślenia niesamodzielnego, na którym nie wolno opierać wyłącznie pracy z dzieckiem. Podkreślić należy również, że w rozwijaniu umiejętności myślenia ogromną rolę odgrywają pytania pomocnicze. Doświadczony nauczyciel śledząc tok myśli ucznia, obserwując zahamowania i zboczenia z właściwej drogi formułuje pytania dodatkowe, przez co pomaga w rozwiązaniu problemu. Taka pomoc właściwie nie była możliwa w systemie daltońskim.

System ten utrudniał znacznie wychowawcze oddziaływanie na dziecko, zwłaszcza oddziaływanie emocjonalne. Zważyć bowiem trzeba, że największa wartość niektórych treści ujawnia się dopiero w toku zbiorowej pracy nad nimi i zbiorowych przeżyć. W systemie daltońskim uczeń sam, przeważnie poprzez słowo drukowane, poznawał prawie cały nowy materiał. A przecież pismo, jak słusznie podkreśla R. Rychterówna, „dorównuje mowie ustnej pod względem komunikowania treści myślowych, lecz znacznie jej ustępuje pod względem zdolności oddziaływania" [3].

Podobnie jak system daltoński, tak i system uczenia się pod kierunkiem kładł nacisk na indywidualną pracę ucznia. „Uczenie się pod kierunkiem, wg określenia A. L. Hall-Questa — jest to system postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających w doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej" [4].

B. Suchodolski: Uwagi krytyczne o systemie daltońskim, *Ruch Pedagogiczny*, 1930 r., nr 3.

S. Drzewiecki: Niebezpieczeństwo Dalton-Planu, *Ogniwo*, 1929 r., nr 2.

J. Młodowska: System daltoński w szkole polskiej — (sprawozdanie z rocznej pracy z systemem daltońskim w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim) — Chełm 1928.

St. Dobrowolski: System klasowy i system pracowniczy (z dośw. w lic. krzemienieckim). W-wa 1934.

[3] K. Rychterówna: Problem kultury żywego słowa w nauczaniu szkolnym i w ramach studiów wyższych. *Życie Szkoły Wyższej*, 1953, nr 3.

[4] A. L. Hall-Quest: Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Lwów—Warszawa.

Twórcy uczenia się pod kierunkiem wyszli ze słusznego założenia, że proces uczenia się ucznia wymaga odpowiedniego kierownictwa. Ponieważ zaś trudno o to kierownictwo w domu, więc uczeń przede wszystkim powinien uczyć się na lekcji. Pracę domową należy zlikwidować lub ograniczyć do minimum. Szukali oni także sposobów, które pozwolą na uwzględnianie różnic indywidualnych między uczniami.

Różne przyjęto rozwiązania w uczeniu się pod kierunkiem. W jednym z nich (w tzw. systemie batawskim) nauczyciel przeznaczał połowę czasu lekcji na pracę z całą klasą, a połowę na indywidualną pracę, pomoc pojedynczym uczniom. Według innego rozwiązania (tzw. system Newark) lekcje były 60-minutowe, dzielono je również na połowę (praca z całą klasą, praca indywidualna), bywało także (tzw. system kolumbijski), że do minimum ograniczano lub eliminowano całkowicie pracę z całą klasą, przeznaczając czas lekcji na indywidualne uczenie się uczniów pod kierunkiem nauczyciela.

System uczenia się pod kierunkiem miał strony dodatnie. Podstawowe trudności, jakie sprawiły, że zaniechano tych doświadczeń [5], związane były z niedocenianiem kwestii przygotowania nauczyciela oraz dążeniem do pracy pod kierunkiem na każdej bez wyjątku lekcji, bez względu na jej temat, przedmiot nauczania.

Zatrzymaliśmy się dłużej nad dwoma, przezwyciężonymi już systemami dydaktycznymi po to, aby na ich tle uwypuklić zagadnienia, jakie mogą występować i występują niekiedy w odczytywaniu założeń metodycznych obecnie obowiązujących programów nauczania.

Dla prawidłowego rozwiązywania problemów aktywności i samodzielności ucznia na lekcji niezbędne jest jednoznaczne, marksistowskie stanowisko w sprawie zainteresowań i uzdolnień, na powstawanie i przebieg procesu myślenia oraz na zależność procesów poznawczych od treści materiału.

c) Zagadnienia zainteresowań, uzdolnień oraz indywidualizacji

Różnorodne systemy nowego wychowania oparte były na kwestii uzdolnień i zainteresowań głównie na poglądach naturalistów lub zwolenników tzw. teorii dwóch czynników. W konsekwencji tych poglądów akcentowano zagadnienie indywidualizacji w nauczaniu, dostosowania tempa uczenia się do dziecka, treści nauczania do jego zainteresowań i uzdolnień bądź do środowiska, w którym żyje.

I nasze dzisiejsze programy akcentują sprawy uzdolnień i zainteresowań, co w konsekwencji prowadzi m. in. także do zaleceń indywidualizacji w nauczaniu. Reprezentując jednak marksistowskie stanowisko w sprawie rozwoju psychiki stwierdzamy, że obok zadatków wrodzonych w rozwoju psychiki dużą rolę odgrywają wymagania środowiska przyrodniczego

[5] M. in. prowadzono je przez 5 lat w gimn. Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy, pt. Nauczanie pod kierunkiem — 5 lat doświadczenia szkolnego. Wyd. zbior. pod red. P. Ordyńskiego, W-wa 1938.

i społecznego oraz siła woli, chęć podmiotu wychowania i jego dążenie do osiągnięcia nakreślonych przed nim celów.

Różnice w poglądach na sprawy uzdolnień i zainteresowań mają istotne konsekwencje metodyczne. I w szkołach nowego wychowania, i w naszych obecnych programach nauczania akcentuje się potrzebę indywidualnego podejścia do ucznia, zróżnicowania tempa uczenia się. O ile jednak wówczas, przed 30—50 laty, głoszono, że „instynkty i siły wrodzone dziecka dostarczają materiału i stanowią punkt wyjścia we wszelkim wychowaniu" [6], akcentowano, iż nauczanie ma jakby odkrywać i pielęgnować te instynkty i uzdolnienia, to dzisiaj, akcentując jako istotne w rozwoju osobowości sprawy wymagań stawianych dziecku przez innych i przez samo dziecko sobie, nawołujemy do indywidualizacji w nauczaniu jako do postępowania, które w konsekwencji pozwoli na dostosowywanie wymagań do aktualnego poziomu psychiki oraz jednocześnie, co istotne, poprzez stosowanie wymagań coraz wyższych do rozwijania tendencji do samowychowania.

W programach nauczania szkoły ośmioklasowej zawarte jest właśnie to ostatnie stanowisko w kwestii indywidualizacji, jako konsekwencja poglądów na zainteresowania i uzdolnienia. Np. w uwagach o realizacji programu nauczania fizyki przy omawianiu lektury poularnonukowej, pracy w kółkach zainteresowań czy rozwiązywaniu zadań z fizyki podkreśla się potrzebę najpierw poznania, co uczeń wie, co rozumie i w zależności od tego stopniowego podsuwania uczniowi tematów coraz trudniejszych.

d) Zagadnienie aktywności i samodzielności myślenia

Wszystkie systemy tzw. nowego wychowania akcentowały sprawy aktywności i samodzielności myślenia uczniów, te same kwestie akcentują i współczesne programy. Jest to jednak podobieństwo tylko niejako zewnętrzne. Zgodni jesteśmy tylko co do znaczenia myślenia w uczeniu się, poglądy nasze różnią się zasadniczo np. od poglądów Deveya i Kerschensteinera, którzy należeli do głównych teoretyków nowego wychowania w kwestii powstawania procesu myślowego — źródła myślenia. J. Devey określa myślenie „jako taki proces, w którym fakty obecne nasuwają nam inne fakty (lub prawdy) w taki sposób, że na podstawie lub za gwarancją owych faktów obecnych wytwarza się mniemanie o tamtych" [7]. Według Deveya więc myślenie jest źródłem działania. Kerschensteiner natomiast podkreśla, że „w praktycznym działaniu mamy źródło wszelkiej woli myślenia" [8], a więc działanie jest źródłem myślenia. My zaś twierdzimy, że trudno jest oddzielać myślenie od działania, działanie jest bowiem źródłem myślenia, myślenie zaś jest źródłem działania.

W pięciostopniowym procesie myślenia Devey jako pierwsze wymienia „odczucie trudności", po czym następuje „wykrycie jej i określenie". Rozpatrując rzecz z marksistowskiego punktu widzenia „odczucie trudności"

[6] I. Devey: Jak myślimy. W-wa 1957, s. 9.
[7] I. Devey: Jak myślimy. W-wa 1957, s. 79.
[8] G. Kerschensteiner: Pojęcie szkoły pracy, s. 79.

nie jest pierwsze, trudności nie powstają bowiem samoistnie, musi je coś poprzedzać. Należy przyjąć za słuszne, że to „odczucie trudności" powstaje pod wpływem zewnętrznej sytuacji, w związku z działaniem, w toku którego narzucają się nam problemy, które trzeba rozwiązać. Bywa jednak i tak, że owe problemy, „trudności myślowe wymagające rozwiązania", powstają również na skutek dotychczasowej działalności umysłu, intelektualnej ciekawości. Nie możemy jednak zgodzić się z Deveyem, gdy on twierdzi, że „kształcenie myślenia musi być oparte na uprzednio i niezależnie istniejących zdolnościach przyrodzonych, że chodzi o należyte kierowanie nimi, a nie o ich stwarzanie" [9]. Określając myślenie jako działalność, która doprowadza do rozwiązania problemów powstających przed człowiekiem podczas poznawania przez niego obiektywnej rzeczywistości, akcentujemy, że nie można myśleć w „ogóle". Myślenie jest bowiem poznawaniem związku między przedmiotami i zjawiskami.

Programy szkoły 8-klasowej akcentują wielokrotnie kwestie samodzielności myślenia uczniów, rozwijania myślenia, jednocześnie zwracając uwagę na konieczność posiadania przez uczniów pewnego zasobu wiedzy, niezbędnej do przeprowadzania operacji myślowych. Np. „w szczególności do rozwijania samodzielności myślenia uczniów nadają się te lekcje lub części lekcji, które poświęcone są analizie przyswojonego materiału, w celu wydobycia i wyjaśnienia związków zachodzących między faktami" (z uwag o realizacji programu historii); „nauczanie geografii należy możliwie często opierać na samodzielnej pracy uczniów... Analiza każdego niemal tematu pozwala na sformułowanie problemów... Kładąc nacisk na samodzielną pracę uczniów nie rezygnuje się jednak z takich metod nauczania, jak pogadanka, opowiadanie, opis, interesujące sprawozdanie z podróży".

Zalecenia programu co do aktywności i samodzielności nie zawsze bywają dobrze rozumiane. Spostrzeżenia i uwagi zebrane podczas hospitacji lekcji prowadzonych w oparciu o program szkoły 8-klasowej wskazują, że nie wszyscy nauczyciele posiadają znajomość podstaw współczesnej teorii myślenia, przebiegu operacji myślowych. Bywają więc lekcje, na których w miejsce przewidywania wymaga się po prostu zgadywania, wymaga się tłumaczenia (podania racji), gdy uczniowie nie znają dokładnie następstwa. Nauczyciele ci nie doceniają więc, że do przeprowadzenia operacji myślowych niezbędna jest znajomość podstawowych faktów, zmuszają uczniów do formułowania problemu wówczas, gdy uczniowie nie mogą sprostać temu zadaniu ze względu na zbyt małą orientację w materiale nauczania.

e) Zależność metod od treści materiału

Wszystkie systemy nowego wychowania, z których dwa pokrótce nakreślono, dążyły do sprecyzowania jakichś uniwersalnych, jedynie słusznych i najskuteczniejszych metod pracy na lekcji. Było to jedno z głów-

[9] I. Devey: Jak myślimy. W-wa 1957, s. 25.

nych źródeł niepowodzeń tych systemów. Niemożliwe jest bowiem określenie modelu dydaktycznego, który pasowałby do lekcji różnych przedmiotów nauczania. Program nauczania szkoły 8-klasowej konsekwentnie reprezentuje stanowisko o zależności metod pracy na lekcji od treści tejże lekcji. I tak np. podkreśla się znaczenie rozumowania indukcyjnego w nauczaniu botaniki, a dedukcyjnego na lekcjach algebry. W programie tego samego przedmiotu, np. w chemii, zaleca się obok ćwiczeń, „które nie mogą stanowić jedynego źródła wiedzy dla uczniów, stosowanie pokazów, krótkich opowiadań nauczycieli, audycji radiowych i TV, filmu itp.".

Zagadnienie zależności metod pracy na lekcji od treści lekcji, akcentowane w programie nauczania, nie zawsze bywa poprawnie rozwiązywane w praktyce. Przyczyny niepowodzeń w tym zakresie są dwojakiego rodzaju. Jedne — to potraktowanie metody jako celu pracy, a nie jako środka, który trzeba zastosować dla osiągnięcia celu lekcji. Stanowisko takie ma wiele wspólnego z przezwyciężoną już w literaturze pedagogicznej teorią kształcenia formalnego.

Np. nauczyciel zna walory pracy grupowej, podzielił uczniów w klasie na 5 stałych zespołów. Na treść nowej lekcji składa się właśnie 5 zagadnień. Nauczyciel formułuje te zagadnienia i przydziela po jednym każdemu zespołowi do opracowania. Jest więc praca w zespołach, ale każdy uczeń pozna dokładniej co najwyżej piątą część tematu lekcji.

Drugi, bardziej chyba jeszcze niebezpieczny w skutkach rodzaj nieporozumień to nieuwzględnienie specyfiki treści lekcji przy wyborze metody jej przeprowadzenia. Istnieją ciągle tendencje do poszukiwań niezawodnych, uniwersalnych metod nauczania, co jest celem właściwie nieosiągalnym. Metoda słusznie dobrana w jednym przypadku jest niewłaściwa na innej lekcji tego samego przedmiotu, np. na lekcjach wiadomości o przyrodzie w kl. V uczniowie mogą metodą pracy z podręcznikiem poznać temat „cegielnie i fabryki ceramiczne w Polsce", źle jest natomiast, gdy na lekcji tego przedmiotu prowadzonej w szkole w mieście będącym stolicą rolniczego powiatu temat „znaczenie gospodarcze zbóż" realizuje się metodą pracy z podręcznikiem (przykład autentyczny).

Sprawy zależności metod pracy od treści lekcji nabierają szczególnego znaczenia w realizacji obecnego programu nauczania.

Jak powyżej wspominałam, w treści poszczególnych przedmiotów nauczania czerpie się materiał z różnych nauk, wiele odwołuje się do doświadczeń ucznia. W konsekwencji tego metodyka nauczania jednego przedmiotu w jednej klasie oparta winna być na różnych podstawach metodologicznych, zależnych od podstaw nauki, z jakiej zaczerpnięto dane hasło.

f) zagadnienie struktury treści nauczania

Samo pojęcie „struktura" nie występuje w programie nauczania szkoły podstawowej. Nie jest to zresztą przypadkowe. Program nauczania prze-

kazano do druku w sierpniu 1963 r., problemy struktur w nauczaniu omawiane są zaś, często jeszcze hipotetycznie, dopiero w ostatnio publikowanych pracach naukowców. Według K. Sośnickiego „struktura jest określonym układem treści nauki, przede wszystkim praw i pojęć złączonych ze sobą pewnymi stosunkami. Wśród jej składowych elementów należy rozróżnić treści podstawowe, jakimi są zasadnicze prawa lub podstawowe zasady, od treści pochodnych, zależnych od treści podstawowych. Treści te są połączone stosunkami, które stanowią o tym, że powstaje z nich sensowna całość" [10]. Przyjmując powyższe określenie struktury należy podkreślić, że w programie nauczania szkoły 8-klasowej wiele jest elementów, które wychodzą naprzeciw poglądom w sprawie struktur. Najbardziej konsekwentnie z tego punktu widzenia opracowano program matematyki. W uwagach o realizacji każdego większego tematu podaje się tu pojęcia szczególnie ważne, wskazuje pojęcia niezbędne jako uzupełnienie czy powtórzenie. Podobne uwagi znajdują się w programie fizyki, chemii i innych.

Ciekawy bardzo z punktu widzenia struktur w nauczaniu jest program gramatyki języka polskiego. Materiał nauczania jest w układzie koncentrycznym. W poszczególnych klasach V—VIII występują zarówno elementy nauki o wyrazach na tle składni, jak również elementy składni, przy których nawiązuje się do morfologii i stosunków syntaktycznych. Porządek omawiania części mowy oparty jest na podstawie ich funkcji składowych, w klasie VIII zaś, w toku syntezy, rozpatruje się części mowy w porządku opartym na podstawie formalnej.

g) Integracja i korelacja w nauczaniu, zagadnienia regionalizmu, nawiązywanie do przeżyć uczniów itp.

Skuteczność uczenia się jest m. in. zależna od przeciwdziałania zbytniemu szufladkowaniu informacji, od nawiązywania do tego, co dziecko w danym momencie interesuje, co je otacza. Problemy korelacji, nawiązywania do treści lekcji innych przedmiotów, do przeżyć dziecka, do jego środowiska przewijają się przez wszystkie programy nauczania. Wiele zaleceń o korelacji znajduje się w uwagach o realizacji programu nauczania. Właściwie poza jednym przypadkiem — prace elektrotechniczne są w programie klasy VII zajęć praktyczno-technicznych, a dział „elektryczność" w programie fizyki klasy VIII — program nauczania spełnia postulaty korelacji.

W uwagach o realizacji programu języka polskiego (s. 189), a także w uwagach do programu geografii (s. 393) i innych znajdują się zalecenia o wykorzystywania treści innych przedmiotów. Zobowiązuje to (słusznie) nauczyciela do orientacji w różnych programach nauczania, niejako do spojrzenia poziomo na pracę szkoły.

Często spotyka się w programie zalecenie o odwoływaniu się do do-

[10] K. Sośnicki: Struktura w procesie nauczania. *Nowa Szkoła*, rok 1965, nr 12.

świadczeń osobistych uczniów, do ich przeżyć, obserwacji poza szkołą. Sprostanie tym zaleceniom niewątpliwie uczyni dziecku naukę bliższą, bardziej interesującą, a jednocześnie ułatwi wskazywanie związków między procesami i zjawiskami. Godne podkreślenia jest, że program nauczania przestrzega jednak przed sztucznym nawiązywaniem do doświadczeń i przeżyć ucznia, przed wulgarną aktualizacją bądź przed wyręczaniem np. przez polonistę, nauczyciela historii, geografii (s. 190 i in.). Sprostanie tym wymaganiom jest możliwe tylko wówczas, gdy sam nauczyciel będzie reprezentował wysoki poziom wiedzy i kultury ogólnej oraz gdy będzie znał dobrze swoich uczniów. Sprawy poznawania dziecka, zalecenia z tego zakresu przewijają się przez wszystkie uwagi o realizacji programu.

Na osobną wzmianę zasługują w tym miejscu programy historii i wychowania obywatelskiego. Programy te bowiem mocno akcentują sprawy regionalizmu w nauczaniu, poznawanie przeszłości najbliższego środowiska oraz poznawanie przeobrażeń społecznych, kulturalnych i innych, jakie nastąpiły w tym środowisku w okresie PRL.

h) Utrwalanie, zadawanie pracy domowej, kontrola osiągnięć uczniów

Sprawy utrwalania, aczkolwiek niejednakowo szczegółowo, występują w uwagach o realizacji wszystkich programów. Np. w uwagach do historii podaje się nawet przykładowe tematy lekcji powtórzeniowych, przy języku rosyjskim podaje się kryteria, jakim powinny odpowiadać dyktanda sprawdzające. Spotyka się jednak także i dość ogólne sformułowania o znaczeniu utrwalania.

W znakomitej większości przypadków podkreśla się konieczność ciągłego nawiązywania przy zaznajamianiu z nowym materiałem do treści dawniej opanowanych, także i w latach poprzednich. Podkreśla się także, że lekcje poświęcone w całości utrwaleniu materiału powinny mieć cechy syntez, spojrzenia na przyswojone już treści z nowego punktu widzenia.

Sprawom zadawania prac domowych, treści tych prac poświęcono oddzielne fragmenty uwag o realizcji programów języka rosyjskiego, języka polskiego, historii, wychowania obywatelskiego, biologii, geografii, matematyki, fizyki i chemii. Wszystkie zawarte w nich zalecenia zmierzają do ograniczenia zakresu — powinna być ona głównie utrwalaniem (ćwiczeniem) materiału opanowanego na lekcji — oraz do ograniczenia ilości pracy domowej. Temat pracy, stopień jej trudności adresuje się do ucznia średnio zdolnego (p. program języka polskiego), określa się także sam sposób zadania (p. program języka rosyjskiego).

Analiza zawartych w programach uwag o utrwalaniu i pracy domowej pozwala stwierdzić, że gdyby te, realne całkowicie i w wielu przypadkach bardzo konkretne, zalecenia programu były faktycznie przestrzegane, nastąpiłoby znaczne odciążenie uczniów przy jednoczesnym lepszym opanowaniu przez nich materiału nauczania. Jednocześnie jednak nasuwa się

uwaga — cenne wskazówki metodyczne rozsiane są po uwagch do realizacji programów różnych przedmiotów. Dobrze jest, gdy, zwłaszcza mniej doświadczony nauczyciel, zapozna się z wszystkimi tymi uwagami, a nie tylko uwagami do nauczanego przez siebie przedmiotu.

Pozytywne stwierdzenia co do utrwalania i pracy domowej nie mogą odnosić się jednak do zagadnienia kontroli osiągnięć uczniów. Wprawdzie i na ten temat uwagi znajdują się w programie, w większości są one jednak zbyt ogólne, niekiedy nawet nieprecyzyjne, np. „Ocenianie postępów ucznia z wychowania fizycznego dokonywane jest przy uwzględnianiu ogólnych zasad klasyfikacji uczniów. W szczególności bierze się pod uwagę postępy w usprawnieniu ucznia, czynną i zdyscyplinowaną postawę na lekcjach oraz pilność i systematyczność w pracy" (s. 674). Nadmienić należy, że sprawy oceny pracy ucznia stosunkowo obszernie i instruktywnie potraktowano w programie wychowania muzycznego.

Lakoniczne na ogół potraktowanie spraw oceny przy jednoczesnym pominięciu działu „wyniki nauczania", jeśli znajdował się m. in. w poprzednim programie, nie jest popularne wśród nauczycieli i kierowników szkół.

i) Praca w klasach łączonych

Analiza programu nauczania z punktu widzenia zawartych w nich wskazówek i zaleceń do pracy w klasach łączonych wskazuje, że autorzy próbowali dopracować się jednolitej koncepcji metodyczno-organizacyjnej. Można wyodrębnić następujące zasady tej koncepcji:

— stosowanie, w możliwie wysokim stopniu, lekcji wspólnych dla uczniów dwóch klas. Zalecenia tego rodzaju oraz wskazówki do ich realizacji dotyczą zajęć praktyczno-technicznych, wychowania muzycznego, wychowania technicznego. W stosunku do języka polskiego i języka rosyjskiego spotykamy zalecenia o prowadzeniu od czasu do czasu lekcji wspólnych dla dwóch klas;

— nauka cicha powinna być przygotowaniem uczniów do pracy głośnej lub też powinna utrwalać materiał omówiony podczas pracy głośnej.

Zalecenia takie dotyczą nauczania języka polskiego, geografii, języka rosyjskiego — te ostatnie potraktowano stosunkowo bardzo szczegółowo;

— naukę cichą należy wykorzystać do uczenia się problemowego w zespołach (program matematyki).

W programach wychowania obywatelskiego, biologii, fizyki znajdują się tylko krótkie wzmianki o pracy w klasach łączonych (brak ich w stosunku do historii).

j) Inne zalecenia metodyczne

Program nauczania akcentuje wyraźnie zajęcia pozalekcyjne jako formę pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Odpowiednie fragmenty mają jednak charakter dość ogólny, brak jest na ogół propozycji programowych tych zajęć.

Zalecenia i sugestie co do tematyki, metod i organizacji wycieczek przenikają właściwie cały program nauczania. Podkreślić należy, że program sugeruje nie tylko wycieczki na lekcjach biologii, geografii, fizyki, lecz także wycieczki polonistyczne, zwiedzanie zakładów produkcyjnych w czasie zajęć technicznych itp. Położenie akcentu, że uczy się nie tylko na lekcji w klasie, lecz także na wycieczce, podczas zwiedzania zakładu przemysłowego i in. niewątpliwie świadczy o tendencji do wiązania nauki szkolnej z życiem.

k) Pomoce naukowe i podręczniki

Wiele jest w programie zaleceń o pomocach naukowych. Mają one jednak głównie charakter przypomnień, rzadziej natomiast spotyka się sformułowania wskazujące na miejsce i rolę pomocy naukowych w procesie uczenia się danych treści.

Program zachęca zarówno do stosowania pomocy znanych od lat — naturalne okazy, preparaty — jak i pomocy nowoczesnych, jak filmy szkolne i oświatowe, audycje TV, magnetofon. W części uwag znajdują się także sugestie o sposobach wykorzystywania na lekcji pomocy naukowych stosunkowo mniej znanych, np. o sposobach wykorzystywania magnetofonu na lekcjach języka ojczystego i rosyjskiego.

Uogólniając te różne, niekiedy bardzo nawet drobne, uwagi o pomocach naukowych stwierdzić należy, że reprezentowane w programie stanowisko w sprawie pomocy naukowych oparte jest na współczesnych poglądach dydaktyki. Jak wiadomo, według tradycyjnego rozumienia zasady poglądowości jednym z kryteriów poprawności lekcji było samo występowanie w niej pomocy naukowych, przy czym przyznawano pierwszeństwo preparatom i modelom przed naturalnymi okazami. Dzisiaj, podkreślając duże znaczenie pomocy naukowych w procesie poznawczym ucznia, jednocześnie akcentujemy, że pomoc naukowa przyspiesza ten proces, ułatwia go, ale tylko wówczas, gdy jest właściwie wykorzystana. Rozróżniamy przy tym funkcje pomocy naukowych jako źródła wiedzy (np. hodowle — kiełkowanie nasion w różnych warunkach zalecane przez program wiadomości o przyrodzie), jako ilustracji fragmentu podczas poznawania nowego programu (p. zawarte w programie historii uwagi o modelach narzędzi pracy, ubiorów, budowli w różnych epokach) oraz jako środka ułatwiającego uogólnienie, utrwalanie lub ćwiczenie.

Uwagi o programie nauczania z punktu widzenia pomocy naukowych byłyby niepełne, gdyby pominąć liczne zalecenia dotyczące obowiązkowych i nieobowiązkowych ćwiczeń oraz obszerne fragmenty co do warsztatu pracy nauczyciela i uczniów. Te ostatnie, szczegółowe zwłaszcza w programie zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego, wyręczają właściwie metodyki przedmiotu czy poradniki metodyczne. Ze względu jednak na znany brak opracowań metodycznych umieszczenie w programie szczegółowych wskazań zasługuje na podkreślenie.

Uwagi o podręczniku najczęściej sprowadzają się do trafnych zaleceń co do wyrabiania techniki pracy z podręcznikiem, wdrażania uczniów do samokształcenia. Spotyka się więc zalecenia o uczeniu uczniów wyszukiwania zwrotów najważniejszych, pojęć niezrozumiałych, wykorzystywaniu ilustracji.

Interesujące, choć ogólnie ujęte, uwagi o podręczniku zawiera program matematyki. Zaleca on m. in. wdrażanie uczniów do traktowania podręcznika nie tylko jako zbioru zadań, lecz także jako źródła wiedzy oraz książki pomocniczej w utrwalaniu.

W wielu przypadkach spotyka się zalecenie o wykorzystywaniu podręcznika na lekcji, głównie w klasach łączonych.

Dokładna analiza wykazuje, że autorzy programu nie reprezentują jednolitego i skrystalizowanego stanowiska w sprawie teorii podręcznika. Program nie odpowiada bowiem na pytanie, czy i o ile podręcznik ma być książką dla utrwalania wiedzy przyswojonej podczas lekcji, czy ma także rozszerzać i wzbogacać materiał lekcyjny, czy też podręcznik może (i kiedy) stanowić źródło wiedzy ucznia, poprzedzające pracę z nauczycielem na lekcji. To niedociągnięcie programu jest jednak zrozumiałe — brak jest bowiem współczesnych opracowań z zakresu teorii podręcznika dla uczniów szkoły podstawowej.

Wyniki nauczania

W wielu programach poprzednio ogłoszonych znajdował się dział „wyniki nauczania". Był on w programach międzywojennych, umieszczono go w programach Polski Ludowej, m. in. i w ogłoszonym w roku 1959 (tj. poprzednim). Program nauczania szkoły 8-klasowej nie zawiera działu „wyniki nauczania". Ma to ujemne i dodatnie strony.

Wielu nauczycieli, zwłaszcza mniej doświadczonych, wielu kierowników szkół, którzy oceniają pracę nauczyciela przedmiotu, jaki nie jest ich własną specjalnością, opowiada się za działem „wyniki nauczania". Argumentują oni przy tym, że dział ten ułatwia im samokontrolę i kontrolę, stanowi bowiem punkt odniesienia, do którego zmierzają w toku całorocznej pracy.

Dział „wyniki nauczania", z konieczności zresztą ogólnie formułowany, zawierał wykaz najważniejszych prawd, pojęć zawartych w programie. Był to więc swego rodzaju program minimum. Zdarzało się więc, że nauczyciel „przerabiał" cały program, a wymagał od ucznia tylko tego, co zawierały „wyniki nauczania", w konsekwencji zaś uczniowie przyswajali sobie tylko to, co zawierały te „wyniki".

W odpowiedzi na pytanie „umieszczać czy nie umieszczać w programie dział wyniki nauczania", należy wziąć także pod uwagę inną, złożoną i istotną kwestię. Mianowicie wówczas, gdy reprezentuje się stanowisko kształcenia materialnego, stosunkowo prosto jest o sformułowanie — ile i czego należy nauczyć się i zapamiętać, łatwiej więc o dział „wyniki nau-

czania". Szkoła 8-klasowa reprezentuje stanowisko, że o wynikach nauczania decyduje nie tylko ilość opanowanych pewnych faktów, prawd, szczegółów, lecz także umiejętność wskazywania między nimi związków i współzależności, umiejętność stosowania wiedzy w praktyce oraz, co istotne, rozwój zdolności poznawczych ucznia i jego poglądu na świat, postaw, przekonań zdobytych dzięki uczeniu się danego przedmiotu. W tej sytuacji opatrywanie programu każdego przedmiotu działem „wyniki nauczania" byłoby po prostu niewskazane, zachęcałoby bowiem do ujmowania wyników pracy głównie w aspekcie wiadomościowym.

Podkreślić należy, że autorzy programów w kwestii wyników nauczania nie zostawili nauczyciela bez jakichkolwiek sugestii i pomocy. Założenia programowe i organizacyjne (s. 11—12) zawierają właściwie cele, do których dążyć winien nauczyciel przedmiotu, wiele sugestii z tego zakresu jest w „uwagach wstępnych" do programu każdego przedmiotu, także szczegółowe uwagi o realizacji wysuwają, o czym już wspominano, pojęcia główne, prawidłowości, na które przede wszystkim należy zwrócić uwagę.

Uwagi końcowe

Trudno jest w jednym, nawet stosunkowo obszernym artykule dokonać wielostronnej i wyczerpującej analizy założeń dydaktycznych programu nauczania szkoły 8-klasowej.

Zaprezentowany przeze mnie pogląd wykazuje, że na ogół program spełnia postulaty, jakie wysuwano w momencie podejmowania decyzji o reformie szkolnictwa. Podkreślić należy jednak, że postulaty te znacznie bardziej konsekwentnie realizowane są w działach „uwagi wstępne" i „materiał nauczania" niż w „uwagach o realizacji programu". Przyczyn tego należy doszukiwać się zapewne w zbyt słabym rozwoju dydaktyk szczegółowych. Z braku opracowań naukowych zalecenia metodyczne, aczkolwiek poprawne, mają jednak charakter zbyt ogólny, mogą więc być dowolnie interpretowane przez realizatorów programu. Zobowiązuje to autorów metodyk i poradników metodycznych, a także organizatorów doskonalenia do wnikliwego ukierunkowywania pracy nauczycieli, do wdrażania ich do stosowania metod opartych na marksistowskich podstawach naukowych. Program określa — *co* ma nauczyciel osiągnąć, *jaki* materiał nauczania winien uwzględnić. Uwagi programu na temat, *jak* to należy robić i *dlaczego* należy posługiwać się takimi właśnie, a nie innymi metodami, nie są dostatecznie szczegółowe. Jak starałam się wykazać, program nauczania — reprezentując słuszne stanowisko w sprawach zdolności i zainteresowań, rozwijania aktywności i samodzielności uczniów, politechnizacji kształcenia i in. — zbyt mało sugestywnie wskazuje nauczycielom niebezpieczeństwa różnych błędów, co jest przyczyną licznych nieporozumień w realizacji programu, jakie można zaobserwować jeszcze w niejednej szkole.

КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕФОРМЫ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Статья является попыткой синтетического взгляда на цели, содержание, методы и средства, а также результаты обучения реформированной основной школы.

В первой напоминаются кратко многие дискуссии, какие предшествовали произведению реформы, излогается подробно содержание повестки дня VII пленума ЦК ПОРП, на котором принято постановление о реформе.

Вторая часть посвящена анализу целей и содержания обучения. Производится его как ответ на три вопроса: служат ли и в какой мере цели и содержание обучения служат последовательно идейно-моральному воспитанию молодежи, способствуют ли и в какой мере цели и содержание обучения способствуют сближению учащихся к жизни, к труду, к производству, учитивают ли и в какой мере цели, подбор содержания обучения учитывают возможности психики учащегося. Ответ на эти вопросы, сопровождаемый многими данными из анализа программы реформированной школы, а также из прежде действующих программ, является положительным. Между прочим констатируется, что настоящая программа вводит существенные изменения, стремящиеся к обеспечению связей между наукой в школе и жизнью, к объяснению на уроках процессов и явлений. Среди разных критерий подбора содержания обучения, какие применены во время разработки программы, выступает также критерий полезности знания в понимании явлений, происходящих в ближайшей и дальнейшей среде учащегося. Обсуждая совместную зависимость между содержанием программы и возможностиями психики учащегося, выделяются вопросы, связанные со степенью трудности понятий, а также количество понятий (информаций). Что касается первого, программа не должна причинять трудностей, не проведено вместо того в работах над программой сравнительных анализов, сколько понятий с разных предметов должен ученик присвоить себе нпр. в течение определенного месяца, какая вообще ёмкость ума нпр. 12-летнего ребенка при имеющихся фактах ускорения темпа интеллектуального развития детей. Возможно, что программа потребует проверки.

Относительно широко обсуждены методы и средства обучения. Констатируя, что программа обучения обращена к ребенку и к жизни, обсуждаются более подробно вопросы заинтересованностей и способностей, познания учащегося, а также индивидуализаций в обучении активности и самостоятелности мышления, зависимости методов от содержания урока. Перечисляя основные познавательно-теоретические разницы, какие происходят между взглядами теоретиков так называемого активного воспитания и современными, подчеркивается вытекающие из них методические последствия.

Главный тезис статьи — сходства между школами так называемыми активными и реформированной основной школой являются только внешними. Ограничиваются они к подчеркиванию роли индивидуализации, заинтересованностей а также мышления во время учебы. Имея в виду выступающие еще у части учителей недостатки в понимании основ марксистской психологии, встречаются в практике примеры неправильного толкования предпосылок программ, которые приведено. В этой части статьи совершен пересмотр программы с точки зрения содержания структуры в обучении, научных пособий, учебников, работы в совместных классах и других.

В заключительной части статьи коротко обсуждены вопросы результатов обучения, а также итоги относительно совершенствования труда учителей.

*KRYSTYNA KULIGOWSKA*

## DIDACTIC PRINCIPLES OF THE PRIMARY SCHOOL REFORM

The article is an attempt at a synthetic outlook on aims, subject matter, methods, means, and teaching effects of the reformed primary school. It consists of three parts.

The first part sums up numeruous discussions preceding the reform part gives a detailed account of the 7th plenum of the KC PZPR, which resolved to introduce the reform.

The second part is devoted to the analysis of aims and subject matter in teaching. Answers are given to tzree questions: whether and if so, to what extent, the aims and the subject matter of teaching serve ideologival and moral education of the youth, whether and to what extent they help the pupil familiarize himself with life, work, production, and finally whether and to what extent the selection of the subject matter takes into account the individual psychic abilities of the pupils. The answers, supported by numeruous data resulting from curriculum anadyses of the traditional and reformetd school ,are postiwe to all there questions. One of the statements is that present curriculum introduces important changes aiming at securing the link between the school and life in explaining processes and phenomena during the lessons. Among many criteria utilized in selecting the subject matter the criterium of usefulness of knowledge in understanding phenomena occuring in the pupil's environment, has been taken to consideration. When discussing the interdependance between the subject matter and tze pupil's psychic abilities the author distinguishes the problems of the degree of difficulty and the number of informations. As tot he former the new curriculum should not present difficulties. However, no research had been conducted to determine how many notions in fifferent subjects the student must learn within the course of, say, a month, or what is the actual learning capacity of a twelve year old child, considering the accelerated speed with which the children develop intellectually. It may prove necessary to verify the curriculum taking these problems into consideration.

Methods and means in teaching have been given relatively much attention. Having stated that the new curriculum meets the needs of the child and the requiremants presented by life itself the author discusses in detail the problems connected with abilities and interestes of the pupils, coming to know them better. Further the necessity of individual approach is stressed, the necessity for active and independent thinking, and the dependence of mthods on the contents of the lesson.

The fundamental differences in the theory of cognition between the views of the theoreticians of the so-called active education and the views of the modern theoreticians are brought up and the implications of those differences in the area of methodology are discussed.

The main thesis of the article is that the similarity between the so-called active school and the reformed primary school is superficial. The similarity is confined to stressing the importance of individualization, interests, and thinking in learning. Owing to the fact that many teachers have gaps in fundamnetals of the Marxist psychology, one often meets in practise the cases of erroneuous interpretations of the principles of the new curriculum. This part of the article also surveys the curriculum from the point of view of thecontents of structures in teaching, teaching aids, textbooks, work in joint classes etc.

The final section of the article is devoted to discussing results of teaching and conclusions connected with raising the teacher's working sandards.

*LUDWIK BANDURA*

## Z ZAGADNIEŃ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Charakterystyczne dla dotychczasowych badań pedeutologicznych było to, że usiłowały uchwycić te cechy osobowości nauczyciela-wychowawcy, które zapewniają mu najlepszy wpływ na dzieci i młodzież, a tym samym zapewniają efektywność jego pracy dydaktycznej i wychowawczej. Sporna była kwestia, czy zespół cech determinujący dobrego nauczyciela-wychowawcę jest wrodzony i stanowi tzw. talent pedagogiczny, czy też jest wykształcalny.

Pierwsze stanowisko w konsekwencji zmierzało do właściwego doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, w praktyce jednak nie udało mu się wypracować skutecznych metod selekcji, analogicznych do tych, jakie stosowane były w pracowniach psychotechnicznych wobec innych zawodów. Skutkiem tego, jak wykazały liczne badania ankietowe, w zakładach kształcenia nauczycieli znaleźli się nie ci, których do zawodu nauczycielskiego ciągnęło powołanie, ale ci, którzy znaleźli się pod takim czy innym naciskiem stosunków społeczno-gospodarczych. Stanowisko pedeutologów bazujących na wrodzonym talencie pedagogicznym było zatem bezpłodne dla praktyki kształcenia nauczycieli.

Donioślejsze okazało się stanowisko drugie, gdyż pozwalało zakładom kształcenia nauczycieli rozwijać i kształtować te cechy osobowości, które uznane zostały jako najbardziej pożądane w pracy nauczycielskiej. Praktyka seminariów nauczycielskich i liceów pedagogicznych wykazała, że jest możliwe spośród młodzieży, którą do zakładu przyprowadziły najróżniejsze motywy poza nieokreślonym bliżej powołaniem, wychować i wykształcić dobrych nauczycieli zbliżających się do ideału nakreślonego przez pedeutologów. Rozważania ich były więc i potrzebne, i do pewnego stopnia skuteczne na określonym etapie rozwoju społecznego.

Czasy się jednak zmieniły. Kiedy wychowaniem dzieci zajmowała się rodzina, która najczęściej była i wspólnotą gospodarczą prowadzącą gospodarstwo rolne, warsztat rzemieślniczy, sklepik prywatny, do którego prac włączały się dzieci, wystarczyło, że nauczyciel w szkole nauczał, a wychowanie ograniczał do przygotowania wiernych poddanych panującej dynastii. Znajomość stopni formalnych Herbarta była wówczas wystarczającym narzędziem w pracy nauczyciela, a seminarium idealnym zakładem wyposażającym w to narzędzie. Kiedy po pierwszej wojnie światowej stosunki społeczno-polityczne zaczęły się liberalizować, większej wagi zaczynały nabierać te cechy osobowości nauczyciela, które pomagały w kształtowaniu aktywnej postawy wobec życia i zbliżały się do postulatów pedagogiki pajdocentrycznej.

Dzisiaj niezmiernie wzrosły zadania szkoły. Przede wszystkim wobec zniesienia barier dualistycznego ustroju szkolnego dawna szkoła powszechna stała się szkołą podstawową, która musi dać dobre podwaliny naukowe dziecku, by było ono przygotowane do podjęcia dalszej nauki w szkole średniej coraz bardziej upowszechniającej się, a dalej do szkoły wyższej. Sprawy wychowania intelektualnego nabierają więc większego niż dawniej znaczenia, a to wymaga z kolei innego niż dawniej przygotowania do zawodu. Jeśli dodamy do tego charakteryzujący nasze czasy szybki rozwój nauki, obalający wiele uznanych dotychczas twierdzeń, przynoszący co roku wiele nowych odkryć, prowadzący do powstania coraz nowych dyscyplin wiedzy, jasne się staje, że nauczyciel dzisiejszy musi mieć lepsze wyposażenie naukowe, musi

zdobyć umiejętność pracy nad własnym dokształcaniem, ale musi też w szkole inaczej uczyć. Nie wystarczy mu już umiejętność przekazywania wiedzy, ale musi ucznia wyposażyć w metody samodzielnego przyswajania wiedzy.

Z tych względów nie wystarczają też już badania dydaktyczne zmierzające w kierunku doskonalenia metod nauczania i rejestrowania coraz to efektywniejszych „chwytów dydaktycznych". Ważniejsze stają się studia nad procesem uczenia się i nad ułożeniem dobrego, racjonalnego programu kształcenia, jak również badania nad problematyką kierowania samym procesem uczenia się.

Demokratyzacja oświaty prowadzi do wydłużenia okresu kształcenia młodego pokolenia i do upowszechnienia się szkoły na stopniu średnim i wyższym, które dawniej miały charakter elitarny. Społeczeństwa dzisiejsze przekształcają się w społeczeństwa ludzi kształcących się. Pociąga to za sobą ogromny wzrost zapotrzebowania na nauczycieli [1]. Nie da się go zaspokoić przez wyławianie talentów pedagogicznych. Kształcenie nauczycieli staje się również kształceniem masowym.

Wzrost zadań szkoły jest wyznaczony jeszcze przez inne czynniki. Zmieniła się rola rodziny. Zatrudnienie zawodowe kobiet, coraz szerszy ich udział w życiu społecznym i politycznym sprawił, że pewne funkcje wychowawcze i opiekuńcze, które do niedawna sprawowała rodzina, przejąć musiała szkoła. Stąd nauczyciel musi być nie tylko lepiej wyposażony w wiedzę, ale bardziej niż kiedykolwiek musi być przygotowany do pełnienia roli wychowawcy. Rzecz jasna, że przygotowanie to nie może się ograniczyć do wykształcenia pewnych umiejętności praktycznych, zdobytych przez uczestnictwo w pracach organizacji młodzieżowych i w praktykach pedagogicznych, ale musi być oparte o zrozumienie dokonujących się w dzisiejszym świecie, szczególnie zaś w ustroju socjalistycznym, przeobrażeń gospodarczo-społecznych. Wymaga to umiejętności powiązania procesu wychowania z określonymi zjawiskami społecznymi, dostrzegania prawidłowości pedagogicznych działających w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Aby tym zadaniom sprostać, nauczyciel musi być wyposażony w solidną wiedzę pedagogiczną, wspartą już nie tyle na znajomości psychologii, co na pewnych elementach socjologii, ekonomii i nauk politycznych.

Szkoła dzisiejsza nie pracuje w izolacji. Przestaje być w środowisku jedynym ogniskiem kulturalnym, a coraz bardziej staje się ogniwem nawiązującym współpracę z innymi instytucjami, przede wszystkim z domem rodzinnym i zakładem pracy, który stał się zakładem opiekuńczym, ale i z innymi placówkami kulturalnymi, takimi, jak radio i telewizja, teatr, muzeum, towarzystwo naukowe, z instytucjami społecznymi, jak organizacje wyższej użyteczności, z instytucjami państwowymi, jak rady narodowe, milicja obywatelska, która przecież nie jest już tylko organem tropiącym wykroczenia i przestępstwa, ale sprawuje wiele funkcji wychowawczych. Stąd i autorytet nauczyciela nie upada dzisiaj, jak to mniema wiele osób, ale opiera się na innych niż dawniej wartościach, niezależnie od tego, że obok nauczyciela wyrastają dziś autorytety nowe.

Przygotowanie nauczyciela do tej roli koordynatora społecznych wysiłków wychowawczych wymaga też określonej wiedzy, przede wszystkim z dziedziny podstaw teoretycznych naszego ustroju.

W miarę tego jak coraz bardziej wzrastają zadania szkoły, komplikuje się też kształcenie nauczycieli. Na tym tle zrozumiały się staje kryzys dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli. Z jednej strony nie nadąża on za społecznymi potrzebami, z drugiej strony usiłuje się dotychczasowy program kształcenia uzupełniać o coraz to nowe treści, prowadząc do przeciążenia studentów kształcących się na nauczycieli. Wiedzie to do powierzchowności kształcenia, z kolei zaś do słabszego przygotowania do pracy nauczycielskiej.

[1] Wystarczy takie zestawienie liczb. W r. 1937/38 mieliśmy w Polsce zatrudnionych 83 310 nauczycieli, w r. 1963 już 281 489.

Kontynuowanie rozważań nad osobowością idealnego nauczyciela, wydaje się, nie pomoże wyjść z impasu. Współczesne badania pedeutologiczne coraz częściej więc przerzucają kierunek swoich badań na analizę czynności nauczyciela. Podstawowe pytanie brzmi: co powinien umieć współczesny nauczyciel, by sprostać nowym zadaniom? W naszej literaturze Szaniawski spróbował zestawić katalog czynności nauczyciela dostosowany do trynitarnego układu przedmiotów nauczania [2]. Spróbujmy pójść po tej linii rozważań [3].

Umiejętności, które w sposób elementarny winien wykształcić zakład kształcenia nauczycieli, a do doskonalenia których w czasie wykonywania zawodu przygotowany być musi nauczyciel, można by z grubsza podzielić na trzy grupy: na umiejętności intelektualne, umiejętności kontaktowania się z uczniem i kierowania jego pracami i jego wychowaniem, umiejętności organizacyjne.

Do grupy umiejętności intelektualnych należy w pierwszym rzędzie zaliczyć dobrą znajomość przedmiotu, którego wypadnie nauczycielowi uczyć. Wadą dotychczasowego kształcenia jest to, że kandydatom wtłacza się bardzo wiele wiedzy, która ulega z kolei bardzo szybkiemu zapomnieniu. Dzieje się tak dlatego, że jest ona przyswajana najczęściej mechanicznie, kandydat nie uczy się władać przyswojoną wiedzą, tzn. stosować jej do rozwiązywania różnych problemów teoretycznych i praktycznych, do wyjaśniania przy jej pomocy różnych zjawisk otaczającego życia. Staje się ona martwym balastem pamięci, nie zdążyła się natomiast przekształcić w narzędzie, przy pomocy którego kandydat uczy się wyjaśniać i przekształcać świat.

Żyjemy jeszcze złudzeniem, że szkoła winna dać uczniom całokształt wiedzy ludzkiej, a tym samym wyposażyć go na całe życie, co było możliwe w dawnych wiekach i co przeszło do tradycji szkoły, nie jest jednak możliwe do osiągnięcia dzisiaj. Stąd niezmiernej wagi nabiera dzisiaj problem, jakimi posłużyć się kryteriami przy doborze treści do programu. Niektórzy wskazują, że tym kryterium w zakładach kształcenia nauczycieli winien być obowązujący w szkołach program nauczania. Studium przedmiotu specjalnego winno zatem być rozwinięciem treści występujących w programie szkolnym. Wydaje się, że jest to kryterium bardzo zawodne. Wszystko wskazuje na to, że w dzisiejszej rzeczywistości programy szkolne będą się zmieniały często, i to nie tylko pod względem treści, ale i ich strukturalnego układu. Nauczyciel musi być tak przygotowany, by nie stanął bezradny wtedy, kiedy wypadnie mu w przyszłości uczyć według zmienionych programów.

Inni wysuwają jako kryterium potrzeby współczesnego życia i radzą usuwać treści przestarzałe, pozostawić natomiast treści współczesne. Kryterium to też zawodne, mimo że pozory przemawiają na jego korzyść. W Stanach Zjednoczonych Ameryki doprowadziło ono do obniżenia poziomu szkół i wywołało fale krytyki i zarzuty pod adresem szkół, że właśnie nie przygotowują one do potrzeb współczesnego życia. Nie zawsze wiadomo, jakie treści różni krytycy podsuwają pod pojęcie „nowoczesności". Często zresztą nie może być mowy o zrozumieniu współczesności bez tzw. treści „przestarzałych", np. niektóre fakty z dziejów Polski Piastowskiej mogą mieć większe znaczenie dla zrozumienia położenia Polski współczesnej i jej granic aniżeli niektóre szczegółowe fakty z historii nowożytnej.

Wydaje się, że w kształceniu nauczycieli, którzy przecież w przyszłości będą nie tylko przekazywać wiedzę, ale i kierować procesem samodzielnego uczenia się, a nawet programować, ważne jest, by w zakresie studiowanego przedmiotu dopracowali się jego struktury, tzn. opanowali zasadnicze pojęcia, ich związki wzajemne oraz zasadnicze twierdzenia, zasady i prawa naukowe. Studium takie musi prowa-

[2] Ignacy Szaniawski: Model i metoda. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1965.

[3] Kroczy nią od dłuższego czasu Józef Kozłowski. Na uwagę zasługuje ostatni jego artykuł: Aktualne założenia pedagogiczne współczesnego systemu kształcenia nauczycieli. *Chowanna*, 1965, nr 2.

dzić do opanowania podstaw metodologicznych danej nauki, bo bez tego trudno sobie wyobrazić, by byli w stanie powiązać poszczególne fakty w strukturalną całość. Przy zastosowaniu kryterium strukturalizacji ważna stanie się nie ilość opanowanej wiedzy, ale jej jakość, gruntowność, głębia, umiejętność wiązania faktów i korzystanie z nich przy opracowywaniu struktur szczegółowych, cząstkowych.

Pociąga to za sobą również zmianę form kształcenia. Wykład, ściągający dawniej setki studentów, coraz bardziej będzie ustępował ćwiczeniom, konwersatorium, seminarium, chociaż nie zaniknie, bo pozwoli studentowi wniknąć w sposób myślenia profesora, stanie się dla studenta przykładem zarówno analitycznej pracy profesora, jak i jego umiejętności syntetyzowania. Student zaś wyposażony w metodę pracy zdobędzie umiejętność wiązania w dalszym samokształceniu nowych treści z już posiadaną strukturą, podporządkowując je lub przyporządkowując odpowiednim pojęciom, twierdzeniom, prawom, poglądom. Opanowanie metody pracy umożliwi mu też w przyszłości sięgnięcie do tych źródeł, z których wypadnie mu uzupełniać luki wiedzy, kiedy bieżące zadania będą tego wymagały.

Do umiejętności intelektualnych potrzebnych nauczycielowi zaliczyć należy też umiejętność popularyzacji wiedzy. Nauczanie szkolne, chociaż przekształca swoje metody upodabniając je coraz bardziej do badania[4], nie jest pracą naukową; jest popularyzacją. Wypadnie też nauczycielowi wobec powszechniejszego dziś niż dawniej zapotrzebowania występować przed dorosłymi, którzy zwrócą się do niego jako eksperta z prośbą o przedstawienie w popularnym wykładzie współczesnego stanowiska nauki na taką czy inną kwestię. Umiejętność popularyzacji wymaga konkretyzacji uogólnień naukowych przez sięganie do przykładów z życia lub przez korzystanie z bardziej szczegółowych prac przyczynkarskich, a równocześnie prostego, jasnego, zrozumiałego dla wszystkich wypowiadania własnych myśli. Będzie przygotowany do tego ten nauczyciel, który w czasie studiów nauczył się nie tylko słuchać wykładów i uczyć się do egzaminów, ale samodzielnie pracować, a przede wszystkim wiązać teorię z praktyką. Duże znaczenie w studiach zaczynają więc nabierać prócz ćwiczeń audytoryjnych wycieczki, obozy naukowe, ćwiczenia terenowe, praktyki w zakresie studiowanej dyscypliny naukowej.

Z wymagań nakreślonych wyżej wynikają dalsze umiejętności, jak opanowanie technik pracy naukowej i samokształceniowej, ale i umiejętności oceniania wartości kulturalnych. Skoro okres kształcenia zaczyna się wydłużać na całe życie człowieka, a podaż dóbr kulturalnych staje się coraz większa, ważne jest, by już w czasie studiów nauczycielskich zdobyć umiejętność dokonania właściwego wyboru między tym, co bezwzględnie trzeba poznać, a tym, czego można zaniechać. Nie jest to możliwe bez nauczenia się wartościowania i krytycznej oceny tego, co się czyta, ogląda, słucha. Pomóc w tym mogą zorganizowane dyskusje, czytanie recenzji, ale i dopracowanie się kryteriów wartościowania, które sprawią, że dokonany wybór będzie nie przypadkowy, lecz świadomy.

Do grupy umiejętności intelektualnych należy też zaliczyć znajomość co najmniej jednego języka obcego. Brak znajomości języków obcych sprawia, że wiedza człowieka jest zbyt zaściankowa. Szybki postęp wiedzy wymaga, by poznawać nie tylko zdobycze nauki polskiej, ale i ogólnoświatowej, co bez znajomości języków obcych nie jest możliwe. Dla nauczyciela znajomość języka obcego ma jeszcze praktyczne znaczenie. Wobec wzmożenia kontaktów międzynarodowych i łatwości wyjazdów zagranicznych korzyści większe odnoszą z nich ci, którzy potrafią się bezpośrednio porozumieć.

Same umiejętności intelektualne nie wystarczają jednak do zapewnienia efektywności pracy nauczyciela. Ich uzupełnieniem muszą być umiejętności pedagogiczne. Moglibyśmy tu wyodrębnić takie umiejętności dydaktyczne, jak umiejętność plano-

[4] Tadeusz Wiloch: „Learning by research" zamiast „Learning by doing". *Ruch Pedagogiczny*, 1964, nr 5, s. 7.

wania, rozczłonkowania materiału, odpowiedniego dawkowania go na lekcji, właściwej jej budowy, posługiwania się najwłaściwszymi dla określonego materiału i poziomu uczniów metodami nauczania, systematyzowania materiału, posługiwania się pomocami naukowymi, w tym również środkami audiowizualnymi, sprawiedliwego i obiektywnego oceniania uczniów itp. Podstawą teoretyczną dla wykształcenia tych umiejętności jest dydaktyka ogólna i metodyka wybranego przedmiotu.

Wiedza ta i oparte na niej umiejętności nie wystarczają jednak, by dobrze nauczać. Klasa nie jest jednolitym zespołem i w jej obrębie znajdują się różne indywidualności. Trzeba je umieć rozpoznać. W związku z tym nauczyciel musi opanować różne techniki psychologiczne, przede wszystkim musi w sobie wyrobić umiejętność przeprowadzania obserwacji. Pozwoli mu to wczuć się w sytuację dziecka i w jego potrzeby, dzielić się jego uczuciami, ułatwi kontaktowanie się, pozwoli podsuwać najwłaściwsze motywy uczenia się, modyfikować swoje postępowanie dydaktyczne w zależności od wymagań, jakie stawia dana sytuacja. Podstawą teoretyczną, na jakiej rozwijać się będą te umiejętności, to psychologia, w szczególności psychologia rozwojowa i psychologia wychowawcza, a w jej obrębie psychologia uczenia się.

Nauczanie dydaktyki i psychologii musi być przeplatane praktykami, aby wiedza stała się operatywna i aby mogły się wykształcić wymienione umiejętności. Istnieje u nas zrozumienie dla znaczenia praktyk pedagogicznych, występuje nawet wyraźna tendencja do przedłużania czasu terenowych praktyk pedagogicznych.

I tu budzą się pewne obawy, czy to jest właściwa droga do kształcenia umiejętności dydaktycznych. Wysłanie studenta na kilka tygodni do szkół oznacza przerzucenie ciężaru odpowiedzialności za przygotowanie do zawodu na nauczycieli, którzy obarczeni są licznymi obowiązkami poza opieką nad studentami, nie zawsze zorientowani są w najnowszej problematyce dydaktycznej i nie zawsze przygotowani są do szczegółowej analizy pierwszych kroków nauczycielskich kandydata, nie zawsze też dysponują czasem na to. Nie o ilość praktyki przecież idzie, ile o jej jakość.

Daleko większe korzyści są więc z przeprowadzonej przez kandydata lekcji pod nadzorem dydaktyka, przedyskutowanej następnie w zespole kandydatów. Każda lekcja przynosi nową i nieoczekiwaną trudność. Wspólne przygotowanie lekcji, wspólne omawianie ich doprowadza do tego, że kandydat z jednej strony stosuje teorię dydaktyczną i psychologiczną w praktyce, z drugiej jednak strony różne i nieprzewidziane mimo najlepszego przygotowania szczegółowe sytuacje uczy się podporządkować odpowiednim uogólnieniem teoretycznym. Nie zawsze na to wpadnie sam, częściej pomoże mu w tym dyskusja kolegów i uwagi dydaktyka. Taka szczegółowa analiza lekcji odwołująca się w detalach do odpowiednich uogólnień jest bardzo kształcąca i trwa zazwyczaj dłużej od samej lekcji. Myślę, że może ona mieć decydujący wpływ na przezwyciężenie spotykanej u wielu nauczycieli nieufności do teorii pedagogicznej, która rzekomo na nic się nie przydaje, bo nie daje bezpośrednich recept postępowania. Tą drogą poszły instytuty pedagogiczne i niektóre uniwersytety w Niemieckiej Republice Demokratycznej, które wprowadziły w każdym tygodniu tzw. „dzień pracy w szkole".

Praktyka terenowa winna tylko służyć sprawdzeniu już wytworzonych umiejętności. Jeśli ma spełniać taki cel, to nie ma potrzeby, by wydłużała się przez wiele tygodni. Wystarczy wówczas krótszy okres czasu na nią, a uzyskane oszczędności w czasie wykorzystać można na bardziej kształcące ćwiczenia praktyczne.

Nauczyciel jednak nie tylko uczy, ale i wychowuje, w związku z tym potrzeba również, by hospitacje uwzględniały różne sytuacje wychowawcze, które wytwarzają się spontanicznie lub które są świadomie organizowane, np. lekcje wychowawcze, zebrania samorządu, zajęcia pozalekcyjne, uroczystości szkolne, praca harcerska, zebrania rodzicielskie itp. Potrzebne jest zetknięcie kandydatów z trudnościami wychowawczymi w powiązaniu z całym splotem ich społecznych uwarunkowań. Teore-

tyczną podstawą do tych zajęć jest znowu teoria wychowania, psychologia społeczna, nauki społeczne.

Najlepszym jednak przygotowaniem do prac wychowawczych jest uaktywnienie się młodzieży w własnych organizacjach, które winny nawiązywać współpracę z analogicznymi organizacjami szkolnymi. Młodzież w tych organizacjach nie tylko kształtuje swą postawę społeczną, ale uczy się kontaktować z innymi ludźmi, wsłuchiwać w ich głosy, dobierać argumenty celem przekonania słuchaczy o słuszności pewnego stanowiska, angażować się w słuszną sprawę, słowem — uczy się skutecznego działania. Doświadczenia nasze w dziedzinie kształcenia nauczycieli wykazują, że na najlepszych wychowawców w szkole wyrastają ci kandydaci, którzy brali aktywny udział w pracach społecznych w czasie swych studiów. Im też łatwiej przychodzi oddziaływać na rodziców swych uczniów.

Zadania w zakresie kształcenia nauczycieli bardzo wzrosły. Obok gruntownego studium jednego przedmiotu obejmują nauki pedagogiczne, psychologiczne, społeczne, a także filozofię jako tę naukę, która daje najszersze uogólnienia, a równocześnie jest nadbudową ustroju, w którym odbywa się socjalistyczne wychowanie (marksizm-leninizm). Idzie przy tym nie tylko o pamięciowe opanowanie tej wiedzy, ile o uczynienie z niej narządzia skutecznego działania, a to wymaga czasu na stosowanie ćwiczeń. Nie można tu zrezygnować z żadnego z wymienionych przedmiotów, jeśli chcemy, by nauczyciel był dostatecznie przygotowany do czekających go zadań.

Ile wobec tego potrzeba czasu na wykształcenie nauczyciela? Wydaje się, że wobec niezmiernego skomplikowania zadań w dziedzinie kształcenia nauczycieli niesłuszne są te głosy, które twierdzą, że nauczycielowi wystarczy niższe wykształcenie aniżeli w innych zawodach. Zaniedbania w tej dziedzinie mogą poważnie zaciążyć na rozwoju kulturalnym i moralnym kształcącego się pokolenia, co widoczne stanie się dopiero za wiele lat. Zdziwienie budzi więc skrócenie studiów wyższych na takich kierunkach, jak matematyka i fizyka.

Nie widzę też zasadniczych różnic między zadaniami nauczycieli szkół podstawowych i nauczycieli szkół średnich, toteż czas kształcenia nauczycieli obu typów szkół winien się stopniowo przybliżać. Na pewno w przyszłości nauczycielom i jednym, i drugim będzie można zapewnić to samo pełne wyższe wykształcenie. Nie widzę uzasadnienia tych głosów w dyskusji, które stały na stanowisku, że nie trzeba okresu kształcenia w studiach nauczycielskich przedłużać, bo to przybliżyłoby go do czasu studiów w wyższych szkołach pedagogicznych, a tym samym uczyniło ze studiów nauczycielskich zakłady mniej pociągające młodzież.

Obok wymienionych czynności spełnianych przez nauczycieli można by wymienić jeszcze inne bardziej szczegółowe, jak umiejętność posługiwania się środkami audiowizualnymi, umiejętności prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, zwłaszcza w kółkach artystycznych i technicznych, umiejętność prowadzenia biblioteki szkolnej, umiejętności udzielania rodzicom porad wychowawczych i psychologicznych, wszak bez dobrze pojętej współpracy wychowawczej szkoły z domem trudno mówić o wypracowaniu dobrych wyników dydaktycznych i wychowawczych, umiejętności kierowania pojazdem mechanicznym dla potrzeb kształcenia politechnicznego. Wykształcenie tych umiejętności wymaga również wiele czasu, a niezależnie od tego opanowania pewnych podstaw teoretycznych. Wykaz tych umiejętności można by jeszcze pomnożyć. Czynią to zresztą liczne uchwały podejmowane na zjazdach różnych organizacji społecznych.

Wydaje mi się, że nalepszy nawet zakład kształcenia nauczycieli nie będzie w stanie podjąć się wykształcenia wszystkich umiejętności, które mogą się okazać przydatne w pracy nauczyciela. Nie starczy mu na to czasu i mogłoby się to odbyć tylko kosztem obniżenia poziomu wykształcenia. Nie sposób zaś przedłużać okresu studiów. Studia dla nauczycieli mogą się zająć tylko kształceniem podstawowych umiejętności

i mogą opracować jedynie podstawową wiedzę, na której bazowałyby te umiejętności. Wszelkie dodatkowe kwalifikacje musiałby nauczyciel zdobywać na kursach organizowanych przez władze szkolne lub na studiach podyplomowych w szkołach wyższych. Nie ulega też wątpliwości, że tendencje rozwoju szkolnictwa pójdą w tym kierunku, iż obok nauczycieli będzie ono zatrudniało innych specjalistów (bibliotekarzy, psychologów, instruktorów).

Rozległość programu kształcenia nauczycieli kryje w sobie jedno niebezpieczeństwo — wielość przedmiotów zdaje się go rozsadzać, w wyniku czego kandydat wynosi z uczelni sumę wiadomości i wiadomostek. Jakie jest jednak ich powiązanie? Jak nigdy dotąd odczuwamy dziś potrzebę integracji treści kształcenia.

Integracja ta winna zmierzać w dwóch kierunkach: pionowym i poziomym.

Mówiąc o integracji pionowej mam na myśli taki układ przedmiotów głównego kierunku studiów, by jeden przedmiot stanowił właściwą podbudowę dla następnego z kolei. Na egzaminach obserwuje się nierzadko, że na starszych latach niektórzy studenci nie pamiętają już tego, z czego składali egzaminy na latach niższych. Widocznie wiedza wcześniej opanowana nie była im potrzebna do przyswojenia nowej, skutkiem czego nie powiązała się w zwartą całość.

O ile integracja pionowa jest stosunkowo łatwa do osiągnięcia przez właściwy układ przedmiotów, przez umiejętny dobór tematów do ćwiczeń, przez współpracę nauczających w toku realizacji programu, o tyle trudniej osiągnąć integrację poziomą. Przez integrację poziomą rozumiem treściowe powiązanie przedmiotów głównego kierunku studiów z pozostałymi przedmiotami. Brak tej integracji sprawia, że studenci bardziej cenią przedmioty kierunkowe, a lekceważą sobie tzw. „usługowe", nie zawsze rozumiejąc, jaka jest ich rola w programie kształcenia, z nich też są z reguły gorzej przygotowani do egzaminów. To lekceważenie z czasem przenosi się również na nauczających, co sprawia, że przy zaliczeniu roku czy przy przyznawaniu stypendiów liberalniejszą miarę przykłada się do osiągnięć studenta z tzw. przedmiotów „usługowych".

Integracja pozioma wymaga, by takie przedmioty, jak psychologia, pedagogika, filozofia, ekonomia, były w swych treściach zróżnicowane na poszczególnych kierunkach studiów, a nie powtarzane w ten sam sposób wszędzie. Dla przykładu filozofia na kierunkach przyrodniczych więcej czasu może przeznaczyć na filozoficzne zagadnienia przyrodoznawstwa, na kierunkach humanistycznych na materializm historyczny i antropologię filozoficzną. Można by rozważyć, czy niektórych ćwiczeń nie dałoby się oprzeć nawet na tych samych tekstach, np. z Sartrem spotykają się studenci zarówno na zajęciach polonistycznych, jak również filozoficznych.

Zróżnicowanie programowe — rzecz jasna — nie może pójść tak daleko, by zachwiało systematyczny układ przedmiotu. Podstawowe treści muszą pozostać wspólne na wszystkich kierunkach. Pewne jednak treści dałoby się „nachylić" do poszczególnych kierunków studiów. W psychologii mogą to być różne zagadnienia z teorii uczenia się, np. matematycy będą bardziej zainteresowani operacjonizmem Piageta, doświadczeniami Galpierina w Związku Radzieckim, poloniści — psychodydaktyką czytania. Ci ostatni będą jednak również zainteresowani różnymi prądami psychologicznymi, które wywarły wpływ na rozwój literatury.

Zróżnicowanie takie jest też możliwe przy opracowaniu kursu pedagogiki. Dział metod nauczania może na jednych kierunkach szerzej potraktować te metody, które mają większe zastosowanie w nauczaniu przedmiotu studiów. Na kierunkach przyrodniczych na szersze uwzględnienie zasługiwałyby zagadnienia kształcenia politechnicznego, podczas kiedy na humanistyce zagadnienia wychowania estetycznego.

Osiągnięcie integracji poziomej, mającej dać kandydatowi powiązaną wiedzę, jest możliwe wtedy, gdy między nauczającymi tzw. przedmiotów „usługowych" i nauczającymi przedmiotów kierunkowych nawiązana zostanie współpraca, dzięki której

tzw. „usługowcy" zorientują się w przedmiocie głównego kierunku studiów i wymagań, jakie on stawia, a tzw. „kierunkowcy" dowiedzą się, jakie ma być przygotowanie do przyszłego zawodu kandydata. Na współpracy tej zyskają więc obie strony, przede wszystkim jednak wykształcenie kandydata.

*KRYSTIAN NELIŃSKI*

## PROBLEM POWOŁANIA I TALENTU NAUCZYCIELSKIEGO

W nr 4/1964 *Ruchu Pedagogicznego* ukazał się interesujący artykuł Wacława Wojtyńskiego pt. „Metody i wyniki badań pedeutologicznych", obszernie omawiający dostępny autorowi dorobek w tej dziedzinie za ostatnie półwiecze. Byłaby to praca pożyteczniejsza, gdyby nie zawierała niesłusznie ujętego, moim zdaniem, najpoważniejszego problemu pedeutologicznego: doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Nie do przyjęcia jest bowiem jedno z twierdzeń artykułu, jakoby wrodzone zamiłowanie do pracy nauczycielskiej we współczesnej szkole masowej straciło na znaczeniu, gdyż przy odpowiednim wykształceniu i zdobyciu koniecznych w tym zakresie umiejętności każdy, kto tego pragnie, stać się może dobrym pedagogiem.

Tymczasem w żadnym okresie dziejów ludzkości nauczyciele „z powołania" nie byli tak nieodzownie potrzebni i w takiej masowej ilości — jak właśnie w epoce socjalizmu. Bowiem tylko tacy nauczyciele o wzniosłej „duszy" pedagogicznej potrafią wychowywać na swój wzór osobowościowy nowe pokolenie szlachetnych obywateli państwa socjalistycznego, nie goniących za osobistymi zyskami na stanowiskach swej służby społecznej.

Mechanizm oddziaływania nauczyciela na ucznia opiera się na żywym i bezpośrednim zbliżeniu psychicznym, w którym sugestia gra przemożną rolę. Niektórzy nazywają to „zarazą psychiczną" (contagium psychicum). Zresztą bez względu na to, jak nazwiemy to „tajemnicze misterium zbliżenia dusz", jest faktem bezspornym, że nauczyciel wywiera na uczniów ogromny wpływ żywiołowy, podświadomy, wymykający się spod wszelkiej kontroli i nie dający się podporządkować zaplanowanej przez niego pozie wychowawczej niezgodnej z treścią jego psychiki, chociażby ta poza była najlepszego gatunku pedagogicznego. Uczniowie wyczuwają nauczyciela niejako „przez skórę" i naśladują go takim, jaki jest, a nie na jakiego pozuje „z urzędu" pedagoga. Ten odwieczny czynnik arcyludzki w wychowaniu nie da się nigdy wyeliminować z procesów edukacyjnych. Jest to naczelne prawo pedagogiki, które należy szanować i przestrzegać. Wszelkie próby gwałcenia tego prawa przez zastępowanie pełnowartościowych nauczycieli z zamiłowania namiastką wykolejonych życiowo zarobkiewiczów dają fatalne rezultaty wychowawcze. A tym bardziej szkodliwe są pomysły zalecające zastąpienie żywych nauczycieli maszynami. Jest to jakaś makabryczna kpina z czynnika ludzkiego w wychowaniu! Motyw satyryczny stanowi tu myśl, że bezduszny nauczyciela-zarobkiewicza z powodzeniem może zastąpić maszyna, która nauczy tyle samo, co on, ale ma nad nim tę przewagę, że nie deprawuje dzieci, nie mając z nimi żywego kontaktu psychicznego, działającego „zaraźliwie" między ludźmi.

Wpływ nauczyciela „z powołania" na uczniów jest szczególnie silny i zawsze korzystny pod względem wychowawczym. Nigdy nie dorówna mu nawet najlepiej wykształcony nauczyciel „trzeźwy", który zawód swój obrał dla zarobku, bez zamiło-

wania do swej belferki. Dzięki działaniu w/w prawa żywego kontaktu psychicznego nauczyciel siłą sugestii narzuca swym wychowankom swój własny stosunek do świata, do ludzi, do kultury, do pracy nad sobą, do własności społecznej etc. Treści psychiczne osobowości nauczyciela udzielają się uczniom z żywiołowością epidemii. Wielkie szczęście dla dzieci, jeśli treści te są idealne, mądre, szlachetne i piękne. A jakież nieszczęście — jeśli jest przeciwnie! Wtedy ratunek tylko w maszynie!

Na tym ignorowanym ostatnio czynniku ludzkim polega cały urok i dostojeństwo zawodu nauczycielskiego — bez względu na uposażenie pieniężne jego adeptów. Niskie zarobki nauczycielskie były zawsze smutnym, ale zarazem i szczęśliwym czynnikiem odstraszającym ludzi zbyt „trzeźwych" od tego zawodu, wymagającego więcej poświęcenia i ofiarności aniżeli przynoszącego korzyści materialnych. Dzięki temu do szeregów nauczycielskich nie przenikały jednostki cyniczne, najbardziej tu szkodliwe. Ale z drugiej strony ten finansowy czynnik selekcji zawodowej stwarzał inne paradoksalne zjawisko: biegunową kontrastowość typów nauczycielskich. Obok ludzi naprawdę genialnych, o wielkim umyśle i sercu, bezinteresownych, nie liczących na zarobek, ofiarnych — przedostawali się do tego zawodu ludzie niedołężni, wyparci z bardziej opłacalnych profesji.

Zanim więc zaczniemy prowadzić sensowne badania pedeutologiczne, musimy najpierw w praktyce zniwelować kontrasty typów osobowościowych nauczycieli poszczególnych rodzajów i poziomów szkolnictwa. Dotychczas mieliśmy tu przysłowiowy „groch z kapustą"; absolwenci seminariów i liceów pedagogicznych wykładali nieraz w szkołach średnich, magistrzy i doktorzy zaś nauczali w szkołach podstawowych — oczywiście w ramach ogólnej „urawniłowki" uposażeniowej, aby nikt nie narzekał. A przecież nie chodzi tu o uposażenie, lecz o wyrównanie poziomu zawodowego nauczyceili poszczególnych szczebli szkolnictwa. I chodzi nie tylko o wyrównanie papierowo-formalne, od strony posiadanych dyplomów kwalifikacyjnych w przekroju międzyszkolnym, lecz przede wszystkim — o wyrównanie profilów osobowości nauczycieli w przekroju tego samego szczebla szkolnictwa, o czym nigdy nikt nie pomyślał w fatalnie błędnym przeświadczeniu, że taki problem w ogóle nie istnieje i że wszyscy nauczyciele danego rodzaju szkół są rzekomo na równym poziomie psychicznym.

Po tych uwagach nikt chyba nie będzie kwestionował potrzeby przeprowadzenia takiej niwelacji osobowości nauczycieli. Problem tylko: czy ten proces będziemy prowadzili w dół, czy w górę? To zależy od poziomu kultury pedagogicznej kierowników naszego szkolnictwa, którzy wcielają w życie nową jego reformę. Mamy bowiem przed sobą dwie drogi: albo równać w górę (oczywiście przy jednoczesnym równaniu w lewo), podciągając ogół nauczycielstwa do wyżyn osobowości najszlachetniejszych kolegów, którzy zawód swój obrali z zamiłowania i powołania — albo równać w dół, ignorując zamiłowanie i powołanie jako „przestarzałe dziwactwa", a zarazem gloryfikując „ideał" nauczyciela „trzeźwego", który obiera swój zawód z konieczności życiowej, dla zarobku, bez żadnych sentymentów do dzieci.

Wielką luką w omawianych przez W. Wojtyńskiego badaniach jest to, że nikt właściwie nie określił, na czym polega owo tajemnicze „powołanie nauczycielskie". Cóż to za chimera? Otóż po krótkiej analizie udało mi się stwierdzić, że jest to najbardziej naturalna i całkiem racjonalna cecha psychiczna każdego człowieka normalnego, wynikająca z jego instynktu rodzicielskiego. Każdego przecież natura powołała na wychowawcę własnych dzieci. U niektórych zaś jednostek — a takich jest aż 12% w Polsce — siła tego instynktu przerasta potrzeby własnej rodziny. Uwięziona w tym instynkcie nadwyżka energii witalnej szuka naturalnego wyładowania w stosunku do cudzych dzieci. A ponieważ taka nadwyżka nic nie kosztuje organizm, więc wychowawca z powołania, wyposażony z natury w tę nadwyżkę, nigdy się nie męczy, nie nuży i nie nudzi, zajmując się cudzymi dziećmi. Tacy ludzie o przerośniętym instynkcie rodzicielskim czują nieodpartą potrzebę kochania cudzych dzieci, wycho-

wywania ich i uczenia, opiekowania się nimi, niesienia im pomocy etc. Właśnie ludzie, mający ten rodzicielski przerost psychiczny w kierunku cudzych dzieci, są z natury powołani do zawodu nauczycielskiego. Chodzi tylko o to, aby takich ludzi odpowiednio zwerbować, wyłowić i wyszkolić w tym zawodzie, nie dopuszczając do niego ludzi bez tej cechy psychicznej.

Wtedy znikną te wszystkie niesamowite paradoksy, jakich obszerny katalog przedstawił W. Wojtyński, szukając prawdy o nauczycielu.

Dotychczasowe badania pedeutologiczne zupełnie pomijały ten najistotniejszy problem. Nie stawiały nawet tak „banalnych" pytań, czy nauczyciel kocha dzieci, czy lubi swoją pracę z nimi. Nawet jeśli w ankietach były te pytania, to wcale nie analizowano odpowiedzi na nie. A przecież miłość — to wielka rzecz ludzka. Już dawno genialny psycholog Lew Tołstoj w swoim najdojrzalszym utworze o stosunkach międzyludzkich wygłosił postulat, który złotymi literami powinien być wyryty na frontonie każdego zakładu kształcenia nauczycieli: „Jeśli w sercu nie czujesz miłości do ludzi, to siedź cicho, zajmuj się sobą, czym chcesz, tylko nie ludźmi" (Zmartwychwstanie, t. II, s. 40). Dziecko jest istotą ludzką bardzo uczuloną na miłość. Bez serca do dzieci nie można się nimi zajmować, nie można być nauczycielem i wychowawcą.

Miejmy nadzieję, że rozsądna realizacja nowej reformy naszego szkolnictwa przeprowadzi gruntowną korekturę praktykowanego u nas systemu kształcenia nauczycieli, aby do ich szeregów dostawali się tylko kandydaci o odpowiednich dyspozycjach psychicznych.

Nie ulega wątpliwości, że intencje naszej reformy szkolnictwa są piękne, zamierzenia i postulaty doskonałe. Ale wątpliwe są tylko środki realizacji tych założeń. Wyczuwa się jakąś przesadę — tym razem w kierunku snobizmu. Mianowicie ubzduraliśmy sobie, że kwalifikacje nauczyciela będą już podniesione przez samo uzbrojenie go w okazałe świadectwo ukończenia szkoły półwyższej, uprawniające do lepszych poborów za tę samą pracę zawodową wykonywaną faktycznie przy poprzednim poziomie wiedzy pedagogicznej. Bo właśnie poziom tej wiedzy ani na milimetr nie podniósł się przez to, że dawne licea pedagogiczne zaczęliśmy zamieniać na tzw. studia nauczycielskie. Przeciwnie: raczej obniżył się znacznie poziom ogólnej kultury pedagogicznej nowego nauczyciela, absolwenta tego studium. Należałoby to dokładnie zbadać.

Absolwent liceum pedagogicznego, chociaż słabiutko wykształcony, miał przynajmniej zupełnie inne oblicze duchowe. Od dziecka rósł i dojrzewał w atmosferze pedagogizacji. Przez cztery lub pięć lat wszczepiano mu ducha nauczycielskiego w swoistym klimacie zawodowo ustawionej szkoły średniej. Natomiast absolwent studium nauczycielskiego przed maturą marzył o karierze inżyniera, na maturze ani przez chwilę nie pomyślał, że obleje „wstępniak" do politechniki, a zły los spełni na nim przekleństwo: „abyś cudze dzieci uczył"...

Nasi fachowcy od pedagogiki muszą wreszcie zrozumieć elementarną prawdę, że szkoła podstawowa nie naucza, lecz tylko wychowuje przy pomocy przedmiotów nauczania. Dopiero szkoła średnia naucza i wychowuje. A szkoła wyższa już tylko naucza, nie troszcząc się o wychowanie. Żeby oni zrozumieli te stopnie funkcjonalne szkolnictwa, nie poroniliby takiego dziwoląga jak studium nauczycielskie z „fakultetami" przedmiotowymi, które studenci mogą sobie dowolnie wybierać jak na Sorbonie czy w Oxfordzie. Bowiem w programach SN jedynym czynnikiem łączącym są przedmioty ogólne pedagogiczne, wspólne dla wszystkich „fakultetów".

Program zakładu kształcenia nauczycieli musi być oparty na planowej i systematycznej pedagogizacji ogólnej adeptów, a nie na ich dydaktyzacji specjalistycznej. Aby zaś spedagogizować kandydata, trzeba go „smażyć w sosie" nauczycielskim od najwcześniejszych lat, tj. od szkoły podstawowej, a nie od matury ogól-

nokształcącej. A skoro już dopuszcza się maturzystów do skróconego studium nauczycielskiego, to na wstępie należy poddawać ich próbie naturalnego kontaktu z gromadą klasową dla zbadania, czy oni mają coś do powiedzenia dzieciom, czy je lubią, czy potrafią je zainteresować, czy mają instynkt wychowawczy, czy umieją zapanować nad dzieciarnią. Bez tych „talentów" nie nadają się do zakładu kształcenia nauczycieli.

Dotychczasowa koncepcja nowego systemu kształcenia nauczycieli nie wytrzymała próby życia. Wymaga poważnej korektury. Jak już wspomniałem, powinniśmy dążyć do tego, aby przywrócić w pełni zasadę ogólnej pedagogizacji kandydata do zawodu nauczycielskiego. Warto rzetelnie zbadać, czy zamiast niefortunnych SN, będących de facto odseperowanym „folwarkiem" szkolnictwa podstawowego, nie należałoby stworzyć globalnego systemu kształcenia nauczycieli dla wszystkich typów szkół.

Do dyskusji nad tą sprawą proponuję:

1) nauczycieli szkół podstawowych kształcić uniwersalnie (bez fakultetów) w sześcioletnich SN, opartych na 8-letniej szkole podstawowej;

2) nauczycieli szkół zawodowych kształcić specjalistycznie w seminariach metodycznych, opartych na ukończonym technikum;

3) nauczycieli szkół technicznych (techników) kształcić ogólnopedagigicznie w lektoriach nauczycielskich dla inżynierów przy politechnikach;

4) nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i SN — w lektoriach nauczycielskich dla magistrów przy wydziałach pedagogicznych uniwersytetów;

5) nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych kształcić fakultatywnie w wyższych szkołach pedagogicznych;

6) wychowawców przedszkoli, żłobków i domów dziecka kształcić kierunkowo w pięcioletnich liceach opiekuńczo-wychowawczych, opartych na 8-klasowej szkole podstawowej;

7) woźnych, szatniarzy i dozorców szkolnych kształcić ogólnokulturalnie na rocznych kursach pedagogicznych, opartych na szkole podstawowej. Ten pomocniczy personel gra ważną rolę wychowawczą. Nie może więc być ciemny w tej dziedzinie.

Jak już powiedziano wyżej, najważniejszym zagadnieniem w kształceniu nauczycieli jest selekcja odpowiednich kandydatów do tego zawodu. Jeżeli nie każdy młody człowiek nadaje się na krawca, stolarza, murarza lub szofera — to i zawód nauczycielski nie może być wyjątkiem w tej mierze. Do niego nadaje się raczej znikomy odsetek młodzieży. Już w szkole podstawowej można zauważyć samorzutną skłonność niektórych dzieci do pomagania kolegom w nauce, do objaśniania im trudnych zadań podczas przerw, do opiekowania się młodszymi dziećmi na korytarzach i w szatni, do patronowania im na boisku i podwórku. Ci samorzutni aktywiści — to potencjalni nauczyciele. Szkoła powinna rozbudzić w nich te wrodzone skłonności, zalecając wybór zawodu pedagogicznego.

Zdarza się nieraz, że te zainteresowania zjawiają się później, już po okresie dojrzewania. Wtedy należy doradzić dziecku zmianę kierunku jego kształcenia się w taki sposób, aby w przyszłości wyrósł z niego nauczyciel. Żaden talent pedagogiczny nie może być zmarnowany. Dlatego przy każdym zakładzie kształcenia nauczycieli musi istnieć komisja egzaminów eksternistycznych, działająca w oparciu o przedegzaminacyjną obserwację kandydata na tle gromady dziecięcej w szkole ćwiczeń. Obserwacja taka będzie miała na celu określenie, czy dany kandydat posiada osobowość nauczycielską, czy ma psychiczną moc oddziaływania na dzieci, a zatem czy w ogóle warto fatygować go egzaminem wstępnym. Zdarza się bowiem nieraz, że ktoś na „piątkę" umie wszystkie przedmioty egzaminacyjne, a nie ma osobowości koniecznej do „władania" wychowawczego nad dzieckiem. Taki zdolny kandydat absolutnie nie nadaje się do zawodu nauczycielskiego, chociaż dzisiaj chętnie tu jest widziany i przyjmowany.

Warunkiem dopuszczenia młodocianego kandydata do egzaminu wstępnego w SN nowego typu powinno być pismo polecające rady pedagogicznej szkoły podstawowej, którą on ukończył. Członkowie rady pedagogicznej, jako jego wieloletni obserwatorzy, biorą w ten sposób odpowiedzialność moralną za przydatność zawodową swego przyszłego kolegi, a zarazem wychowanka.

Taki kandydat powinien posiadać nie tylko normalną prezencję zewnętrzną, ale również wszystkie sprawności psychofizyczne, nie wyłączając słuchu muzycznego. Będzie bowiem kształcić się w SN na uniwersalnego nauczyciela wszystkich przedmiotów w zakresie szkoły podstawowej, nie wyłączając śpiewu, rysunków, robót ręcznych i gimnastyki. To jest jego osobista sprawa, że kiedyś, już jako nauczyciel, obierze sobie tylko niektóre z tych przedmiotów do nauczania i będzie się w nich doskonalił, czy specjalizował. Ale w SN będzie uczył się jednakowo wszystkich przedmiotów szkolnych z nastawieniem na metodykę ich wykładu i na ich wartość wychowawczą dla wszystkich klas szkoły podstawowej (od I do VIII). Dzięki temu cały proces jego kształcenia się w nowym SN przez sześć lat będzie wszechstronnie spedagogizowany. A poczucie misji nauczycielskiej wejdzie mu w krew, w mózg, w szpik jego kości, czego nie mają dzisiejsi SN-iści.

Tak „organicznie" wykształcony nauczyciel potrafi dobrze uczyć i wychowywać, mając nawet złe programy i podręczniki. Ale na nic się nie zdadzą, nic nie pomogą najlepsze programy i podręcznki, jeśli nauczyciel nie będzie miał tak ukształtowanej „duszy nauczycielskiej".

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*JÓZEF ZARZYCKI*
*Białystok*

## PRACA SAMODZIELNA STUDENTA STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO

Na okres przynajmniej najbliższych dziesięciu lat studiom nauczycielskim została przyznana dominująca rola w kształceniu kadr nauczycielskich dla ośmioklasowych szkół podstawowych [1].

Powyższa decyzja opiera się na przekonaniu, że właśnie te zakłady mają większe możliwości niż licea pedagogiczne pełnego przygotowania absolwentów do pracy w nowych warunkach. Autorzy coraz liczniejszych publikacji oraz głosów w przeprowadzonej na łamach czasopism i prasy dyskusji nad kierunkami reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli potwierdzają, że SN mogą zadośćuczynić oczekiwaniom [2].

Należy jednak stwierdzić, że działalność dydaktyczno-wychowawcza SN opierająca się na aktach normatywnych — statucie studium nauczycielskiego i regulaminach [3] — oraz wytycznych władz oświatowych znacznie wyprzedza uogólnienia teoretyczne. Nie podjęte zostały np. zagadnienia przygotowania do pracy pedagogicznej w szkołach o niższym stopniu organizacyjnym, dostosowania struktury kształcenia do specyficznych wymagań pracy zawodowej nauczyciela, roli nauczyciela w środowisku.

Formowanie się obecnej koncepcji kształcenia zawodowego w studiach nauczycielskich przebiegało już przez stadium wstępne, w którym na plany i programy studiów decydujący wpływ wywarły wymagania stawiane absolwentom w miejscu zatrudnienia [4]. Te tendencje najjaskrawiej przejawiały się w latach 1957—59, kiedy plany studiów obejmowały 20 i więcej przedmiotów oraz wyznaczały po 6—8 godzin obowiązkowych zajęć studenta w każdym dniu tygodnia. Dopiero w 1960 r. obniżono wymiar zajęć obowiązujących studenta do 5—6 godzin, a następnie w 1963 r. do 4—5 godzin dziennie (nie wliczano godzin przysposobienia wojskowego mężczyzn).

Najistotniejszą jednak zmianą, jaka zaszła w procesie kształcenia, było położenie akcentu na rozwijanie myślenia i aktywne opanowywanie programu studiów przez kandydata na nauczyciela. Na ten kierunek wywarły wpływ osiągnięcia teorii pedagogicznej, szczególnie tu należy podkreślić reperkusje wywołane publikacją W. Okonia pt. „Problem samodzielności myślenia i działania" [5]. Nadmienić należy, że również w liceach pedagogicznych doskonalone były metody pracy dydaktyczno-wycho-

[1] Wacław Tułodziecki: Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół podstawowych w latach 1965—75. *Nowa Szkoła*, nr 4/65. Stanisław Dobosiewicz: Perspektywy reformy systemu kształcenia nauczycieli w PRL. *Ruch Pedagogiczny*, nr 1/65.

[2] Patrz np. Maksymilian Maciaszek: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. PWN. W-wa 1965. Maria Żytomirska, Zbigniew Radwan: Praca dydaktyczna w studiach nauczycielskich. PZWS, 1965. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2/65. *Chowanna*, nr 2/65.

[3] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 3/65.

[4] Józef Kozłowski: Jak kształcić nauczyciela? *Ruch Pedagogiczny*, nr 1/65.

[5] Studia Pedagogiczne, t. IV. Wrocław 1957.

wawczej [6]. Proces ten przyśpieszyło przedłużenie w tych szkołach nauczania z czterech do pięciu lat.

W chwili obecnej w studiach nauczycielskich zaistniał swoisty układ stosunków czasowo-organizacyjnych kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych. Zdaniem moim układ ten jest ustabilizowany na dłuższy okres czasu oraz będzie stanowił podstawę przy opracowywaniu systemu kształcenia nauczycieli w przyszłych zkn (zakładach kształcenia nauczycieli), których zarys wyłonił się na czerwcowym Plenum Zarządu Głównego ZNP, jeżeli będą następowały w nim zmiany, to będą to zmiany ilościowe, jak np. wynikające z przedłużenia okresu studiów lub zmiany wymiaru godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty studiów.

Studia nauczycielskie uzyskały więc po raz pierwszy możliwość dopracowania się własnych form i metod pracy. Należy jednak przyjąć, że ze względu na krótki okres kształcenia i zakres programu studiów od studentów SN będzie się zawsze wymagało intensywnego i systematycznego wysiłku o natężeniu większym niż na pierwszych latach nauki w szkołach wyższych. Wzmianka ta głównie dotyczy pracy samodzielnej studiującego.

Praca samodzielna jest wymieniona w statucie studium nauczycielskiego (par. 13) obok wykładów, ćwiczeń i seminariów, praktyki pedagogicznej, zajęć w kołach naukowych i zespołach zainteresowań oraz pracy społecznieużytecznej, jako jedna z obowiązujących form zajęć studenta [7].

W wypowiedzi niniejszej została podjęta próba omówienia roli i rodzajów tej pracy na studiach dziennych. Przez samodzielną pracę rozumiem wszelką działalność studenta związaną z opanowaniem i pogłębianiem programu studiów, nie objętą tygodniowym rozkładem zajęć opracowanym na podstawie planu studiów [8].

Prace te mogą być:

— wykonywanie przez studenta na polecenie nauczycieli studium,
— inspirowane przez nauczycieli studium,
— podejmowane samorzutnie przez studentów — w tej grupie zaś można wyróżnić prace sprowadzające się do odtwarzania schematów działania opanowanych już w toku nauki (w szkole podstawowej, szkole średniej i studium) oraz prace, w których elementy wkraczają poza opanowane schematy (te ostatnie nabierają charakteru prac twórczych).

Tak więc w ujęciu psychologicznym stopień samodzielności studenta przy wykonywaniu prac nie zawsze jest jednakowy — ograniczony w pierwszym przypadku, prawie pełny lub pełny w przypadku trzecim.

Prace mogą być wykonywane przez poszczególnych studentów (indywidualne) lub przez grupy studentów (grupowe); termin ich realizacji krótki, jak np. powtó-

[6] Patrz np. Zbigniew Skorny: Kształcenie myślenia w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. PZWS, 1960; Irena Zaczeniuk-Jundziłł: Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli. PZWS, 1963; Jadwiga Walczyna: Myślenie i działanie pedagogiczne. PZWS, 1964. Żałować należy, że dwie ostatnie pozycje ukazały się w chwili przystąpienia do reorganizacji liceów pedagogicznych.

[7] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 3/65.

[8] M. Żytomirska i Zb. Radwan w swej pracy pt. „Praca dydaktyczna w studium nauczycielskim" posługują się określeniem „praca własna słuchacza". Uważam jednak, że powinna obowiązywać trafniejsza terminologia podana w dokumencie państwowym, jakim jest statut studium nauczycielskiego. Autorzy przez pojęcie pracy własnej studenta rozumieją „tę część jego pracy, którą poświęca on na przerobienie wyznaczonych przez wykładowcę partii materiału programowego" (s. 110). Definicji tej nie można uznać na tyle precyzyjną, aby z niej logicznie wynikało dalsze stwierdzenie: „Jest rzeczą zrozumiałą, że godziny, które słuchacz przeznacza na pracę własną, nie są i nie mogą być objęte tygodniowym wymiarem zajęć (wykładów ćwiczeń, wyznaczonych w planie nauczania SN na poszczególne przedmioty" (s. 111).

rzenie zagadnienia programowego na następne zajęcia z tego samego przedmiotu studiów, lub długofalowe, np. napisanie pracy dyplomowej.

Przydzielone lub ewentualnie postawione sobie ządanie studenci mogą wykonywać:

— w pomieszczeniach własnych (pokojach domu studenta), salach ciszy, czytelniach w domu studenta;
— bibliotekach studium, bibliotekach pedagogicznych, bibliotekach publicznych;
— pracowniach, warsztatach, ogrodach cieplarniach, salach gimnastycznych, świetlicach własnej uczelni lub przydzielonych studium nauczycielskiemu do użytkowania.

Prace samodzielne w studium nauczycielskim mają za zadanie:

1) umożliwić studentowi opanowanie całego zakresu programu studiów, która przy dotychczasowych metodach i organizacji nauczania na zajęciach ujętych w tygodniowym rozkładzie nauczania nie może być opanowany;

2) ukształtować u kandydata na nauczyciela umiejętności i nawyki (zasady i postawy) niezbędne w przyszłej pracy zawodowej.

Praca zawodowa nauczyciela ma szereg swoistych cech. Do efektywnego jej wykonywania nie wystarczy tylko posiadanie wiedzy. Jednym z zasadniczych czynników decydujących o powodzeniach dydaktyczno-wychowawczych są właściwie organizowane czynności nauczyciela. Zagadnieniom czynności, a w tym i czynnościom nauczyciela poświęca się coraz więcej uwagi [9].

W pracy nauczyciela związanej z realizacją jednostki metodycznej wyróżniamy dwie ściśle ze sobą sprzężone fazy:

— przygotowanie metodyczne i rzeczowe oraz przygotowanie środków materialnych niezbędnych do zrealizowania planu działania;
— bezpośrednie oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na zespół uczniów.

Rezultaty oddziaływania na uczniów w znacznym stopniu zależą od wkładu i celowości wysiłku nauczyciela włożonego w przygotowanie się do tych zajęć. Tymczasem okazuje się, że to przygotowanie nie zawsze jest takie, jakiego należy oczekiwać. Właściwe wypełnianie codziennych obowiązków, a szczególnie przygotowanie się do lekcji i innych zajęć, wymaga od nauczyciela samozdyscyplinowania, samoregulacji, samokontroli i samooceny w stopniu niespotykanym w innych zawodach. Przyjęcie istnienia transferu niespecyficznego — transferu zasad i postaw [10] podnosi rangę samodzielnej pracy kandydata na nauczyciela. Formy tej pracy mogą być w studium nauczycielskim dojrzalsze niż w średnich szkołach. I w tym widzę wyższość kształcenia pomaturalnego nad kształceniem na poziomie średnim.

3) przygotować przyszłego nauczyciela do udziału w zorganizowanym doskonaleniu zawodowym i do samokształcenia.

Z tych trzech głównych zadań wynika cały szereg zadań szczegółowych.

Obniżenie w studiach nauczycielskich obowiązkowego wymiaru zajęć do przeciętnie 5 godzin dziennie stworzyło warunki dla systematycznej pracy samodzielnej studenta. Jeżeli się przyjmie, że możliwości biologiczno-psychiczne zezwalają na siedmiogodzinne efektywne działanie dzienne, to student może przeznaczyć 12 godzin tygodniowo na opanowywanie programu studiów poza zajęciami objętymi tygodniowym rozkładem opracowanym na podstawie planu studiów.

Na pierwszym roku studia trwają przez 35 tygodni, na pracę samodzielną może więc być przeznaczone 420 godzin (35 tyg × 12 godz.) [11]. Ten wymiar powiększa się

[9] Tadeusz Tomaszewski: Wstęp do psychologii. PWN, 1963. Ignacy Szaniawski: Model i metoda. PWN, 1965.

[10] Jeroma S. Bruner: Proces kształcenia. PWN, 1964, s. 22—23.

[11] Jest to norma zbliżona do wymiaru czasu, jaki uczeń kl. VII szkoły podstawowej poświęca na pracę domową. Jan Zborowski: Proces nauki domowej ucznia. PZWS, 1961, s. 98.

znacznie o czas wzmożonego wysiłku w okresie sesji egzaminacyjnych (do 7 i więcej godzin dziennie) oraz czas przeznaczony na samodzielną pracę w okresie wakacji (przeszkolenie wojskowe mężczyzn, obóz letni na wydziale wychowania fizycznego, zbieranie materiałów do pracy dyplomowej — studiowanie literatury, zbieranie obserwacji, zbieranie okazów, przeprowadzanie doświadczeń i hodowli).

Na drugim roku nauki wymaga się od studenta zwiększonego czasu na samodzielną pracę. Składa się na nią praca w okresie 30 tygodni zajęć dydaktycznych po 12 godzin tygodniowo (360 godzin), w okresie terenowej praktyki pedagogicznej — 5 tygodni po 5 godzin dziennie (150 godzin) — przygotowanie się do hospitacji i lekcji próbnych, notowanie obserwacji, przeprowadzanie wywiadów itp., napisanie pracy dyplomowej — 150—300 godzin oraz czasu pracy w okresie sesji egzaminacyjnych. Ogółem więc na zajęcia samodzielne student II roku poświęca od około 700 do 900 godzin rocznie [12].

Od podanych norm może nastąpić odchylenie w szeregu indywidualnych przypadków, które spowodowane być mogą właściwościami psychicznymi, zakresem doświadczenia, zainteresowaniami i zamiłowaniami.

Przy niżej podanym wymiarze samodzielnej pracy pozostaje jeszcze studentowi rezerwa czasu na udział w życiu organizacji młodzieżowych, na czytelnictwo prasy, tygodników i literatury pięknej, słuchanie audycji radiowych, oglądanie programu telewizyjnego i udział w pracach społecznie użytecznych.

Samodzielne prace studentów w studium nauczycielskim są bardzo zróżnicowane. Wpływa na to wielość kierunków specjalizacji i złożoność procesu kształcenia. Można przyjąć różnorodne kryteria podziału tych prac. Zdaniem moim najbardziej będzie uzasadniony podział:

— na prace wynikające z zakresu programu studiów;
— oraz na różne funkcje tych prac w procesie kształcenia.

W grupie samodzielnych prac studenta wynikających z zakresu programu wyróżnimy:

1) prace będące przygotowaniem do opanowania zagadnień objętych programem studiów:
— powtórzenie materiału programowego ze szkoły średniej,
— przeczytanie wskazanej literatury,
przyswojenie terminów, pojęć,
uczenie się na pamięć wskazanych urywków tekstów,
sporządzanie notatek i wyciągów z tekstów,
— przeprowadzenie wskazanych obserwacji,
— zebranie i przygotowanie środków materialnych (materiałów) do ćwiczeń i zajęć praktyczno-technicznych,
— nabywanie lub doskonalenie określonych sprawności i umiejętności (ruchowych, technicznych, artystycznych, z zakresu technologii pracy umysłowej);
2) samodzielne opanowywanie zagadnień lub działów programu:
— poszczególnych przedmiotów studiów,
— lub grup przedmiotów studiów (np. przedmiotów pedagogicznych, przedmiotów kierunkowych na wydziałach wychowania fizycznego i zajęć praktyczno-technicznych itp.);
3) porządkowanie i utrwalanie materiału zebranego lub podanego na ćwiczeniach,

[12] Przyjęcie czasu jako obiektywnego wskaźnika pomiarów zjawisk pedagogicznych jest coraz częstsze.
Patrz np. W. Okoń: Proces nauczania. PZWS, 1954 r., np. s. 48—61;
Jan Konopnicki: Niepowodzenia w nauce jako skutek braku aktywności w nauce. *Nowa Szkoła* nr 7 (8) 65;
Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. Raymond B. Cattel. Pojęcie motywacji i zasady jej mierzenia. PWN, 1964.

seminariach, wykładach, w czasie praktyki pedagogicznej i innych zajęciach prowadzonych przez pracowników studium nauczycielskiego;

4) przygotowanie się do zaliczeń semestru oraz do egzaminów z poszczególnych przedmiotów studiów i do egzaminu dyplomowego;

5) wykorzystanie opanowanej wiedzy przy wykonywaniu przydzielonych zadań (teoretycznych i praktycznych);

6) prace twórcze.

Prace samodzielne studentów mogą spełniać wiele funkcji w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli. Jednak przy przydzielaniu tematyki i ukierunkowywaniu jej realizacji akcent może być położony na:

1. a) pogłębianie znajomości określonych dziedzin rzeczywistości,
   b) poznanie problematyki pracy zawodowej z zakresu:
   — wiedzy rzeczowej z przedmiotów specjalizacji
   — wiedzy pedagogicznej
   — form działalności pedagogicznej, organizacyjnej i społecznej nauczyciela.
2. określoną rolę w procesie opanowywania programu studiów: [13]
   — zaznajamianie się z nowym materiałem — zebranie spostrzeżeń, przeprowadzenie obserwacji, zdobycie wyobrażeń
   — zaznajamianie się z ogólnymi cechami — przyswojenie pojęć, rozwój myślenia
   — utrwalanie przyswojonego materiału
   — kształtowanie umiejętności i nawyków
   — wiązanie teorii z praktyką.

Praca samodzielna studenta spełnia swoje zadanie wtedy, gdy:

— stanowi integralną część oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego i w równym stopniu jak każda działalność z tego zakresu jest planowana, koordynowana, ukierunkowywana, kontrolowana i oceniana;

— organizacja zajęć dydaktycznych, zespołów zainteresowań i kół naukowych, udostępnienie pracowni i bibliotek oraz rytm życia domu studenta sprzyja jej wykonaniu;

— ukształtowana przez tradycję atmosfera mobilizuje zespół studentów do uzyskiwania jak najlepszych wyników w nauce.

Studia nauczycielskie mają już ustalone formy planowania, realizacji programu studiów. Formy te powinny stać się obowiązujące przy wytyczaniu pełnego zakresu zadań, które studentowi zostaną przydzielone do samodzielnego opracowania. Ich odbiciem jest uwzględnienie tematyki samodzielnych prac w rozkładach materiału wpisywanych do dzienników.[14]

Zagadnienie koordynacji planowanych zadań powinno znajdować się stale w kręgu zainteresowań rad wydziałów i komisji przedmiotowych.

Sposoby przydzielania studentom samodzielnych prac nie mogą być mechanicznie przeniesione z wyższych uczelni lub wzorowane na zadawaniu uczniom pracy domowej w szkole średniej.

W chwili obecnej praca samodzielna — a głównie jej wyniki — jest tą formą działalności studenta, która podlega najczęstszej oraz najpełniejszej kontroli i ocenie. Do tego zobowiązuje nauczycieli SN zaliczanie każdego przedmiotu w każdym semestrze.

[13] Posługuję się terminologią podaną przez W. Okonia w „Procesie nauczania". PZWS, 1961.
Uważam, że ta terminologia mieści również problematykę psychologiczną.

[14] Dotychczas szczegółowe planowanie samodzielnych prac obowiązywało na studiach zaocznych; w rozkładach materiału na studiach dziennych dość często podawano tylko wykaz obowiązkowej literatury.

Kontrola jest przeprowadzana najczęściej:
— na początku jednostki zajęć dydaktycznych — wykładu, ćwiczeń, seminarium;
— w trakcie przeprowadzania zajęć dydaktycznych — wykładu, ćwiczeń, seminarium;
— w czasie zaliczeń działów programu studiów w toku semestru przeprowadzanych po zajęciach objętych tygodniowym rozkładem zajęć;
— w czasie sesji egzaminacyjnych — kolokwia, egzaminy;
— w czasie egzaminu dyplomowego.

Najczęściej stosowanymi formami kontroli są:
— kontrola ustna;
— kontrola pisemna;
— kontrola wytworów praktycznej działalności.

Pewną odmianą kontroli jest kontrola przeprowadzana przy pomocy aparatury (maszyn i urządzeń oraz instalacji) mechanicznej i elektromechanicznej [15].

Właściwa organizacja, przebieg i efekty kształcenia — w tym również i pracy samodzielnej studenta — zależą od roli opiekuna grupy, samorządu studenckiego i działalności organizacji młodzieżowych.

Zagadnienia te zasługują na odrębne omówienie.

Autorowi niniejszej wypowiedzi chodziło nie o postulowanie przedłużenia lub zwiększenia wysiłku studenta SN związanego z opanowywaniem programu studiów, lecz o uczynienie tego wysiłku bardziej celowym i planowanym.

Planowe kierowanie samodzielną pracą studenta przyczyni się do szybszej jego adaptacji do warunków studiów, lepszego opanowania metod studiowania oraz pełniejszego przygotowania do pracy zawodowej.

[15] Z taką formą kontroli zetknąłem się w I SN w Białymstoku i w Technikum Przemysłowo-Pedagogicznym w Łodzi.

*IGNACY SZANIAWSKI*

# ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE PROBLEMY SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W NRD Z OKRESU 1963—1966 r.

## I. KROK KU PROFESJONALIZACJI SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

### 1. Istota nowego zarządzenia

W lipcu 1963 r., a więc u progu nowego roku szkolnego 1963/64, ukazał się dokument ważki, który treść i kierunek dotychczasowej reformy znacznie zmienił. Można powiedzieć, że zasadniczo zmienił[1]. Mianowicie w momencie, gdy reforma uzyskała powszechną aprobatę w kraju, gdy tak duże zainteresowanie wzbudziła w Polsce i NRF, a także we Francji, Anglii, Szwecji i Austrii[2], nowe postanowienie o „zasadach dalszej systematyzacji kształcenia politechnicznego, powolnego wprowadzania podstaw kształcenia zawodowego oraz rozwijania specjalistycznych szkół i klas" okazało się aktem administracyjnym raczej nieoczekiwanym i zastanawiającym.

Po pierwsze — nie dysponowano jeszcze w NRD w 1963 własnym materiałem eksperymentalnym, który byłby w jakimś sensie podstawą do tego rodzaju postanowienia. Nie wyrasta więc ono z założeń i postulatów wynikłych z dotychczasowych osiągnięć i potknięć NRD-owskiej reformy szkolnej. Analiza naukowa osiągnięć i potknięć reformy lat 1958—1962 zdawała się potwierdzać powszechne przeświadczenie, że obrany kierunek oraz struktura i treść szkoły, a więc nowy model naukowy, pozostają bez zasadniczych zmian[3].

Po drugie — w tradycji szkolnictwa niemieckiego, a więc także NRD-owskiego, obok systemu kształcenia ogólnego istniał, ukształtował się i w dalszym ciągu istnieje rozgałęziony system kształcenia zawodowego. Reforma 1958—1962 tego systemu nie zniweczyła i zachowała osobliwości zasadniczego, jak i średniego kształcenia zawodowego.

Po trzecie — zasadnicze postulaty i wskazania nowego dokumentu popadają w sprzeczność ze wzrostem roli i wagi kształcenia ogólnego, zwłaszcza — roli i wagi takich przedmiotów ogólnokształcących, jak matematyka i języki obce, fizyka i biologia, chemia i logika formalna. Gruntowność opanowania tych przedmiotów, konieczność poświęcenia im więcej czasu i ćwiczeń we współczesnej szkole ogólnokształcącej (a także i zawodowej) ujawniła

[1] Patrz: Beschluss über die Grundsätze der weiteren Systematisierung des polytechnischen Unterrichts, der schrittweisen Einführung der beruflichen Grundausbildung und der Entwicklung von Spezialschulen und — klassen, Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1963, Berlin 23. VII. 1963., Teil II, nr 65.

[2] Termin „kształcenie politechniczne" wszedł tutaj nie tylko do publicystyki pedagogicznej, lecz stał się monetą obiegową języka administracji szkolnej. Tak np. ostatnią klasę szkoły podstawowej nazywa się tu oficjalnie „das polytechnische Jahr", co po polsku brzmiałoby: „rok politechnizacji".

[3] Porównaj Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. K. i W. Warszawa 1962, zwłaszcza część czwartą pt. „W drodze do przezwyciężenia antynomii wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego w NRD" s. 316—412.

równocześnie rewolucja naukowa i techniczna drugiej połowy XX-stulecia, a zwłaszcza w ciągu ostatnich lat 15 w całym świecie.

Jest prawdą, co zresztą zauważyli bystrzejsi obserwatorzy, że „Dzień szkolny w produkcji" tu i ówdzie chromał, przede wszystkim zaś niedomagał kurs teoretyczny tego dnia pt. „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji". W swej początkowej wersji dawał on rzeczywiście duże możliwości do frazeologii i deklaracji, narażał więc uczniów lub mógł, zwłaszcza przez źle przygotowanych nauczycieli, narażać ich po prostu na stratę czasu. Za mało w nim było skondensowanej i usystematyzowanej wiedzy teoretycznej i skierowanej na organizacyjne, ekonomiczne, matematyczne i fizyko-chemiczne podstawy procesu wytwarzania. Ale czymś innym jest udoskonalenie koncepcji programowej nowego przedmiotu nauczania pt. „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji", a czymś zgoła innym istotna i zasadnicza zmiana struktury i treści dotychczasowej, niedawno ukształtowanej szkoły.

A oto podstawowe zalecenia i propozycje nowego aktu administracyjnego:

1. Począwszy od klasy VII obowiązuje uczniów 10-letniej szkoły kurs „Zasad produkcji przemysłowej" albo też kurs „Zasad produkcji rolnej" — w zależności od rejonu gospodarczego danej szkoły. Do r. 1962 kurs ten traktowany był i realizowany łącznie, a więc nie alternatywnie.

2. W związku z tym znosi się niedawno wprowadzony kurs pt. „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji".

3. Zarówno oba kursy teoretyczne („Zasady produkcji przemysłowej", jak i „Zasady produkcji rolnej") oraz związana z nimi praktyka produkcyjna uczniów uzależnione zostają bezpośrednio od miejscowych potrzeb rynku pracy, od bezpośredniego zapotrzebowania na żywą siłę roboczą i na zawodowe wykształcenie robotników.

4. Zarówno przedmioty teoretyczne, jak i praktyka produkcyjna uczniów koncentrują się odtąd (tj. od 1 września 1963) na następujących działach produkcji:

a) przemysł chemiczny,
b) metalurgia,
c) elektrotechnika,
d) budowa maszyn,
e) energetyka,
f) łączność,
g) gospodarka rolna,
h) budownictwo.

5. Uczniów klas IX i X obowiązuje odtąd nie — jak dotychczas jeden, lecz dwa dni szkolne w produkcji. Przeciętny czas pracy ucznia w produkcji wynosi 7 godzin dziennie, a więc w ciągu tygodnia dwa razy po 7 godzin. Uczniom ostatnich dwóch klas 10-letniej szkoły ogólnokształcącej pozostają zatem do dyspozycji tylko 4 dni w tygodniu na przedmioty ogólnokształcące. Dezaktualizuje się tym samym w tych klasach (jeden) dzień szkolny w produkcji.

6. Uczniowie klas IX i X otrzymują odtąd miesięczne wynagrodzenie za swoją pracę produkcyjną w zakładach przemysłowych i w gospodarstwach rolnych.

7. Preorientacja zawodowa zaczyna się już od klasy VI, natomiast nauczanie zawodu i praca zawodowa — od klasy VIII.

8. Organizację procesu nauczania zawodu i czasookres pracy produkcyjnej uczniów uzależnia się od organizacji procesu produkcyjnego danej fabryki oraz od bezpośredniego zapotrzebowania danej gałęzi przemysłu na żywą siłę roboczą w konkretnie wziętym okręgu.

9. Oba kursy teoretyczne (zasady „Produkcji przemysłowej" i zasady „Produkcji rolnej") w stopniu nie mniejszym niż sama praca produkcyjna uczniów przyjmują charakter zawodowy, w bezpośredniej zależności od tego, z jakim działem prze-

mysłu czy rolnictwa i z jakim konkretnym przedsiębiorstwem przemysłowym czy gospodarstwem związana jest szkoła.

10. Tworzy się specjalistyczne klasy i szkoły. Są to klasy i szkoły dla uczniów wybitnie utalentowanych i wykazujących specjalne zainteresowania, ale nauczanie przedmiotów teoretycznych w tych klasach i szkołach (technologia, ekonomia polityczna, matematyka, fizyka itd.) przyjmuje charakter zawodowo — ukierunkowany. Inne przedmioty ogólnokształcące w tych szkołach przyjmują również ukierunkowanie zawodowe.

Tak przedstawia się 10 najistotniejszych postulatów nowego zarządzenia.

## 2. Szkoła ogólnokształcąca między rozwojem nauki a rozwojem gospodarki narodowej

Istota tego dokumentu odbiega całkowicie od zasadniczych osiągnięć reformy lat 1958—1962 i nie pokrywa się w żadnej mierze z jej założeniami i postulatami. Dokument ten natomiast dużo ma wspólnego z przezwyciężonym już gdzie indziej założeniem, że szkoła ogólnokształcąca powołana jest m. in. do udziału w korygowaniu błędów polityki gospodarczej i w bezpośrednim wypełnianiu luk w żywej sile roboczej oraz podnoszeniu wydajności pracy. W warunkach modernizacji gospodarki narodowej, mechanizacji i automatyzacji w coraz to większym zakresie i w coraz to większym zasięgu, w warunkach, gdy programy nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych szkoły ogólnokształcącej poddaje się strukturalnej rewizji wzbogacając nie tylko ich treść, lecz czas przeznaczony na ich realizację, w warunkach, gdy właśnie się okazało, że gospodarka narodowa nie może liczyć na terapię dzięki włączeniu żywej siły roboczej złożonej z brygad produkcyjnych uczniów szkół ogólnokształcących w organizm poszczególnych fabryk i kombinatów — całkowite przestawienie zwrotnicy reformy szkoły ogólnokształcącej na tor szkoły zawodowej okazało się aktem niewczesnym. Toteż funkcjonowanie systemu kształcenia szkoły ogólnokształcącej na tym torze nie trwało długo. Nowemu ministrowi oświaty, pani Margot Honecker, przypadło w udziale, już po roku, ponowne przestawienie zwrotnicy, a więc ukierunkowanie struktury i treści szkoły ogólnokształcącej na tor właściwy.

Próby zastąpienia kształcenia politechnicznego kształceniem zawodowym oraz profesjonalizacji ogólnokształcącej szkoły średniej trwały niedługo i ostatecznie nie weszły w organizm systemu dydaktycznego szkoły ogólnokształcącej NRD. Rok szkolny 1965/66 jest rokiem, w którym powszechna, 10-letnia ogólnokształcąca szkoła skrystalizowała się ostatecznie. Ma ona trzy systemy dydaktyczne: humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i politechniczny. W swej strukturze i treści, w takim układzie, stała się ona ostatecznie podstawą zarówno ogólnokształcącej szkoły średniej, jak też szkoły zawodowej. Niemniej, z pozycji socjologa systemu edukacyjnego NRD oraz z pozycji teoretyka kształcenia zanotować należy, że w okresie między II a III Międzynarodowym Seminarium Kształcenia Politechnicznego (1962—1964) coraz wyraźniej porzucano drogę politechnizmu i wkraczano na drogę profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej. Ale ostatecznie na tę drogę NRD nie wkroczyła. Akt profesjonalizacji 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w NRD nie nastąpił. W referacie Ministra Oświaty pani Margot Honecker z 1965 roku, który można i należy traktować jako wspólne stanowisko administracji szkolnej oraz reprezentantów nauk pedagogicznych, powiedziano wyraźnie: „... Wychodzimy z założenia, że wychowanie przez pracę urzeczywistnia się w naszej szkole w rozstrzygającej mierze poprzez kształcenie politechniczne. Występujemy przeciw ciasnemu pojmowaniu socjalistycznego wychowania przez pracę, które oddziela pracę od systematycznego kształcenia politechnicznego..."[4]. Również preorientacja za-

wodowa uczniów starszych klas 10-letniej szkoły opiera się w ostatecznym rachunku na procesach kształcenia politechnicznego.

Jak wiadomo, w 4-letnich szkołach średnich typu licealnego (tzw. erweiterte Oberschulen) opartych na 8-letniej szkole czy też 2-letnich, opartych na 10-letniej szkole kurs na uzawodowienie przybrał coraz wyraźniejszy charakter, z uszczerbkiem oczywiście dla wykształcenia humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego. Zróżnicowanie zaczęło teraz przybierać charakter uzawodowienia. Przysposobienie i szkolenie zawodowe na tym szczeblu nie zawsze uwzględniało zainteresowanie intelektualne ucznia, a rozdrabnianie zawodów i specjalności oraz wąskie szkolenie przyczyniało się coraz częściej do spłycania wykształcenia ogólnego uczniów szkół tego typu.

## II. STRUKTURA I TREŚĆ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W ROKU SZKOLNYM 1964—1965. ODWRÓT OD PROFESJONALIZACJI

### 1. Szczeble nauczania

Dziesięcioletnia ogólnokształcąca szkoła jest szkołą powszechną, politechniczną, obowiązkową. W strukturze wewnętrznej 10-letniej szkoły rozróżnia się w sposób widoczny trzy szczeble nauczania: 1) klasa 1 — III szczebel elementarny (epizodyczny), 2) klasa IV — VI — szczebel propeudyczny (średni) i 3) klasa VII—X szczebel systematyczny (górny). Każdy z tych szczebli jest wydzielony i wyszczególnione są w nim najistotniejsze założenia organizacyjno-dydaktyczne.

Nomenklatura pierwszego szczebla nie zawsze pokrywa się z psychologiczno-dydaktyczną interpretacją jego struktury, ale widoczna jest intencja, aby szczebel ten zachował swój charakter globalny, całościowy, epizodyczny, łączny, podstawowy. Są to oczywiście nasze określenia, a nie określenia oficjalnych dokumentów. Niemniej i tu spotykamy takie sformułowania, jak elementy poznania zjawisk przyrodniczych i społecznych, samodzielne zbieranie doświadczeń przez dzieci. W związku z tym żąda się na tym szczeblu systematyczności jedynie w nauczaniu niektórych przedmiotów, przy zachowaniu jednak naukowości całokształtu procesu dydaktycznego. Tak więc, przy zachowaniu epizodów, przy uwzględnianiu elementów, przy podejściu całościowym do zagadnień języka, przyrodoznawstwa, zjawisk społecznych i technicznych najbliższego środowiska wysuwa się wyraźnie postulat przestrzegania już na tym szczeblu zasady systematyczności w nauczaniu gramatyki, ortografii, muzyki i gimnastyki. Ale właśnie z tego bardzo konkretnego postulatu wynika tym samym, że wyjściowy punkt widzenia dydaktyki tego szczebla ma charakter integralny, łączny, epizodyczno-kompleksowy. Toteż np. na tym szczeblu biologia nie występuje jako wydzielony przedmiot nauczania, lecz w powiązaniu, a więc łącznie z językiem ojczystym. Łącznie występuje tu także geografia, historia i wiadomości o społeczeństwie. Arytmetyka przy pełnym zachowaniu systematyczności i stopniowania trudności występuje ostatecznie także łącznie z elementarną algebrą, a geometria z elementami pracy ręcznej. Praca ręczna na tym szczeblu odgrywa ważną rolę zarówno ze względu na sprawność manualną dzieci, jak i ze względu na możliwości poznania zjawisk gospodarczych i najprostszych elementów ekonomicznych najbliższego środowiska.

[4] Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, DLZ- Dokumentation, *Deutsche Lehrerzeitung* 1965, nr 22, s. 15.

Szczebel propedeutyczny stanowiący środkowy szczebel edukacji szkoły 10-letniej (klasa IV—VI tzw. Mittelschule) przechodzi z pozycji całościowo epizodycznych na pozycje wstępnej systematyki i akcentuje w szczególności gruntowność wiedzy, a w tym także matematyczno-przyrodniczej, oraz podniesioną sprawność w zakresie pracy ręcznej w warsztacie szkolnym oraz na działce szkolnej. Ogólność wykształcenia uzyskuje tu więc wyższy stopień nie tylko ze względu na wyższy stopień rozwoju intelektualnego uczniów, lecz ze względu na dalszy proces izolacji poszczególnych przedmiotów nauczania, dalszy proces przenikania zasady systematyczności i logicznej kolejności w proces nauczania trzech już wyraźnie zarysowanych grup przedmiotowych: humanistyczno-społecznej, matematyczno-przyrodniczej i politechnicznej. Ogólność wykształcenia może więc tutaj zyskać na wadze dzięki wyższemu stopniowi abstrahowania oraz dzięki nieprzerwanemu szukaniu związków ogólnych między poszczególnymi przedmiotami nauczania. Toteż tu, na tym szczeblu, zaczyna się dopiero faktycznie nauczanie przedmiotów traktowanych jako oddzielne przedmioty nauczania w szkole. Tu na tym szczeblu zaczyna się nauczanie języków obcych. Tu wreszcie zaczynają występować elementy pracy produkcyjnej w powiązaniu z miejscowymi ośrodkami życia gospodarczego. Tu wreszcie widoczne jest w procesie nauczania przejście na pozycje bardziej naukowego, a więc bardziej systematycznego traktowania istotnych problemów życia społecznego, przyrodniczego i gospodarczego. Większego znaczenia nabiera tu system, wyższa precyzja, wyższy stopień operowania pojęciami naukowymi na koszt opisowych partii, które dominowały w strukturze i treści pierwszego szczebla. Niemniej, na tym szczeblu powiązanie bezpośrednie z praktyką, z opisem, z doświadczeniem dominuje i akcentuje się dlatego szczególną wartość takich partii fizyki, jak mechanika i ciepło, które trafiają prościej i łatwiej do umysłów dzieci. Pracę ręczną przenika na tym szczeblu, przy pełnym zachowaniu zasady stopniowania trudności, wiedza matematyczno-przyrodnicza, podobnie jak mechanikę i ciepło przenika praca ręczna uczniów. Na tym szczeblu następuje wprowadzenie drugiego języka obcego. Na tym szczeblu kończy się w zasadzie opanowanie ortografii, znajomości elementarnej języka ojczystego i następuje również zakończenie kursu elementarnej arytmetyki. Zarówno w zakresie ortografii, gramatyki, języka ojczystego, jak i w zakresie elementarnej arytmetyki podkreśla się rolę sprawności, biegłości. W każdym wypadku chodzi o cele praktyczne.

Trzecim i ostatnim szczeblem 10-letniej szkoły ogólnokształcącej (Oberstufe, klasa VII—X) kończy się powszechna edukacja w NRD. Kurs systematyczny w nauczaniu poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących pogłębia odtąd swój nurt.

Kształcenie politechniczne przybiera na tym szczeblu charakter preorientacji zawodowej. Nie jest to jednak wykształcenie zawodowe. Nie mamy tutaj do czynienia z faktem profesjonalizacji, jak to sobie niektórzy pedagodzy i politycy oświatowi różnych długości i szerokości geograficznych próbują interpretować. Zasadnicze bowiem kształcenie zawodowe odbywa się w NRD po skończeniu 10-letniej szkoły i poza jej murami. Toteż nie szkoła ogólnokształcąca i nie Ministerstwo Oświaty odpowiedzialne są za strukturę, treść i organizację kształcenia zawodowego. Szkoła natomiast i Ministerstwo Oświaty ponoszą odpowiedzialność za preorientację zawodową uczniów trzeciego szczebla 10-letniej szkoły. Toteż kształcenie politechniczne na ostatnim szczeblu 10-letniej szkoły sprowadza się do dwoistej funkcji: a) do systematycznego opanowania naukowo-technicznych podstaw socjalistycznej produkcji, łącznie z elementami ekonomii politycznej, b) do umożliwienia uczniom podjęcia w porę decyzji dotyczącej własnej działalności zawodowej w przyszłości — poprzez odpowiednio zorganizowaną pracę produkcyjną w klasach VII, VIII, IX i X. Działalność produkcyjna uczniów w procesie kształcenia politechnicznego jest więc w ten sposób przemyślana, że umożliwia ona uczniom po opuszczeniu szkoły zdobycie w ciągu roku kwalifikacji zawodowych. Jest to możli-

we zarówno dzięki dotychczas zdobytej wiedzy w zakresie nauk społecznych i przyrodniczych, a więc dzięki wykształceniu ogólnemu, jak również dzięki tak właśnie pomyślanemu rozwiązaniu aspektu teoretycznego, jak i praktycznego kształcenia politechnicznego. Zarówno podjęcie decyzji przyszłej działalności zawodowej, jak i wejście w działalność produkcyjną i w życie gospodarcze po ukończeniu szkoły, ma swoje uzasadnienie w strukturze i treści trzeciego stopnia edukacji 10-letniej szkoły. Jedno z twierdzeń tego uzasadnienia pokrywa się z zasadniczym sformułowaniem Marksa dotyczącym wiedzy i wykształcenia jako sił produkcyjnych. Dlatego też kurs szczebla trzeciego (Oberstufe) jest kursem wstępnie systematycznym, ale w pełni już odpowiadającym systemowi poszczególnych nauk leżących u podstaw poszczególnych przedmiotów nauczania. Logiczne myślenie uczniów staje się coraz bardziej sformalizowane, poznanie praw i związków przyczynowych coraz wyrazistsze, naukowa metoda przyświeca na tym szczeblu całemu procesowi uczenia i uczenia się, przenikanie procesów myślenia, elementów dialektyki oraz integracja stają się możliwe m. in. dzięki implikacjom matematycznym w wielu przedmiotach nauczania i odwrotnie dzięki próbom tłumaczenia wielu twierdzeń matematycznych na język nauk społecznych, przyrodniczych i technicznych. W ten sposób struktura i treść Oberstufe tworzy możliwości integracji wiadomości z wyizolowanego systemu przedmiotów tworząc tym samym naturalną bazę dla ugruntowania i rozwoju nowej zasady dydaktycznej, zasady k o r e l a c j i.

### 2. Powrót na pozycje kształcenia politechnicznego

W procesie kształcenia ogólnego coraz wyraźniej narasta samouctwo, a całemu procesowi nauczania przyświęca naukowa metoda poznania. W procesie kształcenia politechnicznego następuje coraz wyraźniej b e z p o ś r e d n i e powiązanie pracy produkcyjnej uczniów z przemysłem i z rolnictwem. Pozostają, jak już zaznaczono, o g ó l n o t e c h n i c z n e podstawy kształcenia, ale następuje zróżnicowanie treści pracy produkcyjnej: uzależnia się ją od konkretnych warunków danej szkoły. I podobnie, jak w klasach VII—VIII, tak i w klasach IX—X zachowuje się o g ó l n o t e c h n i c z n ą, a więc politechniczną podstawę kształcenia, jednakże w ostatnich dwóch klasach następuje dalsze zróżnicowanie w kierunku preorientacji zawodowej. Jest to więc wstępne, wyjściowe, podstawowe zorientowanie uczniów w procesach przemysłu i rolnictwa. Toteż w klasie IX—X uczniowie opanowują zarówno teoretyczne, jak i praktyczne podstawy kilku p o k r e w n y c h z a w o d ó w. Zdobywają więc wiedzę teoretyczną i sprawność techniczno-manualną wspólną dla k i l k u pokrewnych zawodów. Ten moment, jak również fakt, że w ł a ś c i w e wykształcenie zawodowe uczeń zdobywa z reguły w ciągu roku po ukończeniu szkoły, rozstrzyga ostatecznie sensowność pytania dotyczącego profesjonalizacji 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w NRD. Dodajmy, że momentem rozstrzygającym jest tutaj egzamin państwowy p o ukończeniu szkoły: obejmuje on zarówno przedmioty ogólnokształcące, jak i techniczne, które łącznie mają ujawnić przed komisją egzaminacyjną poziom wykształcenia, stopień preorientacji i kierunek zainteresowań zawodowych, od których wszak zależy gotowość podjęcia przez absolwenta 10-letniej szkoły ogólnokształcącej zasadniczej edukacji zawodowej na rocznym kursie. Ale właśnie na t ę edukację, która jest edukacją z a w o d o w ą, wpływ bezpośredni ma już nie szkoła, lecz życie wewnętrzne fabryki, struktura przedsiębiorstwa, zadania produkcyjne i gospodarcze kombinatu czy gospodarstwa rolnego. Specyfika więc przedsiębiorstwa produkcyjnego, specyfika organizacyjna i produkcyjna gospodarstwa rolnego czy przedsiębiorstwa przemysłowego determinuje bezpośrednio strukturę, treść oraz organizację życia wewnętrznego jednorocznej szkoły zawodowej.

Wzrasta nieodwracalnie rola teoretycznych podstaw pracy i rola przedmiotów zarówno ogólnokształcących, jak i ogólnotechnicznych. Wzrost znaczenia gruntowności wiedzy matematyczno-przyrodniczej w procesie kształcenia ogólnego, jak i w procesie kształcenia politechnicznego staje się zatem procesem nieodwracalnym. W wykształceniu politechnicznym zwiększa się rola aspektu teoretycznego (matematyczno-przyrodniczych podstaw techniki i ich wdrażanie w procesy technologiczne łącznie ze znajomością elementów organizacji pracy i ekonomii politycznej, rozwijanie myślenia technicznego i wyobraźni przestrzennej). Maleje tym samym aspekt praktyczny — albo lepiej mówiąc — produktywistyczny kształcenia politechnicznego. Oznacza to zdecydowany odwrót od fetyszyzacji pracy produkcyjnej, odwrót od fałszywych założeń i złudnych wyobrażeń niektórych działaczy gospodarczych i polityków oświatowych.

Dotyczy to oczywiście także i szczebla systematycznego w liceum. Mamy tu do czynienia z nauczaniem zróżnicowanym, ze szkołami i klasami ukierunkowanymi (języki klasyczne, języki obce, kierunek matematyczno-przyrodniczy oraz jego kombinacje). Ale i tu niezależnie od kierunku notujemy odwrót od fizycznego trudu — jako takiego, od marnotrawstwa czasu na „wychowanie przez pracę". Notujemy natomiast tendencję do uwzględniania zamiłowań uczniowskich — oraz powiązania rodzaju pracy produkcyjnej z kierunkami ogólnego kształcenia.

## III. TREŚĆ KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

### 1. Kształcenie politechniczne na szczeblu elementarnym

Generalnie biorąc można stwierdzić, że treść kształcenia politechnicznego koncentruje się teraz na pięciu zakresach: 1) na elektrotechnice, 2) na agrotechnice, 3) na przemyśle chemicznym, 4) na maszynoznawstwie i 5) na agrobiologii. W kontekście tych zakresów łatwiej pojąć, na czym polega i czym zdeterminowana jest preorientacja zawodowa uczniów klas IX i X. Nie przewiduje się więc, i to w sposób zdecydowany, kształcenia zawodowego, jak to przez pewien czas projektowano i oczekiwano na wprowadzenie w życie. Przewiduje się natomiast szereg przedmiotów cyklu politechnicznego, nawzajem się przenikających i uhierarchizowanych według zasady stopniowania trudności. W związku z tym przywraca się pracy ręcznej w warsztatach szkolnych i na działkach szkolnych, w szczególności na poziomie klas I—VI, jej właściwe miejsce i rolę. Na tym właśnie szczeblu kształcenia politechnicznego chodzi o poznanie najważniejszych narzędzi, prostych maszyn, surowców i półfabrykatów. Tak więc i tu, zarówno na poziomie elementarnym, klasy I—III, jak i propedeutycznym w klasach IV—VI także w grę wchodzą elementy maszynoznawstwa, elektrotechniki, agrobiologii i agrotechniki. Oczywiście uwzględnia się tutaj cechy psychofizyczne i fizjomotoryczne uczniów klas I—III i IV—VI. Stąd też i tu rysunek techniczny, elementy planowania, racjonalizacji i organizacji pracy. Ale ze względu na psychologię rozwojową zasadniczym środkiem nauczania, a więc bardzo ważnym, są tzw. Baukästen, a więc skrzynki zawierające mnóstwo metalowych elementów, z których uczniowie konstruują, montują i budują modele mechanizmów, maszyn i urządzeń. Proste narzędzia pracy zarówno w warsztacie szkolnym, jak i na działce szkolnej zachowują w klasach I—III i IV—VI w dalszym ciągu swoją aktualność.

### 2. „Dzień szkolny w produkcji" w nowych warunkach

Począwszy od klasy VII wchodzi w życie der Unterrichtstag der Produktion (dzień szkolny w produkcji). Rzecz zrozumiała, że jest to wyższy stopień kształcenia poli-

technicznego przyjmujący na szczeblu klas VII—X charakter systematyczny. Ale właśnie dlatego przebiega der Unterrichtstag in der Produktion w bezpośrednim powiązaniu: a) z produkcją przemysłową albo też b) z produkcją rolną. Nie jest to więc kształcenie zawodowe. Novum jednak stanowi fakt, że odtąd uczniowie rejonów przemysłowych przechodzą jeden typ kształcenia politechnicznego, uczniowie zaś rejonów rolniczych — drugi typ kształcenia politechnicznego. Ale zarówno tu, jak i tu obowiązują ogólne podstawy techniki oraz uczenie się pracy w gabinetach politechnicznych. W ten sposób młodzież szkolna z ośrodków przemysłowych poznaje w ciągu 4 lat (klasa VII, VIII, IX i X) w sposób systematyczny od strony teoretycznej i praktycznej elementy: 1) mechaniki, 2) maszynoznawstwa, 3) elektrotechniki i 4) ekonomiki przedsiębiorstwa. W tym samym czasie młodzież rejonów wiejskich realizuje w ciągu 4 lat w sposób systematyczny następującą tematykę: 1) produkcja roślinna i zwierzęca, 2) przetwórstwo surowców, 3) elektrotechnika, 4) elementy ekonomii gospodarstwa rolnego. Program ten przeznaczony jest oczywiście dla 10-letniej szkoły wiejskiej. Mamy więc tu dwa zróżnicowane programy kształcenia politechnicznego. Nie jest to więc ani w jednym, ani drugim wypadku program kształcenia zawodowego [5].

Zwłaszcza aspekt praktyczny kształcenia politechnicznego jest w swej nowej wersji zdeterminowany faktem bezpośredniego powiązania uczniów z takimi, a nie innymi warsztatami. Mogą to być i są oczywiście międzyszkolne, międzyfabryczne centralne i rejonowe warsztaty. W obu kierunkach obowiązuje rysunek techniczny. W obu kierunkach obowiązuje 5-godzinny dzień pracy, z czego 3 godziny przeznacza się na praktyczne zajęcia, dwie zaś na zajęcia teoretyczne. Zajęcia teoretyczne przebiegają z zasady w gabinetach politechnicznych, w laboratoriach i w innych pomieszczeniach, które sprzyjają systematycznemu zdobywaniu wiadomości o technice i technologii oraz wiedzy z zakresu ekonomiki konkretnego przedsiębiorstwa. W obu kierunkach zasada systematyczności odgrywa rolę szczególną. W obu wreszcie kierunkach aspekt teoretyczny kształcenia politechnicznego jest bardzo doniosły. W integracji z przedmiotami ogólnokształcącymi i wykształceniem ogólnym przedmioty teoretyczne kształcenia politechnicznego przysposabiają uczniów do rozwiązywania zadań o charakterze organizacyjnym, sprzyjają umiejętności planowania, wprowadzają w arkana rozruchu i mobilizują do wielu rozwiązań intelektualnych, których liczba jest coraz większa. Toteż pytania dotyczące dnia szkolnego w produkcji i systemu brygadowo-produkcyjnego mogą dotyczyć nie kształcenia zawodowego, lecz granic i możliwości preorientacji zawodowej uczniów klas IX i X szkoły ogólnokształcącej.

## IV. KSZTAŁCENIE OGÓLNE I POLITECHNICZNE NA POZIOMIE LICEALNYM (ERWEITERTE OBERSCHULE [6])

### 1. Istota dyferencjacji w nowych warunkach

Istota dyferencjacji i furkacji, a więc nauczania zróżnicowanego w ogólnokształcącej szkole średniej NRD, nie została przez nową ustawę przekreślona. Przeciwnie została w pełni zachowana, mimo że jej formy organizacyjne, w szczególności zaś tzw. ciągi A, ciągi B i ciągi C, uległy przekształceniu. Niezależnie

[5] Na temat zróżnicowania pisałem m. in. w mojej książce „Model i metoda". PWN, Warszawa 1965. Tam też — różnica między kształceniem zawodowym a nauczaniem zróżnicowanym, które jest wszak odmianą kształcenia ogólnego.

[6] Porównaj: Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, Von der Volkskammmer der Deutschen Demokratischen Republik am 25. Februar 1965 beschlossen, w szczególności zaś rozdział 2 części IV pt. „Spezialschulen und Spezialklassen" oraz rozdział 8 pt. „Zur Hochschulreife führende Bildungeseinrichtungen".

od tego, że w dwuletniej szkole średniej opartej na 10-letniej politechnicznej szkole ogólnokształcącej przewiduje się dyferencjację ze względu na przewidywany kierunek studiów, powołano do życia klasy specjalistyczne oraz szkoły specjalistyczne.

Należy odróżnić klasy i szkoły specjalistyczne (Spezialschulen und Spezialklassen), a więc instytucje typu ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej dla uczniów wykazujących specjalne zainteresowania i wybitne uzdolnienia, od szkół, które w polskiej nomenklaturze nazywają się szkołami specjalnymi (Sonderschulen) dla dzieci intelektualnie i moralnie upośledzonych. Zadaniem szkół specjalistycznych jest kształcenie młodzieży, która przejawia wybitne zainteresowania i odznacza się specjalnymi uzdolnieniami matematycznymi, przyrodniczymi, językowymi, technicznymi lub interesuje się którąś z dziedzin sztuki oraz sportu. Znalazłszy się w szkole dla szczególnie uzdolnionych i utalentowanych młodzież zyskuje możliwość dalszego rozwoju intelektualnego, spotęgowania swoich zainteresowań oraz ugruntowania naukowego lub naukowo-technicznego — zgodnie z przygotowaniami do wybranej przez siebie drogi do studiów wyższych. Toteż w wielu wypadkach przewiduje się furkację (zróżnicowanie) już od klasy VII, która następnie trwając do klasy XI lub XII kończy się egzaminem dojrzałości. Dotyczy to nie tylko tych, którzy zamierzają studiować w wyższej uczelni, lecz tych także, którzy zamierzają stanąć bezpośrednio po ukończeniu szkoły na stanowiskach pracy, wymagających wysokich, nowoczesnych, wybitnych i wszechstronnych kwalifikacji w konkretnie wybranym zawodzie. W tym typie szkoły lub w takim typie klasy przewiduje się dlatego nauczycieli o szczególnie wysokich kwalifikacjach oraz odpowiednio wyposażone szkoły, a organizację procesu nauczania (środki, metody, formy) w maksymalnym stopniu zbliża się i upodabnia do studiów i do procesów badawczych. Gdy chodzi o kształcenie artystyczne i sportowe, furkacja zaczyna się jeszcze wcześniej, bo już od V klasy.

### 2. Drogi wiodące do wyższych uczelni

Ostatecznie do wyższych uczelni i na studia wyższe prowadzą następujące drogi z uwzględnieniem następujących warunków:

a) Na uniwersytety i inne uczelnie wyższe dostają się absolwenci 2-letnich szkół ogólnokształcących typu licealnego (po 10-letniej szkole ogólnokształcącej i politechnicznej). Przestaje w zasadzie istnieć dawny układ 8 + 4, a tzw. Erweiterte Oberschule bazuje odtąd na 10-letniej szkole, zgodnie z nowym układem 10 + 2. Zostaje ujednolicony system 10-letniej szkoły jako powszechnej i obowiązującej. Ulegają wobec tego zmianie dotychczasowe formy furkacji.

b) Dostęp do wyższych uczelni, szczególnie technicznego typu, mają m. in. absolwenci 2-letnich szkół zawodowych, którzy po 2-letniej edukacji w takiej szkole, opartej na 10-letniej ogólnokształcącej, zdali egzamin dojrzałości. Ten typ szkoły daje tzw. Berufsausbildung mit Abitur.

c) Absolwenci klas specjalistycznych i szkół specjalistycznych, a więc instytucji o najwyższym stopniu zróżnicowania. Tymi uczniami z reguły i z zasady opiekują się odpowiednie wydziały uniwersyteckie oraz wydziały innych uczelni wyższych technicznych, gospodarczych, ekonomicznych.

Jak dotąd mamy do czynienia z różnolitymi formami furkacji, różnymi strukturami treściowymi i organizacyjnymi nauczania zróżnicowanego. Dzięki temu uczyniono zadość nie tylko elementarnym wymaganiom psychologii rozwojowej, ale palącemu postulatowi współczesnej nauki oraz współczesnej dydaktyki wyższego szkolnictwa. Uniwersytet bowiem i inne typy szkół wyższych nie mogą w obliczu współczesnej rewolucji naukowej i technicznej zrezygnować z młodzieży

szczególnie uzdolnionej i utalentowanej, a gruntownie i systematycznie i w porę przez szkołę średnią przygotowanej do najpoważniejszych zadań w życiu nowoczesnego społeczeństwa.

d) I wreszcie do uczelni wyższych otwarta jest droga dla uczniów średnich szkół zawodowych (Fachschulen i Ingenieurschulen). W ten sposób dyferencjacja nauczania w szkole w NRD uwzględnia: a) cechy indywidualne ucznia, b) potrzeby społeczne.

Uderza więc w strukturze i treści szkoły NRD-owskiej możliwość przechodzenia od szczebla do szczebla, od typu szkoły do typu, od kierunku do kierunku. Nie ma w tym systemie zamkniętych ulic. Jest jednolitość szkoły. Nie ma natomiast uniformizmu.

Odwrót od profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej, od trudu fizycznego uczniów starszych klas szkół średnich trwa w dalszym ciągu i uwidacznia się jeszcze w roku szkolnym 1965/1966. Walka z reliktami zwykłego trudu fizycznego, pojmowanego często jako panaceum na wszystkie dolegliwości wychowawcze szkoły oraz na dolegliwości gospodarki narodowej, nie jest zakończona. Tak więc w starszych klasach szkoły średniej (erweiterte Oberschule) zanika praca fizyczna dla pracy fizycznej jako takiej. Znika praca zawodowa nie powiązana z kierunkiem zróżnicowanego kształcenia ogólnego. Znika wreszcie kształcenie zawodowe wąsko, ciasno pojęte bez uwzględnienia zainteresowań i umiłowań ucznia. W oficjalnych wystąpieniach, w enuncjacjach, w wywiadach udzielanych redaktorom czasopism, wreszcie na konferencjach centralnych coraz częściej i powszechniej podkreśla się aspekt teoretyczny kształcenia politechnicznego. Słowa „kształcenie zawodowe" ustępują coraz częściej słowom: „kształcenie politechniczne". Podnosi się rangę i znaczenie wykształcenia ogólnego, myślenia technicznego, umiejętności konstruowania, rolę i znaczenie rysunku technicznego, wagę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i ich zastosowań, przestaje się więc fetyszyzować trud jako taki.

Tak np. w końcu 1965 r. Walter Ulbricht przestrzegał przed rozdrabnianiem zawodów, przed niewczesnym zwężaniem specjalności i przed ciasnym podejmowaniem kształcenia zawodowego i na szczeblu licealnym (erweiterte Oberschule). Ulbricht zwraca uwagę, że istota rzeczy leży w tym, by sprawę traktować racjonalnie, tzn. pod żadnym pozorem nie zubożać i nie spłycać wykształcenia ogólnego uczniów i nie odbierać im czasu niezbędnego na ugruntowanie wykształcenia ogólnego. Przy okazji zwraca Ulbricht uwagę na to, że ostatnia uchwała o reformie szkolnej w NRD winna być traktowana jako program perspektywicznego rozwoju szkolnictwa, jako zbiór propozycji do prób eksperymentów i badań, a nie jako administracyjny szablon.

Jak wiadomo i w tym dokumencie może polityk oświatowy znaleźć jeszcze niemało rzeczowych „uzasadnień" dla kształcenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej. O tym, że nauczanie zróżnicowane na szczeblu licealnym ogólnokształcącej szkoły średniej w NRD utrzymuje się nadal i utrwala swoją pozycję, świadczyć może także fakt pojawienia się czwartego kierunku, noszącego w nomenklaturze pedagogicznej i organizacji szkolnictwa nazwę „K" (kombinowany kierunek). Rzecz oczywista, że podobnie jak w innych kierunkach, tak i w kierunku „K" mamy do czynienia z zupełnie zmodyfikowanym kształceniem zawodowym. Ale i w tym wypadku kształcenie zawodowe traktowane jest dynamicznie, z uwzględnieniem z a i n t e r e s o w a ń intelektualnych i z a m i ł o w a ń uczniowskich. A w każdym razie pozostaje ono w związku z całokształtem istoty wykształcenia ogólnego. Co więcej? Kierunek „K", który najpóźniej wszedł w życie szczebla licealnego szkoły średniej (erweiterte Oberschule), ujawnia dużą elastyczność i różnolitość w pojmowaniu wiązania wykształcenia ogólnego uczniów z pracą zawodową. Wykształcenie zawodowe nie odbiera tu uczniom koniecznego czasu. Nie oddala ich od zamierzeń intelektualnych i życiowych planów oraz nadziei na podjęcie studiów, zgodnie z istotą zdobytego wykształcenia w szkole. Uprzedmiotowienie matematyki, fizyki, chemii, biologii,

astronomii, mineralogii jako przedmiotów kierunkowych w treści kształcenia politechnicznego i zawodowego jest tu momentem uderzającym i tym bardziej zasługującym na podkreślenie, że przestaje być ciałem obcym w organizmie szkoły ogólnokształcącej i w sferze emocjonalnej ucznia.

## V. STAN PEDAGOGIKI I KIERUNKI JEJ NATARCIA

### 1. W obliczu zupełnie nowej sytuacji

W 1965 roku stwierdziła Minister Oświaty NRD, pani Margot Honecker, że w obliczu przemian społecznych i gospodarczych państwa, przede wszystkim zaś w obliczu przemian strukturalnych szkolnictwa, nauki pedagogiczne w NRD znalazły się u progu nowej zupełnie jakościowo sytuacji, której różnolite rozwiązania pomóc mogą i przydać się mogą nie tylko praktyce szkolnej, lecz przyczynić się mogą do unaukowienia i dalszego rozwoju pedagogiki samej. Słowa te wypowiedziane zostały na konferencji, której uczestnikami byli nie tylko nauczyciele, lecz także reprezentanci nauk pedagogicznych w NRD[7]. W samej rzeczy była to w latach 1958—65 sytuacja szczególna. Pierwszy etap reformy szkolnej w NRD nie zrodził poważniejszej pracy badawczej z zakresu psychologicznych, dydaktycznych i socjologicznych podstaw kształcenia politechnicznego i jego stosunku do kształcenia ogólnego. Nie mógł się oprzeć na żadnej monografii z zakresu współczesnych zagadnień kształcenia ogólnego. Nawet drugie wydanie podręcznika dydaktyki pod redakcją Kleina i Tomaschewsky'ego okazało się pozycją moralnie zużytą. Sytuacja w układzie sił i kierunków natarcia pedagogiki NRD-owskiej skomplikowała się jeszcze bardziej, gdy na początku roku szkolnego 1963/64, a następnie w ciągu lat 1963 i 1964 coraz powszechniej zaczęto w praktyce, w organizacji i w polityce oświatowej łącznie z pedagogiką przestawiać się, bez bliższych zresztą uzasadnień, z kształcenia politechnicznego na kształcenie zawodowe. Okres ten trwał jednak niedługo i zanim pedagodzy zdążyli w tym względzie „naukowo podbudować" i „uzasadnić" nowy kierunek natarcia polityki oświatowej, zdecydowano ostatecznie porzucić niewczesne próby profesjonalizmu, pozostać na pozycjach politechnizmu, modyfikując w zasadzie, a więc ulepszając i unowocześniając to i owo w założeniach kształcenia politechnicznego, tym samym nie naruszając struktury i treści wykształcenia ogólnego w szkole ogólnokształcącej. Toteż na wyniki prac naukowych w zakresie pedagogiki, dydaktyki, psychologii i socjologii wychowania w NRD trzeba będzie jeszcze poczekać.

Niemniej od drugiej połowy 1964 roku oraz na początku 1965 roku uwidacznia się bardzo celowe i nowoczesne przestawienie sił naukowych, przede wszystkim zaś nowoczesny i celny kierunek natarcia sił naukowych świata pedagogicznego NRD.

### 2. Określenie nowych kierunków natarcia

Procesowi przełamywania przegród schematyzmu i dogmatyzmu towarzyszy ożywienie ruchu pedagogicznego, kontaktów z przedstawicielami świata pedagogicznego innych państw, liczne, coraz liczniejsze konferencje i seminaria międznyarodowe zorganizowane w latach 1964 i 1965 przez środowiska naukowe NRD, udział częstszy niż dotychczas poszczególnych przedstawicieli nauk pedagogicznych NRD na konfe-

[7] Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus. DLZ-Dokumentation S. 2, *Deutsche Lehrerzeitung*, 1965, nr 22.

rencjach i sympozjach międzynarodowych. Równocześnie procesowi temu towarzyszy powszechne tu przeświadczenie, że dalszy rozwój szkolnictwa w NRD staje się przedmiotem bezpośrednich zainteresowań socjologów, pedagogów, działaczy oświatowych i polityków szkolnych nie tylko Niemiec Zachodnich, lecz także Polski, Czechosłowacji, Bułgarii, a także Anglii, Francji, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej oraz wielu krajów tzw. trzeciego świata. Świadomości tej towarzyszy tendencja, dziś dla niejednego już obserwatora widoczna, aby nie tylko system szkolny, lecz także i pedagogikę NRD uczynić przedmiotem zainteresowań krajów europejskich i pozaeuropejskich [8].

Coraz powszechniejsza i coraz wyrazistsza jest świadomość tego, czego pedagogika w NRD sama nie uczyniła, i co, w obliczu nowej sytuacji, musi zrobić. Dużo, bardzo dużo zrobiono w zakresie historii wychowania. Inne dziedziny są mniej bogate. Dotyczy to m. in. socjologii i dydaktyki pracy.

Toteż postuluje się, aby miejsce fetyszyzacji pracy dzieci i młodzieży i deklaratywnych stwierdzeń oraz postulatów o miłości do pracy zajęły systematyczne badania z zakresu socjologii i psychologii pracy w powiązaniu z badaniami nad współczesną psychologią pracy w ogóle. Wąskiemu i ciasnemu pojmowaniu pracy oraz wierze, że praca fizyczna jako taka wiedzie wprost do ugruntowania ustroju socjalistycznego i powiązania młodzieży z życiem gospodarczym, przeciwstawia się coraz częściej i powszechniej nowocześniejsze pojmowanie pracy z uwzględnieniem takich czynników, jak przyrodnicza podstawa, wykształcenie ogólne, wiedza humanistyczna, przyrodnicza i techniczna [9]. W warunkach, gdy logiczno-formalne, epistemologiczne i socjologiczne podstawy prac naukowych pedagogiki ujawnione zostały w pełni, rodzi się przeświadczenie o konieczności współpracy pedagogów z filozofami, ekonomistami i socjologami — z jednej strony, z drugiej zaś — przeświadczenie o konieczności przebudowania założeń i podstaw kształcenia młodego narybku naukowego w zakresie nauk pedagogicznych. Niemniej bardzo ważnym, pilnym do okien i drzwi pracowni psychologicznych i dydaktycznych, gorączkowo pukającym zagadnieniem wspólnym NRD-owskich nauk pedagogicznych jest kompleksowy problem zależności między szkołą a fabryką, gospodarką narodową i edukacją narodową. Pod tym względem ma pedagogika i socjologia w NRD dużo do zrobienia także.

### 3. Dydaktyka a socjologia pracy

W szczególności pilne w sensie teoretycznym i praktycznym, na dziś i na jutro, okazują się zagadnienia przemian zachodzących w strukturze zawodów, w strukturze pracy, w metodach i w organizacji nauczania pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży na różnych szczeblach ich rozwoju, modernizacja form i środków kształcenia politechnicznego oraz form i środków kształcenia zawodowego. Pilnym i niesłychanie ważnym dla pedagogiki, socjologii i psychologii pracy w NRD okazuje się problem stosunku wzajemnego między strukturą i treścią systemu zespołowo-laboratoryjnego, a więc nauczania przyrodoznawstwa, a strukturą i treścią systemu brygadowo-produkcyjnego, a więc kształcenia politechnicznego i zawodowego. Pedagogika NRD-owska, w szczególności jej teoria kształcenia, staje tym samym w obliczu niebłahego problemu — pracy teoretycznej nad tworzeniem modeli naukowych. Modele naukowe mają bowiem nie tylko teoretyczne znaczenie, ale ujawniły swoją praktyczną przydatność dla polityki oświatowej i organizacji szkolnictwa. Niezależnie od tego stanowią one zasadniczą część nauczania pro-

[8] Porównaj Margot Honecker, j. w.
[9] Patrz Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft. Cyt. wyd. j. w.

gramowanego i maszyn uczących. Otóż, w tej dziedzinie pedagogika NRD-owska nie uczyniła kroku naprzód. Zagadnienie problematyki tzw. ogólnych podstaw kształcenia politechnicznego i ogólnotechnicznego, podstaw kształcenia zawodowego mogą być podjęte i zaatakowane koncentrycznie, z punktu widzenia różnych nauk, m. in. także ekonomii politycznej, socjologii pracy, prakseologii, cybernetyki, nie mówiąc już o naukach technicznych i o dydaktyce. Administracja szkolna i polityka oświatowa NRD z niecierpliwością czekają na wyniki takich badań.

### 4. Zmiana funkcji pedagogów-badaczy i nauk pedagogicznych

Powszechne staje się przeświadczenie, a jest ono równie powszechne wśród reprezentantów nauk pedagogicznych, jak i wśród polityków oświatowych, że funkcja pedagogiki, dydaktyki i psychologii nie sprowadza się i nie może już odtąd sprowadzać się do interpretowania, uzasadniania i akceptowania tego, co postanowiła i zaleciła administracja szkolna, lecz wręcz przeciwnie, zarządzenia, uchwały i postanowienia administracji szkolnej opierać się będą musiały w przyszłości na wynikach badań naukowych pedagogów, teoretyków kształcenia ogólnego i politechnicznego, socjologów pracy, prakseologów i metodologów. Taka jest wymowa i taki sens referatu Ministra Oświaty, wygłoszonego w maju 1965 roku pt. „Zadania nauk pedagogicznych wobec urzeczywistnienia jednolitego systemu edukacyjnego". Katalog zadań, oczekiwań i żądań sformułowanych w tym referacie pod adresem reprezentantów nauk pedagogicznych jest siłą faktu krytyką tego, co dotąd pedagogika NRD-owska zrobiła i — w większym jeszcze stopniu, czego w ogóle jeszcze nie zrobiła. Mamy więc tu do czynienia z ujawnieniem prawdziwego stanu rzeczy w naukach pedagogicznych NRD, i to z pewnego, konkretnego punktu widzenia: z punktu widzenia nowej sytuacji w organizacji szkolnictwa oraz codziennej praktyki szkolnej [10]. Uwidacznia się to w sposób szczególny na tak istotnym elemencie wszelkiej reformy szkolnej, jakim jest nowa struktura i nowa treść programów nauczania. W dziejach szkolnictwa bywało na ogół tak, że urzędnicy administracji szkolnej wespół z mniej lub bardziej zorientowanymi metodykami robili, a następnie oddawali do akceptacji nowe programy. Niekiedy konsultowali się oni u tego czy innego uczonego. Ale konsultacje tego rodzaju ostatecznie sprowadzały się do tego, żeby uczeni akceptowali samą koncepcję programową i ewentualnie uchronili urzędniczo-metodycznych twórców przed błędami merytorycznymi. W obliczu rewolucji we współczesnej nauce i tu odwraca się sytuacja. Nowe koncepcje programowe ustalają uczeni. Oni też kształtują strukturę i treść programów nauczania poszczególnych przedmiotów nauczania w powiązaniu ze strukturą i treścią poszczególnych nauk z uwzględnieniem ich tendencji rozwojowych. Ale najwybitniejsi nawet fizycy bez współpracy z nauczycielami fizyki, z teoretykami kształcenia i z psychologami nie są w stanie stworzyć nowoczesnego programu fizyki w szkole. To samo dotyczy matematyki, biologii i chemii. Najwybitniejsi przedstawiciele tych nauk, a więc czołowi matematycy, biologowie i chemicy, jak zresztą filolodzy, bez współpracy z nauczycielami matematyki, nauczycielami biologii i nauczycielami chemii, nauczycielami języka ojczystego i nauczycielami języka obcego, z teoretykami kształcenia i z psychologami nie są w stanie ustalić różnicy między nauką a przedmiotem nauczania, nie są więc w stanie stworzyć nowoczesnej struktury takich przedmiotów nauczania w szkole, jak matematyka, biologia, chemia, język ojczysty i język obcy. Rola uczonego nie sprowadza się więc do zaakceptowa-

[10] Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, DLZ-Dokumentation, *Deutsche Lehrerzeitung*, 1965, nr 22, s. 2.

nia koncepcji urzędniczych, lecz do konstruowania i kształtowania struktury i treści przedmiotów nauczania w nowej szkole, co zakłada podniesienie rangi naukowej dydaktyki jako teorii kształcenia z jednej strony i narodziny ścisłej współpracy między uczonym i nauczycielem.

### 5. Podbudowa naukowa działalności administracji szkolnej

Polityka oświatowa w NRD poszła jeszcze dalej. Po raz pierwszy podkreślone zostało w referacie Ministra Oświaty znaczenie podstaw naukowych kierowania systemem edukacyjnym w skali ogólnopaństwowej. Tych podstaw naukowych polityka oświatowa szuka i szukać odtąd będzie nie w środowiskach tzw. wytrawnych praktyków i tzw. wyrobionych działaczy oświatowych, którzy nie są już więcej w stanie nowocześnie pokierować systemem szkolnym, lecz w środowiskach naukowych. Ma się na myśli oczywiście nie tych i nie takich pedagogów, którzy zajmowali się interpretowaniem danych zarządzeń i postanowień, a więc analizowali i komentowali okólniki i uchwały wzięte z dzienników urzędowych, lecz tych spośród nich; którzy posuwali i posuwają poszczególne działy i dziedziny pedagogiki naprzód, tych, którzy, wyniósłszy najcenniejsze elementy z teorii organizacji i prakseologii, z cybernetyki i z socjologii, metodologii nauk i z logiki matematycznej, wnieśli do dydaktyki, do poszczególnych metodyk nauczania szereg zupełnie nowych elementów, które stają się równocześnie podbudową naukową kierowania konkretnie wziętą szkołą, jak i konkretnie wziętym systemem edukacyjnym w skali państwowej. Toteż raz jeszcze podkreślić warto, jak wiele jeszcze w dziedzinie modeli naukowych w dydaktyce, układów dydaktycznych i systemów edukacyjnych, nowych koncepcji dotyczących form i środków nauczania, teorii czynności, mają przed sobą nauki pedagogiczne. Dotyczy to także historii wychowania, zwłaszcza gdy chodzi o naukową krytykę zamierzchłych systemów edukacyjnych i minionych teorii oświatowych, które w jakiś sposób rzutują na współczesność [11].

*KATARZYNA TATAROWSKA*

## O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W STANACH ZJEDNOCZONYCH

Od systemu kształcenia nauczycieli w dużym stopniu zależy poziom oświaty w każdym kraju. Z drugiej zaś strony kształcenie nauczycieli jest funkcją całego systemu oświaty. Widać to wyraźnie na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Rozwój amerykańskiego systemu szkolnego nie był rezultatem planowej akcji, lecz raczej wzrastania: różne typy szkoły rozwijały się w zależności od lokalnych potrzeb życia. Wszelkie zmiany wchodziły do szkolnictwa z reguły pod presją różnych grup społecznych. Ze względu na różnorodność warunków lokalnych i brak troski o scalenie szkolnictwa w skali ogólnopaństwowej do tej pory szkolnictwo amerykańskie jest zdecentralizowane. Decentralizacja ta przejawia się choćby w tym, że odpowiedzialność za oświatę nie leży w gestii władz federalnych, lecz należy do władz 50 stanów. Władze stanowe z kolei dzielą większość swych uprawnień z okrę-

[11] Porównaj Margot Honecker: Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft. DLZ-Dokumentation, *Deutsche Lehrerzeitung*, 1965, nr 23, s. 12—13.

gowymi, miejskimi i rejonowymi inspektoratami oświaty (Superintendents of Schools). Wskutek tego nie ma tam jednolitości w organizacji kształcenia w poszczególnych instytucjach oświatowych, a więc w instytucjach przygotowujących przyszłych nauczycieli.

Mimo różnorodności rozwiązań w sprawach szczegółowych, w kształceniu nauczycieli w poszczególnych stanach można zauważyć również cechy wspólne. Stanowe departamenty oświaty ustalają bowiem pewne standarty kształcenia dla różnych instytucji zajmujących się przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego, sprawują kontrolę nad programem kształcenia przyszłych nauczycieli i normalizują minimalne wymagania. Stany kierują sprawą przyznawania świadectw zawodowych nauczycielom. W miarę wzrastania wymagań stanów co do wykształcenia kandydatów na nauczycieli wsi rozszerza się zakres kształcenia nauczycieli i wydłuża jego okres studiów w poszczególnych instytucjach.

Zanim więc zostanie omówiony obecny program kształcenia studentów, którzy mają zamiar poświęcić się karierze nauczycielskiej, konieczne jest zwrócenie uwagi na wymagania stanowe i szkolne w stosunku do przyszłych nauczycieli, które mają decydujący wpływ na poziom kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Z reguły co roku wydawane są broszury, w których znajduje się lista wymagań stawianych przez poszczególne stany przy wydawaniu świadectw. Różnice w kategorii wymagań ogólnych są znaczne.

Jedne stany kładą większy nacisk na teoretyczne wykształcenie zawodowe, inne zaś na praktykę. Na przykład, gdy w zakresie teoretycznych zajęć pedagogicznych od przyszłego nauczyciela w stanie New Jersey wymagano zaliczenia 60 godzin semestralnych, to w stanie New York wymagano wówczas zaliczenia tylko 12 godzin. Tymczasem stan New Jersey wymagał tylko 6 godzin semestralnych praktyki, podczas gdy w innych stanach wymagano niekiedy nawet dwukrotnie więcej. Niektóre stany wymagają od kandydatów na nauczycieli zaliczenia jakiegoś kursu specjalnego, np. „rząd amerykański" (American government), „wychowanie zdrowotne" (health education), „historia stanu" (history of state). W większości stanów przyjmowani są do pracy tylko kandydaci skierowani przez macierzyste uczelnie. Gdzieniegdzie o przyjęcie do pracy w zawodzie nauczycielskim mogą się ubiegać tylko obywatele Stanów Zjednoczonych lub osoby ubiegające się o prawo obywatelstwa. Większość stanów żąda przysiąg lojalności lub wierności. Częstym warunkiem zaangażowania jest posiadanie świadectwa zdrowia.

Z tego przykładowego wyliczenia widać, jak różne warunki są stawiane osobom ubiegającym się o świadectwo zawodowe do pracy w szkolnictwie amerykańskim.

Jakiego rodzaju świadectwa zawodowe wydawane są kandydatom na nauczycieli przez stany U S A? Są trzy zasadnicze rodzaje świadectw:

a) stałe (tzw. permanent lub highest certificates).
b) standartowe (standard certificates), które dzielą się na:
   tymczasowe (prowisional) i prowizoryczne (temporary),
c) okolicznościowe (zwane emergency lub substandard).

Ad a) Świadectwo stałe zostaje przyznane nauczycielowi, jeśli posiada on przynajmniej stopień bakałarza (Bachelor Degree) lub magistra (Master Degree), a poza tym spełnił dodatkowo warunki stawiane przez stan (np. ukończył dodatkowo kursy lub posiada pewne doświadczenie pedagogiczne i czasami obie rzeczy na raz).

Ad b) Większość stanów wymaga stopnia bakałarza jako minimum potrzebne do wystawienia świadectwa standartowego. Tylko niektóre uwzględniają mniej niż np. 4-letnie wykształcenie pedagogiczne. Są jednak i takie stany, jak California, które przy wystawianiu standartowego świadectwa zawodowego nauczycielom szkoły średniej wymagają ukończenia 5-letnich studiów pedagogicznych na uczelni wyższej. Zwykle świadectwo to oznacza, że nauczyciel jest

dostatecznie przygotowany do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela początkującego w szkole publicznej i jest ono tymczasowe.

Ad c) Świadectwo okolicznościowe zwykle wydawane jest z roku na rok tym, którzy według opinii władz oświatowych nie osiągnęli jeszcze odpowiednich kwalifikacji do nauczania. Mogą oni być zatrudnieni tylko w sytuacji krytycznej, tzn. przy braku nauczycieli (co w Ameryce nadal się zdarza) i obowiązkiem ich jest uzupełniać swoje kwalifikacje aż do osiągnięcia poziomu standartowego.

Rzeczą godną uwagi jest fakt, że w Stanach Zjednoczonych coraz bardziej wzmaga się dążenie w kierunku podnoszenia poziomu wymagań stawianych kandydatom do zawodu nauczyciela przy wystawianiu im świadectw kwalifikacyjnych. Na przykład w 1951 r. tylko 17 stanów stawiało kandydatom jako warunek przyjęcia do pracy w szkole elementarnej posiadanie stopnia bakałarza, a w 1955 r. już 31 stanów poszło w tym kierunku. W 1964 r. 46 spośród 52 stanów żądało od nauczyciela szkoły elementarnej posiadania przynajmniej stopnia bakałarza. Oczywiście, postęp w zakresie zwiększenia wymagań potrzebnych do uzyskania świadectwa kwalifikacyjnego w zawodzie nauczyciela dotyczy nie tylko nauczycieli szkół elementarnych. Ogólnie można stwierdzić, że wymagania stanowe rosną zwłaszcza co do wykształcenia ogólnego i specjalizacji przedmiotowej. Pod wpływami Narodowego Stowarzyszenia Oświatowego (National Education Association — w skrócie N E A) rozwijają się wysiłki nad podniesieniem tych wymagań do poziomu 5-letniego wykształcenia pedagogicznego. Zainteresowane są tym także szkoły, które przyjmując kandydatów do pracy często stawiają im wymagania większe niż ustalone zarządzeniami stanowymi.

### Organizacja kształcenia nauczycieli

W związku z wymaganiami stanowymi co do poziomu i charakteru wykształcenia kandydatów do pracy w szkołach elementarnych i średnich rozwijają się studia w poszczególnych instytucjach kształcących kandydatów na nauczycieli. Tymi instytucjami są: stanowe kolegia pedagogiczne (teachers colleges), kolegia sztuk wyzwolonych (liberal arts colleges) i uniwersytety (universitys).

Wymienione instytucje szkolnictwa wyższego, które zajmują się kształceniem kandydatów na nauczycieli, można z kolei podzielić na różne kategorie. A więc:

1) uniwersytety, które kształcą przyszłych nauczycieli na poziomie kolegiów (undergraduate), oraz takie, które kształcą na poziomie wyższym (graduate).
2) 4-letnie kolegia sztuk wyzwolonych dzielą się na:
   a) prywatne kolegia, które nie prowadzą żadnych innych studiów zawodowych poza kształceniem kandydatów na nauczycieli,
   b) prywatne kolegia, które realizują kilka programów zawodowych, między innymi program kształcenia kandydatów na nauczycieli,
   c) publiczne kolegia stanowe, realizujące różne programy zawodowe łącznie z kształceniem kandydatów na nauczycieli,
3) Obok publicznych i prywatnych, samodzielnie zorganizowanych kolegiów pedagogicznych, które organizują studia wyłącznie dla przyszłych nauczycieli szkół elementarnych, istnieją takie, które kształcą jednocześnie kandydatów do pracy w przedszkolach, szkołach elementarnych i średnich.

Jednakże samodzielnych kolegiów pedagogicznych (teachers colleges) w Ameryce jest stosunkowo niewiele. Liczba ich wynosi bowiem tylko 187. Większość z nich stanowią uczelnie niezbyt duże. Tylko jedno kolegium ma ponad 10 tys. studentów. Według danych departamentu Zdrowia, Oświaty i Opieki Społecznej z 1964 r. wykaz tych kolegiów według liczebności przedstawia się następująco:

| | | | |
|---|---|---|---|
| poniżej | 200 | studentów | — 7 |
| od 200 | do 499 | „ | — 14 |
| „ 500 | „ 999 | „ | — 24 |
| „ 1000 | „ 2499 | „ | — 62 |
| „ 2500 | „ 4999 | „ | — 54 |
| „ 5000 | „ 9999 | „ | — 25 |
| „ 10000 | i więcej | „ | — 1 |

Pozostałych instytucji publicznych i prywatnych zajmujących się kształceniem kandydatów na nauczycieli do przedszkoli, szkół elementarnych i średnich jest w Ameryce około 900 [1].

Różnice w organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli dają początek znacznym różnicom w programach. Tak więc inaczej zorganizowane są studia pedagogiczne w tradycyjnym kolegium sztuk wyzwolonych, gdzie mała liczba studentów zainteresowana jest tym, aby w przyszłości pracować w szkołach, a inaczej w szkole pedagogicznej (School of education) na uniwersytecie, gdzie wielu studentów (zarówno na poziomie kolegiów, jak i wyższym) zamierza poświęcić się karierze nauczycielskiej. Z kolei programy obu tych instytucji różnią się od programów stanowych kolegiów pedagogicznych wyłącznie zainteresowanych kształceniem nauczycieli. Poza tym często dwie instytucje amerykańskie mogą nosić tę samą nazwę (sugerującą kształcenie kandydatów na nauczycieli) i posiadać zupełnie odmienne programy kształcenia i na odwrót — dwie instytucje o różnych nazwach mogą mieć bardzo podobne programy. Bywa i tak, że jedna i ta sama instytucja przyznaje różne świadectwa dwom studentom, którzy ukończyli zasadniczo te same studia.

Mimo takiej rozmaitości w instytucjach kształcących kandydatów do zawodu nauczycielskiego można się doszukać pewnych podobieństw. Wspólne jest to, że podstawą studiów nauczycielskich w każdej uczelni jest wykształcenie średnie. W związku z tym od każdego kandydata wstępującego na studia tego typu wymaga się wykształcenia średniego w zakresie 12 lat nauki szkolnej. Ponieważ jednak rzadko są stosowane egzaminy wstępne — mające z reguły charakter testów z języków obcych i matematyki — oraz nie bierze się pod uwagę zdolności kandydata, na studia może być przyjęty w zasadzie każdy, kto ukończy high school i ma na to środki finansowe. Studia bowiem i domy akademickie są bardzo kosztowne (zwłaszcza w instytucjach prywatnych). Widać to z tabeli wyszczególniającej w dolarach średnie opłaty roczne i wpisowe pobierane od studentów przez uczelnie wyższe na wydziałach pełnoczasowych (full-time) w poszczególnych rejonach.

Opłaty roczne za pokoje w domach akademickich w publicznych kolegiach nauczycielskich w roku akademickim 1963/64 dla mężczyzn wynoszą 198 dol., zaś dla kobiet 204 dol., natomiast w kolegiach prywatnych odpowiednio 250 i 259 dolarów. Najwyższe opłaty tego rodzaju są pobierane w Stanach Zjednoczonych przez kolegia sztuk wyzwolonych, gdzie za pokój w domu akademickim kolegium publicznego mężczyźni płacą rocznie 250 dol., a kobiety 260 dol. W prywatnym kolegium tego typu ceny wynoszą odpowiednio wyżej 345 i 350 dol.

Wspólną cechą instytucji amerykańskich realizujących programy studiów pedagogicznych jest także to, że przy doborze kandydatów na studia nie biorą pod uwagę płci. Mimo to kobiety stanowią większość wstępujących na studia przygotowujące do nauczania w przedszkolach i szkołach elementarnych. Mężczyźni natomiast przeważają wśród kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Stosunek ten znajduje swoje

[1] W Ameryce w 1964 r. zanotowano 2146 publicznych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego (w tym 620 instytucji 2-letnich i 1526 instytucji 4-letnich). Z tej liczby ponad 1000 instytucji kształci kandydatów na nauczycieli do przedszkoli, szkół elem. i średnich.

| Region i kontrola instytucji* | Rodzaj instytucji | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Wszystkie instytucje | Uniwersytet | Kol. sztuk wyzw. | Kol. nauczyc. | Szkoły technicz. | Szkoły teolog. | Inne szkoły zawodowe | Junior kolegia |
| Stany Zjednoczone | | | | | | | | |
| Publiczna | 191 | 268 | 185 | 227 | 250 | 386 | 526 | 128 |
| Prywatna | 734 | 1200 | 807 | 650 | 1151 | | 851 | 526 |
| Północny Atlantyk | | | | | | | | |
| Publiczna | 298 | 400 | 159 | 249 | 250 | 413 | 489 | 314 |
| Prywatna | 893 | 1418 | 1015 | 1226 | 1418 | — | 961 | 713 |
| Wielkie Jeziora i Doliny | | | | | | | | |
| Publiczna | 196 | 286 | 250 | 237 | — | — | — | 107 |
| Prywatna | 708 | 950 | 806 | 518 | 850 | 307 | 739 | 555 |
| Południowy Wschód | | | | | | | | |
| Publiczna | 185 | 256 | 210 | 212 | 326 | — | 650 | 124 |
| Prywatna | 556 | 1050 | 624 | — | — | 384 | — | 446 |
| Zachód i Połud. Zachód | | | | | | | | |
| Publiczna | 141 | 232 | 134 | 199 | 176 | — | — | 68 |
| Prywatna | 653 | 700 | 755 | 582 | 550 | 439 | 900 | 414 |

Źródło: Digest of Educational Statistics U. S. Departament of Health, Education,and Welfare 1965 s. 102.

odbicie w proporcjach nauczycielek i nauczycieli w szkołach. Oto jak przedstawiał się procent kobiet i mężczyzn w amerykańskich szkołach publicznych w latach 1960—61 (patrz tab. str. 108). (Zjawisko wzrastania liczby kobiet kandydujących do zawodu nauczycielskiego można chyba tłumaczyć emancypacją kobiet w Ameryce z jednej strony oraz przechodzeniem mężczyzn do bardziej intratnych zawodów z drugiej strony).

Poza wymienionymi podobieństwami występującymi w zakresie organizacji kształcenia nauczycieli w różnych instytucjach jednakowe jest też dla nich to, że okres studiów dający stopień bakałarza jest wszędzie 4-letni. Ci przyszli nauczyciele, którzy pragną uczyć w szkołach średnich, zwykle zobowiązani są studiować jeszcze przez jeden rok, aby uzyskać magisterium. (Jeśli idzie o profesorów kolegium lub uniwersytetu, ci w ciągu kolejnych 3 lat lub podczas dłuższych studiów muszą przygotować się do uzyskania stopnia doktora filozofii lub doktora nauk pedagogicznych). Istnieje jeszcze podobieństwo między charakterem kształcenia w poszczególnych instytucjach. Wynika ono z tego, że każdy stan ustala pewne minimum wymagań dotyczących kształcenia różnego rodzaju nauczycieli, aby mogli oni uzyskać świadectwo lub dyplom pedagogiczny. Ponadto stany wzajemnie dostosowują swoje przepisy. Podobieństwo to przejawia się w istnieniu pewnego wspólnego wzoru programowego dla wszystkich instytucji kształcących zarówno kandydatów na nauczycieli do przedszkoli, szkół elementarnych, jak i średnich. Można go ująć w trzy zasadnicze ramy:

1) kształcenie ogólne, 2) kształcenie zawodowe łącznie z praktyką pedagogiczną, 3) specjalizacja przedmiotowa.

Kształcenie ogólne obejmujące zwykle pierwsze 2 lata 4-letniego kursu kolegialnego ma na celu rozwój intelektualny studenta, pogłębienie i poszerzenie wiadomości zdobytych w szkole średniej.

| Rodzaj szkoły | Płeć nauczycieli | Procent |
|---|---|---|
| Wszystkie szkoły publiczne | mężczyźni<br>kobiety | 31,3%<br>68,70% |
| Szkoły elementarne | M<br>K | 12,1%<br>87,9% |
| Szkoły średnie | M<br>K | 56,8%<br>43,2% |

Kształcenie zawodowe, którego celem jest wyposażenie studenta w umiejętności niezbędne do przydatności w zawodzie, również można ująć w ogólny wzór. Obejmuje ono mianowicie zwykle następujące działy:

1) wstęp do pedagogiki, 2) psychologia ogólna i wychowawcza, 3) ogólne metody, 4) specjalne metody, 5) praktyka pedagogiczna.

Co do specjalizacji przedmiotowej, to ma ona różny charakter w zależności od tego, czy idzie o kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych, czy średnich. (Będzie o tym jeszcze mowa przy bliższym rozpatrywaniu sposobu kształcenia poszczególnych grup kandydatów na nauczycieli).

Jednakże oprócz wyżej wymienionych podobieństw w zakresie programów kształcenia przyszłych nauczycieli w poszczególnych instytucjach amerykańskich istnieje wiele różnic wynikających z decentralizacji w systemie oświatowym. Dotyczy to między innymi praktyki pedagogicznej. Otóż jest ona organizowana różnie. Jedne instytucje nadzór nad praktyką polecają instruktorom od programu i metod, inne zaś zatrudniają w tym celu specjalny, pełnoetatowy personel nauczycieli nadzorców (superwisors). Gdzieniegdzie ci specjalni nadzorcy są jednocześnie opiekunami praktykantów z ramienia szkoły, w której odbywa się praktyka. Niektóre instytucje opłacają opiekunów praktyk, inne natomiast przyznają im możność bezpłatnego studiowania na uczelni, w której są zatrudnieni. (Wynagrodzenie opiekunów praktyk waha się od 15—80 dol.). Praktyka dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych organizowana w zależności od instytucji zaczyna się na pierwszym, na drugim, czasem na trzecim, a nawet czwartym roku studiów. Małe kolegia sztuk wyzwolonych nie organizują w ogóle praktyki pedagogicznej.

Praktyka może być „full-time" i wówczas trwa około 12 godzin semestralnych bądź „part-time", tzn., że ciągnie się przez 10 tygodni, 2 semestry, a nawet 1 rok.

Inne różnice zostaną wykazane przy bliższym omówieniu programów nauczania kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych, a z kolei szkół średnich.

### Treść studiów pedagogicznych

Wszyscy kandydaci na nauczycieli szkół elementarnych studiują (często wspólnie ze studentami, którzy zamierzają pracować w szkołach średnich) przez okres pierwszych 2 lat (nieraz 1/2 roku) według programów ogólnokształcących, zwanych „basic" lub „general education programs". Istnieją w związku z tym 3 główne rodzaje wymagań stawianych studentom w czasie studiów związanych z wykształceniem ogólnym:

Pierwszy zobowiązuje wszystkich studentów do zaliczenia w ciągu pierwszych 2 lat studiów kursów w zakresie języka angielskiego, historii bądź nauk przyrodniczych (natural science).

Drugi zobowiązuje do wybrania pewnych przedmiotów lub kursów według zakresu przedmiotów ogólnokształcących (i ten jest najczęściej). W trzecim podaje się zestaw kursów zintegrowanych bądź międzykatedralnych (interdepartmental), z których wszystkie czy tylko kilka student musi zaliczyć.

Pierwsze dwa rodzaje studiów obejmują kursy, które zwykle odpowiadają dyscyplinom poszczególnych katedr wydziałů, mianowicie z historii, fizyki, socjologii, języka angielskiego, geografii, języka obcego, czasami psychologii. Trzeci natomiast obejmuje kursy z przedmiotów, które uległy pewnym skrzyżowaniom. Należą do nich takie kursy, jak: „Człowiek i społeczeństwo" (Man and Society), „Współczesne kierunki" (Contemporary Trends), „Człowiek i jego otoczenie naturalne" (Man and His Natural Environment).

Poszczególne instytucje przeznaczają na realizację programu kształcenia ogólnego, stanowiącego minimum na stopień bakałarza, przeciętnie od 39 do 90 godzin semestralnych.

Po dwuletnich studiach ogólnokształcących kandydaci na nauczycieli szkół elementarnych wstępują na początkowy kurs kształcenia zawodowego. Czasem jest to kurs z psychologii wychowawczej, który stanowi warunek przejścia na kurs z psychologii ogólnej. Wówczas instytucja kładzie szczególny nacisk na wprowadzenie studenta w krąg doświadczeń. Zdobywa on je przez obserwację zachowania się dziecka, kilkorga dzieci czy całej klasy. Jest jednak wiele instytucji, które w sekwensie kursów zawodowych nie stwarzają studentom takich możliwości aż do drugiego czy trzeciego kursu. Nierzadko bowiem pierwszy kurs zawodowy jest typu elektrycznego i nosi ogólną nazwę: „Podstawy wychowania" (Foundations of Education). Przykład takiego eklektycznego kursu może stanowić kurs zatytułowany „Podstawy amerykańskie" (American Foundations) obejmujący: Wstęp do sekwensu zawodowego. Dziedzinę studiów, poprzez którą student zostaje zapoznany z rozwojem współczesnej szkoły, z zawodem nauczycielskim, z jego możliwościami, wymaganiami i oczekiwaniami, z wierzeniami i aspiracjami ludzi, jakie noszą w stosunku do szkoły i innych agencji, oraz z fundamentalnymi problemami oświaty amerykańskiej. Historyczny rozwój idei, wypadków i praw, które są badane w związku z organizacją, celem i programem dzisiejszej szkoły. Potrzeby amerykańskiej oświaty publicznej i zasady filozofii wychowania. Na ten kurs przeznacza się przeciętnie 4 godz. semestralne.

A oto inny przykład kursu „Podstawy wychowania", noszący nazwę „Wstęp do nauczania" (Introduction to teaching). Obejmuje on następujące zagadnienia:

1) Wprowadzenie do zawodu
2) Planowanie kariery pedagogicznej
3) Kwalifikacje a dyplomy dla oświatowców
4) Przygotowanie do zawodu pedagogicznego
5) Możliwości w zawodzie nauczycielskim
6) Szkolna i społeczna odpowiedzialność nauczycieli
7) Nauka o kierowaniu rozwojem dzieci
8) Organizacje i publikacje zawodowe
9) Wynagrodzenia nauczycieli
10) Inne korzyści ekonomiczne
11) Historyczny rozwój szkół
12) Rozwój współczesnych koncepcji wychowania
13) Społeczne aspekty wychowania
14) Cele wychowania w demokracji amerykańskiej
15) Współpraca oświatowców z pracownikami innych zawodów
16) Organizacja i administracja szkół
17) Finansowanie szkół
18) Perspektywy

Tego typu kursy są konglomeratem elementów historii oświaty amerykańskiej, filozofii wychowania, ekonomii i polityki szkolnej łącznie ze wstępem do pedagogiki, jak również ogólnym przeglądem zastosowania wiedzy psychologicznej w obserwacji i nauczaniu dzieci.

Te kursy są przeważnie wspólne dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych i średnich. Przeznacza się na nie przeciętnie od 11 do 29 godz. sem.

Jaskrawe różnice pojawiają się dopiero wtedy, gdy przyszli nauczyciele obierają specjalizację. Od kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych wymaga się bowiem odbycia wyjątkowo intensywnych kursów w zakresie metod specjalnych, ponieważ w przyszłej pracy będą odpowedzialni za wychowanie dziecka i kształcenie go we wszystkich kierunkach.

Prawie wszystkie kolegia pedagogiczne wymagają od przyszłego nauczyciela szkoły elementarnej ukończenia kursów metod specjalnych z arytmetyki, języka, wiedzy społecznej, nauk ścisłych, wychowania fizycznego, muzyki, sztuk pięknych i rzemiosł. (Oczywiście w różnym zakresie godzin w zależności od instytucji, przeważnie jednak od 12 do 36 godzin semestralnych).

Wszystkie instytucje kształcące kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych przywiązują bardzo dużą wagę do praktyki pedagogicznej. W ramach tej praktyki programy przewidują dla studentów: a) hospitacje w szkołach, w klinikach pedagogicznych oraz innych zakładach oświatowych, a także b) samodzielne prowadzenie zajęć dydaktycznych w szkole. Są i takie instytucje, które organizują hospitacje różnych organizacji społecznych i towarzyskich. Należą do nich między innymi skauting (Boy Scouts) i kluby młodzieżowe. Niektóre instytucje rozpoczynają praktykę pedagogiczną w pierwszym dniu rozpoczęcia roku szkolnego, aby w ten sposób dać studentom możność zebrania pewnych doświadczeń w zakresie organizacji nowej klasy szkoły elementarnej. Tego typu praktyka nosi nazwę „Wrześniowe doświadczenie" (September Experience). W zależności od tego, czy dana instytucja organizuje praktykę „full-time", czy praktykę „part-time", przewiduje się na ten cel odpowiednią liczbę godzin semestralnych. Średnio czas waha się od 5 do 14 godzin semestralnych.

Czasami praktyce pedagogicznej towarzyszą seminaria organizowane przez instytucje realizujące program studiów nauczycielskich. Na nich omawiają studenci wspólnie z instruktorami albo opiekunami praktyk swoje spostrzeżenia. Nie wszystkie jednak instytucje przeznaczają na to czas.

Osobnego wyjaśnienia wymagają kursy „major", „minor" i „elective".

Nazwa „major" oznacza, że każdy kandydat na nauczyciela szkoły elementarnej zobowiązany jest przejść kurs (1-roczny lub 2-letni) z jakiegoś przedmiotu, uznany za podstawowy (np. historia). Obok tego musi studiować któryś z przedmiotów ściśle spokrewnionych z przedmiotem uznanym za „major". A więc może to być np. socjologia. Kursem „elective" nazywa się ten, na który student uczęszcza zgodnie z własnymi zainteresowaniami.

Okazuje się, że większość studentów przygotowujących się do pracy w szkołach elementarnych uczy się pedagogiki jako przedmiotu „major" bądź „minor". Inne kursy tego rodzaju obejmują szeroki wachlarz treściowo-przedmiotowy od „Rodziny i życia społeczeństwa" (Family and Community Living) do takich tradycyjnych dziedzin, jak język obcy i nauki ścisłe włącznie. Na kursy „major" i „minor" przeznacza się średnio od 14 do 15 godz. sem.

Jeśli idzie o kursy typu „elective", to przeważnie studenci wybierają te, które wiążą się z ich studiami zawodowymi i pogłębiają je. Zwłaszcza mam tu na myśli kursy metodyczne w zakresie przedmiotów tradycyjnych. Na te kursy przeznacza się średnio od 2 do 32 godzin sem.

Na całokształt studiów pedagogicznych w sumie przeznacza się od 120 do 136 godzin sem.

Podobnie przedstawiają się studia kandydatów na nauczycieli i szkół średnich zarówno w klasach niższych, jak i wyższych, kształcących się w kolegiach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych lub na uniwersytetach, rzadziej w stanowych kolegiach pedagogicznych. Przez okres pierwszych 2 lat uczęszczają oni na kursy kształcenia ogólnego identyczne lub zbliżone do kursów studentów przygotowujących się do nauczania na niższych szczeblach szkolnictwa.

Jednakże kursy zawodowe są nieco inne niż dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych. Pierwszy kurs zawodowy dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich często bywa z psychologii wychowawczej. Może to być także kurs ze wstępu do pedagogiki lub społecznych podstaw wychowania (socilal foundations of education), a nawet czasami z metod i materiałów dotyczących nauczania przedmiotu „major". Psychologia wychowawcza występuje pod różnymi hasłami. Mianowicie jako: psychol. wychow. (Educational psychology), rozwój człowieka (Human development), pomiary i oceny (Measurement and evoluations), psychologia wieku dorastania lub rozwój (Adolescent psychology of development), uczenie się (Learning), uczenie się i pomiary (Learning and measurements), przewodnictwo (Guidance), zachowanie się człowieka (Human behaving), psychologia wychowawcza i pomiary (Educational psychology und measurements).

Należy też dodać, że wstęp do pedagogiki często obejmuje elementy psychologii. Kurs zawodowy z psychologii prowadzony dla przyszłych nauczycieli szkół średnich tym różni się od kursu z psychologii uwzględnionego w programie studiów kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych, że mniejszy nacisk położony jest na zagadnienia związane z wczesnym rozwojem dziecka, natomiast główną uwagę koncentruje się na okresach późniejszych od okresu dojrzewania wzwyż. Ogólnie na kurs psychologii wychowawczej w programie studiów dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich przeznacza się od 3 do 9 godz. sem. Często towarzyszy mu praktyka pedagogiczna.

„Wstęp do pedagogiki", jak już zostało zaznaczone, czasami ma treść psychologiczną. Nieraz jednak jest on nachylony w kierunku społecznych podstaw wychowania lub obu kierunkach naraz. Obejmuje między innymi następujące zagadnienia: szkoła i społeczeństwo (school and society), problemy oświaty amerykańskiej (problems of American education), zasady średniego wykształcenia (principles of secondary education), fundamenty wychowania (fundamentals of education).

Na kurs ze społecznych podstaw wychowania różne instytucje przeznaczają od 0 do 9 godz. sem.

Studenci przygotowujący się do pracy w szkołach średnich znacznie mniej czasu poświęcają na zaznajomienie się z metodyką i praktyką nauczania niż przyszli nauczyciele szkół elementarnych. A to dlatego, że główny nacisk w programie kształcenia kadr na nauczycieli szkół średnich kładzie się na specjalizację przedmiotową. Praca w szkole średniej wymaga od nauczyciela, aby był wyspecjalizowany w zakresie przynajmniej jednego lub dwu przedmiotów. Wiele małych szkół średnch w Stanach Zjednoczoynch nie stać bowiem na zatrudnienie tylu nauczycieli, ile jest przedmiotów. Wymagają więc, aby np. nauczyciel chemii uczył także fizyki i biologii bądź matematyki. Dlatego też odpowiedni jest program kursów z metodyki. Dzielą się one na 2 kategorie. Są kursy metod ogólnych (general methods), które traktują o nauczaniu w szkole średniej w ogóle, oraz kursy metod specjalnych (special methods). Te ostatnie mówią o nauczaniu specyficznym dziedzin wiedzy czy poszczególnych przedmiotów. W zasadzie nazwy kursów metodycznych nie są ścisłe i nie odzwierciedlają całkowicie ich treści, ponieważ tego typu kursy traktują o czymś więcej niż o metodach. Przeważnie obejmują także takie zagadnienie, jak

przedmiot i organizacja nauczania. Na kursy metod specjalnych przeważnie przeznacza się od 2 do 8 godzin sem., zaś na kursy metod ogólnych od 3 godz. sem. wzwyż. Niektóre instytucje realizując program kształcenia studentów, którzy w przyszłości podejmą prace w szkołach średnich, obok kursów metod ogólnych i specjalnych, organizują kursy z pedagogiki audiowizualnej. Przeznaczają na nie od 1 do 2 godzin semestralnych.

Na praktykę pedagogiczną przydziela się od 4 do 11 godzin semestralnych. Często towarzyszą jej seminaria (o wymiarze 1—4 godzin sem.) mające na względzie ten sam cel co seminaria organizowane dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych.

Studentów, którzy chcą zostać nauczycielami w szkołach średnich, obowiązuje ukończenie kursów „major", „minor" i „elective" podobnych do poprzednio opisanych. Podstawa studiów pedagogicznych w USA jest bowiem wspólna dla wszystkich. I to jest ta najbardziej charakterystyczna cecha amerykańskiego systemu kształcenia nauczycieli, zasługująca na szczególną uwagę.

*TADEUSZ J. WILOCH*

## KU NOWOCZESNOŚCI W ORGANIZACJI PRACY SZKOLNEJ

Amerykanie z dawna wyróżniali się pomysłowością w sprawach organizacyjnych. W dziedzinie organizacji pracy wytwórczej są oni obecnie zgoła bezkonkurencyjni. Wyrastająca na tym gruncie „nowoczesna teoria organizacji"[1] zyskuje sobie coraz większe uznanie nie tylko w amerykańskich środowiskach społeczno-gospodarczych, lecz również w naukowych środowiskach krajów o różnych ustrojach politycznych, gospodarczych i kulturowych. Również wśród oświatowców można spotkać niemało gorących rzeczników nowatorstwa w dziedzinie organizacji pracy. Liczne próby unowocześniania organizacji pracy w różnych szkołach świadczą o tym, że pomysłowość Amerykanów w tej dziedzinie zasługuje na baczną uwagę.

Niektóre interesujące amerykańskie innowacje organizacyjne są już dobrze znane daleko poza granicami Stanów Zjednoczonych. Do nich należy np. tzw. plan daltoński[2] i „metoda" winnetkowska[3]. Do nich obecnie zalicza się „plan Trumpa", o którym jeszcze w Polsce nie pisano, choć jego założenia są nie mniej doniosłe niż założenia innych głośnych systemów. Zresztą nieprzypadkowo znawcy organizacji szkolnictwa stawiają obecnie plan Trumpa w tym samym rzędzie, co plan daltoński i system winnetkowski[4]. Plan Trumpa jest bowiem w istocie rzeczy twórczą kontynuacją prób H. Parkhurst i C. D. Washburne, aczkolwiek wnosi do organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej dużo elementów zupełnie nowych, które w powiązaniu z poprzednimi tworzą razem spójną całość.

[1] Por. np.: Nowoczesna teoria organizacji. Zbiór referatów przedstawionych na sympozjum zorganizowanym przez Fundację dla Badań Zachowań Ludzkich. Pod red. M. Haire'a. Warszawa 1965, PWN.

[2] H. Parkhurst: Wykształcenie według planu daltońskiego. Warszawa 1928, Ks. Atlas.

[3] C. Washburne: Przystosowanie szkoły do dziecka. Warszawa 1947, NK.

[4] Teaching in the American Secondary School. Selected Reading Edit. F. R. Cyphert, E. W. Harmer, A. C. Riccio. New York. 1964, McGraw-Hill, s. 323.

## Czym jest plan Trumpa?

Nazwa tej koncepcji organizacji pracy w szkole pochodzi od nazwiska jej autora, profesora Uniwersytetu w Illinois, dra J. Lloyda Trumpa, który od 1956 r. pod auspicjami National Association of Secondary School Principals bada możliwości najefektywniejszego wykorzystania kadr w szkolnictwie średnim. Ten cel badania tłumaczy charakter całej koncepcji. Jest ona tylko o tyle zbieżna z koncepcjami Parkhurst, Washburne i innych progresywistów amerykańskich, o ile podważa uniwersalność systemu klasowo-lekcyjnego i wskazuje możliwości rozszerzenia zakresu samodzielnej pracy młodzieży. Trump daleki jest jednak od pajdocentryzmu. Nie w imię swobodnego rozwoju młodzieży podjął on swoje badanie. Wręcz przeciwnie. W swoich książkach[5] zarzuca on tradycyjnej organizacji pracy w szkole przede wszystkim to, że szkoła za mało wymaga od młodzieży, zanadto się nią opiekuje, nie wyrabiając w niej niezbędnego poczucia odpowiedzialności i nie wdrażając do samodzielnej pracy intelektualnej.

Wychodząc z założenia, iż do podstawowych zadań szkoły należy: 1) zapewnienie każdemu wychowankowi warunków do maksymalnego rozwoju i 2) wdrażanie wszystkich do samodzielnego uczenia się i nieustannego kształcenia się nawet po ukończeniu szkoły, Trump z tego punktu widzenia rozpatruje założenia organizacji pracy w szkole i stwierdza, że żaden dotychczasowy system szkolny nie zapewnia dobrych warunków do realizacji tych zadań.

Najmniej do tego się nadaje system klasowo-lekcyjny, który zanadto ogranicza samodzielną pracę uczniów, a jednocześnie nie jest w stanie wciągać wszystkich do intensywnej pracy zespołowej. Klasa szkolna jest bowiem jednostką za dużą do prawdziwej pracy zespołowej na poziomie szkoły średniej[6]. Gdy zespół liczy więcej niż 15 osób, prowadzenie pracy zespołowej w takim składzie jest niezmiernie trudne, a często wręcz niemożliwe. Dlatego też w systemie klasowo-lekcyjnym z reguły brakuje poważnej pracy zespołowej, stanowiącej podstawowy warunek prawidłowego kształcenia. Trump jest przekonany, że tylko poprzez intensywną pracę zespołową można przygotować młodzież do owocnej pracy samodzielnej. A ponieważ wdrażanie do pracy samodzielnej stanowi jedno z podstawowych zadań szkoły, system klasowo-lekcyjny — nie wdrażający do pracy samodzielnej — jest systemem niedobrym.

Jednakże praca zespołowa nie może być stosowana jako jedyna forma pracy szkolnej na poziomie szkoły średniej. Już w szkole młodzież powinna spróbować pracy samodzielnej. Brak należycie zorganizowanej pracy samodzielnej jest przecież jednym z głównych mankamentów systemu klasowo-lekcyjnego. Tradycyjne zadania domowe są tylko niewiele wartą namiastką takiej pracy. Dom przeważnie nie stwarza warunków do owocnej samodzielnej pracy młodzieży. Nawet w najlepiej sytuowanych domach rodzinnych brakuje tych pomocy naukowych, które są niezbędne do intensywnego uczenia się. Rzadko też w domach jest odpowiedni „klimat" do nauki. Rodzina przeważnie nie jest też w stanie kontrolować pracę młodzieży, a tym bardziej kierować tą pracą. A to jest przecież na tym poziomie kształcenia jeszcze konieczne. Ażeby więc samodzielna praca młodzieży stała się prawdzi-

[5] J. Lloyd Trump: New Horizons of Secondary School Teachers. Washington 1957; Images of the Future. A New Approach to the Secondary School. Washington 1959; New Directions to Quality Education, the Secondary School Tomorrow. Washington 1960 oraz wspólnie z Dorsey Baynham: Focus on Change. Guide to Better Schools. Chicago 1961.

[6] Jak trudno zorganizować pracę zespołową w naszym systemie, widać to z doświadczeń prof. J. Barteckiego i tych nauczycieli, którzy próbują wcielać w życie jego ambitną ideę. Por. J. Bartecki: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie. Wyd. II. Warszawa 1964, PWN i J. Bartecki i E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1962, NK.

wą pracą, powinna być zorganizowana w pracowniach, gabinetach i bibliotekach szkolnych, gdzie odpowiednio do tego przygotowani pedagogowie, spełniający tam funkcję konsultantów, czuwając nad pracą młodzieży, mogą podnieść ją na jak najwyższy poziom.

Dobrze zorganizowana praca samodzielna — podobnie jak praca zespołowa — powinna być przede wszystkim rozwiązywaniem problemów. Ale treść nauczania stanowią nie tylko problemy. Wiele treści może poznać młodzież w „gotowej postaci": poprzez wykład połączony z demonstracjami i zastosowaniem środków audiowizualnych. Wraz z doskonaleniem i rozpowszechnianiem filmów i nagrań oraz specjalnych programów radiowych i telewizyjnych uwzględnienie tych środków audiowizualnych w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej staje się celowe, a nawet konieczne. Jednakże z dotychczasowych doświadczeń wiadomo, że stosowanie ich w pracy szkolnej w systemie klasowo-lekcyjnym jest przeważnie dość trudne i mało efektywne. Zwłaszcza w tych szkołach, gdzie są klasy równoległe, używanie projektorów, telewizorów, magnetofonów, adapterów itp. w każdej klasie z osobna jest niczym nie usprawiedliwionym błędem organizacyjnym. W ogóle nie uzasadnione jest kilkakrotne powtarzanie w klasach równoległych tych wiadomości, które można od razu podawać wszystkim uczniom danej szkoły, jeśli ich zgromadzić w odpowiednio do tego przysposobionych salach. I właśnie Trump postuluje, żeby w organizacji pracy w szkole uwzględnić stałe gromadzenie wszystkich uczniów szkoły średniej na specjalne seanse podawania gotowej wiedzy (wprowadzania nowego materiału, objaśniania terminologii, demonstrowania czegoś, itp.) lub przypominania już znanego celem utrwalenia w pamięci i podsumowywania wyników pracy.

Próby organizowania takich seansów w licznych szkołach amerykańskich dały zupełnie dobre wyniki. W tych szkołach średnich, które od 1956 r. realizują plan Trumpa, seanse te stanowią jedną ze stałych form organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Cały system pracy obejmuje tam omówione tu trzy formy: 1) pracę w zespołach 10—15-osobowych, 2) pracę samodzielną w pracowniach, gabinetach i bibliotekach szkolnych i 3) owe seanse dla 100—150 uczniów uczących się jednocześnie tego samego.

W związku z zastosowaniem tych trzech form w pracy szkolnej w systemie tym wyeliminowano przydział uczniów do klas (bo ci sami uczniowie należą raz do 10—15-osobowych zespołów seminaryjnych, potem znów do 20—30-osobowych grup jednocześnie pracujących samodzielnie i wreszcie do 100—150-osobowych zgromadzeń na seansach dla wszystkich), zlikwidowano też klasy jako takie (bo miejscem pracy uczniów jest albo mała sala seminaryjna, albo pracownia, gabinet czy biblioteka, albo, wreszcie, audytorium wyposażone w stałe urządzenia do stosowania różnych pomocy naukowych, łącznie z kompletem środków audiowizualnych). A skoro nie ma tam ani klas, ani lekcji, system ten można najzupełniej przeciwstawić systemowi klasowo-lekcyjnemu. Jego rzecznicy są zresztą dumni z tego, że — według ich opinii — ten system jest najbardziej konsekwentnym przeciwieństwem tego szesnastowiecznego wynalazku jezuickiego, który — z powodu niepowodzeń innych systemów konkurencyjnych — aż do niedawna wydawał się wprost nie do pokonania. Popularność, jaką zyskuje sobie obecnie w Stanach Zjednoczonych ten nowy elastyczny system pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, świadczy o tym, że nareszcie pozycja systemu klasowo-lekcyjnego jest naprawdę poważnie zagrożona.

Co prawda nie wszystkie szkoły, interesując się założeniami tego nowego systemu, przyjmują go w całości. Przeważnie wybiera się tylko niektóre elementy. Największe zainteresowanie budzi organizacja pracy nauczycieli. Bo to jest rzeczywiście dość ciekawe.

Urozmaicenie organizacji pracy w szkole, spowodowane przez zharmonizowanie nauczania i uczenia się problemowego, programowanego z indywidualnym i zbiorowym korzystaniem z informacji i oddziaływania środków audiowizualnych — auto-

matycznie pociąga za sobą zróżnicowanie pracy nauczycieli. Potrzebni są różni nauczyciele o różnych kwalifikacjach. A więc — do pracy z młodzieżą zgromadzoną w audytoriach potrzebni są nauczyciele o kwalifikacjach wykładowców, dobrze panujących nad zbiorowiskami. Ci nauczyciele powinni wyróżniać się elokwencją i znakomitym opanowaniem całej techniki przekazu, a poniekąd nawet aktorstwa. Inne natomiast kwalifikacje potrzebne są tym, którzy prowadzą zajęcia o charakterze seminaryjnym w niewielkich zespołach. Ci pedagogowie poza gruntowną znajomością przedmiotu muszą równie dobrze znać metodologię nauki, sztukę badań naukowych oraz prawidłowości myślenia młodzieży. Oni bowiem mają nie tylko po prostu „przerabiać" z młodzieżą najtrudniejsze partie materiału, lecz również, i przede wszystkim, nauczyć młodzież uczenia się, wdrożyć ją do nieustannego uczenia się i — w miarę możności — wykształcić postawy badawcze. Od wyników ich pracy w dużym stopniu zależy owocność pracy samodzielnej. Nauczyciele-konsultanci w pracowniach, gabinetach i bibliotekach szkolnych mogą wprawdzie dużo pomóc młodzieży już podczas jej pracy samodzielnej. I takie jest ich zadanie. Ale konsultując poszczególnych uczniów tylko w związku z konkretnymi, przeważnie szczegółowymi zagadnieniami, nie mogą osiągnąć tego samego, co kierownik seminarium, pracujący z zespołem i podejmujący tylko węzłowe problemy naukowe. Tak przynajmniej sądzi Trump, kładąc szczególny nacisk na dobór nauczycieli na „wykładowców" i kierowników zespołów seminaryjnych, którzy — jego zdaniem — powinni mieć najwyższe kwalifikacje naukowo-pedagogiczne. Takiego poziomu kwalifikacji wszyscy nauczyciele nie osiągną. Dlatego trzeba specjalnie zadbać o tych wybitnych pedagogów, wyodrębniając ich z całej masy nauczycielstwa. Powinni oni otrzymywać również wynagrodzenie inne niż nauczyciele o przeciętnych kwalifikacjach, spełniający funkcję konsultantów, oraz pozostały personel pomocniczy.

W szkołach funkcjonujących według planu Trumpa obok podstawowej kadry pedagogicznej, składającej się z „wykładowców", kierowników seminariów i konsultantów, zatrudniony jest personel pomocniczy, który pomaga tylko w organizowaniu i przeprowadzaniu zajęć oraz spełnia wszelkie czynności usługowe, zajmuje zwykle bardzo dużo czasu wszystkim nauczycielom pracującym w systemie klasowo-lekcyjnym. Trumpowi przecież właśnie o to chodziło, żeby jak najracjonalniej wykorzystać kwalifikacje nauczycieli. Dlatego też jego eksperyment od początku był wspierany przez Narodowe Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich, które jest mocno zainteresowane wypracowaniem wzorca dobrej organizacji pracy odpowiednio dobranych zespołów nauczycielskich.

Doświadczenia szkół amerykańskich wykazują, że we współczesnym szkolnictwie średnim nie wystarczy już specjalizacja przedmiotowa. Konieczna jest również specjalizacja dydaktyczna. W dobrze zorganizowanej szkole średniej potrzebni są nauczyciele wyspecjalizowani do wymienionych tu form pracy.

Ażeby jednak taki zróżnicowany personel pedagogiczny mógł działać zgodnie i naprawdę owocnie, konieczna jest ścisła współpraca pomiędzy wszystkimi osobami pracującymi z tymi samymi uczniami przynajmniej w zakresie tych samych przedmiotów. W szkołach funkcjonujących według planu Trumpa personel taki tworzy zwarte zespoły. I to daje na ogół bardzo dobre wyniki. Dlatego sama koncepcja pracy zespołów nauczycielskich szybko rozpowszechnia się wśród nauczycielstwa amerykańskiego. Obecnie jest znana szerzej niż cały plan Trumpa. Bywa i tak, że nawet nauczyciele w ogóle nie znający planu Trumpa organizują się w zespoły, aby wymieniać między sobą materiały i doświadczenia oraz rozwiązywać wspólnymi siłami jakieś problemy pedagogiczne i w ogóle wzajemnie pomagać sobie w pracy. A ponieważ ta sprawa stała się tak popularna, często przy omawianiu planu Trumpa na pierwszym miejscu stawia się tę ideę zespołowości (team-teaching). A więc to, co jest raczej konsekwencją tej koncepcji organizacji pracy w szkole, zakorzenia się szybciej niż części składowe całej koncepcji.

Jest to wszakże koncepcja wielostronna. Dotyczy ona całej organizacji pracy w szkole, włącznie z urządzeniami szkolnymi, doborem pomocy naukowych, a nawet z układem programów szkolnych. Przejście od systemu klasowo-lekcyjnego, w którym cała organizacja pracy jest zupełnie uproszczona, do tego nowego elastycznego systemu pracy pociąga za sobą konieczność całkowitej zmiany wszystkich urządzeń i stosunków w szkole. Nieprzypadkowo Trump, podejmując badania z myślą o racjonalizacji pracy w szkole, naprzód zainteresował się strukturą treści nauczania. Cała koncepcja organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej ma swoje pierwsze uzasadnienie właśnie w tym, żeby dostosować organizację pracy do treści. Dotychczas nadmiernie upraszczano proces nauczania, stosując jedną formę pracy, a treści są przecież różne. Z badań Trumpa wynika, że około 40% materiału nauczania „przerabianego" zwykle na lekcjach można od razu podać wszystkim uczniom, 40% materiału może młodzież opanować w wyniku samodzielnych poszukiwań i ćwiczeń, a tylko 20% materiału wymaga naprawdę gruntownej analizy na poziomie o wiele wyższym od poziomów najlepszych lekcji, przeprowadzanych zazwyczaj w klasach. Jeśli więc materiał nauczania jest tak różny pod względem dostępności i posiada też różne wartości kształcące i wychowawcze, jednakowe „przerabianie" go na lekcjach nie jest celowe. Z punktu widzenia nowoczesnej teorii organizacji ignorowanie tej kwestii trzeba rozpatrywać jako poważny błąd, a z punktu widzenia zasad pedagogiki trzeba też ocenić jako szkodliwe zaniedbanie.

Poważnym błędem i szkodliwym zaniedbaniem jest traktowanie uczniów jako biernej masy, którą tylko w stereotypowych warunkach można urabiać na ludzi wykształconych. System klasowo-lekcyjny, któremu od zarania przyświecała ta idea prymitywnego wychowania, coraz bardziej utrudnia wcielanie w życie nowych idei pedagogicznych. Należy jednak spodziewać się, że nowatorstwo w zakresie metod (jak rozpowszechnianie się nauczania problemowego i programowanego oraz pracy zespołowej i laboratoryjnej) oraz doskonalenie środków dydaktycznych (zwłaszcza nowoczesnych pomocy naukowych wraz ze środkami audiowizualnymi) doprowadzi wreszcie do rozsadzenia ciasnych ram tego systemu.

Upraszczając nadmiernie całą organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej system klasowo-lekcyjny ukształtował uniwersalny stereotyp nauczyciela do wszystkiego. Taki uniwersalny nauczyciel w klasie szkolnej miał być samowystarczalnym źródłem wiedzy i arbitrem całego wychowania. I dawniej bywali tacy nauczyciele. Obecnie tak zmieniły się warunki, że chcąc wykształcić takiego uniwersalnego nauczyciela, obiecujemy sobie zbyt wiele, a osiągamy mniej, niżbyśmy mogli osiągnąć różniczkując pracę nauczycielską i organizując cały proces dydaktyczno-wychowawczy stosownie do nowych warunków.

Trump zwraca uwagę na to, że pół wieku temu w inwestycjach przemysłowych 75% nakładów pochłaniały koszty budowli, a tylko 25% — koszty urządzeń wewnętrznych i narzędzi pracy. Obecnie stosunki tych kosztów są zupełnie odwrotne. Bo nowoczesna wytwórczość wymaga kosztownych urządzeń i narzędzi. Tylko w szkolnictwie prawie nic się nie zmieniło. Uniwersalna klasa, uniwersalna lekcja i uniwersalny nauczyciel — to są realia — no i uniwersalny uczeń — to już tylko w marzeniach. Bo dopóki wszystko w szkole będzie takie „uniwersalne", próżno będziemy się łudzić tym, że bardzo dobrze wykształcimy naszą młodzież i osiągniemy górne cele wychowawcze.

Tak twierdzi J. Lloyd Trump, z pasją propagując swoją koncepcję organizacji pracy w szkole. Boleje on jednocześnie nad tym, że z powodu oszczędzania na wewnętrznym urządzeniu szkół i wyposażeniu ich w nowoczesne pomoce oraz na kształceniu, zatrudnieniu i wynagrodzeniu nauczycieli — tak trudno zorganizować pracę według zupełnie oczywistych dyrektyw teorii organizacji i ogólnej teorii wychowania. Oto nadzieje i kłopoty amerykańskiego pedagoga.

### A u nas?

Nie ulega wątpliwości, że wybudowanie i urządzenie szkół według standardów koszarowych kosztuje najtaniej. Najwygodniej by też było zatrudnić w takiej szkole uniwersalnego nauczyciela, który mógłby wziąć na swoje barki cały ciężar odpowiedzialności za wyniki dydaktyczno-wychowawcze. Musimy jednak zdać sobie sprawę z tego, że bez unowocześnienia całego szkolnictwa; włącznie z wyposażeniem i organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej prawdopodobnie nie zdołamy osiągnąć wyników współmiernych do wysiłków nauczycieli.

A nadarza się teraz okazja, żeby poważnie rozważyć różne aspekty unowocześnienia szkolnictwa. To unowocześnianie może być realizowane jednocześnie poprzez nowoczesne budownictwo obiektów szkolnych, od razu przystosowanych do bardziej nowoczesnej organizacji pracy szkolnej. Szczególnie urządzenie wnętrz szkolnych pozostawia u nas nadal zbyt wiele do życzenia. A wyposażenie szkół? No i wreszcie — bardzo aktualna sprawa kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Kim mają być ci nowi nauczyciele? Jak będzie organizowana ich praca w nowych warunkach? I kiedy wprowadzimy jakieś zmiany w celu unowocześnienia organizacji pracy szkolnej? Bo na razie głucho na ten temat. A może jednak należałoby dokładniej zanalizować przynajmniej niektóre doświadczenia zagraniczne, żeby wypracować jakąś nową koncepcję organizacji pracy w szkole. Eksperyment Trumpa wydaje mi się jednym z najciekawszych współczesnych prób w tej dziedzinie.

## IGNACY SZANIAWSKI: MODEL I METODA
### Warszawa 1965, Państw. Wyd. Nauk. s. 314.

Nie spotkałem jeszcze książki pedagogicznej pisanej z takim zadowoleniem, nieomal z entuzjazmem z powodu dokonanego dzieła, jak książka I. Szaniawskiego. Odczuwamy radość autora, że po wielu studiach i pracach doszedł do wyniku, który w dydaktyce stworzy nowy system pedagogiczny, nie z punktu widzenia jednego systemu: klasowo-lekcyjnego, lecz trzech systemów stanowiących układ sprzężony, trynitarny.

Dość niezwykły tytuł dzieła „Model i metoda" — wyjaśnia autor — był używany w pracach logiczno-semantycznych, ekonomii politycznej, a przede wszystkim narzucał się autorowi we własnych obserwacjach nad dydaktycznymi i socjologicznymi przemianami w reformie szkolnej. Wprowadził go w swoich pracach, a głównie w pracy pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły". Autor przyznaje z całą lojalnością, co zawdzięcza dziełom Henryka Greniewskiego pt. „Elementy cybernetyki, sposobem nie matematycznym wyłożone", pracy Oskara Langego „Ekonomia polityczna", pracom T. Kotarbińskiego (zagadnienie metody i algorytmu w procesie dydaktycznym), pracy T. Tomaszewskiego „Wstęp do psychologii" — gdy omawia problem czynności z okazji analizy trzech systemów dydaktycznych. Ale „na własny rachunek i na własną odpowiedzialność" bierze nie tylko skonstruowanie modelu układu trynitarnego, nie tylko sporządzenie katalogu metod, środków i czynności dla każdego systemu oddzielnie, lecz także rozdziały poświęcone nauczaniu zróżnicowanemu oraz postulatom integracji wraz z oceną nauczania programowanego. „Stanąwszy na pograniczu teorii kształcenia, prakseologii i cybernetyki, znalazłem się — mówi autor (w Przedmowie, str. 10) — w obliczu trudnych i często zupełnie nowych zadań... Uświadomiłem sobie, że owocny ten trud niesie ze sobą niejedno niedociągnięcie i niejeden błąd. Ale są to moje niedociągnięcia i moje błędy". Dla poparcia słów Szaniawskiego przypomnijmy, że w r. 1961 pisze „Modele naukowe w dydaktyce a reforma szkolna". („Problemy kultury i wychowania". Warszawa 1963, PWN). „Modele naukowe w dydaktyce" (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 3), „Die Antinomien der Deweyschen Konzeption der Annäherung der Schule an das Leben" (*Schule u. Nation*, 1962, Heft 3 u. 4). „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły" (Warszawa 1962, „Książka i Wiedza", rozdz. VIII). „Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej" (*Ruch Ped.*, 1964, nr 3), a wcześniej jeszcze — „Kształcenie politechniczne a praca ręczna" W-wa 1959).

Widzimy, że w ostatnich pięciu latach nie opuszczała go myśl stworzenia nowego systemu kształcenia, i to w oparciu na szerzej i głębiej studiowanych dziełach Marksa (głównie tom III „Kapitału") oraz odkrywaniu elementów humanizmu w wychowaniu i wykształceniu człowieka nie tylko w systemie klasowo-lekcyjnym, lecz także w systemie fabrycznym.

Autor wraca do studium modelu u Deveya (do jego przesunięcia środka ciężkości z nauczyciela na dziecko) i ponownie prezentuje zasady systemu pajdocentrycznego w różnych jego modyfikacjach, stwierdzając, że pajdocentryczny model nie opisuje i nie analizuje w sposób wystarczający rzeczywistości. Studia te i powolne stopniowe dochodzenie do nowego „modelu kształcenia" — a nie jest nim ani herbartowsko-reinowski esencjalizm, ani pajdocentryzm — doprowadziły autora do przyjęcia modelu eliptycznego. W ten sposób dochodzi on do układu trynitarnego. Ten proces

tworzenia nowego systemu krok za krokiem odbija się nawet zewnętrznie w układzie graficznym pracy „Model i metoda".

Książka obejmuje 20 rozdziałów, z nich tylko kilka jest obszerniejszych. Rozdz. XIII traktuje o układzie trynitarnym, XVII — o metodach nauczania w układzie trynitarnym, XVIII — o nauczycielu mechanicznym, XX — o integracji systemów dydaktycznych i o zasadzie korelacji. Nowością jest wprowadzenie podziału każdego rozdziału na poddziały numerowane osobno liczbami porządkowymi i z osobnymi tytułami oraz, rzecz nigdzie dotąd w tej mierze nie stosowana, podkreślanie myśli ważniejszych drukiem rozstrzelonym. Te dwa momenty zmuszają do większej uwagi i trzymania się wskazówek autora. Autor korzysta często z obszernych odnośników. Książka ma skorowidz nazwisk, ułatwiający czytanie. Brak natomiast spisu rzeczowego i objaśnień wyrazów obcych, których jest wielkie, nie zawsze uzasadnione bogactwo w tekście, a których nawet wielkie słowniki nie posiadają. Szereg obcych wyrazów można bez obniżenia uczoności dzieła zastąpić wyrazem polskim (np. „stochatyczny charakter »jako« przypuszczalny"). Takie połączenie, jak algorytm i cybernetyka, pojawiają się bardzo często, ale bez wyjaśnienia choćby przybliżonego znaczenia.

Wracamy do omówienia dzieła. Rozdz. 1 tłumaczy znaczenie wyrazu model i jego zastosowanie praktyczne, metodologiczne wreszcie — dydaktyczne. Model zawiera w sobie konstrukcję intelektualną danego działu obiektywnej rzeczywistości, tzn. jego strukturę i treść. Model dydaktyczny uwzględnia fakt istnienia momentów subiektywnych i obiektywnych w procesie nauczania. Rozdz. II ujawnia Marksa jako twórcę modelu naukowego także i w dydaktyce. W jego modelu zawarta jest teoria kształcenia politechnicznego, zawodowego, wszechstronnego rozwoju osobowości. Autor przytacza twierdzenia, hipotezy i postulaty Marksa zawarte w „Instrukcji dla delegatów" na I Międzynarodowy Kongres Robotników w Genewie 1866 r. Autor analizuje elementy tego modelu i rzutuje je na problemy dydaktyki współczesnej, zwłaszcza: a) stosunku wzajemnego między szkołą i fabryką i b) uprzedmiotowienia nauk matematyczno-przyrodniczych w technice. Według Marksa system fabryczny to nie tylko miejsce, przestrzeń, w których należy lokalizować problematykę dydaktyczną i wychowawczą, lecz mamy do czynienia zawsze z czynnikiem matematyczno-przyrodniczym i z czynnikiem ludzkim. Przy każdej sposobności Marks akcentuje nie samą pracę produkcyjną, lecz uczenie i kształcenie oraz zagadnienia natury wychowawczej i dyscypliny. Autor uważa za zasługę Marksa, że ujawnił i dowiódł, iż czynnik humanistyczny oraz czynnik matematyczno-przyrodniczy w wychowaniu i wykształceniu człowieka znajduje się nie tylko w systemie klasowo-lekcyjnym tradycyjnej dydaktyki, lecz także w systemie fabrycznym.

W rozdz. III, IV, V omawia autor model naukowy dydaktyki Deveya. Model nowej szkoły i nowego wychowania przeciwstawny modelowi „podręcznikowo-nauczycielsko-programowo-herbartowsko-reinowskiego esencjalizmu". W modelu pajdocentrycznym dziecko uczy się i poznaje świat ludzki przyrodniczy i techniczny „integralnie, łącznie..." i w 16 jeszcze innych przysłówkowych określeniach autor charakteryzuje uczenie się dziecka. Praktyka szkolna lat 1959—1963 potwierdza, że eliptyczna koncepcja struktury szkolnej jest precyzyjniejszym i poprawniejszym rozwiązaniem marksistowskich modeli. Elipsa zawiera w sobie dodatnie sprawdzone i sprawdzalne założenia zarówo modelu pajdocentrycznego, jak i esencjalistycznego. Elipsa nie jest kompromisem żadnego. Eliptyczny model jest kategorią dydaktyczną, powstałą, jak inne, drogą indukcji, eksperymentu, a w końcu — dedukcyjno-indukcyjną.

Rozdziały VI i VII rozpatrują elementy modelu naukowego, analogie i dedukcje w dydaktyce. Rozdział VIII i następne kreślą układ trynitarny w eliptycznym modelu. Analiza tego układu i jego konsekwencje dla nowej dydaktyki, dla metodyki nauczania przedmiotów ogólnokształcących, politechnicznych i zawodowych wy-

wołały zdziwienie, niedowierzania i zaskoczenie. Układ trynitarny nie jest tym, czym było odkrycie i sformułowanie teorii ewolucji. Dotyczy to także i cybernetyki oraz jej stosunku do człowieka i maszyny. Układ trynitarny, jego model, przede wszystkim — jego naukowe i praktyczne konsekwencje zaskoczyły dydaktyków, przyzwyczajonych do dwuwymiarowego układu: humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego, i to w ramach jednego systemu klasowo-lekcyjnego. Szkoła zawodowa raczej przeniosła na własny użytek dydaktykę stworzoną dla systemu klasowo-lekcyjnego szkoły ogólnokształcącej.

Przedmiotem badań naukowych i opracowań podręcznikowych w dotychczasowej teorii kształcenia były dydaktyczno-metodyczne i organizacyjne podstawy procesu nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego. Do tego też, tj. do zasad form i metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym, sprowadzała się treść i struktura znanych nam podręczników dydaktyki. Na tych przesłankach opierała się administracja szkolna problematyką organizacyjną swej działalności dotyczącej struktury i treści szkoły ogólnokształcącej. Pomijano teorię kształcenia zawodowego, a chociaż kształcenie politechniczne zdobywało coraz silniej grunt, nie dostrzegano różnicy między logiką wewnętrzną procesu nauczania a logiką procesu wytwarzania: Nie dostrzegano różnicy między procesem nauczania przedmiotów cyklu humanistycznego i cyklu matematyczno-przyrodniczego a procesem produkcyjnym.

Może najwięcej informacji o zwycięstwie systemu trynitarnego umieszcza Szaniawski w petitowym odnośniku do strony 65. Powtórzę najważniejsze. Artykuł Szaniawskiego „Recepty są trzy" (rozpowszechniony w r. 1959 przez Agencję Robotniczą i większość dzienników wojewódzkich, mówi o systemie klasowo-lekcyjnym, laboratoryjno-gabinetowym i warsztatowo-produkcyjno-usługowym). W r. 1960 napisał w *Przeglądzie Technicznym* nr 47 oraz w *Biuletynie Nauczycielstwa Opolskiego* w 1961, nr 1 i 2, o trzech filarach, na których spoczywa całokształt współczesnej wiedzy w układzie trynitarnym nowej dydaktyki. W. Okoń wprowadził do ostatniego wydania podręcznika swej dydaktyki 3 charakteryzowane systemy, zresztą bez konsekwencji dla dotychczasowej struktury tego podręcznika. W sprawozdaniu sesji UNESCO sprawozdawca F. Zillmann w *Berliner Lehrerzeitung* (1961, nr 5) zanotował: „So stehe die Welt auf drei Säulen, der humanistischen, der naturwissenschaftlichen und der technischen." Referat ten, wygłoszony w lutym 1961 r. na międzynarodowej sesji pedagogiki szkolnictwa zawodowego na Sonnenberg, wszedł następnie do tomu „Hauptlinien und Kernfragen der internationalen Pädagogischen Entwicklung" (Hamburg, 1961, wyd. UNESCO — Institut f. Pädagogik.)

Na posiedzeniu naukowym pracowni ogólnych problemów organizacji PAN wygłosił Szaniawski referat w styczniu 1964 r. „Układ trynitarny dydaktyki i jego konsekwencje organizacyjne".

Na model dydaktyczny i jego trzy systemy powołuje się mgr inż. Jacek Węgrzynowicz w *Ruchu Pedagogicznym*, 1964, nr 3.

Autor podkreśla, że historia społeczeństw, nasze życie, świat cywilizowany ostatnich stuleci, a przede wszystkim świat współczesny i nowoczesny opierają się na trzech filarach: humanistycznym, przyrodniczym i technicznym. Historia indywidualna człowieka współczesnego jest historią jego aktywnego i pasywnego udziału w trzech powyższych kręgach. Bogactwo intelektualne ucznia, jego wszechstronność zależy od jego bogactwa i wielorakości jego rzeczywistych powiązań z tymi 3 kręgami. Taką możliwość daje uczniowi nie tradycyjny system nauczania klasowo-lekcyjnego, lecz wielosytuacyjny i bogaty w możliwości układ o trzech systemach. Ten układ wiedzie w rozwiązaniach organizacyjnych i dydaktycznych do jedności, do syntezy. Wprowadzenie drugiego dydaktycznie równouprawnionego systemu zespołowo-laboratoryjnego, a zwłaszcza trzeciego — systemu brygadowo-produkcyjnego przekształca organicznie i treściowo całą dotychczasową treść i strukturę szkoły.

Powstaje układ o zupełnie nowej strukturze, nowych właściwościach, nowym sposobie funkcjonowania.

Autor wprowadza trzy katalogi metod oraz wstępnych czynności ucznia i nauczyciela. Katalogi metod dają nie tylko ilustrację, lecz uzasadnienie konieczności wprowadzenia do dydaktyki trzech systemów dydaktycznych. Ujawnia autor powiązania między systemami tworzącymi układ oraz relację pomiędzy elementami tego układu. System brygadowo-produkcyjno-usługowy zestawia w 22 punktach. System zespołowo-laboratoryjny w 17 punktach. Wreszcie katalog metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym w 16 punktach. To zestawienie katalogów metod nauczania — nie wchodzimy w to, ile pracy, przemyślenia wymagało to — wykazuje niespodziewanie i dobitnie, że w każdym z tych systemów są metody właściwe tylko jednemu systemowi, czyli że systemy mają własne formy, metody i zasady, które tylko w danym systemie przynoszą rezultaty. Przy tej sposobności autor poddaje analizie pojęcia: klasa, grupa, zespół, brygada, które socjologicznie mają określone znaczenie dla każdego systemu.

Autor omawia też pewne formy nauczania i udowadnia, jak nie sprecyzowane są one w dotychczasowych pracach z dydaktyki oraz jak różne formy nabierają znaczenia w różnych systemach. W rozdz. XIV autor przechodzi do omawiania czynności ucznia i nauczyciela w oparciu o książkę T. Tomaszewskiego i własną rozprawę „Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej" (*Ruch Ped.*, 1964, nr 3). Klasyfikacja czynności ucznia i nauczyciela przedstawia skomplikowany system, który musi być wypróbowany i przemyślany. Np. autor umieszcza w dwóch kolumnach pionowych 9 czynności w kolumnie lewej i 9 wyników owych czynności w kolumnie prawej, jednakowo numerowanych. Czynność z lewej kolumny wiąże się z każdym z 9 wyników prawej kolumny. Jeżeli weźmiemy jeden z wyników czynności, okaże się, że wiedzie od niego droga do każdej czynności lewej kolumny. Łamigłówka dająca pewną satysfakcję, ale jednocześnie pogłębiająca znaczenie metod i czynności, które dotąd były właściwie czymś przypadkowym. W systemie zespołowo-laboratoryjnym rezultaty (wyniki, skutki, efekty) kończą się sformułowaniem reguły, twierdzenia, aksjomatu, hipotezy i prawa naukowego. W systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym wszystko kończy się na produkcie, na wyrobie, na przedmiocie użytkowym. Toteż wynik, efekt, rezultat czynności jest podstawą klasyfikacji całokształtu czynności ucznia i nauczyciela. Efektem nauczania w pierwszym systemie, przy uwzględnianiu swoistych metod tego systemu, jest wykształcenie humanistyczne. Efektem nauczania w drugim systemie jest wykształcenie matematyczno-przyrodnicze. W trzecim systemie — politechniczne i zawodowe. Konkluzja: układ trynitarny jest jedynie dydaktycznym odpowiednikiem współczesnego podziału nauk.

Poza układem trynitarnym pozostają czynności i działania, które są przedmiotem nie dydaktyki jako teorii kształcenia, lecz oddzielnego działu pedagogiki, teorii wychowania. Trzeba zaliczyć tu cały kompleks czynności charakteru pozadydaktycznego, które należą do psychologii.

Po sprecyzowaniu pojęcia czynności dydaktycznej dochodzi autor do sformułowania katalogu czynności ucznia i nauczyciela, związanych w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących, cyklu humanistycznego. Wylicza ich 52. Ale każda z tych czynności zakłada szereg poprzedzających i następujących. Wstępny katalog ucznia i nauczyciela staje się nie tylko krokiem naprzód w dotychczasowej dydaktyce, lecz także wstępem do teorii i praktyki nauczania programowanego, w systemie klasowo-lekcyjnym. Podobny katalog czynności ucznia i nauczyciela układa autor i wiąże z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, cyklu matematyczno-przyrodniczego. Obejmuje on 46 czynności. A katalog tych czynności dla cyklu politechnicznego i zawodowego wynosi 50. Równocześnie autor uważa za rzecz naturalną i konieczną, aby uczeń umiał ułożyć w oparciu o jedną regułę jakieś prawo lub jakiś aksjomat,

jedno, dwa lub trzy rozwiązania, co ostatecznie sprowadza się do ułożenia jednego, dwu lub trzech szeregów ściśle po sobie następujących czynności, wiodących do wyniku rozwiązania, weryfikacji. Znaczy to więc, że uczeń musi tworzyć dwa, trzy lub więcej algorytmów zawsze, ilekroć od reguły, prawa, zasady przechodzi do rozwiązania.

Niestety, nie umiem określić tej umiejętności w ułożeniu, odczytaniu ukrytego algorytmu. W odnośniku na str. 129 autor podaje literaturę: B. A. Trachtenbrot „Algorytmy i automatyczne rozwiązywanie zadań", Warszawa 1961, PWN i inne.

W ustępie 7 Rozdz. XX przechodzi autor dość nieoczekiwanie do nauczania programowanego i do mechanizmu uczącego zwanego „nauczycielem mechanicznym". Stwierdza, że nauczyciel mechaniczny nie da się zaprogramować w oparciu o katalog czynności sporządzony w porządku alfabetycznym. Tu obowiązuje po prostu algorytm, a więc merytorycznie i ściśle ułożony porządek czynności o takiej, a nie innej kolejności. Więc pierwsze określenie algorytmu podane mimochodem. A pytanie właściwe brzmi, czy mamy w pracy nauczyciela do czynienia z aktywizacją prawdziwą czy pozorną, urojoną. Jeżeli mnogość działań nie wiedzie do efektów, jeżeli mnóstwo czynności nie daje faktycznych rezultatów, pozostajemy przy starej treści i tradycyjnym procesie, mamy do czynienia więc z aktywizacją pozorną, a nie rzeczywistą. Tego zagadnienia autor nie rozwiązuje.

Rozdz. XVI daje skatalogowanie środków nauczania dla każdego systemu dydydaktycznego: 19 — dla systemu klasowo-lekcyjnego, 19 — dla zespołowo-laboratoryjnego, 22 — dla systemu brygadowo-produkcyjnego. Katalog podaje czynności ucznia i nauczyciela jako element metod ogólnych. Cechą środków nauczania jest upoglądowienie, lepsze zrozumienie procesu samouctwa, samokontroli i samokształcenia, a więc samodzielności myślenia. W tym sensie każdy środek nauczania przedłuża działalność nauczyciela. Dydaktyka musi odtąd zasymilować osiągnięcia prakseologii i cybernetyki. Nauczyciel mechaniczny wchodzi na tej podstawie do katalogu środków nauczania współczesnej szkoły. W ten sposób możliwe staje się przerzucenie pomostu między algorytmem a metodą. Na tym poprzestaje autor.

Dochodzimy do rozdziału XVII, jednego z podstawowych, o metodach nauczania w układzie trynitarnym. Autor zajmuje się charakterystyką metody. Idąc ściśle za stwierdzeniami Kotarbińskiego („Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk") autor wskazuje, że praktyczność i skuteczność jest cechą zasadniczą metody. Układ trynitarny porządkuje i hierarchizuje formy, metody i środki nauczania oraz związane z nimi czynności ucznia i nauczyciela. Metody nauczania przedmiotów humanistycznych zakładają generalizację, opanowanie nazw, celów, zrozumienie motywów, powstawanie przeświadczeń, przekonań i wzruszeń. Metody nauczania przedmiotów przyrodniczych nasuwają zagadnienie indukcji, chociaż we współczesnej metodologii przyrodoznawstwa zmierza się coraz wyraźniej ku metodom dedukcyjnym i hipotetyczno-dedukcyjnym. Autor wyraźnie opowiada się za nauczaniem opartym na obserwacji, eksperymencie, więc przeciw książkowemu nauczaniu. W tym związku porusza też zagadnienie naturalizmu i antynaturalizmu w dydaktyce, mówi o nauczaniu matematyki w szkole i nowych tendencjach tego nauczania. Autor unika jednostronności. Rozumnie rozważa możliwości praktyki i mody, ale wywody te trzeba przeczytać, przemyśleć, i zgodnie z własnym doświadczeniem zająć stanowisko. Autor rozpatruje je przy tej sposobności, osobliwości nauczania przedmiotów kompleksowych, które są obecnie coraz więcej równouprawnione, a często są decydujące w planach i programach.

Podrozdział 16 kończący ten ważny rozdział o metodach nosi nieoczekiwany z całego przebiegu dzieła tytuł „Algorytm we współczesnej dydaktyce". Przecieram oczy i naprawdę ten tytuł istnieje. Treść jego, oczekiwana od samego początku (s. 3), określa wreszcie w sposób jasny, logiczny jego znaczenie.

Autor stwierdza: „Algorytm składa się z szeregu ściśle uporządkowanych i konsekwentnie do rezultatów wiodących czynności... Algorytm można po prostu zdefiniować jako metodę. Bo, jeżeli uzasadniona i poprawna jest nasza definicja dydaktyki jako teorii informacji i sterowania w procesie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, to uzasadniona i poprawna jest także próba definiowania metody jako algorytmu, czynności i środków. Sprzężenie czynności i środków w konkretnie wziętym algorytmie odpowiada zarówno cybernetycznemu, jak i prakseologicznemu pojęciu metody... Staje się to widoczne właśnie na terenie systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego. Tu algorytm jest jedyną metodą postępowania, działania i zachowania się. Tu bez algorytmu nie można dojść do żadnego rezultatu. Ale też nigdzie, jak tu, nie uwidacznia się różnica między algorytmem procesu nauczania a algorytmem procesu wytwarzania. Toteż najzwyklejsi nauczyciele zawodu, majstrowie, technicy, technolodzy, wszyscy ci, którzy uczą innych pracować, mimo że nie znają metodologii, teorii algorytmów ani też teorii konstruowania modeli dydaktycznych, przednaukowo posługują się zupełnie poprawnie algorytmem..." (s. 189—190).

Rozdział XVII o metodach bardzo ważny w książce „Model i metoda" rozpada się na 16 podrozdziałów, czyli cech charakterystycznych dla różnych form metodycznych. To rozdrobnienie przyczyniło się do tego, że dynamizm przedstawienia zmalał, że powtarzań tych samych formułek powstało tak wiele, że ich istota zmalała. Jeżeli poprzednio podkreślałem zapał, wiarę autora w swoje dzieło, to właśnie ten kluczowy rozdział zawiódł! Gdyby autor przytoczone przed chwilą określenia algorytmu miał świadomie przed oczyma, gdyby zamiast operowania algorytmem — wprowadził do rozumowania na logice, znajomości pracy i długoletnim doświadczeniu i uczciwym stosunku do przedmiotu opartą fachową znajomość, to cały rozdział nabrałby życia i stał się prawdziwą informacją o sterowaniu w procesie kształcenia. Rozdz. XVII nie spełnia swego podstawowego zadania. Szkoda. Dochodzimy do rozdziału XVIII „Nauczanie programowane" i „nauczyciel mechaniczny" w świetle układu trynitarnego. Rozdział obejmuje 11 podrozdziałów i stara się obiektywnie przedstawić stan programowanego nauczania oraz rolę i funkcję „nauczyciela mechanicznego". Autor ulega początkowo sugestii stworzonej przez przemysł USA mechanicznego uczenia i programowanego ujęcia kształcenia.

Stany Zjednoczone powiązały ideał kształcenia wszystkich młodych ludzi z dążeniem wyselekcjonowania najzdolniejszych, aby stworzyć podstawy dla postępu wiedzy i nauki, jakiego jeszcze ludzkość nie widziała. Pokazało się, że brak zdolnych nauczycieli zmusza do zastąpienia ich mechanizmem. Postęp psychologii doświadczalnej zachęcił raczej techników niż psychologów i pedagogów do tworzenia maszyn, które, rozbijając programy nauczania na części (kroki), stworzyły również mechanicznych nauczycieli, którzy budowali coraz to doskonalsze maszyny i coraz więcej skomplikowane. Chwilami wydawało się, że technika stworzy mózg mechaniczny, elektronowy, doskonalszy od naturalnego. Ale przy całym podziwie dla „nauczyciela mechanicznego", jego nieomylności, wytrwałości itd. autor dochodzi do wniosku, że mechanizm ten odtwarza w ostatecznym rachunku to, w co go uzbroił i wyposażył pod względem esencji i metody psycholog, pedagog czy metodyk konkretnie wziętego przedmiotu nauczania (s. 193). Ostatecznie mechanizm uczący nie może pod względem metody, treści i zakresu wiedzy odbiegać od metody, treści i zakresu wiedzy człowieka, który go programuje. Z wielką skrupulatnością notuje autor nowe mechanizmy uczące, ale niemal równocześnie podkreśla, że żaden mechanizm nie przekreśli znaczenia żywego nauczyciela i jego wpływu na proces kształcenia. Często nawet mierny nauczyciel, żywy, więcej da podniety do samodzielnej twórczej pracy ucznia, uchroni przed załamaniem, znudzeniem ucznia niż najgenialniejsza maszyna. Budzi się mimo woli pytanie, czy nauczyciel mechaniczny należy do dydaktyki? Jest objawem ducha i umysłu, czy też jest tylko, może najgenialniejszym, wynalazkiem

technicznym, ale zawsze technicznym? Nie wiadomo, czy i kiedy wspaniały przemysł maszyn uczących w USA dojdzie do przekonania, że jednak żywy nauczyciel, żywy uczeń są istotniejszymi elementami postępu i tylko oni, a nie nawet najgenialniejszy mechanizm są i będą istotą postępu, dowodem geniuszu człowieka.

Dobrze się stało, że autor wprowadził nas w dziedzinę, która zresztą niełatwo byłaby dostępną dla nas. Nieprędko przyjdzie czas, kiedy nauczyciel mechaniczny będzie odgrywał decydującą rolę w kształceniu młodzieży.

Autor włączył do swej książki dwie tablice, które unaoczniają wszystkie dotychczasowe jego osiągnięcia. Ilustrują one wszelkie powiązania układu trynitarnego dydaktyki. Plastycznie i przekonywająco ujawniają tablice treść i cele kształcenia systemem dydaktycznym, podstawowe formy nauczania, ogólne metody nauczania i środki nauczania. Bardzo pomysłowy wykres ilustruje na małej przestrzeni wszystkie dotychczasowe rozważania, dodajmy — w sposób przejrzysty i wolny od balastu uczoności wielu obcych słów, nie ułatwiających zrozumienia. Tabele te — nie wiem czy dopiero teraz, w związku z XVIII, raczej XIX i XX rozdziałem, czy też znacznie wcześniej, gdy była mowa o składnikach i systemach układu trynitarnego. powinny być ciągle pod ręką jako ilustracja i system.

Rozdział XIX mówi o zasadach nauczania w układzie trynitarnym: O zasadzie stopniowania trudności, poglądowości i o korelacji — jako zasadzie integrującej nauczanie. Rozdział XX nosi tytuł „Integracja systemów dydaktycznych — zasada korelacji". Omawia w niej autor wyodrębnianie i scalanie w procesie dydaktycznym. Proces uczenia się jest procesem nieprzerwanego przekształcania elementów w całości, przekształcania związków wzajemnych, wytwarzania nowych pojęć, zasad, nowych całości. Mówi o korelacji i integracji jako podstawie krystalizowania nowego światopoglądu naukowego.

Dobiegliśmy do końca bardzo ciekawej książki. Ale, gdy ją zamykamy, mamy wrażenie, że brak nam zakończenia, że brak nam tego ostatniego słowa, które miało książkę uczynić punktem wyjścia dla nowej dydaktyki, dydaktyki układu trynitarnego, sprzężenia trzech systemów, które miały być nie tylko próbą nowej dydaktyki, lecz otwarciem na oścież nowej drogi do reformy nauczania. Samo organizacyjne dokonanie powiązań sąsiedztwa trzech systemów z akcentem ideowej i kulturalnej jedności otwierało te możliwości. Idea ta przyświecała niewątpliwie autorowi dzieła, ale zgubił ją po drodze zbyt drobiazgowych rozważań. Prawda, musiałby może więcej zaakcentować proces psychologiczny i pedagogiczny. Wierzę, że to nastąpi.

*Mieczysław Ziemnowicz*
Lublin

## TADEUSZ PASIERBIŃSKI: PROBLEMY KIEROWANIA SZKOŁĄ
## PZWS, Warszawa 1965, Wydanie II, s. 200, cena zł 18

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zapoczątkowały wydawanie serii książek pedagogicznych dla nauczycieli i pracowników administracji szkolnej w ramach „Biblioteki Nauczyciela".

W cyklu Organizacja Oświaty i Wychowania ukazała się już po raz drugi w roku 1965 książka prof. dra Tadeusza Pasierbińskiego: „Problemy kierowania szkołą". O dużym zapotrzebowaniu na tego rodzaju opracowania świadczy wyczerpanie 20-tysięcznego nakładu I wydania w ciągu kilku miesięcy. Ogromne zainteresowanie całego społeczeństwa szkołą podstawową wynikające nie tylko z dokonywanej w latach 1961—1966 reformy, ale także z faktu obowiązkowego naucza-

nia wszystkich dzieci, stanowi czynnik mobilizujący nauczycieli, pracowników administracji szkolnej, działaczy oświatowych, a także pracowników nauki współdziałających w procesie doskonalenia pracy szkoły. Chodzi o stworzenie szkole możliwie najkorzystniejszych warunków w celu podniesienia ogólnego poziomu nauczania.

W procesie doskonalenia pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej szkoły podstawowej szczególne zadania przypadają nauczycielowi sprawującemu kierowniczą funkcję w szkole.

To właśnie jemu przypada zasadnicza rola w tworzeniu właściwej atmosfery pracy, koordynowaniu wszystkich poczynań składających się na całość życia szkolnego, realizowaniu i egzekwowaniu nowych programów nauczania, doskonaleniu pracy poszczególnych nauczycieli, organizowaniu współpracy z rodzicami, wypracowywaniu najlepszych wzorów i tradycji szkoły oraz godnym reprezentowaniu jej wobec środowiska, władz szkolnych i innych czynników współdziałających ze szkołą.

Ze stanowiskiem kierownika wiążą się określone uprawnienia — wobec uczniów, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli władz, organizacji działających na terenie szkoły lub z nią współdziałających — oraz obowiązki i odpowiedzialność za powierzoną placówkę. Organizacja życia szkolnego wymaga, by wszyscy pracownicy szkoły, a także uczniowie wykazali się niezbędną aktywnością i samodzielnością na określonym odcinku pracy. Jednak spełnienie wymienionego postulatu będzie możliwe dopiero wtedy, gdy kierujący całością życia szkolnego z pełną świadomością i znajomością rzeczy będzie tworzył warunki do aktywnego działania poprzez wysuwanie zadań, sprawne organizowanie ich wykonania oraz sprawiedliwą ocenę nie tylko widocznych efektów, ale także wysiłku niezbędnego do ich uzyskania.

Z tego względu kierownika szkoły winny wyróżniać na tle współdziałającego z nim zespołu: rzetelna wiedza, ideowa postawa, życzliwy stosunek do uczniów, rodziców i współpracowników, wytrwałość w dążeniu do celu, stanowczość, a jednocześnie skromność i uprzejmość oraz zdolność do jawnej i sprawiedliwej oceny.

Wydaje się więc jak najbardziej słuszne i celowe ukazywanie obecnie pracującym już kierownikom, jak również kandydatom na kierowników szkół węzłowych problemów warunkujących sprawne i skuteczne kierowanie szkołą.

Prof. dr Tadeusz Pasierbiński na podstawie przeprowadzonych badań w różnych szkołach podstawowych, zebranych wypowiedzi nauczycieli, kierowników szkół, pracowników administracji szkolnej, po dokonaniu analizy i oceny prac magisterskich przedkładanych na wydziale pedagogicznym przez studiujących zaocznie, na podstawie znajomości ogólnej polityki oświatowej i zadań stawianych przed szkołą w wyniku dokonywanej reformy, przekazuje czytelnikowi teoretyczne uogólnienia i wnioski stanowiące naukowo opracowaną syntezę dotychczasowego dorobku z zakresu organizacji i kierownictwa w szkole.

Kolejne rozdziały książki dotyczą: aktualnych problemów kierowania szkołą, założeń społeczno-politycznych i zasad kierowania, wymagań, odpowiedzialności kierującego, ustalania opinii i ocen, konfliktów w środowisku szkolnym, roli hospitacji i wizytacji w kierowaniu, oceny doboru kandydatów na stanowiska kierownicze oraz stylu pracy kierującego pracą szkoły. Całość opracowania zamyka starannie dobrana bibliografia dotycząca omawianych problemów.

Trzeba stwierdzić, że reakcje czytelników wobec omawianej pozycji — wyrażane przy różnych okazjach — były krańcowo odmienne. W czasie wizytacji szkół, na różnych naradach, kursach dla kierowników szkół można było słyszeć odmienne wypowiedzi i opinie.

Ogólnie zainteresowani czytelnicy z dużą aprobatą przyjęli cenną inicjatywę PZWS zmierzającą do wydania serii publikacji dotyczących organizacji i kierownictwa w szkole. Wielu czytelników oczekuje od autorów wypowiadających się na tematy kierownictwa pozytywnych wzorów do pracy w szkole, pragnie znaleźć natychmiastową odpowiedź, a nawet gotowe rozwiązanie trudności i kłopotów, wynika-

jących z codziennej pracy dydaktycznej, wychowawczej i administracyjno-gospodarczej. Postawy te wynikają z jednej strony z chęci niezwłocznego wylegitymowania się osiągnięciami i pozytywną zmianą stylu pracy szkoły, z drugiej z braku niezbędnego często doświadczenia do kierowania pracą dydaktyczno-wychowawczą w nowych warunkach reformowanej szkoły.

Podejmowane w ostatnich latach eksperymenty i próby pedagogiczne, krytyczna ocena dotychczasowych efektów pracy nauczycieli, kierowników szkół i pracowników administracji szkolnej powodują gorączkowe poszukiwania natychmiastowych rozwiązań występujących trudności w pracy pedagogicznej i administracyjnej. Mieczysław Woźniakowski — kurator m. Łodzi — w artykule nawiązującym do książki prof. Pasierbińskiego zapytuje: kto nauczy kierować szkołą[1]. Porównuje młodego kierownika szkoły do „słonia z bajki Kiplinga, który ani się spostrzeże, a już chodzi z długą trąbą... monitów, upomnień". Następnie stwierdza: „kierownik ma prawo oczekiwać, że książka Pasierbińskiego jakoś mu życie ułatwi", i dalej: „Nauczyciel, kierownik szkoły przede wszystkim to człowiek zaharowany". Tu właśnie tkwi zasadniczy błąd w rozumowaniu nie tylko wielu kierowników, ale także autora cytowanego artykułu. Trudno mieć pretensję do autora książki, o to, że nie daje praktycznych wskazówek na wszystkie niedostatki pracy szkolnej i nie przekazuje gotowych wzorów do naśladowania; nie zaspokaja chwilowego zapotrzebowania. Mieliśmy już niestety w naszej praktyce — także w teorii — pedagogicznej gotowe wzory do naśladowania, nie pozostawiające miejsca na własną inicjatywę, przemyślenia realizowanego problemu, perspektywę samodzielnego i twórczego działania. Kto wie, czy nie lepiej zamiast podsuwać „zaharowanym kierownikom" gotowe przykłady do mechanicznego naśladowania — uwalniając ich tym samym od obowiązku samodzielnego przemyślenia i odpowiedzialności za podejmowaną pracę — ukazać główne zależności i problemy warunkujące poprawne i skuteczne kierowanie szkołą.

Warto także dokładniej przyjrzeć się pracy szkoły — a to jest między innymi zadaniem pracowników administracji szkolnej i pracowników ośrodków metodycznych — czy wszystkie prace podejmowane przez kierowników są konieczne, czy drobiazgowe często wymagania i dociekania pracowników nadzoru przyczyniają się istotnie do poprawy stylu pracy szkoły, mobilizują do zwiększenia efektów dydaktycznych i wychowawczych.

Można przytoczyć wiele przykładów z wizytowanych szkół, gdzie kierownik więcej czasu i energii zużył na opracowanie planu hospitacji niż potem w ciągu roku na same hospitacje, gdzie opracowanie planu pracy z wszystkimi rubrykami i wymaganymi załącznikami przesłaniało istotną treść podejmowanych zadań. Wiele rad pedagogicznych odbywa swe posiedzenia w oderwaniu od żywotnych spraw wynikających z codziennej działalności wychowawczej. Między innymi dlatego, że niektóre ogniwa administracji szkolnej nadal stosują w odniesieniu do szkół metodę „prób i błędów". Na przykład opracowanie organizacji roku szkolnego, sprawozdań z realizacji powszechności nauczania, organizowanych imprez szkolnych, prac społecznie użytecznych, projekt budżetu, wyposażenie szkoły w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe są poprawiane, a nawet przerabiane przez kierowników wielokrotnie, gdyż przy każdej następnej korekcie władze zalecają: albo z czegoś zrezygnować — w przypadku opracowania budżetu — albo coś uzupełnić — najczęściej, jeśli chodzi o jakieś sprawozdanie. W takich warunkach kierownik jest istotnie „zaharowany" brak mu czasu na przemyślenie ważnych i wynikających z życia szkolnego problemów.

Powstaje wobec tego zasadnicze pytanie, czy do istniejącego stanu autor ma się dostosować, czy też próbować go zmienić, czy dostarczona książka do rąk kierownika ma spełnić jedynie rolę praktycznego poradnika, zawierającego gotowe przykłady

[1] *Nowa Szkoła*, 1965 r., nr 9 s. 49.

do naśladowania, czy też powinna ukazywać zagadnienia o charakterze ogólniejszym, by umożliwić kierownikowi szkoły — w oparciu o posiadaną wiedzę ogólną i doświadczenie pedagogiczne — wyciągać prawidłowe wnioski dla należytego organizowania działalności w powierzonej mu placówce.

Profesor Pasierbiński w swojej książce zajmuje chyba jedynie słuszne stanowisko stwierdzając: „Studia teoretyczne związane z codzienną praktyką są najlepszą drogą otwierającą przed każdym z nas duże możliwości". Skutecznie kierować to znaczy organizować, oceniać, przewidywać skutki podejmowanego działania. Kierować skutecznie i prawidłowo można tylko przez poznanie funkcji szkoły, potrzeb środowiska, ogólnych perspektyw i tendencji rozwojowych oświaty.

Opanowanie wiedzy i umiejętności z zakresu naukowej organizacji i kierownictwa autor omawianej książki słusznie odnosi nie tylko do kierowników szkół, ale także do inspektorów i wizytatorów sprawujących nadzór pedagogiczny. Pełne dostrzeżenie przez szkołę nowej roli wychowania, podjęcie na serio, a więc z szacunkiem teorii pedagogicznej i celowe jej stosowanie pomoże nam urzeczywistnić postępową ideę reformy w każdym uczniu. Chodzi jednak o to, by koledzy inspektorzy szkolni i kuratorzy zaniechali metody uczenia kierowników na błędach, a zaczęli nareszcie tworzyć dogodniejsze warunki do kształcenia się kierowników szkół na uniwersytetach. Dokonywana reforma stwarza w tym względzie wielką szansę, nie wolno jej zmarnować. W dotychczasowej pracy nad reformą szkolnictwa za mało uwagi poświęcono sprawie przygotowania kadry kierowniczej dla szkół w ogóle, a dla szkół podstawowych w szczególności. Ostatecznie o powodzeniu reformy zadecyduje kadra nauczycielska oraz odpowiednio wykształcona i posiadająca niezbędne doświadczenie kadra kierowników szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego.

Organizowane dotychczas krótkoterminowe kursy wakacyjne dla kierowników już nie wystarczają, mogą one jedynie pomagać w łataniu doraźnych potrzeb.

Zagadnienie dobrego kierowania w coraz pełniejszym zakresie staje się wiedzą, którą trzeba w sposób zorganizowany i systematyczny zdobywać. Najwyższy już czas zabezpieczyć możliwości zorganizowanego kształcenia — kierownikom i pracownikom nadzoru pedagogicznego i kandydatom na te stanowiska — w formie wyższych studiów 3—4-letnich dla posiadających studium nauczycielskie i w formie 2-letnich studiów podyplomowych z możliwością uzyskania tytułu doktora dla posiadających studia magisterskie. Pracownikami najbardziej przygotowanymi do zorganizowania tego rodzaju studiów — wieczorowych i zaocznych — dla kandydatów z przynajmniej 3—5-letnią praktyką pedagogiczną są wydziały pedagogiczne uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, a także Instytut Pedagogiki. Udaną próbą kontaktu pracowników naukowych z kierownikami szkół i inspektorami szkolnymi są organizowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego i Kuratorium m. st. Warszawy odczyty, między innymi z dziedziny organizacji szkolnictwa, kierownictwa pedagogicznego, wybranych zagadnień z psychologii, socjologii i filozofii. Liczne przykłady wskazują, że właśnie kierownikowi i pracownikowi nadzoru najbardziej przydatne w pracy jest wykształcenie pedagogiczne wzmocnione znajomością zagadnień prawno-administracyjnych i socjologiczno-filozoficznych. Wydaje się, że na tej drodze — organizowania studiów specjalistycznych — wydziały pedagogiczne wyższych uczelni wyzbędą się błędnego przeświadczenia o niedocenianiu ich pracy, a kadra kierownicza szkół i administracji szkolnej wyjdzie z zaczarowanego kręgu codziennych „braków i niedociągnięć" na rzecz bardziej twórczego organizowania działalności dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

A książki prof. Pasierbińskiego nie należy dopasowywać do obecnych trudnych warunków szkolnictwa, ale dokładnie i wnikliwie ją studiować i wyciągać wnioski do dalszej pracy.

*Józef Szymański*

## MARIA ŻYTOMIRSKA, ZBIGNIEW RADWAN: PRACA DYDAKTYCZNA W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

**Warszawa 1965, PZWS, s. 208, cena zł 14,—.**

Publikacja jest drugą pozycją książkową, związaną z pracą dydaktyczno-wychowawczą SN. Obejmuje wstęp, 8 rozdziałów (I. Kształtowanie się kierunków pracy dydaktycznej w studiach nauczycielskich w latach 1954—1962, II. Rodzaje studiów SN, III. Plany nauczania i programy SN, IV. Nauczanie i studiowanie w SN, V. Przyswajanie i utrwalanie materiału w SN, VI. Sprawdzanie i ocena w SN, VII. Przygotowanie się wykładowcy SN do pracy dydaktycznej, VIII. Uwagi końcowe).

We „Wstępie" autorzy wyjaśniają słusznie, że przy omawianiu procesu dydaktycznego nie mogli pominąć problematyki wychowawczej, łączącej się ściśle z procesem nauczania. Jednak w „Uwagach końcowych" stawiają sobie niepotrzebnie zarzut, że „niewystarczająco naświetlili pracę wychowawczą", gdyż nie postawili sobie takiego zadania.

Bazę źródłową książki stanowią obserwacje autorów w czasie wizytacji SN, sprawozdania z wizytacji, wydawane przez Ministerstwo Oświaty programy, zarządzenia, okólniki itp., liczne, dostarczone przez nauczycieli SN przykładowe materiały (plany, konspekty itp.) oraz ważniejsze publikacje dotyczące pracy dydaktycznej w SN (s. 4). Dlatego też omawiana praca nie jest tylko książką instruktażową przekazującą urzędowe normatywy. Zawarte w niej wskazania, zalecenia oparte są w części na materiale empirycznym.

Ustalając znaczenie używanej terminologii, autorzy wprowadzają wyraz „słuchacz" SN. Nie zdążyli oni prawdopodobnie uwzględnić w pracy postanowień zarządzenia Ministra Oświaty z 20. I. 1965 r. w sprawie statutu studium nauczycielskiego (Dz. Urz. M. O. nr 3/1965, s. 68), gdzie się wprowadza nomenklaturę „student" SN. Autorzy wprowadzają też „zgodnie z przyjętą w SN nomenklaturą" termin „wykładowca" SN (s. 4). Byli oni i są „nauczycielami" (por. statut SN, s. 67). Pierwsi są w wyższych uczelniach.

Treści rozdziałów I, II, III nie nasuwają wątpliwości. W I — autorzy charakteryzują zwięźle trudności napotykane w pracy dydaktycznej SN i sposoby ich pokonywania w latach 1954—1962. Rozdział II dotyczy organizacji SN stacjonarnych, SN dla pracujących, SN wieczorowych, studiów eksternistycznych, studiów w grupie nauczycielskiej, a rozdział III — planów i programów.

W IV rozdziale (pkt. 2) autorzy wskazują m. in. słusznie na dotąd mało dostrzegany problem wyrównywania przez studentów braków w wiadomościach objętych programem szkoły średniej. Ponieważ jeszcze dziś, po 10 latach istnienia SN, otrzymujemy w dużej większości kandydatów, legitymujących się wynikiem dostatecznym na świadectwach dojrzałości, braków tych jest zapewne sporo. Dotyczą one nie tylko takich przedmiotów, jak matematyka, fizyka z chemią, język rosyjski, ale i języka ojczystego. Nauczyciele SN różnych specjalności dostrzegają luki związane z władaniem językiem polskim w słowie i piśmie. Sądzę, że obok proponowanych przez autorów zespołów samokształceniowych dla usunięcia wymienionych braków trzeba położyć szczególny nacisk na ich indywidualne usuwanie przez zainteresowanych studentów pod kierunkiem odnośnego nauczyciela. Do wyrabiania zaś ogólnej kultury języka polskiego należy zobowiązać wszystkich nauczycieli SN. Nie można np. przechodzić do porządku dziennego nad zauważanymi błędami językowymi w pisemnych pracach kontrolnych (sprawdzianach) czy ustnych wypowiedziach. Dotyczy to tak studentów stacjonarnego SN, jak i ZSN.

Co do roli wykładu w pracy dydaktycznej SN autorzy podkreślają słusznie, że wykład nie może zajmować dominującego stanowiska wśród innych form pracy (s. 52), że nie powinien dawać studentom w zasadzie systematycznego kursu ma-

teriału, lecz obejmować wybrane zagadnienia, wprowadzać w podstawową problematykę (s. 54). Podawanie całości wiedzy ma mieć miejsce jedynie wtenczas, gdy student nie ma możności znalezienia wymaganego materiału w literaturze. Doświadczenie wykazuje jednak, że rzeczywistość jest inna. Jeżeli kilkunastu specjalistów-nauczycieli danego wydziału SN będzie przestrzegać tych postulatów, nasz student obarczony nadmiernie obowiązkowymi zajęciami (bez uwzględnienia jego pracy społecznej) nie podoła tym zadaniom. Pomijam tutaj sprawę dostępności potrzebnych materiałów dla studenta. Aby temu zapobiec, jesteśmy zmuszeni ustalać w ramach wydziałów ilość stron literatury ogółu przedmiotów, które student winien nie tylko „przeczytać", ale „przestudiować".

Stąd wniosek, że przy planowaniu różnych form pracy dydaktycznej w SN (wykład, ćwiczenie, praca własna) trzeba brać pod uwagę możliwości naszej młodzieży.

Wyodrębnione w pracy typy wykładów, poparte odpowiednimi przykładami, jak: kursowy, kursowo-wycinkowy, problemowy, monograficzny „mały", mające charakter wprowadzający bądź podający czy też konsultacyjny lub syntetyzujący (s. 51—70) winny moim zdaniem znaleźć swe miejsce w SN w zależności od rzeczywistych potrzeb.

Niezależnie od wymienionych typów osobiście widzę jeszcze potrzebę stosowania wykładów uaktywniających studentów w czasie recepcji przekazywanych treści. Rzucane w toku wykładu pytania związane z tematem uaktywniają odbiorców i pozwalają w pewnym stopniu sprawdzać stan ich wiedzy. Pytania te mogą niekiedy mieć charakter problemów, wymagających wspólnego rozwiązania.

Skuteczność tego typu wykładów zauważa się u nowo przyjętych studentów, niewystarczająco przygotowanych do recepcji dłużej trwających wykładów. Wykłady tego typu są jeszcze pożądane na ostatnich godzinach nauki (VI—VIII). Ożywiają one studentów.

Na str. 57 wysuwają autorzy potrzebę specjalizowania się nauczyciela SN, nastawionego na „integralne traktowanie wiedzy z różnych dziedzin, tzn. przedmiotów pedagogicznych i kierunkowych". Jest to moim zdaniem trudne do osiągnięcia. Sądzę, że wystarczy, gdy nauczyciel przedmiotów pedagogicznych będzie zdolny do integracji wiedzy w ramach tych przedmiotów, chociaż wykłada tylko jeden z nich, np. pedagogikę, psychologię, metodykę nauczania początkowego. W zakresie przedmiotów kierunkowych winien on wykazać pewną ogólną orientację, szczególnie w odniesieniu do osiągnięć współczesnej nauki.

Autorzy podnoszą słusznie potrzebę pedagogizacji wykładu, upoglądowienia, odpowiedniej ekspresji słownej (bez przesadnej „kwiecistości"), doboru treści z uwzględnieniem najnowszych źródeł, naukowości, wychowującego charakteru (s. 71—75). Tak suchość wykładu, jak i jego nienaturalna „kwiecistość", za którą kryje się najczęściej powierzchowność wiedzy rzeczowej, obniżają wartość wykładu. „Kwiecistością" łatwiej porwać odbiorców, ale nie wszystkich.

Podkreślenie przez autorów potrzeby upoglądowienia wykładu jest bezsprzeczne. Spośród nowoczesnych środków poglądowych podkreślają szczególnie magnetofon. W wielu przedmiotach jednak może oddać większe usługi zwykły rzutnik czy epidiaskop. Np. nauczyciel pedagogiki z historią wychowania może z pomocą tych środków rzucać na ekran liczne obrazy, plansze itp. ilustrujące szkolnictwo dawne, jak i współczesne. Dlatego też ostatnie pomoce winny się znaleźć w SN nie tylko w pracowniach, lecz i w salach wykładowych. Cenne są wskazania autorów dotyczące unaukowienia wykładu (s. 74). Odwoływanie się do wyników własnych badań związanych z aktualnie omawianą tematyką i odsyłanie studentów do własnych publikacji, nawet drobnych, wzbudza w nich duże zainteresowanie i bardzo podnosi autorytet nauczyciela. Studenci cieszą się, gdy znajdą nazwisko swego nauczyciela w rejestrze autorów artykułów czasopism.

Na str. 82 książki czytamy, że nauczyciel „powinien krótko zapowiedzieć zasadni-

czą treść, a nawet podać plan wykładu". Uważam, że ukierunkowanie wykładu z pomocą planu jest konieczne, gdy na to pozwalają odnośne treści. W studencie należy jednak wyrobić zrozumienie celowości stosowania planu. Plan winien ułatwiać recepcję przekazywanych treści, być pomocnym w przygotowywaniu się do odpowiedzi w czasie ćwiczeń, egzaminów itp. Nauczyciel zaś winien wymagać odpowiedzi według podanego przez siebie planu.

W ramach omawianych typów ćwiczeń (s. 85) autorzy wyróżniają ćwiczenia laboratoryjne, ćwiczenia o charakterze praktycznym, o charakterze proseminaryjnym, ćwiczenia pedagogiczne i ćwiczenia o charakterze seminaryjnym. Wyodrębnienie ćwiczeń pedagogicznych uważam za niecelowe, gdyż mieszczą się one w ćwiczeniach praktycznych (hospitowanie i omawianie zajęć, analiza planów, wykresów itp.) i proseminaryjnych (drobne referaty z dyskusją). Przez ćwiczenia o charakterze seminaryjnym rozumieją autorzy prowadzone w IV semestrze w niektórych przedmiotach „seminarium", którego prowadzenie nastręcza nauczycielom najwięcej trudności. Nazwą „ćwiczenia seminaryjne" obniża się moim zdaniem wagę „seminarium" wyodrębnionego w planie nauki SN jako oddzielnego przedmiotu. Uważam też, że temu „seminarium" trzeba było przeznaczyć w pracy więcej miejsca. Wśród omawianych form ćwiczeń dla czytelnika szczególną wartość ma projekt prowadzenia ćwiczeń metodą zespołową upoglądowioną odpowiednim rysunkiem (s. 88—89).

Przy rozważaniu wagi wycieczek autorzy uwypuklają wycieczki prowadzone przez nauczyciela metodyki nauczania początkowego (s. 132), podczas gdy zaakcentowane w pracy placówki opiekuńczo-wychowawcze i kulturalno-oświatowe związane są więcej z przedmiotem pedagogiki i nauczyciel tego przedmiotu nie może być zwolniony od odwiedzania tych instytucji ze studentami. Stąd też konieczne jest zaplanowanie wycieczek z początkiem roku szkolnego z uwzględnieniem specjalistów przedmiotowych, którzy winni je organizować.

Praktyce pedagogicznej poświęcili autorzy szczególnie dużo miejsca, bo łącznie z instrukcją i regulaminem 23 str. (s. 143—166). Mimo jednak, że w najbliższym czasie Ministerstwo Oświaty ma wprowadzić w życie nową instrukcję do praktyki, wiele z wartościowych wskazań autorów na pewno nie straci na aktualności. Na szczególne podkreślenie zasługuje przytoczony w pracy wykres przedstawiający miejsce praktyki w procesie dydaktycznym SN.

Sprawie przyswajania i utrwalania materiału nauczania przeznaczają autorzy mniej miejsca (s. 167—172), a i ten dział pracy przysparza nauczycielom dużo kłopotów. Nasi studenci uważają na ogół, że obowiązuje ich tylko przygotowywanie się do egzaminów (kolokwiów). Jeżeli egzekwowanie wyników udaje się jako tako w związku z prowadzonymi ćwiczeniami, seminariami, to znacznie trudniej byłoby o wyrobienie nawyków przygotowywania się do wykładów, zajęć w kołach naukowych i zespołach zainteresowań, co autorzy postulują. Niechętnie też przyjmują nasi studenci organizowane pisemne sprawdzanie wyników, np. w formie testów wiadomościowych. A powinno się egzekwować na bieżąco wyniki, gdyż systematyczne opanowywanie przerabianych treści sprzyja recepcji następnych, mających najczęściej związek z poprzednimi.

W ogólności należy stwierdzić, że praca dydaktyczna w SN jeszcze dziś, po 10 latach ich istnienia, nie należy do łatwych. Jak autorzy podkreślają, w odniesieniu do różnych form pracy dydaktycznej (wykład, ćwiczenia, zaliczenie, egzaminy) nie można się w SN wzorować ani na szkole średniej, ani też stosować form i metod pracy przyjętych w wyższych uczelniach. Musimy stale szukać czegoś nowego, pośredniego. I w tym wypadku omawiana praca odda nauczycielom SN dużą przysługę. Nie wystarczy tylko ją przeczytać. Winna stanowić naszą podręczną literaturę, z której czerpiemy materiał, przygotowując się do zajęć w SN.

*Kazimierz Stasierski*
Poznań

## JOHN CLIFTON MOFFITT: IN-SERVICE EDUCATION FOR TEACHERS THE LIBRARY FOR EDUCATION, Washington 1963 The Center for Aplied Research in Education

Tytuł książki budzi zainteresowanie, dosłownie tłumaczy się jako dalsze kształcenie nauczycieli (w służbie). Stanowi ono pendant do pre-service education — kształcenia przed służbą, przed podjęciem pracy nauczycielskiej. Autor porusza aktualny problem dalszego kształcenia nauczycieli czynnych zawodowo. Okazuje się, że w dzisiejszych czasach kształcenie nauczycieli w zakładzie stanowi zaledwie minimum przygotowania do podjęcia pracy. Samo wykonywanie zawodu wymaga ciągłego uzupełniania swego wyposażenia intelektualnego, ciągłego nadążania za szybkim rozwojem nauki.

Według naszej nomenklatury — mowa jest raczej o szeroko pojętym doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Zobaczmy, jak ten problem podejmowany jest przez autora tej książki.

Podstawowa teza autora mówi, że byłoby niesprawiedliwością wobec dzieci i młodzieży, gdyby nauczyciele nie zdobywali lepszego wykształcenia zarówno przed, jak i po rozpoczęciu pracy. Autor potwierdza wprawdzie konieczność należytego wykształcenia kandydatów na nauczycieli przed podjęciem pracy, jednak główny akcent kładzie on na program kształcenia w pracy zawodowej. Program ten powinien lepiej wykorzystać osiągnięcia nauki i wprowadzić badania naukowe jako środek rozwoju zawodowego (professional growth).

Jak należy takie kształcenie organizować? Jaka jest rola poszczególnego nauczyciela w stosunku do grupy koleżeńskiej? Jak są oceniane rezultaty doskonalenia? Oto podstawowe pytania, na które autor daje odpowiedź.

Treść książki zamyka się w ośmiu rozdziałach:

I. Potrzeba kontynuowania edukacji nauczycieli
II. Wpływ przemian (na kształcenie nauczycieli)
III. Metody doskonalenia
IV. Współudział badań naukowych w doskonaleniu
V. Organizacja, rozwój i ocena doskonalenia
VI. Doskonalenie poprzez demokratyzację
VII. Doskonalenie a stosunki służbowe
VIII. Zastosowanie kodu jako środka doskonalenia.

Jak wynika z przedstawionych tytułów poszczególnych rozdziałów, program doskonalenia obejmuje głównie prace badawcze — nauczyciel rozwija się biorąc udział w badaniach naukowych — oraz poprzez demokratyzację stosunków między ludźmi w szkole, stosunków koleżeńskich i służbowych z przełożonymi.

W uzasadnieniu tego programu doskonalenia autor powołuje się na rozwój nauki i postępy techniki oraz na wielkie ruchy ludności (migracje). Ludność, która powędrowała do wielkich miast, stanowi swego rodzaju dynamit społeczny (Conant). Nauczyciel musi być wrażliwy na świat, w którym żyje, i rozumieć potrzeby współczesnego dziecka.

Tradycyjne nauczanie, oparte głównie na kontroli, powinno być zastąpione przez nowe nauczanie bazujące na demokratycznych koncepcjach: traktowanie uczniów jako ważnych (pełnoprawnych) ludzi, czynienie właściwego użytku z wolności, zainteresowanie się stosunkami między ludźmi, ich poprawą. Jednostka, wolność i prawidłowe stosunki między ludźmi — oto główne aspekty nowoczesnego wychowania.

Stąd rodzą się nowe zagadnienia wychowawcze: indywidualne nauczanie, zapewnienie każdemu dziecku pełnego sukcesu w nauce — zróżnicowanie i zarazem ujednolicenie poglądów, oto istota demokratyzacji w przeciwieństwie do uprawianego często konformizmu.

Problematyka współżycia rozszerza się na współżycie między narodami, aktualizuje się problem internacjonalizmu. Udoskonalony transport, szybkość i powszechność środków komunikacji sprawiają, że nie ma dziś państw izolowanych. Odległość nie ma dziś tego znaczenia, co dawniej, wszystkie państwa pozostają ze sobą w kontakcie, sąsiadują niemal ze sobą. Jednak za tym szybkim rozwojem środków komunikacyjnych nie postępuje rozwiązywanie problemów współżycia — rasowych, kulturalnych i narodowych. Stare wartości zakorzenione w sferze emocjonalnej utrudniają racjonalne rozumienie i rozwiązanie tych problemów.

Nowe środki nauczania mogą przyczynić się do rozwiązania tych problemów, do rozwoju jednostek (nauczanie indywidualne i zróżnicowane) i zgodnego współżycia między narodami. Nauczyciel musi nie tylko opanować te środki zarówno pod względem technicznym, jak i pedagogicznym, ale zarazem musi nauczyć się nowej filozofii wychowania jako systemu środków do osiągania celów.

Różny bywa stosunek nauczycieli do tych przemian. Dla jednych zmiany te mają charakter pobudzający do rozwijania twórczej aktywności, dla innych zaś stanowią zagrożenie, naruszają bowiem ich spokój i wygodę. Innowacje w pracy szkoły nie powinny być jednak zbyt szerokie i zbyt nagłe, należy je wprowadzać stopniowo, z umiarem.

Głównym inspiratorem i organizatorem doskonalenia jest nadzór pedagogiczny. Należy jednak odpowiednio do tego przekształcić styl pracy nadzoru — dawną inspekcję i kontrolę zastąpić demokratycznym kierownictwem popierającym twórczą pracę nauczyciela i zmierzającym do ulepszenia stosunków między ludźmi. Główny akcent należy położyć na rozwój nauczyciela. Do głównych zadań wizytatora należy: 1) ustalenie potrzeb rozwojowych nauczyciela, 2) ustalenie programu wspólnego działania w kierunku rozwiązywania problemów, 3) wprowadzanie zmian i ulepszeń do szkoły.

A jaka jest rola wizytatora w przekształcaniu sposobu zachowania się nauczyciela? Jeżeli wizytator chce być naprawdę kierownikiem (leader in education), musi być podatny na przemiany i sam musi inicjować nowe i zmienne programy. Musi być świadomy nowych celów wychowania i rozumieć rolę wychowania w amerykańskim życiu.

Wizytator może rozwijać swoją działalność poprzez:

1. Okazywanie pomocy nauczycielowi w rozpoznawaniu nowych problemów;
2. Udzielanie pomocy w doborze i wypróbowywaniu nowych środków;
3. Współdziałanie z nauczycielem w różnych badaniach lub programach studiów zespołowych;
4. Zachęcanie do większej twórczości i oryginalności w pracy;
5. Opiekę nad młodym nauczycielem;
6. Zaopatrywanie nauczyciela w nowe materiały, programy, maszyny uczące i inne nowości dla celów eksperymentalnych;
7. Pomaganie nauczycielowi w przygotowaniu i wykorzystaniu kryteriów oceny;
8. Wysłuchiwanie z uwagą i zrozumieniem problemów nauczyciela;
9. Kształtowanie prawidłowych stosunków między nauczycielami, między nauczycielem a uczniami między nauczycielem a przełożonymi;
10. Podsuwanie właściwych metod doskonalenia;
11. Eliminację błędnych (złych) doświadczeń i uzgadnianie rozbieżnych opinii i sposobów oddziaływania;
12. Planowanie wspólnie z nauczycielami odwiedzania (hospitacji) innych szkół;
13. Zachęcanie nauczyciela do aktywności w organizacji związkowej;
14. Budowanie pomostu porozumienia (łamiąc dystans) między nauczycielem i administracją szkolną;
15. Koordynowanie pracy zespołów samokształceniowych lub grup badawczych;
16. Robienie użytku z wyników badań naukowych;

17. Organizowanie indywidualnych konferencji w miarę potrzeby;
18. Zachęcanie nauczycieli do współpracy w towarzystwach społecznych i innych;
19. Ocenę efektywności programu nadzoru (wizytacji).

