RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK IX (XLI) STYCZEŃ — LUTY 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

BOGDAN SUCHODOLSKI: Pedagogika przygotowania do życia i pedagogika kształcenia osobowości 1
KAZIMIERZ SOŚNICKI: O sposobach uczenia się 25
TADEUSZ MALINOWSKI: Problemy integracji w kształceniu nauczycieli . . 44

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI: Problematyka reformy systemu oświatowego we Włoszech 67

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK: O roli i strukturze kształcenia pedagogicznego w zreformowanej uczelni nauczycielskiej 80
MARIA JAKOWICKA: O prowadzeniu seminarium pedagogicznego w studium nauczycielskim dyskusyjnie 86

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MAKSYMILIAN MACIASZEK: Młody nauczyciel w zespole pedagogicznym . 89
BOLESŁAW NIEMIERKO: Pierwsza lekcja w życiu 95
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: Badania dotyczące ogólnej skuteczności dyskusji 102

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

KAZIMIERZ DENEK: Czesław Kupisiewicz — Nauczanie programowane . . 109
JÓZEF SZYMAŃSKI: Halina Barankiewicz — Praca a kształtowanie osobowości ucznia 111
L. B.: Simpozion în legatura cu problemele orientarii scolare si profesionale în Romania. Bucuresti 1966 114

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 117
JÓZEF ZALEWSKI: Z radzieckich czasopism pedagogicznych 120
WINCENTY KARAŚ: Pädagogik — nr 5/6 — 1966 125
STANISŁAW SZAJEK: Czy kryzys naukowej pedagogiki? (z czasopism NRF) . 128

KRONIKA KRAJOWA

JERZY KRAŚNIEWSKI: Z obrad Kongresu Kultury Polskiej 133
ALEKSANDER WESOŁOWSKI: Wystawa postępu pedagogicznego w Poznaniu 137

KRONIKA ZAGRANICZNA

WACŁAW WOJTYŃSKI: Dwudziestolecie UNESCO 140
KAZIMIERZ KIREJCZYK: Problematyka V Kongresu Swiatowej Federacji Głuchych 142

ROK IX (XLI) STYCZEŃ — LUTY 1967 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

BOGDAN SUCHODOLSKI

PEDAGOGIKA PRZYGOTOWANIA DO ŻYCIA I PEDAGOGIKA KSZTAŁCENIA OSOBOWOŚCI

I

Rozwój oświaty i wychowania w krajach socjalistycznych i jego różnoraka rola dla życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego stawały się od dawna punktem wyjścia rozważań na temat zadań polityki oświatowej i działalności wychowawczej. Dość powszechnie zdawano sobie sprawę z tego, iż znaczenie tej dziedziny w całokształcie życia społecznego staje się ważniejsze, niż było kiedykolwiek dawniej, i że — wobec tego — tradycyjne określenie jej zadań nie może wystarczać.

Właśnie dlatego polityka oświatowa krajów socjalistycznych musiała tworzyć swe własne zasady postępowania i formułować w nowy sposób wiele podstawowych pojęć, takich jak powszechność wykształcenia, demokratyzacja systemu szkolnego, powiązanie szkoły z życiem, treść i poziom wykształcenia itd. Wiele instytucji, zupełnie nowych, nie mających żadnych odpowiedników w krajach kapitalistycznych wymagało zupełnie swoistego traktowania. Nie zawsze bierze się dostatecznie pod uwagę, iż nawet instytucja tak zasadnicza w systemie oświatowym, jak szkoła podstawowa, wieloletnia i wspólna dla całej młodzieży w wieku obowiązku szkolnego, jest instytucją nie mającą swego odpowiednika w krajach zachodnich, w których okres wspólnego nauczania wszystkich dzieci kończy się bardzo prędko. Podobieństwa lub bliskoznaczność nazw — szkoła podstawowa, szkoła początkowa, szkoła powszechna, szkoła ludowa — używanych w różnych krajach tylko maskuje zasadnicze różnice, na które

właśnie pedagogika porównawcza powinna mieć wyostrzoną uwagę. Teoria szkoły podstawowej, jako szkoły jednolitej i wspólnej dla wszystkich, będącej rzeczywistą i jedyną podstawą całego ustroju szkolnego, którego różne drogi rozdzielają się dopiero powyżej tego poziomu, jest teorią zupełnie swoistej instytucji oświatowej.

Podobnie przed pedagogiką krajów socjalistycznych stawało zadanie nowego określenia celów wychowania. Zmieniona rola wychowania w cywilizacji nowoczesnej, rozwiniętej w krajach kapitalistycznych, rodziła liczne trudności w ustalaniu tych celów. Istniał konflikt między życzeniami i nadziejami wychowawców, którzy pragnęliby, aby ich praca służyła rozwojowi i szczęściu jednostek powierzonych ich opiece, a sytuacjami społecznymi i politycznymi, w których powstawały różnorakie dyrektywy podporządkowania działalności wychowawczej interesom klasy panującej i państwa. Kształcenie osobowości w związku z rozwojem nauki, sztuki, techniki — głównych sił nowoczesnej cywilizacji — krzyżowało się z dyskryminacyjną i imperialistyczną polityką niektórych państw, tendencjami faszystowskimi lub faszyzującymi, z fałszami zmistykowanej demokracji. Ostrość tego konfliktu była niejednokrotnie tak wielka, iż drogi wychowawczych ideałów i rzeczywistego funkcjonowania systemów szkolnych, rozchodziły się tak bardzo, jak odległa jest utopia od konformizmu. Pesymistyczna rezygnacja wychowawców stawała się nieraz odpowiednikiem katastroficznych nastrojów społeczeństw, które nie umiały uzyskać odpowiedzi na pytania o wartość życia ludzkiego i sensowność historycznego rozwoju.

W przeciwieństwie do tych trudności i konfliktów pedagogika socjalistyczna, określając zadania wychowania, może się oprzeć na zasadniczych założeniach marksistowskiego poglądu na świat i historycznej już praktyki społecznej, która je realizuje i rozwija. Te założenia są wyrazem wiary w to, że ludzie, którzy w dotychczasowym rozwoju dziejowym tworzyli w sposób żywiołowy warunki swego życia i ulegali sprzecznościom klasowego porządku, potrafią zapanować nad przyrodniczymi siłami w ten sposób, aby racjonalnie i planowo tworzyć cywilizację, która wszystkim zapewniać będzie mogła nie tylko wyzwolenie z nędzy, ciemnoty i dyskryminacji, ale i otwarcie drogi każdemu do życia twórczego i szczęśliwego.

Ta ogólna ideologia postępu, osiąganego przez racjonalną i planową działalność społeczną ludzi, uzyskując potwierdzenie w historycznej praktyce socjalistycznego budownictwa wielu narodów świata, przenika całą dziedzinę wychowania, organizowanego w tych krajach. Wychowanie jest głównym wyrazem przeświadczenia, iż konflikty między człowiekiem i jego cywilizacją, na które kładzie się nacisk tak wielki i tak niepokojący w filozofii i publicystyce krajów kapitalistycznych, są możliwe do przezwyciężenia przez socjalistyczną organizację życia i dzięki ludziom umiejącym jej strzec i ją rozwijać.

Z tego punktu widzenia naczelne zadanie wychowania musi być określone jako kształtowanie ludzi na miarę tych wymagań, jakie stawia przed wszystkimi socjalistyczna rewolucja w naszym kraju, oraz tych możliwości, jakie przed nimi otwiera. To określenie bardzo ogólne uzyskuje kształt konkretny dzięki analizom tego rozwojowego procesu, w jakim się toczy nasza społeczna rzeczywistość teraźniejsza i w jakim zakładane są fundamenty pod jej przyszły rozwój.

Zadania wychowawcze bowiem nie powinny być nigdy określane z punktu widzenia apriorycznych, dowolnych założeń; nie mogą być wyrazem życzeń pedagogów czy rodziców. Muszą być one odczytywane z samej rzeczywistości społecznej, w której wychowanie spełnia określoną rolę.

Traktując sprawę w ten sposób nie ulegamy jednak wcale — jak to się czasami sądzi — oportunizmowi faktów dokonanych i nie rezygnujemy wcale z ustalenia postulatów i perspektyw. Rzeczywistość bowiem nie jest nigdy jednolita; jest zawsze układem sprzecznych sił, walką tego, co się tworzy, z tym, co już przemija. Twierdząc, iż zadania wychowawcze powinny być odczytywane z samej rzeczywistości, mamy na myśli, iż będą one odczytywane z jej rozwojowych tendencji, z tego, co w niej nowe i twórcze, z tego, do czego będzie należała przyszłość.

W naszym przemyśle istnieją zakłady stare i wręcz staroświeckie; istnieją również zakłady na wskroś nowoczesne. Któż może wątpić, iż zadaniem wychowania powinno być przygotowywanie ludzi do nowoczesnych metod produkcji, a nie do utrzymywania metod przestarzałych. W naszym rolnictwie pracuje się z pomocą siły mięśni ludzkich i zwierzęcych; pracuje się jednak również z pomocą maszyn rolniczych, z pomocą chemii. Czy można z tej złożonej rzeczywistości odczytać zadania wychowawcze inaczej, jak tylko w ten sposób, iż należy przygotowywać młodzież do umiejętności nowoczesnego gospodarowania na roli? W naszym życiu społecznym istnieją różne tendencje, a zasady socjalistycznej demokracji i decentralizacji z trudem torują sobie drogę; ale nie ulega wątpliwości, iż to właśnie tym zasadom powinno służyć wychowanie.

Odwołanie się do rzeczywistości nie jest więc niewolniczym potwierdzaniem wszystkiego, co w niej istnieje; wręcz przeciwnie, jest akcentowaniem w niej tego, co się tworzy i do czego będzie należała przyszłość. Odwołanie się do rzeczywistości oznacza postawienie przed wychowaniem takich zadań, które, wyrastając z samej rzeczywistości, są zadaniami realnymi, a nie utopijnymi, ale równocześnie takich, które stać się mogą rzeczywistością przyszłą tylko dzięki systematycznym i celowym wysiłkom.

II

Jakie to zadania?

Na pierwszym miejscu postawić powinniśmy przygotowanie młodzieży do życia społecznego, rozumiane jako zaangażowanie jej w tę działalność,

którą społeczeństwo prowadzi w powszednim życiu dla urzeczywistniania bliższych i dalszych zamierzeń.

Przygotowanie to obejmować musi bardzo różne zakresy, ponieważ i życie społeczne organizowane jest w różnych dziedzinach i w stosunku do różnych zadań. W tym przygotowaniu elementem zasadniczym jest to wszystko, co składa się na wychowanie patriotyczne, zarówno w sensie przywiązania do ojczyzny, jak i gotowości jej obrony. Socjalistyczne wychowanie patriotyczne przeciwstawia się — jak wiadomo — zarówno nacjonalistycznemu szowinizmowi, jak i kosmopolitycznej obojętności, jest wychowaniem wiążącym człowieka z konkretną rzeczywistością narodową, w której się urodził i w której żyje, a zarazem łączącym go więzami solidarności z innymi narodami.

Przygotowanie to obejmować musi problematykę społeczną i polityczną, ponieważ społeczne uczestnictwo wymaga zarówno zrozumienia i akceptacji społecznego ustroju, jak i politycznej sytuacji państwa oraz wynikających stąd zadań. Ustrój socjalistyczny jest wciąż jeszcze ustrojem, który ściąga na siebie ataki wrogów i który — jak sądzi cała światowa reakcja — powinien zniknąć z rzeczywistości społecznej i ze świadomości ludzi. W tej sytuacji obrona tego ustroju jest w pierwszym rzędzie sprawą świadomości i postawy ludzi, ich zrozumienia historycznych procesów, współczesnych tendencji rozwojowych życia gospodarczego, zasadniczych czynników postępu, warunków realizowania humanistycznych wartości. Wprowadzenie w życie socjalistycznego społeczeństwa jest — bardziej niż w jakimkolwiek ustroju — sprawą odpowiedniego ukształtowania świadomości i postawy, ponieważ ustrój ten znacznie bardziej, niż jakikolwiek inny, jest świadomym i odpowiedzialnym dziełem ludzi.

Wreszcie wprowadzenie to musi obejmować moralną praktykę powszedniego postępowania, umiejętność kształtowania międzyludzkich kontaktów, kulturę współżycia i współdziałania, uczestnictwo w zespole. Współczesne społeczeństwo socjalistyczne wyraża się nie tylko w racjonalnym zarządzaniu rzeczami, ale również i w kształtowaniu humanistycznych stosunków ludzi z ludźmi. Wszelki postęp w tej dziedzinie zakłada odpowiednie wychowanie ludzi.

Przygotowanie młodzieży do życia społecznego obejmuje jeszcze jedno zadanie, którego doniosłość jest tak wielka, iż może być ono traktowane jako zadanie wyodrębnione. Jest nim przygotowanie do pracy zawodowej. Człowiek współczesny uczestniczy przede wszystkim swą pracą w życiu społeczeństwa; praca zawodowa wypełnia też niemal całkowicie egzystencję ludzi. W pracy zawodowej może się realizować pomyślna zbieżność interesów społecznych i jednostkowych; ale też właśnie w tej dziedzinie ludzie mogą doświadczać uczuć przymusu narzuconego im przez społeczne wymagania, a społeczeństwo otrzymywać może bardzo słabe wyniki ich pracy.

Przygotowanie do pracy zawodowej jest przeto szczególnie ważnym

zadaniem wychowania. Zadanie to staje się coraz bardziej złożone i rozległe, ponieważ praca zawodowa w dobie współczesnej wymaga coraz głębszego zaangażowania się ludzi. Wymaga coraz lepszego ich wykształcenia, wymaga odpowiednio rozwiniętej inteligencji, w wielu sytuacjach inicjatywy i twórczej inwencji, w wielu zawodach — specjalnie rozwiniętych uzdolnień i zamiłowań.

Przeminął już czas, w którym przygotowanie do pracy zawodowej mogło być ograniczone do przekazania pewnych gotowych i niezmiennych informacji i dyrektyw oraz wyrobienia określonych sztywno sprawności. Rozpoczynają się czasy, w których coraz szersze masy pracujących ludzi muszą być tak przygotowane, aby mogły nadążać za postępami nauki i techniki, aby posiadały umiejętność współdziałania w trudnych warunkach organizacyjnych nowoczesnych przedsiębiorstw, aby potrafiły — jako świadomi pracownicy — rozumieć społeczne skutki ich pracy. Właśnie dlatego zakres przygotowania ludzi do pracy staje się dziś bardzo szeroki i tradycyjne rozróżnienie między kształceniem ogólnym i kształceniem zawodowym powoli traci swą ostrość. Dla wielu zawodów kształcenie ogólne staje się zasadniczym elementem ich przygotowania do pracy, w wielu przypadkach kształcenie zawodowe staje się ogólnym kształceniem. Z tego punktu widzenia przygotowanie do pracy nie jest dziś wcale zadaniem, które miałoby być urzeczywistniane wyłącznie przez szkolnictwo zawodowe; jest jednym z zasadniczych zadań wychowania w ogóle.

W przygotowaniu do zaangażowania się w życie społeczne i w przygotowaniu do podjęcia pracy zawodowej istnieją elementy, które wykraczają poza te obie dziedziny i uzyskują pewną wartość samoistną dla ludzi. Chodzi o kulturę. Jakkolwiek określalibyśmy to wieloznaczne pojęcie, nie ulega wątpliwości, iż obejmuje ono zespół tych dóbr, które w danym środowisku społecznym cenione są wysoko, dóbr, o których się sądzi, iż — przynajmniej w pewnym zakresie — są one wartościowe same przez się, a nie jako środki do czegoś innego, przydatnego w życiu.

Wprowadzenie w kulturalne uczestnictwo jest nie tylko powiązaniem człowieka z tradycją — ogólnoludzką i narodową — w której się urodził, jest także wzbogaceniem jego aktualnego życia, otworzeniem bardzo rozległych horyzontów zainteresowań i radości różnego rodzaju, jakie człowiek może osiągnąć z przeżyć intelektualnych lub artystycznych.

Jest to bardzo ważne w epoce, w której ludzie szukają odpowiedzi na pytania dotyczące sensu i wartości życia i w której odpowiedzi tych nie mogą już uzyskiwać od instancji religijnych i metafizycznych. Kultura staje się tym wielkim zespołem dóbr, które są godne doświadczenia i przeżywania, dzięki którym życie ludzkie staje się wielostronnie bogate i uzyskuje inny jeszcze wymiar, niż ten, jaki mu wyznacza konieczność walki o byt.

Gdy właśnie w socjalistycznym społeczeństwie kultura przestaje być monopolem i przywilejem elity, gdy przestaje być odświętną wartością,

przeciwstawną realnemu życiu powszedniemu, gdy ma się stawać powszechną jako wartościowy kształt życia codziennego ludzi — zadanie wprowadzania młodego pokolenia w kulturalne uczestnictwo jest bardzo ważne.

Wprowadzanie to pozwala kształcić i rozwijać zarówno zdolności odbiorcze człowieka, rozszerzać jego podatność i wrażliwość, wzbogacać przeżycia różnego rodzaju, jak i kształcić i rozwijać jego zdolności aktywne, poczynając od ekspresji wrażeń i doznań, a kończąc na twórczym działaniu.

Z tego punktu widzenia zadania wychowawcze w tej dziedzinie są zbieżne z tymi, o których mówiliśmy poprzednio: z przygotowaniem do pracy zawodowej i z przygotowaniem do społecznego zaangażowania. Wprowadzanie w kulturę realizuje zadania wychowania patriotycznego i humanistycznego, realizuje zadania przygotowania do pracy ludzi wielostronnie rozwiniętych, żywych i bystrych, twórczych.

Wprowadzanie w kulturalne uczestnictwo — bierne i czynne — jest też realizacją zadania, o którym mówi się dziś coraz częściej i które się określa jako przygotowanie ludzi do wartościowego spędzania czasu wolnego. Spędzanie czasu wolnego jest tą czynnością ludzi, która bywa w najmniejszym stopniu terenem społecznej reglamentacji świadomie i celowo organizowanej. Czas pracy ludzi jest społecznie nadzorowany, czas wolny pozostaje w dyspozycji jednostki, która organizować go może zależnie od warunków, sugestii reklamy lub mody, wzorów panujących w jej środowisku. W tych warunkach zużywanie czasu wolnego zależy w wysokim stopniu od osobistych decyzji człowieka; wychowanie wprowadzające w kulturalne uczestnictwo właśnie dlatego jest wychowaniem przygotowującym najlepiej do wartościowego spędzenia czasu wolnego, iż rozwija i wzbogaca człowieka, rozbudza jego potrzeby i zainteresowania.

Zamykając rozważania tego paragrafu możemy więc stwierdzić, iż w tych trzech dziedzinach: w przygotowaniu do zaangażowania społecznego, do pracy zawodowej, do uczestnictwa w kulturze zawierają się wszystkie zasadnicze zadania, jakie ma do spełnienia wychowanie w socjalistycznym społeczeństwie. Jednak nie możemy na tym stwierdzeniu poprzestać. Wskazując bowiem na dziedziny, w których toczyć się powinna wychowawcza działalność, nie możemy nie uwzględnić pewnego szczególnie ważnego aspektu tej działalności, który występuje we wszystkich tych dziedzinach i stanowi w pewnym sensie ich wspólny mianownik.

Chodzi o to, co się określa syntetycznie i hasłowo jako wychowanie nowego człowieka.

III

Czy rola wychowania we współczesnej cywilizacji zamyka się w tych trzech dziedzinach, o których mówiliśmy dotychczas: w przysposobieniu do życia społecznego, w przygotowaniu do pracy zawodowej i w wy-

kształceniu kulturalnego uczestnictwa? Rozważania przeprowadzone wskazują na jeszcze jeden aspekt wychowawczych zadań; rozwiązując bowiem te właściwości, którymi w nowoczesnych warunkach społecznych, zawodowych i kulturalnych powinni dysponować ludzie, dochodziliśmy zawsze do przekonania, iż jakość człowieka staje się zasadniczym ogniwem teraźniejszego i przyszłego życia. Można by więc stwierdzić, iż szczególnie ważnym zadaniem wychowawczym jest właśnie wytwarzanie tej „jakości człowieka".

Ale tak określone twierdzenie wymaga szczegółowego rozważenia.

Przede wszystkim należy zdać sobie sprawę z tego, iż zadanie, które w ten sposób formułujemy, nie jest wcale zadaniem tego samego rzędu, jak te, o których była mowa dotychczas. Nie jest to wcale jeszcze jedna dziedzina wychowawczego działania i wychowawczej odpowiedzialności. Jest to natomiast pewien nowy wymiar wychowania prowadzonego w różnych dziedzinach. Wychowując młode pokolenie tak, aby potrafiło współżyć i współdziałać, aby umiało odnaleźć swe miejsce w społeczeństwie, aby chciało podejmować społeczne obowiązki i postępować zgodnie z potrzebami społecznymi i planowaniem społecznym — możemy prowadzić tę akcję wychowawczą tak, aby docierała dostatecznie głęboko w życie i postawę wychowanków, ale możemy się też ograniczać do działalności bardziej powierzchownej i do wyników zaświadczanych raczej przez zewnętrzne walory zachowania się, przystosowanego do wymagań, niż przez osobistą, przeżytą motywację postępowania.

Podobnie, przygotowując do pracy zawodowej możemy kontentować się osiąganiem takich wyników, które mogą być sprawdzone przez odpowiednie egzaminy w szkole lub w miejscu pracy, ale możemy również troszczyć się o to, by przygotowanie to angażowało całą osobowość wychowanka, by kształtowało w odpowiedni sposób jego zainteresowania i zamiłowania, jego potrzeby i ambicje, jego plany życiowe.

Także i wprowadzenie w uczestnictwo kulturalne może być w bardzo różnoraki sposób osiągane; może polegać raczej na wyćwiczeniu pewnych sprawności w tej dziedzinie, pozwalającej na „kulturalne" funkcjonowanie w środowisku, może polegać na przekazywaniu pewnego zasobu informacji, budzących przyjemne przekonanie, iż jest się znawcą w niektórych dziedzinach, pretendującym do szacunku otoczenia. Ale działalność wychowawcza może być znacznie głębsza, może wiązać kulturę z osobistymi przeżyciami i doświadczeniami, z osobistym losem ludzi.

Wychowując dla społeczeństwa, dla pracy i dla kultury można wychowywać tak, aby traktować człowieka tylko jako materiał, który powinien być w ten sposób urobiony, by był dla tych celów przydatny; przez te różne rodzaje wychowania można jednak trafiać bardzo głęboko w osobowość wychowanków i można — używając na razie tego ogólnikowego określenia — wychowywać ich jako ludzi.

Nie ulega wątpliwości, iż współczesne potrzeby i możliwości rozwojowe

społeczeństw socjalistycznych skłaniają do zaakcentowania tej drugiej dyrektywy wychowawczej. Rozwój gospodarki, stosunków społecznych i kultury osiągnął bowiem już ten poziom, na którym w coraz większym stopniu musi się liczyć jakość człowieka. Im wyższych kwalifikacji wymaga praca zawodowa ludzi, im lepszą musi być produkcja, jak również i usługi, im bardziej decentralizuje się odpowiedzialność za bieg spraw społecznych, im wyższe szczeble oświaty mają być upowszechniane — tym bardziej stawiać musimy na jakość ludzi zdolnych do podejmowania tych coraz trudniejszych obowiązków.

Równocześnie rozwój społeczeństw socjalistycznych osiąga już ten poziom, na którym życie ludzi nie musi być wyłącznie życiem wymaganych poświęceń i wyrzeczeń, lecz może być organizowane także i z punktu widzenia osobistego planu. Problem wychowania ludzi w takich sytuacjach jest bardzo złożony; w pewnym sensie łatwiej jest wychować ludzi na podstawie wielkich programów, apelujących do heroizmu, ofiarności, poświęcenia niż w warunkach, w których zezwala się na osobiste plany życiowe, ale równocześnie pragnie się, aby te plany miały określoną jakość, społecznie wartościową. Wychowanie człowieka staje się w tych warunkach niezbędną gwarancją tego, iż jego potrzeby będą mogły być harmonizowane z rozwojem socjalistycznej cywilizacji.

Ostatecznie taki właśnie sens miał i ma socjalistyczny postulat wychowywania człowieka wszechstronnie rozwiniętego. Sformułowany przez Marksa w bardzo trudnych warunkach życia mas pracujących, dojrzewał i rozwijał się wraz z walką rewolucyjną przez nie prowadzoną; uzyskiwał pewne możliwości realizacyjne w Związku Radzieckim po obaleniu ustroju klasowego i możliwości te stawały się wciąż większe w miarę tego, jak dokonywał się gospodarczy i naukowo-techniczny rozwój kraju. Właśnie dlatego w Programie KPZR kładzie się duży nacisk na współzależność między tym postępem a możliwościami urzeczywistnienia ideału wszechstronnie rozwiniętego człowieka. „Warunki wszechstronnego rozwoju jednostki — stwierdza Program — powstały dzięki historycznym zdobyczom społecznym, a mianowicie: dzięki uwolnieniu od wyzysku, od bezrobocia i nędzy, od dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie, narodowość, rasę. Każdy członek społeczeństwa uzyskał jednakowe możliwości twórczej pracy i zdobywania wiedzy... W miarę skracania się czasu pracy, zużywanego na produkcję materialną, rozszerzają się możliwości rozwoju uzdolnień i talentów w dziedzinie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. Czas wolny od pracy ludzie poświęcać będą coraz bardziej działalności społecznej, życiu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu oraz twórczości artystycznej. Kultura fizyczna i sport wejdą trwale do codziennego życia.

Ale — równocześnie — ten proces urzeczywistniania się ideału ludzi wszechstronnie rozwiniętych w nowych warunkach społecznego i gospodarczego życia będzie procesem dalszego rozwoju tych warunków, sprzy-

jącego w coraz większym społecznym zasięgu rozwojowi ludzi. Zdjęcie z ludzi i ich wzajemnych stosunków jarzma materialnych konieczności i interesów nie tylko pozwoli na coraz bardziej swobodny i wielostronny rozwój każdego, ale — równocześnie — taki właśnie rozwój uczyni główną siłą społecznego życia ludzi i zbiorowej pracy produkcyjnej. Oznacza to, iż — po raz pierwszy w dziejach — rozwój człowieka stawać się będzie bezpośrednim czynnikiem społecznej rzeczywistości.

Taki właśnie sens ma określenie komunizmu, które przynosi Program KPZR. Brzmi ono: „Komunizm jest to bezklasowy ustrój społeczny z jednolitą ogólnonarodową własnością środków produkcji, zupełną równością socjalną wszystkich członków społeczeństwa, gdzie wraz ze wszechstronnym rozwojem ludzi wzrosną również siły wytwórcze na podstawie stale rozwijającej się nauki i techniki, a wszystkie źródła bogactwa społecznego popłyną szerokim strumieniem i urzeczywistni się wielka zasada: od każdego według zdolności, każdemu według potrzeb". W tych warunkach praca ludzi „przestanie być tylko środkiem do życia i przekształci się w prawdziwą twórczość, źródło radości", między ludźmi ugruntują się harmonijne stosunki, ponieważ „wszyscy ludzie będą równi pod względem pozycji w społeczeństwie i w stosunku do środków produkcji", zlikwidowane też zostaną różnice społeczno-ekonomiczne oraz kulturalne i bytowe między miastem i wsią, dokona się „organiczne połączenie pracy umysłowej i fizycznej w produkcyjnej działalności ludzi", a ludzie pracy fizycznej „ze względu na swój poziom kulturalny i techniczny osiągną poziom ludzi pracy umysłowej". W ten sposób społeczeństwo komunistyczne stanie się „wysoce zorganizowanym społeczeństwem wolnych i światłych pracowników, w których ugruntuje się samorząd społeczny, praca stanie się dla wszystkich pierwszą potrzebą i koniecznością życiową, a zdolności każdego będą wykorzystywane z największym pożytkiem dla narodu".

Jest rzeczą oczywistą, iż zdejmowanie materialnych form przymusu, narzucających pracowitość i posłuszeństwo społeczne, i zastępowanie ich „wolną i świadomą" działalnością oraz społecznym samorządem jest długotrwałym procesem przemian, w których elementy obiektywnej organizacji życia i produkcji, nauki i techniki, splatać się będą z przekształcaniem świadomości i postaw ludzi. Ludzie, którzy w dotychczasowej historii byli bądź niewolnikami materialnych stosunków, bądź jako grupa uprzywilejowana ich pasożytami, stawać się będą wolnymi ludźmi, których wszechstronny rozwój kształtować będzie bezpośrednio przyrodniczą i społeczną rzeczywistość ich życia.

Te stwierdzenia i te wytyczne wskazują, iż problem wychowania człowieka zyskiwać będzie coraz większe społeczne znaczenie, że pozostając programem ważnym dla dobra jednostki będzie równocześnie programem osiągania postępu społecznego. W tym sensie stwierdza program, iż „od podniesienia poziomu kulturalnego ludności zależy w ogromnym stopniu wzrost sił twórczych, postęp techniki i organizacji produkcji, zwiększenie

społecznej aktywności mas pracujących, rozwój demokratycznych form samorządu, komunistyczna przebudowa życia".

Zadanie wychowania nowych ludzi, wszechstronnie rozwiniętych, aktywnych i zaangażowanych, zdolnych do współżycia i współdziałania, odnajdujących w takim właśnie życiu zaspokojenie swych potrzeb i urzeczywistnienie swych uzdolnień, zadanie wychowania takich ludzi musi być bardzo wnikliwie rozważone przez pedagogikę, ponieważ nigdy dotychczas w wychowaniu nie były realizowane takie właśnie cele. Jeśli były one formułowane jako ideały wychowawcze — a to właśnie często miało miejsce — to mogły one być urzeczywistniane jedynie w nielicznych przypadkach, gdy warunki domowe i szkolne, będące pewnego rodzaju oazą wśród rzeczywistego życia, na to pozwalały.

I właśnie dlatego tradycyjna pedagogika osobowości musiała mieć charakter częściowo utopijny, a częściowo elitarny, podczas gdy w tych nowych warunkach społecznych, w których człowiek staje się zasadniczym czynnikiem społecznej i gospodarczej rzeczywistości, staje się ona pedagogiką odpowiadającą zasadniczym zapotrzebowaniem społecznym, pedagogiką, która może opierać swe analizy na procesach rozwoju ludzi, zachodzących w rzeczywistości, i na zarysowujących się tendencjach dalszego postępu w tej dziedzinie, pedagogiką, której wskazania stają się ważne dla coraz szerszych kręgów społeczeństwa.

IV

Jeśli jednak — mimo wszystko — w zakresie wiedzy o człowieku dokonywa się w ostatnich czasach pewien postęp, to nauki pedagogiczne nie okazują, jak dotąd, chęci wykorzystania tego postępu. Można zrozumieć tę niechęć, ale nie można jej usprawiedliwić.

Źródła niechęci są bardzo różne. Teorie człowieka, a zwłaszcza teorie osobowości ludzkiej, były tak różnorodne, iż trudno było sądzić, że określają one pewien obiektywny stan rzeczy; wydawały się one raczej wyrazem różnych filozoficznych punktów widzenia, przyjmowanych świadomie lub nieświadomie przez autorów zajmujących się problematyką osobowości. Pedagogika, która zmierzała do coraz większej ścisłości i do naukowego weryfikowania obserwacji dotyczących procesów wychowawczych, jak również i dyrektyw przez nią formułowanych, odnosiła się niechętnie do tych koncepcji, traktując je raczej jako filozoficzne spekulacje niż jako konkretną wiedzę o człowieku. Zgodnie z tym w środowisku pedagogicznym kierowano chętniej uwagę na te teorie osobowości, które były wyrażane w języku pomiarów ilościowych, nierzadko w skomplikowanych formułach matematycznych; tak prowadzone badania napotykały jednak liczne trudności na swej drodze: nawet problemy inteligencji — jak wiadomo — mogły być tymi metodami tylko częściowo rozwiązywane, a problemy wzajemnego odnoszenia się ludzkich osobników — co obiecywała

rozwiązać socjometria — okazywały się jeszcze bardziej nieuchwytne. Ponieważ zaś dla pedagogiki ważne było właśnie pełne i wszechstronne ujęcie osobowości, teorie te nie mogły zaspokoić jej potrzeb i po okresie pewnego entuzjazmu dla tych teorii przestawały one interesować pedagogów. Dziś, po latach możemy bez wahania stwierdzić, iż testowo-matematyczne badania nad inteligencją w bardzo małym stopniu wpłynęły na teorię i praktykę wychowawczą — pomijając ich rolę dla selektywnych egzaminów — podobnie, jak nie miały większego wpływu badania socjometryczne, chociaż początkowo wydawały się tak przydatne dla określenia pozycji ucznia w klasie.

Większe nadzieje rokowały teorie psychologiczne, które wyrwały też większy wpływ na myśl nowoczesną, niż koncepcje filozoficzne i matematyczne. Jednak w tej dziedzinie zarysowały się również poważne trudności. Psychologiczne teorie osobowości były bardzo różnorodne i często wzajemnie sprzeczne; pedagogika, która poszukiwała podstaw dla jednoznacznych dyrektyw, musiałaby wybierać między nimi, nie mając do tego ani podstaw, ani uprawnień. Po wtóre, w wielu przypadkach możliwość przejścia od psychologicznej teorii osobowości do problematyki pedagogicznej wydawała się bardzo niejasna i trudna; przejście takie zarysowało się dość wyraźnie np. w stosunku do adlerowskiej psychologii indywidualnej — i jej wpływ na wychowanie był istotnie dość duży — ale nie było już ono możliwe w stosunku do psychoanalizy, której rola dla wychowania — mimo pierwotnych nadziei — okazała się niewielka. Dość często po okresie wielkiego entuzjazmu dla pewnych teorii przychodził okres, w którym je porzucano lub wręcz zapominano o nich. Takie losy spotkały u nas teorię Pawłowa, która wydawała się przez pewien czas jedyną podstawą pedagogiki, a której znaczenie dziś jest niewielkie.

Innym źródłem niechęci pedagogów do teorii osobowości były zastrzeżenia natury ideologicznej. Wydawało się przez długi czas, iż cała problematyka osobowości może być stawiana jedynie z pozycji idealistycznych i że powinna być porzucona jako pozorna lub fałszywa. Z rozważań pedagogicznych usuwano nawet i sam termin „osobowość", starając się zastępować go jakimkolwiek innym, chociaż nie było to wcale łatwe. Nie dostrzegano, iż w problematyce osobowości, nawet formułowanej z pozycji idealistycznych, zawiera się wiele ważnej treści, która ze stanowiska materialistycznego nie może być poniechana, lecz ujęta w odmienny sposób. Mimo iż pedagogika radziecka — od Makarenki — była znacznie bardziej zaangażowana w problematykę wychowania osobowości, niż się to potocznie sądziło, nie wyciągano z tego faktu żadnych konsekwencji.

W tych warunkach pedagogika rozwijała się na drogach, na których wychowanie ujmowane było raczej w kategoriach obiektywnych niż subiektywnych. Działalność wychowawcza miała być wyznaczana przez wymagania obiektywnych struktur, a nie przez wymagania struktury podmiotu. Organizowano nawet świadomy front walki z tendencjami, zmie-

rzającymi do liczenia się z rzeczywistością podmiotową, oskarżając te tendencje o grzechy pajdocentryzmu, o rezygnację z celowego wychowania młodzieży, o podkopywanie autorytetu wychowawcy, o dezorganizację szkoły.

Rzucając te oskarżenia dość często nie czyniono żadnych rozróżnień, potępiając zarówno istotnie fałszywe koncepcje pajdocentryczne, jak i zasługujące na baczną uwagę wyniki badań psychologicznych nad dziećmi i młodzieżą. Podobnie, nie czyniono żadnych rozróżnień w stosunku do koncepcji obiektywistycznych, akceptując jako prawdziwie nowoczesne i naukowe, a nawet zbliżone do marksizmu koncepcje behawiorystyczne i pedagogikę esencjalistyczną, mimo iż jej walka z „subiektywizmem" była prowadzona z pozycji metafizycznych i reakcyjnych.

Niezależnie jednak od tej przesadnej gorliwości w tropieniu subiektywizmu w pedagogice jej zwrot ku strukturom obiektywnego świata był — i pozostaje — zjawiskiem pozytywnym. Nie ulega wątpliwości, iż zwłaszcza niektóre działy nauk pedagogicznych wiele zyskały dzięki tej orientacji. Postęp dydaktyki wynika właśnie z uwzględnienia struktury świata nauki, struktury naukowego myślenia, charakteru naukowych rygorów. Dalszy postęp badań dydaktycznych będzie z pewnością osiągany właśnie na tej drodze, dzięki której w nauczaniu będzie się uwzględniać wymagania obiektywnego świata nauki. Także i w zakresie wychowania moralnego skierowanie uwagi na obiektywne sytuacje i obiektywne układy organizacyjne, w których żyją i działają ludzie, miało pozytywne znaczenie. Moralność przestawała być jedynie sprawą wewnętrzną, trudno dostępną kontroli i weryfikacji, uzyskiwała swój wyraz obiektywny, sprawdzalny w zbiorowości, troska o racjonalną organizację kolektywu była z tego punktu widzenia usprawiedliwiona: rozszerzała ona dotychczasowe horyzonty pedagogiki, przeważnie indywidualistycznej, ukazywała nowe możliwości postępu.

Ale, im dalej i konsekwentniej posuwano się na tej drodze, tym wyraźniejsze stawało się, iż w pewnym momencie okazuje się ona drogą styczną do pewnego typu koncepcji, które określano jako subiektywistyczne. Ostatecznie przecież pedagogika nie może się ograniczyć do akceptowania struktur naukowych, określonych przez metodologię i logikę, ani do akceptowania struktur społecznych, określonych przez socjologię, lecz musi badać sposoby ich „realizacji" w wychowankach.

Zrozumienie tej konieczności rzucało nowe światło na dotychczasowe kontrowersje. Koncepcje Piageta, które wydawały się bardzo subiektywistyczne, ponieważ dotyczyły sposobu myślenia dzieci, okazywały swe oblicze obiektywistyczne, ponieważ dotyczyły także — zwłaszcza w ostatnich dziełach Piageta — sposobu, w jaki obiektywne struktury logiki i metodologii nauk „zaszczepiają się" w umyśle dzieci. Badania psychologów radzieckich, ostatnio dość często u nas cytowane, miały inny punkt wyjścia, niż ten, jaki obrał Piaget, ale w dalszych konsekwencjach zmierzały

do podobnego powiązania w nauczaniu tego, co obiektywne, z tym, co subiektywne. Właśnie dzięki uwzględnieniu wzajemnej zależności obu tych czynników można było osiągać cenne wyniki, np. w zakresie nauczania początków matematyki w szkole podstawowej.

Z tego punktu widzenia badania nad podmiotową stroną procesu wychowania muszą uzyskiwać nowe znaczenie. Nie jest prawdą, by wszelki zwrot w tym kierunku miał prowadzić do dawnych koncepcji pajdocentrycznych, których zresztą nikt już dziś — także i w pedagogice krajów zachodnich — nie głosi. Wręcz przeciwnie — zwrot taki jest zasadniczym składnikiem walki z werbalizmem i dogmatyzmem, jaki pedagogika socjalistyczna prowadzi od wielu lat. W miarę tego, jak walka ta sięga głębiej, odsłaniają się jej nowe horyzonty; wiemy już dziś, iż nie wystarcza — bardzo ważne na dawnych etapach wprowadzanie poglądowości, że trzeba umieć organizować aktywność uczniów; wiemy dobrze, iż w wychowaniu moralnym nie wystarcza prowadzenie informacji o środowisku i społeczeństwie, że trzeba ponadto osiągnąć zaangażowanie wychowanków.

Gdy jednak wymaga się od wychowania, aby inspirowało i kształciło aktywność i zaangażowanie wychowanków, znaczy to, iż wymaga się, aby działalność wychowawcza wcale nie była ograniczoną do informowania o strukturach obiektywnego świata i do narzucania jego wymagań, lecz by sięgała dostatecznie głęboko w podmiotowe życie wychowanków. Znaczy to więc, iż znajomość osobowości, która ma być wychowana, jest równie ważna, jak znajomość świata, w którym i przez który wychowanie spełnia swe zadania.

Ten wynik rozważań nie powinien być niczym zaskakującym, jeśli się zważy, iż odpowiada on dokładnie marksistowskiej koncepcji filozoficznej, określającej człowieka. Człowiek — wedle tej koncepcji — nie jest wcale „podmiotem", który przeciwstawia się rzeczywistości zewnętrznej jako „przedmiotowi"; jest — jak twierdził Marks — istotą, w której nierozłącznie i dialektycznie powiązany jest świat podmiotowy i przedmiotowy. Człowiek jest podmiotem tylko dzięki temu i w ten sposób, iż przyswaja sobie świat przedmiotowy i że go przetwarza i stwarza; świat przedmiotowy człowieka jest przeniknięty jego podmiotową działalnością i jest światem przedmiotowym dlatego, iż człowiek pozostaje z nim w określonych stosunkach.

Właśnie dlatego próba klasyfikacji kierunków pedagogiki — podobnie jak innych nauk — na subiektywistyczne i obiektywistyczne jest myląca. Zwłaszcza nie do przyjęcia jest ona z pozycji marksistowskiej, ponieważ w takim dychotomicznym podziale nie ma miejsca na pedagogikę socjalistyczną; zalicza się ją wówczas do pedagogik obiektywistycznych, stawiając na tej samej pozycji, co pedagogikę socjologiczną, pedagogikę esencjalistów, pedagogikę tomistyczną i wiele innych antysubiektywistycznych kierunków całkowicie obcych marksizmowi.

Tymczasem pedagogika socjalistyczna wyróżnia się właśnie tym, iż pró-

buje analizować i rozwiązywać problematykę wychowawczą na zasadzie dialektycznego powiązania jednostki i świata, wprowadzenia rzeczywistości przedmiotowej w podmiotową i wprowadzenia rzeczywistości podmiotowej w przedmiotową, na zasadzie — mówiąc językiem Marksa — przywłaszczenia sobie świata przez jednostkę i przez jej udział w społecznym wytwarzaniu go.

V

Jak wynika z tych rozważań, niechęć pedagogów do podejmowania problematyki osobowości nie może być już dziś usprawiedliwiona, wręcz przeciwnie jest rzeczą ważną, aby obok pedagogiki, której punktem wyjścia jest świat przedmiotowy i w przymierzu z nią, rozwijała się pedagogika osobowości, pedagogika, która by koncentrowała uwagę na strukturze i dynamice życia osobowego i która by ukazywała, jak może być ono aktywizowane i angażowane.

Pedagogika taka nie tylko nie przeciwstawiałaby się tej pedagogice, która się u nas rozwija i upowszechnia, lecz wykorzystywałaby jej wyniki, a równocześnie pozwalałaby jej samej docierać do najdalszych konsekwencji z przyjętych założeń. Pedagogika osobowości bowiem nie byłaby pedagogiką „wewnętrznego" życia jednostki, oderwanego od obiektywnego świata kultury i społeczeństwa; nie byłaby przecież żadnym nawrotem do tradycyjnych pozycji pedagogiki subiektywistycznej, ani do tych kierunków, które nosząc miano pedagogiki personalistycznej lub pedagogiki kultury usiłowały z pozycji idealistycznych przezwyciężyć subiektywizm i indywidualizm. Byłaby to na wskroś nowoczesna pedagogika, traktująca osobowość z punktu widzenia filozofii materialistycznej, a więc jako aktywne uczestnictwo w społeczno-historycznym świecie, jako zaangażowanie się w jego rozwój.

Tak rozumiana pedagogika osobowości stanowiłaby szczególnie ważne dopełnienie tego rozwoju pedagogiki socjalistycznej, w którym interesowano się działalnością wychowawczą przeważnie z punktu widzenia obiektywnych sytuacji, zadań i struktur. Pedagogika osobowości pozwoliłaby tej pedagogice podejmować i rozwiązywać te problemy, które zarysowały się w niej od pewnego czasu coraz silniej, jako problemy szczególnie ważne, chociaż znajdujące się już poza zasięgiem jej wyjściowego punktu widzenia.

Można to doskonale obserwować w poszczególnych dziedzinach wychowania. Wychowanie fizyczne może być przedmiotem badań pedagogicznych i pedagogicznych dyrektyw, przyjmujących za punkt wyjścia znajomość procesów biologicznych i fizjologicznych, wyników badań medycznych, obiektywnych struktur sprawnościowych określonych ćwiczeń, gier i zabaw, obiektywnych reguł i wskaźników różnych gałęzi sportu. Ale pedagogika wychowania fizycznego tak konstruowana musiała

docierać wreszcie i do wielkiego kompleksu spraw zupełnie innego rzędu. Musiała dostrzegać, iż wychowanie fizyczne dotyczy nie tylko zdrowia i sprawności cielesnej, ale właśnie poprzez tę sprawność dotyczy wewnętrznego życia osobników ludzkich, ich ambicji i namiętności, ich potrzeb i zamiarów, ich stosunków z innymi ludźmi. Musiała dostrzegać, iż wychowawca w tej dziedzinie odpowiedzialny jest w swej pracy nie tylko przed obiektywnymi instytucjami biologii i medycyny, przed obiektywnymi wymaganiami w zakresie poziomu osiąganych sprawności, ale również i przed instancjami zupełnie innego rodzaju; musi on liczyć się z tym, co się dzieje w osobowości wychowanka pod wpływem wychowania fizycznego, jak się w tak stwarzanych warunkach kształtuje ta osobowość i jak się rozwija, jakie rodzaje uczuć i ambicji w niej się kształtują, jaka wytwarza się postawa wobec kolegów, jak kształtują się tendencje społeczne czy aspołeczne. Pedagogika wychowania fizycznego nie może się ograniczyć do problematyki organizacyjno-metodycznej samego wychowania fizycznego, ale musi podejmować również i problematykę roli tego wychowania dla całej osobowości wychowanka.

Podobne rozważania mogą być przeprowadzone w zakresie wychowania umysłowego. Pedagogika w tym zakresie ma szczególnie wielkie zadania do spełnienia, toteż ta dyscyplina, która się nimi zajmuje — dydaktyka — rozwija się najbardziej intensywnie. Jej postępy są związane z umiejętnością analizy obiektywnych struktur myślenia i poszczególnych nauk, podejmowanej dla potrzeb nauczania i uczenia się. Cała skomplikowana problematyka procesu nauczania i uczenia się, jego organizacyjnych i metodycznych form, utrwalania i sprawdzania wiadomości, wyćwiczania sprawności różnego rodzaju musi być właśnie w ten sposób rozważana. Analizy te sięgają równocześnie coraz głębiej w życie umysłowe wychowanka, określają warunki jego aktywizacji, jego związek z zainteresowaniami i dążeniami, jego znaczenie dla różnych innych stron osobowości. Pedagogika wychowania umysłowego — podobnie jak pedagogika wychowania fizycznego — nie może się ograniczać do problematyki procesów poznawczych ucznia i jej kształtowania, ale musi — równocześnie — stawiać sobie pytania dotyczące wychowania umysłowego dla całej osobowości człowieka. W najnowszej książce J. S. Brunera — Toward af Theory of Instruction, Harvard University Press 1966 ta problematyka personalistyczna i antropologiczna doszła bardzo wyraźnie do głosu. Zwłaszcza szkic o człowieku i o chęci uczenia się ukazuje te perspektywy, w których proces uczenia się nie jest tylko przyswajaniem struktur obiektywnych i pożytecznym operacjonizmem, ale jest angażowaniem całej osobowości człowieka w wysiłek umysłowy. Uczenie się jest więc nie tylko uczeniem się. Jest czymś więcej. Wiadomo, iż jednym z zasadniczych pytań stawianych z tego punktu widzenia — ale wcale nie jedynym — jest pytanie o naukowy pogląd na świat. Wiadomo też, iż dydaktycy dostrzegając doniosłość tego pytania nie bardzo są skłonni udzielać na nie odpowiedzi,

niektórzy z nich mówią wręcz, iż ich zadaniem jest zajmować się tym, jak należy się uczyć i nauczać, a nie tym, co z przyswojonej nauki ma wynosić człowiek. Inni, dostrzegając doniosłość tego pytania i to, że słusznie kierowane jest ono do ludzi zajmujących się wychowaniem umysłowym, chętnie współdziałaliby z innymi dyscyplinami pedagogicznymi dla rozwiązywania tego problemu, który ma złożony charakter, ponieważ obejmuje nie tylko znajomość wyników badań naukowych, ale również i problematykę uczuć i woli, problematykę postawy i działania. Szukaliby takiego współdziałania właśnie dlatego, iż zdają sobie sprawę z faktu, iż punkt wyjścia ich problematyki badawczej, zakorzeniony w obiektywnych strukturach nauki i myślenia naukowego, nie pozwala objąć całości procesu kształtowania naukowego poglądu na świat, procesu, który przebiega w całej osobowości wychowanka.

Podobne rozumowania można przeprowadzić w zakresie wszystkich innych dziedzin wychowania. Wszędzie, słuszne i ważne badania pedagogiczne dotyczące określonej dziedziny, jej swoistej struktury i wymagań, doprowadzają do problematyki innego rodzaju, problematyki osobowościowej. Tak właśnie wychowanie estetyczne, skupione wokół problemów elementarnych sprawności artystycznych dzieci i młodzieży, wyrobienia poprawnych sposobów oceny estetycznej, dobrego gustu i smaku prowadzi do pytań zupełnie innego rzędu, a mianowicie do pytań o to, jaką jest i być może rola sztuki dla całej osobowości człowieka. Tak samo pedagogika wychowania moralnego, zajęta szczegółową problematyką tej dziedziny, prowadzi do pytań innego rodzaju niż te, które wyznaczają jej główny teren pracy, do pytań dotyczących roli przeżyć moralnych w osobowości człowieka, ich związków z innymi przeżyciami, ich znaczenia dla całości ludzkiego działania.

Rozważania te wskazują, iż wychowanie osobowości jest nie tylko tym kierunkiem działań pedagogicznych, który staje się coraz bardziej potrzebny ze względu na to, iż rozwój społeczny w dobie socjalizmu umożliwia i wymaga wychowania ludzi nowego typu, wszechstronnie rozwiniętych i zaangażowanych w różnorakiej działalności, ale jest równocześnie tym kierunkiem wychowania, który wyrasta jako postulat z dotychczasowego rozwoju pedagogiki, jako dopełnienie problematyki pracy wychowawczej w różnych dziedzinach pytaniami o rolę tej pracy w strukturze i dynamice całej osobowości.

Jeśli pedagogikę zainteresowaną przygotowaniem młodego pokolenia do społecznego zaangażowania, do pracy zawodowej, do kulturalnego uczestnictwa określimy najogólniej jako pedagogikę przygotowania do życia — a tak właśnie najczęściej określa się zadania wychowania i badań pedagogicznych — to będziemy mogli stwierdzić, iż pedagogika, którą nazwaliśmy pedagogiką osobowości, stanowi jej dopełnienie. Jak w warunkach rozwiniętego budownictwa socjalistycznego nie może być innego przygotowania do życia, jak przez pełne wychowanie nowego człowieka i jak

nie może być innego wychowania nowego człowieka, jak tylko przez przygotowanie go do życia, podobnie nie może istnieć pedagogika przygotowania do życia oderwana od pedagogiki wychowania osobowości, i odwrotnie.

Zadania wychowawcze w zakresie przygotowania do społecznego zaangażowania, do pracy zawodowej, do uczestnictwa kulturalnego opierają się w różnym stopniu na obiektywnych sytuacjach i strukturach, co i na procesie kształtowania nowego człowieka. To dwoiste oblicze wychowawczych zadań uzyskuje swój odpowiednik w powiązanych wzajemnie: pedagogice przygotowania do życia i pedagogice kształcenia osobowości.

Wniosek ten ma bardzo zasadnicze konsekwencje. Oznacza on bowiem, iż uwaga badawcza skierowana być musi nie tylko na problematykę obiektywnego świata, w którym żyją ludzie i dla którego mają być wychowani, ale i na problematykę świata subiektywnego, na skomplikowane i trudne procesy, w kórych człowiek przeżywa świat obiektywny i angażuje się w jego rozwój, którym może kierować.

Oznacza to, iż obok powszechnie znanych i użytkowanych kategorii pedagogiki przygotowania do życia ustalone być powinny zupełnie swoiste kategorie pedagogiki kształcenia osobowości. Wielkie i rozległe pola pracy badawczej odsłaniają się z tego punktu widzenia.

Można mieć nadzieję, że badania tego typu okażą się szczególnie bliskie konkretnym doświadczeniom i potrzebom praktyki wychowawczej.

VI

Wskazując na odmienność punktu widzenia pedagogiki zajmującej się problematyką przygotowania do życia i pedagogiki zajmującej się problematyką kształtowania osobowości, zwracaliśmy równocześnie uwagę na głębokie wewnętrzne powiązanie obu tych różnych grup problemów, na wzajemne przenikanie się tych dwóch przeciwstawnych punktów widzenia.

Ta jedność przeciwieństw wymaga jeszcze pewnych wyjaśnień dodatkowych. Rozumiemy, że można uprawiać taką pedagogikę przygotowania do życia, by problematyka wychowania osobowości była z niej całkowicie wyłączona, oraz że można tak uprawiać pedagogikę kształtowania osobowości, by problematyka przygotowania do życia nie mieściła się zupełnie w tych ramach. Liczne przykłady z dziejów pedagogiki ilustrują oba te kierunki badań i wskazań. Natomiast nie rozumiemy jeszcze dostatecznie dobrze, w jaki sposób należy uprawiać pedagogikę przygotowania do życia, aby mieściło się w tym kształtowanie osobowości, i w jaki sposób należy uprawiać pedagogikę kształcenia osobowości, aby mieściło się w niej przygotowanie do życia.

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób czynić to należy, wydaje się najważniejszym zadaniem nauk pedagogicznych. Jest to zadanie trudne, ponieważ długo tradycja rozwoju nauk pedagogicznych uczyła raczej przeciwstawiania sobie wzajemnie obu tych punktów widzenia, niż ich

integrowania. Postulat integracji prowadzić musi w tych warunkach do zburzenia wielu ustalonych w pedagogice burżuazyjnej kategorii i zasad, przejętych następnie także i przez pedagogikę socjalistyczną.

Chodzi przede wszystkim o poddanie krytycznej rewizji zasadniczej klasyfikacji badań pedagogicznych i wychowawczej działalności. Klasyfikacja ta dokonywająca podziału na wychowanie fizyczne oraz wychowanie umysłowe, moralne i estetyczne była już — w jednym z poprzednich paragrafów — przedmiotem naszej krytyki ze względu na problematykę zadań i dziedzin działalności wychowawczej. Obecnie powracamy raz jeszcze do tej popularnej klasyfikacji, aby wykazać, jak niesłuszne i szkodliwe konsekwencje dla teorii i praktyki wychowania mogą być z niej wyciągane i jak bardzo jest ona nieadekwatna do tej rzeczywistości wychowawczej, jaka się kształtuje w naszej epoce.

Krytykowany tu podział teorii i praktyki wychowawczej był zakorzeniony w tradycyjnych koncepcjach człowieka, rozróżniających w nim ciało i duszę, a w obrębie duszy wyróżniających trzy odrębne „władze": rozum, wolę, uczucie. Wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne i estetyczne miało być odnoszone do tych różnych stref życia ludzkiego; przedmiotem takiego wychowania miał być człowiek jako jednostka psycho-fizyczna. Z tego punktu widzenia pedagogika subiektywistyczna podejmowała — wespół z biologią i psychologią — badania nad rozwojem człowieka i określała dyrektywy, jakie z takich badań miały wynikać dla wychowania. Wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne i estetyczne miało być w ten sposób wyznaczane przez biologiczno-psychologiczną strukturę i dynamikę jednostki.

Gdy założenia i zasady tej pedagogiki subiektywistycznej poddano krytyce i gdy spróbowano ująć wychowanie „od zewnątrz" jako proces wyznaczany przez środowisko obiektywne, zachowano tradycyjną klasyfikację, chociaż nadano jej inną interpretację. Wyróżnione dziedziny wychowania miały być odtąd organizowane przez wymagania obiektywne: wychowanie fizyczne przez postulaty i miary sprawności sportowej, wychowanie umysłowe przez rygory naukowej metodologii, wychowanie moralne przez normy moralne i instytucje prawne, wychowanie estetyczne przez strukturę i prawa sztuki. Tradycyjne kategorie, które uformowane były pierwotnie na założeniach subiektywnych, biopsychologicznych, stały się kategoriami powiązanymi z dziedzinami obiektywnego świata cywilizacji. Dziedzinom tym przyporządkowano odpowiednie „strony" lub też odpowiednie „władze" osobowości, traktując je jako teren, na którym dokonywać się miały procesy „urabiania" człowieka przez świat obiektywny.

W ten sposób tradycyjna klasyfikacja służyła obu przeciwstawnym orientacjom badań i wskazań pedagogicznych, tym, które pojmowały wychowanie jako rozwój osobowości oderwanej od rzeczywistości świata

obiektywnego, i tym, które pojmowały wychowanie jako przygotowanie człowieka do zadań w życiu bez uwzględnienia jego osobowości.

Jeśli zaś mamy przezwyciężyć to przeciwieństwo i jeśli mamy ująć wychowanie jako dialektyczną jedność sprzeczności podmiotu i przedmiotu, musimy wstąpić świadomie i konsekwentnie na drogę wskazaną przez Marksa. Wytyczenie jej kierunku opiera się na odkrytej przez Marksa dialektyce podmiotu i przedmiotu, dialektyce człowieka i jego społeczno-historycznego świata. Znaczy to, iż przygotowanie do życia powinniśmy interpretować jako „poznanie" zastanego świata i „zmienianie" go w społecznym działaniu, stwarzającym jego nowy kształt, a kształtowanie osobowości powinniśmy rozumieć jako „przyswojenie" rzeczywistości i „przezwyciężenie" jej. Przy takiej interpretacji dostrzegamy zasadniczą tożsamość zasady przygotowania do życia i zasady kształtowania osobowości, jak również i nurtujące w tej tożsamości przeciwieństwa.

Są one niekiedy tak wyraziste i silne, iż można by — wraz z Heglem — wierzyć, iż sprzeczność sięga głębiej w naturę bytu niż tożsamość. Te sprzeczności wyrażają się w konfliktach, jakie istnieją między obiektywnym światem cywilizacji i subiektywnym światem ludzi, w konfliktach, jakie występują między dyrektywą działania wychowawczego wyznaczonego przez obiektywny układ stosunków, rozwojowych tendencji, przyszłościowych zadań a dyrektywą działania wychowawczego, wyrastającą z dynamiki doświadczeń i dążeń jednostek ludzkich, a także całych społeczeństw.

Ale nawet dramatyczność tych konfliktów nie może naruszyć zasadniczej jedności tego „świata ludzkiego", w którym człowiek staje się człowiekiem jedynie przez to, że ulega rzeczywistości obiektywnej i tworzy ją, w którym rzeczywistość obiektywna staje się „ludzka" jedynie przez to, iż jest przekształcana i przetwarzana przez człowieka. Nie ma człowieka poza „światem człowieka" i nie ma „świata człowieka" poza człowiekiem. W pierwszym przypadku pozostaje już tylko zoologiczny gatunek, w przypadku drugim pozostają już tylko ruiny cywilizacji. Z tego punktu widzenia antropologia jako nauka o człowieku jest nauką o istocie stwarzającej swój świat i stwarzającej siebie przez nieustające przyswajanie, przezwyciężanie i przetwarzanie swego własnego świata.

Jakie powinny być zasadnicze kategorie pedagogiki, aby nadawały się do opisu i analizy tej antropologicznej rzeczywistości, w której tożsamość i sprzeczność sił splecione są nierozłącznie? Te kategorie nie mogą być wyprowadzane ani wyłącznie z rzeczywistości obiektywnej, nie-ludzkiej, ani też wyłącznie z rzeczywistości subiektywnej, psychologicznej. Te kategorie powinny mieć charakter antropologiczny, to znaczy taki, w którym — jak to określał Marks — człowiek jest rozumiany jako „świat człowieka".

Znaczy to, iż nie powinniśmy w pedagogice poszukiwać ani kategorii wyrażających prawa i struktury świata rzeczowego, ani też kategorii wyrażających prawa i struktury świata psychologicznego, ale powinniśmy

poszukiwać kategorii, w których wyrażałyby swoiste prawa: struktury „świata człowieka", tzn. tej rzeczywistości antropologicznej, w której przyroda i historia, materia i technika, nauka i sztuka, ustrój społeczny i moralność splatają się z potrzebami i dążeniami ludzi, z ich rozwojem, stającym się za sprawą wszystkich tych czynników, z buntem przeciwko osiągniętym kształtom, z twórczością przezwyciężającą formy zastane.

Takie nowe, antropologiczne kategorie pedagogiki kształtują się dziś szczególnie wyraźnie na terenie wychowania estetycznego. Jest sprawą godną najżywszej uwagi, iż ta dziedzina wychowania, traktowana zazwyczaj jako marginesowa, staje się dziś terenem przodujących doświadczeń wychowawczych. W tej właśnie dziedzinie dokonywa się przemiana punktu widzenia na podstawowe sprawy wychowania, wyrażająca się zastępowaniem tradycyjnej nazwy „wychowanie estetyczne" nazwą „wychowanie przez sztukę".

Zmiana ta wskazuje, iż w wychowaniu nie powinno chodzić jedynie o wykształcenie umiejętności estetycznych, ale o to, by przez sztukę oddziałać na całą osobowość człowieka. Mówiąc o „wychowaniu przez sztukę" wykraczamy poza tradycyjną strefę przeżyć estetycznych, poza zasięg tzw. postawy estetycznej, obejmujemy ważne i podstawowe przeżycia osobowości, cały jej stosunek do świata i do innych ludzi, cały jej sposób bycia i styl istnienia. Wychowanie przez sztukę dociera bardzo głęboko w strukturę i dynamikę życia osobowego, w strefę potrzeb, ekspresji, twórczości, uczuć wspólnoty itd.

W tak rozumianym wychowaniu przez sztukę przezwyciężamy tradycyjne przeciwieństwa obiektywistycznego i subiektywistycznego interpretowania i organizowania wychowania estetycznego, organizujemy to wychowanie według antropologicznego sensu sztuki.

Podobne rozumowanie można przeprowadzić w tej dziedzinie wychowania, która wiąże się z nauką. Tradycyjne określenie „wychowanie umysłowe" oznaczało, iż rola nauki w wychowaniu człowieka ogranicza się do odpowiedniego uformowania jego umysłu. Gdybyśmy użyli określenia „wychowanie przez naukę" znaczyłoby to, iż dostrzegamy znacznie rozleglejszy zasięg możliwych wpływów nauki na człowieka, że doceniamy rolę nauki dla kształtowania poglądu na świat i postawy wobec życia, dla zawodowej pracy człowieka, dla jego społecznej działalności. Jak antropologiczne znaczenie sztuki nie mieści się w wychowaniu estetycznym, podobnie i antropologiczne znaczenie nauki nie może być zawarte w kręgu „wychowania umysłowego".

Wprowadzając jednak do pedagogiki tego rodzaju kategorie, jak „wychowanie przez sztukę" lub „wychowanie przez naukę" — wprowadzamy zupełnie nowy punkt widzenia. Oznacza on, iż wychowanie człowieka dzieje się w określony sposób „przez świat człowieka", że jest procesem dialektycznej sprzeczności zachodzących między człowiekiem i jego światem.

Tradycyjne kategorie: wychowanie umysłowe i wychowanie estetyczne, były — jak widzieliśmy — neutralne wobec tej dialektycznej sytuacji człowieka. Można je było interpretować z punktu widzenia pedagogiki przygotowania do życia i wówczas obiektywne struktury nauki i sztuki wyznaczały to, co miało być w wychowaniu czynione w odpowiednich wyizolowanych dziedzinach; można je było interpretować z punktu widzenia pedagogiki kształtowania osobowości i wówczas subiektywne potrzeby jednostki przesądzały, jakie ma być wychowanie w tych zakresach.

Kategorie wychowania przez naukę i wychowania przez sztukę wskazują na konieczność równoczesnego respektowania obiektywnych struktur i subiektywnych doświadczeń i dążeń całej ludzkiej osobowości.

Ten sposób rozumowania może być rozszerzony i na wszystkie pozostałe dziedziny działalności wychowawczej. Jak o wychowaniu przez naukę i wychowaniu przez sztukę, podobnie mówić możemy i o wychowaniu przez technikę lub o wychowaniu przez ustrój i organizację społeczną. We wszystkich tych zakresach obiektywna rzeczywistość i wyznaczane przez nią obiektywne zadania apelują do całej osobowości człowieka, a nie tylko do jej określonego wycinka. Wychowanie przez technikę — w przeciwieństwie do wychowania technicznego — nie ogranicza się do wyrobienia umiejętności i sprawności manipulacyjnych, lecz czyni doświadczenia techniczne punktem wyjścia szerokiej i wielostronnej akcji, w której chodzi także i o kształcenie odpowiedzialnej postawy społecznej, i o rozwój wyobraźni, i o zaspokojenie twórczych ambicji człowieka. Podobnie i wychowanie przez społeczeństwo ma zasięg znacznie bogatszy niż „wychowanie społeczne", zmierza bowiem wcale nie tylko do „urobienia obywatela", ale zarazem i do „wychowania człowieka".

Traktując wychowanie jako proces oddziaływania świata obiektywnego na ludzi, traktujemy je równocześnie jako proces oddziaływania ludzi na świat obiektywny. Świat stworzony przez ludzi oddziaływa bowiem naprawdę na ludzi tylko dlatego, iż ludzie wytwarzają ten świat. Oddziaływanie jednokierunkowe oznaczałoby zastój i rozkład. Świat człowieka wpływa na człowieka tylko dlatego, że człowiek wciąż tworzy ten świat; człowiek wciąż tworzy ten świat ludzki tylko dlatego, że wciąż go przyswaja. Nauka może mieć wpływ na człowieka tylko dlatego, iż człowiek tworzy naukę; sztuka może mieć ten wpływ jedynie dzięki temu, iż ludzie tworzą sztukę.

Dlatego wychowanie przez świat obiektywnych tworów — przez naukę, przez technikę, przez sztukę, przez ustrój i organizację społeczną itd. — jest nie tylko kształtowaniem człowieka przez jego własne dzieła dokonane, ale zarazem przygotowywaniem go do dalszego tworzenia tych dzieł. W tym sensie wychowanie przez naukę staje się wychowaniem dla nauki, wychowanie przez sztukę wychowaniem dla sztuki, wychowanie przez społeczeństwo wychowaniem dla społeczeństwa.

Ujmując wychowanie w ten sposób jako proces „przyswajania" i „prze-

zwyciężania" przez człowieka „świata człowieka" docieramy do jeszcze głębszych kategorii pedagogicznej analizy. Do kategorii wyrażających różnorodną działalność ludzi. Jest zastanawiające, jak rzadko i jak powierzchownie zajmowano się w pedagogice dotychczasowej problemem wielorakości działań ludzkich. A przecież analizując wychowanie przez naukę i przez technikę, przez sztukę i przez społeczeństwo odnaleźć możemy bardzo różne formy ludzkiej działalności: czynności poznawcze, czynności konstrukcyjne, zabawę i twórczość, ekspresję, działalność społeczną, pracę produkcyjną, usługową itd.

Kierując uwagę na te kategorie „działalnościowe" potwierdzamy raz jeszcze jedność wychowania przygotowującego do życia i wychowania osobowości. Działalność bowiem jest tym elementem, który wchodzi w równej mierze w zakres rozważań i dyrektyw obu tych kierunków pedagogicznych.

Ta różnorodna aktywność ludzi tworzy właśnie ich świat przedmiotowy, ale tylko przez ten świat przedmiotowy może być kształcona i rozwijana tak, aby go mogła tworzyć.

Kształcenie tych różnorakich form aktywności człowieka staje się więc jednym jeszcze potwierdzeniem podstawowej jedności wychowania przygotowującej do życia współczesnego i wychowania rozwijającego ludzką osobowość, a zarazem i potwierdzeniem sprzeczności, jakie wciąż jeszcze występują między pracą jako nakazem społecznym i twórczością jako potrzebą jednostki, między społecznym wymaganiem odpowiedzialnego działania a indywidualnym pragnieniem ekspresji lub zabawy, między zdyscyplinowanym myśleniem a wizyjnością wyobraźni i uczuć. Czyli mówiąc ogólnie: między działalnością wymaganą przez ludzki świat istniejący i obiektywne tendencje jego rozwoju a działalnością rodzącą się z twórczych i niespokojnych potrzeb ludzi, ich swoistej, społeczno-historycznej, żywotności.

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ

ПЕДАГОГИКА ПОДГОТОВКИ К ЖИЗНИ И ПЕДАГОГИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Во вступительной части статьи автор формулирует положение, что воспитательные задачи мы не должны никогда определять с точки зрения априорных, свободных предпосылок. Они должны вытекать из самой общественной действительности, в которой воспитание играет определенную роль. Обращение к действительности не должно быть рабского характера, как раз наоборот, должно оно подчёркивать все то, что творится и все это, к чему будет принадлежать будущее. Это обозначает, что перед воспитанием надо ставить такие задачи,

которые могут быть исполнены благодаря систематическим целенаправленным усилиям.

Во второй части статьи автор рассматривает эти задачи. Зачитывает к ним: подготовку молодежи к общественной жизни т. е. вовлечение ее в эту жизнь, приготовление к профессиональной работе, а также введение в культуру данной общественной среды, т. е. подготовку к культурному участию в нее. Но эти три предела могут рассматриваться воспитанием или глубоко, или поверхностно. В дальнейшей части статьи автор подчеркивает небходимость более глубокого влияния и формирования личности воспитанников, так как современные запросы развития социалистических обществ требуют людей способных к решению все более трудных обязанностей, причём качество их квалификации играет огромную роль. Ссылаясь на соответственные формулировки программы КПСС, автор констатирует, что проблема воспитания всесторнне равитых дюдей будет приобретать все большого значения, как для личности, так и для общего общественного прогресса.

В четвёртой части автор описывает некоторые теории личности. Правильно оценивая значение того, что педагогика должна опираться на обьективные результаты исследований и на научный анализ разных структур с позиции логики, социологии и т. п., автор подчеркивает также значение исследований с предметной стороны процесса воспитания. Знакомство личности, которая должна быть воспитана — это по мнению автора — так же важная задача, как и знакомство мира, в котором и через который воспитание исполняет свою роль. Отсюда — попытки классификации течений педагогики на субьективистские и обьективистские считает он ошибочным. Автор полагает, что нежелание педагогов решать проблематику личности нельзя считать оправданным.

Педагогика личности составляет небходимое дополнение педагогики подготовки к жизни, исследование проблематики субективного мира составляет необходимое дополнение исследований в области обьектикного мира.

BOGDAN SUCHODOLSKI

PEDAGOGY PREPARING FOR LIFE AND PEDAGOGY FORMING PERSONALITY

In the introductory part of the article the author states that pedagogical aims should never be based on a priori, arbitrary priciples but must be derived from the actual social reality in which education performs a definite role.

Basing on reality should not, however, be immoderate; on the contrary is should emphasize in reality what exists in the process of creation as well as those elements that will become dominat in the future. This means that the aims of education should be attainable through systematic and organized efforts.

The second part of the article is devoted to a discussion of these aims. They comprise preparnig yound people to social life or in other words to involvement in this life, preparing them to their professional work and introducing them to the culture of a given millieu in such a way as to make them able to patricipate in its cultural life. However, these three areas may be treated by education both superficially and deeply. The author stresses the necessity of rendering the influence on the

pupils as deep as possible in order to form their personalities according to contemporary demands of the developing socialist societies which require people who are able to fulfil various difficult duties calling for high qualifications. Citing appropriate formulations of the programme of KPZR (The Communist Party of the Soviet Union) the author states that he role of niversally developed people will be increasing with the progress of individuals and of societies.

The fourth part is devoted to a discussion of some theories of personality. The author acknoweldges the importance of objective results obtained from research and scientific analyses of various structures from the point of view of logic, sociology, etc.; he emphasizes, at the same time, the importance of research on the subject of the educational process. To know the personality which undergoes the process of education is equally important as to know the world in which and by which education attains its aims. Therefore he considers as erroneous all efforts aiming at dividing trends ni pedagogy into subjectvie and objective ones. He expresses the opinion that the educationalists' reluctance to deal with the problems of personality cannot be excused. Pedagogy of personality is a necessary complement to pedagogy preparnig for life; therefore investigating the problems of the subjective world is a necessary complement to investigations of the problems of the objective world.

O SPOSOBACH UCZENIA SIĘ

Postawienie problemu

Uczenie się i w związku z nim nauczanie było uprawiane od dawna. Rozważania zaś nad sposobami uczenia się wystąpiły w dydaktyce dość późno, bo na dobre to właściwie od czasu Herbarta, który w nim rozróżnił myślenie „w spoczynku" i „ruchu" oraz „namysł" i „pogłębienie". Mógł on na tym rozróżnieniu ustanowić „stopnie formalne" lekcji, które były niczym innym, jak pewnymi etapami uczenia się. Było to uporządkowaniem takiego sposobu uczenia się i nauczania, jaki był powszechnie praktykowany przez długi okres panowania „szkoły tradycyjnej". Ten fakt zjawienia się analizy procesu uczenia się i rozróżnienia w nim określonych kroków czy „stopni" był zdarzeniem płodnym dla dalszego rozwoju dydaktyki. Najpierw określając proces uczenia się określił on zarazem przedmiot dydaktyki, a co więcej przedmiot pedagogiki, gdyż o nauczanie, które miało być zarazem „wychowujące" opierała się także teoria wychowania charakteru. Ponadto inicjatywa Herbarta rozbudziła najrozmaitsze rozmyślania nad budową procesu uczenia się, które ją wyjaśniały i uzupełniały, zachowując jednak zasadniczy schemat jej budowy. Co więcej, pobudziła ona do szukania nowych, odmiennych sposobów uczenia się. W tych nowych sposobach zostały zachowane „stopnie" uczenia się, chociaż są one teraz inne, gdy idzie o ich jakość i charakter.

Uczenie się sztuczne

Chociaż dyskusja Herbartystów toczyła się głównie dokoła budowy lekcji, zawierała ona jednak różne uwagi odnoszące się także do procesu myślenia, związanego ze stopniami lekcji. Pozwala to nam wskazać na najważniejsze kroki uczenia się przyjętego w systemie dydaktycznym nazwanym „szkołą tradycyjną". Są one tak ukształtowane, iż:

(1) Zetknięcie umysłu ucznia odbywa się przez „podanie gotowej wiedzy" przeważnie w sposób słowny. Wymaga to od ucznia łączenia z wyrazami i zdaniami odpowiednich aktów myślenia, a więc rozumienia symbolów słownych oraz wiązania poszczególnych treści myślenia w sensowne całości. Ten proces rozumienia jest złożony z różnych aktów dodatkowych, jak np. obrazów spostrzeżeniowych, wyobrażeń odtwórczych, wiadomości już znanych itp., czasem pewnych prób rozumowania zdążającego do kontroli, czy rozumienie jest właściwe, wyboru właściwego znaczenia terminów i określeń wieloznacznych itp. Te różne dodatkowe procesy wymagane przez rozumienie nowych podawanych treści są częściowo zawarte we wstępnych ogniwach lekcji, jak np. przy powtórce poprzedniego materiału, podaniu celu lekcji itd.

(2) Rozumiane treści muszą być zapamiętane. Pierwsze zetknięcie się z nimi i rozumienie symbolów słownych, którymi były wyrażone, daje co najwyżej wstępne zapamiętanie, którego trwałość jest krótka. Szkoła tradycyjna wskazuje na potrzebę utrwalenia nowej wiedzy w ostatnim ogniwie lekcji w wyznaczeniu pracy domowej. Ta więc strona procesu uczenia się była ze szkoły przesuwana głównie poza same lekcje. Stąd też powstało mylne mniemanie, że uczenie się polega tu na „uczeniu się na pamięć".

(3) Uczenie się wymaga włączenia nowych wiadomości w system dotychczasowej wiedzy ucznia i związania ich z wiedzą już posiadaną. Postulat ten wysuwała dydaktyka tradycyjna, choć nie dość jasno wskazywała, jakie mają być związki nowych wiadomości z poprzednimi. Stąd były to przeważnie powiązania skojarzeniowe, niewiele troszczące się o logiczne stosunki. Szczególnie przy powtarzaniu i ogarnianiu całości był tu zachowany układ treści według podręcznika lub programu, a rzadko tylko nauka szkolna zwracała uwagę na możliwość stosowania innych układów logicznych.

(4) Końcowy krok uczenia się „klasycznego" polega na łączeniu podanej wiedzy z powstawaniem „umiejętności", tj. zdolności „stosowania" tej wiedzy. Stosowanie to polegało głównie na użyciu teoretycznych uogólnień, a więc ogólnych pojęć i praw naukowych do szczegółowych wypadków lub też dla uzyskania z nich nowych uogólnień. W obu wypadkach szło głównie o myślenie dedukcyjne. Stosowanie to nie wychodziło poza krąg sfery myślowej w praktykę działania i było tylko teoretyczne. Szkoła tradycyjna prawie nie troszczyła się o znaczenie wiedzy dla praktycznego działania człowieka, dbała jedynie o umiejętności teoretyczne.

Takie pojmowanie procesu uczenia się zawierało w sobie wielką jednostronność całego procesu dydaktycznego. Wprowadzało ono przesadny autorytet nauczyciela i podręcznika, zamknięte działy treści naukowych w odgradzanych od siebie przedmiotach nauczania, oderwanie wiedzy i myślenia od realnej rzeczywistości i spekulatywny sposób myślenia połączony z lekceważeniem życia praktycznego, przesadne dążenie do wykształcenia polegającego na wielowiedzy. Jednostronność tego uczenia się podkreślało jeszcze to, że posługiwało się ono prawie wyłącznie treściami humanistycznymi i nauką języków klasycznych ograniczając nauki matematyczne i przyrodnicze. Szkoła taka mogła odpowiadać elicie społeczeństwa feudalnego, ale była ona zupełnie obca szerokim masom demokracji pracującej w przemyśle, rolnictwie i handlu. Rozwój wielkiego przemysłu mechanicznego i handlu światowego na przełomie XIX i XX wieku czynił ją coraz bardziej przestarzałą.

Uczenie się naturalne

Równocześnie w USA wystąpiła filozofia pragmatyzmu i związany z nią nowy kierunek pedagogiki, który stworzył odmienne pojęcie procesu uczenia się. Głównym przedstawicielem tego kierunku był J. Dewey. Jest to

„uczenie się przez działanie", zwane też „uczeniem się naturalnym". Uczenie to jest przyjęte z powszedniego naszego doświadczenia, które wskazuje na fakt, że w potocznym życiu zyskujemy wiele różnych wiadomości bez książki i nauczyciela posługującego się słownymi pouczeniami, ale przez rozwiązywanie różnych naszych życiowych sytuacji, przez własne działanie. Dewey dokonał analizy takiego uczenia się i znalazł w nim następujące kroki:

(1) Pierwszy krok to odebranie bodźców od jakiejś sytuacji i poznanie, że ona jest nowa. Ponieważ sytuację tworzą warunki działające na nas z reguły w jakiś sposób niemiły, więc powstaje dążenie do jej usunięcia, do jej „rozwiązania". Rozwiązanie takie wymaga jednak analizy.

(2) Zjawia się więc potrzeba bliższego wykrycia i określenia tej sytuacji. Dąży się do sprecyzowania i właściwego postawienia problemu, który od niej pochodzi.

(3) Nasuwają się możliwe rozwiązania. Wysuwa się hipotezy, określające postępowanie, działanie, które mają dać rozwiązanie sformułowanego (powstałego) problemu. Hipoteza więc określa, co w powstałej sytuacji należy zrobić.

(4) Dalej hipoteza jest rozważana co do jej konsekwencji i skuteczności, np. odnośnie możliwości wykonania wniosków z niej wyprowadzonych lub śledzenia bliższych i dalszych skutków działania według niej itp. Gdyby rozważania te okazały jej błędy lub wątpliwą wartość, wówczas następuje tworzenie nowej hipotezy. Proces ten powtarza się aż do momentu, kiedy znajdzie się taką hipotezę, którą uzna się za właściwą.

(5) Jeżeli następnie sprawdzenie lub wykonanie hipotezy okaże, że sytuacja została rozwiązana, zyskuje się nową wiedzę o rzeczywistości, która początkowo jest jedynie wiedzą szczegółową, odnoszącą się do tego jednostkowego wypadku. Ale jeśli analogiczna sytuacja się powtarza i podobne działanie znów ją rozwiązuje, ta szczegółowa wiedza bywa uogólniana jako ogólne prawo lub ogólne pojęcie.

Uczenie się naturalne może jednak przebiegać w ten sposób, że rozwiązanie sytuacji obywa się bez pełnego procesu myślowego, jaki jest niezbędny w opracowywaniu rozwiązania sytuacji. Analiza sytuacji jest wtenczas powierzchowna; postawienie problemu prawie nieświadome, hipotezę rozwiązania stanowi pierwszy nasuwający się pomysł, czasem wprost odruch zastępujący działanie z namysłem. Jeżeli taka reakcja nie prowadzi do celu, zjawia się po niej nowa reakcja, również wykonywana na „chybi-trafi". Pewne błędy poprzedniej mogą być przy tym eliminowane tak, że następne działania prowadzą istotnie do rozwiązania sytuacji. Tę metodę uczenia się naturalnego odróżniamy od poprzedniej i nazywamy „metodą prób i błędów", podczas gdy poprzednią nazywa się też „metodą świadomej refleksji" lub „metodą opracowania wewnętrznego". Prowadzi ona również do zyskania pewnych nowych wiadomości, które jednak mają inny charakter niż zyskane przez opracowanie wewnętrzne. Opracowanie

wewnętrzne poprawiając swoje kolejne hipotezy zwraca uwagę na związki przyczynowe, które zachodzą między sposobem działania a jego skutkami. Myślenie tu jest raczej analityczne i wyjaśniające, śledzi się możliwe powodzenia lub niepowodzenia w rozwiązywaniu sytuacji, a jego główny problem to: „dlaczego tak, a nie inaczej należy postąpić". Natomiast „metoda prób i błędów" prowadzi myślenie do zagadnienia: „co należy robić". W pierwszym wypadku docieramy do związków zachodzących w rzeczywistości i do jej istoty, w drugim do recepturalnego przepisu, co zrobię, w pierwszym — do prawa naukowego, w drugim — do przepisu działania. W pierwszym prawo jest sprawdzane przy pomocy myślenia dedukcyjnego, w drugim norma jest opierana o indukcję generalizującą.

Porównanie przytoczonych sposobów

W uczeniu się „naturalnym" znajdujemy zatem inne charakterystyczne właściwości niż w uczeniu się sztucznym. Wyrażają się one w tym, że:

(1) W uczeniu się naturalnym zetknięcie się umysłu ucznia po raz pierwszy z nowymi treściami odbywa się przez samodzielne jego myślenie. Nowa wiedza nie jest dana mu jako gotowa, ale jest rezultatem jego badania i odkrycia jej. Jego samodzielność myślenia może mieć różne stopnie i jest pełna wtenczas, kiedy wszystkie kroki uczenia się naturalnego przebiegają bez niczyjej obcej pomocy. Ale może ona być ograniczona częściowo, a nawet całkowicie w miarę tego, jak w tych krokach występuje pomoc obca. Tak np. najczęściej dany jest uczniowi problem leżący w sytuacji do rozwiązania, która pochodzi od nauczyciela. Podobnie inne kroki uczenia się naturalnego mogą pochodzić od zewnątrz w stosunku do ucznia.

(2) Czynność utrwalania nowej wiedzy nie jest uważana za istotną w uczeniu się naturalnym. Jeżeli uczenie się sztuczne przenosiło utrwalenie ze szkoły do pracy domowej, to uczenie się naturalne uważa je za uboczny produkt całego procesu uczenia się. Przecież jest ono poszukiwaniem rozwiązania sytuacji i myślenie jest wypełnione tym poszukiwaniem. Sądzi się, że gdy dotrze ono ostatecznie do jej rozwiązania, to mozolna droga poszukiwań i samodzielnego odkrycia jest już dostatecznym warunkiem dla zapamiętania wyników poszukiwań. Osobne utrwalanie jest więc tu zbędne, zresztą powtarzanie się analogicznych sytuacji w innych okolicznościach i analogicznych rozwiązań jest też dogodnym warunkiem utrwalania nowej wiedzy.

(3) Inaczej też pojmuje się w uczeniu naturalnym niż w uczeniu się sztucznym włączanie nowej wiedzy do już posiadanej. Nie idzie tu bowiem o wiązanie nowych treści z treściami określonego przedmiotu nauczania, bo w rozwiązywaniu sytuacji, zwłaszcza praktycznych, trzeba posłużyć się wiadomościami należącymi do różnych przedmiotów nauki, stąd nauka jest „całościowa". Odrzuca się więc podział na przedmioty nauczania. Idzie tu o łączenie wiadomości zaliczanych do różnych przedmiotów w celowe

kompleksy umożliwiające właściwe rozwiązanie sytuacji, a nie o pokrewieństwo treści i ich związki logiczne.

(4) Stosowanie nowych wiadomości jest wiązane z ich nabywaniem, np. gdy idzie o sprawdzanie hipotezy. Bywają one też użyte do tworzenia nowych hipotez jako ich składniki w połączeniu z innymi treściami. W każdym razie stosowanie to jest przeważnie praktyczne, a teoretyczne wtenczas, gdy idzie o ocenianie skuteczności hipotezy przed jej sprawdzaniem.

Uczenie się w pedagogice kultury

Poprzednio przedstawione dwie odmiany procesu uczenia się pozostawały w ostrej walce ze sobą z początkiem bieżącego wieku, która skończyła się prawie powszechnym górowaniem uczenia się naturalnego nad sztucznym. Jednak ten tryumf nie był pełny, na co wskazuje zjawienie się odmiennej próby teorii uczenia się, która powstała w Niemczach w kierunku „pedagogiki kultury". To nowe pojmowanie uczenia się jest określane jako „kształcenie". Głównym jego problemem nie jest odpowiedź na pytanie: w jaki sposób następuje zetknięcie umysłu ucznia z nowym materiałem, ale inne: w jaki sposób teoretyczne treści myślenia mogą być motywami postępowania. Idzie tu więc o związek intelektualnej strony człowieka z emocjonalną i wolą, o związek nauczania z wychowaniem. Szkoła tradycyjna widziała źródła tego związku w samych treściach przedstawień, pojmowanych nie jedynie jako twory czysto intelektualne, ale jak gdyby pewne „przedstawienia siły" (jak je określił Ribot). Stąd przedstawienia „zgodne", np. zawierające w sobie pozytywne idee moralne, mogą górować nad „słabszymi", niemoralnymi. W ten sposób cała nauka winna być „wychowująca". Łączenie więc nauczania z wychowaniem leży w samych treściach nauczanych, a cała teoria wychowania staje się wyraźnie intelektualistyczna.

Uczenie się naturalne sprawę tę pojmuje inaczej. Proces wychowania ma teraz swe źródło w działaniu rozwiązującym sytuację. Działanie to zawsze bezpośrednio lub pośrednio wiąże jednostkę z partnerami i staje się współdziałaniem, a więc nabiera charakteru społecznego. Dewey analizując proces działania, zwłaszcza w pojęciach „antycypacji" i „interakcji", znajduje związki między myśleniem a wychowaniem, co umożliwia zejście ze stanowiska intelektualizmu wychowawczego na pozycje woluntaryzmu.

W każdym razie dla teorii uczenia się sztucznego i uczenia się naturalnego problem łączenia uczenia się i wychowania był problemem drugiego planu. Pierwsze miejsce zajmuje tu problem genezy i mechanizmu powstawania nowych treści w umyśle ucznia.

Dla pedagogiki kultury jednak ten właśnie problem stosunku uczenia się i wychowania jest zasadniczy. Zawiera się on w podstawowym pojęciu tej pedagogiki, w pojęciu „kształcenia". Kształcenie stanowi syntezę tego, co zwyczajnie rozumie się przez nauczanie i wychowanie. Jest ono bowiem

rozwojem całości osobowości jednostki, zarówno jej strony umysłowej, jak emocjonalnej i wolicjonalnej. Odbywa się ono na dobrach kultury, na „przeżyciu" tych dóbr. Dobra te jednak mają nie tylko treści poznawane przez intelekt, mające charakter zmysłowy i logiczny, ale też właściwości określane jako „wartości". Kategorie dobra, piękna i prawdy są ideami tych wartości. Wartości te są właściwie istotnymi elementami dóbr kultury. Są one „zakotwiczone" w zmysłowych i logicznych treściach tych dóbr. Pedagogika kultury uważa je za pewne obiektywne własności zjawisk kulturowych, podobnie jak obiektywne są własności zmysłowe barwy, dotyku, smaku itp. z tą różnicą, że nie są one poznawane przy pomocy zmysłów, lecz przez ich „rozumienie" — (Verstehen). Rozumienie to jest utożsamiane z przeżywaniem wartości, to jest pewnym stanem uczuciowo-wolicjonalnym, aprobującym lub reprobującym ustosunkowaniem się świadomości do dóbr kultury. Uczenie się jest teraz nazwane „kształceniem się". Kształcenie ma więc jak gdyby dwie strony: jedna to intelektualne poznanie treści dóbr kultury, to proces dotąd uważany za „uczenie się". Jest to proces, który nie wypełnia całości „kształcenia". Równocześnie bowiem odbywa się drugi składnik kształcenia: przeżywanie wartości „sensu" materiału, który jest przedmiotem nauczania, jego „rozumieniem".

Pedagogika kultury nie podaje bliższej analizy ani intelektualnej strony procesu kształcenia, ani też procesu przeżywania wartości, nazwanego też „rozumieniem sensu". W konsekwencji, gdy idzie o intelektualne poznanie treści, a więc o uczenie się, pedagogika ta przyjmuje sposoby od innych kierunków, a zwłaszcza od „nowego wychowania", ale też od „szkoły tradycyjnej". Nie powstała tu więc żadna nowa teoria uczenia się. Nie znajdujemy też tutaj żadnej analizy „przeżycia" wartości, a tylko sam postulat, aby było ono łączone z treściami intelektualnymi. Nie wskazano też sposobów łączenia obu stron: intelektualnej i uczuciowej. Stąd pedagogika kultury, żądając włączenia przeżycia do intelektualnego uczenia się, żądała właściwie nauki wychowującej, którą rzecz jasna rozumiała jednak trochę inaczej niż Herbartyści. Jeżeli bowiem u Herbartystów wychowanie miało swe źródło w samych treściach nauczania, w treściach przedstawień, to w pedagogice kultury przeżycie uczuciowe miało dopiero być dołączone jak gdyby od zewnątrz tych treści. Miało ono powstawać przez „rozumienie" wartości tych treści. Ale wtenczas tym bardziej teoria pedagogiczna ma obowiązek wskazania, w jaki sposób możemy to przeżycie wzbudzić. Tego nie uczyniono, a my wiemy, że problem ten jest nie tyle problemem samej teorii nauczania, co problemem łączenia teorii nauczania z teorią wychowania i zastosowania psychologii uczuć i woli w tym łączeniu.

Zasadnicze składniki uczenia się

Możemy więc stwierdzić, że znamy dotąd tylko dwa zasadnicze sposoby uczenia się: uczenie się sztuczne i uczenie się naturalne. Pochodzi to stąd,

że cztery główne składniki uczenia się: zetknięcie się umysłu z nowymi treściami, opanowanie ich pamięciowe, włączenie w już posiadaną wiedzę i stosowanie uogólnień w szczegółowych przypadkach — są w obu sposobach pojmowania procesu uczenia się inne. Dla obu tych odmian bardzo istotny jest jednak pierwszy składnik uczenia się: sposób zetknięcia się umysłu uczącego z nowym materiałem, ma on bowiem silny wpływ na następne kroki uczenia się. Stąd też w wielu wypadkach według tego pierwszego kroku, zwłaszcza na podstawie charakterystycznej metody jego realizacji, rozróżniano dwie grupy teorii uczenia się (resp. nauczania): uczenie podające i uczenie poszukujące.

Powstały też różne łączenia tych teorii, jak i ich poszczególnych kroków, czerpanych bądź to z jednego, bądź to z drugiego sposobu uczenia się. Ponadto pewne modyfikacje tych składników i ich połączeń bywały i nadal bywają uważane za całkiem nowe sposoby uczenia się. Prowadziło to do nieporozumień, zwłaszcza wtedy, gdy robiono to z nieznajomością rzeczy. Trudno się dziwić, że utworzone w ten sposób „systemy" lub „teorie" nauczania szybko przemijały lub też dawały niezbyt wielkie rezultaty. Po bliższym wejrzeniu stawało się jasne, że są one pozorne, albo w najlepszym wypadku stanowią mieszaninę starych idei, w dodatku nie zawsze dobrze zrekonstruowanych. Najgorsze jednak jest to, że bardzo często wprowadzały one w błąd praktyków, którzy nie zawsze mogli czy też chcieli okazać dostateczną chęć w poszukiwaniu właściwych kryteriów oceny.

Ten stan rzeczy nie należy tylko do przeszłości. Tworzenie podobnych teorii obserwujemy i dziś. Namnożyło się ich bardzo dużo. Dokładniejszy namysł jednak wykazuje, że wiele z nich nie stanowi żadnych odmian ani też nie jest czymś nowym. Dla ilustracji tego twierdzenia przypatrzmy się niektórym z nich.

Pochodne odmiany uczenia się

1. Niektóre z odmian uczenia się — a stąd też nauczania — polegają głównie na odmiennym układaniu treści myślowych. Jednakże sam układ treści może tylko częściowo wpływać na strukturę i sposób uczenia się. Ze zmianą układu zmieniają się tylko stosunki między treściami, a sama ich zawartość pozostaje zasadniczo niezmieniona. To samo pojęcie zachowuje daną albo niewiele zmienioną treść, bez względu na to, czy stanowi ono ogniwo wśród innych treści należących do łańcucha tej samej nauki, czy też jest ono umieszczone w pewnym kompleksie, utworzonym z treści różnych nauk dla celów rozwiązania jakiegoś zagadnienia jednej z nich. Pojęcie „szerokości" i „długości" geograficznej pozostaje prawie bez zmian, gdy nim się posługuje geografia, astronomia, historia, żeglarstwo, konstrukcja przyrządów mierniczych czy różne praktyczne zagadnienia działalności ludzkiej. W nowym kontekście pojęcie to uzupełnia swą treść, ale nie w jej głównych składnikach, tylko dodatkowym naświetlaniu jej

zasadniczych myśli. Dlatego też zmieniony układ treści nauczania może mieć tylko pewne drugorzędne znaczenie dla modyfikacji istoty uczenia się.

Jeżeli tedy przy różnych układach materiału nauczania zmieniają się nie tyle same treści, co stosunki między nimi, to w istocie posługując się różnymi układami z reguły chyba tylko niewiele zmienimy sam proces uczenia się. To co teraz jest nowe, to właściwie nowy porządek treści uczenia się, nowe stosunki i nieco odmienione ich naświetlenie. Ale owe cztery grupy składników procesu uczenia się: zetknięcie się umysłu z nowymi treściami, jakimi są nowe stosunki wśród pierwotnych treści, utrwalenie ich, włączenie w całość zasobu umysłowego i stosowanie, występują bez zmian w każdym uczeniu się, chociaż z różnym nasileniem różnych składników należących do tych grup. W tym też znaczeniu uczenie się jest zawsze to samo, niezależnie od tego, czy układ treści jest łańcuchowo-logiczny, czy strukturalny, czy też jakiś inny (alogiczny), np. środowiskowy. Sam układ treści wprowadza drugorzędne zmiany w całości struktury procesu uczenia się. Stosowanie w nauczaniu różnych układów możliwie dla tych samych treści może zmieniać rezultaty nauczania, rozwijać myślenie odpowiednimi stosunkami i różne funkcje myślenia, bogacić umysł w nowe formy myślenia i częściowo dawać nowe modyfikacje dawnym treściom, ale istota procesu uczenia się (w swych głównych składnikach) pozostaje ta sama. Nie ma więc powodu twierdzić, że sam układ treści wprowadza jakiś odrębny typ uczenia się. Co najwyżej, można mówić o różnicach w budowie programu, o wpływach tej budowy na wyniki nauczania, ale sam proces uczenia się z małymi modyfikacjami przebiega wszędzie w podobny sposób.

2. Podobnie jest przy nauczaniu problemowym. Choć termin ten ma wiele interpretacji, w dodatku bardzo niejasnych, zwłaszcza u nas, to nie ulega wątpliwości, że właściwe uczenie się problemowe jest niczym innym jak pewną odmianą uczenia się naturalnego. Tak jest nawet wówczas, gdy uczenie to wykracza poza jego pierwotny sens. Stąd też nie jest prawdziwe mniemanie, jakoby w uczeniu się problemowym wszystkie kroki musiały być konstruowane tak, aby występująca sytuacja problemowa była sytuacją życiową, aby rozwiązanie miało zawsze charakter praktyczny i aby sprawdzanie odbywało się przez działanie. Chociaż takie wypadki z pewnością są wcześniejszą formą uczenia się problemowego, to obecnie uczenie to na pewno do nich się nie ogranicza. Może ono bowiem odbywać się zarówno w sferze praktycznej, jak i teoretycznej.

Wypadki rozwiązywania problemów przez działanie spotykamy zwykle w naukach przyrodniczych, w pracy laboratoryjnej, na działce lub w hodowli. Pochodzi to stąd, że w naukach tych plan rozwiązania sytuacji posługuje się najczęściej stosunkiem przyczynowym, wymagającym doświadczalnego sprawdzania. W naukach zaś matematycznych, w których przeważa stosunek wynikania, sprawdzanie rezultatów rozwiązania pro-

blemu odbywa się przez kontrolę drogi myślowej w uzyskiwaniu wyników lub też przez rozwiązanie problemu inną metodą, np. przez stosowanie działań odwrotnych: dzielenia dla sprawdzenia iloczynu itp. Sprawdzanie przez działanie stosuje się tu rzadko, w dodatku jako pewien chwyt dydaktyczny. Ta okoliczność, że idzie tu głównie o stosunek wynikania, spowodowała, że w matematyce nauczanie problemowe występuje zazwyczaj w postaci erotematycznej. W naukach humanistycznych sprawdzanie rozwiązań sytuacji opiera się przeważnie na autorytecie, np. podręcznika, encyklopedii, nauczyciela itp.

Nie można również uważać, że w nauczaniu problemowym istnieje tylko jakiś jeden sposób formułowania problemu, powodowany np. tylko sytuacją życiową lub wewnętrzną potrzebą uczącego się. W nauczaniu problemowym pochodzenie problemu może być różne. Tak więc może on być koncepcją samego ucznia, ale może też pochodzić od nauczyciela. Dydaktyka pragmatyczna, zwłaszcza oparta o behawioryzm, uznawała tylko „naturalne sytuacje", tj. pochodzące od potrzeb samych uczniów. Prowadziło to z konieczności do nauki całościowej. Utrzymanie jednak nauki z podziałem na poszczególne przedmioty nauczania zmuszało do wysuwania problemów przez szkołę zgodnie z programem i podręcznikiem. Przy tym okazało się, że niekiedy wątpliwe jest, czy ma się do czynienia z problemem, czy tylko z zadaniem. Zadanie bowiem dla swego rozwiązania wymaga przede wszystkim wiadomości już poznanych w nauce szkolnej, ale aby rozwiązać problem, trzeba zwykle rozłożyć go na problemy częściowe, które doprowadzą głównie drogą własnych poszukiwań do nowych wiadomości i dopiero one pozwolą na rozwiązanie głównego zagadnienia.

Właściwa metoda problemowa różni się od pozornej tym, że w niej zawiera się możliwie czynność badawcza i odkrywcza ucznia, a rozbicie problemu na zbyt liczne i zbyt drobne pytania lub zadania, wymagające tylko reprodukcji już znanych wiadomości, jest pozorem tej metody. Właściwie nie jest też metodą problemową taki typ „studiowania", w którym polecamy szukać rozwiązania problemu w określonej rozprawie naukowej, w encyklopedii, leksykonie itp. Twórczość umysłowa ucznia nie polega wtenczas na jego własnej koncepcji. To, co on odkrywa, jest rozumieniem znaczenia symbolów słownych, którmi autor oznaczył własne myśli. Studiowanie takie, mimo swej ważności dla procesu kształcenia, nie jest metodą problemową, ale mimo to może ono być jej składnikiem, jeżeli uzyskane przez to studiowane wiadomości są użyte jako warunek rozwiązania problemu dającego nowe treści.

Procesy myślenia występujące w uczeniu się problemowym, o ile ono nie jest uczeniem się naturalnym w pełnym tego słowa znaczeniu, tym się różnią od procesów uczenia się naturalnego w jego pierwotnym (potocznym) rozumieniu, że odbywają się one raczej w sferze intelektualnej niż w sferze praktycznej. Co więcej, często sama sytuacja wymaga intelektualnego rozwiązania, choćby w niej szło o praktyczne cele. Samo ro-

związanie, nawet gdy idzie o cele praktyczne, jest wtedy pomysłem teoretycznym, a cele są tylko myślowymi koncepcjami. Przykładem tego mogą być plany tworzone w różnych dziedzinach gospodarczych. Znaczy to, że uczenie się problemowe, które jest strukturalnym składnikiem uczenia się naturalnego, może się odbywać i poza jego pierwotną wersją. Przyjmuje ono wtedy nieco inną interpretację. Ale i wówczas, ponieważ w obu wypadkach zasadnicze kroki uczenia się (mimo ich modyfikacji) są podobne, stąd też nie ma powodu dla uważania, że uczenie się problemowe jest jakimś odrębnym sposobem uczenia się. Nie jest ono odmiennym sposobem uczenia się nie tylko pod względem swojej wewnętrznej budowy, ale też i funkcji. Podobnie jak uczenie się naturalne zakłada ono kompleksową organizację nauki szkolnej. Wynika to z jego natury.

Plan rozwiązania sytuacji oprócz elementów nowych, które np. wymagają studiowania, zwykle zawiera też elementy już znane, np. z poprzedniej nauki szkolnej. Te jednak znane elementy z reguły należą do różnych przedmiotów nauczania. Dlatego też nauka problemowa, jeśli chce być realizowana konsekwentnie, w sposób nieunikniony skłania się do nauczania całościowego. W problemie składniki wymagające studiowania oraz rezultat rozwiązania go dają uczącemu się rozszerzenie zakresu jego wiadomości. Składniki wymagające przypomnienia już znanych wiadomości utrwalają je i czasem modyfikują, np. gdy wiadomości te występują w nowych stosunkach do innych. Zyskiwanie nowych wiadomości następuje tutaj przeważnie drogą koncepcji myślowej i samodzielnej twórczości ucznia. Układ wiadomości jednak całości rozwiązania problemu jest celowy, gdyż poszczególne treści rozwiązania są połączone jego celowością. Możemy tu mówić o ich układzie celowym, a nie o ich strukturze, gdyż struktura jest oparta na związkach logicznych we właściwym znaczeniu. Stąd też nauczanie problemowe nie może dać strukturalnego obrazu poszczególnych gałęzi nauk. Gdyby też nauczanie problemowe było stale uprawiane jako jedyne, łatwo mogłoby wystąpić szufladkowanie wiadomości związane z poszczególnymi sytuacjami i ich rozwiązywaniami bez możliwości przeniesienia wiadomości, należących do określonej sytuacji, w kompleks rozwiązania innego problemu. Dlatego też wiadomości zyskane w rozwiązaniu jednego problemu winny być wyłączane ze swego kompleksu i włączane do logicznego lub strukturalnego układu właściwego im przedmiotu nauki. W ten sposób nauczanie problemowe może mieć pomocniczą rolę dla nauczania w układzie logicznym lub strukturalnym. Nie może ono jednak wyczerpywać procesu nauczania i z tego powodu, że proces ten nie sprowadza się li tylko do przyswajania wiadomości. Oprócz przekazywania wiadomości szkoła nastawiona jest na realizację szeregu innych funkcji, których nie może ona lekceważyć.

3. Uczenie się naturalne charakteryzuje się często przy pomocy dwóch właściwości, które mają je różnić od uczenia się sztucznego. Są to: badawczość i samodzielność. Stąd mówi się o „uczeniu się badawczym"

i o „uczeniu się samodzielnym", przy czym czasem łączy się je ze sobą i uważa, że uczenie badawcze jest zarazem samodzielne, a czasem znów kładzie się nacisk na jedną z tych właściwości, a więc bądź na badawczość, bądź na samodzielność.

W pewnych wypadkach uczenie to przybiera postać działania. Może ono być i wówczas zarówno badawcze, jak i samodzielne. Jest tak np. wtedy, gdy ono jest uczeniem się naturalnym w pełnym znaczeniu, a więc gdy sytuacja występuje jako realny kompleks warunków ważnych życiowo, gdy jest nowa i budzi żywą potrzebę rozwiązania, gdy sprawdzenie rozwiązania hipotezy wymaga działania ruchowego. W nauce szkolnej najbardziej do tego wypadku zbliża się nauka laboratoryjna, praca na działce, wytwórcza praca techniczna. Warunkiem tego jest tu zachowanie zarazem możliwie wysokiego stopnia samodzielności, jak i możliwości działania. W praktyce jednak tak wysoka samodzielność ucznia jest ograniczona przez wkraczanie różnej pomocy nauczyciela, a równocześnie też jest ograniczony stopień możliwości działania, jak i badania.

W wypadku nauczania problemowego, w którym uczenie się nie wymaga rozwiązania problemu i sprawdzenia go przez działanie, ale przez kontrolę połączoną z myśleniem logicznym, stopień samodzielności jest mniejszy i badawczość przybiera inny charakter. W szkole rzadko tylko sam problem i jego sytuacja są wysunięte przez potrzeby życiowe. Przeważnie są one dane w temacie pracy ucznia. Wiele elementów ważnych dla rozwiązania jest już zawartych w problemie, a sporo jest uczniowi znanych z poprzedniej nauki. Badanie polega tu na korzystaniu z różnych odpowiednio dobranych źródeł jako pomocniczych i wtenczas idzie o ich właściwe zrozumienie oraz właściwy układ. W ten sposób posłużenie się uzyskanymi materiałami wymaga samodzielności, która leży tu w twórczości koncepcji umysłowej, a nie w działaniu fizycznym. Trzeba jednak zauważyć, że takie studiowanie może wchodzić także w skład uczenia się naturalnego, gdy idzie o pojmowanie go, jako uczenie się przez działanie.

W każdym razie nie można uczenia się przez działanie uważać za jakiś odmienny typ uczenia się. Działanie bowiem, które w uczeniu się występuje, spełnia jedynie pomocniczą i dodatkową rolę w całości procesu uczenia się: jest ono bowiem tylko jednym ze sposobów sprawdzania hipotezy rozwiązania sytuacji. Chociaż bowiem hipoteza może być sprawdzona nie przez kontrolę racjonalną, ale przez realną rzeczywistość, która ma dopiero nastąpić, sprawdzenie jest realne, ale nie zostało spowodowane przez naszą działalność. Przykładem tego wypadku może być rozwiązanie problemu: który z koni w określonym wyścigu przyjdzie pierwszy? Hipoteza utworzona na podstawie analizy rasy, wieku, dotychczasowych zwycięstw i innych danych o poszczególnych koniach oraz o ich jeźdźcach prowadzi do przypuszczenia, że będzie to Zorro, chociaż inni gracze w „totalizatora" typują inne konie. Sprawdzenie realne powstałych hipotez nie leży już w ręku graczy, nie mogą oni przeprowadzić eksperymentu spraw-

dzającego, ale odbywa się ono w realnej rzeczywistości niezależnie od nich. Mogą oni jedynie obserwować to sprawdzenie. Mimo więc praktycznego problemu i realnego sprawdzenia go, sprawdzenie to nie jest dokonane przez działanie twórców hipotez, ale przez warunki od nich niezależne. Hipoteza może przewidywać wyniki pewnego procesu i obserwować jego rezultaty, ale nie może dołączać działania dla jego przebiegu.

Uczenie się przez działanie, badawcze i samodzielne, podobnie jak uczenie się problemowe, nie są więc osobnymi odmianami uczenia się, ale tylko pochodnymi uczenia się naturalnego. Te pochodne typy uczenia się wyrastały w okresie ostrej walki uczenia się naturalnego z uczeniem się sztucznym i zapewne dlatego różne modyfikacje uczenia się problemowego, badawczego i uczenia się przez działanie, mimo wszystko były mieszane z uczeniem się sztucznym i bywały włączane do uczenia się np. w różnych kierunkach szkoły pracy i różnych odmianach „nowego wychowania".

W okresie międzywojennym dydaktyka nasza występowała również nie tylko w teorii, ale i w praktyce z bardzo różnymi próbami modernizowania szkoły tradycyjnej przez takie, choćby częściowe, łączenie tych różnych odmian, ale jednak bez powodzenia. Może warto przypomnieć, że program literatury ostatnich klas szkoły średniej wprowadzony pod koniec tego okresu był ułożony według tzw. nauki problemowej, ale po krótkich próbach stosowania go zawiódł on zupełnie. Naukę problemową stosowano co najwyżej głównie przy powtórkach większych całości historii i literatury. W matematyce zaś i rzadziej w fizyce czy biologii stosowano ją, ale raczej w postaci „rozdrobnionej", w postaci tzw. „metody erotematycznej", co w konsekwencji było równoznaczne z trawestacją tej metody.

Metoda „badawcza" była również uprawiana, zwłaszcza w pracowniach przyrodniczych i na działkach, ale znów zaznaczyć trzeba, iż zasada, że uczeń sam ma odkrywać wiedzę, szła tak daleko, że „odkrywanie" to stawało się fikcyjne. Mieściło ono w sobie wiele sztuczności. Wskutek tego, że szło o poszukiwanie praw, które dawno były już odkryte i usystematyzowane, wszystkie zabiegi metodyczne nie były wcale zabiegami badawczymi, ale raczej pewną odmianą starej formy „sokratycznej", połączonej z przeprowadzaniem nie zawsze dobrze obmyślanych doświadczeń. Pewne „badania" można było zauważyć, ale co najwyżej przy stosowaniu eksperymentów sprawdzających i pomiarowych. Wtenczas „wykrywanie" praw naukowych odbywało się tak, że zasadnicze momenty postępowania poddawał nauczyciel, wskazując, jak eksperyment należy przeprowadzić, aby dojść do pożądanego prawa. Uczeń otrzymywał więc wiele składników gotowej wiedzy i nie był uważany za badacza, który sam miałby odkryć nowe treści. Był on prowadzony przez nauczyciela, czasem po linii wykonywanej już kiedyś przez naukę, i odkrywał lub stwierdzał w doświadczeniu to, co już było mu znane skądinąd. Jego twórczość i samodzielność nie były całkiem pełne, gdyż podlegały kierownictwu i wydatnej pomocy z zewnątrz.

Mimo to tę odmianę metody nauczania możemy uważać za korzystniejszą. Przede wszystkim unikała ona sztuczności. Nie prowadziła do przekonania, że badania i odkrycia naukowe są czymś prostym, że są zawsze rezultatem tak łatwo zaplanowanych z góry eksperymentów i że zjawiają się w takiej kolejności, jak to jest widoczne w już usystematyzowanym podręczniku. Zamiast dokonywać rzekomych odkryć czyniono starania, aby uczeń poznawał już uporządkowaną naukę. Uczono go rozumieć jej istotne składniki, wnikać głębiej w jej sens i przyzwyczajano do ścisłego myślenia i prawidłowego eksperymentowania. Nie był on właściwie oryginalnym badaczem, ale stykając się z rzeczywistością realną przekonywał się o jej prawidłowej budowie i uczył się w nią wnikać przez własne działanie. Ale ani tego działania, ani żadnych eksperymentów sprawdzających nikt poważnie nie traktował jako odrębnych i samodzielnych sposobów uczenia się.

4. Jeżeli przytoczone odmiany uczenia się są tylko modyfikacjami pewnych składników uczenia się naturalnego lub sztucznego, to uczenie się przez „przeżycie" nie jest już wcale żadnym uczeniem się, ale co najwyżej elementem procesu wychowania. Uczenie się jest procesem intelektualnym, nabywaniem nowych treści, funkcji i umiejętności myślenia, przeżycie natomiast jest procesem silnych uczuć, jest zjawiskiem towarzyszącym różnym aktom woli i działania. I chociaż stany emocjonalne, jak i wolicjonalne są oparte o treści myślenia, to jednak są one odmienną sferą życia psychicznego, różną od życia umysłowego. Jeżeli więc żądamy „przeżycia" złączonego z procesami umysłowymi, to nie znaczy to jeszcze, że uczymy, choć na pewno możemy już wychowywać, zabarwiamy bowiem treści poznawcze emocjonalnie, próbujemy przejść od sądów do przekonań, od rozwoju umysłu do rozwoju charakteru. O to przejście szło też głównie Herbartowi, gdy mówił o „nauce wychowującej" i starał się „przedstawieniom" nadać pewne rysy, które już nie są intelektualne. Tą drogą połączył on psychologię z etyką, jako podstawowe nauki pedagogiki. Jest zasługą Herbarta postawienie tego problemu, jak również zasługą jest dokonanie analizy procesu uczenia się.

Także Dewey, jak i pedagogika kultury usiłują dokonać tego przejścia, ale bezskutecznie. W tej ostatniej przedstawienia Herbarta zaopatrzone w siły moralne są zastąpione wartościami, które są złączone z treściami myślenia jako ich obiektywne cechy. Poznanie samych treści to sprawa intelektu, przeżycie obiektywnych wartości to sprawa procesu określonego jako „rozumienie sensu" tych treści. Jak wspomnieliśmy, termin „rozumienie" jest tu wyraźnie jakimś procesem emocjonalnym, wczuwaniem się (Einfühlung, empathy), różnym od poznania intelektualnego. Przez to „rozumienie", czasem też nazywane (może trafniej!) „przeżyciem wartości", buduje się drogę od rozwoju umysłu do rozwoju charakteru (lub „osobowości"), od nauczania do wychowania.

Ale w żaden sposób nie wynika stąd, aby samo „przeżycie" było jakąś

odmianą nauczania, a nie łączonym z nauczaniem czynnikiem wychowania. To dopiero emocjonalna interpretacja zdobywanych treści może być łączona z okazaniem ich wartości, wzbudzeniem ich przeżycia i użyciem nauczania dla wychowania. Choć dodać warto, że i w wychowaniu samo przeżycie nie jest wystarczające. Potrzebny jest tu również czynnik intelektualny, który tak silnie występuje w nauczania. Jeśli ten czynnik jest tam zabarwiany emocjonalnie, to w najlepszym wypadku mamy do czynienia z nauczaniem wychowującym, ale tak jak samo nauczanie nie jest wychowaniem, tak też i samo wychowanie nie może być sprowadzone do przeżycia, a już najmniej można uważać samo „przeżywanie" za uczenie się, w dodatku za swoistą i odrębną jego postać.

Przeżycie może, a nawet powinno towarzyszyć procesowi uczenia się, i to niezależnie od tego, jak ten proces jest realizowany — naturalnie czy sztucznie. Jest nawet pożądane, aby to towarzyszenie było pełne, z tym tylko, aby nie przesłaniało ono właściwych celów szkoły, w szczególności takich jej zadań, które się wiążą z rzetelną wiedzą, krytycyzmem umysłu i obiektywnością sądu. Zadaniem szkoły jest bowiem nie tylko nauczać, ale też wychowywać, stąd też przeżywanie wartości treści nauki jest bardzo istotnym momentem w realizowaniu jej funkcji.

5. Dużym błędem jest również uważać za osobną odmianę uczenia się tak zwane „uczenie się przez przyswajanie". Sformułowanie takie nie tylko nie oznacza żadnej odmiany uczenia się, ale jest jawną tautologią.

Wyraz „przyswajanie" wzięty z potocznego języka może przybierać różne znaczenia, zarówno melioratywne, gdy mowa o „przyswojeniu właściwych form towarzyskich", jak pejoratywne, gdy oznaczamy nim „zagarnięcie" cudzego mienia itp. W dydaktyce możemy mówić o „przyswojeniu" wiedzy, ale nie jako o osobnej odmianie uczenia się, ale jako o pewnej grupie procesów, które występują we wszystkich odmianach uczenia się, a więc zarówno w uczeniu się sztucznym, jak i naturalnym, oraz w odmianach pochodnych od tych dwu zasadniczych form.

W każdym typie uczenia się chodzi przecież o przyswajanie. Do istoty uczenia się należy to, iż jest ono przyswajaniem. Stąd też „przyswajanie" na dobrą sprawę znaczy tyle samo, co „uczenie się". Powiedzieć „uczenie się przez przyswajanie" to powiedzieć to samo, co „uczenie się przez uczenie się".

Nie oznacza ten wyraz również żadnego odrębnego procesu uczenia się także od strony jego toku dydaktycznego. W tym wypadku termin ten obejmuje następujące czynności uczenia się: zetknięcie się umysłu z nowymi treściami wraz z rozumieniem symbolów, którymi są oznaczone, lub związków zachodzących między poznawanymi treściami, opanowanie pamięciowe nowych treści, włączenie ich w zasób zawartości swego umysłu. Przy tym znaczeniu tego wyrazu nacisk jest szczególnie położony na tę ostatnią czynność, i to bardziej na jej pozytywny rezultat niż na drogę do

niego prowadzącą. Czasem do „przyswajania" wiedzy wlicza się też zdolność stosowania jej.

Ponieważ jednak we wszystkich tych wypadkach termin ten nie zawiera w sobie nic, co by wskazywało na jakieś szczegółowe sposoby poznawania i rozumienia nowych treści, ich zapamiętywania, włączania ich i ustosunkowywania do już posiadanego zasobu umysłowego lub sposobu stosowania, więc nic innego on nie oznacza, jak „uczenie się" lub często „nauczanie się". Nie możemy więc przy jego pomocy określić żadnej odmiany uczenia się. Nie ma więc celu wprowadzać tego wyrazu do dydaktyki jako oznaczającego odmianę uczenia się, ale też nie ma celu zastępować nim dotychczasowego terminu „uczenie się", skoro on jest właściwie jego synonimem. Ale synonim ten ma w sobie coś łudzącego, zwłaszcza wtedy, gdy rozumie się go na sposób potoczny. Przyswajanie bowiem w potocznym języku łączy się z pewną łatwością w uzyskiwaniu nowych nabytków. Element trudu i wysiłku jest w nim ukryty. A uczenie się jest jednak trudem i pracą. Czy więc zastąpienie terminu „uczenie się" terminem „przyswajanie" nie jest podobne do wypadku, gdy dentysta mówi pacjentowi o „usuwaniu" zęba zamiast o jego „wyrwaniu"?

6. Prawie powszechnie za odrębną odmianę nauczania uchodzi nauczanie programowane. Co więcej, niektórzy uważają, że jest ono odrębną postacią uczenia się. Stąd mówią o „uczeniu się programowanym". Zachwyt tą postacią nauczania jest niekiedy tak daleki, że uważa się go nawet za „ostatni wyraz współczesności". Ma ono być zupełnie czymś nowym, zwłaszcza w stosunku do nauczania klasycznego. W rzeczywistości jednak jest to grube nieporozumienie.

Nauczanie programowane, zwłaszcza to, które do nas dociera, nie jest niczym więcej, jak pewną modyfikacją w stosunku do nauczania „tradycyjnego". Pozostaje ono całkowicie w jego granicach. Stawia sobie ono takie same cele, zwraca się przede wszystkim ku wiedzy, zastanawia się, w jaki sposób najszybciej wiedzę tę zindywidualizować i uczynić własnością ucznia, w podobny sposób jak nauczanie klasyczne formułuje naczelne reguły dydaktyczne.

Żadna z zasad, na których się ono opiera, nie jest więc jego autentyczną zasadą. Nie jest więc nią ani zasada merytorycznego podziału materiału na dawki, ani zasada stopniowej progresji, ani zasada indywidualizacji, ani zasada aktywnego (czynnego) poszukiwania, ani zasada bezpośredniego potwierdzenia. Wszystkie te zasady i im podobne pozostają w obrębie zasad formułowanych już dawno przez dydaktykę, a próbę ich praktycznej realizacji spotkać było można daleko wcześniej przed pojawieniem się nazwy „nauczania programowanego".

Zresztą istnieje tu duże podobieństwo do metody erotematycznej. Współczesne nauczanie programowane, podobnie jak metoda erotematyczna, rozbija pewien ogólniejszy problem na bardzo drobne porcje, w których jednocześnie zawarte są zadania wyrażane w pytaniach lub zleceniach, które

uczeń ma wykonać. Po każdej odpowiedzi ma nastąpić natychmiastowe wzmocnienie, a to właśnie nie zawsze sprzyja samodzielności. Rezultat wykonania jest często albo sugerowany przez pytanie, albo uzyskiwany przez zgadywanie. Poza tym, tak uzyskiwane drobne treści rzadko są łączone w sensowne całości. Pozostają one raczej jako izolowane od siebie elementy i stanowią co najwyżej pewne przygotowanie do testowego egzaminowania.

Nic więc dziwnego, że nauczanie to dzieli w zasadzie te same cienie i właściwości, co nauczanie tradycyjne, i bardzo często jedynym sposobem jego niezawodności jest wielokrotne powtarzanie. Nie znaczy to znów, że „technika programowania" nie może oddać żadnych usług dla rozwoju teorii nauczania. Usługi takie na pewno istnieją. Nie o to jednak tu idzie.

Idzie też o to, że mylne jest twierdzenie, jakoby nauczanie programowane było jakimś odrębnym sposobem nauczania, inne od sposobów dotychczasowych, stosowanych także w nauczaniu konwencjonalnym. A już zupełnym nieporozumieniem jest przeciwstawienie go nauczaniu „klasycznemu", skoro jest jasne, że tak nauczanie sztuczne, jak i naturalne podlega „programowaniu" i może być realizowane nawet tak, jak tego chce obecnie nauczanie programowane.

Problem syntezy

Rozważania powyższe nad sposobami uczenia się wymagają jeszcze tej uwagi, że dotyczą one procesów uczenia się po stronie ucznia. Tym jednak sposobom uczenia się muszą odpowiadać jakieś sposoby nauczania odnoszące się do procesu dydaktycznego po stronie nauczyciela. Dydaktyka nazywa je zwyczajnie „metodami nauczania". Dwom zasadniczym odmianom uczenia się: uczeniu się sztucznemu i jego pochodnym oraz uczeniu się naturalnemu i jego pochodnym odpowiadają dwie grupy metod nauczania, pierwszej — metody podające, drugiej — metody poszukujące. Ponieważ struktura myślenia w różnych sposobach uczenia się jest różna, a zadaniem nauczania jest rozwijać różne odmiany myślenia, więc też dydaktyka wymaga stosowania różnych metod nauczania, a więc też różnych sposobów uczenia powodujących różne rezultaty w rozwoju myślenia. Jest to postulat wszechstronnego rozwoju umysłu, któremu po stronie wychowania towarzyszy wszechstronny rozwój charakteru.

Poprzednie przedstawienie sposobów uczenia się wskazuje, że spośród nich właściwie można przyjąć tylko dwa jako zasadnicze: uczenie się sztuczne i uczenie się naturalne. Inne odmiany procesu uczenia się są składnikami tych dwóch zasadniczych lub też są ich modyfikacjami.

Czy te dwie teorie uczenia dadzą się sprowadzić do jakiejś jednej nadrzędnej, to sprawa sama dla siebie. Są między nimi dość istotne różnice, ale są i podobieństwa. Różnią się głównie pierwszym krokiem uczenia się: sposobem zetknięcia się umysłu z nowym materiałem. Następne kroki są

już wyznaczone i konstytuowane przez ów krok pierwszy. Ponieważ krok pierwszy jest jednak dość istotny, różny co do swojej natury, w obu wypadkach, stąd też i następne kroki uczenia się są odmienne w jednej i w drugiej teorii. Ale mimo to, można zauważyć, że w każdym sposobie uczenia się zawarte są wspomniane wyżej grupy składników.

Znaczy to, że wszelkie uczenie się, a zwłaszcza uczenie się umysłowe, daje się ostatecznie sprowadzić do czterech grup czynności: zetknięcia się umysłu z nowymi treściami, utrwalenia ich, włączenia w całość dotychczasowego zapasu myślowego i stosowania ich dla różnych celów.

W obrębie tych grup powstają różne modyfikacje, które występują z różną wyrazistością, w różnym porządku i wzajemnym ustosunkowaniu. Te różne zmiany zachodzą w zależności od różnych celów nauczania i różnego pojmowania stosunku nauczania do wychowania. Zależą też one od tego, czy samo nauczanie uważa się za proces myślenia, czy też za proces poznawczy, który jednak jest inny niż myślenie.

Poznanie bowiem jest adekwatnym, a więc prawdziwym odbiciem przyrodniczej i humanistycznej rzeczywistości w świadomości człowieka. Jest więc ono myśleniem szczególnego rodzaju, różnym np. od myślenia fikcją literacką, niesprawdzonymi przypuszczeniami, snuciem marzeń bez możliwości ich spełnienia się, myśleniem „na niby" dziecka itp.

Przedmiotem nauczania jest myślenie poznawcze, realizowane w treściach różnych dziedzin rzeczywistego świata i dla tego celu należy dobierać różnorakie metody dydaktyczne.

Systemy i kierunki dydaktyki zachodniej uważały uczenie się za myślenie pojęte czysto psychologicznie, w ogóle nie zważając zbytnio na to, czy ono jest poznawcze, czy nie. Prowadziło to teorię i praktykę nauczania do opanowania ich przez psychologię, zwłaszcza rozwojową, samych funkcji myślenia, bez względu na to, o jakie treści myślenia idzie. Dydaktyka socjalistyczna wysuwając na czoło w nauczaniu myślenie poznawcze przez to musi też wymagać innych sposobów uczenia się i myślenia, niż to sugerują dydaktyki zachodnie. Jest ona bowiem dydaktyką epistemologiczną, a nie dydaktyką psychologiczną. Ma to poważne następstwa dla organizacji, treści i procesu nauczania w naszym szkolnictwie.

KAZIMEŻ SOSNICKI

O СПОСОБАХ УЧЕНИЯ

В начале своей статьи автор констатирует, что рассуждения относительно способов учения возникли в дидактике очень поздно, их начал собственно говоря лишь Гербарт, который вычленил в процессе обучения известные четыре ступени. Затем автор рассматривает искусственное учение в системе традицион-

ной школы, естественное обучение в системе Дж. Дьюи, обучение в педагогике культуры а также сравнивает с собой эти разновидности.

В заключении констатирует автор, что четыре главные фактора обучения, именно: соприкосновение разума с новым содержанием, овладение его памятью, включение в имеющееся уже знание а также применение его в первых двух системах, так как эти системы автор считает основными — являются иными. Отсюда получили своё развитие в дидактике две группы теории обучения а также много систем, которые модифицировали какой-то из факторов одной или другой теории. Также походные системы однако быстро миновали. Создание подобных теорий мы наблюдаем и сегодня, но более точные рассуждения — констатирует автор — показывают, что многие из них являются не новыми потому, что упомянутые четыре главные фактора процесса обучения выступают без изменений в каждом учении хотя с разным напряжением этих факторов. Так же обстоит дело с проблемным обучением, которое автор считает только как одну из разновидностей остественного обучения. Производной лишь естественному обучению является также так называемое обучение через исследование. Выступающее у педагогов культуры обучение путём „переживаний" не можно зачислить вполне к разновидностиям процесса обучения. Оно может быть по мнению автора лишь элементом процесса воспитания.

Переживание должно сопутствовать каждому процессу обучения, однако не должно оно заслонять целей школы, связанных с добросовестным знаием, критицизмом разума и обьективностью суждений. Большой ошибкой является также по мнению автора признание в качестве особой разновидности так называемого „обучения путём присвоения" — так как мы имеем здесь дело лищь с обыкновенной тавтологией или так называемым програмированным обучением, которое остается по мнению автора, целиком в пределах „тралиционного" обучения. Автор окончивает свою статью сжатым синтезом, констатируя, что предметом обучения является познавательное мышление, осуществляемое на основе содержания разных областей действительного мира. С этой целью следует подбирать различные дидактические методы.

KAZIMIERZ SOŚNICKI

ON WAYS OF LEARNING

The author begins with the statement that investigations concerning he problems of learning were undertaken at a relatively late period of the development of didactics. The actual beginning was made by Herbart who distinguished the well known four stages in the process of learning. The author, then, proceeds to discuss artificial learning in traditional schools, natural learning in the system designed by J. Dewey and learning in the pedagogy of culture. He gives a comparison of these various schools. In conclusion the author expresses the conviction that the four main components of learning viz. encountering new material, memorizing it, placimg it in the accumulated storage of knowledge, and putting it to use in the first two systems (which the author considers as fundamental), are different. This acounts for the that two groups of theories have developed in pedagogy with numerous systems depending on particular modifications of one of the two theories. However, such derived systems disappeared rapidly.

Similar theories are advanced at the present times as well, but upon reflection, the author says, they do not apear to be new at all since the above mentioned four main groups of components appear unaltered in any learning process although, admittedly, with various emphasis on each component. This is also the case with problem learning, which according to the author is a variant of natural learning. The so-called learning by research is also a derivative of natural learning. On the other hand learning by „experience", advocated by pedagogues of culture cannot be considered as a variant of learning at all, as it is, at the best, only of the elements of the educational process. Experience should accompany every learning process, but it must not overshadow the aims of the school such as developing genuine knowledge, oriticism of mind, and objectiveness of judgement. According to the author it is a serious mistake to consider the so-called „learning by assimilation" as a separate variant of learning as we have to do here with simple tautology. Similarly the „programmed" learning is fully comprised within the limits of „traditional" teaching and learning. The author concludes his article with a brief synthesis, saying that cognitive thinking practised on the contens of various aspects of actual world is the object of teaching. Appropriate didactic methods should be selected accordingly.

PROBLEMY INTEGRACJI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

I

Społeczeństwa dzisiejsze potrzebują coraz więcej ludzi coraz lepiej wykształconych. W związku z tym wzrastają wymagania wobec oświaty, to znaczy wobec nauczycieli. Kształcenie i wychowanie staje się coraz bardziej doniosłą sprawą społeczną. Sądzi się, że właśnie dzięki odpowiedniemu kształceniu i wychowaniu realizuje się postęp społeczny.

Te wzrastające zadania w dziedzinie oświaty skutecznie podjąć mogą jedynie nauczyciele odpowiednio wykształceni. Miarą poziomu pracy szkoły jest edukacja kadr nauczycielskich. Zwłaszcza społeczeństwo socjalistyczne nie może sobie pozwolić na to, aby mieć źle wykształconych nauczycieli. Staje się oczywiste, że wszyscy nauczyciele, bez względu na rodzaj zatrudnienia w zawodzie, powinni mieć wykształcenie wyższe.

Ale w jaki sposób to osiągnąć? Oto podstawowe pytanie w dziedzinie oświaty, nad którym się teraz myśli w kręgach pracowników nauki, administracji i polityki oświatowej. Taka lub inna odpowiedź będzie miała doniosłe znaczenie dla postępu w szkolnictwie. Trzeba jednak od razu powiedzieć, że sprawa jest niezmiernie złożona i że mimo najlepszej woli nie może być szybko rozwiązana.

Sądzę, że pojęcie integracji może się teraz przydać w rozważaniach nad reformą kształcenia nauczycieli. Pozwala ono zrozumieć samą istotę przemian, jakie trzeba dziś postulować, i to zarówno w zakresie programu, jak metod i organizacji kształcenia.

Rozpocznę od procesów integracyjnych w samej nauce. Przekazywanie jej dorobku stanowi przecież podstawową funkcję zawodową nauczyciela. A ruch, jaki się dokonuje w nauce, w prostej linii wpływa nie tylko na edukację nauczycieli, ale również na kształcenie na wszystkich szczeblach szkoły. Dalej przedstawię kilka uwag na temat programu kształcenia nauczycieli i wreszcie na temat metod i organizacji.

II

Lawinowy przyrost informacji i poglądów naukowych prowadzi do wzrostu roli nauki w życiu praktycznym. Powoduje on też szereg specyficznych przemian w samej nauce. Rozwój nauki charakteryzują dwie przeciwstawne tendencje: tendencja specjalizacji i tendencja integracji. Tendencje te bezpośrednio wpływają na koncepcję kształcenia specjalistów, a w tym kształcenia nauczycieli.

Tendencja specjalizacji, jak można sądzić po aktualnym podziale w nauce, charakteryzowała dotychczasowy rozwój nauki w stopniu silniejszym

niż tendencja integracji, choć zapewne w poszczególnych okresach mogła się silnie zaznaczać i ta druga. Rozwojowi nauki towarzyszył jej podział i wyodrębnianie się nowych dyscyplin. Wąska specjalizacja w badaniach naukowych charakteryzuje w przeważającej mierze takie okresy rozwoju nauki, w których przyrost nowych informacji ma charakter głównie kumulatywny, to znaczy, gdy nowe twierdzenia są kolejno dodawane do „prawd" znanych, rozwijają te „prawdy" i wzbogacają. Wówczas mamy do czynienia z tzw. normalnym rozwojem nauki. Wyraża się on w „wytwarzaniu" i kumulowaniu nowych informacji w obrębie istniejących systemów twierdzeń i hipotez (dyscypliny nauki). W miarę przyrostu takich szczegółowych informacji naukowych, doskonalenia metod badawczych itp. następuje podział danej dyscypliny na węższe, które z kolei mają tendencje dalszego gromadzenia faktów i twierdzeń. Powstają nowe zakłady, katedry, instytucje naukowe specjalizujące się w badaniach nad coraz węższym wycinkiem rzeczywistości i w przekazywaniu dorobku wiedzy o tym wycinku. Ewentualne fakty lub hipotezy niezgodne z danym spójnym logicznie systemem są z tego systemu eliminowane i mogą być podejmowane na gruncie innych dyscyplin, w kontekście innej problematyki i metod. W ten sposób poszczególne dyscypliny nauki mogą zawierać fakty i twierdzenia na temat określonego wycinka rzeczywistości, sprzeczne z twierdzeniami innych dyscyplin.

Taki normalny rozwój nauki charakteryzuje pewna izolacja badań prowadzonych na gruncie poszczególnych dyscyplin. Przenosi się ona na teren uczelni i szkół, kształcenie staje się przekazywaniem i przyswajaniem pewnych zbiorów wiadomości, skodyfikowanych w obrębie określonych paradygmatów, aktualnie panujących w nauce [1]. Wiadomości te przekazywane są jako zbiory logicznie powiązanych twierdzeń, przy czym, co zdaje się być naturalną konsekwencją takiego nauczania, są one przeważnie uzasadniane jako „prawdy absolutne", choć ciągle jeszcze tylko cząstkowe. Faktycznie więc doprowadza się je w świadomości odbiorców do postaci dogmatów. Każdy wykładowca stara się utwierdzić studenta w słuszności głoszonej teorii. Studia takie na ogół przygotowują do sprawnego rozwiązywania znanymi metodami znanych zagadnień występujących w konkretnych sytuacjach.

Ale nauka rozwija się nie tylko przez dodawanie kolejnych prawd względnych ku prawdzie absolutnej. Wykazuje ona wahania, niekiedy przewartościowania całych systemów hipotez uznawanych na gruncie określonych dyscyplin. Okresy normalnego kumulowania wiedzy są przeplatane okresami burzliwych przewartościowań. Podważa się ogólnie uzna-

[1] Przez paradygmat rozumie się „ogólnie uznane osiągnięcie naukowe, które w pewnym czasie dostarcza modelowych problemów i rozwiązań określonej grupie ludzi uprawiających naukę". Może to być na przykład astronomia Ptolemeusza, mechanika Newtona, falowa teoria światła. Cytuję za: E. Olszewski: Struktura rozwoju nauki a istniejący system kształcenia pracowników nauki. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1965; nr 2—3.

wane osiągnięcia, rezygnuje się z głoszonych poglądów, formułuje się nowe problemy i bada się je wedle nowej procedury metodycznej.

Takimi właściwościami charakteryzuje się dzisiejszy rozwój nauki, a przynajmniej wiele jej dziedzin. Przyspieszone tempo rozwoju nauki prowadzi do zaniechania wielu uświęconych tradycją paradygmatów, do „wytwarzania" nowych, oryginalnych, zwłaszcza aktualnie na pograniczu tradycyjnie wyróżnionych dyscyplin nauki. „Kolosalne przemiany w treści nauki współczesnej zmieniają całkowicie nie tylko metody badania naukowego oraz sposób myślenia uczonych, ale też powodują, że rewolucyjnym przemianom ulega cały obraz świata, najbardziej ogólne wyobrażenia o przyrodzie" [2].

Chechą charakterystyczną obecnego rozwoju nauki jest nie tylko lawinowy przyrost informacji wewnątrz istniejących dyscyplin nauki, ale widoczne powodzenie na drodze dochodzenia do coraz szerszej syntezy poznania naukowego. Ma to szczególne znaczenie dla kształcenia nauczycieli i w ogóle dla kształcenia. Ważnym bowiem zadaniem kształcenia jest wyposażenie w określony, zwarty, „całościowy" punkt widzenia na rzeczywistość, który przyjęto nazywać naukowym światopoglądem. Otóż przechodzenie nauki do coraz szerszej syntezy wyraża się w dochodzeniu jej do takich paradygmatów, które wyjaśniają dziedziny faktów rozpatrywanych na gruncie wielu dyscyplin nauki. Są to szerokie hipotezy łączące określony dorobek różnych nauk, a więc hipotezy szczególnie przydatne między innymi dla kształtowania owego naukowego światopoglądu.

Dawniej, w warunkach bardziej normalnego rozwoju nauki, rzecz miała się nieco inaczej. Podstawowe hipotezy naukowe obejmowały najczęściej grupy zjawisk badanych, niekiedy w sposób izolowany, na gruncie poszczególnych nauk. Często tworzono je niezależnie od siebie. Bywały widocznie jednostronne, cząstkowe i sprzeczne. Dziś wysokie efekty poznania osiąga się właśnie na pograniczu różnych nauk, przez podejmowanie problematyki tzw. międzydyscyplinowej. Powstają nauki pograniczne (biofizyka, biochemia, chemia fizyczna, geofizyka, astrofizyka, biogeochemia, psychologia społeczna, socjologia wychowania, ekonomika oświaty), zacierają się ostre różnice pomiędzy problematyką i metodami niektórych dyscyplin, większe grupy dyscyplin korzystają z metod dawniej stosowanych tylko w niektórych dyscyplinach, na przykład metod matematycznych, cybernetycznych, eksperymentalnych.

Z tych uwag wynikają przynajmniej dwa wnioski dla kształcenia specjalistów, a zwłaszcza tych, którzy mają wiedzę naukową przekazywać. Pierwszy to ten, że nie można dziś kształcić nosicieli dogmatów, którzy mieliby je potem przekazywać innym, i drugi, że nie można kształcić

[2] W. Michajłow: Niektóre problemy pracy badawczej oraz kształcenia kadr naukowych w świetle głównych tendencji rozwojowych w nauce współczesnej. *Zagadnienia Naukoznawstwa* 1965; nr 2—3.

w izolacji międzydyscyplinowej. Trzeba teraz tak kształcić nauczycieli, aby byli oni w stanie przekazywać nowy obraz świata i aby byli w stanie, w razie odpowiednich racji, zmienić swój obecny obraz. Przyszłość bowiem kształtuje się jako proces permanentnych przemian w nauce. Nauczyciele muszą być wykształceni do pracy w warunkach „rewolucji naukowej".

Tendencje integracyjne wiedzy współczesnej domagają się przezwyciężenia zrutynizowania w kształceniu naukowym specjalistów, zwłaszcza zaś w kształceniu nauczycieli. Nie jest to sprawa prosta, jeśli się zważy, że istniejący w nauce podział ukształtował się historycznie, a obecne przemiany w nauce nie są zakończone i nic nie wskazuje na to, aby się ukształtowała jakaś nowa struktura nauki, która miałaby szanse pewnej stabilności, przynajmniej stabilności w okresie cyklu kształcenia specjalistów. Nic też nie wskazuje na to, aby kształcenie tzw. przedmiotowe mogło być zastąpione jakąś inną konstrukcją programu nie liczącą się z istniejącym podziałem w nauce. Dostrzegamy tylko, i to coraz ostrzej, konwencjonalny charakter istniejącego w nauce podziału i tym samym podziału przedmiotowego programu kształcenia, jego zawodność pod pewnymi względami oraz konieczność integrowania poszczególnych dyscyplin. Ale nie jesteśmy jeszcze w sytuacji, w której ukształtowałaby się jakaś nowa systematyka na miejsce dawnej, co miałoby niewątpliwy wpływ na koncepcje programowe kształcenia.

W tych warunkach postulat integracji nie może być ograniczony do ewentualnego wprowadzenia do programu nauk pogranicznych ani do zastępowania istniejącej konwencji w zakresie podziału nauki przez inną, nową konwencję, chociaż jest pewne, że i jedno, i drugie powinno być realizowane i w części już występuje. Chodzi po prostu o przezwyciężenie ukształtowanych w dziewiętnastym wieku form kształcenia, odpowiadających dawnemu podziałowi w nauce i dawnej międzydyscyplinowej izolacji. Zmierzać trzeba do rozbijania izolacji na poziomie badań naukowych oraz na poziomie przekazywania i przyswajania dorobku naukowego. Takie izolowane grupy siłą rzeczy stają się ośrodkami normalnego przyrostu informacji i potencjalnymi nośnikami oporu przeciw bardziej dynamicznym przemianom w nauce:

Uwagi te prowadzą do dalszych wniosków praktycznych:

— Kształcenie naukowe powinno być kształceniem o profilu szerokim.

— Prace programowe nad koncepcją kształcenia powinny być prowadzone ciągle, przy czym powinna istnieć możliwość śmielszego eksperymentowania w tej dziedzinie.

— Studiom o profilu szerokim powinny towarzyszyć odpowiednie swobody w zakresie wyboru studiowanych przedmiotów. Nie muszą to być jednak swobody w zakresie intensywności studiów i dyscypliny pracy studenta.

III

Najważniejszym problemem wymagającym przedyskutowania jest sprawa programu kształcenia nauczycieli. Problem szerokiego bądź wąskiego profilu kształcenia wyraża się w takiej lub innej konstrukcji programowej.

Obecnie są u nas realizowane dwie koncepcje kształcenia wyższego nauczycieli, koncepcja uniwersytecka i koncepcja WSP. Nadto nauczycieli kształci się w innych szkołach wyższych, ale występujące tam koncepcje programowe są zgodne pod pewnymi względami bądź to z koncepcją uniwersytecką, bądź z koncepcją WSP. Z pewnych punktów widzenia koncepcje te różnią się dość znacznie. Dokładniejsze przedstawienie różnic nasuwa jednak szereg trudności spowodowanych głównie brakiem wielu jeszcze programów przedmiotów nauczanych w WSP i uniwersytetach. Występują też pewne różnice programowe płynące bezpośrednio z określonych indywidualnych właściwości poszczególnych pracowników nauki, a ich szczegółowe rozpoznanie wymagałoby dość wnikliwych dodatkowych badań. Z tych względów trzeba się tu ograniczyć do różnic programowych dostrzeżonych w wyniku analizy planów studiów.

Podstawowa różnica w koncepcji kształcenia nauczycieli w WSP i uniwersytetach wyraża się w tym, iż uniwersytety bardziej koncentrują studenta na przedmiocie specjalizacji, podczas gdy wyższe szkoły pedagogiczne przekazują szerszy wachlarz informacji. Na przykład na filologii polskiej w uniwersytetach występuje wyraźna dążność do specjalizacji w dwóch kierunkach: bądź w kierunku historyczno-literackim, bądź w kierunku językoznawczym. Studia w WSP nie przewidują takich specjalizacji, dążą natomiast do wyposażenia studentów w szersze podstawy wiedzy. Są tu na przykład zasady dykcji i recytacji, literatura dla dzieci i młodzieży, które nie występują w programie uniwersyteckim.

Uniwersytecka koncepcja studiów polonistycznych koncentruje studenta wokół kilku przedmiotów podstawowych. Dąży ona do zaznajomienia młodzieży z aktualnymi problemami naukowymi w zakresie obranej specjalizacji, z ogólnymi zasadami metodologicznymi i podstawowymi metodami badawczymi. Uwzględnia więc ona, przynajmniej w pewnym stopniu, potrzeby badawcze danej dziedziny nauki. U jej podstaw jako koncepcji kształcenia nauczycieli tkwią dwa założenia, inaczej rozwiązywane w koncepcji WSP. Pierwsze to, że walory umysłowe i umiejętności badawcze kształtujące się w toku pogłębionych studiów jednokierunkowych stanowią nieodzowną, a właściwie podstawową składową kwalifikacji nauczyciela, przynajmniej nauczyciela szkoły średniej. W założeniu tej koncepcji właściwości umysłowe zdobywane w toku gruntownych studiów jednokierunkowych przenoszą się na ewentualne późniejsze studia samodzielne w innych kierunkach (przedmiotach), których przyswojenie może się okazać pożyteczne dla kwalifikacji nauczyciela. Drugie założenie polega na tym, że dobrego nauczyciela i tak nie sposób wykształcić w pełni w uczelni.

Część zadań w zakresie kształcenia przenieść trzeba z konieczności na okres po studiach, przy czym jest rzeczą bardziej celową przenoszenie na późniejszy okres zadań opanowania nauk pomocniczych i współdziałających z przedmiotem specjalizacji. W ten sposób koncepcja ta, kładąca akcent na opanowanie węższego zakresu wiedzy, ale na aktualnym poziomie naukowym, zmierza do wyrobienia takich walorów osobowości, które warunkują dalsze skuteczne samodzielne przyswajanie wiedzy w razie takiej potrzeby.

Założenia te mogą być podważane. Nie jest bowiem pewne, w jakim stopniu właściwości formalne zdobywane w toku pogłębionych studiów w jednej dziedzinie przenoszą się na studia w innych dziedzinach. Zwykła obserwacja pozwala przypuszczać, że raczej w stopniu niewielkim. Zależy to zapewne od charakteru przyswajanych nauk, od ich metodologii i metod badawczych, które jednak mogą być wyraźnie różne nawet w dziedzinach pokrewnych (np. psychologia i socjologia). Być może z punktu widzenia efektywności dalszych studiów samodzielnych potrzebne jest właśnie zaznajomienie studenta ze strukturami pojęciowymi i metodami różnych nauk, a więc może bardziej przydatne są dla tego celu studia o profilu szerszym.

Nadto podkreślić trzeba silne zróżnicowanie koncepcji kształcenia pedagogicznego w WSP i uniwersytetach. Oto w planie studiów WSP na przedmioty pedagogiczne przeznacza się od 240 do 360 godzin, podczas gdy w uniwersytetach od 60 do 120 godzin. Również praktyki pedagogiczne (szkolne) dłuższe są w WSP niż w uniwersytetach. Różnice te są wyrazem jakiegoś nieporozumienia, prawdopodobnie nieporozumienia tkwiącego w uniwersyteckiej koncepcji przygotowania pedagogicznego nauczycieli. Wskazują one na silne liczenie się w WSP z potrzebami zawodu nauczycielskiego.

Różnice w koncepcjach programowych WSP i uniwersytetów świadczą o odmiennym pod pewnymi względami pojmowaniu wymagań zawodowych wobec nauczyciela. W WSP silniej respektuje się pogląd, że nauczyciel powinien wiedzieć dużo, w uniwersytetach zaś, że powinien przede wszystkim dobrze znać węższy przedmiot specjalizacji i mieć pewne umiejętności w pracy naukowej w zakresie tego przedmiotu.

Ale obie koncepcje są podobne do siebie w tym znaczeniu, że i w jednym, i w drugim typie uczelni kształcenie ma charakter jednokierunkowy. Szerszy profil studiów w WSP wyraża się w dążności do wyposażenia studentów w podstawy wiedzy z różnych dziedzin, ale w obrębie koncepcji kształcenia jednokierunkowego. Tymczasem przez szeroki profil programowy rozumie się również kształcenie wielokierunkowe, na przykład dwukierunkowe, jak to ma obecnie miejsce w SN. I to ostatnie zagadnienie wysuwa się aktualnie na pierwszy plan. Trzeba odpowiedzieć na pytanie, czy projektowana reforma kształcenia nauczycieli ma pójść w kierunku koncepcji kształcenia jednokierunkowgo czy wielokierunkowego. Chodzi prze-

cież głównie o reformę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, a wymagania kwalifikacyjne wobec tej grupy zawodowej można rozpatrywać inaczej niż wymagania wobec nauczycieli szkół średnich.

O ile koncepcję jednokierunkowego kształcenia nauczycieli szkół średnich, ale uwzględniającą szerokie podstawy wiedzy z różnych dziedzin, uznać można za odpowiednią, gdyż praca w szkole średniej wymaga gruntownego przygotowania specjalistycznego, a nie ma obecnie możliwości jednoczesnej realizacji w toku jednolitych studiów wyższych zadania specjalizacji w dwóch lub więcej dziedzinach nauki, to koncepcja taka może być odrzucona w przypadku zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Można bowiem uznać, że praca w szkole podstawowej wymaga od nauczyciela mniej grutownego przygotowania specjalistycznego, ale przygotowania do nauczania kilku przedmiotów. Nauczyciel szkoły podstawowej, który może nauczać dwóch przedmiotów, jest pożyteczniejszy od takiego, który jest wyspecjalizowany w jednej tylko dziedzinie. Szkoły podstawowe, zwłaszcza mniejsze spośród nich, mają trudności w angażowaniu wąsko specjalizowanych nauczycieli. Jeśli więc potrzeby w zakresie zatrudnienia nauczycieli przyjąć jako podstawę konstrukcji programu szkoły pedagogicznej, to niewątpliwie program ten powinien wyrażać koncepcję kształcenia wielokierunkowego.

Sprawa ta jest jednak bardzo skomplikowana i nie ma aktualnie pewności co do tego, która spośród tych dwóch koncepcji kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jest lepsza. Z innego bowiem punktu widzenia należy sądzić, że nauczyciele gruntownie wykształceni w jednej tylko dziedzinie powinni osiągać nie tylko wysokie efekty w nauczaniu tej dziedziny wiedzy, ale też powinni być tym samym uzdolnieni do przyswojenia na drodze samokształcenia wiedzy z niektórych innych dziedzin i do ewentualnego nauczania w razie takiej potrzeby innego przedmiotu szkolnego. Nadto zapewne tylko koncepcja kształcenia jednokierunkowego może być realizowana na dwóch różnych stopniach i w różnych zakładach, będąc jednocześnie koncepcją w pełni drożną. To ostatnie ma obecnie bardzo duże znaczenie, gdyż w dzisiejszych naszych warunkach postulat wyższego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych może być osiągnięty raczej tylko przez rozbicie programu jednolitych studiów wyższych na dwa stopnie i przez realizację pierwszego stopnia w odrębnym typie zakładów, które jednak byłyby silnie powiązane z istniejącymi uczelniami pedagogicznymi.

Dokonując wyboru pomiędzy jednokierunkową lub wielokierunkową koncepcją przygotowania nauczycieli szkół podstawowych trzeba mieć również na uwadze wymagania samej pracy pedagogicznej, stawiane wobec nauczyciela. Jeśli te wymagania pojąć dostatecznie pełnie, to one sugerują koncepcję wielokierunkową. Ze względu na samą istotę pracy pedagogicznej nauczyciel powinien mieć gruntowne wykształcenie naukowe w wielu dziedzinach. Praktycznie jest to jednak niemożliwe i może

on być co najwyżej wąsko specjalizowany bądź powierzchownie orientować się w kilku dziedzinach nauki. Przyswojenie dorobku z jednej dziedziny nauki pochłania dziś cały okres studiów.

Poszukując drogi przezwyciężenia różnych kontrowersyjnych aktualnie koncepcji programu kształcenia nauczycieli dokonam eliminacji propozycji, o których można z góry sądzić jako o nierealnych. I tak wykluczyć trzeba możliwość przedłużenia studiów dla łącznej realizacji zadania specjalizacji naukowej nauczyciela oraz przygotowania go do nauczania kilku przedmiotów. Dłuższe studia niekoniecznie oznaczają wyższy poziom kształcenia i niekoniecznie oznaczają możliwości zintegrowania tych dwóch koncepcji. Można się o tym z łatwością przekonać porównując poziom kształcenia w uniwersytetach różnych krajów i w różnych uniwersytetach tych samych krajów. Są uczelnie, które w pierwszych latach studiów przekazują wiedzę przewidzianą w innych krajach w odpowiednich szkołach średnich. Dla poziomu kształcenia i łącznej realizacji koncepcji wąskiej specjalizacji i kształcenia wielokierunkowego podstawowe znaczenie ma intensywność studiów. Zależy ona przede wszystkim od ilości nauczania indywidualnego, a więc praktycznie od liczby studentów w stosunku do liczby pracowników nauki oraz od metod i organizacji kształcenia. Nawet dłuższe studia, ale bardziej bezosobowe mogą być studiami mniej efektywnymi, a odsiew i odpad mogą być większe. Należy sądzić, że w naszej aktualnej organizacji kształcenia potrzebny jest stosunkowo długi okres studiów (pięć lat i więcej) dla opanowania jednej dziedziny nauki stanowiącej przedmiot nauczania szkolnego.

Dalej wykluczyć trzeba możliwość szerszego rozwoju studiów podyplomowych dla nauczycieli. Po prostu uczelnie nie byłyby w stanie podjąć teraz takiego zadania na szerszą skalę. Jeśli studia takie dałoby się nieco rozwinąć z myślą o gruntowniejszym kształceniu kandydatów do pracy naukowej, to zapewne byłby to szczyt dzisiejszych możliwości.

Zatem poszukiwania powinny pójść drogą reform programu i metod kształcenia. Dlatego warto w tym miejscu krótko wspomnieć o tym, z jakiego punktu widzenia prowadzona jest aktualnie krytyka programów.

Zastrzeżenia są dwojakiego rodzaju. Pierwsze to, że programy są przeładowane, a więc nakreślają zbyt duży zakres materiału i tym samym ograniczają możliwości pracy twórczej studenta. I drugie, że treści zawarte w programach są przestarzałe, i to zarówno z punktu widzenia postępu naukowego, jak też z punktu widzenia potrzeb zawodu.

Tego rodzaju braki są mniej dostrzegalne w warunkach normalnego rozwoju nauki. Zmiany w programach polegają wówczas na dodawaniu nowych elementów do istniejących zbiorów poglądów i informacji stosownie do narastającego dorobku naukowego. Ale teraz, w związku z bardziej rewolucyjnym rozwojem nauki, krytyka ta staje się coraz ostrzejsza i coraz bardziej uzasadniona. Powstaje swoisty dylemat, wiedza narasta w coraz szybszym tempie, a możliwości przekazywania jej w normalnym

toku studiów nie ulegają zwiększeniu. Wprowadzenie nowego materiału możliwe jest pod warunkiem usunięcia jakiejś części materiału dotychczasowego. Tymczasem uzgodnienie, który materiał może być usunięty z programu, jest bardzo trudne. Dlatego trzeba z konieczności wrócić do problemu podstawowego dla całej tej sprawy, mianowicie do uzgodnienia samego celu studiów. Zależnie od tego, co uzna się za cel główny, odmiennie kształtować można konstrukcję programu.

Należy przyjąć, że w obecnych warunkach rozwoju nauki za podstawowy cel kształcenia wyższego, w tej liczbie kształcenia nauczycieli, uznać trzeba uzdolnienie studenta do myślenia naukowego. Studia wyższe powinny być przede wszystkim nauką myślenia. Treści zaś kształcenia, te lub inne zbiory mniej lub bardziej szczegółowych informacji, stanowią jedynie podstawę, środek dla osiągnięcia tego celu. Jeżeli program zawiera zbyt wiele szczegółów, to cel taki nie może być osiągnięty. Student traci wówczas zbyt wiele czasu na pracę nietwórczą, na pamięciowe opanowywanie szczegółowego materiału, na nabywanie wprawy w określonych standardowych czynnościach itp. Nawet niewielkie ograniczenie tego rodzaju pracy studenta może wydatnie powiększyć długość pracy twórczej, pracy, która może polegać na zaznajomieniu się z różnymi aksjomatami, strukturami i metodami nauki. Praca twórcza to przede wszystkim przyswojenie metod rozumowania naukowego, to rozumne chwytanie istoty pewnych zjawisk, czy sensu pewnych twierdzeń, umiejętność krytycznego rozpatrywania założeń i głównych poglądów oraz stosowanych metod poznania. Jest rzeczą oczywistą, jak doniosłą rolę dla tak rozumianej pracy twórczej spełnia orientacja w podstawowych problemach i metodach różnych nauk. Niekiedy zrozumienie sensu twierdzeń właściwych dla danej dyscypliny, a tym bardziej krytyczne rozpatrywanie określonego dorobku naukowego, możliwe jest przez włączenie tego dorobku do szerszego układu niż on sam i rozpatrywanie go w sposób porównawczy.

Wydaje się, że „współczynnik twórczości" w toku dzisiejszych studiów jest stosunkowo niski i zapewne nie sięga granicy 10% czasu pracy studenta. Wiąże się to nie tylko z programem studiów, który domaga się systematycznego opanowania dorobku poszczególnych dyscyplin, ale też z organizacją i metodami kształcenia. Studia wyższe uległy swoistemu odindywidualizowaniu, a nawet pewnemu zmechanizowaniu, co wynika z konieczności kształcenia coraz większej liczby studentów. Bezpośredni indywidualny kontakt studenta z pracownikiem nauki staje się coraz bardziej utrudniony i rzadki. W procesie studiów panuje atmosfera tzw. bezosobowa, która siłą rzeczy prowadzi do tendencji dogmatycznych. Studenci kształceni są zbiorowo, przy czym ich nauczycielami są w gruncie rzeczy pomocniczy pracownicy nauki. O ile studia takie mogą być przystosowane do zadań nauki normalnej, to niewątpliwie w mniejszym stopniu przysposobić mogą one studentów do sytuacji wynikającej z rewolucyjnego postępu w nauce.

Przezwyciężenie tych trudności możliwe jest między innymi drogą stopniowego zastępowania nietwórczej pracy studentów przez pracę odpowiednich urządzeń cybernetycznych, wprowadzenie bardziej intensywnych metod kształcenia, lepsze wyposażenie procesu dydaktycznego w pomoce i urządzenia techniczne, przez proste ograniczenie tego rodzaju prac. Jest to sprawa takiej reformy programu, która zredukuje, przynajmniej w dużej części, nietwórczą pracę studenta.

Trzeba powiedzieć, że uczelnie kształcące nauczycieli zmierzają w tym kierunku. Zwłaszcza uniwersytety przechodzą ewolucję w tempie bez precedensu w swojej historii. Coraz częściej zmieniają się programy studiów, widać pewne postępy w metodach kształcenia. Ale ta ostatnia dziedzina przemian dokonuje się szczególnie opornie. I chyba można zaryzykować twierdzenie, że pod względem metod nauczania szkolnictwo wyższe przedstawia sobą ośrodek szczególnie konserwatywny. Byłoby rzeczą pożyteczną przezwyciężenie zjawiska tzw. wiary uczonych w niezawodność tradycyjnych metod nauczania. Ale sprawa jest dość złożona również ze względu na brak odpowiednich ośrodków naukowych zajmujących się badaniami nad dydaktyką szkoły wyższej. Przynajmniej u nas, na ile wiem, nie ma jakiegoś zespołu naukowego serio podejmującego tę grupę spraw. Dlatego można się nawet dziwić, że i tak dokonuje się pewien postęp. Niewątpliwie sprawa zyska na znaczeniu w bliskiej perspektywie, gdy liczba studentów wzrośnie jeszcze bardziej.

Dostrzegalną cechą aktualnych przemian w programie kształcenia nauczycieli jest postępujące rozszerzenie profilu studiów w obrębie koncepcji kształcenia jednokierunkowego. Widać to wyraźnie na przykładzie studiów pedagogicznych w różnych krajach, choćby na aktualnych przemianach programowych w uniwersytetach w Wielkiej Brytanii, czy też w naszych wyższych szkołach pedagogicznych. Rozszerza się zwłaszcza programy na wydziałach humanistycznych. Konieczne byłoby jednak zwiększenie możliwości studenta w zakresie wyboru studiowanych przedmiotów.

W naukach ścisłych, teoretycznych i stosowanych, sam charakter przedmiotu zmusza do poznawania więcej niż jednej tylko dyscypliny podstawowej. Podział pomiędzy dyscyplinami jest coraz mniej statyczny, a postęp wiedzy zmusza do większego zwrócenia uwagi na teorię. W innych jednak grupach nauk to samorzutne łączenie problematyki różnych dyscyplin nie występuje tak silnie i zapewne dlatego zachodzi potrzeba świadomego eksperymentowania w tej dziedzinie. Istnieją od dawna ustalone naturalne grupy przedmiotów łączonych dla celów kształcenia, na przykład chemia z fizyką, fizyka z matematyką, a w naukach humanistycznych — filologia z historią, języki obce z geografią itp. Należy jednak poszukiwać możliwości nowych kombinacji, które pozwoliłyby w toku jednolitych studiów głębiej przyswoić podstawy różnych nauk, na przykład łączenia studiów humanistycznych z technicznymi, historii z naukami ścisłymi itp.

Postulat szerokiego profilu kształcenia, nawet w ramach koncepcji

kształcenia jednokierunkowego, zakłada też pewne formy integracji tzw. międzyzawodowej. Chodzi o to, aby nauczyciele orientowali się nieco w problematyce innych zawodów, a fachowcy kształceni do innych zawodów rozumieli pewne problemy pedagogiczne.

Szkolnictwo pedagogiczne należy rozpatrywać nie tylko jako odrębny, w pewnym sensie izolowany system zakładów służących określonemu zawodowi, ale też jako uczelnie kształcące młodzież. A z tego punktu widzenia trzeba postulować łączenie funkcji zawodowych różnych szkół i kształcenie w poszczególnych szkołach wyższych fachowców do różnych zawodów. Dla nauczycieli byłoby pożyteczne, aby ich kształcono wespół z fachowcami przygotowującymi się do innych zawodów, a zapewne i dla tych innych fachowców byłoby pożyteczne współdziałanie z kandydatami na nauczycieli. Dlatego trzeba zmierzać do tworzenia uczelni „międzyzawodowych" na przykład typu uniwersyteckiego i szukać nowych kombinacji łączenia stosownie do istniejących warunków. Zapewne na przykład w Gdańsku można już teraz utworzyć uniwersytet, choćby drogą połączenia WSP z WSE oraz przez powołanie nowych wydziałów w takiej międzyzawodowej uczelni, kształcących specjalistów dla potrzeb Wybrzeża i całego kraju. Istnieje szereg specjalności humanistycznych związanych z pracą na morzu, dla których nie kształci się jeszcze u nas fachowców. Powołanie uniwersytetu stworzyłoby pewne potencjalne możliwości rozwoju nowych kierunków kształcenia, rozszerzenia i pogłębienia badań naukowych, a nade wszystko polepszenia przygotowania młodzieży.

Być może podobne warunki istnieją w innych ośrodkach wojewódzkich, choć zapewne na skalę nieco mniejszą. W tym miejscu chodzi jednak nie tyle o konkretny fakt, lecz o porozumienie się co do zasady. Rozwój szkolnictwa wyższego charakteryzuje się bowiem wyodrębnianiem się nowych uczelni typu zawodowego, niekiedy o wąskim profilu zawodowym i najczęściej uczelni kształcących młodzież w izolacji od kształcenia do innych zawodów. Wydaje się, że zwłaszcza wydziały nauczycielskie można powoływać w uczelniach różnego typu, co dałoby nieco szerszy wachlarz sylwetek zawodowych nauczycieli, tak bardzo potrzebny w szkole. Nie jest na przykład pewne, czy w Wyższej Szkole Rolniczej, powiedzmy w Olsztynie, już dziś lub w bliskiej perspektywie nie można by dobrze kształcić nie tylko nauczycieli przedmiotów rolniczych dla średnich szkół rolniczych, ale na przykład nauczycieli chemii, fizyki czy biologii dla szkolnictwa podstawowego lub średniego.

Konieczność szerokiego profilu kształcenia nauczycieli, który jednak nie musi oznaczać koncepcji wielokierunkowej, wypływa z innych jeszcze przesłanek. Oto przed szkołą stawia się zadanie wyposażenia uczniów w możliwie zwarty system poglądów na otaczającą rzeczywistość społeczną i przyrodniczą. Ten system poglądów nazywa się światopoglądem naukowym. Jako taki może się on ukształtować jedynie przez syntezę wiedzy z różnych dziedzin, przy czym synteza ta nie powstaje w sposób samo-

rzutny, lecz domaga się świadomej pracy pedagogicznej w tym kierunku. Jest to możliwe pod warunkiem umiejętności rozpatrywania przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów szkolnych z szerszego punktu widzenia niż same te przedmioty. Chodzi o rodzaj syntezy „ponadprzedmiotowej", o obraz „całości" rzeczywistości otaczającej ucznia, łącznie z nim samym.

Jest rzeczą zrozumiałą, że kształtowanie naukowego światopoglądu u uczniów wymaga od nauczycieli znajomości różnych nauk, przynajmniej w ogólnej postaci, oraz ścisłego współdziałania międzydyscyplinowego w procesie nauczania. Brak owego współdziałania powoduje, iż pogląd ucznia na świat kształtuje się jako wypadkowa pobierania wiedzy w różnych dziedzinach i jako niekontrolowany wytwór niekiedy sprzecznych poglądów głoszonych przez poszczególnych nauczycieli. Siłą rzeczy światopogląd taki zawierać może wiele pierwiastków irracjonalnych, skojarzeń przypadkowych, pozanaukowych form poznania. I zapewne w takim przypadku nie pomoże żaden specjalny przedmiot kształcenia, który miałby w odrębnej strukturze pojęciowej przekazać ów obraz „całości" i udzielać porad obywatelskich. Konieczne jest po prostu współdziałanie nauczycieli na płaszczyźnie przedmiotowej w toku nauczania różnych przedmiotów. To jednak wymaga znajomości struktury różnych nauk wchodzących do programu szkolnego oraz wiele innych nauk nie nauczanych w szkole. Stąd wynika jeden z argumentów na rzecz koncepcji szerokiego profilu kształcenia nauczycieli. Nauczyciel musi wiedzieć dużo między innymi dlatego, aby rozpatrywać swój przedmiot jako składową szerszego planu kształcenia, a więc w związku z nauczaniem czegoś innego.

Warto zwrócić uwagę na inną jeszcze właściwość świadomości zawodowej nauczyciela, domagającą się kształcenia o profilu szerokim, choć niekoniecznie wielokierunkowym. Jest to brak, bardzo istotny, polegający na tym, że nauczyciele rozporządzają na ogół dość bogatym zbiorem informacji szczegółowych z różnych dziedzin, ale nie mają szerszych hipotez pozwalających zrozumieć te informacje i wykorzystywać je w praktyce zawodowej. Są one poddane inercji cząstkowej interpretacji i nie stanowią składowej systemu wiedzy.

Nauczyciele z natury rzeczy wiedzą sporo o dziecku i środowisku społecznym. Wiedzę tę mają oni nie tylko w wyniku studiów, ale zapewne głównie dzięki bezpośredniemu kontaktowi społecznemu i osobistemu doświadczeniu zawodowemu. Jest to jednak wiedza o poszczególnych składowych na przykład psychiki dziecka lub kultury środowiska, która w sumie nie daje obrazu danych całości i nie może być w pełni wykorzystana w praktyce zawodowej. Nauczyciel wie, że na życie psychiczne dziecka składają się pewne procesy poznawcze, jak wrażenie, spostrzeżenie, myślenie, procesy emocjonalne, wolicjonalne itp. Potrafi rozprawiać na temat tych procesów, rozumiejąc je najczęściej jako samodzielne procesy rozwojowe. Mówi na przykład, oczywiście powtarzając dorobek literatury psychologicznej, o rozwoju u dziecka określonego rodzaju wrażeń, spostrzeżeń,

uwagi, pamięci itp. Trudność przedstawia natomiast zrozumienie rozwoju dziecka jako określonej biopsychicznej całości w związku z warunkami środowiskowymi. A dopiero takie rozpatrywanie rozwoju dziecka może się okazać przydatne dla praktyki pedagogicznej. Nie jest bowiem tak, że określone czynności nauczania i wychowania wywołują u ucznia takie lub inne cząstkowe reakcje psychiczne, lecz jest tak, że wszelkie czynności nauczyciela powodują reakcje ucznia jako całości. Zrozumienie czynności nauczyciela możliwe jest przez zrozumienie zachowania ucznia pod wpływem tych czynności. Ale zachowanie ucznia nie przedstawia sobą prostej sumy jakichś cząstkowych jego czynności psychicznyh i fizycznych, a wiedza o poszczególnych stronach psychiki nie daje obrazu całości psychiki i zachowania dziecka. Jest to bowiem układ, który jako całość reaguje wedle własnych, odrębnych prawidłowości niż prawidłowości funkcjonowania poszczególnych jego składowych. Jest to układ „wyższego rzędu", zapewne najbardziej złożony spośród możliwych układów. A układy takie nie działają na zasadzie prostej sumy działania układów niższego rzędu, które się na nie składają.

Z tych względów nauczycielowi potrzebna jest wiedza o czynnościach ucznia jako pewnej całości. Jest to wiedza różna od sumy informacji o poszczególnych aktach i procesach psychicznych. Nie powstaje ona jako samorzutny wytwór gromadzenia przez nauczyciela szczegółowych informacji o dziecku. Można się o tym z łatwością przekonać śledząc rozmowy nauczycieli na tematy uczniów. Opinie są zwykle podzielone, a niekiedy sprzeczne, przeważnie dlatego, że poszczególni nauczyciele wypowiadają się o różnych stronach zachowania ucznia, a nie znają go jako pewnej całości. Wiedza taka nie wystarcza do podejmowania trafnych decyzji zawodowych.

Stwierdzając, że nauczyciele mają wiele szczegółowych informacji o rozwoju i zachowaniu ucznia, ale nie mają odpowiednich hipotez ogólnych, które pozwoliłyby zrozumieć i wykorzystać te informacje, postulujemy rozszerzenie profilu studiów, ale znów nie jako kształcenie wielokierunkowe. Jest to bowiem wytwór istniejącego w nauce podziału i międzydyscyplinowej izolacji, która znajduje odzwierciedlenie w koncepcji kształcenia nauczycieli. Przyszły nauczyciel otrzymuje wiedzę o rozwoju i zachowaniu dziecka, nagromadzoną przede wszystkim przez psychologię. Wiedza ta, jakkolwiek pożyteczna, jest tylko cząstkowa i jednostronna, co wiąże się z samą istotą psychologii jako jednej z nauk o człowieku oraz z jej metodami badawczymi.

Rozszerzenie programu kształcenia o podstawy wiedzy z różnych nauk o człowieku zapewne samo przez się nie rozwiąże zadania wyposażenia przyszłych nauczycieli w szersze hipotezy na temat rozwoju i zachowania dziecka. Jest to przede wszystkim sprawa integracji na poziomie badań naukowych. Ale niewątpliwie znajomość na przykład socjologicznego punktu widzenia na rozwój i zachowanie człowieka, biologicznego, etnologicz-

nego, historycznego, logicznego, ekonomicznego sprzyjać może bardziej pełnemu i wszechstronnemu rozpatrywaniu przez nauczyciela działalności ucznia. Rzecz w tym, że zrozumienie rozwoju i zachowania dziecka możliwe jest przez włączenie go do szerszego układu niż ono samo. To zaś wymaga rozległej wiedzy o materialnej i duchowej kulturze społeczeństwa, a więc przyswojenia przynajmniej podstawowego dorobku różnych nauk.

W ten sposób dochodzimy do wniosku, że szeroki profil edukacji nauczycieli jest konieczny, choćby tylko z punktu widzenia tak elementarnego warunku skutecznego wpływu na dziecko, jakim jest znajomość dziecka. Przy aktualnym stanie wiedzy o człowieku i przy jej podziale próby głębszego zrozumienia rozwoju i zachowania człowieka wymagają przyswojenia dorobku wielu nauk. Jakiekolwiek zawężenie programu grozi jednostronnością w rozpatrywaniu ucznia przez nauczyciela i tym samym niskim stopniem stosowalności posiadanej wiedzy, można więc zaryzykować twierdzenie, że stosowalność posiadanej przez nauczyciela wiedzy o dziecku, nagromadzonej przez psychologię, jest tym wyższa, im lepiej nauczyciel zna dorobek innych nauk o człowieku.

IV

Starałem się wykazać potrzebę reformy programu kształcenia nauczycieli w kierunku tzw. szerokiego profilu. Ale sprawa ciągle nie jest jasna, bo nadal nie wiadomo jak osiągnąć ten szeroki profil w obrębie koncepcji kształcenia jednokierunkowego, skoro studia specjalistyczne pochłaniają cały okres kształcenia, a nie sposób wyobrazić sobie tego szerokiego profilu poza gruntowną znajomością choćby jednej dziedziny nauki. Nie wiadomo też nadal, jak postąpić wobec sformułowanej wyżej alternatywy pogłębionego kształcenia jednokierunkowego lub powierzchownego kształcenia wielokierunkowego. Pewne natomiast wydaje się, że ów szeroki profil nie może oznaczać kształcenia dyletantów, którzy o wszystkim mogliby coś powiedzieć, ale o niczym w sposób kompetentny.

Odpowiedzi na te pytania postaram się udzielić drogą dalszej eliminacji takich koncepcji szerokiego profilu, które z jakichś względów już teraz uznać można za nierealne.

I tak za nierealną uznać trzeba koncepcję zakładającą wszechstronne wykształcenie w szkole wyższej. Pojęcie wszechstronności okazuje się tu nieprzydatne. Można co najwyżej mówić o jakimś propedeutycznym kursie „wszechstronności" w szkole średniej, ale na dobrą sprawę i tu nie wiadomo, co to ma znaczyć. Renesansowa wszechstronność wykształcenia jest dzisiaj niemożliwa. Może się kiedyś ukształtuje jakiś typ wyższego wykształcenia ogólnego, które będzie bardziej wszechstronne, ale teraz trudno wypowiadać się o tym, zwłaszcza w przypadku naszych rozważań nad programem reformy kształcenia nauczycieli. Nadto trzeba mieć na uwadze, że nawet możliwe wyższe wykształcenie ogólne nie będzie mogło być

wykształceniem wszechstronnym, tak jak nie jest nim dziś wykształcenie średnie ogólne.

Szeroki profil studiów nie może też oznaczać takiej konstrukcji programu, która nie liczy się z istniejącym podziałem w nauce i z logiczną strukturą poszczególnych jej dyscyplin, lecz bierze za punkt wyjścia na przykład określone sytuacje praktyczne. Próby takie podejmowano w przeszłości wielokrotnie, zwłaszcza na poziomie wykształcenia średniego i podstawowego. Polegały one zazwyczaj na koncentrowaniu ucznia wokół kolejnych zadań praktycznych, które domagały się przyswojenia wiedzy z różnych dziedzin. Na ogół jednak szybko wracano do nauczania tzw. przedmiotowego i do liniowej konstrukcji programu, biorącej za punkt wyjścia logiczne związki treści kształcenia. Ostatecznie nauczanie ukształtowało się jako przedmiotowe, odzwierciedlające w pewien sposób struktury określonych nauk. I nie sposób wyobrazić sobie teraz koncepcji, która mogłaby z tym nauczaniem konkurować. Różne propozycje nauczania globalnego, sytuacyjnego itp., traktować można jedynie jako formy uzupełniające nauczanie przedmiotowe.

Obok licznych walorów nauczania przedmiotowego ma ono jednak pewne wady, które teraz stają się obiektem ostrej krytyki. Przede wszystkim nauczanie to stwarza w umyśle studenta (ucznia) liczne „szufladki informacyjne" i tym samym powoduje, że wiedza zawarta w tych „szufladkach" staje się mało operacyjna. Byłoby rzeczą pożyteczną nadanie jej większych walorów funkcjonalnych przez ukształtowanie jakichś związków „międzyszufladkowych". Ale zapewne nie osiągnie się tego na drodze integracji treści kształcenia, która podważałaby nauczanie systematyczne, przedmiotowe.

Tak więc koncepcja szerokiego profilu nie może zmierzać ani do jakiejś wszechstronności, ani do podważania systematycznego nauczania przedmiotowego. Oznacza ona natomiast w tym rozumienie gruntowne, systematyczne opanowanie choćby jednej dziedziny nauki, ale opanowanie jej w związku z odpowiednim dorobkiem innych nauk. Istotą projektowanej tu koncepcji jest takie nauczanie grupy przedmiotów dla danego kierunku podstawowych, które łączy w sobie rozpatrywaną porównawczo podstawową problematykę określonych innych dziedzin nauki. Te inne dziedziny nie muszą być przyswajane jako takie, w całym swoim układzie systematycznym lub nawet na poziomie wybranych zagadnień, lecz odpowiednie ich twierdzenia mogą być rozpatrywane porównawczo w związku z kolejnym przyswajaniem treści z dziedziny podstawowej. Takie porównawcze rozpatrywanie może być prowadzone na poziomie metodologicznym, ale z uwzględnieniem merytorycznych konsekwencji założeń i metod różnych nauk.

Sądzić można, że w toku pogłębionych studiów w dowolnej dziedzinie nauki istnieją możliwości porównawczego rozpatrywania podstawowej nawet problematyki wielu nauk, a także uprawiania szerszej refleksji

naukoznawczej nad założeniami, twierdzeniami i metodami różnych nauk. Zapewne tego rodzaju studia w dowolnej dziedzinie umożliwią zaznajomienie studenta ze specyfiką aksjomatów, przedmiotu, sposobu formułowania hipotez i metod ich weryfikacji, właściwych dla wielu dziedzin nauki, powstaną szersze podstawy wiedzy dla dalszego gromadzenia i użytkowania dorobku naukowego.

Nadto, niezależnie od tego rodzaju studiów porównawczych, towarzyszących przyswajaniu wiedzy z dziedziny podstawowej dla danego kierunku, potrzebny byłby odrębny przedmiot traktujący o problematyce naukoznawczej, łącznie z historią nauki, obecną problematyką badawczą w danej grupie nauk, dokumentacją i informacją naukową, zastosowaniami dorobku nauki w życiu praktycznym.

Koncepcja taka domaga się dalej ściślejszego sprzężenia przedmiotów pomocniczych i pokrewnych z podstawowym przedmiotem studiów. Chodzi między innymi o proste łączenie części przedmiotów kształcenia, które obecnie występują jako odrębne dyscypliny. Nauczają ich fachowcy niekiedy wąsko specjalizowani, zazwyczaj z uwzględnieniem genezy ich problematyki, odrębności struktury, metod, dorobku naukowego, co zajmuje sporo czasu i w efekcie daje owe szczegółowe „szufladki". Celowe byłoby zmniejszenie liczby przedmiotów, ale oczywiście pod pewnymi warunkami. Zapewne łączenie miałoby sens przede wszystkim w odniesieniu do tych przedmiotów, które stanowią rodzaj rozwinięcia teorii wchodzących do podstawowego przedmiotu studiów, a ich problematykę można w skondensowanej postaci przedstawić w związku z nauczaniem czegoś innego, jako składową innych teorii. Na przykład na wydziale pedagogicznym za takie przedmioty można uznać historię wychowania, pedagogikę porównawczą i jeszcze kilka innych. Węzłową problematykę tych dyscyplin można przedstawić w związku z nauczaniem dydaktyki i teorii wychowania, które stanowią podstawowe przedmioty na kierunku pedagogicznym. I tylko zresztą w takim planie problematyka tych dyscyplin może się okazać przydatna dla przeciętnego abiturienta wydziału pedagogicznego.

Podobna sytuacja jest na innych wydziałach. Przyczyny jej bywają niekiedy nader proste, habilituje się nowy docent, powołuje się nowy zakład, katedrę lub instytut naukowy, powstaje nowy zespół badawczy, niekiedy cała „szkoła", i nie ma już innego honorowego postępowania jak tylko dalsze uniezależnienie się tego zespołu i wprowadzenie do planu studiów odrębnego przedmiotu.

Problem scalenia określonych przedmiotów studiów jest niewątpliwie złożony i na pierwszy rzut oka budzi różne wątpliwości. Złożoność polega na wyborze przedmiotu (dyscypliny), który miałby stanowić osnowę scalenia innych dyscyplin. Przedmiot taki powinien się odznaczać nadrzędnością swoich teorii wobec teorii przedmiotów integrowanych, jego twierdzenia powinny być twierdzeniami na wyższym szczeblu ogólności. Niełatwe jest jednak dokonanie wyboru takiej dyscypliny.

Dla zilustrowania tej kwestii przedstawię jedną z możliwych propozycji scalenia przedmiotów społeczno-politycznych i pedagogicznych na kierunkach nauczycielskich.

V

Na kierunkach nauczycielskich przedmioty tzw. pomocnicze obejmują szereg dyscyplin nauki. Są to elementy historii, materializmu dialektycznego i historycznego, logiki, etyki, ekonomii, socjologii ogólnej i socjologii wychowania, anatomii i fizjologii dziecka, psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej, neurofizjologii, higieny szkolnej i inne. Są one przedmiotami pomocniczymi zarówno wobec podstawowych przedmiotów pedagogicznych (teorii nauczania i teorii wychowania), jak i wobec przedmiotów tzw. kierunkowych. W programie występują one bądź to jako przedmioty samodzielne, bądź jako składowa innych przedmiotów. Na przykład filozofia nauczana w zakładach kształcenia nauczycieli obejmuje elementy historii myśli społecznej, materializmu dialektycznego i historycznego, teorii poznania, logiki, etyki. Szereg teorii zawartych w tych dyscyplinach filozoficznych występuje również w innych przedmiotach kształcenia, w szczególności w socjologii, psychologii, teorii nauczania i teorii wychowania, po części też w przedmiotach kierunkowych, zwłaszcza na wydziałach humanistycznych.

Podobnie z psychologią i socjologią. Niektóre problemy tych nauk są nie tylko ściśle powiązane z odpowiednimi problemami dydaktyki i teorii wychowania albo nawet z przedmiotami kierunkowymi, lecz niekiedy powtarzają się po prostu, ale w innych kontekstach problemowych, w związku z nauczaniem czegoś innego.

Nawet mniej uważny przegląd programów i podręczników na kierunkach nauczycielskich prowadzi nieodparcie do wniosku, że wiele informacji zawartych w przedmiotach pomocniczych i współdziałających powtarza się z określonymi zagadnieniami przedmiotów podstawowych, zarówno pedagogicznych, jak i kierunkowych. Nasuwa się przypuszczenie, że można te powtórzenia usunąć i ściślej podporządkować informacje nauk pomocniczych podstawowym przedmiotom studiów, przedstawić je w innym układzie systematycznym nadając tym samym więcej walorów funkcjonalnych.

Jak wspomniałem, istnieją rozmaite propozycje integracji dyscyplin pomocniczych. Przypuszczam, że w przypadku kształcenia nauczycieli rolę płaszczyzny integrującej dorobek części nauk społecznych i przyrodniczych odegrać mogą podstawowe przedmioty pedagogiczne. Wydaje się to celowe i możliwe. Problematyka nauk pomocniczych wobec pedagogiki może być ujęta w bardziej jednolitej strukturze, koncentrującej całość tej problematyki wokół podstawowych zagadnień pedagogicznych.

Zapewne teoria nauczania, zawierająca teraz informacje i dyrektywy

o podstawowym znaczeniu dla przygotowania zawodowego nauczyciela, korzystająca z odpowiedniego dorobku poszczególnych dyscyplin filozofii i psychologii, fizjologii, prakseologii, cybernetyki, logiki, językoznawstwa, ekonomii, mogłaby zawierać w sobie ten dorobek potrzebny dla przygotowania nauczyciela, bez potrzeby powtarzania go w odrębnych strukturach. Jako nauki pomocnicze są one nauczane na kierunkach nauczycielskich na poziomie wybranych zagadnień. Faktycznie dyscypliny te nie mogą być przedstawiane studentom jako pewne zwarte struktury naukowe ani nawet jako wybrane zagadnienia pogłębiające kulturę pedagogiczną przyszłego nauczyciela. Przeciętny student wydziału nauczycielskiego nie może mieć orientacji ani w całości tych dyscyplin, ani w ich zagadnieniach szczególnie sprzyjających pogłębionemu rozpatrywaniu problematyki pedagogicznej. Można żywić nadzieję, że jeśli odpowiednia problematyka tych nauk będzie przyswajana w związku ze studiami w zakresie teorii nauczania, to wzrośnie jej poznawcza i praktyczna użyteczność. Jeśli poszczególne składowe różnych dyscyplin nauki okazać się mogą przydatne dla kształcenia i pracy nauczyciela, a dydaktyka może je przedstawić w swojej strukturze problemowej w kontekście teorii uczenia się i nauczania, to zapewne nie stoi nic na przeszkodzie, aby wchłonęła ona ten dorobek. Ostatecznie nie chodzi o to, na jakim obszarze wiedzy zostało „wytworzone" to lub inne twierdzenie czy hipoteza, ale o to, czego ono dotyczy i jak je przedstawić w postaci możliwie operacyjnej.

W ten sposób dydaktyka zarysowuje się jako przedmiot kształcenia nauczycieli obejmujący nie tylko swoją obecną specyficzną problematykę, ale również podstawową dla nauczyciela problematykę teorii poznania, logiki, psychologii procesów poznawczych, cybernetyki, językoznawstwa. Oczywiście, propozycja ta nie dotyczy wydziału pedagogicznego, na którym przedmioty współdziałające z pedagogiką muszą być przyswojone gruntownie. Natomiast na kierunkach nie nauczycielskich byłoby pożyteczne przekazywanie pewnej wiedzy pedagogicznej, ale zapewne w związku z nauczaniem czegoś innego.

Również teoria wychowania może spełnić rolę płaszczyzny integrującej dla potrzeb kształcenia nauczycieli dorobek szeregu dyscyplin nauki. Wykorzystuje ona aktualnie pewien dorobek materializmu historycznego, socjologii ogólnej i socjologii wychowania, socjologii władzy, pracy i czasu wolnego, etnografii i etnologii, psychologii ogólnej i wychowawczej, etyki, teorii organizacji pracy, ekonomii politycznej. Możliwości czerpania przez teorię wychowania z dorobku tych nauk są duże i aktualnie zdaje się niedostatecznie wykorzystane, co przynosi szkodę zarówno dla samej teorii wychowania, jak i dla przygotowania zawodowego nauczycieli. Rzecz bowiem w tym, że podstawowe problemy teorii wychowania łączą w sobie zagadnienia różnych nauk. I nie sposób ani właściwie sformułować, ani zrozumieć podstawowych zagadnień pedagogicznych bez wykorzystania odpowiedniego dorobku wielu gałęzi wiedzy. Nauki pedagogiczne ze względ-

du na swój przedmiot z konieczności łączą w sobie problemy różnych nauk. Na przykład zagadnienia celów wychowania można sensownie rozpatrywać jedynie z uwzględnieniem odpowiedniego dorobku, a może nawet podstawowego, takich nauk, jak socjologia, historia, filozofia, psychologia, fizjologia, ekonomia, a nawet nauk technicznych. Podobnie rzecz się ma z zasadami i metodami wychowania, a nawet z postulatami teorii wychowania w dziedzinie organizacji instytucji wychowawczych.

Propozycje te, jak widać, nie liczą się z aktualnymi strukturami pewnych dyscyplin nauki z punktu widzenia potrzeb kształcenia. Należy sądzić, że u podstaw tych struktur leżą pewne względy konwencjonalne i że struktury te można zmieniać stosownie do zadań praktycznych.

Gdyby przyjąć powyższe propozycje, wówczas program kształcenia nauczycieli obejmowałby dwie grupy przedmiotów, jedną skoncentrowaną wokół podstawowych dyscyplin pedagogicznych i drugą — wokół podstawowych dyscyplin specjalizacji tzw. przedmiotowej. Nadto potrzebna byłaby wspomniana wiedza o nauce.

VI

Przedstawiona wyżej koncepcja szerokiego profilu kształcenia zawiera już w sobie pewną odpowiedź na pytanie dotyczące jednej czy też dwóch lub więcej specjalizacji tzw. naukowych, a więc jedno, czy wielokierunkowego kształcenia. Zakłada ona, że student specjalizowany w jednym kierunku otrzyma takie podstawy wiedzy z dziedzin pokrewnych, które w razie potrzeby umożliwią mu sprawne przyswojenie szczegółowego dorobku tych dziedzin. W takim zaś przypadku można bez większej szkody dla sprawy przesunąć zadania specjalizacji w innych zakresach na okres po studiach, zwłaszcza że chodzi tu tylko o przyswojenie wiedzy dla celów nauczania w szkole podstawowej. Należy sądzić, że tak jednokierunkowo wykształcony nauczyciel będzie w stanie nauczać w szkole podstawowej niektórych przedmiotów pokrewnych nawet bez specjalnych dodatkowych studiów w tych dziedzinach pokrewnych. Mając pewną orientację na poziomie metodologicznym o całej grupie nauk, student powinien być przygotowany do samodzielnego przyswajania wiedzy z zakresu całej tej grupy, a więc faktycznie powinien mieć większe możliwości do nauczania przedmiotów pokrewnych niż nauczyciele kształceni wielokierunkowo w obecnych studiach nauczycielskich.

Oczywiście, trzeba mieć na uwadze potrzeby organizacyjne w zakresie zatrudnienia nauczycieli. Jak wspomniałem, nauczyciele, którzy są zdolni do nauczania kilku przedmiotów, są bardziej potrzebni w wielu szkołach podstawowych niż ci, którzy potrafią uczyć tylko jednego przedmiotu. Ale z tego nie wynika konieczność tzw. wielokierunkowego kształcenia nauczycieli w toku jednolitych studiów wyższych lub studiów, które byłyby

rozbite na dwa drożne stopnie. Problem ten można rozwiązać przez odpowiednią koncepcję kształcenia jednokierunkowego.

Potrzeby organizacyjne szkoły trzeba rozpatrywać przez możliwości uczelni pedagogicznych w zakresie wyposażenia w odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Jest rzeczą pewną, że w aktualnej organizacji studiów wyższych nie ma możliwości jednoczesnego gruntownego wykształcenia w kilku kierunkach. Kształcenie takie odbywa się kosztem pogłębienia wiedzy studenta, a należy sądzić, że przynajmniej dla większości nauczycieli daleko ważniejsze jest gruntowne opanowanie choćby jednej dziedziny nauki niż powierzchowna znajomość wielu dziedzin. Bardziej gruntowne kształcenie naukowe uczy myśleć w sposób naukowy i przysposabia do dalszych studiów samodzielnych, co ma w tym zawodzie znaczenie szczególne. Co więcej, tego rodzaju właściwości uznać trzeba za podstawową składową kwalifikacji nauczyciela. Powierzchowna znajomość wielu nauk uczynić może z nauczyciela rzemieślnika, który nawet dobrze powtarza określone zbiory poglądów, ale któremu obcy może być pierwiastek własnej twórczości. Nauczyciel taki może rozwiązywać zadania w zakresie kształcenia w warunkach normalnego rozwoju nauki. Ale może się on stać hamulcem w postępie szkoły wtedy, gdy dorobek nauki domaga się większych przewartościowań w treści kształcenia.

Jakkolwiek rozpatrywać rolę gruntownego wykształcenia naukowego nauczycieli, trzeba mieć na uwadze, że potrzeby zawodu nauczycielskiego w zakresie kwalifikacji nauczycieli są zróżnicowane, a możliwości kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych są jeszcze znikome. Dlatego projektując takie lub inne rozwiązania perspektywiczne, trzeba się liczyć i z tym zróżnicowaniem potrzeb zawodu, i z możliwościami naszych uczelni. Licząc się zaś z tym wszystkim, warto zwrócić uwagę na jedną jeszcze sprawę związaną z programem. Gdyby się mianowicie okazało, że obecne studia nauczycielskie, nawet przedłużone, powiedzmy o rok, będą musiały istnieć jeszcze przez czas dłuższy, to sądzę, że kształcenie nauczycieli w tego typu zakładach powinno być wielokierunkowe. Uwagi nasze podane wyżej nie dotyczą zakładów typu SN. Szkoły takie nie mają bowiem możliwości przygotowania do nauczania kilku przedmiotów przez przedstawioną koncepcję szerokiego profilu kształcenia. Nie są one w stanie zapewnić systematycznych, pogłębionych studiów w jednej dziedzinie nauki, którym towarzyszyłoby przyswajanie pewnego dorobku innych nauk. Z tego względu pożyteczniejsze jest chyba skoncentrowanie się takich zakładów na wyposażeniu w tę wiedzę, która ma być przekazywana.

VII

Wreszcie warto wspomnieć o niektórych kwestiach integracji w dziedzinie metod i organizacji kształcenia nauczycieli. Co się tyczy metod, wysuwa się tu jedna kwestia, mianowicie czy nauczyciele nauczają przede

wszystkim tak, jak ich uczono, czy też stosownie do tego, co zaleca im teoria pedagogiczna?

Odpowiedź ma pewne znaczenie dla zrozumienia metod kształcenia nauczycieli. Jeśli bowiem uznamy, że nauczyciele kształcą innych tak, jak ich kształcono, co wydaje się prawdopodobne na podstawie powszechnie dostrzeganego zacofania szkoły pod względem metod kształcenia, to w kształceniu nauczycieli trzeba położyć akcent na bogactwo i nowoczesność metod nauczania przedmiotów kierunkowych, na wyposażenie w odpowiednie wzory uczenia się i nauczania. Jeśli zaś przypisze się dominujące znaczenie studiom i praktyce pedagogicznej, to trzeba wydatnie polepszyć kształcenie pedagogiczne.

Zapewne i jedno, i drugie spełnia ważną rolę w przygotowaniu nauczyciela, a nadto niewątpliwe znaczenie ma doświadczenie zawodowe dla kształtowania się osobistego kunsztu nauczania i wychowania. Wyciągnięto już z tego wnioski w WSP. Czyni się tam wiele starań, aby nauczanie przedmiotów kierunkowych uwzględniało odpowiednie dyrektywy dydaktyki i teorii wychowania, ale też aby kształcenie pedagogiczne było możliwie pogłębione. Trzeba by jeszcze postulować polepszenie opieki pedagogicznej nad młodymi nauczycielami. Uczelnie, zwłaszcza katedry pedagogiczne, nie powinny zrywać kontaktu ze swoimi absolwentami w momencie wręczenia im dyplomu.

W kwestii integracji form organizacyjnych kształcenia nąuczycieli na czoło wysuwa się teraz scalenie studiów nauczycielskich z wyższymi szkołami pedagogicznymi i uniwersytetami. Można to osiągnąć chyba tylko na drodze rozbicia programu jednolitych studiów wyższych na dwa stopnie, powiedzmy 3-letni i 2-letni, i realizację pierwszego stopnia w szkole typu SN, która byłaby organizacyjnie powiązana z odpowiednią szkołą wyższą.

Nie wydaje się możliwe utworzenie w obecnych naszych warunkach odrębnego typu wyższych lub półwyższych szkół zawodowych na podstawie SN. Można oczywiście przedłużyć okres kształcenia w SN do lat trzech lub więcej. Ale w ten sposób zakładów tych nie przekształci się w szkoły wyższe lub niepełne wyższe. Co więcej, można sądzić, że to, co przeciętny słuchacz pobiera w SN w ciągu dwóch lat, mógłby w innych warunkach pobrać w okresie znacznie krótszym.

Nie wydaje się też możliwe całkowite przejęcie zadań kształcenia nauczycieli przez istniejące szkoły wyższe. Uczelnie te nie są jeszcze w stanie kształcić nauczycieli w liczbach odpowiadających granicom naturalnego ubytku w tym zawodzie oraz tzw. odsiewu i odpadu w toku pracy, po studiach, w czasie studiów.

Jedyną zatem realną możliwością, i to realizowaną stopniowo, wydaje się przejmowanie studiów nauczycielskich przez WSP i uniwersytety oraz organizowanie na tej podstawie odpowiednich terenowych filii pierwszego stopnia.

Podstawową trudnością realizacji takiej koncepcji scalenia jest brak

odpowiedniej liczby pracowników naukowych. Niestety, nie ma chyba innego rozwiązania, jak tylko dalsze obciążenie zadaniami dydaktycznymi obecnych zespołów pracowników naukowych w uczelniach kształcących nauczycieli. Jeśli bowiem to okazałoby się niemożliwe, to trzeba po prostu odłożyć reformę kształcenia nauczycieli, o której wiadomo, że ma rozstrzygające znaczenie dla postępu oświatowego.

Pewne trudności przedstawia też rozbicie programu jednolitych studiów wyższych na dwa stopnie. Różne jednak doświadczenia innych krajów, jak też nasze doświadczenia z okresu powojennego wskazują, że jest to możliwe i że takie dwustopniowe studia mogą być w pełni drożne.

W zakończeniu pragnę podkreślić jedną z zawartych tu myśli, że w aktualnych warunkach rozwój wyższego szkolnictwa nauczycielskiego, ale także chyba i innych szkół wyższych, możliwy jest raczej tylko jako umocnienie istniejących uczelni i jako dalszy ich podział. Dlatego sprawą najważniejszą dla kształcenia nauczycieli jest troska o WSP i nauczycielskie kierunki uniwersytetów.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ

Возвраставшие задачи просвещния требуют усовершенствования подготовки учительских кадров. Перед просвещением возник существенный вопрос: каким способом перейти от подготовки учителей основных школ в учительских школах к высшему образованию. Это дело реформы программ, методов и организации образования.

Эволюция программы должна идти по пути подготовки учителей широкого профиля, но не по многим направлениям. Здесь речь идёт с одной стороны об интеграции вспомагательных предметов и содействующих с основными отраслевыми предметами, с другой стороны о введении новых предметов предпринимающих проблематику на рубеже разных наук а также и знания о развитии науки и актуальных проблемах и методах данной группы наук.

В деле методов образования требования интеграции внутают учёт достижений дидактики школы высшей в обучении направляющих предметов а также и улучшения педагогического образования. Кроме того требует увеличения времени необходимого на творческую работу студента путём замены нетворческой деятельности работой соответсвенных кибернетических устройств и путём обыкновенного сокращения нетворческих действий.

В деле организации проектирования концепция предпологает постепенный переход новых учительских школ к соответственным высшим школам и создавание на их основе образования первой степени, которое может продолжаться в соответсвенной полной высшей школе (университет или высшая педагогическая школа). Проектируется создавать большие вузы а также подготовку учителей в высших школах разного типа.

TADEUSZ MALINOWSKI

PROBLEMS OF INTEGRATION IN TEACHERS' TRAINING

Increasing educational tasks call for the improvements in preparing of the teachers. The fundamental question is how to make a transition from preparing primary school teachers in teachers' colleges to higher education. This involves the reforms of the programme, methods and organization of teaching.

The evolution of the programme should aim at breadining the scope of the material without multiplying the directions. Integration of ancillary subjects with fundamental subjects should be aimed at, in addition to introducing new subjects dealing with broader problems of various sciences. This should be combined with the development of science and with contemporary problems as well as with methods in a given branch of science.

As to the methods if instruction, the achievements of the higher school didactics should be adopetd to fulfil the requirements of the process of integration. It is suggested that more time should be assigned to creative work of the student by employing cybernetic implements to perform the non-creative tasks, as well as by reducing those tasks themselves.

As to the organization the suggested plan considers gradual adoption of teachers' school by respective higher schools and establishing the programmes of the first degree to be continued ni he full higher school (University or Higher Pedagogical School). It is suggested that large higher schools should be established and that teachers should be taught in higher schools of various types.

TEOFIL SOSNOWSKI

PROBLEMATYKA REFORMY SYSTEMU OŚWIATOWEGO WE WŁOSZECH

We Włoszech ukształtował się scentralizowany system zarządzania oświatą, które należy do kompetencji Ministerstwa Oświaty. Ministerstwu temu podlegają wszystkie szkoły państwowe, w tym również i zawodowe, ono też sprawuje nadzór nad szkołami prywatnymi. Ministerstwo Oświaty nadzoruje również działalność instytucji naukowo-badawczych, placówek oświatowych i bibliotek, a ponadto sprawuje opiekę nad dziełami sztuki.

Ministerstwo Oświaty posiada swoje organy terenowe w prowincjach i okręgach szkolnych, które nie są zależne od władz terenowych. Istnieją też ośrodki metodyczne, kóre nie są organami zarządzania. Poza niesieniem pomocy dydaktycznej dla szkół ośrodki metodyczne specjalizują się w zakresie poszczególnych zagadnień lub kompleksów zagadnień. Organizują one pracę w szkołach eksperymentalnych, propagują nowe metody nauczania i wychowania, organizują kursy doskonalenia nauczycieli, współdziałają w opracowaniu nowych norm prawnych dotyczących oświaty itd. Prawie wszystkie wydają odpowiednie czasopisma.

Przy Ministerstwie Oświaty działa Naczelna Rada Oświaty Narodowej, skiadająca się z 60 członków i działająca pod przewodnictwem ministra oświaty.

Programy nauczania są zatwierdzane centralnie przez prezydenta Republiki lub ministra oświaty. Natomiast nauczyciele mają swobodę w doborze metod nauczania. Duży wpływ na dobór tych metod mają ośrodki metodyczne [1].

Obecną strukturę systemu oświatowego Włoch ilustruje następujący wykres:

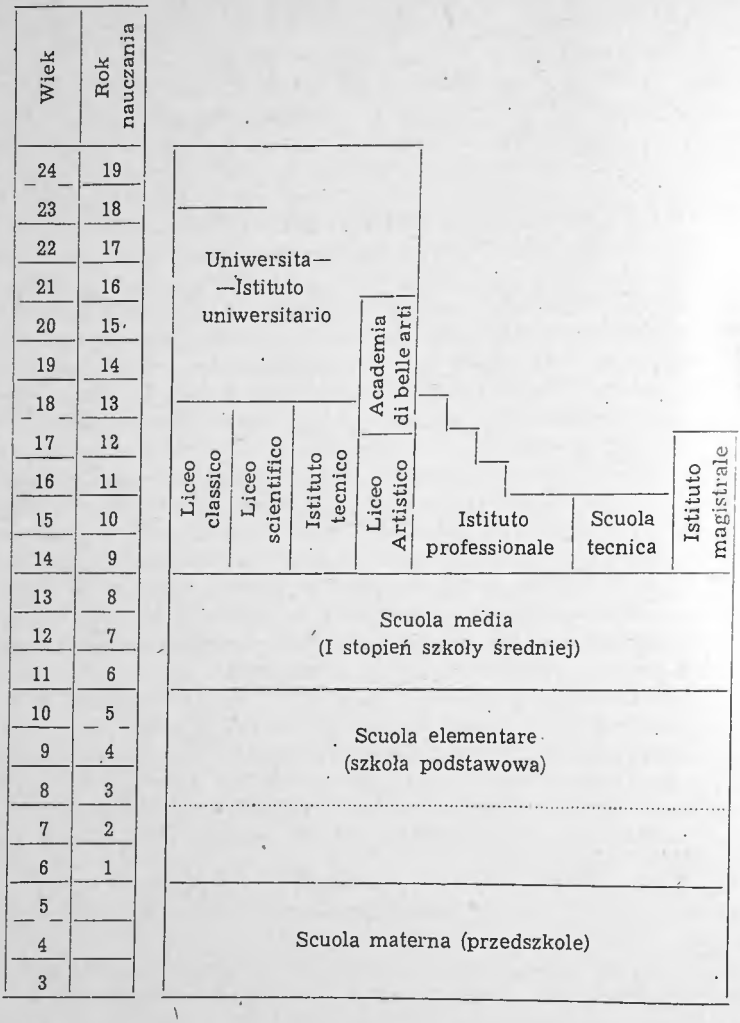
Szkoła podstawowa

W 1955 r. zostały zatwierdzone nowe programy dla szkoły podstawowej [2]. Wprowadzono też wtedy nową strukturę szkoły podstawowej. Podział na dwa cykle: 3-letni i 2-letni został zastąpiony przez podział na cykl 2-letni i 3-letni.

Poprzednie programy miały charakter zaleceń, a nie obowiązkowego dokumentu, nowe poszły jeszcze dalej w kierunku usamodzielnienia w zakresie doboru treści nauczania, przydziału czasu na przerabianie poszczególnych tematów przedmiotowych itd. Przeniknięte są duchem „szkoły aktywnej". W myśl zaleceń zawartych w części wstępnej programów nauczyciel szkoły podstawowej, opierając się na poznanych możliwościach uczniów, ma sam opracować plan nauczania i określać wymiary godzin nauczania, modyfikując go następnie w toku dalszej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel nie powinien narzucać wiadomości i umiejętności, dziecko ma samo je odkrywać w procesie spontanicznej działalności w otaczającym środowisku. W nauczaniu i wychowaniu należy bezwzględnie przestrzegać właściwości wieku i zainteresowań dzieci, nastawiać się na rozwój samodzielnego myśle-

[1] L'Education dans le monde. III. L'enseignement du second degré. UNESCO 1963, s. 839 i nast.

[2] I programmi didattici per la scuola primaria. Seconda edizione ampliata. Testo e ilustrazione. Archivo didattico, serie II (bez daty).



nia, uwzględniać współzależność i współoddziaływanie jednostki i społeczeństwa, wiązać szkołę z życiem. Szkoła podstawowa powinna rozwinąć u uczniów właściwości intelektualne i moralne, będące warunkiem skutecznego i świadomego uczestnictwa w życiu społeczeństwa i państwa.

Dlatego nowe programy mają jeszcze mniej normatywny charakter niż poprzednie. Jako główny cel stawiają nie tyle przyswojenie dzieciom określonego zasobu wiadomości, ile wyrobienie chęci i zamiłowania do uczenia się samodzielności.

W I cyklu szkoły podstawowej nie ma podziału na przedmioty. W myśl ideologii szkoły aktywnej programy zalecają nie przeszkadzać spontanicznemu rozwojowi dzieci. Opanowanie umiejętności czytania i pisania powinno być wynikiem osobistego odkrycia ich przez ucznia. Nauczyciel powinien unikać sztucznych ćwiczeń i w maksymalnym stopniu wykorzystywać inicjatywę uczniów.

Sformułowania programu I cyklu są bardzo ogólne. Na przykład w odniesieniu do nauczania arytmetyki mówi się, że opanowanie liczenia (do 100) powinno wyniknąć z aktywności ucznia w zabawie, z jego potrzeby obserwowania i działania.

Trwałe opanowanie tabliczki mnożenia nie jest zadaniem cyklu pierwszego szkoły podstawowej. Powinno ono być intuicyjne i dokonywać się stopniowo, przy unikaniu trudnych ćwiczeń pisemnych i w zakresie technik liczenia.

W drugim cyklu występuje już podział na przedmioty nauczania, ale bez przydziału na nie godzin. Obowiązującego planu nauczania nie ma, nauczyciel sam ma je opracowywać. Przewidziano dla tego cyklu następujące przedmioty nauczania: religię, wychowanie obywatelskie, moralne i fizyczne jako jeden przedmiot, historię, geografię i przyrodę — również jako jeden przedmiot, arytmetykę i geometrię, język ojczysty, rysunek i kaligrafię, śpiew oraz pracę ręczną. W programach brak jest ścisłego określenia zakresu wiadomości z poszczególnych przedmiotów.

W zakresie języka włoskiego dzieci mają nauczyć się biegle, prawidłowo i wyraźnie czytać, poprawnie pisać, posługiwać się słownikiem i skorowidzem alfabetycznym. Dużą uwagę zwraca się na wzbogacenie zasobu słów. Do końca cyklu uczniowie powinni nauczyć się prawidłowo wyrażać swoje myśli w mowie i piśmie, bez błędów ortograficznych, morfologicznych i składniowych. Nie przewiduje się systematycznych ćwiczeń z gramatyki.

Program arytmetyki i geometrii ma bardziej konkretny charakter. Charakteryzuje go nacisk na wiadomości czysto praktyczne. Nie należy uczyć wiadomości nie mających bezpośredniego zastosowania w życiu dziecka. Na przykład przy przerabianiu miar metrycznych wyłącza się miligramy i milimetry, pomija się działania i przekształcanie liczb mianowanych itd. Program jest nastawiony wybitnie na rozwój logicznego myślenia uczniów i maksymalnie odciążony od wiadomości, które uznano za zbędne w danym okresie rozwoju dziecka.

Program historii, geografii i przyrody jest również mało konkretny i nastawiony na wiadomości stosowane. Historii uczy się nie w układzie chronologicznym, wiadomości z geografii ograniczają się do krajoznawstwa, przyroda — do wyrywkowych wiadomości o otaczającej przyrodzie i higienie ciała ludzkiego.

Duże znaczenie przypisuje się wychowaniu obywatelskiemu, moralnemu i fizycznemu. Jako cel tego przedmiotu określono wyrobienie u uczniów zrozumienia podstawowych norm zachowywania się zgodnie z miejscem ucznia w szkole, rodzinie i społeczeństwie. W programie podano tylko najogólniejsze wskazówki na temat ukierunkowania pogadanek, jakie nauczyciel powinien przeprowadzać na lekcjach z tego przedmiotu. Nie podano tematyki tych pogadanek, nauczyciel powinien dobierać tematy w zależności od okoliczności. Duży nacisk położono na wychowanie fizyczne.

W szkolnictwie włoskim, szczególnie od czasów reformy Gentilego, duży nacisk kładzie się na wychowanie estetyczne. W programie rysunku podkreśla się znaczenie rysunku z natury i dekoracyjnego w powiązaniu z artystycznymi tradycjami danego regionu oraz znaczenie doskonalenia smaku artystycznego uczniów przy pomocy demonstrowania dzieł sztuki i dobrych reprodukcji. Zaleca się unikać kopiowania ilustracji z książek, albumów i modeli jako niezgodnego z zasadami spontanicznego rozwoju dziecka. Duże znaczenie wychowawcze przypisuje się śpiewowi chóralnemu, wiążąc go z wychowaniem religijnym i folklorem.

Duże też znaczenie przypisuje się pracom ręcznym, nie traktuje się ich jednak właściwie jako odrębnego przedmiotu. Nie mają też one być przygotowaniem do określonego zawodu. Prace ręczne mają rozwijać i przyswajać dzieciom różne pożyteczne nawyki praktyczne. Program zajęć ręcznych jest stosunkowo konkretniejszy niż programy innych przedmiotów, wymieniono w nim prace, jakie mają wykonywać dzieci. Dużą uwagę zwraca się na zajęcia z zakresu gospodarstwa domowego dla dziewcząt oraz na wykonywanie prostych prac praktycznych z zakresu przystrajania klasy i szkoły, a także na wyrabianie nawyków posługiwania się prostymi narzędziami.

Bardzo ogólne, zaleceniowe ujęcie programów daje dużo swobody nauczycielowi,

stwarza mu wielkie możliwości samodzielnego kształtowania procesu dydaktyczno-wychowawczego zgodnie z właściwościami dziecka i otoczenia, stawia jednak jednocześnie przed nim duże zadania. A nauczyciel szkoły podstawowej we Włoszech jest kształcony w średnich szkołach pedagogicznych, które właściwie nie dają mu należytego przygotowania, umożliwiającego w pełni skuteczne wywiązanie się z tych zadań. Z pomocą w tym dziele przychodzą mu coraz liczniejsze publikacje metodyczne, przynoszące wzory planów nauczania, omawiające metody realizowania poszczególnych wytycznych programowych, tematów itd. Nawet najbardziej aktywni rzecznicy nowych programów, rekrutujący się z natury rzeczy spośród pracowników Ministerstwa Oświaty, stwierdzają, że praca bez jednolitych planów nauczania jest dla przeciętnego nauczyciela bardzo trudna.

Postępowe koła społeczeństwa włoskiego, w tym także komuniści, pozytywnie oceniają uwzględnianie w nowych programach właściwości wieku i zainteresowań, nastawienie tych programów na rozwój samodzielności myślenia dzieci, podkreślanie współzależności i współoddziaływania jednostki i społeczeństwa, ale zwracają uwagę, że za bardzo odeszło się w nich od zasady systematycznego przekazywania określonego systemu wiadomości oraz protestują przeciw przekształceniu procesu nauczania w bierne przystosowanie się do środowiska.

Postępowe siły protestują też przeciw dalszej klerykalizacji szkoły, którą zapoczątkowała reforma Gentilego. Wprawdzie szkół podstawowych prowadzonych przez organizacje religijne we Włoszech jest stosunkowo niewiele (w 1962/63 r. szk. na 4 366 467 uczniów szkół podstawowych w szkołach prywatnych, tj. prowadzonych przede wszystkim przez organizacje kościelne, było tylko 325 397, tj. niecałe 8%[3], to jednak w nowych programach pogłębił się wpływ kościoła na wychowanie. Mówi się w nich, że religia jest podstawą i koroną wychowania. Nie tylko występuje w nich przedmiot religia, lecz także treściami religijnymi przesiąknięte są wszystkie inne przedmioty nauczania, a praktyki religijne przenikają całe życie szkoły. Idee szkoły aktywnej podporządkowuje się dogmatom religijnym, interpretując zasadę spontanicznego rozwoju jako rozwoju boskich zadatków, wrodzonych każdemu dziecku.

Postępowe koła społeczeństwa włoskiego toczą również walkę o zapewnienie warunków realizacji obowiązku szkolnego. Problem sieci szkolnej w rejonach miejskich, szczególnie na południu kraju i na Sycylii, nasuwa wiele trudności. W wielu miejscowościach istnieją tylko szkoły o I cyklu nauczania, na drugi dzieci muszą uczęszczać do szkół zbiorczych. Chodzi o to, aby w związku ze zmianą struktury szkoły podstawowej w 1955 r. z układu 3 + 2 na 2 + 3 nie dopuścić do przekształcenia się małych szkół 3-letnich na 2-letnie. Inna trudność w realizacji obowiązku szkolnego polega na istnieniu dużej liczby szkół jednoklasowych realizujących program kilku klas.

Poważnym problemem jest również duży odsiew. Według danych opublikowanych przez ministra oświaty Giusseppe Medici, spośród pierwszoklasistów w 1947 r. terminowo ukończyło szkołę 5-letnią tylko 65%, z 1950 r. — 71%, z 1951 — 77%. Największy odsiew występuje w terenach zacofanych i biednych[4].

Pierwszy stopień szkoły średniej

W latach czterdziestych bieżącego stulecia ukształtowała się we Włoszech szkoła 3-letnia, zwana pierwszym stopniem szkoły średniej Był to skromny krok w kierunku ujednolicenia systemu szkolnego, ale tylko formalny. Pierwszy stopień

[3] Pedagogiczeskaja Encikłopiedija. Moskwa 1965, s. 318.

[4] Giuseppe Medici, ministro della publica isruzione. Introduzione al piano di sviluppo della scuola. Roma, 1959, s. 72. Przytaczam za G. A. Kaswinem, Sistiema narodnogo obrazowanija w Italii. Moskwa 1962, s 49.

szkoły średniej był zróżnicowany i obejmował tzw. scuola media (szkoła przejściowa, niepełnośrednia szkoła) i scuola di avviamento professionale (szkoła przysposobienia zawodowego). Scuola media powstała z pierwszych 3 lub 4 klas gimnazjów i liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych, szkoła przysposobienia zawodowego z 3 cyklu szkoły podstawowej, wprowadzonej w życie w 1923 r. reformą Gentilego. Scuola media była przeznaczona dla młodzieży rzekomo uzdolnionej, szkoła przysposobienia zawodowego dla młodzieży rzekomo mniej zdolnej, odznaczającej się uzdolnieniami i zainteresowaniami praktycznymi. Scuola media dawała prawo wstępu do 5-letnich średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych, szkoła przysposobienia zawodowego — tylko do 2-letnich szkół zawodowych. W jedenastoletnim przeto roku życia uczeń stawał przed koniecznością wybrania dalszej drogi: albo scuola media, otwierająca możliwości dalszej nauki aż do szkół wyższych włącznie, albo szkoła przysposobienia zawodowego umożliwiająca dalszą naukę tylko do zakresu 2-letniej szkoły zawodowej.

Oczywiście rzekoma selekcja według rodzaju uzdolnień była przede wszystkim selekcją klasową według pozycji społecznej i ekonomicznej rodziców dzieci.

Dlatego postulat wprowadzenia rzeczywiście jednolitej szkoły średniej pierwszego stopnia stał się punktem węzłowym walki sił postępowych o reformę włoskiego systemu szkolnego.

Uczęszczanie do jednego z typów powyższych szkół należało do obowiązku szkolnego. Obowiązek ten jednak nie był w pełni wykonywany. W roku 1958 na 2,5 mln dzieci w wieku 11—14 lat uczęszczało do nich tylko 950 525 [5].

W dalszych latach następowała stopniowa poprawa w dziedzinie upowszechnienia pierwszego stopnia szkoły średniej, o czym świadczą następujące liczby [6]:

Typ szkoły	Liczba uczniów w roku szkolnym	
	1961/62	1962/63
Scuola media	680 310	751 519
Scuola di avviamento professionele	710 244	712 459

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Język włoski, łacina, historia i geografia	16	15	15
Matematyka	3	3	3
Język obcy	—	3	3
Rysunek	2	2	2
Wychowanie fizyczne i praca	4	3	3
Religia	1	1	1
Razem	26	27	27
Muzyka i śpiew (fakultatywne)	1	1	1

[5] Il riordinamento dell' istruzione dayli 11 ai 14 anni. „La scuola secondaria e i suoi problemi",1958, AV. Nr 14, s. 648. Cytuję według wspomnianej pracy Karwina, s. 63.

[6] Annuaire international de l'Éducation. UNESCO et BIE. Rocznik 1963.

Jak z powyższego zestawienia widać, liczba uczniów w obu typach szkół była zbliżona.

Scuola media. W 1955 r. został wprowadzony następujący plan nauczania w tej szkole[7] (str. 99):

Uderzający jest wybitnie humanistyczny charakter tej szkoły. Matematyka występuje tylko w wymiarze 3 godzin tygodniowo, a przedmioty przyrodnicze (fizyka, chemia, biologia) zostały zupełnie pominięte. Jasne jest, że plan ułożono pod wpływem koncepcji kształcenia formalnego. Założono mianowicie, że przedmioty humanistyczne tak wykształcą zdolności uczniów, że umożliwi im to pomyślne kontynuowanie nauki w średniej szkole ogólnokształcącej również typu matematyczno-przyrodniczego i zawodowego.

Scuola di avviamento professionale. Istniało kilka kierunków tych szkół: przemysłowe, rzemieślnicze i zawodów kobiecych, handlowe, rolnicze, żeglugi. Szkoły przemysłowe kształciły mechaników, stolarzy, robotników budowlanych, murarzy, grawerów i in. Szkoły handlowe — rachmistrzów, kelnerów itp., rolnicze — rolników, ogrodników, uprawy winorośli, hodowców zwierząt, żeglugi — żeglarzy, mechaników i budowy okrętów.

Proporcje między tymi kierunkami charakteryzują następujące liczby uczniów w r. szk. 1956/57:[8]

Kierunki	
przemysłowy, rzemieślniczy i zawodów kobiecych	— 192 726
handlowy	— 166 229
rolniczy	— 85 630
żegluga	— 3 680

Również i dla szkół przysposobienia zawodowego zatwierdzono w 1955 r. nowe plany i programy nauczania[9].

Plan nauczania przedmiotów ogólnokształcących w szkołach przemysłowych, rolniczych i żeglugi wygląda następująco (dla szkół handlowych jest nieco inny):

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Religia	1	1	1
Język włoski	4	3	3
Historia i geografia	3	3	2
Język obcy	3	3	3
Matematyka	6	4	3
Fizyka i chemia	—	3	3
Wychowanie fizyczne	2	2	2
Razem	19	19	17

Poza tym w różnych szkołach występowały różne przedmioty zawodowe tak, że ogólna liczba godzin nauki tygodniowej wynosiła w kl. I od 33 do 37, w kl. II od 37 do 41 i w kl. III od 41 do 46.

Charakter nauczania w tych szkołach był wąsko praktyczny.

[7] Piano di studi per la scuola media inferiore. Roma, 1955, s. 4.
[8] Cytowana praca Giuseppe Medici, s. 75.
[9] Programmi per le scuole secondarie di avviamento professionale a tipo industriale e fiminile, a tipo marinaro ed agrario. Roma 1955.
Programmi per le scuole secondarie di avviamento professionale a tipo commerciale ed alberghiero. Roma 1955.

Porównanie powyższych planów nauczania unaocznia, że określanie pierwszego stopnia szkoły średniej mianem szkoły jednolitej było nieporozumieniem i demagogiczną frazeologią. Sytuację pogłębiał fakt, że scuola media była płatna.

Pod naporem sił postępowych i konieczności wynikającej z postępu naukowo-technicznego Ministerstwo Oświaty zdecydowało się na reformę tego członu systemu oświatowego. W 1956 r. powołano komisję (tzw. Komisja Rossiego), która opracowała projekt reformy. W następnych latach przeprowadzono szereg eksperymentów w kilkunastu szkołach. Wyniki poddano dyskusji, w której brały udział wszystkie ugrupowania polityczne i społeczne. Szczególną aktywność rozwinęła w tym zakresie Włoska Partia Komunistyczna, której Komitet Centralny opublikował w 1958 r. „Propozycje komunistów w sprawie demokratycznej reformy szkoły" [10].

31 grudnia 1962 r. parlament włoski uchwalił ustawę wprowadzającą od 1963/64 r. jednolitą, bezpłatną szkołę drugiego stopnia dla wszystkich dzieci w wieku 11—14 lat. Plan nauczania nowej szkoły wygląda następująco: [11]

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Religia	1	1	1
Język włoski	6	5	5
Historia, wychowanie obywatelskie, geografia	4	4	4
Język obcy	2	2	2
Matematyka	3	3	3
Obserwacje przyrodnicze (osserwazione scientifica)	2	2	2
Wychowanie plastyczne	2	2	2
Wychowanie muzyczne	1	1	1
Wychowanie fizyczne	2	2	2
Razem	23	22	22
Przedmioty do wyboru:			
Łacina	—	4	4
Zajęcia praktyczne (esercitazioni di lavoro)	—	4	4

Czynniki oficjalne i wielu działaczy oświatowych oceniają nową ustawę jako najwybitniejszy akt ustawodawczy dotyczący systemu szkolnego od czasu ustawy Casati-Copino. Istotnie stanowi ona poważny krok w kierunku ujednolicenia włoskiego systemu szkolnego i jego demokratyzacji.

Pierwszy stopień jednolitej szkoły średniej przestaje być w zasadzie formalnie i programowo dualistycznym członem systemu szkolnego, którego jedna forma przeznaczona była dla elity, a druga dla tzw. klas i warstw niższych. Nowa szkoła nie posiada charakteru jaskrawo humanistycznego jak dawna scuola media ani jaskrawo praktycznego jak scuola di avviamento professionale. Pozytywnie ocenia się wprowadzenie jako obowiązkowego przedmiotu osservazione scientifica i nadanie mu charakteru laboratoryjno-eksperymentalnego. Pozytywnie też oceniono wprowadzenie do grupy przedmiotów do wyboru łaciny obok zajęć praktycznych.

[10] Proposte dei communisti per una riforma democratica della scuola. Roma 1958.
[11] Bulletin du Bureau international d'Éducation, str. 143, Geneve, s. 78.

Czy jednak nowa szkoła będzie istotnie dawać równe szanse dla całej młodzieży w wieku lat 11—14? Postępowi działacze zwracają uwagę, że pozostaje jeszcze do zlikwidowania nierówność szans wynikająca z nierówności sytuacji młodzieży wiejskiej i miejskiej, z różnic w organizacji i wyposażeniu szkół itd.[12].

Nie do końca jednak jeszcze jest zlikwidowana nierówność szans wynikająca z programu nowej szkoły. Wprawdzie przesunięcie łaciny do grupy przedmiotów do wyboru w znacznym stopniu łagodzi tę nierówność, niemniej jednak młodzież, która nie wybrała tego przedmiotu, będzie praktycznie odcięta od liceów ogólnokształcących. W istocie więc młodzież już od II klasy nowej scuola media stanie przed problemem wyboru dalszej drogi życiowej.

Nie są więc pierwsze 8 lat nauki w obowiązkowych szkołach we Włoszech pod względem programowym w równym stopniu jednolite jak 8-letnia szkoła podstawowa w Polsce. Abstrahując od trudności wynikających z różnej sytuacji szkół miejskich i wiejskich itp., które występują we wszystkich krajach, koncepcja programowa scuola media zachowuje jeszcze resztki, zawoalowane wprawdzie, podziału szkół dla elity i dla mas. Pod tym względem jest ona podobna do nowego systemu szkolnego francuskiego.

Szkoły średnie drugiego stopnia

Włoskie szkolnictwo średnie drugiego stopnia obejmuje:

1) średnie szkoły ogólnokształcące (liceo classico i liceo scientifico);

2) średnie szkolnictwo zawodowe (istituto tecnico — odpowiednik naszego technikum i liceum zawodowego);

3) niepełnośrednie szkolnictwo zawodowe (scuola tecnica, istituto professionale — odpowiednik naszej szkoły zawodowej);

4) średnie szkoły pedagogiczne (istituto magistrale — odpowiednik naszego liceum pedagogicznego);

5) średnie szkoły artystyczne (liceo artistico).

Charakterystyczne są proporcje między poszczególnymi działami szkolnictwa średniego drugiego stopnia we Włoszech. Ilustrują to następujące liczby uczniów[13]:

Typy szkół	Rok szkolny		
	1961/62	1962/63	1963/64
Licea ogólnokształcące	179 759	169 114	204 512
Instytuty techniczne	312 010	364 275	379 132
Instytuty zawodowe	91 292	128 202	161 340
Szkoły techniczne	19 087	11 144	8 442
Szkoły pedagogiczne	78 049	87 560	101 447
Licea artystyczne	23 915	26 202	×
Ogółem	704 112	786 497	854 873 + ×

Powyższe dane wykazują, że:

1. Ogólna liczba uczniów szkół średnich stale wzrasta.

2. Stosunek uczniów liceów ogólnokształcących do ogólnej liczby uczniów szkół średnich wynosi niecałe 25% i ma tendencję malejącą.

[12] Giulietta Ascoli. Scuola della parita? Noi donne Nr 37, 1963. Cytuję według Piedagogika i narodnoje obrazowanije w zarubieżnych stranach, Sbornik riefieratow, Wypusk 1, Moskwa 1964, s. 28.

[13] Annuaire international de L'Éducation. UNESCO et BIE, Paris et Genève. Rocznik 1963 i 1964.

3. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada 2,7 ucznia szkół zawodowych, a jeśli do szkół zawodowych zaliczyć szkoły pedagogiczne — to 3,5.

4. Najliczniejszą grupą średnich szkół drugiego stopnia są odpowiedniki naszych techników i liceów zawodowych. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada 1,9 ucznia instytutów technicznych.

5. Wśród szkół zawodowych znacznie większą liczebność wykazują pełne szkoły zawodowe, tj. instytuty techniczne. Na jednego ucznia odpowiedników naszych zasadniczych szkół zawodowych przypada ponad 2,2 uczniów odpowiedników naszych techników i liceów zawodowych.

6. Wśród odpowiedników naszych zasadniczych szkół zawodowych likwidowane są szkoły niżej zorganizowane z 2-letnim okresem nauczania, a rozwijają się szkoły wyżej zorganizowane z 2-5 letnim okresem nauczania.

Są to proporcje uderzająco podobne do proporcji występujących w naszym kraju. Proporcje powyższe należy uwzględniać przy formułowaniu wniosków na temat upowszechnienia szkoły średniej.

Ponadto warto zwrócić uwagę, że upowszechnienie szkoły średniej w Polsce jest znacznie bardziej zaawansowane niż we Włoszech. Przy znacznie niższej liczbie ludności (o 20 mln mniej) mieliśmy w 1964 r. 1 667 425 uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, a we Włoszech było ich około 900 tys., tj. prawie dwukrotnie mniej.

Licea ogólnokształcące

We Włoszech istnieją dwa typy liceów ogólnokształcących: liceo classico (liceum klasyczne) i liceo scientifico (liceum realne). Szkoły te charakteryzują następujące plany nauczania: [14]

Przedmioty nauczania	Liceo classico					Liceo scientifico				
	Liczba godzin tygodniowo w klasie									
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Język włoski i literatura	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4
Łacina i literatura	5	5	4	4	4	4	5	4	4	3
Język grecki i literatura	4	4	3	3	3	—	—	—	—	—
Język nowożytny i literatura	4	4	—	—	—	3	4	3	3	4
Historia	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3
Geografia	2	2	—	—	—	2	—	—	—	—
Filozofia	—	—	3	3	3	—	—	2	3	3
Przyrodoznawstwo, chemia i geografia	—	—	4	3	2	—	2	3	3	2
Matematyka	2	2	3	2	2	5	4	3	3	3
Fizyka	—	—	—	2	3	—	—	2	3	3
Historia sztuki	—	—	1	1	2	—	—	—	—	—
Rysunek	—	—	—	—	—	1	3	2	2	2
Religia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ogółem	27	27	28	28	29	25	27	28	29	30

[14] Według: Piano di studi per le scuole medie superiori. Roma 1955, s. 18 i 31.

Liceum klasyczne posiada tradycyjnie ustaloną reputację w społeczeństwie włoskim. Było ono i jest najbardziej uprzywilejowaną formą pełnej szkoły średniej, kształcącą elitę i otwierającą drogę do najwyższych godności państwowych. Jest to jedyna szkoła średnia dająca prawo wstępu na wszystkie wydziały uniwersyteckie, z wydziałami literatury i filozofii oraz prawa włącznie.

W liceum realnym nie naucza się języka greckiego, zamiast historii sztuki występuje rysunek, w nieznacznie mniejszym wymiarze naucza się języka włoskiego i łaciny, natomiast znacznie więcej czasu poświęca się nauce języka nowożytnego, matematyce i przedmiotem przyrodniczym. Niemniej jednak rzuca się w oczy znaczna przewaga przedmiotów humanistycznych i mimo nazwy liceo scientifico przypomina ono raczej znane nam z okresu międzywojennego licea humanistyczne niż licea matematyczno-przyrodnicze.

Warunki wstępu do obydwu typów liceum są jednakowe (podbudową — scuola media), a nauka w nich kończy się egzaminem maturalnym, dającym prawo wstępu na wyższe uczelnie: liceo classico — na wszystkie, liceo scientifico — z wyjątkiem wydziałów filologicznych (tj. literatury i filozofii) oraz prawa.

Pomimo wzrostu popularności liceo scientifico, liceum klasyczne zajmuje jeszcze dominującą pozycję. Świadczą o tym następujące liczby uczniów z 1962/63 r. szk.: [15]

	Ogółem	w tym	
		szkoły państwowe	szkoły prywatne
Liceo classico	153 481	124 103	29 378
Liceo scientifico	74 823	65 251	9 572

Obydwa typy liceów są już wyraźnie przestarzałe i są krytykowane z wielu stron. Zarzuca się im, że liceo classico jest zbyt tradycyjnie klasyczne, a liceo scientifico zbyt humanistyczne. Ministerstwo Oświaty usiłuje uwspółcześnić licea i wyraźniej zaznaczyć różnice między nimi. Na przykład w 1958 r. zlikwidowano w liceo scientifico tłumaczenie z języka włoskiego na język łaciński podczas egzaminu maturalnego. Postępowi działacze jednak podkreślają, że taka polityka poprawek nie zaspokoi potrzeby generalnej reorganizacji całego systemu szkolnego [16].

A projekty takie powstały. Jednym z nich jest tzw. projekt Moro z 1858 r.[17]. Zakłada on podział okresu nauczania w obydwu typach liceów i instytutach pedagogicznych na 2 cykle: dwuletni i trzyletni. Dotychczas taki podział istnieje tylko w liceo classico. Absolwenci pierwszego cyklu powinni mieć prawo zdawania egzaminu do drugiego cyklu wszystkich trzech kierunków (klasyczny, realny, pedagogiczny). Pierwszy cykl przeto byłby ujednolicony programowo. Ponadto nastąpiłoby uwspółcześnienie szkoły przez wprowadzenie do cyklu I nauczania przyrodoznawstwa i wychowania obywatelskiego, a do cyklu II wiadomości o ustroju państwa i o konstytucji Włoch. Projekt przewiduje też możliwość tworzenia szkół dwuwydziałowych, jednakże nie zmienia istniejących uprawnień co do wstępu na wyższe uczelnie.

Również i Włoska Partia Komunistyczna opracowała projekt reformy liceów ogólnokształcących [18] i włączyła go jako rozdział do swojego programu politycznego. Komuniści domagają się utworzenia liceum jednolitego. Przewidują również po-

[15] Piedagogiczeskaja Enciklopedija. Moskwa 1965, s. 19.
[16] Por. La politica del ritocco. *Riforma della scuola* 1958. A. IV. Nr 3, s. 26.
[17] Il progetto Moro per il riordimento del liceo classico e scientifico e dell'istituto magistrale. *La vita scolastica* 1958, A. XII. Nr 10, s. 542—543.
[18] Proposte dei communisti per una riforma democratica della scuola. Roma 1958.

dział liceum na dwa cykle. Pierwszy cykl 2-letni miałby charakter orientacji. Obejmowałby on następujące przedmioty obowiązkowe: język włoski, historia i wychowanie obywatelskie, geografia gospodarcza, matematyka, przyrodoznawstwo, język obcy, wychowanie fizyczne i higienę, a ponadto jako przedmioty do wyboru: łacinę, drugi język nowożytny i wychowanie estetyczne. W drugim cyklu liczba przedmiotów do wyboru wzrasta. Należą do nich: a) języki starożytne, b) pogłębiona nauka matematyki, i przedmiotów przyrodniczych oraz drugi język obcy, c) pedagogika i psychologia. Egzamin maturalny obejmuje zarówno przedmioty obowiązkowe, jak i przedmioty do wyboru. Matura upoważniałaby do wstępu na wszystkie wydziały wyższych uczelni.

Projekt komunistów włoskich reprezentuje interesującą koncepcję liceum w zasadzie jednolitego, zróżnicowanego jednak na kierunki: humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i pedagogiczny.

Kształcenie średnich kadr zawodowych

Najliczebniejszym torem szkół średnich drugiego stopnia są tzw. instytuty techniczne, odpowiedniki naszych techników i liceów zawodowych. Okres nauczania w tych szkołach jest taki sam jak w liceach klasycznych i realnych — 5-letni. Istnieją cztery kierunki tych szkół: instytuty rolnicze (istituto tecnico agrario), handlowe i geodezyjne (istituto tecnico commerciale e per geometri), przemysłowe (istituto tecnico industriale) oraz żeglugi (istituto tecnico nautico).

Wzajemne proporcje pomiędzy tymi kierunkami charakteryzują następujące liczby uczniów w r. szk. 1957/58 [10]:

Instytuty	Liczba uczniów
Przemysłowe, handlowe i geodezyjne	— 134 802
Przemysłowe	— 53 433
Zawodów kobiecych	— 15 419
Rolnicze	— 10 257
Żeglugi	— 8 711
Razem	222 622

Podobnie jak liceum klasyczne, istituto tecnico dzieli się na dwa cykle: 2-letni i 3-letni. Przy przejściu do cyklu drugiego obowiązuje egzamin wstępny. Cykl pierwszy ma charakter propedeutyczny, specjalizacja następuje w cyklu drugim.

Instytuty techniczne nie cieszą się jednakże takim prestiżem w społeczeństwie jak licea ogólnokształcące. Ich ukończenie daje wprawdzie prawo wstępu na wyższe uczelnie, ale tylko na określone wydziały.

W ramach polityki „poprawek" wprowadzono od początku 1961/62 r. w instytutach technicznych nowe plany i programy nauczania. Nowe programy cechuje: a) nacisk na naukę języka ojczystego oraz historii i wychowania obywatelskiego jako przedmiotów najbardziej przyczyniających się do humanizacji i uspołecznienia młodzieży; b) uwzględnienie w nich najnowszych osiągnięć nauki i techniki; c) bardziej racjonalny układ różnych przedmiotów nauczania polegający na skoncentrowaniu nauki teoretycznej i propedeutycznej w pierwszym cyklu i przesunięciu specjalizacji do cyklu drugiego; d) lepszy rozdział materiału nauczania w poszczególnych przedmiotach; e) bardziej elastyczny układ zajęć praktycznych dla uzyskania lep-

[10] Annuario Statistico Italiano, 1959. Istituto Centrale di Statistica, Roma 1960 s. 101.

szych proporcji pomiędzy wykształceniem ogólnym i przygotowaniem zawodowym; f) uwzględnienie zarówno wymagań w zakresie wykształcenia ogólnego, jak i zawodowego [20].

Są to jednak poprawki, wprowadzone doraźnie pod względem nowych koncepcji reformy włoskiego systemu oświatowego w całości. Przytoczymy dwie takie koncepcje.

Jedna to tzw. projekt Moro z 1958 r. Moro, podobnie jak w części dotyczącej reformy liceów ogólnokształcących, proponuje ujednolicić pierwszy dwuletni cykl instytutów technicznych tak, aby absolwenci tego cyklu mogli wstępować na dowolną specjalność w cyklu drugim po złożeniu egzaminu z przedmiotów czy wiadomości, których nie przerabiali w cyklu pierwszym. Poza tym Moro proponuje organizowanie wielowydziałowych instytutów technicznych.

Projekt Włoskiej Partii Komunistycznej idzie dalej. W myśl tego projektu cykl pierwszy powinien być jednolity i zbliżony programowo do pierwszego cyklu liceów ogólnokształcących. Absolwenci pierwszego cyklu powinni mieć prawo wstępu nie tylko na cykl drugi tego samego kierunku, lecz również na cykl drugi innych specjalności oraz liceum ogólnokształcącego po zdaniu egzaminu wstępnego. Oznaczałoby to w praktyce ujednolicenie cyklu pierwszego w liceach ogólnokształcących, średnich szkołach pedagogicznych i instytutach technicznych oraz przesunięcie specjalizacji o dwa lata w górę. Praktycznie biorąc, właściwe kształcenie zawodowe następowałoby wtedy po 10 latach nauki ogólnokształcącej.

Kształcenie niższych kadr zawodowych

Odpowiednikami naszych zasadniczych szkół zawodowych były wygasające już szkoły techniczne (scuola tecnica) — z 2-letnim okresem nauczania. Programowo opierały się one na szkołach przysposobienia zawodowego. Pełny przeto okres kształcenia wynosił 10 lat (5 lat scuola elementare + 3 lata scuola di avviamento professionale + 2 lata scuola tecnica). Młodzież kończyła tę szkołę w 16—17 roku życia, co sprawiało trudności w jej zatrudnieniu. Istniały szkoły techniczne przemysłowe, rzemieślnicze, rolnicze, handlowe oraz zawodów kobiecych.

W planach nauczania tych szkół w stosunkowo dużym zakresie uwzględnione były przedmioty ogólnokształcące. Do obowiązkowych przedmiotów nauczania w szkołach technicznych wszystkich kierunków należały: język włoski, historia, geografia i matematyka. Oprócz powyższych przedmiotów w szkołach przemysłowo-rzemieślniczych nauczano fizyki, chemii, elektrotechniki, mechaniki, rysunku technicznego, technologii i innych specjalistycznych przedmiotów zawodowych, w szkołach rolniczych — agronomii, agrofizyki, rachunkowości i ekonomiki, gospodarstwa wiejskiego, zootechniki, prawoznawstwa rolniczego, w szkołach handlowych — języka obcego, przyrodoznawstwa, fizyki, rachunkowości, księgowości, towaroznawstwa, pisania na maszynie oraz stenografii.

Szkoły techniczne były bardzo niepopularne. Życie gospodarcze miało do nich pretensje za to, że absolwenci byli zbyt słabo przygotowani do zawodu pod względem praktycznym. Ponadto szkoła nie zaspokajała aspiracji absolwentów pragnących kontynuować naukę, gdyż nie dawała im prawa wstępu do żadnej innej uczelni.

Reorganizacja tych szkół stała się też koniecznością w związku z przygotowywaniem, a następnie wprowadzeniem w życie jednolitej scuola media, gdyż likwidacja szkół przysposobienia zawodowego zmieniła podbudowę programową scuola tecnica. Szkoły techniczne zaczęły wygasać, a na ich miejsce zaczęły rozwijać się tzw. instytuty zawodowe (istituto professionale), które w formie eksperymentu były wprowadza-

[20] *Bulletin du Bureau International d'Éducation* 1962, nr 144 Genève, s. 142.

ne stopniowo już znacznie wcześniej, bo od 1950 r. Sama nazwa nowej szkoły wskazuje na dążenie do podniesienia jej rangi i pewnego zbliżenia do pełnej szkoły średniej — istituto tecnico. W wielu też kierunkach nastąpiło wydłużenie okresu nauczania, który obecnie zależnie od zawodu wynosi od 2 do 5 lat.

Daleko jest jednak jeszcze instytutom zawodowym do osiągnięcia poziomu pełnej szkoły średniej. Z około 40 godzin nauki tygodniowej do 27 godzin poświęca się na specjalistyczne przygotowanie zawodowe.

Wnioski ogólne

Po drugiej wojnie światowej włoski system szkolny jest w stanie permanentnej reorganizacji. Państwo coraz więcej uwagi i środków poświęca sprawom oświaty. W 1958 r. premier Fanfani ogłosił „10-letni Plan Rozwoju Oświaty" [21], w 1963 r. ogłoszono tzw. mały plan obejmujący ostatnie 3 lata 10-letniego planu Fanfaniego, który z kolei stał się częścią planu 5-letniego na lata 1966—1970. W roku 1963 powołano też do życia specjalną Komisję Państwową dla zbadania sytuacji i zaprojektowania kierunków rozwoju szkolnictwa włoskiego, utworzono specjalne Biuro Studiów i Programów [22].

Jakie są dotychczasowe osiągnięcia reorganizacyjne?

Niewątpliwie, najpoważniejszym z nich jest daleko idące ujednolicenie pierwszych 8 lat nauczania. Jest to poważny krok naprzód w kierunku demokratyzacji systemu szkolnego. Gdy to nastąpi, młodzież do 16 roku życia będzie osiągać w zasadzie jednolite wykształcenie, lekko zróżnicowane w formie systemu przedmiotów do wyboru, realizowane w szkołach 3 stopni: scuola elementare, scuola media oraz dwu lat pełnych szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Nie ma jeszcze wyraźnej koncepcji co do instytutów zawodowych.

Proporcje pomiędzy poszczególnymi działami szkolnictwa średniego, są zbliżone do proporcji występujących w naszym kraju. Wykazują one, że licea ogólnokształcące nie są najliczebniejszym działem szkolnictwa średniego. Najszerszym torem upowszechnienia szkoły średniej jest we Włoszech, podobnie jak u nas, szkoła zawodowa.

Mimo jednak stosunkowo niewielkiej liczebności licea ogólnokształcące mają w opinii społecznej wyższą rangę niż średnie szkolnictwo zawodowe. Nierówne są też uprawnienia absolwentów szkół zawodowych, jeśli chodzi o możliwości kontynuowania nauki w szkolnictwie wyższym.

Pod względem prestiżu społecznego i uprawnień absolwentów średnie szkoły we Włoszech można uszeregować w następującej kolejności: liceo classico, liceo scientifice, istituto tecnico. Instytuty zawodowe nie są pełną szkołą średnią.

W całym systemie szkolnym we Włoszech ogromną uwagę przywiązuje się do wykształcenia humanistycznego. Scuola media jest szkołą wybitnie humanistyczną, liceo classico szkołą skrajnie klasyczną, liceo scientifico szkołą bardziej humanistyczną niż matematyczno-przyrodniczą, w planach nauczania instytutów technicznych duży udział mają przedmioty humanistyczne. Wyjątkową rolę wśród przedmiotów humanistycznych odgrywa łacina, co jest zupełnie zrozumiałe ze względu na jej znaczenie dla języka włoskiego i tradycje kulturalne w tym kraju.