Najlepszą formą doskonalenia okazała się praca w zespołach nauczycielskich.

Badanie własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej jest skuteczną metodą doskonalenia. Nauczyciel ma korzystne warunki do obserwacji rozwoju dzieci i śledzenia ich reakcji w różnych sytuacjach wychowawczych. Chodzi o to, aby nauczyciel zdobył bardziej obiektywny punkt widzenia na proces nauczania. W programie doskonalenia należy przewidzieć zapoznanie nauczyciela z różnymi metodami badawczymi.

Program badania naukowego obejmuje:

1. Rozpoznanie problemu;
2. Postawienie hipotezy;
3. Przegląd wszelkich danych, które mogą rzucić światło na postawiony problem;
4. Przekształcenie problemu (hipotezy) w konkluzję przez kontrolowany eksperyment;
5. Wyciągnięcie wniosków;
6. Uogólnienie i zastosowanie wyników badań.

Nauczyciel na ogół ma skłonność do nauczania w taki sposób, w jaki on sam był kształcony. Opanowanie naukowych metod badania przyczyni się niewątpliwie do zmiany jego metod nauczania.

Każda szkoła tworzy swoiste środowisko, które sprzyja rozwojowi osobowości nauczyciela. Zależy to głównie od atmosfery, od układu stosunków między ludźmi, zwłaszcza gdy opierają się one na zasadach demokratycznych, a mianowicie, gdy uwzględniają one:

1. Szczere uznanie wartości każdego członka zespołu;
2. Chęć przełożonych do dzielenia się odpowiedzialnością i informacją;
3. Pragnienie doskonalenia siebie i szkoły;
4. Tworzenie raczej horyzontalnych (poziomych) kanałów informacji niż pionowych — koleżeńska wymiana informacji;
5. Prawo do popełnienia błędu i chęć jego naprawy;
6. Atmosferę wolności uczenia się i nauczania.

Praca w zespole jest bardziej kształcąca. Nauczyciel szczególnie skutecznie uczy się, gdy musi dokonywać wyboru i podejmować decyzje. Proces wymiany idei i kształtowania nowych koncepcji rozwija się szczególnie w grupie, wzmacnia zdolność wyboru i pomaga w ustaleniu, czego się chce osiągnąć.

Administracja szkolna ponosi dużą odpowiedzialność za stworzenie takich warunków, w których kształtują się dobre stosunki współżycia i współdziałania. Jednak nie wszyscy wizytatorzy są zgodni w tej sprawie. Demokratyczny ideał nie jest podzielany przez wszystkich. Oo główne tezy dotyczące stosunków w pracy:

1. Najbardziej efektywne jest takie kierownictwo, które rozwija się w wyniku analizy sytuacji i ustalania wspólnych zadań.
2. Kierownictwo pedagogiczne przejawia się najlepiej podczas wnikania w sytuację i w chęci udzielania pomocy oraz niezbędnych informacji.
3. Nauczyciele najbardziej opierają się zmianom (innowacjom), jeśli wizytatorzy nie pomagają im dostrzegać zachodzących przemian oraz nie rozmawiają z nimi na temat celowości zmian.
4. Ocena pracy nauczyciela i szkoły jest zadaniem wszystkich pracowników pedagogicznych.

Demokratyczny sposób zachowania się jest oceniany jako środek doskonalenia, jako model kształtowania takich stosunków w klasie szkolnej.

Ze względu na jego społeczne znaczenie warto problem ten uczynić przedmiotem badań i doskonalenia. Oto program doskonalenia stosunków między ludźmi.

Okres jednego miesiąca przeznacza się na przestudiowanie przez zespół literatury dotyczącej zagadnienia metod nauczania, stosunku nauczyciela do ucznia, motywacji oraz innych zagadnień związanych z uczeniem się i nauczaniem.

Raz w tygodniu zbiera się zespół samokształceniowy i wysłuchuje sprawozdań z przeczytanych książek, wymienia doświadczenia w zakresie interakcji oraz uzupełnia spis literatury.

Po zakończeniu studium literatury zagadnienia (interakcji) przystąpiono do zapisywania na taśmie magnetofonowej przebiegu interakcji werbalnej między nauczycielem a jego uczniami. Chodziło o zebranie różnych sposobów reakcji w układzie: nauczyciel — uczeń. Zaproszeni do współpracy koledzy notowali niewerbalne przejawy reakcji. W wyniku tych badań ustalono, że:

1. Studium literatury zagadnienia pozwoliło stworzyć koncepcję skutecznego nauczania z uwzględnieniem prawidłowego stosunku, nauczyciel — uczeń.

2. Dyskusja doprowadziła do przekonania, że trzeba wprowadzić pewne zmiany do stosunku: nauczyciel — uczeń.

3. Magnetofon okazał się przydatnym narzędziem do przeanalizowania form własnego i uczniów zachowania się.

4. Nauczyciel mógł zaobserwować swój własny wzrost w kierunku realizacji celu, jaki sobie postawił — demokratyzacja stosunków.

W Stanach Zjednoczonych lansuje się koncepcję sprawiedliwej zapłaty — „merit salaries", wyższego uposażenia za lepsze nauczanie. Zróżnicowane wynagrodzenie ma stanowić zachętę do doskonalenia pracy. Ale na jakiej podstawie zróżnicować wynagrodzenie, kto jest w stanie obiektywnie ocenić czyjś wysiłek? Zrodził się więc „plan of Merit Study", w wyniku którego opracowano „kod", za pomocą którego będzie się oceniało pracę nauczyciela w sposób możliwie obiektywny.

Przez sześć lat, za pomocą różnych metod opisywano lekcje nauczycieli dobrych i przeciętnych. Obserwowano poszczególne formy zachowania się nauczyciela na lekcji i efekty jego pracy. Sporządzone stenogramy lekcji stały się podstawą do opracowania kodu. Zachowanie się nauczyciela na lekcji poklasyfikowano według sześciu kategorii:

1. Funkcje kontroli;
2. Funkcje ułatwiające (przyswojenie treści);
3. Funkcje rozwijające treść;
4. Funkcje rozwijające osobowość;
5. Funkcje pozytywnego oddziaływania;
6. Funkcje negatywnego oddziaływania.

Każdą z tych głównych kategorii (funkcji) rozbito na bardziej szczegółowe kategorie. Na przykład funkcja kontroli została rozbita na 5 szczegółowych: struktura, regulacja, kontrola nieformalna, stosowanie standartów (norm) i ocena. Każda z tych czynności przebiega według jakiejś zasady lub wzoru. I tak: struktura kontroli może być otwarta, gdy nie przewiduje się określonego wzoru zachowania, lub zamknięta, gdy odpowiedź jest dana z góry (ograniczona). Struktura sekwencyjna wymaga odpowiedzi według ustalonej kolejności.

Tak wypracowany i następnie zweryfikowany kod stał się podstawą do obserwacji lekcji, jej analizy i oceny. Okazało się, że pewne formy zachowania się przeważają w dobrych lekcjach (funkcja pozytywnego oddziaływania, funkcja ułatwiająca), a znowu w lekcjach przeciętnych lub słabych dominowały inne formy zachowania (funkcja negatywnego oddziaływania).

W celu stwierdzenia postępu w nauczaniu (w technice prowadzenia lekcji) nauczyciele oceniali swoje lekcje za pomocą kodu w odstępie półrocznego okresu. W wyniku tych badań stwierdzono, że:

1. Zachowanie się nauczyciela na lekcji wykazuje tendencje do stabilizacji (rutyna). Nauczyciel modyfikuje swoje działanie, gdy obserwuje reakcje uczniów.

2. Aby zmienić przyzwyczajenie nauczyciela (rutynę), należy systematycznie dążyć do rozumienia i osiągania celów.

3. Opracowany kod (kategoryzacja pracy nauczyciela) może być wyuczony i opanowany przez nauczyciela jako przewodnik w doskonaleniu pracy.

Posługując się kodem może nauczyciel wyrobić sobie własny obraz (koncepcję) lekcji i w ten sposób kontrolować swoją pracę i doskonalić ją.

Nie można jednak mechanicznie posługiwać się kodem jako wzorcem lekcji. W procesie wychowania mamy do czynienia z dużym zróżnicowaniem zjawisk. Istota zagadnienia sprowadza się do tego, by posiąść pewne narzędzia ułatwiające obserwację przebiegu i wyniku swej pracy. Jedynie dokładne i obiektywne dane obserwacyjne służą do doskonalenia pracy.

Przedstawione w książce zagadnienia są właściwe dla amerykańskiego systemu edukacyjnego i nie mogą być przenoszone na grunt naszego szkolnictwa w sposób bezkrytyczny. Niemniej jednak, pewne idee zasługują na uwagę i wykorzystanie, na przykład rola nadzoru pedagogicznego w zakresie doskonalenia pracy nauczyciela, kształtowania prawidłowych stosunków między ludźmi oraz badanie pracy nauczyciela jako forma jej doskonalenia.

*Józef Kozłowski*

## SEYMOUR B. SARASON, KENNETH S. DAVIDSON, BURTON BLATT: — THE PREPARATION OF TEACHERS

**New York — London. Wiley and Sons. (1962) s. 124**

Jak skądinąd wiadomo, w Stanach Zjednoczonych Ameryki rozgorzała dyskusja nad poprawą programów kształcenia w szkolnictwie publicznym. Gruntowna reforma programowa nie może pominąć systemu kształcenia nauczycieli. Wymienieni wyżej autorzy, włączając się do dyskusji, dotykają właśnie spraw związanych z kształceniem nauczycieli.

Ich zdaniem, punktem wyjścia dla rozważań programowych w tej dziedzinie musi być postawienie pytania, jakie umiejętności są potrzebne nauczycielowi w pracy. Zależnie od odpowiedzi, jakie padną na to pytanie, należy dopiero ustalić program.

Pewną próbę odpowiedzi usiłują dać wzmiankowani autorzy. Stwierdzają oni, że dzisiaj nauczycielowi są potrzebne przede wszystkim zdolności umysłowe i dobra znajomość przedmiotu, którego wypadnie mu uczyć. Nie zapewnia to jednak jeszcze efektywności nauczania. Nauczyciel musi być świadomy tego, co pośrednio lub bezpośrednio pobudza proces uczenia się ucznia, musi umieć współpracować z rodzicami, by stworzyć uczniowi odpowiednie warunki dla jego rozwoju. Poza tym, poza nauczaniem nauczyciel spełnia szereg czynności, które też muszą być uwzględnione w procesie jego kształcenia.

Publiczne szkolnictwo amerykańskie rozwinęło się po r. 1836. Powstały wówczas pierwsze zakłady kształcenia nauczycieli na poziomie średnim, uformował się zawód nauczycielski, kształtował się system oświatowy. Na przełomie XIX i XX wieku zaczęły powstawać pierwsze kolegia nauczycielskie o programie 4-letnim na poziomie wyższym. W r. 1900 istniały cztery takie kolegia, w r. 1930 już 150. Charakterystyczne dla tych uczelni było to, że powstawały pod naciskiem potrzeb społecznych, przygotowywały kandydatów przede wszystkim do działalności praktycznej, a będąc oderwane od uniwersytetu zaniedbywały teorię i badania naukowe. Uniwersytety z kolei nie uznawały wiedzy zawodowej i nie interesowały się zagadnieniami pedagogicznymi. Stan ten od dłuższego czasu budzi niepokój.

Najostrzejszy głos krytyki szkolnictwa amerykańskiego padł ze strony. Rickovera. Żąda on, by szkoła dostarczyła uczniom podstaw wiedzy i nauczyła ich prawidło-

wo myśleć. Nie spełnia tego zadania szkoła z systemem przedmiotów do wyboru ani nowoczesna comprehensive school rozszerzająca wachlarz tych przedmiotów, zaniedbująca natomiast uczniów najbardziej uzdolnionych. Hasło przygotowania do życia nie może oznaczać wysunięcia na czoło takich przedmiotów nauczania, jak pisanie na maszynie, gospodarstwo domowe, nauka automobilizmu itp. Kształcenie nauczycieli też nie odpowiada poziomowi europejskiemu. Rickover proponuje powrót do systemu klasowo-lekcyjnego, zaostrzenie dyscypliny umysłowej w realizacji programów, ustalenie określonych norm dla poszczególnych klas w dziedzinie wyników nauczania, poprawy systemu kształcenia nauczycieli.

Powstały w r. 1956 Council for Basic Education przyjął takie podstawowe tezy, na których miałaby się oprzeć reforma kształcenia:

1. Szkoła musi dać pewne ogólne podstawy wykształcenia, gdyż liberalizm kształcenia poszedł za daleko.
2. Uczniom wybitnie uzdolnionym trzeba stworzyć okazję do maksymalnego rozwoju ich uzdolnień.
3. Trzeba ustalić normy określające obowiązujący poziom poszczególnych klas.
4. Nauczyciel musi być lepiej przygotowany z zakresu specjalności, której uczy.
5. Przygotowanie do zawodu musi być podporządkowane głównej funkcji szkoły — rozwojowi intelektualnemu.

Krytyka systemu kształcenia nauczycieli zarzuca, że jego wykształcenie ogólne jest poniżej przeciętnego. Wartość wykształcenia ogólnego, które wynosi ze szkoły, ma tkwić nie w ilości przyswojonej wiedzy, ale w umiejętności samodzielnego badania i umiejętności samodzielnych poszukiwań.

Autorzy solidaryzując się z tymi opiniami dodają od siebie, że wykształcenie psychologiczne nauczyciela musi być bardziej efektywne. Nauczyciel w klasie spotyka dzieci o mniejszych lub większych różnicach indywidualnych. Musi umieć je zaobserwować i zależnie od wyników obserwacji modyfikować swoje postępowanie. Każda indywidualność uczniowska wymaga podsuwania innych motywów uczenia się. Od tego zależy efektywność nauczania. Autorzy ubolewają, że dotychczasowe kształcenie nauczycieli za mało zwracało uwagi na kształcenie umiejętności przeprowadzania obserwacji. Praktyki pedagogiczne wykorzystano jednostronnie dla kształcenia metodycznego, zaniedbano natomiast całkowicie ćwiczenia w przeprowadzaniu obserwacji uczniów. Teoria psychologiczna musi się stać przewodniczką w działaniu nauczyciela.

W kształceniu pedagogicznym autorzy zwracają uwagę na podporządkowanie różnych szczegółowych problemów stwarzających trudności w praktyce szkolnej pewnym problemom ogólnym. Idzie im wyraźnie o to, by wyniesiona ze studiów teoria pedagogiczna stała się operatywna.

W książce podają liczne przykłady, jak umiejętność przeprowadzania obserwacji i modyfikacyjna działalność nauczyciela zmierzająca do podsuwania odpowiednich motywów uczenia się wpływają na zmianę zachowania się dzieci, pobudzają ich zainteresowania, a tym samym pozwalają osiągnąć lepsze wyniki. Nauczyciel wczuwający się w sytuację ucznia, dzielący z nim jego emocje i potrzeby, łatwiej stosuje w nauczaniu najwłaściwsze w danej chwili metody, osiąga też dobre wyniki.

Jak widzimy, książka nie daje pełnej odpowiedzi na postawione na początku pytanie. Ogranicza się do jednej strony zagadnienia — do przygotowania psychologicznego nauczyciela. Niemniej jest ciekawa dla zarysowujących się tendencji rozwojowych szkolnictwa amerykańskiego. Współczesny wyścig w dziedzinie badań naukowych i opanowania przyrody wymaga innego kształcenia, aniżeli to zakładał przed pół wiekiem Devey, a w ślad za nim progresywiści. Zmiany idą w kierunku intensyfikacji procesu nauczania, położenia nacisku na wychowanie umysłowe, otoczenia specjalną opieką wybitnie uzdolnionych, przyszłego trustu mózgów narodu.

*L. B.*

## PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Coraz więcej w czasopismach zagadnień wychowawczych, problemy są coraz bardziej zróżnicowane i coraz głębiej sięgają badania. W niniejszym przeglądzie zwrócę uwagę na dwa problemy: jeden — to sprawa wychowania moralnego i społecznego, drugi — wychowanie estetyczne. Zanotować tu można interesujące badania i propozycje.

Sprawa wpływu świadomości moralnej na postępowanie człowieka jest jednym z podstawowych zagadnień wychowawczych. Czy świadomość warunkuje postępowanie człowieka? Jaki jest wpływ wiedzy społeczno-moralnej, jaki poglądów i przekonań? Badania nad tym problemem przeprowadził Czesław Kowal, a wyniki ogłasza na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego* (z. 2 i 3, 1965). W części pierwszej przedstawia wyniki dotychczasowych nad tym badań. Badania nad funkcją wiedzy moralnej — stwierdza — są dość skromne. Nie wiadomo, w jakim stopniu mają słuszność ci, którzy wiedzy moralnej przypisują znaczną rolę w regulacji zachowania się ludzi, jednak nie mają racji ci, którzy negują całkowicie wpływ jej na postępowanie człowieka.

Podobnie jest z badaniem wpływu poglądów. Jedni autorzy zaprzeczają stanowczo, jakoby poglądy moralne miały wpływ na postępowanie człowieka. Autor powołuje się na pracę H. Świdy, która badała młodzież licealną. Twierdzi, że poglądy tej młodzieży nie miały siły dynamicznej, ażeby wyznaczały postępowanie. Cytat z pracy H. Świdy, będący ilustracją wymienionego twierdzenia: „Jeden z najbardziej wartościowych chłopców spośród badanej młodzieży, który silnie przeżywał poszukiwanie życiowej prawdy — fałszował notorycznie zaświadczenia lekarskie bez najmniejszych wyrzutów sumienia".

Inni autorzy widzą ścisły związek poglądów z postępowaniem, na przykład J. Piaget. Podobny pogląd wyraża A. Wiedenow, dodaje jednak, że „cały moralny rozwój dziecka dokonuje się w trakcie jego współdziałania z ludźmi dorosłymi i rówieśnikami. W trakcie tego współdziałania dziecko stopniowo dochodzi do zrozumienia norm współżycia, interesów innego człowieka, grup ludzkich, jak też swoich obowiązków wobec stopniowo rozszerzających się kręgów i zespołów ludzi". A więc nie tyle wpływ poglądów, lecz działania, przeżywania, działalności społecznej.

Wszystko to, zaznacza Kowal, są hipotezy, które wymagają dalszego sprawdzenia w toku badań empirycznych. Tak więc również sprawa wpływu poglądów na postępowanie człowieka nie jest dotychczas skontrolowana w sposób dość ścisły, a osiągnięte wyniki są często rozbieżne.

Nie lepiej jest z badaniem wpływu przekonań. Gdy jedni autorzy, jak na przykład D. P. Ausubel, gotowi są sądzić, że „przekonania moralne są najlepszą miarą charakteru człowieka i wyznacznikiem jego postępowania", inni — jak I. M. Krasnobajew — są zdania, że nie spełniają roli, motywującej postępowanie, przekonania tzw. powierzchowne. „Jedynie przekonania głębokie, naukowo zasadne, u podstaw których znajdują się głęboko przeżyte, w pełni uświadomione przez jednostkę idee moralne, wyznaczają postępowanie człowieka. Są one siłą pobudzającą, kierowniczą zasadą postępowania, subiektywną stroną postępku. Ludzie o takich przekonaniach charakteryzują się jednością przekonań i postępowania, słów i czynów. Takie przekonania są tymi czynnikami wewnętrznymi, przez które przełamują się wpływy zewnętrzne i dzięki którym człowiek przezwycięża wewnętrzne i zewnętrzne przeszkody na drodze do celu. Stanowią o sensie i treści życia człowieka, charakteryzują najgłębszą, społeczną istotę człowieka i dlatego wyznaczają jego postępowanie".

Po dokonaniu przeglądu dotychczasowych badań autor formułuje taki wniosek końcowy: „W rezultacie dotychczasowe badania nie wyjaśniły jeszcze wielu kwestii z zakresu problematyki stosunków między świadomością społeczno-moralną a postępowaniem człowieka. W szczególności nie doprowadziły do pełnego wyjaśnienia i rozwiązania ważnego problemu: w jakim stopniu indywidualna świadomość społeczno-moralna wyznacza postępowanie człowieka i jakie jej treści i stany odgrywają w tym zakresie rolę zasadniczą. W tej dziedzinie poczynione zostały dopiero pierwsze kroki, które należy kontynuować".

Własne badania Cz. Kowala, których wyniki zostały podane w formie informacji w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego*, potwierdziły te wszystkie wątpliwości, które mieszczą się w badaniach dotychczasowych. Badania Kowala wykazały, że „tylko część osób badanych postępowała zgodnie z poziomem swej świadomości, inne natomiast postępowały bądź lepiej, bądź gorzej, niż można było oczekiwać według poziomu ich świadomości". Tak ogólnie, w szczegółach jednak, to jest przy analizie znaczenia poszczególnych składników, badania wykazały pewne różnice. Tak na przykład: „Im wartościowsze normy osoby badane wyznawały, im wyżej oceniały postępowanie własne i postępowanie innych ludzi, tym poprawniejsze było ich rzeczywiste postępowanie własne. Zależności te okazały się zależnościami odwracalnymi".

Inne stwierdzenie, będące odwrotnością pierwszego: „Wyznawanie małowartościowych norm, zbyt niskie samooceny i zbyt krytyczne oceny innych ludzi miały stosunkowo mniejszy związek z postępowaniem osób badanych niż bardziej wartościowe normy oraz wyższe samooceny i oceny innych".

Zdaniem autora, wyniki badań potwierdzają tezę, że świadomość norm, samoocena moralna, ocena postępowania innych ludzi, czyli świadomość moralna mają wpływ, wprawdzie niejednakowy, na postępowanie człowieka, jednak nie funkcjonują w sposób izolowany. I co jest również ważne — samo postępowanie wpływa na kształt ludzkiej świadomości.

Jakkolwiek w dalszym ciągu nie wiemy dokładnie, co w sposób decydujący wpływa na postępowanie człowieka, to zdanie sobie sprawy, że ani wiedza, ani poglądy i przekonania nie wyznaczają tego postępowania, że składniki indywidualnej świadomości działają jako funkcjonalna całość, powinno wystarczyć tym, którzy wierzą w skuteczność moralizowania, jak i tym, którzy skłonni są skuteczność widzieć w systemie kształtowania nawyków.

O motywacji działania społecznego dzieci pisze w nrze 8 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* Halina Barankiewiczowa. Na pytanie: jakie czynniki wywierają decydujący wpływ na rozwój motywacji pracy uczniów w szkole — wyjaśnia, że podstawowym warunkiem skuteczności oddziaływania wychowawczego jest uwzględnienie potrzeb psychicznych dzieci i wywieranie wpływu na kierunek realizacji przede wszystkim tych potrzeb, które odgrywają rolę szczególnie ważną w danym okresie rozwoju psychicznego. Sprawa nie jest jednak tak prosta, bo — jak pisze autorka — „w grę wchodzą jeszcze inne czynniki motywujące działanie, a mianowicie: skłonności, zainteresowania, dążenia, oceny i normy postępowania".

Przeprowadzając badania nad kształtowaniem motywów udziału w zajęciach społecznie użytecznych uczniów od klasy V do VII, autorka wyodrębniła w klasie 3 grupy uczniów: takich, którzy byli szczególnie podatni na potrzeby normatywne, rozwijane przez wychowawców, którzy byli najbardziej oporni, i takich, u których motywy pracy nie są rozwinięte. Na podstawie obserwacji zachowania się dzieci autorka twierdzi: „Największą podatność na oddziaływanie wychowawcze wykazują dzieci, u których zadania postawione przez szkołę budzą, wyzwalają i potęgują poczucie własnych możliwości".

Z artykułem tym wiąże się artykuł Marii Pelcowej zamieszczony w tym samym numerze pisma: „Uspołecznianie uczniów klas młodszych". Autorka wskazuje, że

w obserwowanych klasach wychowawcy rozpoczynali pracę uspołeczniającą od aktywizacji emocjonalnej uczniów, od pobudzenia wyobraźni. Po takim przygotowaniu następowało działanie społeczne. Działania te nie są jednak wynikiem samego tylko pełnienia przez dziecko roli ucznia i członka zespołu klasy, lecz również — podkreśla autorka — zależą od stylu pracy nauczyciela i jego zabiegów uspołeczniających.

W cyklu artykułów, zamieszczonych w *Życiu Szkoły* (nry 5 i 6), Irena Wojnar omówiła problematykę wychowawczą sztuki w aktualnym, nowoczesnym rozumieniu. Artykuł w numerze 9/65 jest poświęcony nieco innemu zagadnieniu, wynikającemu z rozważań poprzednich. Autorka analizując zadania, jakie są związane z wychowaniem estetycznym w szkole, dochodzi do wniosku, że wychowanie przez sztukę ukazuje się, w świetle analizy realizacji zadań, jako swoisty przedmiot szkolnego nauczania, jakby ponadspecjalizacyjny czy międzyprzedmiotowy, gdyż przy jego realizacji trzeba współdziałania kilku specjalistów lub przygotowania bardziej wszechstronnego. „Nie do pomyślenia wydaje się dziś nauczyciel realizujący część estetycznego programu i nie zainteresowany innymi niż przedmiot jego specjalności dziedzinami sztuki. Specjalizacja oczywiście pozostaje, ale — niezależnie przecież od »punktu wyjścia«: plastycznego, muzycznego, literackiego, wspólny może i powinien być »punkt dojścia«: ukształtowanie estetycznej wrażliwości ucznia, a pośrednio — pełniejszej jego osobowości".

W tej sytuacji wyłania się problem, kto ma realizować tak pojęte wychowanie przez sztukę. Autorka sądzi, że skoro coraz więcej ogólnych i konkretnych zagadnień łączy dziś nauczyciela wychowania plastycznego z nauczycielem wychowania muzycznego i z polonistą, trzeba, żeby wytworzył się nowy typ specjalistów: nauczyciele wychowania estetycznego. Autorka nie precyzuje bliżej treści tej specjalności, zaznacza jedynie, iż potrzebne byłoby i zróżnicowanie, i kierunkowe umiejętności zawodowe, wspólna zaś dla wszystkich wrażliwość na wychowawczą problematykę szeroko pojętej sztuki.

Rzecz, oczywiście, dyskusyjna, w każdym razie — widzimy — wychowanie estetyczne staje się w problematyce pedagogicznej coraz bardziej akcentowanym czynnikiem. Tak jest już w teorii; w praktyce natomiast jest różnie, i to zarówno ze zrozumieniem ważności kształcenia estetycznego, jak z organizowaniem środowiska, w którym mogłaby być urabiana wrażliwość estetyczna dziecka.

O wrażliwości, i to na dzieła sztuki malarskiej, pisze, w tym samym numerze *Życia Szkoły* Ryszard Romanowski. Autor przeprowadził badania w klasie I. Pokazywał dzieciom reprodukcje obrazów Makowskiego „Szewc" i „Maskarada w mroku" oraz szkic Kulisiewicza „Gęsi". Chodziło o przekonanie się, czy dzieci będą patrzeć na dzieła te tylko ze względu na treść, czy też zauważą elementy sztuki. W wyniku badań autor doszedł do przekonania, że siedmioletnie dzieci podkreślały w dziełach sztuki te cechy, które wyodrębniali krytycy jako charakterystyczne dla tych twórców. „Tak więc — konkluduje autor — już w klasie pierwszej można systematycznie przygotować dziecko do odbioru dzieł sztuki i przez sztukę je wychowywać. Trzeba jednak przeprowadzić jeszcze badania, by ustalić formy realizowania wychowania estetycznego".

Tego rodzaju badania — zauważmy — mają wielkie znaczenie dla rozwoju działania, które nazywamy wychowaniem przez sztukę. Wychowywanie takie, na serio traktowane, musi się niewątpliwie rozpoczynać jak najwcześniej, nawet w klasie I czy jeszcze wcześniej, jeśli ma być skuteczne.

W krótkim przeglądzie trudno dokonać analizy myśli zawartych w rozprawach i artykułach. Zwrócenie uwagi na pewne jedynie problemy ma na celu podkreślenie, iż ruch pedagogiczny jest w zakresie teorii coraz bardziej żywy i że praktyka może sięgać coraz odważniej do przedstawianych i wypróbowanych propozycji, wniosków.

*Stanisław Nowaczyk*

## SEMINARIUM DLA DYREKTORÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH

Studia nauczycielskie stanowią najmłodszą formę kształcenia nauczycieli w Polsce. Mają one już za sobą dziesięcioletni okres poszukiwania właściwej dla siebie formy organizacyjnej. Dyrektorzy SN byli w tym czasie zajęci głównie rozwiązywaniem problemów organizacyjnych i urządzaniem bazy materialnej, budowaniem i urządzaniem gmachu uczelni, domu studenta, wyposażeniem pracowni, kompletowaniem grona nauczycielskiego, jak również kształtowaniem własnej bazy rekrutacyjnej kandydatów.

Nie można się więc dziwić, że w tych warunkach na plan drugi schodziły zagadnienia pedagogiczne. Dyrektor stawał się bardziej organizatorem i administratorem niż kierownikiem pracy naukowej i pedagogicznej uczelni. Nadszedł jednak czas, by zmienić ten stan rzeczy. Sprawa staje się tym bardziej pilna w obliczu zapowiadanej reformy systemu kształcenia nauczycieli i niedalekiej perspektywy przekształcenia dwuletnich studiów nauczycielskich na trzyletnie zakłady kształcenia nauczycieli. Wydany niedawno temu przez Ministerstwo Oświaty statut studiów nauczycielskich również skłania do zajęcia się problematyką kierownictwa pedagogicznego w studiach nauczycielskich.

Instytut Pedagogiki, wychodząc naprzeciw temu zapotrzebowaniu społecznemu, przygotowuje publikację na temat organizacji i kierownictwa pedagogicznego w studiach nauczycielskich. Pracownia Kształcenia Nauczycieli przeprowadziła badania nad pracą dyrektora w studiach nauczycielskich i w oparciu o zebrane materiały i przeprowadzone studia przygotowała tezy tej publikacji.

Z inicjatywy Instytutu Pedagogiki i przy współudziale Centralnego Ośrodka Metodycznego oraz Departamentu Kształcenia Nauczycieli odbyło się w Olsztynie, w czasie od 4 do 10 sierpnia 1965 r., seminarium dla dyrektorów studiów nauczycielskich z całego kraju. Celem tego spotkania było przedyskutowanie tez przygotowywanej publikacji.

Całokształt tej problematyki ujęto z punktu widzenia organizacji szkoły pedagogicznej, jej funkcjonowania i sposobu kierowania.

W pierwszej części tez rozwinięto problem modelu organizacyjnego uczelni. Rozważania nad modelem organizacyjnym obejmują następujące zagadnienia: konkretyzacja celów kształcenia, funkcje zakładu, role poszczególnych osób i zespołów oraz formy organizacyjne i warunki pracy.

Cały ten zespół zagadnień tworzy organizację formalną studium. Jednym z głównych zadań dyrektora studium jest ustalenie tej formalnej struktury organizacyjnej dla danego zespołu ludzi i konkretnych warunków.

W drugiej części poruszona została problematyka funkcjonowania danej organizacji szkoły. Rozpatrywano celowość planowania całego cyklu kształcenia i dla poszczególnych form: studia dzienne dla kandydatów i studia dla pracujących (wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne). Cykl działania zorganizowanego ujęto w następujące etapy: Preparacji — analiza sytuacji wychowawczej i określanie zadań na tle warunków pracy i osiąganych wyników, planowanie pracy i organizowanie toku studiów, pozyskiwanie i rozmieszczanie zasobów ludzkich i rzeczowych. Realizacji planu — wykonywanie poszczególnych zadań. Kontroli — regulacja działań i badanie skuteczności pracy.

Jedną z cech istotnych kształcenia na poziomie wyższym jest przygotowanie kandydatów do świadomego i kontrolowanego działania. Podstawą do takiego dzia-

łania jest odpowiednia teoria i rozumienie jej funkcji motywacyjnej, organizacyjnej i kontrolującej. Wszelkie działanie w studium nauczycielskim powinno być przepojone tą myślą przewodnią, aby nauczyć studentów posługiwania się zdobytą wiedzą w praktycznym działaniu.

W trzeciej części omówiona została problematyka samego kierownictwa. W jaki sposób należy kierować życiem i pracą uczelni? Jak utrzymać właściwą równowagę między organizacją instytucji a jej funkcjonowaniem?

Sztuka kierowania zakładem kształcenia nauczycieli jest wyznaczana przez różne czynniki. Do najważniejszych zalicza się: osobowość dyrektora, styl pracy i atmosfera panująca w danym zakładzie. Między tymi czynnikami zachodzi ścisła współzależność i trudno określić, który z nich jest czynnikiem dominującym. Są pewne cechy osobowe, które niejako predystynują kogoś na stanowisko dyrektora, ale prócz tego potrzebne jest wyszkolenie w technice zarządzania i układania stosunków międzyludzkich.

Celem tego seminarium było przedyskutowanie tych tez z dyrektorami studiów nauczycielskich i zbadanie przydatności tego rodzaju publikacji. Dyrektor studium znajduje się pod naciskiem wielu drobnych i różnorodnych spraw, które niesie każdy dzień jego pracy. Powoduje to rozproszenie jego uwagi i sił, niewłaściwy styl pracy — reagowanie na wielość spraw bez wyboru i hierarchii. Czy w tym przypadku ogólna teoria kierownictwa pedagogicznego może pomóc dyrektorowi i uchronić go przed tymi niebezpieczeństwami?

Nie było zamiarem organizatorów ani szkolenie dyrektorów, ani wyczerpanie całej problematyki kierownictwa pedagogicznego. Ograniczono się tylko do węzłowych zagadnień. Program seminarium obejmował następujące zagadnienia: Istota kształcenia nauczycieli i zadania studium nauczycielskiego. Struktura studium nauczycielskiego. Treść i proces kształcenia w studium. Wychowanie i samowychowanie studentów. Przygotowanie pedagogiczne studentów. Analiza sytuacji pedagogicznej. Projektowanie i planowanie pracy. Kontrola pracy zakładu i jej doskonalenie. Osobowość i styl pracy dyrektora studium. Współpraca dyrektora z radą studium.

Organizacja seminarium była tak pomyślana, że do każdego zagadnienia odbyło się krótkie (godzinne) wprowadzenie przez prelegenta, a bezpośrednio potem dwugodzinna dyskusja w grupach. Podstawą do dyskusji były tezy, literatura teoretyczna, wykład wprowadzający i własne doświadczenie uczestników. Na miejscu zorganizowano podręczną bibliotekę.

O potrzebie takiego rodzaju seminarium świadczy wysoka frekwencja. W seminarium uczestniczyły 54 osoby z 59 studiów nauczycielskich w kraju. Prawie wszystkie uczelnie wysłały swoich przedstawicieli — dyrektorów lub zastępców dyrektorów. Podkreślić trzeba i to, że uczestnicy seminarium zrezygnowali z części swego dobrze zasłużonego urlopu.

Dla dyrektorów z pewnym stażem pracy seminarium było swego rodzaju „odświeżeniem umysłów". Natomiast dla nowo kreowanych lub początkujących dyrektorów seminarium miało jednak charakter szkoleniowy. Ci ostatni korzystali podwójnie, zarówno z wykładów i dostarczonych im tez, jak również z dyskusji i koleżeńskich rozmów. Wszyscy uczestnicy seminarium podkreślali zgodnie, że wracają do swoich zakładów z nowym ładunkiem teoretycznych koncepcji wymagających dalszych przemyśleń i konkretyzacji.

Niektórzy uczestnicy podnieśli jako słabą stronę tego seminarium brak przedstawicieli władz oświatowych, wizytatorów ministerialnych i okręgowych. Wyrażała się w tym ich troska o całkowitą jedność koncepcji teoretycznych i wymagań czynników oficjalnych. Nie należy jednak oczekiwać, aby taka całkowita jedność była możliwa i pożądana. Inni uczestnicy natomiast uznali nieobecność swoich przełożonych raczej za dodatnią stronę tego spotkania, gdyż można było swobodnie i bez oglądania się w stronę tzw. „góry" wypowiadać swoje poglądy i wyrażać wątpliwości.

Seminarium było próbą nawiązania bezpośredniego kontaktu z dyrektorami studiów nauczycielskich w sprawie wzajemnej wymiany informacji. Przedstawiciele Instytutu Pedagogiki przybyli z pewnymi koncepcjami teoretycznymi, a natomiast dyrektorzy służyli swoim doświadczeniem w osądzie przydatności tych koncepcji. Ta atmosfera „okrągłego stołu" i wzajemnych świadczeń była specjalnie podkreślana przez uczestników seminarium jako zachęta do kontynuowania tego rodzaju spotkań.

Nie należy jednak sądzić, aby jednorazowe spotkanie mogło rozwiązać wszystkie problemy i rozstrzygnąć wszystkie wątpliwości związane z kierownictwem pedagogicznym tak specyficznej uczelni. Naszkicowano zaledwie bogaty rejestr problemów i ukazano pewne drogi ich rozwiązań. Z dużym zainteresowaniem wysłuchano propozycji wykorzystania w pracy studiów nauczycielskich różnych teorii, na przykład ogólnej teorii zachowania, dystansu poznawczego, równowagi organizacyjnej, interakcji i innych jeszcze.

Niezależnie od tej problematyki ściśle uczelnianej zarysowały się jeszcze problemy ogólniejszej natury. O jednym z nich była już mowa — o powiązaniu nauki z praktyką, administracji szkolnej z pracownikami nauki. W jakim sensie teoria może zastąpić dyrektywy władz szkolnych, kiedy teoria staje się przepisem, kiedy spełnia swoją funkcję praktyczną?

Usilne domaganie się kontynuowania takich spotkań wskazuje na inny jeszcze problem, a mianowicie, czy ktoś rodzi się kandydatem na dyrektora i wobec tego wystarczy zamianować kogoś dyrektorem, by spełniał należycie swe obowiązki kierownicze, czy też trzeba uczyć się tej trudnej sztuki? Okazuje się, że zarządzanie i kierowanie jest dziś wyspecjalizowanym zawodem, którego trzeba się uczyć podobnie jak wielu innych zawodów. Istnieje przecież bogata literatura zagadnienia, którą trzeba opanować. Jak więc szkolić kadry kierownicze, jaki powinien być program i forma tego szkolenia?

I jeszcze jeden ogólny problem — odpowiedzialności i samodzielności dyrektora. Jaki typ pracownika ma reprezentować dyrektor studium? Czy dyrektor ma być szczegółowo instruowany przez czynniki nadzorujące, czy też wystarczy zwykła inspiracja, w jakim kierunku ma on działać, pozostawiając mu do wyboru sposób wykonania poszczególnych zadań. W jakim zakresie może dyrektor podejmować decyzje i odpowiadać za swoją pracę i działalność całego zakładu?

Do ważnych problemów, do których wypada jeszcze nieraz powrócić, zaliczono: rolę organizacji młodzieżowych w studium i zagadnienie samodzielności i samorządności studentów, wizytacje i kontrolę pracy studium i związane z tym doskonalenie pracy, rolę i osobowość nauczyciela studium, pracę naukową studium, stosunek do tradycyjnych wzorów roboty nauczycielskiej, zagadnienie nowatorstwa i postępu w pracy pedagogicznej, konkretyzację sylwetki absolwenta studium.

Nowe problemy wynikają z faktu wprowadzenia w życie statutu studium nauczycielskiego, a mianowicie: organizacja pracy wydziału, kierowanie i nadzorowanie pracy wydziału przez dyrektora studium, rola komisji przedmiotowych, a zwłaszcza komisji pedagogicznej, obowiązki kierownika praktyki pedagogicznej.

Seminarium ujawniło potrzebę ciągłego i systematycznego szkolenia w zakresie kierownictwa pedagogicznego. Padały różne propozycje kontynuowania seminarium jako formy doskonalenia dyrektorów i pracy studiów nauczycielskich czy też jako formy systematycznego szkolenia kadry kierowniczej i wykładowców studiów nauczycielskich. Niewątpliwie istnieje taka potrzeba całościowego ujmowania zagadnień kształcenia nauczycieli, albowiem konferencje krajowe i narady specjalistów mają inny charakter i zadania. W okresie kształtowania się studiów nauczycielskich jako formy wyższych studiów takie teoretyczne rozważania są bardzo na czasie.

*Józef Kozłowski*

## LIKWIDACJA ANALFABETYZMU NA ŚWIECIE SPRAWĄ CAŁEJ LUDZKOŚCI

### (Światowy Kongres ministrów oświaty w Teheranie)

Zwołany przez UNESCO na zaproszenie Szacha Iranu Kongres ministrów oświaty obradował w Teheranie od dnia 8 do 19 września br. Przedmiotem obrad była paląca sprawa szybszego zlikwidowania analfabetyzmu na świecie.

W inauguracyjnym przemówieniu Szach powiedział: „Istnienie masy ludzi niepiśmiennych, będące podstawowym źródłem nierówności, dzieli ludzkość na dwa odłamy i stanowi stałe zagrożenie zarówno pokoju społecznego, jak i pokoju światowego".

Obliczono, że koszty likwidacji analfabetyzmu na świecie to sprawa 120 miliardów dolarów. Jeżeli to prawda. to wystarczyłaby mniej niż trzydziesta część wydatków rocznych, traconych na zbrojenia przez wszystkię państwa, aby wydobyć 700 milionów ludzi z ciemnoty, w której są pogrążeni.

Na te obrady zjechali się ministrowie oświaty wraz z rzeczoznawcami z 88 państw należących do UNESCO. Wśród nich była też delegacja polska w składzie: mgr Stanisław Dobosiewicz, dyrektor generalny w Ministerstwie Oświaty, i dr J. Landy-Tołwińska, pracownik naukowy Instytutu Pedagogiki. Delegacja nasza brała czynny udział w Kongresie, zabierając głos na sesjach plenarnych i zgłaszając wnioski w Komisjach. Wnioski te weszły do zaleceń Kongresu.

Obrady 3 Komisji były ciekawsze niż plenarne, bo omawiano szczegółowo sprawy konkretne, a w dyskusjach zaznaczały się różne postawy, krzyżowały się sprzeczne interesy.

Przedmiotem obrad pierwszej komisji było: „Alfabetyzacja a rozwój techniczny, ekonomiczny i społeczny. Planowanie i finansowanie walki z analfabetyzmem". W obradach brało udział siedemdziesiąt kilka państw członkowskich ONZ, w tym kraje socjalistyczne: ZSRR, USRR, BSRR, Bułgaria, Kuba, Polska, Rumunia, Czechosłowacja, Jugosławia.

Porządek dzienny obejmował problemy: 1) integracji alfabetyzacji z ogólnym rozwojem gospodarczym, społecznym i kulturalnym kraju, 2) planowanie walki z analfabetyzmem, 3) finansowanie alfabetyzacji oraz (na końcu) 4) przyjęcie sprawozdania z obrad.

Problem pierwszy nie budził zastrzeżeń. W dyskusji delegaci różnych krajów rozwijali i uzupełniali tezę o współzależności poziomu oświaty i kultury i ogólnego rozwoju i postępu społeczeństwa. Podkreślano, że alfabetyzacja funkcjonalna — to nauczanie połączone z kształceniem zawodowym, zapewniającym szybki wzrost wydajności pracy. W krajach o wysokim odsetku analfabetów rozwój potencjału ekonomicznego wyzwoli potrzebne środki dla rozwoju oświaty. Alfabetyzacja jest nieodzowna dla awansu zawodowego pracujących. Jest też konieczna dla zapewnienia poszanowania przepisów bezpieczeństwa pracy w przedsiębiorstwach.

Przy wielu okazjach mówcy zaznaczali, że nauczanie czytania i pisania — to tylko wstęp, nieodzowny początek dalszego rozwoju kulturalnego jednostki i społeczeństwa.

W sprawie planowania walki z analfabetyzmem żywo dyskutowano sprawę hierarchii ważności nauczania dzieci i dorosłych, kobiet i mężczyzn. Drobne różnice zdań wypływały z warunków obiektywnych poszczególnych krajów. Na ogół przeważało zdanie, że równolegle należy rozwijać walkę z analfabetyzmem dorosłych oraz upowszechnienie szkolnictwa dla dzieci, szczególnym staraniem otaczając mło-

dzież w wieku 10—14 lat, która w krajach trzeciego świata wchodzi już do produkcji, oraz kobiety, wśród których jest większy procent analfabetów niż wśród mężczyzn.

Wobec różnic w sytuacji ekonomicznej, rozwoju i strukturze różnych krajów przyjęto m. in. zalecenia dla państw członkowskich w sprawie badań i studiów naukowych w celu:

— naukowego przeanalizowania sytuacji społeczno-gospodarczej i społeczno-kulturalnej oraz motywacji początkujących uczniów dorosłych,

— zbadania potrzeb zatrudnienia i hierarchii tych potrzeb,

— określenia wyników dawnych doświadczeń lub doświadczeń aktualnie prowadzonych i ocenienia ich aktywności przy jednoczesnej obserwacji zmiany w postępowaniu jednostek i grup społecznych.

Najżywsza dyskusja rozpętała się wokół punktu trzeciego: sprawy finansowania walki z analfabetyzmem. Sprawa ta była zawsze drażliwa i na poprzednich konferencjach, tu w Teheranie stała się punktem szczególnie eksponowanym na skutek propozycji Szacha Iranu, wysuniętej w przemówieniu inauguracyjnym.

O ile kraje będące na drodze rozwoju oraz socjalistyczne opowiedziały się od razu za tą propozycją, o tyle państwa, które by to uderzyło po kieszeni, jak USA i Wielka Brytania — z pewną rezerwą. Dyskusja w komisji I obracała się wokół spraw: 1) jak najkorzystniej zdobyć i zużyć własne środki finansowe w kraju, gdzie likwiduje się analfabetyzm oraz 2) czy i jaka może być pomoc z zewnątrz.

Kraje afrykańskie, niedawno wyzwolone z ucisku kolonialnego, ale jeszcze zależne od obcego kapitału, wysunęły sprawę surowców. Zmuszone eksportować surowce po niskiej cenie, jako jedyne źródło dochodu, państwa te nie tylko obecnie pozbawione są należnych im dochodów, ale też na przyszłość utrudnia się im zatrzymanie tych surowców dla stworzenia i rozwoju własnego przemysłu, a więc podźwignięcia ekonomicznego i kulturalnego kraju. Delegaci wskazywali na zależność możliwości finansowania walki z analfabetyzmem od cen na surowce i wysuwali postulat powstrzymania zniżki tych cen.

Rezultatem tych wystąpień był punkt 27 zaleceń, zredagowany bardzo ostrożnie: „zaleca się, aby porozumienie międzynarodowe umożliwiło ustalenie kursu na surowce na poziomie rozsądnym, gdyż sprzedaż tych towarów stanowi podstawowe źródło dochodów, przeznaczonych na rozwój kraju".

Na ogół położono nacisk na wykorzystanie wewnętrzne wszelkich możliwych własnych źródeł. Przedsiębiorstwa i zakłady pracy powinny opłacać naukę swych pracowników, co leży w ich własnym interesie. Przy tym dołączono sugestię, iż z uwagi na zmęczenie po pracy, nauczanie powinno się odbywać w godzinach pracy bez potrącenia za ten czas zarobku.

Na zakończenie wniosków w sprawie finansowania zredagowano zalecenia, aby instytucje międzynarodowe nie ograniczały swej opieki do krajów, które zostaną wybrane dla prac eksperymentalnych, ale by rozszerzyły swą finansową pomoc w miarę możności i w granicach rozsądnych również na kraje, które, włączywszy program alfabetyzacji do ogólnego planu rozwoju gospodarczego, przystąpiły już poprzez własne środki do doświadczeń opartych na przepisach 13 sesji Konferencji Generalnej UNESCO i mają zamiar stosować je nadal na tych samych warunkach.

Druga Komisja pracowała na sześciu posiedzeniach w dn. 13, 14, 15 i 16 września w podobnym składzie krajów, co i pierwsza. Przedmiotem obrad były cele, organizacja, metody i techniki alfabetyzacji wraz z dalszą działalnością po akcji likwidacji analfabetyzmu. Porządek obrad był następujący:

1. Jakie środki techniczne i kadrowe porzebne są dla alfabetyzacji (personel uczący i jego przygotowanie, podręczniki, teksty i materiały do czytania, środki audiowizualne, różne nowe techniki). 2) Metody (co to jest alfabetyzacja funkcjonalna, jak dostosować metody i postępowanie pedagogiczne w alfabetyzacji: do pojęcia alfabetyzacji funkcjonalnej, do motywacji i potrzeb dorosłych, do różnorodnych warunków

i grup). 3) Organizacja. 4) W jakim zakresie należy planować akcję alfabetyzacji. 5) Jakie czynniki wpływają na wybór języka nauczania. 6) Jaka jest rola oceny i badań w planie alfabetyzacji.

Niektóre problemy powtarzały się w różnych komisjach. Tak np. szczególny nacisk kładziono na funkcjonalność alfabetyzacji przez powiązanie jej ze środowiskiem i zawodem dorosłego ucznia, na traktowanie nauczania początkowego jako pierwszego etapu nieustannego dalszego kształcenia i ciągłego rozwoju kulturalnego. W obydwu komisjach zalecono szczególną opieką otoczyć alfabetyzację kobiet ze względu na ich upośledzenie społeczne w krajach będących na drodze rozwoju, i na ich rolę w rodzinie i społeczeństwie.

W Komisji II szczegółowiej rozpatrzono sprawę metod i środków alfabetyzacji wraz z problemem językowym. Sprawa języka, w jakim należy uczyć czytać i pisać, bywa ogromnie skomplikowana. Wywołała też ona dłuższą dyskusję. Wszyscy byli zgodni, że w zasadzie uczyć czytać i pisać należy w języku ojczystym (lub raczej macierzystym). Co jednak robić, gdy w jednym państwie różne grupy etniczne mówią różnymi językami, a ponadto niektóre nie mają nawet własnego pisma. W niektórych krajach Afryki i Azji jedynym językiem wspólnym dla wszystkich — jest język dawnych kolonizatorów: — np. w Afryce francuski lub angielski. Dla wielu krajów sprawa wspólnego języka — to sprawa integracji całego społeczeństwa. Dyskutanci proponowali różne wyjścia z sytuacji. Ostatecznie zdecydowano, że każdy kraj musi sam znaleźć najlepsze dla siebie rozwiązanie.

Poważną przeszkodę w wyborze języka stanowi brak alfabetu. Stworzenie alfabetu i gramatyki nierozwiniętego języka — to żądanie trudne, wymagające studiów wybitnych specjalistów. Związek Radziecki może służyć swym doświadczeniem również i w tej dziedzinie.

Liberalnie potraktowano sprawę nauczycieli. Obok zawodowych mogą (i powinni) uczyć nauczyciele społeczni. Chodzi tylko o ich uprzednie przygotowanie. Natomiast kadra kierownicza — instruktorów, inspektorów, planistów — powinna mieć fachowe pedagogiczne wykształcenie.

Pierwszorzędne znaczenie ma przygotowanie podręczników, tekstów do czytania i innych pomocy odpowiednio do zainteresowań, potrzeb i poziomu analfabetów. Podkreślono potrzebę tworzenia czasopism: tygodników i miesięczników dla nowych czytelników. Pierwsze książki do czytania należy także specjalnie pisać i wydawać. Zalecano angażować do tego ludzi pióra, odpowiednio poinstruowanych. Zalecano też, aby w miarę możności rozprowadzać po oddalonych osiedlach małe przenośne drukarenki, na których można by było drukować gazetki miejscowe i różne teksty do czytania. Zwracano uwagę na potrzebę bibliotek i czytelni zaopatrzonych w literaturę przystępną dla absolwentów nauczania początkowego. Sporo uwagi poświęcono wykorzystaniu w nauczaniu radia i telewizji.

Ostatni punkt obrad dotyczył badań naukowych związanych z alfabetyzacją. Tu delegatka Polski zabrała głos uzasadniając konieczność badań nad efektywnością nauczania i złożyła wnioski w tej sprawie.

Wnioski polskie były przyjęte i włączone do zaleceń wraz z uzupełniającym wnioskiem Szwajcarii i Wielkiej Brytanii. Głosiły one: „Zaleca się, aby w celu uzyskania jak najlepszych rezultatów w alfabetyzacji sięgnąć do najlepszych metod nauczania opartych na naukowych podstawach. W tym celu należy:

1) przed przystąpieniem do nauczania przeprowadzić pogłębioną analizę środowiska społecznego, poziomu gospodarczego i kulturalnego oraz rodzaju doświadczeń życiowych i zawodowych dorosłych uczniów;

2) pod koniec nauczania zastosować ścisłą obiektywną metodę oceny zasobu wiadomości, stopnia technicznego opanowania czytania i pisania oraz ogólnego rozwoju ucznia;

3) po kilku latach przeprowadzić badania sondażowe umiejętności absolwentów

nauczania początkowego, którzy nie uczyli się dalej; informacje o osiągnięciach lub niepowodzeniach będą bardzo cenne w zapobieganiu wtórnemu analfabetyzmowi;

4) doświadczenia i osiągnięcia krajów, które już zlikwidowały analfabetyzm, oddać na użytek tych, którzy tę walkę teraz prowadzą".

Prace III Komisji obracały się wokół problemu współpracy międzynarodowej na polu walki z analfabetyzmem. W tej komisji(podobnie jak w pierwszej) czynną rolę odegrał dyrektor Stanisław Dobosiewicz, zgłaszając wnioski Polski, odzwierciedlające postawę krajów socjalistycznych. Dyskutowano dużo nad rodzajami i zakresem pomocy krajów uprzemysłowionych dla krajów nierozwiniętych. I tu również wypłynęła sprawa finansowania tej akcji kosztem zbrojeń, ale ostatecznie stanęło na zaleceniu dla UNESCO zwiększenia funduszu specjalnego na pomoc dla eksperymentów i działalności nowatorskiej wybranych kilku krajów oraz na te państwa, które u siebie potraktowały plan alfabetyzacji jako integralną część ogólnego planu rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego.

Podczas Kongresu delegaci zwiedzili ekperymentalny ośrodek walki z analfabetyzmem w Iranie — zobaczyli żołnierzy Armii Oświaty przy pracy. Jednak relacja z tej bardzo ciekawej nowej formy walki z ciemnotą przekracza ramy niniejszego artykułu.

Jakkolwiek Kongres nie miał mocy prawnej, jednakże jego znaczenie moralne i propagandowe jest ogromne. Jego uchwały są zaleceniami pod adresem organizacji międzynarodowych i rządów państw członkowskich.

Zalecenia Kongresu są też wyrazem moralnych zobowiązań ministrów oświaty, którzy je przekażą swym najwyższym władzom.

*J. Landy-Tolwińska*

# СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

ХЕЛИОДОР МУШИНЬСКИ — Программные предпосылки и идейно-воспитательные направления восьмилетней школы . . . . . 105
КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА — Дидактические предпосылки реформы основной школы . . . . . 121

### ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЛЮДВИК БАНДУРА — Из вопросов подготовки учителей . . . . . 144
КРЫСТЯН НЕЛИНЬСКИ — Проблема призвания и учительского таланта 151

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ, ИСПИТАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЮЗЕФ ЗАЖИЦКИ — Самодельная работа студента учительского института 156

### ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Организационные и дидактические проблемы общеобразовательной школы в ГДР в период 1962—1965 г. . . . . 162
КАТАЖИНА ТАТАРОВСКА — О подготовке учителей в Соединенных Штатах . . . . . 175
ТАДЕУШ ЯН ВИЛОХ — К современности в организации школьной работы 184

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МЕЧИСЛАВ ЗЕМНОВИЧ — Игнацы Шанявски: Модель и метод . . . . 190
ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Тадеуш Пасербиньски: Проблемы руководства школой . . . . . 196
КАЗИМЕЖ СТАСЕРСКИ — Мария Житомирска, Збигнев Радван: Дидактическая работа в Учительском ниституте . . . . . 200
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ — John Clifton Moffitt: In-Service Education for Teachers . . . . . 203
Л. Б. — Seymour B. Sarason; Kenneth S. Dawidson, Burton Blatt: The Preparation of Teachers . . . . . 207

### ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских журналов . . . . . 209

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ — Семинар для директоров учительских институтов 212

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЯНИНА ЛЯНДЫ — Толвиньска — Ликвидация безграмотности в мире делом всего человечества . . . . . 215

**INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"**

**poleca**

FLEMING E. — Telewizja w nauczaniu i wychowaniu. 1965 wyd. I str. 180 zł. 15

Autor rozważa, jaki wpływ wywiera telewizja na młodego odbiorcę, jak najlepiej wykorzystać audycje przy pracy w szkole, jak dzieci oceniają program telewizyjny. Książka napisana jest w oparciu o liczne badania eksperymentalne i socjograficzne.

KULIK A. — Mój film (Z badań nad upodobaniami filmowymi dzieci w wieku od 7— do 14 lat). 1962 wyd. II str. 123 zł. 10

Tomik poświęcony zagadnieniom stosunku widza dziecięcego do filmu oraz znaczenia sztuki filmowej w pracy wychowawczej. Na podstawie analizy materiałów uzyskanych dzięki konkursom i specjalnym materiałom zgłaszanym przez dzieci autor dochodzi do pewnych stwierdzeń ogólnych dotyczących rangi obrazu filmowego w ujęciu dzieci, zagadnienia bohatera, zakończenia filmu, a przede wszystkim upodobań tematycznych, ukazując ich zależność od wieku i płci. Wnioski te mogą stanowić cenne wskazówki w pracy wychowawczej z dziećmi.

KUBIN J. — Radio i wychowanie. 1964 wyd. I str. 182 zł. 15

Nowatorska w praktykowaniu tematu praca o wychowawczej roli radia oparta jest na badaniach autora nad recepcją audycji przez dzieci, na licznych ankietach i listach nadsyłanych do Polskiego Radia, zarówno przez dzieci, jak i wychowawców. Książka powinna znaleźć się w bibliotekach szkolnych i bibliotekach liceów pedagogicznych oraz studiów nauczycielskich.

# RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK VIII (XL) MAJ — CZERWIEC 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI


ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI — Współrzędne dydaktyczno-socjologiczne reformy współczesnego kształcenia . . . . . 221
MIRON KRAWCZYK — Postawa zawodowa i społeczna absolwentów SPR 234

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O metodologicznej strukturze pedagogiki na tle poglądów na problem struktury w naukach społecznych . . . . . 248

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IDA ALTSZULER — O efektywności dydaktycznej łączenia zajęć technicznych typu produkcyjnego z nauczaniem fizyki . . . . . 256
MARIA ŻAKOWA — Dziesięciolecie działalności szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce (w latach 1955/56—1965/66) . . . . . 265
KAZIMIERZ TEOFILEWICZ — Co wiąże absolwentów studiów nauczycielskich z pracą w szkole? . . . . . 275

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI — Żywe problemy reformy szkolnej we Francji 280
TADEUSZ J. WILOCH — Radzieckie szkolnictwo wyższe po 10 latach przemian . . . . . 290

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WIKTOR CZERNIEWSKI — Rozwój pedagogiki w PRL . . . . . 296
WIKTOR SZCZERBA — Uwagi na marginesie pracy Heliodora Muszyńskiego: Teoretyczne problemy wychowania moralnego . . . . . 303
STANISŁAW CHOLEWA — Konstanty Lech: System nauczania . . . . 307
KAZIMIERZ DENEK — Wojciech Polak: Organizacja pracy domowej ucznia 311
MARIA JAKOWICKA — Halina Baczyńska: Rozwój mowy pisanej w klasach I—IV . . . . . 314
JÓZEF ZALEWSKI — Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL . . . . . 316
L. B. — A Tanárképzis Pedagógiai Kérdései — Szeged . . . . . 319

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 320
JÓZEF ZALEWSKI — Czy każdy może być nauczycielem? . . . . . 324
STANISŁAW SZAJEK — O wyższy poziom kształcenia politechnicznego . . 328
RYSZARD PACHOCIŃSKI — Budownictwo szkolne w Wielkiej Brytanii . . 332

KRONIKA KRAJOWA

TEOFIL SOSNOWSKI — Oświatowe aspekty V Kongresu Techników . . . 340
KRYSTYNA ROGALSKA — Szkoła patriotyzmu i obywatelstwa . . . . 344
MACIEJ ŚWIĄTEK — Treści, formy i organizacja kształcenia pedagogicznego w WSP . . . . . 347
KAZIMIERZ IWIŃSKI — Ważne dokumenty oświatowe . . . . . 349
Z posiedzenia Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego” . . . . . 352

KRONIKA ZAGRANICZNA

W.W. — Sympozjum pedagogiczne w Poczdamie . . . . . 355

ROK VIII (XL) MAJ — CZERWIEC 1966 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

*IGNACY SZANIAWSKI*

## WSPÓŁRZĘDNE DYDAKTYCZNO-SOCJOLOGICZNE REFORMY WSPÓŁCZESNEGO KSZTAŁCENIA

### 1. Funkcja szkoły a funkcja rodziny w drugiej połowie naszego stulecia

Przedłużenie okresu edukacji w szkole, wniknięcie do struktury i treści szkoły trzeciego systemu dydaktycznego, mianowicie brygadowo-produkcyjno-usługowego, pociąga za sobą nie tylko spotęgowanie zdolności do samouctwa i samokształcenia uczniów i nie tylko spotęgowanie umiejętności przyswajania sobie nowych informacji ze starych i nowych książek, lecz większą zaradność życiową oraz zrozumienie zjawisk techniczno-gospodarczych połączone z umiejętnością posługiwania się narzędziami i mechanizmami. Pociąga to za sobą siłą faktu w sposób nieodwracalny zmniejszenie wpływów domu rodzicielskiego na plany życiowe, na wybór zawodu, na przygotowanie do życia gospodarczego i kulturalnego, do pracy produkcyjnej w przemyśle i rolnictwie. Notujemy więc tym samym spotęgowanie wpływu szkoły na plany życiowe, na wybór zawodu, na przygotowanie do życia gospodarczego, kulturalnego, pracy intelektualnej i pracy produkcyjnej w przemyśle i rolnictwie. To przesunięcie akcentu oddziaływania wychowawczego z domu na szkołę w ciągu ostatnich lat kilkunastu coraz wyraźniej się ujawniającego jest konsekwencją nie tyle bezpośrednich wpływów polityczno-ustrojowych na życie wewnętrzne socjalistycznej szkoły, ile raczej bezpośredniego wpływu kształcenia politechnicznego na

strukturę szkoły ogólnokształcącej oraz kształcenia ogólnego i ogólnotechnicznego na strukturę szkoły zawodowej. W ten sposób wpływ domu XIX-wiecznego na przygotowanie rzemieślnicze dziecka do życia gospodarczego, produkcyjnego, usługowego, a także kulturalno-intelektualnego, które tak świetnie przedstawił Marks w „Kapitale" i którego częściowe echa znajdujemy w wielu pracach Deweya, zmniejszony został niepomiernie, a siła oddziaływania wychowawczego rodziców na własne dzieci mocno zwężona. Gdy więc stwierdzamy, że szala przechyliła się w sposób już dla wszystkich oczywisty na rzecz szkoły, stwierdzamy tym samym przemiany w funkcji społecznej szkoły. Czasy, gdy dziecko pracowało w warsztacie swoich rodziców, gdy poznawało tajemnice wymiany i handlu poprzez pracę w sklepie swoich rodziców, gdy poznawało arkana pracy w ogrodzie, w polu i w lesie, co m. in. opisał i ocenił z autopsji Pestalozzi oraz w oparciu o studia — Dewey, należą do przeszłości. Nawet w rolnictwie, mimo że w niektórych krajach proces ten odbywa się znacznie wolniej, odbywa się przecież nieodwracalnie. Mechanizacja rolnictwa, rozwój szkolnictwa rolniczego różnych szczebli zmieniają i zmniejszają również w sposób oczywisty rolę chłopskiej rodziny w przygotowaniu młodego pokolenia chłopów do produkcji roślinnej i zwierzęcej. Tak więc i tu w coraz wyższym stopniu funkcję domu rodzicielskiego przejmuje szkoła. W państwach socjalistycznych katalizatorem tych przemian są zarówno czynniki ustrojowo-polityczne, jak i strukturalne przekształcenia współczesnej socjalistycznej szkoły, w szczególności zaś trzy systemy układu trynitarnego. Ale w państwach industrialnych, niesocjalistycznych proces ten jest coraz wyraźniej widoczny[1]. Jest to widoczne we współczesnej polskiej wsi. Widoczne to jest i w radzieckiej szkole wiejskiej. Wystąpiło to w wiejskiej szkole NRD. Powstanie zbiorczych szkół VIII, IX czy X-letnich powszechnych i politechnicznych zdjęło z ramion wiejskiego dziecka pracochłonny, ciężki trud. W sposób klasyczny proces ten przebiega w X-letniej, zbiorczej politechnicznej szkole w NRD.

## 2. Wykształcenie politechniczne i ogólne a humanizacja pracy dziecka wiejskiego

W NRD zniesiono w szkole wiejskiej jednoklasówki. Zniesiono w zasadzie 2-, 3- i 4-klasowe szkoły z jednym nauczycielem. Na ich miejsce powstały szkoły zbiorcze, w których realizuje się powszechne, 10-letnie nauczanie. W tych zbiorczych, wiejskich 10-klasówkach obowiązuje oczywiście także raz w tygodniu dzień szkolny w produkcji. Ale fakt ten ujawnia jeden z największych paradoksów dotychczasowej organizacji szkolnictwa i ustawodawstwa szkolnego. Paradoks polega na tym, że

[1] Porównaj Torsten Husen (prof. dr.): Rationalisierung in der Schule der Zukunft. *Recht und Wirtschaft der Schule*, 1964, nr 1.

w jednoklasówkach, dwu- i trzyklasowych szkołach wiejskich tradycyjnego systemu edukacyjnego dzieci pracowały i pracują fizycznie w stajni i w polu, w ogrodzie i w lesie, w domu i na podwórzu, pomagając rodzicom lub zastępując ich przy niańczeniu rodzeństwa, gotowaniu strawy, rąbaniu i zwożeniu drzewa, pasaniu bydła i dojeniu krów, pracach żniwnych, wykopkach kartofli i buraków, orce, bronowaniu i koszeniu itd., itd. — nie w ciągu 3—4 godzin tygodniowo, lecz przeciętnie po 5—6 godzin dziennie. W starym więc systemie edukacyjnym dzieci wiejskie po dziś dzień jeszcze w wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich używane były i są jako żywa siła robocza, i to niebłaha. Politechniczna 10-letnia szkoła wiejska w NRD wyzwala więc wiejskie dziecko od ciężkiego, pracochłonnego trudu i humanizując jego pracę, intelektualizuje ją i skraca siedmiokrotnie.

### 3. Ranga laboratorium szkolnego w warunkach rewolucji naukowo-technicznej

Coraz częściej, w sposób nieodwracalny, staje się klasa szkolna i audytorium uniwersyteckie, laboratorium szkolne i uniwersyteckie, pracownia szkolna i pracownia instytutu naukowo-badawczego rozstrzygającym, i to w sposób bezpośredni, elementem rewolucji technicznej ery atomowej. Politycy gospodarczy i mężowie stanu wraz ze sztabami doradców i rzeczoznawców uświadamiają sobie coraz powszechniej, że dalszy rozwój nauki i techniki w świecie ery atomowej coraz bardziej zależny jest od tego, co się dzieje w laboratoriach szkolnych i uniwersyteckich, jakich środków nauczania używają tam nauczyciele i docenci, jakimi środkami posługują się tam nauczyciele i uczeni — co się dzieje w pracowniach eksperymentalnych technicznych szkół zawodowych oraz wyższych szkół technicznych i instytutów naukowo-badawczych. W takich warunkach, w obliczu takich sytuacji nie można już iść dalej w kierunku zatarcia różnicy między kształceniem ogólnym a zawodowym. W warunkach, gdy nauczanie i badanie przekształcają się w bezpośrednią siłę produkcyjną, w warunkach, gdy rola wykształcenia ogólnego wzrasta w sposób oczywisty, gdy wzrastają waga i rola przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, gdy struktura i treść tych przedmiotów ulegają przekształceniu zdobywając w sposób nieodwracalny coraz to więcej czasu i miejsca w systemie dydaktycznym szkoły — czy można iść w kierunku zwiększania ilości godzin, dni i tygodni na pracę produkcyjną często niewykwalifikowaną, często obcą uczniowi szkoły ogólnokształcącej? I czy można tym samym zubażać ilość godzin dziennie, tygodniowo, miesięcznie i rocznie przeznaczonych na opanowanie podstawowych przedmiotów ogólnokształcących?

i osi rzędnych, przedstawić można całą dialektykę rozwoju pionowego i poziomego zawodów i specjalizacji zawodowych.

Pionowy i poziomy rozwój konkretnie wziętego zawodu wraz ze wszystkimi jego specjalnościami ująć więc można w odpowiednie układy równań, które walnie przyczynią się do unowocześnienia naukowej analizy tendencji rozwojowych poszczególnych zawodów i specjalności. Wykres na układzie współrzędnych uwzględnić musi parametry występujące w owych równaniach. Nie mogą to być oczywiście tylko parametry techniczne. Przecież parametry muszą uwzględnić także takie elementy analizy zawodów i specjalności, jak procesy demograficzne w danym kraju czy bloku krajów, stopę życiową w danym okresie historycznym, spożycie dóbr, rodzaj usług, dochód narodowy oraz kształtowanie się cen. Rozwój zawodów, specjalności i grup zawodowych nie jest jednak podobny do przyrodniczego rozwoju jakiejś rośliny, gatunku roślin, jakiegoś zwierzęcia lub gatunku zwierząt. I właśnie dlatego, że mamy tu do czynienia nie tylko z faktami i zjawiskami zdeterminowanymi bezpośrednio przez naturę, lecz także przez czynniki techniczne, gospodarcze, organizacyjne i ludzkie, okazuje się, że zawody i specjalności, które potrafimy ująć za pomocą układu równań i przedstawić graficznie na osi współrzędnych, mogą i muszą zawierać nie tylko pewne wielkości dane przez warunki obiektywne, lecz także przez inne wielkości postulowane przez socjologów, dydaktyków, inne wreszcie wyliczone przez administrację państwową. Wchodzą tu więc do układu równań i do parametrów technicznych elementy, które na ogół nie są brane pod uwagę lub w małym stopniu są brane pod uwagę w procesach naturalnych (np. wodospad, pory roku, dojrzewanie zbóż i owoców w pewnej konkretnie określonej długości i szerokości geograficznej itd.).

Na tym przykładzie poprzestaniemy, gdy chodzi o model dający się ująć i skonstruować za pomocą matematyki. Inne przykłady modeli naukowych w dydaktyce, które chcemy następnie przytoczyć, można scharakteryzować w zasadzie tylko za pomocą języka dydaktyki i logiki. Gdy więc mówimy o długości i szerokości dydaktyczno-socjologicznej reformy współczesnego kształcenia lub, co już nie jest przenośnią, o współrzędnych reformy systemu edukacyjnego współczesnych państw cywilizowanych, mamy na myśli ścisłe i konieczne założenia modelowe. Musimy więc wrócić do elementarnych pojęć modelu naukowego.

### 7. Model, układ i proces [3]

W naszym ujęciu więc układ stanowi istotny element modelu naukowego. Układem mianowicie obejmujemy treść nauczania. Na układ try-

[3] Por. Ignacy Szaniawski: Die „innere" Logik des Unterrichtsprozesses und die „innere" Logik des Produktionsprozesses, Bildung und Erziehung, Heft 4, 1965 oraz Ignacy Szaniawski: Karl Marx als Schöpfer der wissenschaftlichen Modelle der sozialistischen Didaktik. *Wissenschaftliche Zeitschrift*, Potsdam 1965, Heft 2.

nitarny składa się: treść kształcenia, system zasad, formuł, metod, środków i czynności wzajemnie na siebie oddziaływających, a zarazem umożliwiających konsekwentne grupowanie i organizowanie czynności ucznia oraz nauczyciela w procesie poznania rzeczywistości z uwzględnieniem: a) swoistej treści k a ż d e j z trzech poszczególnie wziętych grup przedmiotów nauczania i b) osobowości p s y c h i k i ucznia. Układ więc trynitarny traktujemy jako swoiste, integralne sprzężenie trzech istniejących systemów, które odtwarza dramaturgię całego procesu uczenia się i nauczania w nowoczesnej szkole, determinujące czasowo-przestrzenno-przyczynowe elementy organizacji i metod pracy ucznia i nauczyciela.

Mówiąc o p r o c e s i e mamy na względzie ciąg zdarzeń, działań i czynności dydaktycznych, dotyczących zarówno a) wykształcenia ogólnego, b) wykształcenia politechnicznego c) wykształcenia zawodowego. Tak więc ów ciąg zdarzeń, działań i czynności (ucznia i nauczyciela) dotyczy z jednej strony obliczeń (np. arytmetycznych), różnego rodzaju rozumowań (np. w geometrii), twierdzeń i sformułowań (np. gramatycznych), reguł (np. ortograficznych), wniosków, aksjomatów i praw (matematycznych, fizycznych i logicznych), z drugiej zaś — ów ciąg zdarzeń, działań i czynności dotyczy o p e r a c j i podczas wytwarzania przedmiotów użytkowych za pomocą narzędzi i maszyn, np. w zakresie stolarstwa (stołek) ślusarstwa (zamek), radiotechniki (odbiornik radiowy), agrobiologii i agrotechniki (orka, nawożenie, siew, produkcja roślinna, produkcja zwierzęca).

### 8. Wiedza i wykształcenie jako bezpośrednie siły produkcyjne

Wiedza i wykształcenie stanowią bezpośrednią siłę produkcyjną. Mamy tu na myśli nie tylko wiedzę i wykształcenie zdobyte w szkole zawodowej, lecz wiedzę i wykształcenie zdobyte w szkole ogólnokształcącej. Wykształcenie bowiem ogólne przekształca się również w bezpośrednią siłę produkcyjną. Przenika ono bowiem coraz częściej w procesy produkcyjne i ukierunkowuje je, ale coraz częściej i powszechniej podlega ono działaniu procesów produkcyjnych. Zjawisko to znamienne i bardzo istotne. Nie mogąc mu się przeciwstawić ani go zwalczać tym bardziej musimy w realizacji procesów dydaktycznych i produkcyjnych pamiętać o logice wewnętrznej procesu wytwarzania i logice wewnętrznej procesu nauczania. W jaki sposób wiedza przekształca się w bezpośrednią siłę produkcyjną, unaocznić można co dzień i na każdym kroku na przykładzie chemii i matematyki. Z matematyką i chemią spotykamy się poprzez doświadczenia chemiczne i ich wyniki i produkty zarówno w życiu codziennym, jak w dziedzinie mechanizacji i automatyzacji produkcji przemysłowej, jak i rolnej. Toteż treść nauczania nie tylko w szkolnictwie zawodowym, ale w szkolnictwie ogólnokształcącym uwzględnia coraz częściej tendencje rozwojowe we współczesnej nauce i technice. Toteż zagadnienia

petrochemii, fotochemii, radiochemii, wiadomości o związkach bioaktywnych i badania katalizy coraz częściej wnikają w treść nie tylko szkoły zawodowej i ogólnokształcącej. Współczesna metalurgia przekształca nie tylko strukturę i treść szeregu wydziałów na wyższych uczelniach technicznych. Coraz częściej odzwierciedlają stan i tendencje współczesnej metalurgii programy nauczania szkół zawodowych i ogólnokształcących. W obu typach szkół uwidacznia się coraz częściej proces dalszego pogłębienia wiedzy matematycznej, nowych działów z pogranicza fizyki i chemii (np. w zakresie termodynamiki, teorii i praktyki sterowania i regulacji). Rozwój współczesnej metalurgii rzutuje więc także i na pewne kwestie, i na partie szkolnej fizyki metali oraz analizy chemicznej [4].

### 9. Współczesne tendencje kształcenia ogólnego i zawodowego [5]

W zakresie elektroniki wysuwa się na plan pierwszy zagadnienie półprzewodników, budowa urządzeń elektronowych, technika łączności, teoria informacji. W związku z tym notujemy powszechnie dostrzegalny fakt narodzin nowych zawodów, powstawanie nowych szkół zawodowych, a równocześnie drugi fakt przekształceń w strukturze i treści przedmiotów ogólnokształcących i dalszego procesu zróżnicowania szkół ogólnokształcących. Najwyraźniej uwidacznia się to w strukturze i w treści zróżnicowanych szkół i klas, w których nauczanie przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego wysuwa się na plan pierwszy.

Lata sześćdziesiąte naszego stulecia cechuje nowy etap budowy aparatury naukowej, urządzeń pomiarowych i coraz to nowszych typów maszyn liczących. Bezpośrednie zastosowanie wiedzy matematycznej rzuca się tu w oczy. Ale budowa tych aparatów i urządzeń zakłada także bezpośrednie zastosowanie fizyki, techniki pomiarowej i elektroniki. Fakt ten rzutuje nie tylko na nowe kierunki badań w instytutach naukowo-technicznych i wyższych szkołach, ale wywołuje perturbacje w strukturze i treści szkoły. I znowu — przede wszystkim szkoły zawodowe przyspieszają proces zamierania tradycyjnych starych zawodów i proces narodzin nowych zawodów, a więc i nowych szkół zawodowych. Równocześnie, choć ociągając się bardziej niż szkoła zawodowa, szkoła ogólnokształcąca przekształca swą strukturę i treść w różnych kierunkach. Uderza przede wszystkim dalszy proces pogłębienia furkacji i powoływania do życia niezależnie od tego szkół dla wybitnie uzdolnionych, szczególnie utalentowanych i zdradzających specjalne zainteresowania. Tylko bowiem poprzez dalsze zróżnicowanie struktury i treści wykształcenia przede

[4] Porównaj: Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik 1964.

[5] Patrz Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły, Książka i Wiedza, Warszawa 1962, zwłaszcza część II tej książki pt. Szkoła i przedsiębiorstwo.

wszystkim matematyczno-przyrodniczego, ale nie tylko, szkoła ogólnokształcąca w dalszym ciągu jednak zachowuje swój ogólnokształcący charakter.

Podobnie dalszy postęp w dziedzinie agrobiologii pociąga za sobą dalszy rozwój fizjologii, genetyki. Dalszy rozwój agrotechniki łącznie z rozwojem agrobiologii zależny jest jednak w dużym stopniu od zastosowań matematyki, a wraz z nią fizyki, elektroniki, techniki pomiarowej. Siłą faktu przekształceniom ulegają struktura i treść szkolnictwa zawodowego typu rolniczego. Przede wszystkim powstają nowe rodzaje szkół rolniczych. Powstają nowe przedmioty nauczania w szkołach rolniczych. Rodzą się nowe formy pracy w rolnictwie. Ale nawet klasyczne, tradycyjne przedmioty nauczania w szkolnictwie rolniczym nie mogą nie ulec istotnej modernizacji. Natomiast autorzy programów nauczania i podręczników biologii w szkole ogólnokształcącej nie mogą już koncypować treści nauczania botaniki, zoologii, anatomii, fizjologii człowieka według tradycyjnych wzorów końca XIX i początku XX wieku. Zachowując zasadę systematyczności i stopniowania trudności, uwzględniając konieczność zachowania ogólnokształcącego charakteru klas i szkół zróżnicowanych, coraz częściej i powszechniej implikują oni elementy współczesnej agrobiologii programom i podręcznikom zróżnicowanej szkoły ogólnokształcącej. Pomijamy tutaj kwestię kształcenia kadr naukowych zdolnych pracować w różnych gałęziach nauki oraz gospodarki narodowej, i to nie tylko pracować, lecz posuwać naprzód zarówno naukę, jak i gospodarkę. Ale w analizie socjologicznej i dydaktycznej funkcji współczesnej szkoły na plan pierwszy wysuwa się problem szybkiej adaptacji poważnej liczby dziewcząt i chłopców wkraczających po 17—18 roku życia bądź to w życie gospodarcze, produkcyjne, bądź też na różne kierunki studiów wyższych. Zdolność do pracy w nowych wciąż warunkach zakłada dużą plastyczność intelektualną oraz sprawność wszechstronną typu manualno-ruchowego. Zmienność warunków pracy i nowe rodzaje pracy zakładają umiejętność projektowania, kontynuowania pewnych założeń, konstruowania, ulepszania, procesów technologicznych i produkcyjnych. Stąd tak wielkie znaczenie wykształcenia ogólnego, stąd wzrost znaczenia solidnej wiedzy matematyczno-przyrodniczej zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i zawodowej. Przy oczywistym już zmierzchu fetyszyzacji pracy produkcyjnej jako takiej uwidaczniają się waga i znaczenie wykształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej i ogólnotechnicznych podstaw pracy w szkole zawodowej. Odwrót od fetyszyzacji pracy produkcyjnej uwidacznia się na dwu torach: a) na torze szkoły ogólnokształcącej uwidacznia się przede wszystkim porzucenie profesjonalizacji i powiązanie aspektu praktycznego kształcenia politechnicznego z jego podstawami teoretycznymi, a więc nadanie aspektowi praktycznemu podstaw naukowo-technicznych, b) na torze szkoły zawodowej uwidacznia się wzrost znaczenia

przedmiotów ogólnokształcących, podbudowa naukowo-techniczna pracy produkcyjnej młodzieży i wreszcie powolny, lecz nieodwracalny wzrost wagi i znaczenia przedmiotów ogólnokształcących zarówno cyklu humanistycznego, jak matematyczno-przyrodniczego. Ale uniwersytety, wyższe uczelnie techniczne, akademie medyczne, wyższe szkoły rolnicze i inne szkoły wyższe czekają na młodzież zdolną i wykształconą, utalentowaną i gruntownie przygotowaną do studiów wyższych. Zadaniem wyższego szkolnictwa jest nie tylko przygotowanie poważnej liczby specjalistów w różnych gałęziach gospodarki narodowej, lecz przygotowanie młodych ludzi nauki, zdolnych kontynuować i prowadzić b a d a n i a n a u k o w e. Stąd ingerencja uniwersytetów i wyższych szkół technicznych oraz innych typów szkół w życie wewnętrzne szkoły ogólnokształcącej i niektórych typów średnich szkół zawodowych. Ingerencja ta wyraża się przede wszystkim w coraz wyraźniejszym żądaniu systematyczności i gruntowności wykształcenia ogólnego — zarówno w dziedzinie humaniorów, jak i w dziedzinie przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego. Ingerencja ta wyraża się następnie w zaostrzaniu wymagań pod adresem ogólnokształcącej szkoły średniej i zawodowej szkoły średniej przede wszystkim w stosunku do tych przedmiotów nauczania, które nazywamy podstawowymi, albowiem od tych podstawowych przedmiotów zależą dalsze losy nauki, gospodarki i techniki społeczeństw i narodów, a więc losy ich istnienia. Toteż gdy mowa o przedmiotach podstawowych, ma się na myśli język ojczysty i obcy (umiejętność logicznego mówienia, pisania, a więc znajomość gramatyki, ortografii i literatury), a nie śpiew. Ma się na myśli matematykę i fizykę, a nie rysunek i gimnastykę, choć nikt nie neguje znaczenia wychowawczego gimnastyki i śpiewu. Ma się na myśli biologię i chemię, a nie rysunek artystyczny i muzykę, choć nikt nie neguje wartości wychowawczych rysunku artystycznego i muzyki. Tak więc rewolucja naukowo-techniczna, ingerując poprzez instytuty badawczo-naukowe i uniwersytety w życie wewnętrzne szkoły ogólnokształcącej i zawodowej podnosi rangę gruntowności wykształcenia ogólnego w zakresie przedmiotów podstawowych jako problem pierwszoplanowy.

### 10. Nowe założenia modelowe kształcenia nauczycieli naszej ery

Moment ten rozstrzyga ostatecznie nie dokończony dotąd jeszcze spór na temat kształcenia nauczycieli i ich przygotowania zawodowego. W strukturze i w treści kształcenia nauczycieli decydującym i rozstrzygającym elementem jest gruntowność i fachowość. Metoda nie jest wprawdzie rzeczą błahą, w działalności nauczycieli nie jest jednak rozstrzygająca. Nie ma zresztą antynomii między fachowością i gruntownością nauczyciela z jednej strony a jego metodą z drugiej, gdy na to zagadnienie spojrzeć dialektycznie. To dialektyczne spojrzenie wiedzie do

ujawnienia znamiennego procesu naszych czasów: przekształcania się ingerencji szkoły wyższej w życie szkoły średniej, w integrację działalności uniwersytetów i innych szkół wyższych z działalnością szkół ogólnokształcących i zawodowych. Podobnie ingerencja wzajemna między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową przekształca się w integrację obu typów szkół, przy czym integrację tę należy rozumieć nie jako zatarcie różnicy między szkołą ogólnokształcącą i szkołą zawodową czy też roztopienie się struktury i treści jednej szkoły w strukturze i treści drugiej szkoły, lecz jako przenikanie elementów treści ogólnotechnicznych szkoły zawodowej do systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego szkoły ogólnokształcącej oraz przeciwnie, przenikanie treści wykształcenia ogólnego do systemu klasowo-lekcyjnego i zespołowo-laboratoryjnego szkoły zawodowej. Również integracja uniwersytetów i szkoły średniej nie jest jednostronna i jednokierunkowa. Jej dwustronność i dwukierunkowość uświadomimy sobie, gdy uwzględnimy w niej nie tylko moment esencjalistyczny, lecz także pedeutologiczny, tzn. jeśli oprócz problematyki programowo-podręcznikowej uwzględnimy fakt, że przecież w średniej szkole ogólnokształcącej i zawodowej pracują jako nauczyciele i wychowawcy uczniowie i wychowankowie uniwersytetów i innych wyższych szkół. Ta integracja w kierunkach i zakresach tu wskazanych staje się coraz widoczniejszym katalizatorem coraz częstszej integracji działalności kierownictwa gospodarki narodowej, ośrodków planowania oraz przemysłu wraz z przodującymi instytutami naukowo-badawczymi w unowocześnieniu struktury i treści oraz organizacji życia wewnętrznego szkół średnich i wyższych różnego typu.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

## ДИДАКТИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ КООРДИНАТЫ РЕФОРМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наступают чёткие передвижения в области функции школы, а также функции семьи во второй половине нашего столетия. У известных социологов конца XIX и в начале XX веков мы находим замечательные и конкретные описания реализации организационно-дидактических задач семьи в деле подготовки молодого поколения к производственной деятельности в обществе. В современных трудах социологов и экономистов мы не находим этой тематики и проблематики. Не находим её потому, что общеобразовательные и профессиональные школы, не перечёркивая в основном значения семьи в деле воспитания молодого поколения, отняли у неё однако целый ряд воспитательно-дидактических функций, м. пр. в области подготовки к профессиональному труду. Занимающая много времени работа, например сельского ребёнка, тяжелый физический труд которого нам известен из социологической и педагогической

литературы конца XIX и первой половины XX веков, подвергается в современных условиях полной ликвидации. Освобождение приходит здесь со стороны политехнического образования. Собирательная сельская школа (восьми-, девяти- или десятилетняя) становится началом гуманного труда также и сельского ребенка. Нельзя конечно остановится на примере сельской школы, так как не только политехническое образование в городе и деревни, но в не меньшей степени — естественно-математическое, а с ним — школьная лаборатория в условиях современной научно-технической революции, преобразовывают общественную функцию общеобразовательной и профессиональной школы. Вторая половина нашего столетия, столетия атомной эры и технической революции, характеризуется м. пр. ростом значения общего и общетехнического образования. Этому процессу сопровождает снижающее значение физического труда. Дидактико-социологические координаты этого процесса, в особенности — преобразования в структуре и содержании профессионального образования последних и ближайших лет, могут быть представлены математическим и графическим способами, которые не оставляют никакого сомнения относительно направления и тенденций развития общего и общетехнического образования с одной стороны, а также частичного и неквалифицированного физического труда — с другой стороны. Знание и общее образование, не говоря уже об общетехническом профессиональном образовании, становятся непосредственной производственной силой. Социологические и дидактические стремления общего, политехнического и профессионального образования, которые могут быть графически представлены при помощи координат оси, обнаруживают также новые модельные предпосылки подготовки учителей. Тенденция — какая здесь зарисовывается — это сумерки пайдоцентрической и эссенциалистической модели и рождение новой — эллиптической модели с двумья фокусами. Подготовка учителей связана с одним из этих фокусов.

*IGNACY SZANIAWSKI*

## DIDACTIC-SOCJOLOGICAL COORDINATES OF THE REFORM IN MODERN EDUCATION

In the second half of our century some obvious shifts in the area of the function of the school and of the family can be observed. Outstanding sociologists of the end of the 19th century and the beginning of the 20th century offer excellent and concrete descriptions of the realisation of organizational and didactic tasks of the family in preparing the young generation to productive activity in the society. Contemporary sociologists and economists do not touch upon these problems. The reason for this that the school of general instruction and the trade school, without fundamentally eliminating the role of the family in bringing up the young generation, have taken away from the familly a number of didactic and educational functions especially in the area of preparing the young people to the profession. The time taking work of a rustic child, whose hard physical toil is well known from sociological and pedagogical literature of the end of the 19th century, has been totally liquidated in our century. The liberation comes from polytechnization. Collected country schools (eight-, nine, and ren-year schools) are becoming a yeast of humanization of work of a country child as well. The country school is not

a sole example, of course. Not only polytechnical education, both in the cuntry and in town transforms the social functions of the school. The process is also performed by mathematical and biological trends with accompanying school laboratories in conditions of modern technological revolution. The second half of our century can be characterized, among other things, by the increase of the importance of general and technological education. The physical effort is in the process of loosing its once higher rank. Sociological and didactic coordinates of this process, especially those illustrating transformations in the structure and contents of the trade schools in the past several years and the future several years can be represented mathematically and graphically in such a way as to leave no doubts as to the character of directions and tendencies in the development of general and technological professional education on the one hand, and partial and unqualified physical work on the other. General knowledge and education, to leave alone technical professional education, is becoming the direct productive factor. Sociological and didactic tendencies in general, polytechnical, and professional education, which can be rendered by means of coordinates, reveal models of new principles of teacher's instruction. The tendency that can be noticed here is the dusk of paedocentric and essentialistic model in favor of the new, eliptic model containing two foci. Teacher's training is conceted with one of them.

MIRON KRAWCZYK

# POSTAWA ZAWODOWA I SPOŁECZNA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Szkoły przysposobienia rolniczego należą do jednych z najmłodszych szkół w naszym systemie oświatowo-wychowawczym. Powołane do życia uchwałą Rady Ministrów w dniu 8 stycznia 1957 roku zaczęły powstawać początkowo jako szkoły próbne, w lutym tegoż roku. Liczba ich wynosiła wówczas zaledwie 55. Na podstawie wstępnych doświadczeń większą liczbę szkół przysposobienia rolniczego, bo 641, uruchomiono w roku szkolnym 1957/58. Od tego czasu nastąpił bardzo szybki rozwój tych placówek oświatowo-wychowawczych na wsi. W roku szkolnym 1964/65 liczba tych szkół wynosiła już 3128, a rozpoczęło w nich naukę 111 804 uczniów.

Mimo tak krótkiego okresu istnienia szkoły przysposobienia rolniczego wzrosły już bardzo silnie w swoje środowisko. Stały się masową formą podstawowego kształcenia rolniczego oraz dokształcania ogólnego młodzieży wiejskiej, są pierwszym stopniem przygotowania kadr do ważnego w naszym systemie gospodarczym zawodu rolnika. Uchwała nr 17 Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego określa w następujący sposób zadania tych placówek oświatowo-wychowawczych: „Zadaniem szkół przysposobienia rolniczego jest upowszechnianie nauczania rolnictwa, a w szczególności dostarczenie młodzieży męskiej i żeńskiej podstawowych wiadomości ogólnych, przyrodniczych i rolniczych niezbędnych do pracy w rolnych gospodarstwach indywidualnych, spółdzielniach produkcyjnych oraz państwowych gospodarstwach rolnych".

Z tymi zadaniami dydaktycznymi wiążą się nierozerwalnie zadania wychowawcze szkół przysposobienia rolniczego. W piśmie Ministra Oświaty z dnia 10 stycznia 1957 r. uzasadniającym wyżej wymienioną uchwałę Rady Ministrów zadania te zostały sformułowane następująco: „Dobra organizacja szkolenia będzie oddziaływała na uczniów nie tylko intelektualnie, ale i emocjonalnie, będzie wytwarzała zamiłowanie do rolnictwa, będzie wiązała młodzież ze wsią, z rolnictwem, wskazywała perspektywę lepszej pracy i lepszego zarobku. Młodzież wiejska, zaznajamiająca się z nowoczesnym postępem wiedzy i techniki rolniczej, będzie umiała świadomie pracować nad rozwojem gospodarczym i kulturalnym wsi, przyczyni się w dużym stopniu do podniesienia produkcji roślinnej i zwierzęcej na wyższy poziom. W trakcie nauki młodzież zainteresuje się różnymi formami kooperacji oraz celowością ich zastosowania w gospodarce rolnej" [1].

[1] Uzasadnienie uchwały Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego, przesłane do dyrektorów Okręgu Szkolnego Zawodowego pismem Ministra Oświaty z dnia 10 stycznia 1957 r. nr SR-1a/1/57.

Z powyższych sformułowań wynika, że władze Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, powołując do życia szkoły przysposobienia rolniczego, postawiły im bardzo poważne zadania dydaktyczno-wychowawcze i że przypisują tym szkołom duże znaczenie dla rozwoju gospodarczego, kulturalnego i społecznego wsi polskiej. Nasuwa się wobec tego pytanie: czy szkoły przysposobienia rolniczego przygotowują rzeczywiście absolwentów do pracy nad przekształcaniem swojego środowiska i to nie tylko przyrodniczego, ale także i społecznego, to znaczy:

a) czy kształcą światłych, postępowych rolników, umiejących korzystać z osiągnięć nauk rolniczych oraz współczesnej techniki dla podnoszenia poziomu produkcji wprowadzonych przez siebie gospodarstwach rolnych;

b) czy wychowują uspołecznionych obywateli, umiejących współżyć z innymi mieszkańcami swojej wsi czy gromady i wykonywać wspólnymi siłami różnego rodzaju prace zespołowe (produkcyjne i społeczne)?

Wydaje się, że z okazji dziesiątej rocznicy istnienia szkół przysposobienia rolniczego warto będzie przeprowadzić badania zmierzające do określenia, w jakim stopniu szkoły te wywiązały się z nałożonych na nie obowiązków. Żeby jednak znaleźć jakąś skalę porównawczą, dzięki której można by w przyszłości wywnioskować, czy proces dydaktyczno-wychowawczy w szkołach przysposobienia rolniczego ulegał w miarę upływu lat doskonaleniu — podjęte zostały badania dotyczące postawy zawodowej i społecznej absolwentów trzech pierwszych roczników wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych. Badania te prowadzone były na podstawie założenia, że o wynikach działalności dydaktyczno-wychowawczej każdej szkoły można najtrafniej wnioskować z postaw jej absolwentów. Należało wobec tego zbadać postawę zawodową i społeczną tych pierwszych absolwentów szkół przysposobienia rolniczego, którzy pozostali na wsi i rzeczywiście wykonywali zawód rolnika, ponieważ mieli już wiele okazji — w ciągu kilku lat dzielących ich od opuszczenia murów szkolnych — włączyć się w życie gospodarcze i społeczne wsi i wykazać tym samym, jak wykorzystują zdobytą w szkole wiedzę do pracy w swoich gospodarstwach rolnych i jaką pozycję zajmują w życiu społecznym i kulturalnym swojej wsi czy gromady.

Terenem badań było województwo warszawskie. Wybór tego województwa nie był przypadkowy. O wyborze tym zadecydował przede wszystkim fakt, że szkoły przysposobienia rolniczego cieszą się na terenie województwa warszawskiego szczególnym zainteresowaniem władz partyjnych. Świadczy o tym, między innymi, specjalne plenum Warszawskiego Komitetu Wojewódzkiego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, poświęcone w całości omówieniu zadań w dziedzinie oświaty rolniczej i przygotowania dla gospodarki rolnej odpowiednich fachowców, odbyte w dniu 25 kwietnia 1963 roku.

Podejmując sprawy oświaty rolniczej i szkolnictwa rolniczego War-

szawski Komitet Wojewódzki Partii zaleca, aby mieć na uwadze „potrzeby kadrowe związane nie tylko z bieżącymi, lecz również perspektywicznymi zadaniami rolnictwa i socjalistyczną przyszłością wsi"[2]. Chodzi bowiem o to, aby niski poziom zawodowy i społeczny rolników przestał być czynnikiem przeszkadzającym unowocześnieniu gospodarki rolnej, a więc nie utrudniał maksymalnego wykorzystania najnowszych zdobyczy nauki i techniki oraz wprowadzania zespołowych form pracy w rolnictwie.

Zasadniczą rolę w przygotowaniu takich rolników mają do spełnienia — w myśl uchwały plenum WKW PZPR — szkoły przysposobienia rolniczego, dlatego też w uchwale czytamy następujące zalecenia dotyczące wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych:

„— zapewnienie stabilizacji sieci szkół RP...

— zwrócenie uwagi na dobór nauczycieli przedmiotów zawodowych. Zdarzające się jeszcze szkodliwe fakty powierzania tych przedmiotów osobom bez odpowiednich kwalifikacji powodują obniżenie poziomu szkoły i zniechęcają młodzież do nauki. Nauczyciel zawodu w szkole PR powinien posiadać wyższe wykształcenie rolnicze lub średnie wykształcenie rolnicze i studium nauczycielskie, a praca w szkole winna być jego jedynym zawodowym zajęciem. Takim nauczycielom trzeba zapewnić na wsi odpowiednie warunki mieszkaniowe. Obok pozyskiwania dla szkół PR absolwentów wyższych szkół rolniczych należy umożliwić nauczycielom szkół podstawowych podejmowanie studiów zaocznych w SGGW oraz zorganizować stacjonarne i zaoczne studium nauczycielskie dla absolwentów techników rolniczych, którzy wyrażają gotowość do pracy w szkołach przysposobienia rolniczego. Nowe szkoły mogą być otwierane tylko pod warunkiem zabezpieczenia odpowiednio przygotowanego nauczyciela...

— dostosowanie programów SPR do regionalnej specyfiki rolnictwa w naszym województwie...

— ścisłe powiązanie szkół PR z innymi szkołami rolniczymi, państwowymi gospodarstwami rolnymi oraz zakładami doświadczalnymi. Należy wprowadzać stopniowo zasadę kierowania młodzieży na praktykę zawodową do wzorowych i nowoczesnych państwowych gospodarstw rolnych oraz zakładów doświadczalnych. Szkołom PR winny być udostępnione przez Prezydia PRN działki dla prowadzenia różnych doświadczeń rolniczych;

— wzmocnienie nadzoru pedagogicznego nad szkołami ze strony wydziałów oświaty i powołanie w tym celu podinspektorów do spraw szkół PR" [3].

[2] WKW PZPR. O zadaniach w dziedzinie oświaty rolniczej i przygotowania dla gospodarki rolnej odpowiednich fachowców. (Uchwała Plenum WKW PZPR), Warszawa 1963, s. 2.

[3] Tamże, s. 5—6.

Dzięki tak dużemu zainteresowaniu władz partyjnych szkołami przysposobienia rolniczego można liczyć na to, że Warszawski Komitet Wojewódzki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej przychylnie ustosunkuje się do projektu przeprowadzenia badań zmierzających do wykrycia, w jakim stopniu wymienione placówki oświatowo-wychowawcze wywiązują się z zadań, dla wykonania których zostały powołane, i że w przyszłości będzie również takie badania popierał. Wykrycie zaś ewentualnych braków w pracy dydaktyczno-wychowawczej tych szkół może ułatwić odpowiednim pracownikom administracji szkolnej podjęcie właściwych środków zaradczych, które mogą przyczynić się do przezwyciężenia ujawnionych niedociągnięć.

Badania objęły tych absolwentów, którzy ukończyli szkoły przysposobienia rolniczego w latach 1957/58, 1958/59, 1959/60 oraz pozostali na wsi i wykonywali zawód rolnika na terenie pięciu powiatów województwa warszawskiego, a mianowicie: mińsko-mazowieckiego, mławskiego, otwockiego, węgrowskiego i wołomińskiego. W wymienionych latach szkoły przysposobienia rolniczego w województwie warszawskim ukończyło ogółem 1210 absolwentów. Z tej liczby 952 absolwentów, to znaczy 79%, podjęło pracę w rolnictwie, 124, czyli 10%, kształciło się dalej, a 134, to jest 11%, podjęło pracę w zawodach nie związanych z rolnictwem.

Ze względu na duże rozproszenie absolwentów we wsiach wymienionych powiatów przeprowadzenie badań było bardzo trudne. Wykonania tego niewątpliwie trudnego zadania podjęli się członkowie Zespołu Nauczycieli Szkół Przysposobienia Rolniczego, działający w ramach Komisji Oświaty Rolniczej Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego [4]. Dzięki dużym i ofiarnym wysiłkom członków tego Zespołu zbadanych zostało 228 absolwentów, a więc około 24% tych wszystkich, którzy po ukończeniu szkoły przysposobienia rolniczego podjęli pracę w rolnictwie na terenie całego województwa. Wśród zbadanych absolwentów było 130 kobiet (57%) i 98 mężczyzn (43%). Wiek zbadanych absolwentów przedstawia tablica 1.

Tablica 1

WIEK ZBADANYCH ABSOLWENTÓW

| Wiek | Ogółem | Kobiety | Mężcz. | Ogółem | Kobiety | Mężcz. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Liczby bezwzględne | | | Odsetki | | |
| Poniżej 20 lat | 138 | 82 | 56 | 60,5 | 64 | 57,5 |
| Od 20 do 30 r. ż. | 86 | 48 | 38 | 37,7 | 36 | 38,5 |
| Powyżej 30 lat | 4 | — | 4 | 1,8 | — | 4,0 |
| Razem | 228 | 130 | 98 | 100,0 | 100 | 100,0 |

[4] Spośród członków Zespołu Nauczycieli Szkół Przysposobienia Rolniczego badania przeprowadzili: inż. Elżbieta Barancewicz, inż. Tadeusz Konopacki, inż. Antoni Pałaszewski, mgr inż. Irena Samolińska i mgr inż. Wiesława Szczęsna.

Podczas badań zastosowane były następujące metody: 1) wywiad z absolwentem, 2) wywiad z mieszkańcami danej wsi, mający na celu poznanie, jak oceniają oni postawę zawodową, społeczną i moralną absolwenta oraz 3) osobiste uwagi i spostrzeżenia zebrane o absolwencie przez przeprowadzającego badania podczas obydwu wymienionych wywiadów.

## 1. Postawa zawodowa absolwentów szkół przysposobienia rolniczego

Z przeprowadzonych badań wynika przede wszystkim, że 70 absolwentek (54%) oraz 65 absolwentów (65%) utrzymuje kontakty ze szkołą przysposobienia rolniczego, którą ukończyli, korzystając najczęściej z poradnictwa zawodowego i biblioteki szkolnej.

Wszystkie absolwentki i wszyscy absolwenci twierdzą, że wiedza zdobyta w szkole przysposobienia rolniczego pomaga im w prowadzeniu gospodarstwa rolnego i że wobec tego szkoły te są potrzebne młodzieży, która ma zamiar pozostać na wsi i pracować w zawodzie rolnika.

Wszyscy badani twierdzą także, że w dalszym ciągu dokształcają się. Z oświadczeń tych wynika, że 20 absolwentek (15%) i 20 absolwentów (20%) ukończyło dodatkowe kursy, 5 absolwentek (4%) i 7 absolwentów (7%) było w trakcie przeprowadzania badań uczestnikami jakiegoś kursu dokształcającego, 5 absolwentek (4%) i 4 absolwentów (4%) studiowało zaocznie. Pozostali zaś wskazywali — jako formę dokształcania się — czytanie książek i czasopism fachowych oraz słuchanie audycji radiowych dla rolników bądź też oglądanie odpowiednich programów telewizyjnych.

Wiemy już, że wszyscy zbadani absolwenci pracowali w rolnictwie. W tym 118 absolwentek (90,5%) oraz 83 absolwentów (85%) pracowało w gospodarstwie rolnym rodziców; w gospodarstwie własnym pracowało 10 absolwenek (8%) i 14 absolwentów (14%); w państwowych gospodarstwach rolnych pracowały 2 absolwentki (1,5%) i jeden absolwent (1%). Do spółdzielni produkcyjnych nie należał nikt z badanych absolwentów i absolwentek.

Pełne możliwości stosowania zdobytych w szkole przysposobienia rolniczego wiadomości do pracy w gospodarstwie rolnym, w którym pracuje, ma 48 absolwentek (37%) i 62 absolwentów (63%), ograniczone możliwości ma 58 absolwentek (44%) oraz 29 absolwentów (30%) — nie ma żadnych możliwości w tej dziedzinie 14 absolwentek (11%) oraz 4 absolwentów (4%). Cztery absolwentki (3%) i trzech absolwentów (3%) oświadczyło, że nie mają ochoty stosować zdobytych wiadomości w gospodarstwie rolnym rodziców. Pozostałych 6 absolwentek (5%) orzekło, że nie wydaje im się potrzebne stosowanie tych wiadomości w wykonywanym przez siebie zawodzie.

Zmian w gospodarstwie rolnym (własnym bądź rodziców) dokonało 96 absolwentek (75%) oraz 86 absolwentów (87%). Dotyczyły one:

a) zmian w strukturze zasiewów (57% absolwentek i 63% absolwentów),

b) wprowadzenie hodowli wartościowych zwierząt (28% absolwentek i 56% absolwentów),

c) zastosowanie maszyn rolniczych (5% absolwentek i 37% absolwentów).

Ponadto 70 absolwentek (54%) oraz 38 absolwentów (38%) wprowadziło zmiany w żywieniu własnej rodziny.

Samodzielne doświadczenie rolnicze prowadziło 10 absolwentek (8%) oraz 34 absolwentów (34%).

Z zestawienia powyższych danych wynika, że nie wszystkie absolwentki i nie wszyscy absolwenci, którzy mają możliwości wprowadzenia zmian w gospodarstwie własnym bądź w gospodarstwie rodziców, rzeczywiście skorzystali z tej okazji i dokonali jakichkolwiek zmian. Możliwości wprowadzenia zmian w gospodarstwie rolnym (bądź pełne, bądź tylko częściowe) ma według oświadczeń badanych około 81% absolwentek oraz około 93% absolwentów. Tymczasem większe lub mniejsze zmiany w gospodarstwie wprowadziło 75% absolwentek i 87% absolwentów, a więc nie wszyscy ci, którzy deklarowali możliwości wprowadzenia jakichś zmian i wskazywali na konieczność ich dokonania dla podniesienia poziomu produkcji w warsztatach pracy, w których aktualnie pracują. W stosunku do tych więc absolwentek i absolwentów, którzy mimo wyraźnej potrzeby nie skorzystali z możliwości wprowadzenia zmian w gospodarstwie rolnym, a także w stosunku do tych, którzy nie widzieli tej potrzeby bądź też nie mieli ochoty wprowadzania żadnych zmian, można wyrazić wątpliwość, czy potrafili oni wykorzystać czas spędzony w szkole przysposobienia rolniczego na dobre przygotowanie się do zawodu rolnika. Wobec zaś zupełnie biernej, bez żadnej pomysłowości i inwencji, postawy do wykonywanego zawodu tych absolwentek i absolwentów można wyrazić także wątpliwość, czy rzeczywiście odczuwają potrzebę dokształcania się i czy naprawdę dokształcają się, jak to twierdzili podczas udzielania wywiadu.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów z samymi absolwentami wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych można więc było stwierdzić, że 24 absolwentki (19%) szkół przysposobienia rolniczego oraz 7 absolwentów (7%) ma niewłaściwy stosunek do wykonywanego przez siebie zawodu rolnika.

Opinia publiczna sąsiadów oceniła na ogół pozytywnie poziom wykształcenia rolniczego absolwentów szkół przysposobienia rolniczego. Z wywiadów przeprowadzonych z sąsiadami absolwentów wynika bowiem, że 121 absolwentek (93%) i 89 absolwentów (92%) cieszy się opinią światłych rolników, z których rad fachowych warto korzystać. W rzeczywistości jednak sąsiedzi skorzystali z rad zaledwie 51 absolwentek (39%) oraz 42 absolwentów (43%).

W stosunku do 9 absolwentek (7%) i 8 absolwentów (8%) sąsiedzi wy-

razili wątpliwość, czy byliby oni w stanie udzielić pożytecznych rad w jakiejkolwiek dziedzinie gospodarki rolnej.

Jeżeli zważy się, że ludzie — jak dotychczas — niezbyt chętnie wyrażają o innych zbyt dobre opinie, ocena, na jaką zasłużyli sobie w swoim środowisku absolwenci szkół przysposobienia rolniczego, godna jest specjalnego podkreślenia.

W ostatecznym jednak rezultacie postawę zawodową wielu absolwentów szkół przysposobienia rolniczego ocenili sąsiedzi dość krytycznie. Zaledwie 49 absolwentek (38%) i 52 absolwentów (53%) uznanych zostało za dobrych, postępowych rolników, uzyskujących dobre rezultaty w swojej pracy zawodowej dzięki umiejętnie i racjonalnie prowadzonej gospodarce. Nie jest to odsetek zbyt wysoki, nawet wówczas, gdy weźmie się w rachubę jedynie tylko te absolwentki i tych absolwentów, którzy oświadczyli, że mają bądź pełne, bądź częściowe możliwości wprowadzania zmian w gospodarstwie rolnym, w którym pracują.

## 2. Postawa społeczna absolwentów szkół przysposobienia rolniczego

Analiza wyników badań dotyczących postawy społecznej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego poprzedzona została celowo sprawozdaniem z badań nad postawą zawodową wymienionych absolwentek i absolwentów. Każdy bowiem działacz społeczny tylko wtedy może liczyć na powodzenie w swojej działalności społecznej, kiedy zdobędzie uznanie w swoim środowisku społecznym. Zdobycie natomiast tego niezbędnego uznania uzależnione jest przede wszystkim od postawy zawodowej danego działacza.

Prawidłowość powyższa szczególnie mocno uwidacznia się w środowisku wiejskim. Ludność wiejska niechętnie przyjmuje jakiekolwiek pouczania czy rady w formie słownej, jeżeli słowa te nie znajdują pokrycia w postępowaniu tego, który ich udziela. Dlatego też nie może być na wsi prawdziwym działaczem społecznym taki rolnik, który nie zdobędzie sobie uprzednio autorytetu dobrą organizacją własnego gospodarstwa rolnego.

Drugą prawidłowością występującą w stosunkach społecznych na wsi jest to, że ludność wiejska szanuje z zasady bardziej ludzi starszych niż młodzież. Dlatego też zdobycie na wsi autorytetu przez młodego absolwenta szkoły przysposobienia rolniczego możliwe jest jedynie tylko wtedy, kiedy potrafi on jak najlepiej spożytkować wiadomości zdobyte w szkole i jeżeli, stosując te wiadomości, osiąga rzeczywiście wysokie wyniki w gospodarstwie rolnym, w którym pracuje.

Absolwenci szkół przysposobienia rolniczego mają — w przytłaczającej większości — opinię uczciwych i porządnych ludzi oraz dobrych obywateli. Taką bowiem ocenę wyrazili podczas wywiadów sąsiedzi o 128 absolwentkach, a więc o 98,5% zbadanych kobiet, oraz o 92 absolwentach, to

znaczy o 94% zbadanych mężczyzn. W tym 28 absolwentek (20%) i 22 absolwentów (22%) cieszy się dodatkowo opinią bardzo życzliwych i uczynnych sąsiadów.

Pewne zastrzeżenia budzi więc w środowisku wiejskim postawa obywatelska zaledwie dwóch absolwentek (około 1,5%) oraz sześciu absolwentów (6%).

Zaangażowanie społeczne absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego jest stosunkowo duże, zwłaszcza jeśli porówna się je z aktywnością społeczną uczniów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych bądź też absolwentów szkół podstawowych na wsi. Dane te obrazuje tablica 2.

Tablica 2

ZAANGAŻOWANIE W PRACY SPOŁECZNEJ MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ

| Absolwenci szkół podstawowych na wsi | | Uczniowie szkół przysposobienia rolniczego | | | | Absolwenci szkół przysposobienia rolniczego | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | klasa pierwsza | | klasa druga | | | |
| Dziewcz. | Chłopcy | Dziewcz. | Chłopcy | Dziewcz. | Chłopcy | Kobiety | Mężczyźni |
| w odsetkach | | | | | | | |
| 8 | 7 | 9 | 10 | 13 | 13 | 45 | 55 |

Jak z przytoczonej tablicy wynika, w pracach różnych organizacji społecznych działających na terenie wsi bierze udział 45% absolwentek, to znaczy 58 spośród zbadanych kobiet, oraz 55% absolwentów, to jest 54 mężczyzn.

Największą popularnością cieszy się wśród absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego Związek Młodzieży Wiejskiej. Do organizacji tej należy bowiem 43% absolwentek oraz 55% absolwentów.

Po Związku Młodzieży Wiejskiej najwięcej absolwentek skupiają Koła Gospodyń Wiejskich — 32% oraz Kółka Rolnicze — 18% ogółu zbadanych kobiet.

Spośród absolwentów, po Związku Młodzieży Wiejskiej, najwięcej zwerbowały kółka rolnicze — 28% oraz Ludowe Zespoły Sportowe — również 28% ogółu zbadanych mężczyzn.

Ze względu prawdopodobnie na młody wiek absolwentek i absolwentów, znikomy ich odsetek należy do Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej oraz do Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego.

Szczegółowe zestawienie przynależności absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego do organizacji społecznych w okresie przeprowadzonych badań przedstawia tablica 3.

Funkcje kierownicze w wymienionych organizacjach piastuje 28 absolwentek, czyli 48% zorganizowanych kobiet, które ukończyły szkoły przysposobienia rolniczego i zostały objęte badaniami, oraz 16 mężczyzn, to znaczy 30% zorganizowanych absolwentów.

Tablica 3

PRZYNALEŻNOŚĆ DO ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

| Organizacja | Kobiety | Mężczyźni |
|---|---|---|
| | w odsetkach | |
| Polska Zjednoczona Partia Robotnicza | 2 | 1 |
| Zjednoczone Stronnictwo Ludowe | 1 | 2 |
| Związek Młodzieży Wiejskiej | 43 | 55 |
| Kółka Rolnicze | 18 | 28 |
| Koła Gospodyń Wiejskich | 33 | — |
| Ludowe Zespoły Sportowe | — | 28 |
| Ochotnicza Straż Pożarna | — | 9 |
| Inne | 11 | 17 |

Ogólnie można przyjąć, że około 50% wszystkich absolwentów (kobiet i mężczyzn łącznie) szkół przysposobienia rolniczego pracuje społecznie w różnych organizacjach działających na wsi. Dane te zostały w pełni potwierdzone podczas wywiadów z mieszkańcami wsi, sąsiadami absolwentów. Wywiady te dostarczyły dodatkowych materiałów, z których wynika, że niektórzy absolwenci pracują dla dobra wsi także i wtedy, kiedy na jej terenie nie działa żadna organizacja społeczna. Przyjmując więc, że prawie połowa absolwentów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych wykazuje aktywność społeczną w swoim środowisku — nie popełniamy błędu.

Dość duża liczba absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego widzi możliwości dokonania zmian czy ulepszeń w swoim środowisku (wsi, gromadzie).

W planach, jakie żywią 72 absolwentki, to jest 55% zbadanych, do najczęściej wymienianych pomysłów zmian należą: wybudowanie domu ludowego, założenie świetlicy, utworzenie Koła Związku Młodzieży Wiejskiej, Kółka Rolniczego, Koła Gospodyń Wiejskich, podniesienie poziomu kulturalnego, gospodarczego i higieniczno-sanitarnego wsi, zmechanizowanie rolnictwa, wybudowanie nowej drogi, posadzenie drzew itp. Możliwość zrealizowania tych planów określają same projektodawczynie na około 90—100%.

Analizując projekty zmian w środowisku wiejskim wysunięte przez absolwentki szkół przysposobienia rolniczego, można dojść do wniosku, że znaczna liczba absolwentek projektujących założenie Kółka Rolniczego, Koła Związku Młodzieży Wiejskiej czy Koła Gospodyń Wiejskich świadczy o tym, iż w wielu wsiach brak jeszcze tych pożytecznych organizacji. Wynika z tego, że liczba absolwentek, które chcą i mogłyby pracować społecznie w organizacjach działających na wsi, zwiększyłaby się znacznie, gdyby zarządy powiatowe zainteresowanych organizacji wyszły naprzeciwko planom młodzieży z odpowiednią inicjatywą. Okazuje się, że dla działaczy tych organizacji ciągle istnieje na wsi wdzięczne pole do działania.

Plany zmian w środowisku, układane przez 62 absolwentów, to znaczy 62% zbadanych, dotyczyły przyśpieszenia mechanizacji rolnictwa, założenia kółka rolniczego, przeprowadzenia melioracji gruntów uprawnych i łąk, budowy domu ludowego, remizy strażackiej, budowy dróg, boisk, założenia koła Związku Młodzieży Wiejskiej itp. Możliwość wykonania tych planów określali projektodawcy w granicach około 80—90%.

Mieszkańcy wsi w udzielanych wywiadach ocenili pozytywnie, i to w dodatku z dużym uznaniem, jako pracę całkowicie bezinteresowną — społeczną działalność około 90% aktywnych społecznie absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego. Jednakże wyniki tej pracy są według oceny tych samych mieszkańców jeszcze dość niskie, bo wyrażają się w kilkunastu zaledwie odsetkach. Wpłynął prawdopodobnie na ten stan zbyt krótki okres działalności społecznej wymienionych absolwentów.

Nasunąć się może podczas tych rozważań uzasadnione pytanie: czym można wytłumaczyć tak stosunkowo wysoki stopień zaangażowania społecznego absolwentek i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego, skoro podczas pobytu w szkole — jak to wynika z tablicy 2 — tylko znikoma liczba tej młodzieży była społecznie aktywna?

Na zjawisko to złożyło się prawdopodobnie wiele czynników. Między innymi można przyjąć, że jest to rezultat także i tego, że przestały działać na absolwentów te czynniki, które utrudniały bądź też nawet uniemożliwiały włączenie się do pracy społecznej tej młodzieży w czasie jej pobytu w szkole przysposobienia rolniczego. Zainteresowana młodzież podczas rozmów na temat przyczyn braku zaangażowania społecznego uczniów szkół przysposobienia rolniczego wymieniała jako jedną z przyczyn bierności społecznej (swojej lub kolegów) zbyt dużą niekiedy odległość szkoły przysposobienia rolniczego do domu. Odległość taka powoduje nie tylko większą stratę czasu potrzebnego na dojście do szkoły, ale także i konieczność jak najszybszego powrotu do domu ze względu chociażby na złe, nie oświetlone oraz błotniste lub zaśnieżone drogi. Przyczynę tę najczęściej wymieniały dziewczęta, wskazując na dodatkowe różne niebezpieczeństwa powrotu późnym wieczorem, niekiedy po godzinie $22^{00}$, do domu w okresie jesieni i zimy, a więc właśnie w tych miesiącach, w których odbywa się nauka w szkole.

Absolwenci mający starszych wiekiem rodziców tłumaczyli brak aktywności społecznej w czasie pobytu w szkole przysposobienia rolniczego nadmiarem zajęć wynikających z konieczności samodzielnego wykonywania większości prac w gospodarstwie rolnym rodziców.

Nie ma żadnych uzasadnionych podstaw do wyciągania wniosków, jakoby wszystkie takie wyjaśnienia były nieszczere, zwłaszcza gdy wymieniła je młodzież, która po ukończeniu szkoły była społecznie aktywna. Należy zatem przyjąć, iż część niezaangażowanych społecznie uczniów

szkół przysposobienia rolniczego nie ma w rzeczywistości warunków do wykazania swojego uspołecznienia podczas pobytu w szkole.

Wydaje się ponadto, iż stosunkowo wysoki stopień zaangażowania społecznego absolwentów szkół przysposobienia rolniczego można traktować także jako rezultat niezamierzonych oddziaływań wychowawczych szkoły. Dwuletni dodatkowy pobyt młodzieży wiejskiej w wymienionych placówkach oświatowo-wychowawczych (po siedmioletnim pobycie w szkole podstawowej) wytworzył w niej potrzebę utrzymywania kontaktów społecznych z rówieśnikami. Dlatego też niekiedy nawet mimo niedoskonałości procesu wychowania w wymienionych szkołach, to znaczy mimo braku świadomie, planowo i umiejętnie zorganizowanej pracy wychowawczej, absolwenci szkół przysposobienia rolniczego — po opuszczeniu murów szkolnych — zaczynają szczególnie silnie odczuwać potrzebę kontynuowania kontaktów społecznych, potrzebę osiągnięć społecznych, powodzenia w działaniu i opartą na nich potrzebę prestiżu, uznania w środowisku wiejskim.

Nie ulega także wątpliwości, że nowy ład społeczny na wsi, nowe formy życia społecznego, nowy rytm pracy i nowe sposoby jej wykonywania oraz nowe formy odpoczynku (radio, telewizja, kino, teatr objazdowy, kawiarnie, kluby dyskusyjne itp.), a więc nowa w całej pełni struktura współczesnej wsi polskiej wywiera bardzo silny wpływ wychowawczy, powodując stopniowe uspołecznianie się mieszkańców wsi, a zatem także i młodzieży wiejskiej.

Porównując jednak stopień zaangażowania społecznego uczniów szkół przysposobienia rolniczego z aktywnością społeczną absolwentów wymienionych szkół (tablica 2), można by ulec sugestii liczb i uznać, że dużym sukcesem wychowawczym jest, jeśli około 50% absolwentów — wobec 13% uczniów klas drugich — cechuje aktywność społeczna.

Inaczej jednak sprawa wyglądać będzie, kiedy uświadomimy sobie, że z badań jednocześnie wynika, iż drugą mniej więcej połowę absolwentów szkół przysposobienia rolniczego cechuje — w mniejszym lub większym stopniu — nieprzystosowanie społeczne, wyrażające się w bierności społecznej, w izolowaniu się od wszelkiej działalności na rzecz wspólnego dobra (wsi, gromady). Jeżeli przy tym zważy się, że już obecnie kończy szkoły przysposobienia rolniczego co roku około 40 tysięcy absolwentów, wówczas można by — oczywiście, z dużą ostrożnością — przypuszczać, iż gdyby proces wychowania w wymienionych placówkach oświatowo-wychowawczych nie ulegał stałej poprawie w miarę ich rozwoju, wtedy liczba społecznie nieaktywnych absolwentów tych szkół mogłaby wzrastać o około 20 tysięcy osób rocznie.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż wyniki badań przedstawione w niniejszym artykule trzeba komentować bardzo oględnie, i to z wielu powodów.

Po pierwsze, nie można z zarejestrowanej w pewnym okresie czasu

postawy społeczno-moralnej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego wysnuwać wniosków, że postawa ich będzie zawsze taka sama, a więc stała i niezmienna. Początkowo społecznie bierni absolwenci wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych mogą przecież z czasem uaktywnić się pod wpływem różnych bodźców działających dziś w środowisku wiejskim. Ze stwierdzenia więc jakiegoś stanu w okresie badań, nie można stawiać absolutnie pewnych prognoz na przyszłość.

Po drugie, przedstawiony obraz postawy społeczno-zawodowej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego dotyczy jedynie województwa warszawskiego. I chociaż w stosunku do absolwentów wymienionych placówek oświatowo-wychowawczych tego województwa wybrana grupa reprezentacyjna była dość liczna — stanowiła bowiem, jak pamiętamy, około 24% osób, które ukończyły szkoły przysposobienia rolniczego w ciągu pierwszych trzech lat ich istnienia i podjęły pracę w zawodzie rolnika — można jedynie wykazać, jaki był poziom i wyniki pracy tych szkół tylko w województwie, w którym badania były przeprowadzone i tylko w okresie tych lat, których one dotyczyły. Nie można natomiast twierdzić, jaki jest obecnie w wymienionych szkołach poziom pracy wychowawczej i jakie osiągają teraz wyniki swojej pracy w zakresie kształtowania społeczno-moralnej postawy absolwentów. Być przeto może, iż wskutek coraz bogatszego doświadczenia nauczycieli pracujących w tych placówkach oświatowo-wychowawczych, a zwłaszcza wskutek coraz bardziej wzrastającej liczby nauczycieli mających pełne przygotowanie z zakresu nauk pedagogicznych do pracy w tego typu szkołach — wyniki działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół przysposobienia rolniczego są obecnie znacznie lepsze.

Po trzecie, jest również bardzo problematyczne, czy można na podstawie postawy społeczno-moralnej absolwentów szkół przysposobienia rolniczego województwa warszawskiego wnioskować cokolwiek o absolwentach tych szkół w pozostałych województwach naszego kraju. Można by, oczywiście, wskazać, że z punktu widzenia poziomu kultury rolnej, województwo warszawskie należy raczej do przeciętnych. Również z punktu widzenia przygotowania zawodowego i pedagogicznego nauczycieli oraz wyposażenia w pomoce naukowe, szkoły przysposobienia rolniczego województwa warszawskiego nie odbiegają chyba zbytnio od przeciętnej krajowej. Dlatego też można by przyjąć, że w granicach dopuszczalnych w takich badaniach odchyleń — przedstawione dane obrazują w przybliżeniu wyniki pracy wychowawczej w szkołach przysposobienia rolniczego także i w innych województwach naszego kraju. A zatem — wolno chyba także zaryzykować przypuszczenie, że i w innych województwach udział szkół przysposobienia rolniczego w kształtowaniu postawy społeczno-moralnej młodzieży wiejskiej jest podobny.

W świetle tych rozważań trudno nie wyrazić niezadowolenia z wyników wychowania osiąganych przez szkoły przysposobienia rolniczego w po-

czątkowym okresie ich istnienia. Podjęcie więc dalszych badań nad procesem wychowania oraz jego wynikami w szkołach przysposobienia rolniczego w celu znalezienia sposobów przezwyciężenia tego groźnego zjawiska, jakim jest nieprzystosowanie społeczne znacznej liczby młodzieży kończącej wymienione szkoły — należy uznać za ważne zadanie i pilne zamówienie społeczne. Można by takie badania pojąć, na przykład z okazji dziesięcioletniego istnienia tych tak ważnych placówek oświatowo-wychowawczych dla podniesienia produkcji rolnej i społeczno-kulturalnej przebudowy współczesnej wsi polskiej.

МИРОН КРАВЧИК

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ОБЩЕСТВЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ СЕЛЬСКО-ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья представляет результаты исследований выпускников школ сельско-хозяйственной подготовки. Исследованиям были подвергнуты первые выпускники вышеназванных просветительно-воспитательных учреждений, а именно те, которые окончили школы сельско-хозяйственной подготовки в 1957/58, 1958/59 и 1959/60 годах.

Во время исследований применялись следующие методы: 1) интервью с выпускником, 2) интервью с жителями данной деревни, целью которого было познание, как оценивают они профессиональный, общественный и моральный облики выпускника, 3) личные замечания и наблюдения о выпускнике, собранные проводимым исследования во время этих интервью.

Все исследуемые выпускники утверждали, что создание школ сельско-хозяйственной подготовки для молодежи, которая намерена остаться в деревне и работать в сельском хозяйстве, было правильным и целесообразным.

Профессиональное положение выпускников школ сельско-хозяйственной подготовки, в результате проведенных исследований, надо оценить как положительное. Подавляющее большинство выпускников характеризуется правильным отношением к исполняемой профессии. Свидетельствует об этом факт, что около 75% выпускниц и 87% выпускников совершило изменения в сельских хозяйствах, в которых работают.

Отрицательное отношение к профессии земледельца во время исследований проявило 19% выпускниц и 7% выпускников.

Выпускники школ сельско-хозяйственной подготовки имеют — в подавляющем большинстве — оценку честных и порядочных людей, а также хороших граждан. Такую оценку выказали во время интервью соседи по отношению к около 98,5% исследуемых выпускниц и 94% исследуемых выпускников.

Около 50 % выпускников (т.е. 45% женщин и 55 % мужчин) принимает общественное участие в работе политических, общественных и хозяйственных организаций, существующих в деревне. Автор утверждает, что это не слишком большой процент, так как одновременно половина выпускников, значит около 20 тысяч человек, оканчивающих ежегодно школы сельско-хозяйственной подготовки, не принимает участия в общественно-политической и хозяйственно-культурной жизни своей деревни.

*MIRON KRAWCZYK*

## PROFESSIONAL AND SOCIAL ATTITUDES OF THE GRADUATES OF AGRICULTURAL VOCATIONAL SCHOOLS

The article presents the results of examining the graduates of agricultural vocational schools. The first graduates, i.e. those that finished the schools in 1957/58, 1958/59 and 1959/60 were the subject of the examination.

The examination employed the following methods: 1) Interview with the graduates; 2) Interview with some of the inhabitants of the graduate's village to find aut how the graduate's professional, social and moral attitude is estimated by his neghbours; 3) Personal remarks and observations collected about the graduate during the two interviews.

All the graduates expressed the opinion that establishing of the agricultural vocational schools was a justified and appropriate act.

The results of the examination show the profesional attitude of the graduates can be estimated as generally positive. A large majority of the male and female graduates may be characterized by the proper attitude toward their profession, which is evidenced in the fact that about 75% of female graduates and about 87% of male graduates have introduced certain modifications in the farms they work for.

19% of female graduates and 7% of male graduates have revealed a negative attitude toward the agricultural profession.

The graduates of the agricultural vocational schools have gained, in the majority of instances, the opinions as honest and respectable people as well as good citizens. This was the opinion of their neighbours concerning about 98% of female graduates and about 94% of male graduates.

About 50% (45% of women and 55% of men) are active in political, social and economical organizations existing in the villages. The author does not consider it to be a high percentage, as about half of the graduates each year i.e. about 20 000 people do not participate in the social, political, economical and cultural life of their villages.

*ZOFIA KRZYSZTOSZEK*

# O METODOLOGICZNEJ STRUKTURZE PEDAGOGIKI NA TLE POGLĄDÓW NA PROBLEM STRUKTURY W NAUKACH SPOŁECZNYCH

Kiedy zaczynamy rozważać sprawę metodologicznej struktury pedagogiki, nie możemy oderwać się od licznych dyskusji dotyczących problemu struktury nauki w ogóle, a humanistyki w szczególności.

Problematyka ta nie jest nowa, ale pozostaje wciąż aktualna, żywa i dyskusyjna, powracająca co pewien czas na łamy książek i czasopism naukowych, prowadząc — w miarę postępującego rozwoju nauki — do coraz wyraźniejszego precyzowania kontrowersyjnych punktów widzenia.

Nic też dziwnego, że i na gruncie pedagogiki różne w tej kwestii ścierają się poglądy. Warto też, jak sądzę, poświęcić im nieco więcej miejsca i czasu, niż było to dotychczas robione.

W artykule, który przedstawiam Czytelnikom, nie zamierzam wyczerpać bynajmniej całości tematu. Pragnę zasygnalizować jedynie niektóre kwestie z zakresu — moim zdaniem — podstawowych.

Dla zachowania przejrzystości w toku rozważań zacznijmy od określenia, co rozumiemy, mówiąc o strukturze?

Przeczytam definicję prof. J. Szczepańskiego „Przez strukturę rozumiemy układ elementów jakiejś rzeczy czy zjawiska i zasady ich wzajemnego przyporządkowania"[1].

Ale określona dyscyplina naukowa nie jest rzeczą, a jeśli nazwiemy ją zjawiskiem, to trzeba od razu stwierdzić, że — bardzo specyficznym zjawiskiem.

Ma ona bowiem w badawczym trybie docierać do odpowiedniego zakresu zjawisk i rzeczy, ma je poznawać i zgłębiać, ma je opisywać oraz wytyczać warunki przekształcania ich dla dobra ludzi.

Jeśli zatem zastanawiamy się nad taką strukturą, musimy mieć na myśli konstrukcję myślową, wskazującą na rodzaj i charakter zjawisk, które mają być obiektem poznania danej nauki, określającą typ powiązań między nimi w celu umożliwienia precyzyjnego zbadania związków rzeczywiście istniejących i wreszcie — wskazującą sposób orzekania o konsekwencjach (naturalnych i kierowanych), jakie wynikają z danych zjawisk i stosunków między nimi zachodzących dla życia ludzi.

I tu od razu wyłania się pytanie: na jakiej drodze możemy taką intelektualną konstrukcję zbudować, jakie warunki powinny być spełnione, aby była ona prawidłowa i poznawczo płodna? Z tego pytania wyłania się następne, będące podstawowym, jak sądzę, i kontrowersyjnym w humanistyce. Jaki rodzaj zjawisk powinien być punktem wyjścia w badaniach prowadzonych przez nauki społeczne? Czy zasadniczym i pierwszoplanowym przedmiotem są drobne i proste elementy, zjawiska cząstkowe, od poznania których postępować należy ku bardziej złożonym całościom, czy też odwrotnie — wstępne operowanie całościami pozwala docierać do zjawisk cząstkowych i ich wzajemnych relacji?

[1] Jan Szczepański: Socjologia, PWN, Warszawa 1961, s. 430.

Począwszy od dyskusji prowadzonych na ten właśnie temat na gruncie językoznawstwa, poprzez różne ujęcia kwestii strukturalnych o socjologii i filozofii dochodzimy do rozważań ważnych i dla pedagogiki.

Od wielu lat reprezentanci nauk społecznych zastanawiają się, jak osiągnąć maksymalną ścisłość w poznaniu rzeczywistości społecznej.

Zafascynowany skutecznością metod badawczych, stosowanych przez nauki matematyczno-przyrodnicze — już Kartezjusz wysunął tezę mówiącą o konieczności rozbijania każdej trudności poznawczej na elementarne cząstki, które mogą być precyzyjnie zbadane i obliczone, stwarzając podstawę do formułowania uogólnień orzekających o otaczającym świecie.

I myśl o potrzebie poszukiwania takich elementarnych cząstek, czy jak to się współcześnie czasem określa — elementarnych parametrów, które wchodzą wzajemnie ze sobą w określone związki przyczynowe, myśl o tym, że tylko dotarcie do tych cząstek i ich powiązań pozwala poznawać rzeczywistość w sposób prawidłowy i skuteczny, zadominowała w humanistyce na długo.

Na gruncie językoznawstwa odkryto tzw. fonemy, najkrótsze odcinki dźwiękowe, mające moc rozróżnienia wyrazów. Używając przyrodniczej terminologii — fonemy to atomy języka, to wiązki cech dystynktywnych — protonów i neutronów języka. Dzięki tym wiązkom cech język ludzki nabiera jakoby treści znaczeniowej. Z tych elementarnych cząstek konstruuje się bowiem system językowy i często uważa się, że to właśnie dany system określa charakter ludzkiego widzenia świata.

Nie jest moim zadaniem dalsze bardziej szczegółowe zagłębianie się w problemy językoznawstwa. Wspomniałam o tych sprawach wyłącznie dlatego, iż spory o rolę struktury języka w poznaniu wprowadzają nas w centrum istotnych zagadnień metodologicznych.

Nie kwestionowana bowiem w językoznawstwie teza o istnieniu fonemów została w sposób dość dowolny, bez uwzględnienia ich dyskusyjnego znaczenia poznawczego, przetransportowana na teren socjologii i filozofii, przyczyniając się do rozwoju strukturalnych koncepcji typu atomistycznego.

Niektórzy współcześni pisarze marksistowscy przypisują ten typ koncepcji nurtom pozytywistycznym funkcjonującym obecnie ze szczególną siłą w socjologii amerykańskiej o charakterze mikrosocjologii i socjometrii. Do tego np. sprowadza rzecz całą węgierski pisarz A. Hegedüs, którego książka została niedawno opublikowana w Polsce[2]. Hegedüs uważa za prekursorów współczesnych atomistycznych tendencji w socjologii Comte'a, a po nim głównie Durkheima i jego kontynuatorów. Durkheimowskie „proste wspólnoty", składające się bezpośrednio z indywidualnych jednostek, przejęte przez dzisiejszą szkołę francuską reprezentowaną przez Maussa i Gurvitcha stały się podstawą dla tak obecnie „modnej" socjometrii.

Obok tych „czystych" pozytywistycznych wpływów do rozwoju socjometrii przyczyniły się zdaniem Hegedüsa również wpływy neopozytywistyczne reprezentowane przez socjologię formalną Tarde'a, Simmla, Töbniesa, Wiesego.

Jest w tych wywodach oczywiście dużo słuszności. Niewątpliwie pozytywizm i neopozytywizm wywarły poważny wpływ na kształtowanie się tych socjologicznych kierunków, które pomimo różnic w szczegółowych poglądach i prądach umysłowych łączy jedna myśl zasadnicza: głównym przedmiotem badań nauk społecznych są małe jednostki społeczne — „mikroskopijne dynamiczne elementy" (J. L. Moreno) czy „elementarne parametry" (S. Nowak).

Wydaje się jednak, iż prekursorów tych koncepcji nie tylko wśród pozytywistów i neopozytywistów szukać należy.

Wcale nie w mniejszym stopniu powiązane są z nimi tendencje charakterystyczne

[2] A. Hegedüs: Współczesna socjologia burżuazyjna a rzeczywistość społeczna. PWE, Warszawa 1964.

dla socjologii humanistycznej, przeciwstawiającej się przecież w wielu zasadniczych punktach pozytywizmowi, neopozytywizmowi oraz wszelkim odcieniom empiryzmu czy też formalizmu.

Już Dilthey wysuwa ważną metodologicznie koncepcję, mówiącą o tym, że rzeczywistość społeczno-historyczna składa się z jednostkowych aktów i przeżyć psychicznych. Życie społeczne można zatem poznawać i rozumieć tylko poprzez zagłębianie się we własne przeżycia i akty duchowe. I jakkolwiek Dilthey dąży do ujmowania tych aktów jako całościowych struktur psychicznych, kompleksów przeżyć, bez wyróżniania w nich bardziej szczegółowych elementów (jak to czynili współcześni mu psychologowie), to jednak tendencja „atomistyczna" przejawia się z całą wyrazistością.

Przedmiotem badania staje się jednostka o charakterze duchowym.

Mimo pozornych różnic od tego ujęcia nie odbiega metodologiczna teoria H. Rickerta, który przedmiotem zainteresowań nauk „historycznych" w przeciwstawieniu do „przyrodniczych" czyni indywidualne i niepowtarzalne cechy ludzkie i zjawiska otaczającego świata. Opis tych indywidualnych cech i zjawisk oraz ich łączenie w określone całości i szeregi rozwojowe (bez ustalania ogólnych praw) stanowi główne zadanie badacza.

Myśl tę kontynuuje i rozwija Max Weber. Według niego przedmiotem badań są indywidualne działania społeczne ludzi; działania o określonym sensie subiektywnym. Działania jednostek są więc zasadniczym elementem społecznej rzeczywistości.

Weber wprowadza do socjologii typu atomistycznego dodatkową bardzo istotną myśl, mianowicie formułuje pojęcie tzw. typu idealnego. „Typ idealny" jest tworem myślowej konstrukcji, uwypuklającym sens subiektywnych działań ludzi, jest określonym modelem rzeczywistości, stanowiącym skuteczne narzędzie badawcze przez możliwość przymierzania tej abstrakcyjnej konstrukcji do rzeczywistych motywów działań szeregu ludzi. Wielość jednostkowych działań zostaje tu połączona w jeden obraz myślowy. Jest to kompleks cech typowych jakoby dla rzeczywistości, pozwalających rzeczywistość tę klasyfikować i porównywać.

W koncepcji Maxa Webera chodzi o idealny typ motywów działania.

Myśl ta jednak staje się generalną wytyczną postępowania badawczego w wielu nurtach nauk społecznych w ogóle.

Tak więc w oparciu o różnorodne wpływy ukształtowały się współczesne strukturalistyczno-atomistyczne koncepcje socjologiczne.

Do czego one się sprowadzają?

„Atom socjalny" staje się podstawową jednostką struktury społecznej, nie dając się już podzielić na mniejsze elementy. Ten atom socjalny różnie może być ujmowany. Według Moreno zbudowany on jest w oparciu o stosunki psychologiczne, wiążące poszczególne jednostki ze sobą. Wewnątrz „atomu społecznego" można wyróżnić elektrony społeczne, tj. jednostki uczucia przekazywane przez jedną osobę — innej. Atom socjalny jest więc połączeniem uczuciowym jednostki z jednostką.

Obok powiązań uczuciowych człowieka z człowiekiem mogą istnieć powiązania człowieka z przedmiotem (również typu uczuciowego). Uczucia negatywne bądź pozytywne stwarzają sytuacje społeczne odpychania lub przyciągania.

Inne kierunki socjologii rozszerzyły nieco pojęcie atomu społecznego, wprowadzając pojęcie stosunków ludzkich jako wywodzące się ze współdziałania. Chodzi tu o działalność pewnego osobnika powiązaną z odpowiednią działalnością drugiego. Badania różnych typów działań wzajemnych międzyjednostkowych (interakcji) umożliwia jakoby dochodzenie do uogólnień dotyczących stosunków społecznych.

A więc na drodze badania elementarnych cząstek społecznych i ustalania relacji między nimi tworzy się konstrukcje myślowe, modele rzeczywistości, które mają wyjaśniać społeczną rzeczywistość.

Model taki jest jak gdyby budowlą wzniesioną z cegieł, z których każda jest do-

kładnie poznana. W dalszym ciągu sądzi się zatem, że takie poznanie poszczególnych „cegiełek" pozwala konstruować z nich dowolne „budowle", o których w całości będzie się wiedziało wszystko na podstawie znajomości części. Taki sposób uprawiania nauk społecznych uważa się wielokrotnie za zdrowy, życiowo potrzebny empiryzm, przeciwstawiając go oderwanemu jakoby od życia teoretyzowaniu.

To stanowisko ma jednak licznych i poważnych oponentów.

Wielu autorów uważa, iż ograniczony do cząstkowych, izolowanych zjawisk empiryzm w momencie, kiedy wychodzi poza te elementarne cząstki, przestaje być empirią, przeradza się w zwyczajną jałową spekulację, a dążenie do nomeotetyzmu prowadzi wprost w objęcia „czystego" idealizmu.

Między innymi krytykuje takie stanowisko H. Lefebvre[3]. Zwraca on uwagę na to, że nauka burżuazyjna, traktując jednostkę ludzką, jej uczucia i jej stosunek do przedmiotów w izolacji od całokształtu stosunków społecznych danej formacji, tworzy fikcję, mówi o pozorach, staje się uprawnieniem metafizyki, a nie adekwatnym poznawaniem rzeczywistości społecznej.

Nie jeden zresztą Lefebvre przeciwstawia się tendencjom strukturalistycznym w humanistyce. Na gruncie językoznawstwa, ale z pozycji filozofa, polemizuje z nimi prof. Schaff[4], zwracając uwagę na kontekst sytuacyjny, który sprawia, że wyrazy nabierają znaczenia, oraz na wpływ obiektywnej, zewnętrznej rzeczywistości na kształtowanie struktur językowych.

W filozofii wyraźne stanowisko zajmuje również francuski marksista L. Goldmann, formułując prawa struktury w naukach społecznych.

Cytuję fragmenty szczególnie, jak sądzę, płodne dla pedagogiki: jednostka ludzka, podobnie jak społeczeństwo, jest zjawiskiem całościowym, w którym nie można wyodrębnić warstw szczególnie wyróżnionych. Człowiek jest istotą żywą i świadomą, znajdującą się w otaczającym go świecie rzeczywistości społecznych, politycznych, religijnych itd. Podlega on globalnemu działaniu tego świata i z kolei oddziałuje nań sam. To właśnie nazywamy stosunkiem dialektycznym"[5].

I w innym miejscu: „badacz powinien zawsze dążyć do odnalezienia rzeczywistości całościowej i konkretnej, nawet jeśli jest świadom niemożności osiągnięcia tego w inny sposób niż częściowy i ograniczony. W tym celu powinien włączyć do badania faktów społecznych historię teorii tych faktów, a nadto związać badanie faktów świadomości z ich lokalizacją historyczną oraz z ich infrastrukturą ekonomiczną i społeczną"[6].

Przytoczyłam te dwa cytaty, ponieważ wydaje mi się, iż wprowadzają nas one w samo centrum pytań o metodologiczną strukturę pedagogiki.

Szczegółowe pytania, jakie wysuwane są wielokrotnie, brzmią: Czy pedagogika jest dyscypliną idiograficzną czy nomotetyczną? Teoretyczną czy praktyczną? Samodzielną czy kompilacyjną i usługową? Opisową czy normatywną? Aprioryczną czy empiryczną? Indukcyjną czy dedukcyjną?

I wydaje się, że na żadne z tych pytań nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Wydaje się, że raczej inaczej należałoby może formułować pytania.

Może warto więc byłoby zapytać:

[3] H. Lefebvre: Marks a idea wolności. Książka i Wiedza, Warszawa 1949.
[4] A. Schaff: Język a poznanie. PWN, Warszawa 1964.
[5] L. Goldmann: Nauki humanistyczne a filozofia. Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 98—99.
[6] L. Goldmann: Nauki humanistyczne a filozofia, s. 39.

1. jaki jest główny teren badań pedagogiki — nauki zajmującej się wychowaniem jako zjawiskiem społecznym,
2. co należy rozumieć mówiąc w pedagogice o badaniu rzeczywistości aktualnej i konkretnej, podlegającej oddziaływaniu praw i prawidłowości,
3. jaka jest wzajemna relacja teorii i empirii w pedagogice, o jaką teorię i o jaką empirię tutaj chodzi?

Z odpowiedzi na te pytania może nam się zarysować globalny obraz struktury pedagogiki.

Aktualny stan wychowania jest produktem historycznego rozwoju. Bez historii, rozumianej zarówno idiograficznie, jak nomotetycznie, tzn. historii wyjaśniającej genezę życia materialnego i świadomościowego w określonym miejscu i dla potrzeb aktualnych czasów, historii ukazującej procesy i przemiany dziejowe oraz historii ustalającej główne prawa rozwoju społecznego i na podstawie tych praw — przewidującej kierunek dalszego rozwoju nie jesteśmy w stanie poznać i zrozumieć żadnego zjawiska wychowawczego.

Generalizacje historyczne i ustalone przez historyków ogólne prawa naukowe stanowią zatem jedną, zasadniczą warstwę w całościowej strukturze pedagogiki, stanowią „ramy" niezbędne dla rozwoju pedagogicznych koncepcji, teren — dla wszelkich badań.

Jeśli w tych historycznych ramach zechcemy kontynuować i pogłębiać badanie aktualnego stanu rzeczy, stajemy wobec drugiego pytania.

Co jest w aktualnej rzeczywistości wychowawczej konkretne?

Czy poszczególne fakty są konkretami, czy też raczej wyrwane z sytuacyjnego kontekstu stają się nie podbudowaną odpowiednio abstrakcją, łatwo przeradzającą się w zwyczajną spekulację? Czy globalne, całościowe ujmowanie zjawisk, nawet gdyby w początkowej fazie było ujęciem intuicyjnym, zawierającym pewne luki, można nazwać postępowaniem abstrakcyjnym, jak to się często czyni, czy też właśnie jest to postępowanie konkretne, prowadzące z kolei do słusznej naukowej abstrakcji?

Odwołując się do przykładu: czy to, co robił w swoich dziełach A. Makarenko, było konkretne czy abstrakcyjne?

Nie usiłował on przecież w sposób precyzyjny opisywać elementarnych i szczegółowych faktów wychowawczych ani ustalać między nimi związków przyczynowych. Opisywał natomiast całościowe, globalne, złożone sytuacje wychowawcze, charakterystyczne dla określonego czasu i miejsca, a więc w pewnym sensie niepowtarzalne. Uprawiał zatem pedagogikę w sposób idiograficzny, nie nomotetyczny. Czy to obniżało wartość jego twórczości? Bynajmniej. Wręcz przeciwnie, nikt inny, a właśnie Makarenko założył konkretne podwaliny dla rozwoju socjalistycznej pedagogiki i socjalistycznego systemu wychowawczego.

W związku z tym można sprecyzować dalsze pytanie. Czy w obrębie globalnych większych całości ważne są szczegółowe wzajemne relacje między poszczególnymi elementami? Wydaje się, że jeśli mamy do czynienia z badaniem sytuacji i zjawisk złożonych, to ustalanie relacji międzyjednostkowych niewiele nam wnosi. I wobec tego, czy należy tu mówić o ustalaniu praw rządzących jednostkowymi elementami, czy też używając języka fizykalnego, ale tego najbardziej nowoczesnego języka fizyki — trzeba mówić o stosunkach prawdopodobieństwa, dynamicznych zmiennych układów?

Nie chciałabym zajmować w tych sprawach kategorycznego stanowiska. Problemy są zbyt dyskusyjne, aby je rozstrzygać. Wydaje się, iż samo ich postawienie ma sens i znaczenie. Sądzę jednak, że mam prawo zasygnalizować, iż wstępnie jestem skłonna przychylać się do drugiego z tych stanowisk.

I tak właśnie całościowo ujmowane aktualne zjawiska wychowawcze, będące szeroko uwarunkowanymi układami różnorakich i zmiennych elementów, układami

wchodzącymi między sobą w stosunki prawdopodobieństwa, chciałabym widzieć jako drugą strukturalną warstwę pedagogiki.

Jeśli te dwie warstwy ujmiemy wspólnie, z pełnym uwzględnieniem relacji poziomych w każdej z nich oraz relacji pionowych — między nimi, wówczas mamy na gruncie pedagogiki transpozycję tego, co prof. Kotarbiński określa jako przedmiot badań nauk humanistycznych: genezę, doniosłość, przyczyny, treść i tok ludzkich doznań i działań, skutków i wytworów tych działań oraz dyspozycji do doznań i działań w ludziach i w otoczeniu.

Operując przykładem: czy można prowadzić badanie pedagogiczne przyjmując hipotezę, że zastosowanie określonego sposobu postępowania z wychowankami doprowadzi do określonego zawsze jednakowego skutku? To jest przecież ustalenie prawidłowości na podstawie prostego stosunku „bodziec — reakcja".

Czy też raczej trzeba widzieć tu sprawę znacznie szerzej? Chcemy zbadać reakcje typowe dla dzieci i młodzieży żyjących w określonym czasie, miejscu i warunkach. Na te reakcje wywierają najprawdopodobniej wpływ sposoby postępowania ludzi dorosłych (różne, powiązane ze sobą sposoby postępowania różnych ludzi).

Te sposoby postępowania są z kolei warunkowane treściami życia docierającymi do wszystkich ludzi, a wśród nich i do młodzieży okazyjnie i treściami dostarczanymi planowo. Te treści znów stanowią układ wielu, dynamicznie zmieniających się elementów. Są one wynikiem historycznego rozwoju i wyrazem aktualnego etapu. Czy możemy zdecydowanie wypowiedzieć się na temat występujących między tymi układami związków przyczynowych o charakterze jednoznacznie określonych praw? Byłoby to uproszczenie. Natomiast możemy o związkach mówić, jako o czymś, w czym zawarta jest duża doza prawdopodobieństwa. Im więcej przy tym będziemy mieli obrazowych przykładów ukazujących nam rzeczywiste stosunki o tych dużych całościowych układach, tym stopień prawdopodobieństwa będzie wyraźniej określony, widoczny i uzasadniony.

Czy w badaniach pedagogicznych rozwijających się w naszym kraju szczególnie żywo w ostatnich latach ten punkt widzenia jest uwzględniany? Na pewno tak! Nie zawsze jednak i nie wszędzie. Wielokrotnie dominują inne stanowiska, co jest jak sądzę, słuszne i pożądane, ponieważ tylko w dyskusji i polemice można posuwać sprawę naprzód.

Wielokrotnie spotykamy się jeszcze z „ucieczką" od wszelkich aktualnych i konkretnych sytuacji i zjawisk wychowawczych, z ograniczeniem się do wyłącznie historycznej analizy bądź też do referowania oraz interpretowania poglądów już przez kogoś wypowiedzianych. Trudno zakwestionować przydatność tego rodzaju poczynań, ale jednocześnie trudno zgodzić się z ich wystarczalnością.

Niemniej często obserwujemy krańcowo inną tendencję do uprawiania wyłącznie badań empirycznych, koncentrujących się wokół wybranych, cząstkowych faktów wychowawczych i dydaktycznych. Te ostatnie badania, jak upływający czas już wykazuje, niewiele do pedagogiki wnoszą. Będą też natrafiały na coraz więcej trudności i będą stawały się coraz bardziej „jałowe" w związku z sytuacją coraz wyraźniej zarysowującą się w nauce w ogóle. Postępująca potrzeba integracji różnych dyscyplin oraz integracji podstaw teoretycznych z ich zastosowaniem w życiu narzuca konieczność poddawania pogłębionej refleksji problemu treści kształcenia szkolnego, zmienia i przekształca uznane i przyjęte kanony rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych.

Dlatego też już obecnie wielu „terenowych" pracowników szkolnictwa i oświaty, podejmujących wycinkowe pracę badawcze, boryka się z licznymi trudnościami metodologicznej natury, wielokrotnie te trudności zmuszają ich do pytania samych siebie o sens i cel własnych poczynań.

Byłoby gruntownym nieporozumieniem winić ich za podejmowanie wysiłków, które na tle aktualnego rozwoju nauki, a pedagogiki w szczególności, mogą być

dyskusyjne. Byłoby również niewybaczalnym błędem odmawiać tym wysiłkom wszelkiej wartości, bez względu na stopień ich teoretycznej przydatności. Twórcza „pasja" każdego człowieka na każdym odcinku pracy zawsze jest czymś potrzebnym i cennym — jeśli nawet nie posuwa naprzód pedagogicznej teorii wprost, to w każdym razie przyczynia się do ulepszania praktyki, do doskonalenia metod codziennej pracy, a w konsekwencji stwarza nowe możliwości badawcze. Taki pogląd wypowiadam nie po raz pierwszy [7], jakkolwiek na łamach *Ruchu Pedagogicznego* była próba innego, świadczącego o niezrozumieniu istoty problemu — odczytania moich sformułowań [8].

Ale również nie po raz pierwszy daję wyraz stanowisku, iż najważniejszą sprawą dla pedagogiki jako nauki jest prawidłowe wmontowanie badań cząstkowych i szczegółowych w większe, zespołowe i kompleksowe badania, za co odpowiedzialność ponoszą pracownicy nauki ukierunkowujący zazwyczaj poszczególne, drobniejsze poczynania, uzasadniający je, określający ich cel i znaczenie.

Na tym jednak nie chciałabym zakończyć moich rozważań. Uważam, że pedagogika musi posunąć się jeszcze o krok dalej. Ma przecież określić, jak kształcić u człowieka dyspozycje do działań podejmowanych w przyszłości i jakie to mają być dyspozycje.

A zatem aspekt poznawczy przesuwa się z dociekań aktualnych na dociekania przyszłościowe.

Stajemy tu znów wobec ważnej kontrowersji dyskutowanej na gruncie humanistyki.

Stanowisko reprezentowane przez wielu autorów głosi, iż pełne uzasadnienie teoretyczne dotyczyć może tylko tego, co już zostało zrealizowane, co już istnieje. Z tego pełnego uzasadnienia można wyprowadzać wnioski dla budowania projektów, które dopiero mogą być urzeczywistnione. Ale los tych projektów nie jest już domeną teorii. Dyscypliny, które się tym usiłują zajmować, określa się po prostu mianem nauk praktycznych. Naczelne zadania tych nauk nie są jakoby zadaniami natury poznawczej.

Temu stanowisku przeciwstawione jest inne, którego typowym reprezentantem jest prof. Suchodolski.

Cytuję:

„Propozycja, którą tu czynimy dla pedagogiki... Jest to poznawanie rzeczywistości wychowawczej przez współudział w tworzeniu takich jej form, które by odpowiadały najlepiej potrzebom rozwijającej się socjalistycznej cywilizacji i zadaniom, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązywać" [9].

A zatem rzeczywistość wychowawcza konstruowana w oparciu o poznawanie przeszłości i teraźniejszości, będąca — parafrazując powiedzenie Marksa — „realnym ruchem, który znosi stan dzisiejszy", ma stawać się głównym obiektem badań, a zarazem płaszczyzną weryfikacji teoretycznych tez.

I to byłaby trzecia warstwa całościowej struktury pedagogiki, warstwa wiążąca w sposób tak ścisły, jak nigdy do tej pory nie miało to miejsca, teorię i empirię.

Na tle tej trzeciej warstwy z gruntu inaczej zarysowuje się sprawa tego, co w tradycyjnej socjologii określa się mianem „modelu rzeczywistości". Model w sensie Weberowskiego „typu idealnego" traci swoje znaczenie. Ale model jako taki znaczenia w ogóle nie traci.

[7] Por. Z. Krzysztoszek: Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej. Ossolineum, 1964 r. s. 156.

[8] Por. B. Niemierko: Uwagi polemiczne o książce Zofii Krzysztoszek: Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej. *Ruch Pedagogiczny*, 1965 r., nr 3.

[9] *Ruch Pedagog.* 1963 r., nr 2, s. 12.

Chodzi o to, że model rzeczywistości nie może być spekulatywną konstrukcją składającą rzeczywistość z elementarnych cząstek. Nie wystarcza tu też model będący najbardziej adekwatnym odwzorowaniem rzeczywistości zastanej.

Wracamy tu natomiast do marksowskiego pojmowania modelu, o którym tak interesująco pisze prof. Ignacy Szaniawski [10], kreśląc nowe perspektywy przed polską socjalistyczną dydaktyką.

Taki model ma być „intelektualną konstrukcją" naukowo kierunkującą ludzką działalność, przewidującą na podstawie dogłębnego i szerokiego poznania tego, co było i jest, rzeczywistość przyszłą, tj. przede wszystkim możliwości działań ludzi tworzących rozumnie i na miarę potrzeb wszystkich swój własny świat.

To zaś, co nazywamy w naszym wychowaniu i nauczaniu „eksperymentem pedagogicznym", powinno być właśnie śmiałą projekcją takiej „modelowej konstrukcji".

[10] J. Szaniawski: Model i metoda, PWN, Warszawa 1965.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*IDA ALTSZULER*

## O EFEKTYWNOŚCI DYDAKTYCZNEJ ŁĄCZENIA ZAJĘĆ TECHNICZNYCH TYPU PRODUKCYJNEGO Z NAUCZANIEM FIZYKI

Sens politechnizacji w szkole ogólnokształcącej widzimy przede wszystkim w zbliżeniu młodzieży do techniki „przez ukazywanie zastosowań nauk ścisłych, głównie zaś fizyki i chemii, w technice i produkcji, przez uczenie młodzieży posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy i obsługiwania najbardziej powszechnych i prostych w konstrukcji maszyn. Teoria i praktyka produkcji muszą być pokazane w procesie dydaktycznym w jak najściślejszym związku ze sobą. Są to elementy teorii, do których zrozumienia przygotowuje uczniów fizyka i chemia i te elementy praktyki, które mają być wykazane w pracowni szkolnej lub — co będzie na długo u nas zjawiskiem rzadkim — w udostępnionym uczniom oddziale szkoleniowym zakładu produkcyjnego"[1].

Nasuwa się pytanie, jakie są konsekwencje dydaktyczne takiego ukazywania zastosowań nauk ścisłych — głównie fizyki — w technice i produkcji? Jak takie powiązanie nauczania tych przedmiotów z zajęciami technicznymi wpływa na wyniki nauczania?

Odpowiedź na to pytanie znajdziemy m. in. w wynikach uzyskanych w badaniach eksperymentalnych przeprowadzonych przeze mnie w szkole nr 43 w Warszawie w latach 1961—1963. Co prawda uczniowie klas eksperymentalnych tej szkoły odbywali zajęcia teoretyczne (maszynoznawstwo, technologia metali, rysunek techniczny, motoryzacja) i praktyczne w zakładach produkcyjnych i w warsztatach Technikum Kolejowego, ale to nie zmienia istoty rzeczy: badaliśmy zależność między merytorycznym wiązaniem nauki szkolnej — głównie fizyki — z teoretycznymi i praktycznymi zajęciami uczniów w zakładach pracy i w warsztatach technikum a wynikami nauczania. Dlatego wyniki tych badań rzucają ciekawe światło na to, jakich konsekwencji dydaktycznych i w jakich warunkach można się spodziewać również w postulowanym obecnie liceum.

Temu zagadnieniu poświęcony jest poniższy artykuł.

W artykule tym będziemy usiłowali znaleźć odpowiedź na dwa pytania: 1) czy łączenie nauczania przedmiotów ścisłych z zajęciami technicznymi wpływa pozytywnie na wyniki nauczania tych przedmiotów? oraz 2) czy dla spowodowania takiego wpływu wystarczy samo wprowadzenie zajęć technicznych, czy oprócz tego potrzebne jest merytoryczne wiązanie tych zajęć z nauczaniem fizyki?

Eksperyment, o którym mówiłam wyżej, polegał na tym, że z 3 klas VIII utworzono dwie klasy eksperymentalne: „a" i „b" oraz jedną kontrolną „c". Jedna klasa eksperymentalna — „a" — miała przez 1 dzień w tyg. zajęcia teoretyczne i praktyczne w Warszawskich Zakładach Budowy Urządzeń Chemicznych i w Zakładach Elektrotechniki Motoryzacyjnej, a druga — „b" — w Warsztatach Tech-

[1] Por. S. Dobosiewicz: Reforma programowa liceum ogólnokształcącego. *Głos Nauczycielski*, 1966, nr 1.

nikum Kolejowego. Klasa kontrolna — „c" — uczyła się normalnie, według wówczas obowiązującego planu nauczania i programu Ministerstwa Oświaty. Naukę teorii zawierającą elementy maszynoznawstwa, materiałoznawstwa, elektrotechniki, technologii i rysunku technicznego usiłowaliśmy ściśle powiązać z jednej strony z lekcjami w szkole, a z drugiej — z zajęciami praktycznymi w zakładach pracy.

Jeden dzień pracy uczniów w kl. 8 wygospodarowano przez zmniejszenie ilości godzin na nauczanie niektórych przedmiotów: zgodnie z ówczesnym zarządzeniem Ministerstwa Oświaty uczono fizyki w klasach eksperymentalnych o jedną godzinę tygodniowo mniej (ku ogólnemu niezadowoleniu, gdyż zajęcia techniczne nie równoważyły braku tej godziny); z wychowania fizycznego wygospodarowano 1 godzinę, z rysunku 1, doszły 2 godziny przewidziane normalnie na zajęcia praktyczno-techniczne w kl. 8. Ponadto zwiększono ogólny wymiar godzin w klasach eksperymentalnych o 1 godzinę tygodniowo. W drugim i trzecim roku trwania eksperymentu młodzież pracowała kosztem zwiększenia wymiaru godzin o 4 godziny oraz kosztem dwóch godzin zajęć praktyczno-technicznych przewidzianych na kl. IX i X.

Do klas biorących udział w eksperymencie skierowano dwóch dobrze przygotowanych nauczycieli fizyki. Jeden uczył w kl. „a" i „c", a drugi w „b". Konieczność odpowiedniego obsadzenia i pozostałych klas nie umożliwiła dyrekcji szkoły skierowanie jednego nauczyciela do wszystkich trzech klas biorących udział w eksperymencie — co byłoby ze względów metodologicznych słuszniejsze. Mankament ten jednak udało nam się częściowo zrównoważyć dzięki ścisłej współpracy między obu nauczycielami na temat stosowanych metod oraz dzięki realizacji tego samego programu nauczania fizyki.

Młodzież klasy eksperymentalnej „a" pracowała w warunkach systematycznego merytorycznego wiązania zajęć technicznych typu produkcyjnego z nauką szkolną i odwrotnie. Natomiast młodzież klasy eksperymentalnej „b" pracowała w warunkach, w których wiązania tego prawie nie było. Eksperyment był obliczony na 2 lata, ale na prośbę uczniów i rodziców był przedłużony o rok [2].

W toku trwania eksperymentu przeprowadziliśmy wstępne, etapowe i końcowe badania wyników nauczania. W tym artykule skupimy uwagę na wstępnych i końcowych badaniach wyników nauczania fizyki. Analiza uzyskanych rezultatów pomoże nam wykryć poszukiwaną zależność.

## Badania wstępne

W badaniach wstępnych uczniowie wszystkich 3 klas otrzymali do rozwiązania po 11 zadań z fizyki obejmujących zagadnienia w zakresie materiału programowego kl. VII szkoły podstawowej.

Zadania opracował oraz prace uczniowskie sprawdził i ocenił Maciej Kowalski. Wyniki uzyskane w badaniach wstępnych obrazuje tabela 1.

Z tabeli tej wynika, że poziom opanowania materiału programowego w zakresie kl. VII szkoły podstawowej był we wszystkich trzech klasach niski. Widać to z wysokiego procentu uczniów, a głównie — uczennic, którzy niedostatecznie rozwiązali zadania. Każda z 3 klas ma więcej niż po 50% uczniów i uczennic z ocenami niedostatecznymi, klasa eksperymentalna „b" i kontrolna „c" mają nawet więcej niż po 70% uczniów i uczennic z niedostatecznymi ocenami. Jeśli o dziewczynki chodzi, to liczba uczennic z ocenami niedostatecznymi przekracza wszędzie 70%, a w klasie „b" i „c" jest ona nawet wyższa niż 80%. Żadna dziewczynka

[2] Dokładnie na temat założeń i przebiegu tego eksperymentu pisałam m. in. w artykule pt. „Z badań nad łączeniem nauki szkolnej z pracą produkcyjną", *Nowa Szkoła*, 1963 r., nr 3.

Tabela 1

WYNIKI UZYSKANE PRZEZ UCZNIÓW KLAS VIII W BADANIACH WSTĘPNYCH
(wrzesień 1960)

| Klasa | Liczba badanych uczniów | | | | Liczba uczniów | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | z bdb | | | z bd | | | z dost. | | | z ndst. | | |
| | og. | chł. | dz. | | og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. |
| VIIIa | 43 | 16 | 27 | Liczby absol. | — | — | — | 2 | 2 | — | 16 | 10 | 6 | 25 | 4 | 21 |
| | | | | Liczby wzgl. | | | | 4,7 | 12,5 | | 37,2 | 62,5 | 22,2 | 58,1 | 25 | 77,8 |
| VIIIb | 41 | 15 | 26 | Liczby absol. | — | — | — | — | — | — | 11 | 7 | 4 | 30 | 8 | 22 |
| | | | | Liczby wzgl. | — | — | — | — | — | — | 26,8 | 46,7 | 15,4 | 73,2 | 53,3 | 84,6 |
| VIIIc | 42 | 6 | 36 | Liczby absol. | — | — | — | 1 | 1 | — | 8 | 2 | 6 | 33 | 3 | 30 |
| | | | | Liczby wzgl. | — | — | — | 2,4 | 16,7 | — | 19 | 33,3 | 16,7 | 78,6 | 50 | 83,3 |

z wszystkich 3 klas nie rozwiązała zadań na db i lub bdb. Lepiej, ale również niezadowalająco rozwiązali zadania chłopcy. W kl. VIIIb 53,3% chłopców rozwiązało zadanie na niedostateczny, a w „c" — 50%. Najlepiej rozwiązali zadania chłopcy z VIIIa; tylko 25% spośród nich rozwiązało zadania na niedostateczny. Z kl. VIIIc jeden chłopiec rozwiązał zadanie na dobry, w VIIIa zaś dwaj chłopcy dobrze rozwiązali zadania. Żaden chłopiec i dziewczynka nie rozwiązali zadań na bdb.

Z tab. I wynika, że w chwili rozpoczęcia eksperymentu wszystkie trzy klasy niewiele różniły się między sobą, jeśli chodzi o opanowanie materiału programowego z fizyki w zakresie kl. VII. Dotyczy to szczególnie dziewcząt, co miało zasadnicze znaczenie wobec przeważającej ich liczby w każdej klasie.

Wyniki osiągnięte przez każdą z klas w badaniach wstępnych wyraża również średnia ocena na ucznia. Ilustruje ją tabela 2.

Tabela 2

ŚREDNIA OCENA NA UCZNIA WE WSTĘPNYCH BADANIACH WYNIKÓW NAUCZANIA Z FIZYKI

| VIII a | Ogółem | Chłopcy | Dziewczęta |
|---|---|---|---|
| | 2,5 | 2,8 | 2,3 |
| VIII b | 2,2 | 2,4 | 2,1 |
| VIII c | 2,2 | 2,7 | 2,1 |

Średnia ocena na ucznia wynosi w każdej z 3 badanych klas mniej niż dostateczny: w kl. VIIIa równa się ona 2,5, w kl. VIIIb 2,2, a w VIIIc również 2,2. Różnica o 0,3% między klasą eksperymentalną „a" a dwiema pozostałymi — eksperymentalną „b" i kontrolną „c" — nie czyni jakościowej różnicy między tymi klasami. Porównanie dziewcząt z dziewczętami wskazuje, że różnica między nimi była minimalna: otrzymały one w kl. „a" średnią ocenę 2,3, zaś w kl. „b" i „c" po średniej ocenie 2,1. Największa różnica zarysowała się między chłopcami VIIIa i VIIIc z jednej strony, a chłopcami VIIIb i dziewczętami z VIIIb i VIIIc —

z drugiej. Ci pierwsi uzyskali średnią ocenę 2,8 oraz 2,7, chłopcy zaś z VIIIb otrzymali średnią ocenę 2,4, a dziewczęta z VIIIb i VIIIc po 2,1.

Fakt uzyskania nieco lepszych wyników w badaniach wstępnych przez jedną z klas eksperymentalnych — VIIIa — przez tę właśnie, która miała pracować w fabryce, miał i swoją dobrą stronę. Równoważyło to w pewnym stopniu znacznie trudniejsze warunki nauki i pracy, w jakich się znalazła młodzież tej klasy. Sam fakt wejścia młodzieży ze szkoły ogólnokształcącej do fabryki nie miał dotychczas precedensu ani w historii tej fabryki, ani w historii tej szkoły.

Oprócz tego że młodzież z tej klasy obarczona była coraz większymi obowiązkami w fabryce i coraz większą odpowiedzialnością za pracę, przypadł jej jeszcze w udziale trud pokonywania różnych przeszkód natury organizacyjnej. Ponadto, w porównaniu z klasą kontrolną, klasy eksperymentalne — zarówno „a", jak i „b" miały o 1 godz. fizyki w tygodniu mniej.

Oprócz tego niektóre lekcje fizyki w tej klasie wypadały na 7 i 8 godzinie lekcyjnej — w związku ze skomasowaniem lekcji z wszystkich przedmiotów w 5 dniach tygodnia, a nie w 6, jak to było w klasie kontrolnej. Klasa „a" miała jeszcze tę niedogodność, że musiała odbywać zajęcia w fabryce na drugą zmianę, co powodowało późne ukończenie pracy i późny powrót do domu.

### Badania końcowe wyników nauczania

W końcowych badaniach wyników nauczania uczniowie wszystkich 3 klas — IXa, IXb, IXc — otrzymali do rozwiązania w ciągu 3 godzin po 12 zadań w zakresie materiału programowego kl. VIII i IX — pod ścisłym nadzorem. Były to zadania trojakiego rodzaju:

a) na badanie przyrostu wiadomości uczniów,

b) na badanie umiejętności stosowania teorii w praktyce z uwzględnieniem praktyki produkcyjnej oraz

c) na badanie samodzielności myślenia.

Aby zapewnić jednolitą poprawę wszystkich zadań i przez to umożliwić porównawcze zestawienie wyników, opracowano normy, które były później stosowane przy ocenie zadań. Zadania dobrał, normy opracował oraz prace uczniowskie sprawdził i ocenił mgr Czesław Fotyma. Teksty zadań kontrolnych oraz normy ocen podane są w aneksach. Wyniki uzyskane w badaniach końcowych obrazuje tabela 3.

Tabela III wskazuje, że w badaniach końcowych klasa VIIIa liczyła tylko 18,6% uczniów i uczennic, którzy uzyskali z rozwiązania wszystkich 12 zadań średnią ocenę niedostateczną (w tym 5,9% chłopców i 26,9% dziewcząt). Pozostali — 81,4% uczniów i uczennic — rozwiązali te zadania poprawnie: 9,3% rozwiązało je na dobry (w tym 17,6% chłopców oraz 3,8% dziewcząt), a na dost. rozwiązało 72% (w tym 76,5% chłopców i 69,2% dziewcząt). Tabl. III wskazuje również, że 66,7% uczniów i uczennic kl. IXb rozwiązało wszystkie 12 zadań na średnią ocenę niedostateczną (w tym 57,2% chłopców i 69,6% dziewcząt). Z pozostałych 33,3% uczniów, którzy rozwiązali zadanie poprawnie, 30% rozwiązało je na dostateczny (w tym 28,6% chłopców i 30,4% dziewcząt), 3,3% zaś — na dobry (tylko chłopcy).

Tab. III wskazuje też, że 78,4% uczniów i uczennic kl. IXc rozwiązało zadanie średnio na niedostateczny (w tym 50% chłopców, a 81,8% dziewcząt), z pozostałych 21,6%, którzy rozwiązali zadanie poprawnie, 16% rozwiązało je na dostateczny (w tym 25% chłopców i 15% dziewcząt), 5,4% zaś — na dobry (w tym 25% chłopców i 3% dziewcząt).

Z porównania tych liczb wynika, że najlepiej rozwiązała zadania w zakresie materiału programowego kl. ósmej i dziewiątej klasa IXa (81,4% uczniów rozwiązało zadania poprawnie). Gorzej rozwiązali te zadania uczniowie kl. IXb (33,3% uczniów

Tabela 3

REZULTATY KOŃCOWE BADAŃ WYNIKÓW NAUCZANIA FIZYKI W KL. IX
(czerwiec 1962 r.)

| Klasa | Liczba badanych uczniów | | | | procent uczniów | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | z bdb | | | z db | | | z dost. | | | z niedost. | | |
| | og. | chł. | dz. | | og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. |
| IX a | 43 | 17 | 26 | licz. abs. | — | — | — | 4 | 3 | 1 | 31 | 13 | 18 | 8 | 1 | 7 |
| | | | | licz. w % | — | — | — | 9,3 | 17,6 | 3,8 | 72,1 | 76,5 | 69,3 | 18,6 | 5,9 | 26 |
| IX b | 30 | 7 | 23 | licz. abs. | — | — | — | 1 | 1 | — | 9 | 2 | 7 | 20 | 4 | 16 |
| | | | | licz. w % | — | — | — | 3,3 | 14,2 | — | 30 | 28,6 | 30,4 | 66,7 | 57,2 | 69 |
| IX c | 37 | 4 | 33 | licz. abs. | — | — | — | 2 | 1 | 1 | 6 | 1 | 5 | 29 | 2 | 27 |
| | | | | licz. w % | — | — | — | 5,4 | 25 | 3 | 16,2 | 25 | 15,2 | 78,4 | 50,0 | 81 |

rozwiązywało je poprawnie). Najgorzej rozwiązali te zadania uczniowie i uczennice kl. IXc (tylko 21,6% takich, którzy rozwiązali zadanie poprawnie). Dotyczy to zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Z porównania ze sobą rezultatów, które osiągnęli chłopcy poszczególnych klas, wynika, że najlepiej rozwiązali zadania chłopcy kl. IXa (94,1% rozwiązało zadanie poprawnie). Gorzej rozwiązali zadanie chłopcy kl. IXb (42,9% rozwiązało zadanie poprawnie). Znacznie gorzej niż chłopcy IXa, choć nieco lepiej niż chłopcy IXb rozwiązali zadania chłopcy IXc (50% rozwiązało poprawnie). Jeśli chodzi o dziewczęta, to najlepiej rozwiązały zadania dziewczęta z kl. IXa (75,1% rozwiązało poprawnie). Znacznie gorzej rozwiązały te zadania dziewczęta z IXb (30,4% rozwiązało poprawnie), a najgorzej rozwiązały te zadania dziewczęta z kl. IXc (tylko 18,2% rozwiązało zadania poprawnie).

A jak się kształtują rezultaty końcowych badań wyników nauczania z punktu widzenia ilości punktów zdobytych przez poszczególne klasy, a następnie przeliczonych na oceny szkolne? Prace uczniowskie w badaniach końcowych były ocenione w punktach. Z kolei punkty te przeliczono na oceny wg wskaźnika:

niedostatecznie: 0--39 pkt., dostatecznie: 40—69 pkt., dobrze: 70—89 pkt., bardzo dobrze: 90—100 pkt.

Po zsumowaniu ilości punktów otrzymanych przez każdego ucznia za rozwiązanie poszczególnych zadań ustalono, jaki procent punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania przewidzianych normami uzyskali poszczególni uczniowie.

Z kolei zsumowano te punkty i ustalono procent punktów, jaki cała klasa otrzymała z ilości punktów możliwej do otrzymania przez klasę. Stąd wyprowadzono średnią ocenę na ucznia wg załączonego wyżej wskaźnika.

Tabela ta wskazuje, że spośród trzech klas największą ilość punktów z ilości punktów możliwych do uzyskania otrzymała kl. IXa, a mianowicie 48% (w tym 51% punktów uzyskali chłopcy i 44% punktów uzyskały dziewczęta). W przeliczeniu na stopnie w kl. „a" — zarówno chłopcy, jak i dziewczęta — rozwiązali zadania na pełną ocenę dostateczną.

Jeśli chodzi o ilość punktów uzyskanych w badaniach końcowych, to na 2 miejscu jest kl. IXb. Uzyskała ona 33% punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania

Tabela 4

ŚREDNI PROCENT PUNKTÓW ZDOBYTYCH PRZEZ UCZNIÓW POSZCZEGÓLNYCH KLAS Z ILOŚCI PUNKTÓW MOŻLIWYCH DO OTRZYMANIA

| W kl. IX a | | | W kl. IX b | | | W kl. IX c | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. | og. | chł. | dz. |
| 48 | 51 | 44 | 33 | 42 | 30 | 29 | 45 | 23 |
| dost | dost | dost | ndst | dost | ndst | ndst | dost | ndst |

(w tym 42% punktów uzyskali chłopcy, a 30% dziewczęta). W przeliczeniu na stopnie oznacza to, że klasa w całości rozwiązała zadania na niedostateczny, przy czym chłopcy uzyskali dostateczny, a dziewczęta niedostateczny.

Najmniejszą ilość punktów w badaniach końcowych uzyskała klasa IXc. Ogólna ilość uzyskanych punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania wynosi w tej klasie 29% (w tym 45% uzyskali chłopcy, co równa się ocenie dostatecznej, a tylko 23% punktów uzyskały dziewczęta, co równa się niedostatecznej).

Jeśli chodzi o średni procent punktów zdobytych przez uczniów z poszczególnych klas — w przeliczeniu na ocenę szkolną — to trzeba stwierdzić, że uzyskane wyniki nie są zbyt wysokie: najwyższa ocena wynosi „dostateczny".

Omówiliśmy wyniki nauczania uzyskane przez klasy „a", „b", „c" w badaniach końcowych z punktu widzenia procentu uczniów, którzy w poszczególnych klasach uzyskali taką, a nie inną ocenę, oraz z punktu widzenia ilości uzyskanych punktów. Rozpatrzymy jeszcze, jaki procent ocen bdb, db, dost i ndst uzyskały poszczególne klasy w badaniach końcowych. Tak ujęte wyniki ilustruje tabela 5.

Tabela 5

LICZBOWE ZESTAWIENIE OCEN UZYSKANYCH PRZEZ KLASY EKSPERYMENTALNE I KONTROLNE W BADANIACH KOŃCOWYCH

| Klasa | Ogólna liczba ocen | W tym ocen | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | bdb | db | dst | ndst |
| a | 516 | 53<br>10,2% | 116<br>22,5% | 182<br>35,2% | 165<br>32% |
| b | 360 | 51<br>14,2% | 62<br>17,2% | 66<br>18,3% | 181<br>50,3% |
| c | 444 | 18<br>4% | 54<br>12,2% | 119<br>26,8% | 253<br>57% |

Zestawienie powyższe potwierdza dane otrzymane dotychczas: „a" uzyskała w badaniach końcowych wyniki najlepsze (32,8% ocen db i bdb i 32% nd), klasa „b" gorsze od „a" (31,4% ocen db i bdb i 50,3% nd), natomiast klasa „c" wyniki gorsze niż klasa „a" i „b" (16% ocen bdb i db i 57% ocen ndst).

### Analiza jakościowa rozwiązań zadań uczniowskich

Sięgnijmy do prac uczniowskich celem przekonania się na konkretnych przykładach, jak poszczególne klasy poradziły sobie z rozwiązaniem zadań i czy to praca produkcyjna wpłynęła na uzyskanie przez klasy eksperymentalne lepszych wyników, niż uzyskała klasa kontrolna.

Jak już stwierdzono, zadania kontrolne zostały tak dobrane, aby wykazać:

1. Czy i w jakim stopniu nastąpił przyrost wiadomości uczniów w okresie czasu, jaki upłynął między badaniami wstępnymi a końcowymi?

2. Czy i w jakim stopniu uczniowie umieli wiązać teorię z praktyką (z uwzględnieniem praktyki produkcyjnej)?

3. Czy i w jakim stopniu uczniowie odznaczają się samodzielnością myślenia?

Analiza wykonanych prac kontrolnych pod kątem widzenia tych trzech celów wykazała, że uczniowie i uczennice kl. IXa rozwiązali w stopniu zadowalającym zadania wykazujące przyrost wiadomości[3]. W szczególności dziewczęta w tej klasie uzyskały za prace kontrolne 50%, a chłopcy 65% maksymalnej ilości punktów, co daje przeciętny wynik 56%, a więc wynik zupełnie dostateczny.

W kl. IXb dziewczęta za zadania tej grupy uzyskały razem prawie 40%, chłopcy ponad 51%, łącznie — 42% maksymalnej liczby punktów, jest to wynik gorszy niż w kl. IXa, ale także dostateczny.

W kl. IXc dziewczęta uzyskały z tej grupy zadań 27% punktów, chłopcy — 48%, razem 29% maksymalnej ilości punktów. Jest to wynik niedostateczny, z tym jednak, że nieliczni chłopcy w tej klasie uzyskali wynik dostateczny.

Dla bardziej konkretnego przedstawienia wyników osiągniętych przez uczniów poszczególnych klas przeprowadziliśmy dokładniejszą analizę rozwiązań jednego z zadań nastawionych na stwierdzenie przyrostu wiadomości uczniów. Treść jednego z zadań tego typu była następująca:

Lutownica „elektryczna" ma moc 1200 W. Ile ciepła wydziela się w niej w ciągu 1 minuty? Ile cyny stopi ta lutownica w ciągu 1 minuty, jeżeli ciepło topnienia cyny wynosi 14,2 cal/g?

Uczniowie kl. IXa wykazali w rozwiązaniu tego zadania znajomość zagadnienia równoważności pracy i ciepła, a więc znajomość termodynamiki przerabianej w kl. IX, dalej opanowanie i zrozumienie pojęcia cieplnego równoważnika pracy, znajomość i umiejętność stosowania wzoru (prawa) określającego ilość ciepła, wywiązującego się w przewodniku, przez który płynie prąd, znajomość i zrozumienie pojęć temperatury i ciepła topnienia oraz zjawisk topnienia.

Uczniowie kl. IXb rozwiązując to zadanie wykazali te same na ogół wiadomości, co uczniowie kl. IXa, mieszali jednak w wielu wypadkach ogrzewanie cyny z jej topnieniem, nie wykazując pełnego zrozumienia ciepła topnienia.

Znacznie gorzej wypadły wyniki tego zadania w kl. IXc. Na 37 uczennic i uczniów tej klasy zaledwie 17 osób próbowało rozwiązać to zadanie, z czego 5 rozwiązań można było uznać za zadowalające.

Druga z kolei grupa zadań była nastawiona głównie na badanie umiejętności łączenia wiadomości teoretycznych z praktyką (w tym i produkcyjną).

Wyniki osiągnięte przez uczniów w badanych klasach pod tym kątem widzenia były następujące:

Uczniowie i uczennice kl. IXa uzyskali łącznie za zadania tej grupy 54% punktów, w tym chłopcy — przeszło 61%, a dziewczęta 44% maksymalnej ilości punktów. Wynik jest więc zupełnie dostateczny, z tym że u chłopców zbliża się do dobrego.

W kl. IXb wyniki za tę grupę zadań były znacznie gorsze. Młodzież tej klasy osiągnęła ogółem zaledwie 18% maksymalnej ilości punktów (w tym chłopcy — 24%, a dziewczęta 16% punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania).

W kl. IXc wyniki są jeszcze słabsze niż w kl. IXb. Chłopcy tej klasy uzyskali wprawdzie 30% punktów, dziewczęta jednak tylko 20%, ogółem młodzież tej klasy uzyskała 21% maksymalnej ilości punktów. Sięgnijmy do konkretnego przykładu. Oto jedno z zadań tej grupy:

[3] Z braku miejsca redakcja nie załącza w aneksie tekstów zadań z fizyki użytych do badań wstępnych i końcowych.

W piecu do wytapiania żeliwa wytopiono 4 tony żeliwa od początkowej temperatury 20°, zużywając 1000 kg koksu, którego ciepło spalania wynosi 7000 kcal/kg. Oblicz sprawność tego pieca, wiedząc, że temperatura topnienia żeliwa wynosi 1220°, ciepło topnienia 23 kcal/kg, a ciepło właściwe żeliwa 0,13 kcal/kg st.

Zadanie to zostało w ogromnej większości poprawnie rozwiązane przez uczniów kl. IXa. Wykazali oni przy tym pełne zrozumienie i swobodę w operowaniu pojęciami temperatury i ciepła topnienia, ciepła spalania oraz sprawności pieca. Rozwiązania zadania zostały przez nich gruntownie objaśnione, z czego widać, że procesy technologiczne są dla nich jasne i bliskie. Z rozwiązań tych widać wyraźnie, że uczniowie tej klasy uczą się fizyki, szukając jednocześnie zastosowań praktycznych uzyskiwanej wiedzy. Gdy chodzi o młodzież z kl. IXb i IXc, zadanie to zostało rozwiązane poprawnie jedynie w pojedynczych wypadkach. Niektórzy uczniowie wykazali zupełny brak orientacji w stosowaniu wiadomości objętych tematem tego zadania.

Trzecia z kolei grupa zadań nastawiona była na sprawdzenie, czy i o ile uczniowie wszystkich 3 klas odznaczają się samodzielnością myślenia.

Tu znowu klasa „a" wysunęła się wyraźnie na czoło. Chłopcy w tej klasie uzyskali bowiem 56% punktów, dziewczęta 51%, ogółem uczniowie i uczennice tej klasy uzyskali łącznie 53% maksymalnej ilości punktów.

W klasie „b" wyniki okazały się znacznie gorsze. Oto chłopcy tej klasy uzyskali 38%, dziewczęta — 31%, łącznie 35% maksymalnej ilości punktów. Wynik ogólny był niedostateczny, aczkolwiek bliski dostatecznego. Młodzież w klasie „c" uzyskała 27% punktów, z tym że chłopcy — 54%, dziewczęta zaś — 24% punktów.

Rozpatrzmy konkretny przykład. Oto treść zadania nastawionego na sprawdzenie samodzielności myślenia uczniów: W czasie jazdy trolejbusem ktoś chciał stwierdzić, jaka jest moc jego silnika w danej chwili. Co musiał zrobić i jakie działanie wykonać?

Uczniowie klasy IXa wykazali znajomość wzoru na moc prądu stałego, orientowali się, że w czasie pracy silnika trolejbusu napięcie prądu powstaje stałe, a natężenie ulega ustawicznym zmianom, wiedzieli, że należy w tablicy przy kierownicy odczytać: z woltomierza napięcie, a z amperomierza — natężenie prądu oraz wykazali znajomość jednostek mocy. Uczniowie i uczennice klasy IXb wykazali także niezłą znajomość wymienionych tu zagadnień przy znacznie slabszej umiejętności zastosowania tych wiadomości w praktyce. W kl. IXc młodzież wykazała brak umiejętności rozumowania, a tym samym — samodzielnego myślenia przy rozwiązywaniu tego zadania. Na 37 uczniów i uczennic tej klasy zaledwie 10 zadań można było uznać za dostateczne.

Wyodrębnijmy teraz w oddzielną grupę wszystkie te zadania, których treść wiązała się bezpośrednio i jeszcze ściślej niż poprzednie z treścią teoretycznych i praktycznych zajęć uczniów w fabryce i w warsztatach Technikum Kolejowego i popatrzmy, jakie wyniki z rozwiązania tych zadań uzyskali uczniowie poszczególnych klas?

Średni procent punktów z ilości punktów możliwych do otrzymania z rozwiązania tych zadań kształtuje się, jak następuje:

W klasie „a" — 48%
w klasie „b" — 28%
w klasie „c" — 25%

Z tych liczb wynika, że zadania na zastosowanie teorii w praktyce produkcyjnej kl. „a" rozwiązała znacznie lepiej niż „b", klasa „b" zaś znacznie gorzej niż „a" i tylko nieco lepiej niż „c".

## Wnioski

Z całokształtu badań wyników nauczania możemy teraz sformułować wielostronnie sprawdzony wniosek:

1) łączenie zajęć technicznych typu produkcyjnego z przedmiotami ścisłymi wpływa pozytywnie na wyniki nauczania — głównie fizyki jako przedmiotu mającego najwięcej punktów stycznych z tymi zajęciami;

b) wyniki nauczania podnoszą się wyraźnie w warunkach systematycznego merytorycznego wiązania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z zajęciami technicznymi;

c) natomiast, gdy merytorycznego wiązania nie ma bądź występuje ono w bardzo ograniczonym stopniu, wyniki nauczania podnoszą się nieznacznie albo w ogóle zostają bez zmian.

## Statystyczne sprawdzenie obiektywności wysnutych wniosków przy pomocy $\chi^2$(chi-kwadratu) [4]

Obliczenia statystyczne potwierdziły nasze wnioski dając następujące wyniki:

1) w badaniach wstępnych wszystkie trzy klasy nie różnią się między sobą w sposób istotny ($X^2 = 4{,}71$, df = 2, p 0,05)

2) w badaniach końcowych klasy różnią się między sobą w sposób istotny ($X^2 = 32{,}15$, df = 2, p 0,01);

3) na końcowe zróżnicowanie wpływa wynik klasy IXa, ponieważ wyniki klasy IXb i IXc nie różnią się w sposób istotny od wyników uzyskanych w badaniach wstępnych [5].

## Aneks
## Normy zastosowane przy ocenie zadań w badaniach końcowych

1. Rozwiązanie zadania ilościowego, obejmujące analizę treści, wymienienie zjawisk w nim występujących, powołanie się na odpowiednie prawa i wzory, zastosowanie tych wzorów do literowego rozwiązania zadania, umiejętne podstawienie wartości szczegółowych do wzoru końcowego, umiejętny i poprawny rachunek na mianach i analiza otrzymanego wyniku w konfrontacji z praktyką

100% punktów

2. Rozwiązanie zadania ilościowego, obejmujące rozwiązanie szczegółowe z wynikiem i jego analizą, ale bez objaśnień jego treści i bez uwag odnośnie do tego rozwiązania

60% punktów

3. Zadanie ilościowe, obejmujące częściowe objaśnienia do rozwiązania, i zupełnie poprawne rozwiązanie ilościowe z analizą wyniku

80% punktów

4. Zadanie ilościowe, obejmujące gruntowne i poprawne objaśnienie rozwiązania, ale z błędami w części szczegółowej, bez analizy wyniku i jego konfrontacji z praktyką

40% punktów

[4] Porównaj J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. PWN, Warszawa 1960, s. 263 i nast.

[5] Obliczeń statystycznych dokonał dr K. Metelski.

5. Zadanie ilościowe obejmujące poprawne i całkowite objaśnienie, ale częściowo błędne rozwiązanie w części szczegółowej, a tym samym błędny wynik
60% punktów

6. Zadanie ilościowe z nieciągłym rozumowaniem w rozwiązaniu (możliwość niesamodzielności)
40% punktów

7. Zadanie ilościowe z ujawnionym brakiem znajomości wzorów fizycznych i umiejętności ich stosowania
40% punktów

8. Zadanie ilościowe z wnioskowaniem chwiejnym i nieciągłym, ale bez wyraźnych błędów w tymże
60% punktów

9. Zadanie ilościowe z ujawnioną małą sprawnością rachunkową przy obliczaniu wartości szczegółowych i podstawianiu mianowań
70% punktów

10. Zadanie ilościowe z wyprowadzonym poprawnym wzorem końcowym w literach, ale o zupełnie błędnym wyniku podstawienia wartości szczegółowych
70% punktów

11. Zadanie jakościowe (zjawiskowe), ujęte w sposób nieciągły i niepełny
65% punktów

12. Zadanie jakościowe z ujawnionymi brakami wiadomości rzeczowych
20—30% punktów

13. Praca częściowo niesamodzielna
50% punktów

14. Praca całkowicie niesamodzielna (niekonsekwencje, brak ciągłości itp.)
0% punktów

15. Zadanie ilościowe lub jakościowe — ledwie zaczęte
10—20% punktów

16. Zadanie ilościowe lub jakościowe § rozwiązania wykazujące zupełną ignorancję, pomieszanie pojęć i bez sensu
0% punktów

17. Zadanie nawet nie zaczęte
0% punktów

*MARIA ŻAKOWA*

## DZIESIĘCIOLECIE DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ STOWARZYSZONYCH UNESCO W POLSCE (w latach 1955/56—1965/66)

### I. Powstanie i rozwój szkół stowarzyszonych UNESCO w świecie

System szkół stowarzyszonych (écoles associées), realizujących program UNESCO wychowania młodzieży w duchu wzajemnego zrozumienia między narodami i utrwalania pokoju w świecie, istnieje od roku 1953.

Pierwsze międzynarodowe seminarium poświęcone zagadnieniom wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego zostało zorganizowane po drugiej wojnie

światowej w Sèvres pod Paryżem w 1947 r. Wzięło w nim udział 61 delegatów z 31 krajów. Seminarium to zapoczątkowało całą serię innych seminariów i konferencji międzynarodowych, regionalnych i krajowych, na temat celów, treści i metod wychowania młodzieży we współczesnym świecie i sposobów realizowania w szkołach w ramach poszczególnych przedmiotów i w ramach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych wychowania w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami. Wnioski i rekomendacje, które zostały uchwalone w wyniku obrad tych seminariów, przyczyniły się do opracowania „programu zajęć eksperymentalnych", który miał być realizowany w szkołach państw członkowskich, a który miał sprzyjać rozwojowi wychowania w myśl zasad, jakie głosi powszechna Deklaracja Praw Człowieka oraz zgodnie z celami działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych i instytucji wyspecjalizowanych. Program ten został zatwierdzony przez Konferencję Generalną UNESCO na jej siódmej sesji w 1952 r.

W czerwcu 1953 r. Sekretariat UNESCO wysłał do państw członkowskich wstępny program eksperymentu wychowawczego wraz z listem skierowanym do rządów i narodowych komitetów do spraw UNESCO z prośbą o wytypowanie szkół średnich, w których mogłyby być podjęte zajęcia eksperymentalne. W liście tym dyrektor generalny UNESCO wyrażał nadzieję, że zajęcia o tym samym charakterze będą w przyszłości podjęte również we wszystkich innych szkołach. Program eksperymentalny, opracowany przez UNESCO, miał być projektem „wiodącym" (pilote), mającym pobudzać rozwój wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego w całym szkolnictwie i uzupełniać prowadzoną już działalność niektórych szkół w tej dziedzinie.

Na apel UNESCO odpowiedziało w 1953 roku 15 krajów członkowskich; wytypowano 33 szkoły, które miały brać udział w eksperymencie. Przedstawiciele tych krajów i szkół zebrali się w listopadzie 1953 r. w gmachu UNESCO w celu ustalenia bardziej szczegółowych programów zajęć.

W ten sposób powstał w roku 1953 system szkół stowarzyszonych, realizujących w różnych krajach program wychowawczy UNESCO.

W 1953 roku 33 szkoły stowarzyszone w 15 krajach podjęły realizację eksperymentu wychowawczego UNESCO; w roku 1958 liczba tych szkół wzrosła do 163 w 40 krajach, w roku 1963 — do 289 szkół w 43 krajach, a w roku 1966 istnieje ponad 350 szkół w 43 krajach oraz wiele szkolnych kół i klubów ONZ i UNESCO.

W grudniu 1963 r. dokonano bilansu i oceny 10-letniej działalności w świecie szkół stowarzyszonych na międzynarodowym seminarium w Sèvres, zorganizowanym przez Francuski Komitet do Spraw UNESCO przy współpracy z UNESCO [1]. Stwierdzono pozytywne wyniki prowadzonego przez 10 lat eksperymentu i duże osiągnięcia dydaktyczne i wychowawcze wielu szkół. Wnioski i rekomendacje uchwalone w wyniku obrad seminarium zostały przedstawione w *Biuletynie Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO*, nr 2 (67), 1964 r. w artykule pt. „Międzynarodowe seminarium na temat szkół stowarzyszonych UNESCO".

Szkoły stowarzyszone są to więc szkoły wiodące (écoles pilotes), które poszukują, wypracowują i stosują nowe, najbardziej interesujące i skuteczne środki i metody pracy wychowawczej. Szkoły te przyczyniają się do rozwoju wychowania młodzieży w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami i do oddziaływania w tym duchu na środowisko, do propagowania nowych treści i metod pracy, do polepszania jakości i wyników pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Ważnym zadaniem szkół stowarzyszonych jest wypracowanie odpowiednich form włączania zagadnienia wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego do

[1] W seminarium tym wzięła udział z ramienia Polski autorka niniejszego artykułu jako wiceprzewodnicząca seminarium.

ogólnego programu nauczania i wychowania w szkole, do prowadzonych zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Wypróbowanie i upowszechnienie tych form pozwoli w przyszłości wielu innym szkołom realizować program wychowania w duchu współpracy między narodami i utrzymania pokoju w świecie.

## II. Organizacja i rozwój szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce

Działalność szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce została rozpoczęta w roku szkolnym 1955/56 z inicjatywy Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO. W bieżącym roku szkolnym 1965—66 przypada więc dziesięciolecie istnienia systemu szkół stowarzyszonych w naszym kraju.

Pierwszą szkołą, która podjęła program wychowawczy UNESCO, było Liceum Ogólnokształcące im. N. Żmichowskiej w Warszawie. W roku szkolnym 1958/59 — 10 szkół realizowało w pracy dydaktyczno-wychowawczej program UNESCO, a w roku szkolnym 1966 istnieje w Polsce 29 szkół stowarzyszonych w 19 miastach. w 15 województwach. W liczbie tych szkół znajduje się 19 liceów ogólnokształcących (w tym 6 szkół jedenastoletnich), 3 szkoły podstawowe, 1 studium nauczycielskie, 5 liceów pedagogicznych, 1 liceum sztuk plastycznych.

Program wychowawczy UNESCO został wprowadzony w większości szkół u nas i w innych krajach głównie do programów nauczania takich przedmiotów, jak: język ojczysty, języki obce, historia i geografia. W niektórych szkołach program ten jest również realizowany w zakresie innych przedmiotów, np. wiadomości o Polsce i świecie spółczesnym, biologii, fizyki, chemii, matematyki, pedagogiki, muzyki, śpiewu, rysunku, zajęć praktycznych, wychowania plastycznego itp., a także na specjalnych godzinach wychowawczych i apelach szkolnych oraz różnorodnych zajęciach pózalekcyjnych i pozaszkolnych.

Zakres i dobór treści programu wychowawczego UNESCO zależą w dużej mierze od pomysłowości, specjalizacji przedmiotowej oraz od inicjatywy nauczycieli podejmujących eksperyment UNESCO w danej szkole.

Oto niektóre przykłady organizacji zajęć w szkołach stowarzyszonych.

W Liceum Ogólnokształcącym im. N. Żmichowskiej w Warszawie program UNESCO jest realizowany w roku szk. 1965/66 w 8 klasach od VIII do XI, na lekcjach języka polskiego, języków obcych, historii i geografii. Realizując program nauczania obowiązujący w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczyciele wydobywają z niego i pogłębiają te treści, które specjalnie nadają się do ukazania młodzieży potrzeby wzajemnego zrozumienia, pokojowej koegzystencji i przyjaznej współpracy między narodami. Zajęcia związane z programem UNESCO prowadzone są również na specjalnych lekcjach wychowawczych, na których dyskutowane są i opracowywane wybrane tematy, oraz w Kole Przyjaciół ONZ i w Kole Polonistyczno-Teatralnym.

W Studium Nauczycielskim w Toruniu istnieje koło geograficzne, liczące 88 członków, które prowadzi różnorodne zajęcia związane z programem UNESCO.

W Liceum Pedagogicznym Nr 3 we Wrocławiu program UNESCO jest realizowany w 12 oddziałach klas od I do V (430 uczniów) w zasadzie na wszystkich lekcjach, a szczególnie na godzinach wychowawczych, lekcjach języka polskiego, historii, geografii i nauki o Polsce i świecie współczesnym. Program UNESCO jest włączony do ogólnego planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i do planów pracy szkolnych organizacji młodzieżowych: ZHP i ZMS.

Liceum Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli w Rabce realizuje program UNESCO w 7 oddziałach klas od I do V (253 uczennice), na lekcjach języka pol-

jów z dorobkiem kulturalnym Polski, z rozwojem oświaty i szkolnictwa, z życiem i nauką młodzieży polskiej, z reformą szkolnictwa w Polsce, z rocznicami obchodzonymi w naszym kraju: z Tysiącleciem Państwa Polskiego, XX-leciem Polski Ludowej.

### IV. Metody i formy działalności szkół stowarzyszonych

W toku realizacji przedstawionej powyżej tematyki badań i zajęć szkoły stowarzyszone stosują różnorodne metody i formy swojej działalności.

Nauczyciele poszczególnych przedmiotów nauczania przeprowadzają specjalne lekcje poświęcone zagadnieniom zrozumienia i współpracy międzynarodowej, praw człowieka, poznawania innych krajów itd. Oto np. tematy niektórych lekcji: „Protest przeciwko niesprawiedliwości społecznej — na podstawie utworów pisarzy różnych krajów", „Nowe oblicze Afryki", „Działalność UNESCO na rzecz krajów będących na drodze rozwoju", „Rola ONZ we współczesnym świecie", „Wkład uczonych w rozwój nauki służącej całej ludzkości".

Lekcje te są starannie przygotowywane pod kierunkiem nauczycieli przez uczniów poszczególnych klas, którzy zbierają i opracowują odpowiednie materiały (książki, czasopisma, ilustracje, przezrocza, płyty itd.). Lekcje te są często połączone z wyświetlaniem filmów, związanych z nimi tematycznie, nagraniem płyt oraz z pokazem zebranych materiałów na pomysłowo urządzonych wystawach szkolnych. Na wielu lekcjach obecni są goście zagraniczni, przebywający w Polsce.

Nauczyciele, biorący udział w realizacji programu wychowawczego UNESCO, włączają umiejętnie zaplanowaną tematykę badań do szkolnego programu nauczania i wychowania, do różnych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, godzin wychowawczych, do prac klasowych i domowych uczniów, rozszerzając i wzbogacając ten program z punktu widzenia treści oraz form jego realizacji. Dzięki temu program wychowawczy UNESCO jest ściśle powiązany z ogólnym programem nauczania i z całą pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły. Zasługuje to na szczególne podkreślenie.

Szkoły stowarzyszone rozwinęły żywą działalność pozalekcyjną i pozaszkolną.

1. Dużym zainteresowaniem cieszą się spotkania młodzieży z przedstawicielami innych krajów: nauczycielami, pisarzami, studentami odbywającymi studia w wyższych szkołach w Polsce, członkami delegacji zagranicznych, przedstawicielami UNESCO, stypendystami UNESCO itd.

Np. w czasie swojej oficjalnej wizyty w Polsce w r. 1964 dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, żywo interesował się działalnością polskich szkół stowarzyszonych i odwiedził Szkołę Podstawową i Liceum Ogólnokształcące im. A. Dobiszewskiego w Warszawie. Dyrektor Maheu przeprowadził rozmowy z nauczycielami i młodzieżą tej szkoły i zapoznał zebranych z zadaniami UNESCO w dziedzinie oświaty.

W Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Warszawie odbyła się wizyta dyrektora generalnego Ministerstwa Oświaty Indii, Prema Kirpala, który uczestniczył w lekcji na temat Indii i wziął udział w spotkaniu z młodzieżą. Zorganizowano w szkole konkurs wiedzy o Indii jako przygotowanie do konkursu ogłoszonego przez Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Indyjskiej przy współpracy z Polskim Komitetem do Spraw UNESCO. Wizytę w tej szkole złożyli również przedstawiciele władz oświatowych Danii proponując nawiązanie współpracy pomiędzy szkołami polskimi a duńskimi.

Pracą polskich szkół stowarzyszonych interesował się szczególnie w czasie swojej wizyty w Polsce w r. 1965 sekretarz generalny Francuskiego Komitetu do Spraw UNESCO, profesor Yves Brunsvick; zapoznał się on z formami i wynikami pracy w Liceum Ogólnokształcącym im. N. Żmichowskiej w Warszawie.

W III Liceum Ogólnokształcącym im. J. Kochanowskiego w Krakowie odbyły się m. in. spotkania ze studentami afrykańskimi studiującymi w tym mieście.

Podobne spotkania ze studentami — cudzoziemcami miały miejsce i w innych szkołach, np. w Łodzi, Toruniu, Wrocławiu, Katowicach, Krotoszynie i in.

W czasie tych spotkań młodzież przekazywała sobie wzajemnie informacje dotyczące swoich krajów, swojego życia i nauki. Spotkania były połączone z występami artystycznymi zespołów muzycznych, recytatorskich, tanecznych oraz wzajemną nauką piosenek. W X Liceum im. M. Konopnickiej w Łodzi w ramach wielu spotkań ze studentami innych krajów zorganizowano np. interesującą wieczornicę z udziałem studentów różnych narodowości pod hasłem: „Co wiemy o sobie".

2. Dużo wysiłku i pracy wkładają nauczyciele i uczniowie szkół stowarzyszonych w organizowanie — w ramach programu UNESCO — uroczystości i różnych imprez w szkole i poza szkołą. We wszystkich szkołach stowarzyszonych odbywają się apele, poranki, wieczornice, imprezy artystyczne, inscenizacje i przedstawienia teatralne.

Np. w czasie centralnej uroczystości, poświęconej setnej rocznicy urodzin Rabindranatha Tagore, zorganizowanej przez Polski Komitet do Spraw UNESCO i Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Indyjskiej, wystąpił chór międzyszkolny, który odśpiewał hymn Indii w języku bengali i szereg pieśni do słów Tagore. Uczniowie szkół stowarzyszonych recytowali wiersze poety i odegrali fragment sztuki „Chitra". We wszystkich szkołach stowarzyszonych odbyły się uroczyste apele lub akademie, w czasie których uczniowie wygłaszali interesujące referaty o życiu i działalności wielkiego pisarza, poety, filozofa i kompozytora indyjskiego oraz recytowali jego wiersze. Wyświetlano także filmy o życiu Tagore. Udział w tych uroczystościach brali również studenci hinduscy, którzy występowali nieraz w strojach narodowych, zapoznawali młodzież polską z poezją i pieśniami swojego kraju.

W I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Katowicach koło dramatyczne wystawiło w roku szkolnym 1964/65 dramat pt. „Tragedia indiańska", a w bieżącym roku szkolnym 1965/66 przygotowuje 3-aktowe przedstawienie pt. „Perła" Steinbecka.

W Liceum Pedagogicznym dla Wychowawczyń Przedszkoli w Rabce koła zainteresowań (muzyczne, taneczne) i chór szkolny organizują wieczornice o tematyce związanej z programem UNESCO dla szkoły i dla środowiska.

W Szkole Podst. i Liceum Ogólnokształcącym im. Giuseppe di Vittorio w Gdańsku-Oliwie obchodzono w dniu 23 października 1965 r. „Dzień ONZ". W związku z tym zorganizowano apel dla młodzieży całej szkoły z udziałem grupy studentów z Nigerii, Angoli, Syrii, Laosu i Kenii. Uczestnicy apelu wysłuchali m. in. orędzia sekretarza generalnego ONZ — U Thanta — do młodzieży świata. W bogatej części artystycznej dominowała tematyka afrykańska.

Szkoła Podst. i Liceum Ogólnokształcące im St. Sempołowskiej zorganizowały w dniu 2 lutego 1966 r. poranek poświęcony literaturze francuskiej; program poranku zawierał recytacje wierszy z różnych epok, piosenki chóralne i indywidualne i inscenizacje wybranych scen, np. z komedii Moliera pt. „Mieszczanin szlachcicem" i z utworu A. de Saint-Exupéry pt. „Mały książę". Na poranku tym byli obecni m. in. przedstawiciele Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ambasady Francuskiej w Polsce, Ministerstwa Oświaty i rodzice uczniów tej szkoły.

3. Wybrane zagadnienia i tematy są przedmiotem odczytów, referatów oraz dyskusji, konkursów czytelniczych i konkursów wiadomości, przeprowadzanych w kołach zainteresowań, w czasie zebrań, apeli, wieczornic, wycieczek itp. Odczyty i pogadanki często ilustrowane przezroczami wygłaszają nieraz zapraszani do szkół wybitni specjaliści poszczególnych zagadnień.

Np. w I Liceum Ogólnokształcącym im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu odbyły się cztery spotkania z dyrektorem Międzynarodowych Targów, ob. Cz. Buszke, który

zapoznał młodzież z kulturą ludów Środkowego i Dalekiego Wschodu oraz z florą i fauną krajów tropikalnych. Reportaże te były ilustrowane kolorowymi filmami oraz zapisami oryginalnych melodii na taśmie magnetofonowej.

Szkoły stowarzyszone zapraszają też na spotkania z młodzieżą polskich ekspertów i stypendystów, którzy przebywali przez dłuższy czas za granicą i mają wiele ciekawych spostrzeżeń i obserwacji na temat życia i kultury innych krajów.

Młodzież uczęszcza też na odczyty do Klubu Międzynarodowej Książki i Prasy.

Organizowane są różnego rodzaju konkursy, turnieje, „zgaduj-zgadule" itp. na temat realizowanych zagadnień. Np. w VI Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie ogłoszono konkurs czytelniczy na temat: „Problem wojny i pokoju w literaturze współczesnej". W Liceum Ogólnokształcącym w Gorlicach odbywają się „zgaduj-zgadule" na temat przeszłości i życia współczesnego wybranych krajów, np. Konga, Zjednoczonej Republiki Arabskiej, połączone z wyświetlaniem zdjęć i ilustracji z różnych czasopism; za najlepsze odpowiedzi przyznawane są nagrody książkowe. Konkursy wiadomości na temat studiowanych krajów i omawianych zagadnień organizowane są w większości szkół stowarzyszonych.

4. Uczniowie szkół stowarzyszonych zwiedzają muzea i wystawy, oglądają wspólnie filmy, przedstawienia teatralne, biorą udział w różnych imprezach pozaszkolnych związanych tematycznie z programem wychowawczym UNESCO. Np. program X Liceum Ogólnokształcącego im. M. Konopnickiej w Łodzi obejmował w ramach poznawania innych krajów — Japonię. W związku z tym szkoła zorganizowała wycieczkę do Muzeum Narodowego w Warszawie na wystawę drzeworytu japońskiego oraz na wystawę współczesnego grafika japońskiego Shiko-Munakata. Młodzież obejrzała wspólnie film o tematyce japońskiej w wykonaniu artystów japońskich, pt. „Tron we krwi", który był podstawą do przeprowadzenia dyskusji. Wykorzystano czasopisma i literaturę zbierając wiadomości o życiu i kulturze Japonii, opracowując monografię tego kraju. Organizowane były spotkania ze studentami japońskimi. Szkoła nawiązała kontakt ze szkołą w Japonii i utrzymuje z nią korespondencję. Obydwie zaprzyjaźnione szkoły dokonują wymiany fotografii i informacji na temat nauki i pracy uczniów, życia i kultury swoich krajów. Podobną działalność rozwijają wszystkie szkoły stowarzyszone.

5. Duży nacisk kładzie się we wszystkich szkołach stowarzyszonych na samodzielną i twórczą pracę młodzieży, na budzenie i rozwijanie jej zainteresowań. W związku z tym uczniowie sami zbierają i opracowują potrzebne materiały, gromadzą dokumentację do wybranych zagadnień, opracowują monografie poszczególnych krajów, organizują szkolne wystawy, „kąciki ONZ" i „kąciki UNESCO" w szkole, sporządzają aktualne gazetki, mapy, tablice, albumy (np. na temat krajów afrykańskich i azjatyckich, lotów kosmicznych), dekorują klasy itd.

Dzięki samodzielnej pracy wzrasta aktywna postawa uczniów i ich inicjatywa. Młodzież w większym stopniu utrwala zdobywane wiadomości. Samodzielne prace przyczyniają się do wyrabiania różnych umiejętności uczniów.

6. Wszystkie szkoły stowarzyszone starają się nawiązać korespondencje ze szkołami innych, wybranych krajów. Niektóre korespondencje są systematyczne i ciągłe, dają wiele interesujących informacji i materiałów. Szkoły dokonują również wymiany drobnych upominków: fotografii, różnego rodzaju albumów, znaczków pocztowych, książek, płyt itp. Sprzyja to lepszemu poznaniu się uczniów i zaprzyjaźnieniu.

7. Szkoły stowarzyszone odbywają wycieczki i podróże zagraniczne rzeczywiste i „imaginacyjne". Podróże „w wyobraźni" są również starannie przygotowywane; trasa „podróży" jest szczegółowo opracowana, uczniowie gromadzą wiadomości z zakresu geografii, historii, literatury, przyrody itp.

Niektóre szkoły stowarzyszone odbywają także podróże rzeczywiste, dokonując wzajemnych odwiedzin. Np. Liceum im. Żmichowskiej w Warszawie zorganizowało

wyjazdy nauczycieli i młodzieży do Francji (Nancy — Liceum im. Joanny d'Arc) i do Bułgarii (Sofia — Liceum im. Georgi Dymitrowa), a następnie przyjęło w Polsce nauczycieli i młodzież tych szkół. VIII Liceum w Krakowie zorganizowało wycieczkę na Węgry.

Niektórzy nauczyciele szkół stowarzyszonych brali udział w seminariach i konferencjach organizowanych w innych krajach przez komitety narodowe do spraw UNESCO. Dzięki temu mieli oni możność skontaktowania się z nauczycielami różnych krajów i zwiedzenia szkół stowarzyszonych w danym kraju.

8. W wyniku prowadzonych badań i poszukiwania różnych interesujących form realizacji programu UNESCO, sprzyjających pogłębianiu pracy wychowawczej, organizowane są w Polsce corocznie, począwszy od roku 1959 — przez władze szkolne i przy pomocy Polskiego Komitetu do spraw UNESCO — wakacyjne obozy młodzieżowe prowadzone w językach obcych (rosyjskim, francuskim, angielskim) pod egidą UNESCO. Dotychczas w obozach tych wzięło udział ponad 1500 uczniów szkół stowarzyszonych, którzy uczą się języka obcego, przewidzianego na danym obozie.

W obozach tych biorą udział nauczyciele i wychowawcy z zagranicy, skierowani przez Komitet do Spraw UNESCO danego kraju.

W toku różnorodnych zajęć prowadzonych w obozach kontynuowana jest praca wychowawcza w duchu zrozumienia i współpracy międzynarodowej oraz pogłębiana znajomość języka obcego dzięki stałemu posługiwaniu się nim przez uczestników obozu. Młodzież zapoznaje się — w zakresie przewidzianym programem zajęć — z życiem, kulturą, zwyczajami, pieśnią, tańcem itp. tego kraju, z którego pochodzi zagraniczny personel obozu.

Wyniki pracy wychowawczej na obozach wakacyjnych oceniane są bardzo wysoko przez rodziców, nauczycieli i nadzór pedagogiczny. Obozy te cieszą się dużym zainteresowaniem i powodzeniem.

9. Szkoły stowarzyszone korzystają w swojej pracy — oprócz materiałów przez siebie zbieranych i przygotowywanych — również z materiałów nadsyłanych przez UNESCO (książki, ilustracje, afisze, filmy, przezrocza itp.). Dużą pomocą w pracy są biuletyny i wydawnictwa UNESCO, np. „Le Courrier de l'UNESCO", „Chronique de l'UNESCO", „L,Education pour la compréhension internationale", „Orient-Occident", „Informations UNESCO", publikacje BIE — UNESCO, Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO zawierający aktualne informacje.

10. Ministerstwo Oświaty organizuje co roku — przy współudziale Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO i Wydziału UNESCO w Departamencie Organizacji Międzynarodowych Ministerstwa Spraw Zagranicznych — konferencje dla dyrektorów i nauczycieli szkół stowarzyszonych w celu dokonania wymiany doświadczeń w zakresie metod i form pracy, omówienia wyników pracy oraz przekazania szkołom aktualnych informacji.

### V. Wyniki i ocena działalności szkół stowarzyszonych

Na podstawie wypowiedzi dyrektorów, nauczycieli i uczniów szkół stowarzyszonych, dokumentacji pracy tych szkół oraz na podstawie przeprowadzonych wizytacji i badań wiadomości, umiejętności i postaw uczniów przy pomocy różnych sprawdzianów, m. in. testów, nadsyłanych przez UNESCO oraz opracowanych przez Instytut Pedagogiki i same szkoły, można stwierdzić, że wyniki prac szkół stowarzyszonych w zakresie wychowania w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami są pozytywne.

W szkołach stowarzyszonych wzrosło znacznie zainteresowanie młodzieży sprawami międzynarodowymi, życiem innych krajów, działalnością ONZ i UNESCO.

Uzyskano podniesienie wyników nauczania, zwłaszcza w zakresie geografii, histo-

rii, wiadomości o Polsce i świecie współczesnym, literatury polskiej i obcej oraz w zakresie języków obcych. Uczniowie chętniej uczą się języków obcych, by móc korzystać z dorobku naukowego i kulturalnego innych krajów i porozumiewać się bezpośrednio z kolegami — cudzoziemcami.

Dzięki realizacji programu UNESCO uczniowie rozszerzyli zakres swoich wiadomości i umiejętności, uzyskali lepszą znajomość i zrozumienie zagadnień międzynarodowych.

W szkolach stowarzyszonych nastąpiło wzmożenie czytelnictwa prasy i książek.

Program UNESCO, włączony do planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, wzbogaca i pogłębia treść i formy zajęć wychowawczych. Udział młodzieży w realizacji programu UNESCO — podejmowanie przez nią samodzielnych prac, przeprowadzanie studiów, opracowywanie zbieranych przez siebie materiałów, monografii, prac porównawczych itp. — przyczynił się do wyrobienia aktywnej postawy uczniów, ich inicjatywy i potrzebnych umiejętności.

Duże znaczenie programu UNESCO polega i na tym, że sprzyja on ciągłemu porównywaniu życia i kultury swojego kraju z życiem i kulturą innych krajów. Dzięki takiemu porównywaniu młodzież lepiej rozumie zachodzące w świecie przemiany polityczne, społeczne, gospodarcze, sprawy innych narodów, lepiej też poznaje i docenia własny kraj, znaczenie zachodzących w nim zmian i jego rosnący z każdym rokiem dorobek.

Zasadniczym celem eksperymentu wychowawczego UNESCO jest kształtowanie postawy i przekonań uczniów, ich stosunku do innych ludzi, innych narodów, ras, wyznań. Jest to praca długofalowa i trudna. Dotychczasowe doświadczenia i wyniki pracy szkół stowarzyszonych świadczą o tym, że praca taka jest potrzebna i że realizacja programu UNESCO wybitnie sprzyja właściwemu kształtowaniu postaw i przekonań młodzieży i wychowaniu jej w duchu zrozumienia i współpracy między narodami.

W dotychczasowej swojej działalności szkoły stowarzyszone u nas i w innych krajach położyły nacisk na poszukiwanie i wypróbowywanie form organizacyjnych, metod i środków realizacji programu UNESCO, rozwijanie różnorodnych zajęć i prac związanych z tym programem, wzbogacenie pracy dydaktyczno-wychowawczej treściami programu UNESCO. Szkoły stowarzyszone mają duży dorobek w tym zakresie.

Działalność szkół stowarzyszonych została wysoko oceniona przez UNESCO w czasie międzynarodowego seminarium w Sèvres w grudniu 1963 r.[4]. Podkreślono też ogromny wkład pracy ze strony dyrektorów szkół i nauczycieli, pracy bezinteresownej i pełnej entuzjazmu. Wyniki tej pracy zasługują na upowszechnienie i utrwalenie poprzez publikacje, prasę, filmy, radio, telewizję itp.

W dalszej pracy szkół stowarzyszonych chodzi również o podjęcie badań mających na celu wypracowanie wniosków dotyczących doboru treści nauczania dla celów wychowania w duchu zrozumienia i współpracy między narodami i form realizowania tych treści oraz najbardziej skutecznych metod i środków oddziaływania wychowawczego na młodzież. Chodzi też o podjęcie badań na temat metod i kryteriów kontroli i oceny osiąganych wyników w szkołach stowarzyszonych, o wypracowanie i wypróbowanie różnych metod oceny wyników pracy.

Przy ocenie wyników realizacji programu UNESCO wskazane jest stosowanie różnych metod i sprawdzianów.

Dotychczas najczęściej stosowane środki i sposoby oceny wyników eksperymentu to sprawozdania opisowe, sporządzane przez nauczycieli prowadzących eksperyment lub obserwatorów. Sprawozdania takie są bardzo pożyteczne. Jeśli nauczyciel syste-

[4] Zob. Maria Żakowa: Międzynarodowe seminarium na temat szkół stowarzyszonych UNESCO. *Biuletyn Polskiego Komitetu do spraw UNESCO*, 1964 r., nr 2.

matycznie notuje spostrzeżenia i obserwacje dotyczące zachowania się uczniów, ich reakcji itp., to sprawozdanie może odzwierciedlać ewolucję wiadomości, poglądów, umiejętności uczniów, ich postawy, przekonań i może być wartościowym środkiem oceny.

Rolę sprawdzianów wiadomości, umiejętności i przekonań uczniów spełniają także w pewnym stopniu organizowane w szkołach konkursy wiadomości, turnieje, dyskusje, prace pisemne, różnego rodzaju opracowania itp.

Jedną ze stosowanych metod oceny w niektórych szkołach są testy wiadomości i testy postaw. Testy takie opracowało np. w bieżącym roku szkolnym Liceum Ogólnokształcące w Stalowej Woli.

Powołany przez Sekretariat UNESCO komitet ekspertów w celu opracowania zasad i metod oceny przygotował zestawy testów, które miały być pewnym wzorem do opracowania testów dostosowanych do potrzeb poszczególnych szkół. Eksperci podkreślają jednakże, że testy wiadomości czy postaw powinny być używane w połączeniu z innymi metodami oceny, nie mogą być one jedyną metodą oceny wiadomości, umiejętności, poglądów, postawy i przekonań uczniów.

Wydana przez UNESCO praca Mialareta: „Analyse critique des méthodes et du matériel d'évaluation" zawiera krytyczną analizę metod i środków oceny. W pracy tej Mialaret proponuje m. in. utworzenie grupy eksperymentalnej i kontrolnej, badania początkowe, w okresie realizacji programu i badania końcowe. Badania mają wykazać w grupie eksperymentalnej, jaki jest zespół opinii i postaw przed realizacją programu, a jaki po zastosowaniu specjalnego programu UNESCO, czy następuje zmiana opinii i postaw, w jakim kierunku i w jakim stopniu. W grupie kontrolnej chodzi o porównanie, czy utrzymują się w końcowym etapie te same opinie i postawy, co na początku, czy i jakie różnice występują pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną. Mimo różnych trudności w stosowaniu tych badań porównanie takie pozwala na wyciągnięcie pewnych wniosków dotyczących skuteczności stosowanych metod pracy i doboru treści.

Ten drugi etap działalności szkół stowarzyszonych — podjęcie badań, poszukiwanie i opracowanie metod i kryteriów oceny wyników pracy — jest już rozpoczęty w niektórych szkołach u nas i za granicą. Pewne sugestie i wzory takich badań można znaleźć w pracach zbiorowych wydanych pod redakcją Wincentego Okonia: „Szkoły eksperymentalne w świecie, 1900—1960", „Nasza Księgarnia", Warszawa 1964 r. i „Praca eksperymentalna w szkole", PZWS, Warszawa 1963 r.

Zagadnienia związane z pracą szkół stowarzyszonych i z oceną rezultatów pracy omówione zostały szerzej w broszurze pt. „La compréhension internationale á l'école", wydanej przez UNESCO w roku 1965.

*KAZIMIERZ TEOFILEWICZ*

## CO WIĄŻE ABSOLWENTÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH Z PRACĄ W SZKOLE?

### 1. Zakres badań

Przeprowadzone badania metodami ankiet oraz wywiadów z inspektoratami oświaty, kierownikami i nauczycielami szkół nad jakością pracy absolwentów I Studium Nauczycielskiego w Białymstoku dały okazję do poznania i określenia niektórych motywów pracy badanych w szkołach podstawowych.

Badaniem objęto łącznie 283 osoby. Otrzymano zaś odpowiedzi od 141, w tym od 77 kobiet i 64 mężczyzn. Wśród odpowiadających reprezentowało: filologię polską 50 absolwentów, matematykę 54, fizykę zaś 37 osób.

Z miast powiatowych i samego Białegostoku nadesłano 25 ankiet. Z miasteczek i osiedli dano ich mniej, bo 19. Najwięcej otrzymano odpowiedzi ze wsi — 97.

Biorący udział w akcji ankietowej — to zazwyczaj ludzie młodzi. Wiek ich nie przekraczał lat trzydziestu, najwięcej osób biorących udział w badaniach liczyło lat 25, zaś najniższa granica wieku sięgała dwudziestu lat. Lata pracy zawodowej — ze względu na wiek ich uczestników — nie były tak bardzo bogate. Po jednym roku pracy wypełniało ankietę 23 byłych studentów. Po dwu i trzech latach — 49, zaś po 4 i 5 latach — 43, poniżej lat sześciu — 26 osób.

17 autorów odpowiedzi zajmuje stanowiska kierowników szkół, 111 osób pełni funkcję nauczycieli szkół podstawowych, 11 — szkół średnich, jedna osoba jest na stanowisku kierownika Wydziału Kultury przy Prezydium PRN, jedna zaś z wypełniających osób od 3 lat nie pracuje już w szkole. Jest w produkcji.

## 2. Sąd absolwentów o wartości pracy szkolnej

Badano różne zagadnienia, a między innymi związek absolwentów z zawodem nauczycielskim. Uzyskane materiały przede wszystkim wskazują, iż ci młodzi nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, czym jest praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole. W swoich wypowiedziach podkreślają, że jest ona w swej strukturze skomplikowana i rozległa, łączy się organicznie z pracą społeczną i wymaga licznych kontaktów z przedstawicielami życia społeczno-politycznego i gospodarczo-kulturalnego danego środowiska. W porównaniu z innymi rodzajami działania jest ciężka, uwikłana w trudnościach, pełna napięcia nerwowego. Przy jej wykonywaniu potrzebny jest stały wysiłek, poza tym — umiejętność panowania nad sobą, wytrzymałość, systematyczność działania i odwaga w podejmowaniu decyzji oraz przekonanie o istnieniu wielu możliwości skutecznego rozwiązywania zdarzających się w pracy szkolnej zawiłych sytuacji. Trzeba tylko być cierpliwym w poszukiwaniu środków zaradczych.

Ta niełatwa praca pedagogiczna — zdaniem 71,3% ogółu badanych absolwentów — nie odstrasza od tego zawodu, a przeciwnie w sposób zdecydowany zachęca do jego wykonywania. Wielu zwraca uwagę na zadowolenie i radość z dawania sobie rady w pokonywaniu trudności, jakie pojawiają się w działalności wychowawczej. Niektórzy znów w zwalczaniu przeszkód, stojących na drodze prowadzącej do celu, widzą pasję swego życia. Duża grupa absolwentów wiąże się z zawodem nauczycielskim właśnie dlatego, że występuje w nim praca trudna, złożona w swej strukturze, najeżona trudnościami, wciąż napięta. Zdaniem tej grupy tylko taka praca może zaciekawić i porwać do walki o dobro dorastających pokoleń.

Są i tacy, którzy drogą porównania wskazują na wyższość pracy nauczycielskiej nad innymi zawodami. Według ich spostrzeżeń zawód nauczyciela wyróżnia się spośród innych takimi elementami, jak niepowtarzalność, ciągła nowość, bezpośrednie stosunki z ludźmi, okazywana wdzięczność ze strony uczniów, uczestniczenie w przeżywaniu zmiennych uczuć środowiska z powodu sukcesów lub porażek. Właśnie takie elementy, zdaniem absolwentów, najbardziej wiążą ich z zawodem.

Niemała grupa osób już podczas pracy związała się uczuciowo z zawodem. Poczuła się dobrze wśród dzieci, przekonała się, że jest im potrzebna, że wpływa na zmianę ich postępowania, że tylko na tym terenie najbardziej widoczne są skutki ludzkiego działania. Praca nauczycielska, ich zdaniem, daje dużo dobrego. Przede wszystkim daje wiedzę i podnosi świadomość działania, co w konsekwencji stwarza możliwości ciągłego doskonalenia swego zawodu, unikania błędów. W trakcie speł-

niania obowiązków nauczyciela i wychowawcy najlepiej poznaje się młodzież, jej przeżycia, dążenia, potrzeby. Zauważa się dodatnie i ujemne strony jej osobowości.

W wielu też wypadkach młodzież stawia swych wychowawców przed problemami, których rozwiązanie zbliża obie grupy osób do siebie oraz wzbogaca nauczycieli w wiadomości zarówno teoretyczne, jak i praktyczne.

Taka praca nie tylko wiąże z zawodem, ale przyczynia się do pozostania w nim na zawsze. Oto sądy i opinie tej grupy na temat wartości pracy nauczycielskiej:

ank. 2 — „Po ukończeniu Studium Nauczycielskiego myślałem o pracy w innym zawodzie, ale po podjęciu pracy w szkole spodobał mi się ten zawód. Zdobywam wiele".

ank. 7 — „Już pracuję cztery lata i każdy rok następny wydaje się piękniejszy od poprzedniego. Te dzieci takie są miłe i tak wierzą w nauczyciela. Nie, nigdy nie zmienię zawodu nauczycielskiego".

ank. 15 — „Praca przynosi dużo przyjemności. Teraz wiem, co to znaczy trudność i jak ją pokonać. Do tej ciągłej walki o lepsze tak się obecnie zaprawiłam, że pokonywanie trudności stało się moją pasją".

Część naszej młodzieży nie doznaje tej satysfakcji z pracy szkolnej i nie przeżywa pięknych i wzniosłych uczuć. Nie widzi też nic w zawodzie nauczycielskim poza dokuczliwością i przykrościami ze strony samej młodzieży i jej rodziców. Zdaje sobie sprawę z jego ważności i doniosłej roli w życiu naszego państwa, ale uważa, że nie można żądać od człowieka, tym bardziej młodego, samozaparcia i poświęcenia się problemowi wychowania dorastającego pokolenia. Młodzież szkolna, zdaniem tej grupy absolwentów, jest niewdzięczna. Za okazaną i wnikliwą pracę nad urabianiem jej osobowości nie pojawia się żadna z jej strony podzięka ani też wdzięczność. Ta grupa uczniów uważa, że działalność nauczyciela należy do jego zwykłego obowiązku służbowego i do nauczycieli odnosi się oschle, z pewnym lekceważeniem i uszczypliwością. Nie umie ona wiązać odpowiedzialnej pracy szkolnej i społecznej nauczyciela z jej własną, stale zmieniającą się umysłowością. Takie postępowanie i zachowanie się uczniów wytwarza niesmak w otoczeniu, wywołuje nerwowość i zakłóca atmosferę szkolną. Absolwent w wyżej przedstawionych okolicznościach staje się obojętny na potrzeby i dążenia swych wychowanków.

### 3. Podstawowe czynniki wytwarzania więzi z zawodem nauczycielskim

Jeśli uczy — to pod wpływem „rozpędu pedagogicznego" zdobytego w Studium i wewnętrznego poczucia obowiązku. Tezę tę popierają następujące głosy:

ank. 30 — „Często nie mam zadowolenia ze swojej pracy. Ogarnia mnie żal i niezadowolenie z młodzieży. W pędzie za pustką nie chce zrozumieć swego wychowawcy. Przecież tyle im daję i tak pragnę ich dobra. Jednak to ich nie bierze. Przed załamaniem bronią mnie Wasze głosy. Słyszę je teraz i dlatego walczę. Myślę, że zwyciężę".

ank. 34 — „Gdyby nie słowa Pana, że powodzenie w pracy różnymi drogami osiąga się i przy użyciu wielu sił oraz cierpliwości, tobym dawno ten zawód porzucił. Tyle przecież miałem już przykrości i zawodów, tyle zniechęceń i rozczarowań. Nawiedzały mnie też i rezygnacje. Jednak tkwię w tej szkole, bo działa na mnie jeszcze to, co wyniosłem ze Studium".

ank. 53 — „Przeżywam straszne czasem dnie. Nie wiem, dlaczego mam te niepowodzenia! Czynię tak, jak mówiliście. Przeglądam wciąż notatki z pedagogiki, wynajduję tam trafne myśli. Korzystam z nich. Skutek jednak jest połowiczny. Zwałam te niezasłużone porażki na barki swojej nieudolności. Wy nie możecie się mylić! Wierzę Waszym słowom i to mnie jeszcze trzyma".

W przytoczonych wypowiedziach ponadto zarysowuje się opór w poddawaniu się pierwszym niepowodzeniom szkolnym. Wszelkie przeszkody w pracy usiłują przezwyciężyć. Nie skąpią sił w dążeniu do postawionego sobie celu. Jednakże rezultaty ich nadmiernych działań nie zawsze, jak piszą, pokrywają się z pokładanymi w nich nadziejami. Bywa i tak, że absolwent nie tylko nie osiąga poprzez pracę postawionego celu, ale w usilnym tym dążeniu często nadweręża sobie zdrowie.

Ank. 49 — „Tyle napracowałam się i na nic. Nawet rodzice nie chcą przyjść mi z żadną pomocą. Myślą tylko o wódce i zabawie. Co im tam nauczycielka ich dzieci! Koleżanki moje także gdzieś zawsze pędzą. Zawsze nie mają czasu. Ośrodek Metodyczny zasłania się brakiem sekcji trudności wychowawczych. Nie mam szczęścia do pracy szkolnej. Do takiego przeświadczenia dochodzę dopiero teraz, po 5 latach pracy, kiedy straciłam w niej zdrowie".

Jest i grupa optymistów, która mimo porażek walczy z przeszkodami w pracy wychowawczej i dąży do realizacji zadań postawionych szkole przez społeczeństwo. Tym zmaganiom młodych nauczycieli o dobro ucznia towarzyszy szereg przekonań o sile i twórczej mocy wychowania w przetwarzaniu człowieka.

Twierdzą oni, iż te przeobrażenia nie od razu dają znać o sobie. One stopniowo wciąż zachodzą pod wpływem oddziaływania szkoły. Dzięki takiemu procesowi stałego narastania zmian w strukturze psychicznej dziecka tworzy się nowy obywatel naszego państwa. Na pytanie: „Skąd ta postawa i optymizm w wychowaniu" — odpowiadają:

absolwent nr 15 — „Często wracam do domu zmęczony i jakby już zniechęcony do pracy. Ale — gdy przypomnę sobie pracę naszego Koła Pedagogicznego, poznawanie drogą wywiadów trudności wychowawczych szkół białostockich, walkę tamtejszych nauczycieli o każde dziecko szkolne, rodzi się wówczas we mnie wiara i pewność w powodzenie i mojej pracy szkolnej. Wiem, że nie przyjdzie ono tak szybko. Jedna z białostockich nauczycielek dopiero po trzech latach mozolnej pracy doczekała się zmiany w postępowaniu swych uczniów i obecnie z ich strony ma wiele dowodów wdzięczności. Tak i ja — w ostateczności — doczekam się także tej szczęśliwej chwili".

absolwent nr 9 — „Nie mogę — na razie — niczym pochwalić się. Same niepowodzenia! Niedawno miałam nawet awanturę z matką jednego dziecka. W następnym znów dniu nie przyszły mi na zajęcia geograficzne dzieci, a przecież umówiłam się z nimi na godz. 18,00. Miałyśmy oglądać «Wielki Wóz». Nie martwię się tym stanem rzeczy. Pracuję i myślę, że to wszystko zmienię. Przypominam sobie lekcję ćwiczeń i podczas ciągłej praktyki pedagogicznej. Tam także były takie wypadki. Nauczycielstwo jednak nie rezygnowało z pracy i po upływie kilku lat zmieniały się dzieci, zmieniało się środowisko. Czyż ja nie potrafię tego dokonać?"

W badaniach naszych wyróżniliśmy jeszcze jedną grupę, nieliczną wprawdzie, bo obejmującą 12,4% pracujących absolwentów, ale za to ciekawą ze względu na doznawane uczucia i poglądy na wartość swego działania pedagogicznego.

W wypadku udanych lekcji, dobrych wyników nauczania, powodzenia w pracy wychowawczej wypowiadali się o wybranym zawodzie pozytywnie, cenili go i okazywali zadowolenie ze swej pozycji społecznej. Zdawało im się, że są na właściwej drodze życia. Kiedy znów natknęli się na trudności, wówczas pod ich wpływem następowało zjawisko wycofywania się z pierwszego stanowiska i przyjmowania postawy negatywnej wobec pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie reprezentują więc żadnej postawy. Są chwiejni. Żyją dorywczymi sukcesami i porażkami. Nie mają jeszcze wyraźnego zdania na temat obranego przez siebie zawodu. Tkwią w nim, bo przyjęli na siebie zobowiązania, ale czy z tego faktu mają cieszyć się, czy narzekać na „swój los" — dobrze jeszcze nie wiedzą. Oto wypowiedzi na ten temat:

absolwent nr 37 — „Wczoraj, gdyby mnie spytano, czy jestem zadowolony z pracy, odpowiedziałbym, że nie. Ale dziś, kiedy z powodu imienin dzieci składały mi takie gorące i miłe życzenia i przepraszały za przykrości, jakie mi sprawiły, mogę o zawodzie nauczycielskim powiedzieć jak najlepiej. Ale jak to długo będzie trwało, nie mogę określić. O moim zachowaniu się w pracy nauczycielskiej, o wytrwaniu w tym zawodzie, o radości z pracy zadecydują tylko dzieci".

absolwent nr 43 — „Wstępując na SN nie znałam pracy nauczycielskiej. W czasie studiów poznałam tę pracę, i to z najlepszej strony. Szkoła ćwiczeń i szkoła z praktyki terenowej stały się dla naszej działalności instytucjami wzorowymi. Dążymy do takich szkół, lecz w tym dążeniu natrafiamy na trudności. Po raz pierwszy je przeżywam i nie wiem, jak do tych zjawisk podejść. Błądzę i to mnie denerwuje i zakłóca spokój. Są jednak i piękne chwile w tym zawodzie, dają je dzieci swoją nauką, niektóre zachowaniem się. Czy zostanę w zawodzie? Raczej tak, dziś już niełatwo znaleźć lepszą pracę".

absolwent nr 51 — „Praca nauczyciela odpowiada mi. Jednak, gdy uprzytomnię sobie, jak ja mieszkam, jem, chodzę, no i zarabiam, porywają mnie wówczas nerwy. Tak bym rzucił to wszystko i poszedłbym w świat".

absolwent nr 10 — „Już tyle razy pisałam podanie o zwolnienie z pracy i tyleż razy je rwałam. Jednak w tym zawodzie coś jest".

### 4. Potrzeba utrzymywania kontaktów z absolwentami SN

Całą gamę przeżyć — pozytywnych i przykrych — mają absolwenci w pierwszych latach pracy w swych szkołach. W doznaniach tych nikt z otoczenia nie uczestniczy. Są zazwyczaj sami, chociaż obracają się w dość licznym gronie nauczycielskim. Na pytanie: „Doznawane przeżycia i pomoc przy rozpoczęciu i prowadzeniu pracy nauczycielskiej ze strony starszych kolegów" — w większości wypadków odpowiadano powściągliwie, podkreślając obok uprzejmości, grzeczności, kurtuazji, usłużności w udzielaniu informacji — i to dość wyczerpujących — chłód, dystans, nawet sztywność we wzajemnych odnoszeniach się. Zdarzały się i zupełnie negatywne odpowiedzi. Użalano się w nich na brak w ogóle współżycia w grupie nauczycielskiej. W takich sytuacjach badani nie mieli odwagi do nawiązywania kontaktów z kolegami bardziej doświadczonymi. Pozostawali sami.

W takich okolicznościach trudno i niebezpiecznie jest samemu rozważać nad problemami, jakie występują w praktyce szkolnej. Łatwo wówczas o subiektywizm, a to nieuchronnie prowadzi do błędów w działaniu.

Powyższe wynurzenia, zawarte w ankietach, nasuwają następujące spostrzeżenia:

a) absolwenci studium muszą liczyć na pomoc jego wykładowców;

b) muszą zdawać sobie sprawę, że wykładowcy są z nimi, chociaż w pierwszych latach ich pracy;

c) w każdej chwili studium winno być gotowe do przeanalizowania z absolwentami ich pierwszych trudności w pracy zawodowej i wskazywania im dobrego wyjścia ze skomplikowanych sytuacji.

Ta troska uczelni o powodzenie byłych słuchaczy w działaniu pedagogicznym w szczególny sposób przysłuży się do odnalezienia siebie, do zadowolenia z tak spędzonego życia młodzieńczego, do zadowolenia z obranego zawodu i z wypełnianej funkcji społecznej.

Sądzę, iż na takiej płaszczyźnie kontaktów i wzajemnego wspomagania oraz dobrej rady najlepiej rozwija się dalszy proces wzmacniania emocjonalnej więzi absolwentów z pracą nauczycielską, jak też dalsze ich angażowanie się w wykonywany zawód.

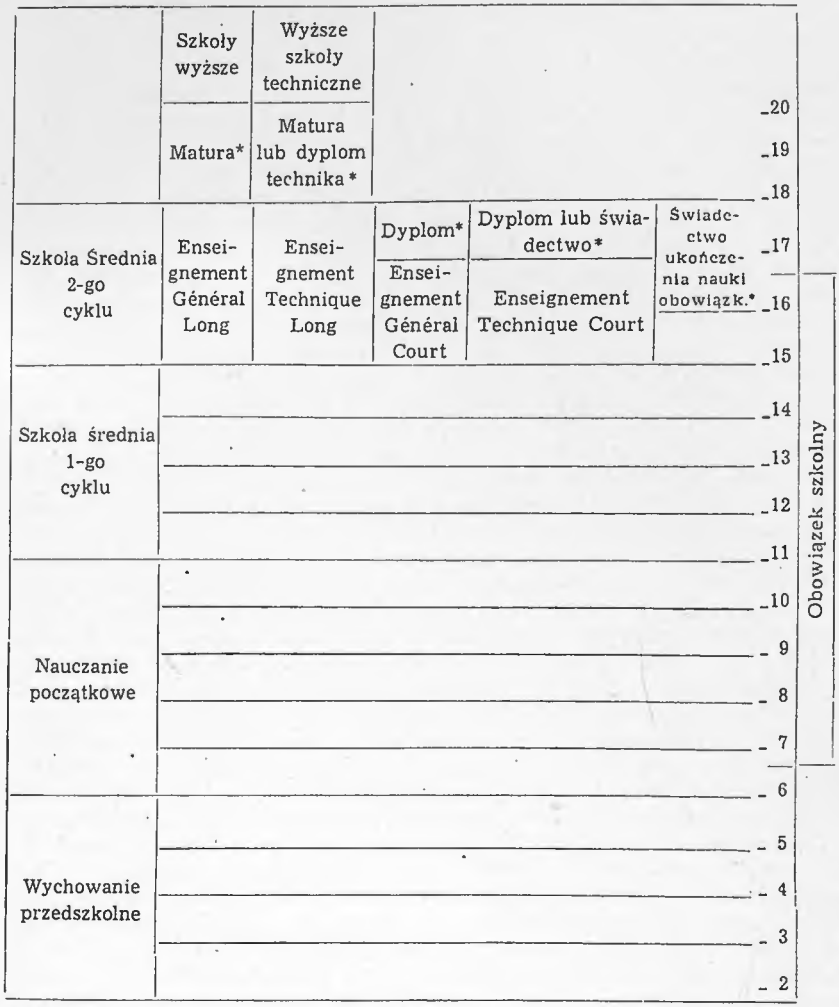
*WACŁAW WOJTYŃSKI*

# ŻYWE PROBLEMY REFORMY SZKOLNEJ WE FRANCJI

## 1. Struktura organizacyjna szkolnictwa

System szkolnictwa francuskiego przez długie lata był systemem nastawionym głównie na respektowanie potrzeb kształceniowych klas posiadających. Początkowe lata nauczania, czyli klasy „primaire", złączone były w jedną całość ze szkołą średnią, czyli z klasami „secondaire". Był to więc swoisty układ „pionowy". Tendencje demokratyczne zmierzały natomiast w kierunku tworzenia układów „poziomych", tzn. do wyraźnego oddzielenia w drabinie szkolnej szczebla początkowego od średniego, aby móc go z kolei upowszechnić, współcześnie zaś prą one w kierunku oddzielenia pierwszego cyklu kształcenia w szkole średniej od drugiego, wyższego, licealnego. W układzie tradycyjnym tylko nieznaczny odsetek dzieci przechodził z „école élémentaire" do szkoły średniej, dziś natomiast utrzymuje się, iż każde dziecko kończące 5-letnią szkołę początkową powinno mieć możność przejścia na pierwszy, 4-letni szczebel szkoły średniej ogólnokształcącej, czyli uczenia się w sumie przynajmniej 9 lat. W związku z tym, iż obowiązek szkolny przedłużono do 16 roku życia, uczniowie, którzy będą w stanie ukończyć I szczebel szkoły średniej w 15 roku, powinni uczęszczać jeszcze przez 1 rok w celu uzyskania dyplomu stwierdzającego wykonanie obowiązku szkolnego. Taka jest generalna tendencja przeprowadzonej reformy, w praktyce jednak jeszcze nie wszystkie dzieci po pięciu latach nauczania początkowego wstępują do kolegiów (les collèges d'Enseignement général), tym bardziej nie wszystkie je kończą. Część uczniów po dwóch latach nauki w kolegiach wstępuje na drogę kształcenia zawodowego, część zaś po czteroletnim okresie kształcenia bądź przestaje się uczyć, bądź przechodzi do wyższego cyklu szkoły średniej. Nauka w ramach tego cyklu obejmuje młodzież między 15 a 18 lub 19 rokiem życia i różnicuje się na dwa zasadnicze typy: niepełny (court) i pełny (long) oraz na dwa zasadnicze tory: ogólnokształcący i zawodowy. Pełny, czyli 3-letni okres kształcenia (long) kończy się na torze ogólnokształcącym zdobyciem świadectwa dojrzałości (baccalauréat), a na torze zawodowym dyplomem technika (brevet), natomiast typ niepełny, tzn. dwuletni lub roczny, ogólnokształcący lub zawodowy, kończy się uzyskaniem bądź dyplomu „brevet", bądź odpowiedniego świadectwa (certyficat).

Tak więc struktura organizacyjna szkolnictwa francuskiego obejmuje swymi ramami: pięcioletnie nauczanie początkowe (od 6 do 11 roku życia), czteroletni okres kształcenia kolegialnego, czyli naukę na pierwszym szczeblu szkoły średniej, oraz trzyletni cykl kształcenia licealnego na drugim szczeblu tej szkoły. Wewnątrz poszczególnych okresów nauki występują pewne specyficzne dla nich zróżnicowania, ale o nich mówić tutaj nie będziemy. Podamy tylko dla przykładu, że pierwszy rok nauki szkolnej, który obejmuje zarówno dzieci po przedszkolu, jak i dzieci, które do przedszkola nie uczęszczały, jest traktowany w pewnym sensie jako rok wstępny, wyrównawczy, przygotowujący dzieci do podjęcia dalszej nauki równym frontem. Nosi on nawet nazwę kursu przygotowawczego („cours préparatoire"). Drugi i trzeci rok nauczania początkowego realizują kurs elementarny, czwarty zaś i piąty — mają charakter pośredni („cours moyen") między kursem elementarnym i dalszym, już systematycznym. Oto schemat organizacyjny szkolnictwa francuskiego w jego całości:




* rodzaj świadectwa

### 2. Pierwszy szczebel szkoły średniej. Problem orientacji i selekcji

Dążenia demokratycznych odłamów społeczeństwa i nauczycielstwa francuskiego idą, jak powiedzieliśmy, w kierunku organizacyjnego oddzielenia pierwszego cyklu szkoły średniej od cyklu drugiego i objęcia nauczaniem na tym poziomie całej młodzieży, żeby stąd dopiero prowadziły dalsze drogi w różne strony, do różnych przyszłych prac i zawodów. Również w prasie francuskiej podnosi się problem ten w uznaniu, że najwłaściwszym jego rozwiązaniem byłoby uczynienie z okresu kształcenia młodzieży między 11 i 15 rokiem życia szczebla autonomicznego pod warunkiem wszakże, iż zwiąże się z nim niezwykle ważną społecznie kwestię orientacji i selekcji.

Idea orientacji zawodowej jest we Francji od dłuższego czasu ideą bardzo żywą. Narodziła się ona w swej dzisiejszej postaci przed dwudziestu laty w Ośrodku Kształcenia Pedagogicznego w Sèvres, który postawił sobie na początku istnienia zadanie prowadzenia badań eksperymentalnych nad nowymi metodami nauczania i ich przystosowaniem do nowych potrzeb oraz nad lepszymi metodami poznawania uczniów, aby dokonywany przez nich wybór dalszych dróg kształcenia był nie tylko celowy społecznie, lecz również pożyteczny rozwojowo, tzn. zgodny z ich osobistymi, indywidualnymi upodobaniami, uzdolnieniami, możliwościami. Szło przede wszystkim o młodzież w 15 i 16 roku życia, która ze względu na typ uzdolnień nie może czy nie powinna kontynuować nauki w dotychczasowej szkole ogólnokształcącej, zatem o zaprezentowanie jej z jednej strony najtrafniejszych możliwości dalszego kształcenia praktyczno-zawodowego, z drugiej o zmienienie samej szkoły ogólnokształcącej na tyle, iżby mogła ona obejmować nauką także młodzież o zainteresowaniach i uzdolnieniach bardziej praktycznych. Selekcję tradycyjną opartą na systemie egzaminów uznaje się w Sèvres za selekcję brutalną, której dalej utrzymywać się nie powinno. Opowiedziano się więc za ideą rzuconą ongiś przez P. Langevine'a, polegającą na tym, iż wiedzę o uczniu i orientację w jego dalszych możliwościach edukacyjnych zdobywa się na drodze ciągłej systematycznej obserwacji oraz progresywnie ukierunkowanej pracy z każdym uczniem.

W zakresie stosowania takiej właśnie koncepcji orientacji Ośrodek w Sèvres osiągnął już znaczne rezultaty. W wielu szkołach wprowadzono tzw. „dossier scolaire", dzięki czemu uzyskuje się tam interesujące dane dotyczące aktualnych i potencjalnych możliwości rozwojowych każdego ucznia. Już od klasy pierwszej szkoły średniej prowadzi się systematyczną obserwację uczniów, aby zorientować się, jaki kierunek dalszej nauki jest dla nich najodpowiedniejszy. W klasie drugiej obserwacje oraz inne zabiegi w zakresie tzw. „orientation" mają wskazać uczniowi drogę jego dalszego kształcenia. Bada się więc typ uzdolnień oraz kierunki jego zainteresowań, żeby dopomóc mu w obraniu właściwej drogi. Dlatego część uczniów po pierwszych dwóch latach nauki decyduje się na drogę kształcenia zawodowego, przechodząc do trzyletnich „l'enseignement technique proffesionelle (agricole)", kształcących przyszłych robotników kwalifikowanych, część zaś kontynuuje naukę w wyższych klasach cyklu ogólnokształcącego. Jest to jednak stan przejściowy. Tendencja generalna, jak już mówiliśmy, jest taka, aby wszystkie dzieci uczęszczały do szkół ogólnokształcących I cyklu (les collèges d'Enseignement général), żeby ten stopień szkoły średniej kończyły i aby ich decyzja w sprawie dalszego kształcenia dojrzewała dopiero pod koniec tego cyklu. Kształcenie to obejmuje młodzież w 11—15 roku życia i 4 lata nauczania, zatem orientacja oraz decyzja w sprawie dalszej nauki są tutaj bardzo na czasie. W czteroletnim okresie nauki w kolegium można zatem wyróżnić dwa podokresy: pierwszy dwuletni — to czas starannej obserwacji ucznia, drugi — również dwuletni — to już czas przeznaczony na orientację w sprawie dalszej nauki.

Przy wspomnianym już wyżej Ośrodku w Sèvres istnieje również szkoła średnia, tzw. „liceum wiodące" (lycée pilote), które dzięki odpowiedniemu doborowi nauczycieli pracuje jak swoiste laboratorium. Stosuje się w nim najaktywniejsze metody nauczania, aby na wypracowanym i zdobywanym tutaj doświadczeniu doskonalić pedagogicznie nauczycieli innych szkół średnich. Nie tyle chodzi tu o jakiś wzorowy model szkoły, ile o zakład, w którym specjalne warunki, jak np. inny plan nauczania, wyposażenie, wybitne kwalifikacje i stabilizacja nauczycieli, pozwalają na czynienie doświadczeń, których wyniki można przenieść gdzie indziej. Specjalną wagę przywiązuje się do: 1) orientacji („orientation") przez gruntowniejsze poznanie uczniów przy pomocy systematycznych spotkań międzynauczycielskich, kontaktów nauczycieli z rodzicami, poznawania indywidualnych uzdolnień (szczególną troską otacza się „dossier scolaire", który jest prowadzony tutaj od pierwszego do

ostatniego dnia nauki); 2) koordynacji międzyprzedmiotowej na drodze systematycznego porozumiewania się z sobą nauczycieli w kwestii realizacji programów i przyzwyczajania uczniów do problemowego oraz możliwie wszechstronnego ujmowania zagadnień; 3) przyzwyczajania uczniów do samodzielnego wysiłku myślowego, opanowywania właściwych sobie metod pracy przez podejmowanie i wykonywanie różnych coraz bardziej twórczych zadań pod kierunkiem nauczyciela; 4) aktualizacji nauczania przez obalanie murów i przegród między szkołą a życiem, przez takie kierowanie procesem kształcenia dziecka, aby mogło ono znaleźć właściwe sobie miejsce „w przestrzeni i w czasie" („dans l'espace et dans le temps"); 5) dyscyplin artystycznych i pracy ręcznej w celu pełniejszego i wszechstronniejszego rozwoju osobowości ucznia; 6) nawiązywania stałej łączności z pracą sekcji technicznych szkoły albo z zakładami produkcyjnymi; 7) tworzenia atmosfery zaufania, dzięki której narasta w uczniach poczucie odpowiedzialności za swoje postępowanie.

### 3. Drugi szczebel szkoły średniej. Egzamin dojrzałości

Wewnętrzna struktura systemu kształcenia, występującego na tym szczeblu francuskiej szkoły średniej, jest wysoce złożona. Różnicuje się ona na dwa typy — pełny (long) i niepełny (court) oraz na dwa kierunki — ogólny i techniczny. Pełny okres nauki trwa trzy, niepełny dwa lata. Wskażmy na charakterystyczne cechy przynajmniej głównych torów kształcenia na tym poziomie. Zacznijmy od tych, które trwają 3 lata i wiodą młodzież do matury.

Tor 3-letniego kształcenia ogólnego jest prawdopodobnie najbardziej strukturalnie zróżnicowany. W pierwszych dwóch latach tego okresu młodzież ma do wyboru jedną z siedmiu sekcji programowych. Są to bądź tzw. sekcje klasyczne (sections classiques), których jest cztery, bądź nowożytne (sections modernes), których jest trzy. Charakterystyczną, wspólną właściwością sekcji klasycznych jest występowanie w nich greki i łaciny lub tylko łaciny obok jednego lub dwóch języków nowożytnych, sekcje nowożytne natomiast cechuje wysunięcie na czoło przedmiotów ścisłych, przyrodniczych i języków nowożytnych. Po dwuletnim kursie tego typu młodzież przechodzi do klasy ostatniej (terminale), gdzie ma znów do wyboru jedną z pięciu sekcji: filozoficzną, nauk eksperymentalnych, matematyczną, matematyczno-techniczną lub ekonomiczno-humanistyczną.

Z kolei tor 3-letniego kształcenia technicznego (l'enseignement technique long) obejmuje młodzież, która pragnie zdobyć w tym okresie kwalifikacje zawodowe i zasilić średnie kadry techniczne w gospodarce narodowej. Zdobywa ona w ten sposób tytuł technika równoważny z egzaminem dojrzałości, w ślad zaś za tym — prawo wstępu na wyższe uczelnie techniczne. Reforma zakłada, iż całe szkolnictwo zawodowe francuskie oprze się w przyszłości na pierwszym szczeblu szkoły średniej jako na swej wspólnej podstawie programowej i rekrutacyjnej. Obok liceów technicznych różnych rodzajów działają również we Francji trzyletnie licea rolnicze (lycées agricoles). Niepełne formy II szczebla szkoły średniej, podobnie jak wspomniane wyżej trzyletnie licea, rozgałęziają się na ogólnokształcące i zawodowe. Nazywa się je kolegiami 2 cyklu (collèges du 2e cycle). Trzeba jednak podkreślić, iż kolegia ogólnokształcące w odróżnieniu od liceów mają nachylenie zawodowe. Przysposabiają one młodzież do podjęcia określonej pracy zawodowej, choć kończący je otrzymują świadectwa szkoły ogólnokształcącej (brevet d'enseignement général). Kolegia techniczne natomiast kształcą w okresie dwóch lat przyszłych robotników kwalifikowanych i niższą kadrę urzędniczą dla przemysłu i rolnictwa.

Oprócz wymienionych form kształcenia zawodowego istnieje we Francji charakterystyczna wersja „przyzakładowego" szkolenia zawodowego kadr robotników

i techników, częściowo oparta o fabrykę, częściowo o szkołę, podlegająca jednak państwowemu nadzorowi szkolnemu. Zarysowany bardzo szkicowo system szkół zawodowych nie jest w stanie objąć wszystkich potrzeb gospodarczych Francji, stąd np. potrzeby kadrowe w dziedzinie handlu zaspokajane są również przez dodatkowe formy szkolenia izb handlowych, rzemieślniczych i in. Izby prowadzą kursy o różnych wąskich profilach specjalnościowych, świadectwa ich ukończenia natomiast wydają lub sygnują władze państwowe.

Ukoronowaniem 3-letniego, licealnego okresu nauki jest egzamin dojrzałości, czyli tzw. baccalauréat. Ma on utrwaloną tradycją opinię egzaminu bardzo trudnego. Ale i on przeżywa dziś okres reformy. Teoretycznie jest dopuszczalne, iż szkołę można ukończyć, nie poddając się egzaminowi dojrzałości, lecz w praktyce takich wypadków nie ma, ponieważ baccalauréat umożliwia wstęp na wyższe uczelnie. Odbywa się on z reguły pod przewodnictwem przedstawiciela szkoły wyższej, choć zdarza się ostatnio coraz częściej, że i przedstawiciele szkolnictwa średniego pełnią tę funkcję.

Jak wygląda ów egzamin, jaka jest jego organizacja i przebieg? Dotychczas był on organizowany w końcu dwóch ostatnich lat nauki. W roku 1964/65 z tego zrezygnowano i ma on odbywać się tylko w klasach ostatnich (classes terminales). Był on dotychczas również treściowo bardzo zróżnicowany, gdyż w klasie przedostatniej [1] ze względu na występującą w niej fakultatywność sekcji rzeczywiście występowało kilka różnych jakościowo egzaminów. W dużych miastach, gdzie szkół średnich jest więcej, egzamin taki odbywał się w tej szkole, w której dana sekcja istniała.

Trzeba także wiedzieć, że francuski egzamin dojrzałości organizowany jest nie tylko dla młodzieży aktualnie kończącej szkołę, lecz również dla tych, którzy się doń zgłoszą, jeśli tylko odpowiadają określonym przez regulamin warunkom. Składa się on z 2 części: pisemnej i ustnej, jednak część pisemna wyraźnie przeważa nad ustną. Np. abiturienci sekcji filozoficznej zdają egzamin pisemny z 5 przedmiotów, przy czym czas trwania tego egzaminu jest różny dla różnych przedmiotów, jest on także różny dla tego samego przedmiotu, ale występującego na różnych sekcjach. Np. egzamin z filozofii na sekcji filozoficznej trwa 4 godziny, na sekcji przedmiotów eksperymentalnych 3 godz., na sekcji matematyczno-technicznej tylko 2 godz. To samo da się powiedzieć o egzaminie pisemnym z matematyki. Lokalne władze szkolne wydają drukiem z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym szczegółowe informacje o egzaminach dojrzałości, zawiadamiając o dniu, godzinie rozpoczęcia i miejscu (w którym liceum) egzaminów pisemnych i ustnych z poszczególnych sekcji. W zawiadomieniach podają również, co kandydaci powinni zabrać ze sobą na egzamin, np. do egzaminu do języków obcych powinni przedstawić wykaz autorów przeczytanych tekstów oraz wykonanych prac. Przypomina się przy tej okazji różne przepisy regulaminowe, jak np. zakaz przynoszenia na egzamin książek, zeszytów, notatek, słowników, tablic logarytmicznych z wzorami, wzorów trygonometrycznych itp., podaje się także przepis o postępowaniu dyscyplinarnym względem osób, które do owych zakazów nie zechciałyby się zastosować. Komisja egzaminacyjna, działająca przy danym liceum, otrzymuje ze szkół, których absolwenci zgłaszają się do egzaminu, prowadzone przez nie książki ucznia (dossiers scolaires), które oprócz liczby, punktów obrazujących postępy (od 0 do 20) w poszczególnych przedmiotach zawierają charakterystykę zachowania się kandydatów, ocenę ich uzdolnień, zainteresowań, pilności itp. Uczniowie, którzy przy egzaminie pisemnym z któregokol-

[1] Faktycznie w klasie I — w szkolnictwie francuskim bowiem numeracja klas zaczyna się od klasy przedostatniej (klasa ostatnia ma swoją odrębną nazwę — terminale) i biegnie w dół, nie w górę tak jak w Polsce. Najniższa klasa liceum jest klasą drugą, najniższa klasa colegium zaś klasą szóstą.

wiek przedmiotu uzyskają niewystarczającą liczbę punktów (do 7 punktów), mogą na podstawie decyzji komisji zdawać z tego przedmiotu kontrolny egzamin ustny. Egzamin maturalny jest zatem we Francji przede wszystkim egzaminem pisemnym, forma ustna zaś ma zastosowanie tylko bądź w przedmiotach, których egzaminem pisemnym objąć nie można, bądź w przypadkach już wspomnianych, które wymagają zastosowania dodatkowej kontroli.

### 4. Wewnętrzna organizacja szkół średnich

W toku swej ubiegłorocznej bytności piszący te słowa miał możność odwiedzenia we Francji trzech, a łącznie z liceum w Sèvres, nawet 4 szkół średnich ogólnokształcących, obejmujących zarówno pierwszy, jak i drugi cykl kształcenia. Były to szkoły duże, nawet bardzo duże, jakich się w Polsce nie spotyka. Tak np. Liceum Koedukacyjne d'Etat de Talence pod Bordeaux (dyrektorem jest p. Robert Bazin, autor pracy n. t. teorii i techniki orientacji, mający duże osiągnięcia na tym odcinku w swojej szkole) liczy 2500 uczniów i zatrudnia 145 nauczycieli, a Liceum Żeńskie Camille Jullian w Bordeaux liczy 3000 uczennic (41 oddziałów pierwszego i 42 oddziały drugiego cyklu) i zatrudnia ponad 150 nauczycieli i wychowawców, nie licząc praktykantów i tzw. sił pomocniczych. Liceum ogólnokształcące klimatyczne w Arcachon liczy 1300 uczniów i uczennic. Szkoły te dysponują internatami lub półinternatami, z których korzysta znaczna część młodzieży.

Mimo iż są to szkoły bardzo duże, ich dyrektorzy posiadają tylko jednego lub dwóch zastępców. W związku z tym nauczyciele nie mogą się spodziewać ze strony dyrektora lub wicedyrektora szkoły określonej pomocy metodycznej, ich zadania sprowadzają się bowiem głównie do kontroli stanu realizacji obowiązujących programów nauczania. Inspektor generalny Ministerstwa, który dociera systematycznie do szkół, interesuje się szczegółowiej poziomem nauczania danego przedmiotu, gdyż jest specjalistą w tej dziedzinie, bada osiągane przez nauczyciela wyniki i udziela mu odpowiednich wskazówek. Informuje on także dyrektora o merytorycznych walorach lub niedomaganiach dostrzeżonych w realizacji programu danego przedmiotu w jego szkole.

Dyrektorzy zapytywani, jak często w roku hospitują zajęcia dydaktyczne podległych sobie nauczycieli, odpowiadali, iż albo nie czynią tego wcale, albo bywają przeciętnie jeden raz w roku na lekcji u nauczyciela. Twierdzą oni, iż nauczyciel zatrudniony jest w szkole na podstawie określonych kwalifikacji i one też warunkują zasadniczo jego kompetencje, dyrektor natomiast zmuszony jest interesować się raczej badaniem tempa i warunków rozwoju umysłowego i fizycznego młodzieży niż sprawami nadzoru, powinien on raczej poszukiwać, co w szkole w związku z wymaganiami programu jeszcze można lub należy uczynić, niż stwierdzać, co się aktualnie robi. Oczywiście obowiązkiem dyrektora i jego zastępców jest utrzymywanie stałego kontaktu z nauczycielami, aby — gdy zajdzie potrzeba — przychodzić im z konkretną pomocą, ale nie muszą oni w tym celu bywać na lekcjach i notować, co nauczyciele na lekcjach robią.

Dyrektor szkoły średniej we Francji ma pozycję silną, ugruntowaną wieloletnią tradycją. Władzy swojej nie dzielił on do niedawna właściwie z nikim. Tendencja ta jednak, zwłaszcza po ostatniej wojnie, zmienia się na tyle, iż chce się, aby kierowanie szkołą było bardziej kolegialne. Tworzy się przeto w szkołach ciała kierownicze, obejmujące obok dyrektora i wicedyrektora (ten zajmuje się zwykle i głównie rozkładem zajęć w szkole) także kilku przedstawicieli rady pedagogicznej. Ciała te zbierają się zależnie od potrzeby. Postuluje się, aby w zespole kierowniczym uczestniczyli także przedstawiciele młodzieży. Inną kolegialną formą pracy są w tych

szkołach zespoły, w których skład obok dyrektora wchodzą oddelegowani przez radę pedagogiczną pełnomocnicy: do spraw wychowania fizycznego i sportu, do zajęć pozalekcyjnych i oddziaływania kulturalnego oraz do spraw dydaktyczno-metodycznych i psychologicznych. Najwięcej czasu pochłania, twierdzą dyrektorzy, praca pełnomocnika do spraw dydaktyczno-metodycznych i psychologicznych, ponieważ życie bieżące w tej właśnie dziedzinie zgłasza najwięcej trudnych problemów. Zebrania całej rady pedagogicznej w tego rodzaju dużych szkołach właściwie się nie odbywają. Dyrektor spotyka się z nauczycielami w czasie zebrań nauczycielskich komisji klasowych, które zwołuje się zwykle trzy razy w roku pod przewodnictwem wychowawców klas (professeurs principaux). Niezależnie od zebrań komisji klasowych odbywają się z reguły na początku roku szkolnego zebrania nauczycieli-specjalistów, uczących tych samych przedmiotów. Dyrektor również w nich uczestniczy, ponieważ ustala się tam wykazy obowiązujących w danym roku szkolnym podręczników.

Dla francuskich szkół średnich charakterystyczne jest oddzielenie problemów wychowawczych od dydaktycznych. Tak np. „professeur principal", czyli odpowiednik naszego wychowawcy klasy, zajmuje się sprawami związanymi z nauczaniem w jego klasie, kontaktami z rodzicami, ale pod kątem postępów uzyskiwanych przez młodzież w nauce, natomiast sprawy porządku, frekwencji oraz inne kwestie natury wychowawczej należą do zakresu obowiązków tzw. wychowawcy głównego i podległego mu personelu wychowawczego. W szkole działa również organ kolegialny do spraw dyscypliny, który zbiera się pod przewodnictwem dyrektora raz na trymestr. Składa się on z kilkunastu nauczycieli i przedstawiciela rodziców (z głosem doradczym). Jeśli ustali on, iż uczeń ma być ze szkoły usunięty lub w inny sposób za swoje postępowanie ukarany, żadną decyzją zmienić tego nie można. W szkolach działają również komitety rodzicielskie. Wpływy pieniężne od rodziców są jednak minimalne, wystarczające zaledwie na opłacenie składek ubezpieczeniowych za uczniów oraz na fundowanie corocznych nagród dla uczniów najlepszych.

Tygodniowy wymiar zajęć obowiązkowych nauczycieli wynosi 18 godzin, tylko profesorowie z dyplomami „agrégé" mają wymiar niższy, pracują bowiem godzin 15. Instytucja psychologa szkolnego nie jest związana z każdą szkołą. Niektórzy psychologowie działają na terenie jednej, inni na terenie dwóch lub więcej szkół, przy czym to, co czynią oni w szkole, nosi charakter diagnostyczno-terapeutyczny, nie psychotechniczny.

Warto na koniec podkreślić rzucającą się w oczy troskę szkół o ład i nienaganną czystość wewnątrz i na zewnątrz budynków szkolnych, jak również o należyte wyposażenie laboratoryjne pracowni i gabinetów biologicznych, fizycznych, chemicznych i in. W szkołach, jakie oglądaliśmy, można było stwierdzić, iż jednorodne pracownie i gabinety fizyczne, chemiczne, biologiczne bądź geograficzne lokuje się w szkole obok siebie, na tym samym poziomie gmachu, dzięki czemu mogą one korzystać z jednego blisko położonego przedmiotowego magazynu pomocy naukowych oraz ze wspólnego laboranta, który nie tylko sprawuje pieczę nad magazynem i urządzeniami technicznymi pracowni, lecz także wedle otrzymanych wcześniej od nauczyciela dyrektyw zestawia potrzebne na najbliższe lekcje pomoce lub montuje odpowiednią aparaturę doświadczalną. Pomocniczy personel techniczny oddaje w ten sposób szkołom poważne usługi, gdyż zwalnia nauczycieli z bardzo czasochłonnych niekiedy przedlekcyjnych czynności przygotowawczych oraz sprawia, iż mogą oni ograniczyć się tylko do wydawania odpowiednich dyspozycji, które zostaną w porę i właściwie wykonane. Jeden laborant obsługuje zwykle 2—3 sąsiadujące ze sobą pracownie fizyczne lub chemiczne. Jest to człowiek dobrze do swej funkcji przygotowany. Wykonuje on z reguły także różne bieżące naprawy urządzeń pracowniannych i pomocy naukowych.

### 5. Kształcenie wychowawczyń przedszkoli oraz nauczycieli szkół początkowych i średnich

O przedszkolach i wychowaniu przedszkolnym tutaj nie pisaliśmy, gdyż jest to zagadnienie odrębne[2]. Ale o kształceniu wychowawczyń przedszkoli powiedzieć trzeba, ponieważ odbywa się ono w tych samych zakładach, w których zdobywają kwalifikacje przyszli nauczyciele klas I—V. Średnią szkołą pedagogiczną, którą kończy ogół francuskich wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli klas początkowych, jest czteroletnia „école normale". Jest to szkoła z reguły dysponująca internatem. Do „école normale" przyjmuje się młodzież po 15 roku życia, drogą konkursu, po ukończeniu I cyklu szkoły średniej ogólnokształcącej, czyli po 9 latach nauki. Kształcenie w „école normale" składa się niejako z dwóch etapów: w pierwszym 3-letnim młodzież zdobywa maturę ogólnokształcącą, w drugim — rocznym — przygotowanie pedagogiczne i zawodowe.

W każdym departamencie Francji znajdują się dwie szkoły pedagogiczne tego typu: męska i żeńska. Zakłady męskie przygotowują kandydatów do pracy szkolnej w klasach początkowych (enseignement élémentaire), szkoły żeńskie natomiast dają swym adeptkom zarówno przygotowanie do nauczania początkowego w szkole, jak również do pracy w przedszkolu. Od nich samych zatem zależy, gdzie zechcą podjąć pracę zawodową — w szkole czy w przedszkolu. Żeńskie szkoły pedagogiczne mają do swej dyspozycji nie tylko szkołę(y) ćwiczeń, lecz także przedszkole(a) ćwiczeń. „École normale" jest zakładem kształcenia nauczycieli posiadającym we Francji starą tradycję. Jest niewątpliwie szkołą zasłużoną, stwarzała bowiem ongiś dzieciom ludu bardzo dogodną, niekiedy zapewne jedyną szansę awansu społecznego, podobnie jak przez długie lata były seminaria nauczycielskie w Polsce.

Przez tę szkołę przeszedł właściwie cały korpus nauczycielski Francji. Nauczycielstwo jest do niej głęboko przywiązane, jakkolwiek zdaje sobie sprawę, iż poziom wykształcenia, jaki się w niej zdobywa, nie jest dziś już wystarczający. Próby reformy idą zatem w kierunku przedłużenia okresu przygotowania pedagogiczno-zawodowego do 2 lat oraz oparcia rekrutacji na szerszych kręgach młodzieży pomaturalnej, a nie tylko na tej, która maturę zdobywa w miejscowej „école normale". Nie wiadomo jeszcze, jak sprawa ta zostanie ostatecznie rozwiązana. Sądzi się jednak, iż na podstawie eksperymentu, jaki jest prowadzony w 10 zakładach tego typu we Francji, dojdzie do wydzielenia z „écoles normales" klas pedagogicznych i do przedłużenia dotychczasowego rocznego okresu pomaturalnego kształcenia zawodowego kandydatek i kandydatów do lat dwóch.

Tak wygląda tryb kształcenia wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli początkowego cyklu szkolnego. Nie jest to tryb skomplikowany. Bardziej złożony natomiast jest system kształcenia nauczycieli dla szkoły średniej ogólnokształcącej, dla jej cyklu pierwszego i drugiego, kolegialnego i licealnego. Kształceniem nauczycieli dla I cyklu szkoły średniej, do pracy w 4-letnich kolegiach ogólnokształcących, zajmują się niektóre wybrane „écoles normales" w dużych miastach. Są one powiązane w tym zakresie z uniwersytetami tych miast. Na studia te, które w zależności od stopnia zaawansowania kandydatów trwają 1 rok, 1,5 lub 2 lata, przyjmuje się czynnych nauczycieli szkół początkowych, elementarnych, którzy są płatnie na nie oddelegowani. Studia te mają charakter specjalizujący. Istnieją cztery profile specjalizacyjne: geograficzno-historyczny, językowy (jęz. francuski + języki obce), matematyczno-fizyczno-chemiczny i przyrodniczy wraz z nauką o człowieku. Nadto kobiety mogą specjalizować się w gospodarstwie domowym, a mężczyźni w rolnictwie. Ale oprócz systemu oddelegowywania nauczycieli z warsztatu ich pracy istnieje system

[2] Napisaliśmy o nim w *Wychowaniu w Przedszkolu*, 1966, nr 1 w informacji pt. „Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń przedszkoli we Francji", s. 17—22.

polegający na uzupełnianiu wykształcenia bez przerywania pracy w szkole. W tym przypadku ani wiek, ani okres studiów nie są ograniczone. Absolwenci obu torów studiów zostają nauczycielami 4-letnich kolegiów ogólnokształcących. Otrzymują oni dyplomy, nazywane „certificat d'aptitude pédagogique pour les Collèges d'Enseignement général", w skrócie C.A.P.C.E.G.

Jak wygląda z kolei kształcenie nauczycieli dla drugiego cyklu szkoły średniej, czyli dla klas licealnych tej szkoły? Obowiązuje zasada, iż żaden nauczyciel nie może nauczać na tym poziomie, jeśli nie zdobył przynajmniej „licencjatu" („licence"). Studia takie trwają 2—3 lata i dotyczą określonego profilu specjalizacyjnego. Jest to dalszy etap kształcenia czynnych nauczycieli spośród tych, którzy zdobyli już uprzednio kwalifikacje do nauczania w kolegiach ogólnokształcących, obecnie zaś pragną zdobyć kwalifikacje nauczyciela pełnej szkoły średniej. Stąd dyplom tą drogą uzyskiwany nosi nazwę dyplomu C.A.P.E.S. (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire), a jego posiadacze profesorów „certifies". Dyplom ten nie oznacza jednak jeszcze szczytu osiągnięć kwalifikacyjnych nauczyciela szkoły średniej. Dyplom C.A.P.E.S. nie jest jeszcze dyplomem prawdziwie profesorskim, upoważnia on niejako czasowo do pracy w tym typie szkoły. Tytuł profesorski natomiast zdobywa się w istocie dopiero po ukończeniu pełnych studiów w zakresie nauczycielskiej specjalności i po złożeniu odpowiednich egzaminów zawodowych w ramach „agrégation". Kandydaci, którzy chcą uzyskać tytuł profesora, muszą stanąć do konkursu, który ogłaszają regionalne centra pedagogiczne (Les centres pédagogiques régionaux). Zdobywają oni tym razem wąskoprofilowe, specjalistyczne przygotowanie w zakresie literatury bądź matematyki, fizyki, chemii, nauki o człowieku, bądź innych przedmiotów. Są oni na czas studiów płatnie urlopowani jako tzw. profesorowie-stażyści, pracują wówczas tylko nad sobą, studiują, przygotowują się do czekających ich egzaminów, które są bardzo trudne. Przydziela się ich nadto do wybitnych profesorów szkół średnich, pod kierunkiem których przechodzą 6-miesięczny kurs praktyczny.

Inna droga to droga prowadząca przez uniwersytet lub przez „école normale supérieure" (szkół tych jest we Francji 4). Zdolni studenci, decydujący się dość wcześnie na karierę nauczycielską, mogą już w II roku studiów rozpoczynać równoległe studia pedagogiczno-zawodowe. Trwają one z reguły 2—3 lata. Studiujący otrzymują już wówczas specjalne wynagrodzenie, które ich zobowiązuje, aby możliwie szybko zdobyć „licencjat". Na dalsze studia przechodzą oni do rejonowego centrum pedagogicznego. Studia te kończą się zdobyciem dyplomu profesora agrégé. Profesorowie agrégé są w szkolnictwie średnim francuskim nauczycielami rangi najwyższej, otrzymali oni prawo używania tytułu profesorskiego, przeszli przez odpowiedni konkurs na wakujące stanowiska oraz w wyniku konkursu te stanowiska objęli. Uczą oni w zasadzie tylko jednego przedmiotu, uczą go przy tym z reguły w najwyższych klasach szkoły średniej. Mamy zatem w średnich szkołach ogólnokształcących I i II cyklu personel pedagogiczny 3 rodzajów: 1) nauczycieli kolegiów ogólnokształcących legitymujących się świadectwem specjalnego kursu „école normale" (certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général); 2) nauczycieli posiadających świadectwo nauczyciela (profesora) szkoły średniej (de l'enseignement secondaire — C.A.P.E.S.); 3) wreszcie nauczycieli, którzy przeszli przez „agrégation", czyli profesorów agrégés, pracujących w najniższym wymiarze godzin i otrzymujących najwyższe uposażenie. Tendencją obecną jest, żeby liczbę nauczycieli z dyplomami agrégé zwiększyć na tyle, aby mogli oni z czasem uczyć nie tylko w najwyższych klasach II szczebla szkoły średniej, lecz również na pierwszym szczeblu tej szkoły.

Należy dodać, iż istnieją również odrębne instytucje kształcenia nauczycieli szkół zawodowych, kolegiów technicznych 2 cyklu i liceów technicznych. Nauczyciele

kolegiów są kształceni w szkołach zwanych „Écoles normales nationales d'apprentissage", natomiast profesorów 3-letnich liceów technicznych przygotowują specjalne instytuty. W instytutach tych można zdobyć zarówno kwalifikacje na poziomie wspomnianego wyżej licencjatu „C.A.P.E.S.", jak również ewentualnie na poziomie „agrégé".

### 6. Regionalne ośrodki dokumentacji pedagogicznej

Cały obszar Francji podzielony jest w sensie oświatowym na 21 akademii, obejmujących z reguły po kilka departamentów. Na czele akademii stoi rektor, który z ramienia Ministra Oświaty administruje całym szkolnictwem na podległym sobie terenie. Nazwy „akademia" nie można mylić z nazwą szkoły wyższej, a rektora akademii z rektorem takiej szkoły. W każdym departamencie istnieje urząd pełnomocnika rektora akademii. Jedną z istotnie ważnych placówek akademii jest regionalne centrum dokumentacji pedagogicznej. Dyrektor centrum podlega rektorowi akademii. Centrum dokumentacyjne jest instytucją wyspecjalizowaną, służącą zawodowemu doskonaleniu nauczycieli i unowocześnianiu dydaktycznego warsztatu szkolnego. Na przykładzie Regionalnego Centrum Dokumentacji Pedagogicznej w Bordeaux możemy powiedzieć, jakie komórki specjalistyczne w takim ośrodku działają. Nie przypomina on prawie w niczym naszych wojewódzkich ośrodków metodycznych. W gmachu „Centrum" mieści się punkt sprzedaży, gdzie można kupić wszystko to, co w zakresie dokumentacji jest potrzebne nauczycielowi lub kierownikowi w każdym dziale szkolnictwa. Jest tutaj także drukarnia, która drukuje na zlecenie akademii pilnie potrzebne wydawnictwa. Działa tu również biuro usług w dziedzinie napraw pomocy naukowych (telewizorów, projektorów i in.) oraz punkt, skąd rozsyła się podległym akademii placówkom oświatowym wydawane przez nią materiały. Centrum dysponuje odpowiednimi pomieszczeniami i zespołami ludzi prowadzącymi katalogi przezroczy, płyto- i filmoteki, biura porad podręcznikowych, biura informacyjne w zakresie organizacji i metodyki pracy nauczyciela, wyjaśniające obowiązujące programy itp. Centrum posiada bibliotekę, czytelnię, salę wystaw ogólnych i pedagogicznych, studium audiowizualne, które służy nauczycielom radami praktycznymi w stosowaniu tego rodzaju pomocy w procesie nauczania. Jest tutaj także pracownia języków obcych, która instruuje, jak należy uczyć tych języków systemem kabinowym. Nie zapomniano również o gabinecie administracji szkolnej, gdzie znajdują się wszystkie zarządzenia, jakie ukazały się dotychczas, wszystkie ogłoszone drukiem odpowiedzi Ministra Oświaty na interpelacje poselskie, stanowią one bowiem oficjalny wyraz poglądów na zasadnicze sprawy oświatowe. Najważniejszą pozycją gabinetu jest jednak zbiór aktualnych przepisów dotyczących oświaty narodowej. Interesujące jest, że przepisy nowe lub zmienione wydaje się systemem kartkowym, przy czym numeracja kart ze zmienionymi przepisami jest identyczna z numeracją kartek, na których widniały przepisy dotychczas obowiązujące. Dzięki takiemu systemowi szkoła po prostu usuwa stare przepisy, a na ich miejsce wkłada kartkę aktualną, posiada zatem zawsze w tej dziedzinie dokumentację aktualną. Jest to praktycznie bardzo ważne, gdyż zmian w przepisach zachodzi we Francji obecnie wiele. Każda szkoła dysponuje planem, indeksem alfabetycznym i rzeczowym oraz tablicą chronologiczną wydanych przepisów, co umożliwia dobrą i szybką orientację w tym materiale.

W Centrum działa także gabinet troszczący się o racjonalne wykorzystywanie audycji radiowych i telewizyjnych w pracy szkolnej. Gabinet ten wydaje informatory o audycjach na najbliższy trymestr, opracowuje wskazówki metodyczne dla nauczycieli każdego przedmiotu oraz ocenia, wspólnie z nauczycielami, szkolne pro-

gramy radiowe i telewizyjne. Centrum zajmuje się wreszcie upowszechnianiem nowatorskich osiągnięć pedagogicznych nauczycieli. Jest ono ośrodkiem oficjalnym, ale stara się — jak twierdzą jego pracownicy — być jak najbliżej nauczyciela i warsztatu jego dydaktycznej pracy.

*TADEUSZ J. WILOCH*

## RADZIECKIE SZKOLNICTWO WYŻSZE PO 10 LATACH PRZEMIAN

Cała seria zabiegów reformatorskich, stosowanych w ciągu ostatniego dziesięciolecia w całym radzieckim systemie oświatowo-wychowawczym, spowodowała dość znaczne zmiany również w szkolnictwie wyższym. Zresztą o to także chodziło. Oświatowcy i politycy radzieccy, podejmujący ważkie decyzje w sprawach związanych z reformą szkolną, powinni byli się liczyć z tym, że każda efektywna zmiana w szkolnictwie — choćby tylko w jakimś jednym typie szkoły — nieuchronnie pociąga za sobą pewien łańcuch reakcji w całym systemie oświatowo-wychowawczym. Wszak każdy dialektycznie myślący oświatowiec wie, że przyczyny osiągnięć lub niesprawności szkolnictwa wyższego mogą tkwić nie tylko w organizacji tych uczelni, w których one się manifestują, lecz także w organizacji szkół średnich, a nawet w szkolnictwie podstawowym, w przedszkolach i pozaszkolnych instytucjach oświatowo-wychowawczych lub w społeczno-ekonomicznych i kulturowych warunkach funkcjonowania tych instytucji. A wiedząc o tym, można poprzez odpowiednią strukturę zmian w całym szkolnictwie spowodować pożądane efekty w systemie studiów wyższych.

Gdybyśmy znali autentyczną motywację wszelkich doniosłych decyzji reformatorskich, moglibyśmy dokładnie stwierdzić, w jakim stopniu w całokształcie poczynań reformatorskich uwzględnia się te obiektywne okoliczności, które sprawiają, iż skutki zabiegów reformatorskich dają o sobie znać nie tylko w instytucjach podlegających zmianom. Niestety, reformatorzy zazwyczaj nie ujawniają w pełni tych autentycznych motywów, tłumacząc swoje decyzje w sposób tak tendencyjny, żeby w samych tylko zmianach ukazać ich bezwzględne wartości.

Nie podlega jednak wątpliwości, iż liczne zmiany w szkolnictwie radzieckim — zarówno te, które wprowadzono specjalnie do szkół wyższych, jak i niektóre z tych, co bezpośrednio uczelni wyższych nie dotyczyły — w ciągu ostatniego dziesięciolecia wywierały mniejszy lub większy, lecz zwykle dość istotny wpływ na strukturę, treść i tok studiów lub tylko społeczne warunki funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Wskutek tego radzieckie uczelnie wyższe w ciągu tego okresu czasu stały się obiektami permanentnej reformy.

Jeśli wziąć pod uwagę bliższe i dalsze konsekwencje skrócenia okresu kształcenia w szkołach średnich, można się spodziewać dalszych zmian w radzieckim szkolnictwie wyższym. Już w roku 1966, gdy jednocześnie zgłoszą się na studia wyższe absolwenci szkół jedenastoletnich i dziesięciolenich, uczelnie radzieckie będą miały niełatwe zadanie z wyborem kandydatów na studia spośród dwukrotnie większej niż zwykle liczby maturzystów. Przecież i tak mogły one przyjmować tylko trzecią część zgłaszających się kandydatów. Podwojenie liczby kandydatów w roku 1966 spowoduje na pewno nowe komplikacje w całym systemie rekrutacji, który w ciągu minionego dziesięciolecia podlegał już kilkakrotnym zmianom. Rozpatrzmy pokrótce te zmiany.

### Założenia rekrutacji na studia

Do 1956 r. podstawowym warunkiem przyjęcia na studia było złożenie egzaminów wstępnych z wynikiem przynajmniej dostatecznym. Jeśli liczba kandydatów na jakiś kierunek studiów znacznie przewyższała liczbę miejsc na tym kierunku, po egzaminach wstępnych wybierano tych, którzy osiągnęli najlepsze wyniki. W poszczególnych przypadkach brano też pod uwagę pochodzenie społeczne. Jeśli np. na jakimś kierunku szczególnie pożądani byli kandydaci ze wsi, podczas kwalifikowania kandydatów na studia zapewniano pierwszeństwo młodzieży wiejskiej. Brano też pod uwagę wiele innnych czynników, np. zasługi wojenne, aktywność polityczną, narodowość, warunki materialne itp. Na ogół jednak najważniejszym kryterium doboru kandydatów na studia był wówczas wynik egzaminu wstępnego. Tylko tę młodzież, która zdobywała złote i srebrne medale za najlepsze wyniki w nauce szkolnej, przyjmowano na studia wyższe bez egzaminów wstępnych. Zresztą zwolnienie maturzystów z medalami za naukę z egzaminu wstępnego jeszcze wyraźniej podkreślało, iż studia wyższe przeznaczone są dla tych, którzy najlepiej uczyli się w szkole średniej. Bo i na egzaminach wstępnych też w gruncie rzeczy weryfikowano tylko te szkolne wyniki.

Dopiero od 1956 r. zaczęto wprowadzać do systemu rekrutacji na studia zmiany, które naprzód zapewniały priorytet dla młodzieży, która podczas zgłoszenia się na studia mogła się wykazać minimum dwuletnim stażem pracy zawodowej, a potem w ogóle zamknęły dostęp do studiów na wielu kierunkach dla tych, którzy nie mieli żadnego stażu pracy. Na studia medyczne, weterynaryjne, prawnicze, dziennikarskie, ekonomiczne i filozoficzne do 1964 r. przyjmowano z reguły tylko kandydatów z co najmniej dwuletnim stażem pracy zawodowej. Na innych kierunkach też pierwszeństwo mieli ci kandydaci, którzy pracowali zawodowo. Dla młodzieży zgłaszającej się na studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej rezerwowano przeciętnie tylko 20% miejsc, gdyż 80% miejsc miała zagwarantowane dla siebie młodzież, która mogła się wylegitymować zaświadczeniem z miejsca pracy, w pierwszym zaś rzędzie — młodzież skierowana na studia przez przedsiębiorstwa produkcyjne. Ci, których skierowały na studia przedsiębiorstwa, byli przyjmowani przez uczelnie bez egzaminów wstępnych. Reszta podlegała egzaminom. Ale osobno egzaminowano i kwalifikowano na studia młodzież zgłaszającą się bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej i młodzież mającą staż pracy. Ze względu na to, że młodzież nie pracująca mogła stanowić tylko 20% przyjmowanych na studia, a liczba zgłaszających się zwykle wielokrotnie przewyższała liczbę miejsc, ta kategoria maturzystów podlegała bardzo surowej selekcji. Zupełnie liberalnie natomiast traktowano tych kandydatów, którzy mieli jakikolwiek staż pracy. W wielu przypadkach stosowanie surowszych wymagań w ogóle uniemożliwiłoby wypełnienie limitu przyjęć tej kategorii młodzieży na studia wyższe. Wobec tego zaświadczenie stwierdzające odbycie dwuletniego okresu pracy zawodowej stało się faktycznie przepustką na studia nawet dla bardzo słabych absolwentów szkoły średniej. Znaczna część maturzystów imała się jakiej bądź pracy, aby tylko uzyskać to wymagane zaświadczenie, otwierające drogę na studia.

Gdy nonsensowność zbyt formalnego traktowania stażu pracy przed studiami stała się już dla wszystkich wystarczająco oczywista, w 1965 r. postanowiono znieść dotychczasowe ograniczenia. Odtąd już staż pracy nie będzie mieć decydującego wpływu na zakwalifikowanie kandydatów na studia. Jedynie od kandydatów na studia medyczne wymaga się w dalszym ciągu doświadczenia z pracy w jakiejś dziedzinie służby zdrowia. Honoruje się też skierowania z przedsiębiorstw produkcyjnych, gwarantujących za swoich kandydatów. Inni mogą być przyjęci na studia w zależności od wyników egzaminu wstępnego. Staż pracy może być tylko dodatkowym atutem przy zupełnie dobrych wynikach egzaminacyjnych. Zresztą więcej uwagi zwraca się

teraz na charakter pracy zawodowej i jej związek z przyszłymi studiami niż na okres stażu pracy. Wszak znacznie krótsza praktyka na odpowiednim stanowisku może być o wiele cenniejsza niż dwuletnia praktyka w takiej dziedzinie, która nie zapewnia potrzebnych doświadczeń.

Niełatwo jednak o taką właśnie odpowiednią praktykę. Jeśli maturzysta zgłasza się do pracy tylko dlatego, żeby zapewnić sobie wstęp na studia, przedsiębiorstwo przeważnie nie jest zainteresowane tym, aby udostępnić mu tylko takie stanowisko, na którym może on się czegoś bardzo pożytecznego nauczyć. Zresztą nie zawsze zakłady pracy dysponują takimi stanowiskami. Brak odpowiednich stanowisk był przecież jedną z głównych przyczyn komplikacji tzw. nauczania produkcyjnego, gdy usiłowano realizować je we wszystkich szkołach średnich. Z absolwentami jest w zasadzie ten sam kłopot, co z uczniami szkoły średniej. Tym bardziej wtedy, gdy absolwenci szkoły średniej poszukują takiej pracy, która rokowałaby im doświadczenie przydatne do przyszłych studiów, ich poszukiwania kończą się zazwyczaj niepowodzeniem.

Zresztą bardzo często absolwenci szkoły średniej nawet nie wiedzą, jakie doświadczenia z pracy zawodowej mogą im się przydać podczas studiów w uczelni wyższej. Prawdopodobnie nie zdawali sobie w pełni z tego sprawy również ci, którzy podejmowali decyzje w sprawie stażu pracy przed studiami. Wszak poza postulatami co do wykorzystania pracy zawodowej przed studiami do celów ogólnowychowawczych nie znajdziemy w literaturze radzieckiej nic takiego, co przekonywająco wykazałoby pedagogiczne wartości pracy na różnych stanowiskach. Z nielicznych tylko badań naukowych wynika, iż w wyjątkowych okolicznościach praca przed studiami miała bezwzględnie dodatni wpływ na dalsze losy młodzieży. Trudno jednak ocenić, czy korzyści wynikające z tego systemu w pełni rekompensują wzrost kosztów kształcenia specjalistów. Bo przecież w tym systemie kształcenie specjalistów wypadło znacznie kosztowniej niż bez pracy przed studiami.

### Ekonomika studiów wyższych

Jeśliby do kosztów kształcenia specjalistów zaliczyć tylko sumę wydatków uczelni, okazałoby się, że koszty studiów wyższych w Związku Radzieckim są wyjątkowo niskie. Są to bowiem studia niezwykle intensywne. Wymagają one zarówno od studentów, jak i personelu naprawdę ciężkiej pracy. Dzięki temu i okres studiów jest tam przeciętnie niezbyt długi — wynosi zaledwie pięć lat — i odsiew jest niewielki — na studiach „dziennych" nie przekracza 10% — i wydajność pracy personelu jest stosunkowo wysoka — na jednego pracownika przypada tam przeciętnie dwukrotnie więcej studentów niż w Polsce. Zresztą na obniżenie kosztów studiów wpływa także wiele innych czynników, których tu niepodobna wyliczyć. Do nich należą m.in. różne formy oszczędności, związanych np. z tzw. samoobsługą i pracami społecznie użytecznymi. W ostatnich latach te różne formy oszczędnościowe znalazły w szkolnictwie radzieckim powszechne zastosowanie.

Mimo to właśnie w ostatnim dziesięcioleciu w Związku Radzieckim bardzo poważnie wzrosły koszty kształcenia specjalistów. Do najistotniejszych przyczyn podrożenia kosztów wykształcenia ludzi z dyplomami akademickimi trzeba zaliczyć przedłużenie okresu studiów i opóźnienie ich kończenia z powodu owych stażów pracy i dodatkowych praktyk.

Od 1956 r. w ciągu kilku lat okres studiów na poszczególnych kierunkach wydłużał się przeciętnie od 1/2 do 1 roku. Na przykład w instytucjach pedagogicznych, w których przedtem okres studiów trwał 4 lata, przedłużono ten okres do 5 lat. W tych instytutach i akademiach, gdzie przedtem okres studiów wynosił od 4 do 5 lat, przedłużono do 5, 5 1/2, a nawet do 6 lat.

Podawano różne uzasadnienia przedłużania okresu studiów na poszczególnych kierunkach lub w całych uczelniach. Czasem tłumaczono koniecznością rozszerzenia profilu studiów. Na przykład studia w instytutach pedagogicznych przedłużono wtedy, gdy uznano za celowe kształcić każdego studenta w zakresie przynajmniej dwóch przedmiotów nauczania szkolnego. Częstszym uzasadnieniem okresu studiów na poszczególnych kierunkach w następnych latach było wprowadzanie dodatkowych praktyk bądź organizowanie studiów przemiennych, w których praktyka wypełniała niekiedy nawet połowę okresu studiów. Niekiedy też przeznaczano dodatkowe okresy na specjalizację.

Obecnie przeważa już opinia, iż w większości przypadków przedłużanie okresu studiów powyżej 5 lat było w ogóle niesłuszne, a na wielu kierunkach studia mogą trwać tylko 4 lata. Skraca się więc znów okresy studiów i jednocześnie rezygnuje się z tych „innowacji", które miały uzasadniać poprzednie zmiany. Stwierdzono bowiem, iż z ekonomicznego punktu widzenia nieomal wszystkie zmiany w szkolnictwie wyższym z drugiej połowy lat pięćdziesiątych były na ogół nieefektywne. Spowodowany przez te zmiany wzrost kosztów studiów uznano więc za marnotrawstwo.

Jeszcze większe straty spowodowało opóźnienie studiów ze względu na wymagany staż pracy. Ponieważ najczęściej te staże nie miały żadnego dodatniego wpływu na studia ani na przyszłą pracę zawodową, nie mogą one zrównoważyć skróconego okresu aktywności zawodowej po ukończeniu studiów. A przecież — jeśli patrzyć w dalszą perspektywę — ta kalkulacja jest ważna pod względem ekonomicznym. Nie bez znaczenia jest i to, że okres aktywności zawodowej skraca się o lata bardzo wydajne. Jeśli normalnie absolwenci uczelni wyższych mogliby przystępować do pracy zawodowej w wieku 22—25 lat, to opóźnienie ich „startu zawodowego" o minimum 2 lata sprawia, iż w tym okresie, kiedy mogliby już wydajnie pracować, nie są jeszcze aktywni zawodowo.

Ale dodatkowe koszty opóźnienia studiów już przed rozpoczęciem pracy zawodowej bardzo znacznie zwiększa jeszcze jedna, raczej specyficznie radziecka kategoria wydatków. Otóż ze względu na to, że każdy student ma zagwarantowaną pracę, którą uczelnia mu wyznaczy, zanim on skończy studia, a potem wraz z rodziną zostanie „osiedlony" w tym miejscu pracy, opóźnienie studiów podraża je. Młodsi studenci są często jeszcze samotni. Dlatego o wiele taniej można ich „osiedlić" tam, gdzie po ukończeniu studiów będą rzeczywiście potrzebni. Natomiast studenci starsi mają już przeważnie własne rodziny. Skierowanie takich specjalistów z rodzinami do pracy jest często bardzo trudne, a niekiedy nawet — ze względu na różne sytuacje rodzinne — takich absolwentów w ogóle nie można skierować tam, gdzie oni są najbardziej potrzebni. Wówczas wydatki związane ze studiami i zatrudnieniem albo znacznie wzrastają, albo też nie rentują się.

Zauważono, iż w ostatnich latach — po wprowadzeniu wspomnianych ograniczeń w przyjmowaniu na studia młodzieży bez stażu pracy i po przedłużeniu okresu studiów — gwałtownie wzrosła liczba przypadków komplikacji z zatrudnieniem absolwentów z rodzinami i w związku z tym bardzo znacznie też wzrosły wydatki na „osiedlanie" absolwentów. A przecież koszty te w Związku Radzieckim obciążają nieomal całkowicie szkolnictwo wyższe. Boć tylko nieznaczny procent ogółu studentów — skierowanych na studia przez przedsiębiorstwa produkcyjne — kształci się tylko częściowo na koszt uczelni. Ci studenci otrzymują stypendia od swoich przedsiębiorstw i one zapewniają im potem odpowiednie warunki do pracy i „osiedlenia" się. Uczelnie zapewniają im tylko bezpłatne studia. Resztą zaś opiekują się całkowicie aż do chwili podjęcia pracy.

A więc im bardziej wydłużone i opóźnione studia, tym więcej one kosztują. Nic więc dziwnego, że koszty przemian w szkolnictwie radzieckim w ciągu minionego

dziesięciolecia ocenia się teraz jako zbyt duże, i dlatego obecnie różne zamierzenia reformatorskie mierzy się przede wszystkim miarą ekonomiczną.

Można co prawda kwestionować poprawność niektórych kalkulacji. Nie tylko ze względów ściśle pedagogicznych, lecz również ekonomicznych wydaje się „nieopłacalne" skrócenie okresu nauki w szkole średniej z trzech do dwóch lat. Przecież wynikłe stąd oszczędności (niewielkie!) na pewno z nawiązką zostaną w niedalekiej przyszłości pochłonięte przez uczelnie wyższe. One będą bowiem musiały znacznie kosztowniej wyrównywać to, co powinno należeć do szkoły średniej. Takie wyrównanie rachunków na pewno nie jest racjonalne.

## Studia dla pracujących

W jednej tylko dziedzinie późniejsze wyrównanie rachunków oświatowych jest w pełni uzasadnione: w organizacji studiów dla tych pracujących, którzy z ważkich powodów musieli przystąpić do pracy zawodowej przed uzyskaniem wykształcenia wyższego. W tej dziedzinie Związek Radziecki ma wyjątkowo chlubne osiągnięcia, szczególnie z ostatniego dziesięciolecia. W tym czasie, kiedy ogólna liczba studentów wzrosła z 1,9 mln do 3,4 mln, wzrost liczby studentów pracujących był proporcjonalnie większy — z 0,8 mln do prawie 2 mln. Na niektórych kierunkach studia dla pracujących stały się tak szeroko dostępne, iż nieomal wszyscy chętni mogą studiować. Taką szansę stworzono nauczycielom. Obecnie na studia wieczorowe i tzw. zaoczne są przyjmowani ci wszyscy nauczyciele, którzy złożą egzamin wstępny.

Wszyscy kształcący się na studiach wieczorowych i „zaocznych" mają zapewnione na ten cel dodatkowe urlopy płatne. Studenci I i II r. studiów wieczorowych korzystają z urlopów wynoszących po 20 dni kalendarzowych, a studenci III r. i następnych lat — po 30 dni. Na studiach „zaocznych" studenci I i II r. mają zapewnione po 30 dni urlopu, a studenci III i następnych lat — po 40 dni kalendarzowych. Na przygotowanie pracy dyplomowej otrzymują dodatkowo po 4 miesiące urlopu. I wreszcie na egzamin dyplomowy — 30 dni. Poza tym zapewniono też studentom zwrot połowy kosztów przejazdów do uczelni i z powrotem.

Oprócz tych świadczeń, które umożliwiają i ułatwiają zdobycie wykształcenia wyższego, poważnym czynnikiem sprzyjającym kształceniu się pracujących jest społeczny i poniekąd urzędowy doping do studiowania. To zjawisko bez precedensu. O ile na przykład u nas nieraz można zaobserwować, jak z różnych powodów osoby pragnące łączyć pracę zawodową ze studiami często napotykają liczne przeszkody i utrudnienia, w Związku Radzieckim obecnie takie sytuacje na ogół się już nie zdarzają. Przeciwnie, wytworzono tam bardzo korzystny klimat dla studiujących bez przerywania pracy.

Te studia w ciągu minionego dziesięciolecia otoczono szczególną troską, niekiedy nawet kosztem studiów tzw. stacjonarnych. Ustawa z dnia 24 grudnia 1958 r. „o wzmocnieniu więzi szkoły i życia i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR" stała się podstawą prawną swoistego kultu systemu kształcenia pracujących.

Podczas reformy często powtarzano hasło: „Każdy uczący się pracuje, a każdy pracujący uczy się". Wprawdzie próby połączenia nauki z pracą młodzieży raczej nie powiodły się i nie zdołano wszystkim pracującym zapewnić dobrych warunków do kształcenia się. Jednakże postęp w zakresie rozwoju studiów dla pracujących jest bezsprzecznie jednym z największych sukcesów radzieckiej polityki oświatowej z ostatniego dziesięciolecia.

Warto zwrócić uwagę na rozwój podyplomowych studiów dla pracujących, zwłaszcza tych, które umożliwiły uzyskanie stopni naukowych poza tradycyjną aspiranturą. To rzecz nowa. Tego do 1956 r. nie było. Teraz właściwie każdy, kto już przynajmniej dwa lata pracuje zawodowo, może podejmować takie studia. Według usta-

lonych programów przygotowują się do egzaminów „kandydackich" obejmujących filozofię, dyscyplinę kierunkową oraz języki obce. Po złożeniu tych egzaminów wobec specjalnie do tego powołanych komisji egzaminacyjnych i napisaniu rozprawy kandydackiej można uzyskać stopień naukowy kandydata nauk, który zapewnia awans naukowy i zawodowy. Kandydaci nauk pracujący naukowo mogą też z własnej inicjatywy zdobywać najwyższy stopień naukowy — doktora nauk. Przełamanie dawnych ograniczeń, związanych z tzw. aspiranturą, wpłynęło bardzo korzystnie na zdobywanie stopni naukowych oraz towarzyszące temu ożywienie badań naukowych i ogólne podwyższenie poziomu naukowego. Widać to coraz wyraźniej we wszystkich typach uczelni radzieckich.

## ROZWÓJ PEDAGOGIKI W POLSKIEJ RZECZYPOSPOLITEJ LUDOWEJ

**Praca zbiorowa pod red. Bogdana Suchodolskiego. Monografie pedagogiczne. Tom XIV. Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych. PAN. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. Wrocław—Warszawa—Kraków 1965, s. 440.**

Odbywające się w r. 1964 w całym kraju ogólnonarodowe obchody dwudziestolecia PRL dały asumpt pracownikom nauki do nakreślenia obrazu rozwoju w tym okresie różnych dyscyplin naukowych, a m. in. psychologii (w nrze 10 *Przeglądu Psychologicznego* z r. 1965) i pedagogiki (w tomie XIV „Monografii pedagogicznych").

Jeszcze dziesięć lat temu osiągnięcia obu tych gałęzi wiedzy omówione zostały wspólnie w półtoraarkuszowej rozprawie pt.: „Pedagogika i psychologia" , przygotowanej zespołowo, a napisanej i opublikowanej przez Bogdana Suchodolskiego w księdze zbiorowej: „Dziesięć lat rozwoju nauki w Polsce Ludowej" (1956).

W drugim dziesięcioleciu wzrosła ranga tych nauk i zwiększył się znacznie ich dorobek, dlatego okresowi ostatniego dwudziestolecia w ich rozwoju trzeba było poświęcić osobne, obszerne publikacje.

Dobrze się stało, że już przy końcu r. 1965 dzięki inicjatywie Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych, wysiłkom redaktora — B. Suchodolskiego, szeregu pedagogów oraz „Ossolineum" ukazała się bardzo starannie wydana, zaopatrzona we wstęp redakcyjny, w indeks nazwisk, a także indeks rzeczowy zbiorowa monografia pt.: „Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej", która zawiera krytyczną refleksję pracowników nauki nad stanem pedagogiki w Polsce i daje próbę bilansu osiągnięć i braków tej gałęzi wiedzy.

Na całość obszernego, bo liczącego około 33 arkuszy, tomu składa się 18 rozpraw siedemnastu pedagogów, reprezentujących głównie warszawski ośrodek.

W bardzo interesujący sposób został rozwiązany problem struktury całości książki. Układ treści publikacji jest trójdzielny. Część I pt. „Rozważania ogólne", stanowiąca dobre wprowadzenie do rozważań, które znajdują się w następnych częściach, zawiera rozprawy poświęcone analizie warunków rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej oraz etapów i dróg tego rozwoju.

Mamy tu następujące studia: Bogdana Suchodolskiego: „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych", Wincentego Okonia: „Etapy i kierunki badań pedagogicznych w Polsce Ludowej", Wiktora Czerniewskiego: „Organizacja warsztatu pracy pedagoga (osiągnięcia i braki w zakresie służby dokumentacyjnej i informacyjnej", Czesława Kupisiewicza: „Wpływ pedagogiki na rozwój eksperymentów szkolnych" oraz Wacława Wojtyńskiego: „Rola pedagogiki w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli".

W części drugiej został pokazany, jak wynika już z jej tytułu, rozwój badań w wybranych dziedzinach pedagogiki. Zaprezentowano tu 7 rozpraw, których autorzy pokuzują osiągnięcia i braki takich „dziedzin specjalnościowych", jak dzieje myśli pedagogicznej i historia pedagogiki (Bogdan Suchodolski), filozofia wychowania i metodologia nauk pedagogicznych (Stefan Wołoszyn), dydaktyka (Jan Zborowski), teoria wychowania moralno-społecznego (Heliodor Muszyński), teoria wychowania fizycznego (Maciej Demel), teoria wychowania estetycznego (Irena Wojnar) i peda-

gogika specjalna (Maria Grzegorzewska). Nazwy wymienionych dziedzin są tytułami poszczególnych prac.

Poprzedzenie tych rozważań częścią ogólną, dającą ujęcie rozwoju nauk pedagogicznych jako całości, było rzeczą nader słuszną, inaczej bowiem, jak podkreślono to również we wstępie redakcyjnym, czytelnik mógłby zagubić obraz rozwoju pedagogiki w charakterystykach poszczególnych jej gałęzi.

Gdyby jednak poprzestano na rozważaniach zawartych w części I i II, obraz rozwoju pedagogiki i jej roli byłby niepełny, gdyż nie zostałby należycie naświetlony niezmiernie ważny problem użyteczności społecznej tej nauki. Co prawda już w części I w rozprawach W. Wojtyńskiego i Cz. Kupisiewicza znajdujemy próby określenia stopnia realizacji przez pedagogikę zasady powiązania teorii z praktyką i wykazania wpływu tej nauki na rozwój eksperymentów szkolnych oraz jej roli w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli, ale część III przynosi wiele cennego materiału pozwalającego odpowiedzieć na pytanie, w jakim zakresie ta dyscyplina okazała się pomocną przy rozwiązywaniu aktualnych zadań różnych instytucji oświatowo-wychowawczych.

To położenie dużego akcentu na zagadnienie społecznej użyteczności pedagogiki jest dużą zaletą omawianego tomu.

Część III nosi tytuł: „Rozwój badań nad działalnością instytucji oświatowo-wychowawczych" i zawiera 6 następujących studiów: Zofii Topińskiej: „Badania w dziedzinie wychowania przedszkolnego", Jana Starościaka: „Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkoły podstawowej w badaniach pedagogicznych", Jana Konopnickiego: „Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkolnictwa średniego ogólnokształcącego", Tadeusza Nowackiego: „Prace badawcze nad szkolnictwem zawodowym", Albina Kelma: „Badania w zakresie opieki nad młodzieżą i organizacji młodzieżowych" oraz Ryszarda Wroczyńskiego: „Badania w dziedzinie kształcenia poszkolnego oraz pracy kulturalno-oświatowej".

Taka struktura całości książki, umożliwiająca wszechstronne spojrzenie na rozwój pedagogiki, posiada obok wielu cennych zalet również pewną wadę, o czym zresztą informuje wstęp redakcyjny, wadę w postaci przeważnie nieuchronnych powtórzeń. Uwagi dotyczące rozwoju poszczególnych dyscyplin pedagogicznych nie mogły pominąć milczeniem publikacji wspomnianych w rozważaniach ogólnych, analiza zaś badań nad działalnością instytucji oświatowo-wychowawczych musiała objąć niektóre prace i problemy uwzględnione w pierwszych dwóch częściach.

Motywując we wstępie potrzebę wprowadzenia obok części drugiej również i części trzeciej B. Suchodolski podkreśla, iż jakkolwiek badania w poszczególnych dziedzinach nauk pedagogicznych są równocześnie badaniami dotyczącymi różnych aspektów działalności poszczególnych instytucji oświatowo-wychowawczych, to istnieje jednak pewna „problematyka całościowa instytucjonalna", która „nie pokrywa się — na ogół biorąc — z różnorodnymi dziedzinami nauk pedagogicznych, lecz się raczej z nimi krzyżuje". Trafność tej uwagi potwierdzają rozprawy zamieszczone w części III, w których obok problemów dydaktycznych omawiane są problemy wychowawcze, a także swoista problematyka danych instytucji.

Znacznie mniej byłoby oczywiście powtórzeń, przy zachowaniu obecnego układu treści tomu, gdyby podobnie, jak to uczyniono dziesięć lat temu, dokonano redakcji kolektywnej, której tekst zostałby uzgodniony i aprobowany przez Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych.

Przygotowanie jednak takiego opracowania zajęłoby znacznie więcej czasu, wymagałoby również pewnego dystansu wobec opisywanej przeszłości, miałoby również swoje ujemne cechy.

Słuszne więc całkowicie wydaje się założenie, iż omawiana publikacja zbiorowa, choć większość wchodzących w jej skład rozpraw była dyskutowana na posiedze-

niach Komitetu, pozostaje zbiorem studiów poszczególnych autorów, którzy mieli dużą swobodę w opracowaniu podjętych przez siebie tematów.

„Dyskusja w łonie Komitetu miała informować autorów — czytamy we wstępie — jak przyjmowane są ich tezy, a tym samym dopomóc im w przezwyciężaniu subiektywizmu w doborze faktów, ustalaniu perspektyw i ocen". Jakkolwiek w trybie redakcyjnym dokonano pewnych koniecznych ujednoliceń tekstów przede wszystkim w zakresie informacyjnym, jednak „zgodnie z założeniami, ingerencja nie dotyczyła sądów, które autorzy wypowiedzieli i które po dyskusjach postanowili utrzymać lub zmodyfikować".

Czytając więc „Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej" należy pamiętać o tych założeniach, dzięki którym książka ta, zgodnie z intencją redaktora, stała się „bardziej żywa, może bardziej kontrowersyjna, pobudzająca do dalszych refleksji i dyskusji" (s. 5).

Duża swoboda pozostawiona autorom umożliwiła im skoncentrowanie swoich wysiłków na przezwyciężenie dużych trudności w postaci: braku dystansu historycznego, skrępowania stosunkowo niewielkimi rozmiarami rozpraw i dość krótkim terminem ich opracowania, a także braku u nas systematycznej informacji bibliograficznej w zakresie nauk pedagogicznych. Trzeba było częstokroć wyręczać naszą służbę informacyjno-dokumentacyjną, co było uciążliwe zwłaszcza wówczas, gdy analizą obejmowano nie tylko druki zwarte, ale i artykuły.

Przy analizowaniu dorobku pierwszego dziesięciolecia niektórzy autorzy mieli drogę utorowaną przez takie prace, jak wspomniana próba syntetycznej charakterystyki pedagogiki w tym okresie (B. Suchodolski: „Pedagogika i psychologia" oraz W. Czerniewski: „Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954").

Ułatwienie to było jednak tylko częściowe i nie dotyczyło wszystkich tematów, natomiast wszyscy autorzy musieli przezwyciężyć trudności natury metodologicznej i rozstrzygnąć pytania: jakie przyjąć kryteria selekcji prac objętych omówieniem, jaką zasadę przy grupowaniu materiału (chronologiczną czy merytoryczną), czy ograniczyć się do przeglądu dorobku i dania obrazu rozwoju badań w okresie dwudziestolecia, czy też próbować również nakreślić perspektywy na przyszłość, a także ocenić wyniki badań.

Różni autorzy w różny sposób próbowali rozwiązać te problemy. Na ogół prawie wszyscy przyjęli jako zasadę uwzględnienie jedynie pozycji drukowanych, choć, jak słusznie to podkreśla w swej rozprawie J. Konopnicki, brak systematycznej informacji o treści nie publikowanych prac magisterskich i doktorskich opartych przeważnie na materiale empirycznym sprawia, że obraz rozwoju badań nie może być przez to pełny.

Spośród pozycji drukowanych brane są głównie pod uwagę druki samoistne oraz niektóre tylko artykuły. Te ostatnie w stosunkowo szerokim zakresie zostały uwzględnione w rozprawach M. Demela, I. Wojnar, M. Grzegorzewskiej, Z. Topińskiej, J. Starościaka, T. Nowackiego, A. Kelma i R. Wroczyńskiego, przy czym A. Kelm odwołuje się również czasami do prac nie publikowanych, głównie doktorskich, T. Nowacki zaś — do prac powielanych i maszynopisów.

Przedmiotem rozważań są głównie publikacje oparte na badaniach, zgodnie z założeniami, iż cała monografia, a zwłaszcza jej część II i III mają dać obraz poczynań badawczych w okresie dwudziestolecia.

Większość autorów przyjęła za podstawę w swoich pracach układ problemowy, omawiając przy tym badania nad poszczególnymi zagadnieniami w porządku chronologicznym, siedmiu natomiast — na plan pierwszy wysunęło układ chronologiczny, dzieląc dwudziestolecie bądź na dwa okresy (jak w rozprawie T. Nowackiego, który za cezurę bierze rok 1953, kiedy następuje m. in. ożywienie zainteresowań badawczych problematyką szkolnictwa zawodowego), bądź na trzy. W tym drugim przypadku mamy następujące okresy: 1944—1948, 1949—1954 i 1955—1964 (w studiach

B. Suchodolskiego, W. Czerniewskiego i J. Zborowskiego) lub: 1944—1948, 1949—1956, 1957—1964 (w pracach W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, W. Wojtyńskiego i R. Wroczyńskiego). Za początek pierwszego okresu brany jest bądź rok 1944, bądź 1945.

W niektórych studiach na początku znajduje się omówienie sukcesji po okresie przedwojennym (w pracach B. Suchodolskiego, W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, W. Wojtyńskiego, M. Demela, I. Wojnar, M. Grzegorzewskiej i R. Wroczyńskiego), co pozwala na lepsze uwydatnienie osiągnięć pedagogiki w latach 1944—1964.

Zarówno układ treści wysuwający na pierwszy plan problemy badawcze, jak i taki, który te problemy ujmuje w ramach okresów czasowych, stanowiących pewne etapy w rozwoju pedagogiki, mają swoje uzasadnienie w pracach omawiających tak niedawną przeszłość, która jest zarazem naszą współczesnością, jakkolwiek, moim zdaniem, ten drugi układ bardziej ułatwia czytelnikowi uchwycenie zmian i tendencji rozwojowych, a także tempa samego rozwoju poszczególnych dyscyplin, a tym samym umożliwia lepsze zrozumienie aktualnego stanu badań.

Wysunięcie na pierwszy plan klasyfikacji problemowej powoduje czasami częściowe zatarcie obrazu zmian ogólnych zachodzących w danej gałęzi wiedzy, nie zawsze uwypukla należycie ważne lata przełomu metodologicznego, natomiast bardzo ułatwia wyrobienie sobie zdania o rozwoju i stanie badań nad poszczególnymi zagadnieniami z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej.

Prawie wszyscy autorzy nie ograniczyli się do przeglądu prac z zakresu omawianej dziedziny wiedzy i nakreślenia obrazu jej rozwoju, ale próbowali również dokonać pewnej oceny dorobku, wypunktować osiągnięcia i braki, wysunąć szereg postulatów na przyszłość.

Po tych uwagach natury ogólnej spróbujemy dać chociaż bardzo pobieżne ze względu na brak miejsca omówienie głównych problemów poruszonych w poszczególnych rozprawach.

W części I B. Suchodolski, wychodząc z założenia, iż „rozwój i stagnacja w poszczególnych dyscyplinach jest w dużym stopniu wynikiem «sił wewnętrznych» danej dyscypliny, a nie tylko organizacyjnych i materialnych warunków zewnętrznych" (s. 8) koncentruje swe interesujące rozważania na tym, co nazywa „siłami wewnętrznymi" pedagogiki i na tym terenie szuka czynników postępu i hamulców utrudniających rozwój. W tym celu określa problemy badań i teoretyczne warunki ich rozwiązywania, wyznaczające przyszłość nauk pedagogicznych.

W. Okoń daje oryginalną próbę klasyfikacji i charakterystyki głównych etapów i kierunków badań pedagogicznych w Polsce Ludowej. Biorąc za podstawę klasyfikacji nie przedmiot, lecz metody badań, wyróżnia następujące kierunki badawcze: pedagogika — a) filozoficzna, b) eksperymentalna, c) psychologiczna, d) społeczna, e) porównawcza oraz „inne kierunki". Powyższe wyliczenie dotyczy, zgodnie z wyjaśnieniami autora, tylko głównych kierunków, czyli tych, „które się wiążą z poważniejszym dorobkiem naukowym większych zespołów pracowników naukowych" (s. 60). Autor uważa wymienione przez siebie kierunki za najważniejsze w skali światowej, przy czym brak któregokolwiek w danym kraju „świadczyłby o niedorozwoju nauk pedagogicznych", podkreśla przy tym, że u nas rozwijają się, choć może nie w równym stopniu, wszystkie te kierunki.

Swoją próbę klasyfikacji W. Okoń uzasadnia względami natury metodologicznej, określając przy tym przedmiot badań pedagogicznych, funkcję pedagogiki, pojęcie faktu pedagogicznego oraz warunki, jakie pedagogika musi spełnić, żeby można było mówić o jej naukowości.

W. Czerniewski dokonując bilansu osiągnięć i braków informacji i dokumentacji pedagogicznej w latach 1944—1964 stwierdza, iż potrzeby nowoczesnego warsztatu badawczego wzrastają w tej dziedzinie z roku na rok, natomiast poziom i zakres wysiłków mających na celu zaspokojenie tych potrzeb pozostawia wiele do życzenia.

W rozprawie Cz. Kupisiewicza znajdujemy odpowiedź na następujące pytania: 1) czy

istniejące w Polsce Ludowej okoliczności, które sprzyjają, jak nigdy dotąd, rozwojowi eksperymentów szkolnych, zostały należycie wykorzystane w ciągu minionego dwudziestolecia, 2) w jakim stopniu nauki pedagogiczne przyczyniły się do odrodzenia ruchu eksperymentalnego po latach okupacji i do jego rozwoju w okresie późniejszym, 3) jakie formy organizacyjne przybierał w tym czasie ów ruch i jakie zadania zamierzał zrealizować, 4) czy pedagogika uczestniczyła w wytyczaniu tych zadań i pomagała w ich prawidłowym rozwiązywaniu?

W rozprawie W. Wojtyńskiego znajdzie czytelnik ciekawą analizę ram ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa pedagogicznego, „w obrębie których różnorodne czynniki pomagały bądź utrudniały, ułatwiały lub komplikowały, rozszerzały albo zwężały procesy oddziaływań pedagogiki na osobowość nauczyciela i zawód nauczycielski w Polsce Ludowej" (s. 122). Mamy tu również omówienie konsekwencji płynących z usytuowania programowego przedmiotów pedagogicznych nauczanych w poszczególnych typach zakładów i wykazów literatury, które stanowią oparcie naukowe dla uczniów i studentów, znajdujemy tu także próbę rozwiązania następujących zagadnień: „czy i na ile pedagogika naszego dwudziestolecia stanęła na wysokości zadania jako dyscyplina szkolna oraz jako przedmiot nauki i pozaszkolnych studiów nauczycieli" i „w jakiej mierze angażowała się ona w ideologiczną walkę o socjalistyczne oblicze wychowania i socjalistyczny model nauczyciela" (s. 123).

Otwierające część drugą tomu wnikliwe rozważania B. Suchodolskiego na temat badań prowadzonych w okresie dwudziestolecia PRL nad dziejami myśli pedagogicznej i historii pedagogiki zawierają m. in. stwierdzenie, iż „nigdy w przeszłości dzieje myśli pedagogicznej nie były przedmiotem tak żywego i powszechnego zainteresowania, nigdy tak wielu pedagogów nie podejmowało tej właśnie tematyki" (s. 143). Przegląd najważniejszych pozycji wydawniczych z tej dziedziny potwierdza słuszność powyższego spostrzeżenia oraz uwydatnia znaczenie omawianych prac, które polega na próbie nowego „odczytania" historii myśli pedagogicznej, na „próbie przesunięcia dotychczasowych perspektyw i sposobów wartościowania, na próbie nowego powiązania dążeń i potrzeb pedagogiki współczesnej rozwijanej w kraju budującym socjalizm z pedagogicznymi tradycjami" (s. 143).

S. Wołoszyn mówiąc o filozofii wychowania i metodologii nauk pedagogicznych wyjaśnia zakres i treść terminu „filozofia wychowania", które w ujęciu amerykańskim pokrywają się w znacznej mierze z zakresem i treścią pojęcia „pedagogika ogólna", przyjętego na kontynencie europejskim, i podaje sześć najważniejszych sposobów rozumienia „ogólności" pedagogiki. Wyróżnia poza tym w powojennej pedagogice ogólnej trzy zasadnicze nurty: 1) filozoficzna refleksja nad wychowaniem, 2) kierunek podejmujący problematykę konsekwencji wychowawczych, które płyną z rozmaitych kierunków filozoficznych, i w świetle tych studiów — krytykę różnorodnych systemów pedagogicznych zarówno w przeszłości, jak i współczesnych, 3) badania, rozważania i dyskusje nad metodologicznym charakterem pedagogiki, analizy terminologicznej i rozważania nad metodami badań i technikami badawczymi w pedagogice.

Autor dokonuje przeglądu problematyki i prac z zakresu filozofii wychowania i metodologii nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej w obrębie trzech powyżej wymienionych nurtów badań i rozważań.

J. Zborowski, po scharakteryzowaniu stanu dydaktyki polskiej w latach 1945—1948 i stanu badań dydaktycznych w tym i następnym okresie, daje dość szczegółową analizę organizacji i rozwoju badań w drugim dziesięcioleciu i powstałych w wyniku tych badań prac, we wnioskach zaś wysuwa pod adresem dydaktyki dość dużo zastrzeżeń z powodu niecałkowitego spełnienia właściwych dla niej zadań oraz określa jej aktualne zadania.

Oryginalna rozprawa H. Muszyńskiego, wnosząca wiele nowego do teorii wychowania moralno-społecznego, odbiega od typu prac podsumowujących dorobek danej

gałęzi wiedzy. Autor za główny cel stawia sobie dokonanie przeglądu nie prac z zakresu teorii wychowania moralno-społecznego, wydanych w okresie ostatniego dwudziestolecia, lecz „podstawowej problematyki tej dziedziny badań z punktu widzenia zarówno tego, czym już dysponujemy, jak i tego, jakie problemy oczekują jeszcze na rozwiązanie". Wychodząc zaś z założenia, iż „niezadowalający stan teorii wychowania moralno-społecznego związany jest niewątpliwie w pierwszym rzędzie z zaniedbaniem całego szeregu problemów metodologicznych, jakie przed nią stoją" (s. 200), próbuje dać odpowiedź na pytania: Czym miałaby się zajmować ta teoria? Co ma głosić? Jaki typ naukowego poznania reprezentuje?

Autorowi następnego z kolei studium — M. Demelowi — udało się zrealizować wyjątkowo trudne zadanie: przedstawienie w ramach niewielkich rozmiarami rozważań obrazu rozwoju badań naukowych w dziedzinie teorii wychowania fizycznego, występującej tu — zgodnie ze stanem faktycznym — „w dwojakim ujęciu: raz w charakterze swoistej, ale szeregowej dyscypliny, drugi raz — jako kompleks nauk mających za przedmiot całość zracjonalizowanego procesu fizycznego wychowania człowieka, jako soczewka skupiająca dorobek licznych nauk podstawowych i pomocniczych" (s. 218).

Sporo również trudności nasuwał temat podjęty przez I. Wojnar, co wynikało m. in. z tego, iż teoria wychowania estetycznego należy do pogranicza kilku dyscyplin naukowych, powiązana jest z pedagogiką, psychologią, estetyką, historią i teorią różnych dziedzin sztuki.

Tylko gruntowna znajomość omawianej problematyki, która w rozprawie została ujęta w następującym porządku: 1) teoretyczna koncepcja wychowania estetycznego (pogranicze pedagogiki, psychologii i estetyki), 2) treść i metody wychowania estetycznego z zakresu różnych dziedzin sztuki (pogranicze pedagogiki i metodyki, pedagogiki i teorii czy historii sztuki), 3) koncepcja ogólnokształcącej szkoły artystycznej (doświadczenia i propozycje) pomogła autorce w przezwyciężeniu tych trudności. W ramach tych zagadnień został omówiony dorobek dwudziestolecia w danym zakresie.

Dorobek w zakresie pedagogiki specjalnej został ujęty przez najwybitniejszego w Polsce znawcę tej problematyki — M. Grzegorzewską — w układzie działowym: 1) prace naukowe Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz autorów współpracujących z nim lub tych, którzy nie występują w swej pracy naukowej w ramach określonej instytucji; 2) prace naukowe instytucji, które jako całość wniosły swój wkład w myśl naukową pedagogiki specjalnej.

Społeczną użyteczność pedagogiki jako nauki uwydatniają, o czym już wspominaliśmy, rozprawy zawarte w części trzeciej. Konfrontując dorobek tej dyscypliny w okresie dwudziestolecia z potrzebami praktyki autorzy poszczególnych studiów próbują dać odpowiedź na pytania: w jakim zakresie pedagogika jako nauka okazała się pomocna przy rozwiązywaniu aktualnych zadań instytucji wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej szkoły zawodowej, instytucji opieki nad młodzieżą, a także zajmujących się kształceniem poszkolnym oraz pracą kulturalno-oświatową?

Z. Topińska stwierdza, że „dorobek dwudziestolecia w dziedzinie wychowania przedszkolnego jest dość pokaźny, obraz jednak staje się niezbyt optymistyczny, gdy przymierzyć rozmiar tego dorobku do potrzeb praktyki" (s. 283).

Rozprawa J. Starościaka przedstawia problem stosunku między teorią a praktyką, zadania szkoły podstawowej oraz stan badań w zakresie teorii nauczania i teorii wychowania (tu uzupełnia pewne luki na ten temat w rozprawie H. Muszyńskiego), a także związek tych badań z potrzebami praktyki szkolnej.

J. Konopnicki swój, ujęty w sposób interesujący, przegląd badań nad problematyką szkół ogólnokształcących ogranicza do badań dydaktycznych, i to nie wszystkich, lecz tylko najważniejszych, zdaniem autora, a więc obejmujących zagadnienia oceny

pracy dziecka i wyników nauczania oraz problem organizacji procesu nauczania. W rozdziale „inne zagadnienia" wzmiankowano jedynie o tytułach niektórych prac poświęconych politechnizacji i środkom audiowizualnym w nauczaniu oraz o nazwiskach niektórych autorów omawiających problematykę metodyczną i wychowawczą. Nie mamy tu również obrazu potrzeb praktyki szkolnej i stopnia ich zaspokojenia przez prace badawcze, jakkolwiek przy omawianiu niektórych badań dydaktycznych autor podkreśla ich użyteczność społeczną.

W rozprawie T. Nowackiego czytelnik znajduje wiele cennych informacji i refleksji dotyczących m. in. przyczyn braku do r. 1952 badań procesów kształcenia zawodowego i zmian późniejszych na lepsze. Mamy tu także, po raz pierwszy w naszej literaturze pedagogicznej, przedstawiony tak dokładnie obraz poczynań badawczych w zakresie problematyki szkolnictwa zawodowego. Konfrontacja badań z potrzebami prowadzi do takich m. in. wniosków: 1) „Polska, kraj, który w układzie socjalistycznym wykazał największą dbałość o rozwój szkolnictwa zawodowego, pozostaje w dziedzinie organizacji badań pedagogicznych na dalekim miejscu", 2) „u nas dopiero w ostatnich latach instytucje naukowe poczynają podejmować problematykę kształcenia zawodowego, jakkolwiek dla wielu z nich stanowi ona zupełny margines zainteresowań" (s. 380), 3) ogromna liczba tematów pozostaje poza zasięgiem badań, 4) daje się dotkliwie odczuwać brak koncepcji kształcenia zawodowego.

W powyższej sytuacji należy, zdaniem autora, zwrócić uwagę ośrodków kierowniczych na ważność zagadnienia, stworzyć jednolity plan badań dla całego kraju, stworzyć katedrę kształcenia zawodowego na uniwersytecie.

A. Kelm w swoim opracowaniu zajmuje się głównie zagadnieniem, „w jakiej mierze nasze nauki pedagogiczne podjęły problematykę opieki nad dziećmi i młodzieżą, czy i o ile pomogły w rozwiązywaniu zadań opiekuńczych, jakie w stosunku do dzieci i młodzieży podjęte zostały w okresie dwudziestolecia Polski Ludowej" (s. 384) i stwierdza istnienie, obok wielu opracowanych, również wielu tematów ważnych dla praktyki, a nie objętych badaniami.

Wszechstronne ujęcie przez R. Wroczyńskiego zagadnienia badań w dziedzinie kształcenia poszkolnego oraz pracy kulturalno-oświatowej zawiera szereg wniosków, m. in. następujących: 1) w okresie dwudziestolecia „nie tylko posunęły się naprzód badania w dziedzinie oświaty poszkolnej, ale i stworzone zostały jej nowe teoretyczne i metodyczne podstawy", 2) obok poważnych osiągnięć „należy też sygnalizować luki i białe plamy, które wyznaczać będą kierunki dalszych badań" (s. 417), 3) w trzech zakresach potrzeby badań są szczególnie pilne, są to — problemy dalszego kształcenia, rozumiane jako rozszerzanie podstaw wykształcenia ogólnego, uzyskanego w młodości, zagadnienie ekonomicznych podstaw dalszego kształcenia oraz problematyka technik masowego przekazywania.

Zarówno wnioski autorów rozpraw zawartych w części III, jak i znajdujące się w pozostałych częściach opinie o stanie badań w zakresie pedagogiki jako zespołu nauk oraz w zakresie poszczególnych dyscyplin „można by — jak stwierdza B. Suchodolski we „Wstępie" — najwięźlej wyrazić w następujący sposób: nauki pedagogiczne osiągnęły bardzo wiele w stosunku do warunków i możliwości, jakimi dysponowały, a równocześnie osiągnięcia ich są niewielkie w stosunku do zadań, które wciąż rosną i wymagają rozwiązań" (s. 7).

Po przeczytaniu omawianej monografii nasuwa się pytanie: czy nakreślony w niej obraz rozwoju pedagogiki w PRL jest pełny? Chyba niecałkowicie, są w nim pewne luki. O dwóch z nich wspomniano we wstępie redakcyjnym: w części trzeciej brak jest omówienia takich dziedzin badań, jak organizacja i ustrój oświaty oraz szkolnictwo wyższe.

Można również żałować, iż w części pierwszej nie objęto analizą warunków pracy naukowej, a więc jej materialnego wyposażenia oraz form organizacyjnych, czyli

sprawy ilości i jakości kadr, perspektyw wykształcenia młodych kadr i właściwego wykorzystania starych, możliwości prowadzenia badań empirycznych, wyjazdów za granicę na studia, możliwości publikowania prac.

Może należałoby również nakreślić obraz rozwoju oświaty i szkolnictwa w ostatnim dwudziestoleciu, z uwzględnieniem myśli pedagogicznej realizowanej w polityce oświatowej. Takie dzieje praktyki pedagogicznej mogłyby się też ukazać w osobnej książce, ale zdaje się, że tego typu wydawnictwo nie jest przewidziane. A szkoda.

Z autorami poszczególnych rozpraw można by dyskutować na wiele tematów, m. in. na temat np. znaczenia terminu „praca badawcza" (jedni autorzy za takową uznają tylko pracę empiryczną, inni — rozszerzają zakres tego pojęcia), lub pewnych sądów i ocen (np. niektórych twierdzeń — J. Zborowskiego o zacieśnieniu kręgu badań dydaktycznych, gdyż wiele z wymienionych braków wypełniają prowadzone co najmniej od kilku lat prace badawcze).

Dobrze jednak, że jest o co się spierać z autorami, gdyż książka może wywołać dyskusję, choć, jak stwierdza to słusznie J. Konopnicki, „dyskusja nad pracami badawczymi nie bardzo jest u nas modna" (s. 344).

Tom XIV „Monografii pedagogicznych", stanowiący istne kompendium wiedzy o stanie nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej, przyczyni się na pewno do upowszechnienia wśród pracowników nauki, studentów wydziałów pedagogicznych i słuchaczy studiów nauczycielskich, a także nauczycieli, pracowników nadzoru pedagogicznego i tych wszystkich, których interesuje problematyka pedagogiczna — dokładnej informacji o osiągnięciach i perspektywach rozwoju tego zespołu dyscyplin.

*Wiktor Czerniewski*

## UWAGI NA MARGINESIE PRACY HELIODORA MUSZYŃSKIEGO: TEORETYCZNE PROBLEMY WYCHOWANIA MORALNEGO PZWS, Warszawa 1965, s. 276

### I

Człowiek od zarania swego istnienia wychowywał i wychowuje młode pokolenie. Każdy człowiek wychowuje według ideałów moralnych uznanych społecznie za słuszne i akceptowanych przez tegoż człowieka jako wychowawcę. Dane „ideały" zawierają w swojej treści pewne oceny funkcjonowania społecznego człowieka jako dobre — złe, bohaterskie — tchórzliwe, szlachetne — nieszlachetne itp. Co więcej, każdy człowiek posiada swój pogląd (nie zajmujemy się tu, na jakiej drodze ten pogląd powstał) na „istotne" — zdaniem jego — czynniki kształtujące młodego obywatela, czy też całe pokolenie, według danego ideału. W zależności więc od takich lub innych ujęć złożonej problematyki wychowania moralnego przygotowujemy młode pokolenia do ich roli społecznej. Toteż nie znajdziemy w historii myśli pedagogicznej ani jednej teorii, w której problem wychowania moralnego nie miał swego miejsca. Szczególnie w dzisiejszej epoce — epoce rewolucji społecznych — problematyka wychowania moralnego znalazła żywe zainteresowanie w kręgach przedstawicieli różnych nauk społecznych. W związku z tym H. Muszyński postawił sobie bardzo ambitne zadanie, które formułuje we wstępie swojej interesującej pracy „Teoretyczne problemy wychowania moralnego". „W pracy tej autor starał się wydobyć wszystko, co racjonalne i wartościowe w różnych kierunkach

tych nauk, nie ulegając jednak żadnemu z nich. Książka ta jest wyrazem przekonania, że droga do powstania wiedzy o ludzkim zachowaniu oraz o kształtowaniu osobowości człowieka wiedzie jedynie poprzez stopniowe dokonywanie syntezy różnych kierunków, a więc poprzez przyswajanie z nich tego wszystkiego, co ma w nich trwałą wartość".

Z całą pewnością jest w człowieku coś wielkiego, coś wspólnego wszystkim ludziom — to co pozwala napisać go przez duże „C". Z całą pewnością wielu wybitnych twórców kultury, nauki i sztuki — bez względu na epokę, rasę, ustrój społeczno-polityczny — stworzyło i tworzy wszystko to, co określamy mianem ludzkie. Jednak gdy sięgamy do ideałów wychowawczych i określonych poglądów co do ich wcielenia w życie, okazuje się, że poważnie różnią się między sobą przedstawiciele epoki niewolnictwa, feudalizmu, kapitalizmu i socjalizmu. Różny bowiem jest mechanizm funkcjonowania życia społecznego w różnych epokach historycznych, w różnych układach stosunków klasowych. Toteż autor „Teoretycznych problemów wychowania moralnego" pisze we wstępie, że przyswajana w tej pracy „z różnych kierunków wiedza była integrowana przez dwa czynniki: metodologiczny oraz ideologiczny". Rozumieć więc należałoby, że Czytelnikowi ukaże się, jak dalece analizowane teorie wychowania moralnego, stanowiące osnowę rozważań autora, tkwią historycznie i ideowo w określonym mechanizmie stosunków klasowych i jak dalece można na tej podstawie szukać źródeł narodzin nowego człowieka — człowieka rewolucji. Nie wystarczą tu tylko zasady „zdrowego rozumu", potrzebna jest przede wszystkim metoda materializmu historycznego, która weryfikuje prawdziwość funkcjonowania „zdrowego rozumu" — w istocie swej wyrażającego określony światopogląd i tkwiącego w określonym bycie polityczno-społecznym. Tym bardziej odnosi się to do badań problematyki wychowania moralnego.

Szkoda, że autor o tak rozległej wiedzy — czemu dał wyraz w pracy — pominął w swoich badaniach metodę materializmu historycznego. W tym dopiero świetle odsłoniłby autor wiele mechanizmów w wychowaniu moralnym wspólnych wielu teoriom, lecz z całą pewnością — nie wszystkim.

## II

Od zarania narodzin myśli ludzkiej ścierają się dwa przeciwstawne ujęcia źródeł powstania i rozwoju osobowości ludzkiej.

Jeden nurt w filozofii, socjologii, psychologii i pedagogice (oczywiście w sztuce, literaturze i w każdej dziedzinie refleksji i działalności praktycznej) wychodzi z założenia, iż osobowość ludzka powstała, powstaje z dnia na dzień i rozwija się pod wpływem sił zewnętrznych. Na przykład charakterystyczne ujęcie w religiach różnych, iż na początku było „słowo" jako idea i ono było siłą twórczą człowieka i ono jest siłą dynamizującą i rozwijającą człowieka „na wzór i podobieństwo swoje". Klasycznym przykładem tego w filozofii był m. in. Platon, na którego ideowych założeniach struktury moralnej i jej mechanizmu „twórczego" człowieka powstała pedagogika kultury.

Powstające i rozwijające się nawet inne poglądy, przeciwstawiające się założeniom platońskim, jak np. Johna Locke'a, konsekwentnie zakładały myśl o tworzeniu osobowości „z zewnątrz". „Czysta karta" J. Locke'a dawała dobitny wyraz zasadzie tworzenia osobowości — z zewnątrz. Podobnie daleko od tych idei „tworzenia człowieka z zewnątrz" nie odeszli niektórzy socjologowie (twierdząc, że jedynie środowisko tworzy człowieka).

Drugi nurt wychodzi z założenia, że człowiek sam jest twórcą wła-

snej osobowości. Tego rodzaju zalążki myśli znajdujemy u wielu postępowych materialistów w filozofii. Podobnie np. Jan Jakub Rousseau, przeciwstawiając się zdecydowanie założeniom tworzenia osobowości z zewnątrz, upatrując w tym twór bezwolny, twór, w działaniu którego nie można znaleźć istoty moralnej, istoty prawdziwie ludzkiej — rzuca hasło „nie wychowywać". W praktyce i teorii rozwija tę myśl L. Tołstoj.

Rewolucjoniści francuscy, szczególnie działacze Komuny Paryskiej, widzieli w czynie moralnym człowieka — wolność. Kształtowana zaś osobowość człowieka „z zewnątrz" nie powstawała, nie wyrastała jako istota, której czyny moralne były czynami wolnej istoty.

Niewątpliwie epokowym odkryciem K. Marksa było m. in. ukazanie źródeł rodzenia się osobowości ludzkiej na podłożu konkretnych wartości ekonomicznych, społecznych czy kulturalnych, które sam człowiek sobie tworzy dostrzegając swoją rolę i miejsce w procesie tworzenia danych wartości. Czyn ludzki, czyn konkretny, wyrażający się w konkretnym dziele jest miarą wartości człowieka, lecz co najważniejsze — aktem twórczym tegoż człowieka. Im bardziej określony człowiek jest zaangażowany w tworzenie i obronę tworzonych wartości społecznie użytecznych, im szerszy krąg tych czynów tworzących wartość, tym bardziej jest dynamiczna jego osobowość. Toteż to genialne odkrycie K. Marksa zmienić musi całkowicie kierunek naszych poszukiwań teoretycznych i praktycznych w każdej dziedzinie wychowania, a tym bardziej w dziedzinie wychowania moralnego.

Ta myśl K. Marksa przyświecała autorowi „Teoretycznych problemów wychowania moralnego". Akcentuje to wyraźnie autor, podsumowując swoje wyniki analizy procesu wychowania moralnego (142—171). „Podstawowym założeniem, jakie przyświecało dokonywanej analizie procesu wychowania moralnego — czytamy w recenzowanej pracy — jest to, że jednostka kształtuje swoją osobowość wyłącznie poprzez czynny stosunek do otaczającego ją świata. Ta kardynalna teza, głosząca, że człowiek swoim działaniem zmienia nie tylko świat, ale i siebie samego, stanowiąca zasadniczą treść podstaw materialistycznej teorii wychowania, znajduje dziś w pełni swoje empiryczne potwierdzenie" (s. 167). „Właśnie z działania bowiem wynosi jednostka doświadczenia, które prowadzą nie tylko do modyfikacji zachowań, lecz przekształcają także odpowiednio dyspozycje ku nim". Tę tezę autor odpowiednio rozwinął i na jej podstwie sformułował i uzasadnił następujące zasady wychowania moralnego:

— zasada aktywności wychowanka,
— zasada uwzględniania aktualnych motywów wychowanka,
— zasada pozytywnej motywacji,
— zasada różnorodności zadań,
— zasada związku wychowania z życiem społecznym,
— zasada systematycznej stopniowości.

Trzeba tu oczywiście dyskutować z autorem, czy dość zdecydowanie w istocie tych zasad podkreślił zasadę rewolucyjnej praktyki, która jest oporą całej myśli o wychowaniu moralnym człowieka epoki socjalizmu. Wprawdzie można byłoby doszukiwać się tej myśli w „zasadzie aktywności wychowanka", lecz jak się okazuje, autor tylko częściowo dotyka tego problemu, wyjaśniając, że proces wychowania moralnego, „musi być tak zorganizowany, aby pobudzał wychowanków do moralnie konstruktywnego działania" (s. 168). Tu nie wystarczy tego rodzaju interpretacja aktywności wychowanka, tak rozumieją jego aktywność również pedagogowie burżuazyjni. Nasz wychowanek musi działać konstruktywnie tak, że w tej „konstrukcji" powstaje wartość typu socjalistycznego. Toteż konstruktywnym aktem jest przede wszystkim walka z tym, co przeszkadza tworzyć nowe wartości społeczno-moralne, wartości składające się na to, co określamy mia-

nem — socjalizm. W związku z tym źródłem inspiracji moralnej czynów człowieka staje się rewolucyjne przeobrażenie otaczającej rzeczywistości. K. Marks wyraźnie wskazywał, że „komunizm nie jest stanem zastanym, lecz nieustanną rewolucją".

## III

Książka H. Muszyńskiego: „Teoretyczne problemy wychowania moralnego" jest przykładem „dobrej roboty", jeśli weźmiemy pod uwagę konstrukcję pracy, zwięzłość i poprawność definicji oraz klasyfikację podstawowych form i metod wychowania moralnego. Zrozumiała rzecz, że w każdej próbie „wielkich syntez" wychowania moralnego jest wiele spraw wymagających dyskusji, wymagających nowych naświetleń. Podobnie i w pracy „Teoretyczne problemy wychowania moralnego" jest wiele zagadnień, które budzą wiele zastrzeżeń, wiele rodzą pytań.

Przedmiot swoich rozważań autor ujął w następującą konstrukcję:

Cz. I Podstawy teorii wychowania moralnego (s. 8, 90).

Na tą część składają się rozdziały: „Teoria wychowania moralnego i jej metodologiczna problematyka", „Przedmiot wychowania moralnego" i „Psychologiczne podstawy procesu kształtowania się i rozwoju charakteru".

Cz. II Treści i cele wychowania moralnego (90—142)

Rozdziały: „Treści i cele wychowania moralnego" i „Cele i zadania wychowania moralnego".

Cz. III. Proces wychowania moralnego s. 142—198)

Rozdziały: „Analiza procesu wychowania moralnego" i „Formy realizacji procesu wychowania moralnego".

Cz. IV Metody wychowania moralnego (s. 148—267).

Rozdziały: „Pojęcie i klasyfikacja metod wychowania moralnego", „Metody wdrażania wychowanków do moralnego postępowania", „Metody przyswajania wychowankom przekonań, sądów i wiedzy moralnej" i „Metody organizowania moralnie konstruktywnego środowiska społecznego wychowanków".

Próbując jedynie rozpocząć dyskusję nad tak ambitną próbą ujęcia w całość „teoretycznych problemów wychowania moralnego" z całą pewnością trzeba postawić pytanie: czy teoria wychowania moralnego może być sprowadzona jedynie „do wykrycia warunków realizacji określonych celów wychowania" (s. 30). Jeśli przyjąć takie ujęcie przedmiotu teorii wychowania i co za tym idzie praktyki pedagogicznej sądzę, że autor nie chce odrywać teorii od praktyki), okaże się, że wchodzimy na pozycję „tworzenia człowieka na obraz i podobieństwo idei", którą „ktoś" tworzy. Tymczasem autor analizując proces wychowania moralnego stanął słusznie na stanowisku „rewolucyjnej praktyki". Okazuje się jednak, że nie jest konsekwentny w swoich rozważaniach. Stało się to dlatego, że autor w zasadzie w swojej pracy odrzuca jako podstawę teorii wychowania moralnego — filozofię.

Trzeba nie zapominać, że teoria wychowania moralnego jest nauką na wskroś ideologiczną i polityczną. Toteż nie można sobie wyobrazić zbudowania tej teorii jedynie na przesłankach psychologicznych, socjologicznych i prakseologicznych — jak czyni to autor.

Inna odpowiedź na postawione wyżej pytanie, niż dał to autor, stanie się dyrektywą weryfikacji wielu sformułowań i wielu koncepcji zawartych w „Teoretycznych problemach wychowania moralnego". Sądzę, że dyskusja tego rodzaju byłaby bardzo wskazana. Sam zaś fakt, że ukazanie się tej pracy pobudza Czytelników do twórczego niepokoju, należy uznać za wielkie osiągnięcie autora.

*Wiktor Szczerba*

# KONSTANTY LECH: SYSTEM NAUCZANIA
## PWN. Warszawa 1964

### OCENA OGÓLNA

Treścią książki jest wyjaśnienie istoty nowej dydaktyki zwanej systemem łączenia teorii z praktyką oraz jej rozwinięcie w nauczaniu ważniejszych przedmiotów szkoły ogólnokształcącej. Okładka płócienna w piaskowym kolorze, druk zróżnicowany zgodnie z ważnością treści, staranny i przejrzysty, b. staranna korekta — oto przyjemne zalety tej książki. Znalazłem tylko dwa potknięcia zecerskie: stosnki str. 153 w. 2, na kutek str. 78 w. 16.

Łatwa czy trudna książka? Odpowiedź na to pytanie jest złożona. Książki tego rodzaju należy studiować uważnie, zagadnienie za zagadnieniem, rozdział za rozdziałem. Czytelnik zbyt pewny siebie może ulec złudzeniu, że zrozumiał wszystko, ponieważ styl autora jest prosty, jednakże jest tak obfity, kondensacja myśli w niektórych partiach tak duża, że tylko uważne studiowanie przyniesć może jakąś korzyść.

Główną myśl można przedstawić w następujących tezach: Warunki szybko przeobrażającego się świata zmuszają szkoły do zmiany nie tylko programów, ale także metod nauczania. Krótki przegląd zmian w metodach nauczania od czasów Odrodzenia. Rozwijanie myślenia uczniów jest głównym obowiązkiem szkoły. Najlepiej rozwija myślenie nowy system nauczania zwany łączeniem teorii z praktyką, który przyswoił wszystko, co było najlepsze w poprzednich systemach. Teoriopoznawcze, psychologiczne i dydaktyczne podstawy nowego systemu wraz z ustaleniem rodzajów i składników myślenia. Tylko w nowym systemie rozwijamy wszystkie rodzaje i składniki myślenia, stosując cztery niezawodne zasady. Jak rozwijać myślenie w nauczaniu matematyki, przedmiotów przyrodniczych, jak należy rozumieć politechnizację. Kiedy praca ręczna rozwija myślenie. Odrębność przedmiotów humanistycznych oraz ich metodyk. Praca składa się z dziesięciu rozdziałów, z których każdy stanowi zamkniętą całość, ale każdy następny rozdział jest pogłębieniem i utrwaleniem głównych myśli rozdziału poprzedzającego, wszystkie zaś rozdziały pomimo swej dużej odrębności treściowej tworzą jednolitą całość, łączy je bowiem wspólny kręgosłup, którym jest rozwijanie myślenia przez łączenie teorii z praktyką. Opisy doświadczeń, szkice, wyjątki z protokółów lekcyjnych wyraziście informują, jak dane zagadnienie powinno być realizowane.

Autor dał przykłady, wyjaśnił, jak należy wcielać w życie nowy system nauczania.

### TREŚĆ POSZCZEGÓLNYCH ROZDZIAŁÓW

#### Wstęp

Potrzeba wprowadzenia nowego systemu nauczania zjawia się jako konieczność historyczna. Szkoła musi postawić sobie nowe zadania, którymi są:

a) wyposażenie młodzieży w duży zasób uporządkowanej wiedzy oraz rozwijanie myślenia i umiejętność posługiwania się nią w działaniu;

b) wiązanie nauczania z życiem techniką współczesną, z pracą produkcyjną i kulturalną społeczeństwa budującego socjalizm; przygotowanie do czynnego uczestnictwa w tych procesach i przemianach;

c) rozwijanie indywidualnych uzdolnień i możliwości poszczególnych uczniów, ich wszechstronne kształcenie, zaprawianie do racjonalnej organizacji własnej pracy i własnego życia w zespole, do ich bogacenia i doskonalenia, do systematycznego samokształcenia.

Aby te cele osiągnąć, szkoła musi wprowadzić nowy system nauczania, zw. „rozwijaniem myślenia przez łączenie teorii z praktyką". Tę hipotezę roboczą będzie autor książki udowadniał i popierał przykładami w toku całej książki.

### Od systemów nauczania szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej do nowego systemu

Rozpoczęcie rozważań od tego zagadnienia było koniecznością. Nowy system wyrósł bowiem z systemów poprzednich, wchłonął z nich składniki najbardziej wartościowe i uzupełnił je nowymi. Charakterystyki poszczególnych dydaktyk, aczkolwiek często ograniczone tylko do definicji, są jasne, wyraźnie uwypuklają ich właściwości, rysują także wspólne podłoże. Przy końcu rozdziału nie mamy w zasadzie wątpliwości, co nowy system wchłonął z systemów poprzednich, co nowego wnosi, co jeszcze wnieść postuluje.

### Teoriopoznawcze i psychologiczne podstawy systemu

Rozdział niniejszy jest najtrudniejszy do zrozumienia. Przyczyn jest wiele. Autor przedstawia 9 różnych stanowisk teoriopoznawczych, często sprzecznych i kontrowersyjnych. Dopuszcza do głosu reprezentantów danego kierunku, którzy wyjaśniają swoje stanowiska tak różnymi, często zawiłymi językami, że połapanie się w tym nie jest łatwe. W tymże rozdziale autor wyróżnia rodzaje i składniki myślenia, co nie należy do spraw łatwych. Dlatego w następnym wydaniu rozdział ten należałoby przebudować w tym sensie, aby zmniejszyć ilość omawianych tutaj stanowisk teoriopoznawczych i psychologicznych oraz nazwisk uczonych, zmniejszyć również ilość cytatów, a stanowiska teoriopoznawcze i psychologiczne danych kierunków opisać swoim „lżejszym piórem". Schemat graficzny rodzajów i składników myślenia uczynić większym (nawet na całą stronę, str. 44). Składniki myślenia nie tylko wyróżnić, ale objaśnić na przykładzie.

### Podstawy dydaktyczne

Rozdział ten jest uzupełnieniem poprzedniego i tworzy z nim jedną logiczną całość. Po jego przestudiowaniu staje się dopiero jasny schemat rodzajów i składników myślenia przedstawiony na str. 44. Lekturę ułatwia czytelnikowi to, że autor przeprowadza rozważania na konkretnym przykładzie obliczenia objętości sześcianu. Przy tym sposobie obliczania czytelnik został zmuszony do działalności poznawczej po wszystkich drogach. A mianowicie:

$1 — 2p^1 — 3...$ analizy i syntezy spostrzeżeń i wyobrażeń,
$1 — 2p^2 — 3...$ rozumowania praktycznego z analogii między zjawiskami,
$1 — 2p^3 — 3...$ wytworzenia schematu wyobrażeniowego,
$1 — 2t^1 — 3...$ abstrakcji, uogólnienia, konkretyzacji,
$1 — 2t^2 — 3...$ rozumowania teoretycznego,
$1 — 2t^3 — 3...$ wytworzenia schematu pojęciowego,
$2p^3 — 2^1t...$ dalszego rozumowania teoretycznego.

Na trzech różnych sposobach przeprowadzenia tej akcji pokazuje również różnice między dydaktyką szkoły tradycyjnej, szkoły aktywnej a systemem „nowym".

Wyróżniono cztery zasady rozwijania myślenia w działalności poznawczej uczniów:
1. Zasadę myślenia i treści poznawczych o charakterze praktycznym z myśleniem

i treściami o charakterze teoretycznym. 2. Zasadę łączenia zdobywanych wiadomości w struktury i posługiwania się nimi w praktyce, w działaniu. 3. Zasadę łączenia nauki z techniką. 4. Zasadę łączenia poznania z działaniem.

Wyższość nowego systemu polega na tym, że rozwija wszystkie rodzaje i składniki myślenia, że „proces uczenia się staje się zajęciem pasjonującym dla uczniów, każdy krok naprzód rozszerza widzenie konkretnej rzeczywistości i stawia wciąż nowe problemy do rozwiązania" (str. 81). A takie jest życie! W sumie można ocenić ten rozdział jako centralny, którego zrozumienie warunkuje zrozumienie następnych.

**Programy, podręczniki i pomoce naukowe**

Treścią niniejszego rozdziału jest omówienie roli podręcznika, programów i pomocy naukowych w nowym systemie nauczania. Centralnym zagadnieniem jest znalezienie odpowiedzi na pytania: w jaki sposób zapoznać młodzież z lawinowo narastającą wiedzą nie wywołując u niej przemęczenia, a dać nauczycielowi możność i czas na kształcące przerobienie materiału nauczania przewidzianego programem. Autor znajduje na to sposoby. Wady wielu nowych podręczników przedstawione na str. 98—100 są powszechnie znane: gadulstwo, tłumaczenie spraw oczywistych, opisywanie rycin i doświadczeń, a zwłaszcza najgorsze — wyręczanie uczniów w myśleniu. Rolę podręcznika precyzuje autor na str. 104 w siedmiu punktach. Rola pomocy naukowych została również wyczerpująco wyjaśniona. Jak powszechnie wiadomo, pomocy naukowych używa się głównie jako ilustracji do wykładów nauczyciela. Jak zaś powinny być wykonywane, łatwo zrozumieć choćby po przeczytaniu tylko niżej przytoczonych cytatów: (str. 105) „Zjawiska demonstrowane tworzą jakby niemy film, którego poszczególne ogniwa wiążą się w ścisłą logiczną całość i dzięki temu są całkowicie zrozumiałe dla widza bez głębszych wyjaśnień". (Str. 108) „Zadaniem pomocy naukowych jest konkretyzowanie, unaocznienie i zbliżenie do uczniów przedmiotu poznania i ułatwienie im pracy myślowej: analizowania zjawisk, dostrzegania ich istoty, uogólniania zdobywanych wiadomości w postaci modeli wyobrażeniowych, pojęciowych, stosowania wiedzy w praktyce".

A dalej (str. 108) „Niewłaściwe zrozumienie tej roli może grozić niebezpieczeństwem powierzchownego ich nadużywania w nauczaniu przez zbytnie upraszczanie działalności poznawczej, przez uwalnianie uczniów od koniecznego i możliwego dla nich wysiłku wyobraźni oraz myślenia praktycznego".

Autor udowadnia tezę, że najlepiej odpowiada nowemu systemowi nauczania zindiwidualizowane nauczanie zbiorowe. (Str. 120) „Badania wykazały, że ani praca indywidualna, ani zbiorowa, ani zespołowa nie powinny być stosowane wyłącznie, gdyż każda ma swoiste wartości, bez których proces kształcenia byłby uboższy. Przeplatanie się pracy indywidualnej z pracą zespołową i zbiorową w ten sposób, że każda poprzednia jest jednocześnie przygotowaniem następnej, a każda następna — uzupełnieniem i rozwinięciem poprzedniej — jest najwłaściwszą formą organizacji pracy uczniów w nowym systemie nauczania".

Potrzebne jest przypomnienie faktu, że sam podział uczniów na grupy i przepracowywanie przez nie zagadnień nie jest istotą pracy zespołowej, lecz podział pracy i samodzielne rozwiązywanie problemów.

Najmniejszą, najbardziej jednak potrzebną rzeczą jest omówienie pięciu zasad organizacji pracy uczniów, którymi są: 1. zasada ekonomii, humanizacji, kooperacji i harmonii w pracy, karności oraz ładu i porządku, zasada racjonalizacji.

Sposób rozwinięcia tychże zasad należy uznać za przejrzysty i przekonujący. Zrealizowanie wskazań autora tak w nauczaniu przedmiotów teoretycznych, jak i w zajęciach praktycznych i pozalekcyjnych zmniejszyłoby narzekania na niekarność młodzieży, ułatwiło pracę nauczycielstwu.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, że autor nie pominął sprawy prac domowych uczniów, które nadal są na marginesie pracy szkół, że przypomniał, iż wymienione zasady organizacji pracy powinny mieć i na tym odcinku pełne zastosowanie.

Rozdziały następne traktują o podstawach dydaktyki matematyki i nauk przyrodniczych w nowym systemie nauczania. Każdy z rozdziałów zawiera:

1. Zwięzłą a głęboko ujętą charakterystykę wiedzy, którą dany przedmiot nauczania reprezentuje, 2. jak pojmowała nauczanie tego przedmiotu szkoła tradycyjna, a jak szkoła aktywna, 3. jak należy nauczać tego przedmiotu w nowym systemie łączenia teorii z praktyką, w szczególności po jakich drogach przebiega myślenie, 4. rozważania są poparte wyczerpującymi, typowymi przykładami. Nauczyciel specjalista w zakresie jakiegokolwiek przedmiotu, gdyby ograniczył się tylko do przestudiowania roz. III „Dydaktyczne podstawy" i do rozdziału traktującego o dydaktyce własnego przedmiotu, nie miałby wątpliwości, jak uczyć w nowym systemie. Wszakże musiałby spełnić jeden ważny warunek: przestudiować! Bo autor nie wyręcza czytelnika w myśleniu!

## Kształcenie politechniczne w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych

W terenie nazbierało się na temat politechnizacji dużo fałszywych sądów, i to nie tylko wśród nauczycielstwa. Fałsz polega na błędnym rozumieniu roli przedmiotów mat.-przyrodniczych w stosunku do techniki. Dlatego przytoczę te zdania autora, które tłumaczą, jak należy rozumieć politechnizację:

(Str. 187). „Zaznajamianie z techniką ma w szkole ogólnokształcącej charakter ogólnokształcący, a nie zawodowy. Nie chodzi tu o wyczerpujące poznawanie określonych maszyn i ich obsługi, lecz o poznanie na ich przykładzie ogólnych zasad budowy i pracy maszyn w ogóle."

A nieco dalej:

„Chodzi więc przede wszystkim o zrozumienie, jakie zastosowanie w technice mają prawa przyrody oraz jak urządzenia techniczne i procesy produkcyjne opierają się na wykorzystaniu przez człowieka tych nielicznych stosunkowo praw".

Te wskazania są wprowadzone jako wniosek z przedstawionych uprzednio lekcji. Ale autor również wskazuje, kiedy i jak uwzględniać politechnizację, kiedy i przy jakiej okazji. (Str. 174) „Pierwszym i najprostszym krokiem od spraw nauki do zasad techniki będą ćwiczenia polegające na ukazywaniu uczniom nowych zjawisk i sytuacji, w których mogliby oni wyróżniać działanie poznawanych praw (2—3). Ćwiczenia takie mogłyby się odbywać na zakończenie niemal każdej lekcji". (Str. 178) „Ważnym ogniwem przy przejściu od praw nauki do zasad techniki mogą być lekcje powtórzeniowe po przerobieniu całego działu programu... Występuje w niej działanie łączne kilku praw". (Str. 192) Trzecią formą będą pozalekcyjne politechniczne prace uczniów.

Jak stosować te trzy formy przechodzenia od praw nauki do zasad techniki, wskazują opisane doświadczenia (doświadczenie z puszkami na str. 174—176 oraz z nurkiem str. 179 i modelem łodzi podwodnej str. 182).

Mają one jeden ważny wydźwięk. Oto przekonują nauczyciela, że dla realizacji trzeciej zasady rozwijania myślenia (2—3) nie muszą być używane drogie i skomplikowane przyrządy, że pomysłowość nauczyciela może tu wiele zrobić. Podkreślić trzeba niezmiernie ważną sprawę lekcji powtórzeniowych, a raczej ich treści. Lekcje te, które niejednokrotnie są zmorą i przeżywaniem nudy przez zdolniejszych uczniów, stają się nie tylko interesujące, ale dają sposobność do wykazania łącznego działania kilku praw przyrody. To jest ogromnie ważna sprawa! Rozproszkowanie

tematyki w programach (o których mówiono w rozdziale IV) pociąga jeszcze jedno zło: każde prawo przyrody jest traktowane oddzielnie. A to jest przecież fikcja! Ani w żadnym zjawisku przyrody (np. uderzenie piorunu), ani w żadnym zjawisku technicznym (np. wybuch mieszanki benzynowej), ani w żadnym urządzeniu (np. waga techniczna) nie występują prawa jednostkowe, tylko ściśle uwarunkowany splot kilku praw. Jakże może uczeń zrozumieć w pełni działanie urządzeń lub przebieg procesów technologicznych, jeśli uczymy go każdego prawa przyrody oddzielnie, jeśli nie mamy nigdy czasu na przepracowanie i wyjaśnienie takich „zabawek" jak na str. 179, tzn. dokonania syntezy! To zagadnienie wybija się — moim zdaniem — w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, a zwłaszcza zawodowych na pierwszy plan! Synteza i jeszcze raz synteza!!

### PROPOZYCJE ZMIAN I UZUPEŁNIEŃ ZE STANOWISKA CZYTELNIKA KSIĄŻKI

1. Rozdział II — „Teoriopoznawcze i psychologiczne podstawy" należałoby przerobić zmniejszając ilość omawianych poglądów, autorów, cytatów, rozszerzyć natomiast wyjaśnienia autora tej książki.

2. Rozdział VI pt. „Nauczanie matematyki" uzupełnić przez rozwinięcie trzeciej i czwartej zasady.

3. Włączyć nowy rozdział pt. „Nauczanie rysunku", umieszczając go za rozdziałem VI, tj. za „Nauczaniem matematyki".

4. W rozdziale VIII pt. „Nauczanie przedmiotów przyrodniczych" uwzględnić przykłady chemii i biologii.

5. Włączyć nowy rozdział pt. „Nauczanie geografii i nauki o Ziemi" i umieścić go za rozdziałem VIII.

6. W ostatnim rozdziale X rozszerzyć zagadnienie nauczania historii.

Objętość książki zwiększy się, ale podniesie się jej wartość instruującą dla wszystkich nauczycieli szkół ogólnokształcących, a przecież to jest najważniejsze.

7. Wydać w możliwie krótkim terminie broszurę pt. „Organizacja pracy uczniów — która byłaby rozwinięciem pięciu zasad organizacji pracy umieszczonych na str. 144 niniejszej książki w zastosowaniu do potrzeb nauczycieli zawodu w szkołach zawodowych.

8. Wydać zbiór zadań z matematyki ułatwiający realizację trzeciej i czwartej zasady rozwijania myślenia przez łączenie teorii z praktyką, encyklopedię politechniczną dla uczniów szkół ogólnokształcących.

*Stanisław Cholewa*

## WOJCIECH POLAK: ORGANIZACJA PRACY DOMOWEJ UCZNIA
### „Nasza Księgarnia", Warszawa 1965, s. 132, zł 14

Obciążenie młodzieży szkolnej różnego rodzaju zajęciami, a zwłaszcza pracą domową, zajmuje obecnie jedno z centralnych miejsc w praktyce szkolnej. Nie jest to bynajmniej rzeczą przypadku, zważywszy, że problem ten trapi szkołę nie od dziś. Mimo to nie był on dotąd wszechstronnie i wyczerpująco opracowany. Tę lukę pró-

buje z powodzeniem wypełnić praca W. Polaka „Organizacja pracy domowej ucznia", rozpatrująca to zagadnienie z punktu obciążenia młodzieży.

Pracę poprzedza krótka przedmowa, z której dowiadujemy się m. in., że pobudką do napisania jej były liczne trudności nauczycieli i rodziców. Trudności te miały swe źródło w obciążeniu młodzieży szkolnej pracami domowymi.

Opracowanie jest oparte na wyjątkowo bogatym materiale źródłowym zebranym podczas badań przeprowadzonych w różnego typu szkołach na terenie Częstochowy i powiatu częstochowskiego. W badaniach tych dominuje metoda statystyczna. Uzupełniają ją: ankiety, obserwacje, wywiady oraz doświadczenie autora zdobyte w czasie pracy nauczycielskiej i w toku badań. W opracowaniu wykorzystano także pozycje książkowe i artykułowe, dotyczące bezpośrednio lub pośrednio problemu badawczego. Wykaz literatury, bardzo umiejętnie dobranej, obejmuje rekordową ilość — 319 pozycji.

Jakkolwiek wywody autora zostały oparte głównie na materiale szkolnictwa ogólnokształcącego, stopnia podstawowego i licealnego, to jednak ze względu na ich charakter ogólnoszkolny są one w całości aktualne w różnych typach szkół zawodowych.

Całość pracy składa się z pięciu kolejnych rozdziałów: Zagadnienie obciążenia młodzieży szkolnej w dawnych systemach; Obciążenie młodzieży w szkole dzisiejszej; O przyczynach przeciążenia młodzieży; Skutki przeciążenia młodzieży; O rewizję organizacji pracy i systemu nauczania. Przedstawiają one logiczną konstrukcję pionową i poziomą.

W rozdziale pierwszym omówiono problematykę obciążenia młodzieży uczącej się w systemach szkolnych: starożytności, średniowiecza, odrodzenia, w okresie systemu herbartowskiego, pedagogiki indywidualistycznej oraz szkoły aktywnej z wszelkimi jej odmianami. Rozdział ten stanowi podbudowę teoretyczną następnych rozdziałów mających charakter praktyczno-teoretyczny.

Kolejny rozdział przedstawia ilościową stronę zagadnienia obciążenia młodzieży we współczesnej szkole polskiej. Zagadnienie to zostało ujęte szeroko. Stąd do obciążenia młodzieży uczącej się zaliczono oprócz odrabiania zadawanych w szkole prac domowych także obowiązkowe zajęcia lekcyjne, pozalekcyjne, pozaszkolne, różne prace domowe o charakterze gospodarczo-porządkowym. Przy tej okazji autor trafnie zauważa, że wymienione zajęcia jedynie razem wzięte stanowią faktyczne obciążenie młodzieży (s. 14).

Zdaniem W. Polaka nadmierne obciążenie młodzieży pracami domowymi wynika przede wszystkim z braków naszej szkoły (s. 20). Braki te zostały poddane wszechstronnej i wnikliwej analizie w trzecim rozdziale książki. Do zasadniczych przyczyn obciążenia młodzieży zajęciami domowymi zaliczono: błędy w zadawaniu, odrabianiu i kontrolowaniu prac domowych, nieodpowiednie warunki mieszkaniowe, niewłaściwy stosunek dorosłych (rodziców) z najbliższego otoczenia (s. 43).

Interesujące są uwagi na temat samego zadawania prac domowych. Autor dowodzi, że do najczęstszych błędów popełnianych w tym zakresie należą: jednostronność, niewłaściwe formułowanie tematów i niedocenianie przygotowania uczniów do racjonalnego odrabiania prac domowych. Ponadto należą tutaj również takie niedociągnięcia, jak: brak powiązania pracy domowej z tematyką lekcyjną oraz niedocenianie koordynacji i planowania tych prac. Szczególnie trafny wydaje się zarzut, że prace zadawane do domu cechuje małe zróżnicowanie. Istotnie praktyka szkolna dostarcza aż nadto przykładów, że nauczyciele ograniczają z reguły zakres zadawanych prac domowych do prac utrwalających materiał opracowany na lekcjach bądź uzupełniających zdobyte w klasie wiadomości. Do rzadkości natomiast należą prace przygotowujące do nowych lekcji, a już zupełny wyjątek stanowią zajęcia o charakterze twórczym.

Stosunkowo dużo miejsca w opracowaniu zajmuje problematyka planowania, organizacji i techniki pracy umysłowej, w tym również metod samodzielnego uczenia się. Fakt ten można jedynie uznać za plus pracy, ponieważ sprawy te należą wciąż do najbardziej zaniedbanych odcinków działalności szkolnej, począwszy od szkół podstawowych, a skończywszy na szkole wyższej.

Stąd bardzo przekonywające i na czasie wydają się wskazania autora co do konieczności zapoznania młodzieży z elementami techniki pracy umysłowej, nauczenia jej umiejętności prawidłowego organizowania zajęć, nawyku śledzenia postępu wiedzy oraz szybkiego wyszukiwania potrzebnych informacji. Chodzi więc o to, aby nauczyć ją pracować sensownie, skutecznie i ekonomicznie (tzn. stosowania takich sposobów nauki, które w stosunkowo krótkim czasie dają dobre rezultaty), z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i obiektywnych warunków. Niezależnie od tego trzeba przyzwyczaić młodzież do świadomego wyznaczania realnych celów, umiejętności osiągania ich i przezwyciężania wszelkich trudności z tym związanych.

Przy naświetlaniu różnych aspektów techniki pracy umysłowej i metod racjonalnego uczenia się opracowanie wykracza poza podwórko pedagogiki, szukając pomocy w takich dziedzinach wiedzy, jak: psychologia, higiena, ekonomia i prakseologia. Dzięki takiemu podejściu obejmuje ona zasięgiem nieomal całokształt złożonego zjawiska metod skutecznego uczenia się.

Zaletą książki jest to, że nie ogranicza się ona do analizy braków, które są przyczynami niezadowalających wyników nauczania i przeciążenia młodzieży, lecz poszukuje lepszych, skuteczniejszych rozwiązań. Konkretne wskazania z tego zakresu znajdujemy w ostatnim rozdziale pracy, zaleca on konsekwentne stosowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym następujących zasad: ekonomii, gospodarności, humanizacji, personalizacji, kooperacji i harmonii, karności, ładu i porządku oraz racjonalizacji.

Przestrzeganie tych zasad w codziennej pracy szkolnej i domowej na pewno nie należy do zadań prostych ani łatwych. Jest to jednak jedyna droga wiodąca do polepszenia wyników nauczania i odciążenia młodzieży od prac nieproduktywnych, zbędnych, nieekonomicznych i nieracjonalnych (s. 117). Jest to zarazem droga, którą wybiera reforma w szkolnictwie zawodowym.

Słabą stroną pracy W. Polaka jest częste operowanie cytatami i przytaczanie w opracowaniu zdań innych autorów, w gąszczu których giną niejednokrotnie jego własne uwagi.

To samo można powiedzieć o zamieszczonych w przypisach lub podanych w zestawie literatury informacjach bibliograficznych. Są one często niepełne. Brakuje w nich tytułów artykułów, nazwy, numeru, stron pism, w których zostały one opublikowane, oraz roku wydania niektórych prac. Jako przykłady mogą służyć zamieszczone w pracy przepisy na stronach 28 i 59 oraz wyszczególnione w bibliografii wydawnictwa książkowe (poz. 20, 45, 52, 80, 100, 104) i artykułowe (poz. 31, 54, 58, 69).

Podniesione tu usterki natury formalnej nie mogą jednak przesłonić istotnych walorów naukowo-poznawczych i praktycznych recenzowanej książki. Stanowi ona ważny przyczynek do lepszego poznania i zrozumienia roli pracy domowej jako pełnowartościowego ogniwa procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Aktualność tematyki, dociekliwość autora, gruntowna znajomość przedmiotu badań oraz waga stawianych problemów czynią pracę W. Polaka przydatną w rękach nauczycieli i wychowawców.

*Kazimierz Denek*
Poznań

## HALINA BACZYŃSKA: ROZWÓJ MOWY PISANEJ W KLASACH I—IV
## Państw. Wyd. Nauk. W-wa 1965

Autorka podjęła się opracowania zagadnienia zaniedbanego w literaturze metodycznej i praktyce pedagogicznej. W książkach i artykułach związanych z tematem mowy pisanej w kl. I—IV napotkać można szereg ogólnych sformułowań, podkreślających konieczność zapewnienia dziecku możliwości samodzielnego i twórczego wypowiadania się na piśmie. Najczęściej rozwinięte są w nich hasła programu danej klasy, poparte przykładami praktycznymi. Ujęcie tematów jest ściśle związane z programem.

Analizując literaturę związaną z tematem swej pracy autorka wykazuje, że szereg opracowań z tej dziedziny dotyczy raczej klas starszych (s. 19), natomiast brak wyraźnego ustawienia prac pisemnych w kl. I—IV. Potrzeba opracowania tego zagadnienia jest tym pilniejsza, że program również zawiera szereg niejasności w tej dziedzinie (s. 14 i 15). Jeśli przeanalizować program nauczania kl. I—IV pod kątem wyzwalania samodzielności uczniów w pisemnych wypowiedziach, to przeważa „wspólne" redagowanie pisemnych wypowiedzi uczniów. Dopiero w kl. III „zezwala się" na samodzielne pisanie opowiadań oraz „ćwiczenia przygotowujące do samodzielnych wypowiedzi pisemnych".

W kl. IV pewne zadania w tym zakresie może spełnić komponowanie fabuły (s. 23).

Autorka widzi wyraźnie ten problem i zaznacza, że celem pracy jest „ukazanie, w jaki sposób na podłożu mowy ustnej, rozwiniętej w wieku przedszkolnym, kształtuje się od klasy I umiejętność wypowiadania się na piśmie" (s. 5). Sprawa ta w świetle rozwijanego obecnie zjawiska akceleracji w procesie nauczania nabiera dużej wagi. Cała książka, zawarta w niej analiza materiałów empirycznych jest jakby udokumentowaniem wniosku, że dziecko w klasach młodszych umie już wypowiadać się samodzielnie na piśmie, umiejętności te rosną pod wpływem stawianych uczniom zadań. Wniosek prosty — by stawiać takie zadania dzieciom klas I—IV.

Zorganizowany przez autorkę eksperyment pozwolił na zebranie w ciągu trzech lat 4224 wypracowań. Dzieci pisały je na podstawie serii historyjek obrazkowych.

Na podstawie tak bogatego materiału empirycznego dokonano twórczej klasyfikacji wypracowań dzieci. Wyróżniono dwa zasadnicze typy: typ konkretno-wyobrażeniowy i typ logiczny. W zakresie typu pierwszego zaznaczają się podtypy: opisowy, narracyjno-ekspresyjny, narracyjno-humorystyczny, mieszany.

W zakresie typu logicznego zaznaczają się również podtypy: logiczno-opisowy, logiczno-moralny, logiczno-mieszany.

W klasyfikacji podtypów wzięto pod uwagę różne cechy osobowości dziecka zależnie od cech dominujących.

W książce autorka bardzo dokładnie charakteryzuje specyficzne cechy poszczególnych typów wypracowań, pokazuje stopień zaangażowania różnych zjawisk psychicznych. Charakteryzując typy popiera je konkretnymi wypracowaniami uczniów. W takim ujęciu konstrukcyjnym tkwi duża wartość książki dla nauczyciela praktyka.

Wartościowa dla pracujących nauczycieli jest również analiza siedmiu historyjek obrazkowych pod kątem zaangażowania psychicznego dziecka — myślenia, wyobraźni, uczuć itp. Większość nauczycieli omawiających obrazki, historyjki nie zastanawia się nad powyższymi sprawami, widzi raczej sposoby, którymi planuje obrazek omówić, mniej analizuje pracę umysłu dziecka, a tym samym wartości kształcące. Prócz wartości kształcących historyjek wykazane są również ich treści wychowawcze.

W dalszym ciągu, na podstawie typologii wypracowań, autorka wyróżnia typy

dzieci w twórczości literackiej również na podstawie cech dominujących: typ narratora logicznego i alogicznego, logiczny — nienarratorski, ekspresyjny, artystyczny, plastyczny. W czasie charakterystyki cech powyższych typów przytaczane są przykłady obrazujące najwyższy i najniższy poziom wypracowań.

Całokształt rozważań pogłębiony jest interpretacją psychologiczną, co w metodyce nauczania stanowi dużą wartość. W dalszym ciągu pracy na podstawie analizy wypracowań autorka opracowuje rozwój myślenia dziecka. Podstawą do analizy jest porównanie krzywych ilustrujących wzrost lub zmniejszanie się ilościowe dwóch zasadniczych typów wypracowań od klasy I do IV.

Tempo wzrostu lub malenia danego typu, w poszczególnych klasach, zależy od rodzaju historyjki obrazkowej, stopnia trudności w uchwyceniu związku przyczynowo-skutkowego.

W wypracowaniach do serii „zajączki", „budka" przewaga typu logicznego nad konkretno-wyobrażeniowym zaznacza się między klasą II a III, natomiast do serii „teczka" przewaga wypracowań typu logicznego zaznacza się dopiero w kl. IV.

W wypracowaniach do serii „Sanki" i „Pies" przez wszystkie klasy od I—IV przeważa typ konkretno-wyobrażeniowy, a na podstawie wykresu można przypuszczać, że typ logiczny zacznie przeważać dopiero w kl. V (s. 132).

W konkluzji powyższych rozważań autorka stwierdza, że myślenie abstrakcyjne zaczyna przeważać nad myśleniem konkretno-wyobrażeniowym przez określoną w psychologii rozwojowej klasą IV. Zaznacza się ono u tych samych dzieci w różnych wypracowaniach w różnym czasie, zależnie od materiału poglądowego.

„Moje badania wykazały, że w ujmowaniu treści niektórych serii obrazkowych myślenie abstrakcyjne (rozwiązywanie problemów logicznych przedstawianych w seriach) zaczyna przeważać nad myśleniem konkretno-wyobrażeniowym przed tym przełomowym okresem" (s. 149.) Proces abstrakcji postępuje nierówno w zakresie różnych treści.

Prawidłowość ta, wykazana w trakcie analizy materiału, również warta jest przemyślenia i zgłębienia przez nauczycieli. Różnicując poziomy wypracowań uczniów równoległych klas I, II, III, w których zaznaczały się dość zasadnicze różnice, autorka próbuje także uchwycić czynniki determinujące taki stan. Rozpatruje wpływ środowiska rodzinnego i środowiska szkolnego na dziecko. Dostrzega zależność poziomu wypracowań od zróżnicowania środowiskowego, warunków bytowych itp. Poziom wypracowań rozpatruje na tle grup rodzin ABC[1] zależnie od poziomu wykształcenia rodziców. W związku z tym stwierdza (s. 161):

„Większość wypracowań typu logicznego napisały dzieci z grup A i B — 59, 5% ogólnej liczby prac. Wszystkie wypracowania do serii obrazkowych typu konkretno-obrazowego („Choinka" i „Cerowanie"), określone jako typy logiczne, należą do uczennic z rodzin grup A i B, bardzo oczytanych, posiadających bogate biblioteczki domowe". W zakresie drugiego czynnika bierze głównie pod uwagę pracę i typ nauczyciela. Wykazuje, że od jego cech osobowości zależy poziom klasy przejawiający się w wypracowaniach (s. 178, 179).

Wpływ struktury umysłowej nauczyciela na treść i formę wypracowań analizuje autorka również w rozdziale IV w podpunkcie „Eksperymenty dodatkowe w klasach, w których zmieniono nauczycieli" (s. 212). Wykazuje, że zależnie od typu struktury umysłowej zaznacza się więcej odpowiednich typów wypracowań, np.: „W kl. IV nowa nauczycielka stosująca metodę wykładową przeprowadzała z uczennicami dyskusje i zwracała uwagę przede wszystkim na logikę wypowiedzi, pomijając poprawność formy. W pracach pisemnych stosowała schemat ograniczający swobodę stylu. Uczennice przejęły jej prosty styl narracji, pozbawiony porównań itp."

[1] Podział wykształcenia rodziców na grupy ABC zaprojektował St. Kowalski: „Rozwój mowy pisanej", s. 28.

Można mieć wątpliwości, czy charakterystyka nauczycieli uczących w badanych klasach nie jest zbyt subiektywna, gdyż dokonuje jej autorka wyłącznie na podstawie własnego rozeznania, nie podając żadnych innych metod. Tę słabość zmniejszyć może jedynie fakt, że autorka (jak sama podkreśla) odznacza się dużym doświadczeniem na stanowisku kierownika szkoły, miała możność systematycznego obserwowania osobowości nauczycieli. Analiza wypracowań pod kątem treści i zjawisk psychicznych połączona jest również z analizą rozwoju języka i słownictwa uczniów oraz rozwoju stosowanych form.

Wynikiem tej analizy są umieszczone na końcu książki tabele zawierające zestawy wyrazów 10 uczniów poszczególnych klas w wypracowaniach do historyjek obrazkowych. Słownictwo podzielone jest na czynności, cechy, wyrażenia stanów uczuciowych, ocen, humoru, spójniki zdań złożonych, spójniki zdań pojedynczych. Zaznaczono też, ile razy dane słowo użyte jest w wypracowaniu. Jest to cenny materiał dla poznawania rozwoju języka oraz porównania poziomu różnych uczniów w jednej klasie, różnego zakresu ich języka. Materiał ten mógłby być też wykorzystany do porównania rozwoju słownictwa między poszczególnymi klasami.

Nic nie wiadomo, jacy to są uczniowie, z jakich rodzin pochodzą lub jakie osiągają wyniki nauczania. Dlatego trudno jest porównywać słownictwo 10 uczniów wylosowanych (s. 182) spośród wszystkich badanych, tak w zakresie jednej klasy, jak i między klasami.

Myślę, że w tym zestawieniu można było zachować pewne korelacje — między zakresem słownictwa a wykształceniem rodziców (A, B, C) albo między zakresem słownictwa a ogólnymi wynikami w nauce (bdb, db, dst, nd). Materiał ten byłby wówczas jeszcze bardziej konkretny. Można by to było zrobić, gdyby przyjęto zasadę losowania przedstawicieli nie spośród w ogóle piszących wypracowania, ale z poszczególnych grup.

Książka ta jest w moim przekonaniu poważnym przyczynkiem do teorii pedagogicznej, jak również zawiera dużo cennego materiału praktycznego, który może być w sposób twórczy wykorzystany przez nauczycieli klas I—IV. Wnikliwie rozwija mało zgłębione dotychczas zagadnienie.

*Maria Jakowicka*
Gorzów Wlkp.

## STANISŁAW ORŁOWSKI: SPOŁECZNE FUNKCJE OŚWIATY DLA PRACUJĄCYCH W PRL
### Wydawnictwa Związkowe CRZZ, Warszawa 1965 r., ss. 159

Problematyka oświaty dla pracujących w Polsce Ludowej nabiera coraz szerszego znaczenia i staje w centrum uwagi miarodajnych czynników i instytucji zajmujących się tym zagadnieniem. Między innymi wiele miejsca poświęcają tej sprawie polskie związki zawodowe. Jest rzeczą zrozumiałą, że zagadnienie oświaty dla pracujących nie może nie interesować kraju, w którym na 31 339 tys.[1] mieszkańców (stan na dzień 31. XII. 1964 r.) zatrudnionych w samej tylko gospodarce uspołecznionej jest 7 156 tys. osób. Z liczby tej część pracujących posiada ukończoną szkołę średnią i studia wyższe, lecz jest dość pokaźny procent osób (3 224 tys.), które poprzestały na 7-klasowej szkole podstawowej, a nawet i niżej (1 581 tys.). Dla tych ostatnich sprawa dalszego kształcenia, zdobywania pełnych kwalifikacji nabiera szczególnej wagi. Szybki rozwój techniki, wzrost uprzemysłowienia naszego kraju powoduje, że i osoby ze średnim oraz wyższym wykształceniem nie mogą poprze-

[1] Por. Rocznik statystyczny, 1965, Rok XXV, Warszawa, GUS.

stać na raz osiągniętym celu, lecz muszą doskonalić i aktualizować zdobyte wiadomości.

Wszystko to razem wpływa na to, że cel, funkcje oświaty dla pracujących w PRL, a także dalsze kierunki jej rozwoju stanowią problem nie tylko dla teoretyków oświaty dorosłych, lecz również dla ekonomistów i socjologów. Należy podkreślić, że Polska posiada piękne tradycje i niemały dorobek, jeżeli chodzi o oświatę dla pracujących (dorosłych). Jednak z drugiej strony dzieje tej oświaty stanowią w dalszym ciągu najsłabiej opracowany rozdział historii wychowania. Dlatego też z wielkim uznaniem należy powitać nową pracę w tej dziedzinie, która ukazała się niedawno na półkach księgarskich, a chodzi tu o książkę Stanisława Orłowskiego — Kierownika Zespołu Oświaty i Upowszechniania Kultury CRZZ.

Autor wychodząc z założenia, że „badania i opracowanie masowego rozwoju oświaty dla pracujących w warunkach socjalistycznego uprzemysłowienia i wielkich procesów migracyjnych dostarczyłyby niewątpliwie oświatowcom i działaczom kultury prawidłowych uogólnień i racjonalnych zaleceń, a organizacjom społecznym, odpowiedzialnym za wzrost poziomu kulturalnego najszerszych mas pracujących, dostatecznie wymownych argumentów dla śmielszego wysuwania postulatów oświatowych wobec organów administracji gospodarczej, władz szkolnych i stowarzyszeń oświatowych"[2], podjął się niebagatelnej pracy, a mianowicie: nakreślił historię powstania oświaty dla pracujących, określił cel i zdefiniował jej funkcje, a także wskazał dalsze kierunki rozwoju tej tak mało opracowanej dziedziny oświaty.

Praca Stanisława Orłowskiego składa się z pięciu rozdziałów:

I. Sprawa oświecenia ludu — a historyczna walka o wyzwolenie społeczne i narodowe,
II. Rewolucja ludowa w Polsce — likwidacja zacofania gospodarczego i kulturalnego,
III. Udział związków zawodowych i innych organizacji w rozwoju oświaty,
IV. Udział zakładów pracy w procesie kształcenia młodzieży i dorosłych,
V. Zadania i perspektywy oświaty dla pracujących w Polsce.

W pierwszym rozdziale omawianej książki autor rozpatruje dwa zagadnienia: początki oświaty robotniczej w okresie wczesnego kapitalizmu i narodzin proletariatu przemysłowego oraz oświatę ludową na ziemiach polskich. Oświata robotnicza, jak stwierdza autor, była „...przedmiotem zainteresowań liberałów i utopijnych socjalistów, socjaldemokratów i komunistów, związków zawodowych i innych organizacji społecznych. Jedni widzieli w niej środek walki z absolutyzmem państwowym i zapewnienie jednostce ludzkiej wolności pod względem gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Inni sądzili, że oświecenie ludu przyczyni się do ulepszenia społeczeństwa kapitalistycznego i stworzenia socjalizmu drogą pokojową, bez walki klasowej i rewolucji. Socjaldemokraci natomiast dostrzegali w oświacie istotny warunek uświadomienia społecznego robotników — głównej siły walczącej przeciw burżuazji o doraźne sprawy bytu i rozszerzenie swobód politycznych"[3].

Spośród wszystkich wymienionych jedynie komuniści najpełniej i najbardziej konsekwentnie wiązali sprawę ogólnego i politycznego oświecenia proletariatu z walką klasową i rewolucją socjalistyczną. Innymi słowy, byli oni gorliwymi inspiratorami łączenia pracy oświatowej z działalnością rewolucyjną.

Rozwój działalności oświatowej wśród proletariatu zachodniej Europy, a w późniejszym okresie także i w Rosji, miał istotny wpływ na walkę o oświecenie ludu na ziemiach polskich. Początki działalności oświatowej w Polsce sięgają okresu Komisji Edukacji Narodowej. Autor kreśli w tym rozdziale w dalszym ciągu dzieje oświaty dorosłych aż do czasów współczesnych.

[2] Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL. s. 5.
[3] J. w., s. 12.

Drugi rozdział poświęcony jest historii oświaty robotniczej w Polsce Ludowej. Zagadnienie to wiąże autor z pewnymi etapami, a mianowicie: początek władzy ludowej, okres odbudowy kraju i przezwyciężanie zacofania kulturalnego, uprzemysłowienie kraju a kształcenie i dokształcanie młodzieży pracującej. Rozdział ten kończy autor stwierdzeniem, że istotne zmiany w dziedzinie oświaty dla pracujących nastąpiły po III Zjeździe PZPR, tj. po 1959 roku. Jest to okres szybkiego rozwoju oświaty, ponieważ w tym czasie cały naród realizował i nadal realizuje hasło naszej partii „Polska — krajem ludzi kształcących się".

W trzecim rozdziale Stanisław Orłowski rozpatruje działalność kulturalno-oświatową jako czynnik wychowania oraz zwraca uwagę na rolę oświaty dorosłych w przeobrażaniu życia społecznego. Autor nawiązuje tu do Zjazdu Oświatowego ZNP, który odbył się w maju 1957 roku w Warszawie. Na zjeździe tym poddano ostrej krytyce błędy i słabości minionego okresu w polityce kulturalno-oświatowej. „Można dziś stwierdzić — pisze S. Orłowski — że Zjazd Oświatowy z 1957 roku nie tylko zajął się podsumowaniem dorobku przeszłości, lecz również zmobilizował i zachęcił do dalszej pracy społeczno-kulturalnej wielu zarówno starych działaczy, jak i młodych nauczycieli i oświatowców, którzy wprawdzie najczęściej nie uzyskali w szkole odpowiedniego przygotowania do pracy z dorosłymi, ale zdobyli za to w tej dziedzinie sporo praktycznego doświadczenia w Polsce Ludowej" [4]. Następnie autor omawia znaczenie uchwał IV Kongresu Związków Zawodowych dla dalszego rozwoju oświaty robotniczej oraz XIII Plenum CRZZ o zadaniach związków zawodowych w dziedzinie kształcenia i dokształcania kadr w gospodarce uspołecznionej.

W czwartym rozdziale autor rozpatruje rozwój techniki a problem kształcenia i dokształcania pracowników, strukturę zatrudnienia a kwalifikacje pracowników, kształcenie zawodowe młodocianych oraz problem wykwalifikowanych kadr a tempo wzrostu zatrudnienia.

Ostatni, piąty rozdział Stanisław Orłowski poświęca motywom kształcenia się mas pracujących w ustroju socjalistycznym, a także rozpatruje problem podwyższania kwalifikacji i wykształcenia ogólnego pracujących jako jeden z odrębnych kierunków systemu oświaty i wychowania. Autor, zwracając się do związków zawodowych z apelem o wzięcie aktywnego udziału w opracowywaniu i realizacji kompleksowych wieloletnich planów kształcenia zawodowego młodzieży oraz dokształcania czynnych pracowników, stwierdza jednocześnie, że „działacze społeczno-oświatowi związków zawodowych pragną pomóc Ministerstwu Oświaty i resortom gospodarczym nie tylko pod względem organizacyjnym, ale również pod względem dydaktyczno-wychowawczym. Największe możliwości takiej pomocy ma Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wykorzystanie tych możliwości przez cały ruch zawodowy wzbogaci front społecznego działania na coraz szerszym polu oświaty i wychowania" [5].

Książka Stanisława Orłowskiego jest zaopatrzona w przypisy, a także w dość bogatą bibliografię, która pozwala czytelnikowi na samodzielne rozszerzenie i wzbogacenie omawianego przez autora zagadnienia.

Książka jest cenną pomocą dla tych, którzy interesują się problematyką oświaty dorosłych. Szczególnie powinna zainteresować ona związkowych działaczy oświatowych, którzy będą posługiwać się nią w swej codziennej pracy.

Intencją autora było, aby jego publikacja dotarła w pierwszym rzędzie do nauczycieli, działaczy społeczno-oświatowych, związkowych, młodzieżowych itp., lecz przeszkodą w spełnieniu tego życzenia jest niewielki nakład wspomnianej już książki, co z kolei uniemożliwia dotarcie jej do szerszego grona odbiorców. Pozostaje życzyć autorowi, aby praca jego doczekała się szybkiego wznowienia.

*Józef Zalewski*

[4] Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL, s. 62.
[5] Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL, s. 139.

## A TANÁRKÉPZIS PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEI
### Szeged 1965. ss. 312

Książka pod powyższym tytułem zawiera materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Szegedzie w czasie od 22 do 27 marca 1965 r. Sesja odbyła się przy licznym udziale gości ze Związku Radzieckiego, Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Czechosłowacji. Poświęcona była zagadnieniom kształcenia nauczycieli.

Georg Geréb złożył sprawozdanie z badań przeprowadzonych przez Katedrę Psychologii nad własnymi studentami. Zainteresowano się motywami wyboru zawodu nauczycielskiego. O wyborze tym zadecydowały: namowa osób z otoczenia (18,1%), zainteresowanie dziećmi (28,4%), siła pociągająca zawodu (21,1%).

W dalszej części referatu Geréb relacjonuje wpływ zajęć dydaktycznych z psychologii na obudzenie zamiłowania do zawodu. Stwierdza, że ten wpływ zaznacza się bardzo wyraźnie, ubolewa jednak, że studenci pracują raczej zrywami aniżeli w sposób ciągły, stąd w pewnych okresach są przeciążeni.

Kurt Zehner, dyrektor Instytutu Psychologicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Poczdamie, podkreśla rolę ćwiczeń z psychologii w kształceniu nauczycieli. Przedstawia tematykę ćwiczeń stosowaną w uczelni poczdamskiej. Studenci otrzymują konkretne polecenia przeprowadzania obserwacji w szkołach, rozmów z dziećmi, analizy arkuszy obserwacyjnych, zainteresowania się sytuacją życiową dzieci. Dla wykonania tych zadań wykorzystywane są częściowo praktyki pedagogiczne. Materiały zebrane w czasie praktyk wykorzystywane zostają w czasie dalszych zajęć dydaktycznych. Poza tym każdy student jest zobowiązany do prowadzenia w czasie jednego semestru obserwacji wybranego ucznia. Każda grupa studencka w tym samym czasie przeprowadza obserwację jednej klasy szkolnej.

Karl Drien, kierownik Katedry Pedagogiki w Szegedzie, mówi o kształtowaniu osobowości nauczyciela w zakładzie kształcenia nauczycieli. Stwierdza, że w wyższych szkołach pedagogicznych nie docenia się na ogół tego zagadnienia, zwłaszcza wychowawczego oddziaływania w kierunku kształtowania określonych postaw nauczycielskich w samym procesie nauczania. Zdaniem jego na kształtowanie się osobowości ma wpływ uczenie się studentów, jeśli ma ono charakter kształcący. Jest tak, gdy studenci wdrażani są do samodzielnej i twórczej działalności. Wielką rolę pod tym względem spełniają koła naukowe i praca w organizacjach młodzieżowych. Drien uznaje też potrzebę przeniknięcia wszystkich zajęć dydaktycznych syntetyzującą ideą przewodnią wychowania komunistycznych nauczycieli.

Dr Franz Toth, kierownik Katedry Marksizmu-Leninizmu w Szegedzie, mówiąc o kształtowaniu światopoglądu kandydatów na nauczycieli, zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia w tej pracy mikrospołeczności, w której studenci się obracają, a więc rodziny, otoczenia sąsiedzkiego, zespołu znajomych itp. Może ona do zadań kształtowania światopoglądu być ustosunkowana zarówno pozytywnie, jak negatywnie. Ważne wydaje się referentowi, by światopogląd kształtował się przez aktywne oddziaływanie studenta na otoczenie społeczne. Stąd w kształtowaniu światopoglądu wyróżnia dwie strony: wzbogacanie systemu przekonań, działalność w przekazywaniu innym własnych przekonań.

Poruszono też na sesji zagadnienie studiów zaocznych. Mówił o nich dr Ladislaus Szabo. Organizacja tych studiów przebiega prawie w identyczny sposób jak w polskich wyższych szkołach pedagogicznych. Ze względu na specyficzne trudności tego studium referent postuluje obniżenie liczebności grup studenckich na studiach zaocznych, zaprawianie studentów do planowej i systematycznej pracy własnej, wykorzystanie w tej formie studiów nowych środków technicznych.

*L. B.*

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Chęć nadążania za przemianami cywilizacyjnymi stanowi dla pedagogiki współczesnej silny bodziec w kierunku unowocześniania zarówno teorii, jak i praktyki wychowania. Coraz częściej pojawiają się w czasopismach pedagogicznych artykuły i rozprawy, które zwracają uwagę na fakt jakby zaskoczenia pedagogiki przemianami i w których znajdują się próby wskazania sposobów dotrzymania kroku przemianom. W przeglądzie dzisiejszym zwrócę uwagę na trzy zagadnienia, omawiane w *Kwartalniku Pedagogicznym*, *Nowej Szkole* i *Chowannie*. Te trzy artykuły łączy myśl wspólna: pedagogika i nowoczesność.

### Wychowawcze znaczenie historii nauki

W wydawnictwie Omega ukazał się niedawno tomik „Węzłowe problemy nauki". Jego autor, Derek J. de Salla Price, wyjaśnia we wstępie: „Tym, którzy zajmują się nauczaniem, próbowałem pokazać, że nasza dyscyplina stanowi owo brakujące ogniwo, które umożliwi włączenie do systemu ogólnego kształcenia pewnych elementów wiedzy ścisłej, co zapobiegnie jej rozwadnianiu dla potrzeb «humanistycznych niemowląt», a zarazem bardziej niż opowiadanie o greckich rzeźbach przyczyni się do wychowania kulturalnego naukowca".

Historię nauki jako czynnik wychowania nowoczesnego człowieka omawia na łamach *Nowej Szkoły* (nr 1, 1966) prof. B. Suchodolski. Już podtytuły artykułu orientują doskonale, jaki jest kierunek rozważań Autora: szkoła a postęp naukowy, nowa kultura umysłu, wychowawcze znaczenie historii nauki, nauka i człowiek, nauki i inne dziedziny kultury, nauka a społeczeństwo, rozwój nauki, historia nauki jako historia naukowej kultury ludzi. W notatce niniejszej zwrócę uwagę jedynie na kilka myśli związanych z wychowawczym znaczeniem historii nauki. Prof. Suchodolski podkreśla: jakkolwiek w szkole uczymy matematyki, fizyki, chemii i biologii, historii i geografii, to właściwie niczego nie mówimy o nauce: „O nauce jako całości, o nauce jako o jednolitej i swoistej formie działalności ludzkiej, o nauce jako o sile przekształcającej rzeczywistość i człowieka". Nauka jako siła stworzona przez ludzi powinna się stawać ich własnym życiem. Na materiale faktycznym, którym dysponują rozważania o nauce, można pokazać wielkie problemy badań i odkryć naukowych, tragiczne pomyłki i wspaniałe zwycięstwa, powodzenie wytrwałego wysiłku i odwagi, przeszkody i zachęty społeczne, odpowiedzialność uczonych".

Prof. Suchodolski cytuje zdanie Langevina, który oceniał krytycznie sposób podawania wiedzy w szkołach: „Ta skłonność do dogmatycznej deformacji występuje tam, gdzie mamy w kształceniu wyłącznie cele utylitarne na oku". Myśl tę uzupełnił Langevine zdaniem: „nauczanie dogmatyczne jest zimne i statyczne, prowadzi do całkowicie fałszywego przekonania, iż nauka jest czymś martwym i skończonym". W kształceniu ogólnym, jeśli chcemy uformować naukową postawę umysłu, wykorzystanie historii nauki daje najlepsze rezultaty.

Kończąc artykuł prof. Suchodolski zwraca uwagę na fakt, że „tworzący naukę człowiek jest i staje się innym człowiekiem niż ten, który żyje w urojeniach i lękach". Zadaniem nowocześnie rozumianej historii nauki jest ukazać proces wychowywania się ludzi przez naukę. „Uświadomić sobie proces tego wychowywania się ludzi przez naukę znaczy to wstępować w jego nurt, wprawdzie historyczny, lecz

coraz potężniejszy w naszej epoce. Dla ludzi bowiem mających żyć i działać w cywilizacji opartej na nauce historia nauki jest samowiedzą tych sił, które tworzą rzeczywistość ich istnienia i ich zadań".

Wiele jeszcze innych myśli zawartych jest w artykule prof. Suchodolskiego, trudno je jednak w krótkiej notatce wymienić. Warto zwrócić przy czytaniu artykułu szczególną uwagę na zdanie: „poznawanie rzeczywistości przez tworzenie jej wydaje się tą nowoczesną zasadą, która się realizuje nie tylko w dziedzinie poznawania przyrody martwej i żywej, lecz także w naukach społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych".

### Trudności współczesnego wychowania

Zwraca na nie uwagę Z. Bauman w artykule „Trzy uwagi o problemach współczesnych wychowania" (*Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, 1965). Trudność pierwsza jest związana — zdaniem Autora — z faktem, że powstaje i rozszerza się okres dzielący moment uzyskania dojrzałości płciowej od momentu, gdy osobnik ludzki zostaje społecznie uznany za dojrzałego w społecznym sensie tego słowa. Moment, w którym młodym ludziom zaczyna przypadać społecznie niezbędna rola, opóźnia się, a przedłuża się tym samym okres, w którym młody człowiek uczestniczy w redystrybucji społecznego produktu, nie uczestnicząc w jego wytwarzaniu. „Udział w redystrybucji dóbr związany jest z akcentowaniem elementu prawa w określaniu roli społecznej, gdy udział w wytwarzaniu kojarzy się z akcentowaniem elementu obowiązku. Możemy zatem powiedzieć, że niezmiernemu wydłużeniu w życiu osobniczym ulega okres, w którym ludzie cieszą się pełnią praw społecznie przyznanych (ponieważ zaś są już dojrzali biologicznie, mają dość sił, by je egzekwować), nie ponosząc z tego tytułu obowiązków. Jest to taki szczególny okres, w którym podważona jest — i to właśnie w czasie uznanym za formatywny dla charakteru ludzkiego — ponadkulturowa, powszechna, jak wynika z rozległych badań, norma wzajemności, czyli równorzędności wymienianych usług. Tym dotkliwsze jest tedy, jako niczym nie przygotowane, nie wynikające logicznie z okresu je poprzedzającego, gwałtowne przejście do sytuacji pełnej odpowiedzialności, owa istna rewolucja, związana z przeskokiem do jakościowo odmiennego „dorosłego" świata, owocująca w równie specyficznym dla cywilizacji przemysłowej kryzysem związanym z przystosowaniem się do roli dorosłego".

W społeczeństwach prymitywnych było inaczej. Jasno sformułowane świadczenia uwzględniały każdą kategorię wieku. Autor zwraca tu uwagę na zjawisko, zanotowane przez D. Markowską („Rodzina w środowisku wiejskim", Warszawa 1964), że w polskiej tradycyjnej społeczności wiejskiej zachował się obyczaj nazywania młodych ludzi wedle funkcji, jakie w miarę upływu wieku przypadały im kolejno w społecznym podziale pracy: pastuch od 6—10 lat, pastuch koński — 10—16, „podparobcok" — 16—20, parobek — od 20 roku życia do zawarcia małżeństwa.

W naszej cywilizacji dąży się do doprowadzenia granicy dzieciństwa aż do górnej granicy okresu dorosłego, czyli całkowitego pochłonięcia obszaru ról przejściowych i przysposabiających do życia dorosłego przez rolę dziecka, czyli całkowitej likwidacji instytucji „młodzieżowego terminowania". I w tym właśnie widzi autor jeden z obiektywnych problemów tkwiących u źródła trudności, doświadczanych przez współczesne wychowanie. Nie treść pedagogicznego przekazu jest przyczyną obserwowanego nieprzystosowania się młodych do dorosłego życia, lecz wycofanie się społeczeństwa z regulacji okresu przejściowego, zwężenie etapu przejściowego od dzieciństwa do dorosłości, do okresu egzaminów maturalnych lub powierzenia jego regulacji amorficznym i anonimowym zbiorowościom domów akademickich. Autor sądzi, że nie można w tej sytuacji mówić o kryzysie wzorów wychowawczych, lecz o niedowładzie instytucjonalnym współczesnej pedagogiki.

Trudność druga wynika — zdaniem Z. Baumana — z faktu, że brak nam wciąż wzorów wychowawczych i metod dydaktycznych równie unowocześnionych jak warunki życia, którym mają one służyć. Rola zinterioryzowanych wzorów postępowania wyniesionych ze szkoły ustępuje na plan dalszy wobec wzmożonego nacisku konieczności zewnętrznych. „W wypadku konfliktu między nimi bądź konieczności zewnętrzne niweczą wpływ zinterioryzowanych wzorów, bądź następuje zjawisko, które Pawłow nazwał niegdyś «rozchwianiem stereotypu dynamicznego», a które psychologowie współcześni określają jako nerwice frustracyjne, wiodące bądź do wzmożenia agresywności, bądź do apatii i postaw eskapistycznych".

Jak można zapobiec takim konfliktom? Autor widzi dwie możliwości: albo przykrawać wpajane wzory do aktualnych kształtów konieczności zewnętrznych bądź też tak manipulować koniecznościami, by kierunek ich nacisków był zgodny z kierunkiem przekazanych człowiekowi norm postępowania i dyrektywami wartościowania.

Autor zdaje sobie sprawę, że wysiłek pedagogiczny jest tym trwalszy, im pełniej wpajane wzory są realizowane praktycznie w sytuacjach typowych, w jakich wychowanek znajdzie się w życiu. A tymczasem jak jest w życiu? „Wychowany w szkole na tradycjach romantycznych bohaterów młody człowiek budzi się nagle w sytuacjach nader prozaicznych, w których romantyzm okazuje się mało przydatną wskazówką. Zdecydowany przestrzegać ściśle zasad równości i sprawiedliwości, młody człowiek cofa się bezradnie wobec niespodziewanych przejawów zobojętnienia na ludzką krzywdę i pilnego przestrzegania różnic praw i obowiązków. Jeżeli szkoła zdołała zaszczepić mu życzliwy i otwarty stosunek do ludzi — znieczulica i cynizm pierwszych przełożonych rychło każą mu jego przekonania uznać za iluzję. Wbrew przysłowiu o skorupce nasiąkającej za młodu, pierwsze osobiste doświadczenia dorosłego łacno mogą obrócić wniwecz wszystko, co nauczyciele zdołali wpoić w ucznia".

Jaki wniosek dla pedagogiki? Że za rejon swych zainteresowań musi uznać również miejsce pierwszej pracy zawodowej swych wychowanków. „Obejmując nad nimi pieczę, pedagogika zadbać musi o to, by konieczności i szanse wyboru, jakie stawiają one przed młodym człowiekiem, utwierdzały i utrwalały, a nie obalały przeświadczenie o słuszności i praktycznej przydatności wzorów postępowania i dyrektyw wartościowania wyniesionych ze szkoły. W naszym planującym kraju nie tylko pedagog musi planować — także i planista musi być pedagogiem".

Problem trzeci — to problem emocjonalnego bezpieczeństwa. Dwa błędy wytyka Autor współczesnej pedagogice: pierwszy — że szkoła dąży natarczywie do przekonania wychowanków o istnieniu niewrażliwej na żadne uznane w kulturze współczesnej sposoby krytyki, absolutnej i niezachwianej racji jednego wybranego wzoru zachowania. Wystarczy wzór ten poznać, ażeby posiąść poczucie niewzruszonej siły, wspierającej własne działanie. Tak postępując wychowawca popełnia dwa błędy: pierwszy, że podsyca w wychowankach dążność do rozwiązywania problemu bezpieczeństwa psychicznego za pomocą tradycyjnych środków, drugi — że skazuje swych wychowanków na dochodzenie samodzielne do odkrycia relatywności wzorów życiowych. Efekty tych błędów są niejednokrotnie tragiczne. Młody człowiek, który odkrył w bezpośrednim zetknięciu z życiem względność postępowania, bardziej niż inni skłonny jest reagować na własne rozczarowanie cynizmem, nihilizmem wobec wszelkich norm i zasad, negacją nie tylko prawd absolutnych, ale i wartości jakkichkolwiek kryteriów odróżnienia rozwiązań słuszniejszych od mniej słusznych. „Pedagogika — pisze Bauman — pragnąca profilaktycznie leczyć relatywizm absolutyzmem, osiąga... efekt przeciwny zamierzonemu: intensyfikuje nieunikniony relatywizm, rozdmuchując go wbrew własnym intencjom do rozmiarów cynizmu i nihilizmu moralnego".

Jaki dla pedagogiki wniosek? Bliżej życia. A blisko życia będzie takie wychowanie, które odważnie uświadomi swym podopiecznym tę cechę świata, w którym

wypadnie się im obracać. Autor dodaje tu praktyczną wskazówkę: „Młody człowiek musi być przygotowany przez światłego wychowawcę, a nie przez żywioł uliczny, do tego, że życie jego składać się będzie z pasma indywidualnych decyzji i wyborów i że nikt i nic, ani przeznaczenie boże, ani historyczna konieczność, nie zdejmie z niego odpowiedzialności za jego czyny".

## Góra i mysz

Numer 4 *Chowanny* (1965) zawiera kilka artykułów z opisem doświadczeń i eksperymentów, na przykład Z. Zymuli „Badania eksperymentalne nad stanem wiedzy uczniów", E. Polańskiego „Mój eksperyment dydaktyczny w zakresie podnoszenia sprawności ortograficznej uczniów dorosłych". Nie te jednak artykuły są charakterystyczne w tym numerze pisma. Artykuły o eksperymentach poprzedza rozprawa prof. J. Pietera „Pedagogiczne badania doświadczalne" z podtytułem: „Pytania do rozpatrzenia". Jakież to pytania?

Pierwsze, jakie zadaje Autor, to: „W jakim celu mobilizuje się nauczycieli i wychowawców do poczynań doświadczalnych?" Niełatwo odpowiedzieć na pytanie, bo „zbyt wiele — twierdzi prof. Pieter — doświadczalnictwa szkolnego czy wychowawczego ma wprawdzie w zasadzie sens, ale jest chybione, jeśli przyjrzeć się wynikom, poprzez nie zaś metodom pracy doświadczalnej, w szczególności eksperymentalnej. Pesymista skłonny byłby rzec za poetą rzymskim: «Wielka góra rodzi małą mysz»".

Z tej oceny wynika pytanie drugie: Przy spełnieniu jakich warunków doświadczalnictwo pedagogiczne jest owocne? Kiedy przynosi rezultaty w postaci należycie stwierdzonych faktów? W postaci faktów, które choćby tylko w skromnej mierze mają charakter odkryć naukowych? Odkryć, które pozwolą na dobrze uzasadnioną modernizację działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej?

Wymieniając „ocean" spraw, wymagających porządnego zbadania (w zakresie celów i środków działalności pedagogicznej), Autor podkreśla, że w każdym przypadku dokonywania badań chodzi o porządne stwierdzenie jakichś faktów, i to faktów dotychczas nie znanych bądź znanych tylko intuicyjnie. Dotyczy to metod nauczania i wychowania, poczynań organizacyjnych, układów treści nauczania, konstrukcji w dziedzinie pomocy szkolnych itp.

Następne pytanie jest związane z problemami pedagogicznymi: Jak dalece jest potrzebna nowa wiedza pedagogiczna? Bo ostatecznie istnieje jakaś wiedza, istnieją prawa i prawidłowości (z psychologii ogólnej i rozwojowej, psychologii uczenia się, z dydaktyki ogólnej, pedagogiki specjalnej), które są ważne nie tylko na dziś czy na jutro, lecz na trwałe. Analizując sytuację, Autor dochodzi do wniosku, że jednak potrzebna jest nowa i coraz pewniejsza wiedza pedagogiczna, gdyż im jest lepsza, tym lepsze są szanse do usprawnienia działalności oświatowo-wychowawczej i tym lepsze szanse awansu dla nowego pokolenia.

Oceniając sytuację nauk pedagogicznych, prof. Pieter widzi wiele trudności. Nieliczna kadra jest przeciążona „do granic wytrzymałości psychicznej i fizycznej pracą dydaktyczną". Ponadto nakłady finansowe na badania pedagogiczne są wręcz mikroskopijne w porównaniu z nakładami na badania medyczne lub techniczne. „W takim stanie rzeczy prawie że całość badań pedagogicznych w naszym kraju realizuje się w postaci lub poprzez pracę promocyjne: magisterskie, doktorskie i habilitacyjne".

Stosowanym metodom badawczym wytyka prof. Pieter dwa typowe błędy: „że stosuje się pochopnie kiepskie ankiety i że posługuje się tzw. eksperymentem naturalnym w sposób często urągający zarówno logice i metodologii pracy naukowej, jak też zdrowemu rozumowi".

W dalszym ciągu artykułu Autor omawia takie zagadnienia, jak warunki należytej współpracy pedagoga z nauczycielem, porozumienia się z władzami szkolnymi i środowiskiem, równoważności grup doświadczalnych, badania diagnostycznego jako istotnego warunku eksperymentów szkolnych, osobowości nauczyciela-badacza.

W podsumowaniu wyraża przekonanie, iż „uzasadnione jest mniemanie, że błędy metodologiczne i organizacyjne badań daleko bardziej zniekształcają obraz danego fragmentu rzeczywistości w dziedzinie zjawisk wychowawczych niż różnice cech osobowości u różnych osób, badających zagadnienie to samo" — i że „postęp doświadczalnictwa pedagogicznego jest w mierze istotnej zależny od jakości przygotowania badań od ich organizacji i od poprawności stosowania danych metod roboczych".

*

Kończę przegląd uwagą, która nasuwa się pod wpływem lektury prac pedagogicznych, a mianowicie: pytań w zakresie nauczania i wychowania, na które doświadczenie i badania mają czy muszą odpowiedzieć, jest istotnie „ocean" i odpowiedzieć na nie można tylko zbiorowym nieustannie organizowanym wysiłkiem. Mówił Komeński: „Z tejże racji najlepiej jest budowę gmachu pilnie prowadzić bez przerwy do końca. Inaczej słońce, deszcze, wiatry niszczą dzieło, a pozostałe części, które mają być potem dodane, nie przylegają już tak mocno i wreszcie całość staje się pełna braków, popękana i nietrwała".

*Stanisław Nowaczyk*

## CZY KAŻDY MOŻE BYĆ NAUCZYCIELEM?

### Przegląd czasopism pedagogicznych ZSRR

Czy każdy może być nauczycielem? Jakie powinien mieć przygotowanie przyszły nauczyciel? Kogo powinno przyjmować się do instytutów pedagogicznych? Co jest charakterystyczne dla zawodu nauczycielskiego, a co go odróżnia od innych zawodów? Oto zasadnicze pytania stawiane dość często w ostatnim okresie na łamach *Sowietskoj Piedagogiki, Uczitielskoj gaziety, Litieraturnoj gaziety* oraz wielu innych czasopism pedagogicznych.

Problemy te są ze sobą ściśle powiązane. Jeżeli dowiemy się, kto może być nauczycielem, łatwiej wówczas rozwiązać sprawę przyjmowania kandydatów do przyszłego zawodu nauczycielskiego, a jeżeli dowiemy się, czym zawód nauczycielski różni się od innych, łatwiej rozwiązać sprawę wykształcenia nauczyciela, problem jego umiejętności, które pragniemy wpoić przyszłym inżynierom dusz ludzkich. Wychodząc z takiego właśnie założenia będziemy zagadnienia te rozpatrywać łącznie tak, jak były stawiane przez dyskutantów.

W jakimkolwiek stopniu doskonalilibyśmy myśl pedagogiczną i jakie byśmy stosowali metody w praktyce szkolnej, dochodzimy do tego samego stwierdzenia, że powodzenie jednego czy drugiego zależy zawsze od nauczyciela, od jego przygotowania zawodowego, postawy, umiejętności rozwiązywania stawianych problemów i łatwości przekazywania niezbędnej wiedzy swej młodzieży itp.

N. N. Pospiełow[1] mówiąc o osobowości nauczyciela dochodzi do stwierdzenia, że

[1] Por. N. N. Pospiełow: Możet li każdyj byt' uczitielem? *Sow. Piedagogika*, 1964 r., nr 9, s. 64—68.

cechy, które są jemu na ogół przypisywane, charakterystyczne są także dla innych zawodów. Mówi się, że nauczyciel powinien być patriotą swego kraju. A inżynier czy agronom nie powinien nim być? Twierdzi się, że nauczyciel to człowiek o wielkiej kulturze. Nie spotkaliśmy się jeszcze z tym, że człowiek jakiegokolwiek innego zawodu powinien charakteryzować się niską kulturą. Nauczyciel powinien być uczciwy, sprawiedliwy, sumienny. A przecież taki powinien być również dowódca, lekarz czy sprzedawca, jednym słowem, każdy obywatel naszego kraju. Jak widać, wiele cech osobowości nauczyciela radzieckiego, przypisywanych jedynie temu zawodowi, w rzeczywistości odnosi się i do innych zawodów.

Praca nauczyciela posiada jednak ściśle określoną specyfikę, która stawia szereg wymagań co do jego osobowości. Stąd też jesteśmy głęboko przekonani — stwierdza N. N. Pospiełow — że nie każdy może być nauczycielem. Dlatego, aby nim być, trzeba mieć szereg szczególnych cech, z których najważniejsze to ukierunkowanie pedagogiczne, zrozumienie dzieci i miłość do nich, twórcza struktura myślenia, niektóre zdolności artystyczne itp. Dla określenia przydatności człowieka do działalności pedagogicznej i pomyślnego kształtowania przyszłego pedagoga w murach uczelni pedagogicznej należy: a) w miarę możliwości oddzielić cechy właściwe tylko nauczycielowi od cech charakteryzujących w ogóle postępowego człowieka w naszym kraju, tj. wydzielić specyficzne cechy nauczyciela, b) zbadać, jakie ze specyficznych cech nauczyciela kształtują się przed wstąpieniem studenta do wyższej uczelni pedagogicznej; jakie mogą być rozwinięte w ciągu nauki, jakie są „odkrywane" i rozwijane w procesie pracy w szkole; są i cechy wrodzone; c) wyjaśnić zagadnienie cech szkodliwych dla nauczyciela i zbadanie możliwości ich wykorzenienia; d) określić warunki i metody kształtowania i rozwoju skłonności i zdolności pedagogicznych w uczelni pedagogicznej, i w końcu e) wyznaczyć sposoby określenia przydatności pedagogicznej absolwentów wstępujących do wyższych uczelni pedagogicznych.

G. M. Michalew[2] wychodząc także z założenia, że nie każdy może być nauczycielem, zastanawia się jednocześnie nad głównymi przyczynami niepowodzeń w kształtowaniu nauczycieli. Są nimi: 1) Zbyt jeszcze niski teoretyczny i praktyczny poziom kształcenia nauczycieli w dziedzinie swojej specjalności. Wiedza zdobywana przez studenta instytutu pedagogicznego w minimalnym stopniu wiąże się ze współczesnym stanem nauki i perspektywami jej rozwoju. Stąd też studenci tych instytutów są mniej przygotowani aniżeli nauczyciele, którzy ukończyli uniwersytety. 2) Brak u wielu przyszłych nauczycieli trwałych nawyków pracy wychowawczej z uczniami, brak umiejętności kierowania organizacjami młodzieżowymi i różnymi kółkami zainteresowania itp., 3) Niski poziom przygotowania pedagogicznego i metodycznego przyszłych nauczycieli. 4) W instytutach pedagogicznych przyszły nauczyciel zdobywa wiedzę tylko ze swego przedmiotu i prawie nie zapoznaje się z innymi skrajnie niezbędnymi dla niego dziedzinami wiedzy. Przygotowując nauczycieli zapomina się o całej tzw. technice pedagogicznej.

Nadszedł już czas — stwierdza G. M. Michalew — aby szczegółowo z naukowych pozycji, przy udziale wielkiej grupy naukowców i wykładowców, zastanowić się nad tym, czego i jak uczyć przyszłego nauczyciela? Żadne propozycje na temat doskonalenia pracy wyższych uczelni pedagogicznych nie dadzą pożądanych rezultatów, jeżeli będziemy w dalszym ciągu patrzeć na te uczelnie jako na szkoły drugorzędne, gdzie wystarczy tylko tablica i kreda.

We wszystkich uniwersytetach naszego kraju — stwierdza I. I. Kobylackij[3] są przeciwstawiane dwie tendencje. Jedna to dążenie do przyzwyczajania studenta do

[2] Por. G. M. Michalew: Sowierszenstwowat' podgotowku uczitielskich kadrow. *Sow. Ped.*, 1965 r., nr 6, s. 104—109.

[3] Por. I. I. Kobylackij: Opyt podgotowki uczitiela w uniwersitietie. *Sow. Ped.*, 1965 r., nr 8, s. 85—88.

pracy naukowej, uzbrojenie go w głęboką, specjalistyczną wiedzę, z ignorowaniem przy tym przygotowania pedagogicznego. Druga wymaga znacznego zwiększenia poziomu przygotowania zawodowo-pedagogicznego w uniwersytecie, zwiększenia czasu na przedmioty pedagogiczne i praktykę pedagogiczną. Jednak przeciwstawianie takie jest zjawiskiem sztucznym, gdyż, jak wykazuje praktyka, tylko ten nauczyciel wywiera głęboki wpływ na rozum i uczucia ucznia, który sam podchodzi do zagadnień wykładanego przedmiotu twórczo, z pozycji badacza widzącego perspektywy swej nauki.

A. G. Paksjutow[4] zwraca uwagę na to, że pedagogikę — najbardziej żywą naukę — przekazujemy studentom często w sposób scholastyczny i dogmatyczny, następnie zaś sami uskarżamy się na nią za jej nieudolność, zacofanie i w obłudny sposób żądamy od studentów miłości do tej nauki. Przecież jeżeli np. sprowadzić nauczanie chemii, fizyki czy matematyki tylko do przekazywania gotowych prawideł, zasad, wniosków i formuł — wówczas studenci nie będą znali tych nauk ani nie nabiorą do nich zamiłowania. W kształtowaniu przyszłego nauczyciela odgrywają wielką rolę wszystkie wykładane na uniwersytecie przedmioty, lecz rolę wiodącą powinny spełniać nauki pedagogiczne. Właśnie w murach uniwersytetu nauczyciel przede wszystkim powinien stać się człowiekiem pedagogicznie wykształconym i wychowanym.

S. W. Pietriczenko[5] mówiąc o systemie przedmiotów pedagogicznych w instytucie pedagogicznym dochodzi do stwierdzenia, że absolwenci instytutu pedagogicznego wcale nie otrzymują tej wiedzy z teorii i praktyki komunistycznego wychowania i nauczania, którą powinni naprawdę otrzymać. Jak mogą oni zdobyć tę niezbędną wiedzę, jeżeli skraca się ciężar gatunkowy przedmiotów pedagogicznych? Jeżeli w 1959/60 roku szkolnym na ich przestudiowanie (bez metodyki) przeznaczano 294 godziny, to w 1963 r. jedynie 234. Przygotowanie zawodowe w instytutach pedagogicznych zostało sprowadzone do minimum. Na kurs pedagogiki przeznacza się 40 godzin wykładów i 40 godzin zajęć seminaryjnych i praktycznych, na kurs psychologii odpowiednio 54 i 20. W ogóle w planie nauczania nie został przewidziany taki ważny dla przygotowania nauczycieli przedmiot, jakim jest psychologia wychowawcza. Można więc stwierdzić, że już same plany nauczania w znacznym stopniu przesądzają o niskim poziomie przygotowania przyszłego nauczyciela w dziedzinie psychologii, pedagogiki i metodyki. Dla porównania warto podkreślić, że w instytutach (cólleges) w Anglii na przedmioty pedagogiczne, bez praktyki, poświęca się od 25—30% czasu nauki, a w NRD na przestudiowanie tych przedmiotów w szerokim profilu poświęca się 495 godzin nauki.

Do zagadnień przygotowania przyszłych, a także czynnych nauczycieli nawiązują w swych artykułach w *Litieraturnoj gazietie* L. Rybak i W. Suchomlinski[6]. Myślą przewodnią artykułu L. Rybaka jest problem naukowego kierowania procesem nauczania, rozwiązanie przez pedagogikę zagadnienia wdrożenia do praktyki szkolnej zasad związków międzyprzedmiotowych i wreszcie naukowa organizacja pracy nauczyciela.

W. Suchomlinski — członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR nawiązując w swym artykule do wypowiedzi L. Rybaka na temat wprowadzenia naukowego kierownictwa procesem nauczania stwierdza jednocześnie, że te wszystkie grafiki i schematy procesu nauczania mają na uwadze jakiegoś ucznia abstrak-

[4] Por. A. G. Paksjutow: Ułuczszit' podgotowku uczitielej w uniwersitietach. *Sow. Pied.*, 1965 r., nr 8, s. 89—91.

[5] Por. S. W. Pietriczenko; O sistemie piedagogiczeskich disciplin w piedagogiczeskom institutie. *Sow. Piedagogika*, 1965 r., nr 10, s. 126—132.

[6] Por. L. Rybak: Iz punkta A w punkt B. *Litieraturnaja gazieta*, 6. I. 1966 r., nr 3. — W. Suchomliński: W rasczotie na abstraktnogo uczenika. *Lit. gazietia*, z 27. I. 1966 r., nr 12. Patrz także art. N. Atarow: Zapretnoje słowo: psichika. *Lit. gazieta*, z 19. VIII. 1965 r., nr 98.

cyjnego, a w życiu codziennym takiego nie spotykamy. Uczeń to nie maszyna cybernetyczna, która posiada urządzenie do zapamiętywania. Mamy tu do czynienia z delikatnym, najbardziej czułym i najbardziej skomplikowanym, co może być w przyrodzie — z myślącą materią, a przy tym z myślącą materią dziecka, które znajduje się w procesie wzrostu i rozwoju. Rozwój ten charakteryzuje się wyjątkowym bogactwem i różnorodnością. Dlatego też słusznie zauważa W. Suchomlinski, że w naszych sporach na temat szkoły zapomina się o rzeczy najważniejszej — o nauczycielu. Nie od Ministerstwa Oświaty, nie od Akademii Nauk Pedagogicznych, nie od podręczników i programów, ale od nauczyciela zależy wszystko. W łącznej sumie wiedzy, którą wpaja się studentom uczelni pedagogicznych, pedagogika zajmuje znikome miejsce. Przygotowując się do swego zawodu przyszły lekarz bada organizm człowieka — zdrowego i chorego. Przygotowując się do roli wychowawcy człowieka przyszły nauczyciel, ku naszemu wielkiemu wstydowi, nie uczy się nawet dziesiątej części tego, co powinien wiedzieć o osobowości człowieka. W instytutach pedagogicznych nie wykłada się np. anatomii i fizjologii dzieci i młodzieży. Nie ma takich dyscyplin, jak psychologia dziecka i młodzieży w okresie dojrzewania, defektologia, elementarny kurs neuropatologii. W instytucie pedagogicznym na zajęciach z psychologii przyszły nauczyciel w ciągu zaledwie kilku godzin powierzchownie zapoznaje się z procesem myślenia, a o specyfice myślenia dziecka nie uzyskuje nawet powierzchownej wiadomości. Nauczyciel, który ukończył wyższą uczelnię pedagogiczną, nie ma pojęcia o specyfice myślenia dziecka, toteż nie wie, jakie ćwiczenia myślowe sprzyjają rozwojowi dziecięcego umysłu.

W instytucie pedagogicznym — kontynuuje W. Suchomlinski — pedagogika powinna stać się głównym przedmiotem, którego opanowanie decyduje o wartości nauczyciela. Niestety, pedagogice przeznacza się rolę drugorzędnego przedmiotu. W wielu podręcznikach pedagogiki pełno jest socjologicznych uogólnień. Socjologia jest nauką ważną, ale pedagogika powinna być pedagogiczną — powinna być praktycznym instrumentem twórczej pracy nauczyciela. Ośrodkiem pedagogiki powinno być, po pierwsze, żywe dziecko i, po drugie, żywy nauczyciel, jego myśli, uczucia, przeżycia. Jakże obrzydły już rozważania na temat tego, że pedagogika w instytutach jest dla studentów najmniej interesującą dyscypliną. Słuchając tych bezbarwnych, beznamiętnych wykładów, student nie może znaleźć w nich nic, co pozostawałoby w jakimkolwiek związku z jego osobowością, wiedzą i zainteresowaniami. Jestem głęboko przekonany — pisze dalej Suchomliński — że jeżeli pragniemy wychować prawdziwych nauczycieli, powinniśmy co najmniej połowę kursu pedagogiki (a na cały kurs trzeba poświęcić dwa razy więcej czasu) przeznaczyć na higienę psychiczną nauczyciela.

Kultura pedagogiczna nauczyciela jest podstawą naukowej organizacji pracy nauczycielskiej. Emocjonalny element wykładu, poczucie humoru, umiejętność zniżenia się do zainteresowań i zamiłowań dziecka — to na razie białe plamy w praktyce pedagogicznej wielu nauczycieli. Prawdziwą kulturę pedagogiczną szkoła zdobędzie wówczas, gdy duch eksperymentowania panować będzie w twórczej pracy samego nauczyciela. Niestety, w szkołach niewielu nauczycieli przeprowadza obserwacje, zapisuje fakty, wyciąga wnioski i robi uogólnienia. W szkole jest ogromne pole dla obserwacji. Dlaczegoż więc w instytutach pedagogicznych nie wprowadzono metodyki obserwacji jako przedmiotu nadobowiązkowego?

Mówiąc o treści kształcenia nauczycieli, o jego roli w szkole, w procesie nauczania nie można nie wspomnieć na zakończenie przeglądu o zagadnieniu również bardzo istotnym, a mianowicie: kogo należy przyjmować do instytutów pedagogicznych? Dyskusję taką zainicjowała w ubiegłym roku *Uczitielskaja gazieta* artykułem W. Gierasimowa — wykładowcy z Leningradu [7].

[7] Por. W. Giersimow: Kogo prinimat' w piedinstituty. *Uczitielskaja gazieta*, nr 2, z 5. I. 1965 r. oraz nr 12, 14, 19, 22, 28, 65, 66, 70, 71 i 80 za 1965 rok.

Z roku na rok rozszerza się w Związku Radzieckim wykształcenie pedagogiczne. Obecnie studiuje w instytutach pedagogicznych ponad 300 tysięcy studentów (zarówno na studiach stacjonarnych, jak i wydziałach wieczorowych czy zaocznych). Tylko w samym 1965 roku zostało przyjętych na uczelnie pedagogiczne ZSRR — 100 tysięcy osób.

Lata nauki w instytucie pedagogicznym decydują w poważnym stopniu o kształtowaniu się cech przyszłego nauczyciela. Dlatego też rektoraty uczelni pedagogicznych powinny uczynić wszystko, aby uzbroić studentów w głęboką wiedzę, wpoić im należyte nawyki praktyczne, wysoką kulturę i przyjść z pomocą przy włączaniu się ich do świata twórczości pedagogicznej.

Ważnym problemem dla instytutów pedagogicznych jest sprawa rekrutacji studentów. Dyskutanci postulowali, aby sprawę rekrutacji rozpocząć jeszcze w szkole średniej obserwując młodzież i czyniąc już wstępne charakterystyki. W instytutach pedagogicznych winna znaleźć się młodzież zdolna, a jednocześnie przejawiająca skłonności do zawodu nauczycielskiego, młodzież, która poświęci się w pełni wychowaniu dzieci. Rekrutacja do instytutów pedagogicznych powinna posiadać swoją specyfikę i różnić się od ogólnie przyjętych form. Trzeba brać pod uwagę wielkie zamiłowanie kandydata do zawodu nauczycielskiego, jego uzdolnienia pedagogiczne, a nawet do pewnego stopnia talent w tej dziedzinie. Nauczyciel zajmuje zbyt odpowiedzialne stanowisko, aby mógł być przeciętną jednostką. Inni twierdzą nawet, że powinien posiadać pewne cechy wrodzone, ale nie trzeba zaraz utożsamiać tego z twierdzeniem, że nauczycielem trzeba się urodzić. Dobrymi nauczycielami stają się ludzie w trakcie nauki wychowania.

Problem poruszony przez Gierasimowa wywołał głębokie poruszenie wśród całego nauczycielstwa Związku Radzieckiego i nie przypadkowo w wielu wypowiedziach problem rekrutacji do instytutów pedagogicznych był porównywany z zagadnieniem powszechności nauczania. Przecież zagadnienie to, jak i wiele innych stojących obecnie przed szkolnictwem zależą w ostateczności od nauczyciela, a więc i od tego skromnego studenta, który przekroczył mury uczelni pedagogicznej. Jeżeli wybór był trafny — to rezultaty będą dobre, gdyż od jakości wykształcenia nauczycieli zależy powodzenie wszystkich wyższych uczelni, dalszy rozwój nauki, kultury i gospodarki narodowej.

*Józef Zalewski*

## O WYŻSZY POZIOM KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO [1]

### Przegląd czasopism NRD

Zagadnienia związane z realizacją kształcenia politechnicznego są przedmiotem licznych publikacji artykułów w czasopismach naukowych i prasie codziennej NRD. Ponieważ rok szkolny 1965/66 jest pierwszym rokiem pełnego wprowadzenia do szkół nowego systemu, zainteresowanie budzi miejsce kształcenia politechnicznego w tym systemie. Wiele cennych artykułów na ten temat przynosi czasopismo „Polytechnische Bildung und Erziehung". Szczególnie interesujący w tym zakresie jest wywiad z Wice-Min. Oświaty Ludowej NRD prof. dr Kaiserem [2].

[1] Sprawozdanie z czasopisma „Polytechnische Bildung und Erziehung", wydanego przez Niemiecki Centralny Instytut Pedagogiczny w Berlinie.

[2] „Polytechnische Bildung und Erziehung", nr 11/65, s. 425 i nast.

Minister informuje, że powołano specjalne komisje, złożone z robotników, chłopów i przedstawicieli władz oświatowych, które przeprowadziły społeczne kontrole stanu przygotowania szkół i zakładów produkcyjnych prowadzących nauczanie politechniczne do nauczania w nowym roku szkolnym. Wykazały one, że nie wszystkie szkoły mają odpowiednie warunki do prowadzenia zajęć na wysokim poziomie. Jednakże minister stwierdza, że mimo istniejących jeszcze braków i niedociągnięć, kształcenie to przynosi już dobre owoce. Uczeń dzisiejszy, który przeszedł kształcenie politechniczne, jest bez porównania lepiej przygotowany do wyboru drogi życiowej niż uczeń poprzednich roczników.

Mówiąc o niedociągnięciach podkreślił minister niedostateczny jeszcze poziom nauczania politechnicznego. Nie każda lekcja jest należycie przygotowana, przeprowadzona i wykorzystana. Wielu uczniów ma trudności w przekształcaniu wiadomości w umiejętności, w rozpoznawaniu związków zachodzących między zjawiskami technicznymi i w ich przedstawianiu. W nauczaniu praktycznym marnuje się wiele czasu przez złą organizację procesu produkcyjnego, stawia się uczniom za małe wymagania, zaniedbuje się teorię, materiał przekazuje się abstrakcyjnie, nie interesująco, szczególnie jeśli chodzi o przedmiot „przygotowanie do socjalistycznej produkcji". W praktyce szkolnej mało wykorzystuje się fakt, że kształcenie politechniczne daje szczególne możliwości wiązania teorii z praktyką, twórczego zastosowania wiedzy uczniów oraz wychowywania ich w samodzielności myślenia i współdziałania z nauczycielem w procesie nauczania.

W związku z tym przed władzami oświatowymi stoi przede wszystkim zadanie podniesienia poziomu nauczania teoretycznego oraz wzmożenie przenikania wiedzy teoretycznej do działalności praktycznej we wszystkich politechnicznych przedmiotach szkolnych. W całym systemie dokształcania i doskonalenia nauczycieli zarządza się główny nacisk położyć na to, aby trudny i skomplikowany materiał techniczny podawać uczniom w sposób jasny i zrozumiały. Chce się więcej poświęcić uwagi organizacji pracy produkcyjnej oraz podniesieniu stanu dyscypliny i porządku.

Podstawę nauczania politechnicznego w klasach 7 do 10 stanowi nauczanie zajęć praktyczno-technicznych (Werkunterricht) na stopniu niższym. Pierwsze lata pobytu w szkole mają decydujące znaczenie dla rozwoju myślenia technicznego uczniów, przede wszystkim zaś dla wychowania ich do pracy. Z rozpoczęciem nauki szkolnej uczeń zaczyna przeżywać wartość i znaczenie zorganizowanej pracy kolektywnej. Dlatego na nauczanie zajęć praktyczno-technicznych (Werkunterricht) w tym okresie należy zwrócić pilną uwagę. Chodzi tutaj w ogóle o lepsze, rozsądniejsze wykorzystanie nauczania politechnicznego dla wychowania do pracy, o stawianie uczniom wyższych wymagań w zakresie jakości ich pracy produkcyjnej, porządku, czystości, punktualności, wykorzystania czasu pracy, samodzielności i odpowiedzialności.

Dla podniesienia poziomu kształcenia politechnicznego nieodzowne jest z jednej strony pełne unormowanie stosunków między szkołami i zakładami przemysłowymi, z drugiej strony podnoszenie kwalifikacji czynnych nauczycieli i instruktorów, przystosowanie ich do wykorzystywania w pracy dydaktyczno-wychowawczej najnowszych osiągnięć techniki, ekonomii, pedagogiki i psychologii.

Realizacja zadań w zakresie kształcenia politechnicznego na wyższym niż dotychczas poziomie wymaga współpracy naukowców szczególnie w dwóch zakresach: praktycznym i badawczo-naukowym. Obydwa zakresy są ze sobą nierozdzielnie związane. Wiele prac naukowych nie przynosi spodziewanego rezultatu, gdyż albo nie doceniają one ścisłego związku badań naukowych ze współczesną praktyką nauczania i wychowania, albo nie biorą pod uwagę realnych warunków ekonomicznych.

Pedagogika jako nauka musi zajmować się nie tylko stwierdzaniem błędów i ich przyczyn, ale przede wszystkim wskazywaniem dróg osiągania wyższego poziomu kształcenia. Za główne zadanie pedagogiki uważa się ideologiczne problemy wiązania szkoły z życiem i publikowanie wyników badań. Stale jeszcze ro-

dzą się wątpliwości dotyczące politechnicznego kształcenia i wychowania jako składowej części rozwoju wszechstronnie wykształconej socjalistycznej osobowości. Często jeszcze jednostronne uzasadnienie konieczności nauczania politechnicznego potrzebami techniki i produkcji prowadzi do prymitywnych uproszczeń w rozumieniu zasady wiązania szkoły z życiem. Lekceważy się przy tym nowy, socjalistyczny charakter pracy, znaczenie nauczania politechnicznego dla wychowania przez pracę, rolę człowieka w planowaniu i dalszym rozwoju produkcji społecznej — jednym słowem te wszystkie czynniki, które wymagają wszechstronnie rozwiniętego człowieka i które mają równocześnie wpływ na rozwój tego człowieka.

Nauczyciele oczekują pomocy naukowców w zakresie ulepszenia metodyki nauczania. Nie chodzi przy tym o stworzenie od razu bezbłędnego naukowo systemu, lecz o pewne reformy metodycznej pomocy służące ulepszeniu procesu nauczania. Skomplikowane zajawiska techniczne wymagają szczegółowego opracowania metodycznego, aby można było przedstawiać je uczniom jasno i zrozumiale.

Od naukowców oczekuje się, iż zbadają oni wszystkie pedagogiczne i ekonomiczne problemy powstających licznie uczniowskich oddziałów produkcyjnych i politechnicznych ośrodków, aby można było naukowo pokierować tym spontanicznym ruchem i nie dopuścić do pogwałcenia podstawowych zasad marksistowsko-leninowskiej pedagogiki. Konieczne jest również prowadzenie badań nad rozwojem myślenia uczniów.

W ramach przygotowywanych nowych programów nauczania naukowcy opracowują nowe treści nauczania politechnicznego, wykorzystując w tym zakresie wyniki badań naukowych. Chodzi przecież o to, aby nie stanowiły one, jak dotychczas, zredukowanych programów kształcenia zawodowego.

Szczegółowych badań wymaga również efektywność nauczania politechnicznego, przy czym z jednej strony chodzi o stwierdzenie współzależności między kształceniem politechnicznym i zawodowym, z drugiej strony o to, jak jest realizowany wymóg ustawy o jednolitym socjalistycznym systemie kształcenia, by nauczanie politechniczne było zarazem nauczaniem przygotowującym do zawodu (ein berufsvorbereitender Unterricht).

Podniesienie poziomu kształcenia politechnicznego stawia również poważne zadania w zakresie powiązania szkół z przemysłem, organów oświaty ludowej z organami gospodarczymi, szybszego upowszechniania wyników prac nauczycieli-nowatorów, udoskonalenia pracy komisji przedmiotowych, dalekowzrocznego i planowego rozwoju gabinetów i stanowisk politechnicznych w przedsiębiorstwach oraz poprawienia pracy powiatowych ośrodków zaopatrzenia szkół.

Współpraca tych wszystkich czynników oświatowych jest dlatego tak ważną, gdyż w kształceniu politechnicznym znajduje konkretne odbicie związek szkoły z życiem, nauczania z pracą produkcyjną, stosunki między szkołą i przedsiębiorstwem, między oświatą ludową i ludową gospodarką.

Interesujący jest również artykuł S. Janika[3], mówiący o kształceniu politechnicznym jako przygotowaniu nowych kadr zawodowych dla rolnictwa. Autor przypomina, że nowy system planowania i kierowania gospodarką narodową zakłada intensyfikację gospodarki rolnej przez wprowadzenie przemysłowych metod produkcyjnych. Realizację tego założenia uzależnia jednak od wykształcenia i przekwalifikowania pracowników już zatrudnionych na wsi oraz od wychowania wysoko kwalifikowanych kadr fachowych dla rolnictwa. Zgodnie z decyzją Rady Ministrów NRD odpowiedzialność za to spada całkowicie na gospodarstwa rolne oraz wojewódzkie i powiatowe rady gospodarcze.

Kształcenie politechniczne uczniów klas 7 do 10 w socjalistycznych gospodarstwach rolnych stało się w ostatnich latach główną podstawą preorientacji zawodowej jak

[3] „Polytechnische Bildung und Erziehung", nr 10/65, s. 398 i nast.

również świadomego wyboru zawodu. Treść i jakość kształcenia politechnicznego w gospodarstwach rolnych nie zawsze jeszcze odpowiada wymaganiom, jakie się stawia przyszłemu kwalifikowanemu robotnikowi w socjalistycznej gospodarce rolnej. Stoi ona dotychczas bardzo silnie na stanowisku praktycznej pracy produkcyjnej. Niewystarczająca jest praca wychowawcza mająca na celu przygotowanie uczniów do zawodów związanych z gospodarką rolną i do umiłowania przez nich pracy w rolnictwie. Czynnikami decydującymi o prowadzeniu są: polityczno-moralne i światopoglądowe wychowanie dzieci i młodzieży, powiązanie nauczania z ekonomicznymi problemami produkcji danego zakładu rolnego, z praktycznym życiem społecznym danego terytorium, jak również jednolite oddziaływanie wszystkich wychowujących.

Kształceni politechnicznie w zakresie gospodarki rolnej muszą otrzymać w szkole obok wiadomości z przedmiotów ogólnokształcących również podstawowe wiadomości i umiejętności dotyczące socjalistycznej gospodarki rolnej oraz perspektyw jej rozwoju. Kierując się zapotrzebowaniem na kwalifikowane kadry dla rolnictwa już w klasie VI trzeba najlepszych i najbardziej zainteresowanych uczniów, przede wszystkim dzieci robotników rolnych, członków gospodarstw spółdzielczych i inteligencji wiejskiej, nastawiać na ich przyszłą pracę w gospodarce rolnej. Szkole muszą w tym pomóc same gospodarstwa rolne organizujące kształcenie politechniczne i zapewniające mu właściwe warunki. Niestety, kształcenie politechniczne nie zostało uznane przez wszystkie gospodarstwa jako ich sprawa. Dlatego postawiono przed nimi następujące na rok bieżący zadania:

1. Współdziałanie ze szkołą w zakresie wychowania uczniów w umiłowaniu pracy i zawodu rolnika. Chce się położyć nacisk na to, aby uczniowie klas VI i VII równocześnie z wiedzą teoretyczną w czasie działalności produkcyjnej zdobywali elementarne umiejętności i nawyki związane z podstawowymi procesami technologicznymi, żeby pogłębiali i ugruntowali swe wiadomości przez zajęcia w gabinetach politechnicznych.

W klasach IX i X nauczanie politechniczne winno przyjąć wyraźnie charakter preorientacji zawodowej, przygotowania uczniów do podjęcia decyzji dotyczącej wyboru konkretnego zawodu.

2. Przedstawianie uczniom perspektywicznego planu rozwoju socjalistycznej gospodarki rolnej, od przedsiębiorstwa, w którym odbywa się kształcenie politechniczne, do powiatu, okręgu i kraju. Należy przy tym wskazywać uczniom na możliwości ich zatrudnienia, przeprowadzać rozmowy z rodzicami w sprawie wyboru zawodu rolnika przez ich dzieci.

3. Planowanie, organizowanie i prowadzenie nauczania politechnicznego w gospodarstwach rolnych przy współpracy ze szkołami. W szczególności:

— urządzanie i wyposażenie gabinetu politechnicznego do prowadzenia zajęć z przedmiotu „Wprowadzenie do produkcji socjalistycznej",
— ustalenie zadań produkcyjnych i stanowisk produkcyjnych dla wszystkich uczniów, jak również przygotowanie działek do indywidualnej samodzielnej obróbki,
— planowanie i obliczanie efektów produkcyjnych uczniów oraz stworzenie warunków materialnego zainteresowania wypełnianiem i przekraczaniem zadań produkcyjnych,
— zapewnienie udziału uczniów w ważnych naradach produkcyjnych oraz w dyskusjach nad planem i życiem kulturalnym przedsiębiorstwa,
— stosowanie przepisów dotyczących ochrony pracy, zdrowia oraz bezpieczeństwa przeciwpożarowego,
— zawieranie międzyzakładowych umów kooperacyjnych z innymi przedsiębiorstwami w zakresie nauczania politechnicznego.

4. Dobór i kwalifikowanie instruktorów-opiekunów (Betreuer) w socjalistycznych

gospodarstwach rolnych. Kierownictwa spółdzielni produkcyjnych są zobowiązane typować na opiekunów takich pracowników, którzy są w stanie przekazywać uczniom rzetelną wiedzę fachową i wychowywać ich w duchu socjalistycznej moralności i umiłowania pracy na roli. Przewodniczący spółdzielni produkcyjnych i kierownicy państwowych przedsiębiorstw rolnych muszą określać zakres obowiązków i odpowiedzialności opiekunów, prawne warunki ich pracy, fachowe i pedagogiczne kwalifikacje oraz troszczyć się o ich przestrzeganie. Każdy opiekun jako minimum musi posiadać wykształcenie zawodowe na poziomie robotnika kwalifikowanego i powinien to swoje wykształcenie uzupełnić o najnowsze zdobycze teorii i praktyki, by zdobywać w ten sposób dyplom mistrza. Każdy opiekun musi również przyswoić sobie podstawowe wiadomości i umiejętności pedagogiczne. Dokształcanie instruktorów-opiekunów trwa dwa lata i kończy się uzyskaniem stopnia mistrza-nauczyciela (Lehrmeister). Praca tych opiekunów przy ścisłej współpracy ze szkołami przynosi już efekty pedagogiczne, szczególnie w zakresie przygotowania do zawodu i do wyboru zawodu rolnika.

Z innych artykułów zamieszczonych w tym czasopiśmie na specjalną uwagę zasługuje artykuł F. Friedricha na temat doświadczeń uczniowskich oddziałów szkoleniowych, E. Pyrascha na temat ekonomiki pracy produkcyjnej uczniów[4] i P. Pfeiffera na temat techniki programowania materiału nauczania[5].

*Stanisław Szajek*
Poznań

## BUDOWNICTWO SZKOLNE W WIELKIEJ BRYTANII

### Przegląd czasopism angielskich

Po drugiej wojnie światowej przed społeczeństwem angielskim stanął problem szybkiego rozwoju oświaty. Asumpt ku temu dały zarówno wzrastające potrzeby gospodarcze, szeroki pęd do nauki i ogólne dążenie do podniesienia poziomu oświaty narodowej. Podstawą do nowego startu w tej dziedzinie była ustawa szkolna z 1944 r., która podnosiła rangę powszechnej oświaty i przesuwała granicę obowiązku szkolnego do lat piętnastu. Powojenne rządy Partii Pracy rozbudziły dążność do unowocześnienia szkolnictwa angielskiego. W parze z tym szedł wzrastający napływ młodzieży do szkół. Początkowo była to młodzież, której wojna przerwała naukę i teraz szybko nadrabiała zaległości, ucząc się w różnego typu szkołach. W następnych latach szkoły zaczęły się zapełniać coraz to liczniejszymi rocznikami dzieci.

Przed angielskimi władzami oświatowymi stanął trudny problem zapewnienia tej wzrastającej stale masie młodzieży szkolnej dostatecznej ilości pomieszczeń szkolnych i odpowiedniej kadry nauczycielskiej. Sprawa budownictwa szkolnego stała się problemem palącym i nie cierpiącym zwłoki. Zdawał sobie już z tego sprawę powojenny rząd laburzystowski, lecz nie starczało funduszów na realizację tego zadania. Początkowo Anglia musiała pokonywać powojenne trudności gospodarcze, które narzucały konieczność oszczędności na wszystkich odcinkach życia społecznego. Następnie przystąpienie W. Brytanii do paktu atlantyckiego pociągnęło za sobą stały wzrost budżetu wojskowego i wyścig zbrojeń. Był to czynnik, który w poważnej mierze zahamował realizację planów rozwoju szkolnictwa.

[4] „Polytechnische Bildung und Erziehung" nr 10, s. 392 i 400.
[5] j. w., nr 11/65, s. 441.

Kiedy w 1951 r. do władzy przyszedł rząd konserwatywny, stanął w obliczu nacisków ze strony różnych warstw społecznych, które dopingowały władze i domagały się zwiększenia wydatków na budownictwo szkolne. Szczególnie aktywną działalność rozwinęła lewica laburzystowska, która domagała się realizacji ustawy szkolnej z 1944 r. Przestarzałe i walące się budynki szkolne, przepełnione klasy, ucieczka nauczycieli ze szkolnictwa wskutek deprecjacji tego zawodu w porównaniu z innymi zawodami, wszystko to przyczyniło się do otwarcia frontu walki o „nową szkołę". Lata pięćdziesiąte stały się okresem szerokiej kampanii społecznej o poprawę stanu szkolnictwa angielskiego. Rządy Partii Konserwatywnej zmuszone były w tych warunkach zwiększać wydatki budżetowe na poprawę stanu oświaty. I rzeczywiście, uczyniony został na tym polu pewien krok naprzód, ale nazbyt mały, aby zaspokoić wzrastające z roku na rok potrzeby.

W ciągu 13-letnich rządów konserwatywnych w Anglii w latach 1951—64 dokonany został pewien postęp w budownictwie szkolnym. Wzniesionych zostało w tym czasie ponad 6700 nowych budynków szkolnych z 3,5 milionem nowych miejsc dla młodzieży. Równocześnie nastąpił w tym okresie wzrost młodzieży szkolnej o 1,5 miliona. Jak podkreślił w parlamencie poseł konserwatywny Charles Morrison, prawie połowa wszystkich dzieci w wieku szkolnym uczy się w klasach zbudowanych po wojnie [1]. W ciągu ostatniego roku rządów Partii Konserwatywnej (1964) do użytku oddanych zostało 598 nowych szkół podstawowych i średnich dla 278 000 uczniów. W tym samym roku w budowie znajdowało się dodatkowo 626 szkół. Równocześnie rząd konserwatywny ogłosił trzyletni program budownictwa szkolnego na lata 1965—68, przeznaczając na jego realizację 200 milionów funtów szterlingów. Pierwszy rok realizacji tego programu przewidywał rozpoczęcie budowy 787 nowych szkół [2]. W programie tym chrarakterystyczny jest fakt, że więcej przeznacza się na szkolnictwo średnie niż na podstawowe. Jeśli wydatki na realizację wszystkich projektów (nowe szkoły, remonty) w roku budżetowym 1965—66 wyniosą 79,2 miliona funtów, to na szkoły podstawowe przeznacza się z tej sumy tylko 33,8 miliona. Podobne proporcje przedstawia program opracowany na rok 1966—67 — wydatki na budowę i remonty szkół podstawowych mają wynieść 26,7 miliona funtów, a szkół średnich — 41,9 miliona [3].

Rozszerzony program budownictwa szkolnego postępuje naprzód wraz z rozwojem nowych założeń architektonicznych i metod budowlanych. Wprowadzona została technika budownictwa uprzemysłowionego. Nowe szkoły są jasne — mają dużo światła wskutek zastosowania szerokich okien panoramicznych. Przyczynia się to również do łatwości przewietrzania pomieszczeń szkolnych. Wysoki standard wykonania daje przyjemne wrażenie optyczne. Szkoły te posiadają przestronne sale i wyposażone są bogato w pomoce naukowe. Wokół każdej nowej szkoły znajdują się boiska do zajęć sportowych [4]. W latach 1952 do 1963 co szósta nowa szkoła (16 procent), spośród większych, była wznoszona przy zastosowaniu metod budownictwa przemysłowego — z gotowych bloków prefabrykowanych. Równocześnie wprowadzone zostały daleko posunięte oszczędności w kosztach budownictwa nowych szkół bez zmniejszenia ich standardów [5]. Przy zastosowaniu nowych projektów koszt budowy jednego miejsca szkolnego w okresie od 1955 r. do 1961 r. — mimo przeciętnego wzrostu kosztów budownictwa w kraju o 50 procent — wzrósł zaledwie (tam, gdzie

[1] *Weekly Hansard*, No. 654, London, Her Majesty's Stationery Office, 1965 r., s. 1669.
[2] Ibid.
[3] *Weekly Hansard*, No. 635, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964., s. 19.
[4] Britain. An Official Handbook. London, Her Majesty's Stationery Office, 1965, s. 164.
[5] Primary School Plans: A Second Selection. Building Bulletin 23, London, Stationery Office, 1964.

zostały te projekty wprowadzone) ze 154 funtów do 175 funtów. Nowe projekty uwzględniają zmniejszony teren zajmowany przez szkołę, przy zwiększeniu przestrzeni do nauczania. Te ostatnie oszczędności wynoszą 40 procent w porównaniu z rokiem 1949, podczas gdy przestrzeń do nauczania wzrosła do ponad 60 procent całej przestrzeni szkolnej (dawniej wynosiła 40—50 proc.). Zastosowanie nowych wzorcowych projektów przedstawia się następująco: Środkowe położenie zajmuje zazwyczaj teren na użytek całej szkoły. Wokół niego usytuowane są grupowo klasy szkolne. W jednym wypadku połączenia stanowią kryte przejścia, w innym zaś zespoły klas skoncentrowane są wokół placu. Ten nowy układ architektoniczny ma odzwierciedlać zmieniające się wzajemne stosunki pomiędzy nauczycielami i dziećmi z jednej strony oraz pomiędzy nauczycielami i rodzicami z drugiej strony [6].

Poseł konserwatywny, Longden, oświadczył w parlamencie w marcu 1963 r., że w okresie od 1961 r. ilość budynków szkolnych na czarnej liście (te budynki, które nie nadają się do użytku) spadła z 5636 do 775 w 1963 r. [7]. Postęp w budownictwie szkolnym związany był ze wzrostem wydatków na oświatę. W roku budżetowym 1962—63 ogólne wydatki państwowe na oświatę w W. Brytanii osiągnęły sumę około 1,3 miliarda funtów. Po raz pierwszy w tym kraju udział wydatków na oświatę osiągnął 5 procent dochodu narodowego [8]. Powyższe dane cyfrowe opublikowane w oficjalnym wydawnictwie Ministerstwa Oświaty i Nauki („Statistics of Education, 1963"), obejmowały wydatki w Anglii, Walii i Szkocji, łącznie z funduszami przeznaczonymi na posiłki i mleko. Wskazując na te wydatki, poseł konserwatywny — Sir Tufton Beamish — oświadczył w parlamencie, że stanowi to drugie pod względem wielkości, po wydatkach na obronę, obciążenie kieszeni podatników angielskich. Dla porównania podał on również, że w roku budżetowym 1951—52 wydatki oświatowe wynosiły 400 milionów funtów, ą w przyszłości, to znaczy w roku 1967—68, wzrosną do sumy około 1600 milionów funtów, co stanowi prawdziwie kolosalną cyfrę [9]. W roku 1951 — kontynuował on dalej — wydatki państwa na oświatę stanowiły 8 funtów na każdego mieszkańca, podczas gdy w 1963 r. wzrosły one trzykrotnie i wyniosły 24 funty na każdego mieszkańca [10].

Biorąc to pod uwagę spadek wartości funta w tym okresie zgodnie z danymi oficjalnymi, należy wskazać, że udział wydatków na oświatę (wraz ze szkolnictwem wyższym) w dochodzie narodowym wzrósł z 3 procent na początku lat pięćdziesiątych do 5 procent w ostatnich latach [11]. Nie ulega wątpliwości, że stanowiło to poważny krok naprzód i poważny wysiłek w tej ważnej, a zaniedbanej przedtem dziedzinie. Wskazując na „wielkie osiągnięcia" w dziedzinie oświaty, były minister tego resortu E. Boyle, oświadczył w Izbie Gmin w styczniu 1964 r., że władze w równym stopniu traktują wszystkie dzieci i starają się im udostępnić wszystkie szczeble nauczania. „Istota zagadnienia polega na tym — podkreślił on — aby wszystkie dzieci miały równe możliwości zdobywania inteligencji oraz rozwijania w pełni swych talentów i zdolności" [12].

Analizując osiągnięcia w dziedzinie oświaty w ogóle, a budownictwa szkolnego w szczególności, zdawać by się mogło, że w W. Brytanii zrobiono tak dużo, a postęp został dokonany tak poważny, iż nie pozostaje nic innego jak tylko wypowiadać pochwały pod adresem władz oświatowych. Tymczasem jednak nie cichnie krytyka i nie milkną żądania na tym polu. Ostatnie lata rządów konserwatywnych były

[6] Cost Saving in New School Buildings. *The Guardian* z 31. III. 1964 r., s. 5.
[7] *Weekly Hansard*, No. 586, London, Her Majesty's Stationery Office, 1963 r., s. 1176.
[8] Education Spending Reaches 1, 276 m. *The Guardian* z 8. IV. 1964 r., s. 5.
[9] *Weekly Hansard*, No. 623, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 785.
[10] Ibid., s. 794.
[11] Peter Preston: Education Costs Soaring. *The Guardian* z 22. VII. 1965 r., s. 4.
[12] *Weekly Hansard*, No. 610, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 61.

widownią potężnego nacisku na Ministerstwo Oświaty ze strony nauczycieli, organizacji oświatowych, organizacji rodzicielskich i działaczy politycznych. Wyliczane były braki i potrzeby, wysuwane były naglące żądania w sprawie budowy i remontu szkół. W parlamencie i w prasie przedstawiano ponury obraz szkolnictwa brytyjskiego. Zaczęto wyciągać na światło dzienne fakty niebywałego zacofania na niektórych odcinkach.

Pod naciskiem szerokiej krytyki były sekretarz parlamentarny Ministerstwa Oświaty, Christopher Chataway, występując w parlamencie w marcu 1963 r., zmuszony był wyznać, co następuje: „Przepełnione klasy, szczególnie w niektórych szkołach podstawowych, jak powiedział przedmówca i minister oświaty, są dużą przeszkodą na drodze realizacji równych szans młodzieży. Utrudniają one pracę nauczycieli, stanowią przeszkodę w rozwoju wielu dzieci oraz powodują niewątpliwie utratę talentów, szczególnie wybitnych" [13].

Wówczas poseł labourzystowski, Frederick Willey, przedstawił w sposób dobitny stan szkolnictwa angielskiego. Jeszcze dzisiaj użytkuje się 100 szkół — oświadczył — które były już uznane za nie nadające się do użytku i wpisane na czarną listę w roku 1921. Ostatni raport Narodowego Związku Nauczycieli wskazuje — podkreślił on — że co siódma szkoła podstawowa nie posiada zupełnie wodnych urządzeń sanitarnych; tylko 50 procent szkół ma boiska do gier i zabaw; nie więcej jak 60 procent szkół posiada salę do zebrań i tylko 41 procent oddzielny pokój nauczycielski. Mamy jakby dwie odrębne grupy dzieci szkolnych — kontynuował Willey — jedna uczęszcza do nowych, a druga do starych szkół. Nowe szkoły lokalizowane są na peryferiach miast, gdzie są dzielnice domów własnościowych, a w centrum miast „mamy wołające o pomstę i przerażające rudery szkolne". Warunki te powtarzają się prawie na terenie każdego miasta przemysłowego. Sam minister oświaty (Edward Boyle) powiedział, że problem ten stanowi największe źródło nierówności socjalnej w W. Brytanii. W szkołach podstawowych znajduje się — wskazywał Willey — 3/4 miliona dzieci w klasach liczących powyżej 40 uczniów; około 2,5 miliona uczniów pobiera naukę w klasach przepełnionych. Są to klasy przepełnione według standardów przedwojennych, a cyfry pochodzą ze stycznia 1962 r. [14].

Przepełnione klasy według standardów angielskich oznaczają przekroczenie limitu 40 uczniów w szkołach podstawowych. Na ten temat pisał w kwietniu 1965 r. czołowy działacz i obecny minister labourzystowski, Crosland. Wskazał on, że w roku 1964 dwa miliony dzieci (na ogólną liczbę siedmiu milionów) uczyło się w klasach, które przekraczały statutowe limity zagęszczenia. W ciągu następnych pięciu lat dodatkowy milion dzieci uczyni sytuację jeszcze gorszą [15].

Pod naciskiem żądań dotyczących zbadania stanu budynków szkolnych, były minister oświaty, Eccles, zapowiedział w kwietniu 1962 r. zbadanie sprawy i sporządzenie odpowiedniego raportu na ten temat. W styczniu 1963 r. jego następca na stanowisku ministra, Edward Boyle, oświadczył, że raport ten został skompletowany i zawiera szczegóły dotyczące stanu budynków szkolnych [16].

Raport ten nie ujrzał światła dziennego do końca rządów Partii Konserwatywnej. Zawierał on nazbyt kompromitujące dane o stanie budynków szkolnych i władze konserwatywne postanowiły nie dopuścić do jego ujawnienia, tym bardziej że zaistniały innego rodzaju trudności polityczne i zbliżał się termin wyborów parlamentarnych.

[13] *Weekly Hansard*, No. 586, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 1154.
[14] Ibid., s. 1143—1148.
[15] Mr. Crosland's Fourteen Points. *The Guardian* z 21. IV. 1965 r., s. 8.
[16] 1962 Schools Survey Still Not Ready. *The Daily Telegraph* z 22. IX. 1964 r., s. 19.

Jednakże we wrześniu 1964 r. do wiadomości publicznej przedostały się szczegóły tego raportu. Była w nim mowa o przepełnionych klasach, znajdujących się często w budynkach wzniesionych jeszcze w okresie wiktoriańskim (czyli w XIX w.) i o braku środków na poprawę tego stanu rzeczy. Według raportu 17 procent szkół podstawowych nie posiadało bieżącej wody, a tylko 50 procent boiska sportowe, 21 procent szkół było przepełnionych, czyli miało klasy z ponadustawową ilością uczniów (powyżej 40), a w co dziesiątej szkole przeciętna liczebność klas wynosiła około 50 uczniów[17]. Odłożenie przez rząd publikacji swego własnego raportu — oświadczył nauczyciel Ike Gradwell, kandydat na posła z okręgu Swindon — dotyczącego stanu budynków szkolnych, stanowi zbrodnię przeciw młodym ludziom i narodowi. Oświadczył on, że odłożenie raportu ad akta przez rząd nastąpiło wskutek tego, że odsłania on szokujące warunki w szkołach. Szkoła średnia, w której uczy Gradwell, może służyć za przykład. Zbudowana została w poprzednim stuleciu. Niektóre z klas mieszczą się daleko od głównego budynku szkolnego. Boisko szkolne znajduje się w odległości dwóch mil (ponad trzy kilometry) od szkoły. Warunki w naszych szkołach — kontynuował on — są skandaliczne. Zdarza się, że dzieci uczą się w „tymczasowych" chatach zbudowanych w 1919 r., zatłoczonych uczniami, mających „popodpierane ściany i nylonowe siatki pod sufitami na wypadek odpadnięcia tynku"[18].

Po decyzji rządu o zawieszeniu publikacji raportu, która została podana do wiadomości 21 września 1964 r., komitet wykonawczy Krajowego Związku Nauczycieli wyraził swoje „ostre niezadowolenie" z decyzji ministra oświaty. Związek podał do wiadomości, że jego własne sprawozdanie ze stycznia 1963 r., dotyczące stanu szkół, wskazuje, że 55 procent szkół podstawowych posiada budynki z XIX wieku; 39 procent posiada zaledwie „dostatecznie nędzne" („fair to poor") ogrzewanie; 43 procent ma ubikacje poza głównym budynkiem. Około 20 procent szkół średnich tzw. modern posiada dziewiętnastowieczne budynki, a 19 procent nie ma w ogóle boiska[19].

Pod koniec września 1964 r. przywódca opozycji labourzystowskiej, Harold Wilson, zaatakował ówczesnego premiera Douglas-Home'a, domagając się od niego decyzji opublikowania raportu Ministerstwa Oświaty na temat stanu budynków szkolnych. Wilson oświadczył, że parlament otrzymał przyrzeczenie dostarczenia mu raportu latem 1963 r. Obowiązkiem ministra oświaty — podkreślił Wilson — było wyjaśnić, czy raport rządowy potwierdza dane, jakie zostały zamieszczone w sprawozdaniu Narodowego Związku Nauczycieli. A sprawozdanie Związku — według słów Wilsona — przytacza następujące szczegóły:

1) Trzy czwarte szkół podstawowych znajduje się w budynkach sprzed pierwszej wojny światowej;

2) Prawie jedna trzecia średnich szkół gramatycznych znajduje się w budynkach wzniesionych w XIX wieku;

3) Zaledwie trzy szkoły podstawowe na 100 oraz niewiele ponad połowa szkół średnich tzw. modern posiada sale gimnastyczne;

4) Trzy czwarte szkół podstawowych i ponad jedna czwarta szkół średnich (modern) nie posiada bibliotek;

5) Około połowa szkół podstawowych i pięć procent szkół średnich (modern) nie posiada pokoju nauczycielskiego[20].

W połowie października 1964 r., w wyniku wyborów powszechnych, władzę w Anglii objął rząd labourzystowski. W trzy miesiące później, w połowie stycznia

[17] Ibid.
[18] Florence Keyworth: Shock Schools Report: Govt. Delay „Crime". *Daily Worker* z 22. IX. 1964 r., s. 3.
[19] NUT Protests Over School's Report. *The Guardian* z 5. X. 1964 r., s. 5.
[20] Challenge by Wilson on Education. *The Daily Telegraph* z 26. IX. 1964 r., s. 15.

1965 r., opublikowany został wreszcie rządowy raport o szkołach „brudnych ruderach" („slums"), jak to określa prasa angielska. Raport obejmował ogółem 21 308 (na ogólną liczbę około 30 000 szkół państwowych) szkół i przedstawiał braki, które czynią nauczanie „niedostatecznym" w trzech czwartych szkół brytyjskich. A oto główne braki przedstawione w raporcie:

1) Brak wody bieżącej — 206 szkół;

2) Brak wodnych urządzeń sanitarnych dla dzieci — 1443 szkoły;

3) Urządzenia sanitarne głównie na zewnątrz budynków — 17 272 szkoły;

4) Brak centralnego ogrzewania — 5914 szkół;

5) Brak oświetlenia elektrycznego — 202 szkoły (tutaj należy przypomnieć, że dzieci przebywają w szkole od rana do wieczora);

6) Brak pokoju nauczycielskiego — 8845 szkół;

7) Połowa lub więcej niż połowa uczniów danej szkoły w pomieszczeniach tymczasowych — 742 szkoły;

8) Budynki danej szkoły na kilku działkach — 2594 szkoły;

9) Parcele szkolne poniżej standardu — 10 764 szkoły (czyli połowa szkół objętych raportem);

10) Brak sali gimnastycznej — 4462 szkoły.

Połowa spośród 30 000 szkół państwowych — stwierdzał raport — została zbudowana przed rokiem 1900, a 7500 — przed rokiem 1875. Doprowadzenie stanu wszystkich szkół do wymaganego poziomu będzie kosztowało około 1,4 miliarda funtów szterlingów [21].

Zdawać by się mogło, że rząd labourzystowski poczyni radykalne kroki na polu budownictwa szkolnego. Tymczasem sytuacja nie przedstawia się zadowalająco. Na zmianę istniejącej sytuacji w szkolnictwie brytyjskim potrzeba dużych sum pieniężnych. Rząd jednak nie przeznacza nic ponad to, co planowali konserwatyści. Ważniejsze potrzeby finansowe ukazały się na innych odcinkach. Przede wszystkim podwyższono pensje na głównych stanowiskach rządowych, jak również diety poselskie; następna z kolei pozycja budżetowa, która uległa podniesieniu — to renty; równocześnie z tym zwiększony został o 100 milionów funtów budżet zbrojeniowy (osiągając pułap 2100 milionów funtów).

Zabierając głos w parlamencie 15 marca 1965 r., wiceminister oświaty i nauki, R. E. Prentice, oświadczył w odpowiedzi na krytykę pod adresem cięć finansowych na remonty szkolne, że program małych remontów należy widzieć we właściwym kontekście. Należy spojrzeć nań, po pierwsze, od strony poważnego kryzysu ekonomicznego, „jaki odziedziczyliśmy po ostatnim rządzie"; po drugie, „odziedziczyliśmy po ostatnim rządzie zwiększony program budownictwa szkolnego... zwiększył on program budownictwa szkolnego ...do 80 milionów funtów rocznie..." [22].

Wyrażając niezadowolenie z polityki rządu na tym odcinku, poseł konserwatywny, Charles Morrison, oświadczył w parlamencie: „Jedyna zapowiedź, jaką uczynił dotychczas rząd w sprawie budownictwa szkolnego, sprowadza się do tego, że program dotyczący mniejszego i małego (mini-minor) budownictwa musi być połączony, co oznacza odpowiednią utratę swobody manewrowania przez samorządowe władze oświatowe. Zapowiedź zawiera smutną wiadomość o przymusowych i ostrych cięciach w ogólnych kredytach. Stanowi to poważne rozczarowanie. Wynik tego będzie poważny, nie tylko w rejonach wiejskich, ale również w licznych miastach, które posiadają szkoły podstawowe i średnie z czasów wiktoriańskich".

Tempo budownictwa szkolnego jest więc ciągle niewystarczające i nie może sprostać rosnącym potrzebom.

[21] School „Slums" Report Lists 13 Black Marks. *Daily Express* z dnia 13. I. 1965 r., s. 11.

[22] *Weekly Hansard*, No. 654, London, Her Majesty's Stationery Office, 1965 r., s. 1685.

Nic więc dziwnego, że w wystąpieniach parlamentarnych, w prasie, w listach rodziców i nauczycieli, w oświadczeniach organizacji nauczycielskich zwraca się ciągle uwagę na zły stan rzeczy i podaje się olbrzymią ilość przykładów szkół-ruder, mających okropne warunki. Że budynek okropny, że szkoła się wali, że warunki, w jakich uczą się dzieci, są nie do wytrzymania, to ciągle powtarzające się głosy w Anglii.

Władze oświatowe, nie mając pieniędzy na remont starych szkół lub budowę nowych, przystąpiły do zamykania, likwidowania szkół-ruder, przenosząc dzieci do innych szkół, często położonych w znacznej odległości od miejsca zamieszkania dzieci — zwiększając równocześnie liczebność klas w tych szkołach. Zwrócił na to uwagę w listopadzie 1964 r. poseł konserwatywny, James Scott-Hopkins, który powiedział w parlamencie, że dzieje się to nie tylko w Kornwalii, którą reprezentuje, „lecz w pozostałej reszcie wiejskiej Anglii". Wskazał on, że rodzice narzekają i protestują przeciw temu, aby ich dzieci chodziły pieszo, często złymi drogami i ścieżkami, po 3 mile (około 5 kilometrów) do punktu transportowego, skąd podwożone są do szkoły. Szczególnie uciążliwe jest to dla małych 5—7-letnich dzieci [23].

Następstwem trudnej sytuacji w budownictwie szkolnym jest nie tylko długi wykaz szkół na czarnej liście, ale również przepełnienie klas szkolnych ponad ustawowe normy. Ustawa szkolna z 1944 r. — jak już powiedziano wyżej — wprowadziła górną, dopuszczalną granicę ilości uczniów w klasach podstawowych do 40, a w klasach średnich do 30. Jeszcze wciąż daleko do tego, aby przepisy ustawy były respektowane w całej rozciągłości. Bogata Anglia nie była w stanie w ciągu dwudziestu lat wprowadzić w życie przepisów ustawy, chociaż jej twórcy przewidywali, że jest to możliwe do zrealizowania w krótkim czasie.

Oficjalne dane Ministerstwa Oświaty z 1962 r. wskazywały, że przeciętna liczebność klas w szkołach podstawowych sprowadza się przeciętnie do 32,3 uczniów (przeciętnie na nauczyciela wypada 28,7 uczniów), czyli prawie 14% klas ma ponad 40 uczniów. Przeciętna liczebność klas w szkołach średnich — 29 uczniów, a 2,1% klas ma więcej niż 40 uczniów [24].

W styczniu 1959 r. w Anglii i Walii w szkołach podstawowych było 62 267 klas mających 31—40 uczniów, 23 076 klas z 41—50 uczniami oraz 191 klas liczących 51—60 uczniów (w szkołach średnich znajdowało się wówczas 11 klas mających 61 i więcej uczniów) [25].

Według danych, jakie przedostały się do wiadomości publicznej, a które zostały zebrane przez Ministerstwo Oświaty w 1964 r., 21 procent szkół było przepełnionych, czyli przekraczało pułap 40 uczniów na klasę, a w 10 procentach przeciętna liczebność klas zbliżała się do 50 [26]. Inne źródła, powołujące się na materiały Ministerstwa, podkreślały, że dwie piąte klas w szkołach podstawowych oraz dwie trzecie w szkołach średnich jest przepełnione, czyli ma odpowiednio powyżej 40 i 30 uczniów [27].

Na początku 1962 r. było jeszcze w Anglii i Walii 950 szkół o jednym nauczycielu, 3953 szkoły o dwu nauczycielach oraz 2843 szkoły z trzema nauczycielami [28]. Stanowiło to niewielką poprawę w porównaniu ze stanem z 1959 r. (wówczas było odpowiednio: 970; 4089 oraz 2988 szkół) [29].

[23] *Weekly Hansard*, No. 635, London, Her Majesty's Stationery Office, 1964 r., s. 795—797.
[24] Statistics of Educations. Part I: 1962. London, Her Majesty's Stationery Office, 1963, s. 40.
[25] Education in 1959. Report of the Ministry of Education. London, Her Majesty's Stationery Office, 1960, s. 48.
[26] 1962 Schools Survey Still Not Ready. *The Daily Telegraph* z 22. IX. 1964 r., s. 19.
[27] Report On Bad State of Schools. *The Guardian* z 21. IX. 1964 r., s. 1.
[28] Statistics of Education, op. cit., s. 40.
[29] Education in 1959, op. cit., s. 155.

Wszystko to wskazuje, że na odcinku budownictwa szkolnego jest jeszcze dużo do zrobienia. Dotychczasowe tempo, wyrażające się budową około 600 nowych szkół rocznie, nie nadąża absolutnie za rosnącymi potrzebami. Biorąc pod uwagę fakt, że należałoby już wymienić 7500 starych szkół, zbudowanych przed rokiem 1875 — na ogólną ilość 30 000 szkół państwowych — dotychczasowe tempo budownictwa wskazuje, że Anglia opóźniona jest w tej dziedzinie o kilkanaście lat. Potwierdzają to również dane Ministerstwa Oświaty o koniecznych nakładach finansowych, aby doprowadzić stan szkół do niezbędnych, aktualnych potrzeb (wydaje się 80 milionów na budownictwo szkolne, a potrzeba około 1400 milionów funtów, aby usunąć narosłe bolączki). Tymczasem potrzeby rosną z roku na rok, gdyż Anglię również obejmuje wyż demograficzny. Powiększający się przyrost naturalny wskazuje, że w roku 1970 będzie o 750 000 więcej uczniów niż w 1964 roku [30].

Mimo osiągnięć na polu budownictwa szkolnego w okresie powojennym sytuacja nadal przedstawia się nader poważnie. Nic nie wskazuje na to, aby jakieś radykalne kroki zostały podjęte na tym odcinku w najbliższym czasie. Anglia jest krajem bogatym. Jej potencjał gospodarczy należy do najwyższych w świecie. Dochód narodowy tego kraju wskazuje, że nie powinno być większych trudności w dziedzinie pełnego, powszechnego wykształcenia szerokich mas dzieci brytyjskich. Jednak tak nie jest. Nic więc dziwnego, że oświecona i postępowa część społeczeństwa brytyjskiego bije na alarm i wielkim głosem potępia tę nienormalną sytuację. Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja dzieci emigrantów. Szkolnictwo dla nich jest zorganizowane na takim poziomie, że — jak wskazuje wiele wypowiedzi — przygotowuje ono nie ludzi z pewnym zakresem wykształcenia, lecz tych, którzy znajdą się poza nawiasem społeczeństwa. (Zagadnienie to jest specyficzne i złożone, ale bardzo palące w warunkach angielskich. Dlatego też nie mieści się w ramach naszych rozważań i wymaga odrębnego omówienia).

Usprawiedliwiając się z wolnego postępu — w porównaniu do potrzeb — w dziedzinie budownictwa szkolnego, władze brytyjskie powoływały i powołują się nadal na trudności gospodarcze, jakie przeżywa ich kraj. Jednakże mimo trudności gospodarczych nie szczędzi się funduszów na ciągłe zbrojenia, które w pewnych dziedzinach przekraczają możliwości tego kraju. Utrzymywanie wojsk w bazach zamorskich, stacjonowanie brytyjskiej tzw. Armii Renu w Niemczech zachodnich, wydatki związane z utrzymywaniem spokoju (a może niepokoju) na terytoriach zależnych od Wielkiej Brytanii — wszystko to pochłania większe sumy, niż to wykazuje i tak wysoki budżet wojskowy. Jedynie zmniejszenie wydatków zbrojeniowych może wpłynąć na radykalną zmianę — poprzez przesunięcie odpowiednich sum budżetowych na unowocześnienie oświaty. Taka zmiana przyczyniłaby się do szybkiego postępu oświatowego i mogłaby zbliżyć Anglię do wrót, nad którymi wyryte jest — wypowiedziane przez byłego ministra oświaty E. Boyle'a — hasło: „Równe możliwości i równe szanse dla wszystkich".

*Ryszard Pachociński*

[30] N.U.T. Leader Emphasizes Need for More Teachers. *The Times* z 30. III. 1964 r., s. 6.

## OŚWIATOWE ASPEKTY V KONGRESU TECHNIKÓW POLSKICH

W dniach 10—12 lutego br. obradował w Zabrzu i Katowicach V Kongres Techników Polskich. Obrady odbywały się pod hasłem „Kadry techniczne decydującym czynnikiem postępu". Już to hasło świadczy o wielkim znaczeniu Kongresu dla polityki oświatowej w naszym kraju.

W ramach Kongresu pracowało 12 sekcji, które objęły następujące zagadnienia: problem nowoczesności produkcji i poprawy jej jakości, doskonalenie warsztatu pracy twórczej inżyniera i technika, kierunki rozwoju produkcji przemysłu elektromaszynowego jako głównego dostawcy maszyn i urządzeń, decydującego o postępie i wydajności w całej gospodarce narodowej, zagadnienie mechanizacji i automatyzacji w gospodarce narodowej, problem chemizacji gospodarki narodowej, problemy produkcji i wykorzystania energii oraz paliw, problemy produkcji i wykorzystania podstawowych surowców i półfabrykatów, intensyfikację gospodarki rolnej i problemy przetwórstwa rolno-spożywczego, zagadnienia ekonomiki i organizacji produkcji oraz nowoczesne metody i środki techniczne w systemie zarządzania, techniczno-organizacyjne problemy planowania przestrzennego i kooperacji poziomej, kadry techniczne, dorobek ruchu stowarzyszeniowego w 20-letnim okresie istnienia PRL oraz określenie dalszych kierunków jego umocnienia i rozwoju.

Jest to krąg zagadnień, które nie mogą być obce zarówno pedagogicznym pracownikom naukowym, jak i praktykom oświatowym. Na tym tle jedynie i w głębokim funkcjonalnym powiązaniu problematyki oświatowej z problematyką gospodarczo-społeczną można utrzymać nauki pedagogiczne na poziomie współczesności, racjonalnie kierować polityką oświatową, opracować koncepcję systemu oświatowego, odpowiadającego zadaniom na miarę trudnej i burzliwej epoki, którą przeżywamy.

### 1. Kadry techniczne

Coraz bardziej zacieśniające się powiązanie gospodarki z nauką, rozbudowa zaplecza naukowo-technicznego zakładów i konieczność utrzymywania harmonijnej współpracy pracowników naukowych tego zaplecza z pracownikami technicznymi rozszerzyły zakres prac inżyniera i stworzyły zapotrzebowanie na dwa typy inżyniera.

Jeden typ — to inżynier z nastawieniem bardziej teoretycznym, którego zadaniem jest posuwać technikę naprzód, drugi — to inżynier ukierunkowany bardziej praktycznie, który ma samodzielnie wprowadzać w życie nowe osiągnięcia techniczne.

Pierwszy powinien być zdolny — we współpracy z pracownikami nauk ścisłych — do oceny osiągnięć naukowych, które na tym etapie rozwoju techniki mają znaleźć praktyczne zastosowanie w warunkach krajowych i opracowania ich w przypadku, kiedy znajdą ekonomiczne uzasadnienie. Głównym terenem pracy tego typu inżyniera są przemysłowe placówki badawcze i szkoły wyższe, a do jego obowiązków należeć będzie kierowanie i zarządzanie kompleksowymi pracami technicznymi. Aby móc należycie wywiązać się z tych zadań, powinien on otrzymać bardzo gruntowne przygotowanie teoretyczne i szeroki profil zawodowy. Ten typ inżyniera powinien być kształtowany przez szkoły akademickie — politechniki — i legitymować się dyplomem magistra inżyniera.

Drugi typ inżyniera ma samodzielnie rozwiązywać trudności napotykane w codziennej pracy inżynierskiej, przy posługiwaniu się znanymi metodami pracy. Zasadniczym terenem jego działalności są biura konstrukcyjne i projektowe, działy opracowań metod pracy. Może on obejmować kierownicze stanowiska przy realizacji robót inżynierskich. Przygotowanie teoretyczne tego typu inżyniera powinno być na tyle gruntowne, aby umożliwiało mu samodzielne przyswajanie sobie nowych osiągnięć techniki. Kształcenie takich inżynierów prowadzone jest przez szkoły inżynierskie, wydające dyplom inżyniera.

Technik pracuje zasadniczo według opracowanych instrukcji ewentualnie wskazówek inżyniera, wykonując zadania techniczne w granicach określonych uprawnień. W miarę nabywania doświadczenia i uzupełniania swych wiadomości technicy mogą przejmować funkcje inżynierskie, dotyczące węższego zakresu działania. Technicy pracują we wszystkich działach pracy inżynierskiej: biurach projektowych i konstrukcyjnych, biurach technologicznych, kalkulacji, stacjach prób, kontroli technicznej, w działach planowania robót itd. W wyniku racjonalizacji pracy i automatyzacji zmieniających organizację zakładu i wymagania, stawiane pracownikom, powstaje cały szereg funkcji i zadań, które rozszerzają pole działania techników i — podobnie jak w grupie inżynierów — stwarzają warunki, w których celowe jest istnienie kilku rodzajów lub poziomów przygotowania techników. W tym celu należy wykorzystać istnienie 3 równoległych typów techników (po ZSZ, po szkole podstawowej, po maturze) dla właściwego wyprofilowania ich absolwentów. Technika po ZSZ należy nastawiać przede wszystkim na przygotowanie mistrzów w zakładach o konwencjonalnym wyposażeniu, młodszych technologów, kalkulatorów itp., tj. pracowników dla tych działów pracy, w których konieczne jest bardzo dobre opanowanie czynności manualnych, technika na podbudowie szkoły podstawowej — dla kształcenia młodszych konstruktorów i młodszych technologów, laborantów, techników warsztatowych, pracowników kontroli technicznej i stacji prób, a technika pomaturalne — na kształcenie w specjalnościach związanych z nową techniką, jak elektronika i automatyka, techników ofertowych i sprzedaży, planistów, pomiarowców itd.

Mistrz traci charakter pracownika, który wymaga odrębnego typu przygotowania szkolnego. Mistrzowie kierują pracą grup robotników o różnej liczebności. W przemysłach o niskim stopniu automatyzacji mistrz wyrastał z robotnika wykwalifikowanego, doszkalanego na kursach mistrzowskich. W miarę wzrostu stopnia automatyzacji rosną wymagania wobec wykształcenia mistrza i obecnie od kandydata na to stanowisko zasadniczo należy wymagać dyplomu technika, w wyjątkowych zaś wypadkach — nawet inżyniera.

Powyższe rozważania na temat sylwetek kadr technicznych mają decydujące znaczenie dla kształtowania typów i szczebli szkół technicznych.

### 2. Przydatność i wykorzystanie absolwentów szkół technicznych

Osiągnięcia ilościowe w zakresie kształcenia technicznego w PRL są olbrzymie. Liczba inżynierów, wynosząca w r. 1938 — 13,2 tys. osób, a zredukowana przez straty wojenne do około 7 tys. osób, rosła szybko i w 1964 r. wynosiła 110,4 tys. Liczba techników, wynosząca przed wojną około 35 tys., spadła bezpośrednio po wojnie do około 25 tys., a w 1964 r. wyniosła 207,9 tys.

Za ilością jednak nie nadążała jakość. Według opinii zebranych w toku dyskusji przedkongresowej gospodarka nasza nie zgłasza zastrzeżeń co do przygotowania fachowego naszych inżynierów, a można nawet spotkać opinie, że absolwenci wyższych uczelni technicznych mają nadmiar wiadomości teoretycznych. Są to jednak opinie

niesłuszne i wynikają stąd, że w bieżącej pracy nastawionej głównie na ilościowe wykonanie produkcji przemysł przeważnie nie stawia przed inżynierami zadań naprawdę inżynierskich. W związku ze słabym przygotowaniem techników poważna liczba inżynierów jest wykorzystywana na stanowiskach, na których wystarczyłby dobry technik. Nie sprzyja to podwyższaniu kwalifikacji istotnie inżynierskich.

Gorzej wypadła ocena przydatności techników. W okresie powojennym panowało niedostateczne zrozumienie znaczenia kadr średnich, na skutek czego nastąpiło bardzo silne obniżenie pozycji technika i mistrza. Niezadowalające przygotowanie techników do pracy wynika nie tyle z programów nauczania, które na ogół uważane są za dobre, ile z niedostatecznego wyposażenia szkół i zbyt niskiego jeszcze poziomu kadry pedagogicznej. Dlatego na Kongresie uchwalono szereg wniosków w tym zakresie, m. in. w sprawie zatrudniania jako wykładowców jedynie kandydatów, którzy odbyli co najmniej 2-letnią praktykę zawodową w swojej specjalności, obowiązku doszkalania pedagogicznego personelu dydaktycznego szkół technicznych itd. Są to więc wnioski dotyczące warunków i organizacji procesu kształcenia.

W związku z problemem wykorzystania kadr technicznych zgłoszono też wnioski dotyczące organizacji i planowania szkolnictwa. Np. zakwestionowano celowość trwałego zatrudniania techników na stanowiskach produkcyjnych jako operatorów. Oceniono, że powinno ono być ograniczone do rzeczywiście uzasadnionych przypadków. Na ogół stanowiska operatorów obsadzane dzisiaj przez techników wymagają ograniczonego zakresu wiadomości technicznych, natomiast potrzebna im jest ogólna inteligencja i poczucie odpowiedzialności. Ponadto operatorzy takich urządzeń muszą posiadać dobre podstawy ogólne, ułatwiające przystosowanie się do dość często zmieniających się metod pracy. Wydaje się, że najbardziej prawidłowym rozwiązaniem byłoby obsadzenie takich stanowisk przez absolwentów liceów ogólnokształcących po odpowiednim kilkumiesięcznym przeszkoleniu. W ten sposób powstałby nowy typ robotnika, operatora stanowiska o wysokim stopniu automatyzacji.

### 3. Kierunki procesu reprodukcji siły roboczej

Zgodnie z ogólnym kierunkiem rozwoju gospodarczego PRL, wyrażającym się w kontynuowaniu i pogłębianiu uprzemysłowienia kraju, oraz z szybkim tempem postępu technicznego wzrost zatrudnienia inżynierów i techników będzie większy niż wzrost ogólnego zatrudnienia. W okresie lat 1964—1975 ogólny wzrost zatrudnienia wyniesie 35,9%, zatrudnienie inżynierów wzrośnie o 78%, a techników o 95%.

W związku z powyższym systematycznie wzrastać będzie liczba inżynierów i techników przypadających na 100 zatrudnionych. Jeśli w 1914 r. na 100 zatrudnionych przypadło 1,4 inżyniera i 2,4 technika, to w 1975 r. stosunek ten będzie się równał 3,5 inżyniera i 6,9 technika.

Nastąpi znaczny wzrost udziału inżynierów w ogólnej liczbie kadr z wyższym wykształceniem (z 33,6% w 1964 r. do 37,8% w 1975 r.) oraz techników w ogólnej liczbie kadr ze średnim wykształceniem (z 30,8% w 1964 r. do 40,8% w 1975 r.).

Obecnie istniejące proporcje w zatrudnieniu inżynierów i techników ocenia się jako niewłaściwe. W 1964 r. na jednego inżyniera przypadało w całej gospodarce zaledwie 1,9 technika, a powinno przypadać około 2,2.

Zgodnie z wynikami badań w wybranych reprezentacyjnie zakładach pracy o przodującym poziomie techniki i lepszej organizacji pracy ustalono, że należy osiągnąć w 1975 r. stosunek 2,5 technika na jednego inżyniera.

Podaliśmy powyżej dane dla całości następujących działów gospodarki narodowej: przemysł, budownictwo, transport i łączność, gospodarka komunalna i mieszkaniowa. W poszczególnych przemysłach i zawodach będą one zróżnicowane.

### 4. Zapotrzebowanie na kadry techniczne w latach 1964—1975

Zapotrzebowanie to stanowi sumę przyrostu liczby stanowisk pracy dla inżynierów i techników, przewidywaną dla częściowego zastąpienia praktyków oraz pokrycia ubytku rzeczywistego.

Przy uwzględnieniu wymienionych kierunków procesu reprodukcji siły roboczej pożądane zatrudnienie inżynierów wzrośnie ze 154,1 tys. w 1965 r. do 274,5 tys. w 1975 r., a zatrudnienie techników odpowiednio z 354,3 tys. do 690,1 tys. W poszczególnych gałęziach gospodarki narodowej przyrost zatrudnienia będzie różny, w zależności od zadań rozwojowych i obecnego nasycenia kadrami. Najszybsze tempo wzrostu zatrudnienia inżynierów i techników charakteryzuje grupę chemików, teleelektryków, mechaników i metalurgów, najsłabsze — geodetów.

Zakłada się, że liczba pracowników bez formalnych kwalifikacji, tzw. praktyków, będzie systematycznie malała. Część z nich uzyska wymagane kwalifikacje w drodze studiów wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych, część zostanie zastąpiona przez pracowników o pełnych kwalifikacjach. Jednakże jeszcze w 1975 r. w wielu przypadkach na stanowiskach inżynierskich będą zatrudnieni technicy, a na stanowiskach wymagających pracy techników (szczególnie mistrzowskich) robotnicy wykwalifikowani z długotrwałą praktyką.

Przy opracowywaniu planów zatrudnienia należy też brać pod uwagę ubytek kadr zatrudnionych. Obliczono, że rozpiętość ubytku w grupie inżynierów wynosi od 1,3% do 3% rocznie, a w grupie techników od 1,5% do 3%. W liczbach bezwzględnych są to wielkości dosyć znaczne. Np. w 1964 r. ubytek na stanowiskach wymagających pracy inżynierów wyniósł 1,9 tys. osób, a na stanowiskach wymagających pracy techników 7,7 tys. Stanowiło to 27,2% liczby absolwentów politechnik i 22% liczby absolwentów średnich szkół technicznych w tym roku.

Przy uwzględnieniu trzech wymienionych składników (przyrost stanowisk pracy, zapotrzebowanie na kadry techniczne dla zastąpienia praktyków oraz zapotrzebowanie z tytułu ubytku) obliczono, że łączne zapotrzebowanie w latach 1964—1975 wynosi około 189 tys. inżynierów oraz koło 580 tys. techników.

Wynikają stąd olbrzymie zadania dla wyższych i średnich szkół technicznych.

### 5. Doskonalenie kadr technicznych

W warunkach współczesnego rewolucyjnego rozwoju nauki i techniki wiadomości nabyte w uczelniach i szkołach szybko się dezaktualizują. W tych warunkach coraz silniej występuje obiektywna konieczność ich stałego odświeżania i uzupełniania. Doskonalenie kadr technicznych stanowi jeden z podstawowych warunków dorównania i dotrzymania kroku światowym osiągnięciom w tym zakresie.

Dlatego zagadnieniom doskonalenia warsztatu pracy twórczej inżyniera i technika poświęcono na Kongresie bardzo wiele uwagi, a jedna z sekcji zajęła się wyłącznie tą problematyką. Za podstawową drogę doskonalenia uznano samokształcenie oparte o prasę i książkę techniczną. Ich właściwy dobór umożliwia dobrze zorganizowana informacja naukowo-techniczna, którą również należy rozwijać i doskonalić. Doskonalenie kadr technicznych powinno być prowadzone w przeważającej mierze przez stowarzyszenia naukowo-techniczne NOT, zwłaszcza jeśli chodzi o doskonalenie systematyczne (obligatoryjne).

Zwrócono uwagę na konieczność pełnej realizacji Uchwały Nr 306 Rady Ministrów z dnia 30 listopada 1965 r. w sprawie podnoszenia kwalifikacji pracowników zatrudnionych w gospodarce narodowej (*Monitor Polski*, nr 1/1966, poz. 2).

SNT powinny rozwinąć ożywioną działalność w dziedzinie opracowań przewodni-

ków metodycznych oraz zestawy literatury dla określonych zakresów tematycznych. Pomocne w samokształceniu będą również odczyty, wystawy, pokazy, wycieczki naukowe itd. Zorganizowane samokształcenie powinno się rozwijać szczególnie w tych dziedzinach, gdzie postęp jest bardzo szybki, gdzie wchodzą zupełnie nowe zasady pracy, nowe urządzenia pracujące według radykalnie nowej metody, lub tam, gdzie potrzebna jest praca laboratoryjna.

Wysunięto postulat obowiązkowego przechodzenia przez inżynierów i techników kursów odświeżających i uzupełniających w odstępach 5—10 lat, przede wszystkim wszystkich młodych absolwentów szkół technicznych w okresie pierwszych trzech lat po ukończeniu studiów oraz wszystkich inżynierów i techników, którzy z racji swoich stanowisk mają merytoryczny wpływ na pracę innych pracowników technicznych.

Przyczyni się to do istotnego wzbogacenia i rozbudowy systemu oświaty dorosłych.

Oto najważniejsze, bynajmniej nie wszystkie, oświatowe aspekty dorobku V Kongresu Techników Polskich.

*Teofil Sosnowski*

## SZKOŁA PATRIOTYZMU I OBYWATELSTWA

Wystawa, jaką 19 lutego br. otwarto w Muzeum Wojska Polskiego w Warszawie, należy do tych szczególnych ekspozycji przemawiających do widza nie tyle liczbą i świetnością eksponatów, ile treścią, jaka się za nimi kryje.

A treść jest rzeczywiście niezwykła. Te stare książki, broń, mapy, te niespotykane pomoce naukowe, sztandary i barwne mundury, a wreszcie plakietki, na których wymieniono liczbę i rodzaj dyscyplin naukowych — to widome świadectwo światłego patriotyzmu, głębokiego poczucia obywatelskiego i rozległości horyzontów ludzi, którzy przed 200 laty podjęli ogromny wysiłek ratowania chylącej się do upadku Rzeczypospolitej.

Powołanie Akademii Szlacheckiego Korpusu Kadetów Jego Królewskiej Mości i Rzeczypospolitej było właśnie jedną z podjętych przez obóz reform śmiałych prób głębokiej odnowy, dźwignięcia kraju z obskuranckiego fanatyzmu, z ciemnoty i rozkładu, jaki pozostawił nam wiek XVII.

Skupieni wokół Stanisława Augusta reformatorzy w pełni doceniali fakt, iż odnowa ta — wzmocnienie obronności kraju, demokratyzacja społeczeństwa, przebudowa życia politycznego i podnoszenie świadomości obywatelskiej — dokonana być może jedynie przez młode, odpowiednio wychowane i wszechstronnie wykształcone pokolenie.

*„W żywej zostawając perswazji, iż uszczęśliwienie kraju każdego od sposobu myślenia obywatelów, ten zaś od wczesnych dobrej i cnotliwej edukacji zasiewów dependuje — amore boni publici, szkołę rycerską na młódź szlachecką postanowić pragniemy i pilne mieć oko, aby w przyzwoitym trzymana była ćwiczeniu"* — poprzysiągł Stanisław August w „articuli pactorum conwentorum".

Przysięgi tej dotrzymał. Otwarta na przełomie lat 1765/66 Szkoła Rycerska stała się placówką zdolną nie tylko zapewnić „dobrą i cnotliwą edukację", ale przede wszystkim wychować nowego człowieka, nowego, głęboko patriotycznego i światłego obywatela.

Na wielkiej tablicy w Muzeum Wojska Polskiego, wśród ponad 600 nazwisk absolwentów Akademii znaleźć można wiele takich, które złotymi głoskami wpisały się do historii naszego kraju: Tadeusz Kościuszko, Józef ks. Poniatowski, Karol Kniaziewicz, Karol Sierakowski, Jakub Jasiński, Józef Sowiński, Julian Ursyn - Niemcewicz, Michał Sokolnicki...

Cóż to była za placówka, która takich kształciła elewów?

Zarówno twórcy szkoły — Stanisław August Poniatowski — jak i jej komendant — ks. Adam Czartoryski jasno widzieli cel, do którego dążą. Absolwenci szkoły mieli nie tylko stanowić nową demokratyczną i światłą, zdolną odnowić armię kadrę oficerską, kadrę oficerów-wychowawców, ale mieli też być twórczym elementem umożliwiającym gruntowną przebudowę wielu dziedzin życia kraju. Nie tylko bowiem wojskowych, ale przede wszystkim obywateli miała wychować szkoła. Nie darmo ks. Adam Czartoryski pouczał kadetów:

*„Niech Was prowadzi ta zacna ambicja, żebyście wy, płód nowy, odmieniali postać kraju swego, roznosząc każdy po swojem województwie, ziemi, powiecie, światła z pilnością tutaj zebrane, oswobodzili ojczyznę od jarzma tych strasznych tyranów: nieświadomości i prewencji, żebyście swoim uczyli przykładem obywatelstwa powinności".*

A światła wiedzy uczniom nie szczędzono. W Szkole Rycerskiej, która — wg obecnie stosowanych kryteriów — stanowiła połączenie szkoły średniej z wyższą szkołą zawodową, nauka trwała 7 lat. Pierwsze 5 lat przeznaczone były na kształcenie ogólne, następne 2 lata poświęcone były kształceniu specjalistycznemu w dwóch do wyboru kierunkach: w zakresie wojskowości i prawa.

Przed słabiutko przygotowanymi absolwentami prowincjonalnych jezuickich szkółek lub wręcz „domowej edukacji", stawiano wymaganie zdobycia wiedzy w zakresie programu, którego rozmaitość, rozległość i poziom nawet dziś, po 200 latach, wprawiają w zdumienie.

Spis przedmiotów obejmował: musztrę, fechtunek, maneż, taniec, taktykę i sztukę wojenną, architekturę wojskową (budownictwo fortyfikacji stałych i polowych), architekturę cywilną, topografię, historię Polski, historię starożytną i powszechną, język polski, języki obce (niemiecki i francuski), łacinę, literaturę piękną, polską i obcą, matematykę z geometrią, historię naturalną, logikę, prawo, ekonomię polityczną, astronomię i geografię.

W Pałacu Kazimierzowskim nie tylko jednak uczono, przede wszystkim wychowywano. I to — co na ówczesne czasy wydaje się niezwykłe — wychowywano w duchu świeckiej moralności, w duchu głębokiej tolerancji religijnej.

*„Osobliwością szkoły była wielka machina popularyzująca potępiony dotychczas w Polsce system Kopernika* — pisze St. Kot w „Historii wychowania" — *za pokręceniem śruby machina wprawiała się w ruch przedstawiający obrót ciał niebieskich dookoła słońca".*

A przecież teoria Kopernika objęta była wówczas indeksem kościelnym. Zakaz ten cofnięto dopiero w pół wieku potem, w 1822 roku. To ma swoją wymowę.

Zarówno nauczanie, jak i wychowanie nacechowane było śmiałym nowatorstwem, odwagą treści i metod. Profesorowie dysputowali z elewami nad najnowszymi dziełami politycznymi i filozoficznymi, jakie ukazały się w Europie, informowali o najświeższych odkryciach i zdobyczach wiedzy nie czekając na oficjalne „imprimatur". Zerwano z nauczaniem werbalnym, z wkuwaniem na pamięć. Kadeci zdobywali wiadomości w toku rozmów, lektury i ćwiczeń. Szeroko stosowano metodę poglądowości. Król sprawdzał mapy, globusy, kompasy, przyrządy pomiarowe, ryciny. Uczniowie wykonywali mapy sztabowe, makiety, pisali rozprawki polityczne i filozoficzne.

Cały program przesycony był treściami ideowymi i patriotycznymi, podporządkowany nadrzędnemu zadaniu: wychowania wzorowego obywatela.

W opracowanych na użytek kadetów „Katechizmie Rycerskim" i „Definicji różnych cnót towarzyskich i obywatelskich" ks. A. A. Czartoryski wskazuje, że do wypełniania tych powinności kadeta, „zacniejsze" niż bojaźń kary, przyczyny powinny zagrzewać... „iako to konieczność czynić się sposobnym do wypłacenia oyczyźnie długu obywatelstwa swego, y dbanie o własną sławę".

Odwołanie się do świadomości uczniów, kształcenie świadomej dyscypliny i samorządności znajdowało swój wyraz i w systemie organizacyjnym.

„*W szkole* — pisze St. Kot — *panował rodzaj samorządu. Młodzież dzieliła się na dziesiątki, których przewodnicy czuwali nad prowadzeniem się kolegów i przedstawiali radzie korpusowej wnioski do ocen i nagród*".

A więc nie kary, nie dryl wojskowy, nie bezmyślne wkuwanie, lecz twórcze przyswajanie wiedzy, swoboda myśli i świadomość swych obowiązków wobec ojczyzny i współobywateli były motorami wszelkich poczynań. Tej pierwszej, całkowicie uniezależnionej od organizacji kościelnej, szkole nadano kierunek i zapewniono poziom, który sprawił, iż zaledwie 30 lat istniejąca placówka zajmuje dziś chlubne miejsce w historii polskiej pedagogiki i polskiego wojska.

W gmachu Pałacu Kazimierzowskiego wykształciło się w ciągu 30 lat ponad 600 kadetów funduszowych i 300 eksternów. Nie dane im było niestety służyć ojczyźnie w pokojowej służbie, przyczynić się do jej rozkwitu. Niemniej wyznaczony im historią obowiązek spełnili w sposób przynoszący wysoki zaszczyt uczelni, która ich wykształciła.

Nazwiska elewów Szkoły Rycerskiej znajdujemy na kartach dziejów tragicznych walk o utrzymanie niepodległości, historii wojen napoleońskich i powstań. Kadetów też znaleźć można wśród członków lóż wolnomularskich, wszędzie tam, gdzie podejmowano walkę o wolność kraju, wolność myśli i godność ludzką.

W 1808 r. w mury dawnej Szkoły Rycerskiej wszedł I wydział Uniwersytetu Warszawskiego — wydział prawa i administracji, przejmując nie tylko gmach, ale przede wszystkim świetne tradycje Akademii. I nic dziwnego, że nad uroczystościami 200 rocznicy założenia szkoły patronat objął właśnie Uniwersytet wespół z wojskową Akademią Polityczną i Muzeum Wojska Polskiego, dając tym świadectwo, że kierunek wychowania w Szkole Rycerskiej znalazł dziś kontynuatorów.

W ramach uroczystości 21 lutego w Pałacu Kazimierzowskim w Uniwersytecie Warszawskim odbyła się manifestacja ku czci Tadeusza Kościuszki, następnie w Auditorium Maximum — posiedzenie naukowe, w czasie którego prelekcje wygłosili: rektor UW prof. St. Turski, prof. A. Zahorski oraz płk. E. Halicz.

Na sesji obecni byli: minister obrony narodowej, marszałek Polski — Marian Spychalski, minister szkolnictwa wyższego — prof. H. Jabłoński, wiceminister obrony narodowej, gen. dyw. G. Korczyński, wiceminister kultury i sztuki — K. Rusinek, szef GZP WP, gen. dyw. J. Urbanowicz, sekretarz KW PZPR — J. Kępa, komendant WAP, gen. bryg. E. Braniewski, generalicja, naukowcy i młodzież.

Marszałek Polski M. Spychalski złożył kwiaty przed tablicą pamiątkową ku czci najświetniejszego elewa Szkoły Rycerskiej — Tadeusza Kościuszki.

*Krystyna Rogalska*

# TREŚCI, FORMY I ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH PRZEDMIOTEM OBRAD SEKCJI WSP RADY GŁÓWNEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W dniu 24 stycznia 1966 roku odbyła się w Ministerstwie Oświaty konferencja Sekcji WSP Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w sprawie treści, form i organizacji kształcenia pedagogicznego w Wyższych Szkołach Pedagogicznych.

W planach WSP — uczelni nastawionych na kształcenie wyłącznie nauczycieli — na przedmioty pedagogiczne przeznaczonych zostało od 290 do 570 godzin. Stanowi to przeciętnie około 10—15% wszystkich zajęć przewidzianych w planach studiów na danym kierunku. Koncepcja kształcenia nauczycieli w WSP zawiera w sobie dwa istotne elementy: gruntowne wykształcenie z zakresu dyscypliny kierunkowej oraz gruntowne wykształcenie pedagogiczne. Konsekwencją tego jest usytuowanie przedmiotów pedagogicznych, które nie są przedmiotami ani pobocznymi, ani pomocniczymi. Jednakże przeznaczenie na nie odpowiedniej ilości godzin — to tylko jeden z zasadniczych warunków realizowania kształcenia pedagogicznego. Znacznie ważniejsze i trudniejsze jest przeprowadzenie pełnej integracji kształcenia, jakie zdobywa w szkole przyszły nauczyciel. Analiza warunków zapoczątkowania w trakcie studiów takiej syntezy była głównym elementem wspomnianej konferencji. Uczestnicy dyskusji podkreślali, iż w rzeczywistości szkoły podagogiczne dalekie są od osiągnięcia przedstawionego powyżej celu. Nie sprzyjają temu zarówno obecnie obowiązujące plany, jak i programy studiów. W praktyce wciąż jeszcze do kształcenia pedagogicznego studenci, a niekiedy nawet i profesorowie, nie przywiązują odpowiedniej wagi. Z pewnością jedną z przyczyn tego stanu jest to, że obecnie programy pedagogiki, psychologii oraz historii wychowania i higieny szkolnej, a także innych przedmiotów niekierunkowych ustalone są w ten sposób, że na wszystkich kierunkach studiów wykładane są te same zagadnienia — brak jest adaptacji programów do specyfiki studiów kierunkowych, a przecież inne zagadnienia pedagogiczne i psychologiczne rodzą się w związku ze studiami na filologii polskiej, a inne — na matematyce. W innym naświetleniu potrzebne są przyszłemu nauczycielowi-poloniście wiadomości konieczne dla zrozumienia np. procesów myślowych zachodzących w trakcie nauczania, a w innym — matematykowi. Wiedza z przedmiotów tak zwanych ogólnych powinna być podana w ten sposób, by pomagała w lepszym rozumieniu problematyki studiów kierunkowych. Jako przykład służyć mogą korzyści, jakie wypływają z rozleglejszego opracowania teorii psychologicznych XIX i XX wieku dla głębszego zrozumienia literatury XX wieku.

W dyskusji zasygnalizowano także potrzebę dostosowania — przez wykładowców tych gałęzi wiedzy — metod kształcenia do nawyków myślowych zdobywanych w czasie studiów kierunkowych. Odgrywa to szczególną rolę na kierunkach ścisłych, gdzie bardzo często sposoby rozumowania specyficzne dla nauk społecznych nie znajdują należytego zrozumienia u studentów, co w efekcie prowadzi do niewiary w wartości nauk pedagogicznych i do ich lekceważenia. „Uhumanistycznienie" tych studentów powinno być prowadzone w sposób szczególnie staranny i kompleksowy. Jest to nieodzowne dla prawidłowego kształcenia wszystkich nauczycieli.

Prawidłowe rozwiązanie zasygnalizowanych powyżej zagadnień jest bardzo trudne i zależy przede wszystkim od kadry naukowo-dydaktycznej wyższych szkół pedagogicznych, wykładowcy bowiem, aby móc w pełni dostosować program kształcenia pedagogicznego do specyfiki studiów kierunkowych, powinni dobrze orientować się w problematyce dyscypliny kierunkowej. Najidealniejszym sposobem byłoby odbycie przez nich gruntownych studiów kierunkowych, ale postulat ten jest zbyt trudny do realizacji, natomiast — co podkreślono w dyskusji — krokiem wstępnym na

drodze do zespolenia kształcenia pedagogicznego z kształceniem kierunkowym mogą być zmiany organizacyjne polegające na tworzeniu katedr pedagogiki przy każdym wydziale, a nawet sekcji.

Uczestnicy konferencji zgodnie uznali, że weryfikacji wymaga także umiejscowienie przedmiotów pedagogicznych w planach studiów. Ich układ powinien być określony przez założenie, iż zagadnienia ogólne i podstawowe poprzedzać powinny mniej ogólne i szczegółowe, a następstwo przedmiotów podyktowane być musi przez racje następstwa logicznego i związków merytorycznych. Tak więc filozofia i logika nie mogą następować po pedagogice i psychologii ogólnej. Dopiero po zdobyciu odpowiedniego zasobu wiedzy z pedagogiki i psychologii ogólnej należy rozpocząć studia nad psychologią rozwojową i wychowawczą, a następnie nad dydaktyką. Przyjęcie tych założeń pociągnąć musi za sobą istotne zmiany w planach studiów na niektórych kierunkach, trudno bowiem zgodzić się z takim układem, w którym np. główne zagadnienia filozofii umieszczone są na III lub IV roku studiów, a w związku z tym nie mogą być bez specjalnych wysiłków ze strony wykładowców zintegrowane z wiedzą z pedagogiki ogólnej czy historii wychowania.

Szczególnie wiele uwagi poświęcono na konferencji sprawie przygotowania metodyczno-praktycznego zdobywanego w WSP. Metodyka nauczania przedmiotu poprzez swoje ścisłe powiązanie z jednej strony z teorią i praktyką pedagogiczną, z drugiej — z dyscypliną kierunkową — powinna odegrać specyficzną rolę w osiągnięciu operatywnej syntezy pedagogicznej. Roli tej nie odpowiada jednak miejsce, jakie zajmują dydaktyki przedmiotów w systemie nauki, co przejawia się choćby w nieuznawaniu ich jako samodzielnych dyscyplin naukowych. Różne są poglądy na to, jakie kwalifikacje powinien posiadać pracownik naukowy zajmujący się metodyką. Jedni sądzą, że wystarczające są studia pedagogiczne, inni uważają to za absolutnie niewystarczające i postulują, by warunkiem uzyskiwania stopnia docenta metodyki było legitymowanie się doktoratem z zakresu dyscypliny, z metodyki której przedstawiona została rozprawa habilitacyjna. Konieczność posiadania tak rozległej wiedzy stwarza ogromne trudności w rozwoju kadry pracującej naukowo nad dydaktyką przedmiotu.

Istotnym zadaniem metodyków jest wprowadzanie studentów w konkretną pracę szkolną w ramach hospitacji lekcji oraz tak zwanych praktyk ciągłych (trwających od 2 do 4 tygodni). Dotychczasowa organizacja praktyk pedagogicznych spotykała się niejednokrotnie z ostrą krytyką. Konieczność dokonania zmian organizacyjnych w tym zakresie podkreślali między innymi dyskutanci na czerwcowym plenum Zarządu Głównego ZNP w sprawie kształcenia nauczycieli w Polsce. Ostatnio Minister Oświaty zatwierdził wytyczne w sprawie praktyki pedagogicznej studentów WSP oraz zarządzenie o szkołach ćwiczeń, co stwarza korzystne warunki dla ściślejszego powiązania teorii pedagogicznej wykładanej w uczelni z praktyką szkolną. Realizacja tych założeń jest tak pomyślana, by praktyka szkolna była podsumowaniem przygotowania studenta do pracy w szkole oraz stanowiła logiczną konfrontację teorii z praktyką. Nad zapewnieniem odpowiednich warunków dla osiągnięcia tego celu czuwać będą międzyuczelniane zakłady i współdziałające z nimi senackie komisje praktyki pedagogicznej.

W dyskusji zwrócono uwagę na potrzebę wprowadzenia do planów studiów przedmiotu poświęconego zagadnieniom teorii i organizacji szkoły. Przedmiot ten zapoznawać powinien z najogólniejszymi problemami organizacji oświaty, z zasadniczymi przepisami regulującymi pracę szkoły, z prawami i obowiązkami nauczyciela.

Konferencja Sekcji WSP Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, której najważniejsze problemy zasygnalizowane zostały powyżej, jest jednym z etapów prac prowadzonych w Ministerstwie Oświaty nad jak najwłaściwszym ustaleniem kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych.

*Maciej Świątek*

## WAŻNE DOKUMENTY OŚWIATOWE

W dniu 21 stycznia 1966 r. podpisane zostały przez ministra oświaty dwa nader ważne dla zakładów kształcenia nauczycieli dokumenty, a mianowicie:

— zarządzenie w sprawie praktyki pedagogicznej studentów i uczniów z.k.n. oraz

— zarządzenie w sprawie szkół ćwiczeń z.k.n.

Pierwsze z tych zarządzeń ustala wytyczne w sprawie praktyki pedagogicznej:

— studentów wyższej szkoły pedagogicznej,

— studentów studium nauczycielskiego,

— uczniów technikum przemysłowo-pedagogicznego,

— uczniów liceum pedagogicznego,

— uczennic liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli.

Wyżej wymienione wytyczne są w zasadzie usankcjonowaniem najlepszych doświadczeń zakładów kształcenia nauczycieli w zakresie praktyki pedagogicznej oraz inspiracji i zaleceń Ministerstwa Oświaty, przekazywanych na zwoływanych w tej sprawie naradach i konferencjach.

Fakt, że poszczególne wytyczne odnoszą się do różnych typów zakładów k.n., nie rzutuje na układ ich treści: wszystkie one omawiają zadania i rodzaje (formy) praktyk pedagogicznych, wskazują na obowiązki w tej dziedzinie zakładów macierzystych, szkół ćwiczeń i innych szkół będących terenem praktyki pedagogicznej oraz organów administracji szkolnej w związku z nadzorem nad szkołami (placówkami oświatowo-wychowawczymi), w których odbywa się praktyka pedagogiczna studentów i uczniów.

Wytyczne podkreślają, iż praktyka pedagogiczna stanowi integralną część procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli. Opanowanie przez wychowanków w toku praktyki odpowiednich umiejętności skutecznego działania dydaktycznego i wychowawczego oraz doprowadzenie ich do stanu pełnej gotowości podjęcia pracy w szkolnictwie — oto zasadniczy cel praktyki pedagogicznej. Obok możliwości obserwowania i asymilowania przez wychowanków wypróbowanych wzorów pracy szkolnej — praktyka pedagogiczna powinna torować drogę nowym rozwiązaniom pedagogicznym, służyć prawidłowemu stosowaniu teorii pedagogicznej. Dzięki bezpośredniemu zaangażowaniu się praktykantów w proces nauczania i wychowania staje się ona również ważnym czynnikiem kształcącym ich osobowość.

Tak więc trzy główne funkcje praktyki pedagogicznej — poznawcza, kształcąca i wychowawcza — powinny się w jej toku wzajemnie przenikać i uzupełniać.

Z tych ogólnych założeń wyplywają zadania szczegółowe, jak np.:

— wdrażanie studentów (uczniów) do stosowania wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej oraz wiedzy z zakresu przedmiotów kierunkowych (w TPP, SN, WSP) w przygotowywaniu i przeprowadzaniu zajęć dydaktycznych, a także w ich analizie i ocenie,

— ukształtowanie umiejętności pedagogicznych w zakresie funkcji wychowawczo-opiekuńczej nauczyciela, pracy pozalekcyjnej i opieki nad organizacjami młodzieżowymi (w liceum pedagogicznym i studium nauczycielskim — przede wszystkim nad harcerstwem),

— kształtowanie twórczej postawy w procesie nauczania i wychowania, przy czym w WSP wytyczne kładą akcent na włączanie studentów do badań pedagogicznych prowadzonych przez katedry (zakłady) pedagogiki, psychologii i metodyki kierunkowego przedmiotu studiów oraz na zaznajomienie ich na tej drodze z eksperymentalnymi metodami pracy w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

Niezmiernie ważnym zadaniem jest również pogłębienie u wychowanków zrozumienia roli socjalistycznej szkoły, jej funkcji społeczno-kulturalnej oraz roli nauczyciela w szkole i w środowisku.

Wytyczne rozróżniają trzy rodzaje praktyki pedagogicznej:
— na terenie szkoły ćwiczeń,
— praktykę ciągłą w szkołach, do których dany zakład przygotowuje absolwentów,
— w placówkach dziecięcych wczasów letnich lub na obozach harcerskich — w czasie wakacji (dla uczniów liceów pedagogicznych, liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli, dla studentów SN o kierunkach „opieka nad dzieckiem" i „wychowanie przedszkolne" i WSP).

Formy zaś są następujące:
— zwiedzanie szkół, do których z.k.n. przygotowuje, oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych,
— praktyka pomocnicza (asystencka) w szkole ćwiczeń,
— obserwacja dzieci (młodzieży),
— hospitacje lekcji i zajęć pozalekcyjnych,
— zajęcia próbne typu lekcyjnego (w TPP — przede wszystkim zajęcia warsztatowe) i pozalekcyjnego, organizowane w szkole ćwiczeń i podczas praktyki ciągłej.

Zwiedzanie ma na celu zaznajomienie kandydatów na nauczycieli z zadaniami, organizacją i formami pracy odpowiednich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych i kulturalnych oraz zakładów produkcyjnych (dotyczy to WSP i TPP). Powinno ono m. in. umożliwić studentom (uczniom) zapoznanie się z charakterem i dorobkiem danej szkoły (instytucji), z jej organizacją pracy i funkcją społeczno-wychowawczą w środowisku.

Poznawaniu typowych czynności, wykonywanych przez nauczyciela w toku codziennej pracy szkolnej, sprzyja praktyka pomocnicza (asystencka). Dzięki tej formie praktyki, obejmującej wybrane czynności wychowawcze i dydaktyczne (udział w dyżurach poprzedzających lekcje i międzylekcyjnych, w organizowaniu w czasie przerw gier i zabaw, w przygotowywaniu pomocy naukowych do zajęć lekcyjnych, prowadzeniu niektórych fragmentów lekcji itp.) student (uczeń) ma okazję do stopniowego włączenia się w nurt codziennej pracy nauczyciela.

Wytyczne kładą również nacisk na prowadzenie przez studentów (uczniów) obserwacji dzieci i młodzieży szkolnej, które towarzyszy nauczaniu psychologii, pedagogiki, metodyki nauczania początkowego i metodyk przedmiotów kierunkowych. Ułatwia ono bowiem zdobywanie wiedzy o rozwoju psychicznym dzieci, o prawidłowościach i różnorodnych uwarunkowaniach tego rozwoju.

Następną z kolei formą praktyki pedagogicznej, przygotowującą studentów (uczniów) do podjęcia obowiązków nauczyciela-wychowawcy, są hospitacje zajęć dydaktyczno-wychowawczych, prowadzonych przez nauczycieli szkoły ćwiczeń. Hospitacje spełniają dwie podstawowe funkcje:
— umożliwiają praktykantom gromadzenie materiału spostrzeżeniowego, dotyczącego sytuacji wychowawczych,
— zapoznanie się z zastosowaniem teoretycznych wskazań w praktycznej działalności nauczyciela. Służą więc one poznawaniu przez studentów (uczniów) celowo organizowanych w szkole procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz wzbogaceniu wiedzy o treści, zasadach i metodach wychowania i nauczania.

Wytyczne podkreślają, że hospitowane zajęcia powinny stanowić dla praktykantów pouczający wzór pracy nauczyciela. Niemniej należy dążyć do tego, aby podczas omawiania hospitowanych zajęć studenci (uczniowie) projektowali inne rozwiązania metodyczne na podstawie znanej sobie teorii pedagogicznej.

Omawianie hospitowanych zajęć (w zasadzie przy udziale nauczycieli szkoły ćwiczeń, którzy te zajęcia prowadzili) powinno bowiem sprzyjać rozwijaniu pedagogicznej i psychologicznej spostrzegawczości praktykantów oraz kształtowaniu ich analitycznej i twórczej postawy.

W celu zaznajomienia kandydatów na nauczycieli z organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach łączonych liceum pedagogiczne zobowiązane jest do organizowania praktyki pedagogicznej w szkołach podstawowych wiejskich, prowadzących naukę w zespołach klas łączonych, które osiągają dobre wyniki nauczania.

Końcowy etap przygotowania studentów (uczniów) do czekającego ich okresu praktyki ciągłej stanowią zajęcia próbne. Samodzielne prowadzenie przez studentów (uczniów) zajęć próbnych występuje w zasadzie:

— w liceum pedagogicznym w klasie V,
— w technikum przemysłowo-pedagogicznym w klasie III (w drugim półroczu) i w klasie IV,
— w studium nauczycielskim na II roku studiów.

Studentom (uczniom) wykazującym odpowiedni stopień dojrzałości pedagogicznej można, zgodnie z wytycznymi, zezwolić na wcześniejsze prowadzenie samodzielnych zajęć (np. w liceum pedagogicznym w końcu II półrocza klasy IV, w SN — w końcu II semestru).

Stosunkowo większa liczba lekcji próbnych powinna przypadać na studentów (uczniów), którzy mają trudności w nawiązaniu kontaktów z dziećmi (młodzieżą) i wykazują mniejsze uzdolnienia pedagogiczne.

Każde zajęcie próbne powinno być hospitowane przez nauczyciela szkoły ćwiczeń i — w miarę możności — przez nauczyciela SN, a z kolei omówione.

Ostatnim etapem przygotowania studentów (uczniów) do pracy szkolnej jest praktyka pedagogiczna ciągła, organizowana w szkołach podstawowych (średnich, zawodowych) w naturalnych warunkach. Czas trwania praktyki ciągłej w poszczególnych zakładach kształcenia nauczycieli jest różny, np. w liceum pedagogicznym i liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli przeznacza się na nią 3 tygodnie (w klasie V — w okresie od 1 marca do 15 kwietnia), w SN — 5 tygodni (2 tygodnie w III semestrze — w grudniu lub styczniu oraz 3 tygodnie w IV semestrze — od 1 kwietnia do 15 maja), w TPP — 4 tygodnie — w II półroczu klasy IV.

Praktyka pedagogiczna ciągła może odbywać się w szkołach, które osiągają dobre wyniki w zakresie nauczania i wychowania, posiadają właściwie dobraną kadrę nauczycielską i są należycie wyposażone w pomoce naukowe. W szkołach tych lub środowisku muszą być zapewnione warunki dla zakwaterowania i wyżywienia praktykantów.

Doboru szkół, w których może odbywać się praktyka pedagogiczna ciągła, dokonują — w myśl wytycznych — kierownicy wydziałów oświaty i kultury (kuratoria okręgów szkolnych) w porozumieniu z dyrektorami zakładów kształcenia nauczycieli (po ewentualnym zasięgnięciu opinii powiatowych ośrodków metodycznych). Sieć tych szkół powinna być w miarę możności stała.

Nieco inaczej niż w liceach pedagogicznych, technikach przemysłowo-pedagogicznych i studiach nauczycielskich ustalona została struktura organów odpowiedzialnych za organizację i poziom naukowy praktyki pedagogicznej w wyższej szkole pedagogicznej. W uczelni tej koordynującą rolę w tym zakresie pełni zakład praktyki pedagogicznej, powołany przez ministra oświaty na wniosek senatu, oraz współdziałająca z nim senacka komisja do spraw praktyki pedagogicznej. Kierownikiem tej komisji jest kierownik zakładu praktyki pedagogicznej, powołany przez rektora.

Główna rola komisji polega na wypracowaniu odpowiedniego systemu praktyki, jego założeń teoretycznych i organizacyjnych oraz systematycznym doskonaleniem procesu praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Podstawowym warsztatem praktyki pedagogicznej w każdym typie zakładu kształcenia nauczycieli była i jest szkoła ćwiczeń.

Zarządzenie ministra oświaty w sprawie szkół ćwiczeń z.k.n. z dnia 21 stycznia anuluje wszystkie dotychczasowe przepisy odnoszące się do tego rodzaju szkół (placówek oświatowo-wychowawczych). W myśl wyżej wymienionego zarządzenia —

decyzję w sprawie wyznaczenia danej szkoły (placówki oświatowo-wychowawczej) na szkołę ćwiczeń wydaje kuratorium okręgu szkolnego — na wniosek dyrektora z.k.n. (rektora szkoły wyższej), uzgodniony z organem administracji szkolnej, sprawującym bezpośredni nadzór pedagogiczny nad daną szkołą.

Szkoła ta powinna mieć odpowiednią kadrę i należytą bazę materialną oraz — jeśli chodzi o szkołę zawodową wyznaczoną na szkołę ćwiczeń — warunki umożliwiające pełną realizację programu nauczania praktycznej nauki zawodu, obowiązującego w zakładzie k.n. szkół zawodowych.

Jakkolwiek szkoła ćwiczeń podlega organowi administracji szkolnej i jest w zasadzie samodzielną jednostką budżetową, w zakresie praktyki pedagogicznej realizuje plan praktyki pedagogicznej ustalony przez zakład kształcenia nauczycieli.

Klasy (oddziały, grupy) szkoły ćwiczeń, w której ma się odbywać w ciągu całego roku szkolnego praktyka pedagogiczna oraz nauczycieli szkoły ćwiczeń, pod których kierunkiem praktyka ma być prowadzona, wyznacza — na wniosek dyrektora z.k.n. (rektora szkoły wyższej) — organ administracji szkolnej, sprawujący bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołą.

Organ administracji szkolnej, sprawujący bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołą ćwiczeń, obowiązany jest zapewnić jej odpowiednie warunki lokalowe, wyposażenie w nowoczesny sprzęt i urządzenia szkolne oraz pełny zestaw pomocy naukowych.

Dyrektor zakładu k.n. (rektor szkoły wyższej) opiniuje projekt organizacji roku szkolnego (wraz z obsadą kadrową) w szkole ćwiczeń, a w szkole zawodowej, wyznaczonej na szkołę ćwiczeń, ponadto — plan szkoleniowo-produkcyjny.

Dyrektor z.k.n. (rektor szkoły wyższej) może zgłaszać do organu administracji szkolnej, sprawującego bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołą ćwiczeń, wnioski w sprawie obsady kadrowej i polepszenia warunków materialnych szkoły ćwiczeń, a w przypadku nieuwzględnienia tych wniosków — do organu administracji szkolnej, sprawującego bezpośrednią opiekę nad zakładem kształcenia nauczycieli.

*Kazimierz Iwiński*

## Z POSIEDZENIA RADY REDAKCYJNEJ „RUCHU PEDAGOGICZNEGO"

W dniu 17. II. br. odbyło się doroczne posiedzenie Rady Redakcyjnej naszego czasopisma. Poza członkami Komitetu Redakcyjnego wzięli w nim udział przedstawiciele „Naszej Księgarni", dyr. St. Mach i wicedyrektor M. Libner oraz następujący członkowie Rady: prof. dr L. Bandura, dr Z. Bownik, dr Wł. Choma, inż. W. Czerwiński, K. Maj, dr St. Nowaczyk, doc. dr T. Parnowski, doc. dr M. Pęcherski i prof. dr M. Ziemnowicz. Przewodniczył posiedzeniu wiceprezes ZNP, kol. Wł. Ozga.

Podstawę dyskusji stanowiły dwa dokumenty, tzn. recenzja rocznika *Ruchu Pedagogicznego* 1965 i projekt planu redakcyjnego na rok 1966. Recenzję opracował i odczytał na posiedzeniu dr St. Nowaczyk.

Recenzent zanalizował i ocenił poszczególne działy wydanych w 1965 r. numerów czasopisma z pozycji ich odbiorcy, czytelnika. Warto odnotować choćby niektóre uwagi dotyczące działu artykułowego, działu doświadczeń, prób i eksperymentów, dyskusji i polemik oraz działu recenzyjno-sprawozdawczego.

W dziale pierwszym zamieszczono w sumie 18 artykułów, z czego 5 poświęcono 60-leciu ZNP, 5 — reformie szkolnej i nauczycielowi, 2 — kształceniu zawodowemu,

1 — problemowi osobowości i 5 — innym tematom. Dobór tematyki recenzent uznał za prawidłowy, choć numer jubileuszowy powinien by, jego zdaniem, uwzględnić także omówienie innych czasopism pedagogicznych, centralnych i terenowych. Recenzent upomniał się wyraźnie o włocławskie *Życie Szkolne* i o poznański *Nasz Głos*. Z uznaniem spotkał się wydrukowany w numerze 1/65 gruntownie przygotowany i uzasadniony artykuł St. Dobosiewicza, stanowiący podstawę całorocznej dyskusji na temat kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce oraz artykuły na temat osobowości nauczyciela i „nauczyciela mechanicznego".

Dział doświadczeń i eksperymentalnych prób pedagogicznych miał charakter wyraźnie nauczycielski. Wartość wypowiedzi zamieszczonych w tym dziale recenzent ocenił pozytywnie, jakkolwiek dostrzegł w niektórych pozycjach niejasności i wątpliwe chwyty metodologiczne. Dotyczą one zwłaszcza artykułu pt. „W poszukiwaniu racjonalnej organizacji pracy ucznia na lekcji" (nr 4), który, zdaniem recenzenta, nie zasługiwał na druk. Niektóre głosy, jak np. wypowiedź E. Zachajkiewicza na temat eksperymentu lubelskiego, zobowiązują czasopismo do podania czytelnikom, jak zgłoszone tam zapowiedzi są faktycznie realizowane. Ogólna sugestia, jaką wysunął recenzent, sprowadza się do tego, żeby problematykę tego działu dalej rozwijać, ale dążyć do jej tematycznego zwężenia i metodologicznego pogłębienia.

Rocznik 1965 zaznaczył się korzystnym rozwojem łamów dyskusyjnych pisma. Ogłoszono w tym czasie 14 wypowiedzi dyskusyjno-polemicznych, przy czym prawie wszystkie dotyczyły systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce. Jeśli się uwzględni fakt dyskusyjności niektórych pozycji działu artykułowego (artykuły T. Malinowskiego, J. Kozłowskiego i in.), można wówczas stwierdzić, iż w roku 1965 dyskusyjna problematyka kształcenia nauczycieli wystąpiła w *Ruchu Pedagogicznym* bardzo wyraziście. Była to akcja świadomie podjęta, redakcja bowiem chciała w ten sposób wesprzeć linię działania ZG ZNP, który poświęcił kształceniu nauczycieli w 1965 r. swoje plenarne zebranie.

W odróżnieniu od „dyskusji i polemik" dział recenzji nie został jeszcze szerzej w piśmie rozbudowany. Zamieszczono w sumie tylko 10 sprawozdań i recenzji książkowych, ale, jak stwierdził recenzent, były to na ogół sprawozdania rzetelne, dobrze informujące czytelnika o treści książek. Nie uniknięto jednak w niektórych recenzjach sformułowań zdawkowych, grzecznościowych, nic lub niewiele mówiących. Stało się niedobrze, iż nie zostały w 1965 r. zrecenzowane na łamach *Ruchu* pozycje traktujące o szkołach eksperymentalnych w świecie, o ruchu eksperymentalnym w Polsce, o pracy eksperymentalnej w szkole, o tzw. nowym systemie nauczania, które ukazały się wcześniej, a których charakter *Ruchowi Pedagogicznemu* powinien być specjalnie bliski. Nie znaczy to jednak, iż tego typu czasopismo może i powinno zamieszczać recenzje wszystkich wartościowych pozycji pedagogicznych. Powinno ono zatem rozważyć możliwość przynajmniej anonsowego sygnalizowania ważniejszych nowości wydawniczych z tej dziedziny.

Ubiegłoroczne zebranie Rady Redakcyjnej wysunęło szereg dezyderatów natury treściowej i organizacyjnej. Niektóre z nich Redakcja podjęła i zrealizowała. Uwzględniono szerzej problematykę wychowania socjalistycznego przez ogłoszenie artykułów B. Suchodolskiego, R. Wroczyńskiego, W. Wojtyńskiego, M. Krawczyka. Oświetlono niektóre karty z dziejów ZNP, dokonano znacznego zbliżenia się ku hasłu wyrażonemu w tytule pisma. Uczyniono krok naprzód w jego rozwoju, nakładzie, wzbogaceniu treści i w doskonaleniu formy. Nie opanowano jednak jeszcze w pełni słabości działu sprawozdawczego, nie uniknięto przykrych błędów typograficznych i niedokładności w bibliograficznych notkach odsyłaczowych, co nasuwa konieczność zwrócenia czujniejszej uwagi na tajniki warsztatu redakcyjnego w jego wszystkich fazach i etapach.

W łącznej dyskusji nad rokiem minionym i rokiem bieżącym, nad tym, co wykonano, i nad tym, co się zrobić zamierza, wypowiedzieli się wszyscy obecni na

zebraniu członkowie Rady, akceptując w zasadzie zarówno pozytywne, jak i krytyczne uwagi dra Nowaczyka. Z natury rzeczy ciężar dyskusji musiał się przesunąć i faktycznie przesunął się na problematykę planu redakcyjnego, który uzupełniono i wzbogacono nowymi propozycjami. Projekt planu przewidywał skupienie zainteresowań czasopisma w roku 1966 na trzech problemach głównych, a mianowicie:

1) na reformie szkolnej, zwłaszcza na reformie 8-klasowej szkoły podstawowej, a na drugim niejako planie na reformie liceum ogólnokształcącego i szkolnictwa zawodowego,

2) na reformie kształcenia nauczycieli w Polsce i w innych krajach oraz na głównych tendencjach charakteryzujących te reformy,

3) na problemach wychowania.

W związku z tymi głównymi zakresami podano szereg szczegółowych propozycji tematycznych. Dyskutanci uznali, iż w roku 1966 *Ruch Pedagogiczny* powinien wysunąć na czoło zagadnienia wychowawcze, zwłaszcza zagadnienia wychowania moralno-społecznego, wskazując na bezsilność i bezradność wielu szkół i nauczycieli w tej dziedzinie. Podniesiono również szczególną wagę problematyki reformy liceum ogólnokształcącego, dydaktycznych, wychowawczych i socjologicznych założeń tej reformy, sugerowano nadanie większej rangi na łamach pisma sprawom reformy szkolnictwa zawodowego. Zachęcano do udostępnienia w coraz szerszym zakresie łamów czasopisma nauczycielom — nowatorom i eksperymentatorom, analizującym i uogólniającym swoje dobre doświadczenia, oraz do nasilania informacji o nowatorskim ruchu pedagogicznym w świecie.

Podkreślając potrzebę dalszego doskonalenia funkcji pisma, które działa przecież na czułym i niezwykle ważnym styku teorii i praktyki, zwrócono również uwagę redakcji na konieczność podjęcia przez pismo walki z fikcją, jaka daje znać o sobie w latach ostatnich w niektórych badaniach i książkach pedagogicznych. W związku z tym, że rok 1966 jest ostatnim rokiem naszych obchodów millenijnych, proponowano wystąpienie z cyklem artykułów poświęconych klasykom polskiej myśli pedagogicznej.

Dyskusja przyniosła także sporo innych sugestii i propozycji merytorycznych i organizacyjnych. Redaktor naczelny oraz członkowie Komitetu Redakcyjnego zapowiedzieli, iż wykorzystają ów materiał w dalszej pracy, apelowali jednak równocześnie do wszystkich członków Rady Redakcyjnej o czynną autorską współpracę z czasopismem.

*Uczestnik*

## SYMPOZJUM PEDAGOGICZNE W POCZDAMIE

Z okazji 20 rocznicy zwycięstwa nad faszyzmem zorganizowano w Niemieckiej Republice Demokratycznej w dniach od 22 do 25 listopada 1965 r. sympozjum na temat udziału nauczycieli w antyfaszystowskim ruchu oporu narodów europejskich w latach 1933—1945. W konferencji wzięły udział delegacje Bułgarii, Czechosłowacji, Polski, Związku Radzieckiego, Węgier, NRD i Niemiec Zachodnich. W uroczystości otwarcia wzięli również udział przedstawiciele Ministerstwa Oświaty NRD, SED, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Poczdamie, w której murach sympozjum się odbywało. Wygłoszono na nim w sumie 20 referatów, z czego połowa przypadła na gości zagranicznych, a 10 na gospodarzy.

Serię referatów zainaugurowało wystąpienie prof. Waltera Bartela, prorektora Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie, na temat podstawowych i metodologicznych problemów badawczych związanych z ruchem oporu. Wielkie wrażenie na uczestnikach konferencji wywarły referaty delegacji polskiej (prof. L. Kurdybacha, prof. I. Szaniawski i prof. R. Wroczyński). Uczestnicy sympozjum byli głęboko wstrząśnięci przedstawionym przez nich obrazem podziemnej oświaty w okresie okupacji oraz tragicznym losem wielu polskich pedagogów i nauczycieli. W toku dyskusji podkreślono, że w dostępnej dotychczas literaturze mało można przeczytać na temat charakteru i zasięgu tajnego nauczania w okupowanej Polsce, a powstało wówczas przecież szkolnictwo wszystkich stopni do zakładów kształcenia nauczycieli i uniwersytetów włącznie. Referenci poinformowali o faktach śledzenia i wykrywania przez gestapo odbywających się tajemnie egzaminów dojrzałości, wskutek czego były one brutalnie przerywane, a ich uczestnicy wywożeni do obozów koncentracyjnych. Również referaty delegatów czechosłowackich przyniosły interesujący materiał informacyjny o antyfaszystowskim froncie walki nauczycieli i pedagogów w tym kraju. Przedstawiciele Bułgarii i Węgier podkreślili, że walka nauczycielstwa przeciwko faszyzmowi w wysokim stopniu zależała od konkretnych warunków historycznych, w Bułgarii zapoczątkowano ją w r. 1923 i toczono przez cały okres rządów monarcho-faszystowskich, na Węgrzech zaś postępowi nauczyciele toczyli ją nieprzerwanie przeciw reżimowi Hortyego od roku 1919 do roku 1944.

Reprezentanci Niemieckiej Republiki Demokratycznej podnieśli w swoich referatach aktywną rolę nauczycieli w tzw. „narodowych komitetach wolnych Niemiec" (im. „Nationalkomitee Freies Deutschland"), które były centrum walki niemieckich antyfaszystów, przypomnieli nazwisko dra Hadermanna, nauczyciela niemieckiego, który odegrał wybitną rolę w ruchu antyfaszystowskim niemieckich jeńców wojennych w Związku Radzieckim, oraz przypomnieli walkę pedagogów komunistów i socjaldemokratów niemieckich, którzy mimo terroru obozów koncentracyjnych Buchenwaldu i innych prowadzili ją z wiarą i przekonaniem, że doprowadzi ona w końcu do zwycięstwa. Ernest Schieller, Erich Mader, Adolf Reichwein, Theodor Neubauer i inni przedstawieni w referatach nauczyciele — antyfaszyści — to przykłady pedagogów, których życie i dzieło powinny być gruntownie zbadane i utrwalone w odpowiednich opracowaniach. Referenci domagali się wydania jakiejś księgi, która utrwaliłaby pamięć nie tylko tych, którzy stali na czele ruchu antyfaszystowskiego, lecz także tych, którzy bezpośrednio lub pośrednio z nim współdziałali, przeciwstawiając się faszystowskiemu reżimowi, działając w duchu postępu i humanizmu.

Na zakończenie sympozjum zabrał głos prof. dr S. Hohendorf, który podsumował rezultaty konferencji, ujmując je w 3 głównych punktach. Stwierdził on, po pierw-

sze, że konferencja wniosła istotne nowe aspekty do poglądów na sprzeczności pomiędzy faszystowską teorią i praktyką wychowania. Po drugie, udokumentowała ona w sposób wyrazisty nielegalną działalność pedagogiczną, co znalazło szczególny wyraz na przykładzie szkół w obozach koncentracyjnych, w tajnym nauczaniu w Polsce oraz w szkolach, gdzie pracę pedagogiczną prowadzili nauczyciele antyfaszyści. Wreszcie, po trzecie, sympozjum uczciło pełną poświęcenia i ofiarności walkę przeciwko faszyzmowi, jaką prowadzili nauczyciele za cenę swego życia, w różnych formach. Nauczyciele ci stali się przykładem i wzorem dla młodych pokoleń nauczycielskich w naszych krajach. Przewiduje się wydanie drukiem materiałów konferencji w zbiorze „Monumenta paedagogica" [1].

[1] Por. sprawozdanie z niniejszej konferencji pióra G. Hohendorfa w *Lehrerzeitung*, nr 2, pt. „Die Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der europäischen Völker 1933 bis 1945".

# СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Дидактико-социологические координаты реформы современного образования . . . . . 221
МИРОН КРАВЧИК — Профессиональное и общественное положение выпускников школ сельско-хозяйственной подготовки . . . . . 234

### ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК — О методологической структуре педагогики на фоне взглядов на проблему структуры в общественных науках . . . 248

### ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ИДА АЛЬТШУЛЕР — О дидактической эффективности связи технических занятий производственного типа с обучением физики . . . . . 256
МАРИЯ ЖАК — Десятилетие школ объединенных в ЮНЭСКО в Польше (в течение 1955/56 — 1965/66 гг.) . . . . . 265
КАЗИМЕЖ ТЕОФИЛЕВИЧ — Что связывает выпускников учительских институтов с работой в школе? . . . . . 275

### ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Актуальные проблемы школьной реформы во Франции . . . . . 280
ТАДЕУШ ЯН ВИЛЬОХ — Советские высшие школы после 10-летней перемены . . . . . 290

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВИКТОР ЧЕРНЕВСКИ — Развитие педагогики в Польской Народной Республике . . . . . 296
ВИКТОР ЩЕРБА — Замечания по поводу книги Гелиодора Мушинского: Теоретические проблемы морального воспитания . . . . . 303
СТАНИСЛАВ ХОЛЕВА — Константы Лех: Система обучения . . . . . 307
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Войцех Поляк: Организация домашней работы ученика . . . . . 311
МАРИЯ ЯКОВИЦКА — Халина Бачиньска: Развитие письменной речи в классе I — IV . . . . . 314
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Станислав Орловски: Общественные функции просвещения трудящихся в ПНР . . . . . 316
L. B. — Tanárkepzis Pedagógial Kérdései — Szeged . . . . . 319

### ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской педагогической печати . . . 320
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Может ли каждый быть учителем? . . . . . 324
СТАНИСЛАВ ШАЕК — О высший уровень политехнического образования 328
РЫШАРД ПАХОЦИНЬСКИ — Школьное стоительство Великобритании 332

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Просветительные аспекты V Конгресса польских техников . . . . . 340
КРЫСТЫНА РОГАЛЬСКА — Школа патриотизма и гражданства . . . 344
МАЦЕЙ СВЁНТЕК — Содержание, формы и организация педагогического образования в Высших педагогических школах . . . . . 347
КАЗИМЕЖ ИВИНЬСКИ — Важные просветительные документы . . . 349
С заседания Редакционного Совета „Педагогического движения". . . . 352

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. — Педагогическое симпозиум в Потсдаме . . . . . 355

# CONTENTS

## ARTICLES

IGNACY SZANIAWSKI — Didactic and Sociological Coordinates of the Reform of the Contemporary Education . . . . . 221
MIRON KRAWCZYK — Professional and Social Attitude of the Graduatees of Agricultural Vocational Schools . . . . . 234

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — On the Methodological Structure of Pedagogy and the Structure of Social Sciences . . . . . 248

## EXPERIMENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

IDA ALTSZULER — On the Effectiveness of Combining the technological Subjects of the Producation Type with Teaching of Physics . . . . 256
MARIA ŻAKOWA — Ten Years of the Associated UNESCO Schools in Poland (1955/56—1965/66) . . . . . 265
KAZIMIERZ TEOFILOWICZ — What Links the Teacher's Colleges' Graduates with the Work in Schools? . . . . . 275

## SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI — Some Problems of the School Reform in France 280
TADEUSZ J. WILOCH — Soviet Schools of Higher Instruction after the 10 Years of Changes . . . . . 290

## REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

WIKTOR CZERNIEWSKI — The Development of Pedagogy in the Polish People's Republic . . . . . 296
WIKTOR SZCZERBA — Some Remarks Concerning Heliodor Muszyński's: Theoretical Problemes in Moral Education . . . . . 303
STANISŁAW CHOLEWA — Konstanty Lech: System of Teaching . . . 307
KAZIMIERZ DENEK — Wojciech Polak: The Organization of the Pupil's Homework . . . . . 311
MARIA JAKOWICKA — Halina Baczyńska: The Development of the Written Speech in Form I—IV . . . . . 314
JÓZEF ZALEWSKI — Stanisław Orłowski: Sosial Functions of Education for the Working People in PRL . . . . . 316
L. B. — á Tanárképzis Pedagógiai Kérdései — Szeged . . . . . 319

## PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals 320
JÓZEF ZALEWSKI — Can Anybody Be a Teacher? . . . . . 324
STANISŁAW SZAJEK — TOWARDS a Higher Level of Polytechnical Education . . . . . 328
RYSZARD PACHOCIŃSKI — Educational Buildings in Great Britain . . . 332

HOME CHRONICLE

TEOFIL SOSNOWSKI — Educational Aspects of the 5th Congress of Polish Technisians . . . . . 340
KRYSTYNA ROGALSKA — The Schools of Patriotism and Citizenship . . 344
MACIEJ ŚWIĄTEK — Contents, Forms ad Organization of Pedagogical Education in WSP . . . . . 347
KAZIMIERZ IWIŃSKI — Important Educational Documents . . . . . 349
Excepts from the Minutes of the Conference of the „Ruch Pedagogiczny" Editorial Board . . . . . 352

FOREIGN CHRONICLE

W. W. — The Pedagogical Symposium in Potsdam . . . . . 355

*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 1966

Nakład 4.869 + 150 egz. Ark. wyd. 14,5. Ark. druk. 8,75. Papier druk. sat. kl. V, 78 g, 70×100/16. Oddano do składania 26. III. 1966. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1966 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Nr zam. 673 — F-13

**INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"**

**poleca:**

PASIERBIŃSKI T. — Wizytacja szkoły. Okł. proj. O. Dąbrowski NK 1966 wyd. I s. 232 br zł 17
Tematem książki jest całokształt zagadnień związanych z wizytacją: jej rola w życiu szkoły, stosowane dotychczas formy, nowe postępowe tendencje. Obszerna analiza oparta jest na bogatym materiale empirycznym.

POLAK W. — Organizacja pracy domowej ucznia. (Zagadnienie obciążenia). Okł. proj. M. Poreyko NK 1965 wyd. I s. 132 br zł 14
Praca oparta na materiałach statystycznych jest próbą monografii zagadnienia. Autor szuka środków dla wzmożenia efektywności pracy domowej ucznia. Przyczyny złych jej wyników odnajduje głównie w nadmiernie rozbudowanym programie nauczania. Książka przeznaczona jest dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Zawiera obszerną bibliografię.

WROCZYŃSKI R. — Praca oświatowa. Okł. proj. A. Heidrich NK 1965 wyd. I s. 272 ppł zł 33 „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej"
Książka stanowi gruntowne opracowanie całości zagadnień oświaty dorosłych. Na tle informacji historycznych obrazuje stan oświaty dorosłych w Polsce współczesnej, ukazuje jej zadania i funkcje społeczne, opisuje podstawowe instytucje i formy pracy. Informuje również o aktualnym stanie oświaty dorosłych w Anglii, USA i Związku Radzieckim, co pozwala spojrzeć na zagadnienie z szerszej, międzynarodowej perspektywy.