Na koncepcję programową szkół średnich duży wpływ wywiera przekonanie o wartości kształcenia formalnego na humanistycznych treściach nauczania.

[21] Renzo Titone. The Italian „Ten-year educational development plan", International Review of Education. Vol. VI (1960, Nr 1. Martinus Nijhoff). S-Gravenhage.

[22] Annuaire international de l'Éducation. UNESCO et BIE. Paris-Genève. Rocznik 1963 r.

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

O ROLI I STRUKTURZE KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO W ZREFORMOWANEJ UCZELNI NAUCZYCIELSKIEJ

Wprowadzenie

Dyskusja nad systemem kształcenia nauczycieli toczy się w Polsce Ludowej w gruncie rzeczy permanentnie. W ostatnich jednak latach fala dyskusji znacznie wzrosła, co świadczy o tym, iż problem staje się w związku z potrzebami życia coraz bardziej palący.

Są elementy, które w tej dyskusji ustawicznie się przewijają, które bolą, niepokoją, zmuszają do refleksji i do poszukiwania nowych rozwiązań.

Takim, podstawowym, jak sądzę, elementem jest potrzeba kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Ale problem ten rodzi szereg pochodnych — trudnych, nabrzmiałych.

8-letnia zreformowana szkoła podstawowa wymaga przygotowania nauczycieli w uczelni typu wyższego. Jaka to jednak ma być uczelnia, czy jesteśmy już w stanie kształcić wszystkich nauczycieli na poziomie pełnej wyższej szkoły akademickiej? Czy absolwenci takiej szkoły będą rzeczywiście zasilali placówki oświatowe typu podstawowego, czy też raczej, jak wskazują doświadczenia Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych, szukać będą zatrudnienia wyłącznie w szkołach średnich?

Przyjmuje się w związku z tymi pytaniami rozwiązania niepełne, kształcąc nauczycieli na poziomie półwyższym (SN) lub postulując kształcenie wyższe zawodowe trzyletnie (WSN).

Niepokoi wówczas jednak sprawa rekrutacji do takich zakładów kształcenia nauczycieli. Licea pedagogiczne miały szerszą bazę rekrutacyjną oraz możliwość systematycznego oddziaływania na bardzo jeszcze plastyczne struktury psychiczne swoich uczniów w ciągu pięciu lat.

Szkoła średnia jako baza rekrutacyjna dla zakładów kształcenia nauczycieli ogranicza te możliwości. Powszechnie wiadomy jest fakt, iż do studiów nauczycielskich zgłasza się młodzież, którą zawiodły inne nadzieje, a dwuletni okres kształcenia stwarza minimalne możliwości dla rozwoju intelektualnego i dla modyfikacji postaw tej młodzieży.

I wreszcie wielkim problemem staje się sprawa kadry nauczającej. Kto ma kształcić kandydatów do zawodu nauczycielskiego? Czy można w przypadku powstania uczelni o charakterze wyższym wyeliminować z procesu kształcenia dobrych praktyków, ale nie posiadających stopni naukowych? Czy można wprowadzić kadrę naukową, nie znającą często bezpośrednio szkoły, czy innych placówek oświatowo-wychowawczych?

Oto garść tylko pytań, w obliczu których ustawicznie stajemy i na które musimy szukać prawidłowej odpowiedzi.

Rola przedmiotów ogólnopedagogicznych

W artykule niniejszym nie zamierzam przeprowadzać analizy możliwych rozwiązań organizacyjno-strukturalnych. Nawiązując do pierwszego cyklu sformułowanych uprzednio pytań ograniczę się tu jedynie do zadeklarowania swojego osobistego sta-

nowiska w tej sprawie. Przychylam się do tych rozwiązań, które postulują kształcenie nauczycieli w 3-letnich wyższych szkołach zawodowych, umiejscowionych w drożnym systemie studiów akademickich.

Natomiast pragnę zająć się sprawą niektórych rozwiązań wewnętrznych, sprawą merytorycznych treści i usytuowania niektórych dyscyplin odgrywających w zakładzie kształcenia nauczycieli poważną rolę. Mam tu na myśli grupę przedmiotów umieszczonych w programie studiów nauczycielskich pod nazwą „grupa A", przedmiotów ogólnopedagogicznych.

Poważne znaczenie tych przedmiotów wiąże się z kilkoma sprawami.

Przede wszystkim prawidłowe ich usytuowanie w programie kształcenia nauczycieli stanowi niezbędny warunek dobrego przygotowania do pracy w szkole podstawowej. Wiemy, na jakie trudności natrafiają w tej pracy absolwenci uniwersyteckich kierunków studiów, którzy jakoś sobie przecież radzą ze swoją specjalnością w szkole średniej, natomiast załamują się w obliczu problemów psychologicznych i wychowawczych, na jakie natrafiają w przypadku podejmowania pracy w szkole podstawowej. Weźmy pod uwagę, że w okresie pobytu w szkole podstawowej w rozwoju dzieci i młodzieży dokonują się obecnie niesłychanie intensywne i daleko sięgające zmiany. Dziecko 7-letnie wstępujące w progi szkoły różni się bardzo zasadniczo od 15-letniego absolwenta, który te progi opuszcza. Jakże olbrzymiej potrzeba więc wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i społecznej, aby umiejętnie tę niesłychanie trudną i skomplikowaną drogą rozwojową ucznia — pokierować.

Po drugie, przedmioty ogólnopedagogiczne zawierają w sobie nie tylko walory o charakterze profesjonalnym, ale również ogólnokształcącym. Kontynuują one zapoczątkowany przez szkołę średnią proces wprowadzenia młodego człowieka w świat głęboko ludzkich, humanistycznych, społeczno-kulturowych wartości, pogłębiając, ugruntowując i rozszerzając wiedzę społeczną, wyniesioną ze szkoły średniej (być może niejednokrotnie w niewystarczającym zakresie) oraz kształtując postawy osobowe studentów, niedostatecznie jeszcze wielokrotnie uformowane w momencie rozpoczynania studiów.

Bez względu na kierunek studiów specjalistycznych, każdy kandydat do zawodu nauczycielskiego przechodzi przez jednakowy kurs kształcenia ogólnopedagogicznego, dzięki czemu — ośmielam się twierdzić — zyskuje szansę nie tylko dogonienia, ale nawet przerośnięcia w zakresie rozumienia ludzkich problemów, swych rówieśników z różnych specjalistycznych kierunków studiów akademickich, którzy w momencie uzyskania świadectwa dojrzałości reprezentowali być może wyższy poziom ogólnego rozwoju.

Po trzecie, przedmioty grupy A, stanowiąc ogólny trzon kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego, odgrywają w uczelni tego typu ważną rolę integrującą poczynania wszystkich wykładowców.

Treść i sposób realizacji każdego przedmiotu specjalistycznego na poszczególnych kierunkach studiów muszą być przecież podporządkowane pedagogicznym założeniom, muszą prowadzić do zaspokojenia dydaktycznych i wychowawczych potrzeb szkoły. Dyscypliny ogólnopedagogiczne wskazują na wspólne dla całej uczelni zadania. Wspólne dla całej uczelni to znaczy: 1) wiążące pracę wszystkich kierunków studiów, 2) zespalające poczynania kadry nauczającej, nauczycieli szkoły ćwiczeń i studentów.

I wreszcie — właściwe zrozumienie wymienionych wyżej funkcji kształcenia ogólnopedagogicznego umożliwia wskazanie jeszcze jednej roli, którą w zakładzie kształcenia nauczycieli mogą one i powinny odegrać.

Chodzi tutaj o możliwość wzrostu własnej kadry nauczającej. Kogo mam na myśli, mówiąc o „własnej kadrze nauczającej"? Nawiązuję tu do postawionego poprzednio pytania, na jakiej kadrze należy się oprzeć — na dobrych praktykach czy na teore-

tykach z cenzusem naukowym? Myślę, że pozyskanie przynajmniej niektórych z grona tych ostatnich jest dla uczelni kształcącej nauczycieli wręcz niezbędne. Ale nie wyobrażam sobie, aby mogli to być ludzie nie znający pracy szkoły bądź innej placówki oświatowo-wychowawczej bezpośrednio. Wiemy wprawdzie, że takie sytuacje, w których nauczający znają instytucję wychowawczą jedynie z własnych młodzieńczych uczniowskich wspomnień, zdarzają się na uniwersyteckich studiach pedagogicznych.

Jak powiedziałam, nie wyobrażam sobie takich sytuacji w dobrze funkcjonującym zakładzie kształcenia nauczycieli.

Oczywiście sądzę, że pedagogiczne studia uniwersyteckie powinny być także, a w wielu ośrodkach niewątpliwie są, dobrze funkcjonującymi zakładami kształcenia nauczycieli.

Ale jeśli zdarza się, że bronią się przed taką rolą, to sprawa stanowi problem do odrębnej dyskusji.

Wracam do tematu zasadniczego. Wprowadzenie do uczelni nauczycielskich typu zawodowego pewnej grupy pracowników naukowych z zewnątrz nie może być potraktowane jako rozwiązanie sprawy.

Obecnie istniejące studia nauczycielskie w wielu przypadkach dysponują wartościową kadrą dobrych specjalistów, metodyków, popularyzatorów wiedzy. Wiele z tych osób przy zabezpieczeniu im odpowiednich ku temu warunków chciałoby i mogłoby rozwijać się dalej i zdobywać tytuły naukowe. Byłoby ze wszech miar pożądane, aby tak własna kadra wzrastała w celu zaspokojenia specyficznych dla niej potrzeb.

Co ma być terenem tego wzrostu? Czy „czysta" wiedza specjalistyczna (matematyczna, fizyczna, biologiczna itp.), czy też wiedza typu pedagogicznego, dydaktyka ogólna bądź szczegółowa, metodyka (z zakresu której tak bardzo nam brakuje opracowań), problemy wychowania wiążące się z wymaganiami różnych przedmiotów nauczania?

Wydaje się, że raczej ten drugi typ wiedzy należałoby tu preferować.

Usytuowanie przedmiotów grupy A, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki

Wśród przedmiotów grupy A miejsce centralne zajmuje pedagogika. Ta jej pozycja wynika z faktu, iż głównym zadaniem uczelni jest przygotowanie studenta do tego, aby nauczał i wychowywał. Dyscyplina zatem, która zajmuje się problemami nauczania i wychowania, musi posiadać w zakładzie kształcenia nauczycieli charakter wiodący i ukierunkowujący. Treści kształcenia z zakresu innych przedmiotów muszą być z treściami pedagogicznymi skorelowane, muszą mieć charakter w pewnym sensie usługowy. Z tego jednak charakteru usługowego wynikają, być może wbrew pozorom, szerokie możliwości. Tak, jak studentowi każdy z przedmiotów ma pomagać w dostrzeganiu tych samych zjawisk z różnych punktów widzenia i w rozumieniu rozległych uwarunkowań tychże zjawisk, podobnie i dla współdziałającej ze sobą kadry nauczającej zarysowują się rozległe możliwości badania i analizowania zjawisk wychowawczych i dydaktycznych nie fragmentarycznie i nie w izolacji, ale całościowo, wszechstronnie, we wzajemnych powiązaniach.

Wprowadziłam tu jednak pojęcie „badań". Wprawdzie już w sformułowaniach, dotyczących wzrostu własnej kadry nauczającej, pojęcie to było ukryte, teraz jednak sformułowałam sprawę zupełnie wyraźnie.

W dotychczasowych studiach nauczycielskich zadania dydaktyczne były w gruncie rzeczy jedynymi zadaniami.

Podejmowane badania należały do sfery prywatnych poczynań tych wykładowców,

którzy mieli ambicję zdobywania stopni naukowych w wielkim trudzie, w osamotnieniu, w powiązaniu z uczelniami wyższymi, do których często musieli dojeżdżać na seminaria i konsultacje, a w których czasami zdarzało się, iż wraz ze swoimi zainteresowaniami stanowili „obce ciało".

Ta sytuacja powinna ulec gruntownej zmianie. Ruch nowatorstwa pedagogicznego coraz szerzej ogarnia nasze szkolnictwo. Coraz większa liczba nauczycieli coś bada, coś eksperymentuje. Nie sądzę więc, aby istniały jakiekolwiek przeciwwskazania dla podejmowania prac badawczych przez zawodowe wyższe uczelnie kształcące nauczycieli. Zainteresowania poszczególnych wykładowców zostaną wówczas skupione wokół problematyki ważnej dla pracy tejże uczelni, wokół zagadnień szkolnych, szeroko i wszechstronnie potraktowanych. Uczelnia stanie się terenem rzeczywiście twórczej pracy, kadry nauczającej, nauczycieli szkoły ćwiczeń i studentów, przed którymi wycinkowe zadania badawcze mogą i powinny być stawiane.

Wypowiedziane w tym miejscu stwierdzenia nie są abstrakcyjną dedukcją, ani nie wchodzą jedynie w sferę „pobożnych życzeń". Znajdują one poważne uzasadnienie w próbach, które były już przez niektóre studia nauczycielskie podejmowane.

Osobiście znam pracę w Studium Nauczycielskim Nr 2 w Warszawie, w którym już drugi rok działalność sekcji pedagogicznej i pracowni pedagogicznej została scalona i ukierunkowana przez integrujący pracę uczelni kompleksowy plan badań.

Do realizacji tego planu włączyli się wykładowcy przedmiotów ogólnopedagogicznych, niektórzy wykładowcy przedmiotów specjalistycznych, nauczyciele szkoły ćwiczeń. Tematyka badań pozwala na aktywizowanie pracy grup studenckich, dzięki stawianiu przed nimi interesujących zadań do samodzielnego rozwiązywania.

Wymiana myśli i doświadczeń następuje na specjalnie powołanym seminarium pedagogicznym, odbywającym się raz w miesiącu.

Trudno w tej chwili mówić o wynikach. Nie tu również miejsce na bardziej szczegółowe omówienie podjętego planu badawczego. Faktem jednak jest, że prace te stanowią poważny czynnik mobilizujący do twórczego wysiłku, rozbudzają i pogłębiają zainteresowania, ukierunkowują refleksję pedagogiczną pracowników, stwarzając teren ścierania się poglądów i wspólnego „odkrywania" nowych możliwości. Mówi coś też chyba fakt, że uczestnikami seminarium są nie tylko pracownicy studium i szkoły ćwiczeń. Mimo że nie leżało to w zamierzeniach, ostatnio zaczynają je również odwiedzać osoby z zewnątrz, zainteresowane dyskutowaną problematyką — studenci i pracownicy naukowi innych instytucji.

Dwuletni okres studiów w SN ograniczał w poważnej mierze rozwój tych pierwszych prób.

Powołanie do życia trzyletniej uczelni wyższej rozszerzyłoby znacznie możliwości w tym zakresie. Rozszerzyłoby nie tylko ze względu na dłuższy czas pobytu studentów w uczelni.

Stwarzałoby również możliwości bardziej racjonalnego doboru i sytuowania innych, poza pedagogiką, przedmiotów grupy A oraz również bardziej racjonalnego doboru i układu treści w nich zawartych.

Istnieje paląca konieczność wyodrębnienia w osobny przedmiot historii wychowania i myśli pedagogicznej, co pozwoliłoby na pogłębienie w programie pedagogiki współczesnych zagadnień, w obecnym studium nauczycielskim niestety bardzo powierzchownie potraktowanych.

Równie palącą wydaje się potrzeba wprowadzenia do planu nauczania przedmiotu dotyczącego podstaw wiedzy politycznej, społecznej i ekonomicznej — wszelkie próby ukazywania tego typu uwarunkowań zjawisk wychowawczych obecnym studentom SN natrafiają niestety na warstwę zdumiewającej ignorancji w tych, tak przecież ważnych sprawach.

Zapewne i w zakresie programu psychologii oraz filozofii należałoby dokonać bardzo poważnych zmian.

Dopiero likwidacja rażących braków w planie i programie przedmiotów ogólnopedagogicznych umożliwiłaby pełne i prawidłowe współdziałanie kadry wykładowców, wyraźnie wówczas dostrzegających zarówno specyficzne odrębności przedmiotowe, jak również związki tematyczne i zagadnienia wspólne.

Powołanie do życia zreformowanej wyższej uczelni kształcącej nauczycieli pozwoliłoby równocześnie na stworzenie odpowiedniego zaplecza strukturalno-organizacyjnego dla przekształcenia charakteru pracy wyłącznie dydaktycznego, na dydaktyczno — badawczy.

Strukturalno — organizacyjne podstawy rozwoju działalności ogólnopedagogicznej wewnątrz uczelni

Czy obecne studia nauczycielskie mają możliwość przyciągnięcia do pracy niektórych pracowników naukowych z tytułami docentów lub profesorów?

Realnie rzecz biorąc — nie! Pracownik naukowy tego szczebla może w najlepszym przypadku potraktować dorywczą pracę w studium, jako świadczenie społeczne. Warunki pracy, jakie są mu przez ten zakład oferowane, różnią się dość zasadniczo od warunków, jakie mu normalnie przysługują.

Nie mówiąc już o wymiarze godzin i wysokości wynagrodzenia półwyższy zakład kształcenia nauczycieli nie gwarantuje warsztatu własnej pracy, bez którego pracownik naukowy nie posiada żadnych szans profesjonalnej egzystencji i rozwoju.

Uczelnia wyższa powinna ten brak przezwyciężyć. Należy w nich przewidywać w miarę krystalizowania się możliwości kadrowych tworzenie katedr i zakładów zabezpieczających stały postęp prac naukowych w zakresie poszczególnych specjalności.

Szczególnego znaczenia nabiera przy tym sprawa katedr czy też zakładów pedagogiki, jako komórek ogólnouczelnianych, ukierunkowujących całokształt pracy.

Sądzę, że głębszego zastanowienia się wymaga struktura organizacyjna pedagogiki, jako wiodącej dyscypliny w zreformowanym zakładzie kształcenia nauczycieli.

Wyłania się pytanie, w jaki sposób zabezpieczyć możliwość scalania przez nią poczynań innych dyscyplin grupy A? Być może, właśnie kompleksowy plan zespołowych badań, podporządkowany pedagogicznym założeniom, taką możliwość będzie stwarzał.

Zarysowuje się również pytanie: jakie strukturalno-organizacyjne posunięcia ułatwiają przenikanie pedagogicznych treści do dyscyplin specjalistycznych, nadając kształceniu ogólnopedagogiczną właściwą rangę na wszystkich kierunkach studiów.

Zajmuję w tej sprawie osobiste stanowisko, odbiegające od dotychczas zajmowanych na gruncie pedagogiki. Myślę mianowicie, iż w uczelni kształcącej nauczycieli warto byłoby odbiec od podziału na dydaktykę i teorię wychowania. Wydaje mi się natomiast pożyteczne zastosowanie innego podziału, a mianowicie podziału wedle kierunkowych grup przedmiotowych. W katedrze pedagogiki można by wyodrębnić zakłady zajmujące się problematyką zarówno nauczania, jak i wychowania, w powiązaniu ze specyfiką kształcenia na poszczególnych wydziałach studiów. Z punktu widzenia nowych prądów w dydaktyce takie rozwiązanie wychodziłoby naprzeciw możliwościom postępu dydaktycznego w związku z badaniami nad strukturą wiedzy specjalistycznej. Pozwoliłoby to także ujrzeć w nowym świetle sprawy tzw. nauczania wychowującego i wychowania nauczającego, zarysowując przed teorią wychowania nowe, interesujące perspektywy.

I wreszcie stworzyłoby to szansę naukowego zabezpieczenia zaniedbanych dotychczas działów naszego szkolnictwa. Przykładowo: wychowanie przedszkolne boryka się od wielu lat z wieloma problemami teoretycznymi i praktycznymi, które należałoby ująć w jednolite łożysko, stwarzając wychowaniu przedszkolnemu szansę

naukowego rozwoju. Ale sprawy kształcenia kadr wychowawczyń przedszkoli oraz sprawy badań w tej dziedzinie prowadzonych rozmijały się dotychczas w sposób zasadniczy. Badania stawały się domeną wąskiej grupki ludzi i zbyt rzadko wywierały wpływ na rozwój intelektualny i profesjonalny szeregowych pracowników.

Powołanie do życia zakładu wychowania przedszkolnego w sensie komórki istniejącej w ramach katedry pedagogiki wyższej uczelni nauczycielskiej i działającej dla potrzeb wydziału kształcącego wychowawczynie przedszkoli byłoby wielkim osiągnięciem, likwidującym szereg aktualnych po dziś dzień bolączek.

Podobna sytuacja występuje w zakresie przygotowania nauczycieli do szkół zawodowych typu zasadniczego (Z. S. Z. i S. P. R.). Liczne i ważne problemy natury teoretyczno-dydaktycznej i wychowawczej czekają na podjęcie i opracowanie w czasie, kiedy praktyka posuwa się naprzód drogą prób i błędów. Problemy te wprawdzie są w ostatnich latach sygnalizowane, bądź też nawet wstępnie analizowane od samych podstaw (czyni to u nas w Polsce prof. Ignacy Szaniawski), ale realna „przymiarka" do procesów zachodzących w praktyce nie została jeszcze dokonana.

Zorganizowanie odpowiednich wydziałów w uczelni nauczycielskiej, a w ich ramach zakładów pedagogiki byłoby niewątpliwie i ze wszech miar celowe i potrzebne.

Rozważania niniejszego artykułu miałyby jednak bardzo poważną lukę, gdybym raz jeszcze nie powróciła do sprawy perspektyw wzrostu naukowego kadry pracowników wyższej uczelni zawodowej, kształcącej nauczycieli.

Kadra ta może posiadać dobrze zorganizowany warsztat pracy naukowo-badawczej i może wzrastać faktycznie, ale nie formalnie, jeśli formalny właśnie aspekt całej sprawy nie zostanie w porę dostrzeżony i zabezpieczony.

W uczelni typu akademickiego przewody doktorskie i habilitacyjne mogą być przeprowadzane na miejscu, w macierzystej uczelni. Pracownicy szkół wyższych nieakademickich muszą natomiast otwierać swoje przewody poza terenem własnej uczelni. Doświadczenie uczy nas, iż nie jest to proste.

Różne środowiska naukowe różny mają stosunek do osób zgłaszających się z takimi sprawami z zewnątrz. Nie zawsze również tematy prac wykonywane pod kątem potrzeb nauczycielskich odpowiadają zainteresowaniom i tematycznemu sprofilowaniu innych katedr, zakładów i poszczególnych profesorów.

Sposoby zaradzenia temu stanowi rzeczy mogą być różne. Problem na pewno wymaga pogłębionej dyskusji. Niechaj mi jednak będzie wolno wypowiedzieć znów osobiste tylko zdanie.

W moim przekonaniu sprawę tę rozwiązywałby dobrze zorganizowany i prawidłowo funkcjonujący naukowo-badawczy instytut pedagogiczny o charakterze międzyuczelnianym, tzn. powołany do życia w oparciu o wszystkie działające na terenie kraju uczelnie kształcące nauczycieli. Wchodziłyby tu w grę zarówno zreformowane wyższe szkoły (czy też studia) nauczycielskie, jak i Państwowe Wyższe Szkoły Pedagogiczne, które ze względu na małą liczbę profesorów nie zawsze mają prawo przeprowadzania przewodów habilitacyjnych.

Korzyści wynikające z funkcjonowania tego typu instytutu nie kończyłyby się na sprawie kształcenia kadr naukowych dla potrzeb uczelni nauczycielskich.

Wyjątkowo silne jego powiązanie z codzienną pracą i potrzebami szkolnictwa (wynikające ze specyfiki instrukcji kształcących nauczycieli) stwarzałoby rozległe możliwości udzielenia poważnej pomocy naukowej dla administracji szkolnej przy rozwiązywaniu wielu trudnych problemów wychowawczych, programowych i metodycznych. Jednocześnie skupienie poszczególnych grup członkowskich takiego instytutu w różnych rejonach kraju łączyłoby wszelkie jego poczynania z autentycznym życiem różnych środowisk, zapobiegałoby tendencjom do centralistycznych i monopolistycznych przerostów.

MARIA JAKOWICKA
GORZÓW WKP

O PROWADZENIU SEMINARIUM PEDAGOGICZNEGO W STUDIACH NAUCZYCIELSKICH DYSKUSYJNIE

Zaciekawił mnie artykuł w nr 4 *Ruchu Pedagogicznego* pt. „Z doświadczeń w prowadzeniu seminarium pedagogicznego w Studium Nauczycielskim". Autorka kol. P. Bródka wypowiada się w nim na temat „metody przypadków", podając konkretny przykład zastosowania jej.

Sądzę, że sposób zastosowania tej metody jest ciekawy i przekonywający. Widoczna jest też kształcąca wartość tej metody, zwłaszcza w momencie kiedy studenci przystępują do opracowywania różnych projektów rozwiązania tego samego zagadnienia oraz podejmują próby naukowego uzasadnienia ich.

Odpowiada mi również projekt zachęcający do wymiany poglądów, z tym że autorka proponuje dyskusję na temat „metody przypadków" tylko, a ja chciałabym poszerzyć ją o wymianę doświadczeń w ogóle nad realizacją programu seminarium pedagogicznego. Wprowadzenie seminarium pedagogicznego w IV semestrze przyjęliśmy z zadowoleniem, rozumiejąc jednocześnie, iż zadaniem jego jest ogólnie biorąc doprowadzić do syntezy wiedzy pedagogicznej w zakresie wybranych zagadnień.

Mimo że synteza ta ma być dokonana w zakresie kilku tylko zagadnień, ma jednocześnie pokazać studentom sposoby, które mogą być przeniesione na inne treści. Wydaje mi się, że jest to zadanie trudne do realizacji, ale jednocześnie bardzo ważne, gdyż wskaże ono studentom właściwy kierunek pracy pedagogicznej, jednocześnie przygotuje ich do przeprowadzenia tzw. „małych badań" dla celów codziennej pracy nauczyciela. To bardzo ważne dla kandydatów na nauczycieli, by zrozumieli, że różne sposoby pedagogiczne są skuteczniejsze wtedy, kiedy są bardziej konkretne, a takimi stają się wówczas, gdy są wyprowadzone badawczo z sytuacji istniejącej. Dlatego w realizacji tego przedmiotu trzeba by widzieć jednocześnie te dwa cele, czyli dokonanie syntezy wiedzy pedagogicznej oraz nadanie odpowiedniego kierunku postępowaniu zawodowemu kandydatów. Przy takim ujmowaniu roli seminarium pedagogicznego nasuwają się refleksje dotyczące programu tego przedmiotu, jak i sposobów realizacji.

Jest to zresztą zgodne z ujęciem zadań seminarium w programie.

W świetle tych zadań nasuwa się wątpliwość co do ujęcia tematyki w trzy oddzielne grupy: (program str. 20)

a) tematykę opartą na samodzielnej lekturze słuchaczy,

b) tematykę teoretyczno-badawczą umożliwiającą poznanie metod badań, analizy i oceny konkretnych zagadnień dyd.-wych.,

c) tematykę praktyczno-badawczą obejmującą projektowanie i organizowanie konkretnych działań dyd.-wych.

Sformułowania te nasuwają możliwość i takiej interpretacji, że mogą to być kolejne etapy pracy w zakresie jednego zagadnienia. Wybrane zagadnienie może być omówione od strony teoretycznej, w świetle literatury, z opracowaniem bibliografii i uwypukleniem zasadniczych teoretycznych założeń. Następnie można na podstawie literatury opracować metody badawcze danego zjawiska pedagogicznego z uwypukleniem metod, które mogą być zastosowane do badań w sytuacji praktyka. Rozważania te trzeba zakończyć wyborem metod, które można aktualnie zastosować, zebrać materiał do analizy.

Następne wyznaczone grupy studentów przeprowadzą badania, a zebrany materiał będzie przedmiotem dalszych zajęć seminaryjnych. Studenci pracują w gru-

pach, robią zestawienia, schematy, wykresy, a potem analizują konkretne zjawisko w danej klasie na podstawie poczynionych zestawień.

Po dokonaniu tego odbywa się opracowanie wniosków, określanie sposobów realizacji oraz konstruowanie konkretnego planu pracy w tym zakresie, np. wychowawcy klasy, opiekuna jakiejś organizacji uczniowskiej itp.

Wydawało mi się, że taki tok pracy nad jednym zagadnieniem pozwoli na możliwie adekwatne zrealizowanie zadań zajęć seminaryjnych. Po ustaleniu takiego systemu pracy na zajęciach seminaryjnych powstawały, podobnie jak u autorki wyżej wymienionego artykułu, wątpliwości dotyczące wyboru tematu — jakie treści wybrać.

Rezultat tych wątpliwości był inny niż u koleżanki. Temat seminarium nie może być oderwany od sumy doświadczeń pedagogicznych studentów w IV semestrze. Autorka twierdzi, że słuchacze mają najwięcej doświadczeń dydaktycznych, zebranych poprzez lekcje próbne, dwutygodniową praktykę.

Wydaje mi się, że równolegle z doświadczeniami dydaktycznymi gromadzą się doświadczenia wychowawcze. Szczególnie wyraźnie zaznacza się ten proces w czasie praktyk asystenckich, kiedy studenci czasami potrafią zareagować prawidłowo w danej sytuacji wychowawczej, czasami są bezradni, wtedy pytają, szukają środków itp. Również w czasie prowadzenia lekcji występują różne sytuacje wychowawcze. Po praktykach ciągłych praktykanci mówią najczęściej o trudnościach typu wychowawczego. Mówią o dzieciach trudnych, sytuacjach wychowawczych, w których czuli się bezradni itp. Praca wychowawcza toczy się przecież równolegle z dydaktyczną, również podczas prowadzenia lekcji. Istota sprawy tkwi raczej w tym, że doświadczenia czysto dydaktyczne są bardziej konkretne, łatwiej ująć je, zilustrować, upoglądowić, a co najważniejsze przewidzieć. Studenci łatwiej wdrażają się do tego typu czynności. Natomiast sytuacje wychowawcze nie zawsze można przewidzieć, trudniej uchwycić je, a przede wszystkim zilustrować w czasie przekazywania wiedzy pedagogicznej studentom.

Wychodząc z powyższego rozumowania zdecydowałam się obrać takie tematy, które w czasie realizacji programu pedagogiki muszą być ujęte krótko i zbyt powierzchownie w stosunku do potrzeb przyszłej pracy.

Jednym z takich problemów, które wybrałam, był:

„Klasa szkolna jako grupa dziecięca".

W I części zajęć seminaryjnych dokonano syntezy w zakresie wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej wg planu:

I. Naturalna dążność człowieka do nawiązania kontaktów z innymi (w świetle psychologii rozwojowej analizuję proces wrastania w grupy zależnie od wieku).
II. Stosunki społeczne regulujące współżycie jednostek w grupie.
III. Czynniki kształtujące współżycie w grupie.
IV. Czynniki wpływające na działanie jednostek w grupie.
V. Rodzaje grup dziecięcych (formalne, nieformalne).
VI. Cechy klasy jako zespołu zależnie od sposobu kierowania nią.
VII. Struktura klasy szkolnej.
VIII. Wykorzystanie zespołów dziecięcych w pracy z dziećmi (w nauczaniu i wychowaniu).

Opracowanie tej problematyki oparto głównie na lekturze:

1. Baley: Psychologia wychowania w zarysie; rozdz. VII i XII
2. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole; rozdz. V, XI, XIII
3. Zb. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie (rozdz. wybrane)
4. St. Mika: Nauka o małych grupach. Psychologia wychowawcza 4/1964, s. 422—436
5. S. Rudzińska: Dynamika struktury małych grup. *Studia Socjologiczne* 2/65, s. 183—203.

6. Zb. Zaborowski: Zależność między sposobami zachowania a pozycją i popularnością w grupie. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2/65, s. 177—183.

Sposoby zebrania i opracowania lektury mogą być różne:

a) niektóre pozycje czytają wszyscy,

b) niektóre pozycje opracowują grupy, lub jednostki i referują pozostałym.

W II części zajęć opracowano metody badań w tym zakresie z uwypukleniem tych, które mogą być zastosowane w codziennej pracy szkolnej. Wykorzystano lekturę:

1. H. Barankiewiczowa: Wychowawca gromadzi materiały w klasie

2. M. Pilkiewicz: Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji. *Psychologia Wych.* 3/65, s. 267—288.

3. Lindgren: Psychologia wych. w szkole; s. 133—138.

4. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie; rozdz. VIII.

W ciągu tygodnia studenci prowadzili badania w wybranej klasie szkoły ćwiczeń, w porozumieniu z wychowawcą klasy.

III część zajęć to praca studentów w zespołach, kiedy poznają oni zasady i sposoby opracowywania zestawień i socjogramu klasy.

IV część zajęć to wnioski, które ujęte konkretnie stanowią fragment planu wychowawcy klasowego dotyczący organizacji życia klasy. Plan ten może być bardzo konkretny, bo można w nim ująć wyraźnie nazwiska dzieci wymagające określonego kierunku pracy.

Na zakończenie odbywa się analiza planu pracy wykazująca, że plan ten opiera się na rozeznaniu pracy jednostek w klasie, na rozeznaniu grup nieformalnych, zawiera konkretne wskazania wychowawcze oparte na zasadzie indywidualizacji itp. W ten sposób wskazuje się na słabość planów ujętych ogólnikowo.

Innym zagadnieniem, które w pracy szkolnej jest zaniedbane i trudne do realizacji, to np.: kierowanie samorządem uczniowskim (klasowym oraz ogólnoszkolnym).

W tak ujętym toku pracy studenci dostrzegają rolę wiedzy w zabiegach praktycznych, przekonują się o konieczności śledzenia literatury pedagogicznej na bieżąco. Studenci dość żywo analizowali postawione zagadnienia. Aktywność ta wzrosła jeszcze po przejściu do II i dalszych części zajęć. Wydaje mi się, że dostrzegli rolę małych badań dla nauczyciela i dla swojej przyszłej pracy.

Zdaję sobie sprawę, że tak przykłady tematyki, jak i sposób opracowywania ich mogą nasuwać wiele wątpliwości. Dlatego z zadowoleniem przeczytałabym o próbach w dziedzinie prowadzenia zajęć seminarium pedagogicznego czynionych przez innych jeszcze kolegów. Zaczęliśmy realizację tego przedmiotu bez żadnej metodyki, musimy tworzyć ją sami na podstawie różnych koncepcji i prób.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MAKSYMILIAN MACIASZEK

MŁODY NAUCZYCIEL W ZESPOLE PEDAGOGICZNYM

Młody nauczyciel przeżywa wiele trudności i braków w pracy szkolnej, wzlotów i porażek, radości i smutków, których nie skąpi mu pierwszy rok działalności pedagogicznej. W sumie kształtuje to określone warunki jego startu zawodowego. Najbardziej newralgicznym ich elementem są oczywiście stosunki międzyludzkie, co w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej sprowadza się do miejsca i roli młodego nauczyciela w zespole pedagogicznym szkoły. Czy i jak widzą go starsi koledzy i kierownik, jak on sam zdobywa prawo obywatelstwa w tym zespole?

Postawiliśmy wobec młodych nauczycieli problem oceny stosunków w gronie nauczycielskim [1]. Ten aksjomatyczny punkt widzenia miał się wyrazić w czterech ustalonych stopniach skategoryzowania samopoczucia w zespole: samopoczucie bardzo dobre, dobre, zadowalające i złe, przy czym w dodatkowo postawionym pytaniu wymagaliśmy uargumentowania oceny co najmniej jednym przykładem.

Jak w rezultacie podsumowania kwestionariuszy ankietowych ukształtowały się oceny wyrażone przez adeptów sztuki pedagogicznej? Jakie było ich samopoczucie w zespole nauczycielskim szkoły?

Absolwenci	Ogółem	Samopoczucie w zespole nauczycielskim							
		bdb		db		zadowalające		złe	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
SN	118	29	25%	62	53%	24	20%	5	4%
LP	261	72	28%	102	39%	73	24%	22	9%
Inni	14	5	36%	6	43%	3	21%	—	—
Razem	393	106	27%	170	43%	90	23%	27	7%

Z powyższego zestawienia wynika, że zdecydowana większość, bo 70% młodych nauczycieli, ocenia swoje samopoczucie w zespole nauczycielskim jako bardzo dobre i dobre (bdb — 27%, db — 43%). Zaledwie 23% określa je jako zadowalające, a tylko 7% — zdecydowanie złe.

Zanim sformułujemy kilka wniosków uogólniających, dokonajmy przeglądu najbardziej typowych wypowiedzi młodych nauczycieli, przytaczanych jako uzasadnienie swego samopoczucia w zespole nauczycielskim. Dlaczego oceniam moje samopoczucie jako:

[1]. W artykule wykorzystano materiał z badań, przeprowadzonych przez autora metodą kwestionariusza ankietowego wśród młodych nauczycieli. Zawiera on omówienie problemów związanych z jednym tylko pytaniem wspomnianego kwestionariusza, a mianowicie: Jakie jest samopoczucie Kolegi (Koleżanki) w zespole nauczycielskim szkoły? Dlaczego tak właśnie ocenia Kolega (Koleżanka) swoje samopoczucie (podać co najmniej jeden przykład na uzasadnienie oceny)?

bardzo dobre

„W naszym zespole nie dochodzi nigdy do żadnych starć między kolegami. Nasz zespół nauczycielski jest zgodny pod każdym względem" (1-SN [2]).

„Grono jest młode, przyjemne. Koledzy służą mi radami, wskazówkami. Od nich bardzo wiele się uczę" (13-LP).

„Serdeczną pomoc ze strony kierowniczki najwięcej sobie cenię" (26-SN).

„Koleżeństwo jest prawie w równym wieku. Dzieli się trudnościami, napotykanymi w pracy i w życiu osobistym" (34-SN).

„Starsi nauczyciele chętnie pomagają mi w pracy, udzielając potrzebnych wskazówek i rad" (37-SN).

„Cenię sobie życzliwość starszych kolegów i koleżanek" (47-LP).

„W każdej trudnej sprawie mogę zasięgnąć rady u każdego z kolegów i wiem, że zawsze mi pomogą" (69-SN).

„Nasz zespół pedagogiczny składa się z trzech osób. Czujemy się jak w domu. A pani kierowniczka jest nieoceniona pod każdym względem" (71-SN).

„Grono nauczycielskie jest bardzo wesołe. Nie ma kłótni i plotek" (72-SN).

„Nauczyciele tutejszej szkoły żyją w zgodzie, nie ma tutaj żadnych nieporozumień. Jeżeli zajdzie potrzeba, wzajemnie sobie pomagamy" (101-SN).

„Wszyscy sobie wzajemnie pomagamy, dzielimy się doświadczeniem pedagogicznym" (101-SN).

„Zespół nauczycielski jest bardzo miły, koleżeński, chętnie udziela rad i wskazówek w pracy" (147-LP).

„W zespole nauczycielskim czuję się bardzo dobrze. Panuje zgoda, życzliwość, zrozumienie. Jednym słowem atmosfera sprzyjająca" (161-LP).

„Bardzo lubię przebywać w pokoju nauczycielskim, gdy są wszyscy nauczyciele. Nie ma jakiejś złości, nienawiści, jeden dla drugiego jest bardzo życzliwy" (175-LP).

„Praca między nami w zespole układa się nadzwyczaj dobrze. Dzielimy się swoimi spostrzeżeniami, wrażeniami i wiedzą rzeczową" (180-LP).

„Wszyscy są dobrzy, pomagają, liczą się z moim zdaniem, chociaż jestem młoda. Często sama korzystam z uwag i doświadczeń nauczycieli" (106-LP).

„Kierownik jest już doświadczonym pedagogiem, ma za sobą kilkanaście lat praktyki. Chętnie korzystam z jego uwag i wskazówek pohospitacyjnych, które potrafi w sposób przyjemny i życzliwy wypowiedzieć. Jest osobą o wysokim poziomie intelektualnym i moralnym. Właśnie pod jego kierunkiem wypracowałam swe metody nauczania, nauczyłam się rzetelności i obowiązkowości w pracy" (210-LP).

„Nie ma dystansu starsi — młodsi, ani przełożony — podwładni. Stanowimy zgraną grupę, jak określają we wsi «do tańca i do różańca» (do kościoła nie chodzę) — (223-LP).

„Grono nauczycielskie zawsze życzliwie odnosi się do siebie, starsi nauczyciele chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami, a hospitacja kierownika szkoły daje duże korzyści" (244-LP).

„Pomimo że jestem najmłodszy w gronie, jednak dotychczas nikt mi nie okazał swojej wyższości" (271-SN).

„Chętna pomoc każdego kolegi i koleżanki w zakresie pracy pedagogicznej oraz w sprawach dnia codziennego" (303-LP).

„Cenię sobie serdeczny stosunek kierownika szkoły, jego zainteresowanie się moją pierwszą pracą, udzielanie wskazówek i rad w pracy wychowawczej. Dobrze się czuję wśród grona koleżanek, które są życzliwe i chętnie służą mi pomocą czy poradą w pracy" (308-LP).

[2]. Wypowiedzi zamieszczane są w kolejności ich występowania w kwestionariuszach ankietowych, przy czym liczba oznacza numer kwestionariusza, a litery SN — absolwent studium nauczycielskiego, LP — absolwent liceum pedagogicznego.

„Grono jest serdecznie ustosunkowane do młodych nauczycieli. Przeważa liczba młodych osób i dlatego czujemy się doskonale" (320-LP).

dobre

„Zespół nauczycielski jest miły, koleżeński, uczynny i nie ma żadnych trudności we współpracy" (10-SN).

„Ze wszystkimi kolegami i koleżankami utrzymuję żywe kontakty. Kierownik jest wyrozumiały, ale nieraz celowo chce pokazać swą wyższość" (20-SN).

„Grono nauczycielskie jest w większości młode. Młodzi, wiadomo, niemal zawsze się dogadają" (24-SN).

„Jestem w gronie nauczycielskim w różnym wieku, a jednak potrafimy siebie nawzajem zrozumieć" (35-SN).

„Starsi nauczyciele wykazują w stosunku do mnie postawę szczerze krytyczną. Dostrzegają dodatnie cechy i nie ukrywają moich niedociągnięć. Są serdeczni w stosunku do mnie" (38-SN).

„Nasza szkoła ma czterech nauczycieli. Pracujemy razem z koleżankami w tym samym wieku; przyjaźniłyśmy się w szkole i teraz również łączą nas serdeczne stosunki" (45-SN).

„Zawsze czułam, że mam obok siebie ludzi przychylnych, którzy chętnie służą mi radą" (75-SN).

„Mogę zawsze zapytać o radę kogoś starszego z grona i nigdy nie spotkam się ze złośliwym uśmiechem, który zawsze jest nieprzyjemny. A dobra rada szczególnie w prowadzeniu lekcji jest niezbędna" (106-LP).

„Starsi koledzy udzielają mi wszelkich wskazówek. Uważają mnie pomimo tego za równego sobie" (114-SN).

„Kiedy przebywam w gronie nauczycielskim czuję się jak w swoim domu rodzinnym. Na każdym posiedzeniu rady pedagogicznej wszyscy słuchają moich wypowiedzi, szybko reagują na jakieś skargi i pomagają w niepowodzeniach" (128-LP).

„Pracujemy w czwórkę, jesteśmy zespołem młodzieżowym. Mamy wspólne zainteresowania i kłopoty. Zawsze się rozumiemy i pomagamy sobie nawzajem. Dużo zależy w zespole od kierownika" (142-LP).

„Z młodych nauczycieli jestem sama; jest tylko oprócz mnie małżeństwo i kierowniczka — też już zamężna. Odczuwam brak głębokiej przyjaźni z młodą koleżanką, z którą mogłabym szczerze porozmawiać" (146-LP).

„Z nauczycielkami w swojej szkole bardzo się zżyłam, one mnie uczyły i wychowywały. Sama atmosfera jest miła" (157-LP).

„Chociaż grono nauczycielskie jest dość zgodne i układają się pomyślnie nasze kontakty, to odczuwam jednak brak młodych kolegów i koleżanek. Pozostali koledzy w gronie nauczycielskim liczą od 40 do 70 lat. Niekiedy nie potrafię zgodzić się z ich poglądami" (168-LP).

„W gronie nauczycielskim czuję się dobrze, gdyż panuje w nim serdeczna atmosfera. Trochę czasem sprzeczam się na temat lekcji ze swoim kierownikiem, ale właśnie twierdzenia opieram na zdobytej w szkole wiedzy" (183-LP).

„Żyjemy w zgodzie, mimo tego że koleżanka moja często chciałaby mi dokuczyć, ale to chyba dlatego, że jestem dla niej »rywalką«" (209-LP).

„Kierownik szkoły jest wyrozumiały, chętnie pomaga w rozwiązywaniu trudniejszych zagadnień" (238-LP).

„Wszyscy prawie jesteśmy młodzi, interesują nas wspólne zagadnienia i nigdy prawie się nie kłócimy. Wszyscy razem spędzamy wieczory, niekiedy na wspólnej dyskusji nad przeczytaną książką" (242-LP).

„Nie ma wśród nas żadnych kłótni, swarów. Nie ma żadnych antagonistycznych obozów, jak to się często zdarza" (298-LP).

„Dobrze układa się współpraca w tutejszym gronie nauczycielskim, zarówno w pracy szkolnej, jak i w życiu prywatnym" (310-LP).

„Spotykam się z przychylnym stosunkiem ze strony grona nauczycielskiego" (319-LP).

„Od pierwszego dnia spotkałam się z życzliwością, a nawet serdecznością. Niektóre koleżanki zainteresowały się moją pracą i zaproponowały mi pomoc, np. pomogły mi rozwiązać trudności wychowawcze w kl. IV" (345-LP).

z a d o w a l a j ą c e

„Nie wszyscy nauczyciele biorą aktywny udział w pracy szkolnej i niechętnie patrzą też na osobę, która »wybija się wśród grona«" (36-SN).

„W naszym dwuosobowym zespole brak szczerości i zżycia się. Koleżanka pracująca ze mną jest osobą starszą i ma nieco inny pogląd na wszystko niż ja, m. in. i na nauczanie; to jest przyczyną nieporozumień" (49-SN).

„Czułbym się lepiej, gdyby nie było kłótni w gronie nauczycielskim" (52-SN).

„W naszym zespole nauczycielskim, składającym się z trzech osób, każdy z nauczycieli interesuje się »własnym podwórkiem«. Nie ma przyjaznego współżycia" (63-SN).

„W naszej szkole są dwa obozy — młodzi sobie, starsi sobie" (64-SN).

„Inaczej traktuje się nauczycieli partyjnych, a inaczej bezpartyjnych. To mnie się bardzo nie podoba" (70-SN).

„Pracuję w szkole, do której sama uczęszczałam przed laty. Wszyscy mnie znają, pomagają mi, ale w zupełnie obcym środowisku byłoby mnie lepiej" (86-SN).

„Często koledzy i koleżanki służą mi w pracy radą i pomocą, ale często też nie wyrozumieją mojego braku doświadczenia, które zdobywam z każdą nową godziną lekcyjną" (108-SN).

„Czasami podejście kierownika szkoły do pewnych spraw jest zbyt ostre, szczególnie w przypadku moich niedociągnięć w pracy" (113-SN).

„Starsze koleżanki uważają mnie jako płatnego praktykanta oraz obchodzą się jak z uczniem" (137-LP).

„W szkole istnieją dwa obozy: kierownik z żoną i ja z koleżanką. Z koleżanką czuję się dobrze, ale kierownik z żoną są zbyt samowładni i zarozumiali, aby mogli tworzyć bardziej cieplarnianą atmosferę" (151-LP).

„W gronie naszym nie widać jednolitej pracy i myśli. Każdy ciągnie w swoją stronę. Jeden mówi np. weźcie piłkę, a drugi zabrania. Kierownik niemrawy i podejrzliwy, popełnia wiele błędów, ale ich nie uznaje" (203-LP).

„Stwierdzam brak jednomyślności w zespole. Dziwny podział naszego grona na »stare« i »młode«. Ciągle spory między starszymi paniami. Zmienne humory kierownika, zresztą — często — nieuzasadnione" (106-LP).

„Starsi nauczyciele nie liczą się w ogóle z naszymi poglądami na pewne sprawy. Lekceważą nas!" (231-LP).

„Nauczyciele ciągle uważają mnie za niedoświadczoną i nie mającą racji" (246-LP).

„Trudne jest współżycie między gronem, kłótnie i intrygi" (256-LP).

„W gronie naszym panuje zbyt sztywna atmosfera" (293-LP).

„Zespół nauczycielski jest dość przyjemny. Nie widzę jednak, by panowała w nim harmonia, ścisła współpraca i wzajemna pomoc. Starsi nauczyciele niechętnie udzielają wskazówek młodym, niedoświadczonym, pracującym pierwszy rok" (326-LP).

„Grono przeważnie jest starsze. Koledzy dają odczuć, że są »geniuszami pedagogicznymi«. Wszystko złe może się zdarzyć u nauczycieli młodych" (352-LP).

„Grono dzieli się na dwa obozy, które się nawzajem zwalczają i nie lubią — dbają jednak o zachowanie pozorów harmonii" (353-LP).

„Zdarza się tak, że przeważnie starsi koledzy nie rozumieją naszych potrzeb, wi-

dzą tylko nasze błędy i braki, a przecież my młodzi też mamy pewne osiągnięcia. Nieraz wskazanie tych osiągnięć może doprowadzić do rozwinięcia takich cech, które są konieczne w naszym zawodzie" (388-inne).

źle

„Stwierdzam zły stosunek kierownika, który dopatruje się tylko braków w mojej pracy" (14-SN).

„Moje samopoczucie jest złe na skutek niezgrania się grona nauczycielskiego. Brak współpracy" (59-SN).

„Bardzo małe grono, a nie może się zgodzić — spory" (68-SN).

„Kierownik wcale mojej pracy nie docenia. Traktuje mnie jako »piąte koło u wozu«; uważa, że młoda nauczycielka nic nie potrafi" (81-SN).

„Jedna z koleżanek psuje mi atmosferę grona. Stąd i ja czuję się źle" (92-SN).

„Bardzo ceniłam swoich nauczycieli. Teraz, kiedy uczę wśród nich, zobaczyłam, że są to zwykli ludzie. Jakiż ogromny zawód spotęgowany ich straszną obłudą, która naprawdę razi" (107-SN).

„Jestem najmłodsza, wszyscy już po 50 lat mają, a nawet więcej, ja sama mam dopiero lat 20. Ja jedna z nimi walczyć nie będę o nowe metody w szkole, np. jak po nowemu prowadzić organizację dziecięcą, urządzić przyjemny wieczorek dla dzieci, czy pójść na wycieczkę" (111-SN).

„Kierownik ma niby zawsze do nas nauczycieli pretensje. Nie rozmawiamy poza sprawami służbowymi. Nie można nic zrobić konkretnego, bo to ciągle spotyka się z uwagami krytycznymi ze strony kierownika" (117-SN).

„Zapisany został źle temat w dzienniku lekcyjnym, jedna z koleżanek zaczęła szyderczo i złośliwie pytać, czy tak można zapisać i pokazywała to po kryjomu kolegom" (123-LP).

„Przede wszystkim chodzi tutaj o kierownika szkoły i jego żonę, którzy źle traktują pozostałych nauczycieli. Wynikają często kłótnie. Żona kierownika plotkuje, obmawia nauczycieli wśród rodziców" (136-LP).

„Kierowniczka szkoły zawsze podkreśla swoją wyższość pod względem wiedzy (uczy 9 lat); np. mówi: »wy to tylko — rysunek, prace ręczne, śpiew, wf, a ja — matematyka, fizyka, polski. A czy w czasie lekcji śpiewu odpoczywa się?«" (143-LP).

„Grono się kłóci, koleżanki donoszą" (178-LP).

„Grono nauczycielskie nie jest zżyte ze sobą. Każdy jest egoistą na swój sposób. Kierowniczka czasem zapomina się, że ma do czynienia z ludźmi dorosłymi i traktuje nas nieco »z góry«. Sama zresztą wyraziła się, że to, co ona powie, nie podlega dyskusji" (185-LP).

„Grono nauczycielskie jest skłócone; stąd atmosfera jest jakaś nieprzyjemna. Sam kierownik »zjadł wszystkie rozumy świata«" (192-LP).

„Koleżanki czekają tylko na to, aby mi sprawić przykrość; starały się skłócić mnie z kierowniczką. Nie odzywały się w ogóle do mnie przez pewien okres czasu. Mówiły: »gdy Inspektor przyjedzie, to dopiero zobaczymy, kto pracuje«" (205-LP).

„Bardzo często dochodzi do sprzeczek pomiędzy nauczycielami a kierowniczką. Najczęściej o jej syna, który uczęszcza do tutejszej szkoły. Chłopiec ten nie tylko podrywa nauczycielom autorytet, ale też bije dzieci. Kierowniczka z zażaleniem na syna absolutnie się nie zgadza" (208-LP).

„Na moje złe samopoczucie w szkole wpływa przede wszystkim stosunek kierownika szkoły do nauczycieli i nieporozumienia, jakie stąd często wynikają" (221-LP).

„Grono, szczególnie starsze, nie jest życzliwe, zazdroszczą mi ubioru, szacunku u dzieci, tego, że jestem młoda i lubiana przez młodzież. To wszystko przejawia się w ich stosunku do mnie. Uszczypliwe uwagi nie mają końca" (341-LP).

„Zespół nauczycielski wraz z kierownikiem starają się mnie wykorzystywać. Muszę protokółować każde posiedzenie rady pedagogicznej, pełnić dyżur na korytarzu w każdą dużą przerwę przez cały rok; 180 dzieci sama dyżuruję" (363--LP).

Analiza liczbowa wypowiedzi młodych nauczycieli na temat ich samopoczucia w zespole pedagogicznym kształtuje obraz raczej optymistyczny — 70% czuje się bardzo dobrze lub dobrze w zespole nauczycielskim. Nie przeceniając stopnia adekwatności uzyskanych proporcji ocen samopoczucia w zespole, pragniemy skoncentrować naszą uwagę wokół problemów przytoczonych przez młodych nauczycieli uzasadnień określonego samopoczucia.

Wskazują one przede wszystkim na te fakty i okoliczności, które w subiektywnym odczuciu młodego nauczyciela stanowią niezbędne uwarunkowanie prawidłowych stosunków w zespole nauczycielskim, mających wielką siłę wyzwalania twórczego entuzjazmu. Młodzi nauczyciele czują się dobrze w zespole, w którym panuje atmosfera życzliwości, szczerości, koleżeństwa, wzajemnej pomocy. Cenią sobie doświadczenie starszych kolegów, przekazywane im z dużym taktem pedagogicznym przy pełnym uznaniu ich kwalifikacji i traktowaniu jako pełnoprawnego młodszego kolegę, bez poczucia zbytniego dystansu. Młodzi nauczyciele widzą również chętnie wszelkie inicjatywy starszych kolegów zmierzające do organizowania ich życia prywatnego, oczywiście bez przesadnej ingerencji. Do najbardziej wymownych argumentów, przytaczanych na uzasadnienie dobrego samopoczucia, należy stosunek kierownika szkoły do młodego nauczyciela. Jego autorytet pedagogiczny, walory intelektualne i moralne, fachowe rady, wyrozumiałość na ewentualne braki w początkowym okresie pracy, życzliwe zainteresowanie się całokształtem trosk i kłopotów — oto wartości, które ze szczególną mocą podkreślają wielokrotnie w swych wypowiedziach młodzi nauczyciele.

Młodzi nauczyciele przekazują nam również takie uzasadnienia ocen swego samopoczucia w zespole, które są wyrazem dostrzegania czynników bądź to utrudniających kształtowanie prawidłowych stosunków międzyludzkich w gronie nauczycielskim, bądź też będących wręcz zaprzeczeniem podstawowych norm współżycia społecznego. A więc zniechęca ich brak szczerości wśród grona, dwulicowość, kłótnie i intrygi oraz tendencje egotyczne. Niejednokrotnie wskazuje się na dwa przeciwstawne sobie obozy. Z jednej strony starsi koledzy, wynoszący się swoimi umiejętnościami pedagogicznymi, z lekceważącym stosunkiem do młodych, nie rozumiejący ich potrzeb i traktujący ich jako praktykantów czy nawet uczniów. Z drugiej strony mobilizuje się młodzieżowy zespół nauczycielski, który z wielkim entuzjazmem pragnie organizować pracę dydaktyczno-wychowawczą przy wykorzystaniu najnowszych osiągnięć nauk pedagogicznych, często jednak kapituluje wobec presji schematyzmu i rutyny starszych kolegów.

Analogicznie jak w przypadku dobrego samopoczucia w zespole pedagogicznym istotnym czynnikiem była postawa kierownika szkoły, tak i o złej atmosferze w gronie nauczycielskim decydują wszystkie negatywne cechy jego osobowości. Młodzi nauczyciele piętnują oschły i formalny stosunek kierownika szkoły do wyników ich pracy, negowanie umiejętności pedagogicznych młodego nauczyciela, apodyktyczny stosunek wyrażający się w dawaniu zaleceń bez dostatecznego uzasadnienia, jak również przecenianie swego doświadczenia (chęć wynoszenia się), a nawet lekceważący stosunek do możliwości młodego nauczyciela.

Zapewne jest wiele czynników składających się na dobrą atmosferę pracy grona nauczycielskiego. W procesie kształtowania się zespołu pedagogicznego partycypują w pierwszym rzędzie starsi koledzy, a przede wszystkim kierownik szkoły. Niepoślednią rolę odegrać mogą i młodzi nauczyciele. Wypowiedzi tych ostatnich budzą refleksję na temat ułożenia takich stosunków międzyludzkich w zespole pedagogicznym, aby młody nauczyciel znalazł w nim warunki twórczego rozwoju.

BOLESŁAW NIEMIERKO

PIERWSZA LEKCJA W ŻYCIU

Dla studenta lub ucznia szkoły pedagogicznej pierwsza lekcja w życiu jest podsumowaniem dotychczasowego przygotowania z dziedziny psychologii i pedagogiki, a ponadto egzaminem dla całej jego osobowości; jest syntetyczną próbą uzdolnień zawodowych, która ze względu na brak wiedzy teoretycznej niemożliwa była do przeprowadzenia na egzaminie wstępnym do zakładu. Tej doniosłości nie mają stosowane zazwyczaj przed odbyciem przez kandydata pierwszej lekcji próbnej tzw. „zajęcia asystenckie", dyżury na przerwach, zabawy z dziećmi, itp.

Niektórzy z organizatorów praktyki pedagogicznej są zdania, że niecelowe jest poprzedzanie całościowej próby lekcyjnej ćwiczeniami poszczególnych składowych umiejętności lub fragmentarycznym czynnym udziałem w prowadzonej przez kogo innego lekcji. W ten sposób pozbawiamy młodzież wielkiego radosnego przeżycia, a także, co o wiele istotniejsze, stawiamy ją w szczególnie trudnej, sztucznej sytuacji, wynikającej z rozbicia dydaktyczno-wychowawczej struktury lekcji na niewiele znaczące z osobna, bezkształtne części. Irena Zaczeniuk-Jundziłł zauważa, że uczniowie szkoły ćwiczeń nie traktują poważnie tego typu specjalnych zajęć: „na lekcji była komedia, bo jedna licealistka napisała, druga przeczytała, potem pani, zupełnie jak w teatrze" (7, s. 187).

Odmienne stanowisko zajął Maksymilian Maciaszek (3, rozdz. II). Organizował on ćwiczenia kandydatów w sprawdzaniu listy obecności, przeglądzie zadań domowych, pogadance wstępnej, nauce piosenki, rozwiązywaniu zadania tekstowego z arytmetyki itp. na lekcjach prowadzonych przez nauczycieli ze szkoły ćwiczeń.

Z punktu widzenia ochrony osobowości przyszłego nauczyciela przed zbyt silnymi ujemnymi wstrząsami (frustracjami) poprzeć musimy to drugie rozwiązanie. Z całościowym, z miejsca, występem studenta lub ucznia szkoły pedagogicznej w roli nauczyciela związane jest zbyt duże ryzyko; ewentualna porażka wywołać może trudne do naprawy spustoszenia w dziedzinie motywacji pracy z uczniami. Warto zaznaczyć, że pierwsze lekcje kandydatów w eksperymentalnej grupie studentów SN Maksymilian Maciaszek traktował jako ćwiczenie, nie próbę. Studenci sami orzekali, którą z kolejnych lekcji chcą przedstawić do dyskusji i oceny (tamże).

W liceum pedagogicznym w T. w 1964 roku już pierwsza lekcja próbna kandydata była oceniana i, głównie ze względu na skromne możliwości szkoły ćwiczeń, poprzedzona niewieloma ćwiczeniami elementarnych czynności. Pomoc nauczycieli szkoły ćwiczeń w przygotowaniu jej sięgała dość daleko, w związku z tym lekcje „nie na temat" i wadliwie zbudowane nie mogły się zdarzyć.

Oto najczęściej ujawniane w tych warunkach zalety stylu pracy pedagogicznej kandydatów, wynotowane z zeszytu obserwacji nauczyciela przedmiotów pedagogicznych:

— stawianie wyraźnych wymagań, nawiązywanie do materiału przerobionego przez uczniów na poprzednich lekcjach,
— zastosowanie własnego pomysłu ćwiczeń, konkursów i zabaw ruchowych związanych z tematem lekcji,
— własnoręcznie, starannie wykonane pomoce naukowe lub komplety pomocy dla wszystkich uczniów w klasie,
— skrupulatne wykorzystanie pomocy naukowych, troska o dobrą ich widoczność z każdego miejsca w klasie,
— dobrze przygotowane wzorowe czytanie, opowiadanie, recytacja wiersza, piosenka,

— dobór zwrotów, wyrazów i sposobów ujęcia zagadnienia przystępnych dla dzieci,
— serdeczny stosunek do dzieci, stały uśmiech na twarzy, wesoły przebieg lekcji,
— znajomość imienia i nazwiska wszystkich dzieci w klasie, orientacja w ich możliwościach umysłowych,
— zwracanie uwagi na postawę dziecka w ławce i podczas rozmowy z prowadzącym lekcję,
— natychmiastowe reagowanie na każde zakłócenie spokoju w klasie,
— wyraziste gesty, energiczne, celowe ruchy,
— staranny sposób mówienia, dobra dykcja, ładna modulacja głosu,
— miła prezencja, staranne uczesanie, spokojny i czysty ubiór.

Najczęściej występujące wady stylu pracy pedagogicznej kandydatów:

— recytowanie materiału słownego „jak uczeń w czasie odpowiadania na stopień" lub „jak do siebie", brak kontaktu z klasą,
— kurczowe trzymanie się konspektu lekcji, pomijanie zapytań uczniów, przerywanie ich wypowiedzi,
— brak tłumaczenia, objaśniania twierdzeń najistotniejszych, niewyróżnianie materiału obowiązującego i uzupełniającego,
— prowadzącemu nie udają się demonstracje i doświadczenia na skutek mało dokładnej znajomości pomocy naukowych,
— praca z wąską grupą „zgłaszających się", w związku z tym zbyt szybkie tempo lekcji,
— zbyt długie zajmowanie się jednym uczniem, który czegoś nie umie lub jedną grupą uczniów,
— prowadzący nie panuje nad klasą, dzieci kręcą się i „szumią",
— bierna postawa wobec uczniów, bezradność, gdy żaden uczeń nie zgłasza się do odpowiedzi, niechęć do oceniania,
— sztuczny, ugrzeczniony ton wypowiedzi, prowadzący źle się czuje z dziećmi,
— prowadzący za dużo mówi, objaśnia to, co uczniowie sami mogliby powiedzieć, nie wykorzystuje możliwości uczniów,
— zbędna ruchliwość, podchodzenie do dziecka, z którym się rozmawia, niepotrzebne chodzenie po klasie,
— niedostrzeganie błędów w zapisach uczniów na tablicy albo przeciwnie, przesadne wpatrzenie w nią i „mówienie do tablicy",
— niekształtne i niestaranne pismo na tablicy, niedokładne wskazywanie na mapie.

Powyższe, przydługie nieco, listy zalet i wad stylu pracy pedagogicznej, ujawnionego na pierwszej lekcji próbnej przez uczniów IV klasy liceum pedagogicznego w T., mają nam służyć dla zorientowania się w sposobie oceniania lekcji przez nauczyciela przedmiotów pedagogicznych w tym liceum, w związku z przedstawionym poniżej poszukiwaniem czynników powodzenia pierwszej lekcji. Nie podejmujemy próby usystematyzowania tych spostrzeżeń „praktyka", gdyż wobec braku w naszej literaturze pedeutologicznej opracowań z zakresu podstaw metodyki kształcenia pedagogicznego byłaby ona skazana na powierzchowność. Większość z wymienionych cech zachowania się prowadzących lekcje daje się z grubsza uogólnić jako przejawy różnicy zdolności do najszerzej rozumianej „ekspresji" i różnicy „spostrzegawczości pedagogicznej", dwu wymienionych przez Maksymiliana Maciaszka cech „korzystnego dla zawodu nauczycielskiego typu osobowości" (3, s. 60).

Względna trwałość zalet i wad stylu pracy ujawnianych już na pierwszej lekcji

próbnej wynika z faktu, że są one wyrazem całokształtu osobowości kandydata; ukazują one tę osobowość w procesach oddziaływania nauczyciela na uczniów i uczniów na nauczyciela, w nowym świetle.

Z ogólnej teorii zachowania wynika, że zmiany osobowości dokonują się powoli. Obecna organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej zakładów kształcenia nauczycieli stwarza niestety mało okazji po temu, aby poprawiać styl pracy przyszłego nauczyciela drogą specjalnych, zindywidualizowanych oddziaływań wychowawczych na jego osobowość.

Powodzenie pierwszej lekcji próbnej kandydata

W 1963/64 roku 80 uczennic i uczniów IV klasy liceum pedagogicznego w T. przeprowadziło swe pierwsze lekcje w życiu. Nauczyciel przedmiotów pedagogicznych ocenił lekcje za pomocą 10-punktowej skali, a następnie porównano te oceny z ocenami ogólnych postępów tychże uczniów w nauce oraz ich samoocenami pod kilkoma względami.

Zastosowanie w badaniach samooceny uczniów nie wynikło bynajmniej z przekonania o jej wysokiej wartości, jako naukowej metody ustalania faktów. Użyliśmy tej najmniej rzetelnej z metod z konieczności, ze względu na brak możliwości przeprowadzenia tak wielkiej ilości obserwacji zachowań lub użycia specjalnych kwestionariuszy. Nie jest to więc „przemycanie introspekcji" przy zasłanianiu się „całym mnóstwem współczynników korelacji" (Kreutz — 2, s. 91), lecz świadome użycie metody, której zdolność rozpoznawcza jest słaba (por. Malewski — 4).

Badanych zapoznano z właściwościami 10-punktowej skali „stenowej" (Guilford, Comrey 1), aby w niej wyrażali samoocenę. We wszystkich rozkładach uzyskanych ocen zaszła potrzeba skorygowania ujemnej skośności, gdyż badani wykazali tendencję do umieszczania się pod względem nasilenia każdej dodatniej cechy osobowości powyżej średniej oceny ustalonej dla całego zespołu klasowego.

Umiarkowaną korelację (współczynnik r Pearsona) z ocenami lekcji próbnych wykazały:

— oceny ucznia z teorii pedagogicznej: 0,40,

— ogólne postępy ucznia w nauce szkolnej: 0,34.

Nisko korelują z ocenami lekcji próbnych niektóre wskaźniki samooceny:

— „pewność siebie, zdecydowanie, energia": 0,22,

— „optymizm, swoboda, wesołość": — 0,20,

— „samodzielność, zaradność, spryt życiowy": 0,19,

— przekonanie, że jest się dobrze traktowanym przez nauczyciela pedagogiki: 0,18.

Kilka zmiennych nie koreluje z powodzeniem lekcji próbnej, m. in. odpowiedź na pytanie „czy jesteś spokojna, opanowana, czy przeciwnie — nerwowa, łatwo ulegająca podnieceniu?" (r = — 0,04). Jest rzeczą wysoce charakterystyczną, że zarówno samoocena zaangażowania się w pracy organizacyjnej i „społecznej", jak i porównanie obiektywnych danych dotyczących tego typu działalności prowadzącego lekcje wykazało zerową korelację (r = 0,00) z powodzeniem lekcji próbnej.

Badanie nasze nie wykryło zmiennych, które pozwalałyby trafniej niż oceny kandydata w nauce, zwłaszcza jego ocena z teorii pedagogicznej, przewidywać powodzenie pierwszej lekcji próbnej. Jest prawdopodobne, że najlepszą zapowiedzią stylu pracy nauczyciela są jego ogólne postępy w nauce szkolnej. Aby to z całą pewnością orzec, musielibyśmy zastosować dla porównania z wartością ocen szkolnych najlepsze kwestionariusze osobowości, jakimi dysponuje współczesna nauka.

Niska rzetelność prób utrudnia analizę czynnikową ich rezultatów, ale, o ile trafność prób jest dostateczna, nie prowadzi w zasadzie sama przez się do błędów

(Okóń — 5, rozdz. X). Zdecydowaliśmy się poszukać czynników wspólnych dla niektórych, cekawszych, wyników badania.

W tabeli ujęliśmy ładunki czynników wspólnych nie mniejsze od ±0,20.

Zmienna	Czynniki		
	1	2	3
„zdecydowanie, energia"	,21	,74	—
„samodzielność, zaradność"	,28	,73	—
„rozmowność"	—,34	,56	—
„swoboda, wesołość"	—,20	,58	,33
przewidywanie dobrego samopoczucia w przyszłej pracy nauczycielskiej	—	—	—,34
dobre traktowanie przez nauczyciela przedm. pedagogicznych	,39	,32	,23
popularność w klasie (socjometria)	,26	—	—
ogólne postępy w nauce	,66	—	,41
postępy w przyswajaniu sobie teorii pedagogicznej	,68	—	,56
ocena lekcji próbnej	,63	—	—,20

Ładunki czynnikowe 10 zmiennych w badaniach powodzenia pierwszej lekcji próbnej 80 uczennic i uczniów IV klasy liceum pedagogicznego w T. w 1963/64 r.

W czynniku 1 rozpoznajemy pilność w nauce, tę samą cechę osobowości ucznia, która została w innych badaniach uznana przez nas za najpewniejszą podstawę doboru kandydatów do szkół pedagogicznych. Duży ładunek tego czynnika zawierają zmienne oparte na różnego typu ocenach szkolnych, mały ładunek dodatni — samooceny pod względem energii i samodzielności oraz rezultaty ankiety socjometrycznej.

Prawdopodobnie pilność studenta lub ucznia szkoły pedagogicznej w nauce jest najistotniejszym czynnikiem jego powodzenia w próbnym działaniu dydaktyczno-wychowawczym.

Czynnik 2 określimy ostrożnie jako wysoką samoocenę ucznia. Dokładniejsze badania wykryłyby tu najpewniej jakieś cechy temperamentu.

Czynnik 3 jest trudny do objaśnienia. Być może jest to dobre samopoczucie w roli ucznia z objawami pewnej niedojrzałości społecznej, infantylizmu.

Wyniki badania nie dostarczyły nam wielu hipotez do dalszych poszukiwań; zbyt słabych użyliśmy metod ustalania faktów. Wartość tych wyników polega na potwierdzeniu hipotezy na temat górowania czynnika pilności w nauce szkolnej w procesie stawania się przez kandydata dobrym nauczycielem.

Nieprzystosowanie początkującego nauczyciela

Część nauczycieli przeprowadziła swą pierwszą lekcję w życiu bez obecności doświadczonego opiekuna, co gorsza bez jakiegokolwiek przygotowania teoretycznego. Słuchacze korespondencyjnego liceum pedagogicznego stanęli w swoim czasie do

pracy pedagogicznej uzbrojeni li tylko we wspomnienia swych uczniowskich doświadczeń ze szkoły podstawowej i pobieżne rady kierownika; nic dziwnego, że przeżyli stany silnego zagrożenia i nieprzystosowania. Sytuacje takie uważamy za wyjątkowo niepomyślne dla rozwoju stylu pracy pedagogicznej nauczyciela. Zilustrowaliśmy je tutaj, aby zwrócić uwagę na przeżycia debiutantów, które moglibyśmy określić jako „frustracje motywów opartych na potrzebach przynależności i miłości, szacunku i samourzeczywistnienia". Podobne stany psycho-nerwowe nie omijają i planowo przygotowywanych do pracy zawodowej nauczycieli, warto się więc uczyć zapobiegać im.

Skorzystaliśmy ze 112 wypracowań słuchaczy korespondencyjnego liceum pedagogicznego w T. na temat „Mój pierwszy dzień pracy w zawodzie nauczycielskim". Wadą tego typu dokumentów jest to, że napisane są ex post (od kilku miesięcy do kilku lat) i są niejako wymuszone przez nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, który zadał tę „pracę kontrolną" jako obowiązkową. Pewnym walorem obranej przez badacza drogi jest mniej lub więcej dokładne odbicie przeżyć wszystkich słuchaczy korespondencyjnego liceum pedagogicznego, nie zaś tylko tych nielicznych, którzy sami dla siebie prowadzili notatki na temat swej nauczycielskiej kariery.

Dały się wyróżnić dwa typy spontanicznego stylu pracy nowicjuszy: „introwertyczny" u 49 nauczycieli i „ekstrawertyczny" u 63 nauczycieli; nie potrafiliśmy upewnić się jednak, czy nie są to tylko dwa typy opisu swych przeżyć, dwa sposoby potraktowania tematu wypracowania. Oto charakterystyczne cechy dwu stylów pracy (w nawiasie — liczba wymieniających dane zachowanie lub przeżycie).

„Introwertycy"

— przeżywają bardzo silne emocje (39),
— czują się raczej jeszcze uczniami niż nauczycielami (6),
— zazdroszczą swym starszym kolegom-nauczycielom (7),
— są ujęci serdecznym przyjęciem przez kolegów (7),
— obawiają się przed lekcją o karność na niej (6),
— pragną zbliżenia uczuciowego z uczniami (11),
— są oszołomieni wpatrzonym w siebie wzrokiem dzieci (11),
— lekcję prowadzą metodą żywej pogadanki (20),
— mają trudności z utrzymaniem dyscypliny uczniów (11),
— po przeprowadzeniu pierwszej lekcji wstępuje w nich otucha (19),
— czują się zmęczeni po pierwszym dniu pracy (5).

„Ekstrawertycy"

— niecierpliwie oczekują początku zajęć (23),
— starannie przygotowują konspekty (11),
— prowadzą lekcję ściśle według planu (10),
— na wstępie zapoznają uczniów z wymaganiami (13),
— prowadzą pogadankę (17) lub ćwiczenia (7) lub wykład (7),
— pragną uaktywnić wszystkie dzieci (7),
— dużo „pytają", zadają powtórzenia (14),
— stwierdzają braki w wiadomościach i umiejętnościach dzieci (10),
— obserwują uważnie zachowanie się dzieci (8),
— po lekcji zastanawiają się nad jej wartością (12).

„Introwertycy" pragną przede wszystkim powodzenia uczuciowego, grożą im, jak

się zdaje, frustracje na tle wychowawczym; „ekstrawertycy" nastawieni są bardziej rzeczowo, brak przygotowania pedagogicznego może ich doprowadzić do schematyzmu („rutyny") i utraty z oczu spraw dziecka. Zdobycie wykształcenia pedagogicznego prawdopodobnie z jednej strony łagodzi jednostronność niektórych przedstawicieli tych dwu typów, z drugiej strony — pozwala rozwinąć się tym ich zaletom, które, jako oparte na cechach temperamentu, są bardzo trudne do osiągnięcia przez ćwiczenie.

Wynotujemy teraz kilkanaście fragmentów wypracowań, bez podziału na wyżej wymienione „typy", dla oddania atmosfery pierwszego dnia pracy niekwalifikowanego nauczyciela w szkole podstawowej.

A. Przed lekcją

„Już za dwa dni miałem pójść do pracy. Jakiś niewytłumaczalny lęk ogarnął mnie i nie opuszczał dotąd, dopóki nie znalazłem się w klasie. (...) Bałem się uszczypliwych pytań, które mogłyby paść z ust uczniów, a na które nie umiałbym odpowiedzieć. To wszystko, co dotąd umiałem, czego uczyłem się przez 11 lat, wydawało mi się jak domek z kart, który runie pod naporem pytań uczniów. Widziałem, jak przez mgłę, szydzące ze mnie dzieci i swoją bezradność".

„Przy wejściu do szkoły stało kilku chłopców. Patrzyli na mnie nieufnie i podejrzliwie. Wszedłem do środka. »Chodźmy — powiedział kierownik szkoły — zapoznam was z dziećmi«. Patrzył na mnie uważnie".

„Bardzo cichutko, wstrzymując oddech, posuwałam się naprzód w milczeniu w kierunku kancelarii kierownika szkoły. Idąc, przejęta tym wszystkim, starałam się stąpać jak najciszej. (...) Kierownik szkoły przyjął mnie bardzo serdecznie".

„Po udzieleniu mi przez kierownika wskazówek metodycznych i praktycznych poczułam, że mam wielki chaos w głowie, że wszystko kręci mi się jak w labiryncie".

„Kiedy stawiałam pierwsze kroki na korytarzu, po opuszczeniu kancelarii, kierując się w stronę swoich wychowanków, serce mi zamierało. Szłam szybko".

B. Początek lekcji

„Nagle zabrzmiał głośno dzwonek szkolny. Tyle razy słyszałam jego dźwięk. Jednak w tej chwili zdawało mi się, że słyszę go po raz pierwszy. Bo rzeczywiście miał on dla mnie inne, nowe znaczenie".

„Wchodzę do klasy i czuję, że oczy dzieci zwrócone są na mnie. Kłują mnie jak szpilki. Nie mogę rozróżnić ani twarzy dzieci, ani ścian. Dzieci wstają, a ja stoję przy stole i nie wiem, co mam mówić. Po chwili mówię: »Dzień dobry. Siadajcie!« Nie mogę poznać własnego głosu. Szumi mi w uszach. Mówię bardzo głośno, tak jak bym chciała przekrzyczeć tłum ludzi, mimo iż dzieci siedzą bardzo cicho".

„Wykonując niepewne ruchy zbliżyłam się do stołu. Drżącymi rękoma położyłam dziennik lekcyjny".

„Usadowiłem się na krześle i »wsadziłem nos w dziennik«. Bałem się początkowo spojrzeć na klasę..."

C. Lekcja

„Przyznaję, że bardziej mi zależało na zdobyciu sympatii dzieci niż na osiągnięciach pedagogicznych".

„Starałem się mówić do dzieci jak najgrzeczniejszym tonem".

„Zdenerwowanie minęło, ale swobodnie się nie czułem. Lekcja moja to był wyuczony konspekt".

„Tak jak przewidywałam, napotykałam trudności na każdym niemal kroku. We wszystkim byłam niezdecydowana. Polecenia wydawane przeze mnie były niepewne. Ciągle wydawało mi się, że to nie tak ma być, że inny nauczyciel zrobiłby to lepiej i z większą korzyścią dla dzieci".

„Zwracając uwagę na sposób rozwiązywania zadań przez uczniów nie mogłam uchwycić zachowania reszty klasy. A gdy zwracałam na te dwie rzeczy uwagę, to dzieci musiały podpowiadać mi, gdzie jest ścierka, bo zapomniałam, gdzie ją położyłam".

„Stale myślałam o tym, żeby jak najszybciej zadzwonił dzwonek i żebym mogła opuścić tę klasę. Na lekcji nie było hałasu, ale po prostu nie miałam co mówić do dzieci".

„Usilnie zwracałam uwagę na twarze uczniów, by wyczytać, jakie zrobiłam wrażenie".

D. Po lekcji

„Jakaś fałszywa duma nie pozwalała mi z nikim się podzielić swoimi kłopotami. Byłem przekonany, że lekcje prowadzone przez kolegów są ideałem pod każdym względem".

„Otucha zwiększyła się po przyjaznej i serdecznej rozmowie z gronem nauczycielskim, które udzieliło mi wskazówek".

„Ciągłe zmiany uczuć pod wpływem różnych sytuacji nawiedzały mnie przez cały dzień. To pewne załamania, to znów podniesienie na duchu, wiara w siebie".

„Obawa przed lekcją i skrępowanie na niej trwały kilka dni. Później dopiero zaczęłam czuć się trochę swobodniej..."

„Byłem bardzo zadowolony z pierwszego dnia. Wieczorem wszystko jeszcze raz przemyślałem i ulepszyłem w myśli. Przemyślałem każdą drogę, jaką można dojść do serca ucznia. Przekręcałem, kombinowałem, napisałem konspekty na dzień następny i zasnąłem".

„Podobnego dnia już chyba nie przeżyję. Było jeszcze coś podobnego w dwa lata później, kiedy z trwogą ukazałem się w siódmej klasie po raz pierwszy w okularach..."

We wspomnieniach tych zwracają uwagę

— zmienne stany uczuciowe na tle zagrożenia poczucia własnej wartości,
— próby ukrycia swych przeżyć i wątpliwości, ale skwapliwe korzystanie z samorzutnej rady i zachęty bardziej doświadczonych kolegów,
— niezdecydowanie, skłonność do działania ze względu na własną zmienną sytuację, a nie ze względu na cele dydaktyczno-wychowawcze.

Tak trudny start zawodowy, jak wyżej zobrazowany, czyni zapewne młodego nauczyciela szczególnie podatnym na kolejne frustracje w pracy pedagogicznej i, w następstwie, mnoży niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze.

CYTOWANA LITERATURA

1. GUIFORD J. P., COMREY A. L: Pomiar w psychologii. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
2. KREUTZ MIECZYSŁAW: Metody współczesnej psychologii. Studium krytyczne. PZWS, Warszawa 1962.
3. MACIASZEK MAKSYMILIAN: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. PWN, Warszawa 1963.

4. MALEWSKI ANDRZEJ: Pozytywny i negatywny obraz własnej osoby a proces podejmowania decyzji. *Studia Socjologiczne* 1962; nr 2.
5. OKÓŃ JAN: Analiza czynnikowa w psychologii. PWN, Warszawa 1960.
6. ZACZENIUK-JUNDZIŁŁ IRENA: Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli. PZWS, Warszawa 1963.

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI
LUBLIN

BADANIA DOTYCZĄCE OGÓLNEJ SKUTECZNOŚCI DYSKUSJI

Początek badań nad efektywnością technik dyskusyjnych sięga czasów drugiej wojny światowej. Wprawdzie znane są wcześniejsze badania na ten temat (3 i 12), mimo to jednak trudno uznać je za początek badań nad dyskusją w ścisłym znaczeniu tego słowa, a to z uwagi na małą w zasadzie ich wartość metodologiczną.

Badania możliwie poprawne z metodycznego i metodologicznego punktu widzenia rozpoczął Kurt Lewin (7) w roku 1940. Przeprowadzone przez niego i jego współpracowników eksperymenty odbyły się w związku z akcją uświadamiania kobiet amerykańskich, aby wyrzekły się jednych produktów żywnościowych na rzecz innych. W jednym z eksperymentów chodziło o przekonanie osób badanych o celowości stosowania podrobów w jadłospisie. W badaniach uczestniczyło 6 grup. W trzech grupach zastosowano „metodę wykładu", a w trzech pozostałych „metodę dyskusji".

Wykład trwał 45 minut. Był atrakcyjny. Wykładowca zachęcał do używania podrobów w jadłospisie i rezygnacji ze zwykłego mięsa na rzecz potrzeb frontu. Podczas wykładu podkreślano również wartości kaloryczne podrobów i ich taniość. Mówiono także o różnych sposobach przyrządzania podrobów.

W grupach dyskusyjnych przedstawiono w sposób możliwie zwięzły powyższy problem i poddano go dyskusji. Podczas dyskusji zwrócono uwagę na korzyści spożywania podrobów, a także na pewne ujemne strony związane ze sposobem ich przygotowywania. Podkreślano m. in. nieprzyjemny zapach podrobów podczas smażenia. Dyskutanci dowiedzieli się również — podobnie jak w grupie wykładowej — o różnych sposobach przyrządzania podrobów, o czym informował ich ekspert żywnościowy.

We wszystkich 6 grupach badanych na zakończenie spotkania proszono o wyrażenie przez podniesienie ręki swej gotowości w sprawie używania podrobów w ciągu najbliższych tygodni. Następnie sprawdzono wykonanie podjętych postanowień. Okazało się, że z grup wykładowych tylko 3% osób, które dotąd nie korzystały nigdy z podrobów, dostosowało się do proponowanych wskazań eksperta żywnościowego. Natomiast z grup dyskusyjnych aż 32% osób skorzystało z owych wskazań.

Ze względu na obawę, że wyniki, jakie uzyskano w poszczególnych grupach, są zasługą osobistych walorów lub sugestii wykładowcy i prowadzącego dyskusję, powyższy eksperyment przeprowadzono ponownie, lecz w nieco zmienionej postaci. Obecnie ta sama osoba wystąpiła w roli wykładowcy i prowadzącego dyskusję. Celem wykładu i dyskusji łącznie z decyzją było przekonanie matek o celowości podawania swym dzieciom większej porcji mleka. W badaniach uczestniczyło 6 grup, z których każda obejmowała 6—9 matek. Również i w przypadku tych badań potwierdzono zdecydowaną wyższość metody dyskusyjnej nad metodą wykładową.

Trzeci eksperyment, przeprowadzony przez Lewina, dotyczył przekonywania matek, aby dawały niemowlętom sok pomarańczowy i tran. Badania odbywały się w ten sposób, że pewną ilość kobiet pouczano indywidualnie pod tym względem przez 25 minut, inne zaś uczestniczyły w dwudziestopięciominutowej dyskusji na powyższy temat. I tym razem okazało się, że metoda dyskusji jest skuteczniejsza niż metoda wykładu.

Wnioski K. Lewina z badań przeprowadzonych przez niego i jego współpracowników sprowadzają się do następujących trzech twierdzeń:

1) łatwiej jest zmienić jednostkę w grupie niż oddziałując na nią indywidualnie;

2) zmiany, dokonane w jednostce pod wpływem grupy, są trwalsze niż wówczas, gdy oddziałujemy na nią indywidualnie;

3) zaistniała zmiana spotyka się tym łatwiej z akceptacją jednostki, im czynniej uczestniczy ona w podejmowaniu określonej decyzji, dotyczącej owej zmiany (1 s. 287).

Dyskusja jest uważana tu za podstawowy element wykorzystania dynamiki wpływów wewnątrzgrupowych na rozwój jednostki.

Eksperymenty K. Lewina były początkiem dalszych badań w tym kierunku. Badania nad skutecznością dyskusji i wykładu przeprowadzili m. in. J. Levine i J. Butler (8). W badaniach swych zamierzali przekonać się czy: 1) zdobyty zasób określonej wiedzy wpływa na zmianę postawy jednostek wobec akceptowanych dotąd „wzorów" społecznie niepożądanego zachowania, 2) udział w dyskusji wywiera większy wpływ na zmianę ich zachowania niż wysłuchany przez nich wykład. Badania miały miejsce w dużym zakładzie przemysłowym. Osobami badanymi było 29 inspektorów. Zadanie ich polegało na ocenianiu wykonywania pracy przez 395 pracowników pod względem: 1) dokładności, 2) przestrzegania godzin pracy, 3) wydajności, 4) wykorzystania wiedzy fachowej i 5) współpracy. Inspektorzy wykazywali wyraźną tendencję do przeceniania pracowników zajmujących stanowiska, które wymagały wysokich kwalifikacji, a niedoceniania pracowników, wykonujących zadania mniej odpowiedzialne i nie wymagające specjalnego przygotowania zawodowego. Słowem, inspektorzy przejawiali skłonność oceniania raczej zajmowanych stanowisk niż jakości wykonywanej pracy.

Badania odbywały się w trzech grupach. Pierwsza z nich złożona z 9 inspektorów była grupą kontrolną; w grupie tej nie przeprowadzono ani wykładu, ani dyskusji. Druga grupa, złożona także z 9 inspektorów, stanowiła grupę dyskusyjną, a trzecia, złożona z 11 inspektorów, grupę wykładową. W grupie dyskusyjnej zasygnalizowano na wstępie błędne i niesprawiedliwe kryteria oceniania przez poszczególnych inspektorów sposobów wykonywania zadań produkcyjnych przez podległych im pracowników. Następnie problem ten poddano półtoragodzinnej dyskusji. Na zakończenie spotkania podjęto wspólną decyzję w sprawie oceniania pracowników wyłącznie na podstawie uzyskanych wyników pracy, nie zaś w zależności od rodzaju powierzonych im zadań. W grupie wykładowej inspektorzy wysłuchali starannie przygotowanej prelekcji na temat metod i teorii oceniania. Wykładowca wskazał m. in. na błędy w poprzednich ocenach inspektorów i wyjaśniał przyczyny ich występowania. Odpowiadał również na stawiane mu pytania. Spotkanie trwało około półtorej godziny.

Badania wykazały, że udział inspektorów w dyskusji o wiele skuteczniej wpłynął na redukowanie stronniczych i niesprawiedliwych ocen niż wysłuchanie wykładu. Okazało się, że wykład nie wywarł na nich praktycznie żadnego niemal wpływu. Tak więc badania potwierdziły również tezę o tym, że zdobyty zasób wiadomości nie prowadzi w zasadzie sam przez się do zmian w sferze zachowania jednostki.

Wśród pracowników zakładu przemysłowego badania swe przeprowadzili także L. Coch i J. R. P. French (4). Dotyczyły one skuteczności oddziaływania dyskusji na wyrażenie zgody pracowników wobec zaproponowanych przez kierownictwo za-

kładu zmian w dotychczasowych metodach pracy. Eksperyment przewidywał trzy stopnie uczestnictwa grupowego. Polegało ono na tym, że w jednej grupie nikt z jej członków nie uczestniczył w planowaniu zapowiedzianych zmian; w grupie drugiej udział taki brało tylko kilku jej przedstawicieli, w grupie trzeciej natomiast uczestniczyli w omawianiu przyszłych zmian wszyscy jej członkowie. W wyniku swych badań L. Coch i J. R. P. French stwierdzili, że opór grupy wobec planowanych zmian w metodach pracy może być przezwyciężony przede wszystkim w drodze organizowania wspólnych spotkań kierownictwa zakładu z jego pracownikami. Podczas spotkań takich kierownicy oznajmiają o potrzebie zmian w metodach pracy i zachęcają pracowników do wspólnego przedyskutowania planowanych zmian. Najskuteczniej przezwyciężyć można wspomniany opór w warunkach czynnego udziału możliwie przez wszystkich członków grupy w dyskusji.

Nie brak również badań nad efektywnością dyskusji, prowadzonej w warunkach szkolnych, zwłaszcza wśród słuchaczy szkół wyższych. Należy do nich eksperyment W. McKeachie (11). W eksperymencie swym usiłował on przekonać się m. in. 1) czy zmiany postaw członków określonej grupy zachodzą w zależności od zauważonej przez nich zmiany pod tym względem w grupie jako całości, 2) czy współzależność między zmianą ich postaw a zauważonymi pod tym względem zmianami w grupie jako całości maleją bardziej pod wpływem dyskusji i podjętej wspólnej decyzji niż pod wpływem wykładu. Osobami badanymi byli studenci. Badania odbyły się w 6 grupach; każda obejmowała 25—35 osób. Część badanych uczestniczyła w dyskusji grupowej, zakończonej podjęciem wspólnej decyzji; część brała udział w wykładzie, po którym następowało tajne głosowanie w sprawie akceptowania zgłoszonych przez wykładowcę propozycji i ogłoszenie wyników głosowania; część wysłuchała wykładu, zakończonego głosowaniem, którego wyników nie podano do publicznej wiadomości. Wyniki badań wykazały, że studenci skłonni byli do zmiany swych postaw w kierunku, w jakim zmiany pod tym względem następowały — w ich mniemaniu — na „roku" jako całości. Stwierdzono także, że dyskusja wraz z podjęciem decyzji sprzyja takim zmianom w szczególny sposób. Ponadto eksperyment dowiódł, że studenci z grup, w których stosowano zazwyczaj techniki oddziaływań grupowych, tj. tam, gdzie liczono się z ich zdaniem, czyli pozwolono dyskutować, łatwiej dostosowywali się do stawianych im wymagań niż studenci, którzy pozbawieni byli możliwości współdecydowania o swych sprawach. Tam, gdzie planowane przez władze zmiany były zasadniczo zawsze przedmiotem wspólnych rozważań na danym roku, spotkały się one z reguły z aprobatą ze strony poszczególnych studentów i przerodziły się szybko w uwewnętrznione normy postępowania. W grupach natomiast, w których w dotychczasowej praktyce nauczania decyzje podejmował wyłącznie prowadzący zajęcia, dyskusja nad nowym sposobem zachowania studentów nie przyczyniła się do rozumienia zalecanego sposobu jako własnej ich normy grupowej.

D. R. Green badał studentów 21 szkół medycznych za pomocą testu wiadomości z zakresu choroby nowotworowej raka. Uzyskany materiał opracował w zależności od liczby godzin, które studenci spędzili: 1) na wysłuchiwaniu wykładów na temat raka, 2) na dyskusjach nad rakiem, 3) na laboratoryjnym badaniu guzów rakowych, 4) na obserwowaniu pracy innych osób z pacjentami, 5) na bezpośredniej pracy z pacjentami. W zakończeniu swych badań D. R. Green stwierdził, że najlepsze wyniki w teście wiadomości uzyskali studenci ze szkół, w których wśród metod nauczania wyraźnie dominowała dyskusja grupowa. Okazała się ona nawet bardziej skuteczna niż metoda praktyki lekarskiej, zajmująca w badaniach drugie miejsce jako czynnik, wpływający na rezultat zastosowanego testu wiadomości (9 s. 278 i n.).

Inne badania nad efektywnością dyskusji wraz z decyzją przeprowadził ze studentami M. M. Kostick (6). W tym celu posłużył się w badaniach grupą eksperymentalną i grupą kontrolną. Każda grupa składała się ze studentów pierwszego

roku; każda badana była tymi samymi testami obiektywnymi; każdej dostarczono taki sam zakres wiadomości, w każdej z nich nauczał ten sam wykładowca. W grupie eksperymentalnej ponadto sprowokowano studentów do dyskusji na temat wzbogacenia przez nich swych wiadomości. Dyskutowano m. in. o postawie studentów, którzy nie pragną uzyskać lepszych wyników niż ich koledzy z roku. Gdy było już rzeczą oczywistą, że studenci jako grupa zdecydowali się na przyjęcie określonego sposobu podnoszenia poziomu wiadomości, eksperymentator wzywał każdego z nich, aby wyraził swój osobisty stosunek do zaplanowanych przez grupę przedsięwzięć. Wyniki badań wykazały, że studenci z grupy eksperymentalnej uzyskali znacznie lepsze wyniki w uczeniu się niż studenci z grupy kontrolnej. Stąd autor wyprowadza wniosek, że technika dyskusji i decyzji grupowej może być stosowana z powodzeniem w warunkach życia szkolnego i że wpłynąć może ona na podnoszenie poziomu aspiracji u poszczególnych uczniów.

Na podstawie powyższych i innych badań wynika niedwuznacznie, że dyskusja, zwłaszcza w połączeniu z podjętą wspólnie decyzją, stanowi niezaprzeczalny czynnik, wpływający nie tylko na zmianę opinii, przekonań i postaw, lecz również na zachowanie się. Badania te wykazują, że decyzja podjęta przez grupę w drodze dyskusji posiada moc o wiele bardziej zobowiązującą jej członków niż decyzja narzucona im przez przywódcę. W dalszym ciągu jednak nie znany jest bliżej — jak dotąd — specyficzny mechanizm, leżący u podstaw wpływu dyskusji i decyzji grupowej na kształtowanie opinii, przekonań, postaw i zachowań jednostek. W każdym razie — jak wynika również z badań D. F. Penningtona, F. Haraveya, i B. M. Bassa (13) — dyskusja szczególnie w połączeniu z decyzją grupową wpływa niezawodnie na uzgadnianie opinii wśród członków grupy. Psychologowie ci zauważyli także, że dyskusja wywierała wpływ również i wtedy, gdy grupa nie podjęła żadnej formalnej decyzji. Stwierdzili jednak, że dyskusja ma nieco większy wpływ na uzgadnianie opinii w określonych sprawach niż samo tylko podejmowanie decyzji. Doszli także do wniosku, że zmiany w grupie są szczególnie wynikiem wzajemnego oddziaływania i współdziałania jej członków. Nie ulega tu wątpliwości, że dyskusja jest jednym z przejawów takiego współdziałania.

Wspomniany wyżej mechanizm usiłowali wytłumaczyć m. in., M. Horowitz i F. G. Lee (5). Chodziło im szczególnie o wyjaśnienie, dlaczego członkowie grupy zmieniają sposób postępowania dzięki uczestniczeniu w podejmowaniu przez nich wspólnych decyzji jako wyniku zbiorowej dyskusji. Stwierdzają, że podjęcie decyzji powoduje „skanalizowanie energii motywacyjnej" zgodnie z kierunkiem postulowanego w decyzji działania. Zdaniem ich podstawą ukierunkowania owej energii jest przeświadczenie członka grupy o zgodności jego opinii lub zachowań z wymaganiami i oczekiwaniami wszystkich pozostałych członków grupy. Podobne stanowisko zajmuje w tej sprawie Edith B. Bennet (2). W badaniach swych doszła m. in. do przekonania, że o zmianie zachowania decyduje przede wszystkim wewnętrzne odczucie i rozumienie przez jednostkę istniejącej zgodności jej zachowania z upragnionym przez grupę „wzorcem" postępowania. Stwierdziła wprawdzie, że dyskusja jako technika oddziaływań nie jest bardziej efektywnym bodźcem do działania niż wykład, niemniej jednak istotę wpływu zarówno dyskusji, jak i wykładu skłonna jest widzieć w odczuwanej przez jednostkę „zgodzie" wszystkich niemal pozostałych członków grupy co do uzgodnionych uprzednio sposobów działania.

Badania dotyczące warunków poprawnej dyskusji

Oprócz badań nad ogólną skutecznością dyskusji znane są badania, mające na celu opracowanie niektórych warunków poprawnie przebiegającej dyskusji. W punkcie wyjściowym tych badań przyjmuje się jako rzecz zupełnie oczywistą pozy-

tywny wpływ dyskusji na zmianę opinii i postaw członków grupy. Chodzi tu o znalezienie sposobów prowadzenia dyskusji z możliwie maksymalną jej skutecznością. Badania takie przeprowadzili M. G. Preston i R. K. Heintz (14). Pragnęli oni sprawdzić, czy istotnie skuteczność dyskusji zależy od określonego stylu jej prowadzenia. Wyróżnili dwa przeciwstawne sposoby kierowania dyskusją, mianowicie kierowanie „uczestniczące" (participatory) i „nadzorujące" (supervisory). W badaniach uwzględniono grupę eksperymentalną i kontrolną. Grupa eksperymentalna obejmowała 83 studentów. Każdy z tych studentów — zanim uczestniczył w przewidzianej dyskusji — otrzymał zadanie uszeregowania nazwisk 12 wybitnych osobistości według przyjętej przez siebie możliwości ich kandydowania na prezydenta USA. Po 24 godzinach od czasu wspomnianego indywidualnego uszeregowania nazwisk wybrano spośród uwzględnionej w grupie eksperymentalnej liczby studentów — 18 osób na stanowisko prowadzącego dyskusję. Dziewięciu z nich spełniało funkcję „kierowania uczestniczącego", a pozostałych 9 osób funkcję „kierowania nadzorującego". Zadaniem dyskusji było odpowiednie uporządkowanie znanych im już 12 nazwisk według tego samego kryterium, co podczas indywidualnego ich szeregowania. Dyskusja miała miejsce w grupach 4—5-osobowych.

Osobom prowadzącym dyskusję polecono wytworzyć w grupie dyskusyjnej możliwie swobodną atmosferę i ułatwić współdziałanie jej członków przez: 1) wyrażanie swego przekonania, że każde z 12 nazwisk w równej mierze zasługuje na uwagę, i unikanie podejmowania decyzji pod wpływem własnych uprzedzeń; 2) dbałość o to, aby wszyscy członkowie grupy uczestniczyli w dyskusji, i zwrócenie szczególnej uwagi na osoby nieśmiałe lub opieszałe w zgłaszaniu swych propozycji czy też w stawaniu w obronie reprezentowanych przez siebie poglądów; 3) powstrzymywanie uczestników dyskusji w ich tendencji do wydawania decyzji na zasadzie prób i błędów.

Osobom, prowadzącym dyskusję zgodnie ze stylem kierowania nadzorującego, polecono nie brać czynnego udziału w dyskusji. Miały starać się tylko o to, aby dyskusja przebiegała w sposób możliwie sprawny, nie chaotyczny.

W każdej z dwóch grup dyskusyjnych szeregowanie podanych nazwisk trwało pół godziny. Następnie po 24 godzinach poproszono każdego ze studentów o ponowne uszeregowanie indywidualne tych samych 12 nazwisk według tego samego kryterium, co dawniej. Okazało się, że w grupie dyskusyjnej o kierownictwie uczestniczącym członkowie jej wykazali dużo większą zgodność pomiędzy wynikiem uporządkowania nazwisk przez grupę a wynikiem powtórnego indywidualnego porządkowania przez nich tych nazwisk, niż to miało miejsce w grupie o kierownictwie nadzorującym. W grupie tej nie zdołano wytworzyć trwalszych opinii. Ponadto — jak wynika z zastosowanego w badaniach kwestionariusza — członkowie grupy dyskusyjnej o kierownictwie uczestniczącym częściej także wyrażali swe zadowolenie z racji dokonanego uporządkowania 12 nazwisk niż uczestnicy dyskusji o kierownictwie nadzorującym.

Niektóre badania eksperymentalne, które omawiają N. R. F. Maier i A. R. Solem (10), zwracają uwagę, że dyskusja kierowana przez jednego z jej uczestników jest efektywniejsza niż dyskusja pozbawiona wszelkiego kierownictwa. Badania te podkreślają również korzyści dla skutecznej i sprawnie przebiegającej dyskusji, które wynikają z demokratycznej postawy jej kierownika. Postawa taka, nacechowana nastawieniem na budzenie inicjatywy i zainteresowań w całej grupie, przyczynia się tym samym do aktywizacji myślenia u możliwie wszystkich jej członków. Dzięki wytworzeniu przez prowadzącego dyskusję odpowiedniej atmosfery, stawianiu właściwych pytań, zachęcaniu do udziału w dyskusji, może on — jak sugerują wspomniane badania — przyczynić się do wywierania konstruktywnego wpływu stanowiska, reprezentowanego przez mniejszość członków danej grupy na zmianę błędnej opinii

większości jej członków. Podczas dyskusji, pozbawionej kierownictwa — jak chcą N. R. F. Maier i A. R. Solem — większość członków grupy z reguły wywiera presję społeczną na jej mniejszość, i to w tym stopniu, że owa mniejszość w zasadzie nigdy nie może liczyć na zjednanie sobie całej grupy.

W ramach badań, dotyczących warunków efektywnej i poprawnie przebiegającej dyskusji, zastanawiano się również nad tym, jakie powinno być rozstawienie członków grupy dyskusyjnej, aby wzmóc możliwie maksymalnie wśród nich wymianę zdań. W tym zakresie badania przeprowadził B. Steinzor (16). Obserwował on grupy dyskusyjne złożone z 10 — 12 osób. Uczestnicy dyskusji tworzyli zamknięty krąg. Na podstawie dokonanych w ten sposób obserwacji B. Steinzor stwierdził, że kolejno głos w dyskusji zabierały osoby nie sąsiadujące z sobą, lecz siedzące naprzeciwko siebie. Według jego interpretacji prawidłowość taka występuje wskutek tego, że uczestnik dyskusji tylko słyszany przez innych jest mniej atrakcyjny; oddziaływa na część grupy tylko poprzez bodźce słuchowe. Natomiast słyszalny i jednocześnie widziany uczestnik grupy wzbogaca wrażenia odbiorcy bodźcami natury wzrokowej, uzewnętrzniającymi się szczególnie w gestach i mimice.

Badania na podobny temat przeprowadził również R. Sommer (15). Obserwował on nie grupy dyskusyjne, lecz personel wielkiego szpitala podczas obiadu w stołówce. Stołówka zaopatrzona była w stoły czworokątne, mogące pomieścić przy każdym z nich 8 osób. Zadaniem obserwatora było zarejestrowanie miejsc, które zajmowały osoby utrzymujące z sobą kontakt słowny. R. Sommer usiłował przekonać się, czy ludzie rozmawiają z sobą w zależności od miejsca, jakie zajmują przy stole. W wyniku swych badań orzekł, że częściej komunikują się osoby siedzące w sąsiedztwie niż osoby siedzące nieco dalej. Stwierdził również, że nie każde sąsiedztwo spełnia taką samą funkcję. Zwrócił uwagę, że najbardziej skłonne do rozmów są osoby sąsiadujące na rogu stołu; względnie najmniej zaś osoby siedzące naprzeciwko siebie. Wnioski te są więc inne niż te, do których doszedł B. Steinzor. Pełna interpretacja ich jest o tyle trudna, że nie wiadomo, czy ludzie w badaniach R. Sommera rozmawiali z sobą, ponieważ takie a nie inne miejsce zajmowali przy stole, czy też usiedli w ten właśnie a nie inny sposób, ponieważ chcieli z sobą rozmawiać.

W każdym razie według przedstawionych badań pozycja osób dyskutujących z sobą nie jest bez znaczenia. W świetle tych badań szczególnie nie sprzyjająca dyskusji wydaje się pozycja uczniów w systemie klasowo-lekcyjnym.

Przedstawione wyżej wyniki badań zarówno nad ogólną skutecznością dyskusji, jak i warunkami efektywnego jej przebiegu stanowią niewątpliwie potwierdzenie również tezy, głoszonej zwłaszcza przez psychologię społeczną, co do kształcącego wpływu grupy jako całości w indywidualnym rozwoju człowieka. Wskazuje na możliwość unikania czy wręcz wyzbywania się przez grupę norm postępowania, blokujących i utrudniających działanie poszczególnych jej członków; pomagają również w odpowiednim przekształcaniu norm w kierunku zwiększania ich użyteczności społecznej. Przenosząc tezę tę, odpowiednio zweryfikowaną przede wszystkim podczas badań z dorosłymi, na teren szkoły, można z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że również w każdej klasie szkolnej zawarte są potencjalnie duże zasoby wpływów, których odpowiednie wykorzystanie może przyczynić się w znacznym stopniu do efektywności pracy nauczyciela i produktywności uczniów tak pod względem uczenia się, jak i wychowania. Dyskusja jest bezsprzecznie jednym z ważnych środków aktualizowania potencjalnych wpływów klasy szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

1. BANY MARY A. AND L. V. JOHNSON: Classroom Group Behavior. Group Dynamies in Education. New York 1964.
2. BENNET EDITH B.: Discussion, Decision, Commitment, and Consensus in „Group Decision". Human Relations 1955, vol. 8 s. 251—273.
3. BURTT H. E.: Sex Differences in the Effect of Discussion. Journal of Experimental Psychology 1920, vol. 3 s. 390—395.
4. COCH L. AND J. R.P. FRENCH: Overcoming Resistance to Change Human Relations 1948, vol. 1 s. 512—532.
5. HORTWITZ M. AND F. G. LEE: Effects of Decision Making by Group Members on Recall of Finished and Unifinished Tasks. Journal of Abnormal and Social Psychology 1954, vol. 49. s. 201—210.
6. KOSTICK M. M.: An Experiment in Group Decision. The Journal of Teacher Education 1957, vol. 8 s. 67—72.
7. LEWIN K.: Group Decision and Social Change. W.: E. Maccoby, Th. M. Newcomb, Eugene L. Hartley (Eds.): Readings in Social Psychology. New York 1958, s. 197—211.
8. LEVINE J. AND J. BUTLER: Lecture vs. Group Decision in Changing Group Bechavior. Journal Applied Psychology 1952, vol. 36 s. 29—33.
9. LINDGREN H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole Warszawa 1962.
10. MAIER N. R. F. AND A. R. SOLEM: The Contributions of a Discussion Leader to the Quality of Group Thinking. The Effectibe Use of Minority Opinions. Human Relations 1952, vol. 5, s. 277—288.
11. MC KEACHIE W.: Individual Conformity to Attitudes of Classroom Groups Journal of Abnormaland Social Psychology 1954, vol. 49, s. 282—289.
12. MÜNSTERBERG H.: Psychology and Social Sanity. Doubleday 1914.
13. PENNINGTON D. F., F. HARAVEY, AND B. M. BASS: Some Effects of Decision and Discussion on Coalescence, Change, and Effectiveness. Journal of Applied Psychology 1958, vol. 41, s. 404—408.
14. PRESTON M. G. AND R. K. HEINTZ: Effects of Participatory vs. Supervisory Leadership on Group Judgment. Journal of Abnormal and Social Psychology 1949, vol. 44 s. 345—355.
15. 15. SOMMER R.: Studies in Personal Space. Sociometry 1959, vol. 22 s. 247—260.
16. STEINZOR B.: The Spaciel Factor in Face to Face Discussion Group. Journal of Abnormal and Social Psychology 1950, vol. 45 s. 552—555.

CZESŁAW KUPISIEWICZ: NAUCZANIE PROGRAMOWANE. PZWS Warszawa 1966, s. 188

Cechą współczesnego życia jest m. in. niebywały w dziejach ludzkości rozwój nauki i techniki. Rozwój ten sprawia, że wiedza narasta w stopniu nieproporcjonalnym do możliwości szkolnego przekazywania jej młodzieży. W tych warunkach szkoła z tradycyjnymi programami, podręcznikami i metodami nauczania przeżywa wyraźny kryzys. Stąd podejmuje się różne próby zmierzające do unowocześnienia procesu dydaktycznego.

Jednym ze sposobów aktywizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego jest nauczanie programowane, określane często mianem „uczenia się programowanego". Problematyka ta jest przedmiotem wydanej ostatnio pracy Czesława Kupisiewicza pt. „Nauczanie programowane".

Autor podjął się wdzięcznego, ale niełatwego zadania, ponieważ nie było dotychczas w języku polskim zwartej publikacji dostarczającej czytelnikowi w sposób usystematyzowany podstawowych wiadomości z dziedziny teorii i praktyki nauczania programowanego. Brak jest również poważniejszych rodzimych badań z tego zakresu. Zmusiło to Autora do korzystania z literatury obcojęzycznej, głównie amerykańskiej, angielskiej i radzieckiej. Autor musiał w związku z tym pokonać dalszą przeszkodę, jaką stanowi brak polskiej terminologii z zakresu nauczania programowanego, niektóre z tych terminów nie są jeszcze dostatecznie jasno sprecyzowane nawet w literaturze Stanów Zjednoczonych, które są kolebką programowanego nauczania.

Praca składa się z trzech następujących, powiązanych z sobą w jedną całość, części: Główne rodzaje programów; Środki służące do ekspozycji programu; Wyniki dotychczasowych badań nad skutecznością nauczania programowanego.

Charakterystyka głównych rodzajów programów zostaje poprzedzona sprecyzowaniem istoty nauczania programowanego, którą jest organizowanie uczenia się etapami. Stąd całość materiału zawartego w programie jest podzielona na małe elementy tzw. „cząstki przyswajalne", z których każda kończy się pytaniem lub zadaniem. Cząstki te tworzą ciąg logicznie i merytorycznie powiązanych ze sobą informacji na określony temat (s. 12).

Biorąc pod uwagę sposoby udzielania odpowiedzi na zawarte w programie pytania, tok uczenia się, wielkość struktur informacji, sposoby kontroli przyswojenia przez uczniów tych informacji oraz możliwości indywidualizowania procesu uczenia się, wyróżnia się w opracowaniu trzy rodzaje programów: liniowy, rozgałęziony i mieszany. Pierwszy z nich reprezentuje program B. F. Skinnera, a następne kolejno programy: S. I. Presseya, N. A. Crowdera oraz H. Kaya (tzw. program sheffieldzki). Programy te zostały w pracy dokładnie opisane i przeanalizowane. Wiele miejsca przeznaczono też na omówienie i praktyczną ilustrację zasad wspólnych i różniących między sobą poszczególne rodzaje programów.

Żałować jednak należy, że w opracowaniu nie podano kryteriów oceny skuteczności różnych programów. Tymczasem należy się liczyć z tym, że w praktyce dydaktycznej będziemy mieli do czynienia z coraz większą ilością programów mniej lub bardziej doskonałych. Powstaje więc dylemat: jak poznać, czy dany program zasługuje na to, aby z niego korzystać?

Kolejna część opracowania poświęcona została środkom, przy pomocy których eksponuje się różne programy, a więc maszynom uczącym oraz podręcznikom programowanym.

W ostatniej części książki podano zwięzłą informację na temat wyników dotychczasowych badań nad efektywnością nauczania programowanego w zakresie różnych przedmiotów i wszystkich szczebli pracy szkolnej.

Autor w pracy swej widzi nie tylko dodatnie, lecz także ujemne strony nauczania programowanego. Do zalet tego systemu zalicza to, że: uwzględnia on w pełni indywidualne tempo pracy ucznia; wdraża do stałej, wytrwałej pracy nad rozwiązywaniem całokształtu zadań w zakresie zleconego problemu; zapewnia szybką, ciągłą i pełną kontrolę opanowania poszczególnych ogniw przerabianego materiału; stwarza warunki naturalnej motywacji uczenia się, a w szczególności wywołuje u uczniów zainteresowanie nauką, budzi wiarę we własne siły i przyzwyczaja do samokontroli. Ponadto niektórzy z autorów zwracają uwagę, że opanowanie określonego materiału z tekstu zaprogramowanego wymaga na ogół od uczniów mniej czasu i daje lepsze efekty w postaci przyswojonych wiadomości i umiejętności oraz jest dla nich mniej nużące niż nauczanie konwencjonalne.

Niezależnie od wymienionych tu przykładowo zalet nauczanie programowane posiada także i braki. System ten usztywnia procesy myślenia do ram narzuconych przez realizowany program; utrudnia kompleksowe powtarzanie przerobionego materiału; ogranicza oddziaływanie wychowawcze nauczyciela i społeczności klasy [1].

W dyskusjach poświęconych nauczaniu programowanemu dość często podnosi się również, że podręcznik programowany lub maszyna dydaktyczna pozwalają zastąpić nauczyciela. Może to mieć miejsce nawet w takich podstawowych zakresach jego pracy, jak przekazywanie i utrwalanie wiadomości, kontrola i ocena wyników nauczania bądź likwidowanie luk w przerobionym przez uczniów materiale nauczania.

Autor omawianej pracy twierdzi, że nauczania programowanego nie należy traktować jako metody jedynej, lecz jako jedną z wielu (s. 10; 136), w konsekwencji tego zarówno podręczniki programowane, jak i maszyny uczące są także tylko jednym ze środków nauczania. Zatem nie wolno ich uważać ani za środek dominujący, ani tym bardziej — jedyny. Nauczanie programowane powinno odciążyć nauczyciela tylko od tych funkcji, które można przekazać maszynie lub podręcznikowi, aby miał on więcej czasu na pogłębienie pracy wychowawczej z młodzieżą.

Zdaniem Czesława Kupisiewicza nowa metoda nauczania powinna wyręczyć nauczyciela przede wszystkim w następujących odcinkach pracy dydaktycznej: zaznajamianie uczniów z wiedzą „bierną", wyrównywanie luk w wiadomościach i utrwalanie wiedzy (s. 178).

Omawiana praca w każdym podrozdziale zawiera zestaw problemów, których zbadanie może mieć pierwszorzędne znaczenie dla poszukiwania bardziej pełnej odpowiedzi na trudne, a jednocześnie bardzo ważne dla teorii i praktyki szkolnej pytanie — jakie są walory dydaktyczne podręcznikowej i maszynowej wersji nauczania programowanego. Zestaw tych propozycji stanowi interesujący punkt wyjścia dla dalszych badań nad efektywnością tej nowej metody nauczania.

Powyższe uwagi wskazują na to, jak szeroką problematykę porusza praca Czesława Kupisiewicza. Jednak dopiero lektura książki ukazuje ją w całym zakresie.

Autor daje w swej pracy jasny, żywo i wszechstronnie przedstawiony obraz splotu zagadnień dotyczących nauczania programowanego. Książka od pierwszych stron przyciąga czytelnika, pobudza do myślenia i skłania do refleksji. Wnioski przedstawione w pracy wydają się przekonujące i należycie uzasadnione. Zawarte w niej

[1] Niektóre z tych cieni usunął P. Beardsworth, autor programowanego w sposób rozgałęziony podręcznika do nauki języka francuskiego wydanego w 1964 roku w Wielkiej Brytanii.

wskazówki mogą mieć duże znaczenie dla ulepszenia działalności dydaktycznej naszych szkół wszystkich szczebli.

Należy spodziewać się, że praca Czesława Kupisiewicza stanie się przedmiotem żywego zainteresowania nie tylko nauczycieli i pracowników szkół wyższych interesujących się nowymi technikami nauczania, lecz także wielu psychologów, ekonomistów i inżynierów.

Kazimierz Denek
Poznań

HALINA BARANKIEWICZ: PRACA A KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI UCZNIA, PZWS Warszawa 1966, wydanie pierwsze, s. 200

Podejmowane w ostatnich latach różne eksperymenty i próby pedagogiczne spotykają się — ze zrozumiałych względów — z dużym zainteresowaniem nauczycieli i wychowawców, kierowników szkół, pracowników pedagogicznych administracji szkolnej i instruktorów ośrodków metodycznych.

Jesteśmy odpowiedzialni — każdy na swoim odcinku — za prawidłową realizację zadań dydaktycznych i wychowawczych z młodzieżą. Dlatego pragniemy wykorzystać w swej działalności każde doświadczenie lub koncepcję możliwą do realizacji w praktyce szkolnej.

Szczególnie szkolnictwo podstawowe, jako najważniejsze ogniwo w systemie oświaty i wychowania, realizuje — na zasadzie powszechnego obowiązku — trudne zadania dydaktyczne i wychowawcze. Ono szczególnie więc oczekuje wydatnej pomocy ze strony instytucji naukowo-badawczych.

Jeśli chodzi o pracę dydaktyczną, to jej kierunek, zakres i treść wyznaczają obowiązujące programy nauczania, podręczniki i zalecona literatura. Przekazywanie określonej wiedzy przewidzianej programem nauczania ułatwiają nauczycielowi różnorodne pomoce naukowe i urządzenia znajdujące się w dyspozycji szkoły. Pomagają mu również takie instytucje, jak Radio i Telewizja. Znacznie skromniej prezentują się natomiast środki wychowawcze, przy pomocy których nauczyciel-wychowawca ma w ciągu kolejnych lat pobytu ucznia w szkole wpływać na kształtowanie jego osobowości.

Mimo uznawanej zasady jedności nauczania i wychowania uzyskanie efektów wychowawczych napotyka zawsze większe trudności. Krytyczne oceny pracy szkolnej dotyczą właśnie kłopotów, a nawet niepowodzeń wychowawczych. Dlatego wszelkie próby wyjścia naprzeciw trudnościom, z jakimi spotyka się nauczyciel-wychowawca w codziennej pracy, przyjmowane są bardzo życzliwie. Szczególnie jeśli ukazywane są wyniki badań podejmowanych bezpośrednio w szkole.

Recenzowana w numerze 4 *Ruchu Pedagogicznego* z 1966 r. książka dra Aleksandra Lewina: „Metodyka wychowania w zarysie", stanowi przykład konkretnej pomocy pracownika naukowego Instytutu Pedagogiki dla nauczyciela szkoły podstawowej.

Obecna pozycja zaprezentowana czytelnikowi dotyczy wprawdzie tylko wybranego, ale niezwykle doniosłego odcinka pracy wychowawczej. Mianowicie autorka ukazuje proces kształtowania osobowości ucznia na przykładzie organizowanej przez szkołę samoobsługi.

W kolejnych rozdziałach książki ukazana została główna problematyka, założenia i metody badań oraz model samoobsługi w szkole. Krytyczna ocena współczesnej

literatury dotyczącej omawianego zagadnienia oraz podane na końcu książki zestawienia pozycji-druków zwartych i artykułów pozwolą czytelnikowi na dokładniejsze poznanie tematu i wykorzystanie różnych koncepcji pedagogicznych w zależności od jego zainteresowań i potrzeb.

Autorka ukazuje wpływ samoobsługi na poziom wychowania, wyniki wdrażania uczniów do zajęć samoobsługowych oraz czynniki społeczne, warunkujące pedagogiczną wartość samoobsługi uczniów. Analizuje także wymagania, jakie stawia uczniom grupowa forma samoobsługi, oraz wykazuje możliwości rozwijania praktycznych umiejętności uczniów i ich świadomości współuczestnictwa w pracy. Końcowa część pracy dotyczy analizy przypadków pozytywnego i negatywnego stosunku uczniów do samoobsługi.

Muszę przyznać, że omawiana książka wprawiła mnie w zakłopotanie. Złożyło się na to kilka powodów. Przystępując do czytania, a następnie opracowania recenzji zdawałem sobie sprawę, że praca Haliny Barankiewicz dotycząca organizacji samoobsługi uczniów na terenie szkoły ściśle wiąże się z problematyką zawartą w książce dra Aleksandra Lewina: „Metodyka wychowania w zarysie". Można by powiedzieć, że jest to jedynie osobno potraktowana część wspólnych badań, prowadzonych w tym samym czasie i tym samym środowisku szkolnym. Mianowicie w szkole nr 187 w Warszawie.

O ile jednak całościowe badania prowadzone pod kierunkiem dra Lewina doprowadziły — między innymi, dzięki ofiarności nauczycieli i kierownictwa szkoły — do konkretnych wyników dających podstawę nie tylko do teoretycznych uogólnień, ale także stanowiących pewien wzór dla nauczyciela szkoły podstawowej w jego codziennej pracy wychowawczej, to recenzowana obecnie praca, niestety, pozostaje jedynie w sferze teoretycznych rozważań. Nie wynikają z niej ani wnioski natury teoretycznej, ani tym bardziej wskazania praktyczne dla innych szkół pracujących w podobnych warunkach.