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK VIII (XL) LIPIEC — SIERPIEŃ 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

Wielkie zadania wychowawcze szkoły polskiej — przemówienie Witolda Jarosińskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 1 marca 1966 r. 361

ARTYKUŁY

MICHAŁ GODLEWSKI — Podstawowe kierunki reformy szkolnictwa zawodowego . . . . . 371
TADEUSZ MALINOWSKI — O niektórych związkach pomiędzy kształceniem i wytwórczością . . . . . 392
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Pojęcie metody obserwacji, jej technika i granice poznawcze . . . . . 406

DYSKUSJE I POLEMIKI

ALEKSANDER TARCZYŃSKI — Eksperymentalne studium nauczycielskie sprawą konieczną . . . . . 413

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KSENIA WASYLKOWSKA — Niepowodzenia w nauce szkolnej — przyczyny tkwiące w samym uczniu . . . . . 418
FRANCISZEK KOZIŃSKI — W poszukiwaniu psychologicznych podstaw kształtowania nawyków w zawodzie ślusarskim . . . . . 423
STANISŁAW PAJKA — Znajomość ojczystego kraju u nauczycieli . . . 429
PAULINA BRÓDKA — Z doświadczeń w prowadzeniu seminarium pedagogicznego w Studium Nauczycielskim . . . . . 436

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MARIA ŻAKOWA — Problem oceny pracy nauczyciela w innych krajach 440

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JÓZEF SZYMAŃSKI — Aleksander Lewin: Metodyka wychowania w zarysie 450
ZBIGNIEW RADWAN — Tadeusz Pasierbiński: Wizytacja szkoły . . . . 455
MARIA ZIĘCINA — Celestyn Freinet: Bandes enseignantes et programmation 458

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . . . . 464
JÓZEF ZALEWSKI — O nauczaniu pedagogiki w szkołach wyższych ZSRR 466

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Sejm PRL o reformie szkolnej . . . 472
A. PARZYSZEK, P. BĄBOL — Aktywizacja procesu nauczania w wojsku tematem sesji naukowej WAP . . . . . 479

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF ZALEWSKI — Podstawowe kierunki badań naukowych A[illegible] [illegible]FSRR na lata 1966 — 1970 . . . . . 484
WIKTOR OSAJDA — Szkolnictwo polskie w NRF w latach 1945—1965 . . 486

ROK VIII (XL) LIPIEC — SIERPIEŃ 1966 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## WIELKIE ZADANIA WYCHOWAWCZE SZKOŁY POLSKIEJ

*Przemówienie tow. posła Witolda Jarosińskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 1 marca 1966* [1]

*Wysoki Sejmie! Klub Poselski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej przywiązuje duże znaczenie do obecnego posiedzenia Sejmu poświęconego debacie nad sprawozdaniem Ministra Oświaty o stanie reformy szkolnej. Moment dla tej debaty jest szczególnie właściwy, gdyż znajdujemy się w przededniu zakończenia reformy szkolnictwa podstawowego, a wkrótce, bo w roku 1967, otworzymy nowy rozdział tego wielkiego dzieła — reformę szkoły średniej. Warto zatem spojrzeć wstecz na przebytą drogę, rozpatrzyć, w jakim miejscu obecnie się znajdujemy, i zastanowić się nad stojącymi przed nami nowymi zadaniami. System oświaty w Polsce Ludowej przebył wielką, chociaż trudną, drogę rozwoju. Zaszły w nim poważne, głęboko sięgające zmiany ilościowe i jakościowe. W warunkach wyżu demograficznego zapewniliśmy powszechność nauczania na poziomie szkoły podstawowej, a obecnie okres nauki w tej szkole przedłużamy do lat ośmiu.*

*Szczególnie doniosłym osiągnięciem dla rozwoju oświaty w Polsce jest upowszechnienie w szerokim zakresie kształcenia młodzieży po szkole podstawowej. W ciągu ostatniego dziesięciolecia liczba absolwentów szkoły podstawowej uczących się dalej wzrosła o 136 proc. Z 202 000 w 1955 roku do 479 000 w 1964 roku. W rezultacie w roku 1965 mieliśmy prawie o 2/3*

[1] Sejm PRL na posiedzeniu w dniach 1 — 2 marca dokonał oceny realizacji reformy szkolnej. Główne założenia reformy, kierunki zmian programowych i organizacyjnych ustalone zostały przed 5 laty na VII Plenum PZPR. Przybrały one następnie formę prawną w ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania uchwalonej przez Sejm 15 lipca 1961 roku. Znajdujemy się obecnie na półmetku prac związanych z wprowadzeniem w życie reformy szkolnej: od 1 września br. nastąpi przedłużenie nauki w szkołach podstawowych do lat ośmiu, tym samym zakończona zostanie od strony organizacyjnej i programowej reforma tych szkół; za rok, tj. od 1 września 1967 roku, rozpocznie się reforma szkolnictwa średniego. Dlatego też Sejm wysłuchał sprawozdania Ministra Oświaty z wykonanych prac, planów i zamierzeń na lata następne oraz w szerokiej i wszechstronnej dyskusji, w której wzięło udział 22 posłów, ustosunkował się do przedstawionych problemów. W dyskusji zabrał również głos sekretarz KC PZPR, poseł Witold Jarosiński, którego przemówienie publikujemy w całości (Red.)

*więcej absolwentów liceów i techników niż przed wojną absolwentów szkoły podstawowej oraz prawie o połowę więcej absolwentów szkół wyższych niż przed wojną absolwentów szkół średnich.*

## Szkolnictwo — główny tor przygotowania młodzieży do pracy i życia

*Osiągnęliśmy ogromny postęp w upowszechnieniu co najmniej 10-letniego kształcenia. Uczyniliśmy ze szkolnictwa główny tor przygotowania młodzieży do pracy i życia. Obecnie obejmujemy dalszą nauką po szkole podstawowej 77,6 proc. jej absolwentów.*

*Wskaźnik ten wzrośnie w roku 1970 według przewidywań do ponad 81 procent. Przed nami rysuje się więc stosunkowo bliska perspektywa zapewnienia całej młodzieży przejścia do pracy zawodowej poprzez szkołę. Już obecnie zadanie to jest niemal w pełni realizowane w wielkich miastach i niektórych najbardziej upnzemysłowionych rejonach kraju.*

*Dokonując tego obrachunku, jest rzeczą niezbędną zwrócić uwagę na procesy, jakie zaszły w dziedzinie oświaty na wsi, jako wynik świadomego i konsekwentnego dążenia, aby zapewnić młodzieży wiejskiej możliwość ukończenia pełnej szkoły podstawowej, równowartościowej pod względem programowym szkole miejskiej.*

*Szkolnictwo podstawowe na wsi otrzymało w minionym 20-leciu około 45 000 izb lekcyjnych, i to głównie z nowego budownictwa, co zmieniło w sposób zasadniczy stan bazy materialnej.*

*Liczba nauczycieli wiejskich wzrasta w tym okresie o około 60 tys. i poprawiły się zdecydowanie warunki ich pracy. Przeciętne obciążenie na jednego nauczyciela spadło z 63 uczniów przed wojną do 27,1 uczniów w bieżącym roku szkolnym.*

*W rezultacie tego dużego wysiłku dokonała się w szkolnictwie wiejskim prawdziwa rewolucja, powstało nowoczesne szkolnictwo podstawowe, w którym dominuje szkoła o 5, 6 i więcej nauczycielach. Upowszechnienie na wsi pełnej szkoły podstawowej stało się jednym z głównych instrumentów likwidacji jej wielowiekowego upośledzenia i zacofania. Odgrywa ono zasadniczą rolę w zmniejszaniu dysproporcji w rozwoju kulturalnym ludności wsi i miast, jest wymownym wyrazem sojuszu robotniczo-chłopskiego, który stanowi podstawę całej naszej polityki. Niemałym osiągnięciem jest również to, że po raz pierwszy w dziejach wsi polskiej przystąpiliśmy do rozwiązania problemu przygotowania młodzieży pozostającej na wsi do zawodu rolnika.*

## Olbrzymi dorobek naszego systemu oświatowego

*Zapewne nie wszyscy obywatele naszego kraju zdają sobie z tego w pełni sprawę, że w ostatnim pięcioleciu — w oparciu o wytyczne VII Plenum KC PZPR i zasady Ustawy z 15 lipca 1961 roku — nastąpiły zasadnicze*

przesunięcia w strukturze szkolnictwa średniego. Zostało ono poważnie zróżnicowane i dostosowane do potrzeb naszej gospodarki i struktury zatrudnienia. Dominujący trzon tego systemu stanowi szkolnictwo zawodowe, kształcące wykwalifikowanych robotników i średnie kadry zawodowe dla przemysłu, usług i rolnictwa. Jak wskazuje praktyka, zaspokaja ono w coraz większej mierze bieżące potrzeby naszej gospodarki, a po reformie szkolnej będzie coraz lepiej służyć również potrzebom wynikającym z dalszego rozwoju naszego życia. Już obecnie wywiera ono duży wpływ na poprawę poziomu kwalifikacji ogółu zatrudnionych i staje się jednym z głównych czynników wzrostu społecznej wydajności pracy.

Świadczą o tym następujące dane. W 1958 roku w gospodarce uspołecznionej było zatrudnionych ponad 31 proc. ludzi nie posiadających szkoły podstawowej i ponad 40 proc. pracowników mających zaledwie wykształcenie podstawowe. Liczba pracowników z wykształceniem wyższym od podstawowego wynosiła tylko 28,1 proc. ogółu zatrudnionych. W roku 1964 odsetek zatrudnionych bez ukończonej szkoły podstawowej zmniejszył się do 22 proc., zwiększyła się liczba pracowników z wykształceniem podstawowym do 45 proc., a co najważniejsze — wzrosła do 33 proc. liczba zatrudnionych z wykształceniem wyższym niż podstawowe.

Struktura ta ulegnie dalszej poprawie w obecnym pięcioleciu. Oblicza się, że w latach 1966—1970 szkoły wyższe ukończy około 155 tys. absolwentów, co oznacza wzrost o 49 proc. w stosunku do ubiegłej pięciolatki.

Technika i szkoły równorzędne powinno ukończyć około 730 tys. osób, tj. o 126 proc. więcej, a liczba absolwentów zasadniczych szkół zawodowych powinna w obecnym 5-leciu przekroczyć milion, tj. o 97 proc. więcej. W rezultacie tempo wzrostu zatrudnienia kadr wykwalifikowanych do 1970 r. będzie znacznie szybsze niż tempo wzrostu ogólnego zatrudnienia. Przewiduje się, że około 2/3 ogólnego przyrostu siły roboczej będą stanowić absolwenci szkół zawodowych. Przy ogólnym wzroście zatrudnienia wynoszącym około 18 proc. zatrudnienie pracowników z wyższym wykształceniem wzrośnie o 32 proc., a pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym o ok. 74 procent.

Uwzględniając zatrudnienie pracowników z wykształceniem średnim ogólnokształcącym szacuje się, że w roku 1970 co piąty zatrudniony w gospodarce socjalistycznej będzie posiadał wykształcenie średnie lub wyższe, a liczba zatrudnionych z wykształceniem wyższym niż podstawowe wzrośnie do około 43 procent. Owocem naszych wysiłków w dziedzinie oświaty jest liczba 8,5 miliona uczących się na 31-milionowy naród. Nasz system oświaty stał się wielkim masowym instrumentem podnoszenia kultury narodu, wzrostu efektywności i wydajności pracy, zmniejszenia różnic kulturalnych między wsią i miastem. Stanowi on drogę awansu zawodowego, społecznego i kulturalnego dla milionów ludzi, otwiera szeroko nowe per-

*spektywy rozwoju i twórczej pracy przed młodym pokoleniem. Stał się zasadniczą dźwignią rozwoju kraju.*

*Tak w dużym syntetycznym skrócie wygląda bilans rozwoju oświaty, bilans zachodzących w naszym narodzie procesów, których źródłem jest socjalizm.*

## Główne zadania w toku realizacji reformy

*Jakie najważniejsze zadania w dziedzinie oświaty i szkolnictwa stają obecnie przed nami?*

*Główne zadanie polegać będzie na doprowadzeniu do końca reformy szkolnej. Szczególną uwagę zwrócić musimy w dalszym ciągu na polepszenie sytuacji w szkolnictwie wiejskim, na wyrównanie poziomu nauczania we wszystkich szkołach. Na średnim szczeblu kształcenia osiągniemy dalszy postęp i zmierzać będziemy stopniowo do powszechności nauczania w zakresie co najmniej 10 klas, tworząc powoli niezbędne ku temu warunki materialne i kadrowe. Ulepszać będziemy proporcje między różnymi kierunkami kształcenia zawodowego w stosunku do potrzeb ogólnokrajowych i terenowych. Zmniejszać dysproporcje w rozwoju szkolnictwa między różnymi rejonami kraju. Poprawiać rozmieszczenie szkół średnich i zawodowych. Ułatwiać młodzieży z rejonów bardziej zaniedbanych dostęp do szkoły średniej przede wszystkim poprzez budowę internatów. Rozwijać będziemy w dalszym ciągu szkolnictwo dla pracujących zarówno wieczorowe, jak i zaoczne. Poważnym, niezwykle istotnym zadaniem będzie dalsze doskonalenie programów, podręczników i metod nauczania.*

## Liczymy na ofiarność społeczeństwa w dziedzinie budowy szkół i internatów

*Do spraw, które jeszcze przez dłuższy okres czasu będą wymagały naszych poważnych wysiłków, należy budownictwo szkolne. Największe braki występują nadal w szkolnictwie podstawowym. Szacuje się je — zakładając pełne zaspokojenie potrzeb — na około 40 tys izb lekcyjnych i około 19 tys. pracowni przedmiotowych.*

*Budowy około 9,5 tys. izb oraz około 40 tys. nowych stanowisk pracy w warsztatach szkolnych wymagać będzie szkolnictwo zawodowe. Staje przed nami konieczność rozbudowy internatów o ponad 100 tys. nowych miejsc. Istotnym problemem jest stworzenie lepszej bazy materialnej dla szkół przysposobienia rolniczego, rozbudowa szkół specjalnych oraz budowa mieszkań dla nauczycieli na wsi.*

*Rzecz jasna, że zaspokojenie tych wszystkich potrzeb wymagać będzie dalszego, ogromnego wysiłku ze strony państwa. Państwo Ludowe nie będzie w dalszym ciągu szczędzić środków na rzecz rozwoju oświaty i szkolnictwa.*

*Zdajemy sobie jednak wszyscy dobrze sprawę z tego, że im wcześniej rozwiążemy te trudności, tym szybciej stworzymy korzystniejsze warunki nauki młodemu pokoleniu.*

*Rozumie to dobrze nasze społeczeństwo, które z ogromną ofiarnością odpowiedziało 7 lat temu na apel towarzysza Władysława Gomułki, aby uczcić Tysiąclecie Państwa Polskiego zbudowaniem tysiąca szkół ze środków społecznych. Przekonani jesteśmy, że również z nie mniejszą ofiarnością odpowie społeczeństwo na apel Ogólnokrajowego Frontu Jedności Narodu w sprawie kontynuowania zbiórki na Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów. Świadczy o tym przebieg akcji deklaracyjnej na ten fundusz.*

**Problemy kadry nauczycielskiej, podniesienie sprawności nauczania**

*Drugim problemem, który stwarzał naszemu szkolnictwu przez stosunkowo długi okres czasu wiele poważnych trudności, był problem kadrowy.*

*W ostatnich latach sytuacja uległa dużej poprawie. Szkolnictwo podstawowe nie tylko nie odczuwa obecnie niedostatku kadr, ale również podniósł się znacznie ogólny poziom wykształcenia nauczycieli. W związku ze stabilizacją liczby uczniów w szkołach podstawowych — po 1970 roku nastąpi stabilizacja zatrudnienia w tym dziale szkolnictwa. Pozwala to na wprowadzenie istotnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Za zmianami takimi przemawia również wzrost wymagań zreformowanej szkoły podstawowej w szczególności jej starszych klas, w których powinni uczyć nauczyciele mający wyższe specjalistyczne kwalifikacje zawodowe.*

*Pierwszym uzasadnionym krokiem w tej dziedzinie jest decyzja Ministerstwa o wstrzymaniu naboru do liceów pedagogicznych i stopniowym przejściu do kształcenia nauczycieli szkół podstawowych wyłącznie w studiach nauczycielskich. Rozważa się równocześnie możliwość przekształcenia SN w trzyletnie, wyższe szkoły zawodowe, które stałyby się w przyszłości główną formą kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Bardziej skomplikowany jest problem zaspokojenia potrzeb kadrowych w szkolnictwie średnim. I tu w obecnym 5-leciu nastąpi pewna poprawa dzięki rozbudowie na wyższych uczelniach kierunków nauczycielskich oraz opracowaniu jednolitego planu kształcenia kadr uwzględniającego możliwości wszystkich uczelni wyższych.*

*Jednym z ważnych kryteriów społecznych określających poziom i wartość systemu szkolnego są wyniki nauczania i wychowania, efekty pracy ideowo-wychowawczej szkoły.*

*W ostatnich latach w wyniku wielu przedsięwzięć dydaktycznych i organizacyjnych konstatujemy systematyczną, aczkolwiek jeszcze powolną poprawę sprawności nauczania. Drugoroczność w szkole podstawowej zmniejszyła się z 8,8 proc. w roku 1961 do 5,8 proc. w roku ubiegłym.*

*Nie może to jednak nas zadowalać, gdyż zaledwie 64 proc. dzieci urodzonych w roku 1950 ukończyło szkołę podstawową w normalnym siedmioletnim okresie, a sprawność kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych, liceach i technikach jest niższa niż w szkołach podstawowych.*

*Trzeba więc stwierdzić, że mimo znacznej poprawy materialnych warunków pracy szkolnej, lepszego wyposażenia i wyraźnego wzrostu kwalifikcji nauczycieli — postęp w zakresie wyników nauczania nie jest jeszcze zadowalający. Przyczyny tego stanu rzeczy mają charakter obiektywny i subiektywny. Dążąc w dalszym ciągu do likwidacji obiektywnych przyczyn niepowodzeń szkolnych, troszcząc się o dalszą poprawę warunków pracy szkoły, musimy przede wszystkim zwrócić uwagę na przezwyciężenie trudności subiektywnych. Na wyniki nauczania i wychowania decydujący wpływ ma nauczyciel, jego przygotowanie naukowe i pedagogiczne, jego stosunek do zawodu i postawa moralna. W tej dziedzinie dostrzegamy wiele zjawisk pozytywnych, takich jak znaczne ożywienie życia intelektualnego wśród nauczycieli, szeroki pęd do podnoszenia kwalifikacji, rozwijający się na niektórych terenach kraju ruch nowatorski, zmierzający do intensyfikacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, świadome przezwyciężanie rutyny i wprowadzanie nowych, bardziej efektywnych metod nauczania. Chodzi obecnie o to, aby ten cenny i twórczy ruch społeczny rozwinąć i pogłębić. A będzie to możliwe wówczas, jeśli uzyska on znacznie większe niż dotychczas poparcie i konkretną pomoc ze strony nauk pedagogicznych, uczelni wyższych oraz wszystkich czynników odpowiedzialnych za rozwój oświaty w Polsce.*

**Potrzeba jednolitego kierownictwa całokształtem edukacji narodowej**

*Obywatele posłowie! Pomyślne rozwiązywanie problemów, o których mówimy, wymaga lepszej koordynacji i ścisłego bezpośredniego współdziałania obu resortów, kierujących szkolnictwem w Polsce, tj. Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego.*

*Istnieje rozległa dziedzina ważnych zadań, których rozwiązanie wymaga wspólnych wysiłków Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Zadania te obejmują kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich oraz formowanie koncepcji programowych, prace nad metodami nauczania i wychowania, a zwłaszcza nad zharmonizowaniem programów i treści nauczania szkoły średniej i pierwszych lat studiów wyższych. Bez jednolitego działania obydwu resortów nie da się skorelować programów i planów kształcenia inżynierów i techników oraz prawidłowo ustalić proporcji między rozwojem szkół pomaturalnych i wyższych szkół zawodowych. Odczuwa się potrzebę lepszej niż dotychczas koordynacji pracy różnych typów i form kształcenia kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej prowadzonych przez inne resorty poza Ministerstwem Oświaty i Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego.*

*Trzeba zapewnić również lepsze współdziałanie szkół średnich i uczelni wyższych w zakresie doboru młodzieży na studia wyższe.*

*Te i inne płaszczyzny bezpośredniej wspólnej odpowiedzialności obydwu resortów są coraz wszechstronniej dostrzegane przez kierownictwa obu Ministerstw, jak i coraz częściej podnoszone przez kadrę nauczycielską i pracowników nauki przy omawianiu zadań szkół i uczelni. Sądzimy, że warto bardziej szczegółowo zanalizować te problemy i zastanowić się, czy w obecnej sytuacji nie byłoby celowe i uzasadnione ześrodkowanie w kompetencji jednego organu rządowego kierownictwa całokształtu systemu edukacji narodowej. Do wysunięcia takich sugestii skłaniają również zmiany, jakie zaszły w ostatnim dziesięcioleciu w dziedzinie zarządzania szkolnictwem, a zwłaszcza przekazania radom narodowym większości uprawnień w zakresie operatywnego zarządzania szkołami podstawowymi, zawodowymi i średnimi oraz powierzenie samorządowi akademickiemu poważnej części funkcji związanych z kierowaniem szkołami wyższymi. W obecnej sytuacji resorty administracji centralnej w coraz większym stopniu skupiać mogą swą uwagę na pracach programowych, na planowaniu rozwoju systemu szkolnego i na bardziej generalnych problemach jego funkcjonowania.*

*Wydaje się, że dojrzały warunki po temu, aby Komisja Nauki i Oświaty Sejmu oraz rząd zbadały celowość i możliwość połączenia Ministerstw Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w jeden organ centralnej administracji państwowej.*

## Nauczanie i wychowanie — nierozłączne funkcje szkoły

*Wysoki Sejmie! Ważne miejsce w działalności szkoły zajmuje praca ideowo-wychowawcza. Stanowi ona integralną część zadań szkoły. Partia nasza przywiązuje wielką wagę do zapewnienia w praktyce jednolitości funkcji wychowawczych i dydaktycznych szkoły, do podnoszenia na wyższy poziom obu tych stron procesu nauczania. Szkoła polska jest szkołą socjalistyczną. Nasz system oświatowy rozwijał się i kształtował wraz z budownictwem socjalizmu i równocześnie był jedną z głównych dźwigni tego budownictwa.*

*Wszystkie zmiany, które zostały wprowadzone w ostatnich latach do systemu organizacji szkolnictwa oraz do programów i metod nauczania, zmierzają do tego, aby ten socjalistyczny charakter polskiej szkoły umocnić, aby zapewnić wychowankom naszych szkół wiedzę i poziom kultury odpowiedni do potrzeb naszej nowoczesnej gospodarki socjalistycznej, a równocześnie, aby kształtując postawę ideową, przekonania społeczne, poczucie moralne i obyczaje młodzieży, wychować ją na świadomych swych zadań i swego powołania budowniczych socjalizmu, bojowników o postęp i sprawiedliwość, gorących patriotów socjalistycznej Ojczyzny.*

*Nauczanie i wychowanie to dwie nierozłącznie ze sobą związane strony*

*działalności szkoły. Minister Oświaty w swoim referacie szeroko przedstawił kierunek zmian w programach szkolnych w związku z reformą oświatową. Jest to kierunek właściwy i słuszny. Nowe programy szkolne odpowiadają lepiej od uprzednich programów obecnym potrzebom społecznym oraz poziomowi współczesnej nauki.*

*Zrobiony został niemały wysiłek, aby w całości programu nauczania w szkole bardziej integralnie wydobyć treści wychowawcze oraz aby zapewnić młodzieży niezbędną wiedzę o podstawowych problemach społecznych współczesności.*

*Szkoła realizuje zadania wychowawcze nie tylko w procesie nauczania, lecz w całokształcie swojej działalności. Każdy kontakt nauczyciela z uczniem, atmosfera panująca w szkole, solidność wymagań i sprawiedliwość ocen, wnikliwość w traktowaniu problemów młodzieży, subtelny wpływ na kształtowanie się i działanie kolektywu młodzieżowego w każdej klasie i całej szkole mają ogromny wpływ na rezultaty wychowawczych wysiłków szkoły. Dlatego powinniśmy popierać wszystkie poczynania, które zmierzają do podnoszenia wychowawczych umiejętności nauczyciela, do umocnienia współpracy szkoły z organizacjami młodzieżowymi, rodzicami, ze środowiskiem społecznym, w którym szkoła działa.*

*W miarę jak wzrasta stopień upowszechnienia szkoły i wydłuża się okres, w którym młodzież pozostaje w zasięgu jej bezpośredniego oddziaływania, wzrastają możliwości wychowawcze szkoły i zarazem zwiększa się jej odpowiedzialność za postawę ideowo-moralną młodzieży. Całe nasze społeczeństwo jest głęboko zainteresowane w tym, aby szkoła to swoje powołanie spełniła jak najlepiej.*

*Mamy wszelkie powody, aby pozytywnie ocenić postęp uzyskany przez nasz system oświatowy na polu wychowania młodzieży.*

### Kształtowanie politycznej postawy młodzieży — wielkie zadanie wychowawcze

*Dziś szkoły nasze kształcą już wyłącznie młodzież, która wyrosła w nowych socjalistycznych warunkach. Jest to młodzież dobra, w swej większości głęboko związana ideowo z socjalizmem, pracowita i obowiązkowa.*

*Jednakże proces wychowania młodzieży i kształtowanie jej oblicza ideowo-moralnego nie przebiega spontanicznie. We współczesnej epoce wielkiego przełomu w dziejach ludzkości, w epoce przeniknięte j do głębi walką między nowym i rosnącym w siłę światem socjalizmu a uporczywie broniącym swych pozycji światem kapitalizmu i imperializmu — proces wychowania jest procesem trudnej i złożonej walki o umysły i uczucia człowieka, o jego pogląd na świat i jego postawę wobec życia.*

*Aby kształtować nowe oblicze człowieka socjalizmu, wychowawca musi umieć przeciwstawić się tym siłom i tym ideom starego świata, które chciałyby wycisnąć swe piętno na postawie i sposobie myślenia młodzieży.*

*Walka ta toczy się we wszystkich sferach życia umysłowego. Nie ma w niej obszarów neutralnych czy też nieistotnych. Winniśmy czynić naszą młodzież odporną na głosy tych wstecznych sił w kraju i za granicą, które chciałyby los Polski związać z kapitalistycznym Zachodem, które w świecie imperializmu widzą kontynuatora tzw. „europejskiej tradycji kulturalnej i cywilizacyjnej", które ignorują wszystkie doświadczenia przeszłości i realne fakty teraźniejszości.*

*W ostatnich miesiącach całe nasze społeczeństwo dało wyraz swemu najgłębszemu oburzeniu z powodu nieodpowiedzialnych politycznie i wymierzonych przeciw żywotnym interesom Polski poczynaniom kierownictwa episkopatu polskiego na arenie międzynarodowej. Kardynał Wyszyński i związana z nim lub ulegająca jego presji część biskupów od lat prowadzi walkę przeciw socjalistycznemu kierunkowi rozwoju Polski. Kierownictwo episkopatu swymi przekonaniami politycznymi i swym myśleniem tkwi w zamierzchłej przeszłości. Nie pogodziło się ono z głębokimi przemianami społecznymi w Polsce, z nową drogą rozwojową obraną przed 22 laty przez nasz naród. Ta część episkopatu nawet nie kryje się obecnie ze swoimi sympatiami do kapitalizmu, do burżuazyjnych porządków społecznych, walkę przeciw socjalizmowi usiłuje podnieść do roli funkcji kościoła w Polsce. Fanatyczny antykomunizm niektórych książąt kościoła, w imię którego od lat uprawiają oni zajadłą opozycję wobec naszego Ludowego Państwa, zwalczając wszystkie jego posunięcia, ignorując wszystkie osiągnięcia narodu polskiego, znajduje dziś swą logiczną konsekwencję w próbach sprzymierzania się z wrogimi wobec Polski siłami na arenie międzynarodowej, w gotowości uczynienia przedmiotem dialogu z NRF podstawowych zasad, na jakich opiera się nasze bezpieczeństwo narodowe.*

*We współczesnym świecie nie ma miejsca dla innej Polski niż Polska socjalistyczna. Z socjalizmem nierozerwalnie związane jest wszystko, co stanowi podstawę bytu narodu polskiego, w epoce współczesnej, rozwoju jego gospodarki i kultury, wszystko, co decyduje o bezpieczeństwie naszych granic i o pokoju w Europie. Ten, kto wchodzi na drogę walki przeciw socjalizmowi, nieuchronnie musi popaść w konflikt z najbardziej żywotnymi narodowymi interesami Polski. Naród polski rozumie dobrze tę prawdę historyczną. Świadomość tę zdobył on w wyniku gorzkich doświadczeń swej odległej i najnowszej historii, przede wszystkim doświadczeń II wojny światowej. Za tę wiedzę, za to rozeznanie, gdzie jest prawda, a gdzie kłamstwo, gdzie ocalenie i rozwój Polski, a gdzie jej zguba, zapłaciliśmy wielką ceną krwi, ofiar i zniszczeń.*

*Ważną dziedziną zadań szkoły jest kształtowanie politycznej postawy młodzieży, wpojenie przeświadczenia o wyższości socjalizmu nad kapitalizmem, krzewienie głębokiego związku uczuciowego z nowym ustrojem i jego zasadami, rozwijanie ducha społecznikostwa i umacnianie świadomości integralnego związku między pomyślnością narodu a losem jednostki.*

*Teraz, gdy cały nasz naród uroczyście święci Tysiąclecie swego państwa, jest szczególna okazja, aby na podstawie doświadczeń przeszłości i teraźniejszości narodu pogłębić w umysłach i sercach młodzieży przeświadczenie o słuszności drogi, po której Polska wkracza w drugie tysiąclecie swego istnienia, aby budzić uczucie dumy, że nam spadkobiercom patriotycznych i postępowych tradycji naszych przodków wypadło w udziale odmienić historyczny los narodu, dźwignąć nasz kraj z zacofania, wprowadzić Polskę do grona państw i narodów, które kroczą w awangardzie ludzkości, torują jej drogę ku lepszej przyszłości.*

*Walka o socjalistyczne oblicze duchowe młodzieży toczy się również w sferze obyczajowości i kultury, o to, aby młodzież umiała całą pełnią swego chłonnego umysłu czerpać ze skarbnicy dorobku kultury narodu i ludzkości, aby umiała odróżnić to, co w kulturze i obyczajach jest trwałe, szlachetne i godne człowieka, od tego — co człowieka brutalizuje i ogłupia, zabija jego wrażliwość estetyczną i moralną.*

*Te wielkie i trudne zadania wychowawcze szkoła nasza potrafi spełnić tym lepiej i owocniej — im ściślej współdziałać z nią będzie całe społeczeństwo.*

*Doniosłość obecnej sesji Sejmu na tym m. in. polega, iż wytyczając przyszły zasadniczy kierunek polityki rządu w dziedzinie oświaty, równocześnie stawia w centrum uwagi całej opinii publicznej problemy i zadania szkoły.*

*Wysoki Sejmie! Klub Poselski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej uważa, że kierunek polityki oświatowej rządu w ubiegłym 5-leciu był prawidłowy, a program dalszej realizacji reformy oświaty przedstawiony przez Ministra Oświaty jest słuszny i zasługuje na pełną aprobatę.*

*MICHAŁ GODLEWSKI*

# PODSTAWOWE KIERUNKI REFORMY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Od września 1967 r. rozpoczniemy wprowadzanie zreformowanego, opartego na 8-letniej szkole podstawowej systemu kształcenia zawodowego.

Młodzież kończąca 8-letnią szkołę podstawową będzie lepiej przygotowana i o 1 rok starsza, tj. bardziej dojrzała umysłowo i fizycznie do podjęcia nauczania w szkole zawodowej. Dzięki reformie szkoły podstawowej będzie następował wybór zawodu o 1 rok później. O rok starsza młodzież rozpoczynać będzie nauczanie trudnych na ogół przedmiotów zawodowych oraz szkolenie praktyczne. Daje to szkolnictwu zawodowemu możliwość dalszego podniesienia wyników nauczania i wychowania, lepszego przygotowania kadr dla gospodarki narodowej.

Prace nad przygotowaniem reformy szkoły zawodowej, opracowaniem planów nauczania, programów i podręczników, perspektywicznych planów rozwoju liczbowego są w toku. Oparte są one na opracowanej już nowej nomenklaturze kształcenia zawodowego.

## Nowa nomenklatura kształcenia zawodowego

W poszczególnych krajach dla potrzeb planowania i organizacji szkolnictwa zawodowego opracowane są tzw. nomenklatury szkolnictwa zawodowego (kształcenia zawodowego) będące usystematyzowanymi zbiorami zawodów-specjalności, w których kształcą szkoły zawodowe. W nomenklaturach tych zawód i specjalność traktuje się na ogół równorzędnie, rozumiejąc je jako „oparte na posiadanych kwalifikacjach wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wynikającego z podziału pracy, w celu uzyskania środków utrzymania"[1].

Za podstawę do prac nad nomenklaturą szkoleniową przyjmuje się nomenklaturę gospodarczą będącą spisem i klasyfikacją zawodów występujących w różnych dziedzinach gospodarki narodowej, oświaty, kultury, służby zdrowia i in. Jest to spis nie wszystkich zawodów występujących w danym kraju, których liczba sięga dziesiątków tysięcy, lecz wyłącznie zawodów wymagających kształcenia w szkołach lub przyuczenia w zakładach pracy. Na przykład polska nomenklatura Komitetu Pracy i Płac

[1] Komitet Pracy i Płac — Nomenklatura zawodów — specjalności, Warszawa 1965 r., wyd. I, s. 5.

podaje tylko te zawody, które wymagają przygotowania do pracy w okresie co najmniej trzech miesięcy. Obejmuje ona 2424 zawody-specjalności. Każdy zawód oznaczony jest symbolem literowym charakteryzującym poziom i formę przygotowania pracownika.

Nomenklatura Komitetu Pracy i Płac stanowi w Polsce jednolitą podstawę do:

a) opracowania nomenklatury szkolnictwa zawodowego, uczelni wyższych i kursów zawodowych,

b) badań struktury ludności,

c) planowania, statystyki i sprawozdawczości w dziedzinie zatrudnienia i reprodukcji siły roboczej,

d) opracowania bilansów i planowania rozmieszczenia wykwalifikowanych pracowników,

e) nazewnictwa zawodów-specjalności,

f) koordynacji opracowań taryfikacyjnych.

Spośród zawodów-specjalności zamieszczonych w nomenklaturze ogólnej wymagają:

| | | |
|---|---|---|
| wykształcenia wyższego (ww) | 356 | zawodów-spec. |
| wykształcenia zawodowego średniego (ws) | 392 | „ „ |
| wykształcenia zawodowego zasadn. (w) | 1198 | „ „ |
| przyuczenia zawodowego (p) | 409 | „ „ |

69 zawodów może mieć kilka poziomów przygotowania (p oraz w, w oraz ws itd.).

Odliczając zawody wymagające wykształcenia wyższego oraz zawody, w których można poprzestać na przyuczeniu zawodowym, pozostaje ogółem 1652 zawody, z których 1245 wymaga zasadniczego wykształcenia zawodowego, a 407 średniego wykształcenia zawodowego.

Za podstawę do opracowania nomenklatury polskiego szkolnictwa zawodowego przyjęto zatem 1245 zawodów kwalifikowanych oraz 407 specjalności wymagających średniego wykształcenia zawodowego.

Opracowania zawodów i specjalności szkoleniowych dokonano dla ustroju szkolnictwa zawodowego określonego ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15. 7. 1961 r. przewidującej 2- oraz 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe, 4- oraz 5-letnie technika (licea zawodowe) dla absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej, technika dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych oraz średnie szkoły zawodowe dla maturzystów.

W pracach nad nomenklaturą polskiego szkolnictwa zawodowego kierowano się m. in.[2]:

1) dążeniem do ustalenia szerokiego profilu zawodów szkoleniowych, poprzez wybór i łączenie, dla celów kształcenia, węższych zawodów objętych nomenklaturą ogólną. Tendencję tę uzasadnia się względami na pe-

[2] A. Tatoń: Nowa nomenklatura zawodów i specjalności szkoleniowych, *Szkoła Zawodowa*, 1964 r., nr 2.

dagogiczną celowość bardziej wszechstronnego kształcenia młodzieży, rozwojem techniczno-ekonomicznym stawiającym szersze wymagania pracownikom, możliwością wykorzystania stażu pracy dla specjalizacji zawodowej absolwentów, potrzebą zapewnienia stosunkowo szerokich możliwości zatrudnienia. Łączenie zawodów nie mogło oczywiście iść zbyt daleko, aby nie zatracić struktury zawodowej charakterystycznej dla aktualnie istniejącego podziału pracy. Stąd w nomenklaturze szkoleniowej znajdują się zawody bardziej ogólne i obok nich węższe wyspecjalizowane, jeżeli dostatecznie licznie występują w praktyce;

2) przystosowaniem zawodów do warunków kształcenia młodzieży i koniecznością przesunięcia przygotowania do zawodów trudnych, ciężkich i wymagających dużej odpowiedzialności lub dużego doświadczenia na dokształcanie absolwentów zasadniczych szkół zawodowych podejmujących pracę w tych zawodach, np. maszynistów, motorzystów, szyprów, operatorów maszyn budowlanych i drogowych;

3) koniecznością odpowiedniego uwzględnienia w doborze zawodów potrzeb nowej techniki, mechanizacji, automatyzacji, elektroniki, rozwoju chemii, tj. zawodów, które dziś dopiero pojawiają się i występują nielicznie, ale potrzeby w tym zakresie będą szybko wzrastały;

4) względami na przystosowanie kształcenia zawodowego do zapotrzebowania gospodarki narodowej na kadry z jednej i do rozszerzenia możliwości kształcenia młodzieży z drugiej strony: stąd jak najpełniej uwzględniono zawody wykazane w nomenklaturze ogólnej, jednocześnie jednak pominięto zawody, w zakresie których zapotrzebowanie na dopływ sił kwalifikowanych jest zbyt małe lub wymagania szkolenia są zbyt specjalistyczne, przeto kształcenie do tego rodzaju zawodów musi być rozwiązywane przez same zakłady pracy;

5) potrzebami dużych i mniejszych zakładów pracy, jak również rzemiosła i usług, co znajduje wyraz w odpowiednim doborze zawodów i dróg kształcenia.

Ze względu na to, że w nomenklaturze szkolnictwa zawodowego występują zawody szerokoprofilowe, obejmujące często kilka węższych zawodów z nomenklatury gospodarczej oraz że wiele zawodów z podanych już przyczyn należało pominąć, nomenklatura obejmuje znacznie mniej, bo 426 zawodów i specjalności szkoleniowych, w tym 211 przygotowywanych w zasadniczych szkołach zawodowych oraz 215 w technikach (liceach) zawodowych i szkołach zawodowych dla maturzystów.

Opracowana dla potrzeb reformy polskiego szkolnictwa zawodowego nomenklatura [3] składa się z dwu części. Część I obejmuje zawody robotnicze i równorzędne.

W zasadzie każdy zawód wyuczony w zasadniczej szkole zawodowej ma

[3] Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 15. II. 1965 r.

charakter produkcyjny i zarazem usługowy, jeżeli z treści zawodu wyraźnie nie wynika, że jego zastosowanie ogranicza się wyłącznie do sfery produkcji lub wyłącznie do sfery usług. Zawody objęte listą rzemiosł wchodzą do nomenklatury z wyjątkiem tych zawodów rzemieślniczych, które ze względu na małe zapotrzebowanie liczbowe pracowników lub ograniczony zakres programu nie wymagają kształcenia w ZSZ. W zawodach tych będzie się szkolić młodzież w zakładach rzemieślniczych i na kursach.

Część II nomenklatury jest zbiorem zawodów kształconych w średnich szkołach zawodowych. Nomenklatura nie obejmuje tych zawodów, w których zapotrzebowanie na specjalistów jest zbyt małe, ani zawodów, które, po odpowiednim dokształcaniu w toku pracy i na kursach, mogą wykonywać absolwenci szkół ogólnokształcących.

W praktyce zawodów przemysłowych zaznaczają się dwa kierunki rozwojowe zawodu technika: jeden — to technik technolog pracujący w produkcji i ruchu jako majster, kierownik odcinka produkcyjnego, kontroli technicznej lub jako bezpośrednio obsługujący złożone i kosztowne maszyny i agregaty; drugi — to technik konstruktor pracujący pod kierunkiem inżyniera w biurach projektowych i konstrukcyjnych, planowania i normowania, zaopatrzenia, badań naukowych itp.

Program kształcenia, obejmujący zasadniczą szkołę zawodową, praktykę zawodową i technikum dla absolwentów ZSZ, a więc łączący wykształcenie dwustopniowe: robotnika i technika danej gałęzi przemysłu, będzie zawierał więcej elementów przygotowania technika technologa; program jednolitego technikum 5-letniego i odpowiedniej praktyki będzie programowo bardziej zbliżony do zadań technika konstruktora. W nomenklaturze nie uwzględniono tych różnic w profilu technika, pozostawiając ich rozwiązanie — przy pełnej równorzędności form kształcenia techników — programom nauczania i praktyce kształcenia uczniów oraz specjalizacji w toku pracy absolwentów.

Zgodnie z ustawą z 15. 7. 1951 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania w nomenklaturze przewiduje się drożność:

— dla absolwentów szkół podstawowych do zasadniczych szkół zawodowych, szkół przysposobienia rolniczego, techników i liceów zawodowych;
— dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego do techników i liceów zawodowych o odpowiednio niniejszej liczbie lat nauki, niż to przewidziano w technikach i liceach zawodowych dla absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej;
— dla absolwentów techników i liceów zawodowych do szkół wyższych;
— dla absolwentów liceów ogólnokształcących do szkół zawodowych dla maturzystów.

Polska nomenklatura zawodów-specjalności szkolnictwa zawodowego określa kierunki i czas trwania kształcenia wyłącznie w szkołach zawodowych. Za podstawę do organizowania kursów wewnątrzzakładowych oraz

do przyznawania tytułów robotników kwalifikowanych w trybie przewidzianym odpowiednimi przepisami służy nomenklatura gospodarcza Komitetu Pracy i Płac.

Poza oczywistymi wyjątkami (zawody górnicze, hutnicze i niektóre inne) zawody ujęte w nomenklaturze kształcenia zawodowego są traktowane jako dostępne dla chłopców i dziewcząt. W praktyce przyjmowania kandydatów do szkół zawodowych będzie uwzględniana przydatność młodzieży określonej płci do odpowiedniego zawodu.

Nomenklatura nie uwzględnia również podejmowania pracy na stanowiskach robotniczych przez absolwentów średnich szkół zawodowych. W wielu zakładach przemysłowych liczba techników zatrudnionych bezpośrednio przy pracy na skomplikowanych maszynach i urządzeniach technicznych nieustannie wzrasta. Dotyczy to w szczególności zakładów chemicznych, elektronicznych, budowy maszyn i in. W miarę postępu mechanizacji i automatyzacji produkcji zapotrzebowanie na pracowników fizycznych z pełnym średnim wykształceniem zawodowym, jak również ogólnokształcącym będzie wzrastało [4].

Nomenklatura nie przewiduje kształcenia robotników w szkołach organizowanych dla maturzystów. Przygotowanie maturzystów do pracy na stanowiskach robotniczych rozwiązywane będzie nadal poprzez kursy w zakładach przemysłowych.

## Przemiany ustrojowe szkolnictwa zawodowego w dwudziestoleciu

Główną formą kształcenia robotników i rzemieślników w Polsce międzywojennej były tzw. szkoły dokształcające. Absolwenci tych szkół nie mogli uczyć się dalej w szkołach średnich ogólnokształcących lub zawodowych. Szkoła dokształcająca nie stwarzała młodzieży robotniczej i chłopskiej, która głównie do tych szkół uczęszczała, możliwości dalszego kształcenia się. Podbudowa najczęściej 4 klas szkoły powszechnej zmuszała do nauczania przedmiotów zawodowych w szkole dokształcającej na ograniczonym, prymitywnym poziomie.

Gimnazja zawodowe stanowiły bardziej wartościową, ale mało rozbudowaną formę kształcenia robotników kwalifikowanych. Ukończenie gimnazjum dawało uprawnienia robotnika kwalifikowanego i prawo do kontynuowania nauki w liceum zawodowym, dającym pełne średnie wykształcenie. Możliwości te ograniczały się jednak do kilkuset miejsc rocznie.

[4] M. Pęcherski, A. Tatoń: Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych. PZWS 1963, s. 10—26.
W. Szczerba: Pedagogiczne problemy przygotowania młodzieży do pracy w gospodarce narodowej. *Szkoła Zawodowa* 1958, nr 9.
J. Tymowski: Obliczanie zapotrzebowania na kadry techniczne w przemyśle. PWG 1958.
M. Charkiewicz: Kadry wykwalifikowane w Polsce. PWE 1961.
T. Nowacki: Kultura techniczna a kształcenie. *Szkoła Zawodowa* 1963, nr 3.

Rola społeczna szkoły zawodowej kształcącej robotników kwalifikowanych jako czynnika postępu ekonomicznego i kulturalnego, podnoszenia wykształcenia ludzi pracy była w tych warunkach nikła.

Wśród gimnazjów i liceów zawodowych istniały szkoły dysponujące dobrą kadrą nauczycieli, laboratoriami, warsztatami i internatami. Przygotowywały one kadry kwalifikowanych pracowników na stosunkowo wysokim poziomie. Jednakże większość tych szkół nie miała niezbędnego wyposażenia i znajdowała się w trudnych warunkach lokalowych.

Wojna i okupacja spowodowały poważne straty w kadrze, budynkach i wyposażeniu szkół zawodowych. Okupant hitlerowski ograniczał działalność szkół zawodowych do kształcenia niewielkich ilości robotników i rzemieślników. Praca innych szkół była zakazana. W trosce o przyszłość młodzieży nauczycielstwo organizowało różne formy tajnego nauczania na poziomie szkoły podstawowej, średniej, a nawet wyższej. Dzięki nieustraszonej pracy nauczycieli tolerowane przez okupanta szkoły zawodowe przygotowujące robotników i rzemieślników odgrywały poważną rolę w utrzymaniu polskości, kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia.

Bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej nastąpiła odbudowa i szybki rozwój szkół zawodowych.

Podjęto prace nad likwidacją głównych braków ustrojowo-organizacyjnych przedwojennego szkolnictwa zawodowego. Nie można było tolerować dyskryminującego, antyludowego charakteru systemu kształcenia zawodowego zamykającego młodzież robotniczą i chłopską w „ślepych ulicach" szkół dokształcających opartych na niepełnej szkole powszechnej. W celu podniesienia poziomu wykształcenia zawodowego niezbędne było oparcie przygotowania robotników i rzemieślników na pełnej 7-letniej szkole podstawowej.

Do pilnych zadań należało również zapewnienie drożności kształcenia, powiększenie liczby uczniów w szkołach pełnych średnich, zniesienie ograniczeń w dziedzinie uprawnień absolwentów średnich szkół zawodowych do studiów wyższych, objęcie nauczaniem tysięcy zdolnych robotników i chłopów, którzy nie mieli możliwości kształcenia się przed wojną.

Zadania te wykonano w okresie pierwszych 4 lat istnienia Polski Ludowej. Dla wszystkich szkół opracowano nowe plany nauczania i programy. Zorganizowano szkoły wielu nowych kierunków kształcenia zawodowego zwłaszcza dla potrzeb przemysłu. Rozwinięto szeroką sieć gimnazjów i liceów przemysłowych, szkół przysposobienia zawodowego oraz tzw. szkół przemysłowych mających za zadanie dokształcanie młodocianych zatrudnionych w przemyśle.

Znacznie powiększono rozmiary kształcenia w średnich szkołach zawodowych.

Uchwała Prezydium Rządu z 23 czerwca 1951 r. określiła nowy ustrój szkolnictwa zawodowego: 1) szkoły przysposobienia zawodowego (SPZ), 2) 2-letnie zasadnicze szkoły zawodowe (ZSZ), przygotowujące robotni-

ków kwalifikowanych, oraz 3) 4-letnie pełne średnie szkoły zawodowe (technika i licea zawodowe), 4) szkoły majstrów. Szkoły dokształcające i gimnazja zawodowe przekształcono na zasadnicze szkoły zawodowe, a licea zawodowe kształcące techników — na średnie szkoły nazwane technikum.

Oparcie wszystkich szkół zawodowych na podbudowie 7 klas szkoły podstawowej umożliwiło podniesienie poziomu kształcenia ogólnego i zawodowego w szkołach zasadniczych w takim stopniu, że można było dla absolwentów tych szkół organizować 3-letnie średnie szkoły zawodowe (technika) dzienne, wieczorowe i zaoczne. W miarę zwiększania się liczby absolwentów zasadniczych szkół zawodowych rosła sieć 3-letnich techników.

W trosce o dalsze podniesienie poziomu przygotowania absolwentów w roku 1956 przedłużono kształcenie w szkołach zawodowych o 1 rok (w ZSZ do 3 lat, w technikach po szkole podstawowej do 5 lat).

Od roku 1956 rozpoczęto organizowanie po wsiach dwuletnich szkół przysposobienia rolniczego (SPR). Szkoły te umożliwiają dalsze kształcenie się absolwentom szkół podstawowych pozostającym w rolnictwie.

W roku 1957 powstały pierwsze średnie 2- i 3-letnie szkoły zawodowe dla maturzystów.

Od roku 1958 datuje się organizowanie szkół przyzakładowych i międzyzakładowych kształcących robotników kwalifikowanych w oparciu o zakłady przemysłowe.

Bezpośrednio po wojnie, w latach odbudowy zniszczonych zakładów, a następnie intensywnej rozbudowy naszego przemysłu istniały dostatecznie duże rezerwy dorosłej, niewykwalifikowanej siły roboczej. Zakłady przemysłowe zajęte odbudową, rozbudową i opanowaniem nowych asortymentów produkcji w warunkach braku inżynierów, techników i robotników kwalifikowanych organizowały wprawdzie szkoły zawodowe, ale w pierwszym rzędzie rozwijały intensywne szkolenie wewnątrzzakładowe załóg na krótkoterminowych kursach. Zaspokajało to bieżące potrzeby zakładów, nie wymagało czekania kilku lat na kadrę kształconą spośród młodzieży. Główny ciężar wykształcenia młodych robotników spoczywał do roku 1958 na szkołach zawodowych z własnymi warsztatami.

Szybki rozwój gospodarczy w latach 1945—1957, rozbudowa sieci dużych zakładów, podniesienie się poziomu kwalifikacji załóg, wyposażenia technicznego i organizacji pracy stworzyły szeroke możliwości, tak pod względem bazy technicznej, jak i kadry, kształcenia robotników w przemyśle.

W lipcu 1958 r. Sejm uchwalił ustawę o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy, w której m. in. określoną organizację zasadniczych szkół zawodowych przyzakładowych i międzyzakładowych dla młodzieży pobierającej praktyczną naukę zawodu w zakładach pracy.

W wyniku opisanych zmian powstał istniejący obecnie ustrój szkolny,

który w podstawowych swych formach zostaje utrzymany na przyszłość. W ramach tego systemu organizowane będzie kształcenie robotników, rolników, techników i pracowników równorzędnych dla poszczególnych dziedzin gospodarki narodowej.

### Kształcenie robotników kwalifikowanych

Kształcenie robotników kwalifikowanych jest jednym z podstawowych problemów reprodukcji siły roboczej. Właściwe przygotowanie kadr młodych robotników oraz dokształcanie i doskonalenie robotników zatrudnionych w poszczególnych zakładach pracy jest zadaniem ogólnopaństwowym, istotnym składnikiem planów rozwoju gospodarki narodowej. Od pomyślnej realizacji tego zadania zależy w dużej mierze całokształt rozwoju gospodarczego, tempo uprzemysłowienia kraju, wykonanie planów produkcyjnych i inwestycji, wdrażanie postępu nauki i techniki, zwłaszcza mechanizacji i automatyzacji, systematyczny wzrost wydajności pracy i poprawa jakości produkcji.

Kształcenie robotników w szkołach zawodowych jest równocześnie ważnym czynnikiem rewolucji kulturalnej realizowanej w toku budownictwa socjalizmu — jedną z szerokich dróg nauczania i wychowania młodzieży po szkole podstawowej, podnoszenia poziomu wykształcenia i kultury klasy robotniczej, odrobienia w tej dziedzinie zaniedbań państwa kapitalistycznego, przygotowania robotników nie tylko do wykonywania zawodu, ale i do czynnego udziału w życiu gospodarczym, społecznym i politycznym kraju.

Dla opracowania właściwej koncepcji szkoły zawodowej doniosłe są zmiany zachodzące w charakterze pracy robotników przemysłowych na skutek postępu techniki, w szczególności mechanizacji i automatyzacji procesów wytwórczych, oraz wynikające stąd zmiany w zakresie umiejętności zawodowych robotników, w niezbędnym wykształceniu ogólnym i zawodowym oraz przygotowaniu praktycznym. Należy przy tym dokonać wstępnie wyboru między poglądami „pośpiesznej użyteczności", traktującymi zagadnienia pracy człowieka w przemyśle jedynie lub głównie pod kątem bieżących wymagań techniki produkcji, a poglądami o konieczności wzrostu poziomu kultury oraz wykształcenia ogólnego i zawodowego robotników w miarę postępu techniki.

Poglądy „pośpiesznej użyteczności" charakteryzuje dążenie do jak najszybszego przygotowania robotnika do wykonywania pracy na określonym stanowisku roboczym zgodnie z aktualnie obowiązującą instrukcją technologiczną opracowaną przez personel inżynieryjno-techniczny (biuro technologiczne). Całość szkolenia teoretycznego i praktycznego wyłącznie do tego się ogranicza. Włączanie przedmiotów podnoszących kulturę ogólną i rozszerzających wiadomości techniczne robotnika jest dla przedsiębiorstwa „niepotrzebną stratą czasu i pieniędzy".

Bardziej wszechstronne wykształcenie zawodowe niezbędne jest jedynie nielicznym wysoko kwalifikowanym robotnikom.

Organizowane według takich założeń szkolenie zawodowe byłoby dla większości robotników przemysłowych jedynie wąsko wyspecjalizowanym przyuczeniem do wykonywania produkcyjnych zadań cząstkowych, nieustannie zmieniających się w miarę mechanizacji, doskonalenia technologii i konstrukcji urządzeń produkcyjnych. Powoduje to konieczność ciągłego dokształcania robotników w celu przygotowania ich do nowych, z reguły bardzo rozdrobnionych czynności. Jednakże ten stan permanentnego krótkotrwałego szkolenia nie powoduje ani wzrostu wykształcenia, ani podnoszenia się poziomu kulturalnego robotników. Utrudnia to robotnikom awans i doskonalenie swych kwalifikacji, ponieważ do tego niezbędna jest wiedza techniczna i ogólna, której nie mają możliwości nabyć w takim systemie szkolenia.

Doktryna „pośpiesznej użyteczności" jest więc z wielu względów nie do przyjęcia dla społeczeństwa budującego socjalizm, dla którego ważne jest wszechstronne kształcenie i wychowanie każdego człowieka pracy.

Nie rezygnując z określonego stopnia specjalizacji zawodowej niezbędnej w nowoczesnym przemyśle, kraje socjalistyczne rozwiązują przygotowania robotników kwalifikowanych poprzez szkoły i kursy zapewniające szeroki na ogół zakres wykształcenia zawodowego i niezbędną wiedzę ogólną.

W referacie Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR stwierdza się m. in.:

„Dwie główne przyczyny powodują zasadniczy wzrost wymagań wobec szkoły, a manowicie: socjalistyczne przemiany w strukturze społeczno-ekonomicznej naszego kraju i postęp nauki oraz techniki wytwarzania. Oba te czynniki są ze sobą powiązane i podlegają wzajemnemu oddziaływaniu.

Charakterystyczne dla współczesnego przemysłu i rolnictwa rewolucyjne przemiany w technice wytwarzania powodują szybki i stały wzrost wymagań kwalifikacyjnych od pracowników przemysłu i rolnictwa oraz nakazują:

— znaczne podniesienie poziomu teoretycznej wiedzy technicznej, zrozumienie przez każdego robotnika zasad procesów produkcyjnych i istoty działania obsługiwanych maszyn;
— zapewnienie elementarnej znajomości techniki każdemu członkowi społeczeństwa.
— Wymaga to poważnej przebudowy programów oraz metod nauczania we wszystkich typach szkół. Przede wszystkim trzeba poważnie rozszerzyć i podnieść na wyższy poziom nauczanie przyrodoznawstwa i matematyki, tj. tych przedmiotów, bez których niemożliwe jest zrozumienie i opanowanie współczesnej techniki".

W uchwalonej przez Sejm PRL w r. 1961 ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania czytamy w art. 11:

„1. Kształcenie kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników odbywa się w zasadniczych szkołach zawodowych.

2. Zasadnicze szkoły zawodowe zapewniają przygotowanie zawodowe do wykonywania funkcji kwalifikowanego robotnika, pracownika i rolnika oraz wykształcenie ogólne, niezbędne do dalszego kształcenia się".

Prace czołowych polskich pedagogów z naciskiem podkreślają znaczenie wykształcenia ogólnego w szkole zawodowej. Rozważając rolę i miejsce szkolnictwa zawodowego w nowoczesnym systemie edukacji prof. B. Suchodolski pisze: „Gdy przez całe wieki praca mas ludzkch toczyła się w warunkach ustabilizowanych, wymagających umiejętności naśladowczych i adaptacyjnych, obecnie coraz szersze masy pracujących włączane są w coraz szybszy nurt przemian, jakie w pracy ludzi dokonują się w wyniku gwałtownego postępu nauki i techniki. Kształcenie zawodowe w tych warunkach musi posiadać cechy, których nie miało dotychczas, musi wyrabiać w ludziach te właściwości, dzięki którym będą się oni stawali zdolnymi do pracy zawodowej na prawdziwie nowoczesnym poziomie.

O jakie właściwości chodzi? Chodzi o zdolność rozumienia naukowych podstaw wybranego zawodu, chodzi o zdolność dotrzymywania kroku temu wszystkiemu, co nowe. Problem wykształcenia umysłowego staje się w ten sposób jednym z zasadniczych problemów zawodowego szkolenia, i to zarówno w sensie przekazania określonej wiedzy, jak i w sensie wykształcenia umysłowej sprawności.

Z tego punktu widzenia akcentuje się słusznie w nowoczesnych reformach szkoły zawodowej znaczenie tzw. dyscyplin podstawowych. Dobre wykształcenie w zakresie tych dyscyplin — w matematyce, fizyce, chemii, biologii — stanowi coraz ważniejszą podstawę wszelkiego specjalistycznego kształcenia w dziedzinie zawodów produkcyjnych" [5].

Przekonanie o konieczności wszechstronnego kształcenia robotników, o ważnej roli wiedzy ogólnej i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz teoretycznych przedmiotów zawodowych w przygotowaniu robotników zdolnych do szybkiego przystosowania się do nowych metod pracy, do rozumienia i wdrażania postępu nauki i techniki w swej praktyce zawodowej, przyjęliśmy za wymaganie podstawowe przy opracowaniu koncepcji nowej zasadniczej szkoły zawodowej.

Po ukończeniu szkoły zasadniczej wielu młodych robotników pragnie kształcić się dalej. Nasz system szkolny zapewnia tę możliwość. Szczególnie ważne jest umożliwienie dalszego kształcenia się na poziomie pełnej średniej szkoły zawodowej bez oderwania od pracy, tj. w szkole zmianowej, wieczorowej lub zaocznej. Otwiera to pracującym robotnikom drogę do studiów wyższych. Nowoczesny system szkolnictwa zawodowego buduje więc „drożność", tzw. taką organizację, aby uczeń mógł kontynuować nau-

[5] B. Suchodolski: Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania, „Nasza Księgarnia" 1959, s. 284.

czanie na poziomie wyższym od osiągniętego, aby mógł kolejno zdobywać wykształcenie zawodowe robotnika, technika, inżyniera. W takim ustroju szkolnym szkoła kształcąca robotników kwalifikowanych jest pełnoprawnym i pełnowartościowym ogniwem systemu oświaty.

Robotników kwalifikowanych do przemysłu, rzemieślników oraz równorzędnych pracowników handlu i usług kształcić będą 2- i 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe:

1) dla młodzieży nie pracującej,
2) dla młodzieży pracującej.

W zasadniczych szkołach zawodowych dla młodzieży nie pracującej praktyczna nauka zawodu (2—3 dni w tygodniu) organizowana może być we własnych warsztatach szkolnych oraz w zakładach pracy na podstawie umów zawieranych między szkołą a zakładem. W pozostałe dni tygodnia odbywają się zajęcia teoretyczne z przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. Całość nauczania trwa 2—3 lata. Szkoły te prowadzone będą głównie przez resort oświaty.

Uczniowie tych szkół otrzymują w miarę potrzeby stypendia.

Zasadnicze szkoły dla młodzieży pracującej istnieją i będą nadal istnieć w trzech formach organizacyjnych:

a) szkoły przyzakładowe,
b) szkoły międzyzakładowe,
c) ośrodki dokształcania zawodowego.

Szkoły przyzakładowe organizują duże zakłady pracy, zatrudniające na ogół ponad 1000 pracowników. Nauczanie w tych szkołach trwać będzie 2 lub 3 lata. Praktyczna nauka zawodu (3 dni w tygodniu) odbywa się w zakładzie pracy bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych lub wyodrębnionych warsztatach i na stanowiskach szkoleniowych pod kierunkiem doświadczonych robotników (instruktorów). Nauczanie teoretyczne (3 dni w tygodniu) obejmuje kształcenie ogólne i zawodowe. Uczniowie są młodocianymi pracownikami zakładów, otrzymują miesięczne wynagrodzenie — stawki uczniowskie oraz inne świadczenia przysługujące robotnikom (ubrania robocze itp.).

Szkoły międzyzakładowe prowadzą władze szkolne. Nauka w tych szkołach trwa 3 lata. Kształcą one młodzież, która praktyczną naukę zawodu pobiera w mniejszych zakładach przemysłowych, rzemieślniczych itp. Praktyczna nauka zawodu odbywa się w tych zakładach również przez 3 dni w tygodniu, nauczanie teoretyczne — pozostałe 3 dni. Zależnie od liczby uczniów szkolonych praktycznie w poszczególnych zawodach nauczanie teoretyczne prowadzone jest w klasach jednozawodowych, branżowych (grupujących młodzież uczącą się w zawodach pokrewnych, np. metalowców) oraz w klasach ogólnozawodowych, w których prowadzi się nauczanie przedmiotów ogólnokształcących i ogólnozawodowych (na przykład język polski, rysunek). Uczniowie szkół międzyzakładowych otrzymują miesięczne stawki uczniowskie.

Ośrodki dokształcania zawodowego przyjmują uczniów klas ogólnozawodowych (II i III) szkół międzyzakładowych w celu nauczania przedmiotów zawodowych. Uczniowie ci nie uczą się teoretycznych przedmiotów zawodowych w macierzystych szkołach ze względu na zbyt małą liczbę uczniów kształconych w poszczególnych zawodach. W ośrodkach dokształcania zawodowego grupuje się młodzież raz do roku na okres 5 tygodni (turnus) w zespołach jednozawodowych. W czasie trwania turnusu przerabiane są teoretyczne przedmioty zawodowe niezbędne dla obranego zawodu, w którym nauczanie praktyczne odbywa się w miejscu zamieszkania ucznia. Ośrodki dokształcania zawodowego dysponują niezbędnymi internatami.

W ośrodkach dokształcania zawodowego organizowane są także turnusy 12-tygodniowe (3-miesięczne) przeznaczone dla młodzieży pobierającej praktyczną naukę zawodu w małych zakładach położonych w miejscowościach, w których nie ma możliwości uczęszczania do szkoły międzyzakładowej. Program nauczania w tym przypadku obejmuje oprócz przedmiotów zawodowych również przedmioty ogólnokształcące.

W 1965 roku kształceniem w szkołach przyzakładowych, międzyzakładowych i ośrodkach dokształcania zawodowego obejmuje się ponad 300 tys. uczniów zatrudnionych na praktyczne nauczanie zawodu w zakładach pracy. Szkolnictwo to będzie nadal jedną z podstawowych dróg przygotowania robotników kwalifikowanych.

### Rolnik — zawód wymagający kształcenia

Na rozwój i modernizację naszego rolnictwa przeznacza się ogromne środki. Prawidłowe ich wykorzystanie, osiąganie lepszych wyników w produkcji rolnictwa wymaga systematycznego podnoszenia poziomu wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego całej ludności wiejskiej.

Przekonanie o tym, że rolnik powinien mieć wykształcenie zawodowe, staje się coraz bardziej powszechne. Szkołami masowej oświaty rolniczej dla młodzieży podejmującej po ukończeniu szkoły podstawowej pracę w rolnictwie są dwuletnie szkoły przysposobienia rolniczego. Pierwsze SPR powstały w styczniu 1957 r. Zorganizowano wówczas 55 szkół, w których podjęło naukę 1180 uczniów. W następnych latach następował bardzo szybki rozwój sieci szkolnej i wzrost liczby uczniów. W roku 1965/66 w SPR kształci się ponad 120 tys. uczniów. W bieżącym roku szkoły przysposobienia rolniczego obchodzą dziesięciolecie swego istnienia.

Równolegle z rozwojem ilościowym wprowadzono w SPR istotne zmiany programowo-organizacyjne mające na celu systematyczne podnoszenie poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego.

Plan nauczania obowiązujący w SPR w r. 1957 obejmował dla klasy I i II cyki 400 godzin nauki teoretycznej realizowanej w ciągu 4 miesięcy w każdym roku szkolnym, w tym 160 godzin przedmiotów ogólnokształ-

cących oraz 240 godzin przedmiotów zawodowych. Powiększając stopniowo liczbę godzin nauki teoretycznej osiągnęliśmy obecnie w SPR rozpoczynających naukę od listopada 1011 godzin nauczania teoretycznego (w obu klasach), w tym 345 godzin przedmiotów ogólnokształcących i 666 godzin przedmiotów zawodowych. Oprócz tego na zajęcia techniczne chłopców i gospodarcze dziewcząt przeznacza się 258 godzin. Całkowity cykl kształcenia SPR obejmuje więc obecnie 1269 godzin, tj. 3 razy więcej niż w roku 1957. Oczywiście oprócz tych zajęć młodzież uczestniczy przez cały rok w pracach rolniczych, głównie w gospodarstwach rodzicielskich, w ramach których wykonuje zadania z zakresu uprawy i hodowli, zlecone i nadzorowane przez szkołę.

Od roku szkolnego 1964/65 szkoły przysposobienia rolniczego mają możliwość rozpoczynania nauki od 1 września zamiast w początkach listopada.

W SPR rozpoczynających naukę od 1 września przeznacza się 594 godziny na przedmioty ogólnokształcące i pomocnicze (chemia, biologia), 657 godzin — na przedmioty zawodowe oraz 204 godziny — na zajęcia techniczno-gospodarcze. Dwuletni cykl kształcenia obejmuje ogółem 1455 godzin lekcyjnych plus zajęcia kierowane w gospodarstwie rolnym. Podobne proporcje będą utrzymane w nowym planie nauczania SPR.

W wyniku tych przemian już obecnie ponad połowa SPR, a po reformie w zasadzie wszystkie będą realizowały programy nauczania przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Podobnie szczegółowy program zajęć praktycznych uczniów w gospodarstwach rolnych uwzględniając podstawowe problemy produkcji roślinnej i zwierzęcej wynikające z obowiązującego w danym regionie agrominimum będzie przewidywał możliwości dostosowania zajęć do przeważającej w danej miejscowości dziedziny produkcji rolniczej. Program obejmuje nie tylko zadania konkursowe, ale również zajęcia zespołowe realizowane na działkach szkolnych w gospodarstwach uspołecznionych lub w ramach kółek rolniczych. Organizowane będą dla uczniów SPR kilkunastodniowe praktyki produkcyjne w uspołecznionych gospodarstwach wielkotowarowych. Praktyki te organizowane w ramach terenowych ochotniczych hufców pracy umożliwią młodzieży zapoznanie się z organizacją i techniką pracy w nowoczesnych gospodarstwach wprowadzających najnowsze osiągnięcia nauk rolniczych. Ułatwią one także młodzieży z gospodarstw małych przechodzenie do pracy w PGR.

Oparta na 8-letniej szkole podstawowej szkoła przysposobienia rolniczego będzie realizowała program przygotowania rolnika tak w zakresie uprawy roślin, jak i hodowli zwierząt. Przewiduje się również możliwość pewnej specjalności zawodowej w kierunku rolniczo-ogrodniczym lub rolniczo-hodowlanym. Wyboru specjalizacji dokona szkoła odpowiednio do potrzeb danego regionu i możliwości zabezpieczenia odpowiedniej bazy do prowadzenia zajęć praktycznych.

Zróżnicowanie programowe SPR w zależności od potrzeb gospodarczych środowiska pozwoli na lepsze przygotowanie absolwentów do pracy w rolnictwie danego regionu.

W latach 1958—65 ukończyło szkoły przysposobienia rolniczego około 135 tys. osób. W następnych latach SPR kończyć będzie rocznie 30—40 tys. absolwentów młodych rolników mających dziewięcioletnie, a po reformie szkoły podstawowej dziesięcioletnie wykształcenie ogólne i zawodowe, przygotowanych nie tylko do podjęcia pracy na roli, ale i do dalszego dokształcania i doskonalenia w szkołach i na kursach wyższego poziomu. W miarę upływu czasu młodzież ta stawać się będzie trzonem aktywu społecznego wsi, podstawowym ogniwem wdrażania wiedzy i postępu w rolnictwie, głównym źródłem kandydatów na kursy specjalizujące.

SPR to ważna forma kształcenia wymagająca dalszych wysiłków nad jej doskonaleniem i rozwojem. Sprzyjać temu będą uchwalone ostatnio w tej sprawie wytyczne Biura d/s Rolnictwa KC PZPR wskazujące na konieczność wzbogacenia bazy lokalowej i wyposażenia, podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, pomocy szkołom przez organizacje zawodowe i społeczne wsi.

Wiosną bieżącego roku powstały możliwości nauki w SPR również dla młodocianych powyżej lat 16, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej. W poszczególnych miejscowościach organizowane są w miarę potrzeb kursy wyrównawcze dla kandydatów do SPR w zakresie szkoły podstawowej. Dla osób, które ukończyły klasę piątą, kurs trwa 440 godzin, a dla tych, którzy mają klasę szóstą — 280 godzin. Pomyślne ukończenie kursu daje prawo podjęcia nauki w SPR, a w dalszej perspektywie otwiera możliwości kształcenia w 3-letnich technikach rolniczych, technicznych i ekonomicznych organizowanych dla absolwentów SPR.

Jest to wielka szansa dla tej młodzieży wiejskiej, która z różnych przyczyn nie ukończyła w ustawowym czasie szkoły podstawowej.

### Robotnicy rolni

Gospodarstwa wielkoobszarowe potrzebują kwalifikowanych robotników i brygadzistów przygotowanych do pracy w poszczególnych działach produkcji rolnej — uprawie roślin, hodowli zwierząt, ogrodnictwie i in. Kwalifikacje robotników muszą szybko wzrastać, jeśli chcemy osiągnąć pomyślne wyniki z wprowadzenia do codziennej praktyki gospodarstw uspołecznionych osiągnięć nauk rolniczych, mechanizacji i chemizacji. Kadry te kształcone są w tzw. niższych szkołach rolniczych podniesionych ostatnio do poziomu zasadniczych szkół zawodowych oraz w zasadniczych szkołach przyzakładowych organizowanych od 1962 r. przy Państwowych Gospodarstwach Rolnych i Powiatowych Ośrodkach Maszynowych.

Do niedawna robotnicy dla PGR byli kształceni wyłącznie w szkołach z własnymi warsztatami (gospodarstwami rolnymi). Poważne nakłady in-

westycyjne na modernizację i rozbudowę PGR stworzyły szerokie możliwości rozwijania rolniczego szkolnictwa przyzakładowego, które podobnie jak w przemyśle ma szanse stawać się stopniowo główną drogą kształcenia kwalifikowanych robotników dla podstawowych dziedzin państwowego i spółdzielczego rolnictwa.

Doświadczenia dotychczas prowadzonych przy POM i PGR szkół przyzakładowych wskazują na duże trudności w realizacji tego zamierzenia. Znacznie łatwiej jest zorganizować szkołę przyzakładową przy dużym zakładzie przemysłowym dysponującym poważną ilością stanowisk pracy, liczną kadrą techników i inżynierów. POM i PGR zatrudnia z reguły nieporównywalnie mniej pracowników i dysponuje odpowiednio mniejszą liczbą stanowisk pracy. We wsi lub miasteczkku, gdzie znajduje się POM (PGR), trudno jest zazwyczaj zarówno o odpowiednie pomieszczenie, jak i o dostateczną liczbę młodzieży, aby utworzyć klasę — 40 uczniów z młodzieży miejscowej. Niezbędny jest internat umożliwiający naukę w szkole uczniom z innych okolic. Dla kształcenia mechaników rolniczych potrzebny jest odpowiedni warsztat szkoleniowy. Zapewnienie takich warunków jak również finansowanie szkoły przekracza często możliwości nawet dużego POM lub PGR.

Z tych względów bardziej celowym rozwiązaniem mogą być szkoły przyzakładowe wyposażone i finansowane przez Zjednoczenia rolnictwa, które dla potrzeb podległych przedsiębiorstw organizują szkoły przy dużych, najlepiej wyposażonych POM i PGR. Do szkół tych, dysponujących internatami, przyjmowana jest młodzież kierowana przez poszczególne przedsiębiorstwa, zawierające z uczniami umowy o praktyczną naukę zawodu.

### Kadry dla usług wiejskich i przemysłu rolno-spożywczego

Wszechstronny program inwestycyjny realizowany w rolnictwie, rozbudowa wiejskich placówek handlowych, służby zdrowia, oświaty i kultury, jak również postępy nauki i techniki powodują, że zapotrzebowanie wsi współczesnej na kadry kwalifikowane obejmuje coraz większą liczbę różnych zawodów. Oprócz zawodów rolniczych na poziomie robotnika, technika i inżyniera niezbędny jest dla wsi i miast w regionach rolniczych dopływ pracowników budowlanych, elektryfikacji, łączności, obsługi i remontu maszyn, traktorów i samochodów. Na wielu terenach odczuwa się brak rzemieślników do punktów usługowych, pracowników obrotu towarowego i zaopatrzenia, skupu i kontraktacji. Zapotrzebowanie na kwalifikowanych pracowników występuje również w wielu zakładach przetwórstwa spożywczego, terenowej służbie zdrowia wiejskich placówkach oświatowo-kulturalnych i administracji terenowej. Od szeregu lat polityka oświatowa państwa skierowana jest na rozwój szkolnictwa zawodowego zaspokajającego te wszechstronne potrzeby. Szybko wzrasta

liczba uczniów w zawodach potrzebnych dla wsi, organizowane będą nowe rodzaje szkół i nowe kierunki kształcenia niezbędne dla modernizacji polskiego rolnictwa i podnoszenia poziomu życia ludności wiejskiej.

Nowoczesne rolnictwo uspołecznione i indywidualne wymaga rozwiniętej sieci placówek usługowych, które potrzebują dużej ilości rzemieślników i kwalifikowanych robotników — murarzy, kowali, ślusarzy, tokarzy, mechaników traktorów, samochodów i maszyn rolniczych oraz elektromonterów.

W miarę rozbudowy odpowiednich zakładów wzrasta zapotrzebowanie na młynarzy, mleczarzy, sprzedawców itp. Kadry te w ponad 80 zawodach dla potrzeb wsi będą kształcić zasadnicze szkoły zawodowe Ministerstwa Oświaty, CRS „Samopomoc Chłopska" i Centralnego Związku Spółdzielczości Pracy.

Szczególnie ważną rolę w kształceniu kadr dla usług w zakresie mechanizacji rolnictwa spełniają i będą nadal spełniać zasadnicze szkoły mechanizacji szkolnictwa przygotowujące mechaników rolniczych.

Absolwenci tych szkół przygotowani są do pracy przy naprawach ciągników i maszyn rolniczych oraz innego sprzętu technicznego stosowanego w gospodarstwie rolnym. Ponadto otrzymują oni prawo jazdy kategorii ciągnikowej, co pozwala im pracować w charakterze wysoko kwalifikowanego traktorzysty zarówno w pracach polowych, jak i transporcie drogowym. Posiadając wszechstronne przygotowanie zawodowe absolwenci szkół mechanizacji rolnictwa będą przygotowani do pracy w zakładach naprawczych dla potrzeb wsi.

Oprócz szkół państwowych prowadzonych przez resorty rolnictwa i oświaty coraz większą rolę w kształceniu kadr dla wiejskich placówek usługowych odgrywają szkoły organizowane przez instytucje spółdzielcze. W latach 1960—65 tempo rozwoju tych szkół nie ustępowało rozbudowie szkolnictwa państwowego. W technikach Centrali Rolniczej Spółdzielni „Samopomoc Chłopska" liczba uczniów wzrosła z 5,7 w r. 1960/61 do ponad 10 tys. w r. 1965/66.

Kształcą one kadry dla wiejskiego obrotu towarowego, zaopatrzenia i gastronomii. Dla spółdzielczych punktów usługowych i wytwórni rozwija kształcenie techników Centralny Związek Spółdzielczości Pracy. Również w tych szkołach w ciągu ubiegłej pięciolatki liczba uczniów wzrosła prawie dwukrotnie osiągając w 1965 r. — 4,4 tys. młodzieży.

Z uznaniem należy podkreślić duży wysiłek organizacji spółdzielczych nad dalszą rozbudową własnego szkolnictwa zawodowego, które kształci i wychowuje przyszłych spółdzielców.

Polski system kształcenia kadr kwalifikowanych dla potrzeb rolnictwa i wsi cechować więc będzie duża różnorodność form ustrojowych zapewniających kształcenie pracowników zarówno dla gospodarki uspołecznionej, jak i indywidualnej.

## Średnie szkoły zawodowe

Kształcenie techników i kadr równorzędnych będzie odbywało się w trzech typach średnich szkół zawodowych: 4—5-letnich technikach i liceach zawodowych na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej, 3-letnich szkołach dla absolwentów zasadniczych szkół i szkół przysposobienia rolniczego oraz w 2-letnich państwowych szkołach zawodowych dla maturzystów. Te trzy drogi kształcenia kadr z przygotowaniem zawodowym na poziomie średnim umożliwią zaspokojenie różnorodnych potrzeb gospodarki narodowej na pracowników średniego nadzoru technicznego i innych pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym (ekonomistów, pielęgniarek i in.).

W opracowaniach koncepcji programowych zreformowanej średniej szkoły zawodowej zwrócono w szczególności uwagę na zapewnienie młodzieży:

— wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego niezbędnego w działalności zawodowej każdego człowieka pracy,
— szeroko pojętego przygotowania zawodowego w zakresie teorii i praktyki danego zawodu,
— przygotowania do podjęcia studiów wyższych,
— rozwoju ogólnego, wychowania ideowo-politycznego i moralnego.

Przyszła średnia szkoła zawodowa będzie kształciła pracownika o tzw. szerokim profilu zawodowym umożliwiającym zatrudnienie na różnych stanowiskach pracy wyuczonego zawodu w danej gałęzi gospodarki narodowej, zapoznanego z podstawami nauk (technicznych, ekonomicznych i in.) właściwych dla obranego kierunku kształcenia oraz z postępu nauki i techniki dojrzałym do wprowadzania do praktyki. Przygotowanie specjalistyczne zawodowe traktowane jest w projektowanej szkole jako wprowadzenie wstępne. Adaptacja zawodowa technika, tj. dostosowanie jego wiadomości i umiejętności do wymagań i techniki konkretnego zakładu pracy, następować będzie równocześnie ze specjalizacją — w toku stażu pracy, po ukończeniu szkoły.

Szeroko pojęte przygotowanie zawodowe obejmować będzie oprócz przedmiotów matematyczno-przyrodniczych związanych z zawodem (matematyka, fizyka, chemia i in.) przedmioty ogólnozawodowe formułujące podstawy naukowe zawodu (rysunek techniczny, mechanika, elektrotechnika itp.) oraz przedmioty zawodowe kierunkowe i zajęcia praktyczne, realizowane w laboratoriach, warsztatach szkoleniowych i w zakładach pracy w formie lekcji i praktyk.

Technik ma bardzo różnorodne możliwości zatrudnienia w gospodarce narodowej. System kształcenia tej kadry będzie to uwzględniał. Duża ilość techników potrzebna jest w przemyśle i rolnictwie na stanowiska średniego nadzoru technicznego — technologów, kierowników odcinków produkcyjnych, kontroli technicznej normowania i planowania pracy remontu, montażu i eksploatacji maszyn i urządzeń. Ten typ pracownika ze

względu na konieczność posiadania wystarczającego doświadczenia produkcyjnego w zawodach typowych dla danej specjalności technika (np. w zawodzie górnika dla technika górnictwa, w zawodzie ślusarza dla technika budowy maszyn itp.) będzie kształcony w układzie dwustopniowym: zasadnicza szkoła zawodowa — technikum dla absolwentów ZSZ i SPR (dzienne, wieczorowe, zaoczne). Dzięki temu absolwent technikum już w toku nauki będzie dysponował przygotowaniem praktycznym i podstawowymi elementami doświadczenia produkcyjnego niezbędnego dla rozpoczęcia pracy zawodowej bezpośrednio w produkcji, w nadzorze lub obsłudze skomplikowanych urządzeń technicznych.

W układzie jednostopniowym cztero- lub pięcioletnie technikum dla absolwentów szkoły podstawowej, jak wykazują dotychczasowe doświadczenia, może uczniowi zapewnić zdobycie w szkole na ogół dostatecznego zasobu wiedzy teoretycznej przy ograniczonym jednak zakresie przygotowania praktycznego. Dlatego z reguły lepsze rezultaty daje zatrudnienie absolwentów tych szkół na stanowiskach pomocników inżynierów — projektantów (konstruktorów), w kontroli technicznej, w laboratoriach fabrycznych, w obrocie i zaopatrzeniu artykułami technicznymi, w administracji gospodarczej, a nie bezpośrednio w kierowaniu procesem produkcji.

W nowoczesnym przemyśle, zwłaszcza w zakładach produkcji wielkoseryjnej i masowej, istnieje wiele stanowisk pracy wymagających szerszego przygotowania ogólnego i większej dojrzałości umysłowej, niż to jest możliwe do uzyskania w 4—5-letnim technikum. Dotyczy to zwłaszcza nowych kierunków kształcenia na poziomie średniej szkoły zawodowej, powstających w wyniku wdrażania do praktyki przemysłowej osiągnięć nauki i techniki. Przykładowo można wymienić tu zawody technika automatyki przemysłowej, maszyn matematycznych, aparatury pomiarowo-kontrolnej, przemysłowego zastosowania izotopów i in. Dobre wyniki w kształceniu techników wymienionych specjalności uzyskuje się zwłaszcza w zawodowych szkołach pomaturalnych. Po reformie liceum ogólnokształcącego przygotowanie maturzystów do nauki w państwowych szkołach technicznych będzie jeszcze lepsze, co pozwoli skrócić czas nauczania w tych szkołach z 3 do 2 lat.

Opisane tu trzy drogi kształcenia techników tworzą wszechstronny system szkolny, który może zapewnić przygotowanie techników zaspokajających bardzo zróżnicowane (często w ramach tego samego zawodu, np. technika mechanika) potrzeby gospodarki narodowej. Równocześnie system taki zapewnia drożność kształcenia nie tylko absolwentom szkół podstawowych, ale i osobom kończącym zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia rolniczego oraz licea ogólnokształcące.

W latach pięciolatki 1966—1970 szkolnictwo zawodowe będzie się nadal rozwijało, otrzyma wiele nowych budynków szkolnych, warsztatów i internatów. Zgodnie z wymaganiami nowych programów nauczania znacznej

poprawie powinno ulec wyposażenie w pomoce naukowe, pracownie i laboratoria. Organizowane będzie nadal podnoszenie kwalifikacji i wykształcenia zatrudnionych nauczycieli.

Obecnie dobiega końca dyskusja nad ogłoszonymi w ubiegłym roku założeniami organizacyjno-programowymi poszczególnych rodzajów szkół i kierunków kształcenia oraz projektami planów nauczania i programów. Prace te obejmują łącznie koncepcje programowe dla kilkudziesięciu gałęzi gospodarki narodowej, z której każda ma swą specyfikę, którą należy rozpatrzyć i uwzględnić w ramach zasad ustrojowych określonych ustawą z 15 lipca 1961 r.

Za wcześnie jeszcze na prezentowanie ostatecznych rozwiązań programowych poszczególnych dziedzin szkolnictwa zawodowego. Po zakończeniu prac nad koncepcjami szkolnictwa technicznego (górniczego, hutniczego, budowy maszyn, energetycznego i in.), rolniczego, służby zdrowia, rzemiosła i usług, ekonomicznego i wielu innych będzie okazja do rozpatrzenia ostatecznych projektów rozwiązań szczegółowych realizujących generalne założenia reformy polskiego szkolnictwa zawodowego, w którym uczyć się będzie ponad 1,5 mln uczniów.

ROZWÓJ OŚWIATY W LATACH 1946—1965

| Wyszczególnienie | 1938 | 1946 | 1947 | 1950 | 1955 | 1960 | 1965 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ludność w mln. | 34,8 | 23,9 | 23,8 | 25,0 | 27,6 | 29,7 | 31,5 |
| Uczniowie szk. podst. w tys. | 4865,3 | 3283,4 | 3404,6 | 3281,8 | 3386,4 | 4827,6 | 5176,6 |
| Absolwenci szkół podstawowych w tys. | 127,1 | 143,7 | 172,8 | 328,2 | 270,6 | 470,5 | 661,2 |
| Uczniowie liceów ogólnokształcących w tys. | 221,4 | 228,4 | 201,5 | 194,4 | 201,4 | 260,4 | 426,8 |
| Uczniowie szkół zawodowych w tys. | 207,5 | 286,7 | 419297 | 616,6 | 503,0 | 784,2 | 1670,8 |
| w tym: | | | | | | | |
| Uczniowie szk. przysposob. zaw. w tys. | 12,7 | 6,3 | 13,3 | · | 5,3 | 18,5 | — |
| Uczn. szk. przysp. rolniczego | · | · | · | — | — | 52,9 | 121,3 |
| Uczn. niższych szk. roln. | · | · | · | — | — | 10,0 | 13,2 |
| Uczn. zas. szk. zawodowych ogółem | 184,8 | 218,1 | 297,5 | 317,1 | 129,7 | 300,1 | 690,0 |
| w tym: | | | | | | | |
| ZSZ dla młodz. nie prac. | 184,8 | 218,1 | 297,5 | 317,1 | 129,7 | 221,7 | 373,1 |
| ZSZ dla młodz. pracującej | — | — | — | — | · | 78,4 | 316,9 |
| ZSZ przyzakładowe | — | — | — | — | · | 23,8 | 180,8 |
| ZSZ międzyzakładowe | — | — | — | — | · | 54,6 | 136,1 |
| Uczn. średn. szk. zawod. | 10,0 | 40,0 | 73,3 | 240,7 | 286,1 | 282,1 | 648,0 |
| dziennych | · | · | · | · | · | 241,2 | 523,4 |
| wieczorowych | · | · | · | · | · | 40,9 | 124,6 |
| Uczn. tech. zaw. zaocznych | · | · | · | 30,0 | 54,4 | 84,2 | 154,6 |
| Uczn. szk. artyst. 1⁰ | · | 17,4 | 19,0 | 19,0 | 16,3 | 18,7 | 21,4 |
| Uczn. szk. artyst. 2⁰ | · | 4,9 | 4,6 | 8,7 | 8,1 | 9,6 | 11,8 |
| Uczn. zas. szk. zaw. specj. | · | · | 0,5 | 1,2 | 3,2 | 4,6 | · |

МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В сентябре 1967 г. будет введена в Польше новая профессиональная школьная система, обоснованная на 8-летей основной школе.

Уже начата работа по подготовке реформы профессиональной школы. Опирается она на новой номенклатуре профессионального образования, разработанной в 1965 году.

На основе перечня квалифицированных профессий, выступающих в народном хозяйстве в Польше (2424 профессий), разработано список профессий, по которым будут приготавливать профессиональные школы. Включает он 426 профессий, из этого 211 приготавливаемых в основных профессиональных школах и в 215 полных средних профессиональных школах, техникумах и профессиональных лицеях.

В дальнейшей части статьи автор представляет структурные изменения польской профессиональной школьной системы на протяжении минувших 20 лет. Приложенный табель представляет количественное развитие отдельных путей профессионального образования в 1946—1965 годах.

В результате описанных изменений возникла школьная система, которая в основных формах будет существовать в будущем.

Подготовка квалифицированных рабочих будет осуществлятся в 2- и 3-годичных основных школах для нетрудящейся молодежи (школы с собственными подготовительно-производственными мастерскими), в призаводских школах, управляемых крупнейшими предприятиями, в межзаводских школах, объединяющих молодежь, получающую профессиональную подготовку в вебольших предприятиях, а также в центрах профессиональной подготовки, объединяющих школьную молодежь, которая практически находится в рассеянных на периферии маленьких ремесленных и бытовых предприятияах, в местностях, где нет профессиональной школы.

Программная концепция основной школы, приготавливающей рабочих и ремесленников, обеспечивает всестороннее образование в пределах общеобразовательных и профессиональных предметов, а также практического обучения.

Подготовка сельскохозяйственных рабочих будет осуществляться в 2-годичных школах сельскохозяйственной подготовки, которых программный уровень общего образования отвечает основным профессиональным школам.

Сельскохозяйственных рабочих для крупнотоварных хозяйств, а также кадры для сельских услуг будут приготавливать 2- и 3-годичные основные школы: сельскохозяйственные, механизации сельского хозяйства, ремонта сельскохозяйственных машин, сельской торговли и др.

Техников и других работников со среднем образованием будут приготавливать техникумы и профессиональные лицеи. Эти школы будут организованы в трех программных видах:

1) 4- и 5-годичные средние профессиональные школы для выпускников 8-летней основной школы.
2) 2- и 3-годичные школы — для выпускников основных профессиональных школ и школ сельско-хозяйственной подготовки.
3) 2-годичные школы для выпускников общеобразовательных лицеев.

*MICHAŁ GODLEWSKI*

## FUNDAMENTAL DIRECTIONS OF THE TRADE SCHOOL REFORM

In September 1967 a new system of trade schools based on the eight yaer primary school will be introduced.

The works connected wtih introducing the schools reform are being conducted. They are based on the new terminology worked out in 1965.

Basing on the list of trades existing in Poland (2424 trades) a list of trades covered by the new trade schools has been prepared. It covers 426 trades, including 211 provided by vocational trade schools and 215 by secondary trade schools, technicums, and trade lyceums.

In the next part of his article the author presents the changes that have occurred in the system of Polish trade schools in the period of the past twenty years. An enclosed table illustrates the statistic development of particular ways of professional training in the years 1946—1965.

The system that has resulted from the described changes in its fundamental forms will be employed in the future.

The training of skilled workes will be carried out in two and three year vocational schools for the non-working youth (schools with didactic and productive workshops), in factory schools run by larger factories, in schools for the workes employed by smaller factories, and in centres of auxiliary professional training for the young people scattered in small craftsman's establishments, in towns having no trade schools.

The programme of vocational trade schools training workers and craftsmen ensures unversal general instruction.

The professional training of farmers will be conducted in two year agricultural vocational schools with the programme in general subject corresponding with that of other vocational schools.

Agricultural workers for large agricultural establischments will learn their profession in two and three year vocational agricultural schools, the schools of agricultural enkineering, the schools of agricultural machines, the schools of agricultural trade, etc.

Technicians and other workers with qualifications equal to those of secondary schools graduates will be trained in technicums and trade lyceums. The above schools will be organized according to three kinds of programme:

1) Four and five year secondary trade schools for graduates of eight year primary school.

2) Two and three year schools for graduates of vocational trade schools and vocational agricultural schools.

3) Two year schools for graduates of secondary schools of general instruction.

# O NIEKTÓRYCH ZWIĄZKACH POMIĘDZY KSZTAŁCENIEM I WYTWÓRCZOŚCIĄ

## I

Pomiędzy oświatą i wytwórczością istnieją ścisłe wzajemne zależności. Rozwój i organizacja oświaty w znacznej mierze zależą od wymagań wytwórczości wobec ludzi zatrudnionych w niej, z drugiej strony szkolnictwo w coraz większym stopniu przyczynia się do przemian w pracy wytwórczej. Związki pomiędzy szkołą i gospodarką stają się coraz bardziej ścisłe i coraz bardziej istotne dla obu tych sfer. Oświata przechodzi do roli podstawowego czynnika rozwoju wytwórczości, ale też zmieniające się potrzeby pracy wytwórczej domagają się reform szkolnych.

## II

Człowiek dotąd koncentrował swoje zainteresowania przede wszystkim na wytwarzaniu dóbr materialnych służących zaspokojeniu jego potrzeb. Zasób posiadanych środków materialnych i sposób ich wytwarzania wpływały na organizację społeczeństwa i na stosunki międzyludzkie. Praca wytwórcza jest historycznie pierwotnym rodzajem pracy ludzkiej. Ona też stanowi podstawową formę więzi społecznej. W procesie pracy powstaje nie tylko przedmiot pracy, ale też kształtuje się sam podmiot — człowiek, rozwijają się jego zainteresowania i zdolności, kształtuje się charakter, pogląd na świat, wartości intelektu, umiejętności postawy czynnej. Praca ma charakter społeczny, przebiega w określonym środowisku społecznym i na gruncie określonej kultury, pozostaje w ścisłym związku z pracą innych i zaspokaja społeczne potrzeby człowieka. Więzi międzyludzkie w procesie pracy mają silny wpływ na stosunki pomiędzy ludźmi poza pracą, organizacja pracy zaś w swoisty sposób wpływa na całość organizacji społecznej.

Rozwój pracy wiąże się z jej podziałem. Doprowadził on do wyodrębnienia wielu różnych dziedzin działalności. Dziś praca jest wielce zróżnicowana, poszczególne jej dziedziny stawiają przed człowiekiem różne wymagania i kształtują w nim odmienne właściwości psychofizyczne. Nie wszystkie rodzaje pracy wywierają jednakowy wpływ na człowieka. Jedne sprzyjają bardziej wszechstronnemu rozwojowi osobowości ludzkiej, a inne pod pewnym tylko względem. Do tych ostatnich należy głównie praca tzw. niekwalifikowana o przewadze wysiłku fizycznego. Właśnie ją miał na uwadze Marks wskazując na wyniszczenie sił robotnika w pracy.

Prace szczególnie nie sprzyjające rozwojowi człowieka to przede wszystkim prace monotonne, wykonywane nawykowo. Dominowały one

w dotychczasowej wytwórczości i przyczyniały się do powstawania spostrzeżonego przez Marksa zjawiska alienacji pracy. Spotęgował je system produkcji taśmowej, który wprowadził dalsze rozdrobnienie dawnego całościowego charakteru pracy i podporządkował pracę człowieka pracy maszyny. Według znanej opinii Marksa w wysoko zorganizowanej wytwórczości robotnik staje się dodatkiem do maszyny. Oczywiście w dzisiejszej wytwórczości sprawa ta jest bardzo skomplikowana.

Daleko posunięty podział pracy właściwy dla produkcji taśmowej stanowi punkt zwrotny w rozwoju pracy wytwórczej. Proste bowiem czynności człowieka podlegają stosunkowo łatwemu zastępowaniu przez czynności odpowiednich urządzeń mechanicznych. I to zdaje się być najbardziej istotną cechą obecnych przemian w pracy wytwórczej. Jest to stopniowa całkowita eliminacja powtarzalnych czynności wytwórczych człowieka i zastępowanie ich przez czynności systemów automatycznych. Człowiek rezerwuje dla siebie prace twórcze, związane z rolą organizatora i nadzorcy procesów produkcyjnych.

Stopniowy zanik czynności o przewadze wysiłku fizycznego zmienia wymagania pracy wobec ludzi. Następuje przesunięcie punktu ciężkości z siły i sprawności mięśni na sprawność umysłu. Zarysowuje się perspektywa, w której dominujący dotąd rodzaj pracy — praca wytwórcza zmieniona do gruntu — stanie się czynnikiem sprzyjającym szerokiemu rozwojowi duchowych i fizycznych sił człowieka.

Nowoczesna wytwórczość automatyczna kształtuje nowy typ robotnika przemysłowego, człowieka o wysokiej kulturze ogólnej, szerokich zainteresowaniach technicznych i społecznych. W zautomatyzowanej wytwórczości żmudnie nabywane sprawności manualne przestają być podstawowym składnikiem kwalifikacji zawodowych. Większość nowoczesnych stanowisk pracy wymaga nie tyle wąsko specjalistycznego przygotowania zawodowego, co określonych walorów umysłowych, jak wzmożona uwaga, bystrość reakcji, szeroka orientacja ogólna, wysoka zdolność przystosowania do zmieniających się zadań roboczych.

W nowoczesnej wytwórczości coraz rzadziej potrzebni są ludzie oferujący tylko siłę i sprawność swych mięśni, coraz częściej zaś potrzebni są robotnicy o szerokim przygotowaniu ogólnym i technicznym. Im wyższy jest poziom stosowanej techniki, tym wyższe są wymagania w zakresie wykształcenia robotników. W systemie wytwórczości zautomatyzowanej i automatyzującej się praca robotnika zawiera coraz więcej elementów pracy technika i inżyniera. Rola zawodowa robotnika staje się coraz bardziej złożona i odpowiedzialna. Zmieniają się i wzrastają wymagania kwalifikacyjne. Zanikają dawne antynomie pomiędzy wykształceniem ogólnym i przygotowaniem do pracy, występuje coraz większa zgodność wpływów szkoły i zakładu pracy, wzrastają możliwości człowieka bardziej harmonijnego i wszechstronnego rozwoju swojej osobowości.

III

Dopiero w późnym średniowieczu człowiek zaczął na szerszą skalę stosować siły przyrody jako źródła energii w pracy. Od tej pory coraz szybciej postępuje proces zastępowania żywej siły roboczej przez pracę uprzedmiotowioną. Praca rzemieślnika, „całościowa", „uniwersalna", zaczyna się stopniowo rozdrabniać. W manufakturze miejsce rzemieślnika zajmuje robotnik tzw. łączny, czyli wielu robotników tzw. cząstkowych, wykonujących tylko pewne czynności w ramach istniejącego podziału pracy. Dalszy rozwój i podział czynności wytwórczych zawęża i ogranicza indywidualne kwalifikacje robotnika, ale zarazem przyspiesza procesy produkcji. W miarę mechanizacji produkcji operowanie narzędziami przechodzi z człowieka na maszynę. Następuje stopniowe zmniejszenie siły roboczej na jednostkę produkcji. Zaczyna się proces uniezależnienia produkcji od nawyków produkcyjnych robotników. Towarzyszy temu wzrost czynności związanych z organizowaniem i kierowaniem zmechanizowaną produkcją. Produkcja zostaje oparta na nowych wysoko kwalifikowanych zawodach.

System produkcji taśmowej, w którym człowiek uczestniczy jako bezpośredni wytwórca, radykalnie obniża wymagania kwalifikacyjne. Robotnik wykonuje w sposób zrutynizowany pojedyncze, proste, powtarzalne czynności, które nie wymagają jakiegoś specjalnego kształcenia szkolnego. Robotnik przyuczony w pełni zaspokaja potrzeby takiej pracy.

Mechanizacja produkcji upraszcza procesy wytwarzania i pozwala zastąpić automatyczne ruchy człowieka przez automatyczne ruchy maszyn. Na tym polega jej istotny sens jako swoistego stadium w rozwoju pracy ludzkiej. Doprowadzony do absurdu podział pracy, używając słów Marksa, niszczy robotnika i przekształca go w dodatek do maszyny. Ale z drugiej strony praca powtarzalna staje się wielokrotnie wydajniejsza.

Stadium automatyzacji zasadniczo zmienia rolę człowieka w produkcji. Podstawową czynnością wytwórcy staje się kontrola i kierowanie pracą maszyn. Produkcja automatyczna rezygnuje niemal całkowicie z niekwalifikowanej siły roboczej oraz z robotników przyuczonych na rzecz wysoko kwalifikowanej kadry technicznej. Praca robotnika w produkcji zautomatyzowanej, podobnie jak dawniej praca rzemieślnika, staje się pracą bardziej uniwersalną. Robotnik zatrudniony w systemie automatycznym uczestniczy w wielu fazach produkcji, przestaje być podporządkowany maszynie, staje się jej panem. Robotnik bardziej męczy się „umysłowo", mniej „fizycznie".

Automatyzacja produkcji to droga szerokiego wykorzystania przez człowieka znacznie silniejszych źródeł energii niż energia mięśni ludzkich, i znacznie sprawniejszych rąk do pracy — rąk mechanicznych. Od czasów zastosowania pierwszych automatów staje się widoczna przewaga systemów automatycznych nad pracą wytwórczą człowieka. Problem rentowności gospodarczej człowieka jako bezpośredniego wytwórcy jest w dzi-

siejszej technice coraz bardziej złożony. To, co daje on z siebie w okresie rocznej pracy fizycznej w postaci energii mechanicznej, można uzyskać ze spalenia 40 kg węgla lub 15 kg ropy naftowej. Człowiek pracuje fizycznie z mocą 1/20 konia mechanicznego, a sprawność jego mięśni jako silnika (stosunek energii oddanej do włożonej) wynosi 15%. Siłownia cieplna pracuje ze sprawnością 25%, a silnik spalinowy 50% i więcej [1]. Maszyna jako źródło energii ma przytłaczającą przewagę nad człowiekiem. Wykorzystywanie mięśni człowieka jako źródła energii w pracy jest coraz mniej opłacalne i barbarzyńskie z humanistycznego punktu widzenia. Nadto w pracy potrzebna jest energia w różnych postaciach (mechaniczna, cieplna, elektryczna, promieniowania), podczas gdy mięśnie człowieka dają w pracy tylko energię mechaniczną.

Nie tylko jednak maszyna jako źródło energii ma widoczną przewagę nad człowiekiem. Systemy automatyczne zawierają wszystkie składowe pracy (spostrzeganie, decyzja, działanie), przy czym w wielu rodzajach pracy nie ustępują człowiekowi w zakresie każdej z tych funkcji. Na przykład przenoszenie reakcji we włóknie nerwowym może się odbywać z szybkością kilkudziesięciu metrów na sekundę, podczas gdy przewodniki elektryczne przewodzą impulsy z szybkością światła. Człowiek myśli stosunkowo wolno, przejmuje on wiadomości w tempie mowy, a więc co najwyżej kilka na sekundę. Maszyny są w stanie przejmować informacje i wykonywać podobne czynności „umysłowe" miliony razy szybciej.

Zakres wrażeń odbieranych przez człowieka, na przykład wrażeń wzrokowych, słuchowych, jest stosunkowo skromny, gdyż zależy od konstrukcji organów zmysłów. Skonstruowane przez człowieka urządzenia, na przykład teleskop elektronowy, odbierają sygnały bezpośrednio niedostępne zmysłom ludzkim. Mimo niewątpliwej doskonałości narządów zmysłów człowieka w porównaniu z innymi istotami żywymi, odpowiednie urządzenia mechaniczne są pod wieloma względami jeszcze bardziej doskonałe. Wykorzystanie takich urządzeń daje w wielu dziedzinach pracy niepomiernie większe efekty niż praca człowieka jako wytwórcy. Automatyzacja produkcji rezerwuje dla człowieka tylko pewien zakres czynności, mianowicie czynności intelektualne, przy czym szczególnie złożone. Zwalnia go od czynności prostych, powtarzalnych, fizycznie ciężkich.

„Z chwilą gdy maszyna robocza — pisał Marks — już bez pomocy ludzkiej wykonuje wszelkie ruchy potrzebne do obróbki surowca i wymaga już tylko dozoru człowieka, z tą chwilą mamy automatyczny zespół maszyn, nadający się jednak do ciągłych ulepszeń w szczegółach" [2]. Obecne stadium automatyzacji polega właśnie na wprowadzeniu takich zespołów maszyn samoczynnie wykonujących wszystkie czynności związane z obróbką surowca. Nawet dozór człowieka staje się pod pewnymi względami

[1] A. Ducrocq: Era robotów. Warszawa 1960, PWN.
[2] K. Marks: Kapitał. T. I. Warszawa 1951, s. 409.

bardziej uproszczony. Urządzenia mechaniczne stopniowo przejmują dotychczasowe funkcje człowieka w zakresie kontroli i kierowania produkcją. Eliminują one z produkcji bezpośredni udział siły roboczej i potrzebę szczegółowej kontroli nad procesami produkcji. „Człowiekowi zostają jedynie funkcje ogólnej kontroli nad pracą systemu" [3].

Zdaniem Zorina, „automatyzacja to nie tylko logiczna kontynuacja rozwoju maszyn, lecz zarazem jakościowo nowy etap w postępie techniki, oznaczający wraz z energią atomową nową, głęboką rewolucję przemysłowo-techniczną, która w swoim rozwoju odegra większą rolę aniżeli pojawienie się w swoim czasie maszyn" [4]. Jeszcze wyżej ocenia znaczenie automatyzacji K. Owoc. Jego zdaniem, automatyzacja jest punktem wyjścia i siłą napędową obecnej rewolucji naukowo-technicznej. Jest to jakościowo nowa metoda produkcji polegająca na zastosowaniu maszyn, mechanizmów i urządzeń działających niezależnie od bezpośredniego udziału człowieka.

Automatyzacja stanowi wyraźny skok, gdy chodzi o zwiększenie wydajności pracy, poprawę bezpieczeństwa pracy, obniżenie cen na artykuły masowej produkcji, skrócenie czasu pracy, wyzwolenie człowieka od prac ciężkich i nużących, ogólnego podniesienia kultury życia codziennego. Przemiany te mogą wywrzeć silne piętno na formy społecznego zachowania człowieka.

## IV

Automatyzacja jest wytworem szerokiego zastosowania dorobku poznania naukowego. Dalsze postępy automatyzacji zależą od rozwoju nauki i oświaty. Powstaje pytanie o kierunki przemian szkolnych z punktu widzenia potrzeb rozwoju automatyzacji.

Wąsko pojmując potrzeby automatyzacji w dziedzinie oświaty na plan pierwszy wysuwa się potrzeba przeszkolenia zawodowego szerokich rzesz robotników, przygotowanie ich do nowych zawodów i nowych funkcji, przeważnie w innych ośrodkach pracy. Zautomatyzowana produkcja przenosi punkt ciężkości z hal fabrycznych do biur konstrukcyjnych, planowania i programowania. Niesie też ze sobą groźbę zwolnień z administracji, handlu, bankowości. Ostrość, z jaką sprawy te wystąpią w praktyce, zależeć będzie od sposobu przygotowania zawodowego i wykształcenia ogólnego szerokich mas. W związku z tym oświata powinna już teraz rozstrzygać o tych problemach przez odpowiednie przygotowanie ludzi do coraz szybciej zmieniających się warunków pracy i do czynnego uczestniczenia w tych przemianach. Właśnie przez oświatę przezwyciężyć trzeba hamulce postępu w pracy, tkwiące w świadomości i w umiejętnościach zawodowych ludzi.

[3] K. Owoc: Automatyzacja i jej skutki społeczne w kapitalizmie. KiW, 1964, s. 20.
[4] A. Zorin: Awtomatizacyja proizwodstwa i jego ekonomiczeskaja effiektiwnost'. Moskwa 1958, s. 13.

Obecny wpływ oświaty na gospodarkę wyraża się już nie tyle w przygotowaniu odpowiedniej liczby fachowców do odpowiednich rodzajów pracy, ile w przygotowaniu najszerszych rzesz społecznych do dalszej zmienności w pracy. Najszybszy bowiem postęp w technice, a w tej liczbie w automatyzacji, może być dziełem mas, dziełem szerokiego ruchu wynalazczości i racjonalizatorstwa we wszystkich dziedzinach i na wszystkich szczeblach pracy. Z technicznego punktu widzenia istnieje możliwość automatyzacji każdej czynności wytwórczej człowieka. Zależy to jednak od poziomu i charakteru wykształcenia masowego, nie tylko od kwalifikacji grupy organizatorów i kierowników produkcji. Tak więc dalszy postęp automatyzacji jest nie tylko problemem technicznym, lecz przede wszystkim problemem oświatowym. Dlatego w systemie socjalistycznym potencjalne możliwości automatyzacji produkcji są stosunkowo duże.

Jest rzeczą zrozumiałą, że zwłaszcza w okresie przejścia do produkcji zautomatyzowanej dynamizm rozwoju gospodarczego zależy od ludzi zatrudnionych w gospodarce. Widać to choćby na przykładzie przemysłu atomowego. Szybki rozwój tego przemysłu wiąże się z faktem, iż inżynierowie i technicy stanowią tu około 65% załóg. Przygotowanie człowieka do automatyzującej się i automatycznej produkcji oraz do warunków społecznych, jakie ta produkcja kształtuje, staje się podstawowym warunkiem dalszego rozwoju gospodarczego. Ekonomiści badający rentowność gospodarczą wydatków oświatowych twierdzą, iż wydatki te są co najmniej równie ważne gospodarczo, jak wydatki na zakup maszyn itp.

Zmiany, jakie się dokonały w pierwszej rewolucji przemysłowej, nie były tak istotne jak dziś. Gospodarka ciągle wymagała przede wszystkim ludzkich rąk do pracy. Jeszcze całkiem niedawno seryjna i wysoce wydajna praca w zakładach Forda była w przeważającej mierze pracą niekwalifikowaną. Fordowi wystarczał jeden dzień na przygotowanie robotnika do pracy. Problem kształcenia robotników był z punktu widzenia potrzeb pracy problemem drugoplanowym. Co więcej, sądzono, że wykształcenie robotnika zatrudnionego w produkcji taśmowej stanowi przeszkodę w pracy. Problem masowego kształcenia robotników był głównie problemem humanizmu i demokracji. Wydajność masowej pracy wytwórczej nie zależała od wykształcenia robotników.

Dziś sytuacja ulega radykalnej zmianie. Jak dowodzi Strumilin, rok kształcenia szkolnego daje 2,6 razy więcej w zakresie wydajności pracy niż rok praktyki zawodowej [5]. Prowadzone obecnie w różnych krajach badania nad sprawnością szkoły pod kątem ekonomicznym wskazują na wysoką rentowność inwestycji oświatowych [6].

[5] S. Strumilin: Drogi rozwoju społeczeństwa komunistycznego. Warszawa, PWN 1959.

[6] B. Suchodolski: Ekonomika oświaty. *Nauczyciel, Szkoła, Środowisko* 1964, nr 9, 10, 11, 12.

V

Pod wpływem automatyzacji następuje swoiste scalenie pracy wytwórczej człowieka. Prowadzi to do zmian w strukturze załóg i strukturze zatrudnienia w ogóle. Pracownicy systemu zautomatyzowanego to już nie tyle robotnicy obsługujący maszyny, kierownicy i personel pomocniczy, co pracownicy biur konstrukcyjnych, planowania produkcji, służby ruchu, dozoru produkcji itp. Każdy z tych zakresów pracy wymaga ludzi wysoko kwalifikowanych, znających całość procesów produkcyjnych w danej dziedzinie, konstrukcję i działanie mechanizmów produkcyjnych oraz urządzeń kontrolnych, wymaga to znajomości wielu dziedzin nauki, zwłaszcza zaś dorobku nauk podstawowych i technicznych.

Oczywiście, zależnie od stopnia zautomatyzowania produkcji wymagania wobec pracowników są różne. Ale rzecz w tym, że postęp automatyzacji zależy od poziomu kwalifikacji wszystkich grup zatrudnionych w produkcji i może być przyspieszany przez odpowiednie przemiany oświatowe. Robotnicy panujący nad maszynami i zmieniający maszyny to przede wszystkim robotnicy o wysokim poziomie kultury umysłowej. W szybkim tempie przemian wytwórczych wszystkie ogniwa produkcji stają się całkowicie zależne od poziomu wykształcenia wszystkich grup zawodowych. Nigdy wcześniej zależność ta nie występowała tak silnie. Dopiero w produkcji automatyzującej się odpowiednio zorganizowana oświata staje się podstawowym czynnikiem rozwoju gospodarki. Nawet względnie proste czynności związane z obsługą nowoczesnych urządzeń technicznych wymagają szerokiej orientacji teoretycznej. Dla pracownika zakładu zautomatyzowanego daleko ważniejsze jest przyswojenie umiejętności uczenia się niż osiąganie wysokiej sprawności w wykonywaniu ściśle określonych prac. Szkolenie zawodowe nie tylko w przyszłości, ale już dzisiaj powinno uwzględnić fakt, że praca wytwórcza przestaje polegać na reprodukcji fizycznych i nerwowych sił człowieka, że staje się twórczością, która wymaga wysokiego poziomu kultury ogólnej.

Wymagana przez automatyzację kultura techniczna załogi nie może być kulturą rozumianą wąsko, jako wiedza i sprawności techniczne w jakiejś jednej dziedzinie. W jej zakres powinno wchodzić wszystko to, co warunkuje dalszy postęp techniczny, a więc szeroka wiedza z zakresu nauk podstawowych, wiedza o społecznym użytkowaniu techniki i odpowiedzialność za jej stosowanie. Kultura techniczna pracownika systemu zautomatyzowanego musi też objąć szeroki zakres wiedzy społecznej. Praca ma bowiem charakter coraz bardziej społeczny, a odpowiedzialność za nią ponoszą wszyscy. Tak rozumiana kultura techniczna wymaga oparcia kształcenia zawodowego na podstawie średniego wykształcenia ogólnego. Wykształcenie ogólne staje się momentem rozstrzygającym o przygotowaniu do pracy.

Nadto warto wspomnieć, że niemniej gruntownego wykształcenia ogólnego wymagają zawody związane z handlem, ochroną zdrowia, upowszechnianiem kultury, administracją społeczną.

## VI

Na wydajność pracy i zdolność załogi do wprowadzania postępu technicznego istotny wpływ wywierają stosunki międzyludzkie w pracy. Na dłuższą metę kultura współżycia ludzi ze sobą ma rozstrzygające znaczenie z punktu widzenia postępu społecznego we wszystkich dziedzinach, a w tym w wytwórczości.

Sądzi się niekiedy, że stosunki międzyludzkie w pracy zależą głównie od stosunku człowieka do wartości pozaspołecznych. Pogląd taki wydaje się mylny. Współżycie i współdziałanie ludzi opierają się na pewnej liczbie mniej lub bardziej jednolitych zasad ogólnych. Zasady te stanowią rdzeń dorobku kulturalnego ludzkości. Są one kompleksem podstawowych wartości społecznych przeżywanych przez ludzi, budzą określony stosunek człowieka do innych, znajdują odzwierciedlenie w funkcjonowaniu wszystkich organizacji społecznych. Powszechne aprobowanie w praktyce podstawowych norm współżycia ludzi sprzyja równowadze psychicznej członków danej społeczności i zgodnemu współdziałaniu instytucji społecznych. Zwartość społeczności ludzkiej zależy właśnie od tego, na ile jej członkowie stosują w życiu codziennym ogólne zasady współżycia ludzi.

Podstawą stosunków społecznych w zakładzie pracy jest uznawanie przez członków załogi norm i zasad moralnych. Na dłuższą metę wartości moralne załogi mają decydujący wpływ na wydajność pracy zbiorowej. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia obecnie. Demokratyzacja życia społecznego prowadzi do zwiększonej odpowiedzialności każdej jednostki, nowoczesna organizacja pracy wymaga porządku i zdyscyplinowania pracowników. Kosztowne i skomplikowane urządzenia produkcyjne, będące własnością społeczną, powierza się coraz większej liczbie pracowników. Wzrastają społeczne nakłady na stanowisko pracy.

Wszystko to wymaga od pracownika wielkiej sumienności i obowiązkowości, wysoko rozwiniętego poczucia odpowiedzialności społecznej, co w konsekwencji prowadzi do wzrostu wymagań wobec szkoły, nauczyciela. W postawach ludzi, kształtowanych przez szkołę, mieszczą się wartości o zasadniczym znaczeniu z punktu widzenia potrzeb nowoczesnej pracy. Ugruntowanie podstawowych norm współżycia i współdziałania w procesie pracy wymaga w pierwszym rzędzie polepszenia nauczania i wychowania szkolnego.

Istotną trudnością w kształtowaniu prawidłowych stosunków międzyludzkich w pracy jest wewnętrzne zróżnicowanie załóg. Załogi dzielą się na grupy różne pod względem wagi spełnianych funkcji, środków władzy i wpływu. Silne rozwarstwienie prowadzi do tendencji odśrodkowych

i podważa w praktyce podstawowe normy współżycia ludzi. Tymczasem proces postępu zależy nie tyle od natężenia owych sił odśrodkowych, co od podporządkowania ludzi ogólnym zasadom współżycia. Im dalej sięga to podporządkowanie, tym większy jest stopień zespolenia zbiorowości i tym większe są szanse dalszego postępu. Zespolenie to wymaga upowszechnienia pewnego zakresu jednorodnych wartości kulturowych, o czym w praktyce przesądzają nauczanie i wychowanie szkolne.

## VII

Dla zbadania niektórych aspektów stosunków międzyludzkich w zakładzie pracy pod kątem ich zależności od szkoły przeprowadziłem ankietę wśród robotników w jednym z warszawskich zakładów produkcyjnych [7]. W tym miejscu zilustruję tylko niektóre wspomniane wyżej problemy wynikami odpowiedzi robotników.

Proszono respondentów o ogólną ocenę stosunków międzyludzkich w zakładzie. Oto wynik: 68,7% oceniło je pozytywnie, 4% — raczej negatywnie, 27,3% — zdecydowanie negatywnie. Wśród osób, które krytycznie oceniły stosunki w zakładzie, większość to pracownicy posiadający wykształcenie średnie, niepełne wyższe i wyższe. Natomiast wśród osób o niższym poziomie wykształcenia większość oceniła je pozytywnie. Widzimy więc wyraźnie, że ocena stosunków międzyludzkich w zakładzie zależy w wysokim stopniu od poziomu wykształcenia szkolnego pracownika, że w miarę wzrastania poziomu wykształcenia wzrastają też wymagania w tym zakresie.

Wydawało się, że na stosunki międzyludzkie w zakładzie silny wpływ wywiera postawa kierowników wobec pracowników. Okazuje się jednak, że większość badanych pozytywnie ocenia stosunek do nich ze strony bezpośrednich przełożonych (84%), a tylko 9,2% raczej pozytywnie i 6,8% zdecydowanie negatywnie. Tak więc liczba osób krytycznie oceniających stosunki w zakładzie jest znacznie wyższa od liczby osób krytycznie oceniających stosunek do nich ze strony przełożonych. Zatem stosunki te silniej zależą od innych uwarunkowań społecznych.

Sformułowano w związku z tym pytanie, w którym chodziło o stopień zainteresowania pracownikiem ze strony kierownictwa zakładu i organizacji społecznych działających w zakładzie, o ewentualną opiekę i pomoc okazywaną pracownikowi przez te instancje w razie takiej potrzeby. Większość badanych (82,9%) stwierdziła zdecydowanie, że kierownictwo zakładu i organizacje społeczne nie interesują się ich sprawami, z wyjątkiem oczywiście spraw, które mają bezpośredni związek z pracą zawodową. Tylko 13,6% oceniło kierownictwo pozytywnie z tego punktu widzenia, a 3,5%

[7] Ankietę przeprowadzono w lecie 1964 roku w Zakładach im. Kasprzaka. Ankieta obejmowała 42 pytania i dotyczyła wielu zagadnień społecznych zakładu. Wypełniło ją 500 pracowników z kilku cechów.

dało odpowiedź niezdecydowaną. Zatem stosunki pomiędzy kierownictwem zakładu i organizacjami społecznymi a załogą ograniczają się do płaszczyzny rzeczowej związanej z pracą. Pracownik jako człowiek, jako jednostka w określony sposób uwikłana społecznie również poza pracą, mająca takie lub inne potrzeby życiowe, cele, dążenia itp., nie interesuje kierownictwo zakładu. Robotnicy mają przeświadczenie, że w razie trudności życiowych liczyć mogą tylko na własne siły, a w każdym razie nie na zakład pracy. Fakt ten zdaje się wyjaśniać zasadniczą przyczynę krytycznej oceny stosunków społecznych w zakładzie pracy przez ludzi o nieco wyższym poziomie edukacji.

Powstaje pytanie o drogi przezwyciężenia tego wąskiego patrzenia na człowieka w procesie pracy. Od razu trzeba powiedzieć, że rozstrzygające znaczenie ma tu poziom i charakter wykształcenia całej załogi. Świadczy o tym fakt, iż ludzie o niskim poziomie edukacji na ogół aprobują istniejące stosunki społeczne w zakładzie, nie odczuwają potrzeby ich zmiany. Praktycznie więc o stosunkach międzyludzkich w zakładzie w znacznej mierze decyduje szkoła, poziom ogólnego wykształcenia załogi, a zwłaszcza pierwiastki humanistyczne w wykształceniu powszechnym i w kształceniu specjalistów zakładowych.

Panuje błędne przeświadczenie, że o stosunkach społecznych w zakładzie i o wydajności pracy decyduje usytuowanie materialne pracowników. Wskutek tego, mając na uwadze zwiększenie wydajności pracy, koncentruje się uwagę zespołów kierujących produkcją na manipulowaniu bodźcami materialnymi. Nie można negować rangi tego zagadnienia, ale trzeba podkreślić, że zasadnicze znaczenie ma tu ogólny poziom kulturalny pracownika i poziom kwalifikacji zawodowych. Dowodzą tego niezbicie rozmaite aktualne badania nad tzw. identyfikacją zawodową pracownika [8].

Wskazują na to również wyniki odpowiedzi na moją ankietę. Nie ujawniają one jakichś istotnych korelacji pomiędzy wykształceniem pracownika a oceną zarobków, ujawniają natomiast widoczne zależności pomiędzy wykształceniem a stosunkiem do pracy. Pracownicy krytycznie oceniający zarobki są w większości zawodowo ustabilizowani i nie noszący się z zamiarem zmiany rodzaju lub miejsca pracy. Zarobki nie wpływają w prostej linii na zamiary zdobycia innych kwalifikacji i zmiany pracy, które są zależne bardziej wielostronnie, a głównie od aktualnego poziomu wykształcenia pracownika.

Większość badanych chciałaby zmienić obecną pracę (68,3%). Oznacza to faktycznie negatywny do niej stosunek. Ale charakterystyczne, że tylko 24,4% widzi możliwość takiej zmiany, przy czym głównie na drodze zdobycia wyższych lub innych kwalifikacji. Kształcenie szkolne jest uznane jako jedyna realna droga zmiany pracy i awansu społecznego.

[8] Patrz np. Socjologia zawodów. Praca pod redakcją A. Sarapaty. Warszawa 1965, PWN.

Warto zwrócić uwagę, że robotnicy, którzy są zadowoleni z obecnej swojej pracy i nie mają zamiaru porzucania jej, podają motyw takiego do niej stosunku zgodność tej pracy z własnymi zainteresowaniami. A więc na identyfikację zawodową silny wpływ ma zgodność danej pracy z ambicjami i zainteresowaniami pracownika oraz, co wykazaliśmy wyżej, tzw. klimat społeczny w zakładzie. Praktycznie i jedno, i drugie zależy głównie od poziomu wykształcenia pracownika. Kształtując człowieka, zasób jego wiedzy, dążenia życiowe, zainteresowania, potrzeby, szkoła tym samym rozstrzyga o problemach stosunku do pracy, o klimacie społecznym w zakładzie, o zdolności załogi do postępu w pracy.

Ciekawe są z tego punktu widzenia poglądy badanych robotników na wymagania wykonywanej pracy w zakresie ich wykształcenia. Oto 29,4% ma przeświadczenie, że posiadane wykształcenie nie tylko w pełni wystarcza do wykonywania obecnej roli zawodowej, ale przewyższa potrzeby tej roli. Ich zdaniem, w wykonywanej pracy nie wykorzystują posiadanej wiedzy i mogliby mieć z tego punktu widzenia niższe wykształcenie. Ale są to w większości pracownicy (86,3%), którzy mają wykształcenie bądź to podstawowe, bądź nawet nie mają takiego. Krytyczna zaś ocena posiadanego wykształcenia ze względu na potrzeby pracy charakteryzuje przede wszystkim pracowników (niestety, tylko 16,4% ogółu badanych), którzy mają wykształcenie stosunkowo wysokie. Ogromna większość z nich widzi przy tym konieczność dalszego kształcenia się.

Duża liczba badanych, bo 47,9%, chciałaby kształcić się dalej, ale nie tyle ze względu na potrzebę obecnie wykonywanej pracy, co ze względu na inne potrzeby. Wskazuje to, iż uwarunkowanie potrzeb w zakresie dalszego kształcenia jest dość szerokie, a wymagania pracy stanowią tylko jeden z możliwych bodźców.

Dalszy strumień światła na związki pomiędzy wykształceniem i pracą rzucają odpowiedzi robotników na pytanie, czy i w jakim stopniu można zmienić i ulepszyć aktualnie wykonywaną pracę i co należy w tym celu zrobić. Większość informatorów (59%) nie widzi możliwości ulepszenia swojej obecnej pracy. Dostrzega je tylko 41%. W grupie osób, które widzą możliwość ulepszenia swojej pracy, prawie wszyscy posiadają wykształcenie średnie, niepełne wyższe i wyższe. A więc sposób patrzenia na pracę pod kątem ewentualnych jej zmian zależy widocznie od wykształcenia pracownika. Kultura umysłowa człowieka jest dla tej sprawy rzeczą najważniejszą, wykształcenie załogi jest czynnikiem decydującym o postępie w pracy. Im niższy jest poziom wykształcenia, tym częściej ocenia je się jako zbyt wysokie wobec potrzeb danej pracy i tym rzadziej widzi się możliwość ulepszenia pracy.

Ogólnie biorąc przytoczone dane świadczą, iż wykształcenie załogi, a w tym wykształcenie humanistyczne, ma dominujący wpływ na stosunki społeczne w procesie pracy, na stosunek pracownika do zakładu, na wydajność i postęp w pracy.

## VIII

W dawnych warunkach większej stabilności pracy i form życia społecznego wymagania wobec nauczyciela mogły być bardziej ustabilizowane. Raz zdobyta wiedza i sprawności wystarczały na długi okres pracy. Dziś rozwój nauki i techniki wprowadza zmiany i wymaga zmian we wszelkich dziedzinach działalności ludzkiej. Szczególnych zmian domaga się ten rozwój w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel musi bowiem nie tylko zaznajomić dorastające pokolenie z aktualnym dorobkiem nauki i techniki, ale też musi przysposobić je do dalszego rozwoju, przygotować do coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Zadanie takie można osiągnąć jedynie pod warunkiem ciągłego zdobywania narastającej wiedzy, rozwoju własnej osobowości i twórczego ulepszania techniki pedagogicznej. Nauczyciel musi mieć dziś gruntowne wykształcenie naukowe w wielu dziedzinach wiedzy i musi się ciągle dokształcać. Przemiany w jego pracy wyprzedzać powinny przemiany w innych działach działalności ludzkiej.

Postęp nauki i techniki powoduje stopniowy zanik dawnej pracy niekwalifikowanej. Przed szkołą powstaje zadanie przygotowania całej młodzieży do korzystania i dalszego rozwoju nauki i techniki. Zadanie to w coraz szerszym zakresie odnosi się i do dorosłych. Chodzi o to, aby przezwyciężyć dawny sztywny podział życia człowieka na okres kształcenia oderwanego od pracy i na okres pracy nie związanej z kształceniem, aby odpowiednio zorganizowane kształcenie towarzyszyło wszelkim innym formom działalności ludzkiej, a tym samym by wzrastał postęp społeczny.

Integracja oddzielonych dotąd procesów kształcenia i pracy, która potęguje efekty w obu tych zakresach, wymaga nie tylko wysokiego poziomu edukacji kadr nauczycielskich, ale również szerokiego społecznego powiązania nauczyciela i wysokiego poziomu prestiżu tej grupy zawodowej. Tylko bowiem pod takim warunkiem nauczyciel będzie w stanie łączyć w sobie współczesną myśl naukową i współczesną praktykę społeczną, co stanowi nieodzowny warunek skutecznego nauczania i wychowania.

Nauczyciel musi mieć dziś grutowną wiedzę o istniejących doktrynach społeczno-politycznych, o stosunkach prawnych w życiu publicznym, o węzłowych moralnych problemach współczesnego człowieka, o stosunkach gospodarczych. Wymaga tego demokratyzacja życia politycznego, która postępuje między innymi, a może głównie, za sprawą odpowiedniego nauczania i wychowania. Wymaga tego wzrost odpowiedzialności społecznej każdej jednostki, konieczność umiejętnego rozpatrywania łącznie spraw osobistych i społecznych. Tylko pod warunkiem gruntownej wiedzy i szerokich horyzontów społecznych można dziś skutecznie nauczać i wychowywać dzieci, młodzież i dorosłych.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

## О НЕКОТОРЫХ СВЯЗЯХ МЕЖДУ ОБРАЗОВАНИЕМ И ПРОИЗВОДСТВОМ

Развитие труда привело к выделению многих областей человеческой деятельности, высоко механизированных и производительных. Большое разделение и механизация труда являются поворотным моментом в развитии производственного труда. Простые человеческие действия подвергаются все шире полному замещению через действия соответственных механических устройств. В этом заключается автоматизация производства, элиминирующая из производственных процессов непосредственное участие рабочей силы. Человек сохраняет за собой так называемые творческие действия, связанные с организацией и контролем за работой систем механических устройств. Этот прогресс, будучи продуктом всей доныне развитой науки и техники, изменяет вполне требования по отношению к людям, занятым в хозяйстве. Исчезают прежние антиномии межку так называемым общим оброзованием и приготовлением к труду. Широкое общее и общетехническое оброзование становится основным элементом подготовки к труду. Оно также решающим способом влияет на межчеловеческие отношения в работе и на дальнейший научно-технический прогресс.

Главные причины недостаточного еще темпа перемен в производственном труде торчат в производственных навыках людей и в нехватке соответственных умений общественного содействия. Практически проблему эту можно успешно решить прежде всего соответственным всеобщим образованием. Дело в том, чтобы приспособить массы к прогрессу во всех областях труда и на всех профессиональных степенях, а это требует сформирования более эластичной и динамической личности, приспособленной к переменным трудовым задачам и к дальнейшему успешному самообразованию. Это дело вооружения масс широкими знаниями об ьществе и умением общественного содействия высокого уровня моральной и умственной культуры, а тем самым соответственного общегуманного и общетехнического образования. Узкотехническая профессиональная подготовка на среднем уровне суживает и ограничивает производственные способности масс.

*TADEUSZ MALINOWSKI*

## ON SOME LINKS BETWEEN EDUCATION AND PRODUCTION

The development of labour has left to distinguishing numerous areas of highly mechanized and effective human activity. Well advanced specialization and mechanization of work constitute a turning point in the development of production. Simple human activities are being replaced by the actions of machines. This is the very essence of automatizatoin which, in fact, brings the disposal of direct human force. Man reserves for himself only the so-called creative activities connected with organizing and supervising the work of machines. This kind of progress, which is the outcome of the development of science and technology, changes radically the demands that are placed upon all people employed in our system of economy. The

traditional opposition between the so-called general education and fitness to perform a profession disappears. High general and technical education is a fundamental element of being prepared to work. This kind of education is a decisive factor in establishing proper human relations and in further progress of science and technology.

People's working habits and disability to cooperate are the main obstacles obstructing advances in production. This problem can be practically solved only by means of proper education open to everybody. It is necessary to introduce the masses to all branches of progress in all branches of work on all levels. This calls for a more elastic and dynamic formation of personality, adapted to changing tasks and to further efficient self-instruction. It is a question of providing the masses with a broad konwledge about the society, with ability to cooperate, and with high stanwards of moral and mental culture which necessitates introducing general education in humanities as well as in technological subjects. Narrow technological professional training on the secondary level reduces the productive potential of the productive of the masses.

## POJĘCIE METODY OBSERWACJI, JEJ TECHNIKA I GRANICE POZNAWCZE

Pierwszym sposobem poznawania świata zewnętrznego przez człowieka była obserwacja, która jest też matką wszystkich znanych dzisiaj metod naukowego badania. Dążenie do ciągłego doskonalenia obserwacji było źródłem pojawiania się coraz to nowych technik obserwowania, które stopniowo emancypowały się, stając się z czasem autonomicznymi metodami. Dobrą tego ilustracją może być historia eksperymentu, który jest najbliższym krewnym obserwacji. Stąd niekiedy bywa nawet określany jako obserwacja czynna w odróżnieniu od obserwacji „czystej", która jest bierna. Nikt jednak dzisiaj nie utożsamia eksperymentu z obserwacją uważając słusznie, że są to dwie sobie bliskie, ale zarazem odrębne metody.

Fakt wspólnego pochodzenia wielu metod od obserwacji jest przyczyną licznych trudności definicyjnych i klasyfikacyjnych, czego wyrazem jest niesłuszna tendencja utożsamiania obserwacji z metodami od niej pochodnymi. A oto przykład takiego utożsamiania. M. Duverger wyróżnia następujące odmiany obserwacji:

1) obserwacja dokumentów: a) pisanych, b) statystycznych i c) innych obejmujących dokumentację techniczną, ikonograficzno-fotograficzną (w tym również filmy) oraz fonetyczną;

2) obserwacja bezpośrednia ekstensywna, czyli ankietowanie wybranej populacji uznanej za reprezentatywną;

3) obserwacja bezpośrednia intensywna, czyli wywiad, t e s t o w a n i e (podkr. — W. Z.), obserwacja uczestnicząca indywidualna i zespołowa [1].

Nietrudno dostrzec, że podstawą tego podziału jest ogólna definicja obserwacji, jako metody polegającej na zamierzonym i planowanym spostrzeganiu podjętym w jakimś celu [2]. Istotnie, w każdym z tych trzech przypadków ogólnych mamy do czynienia ze spostrzeganiem integrującym procesy analizy i syntezy bądź wzrokowej, bądź słuchowej. Jednakże ten sposób ujęcia metody obserwacji obarczony jest licznymi brakami tak, że staje się nie do przyjęcia z punktu widzenia metodologii. Przede wszystkim nie uwzględnia w dostatecznym stopniu specyfiki apercypowanego źródła, które bezpośrednio wyznacza technikę analizy i opisu bez względu na to, czy w ostateczności mieliśmy do czynienia z jednorodnymi strukturami zmysłowymi. Czytanie dokumentu archiwalnego a spostrzeganie żywego procesu są czynnościami tak odległymi, że „wsadzanie" ich, z racji wspólnoty mechanizmów i pochodzenia, do jednego worka wydaje być nieuzasadnione. Zaciera się bowiem istotna różnica między sytuacją badawczą

[1] M. Duverger: Méthodes des sciences sociales. Paris 1962, PUF
[2] Por. T. Kotarbiński: Elementy....., s. 352.
V. Prihoda: Wstęp do psychologii pedagogicznej, s. 84.

archeologa i np. socjologa pracy. Konsekwencje omawianego tutaj stanowiska sięgają znacznie dalej. Gubi się po prostu sensowną podstawę podziału nauk na opisowe, eksperymentalne i in.

Powiedzieliśmy, że eksperyment jest najbliżej spokrewniony z obserwacją. Jeżeli zgodzimy się na dołączenie do tej pary rodzeństwa tylko spokrewnionych metod „obserwacji dokumentów", wywiadu itp., to musimy uznać to, że archeologia jest nauką eksperymentalną. Jest to konsekwentnie narzucający się wniosek, przed którym nie uchronił się także M. Duverger. Uważa on, że kto obserwuje fakty, ten eksperymentuje. Nie inaczej bowiem można rozumieć zdanie takie, jak: „...nauki społeczne są eksperymentalne: wychodzą z faktów. Poszukiwanie faktów, ich obserwowanie jest właśnie pierwszorzędnym elementem metody tych nauk" [3].

Przy konfrontacji z rzeczywistością badawczą twierdzenie to staje się zupełnie bezsensowne. Wychodzenie od faktów jest wprawdzie warunkiem koniecznym, ale, jak się później przekonamy, niestety niewystarczającym na to, aby uprawiać naukę eksperymentalną.

Zachodzi tedy potrzeba bliższego uwarunkowania definicji obserwacji, gdyż obiegowe określenia typu „postrzeganie zmysłowe planowe" [4] nie wystarcza, bo ostatecznie z postrzeganiem zmysłowym spotykamy się na każdym kroku w pracy badawczej. Tym nowym elementem nie może być oczywiście jakiś dodatkowy mechanizm podmiotowy.

Wydaje się, że owym wzbogaceniem spotykanych definicji obserwacji, niewątpliwie zbyt szerokich, winno być stwierdzenie, że w obserwacji chodzi o planowe spostrzeganie żywych procesów już to społecznych, już to przyrodniczych. Taki sposób rozumienia przebija w definicji obserwacji danej przez C. Bernarda, analogicznie rozumie ją M. Kreutz, pośrednio podtrzymują ją klasyfikacje metod badań pedagogicznych i psychologicznych spotykane w podręcznikach.

C. Bernard taką podaje definicję: „nazwę obserwatora przydajemy temu, który, stosując proste lub złożone techniki badania zjawisk, bez zmiany ich przebiegu, gromadzi fakty tak, jak je natura jemu objawia" [5].

Analiza konkretnych badań zrealizowanych według deklaracji autorów metodą obserwacji czy prób definicyjnych wskazuje wyraźnie na to, że ukazywano zazwyczaj spostrzeganie zjawisk, które się dzieją wokół nas lub w nas samych (introspekcja) [6].

W spotykanych u nas podręcznikach pedagogiki i psychologii wyodrębnia się słusznie poza obserwacją badanie wytworów ucznia i dokumentacji szkolnej jako samoistnych metod.

Podana wyżej definicja obserwacji ma jedynie charakter porządkowy

[3] M. Duverger: Méthodes... jw., s. 93.
[4] J. Joteyko: Psychologia pedagogiczna. Warszawa 1922, s. 3.
[5] Cl. Bernard: Introduction à l'etude de la medecine... Paris 1920. Delagrave, s. 27.
[6] Por. J. W. Jevons: Zasady nauki. t. II, dz. cyt., s. 8.
H. Radlińska: Pedagogika społeczna. Wrocław 1961, Ossol.
M. Kreutz: Podstawy psychologii. dz. cyt.

i użyteczny dla poruszanej tutaj problematyki. Natomiast dla sformułowania definicji adekwatnej do współczesnej techniki obserwacyjnej konieczne są pogłębione studia nad rozbudowaną już teorią obserwacji [7], co przekracza znacznie ramy niniejszego artykułu.

Dlatego teraz krótko o kolejnych warunkach, jakie spełnić musi tak zdefiniowana obserwacja. A więc obserwacja musi być: obiektywna, wyczerpująca i wnikliwa, ujmować fakty nie zniekształcone.

1) Obserwacja powinna być obiektywna, czyli nie skażona nastawieniami obserwatora. Jest to złożona kwestia tych zniekształceń, które powstają z subiektywnej strony podmiotu obserwacji, a przez nią rozumie się intelektualne uwarunkowanie sposobów widzenia, rozumienia i oceniania przedmiotu obserwacji. Toć przecie zasób wiadomości i doświadczeń z danego zakresu oraz system poglądów z nim związanych sprawia, że „umysł ludzki — jak mówił Fr. Bacon — przypomina nierówne zwierciadło i nie odbija zjawisk przyrody bez zniekształceń" [8].

Wpływ stanów emocjonalno-intelektualnych na wyniki obserwacji zilustrował Beveridge takim przykładem, który zasługuje na przytoczenie jeszcze dlatego, że była to intencjonalna próba sprawdzenia wśród fachowców adekwatności obserwacji w ogóle.

Otóż „na kongresie psychologów w Göttingen w czasie jednego z zebrań na salę wbiegł nagle jakiś człowiek, goniony przez drugiego, uzbrojonego w pistolet. W ciągu 20 sekund na sali rozegrała się krótka walka, padł strzał i obaj ludzie wybiegli z sali" [9].

Jak widzimy, zdarzenie to wprawdzie niecodzienne było jednak bardzo krótkie i przez to chyba ubogie w szczegóły. Jednakże opis tego zdarzenia, dokonany na życzenie przez biegłych w obserwacji naukowej psychologów, nie był w ani jednym przypadku wolny od błędów. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, wyłowiony zresztą przez Beveridge'a, „że w przeszło połowie sprawozdań 10% szczegółów albo i więcej było oczywistym wymysłem" [10].

Analiza tego przykładu jednoznacznie pokazuje, że fachowość nie jest czynnikiem wystarczającym na to, by wynik obserwacji odpowiadał temu, co rzeczywiście miało miejsce. Poprawność obserwacji zależy od bardzo wielu elementów składowych, zależnych subiektywnie od podmiotu. Zwrócić trzeba uwagę na dwa momenty konieczne, to jest na potrzebę uświadomienia sobie tego, że ma się dokonywać obserwacji (nastawienie na obserwację), i to, że obserwacja musi być kierowana jakąś ideą, czyli hipotezą roboczą.

[7] Ostatnio dokonuje się prób opracowania teorii obserwacji opartej na teorii informacji, jako działu cybernetyki. Między innymi Międzynarodowy Ośrodek Epistemologii Genetycznej w Paryżu wydał pracę pt.: La Lecture de l'Experience, w której Benoit Mandelbrot zamieścił rozprawkę: Quelques problemes de la theorie de l'observation, dans le contexte des theories modernes de l'induction des statisticiens.

[8] Zdanie Fr. Bacona przytoczone przez J. W. Jevonsa: Zasady nauki, t. II, s. 11.

[9] W. I. B. Beveridge: Sztuka badań naukowych, s. 135.

[10] W. I. Beveridge: jw., s. 135.

Zniekształcenia obserwacji powstają jeszcze z powodu niedoskonałości naszych zmysłów, które, jako niezależne od woli i zdolności intelektualnych jednostki, nazywać można uwarunkowaniem obiektywnie zależnym od podmiotu obserwującego. Receptory mają określone minima i maksima wrażliwości i procesy zachodzące poza tymi granicami są niedostępne obserwacji. Znane też są psychologii tzw. złudzenia optyczne, które w znaczny sposób utrudniają adekwatną ocenę spostrzeganych procesów i stosunków.

2) Obserwacja ma ujmować fakty nie zniekształcone. Tutaj chodzi o zniekształcenie pozapodmiotowe, to znaczy o zmiany zachodzące w samej rzeczywistości badanej pod niezamierzonym wpływem obserwatora. Obserwator bowiem uwikłany jest w symetryczną zależność z podmiotem obserwowanym. Obecność badacza jest zawsze jakąś ingerencją w obserwowany przedmiot, który pod tym wpływem ulega swoistym przekształceniom. Fakt ten odnotowany nawet na terenie nauk przyrodniczych jest szczególnie jaskrawy w naukach społecznych, w których przedmiotem badania jest człowiek układający świadomie swe działanie. Obserwator bezintencjonalnie wpływa na obserwowanego, który często kryguje się, po prostu gra. Obserwator też zależy od zmian przez siebie prowokowanych i w ten sposób powstaje łańcuch przekształceń fałszujących obserwację.

3) Obserwacja ma być wyczerpująca — nie oznacza to wcale, że ma być wszystkoistyczna. Obserwacja każdorazowo dąży do ujęcia wybranych elementów z określonej całości. Doboru tego, co ma podlegać obserwacji, dokonuje się według postawionych przed badaczem zadań poznawczych, których syntetycznym ujęciem jest właśnie hipoteza. Musi ona natomiast obejmować wszystkie, nawet najdrobniejsze szczegóły, ważne z punktu widzenia założenia naukowego. Każdy wybrany szczegół obserwowany być musi w całym swym bogactwie przejawiania się.

4) Obserwacja winna być wnikliwa — chodzi tutaj o równoczesne obserwowanie elementów przypuszczalnie z sobą związanych, a więc kolejne następstwa między nimi i zmiany im towarzyszące itp.

Konieczność spełnienia tych postulatów implikuje odrzucenie starych poglądów na obserwację, jako na najprostszą metodę badania, w której jedynym koniecznym narzędziem jest sam obserwator. Dla uczynienia zadość tym czterem warunkom poprawnej obserwacji trzeba skutecznie przeciwdziałać subiektywnym i obiektywnym ograniczeniom podmiotu obserwującego przez wprowadzenie dodatkowych środków technicznych.

Dodać jednak trzeba, że dla wyzwolenia wyników obserwacji z wpływów nastawień umysłowych obserwatora nie wystarczy samo wprowadzenie urządzeń technicznych. Obserwator musi spełnić warunek maksymalnej rzetelności etycznej. Nie wolno mu dbać tylko o to, by fakty potwierdzały słuszność jego poglądów. „A więc owocnie pracujący badacz — pisze Jevons — musi łączyć w sobie różne cechy: musi sobie wyraźnie uświadomić, jakich wyników się spodziewa, i mieć zaufanie co do prawidłowości swych

teorii, ale przy tym musi mieć tę bezstronność i giętkość umysłu, które pozwalają mu przyjmować nie sprzyjające wyniki i odrzucać błędne poglądy" [11].

Do najwcześniejszych środków zapobiegania niedostatkom ludzkiego umysłu (nastawieniom i pamięci) należało natychmiastowe notowanie zaobserwowanych faktów i związanych z nimi refleksji badacza. Gwoli jeszcze większego zobiektywizowania obserwacji i zapewnienia właściwego doboru szczegółów mających jej podlegać konstruowano w psychologii i pedagogice liczne arkusze obserwacyjne, karty indywidualne czy też przewodniki [12]. W tej postaci spełniano już przez Bacona formułowany postulat dokumentowania badań naukowych, jako elementarnego warunku obiektywizacji wyników.

Ten niewątpliwy postęp w technice obserwacyjnej nie usunął w dalszym ciągu groźby subiektywno-obiektywnych zniekształceń podmiotowych. W dalszym ciągu notował obserwator, który mógł utrwalać tylko to, co nie wymknęło się z pola jego uwagi, i to, co było dostępne jego receptorom.

W badaniach społecznych przedmiotem obserwacji jest człowiek, który, jak wiemy, dostosowuje swe działanie do domyślnych wzorów uznawanych przez badacza. Dla uniknięcia tych zniekształceń faktów badacz czyni noty post factum. Znowu czas dzielący obserwację od momentu opisywania faktów zaobserwowanych działa na niekorzyść wyników badania. Przekształcenia tak powstałe znane są w socjologii jako obrazy ideacyjne, w których zatarty w pamięci fakt stopiony z subiektywną wizją tworzy taką nową całość, iż trudno rozpoznać to, co było, od tego, co zostało dodane.

Wyliczone braki obserwacji wzbogaconej o arkusze itp. można zniwelować tylko przez jak najszersze wykorzystanie nowych technik. Ostatnie zdobycze teletechniki i elektroniki mają jeszcze większe znaczenie, jak to niebawem zobaczymy, dla nauk społecznych niż teleskop dla astronomii.

Obraz filmowy i magnetofonowy wolny jest od subiektywizmu i schematyzmu. Materiał obserwacyjny tak utrwalony dostępny jest w nie zniekształconej postaci wielu innym zainteresowanym badaczom, którzy w każdej chwili mogą sprawdzić słuszność dokonanych uogólnień przez pierwszego obserwatora.

Dzięki zastosowaniu filmu jesteśmy w stanie uchwycić i utrwalić bardzo wiele drobnych szczegółów, które nieuzbrojonemu oku są niedostępne, fazy szybkich działań, pozornie jednolitych ruchów, reakcji chemicznych, eksplozji itp.

W najbliższej przyszłości arsenał technicznych środków obserwacji wzbogaci się o telewizję z jej techniką telerecordingu, czyli magnetycznego

[11] W. S. Jevons: Zasady nauki, t. II, s. 14.

[12] Por.: J. Wł. Dawid: Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka. Arkusz obserwacyjny Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychologicznym im. J. Joteyko, Warszawa 1933, NK.

utrwalania fonii i wizji. I to, co jest w tej chwili nowością techniczną w przemyśle, stanie się narzędziem codziennego użytku tak, jak mikroskop w laboratorium przyrodnika.

Już przy dzisiejszym stanie techniki pomijanie w obserwacji naukowej środków wzrokowo-słuchowych wydaje się być niedopuszczalne, gdyż pozwalają one na: a) obiektywne, b) pełne z całym bogactwem szczegółów, c) dyskretne, czyli bez zniekształceń faktów — rejestrowanie zdarzeń obserwowanych. Olbrzymie wprost znaczenie poznawcze tych technik polega na tym, że utrwalone obrazy można do woli odtwarzać w niezmiennej ich postaci, co umożliwia badaczowi dokonywanie uogólnień z namysłem poprzez ciągłe odtwarzanie procesów obserwowalnych. Tenże sam walor tych środków sprawia, że materiały są w analogicznej formie dostępne i innym badaczom, słowem, możliwa jest kolektywna kontrola adekwatności budowanej teorii.

W tym miejscu dla jasności dodać trzeba, że ani nagrywanie dźwięku, ani filmowe utrwalanie ruchu nie jest samą obserwacją. Taśma magnetofonowa i filmowa są jeno narzędziami obserwacji, działającymi w ręku sprawnego badacza. Obserwacja też nie polega na ich spostrzeganiu, jako wytworów [13], lecz tylko jako „wizerunków" obserwowanej rzeczywistości. Są też czymś diamentralnie różnym od dokumentów, mających być według Duvergera przedmiotem obserwacji. Innymi słowy, narzędzia te nie są przedmiotem, lecz tylko środkiem obserwacji — a to są dwie różne rzeczy!

Dzięki opisanym tutaj środkom technicznym obserwacja staje się metodą coraz bardziej ścisłą, a uzyskane wyniki nabierają wysokich walorów obiektywności i tym samym wiarogodności. W ten sposób obserwacja zbliża się coraz bardziej w swej doskonałości do eksperymentu, jako tej najbardziej z obserwacją spokrewnionej metody. Jednakże obserwacja nie pozwala na bezsporne stwierdzenie związków powszechnych i zależności przyczynowo-skutkowych.

W obserwacji możemy tylko ująć współwystępowanie lub następowanie po sobie zdarzeń w czasie i przestrzeni, co nie zawsze jest jednoznaczne z zależnością przyczynową. Na tę słabą stronę obserwacji wskazywano już dawno, np. de Morgan [14], i to mylne przypuszczenie znalazło swą filozoficzną formułę — „post hoc, ergo propter hoc" [15]. Ten błąd utożsamiania następstwa w czasie z zależnością przyczynową występuje tam, gdzie kontentujemy się rejestracją faktów zaobserwowanych, słowem, w tych przypadkach, w których badacz stał się — jak powiedział I. P. Pawłow — „archiwariuszem faktów."

W nauce jednak zależy nam na dowolnym stwierdzeniu zależności przyczynowo-skutkowych i tylko w szczególnych wypadkach niektórych nauk

[13] Por. M. Kreutz: Podstawy psychologii, dz. cyt.
[14] Por. W. S. Jevons: Zasady nauki, t. II, dz. cyt. s. 23—26.
[15] Formuła post hoc, ergo propter hoc — po czymś, więc wskutek tego oznacza nieuzasadniony wniosek o związku przyczynowym tylko na podstawie zaobserwowanego następstwa zjawisk.

można się ograniczyć do metod korelacyjnych. Natomiast wszędzie tam, gdzie istnieją techniczne i etyczne możliwości zastosowania eksperymentu, należy tę metodę wprowadzić.

Dopiero zastosowanie eksperymentu w badaniach naukowych pozwala na uzyskanie nieodpartych dowodów na istnienie związku powszechnego (przyczynowego) między określonymi zjawiskami. Z tego zaś, cośmy już stwierdzili, wynika, że obserwacja jest koniecznym etapem wstępnym dla formułowania hipotez roboczych do eksperymentalnej weryfikacji.

Metoda eksperymentalna jest niewątpliwie najlepsza, chociaż nie nadaje się do badania wszystkich zjawisk nawet w obrębie jednej nauki. Na przykład psychologia w bardzo szerokim zakresie posługuje się eksperymentem i z tego powodu słusznie jest mianowana nauką eksperymentalną, ale traktuje również o takich problemach, które bezpośredniemu badaniu eksperymentalnemu poddane być nie mogą — chociażby problem uczuć! Analogicznie przedstawia się sprawa w innych naukach, w tym i w dydaktyce, która bodaj w najszerszym zakresie spośród wszystkich nauk pedagogicznych korzysta z metody eksperymentu. Słowem, obserwacja jest jedną z wielu metod badania naukowego, której nie można pominąć w najbardziej złożonych i zaawansowanych badaniach pedagogicznych, a jej systematyczne udoskonalanie zbliża ją coraz bardziej do ścisłego eksperymentu.

*ALEKSANDER TARCZYŃSKI*
*GRUDZIĄDZ*

# EKSPERYMENTALNE STUDIUM NAUCZYCIELSKIE SPRAWĄ KONIECZNĄ

## I

Reforma kształcenia nauczycieli zapewniająca wykształcenie na wyższym poziomie jest słuszna i nie może być odwrotu od tej koncepcji. Licea pedagogiczne muszą ustąpić wyższej i doskonalszej formie kształcenia i przejść do historii. Dyskusja w tym względzie powinna być zakończona. Natomiast konieczną staje się dalsza dyskusja zmierzająca do udoskonalenia nowej formy kształcenia nauczycieli, jaką jest studium nauczycielskie dwuletnie. Konieczne również jest zarezerwowanie miejsca w systemie reformy na próby i eksperymenty dla dalszego doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli. Witane z optymizmem kilka lat temu studia nauczycielskie stają się dziś przedmiotem krytyki zarówno od strony formy, treści, jak i funkcji społecznej i rodzą się pewne obawy, czy zdołają one zrealizować zapotrzebowanie społeczne i zapotrzebowanie zreformowanej szkoły podstawowej. Główny wysiłek reformy kształcenia nauczycieli zmierza, jak się wydaje, w kierunku podnoszenia poziomu intelektualnego nauczyciela — wyposażenia go w gruntowną wiedzę i technikę pedagogiczną. Jest to słuszne i zrozumiałe ze względu na zapotrzebowanie, o którym była mowa. Natomiast, zdaniem naszym, nie docenia się roli wychowania i kształtowania cech charakteru przyszłego nauczyciela w projektowanym systemie. Jeżeli dokonamy rejestru niespecyficznych i specyficznych cech charakteru nauczyciela w sensie normatywnym i przeanalizujemy możliwości i warunki studiów nauczycielskich na odcinku kształtowania ich — to zarysują się nam dość wyraźnie niedomagania na odcinku wychowania. Każdy musi się zgodzić z tym, że nauczyciel dnia dzisiejszego czy przyszłości powinien posiadać, między innymi, takie cechy charakteru:

a) głęboki patriotyzm ludowy i internacjonalizm proletariacki, wyrażający się w oddaniu ideologii socjalistycznej, zaangażowaniu się w budownictwie socjalizmu, miłości do kraju i jego postępowych tradycji,

b) humanizm socjalistyczny, tj. miłość ludzi pracy. dzieci, sympatia, życzliwość, solidarność,

c) skłonność do oddzialywania społecznego, a zwłaszcza potrzeba wewnętrzna szerzenia propagandy idei i moralności socjalistycznej,

d) potrzeba doskonałości i dążenie do doskonalenia siebie i innych,

e) moralna odwaga, energia w realizowaniu ideałów socjalistycznych,

f) zdolność sugestywna,

g) poczucie obowiązku i odpowiedzialności oraz inne.

To są zarówno cechy charakteru, jak i zarazem główne motywy i siły napędowe do wytężonego i systematycznego działania, zapewniające wpływ wychowawczy i powodzenie pedagogiczne. Te cechy i głębokie motywy zdobywa się w długim procesie wychowawczym. Zdobywa się je w wieku podatnym na wpływy wychowawcze, a więc w wieku dorastania i wczesnej młodości, który charakteryzuje się dużą plastycznością nerwową i emocjonalnym zabarwieniem.

Dotychczasowy model studium nauczycielskiego nie ma warunków zapewnienia wychowania wyżej wymienionych cech charakteru, będących podłożem postaw moralnych i społecznych i postaw zawodowych. Nie ma obiektywnych warunków wywierania wpływu wychowawczego na kształtowanie się postaw. Postawy mają swe założenia w psychice w okresie rozwoju młodzieży poprzedzającym wstąpienie na studia nauczycielskie. Studia nauczycielskie bazując kształcenie na młodzieży zrekrutowanej ze szkół średnich już uformowanej do pewnego stopnia psychicznie, o nastawieniach nie zawsze pedagogicznych — borykają się z trudnościami wychowawczymi, kierując niejednokrotnie wysiłki na reedukację pedagogiczną. Szczególnie trudnym odcinkiem w pracy wychowawczej studiów nauczycielskich jest wytwarzanie postaw społecznego zaangażowania, wytwarzania nastawienia i zamiłowań na wychowanie małych dzieci zarówno w dziedzinie dydaktycznej, jak i w organizacjach dziecięcych. Wytwarzanie postaw zaangażowania do pracy społecznej jak i do pracy w organizacjach dziecięcych może dokonać się głównie na drodze i w atmosferze przeżywania emocjonalnego, które jest właściwością okresu poprzedzającego wstąpienie do studium nauczycielskiego.

Także i w rozwoju zainteresowań młodzieży — studium nauczycielskie ma małe możliwości działania, ponieważ te są wynikiem dłuższego procesu rozwoju, na który studium nauczycielskie nie miało wpływu, aby je budzić i kształtować pod kątem swoich potrzeb. Młodzież przybywa do SN z takimi czy innymi zainteresowaniami — często z konieczności i nie po linii swych zainteresowań.

Studia nauczycielskie wprawdzie mają możność osiągania takich efektów wychowawczych, jak ukształtowanie naukowego poglądu, ukształtowanie oblicza ideowo-politycznego, ukształtowanie laickiego stylu życia, działania i myślenia, samodzielności myślenia — ale to wszystko odbywa się na stosunkowo wąskim odcinku wiedzy, a to ze względu na monotechniczny charakter studiów — wąską specjalność sprowadzoną do jednego lub dwóch przedmiotów.

Niedomagania i trudności, jakie cechują studia nauczycielskie, a które poruszyliśmy wyżej tylko wyrywkowo — świadczyłyby o apsychologicznym podejściu do reformy kształcenia nauczycieli.

Studia nauczycielskie miały stosunkowo krótki okres czasu na dopracowanie się form, metod pracy — nie przeszły solidnie przez okres eksperymentalny. Odcinając się radykalnie od formy kształcenia, jaką były licea pedagogiczne, które miały, bądź co bądź, dobre metody wychowania, wypracowane w ciągu długich lat — studia nauczycielskie nie mogą w żaden sposób przejąć ich dorobku pedagogicznego, ponieważ nie pozwala na to ani wiek młodzieży, ani krótki okres kształcenia, ani program.

Głosy krytyki pod adresem reformy kształcenia nauczycieli są podyktowane również troską o podniesienie poziomu pracy szkoły i poziomu pracy oświatowo-kulturalnej na wsi. Na wsi bowiem znajduje się znaczny odsetek przepełnionej szkoły o klasach I—IV. Poza tym wieś oczekuje na pracowników oddanych pracy oświatowo-kulturalnej. Studia nauczycielskie są nastawione na duże szkoły, a nie na szkoły o mniejszej liczbie nauczycieli, na organizacje młodzieżowe, a nie na dziecięce, na pracę raczej w miastach, a nie na wsi. Widoczne są zatem luki w systemie kształcenia, które należy szybko wypełnić.

Gdyby studia nauczycielskie miały zadość uczynić wszystkim postulatom krytyki i wymaganiom — rozrosłyby się do ogromnych rozmiarów pod względem programowym. Dlatego, zdaniem naszym, należałoby uwzględnić w systemie i małe formy kształcenia do małych form, ale jakże precyzyjnych i subtelnych, jakimi są klasy I—IV szkół, zwłaszcza na wsi, zajęcia pozalekcyjne, organizacje dziecięce, zwłaszcza drużyny zuchowe, zajęcia oświatowo-kulturalne z nastawieniem na wieś.

Nie mamy możności wystąpić z konkretnymi wnioskami odnośnie do ulepszania

modelu istniejącego studium nauczycielskiego, ale na podstawie długoletniej pracy w zakładach kształcenia nauczycieli, jakimi były licea pedagogiczne, korespondencyjne licea pedagogiczne, wieczorowe studium nauczycielskie — pragniemy uzasadnić potrzebę zorganizowania eksperymentalnego studium nauczycielskiego.

## II

### Założenia projektu eksperymentalnego studium nauczycielskiego

U podstaw eksperymentalnego studium nauczycielskiego widzimy dwa założenia:

a) zaradzenie na bieżąco tym trudnościom, jakie zarysowują się z racji likwidacji liceów pedagogicznych i wprowadzania formy studium nauczycielskiego, a to przez oparcie się na dorobku liceów pedagogicznych i na walorach studiów nauczycielskich,

b) wypróbowanie w oparciu o metodę porównawczą, czy eksperymentalne studium nauczycielskie spełnia swoją funkcję społeczną, wynikającą z zadań postawionych mu w organizacji.

1. Nazwa i charakter eksperymentalnego zakładu. Proponujemy nazwę: STUDIUM NAUCZYCIELSKIE eksperymentalne, a nie eksperymentalne liceum pedagogiczne. Byłoby ono siedmioletnie, dwustopniowe, oparte o ośmioklasową szkołę podstawową, jedno- lub dwuciągowe, jedno w kraju albo jedno w województwie albo jedno na dwa województwa.

2. Zadania projektowanego studium:

a) Wykształcić typ nauczyciela-wychowawcy z uwzględnieniem w równej mierze zarówno wysokiego poziomu wiedzy i techniki pedagogicznej, jak i cech charakteru, zwłaszcza postaw moralno-społecznych i zawodowych.

b) Wykształcić nauczyciela o szerokiej specjalności do czekających go zadań, a nie do nauczania przedmiotów, do szkół o małej liczbie nauczycieli.

c) Obok głównej specjalności do nauczania początkowego należy przygotować go do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych w oparciu o program przedmiotów artystycznych i technicznych i przygotowanie harcerskie do pracy w drużynach zuchowych, a następnie do prowadzenia pracy oświatowo-kulturalnej w środowisku wiejskim.

d) Przygotować kandydata do pracy samodzielnej i badawczej w oparciu o nowoczesne metody kształcenia, ponieważ kandydat ma odbywać część studiów zaocznie.

e) Twórczo przejąć dorobek pedagogiczny liceów pedagogicznych: formy pracy, metody, środki, literaturę pedagogiczną, majątek, doświadczoną kadrę pedagogiczną.

3. Program projektowanego studium nauczycielskiego (zarys.). Program byłby dwustopniowy realizowany naocznie na kursach I—V i realizowany zaocznie na kursach VI—VII — razem w ciągu 7 lat nauki.

a) Program I stopnia:

— program liceum ogólnokształcącego z uwzględnieniem w szerszej mierze przedmiotów artystycznych i technicznych we wszystkich latach szkolenia oraz metodyk nauczania tak jak w liceum pedagogicznym.
— przedmioty pedagogiczne z metodyką oraz przedmioty pomocnicze, jak np. psychologia, socjologia, higiena od kursu III do V.
— praktyka pedagogiczna jak dotychczas w liceum pedagogicznym,
— zagadnienia harcerskie — zuchowe w dotychczasowym wymiarze wraz z praktyką harcerską jak w liceum ped. w Grudziądzu,
— zajęcia pozalekcyjne jak w liceum ped. w Grudziądzu,
— elementy pracy oświatowo-kulturalnej z podkreśleniem praktyki jak w liceum ped. w Grudziądzu, Tucholi.

Program I stopnia zakończony byłby pod koniec V kursu egzaminem dojrzałości liceum ogólnokształcącego oraz promocją na kurs VI.

b) Program II stopnia. Program drugiego stopnia posiadałby dwa kierunki szkolenia:

— kierunek nauczania początkowego + przedmioty artystyczno-techniczne (zajęcia pozalekcyjne) z uwzględnieniem dotychczasowego programu SN na tych kierunkach,

— kierunek nauczania początkowego + przedmioty oświatowo-kulturalne w oparciu o program SN kult.-oświatowy w Łodzi dostosowany do potrzeb środowiska i możliwości nauczyciela oraz o praktykę w tej dziedzinie liceum pedagogicznego w Tucholi i Inowrocławiu.

Na obu kierunkach byłby uwzględniony program instruktorski szkolenia harcerskiego oraz organizacji młodzieżowych.

4. Tok studiów na eksperymentalnym studium nauczycielskim. Zasadniczą cechą wyróżniającą eksperymentalne studium nauczycielskie od studium naocznego, mogącą budzić najwięcej zastrzeżeń, byłaby zaoczna forma zdobywania studiów na II stopniu, czyli na VI i VII kursie. Uczeń po uzyskaniu świadectwa dojrzałości i uzyskaniu promocji na kurs VI udaje się do wytypowanej przez inspektorat oświaty szkoły na wsi i tam odbywa dwuletni, płatny staż nie jako niekwalifikowany nauczyciel, a jako stażysta-praktykant. W czasie tej praktyki realizuje on program teoretyczny eksperymentalnego studium VI i VII roku i pisze pracę dyplomową. Z form pracy, jakie przewiduje się w systemie zaocznym, byłyby: samodzielna praca domowa pod kierunkiem SN, konsultacje, sesje zimowa i letnia, kolokwia, prace kontrolne, egzaminy końcowe, a następnie pod koniec siódmego kursu egzamin praktyczny nauczycielski w szkole i miejscowości, w której pracuje, a to dla wykazania swego dorobku w szkole, jak i w środowisku, a następnie zdaje na SN egzamin teoretyczny dyplomowy, równający się przyszłemu WSN. Uzyskany dyplom uprawniałby do odbywania dalszych studiów z odpowiednim zaliczeniem na kierunkach pedagogicznym, socjologii, psychologii na uczelniach akademickich. Uzyskany dyplom dawałby przede wszystkim kwalifikacje do nauczania w szkołach o klasach I—IV szkół na wsi jak i w mieście oraz w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych w klasach I—VIII, dawałby jednocześnie tytuł instruktora harcerskiego i instruktora oświatowo-kulturalnego.

5. Szkoła ćwiczeń byłaby integralną częścią eksperymentalnego studium pod każdym względem. Byłaby to szkoła jednociągowa o klasach I—VIII.

6. Projekt zapewnia drożność, tj. przejścia np. z klasy II LO na III kurs i odwrotnie z II kursu na III rok LO, a następnie zapewnia absolwentom dawnych liceów pedagogicznych kontynuowanie studiów zaocznych na obu kierunkach kształcenia w eksperymentalnym studium.

7. Projekt liczy się z dobrymi warunkami rekrutacyjnymi i lepszym doborem pedagogicznym do zawodu nauczycielskiego po 8 klasie szkoły podstawowej. Zapewnia atrakcyjność nauki i zawodu zwłaszcza dla młodzieży wiejskiej z racji zatrudnienia na płatnym stażu po V roku nauki. Tok studiów będzie mobilizował do kontynuowania na stopniu zaocznym, będzie mobilizował do angażowania się tak w pracę szkoły, jak i w pracę środowiska, a to dzięki perspektywie na uzyskanie dyplomu. Podstawowym rysem kształcenia na VI i VII kursie jest zdobywanie wiedzy i techniki w toku pracy zawodowej. Jest to korzystne zarówno dla stażysty, jak i dla szkoły, i dla środowiska, w którym będzie pracował. Dzięki temu będą wyeliminowane trudności wychowawcze, z którymi niejednokrotnie boryka się studium zaoczne. Wzgląd, że stażysta będzie zbytnio obciążony pracą — wydaje się nieistotnym. Wyniesione ze studiów I stopnia zamiłowania, nastawienia i umiejętności do samodzielnej pracy badawczej, a następnie racjonalna organizacja pracy wyeliminują te

obawy. Obserwacje młodzieży studiującej w korepondencyjnym liceum pedagogicznym potwierdzają słuszność wiązania teorii z praktyką. Młodzież nie mająca obowiązków rodzinnych w ciągu dwóch lat stażu (jakby terminu) będzie miała dość czasu na wykonanie programu studiów. Można zaryzykować powiedzenie, że studia zaoczne w tym wieku są bardziej efektywne niż werbalna nauka w formie naocznej.

8. Eksperymentalne studium nauczycielskie nie będzie imprezą kosztowną. Będzie to bardzo tania szkoła. Przyjmujemy etat = 18 godzin, stawki jak w liceum pedagogicznym, inne czynności szkolenia jak w korespondencyjnym liceum pedagogicznym.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*WASYLKOWSKA KSENIA*
WROCŁAW

## NIEPOWODZENIA W NAUCE SZKOLNEJ — PRZYCZYNY TKWIĄCE W SAMYM UCZNIU

Niepowodzenia w nauce szkolnej, przejściowe lub względnie trwałe, odzwierciedlające się w drugoroczności i odsiewie szkolnym, stają się coraz poważniejszym problemem pedagogicznym. Badania przeprowadzone przez UNESCO w 1956 r. wykazały, że niepowodzenia w nauce są zjawiskiem masowym i powszechnym, chociaż w różnych krajach i na różnych szczeblach nauczania występują z niejednakową ostrością [1].

W polskiej literaturze pedagogicznej zagadnieniu niepowodzeń w nauce poświęca się ostatnio dość dużo miejsca. Większość prac na ten temat omawia prawie wyłącznie przyczyny niepowodzeń, przede wszystkim dydaktyczne [2]. Tylko nieliczne z nich zajmują się także niepowodzeniami wynikającymi z tych przyczyn i koniecznymi dla ich zlikwidowania środkami zaradczymi. Wynika to w dużej mierze z faktu, że prawie wszystkie dotychczasowe badania zdążały do uchwycenia zależności między niepowodzeniem rozumianym bardzo ogólnie, bez szczegółowej analizy jego przejawów, a jednym z czynników typu dydaktycznego, psychicznego lub środowiskowego. Omawiane badania zmierzały do wykrycia częstotliwości występowania zjawiska, co prowadziło w efekcie do statystycznego ujmowania wyników badań. Tego rodzaju założenie wymagało objęcia badaniami setek, a nawet tysięcy uczniów, co upoważniało do ukazywania problemów pedagogicznych, ale nie dawało materiału do pogłębionej analizy przyczyn niepowodzeń [3].

Brak analizy konkretnych przypadków i pełnych opracowań z uwzględnieniem wzajemnych wpływów i zależności różnych czynników jest poważnym mankamentem publikacji na temat niepowodzeń, podkreślanym przez wielu autorów. Równie istotnym brakiem jest zbyt mała ilość badań dotyczących przyczyn tkwiących w samym uczniu, a nazywanych powszechnie psychicznymi. W dostępnej mi literaturze znalazłam tylko jedną pozycję zajmującą się między innymi szerszym omówieniem tego rodzaju przyczyn [4].

Wychodząc z założenia, że dotarcie do istotnych przyczyn niepowodzeń w nauce jest możliwe tylko przez:

1) dokładne i wszechstronne zbadanie konkretnych indywidualnych przypadków;

2) poznanie wzajemnej zależności stwierdzonych niepowodzeń i ich przyczyn, co z kolei umożliwi zastosowanie środków zaradczych;

3) ustalenie przyczyn typu psychicznego, które w zdecydowanej większości niepowodzeń odgrywają bardzo istotną rolę, pozostając przy tym zawsze w ścisłej

[1] I. Janiszowska: Zagadnienie drugoroczności i opóźnień w nauce szkolnej przedmiotem badań UNESCO. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1957/4.

[2] Najciekawsze i najobszerniejsze pozycje, jakie ukazały się ostatnio, to Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. W-wa 1962, PWN i M. Tyszkowa: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. W-wa 1964, PWN.

[3] Por. R. Gal: Zagadnienie opóźnień w nauce szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 1; Okoń W.: (red.) Badanie wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących. W-wa 1961, NK.

[4] M. Tyszkowa: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. W-wa 1964, PWN.

łączności z czynnikami społecznymi i dydaktycznymi — przedmiotem swoich badań uczyniłam niepowodzenia w nauce uwarunkowane przyczynami tkwiącymi w samym uczniu. W związku z tym zdecydowałam się na możliwie wnikliwe analizowanie indywidualnych przypadków aktualnych niepowodzeń w nauce. Takie określenie przedmiotu badań wymagało odpowiedniego doboru przypadków oraz metod zbierania materiału. Rezygnując z ogólnych i jednostronnych badań typu statystycznego nadałam im charakter wszechstronnej analizy, co zmusiło mnie do ograniczenia liczby badanych do dziesięciu — były to jednak przypadki typowe.

Badania przeprowadzono na terenie dwu szkół gromadzących większą niż przeciętnie liczbę dzieci trudnych i opóźnionych w nauce — w Szkole Podstawowej przy Wojewódzkiej Przychodni Zdrowia Psychicznego i w jednej z rejonowych szkół podstawowych we Wrocławiu w klasach IV — VII. Wszyscy uczniowie byli przebadani przez psychologa i pod względem umysłowym nie wykazywali odchyleń od normy. Główną metodą badań była obserwacja uczniów na zajęciach szkolnych, obejmująca od 15 do 25 jednostek lekcyjnych i 2—5 godzin zajęć pozalekcyjnych. Jako metody uzupełniające stosowałam testy wiadomości[3], wywiady szkolne i domowe oraz analizę dostępnej dokumentacji i wytworów uczniów.

Klasyfikacja zebranego materiału oraz jego analiza wykazały, mimo niewielkiej ilości przebadanych uczniów, wyraźne zbieżności w rodzajach przyczyn niepowodzeń, a także w ich wzajemnych powiązaniach. Dotyczy to przede wszystkim przyczyn tkwiących w samym uczniu, które stanowiły główny przedmiot badań. Przyczyny tkwiące poza uczniem, które również uwzględniam, są bardziej różnorodne i indywidualne. Omawiane przeze mnie poniżej psychiczne przyczyny niepowodzeń były zresztą tak silnie ze sobą sprzężone, że trudno było ustalić, które z nich są pierwotne, a które wtórne. Prawie każdy czynnik wywoływał tutaj reakcję cyrkularną — niepowodzenia dawały w efekcie niechęć do nauki, a ta z kolei była główną przyczyną następnych niepowodzeń. Ta ścisła zależność od siebie różnych czynników prowadziła do powstawania błędnego koła, którego przerwanie było zwykle utrudnione nie tylko przez braki w wiadomościach, lecz także na skutek przyjęcia przez nauczycieli, rodziców i zespół uczniowski stałego stosunku do danego dziecka jako do ucznia słabego w nauce.

W powstawaniu niepowodzeń w nauce najpoważniejszą, a jednocześnie specyficzną rolę odegrały braki w wiadomościach i umiejętnościach. Traktowane zwykle w literaturze pedagogicznej jako objaw niepowodzeń w nauce, zaległości są bardzo istotną i najbardziej bezpośrednią przyczyną opóźnienia w nauce. Braki w wiadomościach jako przyczyna niepowodzeń wystąpiły u wszystkich badanych uczniów i chociaż zawsze pozostawały w ścisłym związku z innymi czynnikami, to jednak one w większości przypadków decydowały ostatecznie o niepowodzeniu. Dotyczy to zwłaszcza tych uczniów, którzy przy stosunkowo poprawnym stosunku do nauki w zmienionym zespole i innych korzystniejszych warunkach (w szkole WPZP) nie mogli mimo dużych wysiłków wyrównać poważnych zaległości w wiadomościach.

Braki w wiadomościach i umiejętnościach występowały u różnych uczniów w różnym zakresie i formie. Różne też były ich konsekwencje i przyczyny. U kilku uczniów zaległości były bardzo duże i dotyczyły nawet podstawowych wiadomości i umiejętności (czytanie, liczenie), u innych obejmowały tylko pewne partie materiału z niektórych przedmiotów. Brak wiadomości przejawiał się na zewnątrz bądź w braku odpowiedzi, bądź w licznych błędach w pracy pisemnej czy odpowiedzi ustnej. Utrudniał on przyswojenie nierozumianego nowego materiału, zwłaszcza w zakresie przedmiotów o liniowym układzie programu, gdzie kolejne tematy pozostawały ze sobą w ścisłym związku (matematyka, fizyka, historia). Ten stan rze-

[3] Posłużyłam się testami z pracy J. Konopnickiego: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. W-wa 1957, PWN (Dodatek).

czy uniemożliwiał wykonywanie domowych i klasowych prac pisemnych i odpowiadanie na pytania odnoszące się do danego materiału. Braki w podstawowych szkolnych umiejętnościach — czytaniu, pisaniu, liczeniu — były przyczyną stałych błędów w tych czynnościach.

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły mi na ustalenie jedynie aktualnych przyczyn braków w wiadomościach i umiejętnościach. Było nimi czasem sporadyczne, a nie dostrzegane przez nauczycieli nieopanowanie pewnej partii materiału, spowodowane nieobecnością w szkole lub częściowo czy chwilowo niekorzystnymi warunkami domowymi. Dość częstą przyczyną braku wiadomości były błędy dydaktyczne nauczyciela — niewłaściwe metody (werbalne, nieaktywizujące, niepoglądowe), brak kontroli stopnia opanowania wiadomości, brak ćwiczeń utrwalających. Wymienione przyczyny były szczególnie charakterystyczne dla niewielkich i sporadycznych braków w wiadomościach. Poważniejsze i bardziej trwałe zaległości były związane natomiast u obserwowanych uczniów przeważnie z niewłaściwym stosunkiem do nauki szkolnej, który wyrażał się w niepoprawnym zachowaniu się na lekcji.

Niewłaściwa postawa ucznia na lekcji występowała najczęściej obok braku wiadomości i była jego następstwem. Ze względu na to, że negatywny stosunek do nauki był równie bezpośrednią przyczyną niepowodzeń jak omówiony brak wiadomości i umiejętności i że był on powodowany między innymi także wcześniejszymi brakami w wiadomościach i związanymi z nimi niepowodzeniami, omawiam je oddzielnie. Oddzielne omawianie tych dwu przyczyn jest uzasadnione również faktem, że w pierwotnych przypadkach niepowodzeń przyczyną były tylko braki w wiadomościach, w kolejnych zaś o niepowodzeniach decydowała przede wszystkim niewłaściwa postawa ucznia. Obydwie przyczyny pozostawały jednak ze sobą w ścisłym związku przyczynowo-skutkowym i występowały zwykle łącznie jako najbardziej bezpośrednie i powszechne u wszystkich badanych uczniów. Niewłaściwy stosunek do nauki wyrażał się w dość różnorodny sposób; najbardziej charakterystycznymi i poważnymi były jednak: brak wiary we własne siły, niechęć do wysiłku i brak zainteresowania nauką.

Brak wiary we własne możliwości i związany z nim brak samodzielności, pewności i wytrwałości był w większości przypadków następstwem przeżytych uprzednio niepowodzeń w nauce. Uczniowie z własnego doświadczenia wiedzieli (dane z wywiadów), że pewnego rodzaju materiał czy zadania sprawiają im duże trudności i przekonani o braku koniecznych wiadomości czy umiejętności rezygnowali nawet z próby samodzielnego wykonania zadania. Odwlekanie momentu rozpoczęcia pracy i wykonywanie jej dopiero po licznych upomnieniach połączonych dodatkowo z pomocą nauczycielki czy kolegów było szczególnie charakterystyczne dla tych uczniów, których niepowodzenia były bardzo liczne i długotrwałe. Negatywne nastawienie do tych zadań, które zwykle były źródłem trudności i niepowodzeń, było łatwo przenoszone na materiał nie przekraczający możliwości danego ucznia, co prowadziło do powstawania ogólnego braku wiary we własne możliwości.

Innym źródłem niewiary we własne możliwości, występującym zwykle równocześnie z omówioną powyżej, była postawa nauczycieli i rodziców, którzy sami wyrabiali w dziecku fatalistyczne przekonanie o niemożliwości podołania wymaganiom szkoły. Większość nauczycieli, tak w udzielanych mi wywiadach, jak i w zachowaniu się wobec uczniów na lekcji, wykazywała najczęściej zupełny brak wiary w ich możliwości i z dużą łatwością określała uczniów z dużymi zaległościami w nauce jako debilów. Brak wiary w zdolności ucznia najjaskrawiej wystąpił w przypadku chłopca, którego matka obawiając się o zdrowie syna uparcie wmawiała we wszystkich, że jego możliwości pracy umysłowej są ograniczone.

Brak zaufania we własne siły wystąpił u wszystkich badanych uczniów, oczywiście

w różnym zakresie i z różną siłą. W kilku przypadkach dotyczył on wszystkich szkolnych zajęć i przedmiotów; u pozostałych uczniów występował tylko na lekcjach tych przedmiotów lub w tych rodzajach zajęć, które przysparzały danemu uczniowi największych trudności. Brak wiary we własne możliwości wyrażał się najczęściej w niepewności, niesamodzielności, a w skrajnych przypadkach w nieodpowiadaniu na pytania czy niepodejmowaniu pracy nad zadaniami, często bez uprzedniego zapoznania się z ich treścią. Niepewność i niesamodzielność w pracy były często starannie maskowane przez pozorowanie samodzielnego rozwiązywania zadania. Miało to miejsce zwłaszcza u uczniów wrażliwych na ocenę, którzy po odpisaniu rozwiązania zadania zapewniali głośno nauczyciela i kolegów o łatwości tego zadania, a czasem nawet dodatkowo odgrywali scenę samodzielnego rozwiązywania czy odpowiadania na pytania.

Niewiara we własne siły pozostawała w ścisłym związku z niechęcią do wysiłku, inną charakterystyczną przyczyną niepowodzeń u badanych uczniów. Ponieważ niechęć do wysiłku była najczęściej następstwem omówionego braku wiary we własne możliwości, istniała duża zbieżność w zachowaniach, w jakich się te obydwie przyczyny ujawniały, a także w niepowodzeniach, jakie powodowały. Najbardziej charakterystycznymi zachowaniami, w jakich przejawiała się niechęć do wysiłku, było niechętne i powierzchowne wykonywanie poleceń nauczycieli wymagających wiadomości z poprzednich lekcji, niepodejmowanie trudniejszej pracy lub wykonywanie jej w sposób niesamodzielny. Powierzchowność i fragmentaryczność w pracy powstałe na tle niechęci do wysiłku były szczególnie charakterystyczne dla dwóch z obserwowanych uczniów, którzy starali się wykonywać swe obowiązki kosztem jak najmniejszego wysiłku i czasu i ograniczali się najczęściej do niezbędnego minimum. Zmęczenie lub większe trudności powodowały przerwanie lub porzucenie zajęcia, co usprawiedliwiali najczęściej szczerym „Nie chce mi się uczyć" lub „Męczy mnie to myślenie". Niechęć do wysiłku powodowała szczególnie duże braki w wiadomościach z matematyki i gramatyki — przedmiotach wymagających wykonywania dużej ilości zadań pisemnych, których badani uczniowie nie robili zupełnie lub odpisywali bezmyślnie od kolegów.

Przyczyną niechęci do nauki był, jak już stwierdziłam, brak wiary we własne siły, powodowany przez liczne niepowodzenia bądź przez niewłaściwą postawę nauczycieli i rodziców. Ta ostatnia przyczyna była również bezpośrednim źródłem niechęci do wysiłku. Wyraźna zależność między niechęcią ucznia do wysiłku a postawą nauczyciela uwidaczniała się w tych przypadkach, kiedy nauczyciele nie sprawdzali zadań wykonywanych w domu i w klasie, oceniali je niesprawiedliwie lub zwracali uwagę tylko na wynik zadania, nie interesując się sposobem jego otrzymania.

Brak zainteresowania wyrażający się w częstym braku uwagi ucznia na lekcji, a także w niechętnym wykonywaniu pewnych poleceń był prawie we wszystkich przypadkach następstwem omówionych powyżej przyczyn. Charakterystyczne, że uczeń, u którego zainteresowanie przyswajaną w szkole wiedzą było dość silne, miał stosunkowo niewielkie opóźnienia, i to w jednym tylko przedmiocie.

Brak zainteresowania wystąpił u obserwowanych uczniów w różnym zakresie, stopniu i formie. Stosunkowo rzadko rozciągał się on na wszystkie rodzaje zajęć. Taki właśnie globalny brak zainteresowania wystąpił tylko u jednego ucznia, który przejawiał wyjątkowo negatywny stosunek do pracy szkolnej. Brak zainteresowania nauką pozostawał u tego ucznia w wyraźnym związku z ogromnymi, sięgającymi klasy pierwszej zaległościami w nauce i zupełnym brakiem wiary we własne możliwości, spowodowanym w dużej mierze przez matkę przekonaną o niedorozwoju umysłowym syna. W pozostałych przypadkach dotyczył on głównie zajęć prowadzonych metodą słowną, przede wszystkim wykładu i pracy z podręcznikiem, zwłaszcza

jeśli zajęcia te nie wprowadzały nowych wiadomości, lecz miały charakter powtórkowy i ćwiczeniowy. Zajęcia prowadzone metodą poglądową i konkretne zadania pisemne spotykały się prawie zawsze z pozytywnym stosunkiem uczniów, przy czym zainteresowanie zadaniami, które należało wykonać pisemnie, dotyczyło zwykle nie ich treści, ale skierowane było na otrzymanie poprawnego rozwiązania, sprawdzanego zwykle przez nauczyciela. Aktywność w zdobyciu poprawnego wyniku rzadko szła w parze z równie dużą samodzielnością.

Niewłaściwa praca nauczycieli na lekcji była częstym i wyraźnym źródłem braku zainteresowania uczniów podawaną im wiedzą. Było to szczególnie widoczne na lekcjach nauczycieli ze szkoły rejonowej, gdzie niski poziom wiadomości uczących, niewłaściwe metody nauczania (podające) i wychowania (brak dyscypliny i ładu na lekcjach) powodowały brak zainteresowania całego niemalże zespołu uczniowskiego.

W kilku przypadkach brak zainteresowania pozostawał w ścisłym związku z brakami w podstawowych pojęciach i wiadomościach uczniów. Braki te, wynikające z niewłaściwego wpływu prymitywnego środowiska rodzinnego, czasem także szkolnego, czyniły przerabiany materiał obcym, a często zupełnie niezrozumiałym i w następstwie powodowały negatywne ustosunkowanie się do przerabianych treści.

U kilku uczniów, oprócz przyczyn wymienionych powyżej, ważną rolę odegrały przyczyny indywidualne o specyficznym niekiedy charakterze — nerwicowa nadpobudliwość utrudniająca skupienie uwagi czy absorbująca przyjaźń z sąsiadem z ławki.

Brak zainteresowania lekcją lub pewnym jej fragmentem wyrażał się w bardzo różny sposób w obserwowaniu innych uczniów, w rozpoczynaniu zajęć nie związanych z lekcją (gry, czytanie książek, rozmowy) itp. Często rzeczywisty brak zainteresowania maskowany był pozorowaniem aktywności i zaciekawienia, co wystąpiło szczególnie wyraźnie u trzech uczniów. Pozorowanie to wyrażało się przede wszystkim w mechanicznym przytakiwaniu wypowiedziom nauczycielki i kolegów przy jednoczesnym braku uwagi, a nawet przy wykonywaniu innej czynności. Wielokrotnie obserwowałam także udane zaciekawienie i pewność siebie przy rozwiązywaniu zadań, które danych uczniów zupełnie nie interesowały i były fragmentami lub w całości odpisywane od kolegów.

Długotrwały brak zainteresowania powodował duże zaległości w wiadomościach i umiejętnościach z pewnych przedmiotów. Był on oczywiście także źródłem licznych błędów w zadaniach wykonywanych nieuważnie lub mechanicznie, a także w odpowiedziach na pytania dotyczące nieprzyswojonego materiału.

Oprócz wyżej wymienionych przyczyn — braku wiary we własne siły, niechęci do wysiłku i braku zainteresowania wiedzą przyswajaną w szkole — występujących u wszystkich obserwowanych uczniów, można było wyróżnić przyczyny równie istotne i bezpośrednie, ale charakterystyczne tylko dla pojedynczych, indywidualnych przypadków. Nie wykluczały one oczywiście istnienia innych przyczyn niepowodzeń, ale stanowiły ich najbardziej istotne źródło. Takimi specyficznymi przyczynami były: nadpobudliwość ruchowa i intelektualna jednego z uczniów i przesadnie emocjonalne nastawienie do nauki, z wyraźnym ukierunkowaniem na odnoszenie wyłącznie sukcesów w przypadku innego z uczniów.

Podsumowując to krótkie omówienie wyników badań nad przyczynami niepowodzeń w nauce, należałoby stwierdzić, że wyniki te są zgodne z wysuwanymi przez pedagogów i psychologów wnioskami i potwierdzają tezę o wyjątkowo dużej roli przyczyn tkwiących w samym uczniu [6].

[6] Por. W. D. Wall: Wychowanie i zdrowie psychiczne, W-wa 1960, PWN, s. 129; J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Wrocław — Kraków 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 22—23; L. Bandura: Przyczyny niepowodzeń szkolnych Kwartalnik Pedagogiczny 1959, nr 3, s. 173—176.

Nie zajmując się bliżej takimi psychicznymi przyczynami niepowodzeń szkolnych, jak słabe uzdolnienia, wadliwe funkcjonowanie narządów zmysłowych czy zły stan zdrowia, wysunęłam na pierwsze miejsce dwa — moim zdaniem — najbardziej powszechne i bezpośrednie czynniki: braki w wiadomościach i umiejętnościach oraz niewłaściwy stosunek do nauki szkolnej. Czynniki te w wyraźny i bardzo istotny sposób wpływają — jak wykazałam powyżej — na powstawanie niepowodzeń szkolnych.

Ze względu na małą ilość zbadanych przypadków materiał zebrany wyżej wymienionymi metodami upoważnia jedynie do stwierdzeń ogólnych o charakterze hipotez. Ważnym czynnikiem zmuszającym do daleko posuniętej ostrożności w wyciąganiu wniosków jest również brak tego rodzaju obszerniejszych opracowań w naukowej literaturze pedagogicznej czy psychologicznej. Dla zweryfikowania wysuniętych tu twierdzeń konieczne byłoby przeprowadzenie dalszych badań tego typu, obejmujących większą ilość uczniów z różnych szkół.

*FRANCISZEK KOZIŃSKI*

## W POSZUKIWANIU PSYCHOLOGICZNYCH PODSTAW KSZTAŁTOWANIA NAWYKÓW W ZAWODZIE ŚLUSARSKIM [1]

Współczesna dydaktyka nauczania pracy produkcyjno-usługowej traktuje zależności między człowiekiem a pracą według ogólnie uznanego układu. Przyjmujemy, iż wykonanie każdej pracy można rozdzielić na etapy, a te ująć w trzy tworzące system grupy:

1) odbieranie-otrzymywanie informacji (biorą udział wszystkie zmysły, przede wszystkim wzrok i słuch),

2) podejmowanie decyzji o wykonaniu (biorą udział przyjęte informacje, posiadane wiadomości i umiejętności logicznie powiązane),

3) działanie-praca w myśl decyzji (jeżeli odbieranie informacji, decyzja są czynnościami natury psychicznej, to praca jest systemem czynności fizycznych bądź psychofizycznych).

Nauczanie pracy wymaga znajomości funkcjonalnej organizmu ludzkiego i warunków zewnętrznych, jakie każdej pracy towarzyszą. Stąd, w odniesieniu do każdego zawodu wynika potrzeba rozważania dalszych problemów socjologiczno-psychologiczno-dydaktycznych, jak:

1) ogólne cechy pracy, jej zależność od warunków i wymagań technicznych (przeznaczenie wytworu, materiał, narzędzia i obrabiarki),

2) podział pracy w danym zawodzie na elementy, według których przebiega nauczanie,

3) analiza psychodydaktyczna elementów pracy (operacje, zabiegi, czynności, ruchy i chwyty), analiza funkcjonalnych związków między nimi.

Wystąpią tutaj zagadnienia pozycji pracującego (stojąca czy siedząca), ruchów rąk i ciała, wymagania względem wzroku, słuchu i pozostałych zmysłów. Zagadnienia

[1] Materiały z badań własnych autora przeprowadzonych w ZSM im. St. Starzyńskiego w latach 1962—1963 i w Zas. Szk. Metal.-Elektr. w W-wie, ul. Konopczyńskiego 4 w latach 1963—1966.

obserwacji, koncentracji uwagi, szybkości reakcji, precyzji ruchów, dokładności, pamięci, zmęczenia i znużenia, odporności na monotonię i inne.

Człowiek z powodzeniem reaguje na wiele informacji, ale trzeba je „podawać" w sposób zgodny z jego strukturą psychofizjologiczną przyjmowania, ekonomiczny pod względem ilości i treści. Stąd nowe poglądy na organizację pracy, organizację stanowiska roboczego: technicznie i ekonomicznie uzasadnione zagospodarowanie stanowiska (rodzaj, ilość i rozmieszczenie narzędzi, przyrządów, materiałów). Usprawnienie funkcji produkcyjnych rąk — praca oburącz, analiza ruchów i czynności, których syntezą są operacje zawodowe. Problemy te wpływają bezpośrednio na modele dydaktyczne kształcenia, a szczególnie kształcenia zawodowego. W systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym sam proces wytwarzania spełnia rolę nie mniejszą niż słowo nauczyciela. Model szkoły zawodowej obejmuje niejako dwa człony: proces wytwarzania oraz adekwatny z nim proces nauczania. Konsekwencją tego dualizmu w nauczaniu jest dydaktyczna analiza czynności, ich ilości, ich strukturalnej hierarchii prakseologicznej. Dla teorii kształcenia zawodowego obejmującej nauczanie pracy produkcyjno-usługowej znajomość funkcjonalna czynności i zabiegów, wyróżnianie ich dla poznania, ponowne łączenie dla doskonalenia nabiera kapitalnego znaczenia. Dobre przygotowanie kwalifikowanych robotników wymaga znajomości cech pracy, cech ucznia, jak i elementów stosowanych metod nauczania.

Podtrzymujemy twierdzenie Pawłowa, że człowiek poznaje rzeczywistość nie tylko poprzez znane pięć zmysłów: słuch, wzrok, smak, węch, dotyk. W pracy równie doniosłą rolę poznawczą spełnia zdolność analizy kinestetycznej w odniesieniu do czynności mięśni. Mówimy wówczas o tzw. analizatorach kinestetycznych, które drogą połączeń nerwowych ruchowo-czuciowych pozwalają odzwierciedlać nasze ruchy, poznawać je i wykonywać [2].

Ruchami nazywamy chwytanie, obmacywanie, zmianę położenia przedmiotu. Ruchami rozróżniamy ciężar, twardość, gęstość i inne właściwości ciał. Rola analizy ruchów w nauczaniu zawodów jest ogromna. Zwłaszcza ruchy rąk stanowią podstawę olbrzymiej większości specjalności.

Obserwując pracę w różnych zawodach stwierdzamy, że ludzie niejednakowo oddziałują na przedmioty swej pracy. Garncarz, koszykarz czy formierz w odlewni angażują swoje ręce w wykonaniu produktu, czasem tylko chwytają narzędzia pomocnicze. Stykają się bezpośrednio z przedmiotem pracy.

Ślusarz, spawacz, grawer czy zegarmistrz także pracują rękoma, ale za pośrednictwem narzędzi, bez których nie mogą wykonywać zawodu. Specjalista obsługujący linię automatycznych obrabiarek, operator dźwigu, tokarz na maszynie o programowanym działaniu nie stykają się bezpośrednio z przedmiotem pracy. Obsługują oni urządzenia sterownicze, które uruchamiają mechanizmy obróbcze bezpośrednio działające na przedmiot. Teoria kształcenia zawodowego pilnie rozważa te problemy. Na tej płaszczyźnie poszukujemy różnic między zawodami, analizujemy ich treść, szukamy metod opanowania wiadomości, umiejętności i nawyków określanych charakterystykami zawodowymi.

Postronnemu obserwatorowi pracy produkcyjnej czy usługowej często wydaje się, iż ruchy wykonywane przez specjalistę są proste, jakieś naturalne, płynne i łatwe. Złudzenie to trwa dotąd, dokąd obserwujący sam nie podejmie próby wyplatania, piłowania, obsługi obrabiarki czy innego urządzenia. Wtedy albo staje bezradny, albo usiłuje w nieporadny sposób naśladować kwalifikowanego wykonawcę. Dlaczego tak jest, odpowiedź nietrudna. Obserwujący widzi ruchy ukształtowane, ich efektywność wzbudza w nim wrażenie łatwości wykonania. Nie zdaje on sobie sprawy z poprzedzających te gotowe ruchy procesów przygotowania — kształtowania czynności i nawyków ruchowych, czuciowych, orientacyjnych, myślowych czy zdyscypli-

[2] I. Pawłow: Dwadzieścia lat badań. PZWL, W-wa 1952 r.

nowania technologicznego. Pełne opanowanie sprawności w poszczególnych zawodach trwa od kilku do kilkunastu lat i wymaga zaangażowania fizycznego i psychicznego. Opanowanie to przebiega niejako trzema fazami, które różnią się stopniem udziału świadomości zdobywającego zawód.

W początkowym okresie kształtowania czynności ruchowych — uczeniu się podstawowych elementów operacji, udział myślenia jest bardziej istotny niż wysiłku fizycznego. Wyrabianie umiejętności, narastająca wprawa zawodowa prowadzą do wyższego stopnia zaawansowania — do nawyków, które przesuwają się do sfery podświadomości. Dzięki badaniom Pawiowa wiemy, iż podstawą tego procesu jest psychofizjologiczny mechanizm stereotypów dynamicznych [3].

Najprostszym stereotypem w rozpoznaniu struktury i ćwiczeniu nowej czynności będą czasowe połączenia elementarne bodźca, nazwijmy go (B) i skojarzonego z nim ruchu (R)

B 1 — R 1
B 2 — R 2
B 3 — R 3 itd.

Jeżeli szereg ten powtarzany wielokrotnie w tej samej kolejności bodźców „B" (instrukcje techniczno-ruchowe obsługi obrabiarek wprost wymagają tego), to stwierdzamy, że stopniowo następny ruch nie wymaga osobnego zadziałania jego bodźca warunkującego. Bodźce osobne stopniowo tracą swoje znaczenie, są coraz mniej potrzebne. Po dłuższym czasie ćwiczenia wystarczy wystąpienie pierwotnego bodźca „B1", a wyzwoli on nie tylko ruch jemu odpowiadający — „R1", ale także ruchy „R2", „R3" i następne. Przekazywanie sygnałów nerwowych — o charakterze elektrochemicznym — wielokrotnie przez ten sam układ połączeń nerwowych staje się coraz łatwiejsze i prowadzi w prostej konsekwencji do nawyku.

P r z y k ł a d: Uczeń wierci otwór na wiertarce stołowej. Naciskając dźwignię wrzeciona powoduje posuw wiertła. Ustanie oporu dźwigni (przewiercenie) jest sygnałem-bodźcem wywołującym czynność wyprowadzenia wiertła z otworu. Tak wygląda najprostszy stereotyp ruchowy B — R w zawodzie mechanika. Ale uczeń ten nie zakończył jeszcze operacji wiercenia. Ma wyłączyć silnik wiertarki, odmocować obrabiany przedmiot, zdjąć go ze stołu wiertarki. Wymontować wiertło z uchwytu, oddzielić uchwyt od wrzeciona i wykonać inne czynności, które podpowiada mu instrukcja obsługi obrabiarki. Rozmowy prowadzone z wieloma uczniami wykazują, że początki nauki wiercenia są dla nich męczące. „Muszę o wszystkim myśleć, pamiętać, bym nie pomylił kolejnych czynności, zaglądam w instrukcję". Jakkolwiek obsługa wiertarki jest prosta, jednak uczeń nie mając opanowanego stereotypu ruchów i czynności myśli o każdej z osobna. Wyprowadzenie wiertła z otworu — dźwignia w górnym położeniu jest dla ucznia bodźcem do wyłączenia silnika obrabiarki. Wyłączenie silnika — wrzeciono w spoczynku jest bodźcem do odmocowania przedmiotu, szczęki imadła maszynowego rozchylone są sygnałem do zdjęcia przedmiotu ze stołu obrabiarki i sprawdzenia dobroci wiercenia. Ocena wiercenia wywołuje decyzję rozbrojenia wiertarki. A co przeżywa uczeń w miarę narastania ilości wierceń? Oto relacja ucznia: „Coraz mniej myślę o następnych czynnościach, jakoś tak łatwo mi wiercić". Czynności następne logicznie wynikające z poprzednich uczeń wykonuje odruchowo — w sposób zautomatyzowany. Z punktu widzenia psychologicznego ma tutaj miejsce analogiczna sytuacja jak przy otwieraniu czy zamykaniu drzwi. Przy tych czynnościach nikt z nas nie myśli o każdym ruchu z osobna. Otwieramy, zamykamy, wchodzimy, wychodzimy, wykonujemy czynności automatycznie. Nawyk wyrobiony w tym kierunku osiągnął postać doskonałą. Udział świadomości zmalał do minimum.

[3] I. Pawlow: op. cit.

Wszelkiego rodzaju czynności w początkowej fazie opanowania ich treści są pod stałą kontrolą uwagi i wzroku. W miarę narastania ćwiczeń, nabierania wprawy udział świadomości zmniejsza się na korzyść analizatora ruchowego. Kontrolę prawidłowości ruchów i czynności przejmują stereotypy mięśniowo-ruchowe na drodze sprzężeń zwrotnych. Słowem, w miejsce świadomej korekty działa samokorekta nerwowo-ruchowa. Jest to niezmiernie ważny moment w kształtowaniu nawyków, które coraz bardziej doskonalą się. Obok postępującego automatyzowania zachodzą w strukturze ruchów i czynności zawodowych i inne zmiany. Dla bardziej obrazowego wyjaśnienia zagadnienia dokonajmy analizy podstawowej operacji ślusarskiej — piłowania.

Obserwację piłowania przeprowadzono u wielu zaawansowanych uczniów, analiza tejże operacji wykazuje, że przygotowanie do ruchów i czynności następnych zaczyna się już w trakcie wykonywania aktualnych. Początkowo dobór pilnika, mocowanie materiału, przyjęcie postawy, prowadzenie pilnika przez ucznia składa się z widocznych oddzielonych od siebie ruchów pojedynczych, wykonywanych z wyraźną kolejnością. W dalszym uczeniu się proces składający się z szeregu osobnych elementów skraca się. W tym samym czasie uczeń odbywa większą ilość działań. W trakcie ruchu aktualnie wykonywanego ma miejsce przygotowanie ruchu następnego. Szereg odrębnych ruchów prostych układa się w strukturalną całość. Uczeń śmiało dobiera pilnik, jednym ruchem pokrętła mocuje materiał w imadle. Bez zbędnego napięcia mięśni przybiera postawę i równo, rytmicznie prowadzi pilnik po materiale, stara się opanować kołysanie narzędzia. Męczące skupienie uwagi i napinanie mięśni zniknęły na korzyść harmonii ruchów i czynności. Ta płynność jest często tak zaawansowana, że trudno w jego pracy uchwycić owe ongiś pojedyncze ruchy.

Jak piłowanie w zawodzie ślusarzy, tak manipulowanie suportem obrabiarki w zawodzie tokarza stanowi dobrą ilustrację stopniowego harmonizowania ruchów obu rąk. Suport posiada ruch wzdłużny i poprzeczny. Te dwa ruchy dają możność wykonywania ruchów krzywych w płaszczyźnie noża. Wielokrotne obserwacje uczniów-tokarzy wskazują: początkujący uczeń podchodząc nożem do skrawania materiału dzieli tę czynność wyraźnie na dwie części. Prowadzi nóż ruchem wzdłużnym, potem zagłębia go w materiał ruchem poprzecznym. O ile skrawa przy posuwie ręcznym, operuje dalej tylko ruchem wzdłużnym. Uczeń zaawansowany wykonuje obydwa ruchy strukturalnie — jednocześnie pracuje obu rącz — prowadząc nóż po przekątnej. Zgranie ruchów uwidacznia się jeszcze bardziej przy toczeniu powierzchni kulistych czy wklęsłych. Wielu uczniom zaawansowanym zadawano pytanie: „Czy myślałeś w czasie skrawania, ile ruchów masz wykonać każdą ręką?" Większość z nich odpowiadała: „nie, patrzę tylko na ostrze noża".

Prof. I. Szaniawski wyraźnie stwierdza: „Wbrew wszystkim pozorom (między innymi twierdzeniu, że w procesie uczenia się wszystko jest i musi być świadome) proces przesuwania się pewnych partii wiadomości uczniowskich ze sfery świadomości do podświadomości (dzięki ćwiczeniom i powtórzeniom) jest podstawą, a może być i jedyną drogą uczenia się" [4]. Obserwacje postępów uczniowskich w kształtowaniu nawyków pozwalają ująć ten proces według następujących etapów psychodydaktycznych:

1) etap analizy ruchów i czynności przy maksymalnym udziale świadomości,

2) etap syntezy ruchów i czynności, zmniejszenie się udziału świadomości,

3) etap automatyzowania ruchów i czynności, wyłączanie świadomości na korzyść samokorekty analizatorów ruchowych.

Etap analizy ruchów i czynności charakteryzuje się omawianym już myśleniem jednoczesnym o wszystkim, zastanawianiem się, chwytaniem i rejestrowaniem w pa-

[4] I. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. K i W, Warszawa 1962 r., s. 90.

mięci uwag teoretycznych i fragmentów czynności operacyjnych, zbędnym napięciem mięśni i szybkim zmęczeniem ucznia, co jest widoczne na przykładzie wiercenia, piłowania czy toczenia. Analizatory: wzrokowy, słuchowy, czuciowy, ruchowy pracują niejako osobno, stopniowo łączą się w czasie i przestrzeni we wspólnym celu. Wyrabia się sprawność pojedynczych ruchów i częściej powtarzanych czynności. Etap syntezy ruchów i czynności uwidacznia się stopniowo. Utrwala się poprawna sylwetka robocza, pewność i właściwa kolejność ruchów. Zanikają ruchy izolowane na korzyść serii ruchów. Udział świadomości zmniejsza się, jednak jest jeszcze znaczny. Uczeń często myśli krytycznie nad „stylem" swej pracy.

Etap automatyzowania ruchów i czynności — utrwalania nawyków zawodowych przychodzi niedostrzegalnie, tak jak niedostrzegalnie pojedyncze ruchy i czynności przekształcają się w sprawne struktury. Automatyzm nawyków charakteryzuje się przejściem ruchów i czynności podlegających trwałości nawykowej spod kontroli świadomości pod kontrolę mięśniowo-ruchową, zawierającą się w stereotypach dynamicznych. Zachodzące w korze mózgowej procesy analizy i różnicowania, tworzenia związków czasowych między poszczególnymi ogniskami kory, czyli syntezy, są podłożem rozumienia i dalej opanowania przez ucznia poszczególnych ruchów, łączenia postawy z ruchami rąk, ruchów rąk z narzędziami w zależności od ich kształtu, wagi, w strukturalne układy. Wielokrotne powtarzanie — nawarstwianie się przy zachowaniu tych samych warunków — danego kompleksu ruchów (odruchów warunkowych) powoduje w korze mózgowej i centralnym systemie nerwowym odpowiednie rozmieszczenie komunikacyjne ognisk pobudzania i hamowania nastawionych na dany układ odruchów warunkowych. Tak powstające stereotypy są podłożem nawyków i przyzwyczajeń. Do przedstawionego układu komunikatywno-odruchowego zarówno polscy, jak i amerykańscy psychologowie wprowadzili pewne modyfikacje. Konorski wprowadził odruchy drugiego typu, Skinner — zachowanie operatywne. W ostatecznym rachunku jednak możemy w dalszym ciągu pozostać przy schemacie ustalonym przez Pawłowa [5].

W oparciu o powyższą argumentację powstaje zasadnicze pytanie: czy podstawowe operacje zawodowe w całości dają się objąć nawykami, czy tylko niektóre ich elementy? Analiza treści poszczególnych operacji, wieloletnie doświadczenie wskazują, że nawykami nie można obejmować operacji (wiercenie, piłowanie, toczenie, gwintowanie, nitowanie, zginanie, przecinanie czy innych) w całości Część elementów każdej operacji zawodowej pozostaje zawsze pod kontrolą świadomości. Jeżeli tak, to które?

Pod kontrolą świadomości pozostają elementy decydujące o elastyczności zawodowej, wpływają one na pewną, aczkolwiek ograniczoną zmienność nawyków. Zmienność ta jest konieczna w każdym zawodzie, wyzwala możliwości doskonalenia się, podejmowania pracy w zmienionych warunkach bądź zastępczymi narzędziami. Niektórzy nauczyciele niesłusznie mówią o nawyku piłowania, nitowania, wiercenia czy toczenia w rozumieniu operacji. Operacje te są zawsze świadome. Automatyzowanie podświadome obejmuje ruchy i czynności będące elementami tych operacji, ale nie wszystkie i niecałe operacje.

Problem metodyczny kształtowania nawyków w każdej operacji tkwi w umiejętności wybrania — wyróżnienia elementów nawykowych decydujących o jej trwałości i pozostałych nienawykowych decydujących o jej elastyczności i zmienności.

Nawyk jest faktem dynamicznym, a nie statycznym i stąd nasze trudności w analizowaniu jego treści. Nawyk jest wynikiem ruchów nie tylko przestrzennych wykonywanych w pewnej konfiguracji, ale także i w czasie według określonej struktury.

[5] I. Szaniawski: Model i metoda. PWN, W-wa 1965.
B. F. Skinner: Science and human behavior. New York 1953.

Nawyk jest układem o konstrukcji przestrzennoczasowej. Dlatego tak wiele uwagi poświęcamy metodom nauczania pracy produkcyjno-usługowej. Nasze próby badań metodycznych, jak już nadmienialiśmy, przebiegają niejako dwoma etapami:

1) wyróżnienie zabiegów, czynności i ruchów danej operacji,

2) badanie funkcji psychicznych człowieka w wykonaniu wyróżnionych elementów operacji.

Ten etap jest trudniejszy, ponieważ przechodzimy do zjawisk psychologicznych, nie zawsze uchwytnych w ujęciu analitycznym.

Oto próba analizy operacji „piłowanie" z wyodrębnieniem jej podstawowych elementów. Pragniemy wskazać przykładowo elementy operacji podlegające opanowaniu nawykowemu i pozostałe nie leżące w sferze nawyków.

I. Elementy operacji „piłowania" podlegające nawykom:

1) przygotowanie stanowiska do pracy,

2) czynności sprawdzenia własności fizyczno-mechanicznych i wymiarów materiału w odniesieniu do otrzymanego zadania [6],

3) mocowanie materiału w imadle,

4) prawidłowa postawa przy piłowaniu,

5) operowanie pilnikiem (rytm, częstość przerw, utrzymanie pilnika w osi piłowania),

6) potrzeba kontroli własnej pracy,

7) wymocowanie materiału z imadła,

8) rozbrojenie i uporządkowanie stanowiska roboczego.

Obserwacje czynione w warsztatach szkolnych wykazują, że dobry nauczyciel ma uczniów o wcześnie ukształtowanych niektórych nawykach piłowania.

Na przykład w zakresie przygotowania stanowiska, postawy roboczej, mocowania materiału można osiągnąć widoczne efekty nawykowe już po upływie trzech miesięcy nauczania.

Podkreślamy: jest to możliwe u świadomych swej pracy nauczycieli, którzy pokazują, ćwiczą, korygują, usuwając tą drogą zbędne napięcie mięśni ucznia i zbędne ruchy będące przyczyną zniechęcającego zmęczenia. Najwięcej trudności nastręcza praca nad prawidłową postawą roboczą uczniów przy piłowaniu. Mamy na myśli prawidłowe ustawienie nóg, ciała i co najistotniejsze prawidłową pracę rąk i rytm ruchów. Zasady operowania pilnikiem wymagają:

a) prowadzenia pilnika zgodnie z kierunkiem jego osi,

b) skręcenie kierunku piłowania o 30—40° względem osi wzdłużnej imadła,

c) równomiernych ruchów pilnika (roboczy — w przód, przy nacisku rąk, zwrotny jałowy),

d) nacisk rąk na pilnik winien zmieniać się zgodnie z zasadą dźwigni dwuramiennej przy niezmienności momentów sił.

Przestrzeganie tych zasad gwarantuje równoległość prowadzenia pilnika w stosunku do obrabianej powierzchni, wyklucza kołysanie pilnikiem, otrzymujemy powierzchnię rzeczywiście płaską.

II. Elementy operacji „piłowania" nie podlegające nawykom:

1) dobór narzędzi w zależności od rodzaju piłowania (decyzja o zmianie),

2) dobór oprzyrządowania, sprawdziany, przyrządy pomiarowe,

3) kontrola wykonania (częstotliwość),

4) decyzja o gotowości produktu (zależna od wymagań odbioru),

5) decyzja o zakończeniu pracy.

Przytoczony podział uzasadnia konieczność oddzielenia od siebie czynności i zabiegów dających się objąć nawykami od czynności wykonywanych z pewną swobodą

[6] Elementy 1, 2 są natury organizacyjno-przygotowawczej, mogą wystąpić i w innych operacjach.

i w różnym zakresie przy operacji „pilowanie". Obowiązkiem naszym jest kształtować jedne i drugie. Pierwsze sprowadzając do sfery podświadomości, drugie czyniąc przedmiotem świadomej aktywności i samodzielności ucznia.

Opanowanie wymienionych umiejętności wymaga poznania teorii danej operacji. Z przykładów omawianej operacji „pilowanie" wnioskować można, iż w każdej operacji zawodowej można wyodrębnić elementy podlegające kształtowaniu nawykowemu w pełnym tego słowa znaczeniu i elementy elastyczne, których w pełni nie można objąć nawykami z obawy przed szablonowym opanowaniem operacji. Słowem, w każdej operacji występują założenia teoretyczne stanowiące podstawę praktycznej działalności, których znajomość jest niezbędną częścią przygotowania zawodowego ucznia. Stąd wniosek, iż błędne byłoby sprowadzenie procesu nauczania pracy jedynie do wytwarzania i utrwalania kompleksów odruchów warunkowych. Jak sygnalizowaliśmy na wstępie niniejszych spostrzeżeń z autopsji, model kształcenia zawodowego obejmuje niejako dwa człony: proces nauczania i proces wytwarzania jako konieczny element nauczania. Stąd nasza wysoka ocena, jaką dajemy znaczeniu instruktaży, pokazów, demonstracji, prac ćwiczeniowych i produkcyjnych, jako metodycznym ujęciom sposobów nauczania pracy produkcyjnej.

A więc swego rodzaju dydaktyka informacji, komunikatywności pojęć i sposobów opanowania zawodu w sprzężeniu nauczyciel — uczeń, uczeń — narzędzia, oraz psychofizjologiczne utrwalenie informacji zmysłowo-ruchowej w złożonych sprzężeniach wewnętrznych organizmu ucznia.

Prof. I. Szaniawski zwraca uwagę na tę cechę nauczania:

„Ostatecznie całą teorię wychowania, a zwłaszcza teorię nauczania można określić jako szczególny przypadek teorii komunikacji"[7].

*STANISŁAW PAJKA*
*OSTROŁĘKA*

## ZNAJOMOŚĆ OJCZYSTEGO KRAJU U NAUCZYCIELI

Wiele różnych czynników wpływa na efekty pracy pedagogicznej. Jednym z nich jest szeroka znajomość kraju ojczystego przez nauczyciela. Można śmiało stwierdzić, iż żaden inny zawód nie wymaga takiej znajomości kraju, jak zawód nauczycielski. Nauczyciel nie znający własnej ojczyzny nie może w całej pełni wywiązać się z tych zadań, które stawia szkoła socjalistyczna. Bo jak może kształcić patriotyzm, dumę narodową itd. nauczyciel, który np. nigdy nie widział morza, gór. Jak można mówić z dziećmi i młodzieżą na temat osiągnięć Polski Ludowej, jeśli nie oglądało się Nowej Huty, Stoczni Gdańskiej, Fabryki Samochodów na Żeraniu i innych wielkich zakładów pracy. Jak można mówić o uroku i wielkich inwestycjach na Ziemiach Zachodnich i Północnych, jeśli nie widziało się Wrocławia, Opola, Szczecina. Co prawda można poznawać kraj poprzez czytelnictwo książek, prasy, słuchanie radia itp., ale jest rzeczą jasną, że te formy pośredniego poznania, aczkolwiek ważne, nie mogą jednak wystarczyć. Przeczytanie choćby najciekawszej książki o Nowej Hucie jest czymś innym niż sam fakt bezpośredniego zetknięcia się z tym wielkim zakładem. A więc w interesie dobrze spełnionego obowiązku nauczycielskiego każdy nauczyciel,

[7] I. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. K i W. Warszawa 1962 r. s. 66.

niezależnie od tego, jakiego uczy przedmiotu, powinien znać możliwie jak najlepiej i jak najwszechstronniej swój kraj. Można przeto zapytać, jak dalece i w jakim stopniu nasi nauczyciele znają Polskę. Można tu postawić cały szereg szczegółowych pytań, m. in.:

— Czy nauczyciele oglądali duże zakłady pracy, jak np. Nowa Huta?
— W jakim stopniu znają najciekawsze i najatrakcyjniejsze regiony kraju, np. morze, góry i inne?
— Jak dalece znają poszczególne miasta wojewódzkie oraz niektóre znane miejsca zabytkowe (Oświęcim), jak też zabytki i ważniejsze miejsca kultury narodowej (Muzeum Narodowe)?
— Jak często podróżują po kraju?
— Czy w okresie wakacji jeżdżą na wycieczki?
— Jakie tereny poznaliby najchętniej?

Na te właśnie pytania i im podobne zamierzamy odpowiedzieć w niniejszym artykule. Na pewno będzie to odpowiedź niepełna i nie wyczerpująca. Przede wszystkim dlatego, iż badania, których wyniki chcemy tutaj pokrótce przedstawić, są niereprezentatywne. Objęto nimi bowiem stosunkowo nieliczną zbiorowość liczącą 381 nauczycieli, i to tylko z jednego, określonego terenu, w tym wypadku jednego z powiatów woj. warszawskiego (ostrołęckiego). Ten szczególnie wzgląd nie pozwala na daleko idące wnioski czy uogólnienia. Poza tym i sama metoda zbierania materiałów nie była zbyt precyzyjna. Oparto się przede wszystkim na ankiecie anonimowej, w której większość pytań była skategoryzowana. Materiały były zbierane na konferencjach rejonowych w ostatnich miesiącach 1965 r. przez jedną osobę, tj. autora niniejszego artykułu. Niemniej jednak i ten szczupły materiał odsłania w jakiejś części interesujący nas problem. A to też jest godne uwagi, szczególnie dla tych, którym na sercu leżą sprawy upowszechniania i rozwoju turystyki wśród szerokich rzesz nauczycielskich.

Badana zbiorowość była reprezentowana wyłącznie przez nauczycieli ze szkół podstawowych pracujących na wsi. Zaznaczmy też, że powiat ten, z którego rekrutowali się respondenci, leży z dala od większych miast. Życie i warunki pracy tutejszych nauczycieli nie należą do łatwych. I tak np. na 125 szkół w tym powiecie aż 35 jest o jednym nauczycielu. Ponad 40 szkół nie ma jeszcze światła elektrycznego. Prawie 50 szkół mieści się w budynkach wynajętych. W tych warunkach praca i życie nauczyciela są na ogół trudne. Ponadto wielu nuczycieli z badanego powiatu pracuje społecznie. Wystarczy powiedzieć, że co drugi nauczyciel jest członkiem partii politycznych (do PZPR należy — 290, do ZSL — 67), poważny odsetek nauczycieli studiuje zaocznie (prawie 25%). W tych warunkach nie jest łatwo o rozwój turystyki w formie zorganizowanej, jak np. wycieczki, biwaki, obozy wędrowne itd. Z takiego oto terenu rekrutowała się badana grupa złożona wyłącznie z nauczycieli pracujących na wsi. W skład jej wchodziło 260 kobiet (68,2%) i 121 mężczyzn (31,8%). Proporcja ta odpowiada w przybliżeniu ogólnym proporcjom między mężczyznami a kobietami zatrudnionymi w zawodzie nauczycielskim. Interesująca nas zbiorowość stanowiła blisko 85% ogółu nauczycieli pracujących na wsi w badanym powiecie.

Przyjrzyjmy się bliżej badanej grupie nauczycieli. Jeśli chodzi o wiek, to przeważają ludzie młodzi do 25 lat życia. Jest to najliczniejsza grupa wśród badanych. Liczy ona ponad 40% całej zbiorowości. Zaznaczmy, że w tej najmłodszej grupie wieku, tj. do 25 lat, znalazła się prawie połowa kobiet (47,2%), mężczyzn zaś trochę więcej niż 1/4 (26,4%). Ogólnie można stwierdzić, że zdecydowana większość to ludzie młodzi. Przecież niemal 80% nauczycieli objętych badaniami nie przekroczyło 35 lat życia.

Staż pracy badanych nauczycieli przedstawia się następująco: do lat 3 — 86 osób (22,5%), od 4 do 9 lat — 110 osób (28,8%), od 10 do 15 lat — 108 osób (28,3%), od

16 — 20 lat — 60 osób (15,7%). Z powyższego wynika, że znakomita większość nauczycieli objętych badaniami (ok. 80%) pracowała w zawodzie mniej niż 15 lat, a połowa krócej niż 9 lat. Są to więc przeważnie ludzie młodzi wiekiem i stażem pracy.

Na 381 badanych tylko 97, czyli 25,4%, posiadało kwalifikacje w zakresie SN. Wszyscy pozostali legitymowali się pełnym wykształceniem średnim — pedagogicznym. Jeśli chodzi o funkcję, to było ok. 80% nauczycieli i ok. 20% kierowników. Pod względem zaś pochodzenia społecznego największy odsetek odpowiadających wywodził się ze środowiska chłopskiego (67,3%) oraz robotniczego (26,3). Tylko nieliczni rekrutowali się z inteligencji (6,3%).

Po tej ogólnej charakterystyce grupy badanej przejdziemy z kolei do prezentacji szczegółowych wyników badań.

Zapytajmy na wstępie: czy badani nauczyciele znają niektóre większe, nowoczesne zakłady przemysłowe, jak np. Kombinat w Nowej Hucie, Stocznia Gdańska, Fabryka Samochodów na Żeraniu i inne. Rozumie się, że nauczyciel nie może zwiedzić wszystkich fabryk w kraju. Powinien natomiast znać kluczowe obiekty — te najbardziej podstawowe i ważne dla gospodarki narodowej. Powinien również znać i pobliskie zakłady pracy — na terenie swojego powiatu czy województwa.

W naszych badaniach chodziło o odpowiedź na następujące pytanie: Ilu nauczycieli było względnie nie było w niżej wymienionych zakładach pracy: Nowa Huta, Stocznia Gdańska, Fabryka Samochodów na Żeraniu, któraś z kopalń węgla, Mazowieckie Zakłady Rafineryjne i Petrochemiczne w Płocku, Ostrołęcka Fabryka Celulozy i Papieru. Z powyższego widzimy, że tylko ostatni zakład, tj. OFCiP, jest stosunkowo małym zakładem. Jednak umieściliśmy go dlatego, ponieważ byliśmy ciekawi, w jakim stopniu ten miejscowy zakład jest znany badanym nauczycielom. Inne, wyżej wymienione obiekty są kluczowymi w naszej gospodarce narodowej. Nauczyciel czytał o nich w prasie, słuchał radia, oglądał je w telewizji, ale to jeszcze nie wystarczy. Nauczyciel powinien zobaczyć na własne oczy przynajmniej te największe obiekty. A jak jest naprawdę? Mówi o tym szczegółowo tabela nr 1.

Tabela 1

NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI W ZAKŁADACH PRZEMYSŁOWYCH *

| Wyszczególnienie: | Byli: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tak | | | Nie | | |
| | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni |
| Nowa Huta | 38,2 | 37,6 | 41,3 | 61,8 | 62,4 | 58,7 |
| Stocznia Gd. | 30,4 | 27,0 | 36,3 | 69,6 | 73,0 | 63,7 |
| FSO—Żerań | 12,7 | 10,3 | 15,7 | 87,2 | 89,7 | 84,3 |
| Któraś z kopalń węgla | 16,8 | 15,3 | 19,8 | 83,2 | 84,7 | 80,2 |
| Petrochemia w Płocku | 10,2 | 9,9 | 10,7 | 89,8 | 90,1 | 89,3 |
| Ostrołęcka Fabryka Cel. i Papieru | 68,8 | 67,2 | 71,5 | 31,2 | 32,8 | 28,5 |

* We wszystkich tabelach liczby oznaczają dane procentowe.

Tylko w miejscowym zakładzie, tj. w Ostrołęckiej Fabryce Celulozy i Papieru, było prawie 70% badanych nauczycieli. Tymczasem w pozostałych wielkich obiektach nie było od 61% — 89% ankietowanych. A więc widzimy, że zdecydowana większość nauczycieli z interesującej nas grupy nigdy jeszcze nie oglądała Nowej Huty, Stoczni Gdańskiej, Fabryki Samochodów na Żeraniu i innych znanych zakładów w naszym kraju. Zna je tylko z obrazków, książek. Nie trzeba dodawać, że taka znajomość

książkowa, choćby najlepsza, nie wystarcza, szczególnie dla tego człowieka, który ma zapoznawać dzieci i młodzież z wielkim, nowoczesnym przemysłem.

Nauczyciel powinien znać nie tylko duże, nowoczesne zakłady przemysłowe, ale również krajobraz ojczysty, a szczególnie jego atrakcyjne tereny, jak np. góry, morze i inne. Pytaliśmy także i o to badanych nauczycieli. A oto ich odpowiedzi:

Tabela 2

NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI NA NIŻEJ WYMIENIONYCH TERENACH

| Wyszczególnienie: | Byli: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tak | | | Nie | | |
| | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni |
| W górach | 71,9 | 71,6 | 70,2 | 28,1 | 28,4 | 29,8 |
| Nad morzem | 71,9 | 70,7 | 74,3 | 28.1 | 29,3 | 25,7 |
| Na Warmii i Mazurach | 81,8 | 80,7 | 84,3 | 28,2 | 19,3 | 15,7 |

Widzimy więc, że zdecydowana większość indagowanych daje pozytywną odpowiedź. I tak 72% było w górach (mamy na myśli: Karpaty, Tatry, Sudety, Góry Świętokrzyskie). Taki sam procent był nad morzem. Jeszcze wyższy odsetek (ok. 82%) był na Warmii i Mazurach. Nie są to liczby małe. Jednak należy pamiętać, że ok. 1/4 ankietowanych nauczycieli nigdy nie widziała Bałtyku, gór i Pojezierza Mazurskiego.

Byliśmy również ciekawi, w jakim stopniu nauczyciele objęci badaniami znają różne miejsca historyczne, zabytkowe i inne, które odegrały lub aktualnie odgrywają ważną rolę w dziejach naszego narodu. Wiele jest takich miejsc, jak np. Wawel, Muzeum Narodowe, Oświęcim i inne, które są bliskie każdemu Polakowi. Nauczyciel powinien je znać, przynajmniej te najważniejsze. One najlepiej uczą historii, często w sposób jak najbardziej poglądowy. Można przecież przeczytać kilka tomów książek na temat zbrodni hitlerowskich. Ale jakże inny maluje się nam obraz zwyrodnienia faszyzmu niemieckiego wtedy, kiedy oglądaliśmy bloki oświęcimskie. Można również wiele wiedzieć z historii Polski, ale przecież inaczej rozumie się historię wtedy, kiedy było się na Wawelu, w jego podziemiach i kiedy oglądało się wspaniałe komnaty, zbroje rycerskie, obrazy itp. Zapytajmy przeto, jak dalece znają badani nauczyciele niektóre ważne miejsca kultury i historii naszego narodu? Odpowiedź na to pytanie zawiera tabela 3.

Z powyższych danych wynika, iż pokaźna część badanych nauczycieli nie zna wielu pamiątek naszego narodu i jego kultury. Szczególnie wysoki odsetek, bo blisko

Tabela 3

NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI W NIŻEJ WYMIENIONYCH MIEJSCACH

| Wyszczególnienie: | Byli: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tak | | | Nie | | |
| | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni |
| Wawel | 71,4 | 70,7 | 72,7 | 28,6 | 29,3 | 27,3 |
| Muzeum Narod. | 90,0 | 92,3 | 89,1 | 10,0 | 7,7 | 10,9 |
| Muzeum WP | 85,0 | 80,0 | 95,8 | 15,0 | 20,0 | 4,2 |
| PKiN | 92,1 | 93,4 | 87,5 | 7,9 | 6,6 | 12,4 |
| Oświęcim | 42,5 | 41,5 | 44,6 | 57,5 | 58,5 | 55,3 |
| Cytadela Warszawska | 52,2 | 51,1 | 54,5 | 47,8 | 48,9 | 45,5 |

60%, nie widziało nigdy miejsca najstraszliwszych zbrodni hitlerowskich — Oświęcimia. Poważna również część (ok. 30%) nie była nigdy na Wawelu. Przedstawione liczby mówią same za siebie. Świadczą one, że jeszcze wielu nauczycieli nie zna miejsc, które są bezcennym świadectwem naszej kultury i naszej historii.

Chodziło nam również o ustalenie, w jakim stopniu ankietowani nauczyciele znają cały kraj. Dlatego jedno z pytań w ankiecie sformułowaliśmy: „W których miastach wojewódzkich byłeś, a w których nie?" Wydaje się, że za jeden z mierników znajomości kraju można przyjąć to, czy dana osoba była w takiej czy innej stolicy województwa. Należy bowiem przyjąć, że im więcej zna się miast wojewódzkich, w ogóle miast, tym szersza i pełniejsza jest znajomość kraju. Popatrzmy na tabelę 4. Informuje ona w sposób szczegółowy o interesującej nas tutaj kwestii.

Tabela 4

NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI W NIŻEJ WYMIENIONYCH MIASTACH WOJEWÓDZ.

| Wyszczególnienie: | Byli: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tak | | | Nie | | |
| | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni |
| Białystok | 51,6 | 48,6 | 57,6 | 48,4 | 51.3 | 42,4 |
| Bydgoszcz | 27,6 | 29,0 | 23,4 | 72,4 | 71,0 | 76,6 |
| Gdańsk | 71,2 | 68,1 | 77,4 | 28,8 | 31,9 | 22,2 |
| Katowice | 23,5 | 24,5 | 30,6 | 76,5 | 75,5 | 69,4 |
| Kielce | 32,6 | 29,0 | 40,5 | 67,4 | 71,0 | 59,5 |
| Koszalin | 11,1 | 8,6 | 17,1 | 88,9 | 91,4 | 82,9 |
| Kraków | 69,5 | 72,0 | 70.3 | 30,5 | 28,0 | 29,7 |
| Lublin | 22,3 | 18,6 | 29,7 | 77,7 | 81,4 | 70,9 |
| Łódź | 33,2 | 34,1 | 31,5 | 66,8 | 65,9 | 68,5 |
| Olsztyn | 84,5 | 81,8 | 90,0 | 15,5 | 28,2 | 10,0 |
| Opole | 14,0 | 15,9 | 11,7 | 86,0 | 84,1 | 88,3 |
| Poznań | 45,0 | 47,2 | 40,5 | 55,0 | 52,8 | 59,5 |
| Rzeszów | 10,2 | 6,8 | 17,1 | 89,8 | 93,2 | 82,9 |
| Szczecin | 24,7 | 24,0 | 26,1 | 75,3 | 76,0 | 73,9 |
| Warszawa | 98,4 | 98,5 | 98,4 | 1,6 | 1,5 | 1,6 |
| Wrocław | 36,3 | 32,7 | 45,2 | 63,7 | 67,2 | 56,8 |
| Zielona Góra | 10,8 | 9,5 | 13,5 | 89,2 | 90,5 | 86,5 |

Na siedemnaście miast wojewódzkich tylko w pięciu była więcej niż połowa odpowiadających nauczycieli. Najbardziej znanymi miastami są: Warszawa — 98,4%, Olsztyn — 84,5%, Gdańsk — 71,2%, Kraków — 69,5%, najmniej zaś znanymi: Rzeszów — 10,2%, Zielona Góra — 10,8%, Koszalin 11,1%, Opole 14%. Przeciętnie na każdego nauczyciela w badanej zbiorowości wypada niecałe siedem miast, w których był. Można by powiedzieć — ujmując rzecz statystycznie, że ankietowani nie byli ani razu w przeważającej większości miast wojewódzkich. Okazuje się również, że miasta Ziem Zachodnich i Północnych są mniej znane niż miasta dawnych ziem polskich. Mówi o tym dokładnie tabela 5.

A więc widzimy dokładnie, jak dalece niezadowalająca jest znajomość poszczególnych miast wojewódzkich, zwłaszcza na ziemiach zachodnio-północnych. Niedobrze jest, że zdecydowana większość nauczycieli z interesującej nas grupy nigdy nie widziała Wrocławia, Szczecina, Zielonej Góry, Opola, Koszalina. Tylko jedno miasto, to jest Olsztyn, jest powszechnie znane. Było w nim ponad 3/4 ankietowanych.

Tabela 5

ZNAJOMOŚĆ MIAST POLSKICH WŚRÓD BADANYCH

| Wyszczególnienie | Byli: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tak | | | Nie | | |
| | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni |
| Miasta woj. Ziem Zach. i Pł. | 17,2 | 17,2 | 20,1 | 81,8 | 82,8 | 89,9 |
| Miasta woj. Ziem dawnej Polski | 48,5 | 47,2 | 51,5 | 51,5 | 52,8 | 48,5 |

Ciekawą jest przy tym rzeczą, że gdy zapytywaliśmy: jakie województwo poznałbyś najchętniej — zdecydowana większość wymieniła województwa Polski centralnej. Mówi o tym tabela 6.

Tabela 6

JAKIE WOJEWÓDZTWA NAJBARDZIEJ CHCIAŁBYŚ ZWIEDZIĆ?

| Płeć: | Badani chcieliby zwiedzić województwa: | |
|---|---|---|
| | Dawnych ziem Polski | Ziem Zach., i Północ. |
| Kobiety | 77,2 | 22,7 |
| Razem | 78,6 | 21,4 |

Należałoby się spodziewać, że większość ankietowanych nauczycieli wyrazi chęć poznania województw zachodnich i północnych. Przecież pamiętamy, że te ziemie są stosunkowo mało znane wśród interesującej nas grupy. Niestety, znakomita większość, bo prawie 80% wszystkich badanych, chce poznać przede wszystkim woj. dawnych ziem Polski.

Należy stwierdzić, iż nie możemy być zadowoleni z wyżej cytowanych odpowiedzi. Najbardziej niepokoi fakt, iż Ziemie Zachodnio-Północne — najmniej znane wśród badanych — mają najmniej zwolenników. Ten fakt świadczy jednocześnie o tym, że zachodzi pilna potrzeba rozbudzenia zainteresowań wśród nauczycieli Ziemiami Zachodnimi i Północnymi. Z dotychczasowych rozważań wynikało niedwuznacznie, iż badani przez nas nauczyciele w stopniu wysoce niezadowalającym znają kraj ojczysty. Można przeto zapytać, czy wyjeżdżają na wycieczki krajoznawczo-turystyczne i jak często? Czy w okresie wakacji podróżują? Zapytajmy, ile razy w ciągu pracy zawodowej ankietowani nauczyciele wyjeżdżali na wycieczki krajoznawczo-turystyczne. Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w tabeli 7.

Z tabeli 7 wynika wyraźnie, jak bardzo rzadko nauczyciele objęci badaniami wyjeżdżali na wycieczki. Ponad 26% w ogóle nie korzystało z wycieczek. Dodajmy, że

Tabela 7

ILOŚĆ ODBYTYCH WYCIECZEK W CIĄGU PRACY ZAWODOWEJ

| Płeć | Ile razy w ciągu pracy zawodowej wyjeżdżałeś grupowo na wycieczki? | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2—3 | 4 i więcej | nigdy |
| Kobiety | 30,0 | 28,2 | 12,7 | 29,0 |
| Mężczyźni | 27,0 | 38,5 | 14,0 | 20,7 |
| Ogółem: | 29,2 | 31,4 | 12,9 | 26,4 |

najczęstszymi organizatorami tych rzadkich, sporadycznych wycieczek są: zarząd ogniska, zarząd pow. ZNP i w kilku wypadkach wydział oświaty i kultury. Dodajmy też że są to najczęściej wycieczki jednodniowe lub dwudniowe. Pytaliśmy także badanych nauczycieli, czy w okresie wakacji podróżują po kraju. Na to pytanie odpowiada tabela 8.

Tabela 8

CZĘSTOTLIWOŚĆ WYJAZDÓW NA WYCIECZKI W OKRESIE WAKACJI

| Płeć | Czy w okresie wakacji jeździsz na wycieczki krajoznawczo-turystyczne? | | |
|---|---|---|---|
| | w każde wakacje | co kilka lat | nigdy |
| Kobiety | 7,2 | 40,0 | 52,8 |
| Mężczyźni | 9,0 | 46,8 | 44,2 |
| Ogółem: | 7,8 | 42,3 | 49,9 |

Tylko niecałe 8% znalazło się takich, którzy systematycznie, w każde wakacje biorą udział w wycieczkach krajoznawczych, ponad 42% zaś jeździ co kilka lat. Wynika stąd, że polowa indagowanych nauczycieli nigdy jeszcze w okresie wakacji nie brała udziału w wycieczkach. Nie można więc powiedzieć, by w ciągu pracy zawodowej badani nauczyciele podróżowali i poznawali kraj ojczysty. Więcej natomiast nauczycieli może poznać Polskę w czasie pobytu w zakładzie kształcenia nauczycieli. Np. zdecydowana większość ankietowanych stwierdziła, że w szkołach średnich były organizowane wycieczki, w których badani brali najczęściej udział. Jest to na pewno pozytywny fakt. Mimo to jednak — te wycieczki nie wystarczają, by można było poznać cały kraj. Nie wystarczają również wycieczki organizowane dla dzieci, w których biorą udział nauczyciele jako opiekunowie. Chcąc pełniej, wszechstronniej poznać kraj, jego poszczególne regiony, nauczyciel musi również w czasie pracy zawodowej systematycznie odbywać wycieczki krajoznawczo-turystyczne. Tymczasem na przykładzie konkretnej zbiorowości nauczycielskiej widać, jak mało i rzadko nauczyciele podróżują, jak słabo znają Polskę.

Mówiąc na temat ruchu turystycznego wśród nauczycieli warto wspomnieć także o wczasach. Wiadomo przecież, że wczasy są nie tylko formą wypoczynku, ale stanowią również istotną formę poznawania kraju. Z tego też względu pytaliśmy badanych, czy w ciągu pracy zawodowej byli na wczasach. Zaledwie 21% podało odpowiedź pozytywną.

Z powyższych rozważań wynika, że wszystkie formy turystyki i poznawania kraju wśród ankietowanych nauczycieli są niedostatecznie rozwinięte. Nie wystarczają one na pełniejsze poznanie kraju. Sami nauczyciele zresztą odczuwają niewystarczającą znajomość Polski. Co powoduje ten niezadowalający stan rzeczy? Odpowiedzi badanych nauczycieli na ten temat zawiera tabela 9.

Tabela 9

PRZYCZYNY UTRUDNIAJĄCE POZNANIE KRAJU WG OPINII BADANYCH

| Wyszczególnienie | Ogółem | Kobiety | Mężczyźni |
|---|---|---|---|
| Zmęczenie po całorocznej pracy | 2,1 | 1,8 | 2,7 |
| Opieka nad dziećmi | 18,1 | 22,3 | 9,9 |
| Brak organizatorów wycieczek | 29,3 | 33,2 | 21,6 |
| Stan zdrowia | 1,2 | 1,4 | 0,9 |
| Względy finansowe | 49,3 | 41,3 | 64,9 |

Trzy przyczyny, tj. względy finansowe, brak organizatorów wycieczek, opieka nad dziećmi stanowią w przekonaniu badanych główną przeszkodę w rozwijaniu ruchu krajoznawczo-turystycznego wśród nauczycieli. Jednak najwięcej, bo niemal połowa (49,3%), wymienia jako główny powód względy finansowe. Tak wygląda interesująca nas kwestia w odczuciu samych zainteresowanych.

Referowane tutaj badania były skromne. Ich zasadniczym celem było pokazanie, jak wygląda dziedzina ruchu krajoznawczo-turystycznego i stopień poznania kraju wśród konkretnej grupy nauczycieli pracującej na wsi. Grupa badana liczyła blisko 400 osób. Ta liczba nie upoważnia do wyciągania generalnych wniosków, pozwala jednak na zasygnalizowanie spraw bardzo ważnych, wymagających dalszych, pogłębionych badań. Kwestiami przez nas poruszonymi warto byłoby się jak najszybciej zająć. Przecież rozwinięcie i upowszechnienie turystyki wśród nauczycieli leży nie tylko w interesie ich samych, ale również w interesie dalszego rozwoju zreformowanej szkoły socjalistycznej i pogłębienia w niej procesów dydaktyczno-wychowawczych.

*PAULINA BRÓDKA*
*GDAŃSK-OLIWA*

## Z DOŚWIADCZEŃ W PROWADZENIU SEMINARIUM PEDAGOGICZNEGO W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

W ubiegłym roku na konferencji pedagogów w Sulejówku w związku z omawianymi problemami seminarium pedagogicznego zetknęłam się z określeniem „Metoda przypadków".

O prawidłowościach tej metody dowiedziałam się niewiele, ale usłyszane minimum mnie zaciekawiło. Zorientowałam się, że:

po pierwsze — „metodę przypadków" można zastosować w pracy ze słuchaczami, którzy posiadają określone doświadczenie i wiedzę;

po drugie — należy opracować „przypadek" i przedstawić go słuchaczom do określonego momentu;

po trzecie — słuchacze projektują przedstawiony „przypadek" od momentu, w którym został przerwany, do końca po prostu opracowują różne „przypadki".

Z rozpoczęciem czwartego semestru w studium nauczycielskim, z którym związany jest problem prowadzenia seminarium pedagogicznego, a więc konieczność przestudiowania wskazówek programowych, doboru treści, opracowania rozkładu materiału, musiałam też zastanowić się nad metodami pracy ze słuchaczami. Analizując programową tematykę seminarium pedagogicznego zatrzymałam się nad wskazaniami:

„Pierwszą grupę tematów należy traktować jako wprowadzenie i przygotowanie do rozpatrywania problematyki seminarium. Wdrożenie słuchaczy do umiejętnego korzystania z lektury pedagogicznej w ścisłym powiązaniu z praktyczną działalnością w szkole jest ważnym elementem przygotowania do pracy zawodowej. Uwzględnienie tematów opartych na samodzielnej lekturze słuchaczy i ich wyraźnym ukierunkowaniu na praktyczne zastosowanie poznanych problemów teoretycznych stanowi w stosunku do dalszej i trudniejszej tematyki zajęć seminarium naturalne przejście i podstawowe przygotowanie.

W tym dziale tematów należy przede wszystkim uwzględnić projektowanie określonego działania dydaktycznego lub wychowawczego na podstawie przeczytanej lektury z uzasadnieniem psychologicznym, pedagogicznym, metodycznym i współczesnym"[1].

Zatrzymałam się dłużej nad nimi, nurtowały mnie bowiem pytania, jak to rozwiązać, na jakich treściach skoncentrować uwagę słuchaczy, jakimi metodami pracować?

I właśnie w tej grupie tematycznej założyłam efektywność „metody przypadków". Szukanie źródeł, w których mogłabym zgłębić prawidłowości tej metody, nie dało rezultatów, po prostu nic nie znalazłam na ten temat w dostępnym mi piśmiennictwie pedagogicznym i w konsekwencji niczego nie przeczytałam.

Na podstawie znanych mi elementów przystąpiłam do teoretycznego rozważania istoty tej metody i możliwości jej wykorzystania w prowadzeniu seminarium pedagogicznego. W wyniku przemyśleń opracowałam, że tak określę, projekt założeń metodologicznych istotny dla „metody przypadków", a z kolei, opierając się na nim, opracowałam strukturę dwugodzinnego seminarium pedagogicznego.

W rozważaniach moich jest więcej pytań: jak? dlaczego? aniżeli ustaleń nie budzących wątpliwości, których nie umiem rozwiązać chociażby ze względu na mały zasób doświadczenia w tym zakresie, no i na nieznajomość źródeł naukowych.

Przystępując do pracy nad strukturą seminarium założyłam, że temat seminarium prowadzonego „metodą przypadków" nie może być oderwany od sumy doświadczeń pedagogicznych, jaką dysponują słuchacze w czwartym semestrze.

Ze względu na to, że słuchacze mają najwięcej doświadczeń dydaktycznych, zebranych poprzez lekcje próbne i dwutygodniową praktykę, wybrałam temat z tej dyscypliny, a mianowicie z teorii nauczania. Oprócz doświadczeń słuchacze mają już elementarne wiadomości z tego zakresu, zdobyte zgodnie z programem studiów, w pierwszym semestrze. Ze względu na ważność zagadnienia i określoną rolę w kierowaniu procesem nauczania trzeba by było je zgłębić, przestudiować oraz widzieć możliwości korzystania z tych źródeł wiedzy na co dzień w pracy szkolnej albo po prostu nauczyć się je stosować w praktyce pedagogicznej.

Zaplanowałam więc następujący temat seminarium: „Analiza procesu kształtowania pojęć ze szczególnym uwzględnieniem procesu rozwijania pojęć naukowych u uczniów szkoły podstawowej".

W określonym czasie poleciłam słuchaczom przestudiować W. Okonia „Proces nauczania"[2]: Z rozdziału V — Zaznajomienie uczniów z ogólnymi cechami przedmiotów, podrozdział 2. „Kształtowanie pojęć uczniów", przy czym zaznaczyłam, że szczególnie wnikliwie należy przemyśleć zagadnienie rozwijania pojęć naukowych. Niełatwą sprawą było też wybranie w miarę przejrzystego „przypadku".W tym celu nawiązałam kontakt z nauczycielką Szkoły Ćwiczeń, opiekunką kl. III, polonistką z wykształceniem wyższym. Wspólnie opracowałyśmy konspekt lekcji gramatyki, której hasło programowe brzmi „Wyróżnienie przymiotnika towarzyszącego rzeczownikowi"[3]. Założyłyśmy, że skoro uczniowie mają nauczyć się wyróżniać przymiotniki, muszą w pierwszym etapie poznać pojęcie przymiotnika, by w kolejnych etapach poprzez ćwiczenia mogli zdobyć w kl. III. umiejętność wyróżniania przymiotników towarzyszących rzeczownikowi. (Tym bardziej że w programie nauczania gramatyki od kl. II do kl. VIII nie ma wyodrębnionego hasła związanego z wprowadzeniem tak ważnej części mowy, jaką jest przymiotnik).

Opracowałyśmy i nagrałyśmy na taśmę magnetofonową lekcję, której zadaniem dydaktycznym było ukształtowanie pojęcia przymiotnika, a który to proces trwał

[1] Program — pedagogika z historią wychowania i organizacją pracy szkoły SN. s. 20.
[2] W. Okoń: Proces nauczania, wydanie piąte, s. 119, tamże s. 124, tamże 140.
[3] Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej, s. 88.

15 minut. Nagrany na taśmie fragment lekcji, w którym zarejestrowany był cały proces kształtowania pojęcia przymiotnika u uczniów kl. III, stanowił „przypadek" niezbędny dla przeprowadzenia seminarium „metodą przypadków".

W tym momencie zrodziły się wątpliwości — jak opracować „przypadek", czy w miarę wzorowo, bezbłędnie, czy pozostawić nauczycielce swobodę i dopuścić możliwość popełnienia szeregu błędów? Nagrałam więc dwie wersje „przypadku", jedną opracowaną ściśle według wskazań naukowych W. Okonia, zawartych w „Procesie nauczania", a drugą opartą tylko o doświadczenie i intuicyjne rozwiązanie nauczyciela. Postanowiłam w grupach seminaryjnych postępować różnie.

Drugą z kolei wątpliwością było samo rozpoczęcie seminarium. Jak podejść — czy od uporządkowania doświadczeń oraz niezbędnych wiadomości z tego zakresu po to tylko, aby studenci nie błądzili i nie próbowali intuicyjnie projektować, czy może rozpocząć seminarium od razu od odtwarzania „przypadku" do pewnego określonego momentu? I tu nowa wątpliwość — w jakim momencie przerwać odtwarzanie „przypadku"? Od jakiego momentu najwłaściwiej będzie wprowadzić słuchaczy w tok projektowania możliwych rozwiązań — „przypadków", które mają być sprawdzianem stopnia zgłębienia i przemyślenia strony teoretycznej zagadnienia oraz sprawdzianem umiejętności wykorzystania tego zakresu wiadomości w praktyce? Czy projektować dokończenie przerwanego „przypadku" indywidualnie, czy w zespołach?

Z kolei należało przemyśleć instrukcje dla młodzieży, którą w skrócie podaję:

a) odtworzę nagrany „przypadek" do określonego momentu;

b) od tego momentu należy zaprojektować dokończenie „przypadku";

c) projektować na podstawie wskazań naukowych, a nie intuicji;

d) przygotować się do przedstawienia „przypadków" i próby naukowego uzasadnienia zaprojektowanych momentów.

Zaplanowałam 40 minut czasu niezbędnego dla przemyślenia i zanotowania „przypadków". W drugiej godzinie seminaryjnej zaplanowałam: przedstawienie opracowanych przez słuchaczy „przypadków" oraz prób naukowego ich uzasadnienia, zapytania, analizę przedstawionych przypadków i dyskusję, ćwiczenia w „ukierunkowaniu teorii na jej praktyczne zastosowanie".

W toku pracy seminaryjnej słuchacze podejmowali się samodzielnej analizy własnej koncepcji lub koncepcji przedstawionej przez kolegów. Były analizy mówiące o dojrzałości umysłowej, o posiadaniu określonego zasobu przemyślanego doświadczenia i wiedzy psychologicznej, dydaktycznej i metodycznej. Kiedy przedstawiono „przypadki" szczególnie niejasne, zastanawiałam się nad możliwościami stawiania pytań związanych z ich celowością.

Odpowiedzi na pytania, dlaczego słuchacz względnie zespół tak a nie inaczej zaprojektował dany „przypadek", wskazywały:
na stopień zrozumienia i zgłębienia zagadnienia oraz na umiejętność lub nieumiejętność korzystania ze wskazań naukowych w praktyce.

W części końcowej seminarium powstały wątpliwości nowe, a mianowicie: czy bez względu na wartość nagranego „przypadku" odtwarzać go do końca i dokonywać prób jego naukowej analizy? Czy tylko odtworzyć dla wzoru poprawnie opracowany „przypadek" oraz wskazać możliwości szerokiego korzystania z teorii naukowych? Czy zakończyć seminarium dyskusją nad przedstawionymi przez słuchaczy „przypadkami"? Na zakończenie zaplanowałam rozmowę ze słuchaczami, której celem było uporządkowanie wiadomości zawartych w samodzielnie przestudiowanej lekturze. W tym momencie też można postawić pytanie, na ile ten krok jest celowy? Może poprzestać na zaniepokojeniu słuchaczy oraz doprowadzeniu ich do zrozumienia konieczności pogłębienia omawianego problemu, związanego z codzienną pracą nauczyciela. Ze względu na nieduże doświadczenie nie rozstrzygnęłam jeszcze wszystkich nurtujących mnie wątpliwości.

Seminarium „metodą przypadków" przeprowadziłam w kilku różnych wersjach, porównałam je, po czym podjęłam próbę prostych uogólnień, wynikających z mojego doświadczenia.

W toku seminarium prowadzonego „metodą przypadków" można — moim zdaniem — wyodrębnić następujące momenty:

1) przygotowanie zespołów do pracy,

2) podanie instrukcji,

3) odtworzenie z taśmy magnetofonowej poprawnie opracowanego „przypadku" do określonego momentu,

4) opracowanie „przypadków" przez zespoły od określonego momentu do końca,

5) przedstawienie przez kierowników zespołów opracowanych „przypadków" oraz próby naukowego uzasadnienia całości względnie wskazanego momentu,

6) próby naukowej analizy przedstawionych „przypadków" oraz dyskusja.

W tym momencie można by zakończyć seminarium lub zaplanować jeszcze takie momenty jak:

7) odtwarzanie opracowanego „przypadku" od momentu, w którym został przerwany do końca,

8) próby naukowej analizy „przypadku" w całości, uporządkowanie i pogłębienie wiedzy, która winna stanowić kanon niezbędny dla każdego nauczyciela.

Na zakończenie moich rozważań jeszcze kilka uwag. Moim zdaniem, seminarium prowadzone „metodą przypadków" odznacza się zwiększonym stopniem efektywności, wyklucza bowiem bierność myślową, tak często spotykaną przy stosowaniu opracowań referatowych oraz zarówno dla prowadzącego, jak i dla słuchaczy jest ciekawsze. Wykładowcy daje szerokie możliwości poznania słuchaczy, stopnia ich dojrzałości umysłowej oraz umiejętności korzystania z teorii w rozwiązaniach praktycznych.

Do opisania moich doświadczeń skłoniły mnie wątpliwości, które przedstawiłam w artykule. Zależy mi na autorytatywnych rozwiązaniach, na wymianie poglądów, na pokazaniu źródeł naukowych.

Sądzę, że dyskusja nad „metodą przypadków" i możliwościami jej stosowania w seminarich pedagogicznych pomoże nam w pracy.

*MARIA ŻAKOWA*

## PROBLEM OCENY PRACY NAUCZYCIELA W INNYCH KRAJACH

Kontrola i ocena pracy nauczyciela są ważnym środkiem podnoszenia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz polepszania wyników nauczania i wychowania w szkole.

Zagadnienia oceny pracy nauczycieli, systemu wizytacyjnego i nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem były niejednokrotnie przedmiotem obrad i żywych dyskusji zarówno na konferencjach krajowych u nas i za granicą, jak też i na konferencjach międzynarodowych.

Zagadnienia te znalazły się m. in. na porządku obrad międzynarodowych konferencji oświatowych BIE-UNESCO w Genewie w 1937 i w 1956 roku[1].

Sposób przeprowadzania kontroli i oceny pracy nauczyciela oraz przepisy wydane w tym zakresie przez władze szkolne w innych krajach są bardzo różne. W jednych krajach nauczyciele mają dużą swobodę działania, są mało kontrolowani przez władze szkolne, a ich przydatność zawodowa oceniana jest głównie przez opinię publiczną, najczęściej na podstawie wyników egzaminów do innych szkół. W innych zaś krajach wystawiane są nauczycielom przez władze szkolne stopnie według bardzo szerokiej skali ocen.

Spróbujmy pokazać niektóre zagadnienia związane ze sposobem przeprowadzania kontroli i oceny pracy nauczycieli w innych krajach.

### ZWIĄZEK RADZIECKI

W poszczególnych republikach związkowych lub autonomicznych bezpośrednią władzę szkolną nad szkolnictwem podstawowym i średnim sprawują wydziały (oddziały) oświaty komitetów wykonawczych rad rejonowych oraz wydziały (oddziały) oświaty komitetów wykonawczych rad obwodowych[2].

W związku z postępującą decentralizacją w zarządzaniu szkolnictwem w Związku Radzieckim rozszerza się zakres uprawnień i zwiększa się samodzielność pierwszych instancji szkolnych, jakimi są rejonowe wydziały oświaty.

Z uwagi na szczególnie odpowiedzialne zadania i obowiązki inspektorów szkolnych w zarządzeniu w sprawie mianowania i działalności inspektorów, zatwierdzonym przez Radę Komisarzy Ludowych RFSRR w dniu 18 września 1945 r., ustala się, że na stanowiska inspektorów powołuje się najlepszych nauczycieli i dyrektorów szkół, którzy mają odpowiednie kwalifikacje zawodowe (wyższe studia) i określony staż pracy pedagogicznej.

W administracji szkolnej Związku Radzieckiego, podobnie jak i w Polsce nie ma oddzielnych inspektorów dla poszczególnych przedmiotów nauczania lub grup przedmiotowych, z wyjątkiem inspektorów kontrolujących wychowanie fizyczne w szkole, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, szkoły zawodowe dla młodzieży robotniczej i wiejskiej, szkoły z nierosyjskim językiem nauczania.

[1] W konferencji tej brała udział autorka jako członek delegacji polskiej.

[2] Rejonowy — w znaczeniu polskim: powiatowy lub miejski. Obwodowy (krajowy) — w znaczeniu polskim: wojewódzki, okręgowy.

W związku z tym inspektorzy rejonowi (miejscy) i obwodowi mogą powoływać do współpracy przy wizytacjach szkół oraz przy kontroli i ocenie pracy nauczycieli wybitnych specjalistów — pracowników instytutów doskonalenia zawodowego nauczycieli, gabinetów metodycznych, przodujących nauczycieli i kierowników (dyrektorów) szkół. W ten sposób powstają ekipy wizytacyjne pod przewodnictwem inspektora, który sporządza wspólnie z nimi plan wizytacji i ustala czynności wizytacyjne.

Zespołowa wizytacja przy pomocy specjalistów wybranych przedmiotów nauczania lub zagadnień pozwala na przeprowadzenie gruntowniejszej wizytacji szkoły i na pełniejszą ocenę jej pracy. Pozwala też udzielić nauczycielom właściwego, fachowego instruktażu potrzebnej pomocy.

Przystępując do badania poziomu i wyników pracy poszczególnych nauczycieli inspektor przeprowadza wstępne rozmowy z kierownictwem szkoły na temat przygotowania ogólnego nauczycieli, ich metod pracy, postępowania, właściwości indywidualnych oraz zapoznaje się z dokumentacją szkolną, a zwłaszcza z notatkami kierownika (dyrektora) szkoły dokonanymi w czasie hospitacji zajęć. W ten sposób inspektor wyrabia sobie ogólne pojęcie o pracy nauczycieli.

Następnie inspektor przeprowadza wizytacje lekcji i zajęć pozalekcyjnych z kierownikiem (dyrektorem) szkoły i kierownikiem do spraw nauczania Dzięki wspólnym wizytacjom inspektor może zorientować się, w jaki sposób ocenia lekcje kierownik szkoły i czy ocena ta jest właściwa.

Główną podstawą oceny pracy nauczycieli w Związku Radzieckim są wyniki nauczania i wychowania w szkole, poziom i zasób wiadomości i umiejętności uczniów, ich postępy w nauce. Badanie wyników pracy nauczyciela zajmuje wiele miejsca w pracy wizytacyjnej. Metody prowadzonych badań są różnorodne. Zazwyczaj inspektor ustala pytania i poleca nauczycielowi zadawać je wyznaczonym przez siebie uczniom albo też inspektor sam pyta uczniów i sprawdza ich wiadomości, zadaje im też prace pisemne, które sam poprawia i ocenia.

Inspektor szuka przyczyn opóźnienia w nauce niektórych uczniów, kontroluje, czy nauczyciel poświęca należytą uwagę uczniom mającym trudności w nauce. Inspektor bada szczegółowo dokumentację pracy nauczyciela i uczniów: dzienniki klasowe, rozkłady materiału nauczania, klasowe i domowe zeszyty uczniów. W ten sposób gromadzi inspektor wiele różnorodnych spostrzeżeń, które pozwalają mu przeprowadzić analizę pracy nauczyciela i wyciągnąć z niej odpowiednie wnioski.

Dużą wagę przywiązuje inspektor do przeprowadzania indywidualnych rozmów z nauczycielami przed lekcjami i po ich zwizytowaniu. W czasie tych rozmów nauczyciel ma możność swobodnego wypowiedzenia się na temat swojej pracy, przedstawienia warunków, metod i wyników tej pracy. Kierownik (dyrektor) szkoły oraz jego zastępca do spraw nauczania również przekazują swoje spostrzeżenia i opinie o pracy nauczyciela. Rozmowy te dostarczają inspektorowi wiele interesujących spostrzeżeń na temat osobowości nauczyciela, jego sposobu myślenia, motywów postępowania, jego dążeń. W toku rozmowy inspektor przekazuje nauczycielom swoją opinię o ich pracy, popierając ją dowodami i rzeczowymi argumentami. Ocenia on ich przygotowanie się do lekcji, metody pracy, poziom wiadomości uczniów. Na podstawie tej oceny inspektor udziela nauczycielowi rad i wydaje zalecenia mające na celu ulepszenie jakości jego pracy.

Na zakończenie wizytacji inspektor przekazuje swoje spostrzeżenia wizytacyjne, opinię o pracy szkoły oraz konkretne zalecenia całemu gronu nauczycielskiemu na specjalnym posiedzeniu rady pedagogicznej. Inspektor podkreśla dodatnie i ujemne strony pracy nauczycieli i całej szkoły i ustala, co w szkole wymaga zmiany, poprawy lub uzupełnienia; jakie środki należy zastosować dla podniesienia poziomu pracy szkoły. Inspektor sporządza sprawozdanie powizytacyjne (protokół powizytacyjny),

które otrzymuje kierownik (dyrektor) szkoły w celu realizacji wniosków i zaleceń wydanych kierownictwu szkoły i nauczycielom.

W Związku Radzieckim nie ma ściśle ustalonych, sztywnych schematów sprawozdań powizytacyjnych ani specjalnych formularzy. Sposób pisania sprawozdań bywa różny w zależności od celu i sposobu przeprowadzenia wizytacji: są to bądź obszerne sprawozdania zawierające cel wizytacji, rejestr czynności wizytacyjnych, szczegółowy opis wizytowanych lekcji i zajęć pozalekcyjnych, wnioski i zalecenia, które szkoła ma obowiązek wykonywać. Są to też nieraz same wnioski i zalecenia powizytacyjne, krótko sformułowane bez opisowych sprawozdań.

W Związku Radzieckim nie stosuje się zróżnicowanej skali oceny pracy nauczycieli wyrażonej w stopniach. Inspektorom wszystkich instancji szkolnych przysługuje prawo przedstawiania wniosków w sprawie wyróżnień, nagród, odznaczeń, tytułów honorowych, np. tytułu „zasłużonego nauczyciela" dla przodujących w pracy nauczycieli, kierowników (dyrektorów) szkół, pracowników nadzoru pedagogicznego. Inspektor wysuwa też kandydatury nauczycieli na stanowiska kierownicze.

Inspektorzy uprawnieni są także do występowania z wnioskami w sprawie zwolnień z pracy nauczycieli, kierowników (dyrektorów) szkół i innych pracowników szkolnych, nie wywiązujących się należycie ze swoich obowiązków bądź nie nadających się do pracy na tych stanowiskach. Wnioski te muszą być szczegółowo umotywowane, poparte konkretnymi faktami i spostrzeżeniami wizytacyjnymi.

Wnioski zawierające ocenę pracy nauczycieli są jawne. Nauczyciel ma prawo odwołać się od negatywnej oceny jego pracy przez inspektora do kierownictwa wydziału oświaty lub do wyższych instancji szkolnych aż do ministra osobiście. Może on również zwrócić się do różnych instancji swojego związku zawodowego.

W Związku Radzieckim poszukuje się wciąż najbardziej skutecznych metod i form wizytacji szkół, dostosowanych do ich potrzeb i wymagań, umożliwiających właściwą kontrolę i ocenę pracy nauczycieli i całej szkoły.

Szczególną uwagę zwraca się w Związku Radzieckim na atmosferę, w jakiej przeprowadzana jest wizytacja, i na sprawę stosunku wizytujących do wizytowanych. Podkreśla się często, że inspektor kontrolujący pracę nauczycieli powinien wykazać wiele taktu i umiejętnego podejścia do poszczególnych nauczycieli. Kontrola i ocena pracy nauczycieli powinny mieć charakter mobilizujący i zachęcający do dalszej pracy. Inspektor ma być nie tylko kontrolerem i sędzią, lecz życzliwym doradcą i doświadczonym przewodnikiem, „nauczycielem nauczycieli", który pomaga szkole w jej pracy.

## FRANCJA

We Francji istnieje 20 okręgów szkolnych, zwanych akademiami (académies). Na czele każdej akademii stoi rektor, który reprezentuje w danym okręgu ministra. Rektor ma do pomocy zastępców, sekretariat i biura akademii, inspektorów (szkolnictwa podstawowego, technicznego, spraw młodzieżowych, wychowania fizycznego i sportu, zdrowia i higieny) oraz rady i komisje akademickie o charakterze doradczym.

Reprezentantem rektora i ministra na szczeblu departamentu jest inspektor akademii[3]. Sprawuje on swoje czynności przy pomocy biura inspektoratu akademickiego oraz inspektorów szkolnictwa początkowego (I stopnia), przedszkoli, nauczania technicznego, spraw młodzieżowych i sportu, zdrowia i higieny szkolnej.

Kontroli i oceny pracy nauczycieli szkolnictwa pierwszego stopnia dokonują in-

[3] Inspektor akademii w znaczeniu polskim — inspektor szkolny kierujący wydziałem oświaty i kultury na szczeblu powiatu.

spektorzy szkolnictwa początkowego w przydzielonych im rejonach w obrębie departamentów w zakresie: przedszkoli, szkół początkowych elementarnych, szkół i kursów nauczania „końcowego" (terminal) do 16 roku życia i pozaszkolnego, szkół i klas specjalnych dla dzieci opóźnionych w rozwoju i nie nadających się do szkół normalnych, zakładów kształcenia nauczycieli szkół I stopnia.

Kontrolę i ocenę pracy nauczycieli szkół II stopnia — liceów klasycznych lub nowoczesnych i liceów technicznych (tzw. nauczanie długie 7-letnie), kolegiów ogólnokształcących i kolegiów technicznych (tzw. nauczanie krótkie 4- lub 5-letnie)[4] — przeprowadzają inspektorzy szkolnictwa II stopnia: inspektorzy generalni, których siedzibą jest Ministerstwo Wychowania Narodowego w Paryżu. Rektorzy mają prawo wizytować wszystkie szkoły w swoim okręgu.

Ocena pracy nauczycieli należy do głównych zadań i obowiązków inspektorów francuskich. Ocena ta jest wyrażana w stopniach o bardzo zróżnicowanej skali, a mianowicie od 0 do 20: od 0 do 5 oznacza źle, od 6 do 8 słabo, od 9 do 11 dostatecznie, 12 lub 13 dość dobrze, 14 lub 15 dobrze, od 16 do 18 bardzo dobrze, 19 i 20 celująco.

Dekret nr 59-308 z dnia 14 lutego 1959 r. zawiera przepisy dotyczące wystawiania ocen liczbowej i ogólnej, które są brane pod uwagę przy zaszeregowaniu nauczyciela do wyższej grupy zawodowej. Obok automatycznego awansu nauczycieli według ilości lat pracy istnieje we Francji możliwość wcześniejszego awansowania nauczycieli w zależności od oceny ich pracy.

W praktyce ocena pracy nauczyciela dokonywana jest raz w roku lub raz na dwa lata.

Pracę nauczycieli szkół średnich oceniają inspektorzy generalni, specjaliści poszczególnych przedmiotów nauczania lub grup przedmiotowych.

W wyniku wizytacji inspektor opracowuje sprawozdanie, które składa się z dwóch części. Pierwsza część zatytułowana „Ocena i wnioski" pozostaje poufna. Inspektor zamieszcza w niej ocenę pracy nauczyciela i motywację tej oceny oraz wnioski odnoszące się do dalszej kariery zawodowej nauczyciela. Druga część zatytułowana „Spostrzeżenia i instrukcje" jest podana do wiadomości zainteresowanego nauczyciela. Inspektor przedstawia w niej swoje spostrzeżenia, uwagi krytyczne oraz rady i wytyczne, mające na celu polepszenie metod i wyników pracy nauczyciela. Sprawozdanie pisemne zawiera spostrzeżenia i uwagi przekazane poprzednio ustnie nauczycielowi w czasie inspekcji.

Inspektor szkół I stopnia zobowiązany jest do przesłania sprawozdania po wizytacji szkoły lub danej klasy w przeciągu 15 dni, na urzędowym formularzu, do inspektora akademii. Sprawozdanie to obejmuje również dwie części: a) spostrzeżenia o stanie budynku szkolnego, wyposażeniu szkoły, organizacji pracy, frekwencji uczniów, wyników nauczania w poszczególnych klasach wraz z wytycznymi zmierzającymi do ulepszenia pracy szkoły; b) spostrzeżenia o pracy grona nauczycielskiego, zawierające indywidualną ocenę pracy każdego nauczyciela.

Sprawozdanie poinspekcyjne przesyłane do szkoły zawiera spostrzeżenia, uwagi i rady, a także słowa zachęty i uznania lub też ostrzeżenia pod adresem poszczególnych nauczycieli. Sprawozdanie podawane jest do wiadomości zwizytowanemu nauczycielowi, który je podpisuje i zwraca inspektorowi. Przy tej okazji nauczyciel może napisać na marginesie sprawozdania lub na oddzielnej kartce swoje uwagi, zastrzeżenia lub wyjaśnienia, które przechowywane są w aktach wraz ze sprawozdaniem.

Jeżeli nauczyciel pragnie przenieść się do innej szkoły lub być zaszeregowanym do wyższej grupy, wówczas może prosić o specjalną wizytację.

[4] Organizacja szkolnictwa po reformie szkolnej we Francji na podstawie zarządzenia z dnia 6 stycznia 1959 r.

W systemie francuskim ocena pracy nauczycieli odgrywa niezmiernie ważną rolę, gdyż decyduje często o całej karierze zawodowej nauczyciela, jest ona podstawą wszelkiego awansu, wyróżnienia, uzyskania lepszych warunków pracy przez przeniesienie do innej miejscowości lub szkoły, bądź też jest podstawą do wymierzenia kary i do usunięcia czasowego lub całkowitego z zawodu nauczycielskiego.

System oceny pracy nauczyciela i jego awansu służbowego uległ pewnej modyfikacji od roku 1959, gdy został dostosowany do przepisów nowego ogólnego statutu funkcjonariuszy państwowych[5]. Zgodnie z tymi przepisami każdemu nauczycielowi wystawia się co roku „notę cyfrową" (od 0 do 20), która wynika z uprzedniego ustalenia: a) noty pedagogicznej, stanowiącej ocenę metod i wyników nauczania oraz b) noty administracyjnej, stanowiącej ocenę ogólnego zachowania się i postępowania nauczyciela jako funkcjonariusza państwowego. Przy tej ocenie bierze się pod uwagę: systematyczność w pracy, punktualność, pilność, autorytet moralny, oddziaływanie na otoczenie, zamiłowanie do zawodu.

Ogólna średnia nota obliczana jest w następujący sposób: jeżeli nauczyciel otrzymał np. 18 jako notę administracyjną (tzw. rektorską) i 13 jako notę pedagogiczną, to jego nota ogólna wyniesienie 15.

$$\frac{18 \times 4 + 13 \times 6}{10} = \frac{72 + 78}{10} = 15$$

Nota administracyjna ma współczynnik (coefficient) 4, a nota pedagogiczna — współczynnik 6.

W każdym roku kierownik szkoły sporządza dla nauczycieli „indywidualną kartę oceny" ((fiche idividuelle de notation) — w zielonym kolorze dla mężczyzn, a w żółtym dla kobiet, w której zamieszcza on swoje uwagi i wnioski. Powyższa karta jest doręczana inspektorowi akademii i rektorowi, którzy dołączają tam również i swoje uwagi i wnioski. Rektor ustala notę administracyjną (od 0 do 20) i stawia wnioski w sprawie zakwalifikowania wysuniętych kandydatów do jednej z 4 grup:
I — konieczne przesunięcie do wyższej grupy; II — przesunięcie pożądane; III —bez sprzeciwu; IV — sprzeciw.

Sprawa zaszeregowania do wyższej grupy jest rozstrzygana przez odpowiednią komisję (C.A.P. — Commission Administrative Paritaire). W skład tej komisji wchodzą przedstawiciele administracji szkolnej i nauczyciele z wyboru w równej liczbie. Komisja na żądanie zainteresowanych kandydatów może przedyskutować te noty, które budzą jakieś wątpliwości czy zastrzeżenia. Komisja ta ustala listę zaszeregowań w celu przedłożenia jej do podpisu ministra.

System kontroli i oceny pracy nauczycieli we Francji jest przedmiotem częstych dyskusji i sporów w pedagogicznej prasie francuskiej. Szczególnie ożywiona dyskusja toczyła się w r. 1961 i 1962 na łamach tygodnika „L'Education Nationale"[6] w związku z artykułem profesora kanadyjskiego Wittenberga, który ostro skrytykował scentralizowany i sztywny system szkolnictwa francuskiego, wewnątrz którego nie ma realnych powiązań i w którym wytworzyły się rozliczne bariery.

W artykule redakcyjnym w „L'Education Nationale" nr 13 z 13 kwietnia 1961 r. pt. „Inicjatywa i kontrola, szkoła i biurokracja", podkreśla się, że jedna z takich barier istnieje we Francji pomiędzy inspektorem a nauczycielem, pomiędzy kontrolującym a kontrolowanym. Wielu inspektorów ubolewa nad tym stanem rzeczy i pragnęłoby usunąć tę barierę, zmienić charakter swoich funkcji. Francuski system

[5] Zarządzenie z 4 lutego 1959 r. (Dziennik urzędowy Ministerstwa Wychowania Narodowego, 1159, nr 4).

[6] Artykuły w „L'Education Nationale" np. nr 13 z 13 kwietnia 1961 r., nr 35 z 7 grudnia 1961 r., nr 2 z 11 stycznia 1962 r., nr 8 z 22 lutego 1962 r., nr 12 z 22 marca 1962 r. („Une doctrine de l'inspection" par Joseph Mazure, nr 20 z 31 maja 1962 r. (Le malaise scolaire français par Marcel Leherpeux).

kontroli i oceny sprawia, że inspektor jest przede wszystkim kontrolerem i sędzią, oceniającym drobiazgowo pracę i postępowanie nauczyciela. W tej sytuacji inspektor nie może być i nie jest doradcą nauczyciela, gdyż w systemie rygorystycznej kontroli rada przybiera siłą faktu charakter polecenia i rozkazu. Nauczyciel wie, że gdy inspektor przyjdzie powtórnie do szkoły, to będzie sprawdzał, czy jego rady i zalecenia zostały zrealizowane, i będzie wymagał wykonania swoich poleceń. Nauczyciel wie, że ocena wystawiona przez inspektora decyduje o jego awansie, wyróżnieniu lub degradacji i karze. Wytwarza to dystans pomiędzy kontrolującym a kontrolowanym.

Stosunki pomiędzy wizytującym a wizytowanym — zdaniem autorów różnych artykułów — to nie tylko sprawa indywidualnego postępowania wizytatorów, ich osobistych poglądów i przekonań, lecz sprawa całego systemu szkolnego i systemu nadzoru. Trzeba by z gruntu zmienić cały tak uhierarchizowany i scentralizowany system szkolnictwa francuskiego, by móc zmienić rolę i zadania inspektorów szkolnych.

## BELGIA

Organizacja nadzoru pedagogicznego pod wieloma względami podobna jest do francuskiego systemu nadzoru.

Inspektor sporządza sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji na specjalnych, drukowanych formularzach, które ukierunkowują jego pracę.

W jednym z nich pod nazwą „Rapport — locaux et matériel" inspektor wykazuje stan budynku szkolnego, wygląd otoczenia, wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe. Drugi formularz to ogólne sprawozdanie „Rapport général". W punkcie A wymienia inspektor nazwiska zwizytowanych nauczycieli, ich przedmiot nauczania, zwizytowane klasy, stosowane podręczniki oraz przyznane oceny. Następnie w punkcie B inspektor pisze swoje ogólne wrażenia i spostrzeżenia dotyczące organizacji nauczania, realizacji programów, stosowanych metod nauczania, korelacji przedmiotów, wyników nauczania, inicjatywy i pracy kolektywnej nauczycieli oraz spostrzeżenia dotyczące zainteresowania przejawianego przez kierownika szkoły dla spraw nauczania. Inspektor wylicza i omawia krótko: zwizytowane lekcje i przygotowanie się do nich nauczycieli, prace pisemne uczniów i sposób ich poprawiania przez uczących; prowadzenie i utrzymywanie dzienników lekcyjnych i zeszytów uczniów; pracę i aktywność uczniów, poziom klas. W dalszym ciągu inspektor referuje sprawy wychowawcze (w punkcie C): ogólną dyscyplinę, frekwencję szkolną, zajęcia i prace szkolne. W ostatnich punktach formularza (D i E) inspektor omawia sprawy administracyjne: utrzymanie dokumentów i archiwum szkolnego, stan, wyposażenie i działalność bibliotek klasowych i biblioteki nauczycielskiej, a następnie rozkład zajęć i przydzielone nauczycielom czynności i obowiązki.

Trzeci formularz (rapport) jest indywidualną oceną pracy nauczyciela. Inspektor podaje wykształcenie nauczyciela, jego zajęcia w szkole, wymienia, w których klasach zwizytowane zostały lekcje i jakie były ich tematy. Po czym wypełnia on następujące rubryki:

a) wartość nauczania (valeur de l'enseignement) — treść, metoda, wyniki; przygotowanie lekcji; dobór i poprawa ćwiczeń, prac pisemnych;

b) walory nauczyciela (valeur du professeur) — aktywność, inicjatywa, punktualność, umiejętność mówienia i przekazywania wiadomości, dyscyplina, postawa (sposób zachowania się, prezencja), zamiłowanie i przywiązanie do zawodu nauczycielskiego, zmysł społeczny; działalność wychowawcza; ewentualne uwagi dotyczące stażu pracy i doświadczenia zawodowego.

Formularz zawiera więc pewne kryteria oceny osobowości nauczyciela, jego metod i wyników pracy.

Ocena opisowa stanowi uzasadnienie do wystawionej w arkuszu sprawozdawczym noty cyfrowej. W Belgii stosuje się następującą skalę ocen nauczyciela: wyróżniający się — nota 18, doskonały, celujący — 17, bardzo dobry — 16, prawie bardzo dobry — 15, dobry 14, dość dobry — 12, zadowalający — 10, niedostateczny — 9, zły — nota poniżej 8.

Na podstawie powyższej oceny inspektor stawia wniosek w sprawie nominacji, awansu lub też udzielenia kary.

Ocena pracy nauczyciela jest jawna. Nauczyciel składa swój podpis na raporcie sprawozdawczym i przy tej okazji może — podobnie jak to jest we Francji — napisać tam swoje uwagi, wyjaśnienia lub sprostowania, które uważa za konieczne.

Nauczyciel ma prawo odwołania się w drodze służbowej od oceny jego pracy do wyższych instancji. Nauczyciel odwołuje się od oceny inspektora kantonalnego do inspektora głównego. W przypadku różnicy zdań obydwu inspektorów lub jeżeli nauczyciel nie zgadza się z oceną inspektora głównego, sprawa jest przedstawiana inspektorowi generalnemu, który z kolei przedkłada swoją opinię i wnioski do decyzji ministra.

Ocena pracy nauczycieli w Belgii odgrywa doniosłą rolę przy nominacjach, awansach, odznaczeniach, przeniesieniach nauczycieli. Należy ona do podstawowych obowiązków inspektorów.

W związku z tym, że praca inspektora, oceniającego pracę nauczycieli, jest wyjątkowo odpowiedzialna, wymaga się w Belgii, podobnie jak i we Francji, złożenia przez kandydata na inspektora szkolnictwa początkowego specjalnego egzaminu i uzyskania świadectwa uprawniającego do objęcia stanowiska inspektora. Dopuszcza się do egzaminu kandydatów, którzy ukończyli 30 lat życia, mają odpowiednie kwalifikacje do nauczania w szkolnictwie początkowym i którzy mają za sobą co najmniej 10-letni staż pracy w tym szkolnictwie (ten okres pracy jest skrócony do 6 lat dla kandydatów posiadających tytuł naukowy magistra lub doktora w zakresie nauk pedagogicznych).

Egzamin na stanowisko inspektora kantonalnego obejmuje pisemną pracę na wybrany temat pedagogiczny i egzamin ustny w zakresie psychologii stosowanej w wychowaniu, pedagogiki, metodologii, rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka do wieku 15 lat; kandydat musi też wykazać znajomość planów i programów nauczania i wychowania w szkołach początkowych, obowiązujących przepisów dotyczących organizacji i pracy szkół.

Na zakończenie odbywa się egzamin praktyczny, który obejmuje:

a) inspekcję przez kandydata jakiejś lekcji i bezpośrednie jej omówienie przed komisją składającą się z 5 członków powołanych przez ministra oświaty,

b) przeprowadzenie lekcji przez kandydata w jednej z klas szkoły początkowej na temat wyznaczony przez komisję.

Powyższa komisja ocenia uzdolnienia i przydatność kandydata na stanowisko inspektora.

Dobór kandydatów na stanowiska inspektorów szkół średnich nie jest unormowany przepisami. W praktyce wybierani są oni spośród nauczycieli i dyrektorów szkół o pełnych kwalifikacjach wyróżniających się w pracy zawodowej.

## INNE KRAJE

Podobny system oceny nauczycieli według stopni, jak we Francji i Belgii, istnieje w niektórych innych krajach. Na przykład w Grecji skala ocen nauczyciela wynosi od 0 do 25 punktów. Istnieją tam następujące kryteria oceny pracy nauczycieli:

a) wykształcenie naukowe (5 punktów),
b) uzdolnienie dydaktyczne (5 punktów),
c) umiejętności administracyjne (5 punktów),
d) sumienność w wypełnianiu obowiązków (5 punktów),
e) działalność społeczna pozaszkolna (5 punktów).

Możliwe maksimum do osiągnięcia i najwyższa ocena to właśnie 25 punktów.

Bardzo zróżnicowaną skalę ocen nauczycieli stosują i inne kraje, np. Luksemburg, Hiszpania, Australia (od 1 aż do 100, stosując różne odcienie poszczególnych ocen).

Inspektorzy australijscy piszą sprawozdania o pracy nauczyciela na urzędowych formularzach, zwracając uwagę na główne elementy pracy nauczyciela: na organizację pracy, dyscyplinę, skuteczność nauczania, pilność i sumienność w pracy.

W Austrii oficjalne przepisy nie określają szczegółowych kryteriów oceny pracy nauczycieli. Pracę tę ocenia się pięcioma stopniami: celujący, bardzo dobry, dobry, przeciętny, niedostateczny. Ocenę pracy nauczyciela ustala komisja kwalifikacyjna na podstawie sprawozdania inspektora. Ocena ta jest jawna. Nauczyciel może odwołać się od oceny (poniżej stopnia dobrego) do komisji kwalifikacyjnej wyższego stopnia.

W Izraelu przepisy urzędowe nie precyzują kryteriów oceny pracy nauczycieli. W r. szk. 1953/54 wprowadzono tylko formularze urzędowe, które wypełnia inspektor po wizytacji. Formularze te zawierają następujące rubryki: a) klasa — sprzęt, rozmiary izby lekcyjnej, oświetlenie, przewietrzanie, wyposażenie, wygląd; b) uczniowie — ubiór i wygląd, dyscyplina, porządek, uwaga, zainteresowania, wiadomości; c) lekcja — stosowanie programu, plan lekcji, pomoce audiowizualne, aktywność uczniów, wyniki lekcji; d) nauczyciel — znajomość swego przedmiotu, elokwencja, postępowanie w klasie, przygotowanie lekcji, wykorzystanie zeszytów.

Inspektor wizytuje szczególnie pracę nauczycieli w czasie ich pierwszych dwóch lat pracy, zanim zostaną mianowani na stałe. Ocena pracy nauczyciela jest podstawą do jego mianowania lub też przedłużenia okresu próbnego o jeden rok lub więcej. W przypadku stwierdzenia nieprzydatności nauczyciela do zawodu inspektor stawia wniosek o zwolnienie danego nauczyciela z pracy. Procedura zwolnienia wymaga dodatkowego zwizytowania pracy nauczyciela przez dwóch inspektorów: inspektora, który stale wizytuje daną szkołę, oraz przez drugiego inspektora, specjalnie powołanego w tym celu.

W Nowej Zelandii przepisy urzędowe podają następujące kryteria oceny pracy nauczycieli szkolnictwa początkowego: 1) zdolności zawodowe nauczycieli, 2) stosunki pomiędzy nauczycielami a uczniami, 3) przygotowanie lekcji, plan pracy, sprawozdania z wykonanej pracy, 4) ogólna atmosfera szkoły lub danej klasy, 5) realizacja programów, 6) metody nauczania.

W szkolnictwie średnim główną podstawą oceny pracy nauczyciela jest skuteczność jego nauczania i wyniki jego pracy.

W wielu krajach nauczyciel ma formalne prawo odwołania się od oceny inspektora, chociaż w praktyce prawo to nie zawsze jest respektowane. Są jednak kraje, w których nauczyciel nie ma żadnej możliwości odwołania się od ustalonej oceny jego pracy, np. w Islandii, Luksemburgu, Syjamie, Unii Birmańskiej.

W niektórych krajach zaznacza się tendencja do zmiany roli i zadań inspektora. Zmierza się do tego, by ograniczyć kontrolę i ocenę pracy nauczyciela na rzecz jego doskonalenia zawodowego, udzielania mu rad i pomocy. Np. w Stanach Zjednoczonych zamierza się rozwijać różne formy doskonalenia pracy ogółu nauczycieli. Inspektor byłby wówczas głównie instruktorem i doradcą nauczycieli.

## UWAGI OGÓLNE

Wymienione powyżej przykłady świadczą o tym, że kontrola i ocena pracy nauczycieli nie są dokonywane jednakowo w każdym kraju. Różnice występują zarówno w sposobie przeprowadzania kontroli, jak też w zakresie kryteriów oraz dokumentacji oceny pracy nauczycieli.

Z odpowiedzi ministerstw oświaty 66 krajów na ankietę przeprowadzoną w 1956 roku przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie w sprawie nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem [7] wynika, że w szkolnictwie początkowym I stopnia inspektor czy podinspektor kontroluje na ogół zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne w zakresie wszystkich tzw. „głównych" przedmiotów nauczania (języka ojczystego, matematyki, historii, geografii, przyrody). Natomiast nauczyciele uczący tzw. „specjalnych" przedmiotów nauczania (wychowanie fizyczne, rysunek, sztuki plastyczne, prace ręczne, gospodarstwo domowe, muzyka, śpiew) są kontrolowani głównie przez inspektorów wyspecjalizowanych w tym zakresie.

W szkolnictwie średnim pracę nauczycieli kontrolują i oceniają w poszczególnych krajach przeważnie inspektorzy (wizytatorzy) specjaliści w zakresie poszczególnych przedmiotów lub grup przedmiotowych. Nieraz inspektor „ogólny" przeprowadza wizytacje wspólnie ze specjalistami poszczególnych dyscyplin, którzy oceniają pracę nauczycieli zgodnie ze swoją specjalnością, np. ekipy wizytacyjne w Związku Radzieckim, w Anglii. Pozwala to na dokładniejszą i gruntowniejszą ocenę pracy nauczycieli i udzielenie im odpowiedniego, rzeczowego instruktażu.

W niektórych jednak krajach w szkolnictwie średnim, podobnie jak i w podstawowym, jedynie przedmioty „specjalne" (wychowanie fizyczne, muzyka, prace ręczne) są kontrolowane przez inspektorów specjalistów tych przedmiotów.

W wielu krajach, podobnie jak i u nas, istnieją oddzielni inspektorzy (wizytatorzy) dla różnych rodzajów i typów szkół ogólnokształcących, zawodowych, specjalnych, szkół dla pracujących.

Kontrola i ocena pracy nauczycieli należą w większości krajów do podstawowych uprawnień i obowiązków inspektorów (wizytatorów). We wszystkich tych krajach istnieją zarządzenia, okólniki i instrukcje w sprawie pracy nadzoru pedagogicznego. Obowiązujące przepisy oraz urzędowe formularze sprawozdawcze, istniejące w niektórych krajach, zawierają jednak przeważnie ogólne kryteria oceny pracy nauczycieli.

Przy ocenie pracy nauczycieli bierze się stosunkowo najczęściej pod uwagę następujące elementy: uzdolnienia nauczyciela do nauczania, sposób przygotowania lekcji, jakość i stopień realizacji programów, metody pracy, wiadomości i umiejętności uczniów, doskonalenie zawodowe nauczyciela.

Ocena pracy nauczycieli ma we wszystkich krajach wpływ na karierę zawodową nauczycieli — ich wyróżnienia, awanse lub odwrotnie — degradacje i zwolnienie ze służby.

Doceniając dużą rolę oceny pracy nauczycieli w ich życiu i w pracy szkoły w uchwalonej na konferencji genewskiej BIE-UNESCO w 1956 r. rekomendacji nr 42, skierowanej do ministerstw oświaty, w sprawie nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem [8] postuluje się, by ocena pracy nauczycieli była obiektywna i jawna, by inspektor kierował się przy tej ocenie pragnieniem wskazania drogi nauczycielowi

[7] L'Inspection de l'Enseignement" étude comparée. XIX Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève 1956. UNESCO — Bureau International d'Education. Publication Nr 173.

[8] Recommandation Nr 42 aux Ministèrs de l'Instruction Publique concernat l'inspection de l'enseignement (année 1956).

i dodania mu bodźca i zachęty do dalszej pracy. Nauczyciel powinien mieć zagwarantowane prawo do odwołania się od wystawionej mu przez inspektora oceny.

W powyższej rekomendacji podkreśla się, że wizytacja powinna przyczynić się do doskonalenia zawodowego nauczycieli, do wytworzenia dokoła osoby nauczyciela w szkole i środowisku atmosfery zrozumienia, sympatii i szacunku.

Rekomendacja przestrzega przed niebezpieczeństwem wizytacji odbywanych zbyt pośpiesznie i w konsekwencji powierzchownych i przypomina, że powinny być stworzone takie warunki pracy, by inspektor mógł udzielić rad i potrzebnej pomocy nauczycielowi i by mógł zdobyć jego zaufanie.

Biorąc pod uwagę odpowiedzialną pracę inspektorów, w rekomendacji kładzie się nacisk na ich właściwe przygotowanie oraz na stałe doskonalenie zawodowe.

Wśród cech charakteru, jakie powinien mieć inspektor, w rekomendacji wysuwa się szczególnie: bezstronność, niezależność charakteru, życzliwość, dobroć, przedsiębiorczość, entuzjazm.

W świetle dyskusji przeprowadzonej na konferencji genewskiej i uchwalonej rekomendacji kontrola i ocena pracy nauczycieli mają pomagać w pracy szkoły, rozwijać inicjatywę nauczycieli, przyczyniać się do podnoszenia poziomu i wyników nauczania oraz do upowszechniania dobrych doświadczeń z pracy nauczycieli i ich osiągnięć.

## LITERATURA

1. L'Inspection de l'Enseignement, étude comparée, XIXe Conférence Internationale de l'Instruction publique, Genève 1956, UNESCO Paris — Bureau International d'Education Genève. Publications No 173 et No 175.
2. Conférences internationales de l'instruction publique, UNESCO — BIE. Recommandations 1934 — 1958, Genève, Bureau International d'Education, Publication No 199.
3. Encyclopédie pratique de l'Education en France, publiée sous le patronage et avec le concours de l'Institut Pédagogique National, Ministère de l'Education nationale, I. P. N. et S. E. D. E. 1960.
4. Le Livre des Instituteurs, Code Soleil, S. U. D. E. L., Paris 1961.
5. L'Enseignement en Belgique, Ministère de l'instruction publique 1959.
6. Inspection des écoles en U. R. S. S., Editions Pédagogiques Scolaires d'Etat, Ministère de l'Instruction publique de la R. S. F. S. R., 1956. Rédigé par: A. Volkowski, M. Kondakow, A. Migounow, A. Nowikow, O. Rostovtseva.
7. Wizytacja szkoły. Zbiór artykułów pod redakcją prof. A. Wołkowskiego. Tłum. K. Szelągowski, W. Wieliczko. Warszawa 1954. PZWS.

## ALEKSANDER LEWIN: METODYKA WYCHOWANIA W ZARYSIE, Warszawa 1966, PZWS, s. 252, cena 26.— zł

Już pierwsze zdanie wyrażone przez autora omawianej książki pobudza do optymistycznych refleksji dotyczących działalności wychowawczej szkoły. „Nie jesteśmy skazani na bezradność wychowawczą". Wyrażona teza stanowi myśl przewodnią całego dzieła. Autor pragnie przekazać czytelnikowi określony zasób uporządkowanej wiedzy i wynikających z tej wiedzy uogólnień pedagogicznych, a także utwierdzić w przekonaniu, że wychowawca korzystający świadomie z dorobku pedagogicznego i wypracowanych doświadczeń może liczyć na pomyślne rezultaty swej pracy. Chodzi tylko o konstruktywne, twórcze i optymistyczne podejście do realizowanej problematyki wychowawczej.

Czytelnika sięgającego po wymienioną pozycję warto już na wstępie poinformować, że tytuł „Metodyka wychowania" odnosi się do szeregu konkretnych problemów składających się na całość dzieła. Na czołową pozycję wysunięta została metodyka wychowania moralno-społecznego albo jak to określa autor — metodyka wychowania uspołeczniającego. Warto także podkreślić, że w metodyce potraktowane zostały nie tylko sprawy wychowania, ale także nauczania. Oczywiście problemy wychowawcze potraktowano wyraźniej. Wskazany został jednak związek i wzajemna zależność wyników nauczania od rozumienia i umiejętności przezwyciężania skomplikowanych problemów wychowawczych występujących ze szczególną wyrazistością w szkole podstawowej. Według koncepcji autora, książka ma służyć głównie szkole podstawowej w rozwiązywaniu codziennych problemów i trudności wychowawczych.

Godny podkreślenia jest wysiłek autora zmierzający do ukazania przykładowych rozwiązań podbudowanych uzasadnieniami o charakterze teoretycznym. Nauczyciel-wychowawca korzystający z przedstawionych materiałów winien pamiętać, że szkoła rozwiązując w codziennej działalności różne zagadnienia wychowawcze musi kierować się ogólniejszymi racjami pedagogicznymi.

Realizując konsekwentnie takie założenie, szkoły pracujące nawet w odmiennych warunkach środowiskowych mogą uzyskiwać pozytywne wyniki i wzajemnie korzystać z wypracowanych doświadczeń. Pozytywnym przykładem wzajemnej wymiany doświadczeń szkół pracujących w różnych warunkach środowiskowych, organizacyjnych i materialnych mogą być kontakty Szkoły Podstawowej nr 187 w Warszawie z szeregiem szkół podstawowych z terenu województwa warszawskiego, a także innych województw. Ponad 3 lata pracy doświadczalnej prowadzonej w wymienionej już szkole 187 przez zespół nauczycieli pod naukowym kierownictwem dra Aleksandra Lewina dostarczyło nie tylko szeregu cennych doświadczeń, ale także stanowiło podstawę do formułowania teoretycznych uogólnień.

Autor w bezpośredniej działalności na terenie szkoły i organizowanych w latach 1959—1964 kursach dla nauczycieli udowodnił, że dobrze przygotowany do pracy wychowawczej nauczyciel, kierujący się znajomością teorii pedagogicznej i kształtujący w codziennej pracy szkolnej nowe warunki praktyki — nie musi się czuć bezradny. Jeszcze w czasie prowadzonego eksperymentu wizytowałem — w okresie miesiąca — szkołę nr 187 pod kątem przydatności podejmowanego eksperymentu i możliwości jego upowszechnienia w innych szkołach podstawowych. Trzeba sprawiedliwie przyznać, że wybrana szkoła pracowała w szczególnie trudnych warunkach środowiskowych i materialnych. Pozytywne wyniki wychowawcze osiągano głównie dzięki ambitnej postawie i pracowitości kierownictwa szkoły i zespołu nau-

czycielskiego. Szczególną trudność sprawiało nauczycielom prowadzenie obszernej dokumentacji dotyczącej pracy z zespołem uczniów, rodzicami i współdziałającymi wychowawcami. W pierwszym etapie badań chodziło o dokładne i jednoznaczne zarejestrowanie podejmowanych zadań i zabiegów wychowawczych, by na podstawie uzyskiwanych wyników podejmować dalsze prace i ustalać wnioski oraz dokonywać weryfikacji i oceny wypracowanych doświadczeń.

Dysponując znacznym dorobkiem ogólnym i szczegółowo zebranymi i opracowanymi doświadczeniami autor przyjął koncepcję układu książki w dwu zasadniczych płaszczyznach: pierwsza obejmuje część ogólną o podbudowie teoretycznej, druga zaś obejmuje część szczegółową ukazującą w sposób konkretny środowisko szkolne i doświadczenia wypracowane na tle tego środowiska.

Zajmiemy się rozważaniem poszczególnych części omawianej pozycji. W części pierwszej, w rozdziale pierwszym: „Metodyka wychowania jako część teorii pedagogicznej" — spotykamy się ze stwierdzeniem, że metodyka wychowania pozostawała i nadal pozostaje dziedziną zaniedbaną zarówno w sensie praktycznym, jak i teoretycznym. Rozwój dydaktyki związany jest z pionierskim dorobkiem I. A. Komeńskiego, natomiast w dziedzinie metodyki wychowania wyraźny postęp zapoczątkowuje twórczość i działalność pedagogiczna A. Makarenki. Odnosi się to szczególnie do łączenia koncepcji wychowawczej z nowymi warunkami ustroju społecznego. Ta właśnie idea wychowania młodego pokolenia do nowych warunków ustroju socjalistycznego stała się motorem działania dla licznych praktyków i teoretyków wychowania.

Nas interesuje głównie koncepcja wychowania młodzieży w warunkach socjalistycznej szkoły. Jednak poznanie wcześniejszego dorobku powstałego nawet w innych warunkach wzbogaca nasze dzisiejsze doświadczenia.

Słusznie więc autor wskazuje na potrzebę dokonania analizy dotychczasowego dorobku naszej rodzimej twórczości pedagogicznej. Dokonana przed trzydziestu laty przez L. Jeleńską — w książce „Sztuka wychowania" — próba rozpatrzenia ogólnych zagadnień, leżących u podstaw sztuki wychowania, stanowi pewien przyczynek do dalszych badań. Wiele postulatów wychowawczych wysuwanych przez J. Korczaka mimo odrębności warunków i upływu czasu zachowało swą żywotność — szczególnie godne uwagi jest pełne pedagogicznej troski zainteresowanie losem dziecka.

Autor zwraca uwagę na włączanie się do problematyki wychowawczej takich dziedzin nauki, jak psychologia społeczna. Ostatnie dziesięciolecie pozwoliło także oświetlić zagadnienia wychowawcze z pozycji psychologii rozwojowej i wychowawczej. Ukazało się także szereg publikacji ujmujących w sposób bardziej syntetyczny pracę wychowawczą, takie dążenie zaprezentowane zostało również w omawianej książce.

Metodyka wychowania zdobywa dopiero pozycję w zakresie ogólnej teorii wychowania. Jednak metodyka w odróżnieniu od teorii wychowania ujmuje oddziaływanie wychowawcze całościowo bez wyodrębniania celów, zasad, form. Ma ona dostarczać wychowawcy naukowych przesłanek do organizowania procesu wychowania oraz stanowi podbudowę teoretyczną praktycznych poczynań w konkretnym środowisku. Znajomość metodyki ma służyć wypracowywaniu systemu wychowawczego, właściwego dla danego środowiska szkolnego. Np. ogólna znajomość problematyki samorządu szkolnego pozwala wychowawcy stosować właściwe formy organizacyjne i dobór zadań dla uczniów szkoły podstawowej i szkoły średniej, a nawet uwzględniać specyfikę środowiska. Oczywiście dla uzyskania sukcesu potrzebna jest nie tylko znajomość teorii pedagogicznej, ale także umiejętność organizowania. Dlatego często spotykamy się z terminem — sztuka wychowania — akcentującym mistrzostwo pedagogiczne jako subiektywną umiejętność działania wychowawczego. Jednakże masowe zapotrzebowanie codziennej praktyki nie może być zaspokojone poprzez indy-

widualne zdolności wybitnych pedagogów. Chodzi o znalezienie takiego wzorca, na podstawie którego nawet średnio zdolny nauczyciel, ale reprezentujący cechy potrzebne wychowawcy — umiejętność nawiązywania kontaktów, poczucie odpowiedzialności, bezinteresowność, odwagę cywilną, chęć służenia innym — może osiągać sukcesy wychowawcze. I tu chyba należy podkreślić duże zasługi A. Lewina, że rozpoczął pracę eksperymentalną w trudnych warunkach typowej szkoły podstawowej, z zespołem nauczycieli bez szczególnego przygotowania, bez specjalnych ulg i przywilejów, a jedynie gotowych podjąć dodatkowy wysiłek w celu uzyskania korzystniejszych wyników wychowawczych.

Całościowe ujmowanie pracy wychowawczej pozwala oderwać się od typowych trudności występujących w środowisku szkoły podstawowej — dzieci trudne, kary, nagrody, dyscyplina — i spojrzeć na pracę wychowawczą z pewnej perspektywy, na tle funkcji społecznej szkoły.

Omówieniu tego zagadnienia poświęcony jest II rozdział książki. Autor wskazuje, że ogólna wiedza obywatela o instytucji szkolnej sprowadza się do tego, iż wie o przekazywaniu uczniom określonych wiadomości, mniej jest natomiast zorientowany w zakresie podejmowanej pracy wychowawczej. Z tego względu pod adresem szkoły kierowane są krytyczne uwagi, a często propozycje dotyczące poprawy pracy wychowawczej. Jednakże ten, wydawałoby się, pozytywny objaw zainteresowania nie zawsze pomaga szkole, gdyż proponowane koncepcje wychowawcze nie odpowiadają z reguły społecznej funkcji szkoły socjalistycznej. Ideał „porządnego" człowieka, „lojalnego" obywatela, wzory moralne, oparte na założeniach fideistycznych, nie ułatwiają, ale komplikują proces wychowania podejmowany przez szkołę. Dlatego w obecnych warunkach niezbędne jest podejmowanie pracy nie tylko z uczniami, ale także z rodzicami, chodzi o pozyskanie rodziny, o przyjęcie przez nią wspólnie ze szkołą jednolitej koncepcji wychowawczej, odpowiadającej programowi wychowania socjalistycznego. Zrozumiałe jest, że szkoła spełniać powinna rolę wiodącą, ale udział rodziny jest niezbędny, gdyż oparty jest na wzajemnym stosunku uczuciowym. Podmiotem wspólnej troski i podejmowanych zabiegów wychowawczych jest dziecko-uczeń. Obie instytucje są zainteresowane rozwojem osobowości dziecka, ukształtowaniem jego społecznej postawy, niezbędnych umiejętności, a przede wszystkim dojrzałości intelektualnej. Jednak na szkole spoczywa główna odpowiedzialność za prawidłowe wcielenie w życie programu dydaktyczno-wychowawczego.

Zależnie więc od tego, w jakim środowisku pracuje szkoła, dobierane będą zadania, środki i metody wychowawczego oddziaływania. W jednym środowisku będzie to płaszczyzna współpracy, ale w innym może to być płaszczyzna walki ideologicznej, moralno-obyczajowej. Nie można pomijać także sojuszników, jakimi są organizacje młodzieżowe, różne instytucje wychowawcze.

Rozważania dotyczące stosowania najbardziej celowych i skutecznych metod wychowawczych zawarte są w rozdziale czwartym. Autor dokonuje krytycznej oceny stosowanych metod — stare metody w nowej szkole — szczególnie potępia jednostronne działanie poprzez sankcje i ustalone rygory. Krytycznie ocenia także inną, bardzo jednostronną metodę — przerost uczuciowości, swoistej kokieterii wychowawcy. Metoda ta nie może być w pełni skuteczna, gdyż nie trafia do wszystkich dzieci. Oddziaływanie sercem to za mało. Oświetlone krytycznie metody wychowawcze autor sprowadza do tzw. „trzech i", to znaczy, że w metodach tych dominują: improwizacja, intuicja, indywidualizm.

Szczególnym akcentem kończy się część ogólna książki. Ostatni, V rozdział — ogólne założenia metodyki wychowania — w którym autor stwierdza: „Niewielki będzie pożytek z metodyki zawierającej liczne przykłady i wzorce postępowania, jeśli nie damy nauczycielowi-wychowawcy myśli przewodniej, która pozwoli mu poruszać się swobodnie w labiryncie spraw wychowawczych". W pracy wychowawczej można

wyodrębnić trzy zasadnicze wątki: indywidualizowanie, uspołecznianie, przekształcanie środowiska.

Najwcześniejsze w pracy wychowawczej było indywidualizowanie, zajęcie się jednostką. Jednakże prawidłowy rozwój jednostki może się dokonywać na tle konfrontacji z grupą, z kolektywem. W ostatnich latach pedagodzy zwrócili uwagę na jeszcze jeden istotny element w wychowaniu — na zależność rezultatów wychowania od warunków środowiska. Stąd wynikają tendencje do poznania, a następnie przekształcenia środowiska zgodnie z potrzebami społeczno-ustrojowymi i naturalnymi dążeniami dziecka. Skoro np. na podwórkach przebywają w danym środowisku grupy dzieci, trzeba wyjść im naprzeciw nie tylko dla spełnienia społecznego obowiązku, ale także dla dostarczenia dzieciom pozytywnych i zgodnych z interesem społecznym przeżyć. Przeżyciem może być nie tylko łamanie, ale także sadzenie drzew i krzewów w najbliższym otoczeniu. Chodzi tylko o to, co stanie się czynnikiem dominującym, jaki program zostanie przedstawiony i akceptowany. Dlatego właśnie A. Lewin kładzie tak duży nacisk na uspołecznienie młodzieży, na masowe oddziaływanie bezpośrednie i pośrednie, na tworzenie pozytywnych perspektyw i tradycji wiążących poszczególne jednostki i zespół, na „konieczność utrzymania ciągłości myśli i czynu".

Po przedstawieniu ogólnej koncepcji metodyki wychowania autor prezentuje — w dziesięciu rozdziałach części szczegółowej — konkretny dorobek i doświadczenia szkoły. W rozdziale pierwszym przedstawione zostały zagadnienia związane z kierowaniem, planowaniem i zabezpieczeniem bazy materialnej do podejmowania pracy wychowawczej. Następnie przedstawiona jest charakterystyka problemowych rad pedagogicznych i praca wychowawcy klasy. W pracy rady pedagogicznej na plan pierwszy wydobyto ważne problemy prawidłowego funkcjonowania szkoły, a w pracy wychowawcy klasy prowadzenie niezbędnej dokumentacji, przygotowanie wywiadówek z rodzicami, indywidualną pracę z rodzicami, pozyskiwanie dorosłych do pracy z dziećmi. Niezwykle ważną sprawą jest kompletowanie i poznanie zespołu uczniowskiego. Zagadnienie to zawarte zostało w drugim rozdziale części szczegółowej.

W poważnym stopniu na powodzenie pracy wychowawczej może wpływać znajomość zespołu uczniów nie tylko w aspekcie płci i uzdolnień umysłowych i fizycznych, ale także w aspekcie struktury społecznej, przynależności środowiskowej, poziomu wyrobienia społecznego uczniów. Trudność poznania poszczególnych zespołów uczniów występuje szczególnie w szkołach wielooddziałowych, pracujących na dwie i trzy zmiany. Jednak i w takich warunkach, jeśli wychowawca świadomie i systematycznie gromadzi spostrzeżenia, może uzyskać wartościowy materiał o dzieciach i zespole, a także o środowisku pozaszkolnym, w którym przebywają. Trzeba jednak rozgraniczyć poznanie uczniów i ich środowiska dla praktyki wychowawczej od poznania naukowego, które wymaga szczególnych badań i kwalifikacji. Poznanie uczniów w codziennej pracy, jak to się mówi „na gorąco", ma przyczynić się głównie do usprawnienia oddziaływania wychowawczego. Jest to zazwyczaj działanie konkretne, operatywne, nie absorbujące nadmiernie czasu i sił nauczyciela-wychowawcy. Poznając zespół nie zapominamy o poszczególnych uczniach.

A. Lewin proponuje przy opracowywaniu charakterystyki ucznia kierować się pewnymi kryteriami i gromadzić spostrzeżenia poprzez:

1. całościowe ujmowanie wiedzy o uczniu, jego postawie i zachowaniu,
2. analityczne ukazanie przyczyn trudności wychowawczych,
3. ukazanie ucznia na tle zespołu,
4. ukazanie dynamiki rozwoju i przemian w różnych okresach życia dziecka.

Zebrane spostrzeżenia mogą ułatwić — w rozmowie z rodzicami lub na posiedzeniu rady pedagogicznej — dokonanie konkretnej charakterystyki ucznia bez wystawiania ogólnikowych etykietek typu: leniwy, tępy, krnąbrny, niepoprawny, złośliwy.

Systematyczne gromadzenie materiałów o naszych wychowankach, uzgadnianie poglądów i głównych zadań na posiedzeniach rady pedagogicznej stanowić będzie podstawę do stopniowego przekształcania szkoły w środowisko wychowawcze. Zagadnienie to potraktowane zostało w trzecim rozdziale książki. Poprzez środowisko wychowawcze autor rozumie: warunki obiektywne — budynek, pomieszczenia i ich urządzenie, otaczający teren — oraz warunki subiektywne — stosunki łączące dzieci wzajemnie ze sobą. Środowisko otaczające ucznia ma więc poważny wpływ na jego zachowanie, zainteresowanie i dążenie. Z tego względu środowiskiem wychowawczym będą „elementy kultury duchowej, sprzężonej z pracą, poznaniem i opanowaniem przyrody, techniki, wiedzy, sztuki". Środowisko szkolne winno przygotować do prawidłowej „orientacji życiowej" w sensie społecznym. Poważną rolę w tym przygotowaniu odgrywa samopoczucie ucznia zagwarantowane poprzez zapewnienie bezpieczeństwa i opieki, należytych warunków sanitarno-higienicznych, estetycznych, związanie z nowoczesnością w postaci pomocy naukowych, środków audiowizualnych. Jednym z ważnych elementów jest wiązanie ucznia z miejscem jego nauki, a więc klasą, pracownią, świetlicą, biblioteką. Nie mogą to być obojętne dla ucznia pomieszczenia, lecz wspólnie z gospodarską troską przygotowane i wyposażone miejsca pracy indywidualnej i zbiorowej, scalające uczniów w zespoły dążące do wspólnie wyznaczonego i ważnego celu.

Celem zasadniczym jest osiąganie pozytywnych wyników w nauce. I tu właśnie dochodzimy do problemu łączenia pracy wychowawczej z dydaktyczną, do stwierdzenia, że od właściwie organizowanej pracy wychowawczej zależą osiągane wyniki dydaktyczne.

Problem ten potraktowany został przez autora w rozdziale czwartym. Nawet najbardziej, wydawałoby się, typowe czynności dydaktyczne można rozwiązywać na płaszczyźnie wychowawczej. Wcześniejsze poznanie ucznia pozwala stworzyć warunki pełnej aktywności na lekcjach poprzez właściwy dla danego ucznia dobór zadań, pytań przy odpowiedziach ustnych, wykorzystanie oceny do wzajemnej rywalizacji zespołu, mobilizacji do działania. Ocena może występować w takim układzie jako narzędzie wychowania.

Osobny rozdział, piąty, traktuje zagadnienie wychowania przez pracę. Autor wskazuje, że w procesie nauczania i wychowania uczeń może opanować: znajomość przyborów szkolnych, utrzymać te przybory w stałej przydatności, samodzielnie dokonywać napraw, racjonalnie wykorzystywać podręczniki i zeszyty, opanować elementy organizacji pracy i planowania czasu, umieć konsultować z osobami kompetentnymi swoje zamierzenia, stosować praktycznie opanowaną wiedzę, umiejętności i nawyki. Rezultatem oddziaływania wychowawczego winna być zdolność do samoobsługi oraz do podejmowania różnych prac społecznych na terenie szkoły, domu i innych środowisk, umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Umiejętność organizowania pracy pozwala także ukształtować inne umiejętności, np. organizowanie wolnego czasu. Zagadnienie to potraktowane zostało w rozdziale szóstym. Pojęcie wolnego czasu autor odnosi do przerw międzylekcyjnych, zajęć pozalekcyjnych, czasu spędzanego poza szkołą, w grupie rówieśników, w organizacji młodzieżowej.

Osobny problem — omówiony w rozdziale siódmym — to współdziałanie dzieci w pracy wychowawczej. Na pierwszy plan wydobyty został problem samorządności uczniów, treść i zakres współdziałania oraz struktura samorządu. Omówione zostały etapy budowy samorządu oraz stosunek samorządu do innych organizacji, między innymi harcerstwa. W konkluzji znajdujemy stwierdzenie, że prawidłowy rozwój i współdziałanie organizacji poszerzają możliwości pracy wychowawczej, stanowią istotną drogę aktywizacji dzieci w procesie wychowania.

Konsekwencją zorganizowanego działania winno być rozwijanie koleżeństwa i przy-

jaźni. Zagadnienie to omówione zostało w rozdziale ósmym. Związki uczuciowe, jakim podlegają zespoły, nie uwalniają od konfliktów i nie eliminują trudności współżycia. Instytucją rozstrzygającą ewentualne spory może być sąd koleżeński oparty na ogólnej zasadzie wzajemnej życzliwości i więzach koleżeństwa.

Cały rozdział dziewiąty dotyczy zagadnień związanych z przezwyciężaniem trudności wychowawczych. Autor rozprawia się z terminem „trudne dzieci", zastępując go wyrażeniem „dziecko, któremu trudno". Podaje szereg przykładów — szczególnie dotyczących różnych niepowodzeń — wskazujących, że istotnie są to dzieci, którym jest trudno. Otóż jeśli w danym zespole zbierze się zbyt dużo uczniów, „którym trudno", powstają „trudne klasy", a to powoduje dalsze trudności wychowawcze całej szkoły.

Syntezą zaprezentowanych doświadczeń jest ostatni — dziesiąty rozdział, dotyczący oceniania rezultatów pracy wychowawczej. Oficjalnym kryterium pracy wychowawczej są wystawiane oceny ze sprawowania. Wadą tej oceny jest jej hamująca rola, ma ona zapobiegać wagarowaniu, złemu zachowaniu i innym mniejszym lub większym wykroczeniom ucznia. Chodzi jednak o to, by ocena pobudzała do pozytywnego działania, a nie tylko zapobiegała. Stąd autor proponuje zróżnicowanie oceny ze sprawowania, odnoszenia jej do spraw konkretnych. Od osobistego wyglądu, aktywności w różnych dziedzinach, postawy społecznej — do rezultatów wychowawczych osiąganych przez zespół. Stopień uspołecznienia jednostki i zespołu, zdyscyplinowanie, gotowość podejmowania zadań, czynna postawa w codziennym życiu ucznia, jego udział w życiu środowiska — będzie miarą i kryterium wskazującym na skuteczność i przydatność wypracowanego systemu wychowawczego. Tworzenie systemu musi przebiegać etapami — zaczynać się od spraw elementarnych, nawiązywać do teorii pedagogicznej i warunków środowiska, w jakich przebiega praca wychowawcza.

Końcową część książki zamyka starannie dobrana literatura. Należy wyrazić autorowi podziękowanie za tak staranne oświetlenie ważnych dla codziennej praktyki problemów wychowawczych i ukazanie pozytywnego i optymistycznego obrazu pracy wychowawczej.

*Józef Szymański*

## TADEUSZ PASIERBIŃSKI: WIZYTACJA SZKOŁY
### Warszawa 1966, „Nasza Księgarnia", ss. 231.

W ostatnim dziesięcioleciu obserwuje się wzrost zainteresowania potrzebą podejmowania prac naukowych w zakresie zasad, form i metod kierowania szkolnictwem. Zainteresowanie to można wytłumaczyć faktem wyraźniejszego obecnie odczuwania w tej dziedzinie braków — dotkliwszych tym bardziej, im szerzej i skuteczniej w kształcenie i wychowanie zaczyna wkraczać postęp pedagogiczny.

Skostnienie form i metod kierowania szkolnictwem stwarza podatny grunt dla rodzenia się konfliktów nietwórczych. Przyczyn takiego stanu rzeczy można się doszukiwać m. in. i w dotychczasowym niedorozwoju tej części nauk pedagogicznych.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć, że przy okazji wypowiadania tej ostatnio sformułowanej tezy można się jeszcze tu i ówdzie spotkać z poglądami o możliwości pozostawienia sfery organizacji w szkolnictwie w płaszczyźnie praktycznych rozwiązań. Sfera ta podlega jakoby tylko bieżącym politycznym oddziaływaniom — normy działania będą więc tu wystarczające, jeśli zmieszczą się w obowiązującym ustawo-

dawstwie i wykonawczym przepisie administracji państwowej. W zgodzie z tym wyprowadza się następny wniosek o braku potrzeby specjalistycznych studiów dla pracowników pedagogicznych administracji szkolnej. I tu pono wystarcza nauczycielskie wykształcenie, pewna liczba lat przeżytych w szkole, ujawniona inicjatywa i obrotność organizatorska oraz jednoznaczność w postawie politycznej i moralnej.

A tymczasem postępujące życie stwarza zaskakująco nowe, trudne przy pomocy starych metod do rozwiązania, stany. Organizatorów szkolnictwa napawa smętkiem i niepokojem narastanie dochodzących ze szkół nieoptymistycznych informacji. Ślą więc w kraj inspektorów i wizytatorów. Ci zaś, zdani na tzw. doświadczenie i własną intuicję (bez możliwości odniesienia się do teorii), niewystarczająco często znajdują trafne na dziś i jutro rozwiązania, nierzadko natomiast powodują wtórną falę napięcia i konfliktów. A w szkole trzeba wychowywać, tak jak w fabryce produkować. Z tym, że tej ostatniej już od dawna w sukurs przyszła nauka: teoria organizacji, socjologia, psychologia. Szkole — nie.

Szerszą drogę dla prac w zakresie teorii organizacji szkolnictwa otworzył przed niespełna dziesięcioma laty (w roku 1957) Zjazd ZNP. W teorii tej wizytacja szkoły jako ważne ogniwo systemu zarządzania szkolnictwem zajmuje znaczne miejsce. Pisywano na jej temat i w pierwszym dziesięcioleciu naszego powojennego szkolnictwa, ale działo się to na zasadzie tzw. wymiany doświadczeń (przez „tak zwaną" rozumiem wymianę nie popartą refleksją teoretyczną; taka wymiana jest skądinąd z braku innej pożyteczna)[1]. W ostatnich zaś latach można było dostrzec w ukazujących się artykułach zwrócenie większej uwagi nie na to, jak, lecz co należy wizytować. I słusznie, bo od przedmiotu pracy wizytacyjnej zależą jej metody.

W takim ukierunkowaniu poszukiwań niemałą rolę odegrał skoncentrowany wysiłek twórczy Katedry Teorii i Organizacji Szkoły Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego — początkowo dydaktyczny, następnie również i naukowy. Wykonano w niej ponad 100 prac magisterskich i 5 prac doktorskich z zakresu teorii organizacji szkolnictwa. Niektóre z nich już opublikowano lub przyjęto do druku. Autorzy wykonanych w Katedrze prac (z reguły kierownicy i dyrektorzy szkół, wizytatorzy, inspektorzy, kuratorzy, działacze oświatowi), rozsiani po całej Polsce, są dziś tymi, którzy tworzą u siebie klimat zrozumienia konieczności dalszych prac naukowych z tego zakresu.

Książka Tadeusza Pasierbińskiego „Wizytacja szkoły" trafia więc właściwie na przygotowany już grunt. Książkę tę trzeba jednak umieć czytać i odczytać. Nie znaczy to, że jest napisana trudnym dla czytelnika językiem. Przeciwnie — jej dobry literacki styl ułatwia nawet mniej teoretycznie przygotowanemu czytelnikowi lekturę tej tak w istocie złożonej pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznej problematyki. Rozczaruje się ten, kto będzie szukał w książce gotowych już wskazań nadających się do zastosowania we względnie podobnych sytuacjach. Zdziwi się — być może — inny wobec jak gdyby już niedzisiejszej metody pisarstwa, odwołującej się do treści podstawowych aktów ustawodawczych, przepisów, uchwał, przemówień działaczy państwowych i partyjnych.

Autor nie podsuwa czytającemu zestawu gotowych sposobów postępowania, ponieważ: 1° — książka trafi do niejednolitych w zakresie zadań zespołów ludzkich (nauczyciele i wychowawcy, kierownicy i dyrektorzy na różnych szczeblach nauczania i w różnych typach szkół, inspektorzy i wizytatorzy), a także zróżnicowanych w zakresie wykształcenia; 2° — książka jest w naszym dwudziestoleciu pierwszym

[1] Niewiele tu też mogły pomóc nastawione na szperaczą kontrolę trzy pozycje z tego zakresu: „Wizytacja szkoły" pod red. A. Wołkowskiego, „Wizytacja przedszkola" A. Frolowej, „Kontrola pedagogiczna pracy nauczyciela" F. Jakowlewa.

opracowaniem problematyki wizytacji szkoły i nie rości sobie pretensji do szerokich uogólnień, wiele bowiem jeszcze zagadnień ze styku szkoły z administracją szkolną pozostaje otwartych dla rozpoczętej dopiero penetracji naukowej. Stąd w tej książce wielorakość prezentowanych do wyboru rad i sugestii. Nie mógł tu autor inaczej postąpić i z tego powodu, że w realiach naszego życia szkolnego s t a r e egzystuje swobodnie obok rozwijającego się n o w e g o. Zjawisko to jest łatwo stwierdzalne na przykładzie samego przedmiotu pracy wizytacyjnej: na jednym biegunie dominująca wciąż jeszcze wizytacja o charakterze kontrolnym, na drugim — dochodząca do głosu poprzez formy przejściowe — wizytacja tematyczna lub problemowa.

Odzwyczailiśmy się już trochę — i słusznie — od takich publikacji, w których cytat przesłaniał brak twórczego myślenia i odwagi autora. Autor „Wizytacji szkoły" w dwóch jej pierwszych rozdziałach c y t u j e niektóre postanowienia Konstytucji, ustalenia zawarte w ustawach i przepisach wykonawczych, w uchwałach partyjnych i związkowych, fragmenty przemówień działaczy partyjnych. I nie należy temu się dziwić. Wydaje mi się, iż T. Pasierbiński czyni to z następujących dwóch względów: 1) aby ukazać czytelnikowi szerokie tło polityki oświatowej i wynikające zeń głębokie związki z tym, co powinien każdy pracujący w szkolnictwie czynić, i poprzez to umieć dostrzegać swą codzienną pracę jako składową część wielkich zadań, czuć się ich współtwórcą i współrealizatorem; 2) aby poprzez uwyraźnienie wypowiadanych przed laty i dziś ważkich stwierdzeń, ocen i ustaleń wskazać na odpowiedzialność i konsekwentne działanie naszych władz państwowych i partyjnych w realizowaniu głównych zadań polityki oświatowej.

I s t o t n ą, a zarazem o r y g i n a l n ą w a r t o ś ć „Wizytacji szkoły" T. Pasierbińskiego dostrzegam w p r z e s u n i ę c i u g ł ó w n e g o p u n k t u z a i n t e r e s o w a n i a kierujących szkolnictwem z k l a s y p o z a k l a s ę. Nie należy przedwcześnie protestować wobec eksponowania takiej heretyckiej tendencji. Na to, by „pierwsza linia frontu wychowawczego" (a tak nazywam tę linię w klasie lekcyjnej, która przebiega między nauczającym a uczącymi się i wychowywanymi) była dobrze zabezpieczona, pracowały całe wieki. Pracuje się tu i dziś intensywnie. Dostarcza się kandydatowi na nauczyciela w okresie jego kształcenia możliwie najbardziej współczesnych narzędzi pracy. Rzecz jednak w tym, że wiązanie zbyt dużych nadziei z mistrzostwem dydaktycznym może odwrócić uwagę od faktu, iż wiele przyczyn składających się na efektywność pracy nauczyciela w klasie leży poza klasą. Na to niebezpieczeństwo zwraca uwagę autor „Wizytacji szkoły" w „Zakończeniu", pisząc, „że w pracy nauczycieli i inspektorów (...) przeważa konserwatyzm i schematyzm przy równoczesnym przecenianiu precyzji metodycznej w pracy dydaktycznej" (s. 205).

O skutecznym wystąpieniu nauczyciela w klasie, na „pierwszej linii", decydują obecnie w dużej mierze ustalenia zapadające na „drugiej linii", na „zapleczu" pierwszej: w gabinecie kierownika szkoły, na posiedzeniach rady pedagogicznej, na zebraniach organizacji politycznych i społecznych, w zetknięciu z przedstawicielami władz szkolnych, w urzędach administracji szkolnej. Nawet najlepiej dydaktycznie i specjalistycznie przygotowany nauczyciel nie osiągnie w klasie odmierzonych programem wyników, jeżeli nie będzie mu ciągle towarzyszyć wyprowadzone (uprzednio) z wiedzy przekonanie o doniosłości realizowanego tego oto zadania jako części ogólnych zadań określonych założeniami polityki oświatowej; jeżeli w pracy swej nie będzie odnotowywał (dostrzegalnych także przez innych) nowych, twórczych elementów, wiążących go emocjonalnie z „produktem", umożliwiających dostrzeganie samego siebie w rozwijającym się kształcie tegoż „produktu"; jeżeli stając wobec klasy nie będzie mieć pewności, iż zabezpieczony mu został (uprzednio, poza klasą) niezbędny w nauczycielskiej pracy twórczej spokój, a więc to, co T. Pasierbiński nazywa bezpieczeństwem moralnym.

Nie przyczynią się do powstawania warunków powodzenia pracy nauczycielskiej

wizytacje, które mają charakter tylko kontrolny. Wizytacje takie nie wystarczają już wielu myślącym nauczycielom i kierownikom. Ich wypowiedzi znajdziemy w rozdziale „Sądy nauczycieli i kierowników o wizytacji". Nad celowością utrzymywania kontroli jako głównego zadania wizytacji zastanawiają się i inspektorzy w rozdziale „Poglądy inspektorów na wizytację". Jeden z nich pyta: „... dlaczego wymagamy od kierowników i nauczycieli nowoczesnych form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, dlaczego żądamy od nich doskonalenia, stosowania nowatorstwa, a sami jako wizytujący chodzimy od dziesiątków lat utartymi ścieżkami, które jakoś coraz bardziej oddalają się od szkoły" (s. 79).

I oto T. Pasierbiński szuka innych ścieżek, które przybliżyłyby wizytację do szkoły. Znajduje je najpierw w odmiennym od dotychczasowego kształcie pracy hospitacyjnej kierownika, która jest przecież podstawową formą wizytowania: „Wysuwanie na czoło nie osoby nauczyciela, ale problemu, zagadnienia, czy sprawy, którą nauczyciel (często z pomocą kierownika) ma rozwiązać, zmienia sens hospitacji" (s. 85). Tak pomyślana hospitacja jest źródłem istotnych informacji dla procesu ulepszania pracy szkoły. Są one tematem posiedzenia rady pedagogicznej. „Tam następuje uzgadnianie stanowisk i wytyczanie kierunku dalszej pracy, której ocena i korekta dokonuje się w czasie hospitacji" (s. 96).

Naturalną kontynuantą tej innej już hospitacji i pracy rady pedagogicznej ma być wizytacja szkoły. Nie ta dzisiejsza wizyta, nastawiona na wyszukiwanie potknięć i osiągnięć dla rozdzielania nagan i pochwał, ale sięgająca do elementów integrujących wysiłki nauczycieli, naprowadzająca na drogi postępu pedagogicznego, budząca w nauczycielach satysfakcję (nie pozorną) z pedagogicznego utrudzenia. Odwiedzanie lekcji przez inspektora przestanie wówczas być regułą w pracy wizytującego, służyć będzie nauczycielowi, kierownikowi, inspektorowi jedynie jako forma sprawdzenia prawidłowości wspólnie obranego kierunku pracy. Oczywiście, czasem przyjdzie inspektorowi potraktować swoją obecność na lekcji tylko jako czynność kontrolną. Sens zmiany polega jednak na tym, że w takim układzie zadań inspektora proporcje czasu przeznaczane na wizytowanie lekcji i inne, rzec by można, „badawcze" czynności poza klasą — odwracają się. Wizytacja nabiera charakteru tematycznego, problemowego.

„Wizytacja szkoły" dostarcza chcącemu myśleć czytelnikowi bogatego materiału do refleksji. Posłuży ona z pewnością w wielu szkołach, inspektoratach oświaty i kuratoriach jako podstawa do zweryfikowania stosowanych dotąd form i metod pracy.

Po zakończeniu lektury tej interesującej książki nie można oprzeć się wrażeniu, iż jest to pozycja skłaniająca do optymistycznego patrzenia w przyszłość współpracy szkoły z administracją szkolną. Wobec piętrzących się trudności w tej współpracy ta znaczna doza optymizmu wydaje się być niezbędna.

*Zbigniew Radwan*

## CELESTYN FREINET — „BANDES ENSEIGNANTES ET PROGRAMMATION" BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE CANNES A. M., 1965, ss. 178.

Nowa praca twórcy Międzynarodowego Ruchu Szkoły Nowoczesnej może być pożyteczna zarówno dla tych, którzy interesują się jego szkołą technik, jak i dla tych, których ciekawi nauczanie programowane, a przede wszystkim dla tych, którzy szukają nowych dróg w nauczaniu dzieci i wychowaniu[1].

[1] Ważniejszymi pracami C. Freineta są: „L'Ecole Moderne Française", „Le Journal scolaire", „Les dits de Mathieu", „L'Education du travail", „Méthode naturelle de

Praca „Taśmy dydaktyczne i programowanie" składa się z dwu części: teoretycznej i praktycznej. W pierwszej z nich Freinet przedstawia swoje poglądy na temat nauczania programowanego i swoje oryginalne koncepcje programowania przeciwstawiając je koncepcjom nauczania programowanego typu amerykańskiego, którego podstawą jest behawioryzm. Wskazuje znów, że doświadczenie poszukujące jest jedyną podstawą nauczania prawdziwie wartościowego i ono stanowi istotę programowania w szkole technik — i to programowanie, według Freineta, jest rzeczywistym postępem w pedagogice.

W części praktycznej daje Freinet przegląd taśm dydaktycznych (bandes enseignantes).

Na wstępie krótkiej przedmowy autor zaznacza, że książka nie jest książką teoretyczną, ale książką działania i zawiera ona tylko część koniecznej i niezbędnej teorii, aby czytelnik mógł zrozumieć sens wprowadzenia nowej techniki, jaką stanowią s k r z y n k i i t a ś m y d y d a k t y c z n e.

Celem tej nowej pracy jest przedstawienie nowego aspektu oryginalności i skuteczności technik Freineta w Szkole Nowoczesnej — skrzynki i taśmy dydaktyczne; wykazanie, że ta technika jest dobrem w służbie dziecka, że podoba mu się ogromnie, że stworzyła mu pole uwagi i ciekawości nieoczekiwanej, ciekawości nieustannej w pobudzaniu do nauki.

Sygnalizuje Freinet, że w przeglądzie pedagogicznym „L'Educateur" kontynuuje studium teoretyczne i praktyczne tej nowej techniki, dla której rozwoju został utworzony Międzynarodowy Ośrodek Programowania Szkoły Nowoczesnej.

Ośrodek ten udziela porad i pomocy nauczycielom w zakresie stosowania taśm dydaktycznych w szkole.

Interesujący jest pogląd Freineta na genezę maszyn dydaktycznych. Pisze on: „jesteśmy tak podbici mechaniką amerykańską[2], że mamy tendencję do niezauważania, że maszyny do nauczania są tylko wynikiem osiągniętego postępu w elektronice. Przeocza się natomiast prawdę całkiem prostą, że maszyny do nauczania są stare jak świat". Freinet dopatruje się ich genezy w czasach, gdy rodziła się sztuka nauczania. „Kiedy nauczyciel nie był zadowolony z wyjaśnienia swoim uczniom słowem, gestem lub przykładem i gdy utrwalał i s t o t n e treści (podkreślenie moje) nauczania na tabliczkach, na kamieniach albo na pergaminie, już wtedy uciekał się do maszyny. Kiedy później postęp techniczny pozwolił na wydawanie książek, podręczniki szkolne były prawdziwymi maszynami do nauczania, którym nauczyciel powierzał pewne funkcje usuwając i uwalniając się od nich". Z powyższych przesłanek wyciąga Freinet wniosek, który przytacza jako dowód przeciwko używaniu podręczników nie tylko jako przestarzałej techniki; dopatruje się w nim niebezpieczeństw natury wychowawczej, ideowej. „Stosowanie współczesnych maszyn do nauczania i tradycyjnych podręczników szkolnych czyni — pisze Freinet — że nauczanie staje się bezosobowe poza bezpośrednim wpływem nauczyciela i ryzykowne, grożące sprowadzeniem dzieci na drogę dogmatyzmu i autorytetu". Pragnąc ustrzec dzieci przed tymi niebezpieczeństwami, już od dwudziestu lat prowadzi on doświadczenia równolegle do programowania amerykańskiego, oparte na własnej koncepcji doświadczeń poszukujących. Pierwowzorem skrzynek i taśm dydaktycznych były szafy z fiszkami samokontrolnymi (les fichiers autocorrectifs) z geometrii, z ortografii, z gramatyki. Dzięki tym fiszkom praca dzieci stała się bardziej zindywidualizowana, bardziej samodzielna; zaczęły one odtąd iść swoim własnym krokiem, uwolnione od dorosłych, bo poprawiają się same, a także od tempa i wyników pracy ich kolegów —

Dessin", „Essai de psychologie sensible appliquée a l'éducation", „Genèse des oiseaux", „Genèse de l'homme", „Genèse des autos", „Genèse des maisons", „Genèse des chevaux" oraz napisana wspólnie z Elise Freinet praca — „Vous avez enfant".

[2] Nauczanie programowane było przedmiotem licznych artykułów w francuskich czasopismach w ostatnim roku.

i to było bezsprzecznym postępem, pisze Freinet. Tak ukazuje własną drogę pedagog z Vence do taśm dydaktycznych. Źródłem ich powstania były wyniki prac Washburne'a w Winnetce oraz badania własne nad zasadniczymi trudnościami, o które potykali się uczniowie przyswajając sobie wiadomości z poszczególnych przedmiotów nauczania; dla każdej z tych trudności przygotowywano fiszkę z ćwiczeniami pozwalającymi dziecku pokonywać te trudności. Te doświadczenia i materiały wykorzystano w sporządzaniu taśm dydaktycznych.

Dotychczas przygotowano:

1) taśmy programowane do wyćwiczenia prostych umiejętności poprawnego liczenia oraz posługiwania się językiem ojczystym,

2) taśmy programowane technik złożonych (problemowe),

3) taśmy programowane do wykorzystania kompleksów zainteresowań,

4) taśmy programowane pracy, na które składają się serie taśm: żywego rachunku, historii, geografii, przyrody, obserwacji, doświadczeń fizycznych i chemicznych itd.

Oto przykłady taśm:

Taśmy programowane do wyćwiczenia prostych umiejętności poprawnego liczenia:

| Tekst i pytania | Odpowiedzi |
|---|---|
| A. Aby podnieść liczbę do kwadratu, trzeba ją pomnożyć przez nią samą. Przykład: aby podnieść 3 do kwadratu, mnóżcie 3 przez 3, odpowiedź jest 9. Pytanie: aby podnieść 6 do kwadratu, mnóżcie 6 przez 6. Odpowiedź jest | 36 |
| B. Gdy liczycie, liczba, która następuje po poprzedniej, jest nazwana liczbą następną. Następną 4 jest 5. Pytanie: następną 6 jest | 7 |
| C. Jakaś liczba i jej następna mogą być mnożone jedna przez drugą. Mnożyć 7 przez jej następną, to jest mnożyć 7 przez 8 (= 56). Mnożyć 5 przez jej następną daje 5×6 albo | 30 |

Taśma dydaktyczna, nr 30
Kurs elementarny
Problemy i operacje z liczbami złożonymi

| | |
|---|---|
| P*1 | Fotografia pracującego w warsztacie mężczyzny<br>Ojciec Ani pracuje od 8 rano do południa.<br>On pracuje przez . . . . . godzin |
| O**1 | Ojciec pracuje przez 4 godziny.<br>12 godz. — 8 godz. = 4 godz. |
| P 2 | Po południu on pracuje od godz. 13 do 18.30.<br>On pracuje przez . . . . . godzin |

* P oznacza pytanie.
** O oznacza odpowiedź.

| Tekst i pytania | Odpowiedzi |
|---|---|
| O 2 Po południu on pracuje przez 5 godzin<br>18 godz. 30<br>— 13 godz. 30<br>5 godz.<br>18 godz. 30 min. — 13 godz. 30 min. = 5 godz. | |
| P 3 W jednym dniu tata pracuje . . . . . godzin | |
| O 3 W jednym dniu tata pracuje przez<br>4 godz. + 5 godz. = 9 godz. | |

Z tej serii taśm Freinet podaje:
Taśma dydaktyczna, nr 56 — Kurs średni
Dzielenie: liczby dziesiętne
Problemy: Spółdzielnia szkolna,

Ćwiczenia programowane z matematyki klas 4 i 3, czworoboki wpisane (z rysunkami),

Taśma dydaktyczna — Kurs elementarny
Francuski, Jesień, Przymiotniki jakościowe,

Taśma dydaktyczna — Kurs średni
Francuski, Mgła, Subjonctif — Participes passés

Wiele miejsca poświęca Freinet taśmom dydaktycznym do wykorzystania kompleksu zainteresowań, które nie mogą być standartowe, ale tak różne jak dowolne teksty uczniów; daje nauczycielom wskazówki, jak przygotowywać te taśmy. „Niech dowolne teksty, wyraz życia środowiska budzą zainteresowanie klasy dla buldożera, który jest w trakcie wytyczania drogi. Wiemy, że te dane mogą być bogate i płodne". A oto jak należy zorganizować tę pracę:

a) przygotujemy wieczór taśmę, z którą grupa pójdzie nazajutrz rano na miejsce pracy zbierać informacje;

b) przygotujemy inne taśmy z odnośnikami do BT o różnych maszynach do robót ziemnych, o pochodzeniu benzyny i gazu-oleju, cenie bieżącego przedsięwzięcia, historii budowy dróg itd. Zaopatrzone w te taśmy dzieci mogą przedsięwziąć studium tego kompleksu zainteresowań. Zebrane informacje zgromadzone w albumie wraz z ilustracjami zostaną wykorzystane w korespondencji międzyszkolnej.

A oto przykład taśmy tego typu o innej treści, przygotowującej ucznia do zebrania informacji u sprzedawcy drewna i węgla.

Przed udaniem się do Vence przeczytaj całą taśmę. Myśl, żeby być grzecznym u sprzedawcy. Powiedz mu, że to jest dla twojej pracy szkolnej, on ci odpowie grzecznie. Pomyśl, by podziękować sprzedawcy.

Z jakich drzew pochodzi drewno na opał? Gdzie się je ścina? W jakich lasach?

Czy drzewa te mają tę samą wartość? Poproś o różne rodzaje drewna i o wyjaśnienie, jakie jest ich użycie?

Które z drzew są twarde, a które miękkie? Które najdroższe?

Poproś o cenę drewna na opał.

Węgiel. Poproś o próbki różnych rodzajów węgla.

Jak używa się tych różnych rodzajów węgla?

Poproś o ceny węgla.

Skąd pochodzi ten węgiel?

Mazut. Jego cena. Skąd pochodzi? Jak sprzedawca zaopatruje się?

Zawartość ciężarówek cystern.

Jakiego opału w Vence sprzedawca sprzedaje najwięcej?

Nie zapomnij podziękować sprzedawcy.

W katalogu Mamifrance s. 430 zobacz różne rodzaje pieców, w których są używane te rodzaje opału, które widziałeś.

Zrób piękne sprawozdanie w swoim zeszycie i pokaż je kolegom.

Wybrane przykłady taśm, których fragmenty przytoczyliśmy, nie dają wyobrażenia o bogactwie i oryginalności treści dydaktycznych wszystkich taśm; treści te bowiem nie tylko przekazują informacje, ale pobudzają dzieci do poszukiwań, do znajdowania prawdy — pobudzają dzieci do działania. Tych walorów nie posiada klasyczne programowanie typu amerykańskiego: Skinnera, Crowdera czy Presseya, które ma charakter nauczania podającego i ta cecha przesądza sprawę jego nowoczesności, eo ipso wartości we współczesnej szkole.

Uczniowie korzystają z taśm dydaktycznych za pomocą skrzynek dydaktycznych. Skrzynka dydaktyczna Freineta to jest małe pudełko z plastyku albo blachy i dykty, znajduje się w nim okienko o rozmiarach: 13 cm × 10 cm, całe pudełko niewiele jest większe. Wewnątrz pudełka znajdują się dwie osi zakończone na jednym końcu gałkami wystającymi z pudełka na prawym jego boku, które pozwalają dowolnie posuwać albo cofać taśmę widoczną w okienku. Jedna z osi — rozcięta, jest przeznaczona do trzymania końca taśmy, druga ma na końcu zaczep, w którym taśma jest dobrze umocowana. Zmiana taśmy jest całkowicie prosta i dogodna nawet dla dzieci pięcio- i sześcioletnich, które, jak pisze Freinet, dokonują jej czasem sprawniej niż ich nauczyciele. Taśma dydaktyczna jest to wstęga papieru, ma 13 cm szerokości i 3,25 m — 4,5 m długości, zapisana treściami dydaktycznymi. Taśmy te mają tę przewagę nad innymi pomocami dydaktycznymi, że są nie do zużycia tak pod względem technicznym, jak i dydaktycznym. Umieszczone są tak w pudełku, że nie mogą się ani pomiąć, ani podrzeć. Uczniowie korzystając z nich robią notatki w specjalnym zeszycie, podobnie jak w czasie nauki przy pomocy fiszek samokontrolnych.

Wszystkie możliwe do zaprogramowania treści nauczania, pisze Freinet, znalazły się lub znajdują się na taśmach. Za materiał nie nadający się do programowania albo zbyt trudny uważa on treści ogólne, których parametry są zbyt liczne, np. stosunki ludzkie.

Te trudne do zaprogramowania treści znajdują się w kolekcji broszur programowanych „Bibliothèque de Travail". Zbiór BT systematycznie zwiększający się za-

wiera ponad 600 broszur. Są to monograficzne, bogato, kolorowo ilustrowane ujęcia zagadnień-tematów z poszczególnych przedmiotów. Odznaczają się one dostosowaniem do poziomu umysłowego, zainteresowań i potrzeb dzieci. Fakt ten jest tym ważniejszy, że szkoła technik Freineta zaniechała korzystania z podręczników szkolnych. Te broszury stanowią poza życiem samym, dowolnymi tekstami i taśmami dydaktycznymi jedyne źródło wiadomości.

Skrzynki i taśmy dydaktyczne uważa Freinet za jedną z najwartościowszych technik w swojej szkole technik. Oto jak charakteryzuje zalety swojej maszyny dydaktycznej.

1. Nie służy ona wyłącznie do przekazywania wiadomości, ale przede wszystkim do pomocy dziecku w znalezieniu i trwałym przyswojeniu informacji o otaczającym je świecie drogą doświadczenia poszukującego; ma ułatwić dziecku posługiwanie się metodą doświadczenia poszukującego. Jest to więc maszyna istotnie poliwalentna.

2. Nie jest pomyślana jak prawie wszystkie maszyny amerykańskie do usunięcia oszukiwania, bowiem maszyny amerykańskie są stosowane w szkole tradycyjnej, gdzie oszukiwanie wydaje się normalne i nieuniknione, natomiast w szkole Freineta osobiste zainteresowanie jest czynnikiem decydującym w motywacji uczenia się i ono eliminuje oszukiwanie.

3. Pytania nie są elementem najważniejszym naszej pedagogiki, pisze Freinet, jest więc niemożliwe, aby używać maszyn albo taśm wyłącznie do pytań i odpowiedzi.

4. Zwykłe maszyny do nauczania są przewidziane dla programów, które wymagają licznych godzin pracy. Freinet używa wyłącznie taśm średniej długości 3 m dla klas pierwszych, 3, 5 i 4 dla starszych (second dégré) i ostatnich.

„Chcieliśmy — pisze Freinet — aby te taśmy stanowiły pewnego rodzaju »jedność pracy«, aby uczeń mógł dokończyć w godzinę albo w półtorej przygotowanie się i nie miał czasu zniechęcić się robotą bez końca".

Wielorakość taśm daje w rezultacie rozległe możliwości samokontroli i planowania.

5. Upowszechnieniu skrzynek taśm dydaktycznych sprzyja prostota zastosowanej techniki, która pozwala produkować skrzynki po bardzo niskiej cenie, dzięki czemu może je nabyć każdy uczeń.

Skrzynki i taśmy dydaktyczne urastają do rangi jednej z najważniejszych technik w szkole Freineta; służą one do organizowania samodzielnej pracy ucznia nad zdobywaniem wiadomości i umiejętności indywidualnie we właściwym, odpowiadającym uczniowi tempie. Świadczą one o żywotności tego systemu, o nieustannym rozwoju szkoły nowoczesnej, szkoły technik.

Praca Freineta „Taśmy dydaktyczne i programowanie" jest przekonywającym dowodem spójności i konsekwencji systemu szkoły technik oraz jego wyższości nad innymi systemami nauczania.

*Maria Zięcina*

## PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Coraz częściej mówi się i pisze o rozdźwięku między rozwijającą się teorią pedagogiczną a praktyką. W jednej z niedawno wydanych książek pisze się wprost: „Wiedza teoretyczna i stosowanie jej w praktyce — to dwie osobne sprawy". Przegląd dzisiejszy będzie tej właśnie sprawie poświęcony.

### Normy i postępowanie

Sprawa możliwości oddziaływania wychowawczego na ludzi dorosłych jest w dobie wielkich przemian żywo odczuwaną potrzebą. Pisze na ten temat w *Oświacie Dorosłych* (nr 2, 1966) Marian Wachowski. Wychodzi z założenia, że człowiek postępuje zgodnie z normami moralnymi albo dlatego, że kieruje się motywami moralnymi, albo poza motywacją moralną z myślą o swoim interesie, z obawy przed sankcjami karnymi, z obawy przed narażeniem się komuś, z niechęci do konfliktów itp. Oddziałując wychowawczo na ludzi dorosłych można to czynić systematycznie albo okolicznościowo. Które oddziaływanie jest skuteczniejsze? Autor sądzi, że okolicznościowe, to „z okazji" ma zdecydowaną przewagę nad systematycznym. Twierdzenie to ilustruje przykładem z akcji prelegenckich. Gdy treść wykładu zawiera wiedzę ściśle związaną z pewnymi typowymi niedolami ludzkimi, gdy prelegent zyskał wśród słuchaczy zaufanie, zdarza się, że po wykładzie zamiast dyskutować słuchacze proszą o indywidualne porady w swoich sprawach. Prelegent nie ma zazwyczaj ani czasu, ani możliwości, by zaspokoić potrzeby danego środowiska. Autor sądzi, że istnieje potrzeba poradnictwa zinstytucjonalizowanego stosowanego w specjalnych poradniach, które dzięki kompetencjom swego personelu mogą stosować wystarczające rozpoznanie konkretnych przypadków.

Autor zwraca również uwagę na inne zjawisko: ścisłego powiązania postępowania moralnego z warunkami społecznymi. „Wspólne mieszkanie dla dwóch rodzin jest przykładem warunków nie sprzyjających przestrzeganiu norm moralnych. Gdy liczba kandydatów do skorzystania z publicznego środka lokomocji jest większa od ilości miejsc do siedzenia, następuje łatwo zawieszenie wszelkich norm: ludzie stają się bestiami".

Mówiąc o technice oddziaływania wychowawczego autor tak m. in. pisze: „Wychowanie moralne dzieci polega często na tym, że mechanicznie usiłuje się wbudować w świadomość dziecka pewien nakaz moralny, np. nie należy kłamać. Wobec osobnika dorosłego takie postępowanie na ogół nie jest skuteczne. Pragnie on wiedzieć, dlaczego ma go obowiązywać pewna norma moralna. Nie zadowala się też tak łatwo wyjaśnieniami. Pragnie on traktować poszczególny nakaz moralny jako składnik swego poglądu na świat, a wobec tego wychowanie moralne ludzi dorosłych musi być jednocześnie wychowaniem światopoglądowym, jak z drugiej strony wychowanie światopoglądowe musi uwzględniać sprawę dobra i zła. Trzeba pójść naprzód jeszcze o jeden krok: wychowanie moralne ludzi dorosłych wydaje się możliwe jedynie jako składnik oddziaływania wychowawczego na całą osobowość człowieka dorosłego".

Można by odnieść z tego tekstu wrażenie, że autor traktuje jako skuteczną metodę mechaniczne wbudowanie w świadomość dziecka nakazów moralnych. Nie jest to oczywiście słuszne, gdyż i w wychowaniu dziecka, może nawet jeszcze silniej niż w wychowaniu dorosłego, konieczne jest oddziaływanie na całą osobowość, oddziaływanie związane z konkretnymi sytuacjami życiowymi.

## Teoretyk i praktyk czyli... niepokoje pedagogiczne

„Nauczyciel-praktyk — pisze M. Łopatkowa w nrze 3 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* — nie znalazł w dotychczasowej dyskusji na temat modelu wychowawczego tego, co jest mu najbardziej potrzebne w jego pracy, a mianowicie — ustalenia hierarchii wartości, które ma ów model zawierać. Zdajemy sobie sprawę z tego przynajmniej w ogólnym zarysie, jakie cechy osobowości winniśmy rozwijać u naszych wychowanków. Trudności zaczynają się dopiero wówczas, gdy w konkretnej pracy pedagogicznej treść i forma postulatów wysuwanych przez szkołę, a mających kształtować charakter młodzieży zostaje poddana konfrontacji z życiem. Pedagog-teoretyk definiuje, wylicza, klasyfikuje te cechy które jego zdaniem składają się na ideał wychowawczy. Nauczyciel-praktyk nie może klasyfikować, musi dokonywać syntezy, wypróbowywać, musi też zdawać sobie sprawę z rozmiarów wysiłku wkładanego w realizację postulatów".

Refleksje te ilustruje przykładami z książek prof. K. Sośnickiego „Istota i cele wychowania" i z artykułu dra Z. Zaborowskiego „O realistyczną pedagogikę społeczną". W książce Sośnickiego są wyliczone w 23 punktach cechy osobowości człowieka żyjącego w ustroju socjalistycznym. Łopatkowa cytuje jeden z tych punktów o wyższości dobra kolektywu nad dobrem jednostki, i inne zdanie, że humanizm wymaga braterstwa i wzajemnej życzliwości w stosunkach międzyludzkich. Te dwa twierdzenia konfrontuje z sytuacjami życiowymi zaobserwowanymi w środowisku, kiedy argument dyrektora PGR i innych o pierwszeństwie dobra kolektywu stał w kolizji z dobrem konkretnym człowieka, w tym przypadku matki, która mogłaby wychowywać syna i uchronić się przed nałogiem pijaństwa, gdyby otrzymała mieszkanie. Otrzymać nie mogła, bo dobro kolektywu. Refleksja Łopatkowej: „Boję się, że wyodrębnienie i podawanie tego typu »przykazań« może okazać się w całej złożoności współczesnego życia niebezpieczne z uwagi na zbyt szeroką dowolność interpretacyjną".

Podobnie konfrontuje z życiowymi sytuacjami zdanie dra Z. Zaborowskiego: „Nie trzeba nam bojowników samotnych... lecz ludzi dobrze dostosowanych, zrównoważonych". Na przykładzie rodziny, gnieżdżącej się w komórce bez okna i żyjącej wbrew wszelkim normom życia moralnego, snuje refleksje o stronach dodatnich i ujemnych tzw. małej stabilizacji, kształtującej postawę konsumpcyjną, w której dużą rolę odgrywają przyzwyczajenia. W takich sytuacjach tępieje wrażliwość społeczna, powstaje niechęć do zmian. W konkretnej wymienionej sytuacji nikt nie interweniował, chociaż wszyscy dookoła wiedzieli, jakie są warunki życia rodziny i jakie w niej panują stosunki. Zjawisko takie łączy Łopatkowa z cytowanym zdaniem Zaborowskiego i taki daje komentarz: „Po to więc, żeby życie miało sens ludzki, potrzeba, obok człowieka zrównoważonego — człowieka niespokojnego, podważającego tani sybarytyzm, burzyciela niedobrych przyzwyczajeń". I dlatego zaznacza — byłaby się twierdzenia o bojownikach samotnych.

Prof. Z. Mysłakowski przypomniał w przedmowie do „Wychowania człowieka w zmiennej społeczności", że „tylko dobra teoria może nam pomóc w wyborze jednej z wielu kontrowersyjnych dróg" i że „nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię".

## Kształcenie organizatorów oświaty

To jest również zagadnienie typu: teoria — praktyka. Zwraca na to uwagę w *Nowej Szkole* (nr 3, 1966), Marian Jakubowski. Punktem wyjścia artykułu jest twierdzenie, na pewno słuszne, że „nawet najlepiej zreformowany system kształcenia nauczycieli i wychowawców nie rozwiąże wielu zagadnień szeroko rozumianego systemu oświatowego, jeżeli pominie się centralne jego ogniwo, a mianowicie administrację szkol-

ną". W związku z gwałtownym rozwojem wiedzy kierowanie oświatą staje się procesem coraz bardziej skomplikowanym. Nie wystarczy do kierowania szkolnictwem nawet wykształcenie wyższe, chociażby ogólnopedagogiczne. To jest — zdaniem autora — minimum, a nie maksimum kwalifikacji. Potrzebne jest systematyczne przygotowanie specjalistyczne tej kategorii pracowników administracji, których autor nazywa „organizatorami oświaty". W programowanym programie takiej specjalizacji autor wymienia psychologię społeczną, psychologię i socjologię zawodu nauczyciela i wychowawcy, statystykę i planowanie oświaty, ekonomikę oświaty, prawo administracyjne, politykę oświatową ze szczególnym uwzględnieniem organizacji, zarządzania i kierowania szkolnictwem, socjologię oświaty i kultury, socjopatologię ze szczególnym uwzględnieniem patologii sosunków środowisk, grup i instytucji, teorię organizacji szkoły, metodykę kierowania szkołą oraz pedagogikę porównawczą. Przedmiotem głównym, integrującym byłaby pedagogika porównawcza. Autor sądzi, że tak przygotowany specjalista współpracowałby skutecznie w usprawnieniu całego systemu pedagogiczno-oświatowego w Polsce. Wśród wielu korzyści jedna jest związana z zagadnieniem teorii i praktyki pedagogicznej. „Często mówi się — pisze autor — o sprzecznościach między nimi. I słusznie, celem rozważań powinno być dążenie do ich przezwyciężenia. Co robić jednak, aby ten czy ów nauczyciel nie twierdził, że gdybyśmy wykorzystali choć tylko 50% istniejącej wiedzy w zakresie nauk pedagogicznych, wówczas mielibyśmy najpoprawniejszy system edukacyjny wśród większości krajów europejskich?".

Koncepcja wyspecjalizowania „organizatorów oświaty" jest niewątpliwie bliska potrzebom dzisiejszej i jutrzejszej rzeczywistości. Pejoratywne odczucie pojęcia „administracja szkolna" — na co również zwraca uwagę M. Jakubowski — nie ma swego źródła w niechęci czy w uprzedzeniach; tkwi ono głęboko w analizie rzeczywistości i w faktach. I dlatego reforma tej dziedziny wydaje się tak samo konieczna, jak konieczna jest reforma systemu kształcenia nauczycieli.

*

Problem: teoria — praktyka jest zjawiskiem nie tylko w zakresie nauczania i wychowania. Gdy K. T. Toeplitz (*Kultura* nr 16, 1966) w dyskusji na tematy związane ze sztuką (pornografia a sztuka) twierdzi, że tym, czego potrzebuje dzisiejszy człowiek, jest godność jego praktyki z poglądami na tę praktykę i że podstawowa część społeczeństwa polskiego żyje dziś w sytuacji niesłychanego rozdarcia w tej dziedzinie — to potwierdza fakt, iż zjawisko ma charakter ogólniejszy i nie jest związane wyłącznie ze szkołą i nauczycielem.

*Stanisław Nowaczyk*

## O NAUCZANIU PEDAGOGIKI W SZKOŁACH WYŻSZYCH ZSRR

Problematyka szkoły wyższej oraz zagadnienie programu wychowawczego w wyższych uczelniach, rola i zadania wykładowców, stosunek ich do studentów, współdziałanie profesorów ze studentami i na odwrót, problem wyższego wykształcenia pedagogicznego a zagadnienie pedagogiki jako nauki, wzrost efektywności procesu nauczania w uczelniach pedagogicznych, zagadnienie rentowności włożonych środków na oświatę — oto tematyka, która przewija się w ostatnim okresie na łamach czasopism pedagogicznych Związku Radzieckiego.

Dla czytelnika polskiego zagadnienia powyższe są tym bardziej interesujące, gdyż podobnymi problemami zajmowało się niedawno (19. IV. br.) plenum Zarządu Głów-

nego ZNP które było poświęcone szkolnictwu wyższemu. Dyskusja w swej większej części koncentrowała się wokół zadań dydaktycznych szkoły wyższej, roli profesora, adiunkta, asystenta w pracy naukowej i kształcenia studentów. Zastanawiano się nad zagadnieniami podniesienia poziomu nauczania, wskazując jednocześnie na środki zaradcze wiodące do zmiany obecnego stanu rzeczy na lepszy. Pod tym też kątem widzenia dokonamy przeglądu radzieckiej prasy pedagogicznej.

Zagadnienie wzrostu efektywności procesu nauczania w uczelniach pedagogicznych stanowi przedmiot rozważań P. P. Kuprjanowa[1] z Instytutu Pedagogicznego w Riazaniu. Zwraca on uwagę m. in. na występujący w ciągu ostatniego dwudziestolecia brak jednolitego planu nauczania w instytutach pedagogicznych, co wywołuje niepewność w pracy uczelni, przeszkadza w prawidłowym kompletowaniu kadry pedagogicznej i ujemnie wpływa na kształcenie przyszłych nauczycieli. Jednak jakość przygotowania kadry nauczycielskiej zależy przede wszystkim od pracy samego instytutu, jego katedr, naukowego i ideowo-politycznego poziomu zespołu profesorów i wykładowców, ich pracy twórczej i mistrzostwa pedagogicznego, nieustannego doskonalenia całego procesu naukowo-wychowawczego.

Prawidłowe rozwiązanie problemu wzrostu efektywności procesu nauczania jest związane bezpośrednio z potrzebą opracowania naukowo uzasadnionej dydaktyki szkoły wyższej typu pedagogicznego. Zapominanie o tym jest jednym z istotnych braków działalności wszystkich uczelni wyższych, nie tylko pedagogicznych. Wartościowe doświadczenia metodyczne nagromadzone przez szereg instytutów nie są przez nikogo badane, uogólniane i upowszechniane. Nadszedł zatem czas, aby zająć się tymi problemami, gdyż złożyć się one mogą stopniowo na pedagogikę szkoły wyższej, która może wywrzeć poważny wpływ na efektywność nauczania, a następnie na jakość kształcenia kadry nauczycielskiej. Z zagadnieniem efektywności nauczania wiąże się także wzrost roli pedagogiki w instytutach pedagogicznych. Nie można przechodzić obojętnie wobec zjawiska niedoceniania przez część studentów nauk pedagogicznych, wobec szkodliwego i nihilistycznego do nich stosunku. Nie ulega wątpliwości, że umacnianie nauk pedagogicznych w wyższych uczelniach zależy przede wszystkim od samych katedr pedagogiki i ich pracowników, od poziomu wykładania tej wiedzy, od przezwyciężania istniejących niedomagań. Wzrost autorytetu pedagogiki jako nauki w oczach studentów, większe skoncentrowanie ich uwagi na studiowaniu tej nauki w większości przypadków zależy również od prawidłowego stosunku do wykształcenia pedagogicznego samego kierownictwa instytutu, organizacji partyjnych i społecznych, od popierania przez nich w porę słusznych inicjatyw i prawidłowych poczynań katedr pedagogicznych, od codziennej ich troski o umacnianie tych katedr przez należytą kadrę, stwarzanie sprzyjających warunków dla jej wzrostu naukowego i podwyższanie jej pedagogicznego mistrzostwa.

N. N. Kuźmin[2] z Instytutu Pedagogicznego w Kurganie porusza sprawę oparcia na naukowych podstawach planów nauczania instytutów pedagogicznych. Obecne plany także nie są — zdaniem Kuźmina — zadowalające, ponieważ dokonane w nich niedawne zmiany są jednostronne, oparte na drugorzędnych czynnikach. Na przestrzeni ostatnich lat ilość godzin przeznaczonych np. na przedmioty pedagogiczne była stale zmniejszana. Jeżeli na pedagogikę w 1954 r. przeznaczono 119, to w planach z 1963 r. tylko 80 godzin. Autor wyraża zdziwienie, że na kurs pedagogiki, którego celem jest założenie podstaw pedagogicznego światopoglądu przyszłego nauczyciela, przeznacza się w wyższej uczelni pedagogicznej tak mało czasu. Absolwenci instytutu pedagogicznego w czasie jego studiów nie wpaja się w wystarczającym stopniu

[1] Por. P. P. Kuprjanow: Za powyszenije effektiwnosti uczebnogo procesa w piedagogiczeskich wuzach, *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r., nr 1, s. 106—111.

[2] Por. N. N. Kuźmin: Wysszeje piedagogiczeskoje obrazowanije i piedagogiczeskaja nauka, *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r., nr 1, s. 111—116.

nawyków kierowania pracą wychowawczą. nierzadko nie zapoznaje się go chociażby powierzchownie z tym, z czym bezpośrednio będzie musiał spotkać się po ukończeniu instytutu.

Zmniejszenie ilości godzin na przedmioty pedagogiczne wpłynęło ujemnie na poziom przygotowania przyszłych nauczycieli. Na domiar złego również niezadowalająco — pisze Kuźmin — wygląda sprawa pedagogicznej literatury naukowej. Czy można mówić o jakiejś samodzielnej pracy studentów z pedagogiki, jeżeli od prawie 10 lat ani studenci, ani wykładowcy nie dysponują odpowiednim podręcznikiem pedagogiki?

W nauce pedagogicznej, jak w każdej innej, występują zagadnienia dyskusyjne wymagające uściśleń, wyjaśnień, uzgodnień. Weźmy dla przykładu zagadnienie zasad nauczania. W programie pedagogiki, zatwierdzonym w 1963 roku, czytamy: „Zasady dydaktyczne, przedstawione w programie, odzwierciedlają prawidłowości procesu nauczania. Wykaz ich nie jest ostatecznie ustalony. Jeżeli wykładowca dysponuje dostatecznie naukowymi uzasadnieniami, może on omawiać zasady dydaktyki w innej kolejności i w innym ujęciu" (s. 4). Jest to rzecz niezrozumiała — dodaje Kuźmin. Jedno z dwóch: albo przedstawione w programie zasady nie odzwierciedlają prawidłowości procesu nauczania i wówczas można prowadzić poszukiwania zasad rzeczywiście naukowych, albo odzwierciedlają one te prawidłowości, jak to jest napisane w programie, ale wówczas nie może być dowolności w ich doborze, nie może być zatem dydaktyki kurganskiej, oriecho-zujewskiej, moskiewskiej lub nowosybirskiej. Akademia Nauk Pedagogicznych powinna już dawno zebrać — postuluje autor artykułu — kierowników katedr pedagogiki i przodujących pedagogów-naukowców, aby przedyskutować z nimi sporne zagadnienia i dojść do jednolitego stanowiska. Nawiasem mówiąc, taka dyskusja była prowadzona na łamach czasopisma *Narodnoje obrazowanije*, lecz nie została zakończona.

W dalszym ciągu swych rozważań N. N. Kuźmin zastanawia się nad określeniem z punktu widzenia naukowego zakresu treści wykształcenia nauczyciela. Sprawą tą powinna zająć się — jego zdaniem — Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR, aby ustalić wymagania naukowe, jakie powinny lec u podstaw kształcenia pedagogów. Wydaje się dziwne, że w wielkiej liczbie pracowników Akademii nikt nie zajmuje się zagadnieniami kształcenia pedagogicznego na wyższym poziomie. A najwyższy czas, aby się tym zająć — twierdzi Kuźmin. Sprawa nie tylko polega na tym, że dydaktykę szkoły wyższej powinno się uznać za jeden z ważniejszych rozdziałów nauki pedagogicznej w ogóle w związku z jej oddziaływaniem na wychowanie i nauczanie dorosłych, lecz również na tym, iż nie można poważnie myśleć o polepszeniu nauczania i wychowania w szkole bez odpowiedniego przygotowania nauczycieli szkół początkowych i średnich. Zatem w Akademii powinien być powołany do życia sektor wyższego kształcenia pedagogicznego, skupiający tych pracowników instytutów pedagogicznych, którzy się tymi zagadnieniami zajmują.

Następnie autor porusza sprawę profilu kształcenia nauczycieli. Istniał ongiś szeroki profil kształcenia i krytykowano go. Obecnie istnieje wąski profil kształcenia, jednak nie można go stosować — twierdzi Kuźmin — w różnych częściach wielkiego kraju radzieckiego, należy bowiem brać pod uwagę konkretne warunki, w których będzie pracował absolwent instytutu. Na przykład, nauczyciel-historyk, przygotowany według wąskiego profilu, w warunkach obwodu kurganskiego nie zostanie zatrudniony w pełnym wymiarze w ośmioletniej szkole wiejskiej i będzie zmuszony oprócz historii wykładać inne przedmioty, w zakresie których nie posiada niezbędnej wiedzy. Byłoby więc wskazane, aby obok kształcenia nauczycieli wąskiego profilu (4 lata) przygotowywać także nauczycieli o szerokim profilu (5 lat).

Na zakończenie N. N. Kuźmin porusza jeszcze omawiany już przez nas problem, czy każdy może być nauczycielem. W czasopismach pedagogicznych zastanawiano się

nad środkami, które pozwoliłyby na eliminowanie z niższych lat studiów studentów nie przejawiających skłonności do pracy pedagogicznej. Obecnie powstała — zdaniem Kuźmina — dziwna sytuacja, bowiem student, który uczył się jakiś czas w instytucie, spostrzega, że nie ma ani powołania, ani zdolności do zawodu pedagogicznego, prosi zatem o wypisanie go z instytutu. Wykładowcy także to potwierdzają. Jednak prośba jego nie jest uwzględniana, ponieważ zwiększa on odsiew, a grupa studencka będzie odpowiednio mniejsza. W rezultacie zostaje słabym nauczycielem, który będzie starał się i tak porzucić pracę pedagogiczną, która mu nie odpowiada. Autor kończy propozycją, aby przyjmować na I rok większą liczbę studentów, dzięki czemu można byłoby wypuścić z instytutu planowaną ilość nauczycieli, a jednocześnie usunąć z niższych lat tych, którzy dostali się do instytutu pedagogicznego przypadkowo i nauczycielami nie będą. Takie rozwiązanie jest bardziej uczciwe zarówno w stosunku do państwa, jak też do samego studenta, któremu w porę doradzimy wybranie sobie innego zawodu i wybawimy go od męczącego zobowiązania odpracowania w szkole obowiązkowych 3 lat. Najważniejsze jednak w tym jest to, że uwolni się uczniów od „nauczyciela z przymusu".

Problem miejsca pedagogiki w szkołach wyższych był także przedmiotem dyskusji na łamach *Uczitielskoj gazety*. Dyskusję zapoczątkował artykuł W. Gasparjana [3] w końcu 1965 roku. Historyczny związek nauczyciela i ucznia — czytamy w tym artykule — w ciągu wieków zmieniał swoją postać, jedna tylko tendencja pozostawała niezmienną: im bardziej skomplikowany był cel ogólny, tym większej wymagał on zwartości, obupólnej wiary, większej serdeczności we wzajemnych stosunkach. Przed wchodzącym w mury szkoły wyższej młodym człowiekiem nie zjawiało się nigdy zadanie tak skomplikowane. Im trudniejszy jest proces zdobywania wiedzy, tym bardziej kręte i kamieniste stają się ścieżki do niej prowadzące, tym większego znaczenia nabiera przewodnik prowadzący do jej szczytów. W. Gasparjan zastanawia się, czy wykładowcy wyższych uczelni należycie spełniają rolę, do której zostali powołani? Zadziwiająco bogaty i pożyteczny materiał na ten temat dałaby — jego zdaniem — analiza stosunków łączących uczniów wybitnych działaczy rosyjskiej i radzieckiej nauki, od Mendelejewa i Timirazjewa do Ławrentiewa i Kolmogorowa. A czyż mało — zapytuje autor — mamy dzisiaj takich mądrych i czułych nauczycieli w instytutach pedagogicznych? Głębokie naukowe przemyślenie i uogólnienie ich doświadczenia pomogłoby pedagogice szkolnictwa wyższego w opracowaniu skutecznych metod pobudzania aktywności studentów. Jednak na razie jest to — jego zdaniem — sfera pobożnych życzeń. Zresztą samo pojęcie pedagogiki szkoły wyższej jako pełnoprawnej części nauki o wychowaniu istnieje raczej na papierze niż w życiu. Tak wyglądają sprawy tam, gdzie podejście naukowe do problemów wychowania studentów wypływa z samego profilu uczelni. Ma on na myśli uczelnie pedagogiczne.

Podstawy wiedzy, potrzebne przyszłemu wykładowcy szkoły wyższej, zakładane są w czasie jego studiów aspiranckich. „Co wykładać" — wie on dokładnie, lecz „jak wykładać" — nikt i nigdzie go nie uczy. Przygotowujemy zawodowców w dziedzinie wiedzy, a dyletantów w zakresie umiejętności jej przekazywania — stwierdza Gasparjan. Trudno byłoby wyobrazić sobie człowieka zajmującego się, powiedzmy, matematyką, a nie znającego jej podstawowych praw. Tymczasem zajmować się działalnością pedagogiczną, nie opanowawszy nawet najbardziej elementarnej wiedzy z dziedziny pedagogiki, można. Dalej rozpatruje autor zagadnienie tzw. „indywidualistów" i „szarej masy", dochodzi przy tym do przekonania, że myśl o sobie jako o „szarym, zwykłym nauczycielu" pojawia się i dojrzewa właśnie w uczelni. Nauczyciel szkoły wyższej powinien odznaczać się mądrością, taktem i serdecznością wiel-

[3] Por. W. Gasparjan: Prawo na priznanije, *Uczitielskaja gazieta* 1965 r., nr 143.

kiego uczonego, który potrafi powiedzieć do niejednego ze swych uczniów, kiedy ten postanowi porzucić swą dziedzinę badań i zostać nauczycielem: „Dobrych fizyków mamy ilość wystarczającą, zdolnych nauczycieli natomiast wciąż jeszcze za mało".

Innym zagadnieniem poruszanym przez W. Gasparjana jest problem egzaminów. Zastanawia się on nad lękiem przedegzaminacyjnym studentów. Dlaczego studenci boją się egzaminów? Nikt się tym nie zajął do tej pory, a przecież metody egzaminowania mogłyby zainteresować zarówno pedagogów, jak i psychologów. Czy jest tu wszystko w porządku? Czy nie tracimy za dużo czasu i energii? Bywają przecież takie wypadki, że wykładowca jest w pełni przekonany o wiedzy studenta na podstawie seminariów lub innych zajęć, a na egzaminie stawia mu niską ocenę! Dajcie tylko pełną swobodę takiemu egzamintorowi — ironizuje autor — a wsadziłby on dwóję nawet samemu Einsteinowi, który, jak wiadomo, nie pamiętał szybkości dźwięku, a nawet był zdania, że nie trzeba zapełniać pamięci najprostszymi rzeczami. Sposób egzaminowania narodził się przed wiekami, a przez ten okres czasu zakres wiedzy niezbędnej dla tego czy innego zawodu wzrósł niewspółmiernie. Dzisiaj już nie można i nie potrzeba nawet sprawdzać wiedzy studenta jako prostej sumy zdobytych przez niego pojęć. Egzamin powinien przekonać nas raczej o tym, czy student potrafi swobodnie tymi pojęciami operować, na ile swobodnie posługuje się metodami badań, w jakim stopniu rozwinął myśl własną, myślenie samodzielne. Psychologowie obliczyli, że student przeciętnie wykorzystuje zaledwie 20% swych możliwości, klucz zaś do pozostałych 80% znajduje się w rękach pedagogów.

Artykuł W. Gasparjana wywołał szeroką dyskusję[4]. Ze względu na ograniczone ramy naszego przeglądu nie możemy zrelacjonować wszystkich wypowiedzi, ograniczymy się dlatego do najważniejszych.

Doc. T. Kołosow uważa, że gdyby pedagogika szkoły wyższej istniała chociażby w teorii, to mielibyśmy podręczniki pedagogiki dla aspirantów i wykładowców, mielibyśmy poważne badania z metodyki wykładu i pracy wychowawczej ze studentami. Jednak tego na razie nie ma. Zwraca on przeto uwagę na pilną potrzebę opracowania specyficznych zagadnień pedagogiki szkoły wyższej. Brak pedagogicznego przygotowania wykładowców odbija się ujemnie na jakości zajęć uczelnianych — wykładów, seminariów, egzaminów itp. Praca wychowawcza ze studentami powinna być oparta na opracowanym programie, aby uniknąć żywiołowości w tej dziedzinie.

Prof. dr nauk filozoficznych A. Gukasowa uważa, że każda forma pracy wyższej uczelni zawiera w sobie elementy, które mogą wychowywać, wpływać korzystnie na kształtowanie się przyszłych specjalistów, na ich oblicze ideowe. Ukierunkowanie zawodowe w uczelni pedagogicznej określone jest typem zajęć oraz charakterem wzajemnych związków między poszczególnymi rodzajami zajęć, jak również wzajemnym stosunkiem między wykładowcą i studentem, przyszłym nauczycielem.

Kształcenie nauczycieli posiada, jak wiadomo, dwie strony, teoretyczną i praktyczną — stwierdzają docent L. Ajunic i st. wykładowca L. Isaakjan. Jeżeli ze stroną teoretyczno-naukową instytut pedagogiczny w zasadzie daje sobie radę (chociaż i tu są niedociągnięcia), to z drugą nie wszystko przebiega pomyślnie. Nierzadko praktykant nie daje sobie rady z zadaniami wychowawczymi, jakie wynikają z treści lekcji. Znając słabo psychologię ucznia, przyszły nauczyciel nie może nawiązać kontaktu z klasą. Gdzie tkwi przyczyna tych niedociągnięć? Teoretyczne kursy psychologii i pedagogiki są wykładane bez związku z praktyką, a to przeszkadza w kształtowaniu pedagogicznych umiejętności i nawyków studentów. Oddzielenie nauczania od wychowania w teoretycznym kursie pedagogiki mechanicznie jest przenoszone na praktykę pedagogiczną, a tym samym zostaje naruszona jedność procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pedagogizacja całej pracy naukowo-wychowawczej

[4] Por. m. in. *Uczitielskaja gazieta* 1966 r., nr 2, 15, 16, 21.

instytutu pedagogicznego jest ważnym warunkiem kształtowania osobowości przyszłego nauczyciela. Poważne znaczenie w kształceniu studenta posiada ścisła współpraca instytutu ze szkołą. Pomoc nauczycielom i rodzicom, dokładne badanie doświadczeń poszczególnych szkół — oto główne zadanie instytutu. Szkoły z kolei powinny pomagać instytutom pedagogicznym w kształceniu przyszłych nauczycieli, w organizowaniu prac eksperymentalnych przez poszczególne katedry.

* * *

Osobom interesującym się zagadnieniem rentowności środków lożonych na oświatę rekomendujemy artykuł L. I. Tulczyńskiego w *Sowietskoj Piedagogikie* nr 2 z 1966 roku s. 72—81. Autor stwierdza, że z uwagi na to, iż przytłaczająca część budżetu przeznaczana jest na oświatę, nabiera coraz większego znaczenia problem racjonalnego, ekonomicznego, rentownego prowadzenia gospodarki we wszystkich jej gałęziach.

*Wiestnik Wysszej Szkoły* — nr 1 za 1966 rok zawiera szereg artykułów pod ogólną nazwą „Kształcenie zaoczne — problemem nr 1". W artykule N. N. Maraczewa zatytułowanym — „Nauczyciel studiujący zaocznie powinien głęboko znać metodykę" czytamy między innymi: W ostatnich latach wiele mówimy o samodzielnej pracy studentów w ogóle, a na studiach zaocznych w szczególności. Jednak co to jest praca samodzielna z punktu widzenia metodyki nauczania, słabe mamy o tym wyobrażenie — stwierdza Maraczew. Weźmy np. metodykę kształcenia zaocznego nauczycieli, która prawie wcale nie jest opracowana. Czy nie tym tłumaczy się fakt, że brakuje nam ustabilizowanych planów nauczania, programów i instrukcji do praktyki pedagogicznej — kończy zastanawiająco N. N. Maraczew.

*Józef Zalewski*

## SEJM PRL O REFORMIE SZKOLNEJ

W styczniu 1961 roku na VII Plenum KC PZPR ustalone zostały główne założenia reformy szkolnictwa podstawowego i średniego. W oparciu o te założenia Sejm PRL uchwalił 15 lipca 1961 r. Ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania, w której zawarte zostały zmiany organizacyjne oraz programowe naszego systemu oświatowego. Okres od 1961 r. to lata przygotowań do wprowadzenia w życie reformy szkolnej oraz stopniowej jej realizacji. W bieżącym roku nastąpi zakończenie reformy szkoły podstawowej, w roku następnym od 1 września 1967 r. rozpocznie się reforma szkoły średniej. Znajdujemy się zatem jak gdyby na półmetku prac związanych z wprowadzeniem w życie postanowień VII Plenum KC PZPR oraz ustawy lipcowej, dlatego dobrze się stało, że Sejm wysłuchał informacji Ministra Oświaty o stanie prac nad reformą szkolną, przeprowadził debatę oraz podjął uchwałę oceniającą dotychczasowy przebieg oraz wyniki prac nad reformą. Ze względu na wagę dla naszego szkolnictwa omawianych na sesji sejmowej spraw podajemy najważniejszą treść informacji Ministra Oświaty, przemówień posłów i podjętej uchwały.

### Dotychczasowe wyniki i osiągnięcia

„1 września br. w 19 tys. szkół podstawowych zostaną otwarte klasy VIII — stwierdził Minister Oświaty — dalszą naukę w tych szkołach rozpocznie ok. 400 tys. młodzieży. 1 września przyszłego roku ok. 400 tys. absolwentów klasy VIII rozpocznie dalszą naukę w klasach I szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących, w oparciu o nowe programy nauczania i podręczniki. Tym samym zostanie zrealizowane centralne zadanie reformy szkolnej, zawarte w uchwale VII Plenum KC PZPR, ustalone ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania". Z dalszej treści przemówienia Ministra, z przedstawianych liczb i zestawień wynikało, że w okresie 5 lat od podjęcia decyzji o rozpoczęciu reformy wykonana została olbrzymia praca. „Nauką w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących i zawodowych objęto ok. 8,5 mln dzieci, młodzieży i dorosłych, a nakłady państwa na oświatę, wychowanie i szkolnictwo wyniosły w tym okresie o 55,1% więcej aniżeli w okresie poprzedniego 5-lecia".

W pełni upowszechniona została szkoła podstawowa. Z rocznika 1949 — dla przykładu — 93 proc. uczniów ukończyło VII klasę. Dalszą nauką obejmujemy 77,6 proc. absolwentów szkoły podstawowej. Nastąpiły zasadnicze przesunięcia w strukturze szkolnictwa średniego. Dominujący trzon tego szkolnictwa stanowią dziś szkoły zawodowe. Osiągnięcia oświaty najbardziej odczuła wieś. Stwierdzali to w dyskusji przede wszystkim posłowie-ludowcy. „W okresie przedwojennym — mówił w imieniu klubu poselskiego poseł Wł. Ozga — 77 proc. dzieci wiejskich uczęszczać mogło tylko do szkoły 4-klasowej, a zaledwie 14 proc. kończyło szkołę 7-klasową. Obecnie zaś wszystkie dzieci wiejskie objęte są szkołą 7-klasową. Dziś 70 proc. ogółu uczących się to młodzież chłopska i robotnicza. W roku szk. 1964/65 we wszystkich typach szkół średnich uczyło się 725 tys. młodzieży wiejskiej, podczas gdy przed wojną liczba ta sięgała zaledwie 50 tys. 74 proc. miejsc w internatach szkół średnich zajmuje młodzież ze wsi, zaś 54 proc. stypendiów to synowie i córki chłopów".

Przemawiający w imieniu klubu PZPR poseł W. Jarosiński tak scharakteryzował zmiany, jakie nastąpiły w zakresie oświaty na wsi: „Szkolnictwo podstawowe na wsi otrzymało w minionym 20-leciu około 45 tys. izb lekcyjnych, i to głównie z nowego

budownictwa... Liczba nauczycieli wiejskich wzrosła w tym okresie o około 60 tys. i poprawiły się zdecydowanie warunki ich pracy. Przeciętne obciążenie na jednego nauczyciela spadło z 63 uczniów przed wojną do 27,1 uczniów w bieżącym roku szkolnym. W rezultacie tego dużego wysiłku dokonała się w szkolnictwie wiejskim prawdziwa rewolucja, powstało nowoczesne szkolnictwo podstawowe, w którym dominuje szkoła o 5, 6 i więcej nauczycielach. Upowszechnienie na wsi pełnej szkoły podstawowej stało się jednym z głównych instrumentów jej wielowiekowego upośledzenia i zacofania".

Równolegle z rozwojem ilościowym szkolnictwa, upowszechnieniem kształcenia następowały bardzo pozytywne zmiany w samej szkole. Poprawiła się znacznie sprawność pracy szkół, np. w szkołach podstawowych drugoroczność zmniejszyła się z 8,3 proc. w roku 1961 do 5,8 proc. w 1965 roku. Rozwija się z każdym rokiem ruch nowatorstwa i postępu pedagogicznego wśród nauczycieli oraz, co należy zaliczyć do osiągnięć najważniejszych, szybki wzrost poziomu kwalifikacji naukowych i pedagogicznych ogółu nauczycieli. O ile w 1961 roku mieliśmy 16,3 proc. nauczycieli w szkołach podstawowych z wykształceniem wyższym od średniego, to w bieżącym roku mamy już takich nauczycieli 43,7 proc.

Wszystkie wymienione prace, jak również dotychczasowe wyniki w zakresie opracowania jak najwłaściwszej sieci szkół podstawowych i średnich, przygotowania nowych programów i podręczników zostały pozytywnie ocenione przez Sejm. Znalazło to wyraz w Uchwale sejmowej, w której m. in. stwierdza się: „Sejm PRL aprobuje politykę rządu w dziedzinie realizacji ustawy z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania".

### Uznanie dla nauczycieli

O wynikach nauczania i wychowania decyduje przede wszystkim nauczyciel. Stąd też realizacja reformy szkolnej nie byłaby możliwa bez aktywnego udziału i szerokiego zaangażowania się do wszystkich prac z tym związanych ogółu nauczycieli.

„Sądzę że na obecnej sesji warto odpowiedzieć na pytanie — mówił prezes Zarządu Głównego ZNP, poseł Marian Walczak — w czym w szczególności wyraża się wkład nauczycieli w przygotowanie i realizację reformy szkolnej? Odpowiadając najogólniej wymienić przede wszystkim należy: udział nauczycieli w dyskusjach nad koncepcjami organizacyjno-programowymi reformy różnego typu szkół, po drugie — stałe dążenie nauczycieli do podnoszenia poziomu własnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, po trzecie — czynne angażowanie się w ruch postępu i nowatorstwa pedagogicznego oraz wprowadzenia najlepszych osiągnięć do praktyki szkolnej i po czwarte — wkład nauczycieli w kształtowanie i rozwój społecznego frontu pomocy dla szkoły w socjalistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży... Za jedną z głównych przesłanek reformy szkolnej nauczycielstwo uznało podnoszenie poziomu własnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Model nauczyciela, jakiego potrzebuje polska szkoła socjalistyczna, obejmuje twórcze społecznie cechy w szczególnym skondensowaniu, żąda od nauczyciela, aby wykształceniem, ideowością i zaangażowaniem społecznym wyprzedzał środowisko, w którym rozwija działalność społeczną.

Pobudzanie i podtrzymanie takich dążeń w szeregach nauczycielskich było przedmiotem szczególnej troski Zarządu Głównego i poszczególnych ogniw Związku Nauczycielstwa Polskiego. Mamy w tym zakresie niemałe osiągnięcia. Poprzez różne formy pracy ideowo-pedagogicznej z kadrą nauczycielską, a zwłaszcza rejonowe konferencje pedagogiczne, objęliśmy samokształceniem 300 tysięcy nauczycieli. Aktualnie 45 tys. nauczycieli studiuje w SN i na wyższych uczelniach bez przerywania pracy zawodowej... Wynikiem stałego poziomu ideowo-pedagogicznego i zawodowego nau-

czycieli było stałe polepszanie metod działalności dydaktycznej i wychowawczej w szkole. Znajdowało to wyraz w coraz szerszym rozwoju ruchu postępu i nowatorstwa pedagogicznego oraz wprowadzaniu do szkoły najlepszych osiągnięć teorii i praktyki pedagogicznej".

Z wielkim uznaniem o obywatelskiej postawie nauczycieli, ich rzetelnej pracy, dążeniu do podnoszenia poziomu swych kwalifikacji zawodowych mówili również i inni posłowie. Znalazło to wyraz w Uchwale sejmowej: „Sejm wyraża uznanie dla pracy 300-tysięcznej rzeszy nauczycieli polskich, których wysiłkom i patriotycznej postawie przede wszystkim zawdzięczać należy dotychczasowe osiągnięcia polskiej szkoły. Dążenie większości nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji, dokształcania się, nowatorstwo pedagogiczne i głębokie umiłowanie szlachetnego zawodu nauczycielskiego stwarzają najtrwalszą podstawę dla dalszego wzrostu poziomu nauczania i wychowania w naszej szkole".

### Najbliższe zamierzenia — przejście na 8-klasowe nauczanie

Minister Oświaty w swoim przemówieniu przedstawił również program dalszych prac w dziedzinie realizacji reformy szkolnej. Przekształcenie szkoły 7-klasowej w szkołę 8-klasową nastąpi w ciągu 2 lat, tj. w r. szkolnym 1966/67 i 1967/68. Uczniowie klasy VII, którzy zostaną w czerwcu br. promowani do VIII klasy, zobowiązani zostaną do wypełnienia obowiązku szkolnego albo w klasie VIII szkoły podstawowej, albo w I klasie szkoły zawodowej. Do I klasy szkoły zawodowej w nadchodzącym roku szkolnym będą w zasadzie przyjmowani tylko ci uczniowie szkoły podstawowej, promowani do VIII klasy, którzy ukończą 14 lat do dnia 1 lipca 1966 roku, oraz absolwenci szkoły podstawowej z lat ubiegłych. Uczniowie młodsi, którzy do dnia 1 lipca nie ukończą 14 lat, pozostaną w klasie VIII. Za rok wszyscy uczniowie, którzy w czerwcu 1967 r. uzyskają promocję do kl. VIII, pozostaną w szkole podstawowej w klasie VIII. Również za rok, pierwsi absolwenci kl. VIII szkoły podstawowej będą mogli być przyjęci do I klasy zreformowanego liceum ogólnokształcącego lub do I klasy zreformowanych szkół zawodowych.

Od 1 września 1966 roku będziemy mieli ogółem 26 573 szkoły podstawowe, w tym 19 152 szkoły o klasach I — VIII oraz 7201 szkół o klasach I — IV powiązanych jednak ze szkołami zbiorczymi 8-klasowymi i 220 szkół o odmiennej przejściowo organizacji, tj. o klasach I — V lub I — VI. W szkołach 8-klasowych uczyć się będzie 5375,4 tys. uczniów, to jest 95,5 proc. ogółu uczniów szkół podstawowych (obecnie w szkołach 7-klasowych uczy się 95,1 proc. uczniów). W pozostałych szkołach uczyć się będzie 163 tys. uczniów, to jest 4,5 proc. ogółu uczniów szkół podstawowych. Ważną sprawą jest zabezpieczenie szkolnictwu niezbędnej bazy pomieszczeniowej i szkoleniowej. Jak podawał Minister Oświaty, obecna ilość izb lekcyjnych nie zaspokoi potrzeb. Najpilniejsze bieżące potrzeby lokalowe szkół podstawowych wynoszą około 25 tys. izb lekcyjnych. Plan inwestycyjny zakłada wybudowanie w latach 1966 — 1970 ze środków państwowych ok. 16 tys. izb lekcyjnych (wraz z czynami społecznymi objętymi planem); pozostała ilość 9 tys. izb lekcyjnych zostanie wybudowana, jak się przewiduje, w ramach czynów społecznych i ze środków Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów.

W związku z przedłużeniem nauki w szkołach podstawowych do lat 8 rosną potrzeby kadrowe dla tego typu szkolnictwa. W roku szkolnym 1966/67 liczba nauczycieli zwiększy się w stosunku do bieżącego roku o 14,5 tys., a ogólny stan zatrudnienia w szkołach podstawowych wyniesie około 185,5 tys. osób. Jednakże nie przewiduje się z tego powodu trudności kadrowych, bowiem licea pedagogiczne i studia nauczycielskie ukończy około 17,2 tys. absolwentów. Odsetek nauczycieli szkół pod-

stawowych posiadających wykształcenie w zakresie studium nauczycielskiego lub wykształcenie wyższe przekroczy w przyszłym roku szkolnym 50 proc., a w roku 1970/71 — 75 proc.

### Następny etap — reforma szkolnictwa średniego

Od 1 września 1967 roku rozpocznie się reforma szkół zawodowych oraz liceów ogólnokształcących. Obecne prace nad reformą szkół zawodowych koncentrują się na lepszym dostosowaniu sieci szkół do potrzeb naszej gospodarki, do polepszenia bazy lokalowej tego szkolnictwa i unowocześnienia wyposażenia laboratoriów oraz na przygotowaniu nowych planów i programów nauczania. Warunki lokalowe szkół zawodowych ulegną w najbliższych latach poprawie. Na okres 1966—70 zaplanowano oddanie do użytku szkół zawodowych z nowego budownictwa 5614 izb lekcyjnych oraz 33 200 stanowisk w warsztatach szkolnych. Program ten na pewno zostanie jeszcze powiększony przez budownictwo w ramach SFBS.

Dla udostępnienia szkół zawodowych młodzieży niezależnie od jej miejsca zamieszkania, umożliwienia wyboru kierunku kształcenia w zależności od potrzeb gospodarki i zainteresowań oraz uzdolnień, konieczna jest budowa nowych internatów w jak najszybszym tempie. Obecnie z internatów korzysta ok. 17 proc. uczniów zasadniczych szkół i ok. 29 proc. uczniów techników. W latach 1966—70 planuje się niezależnie od budowy internatów ze środków SFBS — wybudowanie około 40,5 tys. miejsc w internatach.

Nowe programy nauczania dla szkół zawodowych, dla 453 zawodów i specjalności nauczanych w tych szkołach, są przygotowywane i ukażą się jeszcze w tym roku. Podjęte zostały również prace nad przygotowaniem podręczników dla I klas szkół zawodowych. Przygotowany został już program nauczania dla liceum ogólnokształcącego, w opracowaniu są podręczniki dla I klas tej szkoły. W planach nauczania liceum ogólnokształcącego zwiększono wymiar godzin przeznaczony na przedmioty matematyczno-przyrodnicze i na przedmioty humanistyczne. Do planu nauczania wprowadzono nowe przedmioty: wychowanie obywatelskie, wychowanie techniczne oraz wychowanie plastyczne i muzyczne. Wprowadzenie tych zmian w planach nauczania stworzy lepsze warunki dla zapewnienia uczniom wszechstronnego rozwoju, lepszego przygotowania do życia i pracy. „Całe życie szkoły — jak stwierdził minister Tułodziecki — zostaje nastawione na zrozumienie współczesności, na przygotowanie młodzieży do świadomego i aktywnego udziału w socjalistycznym rozwoju kraju". W toku prac nad reformą liceum ogólnokształcącego wysuwane były różne koncepcje profilu tych szkół. Z wysuniętych w toku dyskusji propozycji Ministerstwo Oświaty wybrało projekt liceum jednolitego pod względem programowym i organizacyjnym. Aby jednak stworzyć uczniom jak najlepsze warunki rozwoju ich zainteresowań i uzdolnień, do planu nauczania w klasie IV wprowadzone zostaną zajęcia typu seminaryjnego i laboratoryjnego w zakresie jednej z grup przedmiotów: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, biologiczno-chemicznej, geograficzno-ekonomicznej i językowej. Celem tych zajęć będzie m. in. lepsze przygotowanie uczniów do wybranego kierunku studiów oraz zaznajamianie z metodami pracy stosowanymi w szkołach wyższych. Młodzież, która po ukończeniu liceum ogólnokształcącego nie będzie się dalej uczyć, może zdobyć kwalifikacje zawodowe, częściowo już w kl. IV poprzez przysposobienie zawodowe oraz po ukończeniu liceum na kursach zawodowych lub w trakcie wykonywania pracy.

### Unowocześnienie metod nauczania i wychowania

Reforma szkolna, jak to podkreślało wielu mówców, to nie tylko zmiany organizacyjne w systemie oświatowym, to nie tylko wprowadzenie do szkół nowych progra-

mów nauczania i podręczników, to również zmiana metod nauczania i wychowania, unowocześnienia całej pracy szkoły, podniesienia jej poziomu dydaktycznego i wychowawczego. Realizacja zatem założeń reformy szkolnej zależeć głównie będzie od postawy nauczycieli, ich wiedzy, przygotowania pedagogicznego oraz wartości ideowo-politycznych. „Reforma szkolna rozstrzygać się obecnie będzie w murach każdej szkoły, każdej izby lekcyjnej, każdej pracowni szkolnej" — mówił poseł M. Walczak. Stąd też wysuwane były postulaty, ażeby zapewnić jak najkorzystniejsze warunki do rozwijania ruchu nowatorstwa pedagogicznego wśród nauczycieli. Do warunków tych należą: opieka naukowa nad poczynaniami nowatorskimi, upowszechnienie dobrych doświadczeń i osiągnięć nauczycieli, system bodźców zachęcających nauczycieli do wysiłków i poszukiwań oraz prawidłowa koordynacja tego typu inicjatyw. Równolegle z tym powinno następować nasilenie pracy ideowo-wychowawczej szkoły. „Wszystkie zmiany, które zostały wprowadzone w ostatnich latach do szkolnictwa oraz do programów i metod nauczania, zmierzają do tego, aby ten socjalistyczny charakter szkoły umocnić, aby zapewnić wychowankom naszych szkół wiedzę i poziom kultury odpowiedni do potrzeb naszej nowoczesnej gospodarki socjalistycznej, a równocześnie, aby kształtując postawę ideową, przekonania społeczne, poczucie moralne i obyczaje młodzieży, wychować ją na świadomych swych zadań i swego powołania budowniczych socjalizmu, bojowników o postęp i sprawiedliwość, gorących patriotów socjalistycznej ojczyzny" (poseł W. Jarosiński).

### Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli

W czasie dyskusji wielu posłów podkreślało konieczność wprowadzenia istotnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. „Nauczycielstwo polskie zdało egzamin obywatelski w Polsce Ludowej, tak jak chlubne karty zapisało w całej swej historii — mówił minister szkolnictwa wyższego, poseł Henryk Jabłoński. — Ale stawiamy przed nim coraz większe, coraz bardziej odpowiedzialne zadania... Sprawa jest ważna zarówno dla szkoły średniej, tak ogólnokształcącej, jak i zawodowej, jak też i dla szkoły podstawowej, wydłużonej, mającej dziś wyższe zadania, a więc wymagającej wyższego poziomu fachowego kadry nauczającej". Za zmianami w systemie przygotowywania kadr nauczycielskich przemawia również, jak to podkreślano w dyskusji, zmniejszające się w najbliższych latach zapotrzebowanie na nowych nauczycieli, w związku z sytuacją demograficzną, jaka się zarysowuje szczególnie na odcinku dzieci w wieku obowiązku szkolnego.

Poseł Walczak zgłosił w imieniu ZNP dwa postulaty, jako zasadnicze kierunki działania w zakresie kształcenia nauczycieli:

— przejście w najbliższych latach na kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym, z tym że nauczycieli dla szkół średnich wszystkich typów kształciłyby wyższe uczelnie akademickie, a nauczycieli dla szkół podstawowych, placówek opiekuńczo-wychowawczych, jak również niektórych specjalistów dla zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego — wyższe szkoły zawodowe powstałe w oparciu o dotychczasowe studia nauczycielskie;

— takie udoskonalenie programów szkół wyższych oraz metod pracy dydaktycznej, aby kandydat na nauczyciela otrzymał teoretyczne przygotowanie przedmiotowe, pedagogiczne i społeczno-polityczne oraz zdobył umiejętności skutecznej organizacji i realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych nowoczesnymi metodami i środkami.

W uchwale sejmowej znalazły swój wyraz, obok innych problemów, sprawy reformy systemu kształcenia nauczycieli. Czytamy w niej: „Sejm przyjmuje do aprobującej wiadomości program prac rządu w dziedzinie realizacji dalszych etapów reformy

oświatowej, a w szczególności zasady przejścia z siedmioletniego na ośmioletnie nauczanie w szkole podstawowej: kierunek zmian programowych i organizacyjnych w szkolnictwie podstawowym, zawodowym i średnim ogólnokształcącym, program przebudowy systemu kształcenia nauczycieli oraz podnoszenia na wyższy poziom dydaktycznej i wychowawczej działalności szkoły i umacniania jej więzi z życiem społecznym kraju".

Przy omawianiu problemu kadr nauczycielskich zwracano uwagę na konieczność polepszenia warunków pracy nauczycieli. Na plan pierwszy wysuwa się przy tym sprawa mieszkań dla nauczycieli, zwłaszcza dla nauczycieli pracujących na wsi. Posłowie wskazywali na konieczność opracowania konkretnego planu zaspokajania potrzeb mieszkaniowych nauczycieli i stopniowej jego realizacji.

### Reorganizacja systemu zarządzania oświatą

W czasie dyskusji sejmowej wypłynęła również sprawa usprawnienia systemu zarządzania oświatą. Poruszył ją w imieniu klubu poselskiego PZPR poseł Jarosiński. Istnieje wiele ważnych zagadnień, których rozwiązanie wymaga ścisłego współdziałania Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa szkolnictwa wyższego, np.: kształcenie i doskonalenie nauczycieli, formowanie koncepcji programowych, prace nad doskonaleniem metod nauczania i wychowania, a zwłaszcza nad zharmonizowaniem programów i treści nauczania szkoły średniej i pierwszych lat studiów wyższych. Bez jednolitego działania obydwu resortów nie da się skorelować programów i planów kształcenia inżynierów i techników oraz prawidłowo ustalić proporcji między rozwojem szkół pomaturalnych i wyższych szkół zawodowych. Istnieje również konieczność lepszej koordynacji pracy różnych typów i form kształcenia kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej, prowadzonych przez inne resorty. Trzeba również zapewnić lepsze niż dotąd współdziałanie szkół średnich i uczelni wyższych w zakresie doboru młodzieży do szkół wyższych. W tej sytuacji należałoby się zastanowić, czy nie byłoby celowe i uzasadnione ześrodkowanie w kompetencji jednego organu rządowego kierownictwa całokształtu systemu edukacji narodowej. Przy podejmowaniu decyzji w tej sprawie należy brać pod uwagę również i ten fakt, że w ostatnim dziesięcioleciu przekazano radom narodowym większość uprawnień w zakresie zarządzania szkołami podstawowymi, zawodowymi i średnimi, a ponadto powierzano samorządowi akademickiemu poważną część funkcji związanych z kierowaniem szkołami wyższymi. W obecnej sytuacji resorty administracji centralnej mogą w coraz większym stopniu skoncentrować swoją uwagę na pracach programowych, na planowaniu rozwoju systemu szkolnego i na bardziej generalnych problemach jego funkcjonowania. Dojrzała zatem sytuacja, aby przystąpić do prac nad przygotowaniem połączenia Ministerstw Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w jeden organ centralnej administracji szkolnej. W uchwale sejmowej problem ten znalazł swój wyraz w następującym brzmieniu: „Sejm zaleca rządowi rozważenie kroków niezbędnych dla zapewnienia lepszej koordynacji działalności całego zreformowanego systemu edukacji narodowej oraz ściślejszego powiązania i owocniejszego współdziałania wzajemnego szkolnictwa wszystkich typów".

### Problemy społeczno-polityczne

Debata sejmowa odbywała się w czasie, kiedy opinia publiczna całego narodu poruszona została treścią orędzia biskupów polskich do biskupów niemieckich. Nic więc dziwnego, że w wystąpieniach kilku posłów zawarte zostały mocne akcenty potępienia politycznej akcji prowadzonej przez polski episkopat, akcji sprzecznej

z interesami narodu polskiego. „Ten, kto wchodzi na drogę walki przeciw socjalizmowi — mówił poseł Jarosiński — musi popaść w konflikt z najbardziej żywotnymi interesami narodowymi Polski. Naród polski rozumie dobrze tę prawdę historyczną. Świadomość tę zdobył on w wyniku gorzkich doświadczeń swej odległej i najnowszej historii, przede wszystkim doświadczeń II wojny światowej. Za tę wiedzę, za to rozeznanie, gdzie jest prawda, a gdzie kłamstwo, gdzie ocalenie i rozwój Polski, a gdzie jej zguba, zapłaciliśmy wielką cenę krwi, ofiar i zniszczeń". Poseł Walczak nawiązując do kazania biskupa Choromańskiego, w którym chwali się on, że w okresie przedwojennym walczył z Wandą Wasilewską, powiedział: „Ksiądz biskup jest tylko w swej wypowiedzi mało ścisły — walczył bowiem nie tylko z Wandą Wasilewską, walczył poprzez swoje systematyczne publikacje w *Kurierze Warszawskim*, zatytułowane »Słowo o Związku Nauczycielstwa Polskiego« z całym postępowym nauczycielstwem. Nie był zresztą w tej walce ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego w hierarchii kościelnej postacią odosobnioną. I chociaż nie odgrywał w niej roli poślednej, byli jednak księża, biskupi, kardynałowie bardziej od niego bojowi i bardziej zaangażowani w walce z »bezbożnym ZNP«...

Może i dobrze się stało, że ksiądz biskup Choromański przypomniał te czasy. Historia bowiem może wiele nas nauczyć, można z niej wyciągnąć wiele słusznych wniosków. Przypomnijmy także, że w tym czasie, gdy grzmiały ambony, gdy straszono społeczeństwo widmem nauczyciela-związkowca — w oficjalnym organie episkopatu polskiego *Ateneum Kapłańskim*, którego naczelnym redaktorem był wówczas ks. Stefan Wyszyński, zamieszczane były hymny pochwalne na cześć «Tysiącletniej Rzeszy» hitlerowskiej, która miała przynieść odrodzenie ludzkości, drukowane były artykuły stwierdzające, że narodowy socjalizm poprzez swą walkę z komunizmem zasłużył się całej ludzkości. Widzimy więc, w kim niektórzy księża widzieli wówczas wroga numer jeden — szkoły, narodu, państwa i z kim wiązali swoją wiarę i nadzieję na przyszłość. I z tą samą pewnością siebie, tupetem i pychą przemawiają dzisiaj niektórzy księża biskupi: z jednej strony wobec biskupów niemieckich językiem pokory, miłości chrześcijańskiej i próśb o przebaczenie, z drugiej zaś strony — językiem gróźb, napaści i lekceważenia wobec wszystkiego, co nowe, twórcze i postępowe w naszym kraju. Nauczyciele zbyt dobrze znają ten język, jego dźwięk, jego treść i jego cele. W szeregach nauczycielskich nie znajdzie on uznania, jak nie znalazł wśród ogółu ludzi pracy w naszym socjalistycznym kraju".

### Podsumowanie dyskusji sejmowej

W dyskusji sejmowej zabierało głos 22 posłów: Witold Jarosiński (PZPR), Marian Walczak (PZPR), Władysław Ozga (ZSL), Stanisław Trzaska (SD), Tadeusz Mazowiecki (bezp. Znak), Stanisław Hasiak (PZPR), Pelagia Pająk (bezp.), Antoni Daniel (PZPR), Janusz Makowski (bezp. Chrześc. Stow. Społ.), Bernard Rośkiewicz (ZSL), Irena Sroczyńska (PZPR), Mieczysław Stachura (bezp. Znak), Edmund Stuczyński (PZPR), Anna Mędzkiewicz (ZSL), Kazimierz Barcikowski (PZPR), Bronisław Kawałek (PZPR), Wacław Kozubski (SD), Jan Wąsicki (PZPR), Henryk Jabłoński (PZPR), Łucja Matuszewska (bezp.), Roman Kaczmarek (SD), Jan Kaczor (ZSL).

Na zakończenie debaty zabrał jeszcze raz głos Minister Oświaty, Wacław Tułodziecki, ustosunkowując się do niektórych problemów przedstawionych przez posłów. Zapewnił on, że wszystkie zgłoszone przez posłów uwagi i postulaty zostaną opracowane i rozpatrzone przez rząd w toku dalszych prac nad reformą szkolną. W sprawie reorganizacji zarządzania systemem szkolnictwa na szczeblu rządowym podjęte zostały już prace przez zainteresowane resorty. Wyjaśniając kilka innych szczegółowych kwestii poruszanych w dyskusji minister omówił zagadnienia sieci szkół

podstawowych, dysproporcji między szkołami wiejskimi i miejskimi oraz nowych programów szkoły 8-klasowej. W wyniku prac przygotowawczych do reformy szkolnej nastąpiły korzystne zmiany w organizacji szkół podstawowych, zwłaszcza wiejskich. Zamiast kilkunastu typów szkół z okresu przed reformą są obecnie dwa: szkoły pełne 8-klasowe i szkoły o klasach I—IV. W szkołach niepełnych uczy się obecnie tylko 4,5 proc. ogółu uczniów szkół podstawowych. Nauka w tej szkole dla żadnego dziecka nie będzie przeszkodą w ukończeniu pełnej 8-latki, tym bardziej że obecnie nastąpi dalsze zaostrzenie kontroli wykonywania obowiązku szkolnego przez dzieci wiejskie. W dyskusji poseł Ozga zgłosił szereg krytycznych uwag co do nowych programów nauczania. Stwierdził on, że są one przeładowane i mimo tego nie zawierają w dostatecznej mierze problematyki produkcji rolnej. W problematyce wychowawczej należałoby — zdaniem posła Ozgi — wydobyć silniej jeszcze, niż to ma obecnie miejsce, ideę obronności kraju oraz bohaterski wkład. Odpowiadając na te i zgłoszone przez innych posłów uwagi, minister Tułodziecki zapewnił, że programy nauczania będą w dalszym ciągu doskonalone po dokładnych analizach i konfrontacji z praktyką szkolną. W nowych programach rozszerzono co prawda zakres nauczania niektórych przedmiotów, nie są one jednak przeciążone, ponieważ usunięto z nich sporo materiału przestarzałego. Wiele też zależy od metod nauczania, od twórczego stosunku nauczyciela do programu.

Po przemówieniu Ministra Oświaty posłanka Eugenia Krasowska zaproponowała Izbie przyjęcie uchwały wynikającej z dyskusji poselskiej nad informacją Ministra Oświaty w sprawie realizacji programu reformy szkolnej. Sejm jednomyślnie podjął uchwałę.

Przedstawialiśmy już najważniejsze postanowienia uchwały. Chcielibyśmy jeszcze na zakończenie omówienia debaty sejmowej przytoczyć ten fragment uchwały, który skierowany jest do całego społeczeństwa, a dotyczy pomocy, jakiej oczekuje szkoła i państwo ludowe w pełnej realizacji reformy szkolnej: „Biorąc pod uwagę wielkość zadań, jakie jeszcze stoją przed naszym krajem na drodze do pełnego zrealizowania reformy oświatowej, zapewnienia szkołom odpowiednich warunków lokalowych i właściwego wyposażenia, młodzieży — internatów, a nauczycielom — mieszkań, Sejm zwraca się do całego społeczeństwa z apelem o powszechny udział w zbiórce na Fundusz Budowy Szkół i Internatów organizowanej przez Front Jedności Narodu. Wykształcenie i wysokie kwalifikacje zawodowe — to najcenniejsze wiano, w które wyposażyć możemy i powinniśmy naszą młodzież. Niechaj więc ofiarność i inicjatywa społeczna wspierają wysiłki państwa w tworzeniu nowoczesnych warunków dla polskiej szkoły. Niech w budownictwie szkół i internatów ze środków społecznych pod hasłem »Cały naród swej młodzieży« znajdzie godną kontynuację szlachty i patriotyczny ogólnonarodowy czyn budowy Tysiąca Szkół na Tysiąclecie".

*Kazimierz Wojciechowski*

## AKTYWIZACJA PROCESU NAUCZANIA W WOJSKU TEMATEM [1] SESJI NAUKOWEJ WAP

Konieczność aktywizacji procesu dydaktycznego w wojsku od wielu lat toruje sobie drogę. Szczególnie ostatnie badania naukowe prowadzone pod kierownictwem Katedry Dydaktyki WAP wskazują, że kadra oficerska aprobuje ideę rozwijania aktywności i samodzielności żołnierzy w procesie kształcenia.

[1] Obszerne materiały z Konferencji naukowo-dydaktycznej poświęconej nauczaniu problemowemu w wojsku zostaną wydane drukiem.

Zgromadzony w Katedrze Dydaktyki WAP bogaty materiał empiryczny dowodzi, że tam, gdzie żołnierze zdobywają wiedzę na drodze własnej aktywnej pracy, tam wiedza ta jest pełniejsza i bardziej operatywna. A więc wynika stąd duża zależność wyników nauczania od organizacji procesu dydaktycznego w wojsku. Taki właśnie przyświecał cel Katedrze Dydaktyki WAP, która rozpoczynała intensywną pracę wśród kadry dydaktycznej szkół oficerskich nad wprowadzaniem do procesu nauczania metod aktywnych w postaci nauczania problemowego.

Pracę rozpoczęto już jesienią 1964 r., kiedy to na zorganizowanej naradzie przez GZP WP kierowników cykli przedmiotów społeczno-politycznych szkół oficerskich i przedstawicieli zarządów politycznych okręgów wojskowych w Olsztynie pplk dr Jan Bogusz przedstawił poglądy na temat możliwości stosowania nauczania problemowego w wojsku. Myślą przewodnią było „eliminowanie dydaktyki pamięci na rzecz dydaktyki myślenia w postaci nauczania problemowego", tzn. nie „słuchaj i zapamiętaj", lecz „pomyśl, zrób, przekonaj się, zrozum i zapamiętaj".

To był początek, który rozbudził u kadry oficerskiej pragnienie eksperymentowania. Pomocą i radą służyli pracownicy Katedry Dydaktyki. W tym celu zorganizowano 20 wyjazdów do szkół oficerskich oraz odbyto 13 posiedzeń w Katedrze Dydaktyki z udziałem przedstawicieli oficerskich szkół zawodowych oraz innych instytucji wojskowych, na których dzielono się uwagami o możliwościach wprowadzania nauczania problemowego w wojsku. Wiele cennych wskazówek czerpano ze spotkań z prof. drem W. Okoniem, prof. drem K. Lechem, prof. drem J. Bartleckim.

Podsumowaniem pierwszego etapu prac była zorganizowana przez Katedrę Dydaktyki WAP przy współudziale GZP WP Konferencja naukowo-dydaktyczna w dniach 22—23 lutego 1966 r. Celem tej konferencji było nie tylko szersze postawienie nauczania problemowego w wojsku, ale też dokonanie przeglądu wysiłków szkół oficerskich w zakresie aktywizacji procesu dydaktycznego w wojsku.

Otwarcia Konferencji dokonał Zastępca Komendanta WAP d/s naukowych płk dr T. Szaciło, który podkreślił ogromne znaczenie prowadzonych badań naukowych w oficerskich szkołach zawodowych nad aktywizacją procesu dydaktycznego w wojsku. Referat wprowadzający do dyskusji na temat: „Niektóre podstawowe zagadnienia nauczania problemowego" wygłosił Szef Katedry Dydaktyki WAP, prof dr Tadeusz Nowacki. Między innymi powiedział on: „Współczesne pole walki wymaga od żołnierzy na wszystkich szczeblach wojskowych nieustannego napięcia, ruchliwości umysłowej, pomysłowości, a przede wszystkim prawidłowości w wykorzystaniu potężnych możliwości współczesnej broni. Nieustanne myślenie, nieustanna analiza, umiejętność przewidywania zmian sytuacyjnych na podstawie danych nauki i praw nauki stanowią na współczesnym polu walki jeden z najdonioślejszych czynników zwycięstwa. Dlatego znalezienie metod prowadzących do uzyskania takich cech u szeregowców i dowódców stanowi drogę uzyskania armii, której możliwości bojowe zostaną pomnożone o walory umysłowe żołnierzy" [2].

Taka właśnie myśl przewijała się w doniesieniach naukowych oficerskich szkół zawodowych i instytucji wojskowych. Ogółem na Konferencji przedstawiono 5 referatów oraz 23 doniesienia naukowe. Referaty przedstawili w sekcji kształcenia politycznego płk mgr Feliks Mikstacki z GZP — „O niektórych aspektach nauczania problemowego przedmiotów społecznych w oficerskich szkołach zawodowych", ppłk dr Jan Bogusz z Katedry Dydaktyki WAP — „O warunkach nauczania problemowego w wojsku", ppłk dr Stanisław Ludwiczak z WAP — „Wpływ nauczania problemowego na przygotowanie podchorążych szkół oficerskich do samokształcenia". W sekcji kształcenia ogólnowojskowego i technicznego płk dypl. mgr Zenon Welffeld i Insp.

[2] Z referatu prof. dra T. Nowackiego znajdującego się w Katedrze Dydaktyki WAP.

Szkolnictwa MON — „Niektóre aspekty stosowania metody problemowej w procesie szkolenia taktycznego i specjalistycznego podchorążych oficerskich szkół zawodowych", kmdr ppor. T. Karwat z WAP — „Rozwiązywanie problemów przez żołnierzy w programowanym instruowaniu".

Doniesienia naukowe w sekcji kształcenia politycznego:

1. Niektóre zagadnienia usprawnienia systemu dydaktycznego w Oficerskiej Szkole Zmech. im. T. Kościuszki — ppłk mgr Władysław Korczewski, ppłk Szymon Lipkowski, kpt. Zygmunt Królasik, mjr Andrzej Kostecki.

2. Możliwości szerszego stosowania nauczania problemowego w przedmiotach społeczno-politycznych — ppłk mgr Edward Tomczak.

3. Nauczanie problemowe dydaktyki w zespołach na przykładzie tematu metody nauczania — mjr Ludwik Wiertel.

4. Wstępne wnioski z nauczania problemowego w cyklu przedmiotów społeczno-politycznych — kpt. mgr Stanisław Kucia.

5. Analiza dotychczasowej praktyki nauczania problemowego w Oficerskiej Szkole Lotniczej — kpt. mgr Zdzisław Miller.

6. Opis i wnioski z doświadczalnych zajęć problemowych w Oficerskiej Szkole KBW — płk mgr Jerzy Roliński.

7. Aktywizacja myślenia podchorążych na wykładzie problemowym — mjr mgr Tofil Malec.

8. Efektywność nauczania problemowego psychologii i pedagogiki wojskowej — mjr mgr Fr. Futynia.

9. Niektóre problemy eksperymentu dydaktycznego w Oficerskiej Szkole Wojsk Zmech. — przedstawili — ppłk Szymon Lipkowski, mjr Andrzej Kostecki i kpt. Zygmunt Królasik.

10. Efektywność nauczania problemowego przedmiotów społeczno-politycznych w Szkole Podofic. Zawodowych w Elblągu — mjr mgr Bronisław Getka.

11. Wnioski i wyniki nauczania problemowego historii Polski — kpt. mgr Zygmunt Kaczyński.

12. Sprawozdanie z eksperymentu nad skutecznością nauczania problemowego niektórych przedmiotów społecznych w Oficerskiej Szkole Wojsk Panc. — kpt. mgr Kazimierz Hołownia.

Doniesienia naukowe w sekcji kształcenia ogólnowojskowego i technicznego:

1. Zastosowanie nauczania problemowego w przedmiocie taktyki w OSW Zmech. — mjr Mieczysław Rowiński.

2. Efektywność nauczania problemowego w zespołach w procesie praktyki nawigacyjnej — kmdr por. dr Bolesław Hydzik — Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej.

3. Szkolenie ogniowe załóg czołgowych metodą zespołowo-problemową — mjr inż. Cz. Jędryś — OS Panc.

4. Zastosowanie nauczania problemowego w przedmiocie „metaloznawstwo" — kpt. mgr inż. Fr. Firlit.

5. Nauczanie problemowe przedmiotów technicznych OSU na przykładzie zajęć z optyki — kpt. mgr inż. Bohdan Cegielka.

6. Aktywizacja słuchaczy na zajęciach taktycznych przez nauczanie problemowo-zespołowe — mjr mgr Stanisław Liszewski — Insp. Lotnictwa.

7. Możliwości szerszego stosowania nauczania problemowego w przedmiocie „taktyka" — płk Jan Ostrowski.

8. Nauczanie problemowo-laboratoryjne w cyklu sprzętu Ofic. Szkoły Radiotechnicznej — ppłk inż. Stanisław Jurak.

9. Nauczanie problemowo-kompleksowe w przedmiocie szkolenia ogniowego w WAP — ppłk mgr Stefan Szczepański.

10. Opis eksperymentu dydaktycznego z zakresu nauczania problemowego przedmiotów technicznych w TOSWLot — mjr mgr Zenon Kasprzak.

Bogata problematyka zawarta w referatach i doniesieniach naukowych świadczy o ogromnym zainteresowaniu pedagogów wojskowych aktywizacją podchorążych w procesie dydaktycznym w wojsku oraz o tym, że idea problemowego nauczania ma wśród nich swoich zwolenników i krzewicieli. Rzucone ziarno przez Katedrę Dydaktyki WAP zaczęło owocować.

O ogromnym zainteresowaniu problematyką Konferencji i jej aktualności świadczy również to, że obradom w obu sekcjach przysłuchiwało się około 300 przedstawicieli różnych instytucji wojskowych, oraz to, że po każdym doniesieniu naukowym referent otrzymał przeciętnie od 5 do 10 pytań z zakresu poruszanej problematyki. Uczestnicy Konferencji chcieli dokładnie wyjaśnić wszystkie wątpliwości, aby wypracować właściwy model lekcji problemowej.

Pracę w sekcji kształcenia politycznego podsumował jej przewodniczący płk mgr Feliks Mikstacki wskazując na aktualność problematyki przedstawianej w doniesieniach naukowych i dyskusji. Jednocześnie sprecyzował główne kierunki pracy w celu szerszego niż dotychczas wprowadzania nauczania problemowego w wojsku.

Oto wytyczone kierunki:

1. Szerzej prowadzić badania nad skutecznością i efektywnością nauczania problemowego w przeciwieństwie do tradycyjnych metod nauczania.

2. Badać, jak nauczanie problemowe wpływa na trwałość przerobionego materiału w przedmiotach społeczno-politycznych.

3. Należy szerzej opracować wpływ nauczania problemowego na kształtowanie osobowości kształconych — czyli badać jego walory wychowawcze.

Z kolei podsumowania pracy sekcji kształcenia ogólnowojskowego i technicznego dokonał płk dypl. mgr Zenon Welffeld, który zwrócił uwagę, że Konferencja ukazała, iż w oficerskich szkołach zawodowych wytworzyła się atmosfera twórczego niepokoju, atmosfera poszukiwań coraz to lepszych metod kształcenia, dążność do szukania optymalnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Jest to tym cenniejsze, mówił między innymi płk Z. Welffeld, że dzieje się w okresie przygotowań do przekształcenia oficerskich szkół zawodowych na wyższe uczelnie.

Zabierając głos w dyskusji na posiedzeniu plenarnym prof. dr W. Szczerba zwrócił uwagę na aktualność i konieczność twórczych poszukiwań w dziedzinie metod kształcenia w wojsku, ale trzeba ściśle łączyć to z aspektem ekonomiczności, który winien być jak gdyby wyznacznikiem wszelkich eksperymentów.

Podsumowania całości Konferencji dokonał Szef Katedry Dydaktyki WAP prof. dr Tadeusz Nowacki podkreślając, że:

1. Konferencja przygotowana wielkim nakładem pracy spełniła postawione przed nią zadanie. Stała się przeglądem dotychczasowego ruchu eksperymentatorskiego w oficerskich szkołach zawodowych. Przedstawione na Konferencji doniesienia mają ogromne wartości naukowe i po udostępnieniu ich szerszemu gronu wychowawców wojskowych będą praktyczną pomocą w unowocześnianiu procesu dydaktycznego w wojsku.

2. Przedstawiane modele lekcji świadczą o wielkim wysiłku pedagogów wojskowych w dziedzinie aktywizacji żołnierzy w procesie kształcenia. Szkoły oficerskie winny dążyć do szerokiej wymiany doświadczeń w celu przyjścia z praktyczną pomocą innym jednostkom wojskowym.

3. Należy traktować obecną Konferencję jako wstęp do badań na większą skalę. Jednak dalsze badania nad wprowadzaniem aktywnych metod nauczania należy oprzeć na gruntownych studiach nad literaturą przedmiotu. Wnioski z konferencji pozwolą na wypracowanie modeli lekcji z różnych przedmiotów kształcenia w wojsku.

4. Wszyscy winni dobrze sobie uświadomić, że nauczanie problemowe to nie jedyne lekarstwo na wszelkie niepowodzenia dydaktyczne, to nie metoda uniwersalna — która zastąpi metody tradycyjne. Nauczanie problemowe winno znaleźć się w arsenale metod nauczania znanych przez dydaktykę, a wybór w dalszym ciągu zależeć będzie od inwencji i doświadczenia wykładowcy.

Kończąc swoje wystąpienie prof. dr T. Nowacki wyraził serdeczne podziękowanie tym wszystkim, którzy przyczynili się do zorganizowania Konferencji dydaktyczno-naukowej oraz przedstawicielom szkół oficerskich i instytucji wojskowych za ich aktywne uczestnictwo w obradach.

Zamknięcia Konferencji dokonał Komendant WAP gen. bryg. Edward Braniewski. W swym wystąpieniu wyraził przekonanie, że to, co zrobiła Katedra Dydaktyki, w efekcie winno przyczynić się do zaktywizowania całego procesu dydaktyczno-wychowawczego w wojsku. A jej uczestnicy winni spełniać przodującą rolę w aktywizacji kształcenia i liczyć na pomoc WAP.

Na zakończenie złożył podziękowanie organizatorom Konferencji oraz uczestnikom za rzeczowe i twórcze doniesienia naukowe.

*Antoni Parzyszek*
*Piotr Bąbol*

## PODSTAWOWE KIERUNKI BADAŃ NAUKOWYCH AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFRR NA LATA 1966—1970

W dniach od 24 do 27 grudnia 1965 roku odbyło się w Moskwie Zgromadzenie Ogólne Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR. W ciągu 3-dniowych obrad wysłuchano i przedyskutowano referaty:

— Głównego Sekretarza Naukowego Akademii E. I. Monoszona nt. „Podstawowe kierunki badań pedagogicznych",
— Wiceprezydenta Akademii W. G. Zubowa nt. „O projekcie nowego statutu Akademii",
— Wiceprezydenta Akademii A. I. Markuszewicza nt. „Treść kształcenia w szkole średniej".

W czasie dyskusji, jaka wywiązała się nad wyżej wymienionymi referatami, aktywnie występowało ponad 50 dyskutantów. Podsumowania dyskusji dokonał Prezydent Akademii I. A. Kairow.

Akademik E. I. Monoszon w swoim wystąpieniu podkreślił, że w ciągu ostatnich lat można zauważyć pewne polepszenie w organizacji pracy naukowo-badawczej w dziedzinie nauk pedagogicznych. Opublikowano szereg wartościowych prac, które naświetliły poszczególne zagadnienia nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Na przestrzeni ostatnich trzech lat Akademia opublikowała około 300 monografii i zbiorów z pedagogiki przedszkolnej, psychologii, podstaw pedagogiki, dydaktyki i szczegółowych dydaktyk, a także szereg prac z dziedziny teorii i metodyki wychowania moralnego. Instytut Akademii opracował szereg rekomendacji skierowanych na udoskonalenie procesu naukowego i pracy wychowawczej w szkole ogólnokształcącej.

Należy się jednak jednocześnie zgodzić z tym, że nauka pedagogiczna pozostaje jeszcze w tyle za wymaganiami stawianymi jej przez praktykę wychowania komunistycznego. Pedagogika ponosi odpowiedzialność za niedomagania w pracy instytucji wychowania przedszkolnego, szkoły ogólnokształcącej, szkół wieczorowych (zmianowych), zaocznych. Poziom wiedzy uczniów nie jest jeszcze dość wysoki, nie została przezwyciężona drugoroczność. Poważne niedociągnięcia istnieją w ujęciu pracy wychowawczej: formalizm, zachwycanie się wielką ilością tzw. imprez wychowawczych, brak przemyślanego i zorganizowanego systemu wychowania codziennego kolektywów dziecięcych i każdego ucznia z uwzględnieniem konkretnych warunków ich życia i działalności.

Zgodnie z potrzebami rozwoju poszczególnych dziedzin nauki pedagogicznej i zadaniami opracowania życiowo ważnych zagadnień nauczania i wychowania dzieci i młodzieży Akademia Nauk Pedagogicznych i inne instytucje naukowo-pedagogiczne obowiązane są dokładnie przemyśleć podstawowe problemy badań naukowych na najbliższe pięciolecie i udoskonalić organizację i metodykę pracy naukowo-badawczej.

Następnie E. I. Monoszon przedstawił podstawowe kierunki pracy naukowo-badawczej przewidziane w planie perspektywicznym ANP na lata 1966—1970. Są to:

1) System i treści wychowania przedszkolnego i kształcenia szkolnego na obecnym etapie budownictwa komunistycznego,

2) Problem kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę w średnich szkołach ogólnokształcących,

3) Naukowe podstawy doskonalenia procesu nauczania w szkole, jakość wiedzy, zapobieganie niedostatecznym postępom i przezwyciężanie drugoroczności,

4) Warunki i drogi wychowania komunistycznego wszechstronnie rozwiniętej osobowości,

5) Treść i metody nauczania i wychowania młodzieży pracującej,

6) Problem nauczania i wychowania w szkołach narodowościowych,

7) Problem fizjologii rozwojowej,

8) Problemy psychologii ogólnej, rozwojowej i inżynieryjnej,

9) Doskonalenie procesu nauczania i wychowania dzieci z wadami rozwoju fizycznego i umysłowego,

10) System wyposażania naukowego i środki techniczne w nauczaniu,

11) Socjologiczne i ekonomiczne problemy oświaty,

12) Historia szkoły radzieckiej i nauki pedagogicznej. Badanie doświadczeń szkół zagranicznych i krytyka współczesnej pedagogiki burżuazyjnej,

13) Metodologiczne problemy pedagogiki i metody badań pedagogicznych,

14) Metody badania dzieci w procesie ich naczania i wychowania.

Dyskutanci ubolewali nad tym, że wysiłki naukowców w kraju są wciąż jeszcze niedostatecznie skoordynowane. Często nie ma zgodności nie tylko między instytutami, ale i między sektorami jednego i tego samego instytutu. Na przykład w Instytucie Teorii i Historii Wychowania cztery samodzielne grupy zajmowały się zagadnieniami wychowania moralnego. Jednak rezultatów ich badań dotychczas nie widać. Zwracano uwagę na konieczność przezwyciężenia rozdrobnienia tematyki, na pewną mechaniczność planów prac naukowych, często przypominających sumę zamówień instytutów. Wiele dyskutowano wokół problemów politechnizacji i związku nauczania z pracą produkcyjną. Napisano na ten temat wiele dysertacji i wydano sporo publikacji, a sprawa nie ruszyła z miejsca, ponieważ nie wyjaśniono jeszcze szeregu podstawowych twierdzeń. Można było zaobserwować również u niektórych przedstawicieli nauki pedagogicznej pozycję wyczekującą. Uważają oni, że jeżeli kompetentne czynniki podpowiedzą rozwiązanie, to wówczas oni będą rozwijać i uzasadniać to, co należy.

Prezydent Akademii I. A. Kairow w swym wystąpieniu podkreślił, że, aby skutecznie wychowywać, nie wystarcza tylko życiowe doświadczenie, ale niezbędne jest zdobycie wiedzy o wychowaniu. Pedagogika zaliczana jest do liczby nauk, której podstawy powinny być opanowane przez każdego członka społeczeństwa radzieckiego. Opanowanie tej nauki jest pierwszoplanowym zadaniem wszystkich nauczycieli. Pedagogika jest nauką społeczną dlatego, że przedmiotem jej badania jest skomplikowany społeczny proces kształtowania osobowości nowego człowieka jako całokształtu stosunków społecznych.

W ostatnich latach — stwierdził I. A. Kairow — nasza Akademia i inne instytucje naukowe Federacji przeprowadziły poważną pracę w dziedzinie badań aktualnych problemów nauczania i wychowania. Mimo to stan nauki pedagogicznej wywołuje wśród społeczeństwa pewien niepokój. Pedagogika jest jednocześnie nauką teoretyczną i praktyczną. Często bywa ona w niewystarczający sposób przygotowana do naukowych uogólnień tych rozwiązań, które są niezbędne dla doskonalenia pracy naukowo-wychowawczej szkoły.

Nie zostało jeszcze przezwyciężone niedocenianie roli pedagogiki jako ważnej nauki społecznej. Taki stan rzeczy spowodował m. in., że niektórzy ludzie na łamach prasy czy też wypowiadając się w innej formie twierdzą, że pedagogika nie jest żadną nauką. Podczas badania okazuje się, że ludzie ci wcale nie znają lub nie rozumieją tego, co dzieje się w tej dziedzinie nauki.

Jednym z podstawowych źródeł niedoceniania pedagogiki są jej własne niedociągnięcia. Z nimi można i trzeba walczyć, aby je przezwyciężyć, lecz nie stanowią one podstawy do negowania pedagogiki jako jednej z ważniejszych nauk społecznych. Taki negatywny stosunek powoduje poważne braki w kształceniu kadr. Młodzież

nie chce zostawać pedagogami. W instytutach i uniwersytetach systematycznie skracany jest czas przeznaczony na studiowanie dyscyplin pedgogicznych. Studenci — przyszli nuczyciele, nie poświęcają tym przedmiotom należytej uwagi, traktując je jako coś drugorzędnego. W pewnym stopniu za taki stan rzeczy jesteśmy odpowiedzialni my — działacze nauki — kontynuuje I. A. Kairow — ponieważ w ostatnich latach wyższe uczelnie pracują bez pełnowartościowego podręcznika pedagogiki.

W ostatnim czasie lekceważący stosunek do nauki pedagogicznej przybrał takie rozmiary, że nie można już dłużej milczeć. Nie chodzi tu wcale o to, aby Akademia uniknęła krytyki, nikt wcale o tym nie myśli. Chodzi tu o nihilistyczny stosunek do jednej z bardzo skomplikowanych i ważnych nauk społecznych. Taki stosunek do nauki nigdy nie przynosi korzyści praktyce.

BIBLIOGRAFIA

1. E. I. MONOSZON: Osnownyje naprawlenija issledowanij Akademii piedagogiczeskich nauk RSFRR. *Sowietskaja piedagogika* 1966, nr 1, s. 3—12.
2. Obszczeje sobranije Akademii pedagogiczeskich nauk RSFRR. *Sowietskaja piedagogika* 1966, nr 2, s. 8—29.
3. E. PRACHOWA i O. CZEPŁANOWA: W zaszczitu piedagogiczeskoj nauki. *Uczitielskaja gazieta* 1966, nr 5, z dnia 11. I.

*Józef Zalewski*

## SZKOLNICTWO POLSKIE W NRF W LATACH 1945—1965

Lata siedemdziesiąte XIX wieku to okres rozwoju wielkich ośrodków przemysłowych w Niemczech, jak np. w Zagłębiu Ruhry i Saary (przemysł węglowy, hutniczy, chemiczny itd.).

Okres ten zapoczątkował ruch emigracyjny z Polski na teren Niemiec Zachodnich. Fakt ten tłumaczyć należy wprost katastrofalną sytuacją ekonomiczną, brakiem zainteresowania przemysłowców niemieckich w lokowaniu kapitałów w tzw. „Ostprovinzen", jak również wyjątkowo nie sprzyjającą politykę Bismarcka. Bezpośrednimi przesłankami szerokiej fali emigracyjnej polskiego robotnika i chłopa na zachód, szczególnie do zagłębia Ruhry, są: ustawodawstwo wyjątkowe, akcje wywłaszczeniowe oraz przeludnienie wsi polskiej na terenach zachodnich. Polacy z Poznańskiego, Śląska, Warmii, Mazur i Kaszub przenoszą się gromadnie na tereny Zachodnich Niemiec w poszukiwaniu lepszych warunków bytowych, nierzadko uchodząc przed prześladowaniami politycznymi, gwałtowny napływ Polaków do Niemiec budzi z czasem niepokój wśród najconalistów niemieckich, żywiących obawy przed zbyt dużym skupiskiem żywiołu polskiego. Za wszelką cenę starają się go wchłonąć do społeczeństwa niemieckiego i zgermanizować. Akcja ta przyniosła nacjonalistom niemieckim poważne rezultaty, zwłaszcza w odniesieniu do młodego pokolenia, które do końca I wojny światowej nie miało możliwości kultywowania swego poczucia narodowego, przede wszystkim zaś języka. Wiąże się to z kategorycznym zakazem władz niemieckich prowadzenia szkół polskich. W dodatku zbyt otwarte przyznawanie się do narodowości polskiej narażało na różnego rodzaju szykany w pracy (gorsze place, gorsza praca itp.).

Mimo prześladowań znaczna część Polaków emigrantów zachowała swą odrębność narodową, poczucie godności, tradycje narodowe, zwyczaje i język macierzysty. Skupiali się oni wokół organizacji polonijnych. Pierwsze powstałe w 1877 r. mają charakter katolicko-kulturalno-oświatowy. Dopiero założony 12. VIII. 1894 r. przez braci Biejskich Związek Polaków w Niemczech (ZPwN) jest organizacją wyraźnie polityczną z określonym programem działania i statutem. Najważniejszymi zadaniami Związku według statutu są:

1) opieka materialna i moralna nad polskimi robotnikami,
2) koordynacja pracy istniejących organizacji polonijnych,
3) organizowanie i kierowanie emigracją polską w Niemczech,
4) wychowanie narodowe polskiego emigranta na zasadach chrześcijańskich.

Związek ten w 1939 r. został rozwiązany przez władze hitlerowskie i reaktywowany dopiero w 1947 r. W okresie od 1919 do 1939 r. istnieje także interesująca nas organizacja, a mianowicie Związek Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech z siedzibą w Berlinie, znany też pod nazwą „Oświata", który prowadził na terenie całych Niemiec polskie przedszkola i szkoły.

W tym samym czasie działają również tajne kółka gimnazjalne oraz towarzystwa stypendialne im. Św. Michała. Organizacje te przechodziły różne koleje losu w zależności od konkretnej sytuacji politycznej aż do zakończenia II wojny światowej. Przez cały jednak czas walczyły (poprzez publikacje, wystąpienia w parlamencie, akcje zorganizowane itd.) o prawa do języka polskiego, kultury i o tolerancję religijną. Broniły także interesów Polaków we wszystkich dziedzinach życia społecznego, łagodząc często konflikty występujące w samej emigracji. Jednym z narzędzi walki o zachowanie polskości było szkolnictwo.

Analizując zagadnienie szkolnictwa polonijnego w NRF w latach 1945 — 1965 wspomnieć należy o braku jednolitości wśród Polonii. Podzielić ją można na dwie zasadnicze grupy: „starą emigrację", powstałą do 1939 r., i „nową emigrację", powstałą w latach 1939 — 1945 oraz w latach powojennych. Rozłam ten spowodowany na tle politycznym, tj. stosunku do Polski Ludowej, repatriacji do kraju, granic państwowych, do ZSRR — pod wpływem części kleru i pseudodziałaczy polonijnych do prowadził również do powstania różnego rodzaju związków. Stara emigracja skupia się wokół związku „Zgoda", nowa zaś wokół „Związku Polaków w Niemczech" (ZPwN). Istnieje jeszcze kilka mniejszych organizacji, jak:

1) Stowarzyszenie Kombatantów Polskich (1946 r.),
2) Kuria Biskupia we Frankfurcie nad Menem,
3) Radio Wolna Europa,
4) Polskie Oddziały Wartownicze,
5) Zjednoczenie Polskich Uchodźców itd.

Nie będziemy omawiać kolejno wszystkich związków, lecz jedynie te, które prowadzą działalność w zakresie szkolnictwa i oświaty.

Tradycje ruchu oświatowego Polonii wiążą się ze starą emigracją, z jej pierwszymi organizacjami, które stawiały wyraźnie jako jeden z punktów swej działalności zakładanie polskich szkół i przedszkoli. Tradycje te przetrwały w polskiej emigracji i kontynuowane są dalej.

Dowodem tego jest prowadzenie nauczania języka polskiego przez „Zgodę". Naukę pobiera 200 dzieci pod kierunkiem 18 czynnych nauczycieli w 21 punktach rozrzuconych po całych Niemczech Zachodnich. Nauczyciele odbywają konferencje okresowe, wymieniając poglądy i doświadczenia na tematy związane z ich pracą. Poza konferencjami uczestniczą we wszystkich imprezach organizowanych przez „Zgodę".

Na pochwałę zasługuje zwyczaj uczenia dzieci języka polskiego w domu przez rodziców. Z powodu braku danych trudno jest ustalić ilość takich rodzin oraz jakie używane są pomoce i książki.

Reaktywowany w 1947 r. Związek Polaków w Niemczech nie prowadzi prawie żadnej działalności w zakresie nauczania, chociaż § 2 jego statutu mówi, że zadaniem Związku jest między innymi praca kulturalno-oświatowa, celem wychowanie członków w duchu demokratycznym, zakładanie przedszkoli, szkół, kursów, bibliotek, kół śpiewaczych itd. Zajmuje się on jedynie teoretycznymi rozważaniami nad sytuacją szkolnictwa polonijnego. Wskazuje na brak podręczników dla dzieci i młodzieży, brak funduszy na zakup książek i pomocy naukowych. Dla potwierdzenia cytujemy: ...„Na stan podręczników dla dzieci i młodzieży składa się kilka egzemplarzy sprzed wojny, kilka wydanych przez UNRA i książki otrzymane od Polaków z Anglii, Francji i te, które Polska ofiarowała bezpłatnie"[1].

Nie wydaje się żadnych podręczników ani książek, a te, które są, to już przestarzałe i nieaktualne ideologicznie.

Obecnie w NRF według ZPwN na ogólną liczbę dzieci polskich 25 000 z nauki języka polskiego korzysta tylko około 300. Warunki, w jakich odbywa się nauka, są nie najlepsze. Za pomieszczenia służą często lokale prywatne, a nawet restauracyjne. Z 15 tys. dzieci w wieku szkolnym około 1800 dokształca się na kursach przedmiotów ojczystych, ponieważ na terenach NRF istnieje tylko jedna szkoła podstawowa w Bohum założona przez miejscowe władze.

Były minister do spraw uchodźców T. Oberländer w swoim przemówieniu na Kongresie Unii Europejskich Grup Narodowościowych wyraźnie zaprzeczył tym informacjom ZPwN i oświadczył, że na terenie NRF istnieją 63 szkoły polskie. Minister miał, jak widać, dobre rozeznanie w sprawie nauczania języka polskiego, „zapomniał" jednak o tym, że szkoły te zawdzięczają swoje istnienie nie rządowi NRF, ale wysiłkom całej Polonii, pomocy Oddziałów Wartowniczych, Polonii amerykańskiej i PRL.

Omawiając aktualny stan szkolnictwa i oświaty w strefie Niemiec Zachodnich nie sposób pominąć działalności oświatowo-szkoleniowej Polskich Oddziałów Wartowniczych przy Armii Amerykańskiej stacjonującej na tych terenach. Oddziały te utworzone zostały po kapitulacji Niemiec w celu zastąpienia oddziałów amerykańskich w służbie pomocniczej. W momencie tworzenia ich stwierdzono dużą ilość wartowników nie umiejących pisać ani czytać. Na potwierdzenie podajemy: ...„Wszyscy wartownicy, tak młodzi jak i starsi, żyjąc jako robotnicy przymusowi lub jeńcy przez dłuższy czas w anormalnych warunkach, zaprzeczających niejednokrotnie godności ludzkiej, utracili wiele ze skarbnicy wiedzy, którą wynieśli z Ojczyzny. Niektórzy nawet zostali ogarnięci falą wtórnego analfabetyzmu"[2].

Celem zmiany takiego stanu rzeczy zorganizowano w 1946 r. w Manheim kurs pedagogiczny dla nauczycieli-wychowawców, na którym przeszkolono 200 oficerów i podoficerów. Analfabeci początkowo przeszli kurs podpisywania się. Dopiero później prowadzono kursy na szczeblu szkoły podstawowej i średniej z językiem polskim wykładowym. Kursy podzielono następująco:

1) kursy dla analfabetów I—II kl. szk. podst.
2) „ podstawowe III—IV „
3) „ ogólnokształcące V—VII „
4) „ gimnazjalne
5) „ licealne

Podział ten istniał do 1958 roku. Całością nauczania kierowała Kompanijna Rada Pedagogiczna. Do 1965 r. na ogólną liczbę 40 tys. wartowników na kursach tego rodzaju przeszkolono około 8500 wartowników.

[1] Informator Związku Polaków w Niemczech, 1958 r., nr 3.
[2] Dziesięciolecie Polskich Oddziałów Wartowniczych przy Armii Amerykańskiej 1945—1955. Praca zbiorowa wydana nakładem funduszu społecznego OW-Manheim 1955 rok.

Nauczaniem zajmuje się również Zjednoczenie Polskich Uchodźców (ZPU). Związek ten skupia w swoich szeregach Polaków przybyłych na teren NRF w czasie ostatniej wojny. Nauką objęte są przede wszystkim dzieci i młodzież urodzona w strefie Niemiec Zachodnich. Liczba ich w roku 1956 wynosiła 2005 [3]. Zajęcia prowadzone są systemem kursów i odbywają się dwa razy w tygodniu wieczorem w budynkach szkół niemieckich. Szkolnictwo ZPU podzielone jest na 5 okręgów. Nie ma jednak wspólnego kierownictwa pedagogicznego.

Kursy nie są wizytowane, a nauczyciele nie otrzymują pomocy ani wskazówek metodycznych. W celu zaradzenia tym brakom zorganizowano dopiero w 1960 r. kursy dla nauczycieli i w ten sposób prawie wszyscy zostali objęci akcją dokształcania. (Z braku danych trudno jest podać, jakie posiadają wykształcenie).

Na program kursu składały się takie przedmioty, jak:
metodyka nauczania języka polskiego w zakresie szkoły podstawowej i średniej, wykorzystywanie śpiewu w nauce przedmiotów ojczystych, współpraca domu ze szkołą i z ogniskiem ZPU. W ostatnich latach, tj. 1964/65, powołano Komisję Oświatową, która kieruje całością nauczania przedmiotów ojczystych.

Według sprawozdania tej Komisji wynika, że stan szkół polskich, np. w 1958 r., wyglądał następująco: łącznie ośrodków, w których odbywała się nauka języka polskiego, było 47, w tym jedna szkoła polska w Münster i dwie szkoły niemieckie z nauką języka polskiego w Herne [4]. Od tego czasu niewiele się zmieniło — bo powstały tylko dwie szkoły podstawowe w 1962 r. w Manheim i dwa przedszkola, do których uczęszcza 33 dzieci.

Omówienie szkolnictwa polonijnego przedstawione przez nas pomija cały szereg istotnych problemów, między innymi programy i metody nauczania, formy pracy, ilość dzieci i młodzieży szkolnej, nauczycieli itd. Przyczyną jest brak danych.

Do ogólnych niedociągnięć tego szkolnictwa zaliczyć należy: brak określonego systemu szkolnego i jednolitego kierownictwa pedagogicznego, które czuwałoby nad układaniem programów, planów i ich realizacją oraz prowadzeniem dokumentacji szkolnej. Nauczaniem kierują tu związki polonijne, a w nich ludzie nie zawsze odpowiednio przygotowani do tej pracy. Nie jest ono prowadzone systematycznie, lecz w formie sporadycznych akcji, które są tylko dodatkową formą obok właściwego nauczania w szkole niemieckiej.

Wszystkie poza tym próby organizowania kursów, szkół czy przedszkoli w duchu polskim natrafiają na cały szereg trudności i na opór ze strony władz niemieckich (uzależnienie emigracji pod względem ekonomicznym, społecznym i politycznym).

Mimo to działacze oświatowi i nauczyciele starają się zachować wśród Polonii tradycje i ducha polskości. Do zdziałania mają jeszcze dużo w tym zakresie, ale liczą na pomoc całej emigracji w NRF i na pomoc ze strony PRL.

*Wiktor Osajda*

[3] *Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza*, 1956 r., nr 272.
[4] *Polak*, 1958 r., nr 6/434

# СОДЕРЖАНИЕ

Большие воспитательные задачи польской школы — выступление Витольда Яросиньского на заседании Сейма 1 марта 1966 г. . . . . 361

СТАТЬИ

МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ — Основные направления реформы профессионального образования . . . . . 371
ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ — О некоторых связях между образованием и производством . . . . . 392
ВЛАДЫСАВ ЗАЧИНСКИ — Понятие метода наблюдения, его техника и познавательные пределы . . . . . 406

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

АЛЕКСАНДЕР ТАРЧИНЬСКИ — Экспериментальный учительский институт необходимым делом . . . . . 413

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

КСЕНЯ ВАСЫЛЬКОВСКА — Неудачи в школьной науке — причины, находящиеся в самом ученике . . . . . 418
ФРАНЦИШЕК КОЗУНЬСКИ — В поисках психологических основ формирования навыков в профессии слесаря . . . . . 423
СТАНИСЛАВ ПАЙКА — Знание учителем родной страны . . . . . 429
ПАУЛИНА БРУДКА — Из опыта управления педагогической семинарией в Учительском институте . . . . . 436

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

МАРИЯ ЖАКОВА — Проблема оценки работы учителя в других странах 440

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Александер Левин: Очерк методики воспитания 450
ЗБИГНЕВ РАДВАН — Тадеуш Пасербиньски: Посещение школы . . . 455
МАРИЯ ЗЕНЬЦИНА — Целестин Френе: Bandes enseiguentes et programention . . . . . 458

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской печати . . . . . 464
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — О преподавании педагогики в вузах СССР . . . 466

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — Сейм ПНР о школьной реформе . . . 472
А. ПАЖИШЕК, П. БАБОЛЬ — Активизация процесса обучения в армии предметом научной сессии Военной политической академии . . . . 479

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Основные направления научных исследований АПН РСФРР в 1966—1970 годах . . . . . 484
ВИКТОР ОСАЙДА — Польское школьное дело в ФРГ в 1945—1965 годах 486

# CONTENTS

Great Educational Tasks of the Polish School — Witold Jarosiński's Speech delivered at the session of the Diet on March 1, 1966 . . . . . 361

ARTICLES

MICHAŁ GODLEWSKI — Fundamental Directions of the Trade School Reform 371
TADEUSZ MALINOWSKI — On Some Links between Education and Production . . . . . 392
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — On the Notion of Observational Method, Its Technique and Gnoseological Limits . . . . . 406

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ALEKSANDER TARCZYŃSKI — Experimental Teacher's Seminar is necessary . . . . . 413

PEDAGOGIGAL EXPERIENCES; TESTS AND EXPERIMENTS

KSENIA WASYLKOWSKA — Failure in Learning — Reasons Inherent in the Pupil . . . . . 418
FRANCISZEK KOZIŃSKI — In Search of Psychological Foundations of Developing Habits in Locksmiths . . . . . 423
STANISŁAW PAJKA — How Do Teachers Know their Native Country . . . 429
PAULINA BRÓDKA — Experiences Connected with Conducting a Seminar in Pedagogy in Teacher's College . . . . . 436

SCHOOL IN MODERN WORLD

MARIA ŻAKOWA — On the Problem of Estimating Teacher's Performance in Other Countries . . . . . 440

SUMMARIES AND BOOKREVIEWS

JÓZEF SZYMAŃSKI — Aleksander Lewin: Outlines of Methodology of Education . . . . . 450
ZBIGNIEW RADWAN — Tadeusz Pasierbiński: School Inspecting . . . . 455
MARIA ZIĘCINA — Celestyn Freinet: Bandes enseiguentes et programmation 458

SURVEY OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Periodicals . . . . . 464
JÓZEF ZALEWSKI — On Teaching Pedagogy in Institutions of Higher Instruction in the USSR . . . . . 466

HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — The Diet of PRL after the School Reform 472
A. PARZYSZEK, P. BĄBOL — Activating the Process of Teaching in the Army as the Subject of the Scientific Session of the Military Political Academy 479

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF ZALEWSKI — Fundamental Trends in Scientific Research of ANP — RFSRR . . . . . 484
WIKTOR OSAJDA — Polish Schools in German Federal Republic in the years 1945—1965 . . . . . 486

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1966

Nakład 4930 + 150 egz. Ark. wyd. 13,8. Ark. druk. 8,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 19. V. 1966. Podpisano do druku i druk ukończono w sierpniu 1966 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Nr zam. 1035 — F-11

*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"**

**poleca**

BOGOJAWLEŃSKI R. MIENCZYŃSKA N. — Psychologia przyswajania wiedzy w szkole. Okł. proj. S. Kaźmierczyk NK 1966 wyd. I s. 312 ppł. zł 25. Praca oparta na bogatym materiale eksperymentalnym omawia problem przyswajania wiedzy w szkole, między innymi indywidualne różnice uczniów w procesie przyswajania wiedzy. Napisana językiem popularnym, adresowana jest do nauczycieli.

SKORUPSKA-SOBAŃSKA J. — Ach, ta szkoła! Ilustr. M. Pokora NK 1966 wyd. I s. 116 br. zł 10

Na podstawie badań przeprowadzonych w jednej ze szkół warszawskich, mających na celu analizę wzajemnych stosunków szkoła — nauczyciel — młodzież, autorka stara się odpowiedzieć na trzy pytania:

Jakie są przyczyny spadku prestiżu szkoły w oczach wielu uczniów.

Co sprawia, że stosunki te układają się negatywnie.

Jak zapobiec tym zjawiskom.

Książka ukazała się w serii „Biblioteka Psychologii Wychowawczej".

KOZŁOWSKI J. — Nauczyciel a zawód Okł. proj. S. Kaźmierczyk NK 1966 wyd. I s. 216 br. zł 17. Autor ukazuje współczesnych nauczycieli w świetle ich własnych wypowiedzi, autobiografii i opinii pracowników oświaty. Wykorzystując bogaty materiał ankietowy charakteryzuje potrzeby, dążenia i oczekiwania nauczycieli, analizuje ich miejsce w szkole i środowisku oraz społeczną rolę nauczyciela.

# RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK VIII (XL) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI


ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI — Słynne szkoły doby Renesansu, Reformacji i Oświecenia w Polsce . . . . . 493
JADWIGA MIECZKOWSKA — Rola algorytmu w rozwiązywaniu problemów matematycznych . . . . . 527

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Metoda i techniki eksperymentu pedagogicznego . . . . . 540
EDWARD ZACHAJKIEWICZ — Lubelski eksperyment oświatowy wobec zadań współczesnej szkoły . . . . . 555
FRANCISZEK TUREK — Eksperyment dydaktyczny nad zastosowaniem metody PERT i metody Grafów do logicznej budowy planu i organizacji procesu nauczania . . . . . 563

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MICHAŁ GODLEWSKI — Przemiany w radzieckim systemie kształcenia kadr kwalifikowanych . . . . . 569
TADEUSZ J. WILOCH — Koncepcja wychowania społecznego w ZSRR . . 574

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW NOWACZYK — Jan Zborowski: Unowocześnienie metod nauczania . . . . . 585
JOANNA RUTKOWIAK — Józef Kozłowski: Nauczyciel a zawód . . . . 588
SZCZEPAN LARECKI — Aleksander Kamiński: Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza; Zygmunt Dąbrowski: Czas wolny dzieci i młodzieży 591
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — Socjodrama na usługach szkoły . . . . . 594

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . . . . 601
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 605

KRONIKA KRAJOWA

TADEUSZ WYSOCKI — Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów . . 609
DANUTA CHRZCZONOWICZ — Z dyskusji nad reformą systemu kształcenia nauczycieli . . . . . 611
H. MAZOWIECKI — Kwartalnik Rzeszowski . . . . . 614
W. W. — Stulecie szkoły siennickiej . . . . . 614
JAN JANICKI — XII Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych . . 616

KRONIKA ZAGRANICZNA

IRENA JANISZOWSKA — Konferencja oświatowa włosko-polska w Rzymie 619

ROK VIII (XL) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1966 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

*Na szlaku Tysiąclecia*

*WACŁAW WOJTYŃSKI*

## SŁYNNE SZKOŁY DOBY RENESANSU, REFORMACJI I OŚWIECENIA W POLSCE [1]

Szkic niniejszy i sylwetki pokazanych szkół trzeba poprzedzić choćby najogólniejszymi uwagami o Akademii Krakowskiej, pierwszej przecież uczelni wyższej na ziemiach Rzeczypospolitej. Szkoła ta przechodziła różne w swych długich dziejach koleje, miała swoje czasy rozkwitu, chwały i świetności, jak też nie poskąpił jej los lat złych, faz kryzysu, cofania się, zastoju, nawet upadku. Stąd okresy ponawianych reform i związanych z nimi aż po dni ostatnie nadziei, w sumie zaś ponad 600 lat istnienia i działalności, stanowiących w historii polskiego szkolnictwa, polskiej nauki i kultury, rozdział wielki i wyjątkowy. Nie sposób przeto przedstawić tak bogatej historii w lakonicznym, kilkustronicowym wykładzie. Nie możemy jednak pominąć milczeniem samego faktu powołania do życia tej uczelni oraz okoliczności i skutków, jakie faktowi temu towarzyszyły bądź zostały przezeń wywołane.

[1] W ostatnich kilkunastu latach posunięto znacznie naprzód zorganizowanym wysiłkiem Polskiej Akademii Nauk i wyspecjalizowanych placówek szkół wyższych źródłowe badania nad postępowymi nurtami oświatowymi wieku XVI, XVII i XVIII w Polsce, w czym badania nad arianizmem zajęły poczesne miejsce. W rezultacie ukazał się szereg tomów interesujących rozpraw i poważnych monografii naukowych z dziejów oświaty pod red. Ł. Kurdybachy i B. Suchodolskiego. Doszło również do wydania pełnych syntez podręcznikowych dziejów wychowania, na które nauczycielstwo od lat czekało, a mianowicie: „Dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie" Stefana Wołoszyna (1964) oraz pierwszego tomu „Historii wychowania" (1965), doprowadzającego rzecz do końca XVIII wieku (dwa tomy następne w przygotowaniu), pod red. Ł. Kurdybachy. Artykuł niniejszy, który ogłaszamy z racji upływającego ostatniego roku Tysiąclecia państwa polskiego, wykorzystuje w miarę możliwości te opracowania.

Powołana 17 maja 1364 roku przez Kazimierza Wielkiego Akademia Krakowska, oparta na wzorach uniwersytetów włoskich (bolońskiego i padewskiego), miała wedle zamysłów swego fundatora przygotowywać przede wszystkim kandydatów do różnych urzędów państwowych, kształcić „mężów, dojrzałością wiedzy znakomitych i w różnych umiejętnościach biegłych", biegłych zwłaszcza w zakresie prawa, filozofii i medycyny. Na wydział teologiczny, stanowiący ówcześnie najważniejszy wydział uniwersytecki, król Kazimierz zezwolenia papieskiego nie otrzymał. Największe osiągnięcia uniwersytetu kazimierzowskiego dotyczyły jednak nie wydziału prawa, lecz wydziału filozoficznego, który już w ciągu pierwszych kilkunastu lat opuściła spora garść absolwentów, którzy mogli zasilić nader szczupłą kadrę nauczającą ówczesnych szkół katedralnych. Szkoły te stały na niskim poziomie. Z 14 szkół katedralnych, istniejących w XIV i na początku XV wieku, tylko szkoły w Gnieźnie i we Wrocławiu, jak podaje Józef Skoczek, realizowały pełny program siedmiu sztuk wyzwolonych, „natomiast pozostałe szkoły katedralne oraz prawdopodobnie wszystkie szkoły kolegiackie nie różniły się w zasadzie pod względem poziomu od szkół parafialnych działających na terenie większych miast"[2]. Dlatego pojawienie się pierwszych nauczycieli z wykształceniem uniwersyteckim było wybitnie na czasie. Poprawiło ono znacznie sytuację i poziom tych szkół.

Dyplom fundacyjny Władysława Jagiełły z 1400 roku zmienił strukturę i treść studiów odnowionego uniwersytetu. Novum stanowiło uruchomienie, obok restytuowanych wydziałów siedmiu sztuk wyzwolonych i medycyny, wydziału teologicznego i prawa kościelnego, ale i tym razem przepis królewski, ustalający zależność uniwersytetu od władzy świeckiej, czyli od kanclerza państwa, spotkał się ze sprzeciwem papieża, który kontrolę nad pracą uczelni powierzał w imieniu kościoła biskupowi krakowskiemu.

Mimo tych istotnych ograniczeń ze strony władzy kościelnej wiek XV był okresem wielkiego rozkwitu uniwersytetu, jego prawdziwym wiekiem „złotym". Profesorowie prawa, astronomowie i matematycy krakowscy owych czasów zdobywają rozgłos europejski. Angażują się aktywnie w spory kanoniczne na soborach, broniąc wyższości soboru nad papieżem, w spory polsko-krzyżackie, odpierając ataki propagandy krzyżackiej na Polskę i demaskując nici antypolskich intryg tego zakonu. Grono wybitnych uczniów znakomitego matematyka i astronoma, Wojciecha z Brudzewa, ozdobiło po wsze czasy nazwisko Mikołaja Kopernika. Jest ono „najbardziej autentycznym świadectwem — stwierdza B. Suchodolski — czym w swej istotnej, głębokiej treści było wykształcenie renesansowe"[3]. Jan z Ludziska ostro krytykował w swym wystąpieniu z okazji

[2] Por. Historia Wychowania, t. I (pod red. Ł. Kurdybachy). PWN, 1965, s. 252.
[3] B. Suchodolski: Polska myśl pedagogiczna w okresie renesansu. PIW, 1953, s. 9.

przyjęcia Kazimierza Jagiellończyka w Uniwersytecie Krakowskim w 1447 r. naganne postępowanie kleru i feudalny wyzysk chłopów. Podkreślał, iż chłopi znajdują się w niewoli gorszej niż Żydzi w Egipcie i wzywał króla, by zniósł niewolę chłopów [4]. Rosnąca popularność krakowskiej uczelni sprawiła, iż ściągali w jej mury na naukę nie tylko Polacy, lecz także liczni cudzoziemcy z bliskich i dalekich krajów ówczesnej Europy. W latach 1433—1510 obcy przybysze, jak mówią źródła historyczne, stanowili na uniwersytecie krakowskim około 44% ogółu studiujących. Niemały odsetek przypadał na młodych przedstawicieli prężniejącego wówczas mieszczaństwa i mas plebejskich, ponieważ w humanizmie i wychowaniu humanistycznym dostrzegli oni możliwości podjęcia walki z obozem feudalnym. Wychowanie humanistyczne było wprawdzie składnikiem działalności politycznej dworu królewskiego, dygnitarzy kościelnych i magnatów, jednocześnie jednak było ono, jak pisze B. Suchodolski, „czynnikiem nadziei mas, wynikiem ich wiary w możliwości sprawiedliwych i rozumnych rządów" [5].

Niestety, wiek XVI przynosi zmierzch i zastój Wszechnicy Jagiellońskiej, ponieważ dochodzą w niej do głosu tendencje scholastyczno-teologiczne, prowadzące do ograniczenia badań i zacieśnienia horyzontów naukowych. Uniwersytet zamyka się w dogmatycznej skorupie, przecinając nici, jakie łączyły go dotychczas z postępowymi prądami kulturalnymi epoki. A epoka nowa jest przecież epoką wszechstronnego odrodzenia badań i nauk o człowieku. Kraków tymczasem przeciwstawia się obecnie tym ożywczym prądom, jak również przeciwstawia się rodzącym się w Polsce postępowym nurtom myśli reformacyjnej. Traci tym samym popularność wśród szlachty, która nie ma ochoty wysyłać swych synów do Akademii, by traciła czas na abstrakcyjnych, scholastycznych dysputach i nieprzydatnej w życiu nauce.

Oczy postępowej szlachty i powstających ugrupowań plebejskich zwracają się przeto ku tym ogniskom wiedzy, które powstają w XVI wieku jako wynik rozumienia nowej, humanistycznej roli wykształcenia oraz nowych, politycznych, religijnych i gospodarczych potrzeb społeczeństwa.

Jest przy tym wielce charakterystyczne dla epoki Odrodzenia i Reformacji, że ich ożywcze prądy rozlały się szeroko, że sięgnęły do najdalszych zakątków kraju, że nowe szkoły jako siedliska owych prądów powstawały i działały w wielu miastach i miasteczkach prowincjonalnych pod patronatem miejscowych, nowożytnie wykształconych mecenasów, biskupów, hetmanów, magnatów — szczerych sympatyków i wielbicieli postępowych idei umysłowych i wychowawczych. Można się zgodzić w pełni ze zdaniem, że Polska ówczesna była krajem faktycznej decentralizacji kulturał-

[4] S. Kot i J. Chrzanowski: Humanizm i reformacja w Polsce (wybór źródeł). Kraków 1927, s. 48.
[5] B. Suchodolski: Polska myśl pedagogiczna..., s. 16.

nej. Wprawdzie żywot tych szkół był często krótkotrwały, nierzadko kilkunastoletni zaledwie, związany zazwyczaj z żywotem ich możnych protektorów lub rektorów, czyli tych ludzi, którzy szkoły fundowali, pisali i drukowali książki oraz stali na straży realizacji ich naukowego i wychowawczego programu, to jednak wpływ kulturalny tych ośrodków wiedzy był wielki i niezaprzeczalny. Wnosiły one w ówczesne życie polskie ideały humanizmu, tolerancji religijnej i światopoglądowej, podcięte i zniszczone potem przez wrogi postępowi obóz ortodoksji kościelnej, kontrreformacji i jezuityzmu. Ten rozkwit działalności oświatowo-wychowawczej aż po czasy Komisji Edukacji Narodowej jest zjawiskiem jedynym w swoim rodzaju i co do intensywności, i co do swego społecznego zasięgu [6].

### 1. Akademia Lubrańskiego w Poznaniu

Jedną z pierwszych szkół tego typu w Polsce była powstała w 1519 roku „akademia" w Poznaniu. Twórcą jej był biskup Jan Lubrański, który w czasie pobytu we Włoszech zainteresował się rozwijającymi się tam naukami humanistycznymi i głęboko się w nich rozmiłował. Akademia była w zasadzie szkołą średnią, modnym wówczas gimnazjum akademickim. Kładła jednak nacisk na nauki humanistyczne, których rozwój hamowała u siebie Akademia Krakowska. Nauka trwała tutaj lat pięć. Plan nauczania wysuwał na czoło gramatykę łacińską, opartą na lekturze autorów klasycznych (zwłaszcza Cycerona), oraz retorykę, obejmującą reguły poprawnej wymowy i poetyki, jak również obszerną lekturę wszystkich najwybitniejszych poetów i prozaików łacińskich i greckich. Następnie uczniowie przystępowali do opracowywania i wygłaszania mów na różne tematy, co miało stanowić przygotowanie do czekających ich przyszłych wystąpień publicznych w życiu politycznym. W celu odpowiedniego wzbogacenia treści tych mów wprowadzono w Lubranscianum naukę geografii i historii powszechnej, co szlachta przyjęła z zadowoleniem. Również ze zrozumieniem i aprobatą szlachty spotkało się wprowadzenie w Akademii nauki elementów prawa rzymskiego, kościelnego i polskiego oraz lekcji filozofii moralnej, opartych całkowicie na wykładzie zasad etyki racjonalistycznej.

W 1529 roku obowiązki profesora literatury greckiej i łacińskiej, gramatyki i retoryki objął w Akademii Krzysztof Hegendorfer, wychowanek uniwersytetu lipskiego i uczeń Filipa Melanchtona. Zdobył on sobie szybko duże uznanie uczniów i władz szkoły, gdyż dzięki inicjatywie i pracy reformatorskiej nad programem szkoły nadał on jej charakter prawdziwie humanistyczny. Spod jego ręki wyszło wielu wybitnych ludzi, zarówno synów magnatów, jak i plebejuszów, między innymi Klemens Janicki i Józef Struś. Hegendorfer wydał ponadto szereg podręczników oraz rozpraw

[6] Por. B. Suchodolski: Polska myśl pedagogiczna, s. 57.

filologicznych i pedagogicznych (m. in. „De educandis erudiendisque pueris nobilitus", 1533).

Jednak kierunek programowy nadany szkole przez Hagendorfera, zwłaszcza nauczanie przedmiotów świeckich przez profesorów świeckich, obudziły nieufność miejscowej kapituły. Podjęto więc z tym walkę. Grzegorz z Szamotuł, były rektor szkoły Lubrańskiego, oskarżył Hegendorfera o sympatie do wyznania luterańskiego i o jego szerzenie, co spowodowało, iż musiał opuścić w r. 1535 Poznań i wrócić do Niemiec. Wyjazd Hegendorfera oznaczał dla szkoły nie tylko koniec świetności, lecz także kres istnienia.

## 2. Gimnazjum akademickie w Toruniu

Jedną z pierwszych szkół średnich na Pomorzu, obok nieco wcześniej powstałych gimnazjów w Elblągu i Gdańsku, było zorganizowane w 1568 roku gimnazjum humanistyczne w Toruniu. Przedtem działały w tym grodzie jedynie szkoły parafialne.

Gimnazjum toruńskie było najpierw szkołą sześcioletnią o obliczu wyznaniowym luterańskim, zbliżoną pod względem programowym do gimnazjów typu melanchtonowskiego. W jego planie i programie nauczania były przede wszystkim bogato reprezentowane przedmioty i zagadnienia humanistyczne, zwłaszcza przedmioty klasyczne oraz zagadnienia bieżącego życia społecznego i politycznego, ponadto dysputy, deklamacje, przedstawienia teatralne. Niezależnie od tego wszystkiego znaczną część czasu szkolnego wypełniały młodzieży luterańskie nabożeństwa, modlitwy i słuchanie kazań. „Od gimnazjów Melanchtona odróżniała szkołę toruńską — stwierdza Stanisław Tync — tylko jedna, ale bardzo istotna cecha, stanowiła ją osobna, tzw. klasa polska, tj. rodzaj kursu języka polskiego przede wszystkim dla cudzoziemców, głównie Niemców z Prus książęcych i królewskich" [7].

Po czasowym kryzysie i upadku, jaki gimnazjum toruńskie przeżyło wkrótce po swym powstaniu, nastąpił bujny jego rozwój i rozkwit. Stało się to przede wszystkim dzięki energicznym zabiegom wybitnego działacza kulturalnego Torunia, przyszłego burmistrza tego miasta, scholarchy Henryka Strobanda, który szkołę tę w latach 1583—1600 gruntownie zreformował i zreorganizował. Odszedł on od wzorów melanchtonowskich, zbliżył ją natomiast do programu swego nauczyciela, Jana Sturma, długoletniego rektora szkoły w Strasburgu, wielkiego zwolennika i propagatora łacińskiego kształcenia filologicznego. Podobnie jak Sturm w Strasburgu, tak Henryk Stroband w Toruniu wprowadził dziesięcioletni kurs nauczania i dziesięcioletnią organizację szkoły. Stroband uzupełnił jednak jeszcze tę organizację najwyższą klasą dwuletnią, przeznaczoną na nauczanie ele-

[7] Historia wychowania. T. I pod red. Ł. Kurdybachy. PWN, Warszawa 1965, s. 392.

mentów głównych nauk wykładanych ówcześnie na uniwersytetach, dzięki czemu szkoła toruńska uzyskała tytuł gimnazjum akademickiego. Objęła ona wtedy trzy poziomy wykształcenia: poziom elementarny, humanistyczną szkołę średnią oraz dwuletni kurs przygotowawczy o charakterze akademickim, co w sumie wymagało przynajmniej 12 lat nauki, od szóstego do osiemnastego, dziewiętnastego lub nawet dwudziestego roku życia.

Po zakończonej reformie toruńskie gimnazjum niczym się właściwie nie różniło od gimnazjum Sturma w Strasburgu. Podobnie jak u Sturma podkreślono klasyczny kierunek kształcenia, każda klasa miała swój własny, szczegółowo opracowany program nauczania, określone cele oraz środki i metody, jak również przepisy dyscyplinarne, szczegółowy wykaz obowiązkowej lektury, co w sumie prowadziło do osiągania tych celów. Była to więc rzecz dobra i naśladowania godna. Niesłuszne i niecelowe natomiast było przeniesienie przez Strobanda instytucji tajnych informatorów, czyli metod donosicielstwa, jakie stosowano u Sturma dla utrzymania karności i dyscypliny wśród uczącej się tam młodzieży.

Magnesem przyciągającym młodzież do gimnazjum toruńskiego było nastawienie się szkoły nie tylko na potrzeby nowego wyznania, ale również na przekazywanie wiedzy przydatnej w ówczesnym życiu społecznym szlachty i jej działalości państwowej. Sprzyjały temu nastawieniu nauka prawa, polityki i etyki świeckiej oraz podporządkowanie władz szkoły świeckim władzom miasta. Pisząc o znaczeniu polityki stwierdzał przybyły z Lipska do Torunia poeta i pedagog, Ulryk Schober, że „studium polityki wielostronne świadczy usługi: jest przydatne szkołom i kościołom. Polityka je utrzymuje, jak latarnia światłem broni przeciw zewnętrznym gwałtom, dokonywa wyboru zdatnych osób dla nich i hojnie dostarcza wszystkiego, co wydaje się konieczne dla ich zachowania. A inne dobrodziejstwa i funkcje polityki: ustanawiać prawa, bronić ich i je wykładać, ludzi dobrych nagradzać, złych karać, nie dopuszczać do ataxia w świątyniach, w szkołach, w sądzie, na ratuszu i zabiegać wszędzie, aby Rzeczpospolita nie poniosła szkody... Ona przydatna jest, kiedy trzeba podejmować poselstwa, kiedy prawa wypadnie stanowić, kiedy państwa należy bronić" [8].

Scholarchatowi szkoły toruńskiej przewodniczył burmistrz, skład zaś jego stanowili ponadto jeden z rajców miejskich i ławnik. Bezpośredni nadzór pedagogiczny nad szkołą oraz nad innymi szkołami toruńskimi sprawowała podległa scholarchatowi rada szkolna. Reorganizacja gimnazjum, powiększenie czasu nauki i liczby klas musiało spowodować także zwiększenie liczby nauczycieli. Przy gimnazjum zorganizowano bibliotekę i drukarnię szkolną. Świecki nadzór szkolny, zabezpieczenie bytu szkoły przez miasto, stworzenie pociągających możliwości zdobycia wartościo-

[8] St. Tync: Ślązak Ulryk Schober — konrektor i działacz kulturalny toruński. Monografie z dziejów oświaty. Zakład Nar. im Ossolińskich, 1960, s. 185.

wego wykształcenia, uruchomienie drukarni, z której wyszło szereg doskonałych na owe czasy podręczników. Ściągali do niej licznie w końcu XVI i na początku XVII wieku uczniowie nie tylko z Polski, lecz także z innych, obcych krajów. Godny uwagi jest fakt wystąpienia przez Strobanda w 1595 r. na synodzie wszystkich wyznań ewangelickich w Toruniu z propozycją przekształcenia gimnazjum toruńskiego w protestancką szkołę wyższą, jednak wskutek niechęci i przeciwstawienia się przedstawicieli Gdańska i Elbląga myśl ta realnych kształtów nie przybrała.

Do najważniejszych osiągnięć wydawniczych szkoły toruńskiej zalicza się trzytomową edycję konrektora Ulryka Schobera, pt. „Institutio litterata", stanowiącą zbiór najwybitniejszych traktatów pedagogicznych i pism szkolnych autorów niemieckich i śląskich okresu Humanizmu i Reformacji. W tomie pierwszym pt. „Sturmianus" ogłoszono prawie wszystkie reformatorskie prace pedagogiczne Jana Sturma, chodziło bowiem wydawcom o przybliżenie ówczesnym czytelnikom założeń, jakie towarzyszyły także zmianom dokonywanym w gimnazjum toruńskiem, jego przekształceniom w „gymnasium academicum". Ponadto w większości przedrukowanych pism została wyrażona myśl, obca jeszcze podówczas środowiskom innowierczym i katolickim Polski, że szkoła służyć powinna nie tylko potrzebom religii, ale także państwa. Oceniając wartość dzieła Schobera, St. Tync podkreśla, że „wszystkie te rozprawy zwracały uwagę na ścisły związek szkoły z władzami państwowymi, wskazywały na wielkie znaczenie opieki z ich strony". Starały się również przekonać nauczycieli, że powinni wychowywać „ludzi zdolnych zarówno do słuchania, jak i rozkazywania, ludzi żądnych zaszczytnych stanowisk i trudów obywatelskich" [9].

Na twórczej działalności reformatorskiej Henryka Strobanda nie kończą się dzieje toruńskiej szkoły. Miała ona także później okresy dobre, lata swoich wzlotów, ale i lata upadków. Około połowy wieku XVII zaczyna jednak wchodzić w swój zmierzch ostateczny. Historycy wychowania zaliczają do okresów świetności tej szkoły lata pracy w niej wszechstronnie wykształconego Henryka Schaevego, lekarza, filozofa — kartezjanisty, dobrego znawcy greki, zainteresowanego poezją, geografią, fizjologią i matematyką, ostrego przeciwnika filozofii Arystotelesa. Wyróżniają także okres działalności rektora Ernesta Königa. Pozyskał on do pracy w szkole toruńskiej znakomitego historyka, Krzysztofa Hartkrocha. Osiągnął też duże wyniki w nauczaniu etyki świeckiej i w oświetlaniu w duchu postępowym tak aktualnych w drugiej połowie XVII wieku politycznych problemów kraju.

Szkoła toruńska, jak również gimnazjum w Gdańsku i Elblągu niewątpliwie były najbardziej reprezentacyjnymi i głównymi szkołami luterskimi w tej części kraju. Obok Prus i Pomorza luteranie zakładali jednak swoje placówki szkolne również w Wielkopolsce. Nie piszemy o nich, choć

[9] Por. Historia wychowania. T. I (pod red. Ł. Kurdybachy), PWN, 1965, s. 393.

warto zapewne pamiętać, że szkoły takie działały w Bojanowie, Rawiczu, Wschowie, Zdunach i innych miastach, że liczne gminy i zbory religijne zabiegały o to, by mieć je u siebie, by mieć w nich również świetnych nauczycieli. W tym celu sprowadzono do Polski nauczycieli zagranicznych, którzy przeszli bądź jakiś „staż" u głośnych uczonych lub reformatorów szkolnictwa w Niemczech, Szwajcarii, Holandii, Czechach lub gdzie indziej, bądź byli po prostu uczniami tych wybitnych ludzi. Można to powiedzieć o Wilhelmie Grapheusie, rektorze szkoły elbląskiej i byłym rektorze gimnazjum w Hadze, o Andrzeju Aurifabrze, rektorze szkoły mariackiej w Gdańsku, a wychowanku Melanchtona, o wspomnianym już Krzysztofie Hegendorferze z Akademii Lubrańskiego, a uprzednio profesorze uniwersytetu lipskiego, o przybyłym ze Szwajcarii do Pińczowa Piotrze Statoriusie, o którym będzie za chwilę mowa, i o wielu innych.

### 3. Gimnazjum w Pińczowie

Główne skupiska wyznaniowe kalwinizmu znajdowały się nie w Wielkopolsce i na Pomorzu, lecz w Małopolsce. Tam też rozwinęły się w drugiej połowie wieku XVI ich szkoły nie tylko jako znane szeroko ogniska ruchu reformacyjnego, lecz również jako poważne ośrodki polskiego humanizmu. Do takiej roli urósł przede wszystkim ośrodek pińczowski i jego gimnazjum, na czele którego stanął bakałarz Grzegorz Orszak. Najświetniejszy okres rozwoju tej szkoły związany jest jednak z nazwiskiem Francuza, Piotra Statoriusa, który w wyniku podjętych przez starszyznę kalwińską starań przybywa w 1556 r. z Lozanny do Pińczowa, aby szerzyć tutaj naukę Kalwina. W dwa lata później przybywa ze Szwajcarii również Jan Tenaudus, przyjaciel Statoriusa. Statorius był człowiekiem gruntownie wykształconym i żarliwie podchodzącym do swej misji, mającym przy tym duże zrozumienie dla roli języka ojczystego w wykształceniu humanistycznym oraz żywiącym przekonanie o konieczności takiego traktowania nauki łaciny, aby uczniowie wynosili z niej korzyści nie tylko natury czysto filologicznej, lecz także moralnej. Nauka łaciny miała się łączyć z wpajaniem młodzieży zdrowych zasad etycznego postępowania.

Rozwój szkoły pińczowskiej, który wywoływał wiele niepokojów i protestów ze strony kleru, miał swoje podstawy w reformie, jakiej dokonał Statorius w 1558 r. Zasady owej reformy zostały wyłożone przez Statoriusa w „Gimnasii Pinczoviensis institutio". Na czym one polegały?

Miała to być szkoła o czteroletnim kursie nauczania i o związłym encyklopedycznym humanistycznym, nawet filologiczno-literackim programie, ale nie realizująca zupełnie postulatów szlachty domagającej się nauki użytecznej dla jej życia politycznego[10]. Wzór 6-letniego gimnazjum lozańskiego polskiej szlachcie kalwińskiej z różnych powodów nie odpowia-

[10] Por. Ł. Kurdybacha: Z dziejów pedagogiki ariańskiej. Warszawa 1958, s. 18.

dał. W klasie pierwszej gimnazjum pińczowskiego uczono czytania i pisania, jak również katechizmu kalwińskiego w języku polskim. W klasie drugiej — gramatyki łacińskiej, „Dystychów" Katona oraz poznawano dzieła innych pisarzy-moralistów. Klasy trzecia i czwarta uzupełniały wiedzę gramatyczną młodzieży, zaznajamiały z dziełami najwybitniejszych pisarzy rzymskich oraz przekazywały elementarną wiedzę z dialektyki, retoryki i języka greckiego. Inne wiadomości i umiejętności uczniowie mogli zdobyć w toku zajęć dodatkowych i pozaszkolnych. W systemie tym uczono arytmetyki, śpiewania psalmów, poetyki, a nawet języka niemieckiego. Nie uczono natomiast wcale astronomii, geometrii i geografii. Sporo czasu poświęcano na język polski poza „Dystychami" Katona rozpraw moralnych Jana Ludwika Vivesa i „Dialogów" Sebastiana Castelliona, komedii Terencjusza i in. autorów. Specjalne lekcje w klasie III i zwłaszcza w czwartej przeznaczano na tłumaczenie tekstów polskich na język łaciński. Za sprawą Statoriusa i rektora Orszaka doszło do wydania w 1568 roku pierwszej, pełnej gramatyki języka polskiego. Choć napisany w języku łacińskim, podręcznik ten stanowił podstawową pomoc naukową i nader ważny element w uczeniu się języka ojczystego.

Historycy wychowania słusznie zwracają uwagę na fakt, iż postępowość szkoły pińczowskiej w tym się także wyraża, iż w zorganizowany sposób ujęła ona wewnętrzne życie i naukę młodzieży. Ówczesne szkoły polskie taką dobrą organizacją bynajmniej się nie odznaczały, przeciwnie, pracowały w sposób dość chaotyczny. W Pińczowie wprowadzono natomiast wyraźny podział na klasy, każdej klasie wyznaczono określoną ilość zajęć przed- i popołudniowych, zasadniczych i dodatkowych, ustalono program, sprecyzowano tematykę ćwiczeń, określono czas i charakter nabożeństw, kazań, modlitw itp., uporządkowano sprawę dni wolnych od nauki, wakacji letnich, świąt, opłat za naukę, które stanowiły podstawę wynagrodzeń czterech nauczycieli tej szkoły.

Działalność szkoły pińczowskiej, aczkolwiek żywa, dynamiczna i postępowa, o wyraźnej antyscholastycznej orientacji, długo nie trwała. Nie tylko największy rozkwit, ale także całe istnienie szkoły zbiegło się z działalnością Statoriusa, który zmarł w 1570 roku. W małopolskim zborze kalwinistów zaczął się akurat okres ostrych sporów dogmatycznych, dysput doktrynalnych, które m. in. doprowadziły niebawem do powstania w Pińczowie radykalnego wyznania „braci polskich" oraz do przejścia szkoły wraz z jej rektorem z kalwinizmu na arianizm bez zmiany ustanowionego wcześniej programu.

### 4. Schola Levartoviana

Podobną ewolucję jak kalwińskie gimnazjum pińczowskie przekształcone w latach siedemdziesiątych na ariańskie, przeszła zmieniona po śmierci swego założyciela-wojewody Firleja, kalwina, w 1588 r. również z kalwiń-

skiej na ariańską szkoła w Lewartowie (Lubartowie) lubelskim. W tym czasie arianie zaczęli usilnie zabiegać o zdobycie wśród szlachty szerszych wpływów politycznych przy czym drogę wiodącą do tego celu upatrywali trafnie w szkołach, które miały zapewnić im w środowisku szlacheckim odpowiednie uznanie i popularność. Szlachecka opinia publiczna domagała się od dawna szkół przygotowujących młodzież do sprawowania czekających ją w przyszłości funkcji publicznych na różnych urzędach oraz uczących sztuki zarządzania państwem.

Szkoła lewartowska miała również swego opiekuna w osobie nowego dziedzica Lewartowa, arianina, Mikołaja Kazimirskiego, i swego reformatora. Tym ostatnim był rektor, Wojciech z Kalisza, uczeń Jana Sturma i wychowanek jego gimnazjum sztrasburskiego, który sprawował przedtem obowiązki rektorskie w szkole chmielnickiej. Jest zrozumiałe, że wpływ gimnazjum Sturma, jego organizacja i program w reformatorskim dziele Wojciecha z Kalisza musiały odegrać dużą rolę. Sam przyznawał, iż wszystko, co umie w swej dziedzinie, zawdzięcza studiom sztrasburskim i Sturmowi [11].

Nie był to jednak wpływ wyłącznie naśladowczy, nie liczący się z potrzebami polskimi i specyficznymi warunkami lokalnymi. Zresztą nie było to wyłącznie jego dzieło, lecz wynik wysiłku zbiorowego, gdyż poważne znaczenie w podjętej reformie miało stanowisko scholarchów lewartowskich, którym zbór ariański powierzył nadzór nad szkołą, z którymi Wojciech z Kalisza musiał się liczyć i którym przedkładał do zatwierdzenia wszystkie posunięcia swej reformy. Stanowisko to było nacechowane trzeźwością i jasnością w ocenie treści i charakteru wykształcenia potrzebnego młodzieży szlacheckiej. Sprowadzało się ono do poglądu, że szkoła powinna dążyć przede wszystkim do „zaszczepiania młodzieży dobrych i zdrowych obyczajów, nauczenia jej przemawiania na różne tematy polityczne", nie zaś, jak uczył Sturm, do „pobożności wymownej a mądrej" [12]. Stąd nauka wymowy została związana w Lewartowie nie z religią, której rolę sprowadzono tylko do lektury Biblii i do śpiewania psalmów, lecz ze świecką doskonałością moralną. Miejsce religii jako wykładni moralności zajęła częściowo nauka etyki jako całkowicie świeckiej dziedziny wiedzy, która wedle słów Wojciecha z Kalisza — „zawiera w sobie źródła wszystkich praw i uczy dobrze, uczciwie oraz mądrze żyć" [13].

Ale nie tylko do tego sprowadzał się świecki program nauczania lewartowskiej szkoły. Obok etyki wprowadzono tu ekonomię, uczącą umiejętności gospodarczych i zasad zarządzania własnym majątkiem, oraz politykę jako naukę swoiście uniwersalną, wyjaśniającą zasady życia publicznego, sposoby rządzenia państwem, wyznaczającą pośrednio także zasady

[11] Por. St. Kot: Szkoła lewartowska, Lwów 1910, s. 7.
[12] St. Kot: o. c, s. -8.
[13] Schola Levartoviana restituta, typis Alexii Radecii 1593. Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty, t. XIII, Kraków 1914, s. 291.

prawa państwowego i inne normy prawne. „Wszystkie dziedziny wiedzy powinny się przyczyniać, zdaniem Kaliszczyka, do pożytku i powagi Rzeczypospolitej oraz kościoła" [14].

Pod wpływem wyczulonej na krzywdę społeczną ideologii ariańskiej Wojciech z Kalisza radził ujmować naukę prawa w trzy główne zasady: żyć uczciwie, nie robić nikomu krzywdy, oddawać każdemu, co mu się należy [15].

Również retoryka w szkole lewartowskiej, nauczana przy tym nie tylko po łacinie, ale także w równouprawnionym języku polskim, miała charakter polityczny, ponieważ główny jej cel upatrywano, opierając się na całym w zasadzie dorobku starożytnym, greckim i łacińskim z Cyceronem na czele, w przygotowaniu uczniów do wygłaszania przemówień politycznych. Pożytek publiczny stał się najważniejszym kryterium w nauczającej i wychowawczej działalności szkoły. On to podyktował Wojciechowi Kaliszczykowi wprowadzenie do szkoły nauczania fizyki, która — zgodnie z definicją arystotelesowską — „objęła wiadomości o niebie, ziemi i morzach, o wszystkich rzeczach stworzonych i tych, które poznaje się oczyma oraz innymi zmysłami" [16].

Pięcioletni okres nauki nie pozwalał na szersze ujęcie arytmetyki, którą ograniczono do poznania czterech działań i proporcji, ani też na obszerniejszy zakres wiadomości z astronomii, astrologii lub muzyki. Tę ostatnią sprowadzono właściwie do nauki zbiorowego śpiewania psalmów albo po łacinie w przekładzie Buchanana albo po polsku w przekładzie poetyckim Kochanowskiego.

Szkoła lewartowska zdobyła sobie wielką popularność nie tylko wśród szlachty okolicznej, lecz także w dalszych stronach kraju, nawet za granicą. Na naukę do Lewartowa ciągnęła młodzież innowiercza i katolicka z Litwy, nawet spod dalekiej Rygi i Dorpatu. Niestety, żywot szkoły był krótki. Upadła ona w 1597 r. wraz ze śmiercią swego opiekuna. Mimo że był to właściwie epizod tylko, można powtórzyć za St. Kotem, iż „szkoła ta przede wszystkim była miejscem wychowania, rozwijania umysłów i charakteru według wymagań ściśle humanistycznych. Było to jedno z bardzo nielicznych w Polsce ognisk wychowania humanistycznego przed otwarciem akademii zamojskiej" [17].

### 5. Gimnazjum w Rakowie

Kontynuatorką lewartowskich doświadczeń Wojciecha z Kalisza w dziedzinie przygotowania młodzieży szlacheckiej do życia była średnia, pięcioletnia szkoła braci polskich w Rakowie, powstała w 1603 r., placówka reprezentacyjna całego ariańskiego wyznania w Polsce.

[14] Por. Ł. Kurdybacha: Z dziejów pedagogiki ariańskiej... s. 27.
[15] Tamże, s. 29
[16] Tamże, s. 30
[17] St. Kot: o. c., s. 33.

Joachim Stegmann, jeden z rektorów Rakowa, zapewniał fundatora szkoły, wojewodę lubelskiego, Aleksandra Tarłę, w dedykowanym mu i jego synom podręczniku matematyki, iż największą ambicją pedagogów rakowskich jest należyte przygotowanie uczniów do życia, do obowiązków publicznych. Wszyscy uczniowie szkoły w Rakowie byli obowiązani do wykonywania także pracy fizycznej, każdy z nich miał uczyć się pracy w jakimś zawodzie. Naukę rozpoczynano od języka łacińskiego jako narzędzia porozumiewania się z ludźmi w różnych sprawach życia codziennego, będącego równocześnie narzędziem porozumienia międzynarodowego, co dla synów magnackich i szlacheckich, przygotowujących się do czynnej roli politycznej w kraju, a także do spełniania różnych funkcji poselskich za granicą miało duże znaczenie. Stąd też kładziono nacisk na czynne opanowanie języka, na ćwiczenia w mówieniu, nie na wpajanie zasad i reguł gramatycznych. Równocześnie z nauką języka łacińskiego uczono innych przedmiotów, między innymi retoryki, opierano ją jednak nie na literaturze starożytnej, lecz na tematach z ówczesnego bieżącego życia. Na organizowanych co miesiąc popisach retorycznych podnoszono aktualne problemy życia politycznego, stanowiące treść obrad ówczesnych sejmów i sejmików szlacheckich. Tak pojętą naukę retoryki uzupełniało nauczanie ekonomii, etyki i polityki. Tę ostatnią wykładano na podstawie dzieł Justusa Lipsiusa, przetłumaczonych w w. XVII na język polski. Łączono ją przy tym z historią Polski, opracowaną w postaci zwięzłego i popularnego podręcznika wydanego przez Joachima Pastoriusa, a uzupełniano nauką prawa.

„Czytając informacje Stegmanna na temat metod i kierunków kształcenia uczniów w szkole rakowskiej nie można się oprzeć wrażeniu — pisze Ł. Kurdybacha — że opracowywano je nie tylko pod wpływem znanych nam już postulatów szlachty domagającej się od szkół przygotowania synów do pracy politycznej. Wielki wpływ na program Stegmanna miało prawdopodobnie znane już wówczas w Polsce Komeńskiemu, Jonstonowi i innym dzieło Bacona: »The adwancement of learning«. Zapewnienia rakowskie, że nauczyciele widzą swoje główne zadanie w przygotowaniu młodzieży do potrzeb politycznych państwa i do czynnego udziału w życiu publicznym, wydaje się odpowiedzią na znany atak filozofa angielskiego na ówczesne szkoły, iż z powodu fałszywego wychowania młodzieży wyrządzają wielkie szkody państwom, ponieważ te nie mogą znaleźć ludzi, którzy potrafiliby dbać odpowiednio o ich interesy. Dla zaradzenia złemu Bacon domagał się — jak wiadomo — nauczania młodzieży historii, języków, polityki, wymowy politycznej i innych przedmiotów, które przygotowują do pracy w państwie" [18].

Stąd też zapewne tak ważne miejsce w szkole rakowskiej zajmowały nauki przyrodnicze, oparte na najświeższych osiągnięciach Fr. Bacona

[18] Ł. Kurdybacha: Z dziejów pedagogiki ariańskiej..., s. 43—44.

i innych uczonych ówczesnych. Specjalną rolę przypisywano matematyce. Tu się też narodziły pierwsze podręczniki przyrodnicze ze świetnym, drzeworytami zdobionym, podręcznikiem Stegmanna. Zdaniem tego autora, matematyka powinna być nie tylko kluczem „do poznania natury", lecz także ważnym elementem życia politycznego i działalności wojskowej. „Trzymasz klucze Rzeczypospolitej — pisał Stegmann — niechybnie obok politycznej roztropności potrzeba ci znajomości matematyki, zwłaszcza geometrii, dzięki której dokonuje się łatwo pomiaru terenów, obwarowuje się zamki, buduje się wieże, mury obronne i machiny wojenne". Uczono jej dlatego w Rakowie solidnie, obejmując programem nie tylko, jak w Lewartowie, cztery działania na liczbach całkowitych i regułę trzech, lecz także ułamki zwykłe i dziesiętne, co było w owych czasach zupełną nowością. Poza ten program nie wychodziły szkoły polskie — stwierdza Ł. Kurdybacha — jeszcze w XVIII wieku. Również geometria — owa „miernicka nauka" — była potraktowana w Rakowie dość obszernie. Uzupełniały ją kurs trygonometrii i jej zastosowań przy obliczaniu powierzchni oraz podstawowe wiadomości ze stereometrii [19].

Jednak największe znaczenie przywiązywali rakowscy pedagogowie ariańscy do etyki. Wykładali ją w Rakowie Krokier, Crell i Schlichting. Wpajali oni w młodzież przekonanie o etycznej wadze nie wiary, lecz samego życia i postępowania ludzi. Podręcznik do tego przedmiotu — „Prima ethices elementa" — opracował Jan Crell, jeden z najwybitniejszych rektorów Rakowa, zarazem znakomity znawca filozofii moralnej, zwłaszcza filozofii Arystotelesa. Na „Etyce nikomachejskiej" Arystotelesa oparł też Crell głównie swój podręcznik, wykorzystując także poglądy innych moralistów oraz uwzględniając warunki i potrzeby polskie w tym względzie. Omawiając poszczególne cnoty ludzkie, Crell ma na oku — pisze Kurdybacha — „jedynie szczęście i dobro człowieka w jego życiu i działalności doczesnej. O życiu pozagrobowym nie ma tu już ani słowa". Najważniejsze jest, zdaniem Crella, „wzorowe wypełnianie wszelkich obowiązków wobec państwa, społeczeństwa, przyjaciół, rodziny" [20]. Praktyczne wskazówki czerpie ze współczesnego życia, z własnych i cudzych doświadczeń, z lektury pism XVII w., a nie z Arystotelesa. W kwestii wiary Crell zajmuje stanowisko tolerancyjne, że „nikt nie może być zmuszony siłą ani do przyjęcia jakiejkolwiek religii, ani do jej porzucenia. Obowiązkiem rządu jest zagwarantować, jego zdaniem, każdemu w tej dziedzinie pełną swobodę" [21].

Bardzo pouczające nie tylko dla ówczesnych, ale i dla potomnych są rozważania Crella na temat pokoju i wojny, odpowiedzialności za pokój oraz odpowiedzialności za lekkomyślne narażanie kraju na niebezpieczeństwa. Crell był realistą politycznym. Uważał, że państwo istnieje po

[19] Tamże, s. 124.
[20] Ł. Kurdybacha: Z dziejów pedagogiki ariańskiej... s. 103.
[21] Tamże, s. 103.

to, aby stać na straży pokoju, aby odsuwać od kraju wszelkie niebezpieczeństwa bądź przez pokonywanie jego wrogów, bądź przez zawieranie odpowiednich układów pokojowych. Ale narażać się na niebezpieczeństwo należy dopiero wówczas, gdy jesteśmy pewni, że nie ma innego wyjścia i że brak odwagi z naszej strony mógłby spowodować poważne szkody [22].

Postępowy program nauczania, tolerancyjny duch podręczników i równie tolerancyjny, ale nacechowany dyscypliną charakter oddziaływań wychowawczych nauczycieli sprawiły, że Raków — słynne „sarmackie Ateny" — stał się niezwykle popularny wśród szlachty i magnatów. Rakowskie „przepisy szkolne", które określały w prosty i jasny sposób obowiązki rektora szkoły, nauczycieli, guwernerów prywatnych, stawiały także uczniom wysokie wymagania. Wymagały one, aby rodzice usprawiedliwiali każdą nieobecność swych synów w szkole i nie dopuszczali do samowolnego przedłużania wakacji, zabraniały dręczenia zwierząt (w tym także polowania na ptaki i łowienia ryb), uprawiania gier hazardowych (nawet gry w szachy i w kości), sprzedawania kolegom książek i rzeczy osobistych. Domagały się punktualności, harmonijnego współżycia zbiorowego, schludnego wyglądu i przestrzegania zasad higieny osobistej, dobrych manier, moralnego postępowania. Raków przypominał starożytne Ateny faktem oficjalnego wprowadzenia i uznania instytucji guwernerów prywatnych, czyli korepetytorów, do których obowiązków należało odprowadzanie na nabożeństwa i do szkoły, towarzyszenie chłopcom w czasie spacerów, czuwanie nad ich bezpieczeństwem, bezpośrednia pomoc w nauce itp. Wszystkie przepisy szkolne wydawali w Rakowie scholarchowie, nie rektor, stanowili oni więc swoiste ciało kierownicze szkoły.

### 6. Jan Amos Komeński w Polsce. Gimnazjum w Lesznie. Szkoła sierakowska

Do grona licznych wychowanków gimnazjum toruńskiego, o którym już pisaliśmy, należeli m. in. bracia Andrzej i Rafał Leszczyńscy. Nazwisko drugiego z nich stać się miało niebawem głośne dzięki gorliwej opiece, jaką roztoczył on w swym wielkopolskim Lesznie nad przybyłym w 1628 roku z Czech i szukającym schronienia przed prześladowaniami Janem Amosem Komeńskim.

W przenikniętym tolerancją klimacie Leszna i plebejskiego środowiska braci czeskich wielki ten pedagog przebywał z kilku przerwami aż do roku 1656, spędzając ten bolesny dla siebie czas rozłąki z krajem ojczystym na twórczej, teoretycznej i praktycznej działalności. Pełnił Komeński obowiązki nauczyciela, zastępcy rektora i nawet rektora w tamtejszym gimnazjum. W napisanej w tych latach „Wielkiej dydaktyce", którą przeznaczał na potrzeby szkolnictwa, jakie miało powstać w jego odrodzonej,

[22] Ł. Kurdybacha: Z dziejów... s. 105.

uwolnionej od wrogów ojczyźnie (zwanej w odróżnieniu od wydanej w Amsterdamie w 1667 r. „Wielkiej dydaktyki" w wersji łacińskiej „dydaktyką" czeską), przedstawił zasady i podstawy nowego, powszechnego wychowania. Jako reprezentant szerokich mas plebejskich uważał Komeński wiedzę za niezbędną w pracy każdego człowieka, bez względu na płeć, pochodzenie lub majątek. Szkoła elementarna miała być powszechna i bezpłatna, a jej nauczyciele opłacani przez państwo. Szczegółowe wskazania w sprawie organizacji oświaty narodowej przedstawił Komeński w specjalnym, bardzo śmiałym i w demokratycznym duchu ujętym, memoriale pt. „Navrženi krátké o obnoveni škol w královstvi českém". Zdaniem Kurdybachy, program tego memoriału można porównać jedynie z postulatami najwybitniejszych reformatorów i myślicieli, jak np. Tomasza Morusa, Campanelli lub częściowo Ludwika Vivesa [23].

Bezpośrednie zetknięcie się z pracą szkolną, z ówczesnym, sturmowskim i jezuickim programem gimnazjalnym, pomogło Komeńskiemu dostrzec wszystkie jego braki oraz umożliwiło przeprowadzenie jego gruntownej reformy. „J a n u a l i n g u a r u m r e s e r a t a" stanowiła pierwszy krok na tej drodze. Wydanie „Januy" z 1633 r., zawierające obok łacińskiego równoległy tekst polski i niemiecki, zostało dostosowane do potrzeb różnojęzycznej szkoły leszneńskiej oraz innych ówczesnych, różnojęzycznych środowisk szkolnych. Przyniosło ono autorowi szeroki rozgłos, spotkało się z gorącym przyjęciem nie tylko w Toruniu i Gdańsku, lecz także we Wrocławiu, Lipsku, Hamburgu, nawet w Anglii. Komeński wykazał w tym podręczniku, że ówczesna szkoła polska, zwłaszcza szkoła jezuicka, którą miał na myśli, stanowiła labirynt bez wyjścia. Odrzucał więc Komeński filologiczno-gramatyczną wiedzę, będącą jądrem tej szkoły, jako zupełnie bezużyteczną, natomiast celem szkoły czynił „życie w najróżnorodniejszych przejawach: życie ziemi, gwiazd i planet, roślin, zwierząt, minerałów, a przede wszystkim człowieka wraz z obszernie omawianymi na poszczególnych lekcjach dziedzinami jego działalności. Był to — pisze Ł. Kurdybacha — rewolucyjny krok zaczynający nową epokę w dziejach wychowania. Obalał on całkowicie zaśniedziałą od wieków rutynę średniowieczną i jej wąskie poglądy na wychowanie, burzył zbudowany kunsztownie przez Sturma i jezuitów system wykuwania oderwanych od życia słów i pojęć, zawiłych reguł, definicji, niszczył doszczętnie werbalizm, zabijający inteligencję chłopców, a na jego miejsce stawiał jasny, pełen przestrzeni, światła i realizmu świat natury z człowiekiem na czele jako jej najważniejszym tworem". [24]

Język łaciński zmienił w tym systemie diametralnie swoją funkcję. Z celu nauczania stał się narzędziem poznania wiedzy, zamkniętej w księgach pisanych najczęściej w tym języku. W dalszych swoich dziełach

[23] Por. Ł. Kurdybacha: Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce, Warszawa 1957, s. 40.
[24] Ł. Kurdybacha: Rola Komeńskiego w Europie XVII w. Rozprawy z dziejów oświaty. T. I. Wrocław 1958, s. 21.

Komeński rolę języka łacińskiego ograniczy jeszcze bardziej, zastępując go językami ojczystymi uczniów. Zrezygnować całkowicie z nauki gramatyki łacińskiej Komeński nie mógł, bowiem dostrzegał niezbędność znajomości deklinacji, koniugacji, składni itp., wydał przeto najpierw w 1631 r. „Gramatika Latina", a krótko potem „Vestibulum" jako wstępny podręcznik do „Januy", zachowujący jej układ i tematykę. Podjął też pracę nad podręcznikami fizyki, astronomii, geometrii z trygonometrią, geografii i historii powszechnej. Podręczniki te pisał Komeński przede wszystkim z myślą o gimnazjum leszneńskim, które — jak z tego widać — zmieniało swój program pod wpływem wielkiego pedagoga czeskiego. Nie był również bez znaczenia głos szlachty polskiej i magnatów, żądających od szkoły, aby dawała młodzieży wiadomości potrzebne w życiu politycznym.

W czasie swego pobytu w Lesznie wydał też Komeński pierwszą w światowej literaturze pedagogicznej pracę poświęconą wychowaniu przedszkolnemu pt. „Schola infantiae", która doczekała się wkrótce szeregu wydań w kraju i za granicą.

Po roku 1636, w którym umiera Rafał Leszczyński, Komeński podejmuje sugerowany mu przez zmarłego protektora zamysł opracowania łacińskiej redakcji „wielkiej dydaktyki" i pansofii. Pansofia miała wyrażać ideę jedności i harmonii nauki oraz ideę szkoły głoszącej jedną prawdę i jednolity, wolny od przesądów i fałszywych wyobrażeń pogląd na świat. Wychodząc z doświadczeń własnego życia, które przypadło akurat na ciężki okres wojny 30-letniej, chciał Komeński przyczynić się do poprawy stosunków ludzkich i międzynarodowych, do wydźwignięcia ludzkości przez wykształcenie na poziom życia prawdziwych ludzi, na poziom człowieczeństwa. Komeński pragnął, aby pansofia mogła stać się pokarmem dla wszystkich ludzi i najważniejszym przedmiotem nauczania w szkołach elementarnych i średnich. Sądził, że wiek XVII stanie się „złotym wiekiem nauki", który sprawi, że szkoły powstaną we wszystkich miejscowościach, gdzie mieszkają ludzie i gdzie są dzieci, że uczyć się w nich będzie w ich własnych, ojczystych językach.

Ale rezultaty nauki uzależniał Komeński od takich metod nauczania, które pozwoliłyby nauczać „wszystkich ludzi wszystkiego" w sposób „łatwy i przyjemny". Zasadniczą ideą tej metody miała być poglądowość. Zrodziła się ona w Polsce, a nie dopiero w Saros Patak. „Źródłem i kolebką jej — stwierdza Ł. Kurdybacha — było gimnazjum leszneńskie, którego reformie Komeński poświęcił w tym czasie wszystkie swoje myśli i naukowe prace". [25]

[25] Ł. Kurdybacha: Działalność J. A. Komeńskiego w Polsce..., s. 96. Saros Patak w Siedmiogrodzie przyjmują niektórzy badacze jako miejsce narodzin metody poglądowej, ponieważ tam opracował Komeński swój najlepszy podręcznik „Orbis sensualium pictus". „Było to jednak, tak twierdził Kurdybacha, jedynie próbą wprowadzenia do codziennej pracy szkolnej powstałej w Lesznie zarówno idei nauczania poglądowgo, jak i ilustrowania podręczników, a nie czymś nowym w rozwoju jego myśli pedagogicznej" (s. 126).

W roku 1648 wydaje Komeński w Lesznie „Linguarum methodus novissima". Był to nowy etap w poglądach Komeńskiego na rolę łaciny w nauce szkolnej. Twierdzi on, że nauczanie łaciny powinno zmierzać do poznawania rzeczy, a nie do wygłaszania mów na różne tematy, że łacina powinna być nie jedynym, lecz jednym z języków nauczanych w szkole. Komeński wyraził tu swe negatywne stanowisko w sprawie panującej roli kultury łacińskiej w świecie, kultura łacińska wiązała się bowiem w jego umyśle z krzywdą i niesprawiedliwością. Podkreślał on przeto znaczenie rozwoju kultur i języków narodowych, choć nadal utrzymywał, że podstawą mądrości nie jest znajomość języków, lecz rzeczy.

Idee Komeńskiego cieszyły się w polskich kołach protestanckich wielkim powodzeniem. Profesorowie gimnazjum toruńskiego tuż po wydaniu Komeńskiego „Methodus linguarum novissima" oparli się na jej wskazaniach dydaktycznych.

Ale pierwszą szkołą w Polsce, która od początku swego istnienia poczęła wcielać w życie program Komeńskiego, było gimnazjum sierakowskie. Do jego powstania doprowadził magnat wielkopolski, Krzysztof Opaliński, świetnie zorientowany w zagranicznych systemach nauczania i krytycznie oceniający poziom oświaty w ówczesnej Polsce. Zanim doszło do otwarcia szkoły, Opaliński doprowadził do wybudowania gmachu, urządzenia drukarni, skompletowania księgozbioru i zespołu nauczającego. Fundator szkoły nie chciał naśladować jezuickiego systemu nauczania, zabiegał więc o opracowanie własnego oryginalnego programu i własnych podręczników. W tym celu zaprosił w 1649 roku do Sierakowa Jana Amosa Komeńskiego. Miał on przygotować program oraz specjalne wydania podręczników: „Januy..." i „Vestibulum". Na uroczystym otwarciu szkoły w 1650 r. jej rektor, Jan Misalski, w przemówieniu wyłuszczającym i objaśniającym obszernie przewodnie idee pedagogiczne J. A. Komeńskiego podkreślił konieczność oparcia się na nich w pracy szkoły sierakowskiej.

Nauka w Sierakowie trwała lat pięć, dzieliła się jednak tylko na trzy klasy, klasa ostatnia bowiem była trzyletnia. Realizacja programu szkolnego zaczynała się nauką czytania i pisania w języku polskim, zaznajamianiem ze światem rzeczy oraz z podstawowymi wiadomościami i regułami gramatycznymi. W klasie drugiej koncentrowano się na gramatyce łacińskiej i na tłumaczeniu z polskiego na łacinę oraz na nauczaniu arytmetyki i muzyki. Naukę religii młodzież odbywała nie w szkole, lecz w kościele w trakcie nabożeństw niedzielnych. Klasa trzecia natomiast skupiała chłopców najpierw na retoryce połączonej z zapoznawaniem się z niezbędnymi kanonami stylistycznymi, pisaniem listów i mów, na historii starożytnej i geografii, następnie na lekturze „Januy" Komeńskiego, rozszerzonej odpowiednimi wykładami na temat budowy wszechświata, astronomii, geologii i nauk przyrodniczych oraz nauki o człowieku, czyli anatomii i fizjologii. Ostatni rok przeznaczono na naukę wymowy, lekturę autorów klasycznych, historii Polski, konstytucji krajowych oraz elemen-

tów prawa ojczystego, chodziło bowiem o przygotowanie chłopców do czekającego ich życia polityczno-obywatelskiego.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w szkole sierakowskiej zatroszczono się o wydanie podręczników do wszystkich przedmiotów. Poza wspomnianymi podręcznikami Komeńskiego wydano podręczniki historii starożytnej, średniowiecznej, nowożytnej i historii Polski, podręczniki etyki i historii religii. Ten ostatni, pióra Łukasza Opalińskiego, brata Krzysztofa, był nastawiony na potrzeby ówczesnego życia społecznego i politycznego, pomijał zatem zagadnienia dogmatyczne chrześcijaństwa i obowiązki religijne, natomiast obszernie potraktował ustrój kościoła katolickiego, organizację soborów powszechnych i ich główne uchwały oraz historię kościoła do XVII wieku. Nie pominął też nauki Mahometa, podbojów Arabów i Turków, nie wspominał natomiast ani słowem o reformacji i jej wyznaniach, aby nie wchodzić, jak się przypuszcza, w kwestie dogmatyczne i polemiki religijne. Źródeł religii dopatrywał się Opaliński nie tyle w objawieniu, ile raczej w prawach natury przekazanych Żydom przez Mojżesza. Podręcznik etyki, opracowany przez Joachima Pastoriusa, nie był podręcznikiem oryginalnym, lecz skrótem znanego podręcznika Crella, o którym będzie jeszcze niżej mowa.

Gimnazjum sierakowskie, mimo że magnackie, pragnęło kształcić zarówno synów szlacheckich, jak i dzieci plebejuszów. Trwało ono jednak zaledwie sześć lat, upadło bowiem wraz ze śmiercią swego fundatora w 1656 r. Znaczenie jego w dziejach oświaty polskiej jest wielkie, ponieważ było ono szkołą w pełni świecką, swymi tendencjami programowymi przeciwstawiającą się wychowaniu jezuickiemu i fanatyzmowi religijnemu, jaki jezuici szerzyli wśród szlachty, ograniczającą nauczanie łaciny na rzecz wiedzy matematycznej, historycznej, przyrodniczej i geograficznej.

W tym samym roku opuścił Komeński Polskę, udając się do Holandii. W czasie długiego pobytu w Polsce przeszedł on wielką ewolucję. Ze skromnego, nikomu nie znanego ministra braci czeskich stał się uczonym głośnym w całej Europie. Kurdybacha wręcz stwierdza, że „Leszno było kolebką wszystkich idei reformatorskich i planów wydawniczych, które Komeński, z małymi tylko zmianami i uzupełnieniami, realizował do końca życia. Tu przybrała realne formy idea poprawy metod nauczania łaciny przez związanie jej z nauką o rzeczach; tu wykrystalizował się ostatecznie niezwykle śmiały, jak na nowe czasy, pomysł ograniczenia łaciny do roli jednego z języków obcych, których znajomość jest niezbędna dla każdego wykształconego człowieka; tu powstały plany pracy nad rozwojem i wydoskonaleniem języków ojczystych zacofanych narodów; tu stawiała pierwsze trudne kroki metoda nauczania poglądowego; tu wreszcie zrodził się zamiar ujęcia w jeden system całej wiedzy ludzkiej i udostępnienia jej za pomocą odpowiednich metod każdemu człowiekowi dorosłemu, a nawet każdemu dziecku. W Lesznie przeszła bardzo poważną ewolucję »Wiel-

ka dydaktyka«, uważana przez wielu badaczy, może niezupełnie słusznie, za największe dzieło Komeńskiego..." [26]

Po upadku gimnazjum sierakowskiego i po wyjeździe z Leszna J. A. Komeńskiego znajomość jego dzieł w Polsce zanika. Postępowe idee Komeńskiego pojawią się w szkole polskiej dopiero w połowie wieku XVIII, kiedy ustrój feudalny dojdzie do rozkładu, a Stanisław Konarski wprowadzi do reformowanego przez siebie szkolnictwa pijarskiego jego znane przedtem szeroko podręczniki.

### 7. Akademia Zamojska

Osobny rozdział w dziejach oświaty polskiej przełomu XVI i XVII wieku stanowi szkoła zamojska. Jej fundator, Jan Zamoyski — wielki hetman koronny i kanclerz państwa, człowiek światły oraz zręczny polityk, miał duże zrozumienie dla doniosłej roli wykształcenia w życiu publicznym. Działając w tym duchu usiłował początkowo podporządkować władzy państwowej uniwersytet krakowski, aby wprowadzić w obręb jego działalności dydaktyczno-naukowej odpowiednią problematykę polityczną i gospodarczą kraju. Plany te jednak kształtu realnego nie przybrały, wobec czego powziął on zamiar ufundowania sumptem własnym szkoły o takich celach i założeniach w rodzinnym Zamościu.

Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że był to już schyłek wieku XVI, czas, kiedy jezuici sięgali po monopol w dziedzinie oświaty w Polsce, zatem także Zamoyskiemu było coraz trudniej zorganizować szkołę o przeciwstawnym jezuickiemu kierunku wychowawczym. Aby uchronić się przed przewidywanymi atakami ze strony jezuitów, Zamoyski postanowił zwrócić się do papieża i uzyskać oficjalne zatwierdzenie powołania akademii. Niestety, papież Klemens VIII wyraził właściwie zgodę warunkową, ponieważ narzucał jej zwierzchnictwo biskupa chełmskiego, który miał sprawować najwyższą władzę nad profesorami i studentami oraz nad majątkiem szkoły, wykluczywszy równocześnie wpływ na te sprawy ze strony jej fundatora i przyszłych jego spadkobierców. Uprawnienia władz kościelnych miały więc być znaczne, stąd też śmiałe plany programowe Zamoyskiego nie uzyskiwały odpowiednich formalnych warunków, aby można je było rozwinąć w kierunku zamierzonym. Zamoyski jednak nie ugiął się wobec dyrektyw papieskich. Przyjąwszy je do wiadomości postanowił iść drogą przez siebie wytyczoną oraz doprowadzić do otwarcia takiej szkoły, na jakiej wybitnemu mężowi stanu i patriocie zależało. Zamoyski uznał prymat nauki we wszystkich dziedzinach życia. W swym wystąpieniu w r. 1595, stanowiącym oficjalne uzasadnienie decyzji odrzucenia władzy biskupiej nad szkołą, Zamoyski powiedział: „Skorom się przekonał, że nic w życiu bardziej pożytecznym i więcej upragnionym nie

[26] Ł. Kurdybacha: Działalność J. A. Komeńskiego w Polsce..., s. 271.

jest jak nauka i cnota, że ni cnoty, ni sławy bez umiejętności i nauki dostąpić nie można — cały poświęciłem się nauce. Bez nauki bowiem, acz mogą być niektórzy cnotliwi i rozumni, lecz gdy lud w ciemnocie, walą się królestwa, upadają mocarstwa, same dostojeństwa ciężarem się stają. Bez nauki każda podjęta wyprawa, puszczona na los szczęścia, w samym popędzie zdarzeń kres swój i zgubę znajduje, bez niej szkodliwe rady w senacie, mylne wszystkie kroki w rządzeniu, w ciemności pogrążone społeczeństwo oddala się od godności ludzkiej i do trzody bydlęcej się zbliża" [27].

Za najważniejsze zadania powstałej akademii Zamoyski uznał wychowanie użytecznych obywateli kraju. Ponieważ jednak problem obywatelskiej użyteczności mógł być różnie interpretowany, Zamoyski podkreślał i udowadniał, że w duchu takiej użyteczności mogą wychowywać młodzież tylko nauczyciele związani z krajem i jego potrzebami, rozumiejący należycie przewodnie idee życia publicznego i postępowe dążenia społeczeństwa. Nie mogli natomiast, jego zdaniem, spełnić tej roli wychowawcy jezuiccy, którzy zamiast prawdziwego oświecenia zapędzali się, jak stwierdzał Zamoyski, w niezgłębione rozumem ludzkim przepaści, nie rozszerzali, ale tłumili oświatę. Przez nich to trwonił się na próżno młody wiek uczniów, zawodziły oczekiwania rodziców, ojczyzny [28].

Ostatecznie Zamoyski dyplomem fundacyjnym z 1600 roku udaremnił nadzór biskupi nad akademią, sprowadziwszy jego uprawnienia tylko do regulowania niektórych spraw formalnych, np. okresu wakacji uczniowskich, dni wolnych od nauki itp. Nadzór merytoryczny miał natomiast sprawować nie mianowany przez papieża kanclerz, lecz wybrany na to stanowisko jeden z profesorów, tzw. scholastyk.

Wszakże najważniejszą dziedziną twórczych zabiegów Zamoyskiego, który korzystał m. in z rad Szymona Szymonowicza i Wojciecha z Kalisza, była strona ideologiczna szkoły, czyli jej oblicze organizacyjno-programowe. Struktura organizacyjna akademii była trzy- lub, jak się określa ją czasem, dwupoziomowa. W pierwszym przypadku wyróżnia się roczny stopień elementarny, czteroletni stopień średni oraz dwuletni stopień „akademicki", w drugim zaś mówi się o pięcioletnim poziomie niższym i dwuletnim wyższym. Niezależnie jednak od owych podziałów należy stwierdzić, że w toku siedmiu lat nauki opanowywało się w akademii wiedzę na owe czasy wszechstronną i nowoczesną. Rozpoczynano ją w klasie pierwszej od elementarnej nauki czytania i pisania w języku polskim, kierując się wydaną w 1594 r. w Krakowie „Ortografią" Kochanowskiego, następnie zapoznawano z alfabetem łacińskim i greckim oraz z gramatyką tych obu języków. Klasy II i III były klasami dwuletnimi, przy czym

[27] Mowę J. Zamoyskiego znamy z przedruku J. Niemcewicza w Zbiorze pamiętników historycznych w dawnej Polsce. t. IV, s. 111 i A. Małeckiego w Wyborze mów staropolskich, Kraków 1860 (Cyt. za B. Suchodolskim: Polska myśl pedagogiczna w okresie renesansu. 1953, s 90).

[28] Por. Ł. Kurdybacha: Problem świeckości Akademii Jana Zamoyskiego. Rozprawy z dziejów oświaty, t. V, 1962, s. 10.

w pierwszej z nich kontynuowano nauczanie łaciny i greki, prozodii i składni, łatwych tekstów Cycerona i Demostenesa, różnych sentencji moralnych i powiastek w obu tych językach oraz część czasu przeznaczano na wychowanie fizyczne, w klasie trzeciej zaś koncentrowano się na retoryce opieranej na tekstach łacińskich, greckich i polskich oraz uczono historii filozofii i historii starożytnej. Dwa lata końcowe, czyli tzw. kształcenie „akademickie", wypełniał rozszerzony program dawnego trivium i quadrivium, obejmujący arytmetykę, geografię, muzykę, astronomię, logikę, metafizykę oraz fizykę, czyli naukę o przyrodzie, a także występowała tu nauka retoryki opieranej na dziełach Arystotelesa, Hermogenesa i Cycerona, filozofia moralna (wsparta o lekturę „Etyki nikomachejskiej" Arystotelesa), ekonomia oraz polityka nastawiona głównie na problematykę harmonijnego współżycia społecznego i na wzorowe wypełnianie obowiązków obywatelskich wobec państwa, na poznanie różnych form ustrojów państwowych w starożytności, a na ich tle na poznanie przykładów szczególnego umiłowania kraju i gorącego patriotyzmu niektórych wybitnych ich obywateli.

Wiedzą finalizującą ten kurs nauczania była wiedza prawnicza. W akademii wykładano prawo rzymskie, feudalne, magdeburskie, saskie i polskie wraz z historią ustroju Polski, jak również prawo sądowe. Ogólny okres nauki obejmował lat jedenaście, od siódmego do osiemnastego (przynajmniej) roku życia. Była to szkoła przeznaczona wyłącznie dla młodzi szlacheckiej, sposobiącej się do przyszłej służby publicznej. Zamoyski usiłował torować w ten sposób drogę do władzy średnio zamożnej szlachcie, by na tym elemencie — zgodnie ze swym przekonaniem — oprzeć przyszły rozwój polskiej demokracji szlacheckiej.

Akademia Zamojska miała również żywot krótki, zaledwie na miarę jednego pokolenia. Wniosła ona jednak do skarbnicy polskiego dorobku oświatowego wartości trwałe i cenne, do których nawiążą twórcy Collegium Nobilium i Szkoły Rycerskiej. Jakież to są wartości? Jest to przede wszystkim wysunięcie na czołowe miejsce w wychowaniu cech dobrego Polaka-obywatela, uczuć patriotycznych i interesów kraju ojczystego przed uczucia religijne oraz interesy kościelne i międzynarodowe, spraw ziemskich ponad pozagrobowe i pozaziemskie, nadanie wykształceniu znaczenia o wadze państwowej, od którego zależy pomyślność kraju i wszystkich jego obywateli.

### 8. Stanisław Konarski. Collegium Nobilium

Od momentu upadku Akademii Zamojskiej i ostatecznego rozrachunku fanatycznych kontrreformatów jezuicko-szlacheckich ze znanymi ośrodkami innowierczymi — do oświatowych reform pijara Konarskiego oraz do powstania w Warszawie Collegium Nobilium (1740 r.) dzieli nas jeszcze całe stulecie. Wiek to wielkiej wśród szlachty popularności jezuitów i ich

monopolu szkolnego, a zarazem sto lat okrutnego zacofania i ciemnoty, fanatyzmu religijnego i bigoterii, wzmożonego do skrajnych granic wyzysku feudalnego i potęgującej się nędzy chłopów pańszczyźnianych, zaniku postępowej myśli społecznej i rozsądku politycznego. Wiek wojen i przekupnych targów o królewską koronę. Dno tego upadku przypada na sławetne czasy saskie, choć panowanie Augusta III Sasa zbiega się już z momentem narodzin pierwszych idei oświeceniowych.

Król wygnaniec, Stanisław Leszczyński, w „Głosie wolnym, wolność ubezpieczającym" podnosi otwarcie w 1734 r. sprawę reformy sejmu, wzmocnienia władzy królewskiej, wprowadzenia stałej armii, a co najistotniejsze, śmiało wysuwa kwestię zmiany położenia socjalnego chłopów, ulżenia ich doli, uwolnienia ich od pańszczyzny, zniesienia przywiązania do ziemi i przywrócenia im godności ludzkiej. W „Głosie wolnym" znalazły się również postulaty dotyczące rozwoju miast i przyznania pewnych ulg mieszczaństwu, ostre akcenty w sprawie panegiryzmu językowego, przesady i sztuczności w wysławianiu się szlachty. Stefan Garczyński, wojewoda kaliski, atakuje w tym samym czasie energicznie wyzysk chłopów i mieszczan z jednej, a uprzywilejowanie szlachty z drugiej strony, słowem, jest przeciwny niesprawiedliwemu podziałowi bogactw, prowadzącemu do nędzy i zacofania kraju jako całości. Wyjście z tej sytuacji widzi Garczyński w ograniczeniu wyzysku feudalnego, we wprowadzeniu powszechnego obowiązku pracy i w zapewnieniu miastom i ich manufakturom oraz mieszczaństwu bardziej korzystnych warunków rozwoju.

Konarski był szczerym sympatykiem tych idei, oddanym zwolennikiem Leszczyńskiego. Nawet w 1735 r. udał się do Paryża, aby na dworze francuskim szukać poparcia dla nieszczęśliwego elekta. Dziesięć lat wcześniej wysłano go z polecenia wuja, biskupa poznańskiego, do Rzymu, gdzie jako 26-letni podówczas pedagog, rozpoczął kilkuletnie studia teoretyczne i praktyczne w pijarskim Collegium Nazarenum, które przeszło akurat gruntowną reformę wewnętrzną, przekształciwszy się ze szkoły dla biednych plebejuszów w szkołę dla synów szlacheckich oraz zmieniwszy tradycyjne oblicze XVI- i XVII-wiecznej szkoły humanistycznej w szkołę zbliżoną swym charakterem do modnych w tym czasie akademii rycerskich.

Pierwsi biografowie Konarskiego utrzymywali, że projekt reformy szkolnictwa pijarskiego w Polsce opracował Konarski już w okresie rzymskim i że rzymskie Collegium Nazarenum miało być dlań wzorem. Ł. Kurdybacha przeczy temu, twierdząc, iż Konarski był wówczas jeszcze zbyt młodym i mało doświadczonym pedagogiem, aby mógł projektować tak daleko idące reformy, że pierwszy projekt reformy szkolnej opracował on prawdopodobnie dopiero po powrocie z Rzymu i Paryża do kraju, tzn. w 1731 r.[29]

[29] Por. Ł. Kurdybacha: Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego. Wrocław—Warszawa 1957 r., s. 20.

Rzeczywiście, w latach czterdziestych Konarski wchodzi głębiej w sprawy wychowania. Z inicjatywy Józefa Zaluskiego podjął najpierw badania i studia historyczne nad rozwojem ustroju i ustawodawstwa polskiego, w wyniku których doszło do wydania pierwszego tomu „Volumina legum". Wprawdzie Konarski nie uczestniczył w tej pracy do końca, odbiła się ona jednak dobroczynnymi skutkami na jego osobowości. Zbliżywszy się w jej toku do postępowego stronnictwa Czartoryskich i Poniatowskich wszedł w wir ówczesnych walk politycznych i w program reform reprezentowany przez swych mocodawców. Po powrocie w 1735 r. ze swej niefortunnej misji paryskiej Konarski został skierowany do Krakowa, a w rok później do Rzeszowa, gdzie rozwinął z dużym powodzeniem, choć nie bez przeszkód, pracę pedagogiczną wśród przyszłych nauczycieli zakonnych, wreszcie podjął energiczne zabiegi wokół założenia w Wilnie pijarskiego konwiktu szlacheckiego, co spotkało się z ostrym i skutecznym sprzeciwem ze strony tamtejszych jezuitów. To niepowodzenie z jednej oraz równoczesne powołanie do życia szkoły teatyńskiej i akademii lunewillskiej z drugiej strony wpłynęło w sumie na podjęcie przez Konarskiego bardziej stanowczych starań wokół reformy wychowania w szkołach pijarskich. Związanie się z planami politycznymi Czartoryskich, którzy po okresie nieufności zbliżyli się w międzyczasie do króla Augusta III, przyśpieszyło poważnie osiągnięcie przez Konarskiego zamierzonego celu. Władze zakonne postanowiły powierzyć mu przeprowadzenie reformy całego szkolnictwa pijarskiego w prowincji polskiej, licząc się z tym, iż wykorzysta on w tym zakresie swoją znajomość rzeczy, wiedzę i doświadczenie zdobyte w ciągu paroletniego pobytu za granicą.

Był rok 1740. Na barki Konarskiego spadło ogromne zadanie. Nowa szkoła powstawała przecież w warunkach trudnych, bez środków materialnych, odpowiedniego lokalu, bez pomocy naukowych i bez podręczników. Był tylko program oraz w druku zaledwie dwa napisane przez Konarskiego podręczniki: „Gramatyka łacińska" i „O poprawie wad wymowy". Kłopoty z reformą, jak również z materialnym ustabilizowaniem Collegium trwały właściwie przez całe pierwsze dziesięciolecie. Ale niestrudzone i energiczne zabiegi Konarskiego (nie obyło się bez wyjazdów zrażonego do Leszczyńskiego Konarskiego na dwór Augusta III do Drezna i bez dwukrotnych odwiedzin Rzymu i audiencji u papieża) zakończyły się pełnym zwycięstwem naszego reformatora. W 1748 roku doszło do nadania przez króla Collegium Nobilium praw szkoły rycerskiej oraz przyznania jej stałej corocznej subwencji ze skarbu państwa, co uczyniło zeń właściwie oficjalną szkołę publiczną, w 1753 roku zaś zostały zatwierdzone przez władze zakonne wszystkie przepisy Konarskiego dotyczące działalności zreformowanych szkół pijarskich. Reforma uzyskała również aprobatę papieża. Tak więc w pełni usatysfakcjonowany reformator mógł obecnie zająć się bliżej sprawami Collegium Nobilium.

Co było celem tej szkoły w świetle wprowadzonych przez Konarskiego

przepisów ordynacyjnych? Było nim polityczne i moralne odrodzenie magnatów oraz takie wychowanie ich synów, aby byli w stanie podjąć i przeprowadzić reformy, które uchroniłyby przed katastrofą chyląc się do upadku państwo. Znając dobrze snobistyczne upodobania magnaterii do wszystkiego, co obce i przez obcych wymyślone, Konarski nie taił przed nią, że Collegium Nobilium jest zakładem wzorowanym na szkołach cudzoziemskich, zwłaszcza na rzymskim Collegium Nazarenum, choć podobieństwo ograniczał tylko do wewnętrznej organizacji i regulaminu szkoły, a nie do programu i spraw wychowania. Szedł przeto na ustępstwa w zapewnianiu synom magnaterii szczególnej wygody i opieki przyjmując ich nawet z korepetytorami i lokajami, pomyślniej sytuował — zgodnie z panującą modą — naukę języka francuskiego i niemieckiego, utrzymywał stałą karetę i konie dla przejażdżek paniczów, poza tym uczył ich odpowiedniego, swobodnego zachowania się, obycia i wyrobienia towarzyskiego w tzw. wielkim świecie, w salonach, na dworze królewskim i w rezydencjach magnackich, aby za tę cenę, za ten pański charakter swej szkoły, pozyskać zaufanie i zdobyć pełną możliwość wychowywania synów najwpływowszych rodów polskich. „Rzeczypospolita będzie taka — przekonywał Konarski magnatów — jakie będą dzieci wasze, które ujmą kiedyś w swoje ręce jej sprawy" [30]. W dziedzinie wychowania Konarski szedł świadomie na swoisty kompromis, doceniając bowiem z jednej strony znaczenie cnót religijnych, jakie powinny zdobić uczciwego człowieka i jakie powinny być w związku z tym w nim rozwijane i doskonalone, uznawał z drugiej strony świecki ideał dobrego obywatela, wysuwany ówcześnie w różnych ujęciach przez postępowe odłamy burżuazji angielskiej i francuskiej. Te obie strony miały się niejako równoważyć, w każdym razie Konarski nie dopuszczał do tego, aby religijność górować miała nad stosunkiem do państwa, cnoty religijne nad obywatelskimi, jakkolwiek jako zakonnik przyjmował, że kształtowanie charakteru wychowanków zaczynać należy od nauki religii, od modlitw, rozmyślań, spowiedzi, nabożnej lektury oraz innych ćwiczeń religijnych.

Ale praktyki religijne nie mogły być w pojęciu Konarskiego fundamentem właściwego wychowania moralnego. Motywy, skłaniające wychowanka do określonego postępowania, nie tkwią, jego zdaniem, w religii, jej nakazach i zakazach, lecz w rozbudzonym poczuciu sprawiedliwości i honoru, we względach na dobro własnego rodu, w pragnieniu sławy i czci. Stąd oddziaływanie na ambicję, apelowanie do honoru, budzenie, a nie zabijanie godności ludzkiej, rozsądny umiar, a odwoływanie się do kary fizycznej tylko w drastycznych przypadkach skrajnej krnąbrności i zuchwalstwa — to kanony postępowania wychowawczego w Collegium. Do

[30] Z mowy „O kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela", wygłoszonej przez Konarskiego w 1754 roku z okazji przeniesienia szkoły do nowego gmachu (za Ł. Kurdybachą: Działalność pedagogiczna St. Konarskiego, Wrocław—Warszawa 1957, s. 63).

zasadniczych zalet charakteru, nad których rozwojem i ukształtowaniem w Collegium intensywnie i systematycznie pracowano, należały: posłuszeństwo jako skuteczna przeciwwaga szlacheckich tendencji anarchicznych, poczucie sprawiedliwości jako podstawa do reagowania na różnorodne przejawy krzywdy, niesprawiedliwości i nierówności w życiu, wreszcie miłość ojczyzny wyrażająca się w czci i posłuszeństwie wobec króla, w poszanowaniu praw, w szacunku wobec wszelkich władz i zwierzchników. Konarski wzywał swych wychowanków, aby „często tę, dla której są zrodzeni, sobie na pamięć przywodzili ojczyznę, onej miłością z młodych lat pałać poczynali, a jej nadziei o sobie powziętej korespondując, dobrowolnie do pięknych obyczajów i do godnego wielkich ojczyzny synów sposobili się życia, naukami tudzież aby na pożytecznych Rzeczypospolitej formowali się obrońców i podpory" [31].

Wiedza w systemie nauczania nie stanowiła celu, była tylko środkiem służącym do poznania tego, co jest złe lub dobre, użyteczne lub nieużyteczne, a następnie do pogłębiania w wychowankach ich dobrych cech, ich cennych zalet obywatelskich, co wymagało dokładnego poznania warunków, w których trzeba było działać. Tę znajomość rzeczy wychowankowie zdobywali na lekcjach historii powszechnej i ojczystej, prawa polskiego, filozofii racjonalistycznej, elementów wiedzy przyrodniczej i in.

Program Collegium Nobilium był podzielony na 5 klas, a realizowany w ciągu 8 lat, ponieważ klasy II, IV i V były dwuletnie. W klasie pierwszej występowały początki łaciny i historii biblijnej, w drugiej — gramatyka łacińska i historia Polski, w trzeciej — początki retoryki i prawa ojczystego, w czwartej — retoryka i polityka, w piątej — filozofia. Po ukończeniu filozofii można było jeszcze kończyć dwuletni kurs prawa ojczystego i międzynarodowego. Uprzywilejowaną pozycję w planie nauczania zapewnił Konarski językowi łacińskiemu, ze względu na to, iż spełniał on nadal w życiu publicznym ważną społeczną funkcję. Wszakże nauczanie tego języka zmieniło radykalnie swoją rolę, gdyż przestało być celem, jak to było u jezuitów, a stało się środkiem, narzędziem. Podobnie radykalnej zmiany dokonał Konarski w metodzie nauczania tego języka, której oparcie przestały stanowić drobiazgowe analizy różnych form gramatycznych i pamięciowe opanowywanie reguł, a zaczęła stanowić lektura. Godne uwagi jest również to, że w Collegium Nobilium rozpoczynano naukę łaciny od dwóch znanych podręczników Komeńskiego, tj. „Januy" i „Orbis sensualium pictus", czyli że Konarskiemu, podobnie jak ongiś Komeńskiemu, zależało na tym, aby kurs łaciny był dla uczniów zarazem pouczającym kursem wiedzy o świecie, żeby pełnił nie tylko rolę ćwiczącą i gimnastykującą umysł, lecz przede wszystkim rolę kształcącą.

Zadania kształcące szkoły miały być realizowane zresztą w znacznie szerszym zakresie. Wachlarz przedmiotów tego rodzaju poza łaciną sta-

[31] Prawa i zwyczaje Collegium Nobillium, punkt XXXI (za Ł. Kurdybachą, o. c. s. 74).

nowiły: arytmetyka, języki obce, których podobnie jak łaciny uczono z zastosowaniem różnych typów ćwiczeń, przez konwersację, a nawet drogą systematycznej lektury gazet, język polski występujący na początku w postaci prób tłumaczenia tekstów łacińskich i w ścisłym związku z tak popularnym środkiem politycznego wychowania, jakim był teatr szkolny, historia Polski wraz z publicznym prawem polskim, historia powszechna krajów europejskich, fizyka, geografia fizyczna, polityczna i gospodarcza, której uczono w oparciu o globusy, atlasy i mapy, wreszcie fizyka i filozofia — oczywiście racjonalistyczna. Językowi ojczystemu Konarski poświęcał specjalnie dużo uwagi. Występował on w kolejnych klasach w zakresie coraz szerszym, stając się stopniowo językiem równorzędnym łacinie, a nawet głównym przedmiotem nauki w Collegium. Znajomość tego języka uczniowie pogłębiali lekturą dzieł najwybitniejszych pisarzy XVI wieku, jak J. Kochanowski, Marcin Bielski, Sebastian Petrycy z Pilzna i inni.

Oryginalnie postawił Konarski klasę retoryki, skupił mianowicie nauczanie tego przedmiotu wokół 200 wybranych przez siebie, a pożytecznych dla życia publicznego, zagadnień, traktując je jako materiał do swobodnego wyboru przez nauczyciela. Aktualność i ideologiczna wartość tych tematów jest uderzająca, objęły one bowiem takie działy ówczesnego życia, jak religia, wychowanie i szkolnictwo, króla, sejm, sądownictwo, przekupstwo magnatów, politykę zagraniczną, skarb państwa, chłopów, miasta, wojsko i inne, a przez to oddziaływały nie tylko na poglądy wychowanków, lecz także na ich rodziców i krewnych. Retoryka w Collegium Nobilium nie miała charakteru panegirycznego, Konarski bowiem zabraniał pisania i wygłaszania panegiryków nawet na cześć osób najgodniejszych i najwyżej postawionych, natomiast popisy retoryczne wychowanków, jeśli miały nawet charakter publiczny, nie naśladując form ówczesnego sejmikowania, przebiegały w normalnych warunkach szkolnych i podnosiły najistotniejsze zagadnienia ówczesnego życia społecznego i politycznego.

Zakończenie programu stanowiła dwuletnia klasa filozofii, na którą składały się w pierwszym roku historia filozofii, logika, metafizyka i etyka, w drugim zaś wykłady filozofii obejmowały algebrę, geometrię, główne działy fizyki i najważniejsze wynalazki, naukę o człowieku, zarys biologii, astronomii i geologii. W historii filozofii koncentrowano się na dziełach i myślicielach racjonalistycznych. Bacon, Gassendi, Kartezjusz, Krzysztof Wolff, Locke, Galileusz, Newton, Spinoza i inni przedstawiciele najnowszej filozofii racjonalistycznej i filozofii przyrody zajmowali, wbrew oburzeniu jezuitów, najpoczesniejsze miejsce. Program dwóch lat filozofii, acz przeładowany, stanowił wymowny dowód podjętej przez Konarskiego walki ze starymi tradycjami scholastycznymi, z dogmatyzmem i fideizmem tamtej filozofii, Konarski chciał bowiem umożliwić swym wychowankom poznawanie prawdy opartej na faktach i zjawiskach stwierdzonych empi-

rycznie, nawet eksperymentalnie [32]. Z wykładami filozofii łączył się w Collegium Nobilium kurs architektury cywilnej i wojskowej, całą edukację zaś dopełniały modne wówczas kunszty, które obejmowały naukę tańca, ćwiczenia gimnastyczne, musztrę wojskową i jazdę konną, co nadawało w sumie szkole charakter świecki i półwojskowy oraz zwiększało jej popularność w oczach magnatów i szlachty.

Pijarska reforma Konarskiego, a zwłaszcza Collegium Nobilium, dowiódły, że ich twórca był znakomicie zorientowany w najbardziej postępowych nurtach myśli filozoficznej i społecznej ówczesnej doby, że pozostawał również w ścisłym związku z najbardziej postępowymi dążeniami reformatorskimi ówczesnej Polski. Naprawa Rzeczypospolitej stała się główną ideą wychowawczą szkoły i głównym jej celem. W tym tkwi podstawowe znaczenie blasku, jakim zajaśniało Collegium Nobilium w ciężkim okresie saskim, u kresu samodzielnego bytu państwowego Rzeczypospolitej.

### 9. Warszawska szkoła rycerska

Szkołę rycerską w Warszawie, znaną także pod nazwą Królewskiego Korpusu Kadetów, powołał do życia Stanisław August Poniatowski w r. 1765, wykonując w ten sposób zobowiązanie szeregu swych poprzedników, od Władysława IV poczynając, a na obydwu Sasach kończąc. Myśl utworzenia takiej szkoły w Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, zrodziła się już w XVII w. na tle zapotrzebowania na wykwalifikowanych oficerów w związku z powstającymi w owym czasie nowymi systemami prowadzenia wojen i nową organizacją oddziałów wojskowych. Szybko zwiększające się armie w Prusach, Austrii, Rosji, Francji i w innych krajach doprowadzały te kraje do decyzji o kreowaniu szkół i akademii wojskowych, w których postanawiano kształcić podstawowy narybek przyszłych oficerów i dowódców. Tak doszło do powstania w 1653 r. na Pomorzu, w Kolbergu, w dzisiejszym Kołobrzegu, pruskiej akademii wojskowej, w sto lat później (1752) Maria Teresa utworzyła w Wiedniu (Wiener Neustadt) austriacką akademię wojskową, nieco wcześniej (1731) analogiczny Lądowy Korpus Kadetów powstał w Rosji. Ludwik XV powołał tego typu szkołę wojskową w 1751 r.

W Polsce tymczasem mimo wielokrotnie podejmowanych na sejmach uchwał długo do powołania takiej szkoły nie dochodziło. Kończyło się na projektach i obietnicach. Był jednak okres, że zadania te częściowo spełniała założona w 1737 r. przez Leszczyńskiego i dość popularna w kraju Akademia Szlachecka w Luneville, ale faktyczne efekty jej kształcenia były niewielkie. Na 564 kadetów, którzy przeszli przez szkołę w Lune-

[32] Por. Ł. Kurdybacha: Działalność pedagogiczna St. Konarskiego... s. 100 i następne.

ville, kształciło się — jak podaje K. Mrozowska — w ciągu lat blisko 30 zaledwie 167 Polaków i Litwinów, przy tym żaden z nich nie wyróżnił się jakimś wpływem na życie umysłowe w Polsce [33].

Tę rolę miała spełnić Warszawska Szkoła Rycerska, gdyż wedle intencji swego założyciela miała ona wykorzystać wzory analogicznych szkół zachodnioeuropejskich oraz dopasować się do potrzeb i warunków ojczystych. Sprzyjała temu okoliczność, że młody król pozostający pod wpływami i urokiem idei Oświecenia, związany z polskim stronnictwem reform, okazywał od początku dziełu swemu wiele serca i zrozumienia. Był przekonany, że przebudowę i naprawę Rzeczypospolitej rozpocząć należy od przebudowy systemu wychowania młodzieży szlacheckiej. Na komendanta szkoły król desygnował swego kuzyna, ks. Adama Czartoryskiego. Przed szkołą postawiono od początku cel dwojaki: miała ona przygotować młodzież szlachecką do służby wojskowej przez musztrę, odpowiednie ćwiczenia terenowe i ćwiczenia z bronią oraz wyposażyć ją równocześnie przez normalną naukę ogólnokształcącą w wiadomości potrzebne oświeconemu obywatelowi kraju. Pełny tytuł szkoły brzmiał: Akademia Szlacheckiego Korpusu Kadetów Jego Królewskiej Mości i Rzeczypospolitej. W pierwszym okresie jej istnienia główny nacisk położono przede wszystkim na wojskowe aspekty wykształcenia, na militarne przygotowanie młodzieży, gdyż było to po prostu do zrobienia łatwiejsze niż opracowanie i realizowanie programu ogólnokształcącego.

Szkoła umieszczona została w zakupionym przez króla od Sułkowskiego pałacu Kazimierzowskim. „Po przystosowaniu pałacu do potrzeb korpusu znajdowały się w nim następujące pomieszczenia: w suterenach — sala jadalna, wielka izba służąca do celów kąpielowych, mieszkania dla służby. Na pierwszym piętrze były klasy, na drugim mieszkania dla kadetów, na trzecim mieszkania dla brygadierów, biblioteka, gabinet fizyczny i astronomiczny. Pałac, położony na wysokim brzegu Wisły, z pięknym widokiem na Pragę, okolony był ogrodem, z tyłu zaś, na tarasach schodzących nad rzekę, rosły wspaniałe dzikie kasztany, pamiętające zapewne jeszcze Władysława IV, oraz mieścił się plac przeznaczony do ćwiczeń i zabaw. Przed pałacem znajdował się ogromny plac, na którym odbywały się wszystkie parady gwardii pieszej litewskiej". Tak opisuje sytuację lokalową szkoły jeden z jej wychowanków, S. Bukar [34]. Kadeci mieszkali w dużych salach, każda brygada miała swoją specjalną sypialnię, swego brygadiera i podbrygadiera. Na drzwiach sypialni widniały nazwiska mieszkańców oraz hymn Krasickiego „O miłości Ojczyzny". Pościel, na której kadeci sypiali, składała się z siennika, prześcieradła, koca i wałka pod głowę.

Organizacja szkoły przewidywała początkowo osiem, potem siedem klas. Niezależnie od tego podziału istniał podział dla celów wojskowych i po-

[33] K. Mrozowska: Szkoła rycerska St. Augusta Poniatowskiego (1765—1794). Monografie pedagogiczne, t. VII, s. 18.
[34] S. Bukar: Pamiętniki. Drezno 1871, s. 14—15 (Za K. Mrozowską, o. c. s. 26).

rządkowych na brygady (20 kadetów) i dywizje (dwie brygady). Obowiązywało kadetów jednolite umundurowanie (codzienne, świąteczne i paradne) zakupywane z kasy korpusowej. Początkowo przyjmowano do szkoły chłopców w różnym wieku, nawet w 16—17 roku życia, po reformie z 1768 r., wydaniu ustaw królewskich i innych przepisów szczegółowych ograniczono wiek rekrutacyjny na lata 8—12, ale zorganizowano tzw. kurs niższy, obliczony na lat pięć. Zrobiono to ze względów wychowawczych, w celu wzmożenia karności, ujęcia życia szkolnego w wyraźne ramy. Wraz ze zmianą granicy wieku przyjmowanych zmieniono też program i metody nauczania. Klasy niższe nastawiono bardziej na kształcenie ogólne, klasy ostatnie na wojskowe i prawnicze, ponieważ w reformie z lat 1771—76 postanowiono w Królewskim Korpusie Kadetów („Corps Royal des Cadets") przygotowywać nie tylko przyszłych oficerów, ale także przyszłych urzędników, którym potrzebna była odpowiednia wiedza prawnicza i historyczna.

Wbrew pozorom Korpus, jego wychowankowie i wychowawcy nie mieli łatwego życia, ponieważ braki w skarbie i burzliwe czasy Rzeczypospolitej dawały się szkole mocno we znaki. Czyniąc oszczędności, ograniczano liczbę uczących się, zwalniano oficerów i nauczycieli, redukowano personel. Ostatecznie ustaliło się, że Korpus składał się z czterech brygad, w tym jedną stanowili kadeci opłacający koszty nauki i pobytu w szkole z własnej kieszeni. W dniach warszawskiej insurekcji młodziutcy kadeci wzięli wraz ze swymi wychowawcami udział w walce, stając po stronie ludu Warszawy i Naczelnika Kościuszki, „wychowańca" szkoły.

Reforma 1768 r. objęła również pracę dydaktyczno-wychowawczą szkoły. Twórcą nowego programu był Anglik John Lind, ówczesny dyrektor nauk Korpusu. Zarysowany przez niego program, który utrzymał się do końca istnienia szkoły, nawiązywał w dużej mierze do dobrze mu znanych akademii angielskich, co spotkało się z aprobatą zarówno ze strony Czartoryskiego, jak i samego króla. Na czym ten program polegał? Pierwsze dwa lata poświęcano na elementarną naukę czytania, pisania i arytmetyki, trzy następne obejmowały program szkoły średniej ogólnokształcącej, dwie końcowe zaś miały charakter specjalizacyjny — wojskowy i prawniczy.

Rok pierwszy, wprawdzie elementarny, miał jednak charakter wybitnie filologiczny, gdyż aż 30 godzin w tygodniu przeznaczano na naukę języków obcych (łacińskiego, francuskiego, niemieckiego), a tylko 6 na arytmetykę oraz 5 na taniec i szermierkę. Podobnie wyglądał plan nauczania na roku drugim, natomiast rok trzeci różnił się zasadniczo od poprzednich, gdyż do połowy zmniejszono wymiar godzin na języki, za to wprowadzono odpowiednią liczbę godzin historii starożytnej, historii Polski i poezji polskiej, przy utrzymaniu tego samego czasu na arytmetykę, taniec i szermierkę. W roku czwartym zaszły zmiany nieznaczne, miejsce poezji polskiej zajęła wymowa polska oraz wprowadzono 3 godziny rysunku. Z kolei

rok piąty przynosił zmiany dalej idące w doborze przedmiotów. Pojawiły się język angielski, czytanie pism łacińskich (Cezara), geografia, architektura wojskowa, 1 godzina „dysputacji syllogistycznych" oraz utrzymały się matematyka, historia starożytna i szermierka. W szóstym roku nauczania wprowadzono w znacznym wymiarze godzin prawo cywilne i historię nowożytną, w siódmym wreszcie obok utrzymującej się przez cały czas matematyki wystąpiła znów architektura wojskowa i architektura cywilna, historia nowożytna, rysunek oraz po raz pierwszy lektura Polibiusza.

Dyrektor nauk przywiązywał szczególną wagę do nauczania architektury wojskowej, która zapoznawała kadetów z różnymi systemami fortyfikacji, rozplanowywaniem umocnień przy wykorzystaniu właściwości terenu, z budownictwem wojskowym, obwarowaniami miast, konstrukcją mostów oraz zdobywaniem i obroną umocnień. Z czasem, przy nieznacznych ogólnych modyfikacjach programowych, zwrócono większą uwagę na naukę języka ojczystego, zwłaszcza na czytanie, ortografię i kaligrafię polską, znikło natomiast zupełnie nauczanie języka angielskiego.

W metodach nauczania zerwano stanowczo z pamięciowym i mechanicznym „wbijaniem" wiadomości, a za przykładem pedagogów Oświecenia", zwłaszcza Rousseau, wprowadzono metody rozumowe, wdrażano kadetów do pracy samodzielnej, oddziaływano na ich ambicję, zachęcano do międzykoleżeńskiego współzawodnictwa. Doceniając wysoką wartość metody poglądowej, posługiwano się w nauczaniu odpowiednimi pomocami naukowymi, a więc narzędziami, ilustracjami, planami twierdz i fortyfikacji itp. W gabinecie fizycznym dobrze zaopatrzonym ustawiona została sprowadzona z Anglii, „machina planetarna", ilustrująca heliocentryczną ideę teorii Kopernika.

W sukurs tym usiłowaniom przyszedł zorganizowany wysiłek nad podręcznikami i zorganizowaniem własnej drukarni, dzięki czemu szkoła mogła wkrótce wykazać się oddaniem do dyspozycji młodzieży szeregu nader cennych, przeważnie tłumaczonych, pozycji, jak: „Historia nauk wyzwolonych" Juvenala de Carlancasa, podręcznik geografii Edlinga, podręcznik miernictwa Kaufmanna, „Orbis sensualium pictus" Komeńskiego i inne. Nadto oddano Korpusowi do dyspozycji dobrze wyposażoną bibliotekę, obejmującą przede wszystkim pozycje z zakresu obowiązkowej lektury kadetów oraz książki pomocnicze dla profesorów, literaturę piękną, filozoficzną i wojskową.

Celem Korpusu było wychowanie obywateli, jak stwierdzał „Règlement général" z 1768 r., zdatnych do służby ojczyźnie nie tylko w wojsku, ale także na drodze cywilnej. Poczucie honoru i miłość ojczyzny miały być zaszczepiane kadetom na każdym kroku, a wychowanie wojskowe tym przede wszystkim celom miało służyć [35]. Nauczaniu moralności w Szkole Rycerskiej towarzyszyły tendencje oparcia tego przedmiotu, zgodnie z du-

[35] Por. K. Mrozowska, o. c., s 113.

chem Oświecenia, na przesłankach racjonalnych. Świeckie rozumienie obowiązku wobec państwa i współobywateli miało prowadzić do wyrobienia rozumnego patriotyzmu i krytycyzmu wobec niedomagań i braków ustrojowych. Religia, mimo że w regulaminie szkolnym zostawiono jej sporo miejsca, przestała być czynnikiem dominującym w wychowaniu, a wyznanie profesora czy kadeta dylematem. Klimat szkoły określić należy jako tolerancyjny, a jej tendencje wychowawcze jako liberalne, choć w szkole istniał i został nawet rozbudowany cały system kar i nagród, do kar cielesnych z jednej oraz różnych typów medali i wyróżnień z drugiej strony. Istotnym przewodnikiem duchowym młodzieży stał się katechizm rycerski pióra Adama Czartoryskiego. Do jego znajomości i rozumienia przywiązywano ogromną wagę. Formułował on podstawowe założenia wychowania wojskowego kadetów i podkreślał ich znaczenie. Czartoryski pouczał, że kadet powinien kochać się „w rynsztunkach wojennych", powinien pamiętać, że „wojowniczy ród dziadów naszych nie spodziewał się wydać plemię niewieściuchów, którzy zalegając pole, sławę i kraj stracili"[36].

System ćwiczeń wojskowych i fizycznych uodparniał młodzież kadecką na trudy życia żołnierskiego, hartował jej siły, wyrabiał zręczność i konieczne w zawodzie wojskowym sprawności. Dziełu wychowania służyły także tradycje wewnątrzszkolne, różne uroczyste ceremonie korpusowe, jak np. uroczystość przyjęcia do Korpusu, obleczenia w mundur korpusowy, czyli tzw. „oblóczyny", albo uroczystość wręczenia kadetowi broni, albo pożegnanie ze szkołą, czyli tzw. „abszyt" z wpisaniem odchodzącego kadeta na „złotej" tablicy, jeżeli sprawowanie jego było wzorowe, na „srebrnej", jeżeli zachowywał się dobrze, na „niebieskiej", jeśli sprawował się miernie lub na „czarnej", jeżeli był zakałą Korpusu. W przypadku ostatnim zamiast podziękowań i zobowiązań kadet wpisywał w specjalnej „czarnej" księdze odpowiednie przeproszenie [37].

Około roku 1770 powołano do życia kadecką organizację samowychowawczą w postaci dekurii, czyli małych, kilkuosobowych kółek samokształceniowych. W każdej brygadzie (20 kadetów) działały cztery dekurie z dekurionami (wzorowymi i pilnymi uczniami) na czele. W brygadzie pracą dekurii kierował protodekurion. Każdy dekurion obowiązany był prowadzić dziennik swojej dekurii, „codziennie zapisywać, co godnego uwagi w niej się wydarzyło, a następnie zdawać z tego sprawę wobec protodekuriona i współkolegów. Była to praca o dużej wychowawczej doniosłości, gdyż pobudzała do samokontroli i do kontroli współkolegów oraz do współodpowiedzialności wszystkich kadetów za swoje wychowanie. Miała to być szkoła perswazji, a nie grozy" [38].

[36] A. K. Czartoryski: Katechizm rycerski. Wydał i przedmową poprzedził H. Mościcki. Warszawa 1916, s. 25.
[37] Por. K. Mrozowska, o. c., s. 123—124.
[38] Jak wyżej, s. 127.

Ilościowe efekty dydaktyczno-wychowawczej działalności Korpusu nie były imponujące, ponieważ znaczna część elewów bądź w ogóle nie doszła do klasy ostatniej i w związku z tym szkoły ukończyć nie mogła, bądź osiągnęła to w okresie znacznie dłuższym, powtarzając niekiedy nawet parokrotnie tę samą klasę. Byli jednak wśród kadetów ludzie bardzo zdolni, którzy opuścili szkołę z wynikami wzorowymi i w przepisanym terminie.

Szkoła Rycerska zdołała wycisnąć na ich osobowości pożądane piętno, ukształtować cenione właściwości moralno-obywatelskie, rozwinąć umysł, wzbogacić odpowiednio intelekt, wpoić i ugruntować przekonanie o świętej potrzebie służenia Ojczyźnie. Dzięki atmosferze ideowej, postępowemu programowi nauczania i przywiązywaniu ogromnej wagi do wychowania wyszli z murów Warszawskiej Szkoły Rycerskiej przyszli znakomici żołnierze i obrońcy Ojczyzny, wielcy Polacy, jak Tadeusz Kościuszko, jak generałowie — Jakub Jasiński, Józef Sowiński — bohater Woli, Karol Kniaziewicz, Michał Sokolnicki, jak płk. Andrzej Niegolewski, który poległ pod Somosierą, jak poeta i historyk Julian Ursyn Niemcewicz, filozof Hoene-Wroński i in.

*

Takie oto są dzieje kilku świetnych szkół polskich XVI, XVII i XVIII wieku, czyli złotego stulecia naszej kultury, okresu jej niżu i doby jej odrodzenia. Nie ulega jednak wątpliwości, iż najbardziej postępowym przejawem tego nurtu naszych dziejów, w jakim znalazły się owe szkoły, była działalność Komisji Edukacji Narodowej, która w stworzeniu nowego systemu oświatowego, wzorem twórców Collegium Nobilium i Warszawskiej Szkoły Rycerskiej, dostrzegła jedną z zasadniczych dróg ratowania Ojczyzny przed upadkiem. Istotnym elementem tego systemu było zerwanie z tradycyjnym od czasów średniowiecza monopolem Kościoła na wychowanie, uczynienie wychowania młodzieży funkcją państwa. Powołanie w roku 1773, w roku kasaty zakonu jezuitów przez papieża, Komisji jako instytucji świeckiej było aktem ogromnej doniosłości, dokonało się bowiem w naszym kraju to, co dopiero w dwadzieścia lat później stało się celem walki francuskiej rewolucji burżuazyjnej.

## LITERATURA

1. CZARTORYSKI K. A.: Katechizm rycerski. Warszawa 1916.
2. CHMAJ L.: Studia nad arianizmem. Warszawa 1959.
3. KARWIN J., POMIANOWSKI Z., RUTKOWSKI H.: Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce. Warszawa 1965.
4. KOT ST.: Szkoła lewartowska. Dodatek do czas. „Muzeum". Lwów 1910.