Szczegółowa, a nawet drobiazgowa analiza zdarzeń zachodzących w czasie wykonywanej przez uczniów samoobsługi sprawiła, że odsunięte zostało na plan dalszy konkretne środowisko szkolne, postawa uczniów, rodziców, nauczycieli, ogólne cele dydaktyczne i wychowawcze szkoły.

Różnorodne zabiegi wychowawcze podejmowane przez nauczycieli w czasie lekcji, przerw, zebrań organizacji uczniowskich, uroczystości szkolnych, prace o charakterze społecznie użytecznym wpływały przecież kompleksowo na ogólne wyniki dydaktyczne i wychowawcze. Należy także podkreślić, że dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów wychowawczych — między innymi na odcinku organizowanej samoobsługi — nauczyciele wraz z kierownictwem szkoły poświęcali dodatkowo po 6—10 godzin tygodniowo własnego czasu. Prowadzili obszerną dokumentację, w której zawarte było planowanie, organizacja, kontrola i ocena pracy poszczególnych uczniów. Ponadto prowadzone były przez każdego wychowawcę notatki o zachowaniu, postępach w nauce oraz aktywności społecznej ucznia w zespole roboczym, a także w klasie.

W środowisku szkolnym wszystkie zjawiska występują kompleksowo i wzajemnie się uzależniają. Dlatego przy ocenie choćby jednego z tych zjawisk i ustalaniu wniosków ogólniejszej natury nie należy pomijać problemów towarzyszących.

Analiza korzyści wychowawczych wynikających z organizowanej samoobsługi staje się niepełna, a nawet błędna, jeśli nie weźmiemy pod uwagę np. ceny, jaką płaci konkretny nauczyciel-wychowawca za uzyskiwane rezultaty. Przecież w szkole, w której prowadzono eksperyment, nie udało się uzyskać jednoznacznej odpowiedzi, czy korzystny wpływ na młodzież był wynikiem samoobsługi, czy też wynikiem ogromnego nakładu czasu i sił nauczyciela? Trzeba dodać, że eksperymentujący wcale sobie takiego pytania nie zadali.

Można było np. prowadzić samoobsługę uczniów w szkole pracującej na trz. zmiany w budynku starym, trudnym do utrzymania w należytej czystości, przy znacznie mniejszej aktywności nauczycieli i kierownictwa.

W czasie wizytacji szkoły prowadzącej eksperyment pytałem, czy efekty wychowawcze, uzyskiwane drogą organizowania samoobsługi, pozostają w jakiejś proporcji do nakładu sił i czasu tak licznego zespołu nauczycieli? Trudno było o inne argumenty, poza stwierdzeniem, że wysiłek ten nauczyciele podejmują dobrowolnie. Pozostało jednak sporo wątpliwości, np. co dzieje się z tymi uczniami, których nie udało się zachęcić do samoobsługi? A takich było — jak wskazuje sama autorka badań — od kilkunastu do kilkudziesięciu procent. Jak długo można liczyć na tak intensywną i czasochłonną pracę nauczyciela-wychowawcy? Jakich rezultatów można się spodziewać, jeśli wychowawca zainteresuje się pracą ucznia jedynie w ramach obowiązujących go powinności? A więc w ciągu 1—2 godzin tygodniowo? Czy udało się porównać efekty innych szkół, które organizowały pracę wychowawczą przy podobnym zaktywizowaniu nauczycieli, ale bez samoobsługi uczniów?

Postawione pytania nie stanowią zarzutu pod adresem autorki prowadzonego eksperymentu, mają jedynie skłonić czytelnika i ewentualnego entuzjastę samoobsługi uczniów do zastanowienia się, wyliczenia wszystkich argumentów — za i przeciw — zanim zostanie podjęta decyzja.

Autorka zafascynowana poszukiwaniem „złotego ziarenka" nie zwróciła uwagi, że znajduje się ono — jak w przysłowiowym korcu maku — w całokształcie złożonych problemów dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych w środowisku szkolnym.

Czytając książkę odnosiło się chwilami wrażenie, że szkoła nr 187 w Warszawie powołana została tylko po to, by można w niej było przeprowadzić badania „przemian motywacji uczestników samoobsługi". Tymczasem złożoność pracy szkoły podstawowej jest tak wielka, że wycinkowe badania, a w związku z tym jedynie niepełne stwierdzenia i wnioski, mogą stanowić jakiś przyczynek do dalszych rozważań teoretycznych, nie wpływają, niestety, na konkretną rzeczywistość środowiska szkolnego.

Można mieć w związku z tym sporo pretensji również do PZWS przygotowujących książkę do druku za to, że nie ustalono na podstawie recenzji maszynopisu, komu tego rodzaju praca ma służyć i jakie powinny być jej rozmiary. Czytelnik zafascynowany interesującym tytułem wkrótce się rozczaruje, jeśli przystąpi do studiowania dzieła z zamiarem wykorzystania zawartej w nim treści, np. w pracy przeciętnej szkoły podstawowej. Zagubi się w gąszczu rozważań teoretycznych, nie posiadających wyraźnie zarysowanej myśli przewodniej ani wniosków.

Trzeba przyznać, że autorka włożyła wiele wysiłku w zebranie i omówienie literatury wiążącej się w jakimś stopniu z omawianym tematem, zaprezentowała czytelnikowi metody badań oraz przedstawiła projekt wprowadzenia samoobsługi w szkole. Ale to już chyba wszystko, co może zainteresować nie tylko nauczyciela-praktyka, ale także kandydata przystępującego np. do przygotowania pracy magisterskiej czy też rozprawy doktorskiej. Należy się domyślać, że ogólna koncepcja książki pomyślana została jako rozprawa naukowa. Nie stanowiło to jednak wystarczającego powodu, by ją w całości oddawać do druku. To, co mogło być wystarczające do uznania omawianej pozycji jako pracy doktorskiej (a więc umiejętność stosowania naukowych metod, zapoznanie się z obszerną literaturą przedmiotu, ukazanie koncepcji badań), może okazać się mniej przydatne do wykorzystania w szkole przez nauczyciela praktyka.

Zupełnie zbędne wydają się np. opracowane histogramy, z których właściwie nic nie wynika, wpływają one jedynie na denerwujące zagmatwanie treści. Długie i zawiłe uzasadnienie motywacji też niczego nie uczy, ani niczego nie wskazuje. Abstrakcyjne porównania zmian w postawach uczniów w poszczególnych klasach, bez uka-

zania aktywnej roli nauczyciela, bez kontrolnego porównania z postawami uczniów innych szkół czy nawet klas, nie uczestniczących w eksperymencie, nie daje przekonania o pełnej przydatności badań. Po prostu przyjęto „na słowo", że samoobsługa uczniów to dobra rzecz i wprowadzono ją we wszystkich klasach jednej szkoły.

Niezależnie od efektów badań przedstawionych w omawianej książce problem kształtowania osobowości ucznia w procesie pracy stanowi doniosłe zadanie dla polskiej szkoły i winien być podejmowany zarówno przez pedagogów-teoretyków, jak również nauczycieli-praktyków, gdyż tylko wspólny zorganizowany wysiłek może przynieść spodziewane efekty. Wzajemne krytyczne spojrzenie na podejmowaną pracę powinno stanowić mobilizujący bodziec. Z tego względu książkę należy czytać krytycznie, ale czytać ją warto.

Józef Szymański

SIMPOZION ÎN LEGĂTURĂ CU PROBLEME ORIENTĂRII SCOLARE SI PROFESIONALE ÎN ROMÂNIA

Editată de Revista de Pedagogie. 1966. 127 str.

W związku z rozwojem gospodarczym, który charakteryzuje się między innymi powstawaniem coraz to nowych zawodów, w programach nauczania poszczególnych państw zarówno obozu socjalistycznego, jak i obozu kapitalistycznego coraz więcej miejsca poświęca się problematyce zawodu. Idzie o to, by uczniowie poprzez wycieczki, wysłuchanie audycji radiowych i telewizyjnych, rozmowy i lekturę zdobyli pewną wiedzę o zawodzie, tzw. „orientację zawodową", która ułatwiłaby im w chwili ukończenia szkoły dokonania właściwego wyboru zawodu czy szkoły zawodowej. Omawiana niniejszym książka daje sposobność zapoznania się problematyką orientacji zawodowej w szkołach ogólnokształcących w Rumunii. Zawiera ona referaty wygłoszone na zwołanym przez Instytut Pedagogiki w Bukareszcie w dniach 16 i 17 czerwca 1966 r. sympozjum, poświęconemu omówieniu zagadnień zdobycia przez uczniów wiedzy o zawodach.

Sprawa jest o tyle ważna, że zawód wybrany zgodnie z własnymi zainteresowaniami i zdolnościami ma wpływ na podniesienie wydajności pracy. Jednak nie tylko o selekcję do zawodu idzie. W warunkach planowej gospodarki przejście absolwentów do zawodu nie może dokonywać się przypadkowo i żywiołowo. Narodowe plany gospodarcze określają limity dopływu kandydatów nowych do poszczególnych gałęzi produkcji. Przed szkołami staje zatem nowe zadanie: rozwijanie zainteresowań, zdolności, postaw do określonych zawodów, a więc wychowanie do zawodu. Jest to nowe zadanie, które staje przed szkołami socjalistycznymi.

Sympozjum bukareszteńskie otworzył wiceminister oświaty Constantinescu. W swoim wstępnym referacie nawiązuje do uchwał IX Kongresu Rumuńskiej Partii Komunistycznej, które zaleciły przeprowadzenie badań nad zagadnieniem orientacji zawodowej. Dotychczasowe badania pedagogiczne w Rumunii odnosiły się przede wszystkim do zagadnień zaktywizowania ucznia w procesie przyswajania wiedzy. Zdaniem wiceministra w niedostatecznej mierze uwzględniały relacje między szkołą a środowiskiem społecznym, zwłaszcza rodziną, a przecież całość tych czynników wpływa na kształtowanie osobowości. Powiązanie młodzieży ze społeczeństwem wymaga uwzględnienia spraw orientacji zawodowej. Badanie tych spraw musi uwzględnić zdolności i możliwości młodzieży, ale również wymagania, jakie stawia społeczeństwo młodemu pokoleniu. Zachodzi potrzeba zbadania różnych metod orientacji

zawodowej i ich skuteczności, opracowania monografii poszczególnych zawodów. Ministerstwo Oświaty powołało już dwa ośrodki metodyczne, a mianowicie w Bukareszcie i Kłużu, dla zagadnień orientacji zawodowej.

Profesor dr Stanciu Stoian, członek Rumuńskiej Akademii Nauk, w swoim referacie przedstawił historyczny rozwój zagadnień wyboru zawodu i stosowanej w szkołach orientacji zawodowej. Przedstawił też błędy, jakie w tej dziedzinie popełniono w okresie międzywojennym w Rumunii. Jednym z nich był ten, że badania psychotechniczne określały przydatność do zawodu, szkoły nie uwzględniały jednak wychowania do zawodu.

Prof. dr Anatolie Chircev omówił teoretyczne podstawy orientacji zawodowej. Określa orientację zawodową jako zespół zasad, metod i zabiegów zmierzających do ułatwienia młodzieży dokonania rozsądnego wyboru zawodu. Prowadzenie skutecznej orientacji zawodowej w szkole wymaga znajomości zainteresowań zawodowych młodzieży i ich zdolności indywidualnych. Na tej podstawie może się dopiero w szkole odbywać właściwe kształcenie. Potrzebne jest zarówno dopracowanie się ścisłych metod pozwalających postawić diagnozę, jak i właściwych metod kształcenia zainteresowań i zdolności. Konieczne jest też zaznajomienie się z potrzebami społecznymi w zakresie zatrudnienia. Zainteresowania i uzdolnienia indywidualne trzeba przymierzyć do planu gospodarczego. Na tej podstawie można dopiero przystąpić do kształtowania u młodzieży odpowiednich motywów. Zdaniem autora jest to ważniejsze niż selekcja uzdolnień na wzór dawnej psychotechniki. Ważne staje się wychowanie do zawodu i kształtowanie postaw.

Prof. dr Gh. Zapan stwierdza, że nauczyciele w większości nie znają zainteresowań zawodowych młodzieży szkolnej. Tym mniej dotyczy to ich uzdolnień. Nauczycielowi musi w tej pracy pomóc psycholog szkolny. Powinien on dla potrzeb nauczyciela opracować arkusz obserwacyjny, który ułatwiłby mu obserwacje pod kątem przyszłego wyboru zawodu. W postępowaniu dydaktycznym konieczny jest szczebel preorientacji zawodowej, polegający na kształceniu pewnych umiejętności. Dopiero drugi szczebel, tzw. właściwej orientacji zawodowej, powinien umożliwić zweryfikowanie rozwoju umiejętności i zdolności i ułatwić dokonanie właściwego wyboru zawodu.

Dr Octavian Barlogea omawia interesujące nas zagadnienie od strony medycznej, psychologicznej i społecznej, opierając się na wynikach kompleksowych badań przeprowadzonych przez lekarzy, pedagogów, psychologów i asystentów społecznych w mieście Arad. Wyniki badań pozwoliły ustalić potrzeby w dziedzinie zatrudnienia oraz ocenić rezultaty stosowanych wycieczek do zakładów pracy, opinii rodziców i porad zawodowych udzielanych przez nauczycieli. Autor stwierdza potrzebę opracowania lokalnego programu orientacji zawodowej, uwzględniającego zarówno potrzeby środowiska, jak również zainteresowań i uzdolnień poszczególnych uczniów.

Alexandru Ciplea omówił fizjologiczne i zdrowotne przygotowanie do zawodu. Dla niego ważny był problem, jakie niedomogi fizjologiczne eliminują kandydatów z pewnych zawodów, a jakie można usunąć poprzez odpowiednie zabiegi wychowawcze. Zagadnienie to ma duże znaczenie ze względu na przyszłą wydajność pracy, jak też ze względu na zapobieganie wypadkom przy pracy.

Mihai Peteanu zastanawiał się, co powinny zawierać monografie zawodów. Według niego konieczny jest opis wymagań, jakie poszczególne zawody stawiają zdrowiu i psychice ludzi w nim zatrudnionych, poza tym opis wykonywanych czynności, informacje o kształceniu zawodowym i potrzebnym do jego podjęcia przygotowaniu.

Vasile Popeangu przedstawił wyniki doświadczeń z realizacji orientacji zawodowej z wykorzystaniem godzin wychowawczych, spotkań z przedstawicielami różnych zawodów oraz literatury zawodowej.

Dumitru Vakarin zwrócił uwagę na rolę szkoły w przygotowaniu ucznia do dokonania właściwego wyboru zawodu.

Dumitru Salade mówiąc o rekrutacji do różnych zawodów zaproponował, by egzaminy wstępne do szkół średnich nie ograniczały się do sprawdzenia wiedzy uczniów, ale ponadto ustalały w sposób obiektywny prognozę uzdolnień kandydatów odpowiadających profilowi szkoły.

Mihal Ghiviriga i Romeo Dascalesen zajęli się współpracą szkoły z domem w dziedzinie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu.

Stefan Pop zajął się młodzieżą upośledzoną i stwierdził, że praca w dziedzinie orientacji zawodowej wśród niej prowadzona nie może się ograniczyć tylko do wiedzy o zawodzie, zdolności i zainteresowań zawodowych, ale ponadto musi uwzględnić stopień upośledzenia tej młodzieży.

Jak widzimy, wachlarz zagadnień związany z orientacją zawodową i wyborem zawodu był na sympozjum bukareszteńskim bardzo szeroki i wszechstronny.

L. B.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Kwartalnik Pedagogiczny zamieścił w numerze 3, 1966 cykl artykułów poświęcony zagadnieniom narodu, ojczyzny, wychowania patriotycznego. W przeglądzie niniejszym omówię te właśnie pozycje.

Naród i ojczyzna

J. J. Wiatr w artykule „Socjologiczna problematyka narodu i ojczyzny" określa naród jako „historycznie ukształtowaną trwałą wspólnotę, powstałą na gruncie wspólnych losów dziejowych i ostatecznie okrzepłą w epoce kapitalizmu, charakteryzującą się istnieniem świadomości własnej odrębności jako narodu". W rozwinięciu tej definicji dużo miejsca poświęca odpowiedzi na pytanie, czym jest świadomość narodowa. Wyjaśnia, że wyrasta ona z poczucia wspólnoty. Porządkowanie się wizji świata dokonuje się w podstawowych kategoriach „swoi" i „obcy". Filarami takiej świadomości opartej na poczuciu wspólnoty są mity etniczne, religia, rasa. Nie było narodów, a świadomość taka istniała i jej relikty żyją po dzień dzisiejszy.

Wyższy poziom świadomości narodowej widzi autor w świadomości typu ideologicznego, politycznego. Centralną ideą jest tu idea państwa narodowego. „Świadomość narodowa w dojrzałej postaci wyraża interesy grupy narodowej w kategoriach własnego państwa — już istniejącego lub postulowanego. Czyni ona państwo narodowe i udział w tego typu wspólnocie politycznej tym, co zastępuje i wypiera — anachroniczną, a więc coraz bardziej wsteczną — świadomość mitycznej wspólnoty krwi, pochodzenia. Jest się teraz członkiem wspólnoty („swoim" — by użyć przenośnie tego słowa) nie przez domniemaną więź krwi, lecz przez autentyczne uczestnictwo we wspólnocie ideowo-politycznej, jaką jest narodowe państwo".

Naród powstaje w wyniku procesu, który powodują różne czynniki: polityczne, ideologiczne, lingwistyczne, ekonomiczne, demograficzne i geograficzne. Odwołując się w określeniu pojęcia wspólnoty losów dziejowych widzimy, że pojęcie to ma treść wieloraką i złożoną. Procesy narodotwórcze były różnorodne, również konkretna treść wkładana w pojęcie wspólnoty dziejowej nie może być identyczna dla wszystkich narodów — podkreśla autor.

Z pojęciem narodu wiąże się pojęcie ojczyzny. Tu autor powołuje się na zdanie J. Brun-Bronowicza: „Ojczyzna narodziła się w zwycięskiej wojnie w obronie zdobyczy rewolucji, która była zarazem wojną przeciw arystokracji i szlachcie, przeciw dawnej klasie panującej". Obiektywnym wcieleniem idei ojczyzny jest państwo, więc państwo — to ojczyzna narodu. „Narody uciskane, pozbawione politycznego bytu, posiadają ideę ojczyzny i o nią walczą, ale — co nawet znajduje wyraz w terminologii — czują się pozbawione własnej ojczyzny, jak długo pozbawione są własnego państwa".

Skoro tak jest — to wychowanie patriotyczne jest wychowaniem w służbie ojczyźnie — narodowemu państwu, a socjalistyczne wychowanie patriotyczne jest wychowaniem dla socjalistycznej Polski. Wiąże się z tym sprawa uwzględniania elementów tradycji. „Podejmuje ono z tradycji narodowej wszystko, co było patriotyczne, wszystko, co służyło Polsce, a zarazem rozumie, że w bogactwie narodowej tradycji najbliższe nam są tradycje walk o postęp i sprawiedliwość społeczną, tradycje radykalne. W ten sposób pojmując wychowanie patriotyczne unika się niebezpieczeństwa nacjonalistycznej apologii całej przeszłości, jak również groźby nihilistycznej pogardy dla tradycji narodowej.

Teoretyczna rozprawa J. J. Wiatra, tu z konieczności bardzo zwięźle streszczona, jest doskonałą podbudową pod następne dwie rozprawy.

Z badań nad wychowaniem patriotycznym

Prof. W. Szczerba na podstawie analizy 1200 wypowiedzi nauczycieli i ponad 20 000 wypowiedzi uczniów szkół średnich i podstawowych charakteryzuje postawy patriotyczne młodzieży. Analiza dotyczy opinii o usprawnieniu gospodarki narodowej, informacji, spraw społeczno-moralnych. Wyniki analizy autor tak charakteryzuje:

1. Przytłaczająca większość młodzieży myśli i działa w kategoriach norm moralnych społecznie cennych. Wyraża się to w takich na przykład postulatach, jak żądanie udoskonalenia mechanizacji i automatyzacji, walka o polepszenie jakości produkcji, o wprowadzenie nowej zasady wynagradzania za pracę i inne. Młodzież „marginesu społecznego", mniejsza liczebnie, jest jednak bardzo aktywna; wszystko, co cenne, ośmiesza i dąży do burzenia.

2. Młodzież społecznie wartościową, która zauważa słabe strony życia społecznego, zadowala żądanie radykalnych posunięć ze strony władzy, milicji, a więc walki przeprowadzonej przez starsze pokolenie. Autor nie znalazł ani jednej wypowiedzi, która by mówiła o organizowaniu z młodzieżą „marginesu społecznego" walki przez samą młodzież, organizacje młodzieżowe. Autor komentuje to tak: „W tej atmosferze swoistej obojętności szerokich mas młodzieży wobec poczynań chuliganerii mnożą się przestępstwa, wytwarza się atmosfera pewności siebie i bezkarności ludzi młodych, społecznie niedostosowanych do zdrowej moralnie młodzieży".

3. Autor zauważył również analizując wypowiedzi, że nawet przy wartościowych społecznie postawach w myśleniu i przeżyciach szerokich mas młodzieży przebija „pustka" w rozumieniu i odczuwaniu problemu obronności kraju.

Z czynników, które kształtują postawy patriotyczne młodzieży, autor wymienia i omawia:

1. Bliższe środowisko życia i pracy człowieka. Szkoła popełnia pod tym względem poważne błędy: „Po pierwsze, zbyt abstrakcyjnie mówimy w szkole i w organizacjach młodzieżowych o Polsce Ludowej". Nauczyciele, ilustrując konkretnymi danymi swój system wychowawczy, wskazują, iż „zbyt mało mówimy o tym, co jest obok nas, co powstaje i rośnie z dnia na dzień w związku z budową Polski Ludowej", „zbyt mało czasu w programach nauczania przeznacza się na historyczną, ekonomiczną i kulturalną analizę dawnych i nowych wartości swego najbliższego środowiska".

2. Idea ojczyzny, pojęcie narodu i państwa. Młodzież musi pojęcia te rozumieć, uczniowie muszą być przekonani, że istotnie określone warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne stwarzają podstawy do życia i rozwoju narodu. W analizowanych wypowiedziach 25% młodzieży określiło ojczyznę jako kraj rodzinny, „gdzie się urodziłem i wychowałem"; dla 18% — to terytorium powstałe w wyniku wydarzeń historycznych; 13% — to zespół zjawisk kulturalnych itd.

3. Następne zagadnienie — to znaczenie w wychowaniu patriotycznym określonego stosunku obywatela do ojczyzny jako dziedzictwa narodowego. Elementem dominującym jest dla młodzieży duma narodowa. „Młodzież wprost irytuje, że — jak plastycznie to ujął jeden z respondentów — bardzo często różnorodne lekcje, audycje radiowe i telewizyjne, referaty i przemówienia ideologiczne są nieustannym jedynie narzekaniem, jak to dawniej było źle", natomiast „niedostatecznie mówi się o tym, co było wielkie, co złożyło się na skarb narodowy, stanowiący podstawę rozwoju Polski Ludowej i dumy narodowej młodego pokolenia".

4. Umiejętne wiązanie wychowania patriotycznego z wychowaniem w duchu internacjonalizmu. Czy nasza szkoła traktuje ofensywnie sprawę walki z kosmopolityzmem? Autor ma wątpliwość, czy problem ideologicznej walki jest dostatecznie klarownie traktowany przez szkołę. „Wielu wybitnych nauczycieli stwierdza — dając konkretne przykłady z życia szkoły — iż tak jak w swoim czasie upolitycznialiśmy młodzież w sposób uproszczony, wulgarny, tak obecnie wpadliśmy w inną skrajność, raczej nie upolityczniamy lub czynimy to tylko w czasie wielkich uroczystości".

W artykule prof. W. Szczerby znajdujemy jasno zarysowane wytyczne, które winny kierować procesem wychowania patriotycznego.

Wiedza, rozumienie, emocjonalne zaangażowanie

Koncepcję naukowych podstaw programu wychowania patriotycznego przedstawia H. Muszyński w artykule „Niektóre problemy kształtowania postaw patriotycznych dzieci i młodzieży". Materiał empiryczny pochodzi z badań ankietowych 1000 dziewcząt i chłopców w wieku 15—18 lat. Celem badań było wyjaśnienie m. in. takich kwestii, jak: 1) czy młodzież czuje się emocjonalnie powiązana z tradycjami patriotycznych czynów naszych przodków i jakie czyny najbardziej wysoko ceni, 2) jak młodzież wyobraża sobie wzór współczesnego Polaka-patrioty. Wynik jest bardzo interesujący. Młodzież na przykład najbardziej ceni oddanie życia dla ojczyzny (22,6%), na drugim miejscu walkę o sprawiedliwość społeczną (20,1%), potem odkrycia naukowe (19,8%), działalność dla dobra ludzkości itd.

Na pytanie o wzór współczesnego Polaka, odpowiedź młodzieży jest w syntetycznym ujęciu autora następująca: „Odrzucając przeto owe rzadziej wymieniane cechy uzyskujemy następujący obraz. Idealny Polak-patriota to człowiek przede wszystkim odważny, silny i sprawny, obdarzony szeregiem cech moralnych, a wśród nich na pierwszym miejscu uczciwością, gorąco miłujący swą ojczyznę, gotów dla niej do poświęceń, zawsze gotowy do obrony swego kraju przed wrogiem, walczący o poprawę warunków życia społecznego, rzetelny i ofiarny pracownik obdarzony szeregiem zalet intelektualnych, wśród których czołowe miejsce zajmuje wiedza i kwalifikacje, wreszcie głęboko oddany sprawie walki o gospodarczy rozwój kraju".

Analiza zebranych materiałów prowadzi autora do określenia niektórych teoretycznych przesłanek leżących u podstaw modelu wychowania patriotycznego. Problemem centralnym jest nie tylko wdrażanie do konstruktywnych działań, lecz przyswojenie takich przekonań i rozwinięcie takich uczuć, które będą pobudzały na co dzień do postępowania mającego na względzie dobro własnej ojczyzny. Muszyński nazywa to „integracją... wiedzy, rozumienie i skłonności do działania na płaszczyźnie emocjonalnego zaangażowania się w sprawy własnej ojczyzny". Procesy wychowawcze powinny być tak organizowane, ażeby dokonywało się „uwewnętrznienie tych wartości, jakie pragną przyswoić dzieciom wychowawcy". Wymienia cztery mechanizmy psychologiczne, które spoczywają u podstaw interioryzacji: 1). wzmacnianie zewnętrzne, 2) pełnienie ról społecznych, 3) identyfikacja, 4) wzmacnianie wewnętrzne.

Jak z powyższego widać, *Kwartalnik Pedagogiczny* dał w trzech rozprawach bogaty materiał do przemyśleń i do rozpoczęcia poważnych badań naukowych celem ustalenia podstaw naukowych kształtowania postaw patriotycznych młodzieży.

Chowanna o wychowaniu patriotycznym

Dużo miejsca na omówienie zagadnienia wychowania patriotycznego poświęciła ostatnio *Chowanna*. W zeszycie 1, 1966 Bolesław Pleśniarski omówił patriotyzm jako jedną z cech osobowości (geneza, patriotyzm polski w przeszłości, istota patrio-

tyzmu, treść współczesnego polskiego patriotyzmu, wychowanie patriotyczne w szkole podstawowej). W numerze 2, 1966 Szymon Kędryna pisze o tysiącletnim rodowodzie patriotyzmu polskiego. W artykułach tych silnie jest akcentowane znaczenie przeszłości w kształtowaniu patriotyzmu polskiego.

Stanisław Nowaczyk

Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

O metodach nauczania dyskusyjnie

Ażeby mury szkolne mogli opuszczać ludzie dobrze przygotowani do pracy i kontynuowania studiów, należy doskonalić treść, metody i organizację nauczania. Poważna rola w rozwiązywaniu tego zadania przypada dydaktyce, która powołana jest do opracowywania teorii kształcenia i nauczania.

Artykuł M. N. Skatkina [1] — członka-korespondenta ANP RFSRR poświęcony jest właśnie analizie współczesnego stanu podstawowych problemów dydaktyki i nakreśleniu kierunków dalszych badań. Omawiany artykuł stanowił referat wygłoszony przez autora na ogólnym posiedzeniu Wydziału Dydaktyki i Metodyk Szczegółowych Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR w dniu 8 czerwca 1966 r.

M. N. Skatkin rozpatruje w nim następujące zagadnienia:

1) problemy treści kształcenia,
2) proces nauczania,
3) ogólne problemy teoretyczne i doskonalenie metod badań dydaktycznych.

Siłą napędową rozwoju dydaktyki jak i każdej innej nauki są sprzeczności. Jedną z najbardziej jaskrawych sprzeczności, pod wpływem której w ostatnich latach nastąpił rozwój myśli dydaktycznej to — zdaniem Skatkina — sprzeczność między burzliwym rozwojem nauki i techniki a poziomem wykształcenia ogólnego dorastających pokoleń. Stwierdzono poważne nienadążanie szkoły za współczesną myślą naukową. Przed dydaktyką i metodykami stanął skomplikowany problem: jak usunąć powstałe rozbieżności. Były różne próby i propozycje polegające m. in. np. na uzupełnianiu starych treści klasycznych nowymi ideami naukowymi czy też na wyłączaniu z programu szkolnego materiału nagromadzonego przez naukę w XVIII—XIX wieku jako materiału przestarzałego itp. Autor stwierdza, że przeprowadzona praca w dziedzinie modernizacji nauki szkolnej niewątpliwie posunęła naprzód problem treści kształcenia. Jednak nie oznacza to tym samym, aby nauka zaprzestała dalszych badań. Niezbędne są dalsze poszukiwania bardziej doskonałych struktur wszystkich dyscyplin szkolnych i szukania między nimi wzajemnych związków.

Dydaktyka i metodyki były niejednokrotnie słusznie krytykowane za swój subiektywizm przy określaniu treści kursu nauki szkolnej. Jednak krytyka ta, kontynuuje M. N. Skatkin, nie pozostała bez śladu, ponieważ pobudziła ona dydaktyków i metodyków do szukania metod naukowego uzasadniania treści kształcenia. W procesie pracy nad programami przede wszystkim przeprowadzana jest logiczna analiza nauk, których podstaw uczy się w szkole.

Niekiedy słyszy się takie stwierdzenia: przyswojenie wiedzy to podstawa twórczej działalności, i zaraz wyciąga się z tego wniosek, że jeżeli uczeń opanował wia-

[1] Por. M. N. Skatkin: Osnownyje naprawlenija issledowanij po problemam didaktiki. *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r. nr 8, s. 21—34.

domości przewidziane w programie, to tym samym będzie przygotowany także do twórczej działalności. Gdyby tak rzeczywiście było, to z matematyki np. wystarczyłoby nauczyć zasad i twierdzeń, a uczniowie byliby zdolni twórczo stosować je do rozwiązywania wszystkich zadań. Jednak umiejętność rozwiązywania zadań — stwierdza autor — nie wypływa automatycznie z opanowania odpowiednich prawideł i znajomości twierdzeń. Oto dlaczego, oprócz systemu wiedzy, w przedmiocie nauczania powinno być w jakiś sposób zaprogramowane również uczenie się twórczej działalności.

M. N. Skatkin, wymieniając szereg prac i badań przeprowadzonych w ostatnich latach przez uczonych radzieckich w dziedzinie dydaktyki (co niewątpliwie przyczyniło się do opracowania szeregu ważnych aspektów problemu treści kształcenia), stwierdza jednocześnie, że mimo to do tej pory nie udało się stworzyć pewnej zakończonej i harmonijnej teorii kształcenia, odpowiadającej wymaganiom współczesnego etapu rozwoju społecznego. Nie udało się również opracować logiki i metodyki naukowo uzasadnionej treści kształcenia, co niewątpliwie przeszkadza w usunięciu subiektywizmu i empiryzmu z przeprowadzanych prac nad programami i podręcznikami. Jedną z subiektywnych przyczyn pozostawania w tyle teorii w tym i szeregu innych zagadnień dydaktyki jest bojaźliwy stosunek do śmiałych poszukiwań nowych rozwiązań w obawie przed popełnieniem ewentualnych pomyłek. Balast starych pojęć skuwa myśli ludzkie. Jeżeli pragniemy posuwać naprzód naszą teorię pedagogiczną — kontynuuje autor — to musimy przestać bać się nowych idei, chociażby wydawały się one w pierwszej chwili nawet herezją.

Jest to pożałowania godny fakt, lecz do tej pory — pisze Skatkin — nie posiadamy ani jednej kapitalnej monografii na temat teorii kształcenia oraz logiki i metodyki naukowo uzasadnionych treści kształcenia. Takie opóźnianie się teorii jest poważnym hamulcem zarówno w rozwoju szkoły, jak i samej dydaktyki. Ażeby przezwyciężyć ten stan, należy znacznie wzmóc badania teoretyczne, przeprowadzić odpowiednie organizacyjne przedsięwzięcia i opracować problematykę, logikę i metodykę badań, wciągnąć do tej pracy wykwalifikowane kadry, wyasygnować odpowiednie środki. Bez tych organizacyjnych przedsięwzięć sprawa nie ruszy z miejsca — dodaje autor.

Mówiąc o procesie nauczania jako zjawisku historycznym — Skatkin stwierdza, że proces ten przeszedł w swym rozwoju szereg etapów, dla których charakterystyczna była szczególna struktura działalności poznawczej. Jeden z pierwszych etapów może być scharakteryzowany jako etap nauczania dogmatycznego. Ten typ procesu nauczania rozwijał u uczniów głównie pamięć mechaniczną. Uczniowie władający dobrze pamięcią mechaniczną byli najbardziej przodującymi uczniami. Z biegiem czasu powstał nowy typ procesu nauczania. Polegał on na tym, że dogmatyczne przekazywanie wiedzy ustąpiło miejsca wyjaśnianiu. Ażeby było ono bardziej zrozumiałe, posługiwano się upoglądowieniem. Do pracy pamięci dołączona została działalność analityczno-syntetyczna. Ten drugi typ procesu nauczania — zdaniem autora — w zasadzie panuje również obecnie w naszej szkole.

Co rozwija taki proces nauczania? Nie tylko pamięć, lecz również spostrzegawczość i myślenie. Na tym polega jego przewaga nad typem poprzednim. Jednak u podstaw tego procesu nauczania leży odtwarzająca działalność poznawcza ucznia i dlatego rozwija on głównie myślenie odtwórcze. Jeżeli szkoła dzień w dzień przez 10 lat będzie kultywować w zasadzie ten typ działalności poznawczej to — według Skatkina — mury jej będą opuszczać ludzie typu pasywno-kontemplacyjnego, umiejący w ten czy inny sposób objaśniać świat, lecz nie będą przygotowani w należytym stopniu do jego twórczego przekształcania. Będą to ludzie pozbawieni twórczego myślenia.

Należy zmienić, udoskonalić treść nauczania i całą strukturę procesu nauczania, jego metody i formy organizacyjne tak, ażeby doprowadzić je do zgodności z nowymi wymaganiami życia.

W jakim kierunku zmierzają twórcze poszukiwania? — zapytuje Skatkin.

Dla przeciwwagi starej dydaktyce, opartej na odtwarzaniu gotowej wiedzy, rodzi się nowa dydaktyka twórczej aktywności. Czynione są próby bardziej głębokiego odkrycia istoty metod nauczania, gdzie za podstawę ich charakterystyki i systematyzację będą brane nie cechy zewnętrzne (rodzaje działalności nauczyciela i ucznia, źródła informacji), lecz istotne strony wewnętrzne, skierowane na charakter działalności poznawczej ucznia.

W związku z opracowywaniem zagadnień treści i metod nauczania ogromnej aktualności nabrały badania problemu wzajemnego związku nauczania i rozwoju. Badania dydaktyków, metodyków, psychologów pozwoliły ustalić ważniejsze czynniki, które sprzyjają ogólnemu rozwojowi uczniów lub go hamują. Poważny wpływ na ogólny rozwój uczniów wykazuje treść nauczania.

Zubożała treść pod względem ideowo-teoretycznym z przeważającym materiałem o charakterze opisowo-informacyjnym doprowadza do dreptania w miejscu, gasi zainteresowanie do nauki, hamuje rozwój umysłowy. Nauczanie na wystarczająco wysokim poziomie ideowo-teoretycznym, związane z życiem, z pracą, z praktyką budownictwa komunistycznego, daje bogaty pokarm umysłowi uczniów, bardziej ich pociąga, przyspiesza proces rozwoju.

Zarówno u nas, jak i za granicą (w krajach socjalistycznych) — pisze autor — coraz głośniej mówi się, że jednocześnie z opracowywaniem ogólnej dydaktyki i metodyk szczegółowych powinna być opracowana dydaktyka cykliczna: dydaktyka kształcenia humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i kształcenia politechnicznego. Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że badania dydaktyczne powinny być praktyczne — służyć doskonaleniu nauczania. Jednak nie ma nic bardziej praktycznego od dobrze opracowanej teorii.

Czytelnikom interesującym się metodami nauczania, nowymi ich klasyfikacjami polecamy szereg artykułów zamieszczonych w 9 numerze *Sowietskoj Piedagogiki*, m. in. podsumowanie [2] prowadzonej od dłuższego czasu dyskusji na temat artykułu I. J. Lernera i M. N. Skatkina „O metodach nauczania".

Artykuł Lernera i Skatkina „O metodach nauczania" opublikowany został w 3 numerze *Sowietskoj Piedagogiki* w 1965 roku i wywołał szeroką dyskusję wśród nauczycieli, dydaktyków, naukowców nie tylko Związku Radzieckiego, lecz szeregu krajów demokracji ludowej, m. in. w Polsce.

Życie wymaga maksymalnego rozwoju samodzielności, inicjatywy, aktywności młodego pokolenia, umiejętności twórczego stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, w codziennej działalności. Dlatego przodujący nauczyciele — czytamy w artykule — walczą z formalizmem w nauczaniu, szukają sposobów i metod aktywizujących działalność poznawczą uczniów. Autorzy omawianego artykułu poczynili próby ujawnienia i uogólnienia rozwijających się w praktyce komponentów procesu nauczania i sprecyzowali zasadniczo nowe podejście do problematyki metod nauczania.

Zanim omówimy niektóre wypowiedzi zawarte w artykule podsumowującym, wydaje się celowe przypomnienie w streszczonej formie głównych myśli i twierdzeń autorów artykułu „O metodach nauczania" [3].

Metody nauczania powinny doprowadzić do osiągnięcia celów nauczania. Dlatego należy sobie jasno przedstawić, jakimi metodami cele te mogą być osiągnięte. Nawiasem mówiąc w nauce pedagogicznej — zdaniem Lernera i Skatkina — nie ma wystarczającej jasności co do zagadnienia istoty metod nauczania. W tym kontekście autorzy artykułu uważali za celowe dokonanie pewnej próby poszukiwań i rozwiązania danego problemu.

[2] Por. I. J. Lerner i M. N. Skatkin: O mietodach obuczenija. Obzor otklikow na statju *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r.; nr 9, s. 97—108.

[3] Por. I. J. Lerner i M. N. Skatkin: O mietodach obuczenija. *Sowietskaja Piedagogika* 1965 r.; nr 3, s. 115—127.

Ażeby odpowiedzieć na powyższe pytania, autorzy starali się określić w pierwszym rzędzie istotę nauczania.

Istota procesu nauczania — według nich — polega na przekazywaniu dorastającym pokoleniom uogólnionego doświadczenia, nagromadzonego przez poprzednie pokolenia ludzi w procesie poznania przyrody i samych siebie. Nauczanie — to ściśnięty w czasie proces opanowania skoncentrowanego socjalnego doświadczenia ludzkiego, badanie przez młode pokolenie rezultatów poznania świata przez starsze pokolenia. Jest to takie samo poznanie świata, lecz w znacznym stopniu pośrednie. W poznanie to, w całokształt socjalnego doświadczenia wchodzą:

a) system gotowych rozwiązań problemów, poprzednio stawianych wobec ludzi;

b) system wiadomości o sposobach rozwiązywania tych problemów;

c) wychowanie, tj. system norm i stosunków, które wszczepiane są młodemu pokoleniu.

Nomenklatura tradycyjnych metod (opowiadanie, pogadanka, praca z podręcznikiem, doświadczenie itd.), ich klasyfikacja według źródeł wiedzy odegrała ważną rolę w historii szkoły radzieckiej i pedagogiki. Powstała ona jako protest przeciwko słowno-dogmatycznemu sposobowi nauczania, panującemu przez długi czas w szkole przedrewolucyjnej. Trzeba było pokazać rozmaitość możliwości nauczyciela dzięki różnorodności metod i ich powiązań.

Ta klasyfikacja może posiadać znaczenie dla charakterystyki procesu przyswojenia gotowej wiedzy. Jednak opanowanie wiedzy nie wyczerpuje wszystkich celów nauczania. Szkoła nie może ograniczyć się do tego zadania i w miarę jak coraz bardziej aktualne staje się zadanie wychowania twórczej aktywności i samodzielności uczniów, coraz bardziej okazuje się niezadowalająca charakterystyka metod według źródeł wiedzy.

Klasyfikacja metod według źródeł wiedzy nie wyraża ruchu, rozwoju poznawczej działalności uczniów. Opowiadanie, pogadanka, eksperyment jako metody mogą nie tylko sprzyjać rozwojowi uczniów, ich poznawczej aktywności i samodzielności, lecz także mogą hamować ją, utrzymywać myśl na powierzchni zjawisk, nie prowadzić do poznania ich istoty.

Jedno z ważniejszych zadań nauczania — zdaniem Skatkina i Lernera — polega na tym, ażeby zapewnić opanowanie sposobów rozwiązania powstałych problemów. Tymi sposobami są właśnie metody nauczania, metody rozwiązania zadań praktycznych, zadań przejawiających się w pracy.

Metody nauczania, według tych autorów, przeznaczone są dla osiągnięcia trzech wymienionych celów: przyswojenia wiedzy, opanowania sposobów rozwiązania powstających problemów i wychowania. Wszystkie te trzy cele są ze sobą organicznie związane dlatego, że u podstaw ich leży proces poznania, w którego toku urzeczywistnia się w sposób naturalny i nieunikniony właśnie wychowanie.

Metody nauczania należy określić jako sposoby organizacji poznawczej działalności uczniów, zabezpieczające opanowanie wiedzy, poznanie i praktyczną działalność, a także wychowanie komunistyczne uczniów w procesie nauczania.

W dalszym ciągu swego artykułu M. N. Skatkin i I. J. Lerner przedstawili własny system składający się z następujących metod:

1) metoda objaśniająco-ilustracyjna lub reprodukcyjna,

2) metoda problemowa,

3) metoda częściowo poszukiwawcza,

4) metoda badawcza.

Autorzy szczegółowo uzasadniają każdą metodę, a na przykładach z botaniki i historii pokazują charakter procesu poznawczego organizowanego przez te metody. Wymienione metody — zdaniem autorów — wypływają z analizy istoty, celów i praktyki nauczania w szkole. Każda z nich w specyficzny sposób organizuje poznawczą działalność uczniów, wyraża nowy i wyższy stopień rozwoju poznawczej

samodzielności uczniów, a wszystkie razem określają rozwój uczniów, ich ruch od niewiedzy do wiedzy i umiejętności poznania.

Przyjęte traktowanie metod nauczania jako sposobów organizacji różnorodnych typów poznawczej działalności uczniów w przedstawionym systemie — stwierdzają autorzy — przenosi środek ciężkości z form zewnętrznych na wewnętrzną stronę procesu nauczania, na poznawczą działalność ucznia, daje do rąk nauczyciela sposoby kierowania nią. Nauczyciel nie może już więcej tylko przekazywać gotowej wiedzy, budować całego nauczania na myśleniu reprodukcyjnym. Nie może ograniczać się również do poszczególnych rodzajów samodzielnej pracy uczniów. Jest on zmuszony zaznajomić uczniów ze wszystkimi etapami poznania naukowego (metoda problemowa), organizować samodzielne przechodzenie przez nich najpierw każdego etapu z osobna (metoda częściowo poszukiwawcza) a następnie wszystkich etapów w całości (metoda badawcza). Tylko przy wykorzystaniu wszystkich wymienionych metod w rozsądnym ich powiązaniu — zdaniem autorów — można z powodzeniem rozwiązać zarówno zadania kształcące, jak i wychowawcze, stojące przed nauczaniem.

Wracając do dyskusji[4] nad wspomnianym artykułem należy stwierdzić, że uczestnicy jej byli zgodni co do tego, że opublikowanie takiego artykułu było rzeczą bardzo ważną i na czasie. Ogólnie biorąc pozytywnie zostało ocenione znaczenie sformułowania w artykule nowego podejścia do zagadnienia metod nauczania, a sam artykuł stał się bodźcem do głębszych badań nad powyższym problemem. Oprócz głosów pozytywnych, popierających podaną przez autorów klasyfikację metod nauczania itp., były również głosy krytyczne. Tak np. M. N. Aleksiejew z Moskwy stwierdza, że system metod nauczania podany przez autorów nie opiera się na prawidłowym rozumieniu istoty procesu nauczania. Autorzy wyszli w swych założeniach z utartego w dydaktyce poglądu, że nauczanie problemowe — to szczególnego rodzaju nauczanie, że uczyć można i należy zarówno problemowo, jak też i nieproblemowo. Aleksiejew uważa takie traktowanie zagadnienia jako błędne. Jego zdaniem każde nauczanie, jeżeli odbywa się nieformalnie, jest w pełnym znaczeniu tego słowa problemowe, tj. nawet w przypadku przekazywania materiału przez nauczyciela uczniowie napotykają określone trudności i w procesie nauczania rozwiązują je.

Zdaniem A. Lewszyny z Moskwy, poważne niedociągnięcie omawianego artykułu polega m. in. na tym, że brak w nim dziecka jako podmiotu z jego indywidualnym doświadczeniem życiowym.

Niektórzy dyskutanci wskazywali na to, że opracowana przez autorów klasyfikacja nie jest konsekwentna z logicznego punktu widzenia. Podano w wątpliwość także uniwersalność metod. Czy mogą być stosowane do wszystkich przedmiotów, czy tylko do określonej grupy?

Dyskusja wykazała, że dalsze badania powinny głęboko przenikać do istoty procesu nauczania. Należy określić zasady doboru metod i obiektywne warunki najbardziej efektywnego ich zastosowania. Należy zgłębić mocniej taki problem: czy urzeczywistniane są zadania wychowawcze w procesie stosowania poszczególnych metod i ich powiązań. Podkreślano również, że badania dydaktyczne dotyczące omawianych problemów powinny bardziej niż dotychczas opierać się na psychologii i metodykach szczegółowych.

Mówiąc o dyskusji należy także wspomnieć wypowiedź na powyższe tematy Romana Polnego[5] z Instytutu Pedagogiki w Warszawie. Artykuł dyskusyjny I. J. Lernera i M. N. Skatkina — stwierdza autor — został przyjęty w Polsce z wielkim zain-

[4] Por. j. w. *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r.; nr 9.

[5] Por. Roman Polny: O koncjepcji M. N. Skatkina i I. J. Lernera i jego posledstwijach dla didaktiki. *Sowietskaja Piedagogika* 1966 r.; nr 9, s. 110—114

teresowaniem. Wystarczy wspomnieć, że uczestnicy konferencji zorganizowanej w maju 1966 roku — przedstawiciele krajów demokracji ludowej i Związku Radzieckiego niejednokrotnie wracali do sformułowań zawartych w omawianym artykule. W swym referacie dyrektor Instytutu Pedagogiki, prof. Wincenty Okoń, podkreślił nowe idee znajdujące się w artykule o klasyfikacji metod nauczania. Rzeczywiście — pisze R. Polny — przeprowadzone przez autorów rozwiązanie tak ważnego dla teorii i praktyki kształcenia problemu jest zupełnie nowym podejściem w literaturze pedagogicznej. Odpowiada ono wyższym wymaganiom współczesnego kształcenia i doprowadzi w konsekwencji do zmiany struktury dydaktyki i do innej problematyki badań.

Metodologiczną podstawą, na której opierają się autorzy artykułu — pisze R. Polny — jest teza, że wychodząc od społecznej funkcji kształcenia i gnoseologicznej podstawy procesu nauczania, nauczanie to należy rozpatrywać jako zjawisko społeczne. Tak ważne stwierdzenie — kontynuuje autor — jest bardzo rzadko z taką siłą podkreślane w literaturze pedagogicznej. Opierając się na tym autorzy wyciągają wniosek o specyfice procesu nauczania, a sam proces rozpatrują po nowemu. W dalszym ciągu swej wypowiedzi R. Polny stwierdza, że ta teoretycznie przemyślana i cenna z praktycznego punktu widzenia analiza procesu nauczania nie pozwala jednak na to, aby zgodzić się z nią bez zastrzeżeń i całkowicie. W drugiej części swej wypowiedzi ustosunkowuje się autor do niektórych twierdzeń Lernera i Skatkina, podając jednocześnie swój pogląd na poruszane zagadnienia.

W tym samym numerze (9) *Sowietskoj Piedagogiki* znajdzie czytelnik jeszcze inne artykuły na temat metod nauczania, a mianowicie: L. S. Korotkowa: Na temat metod nauczania i W. P. Szackij: Metody rozwoju uczniów w procesie nauczania.

Józef Zalewski

PÄDAGOGIK

miesięcznik poświęcony teorii i praktyce wychowania nr 5/6, 1966

Na łamach *Ruchu Pedagogicznego* nie omawialiśmy dotąd tego czasopisma, które już wkroczyło w 21 swój rocznik wydawniczy. Wydawcą tego miesięcznika jest Centralny Instytut Pedagogiki NRD. Odtąd będziemy systematycznie omawiali ważniejsze artykuły, które będą się ukazywały na łamach tego pisma. Zaznaczmy przy okazji, że Centralny Instytut Pedagogiki w NRD wydaje równolegle do *Pädagogik* inny miesięcznik, który zamierzamy odtąd również omawiać. Tytuł tego miesięcznika, poświęconego kształceniu politechnicznemu brzmi: *Polytechnische Bildung und Erziehung.*

Jak wiadomo, reforma szkolna w NRD, rozpoczęta w końcu 1958 roku, z początku niedostrzeżona, a nawet zbagatelizowana, przez wiele środowisk polityki oświatowej i pedagogiki państw zachodnich, stała się z czasem przedmiotem szczególnych zainteresowań tychże środowisk, zmieniając postawy niechętne, wrogie i pełne uprzedzeń w stan pozytywnego zainteresowania i coraz to poważniejszego ustosunkowania się do tego wszystkiego, co w systemie szkolnym NRD okresu 1958—1966 zaszło. Ale i u nas konkretna znajomość realiów, które ukształtowały rzeczywistość szkolną NRD, jest, wbrew wszelkim pozorom, raczej mała, a studiów głębszych i na dłuższej obserwacji opartych na temat reformy szkolnej w NRD i jej pedagogiki mamy niewiele. Tymczasem w NRF wzrosło niepomiernie zainteresowanie przekształceniami w strukturze i w treści szkoły NRD-owskiej. Pojawiło się

wiele artykułów, rozpraw i studiów, których ironia, uprzedzenia, a często i oszczerstwa ustąpiły rzeczowej, naukowej analizie i ocenie faktów. Można mówić, że nawet w NRF dzisiaj pisze się z rewerencją o reformie szkolnej w NRD. Austriacka polityka oświatowa pod wpływem reformy szkolnej w NRD wprowadziła u siebie w 9-klasowej szkole powszechnej na dobre kształcenie politechniczne. Nawet dziennik urzędowy austriackiego ministerstwa oświaty nazywa IX klasę — „das polytechnische Jahr", co wszak po polsku się nazywa nie rokiem „wychowania technicznego", lecz właśnie „kształcenia politechnicznego". Również Francuzi i Szwedzi, Anglicy i Amerykanie coraz częściej odwiedzają szkolnictwo NRD-owskie, interesując się zwłaszcza organizacją i treścią kształcenia politechnicznego w tamtejszym systemie edukacyjnym.

Recenzowany obecnie przez nas nr 5/6 wzięliśmy za punkt wyjścia nie tylko dlatego, że jest to ostatni numer, którym dysponujemy, i nie tylko dlatego, że jest to numer podwójny, lecz przede wszystkim dlatego, że jest to numer szczególny: całą treść tego numeru wypełnili tylko dwaj autorzy. Obydwaj są profesorami i obydwaj — historykami wychowania. Jeden z nich to Karl-Heinz Günther, wicedyrektor Instytutu Pedagogiki, drugi zaś Gottfried Uhlig, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Lipskiego. Zazwyczaj, gdy mamy do czynienia z numerem monograficznym, a recenzowany numer *Pädagogik* jest właśnie pozycją monograficzną, redakcja prezentuje wielu różnych autorów, wiele różnych artykułów, rozpraw, recenzji, sprawozdań wokół jednej jakiejś problematyki. W konkretnym wypadku mamy do czynienia z czymś, co jest nie tylko monografią jakiegoś zagadnienia, lecz jest jego historią, chronologią, analizą dydaktyczną i organizacyjną, wreszcie bogatym magazynem informacji o dekretach, ustawach, postanowieniach partyjnych i rządowych dotyczących rozwoju szkolnictwa w Niemieckiej Republice Demokratycznej od 1945 do 1965. Nic tedy dziwnego, że okładka wewnętrzna omawianego numeru nosi oddzielny tytuł: „Die Schulentwicklung auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1965". Wprawdzie autorzy mówią, że mamy tu do czynienia z zarysem, w rzeczywistości jednak jest to duża praca, która, gdyby nie była schowana między okładki czasopisma miesięcznego, i wydrukowana nie petitem, lecz w wydaniu książkowym o normalnych czcionkach, otrzymalibyśmy pozycję kilkunastuarkuszową.

Część historyczno-archiwalną tego studium opracował profesor Uhlig. Dodajmy od razu, że jest to staranna, pracowita informacja, która wydobyła na wierzch pewne materiały i dokumenty, o których bardzo niewielu pedagogów i historyków wychowania wiedziało. W rozdziale I autor omawia założenia i warunki, w jakich kształtowały się początki szkolnictwa niemieckiego we Wschodnich Niemczech, bezpośrednio po przegranej II wojnie światowej. W rozdziale II, poświęconym okresowi 1945—1949, autor analizuje antyfaszystowsko-demokratyczne, a więc jeszcze nie socjalistyczne natarcie reformy szkolnej, bezpośrednio po rozbiciu faszyzmu niemieckiego i faszystowskiej szkoły. Dowiadujemy się w tym rozdziale, w jaki sposób powstała i jak zaczęła pracować antyfaszystowsko-demokratyczna administracja szkolna, poznajemy tytuły, daty oraz treść ustaw o demokratyzacji szkoły niemieckiej, jej odcięcie się od nacjonalistycznych, prusackich i hitlerowskich założeń polityki oświatowej. Rozdział III poświęcony jest przejściu na nowe pozycje: lata 1949—1955 to lata, gdzie powstaniu i ukształtowaniu się Niemieckiej Republiki Demokratycznej towarzyszy przejście na socjalistyczne pozycje rozwoju szkolnictwa. Warto tutaj może podkreślić, że w okresie tym rozegrała się w NRD batalia pedagogiczna, u nas w Polsce mało znana. Wielu teoretyków wychowania, wielu pedagogów i dydaktyków oraz historyków wychowania NRD nosiło się z nadzieją i z przeświadczeniem, że panującą odtąd teorią i odpowiadającą jej praktyką będzie pajdocentryzm, jego różne wersje niemieckie, jak „szkoła pracy" i pedagogika „wyjścia od dziecka" oraz „dydaktyka reformatorska". Rzecz wydała się być przesądzona, tym bardziej że

wśród reprezentantów „Reformpädagogik" oraz „Pädagogik vom Kinde aus" byli często ludzie lewicowi, nauczyciele radykalni, liczni socjaldemokraci i wielu komunistów. A jednak ponieśli oni klęskę. Urzędową teorią i ich uznania godną praktyką stała się tradycyjna, esencjalistyczna, rainowska dydaktyka z domieszką diesterwegizmu. Ale ideologia tej szkoły i tej pedagogiki była ideologią komunistyczną, ideologią marksistowską.

Rozdział IV poświęcony jest przezwyciężeniu sprzeczności między tradycyjną dydaktyką a marksistowską ideologią. W okresie mianowicie 1955—1962 dokonuje się na terenie NRD bardzo istotne przeistoczenie szkoły: z dawnej szkoły 2-wymiarowej, o dwu systemach: humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym przekształca się ona w szkołę o trzech systemach: dochodzi do dawnych dwóch trzeci: brygadowo-produkcyjno-usługowy jako dzień szkolny w produkcji, jako dzień kształcenia politechnicznego. Odtąd młodzież szkolna w NRD pracuje nie tylko głową, ale i rękami, poznając nie tylko świat humanistyczny, nie tylko świat przyrodniczy, lecz także świat techniczny, w jego podstawach teoretycznych i praktycznych. Ten rozdział IV jest rozdziałem najobszerniejszym, przy czym podkreślmy, że autorem jego jest już nie Uhlig, lecz Günther.

I tu, wobec tej części trzonowej i najbardziej aktualnej, sprawozdawca musi zająć inne nieco stanowisko aniżeli wobec rozdziałów napisanych przez Uhliga. Przede wszystkim zastrzeżenia budzi sama solidność w podawaniu faktów oraz w przypomnieniu podstawowych dokumentów urzędowych i partyjnych, które stanowią podstawę polityczną, organizacyjną i dydaktyczną przekształceń strukturalnych szkolnictwa NRD-owskiego, jego osiągnięć i potknięć, ataków i odwrotów ostatnich lat, które wzbudziły właśnie największe zainteresowanie świata pedagogicznego Wschodu i Zachodu, m. in. i naszego. Okres bowiem 1958—1966 jest wszak okresem, w którym sami niczego nie kopiując i niczego nie naśladując, bacznie przyglądaliśmy się temu, co się dzieje na wschód i na zachód od nas, choć nie zawsze oczyma najlepszych rzeczoznawców i najbardziej świadomych rzeczy obserwatorów. Ale nie o to chodzi. Chodzi natomiast o to, że Günther pomija lub częściowo przemilcza tak ważne i tak istotne dla tego okresu wystąpienia, referaty i przemówienia jak Kurta Hagera, którego faktycznie można uznać za czołową postać, za człowieka, który dokonał przełomu przekształcając tradycyjną szkołę dwuwymiarową w szkołę o trzech systemach dydaktycznych, a więc w szkołę politechniczną. Ale nie tylko Hagera, który był żołnierzem hiszpańskim, a dzisiaj jest profesorem i członkiem Biura Politycznego KCSED, pominął i prawie milczeniem potraktował pan Günther. Pominął on milczeniem także działalność profesora Lemmnitza jako ministra oświaty. M. in. całkowicie przeszedł do porządku dziennego nad pewnym bardzo istotnym dokumentem państwowym, opublikowanym w dzienniku urzędowym NRD w 1963 (część II, Nr 65 z dnia 23. 7. 1963). Jak wiadomo, dokument ten miał stać się podstawą profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej w NRD, do przejścia na dwa dni pracy produkcyjnej uczniów, zawodowej i płatnej. Ba, nawet bardzo znamiennych wystąpień nowego ministra oświaty, pani Margot Honecker, pan Günther nie wykorzystał w sposób należyty. Omawiany przez nas zarys kończy się wszak w marcu 1966 roku, mógł więc pan Günther zanotować wszystkie te dokumenty, które neutralizują profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej i przywracają jej podstawową funkcję — kształcenia ogólnego i politechnicznego. Otóż, podczas gdy partie opracowane przez Uhliga cechuje staranność i szacunek dla dokumentu, rewerencja dla jego królewskiej mości: faktu, to tych pochwał nie możemy powtórzyć pod adresem współautora profesora Uhliga. Ale rzecz nie tylko w solidności. Tu ocieramy się o bardzo swoiste zagadnienie: łatwiej jest zostać mianowicie teoretykowi historykiem badanego przez się problemu, aniżeli historykowi — teoretykiem, w tym wypadku kształcenia ogólnego i zawodowego. Materiał bowiem, który analizuje profesor Günther, wymaga znajomości współczesnej teorii kształ-

cenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Wymaga poza tym znajomości socjologii pracy, psychologii pracy oraz prakseologii i ekonomii politycznej. I tu się ujawnia, że materia badana i analizowana przez historyka Günthera okazała się szczególnie oporna, Güntherowi zabrakło stanowczo tchu do analizy organizacyjnych, dydaktycznych, socjologicznych i prakseologicznych podstaw NRD-owskiej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej ostatnich kilku lat. Stąd wielki niedosyt informacji zarówno dla czytelnika niemieckiego w NRD, jak i czytelnika polskiego po przeczytaniu końcowych partii, których autorem jest profesor Günther.

Wincenty Karaś

CZY KRYZYS NAUKOWEJ PEDAGOGIKI?

Od dłuższego czasu na łamach czasopism pedagogicznych Niemieckiej Republiki Federalnej toczy się dyskusja na temat miejsca pedagogiki wśród innych nauk oraz na temat przyczyn powodujących, że pedagogika nie znajduje należnego uznania w życiu społecznym. Dużo miejsca zagadnieniom tym poświęcają artykuły zamieszczane w dwumiesięczniku *Zeitschrift für Pädagogik*, wychodzącym w Weinheim. W. Brezinka w artykule pt. „Kryzys pedagogiki naukowej w świetle nowych podręczników"[1] stwierdza, że olbrzymie zainteresowanie społeczeństwa zagadnieniami wychowawczymi powoduje ukazywanie się dużej liczby publikacji określanych jako „pedagogiczne", lecz nie mających nic wspólnego z naukowością. Każdy jest upoważniony do wypowiadania się na temat wychowania — stwierdza autor — lecz nie każda wypowiedź jest naukową. Trzeba więc dążyć do wyraźnego rozgraniczenia tego, co naukowe, od tego, co nienaukowe. Za najogólniejsze kryterium takiego rozgraniczenia autor uważa sprawdzalność. Trudno jednakże jeszcze wielu naukowcom, szczególnie „praktykującym" pedagogom, stwierdzić, co należy uważać za „naukowe", ponieważ wiele z tego, co rościło sobie w pedagogice prawo do naukowości, nie odpowiadało warunkom, stawianym naukom doświadczalnym. Było to następstwem z jednej strony wielowiekowej zależności pedagogiki od teologii i filozofii, z drugiej — powiązań teoretyków-pedagogów z takimi nienaukowymi zadaniami, jak dawanie wytycznych do bezpośredniej praktyki wychowawczej, jak również wysiłków zmierzających do tego, by pedagogice zapewnić specjalne miejsce między naukami doświadczalnymi a filozofią. To stanowisko jest niepokojące i ono właśnie określa kryzys, w jakim znajduje się naukowa pedagogika. Wyjście widzi autor w przełamaniu przez teoretyków pedagogiki izolacji od współczesnych dyskusji naukowo-logicznych, jak i w stawianiu własnej pracy większych wymagań metodologicznych. Ten kryzys naukowej pedagogiki, stwierdza autor, można najlepiej zauważyć analizując nowe podręczniki pedagogiczne.

Poddając surowej krytyce książkę H. Henza „Lehrbuch der systematischen Pädagogik" (Freiburg 1964, str. XIV + 482) i F. Märza „Einführung in die Pädagogik" (Düsseldorf 1965, str. 254) z punktu widzenia odpowiedzialności autora wobec czytelnika stawia W. Brezinka autorowi podręcznika następujące treściowe i formalne wymagania, które mogą równocześnie stanowić kryterium jego oceny: 1) Przedmiot, zadania, metody i zakres nauki pedagogicznej winny być wyraźnie określone. 2) Podstawowe pojęcia muszą być dokładnie opracowane, uszeregowane w układ logiczny i stale używane w tym samym znaczeniu. W nauce, która korzysta przeważnie z języka dnia codziennego, ma to szczególne znaczenie. 3) Podręcznik winien odpowiadać

[1] W. Brezinka: Die Krise der wissenschaflichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. *Zeitschrift für Pädagogik* 1966; nr 1, s. 54—88.

oczekiwaniom, jakie zapowiada tytuł, musi dać to wszystko, co tylko może być podane zgodnie z aktualnym stanem badań pedagogicznych. 4) Ponieważ przez wychowanie usiłuje się wpływać na kształtowanie osobowości, naukowa teoria wychowania powinna w niezbędnym zakresie uwzględniać wyniki badań nauk pokrewnych, mających związek z procesem wychowania i jego warunkami. 5) Trzeba wyraźnie odróżnić konkretne wyniki od czystych przypuszczeń. Dla wypowiedzi istotnych należy podać uzasadnienie, a problemy jeszcze nie rozwiązane należy podawać jako takie. 6) Z formalnego punktu widzenia podręcznik winien być łatwo zrozumiały i ograniczać się do spraw istotnych, wyjaśnić pojęcia nowo wprowadzane, a dowody przeprowadzać konsekwentnie. 7) Podręcznik winien być bezbłędny pod względem językowym.

Wyciągając wnioski z analizy wymienionych podręczników autor stara się ustalić następujące wymagania dotyczące dalszego rozwoju teorii pedagogicznej, aby stała się ona istotnie nauką: 1) Nie ma dotychczas jasności w sprawie przedmiotu, zadań, metod i zakresu naukowej teorii i wychowania. Wymaga ona jakiegoś specjalnego miejsca między innymi naukami bez jednoznacznego naukowo-logicznego uzasadnienia. Pedagogika jest ujmowana w zasadzie jako dyscyplina „filozoficzna", lecz dodaje się, że jest również wyznaczana przez wiedzę zdobywaną empirycznie. Metody badawcze i kontrolne nauk doświadczalnych są uważane za nieprzydatne lub tylko częściowo przydatne dla jej przedmiotu. 2) Termin „pedagogika" mimo jego wieloznaczności jest świadomie dalej używany na określanie różnych nienaukowych wypowiedzi lub teorii tylko pozornie naukowych. Taki wprowadzający w błąd sposób wypowiadania się zaciera granice między nauką, filozofią i ideologią. Postuluje się więc, by termin „pedagogika" był używany wyłącznie do określania naukowej teorii wychowania. Ponieważ postulatu tego nie da się przeprowadzić, proponuje się używać wyrażenia „nauka o wychowaniu" na określenie naukowo-doświadczalnej teorii wychowania będącej w tym znaczeniu gałęzią nauk społecznych. 3) Nauka o wychowaniu nie ma jeszcze żadnego przydatnego systemu pojęciowego. Nie ma zgodności co do samego pojęcia „wychowanie", jak i takich pojęć, jak „czynniki wychowania", „zasady wychowania", „środki wychowania" itd. Analiza pojęć jest więc zadaniem najpilniejszym. Dopiero gdy zostaną dokładnie, analitycznie i poprawnie pod względem logicznym wypracowane podstawowe pojęcia, będzie można ustalić warunki konieczne do wydzielenia spośród innych zjawisk, zjawisk wychowawczych. Należy przy tym pamiętać, że pojęcia trzeba definiować w ścisłym związku z badaniami empirycznymi. 4) Często pojęcia podstawowe i definicje nie dotyczą wcale rzeczywistości, lecz podają tylko, jak zamierza się stosować określone słowo. Zamiast opisać i wyjaśnić konkretne, ważne pod względem wychowawczym postępowanie razem z jego przyczynami i skutkami, zamieszcza się często definicję bez empirycznej treści, jako zdanie mówiące o „istocie" wychowania, dziecka itd. Od naukowej teorii wychowania trzeba tymczasem wymagać, aby przestała zajmować się ogólnikowymi ujęciami „istoty" rzeczy, a zmierzała w kierunku pojęć sprawdzalnych empirycznie. 5) Istnieje jeszcze wiele niejasności na temat stosunku wiedzy zdobywanej empirycznie do teorii. Prawdopodobnie stosowanie określenia „pedagogika opisowa" przyczyniło się do tego, że zwolennicy pedagogiki filozoficznej stale dążą do zawężania opierającej się na empirii nauki o wychowaniu do obserwacji i empirycznego opisu stanu rzeczy, natomiast centralne zadanie wyjaśnienia usiłują pomijać lub zatrzymać dla siebie. Należy więc wymagać od czynnych naukowo pedagogów, by dotrzymywali kroku naukowo-teoretycznemu poznaniu, by nadążali za postępem nauk doświadczalnych. Żadna nauka nie opiera się wyłącznie na „czystej" empirii, lecz dąży do ogólnych hipotez i uogólniającej teorii. Nauka o wychowaniu również nie ogranicza się do zbioru obserwacji. W odróżnieniu od nienaukowych dyskusji nad problemami pedagogicznymi nie zadowala się tezami, które wydają się

tylko prawdopodobne, lecz hipotezy poddaje się sprawdzeniu na gruncie wiedzy doświadczalnej. 6) Nie wyjaśniony jest jeszcze w pedagogice naukowej problem oceny wartości. W pismach pedagogicznych często rzeczowe wypowiedzi i jawne lub ukryte są ze sobą nierozerwalnie złączone. Opisy i wyjaśnienia przeplatają się z apelami, nawoływaniami lub stają w służbie określonego światopoglądu. Konieczne jest, by intensywniej niż dotychczas kontynuować dyskusję na temat, czy i w jakim sensie nauka o wychowaniu może obejść się bez wartościowania. Autor reprezentuje pogląd, że w nauce o wychowaniu wartościowanie jest nieodzowne. 7) Na zabiegach o naukową pedagogikę będą ciążyły nieporozumienia, dotyczące m. in. wynoszenia przez teoretyków wychowania ponad wszystko odpowiedzialności wychowawczej naukowca, która jest dla niego czymś drugorzędnym. Charakterystyczny dla wychowawcy przymus wartościowania, oceniania, podejmowania decyzji i działania nawet wtedy, gdy sytuacja nie jest racjonalnie zupełnie jasna, niektórzy naukowcy odnoszą również do siebie; sądzą oni, że dla orientacji w praktyce wychowawczej winni odpowiadać na pytania, na które nie można dać naukowo uzasadnionej odpowiedzi, lub przynajmniej odpowiedzi tej nie można dać chwilowo. Autor wyraża przekonanie, że naukowcy mogą wnieść do praktyki wychowania najwięcej przez teoretyczne badanie swego przedmiotu. Właśnie krytyczny dystans w stosunku do praktyki umożliwia takie poznanie, które więcej pomoże praktykom wychowania, niż wywieranie pozanaukowego zaangażowanego wpływu bezpośredniego. 8) Koncentrowanie się na zasadach i normach prowadzi do tego, że w pedagogicznych próbach systematyzowania przeważają wypowiedzi abstrakcyjne i ubogie w treści. Jest wprost niemożliwe ustalenie stosunku między nimi a konkretnymi lub typowymi sytuacjami wychowawczymi. Naukowo pedagogika musi dorobić się konkretniejszych i bardziej zróżnicowanych określeń niż te, jakie podają obecne podręczniki. Cel ten osiągnąć można tylko wtedy, gdy przeprowadzi się szeroko zakrojone badania empiryczne, których wyniki zastąpią ustalenia dogmatyczno-dedukcyjne i impresjonistyczną „analizę zjawisk". 9) W pracach pedagogicznych, uważanych za naukowe, znajdują się przyczynki do technologii wychowania. Gdy ktoś chce się dowiedzieć o opartych na nauce możliwościach postępowania w konkretnych sytuacjach, napotyka „ziemię niczyją", gdzie każdy może wierzyć w to, w co chce. Stan ten wyjaśnia się złożonością osobnika, jego wolnością, nieodpowiedniością technologicznego myślenia w pedagogice, „miłością" jako podstawą wszystkich poczynań wychowawczych. Teorie pedagogiczne ograniczające się wyłącznie do wyjaśniania podstawowych pojęć, zasad i norm są przez praktyków wychowania pogardzane i dlatego pedagogika naukowa w całości jest dyskredytowana jako nieprzydatna. Sprawą pilną i konieczną jest odmitologizowanie bałamutnego sądu o niemożliwości uprawiania technologii pedagogicznej, sądu związanego z obawami przed badaniami empirycznymi. W żadnym wypadku wolność osobnika nie przeczy spojrzeniu na rzeczywiste związki, jakie łączą go z rzeczywistością; by wyprowadzać wnioski, w jaki sposób można na nie wpływać w określonych warunkach. Dla nauki o wychowaniu ważne jest i to, by jej treść była logicznie związana z prognostycznymi możliwościami wykorzystania. Pełna empirycznych treści teoria wychowania da się logicznie i bez trudności przekształcić w technologiczny system pojęć, który informuje o możliwościach ludzkiego działania, orientuje, jak można osiągnąć określony efekt. Obecnie nie możemy jeszcze przedstawić żadnej technologii pedagogicznej, kończy swe rozważania autor, nie znaczy to jednak wcale, że nie jest ona możliwa, lecz potwierdza tylko fakt, że chwilowo nie mamy jeszcze nauki o wychowaniu.

Ten „kryzys w pedagogice" wpływa również na dyskusję na temat struktury i treści studiów pedagogicznych, czemu dużo uwagi poświęca inny autor, W. Flittner [2].

[2] W. Flittner: Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien, *Zeitschrift für Pädagogik* 1966; nr 3, s. 195—212.

Podaje on, że studia pedagogiczne w NRF są prowadzone obecnie w 30 uniwersytetach i wyższych szkołach technicznych oraz w 50 wyższych szkołach pedagogicznych, dalej w seminariach gimnazjalnych, w seminariach dla wychowawczyń przedszkoli i w instytutach społeczno-pedagogicznych. Struktura i wewnętrzny układ tych studiów są niejednolite i przestarzałe w metodach. Studiujący ten przedmiot nie zdobywają obecnie jednolitego zasobu podstawowej wiedzy i poglądów, nie obracają się w jednym kręgu myślowym. Nauka o wychowaniu niekorzystnie wyróżnia się wśród nauk o pokrewnej strukturze, które dawno stały się samodzielne. Autor sądzi, że funkcja naukowo wykształconego pedagoga w przyszłym społeczeństwie będzie coraz ważniejsza i rozleglejsza, dlatego bardzo potrzebne jest poszukiwanie wspólnej, jednolitej podstawy studiów pedagogicznych.

Temu stanowisku nie odpowiada w żadnym wypadku opinia, jaką cieszy się pedagogika w społeczeństwie na uniwersytetach wśród przedstawicieli nauk ścisłych i wśród przedstawicieli jej dyscyplin pokrewnych. W kręgach nauczycieli gimnazjalnych nauka o wychowaniu jest prawie nieznana i z zasady odrzucona. Na wydziałach filozoficznych została zepchnięta na margines, jako nauka mało skonsolidowana, a może nawet zbędna. U władz, wśród lekarzy i prawników, jej istnienie jest ledwie zauważane. W sądach dla nieletnich powołuje się jako biegłych psychologów lub opiekunów społecznych, ale prawie nigdy naukowo wykształconych pedagogów. Nawet w wyższych szkołach pedagogicznych przedstawiciele nauki o wychowaniu znajdują się jak gdyby na marginesie, nie w centrum pracy. Przyczynę takiego stanu rzeczy autor upatruje w słabości pedagogiki jako nauki, we wzroście zainteresowań wynikami badań przyrodniczych i osiągnięć techniki, w neopozytywistycznym kierunku filozofii, ale przede wszystkim w obecnej strukturze i organizacji studiów pedagogicznych. Studia na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych przybrały formę niecelową, stwarzającą niebezpieczeństwo, że nauka o wychowaniu nie będzie w pełni skuteczna. Uniwersytety niemieckie uczą metodą klasyczną. Profesor omawia w wykładach problemy centralne swojej dyscypliny i zaprasza studentów do ich śledzenia. Sami oni mają sobie wyrobić własny sąd i wyszukać problemy badawcze przez własne samodzielne studia, a przede wszystkim przez czytanie literatury przedmiotu. W tych samodzielnych studiach pomagać im mają proseminaria, seminaria i prace w laboratoriach. Nauka traktowana jest tutaj całościowo. Poznanie szczegółowych zagadnień pozostawia się dowolnemu wyborowi studenta; posiada ono różną gruntowność i głębię.

Tej klasycznej formie nauczania autor przeciwstawia inną, która troszczy się najpierw o przekazanie studiującemu pewnego zasobu wiadomości podstawowych, zanim rozpocznie ono samodzielną pracę w oparciu o przedstawioną klasyczną formę nauczania. Autor zaleca na początek danie studentom poglądu na istotne zjawiska wychowawcze współczesności, poglądu, który może wpłynąć na zaangażowanie i rozwinięcie krytycznej refleksji. To wprowadzenie w całość nauki o wychowaniu należałoby łączyć — zdaniem autora artykułu — ze zwiedzaniem wszelkiego rodzaju instytucji wychowawczych.

Po tym ogólnym wprowadzeniu radzi autor zorganizowanie kursu z zakresu wiedzy o dzieciach i młodzieży, powiązanego z kursem, który autor roboczo określa jako pedagogiczne poznanie życia. Ten kurs winien opierać się na psychologii indywidualnej, psychologii społecznej, psychopatologii i antropologii, powinien przedstawiać typowe sytuacje konfliktowe zachodzące w życiu, typowe zmiany i zaburzenia oraz powinien dać pogląd na pedagogikę specjalną i społeczną. Kurs ten również prowadzi do refleksji, otwiera dostęp do naukowej literatury, do udziału w specjalnych badaniach empirycznych i do krytyki teorii.

Trzeci kurs naukowy powinien wprowadzać w problemy kształcenia szkolnego, opierając się na poglądowym zapoznaniu ze strukturą nauczania w całej szkole, z nauczaniem poszczególnych przedmiotów, z procesem nauczania i uczenia się oraz

wszystkimi związanymi z tym problemami. Ten trzystopniowy kurs podstawowy, na którym dopiero mogą oprzeć się studia wyższe w sensie klasycznym, winien trwać przez cztery semestry. Od semestru piątego mogą rozpocząć się studia wyższe, dla których autor przewiduje dwie możliwe formy: 1) wykłady z ogólnej teorii wychowania i kształcenia oraz równolegle prowadzone ćwiczenia seminaryjne, w czasie których będą analizowane i interpretowane tylko te nowoczesne i stare teorie, które można przetransponować do problematyki współczesnej; 2) specjalistyczne prace seminaryjne, przygotowywane w zespołach, mające na celu wyjaśnienie empirycznie dostępnych zjawisk dzisiejszej rzeczywistości wychowawczej, by wykryć postępowanie błędne i dać konkretny pozytywny wkład w uzdrowienie praktyki wychowawczej przy pomocy naukowego ich wyjaśnienia. Z prac tych będą korzystać przy opracowywaniu swoich dysertacji ci, którzy wybrali pedagogikę jako przedmiot główny. Prace te powinny być czytane w kręgach nauczycieli i wychowawców, by wpływały aktywizująco na życie szkolne i pobudzały ich do pedagogicznej refleksji. Autor stwierdza, że jego projekt wymaga próbnego zastosowania w praktyce. Sens jego polega na wyraźnym uwypukleniu struktury tej dyscypliny oraz na podkreśleniu jej powiązania z praktyką dydaktyczno-wychowawczą.

Polskiego czytelnika zainteresować może bardzo obecnie aktualna sprawa egzaminu kwalifikacyjnego, obowiązującego również w NRF. Pisze o tym H. Fiege na marginesie recenzji książki pt. „O drugiej fazie kształcenia nauczycieli" („Zur zweiter Phase Lehrerbildung", *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 2/66, s. 189—191). Chodzi tutaj o obowiązkowe kształcenie się w okresie między ukończeniem studiów na uczelni wyższej a drugim egzaminem nauczycielskim. Różne są w NRF formy pierwszej fazy kształcenia nauczycieli, różne i niezadowalające, jak stwierdza autor, są formy fazy drugiej, dlatego wśród autorów i praktyków występują tendencje do opracowania jednolitej koncepcji kształcenia nauczycieli. Uwzględniając specyficzne zadania obydwu faz kształcenia dąży się do usunięcia z terenu studiów kształcenia zawodowo-praktycznego i przeniesienia go do zinstytucjonalizowanej służby przygotowawczej". Wspólnym celem obydwu faz jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie nauczyciela. Tam praktyka powiązana z teorią, tutaj teoria powiązana z działaniem. Wychodząc z tych założeń w Hamburgu wprowadzono dwuletnią praktykę przygotowawczą. Studenci, którzy podejmują studia w 1966 r., będą w czasie studiów uniwersyteckich zwolnieni z praktyki szkolnej, gdyż przeniesione są na okres dwuletniej służby (praktyki) przygotowawczej, w czasie której referendarze (określenie służbowe dla osoby będącej w stosunkach służbowych między pierwszym a drugim egzaminem państwowym — Sz.) nie wykonują żadnej z odpowiedzialnych czynności nauczycielskich, lecz w ramach seminarium studyjnego są praktycznie przygotowywani do pracy szkolnej. W tym czasie gwarantuje się im pomoc materialną na utrzymanie. To rozdzielenie funkcji obydwu faz kształcenia sprawia, że akademickie kształcenie nauczycieli pozwala na danie przyszłemu nauczycielowi podbudowy teoretycznej na wysokim poziomie.

Stanisław Szajek
Poznań

Z OBRAD KONGRESU KULTURY POLSKIEJ

Zakres problematyki podjętej w czasie obrad plenarnych Kongresu Kultury Polskiej oraz na posiedzeniach dwunastu problemowych komisji był niezwykle szeroki. Niewątpliwie trzeba będzie sporo czasu, aby wybrać z referatów i stenogramów istotne wnioski i postulaty, uszeregować je i zgodnie z zamierzeniami organizatorów dać pod rozwagę zainteresowanym resortom oraz instytucjom.

Nim to nastąpi, podejmujemy próbę kronikarskiego zestawienia spraw pedagogiczno-oświatowych, omawianych zarówno w referatach, jak wystąpieniach, a szczególnie w trakcie dyskusji w niektórych komisjach. Absolutne wyodrębnienie interesującej nas problematyki okazało się w praktyce w większości przypadków niemożliwe. Zagadnienia te w wystąpieniach wielu mówców okazały się bowiem tak ściśle powiązane z innymi dziedzinami szeroko pojętej kultury narodowej, której oświata stanowi integralny składnik — że sztuczne ich oddzielenie wypaczyłoby tylko ich sens. Nie mówiąc już o tym, że byłoby chyba sprzeczne z duchem Kongresu.

Sądzę, że na wstępie trzeba podkreślić, iż naukę i oświatę raz jeszcze uznano za dziedziny szczególnie istotne dla zapewnienia łączności międzypokoleniowej, w przekazywaniu, zbieraniu i uogólnianiu najbardziej trwałych dla narodu wartości, w rozwoju kultury. Zenon Kliszko w swoim programowym wystąpieniu zwracając na te momenty uwagę podkreślił, że „znaczenie więzi między przeszłością a przyszłością jest szczególnie doniosłe w dziedzinie kultury, zwłaszcza jeśli rozumieć ją szeroko jako całokształt intelektualnego dorobku narodu, obejmujący nie tylko literaturę i sztukę, lecz również naukę i oświatę, myśl techniczną, ideologię społeczną, świadomość narodową i moralną, zwyczaje i obyczaje (...)".

Wysoka ranga oświaty i szkolnictwa została w pełni potwierdzona w trakcie obrad. Oświatę i wszelkiego typu szkolnictwo uznano za fundament kultury narodowej. Jeśli dziś można mówić o wielkim rozkwicie i upowszechnieniu polskiej kultury, to rolę fundamentalną odegrała w tym oświata. (...) „Trzeba było przede wszystkim stworzyć — jak to podkreślił we wspomnianym przemówieniu Zenon Kliszko — podstawowe warunki do uczestnictwa mas w życiu kulturalnym, a więc zlikwidować analfabetyzm, podnieść poziom powszechnej oświaty i szkolnictwa, zapewnić przytłaczającej większości młodzieży zdobycie wysokich kwalifikacji, wykształcić wielokrotnie liczniejsze niż kiedykolwiek kadry inteligencji (...)". W wystąpieniach dostarczono po temu aż nadto dowodów, że oświata i szkolnictwo stworzyły te warunki.

Odnotujmy dalszy istotny moment: doniosłą rolę szkoły w zakresie upowszechniania dorobku kulturalnego. Między innymi Henryk Jabłoński zwrócił uwagę, że „(...) fakt jednostkowy, osiągnięcie nawet największej miary, jeśli nie oderwie się od swego twórcy, nie zostanie upowszechnione, nie przekształci się we własność ogółu, bezpośrednio lub pośrednio przez oddziałanie na inne zjawiska — nie «stanie się zobiektywizowanym elementem dorobku społecznego«, a więc nie stanie się częścią kultury danego społeczeństwa (...)".

Mówca stwierdził na tym polu doniosłą rolę szkoły. „(...) Ale szkoła — dodał zaraz — tworzy nie tylko warunki i podstawy przekazywania kultury w postaci całokształtu osiągniętych już i przyswojonych lub przyswajanych »elementów dorobku społecznego«. Gdyby do tego tylko się ograniczała — kultura musiałaby co najmniej zastygnąć, skostnieć, jeśli nawet nie ulec regresowi. Szkoła musi w oparciu o ten dorobek przeszłości uczyć myśleć, kształtować zdolności adaptowania »nowego«, zakładać fundamenty pod dalszy rozwój kultury przez tworzenie warunków najpeł-

niejszego rozwoju każdej jednostki poddanej jej oddziaływaniu i wpajanie jej związków ze społecznością. Bez tego postęp kultury jest niemożliwy. I im szerszy jest zasięg oświaty, im wyższy jej poziom dydaktyczny i wychowawczy, tym mocniejszy fundament kultury, tym większe możliwości jej rozwoju, tym szersze możliwości jej oddziaływania (...)".

W tym niezwykle syntetycznym i bogatym w treści stwierdzeniu kryją się też niewątpliwie dość zasadnicze postulaty pod adresem szkolnictwa. Zostały one podjęte w roboczej dyskusji przez uczestników obrad Komisji I („Nauka i Oświata podstawą rozwoju kultury").

Nadzwyczaj wiele uwagi poświęcono kształtowaniu postaw i poglądów młodych pokoleń, sygnalizowano też wiele niedostatków natury wychowawczej w działalności różnych instytucji.

Zacznijmy od szkoły. Zwracano uwagę, że szkoła przestaje panować nad sytuacją w zakresie wychowania. Choć rola jej jest doniosła, to jednak nie decydująca. Proporcjonalnie niedostateczną uwagę koncentruje się na środowiskach pozaszkolnych, w których przebywa młodzież. W sposób niedostateczny analizuje się też treści przekazywane przez środki masowego oddziaływania.

W wielu wypowiedziach na marginesie podstawowej problematyki postulowano konieczność zwrócenia baczniejszej uwagi na stronę wychowawczą wszelkich procesów kształcenia. Nie do pomyślenia jest na dalszą metę — podkreślano — pomijanie przez niektórych wybitnych specjalistów aspektów wychowawczych w ich pracy. Z troską mówiono też o rosnącym procencie młodzieży niedostosowanej społecznie. Sugerowano w związku z tym upowszechnienie dewizy: każda działająca na polu kultury, oświaty i nauki instytucja — wychowuje.

Z wniosków szczegółowych trzeba odnotować dwa: konieczność utworzenia rady głównej do spraw wychowania przy ministrze oświaty. Miałaby to być placówka niezależna od ministerstwa. Drugi wniosek dotyczył konieczności opracowania metodyki wychowania kulturalnego człowieka.

Z nie mniejszą troską wypowiadano się o nie sprzyjającej sytuacji w poszczególnych dziedzinach sztuki. Oto do twórców apelowano na przykład, by tworzyli w swych dziełach sytuacje, które by sprzyjały optymizmowi, niosły otuchę i nadzieję; by powoływali do życia bohaterów, których cechy zafrapują młode pokolenia, wywołają w młodzieży chęć naśladowania; by dzieła ich sprzyjały kształtowaniu postaw patriotycznych i uczuć internacjonalistycznych.

Reżyser filmowy, Jerzy Kawalerowicz, omawiając sytuację w naszej kinematografii stwierdził, że „(...) ci, dla których tworzymy dobra kulturalne i których chcemy wychować na obywateli naszego trudnego świata, to nie są ludzie starzy, to jest przede wszystkim młodzież, która nie zna wojny i ma inne kompleksy aniżeli te, jakie my im wmawiamy. Młodzież, której w każdym pokoleniu starsi wmawiają, że jest dziwna — a ona jest po prostu tylko inna od nas. Tak jak inny jest czas dzisiejszy od czasu naszej młodości. Mówię o młodej widowni dlatego, bo film ma na nią wpływ największy, bo dla niej musimy szukać nowych form narracji i komentowania współczesności. Mówię o tej młodzieży, która dzisiaj decyduje, która buduje, której zawdzięczamy wynalazki, która wreszcie też tworzy swoją sztukę, jaką my z kolei nie zawsze rozumiemy (...)".

Nie trzeba dodawać, jak zbieżne są te uwagi z postulatami nauczycieli i nie tylko te. O podobnych problemach mówił Mieczysław Wejman, profesor krakowskiej ASP. Stwierdził on m. in., że „najważniejszą, wspólną dla wszystkich rodzajów sztuki funkcją jest jej funkcja dydaktyczna. W niej mieści się jej siła i społeczne uzasadnicnie egzystencji sztuki. W niej też ludzie pokładają nadzieje. Ona to sprawia, że sztuka oprócz opisywania świata może także wpływać na jego zmiany (...). Sztuka może odegrać poważną rolę w kształtowaniu socjalistycznej świadomości naszego narodu, w kreowaniu nowego modelu człowieka (...)".

Te stwierdzone i nie kwestionowane możliwości nie zawsze pokrywały się lub nawet pokrywają z praktyką. Oto na przykład wybitny kompozytor i pedagog, prof. dr Witold Rudziński, oceniając krytycznie dotkliwe braki w zakresie upowszechnienia kultury muzycznej stwierdził: „(...) Przez 15 lat bez mała nie było w programach szkół ogólnokształcących miejsca dla muzyki. Pokolenie to okazało się zupełnie bezbronne wobec modnych prądów muzyki masowej, spłyconego jazzu i zalewu big beatu. Szkoła ogólnokształcąca nie przeciwstawiła się temu zalewowi tandety. Dziś, kiedy zaczęły się zarysowywać pewne możliwości rozwijania kultury muzycznej przez szkołę ogólnokształcącą, proponowane rozwiązania nie są wystarczające (...)".

Nie wdając się w ocenę tego poglądu trzeba stwierdzić, że zasługuje on z pewnością na uwagę, tym bardziej że nie był odosobniony w trakcie Kongresu. Sygnalizowano np., że w szkołach ogólnokształcących pracuje zbyt nikła ilość specjalistów z zakresu przedmiotów artystycznych. Podważano też ideę kształcenia takich fachowców na 2-letnich SN.

Nie najlepiej oceniano też wsparcie, jakim powinna służyć szkole literatura dla dzieci i młodzieży. Zabierający głos stwierdzili m. in., że ogólnie głód książki jest bardzo duży i trudno go obecnie zaspokoić przy tak rozbudzonych apetytach. Jeśli nie uczyni się tego, zainteresowani mogą od niej odwyknąć. Pisarka Wanda Żółkiewska podkreślając rolę wychowawczą literatury dla dzieci i młodzieży zwróciła uwagę na szereg alarmujących braków w tej dziedzinie. Ten typ polskiej literatury, ceniony za granicą, u nas znajduje się w sytuacji ubogiej krewnej „wielkiej sztuki dla dorosłych". Postulowano więc np. w trakcie obrad Komisji VI (Twórczość dla dzieci i młodzieży), by podnieść rangę twórczości dla dzieci, zwiększyć nakłady tego typu książek, stworzyć specjalny ośrodek naukowy, który by systematycznie badał zarówno samą twórczość, jak i jej recepcję przez młodzież.

Wróćmy na koniec do problemów oświaty, szkolnictwa, wyższych zakładów naukowych, a także nauczycieli.

Szczególnie cenne uwagi o charakterze ogólnym zawarte były we wspomnianym już referacie Henryka Jabłońskiego. Mówiąc o strukturze szkolnictwa referent zwrócił uwagę, że powinna ona być związana z potrzebami społecznymi, a w pierwszym rzędzie ze strukturą gospodarczą. Za fundament systemu uznał szkoły podstawowe, stwierdzając, że „(...) im na wyższym poziomie jest ta »podstawowa«, tym łatwiej, tym pełniej rozbudowywać można wyższe słoje systemu szkolnego". Zasady te realizowane są w praktyce do chwili powstania Polski Ludowej.

Ilustrując cyframi niewątpliwe osiągnięcia w tej dziedzinie H. Jabłoński stwierdził jednak, że „(...) dużo tu pozostaje jeszcze do zrobienia, zwłaszcza w stosunku do młodzieży wsi i małych ośrodków miejskich. Musimy dążyć do zlikwidowania tzw. powszechnie »przywileju geograficznego«, polegającego na tym, że tylko młodzież wielkich skupisk miejskich ma po ukończeniu szkoły podstawowej swobodę wyboru dalszych swych losów, zgodnie ze swymi zdolnościami i zamiłowaniami. Rozumie to również całe społeczeństwo. Stąd po wielkim zbiorowym wysiłku, jakim była budowa szkół »pomników tysiąclecia«, powszechne poparcie ma zbiórka na fundusz budowy burs i internatów. Zyskamy w ten sposób nowe możliwości zwiększenia awansu kulturalnego dla wszystkich, dla których miejsce zamieszkania rodziców stwarza im jeszcze trudności (...)".

Wymiana poglądów na interesujący nas tu temat była szczególnie bogata w trakcie obrad Komisji I. W dyskusji zabrało głos trzydziestu mówców reprezentujących szereg środowisk, głównie naukowych i nauczycielskich. Dyskusję zagaił prof. dr Jan Szczepański z Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Zwrócił on uwagę, że polityka rozwoju nauki i oświaty oraz polityka rozwoju kultury — to dwie strony tego samego medalu. Jedna strona warunkuje drugą. Mając to na względzie autor zagajenia, podobnie jak Henryk Jabłoński, zwrócił uwagę szczególnie na szkołę podstawową, jako najbardziej powszechną w naszym społeczeństwie. Podkreślił, że od poziomu tej

szkoły, a w szczególności od poziomu pracujących w niej nauczycieli zależą możliwości ogólnego podniesienia poziomu kulturalnego naszego społeczeństwa.

Występujące w tym szkolnictwie dysproporcje decydują o nierównomiernym rozwoju społeczeństwa. Wyrównanie różnic w poziomie szkół pracujących w różnych środowiskach to kolejny postulat mówcy. W samych szkołach należałoby zwrócić baczniejszą uwagę na rozwój zdolności i talentów uczniów. Konieczne jest przy tym wszechstronne rozwijanie nowatorstwa na polu metodyki i dydaktyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Niezbędna jest też w związku z tym ściślejsza niż dotychczas współpraca nauczycieli, pracowników nauki, twórców i działaczy kulturalnych.

Prof. Szczepański postulował też prowadzenie dalszych prac nad doskonaleniem koncepcji szkoły średniej ogólnokształcącej i jednoczesne szczegółowe zbadanie wspólnie z ekonomistami możliwości pełnego upowszechnienia tej szkoły w społeczeństwie.

W toku dyskusji podjęto niektóre z tych problemów, wysuwając także szereg nowych. Na plan pierwszy wysunęła się kwestia kształtowania twórczych aktywnych postaw. W odniesieniu do kształconych mówiono tu o przygotowywaniu specjalistów tzw. szerokiego profilu. Analizując sytuację np. kadry nauczycielskiej zwrócono uwagę, że tej grupie należy w większym niż dotychczas stopniu polepszyć ogólną sytuację oraz ułatwić dostęp do dóbr kulturalnych.

Postulat ten spowodował reakcję łańcuszkową w wielu wystąpieniach. Prof. dr Jan Zygmunt Jakubowski z Uniwersytetu Warszawskiego np. postulował podjęcie kroków, które by zbliżyły nauczycieli, działaczy kulturalnych i pracowników nauki na uniwersytetach. Domagał się stworzenia, zwłaszcza nauczycielom, możliwości pracy badawczej, aby zlikwidować podział między uczonymi i nauczycielami, który w swoim czasie był znacznie mniejszy.

Dr H. Szczegóła z Zielonej Góry wyraził pogląd, że skoro nauczyciele stanowią nadal większość wśród działaczy kulturalnych, należałoby w studiach nauczycielskich stworzyć im możliwości zdobywania dodatkowej specjalizacji w zakresie upowszechnienia kultury.

Zwracano też uwagę, że rosnącej randze nauczyciela we współczesnym społeczeństwie nie odpowiadają możliwości w zakresie podwyższania kwalifikacji. Wysuwano więc sugestię powołania do życia studiów podyplomowych dla nauczycieli z wyższym wykształceniem.

Warto też odnotować postulaty przedstawicieli wyższych uczelni w zakresie przyjęć na studia. Udoskonalenie systemu przyjęć powinno zmierzać w kierunku zapewnienia maksymalnych możliwości przyjęcia wszystkim zdolnym absolwentom szkół średnich. Sugerowano więc m. in., by rekrutację rozpoczynać przynajmniej dwa lata przed maturą i prowadzić ją w parze z akcją wyboru zawodu przez młodzież.

Rzecz jasna, trudno odnotować wszystkie postulaty, tym bardziej iż wiele z nich dotyczy spraw bardzo szczegółowych. Mówiono np. o przywróceniu na uniwersytetach tzw. wykładów powszechnych dla ludności, o wprowadzeniu w większych ośrodkach akademickich systemu otwartych sal wykładowych dla studentów wszystkich wyższych uczelni. Pozwoliłoby to na przykład studentowi politechniki wysłuchać zamkniętego cyklu wykładów z historii sztuki.

W innej dziedzinie zwracano uwagę na zaniedbania i zapóźnienia w wykorzystywaniu przez szkołę środków masowego przekazu.

Prof. dr Markiewicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego analizując stan nauczania literatury w szkolnictwie mówił o konieczności namysłu raczej nad metodami nauczania niż nad listą lektur. Jego zdaniem, uczniowie zbyt często operują frazesem, tendencyjną ahistoryczną aktualizacją. Ogólnie kultura czytania dzieł literackich

jest niska. Wielu czytelników staje bezradnie wobec współczesnych konwencji literackich.

Ten sam mówca postulował zdecydowane podniesienie efektywności nauczania języków obcych na wszystkich szczeblach nauczania.

*

Jak wynika z zamierzeń organizatorów Kongresu, wszystkie wnioski i postulaty, a było ich w sumie około tysiąca, zostaną opracowane i przedłożone, jak już wspomniałem, zainteresowanym. Niewątpliwie będzie jeszcze okazja, by powrócić do niektórych przynajmniej spraw pedagogiczno-oświatowych podjętych w trakcie trzydniowych obrad Kongresu Kultury Polskiej.

Jerzy Kraśniewski

WYSTAWA POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W POZNANIU

W dniach od 31. 8. do 16. 9. 1966 czynna była w Poznaniu Okręgowa Wystawa Postępu Pedagogicznego.

Idea wystawy zrodziła się wśród aktywu oświatowego okręgu poznańskiego. W „Programie unowocześnienia pracy szkół w Wielkopolsce na lata 1966—70", który powstał w tym samym środowisku, czytamy o potrzebie zorganizowania wystawy [1].

Celem tej wystawy było dokonanie przeglądu stanu stosowanych metod dydaktycznych i wychowawczych w wielkopolskim szkolnictwie oraz pobudzenie całego nauczycielstwa wielkopolskiego do twórczych wysiłków nad unowocześnieniem działalności szkół i uzyskaniem lepszych wyników pracy. Wystawa stała się jedną z licznych imprez organizowanych w związku z wdrażaniem w życie reformy szkolnej. Stała się ona potężnym bodźcem do wyzwolenia twórczych ambicji pedagogów-praktyków jak i dogodną platformą bogatej wymiany doświadczeń.

Wystawę zlokalizowano na terenie szkół w kilku punktach miasta. Punkt centralny wystawy umieszczono w dzielnicy Nowe Miasto, na prawym brzegu Warty, w X Liceum Ogólnokształcącym im. Przemysława II przy ulicy Wioślarskiej 10. Punkty filialne rozmieszczono według branż zawodowych w Technikum Samochodowym, ul. Rataje 142 (wystawiły tu swoje eksponaty szkoły zawodowe o kierunkach mechanicznym i komunikacyjnym oraz internaty), Technikum Budowlanym nr 2 przy ulicy Różanej 17 (szkoły zawodowe o kierunkach budowlanym i drzewnym), w Technikum Handlowym przy ulicy Śniadeckich (szkoły o kierunkach ekonomicznym, gospodarczym, odzieżowym i poligraficzno-księgarskim), w Technikum Energetycznym przy ul. Dąbrowskiego (szkoły elektryczno-energetyczne i łączności), w Zespole Szkół Rolniczych na Golęcinie (szkoły resortu rolnictwa i szkoły przysposobienia rolniczego), w Zasadniczej Szkole Zawodowej Specjalnej przy ul. Żniwnej (szkoły specjalne), w Technikum Chemicznym nr 2, przy ul. Stalingradzkiej (szkoły chemiczne i przemysłu spożywczego) oraz w Szkole Podstawowej nr 40 przy ul. Barbary (nauczanie początkowe w kl. I—IV).

Poza tym wskazano na niektóre pracownie i klasopracownie w innych punktach szkolnych w mieście. Wymieniłem adresy punktów filialnych wystawy specjalnie

[1] Kuratorium CSP: Rada Postępu Pedagogicznego „Program unowocześnienia pracy szkół w Wielkopolsce na lata 1966—70" — Wyd. Poznańskie 1966, s. 7.

dlatego, iż są to obiekty, które warto poznać i zwiedzić także po wystawie. Wystawa rozrzucona była po mieście, co oczywiście uniemożliwiało zwiedzenie jej w jednym dniu. Miała ona jednak ten walor, iż mieściła się w identycznych szkołach, w oryginalnych pracowniach, klasach, gabinetach. To nadawało jej walor autentyzmu.

Prace nad przygotowaniem całej imprezy, którą zorganizowano pod egidą i na koszt Rady Postępu Pedagogicznego w Poznaniu, powierzono Komitetowi Organizacyjnemu, któremu przewodniczył wicekurator mgr Stefan Basiński. Wykonawcami jej byli pracownicy Okręgowego Ośrodka Metodycznego, dyrekcje poszczególnych szkół oraz nauczyciele i wychowawcy.

Miała to być wystawa koncepcji, doświadczeń, osiągnięć, które prowadzą do lepszych i pewnych efektów dydaktycznych i wychowawczych. Nie była to więc tylko wystawa pomocy naukowych. Prawie wszystkie eksponaty były oryginalne. Charakterystyczną cechą tej wystawy było jeszcze to, iż jej organizatorzy pozwolili doświadczać, filmować, fotografować, kopiować. Wystawa nie tylko była do oglądania, lecz faktycznie do eksploatowania przez zwiedzających. Trzeba powiedzieć, iż rolę tę spełniła.

Problematyka wystawy była złożona, jak złożona jest praca szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. W centralnym punkcie wystawy zaprezentowano w postaci makiet, fotosów oraz danych liczbowych problemy budownictwa szkolnego w Wielkopolsce. Na uwagę zasługiwał szkic „szkoły jutra", zapewniającej dzieciom prawidłowy przebieg nauki, zajęć pozalekcyjnych, rekreacyjnych na wolnym powietrzu i w lokalach specjalnie na ten cel przeznaczonych (pływalnie, sala sportowa, pracownie politechniczne, świetlice itp.).

W części środkowej znajdowało się stoisko wychowania przedszkolnego z całą gamą metod i pomocy naukowych, różnobarwne i interesujące. Mówiono, iż postęp w wychowaniu przedszkolnym jest znaczniejszy niż w nauczaniu początkowym, że szkoła podstawowa często hamuje proces poznawczy dziecka klasy I. Problemy dydaktyczne, głównie maszyny dydaktyczne i wybrane teksty, zajmowały połowę potężnego holu wystawowego. Zrozumiałe zainteresowanie wzbudzały maszyny, których ilość była dość znaczna. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż zostały zaprojektowane i wykonane przez nauczycieli szkół zawodowych. Szkoda, iż przeważały maszyny egzaminujące. Niemniej zetknięcie się z nimi licznej rzeszy nauczycieli ze wsi i małych miasteczek, gdzie niekiedy zaledwie coś niecoś na ten temat słyszano, robiło duże wrażenie. Dobrze, że obsługujący wystawę podkreślali, iż maszyna dydaktyczna znalazła swoje miejsce wśród wielu innych pomocy naukowych i powinna nauczycielowi ulżyć w pracy, jakkolwiek go nie zastąpi.

Z holu wchodziło się do trzech bloków szkolnych, które umiejętnie wykorzystano dla wskazania trzech segmentów wystawy przedmiotowej. W segmencie A ulokowano pracownię biologiczną z całym jej zapleczem oraz przedmioty takie, jak język polski, historia, wychowanie obywatelskie, języki obce oraz wychowanie fizyczne. Każde stoisko przedmiotowe ukazywało ciekawe eksponaty, oglądane z zaciekawieniem przez polonistów, historyków, rusycystów, nauczycieli wychowania fizycznego.

Podobnie było w segmencie B, gdzie znajdowały się ekspozycje przedmiotów matematyczno-przyrodniczych: chemii, geografii, matematyki i fizyki. Pomoce według koncepcji kierowników sekcji fizyki OOM — mgra Zaczyńskiego i mgra Roehra uzyskały wysoką ocenę fachowców.

W dyskusjach oceniających poziom poszczególnych ekspozycji dało się słyszeć zdania, iż poziom ten jest nierówny, zależny od grupy przedmiotów, stagnacji w twórczości samych nauczycieli, a także przemysłu produkującego na rzecz szkoły. Niektóre przedmioty nauczania reprezentowane są planszami, rysunkami i bardzo wolno przechodzą na przezrocza lub film. Mało inicjatywy wkłada się w poszukiwanie i tworzenie takich środków, które angażowałyby ucznia uczuciowo. Mam na myśli głównie przedmioty humanistyczne. Rozwojowi metodyki przedmiotu nie towarzyszy

wyposażenie pracowni w aparaty projekcyjne, aspektomaty i inne środki audiowizualne, które są swego rodzaju towarem luksusowym. Znacznie posunęły się naprzód przedmioty takie, jak fizyka, geografia, chemia oraz matematyka. Czyżby łączyło się to także z większymi możliwościami lub z większą zaradnością nauczycieli tych przedmiotów?

W segmencie C ulokowano ekspozycje wychowania technicznego, kierowania szkołą oraz takich sojuszników szkoły, jak organizacje ZMS, ZHP, spółdzielczość uczniowska, szkolne koła turystyki i krajoznawstwa itd. W wychowaniu technicznym pokazano postęp na tle starych i nowych programów nauczania tego przedmiotu w szkole podstawowej, ilustrując go także „produkcją" oraz narzędziami pracy. Problemy kierowania szkołą ukazano jako kierunkowe zadania na rok szkolny 1966/67. Czołowe hasło „budujemy system wychowawczy szkoły" znalazło swój wyraz w wyeksponowaniu roli patrona szkoły oraz sztandaru szkolnego jako elementów uczuciowych i tradycji. Podkreślono ważne ogniwo tego systemu — pracę wychowawcy klasowego i jego miejsce w hierarchii władzy i kompetencji.

Prace magisterskie oraz książki pracowników nauki Katedry Pedagogiki i Psychologii UAM w Poznaniu były dobrą ilustracją hasła „każda szkoła terenem badań naukowych".

W filiach wystawy, starannie przygotowanych, szczególną popularnością cieszyła się ekspozycja nauczania początkowego w klasach I—II, urządzona w oparciu o oryginalną pracownię. Podziw wzbudziły wysiłek i pomysłowość nauczyciela Technikum Przemysłu Drzewnego w Jarocinie — Franciszka Lubiatowskiego, nagrodzonego przez Radę Postępu Pedagogicznego w roku 1965. Wystawił on wspaniałe zestawy pomocy naukowych od prostych narzędzi po modele pracujących maszyn, pozwalające na upoglądowienie wszystkich tematów lekcyjnych z przedmiotu „technologia metali" w klasie II.

Dobrze prezentowały się stoiska szkół ekonomicznych, energetycznych i łączności, chemicznych i budowlanych, zespołu szkół rolniczych i szkół specjalnych. Nie sposób wyliczyć choćby części najciekawszych eksponatów. Wszak ponad 180 szkół różnych typów i kilka tysięcy „wystawców" indywidualnych — to nie bagatela.

Frekwencja przeszła wszelkie oczekiwania organizatorów. Przewidywano skromnie, iż wystawę zwiedzi około 4—5 tys. osób, tymczasem liczba zwiedzających osiągnęła około 30 tysięcy. Z samego okręgu poznańskiego było $^2/_3$ gości. Można rzec, że co drugi nauczyciel z Wielkopolski obejrzał wystawę. Poszerzył się zasięg wystawy. Zwiedzili ją przedstawiciele wszystkich okręgów szkolnych. Jej siła oddziaływania polegała głównie na tym, iż oglądał ją czołowy aktyw oświatowy z kuratorami, dyrektorami okręgowych ośrodków metodycznych na czele. Na wszystkich zrobiła jak najlepsze wrażenie. Niektórzy zwiedzający fotografowali, filmowali, kopiowali, przepisywali. Szkoda, że przyjmowali dużo rzeczy bezkrytycznie.

Na wystawie zgromadzono dużo rzeczy znanych, nawet starych, lecz dobrych. Trzeba je było przypomnieć, że są i należy z nich korzystać. Pokazano rzeczy znane, lecz ulepszone, zmodyfikowane i warte rozpropagowania w okręgu. No i były też oczywiście rzeczy nowatorskie, godne pokazania całemu krajowi. O te ostatnie bili się zainteresowani „spece".

Największym jednak jej dorobkiem jest twórczy klimat, jaki wytworzyła około doskonalenia przez nauczycieli własnego warsztatu pracy, Jest to przecież jeden z głównych czynników warunkujących realizację reformy szkolnej. Klimat ten będzie podtrzymywany przez nowe inicjatywy zaplanowane w „Programie unowocześnienia pracy szkół w Wielkopolsce na lata 1966—70", a realizowane przez Kuratorium OSP — Radę Postępu Pedagogicznego, Okręgowy Ośrodek Metodyczny i inne związane z tym programem instytucje.

Aleksander Wesołowski
Poznań

DWUDZIESTOLECIE UNESCO

W listopadzie 1945 r. spotkali się w Londynie przedstawiciele 44 państw w celu opracowania Aktu Konstytucyjnego UNESCO, w rok później zaś odbyła się w Paryżu konferencja generalna UNESCO, która opracowała program pomocy w dziedzinie kultury dla krajów zdewastowanych przez wojnę. Konferencja wybrała na pierwszego generalnego dyrektora UNESCO Juliana Huxleya. W ciągu 20 lat istnienia tej organizacji kierowali nią kolejno: J. Huxley, J. W. Taylor, L. H. Evans, Vittorino Veronese. Od r. 1961 stanowisko dyrektora generalnego piastuje René Maheu. Polska jest członkiem tej organizacji od chwili jej powstania. Związek Radziecki od r. 1954. UNESCO liczy obecnie 120 państw członkowskich. 37 spośród nich, głównie młode państwa afrykańskie, zostało przyjętych do tej organizacji w ciągu ostatnich pięciu lat. Siedzibą UNESCO jest Paryż. Sekretariat UNESCO zatrudnia ponad 1700 pracowników, spośród których 1100 pracuje w charakterze ekspertów na różnych kontynentach.

Co jest główną treścią działalności UNESCO? Oto szereg przykładów tej pracy w dziedzinie oświaty, nauki i kultury [1].

44% ludności świata stanowią analfabeci, a 52% dzieci w wieku szkolnym nie korzysta z nauki z powodu braku szkół i nauczycieli. Według sprawozdań UNESCO w 97 krajach świata analfabeci stanowią ponad 50%, a w 20 spośród nich nawet 95% ludności. Stąd planowanie i rozwój oświaty w tych krajach uznano za podstawę ich rozwoju ekonomicznego i społecznego. Nowo powstałe państwa nie mogą się obejść bez rad i pomocy przy organizowaniu swych systemów oświatowych. UNESCO dopomaga rządom krajów słabo rozwiniętych, zacofanych gospodarczo i kulturalnie, w rozwiązywaniu trudnych problemów ich szkolnictwa, planowania oświaty, kształcenia nauczycieli, wyposażenia dydaktycznego szkół itp. W celu udostępnienia szkoły podstawowej wszystkim dzieciom na świecie UNESCO udziela różnym krajom pomocy w opracowaniu regionalnych programów. Czyni to w stosunku do krajów Azji, Afryki i Ameryki Południowej. Pod auspicjami UNESCO podjęto szeroki program alfabetyzacji, zorganizowano Międzynarodowy Instytut Planowania Oświaty w Paryżu, przeprowadza się corocznie liczne badania na temat warunków pracy szkolnictwa w świecie i postępów osiąganych w jego rozwoju.

UNESCO bierze też udział w rozwiązywaniu szeregu pilnych problemów naukowych. Do najpilniejszych terenów współpracy międzynarodowej w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych zalicza się badania oceanograficzne. Np. Ocean Indyjski który zajmuje 14% powierzchni kuli ziemskiej, jest jednym z najmniej znanych regionów świata. Od 1959 do 1965 roku bawiło na tym oceanie około 40 statków z 25 krajów w celach naukowo-badawczych. UNESCO poświęca także wielkie sumy na badania rejonów ziemi nawiedzanych przez trzęsienia i poważne katastrofy. Obliczono bowiem, iż ofiarami trzęsień ziemi pada przeciętnie 14 tysięcy ludzi rocznie, a straty materialne sięgają setek milionów dolarów. Również problem ziemi suchych i półsuchych ze względu na gwałtownie rosnącą liczbę mieszkańców naszego globu UNESCO uznała za godny pilnego badania, aby ziemie te można było stopniowo oddawać do użytku. Zagadnienie słodkiej wody w związku z rosnącą koncentracją ludności w miastach staje się również problemem, gdyż obliczenia

[1] Wykorzystano opracowania zawarte w *Biuletynie Polskiego Komitetu do spraw UNESCO* 1966; nr 8.

wskazują, że zapotrzebowanie na wodę wzrośnie w ciągu najbliższych dwudziestu lat dwukrotnie. UNESCO zajmuje się też innymi doniosłymi problemami, związanymi z ochroną bogactw naturalnych (np. dzikiej fauny), z koordynacją działań w zakresie dokumentacji i informacji i innymi.

W dziedzinie nauk społecznych UNESCO darzy szczególną uwagą i poparciem badania nad powszechnym poszanowaniem praw człowieka, nad problemami ekonomicznymi i humanistycznymi, nad stosunkami etnicznymi pod kątem widzenia integracji narodowej w krajach znajdujących się na drodze szybkiego rozwoju.

Problemy kultur Wschodu i Zachodu stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania UNESCO. Organizacja ta dopomaga we wzajemnym poznawaniu dóbr kulturalnych, będących własnością poszczególnych narodów. Z jej inicjatywy przetłumaczono na języki angielski i francuski liczne dzieła klasycznej literatury Wschodu, w wielu krajach zorganizowano ekspozycje reprodukcji dzieł sztuki narodów afrykańskich (m. in. i w Polsce), doszło też do powstania międzynarodowych organizacji w dziedzinie teatru, muzyki, sztuk plastycznych, architektury, literatury, filozofii. UNESCO rozwinęła kampanię na rzecz uratowania zabytków Nubii, co pozwoliło na uratowanie świątyń Abu Simpel, które rozebrano i przeniesiono na inne miejsce.

Niemałe zasługi położyła też UNESCO w rozwoju środków informacji oświatowej, w imporcie do różnych krajów materiałów oświatowych, naukowych, w imporcie książek, dzienników, periodyków i innych kategorii wydawnictw.

Dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, powiedział, iż działalność tej organizacji dotyczy dwóch dziedzin, dwojaki posiada charakter: intelektualny i interwencyjny. W początkach jej istnienia dominowała współpraca intelektualna, polegająca na organizowaniu na całym świecie gromadzenia i analizowania wiadomości, a także porównywania doświadczeń i myśli. Zasadniczym jej celem było popieranie rozwoju myśli ludzkiej. Od 1950 roku UNESCO zaczęła również systematycznie rozwijać działalność interwencyjną. Dzisiaj działalność interwencyjna na rzecz rozwoju pochłania prawie dwie trzecie ogółu zasobów, jakimi rozporządza ta organizacja. Świadczy to o wadze, jaką przywiązuje ona do pomocy udzielanej krajom niedostatecznie rozwiniętym.

Na zakończenie zacytujemy znamienne słowa René Maheu. W dniu 7 lipca 1966 r. na posiedzeniu Rady Gospodarczo-Społecznej ONZ w Genewie powiedział on, co następuje:

„Cele UNESCO są w swej istocie celami natury moralnej. Postęp w dziedzinie oświaty, nauki i kultury — niezależnie od jego wybitnej wartości — jest w zrozumieniu Statutu UNESCO tylko środkiem. Celem UNESCO jest ten sam cel, jaki stoi przed całym systemem Narodów Zjednoczonych: celem tym jest pokój. Ale pokój pojmowany w sposób swoisty, w sposób, którego rządy nie miały nigdy dotychczas — chciałoby się powiedzieć naiwności — ale ja powiem odwagi — zadeklarować publicznie, jako reguły swego postępowania.

Fundamentem UNESCO jest wiara, że wolność człowieka decyduje ostatecznie o Historii, że wolność człowieka decyduje o wyborze między pokojem a wojną — bo — »wojny rodzą się w umysłach ludzi« — a więc, że prawdziwy pokój może być zapewniony tylko przez pogodzenie się umysłowości ludzkiej z pewnym ładem, który jest przez człowieka szanowany. Jaki to ład? Jest to ład godności człowieka, ład, który znajduje wyraz w różnych prawach człowieka i którego panowanie nazywa się sprawiedliwością w społeczeństwie oraz miłością, a przynajmniej tolerancją w sercach ludzkich.

Oto dlaczego założyciele UNESCO oświadczyli, że »mury obronne pokoju muszą być wzniesione w umysłowości ludzkiej«.

Oświata, nauka i kultura są wielkimi dyscyplinami kształtującymi umysły i dają-

cymi im natchnienie, ale misją UNESCO, jej ostateczną racją bytu, jest wykorzystywanie oświaty, nauki i kultury — tak jest, wykorzystywanie — w celu zaszczepienia w najgłębszej świadomości jednostek i narodów tych założeń sprawiedliwości i tolerancji, które w ostatecznym rachunku decydują o wolności lub niewoli, o życiu lub śmierci...".

Wacław Wojtyński

PROBLEMATYKA PIĄTEGO KONGRESU ŚWIATOWEJ FEDERACJI GŁUCHYCH Warszawa, sierpień 1967

Ogólne, narastające w latach powojennych ożywienie teorii i praktyki rehabilitacji dzieci upośledzonych w różny sposób i inwalidów pobudziło również nauczycieli, lekarzy i psychologów do poszukiwania lepszych sposobów rehabilitacji dzieci głuchych.

Do niedawna uważaliśmy, a w niektórych krajach i jeszcze dzisiaj uważa się, że możliwości rozwojowe dzieci głuchych są ograniczone, że ich wiedza nie może przekraczać pięciu klas szkoły podstawowej. Ostatnie lata i badania w tej dziedzinie wskazują, że granice te z powodzeniem możemy przekraczać, że głusi mogą rozwojem swym dorównywać ludziom słyszącym i mogą, po spełnieniu pewnych wstępnych warunków, uczyć się razem z tymi dziećmi w szkołach normalnych, a w przyszłości żyć w zespole ludzi słyszących. Jest to poważna rewolucja w dotychczasowych poglądach na głuchotę i ludzi głuchych oraz organizację i sposoby nauczania. Pierwszy raz o tym była mowa w polskim referacie wygłoszonym na Czwartym Kongresie Światowej Federacji Głuchych w sierpniu 1963 r. w Sztokholmie [1].

Na tym też kongresie, z uwagi na duży wkład Polski w jego obrady naukowe, podjęto uchwałę upoważniającą Polskę do organizacji następnego, V Kongresu Światowej Federacji Głuchych. Po wyrażeniu zgody na powyższą uchwałę Urzędu Rady Ministrów ustalono, że następny Kongres odbędzie się w Warszawie w dniach od 10 do 17 sierpnia 1967 r. w Pałacu Kultury i Nauki.

Protektorat Honorowy nad V Kongresem ŚFG objął Przewodniczący Rady Państwa tow. Edward Ochab. W skład Komitetu Honorowego weszło szereg osobistości ze świata nauki i polityki oraz instytucji zainteresowanych rehabilitacją inwalidów.

Organizatorem V Kongresu ŚFG jest Polski Związek Głuchych, który do tego celu powołał Komitet Organizacyjny Kongresu w składzie: przewodniczący dr Aleksander Hulek, kierownik działu rehabilitacji inwalidów w ONZ, naczelnik wydziału w Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej, zastępca przewodniczącego do spraw naukowych dr Kazimierz Kirejczyk, kierownik Zakładu Pedagogiki Leczniczej w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie i dyrektor Biura V Kongresu — Kazimierz Zatopiański. Członkami Komitetu Organizacyjnego zostali członkowie Prezydium Zarządu Głównego oraz Prezydium Komisji Naukowej do spraw Głuchoty.

Polski Związek Głuchych jest członkiem Światowej Federacji Głuchych, która jest międzynarodową organizacją utrzymującą oficjalne stosunki z Radą Ekonomiczną i Socjalną Narodów Zjednoczonych, z UNESCO, ze Światową Organizacją Zdrowia i Międzynarodowym Biurem Pracy.