5. KURDYBACHA Ł.: Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku. Warszawa 1949. „Średniowieczna oświata kościelna. Warszawa 1950". „Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce. Warszawa 1957". „Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego. Warszawa 1957". „Z dziejów pedagogiki ariańskiej. Warszawa 1958". „Problem świeckości Akademii Jana Zamoyskiego. Rozprawy z dziejów oświaty, t. V, Wrocław-Warszawa-Kraków 1962, s. 3—24". „(red.): Historia wychowania, t. I. Warszawa 1965".
6. MROZOWSKA K.: Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765—1794). Monografie pedagogiczne, t. VII, pod red. B. Suchodolskiego. Wrocław—Warszawa—Kraków 1961.
7. ŁEMPICKI ST.: Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa. Kraków 1921.
8. SUCHODOLSKI B.: Polska myśl pedagogiczna w okresie renesansu. Warszawa 1953.
9. TUPALSKI WŁ.: Pierwszy program gdańskiej szkoły średniej. Rozprawy z dziejów oświaty, t. II, pod red. Ł. Kurdybachy. Wrocław 1959, s. 3—26.
10. TYNC ST.: Dzieje gimnazjum toruńskiego, t. I — Toruń 1928, t. II — Poznań 1949. „Szkoła w Lesznie w okresie renesansu (1555—1656). W pracy zbiorowej — Sesja naukowa w Lesznie. Wrocław — Warszawa 1957". „Ślązak Ulryk Schober konrektor i działacz kulturalny toruński. Monografie z dziejów oświaty. Wrocław 1960". „Wyższa Szkoła Braci Polskich w Rakowie. Zarys dziejów. Odbitka z tomu: Studia nad arianizmem. Warszawa 1959".
11. WOŁOSZYN ST.: Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa 1964.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

## ИЗВЕСТНЫЕ ШКОЛЫ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ, РЕФОРМАЦИИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПОЛЬШЕ

В связи с празднованием тысячной годовщины существования Польского государства автор ссылается в статьи на прогрессивные традиции иноверческого школьного дела, особенно арианского, которое получило свое развитие в Польше в XVI и XVII веках, а также на просветительные реформы, предпринятые во второй половине XVIII века. Во вступительной части рассматривает он период полного развития возникшей в 1364 году Краковской Академии, как и наступившие после этого долгие годы застоя и упадка. После этого делает наброски образов самых известных средних школ эпохи Возрождения, Реформации и Просвещения в Польше. Это следующие школы: Академия Любраньского в Познане, гимназия в Торуне, гимназия в Пиньчове, школы в Левартове, Ракове, Лешне и Серакове, Академия в Замостье, Collegium Nobilium и Рыцарская Школа. На примере этих школ автор представляет звязи, какие существовали между польскими реформаторами школьного дела и наиболее современными и прогрессивными тогда культурными и педагогическими течениями Запада, а также между передовыми представителями этих течений, как: Филипп Меланхтон, Ян Штурм, Ян Амос Коменский, Джон Локк, Ж. Ж. Руссо и другие.

В заключительной части статьи автор напоминает времена Просвещения в Польше и просветительную реформу, которую в просветительном духе предпринял и провёл Станислав Конарски, а также последний король Польши Станислав Август Понятовски. Collegium Nobilium Конарского и Рыцарская Школа Станислава Августа Понятовского иллюстрируют прогрессивное направление, какое приняли эти реформы.

Автор использовал в статьи последние разработки Л. Курдыбаха, К. Мрозовской, Б. Суходольского, Ст. Тынца и других.

*WACŁAW WOJTYŃSKI*

## FAMOUS POLISH SCHOOLS OF THE RENAISSANCE, REFORMATION AND ENGLIGHTENMENT

In connection with celebrations of Poland's Millennium the author deals in his article with progressive traditions of non-catholic schools in Poland, especially Arian ones (the 16th and 17th centuries), as well as with school reforms in the 18th century. He starts with the period of a fine development of the Academy of Cracow established in 1364 and the following period of stagnation and fall. Next he presents descriptions of the most famous secondary schools of the Renaissance, Reformation and Enlightenment in Poland. These were Lubrański's Academy in Poznań, the Gymnasium in Toruń, the Gymnasium in Pińczów, the schools in Lewartów, Raków, Leszno and Sieraków, the Academy in Zamość, Collegium Nobilium and the Knight's School. Taking these schools as examples, the author shows connections linking Polish school reformers with the most modern and progressive contemporary trends in the area of culture and pedagogy and with the most outstanding representatives of these trends: Melanchton, J. Sturm, J. A. Komeński, J. Locke, J. J. Rouseau and athers.

The final part of the article is devoted to a discussion of the Enlightenment in Poland and of the School Reform conducted by Stanisław Konarski and Poland's last king Stanisław August Poniatowski. Konarski's Collegium Nobilium and Poniatowski's Knight's School examplify the progressivo character of these reforms. The author has made use of latest works by Ł. Kurdybach, K. Mrozowska, B. Suchdolski, St. Tync and others.

JADWIGA MIECZKOWSKA

# ROLA ALGORYTMU W ROZWIĄZYWANIU PROBLEMÓW MATEMATYCZNYCH

## (Przyczynek do zagadnienia algorytmu jako kategorii dydaktycznej i algorytmu jako kategorii matematycznej)

Do niedawna termin „algorytm" pojawiał się w matematyce tylko w związku z budowaniem (tworzeniem) algorytmów konkretnych, gdy twierdzenie o istnieniu algorytmu dla zagadnień danego typu sprowadzało się faktycznie do wypisania tego algorytmu. W takich okolicznościach osobie, której podawało się układ formalnych prawideł, pozostawało przyjąć je do wiadomości i w procesie ich stosowania przekonać się, że prowadzą one autentycznie do szukanego wyniku. Dlatego zagadnienie ścisłego określenia pojęcia „algorytm" właściwie nie pojawiało się i można było zadowolić się nieścisłym, lecz równocześnie bliskim i zrozumiałym dla każdego matematyka pojęciem algorytmu.

Wraz z rozwojem matematyki, a zwłaszcza logiki matematycznej, zaczęły jednak gromadzić się fakty, które w sposób istotny zmieniły sytuację. Przyczyną tego stało się naturalne dążenie matematyków do tworzenia coraz to mocniejszych algorytmów rozwiązujących w miarę możności zagadnienia ogólnego typu.

Określenie pojęcia algorytm nie oznacza dowolnej umowy matematyków dotyczącej jednakowego pojmowania tego słowa. Począwszy od lat trzydziestych XX wieku podjęto szereg badań dla wszystkich tych środków, którymi praktycznie się posługujemy przy tworzeniu algorytmu. Zadanie polegało na tym, by na tej podstawie podać określenie pojęcia algorytmu, które byłoby poprawne nie tylko z punktu widzenia faktycznej treści określanego pojęcia. Różni uczeni brali pod uwagę różne techniczne i logiczne sformułowania; w związku z tym powstało wiele określeń pojęcia algorytmu.

### 1. Pojęcie algorytmu

Okazało się jednak potem, że wszystkie te określenia są równoważne, a zatem określają jedno i to samo pojęcie. „...Przez algorytm rozumie się dokładny przepis wykonania w określonym porządku pewnego układu operacji w celu rozwiązania wszystkich zagadnień pewnego określonego typu" [1]. Zdanie to wyraża sens słowa „algorytm". Wyraża ono to pojęcie algorytmu, które powstało samorzutnie i było stosowane w matematyce od najdawniejszych czasów.

„...Algorytm jest w ostatecznym rachunku zwyczajnym przepisem uporządkowania czynności i działań.

[1] Trachtenbrot: Algorytmy i automatyczne rozwiązywanie zadań, s. 11.

... Algorytm bowiem składa się z szeregu ściśle uporządkowanych i konsekwentnie do rezultatu wiodących czynności" [2].

Zatem algorytm można po prostu zdefiniować jako metodę. Bo „jeśli uzasadniona jest i poprawna definicja dydaktyki jako teorii informacji i sterowania w procesie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, to uzasadniona i poprawna jest także próba definiowania metody jako algorytmu czynności i środków" [3].

„...Sprzężenie czynności i środków w konkretnie wziętym algorytmie odpowiada zarówno cybernetycznemu, jak i prakseologicznemu pojęciu metody"[4].

Przecież przy m e t o d z i e mowa jest o:

1) kierunku procesu
2) stadiach
3) drodze
4) porządku zdarzen
5) efekcie.

A to dotyczy przecież także każdego a l g o r y t m u.

Sam termin „algorytm" pochodzi od imienia średniowiecznego matematyka muzułmańskiego z Chiwy, Ibn Al-Chwarizniego, który już w IX wieku podał prawidła, przy pomocy których wykonuje się to lub inne spośród czterech działań arytmetycznych w dziesiątkowym pozycyjnym systemie liczenia. Katalogi jego reguł pomiarowych oraz reguł obliczeń weszły do matematyki europejskiej pod nazwą algorytmów.

## 2. Struktura algorytmu

Algorytmy określa się zwykle w postaci przepisów słownych lub różnego rodzaju wzorów i schematów. Np. algorytm rozwiązania układu dwóch równań stopnia 1 z dwiema niewiadomymi: $\left.\begin{aligned} a_1x + b_1y &= c_1 \\ a_2x + b_2y &= c_2 \end{aligned}\right\}$ „ukryty" jest we wzorach:

$$x = \frac{c_1b_2 - c_2b_1}{a_1b_2 - a_2b_1}; \qquad y = \frac{c_2a_1 - c_1a_2}{a_1b_2 - a_2b_1}$$

w których w pełni jest wyrażony zarówno zespół działań, jak i kolejność ich wykonywania. W podanych wzorach przewidziany jest ten sam łańcuch działań dla wszystkich zagadnień danego typu (tj. dla dowolnych liczb $a_1$, $a_2$, $b_1$, $b_2$, $c_1$, $c_2$).

Algorytm wykonuje się od strony lewej. Jeśli kolejny warunek logiczny został spełniony, przechodzi się do sprawdzenia następnego z prawej stro-

[2] J. Szaniawski: Model i metoda, s. 191.
[3] J. Szaniawski: Model i metoda, s. 189.
[4] J. Szaniawski: Model i metoda, s. 189.

ny. Kolejność warunków logicznych układa się wedle zasady wzrastania trudności ich sprawdzania.

Należy zauważyć, że ilość operacji przewidzianych w algorytmie nie bywa z góry znana i zależy ona od konkretnego wyboru warunków zadania i wyjaśnia się dopiero w procesie samego rozwiązania.

### 3. Algorytmy liczbowe

Algorytmy, za pomocą których sprowadza się rozwiązanie postawionych zadań do czterech działań arytmetycznych, Trachtenbrot nazywa algorytmami liczbowymi. Chociaż termin ten nie wydaje mi się logicznie uzasadniony, pozostanę przy nim chociażby ze względu na wielki autorytet jego autora w tej dziedzinie.

Tak np. działanie dodawania dwóch liczb wielocyfrowych rozkłada się na łańcuch elementarnych operacji, przy wykonaniu których rachujący zwraca uwagę tylko na dwie odpowiednie cyfry składowe. Operacje te są dwojakie:

1) zapis odpowiedniej cyfry sumy

2) znak przeniesienia na sąsiednią cyfrę z lewej strony;

przy tym prawidło podaje odpowiedni porządek wykonywania tych operacji (z prawa na lewo). Formalny charakter tych operacji elementarnych polega na tym, że można je wykonać automatycznie, według ustalonej reguły, całkowicie bez odwoływania się do zawartej w nich treści. Analogicznie ma się sprawa z pozostałymi trzema działaniami arytmetycznymi [5].

Algorytmy liczbowe odgrywają ważną rolę w najróżniejszych działach matematyki zarówno elementarnej, jak i wyższej. Ich szerokie rozpowszechnienie tłumaczy się tym, że do czterech działań arytmetycznych można sprowadzić bardzo wiele operacji, np. algorytm wyciągania pierwiastka kwadratowego, pozwalający znajdować pierwiastek kwadratowy w przybliżeniu, lecz z dowolną, z góry daną dokładnością sprowadza się do wykonania ciągu dzieleń, mnożeń i odejmowań.

Algorytmy liczbowe (a także inne) posiadają dwie charakterystyczne cechy:

1) określoność

2) masowość.

Określoność algorytmu polega na tym, iż powinien on spełniać warunek, by tryb obliczania można było przekazać innej osobie w postaci skoń-

[5] Jak dalece automatyczne stosowanie algorytmu liczbowego weszło w nawyk uczniowski, przekonałam się np. w III klasie technikum. Na lekcji, w czasie której uczniowie obliczali kologarytmy danych liczby, w momencie obliczania mantysy kologarytmu, dobrzy uczniowie poproszeni o wytłumaczenie, dlaczego tak odejmują, długo nie mogli dać poprawnej odpowiedzi. Na analogiczne momenty można się bardzo często natknąć na lekcjach matematyki.

czonej ilości wskazówek o postępowaniu w kolejnych etapach obliczenia. Przy czym obliczenie z tymi przepisami nie powinno zależeć od osoby obliczającej, lecz powinno stanowić określony proces, który w dowolnym czasie może być powtórzony i wykonany z tym samym wynikiem przez inną osobę.

Masowość algorytmu liczbowego należy rozumieć w ten sposób, że rozwiązuje on nie tylko jedno pojedyncze zadanie, lecz pewną klasę zadań jednego typu. Jednak nie każda klasa zadań matematycznych posiada określony algorytm rozwiązania. Np. klasą zadań nie posiadających dotychczas algorytmu są równania diofantyczne, tj. równania postaci:

$$P = 0 \text{ np. } x^2 + y^2 - 5z^3 = 0$$

### 4. Granice i możliwości algorytmów w praktyce szkolnej

Teoria kształcenia uwzględnia czynnik indywidualny, subiektywny, emocjonalny, występujący w działaniu, postępowaniu i zachowaniu się poszczególnych uczniów. Stąd też w procesie nauczania często spotykamy sytuacje prawdopodobne, nie najpewniejsze, nie obowiązujące powszechnie, przypuszczalne, ale niekonieczne i nie wszechobejmujące. Stąd też twierdzenia w pedagogice mają charakter prawdopodobnych (stochastycznych). Dlatego też w dydaktyce rzadko spotykamy się z sytuacjami, w których nauczyciel dysponuje algorytmem do rozpoczęcia i przeprowadzenia konkretnego zadania do końca.

„Problem prawdopodobieństwa, bardzo dużego wyboru, częstej nawet dowolności i »wyczucia« powoduje, że oparcie działalności dydaktycznej wyłącznie na algorytmie jest wciąż zawodne. Ze względu na osobliwości psychiki dziecka, ze względu na złożoność uczenia się indywidualnego i zespołowego, zasady nauczania, formy nauczania, wreszcie metody, a więc czynności ucznia i nauczyciela oraz środki nauczania muszą być brane w sposób stochastyczny" [6].

Granice i możliwości posługiwania się algorytmem w procesie nauczania są więc wyznaczone przez osobliwości konkretnie wziętego przedmiotu lub konkretnie wziętej grupy przedmiotów w danym systemie dydaktycznym układu. Stosując coraz częściej i coraz powszechniej algorytmy w kształceniu, musimy wiedzieć, w jakim systemie się obracamy. Poza tym musimy wiedzieć, jakimi podstawowymi dla danego systemu czynnościami dysponujemy. Lecz w danym systemie jest kilka, a nawet kilkanaście przedmiotów i świadomość tego jest jednym z podstawowych warunków ułożenia konsekwentnego, systematycznego, psychologicznie uzasadnionego i logicznie powiązanego systemu czynności ucznia i nauczyciela w ramach danego przedmiotu nauczania. To samo jest też podsta-

[6] J. Szaniawski: Model i metoda, s. 236.

wowym warunkiem ułożenia algorytmów w rozwiązywaniu konkretnie wziętego zadania i grupy zadań w ramach jednego przedmiotu.

Zważywszy, że w systemie zespołowo-laboratoryjnym szczególnie często mamy do czynienia z prawami, regułami, twierdzeniami, aksjomatami i zasadami — rozwiązywanie zadań z matematyki (fizyki lub chemii) zależy przede wszystkim od umiejętności ustalenia odpowiednich algorytmów.

## 5. Algorytm jako wytwór własny umysłu ucznia a algorytm narzucony uczniowi przez nauczyciela

Jeśli algorytm nie jest wytworem w ł a s n y m umysłu ucznia, jeśli nie jest wyrazem j e g o inwencji, lecz jest narzucony przez nauczyciela, jeśli jest czymś z zewnątrz uczniowi przypisanym, wówczas uważa się zwolnionym od obowiązku problemowego i twórczego myślenia. Algorytm narzucony wiedzie ucznia mechanicznie i bezbłędnie do celu. Uczeń ten

1) nie musi wątpić,
2) nie musi stawiać pytań: skąd i dlaczego?

bo to nie jest jego algorytm. W tej sytuacji nawet nauczyciel nie żąda od niego i nie oczekuje:

1) samodzielności,
2) twórczości,
3) wyższego intelektualnego wysiłku.

Uczeń zwolniony przez algorytm z konieczności rozwiązywania problemów i bardziej samodzielnej pracy umyslu, właśnie dlatego może zdążać i dojść do bezbłędnego rozwiązania zadania. To minimum pracy uczniowskiego umysłu daje gwarancję rezultatu. W oparciu o algorytm żywy uczeń myśli coraz bardziej schematycznie, coraz mniej samodzielnie, coraz mniej twórczo.

„...Algorytm więc bezbłędny przynosi wzbogacenie pracy oraz intelektualizację mechanizmu, ale równocześnie wiedzie do zubożenia i schematyzmu pracy umysłowej ucznia" [7].

Stosować regułę dosłownie, sztywno, ślepo, bez względu na to, czy pasuje ona do danej sytuacji czy nie — to jest szablonowość.

„...Niektórzy z ludzi postępujących szablonowo to po prostu głupcy; nigdy nie rozumieli reguły, którą tak sumiennie i bezkrytycznie stosują. Stosować regułę w sposób naturalny, rozsądnie, spostrzegać przypadki, do których ona pasuje, nie pozwalać nigdy, aby słowa reguły zaciemniały cel działania albo możliwości wynikające z danej sytuacji —to jest mistrzostwo" [8].

W danej dziedzinie matematyki, gdy odrzucimy dowody, sprowadzimy ją do poziomu książki kucharskiej, która także nie podaje uzasadnienia

[7] J. Szaniawski: Model i metoda, s. 192.
[8] Polya: Jak to rozwiązać, s. 293.

swoich przepisów. Nauczyciel matematyki absolutnie nie spełni swego zadania, jeśli naśladuje zbyt ściśle system książki kucharskiej. Jeżeli uczy on odpowiedniego postępowania nie dając żadnych dowodów (nawet niezupełnych), to nie będzie to zrozumiane. Jeżeli podaje algorytmy bez uzasadnienia, to zostaną one szybko zapomniane, a dana gałąź wiedzy stanie się zbiorem nie powiązanych ze sobą niestrawnych informacji.

„...Jednym z najważniejszych zadań nauczyciela (matematyki) jest pomaganie swoim uczniom. Nauczyciel powinien pomagać, ale ani zbyt dużo, ani zbyt mało, tak aby uczniowi pozostała odpowiednia, rozsądnie dobrana część pracy..." [9].

W zadaniach rozwiązywanych algorytmicznie przy przyswojeniu niezbędnej informacji szkolnej entropia wyboru wyjścia równa się zeru. W zadaniach takich pierwszym etapem jest sformułowanie algorytmu przekształcenia informacji, który uczeń powinien sobie przyswoić, by umieć rozwiązywać odpowiednie zadania szkolne. W tym też celu należy zbadać, jakie są:

1) logiczne warunki stosowania przerabianych pojęć, reguł czy też praw,

2) operacje konieczne przy kontroli tych warunków,

3) możliwe kolejności tych operacji.

„...Przyswojenie sobie jakiegoś algorytmu operacji myślowych koniecznych do rozwiązania zadań szkolnych przez ucznia staje się więc ostatecznym celem lub wynikiem kształcenia" [10].

A w jego toku nauczyciel w kolejnych etapach kieruje procesem kształcenia tego algorytmu w psychice ucznia, organizuje jego pracę najpierw na gruncie działań przedmiotowych, przy pomocy zewnętrznych wskazówek, następnie — słownie, kiedy to możliwa jest kontrola i samokontrola i wreszcie, w aspekcie myślowym, który może ulegać kondensacji aż do błyskawicznych „intuicyjnych" rozwiązań.

Kardynalnym problemem jest prawidłowy wybór optymalnego systemu działań myślowych, które należy uczniowi przyswoić. Jego rozwiązanie zależy od stworzenia skutecznych metod oceny optymalności odpowiednich algorytmów.

Nauczyciel musi tak prowadzić swą pracę dydaktyczną, aby uczeń w oparciu o jedno jakieś twierdzenie, regułę, prawo lub aksjomat umiał ułożyć jedno lub kilka rozwiązań, co ostatecznie sprowadza się do umiejętności ułożenia jednego lub kilku szeregów ściśle po sobie następujących czynności wiodących do wyniku czy rozwiązania. Oznacza to, że uczeń musi tworzyć 2, 3 lub więcej algorytmów zawsze, gdy od reguły, prawa, zasady, twierdzenia przechodzi do rozwiązania. Jest mu zatem potrzebny

[9] Polya: Jak to rozwiązać, s. 192.
[10] Itelson: Cybernetyka a wnioski dla dydaktyki.

ściśle uporządkowany system czynności, gdy chce dojść do potwierdzenia jakiegoś prawa, zasady czy reguły.

W każdym twierdzeniu matematycznym, w każdej regule, w każdym prawie uczeń musi umieć odczytać, czy ukryty w nich jest algorytm.

### 6. Proces algorytmiczny realizowany przez człowieka a przez maszynę

Podanie „dobrego" — wygodnego algorytmu dla zadań pewnego określonego typu w tych przypadkach, gdy to się udaje, jest na ogół związane z subtelnymi i skomplikowanymi rozumowaniami, wymagającymi wysokich kwalifikacji i dużej pomysłowości. Jednak z chwilą, gdy taki algorytm jest już stworzony, proces rozwiązania odpowiednich zadań staje się taki, że może go dokładnie realizować każdy nie mający nawet najmniejszego pojęcia o istocie samego zadania. Trzeba tylko, by umiał on wykonywać te najprostsze i nieliczne operacje elementarne, z których składa się proces, i by sumiennie i bez sprzeciwu posługiwał się danym mu algorytmem. Działając czysto mechanicznie każdy może skutecznie rozwiązać dowolne zadanie rozpatrywanego typu.

To działanie mechaniczne przyjmuje dosłowny sens, gdy dotyczy ono współczesnej maszyny matematycznej z automatycznym sterowaniem.

Najogólniejszą i najprostszą koncepcję maszyny matematycznej przedstawił po raz pierwszy matematyk angielski Turing.

Maszyna Turinga została opisana w 1937 r., tj. przed zbudowaniem współczesnych maszyn matematycznych. Turing wychodził przy tym z ogólnej idei upodobnienia pracy maszyny do pracy rachmistrza, wykonującego pracę zgodnie z pewnym algorytmem.

Posługując się algorytmem rachmistrz realizuje proces, w którym następuje:

1) odbiór pewnych informacji
2) przechowywanie tych informacji
3) przetwarzanie ich
4) wydawanie.

Zwykle dane te rachmistrz zapisuje na papierze za pomocą cyfr, liter lub innych symboli noszących łączną nazwę alfabetu (np. w algebrze stosuje się alfabet, w którym występują: litery, cyfry, znaki operacji algebraicznych, nawiasy itp.) Dla procesu rachunkowego przebiegającego z udziałem rachmistrza charakterystyczne jest pojawienie się 3 faktów:

1) przechowywanie informacji
2) przetwarzanie informacji zgodnie z algorytmem
3) sterowanie procesem.

W maszynie powinny przebiegać takie same procesy, tylko bez udziału rachmistrza. Przede wszystkim maszyna powinna posiadać:

1) określony alfabet (przeważnie stosuje się alfabet dwójkowy i dwójkowy układ liczenia),

2) ułożony specjalnie dla maszyny algorytm zwany programem (program jest najważniejszą częścią zespołu informacji, jej przetwarzania i sterowania procesem),

3) urządzenie pamięciowe (np. funkcję tę może spełniać taśma magnetofonowa, lampy elektrostatyczne...),

4) urządzenie arytmetyczne,

5) urządzenie sterujące.

Każdą maszynę można scharakteryzować w pełni określonym układem rozkazów, którym jest ona posłuszna i które wykonuje. Zwykle rozkazy są wykonywane przez maszynę w tym samym porządku, w jakim są one zapisane w kolejnych komórkach pamięci.

Przebieg procesu sterowania w ogóle regulujemy kontrolując go stale lub okresowo oraz rejestrując bieżące wyniki tego procesu.

W procesie nauczania i kształcenia podstawowym środkiem takiej kontroli są odpowiedzi uczniów, ich prawidłowość, ilość błędów itp. Toteż skuteczność regulacji zależy tu od zasad wyboru sposobów i form:

1) poszukiwania odpowiedzi przez ucznia

2) sygnalizacji popełnionych przezeń błędów

3) poprawy tych błędów

4) reakcji na błędy.

Główne odkrycie cybernetyki polega na tym, że wyjaśnia ono istotę procesów sterowania i regulacji, ustala, że są to procesy niosące informację oraz że odkrywa ich strukturę, udowodniwszy, że tworzy ją cykliczny proces:

1) przyjęcia informacji przez analizatory

2) przekazania jej organom sterowania

3) przekształcenia jej na podstawie określonego algorytmu w informację — rozkaz

4) przekazanie tej ostatniej do ośrodków wykonawczych.

Struktura programu nazywa się wg Itelsona „algorytmem kierowania". Algorytm w programowaniu matematycznym nie jest tym samym, czym algorytm w programowaniu dydaktycznym. Na terenie dydaktycznym chodzi o taki dobór i konsekwentne usystematyzowanie czynności ucznia i nauczyciela, w których decyduje zarówno algorytm, jak i model stochastyczny.

Twierdzenia dotyczące stochastycznego charakteru procesu nauczania oraz granic i możliwości algorytmu w praktyce życia szkolnego weszły do dotychczas uprawianej teorii dzięki praktyce nauczania programowanego oraz dzięki konstruowaniu mechanizmów uczących.

Na współczesnym etapie rozwoju dydaktyki cząstkowe wyniki prac eksperymentalnych z zakresu nauczania programowanego, a także pełniejsze opracowania dydaktyczne na temat maszyn uczących i nauczania programowanego, mogą stanowić jedynie element całej teorii kształcenia

i wnikają jako część skomplikowanego gmachu współczesnej dydaktyki. Nie mogą go więc zastąpić lub być jego przeciwstawieniem. Nauczyciel mechaniczny musi też być traktowany jako wyłącznie środek nauczania.

Teorię i praktykę nauczania programowanego determinują trzy systemy układu trynitarnego nowoczesnej dydaktyki.

„... Konsekwencje bowiem, które z treści nauczania i kształcenia wynikają dla trzech systemów dydaktycznych, dla form nauczania, dla ogólnych i szczegółowych metod nauczania i wreszcie dla systemu czynności ucznia i nauczyciela, dotyczą także nieodwracalnie nauczania programowanego" [11].

Dlatego też układając algorytm dla nauczyciela mechanicznego musimy uwzględnić zależności między:

1) treścią i celem kształcenia

2) konkretnym systemem dydaktycznym, w którym to kształcenie przebiega

3) formami nauczania odpowiadającymi konkretnemu systemowi.

Inne będzie programowanie, inny algorytm w każdym z poszczególnych trzech systemów. Zaprogramowanie systemu czynności ucznia i nauczyciela z uwzględnieniem osobliwości każdego z systemów dydaktycznych zakłada wyjątkowo precyzyjny katalog czynności, działań i operacji. Trzeba stwierdzić, że w nauczaniu programowanym decydującym modelem jest wciąż model esencjalistyczny, gdzie mamy do czynienia z koncepcją lekcji i z rozkładaniem danej lekcji na elementy.

Gdy programujemy czynności mechanicznego nauczyciela, musimy pamiętać o osiągnięciach dydaktyki opartej na:

1) psychologii elementów

2) psychologii strukturalnej.

W grę tu wchodzą dwa co najmniej odmienne typy czynności mechanicznego nauczyciela:

1) dzielenie cząstki od cząstki, elementu od elementu, posuwanie się krok po kroku, liniowo, systematycznie, a uczeń przyswaja sobie odpowiednio elementy i szczegóły, stopniowo opanowując cząstkami daną wiedzę,

2) robienie dużych „skoków", co wymaga od ucznia większego zaangażowania swojej inteligencji, wyobraźni, samodzielności, aby mógł opanowywać te całości i wypełniać powstałe ewentualne luki.

Wyniki pracy teoretycznej i praktycznej w zakresie nauczania programowanego, zwłaszcza osiągnięcia nauczyciela elektronowego, wnoszą do teorii modeli naukowych w dydaktyce nowy zupełnie moment.

Nie istnieje algorytm dla rozwiązania wszystkich zadań danego typu. W takim przypadku celem badania matematycznego jest kolejne tworzenie coraz to szerszych algorytmów, pozwalających sprowadzać do obli-

[11] J. Szaniawski: Model i metoda, s. 248.

czania automatycznego coraz szersze podklasy zadań danego typu. Jednak matematyka nie sprowadza się do tworzenia algorytmów i procesu poznania w matematyce nie można i nie należy do końca zalgorytmizować. Już w oddzielnych, stosunkowo wąskich działach matematyki (np. w teorii grup) pojawiają się masowo zagadnienia, których nie można rozwiązać za pomocą żadnego automatu. Tym bardziej absurdalne stają się wyobrażenia, że maszyna może zastąpić twórczą pracę uczonego i uczącego się.

### 7. Przykłady lekcji poświęconych stosowaniu algorytmów

Można układać algorytmy dla bardzo wielu klas zadań matematycznych określonego typu. Dla ilustracji podaję następujące przykłady lekcji poświęconych układaniu algorytmów:

L e k c j a w klasie V technikum poświęcona rozwiązywaniu równań trygonometrycznych typu: $a \cdot \sin x + b \cdot \cos x = c$, gdzie liczby $a$ lub $b$ i $c$ są różne od 1. Po nieudanych próbach rozwiązania takiego równania dotychczas znanymi sposobami uczniowie pod kierunkiem nauczyciela ułożyli następujący algorytm rozwiązania tego równania:

1. Za $\sin x$ podstaw: $\dfrac{2 \operatorname{tg} \frac{x}{2}}{1 + \operatorname{tg}^2 \frac{x}{2}}$

2. Za $\cos x$ podstaw: $\dfrac{1 - \operatorname{tg}^2 \frac{x}{2}}{1 + \operatorname{tg}^2 \frac{x}{2}}$

3. Obie strony równania pomnóż przez $1 + \operatorname{tg}^2 \frac{x}{2}$

4. Uporządkuj otrzymane równanie według malejących potęg liczby $\operatorname{tg} \frac{x}{2}$

5. Za $\operatorname{tg} \frac{x}{2}$ do równania podstaw nową niewiadomą (pomocniczą $y$)

6. Otrzymane równanie algebraiczne rozwiąż

7. Do podstawienia $\operatorname{tg} \frac{x}{2} = y$ podstaw znalezioną wartość $y$

8. Odczytaj w tablicach wartość kąta $\frac{x}{2}$, którego tangens wynosi $y$

9. Napisz wartość $\frac{x}{2}$ wg wzoru: $\frac{x}{2} = \alpha + n\ 180°$

10. Oblicz $x$ mnożąc obie strony otrzymanej równości przez 2.

A oto przykład lekcji poświęconej rozwiązywaniu trójkątów prostokątnych (klasa II technikum). Przed przystąpieniem do właściwej lekcji powtórzyłam z uczniami:

1. Sposób oznaczeń elementów trójkąta prostokątnego
2. Twierdzenie Pitagorasa
3. Określenia czterech funkcji trygonometrycznych kąta ostrego w trójkącie prostokątnym
4. Ustaliliśmy, co to znaczy rozwiązać trójkąt
5. Fakt, że suma kątów ostrych w trójkącie prostokątnym wynosi 90°.

Lekcja II: Rozwiązywanie trójkątów prostokątnych o przyprostokątnych $a$ i $b$, kątach leżących naprzeciw nich $\alpha$ i $\beta$ oraz przeciwprostokątnej $c$, gdy dane są: obie przyprostokątne $a$ i $b$. Uczniowie kierowani przeze mnie w toku rozważań nad rozwiązaniem zadania, ułożyli następujący algorytm rozwiązania:

a) Stosując tw. Pitagorasa oblicz $c^2 = a^2 + b^2$

b) Oblicz $c$ (obie strony równości piarwiastkując) $c = \sqrt{a^2 + b^2}$

c) Oblicz sin $\alpha$ $\left(\sin \alpha = \frac{a}{c}\right)$

d) Odczytaj z tablic wartość $\alpha$, gdy $\sin \alpha = \frac{a}{c}$

e) Oblicz $\beta$ od 90° odejmując $\alpha$ ($\beta = 90° - \alpha$).

W analogiczny sposób postępując uczniowie na następnych lekcjach układali algorytmy rozwiązywania trójkątów prostokątnych o danych:

1) a (b) i c
2) przyprostokątna i kąt jej przeciwległy
3) przyprostokątna i kąt do niej przyległy
4) c i $\alpha$ ($\beta$).

### Algorytm a inicjatywa ucznia

W powyższych przykładach algorytmów rozwiązywania trójkątów prostokątnych nauczyciel może pozwolić uczniom rozwiązywać zadania według innych algorytmów, ułożonych przez s a m y c h uczniów, byleby algorytmy te były prawdziwe i w sposób możliwie prosty doprowadzały tych uczniów do celu. Np. w lekcji przytoczonej w. wym. algorytmu można podać następujący:

1) Oblicz tg $\alpha = \frac{a}{b}$

2) Odczytaj z tablic wartość $\alpha$, gdy tg $\alpha = \frac{a}{b}$

3) Oblicz $\beta$ od 90° odejmując kąt $\alpha$

4) Stosując tw. Pitagorasa oblicz $c^2$ ($c^2 = a^2 + b^2$)

5) Oblicz $c$ ($c = \sqrt{a^2 + b^2}$)

Jednak bardzo wiele zadań określonego typu posiada tylko jeden algorytm najprostszego rozwiązania.

Obserwując samodzielną pracę uczniów klasy I technikum polegającą na pomnożeniu dwóch wielomianów: $(x + 1)$ i $(x + 1)$, spostrzegłam, że byli

uczniowie, którzy zauważyli równość tych wielomianów, więc zastosowali algorytm wyrażony wzorem uproszczonego mnożenia i szybko napisali wartość iloczynu. Byli uczniowie, którzy tego nie dostrzegli, zastosowali algorytm mnożenia wielomianu przez wielomian i po redukcji wyrazów podobnych również otrzymali poprawny wynik. Jednak znaleźli się i tacy, którzy nie pamiętali żadnego z wyżej wymienionych algorytmów i wykonali to mnożenie tak:

$x \cdot x + 1 \cdot 1 = x^2 + 1$ (co oczywiście jest błędne)

W matematyce klasę zadań określonego typu uważa się za rozwiązaną, gdy ustalony jest algorytm dla jej rozwiązania. Znajdowanie takich algorytmów jest naturalnym celem matematyki. Jeżeli matematyk nie posiada algorytmu dla rozwiązania wszystkich zagadnień danego typu, to chociaż czasem udaje się rozwiązać pewne poszczególne zadania tego typu, jednak w szczegółowych przypadkach trzeba wymyślać specjalną metodę rozwiązywania, nieprzydatną dla większości innych przypadków.

## 9. Algorytm poza matematyką

Nie tylko w matematyce, lecz także w najróżniejszych innych dziedzinach działalności ludzkiej występują procesy przebiegające według ściśle określonego przepisu (tj. algorytmu), które także można zaprogramować, np.:

1) w księgowości i planowaniu analiza bieżących danych, ich opracowanie i zestawianie bilansów materiałów dla otrzymania optymalnych wyników składają się z długiego łańcucha, elementarnych operacji pewnych określonych typów, które wykonuje się zgodnie ze specjalnymi instrukcjami i schematami,

2) tłumaczenia z języka na język,

3) dla wielu gier prawidła ich prowadzenia mają określone cechy przepisów.

Można opracować algorytm zwycięskiego prowadzenia gry (np. gry w szachy). Rozmaite prace umysłu ludzkiego wykonuje się lub można wykonać według algorytmów. We wszystkich tych przypadkach można w zasadzie zaprogramować odpowiednie algorytmy i przekazać wykonanie odpowiedniej pracy maszynie sterowanej automatycznie.

Zakres stosowalności procesów algorytmicznych jest dosyć szeroki i należą do niego nie tylko procesy obliczeniowe napotykane w matematyce. Dla wielu procesów zwanych trudnymi i skomplikowanymi można teoretycznie zbudować algorytmy, będące w swej idei dosyć prostymi. Praktyczne trudności, pojawiające się przy realizacji tych procesów, polegają na tym, że algorytmy te są długie i wymagają wykonania ogromnej ilości operacji często bardzo prostych.

**Ядвига Мечковска**

## ЗНАЧЕНИЕ АЛГОРИТМА В РЕШЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Автор анализирует понятие алгоритма и его применение к дидактике. Занимается структурой и характеристикой числовых алгоритмов. Основным вопросом статьи является алгоритмический процесс, осуществляемый в обучении математики и программировании работы учителя. Выводы свои автор иллюстрирует примерами решений конкретных проблем школьной математики при помощи алгоритмов.

*JADWIGA MIECZKOWSKA*

## THE ROLE OF ALGORITHM IN SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS

The author analyses the notion of algorithm and its didactic applications. She deals with the structure and characteristics of numeral algorithms. The algorithmic process carried out in teaching mathematics and programming the teacher's work is the main subject of the article. The discussion is illustrated with sample solutions of certain problems in school mathematics solved by means of algorithms.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI*

## METODA I TECHNIKI EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO

### 1. Eksperyment a obserwacja

Wielokrotnie stajemy przed pytaniem — czy między eksperymentem a obserwacją są różnice „natury", czy też tylko „stopnia" dokładności? Według P. Fraisse'a nie ma różnic w naturze tych dwóch metod, gdyż obie są odmianami obserwacji. Obserwacja czysta zwana jest często obserwacją bierną w przeciwstawieniu do eksperymentu określanego mianem obserwacji czynnej.

Obserwator jest w stosunku do badanej rzeczywistości bierny, powściągliwy i — jak pisał Cl. Bernard — słucha on natury i pisze pod jej dyktando. Dlatego też, jak zwracaliśmy na to uwagę w poprzednim artykule, obserwacja czysta, bierne przyglądanie się zjawiskom nie pozwala wykryć w sposób całkowicie pewny istniejących związków koniecznych.

Dla wykrycia prawidłowości konieczna jest ingerencja badacza w samą rzeczywistość, polegająca na izolacji i kontroli działających czynników. Cechą znamienną eksperymentu jest tedy aktywny stosunek badacza do poznawanej rzeczywistości, polegający na celowym organizowaniu warunków obserwacji. Ale tworzenie warunków obserwacji odnieść należy nie do samych zabiegów badawczych, lecz do realnych procesów samej rzeczywistości. Chodzi po prostu o to, że w eksperymencie organizuje się warunki przebiegu analizowanych zjawisk i że sama zmiana warunków badania nie czyni z obserwacji eksperymentu. Myśl tę najlepiej zilustruje przykład. Otóż uczniów w klasie można obserwować bezpośrednio z obecnością obserwatora na lekcji. Można też obserwować uczniów z ukrycia już to przez jednostronne lustro, już to przez układ telewizji przewodowej, a więc urządzeń technicznych, których istnienia badani sobie nie uświadamiają. Warunki obserwacji w obu przypadkach są różne, ale nie znaczy to, że w drugim przykładzie mieliśmy do czynienia z eksperymentem. Zmienienie warunków badania w niczym nie naruszało przebiegu badanego zjawiska; obserwator nie ingerował w „naturę", a więc nie stosował kontrolowanej obserwacji działania jakiegoś wyodrębnionego czynnika. W dalszym więc ciągu nie mógł odkryć tego, co jest przyczyną istniejącego stanu rzeczy.

### 2. Co to jest eksperyment?

Z rozważań o obserwacji wiemy, że eksperyment jest niewątpliwie bardziej złożoną metodą niż obserwacja; że jest to obserwacja plus zmienianie celowe przebiegu zjawisk po to, by „...dokonać post hoc, które — jak pisał Fr. Engels — staje się tożsame z propter hoc" [1].

Eksperymentatorem będzie więc ten, „kto stosuje prosty lub złożony proces ba-

[1] Fr. Engels: Dialektyka przyrody. Warszawa 1954, K i W, s. 239.

dawczy z jednoczesnym wywoływaniem lub tylko regulowaniem dla jakiegoś celu warunków, w jakich normalnie natura się jemu nie objawia" [2]. Pozostaje teraz do rozstrzygnięcia praktyczna sprawa wywoływania lub regulowania biegu obserwowanej rzeczywistości. Zjawisko możemy wywołać lub zmieniać przez wprowadzenie jakiegoś czynnika, którego działanie obserwujemy i mierzymy.

Można więc przyjąć następującą definicję eksperymentu: Eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian pod jego wpływem powstałych.

Ten nowy, intencjonalnie wprowadzany do procesu czynnik nazywa się czynnikiem eksperymentalnym lub zmienną niezależną. Obserwowane zmiany zaś powstałe pod jego wpływem nazywa się zmiennymi zależnymi.

Bliższa analiza podanej definicji pozwala wyodrębnić następujące składniki metody eksperymentalnej:

a) Przyjęcie jakiegoś czynnika eksperymentalnego (zmiennej niezależnej) i założenie przypuszczalnego kierunku zmian przezeń powodowanych. To przypuszczenie zależności i zmian występujących między obu rodzajami zmiennych stanowi treść hipotezy roboczej. Dodać trzeba, że obecność hipotezy roboczej nie jest wyłączną cechą metody eksperymentalnej. Jest ona atrybutem wszelkiego badania naukowego [3].

b) Sam proces sprawdzania słuszności przypuszczeń (hipotezy roboczej) przez wywoływanie lub zmienianie biegu realnych procesów. Eksperymentalna weryfikacja (sprawdzanie) hipotezy przebiega według pewnych sposobów wykrywania zależności przyczynowo-skutkowych, o których będzie mowa później.

c) Obserwowanie i dokładne odnotowywanie zmiennych zależnych. Techniką dokładnego odnotowywania zmiennych zależnych w badaniu eksperymentalnym jest pomiar.

Obecność w badaniu wszystkich trzech wymienionych elementów jest warunkiem koniecznym, by badanie zasługiwało na miano eksperymentu.

### 3. Eksperyment laboratoryjny i eksperyment pedagogiczny

Wiemy już, że w eksperymencie wywołujemy lub modyfikujemy zjawiska zawsze przez wprowadzanie zmiennej niezależnej. Badanie działania zaś tego czynnika może się odbywać w nienaturalnych dla danego zdarzenia warunkach — wówczas mówimy o eksperymencie laboratoryjnym, lub w warunkach dla danego procesu naturalnych — wówczas mamy do czynienia z eksperymentem naturalnym.

Eksperyment laboratoryjny polega przede wszystkim na wywoływaniu zjawisk. Badacz nie czeka, aż jakieś zjawisko zajdzie w sposób naturalny, lecz je wywołuje. W badaniach nad przygotowaniem lotów kosmicznych wytwarza się w laboratoriach naziemnych warunki podobne do tych, jakie istnieją na znacznych wysokościach. Psycholog również nie czeka, aż zajdzie interesujący go proces psychiczny, i bardzo często stwarza sytuacje we własnej pracowni, w których dana właściwość musi się ujawnić.

[2] Jest to definicja dana przez Cl. Bernarda, którą posługuje się m. in. R. Buyse w „Expérimentation en pédagogie". Bruxelles 1935, s. 152.

[3] P. Fraisse np. różnice w obserwacji i eksperymencie upatruje w tym, że przy obserwacji nie ma wstępnych pytań, czyli hipotez. Ze swej strony dodać musimy, że obserwacja bez przypuszczeń grzeszy ciasnym empiryzmem i jest dopuszczalna tylko w zaczątkowym okresie inwentaryzowania faktów do przyszłych badań naukowych.

Eksperyment laboratoryjny umożliwia swobodne „manipulowanie" zmienną niezależną, którą można względnie dokładnie izolować i tym samym dość ściśle oznaczać siłę i kierunek jej działania. Jest to niebagatelny walor tej metody. W naukach społecznych jednak, w tym również w pedagogice, wyniki badania laboratoryjnego nie mają bezwzględnej wartości praktyczno-życiowej. W warunkach naturalnych zachowanie człowieka jest w istotny sposób różne w porównaniu z reakcjami w laboratorium. Analogicznie przedstawia się sprawa w zjawiskach pedagogicznych — na przykład proces wychowawczy dokonujący się w szkole nie jest prostą sumą indywidualnych reakcji uczniów na bodźce jednostkowe, które obserwować możemy w laboratorium. Toteż ci naukowcy, którym zależy na obserwowaniu i mierzeniu oddziaływania zmiennej niezależnej w jej naturalnym kontekście, odwołują się w badaniach do eksperymentu naturalnego. Stąd eksperyment pedagogiczny jest także eksperymentem naturalnym.

Odwoływanie się pedagogów do eksperymentu właśnie naturalnego ma potrójne uzasadnienie: a) historyczne, b) przedmiotowe i c) metodologiczne.

ad a) Metoda eksperymentu stosowana już była w pedagogice na przełomie XIX i XX wieku przez przedstawicieli popularnego wówczas kierunku teoretycznego, znanego pod nazwą „pedagogika eksperymentalna"[4]. Kierunek ten głosił maksymalistyczny program oparcia wszystkich swych twierdzeń na badaniach eksperymentalnych. Uznawaną przez ten kierunek wersją omawianej metody był eksperyment laboratoryjny i instrumentalny typu psychologicznego. Uzyskiwane wyniki z badań laboratoryjnych miały mieć bezpośrednią wartość użytkową w działalności wychowawczej szkoły. Tymczasem okazało się, że wpływ tych badań na praktykę był znacznie mniejszy od tego wpływu, jaki wywarł na działalność wychowawczą „progresywizm pedagogiczny"[5], który rozwijał się równolegle z pedagogiką eksperymentalną. Brak sukcesów spowodowany był właśnie tym, że pedagogika eksperymentalna badała zjawiska interesujące pedagoga w „pedagogicznej próżni", podczas gdy progresywiści terenem swego doświadczalnictwa uczynili szkołę z całym jej bogactwem.

ad b) Instrumentalny eksperyment laboratoryjny nie mógł prowadzić do wniosków pedagogicznie płodnych, ponieważ nie uwzględniał stymulującego działania składników procesu wychowawczego. Uczenie się w klasie bowiem modyfikowane jest przez bodźcowe oddziaływanie nauczyciela i rywalizujących między sobą uczniów. Nadto, eksperyment laboratoryjny nie ujmuje tych treści, które są istotnym przedmiotem badań pedagogicznych. Pozostając przy przykładzie dydaktyki stwierdzić musimy, że jej przedmiotem nie jest bieg indywidualnego uczenia się dowolnych treści, lecz eksperymentalne określenie optymalnych warunków przyswajania wiadomości i umiejętności przez uczniów (tj. środków, metod i form organizacyjnych) przy zdefiniowanych treściach programowych. Toteż w eksperymencie pedagogicznym każdy badany czynnik musi być analizowany w strukturalnym układzie z następującymi składnikami procesu wychowawczego:

— wychowawca-nauczyciel intencjonalnie oddziałujący na swoich wychowanków,

— wychowankowie przekształcający swoją psychikę pod wpływem metodycznych działań pedagoga,

— treści, na których kanwie zachodzi współdziałanie wychowawcy i wychowanków,

— wprowadzane przez pedagoga środki i metody oddziaływania wychowawczego oraz

— formy organizacyjne, w jakich zachodzi realizacja społecznie pożądanych celów wychowawczych.

[4] Znanymi przedstawicielami tego kierunku są Lay i Meumann.

[5] Progresywizm miał swoich przedstawicieli na całym niemal świecie — oto oni: Dewey, Parkhurst, Washburne, Decroly.

ad c) Współczesna pedagogika polska opiera się na dyrektywach metodologicznych marksizmu, zasługuje w pełni na nazwę pedagogiki marksistowskiej. Dyrektywy te między innymi postulują, by dla pełnego i obiektywnego poznania prawidłowości, które rządzą danym wycinkiem rzeczywistości, badać wybrany proces w takiej postaci, w jakiej realnie występuje, w całej jego złożoności wraz ze wszystkimi wielorakimi uwarunkowaniami.

W świetle tej dyrektywy eksperyment laboratoryjny nie może stanowić jedynej metody badań w pedagogice marksistowskiej, która dąży do integralnego ujmowania swego przedmiotu w kategoriach społecznych. Celowo wymieniliśmy założenie metodologiczne pedagogiki współczesnej na końcu po to, by ujawnić jego historyczne i badawcze uzasadnienie.

Całe dotychczasowe rozważania nie mają prowadzić nas wcale do sądu, że w pedagogice ma wyłączne zastosowanie eksperyment naturalny. Wielokrotnie zaistnieje potrzeba zastosowania eksperymentu laboratoryjnego chociażby w takim przypadku, kiedy zależy nam na uchwyceniu przebiegu myślenia ucznia przy rozwiązywaniu trudnego problemu matematycznego. Jednakże wnioski z tego eksperymentu płynące muszą być raz jeszcze sprawdzane w eksperymencie pedagogicznym, gdyż tylko on pozwala na formułowanie wniosków ściśle pedagogicznych.

Czymże tedy jest eksperyment pedagogiczny? Eksperymentem pedagogicznym będzie taki sposób badania walorów wychowawczych jakiegoś czynnika (eksperymentalnego), który polega na tym, że ten nowy czynnik badany wprowadzamy świadomie do zastanego procesu wychowawczego i obserwujemy zmiany pod jego wpływem powstałe. Zmiany te obserwować będziemy w przebiegu samego procesu, jak również w jego końcowych efektach.

Dla dokładnego obserwowania wpływu zmiennej niezależnej trzeba stworzyć odpowiednie warunki organizacyjne badania, słowem, trzeba odwołać się do znanych ogólnych metod wykrywania zależności przyczynowo-skutkowych, które omówimy w następnej części niniejszego artykułu.

### 4. Logiczne podstawy eksperymentu

W eksperymencie laboratoryjnym istnieją proste możliwości izolowania zmiennej niezależnej i tym samym łatwe jest obserwowanie skutków jej działania. Natomiast w eksperymencie naturalnym badany czynnik działa równolegle z innymi zmiennymi danego procesu, nie jest wcale w ścisłym tego słowa znaczeniu izolowany. Mamy jednak obserwować jego działanie. Więc jak? Sposobów wykrywania działań zmiennej niezależnej dostarcza nam ogólna metodologia nauk.

John Stuart Mill (1806—1873) jest właśnie tym metodologiem, na którego powołujemy się przy omawianiu warunków badania eksperymentalnego. On bowiem sformułował w sposób najbardziej dojrzały ogólne metody wykrywania związków przyczynowo-skutkowych, które wyłożył w znanym dziele pt.: A System of Logic, Ratiocinative and Inductive (1843) [6].

U podstawy całej koncepcji metod ogólnych leży millowska koncepcja przyczynowości. Mill uważał, że „gdybyśmy mogli wyznaczyć, jakie przyczyny dokładnie wywołują dane skutki i jakie skutki wypływają z danych przyczyn, moglibyśmy potencjonalnie znać cały bieg zjawisk" [7]. Ta zaś znajomość wystarczy po to, by formułować prawa przyczynowe. Jest to możliwe dlatego, że według Milla przyczyna jest poprzednikiem samotniczym lub poprzednikiem uwikłanym w zespół warunków,

[6] Przed J. St. Millem analogiczne metody wykrywania przyczyn znanych skutków proponował Fr. Bacon (1561—1626), które omówił w pracy pt.: Nowy Organon.

[7] J. St. Mill: System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej. PWN, Warszawa 1962, s. 506—507.

a jego metody są po prostu sposobami jak gdyby wyłuskiwania tej siły sprawczej z całego jej uwikłania sytuacyjnego.

J. St. Mill sformułował pięć sposobów, które nazwał kanonami, stąd całą jego teorię indukcji nazywa się kanoniką.

Omówimy teraz kolejno poszczególne metody. Czynimy to raczej tytułem informacji, gdyż, jak to wnet zauważymy, tylko dwie pierwsze metody wykorzystywane są dla organizacji badań eksperymentalnych.

a) Metoda jedynej różnicy, której kanon brzmi następująco: „Gdy przypadek, w którym badane zjawisko zachodzi, i przypadek, w którym on nie zachodzi, mają wszystkie okoliczności wspólne z wyjątkiem jednej, obecnej tylko w pierwszym przypadku; w takim razie okoliczność, którą się różnią oba te przypadki, jest skutkiem lub przyczyną, lub niezbędną częścią przyczyny owego zjawiska" [8].

Ten kanon uważał sam J. St. Mill za najważniejszy, a K. Ajdukiewicz przypisał jemu „szczególny walor eksperymentalny" [9]. Według niego też opracowane są niemal wszystkie modele eksperymentów naturalnych.

Bliższe wyjaśnienie co do sposobów rozumienia tego kanonu znajdzie czytelnik w następnym fragmencie tego artykułu, kiedy omawiana będzie organizacja badań eksperymentalnych.

b) Metoda jedynej zgodności, której kanon brzmi: „Gdy dwa lub więcej przypadków danego zjawiska mają wspólną tylko jedną okoliczność, to okoliczność, w której jedynie zgadzają się wszystkie przypadki, jest przyczyną (lub skutkiem) danego zjawiska".

Ten kanon słusznie cytuje się na drugim miejscu, chociaż T. Kotarbiński stwierdza, że nie może on stanowić metody samoistnej i wymaga dodatkowego wsparcia w nowym eksperymencie realizowanym według schematu jedynej różnicy.

c) Metoda pośrednia różnicy lub połączona metoda zgodności i różnicy. Oto jej kanon: „Jeżeli dwa lub więcej przypadków, w których występuje dane zjawisko, mają tylko jedną okoliczność wspólną, gdy dwa lub więcej przypadków, w których one nie występują, nie mają nic wspólnego prócz nieobecności tej okoliczności; w takim razie ta okoliczność, którą wyłącznie różnią się oba szeregi przypadków, jest skutkiem lub przyczyną, lub niezbędnym składnikiem przyczyny tego zjawiska".

Sformułowanie tej metody jest potwierdzeniem uczynionej już uwagi, że metoda jedynej zgodności wymaga wsparcia w metodzie jedynej różnicy, co dostrzegł sam ich autor.

d) Metoda reszt. Kanon: „Odejmijmy od danego zjawiska tę jego część, którą znamy dzięki dokonanym uprzednio indukcjom jako skutek określonych poprzedników, a reszta zjawiska będzie skutkiem pozostałych poprzedników".

Wyjaśnienie tego kanonu jest raczej proste. Posłużmy się następującym schematem — wiemy, że pewna całość ABC wywołuje inną całość abc. Z poprzednio zrealizowanych badań wiadomo również, że A wywołuje a i B — b, to po ich odjęciu pozostaje nam C — c, które wchodzą tedy, zgodnie z tym kanonem, w związek przyczynowy.

e) Metoda zmian towarzyszących. Jej kanon: „Każde zjawisko zmieniające się w jakiś sposób określony wraz z innym zjawiskiem jest bądź przyczyną lub skutkiem tego zjawiska, bądź jest z nim związane jakimś stosunkiem przyczynowym".

Tę metodę zaleca stosować J. St. Mill w tych przypadkach, kiedy nie mamy możliwości wyodrębnienia jakiegoś poprzednika i jako jedyna możliwość pozostaje nam

[8] Kanony poszczególnych metod cytuję za T. Kotarbińskim z Wykładów z dziejów logiki. Ossol., Łódź 1957, s. 234—235.

[9] Por. K. Ajdukiewicz: Wstęp do Nowum Organum Fr. Bacona. PWN, W-wa 1955, s. XLIV.

modyfikacja w jakikolwiek sposób danego zjawiska i obserwowanie zmian tej modyfikacji towarzyszących.

Zastosowanie tego kanonu w eksperymentach technicznych jest rzeczywiście skuteczne. Natomiast jego użyteczność w naukach społecznych jest bez porównania mniejsza.

Historia nauki dostarcza nam licznych przykładów użyteczności kanoniki millowskiej, dzięki której uzyskano wiele cennych dla ludzkości zdobyczy naukowych. Nie oznacza to wcale, że są one bez reszty pewne, że nie są krytykowane. Wartość kanonów zależy każdorazowo od stopnia rygorystyczności ich respektowania w pracy badawczej — z jednej strony i ortodoksyjności wobec twierdzeń i założeń teorii Milla — z drugiej strony. Wiadomo, że są one przedmiotem szczegółowych analiz specjalistów, z których jedni tylko krytykują, drudzy zaś dążą do ich uściślenia. Samo zainteresowanie kanonami dowodzi ich wartości metodologicznej.

Podstawowa trudność zastosowania kanonów millowskich w naukach społecznych wynika z tego, że naprawdę trudno jest uzyskiwać w dwu szeregach złożonych zjawisk stale, bezwyjątkowo wspólne wszystkie składniki z wyjątkiem jednego (kanon jedynej różnicy) lub tylko jeden składnik bezwyjątkowo wspólny przy różnej całej reszcie (kanon jedynego podobieństwa). Analogicznie przedstawia się sprawa z pozostałymi kanonami, które wymagają jeszcze większej ostrożności. Prawie nigdy nie możemy mieć pewności, że towarzyszące zmiany są skutkiem zmian w czynniku eksperymentalnym, a nie w innym jakimś czynniku.

Wartość badawczą kanonów określił bodaj najpełniej T. Kotarbiński pisząc: „Jaką wartość posiadają kanony Milla? Jeżeli je brać dosłownie — nader małą" [10].

Krytyczna analiza kanonów pozwala nam jednak stwierdzić, że najwyższą pewność wykrycia związków przyczynowych daje nam zastosowanie kanonu jedynej różnicy. I nim też najczęściej posługują się badacze z różnych dyscyplin naukowych przy organizowaniu badań eksperymentalnych. Nie inaczej przedstawia się sprawa w badaniach naukowych z zakresu pedagogiki.

Nietrudno nam też będzie zauważyć, o czym już wspominaliśmy, że znane powszechnie propozycje co do sposobów organizowania badań eksperymentalnych opierają się na kanonie jedynej różnicy. Charakterystyką tych sposobów zajmiemy się w następnej części w sposób nieco szerszy, dlatego że właśnie poprawna organizacja decyduje o powodzeniu badawczym.

### 5. Organizacja i techniki badań eksperymentalnych

Eksperyment, jak już wiemy, jest jedną z metod weryfikacji hipotezy roboczej, w której to hipotezie założono istnienie zależności przyczynowo-skutkowej między określonymi faktami — na przykład między uczeniem się przez rozwiązywanie problemów a operatywnością i trwałością przyswajanej wiedzy. Aby sprawdzić, czy rzeczywiście zależność ta występuje, trzeba wprowadzić do procesu dydaktycznego uczenie się problemowe jako zmienną niezależną i mierzyć zmienne zależne.

Odpowiednio do tego celu poznawczego organizujemy badanie, które może przybierać różną postać. Każdą z możliwych organizacji badania eksperymentalnego nazywać będziemy t e c h n i k ą e k s p e r y m e n t u, dlatego że w ten sposób unikniemy mylącego nazywania szczegółowej organizacji raz jeszcze metodą. W przeciwnym bowiem wypadku mielibyśmy różne metody w jednolitej metodzie eksperymentalnej. Według tej propozycji metoda eksperymentu pedagogicznego urzeczywistnia się być może przy pomocy różnych technik, jako swych szczegółowych odmian.

[10] T. Kotarbiński: Elementy... wyd. II, Wrocław—Warszawa—Kraków 1961, s. 313.

Bardzo często jednak używa się terminu „metoda" na oznaczenie tego, cośmy przyjęli nazywać technikami, które teraz kolejno będziemy charakteryzować.

a) Technika jednej grupy. Jest to najprostsza technika eksperymentalna, polegająca na wprowadzeniu do znanej sytuacji zastanej czynnika eksperymentalnego i mierzeniu zmian pod jego wpływem powstałych, w ten sposób, aby możliwe było porównanie stanu początkowego ze stanem końcowym.

Można tę technikę przedstawić w następującym schemacie:

$$S — (Bp — C — Bk — W_1) — (Bp — Cx — Bk — W_2).$$

S — sytuacja,
Bp — badanie początkowe,
Bk — badanie końcowe,
C — czynnik zastany, którego wpływ się mierzy,
Cx — czynnik eksperymentalny (zmienna niezależna),
W — jest to różnica stwierdzona w badaniu początkowym i końcowym i jeżeli $W_2$ jest większe od $W_1$, to jest to rezultatem działania Cx [11].

E. Planchard w swej książce (na s. 45) podaje prostszy schemat. Oto on:

| Okresy badania | I | II |
|---|---|---|
| Czynniki | C | Cx |
| Wyniki | $W_1$ | $W_2$ |

Technika jednej grupy jako zbyt niedoskonała nie bywa stosowana w badaniach eksperymentalnych w pełnym tego słowa znaczeniu. Sytuacja grupy jest w tych badaniach silnie modyfikowana przez czynnik czasu, którego zakres działania jest niezwykle trudny do uchwycenia. Nie można tedy twierdzić, że sytuacja w okresie drugim jest taka sama jak w okresie I badania.

Z próbą (jeszcze nie eksperymentalną) postępowania według tego schematu metodologicznego spotkaliśmy się w pracy St. Dobrowolskiego, który porównywał osiągane wyniki nauczania z okresu pracy w systemie klasowo-lekcyjnym i z okresu pracy systemem pracownianym. [12] Tą techniką posługuje się również nauczyciel w swej działalności nowatorskiej, oczywiście bez przestrzegania wszystkich rygorów naukowego pomiaru, kiedy wprowadza do klasy, z którą pracuje, nowe środki czy sposoby nauczania i przez normalne oceny systematyczne, okresowe czy wreszcie roczne stwierdza poprawę wyników nauczania.

Mimo niedoskonałości tej techniki, której nawet z tych chyba powodów nie uwzględnił L. W. Zankov w pracy „O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych", można ją polecić do badań wstępnych, w których chodzi między innymi i o sprawdzenie tego, czy zamysł w hipotezie roboczej zawarty nie przyniesie obniżenia osiąganych wyników w pracy dydaktycznej. W tak zorganizowanych próbach ograniczamy ewentualne niebezpieczeństwo do jednej tylko grupy.

b) Niemal wszystkie ostatnio publikowane prace eksperymentalne z zakresu dydaktyki opierają się na materiale zebranym techniką grup równoległych, zwaną niekiedy techniką grup porównawczych.

Tą techniką eksperymentalną posługiwano się w Związku Radzieckim w badaniach opisanych w tomie zbiorowym pod redakcją I. T. Ogorodnikowa [13]; stosował ją rów-

[11] Schemat zapożyczony z książki Mc Calla. How to Experiment in Education, wyd. II, New York 1923, Mac Millan, s. 15.

[12] St. Dobrowolski: System klasowy i system pracowniany ... N. K., Warszawa 1934, s. 58.

[13] I. T. Ogorodnikov: Voprosy povyšenija effektivnosti uroka.

nież E. F. Misina [14] i inni. W Polsce zaś z jej pomocą badali: J. Bartecki, Cz. Kupisiewicz, K. Lech [15]. Posługują się nią również na zachodzie Europy, w tym między innymi i we francuskim ośrodku technik wzrokowo-słuchowych pod Paryżem. Przykłady posługiwania się techniką grup r ó w n o l e g ł y c h można by mnożyć, ale nie chodzi nam przecież o tworzenie indeksu prac opartych na tej technice eksperymentalnej, a tylko o ukazanię tego, że jest ona najczęściej stosowana. Wyjdźmy i w tym przypadku od schematu tej techniki, by następnie przejść do analizy szczegółowej jej kolejnych składników na konkretnych przykładach prac.

W najprostszym schemacie można ją przedstawić w sposób następujący:

| Grupy (klasy) | Warunki (czynniki) | Wyniki |
|---|---|---|
| I | C | $W_1$ |
| II | Cx | $W_2$ |

Jest to aż nazbyt ogólny obraz sytuacyjny, pokazujący konieczną obecność dwóch grup (klas) porównawczych, czynniki badane i wyniki W, nie ma natomiast ukazanych kolejnych etapów działania badawczego. Można by powziąć mylne przekonanie, że wystarczy porównać wyniki końcowych badań dwóch klas po to, by próbę uznać za eksperymentalną. Tymczasem od eksperymentu wymagamy dalekoposuniętej ścisłości nie tylko wyników końcowych, ale i początkowych wraz z określeniem sytuacji obu porównywanych grup.

Te konieczne elementy składowe metody eksperymentalnej w technice grup równoległych pokazuje poniższy schemat:

| Grupy | Bp | Warunki | Bk | Wyniki |
|---|---|---|---|---|
| I | $Tw_1$ | C | $Tw_2$ | $W_1$ |
| II | | Cx | | $W_2$ |

Tw — testy wiadomości, które stosuje się zazwyczaj dla ustalenia poziomu klas w momencie wyjściowym i końcowym. Analizując etapy postępowania badawczego w eksperymencie realizowanym techniką teraz opisywaną na pierwszym miejscu pojawia się sprawa doboru i ustalenia grup do analizy porównawczej. Otóż w naszej praktyce eksperymentalnej podstawą do ustalania grup porównawczych są bądź wyniki nauczania za ostatni sprzed badań okres szkolny wraz z opiniami nauczycieli — tak na przykład postępował Cz. Kupisiewicz [16], bądź specjalnie przeprowadzone badania wyników przed lekcją analizowaną, czyli badania początkowe — tak postępowała grupa badawcza W. Okonia [17].

Nader często w badaniach początkowych (przedlekcyjnych) chodziło o uchwycenie tych wiadomości lub umiejętności, przez których mierzenie oceniano walor dydaktyczny zaproponowanej metody czy środka nauczania. Tak na przykład w pracy

[14] E. F. Misina: Usłovija effektivnosti evristiceskogo metoda v priepodavanii organiceskoj chimii. Dokłady APN PSFSR, 1960, nr 3.

[15] J. Partecki: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie, PWN, W-wa 1958, K. Lech: Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką, PZWS. W-wa 1960. Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego, PWN. W-wa 1960.

[16] Cz. Kupisiewicz. O efektywności nauczania problemowego, s. 30.

[17] W. Okoń: Proces nauczania, s. 15. Porównaj także prace w IV t. Studiów Pedagogicznych, Ossol. Wrocław 1957.

Wł. Zaczyńskiego „Definicja w nauczaniu a problem myślenia uczniów" uczniom w badaniach początkowych zadano pytania dotyczące treści analizowanej lekcji. Wiedza z zakresu przyszłego tematu lekcyjnego była podstawą wyboru klasy eksperymentalnej i klasy kontrolnej [18].

Wyłączne ograniczanie się do badania tylko tych wartości u uczniów, które są kształtowane na lekcji badanej, jest obarczone licznymi brakami. Przede wszystkim w tego rodzaju badaniach ujmuje się tylko wiedzę czy umiejętności szczegółowe, związane z przyszłą lekcją, a zupełnie pomija się sprawę bodaj najważniejszą, to jest stopień przygotowania ogólnego uczniów do wypełniania zadań szkolnych. Określona wiedza czy umiejętność może być niska w momencie badania, ale inne kwalifikacje intelektualne uczniów sprawiać mogą, że przyswajanie wiadomości i umiejętności w jednej grupie będzie lepsze, a w drugiej gorsze.

Ta trudność, wynikająca ze zróżnicowanego poziomu intelektualnego i moralno-społecznego uczniów, jest powszechnie dostrzegana. Różne też podejmuje się próby optymalnego wyeliminowania modyfikującego, a niekiedy decydującego wpływu tego składnika, który można określić terminem ogólnej sprawności intelektualnej ucznia.

W polskich próbach i badaniach eksperymentalnych ogranicza się działanie tego składnika w ten sposób, że czyni się z klasy słabszej pod danym względem — klasę eksperymentalną, stwarzając tym samym — jak pisze Cz. Kupisiewicz — sytuację, działającą „na niekorzyść hipotezy roboczej" [19], czyli samego eksperymentu.

I tak J. Bartecki pisze, że w klasach, w których „jest liczna grupa uczennic dość zdolnych (...), słabszych uczennic jest znacznie mniej. Zespół uczennic tej klasy należy do bardziej żywych, niespokojnych, ruchliwych. Łączą je dość trwałe stosunki koleżeńskie, natomiast w klasie eksperymentalnej — przeciwnie — dziewczynki nie stanowią zwartego kolektywu... są leniwe" [20].

Wyniki końcowe przedstawiały się zdecydowanie korzystniej w pierwotnie słabszych klasach eksperymentalnych. W klasach tych widoczny był postęp w zakresie wiadomości, jak również w zakresie ogólnej sprawności intelektualnej, czyli „samodzielne, logiczne i krytyczne myślenie uczniów" [21] stało się realną cechą uczniów.

Jeżeli wystąpiła tak znaczna różnica na korzyść tych klas, w których sprawdzano działanie nowego czynnika (w tym przypadku nauczania zespołowego), pomimo niekorzystnego dla nich startu, to można stwierdzić, że właśnie ten nowy czynnik jest przyczyną uczynionego postępu w przyswajaniu wiedzy przez uczniów.

Omówione postępowanie metodologiczne nie gwarantuje 100% pewności co do tego, że właśnie czynnik eksperymentalny jest sprawcą otrzymanych rezultatów, mogą bowiem działać takie czynniki, których nie można ujawnić ani przez badania wstępne, ograniczone do tematycznych treści lekcji eksperymentalnie badanych, ani też wywiad z nauczycielem, który może zrelacjonować stopień zewnętrznej aktywności ucznia na lekcji przez siebie prowadzonej, mało natomiast powiedzieć może o głębszych warstwach psychicznych właściwości ucznia. W naukach społecznych w ogóle, w tym i w dydaktyce otrzymanie grup realnie równych, homogenicznych jest niemożliwe. Tej równości nie da się osiągnąć nawet w odniesieniu do zmiennej niezależnej, czyli tego czynnika eksperymentalnego, ponieważ i on zależy od bardzo zróżnicowanego wewnętrznie składnika, jakim są uczniowie. Przykład takiej zależności zmiennej niezależnej od uczniów znajdujemy u H. Aebliego, który stwierdził, że proponowane przez niego „metody aktywne korzystne są przede wszystkim dla uczniów słabszych, a uczniom zdolnym pomagają tylko w nikłym stopniu".

[18] Wł. Zaczyński: Definicja w nauczaniu a problem samodzielności myślenia uczniów, „Studia Pedagogiczne", t. IV Ossolineum, Wrocław 1957, s. 105.
[19] Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego, s. 111.
[20] J. Bartecki: Praca zespołowa a samodzielność myślenia, s. 192.
[21] J. Bartecki: Praca zespołowa a samodzielność myślenia, s. 203.

Dla wyłączenia wpływu tego składnika — ucznia, w dydaktyce zachodnioeuropejskiej, a szczególnie amerykańskiej, stosuje się specjalne badania początkowe przy pomocy testów psychologicznych, a nie testów pedagogicznych, jakie stosuje się u nas w badaniach wstępnych. Bada się w nich poziom inteligencji i zdolności kierunkowe do różnych przedmiotów.

Doboru grup (klas) do porównań dokonuje się na podstawie wartości przeciętnych, które muszą być równe lub bardzo do siebie zbliżone w obu wybranych grupach. W przypadku niemożności otrzymania dwóch grup o zbliżonych średnich ilorazach inteligencji, grupę, która ma średni I. I. niższy, czyni się grupą eksperymentalną. Tak postąpił przy organizacji grup porównawczych M. J. Nelis, dzieląc je w następujący sposób: [22]

| Liczba przypadków | (...) | Średni I. I. | Średni wiek czytania | | Miesięczny postęp średni | (...) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Test początkowy | Test końcowy | | |
| | | | Grupa eksperymentalna | | | |
| 31 | | 0,901 | 7,3 | 8,6 | 15 | |
| | | | Grupa kontrolna | | | |
| 54 | | 0,912 | 7,2 | 7,7 | 5 | |

Decydując się na grupę o ilorazie inteligencji przeciętnym równym 0,901, jako zespół uczniów pobierających lekcje eksperymentalne chciał wykazać, że jego propozycje metodyczne, dotyczące reedukacji dzieci cofniętych w umiejętnościach czytania, nie są zależne od inteligencji dzieci — z jednej strony, i że opóźnienie w tym względzie uczniów również bezpośrednio od ich inteligencji nie zależy. Poczyniony postęp grupy eksperymentalnej w porównaniu do grupy kontrolnej (kształtujący się odpowiednio jak 15 do 5) tego wyraźnie dowodzi i tym samym M. J. Nelis raz jeszcze potwierdził wyniki badań angielskich, w których również stwierdzono, że niższy poziom inteligencji nie jest bezpośrednią przyczyną opóźnienia w czytaniu [23].

Nawet i te zabiegi badawcze, o których była mowa, nie zadowalają wymagań metodologów. Przekonanie o skuteczności opisywanych sposobów doboru grup równoważnych wiąże się rzecz jasna z wiarą w diagnostyczność testów psychologicznych. Stosunek do testów zaś jest bardzo różny. Jedni odnoszą się z pełnią uznania do tej metody, inni natomiast uważają, że test nie jest w stanie odsłonić badaczowi istotnych kwalifikacji psychicznych badanego ucznia i przez to samo nie może się on stać środkiem doboru uczniów do grup porównawczych.

c) Ostatnie z wymienionych stanowisk reprezentuje L. V. Zankov, który w książce „O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych" stwierdza, że nie można uzyskać pewności co do równości grup nawet za pomocą testów i dlatego należy stosować — jego zdaniem — inną technikę badań eksperymentalnych, to jest t e c h n i k ę r o t a c j i [24]. Ją też bliżej opisuje, podając jej schemat, podczas gdy dwie techniki poprzednio przez nas omówione prawie zupełnie pomija.

[22] M. J. Nelis: Les methodes de reapprentissage en lecture d'apres Fr. J. Schonell, Le Courrier de la Réchérche pédagogique, 1956 no 5 s. 30. Porównaj także — G. Mialaret: Nouvelle pedagogie scientifique, Paris 1954, PUF, s. 91: ustalanie grup przy pomocy testu inteligencji Pierona.

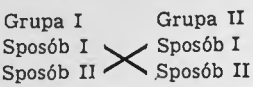
[23] M. J. Nelis: Les méthodes de reapprentissage en lecture d'apres Fr. J. Schonell, Le Courrier de la Réchérche pedagogique, 1956, no 5, s. 18.

Porównaj także — G. Mialaret: Nouvelle pédagogie scientifique, Paris 1954, PUF, s. 91 — ustalanie grup przy pomocy testu inteligencji Pierona.

[24] S. V. Zankov: O predmietie i metodach didakticzeskich issliedowanij. Izd. A.P.N., Moskwa 1962.

Istotnie, ta technika usuwa wspomniane niedogodności z doborem grup porównawczych i zapewnia skuteczną eliminację wpływu samych uczniów na czynnik eksperymentalny. Technika rotacji jest kombinacją dwóch pierwszych technik i polega na kolejnym wprowadzaniu czynnika eksperymentalnego raz do grupy I, a następnie do grupy II.

Prosty schemat tej techniki jest następujący:




Z podanych względów technika rotacji bywa coraz częściej stosowana w badaniach eksperymentalnych z zakresu dydaktyki. Zastosował ją u nas Cz. Kupisiewicz w swoich badaniach nad efektywnością nauczania problemowego. Otóż chcąc wyeliminować wpływ indywidualnych uzdolnień uczniów wchodzących w skład poszczególnych grup na uzyskiwane przez te grupy wyniki nauczania wprowadził on technikę „podziału krzyżowego". „Podział krzyżowy" to inna nazwa techniki rotacji, przetrwała od czasów Fr. Bacona, który — jak pamiętamy — spośród wypadków szczególnych wyróżnił też instantiae crucis, przejęte przez późniejszych teoretyków badaczy w zmienionym sensie jako metoda.

Wracając do przykładu z pracy Cz. Kupisiewicza dodajmy, że dla wymienionych względów podzielił on grupy tak, jak to przedstawiliśmy na schemacie:

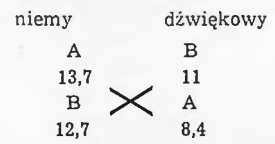
| Klasa (1) | Numer kolejny grupy | Fizyka | Chemia |
|---|---|---|---|
| VIIIa | 1 | L | H |
| | 2 | H | L |
| VIIIb | 3 | SP | L |
| | 4 | H | |

Skrzyżowanie się sposobów nauczania jest wyraźne w przypadku klasy VIIIa, nie jest natomiast dochowane w klasie VIIIb. Wspomniany autor skomplikował rotację przez fakt, że różnicują się sposoby nauczania z jednego przedmiotu na drugi, a nie ze względu na samego ucznia. W tej też sytuacji bardziej przekonująco brzmieć będzie wniosek, iż metoda problemowo-laboratoryjna zachowuje swój walor bez względu na przedmiot nauczania, a nie „niezależnie od tego, do której grupy była stosowana" [25], ponieważ nie dochował autor warunku jedności przedmiotu.

Nie ma tym samym pewności co do zakresu oddziaływania składnika uczniów, których działalność może być różna z przedmiotu na przedmiot, a nie z metody na metodę. W tym bowiem przypadku mamy do czynienia z układem: uczeń — metoda — przedmiot, a nie tylko z zależnością jednokierunkową: uczeń — metoda, bo i przedmiot zwrotnie oddziałuje na metodę i uczniów.

Jest to sprawa doboru zmiennych. Technika krzyżowa jest najprostszym sposobem rotacyjnym przenoszenia zmiennej niezależnej do dwu porównywanych grup, przy zachowaniu wspólnoty wszystkich lub w miarę wszystkich pozostałych zmiennych. Przykład: [26]

[25] Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego, s. 30.
[26] Film muet et film sonore, Section Recherches, R. 3, Centre Audio-Visuel, Ecole Normale Superieure Saint-Cloud, s. 7.




W tym badaniu zmienną niezależną była wersja niema i dźwiękowa tego samego filmu i przytoczony schemat pokazuje nam, że bez względu na zespół uczniów wersja niema daje lepsze rezultaty. Różnicę w wynikach na korzyść filmu niemego stwierdzono w badaniach klas podstawowych, jak i średnich.

| Klasy | Wersja niema filmu | Wersja dźwiękowa |
|---|---|---|
| podstawowe | 12,75 | 10,05 |
| średnie | 11,4 | 7,7 |

Rotację jednej zmiennej niezależnej można przedstawić w poniższym schemacie:

| Okresy badania | Grupy (klasy) | Bp | Warunki (zmienne) | Bk | Wyniki |
|---|---|---|---|---|---|
| I | A | $Tw_1$ | C | $Tw_2$ | $W_1$ |
| | B | | Cx | | $W_2$ |
| II | A | $Tw_1$ | Cx | $Tw_2$ | $W_3$ |
| | B | | C | | $W_4$ |

Obliczenie wpływu czynnika eksperymentalnego dokonuje się w ten sposób, że porównujemy osobno wyniki osiągnięte przez poszczególne grupy, to jest $W_1$ z $W_3$ i $W_2$ z $W_4$, bądź przez dodanie $W_2 + W_3$, $W_1 + W_4$ i odjęcie uzyskanych sum w następującym porządku: $(W_2 + W_3) - (W_1 + W_4)$ = współczynnik działania Cx.

Istnieje jeszcze jedna odmiana techniki rotacji, w której poddaje się sprawdzeniu działanie dwóch lub trzech czynników. Dla jej zilustrowania posłużymy się przykładem badań zaczerpniętych z pracy Cz. Kupisiewicza:

| Klasa | Numer kolejny grupy | Fizyka | | Chemia | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Cykle badań eksp. | | | |
| | | I | II | I | II |
| VIIIa | 1 | L | H | H | L |
| | 2 | H | L | L | H |

W tym układzie zostałaby wyczerpana rotacja Cx (laboratoryjno-problemowej metody nauczania) w obu przedmiotach: to znaczy, że uczniowie pracowaliby obu sposobami na każdym przedmiocie, a nie tylko na fizyce bądź tylko na chemii.

Technika rotacji jest rzeczywiście doskonalsza od dwóch poprzednich. Odsuwa kłopoty z doborem grup porównawczych, ponieważ każda z obranych grup jest raz grupą porównawczą, a drugi raz grupą eksperymentalną. Odpada więc kłopotliwa konieczność wstępnego badania uczniów testami psychologicznymi dla ustalenia poziomu ogólnego rozwoju psychicznego uczniów i przede wszystkim nie wymaga

ona — jak pisze G. Mialaret [27] — zasadniczego modyfikowania grup dobieranych do eksperymentu.

Streszczając to wszystko, można powiedzieć, że właśnie technika rotacji w badaniu eksperymentalnym pozwala na zachowanie maksymalne naturalności warunków. Dla tych racji może być techniką ze wszech miar polecaną do badania zagadnień dydaktycznych. Jest tedy rotacja techniką „doskonałą", ale niestety bardzo trudną do zastosowania w normalnych warunkach pracy szkoły.

O tych trudnościach wspomina E. Planchard, a Cz. Kupisiewicz zetknął się z nimi w swoich badaniach. Musiał bowiem zrezygnować ze swego zamysłu metodologicznego pod naporem zastanej organizacji nauczania szkolnego. W tej sprawie pisał: „W odniesieniu do nauczania geometrii zastosowanie zasady krzyżowego podziału uczniów na grupy okazało się niemożliwe ze względów organizacyjnych; przedmiot ten, jak wiadomo, nie należy do rzędu »dzielonych«" [28].

Nic więc dziwnego, że znacznie częściej spotykamy prace eksperymentalne odwołujące się do techniki grup równoważnych. Z tego faktu wynikają dwa podstawowe wnioski, które należy szczegółowiej omówić. Chodzi tu mianowicie o powoływanie klas i szkół eksperymentalnych, jako koniecznego warunku poprawnej organizacji badań naukowych. Właśnie od ich powołania zależy możliwość coraz szerszego stosowania techniki rotacji w badaniach dydaktycznych.

Drugi wniosek odnosi się do sprawy rejestrowania przebiegu badanego procesu. Rzecz dotyczy tego szczegółu w postępowaniu eksperymentalnym, który niewątpliwie osłabia argumenty wysuwane przeciwko technice grup równoważnych.

Argumentem przede wszystkim wysuwanym przeciwko technice grup równoważnych jest twierdzenie, że nie można ustalić w sposób dostateczny równoważności grup. Chodzi więc w tym przypadku o uczniów, o ich działanie, uczenie się. Otóż zapisywanie szczegółów z badanego procesu dydaktycznego pozwala na zarejestrowanie tych właśnie momentów, odnoszących się do sposobu działania uczniów. Toteż dalszym elementem badania eksperymentalnego w każdej z tych trzech technik będzie zapis przebiegu procesu nauczania, co jest kolejnym ogniwem pośrednim między Bp i Bk.

Oto ogniwo to w schemacie techniki grup porównawczych:

| Grupy | Bp | Warunki | Bk | Wyniki |
|---|---|---|---|---|
| I | $Tw_1$ | C stenogram procesu Cx | $Tw_2$ | $W_1$ |
| II | | | | $W_2$ |

Oczywiście możliwości szerokiego stosowania środków technicznych rejestrowania badanego procesu są bez porównania większe w klasie czy szkole specjalnie do tych zadań badawczych przystosowanych niż w normalnej szkole ze swoimi codziennymi kłopotami. Dlatego i ta strona badań zależy bezpośrednio również od tego, czy badacz będzie dysponował szkołą (klasą) eksperymentalną czy nie.

### 6. Granice stosowalności eksperymentu w pedagogice

Na zakończenie rozważań o eksperymencie pedagogicznym należy omówić jeszcze jedną ważną kwestię szczegółową, to jest sprawę zakładanej niekiedy uniwersalności tej metody.

[27] G. Mialaret: Nouvelle pedagogie scientifique, s. 93.
[28] Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego, s. 31.

Na początku tego rozdziału powiedzieliśmy, że eksperyment jest jedynie pewną metodą wykrywania związków przyczynowych, że „potęgą" poznawczą przewyższa wszystkie inne znane sposoby badania naukowego. Rzeczywiście, wnioski eksperymentalne miały i mają zawsze najwyższą moc dowodową w nauce. Tak było i jest zarówno w naukach ścisłych, jak i w naukach społecznych.

Sukcesy dydaktyki związane z faktem zastosowania przez nią eksperymentu mogą prowadzić do nieuzasadnionego przekonania o tym, że eksperyment jest jedyną najwłaściwszą metodą.

Przed ewentualnością takiego błędu, polegającą na przydawaniu eksperymentowi uniwersalnego znaczenia poznawczego, przestrzegał nas B. Suchodolski, który na II Kongresie Pedagogicznym we Florencji (1957) słusznie stwierdził, że „rola eksperymentu, jako metody poznawania rzeczywistości, jest w naukach pedagogicznych dość ograniczona" [29]. Źródłem tego ograniczenia jest — zdaniem B. Suchodolskiego — duża zmienność historyczna zarówno warunków, jak i treści wychowania, gdy tymczasem „metoda eksperymentalna zapewnia dobre poznanie takiej rzeczywistości, która się nie zmienia... i może być w tej samej postaci dowolnie powtarzana" [30].

Trudności ograniczających stosowalność eksperymentu w pedagogice jest znacznie więcej.

a) Granice techniczne eksperymentu — do tej grupy ograniczeń można zaliczyć, obok wymienionych przez B. Suchodolskiego trudności, jeszcze i te, które wynikają ze złożoności przedmiotu i niemożności przetłumaczenia zjawisk jakościowych na język liczb, czyli trudności obiektywnego pomiaru.

Pedagogika traktuje o tak złożonych sprawach, że właściwie nie ma technicznego sposobu wyodrębnienia składnika niezależnego w czystej postaci. Wychowanie bowiem nie jest wyłączną domeną jednej tylko instytucji ani też nie dokonuje się pod wpływem jednego czy też ograniczonego kompleksu czynników. Dlatego nie można mieć pewności, że stwierdzane zmiany w postawach moralno-społecznych wychowanków są wynikiem działania właśnie tego, a nie innego czynnika.

Jest jeszcze jedna z tym związana trudność, mianowicie mierzenie rezultatów działania wychowawczego. Wychowanie skierowane jest na jednostkę nie tylko fizyczną, ale przede wszystkim psychiczną. Wynikiem tego oddziaływania pedagogicznego mają być określone zmiany podmiotowe zgodnie ze społecznie uznanym ideałem wychowawczym. Ale składniki treściowe tego ideału, jakkolwiek są określone, to jednak pozostają wielokrotnie niedostępne pomiarowi statystycznemu. Niepodobna, przynajmniej w obecnym stanie naszej wiedzy z tej dziedziny, mierzyć w sposób zgodny z wszelkimi rygorami matematyczno-statystycznymi zmian w postawie moralno-społecznej, estetycznej czy nawet światopoglądowej wychowanka. Tymczasem wszyscy są zgodni co do tego, że pomiar jest cechą konstytutywną metody eksperymentalnej. Dlatego też te sfery zagadnień, które nie dają się dokładnie mierzyć, nie mogą być, przynajmniej na współczesnym etapie rozwoju techniki eksperymentalnej, badane charakteryzowaną metodą.

Z trudnościami stosowania eksperymentu, wynikającymi z dużej zmienności czasowej procesu wychowawczego i samego badania oraz pomiaru, wiąże się następna trudność, będąca pochodną funkcji procesu wychowawczego.

b) Granice moralne eksperymentu. Zarówno nauczanie, jak i wychowanie są działaniami moralnymi i przedmiot tych oddziaływań pedagogicznych — dziecko, wychowanek, uczeń — jest zarazem środkiem i celem w odniesieniu do samego siebie [31].

[29] B. Suchodolski: Problem eksperymentu w naukach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1958, nr 1(7), s. 143.
[30] Ibidem s. 143.
[31] E. Planchard: L'investigation pédagogique. Tamines 1945, Duculot-Roulin, s. 23.

Celem działalności wychowawczej jest pomnażanie wielorakich wartości zewnętrznych i wewnętrznych wychowanka, słowem, jego wszechstronny rozwój. Moralną powinnością nauczyciela jest dbałość o ułatwienie i zapewnienie uczniom wszechstronnego rozwoju ich osobowości; nauczyciel nie może tedy podejmować działań sprzecznych z wymienioną funkcją zawodu.

Z tego też względu zagadnienia wychowania moralnego wymykają się z zakresu metody eksperymentu. Nie można na przykład badać poczuć moralnych dziecka przez mierzenie reakcji badanego na intencjonalnie podawaną jemu pornografię (fotosy, literatura), gdyż wartość poznawcza uzyskanego tą drogą materiału jest niewspółmierna do szkód, jakie moralnie ponosi badany, a nadto jest sprzeczne z celem działania pedagogicznego. Nie można tedy podejmować badań, które mogą w konsekwencji nieść za sobą zagrożenie moralne.

Do tej grupy ograniczeń eksperymentu należy zaliczyć również takie badania, które mogą przeszkadzać w normalnym rozwoju wychowanka, zarówno pod względem intelektualnym, jak społecznym, fizycznym i etycznym.

Z tych krótkich uwag należy wyciągnąć jeden ważny wniosek, a mianowicie ten, że eksperyment pedagogiczny w każdym przypadku winien nieść polepszenie dotychczasowego stanu rzeczy, wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Słusznie tedy nadaje się eksperymentowi pedagogicznemu miano eksperymentu twórczego.

Wprowadzanie eksperymentu musi być dokonywane bardzo ostrożnie, z dbałością o interesy wychowanków. Eksperyment może być zastosowany tylko w tych przypadkach, w których istnieje pewność, że w wyniku badań nie nastąpi pogorszenie. Tę wstępną pewność uzyskujemy przez posługiwanie się „wewnętrzne" uzasadnioną hipotezą roboczą, o czym była już mowa w rozdziale o hipotezie roboczej.

Poczynione tutaj uwagi na temat granic stosowalności eksperymentu zachowują swą ważność we wszystkich naukach społecznych, głównie psychologii i socjologii.

M. Duverger, podając w swej książce charakterystykę najnowszych tendencji metodologicznych we współczesnej socjologii stwierdza, że ze względu na etyczne zagrożenie badanych eksperyment w socjologii jest bardzo rzadko stosowany i jego rolę na terenie tej nauki przejmuje metoda porównawcza [32].

Z tego wszystkiego, cośmy na temat granic eksperymentu tutaj powiedzieli, wypływają dwa wnioski:

a) Eksperyment nie może być traktowany jako jedyna metoda badania zagadnień pedagogicznych. Metoda ta nie eliminuje więc innych sposobów badania naukowego, lecz je w istotny sposób dopełnia.

b) Eksperyment jest metodą badania pewnych sfer zagadnień pedagogicznych, a mianowicie jest metodą właściwą do badania techniki nauczania i wychowania oraz ich rezultaótw, przy czym terminem „technika" obejmuje się szeroki krąg problemów szczegółowych: metody i środki oraz organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, metodyczną działalność nauczyciela-wychowawcy [33].

Dydaktyka może w znacznie szerszym zakresie stosować eksperyment niż inne działy specjalistyczne pedagogiki, na przykład teoria wychowania estetycznego. W dydaktyce można eksperymentalnie badać także treść (programy nauczania) oraz, co jest niezmiernie ważne, proces nauczania obejmujący działalność nauczającą nauczyciela i czynności uczenia się uczniów [34].

Eksperyment nie jest metodą prostą i łatwą do zastosowania, ale jest metodą gwarantującą pewne wyniki i obiektywne odsłonięcie prawidłowości rządzących procesami wychowawczymi.

[32] Por. M. Duverger: Méthodes des sciences sociales. P.U.F. Paris 1961, s. 353.
[33] Por. E. Planchard: L'investigation pedagogique... s. 23, B. Suchodolski: Eksperyment w naukach pedagogicznych..., s. 145.
[34] W. Okoń: Proces nauczania... s. 15.

Jest to niewątpliwie metoda przyszłości. Rozwijające się badania eksperymentalne na terenie pedagogiki pozwolą zgromadzić bogate doświadczenia z tego zakresu i tym samym umożliwią dalsze doskonalenie eksperymentu. Jednakże badaniu towarzyszyć musi refleksja metodologiczna, gdyż w przeciwnym razie nie ma mowy o gromadzeniu doświadczeń.

## BIBLIOGRAFIA


1. BUYSE R.: — L'expérimentation en pédagogie Edit. M. Lamartin, Bruxelles 1935.
2. KOTARBIŃSKI T.: — Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk. (wyd. II). Zakł. Nar. im. Ossol., Wrocław 1961.
3. LECLERCQ R.: — Guide théorique et pratique de la recherche expérimentale. Gauthier-Villars. Paris 1958.
4. MIALARET G.: — Nouvèlle pédagogie scientifique. P.U.F., Paris 1954.
5. OKOŃ W.: — O przedmiocie i metodach badań pedagogicznych „Podstawy pedagogiki", PZWS, Warszawa 1960.
6. OKOŃ W.: — Aktualne problemy pracy eksperymentalnej w dziedzinie wychowania. *Ruch Pedagogiczny* 1960, nr 1.
7. SCHMIDT H. D.: — Empirische Forschungsmethoden der Pedagogik. V.U.W., Berlin 1961,
8. SOŚNICKI K.: — Eksperyment naturalny w badaniach pedagogicznych. „Zagadnienia dydaktyki", PZWS, Warszawa 1960.
9. SUCHODOLSKI B.: — Problem eksperymentu w naukach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 1(7), ss. 143—145.
10. ZACZYŃSKI W.: — Organizacja i metodyka badań eksperymentalnych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1965, nr 2(34), ss. 48—64.
11. ZANKOW L. W.: — O predmietie i metodach didakticzeskich issliedowanij. Izd. A.P.N., Moskwa 1962.


*EDWARD ZACHAJKIEWICZ*
*Lublin*

## LUBELSKI EKSPERYMENT OŚWIATOWY WOBEC ZADAŃ WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Gdy przed rokiem ukazała się w *Ruchu Pedagogicznym* informacja o założeniach lubelskiego eksperymentu oświatowego [1], trudno było powiedzieć coś konkretnego o perspektywach rozwoju ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli województwa lubelskiego. Przed dwoma laty bowiem podjęto ambitne zadanie „pospolitego ruszenia" nauczycielstwa tego województwa w oparciu o skromny dorobek Komisji Współpracy Kuratorium Okręgu Szkolnego z katedrami Wydziału Humanistycznego UMCS,

[1] E. Zachajkiewicz: Eksperyment lubelski — dzień dzisiejszy i perspektywy, *Ruch Pedag.* 1965 r., nr 1.

opublikowany w *Lubelskim Roczniku Pedagogicznym*[2]. Na naradzie oświatowej w dniu 3 marca 1964 roku, zorganizowanej w celu dokonania analizy osiągnięć i braków lubelskiego szkolnictwa, mierzono siły na zamiary. Obok głosów zachęty ze strony Ministerstwa Oświaty, Wydziału Oświaty KC PZPR i Zarządu Głównego ZNP, wyrażonych przez tow. ministra Wacława Tułodzieckiego, z-cę kierownika Wydziału Oświaty i Nauki, tow. Henryka Garbowskiego, oraz wiceprezesa ZG ZNP — tow. Władysława Ozgę, obok pełnych entuzjazmu deklaracji najwybitniejszych i najaktywniejszych nauczycieli okręgu, dało się słyszeć jednak także głosy nacechowane sceptycyzmem.[3] Bowiem jak powiedział jeden z przedstawicieli nauki, „podejmując tę pracę nie zawsze wiedzieliśmy, jak to zrobić"[4]. Inicjatorzy zdawali sobie sprawę z tego, że eksperymentowania musimy się uczyć.

Umocniło nas w przekonaniu, iż idziemy słuszną drogą prób i obserwacji, przemówienie premiera Cyrankiewicza na VIII Zjeździe ZNP. Zjazd ten odbył się w kilka tygodni po lubelskiej naradzie oświatowej, na której podjęta została decyzja przeprowadzenia lubelskiego eksperymentu oświatowego. Określając zadania szkoły i nauczyciela w państwie socjalistycznym, premier Cyrankiewicz powiedział między innymi: „Nie wyłącznie ilościowo określony zasób wiedzy, lecz umiejętności i metodologia samodzielnej pracy naukowej w przyszłości są w większym niż kiedykolwiek stopniu sprawdzianem tego, czy szkoła jest dobra, czy zła. To jeden z doniosłych czynników pracy nauczyciela i szkoły. Czynnik drugi, niemniej ważny, to nowe treści wychowawcze, odpowiadające ustrojowi społecznemu, który tworzymy w Polsce".[5]

Aby spełnić zadanie, postawione województwu lubelskiemu przez Ministra Oświaty, „torowania drogi całemu szkolnictwu, drogi prowadzącej do zbudowania w naszym kraju nowoczesnej szkoły"[6], liczono mówiąc słowami Ministra „na nauczycieli, na ich postawę ideowo-polityczną, na ich doświadczenie, na wielki społeczny ruch nauczycielski w zakresie unowocześnienia szkoły, unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego"[7].

Po dwu latach od chwili rozpoczęcia eksperymentu dokonano w dniach 25 i 26. III. 1966 r. przeglądu pracy szkół wiodących i eksperymentujących, aby stwierdzić zmiany, jakie zaszły w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych pod wpływem poczynań nowatorskich przekształcających się w różne rodzaje naturalnego eksperymentu pedagogicznego. Rozpoczynając eksperyment oświatowy Komisja Koordynacyjna[8] oparła się o założenia pracy nowatorskiej w szkole, znane z opracowań naukowych oraz szeregu artykułów i prac. Próbę systematyzacji po dwu latach doświadczeń nauczycieli okręgu lubelskiego opublikowano w *Głosie Nauczycielskim*[9]. Informatorka słusznie podkreśliła w zakończeniu sprawozdania z sesji oświatowej na temat eksperymentu, że w jednym artykule „nie sposób omówić nawet części inicjatyw podejmowanych przez lubelskich entuzjastów i współtwórców postępu pedagogicznego". Podzielamy również pogląd, że „nie sposób też ocenić i podsumować

[2] *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, pod red. K. Lecha, Lublin 1963.
[3] Por. Lubelski eksperyment oświatowy pod red. Z. Bownika, Lublin 1966.
[4] Tamże, s. 59.
[5] Nauczyciel przewodnikiem młodzieży — Przemówienie J. Cyrankiewicza na VIII Zjeździe ZNP, *Głos Nauczycielski* 1964, nr 87.
[6] Wacław Tułodziecki: Lubelski eksperyment oświatowy a realizacja zadań nowoczesnej, socjalistycznej szkoły, w tomie „Lubelski eksperyment oświatowy", Lublin, 1966 s. 127.
[7] Tamże s. 11.
[8] Początkowo tworzyli ją: dr Zygmunt Bownik — wicedyrektor Okręgowego Ośrodka Metodycznego, mgr Edward Machocki — sekr. KW PZPR i kurator okręgu szkolnego dr Edward Zachajkiewicz.
[9] Danuta Bukałowa: Eksperyment lubelski po dwóch latach, *Głos Nauczycielski* 1966, nr 14.

wyników eksperymentu, który zapoczątkowany przed dwoma laty dopiero się rozwija". [10] Na razie można się jedynie zgodzić z opinią wyrażoną na sesji przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty, Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR i przez samych nauczycieli szkół wiodących i eksperymentujących, że „podjęta przez województwo lubelskie praca jest pracą poważną, która z biegiem lat zataczać będzie coraz szersze kręgi i przynosić coraz lepsze wyniki" [11].

Zależeć to jednak będzie od tych warunków, na które zwrócił uwagę premier Cyrankiewicz w cytowanym przemówieniu. Dlatego też wypada pod tym kątem rozpatrzyć pracę szkół wiodących i eksperymentujących oraz działalność Komisji Koordynacyjnej lubelskiego eksperymentu oświatowego. Zadania tej Komisji można ująć jako:

1) pobudzanie nauczycieli, pracowników oświatowych do włączenia się do ruchu nowatorskiego w dziedzinie nauczania i wychowania dzieci i młodzieży;

2) rozpatrywanie wniosków z lustracji i wizytacji szkół wiodących i eksperymentujących lub eksperymentalnych;

3) ustalanie liczby i kierunków pracy nowatorskiej, rozmieszczenia szkół wiodących, eksperymentujących i eksperymentalnych oraz zapewnianie tym szkołom opieki naukowej pracowników nauki i opieki metodycznej pracowników ośrodków metodycznych i wybitnych nauczycieli;

4) organizowanie form wymiany doświadczeń na skalę wojewódzką i krajową oraz publikowanie materiałów, artykułów i sprawozdań w wydawnictwach *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* i *Biblioteka Szkoły Wiodącej*.

Zadania te zadecydowały o składzie 26-osobowej komisji koordynacyjnej, do której weszło 14 pracowników naukowych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Wyższej Szkoły Rolniczej i Wyższej Szkoły Inżynieryjnej w Lublinie oraz Instytutu Pedagogiki w Warszawie, 5 przedstawicieli wojewódzkich władz partyjnych i wojewódzkich kierownictw organizacji młodzieżowych, 2 przedstawicieli życia gospodarczego oraz 5 przedstawicieli administracji szkolnej, okręgowego ośrodka metodycznego i dyrektorów szkół wiodących.

Jeśli za metodologami radzieckimi przyjąć podział eksperymentu naturalnego na: 1) konstatujący i 2) dydaktyczny, to szkoły województwa lubelskiego można zaszeregować zarówno do jednego, jak i do drugiego rodzaju. Eksperyment naturalny konstatujący ma na celu stwierdzenie i określenie cech przyswojenia wiedzy i umiejętności uczniów, jej zastosowania oraz charakteru nawyków, techniki pracy umysłowej uczniów w danych warunkach uczenia się. W tym celu eksperymentator na podstawie wszechstronnej analizy odpowiednio dobranego materiału nauczania i rezultatów wstępnej obserwacji uczniów stawia problemy i zadania, obmyśla ich następstwa, system kryteriów oceny rezultatów (system wskaźników), czyli sposoby ilościowego i jakościowego opracowania materiału. Od rzetelności tej pracy przygotowawczej zależy ścisłość danych eksperymentalnych. Przykłady takiego eksperymentu konstatującego spotkać można w Studiach Nauczycielskich (I i II) w Lublinie, gdzie eksperyment prowadzi mgr Józef Olszański pod kierunkiem Instytutu Pedagogiki, w Technikum Mechanicznym w Lublinie w zakresie nauczania chemii (kol. Tycner), w Liceum Ogólnokształcącym im. Zamojskiego w Lublinie (kol. A. Rakowski) w zakresie nauczania fizyki, w Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w zakresie nauczania chemii (kol. Rogowski).

Wiele przykładów pracy nowatorskiej szkół można zaliczyć do eksperymentu dydaktycznego, opisanego przez N. A. Menczyńską [12]. Metodę tę upowszechnia dr

[10] Danuta Bukałowa art. cyt.
[11] Tamże.
[12] N. A. Menczyńskaja: Psichołogija obuczenija arifmietikie, Uczpiedgiz. Moskwa 1955.

M. Cackowska z Katedry Pedagogiki UMCS, eksperymentująca w Szkole Podstawowej nr 6 w Lublinie, będącej Szkołą Ćwiczeń Katedry. Jeśli w eksperymencie konstatującym eksperymentator rejestruje tylko wyniki już stosowanej metody nauczania, to w eksperymencie dydaktycznym on sam modyfikuje lub konstruuje sposoby nauczania odpowiednie do nagromadzonych planowo spostrzeżeń, tj. które powinny doprowadzić do hipotezy roboczej o wpływie tego lub innego faktu na proces nauczania i uczenia się ucznia. Przykładem takiej pracy nowatorskiej jest wymieniona szkoła ćwiczeń, gdzie np. model lekcji Konstantego Lecha został w toku weryfikacji już trzykrotnie zmodyfikowany.

W Szkole nr 6 nauczyciele konkretyzują i sprawdzają założenia przedstawione w książce K. Lecha „System nauczania". Przeprowadzili oni kilkaset lekcji próbnych, z których 100 opisano dokładnie w obszernych protokółach, poklasyfikowano i opracowano z punktu widzenia założeń nowego systemu. Rozprawa Cz. Wójcika na temat tych lekcji ukaże się w przygotowanej do druku książce „Szkoły wiodące w województwie lubelskim".

Podobne prace prowadzą eksperymentujące szkoły podstawowe w Kurowie i Przybysławicach oraz Szkoła Podstawowa nr 1 w Radzyniu. W Szkole Podstawowej nr 29 w Lublinie, pracującej pod naukową opieką prof. W. Okonia z Instytutu Pedagogiki i dra B. Komorowskiego z Katedry Ped. UMCS w Lublinie, prowadzone są prace w oparciu o książkę W. Okonia „U podstaw problemowego uczenia się". Najogólniej rzecz biorąc prace te sprowadzają się do poszukiwań odpowiedzi na pytania:

1) Jak należy organizować nauczanie problemowe różnych przedmiotów?

2) Jaka jest wydajność nauczania problemowego?

3) Jak wzrośnie wydajność pracy szkolnej przy łączeniu metod podających z poszukującymi?

4) Jak należy organizować pracę grupową zależnie od wieku dzieci?

Eksperyment ten, wkraczający także w zakres eksperymentu dydaktycznego, przebiega zgodnie z założeniami i posiada odpowiednią dokumentację. Prowadzony jest również eksperyment pod kierunkiem prof. Bogdana Suchodolskiego w Szkole Podstawowej nr 9 w Lublinie w zakresie omówionym w książce „Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym", zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotu „wychowanie społeczne".

Podobnie pracują Szkoła Podstawowa nr 1 w Puławach i Końskowoli pod opieką dra E. Fleminga, stosująca założenia nauczania problemowo-programowanego przy wyzyskaniu środków audiowizualnych, oraz Szkoła Podstawowa nr 3 w Puławach pod opieką prof. Barteckiego, stosująca metody nauczania problemowego w zespołach uczniowskich.

Doświadczenia zdobyte w wyniku pracy wszystkich szkół wprowadzane są do masowej praktyki we wszystkich szkołach wiodących powiatu puławskiego oraz w szkołach wiodących w całym województwie.

Jedną z prób takiego wdrażania była np. masowa weryfikacja eksperymentalnego podręcznika arytmetyki dla klasy III, opracowanego przez Zofię Cydzik. Opisane wyżej rodzaje eksperymentu dydaktycznego stosuje się najczęściej w niewielkich grupach w szkołach eksperymentujących i eksperymentalnych. Jak twierdzą metodologowie, wadą tego rodzaju eksperymentu jest sztuczność warunków, czasochłonność oraz ograniczoność liczby badanych uczniów. Z tych względów stosuje się również np. upowszechnianą w Związku Radzieckim metodę „nauczania eksperymentalnego", przebiegającego w zwykłych warunkach szkolnych i obejmującego całe klasy lub szkoły. Tą drogą poszła również większość szkół wiodących i eksperymentujących w województwie lubelskim.

W zależności od celu postawionego przez eksperymentatorów takie eksperymentalne nauczanie może być krótkookresowe (np. trwające jeden okres roku szkolnego) lub długookresowe (trwające rok lub kilka lat). Z reguły długookresowe są eksperymentalne

menty w zakresie wychowania, osobowości dzieci i młodzieży, kształtowania postaw, preorientacji zawodowej i kształcenia politechnicznego, kształtowania postawy zawodowej oraz zachowania się zawodowego w szkołach zawodowych, a także kształtowania postawy pedagogicznej uczniów zakładów kształcenia nauczycieli itp. W ostatnim przypadku szkoła lub klasa szkolna czy też organizacje młodzieżowe stają się rodzajem laboratorium społecznego [13].

Pojawienie się nowej odmiany eksperymentu dydaktyczno-wychowawczego w Związku Radzieckim, a obecnie także u nas jest związane z koniecznością udzielania przez szkołę odpowiedzi na pytanie: Jaka jest zależność treści programowych oraz metod nauczania i wychowania od warunków i stopnia rozwoju dzieci i młodzieży?

Odpowiedź na to pytanie jest niezbędna, jeśli chcemy spełnić wymagania stawiane szkole przez społeczeństwo socjalistyczne. Wymagania te, wyszczególnione w cytowanym przemówieniu premiera Cyrankiewicza na VIII Zjeździe ZNP w Warszawie, dadzą się ująć w dwa punkty: 1) opanowanie przez uczniów współczesnej wiedzy i twórcze jej stosowanie w praktyce szybko zmieniającego się życia współczesnego; 2) krytyczna analiza systemu nauczania i wychowania stosowanego w szkole w celu racjonalnego doboru treści nauczania i wychowania jako środka przyśpieszenia rozwoju dzieci i młodzieży i udzielania im w szkole odpowiedzi na pytanie: Jak żyć w społeczeństwie budującym socjalizm?

W szkołach, które prowadzą nauczanie lub wychowanie eksperymentalne, zgodnie z metodologią marksistowską zwracamy uwagę na następujące momenty:

1) prowadzenie obserwacji kontrolowanej w celu wypracowania hipotezy roboczej (stadium poszukujące);

2) logiczną analizę struktury materiału nauczania w celu stworzenia idealnego modelu, czyli racjonalnego, naukowego sposobu realizacji programu nauczania i wychowania, modelu korygowanego stale na podstawie sprawdzonych w praktyce szkolnej wymagań psychologii, pedagogiki i socjologii;

3) wyjaśnienie specyfiki rzeczywistego procesu uczenia się uczniów w istniejących warunkach szkolnych i socjalno-bytowych oraz zestawienie otrzymanego w badaniu obrazu z modelem idealnym, do którego staramy się zbliżyć szkoły wiodące i eksperymentujące przez działania projektujące i reformujące;

4) opracowanie eksperymentu dydaktycznego, pedagogicznego lub pedagogiczno-dydaktycznego, metod oraz technik poszukiwania i sprawdzania jego efektywności w oparciu o istniejącą już literaturę psychologiczną, pedagogiczną i socjotechniczną;

5) przeprowadzanie okresowe lub prowadzenie ciągle samego eksperymentu zaplanowanego typu;

6) ilościowy i jakościowy opis jego rezultatów zgodnie z kryteriami opracowanymi przez współdziałających ze szkołami naukowców. Komisja Koordynacyjna zaliczyła do rzędu szkół uprawiających nauczanie eksperymentalne 53 szkoły, pozostające pod opieką pracowników naukowych uniwersytetów i Instytutu Pedagogiki oraz Okręgowego Ośrodka Metodycznego. Tak więc 25 szkół podstawowych pod kierunkiem prof. dra Włodzimierza Zinkiewicza z UMCS prowadzi obserwacje meteorologiczne i klimatologiczne w organizowanych do tego celu własnych stacjach. Szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące w Kraśniku Fabrycznym, Poniatowej i Lublinie (Lic. im Staszica i im. Zamojskiego) organizują eksperymentalnie wychowanie techniczne i politechniczne. Licea ogólnokształcące w Puławach, Nałęczowie, Kazimierzu Dolnym, Lublinie (im. Zamojskiego i im. Unii Lubelskiej) pod kierunkiem doc. dra Feliksa Korniszewskiego i mgra Józefa Pawelca badają natomiast efektywność nauczania matematyki, korzystając z doświadczeń jednej ze szkół warszawskich. Nau-

[13] Termin H. Clay Lindgrena: Psychologia wychowawcza w szkole, Warszawa 1961.

czanie astronomii w oparciu o obserwacje w planetarium prowadzi Liceum Ogólnokształcące w Radzyniu pod kierunkiem pracowników Planetarium w Chorzowie

Szereg techników zawodowych bada efektywność nauczania problemowego fizyki, chemii, matematyki, technologii, materiałoznawstwa, geografii gospodarczej oraz czyni próby stosowania nauczania programowanego. Wymienić tu należy lubelskie szkoły zawodowe: Technikum Mechaniczne, Państwowe Szkoły Budownictwa, gdzie kol. J. Kwapiszewski uprawia racjonalizatorstwo w zakresie pomocy naukowych do fizyki, Technikum Chemiczne, Technikum Ekonomiczne, Technikum Energetyczne. W zakresie nauczania programowanego poza Lublinem pewne postępy obserwuje się w Technikum Gospodarczym w Puławach.

Wyliczone wyżej przedmioty nauczania, objęte eksperymentem konstatującym bądź nauczaniem eksperymentalnym — jak wiemy ze spostrzeżeń — nadają się najbardziej do prób i doświadczeń dydaktycznych. To samo można powiedzieć o nauczaniu gramatyki, geometrii, biologii i historii zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich ogólnokształcących i zawodowych. Jednakże w lubelskim eksperymencie oświatowym te przedmioty są rzadziej reprezentowane.

Duży sukces można natomiast odnotować w dziedzinie nauczania języków obcych, co jest poważnym osiągnięciem mgra Jerzego Brzezińskiego z Technikum Ekonomicznego w Lublinie, który zorganizował nowoczesną pracownię do nauczania języka niemieckiego i angielskiego, wykoncypował szereg pomocy naukowych, jak np. tablice ruchome z naklejkami, wałki obrotowe w skrzyneczkach i tarcze obrotowo-zegarowe, wreszcie nawiązał stałą korespondencję uczniów technikum z uczniami kilkunastu szkół w NRD, a w celu podniesienia zainteresowania młodzieży nauką języków obcych rok rocznie organizuje wycieczki młodzieży za granicę. W uznaniu efektów w nauczaniu języków obcych i za publikacje z tego zakresu w czasopismach polskich i zagranicznych mgr Brzeziński został wysłany do USA na zaproszenie fundacji Rockefellera. Obecnie dzieli się swoimi doświadczeniami na łamach prasy amerykańskiej i zapoznaje się z osiągnięciami w tym zakresie nauczycieli USA.

Udany eksperyment w zakresie nauczania wychowania fizycznego przeprowadził nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego im Staszica w Lublinie, Henryk Gierłowski, pozostający w kontakcie naukowym z Naukowym Instytutem Kultury Fizycznej w Warszawie. Po stwierdzeniu drogą metodycznej obserwacji u szeregu uczniów wad postawy fizycznej i niedorozwoju fizycznego zaprojektował specjalne ćwiczenia sprawnościowe na lekcjach i na zajęciach pozalekcyjnych, co dało nadzwyczajne rezultaty. Pod wpływem tych ćwiczeń podniosła się bardzo znacznie sprawność fizyczna uczniów wykazujących niedorozwój, a u niektórych zauważono korzystne zmiany osobowości. Metoda Gierłowskiego jest już upowszechniana w 12 szkołach na terenie województwa lubelskiego.

Przeprowadzono także weryfikację eksperymentalnego podręcznika arytmetyki dla kl. III opracowanego przez Zofię Cydzik. Podręcznik ten został wypróbowany we wszystkich szkołach powiatu puławskiego i w kilkudziesięciu szkołach wiodących w innych powiatach i w mieście Lublinie. Według opinii nauczycieli podręcznik ten zasługuje na zatwierdzenie do użytku i upowszechnienie we wszystkich szkołach.

Na pograniczu eksperymentu naturalnego konstatującego i poszukującego znajduje się praca wiodąca w 3 przedszkolach, w kilku szkołach podstawowych i średnich, dotycząca wyrównywania zasobu umysłowego dzieci i młodzieży. Przedszkola prowadzą badania rozwoju mowy i myślenia dziecka w oparciu o podstawy teoretyczne badań logopedycznych, zorganizowanych przez katedrę języka polskiego UMCS i o poradnictwo fachowe pracowników Poradni Foniatrycznej — dr W. Paplińskiej i dra Adamczyka.

We wszystkich trzech przedszkolach zbadano stan wyjściowy, po czym zaprojektowano odpowiednie teksty ortofoniczne do wygłaszania i śpiewu, a następnie wykorzystano je z dobrym rezultatem w zabawach, grach, zagadkach mających na celu

zachęcenie dzieci do wymowy trudnych wyrazów. W Przedszkolu nr 4 w Puławach prowadzone są dla dzieci z wadami wymowy zespoły wyrównawcze. W Przedszkolu nr 33 w Lublinie w toku pracy nad kształtowaniem mowy dzieci doszło nawet do powstania teatrzyku samorodnego. Dzieci są w nim projektantami, wykonawcami kostiumów, rekwizytów i dekoracji. W celu przeprowadzenia obserwacji, która by dała odpowiedź na pytanie, jaki wpływ mają zabiegi wychowawczo-dydaktyczne na rozwój umysłowy dziecka, w Szkole Podstawowej nr 29 w Lublinie zorganizowano klasę złożoną wyłącznie z uczniów, którzy uczęszczali do jednej grupy przedszkolnej. W podobny sposób pracują inne przedszkola w województwie lubelskim, o czym w swoim czasie donosił lubelski numer *Wychowania w przedszkolu* (1965). Obecnie współpracuje naukowo z przedszkolami wiodącymi doc. dr Krzysztoszek z Katedry Pedagogiki WSR w Lublinie. Poziom umysłowy uczniów Technikum Ekonomicznego w Lublinie bada psycholog szkolny mgr Plewicka, współpracująca z doc. dr Natalią Reutt z UMCS.

W niektórych zasadniczych szkołach zawodowych, np. w Kazimierzu Dolnym, w Lublinie (ZSZ nr 1), w Krasnymstawie, Chełmie, Łukowie, Radzyniu Podlaskim, Zamościu, prowadzi się eksperyment dotyczący zmian w organizacji praktycznej nauki zawodu, organizacji działów pomocniczych w warsztatach szkolnych (ZS Elektr. w Lublinie, ZSZ w Radzyniu).

Najbardziej zaawansowane nauczanie eksperymentalne zawodu stwierdzono w ZSZ w Kazimierzu Dolnym. Założenia eksperymentu zmierzały do takiego usprawnienia organizacji szkolenia produkcyjnego, aby szkoła mogła przejść na opłacenie nauczycieli z własnych funduszów oraz przeznaczyć pewne sumy pieniężne na nagrody dla młodzieży wyróżniającej się w nauce i pracy produkcyjnej. Wypracowane nadwyżki miałyby być przeznaczone na inwestycje i kapitalne remonty, na zwiększenie środków obrotowych i na fundusz akcji socjalnej. Realizacja założeń eksperymentu, jak stwierdziła komisja złożona z przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i Kuratorium Okręgu Szkolnego oraz Okręgowego Ośrodka Metodycznego, pozwala na przejście warsztatów ZSZ w Kazimierzu Dolnym na pełny rozrachunek gospodarczy. To osiągnięcie jest w dużej mierze wynikiem wzorowej współpracy dyrekcji szkoły z Komitetem Opiekuńczym — Z.W.S.I. w Poniatowej. Wszystkie koncepcje eksperymentu naturalnego w warsztatach szkolnych zostały przekonsultowane z prof. drem T. Nowackim i dr Dymecką i uzyskały ich aprobatę.

Ramy artykułu ograniczają możliwość opisu wielu ciekawych inicjatyw nauczycieli i dyrektorów (kierowników) szkół wiodących. Wspomnieć warto także o pracy szkół przysposobienia rolniczego, realizujących eksperymentalny program w zakresie mechanizacji i chemizacji uprawy rolnej oraz wprowadzenia najnowszej techniki do gospodarstw chłopskich. Wiele uwagi poświęca się w wiodących szkołach przysposobienia rolniczego na wypracowanie metodyki nauczania przedmiotów rolniczych. Każdy powiat ma jedną szkołę wiodącą, która promieniuje na pozostałe (od 8 do 22 w powiecie).

W wielkim skrócie możemy przedstawić pogłębiony w szkołach eksperymentujących i wiodących nurt pracy wychowawczej, obejmujący kształtowanie postaw i osobowości uczniów. Dość bogaty i udokumentowany dorobek w tym zakresie ma 36 szkół różnych typów. Na czoło wysuwa się tutaj eksperyment naturalny, prowadzony od dwóch lat w Technikum Przemysłowo-Pedagogicznym w Lublinie pod kierunkiem dra Zygmunta Bownika, który tego rodzaju pracę rozpoczął w Technikum Ekonomicznym w Lublinie przed kilku laty (1958). Obecnie prowadzony eksperyment ma charakter ciągły i nastawiony jest na kształtowanie postawy pedagogicznej uczniów jako kandydatów na nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych. W eksperymencie tym zasługują na uwagę rozbudowane szeroko metody socjometryczne, badania dojrzałości społeczno-moralnej oraz wstępne badania w zakresie rozwoju zawodowego i zachowania zawodowego uczniów Techn. Przem.-Pedag.

i szkoły ćwiczeń (ZSZ nr 7). Eksperyment przeszedł już z fazy konstatującej i poszukującej w fazę weryfikującą. W listopadzie 1965 roku został na konferencji dyrektorów ZKN zakwalifikowany do upowszechnienia.

Poważnie zaawansowane są również badania osobowości uczniów w Technikum Ekonomicznym w Lublinie, prowadzone przez mgr Z. Plewicką. W szkole tej podobnie jak w TPP prowadzi się charakterystyki uczniów według wzorów jugosłowiańskich, zmodyfikowanych w oparciu o doświadczenia radzieckie i wskazówki metodologiczne I. W. Majorowa. W toku obserwacji psycho-pedagogicznej porównuje się klasy eksperymentalne z kontrolnymi.

Duże osiągnięcia wychowawcze skonstatowano w zakresie kształtowania samorządności młodzieży w ZSZ w Biłgoraju, w Technikum Gospodarczym i w Technikum Chemicznym w Lublinie, którego dorobek był popularyzowany w swoim czasie przez *Sztandar Młodych*. Wzorowym przykładem wychowania internacjonalistycznego jest praca szkolnego Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego ZSZ CZSP w Puławach. Uczennice tej szkoły prowadzą korespondencję z koleżankami i kolegami z 86 miast ZSRR. O bardzo ożywionej wymianie korespondencji między młodzieżą polską i radziecką świadczy liczba blisko 8000 listów uczennic z Puław wysłanych do ZSRR w bieżącym roku szkolnym. Dzięki tej korespondencji pewna matka zamieszkała w Polsce odnalazła w ZSRR zaginioną w czasie wojny córkę. Osiągnięcia tego Koła Przyjaciół ZSRR były popularyzowane przez interwizję.

Nie sposób wymienić tutaj wszystkie szkoły, które mają prawo znaleźć się na honorowej liście osiągnięć. Trudno jednak pominąć prace zespołu teatralnego Technikum Ekonomicznego w Białej Podlaskiej. Zespół ten zdobył nagrodę Ministra Kultury i Sztuki. Godne uwagi są także w skali krajowej osiągnięcia Klubu Filmowo-Dyskusyjnego Technikum Chemicznego w Lublinie, prowadzonego pod kierunkiem mgra Plisieckiego, gdzie wyświetlono i przedyskutowano 816 filmów, głównie popularnonaukowych.

Wiele szkół wiodących za podstawowy kierunek swej działalności wychowawczej przyjęło pracę kulturalną w środowisku. Tego rodzaju prace prowadzi 14 szkół wiodących wszystkich typów. W akcji pod hasłem „Szkoła ośrodkiem życia kulturalnego w środowisku" bierze udział 1427 szkół, w tym 18 wiodących, a działa na tym polu ponad 6000 nauczycieli.

Doniosłą pracę dla eksperymentu lubelskiego prowadzi kilkuosobowa grupa pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie pod kierunkiem prof. dra Konstantego Lecha, w wiodącym powiecie puławskim. Prowadzi się tu między innymi od dwóch lat badania zasobu umysłowego dzieci wstępujących do klas pierwszych. Na podstawie tych badań organizuje się grupy wyrównawcze dla dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym celem lepszego ich przygotowania do pracy szkolnej. Podobne prace rozpoczęto w roku 1965 w mieście Lublinie we wszystkich rejonach szkół podstawowych. Warto podać, że szkoły wiodącego powiatu puławskiego są pierwszym odbiorcą wyników badań naukowych przed ich masowym upowszechnieniem. Na terenie tego powiatu prowadzi się szeroką pracę wdrożeniową.

Dokonany wyżej przegląd kierunków i form pracy szkół eksperymentujących i wiodących w województwie lubelskim pozwala na stwierdzenie, że dwuletni okres od rozpoczęcia lubelskiego eksperymentu oświatowego cechowała pełna inicjatywy i zapału twórcza praca nauczycieli, dyrektorów i kierowników szkół i placówek wychowawczych. Wysiłek i trud wielu pracowników nauki, współdziałających z administracją szkolną, ośrodkami metodycznymi i przodującymi nauczycielami daje już widoczne rezultaty.

Pod wpływem lubelskiego eksperymentu oświatowego wzrósł ruch umysłowy we wszystkich szkołach województwa lubelskiego oraz rozwinęły się formy kierowanego samokształcenia nauczycieli. Zespół nauczycieli, wciągany przez pracowników nauki

do bezpośredniej współpracy naukowo-badawczej, pogłębia swoją wiedzę rzeczową, poznaje także i technikę prowadzenia badań. Pozytywne skutki lubelskiego eksperymentu oświatowego widoczne są w wyraźnej poprawie wyników nauczania. W ciągu ostatnich lat nastąpiły na tym odcinku dość korzystne zmiany, a mianowicie: w szkolnictwie podstawowym w kl. I—II prawie 100-procentowa promocja w większości szkół, w klasach III—VII nastąpiło również zmniejszenie się drugoroczności. Podobne efekty można stwierdzić w zakładach kształcenia nauczycieli w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zawodowym. Wraz z polepszeniem sprawności nauczania można zauważyć także większe uspołecznienie dzieci i młodzieży. Nastąpiła również zmiana stylu pracy wielu szkół w województwie.

Pomyślny przebieg lubelskiego eksperymentu oświatowego pozostawia przekonanie, że wyznaczone przez Ministerstwo Oświaty zadania realizowane są właściwie. Świadczy o tym liczba 178 szkół i placówek wychowawczych, objętych eksperymentem. Stanowi ona realną siłę, która promieniuje na wszystkie ośrodki szkolne w województwie i wiąże je z postępem nauki, techniki, z najistotniejszymi problemami nauczania i wychowania socjalistycznego.

*FRANCISZEK TUREK*

## EKSPERYMENT DYDAKTYCZNY NAD ZASTOSOWANIEM METODY PERT I METODY GRAFÓW DO LOGICZNEJ BUDOWY PLANU I ORGANIZACJI PROCESU NAUCZANIA

1. Celem i zadaniem organizacji procesu nauczania jest wprowadzanie planowości i usuwanie wszelkiej przypadkowości w działaniu.

Plan, jako uszczegółowiona decyzja, winien doprowadzić do osiągnięcia celów nauczania i wychowania, wyznaczonych przez program, ogólny kierunek szkoły i obowiązujący ideał wychowawczy i dydaktyczny.

Opracowujący program muszą mieć wyraźną perspektywę przyszłości zadań i warunków życia.

Od poprawnej organizacji pracy dydaktycznej w ciągu roku, kwartału, miesiąca i dnia w dużym stopniu uzależnione są rezultaty nauczania.

Aby roczny plan właściwie opracować, należy przede wszystkim znać cele nauczania i jego treść oraz wszystkie podstawowe problemy dydaktyki. Następnym warunkiem poprawiania opracowanego planu jest gruntowna znajomość nauczania oraz struktury poszczególnych przedmiotów.

W związku z tym, planując pracę roczną np. w szkole zawodowej, trzeba ustalić trudności związane z pracą brygadowo-produkcyjno-usługową w warsztatach szkolnych i rotacją brygad uczących się na stanowiskach pracy.

Należało przewidzieć charakter tych trudności i środki zapobiegawcze.

2. Pewne propozycje, zawarte w książce Ignacego Szaniawskiego „Model i metoda", doprowadziły personel dydaktyczny naszej szkoły zawodowej do stosowania w praktyce nowych metod logicznej budowy planu i organizacji procesu nauczania.

Wprowadzenie naukowych metod do logicznej budowy planu i organizacji procesu nauczania jest palącą potrzebą dnia dzisiejszego. Konsekwentne realizowanie tego kierunku wyklucza wszelki woluntaryzm w rozwiązywaniu problemów czasowych i zakłada dokładne, pełne, obiektywne i aktualne informacje o planowanych

przedsięwzięciach szkolnych. Ma to szczególne znaczenie w systemie brygadowo-produkcyjnym, chociaż w pozostałych systemach (klasowo-lekcyjnym i zespołowo-laboratoryjnym) nie da się jej po prostu uniknąć.

Jedną z takich metod jest PERT. Oznacza on zbitkę 4 podstawowych wyrazów: Program Evalnation and Rewiew Technique (technika oceny i weryfikacji programu). Stanowi ona narzędzie pracy kierowniczej wyznaczania i koordynacji zadań koniecznych dla osiągnięcia zamierzonych celów w określonym czasie.

Metoda PERT, podobnie jak metoda algorytmu, korzeniami swymi tkwi w teorii czynności oraz w naukowych założeniach organizacji pracy.

Każda czynność posiada następujące cechy: po pierwsze, zmierza do określonego wyniku (którym może być np. zastosowanie nowej metody planowania), po drugie, ma charakter ukierunkowany i po trzecie, posiada wewnętrzną strukturę, która kształtuje się w zależności od rodzaju sytuacji związanej z rozwiązywanym zadaniem i która składa się z szeregu procesów. Procesy wchodzące do struktury czynności mogą zachodzić jednocześnie lub sukcesywnie. Te pierwsze decydują o pionowej, czyli przestrzennej strukturze czynności, podczas gdy drugie określają jej strukturę czasową.

3. Metoda PERT znajduje zastosowanie w każdej dziedzinie zamierzonej działalności, w tym także i przy logicznej budowie planu dydaktycznego szkoły zawodowej i organizacji procesu nauczania w tej szkole wymagającej pracy planowej, kontrolowanej i zespołowej dla osiągnięcia wyznaczonych celów i wykonania programu w przewidzianym czasie.

Nie można natomiast metody tej zastosować w pełni do planowania nauczania szkolnego treści humanistycznych ze względu na psychiczny pierwiastek twórczości indywidualnej człowieka, ze względu na emocje z trudem poddające się ingerencji planistycznej.

Na realizację programu szkolnego zgodnie z przyjętym z góry planem składa się wiele zróżnicowanych czynności. Z działaniami tymi związanych jest również wiele wątpliwości.

Metodę tę zastosowano m. in. także i w Polsce do procesów technologicznych w Stoczni Gdańskiej. Uzyskano duże oszczędności czasowe.

PERT jest metodą stosowaną jako narzędzie kierownictwa dla ustalenia i koordynacji działań zmierzających do skutecznego wykonania przewidzianych zadań w określonym czasie. W organizacji szkolnictwa i organizacji procesu nauczania ma wszechstronne zastosowanie.

PERT jest techniką wymagającą kierownictwa, ale nie wyręczającą go w podejmowaniu decyzji. Jest to moment szczególny w nowoczesnej teorii i praktyce nauczania współczesnej szkoły.

PERT jest techniką dostarczającą informacji statystycznych, dotyczącą wątpliwości napotykanych w wykonywaniu wielorakich czynności związanych z zadaniem (np. produkcyjnym szkoły).

PERT jest metodą skupiającą uwagę kierownictwa:

a) na problemach ukrytych, wymagających decyzji zmierzających do ich rozwiązywania; ma to szczególne znaczenie w fazach wstępnych reformy szkoły wszelkiego typu;

b) na sposobach postępowania i poprawkach dotyczących czasu, środków lub działania, zmierzających do zwiększenia zdolności dotrzymania założonych terminów.

Najistotniejszą funkcjonalnie, a więc najbardziej charakterystyczną osobliwością wszelkiej czynności jest jej efekt końcowy.

4. Dominującym kryterium oceny pomysłów rozwiązania i metod jest ich skuteczność i ekonomiczność. Wiadomo, że końcowe rozwiązanie problemu można osiągnąć za pomocą różnej ilości kroków czy operacji. Metoda, która pozwala rozwiązać

problem po wykonaniu możliwie najmniejszej ilości kroków, jest metodą najbardziej ekonomiczną, można ją również nazwać metodą najskuteczniejszą. Metody najbardziej ekonomiczne nazywamy optymalnymi.

Metody optymalne umożliwiają rozwiązanie w naszych warunkach organizacji procesu nauczania i budowy planu za pomocą najmniejszej ilości operacji, które nazwaliśmy najbardziej racjonalnymi sposobami postępowania.

Zdarzeniem w metodzie PERT nazywamy rozpoczęcie lub zakończenie zadania. W planowaniu szkolnym zdarzeniami będą przedmioty nauczania lub tematy zajęć. Ważne jest zapamiętać, że zdarzenie to bynajmniej jeszcze nie wykonanie zadania. Rozpoczęcie nauczania przedmiotu lub tematu lekcyjnego jest zdarzeniem. Nauczanie zawodu składa się z wielu bardzo, mniej lub bardziej kompleksowych i złożonych zdarzeń. Zdarzenie nie pochłania ani czasu, ani środków. Zakończenie tematu z radiotechniki „Elementy prostownicze" jest zdarzeniem, czyli inaczej mówiąc, zdarzenie jest to rozpoczęcie lub zakończenie zadania, nie samo jego wykonanie.

Zdarzenie można przedstawić w sieci PERT w postaci kół, elips, kwadratów lub innych obranych figur geometrycznych. W aktualnym tekście dla przedstawienia zdarzeń będziemy używali kół. Ważne jest jednak, aby zdarzenia następowały po sobie w porządku logicznym. Obowiązuje tu po prostu algorytm, a więc merytorycznie i logicznie ułożony ścisły porządek czynności. Strzałki oznaczają kierunek ruchu w sieci PERT, a cyfry symbolizują zdarzenia. (Następstwo zdarzeń wskazują strzałki, a nie liczby porządkowe).

Stwierdziliśmy, że zdarzenie stanowi rozpoczęcie lub zakończenie wykonania zadania, lecz nie samo wykonanie zadania. Istotą wykonania zadania jest czynność. Czynność musi połączyć dwa kolejne zdarzenia w sieci PERT.

Skoro czynności są istotnym wykonaniem zadania, stanowią one czasochłonne części sieci PERT. Czynność tej metody jest istotnym wykonaniem zadania. Jest pochłaniającą czas częścią sieci PERT i wymaga robocizny, materiału, miejsc, urządzeń i innych środków.

Zdarzenia następujące bezpośrednio po sobie bez żadnych zdarzeń pośrednich nazywają się zdarzeniami następnymi dla tego zdarzenia. Zdarzenia bezpośrednio poprzedzające inne zdarzenia bez żadnych zdarzeń pośrednich nazywają się zdarzeniami poprzednimi dla tego zdarzenia.

Sieć PERT zastosowana do logicznej budowy planu ukazuje wzajemny związek między zdarzeniami a czynnościami łączącymi te zdarzenia.

Dla przykładu podajemy zdarzenia związane z przeprowadzonymi egzaminami w naszej szkole. Nie występują one w porządku logicznym. Uporządkowano je stosując sieć PERT.

Zdarzenie 1 — zdania końcowego egzaminu z elektrotechniki;
Zdarzenie 2 — zdanie końcowego egzaminu z radiotechniki;
Zdarzenie 3 — zaliczenie matematyki, fizyki i chemii;
Zdarzenie 4 — zdanie końcowego egzaminu z automatyki;
Zdarzenie 5 — uzyskane lokaty.

Realizacja zamierzeń musi się zacząć od zdarzenia 3, a kończyć na zdarzeniu 5. Rozpoczęcie lub zakończenie zdarzeń pośrednich (1, 2, 4) nie jest od siebie zależne i dlatego przedstawia się je jako oddzielne środki, równoległe do siebie.

5. Wytycznymi, które realizowano w naszej szkole przy budowie sieci, były:

a) Zdarzenia muszą następować po sobie w porządku logicznym, nadaliśmy im więc charakter algorytmicznej konieczności.

b) Czynności przedstawiają czas i pracę, jakiej wymaga przejście od jednego zdarzenia do drugiego.

c) Żadnego zdarzenia nie można uważać za dokonane, dopóki nie spełniono wszystkich czynności wchodzących w jego zakres.

d) Żadna czynność nie może być ukończona, zanim nie zaszło poprzedzające ją zdarzenie.

W ogólnych zarysach treść metody PERT w naszym ujęciu można w systemie brygadowo-produkcyjnym podzielić na trzy zasadnicze etapy:
— planowanie;
— analiza i wybór optymalnego wariantu wykonania zadania;
— kontrola i kierowanie przebiegiem prac na podstawie konfrontacji, informacji i przebiegu prac z ustalonym planem wg przyjętej na wstępie decyzji.

Po sporządzeniu prowizorycznego planu sieci (odpowiednim rozmieszczeniu sieci zdarzeń) przystępujemy do określenia czasu wykonywania poszczególnych czynności. Dla wszystkich czynności w naszych planach ustaliliśmy jednolity parametr miary czasu, np. w minutach lub godzinach z dokładnością do 1/10.

W planie wykazywaliśmy przydzielone siły i środki, określaliśmy najbardziej prawdopodobny czas jego wykonania w ramach ustalonych limitów. Inaczej mówiąc, był to czas, w którym może być wykonana dana czynność w najczęściej spotykanych warunkach.

6. Złożony proces dydaktyczny, wymagający zespolonych wysiłków, posiada pomiędzy czynnościami składowymi wzajemne uwarunkowania. Uwarunkowania te mogą mieć charakter następstw, równoległości rozbieżności i zbieżności wynikającej z logicznej budowy planu.

W tej sytuacji poszczególne odcinki czasowe czynności i zdarzeń odpowiadają algorytmom. Staje się to szczególnie widoczne przy planowaniu zajęć szkolnych w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym. Tu algorytm jest jedyną metodą postępowania.

Graf jest odwzorcowaniem danego zdarzenia w postaci umownej. Będzie to graficzne przedstawienie zdarzenia, wyobrażające jego czas trwania i zakres.

Odwzorcowanie w postaci graficznej przebiegu realizacji poszczególnych przedmiotów nauczania, ich intensyfikacji umożliwia właściwe rozmieszczenie sił i środków (kadry nauczającej i sprzętu technicznego), patrz rys. nr 2. Komórka planująca wie, że w miarę zbliżania się daty zakończenia realizacji programu potrzeba więcej czasu na podsumowanie wiedzy, utrwalenie nawyków i zakończenia pracy. Metoda ta pozwala przewidzieć czas brakujący na długo przed wymaganym bądź zaplanowanym terminem.

Dla każdej czynności planującej i organizującej podaje się trzy oceny czasu do obliczenia przeciętnego czasu wymaganego na wykonanie zadań procesu dydaktycznego.

6. Komórka planująca obeznana z daną czynnością powinna podać trzy oceny czasu potrzebnego do realizacji zamierzeń szkolnych:

a) ocenę optymistyczną — możliwie najkrótszy okres czasu, w jakim wykonuje się dane czynności;

b) ocenę najwiarygodniejszą — najbardziej wiarygodną ocenę czasu, jaki konieczny jest do wykonania danej czynności;

c) ocenę pesymistyczną — najdłuższy możliwy okres czasu, jaki zajęłoby wykonanie danej czynności.

Te pozornie subiektywne określenia mają swoje głębokie logiczne i prakseologiczne uzasadnienie. Czynność bowiem jest wykonaniem zadania lub pracą wykonywaną dla koniecznego przejścia od jednego zdarzenia do drugiego (pochłaniającą obliczalny czas).

Zastosowanie grafów w planie korelacji spełnia następujące zadania:

a) wskazuje obszary występującego nadmiaru sił i środków, co do których można dokonywać przesunięć;

b) wskazuje na obszary potencjalnych trudności, tzn. zerowego lub ujemnego zapasu opóźnienia.

Innymi słowy:

Zapas dodatni wskazuje na stan przyśpieszonej realizacji planu szkolnego.

Zapas zerowy wskazuje na stan realizacji zgodnej z planem.

Zapas ujemny wskazuje na stan realizacji opóźniony w stosunku do planu.

Wszystkie zdarzenia, gdzie intensywność procesu dydaktycznego jest duża, a wolne przestrzenie między grafami bardzo małe, tworzą ścieżkę najbardziej krytyczną. Ścieżkę krytyczną określa ścieżka najmniejszego zapasu.

Dla opracowania planu wg metody PERT zaleca się wykorzystanie matematycznych maszyn liczących. Jeżeli jednak liczba poszczególnych czynności w całym kompleksie nie przekracza 300—500, wówczas obliczenia mogą być łatwo wykonane bez użycia takich maszyn.

Dla naszych obliczeń potrzebny jest czas przeciętny ($t$), jaki zajęłaby dana czynność wielokrotnie powtarzana.

$$t = \frac{a + 4m + b}{b}$$

Czas optymistyczny oznaczamy w tym wzorze literą „$a$", czas najbardziej wiarygodny literą „$m$" i czas pesymistyczny literą „$b$", z tego względu, że nie wszystkie czynności mają jakąś ściśle określoną wartość czasową. Dlatego, im większa jest rozbieżność między czasem optymistycznym i pesymistycznym, większa jest niepewność wykonania danej czynności w przeciętnym czasie. Miarą tej niepewności jest wariancja (2) obliczana na podstawie wzoru: $2 = \frac{(b-a)^2}{6}$, który rozstrzygnie spór pomiędzy planistami co do słuszności ich przewidywań wartości czasowych w zakresie realizacji poszczególnych tematów. We wzorze uwzględnia się czas pesymistyczny „$b$" i optymistyczny „$a$".

Im mniejsza wartość 2, tym większa pewność wykonania danej czynności w czasie przeciętnym.

Rozpatrzmy na przykładzie trzech planistów realizację tematu z automatyki: „wzmacniacze".

| Nr planisy | Wartość czasu w godzinach | | | Wariancja 2 |
|---|---|---|---|---|
| | optymistyczny ($a$) | najbardziej wiarygodny ($m$) | pesymistyczny ($b$) | |
| 1 | 2 | 4 | 6 | 0,45 |
| 2 | 8 | 10 | 11 | 0,25 |
| 3 | 10 | 12 | 14 | 0,45 |

Dla ściślejszego opracowania grafów można sporządzić tabele, w których umieściliśmy ilość zdarzeń w postaci tematów lub zagadnień i czas trwania czynności w godzinach lekcyjnych lub w dniach zajęć dydaktycznych.

Duże ilości ściśle określonych zdarzeń pozwalają stosować metodę grafów.

7. Stosowana przez nas tabela i metoda grafów pozwala prowadzić racjonalną korelację planów szkolnych, selekcję przedmiotów i rozdziałów materiału nauczania, uwalniać się od powtarzania tematów w różnych przedmiotach, pomija w programach elementy przestarzałe i drugorzędne.

Realność i dokładność planu opracowanego na podstawie sieci PERT w dużym stopniu zależeć będzie od dokładności określenia wartości czasowych dla poszczególnych czynności. Dlatego też należy dążyć do tego, aby określony czas był jak

najbardziej obiektywny i aby rozpiętość między wartością pesymistyczną i optymalną była jak najmniejsza. W końcowej fazie obliczeń określa się prawdopodobieństwo zakończenia wszystkich prac (wg ustalonych dyrektyw).

8. Obecnie wyjaśnię, w jaki sposób należy przygotowywać dane do obliczania etapu czasowego za pomocą maszyny cyfrowej ZAM-21. Informacja potrzebna maszynie cyfrowej musi zawierać następujące dane:

a) numer zdarzenia początkowego;
b) czas rozpoczęcia czynności od momentu zaistnienia zdarzenia początkowego;
c) czas trwania czynności.

Dane informacyjne dla maszyny najlepiej zostawić w postaci formularza:

| Zdarzenia początkowe nr ..... | | Czas rozpoczęcia ..... | | | Cykl ..... | Nazwa siatki ..... | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zdarzenie | | Czas trwania | Zdarzenie | | Czas trwania | Zdarzenie | | |
| poprzedzające | następujące | | poprzedzające | następujące | | poprzedzające | następujące | Czas trwania |
| | | | | | | | | |

Formularz powinien być wypełniony bardzo dokładnie.

Przestawienie bowiem liczb jest błędem wykluczającym prawidłowe obliczenie, jeżeli w ogóle maszyna napotykając błąd będzie mogła dokończyć liczenia.

Przedstawione materiały nie mają wyczerpującego charakteru i stanowić mogą jedynie wstępną próbę zakrojonych na szerszą skalę i projektowanych w przyszłości badań.

Metoda PERT ma zastosowanie przede wszystkim w procesach technologicznych. Z uwagi jednak na to, że programy szkolne i tematy są z góry zaplanowanymi zdarzeniami, mogą być rozpatrywane w oparciu o tę metodę, która daje lepsze możliwości wniknięcia w procesy regulacji czasu, zwiększając tym samym możliwość dochowania terminu. Poza tym mamy do czynienia z możliwością przejścia od subiektywnych, przednaukowych i wadliwych metod na metody nowoczesne, które znajdują logiczną i matematyczną konieczność.

9. Plan winien zapewnić taki dobór i układ działań, który gwarantuje dokładne i niezawodne osiągnięcie celu jak najmniejszym nakładem pracy, materiałów i innych środków. Ktoś może podnieść następujący zarzut: metoda ta nie wnosi nic nowego do dydaktyki, po prostu tylko pewne znane dobrze zasady planowania szkolnego zostały wyłożone w innym języku, niż to dotychczas czyniono. Zarzut ten na pewno godny jest rozpatrzenia. Pomijam tu samą dydaktyczną istotę przeprowadzonego eksperymentu. Zwróćmy przede wszystkim uwagę na fakt doniosły: nierównoważność, tzn. niepewnej przekładalności niektórych języków naukowych. Wyłożenie pewnej partii materiału dydaktycznego w oparciu o analizę sieciową daje możliwość nawiązywania kontaktu z personelem inżynieryjno-technicznym i ujednoliceniem pojęć. W teorii kształcenia politechnicznego i zawodowego ma to szczególne znaczenie. Wszak system brygadowo-produkcyjny funkcjonuje na wzór fabryki, szuka z nią kontaktów.

Metoda ta więc ma kolosalne znaczenie m. in. w ustalaniu i nawiązywaniu kontaktu między szkołą a fabryką, szkołą zawodową w szczególności a wszelkimi przedsiębiorstwami przemysłowymi.

Nowe metody i rozwiązania dają pozytywne rezultaty wtedy, gdy są poprawnie rozumiane.

*MICHAŁ GODLEWSKI*

# PRZEMIANY W RADZIECKIM SYSTEMIE KSZTAŁCENIA KADR KWALIFIKOWANYCH

W radzieckim systemie szkolnictwa zawodowego zachodzą w ostatnich latach istotne zmiany organizacyjno-programowe. Są one konsekwencją rozwoju gospodarki narodowej, postępu nauki i techniki oraz nowych poglądów na rolę i zadania szkoły ogólnokształcącej. Wprowadzane zmiany mają na celu dalsze polepszenie przygotowania robotników i techników do pracy w nowoczesnym, szybko rozbudowywanym przemyśle, zaspokojenie wzrastającego zapotrzebowania gospodarki narodowej na kadry kwalifikowane, rozwijanie kształcenia w nowych zawodach powstających w związku z automatyzacją i mechanizacją procesów wytwórczych, zapewnienie możliwie całej młodzieży osiągającej wiek zatrudnienia możliwości zdobywania kwalifikacji zawodowych.

Zasadniczą rolę w realizacji tych zadań odgrywa rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego, zapewniający dopływ do szkół zawodowych absolwentów już nie tylko 8-letniej szkoły podstawowej, lecz również w coraz większej mierze osób z pełnym średnim wykształceniem ogólnym.

## 1. UPOWSZECHNIANIE 10-LETNIEGO WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Reformę wprowadzającą w ZSRR 8-letnią szkołę podstawową, obowiązkową dla całej młodzieży, zakończono w r. 1963. W szkołach tych uczy się w obecnym roku szkolnym ok. 40 mln uczniów, w tym 4,7 mln — w klasach ósmych. Dla młodzieży kończącej szkołę podstawową drogą najszybciej rozbudowywaną w ostatnich latach jest politechniczna szkoła średnia ogólnokształcąca. Świadczą o tym dane zawarte w tablicy na str. 79.

W latach 1958—1965 tempo wzrostu liczby uczniów klas IX szkoły ogólnokształcącej znacznie wyprzedzało tempo zwiększania się liczby uczniów w szkołach zawodowych wszystkich typów.

W r. szk. 1966/67 planuje się przyjęcie do klas IX około 2,8 mln uczniów. Stanowi to ok. 62% tegorocznych absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej.

W ogólnej liczbie osób kształcących się obecnie na poziomie powyżej szkoły podstawowej ponad 87% uczy się w pełnej szkole średniej, w tym 57% w szkole ogólnokształcącej. Zasięg kształcenia na poziomie średnim jest więc ogromny i praktycznie rzecz biorąc zmierza do upowszechnienia tego wykształcenia. Ma to być w zasadzie osiągnięte do roku 1970.

W czerwcu bieżącego roku, dzięki upowszechnianiu szkoły ogólnokształcącej oraz na skutek powrotu do cyklu dziesięcioletniego, skończyło szkołę średnią ponad 4 mln maturzystów. Około 900 tys. kandydatów przyjmą szkoły wyższe. Reszta podejmie pracę w różnych dziedzinach gospodarki narodowej, w szczególności w przemyśle i rolnictwie. Wprowadzenie tej młodzieży do pracy to ważny problem, któremu ostatnio poświęcono wiele uwagi. Będzie on realizowany w dużych rozmiarach poprzez kształcenie w szkołach i na kursach zawodowych.

Kierunki działania w tym zakresie wytyczają dyrektywy KC PZPR i Rady Mi-

ROZWÓJ SZKOLNICTWA RADZIECKIEGO W LATACH 1958—65
(dane wg Rocznika Statystycznego ZSRR 1965 r.)

| Wyszczególnienie | Liczba uczniów w tysiącach | | | 1965 / 1958 % |
|---|---|---|---|---|
| | 1958/9 | 1964/5 | 1965/6 | |
| Szkoły ogólnokształcące ogółem | 31483 | 46664 | 48245 | |
| w tym *) | 28350 | 39552 | 40006 | |
| klasy I — VIII | 1397 | 3286 | 3403 | 240 |
| klasy IX | 1589 | 2153 | 2672 | |
| klasy X | 36 | 1428 | 1901 | |
| klasy XI | 1876 | 3326 | 3659 | 195 |
| Średnie szkoły zawodowe | | | | |
| Szkoły zawodowo-techniczne (zas. szkoły zawodowe) | 904 | 1607 | 1700 | 188 |
| Ogółem szkolnictwo powyżej szkoły podstawowej | 5802 | 11800 | 13335 | |
| w tym: | | | | |
| Średnie szkoły ogóln. | 3022 | 6867 | 7976 | |
| Szkoły zawodowe średnie i zasadnicze | 2780 | 4933 | 5359 | |
| Szkoły średnie ogóln. i zawodowe | 4898 | 10193 | 11635 | |
| Na 1 ucznia szkoły ogólnokształcącej przypada uczniów szkół zawodowych | 0,92 | 0,72 | 0,67 | |

*) bez szkolnictwa specjalnego.

nistrów ZSRR „O rozwoju kształcenia i zatrudnienia młodzieży kończącej szkoły ogólnokształcące w r. 1966."

### 2. Trzy drogi kształcenia robotników kwalifikowanych

Przygotowanie robotników do różnych dziedzin gospodarki narodowej odbywa się w szkołach zawodowo-technicznych [1], szkołach technicznych [2] oraz na kursach kwalifikacyjnych.

Szkoły zawodowo-techniczne przeznaczone są dla absolwentów szkoły podstawowej. Od r. 1963 przyjmują one młodzież po klasie ósmej W zależności od zawodu nauka trwa 1, 1,5, 2, 2,5 lub 3 lata. W cyklach krótszych kształci się robotników o węższym zakresie umiejętności, głównie dla pracy w oddziałach o produkcji masowej lub wielkoseryjnej oraz do pracy w rolnictwie. Rzemieślników do usług oraz robotników o wszechstronnym przygotowaniu, np. do prac remontowych, nastawiania i regulacji urządzeń automatycznych, kształci się w szkołach 2-, 2,5-, 3-letnich.

Ze względu na potrzeby kraju liczba uczniów w tych szkołach szybko wzrasta (r. 1958/9 — 904 tys., r. 1965/6 — 1700 tys.).

W roku 1965 w szkołach zawodowo-technicznych wprowadzono nowe plany nauczania. Przejawia się w nich tendencja do zmniejszania liczby kierunków kształcenia (uprzednio 786, obecnie ok. 550).

W dążeniu do zapewnienia lepszego przygotowania praktycznego młodzieży w nowych planach nauczania przewiduje się kilkumiesięczne praktyki uczniów klas star-

[1] Odpowiednik polskich szkół zasadniczych zawodowych.
[2] Zasadnicze szkoły dla absolwentów 10-latki.

szych w zakładach pracy, prowadzone pod kierunkiem nauczycieli zawodu. W nauczaniu teoretycznym szczególny nacisk położono na rozszerzenie przygotowania ogólnozawodowego, np. w szkołach technicznych wykształcenia z dziedziny podstaw wiedzy technicznej — rysunku, mechaniki ogólnej, materiałoznawstwa, elektrotechniki i podstaw automatyzacji. U podstaw tej koncepcji leży przekonanie o wszechstronnych walorach kształcących wiedzy technicznej, niezbędnej dziś w coraz szerszej mierze każdemu robotnikowi pracującemu we współczesnym przemyśle. Wynika to przede wszystkim z postępu nauki i techniki, powodującego wzajemne przenikanie się wielu dziedzin nauk technicznych: mechaniki, elektrotechniki, chemii technicznej, fizyki jądrowej, praktycznych zastosowań matematyki itp. Zwiększają się dzięki temu wymagania nie tylko wobec personelu inżynieryjno-technicznego, ale i wobec robotników będących podstawowym ogniwem kierującym procesami wytwórczymi, skomplikowanymi maszynami i urządzeniami, wdrażaniem postępu nauki do codziennej praktyki zakładów przemysłowych.

Szczególnie ważne jest zapewnienie właściwie przygotowanej kadry dla zakładów wprowadzających automatyzację procesów wytwarzania, urządzenia i maszyny z elektronicznym sterowaniem, skomplikowaną aparaturę pomiarowo-kontrolną. Produkcja, montaż i eksploatacja takich urządzeń technicznych wymaga od pracowników wykonywania czynności obejmujących zazwyczaj prace z dziedziny kilku zawodów. Polegają one głównie na nadzorowaniu, regulacji i remoncie maszyn, przy których niezbędna jest duża wiedza teoretyczna i różnorodne umiejętności praktyczne. Dotyczy to np. takich zawodów, jak ustawiacz automatów i linii obrabiarek zespołowych, optyk-mechanik, elektromechanik przemysłowych urządzeń elektrycznych, ślusarz narzędziowy wykonujący narzędzia, wykrojniki oraz formy metalowe. Dla kształcenia tej kadry organizowane są od września 1966 r. 1-, 1,5-, 2-letnie tzw. szkoły techniczne, będące nową, a właściwie reaktywowaną formą kształcenia robotników wysoko kwalifikowanych spośród maturzystów.

Pierwsze szkoły pomaturalne dla robotników kwalifikowanych powstały w Związku Radzieckim w r. 1954. Nazwano je w odróżnieniu od szkół zawodowo-technicznych szkołami TU (Techniczeskije Uczyliszcza). Były to wówczas pierwsze w świecie 1—2-letnie szkoły przygotowujące robotników o wysokich kwalifikacjach zawodowych spośród absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej. Szkoły te, szybko rozwijane, kończyło od r. 1958 około 100 tys. osób rocznie. Po r. 1960 w związku z podjęciem przygotowania zawodowego w średniej szkole ogólnokształcącej szkoły te ulegały stopniowej likwidacji.

Obecnie od września 1966 r. wobec rezygnacji z przygotowania do zawodu w średniej szkole ogólnokształcącej następuje ponowny rozwój szkół technicznych, które aktualnie kształcą 400 tys. uczniów w 216 zawodach.

Postęp techniki oraz wzrastająca z roku na rok liczba młodzieży kończącej szkołę średnią ogólnokształcącą zapewnia radzieckim szkołom technicznym trwałe perspektywy rozwoju.

Trzecią drogą kształcenia pracowników dla przemysłu i rolnictwa, transportu i obrotu towarowego są kursy zawodowe. Przygotowują one kadry robotników i pracowników równorzędnych (np. sprzedawców sklepowych, kelnerów) dla ponad 5,5 tys. zawodów.

W r. 1965/66 uczyło się na kursach przygotowujących do zawodu oraz podnoszących kwalifikacje zawodowe 14,2 mln osób. Jest to więc forma bardzo rozwinięta tak pod względem ilościowym, jak i kierunków kształcenia.

Uczestnicy kursów w coraz większym stopniu rekrutują się spośród absolwentów średnich szkół ogólnokształcących. Umożliwia to stosunkowo szybkie wprowadzenie maturzystów do pracy zawodowej. W radzieckim systemie kształcenia zawodowego 6-miesięczne i roczne kursy dla maturzystów będą stanowiły ważną, potrzebną i coraz bardziej masową formę kształcenia.

### 3. Technikum — szkołą kadr dojrzałych

Techników i innych pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym przygotowują średnie szkoły specjalistyczne [3] organizowane dla absolwentów 8- i 10-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Obserwując rozwój radzieckiego średniego szkolnictwa zawodowego na przestrzeni ostatnich lat, stwierdzić można dwie główne tendencje zarysowujące się szczególnie wyraziście: szybki wzrost liczby uczniów oraz dążenie do przyjmowania kandydatów w wieku bardziej dojrzałym, a nie bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej.

Rozwój ilościowy średniego szkolnictwa zawodowego w latach 1958—1965 obrazują dane pon. tablicy. Przy prawie dwukrotnym wzroście ogólnej liczby uczniów znacznie szybszy wzrost następował w szkolnictwie dla pracujących, wieczorowym i zaocznym. Dzięki czemu proporcje liczby uczniów w szkołach dziennych i w szkołach dla pracujących ukształtowały się ostatnio jak 1 : 1 (w Polsce 1,25 : 1).

ROZWÓJ ŚREDNIEGO SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W LATACH 1958—1965
(dane wg Rocznika Statystycznego ZSRR 1965 r.)

| Wyszczególnienie | 1958 | 1964 | 1965 | $\frac{1965}{1958}$ % |
|---|---|---|---|---|
| Liczba uczniów | | | | |
| na wydz. dziennych | 1125 | 1634 | 1835 | |
| wieczorowych | 303 | 586 | 628 | |
| zaocznych | 448 | 1106 | 1196 | |
| ogółem | 1876 | 3326 | 3659 | |
| Liczba absolwentów wg grup kierunków kształcenia | | | | |
| przem. i budownictwa | 219,7 | 217,3 | 250,6 | |
| transport i łączność | 42,2 | 40,7 | 50,9 | |
| rolnictwo | 96,3 | 80,2 | 88,2 | |
| służby ekonomiczne | 45,2 | 73,7 | 81,2 | |
| służba zdrowia | 77,2 | 75,8 | 75,8 | |
| oświata | 63,4 | 58,5 | 59,8 | |
| sztuka i film | 7,2 | 12,1 | 14,9 | |
| ogółem | 551,2 | 558,3 | 621,4 | |

Poważny przyrost liczby uczniów w latach 1964—65 w szkolnictwie dziennym nastąpił głównie dzięki rozbudowie sieci techników dla absolwentów średnich szkół ogólnokształcących.

Jeśli chodzi o kierunki kształcenia, to z liczby absolwentów wynika, że rozwój ilościowy występuje głównie w szkołach przygotowujących kadry dla przemysłu i budownictwa, transportu, łączności i ekonomiki (najwyższe tempo wzrostu). Rozmiary kształcenia dla innych dziedzin gospodarki narodowej, służby zdrowia i oświaty utrzymują się w poszczególnych latach na tym samym w zasadzie poziomie.

Tendencje kształcenia robotników spośród osób dojrzałych, posiadających doświadczenie produkcyjne i życiowe, ujawniają się nie tylko w rozwijaniu szkół dla pra-

[3] Odpowiednik naszych techników.

cujących i organizowaniu średnich szkół zawodowych pomaturalnych, ale również w zasadach przyjmowania kandydatów do nauki. Na wydziały dzienne przyjmowane są do kl. I osoby w wieku do 30 lat. Pierwszeństwo w przyjęciu do wszystkich szkół zawodowych przysługuje absolwentom kończącym szkołę ogólnokształcącą z wyróżnieniem [4], osobom skierowanym przez zakłady pracy, żołnierzom kończącym służbę wojskową oraz pracującym, mającym minimum 2-letni staż pracy.

Absolwenci szkół zawodowo-technicznych przyjmowani są na wydziały dzienne techników po 4 latach pracy zawodowej, a absolwenci szkół technicznych — po 3 latach pracy. Kandydaci mający pierwszeństwo muszą uzyskać na egzaminie wstępnym oceny przynajmniej dostateczne, podczas gdy na pozostałe miejsca przyjmuje się wszystkich innych kandydatów w drodze konkursu ocen uzyskanych na egzaminie wstępnym.

Przedstawione zasady polityki przyjęć do średnich szkół zawodowych powodują dopływ dużej ilości kandydatów w wieku 18—25 lat, co nadaje również wydziałom dziennym charakter szkoły dla dorosłych. System ten pozwala osiągnąć znacznie lepsze przygotowanie absolwentów do kierowania ludźmi i produkcją. Zapewnia wysoką sprawność kształcenia. Pozwala na skrócenie o 1 rok czasu trwania nauki w szkole dziennej.

Kształcenie techników dla przemysłu i rolnictwa w szkołach dla absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej trwa obecnie na wydziałach dziennych 3,5 — 4 lat, w szkołach pomaturalnych 2,5 — 3 lata, a na wydziałach dla pracujących o 0,5—1 roku dłużej. W szkołach ekonomicznych, służby zdrowia i in. kierunków nietechnicznych nauczanie dla absolwentów szkoły 8-letniej trwa najczęściej 3 lata, a po maturze 2 lata na wszystkich wydziałach (dziennych, wieczorowych i zaocznych). W podanych okresach trwania nauki — radzieckie średnie szkoły zawodowe, dzięki m. in. większej dojrzałości uczniów, kształcą techników na ogół dobrze przygotowanych do pracy w nowoczesnym przemyśle.

### 4. Dostosowywanie szkolnictwa zawodowego do potrzeb jest niezbędne

Gospodarkę radziecką cechuje szybkie tempo rozwoju i modernizacji. Powoduje to istotne zmiany w strukturze zawodowej załogi. Zmniejsza się w ogólnym zatrudnieniu udział robotników wykonujących pracę ręcznie na rzecz robotników pracujących za pomocą maszyn i narzędzi zmechanizowanych. Powstają nowe zawody, zanikają bądź przekształcają się zawody tradycyjne, zwłaszcza charakteryzujące się ciężką pracą fizyczną. We wszystkich gałęziach przemysłu powiększa się liczba mechaników remontu i konserwacji urządzeń, elektromonterów oraz elektromechaników automatycznych linii produkcyjnych. Odpowiednio do tego rozwijana jest sieć szkół zawodowych.

W miarę rozwoju techniki powstają w przemyśle i transporcie stanowiska pracy, na których funkcje robotników w coraz większym stopniu polegają na kierowaniu maszynami i procesami produkcyjnymi i nadzorowaniu pracy maszyn. Np. stanowiska palaczy kotłów zmechanizowanych, maszynistów turbin parowych, maszynistów trakcji elektrycznej, aparatów ciągów walcowniczych itp. Wymagają one nie tylko średniego wykształcenia ogólnego, ale i rozległej wiedzy zawodowej, m. in. biegłego czytania skomplikowanych rysunków technicznych i schematów, posługiwania się precyzyjnymi narzędziami pomiarowymi, dokonywania różnorodnych obliczeń warsztatowych. Nie wystarcza tu już wykształcenie zawodowe uzyskane nawet w po-

[4] Średnią szkołę ogólnokształcącą z odznaczeniem złotym lub srebrnym medalem; szkołę podstawową z listem pochwalnym.

maturalnej szkole robotniczej. Do pracy na tego rodzaju stanowiskach staje coraz częściej zamiast robotnika wykwalifikowanego technik.

Praktyka przemysłu radzieckiego wskazuje, że również w zawodzie technika postęp techniczny powoduje poważne zmiany. Polegają one m. in. na konieczności rozszerzania zakresu przygotowania zawodowego każdego technika zwłaszcza w zakresie wiedzy o mechanizmach, elektroniki i elektrotechniki, ekonomiki przemysłu. W strukturze zatrudnienia techników na skutek postępującej mechanizacji wzrasta udział techników mechaników i techników elektryków w każdej gałęzi przemysłu (w budownictwie, przemyśle chemicznym, spożywczym i in.). Powstają nowe zawody, np. techników automatyków, elektroników, aparatury elektromedycznej. Stąd wynika konieczność ciągłego dostosowywania sieci szkolnej, planów nauczania i programów do zachodzących w przemyśle przemian.

Wykaz zawodów, w których kształcą radzieckie szkoły zawodowe, ulega systematycznie zmianom uwzględniającym zmieniające się na skutek postępu nauki i techniki potrzeby gospodarki narodowej. Obejmuje on obecnie ok. 550 zawodów robotniczych (w Polsce ok. 200) oraz około 400 zawodów techników i innych pracowników z wykształceniem średnim (w Polsce 215).

Zapotrzebowanie ilościowe na robotników kwalifikowanych i techników nieustannie rośnie. XXIII Zjazd KC KPZR wskazał na konieczność dalszego rozwoju i doskonalenia szkolnictwa zawodowego. W uchwalonych przez Zjazd założeniach rozwoju gospodarki narodowej na lata 1966—1970 przyjęto, że w r. 1970 nabór do średnich szkół zawodowych powinien wynosić ok. 1,6 mln osób [5], a do szkół zawodowo-technicznych i szkół technicznych 1,7—1,8 mln uczniów. [6]

Zjazd nakreślił zarysy systemu oświaty realizującego w zasadzie dla całej młodzieży powszechne wykształcenie na poziomie średnim.

W bieżącej pięciolatce średnie szkoły ogólnokształcące i zawodowe kończyć będzie rocznie 4—5 mln uczniów. Szkoły zawodowo-techniczne i szkoły techniczne przygotują w latach 1966—1970 ponad 6 mln kwalifikowanych robotników. Kilkadziesiąt milionów osób przejdzie przeszkolenie kursowe. Kształcenie robotników w szkołach i na kursach oraz przygotowanie techników przesunie się w poważnym stopniu na okres po maturze. Realizacja tych założeń to wspaniałe, choć trudne zadanie. Jesteśmy przekonani, że radzieccy nauczyciele i władze szkolne wykonają je w pełni.

*TADEUSZ J. WILOCH*

## KONCEPCJE WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W ZSRR

W całokształcie zagadnień pedagogicznych, podejmowanych i rozstrzyganych w różnych fazach rozwoju systemu oświatowo-wychowawczego w ZSRR, czołową pozycję zajmuje problematyka wychowania społecznego. Stanowi ona bowiem funkcję całego ustroju socjalistycznego, zasadzającego się na gruntownych przeobrażeniach w stosunkach społecznych, które dokonują się i pogłębiają przy współudziale instytucji wychowawczych, a jednocześnie uwydatniają wciąż nowe problemy pedagogiczne.

Intensywność przemian społecznych w Związku Radzieckim przyczyniła się do

[5] W r. 1965/6 — 1,1mln.
[6] W r. 1965/6 — ok. 1 mln.

tego, że uzgadnienie struktury i treści całego systemu oświatowo-wychowawczego z warunkami i potrzebami zmieniającego się ustroju stanowiło podstawowe zadanie pedagogiczne, zwłaszcza w początkach kształtowania nowych stosunków społecznych. Dlatego właśnie w tym okresie pojawiły się w Związku Radzieckim bardzo płodne koncepcje wychowania społecznego, które stanowią poważny wkład pedagogiki radzieckiej do tradycji wychowania. Wśród tych koncepcji na szczególną uwagę zasługują następujące:

1) koncepcja wychowania w „szkole pracy",
2) koncepcja wychowania internatowego,
3) koncepcja wychowania środowiskowego,
4) koncepcja wychowującego nauczania,
5) koncepcja więzi szkoły z życiem.

Koncepcje te wyrastały ze wspólnego przekonania o tym, iż przez wychowanie należy wszystkich przygotować do aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym, zwłaszcza zaś w pracy twórczej, stanowiącej podstawę całego bytu społecznego. Różniły się natomiast przede wszystkim punktem widzenia, z jakiego rozpatrywano szczegółowe sprawy organizacji całego procesu wychowawczego, określając rolę szkoły w systemie oświatowo-wychowawczym.

### 1. Koncepcja wychowania w „szkole pracy"

Nawiązując do nowych prądów światowej myśli pedagogicznej, ci pedagogowie, którzy już w początkach rewolucji przystąpili do tworzenia zrębów pedagogiki radzieckiej, uznali, iż fundamentem całego systemu oświatowo-wychowawczego powinna być tzw. szkoła pracy. Jednolita szkoła pracy jako instytucja dla wszystkich powinna — poprzez wiedzę o podstawach życia wzbogaconą osobistymi doświadczeniami wychowanków w pracy szkolnej — przygotowywać całe młode pokolenie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, opartym na pracy ludzkiej.

Grupa pedagogów, opracowujących założenia podjętej wówczas reformy szkolnej, uzgodniła już w 1918 r., że „szkoła powinna nie tylko rozwijać umysł i wolę dziecka oraz wdrażać je do wykonywania powszechnej pracy, lecz także powinna ukształtować nawyki społeczne i stworzyć przyszłego obywatela republiki komunistycznej" [1]. Tak określając podstawowe zadanie nowej szkoły, reformatorzy próbowali natychmiast odpowiedzieć na pytanie, jaka szkoła najlepiej spełni te zadania. Stwierdziwszy, iż „można to osiągnąć dwiema drogami: poprzez nauczanie wiedzy o społeczeństwie oraz poprzez samą organizację szkoły jako samorządnej komuny dziecięcej" orzekli, że ta druga droga lepiej prowadzi do celu. „Nie można bowiem podczas budowania szkoły z myślą o stworzeniu przyszłego obywatela zapominać o tym, że dziecko nie tylko będzie w przyszłości człowiekiem, lecz także jest człowiekiem obecnie. I nie wolno rozpatrywać codziennego życia dziecka jako czegoś mniej ważnego niż jego przyszłe życie jako dorosłego". [2]

Te myśli zostały uwydatnione w podstawowych dokumentach pierwszej reformy szkolnej w ZSRR — w *Deklaracji o jednolitej szkole pracy i w Statucie jednolitej szkoły pracy* z 1918 r. Dokumenty te miały umożliwić wyzyskanie aktywności wychowanków w procesie przygotowywania ich do życia społecznego poprzez swoiste życie społeczne w środowisku szkolnym. Dlatego Statut z 16 października 1918 r. nadal wszystkim szkołom pełną autonomię. Szkoły miały być zarządzane przez „kolektyw szkolny", składający się z wszystkich uczniów i nauczycieli oraz personelu pomocniczego. Bieżące sprawy szkolne miały być załatwiane przez wybrany z ogółu

[1] Narodnoje proswieszczenije. Priłożenije k „Izwiestijam WCIK". 1918, nr 1.
[2] Ibidem.

komitet wykonawczy lub tylko przewodniczącego tego komitetu. Natomiast w takich zasadniczych sprawach, jak organizacja całej pracy szkolnej oraz treść i metody nauczania, decydujący głos miało mieć „zgromadzenie szkolne", złożone z nauczycieli, przedstawicieli uczniów i personelu szkolnego oraz miejscowej władzy szkolnej, której kompetencje zostały ograniczone do ogólnego nadzorowania nad szkołami.

Zgodnie z tymi założeniami cały proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole powinien być związany z aktualnymi zagadnieniami społecznymi szkoły i środowiska. W pierwszych latach nauczania i wychowania szkolnego dzieci miały przede wszystkim obserwować różne zjawiska, będące wynikami pracy ludzkiej i elementami kultury, w drugim zaś cyklu (III i IV r. nauczania) dzieci powinny poznawać również historię pracy i elementy historii społeczeństwa. W szkole drugiego stopnia należało powrócić do tych zagadnień, aby studiować „kurs socjologii na zasadzie ewolucji pracy i wytworzonych przez nią form ekonomicznych"[3]. Poznawaniu tych zagadnień miała towarzyszyć praca uczniów z zastosowaniem techniki.

Biorąc za punkt wyjścia do całej pracy dydaktyczno-wychowawczej specyficzne zagadnienia swojego środowiska, szkoła pracy nie mogła mieć dokładnie uzgodnionego na długie okresy sztywnego programu swojej działalności. Każda placówka powinna była samodzielnie opracowywać i modyfikować w zależności od swoistych warunków swojego środowiska cały program nauczania i wychowania. Statut zastrzegł jednak, iż szkoła „znacznie różnicując w zależności od warunków lokalnych swoje oblicze, nie powinna zatracać w zasadzie swego wspólnego ducha".[4] Tym „wspólnym duchem" miała być idea wychowania socjalistycznego, zapewniająca wszystkim równy start do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Dopiero w 1923 r., gdy okazało się, że ta zindywidualizowana organizacja pracy szkolnej niezupełnie odpowiada idei wychowania socjalistycznego na tym etapie przemian społecznych, znacznie ograniczono autonomię szkół, ustalając schemat programu jednolitej szkoły pracy i zobowiązując etatowych kierowników szkół do przestrzegania przepisów regulujących sprawy szkolne w skali ogólnopaństwowej.

Opracowany przez Państwową Radę Naukową (GUS) schemat programu porządkował całą treść pracy szkolnej w trzech ciągach tematycznych pod hasłami „przyroda i człowiek", „praca" oraz „społeczeństwo". Z takiego wydzielenia tematyki społecznej przy jednoczesnym ograniczeniu kompetencji samorządu szkolnego można by wnioskować, iż od 1923 r. jednolita szkoła pracy w Rosyjskiej Socjalistycznej Federacyjnej Republice Radzieckiej znacznie zacieśniła sferę wychowania społecznego. W istocie rzeczy cały program — a nie tylko tematyka ujęta w ciągu zatytułowanym „społeczeństwo" — miał być podporządkowany temu zadaniu.

Poprzez tematykę ujętą w ciągu zatytułowanym „praca" zagadnienia życia społecznego miały się łączyć z przyrodą, której wytworem, a jednocześnie gospodarzem jest człowiek pracujący. Dlatego twórcy tego programu zadbali o korelację poszczególnych tematów każdego z tych ciągów. Widać to na przykładzie schematu programu szkoły I stopnia.[5]

Ten pierwszy oryginalny radziecki program nauczania przewidywał poważny zasób wiedzy potrzebnej do wychowania społecznego — i tym samym przyczyniał się do podwyższania poziomu pracy wychowawczej w całym szkolnictwie — ale pozostawiał też znaczny margines swobody w doborze materiału środowiskowego do realizacji poszczególnych cyklów tematycznych oraz w doborze metod pracy szkolnej — dzięki czemu w całokształcie pracy dydaktyczno-wychowawczej można było dostosować się do wciąż dominującej zasady „szkoły pracy", aby wychowanie było nie

[3] Jedinaja Trudowaja Szkoła. Położenije. Gosizdat, Moskwa 1918.
[4] Op. cit., s. 4.
[5] A. Podziemskij: Sprawocznaja kniga po narodnomu obrazowaniju. Moskwa, *Rabotnik Proswieszczenija* 1923.

| Rok nauki | Przyroda i człowiek | Praca | Społeczeństwo |
|---|---|---|---|
| 1 | Pory roku | Bezpośrednio otaczające życie, praca rodziny | Rodzina i szkoła |
| 2 | Powietrze, woda, gleba itp., rośliny szlachetne i zwierzęta z otoczenia, pielęgnacja ich. | Praca wsi lub dzielnicy miejskiej z otoczenia | Instytucje społeczne miasta i wsi |
| 3 | Elementarne obserwacje (wiadomości) z fizyki i chemii. Przyroda kraju. Życie ciała ludzkiego | Gospodarka stron ojczystych | Instytucje społeczne guberni. Obrazy z przeszłości kraju. |
| 4 | Geografia Rosji | Gospodarka państwowa RSFRR i innych krajów | Ustrój państwowy Rosji i innych krajów. Obrazy z przeszłości |

tylko przygotowaniem do życia społecznego, lecz także fragmentem prawdziwego życia społecznego.

Dopiero dalsze zmiany związane z wprowadzaniem w życie bardziej uszczegółowionych i usztywnionych programów oraz założeń metodycznych spowodowały stopniowe odchodzenie od tej podstawowej zasady „szkoły pracy". W programie nauczania z 1927 r. dla szkoły I stopnia oraz szkoły siedmioletniej dokładnie określono zasób wiadomości i umiejętności, które uczniowie powinni opanować na każdym poziomie kształcenia. W specjalnym liście do wydziałów oświaty Ludowy Komisariat Oświaty zastrzegł, że „obowiązujące minimum wiedzy i nawyków nie może być zmienione przez nikogo bez uprzedniej zgody Ludowego Komisariatu Oświaty" [6]. Znane uchwały Komitetu Centralnego Partii z dnia 5 września 1931 r. i 25 sierpnia 1932 r. ostatecznie podważyły same podstawy koncepcji „szkoły pracy". Od tego czasu nawet nazwa szkoły została zmieniona. Wówczas zresztą położono kres innym koncepcjom wychowania społecznego z lat dwudziestych.

### 2. Koncepcja wychowania internatowego

Ta koncepcja wyrastała początkowo obok głównego nurtu „szkoły pracy" jako ta wersja szkoły pracy, która zapewnia dzieciom pełne wychowanie społeczne w placówce wychowawczej bez udziału rodziny. W RSFRR takie placówki wychowawcze — przeznaczone w zasadzie tylko dla dzieci osieroconych i zaniedbanych przez rodziny — były organizowane w istocie rzeczy podług ogólnych założeń „szkoły pracy" z uwzględnieniem dodatkowych zadań opiekuńczo-wychowawczych, wynikających z konieczności zastąpienia rodzin. Tylko niektóre placówki eksperymentalne, np. szkoły-kolonie S. Szackiego, domy-komuny W. Diuszena, kolonie A. Łunaczarskiej, szkoła komuna M. Pistraka, szkoła internatowa S. Złatoustowskiego itp. — były zorganizowane podług zupełnie oryginalnych koncepcji. Mimo to miały one spełniać rolę raczej wzorowych „szkół pracy".

Z inną intencją organizowano liczne placówki opiekuńczo-wychowawcze na Ukrainie i Białorusi. Tam niektórzy oświatowcy, np. N. Riappo i G. Grińko, przeciwstawiali koncepcję wychowania internatowego rosyjskiej koncepcji wychowania

[6] Programma i mietodiczeskije zapiski jedinoj trudowoj szkoły. Moskwa, *Rabotnik Proswieszczenija* 1927, s. 5

w „szkole pracy". Ich zdaniem nad całą koncepcją „szkoły pracy" ciąży tradycja podziału nauczania i wychowania. „Szkoła pracy" zbyt mało uwagi poświęca przygotowaniu młodzieży do życia, pozostawiając troskę o to rodzinom, które nie są do tego predystynowane, gdyż nie znają rzeczywistych potrzeb kadrowych społeczeństwa ani nie są dostatecznie kompetentne do oddziaływania wychowawczego na młode pokolenia.

Rzecznicy koncepcji wychowania internatowego wyszli z założenia, iż w świecie współczesnym rodzina staje się przeżytkiem, a jej funkcje wychowawcze zanikają i powinny zaniknąć, gdyż rodzina mogłaby być tylko nosicielką indywidualistycznych postaw ludzkich. Idei wychowania społecznego — ich zdaniem niepodobna pogodzić z koncepcją wychowania w „szkole pracy" nie zrywającej radykalnie z rodziną i całym środowiskiem nie zorganizowanym podług zasad społecznych stosunków produkcyjnych. Aby wychować młode pokolenia do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, trzeba odizolować dzieci od wpływów rodzinnych i środowiska nieprodukcyjnego. Trzeba zebrać dzieci do domów dziecka i tym podobnych placówek internatowych, gdzie specjalnie do tego powołani wychowawcy mogą najlepiej pokierować procesem ich socjalizacji.

Zdaniem Grińki [7] nawet robotnica nie mająca kwalifikacji pedagogicznych, może lepiej oddziaływać wychowawczo na zinternowane i zorganizowane w samorządach dzieci niż wykwalifikowany nauczyciel, którego zwykle interesuje tylko samo nauczanie, a nie autentyczne przygotowanie młodego pokolenia do życia społecznego. Właśnie dlatego że szkoły-komuny, domy dziecka, miasteczka dziecięce i kluby-szkoły przyzakładowe szczególnie troszczą się o wdrażanie wychowanków do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym opartym na socjalistycznych stosunkach produkcji, mają one wyraźną przewagę nad placówkami zorganizowanymi podług zasad „szkoły pracy", umożliwiającej oddziaływanie na młodzież rodzin o tradycjach indywidualistycznych oraz nieprodukcyjnych środowisk społecznych i nauczycieli oderwanych od życia i pracy klasy robotniczej.

Aby zabezpieczyć całe młode pokolenia przed niepożądanymi wpływami indywidualizmu i wszelkiego drobnomieszczaństwa i zapewnić im zdrowe wychowanie społeczne, należy — zdaniem rzeczników wychowania internatowego — stworzyć system instytucji wychowania społecznego dla wszystkich dzieci do 13 lat i na tym fundamencie rozbudować szkolnictwo zawodowo-techniczne, przygotowujące fachowo do pracy w przedsiębiorstwach socjalistycznych. System wychowania społecznego w warunkach internatowych powinien obejmować przedszkola, domy dziecka, miasteczka dziecięce, szkoły przyfabryczne, różne ogródki i kluby przyzakładowe oraz instytucje prowadzące różnorodną działalność oświatowo-wychowawczą, niezbędną dla wychowania społecznego. Podstawowym zadaniem całego systemu wychowawczego powinno być nie nauczanie, lecz opieka nad dziećmi oraz organizacja ich samowychowania i samorozwoju. Według Grińki system oświatowo-wychowawczy w kraju socjalistycznym powinien być „systemem opieki, organizacji i wychowania społeczności dziecięcej" [8].

Ta idea trafiała do przekonania wielu oświatowców nie tylko na Ukrainie i w Białorusi, lecz także w RSFRR [9]. O jej popularności — a nie tylko o konieczności zinternowania dzieci osieroconych i zaniedbanych przez rodziny — świadczy gwałtowny rozwój różnych placówek internatowych do 1922 r. Na przykład liczba prawie nie znanych w Rosji przed rewolucją domów dziecka już w 1922 r. wynosiła 7815. Dopiero od 1923 r. ze względu na wciąż pogorszającą się sytuację gospodarczą i poli-

[7] G. Grińko: Socyalnoje wospitanije dietej. *Put' proswieszczenija* 1922, nr 1.
[8] G. Grińko: Socyalnoje wospitanije dietiej. op. cit., s. 50.
[9] Por. np. S. M. Riwes: Ot szkoły kommuny No 1 k dietskomu goradku im. Oktiabrskoj Rewolucji. Moskwa 1922.

tyczną kraju liczba instytucji w ciągu kilku lat malała: w 1923 r. wynosiła 7120, w 1924 — 4976, w 1925 — 3572, a w roku 1926 tylko 2925 [10]. Podobnie było z innymi placówkami o charakterze internatowym.

Organizacja i utrzymanie powszechnego systemu wychowania internatowego w wyjątkowo trudnej sytuacji ekonomiczno-społecznej i politycznej Związku Radzieckiego w pierwszej fazie przemian socjalistycznych i utrwalania nowego ustroju były przedsięwzięciem zgoła nierealnym. Ileż to odpowiednich placówek należałoby zbudować i urządzić, ilu wychowawców wykształcić i zatrudnić, jaką część dochodu narodowego przeznaczyć na utrzymanie takiego systemu? Takich obliczeń rzecznicy wychowania internatowego nie dokonali. Dlatego między nimi a władzami odpowiedzialnymi za sprawy gospodarcze i kadrowe brakowało porozumienia. Kierownictwo władz radzieckich miało jednak zastrzeżenia do samej koncepcji wychowania internatowego ze względów socjalnych. Nie można było bowiem zbagatelizować tej okoliczności, iż więzi rodzinne były wśród ludności Związku Radzieckiego znacznie mocniejsze niż w Europie Zachodniej. Lenin oceniał to pozytywnie, a podczas dyskusji z niemiecką działaczką oświatową i rewolucyjną, Klarą Zetkin, zdecydowanie opowiedział się za kultywowaniem najlepszych wzorów życia rodzinnego.

Stanowisko Lenina trafiało do przekonania oświatowców realnie oceniających warunki radykalnej reformy systemu oświatowo-wychowawczego. Skomplikowana sytuacja ekonomiczno-społeczna i polityczna bezpośrednio po wstrząsach rewolucyjnych, którym towarzyszyła wojna domowa i obca interwencja, ostatecznie przesądziła losy koncepcji powszechnego wychowania internatowego. Utrzymały się tylko placówki dla dzieci osieroconych i pozbawionych jakiejkolwiek opieki prywatnej. Powszechnie znanymi przykładami takich placówek są te, którymi kierował A. S. Makarenko. Ale Makarenko jako wybitny twórca systemu wychowania społecznego w kolonii młodzieżowej nie był przeciwnikiem wychowania w rodzinie. Wręcz przeciwnie, wychowanie społeczne bez udziału rodziny traktował jako nienormalną sytuację wychowawczą, wymagającą rekompensaty w „rodzinnych" stosunkach kolektywu kolonijnego. W swoich pismach niemało uwagi poświęcił rodzinie jako instytucji wychowawczej. [11]

Życie wykazało, że ignorowanie rodziny jako instytucji wychowawczej bez możności zrekompensowania wychowania rodzinnego przez odpowiedni system wychowania internatowego nie zapewnia pożądanych efektów w wychowaniu społecznym.

### 3. Koncepcja wychowania środowiskowego

Ograniczoność koncepcji wychowania internatowego i wychowania w „szkole pracy" usiłowali w Związku Radzieckim przezwyciężyć rzecznicy wychowania środowiskowego. W. Szulgin, M. Krupienina, W. Waganian, B. Plusnin-Kronin, J. Miedynski i inni przedstawiciele tego prądu pedagogicznego wyszli z założenia, iż w warunkach cywilizacji współczesnej ani szkoła, ani rodzina nie może spełniać funkcji wychowawczej w izolacji od całego środowiska społecznego wraz z jego wszystkimi urządzeniami. Różnorodne wpływy środowiskowe są o wiele mocniejsze niż celowe oddziaływanie wychowawcze szkoły i rodziny.

Sygnałem do intensywnej pracy nad stworzeniem systemu uwzględniającego „całokształt wszelkich zewnętrznych oddziaływań na człowieka i na grupy ludzi, oddziaływań ze strony całego otaczającego świata, tj. przyrody, czynników ekonomicznych i ideologicznych itd., wśród których wpływy wychowawców odgrywają stosunkowo

[10] Piedagogiczeskaja Encykłopiedija. Pod red. A. G. Kałasznikowa. Tom II Moskwa. *Rabotnik Proswieszczenija* 1930, ss. 385—386.

[11] Por. np. A. S. Makarenko: Książka dla rodziców, Wychowanie w rodzinie i inne pisma tego autora. Dzieła. T I—VII. PZWS, Warszawa 1955—1956.

niewielką rolę" [12], stało się publicystyczne wystąpienie młodego wówczas pedagoga, który później wslawił się licznymi pracami, zwlaszcza z dziedziny historii wychowania — J. Miedynskiego. Propozycję Miedynskiego z entuzjazmem natychmiast podjęla liczna grupa rewolucyjnie usposobionych pedagogów, skupionych w Instytucie Wychowania Komunistycznego w Moskwie. W tym instytucie już od 1922 r. pod kierunkiem W. N. Szulgina prowadzono badania nad strukturą procesów wychowawczych.

Już wstępne badania wykazały, iż rozpatrywanie zagadnień wychowania społecznego wyłącznie w ramach oddziaływań szkolnych i rodzinnych jest zupełnie niesłuszne. M. W. Krupienina czyniła z tego powodu pedagogom zasadniczy zarzut, że „mówiąc o wychowaniu, mają zwykle na myśli szkołę i rodzinę, a zapominają o organizacjach, prasie, literaturze, kinie itd.". Przedmiotem badań pedagogicznych powinno być badanie całego procesu socjalnego kształtowania człowieka, badanie organizacji, metod i form sprzyjających jego rozwojowi w warunkach danej konkretnej epoki historycznej i danego środowiska klasowego; badanie całej sumy czynników, które kształtują go, i prawidłowości, którym jest podporządkowany. [13] Próbę takiej wielostronnej analizy struktury procesów wychowawczych stanowiła m. in. praca B. A. Plusnin-Kronina pt.: „Nowy etap" [14].

Zasadnicza dyskusja na temat wychowania środowiskowego rozpoczęła się dopiero pod koniec 1928 r. i trwała aż do 1931 r. Została ona spowodowana przez W. Szulgina i M. Krupieninę, którzy w tym czasie opublikowali szereg artykułów i rozpraw oraz fragmenty badań prowadzonych pod ich kierunkiem w ówczesnym Instytucie Metod Pracy Szkolnej, a potem w Akademii Wychowania Komunistycznego im. N. K. Krupskiej w Moskwie, usiłując udowodnić, że pedagogika powinna uczynić przedmiotem swoich badań całokształt działań wychowawczych, włącznie z oddziaływaniem partii, związków zawodowych, rad robotniczych i wszelkich innych organizacji.

W. N. Szulgin głosił wówczas na ten temat takie na przykład hasła: „Uczy partia, uczą rady, uczą związki zawodowe. Czy ktoś o tym nie slyszał? Ale my na rozmowach kończymy walkę o to, żeby naukowo ująć sprawę badania nauczania i na podstawie badań posuwać ją naprzód. Tego dalej tolerować nie wolno. Powinna się tym zająć pedagogika, bo to jej pierwsze podstawowe zadanie". [15]

Szulginowi wtórowała M. Krupienina: „Jak rozwija się praca wychowawcza, czego uczą rady, jak one uczą szerokie masy ludzi pracujących (oto problem organizacji, programów, metod) — to bezsprzecznie stanowi przedmiot badań pedagogiki". [16]

Te poglądy obecnie nie budzą już zasadniczych sprzeciwów. Konieczność naukowego rozpoznania całokształtu wpływów i warunków wychowawczych w celu udoskonalenia systemu oświatowo-wychowawczego staje się coraz bardziej oczywista. Ale w tej fazie kształtowania się pedagogiki i systemu oświatowo-wychowawczego w ZSRR sprawa jakiejkolwiek stabilizacji w systemie pracy szkolnej była najpilniejszą, a zarazem niezwykle trudną sprawą ogólnopedagogiczną i polityczną. Dlatego nawet na ogół słuszne opinie rzeczników wychowania środowiskowego na temat funkcji wychowawczych różnych instytucji społecznych — przy jednoczesnym bagatelizowaniu istotnej problematyki wychowania szkolnego — budziło w pełni uzasadniony sprzeciw.

[12] J. Miedynskij: Czto takoje piedagogika s marksistkoj toczki zrenija? *Wiestnik proswieszczenija* 1923, nr 9, s. 24.

[13] W. N. Szulgin, M. N. Krupienina: w Borbie za marksistkuju piedagogiku. Moskwa. *Rabotnik Proswieszczenija* 1929, s. 89.

[14] B. A. Piusnin-Kronin: Nowyj etap. Moskwa, *Rabotnik Proswieszczenija* 1927.

[15] W. N. Szulgin: Oczerednyje zadaczi marksistkoj piedagogiki, „Woprosy marksistkoj piedagogiki — Trudy Akademii Kommunisticzeskowo wospitanija im. N. K. Krupskoj". Moskwa 1929, s. 10.

[16] M. Krupienina. W. Szulgin: W borbie za marksistkuju piedagogiku. Moskwa. *Rabotnik Proswieszczenija* 1929, s. 18.

Charakterystyczną cechą tego prądu pedagogicznego było kategoryczne przeciwstawianie wszelkich pozaszkolnych instytucji społecznych szkole, a nieplanowanych oddziaływań wychowawczych — świadomej i celowej pracy szkolnej. Szulgin w ogóle kwestionował zasadność rozwijania szkolnictwa, które — jego zdaniem — w przyszłości w ogóle będzie niepotrzebna i dlatego musi umrzeć śmiercią naturalną. Już w 1925 r. pisał on m. in.: „Podług mojej opinii w przyszłym społeczeństwie komunistycznym w ogóle nie będzie szkoły, dzieci od razu pójdą do pracy społecznej. Tam nie będzie pedagogów, lecz będzie tam kierownik pracy, który będzie na tyle kulturalnym człowiekiem, że potrafi podejść do dzieci. Ściślej, wtedy wszyscy będą pedagogami. Z pracy społecznej dziecko pójdzie do przedsiębiorstwa, a stamtąd do biblioteki, gdzie znajdzie odpowiedzi na wszystkie interesujące je pytania. Do tego my teraz dochodzimy coraz bliżej i bliżej".[17]

Te uproszczenia, które kompromitowały teorię wychowania środowiskowego, stały się już w początkach lat trzydziestych bezpośrednią przyczyną zaprzepaszczenia wszystkiego, co ten prąd pedagogiczny wniósł do pedagogiki radzieckiej. Doprowadzona do absurdu myśl kwestionująca rolę szkoły w wychowaniu społecznym pod hasłem tzw. teorii obumierania szkoły została już w 1931 r. zaatakowana przez Komitet Centralny Partii, co stało się początkiem ograniczania pola widzenia problematyki wychowania społecznego do ciasnego kręgu pracy szkolnej.

### 4. Koncepcja wychowującego nauczania

Ostrość dyskusji na temat stanu i perspektyw rozwoju całego systemu oświatowo-wychowawczego w ZSRR, szczególnie zaś na temat roli szkoły w tym systemie — na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych miała swoje podstawowe uzasadnienie przede wszystkim w trudnościach społeczno-gospodarczych, wynikających z braku odpowiednio przygotowanych kadr do rozwijającego się przemysłu, i całej reformowanej gospodarki narodowej. Wielkie potrzeby kadrowe i wynikające stąd pilne zadania szkolnictwa stały się w 1929 r. przedmiotem zasadniczych dyskusji oraz decyzji naczelnych władz partyjnych. Analizując tę problematykę na plenarnym zebraniu dnia 16 listopada 1929 r., Komitet Centralny WKP(b) stwierdził m. in.: „Obecny okres, w związku z nowymi wymaganiami, stawia ostro problem nie tylko ilości, lecz także jakości specjalistów. Rozwój przemysłu i rolnictwa na podstawie osiągnięć nauki i techniki światowej, gruntowna przebudowa całego aparatu produkcyjnego, skomplikowany charakter procesów społeczno-ekonomicznych, przebiegających w warunkach walki między elementami socjalistycznymi i kapitalistycznymi, wymaga nowego typu kierowników technicznych i organizatorów budującej się gospodarki socjalistycznej (przemysłu, transportu, rolnictwa, finansów, spółdzielczości, handlu itd). Kadry te powinny mieć dostatecznie głęboką wiedzę socjalno-techniczną i ekonomiczną, szeroki horyzont społeczno-polityczny oraz właściwości niezbędne dla organizatorów aktywności produkcyjnej szerokich mas ludności pracującej.[18].

Konfrontując stan kształcenia nowych kadr z tymi potrzebami, Komitet Centralny stwierdził, że „tempo kształcenia kadr nie dorównuje w żadym wypadku tempu industrializacji i socjalistycznej przebudowy rolnictwa. Stoimy wobec ogromnego rozwarcia »nożyc« między zapotrzebowaniem na specjalistów a obecnym tempem wzrostu ich liczby. Może się to stać hamulcem dalszego pomyślnego rozwoju gospodarki socjalistycznej, tym bardziej że występuje nie tylko ilościowy niedobór specjalistów, lecz także braki pod względem ich jakości: braki w dziedzinie ich kwali-

[17] *Narodnoje prowieszczenije* 1925, nr 10—11, s. 126.
[18] O kadrach dla gospodarki narodowej... (w:) 50 lat walki KPZR o oświatę. Wybór tekstów. PZWS, Warszawa 1954, s. 60.

fikacji technicznych, niedostateczne kwalifikacje z punktu widzenia wykształcenia ekonomicznego i wreszcie niepewność społeczno-polityczna, neutralność, a nawet wrogość pewnej części istniejących kadr specjalistów" [19].

Z analizy takiej sytuacji wynikał wniosek, że kształcenie kadr specjalistów stało się potrzebą tak pilną i doniosłą, iż wychowanie społeczne należałoby potraktować nieomal jak to samo, co gruntowne kształcenie fachowców. A z tego punktu widzenia wydawało się, że rola nauczania szkolnego musi być o wiele większa niż kiedykolwiek. Dlatego w 1930 r. postanowiono konsekwentnie realizować obowiązkowe kształcenie początkowe [20], zwracając jednocześnie uwagę na poziom nauczania. Już za rok Komitet Centralny ponownie rozpatrzył sprawy nauczania szkolnego. Stwierdziwszy, iż „szkoła radziecka nie czyni jeszcze bynajmniej zadość tym ogromnym wymaganiom, które wynikają z obecnego etapu budownictwa socjalistycznego", Komitet Centralny wyraził przekonanie, że „zasadniczy brak szkoły polega w obecnej chwili na tym, iż nauka szkolna nie daje wystarczającej sumy wiadomości ogólnokształcących i niezadowalająco jeszcze rozwiązuje zadanie przygotowania do techników i wyższych uczelni ludzi wykształconych, którzy by dobrze opanowali podstawy nauk (fizykę, chemię, matematykę, język ojczysty, geografię itd.)" [21].

Zobowiązując szkolnictwo do położenia nacisku na kształcenie w zakresie podstaw nauk, Komitet Centralny powołał się na opinię W. I. Lenina, że „komunistą można stać się tylko wtedy, gdy wzbogaci się swą pamięć znajomością wszystkich tych bogactw, które stworzyła ludzkość" [22]. Odtąd już przez prawie całe ćwierćwiecze ta wskazówka była regulatorem niemal wszystkich działań związanych z doborem treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w całym szkolnictwie radzieckim; posługiwano się nią także przy rozstrzyganiu całokształtu spraw w dziedzinie polityki kulturalno-oświatowej i wychowawczej.

W tych okolicznościach zapanowała w radzieckim systemie oświatowo-wychowawczym koncepcja wychowującego nauczania, zobowiązująca szkołę do takiego nauczania w zakresie tzw. podstaw nauk, aby podawana dzieciom i młodzieży wiedza formowała ich osobowość i regulowała postawy wobec całego życia — przyrodniczego i społecznego. Wychowanie społeczne miało być przede wszystkim funkcją całego nauczania oraz dość ściśle z nim związanego systemu zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, stanowiących raczej uzupełnienie nauczania szkolnego.

Znamienne, że w wyniku licznych poprawek plan nauczania w szkołach powszechnych i średnich został ostatecznie pozbawiony nawet przedmiotów obejmujących jakąś usystematyzowaną tematykę życia współczesnego. Wiedza o społeczeństwie, która w pierwszych programach „szkoły pracy" stanowiła wyodrębnioną trzecią część całego programu, w szkolnictwie ukształtowanym podług koncepcji nauczania wychowującego znalazła stosunkowo niewielkie odbicie w programach nauczania historii — włącznie z nauczaniem Konstytucji ZSRR — i zupełnie znikome w programach geografii, literatury itp., co zdumiewa tym bardziej dlatego, że tylko te przedmioty „ogólnokształcące" mogły dostarczyć młodzieży podstawowej wiedzy ważnej dla ogólnego wykształcenia społecznego. Wszak dopiero podczas reformy z lat 1958—1965 w planie nauczania znów został uwzględniony odrębny przedmiot wiedzy o społeczeństwie (obszczestwowiedienije).

[19] Ibidem.

[20] Wypada zwrócić uwagę na następującą dyrektywę KC WKP(b) z tej uchwały, która zobowiązała władze do realizacji obowiązkowego kształcenia początkowego: Komitet Centralny nakazuje organizacjom partyjnym „traktować wprowadzenie powszechnego obowiązkowego nauczania początkowego jako ogromnie ważną, stałą kampanię polityczną". Op. cit., s. 77.

[21] O szkole początkowej i średniej. Uchwała KC WKP(b) z dnia 5 września 1931 r. Op. cit., s. 79.

[22] W. Lenin: Dzieła wybrane. Tom II. KiW, Warszawa 1951, s. 713.

Podczas niepodzielnego panowania koncepcji wychowującego nauczania problematyka wychowania społecznego była raczej w zaniedbaniu. Świadczy o tym choćby taki fakt, że nawet w podręcznikach pedagogiki dla instytutów pedagogicznych problematyka ta nie była zasadniczo wyodrębniana do systematycznych studiów [23]. Nie prowadzono też gruntownych badań w tej dziedzinie. Raczej na wyczuciu, a nie na dobrym rozpoznaniu naukowym opierano przekonanie, że optymalna realizacja programów nauczania z wszystkich przedmiotów szkolnych wystarczy do wychowania „wszechstronnie rozwiniętych budowniczych komunizmu". [24]

Wobec braku bezpośredniej konfrontacji wyników funkcjonowania całego systemu oświatowo-wychowawczego z warunkami i potrzebami życia społecznego istniejące rozbieżności w tej dziedzinie dawały o sobie znać z pewnym opóźnieniem. Takie rozbieżności wystąpiły najwyraźniej w latach pięćdziesiątych. Wówczas dopiero zaczęto stwierdzać, że kształcenie ogólne, a nawet poniekąd i zawodowe, jest zanadto „oderwane" od życia. W 1958 r. hasło wzywające do „zacieśnienia więzi szkoły z życiem" [25] stało się wezwaniem do reformy szkolnej, mającej na celu zlikwidowanie sprzeczności spowodowanych w życiu społecznym przez kurczowe trzymanie się koncepcji nauczania wychowującego.

### 5. Koncepcja „więzi szkoły z życiem"

Ta koncepcja, która w 1958 r. stanowiła podstawę reformy szkolnej, jest na pewno najbardziej eklektyczna spośród wszystkich radzieckich koncepcji wychowania społecznego. Zrekonstruowana w klimacie ogólnej odnowy życia społecznego, nawiązuje bezpośrednio do wszystkich znanych już koncepcji wychowania społecznego. Już samo wskrzeszenie nazwy „szkoła pracy" zwraca uwagę na możliwość spożytkowania dziedzictwa tego prądu pedagogicznego, który zapoczątkował proces tworzenia socjalistycznego systemu oświatowo-wychowawczego w ZSRR. Tworzenie szkół internatowych i półinternatowych oraz ogólne polepszenie klimatu wychowawczego w szkolnictwie — m. in. przez rozszerzenie marginesu samodzielności i odpowiedzialności młodzieży — zda się częściowo odpowiadać koncepcji wychowania internatowego. Rozszerzanie zakresu zainteresowań młodzieży poza krąg spraw wyłącznie szkolnych i uwzględnienie różnorodnych pozalekcyjnych i pozaszkolnych doświadczeń i problemów młodzieży w pracy dydaktyczno-wychowawczej stwarza możliwość kontynuowania w dobrym kierunku pewnych tradycji wychowania środowiskowego. Staranna korekta programów i całej treści nauczania świadczy o kontynuowaniu nauczania wychowującego.

Nawiązanie do kilku różnych koncepcji z przeszłości w warunkach wprost zawrotnego postępu we wszystkich dziedzinach życia społecznego i naukowo-technicznego wymagało jednak wprowadzenia do tak rekonstruowanej koncepcji czegoś nowego. Tą nowością jest próba uzgodnienia treści dzisiejszego procesu wychowawczego z przewidywanymi warunkami pełnego zaangażowania młodzieży w życiu społecznym

[23] Por. np. Pedagogika. Pod red. I. Kairowa. Tom II. „Nasza Księgarnia" Warszawa 1950.

[24] Lepiej potwierdzają to niektóre badania pedagogów zagranicznych. Na przykład badacz amerykański, Arthur S. Trace w wyniku żmudnych badań porównawczych nad treścią kształcenia w USA i ZSRR stwierdził, iż nie tylko w zakresie przedmiotów cyklu przyrodniczo-matematycznego, lecz również humanistycznego programy i podręczniki radzieckie są bogatsze niż amerykańskie (A. S. Trace: What Ivan Knows that Johnny Doesn't. A Comparison of Soviet and American School Programs. New York, Handom House, 1961).

[25] O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR. Tezy KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR, przyjęte przez Plenum KC KPZR 12. XI. 1958 r. KiW, Warszawa 1958.

po ukończeniu nauki szkolnej, która jest w stanie tylko zapewnić start do życia wymagającego wciąż łączenia nauki z pracą.

Obecnie jest rzeczą pewną, iż nikt nie może poprzestać na wykształceniu — choćby najwyższym — uzyskanym w szkole przed podjęciem obowiązków odpowiednich do uzdolnień oraz kwalifikacji ogólnych i specjalnych, tak samo jak nikt nie może wejść w życie bez odpowiedniego dla siebie bagażu wiedzy oraz sprawności intelektualnych i fizycznych. Miarę tego ekwipunku stanowi wykształcenie na poziomie średnim. I taki standard kształcenia powszechnego już zaprojektowano. Realizowany obecnie Program Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego wymaga już w bieżącym dziesięcioleciu zapewnienia warunków do realizacji powszechnego wykształcenia średniego, które ma być realizowane przez „rozwój ogólnego i politechnicznego nauczania, przygotowania zawodowego połączonego z udziałem uczniów w miarę ich sił w pracy społecznie użytecznej, jak również przez znaczne rozszerzenie sieci wszelkiego typu szkół ogólnokształcących, w tym szkół wieczorowych, dających średnie wykształcenie bez oderwania od produkcji" [26].

Program KPZR określa też ogólne kryteria tego powszechnego wykształcenia i wychowania: „Wykształcenie średnie zapewnia trwałą znajomość podstaw nauk, opanowanie zasad światopoglądu komunistycznego, produkcyjne i politechniczne przygotowanie zgodne ze wzrastającym poziomem rozwoju nauki i techniki, z uwzględnieniem potrzeb społeczeństwa, zdolności i życzeń uczących się, jak również moralne, estetyczne i fizyczne wychowanie zdrowego dorastającego pokolenia". [27]

W świetle dotychczasowych dążeń do osiągnięcia górnych celów wychowania społecznego te ustalenia Programu są zrozumiałe i niewątpliwie konstruktywne. I chociaż daleko jeszcze do ostatecznego rozstrzygnięcia wielu doniosłych problemów wychowania społecznego, obecny kierunek badań naukowych nad tą problematyką w nowych okolicznościach stworzonych przez Program KPZR rokuje jak najlepsze nadzieje. [28]

Niektóre spośród tych spraw, które w latach dwudziestych były przedmiotem sporów, Program rozstrzygnął definitywnie. Oto te sprawy, które dotyczą bezpośrednio warunków wychowania społecznego w najściślejszym tego słowa znaczeniu: „Komunistyczny system oświaty opiera się na społecznym wychowaniu dzieci. Wychowawczy wpływ rodziny na dzieci powinien łączyć się coraz bardziej w sposób organiczny z ich wychowaniem społecznym.

Rozwój sieci instytucji przedszkolnych i szkół-internatów różnego typu zapewni całkowite zaspokojenie potrzeb w zakresie społecznego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym na życzenie rodziców. W społecznym wychowaniu dorastającego pokolenia zwiększa się rola szkoły, która powołana jest do tego, by zaszczepiać dzieciom umiłowanie pracy i wiedzy, wychowywać młode pokolenie w duchu świadomości i moralności komunistycznej. Zaszczytna i odpowiedzialna rola przypada w tej dziedzinie nauczycielowi, a także komsomolskiej i pionierskiej organizacji" [29].

Można się spodziewać, że te ustalenia będą sprzyjać wychowaniu społecznemu pokoleń i ich złączeniu do uczestnictwa w postępie społecznym.

[26] XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. Referaty i uchwały. 17. X — 31. X 1961. KiW, Warszawa 1961, s. 628.
[27] Ibidem.
[28] Iwan A. Kairow: Nowy program KPZR a zadania pedagogiki. KiW, Warszawa 1965.
[29] Op. cit., s. 628—629.

## JAN ZBOROWSKI: UNOWOCZEŚNIENIE METOD NAUCZANIA
Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 172
Cena zł 18.

Problem unowocześnienia metod nauczania jest w chwili obecnej trudniejszy do opracowania aniżeli każdy inny temat. Tradycyjne metody oddziałują jeszcze silnie na teorię i praktykę nauczania, nowe zaczynają się dopiero rozwijać i powoli przenikać do praktycznego działania. W tej sytuacji „unowocześnienie" może znaczyć zarówno ulepszanie dawnych, jak wypracowywanie nowych metod odpowiadających potrzebom czasu dzisiejszego i jutrzejszego. Zjawisko to łatwo zilustrować na przykładzie samego określenia, czym są metody nauczania i jakie przyjąć kryterium dla ich klasyfikacji. Dla prof. K. Sośnickiego „metoda nauczania obejmuje wszystkie czynności, które w czasie nauczania ma wykonać nauczyciel", a jedna z tych czynności, mianowicie w jaki sposób wprowadzić po raz pierwszy nowe wiadomości do umysłu ucznia — to forma nauczania. Mając na uwadze kryterium wprowadzania po raz pierwszy nowych wiadomości do umysłu ucznia, prof. Sośnicki wyróżnia formy podające i poszukujące, dyskusyjne i doświadczalne.[1]

Odrzucając termin „forma" na oznaczanie metod, prof. W. Okoń przyjmuje, że „metoda nauczania to określony sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami, stosowanie jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych". Jest to niewątpliwie odmienne potraktowanie metody. Tkwi w niej system czynności zarówno nauczyciela, jak ucznia. Z tego punktu widzenia uporządkowane metody stanowią trzy określone grupy: słowne, oglądowe, praktyczne.[2]

Jeszcze inaczej jest, gdy prof. I. Szaniawski z drugo- i trzeciorzędnego i dowolnego czynnika nadaje metodom rangę elementów o cechach konieczności.[3] Stąd już prosta droga do przyjęcia, że metoda to algorytm czynności i środków; „sprzężenie czynności i środków w konkretnie wziętym algorytmie odpowiada zarówno cybernetycznemu, jak i prakseologicznemu pojęciu metody".[4]

Te i inne określenia metod istniejące obecnie w praktycznym działaniu i rodzące się w teoretycznych rozważaniach, są faktem, który w analizie metod nauczania musi być wzięty pod uwagę.

Prof. J. Zborowski określa metody jako „sposoby organizowania umysłowej i praktycznej działalności poznawczej uczniów, gwarantującej opanowanie wiadomości poprzez racjonalne metody poznania" (s. 122). Zrodzić się może pytanie, w jakim stopniu, w ten sposób traktując metody nauczania, uwzględnia się dorobek tradycyjnych i idzie ku nowym, które powstają wraz z rozwojem nauki i są owocem coraz bardziej upowszechniających się eksperymentów?

### 1

Historyczny przegląd rozwoju metod nauczania rozpoczyna Autor od Grecji, a kończy analizą współczesnych metod całościowych. Podkreśla w każdym kierunku te cechy metod, które charakteryzują podstawowe założenie systemu. Widać, jak

[1] K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Wrocław 1959, s. 297.
[2] W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1963, s. 132.
[3] I. Szaniawski: Model i metoda. Warszawa 1965, s. 135.
[4] I. Szaniawski: O. c., s. 190.

silny jest związek metod nauczania ze stosunkami społecznymi danej epoki i jak niektóre hasła mają długi żywot (na przykład Pliniusza „Multum non multa"), jak panujące stosunki i atmosfera unicestwiały postępowe osiągnięcia. Duch religijny średniowiecza niweczy zrodzony w starożytności system pełnego rozwoju umysłowego i fizycznego człowieka. Autor podkreśla zasługi w rozwoju metod wybitnych pedagogów i filozofów, takich jak Pestalozzi, Herbart. Więcej miejsca poświęca systemowi szkoły pracy, szkole pracy produktywnej Błońskiego, szkole twórczej, planowi dałtońskiemu i nauczaniu całościowemu.

Zwięzły przegląd historyczny dobrze wprowadza w zagadnienie metod nauczania i daje obraz wysiłków czynionych w ciągu wieków. Widać, że pewne dążenia, jak np. „nie dużo, lecz dobrze", są w realizacji podobne idei kwadratury koła.

W rozdziale drugim autor rozszerza temat i pisze nie tylko o metodach, lecz również o kierunkach nauczania. Omawia kształcenie politechniczne w ZSRR, NRD, CSRS i w Polsce. Ocena tych dążeń jest optymistyczna. Autor przyjmuje, że kierunki te wpływają na zmianę metod nauczania na rzecz kształcenia samodzielności myślenia i działania uczniów. „Przeciwstawiają się one tradycyjnym metodom biernego słuchania, opartych na słowie nauczyciela podającym wiedzę w gotowej postaci" (s. 44).

W tym samym rozdziale autor omawia niektóre próby modyfikacji metod nauczania w szkolnictwie krajów zachodnich: techniki Freineta, klasy pilotujące we Francji, szkoła Cousinet'a, metoda kolorowych liczb Couisenaire'a; omawia również systemy nauczania w szkolnictwie amerykańskim (esencjalizm, perennializm, progresywizm i rekonstrukcjonizm). Analizując po kolei te systemy i oceniając je krytycznie — autor kończy ocenę uwagą: „Nowy system nauczania i wychowania jest wciąż pilnie poszukiwany".

Rozdział, jak widać, więcej mówi o kierunkach, dążeniach aniżeli o metodach; jest jednak potrzebny, ażeby podkreślić znaczenie metod nauczania w szkole współczesnej.

Rozdział następny zawiera klasyfikację metod nauczania. Autor zastrzega się, że są to metody szkoły tradycyjnej. Metody służące opracowaniu nowego materiału dzieli na trzy grupy: 1) podające (wykład i opowiadanie); 2) poszukujące (pogadanka heurystyczna i dyskusja); 3) kierowanie samodzielną pracą uczniów (praca z książką i wypracowanie pisemne, prace laboratoryjne, w warsztacie szkolnym i na działce). Wyodrębnia metody utrwalania i metody sprawdzania wyników nauczania.

Jako metody utrwalania wymienione są asymilacja treści utworu, ćwiczenia i nabywanie nawyków. Autor słusznie odszedł od uznania, jako metody, powtarzanie opracowanego materiału na rzecz stosowania nabytych wiadomości w nowych sytuacjach (s. 79). Jest to tak znaczne odejście od powszechnych praktyk i tradycji, że dopiero gruntowne rozwinięcie tej koncepcji umożliwi stosowanie w praktyce. Autor wymienia trzy; są to jednak właściwie tylko dwie, bo ćwiczenie jest integralnie związane z nabywaniem nawyków. Sądzę, że pominięte zostało n a s t a w i e n i e na zapamiętywanie, gdyż jest ono skutecznym sposobem utrwalania, jak uzasadnia np. Smirnow w „Psychologii zapamiętywania".

Metody sprawdzania wyników nauczania to sprawdzian pisemny, sprawdzian ustny i sprawozdawczość. W sprawdzianie pisemnym są wymienione również testy. Autor stosuje zmiennie określenie „badania" i „kontrola". Gdy wymienia badania, których wyniki są opracowane w książkach przygotowanych pod redakcją prof. W. Okonia, to były to istotnie badania; gdy jednak wymienia zestawy pytań i poleceń, które obejmują całość kontrolowanego materiału, to jest to kontrola. Autor odczuwa niedosyt w zakresie metod i form kontroli i wyraża przekonanie, że „swoiste właściwości materiału nauczania w zakresie różnych przedmiotów wymagają różnych metod i form kontroli wiadomości, umiejętności i sprawności uczniów, odpytywania

i pisemnych wypracowań kontrolnych, prób manualnych, technicznych i plastycznych, stałej i bezpośredniej obserwacji pracy uczniów na lekcjach w dłuższym okresie czasu, sprawdzania indywidualnego i frontalnego".

Treść rozdziału IV łączy się bezpośrednio z rozdziałem drugim i jest jakby jego dalszym ciągiem. Autor omawia próby i doświadczenia amerykańskie, ściślej: koncepcje zawarte w książce Brunera „Proces kształcenia" — i eksperymenty radzieckie oparte na założeniach naukowych takich uczonych, jak Mienczyńska, Lublińska, Samarin, Rubinsztejn — z jednej strony, i Galparin, Leontiew, Elkonin, Zaporożec — z drugiej. Pierwsza grupa buduje swe koncepcje dydaktyczne na nauce Pawłowa i jego szkoły, druga na piagetowskiej teorii operacyjno-interiorystycznej. Prace obu grup są scharakteryzowane i ilustrowane przykładami. Wyciągając wnioski, autor widzi znaczenie badań zarówno amerykańskich, jak radzieckich w tym przede wszystkim, że uzasadniają one konieczność reformy struktury i treści programów nauczania, gdyż nie ma przedmiotów łatwych i trudnych, są tylko mniej lub bardziej odpowiednie metody ich opanowywania, i że metody podające muszą być zastąpione przez aktywne metody pracy ucznia. Rozdział zamyka charakterystyka systemu nauczania K. Lecha.

Znaczenie tego rozdziału polega przede wszystkim na tym, że czytelnik dostrzega, iż w walce poglądów uzasadnionych naukowo rodzą się różne koncepcje systemów i metod, że to zastane, praktykowane nie jest ani najlepsze, ani możliwe do utrzymania na dłuższą metę. W tym tkwi największa wartość zreferowanych poglądów i kierunków.

Próby modernizacji metod i organizacji procesu nauczania — to rozdział następny. Jest to przede wszystkim ocena krytyczna metod omówionych w rozdziale III, a więc podających i poszukujących. Odegrały one jakąś rolę, jednak na tle nowych celów i zadań współczesnej szkoły okazują się niewystarczające. Z tej krytycznej analizy wyłania się koncepcja nowych metod. Autor określa je jako metodę objaśniająco-informacyjną i problemową z metodą częściowo-poszukującą i badawczą jako jej odmianami. Dalsze uwagi dotyczą form organizacji pracy lekcyjnej, a więc takich spraw, jak praca grupowa uczniów i różne strony tego zagadnienia.

Rozdział ostatni jest poświęcony cybernetyce i maszynom uczącym. Autor podał informacje o historii maszyn uczących, zebrał interesujące przykłady zastosowania maszyn do nauki czytania, przykłady programowania w układzie liniowym i rozgałęzionym. Ocena krytyczna nauczania programowanego kończy rozdział i książkę.

2

Taka jest treść książki. Cechą znamienną jest wielkie bogactwo informacji ilustrowanych celowo dobranymi przykładami. Ukazanie metod w perspektywie rozwojowej jest wartościową cechą książki. Pewne refleksje krytyczne dotyczą szczegółów. Ich omówienie może się przydać przy następnych wydaniach książki.

1. Uwagi nasuwają się przede wszystkim w związku z samą strukturą książki. Przedzielenie rozdziałów II o współczesnych kierunkach i metodach oraz IV o poszukiwaniu nowego systemu nauczania rozdziałem III o systemie metod nauczania wydaje się niesłuszne. Zasadniczo rozdziały II i IV stanowią całość. Z drugiej strony rozdział III o systemie metod łączy się z rozdziałem V o próbach modernizacji tych metod.

2. Metody, nazwane tradycyjnymi i ocenione krytycznie w rozdziale V, są w rozdziale III potraktowane jakby akceptująco, co może wprowadzić w błąd mniej uważnego czytelnika.

3. Określenie znaczenia terminu „metoda" jest grutownie omówione w kilku miejscach książki, lecz dlatego że w kilku, może być potraktowane jako brak terminolo-

giczncgo wyjaśnienia. Może potrzebny byłby nawet osobny rozdział z wyjaśnieniem, w jaki sposób różni autorzy określają metody i jak ściśle jest to związane z przyjętym kryterium.

4. Bibliografia, jakkolwiek zestawiona bardzo pracowicie, nie jest kompletna. Nie ma na przykład J. W. Dawida „Nauki o rzeczach" — i to nie tylko w bibliografii; sądzę, że mogłaby się znaleźć wzmianka w przeglądzie historycznym, gdyż w rozwoju metod nauczania miejsce Dawida nie jest wcale drugorzędne. Brak również prac Marii Grzegorzewskiej o ośrodkach pracy, które w koncepcji nauczania całościowego zajmują pozycję wyjątkowo mocną. Nie zostały uwzględnione takie książki, jak „Eksperymenty pedagogiczne w Polsce 1900—1939", „Prace eksperymentalne w szkole", „Model i metoda" I. Szaniawskiego — książki bezpośrednio związanej z metodami. Nasuwa się tu refleksja o funkcji redaktora książki. Jeśli jego rolą jest wnikanie w treść i strukturę książki, współodpowiedzialność za pełne zaaktualizowanie bibliografii nie byłaby chyba wymaganiem przekraczającym jego możliwości i kompetencje.

Można by się zastanowiać, czy w pracy o unowocześnianiu metod nauczania potrzebne jest tak obszerne potraktowanie metod tradycyjnych. Ostatecznie są dokładnie opracowane w dziełach obszernych i czytelnik ma łatwy dostęp do informacji o nich. Rozbudowałbym natomiast to wszystko, co jako koncepcja ukazuje perspektywy rozwojowe, z jednym zastrzeżeniem: tylko to, co jest już wypróbowane i ma podstawy naukowe.

3

W zakończeniu Autor zaplanował jakby drugą część książki. Powołując się na G. L. Anderson o metodach i sposobach ich stosowania, tak to skomentował: „Sama metoda, nawet najlepsza, nie zapewni jeszcze praktycznych efektów. Jej potencjalna wartość aktywizuje się dopiero w racjonalnej działalności pedagogicznej" (s. 167). Jeśli w analizie naukowej — jak zaznacza Autor — trudno uchwycić sposoby realizacji metod, gdyż zależne to jest od osobowości nauczyciela, to tym bardziej potrzebne jest naukowe opracowanie sposobów realizacji metod nauczania; bo ostatecznie nawet najbardziej unowocześniona metoda nie będzie nowoczesna bez jej umiejętnej realizacji. Postuluję i sugeruję, ażeby w drugim wydaniu książki znalazł się rozdział o sposobach stosowania nowoczesnych metod nauczania. Trudne? — na pewno, lecz trudne również było opracowanie tej nie mającej wzorów książki, a jednak trudność została umiejętnie pokonana.

*Stanisław Nowaczyk*

## JÓZEF KOZŁOWSKI: NAUCZYCIEL A ZAWÓD
### „Nasza Księgarnia", Warszawa 1966.

W związku z rosnącym realistycznym ujęciem przez pedeutologię pracy nauczyciela coraz większa staje się potrzeba wiedzy o zawodzie nauczycielskim.

A. Sarapata w książce „Socjologia zawodów" zwraca uwagę na fakt, że „...historia zawodów jest w pewnym stopniu historią społeczeństwa, natomiast kształtowanie zawodu, jego miejsca w społeczeństwie, jego praw i obowiązków jest modelowaniem społeczeństwa. Dlatego wiedza o zawodach ma doniosłą wartość poznawczą i prak-

tyczną, jest potrzebna dla praktyki społecznej i świadomości społecznych przeobrażeń".

W wielu podawanych przez socjologów definicjach zawodu występuje ciągle powtarzający się czynnik; jest nim czynność albo zespół czynności, będący podstawą określenia zawodu.

J. Kozłowski nie opisuje i nie analizuje czynności zawodowych, traktując zawód jako kategorię zawodową. Pisze więc o ludziach wykonujących systemy czynności w warunkach wybranych środowisk, o ich stosunku do wykonywanej pracy, przedstawiając ten problem w dwu aspektach.

Aspekt pierwszy — pokazanie samopoczucia nauczyciela w zawodzie i w związku z tym jego drogi do zawodu, identyfikowanie się lub brak identyfikacji z celami szkoły, które winien realizować, problem bodźców i hamulców wpływających na wyniki pracy, zagadnienie stopnia trudności zawodu w subiektywnym odczuciu nauczyciela oraz ewolucji w jego poglądach na zawód.

Aspekt drugi — jak w działalności zawodowej zaspokaja nauczyciel swoje potrzeby, takie, jak potrzeba aktywności życiowej, piękna, afiliacji, potrzeby materialne, poznawcze, społeczne.

Podstawą próby takiego właśnie, interesującego ujęcia zagadnienia — nauczyciel a zawód — są współczesne teorie psychologiczne, głoszące, że rozwój człowieka zależy od zaspokajania jego biologicznych, społecznych i kulturalnych potrzeb oraz wykonywania zadań, które stawia przed nim życie społeczne. J. Kozłowski pisze wyłącznie o zaspokajaniu potrzeb przez wykonywanie zawodu, chociaż praca nauczyciela zawiera wiele elementów zadań społecznych.

Pierwsza i druga część książki, w której omówiono przedstawione zagadnienia, oparta jest na dużym materiale empirycznym. Są to dzienniki, autobiografie, szkice, listy, notatki oraz odpowiedzi 435 nauczycieli z terenu całego kraju na kwestionariusz obejmujący 24 pytania, dotyczące systemu motywacji nauczyciela.

Badanych nauczycieli autor podzielił na trzy grupy: 1) nauczycieli szkół specjalnych, 2) nauczycieli warszawskich, 3) nauczycieli szkół ogólnokrajowych.

Taki dobór grup wydaje się dyskusyjny. Podział opiera się tu częściowo na specyfice środowiska, a częściowo na właściwościach zakładu i uczniów, z którymi pracuje nauczyciel. W trzeciej grupie szkół ogólnokrajowych objęto badaniami prawdopodobnie nauczycieli wiejskich, obok pracujących w małych miastach i ośrodkach wielkomiejskich. Środowiska te są bardzo niejednorodne i nie wiadomo kogo autor ma na myśli, używając określenia „nauczyciel z terenu" (str. 120).

Z odpowiedzi nauczycieli na pytania kwestionariusza czytelnik dowiaduje się, że 2/3 odpowiadających wybrało zawód nauczycielski przypadkiem. Jednak ten przypadek wcale nie determinuje złej pracy nauczyciela w zawodzie. Badania J. Kozłowskiego wykazują, że pobudki do działania kształtują się głównie w trakcie wykonywania pracy i zależne są od osiąganych wyników i ich uznania. Wśród czynników pozytywnych, najsilniej wpływających na kształtowanie motywów na pierwszym miejscu wymieniają nauczyciele humanistyczny charakter swej pracy, bezpośredni kontakt z żywym człowiekiem, możliwość twórczości w ciągle zmieniających się sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, możliwość wpływu na dziecko, obserwowania jego rozwoju, działania na jego korzyść.

Drugim czynnikiem kształtującym motywy są wyniki pracy oraz ich ocena przez zwierzchników, a także samoocena nauczyciela. Połowa badanych nauczycieli jest zadowolona z wyników swojej pracy i równocześnie przejawia postawę uspokojenia, co jest — zdaniem autora — zjawiskiem bardzo niepokojącym.

Obok czynników stanowiących bodźce pozytywne J. Kozłowski zapoznaje czytelnika z bodźcami negatywnymi — hamulcami, które źle wpływają na system motywacji nauczyciela. Najsilniej hamująco wpływają złe warunki pracy i bytowania nauczycieli (około 40% spośród nich podjemuje dodatkowe zajęcia zarobkowe), na-

stępnie stosunek przełożonych, który określają oni w wielu wypadkach jako bezduszny i lekceważący. Zarzuca się zwierzchnikom brak umiejętności kontrolowania i organizowania pracy. Charakterystyczny jest fakt, że nauczyciel chce być kontrolowany i oceniany, domaga się jednak oceny rzeczowej, mobilizującej do pracy. Trzecim czynnikiem hamującym są złe stosunki między kolegami w gronie nauczycielskim. Dopiero na dalszych miejscach wymieniono niekorzystne cechy uczniów, działające hamująco na nauczyciela.

Na wzmocnienie lub osłabienie motywacji ma wpływ subiektywne odczucie stopnia trudności w zestawieniu z rzeczywistymi wynikami działania. W świetle tego stwierdzenia interesujące jest, że 92,2% nauczycieli odczuwa swoją pracę jako trudną, a 7,8% jako łatwą. Nie znamy, niestety, realnych wyników pracy przedstawicieli jednej i drugiej grupy.

Z faktu kształtowania się motywacji w samym procesie wykonywania pracy zawodowej wyciąga J. Kozłowski ważny dla spraw kształcenia nauczycieli wniosek — przed wyborem zawodu należy przywiązywać mniejszą uwagę do motywów wyboru zawodu. Nasuwa się tu uzupełnienie wniosku i zasygnalizowanie potrzeby kształtowania tej motywacji w sposób przemyślany i zorganizowany u nauczyciela już w czasie pełnienia zawodu.

W wypowiedziach dotyczących uznania przez nauczycieli celów wychowania 56% aprobuje te cele, 28,7% ustosunkowuje się do nich wybiórczo krytycznie, 15% nie uznaje celów, które ma realizować.

J. Kozłowski stwierdza, że znaczna część nauczycieli nie zastanawia się na ogół nad celami, których realizację im powierzono, co w świetle współczesnej psychologii, gdy świadomość celu działania uznaje się za podstawowy warunek osiągnięcia wyniku, musi być ocenione negatywnie.

W trzeciej części książki pokazuje autor wzór osobowy nauczyciela postulowany przez pracowników nadzoru pedagogicznego i samych nauczycieli. Cechy nauczyciela idealnego ujęto tu w grupy, których dobór jest dosyć dyskusyjny. Są to: 1) cechy osobiste — zewnętrzne, 2) właściwości umysłu, 3) usposobienie, 4) wola, 5) postawa ideowo-moralna, 6) charakter, 7) postawa pedagogiczna, 8) uzdolnienia pedagogiczne.

Obraz nauczyciela nakreślony przez pracowników nadzoru pedagogicznego wyprowadzony jest z praktyki, przy czym znajdujemy tu duży wpływ dawniejszej literatury pedeutologicznej.

Idealny obraz nauczyciela widziany oczyma samych nauczycieli otrzymano drogą wyboru i oceny 309 podanych cech, przy czym niektóre z nich, np. „analfabeta", „bezrozumny", wydają się być w tym rejestrze zbyteczne. Wzór nauczyciela w ujęciu samych nauczycieli jest interesujący i realistyczny. Przede wszystkim badani wymieniają jako istotne, wypracowane w procesie kształcenia i doskonalenia się, umiejętności zawodowe, których posiadanie w ujęciu nowszej literatury pedeutologicznej jest podstawą osiągania dobrych wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Umiejętności te podzielono na 4 grupy:

1. Organizacyjne i kierownicze
2. Sztuka postępowania z ludźmi (uczniami, rodzicami, kolegami) — potraktowana jako umiejętność
3. Umiejętności techniczne
4. Umiejętności dydaktyczne.

Książka J. Kozłowskiego napisana jest z myślą o nauczycielu, w celu udzielenia mu pomocy w zawodowym samopoznaniu i samookreśleniu, w udzieleniu samemu sobie odpowiedzi na pytania, „kim jestem, do czego zmierzam, co jest moim światem?"

Problem takiego samookreślenia staje przede wszystkim przed nauczycielem początkującym. Wynikiem winny być prawidłowo ukształtowane motywy jego zawodowej działalności. W związku z ogólnym odmłodzeniem kadry pedagogicznej w Polsce

zagadnienie nabiera szerokiego znaczenia. Autor charakteryzuje młodego nauczyciela jako człowieka odsuwającego pracę zawodową na plan dalszy, zajętego życiem osobistym, tzw. urządzaniem się.

Prowadząc badania własne nad pracą dydaktyczną początkujących nauczycieli dostrzegłam u nich również słabo rozwiniętą tendencję do samooceny i pogłębionej refleksji nad problemami zawodowymi.

Dając więc nauczycielom książkę o ich zawodzie, należałoby przy analizie bardzo interesującego i obszernego materiału empirycznego opatrzyć go szerszym komentarzem, który ułatwiłby czytelnikowi-nauczycielowi „odnalezienie samego siebie w zawodzie".

Autor pisze na wstępie, że pierwszeństwo w książce oddano faktom, dla pokazania autentycznej pracy nauczyciela. Skromny komentarz przy dużej ilości faktów wydaje się być mankamentem książki tak bardzo potrzebnej w polskiej literaturze pedeutologicznej.

*Joanna Rutkowiak*

## ALEKSANDER KAMIŃSKI: SAMORZĄD MŁODZIEŻY JAKO METODA WYCHOWAWCZA
## PZWS, Warszawa 1965 r., s. 180. Cena zł 18.
## ZYGMUNT DĄBROWSKI: CZAS WOLNY DZIECI I MŁODZIEŻY
## PZWS, Warszawa 1966 r., s. 191. Cena zł 18.

Obie te pozycje pedagogiczne, wydane w ramach „Biblioteki Nauczyciela", są poświęcone problematyce treści, metod i organizacji pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Obie są napisane z myślą o podniesieniu poziomu pracy wychowawczej w szkołach i placówkach oświatowo- i opiekuńczo-wychowawczych, a także w trosce o wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży, o pełniejsze zaspokajanie ich potrzeb psychospołecznych, o lepsze przygotowanie dorastającego pokolenia do aktywnego udziału w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym kraju.

W realizacji tych zadań, w organizacji pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą — zdaniem Autorów — wiodącą rolę zajmuje szkoła i nauczyciel. Jest to zgodne z ogólnymi założeniami polityki oświatowej i współczesnej polskiej myśli pedagogicznej.

Obie publikacje przeznaczone są przede wszystkim dla nauczycieli i wychowawców. To im w pierwszym rzędzie będą służyć radą i pomocą w zaszczytnym trudzie wychowania dzieci i młodzieży.

A. Kamiński podejmuje problem samorządu młodzieży, a Z. Dąbrowski — problem wolnego czasu dzieci i młodzieży. A więc problemy aktualne, żywo nurtujące przede wszystkim szkoły i nauczycieli.

Praca A. Kamińskiego — „Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza" — jest nowością w polskiej literaturze pedagogicznej. Autor postawił przed sobą zadanie opracowania metody organizowania i prowadzenia samorządu, metody samorządu, będącej składnikiem teorii wychowania, czyli sposobów postępowania wychowawczego, które mogą „uczynić z samorządu młodzieży narzędzie możliwie najbardziej wydajne, możliwie najbardziej skuteczne i pewne w samowychowawczym kształtowaniu wartościowych postaw społeczno-moralnych młodzieży" (s. 22).

Książka składa się z dziesięciu rozdziałów, które — wydaje się — można zgrupować w trzy części. Pierwsza z nich ma charakter wstępny, wprowadzający. Obej-

muje ona pierwsze trzy rozdziały, w których Autor omawia: podstawowe terminy i pojęcia; formy, strukturę organizacyjną i tereny działania samorządu; zadania wychowawcze realizowane metodą samorządu i obowiązki realizatora tej metody. Druga część składa się z czterech rozdziałów. Zawiera ona główną treść dotyczącą metody samorządu oraz zasad i warunków stosowania tej metody w pracy wychowawczej. W trzeciej części, obejmującej trzy rozdziały, jest mowa o czynnościach samorządnych i niebezpieczeństwach zagrażających samorządowi.

Wszystkie te części stanowią przejrzystą i zwartą całość, powiązaną konsekwentnie kilku przewodnimi myślami, które można by sformułować następująco: Samorządność — jak to formułuje Autor jest odmianą zasady postulującej doprowadzenie wychowanków do samodzielnego i świadomego kierowania swoim postępowaniem, czyli do autodyscypliny. Realizacja tej zasady wymaga „stawiania wychowanka w pozycji samodzielnej", a więc w sytuacjach, w których będzie on dokonywał wyboru społecznie i moralnie wartościowego. I dalej, że „przeniesienie zasady samodzielności i autodyscypliny na teren grupy społecznej prowadzi do takiego jej układu, który określa ją jako autonomiczną, samorządną". A zatem — twierdził Autor — „zasada wychowawcza indywidualnej samodzielności i samodyscypliny przesieniona na grunt społeczny przybiera postać samorządności" (s. 9).

Z tych założeń wynikają dalsze konkluzje. Po pierwsze, że wszelka działalność pozalekcyjna i pozaszkolna dzieci i młodzieży powinna mieć charakter samorządny i autonomiczny. Po drugie, że określenie „samorząd młodzieży" (dzieci, uczniów) oznacza nie tylko instytucję (formę organizacyjną), lecz swoisty system wychowawczy, metodę wychowawczą. I po trzecie, że „samorządność stanowi jedną z tych potrzeb psychicznych i społecznych, które człowiek odczuwa w toku całego życia, od najmłodszych lat" (s. 70).

Dążenie więc do samorządności i autonomii staje się wewnętrzną potrzebą młodzieży, którą — w celu uzyskania pożądanych wyników wychowawczych — należy zinstytucjonalizować w postaci samorządu.

Równocześnie Autor podkreśla, że może to nastąpić w warunkach zrozumienia i stosowania przez wychowawców podstawowej dyrektywy metodycznej kształtowania samorządu „w oparciu o własne potrzeby i zainteresowania młodzieży, które zmieniają się w toku życia" (s. 70).

Z potrzeb psychospołecznych dzieci i młodzieży oraz z celów i zadań wychowania społeczno-moralnego Autor wyprowadza cztery następujące etapy rozwojowe samorządu, zwane jako:

— propedeutyka samorządu (klasy I—IV);
— samorząd pierwszego poziomu (klasy V—VII (VIII);
— samorząd średniego poziomu (klasy szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących);
— samorząd wyższego poziomu (młodzież szkół wyższych, uniwersytetów ludowych, szkół dla pracujących).

Łatwo zauważyć, że jest to podział dostosowany do poszczególnych szczebli kształcenia dzieci i młodzieży, do stopni i poziomów organizacyjnych szkół. Ułatwia on w pewnym sensie organizację samorządu, określenie jego funkcji, zadań i stopnia autonomiczności. Z drugiej jednak strony podział ten stwarza potencjalne niebezpieczeństwo nie tylko natury organizacyjnej, ale przede wszystkim w zakresie doboru zadań, form i metod pracy wychowawczej. Droga do schematyzmu i uproszczeń w pracy nauczycieli jest tu otwarta, chociaż Autor przed tym wielokrotnie przestrzega. W tym też celu, być może, rozdział ostatni i zakończenie są właśnie poświęcone niebezpieczeństwom zagrażającym samorządowi młodzieży.

Obawy te wynikają chyba i stąd, że metoda samorządu — co zresztą sam Autor stwierdza — nie została udokumentowana badaniami empirycznymi, lecz oparta głównie na doświadczeniach wychowawców-praktyków, w tym także praktyków

teoretyzujących, oraz na teoretycznych wywodach pedagogów polskich i obcych. A należy to tłumaczyć tym, że metoda samorządu była dotychczas traktowana marginesowo, a teoria wychowania, i w jej ramach teoria samorządu, wkracza dopiero na drogę analiz indukcyjnych, opartych na faktach sprawdzonych metodami nauk doświadczalnych.

Drugą z wymienionych na wstępie pozycji jest praca Z. Dąbrowskiego — „Czas wolny dzieci i młodzieży". Problematyka czasu wolnego łączy się jak najściślej z problematyką samorządności dzieci i młodzieży. W tym też sensie można traktować tę publikację jako swego rodzaju rozwinięcie i dopełnienie omówionego już opracowania A. Kamińskiego, w którym to — ze względu na przedmiot, zakres i strukturę pracy — problematyka czasu wolnego została potraktowana raczej marginesowo.

Praca Z. Dąbrowskiego składa się również z dziesięciu rozdziałów, zgrupowanych w trzech częściach. W pierwszej części (rodziały I—IV) Autor rozpatruje problem czasu wolnego w aspekcie jego funkcji w stosunku do dzieci i młodzieży. Z kolei w tej części stosunkowo dużo miejsca, może aż za dużo, zajmują wywody z zakresu historycznego rozwoju tego zagadnienia oraz zadań szkoły i nauczyciela w organizowaniu i prowadzeniu pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęć z uczniami.

Druga część ma charakter wskazań metodycznych zarówno w zakresie doboru tematyki, jak i organizacji zajęć z dziećmi i młodzieżą w czasie wolnym.

W ostatnim rozdziale, który stanowi trzecią część książki, są podane przykłady imprez oraz materiały repertuarowe. Całość zamykają starannie dobrane wskazówki bibliograficzne.

Głównym przedmiotem rozważań Autora jest przede wszystkim problem zaszczepienia młodzieży twórczych zamiłowań i wyposażenia jej w umiejętności samodzielnego organizowania własnego wolnego czasu. Złożoność tego problemu słusznie Autor upatruje w związkach, jakie zachodzą między twórczymi zamiłowaniami a wszechstronnym rozwojem jednostki z jednej strony i z drugiej — między umiejętnościami samodzielnej działalności w czasie wolnym a „stylem życia" i całą „strukturą osobowości" (s. 26).

A zatem realizację tych zadań — zdaniem Autora — powinna przede wszystkim podjąć szkoła.

„Prócz intelektu musi ona (szkoła) kształcić uczucia i wolę dziecka, postawę społeczną i zdolność działania według własnego planu życiowego. Te właśnie strony osobowości rozwijają się najprędzej i najbujniej w rozmaitych zajęciach wypełniających godziny spędzone poza klasą".

„Zadanie to jest bardzo trudne, przez szkołę i nauczyciela musi być jednak podjęte i wykonywane" (s. 28).

Największe wątpliwości budzi to ostatnie zdanie, z którego wynika, że szkoły jeszcze takiego zadania nie podjęły i nie wykonują. Tego stwierdzenia nie mogą przyjąć ani szkoły, ani nauczyciele. Wystarczy nawet pobieżna obserwacja pozalekcyjnej i pozaszkolnej pracy szkół, aby temu zaprzeczyć. Można natomiast i trzeba mówić o niewystarczającej jeszcze działalności szkół i nauczycieli w tym zakresie, a także o trudnych warunkach tej pracy.

Bardzo dużo owocnego wysiłku włożył Autor w opracowanie wskazań metodycznych w zakresie doboru tematyki i organizacji zajęć z dziećmi i młodzieżą w czasie wolnym.

Wskazaniami tymi objęto poszczególne tereny działania, a więc dom rodzinny, podwórko, placówkę pozaszkolną, organizacje dzieci i młodzieży oraz kolonie i obozy. Niezależnie od tego oddzielny rozdział jest poświęcony organizacji czasu wolnego dzieci wiejskich.

Na uwagę zasługują przykłady zajęć dzieci i młodzieży w wolnym czasie, ilustrujące formy rozrywki w domu, zajęć na podwórku, w świetlicy, na łące we wsi oraz formy zajęć wakacyjnych, organizowanych dla ogółu dzieci.

Znaczenie i wartość obu tych książek zasadza się na tym, że Autorzy znaną na ogół problematykę ukazali w nowym ujęciu, w nowym naświetleniu, a to — należy sądzić — będzie pobudzać czytelników do refleksji i przemyśleń. Można więc wyrazić przekonanie, że nauczyciele i wychowawcy, pracownicy pedagogiczni administracji szkolnej, działacze oświatowi i młodzieżowi, a także rodzice chętnie sięgną do tej lektury i uznają ją za pożyteczną i pomocną w organizowaniu i prowadzeniu pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.

*Szczepan Larecki*

## SOCJODRAMA NA USŁUGACH SZKOŁY

Tendencje współczesnej psychologii wychowawczej i pedagogiki do intensyfikacji na terenie szkoły wpływów wychowawczych znajdują szczególny swój wyraz w urozmaicaniu procesu wychowania szkolnego za pomocą różnych środków oddziaływań pośrednich. Polegają one zwłaszcza na wykorzystaniu dynamiki wewnątrzgrupowej, tj. na umiejętnym i dyskretnym angażowaniu w proces wychowania samych wychowanków. Jednym z takich środków oddziaływań pośrednich są tzw. techniki socjodramatyczne, czyli socjodrama. Stanowi ona „spontaniczne odegranie, czyli dramatyzację (udramatyzowanie) jakiegoś wydarzenia, sytuacji czy też ukazanie jakiejś osoby w działaniu" (7, s. 354). Z tych powodów nazywana bywa również „graniem roli" (3, s. 128). Socjodrama, użyta w celach ściśle wychowawczych, charakteryzuje się ponadto wspólną dyskusją, której punktem wyjścia jest niemal z reguły zaimprowizowane poprzednio zdarzenie. Dyskusja jest integralną częścią socjodramy jako sposobu pośredniego oddziaływania wychowawczego.

Nazwę „socjodramy" wprowadził J. L. Moreno. Częściej używa nazwy „psychodramy". Ostatnia nazwa w ujęciu J. L. Moreno jest pojęciem bardziej ogólnym niż „socjodrama". Bywa używana w dwojakim znaczeniu: w węższym i szerszym. „Psychodrama" w jej wąskim rozumieniu dotyczy rozwiązywania problemów odnoszących się do zaburzeń psychicznych pojedynczych osób, natomiast w jej szerokim znaczeniu obejmuje także m. in. wszystko to, co składa się na socjodramę, która w zasadzie jest niczym innym, jak jedną z form psychodramy.

Socjodrama w odróżnieniu od psychodramy w ścisłym tego słowa znaczeniu dotyczy rozwiązywania zagadnień o wyraźnym wydźwięku społecznym. Celem jej jest przeciwstawienie się napotykanym trudnościom w grupie nie tyle ze względu na dobro jednostki, ile z uwagi na korzyści wszystkich lub co najmniej większości osób uczestniczących w socjodramie. Tak więc gdy podczas psychodramy głównym przedmiotem troski jest usunięcie zaburzeń czy defektów w sferze osobowości u niektórych tylko jednostek, to podczas socjodramy chodzi o wyeliminowanie tych zaburzeń możliwie u wszystkich uczestników grupy, których zaburzenia te dotyczą.

Ponadto socjodrama abstrahuje na ogół od przypadków natury psychiatrycznej, podczas gdy psychodrama zajmuje się nimi w szczególny sposób. Toteż psychodramie przyświecają zwłaszcza cele terapeutyczne, mniej zaś wychowawcze, socjodrama zaś ma na uwadze przede wszystkim cele wychowawcze.

Zastosowanie psychodramy ze względu na cele terapeutyczne odbywa się niemal zawsze w obecności pacjentów i naczelnego terapeuty oraz tzw. pomocników terapeutycznych (auxiliary ego), wyszkolonych odpowiednio w zakresie faktycznego lub wyobrażeniowego odtwarzania cudzych ról. W socjodramie funkcję naczelnego terapeuty pełni wychowawca. Zbyteczni są tu zawodowi terapeuci. Niepotrzebne okazuje się również specjalnie przeznaczone dla odbywania technik socjodramatycz-

nych pomieszczenie, które w przypadku zastosowania psychodramy stanowi jeden z ważnych warunków jej powodzeń.

Techniki socjodramatyczne w obecnym stanie ich rozpracowania wydają się godne nie tylko głębszego poznania, ale również praktycznego zastosowania, i to zwłaszcza na użytek wychowania szkolnego. Trudno jednak zalecać techniki te jako zupełnie niezawodny środek wychowawczy, skoro nie przeszły one — jak dotąd — rzetelnej próby przystosowania ich do potrzeb wychowania w warunkach polskiej szkoły. Nie sposób jednak nie dostrzegać w nich walorów wychowawczych na podstawie badań i doświadczeń, jakich dokonano w tej dziedzinie poza naszym krajem. Dlatego też w obecnym artykule podejmuję się zasygnalizowania problematyki socjodramy celem ujawnienia możliwości jej wykorzystania jako zasługującego na uwagę narzędzia pracy pedagogicznej w szkole.

### Źródła socjodramy

Pomysł praktycznego zastosowania psychodramy i zarazem socjodramy jako jednej z jej form nie jest wyłączną zasługą J. L. Moreno. Lecznicze wartości tkwiące w udramatyzowaniu wydarzeń lub sytuacji, co stanowi główną osnowę omawianych technik, były znane już w czasach starożytnych. I tak np. Arystoteles pisał, że „zadaniem tragedii jest uwalnianie (widza — przyp. — M. Ł.) poprzez wywoływanie lęku i litości od tych właśnie uczuć" (13, s. 141). Jest to znane w filozofii założenie teorii katarktycznej. W języku psychologicznym można powiedzieć, że chodzi tu o odreagowanie przeżyć o zabarwieniu traumatycznym poprzez ponowne wywoływanie ich w świadomości jednostki. Arystoteles dostrzegł jednak tylko dobroczynny wpływ sztuki teatralnej na jej odbiorców, J. L. Moreno natomiast podkreśla korzystny jej wpływ na widzów (widownię), jak i na aktorów.

Niektórzy twierdzą, że pewną odmianę technik psychodramatycznych jako celowo zorganizowaną formę oddziaływań, zwłaszcza terapeutycznych, stosowano nawet już w czasach starożytnych. J. L. Moreno również nie wyklucza takiej możliwości. Powołuje się w tym zakresie na relacje wybitnego — jego zdaniem — antropologa, który brał udział w naukowej ekspedycji w pobliżu zachodnich wybrzeży kalifornijskich. Ów uczony był świadkiem przywiezienia do wsi, zamieszkałej przez Indian, człowieka w stanie ciężkiego wyczerpania psychicznego. Przezwyciężeniem tego stanu zajął się znachor, który za pomocą swych pomocników usiłował odegrać przebieg wydarzeń stanowiących główną przyczynę przeżytego u danego człowieka szoku nerwowego. W ten sposób chory mógł przekonać się, że lęk, jaki przeżył wskutek napotkanego dzikiego indyka, był zupełnie niewspółmierny do faktycznego zagrożenia (9, s. 14).

Początek tworzenia przez J. L. Moreno koncepcji psychodramy sięga do 1921 roku, tj. do chwili utworzonego przez niego amatorskiego teatru (Stegreiftheather) we Wiedniu. Tu jako młody lekarz przekonał się, jak wielkie terapeutyczne możliwości tkwią w fakcie odgrywanych ról, odtwarzających przeżycia często natury konfliktowej samych wykonawców tych ról lub ich widzów. Przekonanie to pogłębiła u J. L. Moreno — jak sam wspomina — pewna szczególna okoliczność. Otóż w prowadzonym przez niego teatrze występowała młoda aktorka. Wielbicielem jej był pewien dramaturg. Niebawem zawarli związek małżeński, który zapowiadał się bardzo szczęśliwie. Niestety, niedługo trwało owo szczęście. Żona dramaturga stała się z czasem nieznośna, dokuczliwa i kłótliwa. Gdy dowiedział się o tym J. L. Moreno, powierzył jej rolę dziewczyny wyzutej z wszelkich skrupułów moralnych. Wywiązała się z niej znakomicie. Wpłynęło to podobno również na coraz lepsze współżycie jej z mężem. Mąż zaś, będąc częstym widzem odgrywanych przez nią ról, wykazywał większe zrozumienie dla zdarzających się jeszcze od czasu do czasu przejawów złości, lecz coraz mniej natarczywych (9, s. 14 i n.).

Jako datę początkowego upowszechniania się koncepcji technik psychodramatycznych i socjodramatycznyh uważa J. L. Moreno 31 maja 1932 rok, tj. dzień obrad specjalistów psychoterapii grupowej w Filadelfii, zorganizowany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association).

Omawiając źródła socjodramy, nie sposób pominąć stosunku J. L. Moreno i jego zwolenników do teorii psychoanalitycznych. Moreno był osobiście przekonany, że między psychodramą i psychoanalizą istnieje znacznie więcej różnic niż podobieństw. Dał temu wyraz już w roku 1912 w jednym ze swych spotkań z Freudem w uniwersyteckiej klinice psychiatrycznej we Wiedniu. Powiedział wówczas Z. Freudowi m. in.: „...zacznę od miejsca, do którego pan doszedł. Pan spotyka pacjentów w sztucznych warunkach swego gabinetu, ja będę spotykał ich na ulicy lub u nich samych, w miejscu ich zamieszkania. Pan analizuje ich marzenia senne. Ja będę usiłował pomagać im śnić..." (14, s. 17 i n.). Wypowiedź ta świadczy wymownie o tym, że jeśli nawet w teorii J. L. Moreno psychoanaliza nie odegrała większej roli w sensie doktrynalnym, to przynajmniej w znaczeniu bodźca ułatwiającego pomysł koncepcji psychodramy. J. L. Moreno jednak nie wyrzekał się całkowicie założeń psychoanalizy, skoro wśród różnych form psychodramy wymienia tzw. psychodramę analityczną, będącą — według niego — „syntezą psychodramy i psychoanalizy" (9, s. 90). Niektórzy jego zwolennicy, zwłaszcza we Francji, tacy, jak D. Anzieu, S. Lebovici, R. Diatkine i E. Kestemberg, rekrutują się wręcz z grona zawodowych psychoanalityków (14, s. 18). W każdym razie byłoby rzeczą niesłuszną — jak twierdzi D. Wildlöcher — zaliczyć psychodramę do techniki psychoanalitycznej. Podobnie rzeczą niepożądaną byłoby niedostrzeganie pewnych przynajmniej powiązań między psychodramą i psychoanalizą (14, s. 23).

Koncepcja technik psychodramatycznych i socjodramatycznych, jakkolwiek genetycznie związana jest z Europą, zwróciła na siebie uwagę państw naszego kontynentu dopiero w okresie powojennym. Dziś święci swe tryumfy w wielu państwach europejskich. W niektórych z nich wypracowano już specjalne teorie, dotyczące swoistego rozumienia i uzasadnienia celowości stosowania psychodramy w praktyce wychowawczej. Z dużym powodzeniem stosuje się ją m. in. we Francji, Anglii Holandii, Danii, Włoszech. W Polsce znana jest nadal w niektórych tylko ośrodkach psychologicznych i wychowawczych, co na pewno nie sprzyja wypracowaniu swoistej koncepcji socjodramy, odpowiadającej potrzebom naszego kraju.

### Podstawowe założenia socjodramy

Socjodrama oprócz celów wychowawczych posiada również inne niemniej ważne cele. Realizuje ona z powodzeniem także cele diagnostyczne. Cele takie w codziennej praktyce pedagogicznej niejednokrotnie równoważą się z celami wychowawczymi. Wynika to z istoty każdego niemal procesu wychowawczego, którego przebieg zależny jest od skuteczności zastosowanych metod i środków wychowawczych, lecz również od odpowiedniego ich doboru. Trafny zaś dobór metod i środków oddziaływań pedagogicznych zależy w dużej mierze od wszechstronnego i dokładnego poznania przez wychowawcę swych wychowanków.

Teza o konieczności poznania dzieci celem wywarcia na nich skutecznego wpływu jest dziś niemal truizmem. Mimo to nie wszyscy pedagodzy zdają sobie sprawę z oczywistości takiego twierdzenia. Niedostateczną szczególnie uwagę zwraca się na poznanie określonych postaw uczniów w różnych konkretnych sytuacjach życia szkolnego, a przede wszystkim na poznanie postaw grupy rówieśniczej wobec poszczególnych jej członków. Techniki socjodramatyczne pod tym względem mogą nauczycielom oddać niejedną przysługę.

Socjodrama w ramach realizacji celów diagnostycznych umożliwia przede wszyst-

kim poznanie panujących w danej grupie wychowawczej stosunków społecznych. Należą do nich m. in. stosunki interpersonalne uczniów, a więc wzajemne indywidualne ich konktakty w obrębie klasy. Stosunki tego rodzaju nie zawsze są dostępne bezpośredniej obserwacji nauczyciela. Najczęściej dowiaduje się on o nich z niepożądanego źródła informacji, jakimi są donosy i zażalenia uczniów. Ujawnienie tych stosunków jest podstawą poznania ogólnej struktury społecznej klasy. Poznanie takie nie wystarcza jednak do zrozumienia całokształtu panujących w niej stosunków społecznych. Na strukturę społeczną klasy składają się bowiem nie tylko pojedyncze kontakty uczniów (stosunki interpersonalne), ale także różne zbiorowe ich nastawienia o wyraźnej szkodliwości społecznej, np. wspólne uprzedzenia wobec poszczególnych uczniów i nauczycieli, fałszywa solidarność klasy, błędny system akceptowanych przez uczniów norm i zasad postępowania, uległość klasy wobec niekonstruktywnego jej przywódcy itp. Poznanie klasy szkolnej w szerokim aspekcie społecznych jej problemów jest szczególną funkcją technik socjodramatycznych.

Oprócz stosunków interpersonalnych i rozległej problematyki społecznej klasy szkolnej socjodrama umożliwia także poznanie właściwości charakterologicznych dzieci i młodzieży (13, s. 144).

Ponadto socjodrama w ramach spełnianej przez nią funkcji diagnostycznej odsłania nie tylko wydarzenia i sytuacje, jakie rzeczywiście miały miejsce na terenie klasy lub szkoły czy też w środowisku pozaszkolnym, lecz również sposoby rozumienia przez uczniów tych zdarzeń. Stąd nie zawsze odtwarzane wydarzenia i sytuacje za pomocą improwizacji scenicznej są w dostatecznym stopniu adekwatne do faktycznego ich przebiegu. Stwarza to jeszcze jedną możliwość poznania uczniów, a mianowicie od strony ich stosunku do otoczenia i siebie samych (14, s. 89).

Najistotniejszym celem socjodramy — o czym była już mowa — jest niewątpliwie możliwość wywierania przez nią bezpośredniego wpływu wychowawczego. Funkcję wychowawczych oddziaływań zawdzięcza ona w szczególności — jak się zdaje — podstawowej zasadzie swego działania. Jest to zasada spontanicznego lub twórczego zachowania się osób uczestniczących w socjodramie. Polega ona na odegraniu określonych ról bez uprzedniego ich wyuczania się. „Scenariusz" sprowadza się tylko do wspólnego przedyskutowania ról, które dzieci lub młodzież mają odegrać. Odegranie roli opiera się wyłącznie na odpowiednim „wczuciu się" w sytuację, która jest przedmiotem zastosowanych technik.

J. L. Moreno określa spontaniczność jako zdolność właściwego reagowania na nową sytuację lub jako zdolność „nowego" reagowania na „starą" sytuację (9, s. 34). Dzięki tak rozumianej spontaniczności jednostka jest w stanie sprostać wymaganiom zmieniających się wciąż wydarzeń i sytuacji, w których uczestniczy. Nie każdą jednak spontaniczność uważa J. L. Moreno za pozytywny czynnik rozwojowy w życiu człowieka. Ma na myśli tzw. spontaniczność twórczą. Jest to spontaniczność leżąca na pograniczu takich przeciwieństw, jak „automatyczność — refleksyjność" i „produktywność — twórczość". Stanowi ona rezultat przede wszystkim procesów intelektualnych. Dlatego należy ją odróżnić od impulsywności czy przypadkowości zachowania się dzieci czy młodzieży. Jest to — o ile można się tak wyrazić — spontaniczność „ukierunkowana", nastawiona na urzeczywistnienie określonego celu. Spontaniczność twórcza — zdaniem J. L. Moreno — jest właściwością wszystkich normalnie rozwijających się jednostek. Nic dziwnego więc, że — jak twierdzi J. L. Moreno — większość przypadków zaburzeń psychicznych, jak również niedomagań w społecznym i moralnym dostosowaniu się posiada swą przyczynę w niedostatecznie rozwiniętej spontaniczności twórczej. Dlatego też zachęca J. L. Moreno do wyzwalania spontaniczności zarówno u osób z zaburzeniami psychicznymi, jak i u osób normalnych, w tym także u dzieci i młodzieży szkolnej.

Techniki socjodramatyczne stwarzają duże możliwości dla wyzwalania wśród uczniów tego rodzaju spontaniczności. Owa spontaniczność jednak nie może cecho-

wać zachowania się tylko uczniów. Powinna stać się również ważną zasadą działania samych nauczycieli. Chodzi tu o to, aby nauczyciel w inicjowaniu technik socjodramatycznych unikał przysłowiowego „administrowania" uczniami. Zadanie jego polega przede wszystkim na twórczym zaangażowaniu się w ukierunkowanie przebiegu zastosowanych technik socjodramatycznych, tj. na umiejętnym wykorzystaniu inicjatywy uczniów, gotowości zrezygnowania z wszelkiego rodzaju szablonu oddziaływań wychowawczych, wytwarzania atmosfery wzajemnego zaufania i czuwania nad tym, aby improwizacja dramatyczna skupiała się wokół problemów istotnie ważnych z punktu widzenia ich walorów wychowawczych.

O dużym znaczeniu przywiązywania przez J. L. Moreno do zasady twórczego i spontanicznego zachowania się osób uczestniczących w socjodramie jest jego powiedzenie już z 1923 roku, że „wyzwalanie i rozwijanie spontaniczności jest głównym zadaniem szkoły przyszłości" (11, s. 81). Spontaniczność w ujęciu J. L. Moreno jest przeciwieństwem wszelkiej bezduszności i sztywności w postawie nauczycieli do uczniów i uczniów do nauczycieli. Jest ona wyrazem próby nie tyle poszerzenia marginesu swobody uczniów w szkole, ile stworzenia warunków dla lepszego wzajemnego zrozumienia się w wielu palących zagadnieniach życia szkolnego. W wyniku wyzwalania spontaniczności twórczej oczekuje się ożywienia współżycia i współdziałania społecznego pomiędzy samymi uczniami, jak również pomiędzy uczniami i nauczycielami. Dzięki zasadzie spontanicznego i twórczego zachowania się, stosowanej w granicach, na jakie zezwala regulamin szkolny, życie szkoły staje się na pewno terenem bardziej efektywnych oddziaływań wychowawczych, niż ma to miejsce w szkołach o tradycyjnym systemie nauczania. Spontaniczność twórcza, jako zjawisko przeciwstawne wszelkim skostniałym przejawom zachowania się, sprzyja zaspokajaniu potrzeb samorealizacji uczniów i nauczycieli. Skłania ich do coraz to nowych pomysłów i inicjatyw. Jest wyrazem ich poczucia pewności, wiary w siebie i gotowości działania. Stanowi aktualizację drzemiących w każdym człowieku potencjalnych sił i możliwości.

Techniki socjodramatyczne, które stanowią główne tło wyzwalania spontaniczności twórczej, mogą spełnić z tych powodów wielkie nadzieje, związane z wychowaniem zgodnym ze współczesnym nurtem tak w psychologii, jak i pedagogice. Postulaty tego nurtu sprowadzają się do stawiania uczniom coraz większych wymagań, lecz w warunkach coraz to większego wykorzystywania aktywności uczniów, odpowiedniego rozwijania i ukierunkowywania tej aktywności. Walka z biernością uczniów i mechanicznym przyswajaniem wiadomości szkolnych, jak również z układnością, konformizmem i ślepym posłuszeństwem w ogólnym ich zachowaniu jest istotną treścią wspomnianych postulatów. Tak więc techniki socjodramatyczne, dalekie od tradycyjnej praktyki wychowawczej, mogą znaleźć godne miejsce wśród różnych innych metod i środków wychowania moralnego w szkole.

Istnieją różne odmiany technik socjodramatycznych. Mam tu na myśli tylko samą improwizację dramatyczną bez dyskusji, stanowiącej — jak już wspomniano — nieodłączną część socjodramy. Jedną z takich odmian jest tzw. „technika lustrzana" (mirror technique). Polega ona na możliwie dokładnym odtwarzaniu wydarzenia lub sytuacji przez naocznych świadków odtwarzanych zdarzeń lub też przez osoby, które przejawiają szczególną zdolność „wchodzenia" w cudze role. Technika ta pełni jakby funkcję zwierciadła w stosunku do utartych wyobrażeń klasy o poszczególnych uczniach lub całych zespołach uczniowskich.

Inną odmianą socjodramy jest tzw. „technika zamiany ról" (technique of reversing life rols). Pozostaje ona w ścisłym związku z poprzednią techniką. Polega na tym, że powierza się podczas jej trwania odegranie roli dotyczącej np. osoby skrzywdzonej temu spośród uczniów, który ją skrzywdził. Osoba poszkodowana zaś odgrywa rolę osoby, którą uważa za źródło doznanej krzywdy. Taka zamiana ról może zaistnieć np. pomiędzy dwoma uczniami, pozostającymi w stosunkach antagonistycznych.

W takim przypadku każdy uczeń gra rolę swego przeciwnika. Podczas podobnej improwizacji scenicznej uczniowie mają możność odtwarzania niewłaściwych cech zachowania swego kolegi. Może to sprzyjać niekiedy zrekompensowaniu rzekomo „niesprawiedliwego" odtwarzania przez danego kolegę zachowania w postaci podkreślania przez drugiego kolegę niedoborów charakterologicznych swego przeciwnika i przedstawianie ich w coraz to gorszym świetle. Prowadzi to na ogół do lepszego poznania siebie i lepszego rozumienia kolegi.

Oczywiście, zarówno w technice lustrzanej, jak i technice zamiany ról należy zatroszczyć się o to, aby zastosowane techniki pozbawione były wszelkiego rodzaju przejawów złośliwości, jak również obraźliwych przejaskrawień, uszczypliwych aluzji itp. Nauczyciel w przypadku nadużywania technik socjodramatycznych dla celów czysto osobistych „rozgrywek" między uczniami powinien natychmiast przerwać ich stosowanie.

Istnieją jeszcze inne odmiany dramatyzacji spontanicznej. Są one jednak bardziej właściwe dla psychodramy niż dla socjodramy. J. L. Moreno w swej książce „Gruppenpsychotherapie und Psychodrama" powołuje się ponadto na następujące m. in. techniki improwizacji scenicznej: 1) technika samoprzedstawienia (Methode der Selbstdarstellung), podczas której osoba, będąca przedmiotem rozważań, przedstawia siebie samą; 2) metoda samourzeczywistnienia (Methode der Selbstverwiklichung), polegająca na przedstawieniu wydarzeń ze swego życia za pomocą innych osób; 3) technika terapeutycznego monologu (das therapeutische Selbstgespräch) oparta na swobodnym wypowiadaniu swych myśli i przeżyć podczas improwizacji scenicznej; 4) technika z sobowtórem (Doppelgängermethode), polegająca na dosłownym niemal naśladowaniu gestów i ruchów pacjenta przez odpowiednio wyszkoloną pod tym względem osobę; 5) technika, która za punkt wyjścia przyjmuje analizę marzeń sennych (Methode des Traumes); różni się ona od psychoanalizy tym, że pacjent nie opowiada treści swych marzeń sennych, lecz przedstawia je w formie odpowiednio udramatyzowanej.

J. L. Moreno wymienia w sumie 17 podobnych technik. Ogólna ich ilość jest w rzeczywistości większa. I tak np. jeden z jego współpracowników naliczył 351 technik psychodramatycznych (9, s. 99). W praktycznym zastosowaniu tych technik nie zawsze możliwe jest wprowadzenie ich w postaci izolowanej. Najczęściej różne formy socjodramy splatają się z sobą, tworząc integralną całość.

Koncepcja socjodramy doczekała się dziś wszechstronnych opracowań. Mimo to wciąż jeszcze torować musi sobie drogę do szerszego zastosowania jej w codziennej praktyce pedagogicznej. Wciąż jeszcze bywa uważana bardziej za narzędzie terapeutyczne niż wychowawcze. Być może, winę za ten stan rzeczy ponosi nie tyle swoistość owej koncepcji, nacechowanej oryginalnością w rozwiązywaniu różnych problemów, ile niedostateczne opracowanie — jak dotąd — jej podstaw teoretycznych. Wprawdzie jednoznacznie sformułowana została zasada spontanicznego i twórczego zachowania się, niemniej jednak wątpliwość nadal budzi to, czy istotnie zasada ta jest wystarczającym czynnikiem, tłumaczącym rozwój osobowości ludzkiej. Zachodzi pytanie, czy rzeczywiście spontaniczność twórcza jest koniecznym warunkiem każdej korzystnej zmiany w sferze osobowości dzieci lub młodzieży i czy istotnie jest miarą normalności i dojrzałości w przypadku wszystkich ludzi. Istnieją z pewnością osoby pozbawione zdolności w kierunku ujawniania zachowań spontanicznych, a pomimo to wartościowe społecznie. Nie wnikając głębiej w ogólną wartość metodologiczną tej koncepcji, trzeba przyznać bezstronnie, że jakkolwiek proponowanym przez siebie środkom oddziaływań diagnostycznych i wychowawczych nadaje ona charakter zbyt uniwersalistyczny, to jednak wydaje się na ogół przekonywająca, zwłaszcza gdy potraktuje się ją jako jedną z wielu teorii, której postulaty znajdują w zasadzie swe potwierdzenie w praktyce.

*Mieczysław Łobocki*

## BIBLIOGRAFIA

1. ANZIEU D.: Le psychodrame analytique chez l'enfent. Presses Universitaires de France, Paris 1956.
2. BENNET MARGARET E.: Guidance and Counseling in Groups. McGraw — Hill, New York 1963, wyd. 2.
3. CLARK L. H. AND STARR I. S.: Secondary School Teaching Methods. The Macmillan Company. New York 1960, wyd. 2.
4. HAAS R. B. (ed.): Psychodrama and Sociodrama in American Education. Beacon, N. Y.: Beacon House, 1949.
5. JENNINGS HELENE H.: Sociodrama as Educative process. W: Caroline M. Tryon (ed.): Fostering Mental Health in our Schools. Washington, D. C.: National Education Association, 1950.
6. JONES F. D. AND A. N. PETERS: An Experimental Evaluation of Group Psychotherapy. „Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 47, 1952, s. 345—353.
7. LINDGREN H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole. PZWS, Warszawa 1962.
8. MANN J. R.: Experimental Evaluations of Role Playing. „Psychological Bulletin", vol 53, 1956, s. 227—234.
9. MORENO J. L.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. Georg Thieme Verlag, Stuttgart 1959.
10. MORENO J. L.: Psychodrama. Beacon, N. Y.: Beacon House, 1946.
11. MORENO J. L.: The Theatre of Spontaneity: An Introduction to Psychodrama. Beacon, N. Y.: Beacon House, 1947.
12. SLADE PETER: An Introduction to Child Drama. University of London. Press LTD, London 1962, wyd. 3.
13. WARTERS JANE: Group Guidance. Principles and Practices. McGraw — Hill, New York 1960.
14. WILDLÖCHER D.: Le psychodrame chez l'enfant. Presses Universitaires de France, Paris 1962.
15. ZELENY L. D.: How to Use Sociodrama. How to Do It Series, no. 20. Washington, D. C.: National Education Association, 1955.

## PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Reforma szkolna jest problemem żywo dyskutowanym i wszystko, co z nią związane, budzi żywy oddźwięk zarówno teoretyków, jak i praktyków. Badania porównawcze mogą ostrzej podkreślić konieczność dostosowania reformy do potrzeb danego społeczeństwa. Wyznaczając treści nauczania i wychowania podkreślamy potrzebę wszechstronnego kształtowania osobowości. Tym dwu zagadnieniom — reformie szkolnej i osobowości — jest poświęcony przegląd.

### Wykształcenie średnie w ZSRR

W związku z bliskim odstępem czasu między jedną reformą a następującą po kilku latach nową rodzi się pytanie o przyczyny tych szybkich zmian. Gruntowną analizę sytuacji szkoły radzieckiej na tle nowej reformy daje prof. B. Suchodolski w artykule pt. „Problemy upowszechnienia wykształcenia średniego w ZSRR" (*Kwartalnik Pedagogiczny* 1966 nr 2). Na zlecenie Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty w Paryżu autor zebrał materiały w czasie miesięcznego pobytu w ZSRR grupy ekspertów badających radziecką organizację planowania oświatowego. Na nich oparł artykuł.

Reforma szkolna z roku 1958 powstała w wyniku wytworzonej wówczas sytuacji, że tylko część maturzystów mogła przejść na studia wyższe. Chodziło o to, ażeby reszcie umożliwić wykonywanie zawodu bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej. Stąd nacisk na pracę produkcyjną. Ażeby maturzystów zachęcić do pracy zawodowej, wprowadzono w doborze na studia wyższe zasadę szczególnego uprzywilejowania młodzieży mającej już staż pracy. Reforma była przyjęta entuzjastycznie przez Ministerstwo Oświaty i Akademię Nauk Pedagogicznych. Po kilku latach okazało się, że reforma nie dała spodziewanych wyników. Szkoła średnia nie mogła przygotować do pracy zawodowej, nikły tylko procent maturzystów podejmował pracę zawodową, poziom nauki w szkole średniej ujawniał tendencję zniżkową. Fakty te stały u podstaw decyzji z roku 1964 o konieczności gruntownego zreformowania systemu oświaty przez zrezygnowanie ze szkolenia zawodowego i wprowadzenie 10-letniej ogólnokształcącej szkoły średniej.

Ponieważ zadaniem tej 10-letniej szkoły jest przygotowanie do studiów wyższych i do pracy zawodowej lub do krótkoterminowych szkół i kursów przygotowujących zawodowo, programy muszą być rozpatrywane z punktu widzenia interesów tych dwu grup maturzystów. Zasadnicze tendencje programów prof. Suchodolski charakteryzuje następująco:

1. Należy zbliżyć szkołę do charakteru i problematyki nauki współczesnej i w ten sposób podnieść jej poziom naukowy.

2. Nowe programy nie mogą być poprawieniem dawnych, lecz ich gruntownym przekształceniem, gdyż dotychczasowe odbiegały daleko od poziomu współczesnej nauki, zawierały materiał przestarzały.

3. Zmniejszenie materiału nauczania osiągnięto m. in. przez to, że akcentuje się teorię i dobiera takie fakty, które ilustrują tę teorię. W zmienionych programach uwydatniano zasadnicze idee poszczególnych dziedzin wiedzy, ich podstawowe struktury poznawcze. Pociągnie to za sobą poważne zmiany w metodach nauczania, dotychczas skierowanych zbyt jednostronnie na zapamiętywanie faktów. Potrzebne

też będą nowe podręczniki, które pomogą uczniom przyswoić sobie koncepcje teoretyczne współczesnej nauki.

Tendencje te prof. Suchodolski ilustruje przykładem programów fizyki, chemii i biologii. Został z nich usunięty lub ograniczony materiał czysto opisowy; głównym zrębem nauczania stają się zasadnicze tendencje rozwojowe. W matematyce usunięto przeciwieństwo między arytmetyką i algebrą i rozwija się te działy matematyki, które mają większe znaczenie dla techniki, fizyki, biologii, ekonomii.

Zreformowana szkoła ma charakter politechniczny. Akcentując zbieżność nowoczesnego rozwoju nauki i techniki nowe programy wiążą z kształceniem teoretyczno-naukowym wyrobienie pewnych sprawności w posługiwaniu się zasadniczymi narzędziami. Prace ręczne i prace techniczne nie stają się jednak celem dla siebie, lecz wiążą się z problematyką naukową. Wprowadzony do programów nowy przedmiot nazwany „pracą i techniką" (od klasy I do X) ma wprowadzić uczniów w znajomość głównych kierunków narodowej gospodarki z punktu widzenia nauki i techniki, wyrobić podstawowe umiejętności i sprawności techniczne, nauczyć posługiwania się prostymi narzędziami i sporządzania elementarnej dokumentacji technicznej.

W dalszych częściach rozprawy prof. Suchodolski pisze o problemie upowszechnienia wykształcenia średniego, wykształcenia wyższego, sprawności systemu szkolnego, kształceniu uzdolnień specjalnych i o szkołach dla młodzieży wybitnie zdolnej. Odnosi się krytycznie do koncepcji szkół selekcyjnych. Pisze: „Z punktu widzenia teorii słuszność przyznać trzeba jedynie koncepcji wychowania, które miałoby rozwijać uzdolnienia i inteligencję wszystkich dzieci, całej młodzieży; ale z punktu widzenia pilnych potrzeb praktyki akceptować się musi organizację szkolnictwa selekcjonującego i elitarnego. Można się wprawdzie pocieszyć, że te dwa sprzeczne kierunki działania wychowawczego mogą współistnieć i mogą być równocześnie rozwijane, przynajmniej aż do czasu, w którym postępy osiągnięte w pierwszym z nich pozwolą zaniechać wysiłków w zakresie drugiego z nich. Nie ulega jednak wątpliwości, iż dziś są to kierunki przeciwstawne i że wszelki wysiłek kadrowy i finansowy podejmowany na rzecz szkół selekcyjnych i elitarnych dzieje się kosztem szkolnictwa normalnego i powszechnego. A jednak ludzie kierujący polityką oświatową w ZSRR muszą organizować ten wysiłek, który, chociaż pryncypialnie niesłuszny, jest praktycznie tak potrzebny i ważny".

Kończąc artykuł Autor podkreśla, że ZSRR jest krajem zajmującym jedno z pierwszych miejsc na świecie w zakresie upowszechnienia wykształcenia średniego. Chociaż upowszechnia tylko 10-letnie nauczanie, gdy w innych krajach kształcenie jest 12—13-letnie, to jednak sprawą decydującą nie jest liczba lat szkolnych, lecz treść wykształcenia. A treść ta jest równoznaczna treści programowej szkół średnich 12—13-letnich.

### Kwestie dyskusyjne

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* na temat stosunku nauk pedegogicznych w ZSRR do przekształceń strukturalnych radzieckiej szkoły ogólnokształcącej pisze prof. J. Szaniawski. Dokonywane obecnie zmiany ocenia krytycznie. W związku z przejściem na 10-letnią edukację wysuwa 3 podstawowe kwestie: przeciążenia uczniów, doboru materiału nauczania i wykształcenia zawodowego.

Sprawa pierwsza — przeciążenie. Stoi ono w stosunku wprost proporcjonalnym do procesu skracania czasu edukacji — podkreśla prof. Szaniawski. Uczeń broni się przed przeciążeniem, poszukuje wiedzy encyklopedycznej, pomija partie materiału. W jego wiedzy powstają luki. Zaznaczmy, że również nauczyciel jest zmuszony w takich sytuacjach szukać wyjścia przez przechodzenie na nauczanie werbalne.

Sprawa druga — dobór materiału w programach i podręcznikach. Autorzy stają

przed pytaniem, co skrócić, pominąć. „Takie rozważania dydaktyczne, które sprowadzają się do prostego dodawania lub odejmowania, kończyły się jak dotąd i kończą w ostatecznym rachunku na rezygnacji z aktywnych, eksperymentalnych, doświadczalnych form i metod przekazywania wiedzy — jako zbyt czasochłonnych, choć z psychologicznego i dydaktycznego punktu widzenia najbardziej owocnych".

A wynik tego, oczywiście, rezygnacja z nowoczesnych metod, przejście na sposoby tradycyjne. Tu nasuwa się taka uwaga: czy nauczanie tzw. egzemplaryczne, dyskutowane w pedagogice zachodniej, słusznie jest pomijane w pracach nad koncepcją programów i podręczników? Wybierając z wielkiej ilości materiału, staje się zawsze przed koniecznością wyboru. Idzie o to, ażeby ten wybór był jak najbardziej korzystny z tych wszystkich punktów widzenia, które są i muszą być brane pod uwagę. Pytanie to nasuwa się w związku nie tylko z reformą programów w ZSRR. Alternatywa: pobieżnie wszystko czy dokładnie grupy zagadnień — warta jest chyba dyskusji.

Sprawa trzecia — to wykształcenie zawodowe. Szkoła 10-letnia ma układ 8 + 2. Po ukończeniu klasy VIII znaczny procent młodzieży opuszcza dzienną szkołę ogólnokształcącą i kieruje się do szkół zawodowych. Rzecz przy tym znamienna, że klasy IX i X są ciągiem dalszym cyklu programowego I—VIII i na przykład kurs historii i literatury jest 3—4-letni, w klasie zaś VIII uczniowie są dopiero w połowie kursu. W tej sytuacji 10-latka nie daje wykształcenia zawodowego — jak to zakładano w programach szkoły 11-letniej. Prof. Szaniawski wyjaśnia: „Trudno oczekiwać, aby 10-letnia szkoła, i to w dodatku — niezróżnicowana, dać mogła swoim uczniom należyte i współczesnym wymogom techniki odpowiadające kwalifikacje fachowe. Również złudne okazały się nadzieje, że praca produkcyjna uczniów szkół ogólnokształcących przyczynić się może do rozwiązania niedoboru żywej siły roboczej w tym czy w innym rejonie kraju i podniesienia tym samym wydajności pracy w rolnictwie czy w przemyśle".

Prof. Szaniawski zwraca również uwagę na ważne zagadnienie, jakim są programy i podręczniki. Ciągła ich zmiana nie sprzyja osiąganiu dobrych wyników. „Nie ulega wątpliwości — podkreśla — że tam, gdzie nie mamy ustabilizowanego na kilka dobrych lat podręcznika szkolnego, opartego na dobrej i przemyślanej koncepcji dydaktyczno-programowej, nawet najlepszy nauczyciel będzie pracował źle i nie zrealizuje należycie programu nauczania".

Przegląd ten jest bardzo zwięzłym wymienieniem problemów, które wiążą się z reformą szkolną i jej skutkami praktycznymi. W obu rozprawach znajduje się wiele interesujących uwag, problemów, pytań. Gdy na przykład prof. Suchodolski w związku z zagadnieniem aktywizującego nauczania informuje: „Wielu pedagogów wątpi, czy zasadnicze odkrycia zostały już w tej dziedzinie dokonane, i sądzi, iż cała współczesna dydaktyka jest tylko zbiorem powierzchownych reguł postępowania w klasie, a nie metodyką rozwijania inteligencji i uzdolnień twórczych" — to zwraca uwagę na problem zasadniczej wagi dla praktyki i teorii pedagogicznej; gdy prof. Szaniawski wyjaśnia, że w świecie pojawiły się nowe teorie uczenia się, nowe kategorie dydaktyki, jak model, algorytm, nauczyciel mechaniczny, nowe środki nauczania, a podręczniki pedagogiki i dydaktyki nic na ten temat nie wspominają — to podkreśla znamienne zjawisko opóźnień utrudniających doskonalenie procesów nauczania i wychowania.

### W szkole radzieckiej

Zwrócę jeszcze uwagę na artykuł M. Skatkina zamieszczony w nrze 11 *Wychowania*. Skatkin sygnalizuje kilka ważnych zagadnień z zakresu praktyki. Jedno z nich — konieczność budzenia w uczniach potrzeby samokształcenia, gdyż w czasach dzisiej-

szych wiadomości otrzymywane w szkole szybko starzeją się. Skatkin jest realistą i dlatego zauważa: „Jednak obecne przeciążenie uczących się zajęciami obowiązkowymi nie pozostawia im na to ani czasu, ani sił. Powstaje zatem zadanie — włączyć elementy samokształcenia w proces nauczania".

Skąd wziąć czas na prace samodzielne ucznia? Skatkin proponuje, ażeby przyjąć zasadę, iż nie należy żądać, ażeby uczniowie dokładnie przerabiali i zapamiętywali cały materiał zawarty w programach i podręcznikach. Jest zdania, że w podręcznikach należy odróżnić materiały do przyswojenia i zapamiętania od materiałów pomocniczych.

Skatkin wymienia formy pracy, które będą związane z nowymi treściami szkoły radzieckiej. Oto niektóre z nich: wspólne prace i wypoczynek w czasie lata, wycieczki i zabawy, zajęcia sportowe; praca w gospodarstwach wiejskich, zajęcia miernicze w terenie, na poletku geograficznym. W związku z tym — zauważa — tygodniowy plan obejmie nie tylko lekcje, lecz także pozalekcyjne zajęcia, jak jedzenie i odpoczynek, spacery, prace fizyczne.

## Nauka o osobowości

Numer 1, 1966 *Chowanny* jest prawie w całości poświęcony omówieniu problemu osobowości. W podstawowym artykule pt. „Nauka o osobowości" prof. J. Pieter wyjaśnia, że w psychologii zarysowuje się wyodrębniona nauka o osobowości, powstają osobne katedry i zakłady naukowe, jest też już pokaźne piśmiennictwo naukowe. Również w naukach pedagogicznych mówi się coraz więcej o osobowości, chociaż — stwierdza — rozgłosowi tej nauki nie odpowiada właściwe rozumienie jej sensu i zadań.

Mówiąc o roli nauki o osobowości w psychologii, autor przyrównuje: jej znaczenie jest w psychologii takie, jak rola fizyki jądrowej w fizyce, układu periodycznego pierwiastków w chemii, genetyki w biologii — i wyjaśnia to następująco: na podstawie analizy postępowania psycholodzy konstruują ogólny pogląd na strukturę osobowości jako całokształtu mnemicznych warunków postępowania. Mając taką teorię osobowości wyjaśniają postępowanie ludzi pojedynczych i przewidują prawdopodobieństwo określonego postępowania.

W dalszym ciągu mówi prof. Pieter o stosunku doświadczenia do teorii naukowej, o trudnościach nauki o osobowości, wymienia główne pojęcia tej nauki: osobowość, charakter, temperament, typ indywidualności i pochodne im: uzdolnienie, talent, przekonanie, postawa do rzeczywistości (raport), wola, pogląd na świat, ideał. Jako główne problemy nauki o osobowości wymienia: jej istotę, cechy, strukturę, genezę, rozkład, typologię, diagnostykę. Pojęcia te omawia kolejno, ilustrując przykładami i powołując się obficie na literaturę. Kończy następującym wnioskiem: „...potrzeba daleko posuniętego krytycyzmu i ostrożności wobec wszelkich teorii osobowości, nie wiedzieć jak bardzo atrakcyjnych i przekonywających. Na razie nie ma jeszcze i zapewne jeszcze długo nie będzie dostatecznych podstaw do opracowania w pełni zadowalającej naukowo teorii osobowości". Postuluje potrzebę zainicjowania i systematycznego prowadzenia długotrwałych eksperymentów, nastawionych na „urabianie" osobowości nie tylko według określonych założeń ideowych, ale równocześnie według ustalonego planu metodologicznego. „Każde społeczeństwo kształtuje osobowość według swoich ideałów".

O różnych teoriach osobowości pisze w tym samym numerze *Chowanny* Bibiana Jaślarowa, o metodach poznawania cech i struktur osobowości Kazimierz Czarnecki, o patriotyzmie jako jednej z cech osobowości B. Pleśniarski.

Jak widać, spraw nie wyjaśnionych i dyskusyjnych jest dużo. Praktyczne działanie — takie jak opracowywanie programów i podręczników, organizacja procesu nauczania i wychowania — nie zawsze może oprzeć się na naukowych podstawach. Gdy prof. B. Nawroczyński w recenzji z „Modelu i metody" (*Kwartalnik Pedagogiczny*) na pięknym przykładzie walki motywów w Koncercie skrzypcowym Beethovena widzi możliwości pokonywania antynomii pedagogicznych, jest to optymistyczny akord, również jeśli idzie o pogodzenie wymagań życia i założeń teoretycznych, o których dużo się mówi w analizie reform szkolnych.

*Stanisław Nowaczyk*

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zagadnienia wychowawcze, problem kształcenia młodzieży i studentów czy też sprawy dokształcania nauczycieli nabierają w dobie wielkiego postępu technicznego szczególnego znaczenia. Tej też tematyce poświęcają swe stronice różne radzieckie czasopisma pedagogiczne. Należy przy tym podkreślić, że autorzy artykułów nie ograniczają się wyłącznie do stawiania takich czy innych problemów, lecz podchodzą do tych zagadnień w sposób krytyczny, analizując występujące w teorii i praktyce pedagogicznej niedociągnięcia lub braki i wysuwają szereg postulatów, których uwzględnienie jest konieczne, aby dokonać zmian i ulepszeń w dotychczasowym systemie oświatowym.

Dr nauk historycznych, W. W. Ukraincew, w artykule pt. „Nie suma »przedsięwzięć«, lecz przemyślany system"[1] nawiązuje do toczącej się niedawno w Związku Radzieckim dyskusji, która była poświęcona zagadnieniom pracy wychowawczej w wyższych uczelniach, i stwierdza, że coraz częściej wysuwany jest postulat stworzenia jednolitego i konsekwentnego systemu wychowawczego młodzieży studenckiej. Jednolity system — zdaniem autora — pomoże zlikwidować niedociągnięcia istniejące jeszcze w pracy wychowawczej. Nie jest przecież tajemnicą, że wiele imprez o charakterze kulturalno-oświatowym nie zawsze ma należyty wpływ na wszystkich studentów. Przyczyna tkwi w tym, że praca wychowawcza nie zawsze jest celowa i skuteczna. Propaganda polityczna — kontynuuje W. Ukraincew — w większości wypadków osiąga jedynie jeden cel: zapoznaje studentów z teorią marksizmu-leninizmu, historią i teorią KPZR, z praktyczną działalnością partii. Natomiast zadanie wykładowców w tym względzie powinno być o wiele szersze i polegać powinno, po pierwsze, na tym, ażeby wiedza polityczna studentów stała się ich przekonaniem, światopoglądem, a po drugie, ażeby przedsięwzięcia o charakterze polityczno-wychowawczym utrwalając światopogląd komunistyczny, sprzyjały wypracowaniu u studentów komunistycznych norm zachowania się w życiu społecznym i osobistym. Z kolei autor proponuje następujące zasady, które powinny lec u podstaw jednolitego systemu wychowawczego. Są nimi: wychowanie w procesie nauczania, wychowanie w procesie pracy społecznie użytecznej, wpływ wychowawczy ogólnego stylu pracy wszystkich katedr i wydziałów uczelni, imprezy kulturalno-masowe poza uczelnią, zróżnicowanie i konsekwencja form i metod pracy wychowawczej w ciągu całego okresu studiów — począwszy od lat niższych, a na absolwentach skończywszy. Jednak zdaniem Ukraincewa najaktywniej wpływa na świadomość studentów w procesie nauczania, dzięki swym naukowym osiągnięciom, wykładowca danego przedmiotu. Stopień jego oddziaływania na studentów znajduje się w bezpośredniej za-

[1] Por. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966 r., nr 3, s. 63—67.

leżności od wielkości i głębokości jego ogólnej i specjalistycznej wiedzy, od rozmiarów osobistego wkładu w rozwój tej lub innej dziedziny nauki, od jego udziału w praktyce budownictwa komunistycznego. Tak więc, stwierdza autor artykułu, zasada leninowska — polegająca na wychowaniu w procesie nauczania — zakłada stały i aktywny udział wszystkich wykładowców w pracy wychowawczej.

Masowe imprezy i wspólna działalność jednoczą młodzież studencką, podnoszą jej świadomość polityczną. Jednak w tym wszystkim według W. Ukraincewa kryje się dość poważne niedociągnięcie — pewne niedocenianie pracy indywidualnej. Zachwycając się imprezami masowymi — stwierdza dalej autor — uczelniane organizacje partyjne, komsomolskie i związków zawodowych często nie docierają do poszczególnych studentów, nie uwzględniają ich cech indywidualnych. Doprowadza to nieraz do tego, że niektórzy studenci dostają się pod wpływ niezdrowego środowiska.

Kiedy mówimy już o pracy indywidualnej ze studentami, należy wspomnieć także o artykule W. A. Zubkowa z Leningradzkiego Uniwersytetu pt. „Student uczy się według indywidualnego planu" [2].

Autor stwierdza, że w szkolnictwie wyższym przeprowadza się obecnie poważną pracę w dziedzinie doskonalenia procesu nauczania, metodyki wykładu czy też samodzielności studentów w czasie studiów. Jednak jeszcze za mało uwagi poświęca się zagadnieniom stworzenia najlepszych warunków do nauki i pracy naukowej dla najzdolniejszych studentów. Jednym z wariantów takich warunków, a jednocześnie dobrym środkiem przygotowywania pracowników naukowych spośród studentów jest według W. Zubkowa umożliwienie niektórym z nich, szczególnie ze starszych lat studiów, pracy według indywidualnego planu naukowego.

W okresie zróżnicowania i syntezy nauk — kontynuuje autor — taka forma studiów posiada szczególnie poważne perspektywy rozwoju, a przede wszystkim na uniwersytetach, gdzie istnieją najbardziej sprzyjające warunki dla wymiany informacji naukowej między przedstawicielami nauk przyrodniczych i humanistycznych, dla rozwoju nowych kierunków nauki. Można więc przygotowywać specjalistów zarówno zróżnicowanego, jak i syntetycznego profilu, a także specjalistów dla najnowocześniejszych metod badań. Potwierdza to doświadczenie Uniwersytetu w Leningradzie, gdzie na większości fakultetów w ciągu ostatnich trzech lat odbywa się nauczanie studentów według indywidualnych planów. W eksperymencie tym — stwierdza autor — zostały nakreślone trzy podstawowe cele:

1) bardziej głęboka dyferencjacja w dziedzinie kształcenia przyszłych specjalistów w obranej przez nich specjalności,

2) przygotowywanie według dwóch-trzech zbieżnych specjalizacji w ramach podstawowej specjalności,

3) przygotowywanie specjalistów syntetycznego (integralnego) profilu według takich kierunków, jak matematyczne metody badań w ekonomice, biologii, lingwistyce; chemiczne metody badań w biologii, geologii, fizyce; socjologiczne metody badań w filozofii, ekonomice, prawodawstwie — z równoległym uczeniem się na kilku fakultetach.

Kto ma prawo uczyć się według indywidualnego planu? Prawo to — jak stwierdza W. Zubkow — posiadają najpilniejsi studenci starszych lat studiów, którzy przejawiają zdolności naukowe. Decyduje o tym dana katedra przy udziale wykładowców i przedstawicieli organizacji społecznych. Po uzgodnieniu z dziekanatem następuje przesunięcie studenta do pracy według indywidualnego planu, co otrzymuje swój wyraz w zarządzeniu rektora uczelni. Podstawową formą kontroli nad pracą tych studentów oprócz egzaminów i kolokwiów są ich sprawozdania raz w semestrze na

[2] Por. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966 r., nr 3, s. 85.

posiedzeniu katedry, a w poszczególnych przypadkach także referaty na piśmie na wybrany temat.

O podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli, o tym, jakie powinno ono być, pisze dyrektor Uljanowskiego Instytutu Doskonalenia Nauczycieli W. Arbuzow[3]. Swoje uwagi i wnioski wysuwa on na podstawie analizy ankiet, jakie zostały rozesłane do 400 nauczycieli w 1964/65 roku szkolnym, oraz na podstawie przeprowadzonych rozmów z kierownikami ponad 100 szkół i pracownikami wydziałów oświaty. Dochodzi on do stwierdzenia, że nauczyciele odczuwają poważną potrzebę pogłębiania swej wiedzy z dziedziny pedagogiki i psychologii. Potwierdziły to wypowiedzi ponad 60% badanych nauczycieli. Do niedawna jednak, zdaniem Arbuzowa, teoretyczne przygotowanie nauczyciela było nie doceniane. Główna uwaga była skoncentrowana na podnoszenie jego metodycznego mistrzostwa, a to doprowadzało do tego, że kształcenie nauczycieli nosiło wąski, metodyczny charakter. A przecież powszechnie wiadomo, że ani doskonalenie sposobów metodycznych, ani wykorzystywanie najnowszych opracowań metodycznych nie przyniesie nauczycielowi korzyści w pracy, jeżeli jego teoretyczne przygotowanie będzie niedostateczne. Pod tym też kątem widzenia powinny być przeanalizowane plany i programy kursów dokształcania nauczycieli.

Organizując pracę z nauczycielami nie należy zapominać o stworzeniu sprzyjających po temu warunków. W przeprowadzonej ankiecie — pisze Arbuzow — było m. in. pytanie, co przeszkadza nauczycielowi w podnoszeniu jego kwalifikacji. Odpowiedzi wykazały, że są dwie podstawowe przyczyny: przeciążenie pracą i brak należytej literatury. Mówiąc o przeciążeniu, nauczyciel ma na myśli nie tylko pracę zawodową, wykonywanie obowiązków wychowawcy klasowego itp., ale także udział w wielu metodycznych imprezach, które pod względem swej treści dublują się wzajemnie. Przyczynę tę można usunąć, porządkując działalność metodyczną. Szczególny brak znajomości literatury fachowej stwierdza Arbuzow wśród nauczycieli wiejskich. Stąd też proponuje wydanie w masowym nakładzie tzw. „Biblioteki nauczyciela".

Ciekawy artykuł na temat wyboru zawodu może znaleźć czytelnik w czwartym numerze *Szkoła i proizwodstwo* za 1966 rok.

W. B. Uspienskij [4] — autor wspomnianego artykułu — oparł swoje wywody również na materiale ankietowym. Spośród innych wniosków pragniemy zwrócić uwagę czytelnika na jeden, który dotyczy spadku zainteresowania zawodem nauczycielskim u młodzieży Jarosławla. Przeprowadzone w 1955 roku w szkołach Jarosławla badania wykazały, że 20% uczniów klas starszych pragnie zostać nauczycielem. Natomiast zebrane z tych samych szkół dane w 1965 roku wykazały, że tylko 10,2% uczniów pragnie poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu. Szczególną obawę wywołał stosunek chłopców do zawodu nauczycielskiego. Z 227 badanych chłopców w 1965 roku tylko 7 (3%) pragnęło wstąpić do instytutu pedagogicznego. Brak zainteresowania u chłopców pracą pedagogiczną doprowadza do kompletowania instytutów pedagogicznych prawie z samych dziewcząt.

Na zakończenie przeglądu polecamy uwadze czytelnika dwa artykuły z *Uczitielskoj gazety*. Jeden z nich pt. „Inflacja szczególnego rodzaju" — G. Gabińskiego [5] poświęcony jest zaocznym studiom pedagogicznym. Autor artykułu jako starszy wykładowca w Instytucie Pedagogicznym w Orłowie mógł dokonać szeregu obserwacji i wyciągnąć wnioski w sprawie sytuacji, jaka panuje na wydziałach zaocznych. Stwierdza on m. in., że poziom wiedzy studentów jest o wiele niższy niż na studiach stacjonarnych. Przyczyny takiego stanu rzeczy tkwią, zdaniem autora, w tym, że np. w czasie sesji student musi zdać szereg egzaminów i zaliczyć kilka kolokwiów,

[3] Por. *Narodnoje obrazowanije* 1966 r., nr 4, s. 19—23.
[4] Por. *Szkoła i proizwodstwo* 1966 r., nr 4, s. 20—22.
[5] *Uczitielskaja gazieta* 1966 r., nr 55 z 12 maja.

a wszystko to w przerwach między wykładami, seminariami czy konsultacjami. Doprowadza to do obniżenia poziomu wiedzy. Potwierdzeniem tego są właśnie odpowiedzi studentów na egzaminach. Można spotkać się także ze stwierdzeniem — kontynuuje autor — że na studia zaoczne uczęszczają osoby pracujące, które są obarczone szeregiem innych obowiązków, i dlatego należałoby podchodzić do ich wymagań z pewną ulgą i pobłażaniem. Jest to zdaniem Gabińskiego najbardziej błędne podejście, ponieważ przynosi właśnie szkodę samym studentom. Często kierują się oni taką myślą przy wstępowaniu na studia zaoczne. Bywają i takie sytuacje, kiedy studenci studiów stacjonarnych czują, że grozi im niebezpieczeństwo wydalenia z powodu nienadążania za programem studiów, przenoszą się na wydziały zaoczne i tutaj z powodzeniej kończą je.

Prace kontrolne, np. z nauk społecznych — stwierdza dalej autor — są często przepisywane i wytrawny recenzent od razu znajduje źródło tego przepisywania. Wobec tego lepiej nie żądać takich prac, niż zaliczać je, gdyż w przeciwnym razie doprowadza to do formalizmu i wzajemnego okłamywania się. Same konsultacje wymagają również gruntownej analizy. Chodzi o to, aby spełniały one swoją rolę, a nie służyły jako okazja do zdawania egzaminów, których w porę nie zdali studenci, i w miejscu na to przeznaczonym. Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że dyplom studenta wydziału zaocznego przeżywa obecnie poważną inflację. Nie jest on zabezpieczony pełnowartościową wiedzą.

Drugi artykuł *Uczitielskoj gaziety*[6] poświęcony jest analizie *Sowietskoj piedagogiki* za ubiegły rok. Z przykrością należy stwierdzić, czytamy w artykule, że pracom w dziedzinie teorii wychowania poświęcono jedynie 10% objętości *Sowietskoj piedagogiki*. Przeglądając rocznik wspomnianego czasopisma autorzy dochodzą do wniosku, że odnosi się wrażenie, iż wszystkie publikacje przynoszą coś nowego i doniosłego, np. w dziedzinie wychowania moralnego. Są artykuły, w których powyższy temat jest przedstawiany w sposób znany już wszystkim, tj. w formie ogólnikowej, a przecież czytelnicy *Sowietskoj piedagogiki* — kontynuują autorzy — to pracownicy naukowi, nauczyciele i studenci, którzy oczekują publikacji, odkrywających „mechanizmy" organizacji procesu wychowania, pokazujących, jak właśnie kształtują się właściwości tego procesu itp. Styl wielu autorów — stwierdzają Altow i Benediktow — doprowadza do tego, że ich artykuły są raczej podobne do pewnych instrukcji niż do prac naukowych. Takie zwroty, jak „koniecznie", „trzeba", „należy", obniżają poziom prac naukowych. Tradycyjne, przyjęte przez naukę terminy są zamieniane przez słowa wyjęte z broszur technicznych czy też zaczerpnięte z gwary. Wszystko to razem doprowadza do tego, że czytelnik mimo woli zaczyna wyobrażać sobie w sposób uproszczony skomplikowane procesy wychowania.

Na zakończenie swego artykułu autorzy stwierdzają, że teoria wychowania pozostaje w tyle za teorią nauczania, i to szczególnie w okresie, kiedy do szkół docierają współczesne środki techniczne. Przy pomocy maszyny można z powodzeniem nauczać, ale to wcale nie oznacza, że maszyna w warunkach nauczania również wychowuje. Kolegium redakcyjne czasopisma — piszą Altow i Benediktow — informuje czytelnika o najnowszych sposobach nauczania przy pomocy środków technicznych, ale wcale nie porusza zagadnień wychowawczych w tych skomplikowanych warunkach, jakie wytworzyły się obecnie między nauczycielem i uczniem.

Stuprocentowe postępy w nauce nie zawsze oznaczają także stuprocentowe pozytywne wychowanie. Dla wychowania bardzo istotne znaczenie posiada autorytet, lecz na ten temat *Sowietskaja piedagogika*, zdaniem autorów, nie opublikowała w ubiegłym roku ani jednego artykułu.

*Józef Zalewski*

[6] Por. E. Alter i B. Benediktow: Tieorija wospitanija na pierednij kraj. *Uczitielskaja gazieta* br., nr 59 z 21 maja.

## SPOŁECZNY FUNDUSZ BUDOWY SZKÓŁ I INTERNATÓW

Powołanie w dniu 14 stycznia 1966 r. przez Ogólnopolski Komitet Frontu Jedności Narodu — Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów stanowi nowy rozdział w działalności społecznej na rzecz oświaty w ogóle, a budownictwa szkolnego w szczególności.

Jest już polską postępową tradycją wiązanie wysiłków społeczeństwa z wysiłkami państwa na rzecz oświaty. Pamiętamy przecież, już od pierwszych dni Polski Ludowej nasze społeczeństwo doceniało wagę dobrowolnego wysiłku na rzecz odbudowy kraju z ruin i zgliszcz. Inicjatywa ta rozwinęła się przede wszystkim na rzecz odbudowy i budowy szkół.

Fundusz Odbudowy Szkół, w skrócie FOS, który w latach 1947—1958 reprezentował opinię społeczną i inicjatywę pomocy materialnej na rzecz oświaty, święcił wówczas duże sukcesy. Warto przypomnieć rezultaty tego wysiłku. Tylko w woj. katowickim wybudowano wówczas 124 nowe szkoły, 12 przedszkoli i ponad 300 mieszkań nauczycielskich. Wyremontowano też przeszło 1200 szkół, zradiofonizowano 530 szkół, 275 przedszkoli. A przecież FOS działał tylko na Opolszczyźnie, w Krakowskiem i innych regionach kraju.

Wspomnieć też należy najpiękniejsze, jak dotąd, dzieło — „Tysiąc szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego". Zrealizowano je z pietyzmem godnym tej historycznej chwili.

Czy byli też inni poprzednicy naszego Funduszu? W okresie międzywojennym działało Towarzystwo Popierania Budowy Szkół, z którego funduszów prawie wyłącznie budowano szkoły. Było też Towarzystwo Burs i Stypendiów.

Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów stawia sobie ten sam cel, podejmuje tę samą ideę.

Chęć szybszego zaspokojenia potrzeb oświatowych, powiązanie wysiłków państwa i społeczeństwa w zakresie przygotowywania bazy lokalowej szkolnictwa stanowi podstawę społecznego działania. Ten to aspekt apelu Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu stał się motorem rozwijającym ideę kontynuowania zbiórki społecznej na budownictwo szkolne.

Jakie są główne zadania SFBSiI?

Zadania te są rozległe. Główny nurt działania Funduszu Budowy Szkół i Internatów stanowi rozwijanie społecznej aktywności i współdziałanie z wysiłkami Państwa w celu tworzenia lepszych warunków dla wrzechstronnego kształcenia i wychowania młodzieży. W szczególności SFBSiI postawił przed sobą następujące zadania:

— budowę szkół podstawowych, zwłaszcza na wsi,
— budowę internatów celem ułatwienia dostępu do szkół młodzieży chłopskiej, robotniczej i inteligencji pracującej z mniejszych miast, osiedli i wsi,
— budowę szkół zawodowych,
— budowę mieszkań dla nauczycieli na wsi oraz w małych miastach i osiedlach,
— budowę innych obiektów, służących pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz krzewieniu kultury wśród młodzieży,
— pomoc w rozwijaniu czynów społecznych na rzecz oświaty, podejmowanych przez ludność,
— pomoc w modernizacji istniejących obiektów dydaktyczno-wychowawczych i kulturalnych dla młodzieży,

Oprócz tych celów oświatowych i wychowawczych SFBSiI zamierza kontynuować budowę wiejskich ośrodków zdrowia.

Prawidłowa organizacja Funduszu wymaga, by całość zebranych środków była oddana do dyspozycji wojewódzkich komitetów. Stąd też SFBSiI realizuje zasadę terenowego wykorzystywania uzyskanych pieniędzy i pomocy społecznej. Może się jednak zdarzyć, że pomoc społeczna i państwowa nie zaspokoją niezbędnych potrzeb terenu. Dlatego zorganizowany został fundusz centralny, przeznaczony na pomoc dla województw gospodarczo słabszych i na budowę wiejskich ośrodków zdrowia.

Rzecz zrozumiała, iż zadania i zamierzenia SFBSiI znajdują swe źródło w analizie sytuacji lokalowej szkolnictwa. Wiadomo też, że władze oświatowe, ustalające terminy i warunki realizacji reformy szkolnej, brały w rachubę pomoc społeczeństwa.

Potrzeby lokalowe szkolnictwa warunkuje kilka elementów. Pierwszy z nich to fakt, że uruchomienie ósmej klasy powoduje pozostanie w szkołach podstawowych 660 tysięcy młodzieży. Trzeba więc zorganizować dodatkowo ponad 20 tysięcy oddziałów klas ósmych. Do tego dodać należy stałe zmniejszanie się ilości szkół o trzech i czterech nauczycielach, a zwiększanie szkół o sześciu, siedmiu i więcej nauczycielach. Trzeba mieć również na uwadze zjawisko likwidowania izb wynajętych w chłopskich chałupach oraz potrzebę wymiany izb zbyt małych i nieodpowiednich na izby nowe, właściwe. Ogólnie trzeba na to ponad czterdzieści tysięcy izb lekcyjnych. Udział funduszów społecznych może w znacznym stopniu te trudności zniwelować.

Inny problem to miejsca w internatach.

Na potrzeby w tym zakresie wskazuje liczba młodzieży korzystającej z prywatnych stancji i dojeżdżającej do szkoły. Jest jej ponad 190 tysięcy. Ogromna ilość uczniów zużywa na dojazdy do szkoły do 3,5 godziny dziennie. O ujemnym wpływie tego zjawiska na proces kształcenia i wychowania nie trzeba wiele mówić. Ten stan wymaga szybkich i radykalnych zmian. 150 tysięcy dodatkowych miejsc w internatach jest potrzebne już w najbliższej pięciolatce. Warto tu dodać, że według zamierzeń resortu oświaty w latach 1966—1970 ze środków państwowych przewiduje się wybudowanie 28 tysięcy miejsc. Rola funduszu społecznego jest tu ogromna.

Oprócz wymienionych trzeba też wspomnieć o potrzebach szkolnictwa zawodowego. Wzrost liczby uczniów szkół zawodowych w ostatnim pięcioleciu ze 784 tysięcy do 1 miliona 686 tysięcy mówi sam za siebie. Normalizacja warunków lokalowych wymaga wybudowania ponad 9 tysięcy pomieszczeń do nauki w szkołach zawodowych. Szkolnictwo zawodowe pracuje w trudnych warunkach. W szkołach tego typu młodzież uczy się z reguły na dwie zmiany, na trzeciej uczą się dorośli.

Nie można pominąć problemu mieszkań nauczycielskich. Wprawdzie stale ich przybywa, jednak deficyt izb mieszkalnych jest jeszcze duży. Dotkliwe trudności występują na wsiach i w małych miasteczkach. Pomoc społeczna może być w tej dziedzinie skuteczna.

Czego oczekujemy od społeczeństwa? Przede wszystkim przyjaznej atmosfery dla naszych poczynań. Jeśli udało się w przeszłości wielkie zamierzenia zrealizować, to właśnie dlatego, że społeczeństwo uznało słuszność podjętych inicjatyw i poparło je.

Naturalnie, chodzi nam też o najlepsze rezultaty finansowe. Chcemy zebrać jak najwięcej pieniędzy. Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów apeluje do społeczeństwa o to, by świadczyło w następującej wysokości:

0,3%—0,5% — od zarobków podstawowych brutto wszystkich osób pobierających wynagrodzenie za pracę,

0,7%— 1% — od sumy przychodowości rocznej wszystkich gospodarstw rolnych,

0,5% — rocznych dochodów od wszystkich członków związków twórczych oraz wykonujących wolne zawody,

2% — podzielnej części rocznych nadwyżek spółdzielczości,

oraz według stawek określonych przez samorządy rzemieślników, handlu i usług, wytwórców prywatnych.

Proponowane stawki nie są czymś sztywnym, świadczenia mogą być wyższe lub niższe od przedłożonych tu propozycji. Rozwijająca się od wielu lat ofiarność społeczeństwa ustabilizowała się właśnie na poziomie tu przedstawionym. Nie bez znaczenia są też rozmiary obecnych potrzeb, które, aby były skutecznie zaspokajane, muszą być zabezpieczone odpowiednio wysokimi świadczeniami. Oczywiście, nie tylko środki finansowe są nam potrzebne.

Poza świadczeniami pieniężnymi rozwija się szeroko inspirowana inicjatywa społeczna. Przyjmuje ona różnorodne formy. W wypadku budowy szkół-pomników obficie korzystano z pomocy przy zagospodarowaniu terenu wokół szkoły.

Młodzież szkolna drogą prac społecznie użytecznych gromadziła zasoby na rzecz oświaty, starsi nierzadko indywidualnie pomagali przy zwózce materiału potrzebnego na budowę, budowali drogi do nowej szkoły. Można tu przytaczać wiele pięknych przykładów pomocy społecznej. Na niej nam zależy. Chcemy bowiem, by działalność SFBSiI nie była tylko ograniczona do zbiórki pieniędzy, lecz żeby rozwijała wszelkie inicjatywy. Chcemy, by wychowywała, by wyrabiała prawidłowy stosunek do własności społecznej i troskę o nią.

Czy są już pierwsze sygnały na apel OK FJN? Już następnego dnia po plenum OK FJN napływać zaczęły informacje o deklarowaniu swego udziału w zbiórce na SFBSiI. Dziś już można powiedzieć, że zdecydowana większość instytucji i zakładów pracy świadczy w wysokości 0,5% od miesięcznych wynagrodzeń.

Ogólnie można stwierdzić, że stosunek społeczeństwa do nowej akcji jest pozytywny. Przebieg kampanii deklaracyjnej jest tego najlepszym dowodem. Do końca maja zebraliśmy ponad 700 milionów złotych. Taki przebieg wydarzeń rokuje jak najlepsze nadzieje.

Społeczeństwo, dzięki swej ofiarności i rozwijającej się społecznej aktywności, przyczyni się w sposób decydujący do rozwiązania trudności występujących w dziedzinie lokalowej.

*Tadeusz Wysocki*

## Z DYSKUSJI NAD REFORMĄ SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Aktualna sytuacja w zakresie kształcenia kadr nauczycielskich i zamierzenia na tym tle dotyczące reformy tego kształcenia, były w końcu maja bieżącego roku przedmiotem dyskusji Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki, a także Prezydium Zarządu Głównego ZNP.

Dziś już nie ulega wątpliwości, iż narastające zadanie zreformowanej szkoły podstawowej i średniej dyktują konieczność przygotowywania kadr nauczycielskich na najwyższym poziomie. Dlatego też niezależnie od ostatecznej formy przyszłych zakładów kształcenia nauczycieli już obecnie zarysowują się pewne podstawowe założenia reformy.

Jedną z tych podstawowych tendencji jest ostateczna rezygnacja z kształcenia dla szkolnictwa podstawowego nauczycieli na poziomie średnim i przejście na wykształcenie wyższe. Tempo tego procesu uzależnione jest, oczywiście, od warunków kadrowych i bazy materialnej. Najdogodniejszym — z punktu widzenia sytuacji kadrowej w szkolnictwie podstawowym — okresem przeprowadzenia programowej i organiza-

cyjnej reformy systemu kształcenia nauczycieli będą lata 1969—73. Dlatego też, według przewidywań, pierwsze 3-letnie szkoły nauczycielskie powołane zostaną do życia w 1968/69 roku. Będą to szkoły o charakterze wyższych uczelni, a zatem różne od dotychczasowych SN — mających charakter szkół pomaturalnych — nie tylko liczbą lat nauki, ale i odmienne jakościowo. Szkoły na takim poziomie wymagać będą odpowiedniej kadry i bazy materialnej. Dlatego też w okresie przejściowym będą współistniały SN (jednak o nieco zmodyfikowanym programie) z wyższymi szkołami nauczycielskimi. Druga tendencja, przyświecająca reformie, przejawia się w położeniu szczególnego nacisku na jakość pracy ZKN, na jak najlepsze przygotowanie metodyczne i dydaktyczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

W zakresie kadr dla szkolnictwa zawodowego, a konkretnie kształcenia nauczycieli praktycznej nauki zawodu — istnieje tendencja, by zdecydowaną ich większość przygotowywać w zakładach kształcenia nauczycieli — liceach przemysłowo-pedagogicznych i SN. Jeśli chodzi o kadry dla przedszkoli, to przewiduje się, że podstawową formą kształcenia w najbliższych latach będzie pełnowartościowa średnia szkoła pedagogiczna, a dla aktywu kierowniczego przedszkoli — SN i wyższe uczelnie pedagogiczne.

W ramach projektowanej reformy przewiduje się intensywne rozwijanie form kształcenia wychowawców dla placówek wychowawczych wszystkich typów. Warto wreszcie zwrócić uwagę na pewną ogólną tendencję: jest nią dążenie do maksymalnego wykorzystania wszystkich możliwości kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym.

Tak przedstawiają się, zasygnalizowane w dużym skrócie, zasadnicze tendencje przyszłej reformy zakładów kształcenia nauczycieli. Zaprezentowane przez resort oświaty informacje na ten temat wywołały duże zainteresowanie i ożywioną dyskusję tak na posiedzeniu Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki, jak i na Prezydium Zarządu Głównego ZNP.

Na jakie problemy zwracano przede wszystkim uwagę? Akceptując zasadniczą tezę o konieczności przechodzenia do przygotowywania nauczycieli szkół podstawowych na poziomie wyższym (takie właśnie stanowisko zajął Zarząd Główny ZNP, analizując problem reformy systemu kształcenia nauczycieli już w czerwcu ubiegłego roku) — mówcy zwracali uwagę na szereg istotnych kwestii wiążących się z realizacją tego założenia.

Jednym z najpilniejszych zadań jest opracowanie dokładnego bilansu potrzeb w zakresie kadr nauczycielskich. Bez takiego — przygotowanego przez Komisję Planowania Gospodarczego — bilansu trudno będzie bowiem ustalać plany kształcenia nauczycieli w SN, w Wyższych Szkołach Pedagogicznych i na innych wyższych uczelniach; trudno też będzie ustalać kierunki specjalizacyjne. Przy czym — co jest niezmiernie ważne — przy obliczaniu tych potrzeb należy uwzględnić tak istotny czynnik, jak poprawa aktualnych warunków pracy szkoły i nauczyciela. Chodzi tu między innymi o takie kwestie, jak np. zmniejszenie obciążenia oddziałów liczbą uczniów, podział uczniów na grupy przy nauczaniu niektórych przedmiotów, przezaczenie pewnej liczby godzin na zajęcia pozalekcyjne itp.

Istnieje też konieczność podjęcia prac nad rozszerzeniem bazy materialnej obecnych ZKN, nad rozbudową laboratoriów i pracowni. Aktualnie bowiem wiele tych placówek pracuje jeszcze w bardzo trudnych warunkach. Trzeba też podjąć starania nad rozszerzeniem bazy kadrowej SN, między innymi poprzez pozyskanie pracowników naukowych ze szkół wyższych. Obecnie — czego przykłady podawano w dyskusji — w wielu ZKN kadrę stanowi tak duży procent tzw. nauczycieli dochodzących, że utrudnia to uzyskiwanie właściwych efektów, zwłaszcza wychowawczych. A przecież zreformowane ZKN wymagać będą lepszych niż dotychczas warunków kadrowych i lokalowych. I do tych wymagań trzeba się w sposób planowy przygotowywać.

Z punktu widzenia tak bieżących, jak i perspektywicznych potrzeb uwagi krytyczne budzi fakt, że Wyższe Szkoły Pedagogiczne skoncentrowane są na południu kraju, cała zaś północ, poza Gdańskiem, pozbawiona jest tego typu placówek kształcenia nauczycieli. Dlatego też stan ten powinien być uwzględniony przy opracowywaniu planów rozwoju sieci WSP oraz przyszłych wyższych szkół nauczycielskich.

Jeżeli pierwsze 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie mają powstać za kilka lat, to już teraz — jak mówiono — należałoby, tytułem eksperymentu, wypróbować formy organizacyjne i programowe przewidywane dla tych uczelni. Umożliwiłoby to sprawdzenie przydatności absolwentów tego rodzaju szkół.

Trzeba by również zastanowić się nad tym, jakie miejsce ten typ szkół znaleźć powinien w ogólnym systemie szkolnictwa wyższego, aby nie stanowił ślepego toru. W ogóle problem drożności ZKN wystąpił w duskusji bardzo wyraźnie. Należałoby w toku przygotowywania reformy przewidzieć możliwości uzupełniania — bez zbędnej straty czasu — wykształcenia przez tych absolwentów SN, którzy pragnęliby posiadać wyższe wykształcenie.

Dużo uwagi poświęcono też — zwłaszcza na posiedzeniu Prezydium ZG ZNP — warunkom zdobywania wyższych kwalifikacji przez czynnych nauczycieli. Jakieś ulgi, ułatwienia, częściej stosowane zniżki godzin, urlopy płatne stanowiłyby bardzo wydatną pomoc dla nauczycieli jako grupy zawodowej ze znaczną przewagą kobiet. Tymczasem, jak dotychczas, nie zdołano nawet zrównać w uprawnieniach studiujących eksternistycznie ze studiującymi zaocznie.

W przygotowaniach do reformy ZKN niemała rola przypada i resortowi szkolnictwa wyższego. Chodzi przecież o to, by do pracy w szkolnictwie przyciągnąć maksymalną liczbę absolwentów wyższych uczelni. Ale muszą oni być do pracy pedagogicznej przygotowani. Dlatego też zdaniem Sejmowej Podkomisji do Spraw Nauczycielskich — Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego powinno opracować koncepcję przygotowywania do zawodu nauczycielskiego tych absolwentów szkół wyższych, którzy pragną podjąć pracę w szkolnictwie. Jak podkreślano w dyskusji, problem przygotowywania absolwentów wyższych uczelni najlepiej rozwiązują pedagogiczne studia podyplomowe. Należałoby zatem tę formę rozwijać.

W celu ujednolicenia metodyki pedagogicznego przygotowania absolwentów powinno się zacieśnić współpracę między Wyższymi Szkołami Pedagogicznymi i wyższymi uczelniami. Instytut Pedagogiki i inne zainteresowane placówki badawcze powinny dokonać analizy praktycznej przydatności do zawodu nauczycielskiego absolwentów WSP i absolwentów uniwersytetów. Taka konfrontacja pomogłaby lepiej ukształtować profil nauczania.

Dyskusja, tak na posiedzeniu Komisji Sejmowej, jak i Prezydium ZG ZNP, koncentrowała się głównie wokół problematyki kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Jednak poruszono w niej również zagadnienie przygotowania kadry dla szkolnictwa zawodowego oraz dla przedszkoli, przy czym stwierdzano, iż powinno się dążyć do kształcenia ich również na poziomie wyższym. Jeśli jednak chodzi o szkolnictwo zawodowe, trudno jest — jak wykazuje praktyka — liczyć na zabezpieczenie potrzeb kadrowych z takich źródeł, jak politechniki czy technika, gdyż ich absolwenci podejmują pracę w przemyśle. W efekcie w szkołach zawodowych bardzo duży procent nauczycieli stanowią tzw. dochodzący, a wśród nauczycieli praktycznej nauki zawodu duża część nie posiada wykształcenia średniego. Wpływa to ujemnie na wyniki nauczania i wychowania. Dlatego też należałoby — postulowano — podjąć środki zmierzające do zapewnienia szkołom zawodowym wykwalifikowanych kadr między innymi przez powołanie do życia wyższej szkoły inżynierskiej o specjalnym nachyleniu pedagogicznym, jak też i przez zwiększenie liczby techników przemysłowo-pedagogicznych.

Tak w ogólnych zarysach, z pominięciem — ze względu na charakter informacji — wielu szczegółów, przedstawiają się zasadnicze problemy poruszone w dyskusji. Po-

stawienie tej problematyki na porządku dziennym obrad Komisji Sejmowej i Prezydium ZG ZNP pozwoliło zwrócić uwagę na istotne i najpilniejsze zadania, które domagają się rozwiązania w okresie poprzedzającym reformę systemu kształcenia nauczycieli.

*Danuta Chrzczonowicz*

## KWARTALNIK RZESZOWSKI

W czerwcu br. ukazał się pierwszy numer *Kwartalnika Rzeszowskiego*. Wydawcą tego czasopisma jest Rzeszowskie Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki. Redaktorem naczelnym został dr Stanisław Frycie, pracownik nauki miejscowej WSP.

W słowie wstępnym „Od Redakcji" zapowiada się, iż „pismo służyć będzie utrwalaniu i przekazywaniu szerokim kręgom społeczeństwa tego regionu dorobku środowisk naukowych, oświatowych i twórczych oraz wymianie doświadczeń i osiągnięć między tymi środowiskami", że na jego łamach „poza rozprawami naukowymi ogłaszane będą artykuły publicystyczne o tematyce oświatowej i kulturalnej, ponadto aktualne recenzje, materiały i korespondencje". Zamierza się również popularyzować twórczość literacką i artystyczną, głównie związaną z regionem.

Pierwszy 6-arkuszowy (96 str.) numer *Kwartalnika Rzeszowskiego* przynosi rozprawy Aleksandra Cadello („Rzeszów na przełomie XIX i XX wieku"), Antoniego Jopka („Właściwy debiut Zygmunta Kaczkowskiego") i Henryka Smyczyńskiego („O szkole kalwińskiej w Dubiecku XVI wieku"). W dziale publicystycznym piszą Kazimierz Żmudka i Wojciech Woś. Pierwszy „o niektórych zagadnieniach dotyczących reformy szkolnictwa w woj. rzeszowskim", drugi o szkołach wiodących w tym województwie. W dziale „Twórczość" opublikowano dwa wspomnienia o poecie Stanisławie Piętaku, synu ziemi rzeszowskiej, oraz wiersze dwóch młodych poetów tego środowska, Zdzisława Ostrowskiego i Wojciecha Kawińskiego. Recenzje, kronika i korespondencje zamykają treść pierwszego numeru tego kwartalnika.

Należy życzyć Redakcji oraz skupionym wokół pisma współpracownikom, aby ich incjatywa i wysiłek spotkały się z najlepszym przyjęciem i zrozumieniem środowiska miejskiego i całego regionu rzeszowskiego, żeby pismo stało się czynnikiem ożywienia kulturalnego, oświatowego i pedagogicznego jego głównego odbiorcy, którym będzie niewątpliwie nauczyciel.

*H. Mazowiecki*

## STULECIE SZKOŁY SIENNICKIEJ

W dniach 25 i 26 czerwca br. odbyła się w Siennicy koło Mińska Mazowieckiego podniosła uroczystość oświatowa. Wyszła ona daleko poza ramy zjazdu koleżeńskiego. Oto przy udziale Ministra Oświaty Ob. Wacława Tułodzieckiego, dyr. depart. dra Wacława Wojtyńskiego, kuratora okręgu szkolnego, E. Migdalskiego, przedstawicieli Związku Nauczycielstwa Polskiego, władz powiatowych i gromadzkich, wobec bardzo licznie zebranych wychowanków b. Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego w Siennicy oraz aktualnie uczącej się młodzieży nauczycielskiej święcono stuletnią rocznicę istnienia tego zasłużonego zakładu kształcenia nauczycieli.

Była to niewątpliwie jedna z charakterystyczniejszych uroczystości milenijnych bieżącego, jubileuszowego roku. Miała ona swoją część obrzędową, polegającą na złożeniu przez zebranych wieńców na grobach pochowanych na miejscowym cmentarzu zasłużonych nauczycieli i wychowanków oraz na odsłonięciu wewnątrz gmachu tablic upamiętniających fakt stulecia szkoły i długoletniego w niej dyrektorowania Kazimierza Gnoińskiego, „ojca szkoły siennickiej".

W części oficjalnej doc. dr St. Pazyra omówił w dłuższym referacie naukowym udział Mazowsza w dziejach Polski, a w drugim dniu miały miejsce wystąpienia o charakterze historyczno-oświatowym, poświęcone głównie Siennicy i jej dorobkowi. W zjeździe wzięli czynny udział najstarsi z żyjących wychowankowie seminarium siennickiego, Bronisław Chróścicki, uczestnik zjazdu pilaszkowskiego w 1905 r., i Stanisław Sikorski, absolwent z r. 1898/99. Warto zaznaczyć i podkreślić, że Komitet Organizacyjny przy poparciu Ministerstwa Oświaty, ZNP i Ludowej Spółdzielni Wydawniczej doprowadził do wydania obszernej pracy zbiorowej, poświęconej tej zasłużonej dla oświaty ludowej i szkoły polskiej uczelni.[1]

Seminarium w Siennicy powstało w 1866 roku. W tym właśnie roku rząd carski ogłosił „ustawy średnich zakładów naukowych w Królestwie Polskim", a wśród nich ustawę o kursach pedagogicznych dla ludności polskiej. Na mocy tej ustawy zostały otwarte, jako jedne z pierwszych, trzyletnie kursy pedagogiczne w Siennicy, Solcu nad Wisłą i Wymyślinie. Intencją rządu było przygotowanie nauczycieli, którzy by chcieli i potrafili poprowadzić energicznie i masowo dzieło rusyfikacji na elementarnym szczeblu nauczania, ponieważ szczebel średni został już nią wówczas w pełni objęty. Chodziło poza tym o to, aby kandydaci do zawodu nauczycielskiego wywodzili się ze wsi, żeby po skończeniu kursów pozostali w swoim środowisku. Stąd też postanowiono kursy takie lokować w miastach i miasteczkach, w których nie było szkół średnich. Okolicznością sprzyjającą takiej właśnie lokalizacji był fakt likwidacji przez rząd carski w 1864 roku zakonów rzymskokatolickich i konfiskaty ich majątku, dzięki czemu zarówno w Siennicy, jak w Wymyślinie i Solcu owe kursy pedagogiczne umieszczono właśnie w budynkach poklasztornych. W roku 1872 kursy pedagogiczne zostały przemianowane na seminaria nauczycielskie.

Seminarium siennickie miało na przestrzeni tych lat w swym składzie wielu wybitnych i wielce zasłużonych nauczycieli. Obok wymienionego wyżej dyrektora Gnoińskiego należy wskazać na dwóch historyków: Alfonsa Erdmana, posła i senatora, postępowego działacza ludowego, oraz Jerzego Sochackiego, wybitnego działacza PPS-Lewicy i KPP, który w krótkim okresie siennickim rozwinął bardzo żywą działalność wśród robotników rolnych w licznych majątkach okolicznych. Wśród wybitnych uczniów i wychowanków szkoły siennickiej znaleźć można dziś dobrze znane polskiemu nauczycielstwu związkowemu nazwiska: Jana Woźnickiego, Stanisława Najmoły, Ludwika Sudy, Antoniego Konewki, Stanisława Wiącka i in.

Uroczystość siennicka uprzytomniła nam, jak wiele całe nauczycielstwo i jego organizacja zawdzięczają tej oraz innym tego typu i wieku szkołom, że tradycje tych szkół trzeba pieczołowicie pielęgnować.

*W. W.*

[1] W służbie wsi i kraju (praca zbiorowa w setną rocznicę powstania Seminarium Nauczycielskiego w Siennicy), Warszawa 1966, ss. 380.

# XII KRAJOWY ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

W dniach 27—28 lipca 1966 r. odbył się we Wrocławiu kolejny XII Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych. Przewodniczył wiceminister oświaty, J. Szkop. Na zjazd przybyło przeszło 200 nauczycieli, autorów odczytów pedagogicznych z całego kraju. Byli też kuratorzy okręgów szkolnych, dyrektorzy okręgowych ośrodków metodycznych, pracownicy Ministerstwa Oświaty i Centralnego Ośrodka Metodycznego.

Już po raz drugi tego rodzaju zjazdy nie odbywają się w stolicy, lecz w tych okręgach, które przodują w rozwijaniu akcji odczytów pedagogicznych. Przedostatni zjazd miał miejsce w grudniu 1964 r. w Katowicach. Wprowadzono tam zmianę polegającą na przedłużeniu cyklu opracowywania i oceniania odczytów do 2 lat. Okręg wrocławski należy do rzędu tych, gdzie w ostatnich latach nastąpił poważny wzrost liczby opracowanych odczytów. Trzeba też podkreślić, że z roli gospodarza zjazdu koledzy z Wrocławia wywiązali się bardzo dobrze. Wszędzie była dobra organizacja, sprawna obsługa tak licznych gości, dobre warunki zakwaterowania i wyżywienia, a nade wszystko serdeczność i gościnność, które wyczuwało się na każdym kroku.

W pierwszym dniu obrad przewodniczący Prezydium WRN, mgr Bronisław Ostapczuk, zapoznał zebranych z dorobkiem gospodarczym, kulturalnym i oświatowym Dolnego Śląska. Następnie obrady toczyły się w 7 sekcjach specjalistycznych, a mianowicie:

1) wychowania przedszkolnego
2) nauczania początkowego
3) przedmiotów humanistycznych
4) przedmiotów matematyczno-przyrodniczych
5) szkolnictwa zawodowego
6) szkolnictwa specjalnego
7) zagadnień opiekuńczo-wychowawczych.

Na treść obrad w sekcjach złożyła się analiza dorobku przedstawionego w nagrodzonych odczytach, dyskusja nad aktualną problematyką dydaktyczno-wychowawczą i wytyczenie kierunku dalszych poszukiwań. We wszystkich sekcjach dyskusja była tak żywa, że nie wyczerpywała wszystkich zasygnalizowanych zagadnień. Dyskutanci wskazywali na szereg istotnych problemów, które oczekują opracowania w odczytach pedagogicznych, przejawiali głęboką troskę o sprawy wychowania i nauczania dzieci i młodzieży.

W godzinach popołudniowych wszyscy uczestnicy zwiedzali autokarami miasto. Organizatorzy pokazali gościom odbudowane najważniejsze i najcenniejsze zabytki architektoniczne i historyczne, zwrócili uwagę na dowody polskości miasta, barbarzyńskie zniszczenia, jakich dokonały wojska hitlerowskie, które uczyniły z miasta twierdzę. Zapoznano się z dorobkiem miasta w dziedzinie rozbudowy osiedli mieszkaniowych. Wycieczka była miłym przeżyciem, a jednocześnie ukazała ogromny dorobek miasta w dziedzinie jego odbudowy, zagospodarowania i kultury, miasta, które w przeszło 70% leżało w gruzach.

W drugim dniu obrad wysłuchano referatu dyrektor Centralnego Ośrodka Metodycznego, dr K. Kuligowskiej, na temat dalszego rozwoju akcji odczytów pedagogicznych. W dyskusji zabierało głos 15 osób, dalszych 15, nie mogąc przemawiać bezpośrednio z trybuny zjazdowej, przekazało swe wypowiedzi do protokółu. Dyskutanci podkreślali rolę i znaczenie akcji odczytowej dla swej pracy samokształceniowej, mówili o kłopotach związanych z opracowywaniem odczytów, ustosunkowywali się do tez wysuniętych w referacie dr K. Kuligowskiej i jej propozycji tematycznych. Na ogół znalazły one poparcie, aczkolwiek niektórzy mówcy obawiali się, czy w zakreślonej tematyce znajdą miejsce wszystkie ważne i nurtujące ich problemy.

Trudno w notatce kronikarskiej zrelacjonować dokładny przebieg obrad. Pozwolę sobie przytoczyć ocenę zjazdu, wypowiedzianą przez przedstawiciela KC PZPR tow. H. Świątnickiego. Nazwał on zjazd pracowitym sejmikiem, na którym panowała rzeczowa i pełna troski i wiary w skuteczność podejmowanych poszukiwań pedagogicznych atmosfera. Z wypowiedzi dyskutantów przebijał entuzjazm i bezinteresowny wysiłek nauczycieli, zmierzający do rozwiązywania trudnych problemów szkolnictwa i wychowania, wynikających z burzliwego rozwoju naszego państwa i zapewnienia postępu w tej dziedzinie. Z upoważnienia kierownictwa Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR podziękował on nauczycielom — autorom odczytów za ich ogromny wkład w usprawnianie procesów nauczania i wychowania oraz życzył im dalszych sukcesów w dziedzinie socjalistycznego wychowania.

Dyskusję podsumowała dyr. dr K. Kuligowska, która wyraźnie zaznaczyła, że zgłoszone wnioski i postulaty zostaną rozpatrzone przez Ministerstwo Oświaty i Centralny Ośrodek Metodyczny. Na zakończenie wiceminister, J. Szkop, wręczył 77 osobom nagrody i wyróżnienia oraz dyplomy. W imieniu kierownictwa resortu podziękował im za trud w opracowywaniu odczytów, podkreślił ich doniosłe znaczenie i wreszcie złożył serdeczne życzenia sukcesów w dalszej pracy.

W wyniku akcji odczytowej, która trwała od listopada 1964 r. do końca marca br., do okręgowych ośrodków metodycznych wpłynęło 1220 prac nauczycieli i wychowawców, zatrudnionych we wszystkich typach placówek oświatowo-wychowawczych i w administracji szkolnej. Z liczby tej okręgowe komisje oceniające odczyty przekazały 301 prac na konkurs krajowy do oceny centralnej komisji powołanej przez Ministra Oświaty. Komisja centralna stwierdziła nie tylko ilościowy, ale również jakościowy wzrost akcji. Kilkanaście prac miało charakter rozpraw naukowo-badawczych i przekraczało ramy odczytów pedagogicznych.

Nowością tego zjazdu było przyznanie nagród w podziale tematycznym. Ustalono osiem grup tematycznych, siedem z nich wymieniono podając relację z obrad w sekcjach, grupa ósma — to zagadnienia wychowania fizycznego, plastycznego, muzycznego i technicznego. W sumie jury konkursu przyznało: 5 nagród pierwszych po 1500 zł, 12 drugich po 1000 zł, 16 trzecich po 750 zł i 34 wyróżnienia po 500 zł. ZG ZNP przyznał 10 nagród specjalnych autorom prac szczególnie interesujących, a nie zawsze mieszczących się w ramach akcji odczytowej. Łącznie nagrodzono i wyróżniono 77 autorów kwotą 60 000 zł, w tym 10 000 ufundował ZG ZNP.

Przy ocenie odczytów jury przyjęło następujące kryteria:

1) odczyt pedagogiczny jest opisem własnej twórczej pracy pedagogicznej,

2) odzwierciedla warunki, w jakich odbywa się omawiana praca, bez ukrywania niepowodzeń i trudności,

3) oparty jest na rzetelnej i udokumentowanej relacji,

4) pokazuje stosowane przez autora metody pracy,

5) zawiera elementy analizy,

6) ukazuje współzależność między stosowanymi przez nauczyciela metodami a osiągniętymi wynikami,

7) stanowi wartość użytkową dla praktyki nauczania i wychowania oraz nadaje się do upowszechnienia.

A oto nazwiska zdobywców pierwszych nagród:

1. Nagroda specjalna: Al. Malinowska z Warszawy za pracę: „Co wiedzą o nas dorosłych małe dzieci w wieku przedszkolnym".

2. G. Osajda ze Słupska za pracę: „Jak prowadzę monograficzne opracowanie zbioru z dziećmi sześcioletnimi".

3. St. Trojanowski MDK Gdańsk Wrzeszcz — „Moje próby społecznego aktywizowania młodzieży".

4. A. Madej m. Łódź — „Wyniki kompleksowych badań psychiatrycznych i psychologicznych w Szkole Podst. nr 176 w Łodzi".

5. K. Marzec Warszawa — „W poszukiwaniu skuteczniejszych metod w podnoszeniu sprawności fizycznej uczniów".

W innych grupach nie przyznano nagród pierwszych, natomiast po jednej lub kilka drugich, dlatego nie wymieniamy wszystkich nazwisk z powodu szczupłości miejsca.

Dyrektor COM, dr K. Kuligowska, podzieliła się uwagami na temat roli i znaczenia akcji odczytowej oraz wyraziła postulat, aby w przyszłości autorzy podejmowali tematy wysuwane przez krajowe zjazdy. Nie oznacza to pozbawienia samodzielności autorów, lecz jedynie ukierunkowanie ich prac i poszukiwań.

Każdy odczyt musi być opisem i analizą nowatorskich poczynań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela w pracy z dziećmi i młodzieżą. Następnie zaproponowała 10 następujących grup tematycznych pożądanych do opracowania w odczytach pedagogicznych:

1. Wydobywanie wartości wychowawczych tkwiących w treści lekcji.
2. Kształtowanie właściwego stosunku do pracy, rozwijanie samorządności, prace społeczne i uspołecznianie uczniów, praca organizacji uczniowskich.
3. Wolny czas dzieci i młodzieży — (wg ujęcia doc. A. Kamińskiego w jego pracy „Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza").
4. Indywidualizacja w procesie nauczania i wychowania.
5. Wykorzystywanie wiedzy ucznia w procesie zaznajamiania go z nowym materiałem nauczania.
6. Problem więzi teorii z praktyką w nauczaniu odpowiednich przedmiotów.
7. Formy wykorzystywania pomocy naukowych, pracowni i klasopracowni.
8. Podręcznik i książka w pracy szkolnej. Książka w życiu dziecka.
9. Kontrola osiągnięć uczniów: kryteria kontroli, sposoby kontroli bieżącej, kontrola okresowa, lekcje sprawdzające, wdrażanie uczniów do samokontroli.
10. Współdziałanie nauczycieli danej szkoły w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Integracja wychowania, front wychowawczy.

Mówiąc o metodzie pracy nad odczytem, dyr. dr K. Kuligowska podkreśla, że odczyt to opis i analiza faktów pedagogicznych, a fakt pedagogiczny — to praca nauczyciela (działanie na ucznia-bodziec) i reakcja ucznia na te bodźce we wzajemnym związku.

Zapewniła zebranych, że piszącym odczyty wydatniejszej pomocy udzielać będą okręgowe ośrodki metodyczne oraz Centralny Ośrodek Metodyczny, który będzie organizował kilkudniowe seminaria dla autorów poświęcone wybranym problemom. Głównym celem akcji odczytowej jest rozwiązywanie trudnych problemów dydaktyczno-wychowawczych przez znalezienie odpowiedzi na pytanie: co? jak? i dlaczego?

Autorzy odczytów — stwierdziła dr K. Kuligowska — to nauczyciele, których cechuje refleksyjny stosunek do pracy, troska o polepszanie pracy szkoły i chęć służenia radą i pomocą innym nauczycielom.

Dziękując autorom za dotychczasowy trud i wkład w rozwijanie akcji odczytowej, zachęcała zebranych i wszystkich nauczycieli do dalszego twórczego w niej udziału.

Zjazd Autorów we Wrocławiu przejdzie do historii akcji odczytowej jako ważny krok na drodze jej dalszego rozwijania i wzbogacania.

*Jan Janicki*

## KONFERENCJA OŚWIATOWA WŁOSKO-POLSKA W RZYMIE

Z inicjatywy Włoskiego Towarzystwa Stosunków Kulturalnych z Polską (Associazione italiana per i rapporti culturali con la Polonia) została zorganizowana w maju br. konferencja oświatowa włosko-polska. Odbywała się ona w Rzymie, w auli Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu. Współorganizatorami konferencji ze strony włoskiej były Instytuty Filozofii i Pedagogiki Uniwersytetu w Rzymie oraz czasopisma *Riforma della scuola* i *Scuola e Città*, a ze strony polskiej — Polska Akademia Nauk.

Sformułowany przez organizatorów temat spotkania brzmiał następująco: Organizacja i funkcja szkoły podstawowej w przygotowaniu do dalszej nauki i pracy. Spotkanie zostało pomyślane w ten sposób, iż na kolejnych trzech posiedzeniach to samo zagadnienie było przedstawiane przez referenta włoskiego i polskiego, a następnie zgłaszano pytania oraz odbywała się dyskusja. Językami urzędowymi konferencji były włoski i francuski.

Zanim przejdę do omówienia przebiegu konferencji, chcę pokrótce scharakteryzować sytuację szkolnictwa włoskiego oraz genezę spotkania włosko-polskiego, poświęconego sprawom oświatowym. Podobnie jak w wielu innych państwach, również i we Włoszech od szeregu lat wysuwano konieczność reformy szkoły i nauczania, lepszego dostosowania do aktualnych potrzeb życia. Przeprowadzenie tego rodzaju reformy nie jest łatwe w kraju o bardzo zróżnicowanej sytuacji politycznej, ekonomicznej i społecznej. Wystarczy wspomnieć dużą liczbę partii i stronnictw politycznych, ostro się zwalczających, głoszących różne hasła i programy dotyczące każdej dziedziny życia, a więc i oświaty. Trzeba do tego dodać ogromne różnice występujące aktualnie w sytuacji ekonomicznej różnych prowincji włoskich. W uprzemysłowionej i bogatej północnej części kraju, np. w Mediolanie i jego okolicach, standard życiowy ludności jest wysoki, nieporównanie wyższy niż na południu. Obszary rolnicze w okolicach Neapolu czy na Sycylii nie dają możności dużych zarobków i warunki życia są tam skromne, a wiele osób żyje nawet w nędzy.

Naturalnie zupełnie inaczej wygląda również aktualna sytuacja szkolnictwa w stołecznym Rzymie czy na północy kraju niż w tych biednych obszarach południowych i inne są też problemy wymagające rozstrzygnięcia, gdy mowa jest o rozwoju oświaty.

O potrzebie reformy szkolnictwa dyskutuje się we Włoszech nie od dziś. Opracowano wiele projektów, powoływano specjalne komisje. Przed paroma laty system szkolny włoski obejmował obowiązkową pięcioletnią szkołę podstawową (scuola di base), po ukończeniu której uczeń musiał dokonać wyboru dalszego kierunku kształcenia. Otóż włoskie koła postępowe postulowały konieczność przedłużenia tej jednolitej szkoły, występując przeciwko zbyt wczesnej selekcji uczniów. Proponowano wprowadzenie szkoły średniej nie zróżnicowanej w pierwszym cyklu, a posiadającej różne kierunki, ale z możliwością przechodzenia z jednego do drugiego — w cyklu drugim. Podstawową funkcją zwłaszcza cyklu pierwszego miałaby być obserwacja uczniów celem ich lepszego poznania dla zorientowania się, jak będzie przebiegała ich dalsza nauka i praca.

Realizowana obecnie reforma jest pewnego rodzaju kompromisem. Wprowadzono mianowicie po szkole podstawowej jednolitą trzyletnią szkołę średnią (la scuola media unica) i właśnie w tym roku szkolnym pierwszy rocznik młodzieży ukończył tę szkołę średnią. W ten sposób wybór szkoły i zawodu został przesunięty o 3 lata w porównaniu ze stanem przed reformą.

Po ukończeniu tej niższej szkoły średniej (w sumie jednolite obowiązkowe naucza-

nie wynosi obecnie 5 + 3 = 8 lat) uczniowie mają do wyboru kilka dróg. Mogą iść do dwuletniego gimnazjum, a stamtąd do trzyletniego liceum klasycznego bądź przyrodniczego, dającego prawo wstępu na wyższą uczelnię. Ci, którzy chcą zdobyć szybciej zawód, wybierają pięcioletnie instytuty techniczne (odpowiednik naszego technikum), dające dyplom technika. Można też pójść do instytutu zawodowego trzy- bądź dwuletniego (kierunek rolniczy), kształcącego kwalifikowanych robotników. Istnieje też możliwość wyboru czteroletniego Instytutu Nauczycielskiego, a po jego ukończeniu kontynuowania studiów na specjalnych wydziałach uniwersyteckich, przygotowujących nauczycieli (Facoltà di Magistero).

Reforma szkolnictwa włoskiego nie została ukończona, specjalna komisja opracowała plan prac związanych z reformą, który został przedłożony ministrowi i ma być dyskutowany w parlamencie. Już jednak obecny etap reformy nastręcza wiele trudności w jej realizacji, a nowy twór — jednolita szkoła średnia — poddawany krytyce z różnych pozycji.

Postępowe koła włoskie, a zwłaszcza Komunistyczna Partia Włoch głosząca radykalne hasła również w dziedzinie oświaty, wystąpiły z inicjatywą bliższego zapoznania społeczeństwa włoskiego oraz władz oświatowych z osiągnięciami w dziedzinie nauczania i wychowania w krajach demokracji ludowej. Taka była geneza dwustronnych spotkań oświatowców dla wymiany poglądów i doświadczeń. Nasza konferencja nie była pierwszą, poprzedziło ją spotkanie włosko-węgierskie, a planuje się również dalsze tego rodzaju narady.

Konferencję włosko-polską, która rozpoczęła się 9 maja, otworzył prof. Luigi Volpicelli, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzymskiego, podkreślając znaczenie konferencji, przedstawiając porządek obrad i referentów oraz komunikując o zmianach (4, a nie 3 referaty polskie, zmiana referenta włoskiego, przedstawiającego sprawy programów szkolnych). W swoim przemówieniu inauguracyjnym prof. Volpicelli przedstawił charakter włoskiej szkoły obowiązkowej oraz sytuację szkoły średniej jednolitej, poddając krytyce istniejący stan rzeczy.

Tematem pierwszego posiedzenia była struktura szkoły podstawowej. Przewodniczący udzielił głosu prof. Bogdanowi Suchodolskiemu, dyrektorowi Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, podkreślając, iż znany on jest ze swych poprzednich wystąpień na terenie Włoch, a książki jego są tłumaczone na język włoski („Wychowanie dla przyszłości" już się ukazało). Prof. Suchodolski w swym referacie, wygłoszonym po włosku, przedstawił zmiany w strukturze szkoły obowiązkowej w dwudziestoleciu Polski Ludowej, zwracając uwagę na duże znaczenie reformy z roku 1961. Referent podkreślił ogromny wysiłek państwa, włożony w upowszechnienie oświaty, co przynosi już rezultaty, gdyż mamy dużą rzeszę młodzieży, której wykształcenie oparte zostało na nowych zasadach demokratycznych.

O strukturze włoskiej szkoły podstawowej mówił prof. Mario Alighiero Manacorda, redaktor czasopisma *Riforma della scuola*. Przedstawił on zasady organizacji niższej szkoły średniej, pokazując ją w ewolucji historycznej, zwłaszcza w okresie międzywojennym. Mówił o walce politycznej, jaka poprzedziła wprowadzenie w życie tej szkoły, stwierdzając, iż jest ona w pewnym sensie realizacją zasady wykształcenia dla wszystkich.

Następnego dnia obradom przewodniczył prof. dr B. Suchodolski. Problematyka tego posiedzenia została określona jako: socjologiczne zagadnienia szkoły obowiązkowej.

Pierwsza zabrała głos dr Irena Janiszowska, sekretarz naukowy Instytutu Pedagogiki w Warszawie, która przedstawiła perspektywy dalszej nauki i pracy absolwentów szkoły podstawowej w Polsce. Referentka rozpoczęła od krótkiego omówienia zmian w strukturze gospodarczej kraju w okresie istnienia Polski Ludowej, zwłaszcza procesu industrializacji i urbanizacji oraz ich konsekwencji. Następnie przedstawiła różne typy szkół, jakie mogą wybrać uczniowie kończący szkołę podstawową, kładąc

nacisk na drożność i brak barier pomiędzy poszczególnymi kierunkami. Ilustracją referatu był schemat polskiego systemu szkolnego, obowiązującego po wprowadzeniu reformy szkolnej. W dalszej części wystąpienia poruszone zostały zagadnienia pełnej demokratyzacji nauczania, środków, jakie władza ludowa stosuje, by zapewnić równy start i jednakowe możliwości dalszej nauki dzieciom z różnych środowisk, zwłaszcza zaś zrównać szanse młodzieży wiejskiej i miejskiej.

Ostatnim wreszcie problemem była sprawa orientacji i selekcji szkolnej, stosowanych metod i potrzeb w tym zakresie.

Profesor zwyczajny pedagogiki na Uniwersytecie w Rzymie, Aldo Visalberghi, w swym wystąpieniu poddał krytycznej analizie stosunek wieś — miasto w odniesieniu do aktualnej sytuacji w szkolnictwie włoskim, poruszając zwłaszcza kwestie procesu frekwencji uczniów w szkołach różnych okręgów i wyników nauczania. Nowa reforma, wprowadzona w życie od lat trzech, przewiduje jednolite obowiązkowe nauczanie w szkole średniej po pięcioletniej szkole początkowej. Obowiązek ten nie jest jednak jeszcze realizowany całkowicie i występują duże różnice między poszczególnymi rejonami kraju, a także między miastem a wsią. Procent stypendiów, które by niwelowały różnice sytuacji uczniów pochodzących z różnych środowisk, jest znikomy. Swoje twierdzenia prof. Visalberghi opiera m. in. na badaniach przeprowadzonych w szkołach w Rzymie „Borsi" i „Tasso".

Wystąpienie mgra Władysława Ozgi, wiceprzewodniczącego ZNP oraz posła PRL, dotyczyło zagadnienia sieci szkół podstawowych w Polsce Ludowej. Referent przedstawił je w rozwoju historycznym w okresie po wyzwoleniu, ilustrując zestawieniami i tablicami statystycznymi, pokazującymi odbudowę szkolnictwa po zniszczeniach wojennych. Mówca sprecyzował szereg pojęć, m. in. obwodu szkolnego, szkół zbiorczych oraz pokazał środki stosowane przez państwo i społeczeństwo dla zapewnienia możliwości realizacji obowiązku szkolnego przez wszystkie dzieci w wieku szkolnym, zwłaszcza zaś na wsi.

W dyskusji zabrało głos kilka osób, m. in. prof. Visalberghi, sekretarz Towarzystwa Włosko-Polskiego De Lazzari, dr Luchetti — asystent Instytutu Pedagogiki. Pytania dotyczyły powszechności nauczania, organizacji kształcenia dorosłych (budynki, nauczyciele, powiązanie ze szkolnictwem dla młodocianych) oraz składu socjalnego uczniów — jaki procent ludności stanowią robotnicy i chłopi, a jaki jest procent uczniów szkół podstawowych oraz średnich pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Podkreślano demokratyczny charakter polskiego systemu szkolnego i osiągnięcia w zakresie powszechności nauczania.

Ostatnie posiedzenie poświęcone było programom szkoły podstawowej. Ideologiczne i dydaktyczne problemy nowych programów szkoły podstawowej w Polsce przedstawił w swym referacie dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty mgr Stanisław Dobosiewicz. Zebrani otrzymali przetłumaczoną na język włoski tabelkę przedstawiającą plan nauczania; wzbudziła ona duże zainteresowanie i spowodowała liczne zapytania pod adresem referenta. Dyr. Dobosiewicz mówił o zasadach doboru treści, a potem omówił krótko zakres każdego z przedmiotów nauczania w szkole podstawowej.

Zagadnienie programów szkoły włoskiej omówiła Maria Corda Costa z Instytutu Filozofii Uniwersytetu w Rzymie. Przedstawiła ona sytuację w okresie międzywojennym i obecną, ustosunkowując się krytycznie do istniejących opóźnień w modernizacji obowiązujących programów i podkreślając oderwanie szkoły od społeczeństwa.

W dyskusji zabrało głos wiele osób, wachlarz zainteresowań dyskutantów był bardzo szeroki. Zajmowano się między innymi kwestią przydziału godzin na poszczególne przedmioty, treścią nauczania języka ojczystego, porównywano programy włoskie z polskimi itp.

Obrady zamknął prof. Luigi Volpicelli, podkreślając zainteresowanie, jakie wzbudziła konferencja, będąca okazją lepszego wzajemnego poznania problemów oświatowych obu krajów — Włoch i Polski.

Na zakończenie warto chyba podkreślić, iż przy dokonywaniu oceny konferencji w gronie jej organizatorów stwierdzono, iż spełniła ona swoje zadanie, wystąpienia były rzeczowe, dawały wiele informacji i właściwe oświetlenie zagadnień, referenci byli dobrymi specjalistami i znawcami przedstawianych zagadnień. Postanowiono, iż materiały z konferencji, zawierające referaty zarówno strony włoskiej, jak i polskiej, zostaną ogłoszone drukiem po włosku, a być może, w przyszości ukażą się i po polsku.

*Irena Janiszowska*

# СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Знаменитые школы эпохи Возрождения, Реформации и Просвещения в Польше . . . . . 493
ЯДВИГА МЕЧКОВСКА — Значение алгоритма в решении математических проблем . . . . . 527

### ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ВЛАДЫСЛАВ ЗАЧИНЬСКИ — Метод и техника педагогического эксперимента . . . . . 540
ЭДВАРД ЗАХАЙКЕВИЧ — Люблинский просветительный эксперимент по отношению задач современной школы . . . . . 555
ФРАНЦИШЕК ТУРЕК — Дидактический эксперимент относительно применения метода ПЭРТ и метода Графов к логическому построению плана и организации процесса обучения . . . . . 563

### ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ — Перемены в советской системе подготовки квалифицированных кадров . . . . . 569
ТАДЕУШ ЯН ВИЛОХ — Концепция общественного воспитания в СССР 574

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Ян Зборовски: Модернизация методов обучения . . . . . 585
ИОАННА РУТКОВЯК — Юзеф Козловски: Учитель и профессия. . . 588
ЩЕПАН ЛЕВЕЦКИ — Александр Каминьски: Самоуправление молодёжи как воспитательный метод: Зыгмунт Домбровски: Свободное время детей и молодёжи . . . . . 591
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ — Социодрама служит школе . . . . . 594

### ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской печати . . . . . 601
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати . . . . 605

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ТАДЕУШ ВЫСОЦКИ — Общественный фонд строительства школ и общежитий . . . . . 609
ДАНУТА ХЩОНОВИЧ — Обсуждая реформу системы подготовки учителей . . . . . 611
Х. МАЗОВЕЦКИ — Жешовский квартальный журнал . . . . . 614
В.В. — Столетие сенницкой школы . . . . . 614
ЯН ЯНИЦКИ — XII Краевой съезд авторов педагогических чтений . . 616

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ИРЕНА ЯНИШОВСКА — Итальняско-польская просветительная конференция в Риме . . . . . 619

# CONTENTS


ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI — Famous Polish Schools in the Renaissance, Reformation and Enlightenment . . . . . 493
JADWIGA MIECZKOWSKA — The Role of Algorithm in Solving Mathematical Problems . . . . . 527

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Method and Techniques in Pedagogical Experiment . . . . . 540
EDWARD ZACHAJKIEWICZ — The Lublin Educational Experiment and the Tasks of Contemporary School . . . . . 555
FRANCISZEK TUREK — The Didactic experiment in Applying the Method PERT and the Method Graph to the Logical Structure of Planning and Organizing the Teaching Process . . . . . 563

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

MICHAŁ GODLEWSKI — Changes in the Soviet System of Training Qualified Workers . . . . . 569
TADEUSZ J. WILOCH — The Concept of Social Education in the USSR . . 574

SUMMARIES AND BOOK REVIEWS

STANISŁAW NOWACZYK — Jan Zborowski: Bringing Teaching Methods Up to date . . . . . 585
JOANNA RUTKOWIAK — Józef Kozłowski: Teacher and His Profession . . 588
SZCZEPAN LARECKI — Aleksander Kamiński: Youth's Self- Government as an Educational Method; Zygmunt Dąbrowski: Leisure Time of Children and Youth . . . . . 591
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — Social Drama for School Purposes . . . . . 594

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Periodicals . . . . . 601
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . . 605

HOME CHRONICLE

TADEUSZ WYSOCKI — Soczal Fund to Build Schools and Boarding Schools 609
DANUTA CHRZCZONOWICZ — A Discussion of the Reform of the System of Teachers' Training . . . . . 611
H. MAZOWIECKI — The Rzeszów Quarterly . . . . . 614
W. W. — The Centenary of the Siennicka School . . . . . 614
JAN JANICKI — The 12 the National Congress of the Authors of Pedagogical Lectures . . . . . 616

FOREIGN CHRONICLE

IRENA JANISZOWSKA — Italian-Polish Educational Conference in Rome . 619

*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, Helena 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 1966

Nakład 4938+150 egz. Ark. wyd. 14,2. Ark. druk. 8,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g. 70×100/16. Oddano do składania 2. VIII. 1966 r. Podpisano do druku i druk ukończono w październiku 1966 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 1413 — F13

**INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"**

**poleca:**

CHMIELEWSKI H. — Chrześcijaństwo na tle religii świata. Obw. proj. Z. Bobrowski „Biblioteka Wychowania Moralnego" 1964 wyd. I s. 232 zł 15.
W swojej książce autor udowadnia, że wszelka religia jest dziełem człowieka, wytworem całokształtu warunków życia społeczeństw ludzkich. Tezę tę przeprowadza w sposób przekonujący na licznych przykładach, ze szczególnym uwzględnieniem chrześcijaństwa. Ukazuje jego historyczną genezę, związki z innymi religiami, polemizując przy tym stanowiskiem teologii katolickiej.

NAUKI FILOZOFICZNE WSPÓŁDZIAŁAJĄCE Z PEDAGOGIKĄ
Praca zbiorowa pod red. prof. B. Suchodolskiego. Okł. seryjna NK 1966 wyd. I s. 412 ppł zł 45

NAUKI PRZYRODNICZE I SPOŁECZNE WSPÓŁDZIAŁAJĄCE Z PEDAGOGIKĄ
Praca zbiorowa pod red. prof. B. Suchodolskiego. Okł. seryjna NK 1966 wyd. I s. 424 ppł zł 45
Dwa kolejne tomy Biblioteki Wiedzy Pedagogicznej poświęcone są naukom współdziałającym z pedagogiką w poznawaniu i organizowaniu wychowawczych procesów. W pierwszym z tych tomów przedstawione są nauki przyrodnicze i społeczne, jak rozwój dziecka, higiena, jej problemy i wyniki, znaczenie psychologii wychowawczej dla pedagogiki. W drugim tomie przedstawione są nauki filozoficzne, jak logika, prakseologia, cybernetyka, etyka, estetyka, filozofia.

# RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK VIII (XL) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1966

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI


ARTYKUŁY

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI — Niektóre aspekty wychowania . . . . 625
LEOPOLD INFELD — Czego się nauczyłem uczyć? . . . . . 629
BOLESŁAW NIEMIERKO — Dobór kandydatów do szkół pedagogicznych . . 639
WACŁAW WOJTYŃSKI — Rys historyczny zawodu nauczycielskiego w Polsce do końca XIX W. . . . . 658

DYSKUSJE I POLEMIKI

TADEUSZ LESIAK — Uwagi na temat postaw i możliwości ich badania . . 684

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA SINIARSKA — Metody pracy wychowawczej z uczniami trudnymi . 688
JADWIGA FRONCZYK — Jak organizowanie wycieczek turystyczno-krajoznawczych po powiecie tarnogórskim wpływa na rozwój uczuć patriotycznych uczniów klas V—VII w mojej szkole . . . . . 694
JERZY BRZEZIŃSKI — W poszukiwaniu właściwej metody nauczania języków obcych . . . . . 700
EDYTA NOWIŃSKA — BANJO — pomaga szkole . . . . . 706

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

FRANCISZEK PAWUŁA — Problemy finansowania szkolnictwa w Jugosławii 714

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

FRANCISZEK CZERWIŃSKI — Na tysiąclecie polskiego wychowania wojskowego . . . . . 719
L. B. — Maria Lipowska: Koncenpcja wykształcenia ogólnego w programach zreformowanej szkoły polskiej . . . . . 720
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — L. Fortier, A. B. Vistorky: L'éducation morale au cours preparatoire et au cours élémentaire . . . . . 721
BOHDAN KOMOROWSKI — Dwa różne ujęcia wieku młodzieńczego w amerykańskim piśmiennictwie psychologicznym (P. Blos i P. H. Landis) . . 726

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . 734
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . 737
IRENA JANISZOWSKA — Francuskie czasopismo „Cahiers pédagogiques" . 743

KRONIKA KRAJOWA

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — Wakacyjne kursy związkowe w roku 1966 . 748

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF GRUSZKA — Wychowanie dla świata bez wojen . . . . . 750
IRENA ISTEREWICZ — XVIII Kongres psychologów w Moskwie . . . . 751

ROK VIII (XL) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1966 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

*ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI*
*Kraków*

## NIEKTÓRE ASPEKTY WYCHOWANIA

### 1. Potrzeba powodzeń

Nikt nie jest w stanie kontynuować jakiejś pracy, przedsięwzięcia, zajęcia, umiejętności — bez choćby drobnych powodzeń. Wszelki wysiłek, najlepsze zamiary, największa wytrwałość — wszystko to załamie się po pewnym czasie. Dlatego największy podziw budzić musi Norwid — niezależnie od wartości jego utworów — że potrafił zdobyć się na ogromną ilościowo twórczość — wśród samych niepowodzeń, niechęci i wrogości. „Syn minie pismo, lecz ty spomnisz, wnuku" — któż może tak pracować „na kredyt", dla przyszłych pokoleń. Trzeba podziwiać Norwida. Ale to bardzo rzadki wypadek.

Do uczniów zasada ta odnosi się szczególnie. Uczeń jest w okresie rozwojowym, natura jego jest jeszcze dość plastyczna. Stałe niepowodzenia mogą w nim wywołać niechęć do przedmiotu, do nauczycieli, do szkoły, do uczenia się. Albo — co jest jeszcze gorzej — utratę zaufania do siebie, utratę pewności siebie, co się równa kalectwu.

Dobry wychowawca musi o tym pamiętać i nie być w stosunku do ucznia mechaniczną piłą od łapania drobnych przeoczeń i łupienia mechanicznie dwój za byle potknięcie się. Powinien on nawet iść tak daleko, żeby stwarzać uczniowi sytuacje, w których ten mógłby wykazać się czymś pozytywnym — słowem, stwarzać mu sytuacje powodzeniowe. Wychowawcy nie są od tego, by w uczniu budzić neurozy lękowe i frustracje. Tylko tępaki, choćby nawet byli dobrymi matematykami czy historykami, mogą to robić, szerząc spustoszenia w psychice ucznia. Nie trzeba się dzi-

wić, że uczeń o silnym systemie nerwowym zamiast wpaść w nerwicę lękową, reaguje buntem, to jest walką o swoją pozycję, o swoje „ja". Gdy szkoła tego nie zrozumie, następuje najłatwiejszy sposób: nowe uderzenia, nowe kary i w końcu — wydalenie. Gdzież więc są wychowawcy? Czyż szkoła niczym nie ma się różnić od koszar?

Można być wybitnym znawcą przedmiotu nauczania, ale nie posiadać umiejętności przekazywania tej wiedzy, zainteresowania nią ucznia. Do tego potrzeba czegoś więcej: przygotowania dydaktycznego, znajomości procesów wychowawczych, a przede wszystkim: zainteresowania się żywym człowiekiem. Nauczyciel, który nie widzi przed sobą żywych ludzi, a tylko imiona, nazwiska i katalogi, jest podobny do lekarza, dla którego istnieją tylko choroba, terapia i leki, a którego nie interesuje sam chory jako żywy układ psychofizyczny, obdarzony indywidualnością, czymś niepowtarzalnym. Taki lekarz może tylko co najwyżej przypadkiem uzyskać wyniki. Prawdziwa efektywność leczenia wynika bardziej z osobistego oddziaływania, a mniej z leków. (Nie mówię tu o chirurgii, która ma swoją specyfikę).

### 2. Potrzeba uznania

Innym — chociaż pokrewnym problemem — jest potrzeba uznania. Można włożyć w coś ogromny trud, zdolności, wytrwałość, osiągnąć wyniki, położyć wielkie zasługi, a mimo to nie doczekać się uznania i sprawiedliwości. Każdy z nas ma wroga w zawiści ludzkiej i im większe ma poza sobą zasługi, tym większą budzi zazdrość u karłów, impotentów i ludzi małodusznych. I znowu trzeba tu przytoczyć przykład Norwida. Za cały wysiłek — jakże godny podziwu — spotykał się nie tylko z niepowodzeniami, ale i z brakiem uznania.

Medycyna dzisiejsza stwierdza, że nawet u dorosłych brak uznania trwający przez dłuższy czas wywołać może nieodwracalne uszkodzenia zdrowia, jak nerwice i zawały.

O ileż więcej dziecko potrzebuje zrozumienia, serdeczności, zainteresowania się ze strony nauczyciela!

Niestety, na wielką ilość nauczycieli jest mała liczba takich, którzy są ponadto wychowawcami — prawdziwymi wychowawcami! A takich prawdziwych wychowawców nie zapomina się nigdy i nigdy nie wyczerpuje się wdzięczność dla nich.

### 3. Potrzeba zrozumienia

Każdy z nas potrzebuje zrozumienia, które jest świadectwem wrośnięcia we wspólnotę, drugie — obok natury — środowisko życiowe człowieka. Uprzedzenia, sądy pochopne, insynuacje i podejrzenia podcinają naszą egzystencję i izolują nas.

Tym bardziej potrzebują tego zrozumienia dzieci i młodzież, które z wolna i stopniowo wrastają dopiero w świat kolektywnej pamięci,

w świat form społecznych, utrwalonych w pojęciach, obyczajach, wartościach etycznych i estetycznych.

Brak zrozumienia utrudnia ten proces uspołeczniania się, gromadzi przeszkody i może — w krańcowych wypadkach — zakończyć się izolacją dziecka, poczuciem krzywdy i buntem. Ani dziecko nie ma wrodzonego rozumienia psychiki i zachowania się dorosłych, ani dorośli nie są wolni od kardynalnych błędów w interpretacji dziecka.

Takie błędy zachowują się w psychice dziecka w postaci urazów, które pamięta się przez całe życie. Oto przykład: dziadek pięcioletniego chłopca, zdziwaczały już i nieco tępy, oskarżył chłopca przed ojcem, że chłopiec (przy świadkach) powiedział do niego „psiakrew". Znaleźli się usłużni parobcy, którzy tę insynuację potwierdzili. A był to wymysł, przesłyszenie się i kłamstwo. Dziecko, mimo zaprzeczeń, spotkało się z reprymendą i porcją batów. Uraz został do końca; towarzyszyła mu nie tylko nienawiść do dziadka, ale i poderwane zaufanie do świata dorosłych i ich sprawiedliwości.

### 4. Czarny pan

Dotąd mam w oczach obraz tego nieprzeciętnego człowieka i znakomitego wychowawcy.

Średniego wzrostu, proporcjonalny, o szerokiej twarzy, ciemnych, bujnych włosach; oczy przenikliwe, melancholijne, ciemne. Nie wiem, skąd pochodził. Wiele przemawiało za tym, że z Ukrainy naddnieprzańskiej, Wołynia lub Białorusi. Nazywał się Rudolf Szerękowski i uczył nas łaciny. Nie tylko uczył — pracował też naukowo; przez jakiś czas, gdy Tadeusz Zieliński przeniósł się z Petersburga do Warszawy, gdzie objął katedrę na Uniwersytecie Warszawskim.

Przez długie lata, kiedy spotykałem się z panem Rudolfem, nie widziałem go inaczej, jak w czerni. Czarny garnitur, zawsze świeżo odprasowany; ciemny krawat; żadnych przedmiotów kolorowych. Nawet skórzany pugilares na papierosy był czarny.

Nie pamiętam, kiedy pierwszy raz czytałem wiersz Mickiewicza „Do Marii Puttkamerowej (1822); to zresztą obojętne wobec istotniejszego pytania: kiedy stanął on przed moim zmysłem wewnętrznym w całej swej tragicznej wymowie. To zaś pamiętam, jakby się działo wczoraj. Oto była lekcja łaciny w piątej klasie gimnazjalnej. Pan Rudolf Szerękowski przerwał tok — nie pamiętam już z jakiego powodu — może miał na myśli rytmikę wiersza. Do dziś go tak pamiętam: ciemne przenikliwe oczy, ciemna bujna czupryna. Siedzi na podium za katedrą i mówi do nas — nie recytuje — mówi do nas, niby od siebie, z dna pamięci:

Jak cień, tym dłuższy, gdy padnie z daleka,
Tym szerzej koło żałobne roztoczy —
Tak moja postać, im dalej ucieka,
Tym grubszym kirem twą pamięć pomroczy.

Profesor zapraszał niektórych spośród nas do siebie. Rozmowy były zawsze niezwykle interesujące i kształcące. Miały w sobie coś z dialogów Platona, oczywiście dostosowanych do odbiorców.

Kiedyś gdy go odwiedziłem, odczytał mi frgamenty swego dramatu; tematem był Stefan Batory, jego wizje wielkości i jego przedwczesna śmierć. Gdzieś na Polesiu czy Białostocczyźnie ruski chłop przynosi wiadomość: „...Batur pomer!" Na tej wiadomości kończył się dramat. W tym akcencie tragicznym zapadała nad krajem jakby ciemna noc historii.

Nigdy nie widziałem uśmiechu na twarzy pana Rudolfa, mimo że w istocie był on człowiekiem pogodnym. Zawsze ta sama powaga i skupienie, zawsze te same przenikliwe, melancholijne spojrzenie ciemnych oczu.

Nawet gdyśmy zajmowali się Horacym, nie zapamiętałem sobie Botticellowskiego poematu:

Gratia cum Nymphis, geminisque sororibus audet
Ducere nuda choros...

— lecz ciemny, pełny zgrzytów i trwogi wiersz o klęskach, sypiących się na Rzym:

Iam satis terris nivis atque dirae
Grandinis misit Pater

Taki już był ten ciemny pan.

Po maturze wyjechałem na studia, w Warszawie bywałem rzadko. Osiadłem w Krakowie, habilitowałem się, zacząłem wykłady.

Po raz ostatni widziałem pana Rudolfa w szczególnych okolicznościach. Zaproszony przez Ministerstwo Oświaty na kurs dla pracowników tego resortu podjąłem się wygłoszenia kilku wykładów. Ku mojemu zażenowaniu spostrzegłem z dalszych ław — pana Rudolfa. Był on wówczas wizytatorem szkół. Ukłoniłem mu się z daleka i wygłosiłem dwugodzinny referat.

Wstydzę się do dziś za siebie. Czy uniosła mnie jakaś pycha, czy nie uświadomiłem sobie tego po prostu — nie zdaję sobie sprawy. Tak, jak dziś patrzę wstecz na to spotkanie, powinnością moją było wstać i wygłosić krótkie choćby powitalne przemówienie, oddające sprawiedliwy wymiar zasług pana Rudolfa. Nie zrobiłem tego. Więcej już nie spotkałem go w życiu i tak rozminęliśmy się ostatecznie.

Ciemny pan, otoczony kirem, zapadł się w noc nieistnienia.

Należał on do tych, którzy nas, ówczesną młodzież, obdarzyli promieniem dobroci, przyjaźni, sprawiedliwości i prawości — uczyli nas w ten sposób prawdziwego człowieczeństwa. Spotkałem na swej drodze więcej takich wychowawców: Adama Mahrburga, Bolesława Renkawka, Stefana Ehrenkreutza, Helenę Orsza-Radlińską. Chwała niech im będzie za to.

## CZEGO SIĘ NAUCZYŁEM UCZYĆ?

### Uwagi wstępne

Od niemal 40 lat zajmuję się kształceniem kadr w dziedzinie fizyki teoretycznej. Jest to jedyna chyba dziedzina, w której uważam się za eksperta. Pragnę przekazać tutaj swe doświadczenia z tego okresu.

Jakie są najistotniejsze warunki owocnej pracy naukowej? Na pierwszym miejscu wymieniłbym tu stworzenie właściwej atmosfery. Młodzi ludzie muszą sobie zdawać sprawę z tego, że ich praca jest oceniana należycie, muszą mieć wokoło siebie ludzi, z którymi mogą o problemach swych dyskutować, muszą mieć nad sobą profesorów szukających młodych talentów i gotowych pomóc im nie tylko w pracy naukowej, ale nawet w takich trywialnych, ale ważnych zagadnieniach, jak posiadanie odpowiedniego pokoju mieszkalnego.

Z tych uwag wynika natychmiast naczelny warunek pracy naukowej: musimy tworzyć duże ośrodki dla tej pracy, instytuty składające się z wielu katedr tak, aby każdy, kto pracuje nad jakimś zagadnieniem, nie pracował w odosobnieniu.

Sam, we własnym życiu, poznałem gorzki smak odosobnienia. Aż do 35 roku życia pracowałem na pustkowiu i dlatego też postanowiłem, aby młodzi ludzie, którzy są pod moim kierownictwem, pracowali w żywej atmosferze naukowej. Można by przytoczyć pewne kontrargumenty przeciwko temu, co napisałem. Studiowałem historię Galois, genialnego samotnika, wielkiego matematyka. Sam pracowałem z innym samotnikiem — Einsteinem, który najważniejsze swoje prace napisał na naukowym pustkowiu urzędu patentowego.

Tak, to prawda. Ale jedynym wyjątkiem, który może pracować i na pustkowiu jest geniusz. A geniusze zdarzają się niezmiernie rzadko. Poza tym kto wie, czy Galois, gdyby żył w odpowiedniej atmosferze naukowej, umarłby jako geniusz zapoznany przed ukończeniem lat 21. Jest jeszcze i inny argument. Mam wrażenie, że era geniuszów pracujących w osamotnieniu minęła już bezpowrotnie. Ostatnim z nich był chyba Einstein! Teraz wszelka praca naukowa odbywa się w silnych ośrodkach naukowych, które stwarzają odpowiednią atmosferę dla takiej pracy. W okresie mej młodości istniały trzy takie ośrodki naukowe dla fizyki teoretycznej: Bohra w Kopenhadze, Borna w Getyndze i Sommerfelda w Monachium. Każdy niemal fizyk teoretyczny z mego pokolenia przeszedł przez jedną z tych trzech szkół. Obecnie jest ich dziesiątki, jeżeli nie setki. Jedną z nich jest i nasz Instytut w Warszawie.

### Instytuty w okresie międzywojennym

Na ogół Instytuty Fizyki Teoretycznej w okresie międzywojennym w Polsce były (może z jednym wyjątkiem) pustyniami. Taką absolutną pustynią był Instytut w Poznaniu. Instytut Uniwersytetu Warszawskiego posiadał jednego profesora, jednego docenta, który nie był uczniem owego profesora i który musiał wyjechać za granicę po prostu, aby nie głodować w kraju rodzinnym. Pustynia była w Krakowie i w Wilnie. Jedynym wyjątkiem była katedra fizyki teoretycznej na Politechnice Lwowskiej, gdzie profesor Rubinowicz dał Polsce swego wybitnego ucznia, profesora Blatona, który zginął nieszczęśliwie w Tatrach w latach powojennych.

W Katedrze fizyki Uniwersytetu J. K. we Lwowie był profesor Szczeniowski i ja jako młody docent. Doświadczenie naukowe nas obydwóch było nieduże. Nawet Lwów mało się różnił od pustkowia. Podczas mego paroletniego pobytu we Lwowie (przerywanego wyjazdami do Lipska i Cambridge) miałem jednego ucznia, Ukraińca, który pod moim kierownictwem pisał pracę doktorską. Pamiętam dobrze, jak musiałem interweniować w Kuratorium Lwowskim, aby dano mu posadę w szkolnictwie średnim we Lwowie. Interwencja moja pomogła o tyle, że otrzymał posadę w szkole w Przemyślu. Pamiętam, jak dojeżdżałem do niego do Przemyśla, aby wspólnie z nim dyskutować nad zagadnieniem związanym z jego pracą. Obecnie jest on profesorem w Stanach Zjednoczonych.

W Polsce międzywojennej panowała w dziedzinie fizyki teoretycznej atmosfera na ogół pustynna. Młode talenty wykluwały się w bólu i z trudem. Nic więc dziwnego, że Polska ma obecnie w tej dziedzinie ludzi naukowo dawno „wykończonych" (tuż przed siedemdziesiątką) albo ludzi młodych, przed lub tuż po czterdziestce. Jest to wina pustyni lat międzywojennych. A fizykę teoretyczną na całym świecie robią ludzie młodzi.

### Czy nauka kształci charakter?

Poznałem w ciągu swego życia wielu naukowców. Głównie byli to fizycy, czasami matematycy, rzadziej naukowcy z innych dziedzin. Gdy zastanawiam się nad ich charakterami, uderzają mnie ogromne różnice w ich strukturze wewnętrznej. Zazdrość, małość, zawiść nie były obce wielu spośród nich. Ale byli między nimi ludzie piękni, postępowi, rycerscy, szlachetni. Czy ci mali byliby jeszcze gorsi, gdyby np. byli kupcami lub urzędnikami, a nie naukowcami? Czy ci piękni, szlachetni, postępowi zawdzięczali te cechy swego charakteru nauce? To są jałowe pytania. Ażeby na nie odpowiedzieć, eksperymentalnie trzeba byłoby takich samych ludzi poddać raz wpływowi nauki, a drugi raz innym wpływom. Eksperyment taki jest niemożliwy. A jednak jestem przekonany, że gdyby dokonanie takiego eksperymentu było możliwe, wynik byłby jednoznaczny: że nauka kształci charaktery. To zdanie wymaga jednak omówienia.

Zapytajmy, jaka zaleta umysłu jest najcenniejsza w człowieku? Dałbym następującą odpowiedź na to pytanie: za najcenniejszą i niestety najrzadszą zaletę umysłu uważam zdolność samodzielnego myślenia; za największą wadę umysłu uważam dogmatyzm, powtarzanie w kółko oklepanych i wytartych frazesów i wiarę w autorytety. Tylko dzięki samodzielnemu myśleniu rozwija się nauka. Aby dać bodaj jeden przykład z ostatnich lat: wierzyliśmy, że prawa rządzące naszym światem są niezależne od tego, czy to będzie nasz świat rzeczywisty, czy jego lustrzane odbicie. To był jeden z kanonów fizyki jądra. Lee i Yang, dwaj młodzi Chińczycy, posiedli tę świeżość idei, że zaprzeczyli zasadzie, która dla wszystkich wydawała się oczywistą. Doświadczenie, najwyższa instancja decydująca o prawdzie wszelkich hipotez fizycznych, przyznało im rację. W ten sposób nauka o jądrze atomowym posunęła się o duży krok naprzód, a jej młodzi twórcy otrzymali nagrodę Nobla. Takich przykładów można byłoby podać tysiące. Cały rozwój fizyki współczesnej, polegający na teorii względności i teorii kwantów, zawdzięczamy ludziom, którzy mieli odwagę oderwania się od dawnej dogmatyki, którzy mieli odwagę sformułowania nowych idei.

Wydaje mi się, że podobna sytuacja panuje w każdej dziedzinie życia. Nowe idee, jeżeli są potwierdzone doświadczeniem, zwyciężają dzięki temu, że ich twórcy uwolnili się od więzów dogmatycznego myślenia.

Jeżeli przyjmiemy, że zdrowy krytycyzm oparty zawsze na eksperymencie jest wielką zaletą umysłową, to zadać sobie musimy z kolei pytanie, jakie przedmioty krytycyzm ten kształcą. Chciałbym podkreślić wyraźnie, że mówię o krytycyzmie opartym na doświadczeniu, a nie o jałowym krytycyzmie, który może przekształcić się w nowy dogmatyzm.

Mnie się zdaje, że fizyka i matematyka są tymi przedmiotami, które uczą logicznego, samodzielnego myślenia (matematyka) i wskazują nam przez swą wieczną żywotność i ciągłe zmiany teorii (fizyka) na szkodliwość myślenia dogmatycznego.

Ja osobiście widzę największą zaletę idei marksistowskiej w tym, że jej realizacja bardziej dba o rozwój nauczania aniżeli inny system. Dla każdego naukowca, któremu nauczanie leży na sercu, ten fakt jest decydujący.

System ten zwyciężyć winien nie z powodu nieznajomości (przynajmniej teoretycznej) innych systemów, ale właśnie z powodu ich znajomości. W tym względzie wiele grzechów popełniono w ciągu lat kultu jednostki. Dogmatyzm sekciarski przeniesiono do nauki — szczególnie biologii. Ten dogmatyzm jest wrogiem nauki i jest wrogiem samego marksizmu. O tych błędach przeszłości musimy pamiętać rozwijając naukę w przyszłości, kształtując nią umysły i charaktery naszej młodzieży. Od tego, jak kształcimy naszą młodzież dzisiaj, zależy przyszłość naszego kraju.

Wypływa z tych rozważań prosty wniosek: popierać oryginalność myślenia i bunt przeciwko rutynie naukowej. Młodzi ludzie często wymyślają coś nowego, co okazuje się starszym dobrze znane. Na ogół taki jest począ-

tek niemal każdej pracy naukowej. Jest grzechem, jeżeli niebacznym słowem zniechęcimy wówczas młodych ludzi do dalszej pracy. Naganą możemy zgasić zapał lub podsycić go pochwałą.

## O dobrych profesorach

Profesorowie, tak jak i przestawiciele wszystkich zawodów, dzielą się na bardzo dobrych, dobrych, miernych i złych. Trudno byłoby mi podać kryteria rozróżniające profesora dobrego i miernego. Łatwiej zdefiniować dwa typy krańcowe, tj. profesorów bardzo dobrych i złych.

Bardzo dobry profesor powinien posiadać — moim zdaniem — następujące cechy:

1) Powinien sam być dobrym, twórczym naukowcem. Chciałbym bliżej określić, co to znaczy. Ograniczę się do przedmiotów, dla których istnieje rynek zagraniczny. A więc matematyka, fizyka, chemia, biologia, językoznawstwo, ekonomia itp. Profesor bardzo dobry liczy około 40 lat, gdyż dopiero wówczas można mówić o wykształceniu się tych kryteriów, które świadczą o jego jakości. A więc: nazwisko jego jest dość często cytowane w fachowej prasie przez poważnych uczonych. Czasem cytowanie bywa dziełem przypadku. Ale nie u uczonych już około czterdziestki. W tym wieku właśnie mija (na ogół) okres najwyższej twórczości i zwraca się w kierunku wykształcenia swoich następców. Po tej działalności pedagogicznej można odróżnić profesora bardzo dobrego od dobrego i złego.

2) Bardzo dobry profesor szuka na swych następców ludzi zdolniejszych od niego. To jest istotne kryterium dla profesora bardzo dobrego. Jeżeli już znajdzie takich zdolnych młodych ludzi, to opiekuje się nimi szczególnie. Stara się nie tylko o przekazanie im swojej wiedzy, ale wysyła ich za granicę, dba o zaspokojenie ich potrzeb materialnych, włączając w to pomoc przy uzyskaniu stypendium czy też znalezienie mieszkania.

Muszę do tych kryteriów dodać kilka przykładów i słów wyjaśnienia. Jaki jest rozwój w czasie młodego, bardzo zdolnego naukowca? Magisterium otrzymuje, powiedzmy, po 5 latach studiów, a więc liczy wówczas około 23 lat. Doktorat robi w trzy lata później. Jest więc doktorem w 26 roku życia. Habilituje się i staje się samodzielnym pracownikiem naukowym przed trzydziestką. To wszystko jest możliwe i tak też przebiega kariera młodych zdolnych naukowców. Potem musi czekać pięć lat, ażeby Rada Wydziału mianowała go profesorem nadzwyczajnym. Ta nominacja jest uważana za tak ważną, że sprawa wędruje do Rektoratu, stąd do Senatu, stąd do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, stąd zaś do Rady Państwa. Potem następuje uroczyste wręczenie dyplomu i lampka wina. Ta przedziwna wędrówka papierków trwa dwa lata. Razem więc siedem lat. Zdolny młody naukowiec, jeżeli ma szczęście, zostaje w 37 roku życia profesorem nadzwyczajnym. Przypomina mi to dawną armię austriacką z czasów cesarza Franciszka Józefa I. Promocje w tej armii

były automatyczne, dlatego też generałowie byli z reguły zniedołężniałymi starcami, a o młodym kapitanie mówiono „on musiał mieć protekcję".

Okres najwyższej twórczości naukowej trwa do 35 roku życia. Tak jest przynajmniej w fizyce teoretycznej. Fizycy teoretycy bardzo zdolni przed 35 rokiem życia osiągają szczyty swego powodzenia. Genialni — przed 30 rokiem życia. Heisenberg został profesorem zwyczajnym w Lipsku przed 30 rokiem życia, Dirac odziedziczył katedrę Newtona w Cambridge przed ukończeniem 30 roku życia, dwaj fizycy teoretycy Lee i Yang otrzymali nagrodę Nobla mając wspólnie mniej niż 60 lat. Wszyscy wymienieni u nas mogliby być w tym wieku zaledwie docentami. Są w naszym Instytucie (mam na myśli Instytut Fizyki Teoretycznej Uniwersytetu Warszawskiego) młodzi naukowcy, którzy już mają wyrobioną opinię naukową za granicą i którzy mogliby zostać profesorami w najlepszych uniwersytetach amerykańskich. U nas zaś są tylko docentami. Profesor Tamm opowiadał mi, że proponuje na członka Akademii Nauk ZSRR młodego, ale bardzo zdolnego uczonego, który ma 27 lat. Czas zmienić tę procedurę mianowania profesorów i u nas.

Są pewne kryteria mniej więcej obiektywne. Ile i jakich prac powstaje za granicą w oparciu o prace naszych młodych uczonych? Na ten element zwracajmy szczególną uwagę przy szybkich promocjach. Czytam czasami w gazetach o tych czy innych „wybitnych" uczonych polskich. Często ci „wybitni" uczeni są pośmiewiskiem w kraju, a za granicą nikt o nich nigdy nie słyszał. Niedawno przeczytałem w prasie codziennej, że pewien „wybitny" uczony został członkiem nowojorskiej akademii, a czytelnicy są pełni podziwu dla owego „wybitnego" uczonego. W rzeczywistości propozycje akademii nowojorskiej są rozsyłane do wielu ośrodków naukowych. Aby zostać członkiem tej „akademii", wystarczy zapłacić 20 dolarów rocznie — chyba że się jest studentem, wówczas płaci się połowę.

Apeluję więc do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego: nauczcie się odróżniać ziarna od plew. Jeżeli znajdziecie ziarna, pielęgnujcie je ze szczególną pieczołowitością. Awansujcie młodych ludzi szybko. Sądźcie ich po cytatach ich prac za granicą.

Młody uczony (poniżej lat 35), gdy jest bardzo dobry, powinien już dawno być profesorem nadzwyczajnym. Gdy ma lat 40, już (zwykle) osiągnął swój punkt szczytowy twórczości. Znajduje się na drodze w dół, po której może jeszcze kroczyć powoli przez 20—30 lat. Ale fantazja powoli się wyjaławia, chociaż technika pracy naukowej jest mu już dobrze znana. W wieku 40—50, ewentualnie do 55 lat, taki uczony może być świetnym kierownikiem katedry lub instytutu. Uczy innych techniki pracy, wysyła młodych za granicę, nie dopisuje się do ich prac (bo ma już sam ustaloną reputację), myśli o znalezieniu następcy lepszego od siebie i gdy osiąga lat 70 lub wcześniej, ustępuje z katedry chętnie oddając pracę w dobre, młodsze, wykształcone przez niego ręce.

Nakreśliłem sylwetkę profesora bardzo dobrego. Czy tacy istnieją? Na

pewno tak. Ale nie ma ich tak wielu, jakbyśmy tego pragnęli. Weźmy przykłady spośród już nieżyjących profesorów. Jestem już, niestety, w tak poważnym wieku, że zdaję sobie dobrze sprawę z tego, iż moi profesorowie pracowali w warunkach zupełnie odmiennych od dzisiejszych, w warunkach, w których fizycy-naukowcy byli niemal niepotrzebnym luksusem. Moim profesorem był profesor Natanson, bardzo dobry fizyk, cudowny wykładowca, autor pięknie pisanych (choć za bardzo barokowym stylem jak na dzisiejsze wymagania) esejów, który w ciągu 35 lat pracy dydaktycznej miał jednego ucznia, którego promował: mnie.

Szkoły fizyki teoretycznej w znaczeniu dzisiejszym nie było w Polsce ani jednej, w Europie było ich bardzo niewiele. Jak już wspomniałem, znana była szkoła Borna w Getyndze, szkoła Sommerfelda w Monachium, Bohra w Kopenhadze. Później powstała nowa szkoła: Heisenberga w Lipsku. Spośród tych szkół dziś istnieje tylko szkoła Bohra i błyszczy na cały świat myślą twórczą, mimo że Niels Bohr już nie żyje. Powstały natomiast nowe szkoły, szczególnie w Związku Radzieckim, w Anglii, we Włoszech, w Szwajcarii, w USA, a także u nas w Polsce.

Podczas jednego z seminariów w Moskwie prof. Landau (jeden z najwybitniejszych fizyków współczesnych) zapytał Bohra: „Jak to się dzieje, że szkoła Pana Profesora wykształciła tylu świetnych młodych fizyków, więcej niż jakakolwiek inna?" Na to Bohr: „Nie wiem. Chyba dlatego, że nie wstydzimy się przed młodymi zadawać pytań świadczących o naszej ignorancji". Nie odpowiadam za dosłowność tej rozmowy, gdyż historię tę opowiadał mi prof. Tamm. Jest to bardzo charakterystyczna odpowiedź dla naukowców powyżej sześćdziesiątki. Umysł ich jest już mało sprężysty, słabo orientują się w problemach fizyki współczesnej, które to problemy zmieniają się dosłownie co roku. Schrödinger — twórca teorii falowej, laureat nagrody Nobla, powiedział mi: „Jestem jak człowiek, który nagle znalazł się wśród ludzi mówiących po chińsku i stara się bezskutecznie coś zrozumieć z ich języka, który wydaje mu się bełkotem".

Ludzie starsi potrafią jeszcze wiele zdziałać, jeżeli nie będą się starali narzucać młodym swych przestarzałych poglądów, jeżeli się nie będą wstydzili swojej niewiedzy i jeżeli zajmą się głównie administracją nauki.

Tak więc los uczonego starzejącego się, jak los wszystkich ludzi starzejących się, nie jest wesoły. Główną osłodą dla nich są owoce prac uczniów oraz uczniów tych uczniów, gdyż własna myśl twórcza jałowieje.

### Nieco o profesorach złych

Trzeba powiedzieć bodaj krótko o profesorach „złych", którzy istnieją w każdym środowisku akademickim. Jakie są cechy „złego" profesora?

Zły profesor gromadzi wokół siebie tylko miernoty i to jest jego grzech główny. Boi się ludzi zdolniejszych od niego. Wskutek tego po złym profesorze przychodzi również profesor zły lub jeszcze gorszy od poprzednika,

tak jak po bardzo dobrym przychodzi bardzo dobry, a może nawet lepszy. Znam niestety i takich złych profesorów i znam dokładnie stosunki panujące w ich zakładach czy też instytutach. Przede wszystkim kwitnie tytułomania i sztywny porządek hierarchiczny. Docent to „wyższa szarża" niż adiunkt, adiunkt wyższa niż asystent. Wyraźna drabina społeczna, w której zasadniczą rolę odgrywają nie zdolności i praca naukowa, lecz tytuły. W takich instytutach istnieje mania dopisywania się do prac młodszych kolegów i takie wykorzystywanie młodych, żeby im pozostawić jak najmniej czasu na pracę naukową. Wiem, że istnieją takie katedry, chociaż jestem przekonany, że jest ich na szczęście niewiele.

Gdyby Ministerstwo chciało, mogłoby ten stan szybko zmienić. Jak? Podam, co ja bym zrobił w tym względzie.

1. Wydać przepis, że wszystkie prace doktorskie i habilitacyjne muszą być samodzielne. To znaczy: dwaj lub trzej doktoranci mogą wspólnie ogłosić swoje prace doktorskie, ale nigdy z nazwiskiem promotora pracy. Jeżeli promotor wspólnie ze swoim asystentem pracuje naukowo, to taka praca nie może już być uznana za pracę doktorską. Kolektywna praca jest bardzo ważna i należy zachęcać do niej młodych ludzi. Dopisywanie się jest niemoralne i powinno być surowo wzbronione.

2. Przypuśćmy, że gdzieś jest na katedrze zły profesor. Najgorszym sposobem byłoby odebranie mu katedry. Ilość kwasów i niechęci, jakie by powstały w społeczeństwie akademickim, nie zrównoważyłaby dobra płynącego z usunięcia takiego profesora. Są jednak w rękach rektora, senatu, dziekana inne możliwości: zaproponowanie rozszerzenia danej katedry i zaproszenie nowego młodego profesora do współpracy. Sytuacja natychmiast się zmieni. Wokół nowego młodego profesora zgromadzą się nowi młodzi asystenci i w ciągu paru lat oczyści się atmosfera. Koszty z tym związane zwrócą się wielokrotnie przez odpowiednie wychowanie młodego pokolenia.

### O wyjazdach za granicę

Od kilku lat jestem przewodniczącym komisji stypendialnej Polskiej Akademii Nauk. Spotykam się więc z młodymi naukowcami ze wszystkich niemal dziedzin. Od tych ludzi zależy, jaka będzie nauka polska za 10 lat. Moja diagnoza szczęśliwej przyszłości naszej nauki opiera się na tym kontakcie z młodą kadrą naukową. Jest ona dobra! Nie szczędźmy pieniędzy na kształcenie tej kadry, na wyposażenie pracowni naukowych, a owoce będą już wkrótce widoczne.

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że niełatwo jest w Polsce o dewizy. Dlatego staramy się o wyróżnienie tylko studentów zdolnych i najbardziej potrzebnych dla gospodarki i kulturalnego rozwoju kraju. Zdolnych — to znaczy zdolnych do pracy naukowej, a o tym może tylko zadecydować ich dotychczasowa praca naukowa. Często ci ze studentów, któ-

rzy chłoną szybko wiedzę i zdają świetnie egzaminy, okazują się mało oryginalni w zetknięciu się z pracą naukową. Stąd wniosek: wysyłamy jedynie doktorów, a zasadniczo odmawiamy wysyłania magistrów, często nawet tych, których przygotowana praca doktorska wymaga tego wyjazdu. Weźmy proste przykłady — doktorant ma jako temat swej pracy szczegół geografii Turcji, temat związany z archeologią grecką lub z nietoperzami, które żyją tylko w Australii, z rozwojem teatru francuskiego w XVII wieku lub też wreszcie z chrabąszczami, które żyją w Ameryce Południowej albo z konstrukcją maszyn i przyrządów naukowych, które będziemy mieli w Polsce najszybciej za dwadzieścia lat.

Te wszystkie przykłady brzmią fantastycznie, ale każdy z nich jest identyczny lub bardzo bliski przykładowi, który wystąpił w pracy naszej komisji. Nigdy nie rozumiałem, dlaczego przedmiotem badań nie mogą być polskie chrabąszcze, polska archeologia lub polski teatr. Uważam, że z wyjątkiem studiów filologicznych wszystkie tematy prac doktorskich powinny być takie, aby te prace mogły być napisane w kraju. To znaczy, że tylko dziedziny nie rozwinięte lub słabo rozwinięte w Polsce powinny być badane przez naszych doktorów za granicą.

Tutaj nasuwa się jeszcze jedna uwaga, która wydaje mi się ważna. Z ośrodków prowincjonalnych często wysyła się ludzi pragnących doktoryzować się za granicą nawet czasami do słabszych ośrodków aniżeli te, które są w kraju. Załóżmy na przykład, że w ośrodku prowincjonalnym X jest jakiś zdolny student fizyki teoretycznej na poziomie magisterskim. Jego profesor stara się dla niego o wyjazd za granicę dla otrzymania doktoratu i bardzo często to mu się udaje. Profesor ten wie o tym, że w Warszawie jest równie silny ośrodek fizyki teoretycznej, do którego już przyjeżdżają studenci z zagranicy, ale nie ma sposobu, aby jego wychowanek uzyskał stypendium do Warszawy. Takiego stypendium, które pokrywałoby jego wydatki, a umożliwiłoby jego rodzinie pozostanie w miejscowości X, ani Ministerstwo, ani Polska Akademia Nauk nie dają. Litość bierze, gdy się widzi studentów dojeżdżających co tydzień do Warszawy z Torunia lub Łodzi, na dzień lub dwa, i nocujących „na waleta" w domach akademickich. Widocznie łatwiej o dolary w Polsce aniżeli o złotówki! Korzyść byłaby nie tylko finansowa. Ów wysłannik z ośrodka X powróciłby do swego macierzystego ośrodka wzbogacając jego atmosferę naukową. W ten sposób ośrodek warszawski nie żyłby w izolacji, ale promieniowałby na kraj cały.

Reasumując: po pierwsze — w zasadzie należy wysyłać tylko zdolnych doktorów na dalsze studia specjalistyczne za granicę; po drugie — dać magistrom tylko takie tematy doktorskie, które mogą być opracowane w kraju; po trzecie — ustanowić przez Polską Akademię Nauk i przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego stypendia międzymiastowe, głównie dla obiecujących magistrów i nawet dla doktorów.

### Kogo należy wysłać za granicę?

Oczywiście w wyborze opieramy się na opinii profesorów oraz na wykazie prac naukowych doktorów — kandydatów na wyjazd. Muszę niestety stwierdzić, że polecenia profesorów są niezmiernie szablonowe i na ogół mówią o kandydatach w samych superlatywach. Zapomina się, że celem wysłania za granicę jest zgłębienie nowego działu wiedzy, który mógłby być zastosowany przez kandydata po powrocie do kraju. Należy wysyłać wyłącznie ludzi, w których profesor widzi materiał na przyszłych docentów. Powiedziałbym, że każdy, kto się habilituje, powinien przedtem spędzić rok do dwóch za granicą. Jedynie przez konfrontację młodego naukowca z nowym ośrodkiem, z nowymi tematami i świeżą atmosferą naukową można się przekonać, czy dany naukowiec jest kandydatem na docenta, czy też nie.

Na ogół w Polsce jest wiele możliwości wyjazdu za granicę. Są stypendia francuskie, angielskie, włoskie, są możliwości wyjazdu do Związku Radzieckiego i innych krajów socjalistycznych; są stypendia wymienne różnego rodzaju, są wreszcie stypendia Polskiej Akademii Nauk i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Liczba stypendiów jest niemal większa od liczby zdolnych kandydatów. Wielu z nich nasza komisja dyskwalifikuje z powodu braku znajomości języków obcych. Na wyjazd do Francji wymagamy znajomości francuskiego, do Związku Radzieckiego — znajomości rosyjskiego, a do wszystkich innych krajów zachodnich — znajomości języka angielskiego. Język angielski i rosyjski to najważniejsze narzędzia w pracy każdego naukowca. Byłoby to dobrym przygotowaniem dla kontaktów zagranicznych Polski, gdyby konwersatoria dla magistrów i doktorantów były prowadzone wyłącznie w tych dwóch językach.

Oczywiście, jest pewne niebezpieczeństwo związane z wysyłaniem ludzi za granicę, o którym nie wolno nam zapominać. Zdolni naukowcy zachęceni znakomitymi ofertami, wynoszącymi czasami kilkanaście tysięcy dolarów rocznie, mogą zostać w Stanach Zjednoczonych i nie wrócić do Polski. Takich przypadków jest stosunkowo niewiele. Nawet gdyby ich było kilka procent, to jednak zysk z kontaktów zagranicznych znacznie przewyższa straty. Możemy jednak dużo zrobić, aby ryzyko tych strat zmniejszyć do minimum. Ponieważ nie znam danych statystycznych — jako przykład wezmę Instytut Fizyki: za granicą było już dziesiątki moich uczniów. Z nich tylko jeden pozostał w Stanach Zjednoczonych — i to ten, który otrzymał fordowskie stypendium bez mojej wiedzy i bez mego zezwolenia; właściwie najmniej psychicznie zrównoważony i dydaktycznie najmniej wartościowy członek Instytutu. Dlaczego dostał paszport student z ominięciem mojej opinii, tego nie udało mi się ustalić.

Nie rozdzierajmy jednak szat z powodu tego, że niektórzy uczeni pozostają na Zachodzie. Byłoby wielkim głupstwem, gdybyśmy podjęli jakieś nowe sankcje, by temu zapobiec. Oczywiście, jest to przykre, zwłaszcza że

pozostają za granicą ludzie, którzy brali płatne urlopy lub wysłani byli jako delegaci. Pomimo jednak tych przykrości, korzyści z wymiany naukowej znacznie przeważają i jestem przekonany, że ucieczki za granicę będą tym mniejsze, im formalności związane z wymianą naukową będą prostsze i kontakty częstsze.

## Kilka uwag pedagogicznych

Moja praca pedagogiczna w szkole średniej i na uniwersytetach trwa już (piszę to w marcu 1965) od lat 46. Pedagogiki nie studiowałem na uniwersytecie, a ilość książek z tej dziedziny, które znam, mogę wyliczyć na palcach jednej ręki.

Przez długą praktykę i pewne wrodzone zdolności pedagogiczne (z których — w odróżnieniu od moich nikłych zdolności naukowych — jestem bardzo zarozumiały) uznałem za dobre pewne metody postępowania, które pragnę krótko zreasumować.

1. Ani do dzieci, ani do młodzieży licealnej, ani do słuchaczy uniwersytetów nie wolno nigdy przemawiać z góry; należy ich traktować jak równych sobie, nawet gdy nie dorastają lub przewyższają nas swym poziomem umysłowym.

2. W wykładach najważniejszą sprawą jest zainteresowanie młodych ludzi ich treścią. Forma wykładu bez wciągnięcia słuchaczy do współpracy jest czymś bezdusznym, przestarzałym spadkiem z czasów średniowiecza.

Obecnie już nie wykładam, prowadzę tylko seminaria, ale jeszcze w Kanadzie ambicją moją było mieć każdego roku inny wykład monograficzny, dzięki czemu wspólnie ze słuchaczami uczyłem się różnych działów fizyki teoretycznej.

3. W ważniejszych sprawach dotyczących Instytutu zawsze należy się porozumieć z jego starszyzną. Zarządzenia dyrektora „z góry" nie mają żadnej wartości, gdy nie mają poparcia innych. Należy przekonywać, a nie komenderować!

4. Instytuty pracują tylko wtedy sprawnie, jeżeli nie jest konieczna wieczna kontrola powierzonego komuś działu. Są dyrektorzy instytutów, którzy wszystko muszą sami zrobić. Wolę od nich dyrektorów leniwych, którzy mają kompetentnych zastępców.

5. Studentów z czwartego i pątego roku studiów dyrektor musi na tyle znać, by wiedzieć, którzy z nich są dobrym materiałem na naukowców. Polska nie może sobie pozwolić na to, by stracić któregokolwiek z nich.

6. Zazdrość wobec zdolniejszych od siebie jest rzeczą naturalną i ludzką, ale trzeba ją koniecznie zdusić i dbać szczególnie o młodych ludzi zdolniejszych od siebie.

To wszystko. Nie twierdzę, że sam zawsze byłem tym zasadom wierny. Ale teraz, patrząc wstecz na swą pracę dydaktyczną, wiem, że byłbym lepszym wychowawcą, gdybym był im zawsze posłuszny.

# DOBÓR KANDYDATÓW DO SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH

## Egzaminy wstępne do szkół pedagogicznych

W naszym ustroju społecznym każda selekcja zawodowa, czyli wybieranie najlepszych spośród zgłaszających się kandydatów, wymaga szczególnej oględności. Jest to jedna z przyczyn, dla których „w krajach socjalistycznych (...) teoria o talencie i specjalnych cechach predestynujących rzekomo z góry pewnych kandydatów do zawodu nauczycielskiego musiała ustąpić miejsca tezie racjonalnej o dostępności tego zawodu każdemu, kto tego pragnie i kto tylko zdoła posiąść konieczne w tym zawodzie wiadomości i umiejętności" (Wojtyński — 31). Przeciwko wydzieraniu sobie najlepszych kandydatów przez poszczególne zakłady pracy słusznie protestuje, w imię masowego kształcenia przeciętnie uzdolnionych, Tadeusz Tomaszewski (26, s. 141).

Nie budzi natomiast wątpliwości konieczność odsiewu jednostek, które z powodu osobistych braków, stawiających je poniżej przeciętnego poziomu pod określonymi względami, musiałyby popełniać w pracy zawodowej szczególnie niebezpieczne i brzemienne w skutki błędy (Tomaszewski, tamże). Istotnym zadaniem egzaminu wstępnego do zakładów kształcenia nauczycieli powinno być umożliwienie rozeznania, którzy spośród kandydatów nie osiągną pozytywnego powodzenia w pracy po ich ukończeniu, w oparciu jednak o jakąkolwiek rzetelniejszą analizę procesu kształtowania się niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela musimy uznać to zadanie za niewykonalne. Przypomina ono misję przewidywania przez fizyka wszelkich przyszłych zdarzeń w jakimś układzie przez wyliczenie położenia, prędkości i kierunku ruchu wszystkich jego cząsteczek i uzyskanie podobnych danych o układach, które kiedykolwiek będą na ten układ oddziaływać.

Z pomocą pedeutologowi (jak i fizykowi) przychodzi rachunek prawdopodobieństwa. Możemy próbować określić szansę, jaką ma dany kandydat na osiągnięcie odpowiedniego stopnia powodzenia. Zgodnie z prawem wielkich liczb (por. Gniedenko, Chinczyn — 8, rozdz. II), im większa będzie grupa kandydatów, dla której dokonamy przewidywania, tym mniejszy będzie na ogół przeciętny błąd popełniany. Stąd istotne znaczenie poznania praw pedeutologicznych z zakresu doboru kandydatów na nauczycieli dla racjonalnej gospodarki kadrami młodzieży zgłaszającej się na egzamin wstępny.

Kandydat do zawodu nauczycielskiego nie jest jednak martwą cząsteczką materii, której indywidualne losy są społeczeństwu obojętne. Nim po-

dejmiemy decyzję co do przyjęcia go do szkoły pedagogicznej, powinniśmy rozważyć jego szanse powodzenia w innych zawodach niż nauczycielski. Zastąpienie degradującej społecznie selekcji poradnictwem zawodowym, to jest wybieraniem najodpowiedniejszego zawodu dla każdego człowieka, jest ideałem, którego nie wolno nam tracić z oczu.

Obecnie stosowana w naszym kraju forma egzaminu wstępnego do szkół pedagogicznych nie zadowala nas. Jest to w zasadzie tylko pobieżne sprawdzenie wiadomości i umiejętności z 2—3 podstawowych przedmiotów nauczania niższego szczebla szkoły. W ostatnich latach Tadeusz Malinowski w serii artykułów przekonywająco skrytykował takie egzaminy. „Wydaje się jakimś nieporozumieniem — pisze on — stwarzanie uczniom takiej sytuacji, w której mają się oni rozliczyć z wieloletniego okresu kształcenia w ciągu 2 godzin pisania o jakimś wąskim zagadnieniu i krótkiej rozmowy na ten czy inny temat" (16). Oceny wystawiane na egzaminie nie są rzetelniejsze od pojedynczych „ocen szkolnych wystawianych w codziennej praktyce pedagogicznej" (tamże).

Ogromna większość różnego typu szkół i uczelni zawodowych dokonuje doboru kandydatów na podstawie egzaminu z przedmiotów ogólnokształcących. Nazwiemy to doborem szkolnym, gdyż sprawdzamy w ten sposób przygotowanie kandydata do podjęcia nauki na odpowiednim szczeblu systemu szkolnictwa. Zakładamy, że im lepiej kandydat opanował wiadomości i umiejętności wymagane w szkole niższego szczebla, tym pomyślniejsze rezultaty osiągnie w procesie kształcenia zawodowego.

Dobór szkolny jest przedłużony na cały okres nauki, aż do dyplomu. Odpadają najsłabsi i najmniej wytrwali uczniowie. Autor niniejszego artykułu nigdy nie napotykał usunięcia z zakładu kształcenia nauczycieli lub dobrowolnej rezygnacji z nauki dobrego ucznia na skutek niepowodzeń w praktyce pedagogicznej. „W wyjątkowych wypadkach, gdy stwierdzamy obojętny lub nieodpowiedzialny stosunek kandydata do dzieci, potwierdzony objawami męczenia się w ich towarzystwie, można mu zaproponować przejście do innego zawodu" — pisze ostrożnie Józef Kozłowski (14, s. 286, podkr. BN).

Stosując dobór zawodowy nie liczymy się z tym, czy przyjmowany kandydat będzie dobrym uczniem, czy nie, a staramy się przewidzieć przydatność zawodową kandydata po ukończeniu szkoły. Psychologia pracy wyodrębnia dwa rodzaje prób (testów) służących do tego celu: syntetyczne, odtwarzające właściwą pracę, i analityczne, obejmujące jej pojedyncze części składowe (por. Claparède — 4). W przypadku zawodu nauczycielskiego zarówno bezpośrednia próba pracy, jak i badanie poszczególnych sprawności kandydata, np. jego spostrzegawczości pedagogicznej, płynności wymowy, planowości działania, napotykają wielkie trudności, a przewidywanie na ich podstawie powodzenia przyszłego nauczyciela w pracy zawodowej jest mało trafne. Nie powinno nas to dziwić, jeśli

uznamy przystosowanie osiągnięte w toku wykonywania pracy za główny czynnik powodzenia zawodowego nauczyciela.

Autorem najciekawszej teoretycznie spośród propozycji dotyczących form egzaminu wstępnego do szkół pedagogicznych jest Stanisław Dobrowolski (6). Jego zdaniem nauczyciele szkół ogólnokształcących mogliby drogą planowej obserwacji w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego określać zadatki na dobrych pedagogów u swych uczniów, a następnie zachęcać najlepiej zapowiadających się do podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczycielskiego. Wartość tej propozycji tkwi w zrozumieniu związku przystosowania do pracy w szkole osiągniętego w roli ucznia z przyszłym przystosowaniem w roli nauczyciela oraz uznaniu konieczności systematycznego poznawania kandydata przez dłuższy czas. Największą przeszkodą w zastosowaniu pomysłu Stanisława Dobrowolskiego jest brak przygotowania przeciętnego nauczyciela do obiektywnego rozpoznawania osobowości przyszłego nauczyciela. Brak ten stwierdzamy wyraźnie, gdy pragniemy wyciągnąć jakieś wnioski dotyczące przydatności kandydata do zawodu nauczycielskiego na podstawie opinii przygotowanych przez jego nauczycieli w szkole ogólnokształcącej (Malinowski — 16, por. Wall — 28, s. 349 i n.).

W ostatnich latach, na skutek fali wyżu demograficznego w Polsce, wyjątkowo wiele młodzieży zgłaszało się na egzamin wstępny do szkół pedagogicznych (Wojciechowski — 29, 30). Nastręcza to specjalne problemy moralne w stosunku do odrzucanych kandydatów. Wszak nie chodzi nam o to, by trudno się było „dostać" do szkół pedagogicznych, lecz o to, by przyjęci do nich mieli jak najlepsze dane na pozytywne powodzenie w pracy zawodowej po ich ukończeniu, a z drugiej strony, by nie pozbawiać możliwości pracy nauczycielskiej tych kandydatów, którym zawód ten najlepiej, spośród innych zawodów, odpowiada.

### Badanie inteligencji jako podstawa doboru

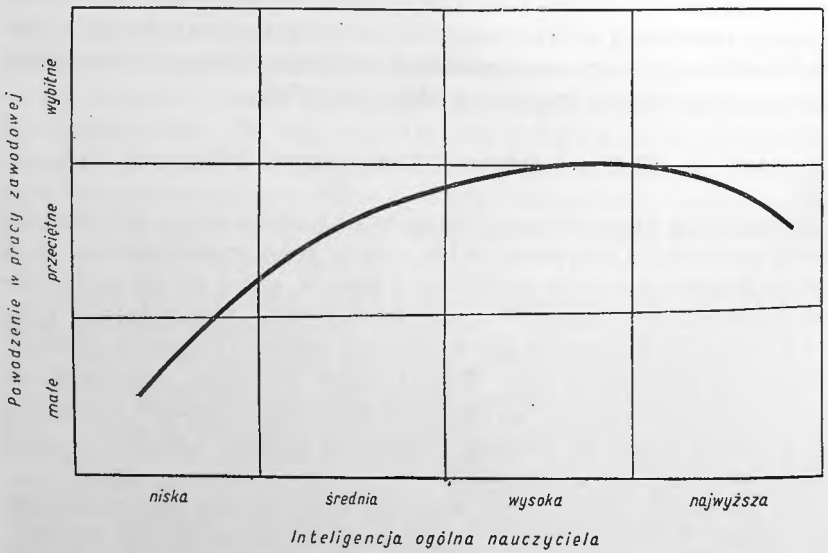
„Postulat, by nauczyciel mógł się wykazać bardzo dobrą, a przynajmniej dobrą sprawnością umysłową, wydaje się w pełni uzasadniony, bo jakże inaczej miałby nauczyciel spełnić swoje zadanie, gdyby nie górował inteligencją nad swoimi uczniami" — pisze Jan Schwarz, a następnie zdaje sprawę ze swych wieloletnich badań inteligencji uczniów i studentów zakładów kształcenia nauczycieli (24). Wyniki badań nastrajają pesymistycznie. Średni poziom inteligencji tej młodzieży był w ciągu ostatnich trzydziestu lat wyraźnie niższy od poziomu inteligencji uczniów i studentów szkół ogólnokształcących i technicznych.

Czy należałoby oprzeć dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego na badaniu inteligencji ogólnej, to jest sprawności myślenia przejawianej wobec nowych zadań? Badania inteligencji nie odbywają się w warunkach naturalnych; trwałyby za długo i nie dawałyby wyników

łatwych do liczbowego ujęcia. Zadanie przedkładane badanym jest, z konieczności, mniej lub bardziej t e o r e t y c z n e i tu tkwi przyczyna wysokiej dodatniej korelacji ilorazu inteligencji i „wskaźnika środowiskowego", stanowiącego ocenę społecznych warunków życia badanego (por. Pieter — 21). Nie ma żadnej podstawy do przypuszczania, że najinteligentniejsi kandydaci osiągną lepsze od kandydatów o przeciętnej inteligencji przystosowanie w trudnej roli nauczyciela szkoły podstawowej, zwłaszcza w szkołach małomiasteczkowych i wiejskich.

Tradycja pedeutologiczna daleka była od przeceniania znaczenia poziomu inteligencji nauczyciela dla jego powodzenia w pracy zawodowej. Kerschensteiner przypisywał nauczycielom „duszę typu społecznego", typowi „teoretycznemu", męczącemu się, jego zdaniem, w „mrówczej, codziennej pracy" z dziećmi, pozostawiał rolę autora książek pedagogicznych (11, s. 33). Przed jednostronnością i oschłością uczuciową „typu teoretycznego" nauczyciela ostrzegał Jan Kuchta (15, s. 9—10). Stanisław Dobrowolski „rozumowość" potraktował jako zastępczą wobec intuicji cechę umysłu nauczyciela (6, s. 22 i n.). Nadto Stefan Baley podaje, że jednostki o bardzo wysokiej inteligencji nie nadają się na spontanicznych przywódców młodzieży (2, rozdz. IV), a W. D. Wall widziałby pożytek w rozszerzeniu bazy rekrutacyjnej do zawodu nauczycielskiego o kandydatów o średniej inteligencji w krajach, w których jej iloraz jest podstawą selekcji (28, s. 313 i n.).

Nie ma, oczywiście, powodu, by nie prowadzić badania zależności powo-




Rys. 1. Hipotetyczna zależność powodzenia nauczyciela w pracy zawodowej od poziomu jego inteligencji ogólnej

dzenia nauczyciela w pracy zawodowej od poziomu jego inteligencji ogólnej. Autorowi niniejszego wydaje się, że wystąpi tutaj regresja krzywoliniowa, to znaczy, że najwyższe przeciętne osiągnięcia zawodowe mają nauczyciele o wyżej-średniej lub wysokiej inteligencji, a u nauczycieli o najwyższej i niżej-średniej inteligencji osiągnięcia te będą niższe (por. Guilford — 9, s. 432—3).

Znacznie szersze perspektywy niż przed badaniem inteligencji ogólnej nauszycieli otwierają się, naszym zdaniem, przed poszukiwaniem poszczególnych uzdolnień umysłowych, które mają znaczenie w pracy pedagogicznej.

Przed 30 laty Thurstone na podstawie statystycznej analizy czynnikowej wyników badań testowych wyodrębnił 7 „pierwotnych uzdolnień umysłowych" składających się na inteligencję ogólną: rozumienie słów, płynność słowną, czynnik liczbowy, czynnik przestrzenny, pamięć, spostrzegawczość i rozumowanie. Od tego czasu, w podobny sposób, wykryto wiele nowych czynników, z których każdy jest w dużej mierze niezależny, to znaczy sprawność badanego w rozwiązywaniu zadań umysłowych, w których on głównie występuje, nie musi wcale wiązać się ze sprawnością rozwiązywania zadań nasyconych głównie innym czynnikiem. „Wobec około 50 czynników umysłowych już poznanych możemy powiedzieć, że jest przynajmniej 50 sposobów bycia inteligentnym" — pisze Guilford (10, s. 769), a następnie przypisuje nauczycielom grupę czynników objętych wspólną nazwą „inteligencji zachowania się" (społecznej).

Gdyby Jan Schwarz badał odpowiednimi testami „inteligencję zachowania się" studentów szkół pedagogicznych i technicznych, doszedłby, jak się zdaje, do bardziej optymistycznych wniosków na temat przyszłej młodej kadry nauczycieli. Wszak wysoka przewaga inteligencji studentów matematyki nad studentami wydziału filologicznego, jaka wynikła z jego badań testowych (24), oznacza zapewne tylko to, że typ zadań, którymi się posłużył (test Biegeleisen-Żelazowskiego), lepiej odpowiadał matematykom niż filologom.

Granica między „testami inteligencji zachowania się" a wspomnianymi poprzednio analitycznymi testami zawodowymi zaciera się.

Rozczłonkowanie struktury inteligencji ogólnej, dokonane przez psychologów-statystyków w ostatnich latach, dotknęło także problemu jej wykształcalności. R. B. Catell wyróżnia dwa szczegółowe typy inteligencji ogólnej („g").

| Zdolność lotna („gf") | Zdolność wykrystalizowana („gc") |
|---|---|
| 1. Jest ogólną zdolnością dostrzegania stosunków we wszystkich dziedzinach życia. | 1. Jest sumą szczegółowych sprawności dostrzegania stosunków, nabytych w specjalnych dziedzinach. |

2. Jest mierzona przez testy szybkości.
3. Osiąga maksimum prawdopodobnie około 14 roku życia, a od 20 roku życia opada.
4. Szeroko uwarunkowana przez czynniki wrodzone (sprawność funkcjonalną komórek mózgowych).
5. Chwiejna z dnia na dzień w związku ze stanem fizjologicznym organizmu i stanem psychicznym jednostki.

2. Jest mierzona przez testy mocy, szczególnie charakteryzuje ją niepopełnianie błędów.
3. Osiąga maksimum około 20 roku życia i nie opada z wiekiem.
4. Szybko wzrasta w okresie uczenia się w szkole.
5. Polega na systemie nawyków, a więc wykazuje mniejsze wahania z dnia na dzień.

(10, s. 742—3, skrót)

Można zaryzykować hipotezę, że „zdolność wykrystalizowana" kandydatów na nauczycieli wyżej koreluje z ich przyszłym powodzeniem zawodowym niż „zdolność lotna".

Autor niniejszego nie spodziewa się jednak, że jakiegokolwiek typu badania inteligencji wyczerpią możliwości zapobiegania niepowodzeniom dydaktyczno-wychowawczym nauczycieli drogą doboru kandydatów do szkół pedagogicznych.

### Badanie temperamentu jako podstawa doboru

W dorobku polskiej pedeutologii brak badań na temat temperamentu nauczycieli-wychowawców.

Temperament jest „dynamiczną stroną działalności psychicznej człowieka" (Rubinsztejn — 22, s. 866). Podłożem temperamentu jest typ układu nerwowego, wrodzony, oparty na wydolności komórek nerwowych. Pawłow w wyniku badania zwierząt ustalił istotne znaczenie typu układu nerwowego w procesie przystosowania jednostki.

Sangwinik — typ silny, zrównoważony, żywy — najdokładniej ze wszystkich typów przystosowuje się do otoczenia.

Flegmatyk — typ silny, zrównoważony, powolny — trudniej przystosowuje się do szybko zmieniających się warunków, jest bardzo odporny na frustracje.

Choleryk — typ silny, niezrównoważony — jest mało odporny na frustracje, agresywny.

Melancholik — typ słaby — jest „specjalnym dostawcą nerwic", wymaga cieplarnianych warunków, jest mało podatny na wpływy wychowawcze zmierzające do wzmocnienia układu nerwowego (zob. Strelau — 32, s. 129—133).

Choć znane są przypadki wybitnych sukcesów w pracy osiąganych przez nauczycieli-wychowawców o niezrównoważonym lub słabym typie układu

nerwowego dzięki ich znajomości trudności przystosowania społecznego, zawód nauczyciela szkoły podstawowej nie wydaje się zupełnie odpowiedni ani dla choleryka, ani, tym bardziej, dla melancholika.

Roger Criner w książce „Charakterologia nauczycieli" (5) zestawił wyniki badania 431 młodych nauczycieli za pomocą „kwestionariusza charakteru" Bergera z ocenami ich pracy zawodowej z trzech pierwszych inspekcji. „Charaktery" Bergera, będące „emanacją psychiczną temperamentu" (s. 17), gmatwają nieco jasny rysunek typologii Pawłowa.

Tabela 1

TYPY CHARAKTERU NAUCZYCIELI A ICH POWODZENIE W PRACY ZAWODOWEJ
według Crinera (5, s. 38 i in., skrót)

| Liczba nauczycieli (N) | „Charakter" | | | | | Powodzenie (w %) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Określenie | Emocjonalność | Aktywność | Perseweracja | „Wartość dominująca" danego typu | wybitne | przeciętne | jawna porażka |
| 66 | Nerwowy | + | — | — | rozrywka | 3 | 79 | 18 |
| 108 | Sentymentalny | + | — | + | zażyłość | 21 | 65 | 14 |
| 43 | Choleryczny | + | + | — | działanie | 37 | 54 | 9 |
| 47 | Pasjonalny | + | + | + | dokonanie dzieła | 25 | 71 | 4 |
| 59 | Sangwiniczny | — | + | — | powodzenie społeczne | 29 | 64 | 7 |
| 72 | Flegmatyczny | — | + | + | zasada | 22 | 72 | 6 |
| 14 | Amorficzny | — | — | — | przyjemność | — | 22 | 78 |
| 22 | Apatyczny | — | — | + | spokój | 10 | 45 | 45 |

Z tabeli wyżej podanej wynika, że nauczyciele o temperamencie typu nieaktywnego mają więcej niepowodzeń niż nauczyciele aktywni. Potwierdza to nasze przypuszczenia o niepełnej przydatności w pracy zawodowej nauczycieli o słabym systemie nerwowym. Kandydat do zakładu kształcenia nauczycieli, który w wyniku zastosowania kwestionariusza Bergera okaże się typem amorficznym lub apatycznym, a więc skrajnym melancholikiem, ma sporo mniejszą szansę osiągnięcia przystosowania w zawodzie nauczycielskim niż sangwinik, flegmatyk lub nienerwowy (patrz tabela) choleryk. Jest oczywiste, że rezultaty badań Crinera powinny być starannie i wielokrotnie sprawdzone w różnych grupach nauczycieli-wychowawców i za pomocą rozmaitych narzędzi rozpoznawania temperamentu, nim zdecydujemy się wyciągnąć z nich wnioski praktyczne.

Jedną z zasad podziału „charakterów" Bergera jest wielkość perseweracji (patrz tab. 1), czyli tendencji do samorzutnego odnawiania się w świadomości jednostki przeżywanych poprzednio doświadczeń. Najprawdopodobniej różnice perseweracji w dość szerokich granicach nie mają wpływu na powodzenie nauczyciela. Mniej nadają się do zawodu nauczycielskiego: kandydat o bardzo wysokiej perseweracji, a więc prze-

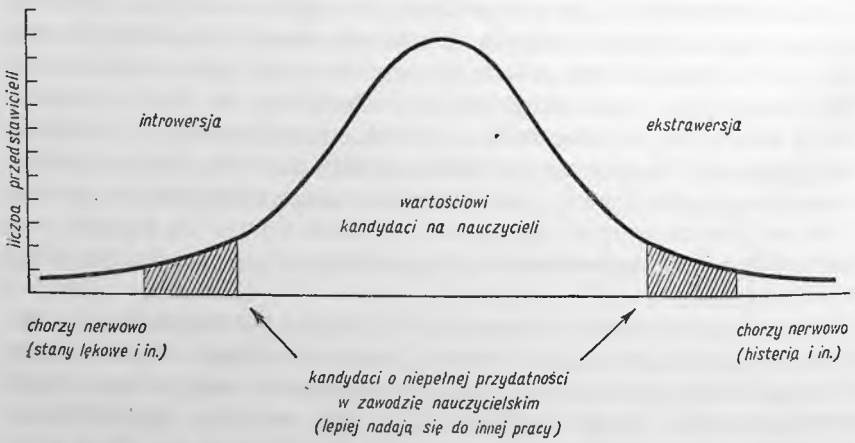
wrażliwiony, zapominalski, nieśmiały, powolny i kandydat o bardzo niskiej perseweracji — obojętny uczuciowo, mało odpowiedzialny, niestały, chaotyczny (por. Konopnicki — 12, s. 103—117).

Z temperamentem, a zwłaszcza perseweracją, wiążą się, wykryte przez Junga, introwersja i ekstrawersja człowieka. Według Eysencka obydwa typy są niezrównoważone: introwertyk jest bardziej podatny na pobudzanie niż hamowanie i wykazuje wysoką perseweracje, a ekstrawertyk — przeciwnie (7).

Stwierdzono, że ekstrawertycy są częściej naturalnymi przywódcami w grupach rówieśniczych dzieci i młodzieży (Baley — 2, rozdz. IV). Bezsprzecznie introwertycy są, w wyniku nastawienia „ku sobie" (por. Newcomb — 17), mniej odporni na frustrację od ekstrawertyków (Eysenck — 7). Ludwik Bandura dostrzega jednak u introwertyka przewagę wartościowej motywacji, miły i serdeczny stosunek do dzieci. Jego zdaniem ekstrawertycy częściej porzucają zawód nauczycielski (3).

Wydaje się najwłaściwsze przyjąć, że tylko szczególnie duża introwersja lub ekstrawersja może być przeszkodą w pracy nauczycielskiej; tymczasem większość ludzi stanowi typ pośredni (ambiwalentny). Złudzenie dwumodalności rozkładu statystycznego introwersji-ekstrawersji, to znaczy wyraźnego oddzielenia tych dwóch typów zachowania się od siebie, powstało, naszym zdaniem, jako reminiscencja charakterystyk literackich w psychologii, w których zbierano najbardziej odbiegające od przeciętnej cechy jednostek.

Ogromna większość poprawnie wykonanych badań określonych zachowań odpowiednio dużych, losowo dobranych, grup ludzi prowadziła do rozkładu normalnego natężenia badanej cechy zachowania, to znaczy przypominającego na wykresie krzywą Gaussa (Guilford — 9, s. 138 i n.).




Rys. 2. Hipotetyczny rozkład introwersji-ekstrawersji w społeczeństwie a przydatność do zawodu nauczycielskiego

Zagadnieniom wpływu typu temperamentu na powodzenie lub niepowodzenie nauczyciela szkoły podstawowej w pracy pedagogicznej warto poświęcić serię badań naukowych.

### Założenia i przebieg eksperymentu

W 1963 roku w dziesięciotysięcznym miasteczku T. przeprowadziliśmy eksperymentalny egzamin wstępny do liceum pedagogicznego, mający wykazać, które z kilkunastu naturalnych i łatwych do praktycznego zastosowania „siłami własnymi" prób egzaminacyjnych najlepiej nadają się do przewidywania postępów uczniów w nauce szkolnej oraz umożliwić postawienie hipotez do dalszych badań. Część prób miała charakter analitycznych testów uzdolnień zawodowych (np. próba 2); włączono je do eksperymentu licząc na możliwość przeprowadzenia w 2—3 lata po ukończeniu szkoły przez przyjętych kandydatów drugiego etapu badań, sprawdzającego przydatność wszystkich prób egzaminacyjnych do przewidywania powodzenia młodego nauczyciela w pracy zawodowej.

Na egzamin zgłosiło się 137 dziewcząt i 42 chłopców; większość z nich ukończyła 14 lub 15 rok życia. Absolwenci szkół wiejskich stanowili w przybliżeniu 70%.

Trwający 3 dni egzamin prowadziły 2 komisje złożone z nauczycieli liceum pedagogicznego, wspomagane uczniami najstarszych klas. Zastosowano następujące próby:

1. Ankieta-test na temat zainteresowań pedagogicznych kandydata (3 pytania, test luk, test wyboru wielokrotnego).

2. Recytacja wiersza (2 zwrotki) po trzydziestominutowym wspólnym uczeniu się pod kierunkiem i jednej godzinie samodzielnych ćwiczeń.

3. Objaśnianie przez kandydata tablicy poglądowej (planszy) na podstawie odpowiedniego tekstu z podręcznika szkoły średniej. Kandydaci przygotowywali się do tego samodzielnie na następny dzień.

4. Zabawa ruchowa ze śpiewem. Kandydaci bawili się w małych grupach w wyuczone poprzednio zabawy. Dodatnio oceniano orientację w przepisach gry, samodzielność, łatwość w nawiązywaniu kontaktu z innymi.

5. Test przeciwieństw (pisemny, 25 wyrazów).

6. Zapamiętywanie 2 serii po 10 słów oznaczających (a) stany uczuciowe człowieka i (b) przybory szkolne i elementy sytuacji pedagogicznych.

7. Zapamiętywanie szeregów liczb jednocyfrowych.

8. Dwugodzinna pogadanka na temat lektury szkolnej i nieobowiązkowej prowadzona przez nauczycieli-polonistów w małych grupach kandydatów. Oceniano dodatnio duży zasób słów, oczytanie i poprawne zrozumienie treści przeczytanych utworów.

9. Dyktando.

10. Wypracowanie na temat wycieczki po miasteczku T. przeprowadzonej poprzedniego dnia w małych grupach.

11. Przegląd zeszytów przedmiotowych kandydatów z VII klasy szkoły podstawowej.

12. Egzamin ustny z języka polskiego (według obowiązujących przepisów).

13. Egzamin pisemny i ustny z matematyki (jw.).

14. Badanie słuchu muzycznego.

Przejrzano także świadectwa VII klasy dostarczone przez kandydatów. Z przeliczenia każdej oceny bardzo dobrej na 2 punkty i dobrej na 1 punkt, przy zastosowaniu współczynnika 3 dla języka polskiego i 2 dla matematyki, powstały trzy nowe zmienne.

15. Suma punktów za oceny z przedmiotów humanistycznych.

16. Jw. — z przedmiotów ścisłych.

17. Jw. — z przedmiotów „artystycznych".

Rezultaty 14 prób egzaminacyjnych i 3 powyższych wyliczeń tworzą 17 zmiennych niezależnych w naszych badaniach. Sprawdzianem (kryterium) przydatności tych zmiennych dla przewidywania postępów w nauce uczniów przyjętych do liceum pedagogicznego uczyniliśmy sumę punktów za wszystkie oceny uzyskane przez nich na 3 okres klasyfikacyjny w I klasie; jest to zmienna zależna w naszych badaniach. Sprawdzian jest wystarczająco rzetelny; upewniliśmy się, że przeciętny współczynnik korelacji sum punktów za okresowe lub roczne oceny szkolne uczniów jednej klasy w dwu kolejnych okresach lub latach nauczania wynosi nie mniej niż 0,80.

Przyjęto do liceum tylko 47 kandydatów. Selekcja nie powoduje szczególnego obniżenia poziomu korelacji zmiennej zależnej z żadną ze zmiennych niezależnych (por. Guilford — 9, s. 357—60), gdyż decyzje przyjęcia podjęto w części opierając się na wielkościach wszystkich 17 zmiennych, a w części na pewnych wymaganiach społecznych pozaegzaminacyjnych.

### Rezultaty eksperymentu i ich wyjaśnienie czynnikowe

17 zmiennych niezależnych w różnym stopniu koreluje ze sprawdzianem. Wysokie współczynniki („r" Pearsona) uzyskały:

— oceny z przedmiotów humanistycznych na świadectwie VII klasy: 0,70,

— oceny z przedmiotów ścisłych na świadectwie VII klasy: 0,67.

Umiarkowane współczynniki uzyskały:

— oceny z przedmiotów „artystycznych" na świadectwie VII klasy: 0,54,

— test przeciwieństw: 0,48,

— egzamin z matematyki: 0,46,

— zapamiętywanie słów: 0,46,

— przegląd zeszytów przedmiotowych: 0,41,

— egzamin ustny z języka polskiego: 0,40.

Niskie współczynniki uzyskały:

— wypracowanie: 0,37,

— badanie słuchu muzycznego: 0,35,

— dyktando: 0,32,

— objaśnianie planszy: 0,30,

— pogadanka o lekturze: 0,28,

— zabawa z kolegami i koleżankami: 0,26.

O wynikach pozostałych prób nie potrafimy z całą pewnością orzec, czy korelują ze sprawdzianem, czy nie. Współczynniki korelacji wynoszą: dla ankiety-testu: 0,17; dla recytacji wiersza: 0,10; dla zapamiętywania liczb: 0,03.

Z zestawienia widzimy, że oceny na świadectwie VII klasy najlepiej pozwalają nam przewidzieć postępy ucznia w liceum pedagogicznym. Egzamin z języka polskiego i matematyki, urzędowo obowiązujący, znacznie gorzej wypełnia to zadanie i, w zasadzie, nie jest trafniejszy od pojedynczych, krótkich zadań z testów inteligencji (zmienne 5. i 6.).

Jest oczywiste, że nie każda z poszczególnych zmiennych mierzy odrębną cechę osobowości kandydata. Istnieje kilka wspólnych czynników, każdy w różnym stopniu zawarty w kilku lub kilkunastu zmiennych, które powodują, że zmienne korelują ze sprawdzianem i interkorelują między sobą (Guilford — 9, s. 517—22, Okoń — 19, rozdz. III). Na obliczenie ładunków tych czynników w każdej ze zmiennych składają się: „wyodrębnienie czynników" i „rotacje układu odniesienia". Wymaga to dość żmudnych obliczeń matematycznych; dokonaliśmy ich w oparciu o podręcznik Jana Okónia (19, rozdz. IV i V).

W tabeli podajemy tylko znaczniejsze ładunki czynnikowe — powyżej 0,30, co daje około 10% zmienności (wariancji) rezultatów próby — takie, co do których nie ma dużych wątpliwości, że mogły powstać drogą przypadku lub z niedokładności obliczeń. Zmienną zależną (0) rozłożyliśmy na trzy składniki: ($0_A$ — oceny z przedmiotów humanistycznych w liceum pedagogicznym, $0_B$ — oceny z przedmiotów ścisłych i $0_C$ — oceny z przedmiotów „artystycznych"), aby wzbogacić możliwości analizy.

Odgadnięcie (interpretacja) jakości czynników, zwłaszcza wyodrębnionych z wyników prób mniej typowych, jest trudnym zadaniem. Posługujemy się do tego celu wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, znajomością rezultatów innych, przedtem dokonanych analiz i... domyślnością (Okoń — 19, rozdz. VI).

Czynnik 1 wyraźnie góruje w sprawdzianie i ocenach na świadectwie ucznia z VII klasy; poza tym zawiera go tylko przegląd zeszytów i egzamin z matematyki, a nie zawierają go żadne zastosowane testy inteligencji i analityczne próby uzdolnień zawodowych. Należy sądzić, że jest to czyn-

Tabela 2

ŁADUNKI CZYNNIKOWE 17 ZMIENNYCH NIEZALEŻNYCH I SPRAWDZIANU W EKSPERYMENTALNYCH BADANIACH FORM EGZAMINU WSTĘPNEGO DO LICEUM PEDAGOGICZNEGO PRZEPROWADZONYCH W 1963 ROKU W T.

(Wszystkie ładunki czynnikowe są dodatnie)

| Zmienna | Czynniki | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Ankieta-test | — | ,47 | — | — | — |
| 2. Recytacja wiersza | — | — | ,50 | — | — |
| 3. Objaśnianie planszy | — | — | — | ,44 | ,32 |
| 4. Zabawa ruchowa | — | — | ,51 | — | ,32 |
| 5. Test przeciwieństw | — | ,50 | — | — | ,38 |
| 6. Zapamiętywanie słów | — | ,35 | — | ,36 | — |
| 7. Zapamiętywanie liczb | — | — | ,34 | — | — |
| 8. Pogadanka o lekturze | — | ,69 | ,34 | — | — |
| 9. Dyktando | — | ,41 | — | — | — |
| 10. Wypracowanie | — | ,52 | — | — | — |
| 11. Przegląd zeszytów przedmiotowych | ,42 | — | ,46 | ,32 | — |
| 12. Egzamin ustny z jęz. polskiego | — | ,52 | ,31 | — | — |
| 13. Egzamin z matematyki | ,45 | ,41 | — | — | — |
| 14. Badanie słuchu muzycznego | — | — | ,44 | — | — |
| 15. Oceny z przedm. humanistycznych na świadectwie VII kl. | ,77 | ,41 | — | — | — |
| 16. Oceny z przedm. ścisłych na świadectwie VII kl. | ,79 | — | — | — | — |
| 17. Oceny z przedm. „artystycznych" na świadectwie VII kl. | ,69 | — | — | ,31 | — |
| 0. SPRAWDZIAN, oceny w I kl. liceum pedagogicznego | ,83 | — | — | ,35 | — |
| $0_A$. Oceny z przedm. humanistycznych w I kl. l. p. | ,74 | — | — | ,37 | — |
| $0_B$. Oceny z przedm. ścisłych w I kl. l. p. | ,82 | — | — | ,44 | — |
| $0_C$. Oceny z przedm. „artystycznych" w I kl. l. p. | ,60 | — | — | — | ,54 |

nik specyficznie szkolny; nazwiemy go pilnością w nauce szkolnej.

Oceny na świadectwie VII klasy szkoły podstawowej dobrze nadają się do przewidywania postępów ucznia w liceum pedagogicznym, gdyż świadczą o jego pilności w nauce.

Czynnik 2 rozpoznajemy jako czynnik słowny (rozumienie słów). Najlepszą jego miarą jest pogadanka o lekturze; góruje we wszystkich formach egzaminu z języka polskiego i wyraźnie występuje w egzaminie z matematyki.

Czynnik 3 jest, być może, rodzajem ekspresji zachowań kandydata, mocno powiązanej z jego słuchem muzycznym.

Czynnik 4 jest prawdopodobnie uzdolnieniem logicznym (szybkością chwytania układów spoistych).

Czynnik 5 to wyobraźnia przestrzenna.

Czynniki 2—5 nie mają znaczniejszego wpływu na ogólne powodzenie ucznia w nauce w liceum pedagogicznym. Mają go, jak należy sądzić, na powodzenie absolwenta w pracy zawodowej, ale to mógłby wykazać dopiero drugi etap badań, oparty na sprawdzianie przydatności zawodowej.

### Pilność ucznia w nauce jako podstawa doboru

Prawdopodobnie nie znajdziemy form doboru szkolnego kandydatów do średnich zakładów kształcenia nauczycieli, które dawałyby lepsze wyniki niż przegląd świadectw VII klasy. Podobnie oceny na świadectwie maturalnym stosunkowo najlepiej pozwalają przewidzieć powodzenie kandydata na wyższych studiach (Szczepański — 23, s. 69—71).

Co więcej, przegląd świadectw szkolnych uczniów jest, naszym zdaniem, cenny jako forma doboru zawodowego do szkół pedagogicznych. Hipotezę tę sprawdzamy w innych badaniach; tutaj postaramy się tylko bliżej objaśnić pojęcie „pilności w nauce", co pozwoli nam zrozumieć, dlaczego pilność ta pozwala przewidywać w pewnym stopniu powodzenie absolwenta w pracy nauczycielskiej, podczas gdy jej korelacje z powodzeniem w większości innych zawodów są niskie (Szczepański — 23, s. 189).

Treść pojęcia „pilność ucznia w nauce" jest szeroka. „Wypełnianie obowiązków szkolnych — pisze Tadeusz Nowogrodzki — wymaga od ucznia nie tylko opanowania zewnętrznych form swego zachowania się, tj. panowania nad swoimi emocjami, popędami, dążeniami, ale także panowania nad swoimi procesami poznawczymi, umiejętności świadomego podporządkowania swoich spostrzeżeń, uwagi, pamięci, wyobraźni, myślenia postawionym uprzednio celom i zadaniom" (18, s. 156).

Pilność ucznia w dużej mierze kształtuje się pod wpływem nacisku ze strony rodziców i nauczycieli. „Wola uczenia się u dzieci szkolnych jest swoistą mieszaniną woli ku temu przymuszonej i skłonionej oraz woli ku temu już skłonnej i chętnej" (Szuman — 25, s. 265).

Pilność w nauce jest postawą ucznia wobec organizowanego przez szkołę procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest to postawa stosunkowo trwała, ze względu na częstość przeżywanych przez ucznia cyklów motywacyjnych związanych z wykonywaniem obowiązków szkolnych. Prawdopodobnie pozostaje ona zwykle w mało zmienionej formie na długie lata, jako ogólna postawa wobec uczenia się typu szkolnego.

Jak sądzimy, ludzie o wadliwej lub szczególnie mało uformowanej postawie wobec uczenia się typu szkolnego są pożyteczniejsi w innych zawodach niż nauczycielski.

## Kandydaci ze wsi i z miasta

Najistotniejszym zarzutem wysuwanym przeciwko próbom zastąpienia egzaminu wstępnego do szkół średnich przeglądem ocen na świadectwach VII klasy jest nierówność poziomu nauczania w poszczególnych szkołach podstawowych. Zdaniem niektórych działaczy przeciętny uczeń „piątkowy" w wiejskiej jednoklasówce miałby zaledwie „trójki" w stojącej na wysokim poziomie szkole w mieście. Spotyka się też zastrzeżenia co do kompetencji w ocenianiu, a nawet uczciwości nauczycieli i kierownictw szkół. Tak więc egzamin wstępny do różnych typów szkół średnich stanowi nieoficjalną kontrolę poziomu pracy szkoły niższej.

Pewne pojęcie o różnicy poziomu nauczania między szkołami podstawowymi w mieście i na wsi dać mogą wyniki badań przeprowadzonych pod kierunkiem Jana Konopnickiego. W sprawozdaniu z nich czytamy: „Jeżeli przyjmiemy, że rozwiązanie testu opartego o minimum programu szkolnego określa 100% wydajności szkoły, z przeprowadzonych badań wynika, że szkoły miejskie realizują tenże program w zakresie języka polskiego w około 49,9%, szkoły zaś wiejskie w 42,7%. W matematyce stopień wydajności wyrażałby się 27,5½ w szkołach miejskich i 22,3% w szkołach wiejskich" (Czabański — 13, s. 114).

Wydaje się, że obecnie stosowane formy egzaminu wstępnego do szkół średnich krzywdzą młodzież wiejską, gdyż, jak wynika z dokonanej przez nas analizy czynnikowej form doboru szkolnego kandydatów, mierzą głównie mało istotny dla powodzenia ucznia w nauce czynnik słowny, a nie uwzględniają jego pilności w nauce. Nie trzeba udowadniać, że młodzież wiejska ma uboższy język od młodzieży z miasta.

Dla sprawdzenia powyższej hipotezy dokonaliśmy dodatkowych obliczeń rezultatów egzaminu wstępnego do liceum pedagogicznego w T. Dane z egzaminu w 1962 roku najlepiej obrazują wyniki obliczeń. Przedstawiamy je w jednostkach standaryzowanych „z", to znaczy, że dzielimy średnie rezultaty młodzieży ze wsi (23 osoby) i z miasta (18 osób) przez odchylenie standardowe rezultatów całości próby (Guilford — 9, s. 543—7).

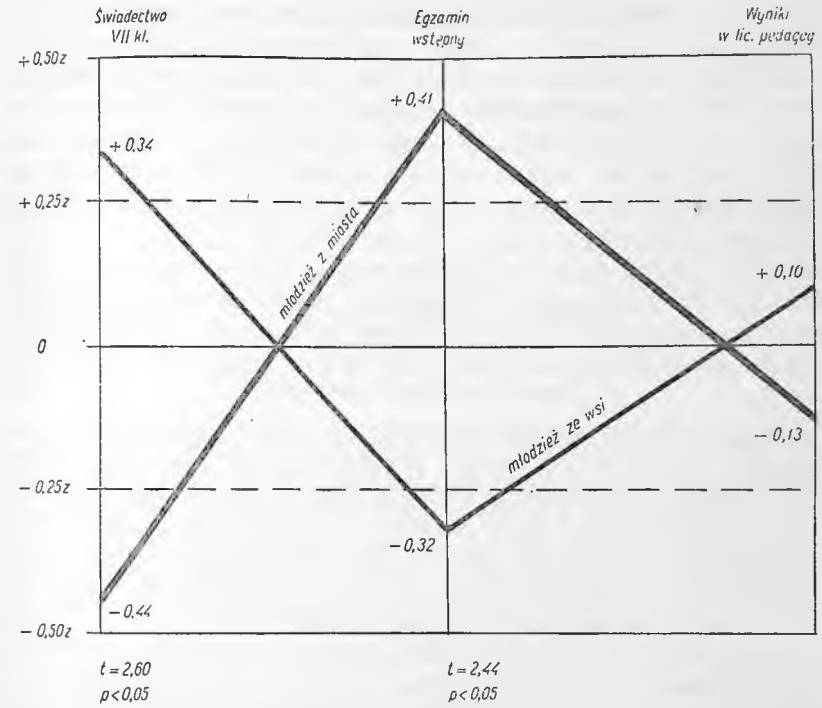
Z wykresu widzimy, że:

— kandydaci do liceum ze szkół wiejskich byli wyżej oceniani w swych macierzystych szkołach podstawowych niż kandydaci z miasta,

— na egzaminie wstępnym sytuacja zmieniła się na odwrotne: lepiej „wypadła" młodzież z miasta,

— w pierwszym półroczu nauki w Liceum Pedagogicznym młodzież wiejska znów wyprzedziła swych kolegów z miasta wynikami w nauce.

Inne dokonane przez nas obliczenia świadczą o tym, że z okresu klasyfikacyjnego na okres wzrasta powoli w I klasie liceum różnica wyników




Rys. 3. Wykres stosunku średnich sum punktów za oceny uzyskane przez młodzież ze wsi na świadectwie VII klasy, egzaminie wstępnym i na I półrocze w I klasie Liceum Pedagogicznego w T, do odpowiednich sum punktów uzyskanych przez młodzież z miasta

w nauce na korzyść młodzieży ze wsi. W wyższych klasach proces ten zanika, tak że ostateczna rozpiętość średnich nie sięga rozpiętości średnich sum punktów za oceny na świadectwie VII klasy, ale zbliża się do niej.

Badania związane z dążeniem do zapewnienia młodzieży wiejskiej równych szans z młodzieżą z miasta na egzaminach wstępnych warto rozszerzyć na inne typy zakładów kształcenia nauczycieli; wszak odsetek nauczycieli pochodzących ze wsi stale wzrasta (Woskowski — 33, s. 93 i. n.).

Z drugiej strony, warto poddać rozwadze możliwość jak najszerszego rozpowszechnienia testów wiadomości z zakresu programu szkół ogólnokształcących, aby sami nauczyciele mogli trafnie kontrolować i porównywać z wymaganiami programu osiągnięte wyniki nauczania, a przez to lepiej wystrzegać się dowolności w ocenianiu swych uczniów, m. in. przyszłych kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli (por. Pieter — 20, Trześniowska — 27).

## Motywacja wyboru zawodu nauczycielskiego

Przekonanie o głębokim znaczeniu wstępnej motywacji wyboru zawodu nauczycielskiego przez kandydatów do szkół nauczycielskich jest w pedeutologii spadkiem po teorii „powołania pedagogicznego". Wyniki badań ankietowych na ten temat są mało wiarygodne, zwłaszcza że z reguły dotyczą sytuacji sprzed kilku lub kilkunastu lat. „Znać siebie samego jest rzeczą najtrudniejszą na świecie" — pisze Claparède (4, s. 46), niełatwą też rzeczą jest zdobyć się na szczerość w ankiecie. Niemal wszyscy kandydaci do Liceum Pedagogicznego w T. zapytani o motywy wyboru szkoły deklarowali swe zainteresowania dydaktyczno-wychowawcze, ale nie sądzimy, by dało się w ich wypowiedziach wykryć inny czynnik niż słowny (por. tab. 2).

Z teoretycznej analizy pracy nauczyciela wynika, że motywacja pedagogiczna jest w równym stopniu wyuczona jak odpowiednie zachowanie. Atkinson stwierdza, że korelacja między zainteresowaniami ucznia a jego powodzeniem w nauce w szkole średniej rzadko przekracza 0,30 (1). Należy sądzić, że powodzenie w opanowywaniu odpowiednich umiejętności i wiadomości mocniej wpływa na zainteresowania niż odwrotnie — zainteresowania wpływają na powodzenie.

Niebezpiecznym zjawiskiem wydaje się być nie brak korzystnej motywacji wstępnej u kandydatów, lecz występowanie pewnych przekonań o zabarwieniu urazowym, lękowym. Na opisanym poprzednio egzaminie postawiono kandydatom w „ankiecie-teście na temat zainteresowań pedagogicznych" m. in. takie zadanie.

„Wstaw odpowiednie brakujące słowa:

Praca nauczyciela jest .....

Nauczyciel często .....

Dzieci ..... nauczyciela, a rodzice .....

..... .Kto chce zostać nauczycielem, powinien ..... ."

Jak się zdaje, powyższy test luk nie zawiera sugestii negatywnych wobec opinii o pracy nauczyciela.

Zebraliśmy 97 odpowiedzi. Oto najbardziej typowe (w nawiasie liczba tak się wypowiadających):

Praca nauczyciela jest „ciężka, trudna, uciążliwa" (80). Nauczyciel często „denerwuje się" (37). Dzieci „nie słuchają, nie szanują nauczyciela" (34), „powinny słuchać, szanować nauczyciela" (31), a rodzice „traktują szkołę lekkomyślnie, nie reagują, nie współpracują z nauczycielem" (37), „powinni dobrze wychowywać dzieci, pomagać nauczycielowi" (30).

Nie wiemy, w jakim stopniu młodzież ujawniła własne przekonania, a w jakim powtórzyła niewychowawcze opinie niektórych swych nauczycieli ze szkoły podstawowej i rodziców. Znaleźliśmy wypowiedzi i takie, że nauczyciel często „bywa znienawidzony i oszukiwany przez dzieci", „musi słuchać wyrzekań przełożonych", „nie daje rady z uczniami", „zostaje znieważony", „traci zdrowie przez dzieci", „rzuca swą pracę".

W świetle powyższych oświadczeń kształtowanie zdrowego i ufnego stosunku kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jako jednego z warunków ich przyszłego przystosowania w pracy zawodowej, staje się ważnym zadaniem pracowników zakładów kształcenia nauczycieli.

## Krótkie streszczenie artykułu

Jednym z zadań egzaminu wstępnego do szkół pedagogicznych jest odsiew kandydatów, którzy mają zbyt małe szanse na osiągnięcie pozytywnego powodzenia w pracy nauczycielskiej. Egzaminy z przedmiotów ogólnokształcących, obecnie stosowane, źle spełniają to zadanie. Poszukujemy takich form egzaminu, które pozwoliłyby udzielić porady zawodowej kandydatowi, a nie były konkursem na obsadzenie pewnej ilości miejsc w zakładzie.

Pedeutologowie są na ogół zgodni co do tego, że różnice inteligencji ogólnej nie decydują o przydatności w zawodzie nauczyciela-wychowawcy. Autor niniejszego sądzi, że najwyższa inteligencja ogólna raczej utrudnia przystosowanie do tej pracy. W pracy nauczyciela potrzeba swoistej inteligencji zachowania się, wykształconej w toku szeroko pojętego przygotowania do zawodu.

Badania przeprowadzone przez Crinera wykazały, że mało nadają się do zawodu nauczycielskiego ludzie o słabym układzie nerwowym. Autor niniejszego przypuszcza, że znaczne niezrównoważenie temperamentu ogranicza przydatność zawodową nauczyciela. Skrajna ekstrawersja jest prawdopodobnie równie niepożądana jak nadmierna introwersja.

W 1963 roku rozszerzyliśmy egzamin wstępny do liceum pedagogicznego w T. o przegląd świadectw VII klasy i kilka prostych prób uzdolnień zawodowych kandydatów. Eksperyment wykazał, że oceny na świadectwie VII klasy stanowią stosunkowo najlepszą podstawę do przewidywania postępów ucznia w szkole średniej. Drogą statystycznej analizy czynnikowej wykryliśmy, że inne formy egzaminu nie uwzględniają ważnej cechy osobowości ucznia nazwanej przez nas pilnością w nauce. Autor spodziewa się, że pilność w nauce okaże się dodatnio skorelowana z powodzeniem absolwenta w przyszłej pracy pedagogicznej.

Niechęć władz oświatowych do opierania doboru kandydatów do szkół średnich na przeglądzie świadectw VII klasy jest wynikiem przeceniania różnic poziomu nauczania w poszczególnych szkołach podstawowych. Naj-

więcej tracą na tym kandydaci ze wsi, którzy, jak to wykazały obliczenia, nie są w stanie ujawnić na egzaminach tradycyjnego typu swych pełnych możliwości.

Wstępna motywacja wyboru zawodu ma, zdaniem autora, niewielki wpływ na powodzenie nauczyciela w pracy. Nie należy natomiast lekceważyć nacechowanych obawami wyobrażeń o trudnościach tej pracy, z jakimi niektórzy kandydaci wstępują do zakładu kształcenia nauczycieli.

## CYTOWANA LITERATURA


1. ATKINSON JOHN W.: Badania nad motywacją osiągnięć. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 2.
2. BALEY STEFAN: Wprowadzenie do psychologii społecznej. Warszawa 1959, PWN.
3. BANDURA LUDWIK: Rozwój badań nad nauczycielem. *Chowanna* 1961, nr 2.
4. CLAPARÈDE E.: Poradnictwo zawodowe. Zadania i metody. Warszawa 1936—7, Wydawnictwo Ligi Pracy.
5. CRINER ROGER: Caractérologie des instituteurs. Paris 1963, Presse Universitaires de France.
6. DOBROWOLSKI STANISŁAW: Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego. Warszawa 1957, PZWS.
7. EYSENCK H. I.: Opis i pomiar osobowości. *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 3.
8. GNIEDENKO B., CHINCZYN A: Elementy rachunku prawdopodobieństwa. Warszawa 1952, PWN.
9. GUILFORD J. P.: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1960, PWN.
10. JENKINS JAMES J., PATERSON DONALD G.(ed.): Studies in Individual Differences. New York 1961, Appleton-Century-Crofts, Inc.
11. KERSCHENSTEINER GEORG: Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Warszawa 1936, „Nasza Księgarnia".
12. KONOPNICKI JAN: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
13. KONOPNICKI JAN (red): Zainteresowania, środowisko, poziom umysłowy młodzieży. Wrocław 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
14. KORNISZEWSKI FELIKS (red.): Pedagogika na usługach szkoły. Warszawa 1964, PZWS.
15. KUCHTA JAN: Typologia nauczyciela. Lwów 1936.
16. MALINOWSKI TADEUSZ: Egzaminy wstępne. *Głos Nauczycielski* 1964, nr 19.
17. MALEWSKI ANDRZEJ (red.): Zagadnienia psychologii społecznej. Warszawa 1962, PWN.
18. NOWOGRODZKI TADEUSZ: Psychologia rozwojowa. Warszawa 1959, PZWS.
19. OKÓŃ JAN: Analiza czynnikowa w psychologii. Warszawa 1960, PWN.
20. PIETER JÓZEF: Nowe sposoby egzaminowania. Testy wiadomości, ich założenia, konstrukcja i stosowanie. Kraków 1948, Tadeusz Zapiór i Ska.
21. PIETER JÓZEF: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wrocław 1960, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

22. RUBINSZTEJN S. L.: Podstawy psychologii ogólnej. Warszawa 1962. Książka i Wiedza.
23. SZCZEPAŃSKI JAN: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1964, PWN.
24. SCHWARZ JAN: Badania nad osobowością nauczyciela-wychowawcy. *Nowa Szkoła* 1962, nr 12.
25. SZUMAN STEFAN: Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Kraków 1947, Wiedza—Zawód—Kultura.
26. TOMASZEWSKI TADEUSZ: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN.
27. TRZEŚNIOWSKA MARIA: Nauczyciele badają wyniki nauczania. *Ruch Pedagogiczny* 1962, nr 5.
28. WALL W. D.: Wychowanie i zdrowie psychiczne. Warszawa 1960, PWN.
29. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Po rekrutacji do zakładów KN. Co mówią liczby... *Głos Nauczycielski* 1963, nr 41.
30. *WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ:* Problemy kształcenia nauczycieli. *Głos Nauczycielski* 1964, nr 47.
31. WOJTYŃSKI WACŁAW: Metody i wyniki badań pedeutologicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4.
32. WOŁOSZYNOWA LIDIA (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria I. Psychologia ogólna. Warszawa 1964, PWN.
33. WOSKOWSKI JAN: O pozycji społecznej nauczyciela. Łódź 1964, PWN.

*WACŁAW WOJTYŃSKI*

# RYS HISTORYCZNY ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO W POLSCE DO KOŃCA XIX W.

Czynności nauczycielskie sięgają początkami swymi czasów pradawnych. Pierwotnym ich przejawem, jak mówią o tym dzieje wychowania, było wtajemniczanie dorastającej młodzieży w misteria i zwyczaje danej grupy rodowej. Istotny element tego ważnego obrzędu inicjacyjnego stanowiło oddzielenie chłopca lub dziewczyny od grupy rodzinnej oraz poddanie ich odpowiednio dobranemu systemowi praktyk magiczno-religijnych w leśnej samotni, dzięki czemu czyniono ich świadomość podatną na przyjęcie specyficznych przykazań rodowej społeczności. Instytucja inicjacji występowała na etapie ustroju rodowego, na tle przeciwstawności, jak stwierdza J. Chałasiński, rodziny i rodu [1].

Badacze zwyczajów i obyczajów społeczeństw przedcywilizacyjnych, historycy, socjologowie i etnolodzy, wskazują, iż u niektórych ludów nie rodzice zajmowali się wychowywaniem dzieci, lecz osoby obce bądź członkowie rodziny, najczęściej wujowie, którym rodzice te czynności powierzali. Tak np. w starożytnej Irlandii obowiązywała praktyka „altramu", czyli adopcji, u Czerkiesów praktyka „atałykatu". W jednym i w drugim przypadku dziecko zyskiwało nową rodzinę jeszcze bardziej za nie odpowiedzialną niż rodzina rzeczywista. Przybrani ojcowie i matki oraz wychowanek winni byli sobie nawzajem pomoc i opiekę. W Irlandii obowiązywała ich vendetta. Nawet gdy mijał okres altramu, zobowiązania te nie traciły swej mocy. Wychowankowie tego samego przybranego ojca nie mogli ze sobą walczyć, utrzymywali go natomiast, jeśli popadł w nędzę. Naczelnicy rodów irlandzkich powierzali często swe dzieci druidom, członkom arystokratycznej kasty kapłańskiej [2].

Czerkiescy atałykowie uczyli swych wychowanków dosiadać koni, strzelać do celu, znosić głód, trudy i niewygody, zaznajamiali ze zwyczajami plemienia. St. Ciszewski, autor rozprawy „o atałykacie", stwierdza, iż polegał on w gruncie rzeczy na zastosowaniu idei „pokrewieństwa" fikcyjnego jako środka mającego służyć wzmacnianiu więzi społecznej [3].

Chałasiński pisze, iż na społecznych węzłach „pokrewieństwa", jakie stwarzało to wychowanie, polegała także organizacja piastowskiej drużyny

[1] Por. J. Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie, wyd. II. PWN, Warszawa 1958, s. 71—73.

[2] Por. St. Czarnowski: Dzieła, t. IV „Kult bohaterów i jego społeczne podłoże. Święty Patryk bohater narodowy Irlandii". PWN, Warszawa 1956, s. 184—185 i 187—205.

[3] S. Ciszewski: O atałykacie. *Lud*, t. VII, s. 54—65 i 150—163.

książęcej w Polsce. Mieszko I wychowywał w ten sposób syna Bolesława na swego następcę. „Młody książę chował się od razu z całym szeregiem rówieśników, dobieranych starannie z koła najznakomitszych dostojników. Książę panujący osiągał w ten sposób cel podwójny. Niejeden kniaź z rodu dawnych książąt plemiennych czy szczepowych, przywiązany głęboko do starego, pogańskiego obyczaju, a przede wszystkim patrzący z głuchą nienawiścią na rosnącą potęgę Piastów, zgrzytał zębami, gdy zjawił się wysłaniec Mieszka z rozkazem — oddania młodego panicza na wychowanie razem z młodym Piastowiczem... Osiągano nadto i cel drugi. Książę młody rósł w towarzystwie ludzi z różnych stron Polski, poznawał w ten sposób społeczeństwo i kształcił się w kole swych własnych wojaków i doradców". Jeśli obrzęd inicjacji polegał na przeciwstawieniu rodu rodzinie, to altram, atałykat i drużyna mieszkowa — dodaje Chałasiński — polegały na przeciwstawieniu rodom organizacji państwowej, a to w celu odpowiedniego wzmocnienia tej organizacji jako odrębnej jednostki terytorialnej i politycznej [4].

*

* *

Wybitny działacz, ideolog i teoretyk, stojący u narodzin polskiego zawodowego ruchu nauczycielskiego, Stefan Zaleski, broszurę swoją o dziejach nauczycielstwa w okresie piastowskim w Polsce rozpoczyna stwierdzeniem, iż początki nauczycielstwa w Polsce „gubią się w grubej pomroce dziejowej". Doszukuje się ich w pewnych, charakterystycznych znamionach ówczesnego życia. Pisze on m. in.: „Matka w zagrodzie, ojciec w polu przy sosze lub na łowach w borze mistrzami byli i wzorcem, wedle którego młode pokolenie sposobiło się do późniejszego życia. Stary dziad, patryarcha rodu, z długiego życia doświadczeń wysnute podawał rady, a babka klechdami i baśniami karmiła młodą wyobraźnię, zebranej na wieczornicach rzeszy wnucząt. Stary guślarz, krążący po siołach, podtrzymywał miłość ojczystej ziemi, zagrzewając junaków pieśnią do boju z nienawistnymi Germanami. Od czasu do czasu zjawiał się także obcy przekupień z bronią lub świecidełkami, niekiedy zagościł zbieg z ościennych krajów albo awanturniczy wędrownik, którzy szerzyli wyobrażenia o dalszym świecie i jego mieszkańcach. Wreszcie zebrania na uroczystościach religijnych i liczne wiece były szkołą, w której kmiecie od władyków, młodzi od starszych uczyli się odwiecznych obyczajów i zakonów, czyli praw narodowych, oraz roztropności w obrzędach. Pod takimi to nauczycielami wzrastała młoda Polska pogańska..."[5].

Z tych pierwotnych funkcji nauczycielskich i wychowawczych wyodrębniły się z czasem pewne zespoły czynności o charakterze specjalnym.

[4] S. Zakrzewski: Bolesław Chrobry Wielki. Lwów 1925, s. 63, oraz J. Chałasiński, op. cit., s. 73.

[5] S. Zaleski: Dzieje nauczycielstwa w Polsce. Cz. I. Okres piastowski, s. 52, Lwów 1896.

Instytucja monarchy wywołała potrzebę utrzymywania nauczycieli dzieci królewskich. Za jej przykładem powstała i rozwinęła się szeroko instytucja nauczycieli domowych. Zwłaszcza w średniowieczu zaznaczył się duży rozwój działalności nauczycielskiej w obrębie domów magnackich i wielkoszlacheckich oraz na terenie rzemiosła. Do zawodu nauczycielskiego w jego postaci dwudziestowiecznej wiedzie jednak długa ewolucja historyczna, której etapy prześledzimy obecnie.

Zwróćmy najpierw uwagę na tradycje szkolnictwa starożytnego. Czy odegrały one jakowąś rolę w okresie, kiedy doszło do tworzenia na gruncie polskim pierwszych ośrodków nauczania i wychowania, pierwszych szkół?

Ł. Kurdybacha podaje, iż najnowsze i mało znane u nas badania uczonych włoskich i amerykańskich wskazują — wbrew dawnym twierdzeniom o upadku starych szkół rzymskich wraz z zagładą zachodniego cesarstwa rzymskiego — że utrzymały się one przez całe średniowiecze w większych miastach Półwyspu Apenińskiego bądź jako szkoły prywatne, bądź jako szkoły miejskie utrzymywane przez samorządy. Rozwijały one swoją działalność nawet w najcięższych dla oświaty średniowiecznej wiekach VI i VII, zwanych wiekami ciemnoty. Szkoły te były prowadzone całkowicie przez nauczycieli świeckich, prywatnych lub miejskich. Pielęgnowały one troskliwie tradycje starożytne, nauczając wyłącznie przedmiotów świeckich, tzn. gramatyki łacińskiej, literatury klasycznej, retoryki, elementów prawa rzymskiego i elementów medycyny [6].

Ale kościół, naturalny dziedzic tych tradycji, przez dłuższy czas oświatą i szkołami się nie zajmował, przeciwnie, przestrzegał przed nimi jako instytucjami pogańskimi. Dopiero pod koniec IV wieku przezwyciężył u siebie niechęć do wiedzy, jaką niosła wywodząca się z tradycji starożytnych szkoła pogańska, nim zapadły oficjalne decyzje o organizowaniu szkół dla potrzeb kościoła i jego wiernych. Jednak mimo pozytywnego stanowiska soboru w Konstantynopolu (381 r.) i zalecenia, aby duchowieństwo organizowało szkoły dla nauczania chłopców sztuk wyzwolonych, prawie do końca VIII wieku i później w krajach katolickich Europy nie było żadnego poważniejszego rozwoju oświaty kościelnej. Dlatego w r. 826 papież, Eugeniusz II, polecił, „aby w każdej siedzibie biskupiej i w innych miejscach byli mianowani w razie potrzeby magistrowie i doktorzy dla nauczania młodzieży gramatyki łacińskiej i sztuk wyzwolonych, ponieważ dzięki nim łatwiej jest zrozumieć przykazania boskie i wyjaśnić je innym".

Plany Eugeniusza II rozszerzył w r. 853 Leon IV przez wydanie zarządzenia o utrzymywaniu szkół elementarnych przy każdej parafii [7].

W ślad za tym zaczęto organizować nauczanie przy klasztorach i przy katedrach, choć największy rozwój tego szkolnictwa przypada dopiero na

[6] Ł. Kurdybacha: Z historii walki o szkołę świecką. N. K., Warszawa 1961, s. 8.
[7] Ł. Kurdybacha: Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII w,. s. 46.

wieki XII i XIII. Kościelne szkolnictwo elementarne natomiast egzystowało przez długi ciąg stuleci w sposób niestały, efemerydalny jako szkolnictwo parafialne. Poziom tych szkół, zwłaszcza wiejskich, był nader niski. Uczący w nich pełnili swoje obowiązki dorywczo, ubocznie, spełniając zasadniczo z polecenia proboszczów różne posługi kościelne. Uczyli tyle tylko, ile mogli oraz ile sami umieli, tzn. nieco czytania i pisania, początków łaciny, śpiewu kościelnego i ministrantury. Środki na własne utrzymanie czerpali z corocznej daniny płaconej przez chłopów na rzecz szkoły, tzw. „klerykatury", ze zbiórki snopów zboża w okresach pożniwnych oraz ze składek parafian dawanych w czasie nabożeństw.

Wielowiekowa tradycja nauczyciela szkoły parafialnej — to tradycja sługi kościelnego. Proboszczowie z reguły wykorzystywali nauczycieli nie tylko do pracy w kościele, do spełniania funkcji kościelnego i zakrystiana, lecz także do pracy na swych polach. Kurdybacha pisze, iż jedyną bronią wyzyskiwanego nauczyciela była ucieczka, że zwłaszcza kawalerowie często tą bronią się posługiwali [8].

W Polsce rzeczy układały się podobnie, z tym iż przyjmowanie się nowej wiary na ziemiach chrześcijańskich Piastów stanowiło proces długi. Szkoły klasztorne dzieliły się wówczas na wewnętrzne, przeznaczone dla kleryków zakonnych, zorganizowane wewnątrz murów (interiores) oraz na zewnętrzne, obliczone na młodzież świecką, organizowane poza klasztorem (exteriores).

Stefan Zaleski podaje za Lelewelem, iż pierwszą szkołę świecką powstałą w r. 1044 założył opat tyniecki Aaron, sprowadziwszy nauczycieli z Leodium. Szkoła tyniecka nabrała niebawem rozgłosu dzięki niezwykłej, prawdziwie benedyktyńskiej pracowitości swych nauczycieli.

Pierwsze szkoły katedralne powstały w wiekach XII i XIII. W wieku XIV i na początku XV było ich w Polsce czternaście. Pierwszymi ich nauczycielami byli sami biskupi. Przekazali jednak wkrótce te obowiązki w ręce uczeńszych duchownych katedralnych, których poczęto nazywać scholastykami. Pozycja społeczna i materialna scholastyków była wysoka. Korzystali oni z dochodów jednej kanonii katedralnej oraz z dziesięcin płynących ze wsi. Oprócz przedmiotów wchodzących w skład trivium i quadrivium uczyli Pisma św., katechizmu, liturgii, śpiewu kościelnego itp., ponieważ celem szkół tych było przysposobienie chłopców do stanu kapłańskiego. W myśl uchwał soborów lateraneńskich z 1179 r. i 1215 r. nauka w szkołach katedralnych była bezpłatna. Z czasem dodano scholastykom do pomocy magistrów, w związku z czym oni sami mogli ograniczyć swe czynności tylko do nauki Pisma św. i śpiewu (zwano ich przeto teologami), magistrowie zaś uczyli reszty przedmiotów i nazwano ich gramatykami. W początkach aż po wiek XIII scholastycy traktowali swoje obowiązki solidnie, prowadzili życie wzorowe, zajmowali się naukami. Ale

[8] Ł. Kurdybacha: Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII w., s. 161.

już w wieku XIV wyobcowali się ze swego zawodu, prowadząc własne gospodarstwa oraz wyręczając się wynajmowanymi i opłacanymi z ich dochodów młodszymi nauczycielami, tzw. submagistrami. Magistrowie przejęli wówczas stopniowo funkcje rektorów tych szkół, scholastycy zaś zostawili sobie tylko tytuły, przywiązane do nich dochody oraz nadzór nad nauczycielami. Położenie tych ostatnich w miarę upływu lat stawało się coraz trudniejsze. Uchwały zabezpieczające wysoką pozycję materialną magistrów poszły w zapomnienie. Była ona jeszcze znośna tak długo, jak długo magistrowie podlegali kapitułom, które ich mianowały i uposażały. Z czasem jednak i to się zmieniło. Szymon Marycki pisał przeto o scholastykach, nominalnych przełożonych szkół, że „naukami wcale się nie zajmują, tytułami się tylko szczycą, wynajmują zastępców nader rzadko uczciwych i godnych takiego urzędu za bardzo liche wynagrodzenie". Los submagistrów był nieporównanie gorszy. Gdy na wzór niemiecki zaczęto tworzyć przy szkołach stanowiska nauczycieli śpiewu, submagistrowie brali na siebie te obowiązki. Nazywano ich wówczas kantorami. Zaleski twierdzi, iż fakt ten odbił się na losach całego nauczycielstwa polskiego aż po czasy Komisji Edukacyjnej.

Tak było w szkołach katedralnych. Były one jednak nieliczne, stąd biskupi pod naciskiem napływowej ludności miejskiej poczęli zakładać szkoły przy niektórych parafiach. Pierwsze z nich powstały w wieku XIII, właściwie dopiero po soborze lateraneńskim z r. 1215, który polecał, „aby nie tylko w każdym katedralnym kościele, lecz w innych nawet, prałat z kapitułą obrał zdatnego nauczyciela, który by kleryków i obcych bezpłatnie uczył". W ślad za tym arcybiskup gnieźnieński, Pełka, nakazywał, „aby wszyscy plebani po wszystkich diecezjach dla zaszczytu swoich kościołów i na chwałę pańską utrzymywali... ustanowione szkoły" [9]. Powstawały one z reguły przy kościołach miejskich, z czasem jednak także przy niektórych kościołach wiejskich. Zwłaszcza żywy w tym czasie ruch osadniczy na terenie miast spowodował, iż ów aktywny element miejski począł się energicznie domagać od biskupów odrębnych szkół dla swych dzieci. Na tym tle dochodziło do sporów między magistratami miejskimi a biskupami, którzy — godząc się na tworzenie szkół — zastrzegali sobie prawo mianowania rektorów i nauczycieli tych szkół. Od połowy wieku XIII szkół takich powstaje coraz więcej. Do najstarszych z nich należały: szkoła św. Elżbiety we Wrocławiu oraz szkoły w Krakowie, Legnicy, Brzegu, Poznaniu, Kaliszu, Gdańsku, Łowiczu, Łęczycy, Chełmnie, Tymbarku i in. Nauczyciele tych szkół mogli za zgodą władz miejskich pobierać od uczniów opłaty, w licznych przypadkach bowiem stanowiły one jedyne źródło ich utrzymania. Ponieważ magistraty, podobnie jak scholastycy szkół katedralnych, dążyły ustawicznie do obniżania nauczycielom ich dochodów, los ich nie należał do lekkich. Zdobywali oni często środki na

[9] Za S. Zaleskim, op. cit., s. 65.

swe utrzymanie poprzez zbieranie datków w czasie procesji, pogrzebów itp.

Wraz z napływającym masowo do miast polskich niemieckim żywiołem osadniczym przybywali także nauczyciele. „Wędrowni" nauczyciele stali się zjawiskiem wielce w owe czasy charakterystycznym, zwłaszcza dla Niemiec. Niektórzy z nich z braku środków do życia decydowali się na wędrówkę do obcych krajów, w tym także do Polski. Żyli w nędzy, nigdzie nie zagrzewając zresztą dłużej miejsca. W r. 1285 zebrał się w Łęczycy pod patronatem Jakuba Świnki synod, na którym zastanawiano się nad środkami obrony przeciw zalewowi germańskiemu. Postanowiono, „aby nie przepuszczać wędrowców do beneficjów oraz aby nie brano nauczycieli szkolnych, tylko dobrze język polski umiejących", a w r. 1313 przypomniano, aby „dla ochrony i rozkrzewienia języka polskiego przy kościołach katedralnych i zakonnych trzymano nauczycieli takich tylko, którzy by dobrze po polsku umieli i mogli dzieciom wykładać autorów na język polski" [10].

Historia tych odległych czasów mówi o jeszcze jednym, godnym uwagi, zjawisku. Były nim szkoły tworzone we Francji, w Niemczech oraz także na polskim Śląsku i Pomorzu przez braci Hieronimian, zwane „szkołami życia wspólnego". Przy domach, w których się osiedlali, zakonnicy ci tworzyli szkoły bądź tylko klasy szkolne, w których uczyli czytania i pisania. Szkołą taką kierował rektor (prior), pomagali mu scriptuarius, librarius oraz mistrz nowicjusz. Szkoły Hieronimian cieszyły się dobrym wzięciem. Uczących w nich zwano „dobrymi ludźmi". Była to, zdaniem Trentowskiego, „najkosztowniejsza perła średnich wieków" [11].

Mimo takich dobrych przykładów nie zaliczamy czasów końca XIII i początków XIV wieku do dobrych okresów naszej oświaty. Dopiero za Łokietka zaczyna się ona dźwigać nieco w górę, gdyż nauczyciele niemieccy pod wpływem uchwał i nacisków synodów uczą się posługiwać w szkołach językiem polskim. Zjawiają się też coraz liczniej nauczyciele polscy. Wszakże pełniejsza odnowa przychodzi dopiero za rządów Kazimierza Wielkiego, za sprawą założonej przez niego w Krakowie Akademii. Liczba szkół wzrasta wtedy szybko. Józef Skoczek podaje, że w początkach XV w. było ich na ziemiach polskich około 250, pod koniec zaś tego stulecia liczba ich przekroczyła 640. Najwięcej ich przypadało na ziemie śląskie [12]. Przez całe średniowiecze nie udało się jednak rozwiązać trudnego problemu nauczycielskiego, zarówno uposażenia, jak i stanowiska prawnego nauczyciela. Stefan Zaleski pisze, iż „zawód nauczycielski w tych czasach trudny i żmudny, nie mający powagi, nie dający godziwego utrzymania, bez żadnych praw i opieki, nie był wcale sposobny do tego, aby przyciągać

[10] Por. S. Zaleski, op. cit., s. 72.
[11] Por. S. Zaleski, op. cit., s. 77.
[12] Por. Historia wychowania, t. I pod red. Ł. Kurdybachy. PWN, Warszawa 1965, s. 256.

i wyrabiać siły dobre i pożyteczne. Oddawali mu się zwykle ludzie niższych warstw społecznych, wprawdzie duchowni, ale tacy, którzy nie mogli znaleźć korzystniejszego lub zgoła już żadnego umieszczenia. O nauczaniu z poświęcenia, nawet w tych czasach skorych do ofiar, nie było mowy. Lecz i z tych, którzy przy szkołach się uwieszali, niewielu miało ochotę zaprząc się na całe życie do taczki żywota nauczycielskiego. Przyjmowali posady, by mieć punkt oparcia pod nogami, ale uważali nauczanie w szkole za zajęcie niepewne, za drabinę do wyższego, a przynajmniej wygodniejszego stanowiska w hierarchii kościelnej; godzili się na wszelką zapłatę, robili przy kontraktach daleko idące ustępstwa, znosili niedostatki i niewygody w nadziei, że najbliższy wakans w diecezji zwolni ich z tego niemiłego położenia. W tych warunkach nie mogło być mowy o szczerym oddaniu się zawodowi, o gorliwości w służbie szkolnej, o szukaniu dróg i sposobów ulepszenia metody i innych cnotach nauczycielskich... W ogóle interesy stanu nauczycielskiego były mu obojętne, gdyż uważał się jedynie za kandydata na proboszcza, a bynajmniej nie za człowieka odrębnego stanu, mającego swoje cele i dążności" [13].

Nędznie wynagradzani nie mieli nauczyciele żadnego zaopatrzenia na starość. W przypadkach kalectwa lub niezdolności do pracy czekał ich po prostu kij żebraczy. W razie choroby bezżenny nauczyciel był — stwierdza Zaleski — „najnieszczęśliwszą istotą na ziemi".

*
* *

Aspiracje i dążenia mieszczaństwa do świeckiej, niezależnej od kościoła, szkoły przybrały na sile w dobie Renesansu. Humanizm, który nie stanowił tylko zwykłej reakcji na średniowieczną, dogmatyczną scholastykę, lecz był głębokim prądem kulturalnym, wnoszącym uznanie dla pełni i wszechstronności rozwoju człowieka, obudził pęd szerokich warstw społecznych do oświaty i posunął dzieło sekularyzowania szkoły znacznie naprzód.

Oświatowe dążenia humanistów tego czasu wyrażą na gruncie polskim znakomici pisarze polityczni i pedagogiczni: Andrzej Frycz Modrzewski, Szymon Marycjusz, Sebastian Petrycy i inni. Obok „Książki o wychowaniu dzieci" Erazma Glicznera, którą uważać można poniekąd za pierwszy polski podręcznik pedagogiki, rozprawy i traktaty Marycjusza, Frycza Modrzewskiego i Sebastiana Petrycego podejmują najżywotniejsze kwestie ówczesnego szkolnictwa polskiego, występują przeciw scholastycznemu duchowi nauczania i wychowania oraz domagają się obalenia kościelnego monopolu na oświatę, piętnują szlachtę za brak troski o materialną sytuację nauczyciela. Stroniąc od zawodu nauczycielskiego, lekceważyła ona zarazem nauczycieli pochodzenia plebejskiego i nisko ich wynagradzała. Szymon Marycjusz nie mogąc się pogodzić z niskim uposażeniem nauczy-

[13] S. Zaleski, op. cit. s., 97.

cieli w Polsce, pisał: „Któż bowiem mógłby znieść bez wewnętrznej odrazy, że ten święty, zacny i dla Rzeczypospolitej niezbędny urząd tak niegodnie się traktuje i prawie znieważa? Komuż nie ścisnęłoby się serce na widok, że ludzie najniższych stanów o wiele wyższe zajmują stanowiska i wyższe zyskują tytuły... a profesorowie dlatego tylko, że nie wszyscy dorośli do swego zadania, w czambuł równo są traktowani, tj. uchodzą za stojących poniżej człowieka" [14].

Również Andrzej Frycz Modrzewski w trosce o postawienie „szkolnego stanu" na równi z najwyższymi stanami walczył o godność i materialną pozycję nauczycieli. Pisał, że „chociaż królom i biskupom wydaje się, iż stoją na wyższym od tamtych (filozofów i nauczycieli) stopniu życia ludzkiego... to jednak, jeśli chcemy sądzić sprawiedliwie, stan nauczycielski może iść słusznie w zawody z najwyższymi stanami, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach wobec państwa..." Dalej zaś podkreślał, iż „trzeba się starać o wyznaczenie nauczycielom słusznych wynagrodzeń, aby nie musieli szukać zaspokojenia koniecznych potrzeb życia w innych zajęciach, które by ich odrywały od nauki" [15].

Ale zaprezentowane przez te światłe i dalekowzroczne umysły poglądy nie oznaczały bynajmniej zwrotu w przekonaniach mas szlacheckich lub nawet mieszczaństwa, nie upoważniają one zatem do wyciągania tak optymistycznych wniosków w odniesieniu do praktyki szkolnej. Pod tchnieniem samych tych idei nie dokonała się przecież reorganizacja szkół w Polsce. O ich częściowej przemianie mówić można dopiero w świetle skutków, jakie przyniesie z sobą reformacja i kontrreformacja. W procesie kształtowania się oblicza zawodu nauczycielskiego zmiany te okażą się zmianami nader istotnymi.

Reorganizacja ta dokonała się w niektórych krajach, także częściowo w XVI i XVII wieku w Polsce, przede wszystkim w postaci rozkwitu szkolnictwa różnowierczego. Wpłynął na to fakt ścisłego jednoczenia się na tym terenie dążeń postępowych kół szlacheckich do uzyskania lepszego i bardziej nowoczesnego wychowania z dążeniami plebejuszów, którzy stawali się zazwyczaj organizatorami i nauczycielami tych szkół. „Bardzo szybko, można powiedzieć, iż wręcz błyskawicznie — pisze B. Suchodolski — pokryła się Polska gęstą siecią tych szkół. A choć żywot poszczególnych placówek był zwykle dość krótki — częste zmiany w konfesji, a następnie katolickie prześladowania łatwo kładły mu kres — to jednak po upadku jednych powstawały drugie, a intensywność pracy nauczycielskiej kompensowała niejednokrotnie krótki okres istnienia szkoły. Kalwini, luteranie, arianie, bracia czescy zakładali w miastach szkoły, przy

[14] Szymon Marycjusz z Pilzna: O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje. Przeł. A. Danysz. Wstępem i objaśnieniami opatrzył H. Barycz. Wrocław 1955, s. 9—10.
[15] Andrzej Frycz-Modrzewski: O poprawie Rzeczypospolitej, t. I, Warszawa 1953, s. 592 i 603.

czym niektóre z nich zyskiwały sobie znaczny rozgłos i swym wysokim poziomem ściągały do siebie nawet młodzież katolicką" [16].

Dobrą reputacją np. cieszyło się gimnazjum rakowskie, kierowane przez długoletniego rektora, Jana Crella. Jednym z profesorów i rektorów szkoły rakowskiej był matematyk, Joachim Stegmann, który pierwszy wprowadził do programu nauczania zdobycze Kopernika, Keplera i Galileusza. W tzw. „przepisach szkoły rakowskiej", określających obowiązki uczniów, nauczycieli, rektora szkoły i pedagogów prywatnych, znajdujemy odbicie poglądów na szkołę i wychowanie środowiska ariańskiego. Uderza w nich przede wszystkim tolerancyjny stosunek wobec wierzeń i praktyk religijnych uczniów, zupełny brak jakichkolwiek znamion przymusu ze strony szkoły w tej dziedzinie. Duch dyscypliny, karności, punktualności w rozpoczynaniu zajęć, przenikający życie szkolne, obejmował zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wszakże sytuacja służbowa nauczycieli była różna w zależności od ich wykształcenia. Nauczyciele klas niższych byli znacznie mniej samodzielni i bardziej uzależnieni od rektora szkoły niż nauczyciele klas wyższych. Ci ostatni cieszyli się zupełną niemal niezależnością. Godny uwagi jest także fakt, że szkoła rakowska była pierwszą w Polsce, która uznała oficjalnie tzw. pedagogów prywatnych, czyli korepetytorów, i usiłowała uregulować ich pracę [17]. Również powołana do życia z inicjatywy Krzysztofa Opalińskiego szkoła sierakowska nie przypominała w niczym szkół klasztornych. Oparta o program J. A. Komeńskiego, o jego podręcznik do nauki łaciny oraz o najnowsze zdobycze wiedzy, obok języka łacińskiego uczyła historii powszechnej, arytmetyki, muzyki, nie znanej prawie dotychczas w Polsce geografii i kosmografii, astronomii, geologii, fizyki, anatomii i filozofii, historii Polski i prawa polskiego [18].

Przybyły w 1556 roku z Genewy do gimnazjum pińczowskiego Piotr Statorius był ostrym przeciwnikiem łaciny jako wyłącznego języka wykładowego, starał się natomiast o podniesienie pozycji języka polskiego. Wydaje nawet pierwszy podręcznik gramatyki tego języka (Kraków 1568). Wojciech z Kalisza, wieloletni rektor gimnazjum lubartowskiego, uczeń głośnego reformatora szkoły średniej, Jana Sturma, zabiegał również o uwspółcześnienie planu i metod nauczania w swej szkole. Działają w tym samym okresie, który był już częściowo okresem wzrostu fanatyzmu wyznaniowego i szybkiego rozwoju szkół jezuickich, szkoły kalwińskie w Dubiecku, Secominie, Łańcucie oraz szkoły braci czeskich w Lesznie, Kożminku i Poznaniu, dając dowód dużej żywotności i atrakcyjności.

Dodatnie konsekwencje reformacji odczuło jednak przede wszystkim szkolnictwo elementarne. W trosce o zbawienie dusz wszystkich ludzi,

[16] B. Suchodolski: Pedagogika renesansu w Polsce. W książce: Z dziejów myśli pedagogicznej. Materiały do studiów pedagogicznych, t. IV, PZWS, Warszawa 1958, s. 96.

[17] Por. Ł. Kurdybacha: Z dziejów pedagogiki ariańskiej. PZWS, Warszawa 1958, s. 63.

[18] Por. Ł. Kurdybacha: Z historii walki o szkołę świecką..., s. 25.

bogatych i biednych, wskazała reformacja na takie źródła wiedzy oraz środki zbawienia, jak Biblia i Nowy Testament. Zainteresowała się przeto bliżej ludem, postarała się o przełożenie tych tekstów na języki ojczyste różnych narodów. W 1522 roku Luter ogłosił niemiecki przekład Nowego Testamentu, a w 1529 r. katechizm dla nauczania duchowieństwa i ludu według nowej wiary. Stąd wynikła pilna potrzeba rozszerzenia umiejętności czytania.

O ile humanizm, tworzący swe ogniska w miastach uniwersyteckich i na dworach magnackich, u boku możnych protektorów i mecenasów, nabierał charakteru arystokratyczno-dworskiego oraz wpływał na rozwój szkół wyższych, o tyle reformacja przez swój bliski kontakt i zainteresowanie się szerokimi masami ludowymi wywarła wpływ na rozwój szkolnictwa elementarnego, które dzięki niej zwłaszcza w krajach protestanckich zyskało na zasięgu i znaczeniu.

Ale czy równie pomyślne skutki wywołała ona w dziedzinie wychowawczej i ideologicznej? Przeciwnie. Zahamowała rozwój ruchu laickiego w szkolnictwie. Zarówno luteranizm, jak i kalwinizm nie różniły się pod tym względem w istocie od kościoła katolickiego, na równi z nim bowiem zabiegały o przepojenie nauczania szkolnego duchem religijnym, starając się zachować pod tym względem charakter szkoły i nauczyciela jako sług kościoła, mimo formalnego uzależnienia jej od państwa. Książka do nabożeństwa stanie się w Anglii pierwszą czytanką szkolną. Nauczyciel szkoły elementarnej będzie pełnił nadal przede wszystkim funkcje kościelnego i zakrystiana, a należące doń obowiązki szkolne podlegać będą w dalszym ciągu ścisłemu nadzorowi miejscowego pastora. Zanim uzyska on prawo pełnienia tych obowiązków, złożyć musi przed delegatem superintendenta egzamin z religijnej prawowierności.

Średniowieczna szkoła w rezultacie stopniowego załamywania się systemu feudalnego oraz przenikania w życie społeczeństw ożywczych podniet, jakie wniosły humanizm i reformacja, nie tylko zwiększyła wydatnie sieć swych placówek na każdym szczeblu, z początkowym szczeblem włącznie, ale doznała również daleko idących przeobrażeń wewnętrznych. Zerwała z wyłącznością dogmatycznych treści religijno-kościelnych, dopuszczając do głosu również przedmioty i treści programowe podyktowane życiowo-praktycznymi potrzebami rzemiosła, handlu, a nawet rolnictwa i ogrodnictwa.

Po kilkunastu wiekach, jakie upłynęły od czasów starożytnych, zjawiła się ponownie na porządku dziennym idea uzależnienia szkoły i nauczyciela od państwa.

Nie koniec na tym. Z punktu widzenia perspektyw rozwojowych szkolnictwa i zawodu nauczycielskiego jako zawodu pedagogicznego dokonała się w tej epoce rzecz nader doniosła. Doszło mianowicie do założenia fundamentów pod gmach pedagogiki jako nauki. Dzieła tego dokonał długo-

letni nauczyciel i organizator szkolnictwa w różnych krajach Europy (także w Polsce) — Jan Amos Komeński.

Co charakteryzowało ówczesną szkołę? Na czym polegała przełomowość tego, co uczynił dla niej Komeński? Mimo wskazywania przez wielu światłych ludzi tamtego okresu na jej różne anachroniczne słabości, mimo czynionych przez licznych nauczycieli prób i kroków nowatorskich, szkoła ówczesna była w masie swej szkołą złą. Pedagogika scholastyczna uczyniła z niej domenę panowania słowa. Nawet humaniści, którzy niejedno w programie tej szkoły zmienili na lepsze, nie dostrzegli tej jej zasadniczej słabości, zastępując tylko martwe słowo łacińskie słowem ojczystym. Komeński zaś, przywiązując dużą wagę do nauczania języka ojczystego, kładł nacisk nie na naukę o słowach, lecz na naukę o rzeczach, o rzeczywistości, o życiu, jakie ucznia ówcześnie otaczało, o wszystkim, co w tym życiu było szczególnie ważne. Była to przecież jedyna realna możliwość wyrwania szkoły z „labiryntu", w jakim się, zdaniem Komeńskiego, znalazła.

Komeński odkrył wyjście prowadzące z tego labiryntu. Wyszedłszy z założenia, iż jedynie wykształcenie stwarza ludziom rękojmię stania się faktycznie ludźmi, że „szkoły są kuźniami prawdziwego człowieczeństwa, bo one to sprawiają, że człowiek staje się naprawdę człowiekiem", sformułował zasadę, iż „wszystkim, którzy urodzili się ludźmi, potrzebne jest wykształcenie" i „tępym" i „uzdolnionym", bogatym i biednym. Wykształcenie powinno być tedy powszechne i jednakowe [19].

Postawiwszy zasadę wykształcenia i zasadę powszechności szkoły u podstaw swej myśli reformatorskiej, podjął Komeński z kolei próbę określenia wymagań, jakim powinny odpowiadać szkoła i jej działalność dydaktyczno-wychowawcza. Chodziło mu o zaprowadzenie w niej ładu wychowawczego i logicznego porządku dydaktycznego, wyrażającego się w określeniu celów i wyznaczeniu odpowiednich środków do tych celów wiodących oraz ujęciu zasad, które by zakreśliły właściwe ramy dla posługiwania się owymi środkami. Z dotychczasowego chaosu szkolnego w tej dziedzinie płynęło — w przeświadczeniu Komeńskiego — wszelkie zło, nikła wydajność pracy szkoły. „Nauczyciele — pisał Komeński — nauczają, aby nauczać, i uczą, aby uczyć, to znaczy prowadzą zajęcia, aby je prowadzić. Podobna niejasność panuje w zakresie środków postępowania i reguł postępowania. Nikt nie wie — stwierdza — jakie środki są dobre i jakie złe, nikt nie rozumie dlaczego. Nikt także nie wie, jakie są słuszne reguły postępowania z dziećmi różnego wieku i w zakresie różnych przedmiotów" [20]. Praca nauczyciela powinna więc, jeśli ma być skuteczna, opierać się na dokładnym poznaniu natury dziecka. Wskazał przeto Komeński na ścisłą łączność, jaka istnieje między poznaniem i działaniem, między teorią i praktyką.

[19] Por. J. A. Komeński: Wielka dydaktyka. Wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski. Ossolineum, Wrocław 1956, s. 56—62.
[20] J. A. Komeński: Wyjście z labiryntu; s. 5.

Były to sprawy dla zawodu nauczycielskiego o wadze wyjątkowej. Docenimy je w pełni, jeśli uświadomimy sobie, jak niski był przeciętny poziom ówczesnego nauczyciela i jakie stosował on w nauczaniu środki. Nagminne było przecież stosowanie przez niego surowych, nierzadko wyrafinowanych kar fizycznych. Nie zdawał on sobie sprawy z tego, że uczeń mógł czegoś nie zrozumieć lub nie zapamiętać, albo że coś mogło przerastać możliwości jego umysłu. Brak postępów w nauce przypisywał nie sobie, lecz z reguły uczniowi, jego złośliwemu rzekomo uporowi, który to upór należało łamać, stosując zresztą cały system kar, udręk fizycznych i psychicznych różnego rodzaju.

Tymczasem kościół katolicki podjął zdecydowaną walkę z innowiercami. Obok klątw, sądów i stosów inkwizycyjnych, obliczonych na najbardziej zatwardziałych kacerzy, wieki XVI, XVII i XVIII zaznaczą się szczególną aktywnością w całej Europie powołanego w tym właśnie celu zakonu jezuitów, szkół i nauczycieli jezuickich.

Jakkolwiek jezuici szkolnictwa elementarnego nie prowadzili, to jednak fakt całkowitego podporządkowania programu i metod nauczania celom religijnym upodabniał nauczyciela jezuickiego do nauczyciela parafialnego. Nauczyciel jezuicki jako członek zakonu walczącego był nieporównanie czujniejszy i lepiej przygotowany do swej roli. Miał on kształtować dusze młodzieży na wiernych i posłusznych synów kościoła.

Jezuicka reguła zakonna wysuwała nauczanie na czoło wszystkich obowiązków, dbano więc o to, aby metody nauczania i podręczniki odpowiadały stawianym zadaniom. Nauczyciele jezuiccy byli przygotowywani do pracy swej na ogół starannie, poznawali bowiem podstawowe reguły ówczesnego kunsztu pedagogicznego.

Do historii wychowania przeszła nie tyle wiedza o programowej i dydaktycznej stronie ich systemu szkolnego, ile przede wszystkim wiedza o istocie ich wychowania. Jezuityzm stał się synonimem obłudy i zakłamania, ponieważ wychowawcy jezuiccy, zachowując pozory, iż wierzą w dobroć natury powierzonych ich opiece synów szlacheckich, że szanują ich godność i ambicje, uciekali się równocześnie do różnych podstępnych, zamaskowanych starannie metod szpiegowania uczniów i swych kolegów-nauczycieli przez innych uczniów i służbę szkolną. Składało się to w sumie na system nie wychowawczy, lecz demoralizujący.

Do bardziej zasadniczych zmian w sytuacji szkoły i nauczyciela dojdzie dopiero w wyniku ruchów społecznych wieku XVIII, znamiennych z powodu wejścia na scenę dziejów mieszczaństwa jako nowej klasy społecznej, podbudowanych głęboko krytyczną działalnością filozofów i myślicieli Oświecenia, głoszących w miejsce starej nową „religię" rozumu i wolności. Toteż zanim jeszcze zawali się w ogniu rewolucji gmach średniowiecznego feudalizmu, dojdzie w szeregu krajów europejskich do ostrej reakcji przeciwko panującemu wpływowi kościoła i religii na wychowanie. Podjęte zostaną kroki, mające na celu wydatne ograniczenie jego dominacji.

W związku z tym dojdzie w roku 1773 do rozwiązania zakonu jezuitów, poprzedzonego przepędzeniem ich z kilku krajów Europy.

Największy asumpt do likwidowania kościelnego monopolu na nauczanie i wychowanie dała francuska rewolucja burżuazyjna końca XVIII wieku, która w konstytucji z 4 września 1794 r. zapowiedziała organizację szkolnictwa publicznego wspólnego dla wszystkich obywateli oraz bezpłatność tego szkolnictwa na poziomie uznanym za nieodzowny dla każdego.

Rewolucja francuska zarówno w tej, jak i w innych dziedzinach miała swych znakomitych poprzedników.

W tym czasie ogłosił Rousseau „Rozprawę o źródłach nierówności między ludźmi" (1753), w dziewięć lat później swoją „Umowę społeczną" (1762) oraz wkrótce potem „Nową Heloizę" i „Emila" — doniosły traktat o wychowaniu nowego człowieka. Obok „Umowy społecznej", która stała się swego rodzaju manifestem „rewolucji burżuazyjnej", „Emil" stał się takim samym rewolucyjnym manifestem w zakresie poglądów na wychowanie, który zrywał okowy tradycyjnego wychowania feudalno-państwowego i kościelnego, nastawiając się na potrzeby wstępującego na widownię dziejową społeczeństwa mieszczańskiego. Sądził, iż przez wychowanie mieszczanina-republikanina będzie można położyć fundamenty pod nowe społeczeństwo. Zalecał przeto, aby w procesie tym iść śladami natury, która pozostanie na zawsze, jego zdaniem, najlepszym nauczycielem człowieka i aby wpływ na dziecko oddać wychowawcom, którzy potrafią te wymagania natury zastosować [21].

Cała w gruncie rzeczy praktyczno-pedagogiczna problematyka „Emila" skupiała się wokół uzasadnień dotyczących takiego postępowania wychowawcy, aby nic nie stanęło na przeszkodzie naturalnemu rozwojowi dziecka. Było to więc stanowcze zerwanie ze scholastyczną tresurą, przestawienie myśli pedagogicznej na tory związane z potrzebami społecznymi ówczesnego życia i z potrzebami rozwojowymi jednostki. Wysunięcie przez Rousseau problemu człowieka i jego ludzkich potrzeb wychowawczych, obliczonych nie na egzystencję po śmierci, lecz na życie na ziemi, aby czuł się on szczęśliwy szczęściem stworzonym przez siebie, zawierało w sobie wartość nieprzemijającą, która wejdzie do skarbnicy pedagogiki światowej, przypominając odtąd nieustannie o konieczności jej humanizacji. Rousseau stanie się w tym zakresie oparciem i natchnieniem dla przyszłych pokoleń pedagogów i nauczycieli, które zainteresują się bliżej dzieckiem, w ślad zaś za tym podejmą nad nim wielostronne badania i studia. Praca zawodowa dozna przez to z czasem potrzebnego jej pogłębienia psychologicznego. Nie można się nie zgodzić z J. Legowiczem, który twierdzi, iż autor „Emila" „zaczął walkę o godność nauczyciela i wychowawcy, którą za nim

[21] Por. J. J. Rousseau: Emil czyli o wychowaniu. Wstępem i komentarzem opatrzył Jan Legowicz, cz. I, Wrocław 1955, s. XXX i dalsze.

podejmie rewolucja francuska, a następnie szereg pedagogów XIX wieku. Od czasów Rousseau zaczęto się interesować nauczycielem, cenić jego społeczną rolę i rozumieć, jakie znaczenie dla postępu i wyzwolenia człowieka ma świadom swej roli wychowawca".

Rousseau wywarł wpływ nie tylko na potomnych, wywierał go także na współczesnych. René de La Chalotais, poddawszy w „Essai de l'education nationale" (Szkic wychowania narodowego) — 1763 krytyce wychowanie kościelne, szczególnie jezuickie, zaprojektowawszy podporządkowanie szkolnictwa państwu oraz zastąpienie nauczycieli duchownych świeckimi, korzystał z argumentów przeciw wychowaniu kościelnemu J. J. Rousseau. Również pod jego wpływem pozostawał M. J. Condorcet, kiedy w zgłoszonym w roku 1792 Zgromadzeniu Prawodawczemu „Rapports a l'Assemblée législative" przypominał poglądy Rousseau, mówiące o miłości człowieka i nieograniczonych możliwościach jego doskonalenia się i postępu [22]. W raporcie tym Condorcet opowiedział się za całkowitym uniezależnieniem oświaty od kościoła. System oświaty publicznej miał obejmować szkoły początkowe, szkoły drugiego stopnia, instytuty, licea oraz towarzystwo narodowe umiejętności i sztuk pięknych, miał dotyczyć jedynie nauczania, ponieważ wychowanie wyłączał Condorcet spod kompetencji państwa.

Jakkolwiek historia potoczyła się torami innymi i nie zaraz doszło do urzeczywistnienia zrodzonych przez rewolucję francuską idei, to jednak wpływ ich był wielki. Zaznaczył się on przede wszystkim w dążeniu krajów do tworzenia centralnych organów oświatowych, które w imieniu państwa przejmować miały z rąk duchowieństwa najwyższy nadzór nad szkolnictwem. Organy te opierać będą swoje dzieło na przesłankach świeckich, w związku z czym zaczną też budować od podstaw w poszczególnych krajach stan nauczycielski.

Na ziemiach polskich wieki XVII i XVIII zaznaczają się dużym rozwojem szkolnictwa zakonnego, pozostającego głównie w rękach jezuitów, pijarów i bazylianów. Największą jego część stanowiły jednak kolegia jezuickie, oparte na nader ograniczonym i jednostronnym programie językowo-retorycznym. W chwili kasacji zakonu jezuici prowadzili 66 szkół, podczas gdy pijarzy tylko 19, bazylianie zaś i inne zakony jeszcze mniej. Jezuici potrafili wyrobić sobie u szlachty dodatnią opinię oraz ugruntować przekonanie, że nikt ich w tej funkcji zastąpić nie może. Pozornie szkoła jezuicka była szkołą bezpłatną, faktycznie opierała się na hojnych fundacjach, ofiarach i zasiłkach, składanych przez szlachtę w gotówce i naturaliach. Pierwszy wyłom w jezuickiej zasadzie, że kierownictwo oświatą należy do kościoła i papieża, uczynił w połowie XVIII wieku St. Konarski, który wyraził pogląd, iż opiekę nad szkołą i wychowaniem sprawować powinien król i państwo. Zmodernizował on w bardzo istotny sposób program

[22] J. J. Rousseau: Emil czyli o wychowaniu. Wstępem i komentarzem opatrzył Jan Legowicz. Cz. I. Wrocław 1955, s. LXXI.

szkół pijarskich. Drugim świadectwem nowego ducha był fakt powołania w Warszawie do życia z inicjatywy samego króla w 1766 roku Szkoły Rycerskiej jako pierwszej państwowej szkoły świeckiej.

Najśmielsze jednakże kroki w tej dziedzinie poczyniła dopiero Komisja Edukacji Narodowej, pierwsza w Polsce i w Europie powołana w 1773 r., wybierana przez sejm i działająca pod nadzorem króla, naczelna, świecka władza szkolna. Postawiwszy sobie za główne zadanie powołanie do życia osobnego stanu nauczycielskiego („akademickiego"), którego podstawy istnienia określone zostały w specjalnej ustawie (r. 1783), podkreśliła, iż zawód nauczycielski jest godny „najzacniejszego urodzenia", ponieważ służy dobru publicznemu. W trosce o szacunek i autorytet zawodowy nauczyciela Komisja zadbała o organizację szkół, o dostosowanie do potrzeb życia programów oraz o to, aby były przestrzegane przepisy szkolne i aby wizytacje w szkołach przeprowadzali specjalni wizytatorzy, którzy powinni to czynić w sposób jak najbardziej pedagogiczny. Powołany przez KEN stan nauczycielski — pisze słusznie Ł. Kurdybacha — był jakby pierwszym w Europie zawodowym związkiem nauczycielskim, rządzącym się specjalnymi prawami, zagwarantowanymi ustawami z 1783 r. Członkami jego byli z urzędu profesorowie uniwersytetów i nauczyciele szkół średnich. „Szczegółowe programy, staranne przygotowanie do zawodu, dokładne określenie praw i obowiązków, ścisłe ustalenie zakresu władzy przełożonych, stałe, wypłacane w dwu ratach rocznych, wynagrodzenie zapewniające skromne utrzymanie — oto najważniejsze zasługi Komisji Edukacji dla podniesienia zawodu nauczycielskiego"... [23]

Szkoły parafialne w myśl początkowych zamierzeń Komisji miały objąć nauką zarówno dzieci chłopskie, jak i szlacheckie, ale wskutek oporu szlachty oraz szczupłości funduszów pozostały one, niestety, nadal w pełni zależnymi od proboszczów. Również los nauczycieli tych szkół pozostał dalej w ich rękach z tą zmianą tylko, że zawód nauczyciela połączono z zawodem organisty.

Mimo to wpływ przedsięwziętych przez Komisję Edukacji Narodowej reform dla dalszych losów zawodu nauczycielskiego w Polsce był niezaprzeczony. „Jej dążność do uniezależnienia wychowania, a wraz z nim i nauczyciela od czynników kościelnych i do podporządkowania szkolnictwa potrzebom państwa z jednej strony, z drugiej zaś staranie o zorganizowanie systemu szkolnego dla wszystkich warstw, stały się drogowskazem dla szeregu następnych pokoleń" [24].

Największe zasługi w tym dziele przypisać należy H. Kołłątajowi, który najkonsekwentniej głosił zasadę zależności narodowej edukacji od państwa oraz wypowiadał się za koniecznością wyeliminowania ze szkolnictwa nauczycieli duchownych, potępiając ostro szkolnictwo zakonne pozostające

[23] Ł. Kurdybacha: Zawód nauczyciela w ciągu wieków..., s. 33 i 35.
[24] Ł. Kurdybacha: Zawód nauczyciela w ciągu wieków..., s. 39.

w służbie kurii rzymskiej. W „Stanie Oświecenia w Polsce" pisał: „Szkoły zakonne będące wyjęte spod władzy biskupów krajowych, a nie należące wcale do żadnej świeckiej krajowej zwierzchności były właśnie jak nasłane od dworu rzymskiego, żeby wychowywały młodzież w samych tylko widokach rzeczonemu dworowi dogodnych"...

Z inicjatywy Kołłątaja zreformowana przez niego Akademia Krakowska nawiązała do roli, jaką spełniała chlubnie przed czterystu laty, w początkach swego istnienia, tj. do kształcenia m. in. także nauczycieli. Zmienione przez Komisję Edukacji Narodowej programy szkolne wymagały wykształcenia nowych nauczycieli, nauczycieli świeckich. Pracujący w szkołach eks-jezuici nie dawali przecież gwarancji, że tego dokonają. Od roku 1780 do 1793 wykształcono w Akademii spory zastęp nauczycieli świeckich, którzy utworzyli z czasem mocną przeciwwagę w stosunku do elementu eks-jezuickiego i odegrali poważną rolę w przetworzeniu szkolnictwa Komisji Edukacyjnej. Zasadniczym mankamentem tego kształcenia było to, iż nie dawało ono kandydatom, jak stwierdza K. Mrozowska, „jakichkolwiek podstaw teoretycznych do wykonywania zawodu, który ich czekał". W rezultacie dokonanej reformy Akademii Krakowskiej i podziału szkolnictwa na wydziały na terenie Korony istniało 16 szkół akademickich, w których było zatrudnionych 111 profesorów, rektorów i prorektorów, problem zeświecczenia tych szkół nie był zatem problemem ilościowo dużym. Dotyczył on pracy i życia około 100 osób, które stanowiły obsadę szkół akademickich. Poza nimi istniały jednak jeszcze szkoły zakonne, a liczba zajętych nauczaniem zakonników znacznie przewyższała liczbę nauczycieli zatrudnionych w szkołach podległych Akademii [25].

Wciągnięcie sprawy szkolnictwa parafialnego do ustaw w r. 1783, wydanie nowoczesnego „elementarza dla szkół parafialnych", stworzenie seminariów nauczycielskich oraz wydanie pierwszej książki poświęconej nauczycielowi, świadczyło o uczynieniu dużego kroku naprzód. Grzegorz Piramowicz, autor „Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych", przy tym niezwykle aktywny działacz Komisji, sekretarz Towarzystwa dla Ksiąg Elementarnych i redaktor ustaw Komisji Edukacji Narodowej zapoczątkował właściwie w Polsce głębsze zainteresowania naukowe pracą nauczyciela szkoły elementarnej. „Powinności..." były pierwszym w istocie podręcznikiem i poradnikiem tego nauczyciela, wprowadzającym go w tajniki jego powołania, wskazującym na rolę, jaka go na terenie wiejskim czeka. Pozostający pod wpływem doktryny fizjokratycznej Piramowicz i inni działacze Komisji, podobnie jak wielu reformatorów szkolnictwa początkowego na zachodzie Europy, uznawali problem oświaty początkowej i oświecenia ludu wiejskiego za ważny środek gospodarczego podniesienia wsi i ulepszenia produkcji rolnej. Stąd też w „Powinnościach

[25] Por. Kamilla Mrozowska: Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony. Monografie pedagogiczne pod red. B. Suchodolskiego, t. V, Wrocław 1956, s. 78—86.

nauczyciela" znalazło się niemało rad charakteru gospodarczo-praktycznego, kulturalnego i higienicznego.

Na tradycjach Komisji oprą się władze Księstwa Warszawskiego, które obok świeckiego szkolnictwa średniego organizować będą publiczne szkoły elementarne. Ustawa szkolna z r. 1808 p.n. „Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych", wydana przez Izbę Edukacyjną, może być uważana za początek tworzenia publicznego szkolnictwa elementarnego na ziemiach polskich. Głosiła ona, iż „żadne miasto, miasteczko ani wieś nie może zostawać bez potrzebnej dla siebie szkoły. Wieś, która sama nie może utrzymać szkoły, ma być przyłączona do szkoły najbliższej". Ustawa ta wykluczyła z zawodu nauczycielskiego szynkarzy, rzeźników i inne „niezgodne z tym urzędem profesje". Powstanie niebawem instytucja towarzystw szkolnych i wyłanianych przez nie dozorów, złożonych z reguły z miejscowego dziedzica, proboszcza, burmistrza lub wójta oraz dwu przedstawicieli ogółu mieszkańców. W tym kierunku pójdą również, przynajmniej na początku, władze Królestwa Kongresowego i Wielkiego Księstwa Poznańskiego. Z czasem w skład dozorów na terenie Kongresówki wejdą także przedstawiciele nauczycieli pracujących w danej gminie.

Nurt postępu nie wszędzie jednak w tym czasie jest równie wartki i głęboki jak w Polsce. W Prusach nie dochodzi w zasadzie jeszcze, mimo przeprowadzonych tam pewnych reform, ani do uniezależnienia szkół od kościoła, ani tym bardziej do nadania im charakteru publicznego. Wprawdzie w 1787 roku powstanie tam dla nadzoru nad szkołami, które stały się w ten sposób instytucjami państwowymi, tzw. Oberschulkollegium, ale już w 1794 roku pod naciskiem kleru nadzór ten przejdzie z powrotem w jego ręce. Pastorzy nadal czuwać będą nad tym, aby nauczyciel nie wpajał krytycznego stosunku do religii, aby był lojalny i poprawny w stosunku do kościoła tak w szkole, jak i w życiu prywatnym.

Wiek XVIII ani we Francji, ani w Polsce, ani w żadnym innym kraju na świecie nie zdobędzie się na trwałe i pełne urzeczywistnienie idei oświatowych, które w okresie poprzedzającym Rewolucję i w jej trakcie wysunęli wybitni przedstawiciele postępowej wówczas burżuazji i działacze Oświecenia. Idee, aby mogły stać się siłą materialną, muszą owładnąć świadomością mas, nie jednostek. Stanie się to możliwe dopiero w wieku XIX, który dokona dzieła ukształtowania instytucji szkolnej jako instytucji narodowej i państwowej oraz doprowadzi do znacznego wyzwolenia się nauczyciela spod wielowiekowej supremacji kościoła.

Ale wiek XIX będzie nie tylko okresem bujnego rozkwitu mieszczaństwa, lecz również wiekiem narodzin klasy robotniczej, która sprawę szkoły i nauczyciela włączy do swego programu po raz pierwszy i ukaże światu właściwe i sprawiedliwe jej rozwiązanie. Burżuazja natomiast zdradzi swoją rewolucję i nie dopuści do realizacji jej ideałów. Będzie ona zazdrośnie strzec zdobytych przez siebie przywilejów i nie zechce ich rozszerzać na pozostałe klasy społeczne. W „Manifeście komunistycznym",

który ukaże się w połowie tego wieku, Marks i Engels napiszą, iż „wyrosłe z upadku społeczeństwa feudalnego nowoczesne społeczeństwo burżuazyjne nie zniosło przeciwieństw klasowych. Zastąpiło ono jedynie dawne klasy, dawne warunki ucisku, dawne formy walki przez nowe" [26]. Zapowiedzą oni także zmianę charakteru oddziaływania społeczeństwa na wychowanie przez wyrwanie go spod wpływu klasy panującej.

Walka, jaką stoczą na tym odcinku u siebie europejskie społeczeństwa dziewiętnastowieczne, dotyczyć będzie: powszechności i obowiązkowości nauczania początkowego oraz bezpłatności tego nauczania jako pierwszych, ale niewątpliwie zasadniczych kroków na szlaku wiodącym do przyszłej, pełnej demokratyzacji oświaty. Natomiast hasła walki o szkołę jednolitą zadominują dopiero w wieku następnym. Powszechna szkoła dziewiętnastowieczna będzie szkołą tylko elementarną, tzw. ludową, obliczoną na potrzeby klasy robotniczej i warstwy chłopskiej. Natomiast potrzeby burżuazji miejskiej i ziemiaństwa obsługiwać będzie instytucja wieloletnich gimnazjów lub liceów, silnie związana z klasycznym programem kształcenia, poprzedzana często trybem nauczania domowego.

Szkoły elementarne przez cały wiek XVIII, a częściowo również w wieku XIX, były niczym innym jak tylko szkółkami katechizmu i mechanicznego, jak zwykł mawiać J. H. Pestalozzi, „popychania wózka abecadłowego". Pojawienie się przeto na tym terenie genialnego reformatora szwajcarskiego zarówno dla dalszego rozwoju tej szkoły, jak i dla jej nauczyciela uważać należy za zjawisko o epokowym znaczeniu. Pestalozzi, podobnie jak Komeński, hołdował zasadzie, iż tylko dzięki wykształceniu „człowiek staje się człowiekiem". Przejęty głęboko poglądami Komeńskiego i swego rodaka, J. J. Rousseau, przejmie Pestalozzi od nich ideę wychowania zgodnego z naturą dziecka oraz pogląd, iż sztuka wychowania zasadza się na umiejętnym i odpowiednio zorganizowanym przyczynianiu się nauczyciela do ujawniania sił naturalnych dziecka.

Motorem swoich dążeń uczynił Pestalozzi ideę szkoły ludowej jako czynnika wyzwalania się warstw ludowych z wielowiekowego poniżenia i zacofania.

W toku wieloletniej, twórczej, w pełni nowatorskiej działalności w Stanz, Burgdorfie i w Yverdon Pestalozzi wypracował system nauczania początkowego, obejmujący wychowanie fizyczne, umysłowe i moralne, przy czym u podstaw wychowania umysłowego postawił znajomość cech rozwoju dziecka w tym wieku, znajomość jego psychologii. Krytykował ostro współczesne sobie szkoły ignorujące to wymaganie, w których panował dogmatyzm i mechaniczne zapamiętywanie materiału nauczania. Przeciwstawiał im zadanie gromadzenia przez dziecko na podstawie własnych doświadczeń zmysłowych określonych wiadomości i rozwijania w związku

[26] Karol Marks i Fryderyk Engels: Manifest komunistyczny. Dzieła wybrane. t. I. Książka i Wiedza, Warszawa 1949, s. 26.

z tym jego zdolności myślowych. W wyniku długotrwałych poszukiwań doszedł Pestalozzi do wniosku, iż podstawę nauczania początkowego stanowić powinny trzy elementy: liczba, kształt i mowa, ponieważ wszystkie przedmioty występują w określonej liczbie, kształcie oraz mają swoje nazwy. Na podstawie tych ogólnodydaktycznych i psychologicznych spostrzeżeń opracował Pestalozzi metodykę nauczania języka ojczystego, rachunków i mierzenia, z czym łączył nabywanie przez dziecko nawyków rysowania i pisania.

Do instytutów w Burgdorfie i w Yverdon przybywało wielu pedagogów i nauczycieli ze Szwajcarii i innych krajów, aby zaznajomić się z ich osiągnięciami. Wynosili oni stąd przekonanie, iż rodzi się w pedagogice era nowa, oparta na czynniku miłości nauczyciela i wychowawcy do dziecka, na poszanowaniu jego osobowości (ten czynnik właśnie chciał Pestalozzi obudzić i ukształtować w nauczycielu przede wszystkim) i że kończy się panowanie tradycyjnej, scholastycznej szkoły, przenikniętej na wskroś surowością i dogmatyczną tresurą. Nie ulegało wątpliwości, iż do tak pojętej pracy należało nauczyciela specjalnie troskliwie przygotować, co też zaczął Pestalozzi w swoich instytucjach realizować i co dało asumpt do podejmowania takiego dzieła w innych krajach.

Wiek XIX rozpoczynał się więc pod tym względem obiecująco, choć olbrzymie zacofanie oświatowe, jakie zostawiły w spadku setki lat panowania feudalnego i kościelnego, ustępować będzie przed nowymi ideami bardzo wolno, podtrzymywane przez wrogie kulturalnemu postępowi mas siły polityczne i społeczne, mimo iż sprawa konieczności upowszechnienia obowiązkowego szkolnictwa elementarnego została teoretycznie prawie wszędzie uznana.

Inaczej sprawy te potoczą się w Anglii, w dalekich Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, inaczej we Francji, Niemczech, Austrii, jeszcze inaczej na ziemiach polskich i w Rosji. Historia wychowania odnotuje w tym okresie na swych kartach niemało wysoce charakterystycznych procesów. Daleko idące postępy w dziedzinie uprzemysłowienia, jakie dokonają się w Ameryce, w Anglii oraz w innych krajach Europy, zmuszą burżuazję tych krajów do poczynienia także w zakresie oświatowym stopniowych, aczkolwiek powolnych i niewielkich ustępstw na rzecz klasy robotniczej oraz niezamożnej ludności miejskiej i wiejskiej. Ustępstwa te polegać będą na coraz szerszym udostępnianiu oraz upowszechnianiu szkoły dzieciom robotników i chłopów, na jej stopniowym upaństwowianiu i, co się z tym ściśle wiąże, na częściowym lub całkowitym przejmowaniu kosztów utrzymania tej szkoły przez państwo lub samorządy.

Wyrazicielką tych dążeń stanie się powołana w 1866 roku Francuska Liga Wychowania, która najaktywniejszą działalność rozwinie po upadku Komuny Paryskiej. Jako pierwsza wyłoniona przez klasę robotniczą władza państwowa przeprowadzi ona rozdział kościoła od państwa i dokona pełne-

go zeświecczenia szkolnictwa, nauczyciela zaś uczyni pracownikiem państwa, nauczającym i wychowującym młodzież z jego ramienia.

W dziesięć lat po upadku Komuny, tj. w 1881 roku, zapadną we Francji decyzje o bezpłatności nauczania początkowego, w rok później zaś (28. III. 1882) ustanowiony zostanie przymus nauczania elementarnego, przy czym nauczanie to uzna się odtąd za neutralne pod względem wyznaniowym, czyli świeckie. Ustawa z 1881 roku wymagała od nauczycieli przedkładania dowodów przygotowania do zawodu, znosiła natomiast równocześnie dotychczasowy obowiązek składania przez nich na ręce biskupów przyrzeczeń posłuszeństwa i lojalności.

W zakresie troski o upowszechnienie szkolnictwa elementarnego, co nie jest jednak równoznaczne z troską o jego zeświecczenie, dziewiętnastowieczne państwo niemieckie wysunęło się w Europie bezsprzecznie na jedno z czołowych miejsc. Stosunkowo najwcześniej podjęło ono wysiłki nad kształceniem nauczycieli dla tego szkolnictwa. Z pierwszymi próbami spotykamy się bowiem już na początku XVIII wieku. W roku 1707 powstaje słynne Seminarium Praeceptorum A. H. Franckego w Halle, od którego biorą początek późniejsze seminaria. Szczególnie wiele na tym polu zdziałał Adolf Diesterweg, długoletni dyrektor seminarium nauczycielskiego najpierw w Mors nad Renem, następnie w Berlinie, nader zasłużony bojownik o wysoki poziom i godność zawodu nauczycielskiego.

Kiedy rozpoczynał swoją działalność, nadzór nad szkołą ze strony kościoła nie był jeszcze właściwie kwestionowany, a władze kościelne i pastorzy funkcjonowali w szkolnictwie w charakterze pełnomocników państwa. Diesterweg dostrzegł to, iż dogmatyczny charakter szkoły uniemożliwia przeszczepianie na jej grunt nowych metod wychowawczych. Wyzwolenie szkoły spod kurateli kościoła oznaczało więc usunięcie dotychczasowego nadzoru nad nią, dzięki czemu stałoby się możliwe również wydobycie się nauczycielstwa, zwłaszcza wiejskiego, ze swego dotychczasowego, ciężkiego położenia. Prymat dogmatu w nauczaniu oznaczał w życiu władzę pastora nad nauczycielem.

Spośród wybitnych pedagogów tego okresu Diesterweg był przede wszystkim wychowawcą nauczycieli. Przyczynił się on do zorganizowania wielu konferencji nauczycielskich i do powstania pierwszych związków nauczycielskich, widząc w nich przede wszystkim środek prowadzący do podniesienia poziomu wykształcenia i samopoczucia nauczyciela [27]. Swoją działalność pedagogiczną wzbogacił pisaniem podręczników oraz wydawaniem czasopism dla nauczycieli.

Przy pomocy seminariów nauczycielskich wykształcono i stworzono w Prusach stan nauczycielski, który dzięki wspólnemu stosunkowi do centralnej administracji szkolnej stał się wkrótce jednolitą całością w sensie

[27] Por. H. Deiters: Adolf Diesterweg. W książce: Z dziejów myśli pedagogicznej, t. IV. Materiały do studiów pedagogicznych. PZWS, Warszawa 1958, s. 375 i dalsze.

ogólnonarodowym. Przyczynił się do tego walnie Diesterweg, który na kursach dokształcających i konferencjach nauczycielskich zabiegał usilnie o zjednoczenie nauczycielstwa. Rozumiał on, iż podciągnięcie nauczyciela pod względem społecznym i zawodowym jest nierozerwalnie związane z polepszeniem jego sytuacji materialnej. Pod względem pedagogicznym zasługą Diesterwega pozostanie przeszczepienie i spopularyzowanie na gruncie niemieckiej szkoły ludowej metod Pestalozziego. Diesterweg głosił tezę, iż istotą nauczyciela jest owładnięcie przez niego właściwą metodą nauczania, co w szkole początkowej miało, jego zdaniem, szczególne znaczenie.

Na ziemiach polskich, podległych władztwu pruskiemu, stosunki szkolne kształtowały się podobnie. Jeśli chodzi o szkołę elementarną, sytuację jej charakteryzuje trafnie to, co przeżywał przedstawiciel pierwszego pokolenia absolwentów seminariów nauczycielskich, wychowanek seminarium poznańskiego, dziewiętnastoletni Ewaryst Estkowski, kiedy w 1839 roku objął stanowisko nauczyciela wiejskiego w Wojciechowie. Spośród 80 uczniów od 5 do 14 roku życia kilku zaledwie umiało czytać, nie było podręczników, przyborów szkolnych, tabliczek i zeszytów do pisania. Estkowski rozpoczął więc starania o pomoce szkolne. Udał się w tej sprawie do księdza pełniącego obowiązki inspektora szkolnego, składał podania do radcy ziemskiego, zabiegał w miejscowej gminie, apelował wreszcie do rodziców dzieci, tu dopiero znajdując jakie takie zrozumienie. Poza nauczaniem i wychowywaniem dzieci uprawiał ziemię należącą do szkoły. Stwierdziwszy dotkliwe luki w swym wykształceniu zaczął się pilnie dokształcać. Poznał dzięki temu dzieła Diesterwega, Wilhelma Harnischa, zwolennika kierunku wychowawczego Pestalozziego, J. Grazera i innych, aby poddać się z kolei egzaminowi ustalającemu. Podobnie wyglądała droga zawodowej kariery innych nauczycieli Polaków, którzy oświecenie dzieci ludu polskiego uznali za swoje życiowe powołanie. Punkt ciężkości ich walki stanowiło usunięcie uciążliwego nadzoru księżowskiego, likwidacji duchownych dozorów szkolnych, które nadzorowały nie tylko pracę nauczyciela, ale także jego zachowanie się poza szkołą. W okresie Wiosny Ludów dążenia te przybrały charakter masowy. Nauczyciele wielu powiatów Księstwa domagali się całkowitego zeświecczenia szkoły i uwolnienia jej od upokarzającego zwierzchnictwa proboszczów i ostatecznego skasowania łączenia funkcji nauczyciela z funkcjami organisty i kościelnego.

Ale po głębokim zawodzie, jaki przyniesie ze sobą załamanie się zrywów wolnościowych, nastąpi długi okres wzmożonego ucisku narodowościowego, germanizacji, Kulturkampfu, sławetnych rugów pruskich. Wtedy emancypacyjne dążenia nauczycielstwa w stosunku do kleru i kościoła stracą na swej sile, bo na plan pierwszy wysunie się konieczność obrony polskości przed naporem germańskim, tzn. obrony własnej ziemi, własnych domów, ojczystej mowy i szkoły polskiej — takiej nawet, jaką

ona wówczas była. Strofy „Roty" Marii Konopnickiej oddają wymownie klimat tamtych lat.

W zaborze austriackim warunki szkoły i nauczyciela stały się nader ciężkie od pierwszych lat niewoli. Dążności germanizacyjne z jednej oraz oddanie szkół pod nadzór kościelny z drugiej strony stanowiły wyraz tendencji, aby nauczanie i wychowanie ukształtowało jednostki służące dobrze Bogu i cesarzowi. Konsystorz diecezjalny stał się władzą szkolną, dziekani i proboszczowie zaś wizytatorami szkół. Stan przygotowania nauczycieli był bardzo niski, takie bowiem były również w stosunku do nich wymagania.

J. St. Bystroń pisze, iż wedle austriackich ustaw szkolnych, wydanych z końcem XVIII wieku przez cesarza Franciszka I, wychowanie wiejskie powierzać należało miernym inteligencjom, gdyż uważano je za prosty mechanizm. Dekret Studien-Hofcomision z roku 1823 określał bliżej, czego można wymagać od nauczyciela. § 213 tego dekretu mówił, iż powinien on umieć czytać biegle wszystkie rodzaje druku, znajdujące się w przepisanych podręcznikach szkolnych; § 214, że powinien umieć pisać pięknie i biegle wszystkimi przepisanymi rodzajami pism; § 215, że powinien on umieć cztery działania rachunkowe [28].

Lata trzydzieste i czterdzieste przynoszą pewne ożywienie politycznego i społecznego życia w Galicji i związany z nim wzrost dążeń do zmian w ustroju szkolnym. Dopiero jednak wrzenie rewolucyjne okresu Wiosny Ludów doprowadzi do pewnych posunięć reorganizacyjnych w tej dziedzinie, a wprowadzenie od roku 1860 autonomii stworzy pomyślniejsze warunki dla walki z silnym stronnictwem ziemian i kleru galicyjskiego. Głównym terenem tej walki stanie się sejm galicyjski, prasa, postępowe organizacje i stowarzyszenia, przedmiotem jej zaś przede wszystkim problem społecznej roli szkoły ludowej i jej nauczyciela.

Tak np. poseł hr. Wojciech Dzieduszycki, sprawozdawca komisji szkolnej, dnia 22. III. 1899 r. wniósł w sejmie sprawę powołania do życia specjalnych seminariów nauczycielskich dla nauczycieli wiejskich w tym celu, aby „ułatwić temu przyszłemu nauczycielowi zadanie, aby się czuł na tym stanowisku mniej nieszczęśliwy, a będąc spokojnym na duchu i mając być w ł o ś c i a n i n e m, szanował ten stan (...) Nie zawsze — podkreślił — należy naśladować i d o g a n i a ć o ś c i e n n y c h" [29].

W podobnym duchu wypowiedział się wcześniej St. Tarnowski. „Środek jedyny jest w działaniu i wpływie duchowieństwa i szlachty (...), rada jedyna, ale stanowcza i dostateczna, byłaby w Bractwie Nauczycielskim, które nie potrzebowałoby być zakonem, ale poświęciłoby się na służbę w miłości Boga i bliźniego, z religijnego powołania. Francuscy braciszkowie de la doctrine chrétienne mogliby być gotowym i doskonałym wzorem.

[28] J. St. Bystroń: Szkoła i społeczeństwo; s. 300.
[29] Cyt. wg: Światłomir — „Ciemnota Galicji" w świetle cyfr i faktów — 1772—1902. Warszawa 1904, s. 58.

Wiemy, że bractwo takie naprzód nieprędko zdołałoby większej liczby nauczycieli dostarczyć, a po wtóre, miałoby do walczenia z niemałymi trudnościami. Wszelako jeżeli zakonnice Felicjanki i Siostry Miłosierdzia mogą czynić zadość wszystkim przepisom i zdawać potrzebne egzamina nauczycielskie, to mogliby trudnościom tym podołać i mężczyźni" [30].

Koniec wieku XIX i początek XX zaznaczą się ożywieniem walki kół postępowych z antyludową polityką warstw obszarniczo-klerykalnych. Na forum tej walki zjawią się pierwsi nauczyciele ludowi, na ich czele zaś śmiały ideolog, Stefan Zaleski (Światłomir), redaktorzy i wydawcy cieszyńskiego *Miesięcznika Pedagogicznego* i powstałej w 1911 roku *Wolnej Szkoły*, występującej bojowo przeciwko sprawowanej przez księży władzy szkolnej, przeciwko praktykom religijnym w szkole i za całkowitym zeświecczeniem zawodu nauczycielskiego. Rok 1905 zapisze się w kronikach nauczycielskiego ruchu związkowego pierwszym zjazdem krajowym Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Na łamach świeżo powstałego *Ruchu Pedagogicznego* J. Wł. Dawid ogłosi w roku 1912 pierwszą od czasów Piramowicza, wyrosłą z odczucia potrzeb chwili i nawiązującą do poglądów Pestalozziego, rozprawę „O duszy nauczycielstwa", która zapoczątkuje długi ciąg studiów i prac nad zawodem nauczycielskim w Polsce.

Tak było na terenie Galicji. Natomiast na ziemiach Księstwa Warszawskiego, a od 1815 roku Królestwa Kongresowego, trwała czas jakiś rokująca dobre nadzieje kontynuacja poczynań Komisji Edukacji Narodowej. Do końca roku 1820, tj. do chwili dymisji Stanisława Potockiego ze stanowiska ministra oświecenia, współtwórcy i wielkiego rzecznika dzieła Komisji, odważnego przeciwnika obskurantyzmu, ciemnoty i nietolerancji, uczyniono w tym zakresie niemało. Plonem tej działalności — jak podaje Staszic — było 1200 szkół parafialnych, liczne szkoły średnie, dwie szkoły kadetów, zakład dla głuchoniemych, trzy seminaria nauczycielskie, Uniwersytet Warszawski „opatrzony kilkudziesięciu profesorami", szkoła górnicza, muzyczna i rzemieślnicza, instytut agronomiczny i weterynarii itp. Do szkół wprowadził Potocki nowe treści i metody nauczania, oparte na doświadczeniach Lancastra i Pestalozziego [31]. Niestety, odejście autora „Podróży do Ciemnogrodu" oraz przejście na jego miejsce najpierw Grabowskiego, a następnie Szaniawskiego, doprowadziło w krótkim czasie do zaprzepaszczenia zarówno praktycznego, jak i teoretycznego dorobku tego okresu. Czasy ucisku, jakie nastąpiły po dwóch kolejnych powstaniach narodowych, dokonały reszty.

A trzeba stwierdzić, iż także teoretyczny dorobek oświatowy pierwszego okresu był pokaźny. Zawdzięczamy go głównie St. Staszicowi, czołowemu

[30] St. Tarnowski: Z doświadczeń i rozmyślań. *Przegląd Polski*. t. XXVI, Kwartał I, tom 101. Kraków 1891, s. 189—191.

[31] Por. B. Pleśniarski: Zarys historii laicyzacji oświaty i wychowania w Polsce. Iskry, Warszawa 1961, s. 127.

reprezentantowi postępowej myśli polskiego Oświecenia i głównemu ideologowi pierwszych lat po upadku Rzeczypospolitej. Staszic przyczynił się w poważnym stopniu do podcięcia korzeni scholastycznej szkole i feudalnemu systemowi kształcenia.

„Na program staszicowskiej koncepcji wychowania — pisze B. Suchodolski — miały się złożyć następujące elementy: należycie postawiona nauka języka ojczystego i historii narodowej, wiedza przyrodnicza jako środek przeciwstawiający się skutecznie zabobonom, urojeniom i fanatyzmowi oraz służący najlepiej kształceniu umysłowemu młodzieży, wychowanie społeczno-gospodarcze oparte o nauczanie przedmiotów powiązanych z potrzebami bieżącego życia (geografia, arytmetyka, geometria, chemia i inne przedmioty nastawione na potrzeby krajowe). Stanowczo zaś wyłączał Staszic z programu tego metafizykę i teologię jako przedmioty w szkołach publicznych szkodliwe, szerzące bigoterię i niezgodne z doświadczeniem" [32].

Dopiero schyłek wieku XIX, poprzedzony pozytywistyczną myślą pedagogiczną Adolfa Dygasińskiego, Aleksandra Świętochowskiego i in., oraz początek wieku XX przyniosą zmianę nastrojów i ożywioną działalność rewolucyjną i niepodległościową. Rok 1905 stanie się pierwszym etapem tej walki, która niebawem, mimo przejściowych niepowodzeń, wzmożenia się reakcji i ucisku oraz ponownego odrodzenia się klerykalizmu, zostanie ukoronowana zwycięstwem. Stanie się to w stopniu niemałym wynikiem rozwoju wypadków na terenie wielkiego imperium carskiego.

Sytuacja oświatowa Rosji przez cały wiek XIX była nader ciężka. W całej zachodniej Europie, liczącej w drugiej połowie tego wieku około 200 milionów mieszkańców, nie można było znaleźć — jak pisał Czernyszewski — tylu analfabetów, co w jednej jego ojczyźnie. Według najbardziej optymistycznych obliczeń na 65 czy 70 milionów mieszkańców imperium rosyjskiego można było znaleźć maksimum 5 milionów ludzi umiejących czytać. W związku z tym polemizował ostro Czernyszewski z Lwem Tołstojem, który twierdził, iż przyczyną tak słabego rozwoju oświaty w Rosji jest rzekomo niechęć ludu rosyjskiego do kształcenia się, rzekomo jego wrogie ustosunkowanie się do szkoły. Uważając to za niedorzeczne oszczerstwo rzucone na lud rosyjski, Czernyszewski stwierdzał niezwykle silną dążność ludu do oświaty, ale paraliżowaną, niestety, ciężkimi warunkami jego egzystencji, społeczno-ekonomicznymi warunkami absolutystyczno-pańszczyźnianej Rosji.

Zastój ten polegał zresztą nie tylko na niedostatku szkół, ale także na niskim poziomie metodycznego przygotowania nauczycieli, którzy nie tyle uczyli, co tresowali młodzież, zabijając w niej naturalną żądzę wiedzy,

[32] Por. B. Suchodolski: Pedagogiczna działalność St. Staszica. (W książce: Z dziejów myśli pedagogicznej. t. IV). Materiały do studiów pedagogicznych. PZWS. Warszawa 1958, s. 250 i dalsze.

przytępiając umysły i zagłuszając każdy śmielszy przejaw samodzielnej myśli.

Ruch pedagogiczny sześćdziesiątych i późniejszych lat XIX wieku (Uszynski, Pirogow, Dobrolubow) podjął wiele zagadnień z tej dziedziny, zwłaszcza jednak sprawę udostępnienia szkoły dzieciom warstw uciskanych. Radiszczew, Bielinski, Hercen, a po nich także Czernyszewski wysunęli ideę wychowania człowieka-bojownika, rewolucjonisty. Ideał takiego człowieka wyobrażał sobie Czernyszewski jako jednostkę wysoce ideową i wszechstronnie rozwiniętą.

Do rewolucyjnych i demokratycznych ideałów Czernyszewskiego i jego poprzedników nawiąże Lenin, który w broszurze pt. „Do biedoty wiejskiej" podkreśli w 1902 roku naglącą konieczność obowiązkowego nauczania powszechnego. Ale zarówno ten postulat, jak i inne wielkiej wagi społecznej zadania oświatowe rozwiąże dopiero zwycięska Rewolucja Październikowa. Wyznaczy ona nauczycielowi odpowiedzialną rolę wychowania nowego człowieka. Makarenko napisze w odniesieniu do nowego typu nauczyciela znamienne słowa: „Przekonałem się już dawno, że największym szacunkiem i miłością chłopców... cieszy się inny typ człowieka. Pociąga ich przede wszystkim to, co nazywamy wysokimi kwalifikacjami, gruntowną i ścisłą wiedzą, kunsztem, złotymi rękami, pociąga ich małomówność i zupełny brak frazesów, stała gotowość do pracy" [33].

Mimo niewątpliwych postępów, jakimi mogą się pochlubić wiek XVIII i XIX, sytuacja nauczyciela będzie jednak jeszcze długo sytuacją ciężką. W społeczeństwach klasowych będzie on dźwigał na swych barkach z tytułu pochodzenia społecznego, wykształcenia i wynagrodzenia piętno pogardy i lekceważenia. W Anglii i w innych krajach burżuazyjnej Europy zawód ten będzie mniej nawet atrakcyjny niż podrzędna pozycja w rzemiośle lub handlu.

W związku z niską pozycją materialną nauczyciela pozostaje zainteresowanie tym zawodem kobiet. Wprawdzie zalążek udziału kobiet w pracy nauczycielskiej powstał już znacznie wcześniej, mianowicie w okresie reformacji w postaci angielskich szkółek domowych, zwanych „petty schools" lub „dame schools", które przetrwały do wieku XIX, to jednak szersze wkroczenie kobiet na teren szkolny datuje się dopiero w wieku XIX, a nawet w jego drugiej połowie. Wówczas to powstają pierwsze seminaria nauczycielskie żeńskie. Z czasem liczba kobiet w tym zawodzie wzrośnie bardzo znacznie, przewyższając nawet liczbę mężczyzn. W USA, Wielkiej Brytanii, we Włoszech, Francji, także w Polsce proces feminizacji zawodu nauczycielskiego poczyni znaczne postępy.

Kończąc ten, aż po dwudziesty wiek sięgający, rys rozwojowy funkcji nauczycielskich, stwierdzić możemy, iż jakkolwiek czynności nauczania należą do jednych z najstarszych na świecie, bo jak stwierdza

[33] A. Makarenko: Dzieła, t. I. Poemat pedagogiczny. PZWS, Warszawa 1955, s. 194.

Ł. Kurdybacha, były zaliczane zawsze do najbardziej tradycyjnych obowiązków każdego społeczeństwa, to jednak sam zawód nauczycielski jako taki jest faktem stosunkowo niedawnym [34].

Jako odrębna zawodowa grupa nauczycielska uformował się dopiero w ciągu XIX stulecia. Proces wyodrębnienia się zawodu nauczycielskiego dokonał się wtedy dopiero, kiedy umiejętności nauczania oddzieliły się od osób, kiedy powstała bezosobowa, racjonalna technika, kiedy nauczanie owej techniki stać się mogło przedmiotem odrębnego, specjalnego zawodu.

Ewolucja funkcji nauczycielskiej polega więc na tym, iż z jednej strony w kulturze społeczeństw wzrastała ogromnie ilość treści charakteru techniczno-intelektualnego, z drugiej zaś dokonywało się podniesienie znaczenia społecznego tego, co nauczyciel robi. Z podrzędnej, pomocniczej roli w przypadku nauczyciela-rzemieślnika awansował on z czasem — jak pisze Chałasiński — do roli „kapłana" i propagatora wartości ogólnospołecznych, nie tylko nauczającego, ale i wychowującego. Proces ten biegł równolegle z rozwojem świeckiego państwa narodowego. Nauczyciel stawał się wtedy funkcjonariuszem publicznym [35].

Wymagania kwalifikacyjne w stosunku do ludzi podejmujących się nauczania w ciągu długich stuleci dotyczyły właściwie przynależności religijnej oraz stopnia gorliwości w wykonywaniu praktyk religijnych, co było zrozumiałe z uwagi na utrzymującą się trwale dominację kościelną. Szkoła parafialna, wiążąca naukę ze służbą kościołowi i służąca religijnej ideologii, musiała mieć nauczyciela związanego silnie z religią i umiejącego danej religii nauczać. Jednak w miarę stopniowego wyzwalania się jej spod tych wpływów wymagania te znacznie osłabły, choć bynajmniej nie znikły jeszcze zupełnie. Wiele lat upłynąć zapewne jeszcze musi, aby nie zostało po nich śladu, tym bardziej że doszło w wieku XIX do ścisłego sprzymierzenia się wymagań kościelnych z wymaganiami państwowymi. Sprawa ta nie przestała być więc aktualna dla nauczycieli szeregu krajów świata także w wieku XX.

[34] Ł. Kurdybacha: Zawód nauczyciela w ciągu wieków. Wiedza Powszechna, Warszawa 1948, s. 1.

[35] Por. J. Chałasiński: Zawód nauczycielski. Enc. Wych. t. III, s. 293.

*TADEUSZ LESIAK*
*Rzeszów*

## UWAGI NA TEMAT POSTAW I MOŻLIWOŚCI ICH BADANIA

Stoimy przed zagadnieniem olbrzymiej wagi dotyczącym wychowania młodego pokolenia. Leży ono u podstaw całej naszej integralnie pojętej działalności pedagogiczno-dydaktycznej. Niepowodzenia w tej dziedzinie odbijają się niekorzystnie na pracy wychowawczej, paraliżują podejmowanie działalności w tym kierunku. Sprawę komplikuje jeszcze ideologiczne zróżnicowanie społeczeństwa.

W kraju naszym egzystują jeszcze koncepcje wychowawcze oparte na założeniach fideistycznych oraz koncepcje utylitarystyczne, związane genetycznie z ideologią drobnomieszczańską [1].

Konsekwencje tej koncepcji dla życia społecznego są bardzo groźne, gdyż kształtują indyferentyzm społeczny, cynizm, wybujały indywidualizm. Z niej rodzą się takie zasady życiowe jak: „nie przejmuj się niczym", „śmierć frajerom", „głupi, ale silny niech pracuje" itp. Niektóre środowiska lansują znów wzór lojalnego obywatela. Trudno jednak przyjąć taką koncepcję, gdyż rzeczywistość nasza wymaga wychowania człowieka aktywnego i twórczego o postawach politycznych, moralnych i społecznych, zgodnych z założeniami ustroju socjalistycznego i filozofii marksistowskiej.

Dlatego też działalność wychowawcza musi bazować na treściach wynikających z życia społecznego okresu budownictwa socjalizmu. Chodzi o dokonanie takich przeobrażeń w praktyce szkolnej, w organizacji i metodach pracy z młodzieżą, by całokształt poczynań nauczycieli i młodzieży sprzyjał umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią, z wysiłkami klasy robotniczej i najlepszych sił narodu tworzących nowe wartości, podstawę dalszego rozkwitu naszej ojczyzny [2].

O wiele łatwiej wykształcić fachowca — specjalistę w jakiejś dziedzinie — niż wychować człowieka o ukształtowanych poglądach socjalistycznych. Stąd wynika wniosek, który należy sobie uświadomić, że proces nauczania i wychowania musi być integralny.

Pewien kłopot w tym zakresie sprawia zagadnienie, skąd czerpać wzory. W jakim stopniu odwoływać się do tradycji narodowych walk wyzwoleńczych, a w jakim stopniu opierać się na teraźniejszości. Nie negując tradycji i przeszłości należy proces wychowania młodego pokolenia oprzeć na tych treściach, które są bezpośrednio dostrzegalne dla młodzieży.

A z treści takich składa się dynamiczny rozwój życia społecznego i gospodarczego. Cały zaś sens życia człowieka zawiera się w uczestniczeniu w różnych formach działalności, zmierzających w kierunku przyśpieszenia dokonujących się przemian w naszym kraju. Zwrócić należy tu uwagę na fakt, że aktywizm społeczny ma ogromny wpływ na kształtowanie się u człowieka dorosłego i młodzieży różnych postaw.

Coraz częściej pisze się dzisiaj w psychologii o postawach. Wydaje się jednak, że za mało pisze się o psychologicznym aspekcie postaw, a zwłaszcza o strukturze postaw i możliwościach ich badania. Brak wiadomości w tym zakresie poważnie

[1] Zagadnienia te analizuje M. Ossowska: Moralność mieszczańska, 1956 r.
[2] O aktualnych problemach i ideologicznej pracy partii. *Nowe Drogi* 1963, nr 8.

utrudnia prawidłową pracę pedagogiczną w procesie kształtowania postaw. W związku z tym postaramy się omówić zasygnalizowane zagadnienie i przedstawić pewne propozycje.

Pojęcie postawy najszerzej jest analizowane w psychologii społecznej, zwłaszcza w literaturze anglosaskiej. Praktycznie termin postawa ma charakter synonimiczny. Często pojęciem tym określa się działalność, a raczej przygotowanie do działalności ruchowej, np. w lekkiej atletyce przygotowując zawodników do startu zapowiada się: na miejsca ..... wskazuje się tu przyjęcie danej postawy — pozycji i nakazuje się być w gotowości ruchowej. Niekiedy określa się również postawę jako nastawienie. Spróbujmy na podstawie kilku definicji wskazać, jakie to elementy wchodzą w skład pojęcia „postawa".

Ch. Bird definiując postawę pisze o niej jako o pewnej orientacji w stosunku do różnych spraw lub ludzi.[3] Natomiast A. Zawadzki[4] zwraca uwagę na pierwiastek emocjonalny, kiedy mówi się o postawie jako o dyspozycji do działania przyjaznego lub wrogiego względem osoby.

W. G. Alport podaje, że postawa jest umysłowym i nerwowym stanem gotowości, zorganizowanym przez doświadczenie, wywierającym kierowniczy czy też dynamiczny wpływ na reakcję jednostki w stosunku do wszystkich przedmiotów i sytuacji, z którymi jest związana[5].

Według Newcomba: postawa jednostki w stosunku do czegoś jest jego predyspozycją do określenia działania, spostrzegania, myślenia, czucia wobec danego przedmiotu.[6]

U L. Rubinsztejna spotkamy następującą definicję: postawa charakteryzuje się przyjęciem pewnej pozycji, która polega na pewnym stosunku do własnych celów i zadań, a która przejawia się w wybiorczej mobilizacji i gotowości do działania skierowanego do ich realizacji.[7]

Zajmujący się badaniem tego zagadnienia w ZSRR D. N. Umadze formułuje, że postawa jest to stosunek potrzeb do sytuacji, który określa cały funkcjonalny status osobowości w danej chwili.

Podane powyżej definicje nie są identyczne. Jedne są bardziej ogólne, drugie bardziej szczegółowe. Jedne akcentują element emocjonalny potrzebny przy kształtowaniu postawy, a inne rozumowy. W większości definicji podkreśla się element działania.

Analizując podane definicje łatwo zauważyć, że nie wszystkie w jednakowym stopniu uwzględniają:

1) konieczność zachodzenia pewnych stosunków między podmiotem a światem zewnętrznym,

2) istnienie składników intelektualnych oraz motywacyjno-emocjonalnych,

3) i to, że postawa jest mechanizmem, który podlega zmianom i przesunięciom.

Nie siląc się na definicję postawy skłonni jesteśmy rozumieć ją jako stosunek do czegoś, który dokonuje się na drodze wybiorczej w oparciu o elementy intelektualne i emocjonalne, na drodze udziału człowieka w jakiejś sytuacji oraz przyjęcie w związku z tym pewnych zadań, jakie nasuwa dana sytuacja. Chcąc określić czyjąś sytuację wobec wojny termojądrowej analizujemy ją w oparciu o powyższe elementy strukturalne postawy.

Ktoś wyraża negatywny stosunek do wojny termojądrowej, bo wynika to ze zro-

[3] Ch. Bird: Social Psychology, New Jork, 1940 r., s. 144.
[4] A. Zawadzki: O badaniu postaw. Polskie Archiwum Psychologii, t. VII, 1934/35, s. 122.
[5] G. W. Alport: Handbook of Social Psychology 1935 ed Murchison, s. 798 i inne.
[6] Za Z. Zaborowskim: Psychologia społeczna a wychowanie, W-wa 1962, s. 12.
[7] Rubinsztejn: Podstawy psychologii ogólnej, W-wa 1962, s. 827.

zumienia nieszczęść, jakie ona przynosi, oraz tendencji do spokojnego i szczęśliwego życia.

Z kolei należałoby się zastanowić, jakie czynniki wpływają na kształtowanie postawy. Przyjmuje się dychotomiczny podział wszystkich czynników na zewnętrzne i wewnętrzne. Z wewnętrznych czynników należy wymienić: zainteresowanie, potrzeby, temperament, charakter, doświadczenie życiowe. Natomiast z zewnętrznych: środowisko rodzinne, sąsiedzkie, grupy rówieśnicze, sytuację społeczną, szkołę, nauczyciela. Spośród wymienionych czynników wewnętrznych największy wpływ na kształtowanie postawy wywiera potrzeba. Bowiem ta niezaspokojona wywołuje zjawisko frustracyjne, które w razie częstego powtarzania się doprowadza do patologicznego stanu osobowości. Nie sposób w ramach tego artykułu omówić wpływ wymienionych czynników na kształtowanie się różnych postaw. Omówimy te, które nas najbardziej interesują, a mianowicie: szkołę i nauczyciela.

Bardzo często spotykamy się wśród nauczycieli z administracyjnym zarządzaniem, bezdusznym traktowaniem młodzieży. W takiej atmosferze nie ma mowy o kształtowaniu postaw w sensie pozytywnym, bowiem, żeby takie urobić, należy oprócz znajomości psychiki grupy znać technikę kierowania grupą. Należy wobec grupy stosować technikę demokratyczną, która sprzyja formowaniu wzajemnej życzliwości, wyrozumiałości, a unikać techniki autorytatywnej, wyzwalającej postawy agresywne, czy liberalnej rozwijającej postawę bierną, obojętną.[8]

Praca nauczyciela nad kształtowaniem postaw komplikuje się ze względu na to, że ma on do czynienia w szkole z taką indywidualnością psychiczną, jaką ukształtowało środowisko domowe. Oprócz tego działa na nią jeszcze wiele innych bodźców (często nawet destruktywnych), jak kino, telewizja, lektura, koledzy.

Wobec tego, że liczne czynniki wpływają na kształtowanie postaw — nasuwa się pytanie, które z nich mają największy wpływ w procesie ich rozwijania, oraz w jaki sposób to stwierdzić. W działalności wychowawczej mamy kształtować różne postawy: moralne, ideowe, społeczne. Wszyscy wiemy, jakie stoją przed nami w tym zakresie zadania, mniej natomiast wiemy, jak je realizować, a prawie nie orientujemy się, jak badać efekty tej działalności. Napotykamy tu duże trudności. Powodują je przede wszystkim dwa czynniki: rozbieżne poglądy, zawarte w literaturze przedmiotu, na poruszane przez nas zagadnienie oraz poważne luki w metodologii badań różnych postaw. Do tego dodać należy często niepoprawne stawianie problemów będących przedmiotem badań pedagogiczno-psychologicznych czy socjologicznych. Do nich zaliczyć należałoby badania nad kształtowaniem światopoglądu czy zmianami światopoglądu ściśle określonej populacji osób dorosłych czy młodzieży.

W związku z tym można by zapytać, jaka istnieje szansa badania problemu, w którym występuje np. pojęcie światopoglądu nie zdefiniowane jednoznacznie do chwili obecnej?

Podobne trudności zauważamy również i u Kozakiewicza w ostatnio wydanej pozycji.[9] Proponuje on dwie definicje: jedną, która by objęła światopogląd w ogóle, i drugą, ograniczającą się do światopoglądu naukowego. Inaczej również definiują światopogląd T. Kotarbiński, L. Kołakowski, W. Okoń.[10]

Wydaje się, iż bardziej poprawnie dla celów badawczych byłoby używać pojęcia — jak to niektórzy proponują — postawy światopoglądowe. Stanowiłyby one składniki tego, co nazywamy światopoglądem. Ich badanie pozwoliłoby na pewną penetrację w kierunku systematycznego ujęcia światopoglądu danej osoby czy grupy społecznej

[8] Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie, s. 132, 133.
[9] M. Kozakiewicz: O światopoglądzie i wychowaniu. W-wa 1965, s. 15.
[10] T. Kotarbiński: Filozofia i jej znaczenie. Wybór pism, W-wa 1958, s. 457. L. Kołakowski: Światopogląd i życie codzienne, W-wa, 1957, s. 30. W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. W-wa 1963, s. 39.

zamiast resyntetycznego postępowania. Na takie ujęcie, naszym zdaniem, wskazuje i pewien wzgląd metodologiczny.

Należałoby sądzić, iż najważniejszym zadaniem w obecnej chwili jest opracowanie metodologii badań różnych postaw. Pozwoliłoby to na badanie — przy przyjęciu pewnego stopnia prawdopodobieństwa prawdziwości — wyników procesu wychowania czy jego produktów, jak wyraża się prof. Baley.

Niestety, wielu autorów w swoich badaniach posługuje się tylko jedną metodą, i to najczęściej ankietą. Wobec tego trudno jest ustalić i zweryfikować adekwatność uzyskanych wyników w stosunku do faktycznego stanu. A że tak jest, dowodzą tego liczne przykłady, chociażby badania Nowakowskiej, Wędrychowicza, Kozakiewicza.[11]

Zwracają uwagę na siebie podjęte i prowadzone przez Zakład Psychologii WSP w Katowicach pod kierunkiem prof. Pietera badania z zakresu metodologii badań postaw. Nie chcielibyśmy tych spraw omawiać tu szczegółowo, pragniemy jedynie zasygnalizować o możliwościach badania postawy ideowej i moralnej.

Zaczniemy od pierwszej. Problemem tym zajął się w pracy doktorskiej J. Krawczyk. Opracował skalę rozwoju ideowości młodzieży, która składa się z 12 składników (postępy szkolne w przedmiotach nauczania, kontakty z ludźmi, troska o wysunięcie się na czoło grupy, zgodliwość, zaradność i samodzielność, systematyczność, czas reakcji na wezwanie do pracy, efekt pracy w jednostkach miar, przynależność do organizacji, stosunek do oświaty i kultury, motywy udziału ucznia w pracy ideowej). Każdy z wymienionych składników jest jednoznacznie opisany i oszacowany w stopniach 1—5.