[1] Referat K. Kirejczyka: Reforma systemu kształcenia dzieci głuchych

Federacja zrzesza związki narodowe głuchych z 44 państw. Istnieje od 1951 r. z siedzibą Generalnego Sekretariatu w Rzymie. Jej organem konsultacyjnym jest Komisja Naukowa, w której pracuje ponad 250 specjalistów z różnych państw.

Światowa Federacja ocenia obecnie liczbę głuchych i niedosłyszących na świecie na 35 milionów.

Statut Światowej Federacji Głuchych przewiduje zwoływanie raz na 4 lata Kongresu Naukowego z udziałem naukowców i ekspertów z całego świata oraz przedstawicieli państw, instytucji i organizacji narodowych i międzynarodowych zrzeszonych i niezrzeszonych w Federacji. Kongres taki odgrywa rolę międzynarodowego forum, na którym każdy interesujący się głuchotą i głuchymi może wyrazić swoje poglądy niezależnie od tego, czy jest członkiem Federacji. Na wspomnianym uprzednio IV Kongresie w Sztokholmie było około 900 delegatów z różnych państw. Na tym też Kongresie delegacja polska zgłosiła 23 referaty i doniesienia naukowe.

Program organizowanego w Warszawie Kongresu przedstawia się następująco:

w dniach od 10 do 12. VIII. 1967 r. odbędą się: posiedzenie biura ŚFG z udziałem przewodniczących i wiceprzewodniczących Komisji Naukowych, walne zgromadzenie ŚFG, eliminacyjne występy zespołów artystycznych głuchych i otwarcie wystaw.

13. VIII. 1967 r. — niedziela: uroczyste otwarcie Kongresu, plenarne obrady naukowe, zakończenie rajdu samochodowego i motocyklowego oraz występy zespołów artystycznych.

14. VIII. 1967 r. — poniedziałek: przed południem — obrady w dwóch zespołach: „A" dotyczącym dzieci i „B" dotyczącym dorosłych głuchych; po południu — obrady w poszczególnych komisjach.

15. VIII. 1967 r. — wtorek: przed południem i po południu obrady w poszczególnych komisjach; wieczorem przegląd filmów krótkometrażowych o głuchych.

16. VIII. 1967 r. — środa: przed południem i po południu obrady w poszczególnych komisjach. Zakończenie przeglądu filmów krótkometrażowych.

17. VIII. 1967 r. — czwartek: przed południem plenarne obrady naukowe, podjęcie uchwał, zamknięcie Kongresu; po południu — posiedzenie Biura ŚFG; wieczorem — bankiet.

Oprócz posiedzeń władz Światowej Federacji Głuchych i obrad naukowych na Kongresie zostaną zorganizowane:

1. Wystawa pt. „Głusi wśród słyszących w Polsce Ludowej".
2. Międzynarodowa wystawa książki i wydawnictw poświęcona problemom głuchoty i ludzi głuchych.
3. Międzynarodowa wystawa fotograficzna.
4. Międzynarodowa wystawa sprzętu elektroakustycznego.
5. Międzynarodowy festiwal filmowy.
6. Międzynarodowy festiwal zespołów artystycznych.
7. Międzynarodowy rajd samochodowy i motocyklowy głuchych (Międzynarodowy Zlot Plakietowy i Próba Sprawności).

Wymienione imprezy będą odbywały się w dniach od 10 do 17 sierpnia. Większość z nich jest zlokalizowana w Pałacu Kultury i Nauki, zakończenie rajdu samochodowego odbędzie się na Placu Defilad.

Obrady naukowe, wystawy i cały Kongres odbywają się pod hasłem „głusi wśród słyszących". Oznacza to, że myślą przewodnią Kongresu jest poszukiwanie dróg prowadzących do zrównania głuchych w zakresie rozwoju, pracy i warunków życia razem z ludźmi słyszącymi.

Na obradach plenarnych w dniu 13. VIII. 1967 r. przewidywane jest wygłoszenie referatów:

a. — Obecna sytuacja głuchych (dzieci i dorosłych) w społeczeństwie słyszących i płynące stąd wnioski.

b. — Przyczyny powstawania wad słuchu i sposoby zapobiegania tym wadom.

W ramach obrad zespołowych w grupie „A" dotyczącej dzieci głuchych przewiduje się przedyskutowanie tematów:

a. — Klasyfikacja dzieci z wadami słuchu pod kątem sposobu i możliwości przygotowania ich do życia w społeczeństwie słyszących.

b. — Wyniki badań nad nauczaniem i wychowaniem dzieci głuchych razem ze słyszącymi.

W grupie „B" dotyczącej dorosłych głuchych:

a. — Kategorie głuchych żyjących między ludźmi słyszącymi, najważniejsze ich potrzeby i sposoby przyjścia im z pomocą.

b — Sposoby skutecznej walki z analfabetyzmem wśród głuchych w poszczególnych państwach.

Z kolei tematyka obrad w poszczególnych komisjach przedstawia się następująco:

1. Komisja medyczno-audiologiczna, której prezydium składa się z p. prof. dra Leopolda Fiori RATTI (Włochy), p. prof. dra Wiktora Jankowskiego (Polska) i p. doc. Ireny Cichockiej-Szumilin (Polska), będzie obradowała nad następującymi zagadnieniami:

a. — Najnowsze wyniki badań w medycynie i elektroakustyce oraz możliwości wykorzystania ich do zwalczania wad słuchu ze szczególnym uwzględnieniem wieku dziecięcego.

b. — Metody badań wad słuchu u dzieci z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć, ze szczególnym zwróceniem uwagi na okres niemowlęcy i pierwszych lat życia.

c. — Zadania i organizacja pracy lekarzy w procesie przygotowania dzieci z wadami słuchu i mowy do życia w społeczeństwie.

2. Komisja psychologiczna, której prezydium składa się z p. dr Edny Simon LEVINE (USA), p. doc. dr Lidii Geppertowej (Polska) i p. mgra Tadeusza Gałkowskiego (Polska), będzie omawiała:

a. — Podstawowe funkcje psychiczne warunkujące pełny rozwój przygotowania do życia dzieci głuchych oraz metody badania tych funkcji ze szczególnym zwróceniem uwagi na wiek niemowlęcy do przedszkolnego.

b. — Wyniki najnowszych badań psychologicznych nad rozwojem rozmaitych dziedzin życia psychicznego głuchych.

c. — Metody i możliwości rozwijania funkcji psychicznych warunkujących pełne przygotowanie głuchych do życia w społeczeństwie przy współudziale środowiska słyszących.

3. Komisja pedagogiczna, której prezydium składa się z p. dr E. GREENAWAY (Anglia), p. mgra Leona Kostenckiego (Polska) i p. dr Kazimierza Kirejczyka (Polska), będzie dyskutowała nad tematami:

a. — Organizacja i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi głuchymi ze szczególnym uwzględnieniem wieku przedszkolnego.

b. — Możliwości i sposoby włączenia dzieci głuchych do przedszkoli i szkół dla słyszących oraz formy i metody pracy z tymi dziećmi (przed włączeniem i po włączeniu).

c. — Możliwości i metody rozwijania funkcji psychicznych warunkujących pełne przygotowanie głuchych do życia w społeczeństwie przy współudziale środowiska słyszącego.

4. Komisja rehabilitacji zawodowej pod przewodnictwem p. Fritza ELIMERSA (NRF), p. dra Sulejmana Masowić'a (Jugosławia) i p. mgra Ludwika Kępińskiego (Polska) omówi:

a. — Poradnictwo zawodowe dla głuchych, jego organizacja i metody pracy w poszczególnych państwach.

b. — Nowe kierunki nauczania zawodowego młodzieży głuchej związane z postępem nauki i techniki w procesie produkcji.

c. — Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe dorosłych głuchych (kierunki, organizacja, programy).

5. Komisja środków porozumiewania się, której przewodniczą: p. Francesco RUBINO (Włochy), p. prof. dr Leon Kaczmarek (Polska) i p. Bogdan Szczepankowski (Polska) przedyskutuje zagadnienia:

a. — Mowa słowna jako środek porozumiewania się głuchych ze szczególnym uwzględnieniem trudności i sposobów ich pokonywania.

b. — System migowo-językowy jako środek dydaktyczno-wychowawczy w środowisku głuchych.

c. — Migi jako międzynarodowy język głuchych. Ocena dorobku, analiza trudności, ustalenie planu pracy.

6. Komisja socjalna, której prezydium składa się z p. Józefa GUELMANA (ZSRR), p. Jana Kochanowskiego (Polska) i p. mgra Kazimierza Diehla (Polska), będzie obradowała nad tematami:

a. — Sytuacja socjalna głuchych w poszczególnych krajach w świetle przepisów i norm zwyczajowych.

b. — Najważniejsze przeszkody utrudniające głuchym pełny udział w życiu społeczeństwa słyszących i sposoby usuwania tych przeszkód.

7. Komisja artystyczno-kulturalna pod przewodnictwem p. dr Zuzanny LAVAUD (Francja), p. Zdzisława Bielonko (Polska) oraz p. mgra Wojciecha Lucasa (Polska) będzie omawiała:

a. — Najskuteczniejsze formy i metody pracy kulturalnej w poszczególnych działach z uwzględnieniem nowoczesnej techniki. Potrzeby i trudności.

b. — Twórczość artystyczna głuchych, jej kierunek i poziom, czynniki hamujące ją i sprzyjające jej rozwojowi.

8. Komisja kultury fizycznej i sportu, w której przewodniczą p. doc. dr Zbigniew SKROCKI (Polska), p. doc. dr Leon Handzel (Polska) i p. Kazimierz Włostowski (Polska), będzie dyskutowała nad tematami:

a. — Stan fizyczny i sprawnościowy głuchych, płynące stąd wnioski i sposoby ich realizacji.

b. — Upowszechnienie wychowania fizycznego i sportu wśród głuchych. Możliwości udziału głuchych w wychowaniu fizycznym i sporcie wśród słyszących.

c. — Wskazania i przeciwwskazania w wychowaniu fizycznym i sporcie wśród głuchych.

9. Komisja pomocy krajom rozwijającym się, której prezydium składa się z p. wicemarszałka lotnictwa E. D. D. DICKSONA (Anglia), p. dra Aleksandra Hulka (Polska) i p. Stanisława Siła-Nowickiego (Polska), przedyskutuje:

a. — Stan i najważniejsze potrzeby w zakresie przygotowania głuchych do życia w społeczeństwie (dzieci i dorosłych) w krajach rozwijających się.

b. — Sposoby przyjścia z pomocą w zaspokajaniu potrzeb głuchych w krajach rozwijających się.

10. Komisja referatów pozaprogramowych, której przewodniczą: p. prof. dr Stanisław JEDLEWSKI (Polska), p. dr Czesław Czapów (Polska) oraz p. Krystyna Łubkowska (Polska) będzie dyskutowała te spośród najwartościowszych pod względem naukowym referatów nadesłanych na Kongres, w których omówione zostały zagadnienia wykraczające poza ramy tematyki przewidzianej dla obrad w poszczególnych komisjach. Obrady tej komisji mogą być pod wielu względami bardzo ciekawe i wartościowe.

Dnia 17. VII. 1967 r. odbędzie się plenarne posiedzenie członków Kongresu, na którym nastąpi:

1. Odczytanie, przedyskutowanie i przyjęcie wniosków zgłoszonych przez poszczególne Komisje.

2. Podsumowanie obrad i uchwalenie rezolucji.
3. Zamknięcie Kongresu.

Obrady będą prowadzone w 3 językach: angielskim, francuskim i polskim.

Uczestnictwo w Kongresie może polegać na nadesłaniu referatu, doniesienia lub komunikatu naukowego, na wygłoszeniu nadesłanego referatu, doniesienia lub komunikatu, na czynnym udziale w dyskusji względnie tylko na biernym udziale w obradach naukowych.

Nadsyłane na obrady referaty powinny być uzupełnione krótkim streszczeniem. Objętość referatów nie powinna przekroczyć 7 str., streszczenie 1 str., a objętość doniesienia 2 str. maszynopisu. Referaty powinny być nadsyłane w języku polskim, angielskim lub francuskim. Referaty lub ich streszczenia będą tłumaczone na wymienione języki, powielone i udostępnione obradującym, a następnie opublikowane w specjalnym wydawnictwie.

W referatach powinny być przede wszystkim uwypuklone nowe zdobycze zmierzające do faktycznego zrównania głuchych ze słyszącymi w zakresie wykształcenia, warunków życia i pracy. Z uwagi na to, że decydujące znaczenie w tym dążeniu odgrywa okres pierwszych lat życia (0—7 lat), praca nad rehabilitacją i przygotowaniem dziecka do nauki w szkole zostanie wysunięta na pierwsze miejsce.

Referaty i doniesienia należy zgłaszać i nadsyłać pod adresem: Polski Związek Głuchych, Komitet Organizacyjny V Kongresu Światowej Federacji Głuchych, Warszawa 40, ul. Jezuicka 1/3.

Osobisty udział w obradach naukowych i całym Kongresie mogą wziąć ci, którzy zgłoszą chęć udziału do Komitetu Organizacyjnego, zostaną przyjęci i wniosą odpowiednie opłaty.

Opłata za udział w Kongresie została ustalona na:

a) 240 zł dla osób niezrzeszonych w PZG i członków, którzy nie mają opłaconych składek członkowskich;

b) 120 zł od członków PZG, którzy mają na bieżąco opłacone składki członkowskie;

c) 120 zł dla nauczycieli szkół specjalnych.

W ramach tej opłaty uczestnicy Kongresu otrzymają żeton pamiątkowy, prawo do udziału w otwarciu Kongresu i obradach naukowych, w 2 galowych przedstawieniach zespołów artystycznych i zwiedzaniu wystawy. Nauczyciele ponadto otrzymają materiały z obrad naukowych.

Kazimierz Kirejczyk

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ:

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ: Педагогика подготовки к жизни и педагогика формирования личности 1
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: О способах учения 25
ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Проблемы интеграции в подготовке учителей 44

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Проблематика реформы системы просвещения в Италии 67

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Значение и структура педагогического образования в реформированном учительском вузе 80
МАРИЯ ЯКОВИЦКА: Еще о ведении педагогического семинара в учительской школе 86

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАКСИМИЛИЯН МАЦИАШЕК: Молодой учитель в педагогическом коллективе 89
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО: Первый урок в жизни 95
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Из исследований по вопросам процесса обучения и воспитания 102

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Ч. Куписевич Х Програмированное обучение. ПЗВС. Варшава, 1966 109
ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ: Г. Баранкевич — Труд и формирование личности ученика. ПЗВС. Варшава, 1966 111
Л. Б.: 114

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской печати 117
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 120
ВИНЦЕНТЫ КАРАСЬ: Pädagoik — № 5/6 — 1966 125
СТАНИСЛАВ ШАЕК: Разве кризис научной педагогики (из печати ФРГ) 128

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЕЖИ КРАСЬНЕВСКИ: Конгресс Польской Культуры 133
АЛЕКСАНДР ВЕСОЛОВСКИ: Ввставка педагогического прогресса в Познане 137

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ВАЦЛАВ ВОЙТИНЬСКИ: Двадцатилетие ЮНЭСКО 140
КАЗИМЕЖ КИРЧИЧИК: Проблематика пятого Конгресса Всемирной Федерации Глухих 142

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"

poleca:

SZKOŁA A POSTĘP TECHNICZNY — Praca zbiorowa pod red. T. Nowackiego. NK 1962 s. 372 ppł zł 28,—.
Zbiór prac wybitnych specjalistów z różnych dziedzin współczesnej nauki i techniki. Autorzy w przystępnej formie zapoznają czytelnika z najnowszymi osiągnięciami w zakresie elektroniki, cybernetyki, astronautyki oraz osiągnięć technicznych w dziedzinie rolnictwa.

SZKOŁY EKSPERYMENTALNE W ŚWIECIE 1900--1960 — Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Red. naukowy prof. dr B. Suchodolski NK 1964 s. 460 ppł zł 38,—.
W książce zostały ukazane cztery nurty poszukiwań pedagogicznych starających się przezwyciężyć szablonowość szkoły tradycyjnej. Progresywizm i „nowe wychowanie", próby odrodzenia się pracy wychowawczej, radzieckie próby wychowania przez pracę, wychowanie środowiskowe — to zagadnienia, które znalazły omówienie w tomie.

STANISŁAW DOBROWOLSKI, TADEUSZ NOWACKI — Szkoły Eksperymentalne w Polsce 1900——1964 — Red. naukowy prof. dr B. Suchodolski NK 1966 s. 292 ppł zł 30,—.
Analizy i informacje zawarte w tej książce, stanowiącej kontynuację omówionej powyżej, wskazują, iż ruch eksperymentatorski i poszukiwania nowych dróg w szkolnictwie polskim były dziełem inicjatywy i wynalazczości nauczycielskiej. W pewnej części opierał się on na wzorach i przykładach zagranicznych, w części zaś inspirowany był przez rodzimą teorię pedagogiczną. W znacznym stopniu wyrastał bezpośrednio z działalności nauczycielskiej, z ambicji twórczych, z własnych wysiłków zmierzających do ulepszenia codziennie wykonywanej pracy.

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK IX (XLI) MARZEC–KWIECIEŃ 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIAN WALCZAK — Podstawowe założenia planu 5-letniego (1966—1970) w zakresie oświaty i wychowania 149
STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Reforma liceów ogólnokształcących . . . 164
KAROL KOTŁOWSKI — O procesie i zasadach wychowania estetycznego . . 183

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI — Dalszy etap w rozwoju radzieckiej szkoły ogólnokształcącej 193
TADEUSZ J. WILOCH — Zróżnicowanie kształcenia w Czechosłowacji . . 202

DYSKUSJE I POLEMIKI

WŁADYSŁAW CICHOŃ — Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej a wychowawczo-moralne potrzeby naszego szkolnictwa 209
PAULINA BRÓDKA — Na marginesie wypowiedzi A. Tarczyńskiego . . . 217

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

HELIODOR MUSZYŃSKI, WINCENTY OKOŃ — Działalność szkół eksperymentalnych w Polsce Ludowej 221
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI — Z warsztatu badań terenowych 234
Nauczyciele szkół warszawskich o pierwszych doświadczeniach klas ósmych 244

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Marian Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli 256
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule . . . 258

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich 262
STANISŁAW ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 266
WINCENTY KARAŚ — Pädagogik 270

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Utworzenie urzędu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego . . 274
ST. — Konferencja poświęcona problematyce i metodom badań nad kształceniem zawodowym 274

KRONIKA ZAGRANICZNA

KLEMENS TRZEBIATOWSKI — W setną rocznicę śmierci Adolfa Diesterwega 277
WŁADYSŁAWA BŁACHOWICZ — Celestyn Freinet nie żyje 279

ROK IX (XLI) MARZEC — KWIECIEŃ 1967 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

MARIAN WALCZAK

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA PLANU 5-LETNIEGO (1966—1970) W ZAKRESIE OŚWIATY I WYCHOWANIA

W artykule tym chcę zwrócić uwagę na niektóre dane o wykonaniu minionego planu 5-letniego (1961—1965), natomiast w bardziej szczegółowy sposób omówić wybrane problemy obecnego planu 5-letniego (na lata 1966—1970) w zakresie oświaty i wychowania.

Oceniając wykonanie minionego planu 5-letniego oraz założenia, kierunki i tempo rozwoju szkolnictwa w projekcie bieżącego planu (1966—1970), słuszne chyba będzie zwrócić uwagę na te czynniki, które z jednej strony określają potrzeby w omawianym zakresie, a z drugiej możliwości ich zaspokojenia.

A oto niektóre czynniki określające potrzeby w zakresie oświaty i wychowania:

1) sytuacja demograficzna odnosząca się do liczebności roczników dzieci i młodzieży obejmowanych wychowaniem przedszkolnym, szkołą podstawową oraz szkołą średnią,

2) zapotrzebowanie gospodarki narodowej na wykwalifikowane kadry,

3) postulowany ogólny poziom kulturalny społeczeństwa, w zakresie którego szkoła na wszystkich szczeblach spełnia bardzo ważną, a nawet decydującą funkcję.

Natomiast warunki zaspokajania tych potrzeb w zakresie oświaty i wychowania zależą przede wszystkim od:

1) środków finansowych, jakie państwo może przeznaczyć w danym okresie na pokrycie wydatków bieżących szkolnictwa,

2) możliwości inwestycyjnych i wyposażeniowych,

3) stanu kadr nauczycielskich.

Jak kształtowały się w minionym 5-leciu (1961—1965) i jak kształtować się będą w bieżącej 5-latce (1966—1970) niektóre wyżej wymienione czynniki?

1) Pod względem sytuacji demograficznej następują korzystne zmiany w liczebności roczników dzieci i młodzieży (wg prognozy demograficznej Komisji Planowania przy RM), a mianowicie:

a) Liczba dzieci w wieku przedszkolnym spadała już w minionym planie 5-letnim (z 2866 tys. do 2436 tys). Tendencja ta utrzyma się również w latach 66—70 (z 2436 tys. do 2225 tys.).

b) Liczba dzieci w wieku szkoły podstawowej na koniec ostatniego 5-lecia zwiększyła się o 8% (z 4594 tys. do 4963 tys.), a na 1970 r. wzrost ilości dzieci wynosił będzie tylko 3,1% (tj. do 5115 tys.) mimo przedłużenia o 1 rok obowiązku szkolnego.

c) Liczba młodzieży w wieku szkoły średniej w poprzedniej 5-latce wzrosła bardzo znacznie, bo o 54% (z 1695 tys. do 2608 tys.), a do roku 1970 wzrost ten wyniesie tylko 8,3% (do 2825 tys.).

Młodzieżowy wyż demograficzny w szkolnictwie stopnia wyżej podstawowego łagodzi fakt wstrzymania w związku z reformą szkolną przyjęć do kl. I liceów ogólnokształcących w obecnym roku szkolnym oraz zmniejszenie przyjęcia absolwentów szkół podstawowych do klas I szkół zawodowych w tym i następnym roku szkolnym, ponadto skrócenie okresu nauki w części zasadniczych szkół zawodowych do 2 lat i w części techników do 4 lat.

Inny ważny czynnik określający potrzeby związane z tempem i kierunkami rozwoju — przede wszystkim szkolnictwa zawodowego — to zapotrzebowanie na kadry wykwalifikowane.

Według danych Komisji Planowania przy RM stan zatrudnienia pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym wzrośnie z 666,1 tys. w r. 1964 do 1374,6 tys. w roku 1970, a robotników wykwalifikowanych z 2817 tys. do 4034 tys. osób. Zapotrzebowanie na absolwentów średnich szkół zawodowych w latach 1964—1970 wynosi 713 tys. osób, natomiast przewidywana liczba absolwentów techników i szkół równorzędnych w tym okresie ma wynosić 894,8 tys. Powstaje więc nadwyżka techników.

Natomiast zapotrzebowanie na robotników wykwalifikowanych, absolwentów ZSZ i SPR, w analogicznym okresie wynosi 2187,3 tys., a jego pokrycie 1534,3 tys. Niedobór zarysowuje się głównie w zakresie kadr rolniczych.

Szacowana przez Komisję Planowania przy RM nadwyżka absolwentów techników jest — moim zdaniem — z wielu względów jeszcze dość dyskusyjna. Chodzi tu przede wszystkim o przyjęcie właściwych, tzn. potwierdzonych w praktyce, wskaźników sprawności kształcenia oraz szersze, niż

to czyni Komisja Planowania, uwzględnienie zatrudnienia techników na stanowiskach robotniczych.

Pokrycie zapotrzebowania gospodarki narodowej absolwentami szkół zawodowych sprawi, że młode pokolenie podejmujące pracę będzie posiadać właściwe kwalifikacje i wykształcenie.

Podstawowe założenia dotyczące projektu planu 5-letniego na lata 1966—1970 w zakresie oświaty i wychowania

Na wstępie chcę wspomnieć o niektórych podstawowych wskaźnikach charakteryzujących omawianą 5-latkę od strony zakładanego rozwoju gospodarczego naszego kraju, co ma przecież niewątpliwy wpływ na możliwości przeznaczenia odpowiednich nakładów finansowych i materialnych na oświatę i wychowanie.

Pięcioletni plan rozwoju gospodarki na lata 1966—1970 zakłada dalszy, wszechstronny rozwój sił wytwórczych kraju przy jednoczesnym unowocześnieniu struktury ekonomicznej Polski, zapewnieniu zatrudnienia dla planowanego przyrostu siły roboczej i dalszego wzrostu stopy życiowej ludności.

Dochód narodowy wytworzony wzrośnie w 1970 r. około 34% w porównaniu z wykonaniem planu w 1965 roku, co oznacza średnie tempo przyrostu dochodu narodowego o około 6% rocznie. Jednocześnie zakłada się wzrost udziału przemysłu uspołecznionego w dochodzie narodowym wytworzonym w 1970 roku do 54,5% wobec 48,8% w 1965 r. Dochód narodowy do podziału wzrośnie w 1970 roku do około 32% w stosunku do 1965 r.

Możliwości gospodarki narodowej w zakresie wzrostu produkcji dóbr konsumpcyjnych pozwalają na założenie w 1970 r. wzrostu funduszu spożycia z dochodów osobistych o około 25% (w przeliczeniu na 1 mieszkańca wzrost ten wynosi 18%) oraz w zakresie spożycia zbiorowego w r. 1970 o około 34% w stosunku do 1965 r.

Ponadto plan 5-letni zakłada:

— wzrost wartości produkcji globalnej przemysłu uspołecznionego o 43,6% osiągając w 1970 roku poziom 1049 mld zł,

— wzrost wartości produkcji towarowej przemysłu uspołecznionego o 42,2% osiągając poziom ok. 1109 mld zł,

— wzrost produkcji globalnej rolnictwa w porównaniu do lat 1961—1965 o około 13,9—14,6%,

— przyrost zatrudnienia w gospodarce uspołecznionej na lata 1966—1970 o 1,5 mln osób, tj. o 17,6%.

Według założeń przyjętych do planu 5-letniego na lata 1966—70 zatrudnienie pracowników z wyższym wykształceniem zwiększy się o około 32%, w tym inżynierów o około 34%; liczba pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym wzrośnie o około 74%.

1. SZKOLNICTWO OGÓLNOKSZTAŁCĄCE I PRZEDSZKOLA

W okresie ubiegłego 5-lecia były prowadzone prace programowe i organizacyjne związane z reformą szkolną.

Zagadnieniem centralnym w okresie obecnego planu 5-letniego na lata 1966—1970 jest doprowadzenie do końca reformy szkolnej oraz polepszenie warunków pracy szkół w mieście i na wsi.

W pierwszym roku bieżącego planu 5-letniego została wprowadzona klasa VIII do szkół podstawowych. Spośród 632 tys. uczniów kończących klasę VII pozostało w klasie VIII około 400 tys.; reszta, tj. około 230 tys., przeszła do szkół zawodowych.

Projekt planu 5-letniego 1966—1970 zakłada wzrost ogólnej liczby uczniów w szkołach podstawowych o 3,6% (z 5176,6 tys. w 1965 do 5364 tys. w 1970 r.). Wzrost liczby izb lekcyjnych o 9,5%, a liczby oddziałów o 10,9%. Warto przy tym przypomnieć, że ogólna liczba uczniów w poprzednim planie 5-letnim (1961—1965) wzrosła o 7,2%.

W związku z wprowadzeniem klasy VIII do szkół podstawowych ulegną przejściowo pogorszeniu w latach 1966—1967 warunki lokalowe szkół. Liczba uczniów na 1 izbę lekcyjną (w 1961 — 42,1) będzie kształtować się, jak następuje: w 1965 r. — 40,0, w 1967 r. — 42,0, w 1970 r. — 38. Wskaźnik zmianowości (liczba oddziałów na izbę — w 1961 r. 1,59) przeciętnie w kraju w analogicznych latach wynosi 1,54; 1,67; 1,56.

Polepszenie sytuacji lokalowej szkół podstawowych nastąpi w ostatnich trzech latach planu 5-letniego.

Program nauczania zreformowanego liceum ogólnokształcącego został już przez Min. Oświaty opracowany. Nowy plan i program nauczania, jak również podręczniki zostaną stopniowo wprowadzone do liceum w latach 1967—1970.

W projekcie planu 5-letniego liceów ogólnokształcących zakłada się, że w 1966 r., zgodnie z założeniami reformy szkolnej, nie będzie przyjęć do klasy I, w 1967 r. zostanie przyjętych 90 tys., a w latach 1968—1970 od 122,1 do 125,4 tys. uczniów, tj. w zasadzie na poziomie z 1965 r.

Ogólna liczba uczniów liceów ogólnokształcących wzrośnie w latach 1965—1970 o 2,3%, a liczba oddziałów o 3,8%. W związku z tym zmniejszy się przeciętna liczba uczniów na oddział z 38,2 w 1965 r. do 37,6 w 1970 r.

Sytuacja lokalowa liceów ogólnokształcących ulegnie poprawie w latach 1966—1969, gdy w okresie przejściowym będą one realizować 3 klasy programowe. W roku 1970 zmianowość w liceach ogólnokształcących utrzyma się w zasadzie na poziomie roku 1965, tj. 1,2 oddziałów na 1 izbę lekcyjną.

Projekt planu 5-letniego szkół podstawowych specjalnych zakłada wzrost liczby uczniów z 69 tys. w 1965 r. do 89 300 w 1970 r., tj. o 29,4%. Przewiduje się, że liczba uczniów w szkołach specjalnych wzrośnie w tym

okresie o 15 tys., a w klasach specjalnych przy szkołach podstawowych o około 5300 uczniów.

W roku szkolnym 1965/66 uczęszczało do szkół i klas specjalnych 69 tys. dzieci, tj. 1,4% wszystkich dzieci w wieku szkolnym, a w 1970 r. uczęszczać będzie około 2%.

Jednym z działów szkolnictwa, które umożliwia pobieranie nauki bez przerywania pracy zawodowej, są szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące dla pracujących. Projekt planu 5-letniego 1966—1970 przewiduje, że we wszystkich typach szkół ogólnokształcących dla dorosłych kształcić się będzie każdego roku około 360 tys. osób, w tym w zakresie szkoły podstawowej po 229 tys., a w zakresie średniej szkoły ogólnokształcącej (wieczorowej i korespondencyjnej) po 131 tys. W poprzednim planie 5-letnim 1961—1965 kształciło się przeciętnie 324 tys. osób rocznie, w tym w szkołach podstawowych 218 tys., a w liceach 106 tys. osób.

Wzrastająca sprawność nauczania w szkołach podstawowych dziennych sprawia, że z roku na rok zmniejsza się liczba młodzieży bez ukończenia szkoły podstawowej. Projekt planu 5-letniego 1966—1970 zakłada w związku z tym stopniowy, niewielki spadek liczby uczniów w szkołach podstawowych dla dorosłych.

Natomiast wzrastający pęd do podnoszenia kwalifikacji ogólnych stwarza konieczność rozszerzenia kształcenia w zakresie szkoły średniej dla pracujących. Tendencję tę należy uznać jako słuszną i prawidłową.

W zakresie przedszkoli zakłada się ogólny wzrost liczby dzieci z 458 tys. w 1965 r. (wykonanie) do 573,5 tys. w 1970 roku, tj. o 25,2%, w tym wzrost liczby dzieci w mieście o 18,0%, na wsi o 45,0%.

Znaczniejszy wzrost liczby dzieci objętych przedszkolami przewiduje się w tych województwach, w których jest najniższy procent dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, a mianowicie w województwach: rzeszowskim, lubelskim, białostockim, warszawskim, kieleckim.

W 1965 roku uczęszczało do przedszkoli 18,9% dzieci w wieku 3—6 lat, w tym w mieście 32,% na wsi 8,8%.

Projekt planu na 1970 rok zakłada, że przedszkolami zostanie objęte 25,8% dzieci, w tym w mieście 42,2%, na wsi 13,8%.

W dużych miastach wydzielonych z województw będzie korzystało z przedszkoli od 48% do 66% dzieci w wieku 3—6 lat. Z pozostałych województw najwyższy procent dzieci w przedszkolach będą miały: woj. opolskie — 37,2%, zielonogórskie — 33,1, szczecińskie — 30,1, katowickie — 29,2, wrocławskie — 28,6.

2. SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Na kształtowanie sieci szkół zawodowych w ubiegłych latach wywierały wpływ tendencje do lokowania szkół stopnia powyżej podstawowego w ośrodkach i rejonach odznaczających się dużym skupieniem ludności, roz-

wojem przemysłu oraz życia gospodarczego i kulturalnego. Szkoły zawodowe, szczególnie technika, ze względu na istniejącą bazę lokalową i kadrę nauczycieli specjalistów organizowane były przede wszystkim w miastach wojewódzkich i miastach wydzielonych z województw, co w rezultacie przyczyniło się do pewnego rozróżnicowania stopnia dostępności szkoły powyżej podstawowej między ośrodkami miejskimi i powiatami uprzemysłowionymi a powiatami o słabym rozwoju gospodarczym i przewadze ludności wiejskiej, w których występują jednocześnie nadwyżki siły roboczej. Zróżnicowania te są w pewnym stopniu łagodzone poprzez przyjmowanie młodzieży z terenów o rzadszej sieci szkół powyżej podstawowej do internatów i burs szkół zawodowych. Według ankiety z 1961 roku około 75% korzystających z internatów stanowiła młodzież wiejska.

Szkoły zawodowe przygotowują młodzież do pracy w 453 zawodach i specjalnościach. Znaczna większość szkół kształci kadry dla potrzeb przekraczających granice powiatu, a często województwa.

Zachodzi niewątpliwie potrzeba przeprowadzenia pewnej korekty sieci szkół zawodowych, dostosowania jej w większym stopniu do warunków demograficznych i potrzeb gospodarczych danego regionu. Wymagać to będzie znacznych nakładów na budowę szkół, warsztatów szkolnych i internatów. Obecnie odsetek młodzieży zamiejscowej w szkołach zawodowych wynosi ponad 60%. Znaczna liczba szkół przyjmuje nadal z powodu braku internatów lub ograniczonej liczby miejsc w internatach duży procent młodzieży miejscowej. Młodzież ta często nie podejmuje pracy w wyuczonym zawodzie, ponieważ tam, gdzie zlokalizowana jest szkoła, są ograniczone możliwości zatrudnienia w danych specjalnościach.

Szkolnictwo zawodowe stoi nadal przed bardzo istotnym dla jego prawidłowego rozwoju zagadnieniem — szybkiej rozbudowy sieci internatów. Problem ten będzie stopniowo rozwiązany w bieżącej pięciolatce, w której przewiduje się rozbudowę sieci internatów dla szk. zaw. wyrażającą się przyrostem liczby miejsc ze 188 157 w 1965 r. do 251 tysięcy w 1970 r., tj. prawie 63 tysiące nowych miejsc.

Taka rozbudowa sieci internatów dla uczniów szkół zawodowych umożliwi zakwaterowanie w 1970 r. co najmniej 263 500 uczniów, tj. około 28,5% uczniów szkół młodzieżowych uprawnionych do korzystania z internatów, podczas gdy w 1965 r. możliwość taką posiadało 229 120 uczniów, tj. 23,4%.

Pewnemu zmniejszeniu ulegnie dotychczasowe nadmierne zagęszczenie w internatach. Przewiduje się, że na każde 100 miejsc w 1970 r. przypadać będzie 105 korzystających, podczas gdy w 1965 roku na każde 100 miejsc przypadało 117 korzystających, a w internatach resortu oświaty nawet 120 korzystających.

Różnorodność czynników wpływających na prawidłowe rozmieszczenie szkół zawodowych (baza rekrutacyjna, baza szkoleniowa, kadry nauczy-

cieli specjalistów, możliwości zatrudnienia młodzieży na własnym terenie, potrzeba internatów przy szkołach kształcących kadry dla potrzeb innych rejonów i województw) stwarza potrzebę przeprowadzenia szczegółowych i dokładnych badań w tym zakresie.

Problemem centralnym planu jest uwzględnienie specyfiki demograficznej i gospodarczej poszczególnych rejonów i województw oraz dostosowanie planu szkolnictwa zawodowego do potrzeb kadrowych.

Przyjęte w planie założenia przewidują zwiększenie liczby uczniów kształcących się w szkołach zawodowych dla młodzieży niepracującej wliczając w to szkoły zasadnicze przyzakładowe i międzyzakładowe dla młodocianych o 4,9% (11 386,0 tys. uczniów w 1965 r. do 1 455,1 tys. uczniów w 1970 r.) oraz w szkołach dla pracujących różnych typów (wieczorowych i zaocznych) o 19,3% (z 281,4 tys. uczniów w 1965 r. do 335,7 tys. uczniów w 1970 r.).

Łącznie we wszystkich typach szkół zawodowych uczyć się będzie w 1970 r. 1 790,8 tys. uczniów, tj. 123,4 tys. uczniów (7,4%) więcej niż w ostatnim roku ubiegłej 5-latki.

Pomimo założonego na lata 1966—1970 dalszego rozwoju szkolnictwa zawodowego trzeba powiedzieć, że tempo tego wzrostu w porównaniu do ubiegłego 5-lecia jest znacznie wolniejsze (np. w 1961 — 978 tys. uczniów, w 1965 r. — 1 667 tys., wzrost o 70,4%).

To osłabienie tempa rozwoju szkolnictwa zawodowego związane jest z nie zwiększającą się w zasadzie liczbą absolwentów szkół podstawowych oraz lepszym dostosowaniem kierunków kształcenia do zapotrzebowania na kwalifikowane kadry w skali poszczególnych województw i w skali kraju.

Stosunkowo najwyższy wzrost liczby uczniów, bo o 50,6% (ze 121 284 w 1965 r. do 182 700 w 1970 r.), wykazują szkoły przysposobienia rolniczego, a najniższy — zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży nie pracującej o 1,6% (z 701 851 w 1965 r. do 712 990 w 1970 r.).

Plan przewiduje nieznaczne zmniejszenie przyjęć uczniów do klas I techników zawodowych dla młodzieży nie pracującej, ze 153 631 w 1965 r. do 164 845 w 1970 r. Ogółem do techników zawodowych w 1970 r. uczęszczać będzie o 10 tys. uczniów mniej w stosunku do 1965 r. (523 tys.— 513 tys.).

W oparciu o zapotrzebowanie na kadrę nauczycielską zakłada się całkowitą likwidację w bieżącej 5-latce liceów pedagogicznych oraz zmniejszenie liczby przyjęć na I rok studiów nauczycielskich z 12 317 w 1965 r. do 9000 w 1970 r.

Niewielkiemu zmniejszeniu ulegnie również plan przyjęć do klas I techników dla absolwentów liceów ogólnokształcących.

Zgodnie z ogólnym kierunkiem rozwoju szkolnictwa kształcącego kadry dla potrzeb rolnictwa zwiększy się liczba uczniów przyjmowanych do kl. I

techników na podbudowie szkoły przysposobienia rolniczego z 6498 w 1965 r. do 10 680 w 1970 r., tj. o 64,4%, a we wszystkich typach szkół rolniczych dla młodzieży nie pracującej o 49,7%.

Możliwości dalszego podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez pracowników różnych zakładów pracy znajdują swój wyraz w planie rozwoju szkolnictwa zawodowego dla pracujących.

Do szkół tych uczęszczać będzie w 1970 r. 335,7 tys. uczniów, z czego około 305 tys. uczniów do techników zawodowych wieczorowych, przyzakładowych i zaocznych, około 29 460 do wieczorowych i zaocznych studiów nauczycielskich i korespondencyjnych liceów pedagogicznych oraz około 1270 do zasadniczych szkół zawodowych dla dorosłych.

W wyniku tak ustalonych zadań planu 5-letniego ulegną zmianie proporcje liczbowe kształconych w poszczególnych typach szkół zawodowych po szkole podstawowej.

O ile w 1965 r. spośród ogólnej liczby absolwentów szkół podstawowych przyjętych było 15,7% do techników zawodowych, 34,7% do zasadniczych szkół zawodowych (łącznie z ZSZ przyzakładowymi i międzyzakładowymi), a tylko 8,8% do szkół przysposobienia rolniczego, to w roku 1970 przewiduje się przyjęcie spośród absolwentów szkoły podstawowej:

— 14,2% do techników zawodowych, 37,9% do zasadniczych szkół zawodowych i 12,6% do szkół przysposobienia rolniczego.

W roku 1970 na 1 ucznia I klasy technikum przypadać będzie 2,0 uczniów zasadniczych szkół zawodowych (nie licząc uczniów szkół przysposobienia rolniczego).

Zwiększa się również stosunek procentowy młodzieży kształcącej się w szkołach zawodowych do uczniów szkół ogólnokształcących.

3. BILANS ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH, DOSTĘPNOŚĆ DO SZKÓŁ ŚREDNICH W UKŁADZIE WOJEWÓDZKIM

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania zakłada stałe i stopniowe podnoszenie poziomu wykształcenia naszego społeczeństwa. Założenia te realizowane są w drodze stopniowego upowszechniania kształcenia na poziomie powyżej szkoły podstawowej, przy czym zgodnie z uchwałami VII Plenum KC Partii upowszechnienie to urzeczywistnia się przede wszystkim w drodze rozbudowy szkolnictwa zawodowego przy nie zwiększonym w zasadzie planie przyjęć do klas I liców ogólnokształcących.

Przy niewielkim stosunkowo wzroście liczby absolwentów szkół podstawowych, tj. o 1,4% (z 661,2 tys. w 1965 r. do 671,0 tys. w 1970 r.), projekt planu zakłada objęcie nauczania w klasach I szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych na pdbudowie szkoły podstawowej około 648 170 uczniów, tj. o 47 670 uczniów więcej niż w 1965 r. (7,9%).

Po odliczeniu uczniów powtarzających klasę i uczniów przyjmowanych

spośród absolwentów lat ubiegłych możliwości dalszego kształcenia się bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej posiadać będzie około 82,3% absolwentów (w ub. 5-latce wskaźnik ten wynosił w 1961 r. — 81,8, a w 1965 r. spadł do 76,9%. Przyrost absolwentów szk. podst. wynosił wówczas 40%).

Sytuacja pod tym względem układa się niejednolicie w poszczególnych rejonach kraju i województwach.

O ile w miastach stanowiących województwa liczba miejsc w szkołach powyżej podstawowej przekracza już liczbę absolwentów szkół podstawowych, w wyniku czego do szkół zawodowych w tych miastach uczęszczać mogą nadwyżki młodzieży z pobliskich województw, to w województwach o niedostatecznej sieci szkół zawodowych znaczny jest jeszcze odsetek młodzieży, która po szkole podstawowej nie posiada możliwości kontynuowania nauki.

Należą tu województwa rolnicze o stosunkowo słabszym rozwoju przemysłu i nadwyżkach siły roboczej, szczególnie wśród ludności wiejskiej.

Według danych GUS procent młodzieży nie uczącej się bezpośrednio po szkole podstawowej w roku 1965 wynosił w skali kraju 23,1%, w woj. białostockim 39,3%, kieleckim 35,4%, olsztyńskim 34,9%, koszalińskim 31,0%, lubelskim 30,7%, rzeszowskim 27,0%.

Wyrównanie tych różnic wymagać będzie przede wszystkim zwiększenia bazy materialnej szkolnictwa zawodowego, co zresztą uwzględnia się w założeniach planu inwestycyjnego bieżącej 5-latki.

Charakteryzując w sposób najogólniejszy rozwój szkolnictwa w bieżącej 5-latce w porównaniu z minioną (1961—1965) można stwierdzić, że poprzednia 5-latka w wyniku działania wyżu demograficznego była okresem burzliwego rozwoju szkolnictwa podstawowego i zawodowego.

Za bardzo szybkim ilościowym rozwojem szkolnictwa, mimo ogromnego wysiłku ze strony państwa i społeczeństwa (SFBS), nie nadążał rozwój niektórych czynników, mających duży wpływ na jakość i wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, na prace uczniów i nauczycieli, a w szczególności baza lokalowa i wyposażenie szkół.

Natomiast bieżąca 5-latka w zakresie szkolnictwa podstawowego i powyżej podstawowego będzie okresem stabilizacji, niewielkich wzrostów ilościowych, co pozwoli na dalsze, bardziej efektywne podnoszenie poziomu i jakości pracy szkolnictwa.

Wymienione zadania wymagają zwiększenia liczby izb lekcyjnych i pracowni, nowych programów nauczania, podręczników i pomocy naukowych, a także odpowiednio kwalifikowanej pod względem naukowym i dydaktycznym kadry nauczycielskiej.

Jak przedstawiają się możliwości rozwiązania wymienionych spraw, mających zasadniczy wpływ na poprawienie warunków i wyników pracy uczniów i nauczycieli?

4. KSZTAŁTOWANIE SIĘ WARUNKÓW PRACY SZKÓŁ I NAUCZYCIELI

1) Budownictwo szkolne w latach 1966—1970

Nakłady inwestycyjne na budownictwo szkolne, w planie terenowym resortu oświaty, na lata 1961—65 wynosiły prawie 18 mld zł, kwotę tę zrealizowano w wysokości 15 mld zł, co stanowi 83,5%. Środki SFBS wynosiły 5320 mln zł, tj. 35,4%

W planie 5-letnim na lata 1966—1970 na budownictwo szkolne w resorcie oświaty przewidziano 16 715,3 mln zł. W kwocie tej udział środków Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów wynosi 5 376,8 mln zł. Niezależnie od tego na budownictwo szkolne innych resortów ze środków SFBSiI przeznaczono 1423,2 mln zł, z tego na budownictwo szkół rolniczych i internatów 1 080,0 mln zł, na budowę szkół medycznych i internatów 202,2 mln zł oraz na budowę szkół i internatów resortu kultury 141,0 mln zł.

W wymienionym okresie przewiduje się wybudowanie 21,5 tys. izb lekcyjnych w szkołach podstawowych, w tym 6 tys. ze środków SFBSiI i 2 tys. izb w ramach czynów społecznych. Przyrosty te pozwolą na poprawę warunków nauczania w szkołach podstawowych poprzez poprawę wskaźnika zagęszczenia, szczególnie w szkołach na wsi.

W szkołach zawodowych resortu oświaty uzyska się około 3300 pomieszczeń do nauki, w tym ok. 600 ze środków SFBSiI. W resorcie Zdrowia i Opieki Społecznej, Kultury i Sztuki oraz Rolnictwa uzyska się w ramach SFBSiI około 1200 pomieszczeń do nauki oraz w wyniku działalności inwestycyjnej resortów gospodarczych — prowadzących szkoły zawodowe — powinno się wybudować około 2,5 tys. pomieszczeń do nauki.

Wyszczególnienie	1961 — 1965 wykonanie izb-pomieszczeń do nauki	1966 — 1970 projekt planu izb pomieszczeń do nauki
Szkoły podstawowe	22 418	21 500
Szkoły zowodowe	2 827	ok. 7 100
Licea ogólnokształcące	1 324	480
Szkoły specjalne	230	ok. 340
Warsztaty szkolne	13 049	40 300

Na poprawę warunków nauczania w szkołach zawodowych wpłynie również uzyskanie w latach 1966—1970 ponad 40,0 tys. stanowisk pracy w warsztatach szkolnych — w tym ze środków SFBSiI — 7000 stanowisk.

Na budownictwo internatów przewiduje się 2390,0 mln zł, tj. 2,3 razy więcej niż w ubiegłym pięcioleciu.

Porównując efekty inwestycyjne w zakresie szkolnictwa w minionej i bieżącej 5-latce w skali kraju otrzymujemy następujący obraz:

Najistotniejszym zagadnieniem budownictwa szkół i internatów jest zapewnienie 100% wykonawstwa!

2) Zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe i sprzęt szkolny

Trudny problem wyposażenia szkół w pomoce naukowe regulują wydawane okresowo przez Min. Oświaty tzw. zestawy wyposażenia szkół, które są systematycznie uzupełniane, a po dłuższym okresie w miarę zmian zachodzących w treściach i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół na nowo opracowywane.

Obecnie wchodzą w stadium końcowe prace nad nowym zestawem pomocy naukowych i wyposażenia dla liceów ogólnokształcących. Prace nad ustaleniem zestawów wyposażenia szkół zawodowych prowadzone są równolegle z pracami nad reformą szkolnictwa zawodowego.

Produkcją środków nauczania zajmuje się kilka gałęzi przemysłu. Najważniejszą rolę w tym zakresie spełniają przedsiębiorstwa zgrupowane w Zjednoczeniu Przemysłu Pomocy Naukowych.

Asortyment produkowanych pomocy naukowych jest corocznie rozszerzany. W latach 1961—65 tylko w fabrykach pomocy naukowych uruchomiono produkcję 200 nowych pomocy naukowych i specjalnego sprzętu szkolnego. W bieżącym roku fabryki te wykonują 32 nowe pomoce. Równocześnie przeprowadza się modernizację pomocy dotychczas produkowanych.

Produkowanych jest corocznie 45 filmów szkolnych, a 25 filmów adaptowanych jest dla celów dydaktycznych szkolnictwa.

Ważnym zadaniem w zakresie wyposażenia szkół w pomoce i sprzęt specjalistyczny jest również prawidłowa dystrybucja. Sądzę, że trzeba podjąć odpowiednie kroki, aby zbliżyć produkowane pomoce do odbiorcy — do szkoły. To m. in. wymaga dalszego rozwoju filii „Cezasów" oraz rozszerzenia placówek handlu detalicznego, wytypowanych dla prowadzenia niektórych elementów wyposażenia szkół.

Ważną również sprawą jest najbardziej efektywne, skuteczne pod względem dydaktyczno-naukowym, wykorzystywanie pomocy w procesie nauczania. Pod tym względem jeszcze mają wiele do zrobienia kierownictwa szkół, ośrodki metodyczne i nadzór pedagogiczny.

3) Sprawa programów nauczania, podręczników

Jak już wspomniałem przy omawianiu szkolnictwa podstawowego, nowe programy nauczania w r. szk. 1966/67 są w pełni realizowane.

Od 1967/68 nowe programy nauczania będą realizowane w kl. I liceów ogólnokształcących i w szkołach zawodowych.

Nowe programy liceum ogólnokształcącego zostały już opracowane, prace nad nowymi programami szkół zawodowych znajdują się w fazie końcowej. Najbardziej charakterystyczną cechą nowych programów szkół zawodowych jest ich wzbogacenie o tematykę współczesną, wprowadzenie tematyki o najnowszych osiągnięciach w zakresie nauki i techniki, co m. in. powinno przyczynić się w realizacji do zacieśnienia więzi szkoły z życiem.

4) Sprawa przyrostu liczby nauczycieli, dalsza poprawa ich kwalifikacji

Ważnym czynnikiem sprzyjającym podnoszeniu jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego szkół jest przyrost liczby nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje.

Plany zakładów kształcenia nauczycieli zapewniają pokrycie nie tylko ubytku kadr, ale również zwiększonego przyrostu liczby nauczycieli. Przewiduje się, że w latach 1966—1970 może podjąć pracę 36,6 tys. absolwentów dziennych SN, 28,1 tys. absolwentów liceów pedagogicznych, ok. 8 tys. absolwentów liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli. Ponadto szacuje się, że ok. 12,5 tys. absolwentów wyższych szkół pedagogicznych, uniwersytetów i innych szkół wyższych podejmie pracę w szkolnictwie.

W świetle tych danych niezbędne jest prawidłowe, tj. dostosowane do wzrostu planu usług, obliczenie przyrostu liczby nauczycieli i wychowawców w bieżącym 5-leciu i ustalenie zapotrzebowania na lata do 1975 r. W latach 1966—1970 wzrastać będą w dalszym ciągu kwalifikacje nauczycieli dzięki dopływowi nauczycieli ze studiów nauczycielskich i szkół wyższych oraz dalszemu dokształcaniu czynnych nauczycieli. W roku 1970 ok. 75% nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych będzie posiadać wyższe lub niepełne wyższe wykształcenie. Sprawy te były rozważane niedawno przez Komisję Oświaty i Nauki Sejmu PRL, która uznała potrzebę kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym za pilną i wymagającą podjęcia konkretnych działań przez resort oświaty i szkolnictwa wyższego.

Skutecznym sposobem dalszej poprawy poziomu i wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, wprowadzania i upowszechniania nowych treści, metod i środków oraz form organizacyjnych nauczania i wychowania są szkoły wiodące i szkoły eksperymentalne. Pod koniec czerwca br. na terenie kraju było 2070 szkół i placówek oświatowo-wychowawczych wiodących. Szkoły te stały się w coraz szerszej mierze placówkami wzorcowymi, aktywnymi rzecznikami postępu pedagogicznego wśród innych szkół.

Szkoły eksperymentalne rozwijają się u nas od roku 1955. Od września b. roku szkolnego działalnością eksperymentalną objętych jest 80 szkół. Wśród tej liczby wyodrębnić można 8 szkół, które przeprowadzają wielo-

letnie eksperymenty z zachowaniem wszystkich rygorów metodologicznych. Znacznie więcej jest szkół eksperymentujących, w których eksperyment nie obejmuje całej szkoły, lecz prowadzony jest w poszczególnych klasach lub w wybranych przedmiotach nauczania. Sporo jest również szkół zwanych umownie doświadczalnymi, które nie weryfikują swoich wyników, lecz ograniczają się do nie kontrolowanego w sposób ścisły wdrażania nowych poglądów pedagogicznych do praktyki.

Przedmiotem działalności szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i doświadczalnych są problemy ustrojowe, programowe, metodyczne i organizacyjne naszego szkolnictwa.

Problem ten winien stać się przedmiotem zarówno analiz naukowych, jak i zwiększonej troski czynników społecznych, a głównie Związku Nauczycielstwa Polskiego.

5) Mieszkania dla nauczycieli

Jednym z elementów warunkujących osiąganie przez nauczycieli optymalnych wyników nauczania i wychowania jest posiadanie przez nich mieszkania o odpowiednim standardzie i warunkach higieniczno-sanitarnych.

Potrzeby mieszkaniowe nauczycieli w miastach i osiedlach powyżej 2000 mieszkańców wynosić będą do końca bieżącej pięciolatki — ponad 100 000 izb, a na wsiach z uwzględnieniem sukcesywnego wyprowadzania nauczycieli z mieszkań wynajętych u właścicieli prywatnych szacuje się te potrzeby na 80 tys. izb.

Szczególnie trudny problem mieszkaniowy nauczycieli na wsi, gdzie mają oni ustawowe prawo do bezpłatnego mieszkania, wymaga zastosowania odrębnej perspektywicznej polityki w tej dziedzinie. Wyrażać się to powinno:

a) w pełnej realizacji budowy domów wolno stojących z kredytów na inwestycje szkolne przy zachowaniu normatywu stanowiącego, że na każdą nową izbę szkolną przypada średnio 42 700 zł na budowę mieszkań nauczycielskich; jest to dotychczas stosowana polityka, ale źle realizowana;

b) w zabezpieczeniu wykonawstwa w bieżącej pięciolatce dla realizacji budowy mieszkań nauczycielskich ze środków SFBSiI za 500 mln zł;

c) w stworzeniu specjalnego systemu ulg i przywilejów jako rekompensaty za bezpłatne mieszkania dla nauczycieli podejmujących budowę mieszkania przy zaangażowaniu środków własnych w formie budownictwa indywidualnego lub spółdzielczego;

d) w wykorzystaniu innych możliwych źródeł uzyskania mieszkań, np. przez budownictwo w ramach czynów społecznych, adaptację budynków

poszkolnych, umożliwienie wykupu domów gotowych na korzystnych warunkach itp.

Przedstawiłem w swym artykule najważniejsze wskaźniki i kierunki rozwoju oświaty w bieżącym planie 5-letnim, na lata 1966—1970. Podkreślam jednak, że głównym zadaniem realizatorów planu-administracji państwowej — szczebla centralnego i terenowego — będzie uczynić go realnym i wykonalnym, zwłaszcza w dziedzinie inwestycji. Od tego bowiem zależy funkcjonowanie naszego systemu oświaty i wychowania, jego efektywność i wartość społeczna wysiłków nauczycieli.

МАРЯН ВАЛЬЧАК

ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ 5-ЛЕТНЕГО ПЛАНА (1966—1970) В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Автор обсуждает некоторые данные по выполнению плана в 1961—65 годах, затем информирует об избранных проблемах нового пятилетнего плана в области просвещения и воспитания.

После обсуждения главных факторов определяющих потребности в области образования и воспитания а также указания основых условий удовлетворения этих потребностей автор представляет основные элементы нового плана: разделение национального дохода, пван реализации задач в области дошкольного воспитания, общеобразовательных и профессиональных школ, баланс выпускников основных школ, доступность к средним школам в областной системе, а также формирование условии работы школ и учителей. В этом последнем вопросе автор представляет проблему школьного строительства, снабжения школ наглядными пособиями и школным оборудованием, проблему программ обучения и учебников, прироста числа учителей, дальнейшего улучшения их квалификации и проблему квартир для работников просвещения.

MARIAN WALCZAK

FUNDAMENTAL ELEMENTS OF THE FIVE-YEAR PLAN (1966—1970) IN THE AREA OF INSTRUCTION AND EDUCATION

The author discusses certain data illustrating the fulfilment of the plan in the years 1961—1965 and then proceeds to inform about selected problems of the new five year plan in the area of instruction and education.

Having discussed the main factors determining needs in the area of instruction and education and having pointed out the fundamental conditions necessary to satisfy those needs the author presents fundamental elements of the new plan: the division of the national income, fulfilling the plan in the area of kindergartens, schools of general instruction, vocational schools, balance of primary school graduates, accessibility to secondary schools in the scale of voivodship and working conditions of schools and teachers. In connection with this last point the author discusses such issues as building new schools with scientific aids and school equipment, etc. He also discusses programmes, handbooks, increase of the number of teachers, raising teachers' qualifications and flats for teachers.

REFORMA LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Miejsce szkoły średniej w systemie szkolnym

Spory o treść programową nowego liceum ogólnokształcącego zostały rozstrzygnięte z chwilą, gdy nowe programy zostały zatwierdzone. Rysująca się w nich koncepcja szkoły średniej czeka na realizację. Najbliższe cztery lata szkolne 1967—1971 będą okresem weryfikacji tych programów w praktyce.

Pierwsze programy poszczególnych przedmiotów nauczania w liceum dotarły do szkół we wrześniu 1966 r. Wywołały one uczucie ulgi towarzyszące zawsze zaspokojeniu ciekawości po długim oczekiwaniu na nieuniknione, a niezupełnie znane nowe. Analiza programów nasunęła od razu szereg pytań i wątpliwości, na które nauczyciel specjalista w jednym przedmiocie może znaleźć odpowiedź tylko po zapoznaniu się z całością programów. Ale i wtedy jeszcze stanie przed nim pytanie, dlaczego takie ma być nasze liceum? Czym tłumaczy się przyjęcie tego modelu szkoły, który został zarysowany w programach? Czy istotnie kraj nasz potrzebuje tak kształconej młodzieży?

Pytania te zostały już postawione przez prof. Mariana Falskiego w jego niezwykle cennej książce „Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli". (Ossolineum 1966). Poprzedza je szczegółowa analiza danych o rozwoju szkolnictwa średniego i szereg propozycji, wysuwanych przez autora z myślą o zapewnieniu korzystnych warunków dla upowszechnienia szkoły średniej w Polsce.

Stare pokolenie nauczycieli i działaczy oświatowych wychowało się na wnikliwych i śmiałych analizach statystycznych prof. Falskiego. Stworzona przez niego szkoła statystyki szkolnej była i jest naszą chlubą. Kontynuowanie i rozwijanie jego pracy — przy nowych możliwościach, które stwarza postęp techniczny w mechanizacji prac obrachunkowych — dałoby możność głębokiej analizy sytuacji szkolnictwa w każdym roku szkolnym i wyznaczania kierunków jego rozwoju w planach narodowych i w planie perspektywicznym.

Prace GUS-u w tym zakresie, ogłaszane w seryjnych wydawnictwach poświęconych szkolnictwu [1], wskazują na rzetelny wysiłek, aby tworzyć warunki dla prawidłowego planowania rozwoju naszego szkolnictwa.

Analizy prof. Falskiego, przytoczone w jego ostatniej książce, są opracowane z myślą, żeby uzasadnić społeczną potrzebę i wskazać na organi-

[1] Seria: Statystyka szkolnictwa (Szkolnictwo ogólnokształcące, opieka nad dzieckiem i młodzieżą. Szkolnictwo zawodowe. Szkolnictwo wyższe). Opracowania analityczne. Droga ucznia do szkoły 1965/66; Poziom wykształcenia zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej.

zacyjne i ekonomiczne możliwości upowszechnienia pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej około 1980 roku. Można niektóre z organizacyjnych i ekonomicznych przesłanek, przyjętych przez prof. Falskiego w jego wywodach, podawać w wątpliwość; nie można oczywiście podawać w wątpliwość podstawowej idei — potrzeby stwarzania warunków dla upowszechnienia możliwie najwyższego poziomu wykształcenia ogółu naszej młodzieży.

I wtedy staje przed nami pytanie, od którego zaczęliśmy: w jakiej szkole czy w jakich szkołach będziemy zapewniać naszej młodzieży wykształcenie średnie? Czy pójdziemy drogą przedłużania nauki i rozbudowy jednolitej i powszechnej szkoły ogólnokształcącej, czy po ukończeniu szkoły podstawowej jednolitej dla wszystkich będziemy upowszechniać szkołę średnią zróżnicowaną na ogólnokształcącą i zawodową, a w ramach szkolnictwa zawodowego — na kształcącą na różnych poziomach zależnie od potrzeb, najogólniej mówiąc, gospodarki narodowej?

W środowiskach pedagogów w Polsce i w świecie opinie na ten temat są bardzo różne i często kontrowersyjne. Całe systemy szkolne w poszczególnych krajach są budowane bądź na tezie o jednolitej (organizacyjnie) szkole ogólnokształcącej, obowiązkowej dla wszystkich, po ukończeniu której uczeń podejmuje naukę zawodu lub dalsze studia, bądź na tezie o jednolitej szkole ogólnokształcącej i politechnicznej z kształceniem zawodowym, przygotowującej do pracy i do studiów wyższych, bądź na tezie o zróżnicowanej szkole średniej, polimorficznej i wielowartościowej. Żaden z tych systemów w czystej formie nie istnieje, każdy jest ostro i namiętnie krytykowany przez zwolenników jednego z systemów odmiennych, a jednocześnie każdy ma gorących zwolenników wśród pedagogów reprezentujących wysoki autorytet naukowy.

Żyjemy w okresie sprawdzania wartości tych różnych systemów organizacyjnych szkolnictwa. Jest naprawdę przedwcześnie mówić, że wybrany przez nas system jest najlepszy w skali uniwersalnej. Może się okazać, że takiego uniwersalnego systemu wypracować się nie da tak długo, dopóki cała ludzkość nie osiągnie jednolitego poziomu rozwoju ekonomicznego i społecznego, i że należy uznać za najlepsze te systemy, które odpowiadają poziomowi rozwoju każdego z narodów zainteresowanych. Oczywiście pozostanie do rozstrzygnięcia, czy system wybrany przez naród mający możność decydować o swojej przyszłości najlepiej zapewnia jego młodzieży warunki wszechstronnego rozwoju. Ale i w tym zakresie są pewne prawidłowości, które — przynajmniej na razie — muszą być przestrzegane, i nie udało się jeszcze w żadnym społeczeństwie, nawet najbardziej ekonomicznie zabezpieczonym, osiągnąć powszechności szkoły średniej, nawet w środowiskach wysoko kulturalnie rozwiniętych. Obowiązek ukończenia pełnej szkoły średniej, postulowany jako rezultat oczekiwanego rozwoju społecznego i gospodarczego, będzie miał więcej przeciwników wśród pedagogów i psychologów niż wśród ekonomistów. Ci ostatni, gdy uzyskają

możliwości rozbudowy szkolnictwa średniego, chętnie poprą ideę skróconego do minimum kształcenia zawodowego na podbudowie szkoły średniej, jako ekonomicznie najbardziej opłacalnego. Ale pedagogom i psychologom przypadnie trudne, a może i niewykonalne, zadanie wypracowania systemu, w którym wszyscy będą mogli ukończyć pełną szkołę średnią bez względu na uzdolnienia i zainteresowania.

Dlatego na dziś pozostaje nam przyjęcie dyrektywy bardziej realnej: zapewnienia możliwości zdobycia wykształcenia średniego każdemu, kto tego wykształcenia potrzebuje dla wykonywania wybranego przez siebie zawodu lub kto je chce mieć dla korzystania z kulturalnego, społecznego i gospodarczego dorobku naszego społeczeństwa.

Nasz wysiłek zmierza do stworzenia takiego systemu szkolnego, tj. takiej organizacji nauczania i takiej sieci szkolnictwa, które umożliwiłyby bądź uzyskanie średnich kwalifikacji zawodowych tym, którzy pracują na stanowiskach przewidzianych dla średniej kadry technicznej, i tym, którzy pracując na stanowiskach, wymagających tylko tzw. zasadniczych kwalifikacji zawodowych, chcą zdobyć wykształcenie średnie, przydatne w ich społecznym życiu.

Kierunek rozwoju naszego szkolnictwa wyznaczają nam nasze potrzeby i możliwości dalszego rozwoju ekonomicznego: będziemy kształcić wielu kwalifikowanych robotników, rolników i pracowników usług, odpowiednio do potrzeb gospodarki narodowej wykształcimy średnią kadrę techniczną w technikach i liceach zawodowych i kadrę inżynieryjną w szkołach wyższych. Wszystkim robotnikom, rolnikom i pracownikom usług zapewnimy możność dalszego kształcenia się do poziomu przyjętego u nas jako poziom świadectwa dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących w systemie szkół dla pracujących.

Czy jest możliwa odwrotna droga: naprzód matura, a później kwalifikacje robotnicze? Jest możliwa, ale ani nas na to nie stać, aby każdy, kto chce być robotnikiem, naprzód uzyskał możność ukończenia pełnej szkoły średniej, ani nie możemy wymagać od tych, którzy chcą być robotnikami, żeby te szkoły kończyli. Trzeba by najpierw rozstrzygnąć trudny problem, na razie teoretyczny, jakiego typu pracownikami byliby ci, którzy pełnej szkoły średniej nie ukończą.

Podstawowe zadania liceum ogólnokształcącego

Czym ma być nasze przyszłe liceum ogólnokształcące?

Zgodnie z ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania będzie ono szkołą spełniającą podwójną funkcję: szkoły przygotowującej do studiów wyższych i szkoły dającej przysposobienie do pracy zawodowej.

Zadanie pierwsze — przygotowanie do studiów wyższych — wymaga zapewnienia przez liceum jego wychowankom niezbędnego do podjęcia

studiów wyższych wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Poziom tego wykształcenia jest umownie określony jako poziom wykształcenia średniego.

Zadanie drugie — przysposobienie do pracy zawodowej — wobec różnorodności możliwego wyboru przyszłej pracy zawodowej wymaga zorientowania ucznia w potrzebach gospodarki narodowej, w warunkach podejmowania pracy w różnych jej gałęziach i — zależnie od zainteresowań i uzdolnień ucznia — wprowadzenia go w najbardziej podstawowe elementy organizacyjne lub technologiczne tej pracy. Jest to funkcja niezwykle złożona i trudna. Jej realizacja, po raz pierwszy podejmowana przez liceum ogólnokształcące zreformowane, będzie kształtować się różnie w poszczególnych rejonach kraju, zależnie od zainteresowań zawodowych młodzieży i od potrzeb rynku pracy. Wnikliwa obserwacja praktyki szkolnej pozwoli na upowszechnienie najlepszych w tym zakresie doświadczeń. Ich celem będzie ustalenie takiej treści i takich form „przysposobienia do pracy zawodowej" w liceum ogólnokształcącym, które jego absolwentom umożliwią jak najszybsze opanowanie zawodów wymagających dobrego teoretycznego przygotowania, zwłaszcza ogólnokształcącego. Niewątpliwie liceum ogólnokształcące nigdy nie może stracić z pola widzenia tej swojej podstawowej roli szkoły dającej wykształcenie ogólne, przydatne wszędzie i zawsze, a więc ułatwiające opanowanie umiejętności charakterystycznych dla różnych zawodów, co może oznaczać także jego przydatność w przypadku zmiany zawodu i przekwalifikowywania się w toku pracy zarobkowej.

Obie te funkcje wyznaczają liceum odpowiedni zasięg społeczny. Nie jest to i nie może być szkoła powszechna, przeciwnie, będzie ona dystansowana w rozwoju przez szkołę zawodową, której atrakcyjność słusznie rośnie i będzie nadal coraz większa. Będzie to szkoła o wyraźnie ograniczonym zasięgu odnośnie do kształcenia młodzieży, której podstawowa masa wybiera kształcenie zawodowe. Będzie to szkoła o dużej potencjalnej dynamice odnośnie do dorosłych, kwalifikowanych robotników gospodarki narodowej, tym bardziej atrakcyjna, że w stosunku do już pracujących może rezygnować z funkcji przysposobienia do pracy zawodowej, a więc łatwiejsza, mniej wymagająca.

Czynniki decydujące o zasięgu liceum ogólnokształcącego

Zasięg liceum ogólnokształcącego młodzieżowego kształtuje się w wyniku działania trzech różnorodnych grup czynników: zainteresowania pracą zawodową i zasięgu szkolnictwa zawodowego, zainteresowania szkolnictwem wyższym i zasięgu szkolnictwa wyższego, dostępności liceum, tj. sieci szkół i internatów związanych z tymi szkołami. W warunkach polskich wszystkie te czynniki działają hamująco na rozwój liceów i wy-

znaczają im określone w systemie szkolnictwa, bynajmniej nie eksponowane, miejsce.

Zainteresowanie pracą zawodową zwłaszcza w zawodach przemysłowych jest wśród naszej młodzieży duże. Wpływa na to duża atrakcyjność zawodów przemysłowych i względnie wysokie zarobki rozpoczynających pracę w tych zawodach. Szerokie jest również zainteresowanie zawodami usługowymi, zwłaszcza w usługach związanych z konserwacją i naprawą maszyn, aparatury, narzędzi i sprzętu codziennego użytku, konserwacją i odnawianiem mieszkań, z zaspakajaniem zapotrzebowania na usługi specjalne (szycie ubrań na zamówienie, kosmetyka itp.). Sprzyja temu zainteresowaniu przejściowy wzrost ogólnych kosztów utrzymania rodziny w okresie wyżu demograficznego. Liczba rodzin wielodzietnych jest wciąż u nas wysoka (31% matek wychowujących 3 i więcej dzieci do lat 16), co niemal decyduje o konieczności szybkiego usamodzielniania się dorastających dzieci. W rezultacie zgłoszenia uczniów do szkół zawodowych przewyższają wielokrotnie (w liczbach bezwzględnych i w liczbach zgłoszeń na jedno miejsce) zgłoszenia do liceów ogólnokształcących. Szkoły zawodowe z reguły przejmują większość (59,6% — na 77,6% absolwentów szkół podstawowych z r. szk. 1963/64 uczących się dalej w 1964/65 r. szk.) chłopców i dziewcząt kończących szkoły podstawowe, najczęściej najzdolniejszych.

W konsekwencji rosnącego zainteresowania karierą zawodową młodzieży, kończącej szkołę podstawową, liceum ogólnokształcące ma bardziej ograniczone możliwości selekcji kandydatów zgłaszających się do egzaminu wstępnego i absolutnie nie może myśleć o roli uczelni elitarnej, selekcyjnej. Taka rola, niegdyś spełniana przez ten typ szkoły, należy do przeszłości i tylko przez zwolenników tej przeszłości może być postulowana.

Nierównomierność zasięgu szkolnictwa zawodowego w poszczególnych regionach naszego kraju powoduje różne dalsze ujemne konsekwencje dla liceów. Tam, gdzie przeważa szkolnictwo zawodowe przemysłowe, głównie wybierane przez chłopców, liceum staje się przede wszystkim szkołą żeńską. W skali kraju jest ono wybitnie sfeminizowane (70% uczniów kl. I w 1965/66 r. szk.), mimo że odsetek kształcących się po ukończeniu szkoły podstawowej dziewcząt jest niższy (71%) od odsetka kształcących się chłopców (77,6%). Feminizacja, sama przez się stanowiąca zjawisko naturalne, ciąży na liceum jako na środowisku wychowawczym: ogranicza pozytywne efekty koedukacji, stwarza szczególnie trudne warunki dla wychowania chłopięcej „mniejszości" wśród uczniów szkoły.

Czy zainteresowanie szkolnictwem zawodowym absolwentów szkoły podstawowej i feminizacja liceów są zjawiskami przejściowymi? Nie sądzę, żeby mogły być za takie uważane w najbliższym 10-leciu. Przeciwnie, przedłużenie nauki w szkole podstawowej i przesunięcie wieku przystępowania do egzaminów dojrzałości o 1 rok będą sprzyjać zwiększeniu się

zainteresowania szkołą zawodową, jako dającą możność szybszego usamodzielniania się. Rozwój zaś szkolnictwa zawodowego, dostosowany do potrzeb gospodarki narodowej, będzie nadal sprzyjał utrzymaniu eksponowanego miejsca tych gałęzi szkolnictwa, które najbardziej przyciągają zdolnych i ambitnych chłopców. Niewielkie korekty, które możemy w sieci szkół i w zasięgu poszczególnych zawodów przeprowadzić, mogą zmniejszyć dysproporcje między kształcącymi się w szkolnictwie zawodowym chłopcami i dziewczętami, nie mogą jednak zmienić radykalnie proporcji w odniesieniu do kształcących się w liceach ogólnokształcących.

Zainteresowanie szkolnictwem wyższym i karierą związaną z zawodem, do którego przygotowują wyższe uczelnie, jest raczej wyrazem aspiracji i osiągniętego standardu życiowego rodziców lub środowiska wychowawczego niż świadomym przejawem dążeń absolwenta szkoły podstawowej. Wzrost liczby absolwentów liceów, wyższy niż przyrost miejsc w uczelniach wyższych, i towarzyszące mu zmniejszenie się szans przyjęcia na wyższą uczelnię, trudności mieszkaniowe studentów, stosunkowo niewielkie różnice między uposażeniem rozpoczynającego pracę absolwenta uczelni wyższej i technikum lub szkoły pomaturalnej (PST, PSE, SN) powodują zasadniczą zmianę w ocenie miejsca liceum w systemie szkolnym. Jako droga do szkoły wyższej nie jest ono pewniejsze niż technikum, które daje te same uprawnienie do ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej. Ten czynnik działa hamująco na decyzje rodziców, zwłaszcza robotników i chłopów, w sprawie wyboru szkoły średniej dla dziecka, które nie ma określonych zawodowych zainteresowań, i często działa jako bodziec rozstrzygający za dziecko o jego losie.

Tylko w świadomości tych środowisk, w których tradycja zdobywania awansu społecznego poprzez studia wyższe jest silna, liceum utrzymuje swoje miejsce eksponowane. To daje nam w rezultacie dość osobowy skład społeczny uczniów liceów. W roku szkolnym 1965/6 w kl. VIII liceów uczyło się 30% dzieci robotników, 17,5% dzieci chłopów, 42% dzieci pracowników umysłowych i 9,9% rzemieślników i innych grup zawodowych. Przy tym w wielkich miastach odsetek dzieci inteligencji pracującej w kl. VIII jest dominujący: Warszawa — 74,5%, Poznań — 62,6%, Kraków — 60,8%, Wrocław — 58,6%. Odpowiednie odsetki dzieci robotników wahają się między 13,2% (Warszawa) do 27% (Kraków). Tylko Łódź zajmuje odrębne miejsce w tym zespole miast — w kl. VIII: 42,8% dzieci robotników, 48,1% dzieci pracowników umysłowych.

Liceum ogólnokształcące w świetle tych danych staje się drogą do szkoły wyższej dla określonych grup młodzieży, w przewadze swojej pochodzenia inteligenckiego lub ewolującego ku inteligencji.

Tę rolę liceum koryguje ostatnio coraz wyraźniej rozwój szkół pomaturalnych i kursów zawodowych dla jego absolwentów. Zasięg tego typu form kształcenia zawodowego początkowo nieznaczny stopniowo rozszerza się i obejmuje coraz nowe kręgi młodzieży i specjalności zawodowe.

W 1965/66 roku uczyło się w szkołach tego typu 49 905 uczniów (w tym w kl. I 27 618) wobec 35 910 w 1963/64. Daje to możność poważnej liczbie absolwentów liceum zdobywać zawody zapewniające dobrą pozycję społeczną w stosunkowo krótkim czasie. Osłabia to działanie czynników ograniczających zasięg liceów i sprzyja kształtowaniu się jego nowej roli społecznej.

Trudno w tej chwili przesądzić, kiedy i w jakim zakresie liceum stanie się szkołą przygotowującą do szkół zawodowych, kształcących wysoko wykwalifikowanych robotników przemysłu i pracowników zakładów usługowych, w specjalnościach i do pracy na stanowiskach wymagających dobrego przygotowania ogólnego. Nomenklatura zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego wydana przez Ministerstwo Oświaty w 1965 roku przewiduje kształcenie absolwentów liceów ogólnokształcących w 182 specjalnościach technicznych i ekonomicznych oraz w 11 nauczycielskich w 2-letnich państwowych szkołach zawodowych[2] i studiach nauczycielskich.

Rachuby na wprowadzenie w życie kształcenia zawodowego w szkołach pomaturalnych w tak szerokim zakresie mają dużo szans realności, są to bowiem szkoły, które mogą zaspokajać szybciej ilościowe zapotrzebowanie na specjalistów i w sposób bardziej bliski profilowi produkcyjnemu określonych zakładów pracy, niż można tego oczekiwać od 4-letnich techników i liceów zawodowych.

Ewolucja naszego szkolnictwa zawodowego musi nieuchronnie doprowadzić do umocnienia się tego typu szkoły. W miarę jak będzie się on rozwijał, liceum będzie przekształcać się w szkołę oddającą część (mniejszą) absolwentów szkołom wyższym, a część (coraz większą) szkołom pomaturalnym. Wymagania tej szkoły muszą znaleźć pełne pokrycie w przygotowaniu naukowym wynoszonym przez maturzystę ze szkoły średniej.

Sieć liceów i internatów szkolnych dla uczniów liceum decyduje również o zasięgu społecznym tego typu szkoły. Licea w wyniku ewolucji swojej społecznej funkcji z jednej strony, a niedorozwoju internatów z drugiej strony, stały się szkołami dla młodzieży miejscowej. Według spisu z dnia 15. XI. 1965 r. 62,3% uczniów liceów to stali mieszkańcy miejscowości, w której istnieje szkoła, a 3% uczniowie dochodzący z najbliższej okolicy tej miejscowości. W województwach o przewadze ludności rolniczej jest to szczególnie znamienne. W województwie kieleckim uczniowie mieszkający w siedzibie szkoły stanowią 69,1% uczniów liceów w pow. Busko, 71% w powiecie Kazimierza Wielka, 74,5% w powiecie Iłża, 79,6% w powiecie kieleckim, 82,1% w powiecie Lipsko, 95% w powiecie Przysucha. Liczby te ilustrują zjawiska lokalne, ale jednocześnie wskazują na tendencję do omijania wrót szkoły średniej ogólnokształcącej

[2] Obok 2-letniego przewiduje się 3-letni kurs nauki w 6, 2,5 roczny w 1 i 1-roczny w 4 specjalnościach.

przez młodzież zamiejscową, ze wsi, osiedli i innych małych miasteczek, w którym liceum nie otwarto.

Budowa internatów może ten stan zmienić, nie na tyle jednak, by wyrównała dysproporcję między miejscowymi i zamiejscowymi uczniami liceów. W 1965/6 roku mieszkało w internatach 33 030 uczniów liceów — tj. 7,8% ogółu liczby uczniów — przy wielkim zagęszczeniu i wykorzystaniu miejsc ponad normy dopuszczalne przepisami. Gdyby nawet w ciągu 10-lecia udało się podwoić tę liczbę miejsc w internatach, co jest osiągalne, to udział młodzieży zamiejscowej wzrósłby o dalsze zaledwie 7% ogólnej liczby uczniów. Przywilej miejsca zamieszkania będzie nieco ograniczony, ale daleko jeszcze będzie do przekreślenia tego przywileju.

Większe społeczne znaczenie ma wzrost liczby dojeżdżających do szkoły koleją i autobusami. Już obecnie (1965/6 r. szk.) 20% ogólnej liczby uczniów liceów — więcej niż połowa (52%) zamiejscowych — dojeżdża w ten sposób do szkoły. Na tej drodze nastąpić mogą szybsze zmiany w składzie społecznym uczniów i w zasięgu liceów.

Liceum ogólnokształcące a środowisko socjalne

W świetle danych o zasięgu liceów można mówić o bardzo specyficznym charakterze tej szkoły z uwagi na jej funkcję i na jej zasięg społeczny, można dostrzec już obecnie zarysowujące się tendencje w ich ewolucji. Dla uzyskania pełniejszego obrazu liceów jako instytucji dydaktycznej i wychowawczej warto jeszcze przytoczyć dane o ich wielkości i o środowisku, w którym działają.

Liceum staje się coraz konsekwentniej szkołą wielociągową, przy tym proces w kierunku zwiększania liczby ciągów w liceum w latach ostatnich jest niezwykle szybki.

Ilustruje to załączona tabela (wg danych GUS).

Liczba oddziałów / Rok szkolny	1962/3	1965/6
Licea z liczbą oddziałów		
—do 4	39	36
5—8	261	188
9—12	280	241
13—16	191	206
powyżej 17	76	196
Razem	847	867

Szczegółowe dane o liczbach oddziałów kl. VIII w liceach pokazują, jak nikły jest zasięg szkół 1-ciągowych (1,4% oddziałów) i jak niewielki jest zasięg szkół o 2 ciągach oddziałów (18,2% oddziałów). Największa liczba młodzieży wstępuje do szkół o czterech (29,1%), pięciu (13,3%), sześciu

i więcej ciągach klas (15%). W 1964/5 roku szkolnym statystyka szkolna wykazywała szkoły o 8 ciągach klas (7 szkół), a nawet o 10 i 11 ciągach (po 1 szkole). Szkoły o 4 i więcej ciągach klas liczące powyżej 600 uczniów, a osiągające w niektórych wielkich miastach wysokie przeciętne bliskie tysiąca (Poznań — przeciętnie 953 uczniów na jedno liceum) są szkołami kolosami, gdzie ginie uczeń w masie współkolegów, gdzie kolektyw nauczycielski liczący kilkudziesięciu nauczycieli ma wiele trudności w zorganizowaniu skutecznego współdziałania w rozwiązaniu zadań wychowawczych. W takich szkołach uczyło się już w 1964/5 roku 57,4% ogółu uczniów liceów. „Rozładowanie" tych szkół jest możliwe tylko przez poważne zagęszczenie sieci liceów w środowiskach o dużej liczbie ludności.

Środowisko wychowawcze młodzieży licealnej jest głównie środowiskiem wielkomiejskim. Jeśli za podstawę wyliczeń przyjąć liczbę oddziałów klasy VIII w 1964/5 r. szk., udział środowisk wielkomiejskich i małomiasteczkowych kształtowały się w skali krajowej tak, jak pokazuje tablica.

UCZNIOWIE KLASY VIII W 1964/65 R. SZK. WEDŁUG LICZBY ODDZIAŁÓW W MIASTACH I OSIEDLACH O RÓŻNEJ LICZBIE MIESZKAŃCÓW

Miasta i osiedla według liczby mieszkańców	Liczba miejscowości		Ogółem szkół	Liczba szkół z liczbą oddziałów kl. VIII						Licz. oddz. kl. VIII	
	ogół. 1963	z lic. ogóln.		1	2	3	4	5	6 i więcej	ogółem	%
Miasta											
powyżej 1 00000 m	22	22	224	8	44	42	64	27	38	878	30,6
od 5 0000 do 1 00000 m	25	25	66	2	6	13	27	16	2	253	9,0
od 2 0000 do 5 0000 m	76	76	104	—	13	35	36	11	11	403	14,0
Miasta i osiedla											
od 1 0000 do 2 0000	145	133	140	—	32	51	37	15	5	421	14,6
od 5 000 do 1 0000	247	154	154	7	59	49	33	5	1	535	18,6
powyżej 5 000 m	376	173	173	24	102	38	8	1	—	379	13,2
Razem	891	583	863	41	256	228	205	75	57	2869	100,0
w tym miasta wojewódzkie	17	17	190*	7	24	25	65	29	39	807	28,1

* Jedna szkoła w m. Łodzi nie ma klasy VIII. Wyliczenia mgra Edwarda Zajdla, Nacz. Wydz. Lic. Ogólnokszt. w Min. Oświaty.

W świetle tych danych prawie połowa młodzieży licealnej kształci się w środowisku wielkomiejskim, dysponującym pełnym wyposażeniem w urządzenia komunalne i w większości przypadków również instytucjami kulturalnymi (teatry, kina, sale koncertowe, biblioteki miejskie, mu-

zea). Ma to duże znaczenie dla pomyślnej realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły. Tłumaczy jednocześnie poważne rozpiętości pomiędzy poziomem wykształcenia absolwentów części liceów ze środowisk Polski „powiatowej" i małomiasteczkowej.

Nowe elementy w programach liceum

Reforma szkolna zastaje liceum w pozycji szkoły, która straciła uprzywilejowane miejsce w systemie szkolnym, ale bynajmniej nie jest skazana na powolny zanik. 18% absolwentów szkoły podstawowej, którzy wybierają liceum jako szkołę średnią, są dostatecznie liczną i reprezentatywną grupą społeczną, aby zapewnić mu trwałość jako formy kształcenia młodzieży. A skoro liceum istnieje i ma perspektywę utrzymania się w systemie szkolnym, to musi się stać możliwie dobrym członem tego systemu, gwarantującym swoim wychowankom dobre wykształcenie ogólne i politechniczne, dobre przygotowanie do studiów wyższych i przysposobienie do pracy zawodowej.

W tym właśnie kierunku zmierzały wszystkie prace nad programami liceum. Chodziło o to, żeby model szkoły średniej ogólnokształcącej, który ma powstać po przeprowadzeniu reformy szkolnej, spełniał te wszystkie podstawowe wymagania, które nowoczesnej szkole stawia pedagogika współczesna: musi ona zapewniać wychowankowi wszechstronne wykształcenie na poziomie średnim niezbędne do dalszych studiów i do samokształcenia, do nauki zawodu i do udziału w życiu społecznym, musi ona zapewnić wychowanie w duchu świeckiej, socjalistycznej moralności, patriotyzmu i internacjonalizmu.

Nie wszystko w nowym liceum jest nowe, jakkolwiek niemal wszystko było przedmiotem rewizji i weryfikacji. Całkowicie nowe są zapewne te elementy, które się wiążą z nowymi przedmiotami nauczania. Takimi przedmiotami są: wychowanie plastyczne i wychowanie muzyczne, wprowadzone po raz pierwszy do szkoły ogólnokształcącej jako przedmioty do wyboru. Nowym przedmiotem jest wychowanie obywatelskie, dziedziczące część problematyki wiadomości o Polsce i świecie współczesnym i część problematyki propedeutyki filozofii, ale dające nowe ujęcie zarówno problematyki filozoficznej i etycznej, jak i ekonomicznej i politycznej. Nowe jest ujęcie nauki higieny w kl. IV jako higieny pracy umysłowej, ważnej dla młodzieży po ukończeniu szkoły podejmującej studia wyższe. Nowe jest ujęcie przysposobienia obronnego, dziedziczącego tylko część tematyki przysposobienia wojskowego.

Zasób wiedzy wynoszonej przez absolwentów szkoły średniej został więc wzbogacony o nowe ważne wychowawczo składniki wykształcenia.

Oczywiście nie w tych nowych elementach wykształcenia należy przede wszystkim dopatrywać się znaczenia reformy liceum, chociaż jest to niewątpliwie ważny element tej reformy. Najważniejsze innowacje, wpro-

wadzone do treści pracy liceum, wiążą się z nowoczesnością treści nowych programów nauczania, z rozszerzeniem zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i kształcenia politechnicznego w liceum, z powiązaniem treści nauczania z życiem praktycznym i ze współczesnością. Te trzy aspekty reformy programowej postulowane w Uchwale VII Plenum w sprawie reformy szkoły podstawowej i średniej wiążą się ze sobą wzajemnie, a w niektórych przedmiotach, np. w fizyce, chemii, matematyce, ujawniają się w tych samych treściach, wzbogacających dotychczasowe programy nauczania.

Nowoczesność programów nauczania

Nowoczesność programów nauk społecznych, występujących w nauczaniu na poziomie średnim, znalazła wyraz przede wszystkim w nowym, zgodnym ze strukturą tych nauk doborze elementów ich treści i w zgodnym z tą strukturą układzie materiału nauczania. Przy tym konsekwentnie przestrzegano założenia, żeby dobór i układ materiału nauczania każdej dyscypliny naukowej, wprowadzonej do liceum ogólnokształcącego, uwzględniały możliwości poznawcze uczniów, liczyły się z poziomem ich intelektualnego rozwoju, żeby służyły realizacji podstawowych założeń wychowawczych szkoły. Program spełniający te warunki nie może być zminiaturyzowanym obrazem wykładu tej dyscypliny na poziomie szkoły wyższej.

W nowym ujęciu programu języka polskiego, w zakresie nauki o literaturze, została konsekwentnie przeprowadzona zasada wychodzenia od dzieła literackiego jako przejawu myśli i uczuć twórców, żyjących w dawnych wiekach i autorów współczesnych, a nie dokumentu ilustrującego stosunki społeczne w danej epoce. Przezwyciężenie błędów socjologizmu na rzecz humanistycznego spojrzenia na utwór literacki będzie najbardziej owocne w konsekwencje dydaktyczne i wychowawcze. Powinno ono sprzyjać nadaniu pracy uczniów na lekcjach języka polskiego znamienia bezpośredniego i szczerego obcowania z tymi arcydziełami naszej literatury, którym w świadomości narodowej wyznaczamy trwałe miejsce. Takie podejście do dzieła literackiego zapewni możność odczuwania jego piękna i oryginalności, ułatwi lepsze zrozumienie bogactwa naszej narodowej tradycji literackiej, jej wpływu na współczesnych i jej wiecznie żywej roli w życiu naszego narodu.

W nauczaniu języków obcych chodziło o zapewnienie możności opanowania umiejętności wypowiadania się w języku obcym. Dlatego konieczne było odejście od tradycyjnych metod filologicznych i od podporządkowania nauki języka obcego nauce historii i wiedzy o kulturze narodu, którego języka uczeń się uczy. Nasze próby wykorzystania podstawowych osiągnięć językoznawstwa współczesnego w nauczaniu języków obcych jest

zapewne próbą śmiałą i nowatorską, ale rokującą nadzieję na lepsze niż dotychczas osiągnięcia w nauczaniu tych języków.

Nowoczesność programów nauk ścisłych znalazła swój wyraz w innym, nowym ujęciu ich treści. Niezwykły rozwój nauk przyrodniczych skłonił przede wszystkim do wzbogacenia materiału nauczania odpowiadających im przedmiotów o treści nowe, dotychczas w programach nie uwzględniane.

Jest oczywiste, że zadanie to podjęliśmy, zobowiązani uchwałą VII Plenum KC PZPR, które zalecało nam w szkole ogólnokształcącej „znaczne rozszerzenie zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych". Jednocześnie jednak musieliśmy ten rozszerzony zakres zmieścić w ramach czasowych szkoły 4-letniej bez eliminowania z wykształcenia średniego jakichkolwiek przedmiotów humanistycznych. Zmuszało to nas do szukania rozwiązań nowych, do korzystania z dorobku metodologii nauk, do wyciągania wniosków z opracowań, poświęconych integracji naukowego dorobku nauk przyrodniczych. Z tych poszukiwań wychodziliśmy z różnymi osiągnięciami. Wydaje się bezsporne, że nowy program matematyki w liceum daje wyraz tym tendencjom integracyjnym, które algebrę i geometrię chcą połączyć w jednej matematyce. Wydaje się nam, że obecny program fizyki bogatszy treściowo uwzględnia jednocześnie w szerszym zakresie właściwą strukturę tej nauki. Sądzimy, że prawidłowsze i konsekwentniejsze z punktu widzenia metodologii nauk programy będą łatwiejsze do zrealizowania, będą umożliwiały trwalsze wyniki nauczania.

W ten sposób wykonaliśmy pierwsze z podstawowych zadań reformy szkolnej postawionych nam przez VII Plenum: przebudowę programów nauczania i unowocześnienie ich treści.

Przedmioty matematyczno-przyrodnicze i politechnizacja

Wśród postulatów, które miało spełnić nowe liceum, eksponowane miejsce zajmuje postulat zwiększenia zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i zajęć technicznych w szkołach ogólnokształcących. Spełnienie tego postulatu mogło być planowane tylko łącznie — w szkole podstawowej i w liceum. Reforma szkoły podstawowej w kl. V—VIII i reforma liceum postulatowi temu czyni w pełni zadość.

Zestawienie liczby godzin przeznaczonych na te dwie grupy przedmiotów w szkołach przed reformą i w szkołach po reformie daje obraz następujący tabela na str. 28.

Z zestawienia wynika, że stosunkowo najpoważniejsze zmiany zaszły w usytuowaniu wychowania technicznego (+10 godz.) i matematyki (+4 godz.), mniejsze w zakresie fizyki (+1 godz.) i biologii (+1 godz.). Kierunek zmian jest więce zgodny z założeniami reformy, podkreślającymi politechniczny charakter szkoły, i z postulatami środowisk naukowych,

aby wyeksponować matematykę w kształceniu ogólnym, jako podbudowę innych nauk ścisłych i podstawę późniejszego kształcenia technicznego. Dla całości obrazu należy jeszcze wspomnieć, że kształcenie w tym zakresie będzie poszerzone dla większości licealistów o 4 godziny zajęć w grupie

Przedmioty:	Szkoła 11-letnia		Szkoła zreformowana		Razem	
	V—VII	VIII—XI	szkół podst.	liceum	Szkoła	
			V—VIII	I—IV	11-let.	po ref.
matematyka	16	17	22	15	33	37
fizyka	6	12	8	11	18	19
astronomia	—	1	—	1	1	1
chemia	2	7,5	4	6	9,5	10
biologia	6,5	5,5	8	5	12	13
higiena	—	1	—	1	1	1
wychowanie techn.	4	8	10	12	12	22
Razem	34,5	52	52	51	86,5	103

przedmiotów fakultatywnych (kierunki: matematyczno-fizyczny i chemiczno-biologiczny) oraz o poważny zakres tematyki z dziedziny nauk ścisłych i technicznych, które wprowadzają do szkoły średniej programy wychowania technicznego i przysposobienia obronnego.

Zróżnicowanie programowe liceum

Postulat zróżnicowania kształcenia młodzieży zależnie od jej uzdolnień i zainteresowań znajduje swój wyraz w nowym planie nauczania w możliwości wyboru:

a) zajęć fakultatywnych w grupach: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, chemiczno-biologicznej, geograficzno-ekonomicznej i językowej (angielskiej, francuskiej, niemieckiej, rosyjskiej) — 4 godziny w kl. IV, łącznie 120 godzin zajęć typu seminaryjnego, laboratoryjnego lub konwersacji w językach obcych,

b) wychowania plastycznego lub muzycznego w kl. I, II i III (4 godz. — 136 godz. zajęć),

c) języka obcego nowożytnego — angielskiego, francuskiego lub niemieckiego — zależnie od możliwości kadrowych szkoły — 14 godz. zajęć w kl. I—IV (kurs 464 godziny).

Zróżnicowane są też programy wychowania fizycznego (8 godz.) i przysposobienia obronnego (5 godz.) chłopców i dziewcząt.

Przedmioty, które uwzględniają zróżnicowanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży, obejmują łącznie 35 godzin, tj. 26,3% ogólnego wymiaru

zajęć obowiązkowych. Zapewnia to planowi nauczania znaczną elastyczność.

Sprawa kolejności wprowadzania przedmiotów do planu nauczania, jeden z najważniejszych problemów dydaktycznych w szkole podstawowej, nie ma w liceum znaczenia zasadniczego. W liceum nie występują tzw. progi programowe, większość przedmiotów rozpoczyna się w kl. I i jest nauczana we wszystkich klasach. Problem tzw. przedmiotów maturalnych, wyrażający się w postulacie, by wszystkie przedmioty, objęte egzaminami dojrzałości, były reprezentowane w planie nauczania ostatniej klasy, stracił na znaczeniu w nowym liceum wobec wprowadzenia przedmiotów fakultatywnych, determinujących wybór lub kierunek wyboru przedmiotów egzaminacyjnych nie obowiązujących wszystkich abiturientów. Natomiast istotny stał się problem stosunku przedmiotów odpowiadających określonym dyscyplinom naukowym do tzw. przedmiotów integrujących, bazujących na kilku dyscyplinach naukowych. Do takich przedmiotów zaliczamy wychowanie obywatelskie (nauka o społeczeństwie), biologię i higienę.

Elementy integracji wystąpią ponadto w zajęciach w zakresie przedmiotów fakultatywnych. Wszystkie przedmioty integrujące musiały być umieszczone w planie nauczania najwyższej klasy. Stanowią one razem 33% zajęć w kl. IV (10 godzin). Należy jednak podkreślić, że wszystkie przedmioty nauczania w klasie najwyższej, zwłaszcza język polski, matematyka i fizyka, mają w zakresie dyscyplin, które reprezentują, dużo elementów integrujących.

Problem politechnicznego kształcenia w szkole ogólnokształcącej był w czasie pracy nad naszymi programami przedmiotem gorących sporów, znajdował wyraz w różnych, często błędnych koncepcjach tzw. politechnizacji nauczania, nieraz postulujących nawet politechnizację nauczania przedmiotów humanistycznych takich jak historia. Te koncepcje odrzucaliśmy jako niezgodne z założeniami reformy. Myśmy widzieli sens politechnizacji przede wszystkim w zbliżeniu młodzieży szkół ogólnokształcących do techniki, zwłaszcza do tych gałęzi techniki, z którymi stykamy się najczęściej i które są najbardziej płodne w konsekwencje dla naszej cywilizacji, widzieliśmy go w tym, co umownie nazywamy podstawowym zakresem kultury technicznej, nieodzownej do udziału w życiu współczesnym.

W czasie kiedy podejmowaliśmy wstępne decyzje o kierunku pracy nad koncepcją programową naszego liceum, w krajach naszego obozu były podejmowane próby przekształcenia szkoły ogólnokształcącej w politechniczną z kształceniem produkcyjnym. Zarówno teoretyczne uzasadnienie tych prób, jak i ukazywane efekty eksperymentów w tym zakresie realizowanych były bardzo sugestywne i zachęcały do naśladowania. Jeśliśmy za nimi nie poszli, to stało się tak nie dlatego, żebyśmy nie doceniali wychowawczego i kształcącego znaczenia kształcenia produkcyjnego i pracy

produkcyjnej młodzieży szkół średnich, ale przede wszystkim dlatego, że nie widzieliśmy możności zapewnienia dobrych, a przynajmniej odpowiednich warunków dla zrealizowania koncepcji szkoły ogólnokształcącej i politechnicznej z nauczaniem produkcyjnym. Nie mieliśmy dostatecznej ilości stanowisk pracy w zakładach pracy, by kształceniem produkcyjnym objąć całą lub tylko połowę młodzieży szkół ogólnokształcących. Nie odrzucając koncepcji takiej szkoły musieliśmy dla naszego kraju na okres najbliższego pokolenia zadowolić się tymi ulepszeniami treści nauczania, które dać może szeroko pojęte politechniczne kształcenie młodzieży.

Koncepcja politechnicznego kształcenia w naszej szkole znalazła swój wyraz w silnym podkreśleniu w materiale nauczania fizyki i chemii ich wszystkich konsekwencji praktycznych.

Aby zaś zbliżeniu młodzieży do problematyki technicznej dać konkretny wyraz w zajęciach szkolnych, wprowadziliśmy do zajęć technicznych uczniów wszystkich klas w dość szerokim zakresie elementy technologii metali i maszynoznawstwa oraz elektrotechniki, a także wprowadziliśmy zajęcia typu seminaryjnego poświęcone problemom postępu technicznego. Zapewnić one powinny „zrozumienie współczesnej techniki produkcyjnej" zgodnie z zaleceniami VII Plenum.

Nie przestając być ogólnokształcącą szkoła nasza stanie się politechniczną w pełnym tego słowa znaczeniu. Jeśli zapewnimy szkole możność realizacji tego programu przez odpowiednie wyposażenie szkół w maszyny i narzędzia oraz przez przygotowanie nauczycieli specjalistów w zakresie wychowania technicznego, to młodzież nasza i w praktyce życia codziennego zrozumie lepiej rolę techniki, i w dalszych studiach, zwłaszcza technicznych, będzie mogła łatwiej podołać wymaganiom, jakie stawia studiującym szybki postęp techniki.

Nowe programy a młodzież

Należałoby rozpatrzyć jeszcze program od strony ucznia liceum. Do jakiej młodzieży jest on adresowany i czy ten typ młodzieży, który ma ukształtować praca zreformowanej szkoły, odpowiada wymaganiom, jakie stawiamy człowiekowi mającemu żyć w budowanym przez nas społeczeństwie przyszłości?

W części pierwszej artykułu analizowany był skład społeczny młodzieży wstępującej do liceów i czynniki powodujące przechwytywanie najzdolniejszej młodzieży przez szkołę średnią zawodową. Liceum w świetle tej analizy jest i pozostanie szkołą masową dla młodzieży zdolnej i średnio zdolnej.

Nie wolno nam jednak zapominać, że z absolwentów liceów będą się rekrutować wysokie odsetki kandydatów do studiów wyższych i że dzięki temu z tych absolwentów kształtować się będzie w wysokim odsetku przyszła elita intelektualna naszego społeczeństwa.

Pogodzenie w jednej koncepcji szkoły jej tak różnych zadań i aspektów godziło zachwianiem konsekwencji w doborze materiału nauczania. Zdaje się, żeśmy tego niebezpieczeństwa uniknęli. Liceum będzie szkołą trudną, ale układ materiału nauczania liceum jest pod względem jego trudności wstępujący. Od względnie łatwej klasy I do trudnej klasy IV narasta materiał nauczania i coraz bardziej złożone stają się problemy, które uczniowie muszą opanować.

Zobowiązuje to szkołę średnią do takiej organizacji pracy, która by umożliwiała stopniowe wdrażanie młodzieży przychodzącej do szkoły średniej do wysiłku intelektualnego aż do osiągnięcia wysokiej sprawności w tym zakresie, do racjonalnego organizowania intelektualnego dojrzewania młodzieży, do uwzględniania w maksymalnym stopniu jej zamiłowań i zainteresowań już ukształtowanych i do kształtowania ich zgodnie z interesem społecznym i ujawnionymi zdolnościami.

Te motywy decydowały o odpowiednim doborze materiału nauczania w poszczególnych klasach i o zróżnicowaniu programowym szkoły

Problemy wychowania w nowym liceum

Na ile nowe programy zapewniają realizację zadań wychowawczych szkoły? Jaką młodzież wychowujemy w liceum?

Dotykamy problemu trudnego. Poglądy na naszą młodzież są bardzo zróżnicowane. Na pewno nie jest ona jednolita, na pewno są w jej postawie lub w postawie jej części momenty niepokojące. Uważamy jednak, że jest to młodzież w swojej masie pracowita i poważnie traktująca naukę i pracę, ujmująca swoją rolę w życiu społecznym konkretnie i z dużym zaangażowaniem, w ogromnej większości nie konformistyczna i nie oportunistyczna. Do takiej młodzieży jest adresowany nasz program. Jest on siłą rzeczy nastawiony na rozwijanie dobrych zadatków w postawie ideowej i moralnej uczniów, nie na zabiegi korekcyjne, bo tych w skali masowej podejmować nie ma potrzeby, i na dyskretnie przeprowadzaną profilaktykę wychowawczą.

Zadaniem zreformowanej szkoły jest wzmocnić te pozytywne tendencje, które znajdują wyraz w postawie młodzieży. Dla nas najistotniejsze jest wzmocnienie postawy patriotycznej i gotowości młodzieży do udziału w tworzeniu nowego społeczeństwa i w obronie dotychczasowych zdobyczy socjalizmu.

Zreformowana szkoła średnia preferuje w wychowaniu momenty intelektualne, eksponując oddziaływanie na świadomość młodzieży w stopniu dominującym. Oczywiście — sfera emocjonalna życia młodzieży nie daje się objąć programowaniem. Niewątpliwie na takim wzajemnym stosunku tych dwóch podstawowych elementów pracy szkoły w naszych programach zaważyły nasze ograniczone umiejętności integrowania tego, co umownie zawiera się w nazwach: myśl i uczucie. Sądzimy jednak, że

w treściach pracy szkoły musi dominować sfera intelektualna — przecież szkoła uczy, tj. organizuje poznanie i wdraża do samodzielnego myślenia. Chodzi o to, żeby ta supremacja intelektu, którego dominująca pozycja w pracy szkolnej jest i powinna być bezsporna, nie zagłuszała tętna życia uczuciowego młodzieży, przeciwnie — by stanowiła bodźce do silnego manifestowania się tego życia. Z tego punktu widzenia analizowana treść programów pozwala na rokowania pozytywne, a nawet optymistyczne.

Tematyka wszystkich przedmiotów jest silnie nasycona elementami uczuciowymi, zwłaszcza społecznie wartościowymi. Chodzi teraz o to, aby nauczyciel prawidłowo odczytał program i umiał wyzwolić w procesie nauczania te wszystkie wzruszeniowe i uczuciowe aspekty treści nauczania, które mu on sugeruje. Sądzimy, że sprzyjać temu będą te cechy narodowego charakteru Polaków, na których szkoła nasza ma prawo budować, jak ofiarność i kult bohaterstwa, silne poczucie solidarności narodowej, i takie, które musi powoli opanowywać, jak skłonność do egzaltacji itp.

Czy typ umysłowości, czy ten profil wykształcenia, który ujęliśmy w naszym programie, wychodzi naprzeciw tym postulatom, które adresujemy do ludzi pokolenia, mającego po nas przejąć narodowe gospodarstwo? Chcielibyśmy, żeby tak było. Zapewne pierwsi absolwenci naszych szkół z 1971 r. w swoim życiu niejedno jeszcze zobaczą, o czym szkoła nie mogła dać im wyobrażenia. Ale to, co trwałe wyniosą z naszej szkoły, powinno ich uzbroić w taki zasób wiedzy, który pozwoli im zrozumieć sens i tych nowych zdobyczy nauki i techniki, których jeszcze nie umiemy ściśle określić, i tych przemian społecznych, w których będą uczestniczyć.

СТАНИСЛАВ ДОБОСЕВИЧ

РЕФОРМА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ

Автор рассматривает в начале проблему доступности средней школы и доказывает тезис, что в Польше такой школой не может быть лишь один вид средней школы, а разные ее виды, особенно профессиональные школы, подготавливающие квалифицированных работников и техников. Общеобразовательный лицей как форма подготовки молодежи имеет в системе просвещения свое постоянное место как школа подготавливающая молодежь к выстему образованию и к обучению профессии в 2-годичных школах после аттестата зрелости. Будучи образованием взрослых — трудящихся имеет он также возможность большого развития в связи с заинтересованностью рабочих вопросами культуры и активным участием в общественной жизни.

Общеобразовательный лицей в Польше является менее аттракционной формой

образования чем техникум и принимет лишь около 18% выпускников основных школ. Самый большой процент кандидатов произходит из семей трудящейся интеллигенции (42%), затем из семей рабочих (30,4%) и крестьян (17,5%). Лицей по большей части является школой для молодежи живущей в месте нахождения школы (62,3%), что может изменится благодаря планированному расширению строительста интернатов и помощи молодежи, которая доезжает в школу общедоступными средствами транспорта.

Новые программы лицеев характеризуются приближением содержания обучения гуманитарным предметам к современности расширением предела обучения естественно-математическим предметам и техническому воспитанию.

Программы всех предметов просмотрены, учтены в них найболее современы достижения науки, отброшен устаревший материал. В последнем классе лицея введены факультативные занятия, которые днлают учение в пределах избранных предметов обучения. Введение дифференцированных программ обучения и предметов лдя выбора (вместе 26,3% часов посвящено дидактическим занятиям) обеспечивает некоторую эластичность объема обучения в лицее.

Программа предназначена для обучения способной и средне способной молодежи, но не способствует преобразованию лицея в изранную школу. В своих воспитательных тенденциях выдвигает идеологическую проблематику, особенно сильно подчеркивает патриотическое и интернациональное воспитание.

В содержании дидактической работы школы преобладают интеллектуальные элементы, но школа может вполне использовать процесс обучения для формирования змоционального облика молодежи по отношению к проблемам общественной жизни для обогощения ее внутренней змоциональной жизни.

STANISŁAW DOBOSIEWICZ

THE REFORM OF LYCEUMS OF GENERAL INSTRUCTION

At the beginning the author considers the problem of making the secondary school generally accessible and justifies the assumption that it is impossible to have one type of secondary school in Poland but various types and particulary vocational schools preparing qualified workers and technicians. The Lyceum of General Instruction has its lasting place in the system of education as a school preparing students for higher instruction and for studying in two-year post-lyceum schools; as a form of educating adults it also has a great chance of development as workers display growing interest in the matters of culture and in active participation in social life.

Lyceum of general instruction is a less attractive form of education than technicum as it only takes about 18% of primary school graduates. The largest percentage of candidates come from the families of intelligentsia (42%), next from workers' families (30,4%) and from peasents' families (17%). Lyceum is mostly a school for children living in a close proximity of the school (62,3%),which may be subject to changes with the growing network of boarding houses and means of transportation facilitating commuting.

New programmes for lyceums are characterized by modernization of the contents

of humanites, broadening of the scope of natural and mathematical subjects and technical education. All the programmes have been revised. The latest developments in science have been included and many old fashioned contents given up. Optional subjects have been introduced in the top grade. The introduction of diversified programmes and optional subjects (26,3% of all teaching periods) ensures considerable flexibility of material taught at lyceums.

The programme is designed for the students of considerable and average ability, but it does not favour transforming the lyceum into a school for the elite. In its educational tendencies it emphasizes the problems of ideology; a special stress is laid on developing patriotic and international attitudes. Intellectual elements are dominant, but the school is given a chance to make use of the didactic process to form emotional attitudes of its students towards social life and to enrich their internal emotional life.

KAROL KOTŁOWSKI
ŁÓDŹ

O PROCESIE I ZASADACH WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

W pracy wychowawczej ważne jest przede wszystkim ustalenie związków przyczynowych pomiędzy stosowanymi bodźcami wychowawczymi i efektami ich oddziaływania na przedmiot wychowania, czyli na ucznia lub grupę uczniów. W dziedzinie kształcenia intelektualnego związki te wykryto stosunkowo dawno i dzięki temu mogła powstać naukowa dydaktyka wraz z całym arsenałem zasad, metod i środków umożliwiających racjonalną organizację procesu nauczania. Mniej wyraźnie występują te związki w wychowaniu moralnym, jednakże i tutaj sformułowano analogiczne zasady, metody i środki, które, aczkolwiek nie posiadają takiego naukowego waloru jak w dydaktyce, to jednak umożliwiają wychowawcy osiąganie choć w pewnym stopniu zakreślonych celów wychowawczych.

W dziedzinie wychowania estetycznego związki pomiędzy bodźcami i efektami wychowawczymi są jeszcze mniej uchwytne, ponieważ dotyczą przede wszystkim sfery uczuć, mniej dostępnej badaniu niż zjawiska intelektu i nierzadko kwestionuje się nawet możliwość sformułowania tu jakichś uzasadnionych logicznie zasad postępowania wychodząc z założenia, że nie można ująć w rygory emocji i dowolnie nimi kierować, ponieważ rodzą się one spontanicznie i nie podlegają woli działającej na nie od zewnątrz[1]. Co więcej, można spotkać się nawet z twierdzeniem, że dydaktyka szkolna nie tylko nie kształci uczuć estetycznych, lecz niszczy w dziecku artystę hamując spontaniczny rozwój zarodków, w które natura je uposażyła. Tego rodzaju sądy wydają najczęściej ludzie skłaniający się świadomie lub nieświadomie ku i n t u i c j o n i s t y c z n y m poglądom na percepcję sztuki, negującym, a przynajmniej pomniejszającym rolę intelektu w przeżyciach estetycznych. Jak wiadomo, intuicjonizm w swej końcowej wersji prowadzi do pesymizmu w dziedzinie wychowania estetycznego i dlatego bliższe pedagogowi musi być stanowisko przeciwne, g n o s t y c z n e, które wiążąc uczucia estetyczne ze sferą intelektu daje mu o wiele większe pole do działania umożliwiając sformułowanie teorii wychowania estetycznego w ogóle.

Jak wiadomo, zasadniczymi elementami teorii pedagogicznej są, poza ideałem i celami wychowawczymi, p r o c e s wyznaczany przez pewne etapy przemian w świadomości tudzież jakiś zestaw dyrektyw, czyli z a s a d wskazujących, jak należy postępować, aby wywołać, ukierunkować i przyśpieszyć interesujący nas proces.

[1] Patrz dla przykładu Rubinsztejn: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza, 1962 r., s. 665.

Jeżeli chodzi o wychowanie estetyczne poprzez dzieła sztuki, to za punkt wyjścia dla ustalenia procesu wyczulania dziecka na piękno w warunkach jego edukacji może być schemat percepcji dzieła sztuki opracowany przez Romana Ingardena, na który składa się 5 następujących momentów.

1) dzieło sztuki,
2) przedmiot przeżywający,
3) przedmiot estetyczny,
4) ujęcie wartości,
5) sąd wartościujący [2].

Dzieło sztuki istnieje niezależnie od świadomości odbiorcy jako realny przedmiot i jest w pewnym stopniu utworem schematycznym zawierającym elementy jednoznaczne, jednakowo odczytywane przez wszystkich normalnych ludzi, z drugiej jednak strony zawiera w sobie elementy „nie do określenia", jak również takie, które mogą aktualizować się różnie w świadomości poszczególnych ludzi, czyli podmiotów przeżywających, ich wrodzonych tendencji, osobistej historii, przygotowania, ogólnego wykształcenia, a nawet chwilowego nastroju. Przedmiot estetyczny jest właśnie produktem aktualizacji dzieła sztuki w świadomości odbiorcy i wobec tego jest tworem czysto subiektywnym i niepowtarzalnym. Jest oczywiste, że z jednym dziełem sztuki wiąże się zawsze wiele różniących się pomiędzy sobą przedmiotów estetycznych w świadomości poszczególnych jego odbiorców. Od wytworzonego w świadomości podmiotu przeżywającego przedmiotu estetycznego zależy odpowiedź na wartość, czyli pewien zespół przeżyć określających osobisty stosunek przeżywającego podmiotu do dzieła sztuki i wreszcie wykrystalizowany i ujawniony w danym języku sąd określający jego wartość.

Przekład tego schematu na język dydaktyki nie nastręcza żadnych trudności, oto jego próba:

1) zetknięcie się ucznia (wychowanka) z dziełem sztuki,
2) analiza dzieła sztuki,
3) wytworzenie w świadomości wychowanka przedmiotu estetycznego,
4) pomoc w ustaleniu własnego stosunku wychowanka do dzieła sztuki,
5) pomoc w sformułowaniu sądu wartościującego.

Nie ulega wątpliwości, że centralnym ogniwem tego procesu jest wytworzenie w świadomości wychowanków p r z e d m i o t u e s t e t y c z n e g o, będącego strukturą złożoną z elementów intelektualnych, jak i emocjonalnych. Opracowanie intelektualnej strony tej struktury nie sprawia wychowawcy specjalnych trudności. Opierając się na znanych zasadach i posługując się opracowanymi w dydaktyce metodami nauczania można bez trudu każde przeciętnie inteligentne dziecko zapoznać z życio-

[2] Patrz Zasady epistemologicznego rozważania doświadczenia estetycznego. Estetyka t. II, Warszawa 1961 r. PWN.

rysem twórcy, genezą dzieła, jego treścią i formą i gdyby udało się dowieść, że wiedza o dziele sztuki jest dostatecznym warunkiem jego emocjonalnego przeżycia, to stanowisko gnostyczne w wychowaniu estetycznym nie miałoby przeciwników. Niestety, doświadczenie nie zawsze potwierdza tę zależność. Znani są przecież ludzie umiejący bezbłędnie ocenić wartość obrazów, traktując je tylko i wyłącznie jako towar, na którym można dobrze zarobić. Praktyka szkolna dowodzi, że zbyt dokładna analiza dzieła sztuki może w uczniu zabić dyspozycje do jego emocjonalnego przeżywania. Nie jest przecie tajemnicą, że właśnie szkoła obrzydza często arcydzieła literatury na długie lata, a nawet i na całe życie. Słowem, ewentualne przekonanie, że intensywność uczuciowego przeżycia dzieła sztuki wzrasta wprost proporcjonalnie do stopnia jego intelektualnego opracowania, nie jest wcale udowodnione.

Nieco podobnie przedstawia się sprawa z tak zwanym „smakiem estetycznym". Okazuje się, że można doskonale znać się na wszelkich konwencjach teorii estetyki, umieć bezbłędnie analizować dzieła sztuki, a mimo to nie posiadać smaku estetycznego, i odwrotnie. Trudno przecież posądzić twórców pomnika Waltera Scotta w Edynburgu lub architektów pompatycznego moskiewskiego metra o nieznajomość zasad estetyki, jak również trudno przypisywać ją twórczyniom łowickich wycinanek i koronkarkom z Koniakowa.

Czy wobec tego nie jest słusznym stanowisko intuicjonizmu negujące, a przynajmniej pomniejszające wpływ intelektu na powstawanie uczuć estetycznych? Wbrew pozorom wniosek taki wcale nie wynika z powyższych rozważań. Fakt, że intelektualnie opracowanie dzieła sztuki nie musi u każdego prowadzić do jego emocjonalnego przeżycia, nie przeczy, że może ono u olbrzymiej większości wychowanków doprowadzić do jego wzbogacenia i uszlachetnienia, pojawiające się od czasu do czasu przykłady obojętności emocjonalnej na dzieła sztuki wśród wykształconych znawców nie przeszkadzają bynajmniej przyjęciu pewnej potwierdzonej empirycznie prawidłowości statystycznej, stwierdzającej częstą zbieżność wiedzy o podmiocie i emocjonalnego w nim zaangażowania się. Dlatego też nie wolno żadnemu wychowawcy rezygnować z usiłowań oddziaływania na estetyczne uczucia uczniów za pośrednictwem intelektu nawet wtedy, gdy ma pewność, że odniesiony sukces nie będzie współmierny do wysiłku i będzie dotyczył tylko nielicznej części wychowanków. Tego rodzaju stanowisko nasuwa w konsekwencji konieczność opracowania zasad wychowania estetycznego podobnie, jak to ma miejsce w innych działach wychowania.

1. Nie ulega wątpliwości, że zasadniczym warunkiem prawidłowego przebiegu percepcji dzieła sztuki jest bezpośrednie zetknięcie się z nim. Trudno przecież zachwycać się obrazami Leonarda da Vinci lub rzeźbami Michała Anioła tylko na podstawie słownych relacji. Realizacja tego postulatu była niemożliwa w pełni jeszcze 50 lat temu, ale dziś, dzięki roz-

wojowi techniki, masowego przekazu informacji, żaden wychowawca estetyk nie ma trudności ze skompletowaniem aparatury umożliwiającej wychowankom bezpośrednie zetknięcie się z dobrymi reprodukcjami najwspanialszych wytworów ducha ludzkiego nawet w niełatwych warunkach finansowych.

Powyższe rozważania dowodziłyby, że w kształtowaniu estetycznym zasada poglądowości jest tak samo niezastąpiona jak w kształceniu umysłowym. Jest to niewątpliwie prawda, z tym jednakże zastrzeżeniem, że pomimo pozorów sens jej w tym dziale wychowania jest zupełnie inny niż na przykład przy nauczaniu fizyki, chemii czy biologii. Tam chodziło w pierwszym rzędzie o wytworzenie w świadomości uczniów pewnych jednolitych, uniwersalnych modelów pojęciowych, tutaj zaś o kształcenie uczuć, o wytworzenie różnorodnych i subiektywnych, ale jednocześnie adekwatnych w stosunku do dzieła sztuki przedmiotów estetycznych. Dlatego też nie zasada poglądowości będzie nas tu obowiązywała, lecz raczej zasada bezpośredniego kontaktowania się wychowanka z dziełem sztuki.

2. Każde dzieło sztuki stanowi mniej lub więcej doskonałą całość i jako takie oddziałuje na świadomość podmiotu przeżywającego, a składające się na nie detale mają jedynie sens w odniesieniu do całości i tylko na jej tle mogą być rozumiane. Jako przykład potwierdzający słuszność powyższego twierdzenia może posłużyć ołtarz Wita Stwosza, który po odzyskaniu poddany zabiegom konserwatorskim został we fragmentach wystawiony na Wawelu. Ktoś, kto przedtem nie widział całości, nie mógłby na ich podstawie wytworzyć w świadomości odpowiedniego przedmiotu estetycznego adekwatnego do tego arcydzieła.

Nasuwa się więc wniosek, że pierwszym stopniem do należytego rozumienia dzieła sztuki jest ogólne ujęcie go jako całości, a później dopiero analizowanie. Odwrócenie tego porządku postępowania byłoby niewątpliwie błędem dydaktycznym powstałym w wyniku przenoszenia „żywcem" empirycznych metod z nauk przyrodniczych w dziedzinę sztuki. W nauce chodzi o dojście do pojęcia prawa ogólnego na podstawie jednorodnych faktów „o wyodrębnienie — jak mówi Tugarinow — ze zjawisk tego, co rzeczywiście jest im wspólne, koniecznych i powszechnych związków, praw itd" [3], natomiast w opracowaniu artystycznym „wyodrębnianie tego, co ogólne (typizacja), łączy się z indywidualizacją tego ogólnego, daje to w rezultacie nie pojęcia lub prawa, lecz obraz" [4]. Zasada całościowego ujmowania dzieł sztuki byłaby więc drugą z kolei obowiązującą w dziedzinie wychowania estetycznego. Realizacja jej w procesie wychowawczym przejawiająca się w różnych metodach będzie oczywiście różna w różnych dziedzinach wy-

[3] O wartościach życia i kultury. Warszawa 1964, Książka i Wiedza, s. 189.
[4] Ibidem.

chowania estetycznego: inaczej musi odbywać się w zastosowaniu do dzieł z zakresu plastyki (ujmowanie całości w przestrzeni), inaczej w stosunku do dzieł z zakresu muzyki (ujmowanie całości w czasie). Problemy te rozwiązują metodyki poszczególnych przedmiotów będących podstawą wychowania estetycznego w szkole.