Powyższa metoda nie jest jedyną w tym przypadku. Musi ona być uzupełniona metodą statystyczną i obserwacji. W stosunku do możliwości badania postawy moralnej prof. Sośnicki proponuje, aby wyróżnić zakres badania sądu etycznego i uczuć etycznych.[12] Obydwa te problemy można badać za pomocą dwóch grup metod. Do pierwszej zalicza metodę definicji, metodę subsumcji, której zastosowanie polega na zakwalifikowaniu przez badanego szczegółowego przypadku zachowania się pod ogólną cechę charakteru, do drugiej — metodę rozróżnień — kiedy badany ma podać różnicę między dwoma podobnymi wyrazami związanymi z przeżyciami moralnymi. Do metod badających uczucia etyczne zalicza się metodę projekcji, podczas której obserwuje się reakcję mimiczną badanego, metodę motywacji postępowania i działania, metodę bezpośrednich prób uczuciowych, metodę autoanamnezy, w której chodzi o obserwację badanego w czasie oceniania przez niego czynów, które popełnił kiedyś. Powyższe rozważania wskazują na to, że ocena wyników procesu wychowania jest niezmiernie trudna i złożona. W związku z tym należy szukać sposobów ich rozwiązywania.

[11] Jaroszewski: Dynamika praktyk religijnych i postaw światopoglądowych. *Kultura i społeczeństwo* 1966, nr 1, s. 137.

[12] K. Sośnicki: Istota i cele wychowania, W-wa 1964, s. 108—115.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE[1]

*MARIA SINIARSKA*
*Naucz. XXVIII Liceum*
*Ogólnokształcącego w Łodzi*

## METODY PRACY WYCHOWAWCZEJ Z UCZNIAMI TRUDNYMI

Z uczniami trudnymi w mojej praktyce dawałam sobie w większości przypadków radę. Zdołałam ich związać ze sobą i szkołą, wzbudzić ambicję i chęć do nauki. Efektem tego było ukończenie przez większość z nich szkoły średniej, a następnie pozytywne wyniki egzaminów na uczelnie i dalsze studia. Przykładów tego mam stosunkowo dużo, uczniowie: Jacek K., Andrzej J. kończą studia medyczne, Sławek R. — filozofię, Iza D. — chemię, Wojtek M. — Szkołę Główną Planowania i Statystyki, Wojtek J. — matematykę itd.

Opracowując ten temat chciałabym podać kilka sposobów postępowania, dzięki którym osiągnęłam opisywane w tej pracy efekty wychowawcze.

Może podane przeze mnie niektóre sposoby postępowania z uczniami trudnymi pomogą w wykonywaniu tej odpowiedzialnej pracy. Zdaję sobie sprawę, że większość z nich jest stosowana od dawna przez wielu wychowawców, niemniej jednak podkreślenie ich skuteczności w procesie wychowywania powinno zachęcić do stosowania ich na co dzień. Do metod dających najefektywniejsze wyniki w mojej pracy należy zaliczyć:

Pozyskanie zaufania ucznia

Na ten temat wyraża się również niedwuznacznie André Berge: „Wychowawca, który nie umiał zdobyć zaufania uczniów, może nauczać moralności popartej najpiękniejszymi przykładami zbierając kpiny, ironię i zupełny brak zrozumienia. Niestety, nie każdy je pozyskał, nie stanowi ono nieodłącznego atrybutu zawodu nauczycielskiego, jak sądzą niektórzy".

Zdobyć zaufanie uczniów, a tym bardziej uczniów trudnych, jest sztuką pedagogiczną. Nie ma na to recepty. Z własnych obserwacji mogę wywnioskować, że niektórym nauczycielom to przychodzi łatwiej, innym trudniej, a dla niektórych jest nieosiągalne. Pierwszym krokiem w zdobywaniu zaufania ucznia winno być danie mu odczuć, że wychowawca jest jego przyjacielem, że stosowane przez niego zabiegi czasami nawet przykre, mają na celu tylko dobro ucznia. Wychowawca powinien poważnie ustosunkować się do spraw ucznia, przejmować się jego problemami, ochraniać go swoją wiedzą, taktem pedagogicznym i przynosić ulgę w przeżywanych kryzysach. Efektem uzyskanego zaufania jest możliwość nawiązania bezpośredniego, ścisłego kontaktu z uczniami, możliwość pełnego poznania ich przez szczere wypowiedzi i zwierzenia, poznania sytuacji w rodzinie, warunków materialnych, stosunków z kolegami, nurtujących ich wątpliwości itp. spraw mających bezpośredni bądź pośredni związek z objawionymi trudnościami.

Do wychowawcy, który zyskał zaufanie, uczniowie stosują prostą drogę postępo-

[1] Jak podawaliśmy w numerze 5/66 naszego czasopisma, w czerwcu b. r. odbyło się we Wrocławiu podsumowanie dwuletniego dorobku akcji Odczytów Pedagogicznych. W bieżącym numerze publikujemy dłuższe fragmenty czterech odczytów, uwypuklających problem integralności wychowania i jego znaczenie w działalności dydaktycznej szkolnej i pozaszkolnej (Red.).

wania, co znacznie ułatwia robotę. (Nie ma powodu owijania prawdy w bawełnę). Taki stopień zaufania jest możliwy wtedy, gdy uczeń jest przeświadczony, że wychowawca nie wykorzysta jego słabości i przewinień przeciw niemu.

Jeden z moich uczniów zapytany, co było powodem jego nieobecności w szkole — pyta: „Mam powiedzieć prawdę?" Po mojej odpowiedzi: „tak", stwierdził: „byłem na kawie z koleżanką". Tego przestępstwa-przewinienia nie mogłam ukarać. Po rozmowie, której treść miała mniej więcej taki sens, że ja go trochę rozumiem — męskość, chęć zaimponowania itp., niemniej jednak to jest niedopuszczalne ze względów zasadniczych — szkoda dla siebie wynikająca, nieobecność na lekcjach i krzywda wyrządzona klasie z racji obniżonej frekwencji, Jacek K. zrozumiał, że to nie był właściwy czas na picie kawy i więcej to się nie powtórzyło.

## POBUDZANIE NAJLEPSZYCH CECH I WIARA W UCZNIA

Tak jak już we wstępie wspomniałam, u uczniów trudnych występują również cechy pozytywne, które są często przez nich starannie zasłaniane. Dostrzeganie dobrych cech ucznia, umiejętne ich pielęgnowanie i rozwój mogą dać doskonałe rezultaty wychowawcze. Mogą wrócić wiarę we własne siły uczniowi oraz świadomość, że coś potrafi, jest do czegoś zdolny i potrzebny.

Przez pozytywne cechy rozumiem takie właściwości charakteru, jak: wytrwałość, solidarność, uczynność itp. oraz uzdolnienia, umiejętności i zainteresowania.

Przez rozwijanie i wykorzystywanie tych cech można doprowadzić do zmiany kierunku zainteresowań ucznia, do zaniechania wyczynów niepożądanych na korzyść dobrej konkretnej roboty. Różni uczniowie mają różne właściwości i to należy uwzględniać w ich wychowywaniu. Jedni mają uzdolnienia i zamiłowania do majsterkowania, inni do aktorstwa, jeszcze inni umieją ładnie deklamować, rysować, dekorować, śpiewać czy też osiągają wysokie wyniki w sporcie.

W klasie, w szkole przy dobrej organizacji wszystkie te właściwości mogą być z wielkim pożytkiem dla ogółu i poszczególnych jednostek wykorzystywane.

Pracę i uzdolnienia aktorów, plastyków, solistów itp. wykorzystałam do organizowania okolicznościowych akademii, uroczystości szkolnych, apelów itp. akcji. Kolekcjonerów-ciułaczy używałam do kolekcjonowania pomocy naukowych, urządzania i wzbogacania pracowni biologicznej.

Uczniom o zainteresowaniach fizycznych polecałam wyświetlanie filmów, wykonywanie zdjęć, prostych pomocy naukowych.

Przyrodników zatrudniłam przy hodowli roślin i zwierząt, w akcji zazieleniania szkoły, przy urządzaniu pracowni biologicznej i wykonywaniu pomocy naukowych.

Umiejętne podkreślenie pracy i zasług tych uczniów na forum klasy i szkoły poprzez organizowanie wystaw, rozmowy i doniesienia o konkretnych imiennych osiągnięciach stwarzało z jednej strony dobrą pożywkę dla procesów regenerujących psychikę zainteresowanych, z drugiej zaś — zmieniało nastawienie do nich kolegów i nauczycieli z niechętnego na pozytywne. Są to bardzo ważne momenty w robocie wychowawczej.

Wychowawca zatem bardziej niż inni powinien dostrzegać dobrą wolę i wysiłek swoich uczniów, powinien je oceniać jak najbardziej obiektywnie według ich wartości i przydatności. Dyskretnym dodawaniem otuchy należy mobilizować ucznia do dalszego wysiłku i prowadzić do dalszych sukcesów. Uczniowi, który się wykazuje dobrą wolą i wysiłkiem w jakimś określonym kierunku, należy wybaczać pozostałe niedociągnięcia i słabości. Tak postawiona sprawa może doprowadzić do złagodzenia, a nawet zlikwidowania przeżywanego przez ucznia kryzysu. W wypadku braku wyraźnych zainteresowań u ucznia należy spokojnie, cierpliwie wyszukiwać nawet

małe skłonności i dawać szanse ich rozwojowi, nie okazywać, że się traci nadzieję w stosunku do niego.

Utrata wiary w ucznia równa się rezygnacji z pracy nad nim, a tym samym rezygnacji z niego. Wiara w ucznia zobowiązuje go i mobilizuje do pracy.

Jeden z moich wychowanków (trudny: wagary, lenistwo 9 i 10 kl.) J. J. — student I roku w liście z dnia 17. IV. 1961 r. pisze: „Droga Pani Profesor, proszę mi wybaczyć moją postawę. To, że nie napisałem listu aż do tej pory, było wynikiem sytuacji, jaka zaistniała po mojej wizycie u Pani. Tu muszę nawiązać do naszej rozmowy, która miała miejsce w ogrodzie, obok parku Mickiewicza na Julianowie. Rozmawialiśmy wtedy o naszej klasie — byliśmy po egzaminach na uczelnie (wrzesień 1960 r.). W trakcie tej rozmowy spytałem Panią — kto z nas ukończy uczelnię? — kto pierwszy wyleci? Pamiętam to dobrze, jak Pani się na mnie oburzyła i z wiarą w nas, jaką nie często spotyka się u ludzi, odpowiedziała — ja głęboko wierzę, że wszyscy ukończycie uczelnie. I oto proszę mi wierzyć, fatalny pech pozbawiłby mnie stempla na II semestr. Będąc w takiej sytuacji, czy mogłem do Pani napisać list. Co w nim pisać? Że idzie mi dobrze. Chcąc być zawsze w stosunku do Pani szczerym, nie mogłem napisać. Ja, który tyle zawdzięczam Pani, miałbym pierwszy donieść o swoich niepowodzeniach? Myślę, że i tym razem — wchodząc w moje położenie — zrozumie Pani moją intencję. Widzę tylko jedno pytanie, które mogłaby mi Pani zadać. Dlaczego teraz jak dawniej przed maturą nie zwróciłem się do Pani ze swoimi kłopotami? Co innego rozmawiać bezpośrednio, a co innego pisać. List o moich kłopotach przygnębiłby Panią. Teraz z czystym sumieniem melduję, że wszystko jest w porządku. Pozostał jedynie ślad w moim indeksie w postaci 2-ki z matematyki, którą już poprawiłem. Dlatego w dalszym ciągu myślę, że postąpiłem możliwie rozsądnie".

Wydaje mi się, że jest to dość przekonywająca wypowiedź co do mobilizującej i zobowiązującej roli wiary w ucznia. Pokładanie nadziei w całej klasie również daje dobre efekty. Do tematu tego wrócę jednak przy omawianiu klas.

## DYSKRECJA O PRZESZŁOŚCI UCZNIA TRUDNEGO

Jak już wspomniałam, gros moich trudnych uczniów stanowili uczniowie usunięci z innych szkół. Przyczyną zmiany szkoły (jak zdołałam ustalić) były zwykle większe lub mniejsze przestępstwa uczniowskie, ewentualnie niepowodzenia w nauce. Według mnie dobre efekty daje polityka zacieniania śladów przeszłości. Uczniowi łatwiej zaczynać od nowa niż naprawiać starą nadszarpniętą opinię. Najskuteczniej chroni ucznia przed przenikaniem złej opinii w nowe zmienione środowisko mądra dyskrecja wychowawcy. Nie chcę oskarżać nauczycieli, ale w wielu wypadkach mogą nawet podświadomie sugerować się przy ocenie zachowania i nauczania ucznia jego przeszłością. W takim wypadku nawet najlepsza wola i zdecydowana chęć poprawy mogą nie wystarczyć do zakrycia niewłaściwej przeszłości.

W celu ochrony ucznia przed trudnościami wynikającymi z tej racji strzegłam ich przeszłości jako naszej wspólnej tajemnicy. Nie podawałam na forum rady pedagogicznej dokładnych przyczyn przyjścia X czy Y do mojej klasy. Strzegłam arkuszy ocen, z których można było wyczytać, skąd przyszedł uczeń, jakie miał trudności, przyczyny nagan itp. Taka polityka, myślę, że nie przynosiła szkody szkole, a zwiększała zainteresowanym uczniom szanse zerwania ze swoją nie najlepszą przeszłością (przykłady Iza D., Andrzej J., Jacek K.).

Drugim dodatnim aspektem takiego postępowania jest zbliżenie ucznia do nowego wychowawcy przez wspólną tajemnicę. Fakt ten ułatwia zdobycie zaufania i pozyskanie ucznia. Sądzę, że zmiana szkoły tylko przy takim postawieniu sprawy może dać dobre efekty.

## ROZWIJANIE SOLIDARNOŚCI KLASOWEJ

W wychowaniu jednostek doniosłą rolę odgrywa zespół, w skład którego wchodzą. Dla ucznia zespołem tym na terenie szkoły jest klasa.

Opinia klasy — kolegów jest ważniejsza od opinii dorosłych. W trosce o to, aby na klasie zrobić pozytywne wrażenie, uczeń jest zdolny zrobić wszystko. Ze względu więc na siłę swojego wpływu nastrój i nastawienie klasy są bardzo ważne, gdyż od nich zależy siła i kierunek oddziaływania. Czołowa rola w ustawieniu klasy przypada wychowawcy. Aby siła oddziaływania była skuteczniejsza, należy zespolić, scementować klasę. Wydaje mi się, że najłatwiej to można osiągnąć przez wspólne zajęcia, imprezy, wycieczki itp.

W swojej praktyce przywiązywałam dużą wagę do tych spraw, starałam się jednoczyć młodzież wspólnym celem. Każdego roku organizowałam minimum jedną, a najczęściej 2 wycieczki (jedną dłuższą 3—4-dniową, a drugą krótszą 1-dniową). W celu zdobycia środków organizowałam z klasą dochodowe zabawy, konkursy na zbiórkę makulatury, oszczędzanie w SKO itp. Obok korzyści materialnych imprezy takie dawały pełnię zadowolenia i zespalały klasę podnosząc solidarność jej uczniów. Z ostatnią swoją klasą byłam na wycieczkach: w Warszawie i Wilanowie, Pieninach, Ziemi Kłodzkiej i Śląsku.

## STOPNIOWANIE WYMAGAŃ

Wydaje mi się, że wymagania względem uczniów trudnych należy indywidualizować, uwzględniając ich możliwości, uzdolnienia i dobrą wolę, w myśl zasady — od każdego według jego możliwości. A. B. „Skutek nadmiernych wymagań jest niszczycielski — żądać rzeczy niemożliwych, to narazić się, że się nie uzyska nawet części tego, co możliwe".

Wychowawca powinien być bardzo czuły na te sprawy, żeby zbyt wygórowane wymagania nie zachwiały wiary uczniów i nie spowodowały zniechęcenia do nauki.

Wymagania można delikatnie podnosić w miarę wzrostu chęci i możliwości ich realizowania przez ucznia. Są sytuacje, które stwarzają konieczność stosowania różnego kryterium oceny, np. za uzyskaną 3 przez ucznia słabego, zaniedbanego z danego przedmiotu, wyróżniałam i udzielałam pochwały mocniejszej niż za 4 czy 5 ucznia bardzo dobrego. Takie stanowisko ułatwiało regenerację wiary w możliwości ucznia słabego, a nie szkodziło dobrym. (Takie było moje zdanie — końcowa ankieta wykazała, że niektórzy dobrzy uczniowie czuli się z tej racji pokrzywdzeni, np. Krzysiek J.).

Reasumując korzyści i szkody wynikające z tego stanowiska doszłam do wniosku, że należy go w dalszej praktyce stosować, jednocześnie nie zaniedbywać jednak uczniów dobrych.

## WALKA I TROSKA O FREKWENCJĘ

Nieobecność w szkole potęguje trudności wychowawcze i dydaktyczne. Troską więc wychowawcy winna być dobra, pełna frekwencja wychowanków. Sprawę absencji na zajęciach szkolnych stawiałam bardzo rygorystycznie. Już na pierwszej lekcji wychowawczej określiłam swoje wymagania pod tym względem. Określiłam obecność ucznia w szkole na zajęciach jako podstawowy — najważniejszy obowiązek. Wskazałam, jakie konsekwencje może przynieść nieusprawiedliwiona nieobecność (obniżenie stopnia z zachowania, nagana, zła opinia na uczelnie, ukazująca stosunek ucznia do obowiązków szkolnych, a nawet nieuzyskanie promocji). Zasady tej trzy-

małam się konsekwentnie. Każda opuszczona lekcja musiała być usprawiedliwiona przekonywającymi motywami. Pod tym względem uzyskiwałam dobre efekty — średnia frekwencja wynosiła od 97,5 do 98,5%. Część uczniów nie opuściła ani jednej godziny. Wysoka frekwencja była jednym z ważnych atutów klas, które prowadziłam.

W ostatnim roku nie zdołałam uzyskać zadowalającej frekwencji u Zdziśka O. (Był to uczeń przerośnięty, repetent — w wieku 20 lat i jakoś nie potrafił się włączyć do zespołu klasowego). W ciągu roku opuścił on 176 godzin. Z arkusza ocen wynikało, że praktykę taką stosował już od dawna — w ubiegłym roku szkolnym opuścił 200 godzin.

W 8 punkcie omawianej ankiety: „Jak wychowawca twoim zdaniem powinien reagować na wybryki ucznia, 48% wypowiedziało się za surową karą, gdyż według nich wagary i inne wybryki są początkiem wszelkiego zła, 36% za łagodnym, perswazyjnym sposobem karania — wagary wg nich należy tłumaczyć trochę ciekawością, trochę chęcią ucieczki przed nieodrobioną lekcją.

Reszta nie wypowiedziała się na ten temat. Z tego wynika, że młodzież w większości widziała w wagarach zło i wskazywała na konieczność zwalczania go.

## SOLIDARNOŚĆ I PRZYJACIELSKI STOSUNEK

Jak już wspomniałam, nauczyciel-wychowowca, który chce pomóc młodzieży, powinien stać się jej przyjacielem i mecenasem.

Stosowałam w swojej praktyce dość ciekawą taktykę — taktykę osłabiania — kompensowania przewinień uczniów w oczach nauczycieli przez zmniejszanie ważności ich przestępstw, a jednocześnie przez podnoszenie ich zasług. (Z uczniem natomiast omawiałam i oceniałam obiektywnie zajście wskazując na jego konsekwencję). Obok pracy nad samym uczniem należy jeszcze włożyć wysiłek konieczny do zmiany złego poglądu niektórych nauczycieli i środowiska na temat trudnego ucznia. Dzięki temu uzyska się dogodną atmosferę do poprawy — zmiany ucznia.

W 5 punkcie ankiety: „Co zawdzięczam swojemu wychowawcy" jeden z uczniów pisze: „Przede wszystkim zawdzięczam pani profesor spokój i pewność siebie, wiem, że jak będzie trzeba, pani mnie obroni". Serdeczny przyjacielski stosunek do uczniów umożliwia zbliżenie się ich do wychowawcy. Należy starać się (przy zachowaniu autorytetu i pełnej godności) zmniejszyć dystans między wychowawcą a wychowankami. To ośmieli i zbliży młodzież do wychowawcy, a jednocześnie stworzy podstawę do przyjaźni. Głęboka, długa, wypróbowana przyjaźń między wychowawcą a wychowankiem jest częstym zjawiskiem w naszej pracy. (Ja również mogę przytoczyć wiele przykładów takiej przyjaźni. Moi byli wychowankowie, a obecni studenci czy pracownicy kontaktują się ze mną, piszą listy, odwiedzają mnie, dzielą się swoimi sukcesami i proszą o radę w wypadku potknięć. Uczestniczyłam w ważniejszych wydarzeniach ich życia, jak śluby, spotkania itp.).

Zmniejszenie dystansu ułatwia poznanie przez wychowawcę wartości wychowanków i wykorzystanie ich w procesach wychowywania. Takie postawienie sprawy podnosi psychicznie ucznia, przyczynia się do likwidowania kompleksów, zbliża go do wychowawcy i mobilizuje do pracy nad sobą.

W wątpliwych sytuacjach można się radzić wychowanków, jakie jest ich zdanie na dany temat i wykorzystywać ich rady. W ten sposób wyrabia się świadomość obiektywnych wartości i możliwości ucznia. Przyjaźń należy okazywać przede wszystkim w ciężkich chwilach. W wypadku jakiegoś przewinienia trzeba wykazywać zrozumienie i cierpliwość. Nie myślę tu o bezkarności czy zbytniej pobłażli-

wości — nawet jestem przeciwniczką tego. Każde przewinienie należy analizować i właściwie się do niego ustosunkować. Najlepsze efekty dają tu rozmowy indywidualne z uczniami, ponieważ nie niepokoi się całej klasy, dzięki dyskrecji zyskuje się zaufanie zainteresowanego ucznia. (Tylko przypadki, o których wszyscy wiedzą, oraz to, co mogłoby wywrzeć wpływ na całą klasę, należy analizować zespołowo).

W 10 punkcie ankiety: „Co mi się w mojej szkole podoba, a co chciałbym zmienić i dlaczego?" znaczna część młodzieży — 50% między innymi wymieniła, że się im podoba serdeczna przyjacielska atmosfera i brak dystansu między nauczycielem a uczniem. 27% powiedziało: podoba mi się pracowite i ambitne grono nauczycielskie. Reszta nie wyraziła opinii na ten temat. Na poparcie przytoczę kilka wypowiedzi np. Ankieta nr 5 — „Podoba mi się fakt, że uczniowie z profesorami tworzą jedną wielką rodzinę. Przeżywają razem sprawy smutne i wesołe. Można z nimi porozmawiać i poradzić się. Poważną rolę w tym zbliżeniu odgrywają częste apele — nic nie chciałbym zmienić".

Nr 14 — „Podoba mi się przyjacielski stosunek między uczniem a nauczycielem. Sprawiedliwe przyznawanie ulg i pomocy materialnej. Imponuje mi troska pracowników o dobre imię szkoły. Nie podoba mi się sprawdzanie zeszytów, gdyż to przysparza uczniom dużo kłopotu i dodatkowej pracy".

Nr 18 — „W naszej szkole podoba mi się serdeczny stosunek większości profesorów do uczniów, który stwarza prawie rodzinny nastrój. Taka szkoła pozostawi dobre i przyjazne wspomnienia".

Nr 19 — „Cechą dodatnią naszej szkoły jest to, że nie ma przepaści dzielącej Radę Pedagogiczną od ucznia. Odnosi się wrażenie, że profesorowie to starsi koledzy, którzy swoją wiedzą i doświadczeniem chcą nam pomóc. Nic tu już nie należy zmieniać".

W tym punkcie ankiety padły również krytyczne uwagi — niektóre z nich należy w dalszej pracy uwzględnić, np.:

Nr 13 — „Do języków obcych częściej stosować magnetofony".

Nr 17 — „Podoba mi się szkoła wewnątrz, klasy i korytarze, bardzo dużo zieleni. XXVIII L. O. ma udany personel nauczycielski i dyrekcję. Skandaliczne natomiast jest otoczenie szkoły, które nikomu nie może się podobać, a przede wszystkim boisko, samo dojście. To wstyd". Inny mówi: „Za mało godzin na WF".

Nr 24 — „Proces nauczania i wychowania mi odpowiada. Zmieniłbym dekorację 2 piętra, — nieaktualne gazetki kolorowe i fotografie".

Przytoczone wypowiedzi i uwagi wskazują, że młodzież wiele widzi, czuje i żyje szkołą.

## PORZĄDEK W SZKOLE I NA POSZCZEGÓLNYCH LEKCJACH

Praktyka wykazuje, że rozgardiasz w szkole i klasie wpływa demobilizująco na uczniów, a tym bardziej na uczniów trudnych. Stwarza dobre warunki do rozwoju złych, niepożądanych cech charakteru.

Mimo trudnych warunków lokalowych (14 izb lekcyjnych, a 17 klas najczęściej przeładowanych) dyrekcja i rada pedagogiczna utrzymują porządek w szkole. Nie było wypadku, żeby któraś klasa siedziała bez obsady lub nie miała zajęć. Tak jak na terenie szkoły, tak i w klasie należy dążyć do utrzymania porządku. Do porządku przyczyniają się właściwe metody nauczania, dobre przygotowanie i poważny stosunek nauczycieli do swoich obowiązków. Uczeń wiedząc, że nie może liczyć na to, że lekcja nie odbędzie się z takiego czy innego powodu, ani też nie uda się „zabawianie" nauczyciela, nastawi się z góry na poważne zajęcia i będzie się starał do nich przygotować.

## ŚCISŁA WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI

W swojej praktyce pedagogicznej doznałam wiele życzliwości i pomocy od rodziców swoich uczniów. Nie szczędzili oni nigdy wysiłku do organizowania imprez, wycieczek itp. akcji. Należy zaznaczyć, że byli to rodzice tak dobrych, jak i trudnych uczniów. Jako przykłady mogę podać p.p. Lewandowską, Ziembę, Karolakową, Kulczycką, Jędrzejczak, Majewską, Maksymowiczową, Gruberskiego i innych. W większości wypadków rozumieli oni moje intencje i chętnie pomagali mi w miarę swoich możliwości w wychowywaniu młodzieży. Współpraca z rodzicami obok bezpośrednich korzyści zwiększa szanse poznania ucznia od strony warunków domowych. Ucząc biologii spędzałam w ciągu tygodnia 3 godziny ze swoimi wychowankami (2 godz. przedmiotu i 1 godz. wychowawcza), a to jest stanowczo za mało, Sytuację poprawiały pozalekcyjne kontakty z młodzieżą oraz współpraca z rodzicami. W oczach rodziców również solidaryzowałam się z wychowankami. Najczęściej rodzice wyolbrzymiali znaczenie przestępstw swoich dzieci (było również i przeciwnie — niektórzy starali się „wybielać" swoje pociechy). Zawsze obok wad starałam się pokazywać dobre cechy i walory młodzieży. Taka polityka postępowania z rodzicami łagodziła sytuację domową, zwiększała w nich nadzieję i cierpliwość. Taka współpraca pomagała w pracy i była przyjemna dla wszystkich stron — nauczyciela, młodzieży i rodziców.

*JADWIGA FRONCZYK*
*Naucz. Szkoły Podstawowej*
*w Suchej Górze*
*pow. Tarnowskie Góry*

## JAK ORGANIZOWANIE WYCIECZEK TURYSTYCZNO-KRAJOZNAWCZYCH PO POWIECIE TARNOGÓRSKIM WPŁYWA NA ROZWÓJ UCZUĆ PATRIOTYCZNYCH UCZNIÓW KLAS V—VII W MOJEJ SZKOLE

Jedną z form pracy w szkole, która pomaga wychowywać wszechstronnie rozwiniętych ludzi, zdolnych wiązać naukę z życiem, teorię z praktyką, samodzielnie rozwiązywać nowe zagadnienia, zachować w życiu aktywną i twórczą postawę, pobudzać, wpajać i rozwijać uczucia patriotyzmu — jest krajoznawstwo i turystyka. Ze względu na rolę, jaką krajoznawstwo odgrywa w nauczaniu i wychowaniu, stało się ono jedną z bardziej rozpowszechnionych form pracy szkolnej. Jest ono ściśle związane z planem wychowawczym i programem nauczania i przyczynia się do pogłębiania i wzbogacania treści pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel historii, geografii, biologii, języka polskiego, chemii i klas początkowych może organizować badania terenowe i korzystać z materiału krajoznawczego w takim zakresie i stopniu, jaki odpowiada treści jego przedmiotu. Posługując się materiałem zdobytym w czasie wycieczek może wzbogacać treść lekcji, stosować w pełni zasadę poglądowości, kształtować u ucznia jego zainteresowania oraz stosunek do Ojczyzny. Krajoznawstwo jest więc metodą pracy, jest w szerokim tego słowa znaczeniu sposobem ujmowania materiału nauczania w powiązaniu z faktami otaczającego życia. Poznanie kraju ojczystego w bezpośrednim zetknięciu z przyrodą i człowiekiem, w czasie wycieczek i wypraw turystycznych, otwierających nieznany, wielki świat, dostarcza uczniom wielu przeżyć o dużym znaczeniu wychowawczym. Krajo-

znawstwo pobudza do myślenia, czyni uczniów wrażliwymi na wszystko, co nowe w otoczeniu, kształtuje ich pogląd na świat, pozwala również powiązać naukę szkolną z osobistym doświadczeniem, pogłębiać ją i stosować w praktyce, a dzięki temu prowadzi do polepszenia wyników nauczania i wychowania. Krajoznawstwo zbliża uczniów do ziemi ojczystej, jej przyrody i człowieka, odkrywa przed nimi piękno kraju i jego niespożyte bogactwa. Bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością uzmysławia, ile już zrobiono i jak wiele trzeba jeszcze pracy i trudu, by życie w naszej Ojczyźnie stawało się coraz lepsze i radośniejsze. Poznawanie bohaterskiej przeszłości kraju, historii walk o sprawiedliwość społeczną i wolność narodu kształtuje uczuciowy stosunek uczniów do kraju ojczystego. Krajoznawstwo i turystyka wzmagają tężyznę fizyczną i przygotowują obrońców naszej Ojczyzny, wychowują dzieci i młodzież na gorących patriotów. Dzięki swym specyficznym walorom krajoznawstwo i turystyka pozwalają skuteczniej realizować następujące podstawowe zadania wychowawcze szkoły:

a) wychowanie młodzieży w duchu patriotyzmu,

b) związanie młodzieży z budownictwem socjalizmu, obudzenie potrzeby niesienia pomocy krajowi,

c) pogłębienie i utrwalenie wiadomości zdobytych przez uczniów na lekcjach,

d) umacnianie kolektywizmu, przyjaźni i koleżeństwa,

e) kształcenie charakteru.

W pracy tej zajmę się jednym punktem z podstawowych zadań wychowawczych szkoły, a mianowicie rozwijaniem uczuć patriotycznych u uczniów klas V—VII w mojej szkole na wycieczkach turystyczno-krajoznawczych po powiecie tarnogórskim.

Jestem opiekunką koła turystyczno-krajoznawczego w naszej szkole, gdzie pracuję już 11 lat. Koło to zorganizowane jest na silnych podstawach, ma swoje tradycje i program z dawna ustalony oraz realizuje plan wycieczkowy ułożony przez sam zarząd. Liczba członków waha się od 20 do 30, często przekracza tę liczbę, zwłaszcza w sezonie turystycznym. Zebrania odbywają się raz w tygodniu, a zebrania zarządu raz w miesiącu. Poza tym odbywają się zebrania w sekcjach, których mamy w każdym roku szkolnym kilka. W tym roku mamy trzy sekcje: sekcję kolarską bardzo żywotną i silną, sekcję narciarską, czynną oczywiście bardzo krótko, bo tylko w miesiącach zimowych, oraz sekcję referatową, która przygotowuje referaty i pomoce audiowizualne na zebrania koła.

Koło grupuje uczniów interesujących się geografią, turystyką oraz pracami krajoznawczymi w terenie. Koło posiada własną bibliotekę złożoną z 20 książek o treści krajoznawczej oraz przewodniki turystyczne.

Uczniowie naszej szkoły, pracując i szkoląc się w kole w ciągu dłuższego czasu, są zaprawieni w turystyce. Na wycieczkach bliższych i dalszych odbywanych zwykle w niedzielę, w dni wolne od nauki szkolnej lub po lekcjach, uczniowie zdobywają odznaki turystyczne, np. kolarskie, piesze, a liczba tych odznak stale rośnie. Praca roczna koła dzieli się na cztery zasadnicze okresy: jesienny, trwający od początku września aż do ferii zmowych, zimowy, trwający do stopienia śniegów, no i pierwszej wycieczki wiosennej, okres wiosenny do czerwca, oraz okres letni, trwający przez czerwiec i całe wakacje letnie. Okres jesienny jest niezmiernie interesujący z powodu dużej ilości sprawozdań z wycieczek, kolonii i obozów oraz mnóstwa planów i projektów na przyszłość, zwłaszcza w kierunku organizowania wycieczek. Wszyscy chcą się pochwalić swoimi spostrzeżeniami i notatkami robionymi w czasie wędrówek.

Na zebraniach jesiennych przemawiam również i ja jako opiekun koła, opisując różne krainy geograficzne, gdzie przebywali uczniowie lub gdzie odbywali obozy, w których wzięli udział poszczególni członkowie koła.

Jeżeli wspomnienia o swojej wyprawie kajakowej po Mazurach opowiedział jeden uczeń, który tam był ze swoim ojcem i kuzynami, to ja uzupełniam opis jego wrażeń, przygód, przeżyć i spostrzeżeń nieraz bardzo wartościowych i interesujących opisem geograficznym krainy, którą on zwiedzał. Jeżeli uczeń składa sprawozdanie ze swojego pobytu z rodzicami w Górach Świętokrzyskich, to ja uzupełniam to sprawozdanie. Na temat każdej wycieczki wywiązuje się ożywiona dyskusja, w czasie której następują uzupełnienia i opis wesołych epizodów przedstawiony przez uczniów. W ten sposób na podstawie własnych notatek i zapisów, obserwacji i spostrzeżeń, uczniowie opisują poszczególne krainy Polski, regiony i okolice, miasta i wsie, zabytki sztuki i kultury, zwiedzane przez siebie muzea i inne obiekty turystyczne, omawiają osiągnięcia na polu gospodarczym czy kulturalnym na podstawie oglądanych zakładów przemysłowych, a często i zwiedzanych obiektów gospodarczych oraz szczerze i prostym językiem przedstawiają swoim kolegom zdobycze na polu turystyki, zachęcając ich do wędrownictwa i poznawania kraju.

W okresie jesiennym poza zebraniami koło urządza kilka małych wycieczek po najbliższym terenie. Uczniowie kl. V zapoznają się dokładnie z najbliższą okolicą. Poznają swoją wieś rodzinną, jej historię. Sucha Góra to stara osada górnicza. Znajdują się tu kopaliska dolomitów. Kopalnictwo kruszcowe istniało w Suchej Górze już w XIII wieku. Ponieważ tutejszemu górnictwu nie groziła woda, miało ono dobre warunki rozwoju, stąd też wzięła się nazwa miejscowości. Na terenie Suchej Góry w szybkim tempie z nowoczesnymi urządzeniami rozbudowują się Zakłady Dolomitowe. Jako Komitet Opiekuńczy naszej szkoły Zakład ten umożliwił uczniom koła zwiedzenie kopalni. W czasie zwiedzania Zakładu uczniowie zobaczyli nowoczesne urządzenia do pracy w górnictwie kamiennym, jak wiertarki, koparki, dźwigi. Zobaczyli nowoczesną sortownię, warsztaty elektryczne i mechaniczne, gdzie uczą się zawodu absolwenci naszej szkoły. Przy omawianiu wycieczki dzieci wypowiadały się na temat ułatwienia pracy robotnikowi, którą stworzyło im nasze państwo. Większość rodziców naszych uczniów pracuje w tym Zakładzie. Rodzice Heńka otrzymali z Zakładu nowe mieszkanie. Dzięki pomocy państwa robotnicy mieszkają w nowych, jasnych i ładnych blokach mieszkalnych. Dzieci tych pracowników po ukończeniu siódmej klasy mogą się uczyć zawodu mechanika lub elektryka w przyzakładowych warsztatach. W podsumowaniu końcowym dzieci wysunęły wnioski: państwo troszczy się o robotnika, ułatwia pracę, daje mieszkania, wczasy, dla dzieci kolonie, ażeby było mu coraz lepiej i weselej. Jako opiekun zwróciłam uwagę na wybór zawodu przyszłym absolwentom klasy siódmej.

Tuż przy Suchej Górze znajduje się nowoczesne osiedle mieszkaniowe — Radzionków III, powstałe w 6-ciolatce dla górników kopalni Bytom i Radzionków. I tam wybraliśmy się na popołudniowy spacer. Przeszliśmy ulicami, chłopcy liczyli nowe bloki, cyfry rosły 20, 40, 60 ... Jedni naliczyli nawet więcej. Zobaczyli dużo sklepów samoobsługowych, księgarnię, kawiarnię, kino, ośrodek zdrowia z apteką, trzy nowe szkoły, trzy przedszkola, jeden żłobek, place zabaw, Szkołę Górniczą, pocztę, Dom Towarowy, bar mleczny, park i ogródki działkowe.

Drudzy zastanawiali się, ile ludzi zamieszkuje to nowe osiedle. Okazało się z wypowiedzi jednego przechodnia, że ponad 10 tys. Dzieci uczy się w szkołach około trzy tysiące. Osiedle jest piękne. Wszyscy starają się o jego czystość i ukwiecenie. Mieszkańcy są dumni ze swego osiedla. Uczeń Piotruś z tamtejszej szkoły tak mówi: „I my, dzieci, cieszymy się z tego, że państwo wraz z kopalniami Bytom i Radzionków wybudowało to śliczne osiedle dla wszystkich rodzin górniczych, ażeby po ciężkiej i trudnej pracy mogli odpocząć w nowym, jasnym, słonecznym mieszkaniu, mogli korzystać z rozrywek kulturalnych".

W ciepły październikowy dzień pojechaliśmy na rowerach do jednej z najstarszych

miejscowości w powiecie tarnogórskim — Repty Stare. Kasztanową aleją dojeżdżamy do pięknego parku, w którym widać z daleka wysokie mury obronne i mury dwóch zamków: starego, gdzie zachowała się tylko brama wjazdowa, i nowego, renesansowego, z lat 1893—1898, zniszczonego w 1945 r. Dawniej park i zamek zajmowała rodzina Donnersmarcka. W zachowanym i odremontowanym budynku gospodarczym co roku odbywały się kolonie letnie dla dzieci górników, a obecnie mieści się tam sanatorium rehabilitacyjne dla górników.

W czasie krótkiego odpoczynku na łonie przyrody dzieci dyskutują i porównują dawne czasy, gdzie jeden człowiek mógł mieszkać w zamku, inni natomiast w małych chatkach, a dziś z tego co roku korzysta setki dzieci i ludzi dorosłych.

Odjeżdżając z Rept Starych do Rept Nowych po drodze napotykamy duży kamień z napisem: „Nie damy naszej ziemi. Pamiątka powstań 1919, 1920 i 1921 r.". Podobnie jak w Reptach Starych i tu rozwijało się górnictwo. Najbardziej charakterystyczną pozostałością po tamtych czasach jest szyb „Staszica", dziś najdogodniejsze zejście do podziemi tarnogórskich, z nich bierze początek rzeka Drama zasilająca wody Kanału Gliwickiego. Rozchodzą się stąd w kilku kierunkach sztolnie, znana sztolnia Czarnego Pstrąga, cenny zabytek dawnego budownictwa górniczego.

Przy omawianiu wycieczek dzieci wysunęły wniosek zwiedzenia podziemi tarnogórskich w dni Gwarków Tarnogórskich.

Okres zimy nie powinien być czasem zastoju w pracy koła. Zebrania odbywają się nadal co tydzień i żeby frekwencja na nich nie zmalała, używamy na zebraniach epidiaskopu, a nawet wyświetlamy filmy krajoznawcze wypożyczone z „filmu Polskiego" za pieniądze ze składek członkowskich. Poza tym sekcja narciarska organizuje wycieczki na nartach po najbliższej okolicy. Zimą także zwiedzamy muzea i różnego rodzaju wystawy. Jedną z takich wycieczek było zwiedzenie Muzeum Górnośląskiego w Bytomiu. Uczniowie zwiedzili dział przyrodniczy, historyczny i archeologiczny. Na zebraniach Zarządu opracowuje się już plan wycieczek wiosennych.

Okres wiosenny zaczynamy pierwszą, tradycyjną wycieczką półdniową. Skoro tylko ukaże się słońce marcowe, jeszcze drogi są pełne błota, a my wyruszamy z hasłem „Szukamy wiosny w terenie" i podziwiamy urok ziemi śląskiej. Najczęściej udajemy się do rezerwatu leśnego „Seget" o powierzchni 24 ha, który znajduje się na terenie naszej gromady. Las jest dwupiętrowy. Idąc alejami po drodze napotykamy świerki, buki, sosny, osiki i brzozy w wieku od 60 do 120 lat. Oddychamy świeżym, czystym, wiosennym powietrzem. Do rezerwatu corocznie przyjeżdża wiele wycieczek szkolnych, szczególnie w miesiącu maju i czerwcu, kiedy w większości lasu zakwitają konwalie, które napełniają zapachem cały las. Na zebraniach koła wygłaszane są również krótkie referaty naukowe o treści geograficznej, np. o Bułgarii, Jugosławii, Sycylii, Kamczatce, o polskich i radzieckich podróżnikach, o życiu Japończyków lub Malajczyków, o wykopaliskach archeologicznych w Biskupinie lub o sławnych taternikach. Celem zmobilizowania nowych uczniów do poznawania kraju wygłasza się pogadanki o treści krajoznawczej, np. o Wrocławiu, Kurpiach, Kaszubach itd. (posługując się albumem, edipiaskopem i literaturą krajoznawczą). Wreszcie przychodzi ciepło wiosenne, a potem lato — okres najbardziej ożywiony i pełen pracy. Zebrania poświęcone są tylko przygotowaniom wycieczek i sprawozdawczości z odbytych wycieczek.

Są w naszej szkole klasy, w których większość uczniów co niedzielę wyjeżdża na wycieczki bliższe czy dalsze z rodzicami. Rezultatem tych wycieczek są bogate zbiory, które uczniowie składają w szkole. Często uczniowie składają sprawozdanie z wycieczki urządzonej z zakładem pracy ojca, nieraz samochodem w Pieniny, do Zakopanego czy do Warszawy, wzbudzając ogromne zainteresowanie wszystkich swoich kolegów takim „wyczynem" turystycznym.

W miesiącu kwietniu zorganizowaliśmy wycieczkę do naszego powiatowego miasta — Tarnowskich Gór. Jest to stary ośrodek kopalnictwa górnośląskiego.

Tarnowskie Góry wzięły początek z osady Tarnowice Stare, dziś część miasta, o której pierwsze pisane wzmianki sięgają XIII wieku. Okolice Tarnowic Starych obfitowały w „góry", czyli kopalnie, i stąd nazwa Tarnowskie Góry. Tarnowskie Góry są ważnym węzłem kolejowym na trasie Górny Śląsk — Bałtyk.

Tarnogórski dworzec kolejowy, towarowy, należy do największych w Polsce. Obecnie jest w rozbudowie. Z dworca dochodzimy do centrum miasta. Jest to ciekawa, zabytkowa część, która skupia się wokół dość ściśle zabudowanego rynku. W rynku pod nr 1 mieści się historyczna winiarnia Sedlaczka. Nad bramą wejściową znajduje się herb miasta z datą 1526 r., a po obu jej stronach tablice — lewa głosi: „W tym domu bawili królowie polscy: Jan III Sobieski z Marysieńką 1683 r., August II 1697 r., August III 1734 r., król szwedzki Karol III 1707 r., poeta niemiecki J. W. Goethe 1790 r., poeta polski J. U. Niemcewicz 1821 r.", prawa tablica informuje, że była to siedziba starostwa ziemi bytomskiej i tarnogórskiej od w. XVI, później historyczna winiarnia. Na narożniku domu, nad oryginalną latarnią, znajduje się rzeźba głowy husarza z czasów J. Sobieskiego. W lewym skrzydle budynku mieści się kawiarnia, w prawym winiarnia z ciekawymi malowidłami; na pierwszym piętrze siedziba Towarzystwa Miłośników Ziemi Tarnogórskej i muzeum z cennymi zbiorami, są tam między innymi średniowieczne narzędzia górnicze, wydobyte z miejscowych kopalń kruszcu. W podwórzu budynku z gospodą „Pod Lipami" znajduje się jedno z zejść do podziemi tarnogórskich. Na rynku znajduje się zabytkowa studnia. Idąc z rynku podcieniami dochodzimy do obiektu zabytkowego, jest nim dzwon Gwarków Tarnogórskich z XVI wieku. Przy ulicy Zamkowej mieści się stary zamek Donnersmarcków, który przebudowany został na mieszkania dla ludności tarnogórskiej. Centrum handlowym miasta jest stara, dość wąska ulica Krakowska. W południowo-wschodniej części Tarnowskich Gór najznaczniejszym zabytkiem jest dawny dwór Karłuszowic. Obecnie mieści się tam Technikum i Zasadnicza Szkoła Zawodowa Odzieżowa. W pałacyku zimowym znajduje się Szpital Przeciwgruźliczy dla chorych pow. tarnogórskiego. W Tarnowskich Górach jest 10 szkół podstawowych oraz 8 szkół średnich. Buduje się tu także nowe osiedle mieszkaniowe im. A. Mickiewicza.

Rok rocznie we wrześniu odbywają się w Tarnowskich Górach „Dni Gwarków" z pochodami i dawnymi obrzędami górniczymi. Przy podsumowaniu wycieczki dzieci stwierdziły, iż miasto to ma dużą przeszłość historyczną i wiele zabytków historycznych.

W majowe popołudnie wybraliśmy się na rowerach do wsi Świerklaniec w powiecie tarnogórskim. Jadąc z Tarnowskich Gór do Świerklańca mijamy wieś Nakło Śląskie, gdzie mieści się Państwowe Technikum Rolnicze. Dojeżdżamy do Świerklańca. W miejscowości tej znajduje się duży park. Przy głównym wejściu do parku świerklańskiego widoczne są spalone w 1945 r. mury zamku Donnersmarcków. W głębi parku Donnersmarckowie wznieśli w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku drugi pałac, kopię Wersalu, który również spłonął w 1945 r. Ruiny zamku rozebrano. Zostały po nim niezwykle cenne rzeźby walczących zwierząt — francuskiego artysty oraz jeden z najwyższych w Polsce masztów żelaznych. W pobliżu zamku znajduje się Pałac Kawalerski, w którym Donnersmarckowie przyjmowali swoich gości. W 1945 r. został częściowo spalony. Obecnie odbudowany przez PTTK. Sale pałacyku wyposażono w 1955 r. w stylowe meble, zaś na górnym piętrze, w dawnych pokojach dla służby, urządzono schronisko turystyczne dla turystów, którzy w ciepłe letnie niedziele spędzają tu miło i wesoło czas. Przyjeżdża tu wiele wycieczek, szczególnie górniczych z różnych zakątków kraju. I my odpoczywamy na łonie przyrody, oddychamy świeżym powietrzem.

Bronia, uczennica kl. VII, rozmyśla i mówi: „Dlaczego dawniej jeden człowiek

mógł mieć wszystko — zamki, parki, wioski, kopalnie, a dziś państwo daje wszystko człowiekowi — młodzieży — szkoły, robotnikowi — sanatoria, wczasy, odpoczynek". Jako opiekunka dodaję kilka słów. Powinniśmy być dumi i wdzięczni swojej Ojczyźnie za to wszystko, co ona nam daje. Powinniśmy swoją postawą, charakterem, dobrym postępowaniem na każdym kroku doceniać to wszystko, co już państwo zrobiło i w dalszym ciągu robi, ażeby życie nasze i naszych ojców stawało się coraz lepsze i weselsze.

W naszym powiecie jest jeszcze wiele miejsc zabytkowych, w których najczęściej spotykamy zamki hrabiego Donnersmarcka, jak: Strzybnica, Brynek, Stare Tarnowice, a które państwo udostępniło szkołom i różnym zakładom pracy. W Brynku w dobrze zachowanym i pięknym pałacu mieści się Technikum Leśne, w którym uczy się młodzież z całej Polski. W miesiącu czerwcu zaplanowaliśmy sobie również wycieczkę po kraju, a w szczególności po województwie katowickim. Uczniowie klasy piątej zwiedzili Wojewódzki Park Kultury i Wypoczynku w Chorzowie, Planetarium, ZOO i Wesołe Miasteczko. Klasy szóste autobusem kopalni „Radzionków" wyjechały do Opola, a klasy siódme przy udziale całego koła wyjeżdżają pod koniec roku szkolnego na 3-dniową wycieczkę do naszej stolicy Warszawy.

Nadchodzi koniec roku szkolnego i ostateczne przygotowanie się członków koła do akcji letniej. Jest to okres porad, wskazówek i informacji potrzebnych do urządzenia wycieczek wakacyjnych. Wakacje nadchodzą: jedni jadą na kolonie, na obozy harcerskie, gdzie także będą odbywali wycieczki, a wreszcie inni wyjeżdżają z rodzicami w góry, nad morze, do miast, do swoich krewnych. Wszyscy członkowie koła w czasie wakacji przygotowują na swych wycieczkach materiał do sprawozdań powakacyjnych. I tak wygląda roczny plan koła.

Dlaczego taką wagę przywiązuję do tej formy pracy? Wycieczkowanie i turystykę młodzieżową uważam za jedną z podstawowych form pracy koła, która ma do spełnienia wielkie zadanie: wzbudzić zamiłowanie do zwiedzania kraju, czego wynikiem będzie jego ukochanie.

Jako opiekun koła mogę stwierdzić, że na wycieczce młodzież łatwo zapala się do pracy, staje się kulturalniejsza i chętniejsza również do nauki szkolnej. Samo układanie wycieczek i przygotowanie do niej to już jest radość dla młodych krajoznawców. Na wycieczkach młodzież staje się sobą, nie kryje się ze swoimi uczuciami, jest rozmowna, chętna do wykonywania wszystkich zarządzeń, bardzo często sama od siebie wysuwa nowe koncepcje i plany. Na wycieczkach krajoznawczych opiekun ma możność poznać charakter młodzieży, braki wychowania, warunki życia i pracy uczniów. Na wycieczkach młodzież zapoznaje się z budownictwem, architekturą, z zajęciami mieszkańców wsi i miast, ze sztuką ludową, z przyrodą. Z każdej dziedziny wiedzy młodzież przyswaja sobie pewne szczegóły, które mogą jej się przydać w życiu i które dają dość ważne uzupełnienia do wykształcenia ogólnego. W terenie młodzież widzi zmiany, jakie zachodzą w krajobrazie wskutek działalności człowieka, obserwuje przeobrażenia spowodowane przez budowę fabryk, mostów czy osiedli mieszkaniowych. Na wycieczkach najłatwiej można pokazać młodzieży, że człowiek poznając przyrodę opanowuje ją, zmienia i przekształca. Odgrywa to doniosłą rolę w kształtowaniu światopoglądu uczniów.

Nie zapomnimy przy tym o wychowaniu estetycznym, o rozwijaniu uczuć, żywej wrażliwości i miłości do przyrody.

Bolesław Bierut w swym przemówieniu do młodzieży szkolnej w maju 1948 r. podkreślił: „że poznanie kraju ojczystego, jego bogactw i jego piękna, poznanie własnego narodu, jego historii — to warunek owocnej pracy dla kraju. Tylko poznawszy swój kraj można go jak najgoręcej pokochać i naprawdę owocnie dla niego pracować".

A oto kilka wypowiedzi uczniów na temat wycieczek:

„Nie wiedziałam nawet, że tyle pięknych i ciekawych rzeczy jest w naszej okolicy, którą niby tak dobrze znam" — pisze uczennica kl. V, Hela, do gazetki ściennej.

„Podczas wycieczki zobaczyłam, jak piękna jest ziemia śląska i cały nasz kraj" — pisze Cela, uczennica kl. VII.

„Przy zwiedzaniu zakładu i oglądaniu nowoczesnych maszyn zrozumiałem, że pracą robotników bogaci się nasza ojczyzna, Polska Ludowa" — mówi uczeń Henryk z kl. VII.

A więc krajoznawstwo, opierając się na bezpośrednim poznawaniu kraju i na doświadczeniach zdobytych w czasie pracy terenowej, może stać się ważnym ośrodkiem w wychowaniu wszechstronnie rozwiniętego i wykształconego człowieka-patrioty, świadomego budowniczego socjalizmu w naszym kraju.

*JERZY BRZEZIŃSKI*
*Lublin*
*naucz. Technikum Ekonomicznego*

## W POSZUKIWANIU WŁAŚCIWEJ METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

### KONTAKTY Z ZAGRANICĄ JAKO ŚRODEK ROZBUDZAJĄCY ZAINTERESOWANIE NAUKĄ JĘZYKÓW OBCYCH

Zasada wiązania nauki z praktyką trudna jest do realizacji w nauczaniu języków obcych. Kontakt uczącego się z obcokrajowcem jest ograniczony, a jedyne kontakty językowe, które pozostają uczniowi — to czytanie prasy i słuchanie komunikatów radiowych. Zarówno jedno, jak i drugie przerastają jego siły. Dlatego też kontakty z młodzieżą zagraniczną na drodze korespondencyjnej dają sposobność uczniom wykorzystanie swych wiadomości językowych.

Wymianę listów z młodzieżą zagraniczną rozpoczęli uczniowie kółka językowego, a zainteresowani tą akcją uczniowie, nie będący członkami zespołów prac pozalekcyjnych, przyłączyli się do niej. W ten sposób korespondencja zaangażowała niemal wszystkich uczniów. Zasięgiem swym objęła ona wiele krajów i kontynentów.

Młodzież ucząca się języka niemieckiego koresponduje z obszarem tego języka (NRD, NRF, Austria i Szwajcaria), uczniowie poznający język angielski pozostają w kontaktach korespondencyjnych z Anglią, Ameryką, Afryką i Australią. Adresy przyszłych korespondentów ustalono z pomocą mapy, wychodząc z założenia, że każde miasto liczące około 10 000 mieszkańców musi posiadać szkołę średnią (chodziło w tym wypadku o wiek młodzieży).

Należy podkreślić, że w znacznej większości wypadków nadeszły odpowiedzi na wysłane listy, i to odpowiedzi bardzo ciekawe. Ostatnio przeprowadzone obliczenia wykazują, że uczniowie w ciągu ostatnich 4 lat otrzymali około 6000 listów (ilość raczej zaniżona). Są natomiast wśród uczniów tacy, którzy indywidualnie otrzymali około 140—160 listów. Jeśli się weźmie pod uwagę ilość przeczytanych i napisanych listów przez jednego ucznia, który dość intensywnie prowadzi wymianę listów, to można zdać sobie sprawę, w jakim stopniu wpływa to na opanowanie języka. Na podstawie własnych spostrzeżeń stwierdzić można, że uczniowie ci znacznie swobodniej formułują swe myśli. Używają bezbłędnie zdań, które przy tak licznej korespondencji zautomatyzowały się (niektórzy posiadają 5—10 różnych koresponden-

tów). Poznają oni przy tym nowe słownictwo i dość dobrze utrwalają słownictwo znane z procesu nauczania w klasie.

Ważne jest to, że listy redagowane są przez uczniów polskich w oparciu o konstrukcje językowe zapożyczone z treści otrzymywanej korespondencji. Sytuacje opisywane przez uczniów zagranicznych transponowane są często przez uczniów na sytuacje rodzime z użyciem tego samego słownictwa, co przyczynia się w znacznym stopniu do bardziej trwałego przyswajania typowych zdań (opisy miasta, okolicy).

Z pola widzenia nie znikał mi aspekt wychowawczy. Korespondencja ma w obecnych czasach duże znaczenie dla lepszego poznania się młodzieży zamieszkującej różne kontynenty, nawiązywania przyjaznych stosunków (szczególnie obszar języka niemieckiego), poznania zwyczajów odległych krajów, zapoznania się z ich życiem, co pozwala w dużym stopniu na korelację nauki języka obcego z nauką innych przedmiotów. Dla lepszego zilustrowania omawianego zagadnienia można przytoczyć korespondencję zbiorową, którą nawiązała grupa uczniów szwajcarskich ze szkoły w Rapperswil. Nauczyciel tej szkoły w odpowiedzi na list wysłany przez jedną z naszych uczennic zorganizował grupę swoich uczniów, którzy opracowali małe referaty (14) zawierające opis miasta (przebywał tu Kościuszko i Żeromski), zwyczaje (bardzo ciekawe), opis ogrodu zoologicznego i inne.

Tak prowadzona korespondencja ma charakter pracy zespołowej oraz duże znaczenie wychowawcze, wytwarza poczucie pewnej odpowiedzialności całego zespołu za podejmowaną pracę.

Wraz z listami napływają do uczniów polskich widokówki, płyty gramofonowe, znaczki, czasopisma oraz bardzo liczne drobne podarunki charakteryzujące sztukę ludową danego kraju.

Na moje polecenie uczniowie zwracali się do swych kolegów z prośbą o nadsyłanie jadłospisów, biletów kolejowych, opakowań różnych towarów codziennego użytku. Wszystko to wykorzystywane jest w klasie przy omawianiu zagadnień krajoznawczych (widokówki), przy inscenizacji typowych sytuacji, jak zakupy w sklepie (opakowania), podróż pociągiem (bilety), spożywanie posiłków (jadłospisy) itd., co w znacznym stopniu ułatwia mi upoglądowienie lekcji i wprowadzenie w jakimś stopniu atmosfery zbliżenia warunków szkolnych do rzeczywistości obcojęzycznej.

Dość duże powodzenie zapoczątkowanej korespondencji nasunęło mi pomysł nawiązania kontaktów z pomocą taśm magnetofonowych. W tym celu opracowaliśmy krótki reportaż o naszym mieście i województwie. Poszczególne zagadnienia (kulturalne, gospodarcze, społeczne) opracowali uczniowie w małych grupach. Tekst został odpowiednio skorygowany i, po starannym przećwiczeniu pod względem wymowy, nagrany na taśmę magnetofonową. Pierwsza z nich zawierała opis naszej szkoły, miasta oraz ciekawszych miast województwa. Całość uzyskała oprawę muzyczną, przy czym wykorzystano nagrania orkiestry szkolnej, zespołów gry na pianinie. W ten sposób osiągnięto włączenie do tej pracy innych zespołów, istniejących na terenie szkoły. Całość miała więc charakter typowej pracy zespołowej.

Niecodziennym przeżyciem dla młodzieży było przesłuchanie taśmy przesłanej nam przez młodzież szkoły w Grossenhain koło Drezna. Dała ona sposobność nie tylko zapoznania się z życiem tej szkoły, ale była równocześnie dobrym materiałem pozwalającym naszej młodzieży posłyszeć, jak brzmi język niemiecki w ustach młodzieży niemieckiej. Osobiście bardzo cenię ten sposób prezentacji języka obcego. Można przy tym wykazać charakterystyczne odchylenia od wymowy wzorcowej (bardzo potrzebnej dla młodzieży wyjeżdżającej do NRD). Wymianą tą zainteresował się jeden z periodyków pedagogicznych w NRD i artykuł autora tej pracy przedrukowany został z niewielkim skróceniem. Akcją tą zainteresowało się również Polskie Radio i jedną z naszych taśm przegrano w całości w audycji dla zagranicy.

W chwili obecnej przygotowane są następne nagrania dla młodzieży FDJ w Magdeburgu oraz dla młodzieży angielskiej (Montrise Academy, Scotland).

Duży wpływ na zainteresowanie się młodzieży nauką języka niemieckiego miały wycieczki grup szkolnych do NRD. W ostatnich latach uczniowie nasi wyjeżdżali sześciokrotnie do kraju naszych sąsiadów. Zwiedziliśmy Meklemburgię, Saską Szwajcarię, Turyngię (3 razy) oraz Góry Harzu.

Wyjazd poprzedzony jest dość długim obozem przygotowawczym. Uczniowie, którzy zgłaszają chęć wzięcia udziału w wycieczce, organizowani są w osobnej grupie. Przechodzi ona przeszkolenie językowe. W kółku konwersacyjnym ćwiczy się operowanie typowym słownictwem i często występującymi wzorami zdaniowymi, co pozwala przyszłym uczestnikom wycieczki na swobodniejsze porozumiewanie się. Równocześnie następuje przygotowanie wokalne z udziałem nauczyciela prowadzącego chór szkolny. Umożliwia to publiczne wystąpienie grupy. Staramy się w ten sposób zapoznać młodzież niemiecką z popularnymi u nas piosenkami ludowymi.

Młodzież nasza ma możność podczas pobytu w NRD nawiązania kontaktu z żywym językiem niemieckim, słyszanym z ust ich kolegów w schroniskach turystycznych. Próbuje własnych sił przy czynieniu zakupów, pytaniu o drogę itp. Do bardzo miłych momentów zaliczyć należy spotkania naszych uczniów z ich kolegami, których poznali drogą nawiązania korespondencji.

Osobiście doceniam te wyjazdy jako moment wysoce kształcący i wychowawczy. Okres rekrutacji i okres przygotowawczy mają duży wpływ na naukę języka obcego w szkole.

Omówione powyżej różne formy kontaktów naszej młodzieży z językiem, który jest przedmiotem nauczania, pozwoliły na znaczne rozbudzenie zainteresowania nauką języka obcego, i to nie tylko małej grupy, lecz dość szerokiego grona uczniów, co miało swój wpływ na stałe podnoszenie poziomu nauczania języka obcego w szkole.

## POMOCE AUDIOWIZUALNE I ICH ROLA W USTNYCH ĆWICZENIACH PRZY NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie zapewnia czynnego opanowania leksyki, nie utrwala w dostatecznym stopniu wzorów zdaniowych. Wywiera ona oprócz tego zły wpływ na wymowę ucznia. Jeśli więc naukę języka obcego rozpoczynamy od czytania najłatwiejszych nawet zdań, to wszelkie wskazówki nauczyciela dotyczące sposobu artykulacji głosek języka obcego nie odnoszą właściwego skutku. Nie pomaga wielokrotne czytanie wyrazu „die Hose" z właściwą artykulacją. Uczeń widząc napisany wyraz czyta go w ten sposób, jak czyta się daną głoskę w języku polskim. W danym wypadku należy odwrócić proces uczenia. Obraz graficzny wyrazu powinien wystąpić w fazie końcowej. Na początku zapoznać należy ucznia z brzmieniem wyrazu, a dopiero po właściwym opanowaniu wymowy i zrozumieniu jego znaczenia przejść można do jego grafii, co zapewnia właściwą artykulację dźwięków. Przy takim postępowaniu nawroty do „polskiego sposobu" wymowy wyrazów obcych są bez porównania rzadsze.

Przy podawaniu znaczenia wyrazu unikać należy również używania języka ojczystego, uwzględniając kojarzenie oglądu obrazu z jego brzmieniem znaczeniowym.

Stąd też stosując audiowizualną metodę nauczania języków obcych należy przygotować dużą ilość przedmiotów (pomocy naukowych) lub ich obrazków, co pozwoli na długą kontynuację tej metody. W przeciwnym razie nauczyciel zmuszony będzie szybko powrócić do zapoznawania z nowym słowem w jego formie graficznej. Nastąpi to wtedy, gdy wejdą w grę przedmioty, które nie występują w sali lekcyjnej, jak: koń, pociąg, rzeka itd.

Do pracy związanej z wykonywaniem obrazków wciągałem wszystkich uczniów. Na podstawie podręcznika ustalałem, które wyrazy można przedstawić z pomocą

rysunków. Wypisywałem je na małych karteczkach podając przy tym przybliżone wymiary.

Przygotowane karteczki rozdawałem uczniom (każdy otrzymywał nie więcej niż jeden), polecając wykonanie odpowiednich obrazków lub wycięcie w konturach danych przedmiotów lub osób ze starych pism. W ten sposób uzyskiwałem z jednej klasy 30—40 obrazków. Eksponowałem je w miarę potrzeby z pomocą tablicy flanelowej, coraz częściej stosowanej w nauczaniu języków obcych.

Pracę nad poszerzeniem leksyki kontynuowałem przy zastosowaniu większych obrazów i plansz zbierających całe zagadnienie (okolice, dworzec, ulica, dom). Do tematyki podręcznikowej wykonałem plansze przedstawiające rozkłady jazdy, jadłospisy i inne.

Format i rozmiary tablicy flanelowej, jak i plansz sprawiają dużo kłopotu nauczycielowi ze względu na częsty brak miejsc, które zabezpieczyłyby ich właściwe przechowywanie. Biorąc to pod uwagę opracowałem model tablicy składanej opartej na zasadzie składanych szachownic używanych do gry w warcaby. Zrobić można ją samemu z pomocą uczniów lub w zakładzie introligatorskim. Łatwość jej przechowywania w podręcznej szafce nauczyciela (40 × 40 cm) przemawia w znacznym stopniu za stosowaniem jej w nauczaniu.

Przezrocza opracowane do nauki języków obcych stosowałem zarówno w klasie, jak i w zajęciach pozalekcyjnych. Umożliwiają one w znacznym stopniu rozwinięcie szerszych wypowiedzi na tematy związane z życiem codziennym, ułatwiają upoglądowienie lekcji o tematyce krajopoznawczej i kulturopoznawczej. W zajęciach pozalekcyjnych opracowywałem komentarze słowne, które nagrywaliśmy wraz z uczniami na taśmę magnetofonową. Wykorzystanie obu pomocy naukowych — przezroczy i taśmy — dawało możliwość uzyskiwania wrażeń, jakie przeżywa widz przy oglądaniu filmu dźwiękowego.

Wszelkie próby wykorzystywania krótkometrażowych filmów reportażowych w wersji obcojęzycznej nie dawały spodziewanych rezultatów. Komentarz słowny wygłaszany jest w nich dość szybko. Nie są więc one w pełni rozumiane przez uczących się. Trudno jest natomiast uzyskać filmy, które wyłącznie przeznaczone są do nauki języków obcych.

W polu naszych zainteresowań znalazł się jednak film niemy wąskotaśmowy. Są to bajki przeznaczone dla najmłodszych widzów. Mogą one być wyświetlane w domu z pomocą małego projektorka filmowego. Treść bajek jest jednak zbyt infantylna, nie nadaje się w pełni do wykorzystania w zajęciach językowych. Ważne jest jednak to, że można samemu sporządzać filmy, mając do dyspozycji dość popularną już kamerę. Obecnie moim zamierzeniem jest preparowanie podobnych „filmów", w których treścią będą charakterystyczne czynności. Filmy takie potrzebne są bardzo w nauczaniu języków obcych, gdyż przy ich oglądaniu oddziałują na ucznia bodźce motoryczne, czego nie dostarcza ani obraz, ani przezrocze. W planach moich na najbliższą przyszłość leży również produkcja krótkich filmów przedstawiających zagadnienia gramatyczne. Można więc z pomocą filmu dobrze zobrazować przesuwanie się orzeczenia w zdaniu pobocznym z drugiego miejsca na ostatnie.

Ich sehe ganz genau. Er läuft schnell nach Hause.
Ich sehe ganz genau, dass er schnell nach Hause läuft.

Strzałki wskazują, jak przesuwać należy na filmie poszczególne człony zdaniowe.

Po zakończeniu nagrywania należy cofnąć taśmę i dokonać reprodukcji nagranej treści, co daje dobre porównanie nagrania z wymową wzorcową oraz wypowiedzią ucznia.

Filmy wyprodukowane w ten sposób zaopatrzyć można, podobnie jak przezrocza, w komentarz słowny nagrany na taśmę magnetofonową. Odpowiednia synchronizacja jednej, jak i drugiej pomocy naukowej zastąpi w pewnym stopniu film dźwiękowy, dostosowany jednak do potrzeb programowych.

Wśród pomocy naukowych słuchowych najbardziej stosowane są płyty gramofonowe oraz taśmy magnetofonowe. Oddają one duże usługi w nauczaniu języków obcych, i to zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Należy mieć na uwadze, że nauczyciel z biegiem lat zatraca powoli właściwą wymowę obcojęzyczną, bo wciąż słyszy wyrazy obce wymawiane przez uczniów z błędami. Stałe korygowanie ich wpływa ujemnie na zdobyte przez nauczyciela nawyki poprawności językowej w odniesieniu do fonii. Dlatego też nauczyciel powinien być sam w ścisłym kontakcie z wymową wzorcową. Zdarza się jednak często, że jedynym źródłem brzmienia języka obcego na lekcji jest wyłącznie głos nauczyciela.

W pracy swojej z pomocami dźwiękowymi stosowałem często płyty lingwafonowe. Nie nadają się one do ciągłego użytku w nauczaniu klasowo-lekcyjnym. Treść ich jest zbyt trudna, szybko postępujące po sobie zagadnienia gramatyczne nie idą w parze z założeniami programowymi, a brak tak ważnego momentu jak nawiązywanie do poprzednio poznanego słownictwa przekreśla ich użycie w klasie. Traktowałem więc zwykle lingwafon jako pomoc naukową dźwiękową.

Dobre rezultaty osiągałem stosując ogląd obrazu lub przedmiotu przy równoczesnym reprodukowaniu treści płyty lingwafonowej. Jeśli więc lekcja zawierała słownictwo z najbliższego otoczenia, to w miarę czytania przez spikera poszczególnych zdań typu — „Das ist ein Bleistift" — demonstrowałem odpowiedni przedmiot lub umieszczałem jego obrazek na tablicy flanelowej. Jest to więc namiastka nauczania w środowisku obcojęzycznym. Właściwe manipulacje adapterem pozwalają na zatrzymywanie go w odpowiednim momencie (przestawienie strzałki szybkości np. z 45 na 0) lub na spowolnienie artykulacji (przestawienie strzałki szybkości z 45 na 33).

Ćwiczenia takie przeprowadzałem również, gdy treść lekcji zawierała szereg czynności. Sporządzałem wtedy planszę, na której widoczne były obrazki przedstawiające wstawanie, mycie się, ubieranie itp.

Osobiście bardzo cenię ćwiczenia, które przeprowadzałem zarówno w grupach zajęć pozalekcyjnych, jak i w klasie, wdrażając uczniom akcent zdaniowy. Do tego używałem adapteru i magnetofonu. Celem ćwiczenia jest to, by uczeń po przesłuchaniu zdania wypowiedzianego przez spikera natychmiast je powtórzył, stosując tę samą wymowę, akcent zdaniowy i intonację.

Należy przy tym uruchomić równocześnie adapter i magnetofon. Po zdaniu przeczytanym przez spikera zatrzymuje się adapter. Magnetofon natomiast cały czas jest w ruchu i nagrywa kolejno wypowiedzi spikera i ucznia, które następują na taśmie tuż po sobie. Powstaje stąd ciąg wypowiedzi:

spiker — uczeń$_1$ — spiker — uczeń$_2$ — spiker — uczeń$_3$ — spiker — itd. Ćwiczenia te można ograniczyć do jednego ucznia.

spiker — uczeń — spiker — uczeń — itd.

Po zakończeniu nagrywania należy cofnąć taśmę i dokonać reprodukcji nagranej treści, co daje dobre porównanie nagrania z wymową wzorcową oraz wypowiedzią ucznia.

Duże zainteresowanie młodzieży płytami, które zawierają nagrania muzyki rozrywkowej, wykorzystywałem w zajęciach pozalekcyjnych, czasem również na lekcjach języka obcego. Zwracałem przy tym uwagę, by treść piosenek szła w parze z zagadnieniami wychowawczymi. Spośród płyt nadchodzących w wyniku korespondencji wybierałem te, które zawierały dość popularne piosenki, śpiewane często w danym kraju, słyszane przez radio i popularne w wersji polskiej. Stawiałem

jednak przed uczniami zadanie graficznego odtworzenia treści piosenki na podstawie jej brzmienia.

W tym celu przegrywałem 2—3 razy daną piosenkę, a następnie reprodukowałem ją z płyty małymi fragmentami tak długo, aż uczniowie zdolni byli zrozumieć jej treść. Często rozumieją oni zaledwie poszczególne słowa lub urywki zdań. W takich wypadkach wypisywaliśmy je w takiej kolejności, w jakiej występowały w słyszanym tekście, a miejsce niezrozumiałe wykropkowywaliśmy pozostawiając je do odgadnięcia w późniejszym toku pracy.

W podobny sposób próbowałem odtwarzać treść prozy niemieckiej słyszanej z płyt. Była to „bajka" „Aladin und die Wunderlampe". Fabuła jednak była tak ciekawie podana, że pasjonowała uczniów klas maturalnych. Są zresztą bajki, które czytamy chętnie bez względu na wiek.

Niezbędne są przy takim ćwiczeniu wskazówki, sugestie i wyjaśnienia nauczyciela. Tego rodzaju praca angażuje przede wszystkim słuch ucznia, jest znakomitą próbą sprawdzenia zdobytych wiadomości i przygotowaniem do rozumienia języka obcego w jego oryginalnym i niełatwym do zrozumienia brzmieniu. Daje ona pełnię zadowolenia i satysfakcji uczniowi, który widzi, że potrafi w jakimś stopniu poradzić sobie ze słyszanym tekstem obcojęzycznym.

Spośród innych ćwiczeń przeprowadzanych z magnetofonem należałoby wymienić wykorzystanie jego do prób słuchania dzienników radiowych przez członków kółka językowego. W tym celu nagrałem kilka dzienników radia NRD w różnych godzinach jednego dnia. Równocześnie poleciłem, by uczniowie zaopatrywali się w prasę z tego samego i następnego dnia. W sposób opisany poprzednio odtworzyliśmy pisemnie wybrane urywki wiadomości dzienników radiowych. Pomogła nam w tym zakupiona prasa (nazwy geograficzne, nazwiska!). W końcu dokonaliśmy montażu wybranych i odtworzonych wiadomości. W ten sposób otrzymałem materiał przydatny do ćwiczenia wymowy uczniów.

Do przeprowadzenia tego ćwiczenia użyłem dwóch magnetofonów. Pierwszy był reproduktorem oryginalnego głosu spikera radiowego, drugi rejestrował na przemian głos spikera i ucznia. Uczniowie posługiwali się przy tym tekstem pisanym, poprzednio odtworzonym. Uzyskiwałem w ten sposób na drugiej taśmie niemal bezbłędne czytanie tekstów przez uczniów. Taśma ta służyła następnie do przegrania na trzecią taśmę wyłącznie głosu uczniów. Powstawał w ten sposób ciąg wypowiedzi samych uczniów. Były one jednak bardzo poprawne. Oryginalny sygnał stacji radiowej nadawał jej cechy oryginalności. Jest to dość żmudna „zabawa", która szczególnie pasjonuje młodzież męską.

Przeprowadzając te ćwiczenia zauważyłem, że uczniowie robią znaczne postępy w doprowadzaniu swej wymowy, jeśli nie do perfekcji, to w każdym razie do możliwej doskonałości. Zwracałem równocześnie uwagę na aspekt wychowawczy. Ponieważ ćwiczenia były przeważnie przeprowadzane w kółku języka niemieckiego (zbyt duża ilość uczniów i ograniczenie w czasie nie pozwalały na ich realizację w klasie), starałem się zawsze wyprodukowane pomoce naukowe w zajęciach pozalekcyjnych włączyć do procesu nauczania w zajęciach lekcyjnych. A więc odtworzona treść piosenek słyszanych z płyt pozwoliła na szybkie nauczenie się ich w klasie. Dziennikom radiowym reprodukowanym przysłuchiwał się podczas lekcji cały zespół klasowy, korzystając przy tym z tekstów, które zostały opracowane przez uczniów należących do kółka językowego. Uwidoczniało to pewien dorobek uczniów, dawało im znaczne zadowolenie, poczucie dobrze wykonanej pracy, przyczyniło się niewątpliwie do ich uspołecznienia.

*EDYTA NOWIŃSKA*
*Brodnica*
*Liceum Pedagogiczne*

## BANJO — POMAGA SZKOLE

Banjo (czytaj Bandżou) to instrument muzyczny z okrągłym pudłem rezonansowym, obciągnięty skórką, używany w zespołach jazzowych. Tyle encyklopedia. BANJO — to samo słowo, ale pisane dużymi literami, oznacza natomiast zupełnie co innego. Nie ma ono prawie nic wspólnego z instrumentem muzycznym, chyba tylko to, że potrafi podobnie jak instrument rozbrzmiewać szeroką gamą dźwięków, i to... wielojęzycznych.

BANJO — to po prostu Bydgoska Akcja Nauki Języków Obcych zorganizowana przez Komendę Chorągwi ZHP w Bydgoszczy. Akcja — „instrument", której dominującym akordem jest idea internacjonalizmu. BANJO bowiem nie tylko pomaga w nauce języków obcych, ale i wychowuje; łączy piękne z pożytecznym — bawi i uczy.

Czy akcja ta może pomóc szkole? Takie pytanie niepokoiło mnie jako nauczycielkę języka niemieckiego w Liceum Pedagogicznym w Brodnicy, kiedy z początkiem roku szkolnego 1962/63 po raz pierwszy o niej usłyszałam. Sam fakt powstania takiej akcji przyjęłam z zainteresowaniem, wszak znalazł się poza szkołą ktoś, kto próbował młodzieży i nam, nauczycielom języków obcych — pomóc.

Najpierw zapoznałam się z założeniami tej akcji, a następnie pilnie obserwowałam ich realizację. Jednak niedługo potrafiłam obserwować biernie. Szybko akcja ta zainteresowała mnie zarówno swoimi sukcesami, jak i niepowodzeniami.

Zdałam sobie sprawę z faktu, że akcja ta może pomóc nauczycielom i szkole o tyle, o ile będziemy z nią współpracować — po prostu pomagać sobie wzajemnie. Dlatego też akcją tą zainteresowałam się z czasem poważnie i włączałam się do niej wraz z młodzieżą coraz bardziej.

W jakim stopniu współpraca z BANJO — jej bogaty program — pomogły naszej szkole w nauce języków obcych i wychowaniu w duchu internacjonalizmu, postaram się wykazać na materiale, którego dostarczyła głównie młodzież naszej szkoły. Dzieląc się swoim dorobkiem — przeżyciami i wrażeniami na łamach gazetki ściennej poświęconej BANJO — aktyw grupy zainteresował akcją prawie wszystkich uczniów szkoły, werbując w ten sposób coraz więcej jej członków.

Obserwując to szerokie zainteresowanie akcją BANJO uznałam za pożyteczne zapropagowanie jej również poza naszą szkołą i podzielenie się pewnymi doświadczeniami z trzyletniej współpracy.

Najpierw podam kilka faktów dotyczących istoty BANJO. Czym jest dzisiaj ona dla młodzieży i dla nas nauczycieli języków obcych? Na ile pomaga ona szkole?

A oto jej historia:

Zaczęło się we wrześniu 1962 roku. Wydział Młodzieży Starszej Komendy Chorągwi w Bydgoszczy wpadł na pomysł zorganizowania Bydgoskiej Akcji Nauki Języków Obcych. Potrzeba nauki języków obcych była wówczas (i pozostała nią po dzień dzisiejszy) — oczywista. Prasa i radio szeroko ją propagowały. Nic więc dziwnego, że akcja zainicjowana przez Komendę Chorągwi „chwyciła".

Początkowo nie zakładano sobie wielkich planów. Jedynym celem była rzeczywiście nauka języków. Tak było przez cztery pierwsze miesiące. Wkrótce jednak okazało się, że nie wystarcza to młodzieży. Sama nauka, mimo niewątpliwie pożytecznych celów, nie zadowalała młodzieży.

Zastanawiano się nad tym w sztabie BANJO i w wyniku tego wzbogacono Akcję w treści wychowawcze.

Młodzież uczestnicząca w BANJO musiała wykazywać się znajomością kraju, którego języka się uczyła, musiała zbierać widokówki i doniesienia prasowe o danym państwie. Sztab BANJO wysoko cenił też każdą korespondencję prowadzoną z przyjaciółmi z innego kraju.

BANJO zataczała wśród młodzieży coraz szersze kręgi. Szczytowym punktem pierwszego roku akcji był I Międzynarodowy Obóz Lingwistyczny w Funce k. Charzykowych. Zorganizowanie obozu było możliwe dzięki temu, że Bydgoska Akcja Nauki Języków Obcych znalazła protektora w osobie Przewodniczącego Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej — posła Aleksandra Schmidta, który udzielił młodzieży daleko idącej pomocy. Nie sposób pominąć Wojewódzkiej Rady Przyjaciół Harcerstwa z jej przewodniczącym dowódcą Pomorskiego Okręgu Wojskowego — gen. dyw. Zygmuntem Huszczą na czele. Rada żywo interesowała się poczynaniami harcerstwa i wszędzie, gdzie zachodziła tego potrzeba, pomagała.

Nauczony doświadczeniem jednego roku, sztab BANJO rozszerzył treść akcji o nowe zadania. Podane one zostały w specjalnie wydanej broszurce. Zadania obejmowały następujące zagadnienia: opanowanie wybranego języka umożliwiające swobodną konwersację, nawiązanie i utrzymanie kontaktu z postępową młodzieżą innych krajów, poznanie sytuacji politycznej, społecznej, ekonomicznej i kulturalnej wybranego kraju, zbieranie materiałów o językach obcych i opracowywanie ich w danym języku, propagowanie nauki języków obcych jako jednej z dróg porozumienia między narodami. Do tego dochodziło jeszcze propagowanie Ziemi Bydgoskiej.

Takie zadania ustalono dla uczestników drugiego roku Bydgoskiej Akcji Nauki Języków Obcych.

Dla lepszego zrozumienia celów akcji tych dwu pierwszych lat podam krótko przegląd imprez tego okresu. W imprezach tych młodzież naszej szkoły nie brała jeszcze żywego udziału. Seminaria językowe w roku 1962 i 1963 poświęcone były grupom samokształceniowym. Obejmowały wykłady z zakresu metod pracy zespołów samokształceniowych. Młodzież poznawała na nich najskuteczniejsze sposoby przyswajania sobie języka obcego.

Impreza „Z językiem obcym na ty" zorganizowana w Bydgoszczy w marcu 1963 r. objęła kiermasz książek oraz konkursy związane ściśle ze znajomością języka obcego. Na imprezie tej wysłuchano też wykładów pt. „Problem językowy w stosunkach międzynarodowych". Impreza pn. „Poranek w sercu Afryki" w kwietniu tego samego roku dała wyraz solidarności z walkami wolnościowymi narodów Afryki. Impreza „Czy światu grozi głód" — zorganizowana została w Nakle. Uczestniczyli w niej „przedstawiciele" niemal wszystkich kontynentów. Mówili o stosunkach ekonomicznych i gospodarczych swych krajów. Omawiano możliwości rozwojowe państw, dotychczasowe osiągnięcia, bogactwa naturalne itp. Wszystko to wygłaszane było w językach obcych. Językiem „urzędowym" był język polski. Tłumaczono więc każde przemówienie na język „urzędowy". „Sesja" podjęła specjalną uchwałę, wskazując na możliwości likwidacji głodu na świecie. Imprezie tej przyświecały więc już pewne cele zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze.

Wspomniane imprezy miały przede wszystkim za zadanie przygotowanie młodzieży do nauki języków obcych. Wskazywały na korzyści płynące ze znajomości języków. Uczyły młodzież głównie form samokształcenia. Jak już wspomniałam, w pierwszych imprezach młodzież naszego liceum nie brała żywszego udziału. Nasza praca i zarazem wielkie przeżycie łączy się dopiero z szeroko zakrojoną imprezą pn. „Sąd nad faszyzmem", której przyświecały już wyraźne i wielkie cele dydaktyczne i wychowawcze. Imprezę tę, jak i kilka następnych, w których młodzież naszego liceum brała żywy udział, postaram się przedstawić nie tylko tak, jak widzieli ją organizatorzy i prasa, ale przede wszystkim tak, jak przeżyli ją sami uczestnicy-aktywiści BANJO, którzy włożyli maksimum wysiłku w ich przygotowanie.

Zacznę od okresu przygotowawczego, w którym nieliczni jeszcze entuzjaści BANJO — a późniejsi jej aktywiści i zwycięzcy imprez — stawiali swe pierwsze kroki w murach własnej szkoły. W tym trudnym okresie czynnikiem mobilizującym do pracy stało się pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Bydgoskiego w Toruniu Nr I 25/5462, w którym czytamy, co następuje:

„Kuratorium OSB w Toruniu w trosce o podniesienie poziomu znajomości języków obcych wśród młodzieży naszego województwa, tak potrzebnej w dobie postępu technicznego i zbliżenia między narodami, gorąco popiera akcję BANJO zainicjowaną przez Komendę Bydgoskiej Chorągwi Harcerstwa w Bydgoszczy i prosi Ob. Ob. Dyrektorów o spopularyzowanie jej na terenie podległych sobie szkół m. in. przez omówienie spraw na lekcjach języków obcych i godzinach wychowawczych oraz o stałe interesowanie się rozwojem akcji i postępami młodzieży w tym zakresie. Kuratorium zobowiązuje Ob. Ob. Dyrektorów do udzielania młodzieży biorącej udział w akcji BANJO jak najdalej idącej pomocy i opieki".

Dzięki wydajnej pomocy Dyrekcji szkoły i szkolnej organizacji ZHP prawie wszystkie wiadomości o BANJO były nie tylko omawiane na lekcjach języków obcych, ale z czasem również systematycznie umieszczane i ilustrowane w gablotce poświęconej BANJO.

Wskutek rosnącego z miesiąca na miesiąc zainteresowania młodzieży akcją BANJO wyłoniła się z początkiem roku szkolnego 1963/64 grupa aktywistów. Aktyw ten liczący początkowo 20 uczniów, i to głównie klas starszych, opracował w oparciu o program sztabu BANJO w Bydgoszczy własny program, dostosowując go do specyficznych warunków naszej szkoły.

W miarę wzrostu ilości członków BANJO — utworzyły się trzy grupy językowe: niemiecka, rosyjska i esperanto. Poszczególne grupy opracowywały z początkiem każdego roku szkolnego plany pracy, a aktyw grupy wraz z przewodniczącym i opiekunem czuwał nad ich realizacją.

Liczne imprezy organizowane przez sztab BANJO dopingowały młodzież, podtrzymywały zainteresowanie akcją i kazały szukać coraz nowych form pracy.

Dwa razy w miesiącu na sobotnich spotkaniach BANJO młodzież starała się wykorzystywać niektóre formy atrakcyjnego uczenia się, na które nie starczało czasu na lekcjach. Największym zainteresowaniem cieszyły się dramatyzacje i inscenizacje w językach obcych na tematy życiowo najbardziej przydatne, jak np. w sklepie, na dworcu, w restauracji, u lekarza, na ulicy, wycieczki, zwiedzanie miast, oprowadzanie gości zagranicznych, wizyty towarzyskie itp. W ramach tych inscenizacji młodzież wyżywała się swobodnie, współzawodniczyła w jak najbardziej atrakcyjnym i wiernym odtwarzaniu sytuacji życiowych, które nie tylko uczyły, ale i bardzo często bawiły. Zdrowe poczucie humoru obowiązywało wszędzie i we wszystkim. Wszędzie i we wszystkim staraliśmy się też podkreślać ideę internacjonalizmu i pod tym kątem dobierać nie tylko materiał do rozmówek i inscenizacji w językach obcych, ale również repertuar wierszy i piosenek. Hymnem naszych grup BANJO stały się: piosenka polska „W językach mówimy stu..." oraz niemiecka „In allen Sprachen liebt man auf der Welt...". „Hymny" te pozwalały na wszystkich sobotnich spotkaniach grup BANJO przeżywać zawsze na nowo bogatą treść propagującą ideę internacjonalizmu.

W ramach tych sobotnich spotkań zorganizowana została również pomoc uczniom słabym. Utworzyła się forma pomocy koleżeńskiej, którą „dowcipni" nazwali „uniwersytetem BANJO". Z „uniwersytetu" tego korzystali wszyscy potrzebujący pomocy. Program spotkań BANJO zaciekawił również najsłabszych uczniów i zmobilizował ich do wydajniejszej pracy zarówno na lekcjach, jak i w domu.

Licznie ogłaszane konkursy na najładniej opracowane inscenizacje — najciekawszy i najliczniejszy zbiór znaczków, widokówek, piosenek, anegdot, wierszy itp. —

wprzęgały wszystkich „BANJO-wców" do zdrowego współzawodnictwa. Wszystkie te formy pracy kazały interesować się już nie tylko samym językiem, ale i tym, co w danym języku i o danym kraju zostało napisane. Kazały poznawać kraj, obyczaj i ludzi.

Na sobotnich spotkaniach BANJO-wcy z wielką satysfakcją przedkładali pieczołowicie zbierany materiał, przesyłali miesięcznie do sztabu BANJO w Bydgoszczy meldunki o realizacji podjętych zadań, a następnie starali się brać udział w jak największej ilości imprez: wystawach i konkursach organizowanych na szczeblu wojewódzkim.

W jakim stopniu młodzież naszej szkoły potrafiła korzystać z bogatych form pracy BANJO, w jaki sposób je przeżywała, na ile też akcja ta pomagała szkole — mówi już sama młodzież — jej wspomnienia i wrażenia, którymi dzieliła się na łamach gazetki ściennej umieszczanej w specjalnej gablotce poświęconej aktualnościom BANJO. Gazetka ta z czasem urosła do rozmiarów kroniki — dokumentu pracy naszego BANJO.

Pierwsze najgłębsze wrażenia młodzieży związane są ze wspomnianą już imprezą pn. „Sąd nad faszyzmem", która stała się ukoronowaniem długiej, intensywnej pracy aktywu naszego szkolnego BANJO. Impreza ta została zorganizowana w Bydgoszczy 10 maja 1964 r. w sali WRN z okazji 19 rocznicy zwycięstwa nad hitlerowskimi Niemcami. Impreza przybrała formę sesji „Międzynarodowego Trybunału" oskarżającego faszyzm. Oskarżając faszyzm zapoznała uczestników z jego genezą i historią. Przypomniała okropności ostatnich lat i przestrzegała przed grożącym światu niebezpieczeństwem faszyzmu. W sesji tej brała udział młodzież, która w zasadzie zna okrucieństwa faszyzmu tylko z opowiadań starszych i z lekcji historii. Uczestnicy imprezy przygotowywali się długo i intensywnie, zapoznając się z bibliografią dotyczącą genezy i historii faszyzmu. W rezultacie oskarżenie zostało wygłoszone przez młodzież z wielkim zrozumieniem i przejęciem. „Sąd" przesłuchał 10 „świadków". Każdy „świadek" oskarżał faszyzm w języku, którego kraj reprezentował, a tłumacz podawał tekst zeznań w języku ojczystym. Oskarżało również trzech prokuratorów, a wśród nich uczeń naszej szkoły (Józef Slok). Jako „reprezentant" NRD przemawiał on prawie 15 minut w języku niemieckim, a uczennica Wojnowska tłumaczyła tekst na język polski.

Jak głęboko młodzież naszej szkoły przeżyła tę imprezę, świadczyć mogą m. in. wspomnienia, którymi dzieliła się grupa naszych BANJO-owców na łamach gazetki BANJO.

A oto jej treść:

„BANJO mobilizuje nas do intensywnego uczenia się języków obcych poprzez organizowanie bardzo ciekawych konkursów i seminariów językowych, obozów międzynarodowych oraz imprez tak wielkich jak impreza pn. »Sąd nad faszyzmem«.

Najradośniej jednak przeżyła młodzież fakt włączenia aktywu wszystkich trzech grup BANJO do pierwszej audycji telewizyjnej poświęconej przeglądowi pracy Bydgoskiej Akcji Nauki Języków Obcych. Audycja ta stała się wielkim przeżyciem nie tylko dla całej naszej szkoły, ale również pozostałych szkół brodnickich.

Wypadliśmy dobrze. Półgodzinna audycja minęła szybko. Każdy jest zadowolony. Po audycji odbyła się degustacja. Następnie autokarem udaliśmy się do naszego miejsca zamieszkania, wyczerpani nerwowo, ale szczęśliwi. Prawdziwą radość i zadowolenie odczuliśmy jednak dopiero wtedy, gdy znaleźliśmy się znów w domu, w internacie. Kiedy mogliśmy się cieszyć wszystkim, wśród swoich. Niech żyje BANJO".

W podobny sposób dzielili się też wrażeniami uczestnicy wszystkich dalszych imprez i obozów międzynarodowych na terenie kraju i za granicą.

A oto garść wrażeń przewodniczącego grupy esperanckiej z imprezy pn. „Na spotkanie Trzeciego Świata".

„Celem imprezy »Na spotkanie Trzeciego Świata« było zapoznanie wszystkich przybywających na forum młodzieżowe z życiem postępowej młodzieży krajów tzw. Trzeciego Świata, a tym samym przygotowanie do mającego się odbyć Światowego Festiwalu Młodzieży w Algierze. Najbardziej przeżyłem bezpośrednie spotkanie z przedstawicielami placówek dyplomatycznych i organizacji młodzieżowych krajów afrykańskich. Wszyscy uczestnicy — bez względu na rasę, narodowość i kolor skóry — tworzyliśmy jedno wielkie »forum młodzieżowe«, podczas którego zespoły poszczególnych grup BANJO reprezentowały w swych wystąpieniach kraje neutralne i nowo wyzwolone. Mówili oni w jednym z języków BANJO o ich życiu i walce o wolność i pokój. Wiele miłych wrażeń dostarczyły wszystkim uczestnikom występy reprezentacyjnego zespołu Pieśni i Tańca Ziemi Bydgoskiej, wystawa »Narodowe potrawy polskie«, udział w kominku oraz »melodie przyjaźni« — piosenki w językach BANJO".

Podobnie wiele radości i satysfakcji dostarczyła całej naszej młodzieży impreza pn. „Naszej drużbie dwadcat' let", w której grupa rosyjska zdobyła w zakresie piosenek i wierszy radzieckich zaszczytne drugie miejsce. W nagrodę uczestnicy tej imprezy otrzymali dyplom uznania i bezpłatny trzytygodniowy pobyt na międzynarodowym obozie lingwistycznym w Funce.

Oto wspomnienia jednej z uczestniczek imprezy, a równocześnie przewodniczącej grupy BANJO:

... „Nasz repertuar zawierał piosenki oraz wiersze kompozytorów i poetów radzieckich. Zespołów było wiele. Konkurencja bardzo silna. Najpierw odbyły się eliminacje do półfinału. Gorączkowe przygotowania, poprawki i uzupełnienia. Wytworzyło się zdrowe współzawodnictwo. Nieliczni tylko gorączkowali się zbytnio i tremowali. Ostatecznie z 17 zespołów wybrano 7, które weszły do finału. Byłyśmy jednym z tych zespołów. Zwyciężyłyśmy. Zajęłyśmy drugie miejsce. Co za radość. Pełne wrażeń, zadowolone i uśmiechnięte wróciłyśmy do szkoły. Te same wrażenia zawdzięczamy pięknej imprezie zorganizowanej przez BANJO".

Ostatnią zorganizowaną przez BANJO imprezą roku szkolnego 1964/65 była piękna impreza pn. „Dookoła świata po Ziemi Bydgoskiej". Impreza ta — jak większość imprez BANJO — była pełna zabaw, śpiewu i radości. Potrafiła połączyć piękne z pożytecznym: uczyć poprzez piosenki, wiersze, gry i zabawy. Do imprezy tej włączyły się nasze wszystkie trzy grupy językowe i stworzyły bogaty montaż piosenek inscenizowanych tańcem, pląsami, mimiką i gestem. Forma interpretacji treści piosenek miała tutaj szczególne znaczenie, gdyż piosenki te śpiewane były przez naszą młodzież we wszystkich pięciu językach BANJO. Forma taka miała ułatwić zrozumienie tego wielojęzycznego repertuaru. Na ile się to udało, niech mówią wspomnienia, którymi uczestnicy imprezy dzielili się na łamach zawsze aktualnej gazetki BANJO.

A oto niektóre z nich:

„Przygotowania nasze do samej imprezy były dość żmudne. Wymagały dużo cierpliwości, no a przede wszystkim były pracochłonne. Głównym tematem części artystycznej była wędrówka po Ziemi Bydgoskiej, a w wyobraźni — poprzez treść piosenek — również po wielu innych krajach i stolicach. Nie znane nam dotychczas zupełnie małe miejscowości okolic Żnina i Szubina w naszym województwie — przybrały atrakcyjne nazwy miast i krajów, jak np. Rzym, Paryż, Bagdad, Tokio, Wenecja, Szwecja, Meksyk i Ameryka. Wędrowaliśmy z »kraju« do »kraju« z piosenką na ustach. Opiewaliśmy w nich piękno wędrówki. Treść niektórych piosenek zmieniliśmy nieco i dostosowaliśmy do głównego tematu, jakim była wędrówka".

Bogactwa przeżyć i korzyści zarówno językowych, jak i wychowawczych dostarczyła naszej młodzieży współpraca z BANJO, udział w jej licznych imprezach oraz obozach międzynarodowych.

Praca naszych BANJO-wców opłaciła się więc sowicie. W roku szkolnym 1963/64 w nagrodę za udział w imprezach oraz całoroczną aktywną pracę uczestniczyło w obozie w Funce czterech uczniów naszego liceum, a w obozie na terenie NRD — pięciu. W roku szkolnym 1964/65 podobnie — z tym, że jeden z uczniów — przewodniczący grupy esperanto — korzystał z wycieczki do Węgier. Przewodniczącemu grupy niemieckiej, Rajnikowi, przypadła w udziale największa z nagród: zdał z wynikiem bardzo dobrym egzamin wstępny na wydział filologii germańskiej Uniwersytetu Poznańskiego — co przy dwu godzinach nauki języka w liceach pedagogicznych — można nazwać pewnego rodzaju sukcesem. Sukces swój przypisywał uczeń ten głównie dodatkowej pracy w BANJO i pobytowi na międzynarodowym obozie lingwistycznym w Funce. Uczeń Rajnik przybył do szkoły z terenu, gdzie prawie nie słyszał języka niemieckiego i sam nie znał go zupełnie. Nie korzystał też w ciągu swej szkolnej nauki poza zajęciami BANJO — z żadnej innej pomocy. W ramach pracy BANJO przejawiał jako przewodniczący dużą aktywność i wykorzystywał każdą okazję do wzbogacenia słownictwa, co w rezultacie bardzo mu się opłaciło.

Sądzę, że fakty te staną się dodatkowym bodźcem do wzmożonej nauki języków obcych w ramach BANJO dla wszystkich pozostałych uczniów naszej szkoły.

Na podstawie tych wszystkich faktów można stwierdzić, że BANJO pomaga naszej szkole. Mimo pomocy BANJO i naszej współpracy na pewno nie zostały jeszcze wykorzystane wszystkie możliwości.

Tak jak wszystko i ta akcja wymaga dalszego doskonalenia form pracy, wzbogacania i uatrakcyjniania programu, by mogła jak najlepiej sprostać wielkim zadaniom, m. in. pomóc szkole.

BANJO pomaga szkole, ale jej nie naśladuje. Być może, że właśnie ten fakt zadecydował o popularności i powodzeniu BANJO. Metody BANJO wyraźnie wskazują, że nauczanie języka nie jest celem samym w sobie, ale środkiem porozumiewania się — zdobywania wiadomości o innych krajach, o aktualnych problemach politycznych i gospodarczych świata, środkiem umożliwiającym korespondencję i najrozmaitsze kontakty z młodzieżą wielu krajów.

Młodzież nie lubi monotonii. Szczególnie podczas wakacji spragniona jest urozmaicenia, rozrywki, a naukę przyjmuje tylko chętnie poprzez formy jak najbardziej atrakcyjne, jak gry, zabawy i piosenkę. O tym wszyscy wiedzą. Nie jest to również obce kierownictwu BANJO. Nic więc dziwnego, że BANJO stara się ciągle uatrakcyjniać i udoskonalać własne metody pracy. Miałam okazję zapoznać się z nimi nie tylko w szkole i nie tylko od strony teoretycznej, ale również i praktycznej w codziennym obozowym życiu, spędzając na prawach gościa — wraz z grupą młodzieży naszego liceum — trzy tygodnie na międzynarodowym obozie lingwistycznym w Funce w roku 1964.

Praca moja na obozie opłaciła się bardzo. Pozwoliła zdobyć więcej doświadczeń i zaobserwować znaczne efekty obozowej nauki języka.

Młodzież różnych krajów nie tylko coraz swobodniej porozumiewała się ze sobą, ale zacieśniała też więzy przyjaźni. Przyjaźń ta znalazła swój wyraz szczególnie w szeroko zakrojonej korespondencji, którą nasi BANJOwcy prowadzili z młodzieżą innych krajów, poznaną na imprezach BANJO. Wzmożoną aktywność na lekcjach języka można też było zaobserwować prawie u wszystkich członków BANJO. Wprawdzie najaktywniejsi członkowie BANJO byli zarazem najlepszymi uczniami z języka, ale swoim zapałem i inicjatywą porywali niejednokrotnie najsłabszych nawet uczniów, a co najważniejsze — pomagali im wydajnie w ramach tzw. uni-

wersytetu BANJO. Wielu z nich dzięki pomocy udzielanej w ramach spotkań BANJO polikwidowało oceny niedostateczne z języka, a niektórzy przeciętni uczniowie poprawili sobie oceny dzięki dodatkowej pracy w BANJO. Na spotkaniach tych najwięcej korzystali uczniowie z rozmówek na tematy życiowo przydatne. Możliwość zainscenizowania pamięciowo opanowanych rozmówek nie tylko przed własną klasą, ale również przed szerokim audytorium BANJO-wców kazała je opanować jak najlepiej i podać w formie jak najciekawszej. Jeszcze bardziej mobilizowały i dopingowały do jak najlepszego przygotowania językowego wszelkie pozaszkolne imprezy BANJO, gdzie audytorium składało się nie tylko z młodzieży różnych szkół województwa, ale również dorosłych, którymi byli często specjaliści językowi. Imprezy takie, jak np. „Sąd nad faszyzmem", wzbogacały słownictwo nawet o terminologię nie objętą programem szkolnym.

Reasumując chciałabym podkreślić najważniejsze korzyści poznawcze, kształcące i wychowawcze, które akcja BANJO przyniosła młodzieży naszej szkoły i mnie jako nauczycielce języka obcego.

1. Praca w BANJO mobilizowała młodzież do aktywniejszego udziału w lekcjach. Każdy BANJO-wiec chciał lepiej od innych opanować język, aby móc porozumiewać się z młodzieżą innych krajów zarówno na piśmie, jak i ustnie w czasie spotkań bezpośrednich w kraju i za granicą.

2. Warunki międzynarodowych obozów stwarzały realne potrzeby dla opanowania języka. Skutki poprawnego posługiwania się językiem były odczuwalne natychmiast, a nie odsunięte na daleką przyszłość, jak to się dzieje na lekcjach szkolnych.

3. Warunki obozowe rozbudzały silnie czynnik emocjonalny młodzieży. Wchodziły tu w grę ambicja i chęć opanowania języka dla osobistych kontaktów. Powodzenie w rozmowach obcojęzycznych dawało duże zadowolenie i wpływało jako pozytywny bodziec na dalsze doskonalenie się.

4. Za błędy i niepowodzenia nikt nikomu nie stawiał stopni. Odpadły więc różne czynniki frustracyjne mogące działać hamująco na próby posługiwania się językiem obcym.

5. W warunkach swobodnej, zespołowej rozmowy jeden uczeń pobudza drugiego do mówienia, argumentowania czy też stawiania pytań. Działa więc w takich sytuacjach prawo zbiorowej sugestii.

6. Sobotnie spotkania BANJO w naszej szkole służyły utrwalaniu i rozszerzaniu słownictwa poprzez swobodne wypowiedzi uczniów na tematy poruszane w klasie, szczególnie na tematy życiowe najbardziej bliskie, w formie atrakcyjnych rozmówek i inscenizacji.

7. „Uniwersytet" BANJO pomagał uczniom w podnoszeniu wyników w nauce.

8. Do wzbogacenia słownictwa przyczynił się również udział w imprezach takich, jak np. „Sąd nad faszyzmem", „Czy światu grozi głód", „Na spotkanie Trzeciego Świata" — gdzie trzeba było m. in. wygłaszać przemówienia w języku obcym lub też wypowiadać się w związku z wysuniętymi do dyskusji tezami. Z wartości kształcących należałoby wymienić takie, jak:

a) Pogłębianie wiadomości o kraju, z którym związana była impreza, a tym samym uzupełnianie wiadomości z innych przedmiotów, jak np. młodzież przygotowująca się do występów wkładała dużo pracy, aby wypaść jak najlepiej i jak najgodniej reprezentować szkołę.

b) Kontakty z młodzieżą wielu krajów na międzynarodowych imprezach i poprzez korespondencję pozwoliły pogłębić przyjaźń, nie tylko głosić, ale również realizować ideę internacjonalizmu.

c) Propagowanie piękna własnego kraju — szczególnie Ziemi Bydgoskiej pogłębiało poczucie patriotyzmu (np. impreza „Dookoła świata Ziemi Bydgoskiej").

d) Wyrabianie świadomej dyscypliny: samodzielne podejmowanie i realizacja pod-

jętych zadań, mozolne, cierpliwe zbieranie materiałów do albumów, gazetek, konkursów, wystaw itp.

e) Budzenie inicjatywy i pomysłowości w opracowywaniu i realizowaniu programów.

f) Zdrowe współzawodnictwo w osiąganiu jak najlepszej sprawności językowej oraz w opracowywaniu najciekawszych form spotkań i imprez.

g) Budzenie zainteresowania akcją BANJO u całej młodzieży poprzez bezpośrednie dzielenie się z uczestnikami wrażeniami z imprez.

Dzięki pomocy BANJO młodzież nasza dostrzegała wyraźniej korzyści płynące ze znajomości języków obcych; miała możność zrozumieć i doświadczyć, że język nie jest tylko środkiem porozumiewania się w wąskim tego słowa znaczeniu, ale też ciekawą formą zdobywania bezpośrednich wiadomości z wszystkich dziedzin życia, środkiem umożliwiającym bliskie kontakty z młodzieżą wielu krajów, a szczególnie naszych sąsiadów.

Imprezy BANJO w kraju i za granicą dawały wiele korzyści młodzieży i łączyły piękno z pożytkiem w nauczaniu języków obcych i w wychowaniu w duchu internacjonalizmu.

Podobną opinię wyrażali również obecni na obozie wychowawcy i kierownicy delegacji wszystkich pięciu grup językowych.

*FRANCISZEK PAWUŁA*

## PROBLEMY FINANSOWANIA SZKOLNICTWA W JUGOSŁAWII

W czerwcu br. przebywała w SFRJ delegacja Ministerstwa Oświaty, której celem m. in było zaznajomienie się z podstawowymi zagadnieniami związanymi z systemem planowania i finansowania szkolnictwa. Wybór tematyki podyktowany był przede wszystkim dużą aktualnością spraw finansowania oświaty z punktu widzenia jego roli i znaczenia w rozwoju gospodarczo-społecznym i kulturalnym danego kraju, a ponadto z uwagi na podejmowane w Jugosławii poszukiwania bardziej efektywnych warunków finansowych dla rozwoju oświaty.

Nowych rozwiązań w zakresie finansowania szkolnictwa w Jugosławii nie można oczywiście odrywać od przemian całokształtu życia gospodarczego dokonywanych etapami, od intensywnych poszukiwań modelu gospodarczego, który by jak najbardziej odpowiadał potrzebom tego kraju i umożliwiał przekształcenie go w średnio przemysłowy, stwarzając warunki do możliwie szybkiego nadrobienia skutków wiekowego zacofania gospodarczego.

Wśród ekonomistów, a także wśród organizatorów szkolnictwa, coraz powszechniej ugruntowuje się obecnie przekonanie, że kształcenie młodego pokolenia i dokształcanie dorosłych zgodnie z potrzebami gospodarczymi i kulturalnymi kraju, czyli przygotowanie ludzi do wykonywania w społeczeństwie czynności określonych przez stopień rozwoju sił wytwórczych i przewidywany poziom społecznego podziału pracy, musi powodować wzrost nakładów na szkolnictwo.

We wszystkich krajach gospodarczo rozwiniętych, a w szczególności w socjalistycznych, rosną stosunkowo szybko nakłady na szkolnictwo, ponieważ wychodzi się ze słusznego założenia, że jest to warunek rozwoju społeczno-gospodarczego i że nakłady te po pewnym czasie zwracają się z zyskiem w formie większej i lepszej jakościowo produkcji.

Można z pewnym przybliżeniem powiedzieć, że od lat pięćdziesiątych udział dochodu narodowego w kosztach na szkolnictwo w porównaniu z latami trzydziestymi wzrasta w różnych krajach z 2,5% do 5, a nawet 7% (Węgry — 5%, Bułgaria — 5,1%, ZSRR — 5,8%).

A jak przedstawia się w Jugosławii tempo rozwoju szkolnictwa i warunkujący ten rozwój wzrost wydatków na oświatę?

W okresie ostatnich dziesięciu lat (1956—1965 r.) miał miejsce w Jugosławii poważny rozwój szkolnictwa wszystkich stopni. Według danych „Rocznika Statystycznego" Jugosławii z 1965 r. i „Biuletynu Statystycznego" nr 4 z 1966 r.[1] wzrost liczby uczniów szkół podstawowych wynosi w tym okresie o ok. 37%, szkół drugiego stopnia o 104%, a szkół wyższych aż o 136%.

Bieżący plan 5-letni (1966—1970) w Jugosławii przewiduje objęcie szkołą podstawową 99% dzieci w wieku 7—10 lat i około 84% w wieku 11—14 lat oraz średnią szkołą 40% roczników 15—18 lat. Zakłada się również znaczne rozszerzenie kształcenia (nauczania) i dokształcania zatrudnionych w gospodarce bez odrywania ich od pracy. Mimo tak znacznego rozwoju szkolnictwa jugosłowiańska gospodarka od-

[1] Porównaj *Życie Gospodarcze* nr 34 (779) z 21 sierpnia 1966 r. „Stan oświaty a gospodarka w Jugosławii".

czuwa poważne braki kadr wykwalifikowanych. Zatrudnianie w przemyśle i innych działach gospodarki w znacznym procencie pracowników niewykwalifikowanych wpływa ujemnie na wyniki w zakresie produkcji.

Ten fakt jest w coraz szerszym zakresie przedmiotem zainteresowań i analizy politycznych i administracyjnych władz oraz sfer gospodarczych na szczeblu Federacji i poszczególnych republik.

Coraz głębiej utrwala się przekonanie w Jugosławii, że sprawa kształcenia kadr powyżej szkoły podstawowej nie może być, jak to miało miejsce dotychczas, domeną zainteresowań poszczególnych komun, ale że potrzebny jest plan i program kształcenia kadr w skali poszczególnych republik, a także na szczeblu Federacji.

Wzrost nakładów na szkolnictwo w omawianym okresie nie był harmonijny i równomierny. W latach 1956—1962 wzrost ten był stosunkowo szybki, bo z 37,7 mld starych dinarów w 1956 r. do 191,4 mld w 1962 r., co stanowi 507,7% wzrostu, a udział tych wydatków w dochodzie narodowym w tym okresie wzrósł z 2,6% do 5,5%.

Jednak w ostatnich trzech latach (1963—1965) przyrost wydatków na szkolnictwo był znacznie słabszy i także zmniejszył się w tym okresie udział tych wydatków w dochodzie narodowym.

Kształtowanie się wydatków na szkolnictwo i udział ich w dochodzie narodowym w latach 1956—1965 ilustruje następujące zestawienie.[2]

| Lata | Wielkość dochodu narodowego w mld starych dinarów | Wydatki na szkolnictwo w mld starych dinarów | Roczny % przyrostu wydatków na szkolnictwo | Procentowy udział wydatków na szkolnictwo w dochodzie narodowym |
|---|---|---|---|---|
| 1955 | 1 446,5 | 37,7 | 50,9 | 2,6 |
| 1961 | 3 111,6 | 134,1 | | 4,3 |
| 1962 | 3 474,8 | 191,4 | 42,7 | 5,5 |
| 1963 | 3 181,3 | 216,5 | 13,1 | 5,2 |
| 1964 | 5 564,0 | 268,5 | 24,0 | 4,8 |
| 1965 | 7 065,0 | 326,3 | 21,5 | 4,6 |

Nakłady na szkolnictwo w Jugosławii w okresie bieżącej 5-latki (1966—1970) zostały założone w następującej wysokości (w mln nowych dinarów):

| Rodzaje wydatków | Lata | | | Łącznie w latach 1966-1970 | Wskaźnik wzrostu $\frac{1970}{1965}$ |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1965 | 1966 | 1970 | | |
| Nakłady łączne z tego na: | 3 263 | 3 651 | 5 836 | 23 393 | 178,9 % |
| 1) działalność podstawową | 2 840 | 3 111 | 5 014 | 20 058 | 176,5 % |
| 2) inwestycje netto | 423 | 540 | 822 | 3 335 | 194,3 % |
| % stosunek nakładów na inwestycje do nakładów na działalność podstawową | 14,9 % | 17,4 % | 16,4 % | 16,6 % | — |

[2] Patrz *Życie Gospodarcze* nr 34 (779) z 21 sierpnia 1966 r. „Stan oświaty a gospodarka w Jugosławii".

Mimo stosunkowo wysokich nakładów finansowych na szkolnictwo sytuacja materialna tego szkolnictwa w Jugosławii oceniana jest jako niewystarczająca. Powszechnie uważa się, że również dotychczasowy system finansowania szkolnictwa nie odpowiada potrzebom i sytuacji tej dziedziny życia, jaką jest szkolnictwo.

Co można powiedzieć o dotychczasowym systemie finansowania szkolnictwa w Jugosławii i jakie są kierunki jego zmian?

Do 1961 r. całe szkolnictwo, łącznie z wyższym, było finansowane z budżetów jednostek terytorialnych. Budżet komun pokrywał 74%, budżet powiatów 11%, a budżet republik 15% (tylko szkoły wyższe) ogólnokrajowych wydatków bieżących na oświatę. Z budżetu Federacji opłacano jedynie wydatki na utrzymanie Federacyjnego Sekretariatu d/s Oświaty i Kultury i Federacyjnego Zakładu Pedagogicznego.

W grudniu 1960 r. została przyjęta ustawa o nowym systemie finansowania. Na mocy tej ustawy zamiast finansowania szkół bezpośrednio z budżetu jednostek terytorialnych na wszystkich szczeblach administracji państwowej został utworzony „społeczny fundusz szkolnictwa" zarządzany przez organ społeczny, złożony z przedstawicieli organizacji społecznych, politycznych, zakładów pracy i nauczycielstwa.

Na szczeblu komuny fundusz ten jest tworzony z następujących źródeł:

— z przychodu komun, których część przeznaczona jest na oświatę,
— z części wpłat organizacji gospodarczych i samodzielnych zakładów pracy,
— z części wpłat z tytułu osobistych dochodów pracowników,
— z części opodatkowania nakładanego na płatników podatku dochodowego,
— z innych wpłat — dotacje, darowizny, zasiłki, odsetki od środków funduszu itp.

Na wyższych szczeblach administracji fundusz na oświatę pochodził w zasadzie z tych samych źródeł.

Zakłady pracy mogą być opodatkowane na fundusz oświaty do wysokości 1% obrotu. Każda komuna może nałożyć na obywatela dodatkowy podatek z przeznaczeniem na oświatę.

Każda szkoła opracowuje i przedkłada zarządowi funduszu swoje potrzeby. Zarząd funduszu, po przeanalizowaniu zgłoszonego przez szkoły planu kosztów i uwzględnieniu możliwości, którymi dysponuje, przedstawia dyrekcjom szkół swoje propozycje i zawiera z nimi odpowiednie umowy o wykonanie określonych zadań. Umowa taka ustala niektóre elementy tych zadań — np. ilość oddziałów, kierunki kształcenia, liczbę uczniów na oddział, ilość kadry kierowniczej, kadry administracyjnej na 100 uczniów, określa normy zużycia energii elektrycznej, paliwa itp. O ile szkoła nie może przyjąć proponowanego budżetu, komuna może zwiększyć narzuty na oświatę lub wystąpić do republiki o pozostawienie w komunie większego % podatku lub też o przyznanie dotacji.

Niezależnie od tego szkoła może zawierać umowy z określonymi zakładami pracy w sprawie prowadzenia dla nich kształcenia pracowników, za co szkoła otrzymuje ustalone sumy, które rozszerzają jej podstawy materialne.

Plan finansowy zatwierdzany i kontrolowany przez radę szkolną musi zabezpieczać wydatki rzeczowe na dany rok obrachunkowy, amortyzację w ustalonych procentach od wartości pomocy naukowych i innych urządzeń szkolnych, a także środki na amortyzację nieruchomego majątku szkoły. Dochód szkoły stanowią środki, które pozostają po obliczeniu od wpływów ww. wydatków rzeczowych i na amortyzację.

Ustalony w ten sposób dochód przeznacza się na uposażenie pracowników, na fundusz zbiorowego spożycia (wydatki na kolonie, ulgi kolejowe, doskonalenie nauczycieli), na fundusz rezerwowy i inwestycyjny, które szkoła może tworzyć w miarę potrzeby i swych możliwości.

Uposażenie nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły nie jest ustalane centralnie ani też na szczeblu republiki, lecz w samej szkole w zależności od jej dochodów i wyników pracy zainteresowanych.

Przyjęcie zasady, że dochód osobisty, inaczej mówiąc uposażenie każdego pracownika szkoły, zależny jest od wyników pracy i osiągnięć całej szkoły, stworzyło potrzebę ustalenia sposobów i kryteriów dla tej oceny.

Komisja do spraw oświaty i kultury Związkowej Rady Wykonawczej, rozpatrując w lipcu 1962 r. sprawę podziału dochodów osobistych w szkołach, przyjęła najogólniejsze zasady, które stanowią wytyczne dla opracowywania przez poszczególne kolektywy szkolne bardziej szczegółowych regulaminów w tym zakresie.

Nie sposób omawiać tu szczegółowo postanowień przyjętych przez ww. Komisję. Warto jednak podać, że na czoło wysunięto zalecenie, aby przy podziale dochodów osobistych brać przede wszystkim pod uwagę wkład pracy poszczególnych nauczycieli i innych pracowników oraz wyniki, jakie osiąga każdy z nich, uwzględniając oczywiście wyniki szkoły jako całości. Przy ocenie pracy poszczególnych pracowników należy brać pod uwagę w pierwszym rzędzie jej zakres, złożoność, znaczenie i wagę tej pracy, stopień odpowiedzialności, poziom wykształcenia zawodowego potrzebnego dla należytego wykonywania pracy, a także szczególne warunki, w których jest podejmowana.

Jak stwierdzają przedstawiciele administracji oświatowej oraz dyrektorzy szkół, w praktyce rozmaicie podchodzi się zarówno do metody, jak i do kryteriów oceny wyników pracy personelu. Nierzadko stosuje się wyłącznie dotychczasowe tradycyjne sposoby oceny tej pracy, w wielu szkołach wyłoniono specjalne zespoły, które opracowują regulaminy podziału dochodów osobistych w danej szkole.

W regulaminie podziału dochodów osobistych w szkole podstawowej im. „20 Października" w Belgradzie, przyjętym w 1963 r., w art. 3 znajdujemy m. in. następujące ustalenie: „Wysokość dochodu osobistego ustala się wg stanowiska pracy. Wartość i znaczenie stanowiska pracy określa się ilością punktów wg warunków pracy, wg złożoności i wagi zajęć, odpowiedzialności, niezbędnego pedagogicznego i fachowego przygotowania oraz stażu pracy względnie doświadczenia". W art. 4 tego regulaminu czytamy: „Dochód osobisty członków kolektywu pracowniczego szkoły składa się z części stałej i zmiennej. Część stała dochodu osobistego stanowi wartość stanowiska pracy, które pracownik zajmuje lub służy jako podstawa do uczestniczenia w podziale. Część zmienną dochodu osobistego określa się w zależności od oceny wyników pracy (oceny pracy) i wykonywanych funkcji: kierowanie radą klasową, aktywem specjalistycznym, wychowawstwo, kierowanie gabinetem lub opieka nad zbiorami, jak również od złożoności pracy, odpowiedzialności i warunków pracy".

Omówiony wyżej dotychczasowy system finansowania szkolnictwa w Jugosławii, polegający, jak już powiedziano, na budżetowaniu, czyli przeznaczaniu przez komuny i republiki środków na określone cele szkoły, mimo pewnej samodzielności szkół (rad szkolnych), został uznany jako zbyt sztywny i nie odpowiadający potrzebom i organizacji szkół, a ponadto nie zapewniał harmonijnej ciągłości i rozwoju szkolnictwa.

4 maja br. została uchwalona nowa ustawa o środkach finansowych na oświatę i wychowanie. Podobne ustawy są obecnie przygotowywane przez parlamenty (skupszczyny) poszczególnych republik.

Podstawową zasadą nowego systemu finansowania szkolnictwa jest to, że tworzy się specjalne fundusze na ten cel, a źródłem ich jest stały podatek od osobistego dochodu każdego obywatela (podatek na oświatę w wysokości 5% od zarobku), a także pewna część komunalnego i republikańskiego podatku od detalicznego obrotu towarowego i usług.

Art. 2 wspomnianej ustawy przewiduje jeszcze inne źródła wpływów na pokrycie wydatków oświatowych — środki zakładów pracy, organizacji społecznych, dobrowolne dary obywateli, a także podatek od nakładów inwestycyjnych.

Dla decydowania o podziale społecznych środków na oświatę jak i dla rozpatrywania innych problemów o znaczeniu ogólnym w zakresie oświaty i wychowania przewiduje się powołanie zespołów oświaty, które zgodnie z art. 7 cytowanej ustawy są organizacjami samorządzącymi się i posiadają osobowość prawną. Zasady tworzenia tych zespołów oraz ich organizację omawia art. 8 i 9 w.w. ustawy.

Wg udzielonych nam informacji zbierane wpłaty na oświatę w trybie tzw. podatku oświatowego będą odpowiednio rozdzielane między komuny, republiki i Federację; wskaźniki tej repartycji będą ustalone przez odnośne ustawy republik.

Dodatnie cechy nowego systemu finansowania szkolnictwa upatruje się przede wszystkim w tym, że:

— zabezpiecza on stałość i ciągłość nakładów finansowych na szkolnictwo oraz możliwość ustalenia określonej perspektywy dla tych nakładów,

— stwarza możliwość dalszego usamodzielnienia kolektywów szkolnych w zagospodarowywaniu uzyskiwanych środków.

Przewiduje się, że podobnie jak dotychczas, szkoły otrzymywać będą globalny przydział środków na pokrycie wydatków. Środki te w oparciu o uchwalone przez ogół zatrudnionych w szkole regulaminy tworzenia i rozdziału dochodu szkoły oraz podziału dochodów osobistych będą odpowiednio zagospodarowywane.

Nie będziemy wnikali w szczegóły opracowywania budżetu szkoły ani też w sposób wyliczania wartości jednego punktu dla stałej i zmiennej części dochodu pracownika, gdyż problem ustalania uposażeń dla personelu szkolnego w Jugosławii interesuje nas nie z uwagi na aktualność ewentualnego przeniesienia doświadczeń w tym zakresie na nasz, polski grunt, ale dlatego, ponieważ ciekawe są w ogóle poszukiwania jakichś obiektywnych mierników wartości przede wszystkim pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Trzeba generalnie stwierdzić, że w naszych warunkach trudno byłoby sugerować przenoszenie wszystkich doświadczeń i tendencji występujących w jugosłowiańskim systemie finansowania szkolnictwa. Wydaje się jednak, że niektóre z nich warto by rozważyć pod kątem możliwości wykorzystania u nas. W szczególności byłoby chyba słuszne pozostawienie większej swobody dyrekcjom i kierownictwom nowych szkół i kolektywom pracowników szkolnych w zagospodarowywaniu środków budżetowych i pozabudżetowych przyznawanych szkołom i innym placówkom oświatowo-wychowawczym.

Na zakończenie tej informacji nasuwają się jeszcze refleksje natury ogólniejszej.

Coraz powszechniejsze jest zrozumienie w Jugosławii, że zachodzi pilna potrzeba opracowania bardziej precyzyjnego i długofalowego planu kształcenia kadr dla potrzeb gospodarki i kultury oraz przeznaczania na jego realizację określonych środków organizacyjnych i finansowych. Stąd poszukiwanie odpowiadających tym postulatom właściwego systemu oświatowego, lepszych metod planowania rozwoju oświaty i zabezpieczenia dla niej odpowiednich środków organizacyjnych, materiałowych i finansowych.

Na tle poruszonych spraw godne podkreślenia jest jeszcze i to, co można odnieść także do innych dziedzin społeczno-gospodarczych, że w Jugosławii występują bardzo wyraźne tendencje do poszukiwania nowych rozwiązań modelowych w oparciu o umiejętną konfrontację teorii z praktyką. Są to próby i poszukiwania odważne, nie pozbawione dużej dozy samokrytycyzmu.

## NA TYSIĄCLECIE POLSKIEGO WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Uzyskaliśmy naukową pomoc dla pogłębienia procesu wychowania patriotycznego w oparciu o tysiącletnią tradycję oręża polskiego. Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej wydało „Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce" [1], która to publikacja stanowi cenne wsparcie dla poszukujących treści do wychowania ideowo-politycznego.

Autorzy — wierni rzetelności naukowej — nie ograniczają się przy charakterystyce wychowania rycerskiego do oceny feudalnych sił zbrojnych jedynie jako organu ucisku chłopów, ale podnoszą i ich niezawodną rolę w obronie kraju przed agresją; ta druga strona znajduje też w opracowaniu szczególne odbicie w aspekcie wychowania patriotycznego, stanowiącego składnik wychowania moralnego wojska, które prowadzić musiało „ciężkie wojny z agresją feudałów niemieckich, z zakonem krzyżackim i najazdami Tatarów. Stąd takie kwestie, jak: umiłowanie wolności, powinność rycerska względem kraju ojczystego, miłość do ziemi ojczystej, konieczność ponoszenia ofiar w jej obronie" (s. 15).

Wielki ładunek ideowy dostrzegają autorzy w sposobie pojmowania żołnierskiego morale, wysuwającego na czołowe miejsce męstwo i dzielność w obronie zagrożonych granic w czasie walk prowadzonych w wieku XVI i XVII.

Wychowanie wojskowe w Polsce XVIII wieku posiada swe pomniki patriotyzmu przede wszystkim w tradycji stworzonej przez Szkołę Rycerską, która wyrabiała „rozumny patriotyzm i krytyczną postawę wobec braków ustroju politycznego i społecznego ówczesnej Polski. Ideałem był człowiek, który powinien ojczyznę swą kochać nade wszystko i sposobić się do tego, aby się mógł poświęcić na jej usługi" (s. 97). Starano się wyjaśnić kadetom, jaki powinien być prawdziwy patriota.

Poznajemy żołnierzy kościuszkowskiej armii ludowej, której podstawę stanowiły masy ludowe — biedota miejska i chłopska. Założenia wychowawcze tej armii kładą szczególny nacisk „na świadomość obywatelską żołnierzy, na ich wychowanie patriotyczne" (s. 105). Kościuszce udało się wzbudzić „miłość kraju u tych, którzy dotąd nie wiedzieli nawet, że ojczyznę mają" (s. 110). Wychowanie patriotyczno-obywatelskie traktowane było jako rozwijanie świadomości w masach żołnierskich. Każdy żołnierz, w myśl ówczesnych założeń wychowawczych, powinien uświadamiać sobie, że o n jest obrońcą ojczyzny, że jego służba wojskowa to służba dla narodu. Wyjaśniano też żołnierzom cele i zamierzenia wrogów, którzy chcieli, by Polacy przestali być Polakami (s. 111). Pojęcie o j c z y z n a czyniono czymś konkretnym. Mówiono żołnierzom, że ojczyzna to ich domy, rodziny, krewni, że to ich szczęście, o które należy walczyć (s. 113).

Legiony polskie we Włoszech krystalizują tak cenną dla całych dalszych dziejów naszego narodu koncepcję walki wyzwoleńczej realizującej tak ofiarnie ideę wychowania patriotycznego, a w nim problem poświęcenia się sprawie wyzwolenia kraju. Ze wzruszeniem czytamy o niezwykłym wprost harcie legionowego wojska: „W okresie zimy żołnierze ubrani byli tylko w kurtki płócienne. Ponad 30% żołnierzy nie miało w ogóle butów. Nogi krwawiły, lecz dezerterów nie było ... Wiele było wypadków, że ranni żołnierze uciekali ze szpitali na pole walki" (s. 144).

Orły narodowe — to nie tylko znaki na 2-metrowych drzewcach, to żołnierze War-

[1] Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce. Wyd. MON, Warszawa 1965. Zespół autorski: J. Karwin, E. Pomianowski, St. Rutkowski.

szawskiego Księstwa. Wychowanie tych żołnierzy nawiązywało do tradycji utrwalonego poczucia honoru żołnierskiego i narodowego. „Wojsko Księstwa Warszawskiego było wojskiem narodowym i służyło sprawie narodu" (s. 157).

W Królestwie Polskim usiłował w. ks. Konstanty wychowaniem zjednać żołnierzy dla wiernej służby caratowi. Jednak nie udało mu się zlikwidować tradycji doby walk o wolność, a szczególną rolę w rozwijaniu patriotyzmu w wojsku odegrali legionowi weterani (s. 178). Stąd wybuch powstania listopadowego, zryw nowych obrońców ojczyzny, którzy śpiewali: „zdobyczy nie chcemy, do łupiestw nie zdolni, tylko ojczyznę odzyskać pragniemy, tylko być wolni" (s. 191).

W okresie powstania styczniowego popularyzowano przede wszystkim Tadeusza Kościuszkę — symbol patriotyzmu i walczącej Polski. Przemawiano do żołnierzy wspomnieniami Racławic, Bartosza Głowackiego i Jana Kilińskiego. I żołnierze dochowali wierności przysiędze.

*Franciszek Czerwiński*

## MARIA LIPOWSKA: KONCEPCJA WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W PROGRAMACH ZREFORMOWANEJ SZKOŁY POLSKIEJ

**Toruń. Wydawnictwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. 1966, s. 199.**

Na łamach czasopism pedagogicznych rzadko omawia się książki wydane przez uczelnie wyższe. Ukazują się one w niewysokim nakładzie, wymieniane są między zainteresowanymi instytucjami naukowymi, które umieszczają je w swoich zbiorach bibliotecznych, nie trafiają one jednak na rynek księgarski, stąd pozostają nie znane szerszemu czytelnikowi. Wśród tych książek — wydaje się — zasługuje na zwrócenie uwagi książka Marii Lipowskiej, ponieważ jej treść może zainteresować nie tylko nauczycieli, ale i działaczy oświatowych w szerokim tego słowa rozumieniu.

Autorka daje nam w tej książce syntetyczne omówienie koncepcji wykształcenia ogólnego szkoły polskiej okresu międzywojennego, opierając się na projektach reformy szkolnej, szczególnie na reformie r. 1932, oraz na tendencjach wyrażanych na różnych kongresach pedagogicznych organizowanych wówczas w kraju i za granicą. Stwierdza, że największy wpływ na rozwój naszego szkolnictwa wywarła pedagogika kultury i tzw. „nowe wychowanie". Pod wpływem tych kierunków rozwinął się irracjonalno-woluntarystyczny pogląd na świat, który stanowił podstawę programów nauczania. W doborze treści nauczania górował wychowawczy punkt widzenia nad naukowo-poznawczym, co wyrażało się w rezygnacji z systematycznej wiedzy na rzecz „wiedzy w obrazach". Prowadziło to w konsekwencji do odintelektualizowania wykształcenia ogólnego i dawania prymatu sferze emocjonalnej w oparciu o koncentryczną oś programową „Polska i jej kultura".

Pod pozorem nowoczesności programy były owładnięte psychologizmem. Jednak hasło „szkoły na miarę dziecka" doprowadziło do ograniczenia rozwoju umysłowego dzieci przez stworzenie szkoły o różnych stopniach organizacyjnych, zamykających dziecku wiejskiemu drogę do dalszego kształcenia.

Treści humanistyczne, które miały przewagę w programach, przeniknięte były ideami solidaryzmu społecznego. Szło w nich też więcej o budzenie impresji o kulturze aniżeli o analizy naukowe. Programy łączyły w sobie elementy praktyczno-naukowe z irracjonalnymi, stąd światopogląd urabiany przez szkołę miał sprzyjać przyjęciu się tendencji faszyzujących.

Przeprowadzona w Polsce międzywojennej reforma szkolna była niedemokratyczna, ponieważ utrwalała różnice społeczne i mimo formalnych deklaracji nie stworzyła wszystkim dzieciom takich samych warunków rozwoju umysłowego i kulturalnego. Silne zaakcentowanie wychowania państwowego, pełnego egzaltacji, miało obozowi rządzącemu przysporzyć bezkrytycznych zwolenników.

Ta koncepcja wykształcenia była już w okresie międzywojennym krytykowana z prawa i z lewa. Sfery konserwatywne pragnęły zachowania 8-klasowego gimnazjum i obniżenia roli szkoły powszechnej. Koła lewicowe nawiązywały do swych wniosków zgłaszanych na Sejmie Nauczycielskim w r. 1919 i najbardziej dojrzałą krytykę wypowiedziały na IV Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego w r. 1939, na krótko przed wybuchem wojny.

Książka Marii Lipowskiej, oparta na przestudiowaniu akt ustawodawczych i literatury międzywojennej, z pominięciem jednak warunków ekonomiczno-społecznych, daje nam najbardziej wnikliwą krytykę szkoły przedwojennej, z jaką dotychczas spotkaliśmy się. Ktokolwiek będzie chciał się zająć szkolnictwem tamtych czasów, nie będzie mógł pominąć tej książki. Ma ona jednak nie tylko historyczne, ale i aktualne znaczenie. Korzenie ideologiczne i prądy umysłowe, z których wyrosła zreformowana w roku 1932 szkoła polska, nie wygasły jeszcze w świecie. Krzewią się one nadal i odradzają w coraz to nowych modyfikacjach i wariantach w krajach kapitalistycznych. A ponieważ żyjemy z nimi w koegzystencji, zetknąwszy się z nimi możemy je przyjąć lub odrzucić. Lektura książki Lipowskiej pomoże zaostrzyć naszą czujność w odróżnieniu wśród różnego rodzaju nowatorstwa pedagogicznego tego, co dla dalszego rozwoju naszej szkoły może okazać się pożyteczne, od tego, co może przynieść szkodę.

Na marginesie tych ciekawych i głębokich rozważań autorki pragnąłbym zwrócić uwagę jeszcze na pewien drobiazg. Przyjęła się u nas w ostatnich latach niedobra maniera, że autorzy (a może raczej wydawcy?) konfiskują cytowanym przez siebie autorom ich imiona, zastępując je pierwszą literą. Tak jest i w omówionej książce. Nie wiem, czy godzi się tak czynić, kiedy autor podpisuje się pełnym imieniem. Odczuwam w tym jakiś nonszalancki stosunek do pisarza. Ale nie tylko o to idzie! Często zatraca się w ten sposób płeć autora, a może o to idzie przy obecnych tendencjach do maskulinizacji nazwisk. Jeśli zaś tym samym nazwiskiem podpisuje się kilku autorów, w dodatku imię każdego, choć różne, zaczyna się od tej samej litery, nie wiadomo w ogóle, o kogo chodzi.

*L. B.*

## L. FORTIER, A. B. VISTORKY: L'ÉDUCATION MORALE AU COURS PREPARATOIRE ET AU COURS ÉLÉMENTAIRE

**Librairie Armand Colin, Paris 1964, s. 118.**

Wychowanie moralne w szkole wciąż jeszcze nie może uwolnić się od ciążącej na nim przypadkowości, podyktowanej określoną sytuacją konfliktową. Nie zawsze też nauczyciel sięga do arsenału środków w ścisłym tego słowa znaczeniu pedagogicznych. Bywa niejednokrotnie tak, że sytuacje trudne uczniów rozwiązuje się w drodze wręcz niekontrolowanych reakcji, będących wyrazem raczej wewnętrznego nastroju i doraźnego impulsu nauczyciela niż intencji rzeczywistego zaradzenia trudnościom wychowawczym. Na szczęście z praktyką tego rodzaju spotykamy się coraz rzadziej. Niemniej jednak tu i ówdzie można ją zaobserwować i zarazem przekonać

się o jej pozornej tylko skuteczności lub nawet niedwuznacznej szkodliwości. Wynika to przede wszystkim z niedostatecznej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej nauczycieli o wychowaniu moralnym jako zjawisku złożonym i wielostronnie uwarunkowanym ale zarazem stwarzającym duże możliwości włączania go w program świadomej i celowej działalności szkoły. W takim aspekcie zagadnienie wychowania moralnego omawia książka L. Fortiera i A. B. Vistorky'ego pt.: „L'éducation morale...". Stanowi ona próbę przedstawienia problematyki wychowania moralnego na tle kształtowania osobowości dziecka poprzez wyrabianie w nim „sądów moralnych" w warunkach nauczania szkolnego.

Autorzy wychodzą ze słusznego założenia, że sądy moralne pozwalają dzieciom na wybór możliwie najlepszego zachowania spośród różnych jego możliwych w konkretnej sytuacji. Autorzy podkreślają słusznie, że bezpośrednie działanie i osobiste doświadczenie może wywrzeć decydujący wpływ na zmianę postępowania dzieci. Dlatego stanowczo przeciwstawiają się czytaniu i komentowaniu w młodszym wieku szkolnym tekstów o tematyce moralnej, nie związanej z konkretnymi i bliskimi dzieciom przykładami z ich codziennego życia. Skuteczność omawiania problematyki moralnej polega właśnie na starannym doborze sytuacji, które byłyby bliskie osobistemu doświadczeniu i przeżyciu dzieci. W takim przede wszystkim kierunku zmierzają przedstawione wywody autorów.

Książka omawia problemy „teoretyczne" i „praktyczne" wychowania moralnego, zagadnienie „pracy nauczyciela", nastawionej na wychowanie moralne oraz podaje cały szereg starannie opracowanych tematów, wchodzących w zakres szkolnej praktyki wychowania moralnego.

W części poświęconej problemom teoretycznym autorzy podkreślają, że celem wychowania moralnego jest nauczyć dzieci dobrego postępowania, tj. rozwinąć w nich poczucie odpowiedzialności oraz przyzwyczaić ich do poszanowania godności każdego człowieka. Miarą poczucia odpowiedzialności jest to, co czyni dziecko, jego wewnętrzne przekonanie o tym, że postępowanie moralne zależy nie tyle od różnych zewnętrznych wpływów czy też tendencji rozwojowych, ale przede wszystkim od niego samego. Wyraża się w tym zdecydowany optymizm moralny autorów, według których szkoła powołana jest do urzeczywistnienia celów wychowania moralnego. Szkoła — ich zdaniem — może stanowić najdogodniejszy teren dla przestrzegania zasady tolerancji i sprawiedliwości społecznej. Autorzy reprezentują wyraźnie laicki punkt widzenia w dziedzinie wychowania moralnego.

Mówiąc o motywach postępowania moralnego, autorzy wymieniają cztery podstawowe ich kategorie. Pierwsza z nich skłania dziecko do postępowania moralnego ze względu na możliwość uniknięcia kary czy innych przykrych dla dziecka następstw. Prowadzi ona do moralności negatywnej. Druga kategoria motywów jest wyrazem dążeń dziecka do zaspokajania egocentrycznych lub egoistycznych potrzeb. Ukoronowaniem jej jest moralność interesowna (morale égoiste de l'interêt). Trzecia kategoria motywów skłania dzieci do moralnego postępowania z przekonania o konieczności bezwzględnego podporządkowania się obowiązującym normom moralnym bez względu na konsekwencje stąd płynące. Najważniejsza w tym przypadku jest norma moralna. Czwarta kategoria motywów dotyczy postępowania moralnego ze względu na zaspokajanie potrzeb innych, przychodzenie im z pomocą, sprawianie im przyjemności itd. W wyniku uzyskujemy moralność społeczną.

Jakkolwiek dwie pierwsze kategorie motywów, a co za tym idzie dwa rodzaje moralności (negatywna i interesowna), nie obejmują zachowań moralnych sensu stricto, to jednak są one ważnym ogniwem w formowaniu się właściwej moralności dzieci. Przez unaocznienie wszystkich powyższych kategorii motywów dzieci mają możność głębszego wniknięcia we własne zachowanie się i odpowiedniego jego kontrolowania. Powyższe kategorie rzadko jednak występują w swej czystej postaci. Praktycz-

nie mamy do czynienia zawsze z postępowaniem mieszanym, stanowiącym wyraz różnych motywów.

Ponadto autorzy w pierwszej części swej książki przypominają niektóre podstawowe prawdy z psychologii rozwoju moralnego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Sądzą oni, że znajomość tych twierdzeń jest koniecznym warunkiem pomyślnej pracy pedagogicznej w szkole.

W drugiej części książki, traktującej o problemach ściśle pedagogicznych, omawia się cztery typy moralności: moralność „utajoną" (morale latente), moralność „instytucjonalną" (morale institutionelle), moralność „zamierzoną" (morale concertée) i moralność „dowiedzioną" (morale démontrée).

Moralność utajona jest wypadkową całokształtu życia i pracy uczniów w szkole oraz przykładu, jaki czerpią oni z postępowania nauczycieli. W kształtowaniu tej moralności zaangażowane są najbardziej rozległe wpływy szkoły, lecz pozbawione charakteru celowego i świadomego oddziaływania na uczniów. Uczestnictwo ucznia w życiu szkolnym poprzez spełnienie obowiązków, jakie ona stawia, jest istotną cechą wspomnianych wpływów. Na szczególną uwagę — zdaniem autorów — zasługuje tu udział uczniów w lekcji śpiewu i muzyki, rysunków i prac ręcznych oraz w lekcji gimnastyki i wychowania fizycznego. Wymagając od uczniów wytrwałości, cierpliwości, wrażliwości, przyczyniają się one w dużym stopniu do wyrabiania pożądanych cech osobowości.

Moralność instytucjonalna jest wynikiem tych wpływów szkoły, które zawarte są w programach, przepisach i regulaminach szkolnych, mówiących o tym, co uczniom wolno, a czego nie wolno. W związku z tym autorzy podkreślają, że obowiązujące uczniów przepisy nie mogą wymagać od nich zbyt wiele; muszą być dostosowane do realnych ich możliwości. Twierdzą oni, że w przepisach tych powinna zawierać się myśl przewodnia działalności szkoły, zwracając szczególną uwagę na organizację życia i pracy uczniów. Wysuwają też postulat większego niż dotąd zwracania uwagi na organizację pozaszkolnej działalności uczniów, która wyzwala inicjatywę i dzięki temu pozwala na wszechstronniejszy rozwój ich osobowości. Przyznają jednak, że u dzieci poniżej 9 lat działalność ta posiada raczej ograniczony zasięg.

Moralność zamierzona w przeciwieństwie do moralności utajonej i instytucjonalnej jest rezultatem bardziej świadomych i celowych oddziaływań wychowawczych. Idą one w kierunku zaktywizowania i usprawnienia organizacji życia i pracy szkolnej. Chodzi tu o to, aby każdemu uczniowi wytyczyć konkretne zadania zgodnie z możliwościami działania. Jest to nieodzowny warunek jego poczucia bezpieczeństwa i powodzenia w pracy. To samo odnosi się do klasy jako całości. Sprężystość funkcjonowania organizacji pracy uczniów zależy w dużej mierze od ogólnej karności pojedynczych uczniów jak i całej klasy. Karność w klasie jest istotnym elementem wpływu składającego się na moralność zamierzoną. Związane z tym są określone postawy nauczycieli, od których w głównej mierze zależy ogólny „klimat" klasy, a więc także i karność. Zdrowy „klimat" klasy polega przede wszystkim na spontanicznym współdziałaniu uczniów, co nie jest rzeczą możliwą w przypadku zbyt autorytatywnej postawy nauczyciela, jak również postawy zbyt pobłażliwej, liberalnej. Omawiane wpływy, składające się na moralność zamierzoną, obejmują także tzw. „dynamikę grupy", wyrażającą się w sile oddziaływań klasy na poszczególnych uczniów. Wykorzystanie jej przez nauczyciela może stanowić niejednokrotnie o powodzeniu jego pracy pedagogicznej w szkole.

Moralność dowiedziona pozostaje w ścisłym związku z „nauczaniem moralnym". Jest ona wynikiem najbardziej bezpośrednich i świadomych oddziaływań na dziecko w ramach wychowania moralnego. Głównym terenem tych wpływów są tzw. „lekcje" moralności. Podczas lekcji tych powinno się uczyć dzieci racjonalnej oceny konkretnych sytuacji o wydźwięku moralnym i wyciągania z tego praktycznych wniosków. Zagadnieniu temu poświęcają autorzy pozostałe dwie części książki.

Autorzy, będąc rzecznikami lekcji moralności, bynajmniej nie twierdzą, że są one w stanie zastąpić wpływ samego działania na rozwój osobowości dziecka. Pozwalają one jednak zrozumieć mu, że istnieją różne formy zachowań, co oczywiście nie zawsze musi wywierać wpływ na bezpośrednie jego postępowanie. Trzeba zgodzić się jednak, że lekcje takie prowadzone zbyt formalnie, bez wyzwalania spontanicznych wypowiedzi dzieci i bez wiązania ich z konkretnym działaniem, mogą być wstępnym krokiem nie tyle w zakresie postępowania moralnego uczniów, ile w zakresie ich wiedzy o tym, jak i co powinno się mówić na temat zagadnień moralnych. Dlatego też problematyka moralna omawiana na lekcji powinna dotyczyć — jak już wspomniano — konkretnych wydarzeń z życia uczniów, jak również powinna, jeśli tylko pozwalają na to okoliczności, znaleźć swe zastosowanie w codziennych poczynaniach klasy.

Skuteczność lekcji o moralności zależy również od wielu innych czynników. Jednym z nich jest atmosfera takich lekcji, przepojona wzajemnym zaufaniem nauczyciela i uczniów. Podstawą takiego zaufania jest niewątpliwie szczerość nauczyciela wobec dzieci oraz zgodność tego, o czym mówi on dzieciom, z tym, jak faktycznie postępuje. To ostatnie wynika stąd, że dzieci z reguły większą wartość przypisują działaniu niż słowom. Ponadto treść lekcji, dotyczących problematyki moralnej, musi być dostosowana do wieku dzieci, które biorą w niej udział. Sam przebieg lekcji nie może być chaotyczny i jakkolwiek jest rzeczą pożądaną, aby jak najwięcej dzieci wypowiadało się, to jednak każde z nich może zabierać głos w określonej kolejności.

Trzecia część książki obejmuje zalecenia w sprawie przeprowadzania lekcji o moralności w klasach młodszych szkoły podstawowej. Autorzy proponują, aby każdy temat, omawiany z dziećmi w klasie, był przedmiotem co najmniej trzech kolejnych spotkań, każdego w innym dniu. Na pierwszym z nich nauczyciel opowiada historię wydarzeń, interesujących ogół uczniów. Podczas opowiadania stwarza okazję do spontanicznych wypowiedzi klasy. Chodzi o to, aby treść opowiadania stała się przedmiotem wewnętrznych przeżyć uczniów. Opowiadanie swe — w miejscu, w którym bohater staje przed podjęciem ważnej decyzji w sprawie moralnego postępowania w konkretnej sytuacji — kończy nauczyciel z reguły pytaniem: „Co zrobilibyście, gdybyście byli na jego miejscu?" W toku opowiadania zadaje szereg pytań, odwołując się do osobistych doświadczeń dzieci.

Drugie opowiadanie rozpoczyna się przypomnieniem treści opowiadania z poprzedniego spotkania. Następnie odbywa się rodzaj narady, podczas której klasa wypowiada się na temat różnych możliwości zachowania się w sytuacji przedstawionej przez nauczyciela w opowiadaniu. Każda z tych możliwości bywa analizowana, co w efekcie umożliwia dokładne jej sprecyzowanie z podaniem argumentów pro i contra. Porównanie ze sobą wszystkich wymienionych możliwości ułatwia wybór najlepszej z nich, co ma miejsce zazwyczaj pod sam koniec narady.

Trzecie spotkanie dotyczy podjęcia określonych postanowień. Rozpoczyna się ono — podobnie jak drugie spotkanie od przypomnienia treści opowiadania oraz pewnego sprecyzowania rozwiązań, do jakich doszli uczniowie na poprzednim spotkaniu. Chodzi tu o to, aby uczniowie nie tylko zewnętrznie godzili się na ogólny wynik rozważań, ale również akceptowali go wewnętrznie, będąc istotnie przekonanymi o jego słuszności. Tylko taka postawa może rokować nadzieję, że zdobytą wiedzę na lekcji uczniowie wykorzystają również w konkretnych sytuacjach życiowych. Spotkanie to kończy się wypowiadaniem krótkiego zdania przez wielu uczniów klasy, wyrażającego myśl przewodnią trzech odbytych spotkań, np. przypominającą, że należy być zawsze obowiązkowym, sumiennym, szczerym itp. Autorzy podkreślają potrzebę wypowiadania tego zdania również przy innych nadarzających się okazjach w klasie.

Tu narzuca się uwaga, że praktyka taka jest usprawiedliwiona jedynie w stosunku do uczniów najmłodszych klas i nie może być często stosowana.

Wspomniane wyżej spotkania można ponadto poszerzyć o przeprowadzenie szczegółowej kontroli niektórych przejawów zachowania się uczniów, i to w sposób możliwie regularny, aby nie zakłócać poczucia bezpieczeństwa dziecka i aby uczynić z kontroli ważny czynnik mobilizujący dziecko do należytego zachowania się. Autorzy zalecają rówież konkretyzację końcowego wniosku (myśli przewodniej) spotkań.

W części drugiej autorzy podają również ogólne wytyczne w sprawie przygotowywania lekcji na temat problematyki moralnej. Radzą przede wszystkim zapoznać się ze słownikami i encyklopediami oraz literaturą psychologiczną i pedagogiczną w danej sprawie. Po ustaleniu celu lekcji i określeniu podstawowego problemu, jaki ma zamiar omówić, nauczyciel powinien wymyślić opowiadanie, które byłoby wstępną i przejrzystą ilustracją rozważanego problemu moralnego. Powinien również przewidzieć przebieg drugiego i trzeciego spotkania z uczniami, co przyczynia się do sprawniejszego kierowania dyskusją dzieci podczas tych spotkań.

Część czwarta książki obejmuje około 30 tematów lekcji o moralności z dokładnym ich uszczegółowieniem.

Książka porusza niewątpliwie ważne problemy wychowania moralnego w klasach młodszych szkoły podstawowej. Przytoczone w niej przykłady lekcji o moralności, jak również opis techniki prowadzenia ich przez nauczyciela oraz zasygnalizowane podłoże teoretyczne wychowania moralnego mogą stanowić punkt wyjścia dla niejednej refleksji. Nie chodzi tu bynajmniej o bezkrytyczne naśladowanie zreformowanej wyżej koncepcji wychowania moralnego. Koncepcja ta nie wydaje się bowiem zbyt szczęśliwa, zwłaszcza gdy chciano dopatrywać się w niej podstawowego źródła wpływu na rozwój osobowości uczniów, z pominięciem całego szeregu innych wpływów, z których zresztą autorzy zdają sobie sprawę. Koncepcja wychowania moralnego w ujęciu autorów francuskich, jakkolwiek podkreśla ważność odwoływania się w toku oddziaływań wychowawczych nauczycieli do konkretnej działalności uczniów, zbyt jednostronnie ukierunkowuje proces szkolnego wychowania moralnego. Jest nastawiona w gruncie rzeczy na zmianę sądów moralnych uczniów, a nie samego ich działania. Zbyt mocno ufa słowu, wspólnym dyskusjom z uczniami, zbyt mało natomiast rozbudza ich aktywność społeczną, ich czynne angażowanie się.

Trzeba jednak zgodzić się z autorami, że pewien rodzaj nauczania moralnego jest uczniom potrzebny, skoro nie wszyscy wiedzą, jak postępować moralnie zwłaszcza w trudniejszych sytuacjach konfliktowych oraz skoro nie wszyscy dobrze postępują, choć wiedzą, jak postąpić powinni. W tym ostatnim przypadku nie zawsze są przekonani o słuszności posiadanej wiedzy moralnej. Lekcje o moralności mogą przyśpieszyć i ugruntować właściwe przekonania uczniów o sposobach moralnego postępowania. Jednak nawet najlepiej przeprowadzona lekcja o moralności nie zastąpi samego społecznego aktywizowania uczniów przez włączenie ich w konkretną działalność klasy i szkoły. Jest to na pewno najlepszy sposób „nauki" właściwego współżycia i współdziałania uczniów. Jest to jednak sposób trudny. Pod tym względem lekcje o moralności, pomimo wspomnianych ograniczeń, posiadają wartość bardziej powszechną.

*Mieczysław Łobocki*
Lublin

# DWA RÓŻNE UJĘCIA WIEKU MŁODZIEŃCZEGO W AMERYKAŃSKIM PIŚMIENNICTWIE PSYCHOLOGICZNYM (P. Blos i P. H. Landis)

## I. SYLWETKA PSYCHOLOGICZNA MŁODZIEŻY W WIEKU 18—24 LAT

T. Nowogrodzki i V. Přihoda, charakteryzując okres adolescencji szczytowej, wysuwają dość zgodnie pewne swoiste cechy.[1] W związku z kostnieniem szkieletu i ukształtowaniem endrokrynologicznym zarysowuje się już pełna dojrzałość umysłowa, stabilizacja światopoglądowa, utrwalanie się naukowych i zawodowych zainteresowań, skłonność do długich i gorących dysput na tematy polityczne, filozoficzne i w ogóle naukowe, rozkwit zainteresowań twórczych i wyobraźni twórczej, zainteresowania społeczne przejawiające się w grawitowaniu do zrzeszeń politycznych, naukowych, kulturalnych i społecznych oraz do pracy w aktywie, skłonność do porywów i pracy bezinteresownej, dążenie do ideałów, pasja samodoskonalenia, walka o ulepszanie warunków bytu i postęp w ogóle, a więc w nauce, sztuce i życiu społecznym, stąd rewolucyjność, która przy niewłaściwych wpływach łatwo przeradza się w kontrrewolucyjność, skłonność do burd, chuligaństwo.

Tu znów nasuwa się na myśl potężna rola wychowania jako procesu długofalowego, który przez kształtowanie postawy krytycznej potrafi ująć w ryzy charakterystyczną dla młodzieży pobudliwość nerwową, emocjonalizm, chęć dorównania dorosłym, a nawet przewyższenia ich.

T. Nowogrodzki słusznie ostrzega przed zajmowaniem dwóch skrajnych, a przez to niewłaściwych postaw przez niektórych pedagogów wobec młodzieży w tym wieku. Z jednej strony liberalizm prowadzi do wybujałego indywidualizmu młodzieży, wyłamywania się spod reguł, do zarozumiałości i pychy, a przecież samodzielność myślenia i działania musi się opierać na świadomej dyscyplinie i *morale* tudzież na systematycznym i kierowanym przygotowaniu do aktywnego udziału w życiu społecznym. Sama młodzież zresztą w 60% wypowiedzi ankietowych przeciwstawia się pajdokracji i nierzadko wykazuje zapał do służby wojskowej, podporządkowania się autorytetom, ceniąc konsekwencję pedagogów, których autorytet opiera się na wiedzy, postawie etycznej wykluczającej dwulicowość, szczerym i bezpośrednim obcowaniu z młodzieżą, stanowczości, sprawiedliwości, opanowaniu, pogodzie ducha, niewypominaniu przewinień i wierze w poprawę.

Inna skrajność — to rygoryzm przejawiający się w bezkompromisowym ujarzmianiu, łamaniu woli i charakteru, despotyzmie i terroryzowaniu, stąd częste konflikty, które z kolei stwarzają w psychice młodzieży warunki despotyzmu w przyszłości. Pedagog-rygorysta zapomina, że wychowanek nie może być wiecznie przedmiotem wychowania i że musi się coraz bardziej przedzierzgać w podmiot w myśl makarenkowskiej teorii linii perspektywicznych. Wszedłszy w stadium autonomii, buntuje się przeciw narzucaniu nakazów i zakazów, a podporządkuje się im — gdy je uzna za swoje. W tym celu trzeba mu uzasadnić ich słuszność, nie zawstydzając i nie poniżając. Należy rozniecać wyżej wymienione zalety — tak charakterystyczne dla tego okresu, bez uwypuklania wad, by zapobiec frustracji, alienacji i ucieczce od rzeczywistości.

W świetle własnych dociekań i wypowiedzi ankietowych samej młodzieży dochodzi T. Nowogrodzki przyczyn chuligaństwa i przestępczości właśnie w tym wieku. Do najczęstszych należą: rozbieżność między rodzicami, między szkołą a domem, między członkami kadry pedagogicznej, brak opieki, zły przykład domu, dwulicowość starszego pokolenia, zagubienie młodych, którzy kończą edukację na szkole pod-

[1] T. Nowogrodzki: Psychologia rozwojowa. Warszawa 1956, PZWS, s. 183 i n. V. Přihoda: Wstęp do psychologii pedagogicznej. Warszawa 1961, PZWS, s. 323—325.

stawowej, a jeszcze nie idą do pracy, niedociągnięcia pedagogiki wolnego czasu i tzw. pedagogiki podwórkowej, tolerancja dla wybryków, dewaluacja wykształcenia i zbyt łatwy awans społeczny.

Do powyższych czynników rozkładu, zasygnalizowanych trafnie przez T. Nowogrodzkiego, można dorzucić jeszcze tak ważne momenty, jak całodzienna praca obojga rodziców, wszędobylstwo wyrobów monopolu spirytusowego i tytoniowego przy brakach innych gałęzi przemysłu konsumpcyjnego, cynizm i zakłamanie polityczne pewnej części społeczeństwa, zbyt częste nadużycia gospodarcze, zdenerwowanie posuwające się czasem do chamstwa wśród starszego społeczeństwa. Wszystkie te przejawy bezsprzecznie rozgrzeszają młodzież, zwalniają od skrupułów i budzą niewiarę w sens jakiejkolwiek pryncypialności.

## II. P. BLOS I P. H. LANDIS JAKO RZECZNICY DWÓCH RÓŻNYCH UJĘĆ AMERYKAŃSKICH WIEKU MŁODZIEŃCZEGO

### 1. Psychoanalityk a socjopsycholog

Problematyka psychologiczna dotycząca interesującego nas okresu rozwojowego młodzieży wymaga wszechstronnego naświetlenia, toteż konfrontacja wyżej wyłuszczonej charakterystyki adolescencji szczytowej („post-adolescence" w literaturze anglosaskiej) z obrazem psychologicznym tegoż okresu rozwojowego, wyzierającym z prac psychologów i pedagogów amerykańskich, może okazać się pożyteczną i pouczającą.

Warto by zaznajomić się przede wszystkim z dwoma autorami, którzy patrzą na postadolescencję z biegunowo przeciwnych pozycji. Peter Blos, rzecznik psychoanalizy, obserwuje młodzież poprzez *id*, *ego i superego*, ogniskując uwagę na psychice i jej kompleksach, odrywając ją aż nazbyt często od środowiska i konkretnej sytuacji historyczno-społecznej.[2]

Natomiast Paul H. Landis, widząc w człowieku przede wszystkim istotę społeczną, a w procesie rozwoju jednostki ludzkiej i jej wychowywania socjalizację i resocjalizację, za bardzo ignoruje rolę indywidualności.[3] Niemniej jego spojrzenie jest bystrzejsze i w pewnym sensie dojrzalsze, a materiał przezeń zebrany — konkretny i wymierny w przeciwieństwie do metafizycznych dociekań Blosa.

### 2. Młodzież przez szkła freudysty

#### OSOBOWOŚĆ A RODZINA

Według Blosa, postadolescencja — to młodzieńcza dorosłość o bardzo trudnych do uchwycenia granicach, jako że linia rozwojowa człowieka jest ciągiem genetycznym procesów i zjawisk. Dorosłość ta zarysowuje się w klarującej się i częściowo zharmonizowanej osobowości. Przez osobowość Blos rozumie pewien stopień stabilizacji psychicznej o dwóch osiach scalających: 1) oś określonych zainteresowań zawodowych, 2) oś zaangażowania społecznego z obowiązkami rodzinnymi włącznie. Pełnię rozwoju psychicznego przyśpiesza założenie własnej rodziny, gdyż: a) popędy znajdują zdrowe wyładowanie bez wpędzania w konflikt z tabu, konflikt grożący kompleksami i nerwicami; b) rozwój psychoseksualny kobiety dopełnia się dopiero dzięki macierzyństwu; c) rodzicielstwo stanowi fazę rozwojową pomagającą rozwią-

[2] P. Blos: On Adolescence. A Psychoanalytic Interpretation. The Free Press of Glencoe, Inc., New York 1962; s. 148 i n.

[3] P. H. Landis Adolescence and Youth. The Process of Maturing. II Edition. McGraw-Hill. Book Company, Inc., New York-Toronto-London 1952.

zać konflikty przedtem nierozwiązalne; d) walka o utrzymanie rodziny sublimuje wszelkie instynkty aspołeczne mężczyzny.

Wniosek: wczesne małżeństwa są zjawiskiem raczej zdrowym, co wymagałoby weryfikacji w naszych warunkach społecznych i ekonomicznych — bez sugerowania się freudowskimi kategoriami myślenia, na podstawie szerokiej akcji uświadamiającej, zapobiegającej pochopnym związkom, które jakże często kończą się rozwodami i porzucaniem dzieci.

### KONFLIKTY MŁODOŚCI

Z konfliktów trapiących najczęściej młodzież tego wieku wymienia Blos najznamienniejsze: 1) pragnienie zysku materialnego — obok marzenia o drodze naukowej; 2) niepewność ekonomiczna zmuszająca do ugięcia karku i przyjęcia narzuconych norm w celu zapewnienia sobie bezpiecznego zatrudnienia — obok tęsknoty do pełnej niezależności; 3) krystalizacja zdeklarowanej indywidualności — obok pasji społecznego zaangażowania. W konfliktach i walkach wewnętrznych młodzi ludzie przedzierzgają się na ogół z indywidualistów, impulsywnych romantyków i idealistycznych poszukiwaczy niezwykłości w obywateli świadomych ogromu społecznych zobowiązań, o silnym poczuciu godności własnej i użyteczności wobec środowiska. Następuje stopniowo pewnego rodzaju ustatkowanie się dzięki zharmonizowaniu jaźni ze środowiskiem i dzięki dwojakiej przemianie: 1) z polegania na rodzicach w zaufanie do siebie, 2) z ulegania środowisku w przeobrażanie go. Innymi słowy: młodzież w tym wieku zaczyna powoli znajdować miejsce w społeczeństwie, godząc pojęcie o sobie z pragnieniem uznania w otoczeniu.

Niemniej wiek ten narażony jest na choroby psychiczne, zwłaszcza schizofrenię grożącą mężczyznom, co Blos zgodnie z założeniami freudyzmu tłumaczy przeciążeniem jaźni, która nie potrafi sprostać zadaniom z dwóch powodów: 1) jest jeszcze nie przygotowana, 2) przeszkody są za wielkie. Częsty skutek — to regresja w postaci udawania dziecka, zdawanie się czy to na opatrzność, czy szczęśliwy zbieg okoliczności, czy uśmiech losu i pomoc otoczenia. Charakterystyczną cechą staje się tzw. fantazja ratunkowa:[4] w urojeniach młodego człowieka społeczeństwo staje się ucieczką i regulatorem napięć, na nie więc liczy się przede wszystkim i wini się je o wszystko. Niespełnienie rojeń jest źródłem rozdrażnienia, nerwic, zaburzeń histerycznych, których przezwyciężenie winno być zasadniczym zadaniem tego okresu.

Jak na psychoanalityka przystało, Blos za ważkie remedium uważa pojednanie z rodzicami i uregulowanie konfliktów z nimi w celu wydobycia ewentualnego kompleksu Edypa. Nieuregulowanie wyżej wyłuszczonych nienormalności zawsze będzie grozić regresją, deformacją jaźni, rozłamem z rzeczywistością. Od nieuregulowania czy uregulowania zaś zależy — zdaniem Blosa — wsteczność lub postępowość osobnika.

Blos ostrzega szczególnie rodziców młodzieży w wieku uniwersyteckim przed tzw. młodzieńczością przedłużoną (a d o l e s c e n c e p r o l o n g e d). Oto młodzież, będąc wciąż jeszcze na utrzymaniu rodziców, nie może się uwolnić od typowych konfliktów młodzieńczych, pogłębianych przez nierozsądną miłość rodziców, którzy — dopatrując się w dzieciach pokładów geniuszu i niezwykłego powołania — podświadomie przedłużają młodzieńczość swych pociech w bezwiednym lęku przed objawieniem się przeciętności lub — co gorsze — miernoty.

Bezsprzecznie Blos dość celnie wyodrębnia charakterystyczne konflikty tego okresu, nie zawsze się jednak można zgodzić z interpretacją ich przyczyn i istoty, doszukuje się bowiem alfy i omegi w tajemniczej i mistycznej jaźni oderwanej od konkretnych czynników natury społecznej.

[4] Rescue fantasy (s. 154).

### 3. Młodzież w ujęciu socjopsychologa

#### PRYMAT KRYTERIÓW SOCJOLOGICZNYCH NAD FIZJOLOGICZNYMI

W przeciwieństwie do Blosa — Landis już na wstępie głosi, że pod względem biologicznym młodzież nie różni się od Adama, jeśli zaś chodzi o dynamizm rozwoju społecznego — bardzo odbiega już nawet od swoich rodziców. A zatem problemów młodzieżowych szukać należy nie w gruczołach, ale strukturach społecznych.[5]

Dotychczasowym rozważaniom na tematy młodzieżowe zarzuca Landis, że za bardzo skupiały się na aspekcie fizjologicznym, za mało na socjologicznym i psychologicznym, stąd ujmowano rzecz statycznie, a nie dynamicznie, nie rozumiejąc swoistych praw środowiska społecznego. W zakładach kształcenia nauczycieli zbyt dużo uczą o organizmie i zachowaniu się, a prawie nic o roli środowiska wielkomiejskiego, miasteczkowego i wiejskiego. Jeśli zaś tym sprawom poświęca się w ogóle uwagę — to nieproporcjonalnie wiele sytuacjom wielkomiejskim, a przecież trzy ważkie autorytety: rodzice, nauczyciel, instytucje społeczne różny przyjmują charakter w różnych środowiskach.

Czas — według Landisa — oczyścić nasze myślenie od balastu fizjologicznego i zająć się takimi czynnikami społecznymi, jak moralny, małżeński, ekonomiczny. Dotyczy to szczególnie rodziców i nauczycieli, którzy więcej winy dopatrują się w gruczołach dokrewnych i zaburzeniach emocjonalnych młodzieży niż w sobie samych.

Wychowanie — to proces kierujący przekształcaniem się indywidualności w osobowość. Człowiek przychodzi na świat jako indywidualność z takimi czy innymi dyspozycjami wrodzonymi, do których potem dołączają się nabyte, staje się jednak osobowością dopiero przez uzyskanie pozycji społecznej, a więc przez zdobycie uznania w społeczeństwie.[6]

#### FUNKCJE SZKOLNICTWA A MŁODZIEŻ

Wszelka motywacja u młodzieży zależy od tego, czego grupa oczekuje od młodego człowieka i w jakim stopniu ów młody człowiek jest świadom swej pozycji w grupie. Stąd wielka rola sytuacji grupowych, o czym szkoły średnie i wyższe winny pamiętać, kierując przejściem od stadium amoralnego do moralnego przez kształtowanie postaw, ukazywanie wzorów postępowania, stwarzanie hamulców moralnych.

Okres ten — to również przechodzenie od autorytetu rodziców i nauczycieli do autorytetu norm i praw społeczności, a zatem wciąż zwiększa się rola instytucji wychowawczych i organizacji społecznych.

Szczególną uwagę poświęca Landis takim funkcjom szkolnictwa, jak:

1) nadzór nad grupami rówieśników i kierowanie dopasowywaniem się ich;
2) uzupełnianie braków wychowania domowego i sąsiedzkiego;
3) wyrabianie operatywności społecznej;
4) kształcenie ogólne i przysposobienie zawodowe;
5) kształtowanie postawy moralnej, społecznej i ekonomicznej.

Młodzież w interesującym nas tu okresie rozwojowym stwarza najwięcej problemów w państwach uprzemysłowionych, gdzie nie wrasta bezpośrednio w obowiązki dorosłych tak, jak w krajach o prymacie rolnictwa czy rzemiosła.

Sama młodzież widzi — notabene — własne problemy nie w jakichś wewnętrznych konfliktach emocjonalnych czy popędach, ale właśnie w:

[5] P. H. Landis: Op. cit.; s. V i n.
[6] Tamże; s. 11.

1) stosunkach z nauczycielstwem (46%);
2) wyborze zawodu (34%);
3) poczuciu niższości społecznej (24%);
4) domowych warunkach ekonomicznych (19%);
5) przyjaźni (10%).

Tylko 11% zwróciło uwagę na rolę panowania nad emocjami.[7]

Dane te pokrywają się z głównym założeniem Landisa, że psychika wraz ze swymi zaburzeniami, czyli całokształt czynników wewnętrznych, zależy od czynników zewnętrznych: społeczeństwa i jego kultury. Stąd optymistyczne przeświadczenie o funkcji wychowania — zwłaszcza szkolnego — koncentrującego się nie na jakichś odwiecznych instynktach, ale na określonych schematach społecznych nawyków, przekazywanych drogą zbiorowego doświadczenia.

## FUNKCJA WYCHOWAWCZA ŚRODOWISKA

Usuńmy bodziec środowiskowy, a doznania i przeżycia emocjonalne zmaleją. Zastanówmy się zresztą, skąd się biorą urazy i kompleksy młodych ludzi; stąd przede wszystkim, że czują się wobec innych czymś gorszym na skutek tuszy czy szczupłości, trądziku, przedwczesnej wybujałości czy niedorozwoju drugorzędnych albo pierwszorzędnych znamion płciowych. Przyrost siły rodzi skłonności do lekkoatletyki i gier, a tym samym do zrzeszania się w kluby sportowe. Wszędzie tu gra rolę nieuświadamiany częstokroć lęk: oby nie osądzili mnie źle! W miarę więc, jak życie wymaga coraz większej sprawności, młodzi czują coraz silniejszy imperatyw zaangażowania społecznego, a jednocześnie lęk, czy mu sprostają. Ta obawa przed potencjonalną niezaradnością ma swe źródło zawsze w punkcie odniesienia do opinii społecznej.

Na zagadnienia seksualne patrzy Landis nie od strony *ego*, jak Blos, ale od strony społecznej. Sam fakt, że dziewczęta w szkole średniej, a nawet na młodszych rocznikach akademickich są przeciętnie o 2 lata starsze od chłopców pod względem fizjologicznym (co się zresztą wiąże w ogóle z wcześniejszym dojrzewaniem kobiet i raptowniejszym klimaksem), rzutuje na dobieranie się par, „chodzenie ze sobą", małżeństwa. Aspekt środowiskowy gra tu niemałą rolę, skoro na przykład „dziewczęta na wydaniu" przeważają w miastach, a „chłopcy na wydaniu" — na wsi (chodzi oczywiście o USA). Ma to bezsprzecznie wpływ na sposób noszenia się, ubierania, wyrażania się i swoistej etykiety, uzależnionej od pory i miejsca. Widać tu co prawda różnice indywidualne, zależnie od temperamentu i charakteru, ale nieistotne, gdyż całokształt postępowania narzucają warunki społeczne.

W duchu powyższych rozważań przeciwstawia się Landis teorii rekapitulacji głoszącej, że młodość — to rekapitulacja okresu burzy i naporu ludzkości, a przemiany hormonalne wpływają na takie lub inne zachowanie się natury społecznej, czego przykładem ma być pojawienie się menstruacji, wpływające ponoć na zmianę zainteresowań dziewczęcych ważnych z punktu widzenia społecznego. Landis patrzy inaczej: po prostu dziewczęta akurat w wieku pojawiania się menstruacji są wciągane zgodnie ze zwyczajem społecznym w inny krąg zajęć, a więc unikajmy błędu logicznego post hoc propter hoc. Owszem, cegłą i zaprawą murarską jest plazma, ale architektem i budowniczym jest samo społeczeństwo.

Skoro zachowanie jest efektem wrażliwości na opinię publiczną, nic więc dziwnego, że wśród tzw. ludzi prostych, dla których sprawy seksualne nie są jakimś tabu, spółkowanie młodych uważa się za coś naturalnego, podczas gdy w kręgach tzw.

[7] Tamże; s. 26. Dane na podstawie ankiety starszych uczniów szkół średnich w St. Louis (Cleveland).

inteligencji umowne tabu zmusza do pewnej konspiracji, obłudy i onanizmu. Jak mówi socjolog Ch. C. Cooley, społeczeństwo jest naszym zwierciadłem.[8]

Landis nie neguje roli klasyfikacji młodzieży według kryteriów psychologicznych i uznaje sensowność dychtomicznych rozróżnień proponowanych przez J. S. Planta[9], który dzieli młodych ludzi na: 1) zmiennych i stałych, 2) prostych i skomplikowanych, 3) elastycznych i sztywnych, 4) ekstrawertyków i introwertyków, 5) szybkich i powolnych. Uzależnia jednak modyfikacje zachowania od kręgów społecznych.

### ADAPTACJA ŚRODOWISKOWA

Dość wnikliwie analizuje Landis zjawiska godzenia potrzeb młodzieży z koniecznością adaptacji, czyli przystosowania społecznego. Najważniejsze potrzeby — to: 1) uznanie w społeczeństwie jednoznaczne z tzw. pozycją, 2) przyjemne kontakty, 3) zabezpieczenie materialne, 4) doświadczenie życiowe i zawodowe, 5) osiągnięcia i sukcesy, 6) szczęście i wolność.

Z mechanizmów przystosowania wymienia następujące:

1) kompensacja polegająca na odbijaniu sobie niepowodzeń w jednej dziedzinie przez wyczyny — nawet chuligańskie — w innej;

2) ewazja, czyli uchylanie się od konfliktów nawet przez samookłamywanie;

3) ucieczka od rzeczywistości do fantastycznych rojeń lub nawet do samobójstwa, które jest wyrazem bezradności lub zemsty na otoczeniu, uważanym za winowajcę niepowodzeń;

4) rezonerstwo zmierzające do wytłumaczenia sobie wszystkiego na własną korzyść;

5) otwarte uznanie konfliktu i zmierzenie się z nim.

Źródłem wielu potknięć ludzi młodych jest przecenianie jednych wartości kosztem drugich (np. kult pieniądza i ignorowanie zdolności czy wykształcenia).

### U ŹRÓDEŁ CHULIGAŃSTWA I PRZESTĘPCZOŚCI

Ciekawa jest dokonana przez Landisa analiza źródeł chuligaństwa i przestępczości, których szukać należy nie w złych skłonnościach, chuci atawistycznej czy szatańskiej inspiracji, ale w braku nadzoru pedagogicznego i konsekwencji. W wypowiedziach ankietowych młodzież amerykańska — podobnie jak polska — woli konsekwencję i pewien rygor, narzekając na przewagę roli matki nad ojcowską w wychowaniu domowym.[10]

Powszechne narzekanie na brak sumienia, czyli poczucia moralnego — to właściwie polowanie na czarownice zważywszy, że sumienie może być różne w zależności od różnych systemów wartości społecznych. Czy nie lepiej ukazywać konkretne przykłady i wzory, ilustrując nimi wytyczne, normy i przepisy, a potem dopiero ewentualnie ganić i piętnować? Chyba lepsze rezultaty osiągać można wyjaśniając, dlaczego się karze lub nagradza, niż postępując apodyktycznie i po dyktatorsku.

Czym na przykład wytłumaczyć wzrost przestępstw w czasie wojny, jeśli nie wytworzeniem się swoistej sytuacji społecznej, w której rozbieżność różnych środowisk wychowawczych dochodzi do zenitu Tak samo brak norm społecznych w pewnych środowiskach sportowych sprzyja przekupstwu i kaperowaniu. Liczba rozwodów zmniejsza się w toku deglomeracji. Brak tradycji rodzinnej, ogniska domowego, rodziny, własnych mebli, co zmusza do życia hotelowego — oto najczęstszy powód

[8] Tamże; s. 133.
[9] Tamże; s. 74—77.
[10] Tamże; s. 162.

chorób psychicznych, a nawet samobójstw. Jakiż z tego wniosek? Źródeł zła szukajmy nie w cechach wrodzonych, ale w strukturach społecznych.

A oto czynniki wpływające na przestępczość:

1. Przykład dorosłych omijających prawo.

2. Środowisko społeczne; np. im dalej od centrów handlowych, tym nasilenie przestępstw się zmniejsza; przestępcy unikają klubów, świetlic, zrzeszeń kongregacji.

3. Rozłam domowy; młodociani przestępcy rekrutują się z połowy lub nawet dwóch trzecich domów dotkniętych rozwodem, seperacją lub śmiercią kogoś z rodziców. Rodzinę porzucają dwukrotnie częściej ojcowie niż matki, i to przeważnie w ośrodkach wielkomiejskich. Dlaczego rozbicie rodziny wpływa tak demoralizująco na młodzież? Oto powody:

a) młody człowiek jest pozbawiony jednego z dwóch autorytetów;
b) przestaje wierzyć w morale starszego pokolenia;
c) nie może się przystosować do ojczymów lub macoch;
d) staje się zawadą i przedmiotem nienawiści;
e) zaczyna czuć niechęć do rodziców;
f) jest ofiarą niekonsekwencji pedagogicznej, typowej dla skłóconych rodziców.

Należałoby tu uwzględnić również ogólną atmosferę domową, z którą się wiąże niechlujstwo, zagęszczenie, zbyt częste przebywanie z obcymi, ubóstwo, uchylanie się rodziców od obowiązków na skutek zaburzeń psychicznych, pijaństwa, przestępczego procederu, dolegliwości fizycznych, niedorozwoju.

4. Wagary, które traktować należy jako objaw nieprzystosowania, niechęci do programów, do dyscypliny szkolnej, do dalszego kształcenia się — to również skutek zbytniej ruchliwości przeszkadzającej w systematycznym wysiłku i logicznym myśleniu. Główne przyczyny wagarów:

a) złe stosunki ze szkołą wiążące się z niepowodzeniami w nauce, brakiem zdolności do nauki, konfliktem z nauczycielami, a pośrednio wchodzi tu w grę brak autorytetu domowego;

b) uleganie grupie wagarującej.

Skutki wagarów (w szkole wyższej unikania zajęć) są często opłakane; oto one: a) kłamstwo, oszukiwanie i wykręty w razie konieczności usprawiedliwienia się, b) pogłębianie się konfliktu ze szkołą i innymi czynnikami, c) proceder nielegalnego postępowania przenosi się na inne dziedziny życia. Tu nasuwa się myśl o konieczności badania przyczyn, zanim przystąpi się do represji i rygorów.

5. Frustracja wynikająca z braku wyżycia kulturalnego, domu, współmałżonka, pracy.

### WYCHOWANIE JAKO IMPERATYW SPOŁECZNY

Znając założenia Landisa, łatwo zrozumieć, dlaczego przypisuje tak ogromną rolę wychowaniu jako oddziaływaniu społecznemu. Już w dotychczas wyłuszczonych sformułowaniach przebijała myśl o prymacie perswazji nad rygorem i represją, przykładu nad karą, szukania przyczyn nad odgrywaniem się za skutki.

Szereg spostrzeżeń i postulatów dotyczy, oczywiście, wcześniejszych okresów życia młodzieży, ale przecież „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci". A zatem jeśli chodzi o młodych, nie tylko nieletnich, Landis odradza — w razie wybryku chuligańskiego — publikować nazwiska, brać odciski palców, piętnować. Lepiej tworzyć domostwa, rozwalać slumsy, zakładać boiska, baseny, kluby sportowe, pozwalać się wyżywać w radach i sądach familijnych, w samorządzie — i wciąż badać przyczyny zła.

Pewnie, że trudności w wychowaniu są olbrzymie — ot, choćby w zakresie seksualnym; ale tu wina tkwi w słownictwie seksualnym, które jest albo zbyt ordynarne, albo zbyt naukowe. Rodzice, od których najwięcej by należało oczekiwać w dziedzinie wychowania seksualnego, wstydzą się słownictwa ordynarnego, a naukowego nie znają, stąd wolą milczeć, narażając młodych na edukację wątpliwej wartości. A przecież seksualizm jest zjawiskiem naturalnym i normalnym, dlaczegóż ma więc fermentować pod skorupami rozmaitych tabu? I tu — podobnie jak u Blosa — wyłania się postulat wczesnego małżeństwa jako jednego z najważniejszych czynników wychowania młodzieży.

## 4. WNIOSKI KOŃCOWE

Przytoczone tu w skrócie bardziej znane poglądy psychologów materialistycznych na młodzież, a obszerniej wywody Amerykanów Blosa i zwłaszcza Landisa, mniej dostępne szerszemu ogółowi, nasuwają pewną refleksję.

Blos skupia się bardziej na konfliktach wewnętrznych i kompleksach, troszcząc się więcej o jednostkę niż społeczność. Landisa obchodzą przede wszystkim konflikty ze światem zewnętrznym i dobro społeczne, dla którego — jak Molochowi na pożarcie — gotów jest rzucić indywidualne dole i niedole. Można pochwalić go za to, że docenia wpływy społeczne na jednostkę, czy jednak słusznie czyni, nie doceniając wpływu jednostki na grupę społeczną? Przecież nie tylko społeczeństwo przeobraża jednostkę, ale i na odwrót: jednostka przeobraża otoczenie — i to obciąża jednostkę brzemieniem odpowiedzialności, od której Landis liberalnie młodzież zwalnia, szukając wciąż winy w społeczeństwie.

Landis góruje wielce nad Blosem, bo patrzy na młodzież pod kątem czynności, działalności, którą Blosowi przysłaniają doznania *id*, *ego* i *superego*.

Godzi ich jedno: obaj widzą drogę do celu w zharmonizowaniu indywidualności z otoczeniem, świata wewnętrznego z zewnętrznym. Oczywiście, grozi to niebezpieczeństwem oportunizmu, od czego winny ustrzec zabiegi wychowawcze, sugerowane zwłaszcza przez psychologię materialistyczną.

*Bohdan Komorowski*
Lublin

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W polskich czasopismach pedagogicznych ukazuje się coraz więcej artykułów na temat unowocześniania metod nauczania. Rozpatrywanie zagadnienia tego na szerokiej platformie uzależniania doboru metod od treści nauczania, widoczne na przykład w sprawozdawczym artykule T. Wilocha, zamieszczonym w numerze 2 *Ruchu Pedagogicznego*, wskazuje na dążenie do wyzwolenia się z tradycyjnych form organizacyjnych.

### SKŁADNIKI STRUKTURALNE WIEDZY NAUKOWEJ

W obliczu gwałtownego rozwoju wiedzy i na niej opartej techniki w publicystyce pedagogicznej pojawiają się coraz częściej rozważania na temat możliwości (potrzeby, konieczności) oparcia nauczania (programów, podręczników itd.) na ścisłej wiedzy naukowej. Gdy w *Życiu Szkoły* (nr 3/66) J. Rekłajtis analizowała elementy przyrody w nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły podstawowej i wskazała przykłady nieścisłości, dowolności w materiale nauczania, to ilustrowała to właśnie zjawisko; gdy W. A. Kirjuszkin omawia (*Życie Szkoły* nr 7—8/66) problem ogólnego i jednostkowego nauczania i wykazuje trudności w rozumieniu tego zjawiska u uczniów klasy I, to podejmuje również zagadnienie ścisłości, naukowości nauczania. Dążeniom tym idzie naprzeciw rozprawa prof. W. Okonia zamieszczona w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego* pt. „Składniki strukturalne wiedzy naukowej".

Autor dokonuje analizy wiedzy naukowej z punktu widzenia potrzeb przede wszystkim dydaktyki. W wiedzy naukowej wyodrębnia kilka swoistych kategorii: opis, wyjaśnienie, ocena i norma. Pierwsze dwie mają znaczenie czysto poznawcze i są dla nauki i nauczania najbardziej reprezentatywne, ocena zawiera obok pierwiastków poznawczych pierwiastki wartościujące, w normie są zawarte treści organizujące postępowanie człowieka.

Przedmiotami opisu są rzeczy, zjawiska, procesy i wydarzenia, one bowiem są jedynymi przedmiotami poznania naukowego. Scharakteryzowawszy różne zapatrywania na funkcję języka (Herder, Humboldt, neokantyści, Poincaré, neopozytywiści, marksizm) i cytując zdanie prof. A. Schaffa o związku języka z myśleniem, Autor przyjmuje, że „język narzuca jednostce pewien sposób widzenia rzeczywistości, a czyni to za pośrednictwem określonych wzorów językowych, ukształtowanych w toku rozwoju społecznego i przekazanych jednostce za pośrednictwem wychowania".

Analizę opisu ilustruje Autor fragmentami podręczników geografii dla różnych klas: Tatry — klasa IV, Korsyka — klasa III szkół francuskich (nasza IX). Równina Tucholska — podręcznik uniwersytecki. Na podstawie analizy tych fragmentów wykazuje, jak wielkie są różnice w opisie. W podręczniku geografii dla klasy IV szkoły podstawowej „język opisu nie jest jeszcze językiem naukowym, właściwym dyscyplinie naukowej zwanej geografią. Wprawdzie przedmiotem opisu jest obiekt geograficzny, lecz obrazujące go wyrazy i ich zestawienie pochodzą z języka potocznego, tj. używanego przez wszystkich". Inaczej jest w opisie Korsyki i Równiny Tucholskiej, w których użyta jest terminologia naukowa. Problemem, który tu wyłania się w sposób wprost natarczywy, jest pytanie: w jaki sposób wplatać w język potoczny nauczania terminologię naukową?

Między opisem a wyjaśnieniem jest bliski związek. „W miarę, jak opis staje się

coraz to bardziej naukowy — to znaczy, gdy stosuje się w nim wypowiedzi opisowe specyficzne dla danej dziedziny nauki lub danej gałęzi nauk — treść tych wypowiedzi staje się coraz bogatsza w informacje, a zarazem nie tylko opisująca, lecz i wyjaśniająca rzeczywistość".

Wymieniając różne rodzaje wyjaśnień, Autor kładzie nacisk przede wszystkim na wyjaśnienia przyczynowe jako dla nauki współczesnej podstawowe i najważniejsze. W dziedzinie wychowania intelektualnego — podkreśla — nie może wystarczać zaznajamianie z sądami opisowo-wyjaśniającymi. „Równocześnie kształtować się powinno stosunek uczniów, oczywiście w miarę ich dojrzewania umysłowego, do zasadności naukowej tych sądów, do tego więc, jakimi drogami dochodziła nauka do ich sformułowania".

Po omówieniu dwu następnych składników wiedzy naukowej, mianowicie oceny i normy, Autor w osobnym rozdziale omawia stosunek struktury wiedzy do procesu uczenia się. W kształceniu intelektualnym fundament stanowią zdania opisująco-wyjaśniające, które są jakby pierwszą warstwą skierowaną na poznawanie rzeczywistości; warstwy — druga (zdania oceniające) i trzecia (normatywne) — przysposabiają uczącego do zmieniania rzeczywistości. „Jak się wydaje — podkreśla Autor — podział ten ma znaczenie dla kształcenia intelektualnego. Nie może ono polegać na zatrudnieniu uwagi i wyobraźni ucznia wyłącznie — choćby najbardziej poglądowo prezentowaną — faktografią, ani myślenia — choćby najbardziej zgeneralizowaną i głęboką abstrakcją".

Podział ten ma również znaczenie w uczeniu się formułowania ocen. „Oceny są rezultatem wartościowania, a więc uznawania lub odrzucania pewnych wartości etycznych, estetycznych czy utylitarnych. Umiejętność wartościowania zależy głównie od tego, jakie wartości »przeżył« oceniający i jakie systemy wartości na tej podstawie sobie wytworzył. Najważniejszą zatem drogą nabycia tej umiejętności jest przeżywanie różnych wartości". Gdy zaś idzie o uczenie się norm — tu dyrektywa jest jednoznaczna: wtedy jest najskuteczniejsza, gdy wiąże się ze stosowaniem, i to stosowaniem w określonym działaniu praktycznym lub umysłowym. A stosowanie norm to posługiwanie się wiedzą opisującą i wartościującą w rozlicznych postaciach działania ludzkiego.

Taka jest, w wielkim skrócie, treść rozprawy prof. W. Okonia. Dla nauczycieli, dla twórców programów i autorów podręczników jest to kopalnia wiadomości i nastawień. Żeby tylko chcieli korzystać!

## SKUTECZNOŚĆ NAUCZANIA PROBLEMOWEGO

Sprawdzianem skuteczności nauczania i wychowania szkolnego może być w pewnym stopniu zachowanie się i umiejętności wykazywane w czasie służby wojskowej, kiedy do każdego nowego zadania żołnierz musi podchodzić jak do zupełnie nowego zagadnienia. W tej sytuacji, pisze J. Bogusz w *Zeszytach Naukowych WAP* (nr 13, seria pedagogiczna), „pedagogika wojskowa może uznać za dobry jedynie taki system nauczania, przy pomocy którego żołnierze nie tylko będą w stanie opanować przewidzianą programem wiedzę, lecz ponadto rozwijać będą swoje zdolności poznawcze i zdobywać umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce".

Prowadzone od wielu lat badania wykazują nie tylko luki w wiedzy młodzieży poborowej, lecz poważne braki w zakresie umiejętności stosowania posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach. Stąd dążenie do poszukiwania nowych metod dydaktycznych, stąd badania nad skutecznością nauczania problemowego w kształceniu żołnierzy. Wyniki badań wykazują wyraźnie, że nauczanie problemowe „bardziej niż inne sprzyjało równomiernemu opanowaniu wiadomości przez wszystkich żołnierzy, a ponadto wywierało widoczny wpływ na lepsze opanowanie wiadomości przez jed-

nostki najsłabsze". Stwierdzono również, że nauczanie problemowe sprzyjało większemu zainteresowaniu problematyką zajęć. A jednak istnieją czynniki, które ograniczają pełne stosowanie nauczania problemowego w wojsku. Nie jest tym czynnikiem niski poziom żołnierzy i duża czasochłonność tego nauczania. Przyczynę istotną widzi Autor w braku umiejętności posługiwania się metodą przez wykładowców, a także słabe przygotowanie młodzieży poborowej do samodzielnej pracy z książką. Przyczyną jest również niedostosowanie programów, podręczników, materiałów poglądowych.

I na jedno jeszcze Autor zwraca uwagę: na sprawę gospodarowania czasem. „Jak mogliśmy stwierdzić, zajęcia problemowe wymagały od oficerów także niezwykle dokładnego przestrzegania dyscypliny czasu. Istniała w związku z tym potrzeba precyzyjnego niemal przemyślenia wszystkich czynności własnych i żołnierzy. Chodziło tu głównie o sposób i kolejność korzystania ze zgromadzonych na sali czy placu ćwiczeń środków poglądowych i literatury. Jak wykazały nasze badania, tylko żelazne przestrzeganie reżimu czasu pozwalało wykładowcom osiągać zamierzone cele dydaktyczno-wychowawcze".

Kończąc omówienie wyników badań Autor w ten sposób określa swój stosunek do metod nauczania: „Poświęcając wiele uwagi nauczaniu problemowemu czynimy to w tym celu, aby w oparciu o zdobyte doświadczenia korzystać z niego jak najczęściej tam, gdzie to jest możliwe i skuteczne, przy jednoczesnym posługiwaniu się innymi metodami".

Łatwo zauważyć, że doświadczenia z nauczaniem problemowym dotyczą nauczania w ogóle, a nie tylko pedagogiki wojskowej. Prowadzone w warunkach odmiennych rozszerzają doświadczenie i pogłębiają problematykę. Takim specyficznym doświadczeniem jest na przykład sprawa dyscypliny czasu, nieobojętnej w każdej szkole.

## METODY PRACY Z UCZNIAMI UZDOLNIONYMI

Mało pisze się na ten temat w naszej literaturze pedagogicznej, a jeszcze rzadziej widzi się problem ten w organizacji pracy szkolnej. Dlatego z zaciekawieniem czytamy artykuł Reginy Lubas „Metody pracy z uczniami uzdolnionymi oraz sposoby budzenia indywidualnych zainteresowań uczniów", zamieszczony w zeszycie 2 *Chowanny*. Wychodząc z założenia, że „różnice uzdolnień nie zależą od człowieka", jednak można „zastane uzdolnienia ucznia rozwijać w kierunku zgodnym z typem uzdolnień danego osobnika, jeśli stosowane przez nauczyciela metody uczenia będą właściwe". Właściwe metody —to nauczanie problemowe, opracowywanie referatów, praca pozalekcyjna. Autorka postuluje, by uczniom uzdolnionym jednokierunkowo zapewnić łagodniejsze traktowanie przez nauczycieli uczących przedmiotów, do których ci uczniowie nie zdradzają uzdolnień, zaś od uczniów wszechstronnie uzdolnionych nie żądać maksymalnie dużo z każdego przedmiotu.

Pewne zagadnienia ujmuje Autorka dość specyficznie. Gdy na przykład pisze: „Nie neguję wyższości nauczania zespołowego nad nauczaniem problemowym, lecz kwestionuję formy jego realizacji wysunięte w książce Barteckiego i Chabiora", to nie wiadomo, czy jest to ocena, czy też brak wniknięcia w istotę koncepcji. Podobnie swobodną jedynie refleksją są twierdzenia, że nauczanie zespołowe w systemie pracy klasowo-lekcyjnej jest bardziej korzystne dla uczniów słabszych, że lepsze wyniki dałaby praca zespołowa, w której podział na zespoły przebiegałby według uzdolnień u młodzieży, że w nauczaniu problemowym czynnikiem decydującej wagi jest sposób egzekwowania wiadomości uczniów. Traktowanie na serio tego rodzaju doświadczeń jednostkowych mogłoby wprowadzić chaos w poglądy dydaktyczne. W artykule odczytać trzeba przede wszystkim sam problem ucznia zdolnego, metody

pracy z tym uczniem — na tle jednak tylko i wyłącznie indywidualnych prób. Warto jednocześnie zwrócić uwagę na artykuł prof. B. Suchodolskiego w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego*, szczególnie na rozdział o szkołach dla młodzieży wybitnie zdolnej w ZSRR.

### SPOSOBY UCZENIA SIĘ UCZNIÓW DOROSŁYCH

W badaniach zrelacjonowanych przez J. Bogusza w *Zeszytach Naukowych* jest m. in. uwaga, że jedną z zauważonych trudności w stosowaniu nauczania problemowego jest albo przesadna pomoc uczącym się, albo też całkowity brak tej pomocy. Podobne zjawisko notuje J. Połturzycki. Przeprowadzając badania nad sposobem uczenia się uczniów szkół dla pracujących (*Oświata Dorosłych*, 1966 nr 5) stwierdził, że jedną z przyczyn mało efektywnych sposobów uczenia się dorosłych jest pozostawienie ich własnemu losowi. Jeden z badanych uczniów klasy X powiedział wprost: „Nie przypominam sobie, aby kogokolwiek to interesowało. Z czasem nauczyłem się sam posługiwać podręcznikiem, ale jestem pewien, że mógłbym korzystać z podręczników właściwiej".

Badania wykazały również, że dorosły uczeń uczy się przede wszystkim z notatek, tymczasem pomoc nauczycieli w ukształtowaniu techniki notowania jest bardzo niewielka. Minimalny jest też wpływ lektury. Na ogólną liczbę 260 badanych tylko 41 (15,8%) czytało książki na temat techniki uczenia się. Tak na przykład Rudniańskiego „Technologię pracy umysłowej" czytało 3, Pietrasińskiego „Sztukę uczenia się" — 7, Garczyńskiego „Sztukę pamiętania" — 4. Z badań wynika, że tylko 22% uczniów wypracowuje w trakcie nauki szkolnej własny sposób uczenia się, reszta takiego sposobu nie wypracowała.

Wyniki badań sygnalizują zaniedbania w zakresie techniki uczenia się, co jest prawie że jednoznaczne z brakiem unowocześniania metod pracy szkolnej.

*Stanisław Nowaczyk*

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W ostatnim okresie w radzieckich czasopismach pedagogicznych spotykamy coraz więcej artykułów, w których autorzy wskazują na konieczność opracowania wszechstronnej teorii i metodyki nauczania w szkolnictwie wyższym. Jednym z nich jest artykuł doc. M. W. Potockiego[1], poświęcony właśnie dydaktyce szkolnictwa wyższego i jej nowym metodom.

Autor w świetle zasad nauczania programowanego poddaje pod dyskusję szereg zagadnień pedagogicznych z terenu szkolnictwa wyższego. Jest on przekonany, że ideom nauczania programowanego przypada szczególnie wielka rola w rozwoju nauk pedagogicznych. Zdaniem autora wiele osób neguje potrzebę opracowywania dydaktyki szkolnictwa wyższego. Uważają one, iż studenci są już ludźmi na tyle psychicznie ukształtowanymi, że uwzględnianie właściwości rozwojowych nie posiada dla nich istotnego znaczenia, z drugiej zaś strony — naukowiec nie jest obowiązany do zajmowania się metodami nauczania dyscypliny, w rozwoju której sam jako uczony bierze twórczy udział. Autor nie zgadza się z takim stanowiskiem. Twierdzi, że jeżeli pragnie się problemy nauczania oprzeć na naukowych podstawach, dydak-

[1] Por. M. W. Potockij: Piedagogika wysszego obrazowanija i nowyje mietody, *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966 r., nr 6, s. 32—39.

tyka szkolnictwa wyższego jest konieczna. Nawet najbardziej logiczne i konsekwentne przedstawienie przedmiotu — kontynuuje M. W. Potockij — samo w sobie nie gwarantuje jeszcze jego prawidłowego zrozumienia, bowiem proces przyswajania nowych wiadomości jest bardzo skomplikowany i wcale nie polega na mechanicznym „dodawaniu" nowej wiedzy do starej, znajdującej się już w posiadaniu studenta. Proces przyswajania polega na aktywnym przepracowywaniu nowej informacji w mózgu człowieka, na jej związku z wiadomościami już opanowanymi. Na początku, kiedy jeszcze nie nastąpiła w świadomości uczącego się synteza nowych i starych wiadomości, powstają bardzo często najprzeróżniejsze błędne wyobrażenia, posiadające charakter swoistego pomieszania pojęć. Stąd też, zdaniem autora, opanowywanie nowych wiadomości wymaga stałego obcowania studenta z wykładowcą, który nie tylko powinien logicznie wykładać przedmiot, lecz również poprzez stałe przewodnictwo skierowywać myśl uczącego się na właściwą drogę. Pracownik wyższej uczelni, przygotowujący swój kurs, powinien zawczasu określić, co będzie w nim łatwe, a co trudne dla studenta, powinien dostosować stopień tych trudności do jego możliwości, zastanowić się nad sposobem przekazania wiedzy i pomyśleć, co będzie dlań dostępne, a co nie.

Jednym z ważniejszych czynników powodzenia w nauczaniu — kontynuuje Potockij — jest ciekawe i przystępne wyłożenie przedmiotu. Dobierając materiał danego kursu, myśląc o sposobach jego przekazania, wykładowca i autor podręcznika powinni szczególnie zatroszczyć się o to, ażeby materiał ten był ciekawy i w interesującej formie przekazany. Wymaganie to powinno być uważane za jedno z najważniejszych, ponieważ materiał, który zainteresował studenta, jest szybciej przyswajany, trwalej zapamiętywany i pobudza go do głębszego myślenia logicznego. Jak widać z tego — stwierdza autor — psychologiczna analiza myślenia studenta może pomóc w rozwiązaniu problemu najbardziej celowego przedstawienia materiału, tj. problemu metodyki. Dlatego, aby zabezpieczyć rozumienie faktów i teorii naukowych, wykładowca powinien uwzględniać poziom intelektualnego rozwoju swych studentów, charakter ich myślenia itd., czyli powinien opierać nauczanie na zasadach psychologicznych.

Pedagog wyższej uczelni powinien być w pewnym stopniu również psychologiem, bo bez psychologicznego podejścia nie może być mowy o powodzeniu w tej dziedzinie. A w jakim stopniu — zapytuje się Potockij — proces nauczania w wyższej uczelni jest oparty na podstawach psychologicznych? Uważa on, że nauczanie, oparte konsekwentnie na zasadach psychologii, w gruncie rzeczy dzisiaj jeszcze nie istnieje. Element psychologiczny wykorzystywany jest w nauczaniu tylko żywiołowo, w miarę talentu i przenikliwości pedagogicznej poszczególnych pedagogów. Jeżeli pragniemy jednak osiągnąć rzeczywiście wysoką efektywność procesu nauczania, nie możemy opierać się na żywiołowości.

Obecnie większość wykładowców zagadnienia metodyczne rozwiązuje czysto empirycznie. Każdy wykładowca i autor podręcznika czynią to według własnego uznania. W rezultacie pedagogiczno-psychologiczne podstawy nauczania są naruszane prawie na każdym kroku. Towarzyszy temu znamienne przeciążenie programów nauczania. Autorzy programów myślą jedynie o tym, co powinien student znać, nie uwzględniają natomiast tego, co on może opanować. Zamiast dążeń do zmniejszenia trudności spotykamy się z ich nieustannym wzrostem. Myślimy o przekazaniu studentom określonych wiadomości — stwierdza autor — a nie pamiętamy o rozwoju ich myślenia, tymczasem świadome uwzględnianie psychologicznych czynników powinno było zaczynać się właśnie w momencie opracowywania planu i programu nauczania danego kursu.

Najważniejsze — stwierdza Potockij — to przekazać wiedzę w taki sposób, ażeby student ją zrozumiał i opanował w możliwie najkrótszym czasie. Stąd metodyka nauczania jest równie ważną dziedziną wiedzy jak każda specjalistyczna nauka i należy

poświęcić jej dlatego tyle samo uwagi. W tym duchu należy również wychowywać młodych wykładowców. Niedociągnięcia w metodyce nauczania to nic przecież innego jak stracone przez studentów tysiące godzin.

W świetle powyższych wywodów wraca autor do zagadnień nauczania programowanego i stwierdza, że interesy szkoły wyższej wymagają zgłębienia tego problemu, Autor stwierdza jednak, że nauczanie uniwersyteckie, które odpowiadałoby w pełni wszystkim wymaganiom nauczania programowanego, dotychczas jeszcze nie istnieje chociażby dlatego, że psychologia nie może jeszcze dostarczyć wielu niezbędnych algorytmów. Pełne urzeczywistnienie nauczania programowanego jest więc sprawą przyszłości. Jednak poszczególne jego wskazania są już stosowane, co wyraża się m. in. w kierowaniu niektórymi aspektami kontroli i przyswajania wiedzy studenta. Kierowanie przyswajaniem wiedzy przez studenta oznacza w szczególności informowanie go o dydaktyce i metodyce opanowywania materiału, o technice samodzielnej pracy umysłowej itp. Wszystko to w gruncie rzeczy stanowi pierwszy etap nauczania programowanego.

Niektórzy wykładowcy — stwierdza Potockij — boją się, że reglamentacja, którą wnosi nauczanie programowane, ograniczy ich twórczość pedagogiczną. W rzeczywistości nie ma o tym mowy, gdyż im więcej wskazówek da się studentowi w podręczniku i w programie, im przystępniejszy i doskonalszy będzie podręcznik, tym swobodniejszy jest wykładowca w czasie wykładu, ponieważ zawsze może odwołać się do ciekawego przykładu, do myśli, których nie ma w programie czy podręczniku. Natomiast obecnie wykładowcy są zmuszeni tracić wiele cennego czasu na wyjaśnienia trudnych miejsc w podręcznikach.

Kończąc swoje rozważania autor stwierdza, że nauczanie programowane należy rozpatrywać nie jako jedną ze szczególnych metod procesu nauczania, lecz jako podstawową formę wszelkiego nauczania. Zadanie nauczania programowanego polega na tym, ażeby znaleźć optymalne formy połączenia wszystkich starych i nowych elementów nauczania w jednolity system i żeby każda jego część składowa dawała maksimum tego, co ona dać może.

Nieco innym zagadnieniom poświęcony jest artykuł N. K. Gonczarowa[2] — członka rzeczywistego Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR. Dotyczy on niektórych kierunków rozwoju nauk pedagogicznych. Autor uważa, że najważniejszym problemem na współczesnym etapie budownictwa komunistycznego jest problem wszechstronnego rozwoju osobowości. Zadanie to wymaga opracowania zagadnienia zdolności dzieci do tego czy innego rodzaju działalności. Trzeba stwierdzić — pisze N. K. Gonczarow — że problem ten jest bardzo skomplikowany, a jednocześnie słabo opracowany przez nauki pedagogiczne. Teoria zdolności w radzieckiej pedagogice i psychologii posiada poważne braki, szczególnie w dziedzinie analizy struktury i warunków kształtowania się i rozwoju uzdolnień dzieci do konkretnych rodzajów działalności. Osobowość nie zjawia się w gotowej formie, lecz kształtuje się. Zadanie polega na tym, ażeby wychowanie aktywnie sprzyjało samodzielnemu rozwojowi jednostki. Należy uważnie zbadać zagadnienie, jak może być osiągnięty rozwój zdolności każdego człowieka. Zdolności człowieka nie są jednakowe. Dlatego należy określić, w jakim stopniu jest ten czy inny człowiek do czegoś zdolny. Wszechstronny i harmonijny rozwój nie może odbywać się z powodzeniem bez wszechstronnego poznania dziecka, w tym także prawidłowości jego psychicznego i fizycznego rozwoju, nie mówiąc już o stronie pedagogicznej tego problemu. Badanie dziecka — zdaniem N. K. Gonczarowa — powinno doprowadzić do zrozumienia tego, co rzeczywiście dane jest genetycznie organizmowi, a co określone zostało przez środowisko zewnętrzne.

[2] Por. N. K. Gonczarow; O niekotorych naprawlenijach razwitija piedagogiczeskoj nauki, *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r., nr 6, s. 11—23.

Jedną z przyczyn słabości nauk pedagogicznych, według autora, jest to, że dziecko nie jest kompleksowo i dość gruntownie badane. Minęło już 30 lat od uchwały KC WKP(b) „O wypaczeniach pedagogicznych w systemie Ludowego Komisariatu Oświaty 9". Od tego czasu nastąpiły poważne zmiany, powstały nowe dziedziny nauk. Bardziej doskonałymi stały się metody badania organizmu ludzkiego, lecz dla celów pedagogicznych dziecko jest w dalszym ciągu mało badane. Skuteczne nauczanie i wychowanie dzieci wymaga głębokich studiów tych procesów, które następują w dziecku, tych zmian, które odbywają się w sferze jego fizycznej i intelektualnej działalności, w jego zachowaniu się i świadomości. W minionych dziesięcioleciach w nauce o człowieku nastąpił poważny rozwój. Czy w tym świetle — zapytuje się N. K. Gonczarow — jest rzeczą usprawiedliwioną, ażeby w opracowywaniu teorii i praktyki wychowania i nauczania prawie nie były wykorzystywane dane antropologii, tej naturalnej historii rodzaju ludzkiego? Skuteczne nauczanie i wychowanie dzieci wymaga dokładnego badania właściwości psychiki ucznia, typu jego systemu nerwowego itd. Właściwości rozwojowe uczniów są jeszcze za mało uwzględniane zarówno w pedagogice, jak i psychologii.

Autor zwraca uwagę na fakt, że w naukach pedagogicznych nauka Pawłowa często wykorzystywana jest mechanicznie. Wszystkie dyskusje o typach systemu nerwowego, stereotypach dynamicznych, odruchach warunkowych i bezwarunkowych są jedynie zewnętrznym dodatkiem do ogólnych rozważań autorów badań. Dziecko to nie osoba dorosła w miniaturze. Każde dziecko jest unikalne, wymagające szczególnej uwagi i podejścia. Ważne jest nie tylko badanie dziecka w szkole, lecz trzeba wiedzieć, jak ono zachowa się w domu, na ulicy, jak kształtuje się jego oblicze moralne, jaki jest jego stosunek do tych ujemnych faktów, z jakimi spotyka się jeszcze w życiu. Oddziaływanie pedagogiczne jest zawsze celowe, lecz poważnie traci na swym efekcie, jeżeli wychowawca nie zna indywidualnych właściwości rozwojowych swych wychowanków. Psychologowie, fizjologowie powinni pomóc pedagogowi w rozwiązaniu tego ważnego problemu. Nadszedł czas — stwierdza autor — aby zająć się kompleksowym i wszechstronnym badaniem dziecka.

Wśród innych problemów poruszonych przez N. K. Gonczarowa pragniemy zasygnalizować jeszcze jeden, a mianowicie zagadnienie przedmiotu pedagogiki. Był taki okres — wspomina autor — kiedy do bezgranicznych rozmiarów rozszerzała się dziedzina pedagogiki, kiedy w jej przedmiot włączano cały socjalny proces kształtowania człowieka. W następnym okresie dziedzina pedagogiki ograniczała się w zasadzie do wychowania przedszkolnego i szkolnego. Pedagogika nie zajmowała się nauczaniem zawodowym, dydaktycznymi i wychowawczymi problemami szkoły wyższej. Ważną rzeczą jest określenie przedmiotu pedagogiki, ponieważ z tego określenia wypływać będą organizacyjne, naukowe, teoretyczne wnioski. Ograniczenie przedmiotu pedagogiki — zdaniem Gonczarowa — do okresu przedszkolnego i szkolnego jest wyraźnie sprzeczne z obiektywnymi wymaganiami życia. W naszych czasach wzrasta coraz bardziej zainteresowanie zagadnieniami wychowania w najszerszych kręgach społeczeństwa. Chodzi tu nie tylko o wychowanie dzieci, lecz o wiele szerzej — o wychowanie nowego człowieka.

Sferę wpływu nauki pedagogicznej należy rozszerzyć, wyprowadzić ją z wąskich ramek szkolnych, włączyć do przedmiotu jej badań problemy kształcenia dorosłych, szkolnictwa zawodowego, niektóre strony pracy wychowawczej i oświatowej przeprowadzanej przez organizacje społeczne. Rozszerzenie sfery zastosowania wiedzy pedagogicznej jest podyktowane również nowymi warunkami pracy szkoły, urzeczywistnieniem powszechnego nauczania średniego. Naukowo-wychowawcze możliwości szkoły wzrastają. Rozwój szkolnictwa wyższego stawia szereg ostrych problemów pedagogiki szkoły wyższej. Front oddziaływania wychowawczego rozszerza się również dlatego, że wzrasta poziom kulturalny rodziców.

Dalszy rozwój nauki pedagogicznej niemożliwy jest bez aktywnego udziału sa-

mego nauczyciela. Można posiadać naukowo opracowane plany nauczania, dobre programy i podręczniki — stwierdza autor artykułu — lecz wszystko to w rękach niedostatecznie przygotowanego nauczyciela nie da należytego efektu. Badając problemy pedagogiczne trzeba zwrócić szczególną uwagę na sprawę przygotowania kadr pedagogicznych. Jednak problem ten nie jest jeszcze w pełni opracowany. Ogólnopedagogiczne i metodyczne przygotowanie nauczycieli — zdaniem Gonczarowa — nie odpowiada wymaganiom życia i szkoły. Poważne braki w zakresie wyższego wykształcenia pedagogicznego — stwierdza na zakończenie autor — odbijają się na poziomie przygotowania kadr naukowych z pedagogiki. Właściwie mówiąc, pedagogiczne przygotowanie nauczycieli, kierowniczej kadry oświatowej i pracowników nauki nie jest należycie zagwarantowane. Problem kształcenia pedagogicznego staje się obecnie jeszcze bardziej palącym zagadnieniem i musi być rozwiązany, zdaniem autora, nie tylko w sposób teoretyczny, lecz również organizacyjno-praktyczny.

Problematyce przydatności zawodowej absolwentów instytutów pedagogicznych poświęcony jest artykuł R. I. Chmieliuka[3] z Instytutu Pedagogicznego im. K. D. Uszyńskiego w Odessie. Autor zastanawia się nad mistrzostwem pedagogicznym i dochodzi do stwierdzenia, że nie zawsze tak jest, iż przychodzi ono po pewnym okresie pracy zawodowej. Są nauczyciele z wielkim stażem pracy w szkole, którzy pozostają nadal rzemieślnikami. Z drugiej strony spotykamy się z takim zjawiskiem, że już podczas przeprowadzania pierwszej praktyki niektórzy studenci wykazują mistrzostwo pedagogiczne wyrażające się m. in. w umiejętności przekazywania uczniom w sposób ciekawy, prosty i przekonywający istoty przyswajanego przez nich materiału, w wyczuciu w porę zmęczenia uczniów, w znalezieniu indywidualnego podejścia do każdego ucznia itp.

Okazuje się — stwierdza Chmieliuk — że dla mistrzostwa pedagogicznego nie wystarczą tylko wiedza, umiejętności i nawyki, lecz potrzebne są jeszcze inne cechy, zdolności. Niestety w literaturze pedagogicznej nie poświęca się dostatecznej uwagi zbadaniu istoty tego mistrzostwa, dróg jego kształtowania się. A problem ten — zdaniem autora — posiada istotne znaczenie dla doboru kandydatów do wyższych szkół pedagogicznych. Obecna praktyka kształcenia pedagogicznego nie bierze pod uwagę zdolności przyszłych nauczycieli do obranego przez nich zawodu, a i warunki kształtowania oraz rozwoju tych zdolności w procesie zdobywania kwalifikacji pedagogicznych są niedostateczne. W tym też tkwi według Chmieliuka jedna z przyczyn stosunkowo niewielkiej ilości nauczycieli — mistrzów.

W celu określenia istoty mistrzostwa pedagogicznego, jego podstawowych komponentów, a także znalezienia sposobów ujawniania przydatności pedagogicznej przyszłych absolwentów — kontynuuje autor — zostały przeprowadzone badania właściwości indywidualno-psychologicznych nauczycieli-mistrzów pracy pedagogicznej. Ciekawego materiału dostarczyły wypracowania 482 uczniów klas VIII—XI. Oto według ich zdania podstawowe cechy nauczyciela — mistrza: umiejętne nauczanie (podkreśliło 100% badanych), zrozumienie uczniów (74%), umiłowanie swojej pracy (58%). W większości wypracowań (93%) uczniowie piszą, że nauczyciel powinien być prawdziwym człowiekiem, tj. sprawiedliwym, skromnym, czułym na sprawy ludzkie itd. Na uwagę zasługuje fakt, że we wszystkich wypracowaniach podkreślano konieczność bardzo dobrego przekazywania przez nauczyciela swego przedmiotu. Czyż trzeba udowadniać, stwierdza autor, że zaszczepiwszy uczniowi zamiłowanie do swego przedmiotu, nauczyciel ułatwia tym samym proces nauczania zarówno sobie, jak i uczniowi, zakłada fundamenty dla przyszłej głębokiej wiedzy.

Szczególną cechą mistrzostwa nauczyciela, jego specjalną zdolnością powinna być

[3] Por. R. I. Chmieliuk: Ob opredielenii professionalnoj prigodnosti abiturientow piedagogiczeskich institutow, *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r,. nr 6, s. 103—108.

umiejętność rozumienia dzieci, znajomość ich zainteresowań, dążeń, myśli, umiejętność współżycia z nimi. Trudno sobie wyobrazić nauczyciela, który nie kochałby dzieci. Przecież każdy normalny człowiek lubi dzieci — konkluduje autor. Miłość do dzieci jest głównym warunkiem nawiązania kontaktu między nauczycielem i uczniem. Nauczyciel oddziałuje na ucznia nie tylko przy pomocy słowa, przekonywania, ale także osobistym przykładem. Dlatego też właściwości typologiczne nauczyciela odgrywają w jego pracy dość znaczną rolę. Trudno sobie wyobrazić — stwierdza Chmieliuk — człowieka z temperamentem melancholika w roli nauczyciela-nowatora, organizatora kolektywu uczniowskiego. Stąd też należy w procesie nauki w instytucie pedagogicznym oszlifować charakter przyszłych nauczycieli. Jednak doświadczenie wykazuje, że nie u wszystkich studentów można wykształcić zdolności organizatorskie, rozwinąć umiejętności obserwowania pedagogicznego, inicjatywę, myślenie obrazowe tak konieczne dla prawidłowego przekazywania wiedzy uczniom. Wszystkie te cechy osobowości nauczyciela są niezbędne do jego twórczej pracy, dla jego mistrzostwa pedagogicznego.

Współczesny system rekrutacji abiturientów do instytutów pedagogicznych nie daje możliwości ujawnienia ich przydatności zawodowej. Autor stwierdza, że mistrzostwa pedagogicznego, sztuki wychowania i nauczania można nauczyć tylko tych, którzy zgłosili się do instytutu z powołania. A co zrobić z tymi, co przypadkowo się tam znaleźli? Doświadczenie kształcenia nauczycieli wykazuje, że przy doborze do instytutu nie wystarcza tylko sprawdzian wiedzy abiturienta, lecz trzeba sprawdzać także jego przydatność pedagogiczną. R. I. Chmieliuk wyjaśnia, że dąży w swej pracy do ujawniania nie gotowych, już ukształtowanych zdolności pedagogicznych, lecz przesłanek, zadatków, które przy odpowiednich warunkach mogą być rozwinięte i stać się niezbędną właściwością przyszłego nauczyciela.

Pracę z uczniami nad określaniem ich przydatności pedagogicznej autor dzieli na dwa etapy. Pierwszy etap powinien być przeprowadzany w szkole i polegać na zaznajamianiu uczniów ze specyfiką tego lub innego zawodu, na obserwacji w celu ujawnienia skłonności zawodowych, na wymianie poglądów z rodzicami itd. Szkoły posiadają szerokie możliwości określania pedagogicznych skłonności uczniów. Dla ujawnienia się i rozwoju zdolności niezbędna jest odpowiednia działalność. Właśnie w szkole, w różnorodnej pracy z młodszymi uczniami, starszoklasiści mogą ujawnić swoje zdolności pedagogiczne. Niezależnie od tego — zdaniem autora — celowe jest zaznajamianie uczniów klas starszych ze specyfiką działalności pedagogicznej. W tym celu zaleca autor przeprowadzanie pogadanek, wykładów o zawodzie nauczycielskim, zapoznawanie uczniów z życiem i działalnością słynnych pedagogów, czytanie przystępnej literatury pedagogicznej itp. Działalność i praca każdego ucznia winna być omawiana na radzie pedagogicznej szkoły i uczeń wstępując do instytutu pedagogicznego powinien posiadać wydaną przez taką radę rekomendację.

Drugi etap ujawniania zdolności pedagogicznych — według autora — powinien odbywać się podczas wstępowania do instytutu, gdzie oprócz wiedzy abiturienta będą sprawdzane jego skłonności do działalności pedagogicznej, zadatki dla rozwoju i kształtowania zdolności pedagogicznych. Metodami takiego sprawdzianu mogą być: napisanie wypracowania na tematy pedagogiczne, indywidualne rozmowy pedagogów, psychologów i metodyków, rozwiązywanie zadań i ćwiczeń o charakterze pedagogicznym. Innymi metodami ujawniania zainteresowań i skłonności abiturientów mogą być wspólne rozmowy w celu wydobycia informacji na temat powstania zainteresowania do zawodu nauczycielskiego, wykonywania w szkole pracy społeczno-pedagogicznej itp.

Na zakończenie swego artykułu Chmieliuk podkreśla konieczność sprawdzania skłonności i zadatków abiturienta do pedagogicznej działalności, ponieważ bez tego nie jest możliwy rozwój i kształtowanie zdolności pedagogicznych.

*Józef Zalewski*

# FRANCUSKIE CZASOPISMO CAHIERS PEDAGOGIQUES (r. szk. 1965/66)

Liczba ukazujących się aktualnie we Francji czasopism pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych jest znaczna. Istnieją wśród nich wydawnictwa przeznaczone dla ogółu nauczycieli, a nawet dla szerszego jeszcze grona wszystkich osób zajmujących się sprawami wychowania i nauczania, inne poświęcone są poszczególnym szczeblom nauczania, jeszcze inne tylko określonym problemom takim, jak np. badania pedagogiczne czy poradnictwo zawodowe.

Nie tylko wachlarz tytułów czasopism francuskich jest szeroki, ale rozmaici są również ich wydawcy. Niektóre czasopisma są oficjalnymi organami określonych instytucji, inne wydawane są przez towarzystwa naukowe i społeczne, partie polityczne, a także przez prywatne firmy wydawnicze.

I tak *Education Nationale* — mimo widniejącego w każdym numerze zastrzeżenia, iż artykuły w nim zamieszczone ukazują się na wyłączną odpowiedzialność komitetu redakcyjnego, a nie są wyrazem stanowiska Ministerstwa Oświaty — uważany jest za prawie oficjalny organ tegoż Ministerstwa. W jego specjalnym dodatku *Bulletin Officiel* ukazują się systematycznie wszystkie ustawy, dekrety oraz zarządzenia Ministerstwa Oświaty.

Francuski resortowy Instytut Pedagogiczny (Institut Pédagogique National z siedzibą na Rue d'Ulm w Paryżu wydaje miesięcznik *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, w którym zamieszczane są artykuły, sprawozdania i doniesienia z prowadzonych przez Instytut badań. Maleńka komórka badawcza, która kilka lat temu była tylko jakby przybudówką do zasadniczej działalności Instytutu — kształcenia i doskonalenia nauczycieli, instruktażu oraz dokumentacji i informacji, stopniowo rozrosła się, otrzymała własny pawilon i kierowana przez doświadczonego pedagoga Roger Gal[1] podejmuje różne badania. Czasopismo tym badaniom poświęcone przynosi też coraz więcej interesujących materiałów.

Wydawnictwem Instytutu są również *Documents pour la classe. Moyens audiovisuels.* Jest to dwutygodnik dostarczający nauczycielom bogatą dokumentację do nauczania poszczególnych przedmiotów. Składają się na nią zarówno notatki bibliograficzne do poszczególnych tematów, jak bogaty zestaw zdjęć, fotografii, plansz oraz materiały przeznaczone bądź dla nauczyciela, bądź dla wykorzystania ich przez uczniów na zajęciach w szkole.

Spośród wielu różnych czasopism tytułem przykładu można wymienić wydawane przez B.U.S. (Biuro Statystyki Szkolnej) — *Avenir (Przyszłość)*, zamieszczające artykuły dotyczące reformy szkolnej, omawiające rodzaje i typy szkół, podające charakterystyki zawodów i informacje niezbędne dla uczniów i rodziców do wyboru odpowiedniej szkoły i zawodu. Inaczej mówiąc czasopismo to poświęcone jest problematyce orientacji szkolnej i zawodowej, która we Francji jest jednym z kluczowych zagadnień realizowanej obecnie reformy szkolnej.

Nie wszystkie czasopisma pedagogiczne francuskie dostępne są w Polsce. Jednym z ciekawszych i na dobrym poziomie jest czasopismo *Cahiers pédagogiques.* Prenumeruje je większość szkół we Francji oraz prywatnie nauczyciele różnych przedmiotów, spotykałam je również w wielu bibliotekach i szkołach nowych państw afrykańskich — dawnych kolonii francuskich. U nas w ostatnim roku szkolnym *Cahiers pédegogiques* abonowane były przez Bibliotekę Instytutu Pedagogiki.

Pożyteczne to wydawnictwo związane jest z Międzynarodowym Ośrodkiem Badań Pedagogicznych w Sèvres pod Paryżem, kierowanym od wielu lat przez panią Hastinguais. Jej zastępca, pan Jacques Quignard, jest przewodniczącym Koła Badań

[1] Zmarł w 1966 r.

i Działalności Pedagogicznej (le Cercle de Recherche et d'Action pédagogiques), do którego zadań należy obok organizowania zespołów badawczych, kongresów i konferencji pedagogicznych, poświęconych dostosowaniu nauczania do potrzeb współczesnego życia, również redagowanie publikacji służących pomocą nauczycielom, w tym *Cahiers pédagogiques*.

Czasopismo to jest miesięcznikiem, ukazującym się w ciągu 9 miesięcy roku szkolnego (wrzesień — maj), co daje około 600 stron druku dużego formatu. Zaczęło ono ukazywać się w roku 1945, czyli ponad dwadzieścia lat temu. Początkowo nosiło w tytule jeszcze dodatkową informację „dla nauczania II stopnia", obecnie nazywa się krótko *Cahiers pédagogiques* (*Zeszyty Pedagogiczne*). W zasadzie przeznaczone jest w dalszym ciągu dla szczebla średniego, z tym, iż trzeba pamiętać, że szczebel ten zaczyna się we Francji po pięcioletniej szkole początkowej (école primaire), czyli obejmuje również wyższe lata naszej szkoły podstawowej.

Koncepcja pisma jest tego rodzaju, iż każdy zeszyt poświęcony jest w zasadzie jednemu, czasem dwu problemom, bywają też numery specjalne i numery podwójne. Jakie problemy są omawiane w *Cahiers pédagogiques*? Często zeszyty są poświęcone takim kwestiom ogólnopedagogicznym, jak np. pytania w procesie nauczania, prasa a nauczanie, niepowodzenie szkolne, teatr a nauczanie, dyscyplina w szkole, kierowanie szkołą, nauczyciel a uczniowie w procesie nauczania, korelacja między różnymi przedmiotami itp. Inny typ problemów stanowi nauczanie różnych przedmiotów, i tak były numery omawiające nauczanie ortografii, języka ojczystego, języków obcych, wychowanie obywatelskie, wychowanie artystyczne i in.

Niektóre zeszyty zajmują się określoną klasą szkoły średniej, zwłaszcza zaś takimi, które są przejściowe i nastręczają większe trudności, a więc klasą szóstą (jest to pierwsza klasa szkoły średniej, gdyż we Francji numeracja jest odwrotna niż u nas, mianowicie od szóstej do pierwszej), klasą piątą, gdzie kończy się cykl obserwacji i trzeba dokonać orientacji względnie reorientacji uczniów, klasą trzecią, po której istnieje szereg kierunków dalszej nauki dla uczniów, którzy nie mają zamiaru czy możliwości przygotowania się do matury liceum ogólnokształcącego, dającej wstęp na wyższą uczelnię.

*Cahiers pédagogiques*, chcąc pomóc nauczycielom w realizacji reformy szkolnej, wiele uwagi i miejsca poświęcają też jej kluczowym problemom. Cykl obserwacji, orientacja i selekcja szkolna, uczenie się pod kierunkiem (travail dirigé), praca w środowisku (étude du milieu) itp. to niektóre tematy z tego zakresu.

W roku szkolnym 1965/66 ukazało się 7 numerów *Zeszytów* (NN 55—61), w tym dwa podwójne. A oto ich tematyka: demokracja w szkole, reforma szkolna, zagadnienie orientacji, szkoła w Związku Radzieckim, nauczanie łaciny, kluby filmowe, wychowanie seksualne, wychowanie nowoczesne, poziom wyników nauczania. Jak widać z tej listy tytułów, zagadnień, którym poświęcono poszczególne numery czasopisma, jest sporo i są one różnorodne. Przyjrzyjmy się bliżej niektórym spośród nich.

Cechą charakterystyczną *Cahiers* jest, iż na ogół nie zawierają one długich, teoretycznych artykułów. Krótkie wprowadzenie w zagadnienie, któremu poświęcony jest numer, dokonywane bywa bądź przez naczelnego redaktora (François Goblot) czy któregoś z członków komitetu redakcyjnego, bądź specjalistę pracownika administracji szkolnej, Instytutu Pedagogiki czy innej placówki naukowej. Następują po nim sprawozdania z dyskusji na dany temat w gronie dyrektorów, nauczycieli i innych praktyków, wyjątki z kwestionariuszy i ankiet rozsyłanych przez redakcję do różnych szkół i specjalistów. W zakończeniu często redakcja umieszcza różne wnioski z przedstawionych materiałów, dezyderaty i zalecenia.

Numer z września 1965 poświęcony jest sprawie demokracji w szkole, przy czym zagadnienie zostało omówione w 2 aspektach: demokratyczne zarządzanie zakładem

oraz uczniowie — jako aktywni członkowie kolektywu szkolnego. Po przytoczeniu tekstów oficjalnych zarządzeń traktujących o kierownictwie zakładu i kolegialności administracji umieszczono rozważania socjologa François Bourricaud na temat stosunku kierownika do podwładnych, kolektywu, jakim powinno być grono nauczycieli, zagadnienia odpowiedzialności zbiorowej itp.

W wyjątkach z raportów różnych komisji, podkomisji i grup dyskusyjnych na podkreślenie zasługuje domaganie się wspólnego zarządzania zakładem nie tylko przez dyrektora, lecz przez radę złożoną również z nauczycieli. Sprawą dość drażliwą jest kontrolowanie przez dyrektora pracy nauczyciela i wystawiania mu ocen; nauczyciele domagają się jawności tych ocen. W wielu wypowiedziach jest mowa o atmosferze, jaka powinna panować w szkole; podkreśla się, iż zbyt wielkie zakłady, liczące ponad 500 uczniów, uniemożliwiają właściwą pracę wychowawczą. Istnieje jednak wiele liceów nie tylko w Paryżu, lecz w różnych departamentach, gdzie liczba uczniów wynosi 3000. W takich zakładach-gigantach rola dyrektora sprowadza się z konieczności do spraw administracyjnych, nie staje mu czasu na wykonywanie podstawowego zadania koordynowania poczynań wychowawczych. Większość zabierających głos uważa, że demokratyzacja zakładu jest ściśle uzależniona od posiadanej przez ten zakład autonomii, im więcej niezależności, tym większa istnieje możliwość demokratycznego zarządzania.

W drugiej części numeru znajdujemy opisy prób i doświadczeń związanych ze stosowaniem różnych form samorządności uczniów w pracy szkolnej i pozaszkolnej, zarówno w szkole początkowej, jak i średniej ogólnokształcącej i w szkołach zawodowych. W większości z nich chodzi o przełamanie bierności uczniów, stworzenie nowej płaszczyzny stosunków wzajemnych nauczycieli z uczniami. Między innymi znajduje się tam komunikat o wprowadzeniu i funkcjonowaniu samoobsługi uczniów w trakcie południowych posiłków spożywanych w szkole. Na ogół trudno się oprzeć wrażeniu, że te wszystkie próby są raczej skromne i że w szkole francuskiej z gruntu tradycyjnej niełatwo jest wprowadzać zmiany nie tylko w metodach nauczania, ale i wychowania.

W numerze poświęconym reformie szkolnej (nr 56 z listopada 1965 r.) interesujące jest wprowadzenie Gustawa Monod byłego dyrektora departamentu szkolnictwa średniego w Ministerstwie Oświaty. Wspomina on założenia reformy szkolnej i jej początki w roku 1945 podjęte przez komisję, której przewodniczył Paul Langevin.

Następne 40 stron numeru to sprawozdania poszczególnych stałych komisji Koła Badań i Działalności Pedagogicznej. Na uwagę zasługują tu rozważania na temat klas jednolitych, gdzie uczniowie dobrani są według poziomu intelektualnego. Obok opinii prawie entuzjastycznych przytoczone są również głosy krytyczne, podnoszące zastrzeżenia z punktu widzenia prawdziwej demokracji nauczania. Jako inne możliwości wyrównania różnic poziomu poszczególnych uczniów pedagogowie francuscy wysuwają tworzenie klas wyrównawczych, gdzie uczniowie przebywają pewien czas, a następnie mogą wrócić do klas macierzystych, oraz indywidualizację nauczania w normalnych, o zróżnicowanym poziomie uczniów, klasach szkolnych.

Interesującą pracę prowadzi „Komisja współpracy szkoły z rodzicami". Opracowała ona ankietę skierowaną do rodziców, na którą odpowiedzi napłynęły z różnych zakątków Francji. Rodzice piszą, jakiego chcieliby mieć nauczyciela własnych dzieci. Większość podkreśla, iż konieczne jest do zawodu nauczycielskiego powołanie, gdyż jest to rodzaj „kapłaństwa, apostolstwa, posłannictwa itp." Widzą jednak również, że jest to zawód trudny, męczący, powodujący niejednokrotnie wyczerpanie nerwowe.

Odpowiadając na pytanie, jakie cechy powinien posiadać nauczyciel, na pierwszym miejscu stawiają rodzice wartości moralne. Najpotrzebniejszą nauczycielowi jest — według wielu wypowiadających się — wielka cierpliwość, połączona z wy-

trwałością, siłą perswazji, zrównoważeniem, życzliwością dla wychowanków, zapałem do pracy i umiejętnością poświęcania się. Masowo również wymieniane jest jako nieodzowne w pracy nauczyciela wysokie poczucie sprawiedliwości. Wiele osób pisze też o ogólnym poziomie nauczyciela, który powinien posiadać solidną wiedzę, kulturę ogólną i inteligencję oraz dobre przygotowanie do zawodu, pozwalające na umiejętne przekazywanie młodzieży posiadanych wiadomości i kierowanie jej rozwojem intelektualnym oraz jej wychowaniem.

Spośród referatów innych komisji wymienimy jeszcze sprawę reformy życia w internacie, które — jak piszą we wstępie sprawozdawcy — zostały stworzone dla wygody dorosłych i których na ogół młodzież nie znosi, nie czując się w nich „u siebie". Trzeba się przeto zatroszczyć o odpowiednich wychowawców dla internatów, o zmianę atmosfery tam panującej, o udział wychowanków w życiu kolektywnym.

Zeszyt 57, przynoszący informacje o szkolnictwie w Związku Radzieckim, jest dla czytelnika polskiego o tyle mniej interesujący, że nasze wiadomości na ten temat przekraczają znacznie skąpe dość dane, zebrane przez autora w trakcie krótkiego pobytu w Moskwie, Leningradzie i w Kirgizji. Również rozważania na temat orientacji opublikowane w tym numerze nie wnoszą nic specjalnie nowego w stosunku do innych, obszerniejszych publikacji na ten temat.

Numer ze stycznia br. jest numerem specjalistycznym, zajmującym się nauczaniem łaciny w liceach francuskich. Natomiast trzy ostatnie zeszyty poświęcone są kwestiom bardziej ogólnym.

Obszerny, 120 stron liczący, podwójny zeszyt z lutego—marca br. omawia sprawę wychowania seksualnego, które — jak stwierdza redakcja we wstępie — jest zagadnieniem trudnym i skomplikowanym. Numer składa się z sześciu części:

Cz. I — Co myślisz o wychowaniu seksualnym?
Cz. II — Projekty i doświadczenia.
Cz. III — Książki, czasopisma, inne materiały (np. filmy), dokumentacja zagadnienia.
Cz. IV — Doświadczenia zagraniczne.
Cz. V — Podstawowe problemy wychowania seksualnego.
Cz. VI — Problemy biologiczne a seksuologia.

W części I przytoczone są różnorodne opinie, będące odpowiedzią na przytoczone powyżej pytanie. Wypowiadają się zarówno zwolennicy wprowadzenia do szkoły wychowania seksualnego, i to od wczesnego już wieku, jak i zdecydowani przeciwnicy. Jeden z nich powołuje się na przykład Szwecji, gdzie wychowanie seksualne wchodzi w zakres nauczania szkolnego, a właśnie w tej dziedzinie młodzież na skutek przerostu wolności fizycznej i moralnej przysparza społeczeństwu dorosłemu wiele kłopotów. Cytowany w numerze sondaż przeprowadzony przez czasopismo *Education Nationale* na temat: „Czy jesteś zwolennikiem wprowadzenia do szkół kursu wychowania seksualnego?" przyniósł 33% odpowiedzi: „tak", 24% wypowiedzi „tak, pod pewnymi warunkami" — co czyni w sumie 57%; 31% dało odpowiedź „nie", a w 12% brak było odpowiedzi.

W części II pokazane są różne próby z zakresu wychowania seksualnego, już prowadzone w różnych szkołach przede wszystkim średnich, ale i w początkowych, akcje obejmujące studentów, rodziców itp.

Obok francuskich omówione są również w zeszycie doświadczenia szwedzkie, niemieckie (NRF), szwajcarskie i belgijskie. W sumie numer przynosi bogaty materiał dotyczący dziedziny wychowania seksualnego.

Nauczanie nowoczesne, które stanowi temat następnego zeszytu (nr 60), to przeciwstawienie nauczaniu tradycyjnemu, dostosowanemu do potrzeb dawnego społeczeństwa, wychowującego ludzi podporządkowujących się różnym autorytetom i ustalonej hierarchii. Inne musi być wychowanie dla społeczeństwa nowego, dyna-

micznego, zmieniającego się. Przygotowanie ludzi, którzy będą zdolni odpowiadać za przyszłość „à prendre en charge le futur", wymaga zasadniczych reform systemu szkolnego. Schemat zamieszczony na str. 6 daje zestawienie pedagogiki tradycyjnej i nowej w zakresie celów, treści, metod nauczania oraz wzajemnego stosunku nauczyciela i uczniów.

Zamieszczone w numerze dwa artykuły są odtworzonymi z taśmy magnetofonowej referatami wygłoszonymi na kongresie w Lyonie. Tematem pierwszego jest przekształcenie systemu nauczania, jego modernizacja w dużym zakładzie, jakim jest szkoła górnicza w Nancy. Drugi mówi o nauczaniu dorosłych.

Ostatni numer z ubiegłego roku szkolnego nosi tytuł „le niveau scolaire", czyli poziom wyników nauczania. Chodzi przy tym nie tylko o stwierdzenie aktualnego stanu, lecz o porównanie obecnego poziomu z dawnym, sprzed lat kilkunastu czy nawet kilkudziesięciu. Nie jest to sprawa łatwa, gdyż brak jest przede wszystkim obiektywnego miernika osiąganych rezultatów. Czasopismo drukuje wypowiedzi różnych specjalistów, a ponadto niektóre dawne prace uczniów, np. z filozofii z r. 1922, z języka francuskiego z lat 1933—1943, matematyki nawet z początków naszego stulecia, dano ponownie do poprawienia nauczycielom uczącym tych przedmiotów w r. 1966. Wniosek końcowy z tych rozważań jest taki, iż nie można stwierdzić ogólnego obniżenia poziomu wyników, o czym niejednokrotnie pisze się i mówi.

Tematycznie powiązana z poprzednimi rozważaniami jest zamieszczona w numerze analiza badań wyników nauczania na początku klasy szóstej (II stopień szkoły). Badania te przeprowadził Ośrodek Orientacji Szkolnej i Zawodowej w Paryżu, objęto nimi 1921 uczniów. W czasopiśmie opublikowano testy z języka ojczystego i matematyki, ich wyniki oraz omówienie błędów w poszczególnych zadaniach. Może to być interesujące dla naszych pedagogów, układających testy do badań wyników nauczania, których coraz więcej prowadzi się w naszych szkołach.

Na zakończenie tego przeglądu trzeba zasygnalizować, że redakcja ma już na rok szkolny 1966/67 opracowane bądź w przygotowaniu zeszyty poświęcone telewizji, nauczaniu języka francuskiego w szkole początkowej, nauczaniu historii, zajęciom pozalekcyjnym, poznawaniu dziecka oraz aktywnym metodom nauczania.

*Irena Janiszowska*

## WAKACYJNE KURSY ZWIĄZKOWE W ROKU 1966

Jedną z głównych form szkolenia aktywu dla potrzeb instancji związkowych w okręgach i oddziałach powiatowych, obok narad, seminariów, konferencji, są kursy wakacyjne. Celem tegorocznych kursów było pogłębienie wiedzy teoretycznej z zakresu problematyki ideowo-pedagogicznej i społeczno-oświatowej, zapoznanie uczestników z aktualnymi zagadnieniami polityczno-ekonomicznymi Polski i świata oraz zaznajomienie ich z zadaniami i kierunkami działalności ZNP w roku szkolnym 1966/1967. Złożone zagadnienia polityki kulturalno-oświatowej oraz reformy szkolnictwa z wprowadzeniem w bieżącym roku 8 klasy wymagają szerokiego udziału nauczycieli w rozwiązywaniu szeregu nowatorskich koncepcji, organizowania masowych i nowych form samokształcenia i doskonalenia, pogłębienia ideowego i społecznego zaangażowania oraz kulturalnego rozwoju środowiska nauczycielskiego.

Profil i treść pracy na kursach uzależniona była od potrzeb nauczycieli jako wychowawców i działaczy społeczno-oświatowych.

Tegoroczne kursy wakacyjne ZNP organizowane były w czterech zasadniczych grupach:

1. Kursy wakacyjne dla kierowników wydziałów pedagogicznych, na których przeszkolono 351 osób. Celem tych kursów było:
   - przygotowanie aktywu do realizacji zadań samokształceniowych nauczycieli w roku szkolnym 1966/67,
   - zaznajomienie z aktualnymi zagadnieniami społeczno-politycznymi wpływającymi na ukierunkowanie pracy pedagogicznej ZNP,
   - omówienie wybranych zagadnień oświatowych i pedagogicznych związanych z obecnym etapem reformy szkolnej,
   - przedyskutowanie aktualnych zagadnień działalności ZNP.

2. Kursy aktywu sekcji związkowych, w których wzięło udział 391 osób. Głównym celem tych kursów było przygotowanie aktywu społecznego sekcji do zadań w zakresie pracy ideowo-pedagogicznej oraz pogłębianie problemów wynikających z zadań danego typu szkół i placówek oświatowo-wychowawczych reprezentowanych przez sekcje.

Podstawę programu stanowiły zagadnienia dotyczące systemu wychowawczego określonego działu szkolnictwa oraz organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Nakreślona problematyka programowa budziła duże zainteresowanie i wywoływała żywą dyskusję.

3. Kursy społeczno-oświatowe objęły działaczy związkowych zaangażowanych w różnych dziedzinach tej pracy. Celem tych kursów było zapoznanie uczestników z aktualnymi zadaniami ZNP, ze szczególnym uwzględnieniem pracy społeczno-oświatowej i ideowo-pedagogicznej, pogłębienie wiedzy z zakresu teoretycznych podstaw pracy kulturalno-oświatowej oraz wymiana doświadczeń w tej dziedzinie. Na kursach tych przeszkolono 557 nauczycieli. Kursy te przeznaczone były dla działaczy okręgowych, kierowników klubów nauczycielskich, młodych nauczycieli, organizatorów pracy społeczno-oświatowej w oddziałach i kierowników amatorskich zespołów artystycznych. W programach kursów zwrócono szczególną uwagę na zagadnienia współczesnej kultury i oświaty. Między innymi zapoznano uczestników z nowymi kierunkami w kulturze i pedagogice.

4. Kursy wakacyjne kultury fizycznej i turystyki, na których przeszkolono 298 nauczycieli. Miały one na celu przygotowanie teoretyczne

i praktyczne aktywu społecznego do organizacji masowych imprez sportowych i turystycznych takich, jak spartakiady, mistrzostwa, turnieje, zloty, wycieczki, szkolenie w zakresie sportów wodnych i turystyki wodnej oraz umożliwienie uczestnikom kursów zdobycia uprawnień na stopień organizatora turystyki i instruktora żeglarstwa. Kursami tymi objęci zostali organizatorzy turystyki w ogniwach związkowych, kierownicy ognisk kultury fizycznej oraz działacze zespołów żeglarskich.

Praca na wszystkich kursach oparta była w dużym stopniu na seminariach w zespołach merytorycznych. Zastosowana metoda seminaryjna okazała się bardzo korzystna ze względu na możliwość szerokiej wymiany doświadczeń i aktywność uczestników. Na seminariach opracowano szereg wniosków i dezyderatów dotyczących realizacji reformy szkolnej oraz warunków pracy nauczycieli i wychowawców.

Wykładowcami na kursach byli pracownicy naukowi i specjaliści danych gałęzi wiedzy spośród teoretyków i doświadczonych praktyków, pracownicy resortów kultury i oświaty oraz działacze partyjni, związkowi, społeczno-kulturalni.

Należy uznać za celowe i ze wszech miar pożyteczne organizowanie tego rodzaju kursów.

*Franciszek Kazubiński*

## WYCHOWANIE DLA ŚWIATA BEZ WOJEN

W dniach 1—8 sierpnia 1966 r. odbyło się w Warszawie Międzynarodowe Seminarium „Wychowanie dla świata bez wojen". Seminarium to zostało zorganizowane pod auspicjami Światowej Rady Pokoju i Międzynarodówki Przeciwników Wojny. Zgromadziło ono przedstawicieli 19 krajów Europy, Azji i Ameryki, reprezentujących świat nauki, pedagogów, nauczycieli i wychowawców oraz instytucji czy zrzeszeń interesujących się sprawami wychowania dzieci i młodzieży. Do Warszawy przybyli ludzie o różnych przekonaniach politycznych i światopoglądach, działacze Światowego Ruchu Pokoju oraz przedstawiciele rozmaitych ruchów pacyfistycznych z krajów kapitalistycznych, zgrupowanych w tzw. Międzynarodówce Przeciwników Wojny. Seminarium warszawskie było pierwszym tego rodzaju spotkaniem dwóch odrębnych i niezależnych od siebie ruchów społecznych celem przedyskutowania cieszącej się szczególnym zainteresowaniem wszystkich ludzi na świecie problematyki wychowania młodego pokolenia.

Organizatorami seminarium byli Anglicy. Polska zaś przyjęła rolę gospodarza. Polskę na seminarium reprezentowała 10-osobowa delegacja na czele z prof. Bogdanem Suchodolskim.

Punktem wyjścia wielodniowych dyskusji, prowadzonych w trzech równoległych 20-osobowych grupach seminaryjnych, były trzy referaty oraz kilka koreferatów, wygłoszonych przez przedstawicieli wybranych krajów.

Referentem tematu I. pt. „Wczesne lata" był Bram Von Der Lek (Holandia). Referat omawiał znaczenie i wpływ wychowania w okresie pierwszych lat życia dziecka na postawę człowieka dorosłego.

Referat drugi pt. „Lata szkolne" — wygłoszony przez Shri Radhakrishna (India) — poświęcony był omówieniu węzłowej problematyki nauczania i wychowania przez szkołę dla pokoju. Między innymi dotyczył on treści i sposobów realizacji programów nauczania w różnych krajach, zagadnień pokoju i wojny w podręcznikach szkolnych, roli wychowania pozaszkolnego, działalności samorządu młodzieżowego w kształtowaniu poglądów i postaw młodzieży itp.

Trzeci referat pt. „Rola nauczycieli w wychowaniu dla pokoju" wygłosił prof. Bogdan Suchodolski (Polska). Referent próbował odpowiedzieć na pytanie, co mogą i powinni uczynić nauczyciele i wychowawcy, aby ich działalność służyła sprawie pokoju. Jak ich kształcić, aby stali się rzecznikami pokojowej współpracy pomiędzy narodami.

Wygłoszone na plenarnych posiedzeniach referaty i koreferaty stanowiły podstawę do wszechstronnych i — trzeba przyznać — bardzo żywych dyskusji w grupach seminaryjnych. Dyskusje były prowadzone w bardzo swobodnej i życzliwej wzajemnie atmosferze. Dotyczyły problematyki zawartej w referatach i koreferatach, ale często wykraczały też poza ich ramy, choć bezpośrednio lub tylko pośrednio były z nimi związane, co wydaje się rzeczą naturalną ze względu na ogromne bogactwo aktualnych spraw politycznych (np. wojna w Wietnamie) czy socjalnych nurtujących wszystkich uczestników seminarium.

Wiele miejsca w dyskusji poświęcono roli i wpływom środków przekazu masowego, jak prasa, radio czy telewizja. Żywe dyskusje toczyły się wokół produkcji zabawek dla dzieci (żołnierzyki, pistolety, armaty, czołgi itp.) i ich ujemnego wpływu na kształtowanie przyszłej postawy dorosłego człowieka itd.

Najwięcej dyskusji wzbudził referat prof. Suchodolskiego. Wprowadzał on bowiem

wiele pojęć i tez (w rodzaju: patriotyzm, internacjonalizm, nacjonalizm, kosmopolityzm itp.) niezrozumiałych dla przedstawicieli ruchów pacyfistycznych świata kapitalistycznego. Na tym tle zarysowało się też wiele różnic w poglądach pomiędzy uczestnikami reprezentującymi kraje obozu socjalistycznego a niektórymi reprezentantami krajów kapitalistycznych. Różnice te nie tyle dotyczyły samej treści tych pojęć, co sposobu podejścia do nich i ich interpretacji. Wiele z tych różnic zniknęło po dyskusji i nastąpiło zbliżenie stanowisk.

W zasadniczych problemach seminarium, tj. potrzeby wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych w duchu pokoju, międzynarodowej współpracy, przyjaźni i współistnienia, panowała całkowita jedność poglądów wszystkich uczestników zebrania. Różnice zdań ograniczały się wyłącznie do metod walki o pokój światowy, metod i sposobów realizacji wielkiego programu wychowania dla świata bez wojen.

Można stwierdzić, iż międzynarodowe seminarium było spotkaniem pożytecznym i udanym. Prowadzone w atmosferze pełnej szczerości pozwoliło uczestnikom na wzajemne poznanie się, poznanie reprezentowanych stanowisk, poglądów itp. Nam, tj. przedstawicielom obozu socjalistycznego, udało się, należy przypuszczać, sprostować wiele błędnych opinii czy informacji szerzonych o naszym systemie wychowawczym w krajach kapitalistycznych.

Dobrze się stało, że to pierwsze międzynarodowe seminarium odbyło się w Warszawie. Wielu bowiem uczestników z krajów kapitalistycznych, bawiących po raz pierwszy w Polsce, mogło się naocznie przekonać, zwiedzając Warszawę, o martyrologii narodu polskiego w okresie ostatniej wojny światowej — z jednej strony — i o wielkim wysiłku narodu w budownictwie pokojowym społeczeństwa socjalistycznego — z drugiej strony. Odwiedziny w szkole i kontakt z dziećmi przedszkolnymi, obejrzenie wystawy rysunków „maluchów" obrazujących problematykę wojny i pokoju ilustrowały w sposób wprawdzie fragmentaryczny, ale bardzo wymowny, nasz pozytywny system i treści wychowania dla świata bez wojen. O wrażeniach wyniesionych z seminarium i pobytu w naszej stolicy najlepiej świadczą opinie szeregu naszych gości z Zachodu wypowiedzianych przy pożegnaniach, o pięknie Warszawy, o tym, że nabrali dalszych sił do walki o sprawę pokoju. Wielu z nich opuszczając nasz kraj miało łzy w oczach.

Międzynarodowe seminarium na swoim ostatnim plenarnym posiedzeniu podjęło uchwałę o powołaniu „komisji roboczej" dla opracowania wniosków do dalszej pracy i rozwijania zapoczątkowanych kontaktów w celu wymiany poglądów i współpracy w kierunku stworzenia we wszystkich krajach świata takiego systemu wychowania, aby groźba wojny przestała trapić ludzkość i pokój zapanował niepodzielnie na całym świecie.

*Józef Gruszka*

## XVIII KONGRES PSYCHOLOGÓW W MOSKWIE

### I. SPRAWY ORGANIZACYJNE PRACY KONGRESU

Otwarcie Kongresu odbyło się w dniu 4 sierpnia 1966 r. w Sali Zjazdów na Kremlu przemówieniem Przewodniczącego XVIII MKP prof. A. N. Leontiewa. Po części oficjalnej nastąpiła część artystyczna w wykonaniu wybitnych artystów ZSRR.

Posiedzenia robocze Kongresu odbywały się w dniach od 5 do 11 włącznie, dwa razy dziennie w godzinach od 10 do 13 i od 15 do 21. W dniu 11 sierpnia odbyło się

podsumowanie obrad i zamknięcie Kongresu. Wszystkie zajęcia odbywały się w gmachu Uniwersytetu im. Łomonosowa.

Referaty, doniesienia oraz krytyczny przegląd wygłaszanych prac były omawiane codziennie na 4 sympozjach oraz jednym posiedzeniu tematycznym. W zależności od zainteresowań każdy uczestnik Kongresu miał możność wyboru codziennie jednego sympozjum lub posiedzenia. Oprócz prac w sekcjach odbywały się co drugi dzień w godzinach od 20 do 21,30 zebrania plenarne dla wszystkich uczestników Kongresu z referatami czołowych przedstawicieli psychologii: ZSRR — prof. A. A. Smirnowa, Szwajcaria — prof. J. Piageta, USA — prof. N. Millera. Oprócz tego każdy z członków Kongresu miał prawo wyboru za opłatą 27 rubli materiałów sympozjów.

## II. TREŚĆ OMAWIANEJ PROBLEMATYKI

Główna problematyka sympozjów oraz posiedzeń tematycznych obejmowała następujące zagadnienia:

1) Geneza zachowania się istot żywych z uwzględnieniem podłoża fizjologicznego i mechanizmów powstawania odruchów warunkowych, ich zależności od środowiska zewnętrznego i wewnętrznego (ekologia i etologia zachowania się) oraz zagadnienie przystosowania się osobnika do środowiska.

2) Zagadnienie osobowości człowieka, kształtowania się świadomości i motywów postępowania. Zagadnieniom tym poświęcone były: sympozjum 13, traktujące o zagadnieniu motywacji i świadomości postępowania człowieka. Chodziło tu o stosunek między potrzebami, motywacją postępowania a świadomością człowieka;

sympozjum 38 zajmowało się zagadnieniem wpływu pracy na osobowość człowieka;

sympozjum 35 poświęcone było zagadnieniu kształtowania się osobowości w kolektywie;

sympozjum 37 omawiało zagadnienie wzajemnego stosunku ludzi w małych grupach i ich wpływu na kształtowanie się osobowości: kształtowanie się stosunku współpracy, powstawanie konfliktów oraz główne czynniki wywołujące je;

sympozjum 9 zajmowało się zagadnieniem podłoża fizjologicznego różnic indywidualnych, czyli typów systemu nerwowego. Znajdujemy tu dwa przeciwstawne podejścia w badaniu zagadnienia typologii — stanowisko psychologii zachodniej oparte na zasadach teorii psychoanalitycznej Junga (introwersja, ekstrowersja), reprezentowane przez prof. G. Eysencka z Anglii, oraz stanowisko psychologii radzieckiej oparte na zasadach nauki Pawłowa o wyższych czynnościach nerwowych, reprezentowane przez uczniów B. Tiepłowa;

sympozjum 36 poświęcone było zagadnieniom rozwoju osobowości w warunkach różnych kultur.

3) Zagadnienie uczenia się i rozwoju.

Zagadnieniu uczenia się i rozwoju poświęcone były w szczególności trzy sympozja: 24, 29 i 32.

Chodziło tu o rozstrzygnięcie zasadniczego problemu stosunku, jaki zachodzi między uczeniem się a rozwojem. Czy rozwój umożliwia uczenie się, czy uczenie się jest głównym czynnikiem rozwoju. W naświetleniu tego zagadnienia znajdujemy trzy wyraźnie ścierające się stanowiska:

a) stanowisko biologiczne J. Piageta, według którego rozwój umysłowy dokonuje się w etapach rozwojowych umożliwiających uczenie się, przy czym podstawowym czynnikiem rozwojowym jest interioryzacja, tzn. przejście od działań zewnętrznych do operacji umysłowych;

b) stanowisko behawiorystyczne reprezentowane przez J. Brunera, wg którego

uczenie się wyznacza wyłącznie rozwój, tak że każde dziecko niezależnie od stadium rozwojowego może opanować dowolny materiał w procesie uczenia się w zależności od stosowanych metod;

c) stanowisko psychologii radzieckiej, reprezentowane przez prof. N. A. Mienczyńską oraz prof. G. Kostiuka.

Według Mienczyńskiej uczenie się stanowi podstawowy bodziec rozwoju. Między uczeniem się a rozwojem istnieje wzajemna zależność, gdyż rozwój zależy od uczenia się, a uczenie się zależy od rozwoju.

Rozwój umysłowy nie jest sumą uczenia się, a zależy od aktualnie osiągniętego poziomu umysłowego, tzn. ukształtowanych własności umysłowych ucznia, jego stosunku do procesu uczenia się i motywacji. Zespół tych własności wywiera swój wpływ na tempo i jakość uczenia się. Dynamika przyswojenia wiadomości, nawyków i umiejętności zależy od czynnika indywidualnego.

Nauczanie nie może opierać się tylko na już osiągniętym rozwoju, a winno samo popierać rozwój, tzn. prowadzić do zmiany właściwości umysłu i motywacji uczenia się. Zgodnie z tym możliwości rozwojowe przyswajania wiadomości, chociaż są szerokie, nie są nieograniczone. Twierdzenie to jest niezgodne ze stanowiskiem Brunera, wg którego każde dziecko, znajdujące się w dowolnym stadium rozwojowym, może przyswoić sobie pełnowartościowo dowolny materiał. Końcowy rezultat nauczania oraz sam proces uczenia się są zdeterminowane nie tylko od zewnątrz, lecz także od wewnątrz.

Proces uczenia się dokonuje się w dwóch planach rozwojowych — w makro- i mikroplanie. Makroplan rozwojowy w procesie uczenia się polega na przejściu z jednego etapu rozwojowego w drugi. Mikroplan polega na zmianach w procesie przyswajania wiadomości w jednym i tym samym etapie rozwojowym. Parametry charakteryzujące poziom rozwoju w makro- i mikroplanie posiadają pewne cechy wspólne, lecz różnią się zasadniczo.

Badania przeprowadzone pod kierunkiem Mienczyńskiej w Instytucie Uniwersytetu Moskiewskiego wskazują na jednostronność teorii operacjonizmu J. Piageta, tzn. wyłącznego przyswajania wiadomości przy pomocy działań praktycznych.

Również niewystarczająca wydaje się w świetle badań Mienczyńskiej teoria interioryzacji J. Piageta dla wytłumaczenia teorii rozwoju umysłowego. Według Mienczyńskiej interioryzacja jest tylko jedną stroną rozwoju w procesie uczenia się. Drugą stroną jest proces eksterioryzacji, tzn. wcielenia myśli abstrakcyjnej w działanie — przez co to, co dotychczas było abstrakcją, staje się konkretem dla dalszego działania.

Rozbieżność stanowisk Mienczyńskiej i Kostiuka znajduje swój wyraz w innym sposobie ujmowania roli procesu interioryzacji i eksterioryzacji.

4) Zagadnieniu procesów poznawczych — sensorycznych, pamięci i myślenia oraz ich związku z działalnością poświęcone były sympozja: 15, 21, 30, 25, 20, 5.

5) Kilka sympozjów poświęcono również zagadnieniom stosowania modeli matematycznych w psychologii, teorii informacji oraz przeróbce informacji (12, 16, 17, 18).

6) Zagadnieniom rozwoju mowy, modeli recepcji mowy i psycholingwistyki poświęcone były sympozja 23, 31.

7) Sympozjum 28 poświęcone było zagadnieniu przebywania człowieka w kosmosie. Omawiano tu badania psychologiczne nad przygotowaniem kosmonautów do lotów kosmicznych oraz wpływ izolacji społecznej na psychiczne funkcje człowieka.

8) Zagadnieniu psychologii dzieci niedorozwiniętych oraz defektologii poświęcone było IV posiedzenie tematyczne.

9) X posiedzenie tematyczne, poświęcone zagadnieniu powstawania ruchów i działań, zajmowało się zagadnieniem kształtowania się nawyków w różnych warunkach uczenia się.

Problematyka referatów wygłoszonych na zebraniach plenarnych.

Podczas gdy sympozja miały charakter specjalistyczny, referaty wygłoszone na zebraniach plenarnych dawały syntetyczne ujęcie problematyki. Wygłoszono tam trzy referaty, jak była o tym mowa wyżej.

Prof. A. A. Smirnow wygłosił referat na temat „Drogi rozwoju psychologii radzieckiej". W referacie tym omówił Smirnow historyczną drogę rozwoju psychologii radzieckiej oraz dał syntetyczne ujęcie współczesnej problematyki opracowywanej w Związku Radzieckim.

Prof. J. Piaget wygłosił referat na temat „Psychologia, jej stosunek do innych dyscyplin naukowych i jej miejsce w systemie nauk". W swym referacie Piaget poddaje wnikliwej analizie stosunek psychologii jako nauki do innych nauk, w szczególności do matematyki, biologii, teorii poznania i nauk społecznych.

Prof. N. Miller w swoim referacie pt. „Badania eksperymentalne z zakresu teorii uczenia się i psychopatologii" podkreślił podstawowe różnice, jakie zachodzą między klasyczną nauką Pawłowa o odruchach warunkowych a instrumentalizmem amerykańskim. Miller przytacza podstawowe wyniki badań z zastosowania uczenia się instrumentalnego w psychopatologii.

Organizacja Kongresu stała na bardzo wysokim poziomie od strony ściśle organizacyjnej i treściowej. Był to najliczniejszy z dotychczasowych międzynarodowych kongresów psychologicznych. Brało w nim udział ponad 4000 psychologów z 39 krajów. Bardzo licznie były reprezentowane kraje Ameryki Południowej, Afryki oraz Azji. Psychologowie polscy brali czynny udział w pracach Kongresu. Prof. T. Tomaszewski i prof. A. Lewicki przewodniczyli w kilku sympozjach. Poza tym kilku psychologów polskich wygłosiło referaty, doniesienia i dało krytyczny przegląd wygłoszonych referatów.

Wykłady i doniesienia stanowiły wyniki ostatnich badań nigdzie dotąd nie opublikowanych. Istotną cechą Kongresu było zetknięcie się i ścieranie się różnych kierunków i szkół psychologicznych, naświetlających z różnych stron problemy i zagadnienia. Dało to możność wyrobienia sobie sądu o różnych podejściach metodologicznych, a w niektórych wypadkach stanowiło podstawę do wyciągnięcia uogólnień. Do takich zagadnień należały zagadnienia osobowości oraz wzajemnego stosunku rozwoju i uczenia się. Zagadnieniom tym poświęcono też stosunkowo najwięcej miejsca. Poza tym w toku dyskusji wyświetlono wiele zagadnień psychologicznych, które czekają na rozwiązanie.

Ogólne podsumowanie pracy XVIII Międzynarodowego Kongresu Psychologicznego w Moskwie dało podstawę do wniosków, że był to twórczy Kongres i że psychologowie spodziewają się po nim wiele.

*Irena Isterewicz*

# СОДЕРЖАНИЕ


### СТАТЬИ

ЗЫГМУНТ МЫСЛАКОВСКИ — Некоторые аспекты воспитания 625
ЛЕОПОЛЬД ИНФЕЛЬД — Чему я научился учить? 629
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Подбор кандидатов в педагогические училища 639
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Исторический очерк профессии учителя в Польше до конца 19 века 658

### ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ТАДЕУШ ЛЕСЯК — Замечания на тему отношений и возможностей их исследования 684

### ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАРИЯ СИНЯРСКА — Методы воспитательного труда с трудными учениками 688
ЯДВИГА ФРОНЧИК — Как организация туристико-краеведческих экокурсий по тарногурскому уезду влияет на развитие патриотических чувств учеников 5—7 классов в моей школе 694
ЕЖИ БЖЕЗИНЬСКИ — В поисках соответственного метода обучения иностранным языкам 700
ЭДЫТА НОВИНЬСКА — БАНИО — помагает школе 706

### ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ФРАНЦИШЕК ПАВУЛА — Проблемы финансирования школьного дела в Югославии 714

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ФРАНЦИШЕК ЧЕРВИНЬСКИ — На тысячилетие польского военного воспитания 719
Л. Б. — Мария Липовска: Концепция общего образования в программах реформированной польской школы 720
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ — L. Fortier, A. B. Vistorky: L'éducation morale au cours preparatiore et au cours élémentaire 721
БОГДАН КОМОРОВСКИ — Два разные подхода к вопросу юношества в американской психологической литературе (П. Блёс и П. Х. Ляндис) 726

### ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов 734
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советских педагогических журналов 737
ИРЕНА ЯНИШОВСКА — Французский журнал „Cahiers pédagogiques" 743

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ФРАНЦИШЕК КАЗУБИНЬСКИ — Профсоюзные каникулярные курсы в 1966 году 748

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ГРУШКА — Воспитание для мира без войны 750
ИРЕНА ИСТЕРЕВИЧ — XVIII Конгресс посихологов в Москве 751

# CONTENTS


ARTICLES

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI — Some Aspects of Education . . . . . 625
LEOPOLD INFELD — What Have I Learned to Teach? . . . . . 629
BOLESŁAW NIEMIERKO — Selection of Candidates for Pedagogical Schools 639
WACŁAW WOJTYŃSKI — A Historical Outline of the Teaching Profession in Poland until the End of the 19th Century . . . . . 658

DISCUSSIONS AND POLEMICS

TADEUSZ LESIAK — Remarks on Attitudes and their Investigations . . . 864

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

MARIA SINARSKA — Methods of Educational Work with Difficult Pupils 688
JADWIGA FRONCZYK — The influence of tourist trips in the Tarnogórze region on the development of patriotic feelings in the 5th-7th graders in my school . . . . . 694
JERZY BRZEZIŃSKI — In Search of a Right Method in Teaching Foreign Languages . . . . . 700
EDYTA NOWIŃSKA — The BANJO helps the school . . . . . 706

SCHOOL IN MODERN WORLD

FRANCISZEK PAWUŁA — Problems of Financing Schools in Yugoslavia . . 714

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

FRANCISZEK CZERWIŃSKI — For the Millennium of Polish Military Education . . . . . 719
L. B. — Maria Lipowska: The Concept of General Education in the Programmes of the Reformed Polish School. . . . . 720
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — L. Fortier, A. B. Vistorky: L'education morale au cours preparatoire et au cours élémentaire . . . . . 721
BOHDAN KOMOROWSKI — Two Different Interpretations of Adolescence in American Psychological Literature (P. Blos and P. H. Landis) . . . . 726

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 734
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Russian Pedagogical Periodicals . . . 737
IRENA JANISZOWSKA — The French Periodicals „Cahiers pédagogiques" 743

HOME CHRONICLE

FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — The Union Summer Courses in 1966 . . . 748

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF GRUSZKA — Education for the World without Wars . . . . . 750
IRENA ISTEREWICZ — The 18th Congress of Psychologists in Moscow . . 751

# SPIS TREŚCI ZA ROK (8) 1966

Wielkie zadania wychowawcze szkoły polskiej — przemówienie Witolda Jarosińskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 1 marca 1966 r. . . . . 361

ARTYKUŁY

ADAM BOLKOWSKI — Nauczyciel — jego miejsce i rola w społeczeństwie 33
MICHAŁ GODLEWSKI — Podstawowe kierunki reformy szkolnictwa zawodowego . . . . . 371
LEOPOLD INFELD — Czego się nauczyłem uczyć... . . . . 629
MARIAN JAKUBOWSKI — Ideowo-społeczne aspekty pedagogiki marksistowskiej . . . . . 21
MIRON KRAWCZYK — Postawa zawodowa i społeczna absolwentów SPR 234
KRYSTYNA KULIGOWSKA — Założenia dydaktyczne reformy szkoły podstawowej . . . . . 121
TADEUSZ MALINOWSKI — O niektórych związkach pomiędzy kształceniem i wytwórczością . . . . . 392
TADEUSZ MALINOWSKI — Rola ideologii w wychowaniu . . . . . 1
JADWIGA MIECZKOWSKA — Rola algorytmu w rozwiązywaniu problemów matematycznych . . . . . 527
HELIODOR MUSZYŃSKI — Założenia programowe i kierunki ideowo-wychowawczej działalności szkoły podstawowej . . . . . 105
ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI — Niektóre aspekty wychowania . . . . 625
BOLESŁAW NIEMIERKO — Dobór kandydatów do szkół pedagogicznych 639
IGNACY SZANIAWSKI — Współrzędne dydaktyczno-socjologiczne reformy współczesnego kształcenia . . . . . 221
WACŁAW WOJTYŃSKI — Słynne szkoły doby Renesansu, Reformacji i Oświecenia w Polsce . . . . . 493
WACŁAW WOJTYŃSKI — Rys historyczny zawodu nauczycielskiego w Polsce do końca XIX wieku . . . . . 658
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Pojęcie metody obserwacji, jej technika i granice poznawcze . . . . . 406

DYSKUSJE I POLEMIKI

LUDWIK BANDURA — Z zagadnień kształcenia nauczycieli . . . . . 144
JÓZEF DUTKIEWICZ — Zmierzch czy rozwój pedagogiki . . . . . 57
ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O metodologicznej strukturze pedagogiki na tle poglądów na problem struktury w naukach społecznych . . . . . 248
TADEUSZ LESIAK — Uwagi na temat postaw i możliwości ich badania . . 684
TADEUSZ LESIAK — Zagubione problemy badań w pedagogice . . . . 55
KRYSTIAN NELIŃSKI — Problem powołania i talentu nauczycielskiego . . 151
ALEKSANDER TARCZYŃSKI — Eksperymentalne studium nauczycielskie sprawą konieczną . . . . . 413
ZYGMUNT WIATROWSKI — Zanim zapadnie decyzja . . . . . 44

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*IDA ALTSZULER* — O efektywności dydaktycznej łączenia zajęć technicznych typu produkcyjnego z nauczaniem fizyki . . . . . 256

JERZY BRZEZIŃSKI — W poszukiwaniu właściwej metody nauczania języków obcych . . . . . 700
PAULINA BRÓDKA — Z doświadczeń w prowadzeniu seminarium pedagogicznego w Studium Nauczycielskim . . . . . 436
JADWIGA FRONCZYK — Jak organizowanie wycieczek turystyczno-krajoznawczych po powiecie tarnogórskim wpływa na rozwój uczuć patriotycznych uczniów klas V—VII w mojej szkole . . . . . 694
FRANCISZEK KOZIŃSKI — W poszukiwaniu psychologicznych podstaw kształtowania nawyków w zawodzie ślusarskim . . . . . 423
EDYTA NOWIŃSKA — BANJO — pomaga szkole . . . . . 706
STANISŁAW PAJKA — Znajomość kraju ojczystego u nauczycieli . . . 429
MARIA SINIARSKA — Metody pracy wychowawczej z uczniami trudnymi . 683
KAZIMIERZ TEOFILEWICZ — Co wiąże absolwentów studiów nauczycielskich z pracą w szkole . . . . . 275
FRANCISZEK TUREK — Eksperyment dydaktyczny nad zastosowaniem metody PERT i metody Grafów do logicznej budowy planu i organizacji procesu nauczania . . . . . 563
KSENIA WASYLKOWSKA — Niepowodzenia w nauce szkolnej — przyczyny tkwiące w samym uczniu . . . . . 418
EDWARD ZACHAJKIEWICZ — Lubelski eksperyment oświatowy wobec zadań współczesnej szkoły . . . . . 555
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Metoda i techniki eksperymentu pedagogicznego . . . . . 540
JÓZEF ZARZYCKI — Praca samodzielna studenta studium nauczycielskiego 156
ANDRZEJ ZOWADA — Prace dyplomowe w studiach nauczycielskich . . 65
MARIA ŻAKOWA — Dziesięciolecie działalności szkół stowarzyszonych UNESCO w Polsce (w latach 1955/56—1965/66) . . . . . 265

### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MICHAŁ GODLEWSKI — Przemiany w radzieckim systemie kształcenia kadr kwalifikowanych . . . . . 569
FRANCISZEK PAWUŁA — Problemy finansowania szkolnictwa w Jugosławii 714
IGNACY SZANIAWSKI — Organizacyjne i dydaktyczne problemy szkoły ogólnokształcącej w NRD z okresu 1962—1965 r. . . . . 162
KATARZYNA TATAROWSKA — O kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych . . . . . 175
TADEUSZ J. WILOCH — Koncepcja wychowania społecznego w ZSRR . . 574
TADEUSZ J. WILOCH — Ku nowoczesności w organizacji pracy szkolnej . . 184
TADEUSZ J. WILOCH — O systemie kształcenia nauczycieli w Rumunii . . 72
WACŁAW WOJTYŃSKI — Żywe problemy reformy szkolnej we Francji . . 280
MARIA ŻAKOWA — Problem oceny pracy nauczyciela w innych krajach . . 440

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

L. B. — A Tanárképzis Pedagógiai Kérdései-Szeged . . . . . 319
L. B. — H. C. Dent: The Training of Teachers in the United Kingdom . . . 87
L. B. — Maria Lipowska: Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach zreformowanej szkoły polskiej . . . . . 720
L. B. — Seymour B. Sarason, Kenneth S. Davidson, Burton Blatt: The Preparation of Teachers . . . . . 207
STANISŁAW CHOLEWA — Konstanty Lech: System nauczania . . . . 307

WIKTOR CZERNIEWSKI — Rozwój pedagogiki w PRL . . . . . 296
FRANCISZEK CZERWIŃSKI — Na tysiąclecie polskiego wychowania wojskowego . . . . . 719
KAZIMIERZ DENEK — Wojciech Polak: Organizacja pracy domowej ucznia . 311
MARIA JAKOWICKA — Halina Baczyńska: Rozwój mowy pisanej w klasach I—IV . . . . . 314
JÓZEF KOZŁOWSKI — John CliftonMoffitt: In-Service Education for Teachers . . . . . 203
BOHDAN KOMOROWSKI — Dwa różne ujęcia wieku młodzieńczego w amerykańskim piśmiennictwie psychologicznym (P. Blos i P. H. Landis) . . 726
SZCZEPAN LARECKI — Aleksander Kamiński: Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza; Zygmunt Dąbrowski: Czas wolny dzieci i młodzieży 591
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — L. Fortier, A. B. Vistorky: L'éducation morale au cours preparatoire et au cours élémentaire . . . . . 721
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — Socjodrama na usługach szkoły . . . . . 594
STANISŁAW NOWACZYK — Jan Zborowski: Unowocześnianie metod nauczania . . . . . 585
ZBIGNIEW RADWAN — Tadeusz Pasierbiński: Wizytacja szkoły . . . . 455
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960 . 82
JOANNA RUTKOWIAK — Józef Kozłowski: Nauczyciel a zawód . . . . 588
KAZIMIERZ STASIERSKI — Maria Żytomirska, Zbigniew Radwan: Praca dydaktyczna w Studium Nauczycielskim . . . . . 200
WIKTOR SZCZERBA — Uwagi na marginesie pracy Heliodora Muszyńskiego: Teoretyczne problemy wychowania moralnego . . . . . 303
JÓZEF SZYMAŃSKI — Aleksander Lewin: Metodyka wychowania w zarysie 450
JÓZEF SZYMAŃSKI — Tadeusz Pasierbiński: Problemy kierowania szkołą . 196
JÓZEF ZALEWSKI — Stanisław Orłowski: Społeczne funkcje oświaty dla pracujących w PRL . . . . . 316
MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Metody wychowania moralnego . . . . . 78
MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ — Ignacy Szaniawski: Model i metoda . . . 190
MARIA ZIĘCINA — Celestyn Freinet: Bandes enseignantes et programmation 458

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

IRENA JANISZOWSKA — Francuskie czasopismo „Cahiers pédagogiques" . 743
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych . . . 89
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . 209, 464, 601
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . 320
RYSZARD PACHOCIŃSKI — Budownictwo szkolne w Wielkiej Brytanii . . 332
STANISŁAW SZAJEK — O wyższy poziom kształcenia politechnicznego . . 328
STANISŁAW SZAJEK — Zadania pedagogiki w nowym systemie socjalistycznego kształcenia NRD . . . . . 93
JÓZEF ZALEWSKI — Czy każdy może być nauczycielem? . . . . . 324
JÓZEF ZALEWSKI — O nauczaniu pedagogiki w szkołach wyższych ZSRR . 466
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . 737

### KRONIKA KRAJOWA

DANUTA CHRZCZONOWICZ — Z dyskusji nad reformą systemu kształcenia nauczycieli . . . . . 611
KAZIMIERZ IWIŃSKI — Ważne dokumenty oświatowe . . . . . 349

JAN JANICKI — XII Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych . . 616
FRANCISZEK KAZUBIŃSKI — Wakacyjne kursy związkowe w roku 1966 . 748
JÓZEF KOZŁOWSKI — Seminarium dla dyrektorów studiów nauczycielskich . 212
H. MAZOWIECKI — Kwartalnik Rzeszowski . . . . . 614
A. PARZYSZEK, P. BĄBOL — Aktywizacja procesu nauczania w wojsku tematem sesji naukowej WAP . . . . . 479
KAROL POZNAŃSKI — Dyskusja nad II tomem „Historii wychowania" . . 99
KRYSTYNA ROGALSKA — Szkoła patriotyzmu i obywatelstwa . . . . 344
TEOFIL SOSNOWSKI — Oświatowe aspekty V Kongresu Techników . . . 340
WACŁAW STASINOWSKI — W Rzeszowie powstała Wyższa Szkoła Pedagogiczna . . . . . 98
MACIEJ ŚWIĄTEK — Treści, formy i organizacja kształcenia pedagogicznego w WSP . . . . . 347
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Sejm PRL o reformie szkolnej . . . . 472
TADEUSZ WYSOCKI — Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów . . 609
W. W. — Stulecie szkoły siennickiej . . . . . 614
Z posiedzenia Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego" . . . . . 352

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF GRUSZKA — Wychowanie dla świata bez wojen . . . . . 750
IRENA ISTEREWICZ — XVIII Kongres psychologów w Moskwie . . . . 751
IRENA JANISZOWSKA — Konferencja oświatowa włosko-polska w Rzymie . 619
JANINA LANDY-TOŁWIŃSKA — Likwidacja analfabetyzmu na świecie sprawą całej ludzkości . . . . . 215
WIKTOR OSAJDA — Szkolnictwo polskie w NRF w latach 1945—1965 . . 486
W. W. — Sympozjum pedagogiczne w Poczdamie . . . . . 355
JÓZEF ZALEWSKI — Podstawowe kierunki badań naukowych ANP RFSRR na lata 1966—1970 . . . . . 484

*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, Helena 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 1966

Nakład 4.938 + 150 egz. Ark. wyd. 13,2. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania 20. IX. 1966 Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1966 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 1823 — F-12