3. Zasada dostępności dzieła sztuki w procesie wychowania estetycznego również nie może budzić zastrzeżeń. Każdy kto zetknął się z tą problematyką na terenie szkoły, wie, że zmuszanie uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej do wysłuchiwania symfonii Beethovena czy Czajkowskiego nie ma najmniejszego sensu, natomiast piękne melodie Noskowskiego komponowane do również pięknych tekstów Konopnickiej dzieci doskonale rozumieją i odczuwają.

Zasada dostępności w wychowaniu estetycznym zachowuje na ogół tę samą wartość, co w wychowaniu umysłowym. Naprzód należy kontaktować wychowanka z takimi dziełami, w których nietrudno będzie dziecku uchwycić treść i formę, a więc z prostymi, ale pięknymi przedmiotami codziennego użycia, artystycznymi ilustracjami bajeczek i anegdot, z prostymi, ale melodyjnymi piosenkami, rytmicznymi wierszykami itp., przechodząc stopniowo do zapoznawania z dziełami o coraz trudniejszej treści i skomplikowanej formie.

Realizacja w życiu szkolnym tej zasady nie powinna przysparzać nauczycielowi żadnych trudności. Programy wychowania plastycznego i muzycznego przestrzegają jej na ogół bez zarzutu, a wydawnictwa artystyczne dla dzieci angażując wybitnych plastyków, pisarzy i muzyków dostarczają tak bogatego materiału kształcącego i na tak wysokim poziomie, jak nigdy dotąd w historii wychowania.

Omawiając potrzebę przestrzegania zasady dostępności również w wychowaniu estetycznym, wypada zastanowić się, czy w dziedzinie percepcji dzieł sztuki istnieją jakieś stadia stosownie do rozwoju psychicznego dzieci? Obserwując je odnosi się wrażenie, że w pierwszych stadiach rozwoju funkcja utworów mało je obchodzi, natomiast fascynuje forma: jaskrawy kolor, głośny, przenikliwy dźwięk, w piosence rytm, w wierszu bardziej rym, rytm i onomatopeje niż treść i sens. Bywa nawet tak, że wierszyki pozbawione sensu budzą większe zainteresowanie niż te, które posiadają wyraźną treść, o czym świadczy niesłychanie błyskotliwa kariera w zabawach dziecinnych wierszyka „entliczek, pętliczek"...

Nieco starsze dzieci zmieniają gusty i zaczynają bardziej interesować się funkcją przedmiotów, sensem wierszyka i obrazka, nie zawsze dostrzegając urok ich formy; treść zaczyna jakby górować nad formą. U dzieci starszych (koniec szkoły podstawowej i początek średniej) daje się zaobserwować ustalanie się pewnej równowagi w percepcji treści i formy, wreszcie w okresie dorastania krystalizowanie się jej charakteru stosownie do kształtującego się typu osobowości artystycznego, teoretycznego

lub też mieszanego. Przytoczony niżej schemat następująco ujmuje powyższe rozważania (tabela na stronie 40).

Niestety powyższy schemat, aczkolwiek został sporządzony na podstawie obserwacji dzieci i młodzieży, nie odzwierciedla dość wiernie skomplikowanej rzeczywistości. Nakreślone fazy są czymś mało uchwytnym i wyłaniają się tylko przy obserwacji dużej ilości wypadków, dlatego nie wolno wtłaczać w ich ramy wszystkich dzieci, ponieważ przy percepcji dzieł sztuki grają ogromną rolę warunki egzystencji dziecka, kultura rodziców, środowiska, wreszcie wrodzone zalążki zdolności. Z drugiej strony uświadamiając sobie wszystkie niedostatki podanego schematu nie należy go zupełnie lekceważyć, ponieważ może on pomóc wychowawcy w ustalaniu

I	II	III	IV
Faza nieuświadomionego widzenia estetycznego	Faza racjonalistyczna z tendencjami do widzenia pozaestetycznego	Faza uświadomianej percepcji estetycznej	Faza krystalizacji ujmowania świata
Przewaga formy nad treścią	Przewaga treści nad formą	Równowaga treści i formy	Typ teoret. „ artyst. „ mieszany

średniego poziomu wymagań w stosunku do grup wychowanków znajdujących się na różnych poziomach rozwoju i tym samym w udostępnieniu dzieł sztuki stosownie do ich intelektualnych i emocjonalnych możliwości.

4. Nikt nie kwestionuje potrzeby przestrzegania w wychowaniu estetycznym zasady aktywizacji ucznia, jedynie psychologiczne podstawy tej zasady były i są przedmiotem sporu wśród przedstawicieli różnych kierunków pedagogicznych. Jak wiadomo, „nowe wychowanie" hołdując psychologii hormizmu bazowało aktywizację ucznia na jego naturalnych zainteresowaniach wynikających z biologicznych popędów i instynktów, natomiast racjonalistyczna pedagogika socjalizmu stara się zasadę aktywizacji oprzeć na innych podstawach, niż to czynił hormizm. Dlatego też nie fetyszyzuję zainteresowania dziecka uważając, że ten stan psychiczny powinien zjawiać się w świadomości przede wszystkim jako rezultat racjonalnej motywacji, nie zaś tylko zgodności oddziaływania wychowawczego z instynktami i popędami. Takie stawianie sprawy musiało doprowadzić do detronizacji zasady zainteresowania w naszej pedagogice, a nawet do usunięcia jej z arsenału zasad dydaktycznych.

Trzeba przyznać, że hormizm i wiążący się z nim intuicjonizm i irracjonalizm są w dziedzinie wychowania estetycznego stanowiskami bardzo atrakcyjnymi dla wielu zachodnich pedagogów estetyków, niemożliwymi

jednak do przyjęcia przez pedagogów marksistów. Dlatego też nie powinna nas mylić pozorna zgodność ich poglądów na różne kwestie związane z wychowaniem estetycznym. Weźmy choćby dla przykładu problem ekspresji dziecka. Konieczność jej w wychowaniu estetycznym nie budzi wątpliwości wśród pedagogów reprezentujących nawet diametralnie sprzeczne stanowiska filozoficzne i socjologiczne, ale kiedy dla intuicjonisty ekspresja dziecka będzie oznaczała wyzwolenie jakichś mistycznych, drzemiących w głębinach jego duszy pokładów piękna, to dla marksisty będzie tylko środkiem przetwarzania tego, co zostało swoiście odbite ze świata obiektywnego przez świadomość.

Z zasadą aktywizacji wiąże się ściśle problem „twórczości" dziecięcej i „sztuki" dziecka. Nie jest łatwo zgodzić się na te terminy ukute w naszej literaturze naukowej przez prof. S. Szumana już w latach dwudziestych naszego wieku. W potocznym rozumieniu praca, aby mogła otrzymać atrybut „twórczej", musi wypełnić pewne warunki, musi jej na przykład towarzyszyć świadomość celu, pewna przynajmniej planowość, oryginalność, samodzielność itp., a trudno przecież przypisać te cechy zabawowym czynnościom dzieci. Te same zastrzeżenia można wysunąć pod adresem produktu tej twórczości, czyli „sztuki dziecka". Nie sądzę jednak, aby trzeba było kruszyć kopię o utrzymanie tych terenów w naukowej literaturze lub je zwalczać. Trzeba przyznać, że są one dość operatywne i niewątpliwie ułatwiają określenie pewnych czynności dziecięcych, jak również ich rezultatów; tym bardziej że zapał i radość, jakie im towarzyszą, istotnie upodabniają je do prac artystów, przynajmniej niektórych. W każdym bądź razie należy pamiętać, że oryginalność „twórczości" dzieci jest oryginalnością sui generis powodowaną z jednej strony świeżością spojrzenia na świat, ale z drugiej też nieporadnością techniczną i brakiem doświadczenia, nie zaś świadomą walką z wpływami w poszukiwaniu własnej indywidualności. Zdaniem prof. S. Szumana wypowiadanie się dziecka nie objawia się równomiernie we wszystkich dziedzinach estetyki, lecz zmienia się stosownie do wieku i zaawansowania w nauce szkolnej. Na przykład przed 10 rokiem dzieci wypowiadają się przede wszystkim przez rysunek i zabawy iluzyjne lub fikcyjne, natomiast w okresie pokwitania przeważa „twórczość" literacka (wiersze, pamiętniki). Jeśli zaś chodzi o muzykę, to nie bywa ona z reguły środkiem oryginalnego wypowiadania się ani dzieci, ani też młodzieży, tutaj nasz wychowanek bywa tylko odtwórcą.

Zasada aktywności powinna przejawiać się nie tylko w samoistnym wypowiadaniu się dziecka, lecz również przy percepcji dzieł sztuki. Jest to wprawdzie inna nieco aktywność niż przy wypowiadaniu się przez rysunek lub rzeźbę i może nawet uzewnętrznić się w kontemplacyjnym bezruchu, będącym najwyższą formą aktywności uczuciowej.

Jednym z najbardziej skutecznych środków wiodących do aktywizowania młodzieży przy opracowywaniu dzieł sztuki jest odpowiedni

nastrój, który z jednej strony sprzyja głębszemu rozumieniu dzieła, z drugiej zaś umożliwia jego emocjonalne przeżycie, decydując tym samym o wytworzeniu się w świadomości adekwatnego przedmiotu estetycznego. Lekceważenie przez wychowawców tego zasadniczego czynnika i przeprowadzanie analiz dzieł „na zimno" bywa najczęstszą przyczyną pedagogicznych niewypałów w tym dziale wychowania.

5. Przechodzimy wreszcie do ostatniej zasady, a mianowicie do zasady indywidualnego podejścia do wychowanka mającej w dziale wychowania estetycznego większe jeszcze znaczenie niż w wychowaniu umysłowym i moralnym. Wiadomo przecież, że dziecko nie tylko wypracowuje odrębną drogę do wytworzenia w swej świadomości uniwersalnych modeli myślenia i określonych schematów postępowania, lecz również zdradza tendencje do wytworzenia odrębnej artystycznej wizji świata i wychowawca powinien pomóc mu w krystalizacji tej wizji, nie zaś sprowadzać do jakiejś konformistycznej normy. Nic też dziwnego, że ważność zasady indywidualnego podejścia do wychowanka ulega w dydaktyce estetyki nawet zwielokrotnieniu w stosunku do jej znaczenia w innych dziedzinach wychowania.

Precyzując powyższe 5 zasad wychowania estetycznego przez sztukę, nie twierdzę bynajmniej, że podany zestaw jest jedyny i zamknięty i nie można go wzbogacić i uzupełnić. Jak wiemy, do zasadniczych właściwości ujmowania świata przez człowieka należy pewna kontrastowość wynikająca prawdopodobnie z istnienia sprzeczności dialektycznych w świecie obiektywnym. Pojęcie prawdy możemy jedynie wytworzyć w związku z pojęciem fałszu, dobra — w związku z pojęciem zła i wreszcie piękna w związku z brzydotą. Z tego wynika, że w interesującej nas obecnie dziedzinie wychowania dziecko musi zdobyć umiejętność nie tylko odczuwania piękna, ale również w nie mniejszym stopniu i brzydoty: musi umieć rozróżniać kicz od artystycznego obrazu, szmirę od sztuki i poezję od grafomańskich wypocin. Nie wydaje się, aby cel ten można było osiągnąć bez odpowiedniego opracowywania krytycznego utworów pseudoartystycznych, a nawet zwykłej jarmarcznej i odpustowej brzydoty. Dlatego też jestem przekonany, że w zbiorach pomocy naukowych wychowawcy estetyka powinny znajdować się nie tylko reprodukcje dzieł artystycznych, lecz również eksponaty brzydoty w postaci różnych pretensjonalnych oleodruków (przysłowiowe „jelenie") i gipsowych figurek sprzedawanych przez różnych przedsiębiorców przy nadarzających się okazjach, a polonista powinien od czasu do czasu zaprezentować swym uczniom co „celniejsze" teksty grafomańskie.

Czy nie należałoby więc pomyśleć o sformułowaniu w wychowaniu estetycznym zasady kontrastowości w kształceniu smaku estetycznego? Podobne rozważania można by przeprowadzić na temat innych jeszcze zasad, ale nie sądzę, aby zbyt wielka ich ilość miała decydować o sukcesach wychowawcy.

КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ
Лодзь

О ПРОЦЕССЕ И ПРИНЦИПАХ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В начале автор обсуждает два принципальные и отдельные положения будучи основой взглядов связей происходящих между стимулами и эффектами в области этетического воспитания, особенно в возникновении эстетических чувств, именно положение интуиционизма и агностицизма предлагая, что второе в противоположности к первому является с точку зрения педагогики оптимистическим положением и оно как раз, не интуиционизм, может создать основу для разработки научной теории эстетического воспитания.

Затем пользуясь схемой перцепции произведения искусства разработанной Романом Ингарденом автор приводит ее на язык дидактики создавая аналогически процессу обучения 5 пунктов процесса эстетического образования.

Сравинивая обе схемы они выглядят следующим образом:

Схема перцепции искусства Романа Ингардена	Схема процесса эстетического образования
1. Произведение искусства	1. Соприкосновение воспитанника с произведением искусства
2. Переживающий субъект	2. Анализ произведения искусства
3. Эстетический предмет	3. Произведение в сознании воспитанника эстетического предмета
4. Оценка стоимости	4. Помощь в установлении отношения воспитанника к произведению искуства
5. Оценочное суждение	5. Помощь в формировании оценочного суждения.

После установления, таким способом, моментов процесса эстетического образования автор приходит затем к формированию 5 принципов эстетического воспитания, именно: 1) принцип непосредственного контактирования воспитанника с произведением искусства, 2) целостного рассматривания произведения искусства, 3) доступности произведения искусства, 4) активизации воспитанника и наконец 5) принцип индивидуального подхода к воспитаннику. Как шестой принцип автор обсуждает возможности введения принципа контраста в формировании эстетического вкуса, но не предполагает, чтобы рост принципов мог способствовать более глубоким воспитательным достижениям в этом деле.

KAROL KOTŁOWSKI
Łódź

ON THE PROCESS AND THE PRINCIPLES OF ESTHETIC EDUCATION

The author discusses two differing points of view which underlie opinions concerning the relations between stimuli and effects in the area of esthetic education, and particularly in developing esthetic feelings. These two points of view are intuitionism and agnosticism. The author is of the opinion that the latter is an

optimistic stand from the point of view of pedagogy and it can, in contrast with intuitionism, constitute basis to work out a scientific theory of esthetic education.

Next, taking the scheme of pereception of a piece of art worked out by Roman Ingarden the author translates it into the language of didactics and thus distinguishes 5 stages of the esthetic educational process. Below the two schemes are juxtaposed:

Roman Ingarden's Scheme of Perception of a Piece of Art	Scheme of Esthetic Educational Process
1. Piece of Art	1. The pupil's contact with a piece of art
2. The Experiencing Subject	2. Analysis of a piece of art
3. The Esthetic Object	3. Forming the piece of art in the pupil's consciousness
4. Conceiving of the value	4. Helping the pupil to establish his attitude towards a piece of art
5. Value judgement	5. Helping the pupil to form his value judgement

Having thus established the stages of esthetic educational process the author arrives at formulating 5 principles of esthetic education, and namely 1. the principle of direct contact of the pupil with a piece of art; 2. Treating a piece of art as a whole; 3. Understandibility of a piece of ort; 4. Making the pupil active, and finally; 5. Principle of individual approach to the pupil. A possobility of introducing the principle of c o n t r a s t in developing esthetic taste is introduced as the sixth principle, but the author is of the opinion that multiplying principles does not necessarily leard to a greater educational success in this area.

WACŁAW WOJTYŃSKI

DALSZY ETAP W ROZWOJU RADZIECKIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Rezygnację władz radzieckich z jedenastoletniego okresu kształcenia średniego oraz decyzję o powrocie do szkoły dziesięcioletniej przyjęto w naszym kraju z pewnym zdziwieniem, wydawało się przecież, iż ustawa z 1959 roku, która wprowadziła szkołę 11-letnią i deklarowała silnie zacieśnienie więzi tej szkoły z życiem, postawiła sprawę słusznie. Zdziwienie było tym większe, ponieważ pamiętano niedawne wystąpienia oficjalnych reprezentantów radzieckich nauk pedagogicznych i przedstawicieli Ministerstwa Oświaty RSFRR, którzy goszcząc w Polsce wypowiadali się publicznie za taką właśnie szkołą oraz równocześnie za programem jej szerokiej politechnizacji i wąskiej profesjonalizacji. Twierdzili oni, iż szkoła ogólnokształcąca politechniczna bez szkolenia produkcyjnego i niezbędnego stopnia uzawodowienia musiałaby niejako zawisnąć w próżni, nie mogłaby wykonać ciążącego na niej zadania zacieśnienia więzi z otaczającym ją życiem.

Tymczasem okazało się — wbrew pozorom — iż nie była to wcale koncepcja realistyczna, nie uwzględniła bowiem warunków, w jakich miano ją wykonywać, stąd życie i doświadczenie wielu środowisk obaliło ją w sposób dosyć gwałtowny. Dzisiaj zdaje się już nie mieć obrońców ani w Ministerstwie i Akademii Nauk Pedagogicznych, ani wśród nauczycieli i dyrektorów szkół.

Cóż więc niesie okres ostatni? Jak się rysuje jutro radzieckiej szkoły ogólnokształcącej? Jakie tendencje przenikają do jej murów obecnie?

Aby odpowiedzieć na te pytania, należy cofnąć się nieco wstecz, kiedy z ramienia Ministerstwa Oświaty RSFRR i Akademii Nauk Pedagogicznych oraz niektórych uniwersytetów i instytutów pedagogicznych podjęto zarówno intensywne prace koncepcyjne, jak i szereg eksperymentów o podstawowym dla szkoły znaczeniu. Głównym problemem badań była hipoteza o możliwości większego zintensyfikowania procesu nauczania w klasach szczebla początkowego i o realności ewentualnego skrócenia tego okresu z czterech do lat trzech oraz o możliwości wcześniejszego rozpoczynania nauczania niektórych przedmiotów na tym poziomie przez specjalistów (np. matematyki, języka obcego i in.). Znaczna część badań zakończyła się potwierdzeniem wysuniętych hipotez (m. in. dot. skrócenia okresu nauki początkowej), a trwające równocześnie dyskusje w gronach

ludzi nauki z terenu różnych dyscyplin oraz w zespołach pedagogów, psychologów i nauczycieli doprowadziły do zarysowania podstawowych konturów nowej szkoły ogólnokształcącej, jej treści i organizacji. Szkoła ta ma być upowszechniona, obowiązkowa dla wszystkich. Przejście na 10-letnie nauczanie obowiązkowe uchwalił XXIII Zjazd KPZR. Ma ono nastąpić w zasadzie do roku 1970. Tej to dyrektywie podporządkowane zostało całe dzieło przeobrażeń strukturalno-programowych, o których tutaj mówimy. Obecna szkoła taką jeszcze nie jest, oparta ona jest bowiem na zasadzie trzech koncentrów programowych: początkowego, klas V-VIII i klas IX-X (XI). Nowy stan rzeczy — to 10-letnia szkoła jednolita, realizująca liniową koncepcję programową, to politechniczna szkoła pracy, ale nie sprofesjonalizowana, ogólnokształcąca, przygotowująca do aktywnego uczestnictwa w życiu, lecz nie do określonego zawodu.

Bliższe dane o jej charakterze przynosi wspólna uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z połowy listopada 1966 r. — „O mierach dalniejszewo ułuszczenija raboty sriedniej obszczeobrazowatielnoj szkoły" [1]. Podkreśla ona wielkie osiągnięcia radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, nazywając ją główną sprawczynią dokonanej rewolucji kulturalnej w Związku Radzieckim. Ale nie szczędzi też i słów krytyki pod jej adresem. Stwierdza, iż poziom jej nie odpowiada jeszcze szybko rosnącym wymaganiom życia. W poszczególnych republikach nie podjęto na czas reformy jej planów i programów nauczania, mimo iż wiedziano, że nie były one dobre. Uczniowie są nadal przeciążani obowiązkowymi zajęciami szkolnymi, czemu towarzyszy słaba jeszcze praca wychowawcza oraz niedostateczny wysiłek nad kształceniem i podnoszeniem kwalifikacji nauczycieli. Naukom pedagogicznym uchwała zarzuca, iż nie zajmują się ważnymi problemami oświatowymi, że nie analizują i nie uogólniają wielostronnego doświadczenia pedagogicznego radzieckiej szkoły. Również organizacje partyjne, związkowe i komsomolskie nie angażują się w takim stopniu w procesy wychowania, w ulepszanie pracy szkoły i domu oraz w upowszechnianie wiedzy pedagogicznej wśród rodziców, mieszkańców wsi i osiedli robotniczych, w jakim to czynić powinny. Tymczasem w warunkach burzliwego tempa rozwoju nauki i techniki jak nigdy dotąd rośnie znaczenie szkoły jako instytucji umożliwiającej i zabezpieczającej wszechstronny rozwój młodych pokoleń, rozwój kulturalny całych narodów, rozwój ich sił wytwórczych. Stąd znaczne podniesienie poziomu wiedzy uczniów oraz lepsze przygotowanie ich do pracy społecznie użytecznej mogą odegrać w tym dziele istotną rolę.

Główne zadanie szkoły ogólnokształcącej sprowadza się — podkreśla dokument — do przekazywania uczniom trwałej wiedzy w zakresie podstaw nauk, do rozwinięcia i podniesienia na odpowiedni poziom ich świadomości komunistycznej oraz do przygotowania do życia i do świadomego

[1] Por. odp. artykuły w „Prawdzie", nr 323 i 324 z 19 i 20 XI. 66 r.

wyboru zawodu. Poznanie praw rozwoju społecznego, wychowanie na rewolucyjnych tradycjach narodowych, rozwijanie i pogłębianie uczuć patriotycznych, umacnianie ducha solidarności z narodami, które prowadzą walkę przeciw kolonializmowi i władzy kapitału, które opowiadają się za wolnością i niezawisłością polityczną, wykazywanie zdecydowania w walce z przeżytkami ideologii burżuazyjnej, pełna dbałość o wychowanie estetyczne oraz o rozwój fizyczny i dobry stan zdrowotny uczniów — oto kanony, na jakich ma się wspierać działalność pedagogiczna szkoły.

Ma ona objąć w zasadzie, jak już mówiliśmy, do roku 1970 ogólnym średnim kształceniem całą młodzież radziecką,w związku z czym poszczególne republiki muszą zaprojektować na kolejne lata planu 5-letniego sieć pełnych szkół ogólnokształcących, liczby uczniów stopniowo obejmowanych procesem kształcenia średniego oraz określić zadania w dziedzinie budownictwa i zaopatrzenia materialnego szkół.

W uchwale podkreśla się potrzebę utrzymania stabilności w pracy szkoły, konsekwentnego realizowania przez nią zasad kształcenia politechnicznego i wychowania do pracy, a ministerstwa oświaty republikańskie zobowiązują się do stopniowego wprowadzenia nowych planów i programów nauczania. Wprowadzenie to rozpocznie się w przyszłym roku szkolnym, a zakończy w zasadzie w roku 1970/71. Podstawę dla ich opracowania będą stanowiły założenia rekomendacyjne przygotowane przez Akademię Nauk ZSRR i Akademię Nauk Pedagogicznych. Ustala się w nich maksymalne tygodniowe obciążenia godzinowe uczniów (w kl. I—IV godzin 24, a w kl. V-X — 30 godzin), dopuszczając jedynie w szkołach narodowościowych RSFRR oraz w szkołach republik pozarosyjskich możliwość zwiększenia tygodniowego wymiaru godzin o 2—3 godziny w każdej klasie. Liczebność poszczególnych klas również nie będzie mogła być dowolna, gdyż w klasach od I do VIII za maksymalną uznano liczbę 40, zaś w klasach IX i X 35 uczniów, nadto dopuszczono możliwość dzielenia klas IV—X szkół wiejskich narodowościowych, liczących powyżej 25 uczniów, na dwie grupy.

Proces kształcenia politechnicznego uczniów i przygotowania ich do pracy użytecznej społecznie nie może być — postanawia uchwała — przedmiotem zainteresowania samej tylko szkoły. Zobowiązuje się dlatego organizacje partyjne, kierownictwa przedsiębiorstw przemysłowych, instytucje, kołchozy i sowchozy, organizacje komsomolskie i związkowe do udzielania szkołom w tym względzie wszechstronnej pomocy oraz do stworzenia w tym celu niezbędnej bazy dydaktyczno-naukowej i materialnej.

Ministerstwo Oświaty ZSRR, które ma powstać niebawem i Akademię Nauk Pedagogicznych oraz ministerstwa oświaty poszczególnych republik zobligowano do energicznego zajęcia się problemem podniesienia efektywności procesu nauczania i wychowania, zwiększenia odpowiedzial-

ności dyrektorów szkół i nauczycieli za stan wiedzy, jaką uczniowie wynoszą ze szkoły. Zapowiedziano wydanie ustawy o nagradzaniu medalami absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, którzy wykażą się wybitnymi postępami w nauce. Równocześnie zwrócono uwagę na niedopuszczalność kontynuowania praktyki zwalniania uczniów do prac, nie związanych bezpośrednio z procesem nauczania, zwłaszcza do prac rolnych, jak również na niemożność dalszego tolerowania faktów odrywania pod różnymi pozorami dyrektorów szkół i nauczycieli od ich podstawowych obowiązków zawodowych.

W trosce o dobrą organizację i koordynację pracy wychowawczej we wszystkich szkołach uchwała zaleca zwrócenie przez nie szczególnej uwagi na zagadnienie dyscypliny i kulturalnego zachowania się młodzieży. Uchwała czyni szkołę odpowiedzialną za całość poczynań opiekuńczo-wychowawczych w stosunku do dzieci i młodzieży w jej środowisku. W tym celu szkoły otrzymają specjalny etat organizatora pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej działającego na prawach zastępcy dyrektora (w miejsce istniejącego ostatnio etatu wicedyrektora do organizacji szkolenia produkcyjnego). Podniesienie wymagań dotyczy wszystkich dziedzin i aspektów wychowania z wychowaniem fizycznym i przysposobieniem sportowym oraz wychowaniem estetycznym włącznie. W sukurs szkole mają przyjść w tym zakresie organizacje kultury fizycznej, ministerstwo kultury, komitet do spraw kinematografii, związki i stowarzyszenia twórcze. Specjalne nadzieje wiąże się z Komsomołem i organizacją pionierską. Mają one zogniskować swoją działalność na kształtowaniu przekonań ideowych młodzieży, działać w duchu umiłowania nauki i pracy oraz rozwijania inicjatywy i samodzielności. Muszą one podjąć trudne zadanie organizowania wolnego czasu dzieci i młodzieży w ich środowiskach. Organizacje partyjne, związkowe i komsomolskie działające przy zakładach przemysłowych, kołchozach i sowchozach powinny umacniać więź tych zakładów ze szkołami, pomagać rodzinom i szkołom efektywnie w wychowywaniu młodego pokolenia, wywierać wpływ na rodziców niewłaściwie odnoszących się do swych obowiązków wychowawczych względem własnych dzieci.

Uchwała stwierdza, iż dzieło dalszego doskonalenia systemu oświatowego, zwłaszcza procesu nauczania i wychowania, zależy przede wszystkim od nauczyciela, jego kwalifikacji naukowych i metodycznych, jego ideowości oraz poziomu kultury ogólnej i politechnicznej. W związku z tym zwraca się uwagę na konieczność stworzenia korzystnych warunków dla owocnej i skutecznej pracy nauczycieli, dla systematycznego podnoszenia przez nich swoich kwalifikacji. Kładzie się nacisk na bezwzględne respektowanie przez władze oświatowe przepisów o ochronie pracy, o prawach oraz należnych nauczycielom z mocy prawa przywilejach zawodowych. Uchwała podkreśla, iż stała troska o autorytet nauczyciela, o właściwe i jak najbardziej racjonalne wykorzystywanie jego wysiłku dla dzieła

nauczania wychowania młodzieży powinna być troską wszystkich zainteresowanych czynników, wszystkich organizacji partyjnych, zawodowych i komsomolskich.

Postanowienie zobowiązuje zainteresowane ministerstwa ogólnozwiązkowe, komisję planowania oraz ministerstwa oświaty poszczególnych republik do corocznego ustalania limitów przyjęć do zakładów kształcenia nauczycieli stosownie do przewidywanego zapotrzebowania kadrowego szkół. Podkreśla ono specjalnie potrzebę wykształcenia niezbędnej liczby nauczycieli muzyki i śpiewu, przedmiotów plastycznych, kreślenia, wychowania fizycznego i in. w średnich szkołach pedagogicznych i na odpowiednich wydziałach instytutów pedagogicznych. Wskazuje ono także na konieczność umocnienia szkół-internatów i domów dziecka oraz na rozszerzenie sieci szkół sanatoryjnych i szkół-internatów specjalnych.

Końcowy fragment uchwały dotyczy budownictwa szkolnego, bazy i wyposażenia materialnego szkół wiejskich. Podkreśla się, iż budownictwo to powinno uwzględniać również potrzeby mieszkaniowe nauczycieli oraz inwestycje w zakresie internatów dla uczniów mieszkających z dala od siedzib szkół 8-klasowych, że środki przeznaczone na te cele powinny być wydzielone z ogólnych kwot inwestycyjnych i pozostawać w dyspozycji władz oświatowych, że fundusz mieszkaniowy nie powinien być wykorzystywany na rzecz osób nie zatrudnionych w szkolnictwie. Dyrektywa ta dotyczy również materiałów budowlanych, jeśli inicjatywę budowy szkół i mieszkań nauczycielskich podejmą masowo kołchozy lub inne instytucje i organizacje działające na wsi. Postawiono przy tym warunek, iż wszystkie nowe budowy powinny być przekazywane do eksploatacji przed rozpoczęciem roku szkolnego. Pełne wyposażenie szkół w niezbędny sprzęt, materiały, pomoce naukowe, w środki i urządzenia techniczne, z projektorami filmowymi i telewizorami włącznie, prace remontowe — wszystko to ma być wykonywane, stwierdza uchwała, tylko przy czynnym współdziałaniu szkół z ich środowiskami i środowisk ze szkołami.

Ale aktualny etap rozwoju szkoły ogólnokształcącej w Związku Radzieckim wymaga także podniesienia na odpowiednio wyższy poziom pedagogicznego kierownictwa wewnątrzszkolnego, jak również metod sprawowania nadzoru ze strony inspektoratów rejonowych i okręgowych wydziałów oświaty. Stwierdza się w uchwale, iż nadzór ten dzisiaj pod wieloma względami szwankuje. Uchwała zobowiązuje dlatego Ministerstwo Oświaty ZSRR, Ministerstwo Finansów oraz Komitet Pracy i Płac do przygotowania nowych przepisów, które ustalą niezbędne liczby pracowników nadzoru pedagogicznego dla odpowiednich szczebli administracji szkolnej, jak również ustalą korzystniejsze zasady ich wynagradzania. Wreszcie uchwała poleca Ministerstwu Oświaty ZSRR przygotowanie projektu ustawy o średniej szkole ogólnokształcącej.

W treści uchwały jest jednak pewien moment, który zasługuje na specjalną uwagę. Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR poleca mia-

nowicie, aby dla pogłębienia wiedzy młodzieży z zakresu nauk przyrodniczych, matematyczno-fizycznych i humanistycznych oraz w celu wielostronnego rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów, szkoły ogólnokształcące prowadziły, poczynając od klasy siódmej, zajęcia fakultatywne odpowiadające zainteresowaniom i upodobaniom uczniów. Co jeszcze ważniejsze, uchwała zaleca wykorzystanie dotychczasowego pozytywnego doświadczenia i w związku z tym utrzymanie pewnej ilości szkół lub klas realizujących system pogłębionego, teoretycznego i praktycznego, kształcenia uczniów kl. IX i X w zakresie matematyki i techniki obliczeniowej, fizyki i radioelektroniki, chemii i chemicznej technologii, biologii i agrobiologii oraz w zakresie przedmiotów humanistycznych.

Tak sprofilowane „specjalizacyjnie" szkoły lub klasy ogólnokształcące istnieją w niektórych ośrodkach miejskich ZSRR już od kilku lat. Pełnych szkół eksperymentalnych tego typu jest cztery, zaś szkół z niektórymi sprofilowanymi klasami jest ok. 50. Piszący te słowa miał możność odwiedzenia kilku takich szkół w listopadzie 1966 r. Eksperymentalna Szkoła Ogólnokształcąca Akademii Nauk Pedagogicznych nr 444 w Moskwie ze specjalizacją matematyczną i szkoła-internat przy Uniwersytecie Leningradzkim w Leningradzie ze specjalizacjami matematyczno-fizyczną i chemiczno-biologiczną należą do grupy czterech szkół (dwie pozostałe są w Nowosybirsku i w Kijowie), które próbują rozwiązać trudne zagadnienie progu dydaktycznego między szkołą średnią i szkołą wyższą. Nie jest to tylko problem programowy ani też tylko problem rekrutacyjny, lecz także, a może głównie, problem odpowiednich metod pracy z młodzieżą dwóch ostatnich klas szkoły średniej, zbliżonych pod pewnymi względami do metod pracy szkoły wyższej. W przedmiotach ścisłych i przyrodniczych ma to szczególne znaczenie. Tak zróżnicowane nauczanie nie ma nic wspólnego z furkacją, ponieważ każdego ucznia obowiązuje opanowanie jednakowego i pełnego programu szkolnego ze wszystkich przedmiotów, a tylko odpowiednie zespoły koncentrują się w klasach IX i X na poszerzonym i pogłębionym toku nauczania w zakresie wybranego przez siebie przedmiotu (jednego lub dwóch), w jego aspekcie teoretycznym i praktycznym, jednak głównie pod kątem czekających ich wkrótce studiów wyższych. W moskiewskiej szkole eksperymentalnej nr 444 owa specjalizacja (matematyczna) zaczyna się już w klasie VII. Wyraża się to m. in. w tym, że w miejsce tzw. „trudowowo obuczenija" występuje w planie nauczania teoria i praktyka pracy na elektronowych maszynach liczących, czyli technika obliczeniowa i programowanie. Nadto w ramach zajęć do wyboru na analizę matematyczną przeznacza się dodatkowo w kl. VII — 2 godz., w kl. VIII — 3 godziny, w kl. IX—X po 4 godz. tygodniowo, co znacznie poszerza możliwości zdobycia przez uczniów odpowiednich wiadomości i umiejętności matematycznych. Podobną praktykę stosuje się także w innych szkołach i klasach eksperymentalnych tego typu. Dzięki temu uczniowie w klasach VIII, IX i X mają po 9 godzin

matematyki tygodniowo, z czego znaczną część przeznacza się na elementy matematyki wyższej i na zdobycie przez uczniów wprawy w rozwiązywaniu zadań. Nie można się też dziwić faktowi zdawania przez przytłaczającą część absolwentów tych szkół i klas egzaminów wstępnych na wydziały matematyczno-fizyczne i politechniczne szkół wyższych oraz stosunkowo łatwemu trybowi ich dalszej nauki na tych wydziałach. Tak się mówi o absolwentach szkoły nr 444 w Moskwie, którzy rzeczywiście nie mają trudności z dostaniem się na wyższe studia, które dla wielu innych są nie do osiągnięcia. Przechodząc w powiązanym ze szkołą ośrodku, wyposażonym w elektronowe maszyny liczące typu „Ural-1" i „Ural-2", odpowiednie przeszkolenie teoretyczno-praktyczne, które ich uprawnia do wykonywania pracy na stanowisku „programisty-obliczeniowca", uzyskują dodatkowy impuls do dalszych studiów w tej nowej dziedzinie matematyki.

W szkole-internacie przy ul. Sałuszkina w Leningradzie, która jest szkołą eksperymentalną miejscowego uniwersytetu, profil specjalizacyjny obejmuje matematykę i fizykę oraz chemię i biologię, przy czym te dwie ostatnie „specjalizacje" występują w mniejszości. Na 100 nauczycieli szkoły tylko 42 pozostaje na jej etacie, pozostali są pracownikami etatowymi uniwersytetu. Standartem swego wyposażenia szkoła wybitnie odbiega od norm przeciętnych. To samo da się powiedzieć także o szkole leningradzkiej nr 157, w której tylko niektóre klasy są w ten sposób sprofilowane, gdyż szkoła eksperymentuje właściwie nauczanie języka obcego od klasy II. Pracownie i gabinety posiadają urządzenia kompletne i technicznie nowoczesne, zainstalowane sumptem uniwersytetu lub innych instytucji, sprawujących nad tymi szkołami patronat naukowy. Gabinety mechaniki, optyki, fizyki molekularnej, chemii nie różnią się wiele od gabinetów i laboratoriów uniwersyteckich. Co zaś szczególnie charakterystyczne i ważne, to fakt, iż odpowiedzialni za eksperymenty pracownicy nauki (profesorowie, docenci, wykładowcy, asystenci) sami automatycznie pracują w szkołach jako nauczyciele, jako przewodniczący i członkowie rad pedagogicznych, jako kierownicy kółek pozalekcyjnych itp., sprawdzając osobiście faktyczną wartość projektowanych innowacji metodycznych, przygotowywanych programów i podręczników (makiet). Pracownie szkoły ogólnokształcącej nr 157 dysponują taką ilością zestawów pomocy naukowych, jaka jest konieczna do każdej lekcji, dla każdej grupy ćwiczeniowej. Dysponują one zamontowanymi na stałe projektorami filmowymi i epidiaskopami. Zasłony zaciemniające w oknach pracowni opadają i podnoszą się za naciśnięciem guzika w pulpicie nauczycielskim. W ten sam sposób nauczyciel uruchamia ze swego miejsca przy katedrze projektor filmowy, dzięki czemu może to uczynić w takim momencie lekcji i na tak długo, jak to wynika logicznie z planu jego lekcji. Film nie zastępuje więc nauczyciela, lecz go tylko w odpowiedni sposób uzupełnia; ilustruje, wzbogaca oraz pogłębia tok jego dydaktycznej pracy.

Rekrutacja do wspomnianych czterech szkół (Moskwa, Leningrad, Nowosybirsk i Kijów) odbywa się na innych niż ogólne zasadach. Szkoły te przyjmują do swych klas dziewiątych młodzież po klasie ósmej o zainteresowaniach matematycznych z terenu całego Związku Radzieckiego, przy czym szkoła moskiewska czyni to na terenach Rosji centralnej, leningradzka na obszarach północno-zachodnich, nowosybirska na Syberii i Dalekim Wschodzie, a szkoła kijowska na Ukrainie i południu ZSSR. Do punktów rekrutacyjnych dojeżdżają pracownicy uniwersyteccy, szkoła przyjmuje tylko zakwalifikowanych przez nich kandydatów. Tak jest przynajmniej w „rejonie" szkoły leningradzkiej, która przyszłych uczniów swych klas dziewiątych zbiera aż z 19 punktów, w których przeprowadzane są odpowiednie egzaminy i rozmowy z kandydatami.

Dyrektorzy szkół zastrzegają się, iż w tym eksperymencie nie chodzi bynajmniej o wyławianie talentów matematycznych, gdyż pedagogika, jak twierdzą, nie zna dotąd sposobów, którymi tego rodzaju właściwości można byłoby wykrywać, w wieku lat 15—16 nie da się zresztą jeszcze bezwzględnie powiedzieć o uczniu, że jest lub że nie jest matematycznie uzdolniony, nie są to przecież uzdolnienia tej samej natury, co talenty artystyczne, które ujawniają się znacznie wcześniej. Stąd w założeniach rekrutacyjnych przyjmuje się, iż każdy uczeń przejawiający prawdziwe, autentyczne zainteresowania do matematyki, fizyki, chemii lub biologii może pod okiem odpowiedniego nauczyciela i przy odpowiednim wysiłku osobistym osiągnąć najwyższe nawet rezultaty. Stąd też, jakkolwiek kandydatami do tych szkół są głównie zwycięzcy olimpiad, wszyscy, zarówno ci, jak i inni, są poddawani odpowiednim badaniom egzaminacyjnym. Doświadczenie wykazało, iż pomyłek wykluczyć się nie da, że pewien odpad śródroczny w klasie IX ma miejsce, jest on jednak niewielki. Uczniowie tacy są po prostu przenoszeni do klas o normalnym tempie pracy.

Na zakończenie warto jeszcze wspomnieć o jednym interesującym przedsięwzięciu, które wymownie świadczy o staraniach, jakie czynią uniwersytety radzieckie, aby ułatwić młodzieży szczerze i głęboko zainteresowanej przedmiotem wstęp na studia wyższe. Rzecz znów dotyczy matematyki i wydziałów matematycznych uniwersytetów w Moskwie i Leningradzie. Przy tych uniwersytetach istnieją mianowicie tzw. zaoczne szkoły matematyczne dla młodzieży dwóch najstarszych klas szkoły ogólnokształcącej z całego Związku Radzieckiego. Ideą tych „szkół" jest śpieszenie z systematyczną pomocą młodzieży zamieszkałej daleko od ośrodków uniwersyteckich, a pragnącej się dalej uczyć tego przedmiotu. „Szkoła" rejestruje swoich „uczniów", posiada ich zdjęcia, dokładne adresy, ich korespondencję oraz przysyła im co miesiąc odpowiednią partię zadań do wykonania. Każdym dziesiątkiem „uczniów" opiekuje się jeden student wydziału matematycznego uniwersytetu, komsomolec, który to robi na zasadzie pracy społecznej. Poprawia on nadesłane przez uczniów zadania, opracowuje uwagi, koresponduje, zachęca do wysiłku, zapobiega znie-

chęceniu. Całoroczny program i poszczególne przydziały pracy miesięcznej opracowują profesorowie. Administracyjnie całą „szkołą" liczącą ponad 1000 „uczniów" kierują 2 osoby, przydzielone na określoną ilość godzin przez miejscowy wydział oświaty. Jest to więc przedsięwzięcie tanie, a pedagogicznie bardzo cenne, świadczące o świadomym dążeniu władz oświatowych i uczelni wyższych do uprzystępniania wiedzy możliwie na najwyższym poziomie wszystkim, którzy tego pragną, oraz do zasypywania przepaści między szkołą średnią i szkołą wyższą. Wydaje się, iż jest to jeden z najskuteczniejszych sposobów likwidowania tego typu przedziałów.

ZRÓŻNICOWANIE KSZTAŁCENIA W CZECHOSŁOWACJI

Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że szkolnictwo czechosłowackie osiągnęło już imponujący stopień doskonałości. Świadczy o tym przede wszystkim jego powszechność, począwszy od przedszkoli, z których korzysta prawie 3/4 dzieci 3—6-letnich (w Polsce zaledwie 1/4), a kończąc na rozwiniętym szkolnictwie zawodowym, obejmującym na poziomie niższym, średnim i wyższym prawie wszystkich młodych kandydatów do pracy zawodowej, a także początkujących pracowników i tych, którzy pracując zawodowo pragną osiągnąć wyższy poziom kwalifikacji. W stosunku do liczby ludności kraju liczebność szkolnictwa wyższego zapewnia Czechosłowacji trzecie miejsce w świecie — za Stanami Zjednoczonymi Ameryki Płn. i Związkiem Radzieckim, a tuż przed Bułgarią i Węgrami (Polska zajmuje miejsce dziesiąte) [1]. Absolwenci uczelni czechosłowackich są uznawani w świecie za dobrych specjalistów.

A jednak w opiniach oświatowców i pedagogów czechosłowackich nietrudno zauważyć nuty niezadowolenia z dotychczasowego stanu rzeczy. Generalnym powodem tego niezadowolenia jest zbyt mała skuteczność kształcenia w całym szkolnictwie, zwłaszcza zaś w szkołach ogólnokształcących. Chodzi tu zarówno o ekonomiczną, jak i ściśle pedagogiczną stronę tego zagadnienia.

Problem skuteczności kształcenia

Wprawdzie wskaźniki drugoroczności i odpadu w szkolnictwie czechosłowackim nie są większe od polskich. W dziewięcioletniej szkole podstawowej drugoroczność wynosi tam ok. 4% [2], w polskiej zaś szkole podstawowej — 5,6% [3]; w Czechosłowacji odpada ze szkoły podstawowej (tzn. przestaje się uczyć nie uzyskawszy świadectwa ukończenia tej szkoły) ok. 18% młodzieży [4], a w Polsce do 1960 r. wskaźnik odpadu ze szkoły podstawowej wynosił aż 26% [5]. Jednakże w Czechosłowacji, gdzie głównie dzięki twórczości naukowej Vaclava Příhody już od 1930 r. zakorzeniła się tendencja kształcenia bez drugoroczności i odpadu, nawet takie „normal-

[1] Mały rocznik statystyczny. Warszawa 1966, GUS, s. 331.

[2] M. Cipro: Diferenciace zakladniho vzdělani. Praha, Statni Pedagogické Nakladatelstvi 1966, s. 10.

[3] Statystyka szkolnictwa. Szkolnictwo ogólnokształcące, opieka nad dzieckiem i młodzieżą. 1964/65 i 1965/66. Warszawa 1966, GUS, s. 82.

[4] M. Cipro: Diferenciace zakladniho vzdělani. Op. cit., s. 18. Podług Zemana w roku 1962/63 opuściło szkołę ogólnokształcącą bez ukończenia klasy IX — 17,6%, a w roku 1964/65 — 16,3% młodzieży. F. Zeman: K některým problémom zakladniho školstvi. „Odborná Vychova" 1966, nr 2, s. 25.

[5] W. Tułodziecki: Na progu nowego roku szkolnego. *Nowa Szkoła* 1962, nr 7/8, s. 17.

ne" wskaźniki traktowane są jako haniebne plamy na współczesnym systemie szkolnym.

Pod wpływem progresywistycznej pedagogiki amerykańskiej młody wówczas docent Uniwersytetu Praskiego, dr V. Přihoda, podjął w 1930 r. próbę takiego dostosowania całokształtu nauczania do uzdolnień młodzieży, która powinna zapewnić całkowitą skuteczność kształcenia [6]. Stanąwszy na czele Komisji Reformy Szkolnej przy Škole Vysokych Studii Pedagogických w Pradze, rozwinął śmiałe badania eksperymentalne w tej dziedzinie. W szkołach eksperymentalnych Přihody oprócz przedmiotów obowiązkowych prowadzono nauczanie w zakresie przedmiotów do wyboru. Uczniowie kl. III i IV (obecnie VIII i IX) mieli do wyboru języki lub przedmioty techniczne i zajęcia praktyczne. Poza zajęciami lekcyjnymi zorganizowano zajęcia w pracowniach. Na drugim etapie badań wprowadzono indywidualne uczenie się w pracowniach pod kierunkiem nauczycieli. Uczniowie mający jakieś opóźnienia z poszczególnych przedmiotów mogli „nadrabiać" te opóźnienia ucząc się jednocześnie innych przedmiotów bez straty czasu.

Wyniki tego eksperymentu były znakomite. Cel, którym było osiągnięcie pełnej skuteczności kształcenia, osiągnięto w pełni, wobec czego tzw. „Přihodovy pokusné školy" zyskały sobie dużą popularność. Wojna uniemożliwiła jednak przeprowadzenie reformy szkolnej wedle opracowanej w szczegółach przez Přihodę koncepcji. Wystąpił on z nią ponownie zaraz po wojnie, przedstawiając plan uelastycznienia organizacji pracy w całym szkolnictwie drugiego stopnia [7]. Jednakże w pierwszej fazie przeobrażeń szkolnictwa czechosłowackiego — do 1950 r. — całkowita realizacja koncepcji Přihody była trudna, a w 1951 r. spotkała się ona z ostrą krytyką Prezydium Komitetu Centralnego KPCz, co ostatecznie przesądziło jej losy. Liczni pedagogowie i oświatowcy czechosłowccy jednak o niej nie zapomnieli. A więc gdy w drugiej połowie lat pięćdziesiątych okazało się, że ta reforma, która do 1953 r. nadmiernie usztywniała cały system oświatowo-wychowawczy, nie doprowadzi do upowszechnienia wykształcenia średniego, coraz wyraźniej zaczęto domagać się rehabilitacji koncepcji Přihody. W 1959 r. znalazła ona wyraz nawet w referatach kierownictwa partii komunistycznej.

Na plenarnym zebraniu Komitetu Centralnego partii w kwietniu 1959 r., gdy rozpatrywano węzłowe problemy szkolnictwa czechosłowackiego, wśród licznych propozycji głównego referenta tej problematyki, członka Biura Politycznego KC KPCz, J. Henrycha, wyróżniała się myśl o podwyższeniu skuteczności kształcenia przez dostosowanie pracy szkolnej do uzdolnień i zainteresowań młodzieży. Henrych głosił wówczas m. in.: „Nasza szkoła musi u każdego dziecka uwzględniać wszystkie aspekty

[6] V. Přihoda: Racionalizace školstvi. Praha 1930.
[7] V. Přihoda: Idea školy druhého stupné. Brno 1945.

jego osobowości i starać się o rozwijanie wszystkich jego cech dodatnich. Dlatego większej niż dotychczas troski wymaga indywidualna opieka nad uczniem". I stwierdziwszy, że w obecnym systemie giną talenty i zamiłowania, które powinny być rozwijane, doszedł do wniosku, iż sprawa oceny postępów w nauce i skuteczności kształcenia wymaga „uzdrowienia". Zakwestionował też drugoroczność: „Zachodzi pytanie, czy słuszne jest stosowane zgodnego ze starym zwyczajem pozostawianie na drugi rok uczniów, którzy z pewnego przedmiotu mają wprawdzie słabe wyniki, ale wykazują dobre lub nawet celujące postępy z innych przedmiotów; którzy później, jak wykazuje doświadczenie, w życiu mają nawet wybitne osiągnięcia. Takimi uczniami należy zaopiekować się w sposób indywidualny i pomóc im w przezwyciężeniu pewnych braków" [8].

Oczywiście, stąd już tylko krok do zupełnej rehabilitacji koncepcji V. Příhody. I tak się stało. Dziś nestor czechosłowackiej pedagogiki psychologizującej [9] z satysfakcją obserwuje renesans jego koncepcji. W piśmiennictwie czechosłowackim aż roi się od publikacji na temat podwyższania skuteczności kształcenia przez zróżnicowanie treści i indywidualizowanie pracy w całym szkolnictwie. Ten ruch, któremu przewodzi dyrektor Instytutu Pedagogiki w Pradze, doc. M. Cipro, zatacza coraz szersze kręgi, zwiastując nową reformę szkolną.

Zróżnicowanie kształcenia a jednolitość szkolnictwa

Obecny ruch pedagogiczny w Czechosłowacji stanowi w istocie rzeczy próbę postawienia drugiego kroku w odwrocie z drogi wybranej w 1953 r., gdy ustalono założenia reformy, która miała w przyszłości ujednolicić kształcenie całej młodzieży w obowiązkowej jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej [10]. Wedle ówczesnych założeń, celem polityki oświatowej miało być osiągnięcie takiego stopnia jednolitości w szkolnictwie, aby wszyscy uzyskiwali jednakowe wykształcenie średnie. Zróżnicowane kształcenie zawodowe miało być zorganizowane dopiero na poziomie ponadśrednim. Ponieważ jednak ta koncepcja już w drugiej połowie lat pięćdziesiątych okazała się zupełnie nierealna, w 1960 r. uzgodniono, że obok średniej szkoły ogólnokształcącej, której funkcją jest zarówno przygotowanie do „życia", jak i do studiów wyższych, należy na poziomie średnim rozwinąć także kształcenie zawodowe w rozmaitych szkołach, dostosowanych do aktualnych potrzeb gospodarki i kultury narodowej. Ustawa z dnia 15 grudnia 1960 r. [11], która stała się podstawą prawną

[8] Reforma szkolna w Czechosłowacji. Dokumenty zebrał i opatrzył komentarzem Mirosław Cipro. Warszawa, PZWS 1963, s. 48—49.

[9] Czytelnicy polscy znają go głównie dzięki dwóm wydaniom jego „Wstępu do psychologii pedagogicznej". Warszawa 1961 i 1965, PZWS.

[10] Czechosłowacka ustawa o organizacji szkolnictwa i systemie kształcenia nauczycieli. Praha, Orbis 1953.

[11] Zákon o soustave výchovy a vzdělávání. Školsky zakon. Praha, Státni Pedagogické Nakladatelstvi, 1961.

trzeciej wielkiej reformy szkolnej w powojennej Czechosłowacji, rozstrzygnęła, iż tylko do piętnastego roku życia cała młodzież powinna się kształcić w jednolitej 9-klasowej szkole podstawowej, a po piętnastym roku powinna się kształcić w różnych szkołach, zapewniających niejednakowe wykształcenie „średnie": „Przez wykształcenie średnie rozumie się wykształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe zróżnicowane pod względem kierunku i zakresu, ale mające jednakową wartość społeczną, które po ukończeniu kształcenia podstawowego zdobywa się w różnych typach szkół przy jednoczesnym włączeniu się całej młodzieży do różnorodej pracy produkcyjnej. Kierunek i zakres wykształcenia średniego zależy od potrzeb gospodarki i kultury narodowej" [12].

To ustalenie stało się przesłanką do bardzo wyraźnego zróżnicowania szkolnictwa zawodowego, a także — dla zrazu eksperymentalnego, a potem oficjalnie uznanego, wyodrębnienia trzech kierunków w większych średnich szkołach ogólnokształcących.

KIERUNKI W ŚREDNIEJ SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Przedmiot nauczania	kierunki											
	ogólny				matemat. - fiz.				chem. - biolog.			
	I	II	III	Razem	I	II	III	Razem	I	II	III	Razem
Język czeski i literatura	4	3	3	10	4	3	3	10	4	3	3	10
Język rosyjski	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
II język obcy	3	2	3	8	3	2	3	8	3	2	3	8
Podst. wiedzy politycznej	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
Historia	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Geografia	2	2	—	4	2	2	—	4	2	2	—	4
Matematyka	4	4	4	12	5	5	5	15	4	4	4	12
Geometria wykreślna	—	—	—	—	—	2	2	4	—	—	—	—
Fizyka	3	3	4	10	4	4	5	13	2	3	3	8
Chemia	2	2	2	6	2	2	—	4	3	3	4	10
Biologia	2	2	2	6	—	—	2	2	2	3	3	8
Wychowanie fizyczne	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
Podstawy produkcji	8	8	8	24	8	8	8	24	8	8	8	24
Przedm. fakultatywne	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108
Przedm. nadobowiązk.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

Z planu nauczania widać, że w zakresie przedmiotów cyklu przyrodniczo-matematycznego wprowadzono tam dość istotne zróżnicowanie. Uwzględnienie w planie nauczania przedmiotów „fakultatywnych" i „nadobowiązkowych" stworzyło możliwości pogłębienia tego zróżnicowania. Wyraźniej różnice te wystąpiły w programach, stosowaniu pomocy naukowych i w całokształcie codziennej pracy szkolnej. Wynikiem tego było

[12] Ibidem, § 7.

też zróżnicowanie wymagań dydaktycznych, zwłaszcza na egzaminach maturalnych.

Wykształcenie średnie, potraktowane jako pogłębienie i poszerzenie w wybranych kierunkach wykształcenia zapoczątkowango we wspólnej dla wszystkich szkole podstawowej, coraz bardziej odbiegało od uniwersalistycznej koncepcji wykształcenia średniego z początków lat pięćdziesiątych. Natomiast w koncepcji kształcenia podstawowego wciąż usiłowano jak najkonsekwentniej realizować program zawierający tzw. zakladne učivo, które — według dążeń jego głównego autora, Otokara Chlupa — miało polegać na tym, że:

1) obejmuje elementy nauki, sztuki i techniki osiągnięte przez ludzkość w ciągu jej rozwoju,

2) jest niezbędne dla dalszego kształcenia i uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym,

3) ma zasadnicze znaczenie dla wszechstronności wychowania socjalistycznego i ukształtowania naukowego poglądu na świat,

4) jest dostosowane do wieku ucznia i jego rozwoju umysłowego, aby mogło być przyswojone przez wszystkich uczniów przy zastosowaniu odpowiednich metod nauczania,

5) ma aspekt politechniczny, tzn. obejmuje podstawy nie tylko nauk humanistycznych, lecz również różnych rodzajów działalności produkcyjnej oraz budowy maszyn i narzędzi [13].

Gorliwi rzecznicy tej koncepcji kształcenia podstawowego w szkole dziewięcioklasowej przy pogłębiającym się różnicowaniu szkolnictwa „średniego" traktowali realizację tej koncepcji jako podstawowy warunek rozwoju systemu oświatowo-wychowawczego. Boć jeśli jednolite kształcenie ogólne ma się kończyć już w klasie dziewiątej, gdyż dalej zasada jednolitości jest uhonorowana w niewielkim stopniu, to zakres i poziom tego kształcenia podstawowego powinien być dla wszystkich jednakowo wielki...

Tak jednak może rozumować tylko ktoś, kto nie zdaje sobie sprawy ze sprzeczności takiej organizacji kształcenia. Najświeższe doświadczenia czechosłowackie ujawniły te sprzeczności w całej pełni.

Jedna leży na przejściu z encyklopedycznej szkoły podstawowej do mocno zróżnicowanego szkolnictwa „średniego". Nagłe przejście z szerokiej nie oznakowanej drogi kształcenia ogólnego w którąś z licznych wąskich ścieżek prowadzących do różnych celów stanowi tę sprzeczność, której nie uwzględniono w fazie przygotowawczej ostatniej reformy szkolnej w Czechosłowacji. Młodzież encyklopedycznie kształcona w szkole podstawowej okazuje się zupełnie nie przygotowana do przejścia do szkół

[13] O. Chlup: Všeobecné polytechnické vzdělani v obdobi dovršeni socializmu a přehode k komunizmu. *Pedagogika* 1960, nr 1.

„średnich". Żywiołowe przechodzenie absolwentów szkoły dziewięcioklasowej powoduje przypadkowość w kształceniu na poziomie średnim, niwecząca wszelką dbałość o dostosowanie kształcenia na tym poziomie do uzdolnień i zainteresowań młodzieży. Straty ekonomiczne i pedagogiczne tego stanu rzeczy muszą być, oczywiście, ogromne.

Nie mniejsze straty pociąga wszakże za sobą odpad młodzieży w szkole podstawowej. Z wyliczeń finansowych okazuje się, że odpad ten w roku szkolnym 1964/65 spowodował stratę 324 038 400 Kčs [14], stanowiących, naturalnie, nie tylko sumę kosztów kształcenia, lecz również innych wydatków, związanych z przedwczesnym opuszczaniem szkoły przez młodzież. A strat pedagogicznych nie sposób dokładnie wykazać. Wśród pedagogów czechosłowackich rozpowszechnia się przekonanie, iż straty te są tak ogromne, że całkowicie dyskwalifikują one ów uniwersalizm szkoły podstawowej, który — jak się wydaje — implikuje takie ofiary.

Dlatego problem zróżnicowania kształcenia w szkole podstawowej stał się przedmiotem nieomal powszechnego zainteresowania pedagogów czechosłowackich. Uzyskał też aprobatę Komitetu Centralnego partii, który w październiku 1964 r. uznał za celowe wypróbowanie w szkolnictwie „poprawnie zrozumianego i przemyślanego zróżnicowania, zbliżającego je do różnych zainteresowań i uzdolnień młodzieży" [15]. Pierwsze wyniki obecnych badań w tej dziedzinie skonfrontowano na specjalnym seminarium w Pradze, dnia 22 marca 1966 r. Prasa pedagogiczna czechosłowacji, zwłaszcza *Pedagogika, Socjalistycka škola* i *Jednotna škola* publikuje analizy teoretyczne i przyczynki z zakresu problematyki zróżnicowania treści i metod kształcenia w szkole podstawowej. Cytowana książka M. Cipro zapoczątkowała serię publikacji książkowych z tej dziedziny. Państwowe Wydawnictwo Pedagogiczne w Pradze zapowiedziało na rok 1967 wydanie m. in. książki wybitnego pedagoga szwedzkiego: Problemy diferenciace ve švédské škole oraz autorów czechosłowackich — M. Dostala: Pedagogické problemy současné doby i M. Cipro: Modernizace zakladaniho vzdéláni.

Badania naukowe w zakresie problematyki zróżnicowania kształcenia w jednolitym systemie szkolnym mają przygotować grunt dla przyszłej reformy szkolnej. Z takim zamiarem zostały podjęte. Bo pedagogowie i oświatowcy czechosłowaccy mają ambicję, aby przyszła reforma była przygotowana lepiej niż którakolwiek z dotychczasowych. Bo — jak stwierdza M. Cipro — „doświadczenia minionych prawie już 20 lat dość nas nauczyły, że totalne ustalanie jednostronnych nowych zadań w szkolnictwie, bez stworzenia niezbędnych warunków kadrowych, materialnych, organizacyjnych, pedagogicznych i innych, niechybnie naraża nas na wielkie straty. Dlatego uchwała październikowego plenum KC KPCz (1964 r.)

[14] Z obliczeń T. Slouka, przytoczonych przez M. Cipro w cytowanej książce, s. 20.
[15] Cytuję za M. Cipro: Deferenciace zakladniho vzdéláni. s. 5.

wyznaczyła na opracowanie, sprawdzenie i stopniową realizację nowych koncepcji wychowania i kształcenia w szkole dziewięcioletniej termin pięcioletni, co wystarczy, aby można było pożądane ustalenia wprowadzić w życie z należytą dokładnością" [16].

Sądzę, że warto zainteresować się tymi przygotowaniami do nowej reformy szkolnej w Czechosłowacji. Choćbyśmy mieli zupełnie odmienne poglądy na temat zróżnicowania kształcenia...

[16] Ibidem, s. 101—102.

WŁADYSŁAW CICHOŃ

PROGRAM NAUCZANIA 8-KLASOWEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ A WYCHOWAWCZO-MORALNE POTRZEBY NASZEGO SZKOLNICTWA

1. PRÓBA OCENY ZAŁOŻEŃ I CELÓW WYCHOWAWCZYCH PROGRAMU

Myślą przewodnią wskazówek wychowawczych zawartych w programie nauczania jest przekonanie o społecznej wartości moralności socjalistycznej. Moralność ta, zgodnie z programem, ma być podstawą, na której opierać się powinno wychowawcze kształcenie młodzieży, oraz źródłem, z którego nauczyciel czerpać powinien treści etyczne. Moralność socjalistyczna jest moralnością świecką.

Idea szkoły świeckiej sama w sobie jest szczytna i zasługuje w pełni na społeczną realizację. Jednakże jej urzeczywistnienie wiąże się w praktyce z całym szeregiem trudności wynikających przede wszystkim z tego, iż nasz system oświatowy nie posiada zbyt wielu doświadczeń w zakresie świeckiego wychowania. Dlatego też realizacja nowego programu wymaga od nauczycieli twórczej pracy wychowawczej, której treści wypływać będą — w myśl uwag Ministra Oświaty zawartych we wstępie do programu — z rozwoju nowych stosunków międzyludzkich i nowych kształtów, jakie przybierać będzie budownictwo socjalizmu. „Nie będziemy ustawali w pracy nad ulepszeniem programu. Próba życia, którą będą pierwsze lata jego realizacji, przemyślenia i krytyczne uwagi nauczycieli, poczynione na tle doświadczeń szkolnych, oraz nowa treść, jaką wniosą do naszego życia postępy w budownictwie socjalizmu, osiągnięcia współczesnej nauki i techniki, a także rozwój stosunków międzyludzkich — to źródła, z których będziemy korzystać przy wykonywaniu tego zadania"[1].

Powyższe uwagi są konieczne do zrozumienia i wytłumaczenia faktu, iż program pod względem zawartych w nim treści moralno-wychowawczych wydaje się jednak dość ubogi. Nie można w nim znaleźć materiału, z którego nauczyciel mógłby bezpośrednio czerpać wypracowane zasady i normy etyczne, tak pomocne i niezbędne w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Fakt ten — chociaż wynika z określonej sytuacji, w jakiej znajduje się obecnie szkolnictwo polskie — jest jednak poważnym mankamentem programu.

Ponadto należy zauważyć, że brak treści etycznych wiąże się, być może, z ogólnym założeniem programu, głoszącym, że dla celów wychowawczych wystarcza materiał zawarty w innych przedmiotach, i że nie potrzeba wprowadzać specjalnego przedmiotu wychowawczego, takiego, jak np. wychowanie moralne czy nauka o moralności[2]. Mimo wielu godzin lekcyjnych przeznaczonych w planie nauczania[3] na

[1] Program nauczania, s. 6—7.

[2] Z założeniem tym dyskutuje również prof. B. Suchodolski w swoich pracach pedagogicznych. Nie postuluje on jednak wprowadzenia do szkół „nauki o moralności", lecz jedynie nowy przedmiot „życie społeczne". (B. Suchodolski: O program świeckiego wychowania moralnego, Warszawa 1961, t. I, s. 71, 100 oraz Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym, opracowanie zespołowe pod kierunkiem B. Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963 r. s. 38 i 160—170.)

[3] Program nauczania, s. 17.

poszczególne przedmioty nie znalazła się ani jedna, która by była całkowicie poświęcona wychowaniu moralnemu. Istnieją co prawda „godziny do dyspozycji wychowawcy klasy", tzw. godziny wychowawcze, lecz nie są one — jak wiadomo — przeznaczane w praktyce na naukę o moralności.

Twórcy programu stanęli zatem na stanowisku, iż nie należy do szkoły podstawowej wprowadzać osobnego przedmiotu, który miałby na celu wychowanie moralne i kształcenie etyczne. Powstaje pytanie, czy stanowisko to jest naprawdę w całej swej rozciągłości słuszne. Rodzi się wątpliwość czy rzeczywiście cele wychowawcze stawiane szkole podstawowej osiągnąć można wyłącznie za pomocą tzw. nauczania wychowującego. Zagadnienie to jest problemem szerszym i można by próbować jego rozwiązania opierając się nie tylko na analizie sytuacji w szkolnictwie polskim, ale także sięgając do metod pedagogiki porównawczej. Można by np. przebadać, czy francuski system szkolny zawierający wiele godzin lekcyjnych przeznaczonych na specjalne nauczanie moralności i filozofii nie okazuje się skutecznym i wartościowym sposobem realizacji wychowania moralnego — bez względu na cele, którym służy, i normy moralne, które zawiera[4].

We francuskim systemie szkolnym miejsce religii w szkole zajęła świecka nauka moralności, która miała na celu m. in. dać młodzieży pierwsze zasady moralne, miała tę młodzież wychować w duchu ideałów demokracji, miała wreszcie być tym przedmiotem, który wpaja młodzieży głębszą kulturę ogólną, podstawę kształcenia zawodowego i umiejętność dobrego postępowania.

Dużą rolę do bezpośredniego nauczania moralności przywiązuje również szkolnictwo angielskie, chociaż nauka o moralności ma tam charakter przede wszystkim religijny[5].

Chcąc w jakikolwiek sposób wykorzystać w polskiej sytuacji modele wychowawcze innych systemów szkolnych, trzeba pamiętać o różnicach zachodzących w dziedzinie kultury, ustroju społeczno-gospodarczego i politycznego między tymi krajami a Polską. Wydaje się jednak, że mimo tych różnic istnieje jeden element godny naśladowania i faktycznie stanowiący o społecznej wartości systemu wychowawczego. Jest nim mianowicie podkreślane szczególnie we Francji przywiązywanie pierwszorzędnej wagi do nauczania moralności. Bez względu na to, czego się faktycznie naucza na lekcjach moralności w poszczególnych krajach, rzeczą zasadniczą wydaje się być sama potrzeba wychowania moralnego, wspólna różnym systemom szkolnictwa. Tym bardziej u nas, gdzie wychowanie młodzieży winno być przedmiotem szczególnej troski społeczeństwa i państwa, nauczanie moralności musi odgrywać w systemie szkolnym rolę zasadniczą.

Doniosłość wprowadzenia oddzielnego przedmiotu, poświęconego nauce moralności ma — jak wiadomo — szczególne znaczenie w tych systemach szkolnych, którym przyświeca ideał szkoły świeckiej. W miejsce bowiem nauczania religii, która spełniała m. in. rolę wychowawczą, należy dać młodzieży jakiś odrębny przedmiot nauczania, który spełniałby zadania wychowawczo-moralne.

Kończąc te wstępne uwagi raz jeszcze chcemy określić charakter naszej wątpliwości odnoszącej się do analizowanego programu. Otóż celem wychowania, w myśl programu, winno być m. in. „wychowanie w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego"[6] (podkreślenie W. C.). Cel ten niezmiernie trudno — naszym zdaniem — osiągnąć, nie ma bowiem jeszcze ani gotowego systemu etycznego, na którym mogłaby

[4] Sprawą tą szczegółowiej zajmuje się B. Nawroczyński w pracy pt. O szkolnictwie francuskim, Warszawa 1961.
[5] Por. K. Kotłowski: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej. Warszawa 1961.
[6] Program nauczania, s. 8.

się oprzeć moralność socjalistyczna, ani nie ma także gotowych już, socjalistycznych zasad współżycia społecznego. Zarówno moralność socjalistyczna, jak i zasady współżycia społecznego znajdują się dopiero w stadium powstawania i będą się rozwijać wraz z postępem socjalistycznych stosunków społecznych. W celu wypracowania moralności socjalistycznej trzeba uprzednio stworzyć przynajmniej zasadnicze zręby systemu etycznego, który mógłby stanowić jej teoretyczną podstawę. System taki musiałby rozwiązywać wszystkie z podstawowych zagadnień etycznych, musiałby zatem być systemem etyki teoretycznej, normatywnej oraz technologii etycznej. Opracowanie takiego systemu mogłoby niezmiernie wzbogacić wychowawczo-moralną część programu nauczania.

2. ANALIZA KRYTYCZNA TREŚCI ETYCZNYCH I METOD WYCHOWAWCZYCH

Ze sprawą omówionych powyżej założeń i celów wychowawczych wiąże się zagadnienie zawartych w programie treści wychowawczo-moralnych. Treści te mają być konkretnym materiałem służącym do realizacji zadań wychowawczych. Analiza programu prowadzi do wniosku, że brak w nim w zasadzie treści ściśle etycznych, przynajmniej w takim zakresie, w jakim wymagają tego założenia programu. Brak także w programie przedmiotu przeznaczonego wyłącznie do celów wychowawczych. Istnieje zatem pewna dysproporcja między celami i treściami wychowawczymi: cele te są zbyt ambitne w stosunku do skromnych środków. Maksymalizm założeń, minimalizm treści — oto cecha wychowawczej części programu.

Słuszność powyższej uwagi można by wykazać analizując treści moralne, zawarte w materiale nauczania poszczególnych przedmiotów. Wydawać by się mogło, że najwięcej tych treści znajduje się w materiale wychowania obywatelskiego, języka polskiego i historii. Pozostałe przedmioty zawierają bardzo niewiele treści moralnych, co zresztą wypływa z ich charakteru.

Tymczasem jednak nawet i te przedmioty, które powinny zawierać więcej materiału wychowawczego (wychowanie obywatelskie, język polski, historia), nie posiadają go w takim stopniu, by mogły stać się wystarczającą podstawą wychowawczo-moralnego oddziaływania szkoły. Twierdzenie to postaramy się poniżej uzasadnić, przynajmniej w odniesieniu do wychowania obywatelskiego, w którym zawarto stosunkowo najwięcej treści wychowawczo-moralnych.

Otóż zasadniczym celem wychowania obywatelskiego jest wpojenie młodzieży norm takiej moralności, która odpowiadałaby potrzebom społeczno-gospodarczego ustroju, w którym młodzież ta żyje. Drugim, niemniej ważnym zadaniem tego przedmiotu jest przekonanie uczniów o możliwości i obowiązku aktywnego angażowania się w sprawy społeczne, zmierzającego do ciągłego ulepszania istniejących form życia społecznego. Oba te zadania posiadają bez wątpienia charakter moralny, dotyczą bowiem konkretnych sposobów zachowania się jednostki w otaczającym ją świecie. Jednakże materiał nauczania, zawarty w programie wychowania obywatelskiego, wydaje się być niewystarczający, mimo wielu pomocnych treści, które dałoby się z niego wyłowić.

Jakie praktyczne sposoby wskazuje program dla realizacji powyższych zadań? Główną cechą tych sposobów jest to, że są one pośrednie, tzn., że realizacja zadań wychowawczo-moralnych ma się dokonywać nie poprzez wskazywanie konkretnych norm i ocen moralnych, lecz niejako na drodze okrężnej, w tym wypadku poprzez ukazywanie poszczególnych sytuacji życiowych, w których pewne normy i oceny znajdować mają swe zastosowanie. Sytuacjami takimi są: współżycie i praca mieszkańców miasta czy wsi, życie społeczne środowiska, działalność organów rządu i partii, ustrój społeczno-gospodarczy i polityczny, współpraca międzynarodowa itp.

Przy takim zarysowaniu problematyki wychowania obywatelskiego trudno jest

oczywiście mówić, że dotyczy ona wprost zagadnień wychowawczo-moralnych. Zapewne może się przyczynić do wyrobienia w uczniu pozytywnej społecznie postawy obywatelskiej, świadomej swych praw i obowiązków wobec zbiorowości. Postawa obywatelska, chociaż powinna i musi opierać się na pewnej postawie moralnej, nie jest jednak z tą postawą moralną tożsama. Wydaje się nawet, że właściwa postawa obywatelska może ukształtować się jedynie pod warunkiem wcześniejszego ukształtowania właściwej postawy moralnej. Program natomiast zdaje się tej zależności nie dostrzegać. Być może, stąd właśnie płyną jego braki treściowe (oczywiście w odniesieniu do zadań moralnych, którymi się w tej pracy zajmujemy).

Wśród treści moralnych programu wychowania obywatelskiego znajdujemy jedynie ogólne i dość niekonkretne wskazówki dotyczące profilu wychowawczo-moralnego. Nie znajdujemy natomiast norm moralnych w jednoznacznym sformułowaniu, takich, które mogłyby być dla młodzieży wyraźną wskazówką postępowania. Przedstawione w programie postulaty moralne[7] — warunków tych nie spełniają. Są właśnie mało konkretne i ogólnikowe. Co więcej, przez żadne chyba z dzieci na serio nie poddawane w wątpliwość. Dlatego też ich przydatność wychowawczo-moralna wydaje się być, mimo pewnych zalet, naprawdę znikoma. Jest oczywiste, że inicjatywa w tej dziedzinie pozostawiona jest w całości nauczycielowi. Jest to miejsce, w którym wykazać on może swą twórczą pomysłowość wychowawczą.

Treści wychowawczo-moralne zawarte w programie wychowania obywatelskiego nie tylko wydają się znikome i niewystarczające, ale ponadto niektóre z nich nasuwają szereg uwag dyskusyjnych, a czasem nawet ich właściwa interpretacja może nastręczać nauczycielowi poważne trudności. Jest to sytuacja tym bardziej kłopotliwa dla nauczyciela, gdyż w zasadzie jedynie od niego i jego rozumienia danych treści zależy wybór właściwego sposobu przekazywania ich dzieciom. Przykładowo wymienimy tutaj temat z klasy VIII wychowania obywatelskiego, który brzmi: „praca podstawowym miernikiem wartości człowieka" — jako cecha ustroju socjalistycznego[8].

Twierdzenie, że praca jest miernikiem wartości człowieka, jest trudne do interpretacji przede wszystkim dlatego, że kryje ono w sobie różne aspekty; ekonomiczny i filozoficzny. Na czoło wysuwa się tu oczywiście aspekt ekonomiczny, chociażby ze względu na to, iż twierdzenie to wypowiedziane jest w terminologii ekonomii politycznej. Jednak interpretacja ekonomiczna jest także niejasna i co więcej — trudno mówić nawet o jakiejś jednej tylko możliwej interpretacji ekonomicznej, nasuwa się ich bowiem wiele i chyba żadna z nich nie daje się ostatecznie przyjąć za słuszną. Samo pojęcie pracy jako kategorii ekonomicznej jest wieloznaczne i historycznie zmienne. Jego znaczenie zależy — jak wiadomo — od stosunków ekonomicznych właściwych danej formacji społecznej. O ile np. w okresie wspólnoty pierwotnej przez pracę można było rozumieć proces oddziaływania człowieka na przyrodę w celu uzyskania niezbędnych środków do życia, to w formacjach późniejszych, a zwłaszcza w kapitalistycznych stosunkach produkcji, praca przybiera inny charakter. Oprócz pierwotnych swoich cech staje się pracą najemną i przedmiotem wyzysku. Jeszcze innego charakteru nabiera praca w gospodarce socjalistycznej, opartej o społeczną własność środków produkcji.

Różne interpretacje twierdzenia o pracy jako mierniku wartości człowieka kształtują się w zależności od interpretacji występujących w nim pojęć, a więc w zależności od tego, czy np. pracę będziemy rozumieli jedynie w sensie produkcyjnym, czy także uwzględnimy tu pracę tzw. nieprodukcyjną. Następnie interpretacje te będą różne w zależności od sposobu rozumienia przedmiotu oceny — człowieka. Inaczej twierdzenie to będzie wyglądać przy traktowaniu człowieka jako pewnej

[7] Por. Program nauczania, s. 308—316, 324.
[8] Program nauczania, s. 315.

siły roboczej, inaczej zaś wtedy, gdy człowieka będziemy pojmowali jako nosiciela siły roboczej, a więc ostatecznie jako coś, co jest od tej siły roboczej różne.

Twierdzenie, że praca jest miernikiem wartości człowieka — zawarte w programie — wypływać może z niewłaściwego rozumienia marksowskiej teorii wartości towaru. Karol Marks stał bowiem na stanowisku, że praca jest jedynym źródłem i miarą wartości towaru[9]. Z twierdzenia tego nie wynika jednak, że człowieka można traktować jak towar; co najwyżej za towar uważać można, zgodnie z Marksem, siłę roboczą, ponieważ faktycznie miernikiem jej wartości, tak jak wartości towaru, jest praca[10]. Ale u Marksa można łatwo znaleźć rozróżnienie między człowiekiem a siłą roboczą, której człowiek jest nosicielem. W jakim zatem sensie miernikiem wartości człowieka ma być praca?

Ponadto trzeba znaznaczyć, że traktowanie siły roboczej jako towaru w ścisłym tego słowa znaczeniu występuje w marksowskiej interpretacji kapitalizmu. Natomiast w ustroju socjalistycznym siła robocza przestaje być towarem w takim znaczeniu, jak miało i ma to miejsce w ustroju kapitalistycznym, gdyż środki produkcji są tu własnością społeczną[11]. Jeżeli zatem w ustroju socjalistycznym człowiek nie jest nosicielem siły roboczej traktowanej jako towar, którego wartość mierzona jest wyłącznie pracą, to ekonomiczny sens twierdzenia, że praca jest miernikiem wartości, nie daje się utrzymać także w socjalizmie.

Pozostaje jednak jeszcze filozoficzny sens tego twierdzenia. Jest on bardziej trudny do interpretacji niż sens ekonomiczny, ponieważ w zasadzie brak jest jednoznacznych i ścisłych koncepcji wartości człowieka i stosunku tej wartości do wartości pracy. Istnieje co prawda wiele różnych teorii, które jednak rozwiązują te zagadnienia w sposób zgoła odmienny. Lecz jedno wydaje się tu nie ulegać wątpliwości: praca ludzka jest istotnym warunkiem pełnego realizowania się człowieczeństwa, jest niezbędnym czynnikiem rozwoju osobowości. W tym też sensie mówić można, że praca jest podstawowym warunkiem tego, by człowiek posiadał jakąś wartość zarówno dla społeczeństwa, w którym żyje, jak i dla siebie samego. Jednakże określenia powyższe dalekie są również od precyzji i jednoznaczności. To, co da się z nich wyłowić, znane jest każdemu z jego praktycznego życia społecznego. Dlatego też jedyną drogą, jaką nauczyciel może obrać w swej pracy dydaktycznej przy interpretacji analizowanego twierdzenia, jest wyławianie w nim owego praktycznego, codziennego sensu. Nauczyciel zatem powinien pozostawić na boku sens ekonomiczny tego twierdzenia, mimo iż program to właśnie znaczenie zdaje się

[9] „Wszelka praca jest z jednej strony wydatkowaniem ludzkiej siły roboczej w znaczeniu fizjologicznym — i w tym charakterze jako jednorodna praca ludzka, czyli abstrakcyjnie ludzka praca tworzy wartość towarów". (Karol Marks: Kapitał. Warszawa 1950, t. I, s. 49).

[10] Pojęcie siły roboczej jako towaru odnosi się wyłącznie do gospodarki kapitalistycznej, w której robotnik wolny wobec prawa i pozbawiony środków produkcji jest po prostu zmuszony wynajmować się do pracy, czyli sprzedawać swoją siłę roboczą. Nie mógł tego uczynić np. niewolnik, gdyż sam był przedmiotem handlu, a więc był traktowany jako towar. Siła robocza jako towar tym jednak różni się od innych towarów, że jest nieodłączną częścią ludzkiego organizmu. Ale jej wartość wyznaczają te same czynniki co wartość każdego towaru. Marks pisze: „Podobnie jak wartość wszelkiego innego towaru, wartość siły roboczej jest określona przez ilość pracy niezbędnej do jej wytworzenia". (K. Marks, F. Engels: dzieła wybrane. Warszawa 1949, t. I, s. 399). Przez ilość pracy potrzebnej do wytworzenia siły roboczej Marks rozumie naturalnie tę ilość pracy społecznej (społecznie niezbędnej), która jest konieczna do wytworzenia środków utrzymania robotnika i jego rodziny. Zatem wartość tych środków określa wartość siły roboczej.

[11] Siła robocza ze swej natury (istoty) nie ma towarowego charakteru. Cechę tę uzyskuje lub traci ją w zależności od struktury ekonomiczno-społecznej danego ustroju. W społeczeństwie, w którym nie ma wyzysku pracy, siła robocza według ekonomii politycznej socjalizmu zatraca towarowy charakter.

wysuwać na plan pierwszy. Ekonomiczny sens bowiem, jak staraliśmy się to pokazać, nie da się przecież utrzymać. Nadto sens ekonomiczny dotyczy przede wszystkim wytworów pracy, nie zaś pracy samej. Natomiast nauczyciel powinien mieć na oku w pierwszym rzędzie wyrobienie w uczniach pozytywnego stosunku nie tyle do wytworów pracy, ile do samej czynności, do samego faktu pracowania. To właśnie pozwoli dzieciom zrozumieć wartość samej pracy i wpoić im do niej szacunek. Jest oczywiste, że autentyczną wartość będzie posiadała taka tylko praca, w której wyniku powstawać będą pewne dobra (materialne bądź duchowe) jako jej wytwory, oraz rodzić się będą wartości człowieka jako przedmiotu tej pracy, a także sama czynność wykonywana będzie w sposób celowy i racjonalny.

*

Prócz znajdujących się w programie treści wychowawczo-moralnych, nasuwających pewne uwagi krytyczne, z których dla ilustracji omówiliśmy nieco szerzej pracę jako kryterium oceny człowieka, daje się jednocześnie w programie zauważyć brak takich treści, które powinny budzić w młodzieży motywy uczenia się. Chodzi tu o brak wychowawczej motywacji procesów uczenia się. Sprawa ta ma doniosłe znaczenie nie tylko dla uzyskania jak najefektywniejszych wyników nauczania i postępów w nauce, ale także dla właściwego ukształtowania moralnej postawy uczniów wobec uczenia się i nauki. Mimo że codzienna praktyka pedagogiczna przekonuje nas dobitnie o przydatności wychowania dla pracy dydaktycznej oraz o zależności postępów w nauce od moralnej postawy ucznia, zjawiska te znajdują (jak dotychczas) zbyt mały oddźwięk w opracowaniach teoretycznych.

Wychowawczy charakter motywów uczenia się powinien przede wszystkim skupiać się na podkreślaniu wartości zarówno celów, jakim uczenie się służy, jak i na wartości samej czynności uczenia się. Nietrudno dostrzec, że obie te wartości (samego uczenia się i jego celu) posiadają de facto głęboki aspekt moralny. W związku z tym wychowanie zmierzające do ukazania motywów uczenia się także nie jest wolne od moralnego charakteru. Chodzi tu głównie o to, aby nauczyciel w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej w oparciu o własne przeświadczenie ukazywał wychowankom wartości intelektualne i poznawcze tkwiące w zdobywaniu wiedzy, by budził w nich świadomość potrzeby kształcenia się, zrozumienie życiowej doniosłości naukowej znajomości świata, by budził w nich pasję poznawczą. Tylko w ten sposób dojść można do ukształtowania w wychowankach pozytywnego i rzetelnie ugruntowanego stosunku do nauki, czego osiągnięcie nie tylko w znacznej mierze ułatwi procesy dydaktyczne, ale będzie także gwarancją efektywnych wyników nauczania.

Po uwadze o motywacji uczenia się powróćmy jeszcze do analizy treści moralnych zawartych w omawianym programie. Treści te należy także rozpatrzyć w aspekcie etyki indywidualnej i społecznej. Otóż wydaje się, że indywidualne, a także społeczne oddziaływanie wychowawcze ujmowane oddzielnie nie są wystarczające. Rodzi się więc postulat, by pracę wychowawczą opierać zarówno na etyce indywidualnej, jak i społecznej. Akcentujemy tę sprawę, gdyż choć zagadnienie wydaje się być oczywiste i bezsporne, to jednak historia wychowania dostarcza przykładów nie spełniających naszego postulatu. Pewne systemy wychowawcze uwzględniały jedynie jednostkę i wpadały w indywidualizm nie doceniając społecznej wartości wychowania, inne — nie doceniały jednostki.

Treści wychowawczo-moralne dostarczone nauczycielowi przez program noszą wyraźne piętno moralności społecznej, brak w nich natomiast akcentu moralności indywidualnej. Treści te odnoszą się przeważnie do różnych form życia zbiorowego i tym, co normują i czego dotyczą, nie jest jednostka, lecz pewna społeczność, określona grupa społeczna. Prawda, iż szczególne podkreślanie wagi moralności społecznej jest rzeczą słuszną i nie pozbawioną szeregu zalet. Człowiek bowiem

żyje w społeczności i wszystkie jego działania są w sposób pośredni bądź bezpośredni uwarunkowane otaczającą go zbiorowością, której jest uczestnikiem. Podkreślając jednak doniosłość moralności społecznej nie wolno nam zapominać o podstawowej roli moralności indywidualnej. Zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci, u których prawdopodobnie uczucie więzi społecznej i zrozumienie potrzeb zbiorowości jest o wiele mniejsze niż u dorosłych, powinniśmy dbać szczególnie o to, by ukazywać wychowankom jasno i wyraźnie sens moralny ich indywidualnego, jednostkowego postępowania. Program nauczania jednak nie przychodzi tu nauczycielowi z wystarczającą pomocą. I tu także — jak w wielu innych wskazanych przez nas wypadkach — wychowawca zdany jest na swe własne rozeznanie w tych sprawach i od obrania właściwego kierunku jego usiłowań zależy skuteczność oddziaływania wychowawczego.

Program nauczania zaleca, by działalność wychowawcza zmierzała do wyrobienia u wychowanków umiejętności formułowania samodzielnych sądów, ocen i norm moralnych [12]. Zalecenie to chcielibyśmy opatrzyć następującą uwagą. Przede wszystkim zalecenie powyższe opiera się na założeniu, że uczniowie są w stanie samodzielnie formułować słuszne oceny i sądy moralne. Ale założenie to będzie prawdziwe tylko wtedy, jeśli uczniowie posiadać będą uprzednio faktyczną wiedzę etyczną. Przy braku bowiem wiedzy etycznej wychowanek nie może dokonać wyboru swego dążenia z pełną świadomością i w ten sposób może łatwo popełnić błąd. Toteż tylko rzetelna znajomość zjawisk moralnych oraz właściwe zrozumienie etycznych wartości pozwalają na samodzielne i prawidłowe formułowanie ocen moralnych i sądów dotyczących postępowania moralnego.

Jest zatem oczywiste, że omawiane zalecenie programu słuszne będzie tylko wtedy, kiedy towarzyszyć mu będzie zalecenie bezpośredniego przekazywania wiedzy etycznej i moralnej, dokonywane w praktyce w różnorodnych formach wychowawczych. Przekazywanie to wiąże się z potrzebą posiadania odpowiednich treści ściśle etycznych, których jednak — jak staraliśmy się to pokazać powyżej — w programie brak.

W związku z brakiem ściśle etycznych treści wychowawczych pozostaje także brak ściśle etycznych metod wychowania. Przez metody ściśle wychowawcze rozumiemy tutaj takie sposoby bezpośredniego kształtowania moralnego wychowanków, które byłyby najbardziej odpowiednie dla przekazywania i wpajania wychowankom ściśle etycznych treści. Takie swoiste metody wychowania moralnego byłyby więc podyktowane z jednej strony konkretną zawartością merytoryczną przekazywanego materiału etycznego, z drugiej określoną sytuacją, w której odbywa się proces nauczania, a zatem np. wiekiem dzieci, ich poziomem intelektualnym, środowiskiem itp. Zagadnienie metod wychowawczych było na ogół nie doceniane przez badaczy pedagogów. Ostatnie prace dotyczące tej problematyki [13] — która wymaga obszernego i samodzielnego potraktowania — wykazują, że sprawa ta staje się coraz bardziej aktualnym przedmiotem rozważań pedagogów.

3. ZAGADNIENIE GODZIN WYCHOWAWCZYCH

Przejdźmy obecnie do omówienia „lekcji wychowawczych". Jest to zagadnienie tym bardziej ważne, gdyż godziny wychowawcze przeznaczone — jak wiadomo — do dyspozycji wychowawcy klasy powinny stanowić jedną z podstawowych form działalności wychowawczej szkoły.

[12] Patrz program nauczania, s. 324.
[13] Patrz np. Miron Krawczyk: Metody wychowania moralnego, Warszawa 1965.

Jednak w omawianym przez nas programie nauczania nie spotykamy żadnych uwag i wskazówek dotyczących wykorzystywania czasu tzw. godzin wychowawczych. Godziny wychowawcze natomiast — jak sama już ich nazwa wskazuje — powinny odgrywać przecież rolę wychowawczą. Ten zupełny brak w programie treści przeznaczonych na godziny wychowawcze nie może jednak zostać potraktowany obojętnie, zwłaszcza że zagadnienie godzin wychowawczych od kilku już lat jest żywo dyskutowane na łamach pism pedagogicznych, podejmujących problematykę wychowawczą.

Niedostateczność pracy wychowawczej szkoły podczas godzin wychowawczych — zdaniem nauczycieli — tkwi właśnie w tym, że program nauczania nie dostarcza im praktycznie żadnych treści wychowawczych, mających stanowić wypełnienie czasu lekcyjnego[14]. Toteż o jakości i wychowawczej wartości godzin wychowawczych decyduje wyłącznie inwencja nauczycieli i ich znajomość problematyki społeczno-moralnej. Nauczyciele z dużą praktyką pedagogiczną i znajomością zagadnień moralnych z łatwością i satysfakcją, a także z dużym pożytkiem społecznym rozwiązują to zagadnienie, a ich lekcje młodzież sobie wysoko ceni. Natomiast nauczyciele nie znający wystarczająco problematyki etycznej, mniej doświadczeni i nie zaangażowani wychowawczo natrafiają na duże trudności, a ich godziny wychowawcze pozbawione są waloru wychowawczego i przez dzieci oceniane jako nudne.

Brak programu godzin wychowawczych nauczyciele odczuwają wyraźnie i w związku z tym niektórzy niechętnie także te godziny z młodzieżą prowadzą[15]. Pozytywnym zjawiskiem jest tu fakt, że niektórzy nauczyciele w trosce o młodzież próbują tworzyć własne modele godzin wychowawczych i dzielą się nimi ze swoimi kolegami[16]

Dotychczas jednak godziny wychowawcze nie całkiem spełniają swoje zadanie. Wynika to przede wszystkim z dwóch powodów: z niewłaściwego przygotowania nauczycieli i z braku należytej tematyki programowo przewidzianej na godziny wychowawcze. Zarówno należyte przygotowanie nauczycieli, jak dobór tej tematyki, powinny iść w kierunku coraz szerszego i głębszego podnoszenia znajomości problematyki moralnej. Jest sprawą osobnej dyskusji, czy taki wzrost poziomu świadomości moralnej w szkole, a zarazem silniejsze moralne oddziaływanie na wychowanków — uda się osiągnąć jedynie w oparciu o godziny wychowawcze.

*

Roli tej nie spełni chyba także stosowanie tzw. nauczania wychowującego. Nauczanie wychowujące to postulat oczywisty i integralnie związany z naturą samej szkoły jako instytucji społecznej. Nie wystarcza on jednakże do tego, by czynić

[14] Nauczyciele wypowiadają się o godzinach wychowawczych jako o lekcjach nieokreślonych, pozbawionych materiałów ukierunkowujących pracę wychowawczą.

[15] Nauczyciele dają często wyraz swemu niezadowoleniu w stwierdzeniu, iż wolą prowadzić nawet większą ilość przedmiotowych lekcji niż jedną godzinę wychowawczą.

[16] Z podobną pomocą pośpieszyła również H. Kowalewska dając w pracy pt. „Godziny wychowawcze" projekt programu godzin wychowawczych. Wątpliwe natomiast wydaje się twierdzenie autorki, że niepodobna sformułować w ogóle takiego jednego programu godzin wychowawczych, który mógłby być pomocny dla wszystkich szkół znajdujących się w różnych środowiskach i okolicznościach. H. Kowalewska proponuje, by w układaniu programu godzin wychowawczych (rocznego czy kwartalnego) korzystać z odpowiedzi dzieci na pytanie: „O czym chciałbym rozmawiać na godzinach wychowawczych" (H. Kowalewska: Godziny wychowawcze, Warszawa 1962, s. 75—76).

go jedyną podstawą, w oparciu o którą mają być spełnione wychowawcze zadania szkoły. Nasuwa się tu przypuszczenie, że do wypełnienia tych zadań nieodzowne jest wprowadzenie nowego dodatkowego przedmiotu, który w całości byłby poświęcony zagadnieniom etycznym.

Przedmiot ten powinien mieć charakter na tyle uniwersalny, by mógł jednoczyć usiłowania wychowawcze domu, szkoły i innych instytucji społecznych. Potrzebę jednolitego oddziaływania wychowawczego tak podstawowych czynników, jakimi są: rodzina, szkoła, państwo — zdaje się dziś bardzo odczuwać nasze społeczeństwo.

Rozważania powyższe, dotyczące problematyki wychowawczo-moralnej zawartej w programie szkoły podstawowej, ukazały, że zagadnienia moralne nie znalazły w analizowanym programie miejsca w stopniu takim, jakiego wymagałaby ich praktyczna i teoretyczna doniosłość wychowawcza.

Podkreślmy znany fakt, że sprawa wychowania moralnego ma niezmierną wagę społeczną. O przyszłym kształcie naszego społeczeństwa decydować będzie przecież to, jacy ludzie będą tę społeczność tworzyć, a więc ich moralny poziom i ich postawa życiowa. To zaś w dużym stopniu zależy od wychowania, jakie nasza młodzież otrzyma.

PAULINA BRÓDKA
Gdańsk

NA MARGINESIE WYPOWIEDZI A. TARCZYŃSKIEGO

Problem kształcenia nauczycieli dla potrzeb zreformowanej 8-klasowej szkoły podstawowej wywołuje wiele rozważań, projektów i opracowań. Wiąże się on z koniecznością zmiany tradycyjnych form kształcenia, uzasadnionej potrzebami dnia dzisiejszego, a mianowicie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w zakładach zapewniających wyższy poziom wykształcenia i wychowania ideowo-politycznego. Ostre głosy krytyki nie tyle padają dziś pod adresem liceów pedagogicznych — już przemijającej formy kształcenia — ile dotyczą treści, metod i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w studiach nauczycielskich. Zjawiskiem bezspornym jest budzący niepokój ze względu na efektywność studiów zbyt krótki okres czasu kształcenia nauczyciela specjalisty dla potrzeb zreformowanej szkoły podstawowej.

Jeżeli mówi się w wielu środowiskach o większej efektywności w przygotowaniu nauczyciela-wychowawcy w liceach pedagogicznych w porównaniu ze studiami nauczycielskimi, to bierze się często pod uwagę czas przeznaczony na ukierunkowany kontakt kandydatów na nauczycieli z uczniami szkoły ćwiczeń i środowiskiem społecznym. Ma on niewątpliwie przemożny wpływ na ukształtowanie właściwego stosunku do ucznia, jego środowiska, na gromadzenie określonej sumy doświadczeń oraz na ukształtowanie wielu umiejętności oddziaływań wychowawczych.

Nasuwa się wszakże pytanie, jak ten czynnik wprowadzić do opracowywanych nowych form kształcenia nauczycieli. Poza tym truizmem byłoby przytaczanie dowodów odnośnie do stosunkowo zawężonego kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w studiach nauczycielskich. Na ten temat toczy się poważna i szeroka dyskusja w prasie pedagogicznej u nas i za granicą; w ZSRR krytycznie ocenia się zbyt mały wymiar czasu przeznaczonego na przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli, niepokoi drugorzędna rola pedagogiki w zakładach kształcenia nau-

czycieli. Jakże słusznie wskazuje się, że „aby skutecznie wychowywać, nie wystarczy tylko życiowe doświadczenie, ale niezbędne jest zdobycie wiedzy o wychowaniu", że „Opanowanie tej nauki jest pierwszoplanowym zadaniem wszystkich nauczycieli".

*

Na łamach czasopism pedagogicznych ukazało się ostatnio wiele artykułów związanych ściśle z problematyką kształcenia nauczycieli, między innymi uzasadniających potrzebę zorganizowania eksperymentalnego studium nauczycielskiego. W numerze 4 *Ruchu Pedagogicznego* z 1966 r. ukazał się artykuł A. Tarczyńskiego zatytułowany „Eksperymentalne studia nauczycielskie sprawą konieczną". Spowodował on obszerną dyskusję i stał się w naszym Studium przedmiotem dość zaciekłej polemiki, w której ścierały się diametralnie różne stanowiska.

Należy na wstępie podkreślić, iż przedstawione przez autora artykułu „założenia projektu eksperymentalnego studium nauczycielskiego" są interesujące, oryginalne, wywołują szereg refleksji, skłaniają do przemyśleń i prowokują do wypowiedzi na tak ważki temat. Podziw i uznanie budzi zobrazowany w artykule głęboki szacunek dla dorobku liceów pedagogicznych i ukazanie dróg wykorzystania go w nowych eksperymentalnych formach kształcenia nauczycieli. Rzeczą niewątpliwie słuszną jest założenie, iż należy wykorzystać najlepszy dorobek liceów pedagogicznych w tworzeniu nowych, wyższych i doskonalszych form kształcenia nauczycieli w Polsce. Kontrowersję wywołują jednak założenia organizacyjne siedmioletniego zakładu kształcenia nauczycieli. Nasuwa się pytanie, czy koncepcja ta nie jest próbą zachowania liceum pedagogicznego pod inną nazwą? Nie najważniejszą bowiem sprawą jest nazwa, nie ona zadecyduje o treściach, metodach, poziomie, a nawet o organizacji zakładów kształcenia nauczycieli w naszym kraju.

Szereg wątpliwości rodzą proponowane przez A. Tarczyńskiego uprawnienia absolwenta a mianowicie: „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 kl. I—VIII, dawałby jednocześnie tytuł instruktora harcerskiego i instruktora oświatowo-kulturalnego".

Koncepcja wykształcenia „nauczyciela o szerokiej specjalności do czekających go zadań, a nie do nauczania przedmiotów, do szkół o małej liczbie nauczycieli" jest sprzeczna z faktem, iż troska o poziom absolwenta dyktuje dziś konieczność przygotowania nauczyciela o wąskiej specjalizacji przedmiotowej, a równocześnie o szerokiej, pogłębionej wiedzy rzeczowej w tym zakresie.

Organizacja zakładów kształcenia, w których trzeba przygotować kandydata na nauczyciela:

a) w zakresie głównej specjalności do nauczania początkowego,

b) do prowadzenia przedmiotów artystyczno-technicznych w kl. I—VIII,

c) do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych,

d) zapewnić instruktorskie przygotowanie harcerskie,

e) nauczyć organizować pracę kulturalno-oświatową w środowisku wiejskim — jest wielokierunkowa i wchodzi w zakres kilku trudnych studiów specjalistycznych.

W wielu sformułowaniach autora projektu są sprzeczności, np. zadaniem studium byłoby wykształcenie nauczyciela „o szerokiej specjalności, a nie do nauczania przedmiotów", natomiast uzyskany dyplom dawałby uprawnienia szersze, bo poza nauczaniem początkowym również do „przedmiotów artystyczno-technicznych w kl. I—VIII". Zgodnie z planem nauczania w małej szkole wiejskiej obowiązują takie przedmioty jak w szkole miejskiej i w świetle tego, niestety, nie można zrozumieć, co autor chce powiedzieć używając sformułowania „nauczyciela o szerokiej specjalności, a nie do nauczania przedmiotów".

Budzi też zastrzeżenie szeroki zakres obowiązków i rygorów, które w toku dwuletniego stażu praktykant musi wykonać, a mianowicie:

a) prowadzić zajęcia lekcyjne w kl. I—IV,
b) prowadzić szeroko rozumianą pracę pozalekcyjną,
c) pracować w drużynie harcerskiej,
d) organizować pracę kulturalno-oświatową w środowisku,
e) samodzielnie uczyć się w domu pod kierunkiem SN w zakresie VI i VII roku studiów,
f) wyjeżdżać i brać udział w konsultacjach i sesjach,
g) składać kolokwia,
h) pisać prace kontrolne,
i) składać egzaminy końcowe obowiązujące na VI i VII roku studiów,
k) złożyć egzamin praktyczny w szkole i miejscowości, w której pracuje,
l) pisać pracę dyplomową,
l) przygotować się i złożyć egzamin dyplomowy.

A gdzie życie osobiste? Nie można sobie przecież nawet wyobrazić, aby dziewiętnastoletni młody człowiek był całkowicie wysublimowany z potrzeb i trosk życiowych, w konsekwencji których może nie sprostać rygorom; a więc w sprawność studiów aż siedmioletnich też można wątpić.

*

W świetle nowych potrzeb ośmioklasowej szkoły podstawowej niewątpliwie ważną sprawą jest jak najszybsze rozwiązanie problemu efektywności przygotowania nauczycieli do realizacji poważnych zadań tej szkoły. Zachodzi więc niewątpliwie konieczność eksperymentowania. Mając na uwadze projekt opublikowany przez A. Tarczyńskiego i wiele innych oraz sprawozdania z czasopim zagranicznych — myślę, że należałoby w organizacji studiów eksperymentalnych wykorzystać:

1) bogaty dorobek liceów pedagogicznych,

2) wnioski toczącej się dyskusji w Polsce i za granicą, a szczególnie w ZSRR, która wskazuje na szersze, głębsze i efektywne przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczo-dydaktycznej; a więc na konieczność pogłębienia studiów pedagogicznych,

3) uwzględnić potrzeby rozwijającej się szkoły ośmioklasowej.

Nasze projekty związane z organizacją eksperymentalnego studium nauczycielskiego relacjonuję w dwu wariantach.

Wariant I

Eksperymentalne zakłady kształcenia nauczycieli mogłyby:

1) Utrzymać często powtarzającą się w dyskusji i na łamach prasy pedagogicznej nazwę „studium nauczycielskie", trzyletnie, o charakterze wyższej szkoły zawodowej z pełną drożnością do uzyskania stopnia naukowego.

2) Zorganizować przy studium typowe liceum ogólnokształcące z internatem.

3) Pokierować tak naborem, aby w LO uczyła się przede wszystkim młodzież, która planuje w przyszłości studia w SN, a więc potencjalni kandydaci na nauczycieli.

4) W organizacji zakładów stworzyć warunki przejścia do innych typów szkół dla młodzieży niezainteresowanej pracą pedagogiczną i odwrotnie.

5) Szczególną troską otoczyć w LO przedmioty stanowiące kierunek studiów w określonym SN.

6) Już w LO związać młodzież ze szkołą ćwiczeń poprzez wprowadzenie elementów praktyki pedagogicznej.

Wariant II

1) W LO dla potencjalnych kandydatów na nauczycieli już od klasy XI zorganizować grupę seminaryjną.

2) Pracę tej grupy młodzieży powiązać ze szkołą podstawową poprzez wprowadzenie elementów praktyki pedagogicznej.

Wymienione powyżej momenty organizacyjne studium nauczycielskiego eksperymentalnego mogłyby mieć wpływ na:

a) głębsze, rzeczowe i naukowe przygotowanie kandydata na nauczyciela,

b) wyeliminowanie praktykowanego często z konieczności powtarzania w SN materiału z zakresu programu LO,

c) wygospodarowanie budżetu czasu dla pedagogiki,

d) zebranie elementarnego doświadczenia pedagogicznego w LO mającego poważne znaczenie dla rozwoju zamiłowań pedagogicznych oraz niezbędnego w racjonalnym kierowaniu studiami przedmiotów pedagogicznych,

e) szerokie możliwości prowadzenia efektywnej praktyki pedagogicznej opartej o pogłębioną wiedzę pedagogiczną.

Analizując różne poglądy i projekty można stwierdzić, że zwycięża dziś idea wyższego wykształcenia, o które od szeregu dziesiątków lat walczyła lewica społeczna i masy nauczycielskie. Wysunięta przeze mnie garść innych problemów ma charakter bardzo dyskusyjny. Myślę, że jedno jest jednak pewne w naszej dyskusji, a mianowicie postulat podniesienia poziomu przygotowania nauczyciela do pracy, zyskuje bowiem on na ostrości w świetle nowych zadań i potrzeb postawionych przed ośmioklasową szkołą podstawową w naszym kraju.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

HELIODOR MUSZYŃSKI
WINCENTY OKOŃ

DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ EKSPERYMENTALNYCH W POLSCE LUDOWEJ

I. UWAGI WSTĘPNE

We wrześniu 1966 roku przeprowadzono w Instytucie Pedagogiki analizę działalności szkół eksperymentalnych w Polsce. Celem tej pracy była próba ogarnięcia całości ruchu eksperymentatorskiego w naszym szkolnictwie przez określenie jego rozmiarów, głównych kierunków oraz dotychczasowych osiągnięć, a także naukowego i metodologicznego poziomu. Przedmiotem analizy stał się materiał sprawozdawczy zgromadzony w drodze hospitacji poszczególnych szkół eksperymentalnych, które przeprowadzili pracownicy Instytutu Pedagogiki.

Już w początkowym etapie prac wystąpiła zasadnicza trudność. Okazało się, że nie dysponujemy kompletną ewidencją szkół eksperymentalnych w kraju. Powstawały one bowiem także na zasadzie decyzji władz lokalnych, nie zawsze występujących o zgodę Ministerstwa Oświaty. Wobec takiego stanu rzeczy zmuszeni byliśmy odwołać się do wszelkich możliwych źródeł informacji. W rezultacie aktualna lista szkół eksperymentalnych została sporządzona na podstawie:

1) wykazu szkół eksperymentalnych Ministerstwa Oświaty na rok szkolny 1964/65,
2) informacji z Centralnego Ośrodka Metodycznego,
3) danych z publikacji na temat szkół eksperymentalnych,
4) danych dostarczonych przez katedry pedagogiki wyższych uczelni oraz
5) informacji zebranych od pracowników Instytutu Pedagogiki.

Skompletowana w ten sposób lista obejmowała początkowo 64 szkoły. W toku dalszej analizy badanych szkół ustalono, że 6 spośród nich w ogóle nie rozpoczęło eksperymentu bądź też zaniechało już na wstępie prac w tym zakresie. Nadto należało wydzielić 22 szkoły, które dopiero rozpoczynają eksperymentowanie w bieżącym roku szkolnym. Jest wśród nich 15 liceów ogólnokształcących, w których przeprowadzać się będzie badania nad nauczaniem zajęć technicznych według nowego programu. Dwie dalsze szkoły mają eksperymentować w zakresie kilku przedmiotów nauczania, pozostałe zaś szkoły rozpoczynają eksperyment w zakresie nauczania początkowego oraz wychowawczej działalności w środowisku.

Tak więc dalszej szczegółowej analizie poddano 36 szkół, które od pewnego czasu prowadzą poszukiwania i próby w różnych dziedzinach nauczania i wychowania. Już w końcowej fazie badań uzyskaliśmy informacje o kilku szkołach w Polsce, które należałoby umieścić na ustalonej liście, nie zdołaliśmy jednak do nich dotrzeć.

Rozmieszczenie omawianych szkół w poszczególnych województwach jest nierównomierne. Najwięcej jest szkół w Warszawie (9), w Lublinie (6), dalej w woj. lubelskim (5), Wrocławiu (3), Krakowie (3), woj. warszawskim (3), Poznaniu (2), Szczecinie (2) i wreszcie w Olsztynie, Zielonej Górze i woj. kieleckim (po jednej).

W pozostałych 9 województwach takich szkół dotychczas nie było. Wynika natomiast z uprzednio podanych informacji, że szkoły zamierzające eksperymentować od r. szk. 1966/67 znajdują się również w województwach dotychczas nie mających szkół eksperymentalnych.

Spośród przebadanych 36 szkół aż 29 — to szkoły podstawowe. Resztę stanowią licea ogólnokształcące oraz dwa studia nauczycielskie. Jak się więc okazuje, ruchem eksperymentatorskim są słabo objęte szkoły zawodowe. Nie oznacza to oczywiście, że szkoły te są u nas całkowicie poza zasięgiem badań naukowych. Badania te jednak nie mają najczęściej charakteru eksperymentatorskiego, tzn. prób podejmowanych na szerszą skalę i przy aktywnym udziale przynajmniej części kadry nauczycielskiej danej szkoły.

Ale dokładniejsza analiza działalności 36 szkół objętych badaniami doprowadziła nas do przekonania, że nie wszystkie z nich zasługują w pełni na miano eksperymentalnych. Wprowadziliśmy przeto klasyfikację bardziej szczegółową dzieląc badane szkoły na eksperymentalne, eksperymentujące i doświadczalne.

Do szkół eksperymentalnych, to jest takich, w których praca szkoły służy weryfikacji określonych hipotez badawczych, zaliczono 8 szkół: w Warszawie nr 4 i 164, w Lublinie nr 6 i 29, w Radzanowie, w Kurowie, w Przybysławicach i w Olsztynie nr 14.

Do szkół prowadzących eksperyment cząstkowy w jednej lub kilku klasach eksperymentalnych, czyli do szkół eksperymentujących, zaliczono 9 szkół: w Warszawie nr 40 i 234, w Lublinie Studium Nauczycielskie nr 1 i 2 oraz Liceum im. Staszica, w Poznaniu Szkoła nr 38, w Krakowie nr 7 i 12 i we Wrocławiu nr 14.

Pozostałych 19 szkół uznano za doświadczalne, to znaczy takie, w których wprowadza się nowe metody pracy lub nasila działalność jakichś organizacji na terenie szkoły, jednakże bez dokładnego precyzowania hipotez badawczych, a więc i bez systematycznej ich weryfikacji.

W dalszym ciągu omówione zostaną wszystkie szkoły eksperymentalne, eksperymentujące i doświadczalne łącznie, bez uwzględnienia tych szkół, które dopiero rozpoczynają eksperymentowanie.

W dużych miastach znajduje się 27 szkół, w małych (od 10 do 30 tys. mieszkańców) — 4 szkoły, we wsiach i osadach — 5 szkół.

Interesująco przedstawia się poziom wykształcenia nauczycieli ze szkół podstawowych. Ogółem uczy w nich 880 nauczycieli, z tej liczby 22% posiada wykształcenie wyższe, 54% — półwyższe i 24% — wykształcenie średnie. Wielu nauczycieli o wykształceniu średnim studiuje zaocznie.

Czas trwania doświadczeń czy eksperymentu w poszczególnych szkołach waha się od 1 roku do 10 lat. W roku 1956 objęta eksperymentem była jedna szkoła, od 1959 roku dwie, w latach 1960—63 — 17 szkół, w roku 1964 rozpoczęło działalność doświadczalną — 6 szkół i w roku 1965 — 9 szkół.

W niektórych przypadkach szkoła początkowo była eksperymentalna, a później, po zakończeniu eksperymentu, stawała się szkołą doświadczalną. W badaniach zostały uwzględnione tylko te szkoły, które objęte są eksperymentem lub prowadzą pracę doświadczalną także w roku szkolnym 1966/67.

W ciągu trwania eksperymentu często zmieniała się liczba klas nim objętych. Wiązało się to z tematyką i przebiegiem eksperymentu.

W chwili przeprowadzenia badań liczba klas objętych eksperymentem przedstawiała się następująco:

wszystkie klasy w szkole	— 3 szkoły
większość klas danej szkoły	— 9 szkół
od 2 do 10 klas	— 22 szkoły
jedna klasa	— 2 szkoły

Na pytanie: „Jaka placówka naukowa opiekuje się eksperymentem" wiele szkół udzielało odpowiedzi świadczących o tym, że opieka bywa różnie rozumiana. W niektórych przypadkach jest to stały kontakt, pomoc i kontrola ze strony pracowników naukowych, w innych doraźne konsultacje. W trzech przypadkach szkoły były w ogóle pozbawione opieki ze strony placówek naukowych.

Spośród pozostałych szkół nad 15 sprawuje opiekę Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Warszawski opiekuje się 11 szkołami (7 — Katedra Pedagogiki Ogólnej, 4 — Katedra Dydaktyki), Uniwersytet im. M. Skłodowskiej-Curie — 2 szkołami, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Jagielloński mają pod opieką po jednej szkole oraz Studium Nauczycielskie z Krakowa i Centralny Ośrodek Metodyczny również po jednej szkole.

W kilku przypadkach opiekę nad eksperymentem w danej szkole sprawują wspólnie pracownicy Instytutu wraz z pracownikami Uniwersytetu Warszawskiego.

Tematyka eksperymentów dotyczy zagadnień programowo-wychowawczych i metodyczno-organizacyjnych. Można wyodrębnić następujące grupy zagadnień:

unowocześnienie nauczania początkowego	— 5 szkół
ogólna organizacja i metody nauczania problemowo-grupowe	— 13 szkół
nauczanie systemem łączenia teorii z praktyką	— 2 szkoły
politechnizacja nauczania	— 5 szkół
wychowanie społeczne i aktywizacja	— 5 szkół
wychowanie muzyczne	— 1 szkoła
wychowanie fizyczne	— 1 szkoła

Tematyka eksperymentów wystąpi wyraźnie w związku z dalszym, szczegółowym omówieniem treści i przebiegu eksperymentów.

II. DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ EKSPERYMENTALNYCH W ZAKRESIE NAUCZANIA

1. Dane ogólne

Badania nad problemami z zakresu dydaktyki i organizacji pracy szkoły prowadzi 15 szkół podstawowych, w tym 10 miejskich i 5 wiejskich. Są to: szkoły nr 4, 41, 164 i 234 w Warszawie, nr 6 i 29 w Lublinie, nr 7 w Krakowie, nr 14 w Olsztynie, nr 101 w Łodzi, nr 1 w Puławach oraz szkoły wiejskie w Radzanowie (pow. Mława), Kurowie i Przybysławicach (pow. Puławy), Bikówku (pow. Grójec) oraz Wielbarku (pow. Szczytno).

Wśród wymienionych szkół 5 to zakłady eksperymentalne, obejmujące przynajmniej jeden ciąg klas i podejmujące naukową weryfikację określonych hipotez (są to szkoły: nr 4 i nr 164 w Warszawie, nr 29 w Lublinie, nr 14 w Olsztynie i Szkoła w Radzanowie). 6 szkół zasługuje na miano eksperymentujących, działalność badawcza obejmuje w nich bowiem tylko wybrane klasy lub część przedmiotów nauczania (szkoły: nr 234 w Warszawie, nr 7 w Krakowie, nr 101 w Łodzi, nr 1 w Puławach oraz szkoły w Bikówku i Wielbarku). Wreszcie 4 szkoły mają charakter doświadczalny, podejmują mianowicie wdrażanie wyników badań pedagogicznych do praktyki, bez naukowej weryfikacji (są to: szkoła w Kurowie, Przybysławicach, szkoła nr 6 w Lublinie oraz nr 14 w Warszawie).

Podjęcie eksperymentu zostało w 12 szkołach zainicjowane przez pracowników naukowych, w 2 przez władze szkolne, w jednej szkole przez jej kierownika.

Realizację eksperymentów zaplanowano na różne okresy czasu, obejmujące od

3 do 7 lat. W niektórych szkołach podjęcie eksperymentu było poprzedzone rocznym okresem przygotowawczym.

We wszystkich szkołach przygotowano nauczycieli do prowadzenia eksperymentu za pośrednictwem wykładów prowadzonych przez opiekunów naukowych, przez czytanie i omawianie wybranych prac naukowych, organizowanie lekcji otwartych, pracę samokształceniową zespołów przedmiotowych, hospitowanie i ocenę lekcji oraz konsultowanie konspektów lekcyjnych przez opiekunów naukowych.

Udział nauczycieli w eksperymencie w poszczególnych szkołach wynosił od 30% do 90% ogółu pracujących w danej szkole.

Bardzo różnorodnie kształtowały się warunki prowadzenia eksperymentu: niektóre szkoły pracowały w warunkach dotychczasowych, bez unowocześnienia, urządzenia i wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, inne natomiast wprowadzały nowoczesne urządzenia, wyposażenie oraz pomoce techniczne.

We wszystkich eksperymentach dydaktycznych kierownictwo i opiekę naukową sprawowali pracownicy Instytutu Pedagogiki. Dwie spośród badanych szkół zakończyły już eksperyment, dwie dalsze zaś są w trakcie podsumowywania jego wyników. Szkoły te stają się z reguły wiodącymi. Większość szkół eksperymentalnych już obecnie wywiera wyraźny wpływ na doskonalenie metod nauczania i organizacji pracy szkoły. Szkoły te są traktowane jako wzorcowe, stąd też często odwiedzane przez licznych nauczycieli, kierowników szkół, pracowników nadzoru pedagogicznego, także z zagranicy.

2. Charakterystyka prowadzonych eksperymentów

Obecnie dokonamy krótkiego przeglądu prac badawczych prowadzonych w omawianej grupie szkół eksperymentalnych. Prace te koncentrują się wokół określonych tematów, w zakresie których rozwija działalność zwykle kilka szkół. Toteż najdogodniej będzie przeprowadzić naszą analizę omawiając łącznie wszystkie szkoły skupione na wspólnej lub zbliżonej problematyce.

a) Badania nad zastosowaniem i efektywnością różnych metod i form nauczania problemowego

Eksperyment w tej dziedzinie prowadzony jest w trzech szkołach: nr 164 w Warszawie, nr 29 w Lublinie oraz w Radzanowie, pow. Mława. Jego kierownikiem naukowym jest prof. W. Okoń. Należy dodać, że poszczególne szkoły objęte wspólnym tematem weryfikują odrębne i zróżnicowane problemy oraz hipotezy robocze.

Badania w szkole nr 164 w Warszawie koncentrują się na efektywności nauczania problemowo-grupowego oraz łączenia nauki z zajęciami pozalekcyjnymi uczniów. Wśród szczegółowych problemów badawczych szczególny nacisk kładzie się m. in. na następujące: jaki zakres materiału nauczania można realizować przez nauczanie problemowe i grupowe formy pracy, jakiego rodzaju materiał można tak realizować, które części lekcji są najbardziej dogodne dla stosowania metod problemowych, w jaki sposób oceniać uczniów przy stosowaniu grupowych form pracy itp. Punktem wyjścia dla tego eksperymentu było wstępne zbadanie wyników nauczania w roku 1962, a następnie stopniowe wprowadzanie nowych metod nauczania do poszczególnych klas. W szkole wyróżniono trzy równoległe ciągi klas, z których w dwóch stosowano nieco zróżnicowane metody nauczania problemowego, jeden zaś spełniał rolę grupy kontrolnej. Przekrojowe badania wyników nauczania prowadzone na przestrzeni kilku lat wykazały wysoką efektywność stosowanych eksperymentalnie metod nauczania.

Celem eksperymentu prowadzonego w Szkole Podstawowej nr 29 w Lublinie jest sprawdzenie efektywności nauczania problemowo-grupowego w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym w warunkach typowej szkoły podstawowej oraz możli-

wości wiązania nauczania problemowego z podającym. Wśród szczegółowych problemów badawczych najważniejsze są: problem możliwości stosowania metody problemowej w szkole podstawowej, zwłaszcza w klasach najniższych, problem sposobów wiązania nauczania problemowego z podającym, problem wpływu nauczania problemowego i pracy grupowej na rozwój odpowiedzialności uczniów za wyniki ich pracy oraz problem metod łączenia pracy grupowej uczniów w szkole podstawowej z jednostkową i zbiorową. Badania, rozpoczęte w roku szkolnym 1964/65, mają trwać do roku 1967. Z równoległych klas prowadzonych przez tego samego nauczyciela gorsze poddawano zabiegom przewidzianym w eksperymencie, pozostałe natomiast pełniły funkcje grup kontrolnych. Badania testowe przeprowadzone już po pierwszym półroczu wykazały, że klasy eksperymentalne nieznacznie górują nad kontrolnymi. Uzyskane dotąd wyniki eksperymentu są przez szkołę na bieżąco upowszechniane na terenie województwa lubelskiego.

Szkoła Podstawowa w Radzanowie skoncentrowała się natomiast na tzw. nauczaniu nieselekcyjnym. Założeniem tego eksperymentu jest, iż każdy normalnie rozwinięty uczeń uzyskujący oceny niedostateczne jest w stanie nadrobić braki w klasie wyższej, jeśli spełnione zostaną ściśle określone warunki. Wstępne badania nad tym zagadnieniem rozpoczęto w roku 1957/58, zasadniczy eksperyment przeprowadzony został natomiast w latach 1961—1964. Stworzono klasy eksperymentalne, w których stosowano m. in. nauczanie problemowe i pracę grupową oraz wprowadzono grupy wyrównawcze dla uczniów wykazujących braki w wiadomościach (ok. 25% stanu klasy). Wyniki badań dowiodły, że szkoły wiejskie są w stanie ograniczyć drugoroczność do rzeczywistego minimum tylko za pomocą środków pedagogicznych. Eksperyment został już zakończony, jego wyniki częściowo opublikowano, całość badań została zaś przedstawiona w książce przygotowanej już do druku. Szkoła w Radzanowie pełni obecnie funkcję placówki doświadczalnej.

b) Badania nad wpływem bazy materialnej szkoły na efektywność nauczania problemowo-grupowego

Eksperymenty w tej dziedzinie prowadzą szkoły podstawowe: nr 4 w Olsztynie, nr 4 w Warszawie, nr 1 w Puławach oraz w Bikówku, pow. Grójec. Ich opiekunem i kierownikiem naukowym jest dr E. Fleming. Główne zagadnienia badawcze tych badań dotyczą: wpływu programowania treści dydaktycznych na formułowanie problemów przez uczniów, związku między programowaniem treści a pracą grupową uczniów, przede wszystkim zaś znaczenia bazy materialnej szkoły dla efektywności nauczania problemowo-grupowego. Badania mają dać odpowiedź na pytanie, jakie powinno być wyposażenie pracowni w nowoczesnej szkole. Rozpoczęły się one w roku 1962. Wyniki uzyskiwane przez szkoły eksperymentalne porównuje się z wynikami innych szkół traktowanych jako kontrolne. Organizacja bazy materialnej szkół polega na założeniu klasopracowni dla klas I—IV oraz pracowni przedmiotowych dla klas V—VIII. Zasadnicza działalność eksperymentalna szkół polega jednak na prowadzeniu lekcji według specjalnie opracowanej struktury przy jednoczesnym pełnym wykorzystaniu zaplecza materialnego w postaci urządzenia i wyposażenia klasy.

Stopień zaawansowania prac badawczych związanych z eksperymentem jest różny w poszczególnych szkołach. Szkoły w Warszawie i Olsztynie zakończą badania w roku 1966 i staną się szkołami wiodącymi. Dotychczas uzyskane wyniki badań wskazują, że w badanych szkołach wydatnie podniosła się sprawność nauczania oraz podniósł się poziom wiedzy uczniów.

c) Badania nad organizacją nauczania początkowego

W eksperymencie uczestniczą następujące szkoły podstawowe: nr 234 w Warszawie, nr 7 w Krakowie, nr 101 w Łodzi oraz Szkoła Podstawowa w Wielbarku pow. Szczytno. Kierownictwo i opiekę naukową sprawuje nad nimi dr T. Wróbel. Prace

badawcze rozpoczęto w roku szkolnym 1965/66, a ich zakończenie przewiduje się na rok 1969/70.

Celem badań jest wypracowanie podstaw naukowych i praktycznych rozwiązań dla reorganizacji programowej i metodycznej nauczania w klasach początkowych. Potrzeba takiej reorganizacji staje się coraz bardziej wyraźna i nagląca w świetle danych o przyśpieszonym rozwoju dzieci w naszych warunkach społecznych i ogólnoludzkich. Prace eksperymentalne zmierzają do rozwinięcia bardziej wielokierunkowego systemu dydaktyczno-wychowawczego o wyraźnie podniesionych zadaniach, dostosowanych do właściwości psychicznych i możliwości umysłowych dziecka.

Problemy badawcze dotyczą rozszerzenia i układu treści nauczania oraz metodycznego opracowania zmienionych treści. W pierwszej fazie eksperymentu skupiono się na języku polskim i przyrodzie, a następnie przystąpiono do modyfikacji programu nauczania matematyki, przy współpracy z ośrodkiem krakowskim, który realizuje koncepcję nauczania tego przedmiotu opracowaną przez dr H. Moroza. Wzbogaca się program przez wprowadzenie elementów algebry, szeregu nowych rozwiązań metodycznych, rozszerza się miary praktyczne i zakres materiału z geografii.

Zgodnie z ogólnymi założeniami poddaje się badaniom eksperymentalny plan nauczania, który polega na zwiększeniu wymiaru godzin ucznia w klasie I o 4, w II o 3, w III o 1 i w IV o 3 godziny tygodniowo.

W odniesieniu do języka polskiego problematyka badawcza dotyczy: rozszerzenia wymagań w ćwiczeniach językowych — rozwoju języka mówionego i pisanego, rozszerzenia zakresu treści społecznych oraz nasilenia układu liniowego w organizacji ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych.

W związku z tym bada się warunki przyspieszenia procesu nauki czytania i pisania w klasie I, zwiększenia zakresu lektury w klasach II—IV, wzbogacenia treści społecznych w tym również historycznych.

W zakresie reorganizacji treści przyrodniczych problemy badawcze dotyczą możliwości wprowadzenia na szczeblu klas I i II systematycznie realizowanego programu nauczania przyrody, niezbędnych modyfikacji, w związku ze zmianą treści, metod nauczania przyrodoznawstwa w omawianych klasach oraz dostosowania tematyki przyrodniczej do poziomu rozwoju psychicznego uczniów.

Eksperyment jest długofalowy, obliczony na okres 5—6 lat. Dotychczasowy roczny okres stanowi fazę wstępną. Dalsze fazy obejmować będą pogłębienie pracy w poszczególnych klasach oraz rozszerzanie na inne klasy w obecnych szkołach i na inne szkoły.

Faza wstępna była realizowana w dwóch szkołach. Rok 1966/67 również będzie jeszcze należał do fazy wstępnej. Druga faza eksperymentu rozpocznie się w 1967 r. Faza doskonalenia, tj. pełnego wypróbowania na podstawie wyników w klasach IV—VI, przypadnie na lata siedemdziesiąte.

d) Badania nad zapobieganiem opóźnieniom w nauce dzieci klas początkowych

Eksperyment w tym zakresie prowadzi Szkoła Podstawowa nr 41 w Warszawie. Jego opiekunem i kierownikiem jest mgr Ryszard Więckowski. Główne problemy badawcze, jakie mają być tu rozwiązane, dotyczą najbardziej efektywnej organizacji procesu nauczania, mającej zapewnić każdemu uczniowi pozytywne wyniki, jak również właściwej organizacji pracy w zespołach wyrównawczych oraz sposobów pracy wyrównawczej w klasie — równolegle na kilku poziomach.

Szkoła prowadzi wcześniejsze zapisy do klasy I i w związku z tym rozwija różne formy pracy przygotowującej dzieci do nauki szkolnej, w poszczególnych zaś klasach organizuje zespoły wyrównawcze oraz rozwija pracę grupową uczniów w powiązaniu z metodą problemową.

Badania rozpoczęto w roku 1963/64. Obejmują one łącznie 7 klas początkowych.

Udział w eksperymencie biorą wszyscy nauczyciele uczący w tych klasach. Dotychczasowe wyniki potwierdzają wysoką efektywność wypróbowywanych metod i form pracy. W ciągu 3 lat pracy zlikwidowano całkowicie drugoroczność w klasach I—IV.

e) Eksperyment konkretyzacyjno-wdrożeniowy w zakresie nowego systemu nauczania

Biorą w nim udział 3 szkoły podstawowe województwa lubelskiego: nr 6 w Lublinie, szkoła w Przybysławicach oraz w Kurowie (pow. Puławy). Kierownikiem i opiekunem naukowym eksperymentu jest prof. dr K. Lech.

Eksperyment prowadzony jest już 3 lata, tj. od roku szkolnego 1963/64. Główne jego zadania to opracowanie przykładowych metod i sposobów pracy szkół wiodących w okręgu, wypracowanie i systematyczne wypróbowanie w praktyce konkretyzacji racjonalnego systemu nauczania. W związku z tym szkoły poszukują sposobów korzystania z programów, podręczników i pomocy naukowych w procesie nauczania oraz wypróbowują różne możliwości wdrażania do praktyki nowego systemu przez opracowywania i wykorzystywania w praktyce przykładowych modeli lekcji, hospitacji itp. Jest to uzasadnione okolicznością, że będący przedmiotem badań system nauczania został już wszechstronnie zanalizowany i omówiony w teorii, niewiele natomiast zajmowano się dotąd problemami związanymi z wdrażaniem go do praktyki.

Szkoły biorące udział w eksperymencie nie prowadziły dotąd badań wyników nauczania — ani wstępnych, ani końcowych. Badania takie natomiast przeprowadza co roku Okręgowy Ośrodek Metodyczny w Lublinie. Na podstawie okresowych badań porównawczych przeprowadzanych w roku szkolnym 1965/66 stwierdzono, że pierwsze miejsce zajęła Szkoła nr 6 w Lublinie. Wyniki osiągnięte przez szkoły w Przybysławicach i Kurowie nie zostały jeszcze opracowane. Stwierdzono jednak, że uczniowie wykazują lepszy stosunek do nauki, gdy lekcje są prowadzone nowymi metodami. W sumie szkoły te mają już duży dorobek. Wypracowały one (zwłaszcza szkoła w Lublinie) metody pracy, które w pełni nadają się do upowszechnienia w innych szkołach wiodących w okręgu.

III. DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ EKSPERYMENTALNYCH W ZAKRESIE WYCHOWANIA

1. Dane ogólne

Przedmiotem analizy jest działalność 14 szkół, które są bądź eksperymentalne, bądź też zostały jako takie podane w rejestrach i informacjach. Należy tu: 13 szkół podstawowych i 1 liceum ogólnokształcące. Wśród szkół tych 3 są z Warszawy, 2 ze Szczecina, 1 z Zielonej Góry, 2 z Wrocławia, 1 z Poznania, 1 z Krakowa, 1 z Lublina, 1 z Jazgarzewa, pow. Piaseczno, 1 z Cichego i 1 z Górnego pow. Nowy Targ.

Większość szkół podjęła eksperyment z inicjatywy i pod wpływem różnych placówek naukowo-badawczych. Aktualnie naukową opiekę nad tymi szkołami sprawują: U. W. — 6 szkół, U. Ł. — 1 szkoła, U. A. M. — 1 szkoła, U. J. — 1 szkoła, U. M. K. — 1 szkoła oraz Instytut Pedagogiki — 2 szkoły. Bez opieki pozostają dwie szkoły.

Analizowane szkoły prowadzą eksperymenty skoncentrowane wokół następujących tematów:

a) Organizacyjno-programowa koncepcja szkoły w społeczeństwie socjalistycznym („Aktywna szkoła podstawowa") — 6 szkół (zespół);

b) Aktywizacja i uspołecznianie uczniów przez społeczną działalność — 5 szkół (pracują oddzielnie);

c) Preorientacja zawodowa młodzieży — 2 szkoły;

d) Wpływ bazy materialnej i wyposażenia szkoły na aktywizację ucznia — 1 szkoła;

e) Praca z dziećmi przed rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej (wcześniejsze zapisy, zajęcia typu przedszkolnego) — 1 szkoła;

f) Wychowanie muzyczne — 1 szkoła;

g) Wychowanie fizyczne — wyrównywanie niedomagań w sprawności młodzieży — 1 szkoła.

Niewielka część tych eksperymentów ma charakter globalny — obejmują całokształt działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pozostałe natomiast to eksperymenty wycinkowe bądź dlatego, że stawiają przed sobą wąskie cele i problemy, bądź dlatego, że ograniczają się do zastosowania wąskich, wycinkowych działań. Do eksperymentów globalnych można zaliczyć jedynie prace szkół pod kierownictwem prof. B. Suchodolskiego nad organizacyjno-programową koncepcją szkoły oraz działalność Szkoły nr 187 w Warszawie pracującej pod opieką Prcowni Wychowania Społeczno-Moralnego I. P. (dr A. Lewin).

Żadna z objętych analizą szkół nie stawia przed sobą ściśle określonych problemów badawczych oraz nie precyzuje dokładniejszych hipotez. Mamy tu raczej sformułowane najbardziej ogólne zadania, jakie zamierza zrealizować dana szkoła. Na przykład: opracowanie systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, zlikwidowanie opóźnień w nauce itp.

Przedstawione tu eksperymenty szkolne znajdują się w różnej fazie realizacji. Tylko nieliczne z nich można uznać za zakończone. Do takich należą: eksperyment Szkoły Podstawowej nr 187 w Warszawie nad tworzeniem systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkole oraz eksperyment Liceum Ogólnokształcącego im. St. Staszica w Lublinie nad preorientacją zawodową młodzieży i łączeniem teorii z praktyką. Większość eksperymentów to takie, które są w toku z różnym stopniem zaawansowania. Wreszcie dwa eksperymenty znajdują się dopiero w fazie przedwstępnej. Podejmują je: Szkoła Podstawowa nr 112 w Krakowie (nad wychowaniem społecznym i likwidacją opóźnień w nauce) oraz Szkoła Podstawowa w Cichem Górnem pow. Nowy Targ (nad wpływem przekształcania środowiska społeczno-wychowawczego na funkcjonowanie szkoły).

Wszystkie próby eksperymentalne szkół zaplanowane są na kilka lat, najmniej na 2—3 lata. Różny jest także zakres podejmowanych eksperymentów. Najczęściej obejmują one po kilka lub kilkanaście klas w danej szkole, rzadko jednak dotyczą wszystkich klas danej szkoły. Ograniczone ramy eksperymentu mają jednak różne przyczyny, a mianowicie: 1) wąski zasięg prób, które odnoszą się tylko do jednego lub kilku poziomów, 2) względy metodologiczne sprowadzające się do zachowania klas kontrolnych oraz dokonywania odpowiednich porównań, 3) ograniczone możliwości danej szkoły (brak specjalistów lub odpowiedniego wyposażenia, urządzeń itp.).

Opieka naukowa nad szkołami polega najczęściej na dojeżdżaniu do szkoły pracownika naukowego i udzielaniu konsultacji. Dojazdy takie najczęściej wypadają 2—3 razy na kwartał. W rzadkich przypadkach są to kontakty ściślejsze, jak wspólne konferencje, udział pracownika naukowego w radach pedagogicznych czy dłuższy jego pobyt w szkole. W kilku przypadkach opieka naukowa jest czysto formalna. Połowa badanych szkół ocenia ją jako niewystarczającą.

2. Krótka charakterystyka przebiegu eksperymentów

Przedstawimy obecnie poszczególne eksperymenty, fazy, w jakich się znajdują, aktualny ich stan i wyniki oraz ewentualne dalsze perspektywy.

a) Organizacyjno-programowa koncepcja szkoły w społeczeństwie socjalistycznym

Eksperyment ten, prowadzony według założeń prof. Bogdana Suchodolskiego, zawartych w pracy „Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym" podjęło 6 szkół podstawowych: nr 203 w Warszawie, nr 97 we Wrocławiu, w Jazgarzewie pow. Piaseczno, nr 21 i 60 w Szczecinie oraz nr 9 w Lublinie.

Szkoły te, zdaniem prof. Suchodolskiego, nie są eksperymentalne, lecz odgrywają rolę warsztatu pracy lub laboratorium. Prowadzone w nich badania polegają na globalnym wprowadzeniu szeregu zmian o charakterze programowym i organizacyjnym. Najważniejsze z nich to: 1) przedłużenie czasu nauki przy jednoczesnym zlikwidowaniu zadań domowych, 2) stosowanie nowych programów nauczania, 3) zatarcie ostrych granic między wychowaniem i nauczaniem, 4) nauczanie łączne w klasach niższych, 5) skoncentrowanie nauczania wokół przedmiotu „życie społeczne" w klasach wyższych, 6) wczesne wprowadzenie nauki języków obcych, 7) szerzej rozbudowane wychowanie estetyczne, 8) więcej społecznej działalności dzieci i młodzieży.

Prace doświadczalne w tych szkołach rozpoczęły się w 1961 roku od przygotowania kadry pedagogicznej na kursach i konferencjach. Następnie rozpoczęto sam eksperyment, którym początkowo objęto klasy I i II. W następnych latach stopniowo obejmowano coraz wyższe klasy. Obecnie objęte są już klasy VI, a w niektórych szkołach VII. Przedłużenie czasu nauki wynosi w klasach I — 12 godzin tygodniowo, w klasach II — 12 godzin, w klasach III — 10 godzin, w klasach IV — 7 godzin, zaś od klas V—VII po 2 godziny tygodniowo na przedmiot „życie społeczne". Nowy program, który jest podstawą eksperymentu, zakłada zatarcie ostrych granic między wychowaniem i nauczaniem i obejmuje: 1) kształcenie społeczne, 2) wychowanie przez naukę i technikę, 3) wychowanie przez sztukę i 4) wychowanie przez sport i turystykę.

W trakcie eksperymentu gromadzona jest szczegółowa dokumentacja, która obejmuje konspekty i opisy lekcji, plany pracy, różnorodne prace dzieci, obserwacje dzieci prowadzone pod kątem zaangażowania społecznego, charakterystyki dzieci i klas oraz oceny ich działalności przyrodniczej i społecznej. Gromadzi się także protokoły zebrań samokształceniowych, szkoleń, konferencji i konsultacji z pracownikami naukowymi, a wreszcie opinie i oceny osób z zewnątrz o eksperymencie.

Dotychczasowy przebieg i wyniki eksperymentu zostały przedstawione w licznych publikacjach. Obecnie została przygotowana do druku obszerna praca zbiorowa na temat osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych uzyskanych w eksperymencie.

Wyniki nauczania nie były badane, przeprowadzono natomiast szereg obserwacji porównawczych klas eksperymentalnych i kontrolnych, co pozwoliło stwierdzić, że uczniowie klas eksperymentalnych posiadają ogólnie lepsze wyrobienie i wykazują szersze wiadomości oraz zainteresowania.

Szkoły otrzymały fundusze na opłacanie dodatkowych godzin zajęć, cierpią natomiast na brak funduszy przeznaczonych na wyposażenie szkół i ich unowocześnienie. Władze oświatowe odnoszą się do eksperymentu na ogół przychylnie, choć niekiedy wykazują brak zainteresowania.

Wszystkie te szkoły pracują w warunkach zbliżonych do normalnych, przeciętnych. Przewiduje się trwanie eksperymentu jeszcze w okresie 2—3 lat.

b) Próba stworzenia systemu wychowawczego drogą wszechstronnego uspołeczniania uczniów

Taki zakres poszukiwań wyznaczyła sobie Szkoła Podstawowa nr 187 w Warszawie. Obecnie jest ona szkołą wiodącą, gdyż eksperyment prowadzony pod opieką dra Aleksandra Lewina z I. P. zakończył się kilka lat temu, a wyniki jego zostały przedstawione w licznych publikacjach, a nawet w osobnej monografii na temat działalności tej szkoły.

Pracę doświadczalną w Szkole nr 187 prowadzono w skali całej szkoły, tj. w 23 klasach, ze szczególnym uwzględnieniem pracy w klasach I—IV. Próby zostały poprzedzone solidnym przygotowaniem kadry nauczycielskiej do pracy doświadczalnej.

Doświadczenia polegały na długofalowym planowaniu etapowych zadań szkoły. Rozpoczęto je od wszechstronnego poznania środowiskowego dzieci wszystkich klas. Długofalowy plan działania obejmował następnie takie elementy, jak wcześniejsze zapisy i wprowadzenie kart indywidualnych dzieci, podział klas na zespoły, szeroko rozbudowane organizacje samorządowe, wychowanie przez pracę drogą wdrażania do samoobsługi i działalności społecznie użytecznej, współżycie klas, wprowadzenie odznaki wzorowego ucznia, imprezy ogólnoszkolne, zróżnicowany system nagradzania itd.

Wyniki osiągnięte w ciągu trzech lat pracy doświadczalnej przejawiały się w zakresie:

— wyrównania poziomu nauczania i spadku drugoroczności o połowę,
— poprawy stosunku dzieci do nauki i obowiązków szkolnych,
— większej aktywności społecznej dzieci w grupach, radach klasowych, organizacjach,
— likwidowanie sytuacji konfliktowych przez same dzieci,
— roztoczenia opieki nad dziećmi trudnymi,
— stosunku nauczycieli do dzieci.

Od roku 1962—63 szkoła samodzielnie kontynuuje prace doświadczalne konsultując się w razie potrzeby z opiekunem naukowym. Prace te dotyczą działalności organizacji młodzieżowych w szkole, aktywności społecznej uczniów, a ostatnio szkoła planuje prowadzenie doświadczeń nad wykorzystaniem oceny z zachowania w pracy wychowawczej oraz jej zróżnicowaniem.

c) Aktywizacja i uspołecznienie młodzieży przez pracę w samorządzie szkolnym

Eksperymentalne poszukiwania w tym zakresie kontynuuje Szkoła Podstawowa nr 12 w Warszawie, której kierownikiem jest I. Grochowska. Prace rozpoczęto kilka lat temu. Polegają one głównie na rozwijaniu różnych form samorządu szkolnego. Szkoła nie ma ściśle określonej problematyki badawczej i nie znajduje się pod opieką żadnego ośrodka naukowego, nie uważa się też za eksperymentalną.

Doświadczenia podjęte tutaj sprowadzają się do próby stworzenia dzieciom atmosfery zaspokajania ich potrzeb oraz zainteresowań przy jednoczesnym wdrażaniu ich do samodzielnego podejmowania obowiązków i brania na siebie odpowiedzialności. Głównym kierunkiem działania jest praca z samorządem, która obejmuje takie formy, jak dyżury całych klas, ogólnoszkolne współzawodnictwo, imprezy i rozrywki z szerokim udziałem dzieci w ich organizowaniu, wzajemna pomoc w nauce, udział w przestrzeganiu dyscypliny i porządku w szkole, troska o estetykę i higienę szkoły oraz odpowiedzialność za sprzęt i pomoce naukowe. Nieco później zaczęto także rozwijać szeroko działalność samorządów klasowych, odpowiednio zróżnicowaną ze względu na wiek uczniów.

Dotychczasowe wyniki oraz metody i formy pracy zostały przedstawione w postaci licznych artykułów i odczytów pedagogicznych. Szkole tej poświęcono także dwa filmy oraz szereg audycji radiowych i telewizyjnych. Dokumentacja z życia szkoły jest odpowiednio rozbudowana i systematycznie gromadzona.

d) Preorientacja zawodowa i rozwijanie organizacyjne działalności młodzieży

Jest to główny kierunek poszukiwań i prób Liceum Ogólnokształcącego nr 21 w Zielonej Górze (dyrektor szkoły i inicjator eksperymentu: mgr Zbigniew Czarnuch). Szkoła ma charakter doświadczalny, lecz nie pracuje pod opieką żadnego ośrodka naukowego, nie ma też sprecyzowanych dokładniej problemów i hipotez

badawczych. Próbuje ona udoskonalić system dydaktyczno-wychowawczy w szkole średniej przez wprowadzenie takich elementów, jak gromadzenie informacji o uczniach, rozbudowa organów samorządowych w szkole i ich włączenie do utrzymywania ładu i dyscypliny w szkole oraz do uczestnictwa w procesie dydaktycznym, w pracy pozaszkolnej i życiu organizacji młodzieżowych, kształtowanie osobowości przez szeroko rozumianą preorientację zawodową, prowadzoną od początku szkolnej kariery ucznia, łączenie pracy dydaktycznej szkoły z celami wychowawczymi oraz indywidualizowanie metod pracy wychowawczej.

Z pracy gromadzona jest systematycznie obszerna dokumentacja, która obejmuje teczki indywidualne uczniów, dzienniki klasowe prowadzone z udziałem uczniów, zeszyty nauczycieli poszczególnych przedmiotów, plany i wytyczne dotyczące pracy szkolnej oraz sprawozdania z narad grona nauczycielskiego. System wychowawczy stosowany w szkole był przedstawiony w kilku publikacjach, a obecnie przygotowuje się obszerniejszą monografię na ten temat.

e) Aktywizacja dzieci w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Kierunek ten przyjęła Szkoła Podstawowa nr 71 we Wrocławiu pracująca pod naukową opieką prof. Aleksandra Kamińskiego z Uniwersytetu Łódzkiego. Eksperyment polega na wprowadzeniu niektórych wycinkowych rozwiązań dydaktycznych oraz wychowawczych. Sprowadzają się one do: nauczania problemowo-grupowego, „znaczków umiejętności", zabezpieczenia swobodnej atmosfery oraz organizacji klasopracowni w szkole. Szkoła pracuje w tym zakresie od 1958 roku, obecnie przyjęła charakter szkoły wiodącej. Doświadczenia obejmują wszystkie klasy i wszystkich nauczycieli.

f) Zapobieganie niepowodzeniom w nauce

Próby w tym kierunku prowadzi Szkoła Podstawowa nr 73 w Poznaniu. W poprzednich latach (szkoła eksperymentuje od 1961 roku) wprowadzono tzw. klasy wyrównawcze dla dzieci opóźnionych w nauce, lecz nie dało to dobrych wyników. Obecnie szkoła kontynuuje system wcześniejszych zapisów oraz zajęć przygotowawczych dla 6-latków, którzy wykazują opóźnienia w rozwoju. Ponadto szkoła podejmuje próby nad urządzeniem i wyposażeniem klasopracowni oraz ich wartością dydaktyczną. Szkoła pracuje pod bardzo luźną opieką Katedry Pedagogiki UAM w Poznaniu, nie ma szczegółowych problemów badawczych i dokładniejszego programu działania. Ostatnio nastąpiła tam zmiana kierownika.

g) Wychowanie społeczne i likwidacja opóźnień

Szkoła Podstawowa nr 112 w Krakowie nie ma jeszcze charakteru eksperymentalnego, zamierza dopiero rozpocząć próby w tym zakresie. Została zgłoszona jako eksperymentalna przez Katedrę Pedagogiki U. J., która się nią opiekuje. Jest to wprawdzie szkoła nowa, lecz będzie ona korzystać z dotychczasowych doświadczeń Szkoły Podstawowej nr 34. Polegały one na przydzielaniu każdemu dziecku określonego zadania, z którego musiało ono zdawać sprawę na specjalnych zebraniach prowadzonych oddzielnie dla starszych i młodszych uczniów. Szeroko był także rozbudowany samorząd szkolny, obejmujący wiele różnych sekcji. Żadnych teoretycznych założeń i planu eksperymentu dotąd nie ustalono.

h) Wpływ przekształcania środowiska społeczno-wychowawczego szkoły na jej funkcjonowanie i wyniki

Eksperyment ten, prowadzony przez Szkołę Podstawową w Cichem Górnem, pow. Nowy Targ pod opieką naukową Katedry Pedagogiki U. M. K. w Toruniu jest dopiero, po wstępnych próbach, w fazie przygotowywania problematyki i celów badań [1].

[1] Pisze o nich w niniejszym numerze Z. Kwieciński w art. „Z warsztatu badań terenowych" (Red.)

3. Wyniki pracy badanych szkół

O wynikach dotychczasowych trudno jest mówić, gdyż większość eksperymentów jest nadal w toku. Przeważająca liczba analizowanych szkół przedstawiała swoje doświadczenia w formie publikacji, odczytów pedagogicznych, na konferencjach itp. Dotychczasowe wyniki pracy szkół zostały w 11 przypadkach przedstawione w publikacjach, przy czym w trzech przypadkach są to publikacje bardzo liczne.

Badane szkoły nie stwierdzają jednak, że wyniki ich dotychczasowych doświadczeń zostały wprowadzone do praktyki lub zalecone przez nadzór pedagogiczny. Jedyną formą przenikania tych doświadczeń do pracy innych szkół są konferencje nauczycielskie, hospitacje oraz zajęcia otwarte, na które chętnie przybywają inni nauczyciele.

Określenie wyników pracy szkół eksperymentalnych w zakresie wychowania jest utrudnione ze względu na ich nieuchwytność. Niemniej można oczekiwać większego upowszechniania doświadczeń niektórych szkół.

*

W artykule tym pomijamy analizę działalności szkół eksperymentujących lub doświadczalnych podejmujących badania raczej w wąskich dziedzinach, jak: upowszechnianie zamiłowań muzycznych (Szkoła Podstawowa nr 3 w Puławach), dobór uczniów według jednakowego ilorazu inteligencji (Szkoła Podstawowa nr 21 w Toruniu), nowe metody nauczania matematyki w klasach młodszych (Szkoła Podstawowa nr 12 w Krakowie), nauczanie matematyki (Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Częstochowie), rola środków audiowizualnych (Liceum Ogólnokształcące im. R. Traugutta w Częstochowie) oraz nasilenie prac społecznie użytecznych dla szkoły (Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Skarżysku).

IV. WNIOSKI KOŃCOWE

Przeprowadzona analiza działalności szkół eksperymentalnych w Polsce pozwala wysnuć szereg wniosków ogólnych. Można je ująć w trzech odrębnych grupach. Grupa pierwsza obejmuje wnioski odnoszące się do warunków, w jakich pracują te szkoły, do drugiej można zaliczyć wnioski na temat poziomu i jakości pracy szkół eksperymentalnych, w grupie trzeciej natomiast znajdą się wnioski co do dalszych kierunków działania w zakresie rozwoju ruchu szkół eksperymentalnych w Polsce.

1. Warunki, w jakich pracują szkoły eksperymentalne

a) szkoły eksperymentalne powinny pracować w warunkach zbliżonych do tych, w jakich wykonuje swe zadania każda przeciętna szkoła w Polsce. Zasada ta jest spełniona w odniesieniu do ogromnej większości szkół, które zostały poddane analizie.

b) Z drugiej jednak strony w każdej szkole eksperymentalnej podjęcie najrozmaitszych prób objętych poszukiwaniami badawczymi wiąże się z reguły z dodatkowymi obowiązkami i obciążeniami nauczycieli, którzy w rezultacie pracują w warunkach trudniejszych niż ich koledzy w innych szkołach. Nie korzystają natomiast z tej racji z żadnych ulg w postaci obniżki godzin czy wynagrodzeń za dodatkowe prace. Nie wpływa to dodatnio na ich samopoczucie i zaangażowanie w pracach eksperymentalnych, a nawet częściowo, jak to stwierdzono w kilku hospitowanych szkołach, obniża zapał do pracy eksperymentalnej lub wręcz do tej pracy zniechęca.

c) Większość szkół eksperymentalnych (z wyjątkiem niektórych szkół prowadzących badania z zakresu dydaktyki) odczuwa niedostatek pomocy ze strony ośrodków naukowych. Kontakty z pracownikami nauki są niekiedy zbyt rzadkie,

dotyczą wyłącznie spraw teoretycznych, nie dają natomiast praktycznych rozwiązań, tak bardzo oczekiwanych przez szkoły.

d) Szkoły eksperymentalne są niekiedy zbyt mocno skrępowane przepisami, wskutek czego nie mogą przeprowadzać niezbędnych modyfikacji, które gwarantują powodzenie eksperymentu. Ograniczenia te dotyczą kwestii finansowych, obciążeń nauczycieli, realizacji programu nauczania, składu i liczebności uczniów w klasie, doboru kadry pedagogicznej itp.

e) Postawa nadzoru pedagogicznego wobec działalności szkół eksperymentalnych jest na ogół pozytywna, choć zbyt rzadko polega na żywym udziale w eksperymencie, zainteresowaniu i traktowaniu szkoły jako kuźni nowych koncepcji i rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Niemniej większość szkół spotyka się ze zrozumieniem i pomocą. Zdarzają się jednak wypadki odnoszenia się do pracy szkół eksperymentalnych z nieufnością lub rezerwą.

f) Niektóre szkoły eksperymentalne cierpią na brak funduszów niezbędnych do tego, aby stworzyć odpowiednie warunki pracy tam, gdzie mieści się to w założeniach eksperymentu. Dotyczy to zwłaszcza sprawy wyposażenia tych szkół w niezbędne pomoce, materiały i urządzenia.

2. Poziom i jakość pracy szkół eksperymentalnych

a) Analiza działalności szkół eksperymentalnych w Polsce wskazuje na niedostateczną koordynację tego ruchu. W rezultacie nie wszystkie podstawowe kierunki badań są w nim uwzględnione, choć istnieją w tym zakresie wyraźne potrzeby. Na przykład nie mamy w kraju ani jednej eksperymentalnej szkoły zawodowej, co przy tak dużym rozwoju tego typu szkolnictwa i jego dalszych perspektywach jest poważnym brakiem. Poszczególne szkoły eksperymentalne nie wiedzą zbyt wiele o sobie, w rezultacie czego nie wykorzystują doświadczeń innych, nie współpracują z sobą, a niekiedy realizując te same założenia nie porównują uzyskanych wyników.

b) Występuje wiele nieporozumień związanych z pojęciem szkoły eksperymentalnej. Często nie odróżnia się szkoły eksperymentalnej od eksperymentu w szkole oraz od szkoły doświadczalnej. Wydaje się, że przez szkołę eksperymentalną należałoby rozumieć taką, w której pracę zaczyna się od jakichś założeń naukowych, weryfikuje się określone problemy i hipotezy, podejmuje się próby na szerszą skalę, nie tylko w pojedynczych klasach, a wreszcie mierzy się wyniki w sposób zgodny z wymaganiami naukowymi, a więc według zasad indukcji eliminacyjnej (różne warianty, klasy kontrolne itd.). W świetle tych założeń spora część szkół eksperymentalnych nie zasługuje na to miano.

c) Przeprowadzona analiza wykazuje dość często metodologiczną nieporadność i niedoskonałość eksperymentów. Podejmuje się niekiedy próby bez jasno sformułowanych założeń i celów, wiele szkół nie dysponuje żadnym zestawem problematyki badań, hipotez badawczych, nie ma też żadnych planów, harmonogramów prac itp. Często brak nastawienia na pomiar wyników, na opracowanie rzetelnych wskaźników dla badań, troski o właściwy dobór technik badawczych itp.

d) Szkoły znajdujące się pod opieką naukową same nie zawsze się orientują w problematyce eksperymentu. Wykonują one pewne zalecenia, gromadzą dokumentację itp., same jednak o stanie eksperymentu, jego dotychczasowych wynikach oraz dalszych perspektywach niewiele wiedzą. W związku z tym występuje niekiedy brak związku między tym, co się w szkole robi, a problematyką eksperymentu. Na przykład szkoła eksperymentuje w zakresie likwidacji opóźnień w nauce, a w praktyce zajmuje się urządzaniem klasopracowni.

e) W części szkół eksperymentalnych nie gromadzi się rzetelnej, pogłębionej dokumentacji naukowej. Dokumentacja, jaką szkoły najczęściej prowadzą w ramach eksperymentu, to po prostu poprawna dokumentacja szkolna w postaci

dzienników, protokołów, planów pracy, sprawozdań czy indywidualnych kart ucznia. Tego typu dokumentacja nie zawsze jest przydatna dla naukowych celów, nie została bowiem pomyślana pod kątem przyszłych opracowań. W rezultacie często nie może być mowy o jakichś względnie obiektywnych wskaźnikach wyników pracy szkoły. Wyniki te ujmowane są niekiedy ogólnikowo (np. „jest więcej uczniów uspołecznionych") lub też przyjmuje się dość wątpliwe i zawodne kryteria efektywności pracy szkoły.

3. Wnioski dotyczące dalszego rozwoju ruchu szkół eksperymentalnych w Polsce

a) Przeprowadzona analiza wykazuje, że bez właściwej opieki naukowej szkoła nie może spełnić wszystkich warunków, jakie należałoby stawiać szkole eksperymentalnej. Dotyczy to przede wszystkim takich spraw, jak opracowanie problematyki badań, organizacji eksperymentu, dobór technik badawczych i pomiar wyników. W związku z tym należałoby zapewnić każdej szkole eksperymentalnej odpowiednią opiekę naukową.

b) To z kolei wymaga całego szeregu posunięć organizacyjnych. Najważniejszym z nich jest ustalenie rozsądnych kryteriów szkół eksperymentalnych oraz przeprowadzenie na tej podsawie ich weryfikacji. Trzeba się spodziewać, że pewna część szkół uznanych dziś za eksperymentalne nie znajdzie się na liście po weryfikacji.

c) W związku z tym wskazane byłoby powołać radę naukową, która zajęłaby się taką weryfikacją oraz ustaleniem centralnej ewidencji szkół eksperymentalnych. W dalszym ciągu rada ta mogłaby czuwać nad powstawaniem dalszych szkół eksperymentalnych. Uznanie danej szkoły za eksperymentalną oraz umieszczenie jej na liście powinno następować dopiero po spełnieniu przez szkołę szeregu ściśle z góry określonych warunków.

d) Należałoby prowadzić zdecydowanie obszerniejszą informację o działalności szkół eksperymentalnych (publikacje, biuletyn) oraz zabezpieczać łączność między nimi przez tworzenie zespołów szkół o zbliżonej problematyce, organizowanie konferencji specjalistycznych oraz udostępnianie szkołom okresowych planów pracy i sprawozdań.

e) Konieczne jest przyznanie szkołom eksperymentalnym odpowiedniego statusu i uprawnień, które zabezpieczałyby odpowiednie warunki pracy tych szkół. Najważniejsze uprawnienia to: zniżki godzin, fundusze, wyposażenie oraz dobór kadry.

f) Celem zabezpieczenia najściślejszego kontaktu nauki z praktyką byłoby wskazane powołanie kilku szkół eksperymentalnych Instytutu Pedagogiki, w których prowadziłoby się większość poszukiwań badawczych. Krok ten, uprawniający Instytut do wprowadzania zmian programowych, jest konieczny, jeśli się zważy, że badania nad nowym modelem szkoły nie mogą polegać tylko na oddzielnym wypróbowywaniu poszczególnych elementów tego modelu, lecz muszą mieć charakter integracyjny. Stworzenie szkół eksperymentalnych I. P. pozwoliłoby dokonywać prób globalnych, niezbędnych w nowoczesnej pedagogice.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
Toruń - Ciche

Z WARSZTATU BADAŃ TERENOWYCH

Doniesienie to zawiera krótką charakterystykę założeń oraz relację z niektórych form i treści badań nad funkcjonowaniem szkoły w wiejskim środowisku lokalnym, podjętych we wsi Ciche Górne w pow. nowotarskim przez toruńsko-warszawski zespół młodych pedagogów (tzw. Koło Pedagogów) pod opieką Katedry Pedagogiki w Toruniu.

Geneza i założenia podstawowe

Badania w Cichem są ponowną próbą rozpoczęcia przez wspomniany zespół systematycznych badań empirycznych z zakresu ekologii porównawczej. Pierwsza próba, podjęta w roku 1964 w Szkole Podstawowej nr 21 w Toruniu, została przerwana na skutek niemożności uzgodnienia warunków podjętego eksperymentu z niektórymi przedstawicielami miejscowych władz oświatowych.

Badania pomyślane, jako monograficzne, diagnostyczne i wieloletnie (7—8 lat), oparte są na następujących założeniach wyjściowych:

Zadaniem pedagogiki, jako nauki praktycznej, jest m. in. poznawanie warunków niezbędnych do osiągania postulowanych stanów rzeczy (ideałów wychowawczych). Wobec silnego tempa przemian cywilizacyjnych i konieczności systematycznego reformowania systemu świadomego i planowego wychowania, zadanie to jest szczególnie ważne w pedagogice socjalistycznej. Istotnym warunkiem realizowania celów wychowania socjalistycznego jest środowisko o określonej strukturze ekonomicznej, społecznej, kulturalnej, o określonej przeszłości i jej dziedzictwie, określonych perspektywach i tempie rozwoju. W Polsce współczesnej istnieje jeszcze poważne zróżnicowanie środowisk społecznych pod wymienionymi względami. Niewystarczające uwzględnianie tego zróżnicowania w badaniach i działaniach pedagogicznych, zwłaszcza reformatorskich, utrudnia organizowanie systemu w pełni jednolitego, systemu wychowania wyposażającego jednostki jednakowo bogato i wyrównującego w sposób analogiczny ich start życiowy. Istnieje więc potrzeba badań nad specyfiką wpływu różnego typu środowisk na realizację ideałów wychowania socjalistycznego oraz potrzeba organizowania w tych typach środowisk kontrolowanych doświadczeń pedagogicznych z zakresu ekologii wychowawczej, nauki o organizacji wychowania w środowisku lokalnym.

Środowiskiem szczególnie trudnym (ze względu na stopień rozbieżności struktury społeczno-ekonomicznej od modelu społeczeństwa socjalistycznego), względnie prostym (niezłożoność wspomnianej wyżej struktury), specyficznym na tyle, że nie można go nie uwzględniać, a przy tym typowym jeszcze dla Polski współczesnej, jest wiejska społeczność lokalna. Te kryteria, obok zespołu sprzyjających pewnych warunków obiektywnych i subiektywnych możliwości, zdecydowały o wyborze do badań Szkoły Podstawowej nr 2 w Cichem — wsi podhalańskiej o przewadze hodowlano-rolnych gospodarstw indywidualnych, wsi o względnie niskim stopniu urbanizacji, „wsi w przededniu przeobrażeń".

W oparciu o dostępną literaturę pedagogiczną, socjologiczną i psychologiczną oraz materiały statystyczne można postawić zasadniczą w badaniach zespołowych w Cichem hipotezę, że szkoła w wiejskiej społeczności lokalnej pełni swą funkcję rzeczywistą węziej i w mniejszym stopniu niż szkoła miejska, niż zakładają to programowe i teoretyczne postulaty. Innymi słowy, w wiejskiej społeczności lokalnej zachodzi szczególnie duża rozbieżność pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną wychowania socjalistycznego.

Zasadniczym problemem badawczym i praktycznym zespołu jest zagadnienie: jak w oparciu o znajomość stanu pracy szkoły w wiejskiej społeczności lokalnej oraz znajomość specyfiki historii, struktury i perspektyw systemu oddziaływań tej społeczności (w niej szczególnie rodziny), organizować system maksymalnie efektywnego wychowania (w szerokim rozumieniu) socjalistycznego.

Cele postępowania zespołu badawczego w Cichem są zatem dwojakie: po pierwsze — praktycznym celem jest ulepszenie poziomu pracy szkoły na wsi, po drugie — naukowym celem merytorycznym jest badanie przyczynowych zależności funkcji szkoły i środowiska wiejskiego przy równoczesnym przeprowadzaniu pedagogicznego

eksperymentu naturalnego, uwzględniającego właściwości zmienianego środowiska, a celem metodologicznym jest wypróbowanie celowości tak ujętego modelu ekologiczno-pedagogicznego postępowania badawczego i praktycznego.

Model badań [1]

Przy tak rozumianych celach eksperymentu badania monograficzne w Cichem mają charakter długofalowy, etapowy, zespołowy, kompleksowy i wielostronny. Zasadniczymi etapami są: etap postępowania badawczego i etap postępowania praktycznego (eksperymentu naturalnego w szerokim rozumieniu).

A. Etap badań składa się z czterech głównych elementów: 1 podstawowych badań identyfikacyjnych środowiska; 2 diagnozy stanu szkoły w systemie oddziaływań środowiska; 3 prognozy funkcji szkoły; 4 projektowania zmian w pracy szkoły.

Identyfikacja jest tu rozumiana jako poszukiwanie danych do określenia typu badanego środowiska pod różnymi względami: historycznym, geograficznym, ekonomicznym, społecznym, kulturalnym oraz do wszechstronnego scharakteryzowania i zakwalifikowania badanej społeczności, a w niej szkoły.

Badania diagnostyczne zawierają trzy fazy: a) opis funkcji rzeczywistej szkoły z punktu widzenia celów częściowych — wychowania socjalistycznego; b) ocenę stwierdzonego stanu przy pomocy porównywalnych mierników ilościowych; c) wszechstronne wyjaśnienie przyczyn stwierdzonego poziomu pracy szkoły, kierunków i tempa przemian w tym zakresie.

Zadaniem badań prognostycznych jest przewidzenie w oparciu o prognozy ekonomiczno-społeczne i oświatowo-ustrojowe: a) rozwoju ekonomiczno-społecznego środowiska lokalnego na tle regionu i kraju, a tym samym rozwoju potrzeb społecznych, w których zaspokajaniu uczestniczyć ma szkoła i na uczestnictwo oraz współtworzenie których szkoła ma przygotowywać; b) rozwoju samej szkoły; c) oceny rozwoju funkcji rzeczywistej szkoły z punktu widzenia przypuszczalnej jej niewystarczalności i konieczności wprowadzenia dodatkowych zmian.

Projektowanie zmian w pracy szkoły oparte na wynikach poprzednich etapów badań składa się z dwóch ogniw: z projektu i oceny projektu.

Projekt obejmuje:

a) po pierwsze — uszczegółowienie, uściślenie i środowiskową specyfikację celów wychowania, z jednej strony, a z drugiej sformułowanie środków — zasad, układu treści, doboru metod, form działania i organizacji pracy szkoły;

b) po drugie — propozycje postępowania wyrównującego (terapeutycznego) funkcję rzeczywistą szkoły, profilaktycznego (tzn. zabezpieczającego dalsze utrzymywanie się rozbieżności pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną), reformującego (tzn. zmieniającego pozytywnie niektóre elementy w istniejącej strukturze oddziaływań szkoły) oraz postępowania projektującego (tzn. wprowadzającego nowe formy organizacji nauczania i wychowania specyficzne dla szkoły w tym typie środowiska lokalnego);

c) po trzecie — propozycje oddziaływań wewnątrzszkolnych na jednostkę, z jednej strony, a z drugiej — oddziaływań szkoły na środowisko.

Ocena projektu obejmuje: a) ocenę zasadności zaprojektowanego systemu oddziaływań; b) ocenę wykonalności projektu (tzn. jego przejrzystości i manipulowalności dla wykonawców); c) ocenę skutków przewidywanych w wyniku realizacji projektu; d) ocenę „kosztów" realizacji; e) bilans „kosztów" i „korzyści"; f) przyjęcie projektu i ustalenie etapów jego realizacji.

[1] Omówiony niżej schemat metodologiczny programu badań został opracowany głównie w oparciu o pracę A. Podgóreckiego. Charakterystyka nauk praktycznych, Warszawa 1962.

B. Etap wdrożeń może mieć postać naturalnego, integralnego eksperymentu pedagogicznego w zakresie funkcjonowania szkoły socjalistycznej w wiejskiej społeczności lokalnej. Po okresie kontrolowanej realizacji projektu (5—6 lat) nastąpi ponowny opis i ocena skutków realizacji, stopnia zmniejszenia rozbieżności funkcji założonej i rzeczywistej szkoły podstawowej oraz analiza stwierdzonych skutków z punktu widzenia tego, na ile wywołane zostały one czynnikami zamierzonymi i kontrolowanymi, a na ile czynnikami przypadkowymi, a w każdym razie niezależnymi od eksperymentatorów.

Tak zarysowany program badań i wdrożeń ze względu na duże uproszczenie w sposobie jego przedstawienia można nazwać modelem ekologiczno-pedagogicznego postępowania badawczego i praktycznego. Podział na etapy i mniejsze ogniwa postępowania jest w nim sztuczny. W rzeczywistości wymienione tu elementy zachodzą na siebie w czasie, a to głównie ze względu na dynamiczny charakter przedmiotu badań pedagogicznych, jak i ze względów etycznych — nie można, posiadając ku temu możliwości, nie wprowadzać korzystnych zmian pedagogicznych, których postulowanie nie musi czekać do ostatecznego przyjęcia projektu systemu oddziaływań.

Ze względu na to, że w poszczególnych etapach metody badań i treść badań są różne, zespół organizuje pomoc specjalistów, przedstawicieli różnych dyscyplin pomocniczych i szczegółowych w formie zapraszania ich do bezpośredniego udziału w badaniach, bądź to prosząc o konsultacje i oceny. I tak w etapie identyfikacji przeważają metody historyczne (genetyczne) i konieczna jest współpraca historyków, etnografów, socjologów, demografów i ekonomistów. W etapie diagnozy przeważać muszą metody statystyczne (strukturalne) i konieczna jest tu współpraca specjalistów pomiaru pedagogicznego, psychologicznego i socjologicznego z różnych zakresów. W etapie prognozy i projektowań nie może obyć się bez pomocy teoretyków organizacji, planowania regionalnego i perspektywicznego. I wreszcie w etapie wdrożeń potrzebna jest z konieczności pomoc metodyków nauczania, wychowania i działalności kulturalno-oświatowej.

Ze stosowanych technik badawczych przeważają: obserwacja uczestnicząca (członkowie zespołu zamieszkują stale lub okresowo w Cichem, jeden z nich kieruje szkołą), wywiad, ankieta, eksperymentalne metody pomiaru (testy wiadomości, testy psychologiczne itp.), ocena ekspertów, analiza dokumentacji, metody statystyczne. Zależnie od potrzeb stosowane są badania całej populacji, prób reprezentatywnych lub studia indywidualnych przypadków.

Do ważniejszych z napotykanych trudności metodologicznych i organizacyjnych należą:

1) szczupłość zespołu osób gotowych prowadzić badania w drodze obserwacji uczestniczącej;

2) niemożność precyzyjnego rozdzielenia badań i działań praktycznych i związana z obserwacją uczestniczącą łatwość utraty intelektualnego dystansu poznawczego;

3) brak powojennych wzorów monograficznego opracowania całości funkcji szkoły w tym typie środowiska;

4) brak porównywalnych, aktualnych statystycznych mierników ogólnopolskich, umożliwiających ocenę konkretnej szkoły na tle wymagań programowych i ustrojowych;

5) trudność uzyskania współpracy niektórych specjalistów;

6) szczupłość odpowiedniego zabezpieczenia finansowego badań.

Obecnie badania w Cichem są w fazie identyfikacji i diagnozy. Opracowana jest monografia etnograficzna wykonana wcześniej poza programem tych badań. W trakcie opracowań w różnych stadiach są następujące tematy: monografia historyczna środowiska i szkoły; podstawowe badania demograficzne, ekonomiczne i socjologiczne oraz typologia wsi; diagnoza sprawności dydaktycznej szkoły, poziomu wiadomości

i umiejętności szkolnych; ocena poziomu wszechstronnego wychowania w szkole; uspołecznienie uczniów i absolwentów szkoły; rozwój i struktura wsi jako środowiska wychowawczego; funkcja wychowawcza rodziny; dziecko w rodzinie i gospodarstwie domowym i rolnym oraz kilka innych zagadnień. Ponadto w fazie wstępnych przygotowań jest prognoza demograficzna i ekonomiczna wsi na tle regionu. Rozpoczęta jest także realizacja niektórych postulatów narzucających się jako najpilniejsze, jak np. już pierwsze zetknięcie ze szkołą narzuciło postulat rozszerzenia bazy materialnej szkoły, której szczupłość jest jedną z przyczyn nieprawidłowego funkcjonowania szkoły, bez względu na znaczenie tego czynnika w całokształcie przyczyn tej nieprawidłowości. Podobnie, na przykład, w zakresie polepszenia stanu higieny osobistej ucznia, frekwencji uczniów nie trzeba i nie można było czekać na analizy i oceny naukowe, choć później zostały one wykonane.

Obóz naukowy

Jedną z form organizacyjnych badań zespołowych i kompleksowych w terenie są obozy naukowe (forma ta nazywana też jest „metodą ekspedycji"). Koło Pedagogów, którego program badawczy został zreferowany wyżej, zorganizowało obóz naukowo-badawczy we wrześniu 1966 roku, a autor tych uwag kierował całością jego prac przygotowawczych i wykonawczych.

Cele obozu były dwojakie. Po pierwsze — celem naukowym było włączenie wybijających się studentów różnych specjalności, a także pracowników naukowych kilku specjalności do realizacji obszernego programu badań nad szkołą i środowiskiem wychowawczym w Cichem. Chodziło więc pod tym względem o znalezienie częściowych odpowiedzi na postawione już wyżej pytanie: jak środowisko o określonych, konkretnych warunkach społecznych, ekonomicznych, kulturalnych, o określonej przeszłości i perspektywach rozwojowych, oddziałuje na rzeczywiste realizowanie socjalistycznych ideałów wychowawczych. Po drugie — celem dydaktyczno-wychowawczym obozu było uświadomienie studentom — uczestnikom badań potrzeby integralnych i związanych z praktyką badań specjalistów różnych dyscyplin dla rozwiązywania skomplikowanych zagadnień pedagogicznych z pogranicza różnych dyscyplin. Ponadto organizatorzy pragnęli pozyskać do współpracy w etapie identyfikacji, diagnozy i prognozy magistrantów różnych dyscyplin, którzy swoje prace dyplomowe poświęcą opracowywaniu pod kierunkiem samodzielnych pracowników naukowych częściowych monografii dotyczących fragmentów omówionego wyżej programu.

W przebiegu tego obozu można wyróżnić następujące etapy:

1) badania przygotowawcze (15—28 lipca 66);
2) konferencja wstępna i badania próbne (4—5 września);
3) badania właściwe ekip specjalistów (6—16 września);
4) konferencje końcowe (17—18 września).

Badania przygotowawcze przeprowadził zespół Koła Pedagogów (mgr mgr: Stanisław Kawula, Zbigniew Kwieciński, Jerzy Materne i Włodzimierz Wincławski). Zadaniem ich było, po opracowaniu szczegółowego programu badań wrześniowych, opracowanie analizy stanu demograficznego w badanym środowisku, przeprowadzenie niektórych elementów ankiety socjologiczno-ekonomicznej, analizy dokumentacji szkoły pod kątem rozwoju jej sprawności dydaktycznej, opracowanie technik do badań poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych, wybór grup reprezentatywnych do badań dialektologicznych.

Program badań naukowych objął następujące problemy badawcze (w nawiasach grupy osób lub osoby, którym zaproponowano opracowanie poszczególnych zagadnień):

1) monografia historyczna wsi (nauczyciel Szkoły — magistrant WSP z Opola);

2) monografia geograficzna wsi (magistranci ze specjalizacji geografii osadniczej z UMK w Toruniu);

3) struktura społeczno-zawodowa, poziom kultury wsi (członek Koła Pedagogów; konsultacja — pracownicy Instytutu Socjologii Wsi PAN);

4) świadomość prawna wsi (funkcjonowanie prawa pisanego i zwyczajowego) oraz funkcjonowanie organów administracji terenowej (studenci i asystenci z Wydziału Prawa UMK);

5) stan zdrowia mieszkańców wsi; ogólne badania porównawcze w różnych grupach wieku, wpływ małżeństw endogamicznych na rozwój fizyczny i psychiczny potomstwa (studenci AM w Łodzi; konsultacja i opieka Katedry Higieny Ogólnej i Społecznej);

6) stan higieniczny wsi: a) higiena osobista człowieka i nawyki higieniczne, higiena zagrody gospodarczej (magistranci z AWF w Warszawie; opieka naukowa — Katedra Teorii WF); b) wiedza i umiejętności sanitarne (studenci AM jak w p. 5);

7) rozwój i sprawność fizyczna dzieci szkolnych i przedszkolnych (studenci AWF, jak w p. 6a);

8) funkcja wychowawcza rodziny we wsi Ciche (członek Koła Pedagogów — asystent Katedry Pedagogiki UMK w Toruniu);

9) poziom wiadomości i umiejętności szkolnych uczniów Szkoły Podstawowej w Cichem (grupa w składzie: członek Koła Pedagogów — asystent UMK, studenci pedagogiki UAM w Poznaniu, studenci kierunków nauczycielskich UMK w Toruniu — absolwenci liceów pedagogicznych, nauczyciele Szkoły);

10) prognoza ekonomiczna — społecznego rozwoju wsi Ciche na tle regionu; postawienie problemu (magistrant z WSE w Poznaniu).

Badania są więc różnorodne pod względem organizacyjnym. Niektóre prace (1, 3, 6) mają charakter indywidualny, były podjęte wcześniej, a na obozie naukowym nastąpiła intensyfikacja gromadzenia materiału empirycznego. Te prace nie zostały też skończone podczas trwania obozu. Inne prace, jak np. 5, 6 i 9, mają charakter zespołowy. W pracach 8 i 10 chodziło bądź to o rozpoczęcie badań empirycznych, bądź o postawienie problemu i wzbudzenie odpowiedniej motywacji potrzebnej do jego podjęcia.

Dalsze uwagi dotyczyć będą tylko tych badań, które były wykonane zespołowo i które zostały w całości wykonane podczas trwania obozu.

Konferencje wstępne i badania próbne odbyły się w podzespołach badawczych (badania medyków i geografów na skutek zaistniałych obiektywnych trudności przeniesiono na luty lub wrzesień 1967 r.). Na konferencjach wstępnych przedstawiono cele, problematykę, metody i techniki badawcze. Następnie wieczorem tego samego — pierwszego dnia odbyła się ogólna konferencja wprowadzająca w charakter i strukturę opracowywanej monografii oraz zapoznająca wstępnie z charakterem badanej wsi.

Drugi dzień poświęcony był na sondaże próbne, mające na celu wstępne poznanie terenu i ocenę metodologiczną i metodyczną przedmiotów badań, technik i sprzętu badawczego. I tak:

1. Grupa pedagogiczna (kierowana przez mgra S. Kawulę z Katedry Pedagogiki UMK w Toruniu) zapoznała się z baterią testów wiadomości i inteligencji, ich kluczami, sposobami opracowywania surowych wyników, podstawowymi pojęciami z zakresu statystyki pedagogicznej potrzebnymi do tych badań oraz przeprowadziła próbne badania testem geografii UNESCO w kl. VII.

2. Grupa dialektologiczna (kierowana przez dra J. Maciejewskiego z UMK) przeprowadziła kilka wywiadów z reprezentantami ludności powyżej 60 lat w celu uchwycenia maksymalnego stopnia zachowania gwary i minimalnego rozwoju języka

literackiego (kryterium doboru próby była względna izolacja od miasta i środków masowej komunikacji i kultury) w badanej wsi. Grupa przeprowadziła również kilka rozmów z dziećmi oraz dokonała wstępnych nagrań na taśmę magnetofonową.

3. Grupa teoretyków wychowania fizycznego (kierowana przez mgra W. Wincławskiego) przygotowała harmonogram badań, dokonała wyboru miejsca badań, przygotowała sprzęt pomiarowy oraz przeprowadziła badania jednej z prób sprawności fizycznej w klasach najstarszych.

4. Grupa socjologiczno-prawnicza (kierowana przez mgra W. Beńskiego) przeprowadziła wywiady próbne z zastosowaniem ankiety-kwestionariusza. Następnie w dyskusji zespołu z Kierownikiem Katedry Teorii Państwa i Prawa UMK doc. drem W. Langiem zweryfikowano ankietę i uszczegółowiono tematykę badań.

Badania właściwe

1. W celu zbadania poziomu wiadomości szkolnych uczniów — i ich sprawności umysłowej grupa pedagogiczna zastosowała baterię testów diagnostycznych i testów wiadomości, opracowaną przez zespół prof. dra J. Konopnickiego (zawartą w jego pracy „Zaburzenia w zachowaniu dzieci i środowisku"). Wybór tych testów podyktowany był tym, że były one przeprowadzone w badaniach ogólnopolskich, a w każdym razie w pewnej ilości szkół wiejskich i miejskich, co umożliwia ocenę uzyskanych badań na tle porównawczym. Zeszyt testów został wydany przez Katedrę Pedagogiki UMK w Toruniu, a część testów przeprowadzona w czerwcu przez asystentów Katedry.

Grupa pedagogiczna prowadziła swoje prace empiryczno-badawcze 4—5 godzin przed południem (w czasie lekcji), a w godzinach popołudniowych opracowywała uzyskane materiały poprzez: sprawdzenie testów, nanoszenie wyników w tabele surowe, obliczanie rang, różnicy pomiędzy średnią uzyskanych wyników a wynikami ogólnopolskimi, obliczanie wariancji, odchylenia i błędu standardowego dla klasy szkolnej oraz sporządzanie tabel zbiorczych, wykresów i histogramów dla poszczególnych testów i klas. W ten sposób przeprowadzono badania i opracowano wyniki następującymi testami: testem słownikowym nr 2 w klasach VII, VI, V i IV; testem cichego czytania UNESCO i polskim w klasach V—VII; testem matematycznym, geograficznym, z fizyki — w klasach VI i VII, testem niewerbalnym UNESCO — w klasie VII; testem ortograficznym — w klasach VI i VII; testem pisania ze słuchu — w klasach II, III i IV; testem gramatycznym — w klasach IV i VII; testami diagnostycznymi — w klasach II, III i IV.

Wyniki pozostawiono w stanie gotowym do interpretacji przyczynowej, do analizy czynnikowej oraz do wykorzystania przez nauczycieli i kierownictwo Szkoły w codziennej praktyce. Niektóre szkolenia Rady Pedagogicznej będą oparte właśnie na analizie wyników uzyskanych w tych badaniach. Interpretacja teoretyczna uzyskanych wyników pozwoli ocenić pracę dydaktyczną Szkoły, postawić hipotezy dotyczące zespołu przyczyn tego stanu i postulaty poprawy pracy Szkoły w kierunku wyrównania stwierdzonych rozbieżności w stosunku do wymagań programów i wyników szkół miejskich.

2. Grupa dialektologiczna badała postawiony przez Koło Pedagogów problem wpływu szkoły na zanikanie gwary i rozwój języka literackiego oraz cofanie się umiejętności językowych u absolwentów pod wpływem środowiska lokalnego i rodziny. Na tym przykładzie Koło chciało uzyskać potwierdzenie hipotezy o częściowym wykonywaniu zadań programowych przez szkołę i o ich regresie pod wpływem środowiska. Chodziło zarazem o ukazanie istotności rodziny jako czynnika wpływu na jednostkę pod tym względem. Dodatkowym celem był zamiar uzyskania rzetelnych podstaw do nauczania języka polskiego w Szkole.

Zadania te zostały wykonane, jak następuje:

Zbadano grupy reprezentatywne: dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci klas I, V i VIII, absolwentów po 5 latach od ukończenia szkoły i po 10 latach od jej ukończenia oraz górali po 60 roku. W nagraniach i wywiadach chodziło o zjawiska fonetyczne, ale jednocześnie chciano wypróbować kwestionariusz leksykalny (analiza leksykalna będzie zadaniem grupy na następnym obozie). Badania wykazały istotne cechy gwary badanego terenu. Stwierdzono, że wieś na skutek względnej izolacji od ośrodków miejskich ma dobrze zachowaną gwarę podhalańską. Dzieci wstępujące do szkoły mówią wyłącznie gwarą. W klasach V stwierdzono istnienie trzech grup dzieci pod względem systemu fonetycznego:

a) dzieci mówiące czystą gwarą i nie umiejące posługiwać się językiem literackim;

b) dzieci dwujęzyczne, tzn. mówiące i gwarą, i językiem literackim, lecz posługujące się w sytuacjach pozalekcyjnych i pozaszkolnych tylko gwarą;

c) dzieci mówiące językiem pośrednim pomiędzy językiem literackim i gwarowym, zubożające i jeden, i drugi język.

W klasie VIII, końcowej dla szkoły, stwierdzono podobną sytuację, a tym samym mały przyrost wpływów językowych szkoły w klasach najstarszych.

Potwierdzono w badaniach hipotezę o zanikaniu wpływów szkoły po jej ukończeniu przy pozostaniu w środowisku i o rozszerzeniu jej wpływów dzięki kontaktom zawodowym z miastem i środkami masowej komunikacji i kultury.

Wyraźną różnicę opanowania języka literackiego stwierdzono u chłopo-robotników i ich dzieci na korzyść tej grupy w stosunku do warstwy chłopów.

Nagrania i zapisy wykonane na obozie zostaną poddane analizie statystycznej i opracowane w ciągu semestru zimowego roku akademickiego 1966/67 w Sekcji Językoznawczej Koła Polonistów przy UMK. Będą także wykorzystane do prac magisterskich poszerzonych o materiał leksykalny.

Wstępnego omówienia wyników badań grupy językoznawców dokonał jej kierownik dr J. Maciejewski na otwartym zebraniu Rady Pedagogicznej Szkoły nr 2 w Cichem w prelekcji pt.: „Istotne cechy gwary podhalańskiej", w której zgłosił szereg postulatów w zakresie uwzględnienia wyników badań w usprawnianiu pracy dydaktycznej szkoły w pracowni nauczania języka ojczystego.

3. Grupa teoretyków wychowania fizycznego przeprowadziła badania sprawności fizycznej dzieci przedszkolnych i szkolnych. Pomiary przeprowadzono wykorzystując sprzęt Akademii. Program badań, mimo że w Cichem był realizowany na zamówienie Koła Pedagogów, był elementem jednocześnie wykonywanych przez Katedrę Teorii W. F. normalizacyjnych badań ogólnopolskich, co z punktu widzenia potrzeb zespołu (ocena szkoły) było tym bardziej korzystne.

Czteroosobowa grupa studentów AWF przeprowadziła wszystkie próby pomiarowe z dziećmi całej szkoły i jej filii, mimo napotykanych trudności terenowych (konieczność korzystania z równego terenu odległego od szkoły).

Wyniki badań naniesiono na indywidualną „Kartę badania sprawności dziecka" wydrukowaną przez Katedrę Teorii W. F., na tabele zbiorcze dla klas i roczników oraz na wykresy.

Do następnej analizy wyników wykorzystano „Miernik sprawności fizycznej" R. Trześniowskiego. Niezależnie od tego wyniki zostaną opracowane przy pomocy nowszego, aktualizowanego przez Katedrę miernika statystycznego.

Grupa AWF przygotowała również i rozpoczęła badania postaw ciała dzieci szkolnych, ich dojrzałości fizycznej oraz higieny osobistej dziecka i higieny zagrody chłopskiej, które to badania przeprowadziła w październiku 1966 r. w czasie praktyki pedagogicznej.

Wyniki tych badań, po uaktualnieniu ich oceny, zostaną wykorzystane do oceny całości pracy szkoły, a przede wszystkim do podniesienia poziomu jej pracy z rodzi-

cami w zakresie jakości i ilości obciążenia dzieci pracą fizyczną, opieki higienicznej w domu rodzinnym oraz odżywiania dzieci.

4. Grupa socjologiczno-prawnicza badała poziom znajomości prawa cywilnego i karnego wśród ludności wsi. Jej program był realizacją poznania monograficznego jednego z elementów środowiska wychowawczego. Poznanie poziomu znajomości prawa pozwala wyjaśniać niektóre zjawiska społeczne będące przyczyną nieprawidłowości w funkcjonowaniu szkoły (tzw. adopcja, przeprowadzana najczęściej z pominięciem prawa, polegająca na „wypożyczaniu" dzieci na kilkanaście lat do pracy, jest jednym z istotnych czynników, powodujących wysoki odpad w szkole). Może to być podstawą do formułowania czy też uszczegółowiania postulatów programowych, zwłaszcza w zakresie wychowania obywatelskiego.

Badania traktowane były jako próbne i jako wstępne do cyklu badań. W późniejszym okresie Koło Prawników wykona m. in. pogłębioną analizę prawną wspomnianego zjawiska społecznego.

W badaniach swoich grupa ta posługiwała się opracowanym przez siebie pod kierunkiem doc. dra W. Langa obszernym kwestionariuszem. Badano anonimowo grupę reprezentatywną. Przeprowadzono 60 wywiadów. Wyniki opracowano po obozie i zreferowano na seminarium magisterskim Katedry Teorii Państwa i Prawa w Toruniu.

Konferencje końcowe

W dniach 17 i 18 września gośćmi obozu byli: dr Feliks Korniszewski — kierownik Katedry Pedagogiki UMK, doc. dr Wiesław Lange — kierownik Katedry Teorii Państwa i Prawa UMK, dr Ryszard Przewęda — adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania Fizycznego AWF. Podczas ich obecności odbyły się konferencje w podzespołach badawczych, poświęcone omówieniu wyników badań, sposobowi ich opracowania i wykorzystania.

W dniu 17 września w godzinach popołudniowych odbyła się konferencja ogólna poświęcona omówieniu dotychczasowych badań ze szczególnym uwzględnieniem badań podczas obozu. Wzięli w niej udział: kierownicy i pracownicy naukowi zainteresowanych katedr, nauczyciele Szkoły, kierownicy okolicznych szkół i przedstawiciele władz oświatowych. Na konferencji wygłoszone zostały następujące referaty i komunikaty (podaję ich autorów, tematy i wskazuję ogólnie ich zawartość):

1. Zbigniew Kwieciński (Wprowadzenie). Program teoretycznego i praktycznego postępowania ekologiczno-pedagogicznego. Ogólna charakterystyka badań dotychczasowych.

Referat zawierał teoretyczne i społeczne uzasadnienie ważności i potrzeby badań nad funkcjonowaniem szkoły w wiejskiej społeczności lokalnej. Charakteryzował model metodologiczny i program treści badań. Dyskutował możliwości zastosowania do oceny ilościowej i jakościowej stanu pracy szkoły opracowań naukowych obejmujących szerokie zakresy rzeczywistości pedagogicznej, takich jak: W. Okonia „Proces nauczania", A. Lewina „Metodyka wychowania w zarysie", J. Pietera „Poznawanie środowiska wychowawczego", R. Miller „Ogólna ocena procesu wychowania", J. Kozłowskiego „Ocena funkcji nauczyciela i szkoły". Umiejscowiał teorię funkcjonowania szkoły w środowisku w systemie nauk pedagogicznych. Krótko podsumował dotychczasowe wyniki badań indywidualnych i zespołowych, akcentując szczególnie miejsce badań przeprowadzonych na obozie w całości programu badawczego Koła Pedagogów.

2. Włodzimierz Wincławski: Wieś współczesna jako środowisko wychowawcze. Studium szczegółowe na przykładzie wsi Ciche.

Referat zawierał analizę teoretyczną pojęcia środowiska wychowawczego i uzasadniał w oparciu o literaturę socjologiczną potrzebę uwzględniania w teorii i praktyce pedagogicznej różnych typów środowisk wychowawczych, przedstawiał próbę typologii wsi i określenie wskaźnika reprezentatywności. Omawiał warunki geograficzno-administracyjne i osadnictwo wsi Ciche, historię oświaty we wsi. Charakteryzował wieś jako środowisko lokalne ze szczególnym uwzględnieniem struktury rodziny i gospodarstwa chłopskiego. Wskazywał na rolę socjalistycznej industralizacji i urbanizacji kraju na przemiany wewnątrz społeczności lokalnej wsi Ciche. Omawiał rolę środków masowej komunikacji. Referent podkreślał sprzeczność interesów gospodarstwa i szkoły. Na tym tle omówił rolę szkoły w wiejskiej społeczności lokalnej, stosunek społeczności do szkoły. Nieco więcej uwagi poświęcił charakterystyce grup rówieśniczych we wsi Ciche, a na zakończenie próbował charakteryzować osobowość dziecka tej wsi jako wytworu omówionego poprzednio środowiska.

3. Stanisław Kawula: Charakterystyka funkcji wychowawczych rodziny w wiejskiej społeczności lokalnej na przykładzie wsi Ciche.

Referat zawierał omówienie funkcji rodziny na wsi w literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, szczególnie w monografiach Z. Mysłakowskiego i W. Markowskiego. Następnie referent zajmował się funkcjami rodziny w badanej wsi, ich uwarunkowaniem ekologicznym i kierunkami przemian. Szczegółowo zajął się środkami oddziaływań wychowawczych w rodzinie, zwłaszcza znaczeniem pracy dla kształtowania osobowości dziecka. Referat ukazywał rozkład dnia dziecka w różnym wieku, stosunek czasu poświęconego na pracę w gospodarstwie, czasu poświęconego na naukę i czasu wolnego.

Na zakończenie referent przedstawił plan dalszego postępowania badawczego nad omawianą problematyką.

4. Maria Szewielińska: Wyniki badań poziomu wiadomości geograficznych uczniów Szkoły nr 2 w Cichem na tle testowych badań ogólnopolskich.

Był to komunikat, który na przykładzie testów geograficznych UNESCO ukazywał sposób opracowania wyników badań w zakresie poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych.

5. Bogdan Majczyk: Wyniki badań nad sprawnością fizyczną uczniów Szkoły nr 2 w Cichem w świetle miernika Trześniowskiego. Komunikat.

6. Czesław Łapicz: Wpływ Szkoły nr 2 w Cichem na kształtowanie się języka literackiego mieszkańców wsi.

Był to komunikat ze wstępnego opracowania badań empirycznych. Wystąpienie ilustrowane było nagraniami na taśmie magnetofonowej.

W dyskusji udział wzięli także obecni pracownicy naukowy. Ich wystąpienia skupiły się wokół problemów metodologicznych nauk praktycznych oraz wokół problematyki i zakresu podjętego programu badawczego. Pozytywnie oceniono metodologiczną i treściową stronę tego programu. Pełna zgodność panowała co do tego, że należy kontynuować tę formę organizacyjną badań.

Doc. dr F. Korniszewski stwierdził, że słuszna jest koncepcja integralnego eksperymentowania w zakresie funkcjonowania szkoły na wsi, opartego na rzetelnym poznaniu środowiska społecznego.

Nadto przy uznaniu słuszności dokonanego rozgraniczenia zakresów pedagogiki społecznej i ekologii pedagogicznej (jako nauki o funkcjonowaniu szkoły w różnych typach środowisk) podkreślił, że należy włączyć obszerniej i wyraźniej do programu badań i działań odpowiednie badania i oddziaływania pedagogiczne na środowisko dorosłych.

Doc. dr W. Lang stwierdził, że obrana droga metodologiczna jest słuszna oraz że należałoby w miarę możliwości rozszerzyć badania na inne środowiska w celu możliwości dokonywania porównań. W badaniach należałoby też uwzględnić za-

gadnienie wpływu parafii na ludność wsi oraz zagadnienie prestiżu nauczyciela i szkoły w środowisku.

Uczestnicy badań zgłosili chęć spotkania się na specjalnym seminarium, które zorganizowane zostanie w drugim semestrze roku akademickim 1966/67, po opracowaniu wyników.

NAUCZYCIELE SZKÓŁ WARSZAWSKICH O PIERWSZYCH DOŚWIADCZENIACH Z PRACY W KLASACH ÓSMYCH [1]

Red. dr Miron Krawczyk. W bieżącym roku po raz pierwszy realizujemy program klasy ósmej w ośmioletniej szkole podstawowej. Program ten nie jest łatwy. Wiemy, iż od początku mógł nasunąć różnego rodzaju trudności szkołom i poszczególnym nauczycielom. Chcielibyśmy prosić uprzejmie Koleżanki i Kolegów o to, abyśmy mogli wypowiedzieć swoje uwagi na temat tych trudności, jakie zaobserwowali podczas realizacji programu klasy ósmej w pierwszych trzech miesiącach bieżącego roku szkolnego. Chciałbym zaproponować ramy naszej dyskusji. Zastanowilibyśmy się przede wszystkim nad tym, czy stopień trudności, jaki spotkaliśmy w programach poszczególnych przedmiotów między klasą VII i klasą VIII jest mniej więcej podobny do stopnia trudności, jaki występuje między niższymi klasami, np. V i VI czy IV i V. Problem jest ważny z tego względu, że jest to przecież dalszy ciąg szkoły podstawowej. Dawniej można było dobierać przy pomocy egzaminów wstępnych do klasy I liceów lub szkół zawodowych tę młodzież, która sprostała wymaganiom egzaminacyjnym. Teraz mamy w kl. VIII również młodzież średnio zdolną i wobec tego trzeba by zbadać, czy wymagania programowe między kl. VII i kl. VIII są zbyt wielkie. Na podstawie piewszych doświadczeń Koleżanki i Koledzy mogliby stwierdzić, czy takie trudności występowały. Jako drugi problem wysuwamy problem podręczników. Czy są one dostosowane do nowego programu i czy nie występują trudności w realizowaniu programu w oparciu o podręcznik. Czy może trzeba go odpowiednio adaptować, wprowadzić zmiany lub uzupełnienia, które zrobić powinien autor podręcznika, nie nauczyciel. Problem trzeci naszego spotkania — to problem pomocy naukowych. Czy istnieją pomoce naukowe przewidziane programem przedmiotu, czy można je zdobyć na rynku, czy szkoła dysponuje na te cele odpowiednimi funduszami? To są sprawy główne, na które pragniemy zwrócić uwagę. Nie znaczy to jednak, że nie można mówić na naszym spotkaniu o innych, może jeszcze bardziej interesujących zagadnieniach nowej klasy ósmej. Wprawdzie akcentujemy problem trudności, ale możemy także mówić o dobrych, pozytywnych cechach programu, o jego walorach. Bardzo prosimy o zabranie głosu na ten temat.

Kol. Władysław Wiącek — (naucz. Szkoła nr 23). Co młodzież przyniosła z kl. 5-6-7 i z czym wystartowała w kl. 8? Przecież powodzenia czy niepowodzenia będą także uzależnione od tego, z czym młodzież wystartowała w kl. VIII. Tej mocnej podbudowy młodzież do kl. VIII z zakresu matematyki nie przy-

[1] W grudniu 1966 roku Redakcja „Ruchu Pedagogicznego" zorganizowała spotkanie z Kol. Kol. Kierownikami i Nauczycielami dwóch warszawskich szkół podstawowych (Szkoły Ćwiczeń przy Studium Nauczycielskim nr 2 i Szkoły Podstawowej nr 23) w celu zarejestrowania ich wrażeń po pierwszym, 3-miesięcznym okresie pracy w tej klasie. Z ramienia Redakcji spotkanie zagaił i przewodniczył mu dr Miron Krawczyk.

niosła. Nie przyniosła opanowania techniki rachunku zarówno pamięciowego, jak i piśmiennego czy rachunku ułamkowego. Nie ma dostatecznej biegłości. Okazuje się to przy rachunkach na liczbach względnych w kl. VIII. Mamy obecnie poważny procent młodzieży mało zdolnej i średnio zdolnej, która nie ma opieki. Wielu uczniom brak ambicji, bodźców pobudzających do pracy. Te przyczyny sprawiły, że u tej młodzieży powstał cały zapas zaległości w klasie ostatniej, te braki się spiętrzyły. Część młodzieży zawisła jakby w próżni, nie może dalej równo pracować z resztą uczniów i iść za programem przewidzianym dla tej klasy. Te braki są przede wszystkim w ułamkach.

Braki występują również w sprawności rozwiązywania zadań. Młodzież nie potrafi rozwiązać często prostych zagadnień — znalezienia części czy całości z ułamka. Na te zagadnienia należałoby znaleźć czas w nauczaniu. Za mały jest również wymiar godzin na matematykę w kl. VII i VIII (5 godzin tyg.). Oderwano w programie zbyt wcześnie arytmetykę i dlatego młodzież ma braki w technice rachunku na liczbach całkowitych i ułamkach i nie ma pogłębionej tej techniki na zadaniach. W kl. VII—VIII należałoby kontynuować naukę arytmetyki (np. w kl. VII — 2 godz. arytmetyki; 2 godz. geometrii i 2 godz. algebry), aby młodzież dojrzała do tego programu, który przewiduje kl. VIII. Można by tego dokonać przez przesunięcie pewnych partii materiału w kl. VI—VIII. Jeżeli chodzi o kl. VIII, to słuszne jest wprowadzenie specjalnego działu: rzutowania równoległego. Natomiast jeżeli chodzi o rzut prostokątny, to jego zakres jest chyba zbyt minimalny, aby na podstawie tych wiadomości uczeń mógł zrozumieć rysunek techniczny czy tym rysunkiem się posługiwać. A ten dział zabiera dużo czasu i musimy skracać ćwiczenia w zagadnieniach podstawowych. Należałoby częściej wprowadzić rachunek przybliżony, który przecież występuje w fizyce, chemii itp. Dział ten również jest bardzo potrzebny, tylko zbyt mało czasu na to poświęca się w programie. Jest to dział zasadniczy, można by go rozszerzyć, choćby kosztem rzutu prostokątnego.

Młodzież tym nowym działem geometrii mało się interesuje i stąd spotykamy trudności. Chodzi nam w szkole o przygotowanie uczniów do stosowania wiedzy w życiu praktycznym, a nie tylko do dalszej nauki w liceum. Większość uczniów szkół podstawowych idzie do szkół zawodowych, a tylko nieliczni idą do szkół ogólnokształcących. W szkołach zawodowych stwierdza się znaczne nieprzygotowanie uczniów do nauki. Poznali oni początki algebry, a nie opanowali umiejętności arytmetycznych, szczególnie działań na ułamkach i na liczbach przybliżonych. Jest im obojętne, czy wynik wyjdzie 100 czy 1000 razy większy lub mniejszy. Zupełnie nie posiadają umiejętności rachunku szacunkowego. Powstaje to prawdopodobnie w wyniku mechanicznego uczenia arytmetyki, które potem rzutuje na algebrę i na geometrię. Uczniowie w szkołach zawodowych robią tak fantastyczne błędy, że aż nadziwić się nie można, skąd im takie rezultaty wychodzą. Rachunek procentowy, tak przecież potrzebny w życiu, przy wykresach, statystyce, chemii itp., jest zupełnie nieznany, bo autorzy programu powiedzieli, że procent to zmieniona postać ułamka dziesiętnego. Nam takie określenie coś mówi, ale uczniowi to nie wystarcza. Dawny podręcznik Schayera dobrze to zagadnienie przedstawiał.

Zagadnienie proporcji, stosunków, które tak często występują w życiu, w nowym programie pojawia się gdzieś tam w kl. VIII, jako postać algebraiczna. A trzeba by, aby uczeń miał dużo czasu na zapoznanie się z tymi zagadnieniami w zadaniach i ćwiczeniach.

Kol. Czesława Kmita — (naucz., Szkoła Ćwiczeń przy Studium Nauczycielskim nr 2). Słusznie podkreślono, że w podręczniku dla kl. VIII występują dysproporcje między różnymi działami. Np. w geometrii zbyt dużo uwagi poświęcono rzutom (60 str.), co jest z uszczerbkiem dla innych działów materiału. Za mało jest również zadań tekstowych.

Dzieci nie mają biegłości w rozwiązywaniu zadań, a tymczasem trudny dział

geometrii wymaga dużego wysiłku, wielkiej ilości czasu na rysunki, aby dziecko wszystko zrozumiało. Tym bardziej że układając program nie pomyślano zupełnie o pomocach naukowych, nie ma żadnych pomocy do nauki np. rzutów. Są szkoły, gdzie uczy się tego działu w oparciu o wyobrażenie uczniów. Dzieci w ogóle nie mają pojęcia o rzutach. Sądzę, że Cezas czy Komisja Programowa powinna zatroszczyć się o to, aby dać nauczycielom odpowiednie pomoce.

Do programu matematyki nie ma również żadnych wskazówek metodycznych. Do kl. VIII jest książeczka Streszewicza „Arytmetyka i algebra w szkole podstawowej", ale jest to tylko rozszerzenie programu, a nie poradnik metodyczny. Nauczyciel jak chce, tak program realizuje. Szkoda, że przed wprowadzeniem szkoły 8-kl. w całym kraju nie wypróbowano w kilku szkołach w ciągu 2—3 lat nowych programów, aby na doświadczeniach opracować podręczniki, pomoce i poradniki metodyczne, a wtedy uniknięto by wielu trudności, z jakimi borykają się teraz nauczyciele i uczniowie.

Kol. Maria Golis — (kierowniczka Szkoły Podstawowej nr 23). Jeżeli chodzi o lekcje matematyki w klasach starszych, to można odróżnić dwa typy zjawisk. Jeśli chodzi o algebrę, to lekcje przebiegają sprawnie. Ogół uczniów jest zainteresowany i zagadnienia są na miarę rozwoju umysłowego uczniów. Trudności w zakresie algebry, rachunku algebraicznego, zjawiły się dopiero przy końcu kl. VII i widoczne są obecnie w kl. VIII. Tu zagadnienia rozwiązane z posługiwaniem się liczbami ogólnymi sprawiają uczniom trudność w fazie początkowej, po której pokonaniu uczniowie rozwiązują zadania algebraiczne dość sprawnie. Natomiast zupełnie inaczej jest z nauczaniem geometrii. Na ogół w czasie hospitacji widoczny jest nikły udział dzieci w lekcji. Obserwowałam parę lekcji na temat rzutów i stwierdzam, że ten dział nie jest na miarę możliwości uczniów słabych. Ten rozdział programu jest przesunięty do kl. VIII z dawnego programu kl. IX szk. licealnej. Dział ten jest bardzo rozbudowanym działem w wymiarze czasowym, sprawia dużo trudności przeciętnemu uczniowi, a nie jest do opanowania przez ucznia słabego. Praktyczna wymowa tego zagadnienia jest następująca: Musimy uczniów przygotować w zakresie wielu różnych działów matematyki i nie możemy robić nadmiernych wysiłków w tym dziale kosztem innych. Wiele z tych działów powtarzało się dawniej w szkole średniej. Obecnie nie znamy programu szkoły licealnej i trudno realizować program bez świadomości, jaka będzie kontynuacja w szkołach średnich. Widzę, że nowy program matematyki przekracza średnie możliwości uczniów i martwię się tym, co dzieje się w całym kraju. Bo przecież rezultaty pracy zależą w tym wypadku w znacznej mierze od kwalifikacji nauczycieli, a wiemy, że w skali kraju uczy matematyki w tych klasach wielu nauczycieli bez dodatkowych kwalifikacji w zakresie tego przedmiotu.

W Warszawie uczą tego przedmiotu nauczyciele mający przynajmniej SN, a często pełne wyższe studia, szkoły są duże, po kilku specjalistów w każdej, i kierownik w porozumieniu z nauczycielami może dobrać odpowiednią osobę do nauczania matematyki w klasach starszych. Takie posunięcia zrobiono. A mimo tego trudności wystąpiły i to jest sygnałem, że zbyt dużo spiętrzonych trudności jest w tym dziale. Hasła programowe nie sugerowały nam takiej rozbudowy działu, jaka wystąpiła w podręczniku, co było dużym zaskoczeniem dla wszystkich nauczycieli. Powstały od razu wątpliwości, czy ten dział nam wyjdzie w realizacji. Obecnie brak zainteresowania u dzieci i wszystkie trudności, które odczuwamy w realizacji, potwierdzają nasze przypuszczenia. Wprawdzie my realizujemy program — nie podręczniki, ale nie mając innych metodycznych wskazań większość nauczycieli realizuje w efekcie podręcznik. Więcej. Uczeń, który posługuje się książką, jaką jest podręcznik matematyki, powinien móc do niej odwołać się w wypadku niezrozumienia materiału czy w pracy samodzielnej. A tymczasem wydaje się, że podręcznik jest dostępny dla uczniów wybitnych, o specjalnych zainteresowaniach czy zdolnościach.

Poza tym nie ma żadnych pomocy do użycia w klasie i nie pojawiają się one na rynku. Zdajemy się wówczas na inicjatywę nauczyciela, ale nie jest to takie proste. Zaplanować i zaproponować takie pomoce samemu można, ale znaleźć wykonawcę trudno. I tu nasuwa się postulat wyposażenia szkół w odpowiednie pomoce, ukazujące w sposób poglądowy te trudne zagadnienia uczniom, a szczególnie takim, którzy nie przejawiają zainteresowania matematyką. Wiemy, że wiele dzieci nie może odwołać się do pomocy domu w tym zakresie. Stwierdzam, że matematyka w tym ujęciu jest do opanowania wyłącznie przez dzieci najzdolniejsze. Wprawdzie ośrodek metodyczny zakładał, że przeszkoli wszystkich nauczycieli, którzy mają uczyć w kl. VIII w br. Ale nie mogło szkolenie to objąć wszystkich, bo nie było tylu kursów. Ośrodki kursowe były odległe od nauczycieli, co sprawiło, że tylko nieliczni na nie uczęszczali. Zachodzi konieczność ponownego przeszkolenia nauczycieli na kursach, w filiach ośrodków metodycznych, aby to zagadnienie programowe było w pełni opracowane. Jeśli nie mamy podręcznika metodycznego, to przynajmniej na żywym forum trzeba je opracować.

Chciałabym jeszcze dorzucić parę uwag ogólnych odnośnie sytuacji, w jakiej znalazła się szkoła podstawowa, mająca obecnie młodzież o rok starszą. W naszej szkole nie ma zagadnienia klas VIII, jako zagadnienia o charakterze wychowawczym. Dzieci w sposób naturalny przedłużały swoją naukę o rok i nie wyodrębniają się z całości szkoły. Nie ma żadnych specjalnych trudności, które wiązałyby się z klasami ósmymi. Sądziliśmy, że powstaną jakieś specjalne kłopoty, jakieś nowe trudności. Dotychczas, przez te parę miesięcy, takich trudności nie obserwujemy. Pracujemy nad tymi klasami dużo, chodzi bowiem o uzyskanie możliwie wysokich wyników, o zapewnienie uczniom dobrego startu w dalszej nauce.

Kol. Maria Abramowicz — (naucz. Szkoła Podstawowa nr 23). Ja uczę języka polskiego i będę swoje spotrzeżenia uzasadniała materiałem w zakresie tego przedmiotu. Pozostawienie kl. VIII w szkole podstawowej miało m. in. na celu przesunięcie momentu zetknięcia się dziecka ze szkołą średnią na najlepszy pod względem psychicznym okres rozwojowy. Największe kłopoty są z dzieckiem między 14—16 rokiem życia. Wiemy, że nasi uczniowie wychodzący ze szkoły podstawowej natrafiali w szkole średniej na duże trudności w pierwszym okresie. Pomijając już trudności wychowawcze, jakie mogły wystąpić, dziecko spotykało się z nowymi metodami nauczania obliczonymi na dużo większą samodzielność niż w szkole podstawowej, nauczyciele szkół średnich przechodzą do metod wykładowych, uczniowie spotykają się z nową terminologią np. z teorii literatury. My w szkole podstawowej zapoznawaliśmy uczniów z pojęciami przenośni, epitetu, porównania czy też wyrazu dźwięko-naśladowczego, tam uczniowie spotykali się z pojęciem metafory, onomatopei i chociaż są to z pozoru zagadnienia drobne, wprowadzały w pojęciach uczniów zupełny zamęt. Powodowało to nieraz wymówki ze strony byłych uczniów: „dlaczego pani nie podała nam znaczenia tych pojęć". Trudności te stopniowo likwidowano, ale w pierwszym okresie były spore kłopoty. Obecnie mamy tę samą młodzież, w tym samym wieku w szkole podstawowej i chodzi o to, aby ten konflikt między klasą VII a VIII nie przesunął się między klasę VIII i pierwszą licealną. Należy więc tak ustalić pracę w klasie VIII, aby dać uczniom przedsmak nowych metod i wyższych wymagań, aby przejście to nie było dla nich szokujące. To zagadnienie nakłada na szkołę podstawową szczególne obowiązki: obowiązek podniesienia poziomu nauczania już od klasy VI, może nawet od kl. V. Np. mamy w klasie VIII nową formę rozprawki, do której trzeba mieć doskonale opracowane ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, ocenianiu pewnych spraw, uzasadnianiu i motywacji swoich poglądów — to wszystko uczeń powinien mieć opanowane do klasy VII włącznie. Inna sprawa — charakterystyka środowiska. Dotychczas robiłam charakterystykę postaci i w tym napotykałam w kl. VII znaczne trudności.

nawet w opisie wyglądu zewnętrznego postaci, a więc programu klasy V. Trudno jest przejść do charakterystyki środowiska, skoro uczniowie nie opanowali w niższych klasach tych prostszych form charakterystyki (np. na podstawie „Placówki" czy „Pana Tadeusza"). Dalej — np. pisanie protokółu. Uczniowie powinni mieć w klasach młodszych opanowaną umiejętność pisania sprawozdania np. z uroczystości szkolnej.

Próbowałam również opracować w pierwszym okresie tego roku przemówienie uczniów — wyszło nieporozumienie, mimo że posługiwałam się poradnikiem metodycznym Pojawskiej. Po prostu dlatego, że dzieci nie umieją mówić, nie wyćwiczyły w młodszych klasach form dłuższych wypowiedzi. Ćwiczyliśmy odpowiedzi na pytanie np. dwoma zdaniami, zamiast ćwiczyć dłuższe wypowiedzi. Musimy nie tylko powtórzyć w kl. VIII wiadomości, ale tak je utrwalić i uzupełnić, aby uniknąć konfliktu między przejściem ze szkoły podstawowej do średniej.

Mamy w tym roku uczniów raczej średnich, bo rok urodzenia decydował o pozostaniu w szkole podstawowej, a nie określone zdolności. Mamy również w naszej szkole specjalne trudności organizacyjne związane z reorganizacją sąsiednich obwodów szkolnych, wskutek czego dostaliśmy uczniów raczej słabszych, mamy wielu uczniów nowych.

A teraz sprawa podręcznika. Jak długo pracuję w szkole, zawsze była sprawa: program — podręcznik. Co jest w programie, nie ma w podręczniku i odwrotnie. Spodziewaliśmy się, że po tylu dyskusjach i kursach dostaniemy nowy podręcznik przystosowany do programu. Nie twierdzę, że podręczniki są złe. Myślę, że są jednak słabości. (Myślę tu zresztą o wszystkich nauczycielach, o różnym ich przygotowaniu). Na przykład w podręczniku gramatyki — fonetyka — dzieci nic nie pamiętają z klas młodszych, a nowego materiału po prostu nie zdążyłam przerobić w I okresie. Zaczyna się dział fonetyki od narządów mowy, głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, potem prowadzi się poprzez głoski twarde i miękkie, do głosek ustnych i nosowych. Wydaje się to zupełnym odwróceniem zagadnienia. Trzeba zaczynać od rzeczy najbliższych, tych które dziecko może zaobserwować, ust, warg, języka, podniebienia, a potem dopiero do roli wiązadeł głosowych. Program zupełnie nie liczy się z mechanicznym poznawaniam głosek przez uczniów. Zagadnienie upodobnień. W podręczniku podaje się jedynie upodobnienia pod względem dźwięczności, a są przecież inne — pod względem miejsca artykulacji i stopnia otwarcia. Ale wielu nauczycieli przecież nie zna tych zagadnień i nie ma możliwości korzystania ze starych uniwersyteckich podręczników gramatyki, w których o tym mówiono. Podręcznik nie zawiera żadnych wskazówek o charakterze metodycznym, które instruowałyby, jak te zagadnienia omawiać. I teraz kilka słów pozytywnych o podręcznikach. Podręcznik gramatyki dla kl. VIII jest dobry. Zawiera w pierwszej części ćwiczenia i zadania, a w drugiej teorię. Uczeń, który nawet nie zrozumie poleceń w cz. I, może uzupełnić wiedzę na podstawie cz. II. Dobre jest również połączenie ćwiczeń ortograficznych z odpowiednim działem gramatyki. To wreszcie postawiło na nogach zagadnienie ortografii. Wreszcie uczeń wie, że to nie jest coś abstrakcyjnego, że łączy się to z naszą znajomością języka w ogóle. Cenne jest również omówienie regionalnych aspektów języka polskiego. Marginesowa uwaga dotyczy diagramów w podręczniku. Wydaje się, że są one dla uczniów zupełnie niezrozumiałe.

Kol. Mirosław Konopka — (naucz. Szkoła Podstawowa nr 23). Zabieram głos jako nauczyciel chemii. Sądzę, że program klasy VIII jest w porównaniu z kl. VII zbyt łatwy. W klasie VII chemia pojawia się po raz pierwszy w programie, co nastręcza pewne trudności. Obecnie w kl. VIII tych trudności już nie ma. Mam jednak pewne zastrzeżenia do programu kl. VIII, który rozpoczyna się od chemii organicznej. Program w kl. VII kończył się na chemii nieorganicznej, tematem — sole. Teraz w toku nauki mieszają się zagadnienia obu działów chemii. Jest to

niedobre z kilku względów. Po pierwsze, program z chemii w kl. VIII jest nastawiony przede wszystkim na zapoznanie uczniów z technologiczną stroną zagadnień chemicznych, a produkcją ważnych surowców chemicznych. Pewne wspólne problemy programowe dzieli okres całego roku i nie pozwala na ciągłość w omawaniu teoretycznej i praktycznej technologicznej strony tych procesów. Po drugie, rozpoczynając realizację zagadnień z chemii organicznej, zrywamy prawie zupełnie z chemią nieorganiczną i to powoduje zahamowania w realizacji zagadnień podstawowych, takich jak pisanie wzorów reakcji chemicznych itp. Należałoby przy realizacji zagadnień chemii organicznej kontynuować utrwalanie tych zagadnień podstawowych i równolegle nawiązywać do pewnych aspektów technologicznych. A tymczasem do tych zagadnień teoretycznych już się nie wraca. Dosłownie tylko kilka wzorów wprowadza się w I okresie kl. VIII. Uczniowie zapominają o pewnych zasadniczych zagadnieniach i zapisach reakcji chemicznych. Inną sprawą jest funkcja podręcznika w stosunku do programu. Podręcznik nie eksponuje tych zagadnień, które akcentuje program. Np. przy omawianiu destylacji ropy naftowej schemat wieży destylacyjnej w podręczniku jest zupełnie nieczytelny. Mamy wiele takich schematów ogólnych — produkcyjnych, np. cukrowni, koksowni, gazowni. Ważne zagadnienia od strony technologicznej zajmują niewiele miejsca w podręczniku, rysunki są mikroskopijne, a przez to trudne do zrozumienia i przyswojenia przez uczniów. Zresztą szata graficzna podręcznika chemii dla klasy VIII jest bardzo słaba w porównaniu z innymi podręcznikami tej klasy.

Kol. Hanna Dryńska — (naucz. Szkoła Podstawowa nr 23). Wydaje mi się, że jeśli idzie o stopień trudności między poszczególnymi parami klas w szkole podstawowej, to stopień trudności w zakresie nauczania języka polskiego między kl. VII i VIII jest taki sam jak i między innymi kolejnymi klasami. Systematycznie narastają nowe formy wypowiedzi. W kl. VIII dochodzi rozprawka, charakterystyka środowiska, protokół itp., co nawiązuje do materiału z klas poprzednich. W zakresie tematyki w kl. VII były obrazy z przeszłości i współczesności, w kl. VIII jest to samo, z tym, że obrazy z przeszłości są skorelowane z materiałem historycznym w tej klasie. W zakresie gramatyki — w układzie koncentrycznym z poprzednich lat, mamy obecnie zebranie całości, a więc konsekwentna realizacja tego, co było w niższych klasach. I to jest walorem kl. VIII, stanowi ona podsumowanie wiadomości gramatycznych z zakresu całej szkoły podstawowej. Pozwala to uczniom stwierdzić, że nauka o języku to nie pokawałkowane wiadomości, lecz jedność i całość określonej wiedzy.

Oceniam, że podręczniki do kl. VIII są dostosowane do programu. Nauczyciele języka polskiego mogą dość swobodnie dobierać utwory do omawiania w zależności od poziomu klasy, od predyspozycji nauczyciela. Mam jednak duże trudności z lekturą uzupełniającą, którą realizuję w zależności od posiadanych książek w bibliotece. Książek w bibliotece szkolnej jest za mało — po 2—3 egzemplarze. Aby uczniowie przeczytali jakąś pozycję, trzeba całych tygodni. Przez to bardzo kłopotliwa jest realizacja tego działu programu, który nosi nazwę — czytelnictwo i podstawy samokształcenia.

Wydaje mi się również, że dużą trudnością dla nauczycieli jest omawianie większych całości literackich. I mam pretensje pod adresem ośrodka metodycznego, że na kursie nauczycieli kl. VIII omawiano te sprawy w referatach, a nie pokazano nam konkretnych lekcji na ten temat. To, co było w referatach, można znaleźć w książkach, natomiast brakuje nam tych praktycznych obserwacji metodycznych.

Brakuje nam również pomocy naukowych. Organizuję w tej chwili nową pracownię języka polskiego i stwierdzam, że w Cezasie nie można otrzymać w zasadzie żadnych, nawet najprostszych pomocy, jak tablice ortograficzne czy płytoteka do języka polskiego.

Brak jest nam również czasopisma dla młodzieży w tym wieku, szczególnie dla chłopców. Dziewczęta mają „Filipinkę". „Dookoła świata" jest raczej dla młodzieży starszej, a „Płomyk" czy „Świat Młodych" już nie dorasta do zainteresowań tej młodzieży. Chodzi mi o pismo wychodzące dość często, raz lub dwa razy w tygodniu.

Jeżeli chodzi o problem dostosowania programu do rozwoju umysłowego dzieci, to sądzę, że warunek ten jest w programie kl. VII spełniony. U młodzieży w tym wieku rozwija się krytycyzm i formy abstrakcyjnego myślenia, co pozwala na opracowywanie trudniejszych form wypowiadania się, jak np. rozprawki. Są jednak pewne trudności, jeśli idzie o systematyczną pracę i zdyscyplinowaną dyskusję nad zagadnieniami teoretycznymi, co sprawia pewne kłopoty w realizacji nowych zagadnień programowych.

Zagadnienie klas VIII w całości szkoły jest problemem o charakterze organizacyjno-wychowawczym. Chodzi o to, jakie obowiązki nałożyć na uczniów tych klas w pracy ogólnokształcącej. Są oni najstarszą klasą i my nie umiemy jeszcze wyznaczyć im odpowiedniej funkcji w systemie pracy szkoły. Są to dzieci o dużej pobudliwości, trudne do opanowania, dobrze więc byłoby zwiększyć ilość zajęć z zakresu wychowania fizycznego, aby dać ujście zainteresowaniom sportowym i tendencjom ruchowym. Oczywiście, że nie ma żadnych specjalnych kłopotów z klasą ósmą, są to jedynie postulaty o charakterze ogólnym odnośnie organizacji pracy z tą młodzieżą.

Kol. Barbara Braun — (naucz. Szkoła Ćwiczeń przy SN nr 2). Zgadzam się z wypowiedzią odnośnie układu podręcznika i jego wad, chciałabym jednak powiedzieć i o jego zaletach. Zaletą nowego programu i podręcznika jest koncentryczność układu materiału gramatyki, która pozwala na utrwalenie i ugruntowywanie wiadomości z gramatyki, gdyż dotychczas uczniowie poznali zbyt teoretycznie wiadomości z nauki o języku. Obecny układ podręcznika w pierwszym momencie nasuwał kłopoty ze względu na swój „studencki", jak mówią uczniowie, charakter, ale to już minęło i teraz uczniowie potrafią już samodzielnie posługiwać się podręcznikiem.

Chciałabym zwrócić większą uwagę na zagadnienia literatury w programie, której zakres w kl. VIII jest bardzo obszerny. Obawiam się stale, czy potrafię ten ogrom materiału, a jest przecież dużo zagadnień z nauki o języku, przerobić w ciągu roku.

Jeżeli chodzi o zagadnienie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, to cieszę się, że w nowym programie i podręczniku tak wielką uwagę do tego zagadnienia przywiązuje się. Moi uczniowie bardzo dobrze przyjęli tę rozmaitość form. Natomiast mam zastrzeżenia do lektury. W zbyt małym stopniu uwzględnia program zainteresowania uczniów. Wiele pozycji jest zupełnie nie czytanych przez dzieci, jedynie niektóre znajdują uznanie w ich oczach, np. „Szerszeń", „Gdy inni dziećmi są", „Krzyżacy", „Dola człowieka". W lekturze podstawowej są dwie pozycje — „Ludzie bezdomni" i „Syzyfowe prace" w całości i parę we fragmentach. Program zakłada w zakresie nauki o literaturze zaznajomienie uczniów z analizą dzieła z różnych punktów widzenia, np. wieloznaczność czy wielopłaszczyznowość dzieła itp., i z tego względu należałoby w programie tak dobrać pozycje, aby te problemy mogły znaleźć w lekturze właściwą ilustrację. Zastanawia mnie również zagadnienie miejsca poezji w nauczaniu jęz. polskiego, chodzi bowiem — moim zdaniem — o to, by młodzież uczyła się kontemplować poezję, poznawać zawartość ideową i artystyczną, zwracać uwagę na uczucia i przeżycia z poezją związane, aby mogła następnie dyskutować o problemach poezji i na podstawie wierszy omawiać problemy ogólnoludzkie.

W związku z działem czytelnictwa i podstaw samokształcenia stwierdzam brak w szkołach słowników i encyklopedii, których jest za mało w bibliotekach. Brak

jest nie tylko tych encyklopedii ogólnych, ale przede wszystkim wielu encyklopedii specjalnych — aby uczyć dzieci samodzielnej pracy nad zdobywanie wiedzy.

Kol. Krystyna Pochwalska — (naucz. Szkoła Ćwiczeń przy SN nr 2). Zgadzam się ze zdaniem, że w chemii stopień trudności między kl. 7 i 8 jest niewspółmierny. Klasa 7 jest znacznie trudniejsza niż 8. Poza tym o ile w kl. 7 układ ćwiczeń dobrany jest tak, że możliwa jest praca zespołowa w pracowni, to w kl. 8 dobór tych ćwiczeń jest tak ułożony, że wyklucza tę możliwość. W ogóle problem ćwiczeń, i to zarówno z chemii, jak i z biologii, nie pozwala na właściwe dydaktyczne rozwiązanie ćwiczeń.

Podręcznik nie może dawać rozwiązań, bo wtedy ćwiczenie samodzielne staje się fikcją. Nauczyciel sprawdzając ćwiczenie jest sam w stanie ocenić wyniki pracy uczniów pod warunkiem, że podręcznik nie daje gotowych rozwiązań. Podobnie jest z zadaniami w zakresie innych przedmiotów. Młodzież ma trudności w logicznym, konsekwentnym myśleniu, gdyż za mało przywiązuje się uwagi w klasach młodszych do wyrabiania sprawności samodzielnego rozwiązywania zadań. Bardzo niewielu uczniów dochodzi do wyników w rozwiązywaniu zadań w toku pracy samodzielnej, bez pomocy nauczyciela. Nigdzie w programie nie eksponuje się problemu ilości ćwiczeń i zadań w pracy nauczyciela. Tak np. niezaakcentowanie w programie matematyki zadań na rozwiązywanie proporcji nie pozwala na sprawne posługiwanie się tą metodą w nauczaniu chemii, gdzie idzie o prawo zachowania masy czy stosunków wielokrotnych. Na skutek tego często trzeba wracać na lekcjach chemii do przypominania podstawowych zagadnień matematycznych lub pomijać niektóre trudniejsze zadania.

Brakuje nam wielu pomocy naukowych, tablic poglądowych z chemii. Rysunek nauczyciela nigdy nie osiągnie tych walorów, jakie może dać specjalna, naukowo i plastycznie opracowana tablica poglądowa.

Potrzebna jest poprawa w sposobie dystrybucji pomocy naukowych, pominięcia tych wielu instancji, które między składnicą i szkołą pośredniczą.

W pracy ośrodków metodycznych zbyt wiele jest formalizmu i instruktażu werbalnego (chociaż nie neguję tych form), a zbyt mało tak korzystnych lekcji pokazowych, które prowadzi wybitny specjalista (np. w Warszawie lekcje prowadzone co tydzień przez prof. A. Boguckiego). Chodzi o konfrontację doświadczeń, o ich wymianę.

Jestem wychowawczynią kl. 8 i oprócz chemii prowadzę przedmiot — wychowanie obywatelskie. Wydaje mi się, że połączenie wychowawstwa klasy z nauczaniem tego nowego przedmiotu jest niezwykle korzystne. Chciałabym spojrzeć na sprawę korelacji różnych przedmiotów od strony ucznia. W klasach 8 mamy w skali kraju raczej młodzież średnią, przypadkowo wybraną. W naszej szkole, która jest szkołą ćwiczeń SN — mamy młodzież wyselekcjonowaną raczej na plus, raczej zdolną.

Dzieci mniej zdolne i starsze z opóźnieniami przeszły do szkół zawodowych. Nasi uczniowie zamierzają przejść po ukończeniu szkoły podstawowej do szkół technicznych lub ogólnokształcących. Np. na 120 uczniów w kl. 8 — 80 wybiera się do liceum ogólnokształcącego, a 40 do techników. To zestawienie daje pewną orientację o młodzieży w kl. 8 naszej szkoły. Na skutek tego mamy określoną sytuację dydaktyczno-wychowawczą w tych klasach, raczej pozytywną. Inną pozytywną sprawą jest to, że większość nauczycieli uczy swoich przedmiotów od kilku lat, co sprzyja osiąganiu dobrych wyników nauczania. W naszej szkole powołano zespoły nauczycieli grup przedmiotowych, w których odbywa się doskonalenie nawet pod pewnym przymusem administracyjnym. Chodzi o to, aby nauczyciele mający gorsze rezultaty pracy brali udział w lekcjach lepszych nauczycieli.

Wydaje mi się, że wiele trudności dydaktycznych np. w zakresie matematyki

uzależnione jest nie od konstrukcji programu, lecz od metodycznego przygotowania nauczyciela.

Dla zanalizowania stosunku uczniów do nauki i możliwości ich pracy szkolnej zaleciłam w swojej klasie zrobienie planu dnia, szczegółowego wykazu czynności wykonywanych przez uczniów w ciągu dnia. Posłużę się przykładami z tego opracowania: uczennica bardzo dobra stwierdza, że na 479 godzin w skali miesiąca zajęć obowiązkowych (zajęcia w szkole, lekcje języka obcego, zajęcia w Pałacu Młodzieży itp.) pozostaje jej około 6 godzin dziennie na pracę indywidualną. Z tego 4 godziny zajmuje jej odrabianie lekcji domowych. Ma więc do wyłącznego swego użytku 2 godziny dziennie. Co robi z tym czasem? Dziewczynka odpowiada: „chodzę na koncerty do Filharmonii, czytam książki, których brak mi w lekturze obowiązkowej, lektura szkolna nie zaspokaja moich potrzeb, nie znajduję w niej książek z zakresu interesujących mnie spraw związanych z moim własnym rozwojem. „Listy o trudnym dojrzewaniu", „Jedynaczka", „Historia z zapałką", „Ratuj Ewo". Pisze, jakie książki czyta, a jakich nie znajduje w lekturze szkolnej kl. 8. Czyta wiele innych książek z zakresu geografii itp. I na te wszystkie sprawy pozostaje jej dwie godziny dziennie. Jest to uczennica bardzo zdolna, o szerokich zainteresowaniach.

W wypadku ucznia bardzo słabego sprawa wygląda zupełnie inaczej. On mając również 6 godzin do dyspozycji przeznacza na odrabianie lekcji tylko 1,5 godziny. To znaczy, że pobieżnie traktuje uczenie się własne, nie zdaje sobie sprawy z zakresu zadań. 1,5 godziny na odrobienie zadań nie oznacza, że on nie chce się uczyć, ale po prostu nie umie się uczyć. Rolą wychowawcy jest nie tylko sama realizacja programu, ale zwrócenie uwagi na to, aby uczniowie nauczyli się uczyć, proporcjonalnie rozkładali swój czas stosownie do własnych potrzeb i możliwości. Nie mogę zgodzić się z poglądem, że nie ma trudności wychowawczych. Jest bardzo dużo konfliktów i trudności. Klasa, którą prowadzę, jest wyraźnie podzielona na grupy — młodzieży przerastającej umysłowo i fizycznie swój wiek fizjologiczny i takiej, której dane psychofizyczne są obniżone od rzeczywistego wieku. Inny podział dotyczy chłopców i dziewcząt pod względem specyfiki zainteresowań. Dziewczęta bardziej interesują się problemami świata wewnętrznego i zjawiskami otaczającego życia, podczas gdy chłopcy zajmują się problemami techniki, polityki w znacznie wyższym stopniu niż ich koleżanki. Te podziały są źródłem wielu konfliktów w klasie i trudności dydaktyczno-wychowawczych w pracy nauczyciela.

Inną grupą trudności są w realizacji, szczególnie programu wychowania obywatelskiego, konflikty wynikające przy konfrontacji z rzeczywistością założeń programowych. Moim zdaniem podręcznik tego przedmiotu w kl. 8 jest podręcznikiem bardzo nudnym. Mnie ten podręcznik jest niepotrzebny. Gdybym się na nim oparła w pracy — zanudziałbym młodzież. Podręcznik zawiera sygnały, o czym mam mówić w klasie, i jest w zasadzie książką dla nauczyciela. Uczniowie natomiast korzystając z niego nabierają jedynie niechęci do przedmiotu. Jest tam zupełnie niepotrzebna ilość rozmaitych diagramów, systematyzowania całego szeregu danych liczbowych. Wśród tego obszernego materiału giną sprawy zasadnicze, problemy, które winny być przedmiotem rozważań w klasie. Podręcznik nie powinien pewnych spraw podawać jednoznacznie, tym bardziej że rzeczywistość nie jest taka jednoznaczna.

Konfrontacja podręcznika z obserwowaną rzeczywistością jest niekiedy źródłem konfliktów. Jeżeli fakty, które uczeń sprawdza w rzeczywistości, na podstawie podręcznika są inne niż ocena autora, budzi się brak wiary w to, co autor w ogóle pisze, stawia to nauczyciela w bardzo trudnej sytuacji. Podręcznik powinien wiele spraw stawiać równie konfliktowo, jak konfliktowo przedstawiają się one w rzeczywistości. Młodzież bardzo często przynosi z domu i ze środowiska różne oceny zjawisk polityczno-społecznych i różne nastawienia w stosunku do określonych zagadnień. W związku z tym dochodzi często do spięć. Młodzież domaga się od nauczyciela

jednoznacznych odpowiedzi na trudne pytania z zakresu życia społeczno-politycznego, np.: Przy omawianiu zagadnienia konstytucyjnych swobód obywatelskich uczniowie podawali znane im z domowych rozmów i obserwacji fakty naruszania tych swobód przez ludzi i instytucje, co zmuszało nauczyciela do wartościowania tych problemów i zajmowania osobistego stanowiska, tłumaczenia słuszności założonych zasad konstytucyjnych i istniejących w każdym społeczeństwie wypadków naruszania przepisów.

Nauczyciel ma obowiązek podawania dzieciom prawdy o życiu społecznym, a niestety zbyt często jest konflikt między treścią zawartą w deklaratywnej formie podręcznika a naturalnym biegiem zjawisk życia i praktyki.

My nauczyciele mamy obowiązek wychowania młodzieży do twórczej postawy, do kształtowania krytycznej oceny życia i tendencji do jego zmieniania i dlatego nie możemy ukrywać faktów nawet złych i trudnych. Wymaga to wszystko od nauczyciela dobrego przygotowania i wyczucia sytuacji dla właściwego interpretowania zagadnień. Z tego względu dobrze byłoby łączyć lekcje wychowania obywatelskiego z lekcjami wychowawczymi, sprowadzać sprawy ogólne do problemów „własnego podwórka" i starać się rozwiązywać problemy poprzez własny aktywny udział dzieci w życiu ich środowiska.

Proponowana przez podręczniki metodyczne — wychowania obywatelskiego — forma wywiadu nastręcza poważne trudności wychowawcze. Wysłałam na przykład uczniów do redakcji różnych pism warszawskich. Młodzież obserwowała tam pracę redakcji. Zaabsorbowane zostały zespoły redakcyjne. Potem uczniowie zrobili ogromną konferencję prasową, na którą przyszli przedstawiciele wszystkich redakcji (około 100 osób). Akcja była bardzo udana. Ale gdyby na ten sam pomysł, proponowany przez poradnik, wpadły równocześnie inne szkoły, redakcje prawdopodobnie zmuszone zostałyby do zamknięcia swoich podwoi.

Zrobiłam również wywiad na terenie Stołecznej Rady Narodowej i tu uczniowie odnieśli poważne korzyści z osobistych kontaktów z władzami terenowymi. Widzimy, że ta forma daje rzeczywiste możliwości żywego kontaktu uczniów z tymi instytucjami w toku ich działalności. My spotkaliśmy się na terenie tych instytucji ze zrozumieniem i życzliwością, ale sądzę, że uczucia byłyby zupełnie inne, gdyby to samo zrobiły pozostałe warszawskie szkoły. Należy stwierdzić, że nie wszystko było tak piękne w czasie tych kontaktów, jak to określiłam od strony organizacyjnej. Np. w redakcjach dzieci nie mogły mimo wcześniejszego uzgodnienia widzieć się z redaktorami naczelnymi, a gdy wreszcie dzięki uporowi do nich dotarły — przyjęcie nie było zbyt eleganckie. Młodzież potem pytała otwarcie w toku konferencji prasowej w szkole: „Od nas wymaga się dobrego zachowania, a pan redaktor jak nas przyjął?" W innej redakcji — wisi kartka: „Redakcja nie przyjmuje, ponieważ jest bardzo zajęta". Uczniowie dotarli tam i co stwierdzili — redaktorzy grali w bridża. I to poruszono w czasie konferencji szkolnej. W wielu jednak redakcjach młodzież została w pełni usatysfakcjonowana przyjęciem. Ta forma konfrontacji młodzieży ze światem dorosłych, w toku spotkań, kiedy młodzież mogła swobodnie mówić o pozytywach i negatywach wynikających z ich obserwacji — stanowi bardzo efektywną metodę pracy w zakresie wychowania obywatelskiego.

Próbowałam w tej klasie stosować list-ankietę (program takiej formy nie przewiduje — robię to na własną rękę) do różnych krajów, z zestawem kilku pytań, na które w poszczególnych krajach dawano odpowiedzi. Pasjonująca forma pracy, o ile bardziej wychowawczo i dydaktycznie ciekawa od werbalnego „studiowania" podręcznika.

Inną sprawą jest zapewnienie opieki nad dziećmi i młodzieżą przy takiej formie pracy. Przecież dzieci idą poza szkołę na odpowiedzialność nauczyciela. Poza tym

problemy organizacyjne, wychodzenie dzieci ze szkoły w czasie godzin lekcyjnych, bo w tych właśnie godzinach pracują instytucje.

Materiał zdobywany w toku wywiadów przedstawia bardzo różną wartość, np. z ok. 30 wywiadów z radnymi tylko 3 okazały się wartościowe pod względem intelektualnym, mówiły bowiem o przeżyciach radnego, o sprawach, które udało mu się w toku działalności społecznej załatwić, pozostałe były wykazami ilości zebrań, w których radny brał udział.

Kol. Hanna Grądzka — (naucz. Szkoła nr 23). W prowadzeniu wychowania obywatelskiego są duże trudności z tego względu, że nie mamy doświadczenia. Poza tym w klasie 7 nie ma podręcznika. Program przewiduje wywiady, wycieczki, zwiedzanie zakładów produkcyjnych, co sprawia duże kłopoty, ponieważ zakłady pracy nie chcą przyjmować wycieczek. Zresztą w trakcie wycieczek do fabryk oprowadzający zwracają uwagę na problemy produkcyjne, nas natomiast bardziej interesują zagadnienia społeczne. W innym wypadku młodzież szukająca komitetów blokowych nie mogła nawiązać z nimi kontaktów, ponieważ w wyznaczonych godzinach w zasadzie nie mogła nikogo zastać w lokalach komitetów. Pewne trudności stwarzane są przez przepisy określonych instytucji, które np. zabraniają pracownikom udzielania informacji.

Podręcznik kl. VIII jest przeładowany terminami ekonomicznymi. Olbrzymie tematy — przemysł, rolnictwo. Wszędzie liczby, tablice. Młodzież i nauczyciele mają trudności w pracy z takim podręcznikiem.

Kol. Natalia Pawlikowska — (naucz. Szkoła nr 23). Wychowania obywatelskiego uczę dopiero od dwu lat. Zawsze początki są trudne. Jeżeli chodzi o stopień trudności między klasą 7 i 8 z tego przedmiotu, to wydaje mi się, że trudniejszy jest program klasy 7. Nie wynika to tylko z tego, że nie ma w tej klasie podręcznika, lecz z założeń programowych. Jakie są te, może zresztą słuszne, założenia? Wychodzimy w nauczaniu od środowisk małych i przechodzimy do problemów coraz szerszych: rodzina, klasa, szkoła, komitet blokowy, dzielnica, miasto. Krąg środowiskowy stopniowo poszerza się. Wiadomości, które uczeń uzyskuje w toku spotkania z określonymi instytucjami, zakładem pracy, gospodarstwem rolnym są dość szczegółowe i znacznie zwiększa się zasób słownictwa, pojęć. To właśnie stanowi trudność ten znaczny przyrost nowych pojęć, dość szczegółowych. Brak podręcznika w tym wypadku utrudnia uogólnienie tych informacji. Nauczyciele wolą uczyć w klasach 8, bo tam jest podręcznik. Koledzy uczący w klasach ósmych i siódmych wskazują na ogromny przeskok w materiale klasy 8 na zagadnienia ogólnopolskie. Pozornie ułatwia to pracę nauczyciela, bo jest szereg wydawnictw poświęconych zagadnieniom gospodarki i kultury całego kraju. Zresztą z tych zagadnień ogólnych i my sami wiemy dużo więcej. Sprawy bliższych środowisk w klasie siódmej są znacznie trudniejsze. Po prostu o sprawach bliższych wiemy dużo mniej. Ustalenie stopnia trudności między poszczególnymi klasami z tego przedmiotu jest trudne, brak nam do tego celu precyzyjnych kryteriów. Trudno jest obliczyć ilość nowych faktów i pojęć, z którymi uczeń się w trakcie tego przedmiotu spotyka. Trzeba by badać wszystkie źródła informacji docierających do ucznia. To, co mówię o stopniu trudności, jest oczywiście moim odczuciem, a nie rezultatem badań problemu.

Sprawa porównania podręcznika i programu klasy ósmej. Program moim zdaniem jest dobry, wskazówki doskonałe, rysuje się nam wzór osobowy obywatela naszego kraju. Podręcznik jest na ogół dobrze przywitany przez nauczycieli. Piękny papier, piękna szata graficzna, podręcznik nie jest zbyt obszerny. Wydawał się początkowo łatwy. Trudności wynikają z różnorodności postaw, zainteresowań uczniów wobec tych ogólnych zagadnień będących treścią przedmiotu. Z tym trzeba

się liczyć. Potrzeba bliższego poznania wiedzy i zainteresowań uczniów z tego zakresu, a to powoduje spore opóźnienia.

Język podręcznika kl. VIII jest językiem publicystycznym, dość trudnym do zrozumienia dla 14—15-letnich uczniów. Autor tego podręcznika miał trudne zadanie. W innych dyscyplinach są pewne tradycje, są katedry na uczelniach, utrwalił się pewien styl pracy w szkole, długo, od wielu lat podręczniki doskonalono. Materiał tego nowego przedmiotu pochodzi z różnych dziedzin wiedzy (prawo, ekonomia, socjologia itp.) i łączy je w jedno. Nauczyciel musi go dostosować do uczniów konkretnej klasy. Te same trudności, a może większe miał autor podręcznika. Tak bywa z nowymi przedmiotami nauczania. Podręcznik, jak zresztą większość naszych podręczników szkolnych, ma charakter konspektowy — orientuje nauczyciela, czego i ile ma nauczyć. Sprawa pomocy naukowych. Mamy tablice poglądowe z nauki o Polsce i świecie dla klas licealnych, mamy mapy, czasopisma, tekst Konstytucji itp. Warto zwrócić uwagę na taki fakt. Tekst Konstytucji jest napisany prostym i zrozumiałym językiem — natomiast tekst podręcznika o tych samych sprawach jest dużo trudniejszy.

Trudne problemy życia społecznego muszą być z całą otwartością omawiane z dziećmi, trzeba przy tym wskazywać na źródła niedomagań, uczulać młodzież na fakt ich istnienia.

Widziałam wiele lekcji bardzo interesujących. Np. na temat pracy zakładu przemysłowego — lekcja prowadzona w zespołach uczniowskich, które poznawały na wycieczce różne działy fabryki, a na lekcji dzieliły się swoimi obserwacjami. Dzieci mówiły o biurze konstrukcyjnym, samorządzie robotniczym, o roli rady zakładowej, o BHP i wielu innych sprawach. Na lekcji tej uczniowie krytycznie ocenili zakład, wskazywali na braki organizacyjne, na zaniedbania itp. Rezultaty pracy wychowawczej zależą w dużej mierze nie tylko od nauczyciela, ale i od odwiedzanych instytucji i zakładów pracy. Niestety wielu nauczycieli nie korzysta z wycieczek i wywiadów. I tu jest niebezpieczeństwo. Wydaje mi się, że wiele lekcji jest werbalnych. Oczywiście, że organizacja wycieczek jest ogromnie kłopotliwa. Przedmiot jest nowy i dopiero stopniowo dorabiać się będziemy metody pracy.

MARIAN FALSKI: PROBLEMATYKA ORGANIZACYJNA SZKOLNICTWA ŚREDNICH SZCZEBLI. OSSOLINEUM Wrocław — Warszawa — Kraków 1966, s. 158

Nie od dzisiaj niepokoi Autora niniejszej pracy problematyka szkolnictwa średnich szczebli, to znaczy zarówno wszelkiego rodzaju szkół średnich zawodowych, jak ogólnokształcących.

W czasach, gdy prof. Marian Falski był kierownikiem Pracowni ustroju i organizacji oświaty PAN, napisał on niedrukowaną rozprawę pt.: „Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa" (1959).

Zastanawiał się w niej, w jakiej mierze nasza polityka szkolna kierowała się uchwałami Zjazdu Oświatowego w Łodzi z 1945 r. Stwierdził, że odchyleń było dużo, ale mniej, jeśli chodzi o szkołę podstawową, a znacznie więcej, jeśli chodzi o szkolnictwo średnie. Dokonawszy przeglądu, co zrobiono od 1945 do 1959 roku, zakonkludował: „widzimy, że o ile na odcinku organizacji szkolnictwa podstawowego chodzi raczej o pewne uzupełnienie, o tyle na odcinku organizacji szkolnictwa średniego chodzi o daleko idącą zmianę dotychczasowych dróg i o rozszerzenie jego zasięgu, chodzi o zasadniczy zwrot" (str. 46).

A więc „zwrot"! Ale w jakim kierunku? — Dwie myśli pragnę przytoczyć z tego, co wówczas na to pytanie odpowiedział Marian Falski.

1. „Z przejściem na nauczanie ośmioletnie w szkolnictwie podstawowym, winno się wiązać podjęcie wielkiej akcji w zakresie upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim" (str. 70).

2. Szkoły średniej nie można uważać tylko za przedłużenie szkoły podstawowej. Ma ona swoją własną problematykę psychologiczną, gospodarczą i społeczną. Swoistą też powinna być jej organizacja.

Na czym ma polegać ta swoistość? — W tym miejscu przechodzę od rozprawy z 1959 roku do świeżej książki z 1966 roku dlatego, że w tej pracy Autor i szerzej rozwinął swoje myśli, i lepiej je uzasadnił.

Czytelnik po raz pierwszy przekartkowujący tę książkę gotów mniemać, że ma przed sobą pracę z zakresu statystyki szkolnej. Rzeczywiście, Autor zgromadził w niej ogromny materiał statystyczny z różnych źródeł. Dość powiedzieć, że jest w niej aż 78 tablic statystycznych. Jednakże wszystkie one oświetlają z różnych stron centralne zagadnienie organizacji „szkolnictwa średnich szczebli". A jest i tekst, w którym Autor wypowiedział swe poglądy na tę sprawę w sposób samodzielny, kompetentny i odważny. Na tej podstawie postaram się wyjaśnić, jakiego Marian Falski pragnie dla Polski szkolnictwa średniego.

Przede wszystkim ma ono tak się rozrosnąć liczebnie, aby mogło wchłonąć całą młodzież ze szkoły podstawowej. Po upowszechnieniu szkoły podstawowej przyszedł czas na upowszechnienie szkoły średniej. W ten tylko sposób można zrealizować zawarty w naszej konstytucji postulat, aby każdy obywatel miał „prawo do nauki" i „prawo do pracy".

Drogą prowadzącą do zrealizowania tych dwu tak ważnych praw w całym świecie kulturalnym jest szkolnictwo i ustawodawstwo pracy. Niestety, w naszym szkolnictwie nie realizują się te dwa prawa w sposób równy dla wszystkich. Nierówność występuje już w szkole podstawowej. Jakkolwiek bowiem roczniki jej uczniów szybko wzrastały w latach 1957/58—1962/63, jakkolwiek w tych samych

latach opuszczało ją coraz więcej abiturientów, to jednak nie wszyscy jej uczniowie opuszczali ją z pełnym wykształceniem podstawowym. Statystyka wykazuje, iż np. w 1963/64 roku szkolnym 11,4% opuszczających szkołę uczniów nie przerobiło pełnego jej programu. Byli wśród nich tacy, którzy nie doszli do siódmej klasy, ale byli i tacy, którym brakowało klasy szóstej, a nawet i piątej. W liczbach absolutnych wyniosło to 68 708 uczniów i uczennic. To jednak dużo! Bliższe badania wykazują, że to przeważnie młodzież wiejska. Po wsiach zatem warunki kształcenia się są gorsze niż w miastach.

Nie dość na tym. W niektórych województwach odsetki opuszczających szkołę podstawową przed jej ukończeniem są znacznie wyższe od podanej przeciętnej — w innych niższe. Najgorzej przedstawiają się pod tym względem województwa: olsztyńskie, koszalińskie i białostockie (26%—17,7% w 1960/61 r.); najlepiej katowickie, rzeszowskie i poznańskie (9,1%—9,6% w tym samym roku).

Jakież na to środki zaradcze? Przyczyną tych nierówności są, zdaniem Autora, pewne niedociągnięcia w organizacji szkolnictwa podstawowego. A więc należy dociągnąć poziom szkół podstawowych wiejskich do poziomu szkół podstawowych miejskich; należy również wyrównać w górę stan szkolnictwa podstawowego w województwach. Takie są zalecenia naszego Autora. W tym dociąganiu i wyrównywaniu jest zarazem walka z wielkim wrogiem pracy szkolnej. Nazywamy go odpadem.

Jaki związek ma odpad z nierównościami, o których była mowa przed chwilą, postaram się to uzmysłowić w następujący sposób. Rzeki takie, jak Wisła, im bliżej ujścia, tym więcej niosą wody; ale są również takie rzeki, jak Amu-Daria, która dochodzi co prawda do ujścia, ale im jego bliższa, tym mniej niesie wody na skutek wielkich ubytków po drodze.

Do takiej właśnie „ubytkowej" rzeki podobna jest ta rzeka młodzieży, która płynie przez szkolnictwo podstawowe. Ubytki tej właśnie rzeki nazywamy odpadami. One to, jak kąkol w zbożu, zmniejszają plon pedagoga organizującego szkolnictwo.

O pierwszym z tych odpadów mówiliśmy już. To owych 11,4% młodzieży opuszczających szkołę podstawową przed ukończeniem jej kursu.

Ale nie koniec na tym, bo oto przy wstępowaniu do szkół średnich następuje drugi odpad — i to znacznie większy. Spośród tych 88,6%, co ukończyli pełną szkołę podstawową, przechodzi do szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących, niestety, tylko ok. 70% młodzieży, a 30% odpada. Na ten drugi odpad składają się znów przeważnie chłopskie dzieci.

Nasz Autor nie przechodzi nad tym faktem obojętnie. Wzywa do zajęcia się tą młodzieżą, do organizowania dla niej jakichś sposobów dalszego kształcenia się, chce ją „uaktywnić" na odpowiednich kursach, dąży, jednym słowem, do tego, aby tę martwą wodę wprowadzić z powrotem do żywego nurtu kształcenia się.

Oprócz tych dwu jawnych odpadów wytworzył się przy zapisach do szkolnictwa średniego jeszcze trzeci odpad, powiedzmy, częściowy. Polega on na tym, że główna masa młodzieży napływającej do szkół średnich nie kieruje się do 4-letnich i 5-letnich pełnych szkół zawodowych lub 4-letnich szkół średnich ogólnokształcących, lecz do najrozmaitszych szkół zawodowych o krótszym kursie i niższym poziomie. Są to trzyletnie tzw. „zasadnicze" szkoły zawodowe i inne jeszcze niższe szkoły. Do tych szkół w 1964 roku przyjęto 267 000 abiturientów, do pełnych zaś szkół zawodowych tylko 99 349. W ten sposób główny nurt rzeki abiturientów szkolnictwa podstawowego został skierowany do krótszych i płytszych koryt, a tylko mniejszość trafiła do głębszego i dłuższego.

Marian Falski, oczywiście, zwalcza i tę postać odpadu, pragnie bowiem upowszechnienia p e ł n e j szkoły średniej, nie zaś jej skróconych i obniżonych surogatów. Dlatego domaga się podciągnięcia wszystkich niższych i zasadniczych szkół zawodowych do poziomu 4-letnich lub 5-letnich pełnych szkół zawodowych.

Tyle o szkołach zawodowych; a teraz o szkołach średnich ogólnokształcących. Autor wypowiada się tu przeciwko tworzeniu jedenastolatek czy dwunastolatek. Organizatorzy szkolnictwa, którzy sądzą, że szkołę średnią ogólnokształcącą można łączyć tylko w dół ze szkołą podstawową, wpadają w sztywny szablon. Dużo większe pokrewieństwo zachodzi pomiędzy szkołą średnią ogólnokształcącą a szkołami średnimi zawodowymi. O wiele naturalniejsze jest też wiązanie różnych szkół średnich zawodowych ze szkołą ogólnokształcącą w większe całości. Idąc po tej drodze, anglosasi doszli do tzw. **„comprehensive Schools"**, które teraz cieszą się takim powodzeniem. M. Falski jest zwolennikiem tego właśnie rodzaju szkół średnich.

Jaki program ma mieć szkoła średnia ogólnokształcąca? Czy jednakowy dla wszystkich, czy też zróżnicowany? Na to pytanie nasz Autor tak odpowiedział: „Nie wydaje się uzasadnione utrzymywanie jednego tylko programu dla wszystkich szkół ogólnokształcących i jednoczesne daleko idące zróżnicowanie szkół zawodowych. Nie mamy dziś już jednej recepty na model «wykształcenia ogólnego» i wiemy, iż dla rozwoju jednostek jednokierunkowość programowa jest niepożądana, a metody współczesne, budzące samodzielność i twórczość, prowadzą właśnie ku otwieraniu dróg dla wybranych kierunków zainteresowań i uzdolnień".

„Można ustalić przynajmniej kilka ważniejszych typów programowych szkoły ogólnokształcącej, jak humanistyczny, matematyczno-fizyczny, chemiczno-biologiczny, może techniczno-artystyczny" (str. 91).

Na zakończenie zdajmy sobie sprawę, co jest myślą przewodnią całej książki? Sądzę, iż myśl tę najkrócej da się sprowadzić do hasła: czas już u p o w s z e c h n i ć szkolnictwo średnich szczebli. Autor nawet wskazuje, w jakim terminie dałoby się dokonać tego wielkiego dzieła. Jego zdaniem należałoby ten cel osiągnąć do roku 1980, wówczas bowiem nastąpi niż demograficzny dla młodzieży od 14 do 18 lat. Ułatwi on całą sprawę, byle znów nie przespać gruszek w popiele.

Jak widać, prof. Marianowi Falskiemu, choć włos się bieli, jednak krew nie stygnie. Wciąż jest on w naszym świecie pedagogicznym tym „duchem maksymalistą", który wskazuje wielkie cele, małymi osiągnięciami się nie zadowala i wzywa do wytężenia wszystkich sił. Dobrze, że takiego mamy między sobą! Przy nim niełatwo zasnąć na laurach. Nie lubią go też zimnokrwiści wyznawcy włoskiej zasady: **qui va piano, va sano**; kochają go natomiast ci, co słuchają polskiego nakazu: kuj żelazo póki gorące!

Gdyby mię kto spytał, co mnie się lepiej podoba, wyznałbym, że, choć stary, wolałbym kuć to żelazo razem z Falskim, niż idąc statecznym krokiem, pominąć którąkolwiek z pomyślnych dla naszego szkolnictwa sposobności.

Bogdan Nawroczyński

HANS FÜRST: UNSER KIND UND DIE SCHULE. FÖRDERUNG DER SCHULISCHEN LEISTUNGSFÄHIGKEIT DES KINDES

Verlag Hans Huber, Bern 1965, ss. 108

Książka H. Fürsta, szwajcarskiego pedagoga, przeznaczona jest dla rodziców. Mimo to może również oddać niemałą usługę nauczycielom zwłaszcza w zakresie pedagogizacji rodziców. Stanowi ona próbę uczulenia rodziców na współpracę ze szkołą.

Potrzeba współpracy rodziców ze szkołą wynika — zdaniem autora — szczególnie z ograniczonych możliwości oddziaływań wychowawczych nauczycieli na uczniów.

Autor uważa rodzinę za najważniejsze środowisko wychowawcze. Szkoła podejmuje kontynuację wysiłku rodziców w kierunku przygotowywania dziecka do określonej roli społecznej, jaką będzie ono pełniło w późniejszym swym życiu. Nie może ona jednak i nie chce wyręczać domu w czymkolwiek. Szkoła jest instytucją, która pomaga rodzicom w ich ogólnej trosce o dziecko. Tak więc ostateczna odpowiedzialność za rozwój i wychowanie dzieci spoczywa przede wszystkim na rodzicach. Zasadniczym zadaniem szkoły jest — jak sugeruje autor — nauczanie. Nie odmawia wprawdzie szkole także funkcji wychowawczej, sądzi jednak, że pod tym względem potrzebna jest jej wydatna pomoc rodziców. Szkoła ma prawo żądać od rodziców przynajmniej pewnej gwarancji w zakresie społecznego przystosowania się dziecka do warunków szkolnych, ponieważ bez takiej umiejętności uczniów niemożliwy byłby wszelki proces nauczania.

Ponoszenie przez rodziców pełnej odpowiedzialności za rozwój i wychowanie swych dzieci nie oznacza bynajmniej, że szkoła spełnia pod tym względem tylko drugorzędne zadanie. Odpowiedzialność jej jest równie wielka, jak domu. Trudno jednak byłoby brać jej na siebie jakąkolwiek odpowiedzialność w dziedzinie nauczania i wychowania, gdyby rodzice uchylali się przed ponoszeniem pełnej odpowiedzialności za losy swych dzieci. Odpowiedzialność taka podyktowana jest ogromem zadań, jakie spełnia współczesna szkoła w stosunku do młodego pokolenia. Zadania te rosną w miarę wzrostu wymagań, jakie stoją przed człowiekiem w związku z nie notowanym nigdy dotąd rozwojem nauki i techniki. Człowiek współczesny będzie musiał coraz więcej poznawać i uczyć się, aby dotrzymać kroku ogólnemu postępowi naszych czasów. Z tego tytułu wymagania stawiane są nie tylko pod względem zdobywania wiedzy, umiejętności myślenia i działania, lecz także pod względem moralnym, odpowiedniego wartościowania i dokonywania wyboru zgodnie z dobrem i interesem społecznym. Rodzice mogą ułatwić spełnienie zadań, jakie spoczywają na współczesnej szkole, lub je znacznie utrudnić czy wręcz uniemożliwić, jeśli nie docenią ich ważności i odpowiedzialność swą za wychowanie dzieci zepchną całkowicie na szkołę.

Konieczność współpracy rodziców ze szkołą wypływa nie tylko z ogromu zadań, jakie przypadają w udziale nauczycielom, ale także z samego charakteru tych zadań, ich znaczenia dla ogólnego rozwoju kultury i cywilizacji oraz ich specyfiki. Szczególny charakter tych zadań wiąże się z procesem wdrażania uczniów do postępowania, które wymaga odpowiedniego umotywowania. Uczenie się bowiem — zgodnie z wymaganiami programu i regulaminu szkolnego — nie jest rezultatem naturalnych życzeń i oczekiwań uczniów. Dziecko wcale nie musi odczuwać chęci nabywania wiadomości i wykonywania operacji myślowych w ramach obowiązujących przedmiotów nauczania. Często uczniowie bronią się przed obowiązkiem, jaki nakłada na nich szkoła. Samo więc przekazywanie wiadomości i aktywizowanie myślenia uczniów nie wystarcza. Należy ponadto stworzyć takie warunki uczniowi, aby nauka stała się dla niego nie tyle nakazem i obowiązkiem, ile odczuwaną wewnętrznie potrzebą. Szkoła w miarę swych możliwości zapewnia takie warunki. Nie jest w stanie uczynić tego w pełni bez celowego w tym udziału rodziców.

Zamiłowanie do nauki u uczniów wiąże się z ich ogólną postawą wobec szkoły. Rodzice zapominają często, że w rozumieniu dziecka pojęcie „nauki" równoważy się najczęściej z pojęciem „szkoły". Toteż niewłaściwy stosunek dziecka wobec szkoły przeradza się szybko w oziębłość wobec uczenia się w ogóle. Tymczasem w wielu przypadkach dziecko, zanim zetknie się po raz pierwszy ze szkołą, posiada już ukształtowaną do niej postawę negatywną. Dzieje się tak nierzadko wskutek gróźb ze strony rodziców, wypowiadanych wobec swych dzieci, jakoby szkoła dysponowała najbardziej okropnymi środkami przymusu, od których nie ma żadnego odwołania. W ten sposób wzbudza się w dziecku lęk przed szkołą i tym samym tłumi wszelką potrzebę korzystania z jej dobrodziejstw.

Celem zainteresowania dziecka nauką szkolną należy więc przede wszystkim wzbudzić w nim zaufanie do szkoły, a zwłaszcza do nauczycieli, którym bezpośrednio podlega. Zaufanie dziecka w stosunku do nauczycieli jest często wypadkową jego zaufania do rodziców. Toteż właściwe kształtowanie postawy uczniów wobec nauczycieli widzi autor w wyrabianiu w nich posłuszeństwa i wzbudzaniu zaufania do rodziców. Dzieci, które nie słuchają swych rodziców i nie mają do nich zaufania, są najczęściej również nieposłuszne i nieufne na terenie swej klasy i szkoły.

Postawa ucznia do nauki jest często też odbiciem postawy jego rodziców do szkoły. W związku z tym spoczywa na rodzicach obowiązek kontrolowania swego nastawienia wobec szkoły, które — jak pisze autor — w Szwajcarii pozostawia dużo do życzenia. Rodzice wciąż jeszcze nie wyrobili sobie właściwego zdania o szkole, w wyniku czego okazują najczęściej oziębłość i obojętność wobec spraw szkolnych. W warunkach takich, oczywiście, nie może być mowy o wyrozumiałym stosunku dziecka do szkoły. Dzieci bowiem identyfikują się łatwo z postawą rodziców. Czynią tak również w swym nastawieniu wobec szkoły.

W każdym razie nastawienie dziecka do szkoły, a tym samym do nauki nie przychodzi — jak wyraża się autor — samo przez się; jest ono wynikiem naszych starań i właściwej troski o dziecko.

Starania takie powinny mieć miejsce już w okresie przedszkolnym. Przygotowanie dziecka do szkoły wymaga zwrócenia uwagi rodziców na jego rozwój fizyczny, umysłowy, psychiczny i charakterologiczny. Są to cztery istotne aspekty tzw. dojrzałości szkolnej. Każdy z nich jest równie ważny; każdy wymaga takiej samej troski. Zaniedbanie jednego z nich grozi naruszeniem równowagi psychicznej i fizycznej dziecka. Pomocą zaś we właściwym ukierunkowaniu takiego rozwoju jest zwłaszcza osobisty stosunek rodziców wobec swego dziecka. Istnieje dwojaka możliwość ustosunkowania się wobec niego, mianowicie — bądź jako do swej własności (Besitz), bądź jako do swego zadania (Aufgabe). Jeśli rodzice traktują dziecko jako własność, czyli jakby część siebie samych, to wówczas popełniają łatwo błędy, gdyż myślą przede wszystkim o sobie, tj. o tym, jak by zabezpieczyć własny interes. W przypadku traktowania dziecka jako zadanie, stojące przed nimi, mają oni na myśli zwłaszcza dobro dziecka. Okoliczność taka sprzyja bardziej trzeźwemu patrzeniu na dziecko, bez domieszki nadmiernej uczuciowości i bez subiektywnych oczekiwań, tak często niewspółmiernych do realnych możliwości dziecka.

W okresie przedszkolnym kształtują się podstawowe zręby przyszłej sylwetki umysłowej, psychicznej i charakterologicznej dziecka. Tworzy się właściwy „trzon moralny" dziecka i jego nastawienie wobec świata i życia, w tym również wobec szkoły i nauki. Okres ten decyduje o tym, czy będzie ono wobec otoczenia otwarte czy zamknięte; ufne czy podejrzliwe; zainteresowane czy obojętne; aktywne czy pasywne itp. Tu widzi autor jeszcze jedno potwierdzenie swej tezy, że najbardziej istotnym czynnikiem w rozwoju dziecka jest rodzina, a nie szkoła.

Właściwa postawa dziecka do szkoły może ulec łatwo zdeformowaniu wskutek nieinteresowania się przez rodziców życiem szkolnym lub niedostatecznego wczuwania się w to wszystko, co stanowi dla dziecka w życiu szkolnym sprawę doniosłej wagi. Tego rodzaju nastawienie rodziców może być uważane za wyraz niedoceniania i lekceważenia spraw szkolnych w ogóle, co w następstwie swym nie sprzyja na pewno pozytywnej postawie dziecka wobec szkoły. Deprymująco na postawę taką wpływa także niewyrozumiały stosunek rodziców wobec niepowodzeń szkolnych dziecka. Nie zawsze przyczyna tych niepowodzeń tkwi w samym dziecku. Nierzadko współwinnymi są także rodzice. Niepowodzenia szkolne powinny być sygnałem większego — niż dotąd — zainteresowania się dzieckiem ze strony rodziców. Praktycznie jednak są one początkiem utyskiwań i narzekań rodziców, a nierzadko aktem coraz to większego poniżania dziecka. Tymczasem niepowodzenie jako takie jest już pewną karą dla dziecka. Dalsze przypominanie mu jego niepo-

wodzeń kojarzy się więc zarówno z samym faktem niepowodzeń, jak i karą, co wcale nie sprzyja szybkiemu wyjściu z impasu, w jakim znalazło się ono, lecz przeciwnie onieśmiela je i czyni potencjalnie bezradnym. Przede wszystkim zaś wypominanie mu jego niepowodzeń lub karanie go za nie odbiera mu wiarę w siebie. Toteż głównym czynnikiem, będącym w stanie dopomóc dziecku w przezwyciężeniu napotykanych trudności, jest przywrócenie mu utraconego zaufania wobec siebie samego. Uzyskać można to tylko poprzez taktowne i wyrozumiałe podejście do niego, a zwłaszcza poprzez uwzględnianie indywidualności dziecka i widzenie go takim, jakim jest istotnie.

Obok troski rodziców o wyrobienie pozytywnego stosunku dziecka do szkoły ważnym ich zadaniem jest także konkretna pomoc dziecku w nauce. Autor podaje tu ku rozwadze myśl, że uczenie się jest nie tylko sprawą rozumu, lecz także sprawą uczuć, „serca". Dlatego też jest on zdania, że skuteczność uczenia się zależy nie tylko od dobrej metody, lecz także od dobrych chęci ucznia, jego zainteresowań i radości, jaka przynajmniej od czasu do czasu powinna towarzyszyć temu procesowi. Cierpliwość, miłość i zaufanie stanowią — zdaniem autora — najważniejsze warunki skutecznej pomocy rodziców własnym dzieciom pod względem nauki.

Książka omawia ponadto także zagadnienia takie, jak sposoby reagowania rodziców, gdy dziecko czuje się pokrzywdzone przez nauczyciela, gdy należy do uczniów najsłabszych w nauce, gdy nie otrzymało promocji, gdy jest dzieckiem leworęcznym i inne. Wszystkie poczynania rodziców dla dobra dziecka z punktu widzenia potrzeb szkoły uważa autor za ważny przejaw współpracy ich z nauczycielami. Podstawy zaś tak ogólnie rozumianej współpracy dopatruje się on w okazywanym przez rodziców szacunku i żywionym przez nich zaufaniu wobec nauczycieli, co uważa jednocześnie za warunek sine qua non pomyślnych wyników uczniów pod względem zachowania się i nauki w szkole.

Mieczysław Łobocki

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Igor Newerly w „Żywym wiązaniu", wspominając opinię Korczaka, takie sformułował twierdzenie: „Na pamięć klęsk i błędów — przestańmy wierzyć w cud metody! Nieprawdą jest — prostujmy to na każdym kroku — nieprawdą jest, jakoby metoda Korczakowska, metoda Makarenki, Lane'a, odenfeldzka, szwajcarska... że jakakolwiek metoda kogokolwiek wychowała. Wychowywał sam Korczak, sam Makarenko i wszyscy inni twórcy tak różni drogami, a tak bliscy sobie celem życia i gatunkiem swojego talentu. Bo na talent wychowawczy składa się zawsze i wszędzie miłość, mądre spojrzenie i siła moralna".

Popatrzmy, jak to wygląda na przykładzie Saltzmana, Herbarta i samego Korczaka, o nich bowiem obszerne relacje znajdziemy w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych.

Pierwsza polska podróż pedagogiczna

W Bibliotece Polskiej w Paryżu znajduje się w materiałach zawierających papiery rodzinne Czartoryskich nie podpisany raport z podróży odbytej w roku 1790 celem zwiedzenia niemieckich zakładów wychowawczych. Analizując w *Przeglądzie Historyczno-Oświatowym* (nr 3, 1966) treść raportu, jak również okoliczności z nim związane dr Kamilla Mrozowska dochodzi do wniosku, że raport ten sporządził dla księcia Adama Czartoryskiego dyrektor nauk w Szkole Rycerskiej, Michał Hube. Autor raportu zwiedził Korpus Kadetów i Akademię Wojskową w Berlinie, Akademię Inżynieryjną w Poczdamie, Szkołę Rycerską w Brandenburgu oraz Korpus Kadetów w Dreźnie; prócz tego, ponieważ zainteresowania pedagogiczne Hubego były szersze aniżeli militaria, włączył do swej podróży Dom Sierot po poległych wojskowych w Poczdamie, szkołę wiejską w Reckahne, Filantropinum w Dessau, Pedagogium w Halle oraz Filantropinum prowadzone przez Saltzmana w Schnepfenthal. Mrozowska zauważa w swej analizie raportu, że podróżnicy polscy (Hubemu towarzyszył nieznany bliżej Polak) koncentrowali się w swych obserwacjach na organizacji szkół, zadaniach nauczycieli i wychowawców, na uposażeniu, w innych zakładach na zagadnieniu wychowania moralnego, wychowania fizycznego, wyposażeniu budynków szkolnych, na pomocach naukowych, mniej natomiast pisał Hube o metodach nauczania. Charakterystyczna jest uwaga Hubego o samym twórcy Zakładu: „Szkoła Saltzmana różni się... duchem, który ją ożywia, i porządkiem od wszystkich instytucji, któreśmy obejrzeli. Winna jest Saltzmanowi swoją egzystencję i wszystko, co ją zaleca. Mąż ten miłością ludzi i światłem znakomity, bez wielkiego wsparcia, jedynie gorliwością swoją prowadzony, przywiódł wielkie to dzieło przed 8 laty do skutku i dotąd jeszcze koło udoskonalenia jego pracuje. Przekonany u siebie, iż młody człowiek wśród zepsutych obyczajów wielkiego miasta nigdy w przyzwoitej niewinności dobrze edukowanym być nie może, wyprosił sobie od rządzącego książęcia Saxo-Gota o 2 mile od miasta okolicę przyjemną, gdzie stosowaną do zamiaru dźwignął budowę. W tym mieszkaniu na dwa piątra (!) pod górami wystawionym mieści się wygodnie z familią i 35 uczniami, których kocha i hoduje jak synów. Wszyscy go ojca nazywają imieniem, a rzeczywiście troskliwości od niego doznają ojcowskiej".

Uwagi o wychowaniu moralnym w Zakładzie są tak samo konkretne: „Co się

moralnej części wychowania tycze, to równie w Szkole Saltzmana jest urządzoną. Sam autor i rządca instytucji najwięcej nią zatrudnia się, dając uczniom lekcje morału i co niedziela duchowne prawiąc nauki. Nadto przekonany, że obyczajności barziej się uczy człowiek naśladowaniem pięknych przykładów jak z oschłych przepisów, stara się dać z siebie wzór dzieciom najlepszy i dobiera edukatorów moralności nieskażonej. Ci, rządcy swego napojeni duchem, starają się o ufność i miłość wychowańców swoich, a tę zyskawszy, podają im łagodnie zasady szczęścia prawego. Nie przestając jeszcze na tym Saltzman, w szkole swojej, aby lepiej poznał charakter każdego, naraża ich na czynienie w rodzaju różnym, a tak w różnych sytuacjach różnie okazujących się skłonności protestuje i opinie".

Charakteryzując raport, K. Mrozowska ocenia jego wartość: „... daje obraz żywy i bezpośredni najbardziej znanych szkół niemieckich i pozwala spojrzeć na nie oczami współcześnie żyjącego pedagoga. Ukazuje jedne z nich w okresie ich rozkwitu, inne chyląc się już ku upadkowi; przynosi wrażenia, jakie ich działalność wywierała w bezpośrednim zetknięciu się z nauczycielami i wynikami ich pracy; ukazuje wreszcie wszechstronność zainteresowań autorów i umiejętność właściwej oceny zwiedzanych przez nich zakładów".

Herbart

W 190 rocznicę urodzin Jana Fryderyka Herbarta (1776) prof. B. Nawroczyński pisze w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 4, 1966) o karierze pedagogiki niemieckiego filozofa i pedagoga. Zaznacza na wstępie, że współcześni nie rozumieli jego filozoficznych i pedagogicznych idei. Karierę zrobił herbartyzm dopiero po roku 1850, kiedy uczniowie Herbarta zdobywali katedry pedagogiki: Ziller, Stoy, Rein w Niemczech, Willmann w Pradze. Na herbartyzmie kształcili się również pedagogowie w Stanach Zjednoczonych, nawet sam Dewey zaczynał od herbartyzmu. Związany ze starym porządkiem społecznym i politycznym skończył się herbartyzm jednocześnie z upadkiem cesarstwa niemieckiego. Doktryna przestała obowiązywać, jednak — zaznacza prof. Nawroczyński — Herbart wciąż jest zaliczany do klasyków pedagogiki. W czym tkwi tajemnica tego?

Z pedagogiki Herbarta pozostało na przykład przyznawanie pierwszeństwa nauczaniu przed wychowaniem. „U Herbarta wynikało to z intelektualistycznych założeń jego psychologii. Za główny cel całej działalności pedagogicznej uważał on siłę charakteru moralnego. Chciał zatem wychowywać, ale był przekonany, że najpewniejszą drogą do wychowania jest nauczanie, i w ten sposób uświęcił niejako tendencję zagrażającą każdej szkole, aby się stać uczelnią, nie zaś ogniskiem wychowawczym. Nasz świat pedagogiczny odrzuca doktrynę herbartowską, ale czyni to, co on zalecał: troszczy się głównie, a często nawet wyłącznie o nauczanie. Postępując w ten sposób, czyni właściwie mniej od herbartystów. Oni chcieli wychowywać przez nauczanie i dlatego nazywali swoje nauczanie wychowującym. Obecnie nauczanie nie ma już tego uświęcenia, ale w dalszym ciągu stanowi główną, a często jedyną treść szkoły".

Herbartyści nadali stopniom formalnym wielkie znaczenie. Wynikało to z przekonania, że metoda jest główną potęgą w wychowaniu i nauczaniu, że „byle wynaleźć właściwą metodę, a da się w pożądanym kierunku zmienić i człowieka, i społeczeństwo". Kult metody był u Herbarta związany z jego psychologią. Nikt już tej psychologii nie uznaje, natomiast wiara w metodę pozostała przy jednoczesnym niedocenianiu takich warunków wychowania, jak wpływ osobowości dojrzałego człowieka na młodzież, wpływ społecznego życia samej młodzieży, atmosfera moralna domu rodzinnego i szkoły. „Mieliśmy szkoły — pisze prof. Nawroczyński —

które przyczyniły się do dobroczynnego przełomu w społeczeństwie. Taką szkołą było Collegium Nobilium, taką — Szkoła Rycerska, taką — Szkoła Główna. Czy wpływ tych szkół da się sprowadzić do samych tylko metod, które w nich stosowano? Były i metody, ale ważniejszą rolę odegrały te inne czynniki".

Rangę klasyka pedagogiki zapewnia Herbartowi praca nad przemianą ówczesnej publicystyki pedagogicznej na poziom nauki. Bo właśnie Herbart usiłował opracować system pojęć pedagogicznych i definiował je, ażeby nie zawierały w sobie sprzeczności. W „Pedagogice ogólnej" starał się usystematyzować wiedzę o wychowaniu, zaś w „Zarysie wykładów pedagogicznych" ukształtował system. Oparł go na dwu naukach pomocniczych, etyce i psychologii. Nazwał swą pedagogikę „naukową". Jakkolwiek nie jest to wystarczająco naukowa pedagogika, gdyż razi w niej przestarzała metafizyka, jednak — kończy rozprawę prof. Nawroczyński — „nie wolno zapominać, że to on właśnie bardzo się napracował nad tym, aby pedagogikę zrobić nauką, i pchnął niewątpliwie jej rozwój w tym kierunku".

Twórca nowatorskiego systemu wychowania opiekuńczego

„Janusz Korczak a epoka" — tak zatytułował prof. St. Wołoszyn swój artykuł, zamieszczony w tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego*. Dzieło Starego Doktora — wyjaśnia — należy do historii polskiej i światowej pedagogiki i jest współczesnym systemem wychowania opiekuńczego. Idee Korczaka wyrastały na gruncie prądów nurtujących epokę, jednak wykraczały daleko poza nią. Słuszność tej pedagogiki uznajemy dzisiaj, jednak — jak pisze Autor — „jeszcze dzisiaj bynajmniej nie stały się chlebem powszednim praktyki wychowawczej i pedagogiki opiekuńczej".

Postawa życiowa młodego Korczaka ma w sobie coś z bohaterów i wizji społecznych Stefana Żeromskiego, jednak wcielonych w życie. Wyrzeka się — podobnie jak bohaterzy Żeromskiego — życia rodzinnego, szczęścia osobistego. Świetnie zapowiadający się lekarz i pisarz porzuca karierę lekarską i pisarską na rzecz wychowania dzieci najpierw żydowskiego proletariatu, później również chrześcijańskiego. „Przez całe też życie — pisze prof. Wołoszyn — snuł wizję dziecięcego świata wyzwolonego spod przemocy i krzywdy społeczeństwa dorosłych — jego domy dziecięce miały być wielkimi laboratoriami-oazami szczęście dziecięcego, miały — niczym wizja szklanych domów z »Przedwiośnia« Żeromskiego — symbolizować początek nowych dziejów świata, świata widzianego z perspektywy dziecinnego pokoju, dziecinnych spraw i dziecięcych praw, przemilczanych lub nie uznawanych przez oficjalną historię ludzkości dorosłej".

Wyrazicielem epoki był Korczak, gdy zgłębiał wiedzę o dziecku i budował ją dalej. Był to wiek, gdy herbartyści podejmowali konkretne badania psychologiczne, gdy w ślad za Preyerem studiowano okres dziecięctwa, gdy rozwój szkolnictwa powodował szersze interesowanie się dzieckiem. Korczak włącza się w ten nurt i w roli badacza-klinicysty prowadzi badania nad dzieckiem i internatem, szkołą, koloniami letnimi, Domem Sierot itd. Powie znamienne słowa: „Nad dzieckiem internatu ciągle panuje morał, nie badanie".

W dążeniach epoki tkwiło dążenie do organizowania i realizowania szczęśliwego dzieciństwa. Szwedzkie wydanie „Stulecia dziecka" Ellen Key ukazało się w roku 1900, po pierwszej wojnie światowej powstał Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem, w roku 1924 proklamowano Deklarację Praw Dziecka. „Czytając tę Deklarację — pisze prof. Wołoszyn — jesteśmy jak gdyby w centrum problematyki, jakiej poświęcił Janusz Korczak swoje głośne i bodaj najpiękniejsze powieści o królu Maciusiu Pierwszym, opowieści, które można by chyba nazwać zbeletryzo-

waną kartą praw dziecka, oraz w centrum manifestu pedagogicznego Korczaka, jakim jest bez wątpienia książeczka pt. „Prawo dziecka do szacunku".

Z ideami „nowego wychowania" związane są poczynania reformatorskie Korczaka w kierunku zbudowania systemu pedagogiki opiekuńczej. W pedagogice tej jest pionierem i twórcą w skali światowej. „Cała organizacja wychowania w systemie Korczaka oparta była na zaufaniu, miłości, szacunku i porozumieniu się z dzieckiem, na dostrzeganiu w dziecku przede wszystkim człowieka i stwarzaniu mu warunków, aby dorastało do prawdziwego człowieczeństwa. Nie autorytatywne i dogmatyczne zalecenia wychowawcy, lecz pełnia samorządu dziecięcego stała się osią systemu korczakowskiego".

Biorąc to i wiele innych elementów pedagogiki Korczaka pod uwagę prof. Wołoszyn kończy charakterystykę systemu wychowawczego następująco: „Jest znamieniem wielkości Korczaka jako pedagoga, że jego system wychowania zachował swoją żywotność, że inspiruje wiele dzisiejszych najlepszych poczynań wychowawczych i że zawsze uczy rozumnej opieki wychowawczej i rozumnej miłości dzieci".

Szkoła — instytucja wychowawcza

O szkole jako instytucji wychowawczej pisze prof. Romana Miller w czasopiśmie *Nauczyciel i Wychowanie* (nr 6, 1966). Ocenia dość negatywnie pewne sytuacje w dzisiejszej szkole. Obowiązki wychowawcze się zwiększają, jednak nikt nie ustala, w jakim czasie je wykonać. Przerwy śródlekcyjne są dla tych celów mało przydatne, przyjście do szkoły po lekcjach kłopotliwe. „Najprościej jest wychowywać poprzez słowa, werbalne deklaracje, wygłaszane w czasie urwanym z lekcji, lub drogą nakazów zobowiązać ucznia do wykonania samodzielnie pewnych czynności, na przykład przyniesienia makulatury lub ekwiwalentu pieniężnego".

Reforma szkolna — sądzi Autorka — powinna głębiej przekształcić życie szkoły i pozycję w niej nauczyciela. Jeśli szkoła ma istotnie być instytucją wychowawczą, trzeba ją przebudować m. in. w następującym kierunku:

1) przedłużyć dzień szkolny, zwiększyć zajęcia dowolne w małych grupach pod opieką wychowawców;

2) wprowadzić nowego typu specjalistów, którzy będą pracować określoną liczbę godzin po lekcjach;

3) dzień szkolny nauczyciela podzielić na godziny lekcyjne i godziny całościowe, nie określone narzuconym planem;

4) sam system wynagradzania nauczyciela: „...aby wysokie osiągnięcia zawodowe powodowały wzrost zarobków, żeby praca wychowawcza nie była traktowana jako praca niepłatna".

Autorka jest przekonana, że zmieniając system trzeba mieć w polu widzenia wychowawcę, bo właśnie on wciela w życie zasady systemu. Kończy artykuł następująco: „Można jednak mieć nadzieję, że w miarę wzrostu środków materialnych na oświatę, w miarę zaspokojenia potrzeb budownictwa szkolnego reforma szkolna dotrze i do tych spraw".

*

Apele, postulaty, przekonania. Urzekające w swej słuszności zdanie: „Nad dzieckiem... ciągle panuje morał, nie badanie". Głęboko uzasadnione twierdzenia o potrzebie zaangażowania. A w tym wszystkim istota problemu: dobry nauczyciel i jeszcze lepszy wychowawca.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Ilościowy i jakościowy rozwój szkolnictwa radzieckiego stawia szereg problemów do rozwiązania. Szczególnej ważności nabierają one w obecnym pięcioletnim planie rozwoju oświaty i szkolnictwa w ZSRR.

O niektórych tych problemach pisze na łamach *Wiestnika Wysszej Szkoły* minister oświaty RFSRR prof. M. A. Prokofiew[1]. Stwierdza on m. in., że urzeczywistnienie powszechności kształcenia na poziomie średnim doprowadzi do szerokiego rozwoju szkół średnich. Już w tym roku ponad 70% młodzieży szkolnej kończącej 8 klasę zostanie przyjętych do klasy 9, a do 1970 roku 75 na każdych 100 absolwentów szkoły ośmioletniej przejdzie do klas starszych. Pozostali będą uczyć się w technikach, szkołach dla młodzieży pracującej itp. Młode pokolenie będzie wstępować w życie mając wysoki poziom wykształcenia, a to z kolei ma bardzo ważne znaczenie dla współczesnej gospodarki narodowej.

Jednak aby należycie rozwiązać to zadanie, unikając przy tym formalnej drogi jego wykonania — pisze dalej minister oświaty — powinniśmy dokonać poważnego postępu w dziedzinie jakościowego przygotowywania uczniów w szkole.

W związku z tą sprawą autor artykułu wysuwa trzy zagadnienia:

1) określenie kręgu i treści przedmiotów nauczanych w szkole,
2) prawidłowe ujęcie problemu uczenia przez pracę i politechnicznego nauczania,
3) doskonalenie metod nauczania w szkole.

Określając krąg i treść przedmiotów nauczania, należy — zdaniem M. A. Prokofiewa — pamiętać jednocześnie o tym, aby przedmioty te zapewniły uczniom głęboką wiedzę o najogólniejszych i podstawowych prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa. Nowe osiągnięcia nauki i techniki pogłębiają naszą wiedzę, a przez to wiele dawnych twierdzeń naukowych traci często na swej aktualności. W szkole nagromadziło się niemało takiego przestarzałego materiału i według ministra należy go bezlitośnie wyrugować z programów nauczania. Obecnie pracują już poważne zespoły naukowców i doświadczonych nauczycieli, które w sposób krytyczny analizują dotychczasowe programy i opracowują nowe, na podstawie których będą tworzone nowe podręczniki i na których oparty będzie proces nauczania.

Mówiąc o drugim zagadnieniu autor zwrócił uwagę na to, że politechniczne nauczanie powinno być jakby kontynuacją nauki przedmiotów ogólnokształcących, powinno ujawniać praktyczne zastosowanie odkrytych przez naukę prawidłowości. Tylko wówczas — zdaniem M. A. Prokofiewa — będzie ono opierać się na naukowych podstawach, będzie odkrywać przed uczniami szerokie horyzonty współczesnej produkcji i rzeczywiście przygotowywać ich do świadomego wyboru zawodu.

Trzecim zagadnieniem jest doskonalenie metod nauczania. W obecnych metodach nauczania, stwierdza Prokofiew, sporo jest formalizmu i szablonowości. Wnioski naukowe podawane są często w formie kanonów, których należy wyuczyć się lub w najlepszym razie starać się objaśnić. Kładzie się nacisk na zapamiętywanie, a nie na rozumienie. Czy można poważnie mówić o podnoszeniu jakości nauczania w szkole nie urozmaicając jego metodycznych sposobów i nie troszcząc się o to, aby również i one sprzyjały rozwojowi myśli, pobudzały do badania obserwowanego zjawiska?

Według Prokofiewa, szkoła średnia ma pełne prawo oczekiwać systematycznej pomocy w rozwiązywaniu tych czy innych problemów ze strony wyższych uczelni. Są już uczelnie, które troszczą się o szkoły i udzielają im pomocy. Jednak pomoc ta powinna być systematyczna i powinna być udzielana przez coraz to szersze kolektywy pracowników naukowych uczelni.

[1] Por. M. A. Prokofiew: Wuzy — szkole. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966, nr 3, s. 7.

W dalszym ciągu swego artykułu M. A. Prokofiew stara się określić niektóre formy pomocy szkole średniej ze strony wyższych uczelni. Chodzi tu przede wszystkim o pomoc nauczycielom w podnoszeniu ich kwalifikacji zawodowych. Pod egidą ministerstw oświaty republik związkowych funkcjonuje rozgałęziona sieć instytutów doskonalenia nauczycieli. Pomagają one nauczycielom w pogłębianiu ich wiedzy zarówno w dziedzinie tej czy innej dyscypliny, jak i w dziedzinie metodyki nauczania. Słabą stroną w pracy wielu takich instytutów — zdaniem ministra Prokofiewa — była dotychczas ta okoliczność, że oddawały one pierwszeństwo metodykom nauczania kosztem wzbogacania wiedzy nauczycieli najnowszymi osiągnięciami nauk, m. in. takich, jak psychologia i pedagogika.

Wyższe uczelnie nawet o rozmaitych profilach mogą udzielać w rozwiązywaniu tego zagadnienia istotnej pomocy. Autor na przykładach szeregu uczelni w różnych zakątkach Związku Radzieckiego wskazuje na rozmaite formy pomocy, których wspólnym celem jest zapoznawanie nauczycieli z osiągnięciami nauki i techniki. Wiele uniwersytetów i instytutów organizuje na zasadach pracy społecznej letnie kursy i seminaria podnoszenia kwalifikacji nauczycieli; profesorowie i docenci wygłaszają odczyty, prowadzą praktyczne zajęcia, seminaria i pogadanki z nauczycielami na tematy naukowe i metodyczne. Obecnie, stwierdza Prokofiew, zadanie polega na tym, ażeby wykorzystując nagromadzone doświadczenie, rozszerzyć zakres tej działalności i przejść od epizodycznej do systematycznej pomocy nauczycielom.

Innym problemem poruszonym przez autora są kwalifikacje naukowe samych wykładowców wielu instytutów pedagogicznych. Należy stwierdzić — kontynuuje Prokofiew — że kwalifikacje naukowe niektórych wykładowców są niezbyt wysokie, a to z kolei zgodnie z zasadą reakcji łańcuchowej nieuchronnie odbija się na jakości kształcenia. Dlatego też autor uważa, że należy przedsięwziąć możliwe środki zmierzające do przygotowywania przez silne ośrodki uniwersyteckie wysoko kwalifikowanych wykładowców dla instytutów pedagogicznych. Jednocześnie w instytutach tych należy dążyć do stwarzania warunków niezbędnych dla normalnej pracy naukowej wykładowców. Czynione są na przykład próby podnoszenia kwalifikacji wykładowców instytutów pedagogicznych poprzez organizowanie kursów. Raz na trzy — cztery lata wykładowcy różnych dyscyplin będą mogli na nich pogłębiać swą wiedzę i zapoznawać się z najnowszymi osiągnięciami nauki. Innego rodzaju formą podnoszenia kwalifikacji są tzw. praktyki stażowe wykładowców na bardziej zaawansowanych katedrach innych uczelni itp.

Poważne znaczenie w doskonaleniu kształcenia posiada bezpośredni udział kolektywów wyższych uczelni w pedagogicznym procesie szkoły. Chodzi tu nie tyle o ilościowe objęcie szkół, co o poszukiwanie istotnych dróg i metod doskonalenia procesu nauczania. Autor daje znowu przykłady udzielanej już w tym względzie pomocy przez poszczególne uczelnie.

Na zakończenie swego artykułu M. A. Prokofiew zastanawia się jeszcze nad jedną z form pomocy szkole ze strony wyższych uczelni. Należy zmierzać do tego, ażeby znani naukowcy wspólnie z doświadczonymi nauczycielami przygotowywali podręczniki szkolne, przewodniki metodyczne dla nauczycieli i wszelkiego rodzaju prace naukowe.

Przedmiotem rozważań W. P. Jelutina[2] — ministra wyższego i średniego specjalnego szkolnictwa ZSRR — jest również troska o polepszenie jakości przygotowywanych specjalistów dla gospodarki narodowej.

Autor — nawiązując do ostatniej uchwały KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR w sprawie polepszenia przygotowywania specjalistów i doskonalenia metod kiero-

[2] Por. W. P. Jelutin: Ważniejszije rieszenija — prietworim w żizn. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966, n. 10, s. 3.

wania wyższym i średnim specjalnym szkolnictwem w Związku Radzieckim — wysuwa szereg problemów wymagających szybkiego rozwiązania.

W pierwszym rzędzie należy określić treść współczesnego wykształcenia wyższego, poziom i głębokość każdej wykładanej dyscypliny, wzmóc teoretyczne przygotowanie studentów. Poważną rolę w tej dziedzinie mają do spełnienia metodycy, którzy powinni określić poziom naukowy wykładanych przedmiotów i zakres wiadomości przekazywanych studentom. Każdy wykładowca posiada swój własny sposób przekazywania wiedzy studentom i ma nawet do tego pełne prawo, stwierdza W. P. Jelutin. Jednak poziom przekazywanej wiedzy powinien być jednakowy dla wszystkich i dlatego powinniśmy w sposób naukowy kierować procesem pedagogicznym i troszczyć się o stały jego wzrost.

Problem kadr pedagogicznych jest centralnym zagadnieniem każdego systemu szkolnictwa, a w szczególności wyższego, ponieważ przygotowanie, rozstawienie i stopień kwalifikacji wykładowców zawsze w sposób decydujący wpływają na poziom przygotowywanych specjalistów. Należy zwrócić szczególną uwagę — kontynuuje autor — na prawidłowe rozstawienie wysoko kwalifikowanych wykładowców w wyższych uczelniach. Czyż można usprawiedliwić taki fakt, że prawie w 200 wyższych uczelniach nie ma profesorów, gdy tymczasem w innych, szczególnie w niektórych stołecznych, jest nawet pewien nadmiar wysoko kwalifikowanych kadr i nie są one w pełni wykorzystywane.

Ze sprawą prawidłowego rozstawiania kadr naukowych związany jest również system aspirantury. Zdaniem ministra należy zmienić treść przygotowywania aspirantów, którzy w przyszłości mają być wykorzystani w pracy pedagogicznej.

Do ważnych zadań zalicza W. P. Jelutin także organizację harmonijnego systemu podnoszenia kwalifikacji wykładowców. Do tej pory były prowadzone przypadkowe kursy, sympozja i spotkania z wykładowcami. Należy dążyć obecnie do stworzenia stałego systemu zdobywania wyższych kwalifikacji. W związku z tym trzeba określić treść, formy i metody tej działalności — dodaje autor. Trzeba w pierwszym rzędzie uzbrajać wykładowców w wiedzę opartą na najnowszych osiągnięciach nauki i techniki, a także w wiedzę pedagogiczną. Młodzi wykładowcy powinni być wyposażeni w ogólne zasady pedagogiczne, z których wychodząc mogliby prawidłowo budować proces pedagogiczny dostosowany do tego czy innego audytorium. Oczywiście i bardziej doświadczeni wykładowcy — pisze dalej Jelutin — powinni przejawiać większe zainteresowanie zagadnieniami pedagogiki, psychologii, logiki, a nawet może i sztuką oratorską.

Czytelnikom, którzy interesują się zagadnieniami metodyki nauczania w wyższej szkole, polecamy ciekawy artykuł profesora S. I. Zinowiewa[3] pt. „Katedra i eksperyment pedagogiczny". Autor uważa, że dalszy wzrost jakości przygotowywanych przez wyższe uczelnie specjalistów nierozerwalnie związany jest ze wszechstronnym ulepszaniem procesu nauczania, a w szczególności z podnoszeniem poziomu metodycznej działalności katedr. Są uczelnie, które na równi z pracą naukową szeroko interesują się zagadnieniami metodycznymi i prowadzą poważne badania pedagogiczne. Jednak większość katedr niestety nie zajmuje się tymi zagadnieniami i ogranicza się często tylko do „bieżącej" pracy metodycznej. Powstaje paradoksalna sytuacja — stwierdza S. I. Zinowiew — katedry prowadzą poważną pracę naukową, uogólniają rezultaty współczesnych badań starając się je odzwierciedlić w procesie nauczania, lecz samego procesu nauczania przy pomocy metod naukowych w większości przypadków nie badają i w niewystarczający sposób wykorzystują osiągnięcia nauki i techniki dla doskonalenia pracy naukowej i wychowawczej. Autor wręcz

[3] Por. S. I. Zinowiew: Kafiedra i piedagogiczeskij ekspieriment. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966, nr 10, s. 9.

stwierdza, że problemy nauczania i wychowania młodzieży w szkole wyższej nie stały się jeszcze przedmiotem głębokich badań.

W procesie nauczania dość szeroko wykorzystywane są współczesne środki techniczne, lecz przecież sama metodyka zastosowania tych środków wymaga naukowego opracowania w oparciu o najnowsze osiągnięcia takich dziedzin nauki, jak: psychologia, pedagogika, neurofizjologia, higiena i in. Możemy spotkać jeszcze takie katedry, kontynuuje autor, które zbyt lekkomyślnie odnoszą się do eksperymentu pedagogicznego. Eksperymentują w każdym przypadku i przy pojawieniu się jakiejkolwiek idei pedagogicznej. Eksperyment pedagogiczny w wyższej uczelni zdaje egzamin jedynie wówczas, gdy dostarcza katedrze naukowych wniosków dotyczących nowych, jeszcze nie zbadanych problemów pedagogicznych. Eksperymentować tam, gdzie rezultaty są znane, nie ma potrzeby, szczególnie jeżeli narusza się przy tym cały sprawdzony w praktyce system nauczania. Autor uważa, że plan przeprowadzenia eksperymentu powinien być dokładnie opracowany i jednogłośnie zatwierdzony przez radę uczelni.

S. I. Zinowiew kończy artykuł stwierdzeniem, że nadszedł już czas, ażeby podnieść pracę naukowo-metodyczną do rangi prac naukowo-badawczych. Rozumie się, pisze autor, że podołają temu zadaniu jedynie ci wykładowcy, którzy posiadają doświadczenie w nauczaniu swego przedmiotu, opanowali gruntownie pedagogikę i psychologię oraz posiadają zamiłowanie do pracy pedagogicznej.

Zagadnieniom uzbrajania młodych pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni w wiedzę pedagogiczną i przekazywania jej przez starszych, doświadczonych pracowników — młodszym poświęcony jest artykuł doktora nauk technicznych W. F. Tabaczynskiego [4].

Ponad 60 tys. kandydatów nauk — stwierdza autor — zatrudnionych jest obecnie w wyższych uczelniach. Większość z nich to ludzie młodzi, nie posiadający należytego doświadczenia i przygotowania metodycznego do prowadzenia zajęć w wyższych szkołach. Metodykę nauczania zdobywają drogą samokształceniową, w codziennej pracy. W czym tkwi przyczyna braków w przygotowaniu pedagogicznym młodej kadry naukowej — zapytuje Tabaczynski. Odpowiedź brzmi: w stosunku wielu katedr do zagadnień metodyki jako do czegoś drugorzędnego. Uważają one, że przede wszystkim nauka, a metodyka „w jakiś sposób się znajdzie".

Podnoszenie kwalifikacji metodycznych młodych wykładowców ogranicza się do kilku wykładów i konsultacji. Nie ma prawie żadnych pomocy naukowych w tym względzie. Ażeby sytuacja uległa zmianie — pisze autor — powinny zmienić swój stosunek do pedagogicznej pracy wykładowcy poszczególne katedry, a nawet całe uczelnie.

W szkołach wyższych jest zatrudnionych około 9 tys. profesorów i doktorów nauk, dziesiątki tysięcy wykładowców, którzy nagromadzili bogate doświadczenie w pracy pedagogicznej. Przekazanie tego doświadczenia młodym — kontynuuje Tabaczynski — oto obowiązek wysoko kwalifikowanych pracowników naukowo-pedagogicznych. W dalszym ciągu swego artykułu autor zastanawia się szczegółowo nad formami przekazywania tego doświadczenia. Kończy artykuł stwierdzeniem, że proces nauczania jest podstawowym procesem w wyższej uczelni. Dlatego ulepszanie pedagogicznego przygotowywania młodej kadry naukowej powinno być rozpatrywane jako jedno z nie cierpiących zwłoki zadań wyższej szkoły.

Józef Zalewski

[4] Por. W. F. Tabaczynski: Aspirantam — piedagogiczeskije znanija, *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966, nr 10, s. 46.

PÄDAGOGIK

1. W poprzednim przeglądzie pracy pedagogicznej NRD skoncentrowaliśmy uwagę czytelnika na podwójnym numerze 5—6, 1966, monograficznym, całkowicie wypełnionym przez dwóch profesorów pedagogiki — Günthera i Uhliga, a poświęconym w całości rozwojowi szkolnictwa i pedagogiki na terenie NRD w latach 1945—1965. Obecnie, w związku z inną okazją, chcielibyśmy zwrócić uwagę czytelnika na nr 8 czasopisma *Pädagogik*, wydany w 20-lecie jego istnienia. Tak więc znowu mamy jubileusz, w tym wypadku 20-lecie miesięcznika poświęconego teorii i praktyce socjalistycznego wychowania.

Na wstępie zwraca uwagę list I Sekretarza Komitetu Centralnego SED, Waltera Ulbrichta, zawierający nie tylko gratulacje, lecz także charakterystykę polityczną pisma oraz wskazania dotyczące kierunków dalszego rozwoju. Odpowiedź zespołu redakcyjnego pt. „Podziękowanie i zobowiązania", opublikowana na kolejnej stronicy miesięcznika, zawiera autocharakterystykę dotychczasowej działalności i spojrzenia w przyszłość, a więc zarys planu perspektywicznego *Pädagogik*. Reszta pozycji to artykuły i rozprawy o charakterze rzeczowym, aktualnym, a więc nie noszącym wcale charakteru odświętnego.

O tendencjach rozwojowych współczesnej nauki pisze filozof, doc. dr Frank Fiedler, a Oberstudienrat Rudi Fröhlich — o zasadach polityczno-ideologicznego wychowania młodzieży. O działalności wychowawców klasowych, jej planowaniu oraz o kierowaniu procesem dydaktyczno-wychowawczym klasy szkolnej pisze Oberstudienrat Gerhard Stoppe. Zwróćmy jeszcze uwagę na artykuły prof. Friedharta Klixa — o aktualnych problemach psychologii uczenia oraz prof. Hansa-Georga Hofmanna na temat pewnych osobliwości ideowo-politycznych systemu edukacyjnego w Niemieckiej Republice Federalnej.

2. W związku jednak z reformą szkolną u nas, w związku z przekształceniami w systemie szkolnym Związku Radzieckiego i NRD, w USA i we Francji, w związku wreszcie ze wzrostem wagi wykształcenia ogólnego i nowych zadań uczelni wyższej u nas i na świecie, rodzą się pytania dotyczące dróg wiodących ze szkoły średniej do szkoły wyższej. I dlatego w sposób szczególny zainteresuje Czytelnika polskiego artykuł dra Borysa Thiekego pt. „Drogi do egzaminu dojrzałości w Niemieckiej Republice Demokratycznej".

Jak wiadomo, do roku 1959 4-letnie liceum ogólnokształcące w NRD (zwane Oberschule), oparte na 8-letniej szkole podstawowej, kończyło się egzaminem dojrzałości. (Warto przy tej okazji może dodać, że Oberschule to nie szkoła wyższa, jak to niektórzy u nas tłumaczą, lecz szkoła średnia. Szkoła wyższa w języku niemieckim ma swój odpowiednik nie w Oberschule, lecz w Hochschule.) Od 1959 roku 8-klasowa szkoła podstawowa zostaje przekształcona w 10-letnią powszechną szkołę ogólnokształcącą. Od tego czasu mamy do czynienia z dwoma typami szkół średnich kończących się egzaminem dojrzałości: albo z 2-klasową średnią szkołą ogólnokształcącą opartą na 10-klasówce (Erweiterte Oberschule, a więc p r z e d ł u ż o n a szkoła średnia, a nie jak to niektórzy u nas piszą „podwyższona"), albo też w dalszym ciągu z 4-klasową ogólnokształcącą szkołą średnią opartą na 8-klasowej. Ostatnie dwie klasy tej 4-klasowej szkoły średniej zachowały oczywiście wszystkie zadania i przywileje 2-klasowej przedłużonej szkoły średniej ogólnokształcącej, a więc m. in. egzamin dojrzałości uprawniający do studiów wyższych.

3. Ogólnokształcąca szkoła średnia typu licealnego (Erweiterte Oberschule) realizowała m. in. postulaty kształcenia politechnicznego. Ale od roku 1960 coraz wyraźniej zarysowywać się zaczął kurs na profesjonalizację liceum ogólnokształcącego w NRD, a w roku szkolnym 1962/1963 zaczyna w Erweiterte Oberschule obowiązywać po prostu pełne kształcenie z a w o d o w e. Jak wiemy choćby z artykułu o reformie

szkolnej w NRD opublikowanego w nrze 2/1966 *Ruchu Pedagogicznego*, właśnie rok 1963 miał doprowadzić do p r o f e s j o n a l i z a c j i ogólnokształcącej szkoły w NRD w pełni i całkowicie. Ale jeśli wrócimy do sedna rzeczy w tym wypadku i skoncentrujemy się na egzaminie dojrzałości, wówczas podkreślić należy, że nie tylko Erweiterte Oberschule taki egzamin umożliwiała i takim egzaminem się kończyła, a więc drogę do uczelni wyższej otwierała. Wszak od roku 1959 nieodmiennie w systemie kształcenia zawodowego w NRD panował kierunek pt. „Berufsausbildung mit Abitur", a więc wykształcenie zawodowe kończące się egzaminem dojrzałości. Ten system panował w przyfabrycznych i międzyzakładowych szkołach zawodowych, a struktura i treść tego systemu oraz wynikające uprawnienia z egzaminu dojrzałości oparte były na 10-klasowej politechnicznej szkole. W § 21 Ustawy o Jednolitym Systemie Szkolnym w NRD wyraźnie podkreśla się, kto i pod jakim warunkiem może uzyskać egzamin dojrzałości i kontynuować studia w uczelni wyższej. W zasadzie są to drogi wiodące z jednej strony z Erweiterte Oberschule, z drugiej zaś z różnych średnich szkół zawodowych. Są to drogi najbardziej typowe i najbardziej powszechne. Ich wspólnym mianownikiem jest d w u l e t n i a edukacja, oparta na 10-l e t n i e j szkole ogólnokształcącej. Warto może przy tej okazji dodać, o czym obszerniej pisze w „Humanizacji pracy", prof. Ignacy Szaniawski, że średnia szkoła licealna w NRD (Erweiterte Oberschule) jest szkołą z r ó ż n i c o w a n ą, tzn. że obowiązuje w niej albo kierunek k l a s y c z n y, albo m a t e m a t y c z n o - p r z y r o d n i c z y, albo h u m a n i s t y c z n y, w oparciu o języki nowożytne, albo wreszcie k o m b i n o w a n y, w zależności od konkretnych warunków szkoły.

4. Odwrót od niewczesnej profesjonalizacji przedłużonej szkoły średniej ogólnokształcącej w NRD trwa. Wzrost wagi wykształcenia ogólnego, podniesienie rangi gruntowności wykształcenia ogólnego zdają się wskazywać nieodwracalny kierunek odwrotu od profesjonalizacji. Różne szkoły specjalistyczne (a nie specjalne, jak to niektórzy u nas piszą) o kierunku matematycznym, przyrodniczym, artystycznym stają się wobec tego szkołami ogólnokształcącymi, o wysokim stopniu z r ó ż n i c o w a n i a, a nie szkołami zawodowymi, jak tego chcieli niektórzy, jak tego oczekiwano zwłaszcza po 1963 roku. Egzamin dojrzałości w takich specjalistycznych szkołach ogólnokształcących otwiera oczywiście także uczniom drogi wprost na niektóre wydziały konkretnie wziętych uczelni wyższych.

5. Mamy tu więc do czynienia w całości biorąc z momentem sprzężenia takich czynników struktury i treści szkoły, jak: 1) demokratyzacja systemu edukacyjnego, 2) uwzględnienie zainteresowań i uzdolnień uczniowskich, 3) wzięcie w rachubę konsekwencji, które niesie ze sobą współczesny przewrót w nauce i w technice, co, przetłumaczone na język dydaktyki, oznacza wzrost wagi czynnika ogólnokształcącego. Dlatego, niezależnie od takiej czy innej nazwy, jest w ostatecznym rachunku 10-letnia ogólnokształcąca, politechniczna szkoła w NRD szkołą powszechną i powszechnie obowiązującą. Rzecz zrozumiała, że 2-letnia edukacja w szkole średniej typu ogólnokształcącego czy zawodowego, skoro kończy się egzaminem dojrzałości i uprawnieniami do studiów wyższych, musi z tym większą uwagą przyjmować i dobierać uczniów p o 10 klasie, zwracając uwagę na zainteresowania intelektualne, zainteresowania techniczno-gospodarcze, preorientację zawodową, sprecyzowane talenty i zdecydowane sprawności. Te dwa lata bowiem, mianowicie 11 i 12 rok edukacji (niekiedy także i 13), są okresem przejściowym między 10-letnią szkołą ogólnokształcącą a 5-letnimi studiami wyższymi. Młodzież więc musi w tym okresie 2-letnim w sposób jasny, jednoznaczny i zdecydowany podjąć ogólnokształcącą ale już u k i e r u n k o w a n ą edukację. Egzamin dojrzałości jest równocześnie egzaminem dojrzałego wyboru studiów wyższych, w oparciu o gruntowne wykształcenie ogólne. Dlatego wprowadzono w NRD egzamin wstępny (po ukończeniu

klasy X) do klasy XI. Egzamin ten obowiązuje lub będzie obowiązywać nie tylko tych, którzy skończyli 10-latkę i kontynuują edukację swoją w innej, 2-letniej Erweiterte Oberschule, lecz także tych, którzy w swojej macierzystej 4-letniej ogólnokształcącej szkole średniej, opartej na 8-latce (a taki układ zachował się jeszcze także dotąd), skończyli pierwsze dwie klasy, mianowicie IX i X, i pragną dalej uczyć się w XI i XII, aby uzyskać świadectwo dojrzałości. Wszystkie znaki w życiu społecznym i naukowym NRD wskazują jednak, że ten stan przejściowy nie potrwa jednak długo i że 2-letnie ogólnokształcące liceum (Erweiterte Oberschule) lub inne typy średnich szkół, zwłaszcza zawodowych, opartych na 10-letniej ogólnokształcącej szkole, wyemancypują się w oddzielne instytucje systemu edukacyjnego NRD, w instytucje typu maturalnego, które w jednym co najmniej z trzech systemów dydaktycznych dadzą kandydatowi do studiów wyższych gruntowne i nowoczesne wykształcenie: albo w dziedzinie nauk społecznych, albo w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych, albo w dziedzinie nauk technicznych. Na tych bowiem trzech dziedzinach spoczywa nowoczesne społeczeństwo. Te trzy dziedziny mówią, czym są przedmioty podstawowe, i dają odpowiedź na pytania dotyczące podstaw wykształcenia, uprawniającego do podjęcia studiów wyższych. Taki punkt widzenia nie przekreśla bynajmniej roli wykształcenia artystycznego ani też uczelni wyższych typu muzycznego czy plastycznego. Ale czymś innym zgoła jest śpiew, rysunek artystyczny, muzyka i gimnastyka, a czymś zgoła innym podstawowe przedmioty nauczania z dziedziny humanistyki, przyrodoznawstwa i techniki, bez których po prostu nowoczesne narody i nowoczesne państwa nie mogą istnieć. Niemniej dalszy rozwój i modernizacja założeń organizacyjnych nauczania zróżnicowanego w klasach przedmaturalnych NRD przewidują klasy i szkoły także typu artystycznego, a równocześnie — ulepszenie dotychczas nam znanych trzech — czterech rodzajów zróżnicowania w dziedzinie przedmiotów podstawowych. W planach perspektywicznych tych przekształceń coraz większy nacisk kładzie się na momencie samodzielnego wyboru i samodzielnej deklaracji dotyczącej kierunku zróżnicowania edukacji. Mowa oczywiście o decyzji uczniowskiej. To samo dotyczy kształcenia zawodowego opartego na 10-latce. Już nie chodzi o to, by zatrudniać produkcyjnie uczniów takich szkół i fetyszyzować w okresie przedmaturalnym trud fizyczny jako taki. Kształcenie zawodowe na szczeblu przedmaturalnym lub, jeśli kto woli, na szczeblu poprzedzającym studia w wyższej uczelni technicznej czy innej gospodarczej, zakłada taką strukturę i treść kształcenia, która zawiera w sobie elementy elektroniki, elektrotechniki, cybernetyki, agrotechniki, agrobiologii. Podstawą jest tu wykształcenie matematyczne, przyrodnicze i politechniczne, zdobyte w 10-letniej ogólnokształcącej szkole średniej, perspektywą zaś — konkretnie przewidziany wydział i kierunek studiów w wyższej szkole technicznej, rolniczej czy ekonomicznej. Elementy praktyki i pracy produkcyjnej w przemyśle lub w rolnictwie przewidziane tu są raczej w okresie czasu, który nie koliduje z procesem systematycznego kształcenia w szkole i przyjmuje wobec tego charakter skondensowanej, kilkutygodniowej praktyki.

6. W przeciwieństwie do tendencji polityki oświatowej niektórych państw, w których dyskutuje się kwestię całkowitego zniesienia egzaminu dojrzałości lub zmniejszenia przynajmniej ostrości i zakresu wymagań, stawianych uczniom podczas dotychczasowych egzaminów dojrzałości, w przeciwieństwie do tendencji umniejszenia roli i powagi samego egzaminu dojrzałości w niektórych państwach, świat naukowy, świat pedagogiczny i świat polityczny NRD, świadom roli i znaczenia gruntowności wykształcenia ogólnego i szkoły ogólnokształcącej w nowoczesnym społeczeństwie oraz świadom roli i znaczenia czynnika ogólnokształcącego i ogólnotechnicznego w szkole zawodowej typu śred-

niego, bynajmniej nie idzie w kierunku osłabienia wymagań stawianych abiturientom szkół średnich. Można mówić o modyfikacjach, o modernizacji, ale w żadnym razie nie o zmniejszeniu powagi lub tendencjach do przekreślenia w ogóle roli i znaczenia egzaminu dojrzałości.

7. Istotne jest, w związku z tym, zarówno w ustawodawstwie szkolnym NRD, jak i w nowszej publicystyce dydaktycznej, podkreślenie momentu szczególnego: do szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego szczebla przedmaturalnego, a więc szkolnictwa kończącego się egzaminem dojrzałości, wkraczają coraz częściej i powszechniej takie formy, środki i metody nauczania, które przybliżają w znacznym stopniu proces dydaktyczny średniej szkoły ogólnokształcącej do procesu dydaktycznego uniwersytetu, proces dydaktyczny zaś średniej szkoły zawodowej do procesu dydaktycznego wyższej szkoły technicznej czy rolniczej. Dlatego coraz częściej spotyka się w szkolnictwie na szczeblu przedmaturalnym takie kategorie dydaktyki, jak wykład, eksperyment, seminarium, konsultacja, prakticum, konspektowanie, protokółowanie, badanie, dyskusja. Jak wiadomo, do niedawna uczniowie szkół średnich spotykali się z takimi kategoriami dopiero po przekroczeniu progu uczelni wyższej.

Wincenty Karaś

UTWORZENIE URZĘDU MINISTRA OŚWIATY I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W dniu 11 listopada 1966 r. Sejm uchwalił jednomyślnie ustawę o utworzeniu urzędu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Nowe Ministerstwo powstało z połączenia byłego Ministerstwa Oświaty z byłym Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego. Art. 2 wspomnianej ustawy stanowi, iż do zakresu działania Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przechodzą sprawy oświaty, wychowania i szkolnictwa wyższego, należące do właściwości ministrów byłych resortów na podstawie dotychczasowych przepisów, a w szczególności na podstawie:

1) ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania,
2) dekretu z dnia 23 marca 1956 o obowiązku szkolnym,
3) ustawy z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli,
4) ustawy z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy,
5) ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym,
6) ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o stopniach naukowych i tytułach.

Prezes Rady Ministrów Józef Cyrankiewicz przedstawił następnie Izbie wniosek o powołanie na stanowisko ministra oświaty i szkolnictwa wyższego prof. dra Henryka Jabłońskiego, dotychczasowego ministra szkolnictwa wyższego. Premier Józef Cyrankiewicz wyraził równocześnie uznanie i podziękowanie za wieloletnią, ofiarną pracę dotychczasowemu ministrowi oświaty — Wacławowi Tułodzieckiemu, który zarządzał tym resortem ponad siedem lat i pod jego kierownictwem przeprowadzona została wielka reforma szkolnictwa.

Sejm zatwierdził wniosek prezesa Rady Ministrów i powołał na stanowisko ministra prof. dra H. Jabłońskiego. W skład kierownictwa nowego ministerstwa weszli 3 wiceministrowie: prof. dr Wł. Michajłow, H. Mistewicz i J. Szkop oraz 2 generalni dyrektorzy: St. Dobosiewicz i W. Pokora. Struktura Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego obejmuje 16 departamentów i biur działających na prawach departamentów.

W. W.

KONFERENCJA POŚWIĘCONA PROBLEMATYCE I METODOM BADAŃ NAD KSZTAŁCENIEM ZAWODOWYM

Jesteśmy świadkami narodzin i rozwoju dużego działu nauk pedagogicznych, który przez analogię do pedagogiki dorosłych czy pedagogiki specjalnej można nazwać pedagogiką zawodową lub pedagogiką kształcenia zawodowego. Niektórzy teoretycy wolą unikać tych nazw i nadają temu działowi pedagogiki nazwę teorii kształcenia zawodowego.

Do jej powstania przyczyniły się dwa nurty naukowe. Z jednej strony — socjologowie, ekonomiści i inni badacze opracowywali teorię zwaną nauką o pracy, w ramach której zaczął się wyodrębniać dział nazwany pedagogiką przemysłową

lub gospodarczą, z drugiej zaś strony — pedagogika w związku z powstaniem różnych typów szkół zawodowych zaczęła zwracać coraz większą uwagę na problematykę kształcenia i wychowania zawodowego, w wyniku czego rozwinął się dział pedagogiki, zwanej pedagogiką zawodową lub pedagogiką kształcenia zawodowego. Pierwszy nurt dotyczył przede wszystkim pozaszkolnych form kształcenia zawodowego, w szczególności szkolenia wewnątrzzakładowego, drugi — kształcenia w szkołach zawodowych. Z biegiem czasu obydwa nurty połączyły się i obecnie możemy już mówić o odrębnym dziale pedagogiki zajmującej się specjalnie kształceniem zawodowym.

Zaczęły też powstawać specjalne instytucje naukowo-badawcze, specjalizujące się w problematyce kształcenia zawodowego. Istnieją już i rozwijają ożywioną działalność badawczą Instytuty Kształcenia Zawodowego w ZSRR, NRD, Czechosłowacji i innych krajach. U nas skromnym zaczątkiem w tym zakresie jest Zakład Kształcenia Zawodowego przy Instytucie Pedagogiki i powołana do życia w 1965 r. Katedra Teorii Kształcenia Politechnicznego i Zawodowego w ramach Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim.

ZNP od dawna postulował rozwój badań naukowych nad problematyką burzliwie rozwijającego się szkolnictwa zawodowego. Na listopadowym Plenum Zarządu Głównego ZNP w 1964 r. uchwalono m. in. wnioski w sprawie stworzenia i rozbudowy odpowiednich placówek naukowych oraz wydawania Biblioteki Kształcenia Zawodowego. Zarząd Główny poparł też inicjatywę Instytutu Pedagogiki zorganizowania odpowiedniej konferencji naukowej poświęconej problematyce i metodom badań nad kształceniem zawodowym. Konferencja taka odbyła się w dniach 25 i 26 listopada br.

Na konferencji dokonano przeglądu dotychczasowego dorobku pedagogiki polskiej w powyższym zakresie i zgłoszono szereg wniosków w sprawie rozszerzenia problematyki i udoskonalenia metod badań nad kształceniem zawodowym. Była to pierwsza w naszym kraju konferencja naukowa poświęcona powyższej problematyce. To też m. in. decyduje o jej doniosłym znaczeniu dla rozwoju nowej gałęzi nauk pedagogicznych.

Konferencję otworzył prezes ZG ZNP, kol. Marian Walczak. Scharakteryzował on w swoim przemówieniu wstępnym ogromny rozwój szkolnictwa zawodowego w ostatnich latach w naszym kraju oraz zadania w tym zakresie na okres bieżącego pięciolecia; uzasadnił także potrzebę wzmożenia prac badawczych nad kształceniem zawodowym.

Następnie rozpoczęły się obrady plenarne, którym przewodniczył prof. dr Wincenty Okoń. Na zebraniu plenarnym zostały wygłoszone następujące referaty:

1. Psychologiczna problematyka kształcenia zawodowego (prof. dr Tadeusz Tomaszewski),
2. Profil technika (prof. Janusz Tymowski),
3. Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego (prof. dr Tadeusz Nowacki).

Następnie obrady toczyły się w trzech sekcjach, a mianowicie:

Sekcja I — Badania procesu i treści kształcenia zawodowego.

Sekcja II — Badania wyników kształcenia zawodowego.

Sekcja III — Wybrane zagadnienia teorii kształcenia zawodowego.

Na sekcji I dokonano przeglądu wyników kilkuletniej pracy badawczej zespołu pracującego pod kierunkiem dra Ryszarda Radwiłowicza. Podstawowy referat pt. „Aktywizacja uczniów w procesie kształcenia zawodowego jako istotny problem badań" wygłosił dr Radwiłowicz, a następnie 13 społecznych współpracowników Instytutu złożyło informacje o wynikach prowadzonych przez siebie badań nad metodami nauczania.

Podobnie na sekcji II omówiono wyniki kilkuletnich badań zespołowych, prowadzonych przez Zakład Kształcenia Zawodowego, nad rezultatami kształcenia zawodowego. Podstawowy referat pt. „Charakterystyka badań nad wynikami kształcenia zawodowego" wygłosiła dr Janina Dymecka, a następnie 7 członków zespołu złożyło informacje o metodach i wynikach swoich badań.

Niewątpliwym dorobkiem obydwu zespołów jest opracowanie modeli metodologicznych badań procesu i treści kształcenia zawodowego oraz przydatności zawodowej absolwentów.

Spośród doniesień wygłoszonych na Sekcji II odbiegała nieco od tematu informacja doc. dra Leona Leja z dziedziny badań majstra jako pedagoga pracy.

Inny charakter miały obrady Sekcji III. Jeśli na dwóch pierwszych sekcjach podsumowano właściwe wyniki kilkuletnich badań zespołowych, a poszczególne informacje stanowiły podtematy jednego tematu uwidocznionego w nazwie sekcji, to na Sekcji III zaprezentowano wyniki badań przeważnie indywidualnych, dziewięciu osób zajmujących się różnymi problemami badawczymi. Obrady sekcyjne rozpoczął dr Teofil Sosnowski referatem na temat badań nad rozwojem ustrojów szkolnych w krajach wysoko uprzemysłowionych w celu wykrycia tendencji rozwojowych kształcenia zawodowego, a następnie wygłoszono następujące informacje:

1. Niektóre problemy planowania oświaty zawodowej (dr Jerzy Wołczyk);
2. Główne kierunki rozwoju kształcenia zawodowego (dr Michał Godlewski);
3. Warunki kształtowania twórczego stosunku do pracy (doc. dr Aleksander Matejko);
4. Niektóre problemy pracy wychowawczej i dydaktycznej średniego dozoru technicznego w przemyśle (dr Rajmund Kowalczuk);
5. Kształcenie politechniczne w szkołach podstawowych a wybór zawodu i kształcenie zawodowe (dr Stanisław Szajek);
6. Sprawozdanie z badań nauczania rysunku zawodowego w ZSZ (dr Józef Klimczyk);
7. Środowisko akustyczne nauki i pracy warsztatów szkół zawodowych (prof. dr Maksymilian Siemieński);
8. Próby zastosowania nauczania programowego w szkole zawodowej (mgr inż. Ryszard Sokołowski).

Jak z powyższego zestawienia widać, tematyka prowadzonych obecnie badań z zakresu teorii kształcenia zawodowego jest dosyć różnorodna, a badania naukowe podejmują osoby reprezentujące różne środowiska: uniwersyteckie katedry pedagogiki i socjologii, instytuty naukowo-badawcze, pracownicy administracji szkolnej, szkoły. W dyskusji na sekcjach informowano też o pracach badawczych innych uczestników konferencji.

Po obradach w sekcjach nastąpiły znów narady plenarne, na których sprawozdania z obrad sekcji złożyli dr R. Radwiłowicz, dr J. Dymecka i dr T. Sosnowski. Podsumowania obrad konferencji dokonał prof. dr T. Nowacki.

Zorganizowanie tego rodzaju konferencji i jej przebieg świadczą o pozytywnym zjawisku rozwijania się i pogłębiania prac naukowo-badawczych nad problematyką kształcenia zawodowego. Wyniki obrad pozwalają stawiać pomyślne pod tym względem horoskopy na przyszłość.

ST.

W SETNĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI ADOLFA DIESTERWEGA
(O konferencji naukowej w Berlinie w dn. 5-7. VII. 1966 r.)

Pedagodzy i działacze oświatowi Niemieckiej Republiki Demokratycznej, kontynuując wielkie dzieło gruntownej przebudowy całego systemu szkolnego, w którym podstawowym i fundamentalnym ogniwem stała się obowiązkowa 10-letnia politechniczna i ogólnokształcąca szkoła podstawowa (Oberschule), poświęcają jednocześnie dużo miejsca i czasu pracom teoretyczno-pedagogicznym, które mają całą akcję organizacyjną właściwie ukierunkować, oprzeć na naukowych podstawach. W swych pracach naukowo-badawczych i popularyzacyjnych pedagogów NRD starają się w szerokim zakresie opierać na filozoficznych i pedagogicznych założeniach klasyków marksistowskich, wykorzystywać dorobek niemieckich pedagogów socjalistycznych, a jednocześnie w ostatnich latach wykazują dużo inicjatywy w przyswajaniu i upowszechnianiu wartościowych elementów z dzieł postępowych naukowców mieszczańskich, np. Emila Adolfa Rossmässlera, Edwarda Sacka, Fryderyka Dittesa, a przede wszystkim Adolfa Diesterwega.

Opracowaniem i spopularyzowaniem dorobku pedagogicznego Diesterwega zajmuje się od połowy lat pięćdziesiątych szereg naukowców NRD, między innymi Robert Alt, Karl-Heinz Günther, Gerda Mundorf, Franz Hoffmann i wielu innych. Szczególnie wielkie znaczenie dla dalszej pracy nad dziełami Diesterwega ma decyzja niemieckich władz oświatowych, aby wydać drukiem wszystkie jego najważniejsze publikacje. Utworzony do tego specjalny komitet w osobach Heinricha Deitersa, Hansa Ahrbecka, Roberta Alta, Gerdy Mundorf i Leona Regenera wydał do 1966 r. 8 tomów dzieł Diesterwega, a całość wydawnictwa ma być zawarta w 20 tomach.

Dla podkreślenia roli Diesterwega w walce o demokratyzację, laicyzację i podnoszenie poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkoły niemieckiej władze państwowe NRD ustaliły medal diesterwegowski jako najważniejsze odznaczenie dla nauczycieli za pracę w dziedzinie dydaktycznej i wychowawczej.

Berlińskie sympozjum naukowe, zorganizowane przez specjalny Komitet Diesterwegowski, w skład którego wchodzili między innymi prof. dr Robert Alt, prof. dr Helmut König, prof. dr Karl-Heinz Günther i inni, miał na celu wszechstronne przeanalizowanie spuścizny pedagogicznej Diesterwega oraz ukazanie tych jej aspektów, które mogą odegrać wielką rolę w pedagogicznym dojrzewaniu nauczycieli względnie mają aktualną wartość i mogą być dalej rozwijane w pedagogice socjalistycznej.

W toku obrad naukowcy niemieccy, reprezentujący wszystkie większe ośrodki uniwersyteckie NRD, oraz pracownicy administracji szkolnej, nauczyciele i działacze partyjni wygłosili około 20 referatów, w których poruszyli następujące zagadnienia: znaczenie pedagogiki Diesterwega dla współczesności, stosunek Diesterwega do szkolnictwa realnego, poglądy Disterwega na nauki przyrodnicze, stosunek Diesterwega do astronomii w szkole, podręczniki Diesterwega, propagowanie przez Diesterwega wychowania przez pracę, niektóre aspekty dydaktyki Diesterwega, stosunek Diesterwega do wychowania przedszkolnego, Diesterweg a pedagogika szkoły wyższej, diesterwegowski „plan hamburski", postulaty Diesterwega, które zostały zrealizowane w jednolitym socjalistycznym systemie wychowawczym w NRD, walka Diesterwega o podnoszenie pozycji społecznej nauczyciela i rozwój tego problemu w Niemczech od czasów współczesnych, prace Diesterwega nad konsolidacją niemieckich nauczycieli, rola Diesterwega w rozwoju postępowego systemu

kształcenia nauczycieli, Diesterweg i niemieccy nauczyciele w okresie rewolucji 1848 r., Diesterweg jako pedagog typu politycznego.

Poza tym wygłosili referaty na temat wpływu Diesterwega na szkolnictwo i teorie pedagogiczne w poszczególnych państwach przedstawiciele Związku Radzieckiego, Węgier, Czechosłowacji, Polski, Rumunii i Bułgarii. Z ramienia delegacji polskiej odpowiednie referaty wygłosili mgr Krupa z Uniwersytetu Lubelskiego i dr Klemens Trzebiatowski z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku. Związek Radziecki na konferencji reprezentował prof. dr Gonczarow i prof. dr Sokalowa, Czechosłowację doc. dr Cách, Węgry profesorowie dr Nagy, dr Bela i dr Zibolen, Bułgarię prof dr Tschacharow, Rumunię dr Gabrea.

Problematyka obrad była bardzo bogata. Referenci wykazali niezmiernie wielki wkład Diesterwega do pedagogiki i systemów oświatowych Niemiec i wielu krajów europejskich. Reprezentując ideę wychowania państwowego, wolnego od nadzoru duchowieństwa, wysuwając koncepcję szkoły demokratycznej i jednolitej, ściśle powiązanej z potrzebami społecznymi i ekonomicznymi państwa niemieckiego, o humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym programie kształceniowym, Diesterweg przygotował grunt do szkoły socjalistycznej. Wiele też jego postulatów pedagogicznych i dydaktycznych zrealizowano w systemie oświatowym NRD. Nowa ustawa szkolna Niemiec demokratycznych przewiduje kształcenie na wysokim poziomie nauczycieli wszystkich typów szkół, kładzie nacisk w 10-letniej szkole podstawowej zarówno na kształcenie politechniczne w powiązaniu z przedmiotami ścisłymi, jak i na gruntowne przygotowanie z zakresu nauk humanistycznych.

Przygotowane przez Komitet Diesterwegowski materiały wykazały wielką różnicę między systemem oświatowo-wychowawczym i kierunkiem prac naukowo-teoretycznych NRD a NRF. Podczas gdy w Niemczech demokratycznych zlikwidowano konsekwentnie wszystkie formy i treści wychowawcze, stworzone przez nacjonalistów pruskich i faszystów hitlerowskich, i wydobywa się jak najwięcej wartości tkwiących w dorobku naukowym postępowych i demokratycznych pedagogów mieszczańskich, w NRF zachowano w zasadniczych zarysach system szkolny z okresu republiki weimarskiej. Jeśli chodzi o koncepcje wychowawcze i dydaktyczne, to w niektórych środowiskach Niemiec zachodnich cofnięto się nawet w stosunku do osiągnięć klasycznej pedagogiki mieszczańskiej. Jak wynika z wydanej przez Sekretariat Państwowy dla Zagadnień Ogólnoniemieckich publikacji pt. „Fragen, Widersprüche, Wege-Wohin — Gedanken über eine demokratische Zukunft der Bundesrepublik", w 1964 r. jeszcze co 7 dziecko w Niemczech zachodnich uczyło się w szkołach 1- albo 2-klasowych. Na terenie Nadrenii-Pfalz tylko 4% danego rocznika kończyło szkołę średnią, a w Hesji 8%. Na terenie całych Niemiec zachodnich mniej niż 10% danego rocznika otrzymuje świadectwo maturalne. Zamiast właściwego wychowania obywatelskiego w duchu demokratycznym propaguje się tam „Ostkunde im Unterricht" o zabarwieniu rewizjonistycznym. Podręczniki i publikacje w NRF przedstawiają w fałszywym świetle stosunki polsko-niemieckie. Jest rzeczą charakterystyczną, że wzrasta tam ilość tendencyjnych i fałszywych naświetleń historycznych. Podczas gdy w latach 1947—1950 stwierdzono takich faktów w publikacjach i podręcznikach NRF około 8%, to w latach 1960—1964 aż 41%.

Ostatnio, na skutek wprowadzenia w NRD wysokiego poziomu nauczania w szkołach podstawowych, udostępnienia szkół średnich ogólnokształcących wszystkim absolwentom szkół podstawowych oraz umożliwienia zdolnym maturzystom studiów na uczelniach wyższych, ujawnia się w NRF tendencja do rewizji istniejącego systemu oświatowego. Kierownicze jednak czynniki polityczne Niemiec zachodnich nie mają interesu w przeprowadzeniu gruntownej reformy szkolnictwa i nadania mu demokratycznego charakteru. Na kongresie kulturalnym w 1964 r. w Hamburgu kierownictwo CDU wysunęło tylko takie problemy, jak zwiększenie nieco

ilości uczniów w szkołach średnich, przedłużenie nauki w szkołach elementarnych, w niektórych państwach związkowych o 1 rok, udostępnienie w większym zakresie kształcenia dzieci chłopskich w gimnazjach i uczelniach wyższych.

Ogólnie więc konferencja berlińska nie tylko ukazała rolę i znaczenie twórczości pedagogicznej Diesterwega, ale wprowadziła uczestników w całokształt problematyki oświatowej i teoretyczno-pedagogicznej NRD. Organizatorzy sympozjum przedstawili z jednej strony trudności, z którymi musi się uporać młode państwo socjalistyczne, a z drugiej strony ukazali wielki rozmach, z którym buduje nowy system szkolny i rozwija nauki pedagogiczne.

Na konferencji była także okazja do wymiany doświadczeń i poglądów między przedstawicielami państw obozu socjalistycznego.

Konferencja była dobrze przygotowana pod względem organizacyjnym. Po części oficjalnej organizowano spotkania i przejażdżki statkiem, gdzie było dużo okazji do swobodnej wymiany poglądów. Część oficjalna była zanadto przeładowana referatami i w związku z tym było za mało czasu na dyskusję.

Klemens Trzebiatowski

CELESTYN FREINET NIE ŻYJE

W październiku br. zmarł inicjator i twórca nowego ruchu pedagogicznego naszych czasów, lecz pozostanie on nadal żywy wśród szerokiego grona zwolenników jego metody nie tylko we Francji, ale i w wielu krajach na świecie.

Po czterdziestu latach mozolnej pracy Celestyn Freinet do końca swego życia zachował entuzjazm młodego nowatora, zapał i cierpliwość, jaka cechowała go w pierwszych latach pracy w szkole i organizowania kolektywu współpracowników.

Celestyn Freinet urodził się 15 października 1896 r. w Gars, małej wsi Prowansji, w biednej rodzinie chłopskiej. Ze środowiska wyniósł zdolność współżycia z przyrodą, zdrowy rozsądek, wytrwałość i pracowitość.

1 stycznia 1920 r. zostaje mianowany nauczycielem w dwuklasowej wiejskiej szkole w okolicy Cannes. Zmęczony, ranny oficer wojny 1914—18 r. według opinii lekarzy skazany był na rentę inwalidzką. Freinet mimo to postanawia pracować w wybranym przez siebie zawodzie. Nie znane mu były teorie pedagogiczne, lecz w pracy swej kieruje się głęboką miłością i szacunkiem dla dziecka. Już w początkowym okresie pracy w Bar-sur-Loup studiuje dzieła Marksa i Engelsa oraz prowadzi dziennik szczegółowych obserwacji swych wychowanków. Szczególnie interesują go dzieci sprawiające trudności wychowawcze.

Zauważył wówczas, że lekcje tradycyjne męczą zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Freinet pracuje bardzo usilnie nad sobą, zdaje egzamin na inspektora szkół podstawowych. Czyta Spencera, Jamesa, Wundta, a najbardziej zaważył na jego życiu Pestalozzi.

Coraz bardziej krytycznie ustosunkowuje się do tradycyjnych programów, sztucznych planów i formalistycznych metod dydaktycznych. Na lekcjach wykorzystuje naturalne zainteresowania dzieci. Tablice Boschera znikają ze ścian na zawsze.

W roku 1925 jako delegat Związków Zawodowych udaje się w podróż do Związku Radzieckiego. W kraju zwycięskiego socjalizmu żywo interesuje się sprawami szkolnictwa. Nawiązuje osobisty kontakt z N. Krupską. Swoje wrażenia z pobytu w ZSRR opisał w książeczce pt. „Miesiąc wśród dzieci rosyjskich" [1].

Z wielkim zainteresowaniem czyta książki Makarenki i innych pedagogów radzieckich.

[1] C. Freinet: Un mois avec les efants Russes.

W roku 1924 Freinet bierze udział w jednym z pierwszych Kongresów Ligi Nowego Wychowania w Montreux, gdzie z wielkim przejęciem słucha wypowiedzi Ferriere'a, Claparède'a i Boveta. Coraz bardziej upewnia się o słuszności swych poczynań polegających na włączeniu dzieci w proces ich własnego wychowania. Zaczyna myśleć nad sposobem utrwalenia i przekazywania myśli swych uczniów innym dzieciom. W tym celu wprowadza drukarnię szkolną, która stała się jak gdyby etykietą Nowoczesnej Szkoły Francuskiej.

Freinet zdaje sobie sprawę, że działalność pedagogiczna musi być ściśle powiązana z działalnością społeczną, gdyż są one ściśle powiązane z problemem przemiany społeczeństwa.

W Bar-sur-Loup organizuje ruch spółdzielczy i inicjuje powstanie placówek handlowych.

Gdy zostaje sekretarzem pedagogicznym Związku Nauczycielstwa, zaczyna pracować nad unowocześnieniem szkoły elementarnej. Występuje zdecydowanie przeciwko tradycyjnym podręcznikom szkolnym, zwłaszcza mocno krytykuje ówczesny elementarz, który zabijał zdolność samodzielnego myślenia dziecka. Artykuły na ten temat, ukazujące się w czasopiśmie pedagogicznym „L'Ecole Emancipée", wywołały żywe protesty w obozie szkoły tradycyjnej, a jednocześnie zyskały Freinetowi wielu zwolenników.

Szkoła w Bar-sur-Loup zaczyna budzić ożywione zainteresowanie. W r. 1926 Freinet wydaje broszurkę pt. „Drukarnia w szkole" (Imprimerie à l'école). Nawiązuje też korespondencję z niewielką grupką swych zwolenników i od tego czasu widzimy Freineta jako organizatora zespołu, inicjatora ruchu pedagogicznego Nowoczesnej Szkoły Francuskiej. Zdaje on sobie sprawę, że dzieło przemiany szkoły tradycyjnej w nowoczesną szkołę dla proletariatu muszą podjąć nauczyciele praktycy zjednoczeni we wspólnym wysiłku. Liczba zwolenników technik Freineta wzrastała w bardzo szybkim tempie, toteż zaistniała konieczność zaopatrzenia klas w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe.

W roku 1927 Freinet wysuwa projekt utworzenia Związku Nauczycieli Nowoczesnej Szkoły o charakterze spółdzielczym. Z funduszów Spółdzielni opłaca się pierwsze wydawnictwa: gazetki szkolne, zbiorki poezji dziecięcej, opowiadania redagowane i ilustrowane przez dzieci.

W roku 1927 w Tours odbył się I Kongres Nowoczesnej Szkoły Francuskiej, który pozwolił na wymianę doświadczeń między nauczycielami stosującymi w pracy szkolnej drukarnie. Wprowadził on również tradycję corocznych kongresów odbywających się w coraz to innych departamentach i będących jedną z podstawowych form pracy zespołu członków Spółdzielni Nauczania Świeckiego oraz ośrodkiem twórczej myśli nowoczesnej szkoły. W ciągu kilkudniowych obrad i prac w komisjach nowi członkowie zapoznawali się teoretycznie i praktycznie z metodami szerzonymi przez Freineta.

W czasie drugiej wojny światowej Freinet podejrzewany o działalność szpiegowską na rzecz Moskwy, zabrany z grona dzieci, został wywieziony do obozu koncentracyjnego. Przebywając w obozie pisze dwie poważne prace: L'Ecole Moderne Française (Nowoczesna Szkoła Francuska) i Conseils aux Parents (Rady dla rodziców).

Po opuszczeniu obozu w roku 1941 znowu z wielkim zapałem i optymizmem zabiera się do pracy.

Celem nauczania i wychowania według Freineta jest „maksymalny rozwój osobowości w obrębie kolektywu, któremu dziecko służy i z którego usług samo korzysta"[2].

[2] C. Freinet: L'Ecole Moderne Française.

Nowoczesna Szkoła Francuska cały wysiłek skupia na dziecku jako przyszłym członku społeczeństwa. Opiera się przede wszystkim na wykorzystaniu zainteresowań ucznia i zaspokajaniu jego potrzeb rozwojowych. To warunkuje dobór środków, narzędzi oraz technik, które pozwalają uczniowi brać udział w kształtowaniu swej osobowości. Zamiast tradycyjnych lekcji z pomocą podręcznika Freinet wprowadził: swobodne teksty dzieci, drukarnię i gazetkę szkolną do nauki języka ojczystego. Jako formę wychowania estetycznego i środek terapeutyczny przyjmuje różne rodzaje ekspresji.

Formą kontaktów społecznych jest korespondencja międzyszkolna — wymiana listów, gazetek, albumów itp.

Podstawą do możliwie samodzielnej pracy w zakresie matematyki, geografii, przyrody i historii są doświadczenia poszukujące. Wprowadził też nowe formy planowania, kontroli i samokontroli oraz oceny pracy ucznia, samorząd uczniowski jako zasadę wychowania społecznego i moralnego.

Izba lekcyjna przeobraziła się w klasopracownię, zaopatrzoną w pomoce naukowe i odpowiednie narzędzia potrzebne do realizacji nowoczesnych metod nauczania i wychowania.

Ruch Nowoczesnej Szkoły Francuskiej jest jeszcze jedną odmianą szkoły aktywnej, która wyrosła na gruncie postępowych myśli pedagogicznych. Wielką zasługą Freineta jest to, że nie ograniczył się do założeń teoretycznych, lecz wypracował praktyczne środki ich realizacji i potrafił zachęcić olbrzymie grono nauczycieli do stosowania ich w codziennej pracy pedagogicznej. Idea Freineta ma wielu zwolenników od chwili jej powstania, ale ma też i wrogów w obozie konserwatystów. Idzie tu zwłaszcza o idee szkoły świeckiej. Techniki Freineta spełniają ważną rolę w takich krajach, jak Algier, Tunis i Kuba, jako najskuteczniejsze metody szybkiego rozwoju szkolnictwa.

Są one stosowane przede wszystkim w szkołach podstawowych i przedszkolach. Wielkim powodzeniem cieszą się także w klasach specjalnych, w pracy z dziećmi opóźnionymi w nauce, przerośniętymi wiekiem oraz moralnie zagrożonymi. Techniki te wyzwalają aktywność twórczą, umożliwiają uzyskiwanie efektów w ramach własnego zainteresowania, pozwalają na szybkie wyrównanie braków i zaspokojenie potrzeb emocjonalnych i społecznych.

Techniki Freineta stosuje się również w Polsce, np. w szkole przy Sanatorium im. Marchlewskiego w Otwocku. Kierowniczka tej szkoły, mgr H. Semenowicz, od 1957 r. utrzymuje żywy kontakt z ruchem freinetowskim we Francji.

W ostatnim Kongresie w Perginan wzięło udział ok. 1500 uczestników, w tym ok. 300 cudzoziemców.

Nie można jednak mówić o ruchu freinetowskim jako o metodzie, gdyż nie jest to skończony system pedagogiczny. Ruch pedagogiczny Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta ulega nieustannej ewolucji. Wzbogacany o ciągle nowe doświadczenia zajmuje czołowe miejsce w pedagogice naszych czasów.

Władysława Błachowicz

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРЯН ВАЛЬЧАК — Основные предпосылки 5-летнего плана (1966—1970) в области просвещения и воспитания 149
СТАНИСЛАВ ДОБОСЕВИЧ — Реформа общеобразовательных лицеев 164
КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ — О процессе и принципах эстетического воспитания 183

ШКОЛА В СОВРЕМЕНОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Новые направления в советской общеобразовательной школе 193
ТАДЕУШ ЯН ВИЛЁХ — Дифференцированное образование в Чехословакии 202

ОБСУЖДЕНИЯ И ПОЛЕМИКА

ВЛАДИСЛАВ ЦИХОНЬ — Программа обучения 8-летней основной школы а воспитательно — моральные потребности нашего школьного дела 209
ПАУЛИНА БРУДКА — В связи с высказыванием А. Тарчиньского . . 217

ОПЫТЫ, ИСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕИТЫ

ХЕЛИОДОР МУШИНЬСКИ, ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ — Деятельность экспериментальных школ в Польской Республике 221
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ — Из местерской местных исследовании 234
Учителя варшавских школ о первых опытах восьмых классов 244

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

БОГДАН НАВРОЧИНЬСКИ — Марян Фальски: Проблематика организации школьного дела средних разрядов 256
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule . 258

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской печати 262
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати 266
ВИНЦЕНТЫ КАРАСЬ — Pädagogik 270

ХРОНИКА СОБЫТИИ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Созданание Министерства просвещения и высшего образования . . 274
С Т — Конференция посвященная проблематике и методам исследований по вопросам профессионального образования 274

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

КЛЕМЕНС ТШЕБЯТОВСКИ — В 100-летие смерти Адольфа Достервега 277
ВЛАДИСЛАВА БЛАХОВИЧ — Кончина Целестина Трейнета. . . . 279

CONTENTS

ARTICLES

MARIAN WALCZAK — Fundamental Elements of the Five Year Plan (1966—1970) in the Area of Instruction and Education 149
STANISŁAW DOBOSIEWICZ — The Reform of Lyceums of General Instruction 164
KAROL KOTŁOWSKI — On the Process and Principles of Esthetic Education 183

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI — New Tendencies in the Soviet Schools of General Instruction 193
TADEUSZ J. WILOCH — Differentiated Education in Czechoslovakia . . . 202

DISCUSSIONS AND POLEMICS

WŁADYSŁAW CICHOŃ — The Programme of Eight-Year Primary School and Educational and Moral Demands of Our Schools 209
PAULINA BRÓDKA — A Propos A. Tarczyński's Speech 217

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

HELIODOR MUSZYŃSKI, WINCENTY OKOŃ — Experimental Schools in People's Poland 221
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI — Some Issues in Field Work 234
Warsaw Teachers about the First Experiences of the Eighth Grades . . . 244

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Marian Falski: Organizational Problems of Secondary Schools 256
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule . . . 258

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — Survey of Polish Periodicals 262
STANISŁAW ZALEWSKI — Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . 266
WINCENTY KARAŚ — Pädagogik 270

HOME CHRONICLE

W. W. — The Establishment of the Office of the Minister of Education and Higher Schools 274
S. T. — The Conference Devoted to Problems and Methods in Research Concerning Vocational Education 274

FOREIGN CHRONICLE

KLEMENS TRZEBIATOWSKI — One Hundredth Anniversary of Adolf Diesterweg's Death 277
WŁADYSŁAWA BŁACHOWICZ — Celestyn Treinet is Dead 279

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1967

Nakład 4.624+150 egz. Ark. wyd. 12,9. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 9. I. 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono w marcu 1967 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 79 — L-12

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 Chalasiński, 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 prenumeraturę 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:

LEWICKA J., CZAJKOWSKI S. — Zajęcia plastyczne w klasach V—VIII. Ukł. graf. wkładek i okładki K. Witkowska. Ilustr. prace dzieci. 1966 wyd. I s. 189 nlb. 1+14 wkł. cm 17×24,5 opr. tekt. zł 35.—
Książka stanowi kontynuację wydawnictwa z 1963 r. pt. „Zajęcia plastyczne z dziećmi klas początkowych". Zadaniem jej jest pomóc nauczycielom w realizowaniu nowego programu wychowania plastycznego obowiązującego w dzisiejszej szkole. Praca zawiera krótką psychologiczną charakterystykę twórczości plastycznej dzieci w średnim wieku szkolnym, analizuje różne rodzaje ćwiczeń plastycznych oraz zawiera uwagi i wskazówki metodyczne wraz z opisem odpowiednich technik.

O WYCHOWANIU ESTETYCZNYM W SZKOLE PODSTAWOWEJ — Praca zbiorowa pod red. I. Słońskiej. Okł. proj. B. Hermanowicz NK 1966 wyd. I s. 300 nlb. 4 cm 17× 24,5 opr. tekt. zł 28.—
Obszerna praca podejmująca szereg zagadnień wychowania estetycznego. W książce uwzględniono te zajęcia i sytuacje, które obok programu lekcyjnego występują w każdej szkole i które stanowią niezbędne formy pracy szkolnej, takie jak uroczystości, zabawy, wycieczki.
Autorzy książki to w większości wypadków nauczyciele praktycy, którzy dzielą się z czytelnikiem swoim doświadczeniem, opisując autentyczne sytuacje z życia szkolnego. „O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej" to wartościowa interesująca lektura przydatna nauczycielowi w jego codziennej pracy.

SEMENOWICZ H. — Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta. Ukł. graf. A. Włoczewska. 1966 wyd. I s. 191 nlb. 1+9 wkładek cm 14,5×20,5 zł 20.—
Autorka zapoznaje czytelnika z całokształtem zagadnienia Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta. Pokazuje jej historyczny rozwój, organizację klasy freinetowskiej i stosowane w pracy szkolnej metody dydaktyczno-wychowawcze. Książka będąc próbą oceny osiągnięć Nowoczesnej Szkoły Francuskiej zwraca szczególną uwagę na te metody Freineta, które można stosować we współczesnej polskiej szkole podstawowej.

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki"

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK IX (XLI) MAJ–CZERWIEC 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MIRON KRAWCZYK: Model wychowania: 285
WIESŁAW NALEPIŃSKI: Wychowanie obywatelskie w szkole średniej . . 310
JERZY MIKULSKI: O wychowaniu integralnym w środowisku 318

DYSKUSJE I POLEMIKI

TADEUSZ WILOCH: Pedagogika porównawcza? 335
JÓZEF ZARZYCKI: Parę uwag o publikacjach pedagogicznych 339

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Badania nad stosunkiem nauczycieli do pytań uczniowskich 343
HENRYK KUROWSKI, KAZIMIERZ MOROZ: „Elementy nauk pedagogicznych" w technikum budowlanym 352
CZESŁAW WÓJCIK: Rozwój ruchu nowatorstwa pedagogicznego w powiecie puławskim 361

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

LUDWIK BANDURA: Stosunek współczesnych nauczycieli do zawodu . . . 365
ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Rozważania nad książką B. Suchodolskiego „Oświata a gospodarka narodowa" 369
WIESŁAW NALEPIŃSKI: Biblioteka dla nauczycieli wychowania obywatelskiego 372

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 377
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 381
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 385
RYSZARD RADWIŁOWICZ: O angielskich badaniach nad problemami nauki czytania 390

KRONIKA KRAJOWA

JERZY JAROWIECKI: Dorobek i rozwój wyższych szkół pedagogicznych . 394

KRONIKA ZAGRANICZNA

MICHAŁ SZULKIN: Uroczystości poświęcone Wł. Spasowskiemu w Pradze 398
MARIA ŻAKOWA: Nowe zadania w programie UNESCO 399

ROK IX (XLI) MAJ — CZERWIEC 1967 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

MIRON KRAWCZYK

MODEL WYCHOWANIA

Pojęcie modelu naukowego jest dziś powszechnie u nas używane nie tylko w naukach technicznych, ale także i w naukach społecznych. Współczesne zainteresowania modelami w tych naukach rozbudzone zostały w znacznym stopniu dzięki rozpowszechnieniu się w naszym kraju znajomości cybernetyki. Obok dzieła najwybitniejszego inicjatora badań cybernetycznych i faktycznego twórcy tej nauki, Norberta Wienera, pt. *Cybernetyka a społeczeństwo* [1], ukazały się u nas oryginalne prace z tej dziedziny opublikowane przez Henryka Greniewskiego [2]. Do coraz powszechniejszego stosowania modeli w naukach społecznych przyczyniły się również prace Oskara Langego [3]. Wśród pedagogów zainteresowanie modelem ożywiła znacznie książka Ignacego Szaniawskiego pt. *Model i metoda* [4].

Mimo jednak tego żywego zainteresowania pojęcie modelu naukowego nie zostało dotychczas jednoznacznie zinterpretowane, dlatego wypada wyjaśnić, jaką treść temu pojęciu przypisywać będziemy w niniejszej rozprawie. Wydaje się, że nie popełnimy błędu, jeżeli założymy, iż przez pojęcie modelu naukowego rozumieć można poglądowe (np. wyobrażeniowe, graficzne bądź plastyczne) przedstawienie wybranego do badań wy-

[1] N. Wiener: *Cybernetyka a społeczeństwo*. Książka i Wiedza, Warszawa 1959.
[2] H. Greniewski: *Elementy cybernetyki sposobem niematematycznym wyłożone*. Książka i Wiedza, Warszawa 1959, oraz *Cybernetyka z lotu ptaka*, Książka i Wiedza. Warszawa 1959
[3] O. Lange: *Całość i rozwój w świetle cybernetyki*. PWN, Warszawa 1962.
[4] Szaniawski: *Model i metoda*. PWN, Warszawa 1965.

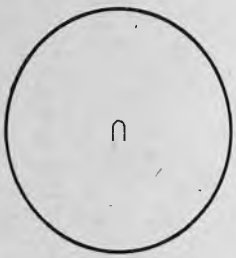
cinka rzeczywistości. Schematyczne przedstawienie skomplikowanych procesów i zjawisk, składających się na analizowany podczas badań dział rzeczywistości — uwzględniające zarówno układ, jak i przebieg działających w nim sił oraz ostateczny jego kształt, będący najczęściej wynikiem zwalczających się przeciwieństw — może się okazać bardzo pożyteczne, jeżeli:

1) przyczynia się do pełniejszego przedstawienia i opisu badanej rzeczywistości,

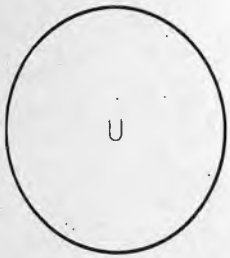
2) ułatwia jej analizę zarówno ogólną, jak i szczegółową.

3) umożliwia wykrywanie prawidłowości w niej występujących i dzięki temu pozwala na wyciąganie jasno sformułowanych wskazań przydatnych dla praktycznej działalności, zmierzającej do przekształcania tej rzeczywistości w celu pełniejszego zaspokojenia potrzeb człowieka.

Na podstawie badań historii wychowania nie jest trudno wykazać, że pierwszy model naukowy w pedagogice można przedstawić graficznie przy pomocy koła, w centrum którego znajdował się nauczyciel „N" rys. 1.



Rys. 1



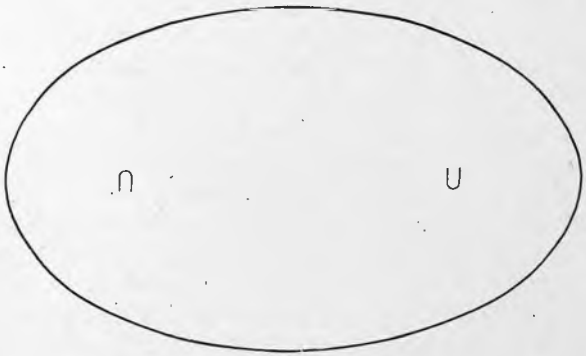
Rys. 2

Model ten został poddany krytyce i zmieniony przez Johna Deweya, który — zachowując nadal strukturę koła — usunął z jego centrum nauczyciela, wprowadzając na to miejsce ucznia. „Przy reformie naszego wychowania — twierdził w związku z tym Dewey — decydującym jest moment przeniesienia punktu ciężkości do duszy dziecka. Jest to przewrót podobny do tego, który zdziałał Kopernik przesuwając astronomiczne centrum z ziemi na słońce. W tym wypadku dziecko staje się ośrodkiem, około którego obracają się, do którego stosują się i dla którego organizują się wszystkie ośrodki wychowawcze" [5]. Ten deweyowski pajdocentryczny model, w którego centrum znajduje się dziecko-uczeń („U") obrazuje rys. 2.

Był to na owe czasy rzeczywiście bardzo doniosły zwrot w poglądach na dziecko i na stosunek, jaki zachodzi w procesie wychowania i nauczania między nauczycielem a uczniem. Zwrot to był niewątpliwie bardzo

[5] J. Dewey: *Szkoła a społeczeństwo*. „Książnica Polska". Lwów—Warszawa 1924; s. 26.

znamienny, ponieważ nakazywał nauczycielowi liczyć się z możliwościami psychicznymi (intelektualnymi) ucznia. Można zaryzykować twierdzenie, że ów „kopernikański przewrót" Deweya doczekał się w praktyce pedagogicznej raczej wypaczeń (np. w próbach przenoszenia tzw. ośrodków zainteresowań O. Decrolly'ego do wyższych klas szkoły podstawowej, a nawet do szkoły średniej) niż właściwie rozumianego zastosowania. Nadmiernie przeładowane materiałem nauczania współczesne programy szkolne świadczą niezaprzeczalnie o tym, że do dnia dzisiejszego przewrót kopernikański Deweya pozostaje raczej w sferze niespełnionych postulatów. Nie sprecyzowano — jak dotąd — norm dziennej pracy dla młodzieży uczącej się, dlatego też zmusza się tę młodzież do nauki po dziesięć i więcej godzin na dobę. A podkreślić warto, że dzieje to się w warunkach,



Rys. 3

gdy dzień pracy dorosłych został nie tylko ściśle ograniczony do godzin ośmiu, ale wykazuje ostatnio wyraźną tendencję do dalszego skracania.

Odmienny od wyżej wymienionych — model zaprezentował ostatnio Ignacy Szaniawski, którego zdaniem stosunki zachodzące między uczniem i nauczycielem w procesie nauczania obrazuje najtrafniej model eliptyczny o dwóch ogniskach biegunowych [6], z których jednym jest nauczyciel, drugim — uczeń (rys. 3).

Osobiście reprezentuję pogląd, że żaden z przytoczonych wyżej modeli nie obrazuje w sposób pełny, a więc wyczerpujący stosunków zachodzących między wychowawcą a wychowankiem w procesie wychowania. Struktura procesu wychowania jest bezsprzecznie bardziej skomplikowana aniżeli struktura procesu nauczania, wskutek czego i model obrazujący oddziaływania zachodzące w procesie wychowania musi być bardziej złożony.

[6] I. Szaniawski: *Model i metoda*. Cyt. wyd. s. 45.

Nauczyciel a wychowawca

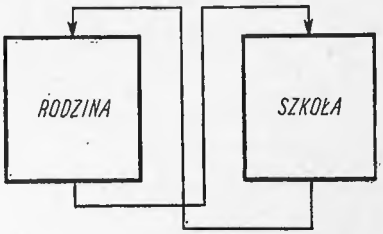
Zacznijmy rozważania od analizy pierwszego ogniska biegunowego modelu eliptycznego, jakim jest w procesie nauczania n a u c z y c i e l. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w procesie nauczania, zwłaszcza w szkole średniej, jest stosunkowo łatwo odpowiedzieć — i to z dość dużą dokładnością — na pytanie: k t o j e s t n a u c z y c i e l e m określonej dyscypliny wiedzy. Wiadomo bowiem, że na przykład podstawy matematyki opanowuje uczeń danej klasy pod kierunkiem nauczyciela „x", podstawy fizyki — pod kierunkiem nauczyciela „y", a wiadomości z historii przyswaja pod kierunkiem nauczyciela „z", a więc że ci ściśle wyznaczeni ludzie są jego nauczycielami. Ponadto warto podkreślić i ten jeszcze fakt, że określeni nauczyciele z zasady nie przeszkadzają sobie wzajemnie, nie niweczą — jeden drugiemu — wyników pracy, ale raczej współdziałają z sobą, szczególnie w pokrewnych dziedzinach wiedzy, a więc: nauczyciel matematyki współdziała z nauczycielem fizyki i chemii oraz — *vice versa,* nauczyciel fizyki współdziała z nauczycielem matematyki, chemii itp.

Zgoła inaczej jest w procesie wychowania. W tym procesie pojęcie „wychowawca" nie przedstawia się tak prosto, jak pojęcie „nauczyciel" w procesie nauczania. „Wychowawca" w procesie wychowania to nie tylko tak zwany opiekun klasy, ale wszyscy nauczyciele, którzy uczą w szkole, do której określony uczeń uczęszcza; a ponadto to także rodzice i rodzeństwo, koledzy i rówieśnicy, znajomi i nieznajomi, nie tylko żywi, ale nawet i umarli członkowie narodu, klasy, państwa, a nawet całej ludzkości — to wreszcie również radio, telewizja, prasa, książka, film itp. Niektóre z tych czynników mogą wprawdzie występować również i w procesie nauczania, ale — jak dotychczas — nigdy o tak znacznym zasięgu i tak olbrzymiej doniosłości i konsekwencji w skutkach, jak w procesie wychowania.

A zatem tak zwany „podmiot wychowania" jest w wychowaniu bardzo złożony. Proces wychowania zaczyna się bowiem już w domu rodzinnym ucznia. Niektórzy teoretycy, jak na przykład Alfred Adler, przypisują nawet wychowaniu w tym okresie decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości wychowanka. Mimo jednak nawet najbardziej krytycznego stanowiska w odniesieniu do poglądów Adlera nie można powątpiewać, że w naszych polskich warunkach dom rodzinny jest bardzo ważną instytucją wychowawczą. Historia wychowania młodzieży polskiej podczas przeszło stuletniej niewoli dowodzi niezbicie, że dom rodzinny jako instytucja wychowawcza potrafił przezwyciężyć, na szeroką skalę zaplanowaną i realizowaną przez zaborców, akcję wynaradawiania Polaków. Ten fakt, że mimo wieloletnich wysiłków zaborców naród polski zachował swoją odrębność, zawdzięczać należy właśnie oddziaływaniom wychowawczym domu rodzinnego. Wynika z tego, że dom rodzinny, jako swoista instytucja wychowawcza, może do pewnego stopnia wyizolować się, odgrodzić od środowiska i stworzyć — jak to określają cybernetycy — układ względ-

nie odosobniony; „względnie", bo nie jest to — i nie może być — całkowita izolacja.

Również i w dzisiejszych naszych warunkach społecznych rodzina i szkoła stanowią podstawowe instytucje wychowawcze, wzajemnie uzupełniające się i warunkujące skuteczność swoich oddziaływań. Nie ulega wątpliwości, że szkoła, podejmując w przewidzianym ustawą okresie życia dziecka zadanie planowego przygotowania go do życia w społeczeństwie, musi sterować swoje oddziaływania wychowawcze na podstawie informacji zebranych z domu rodzinnego. Ponadto szkoła ma zadanie oddziaływania nie tylko na dziecko (ucznia), ale także i na jego dom rodzinny. W ten sposób obydwie te instytucje (układy względnie odosobnione) wywierają wzajemny wpływ na siebie. Powstaje wówczas — jak to określa



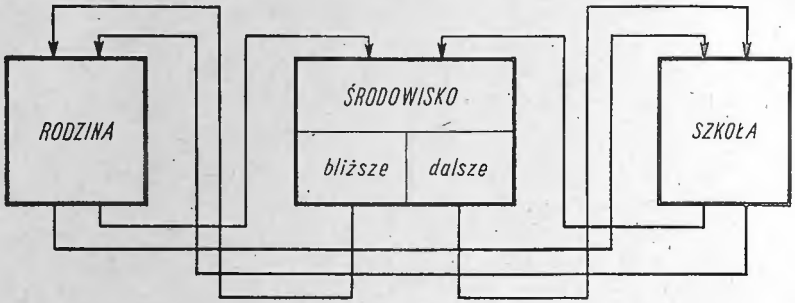
Rys. 4

cybernetyka — ujemne sprzężenie zwrotne między tymi dwiema instytucjami w oparciu o zbierane i odpowiednio wykorzystywane informacje. Dzięki więc owemu ujemnemu sprzężeniu zwrotnemu mogą obydwie instytucje wychowawcze wzajemnie wpływać na siebie, a w konsekwencji regulować i modyfikować, czyli — sterować właściwie, stosownie do otrzymywanych informacji, swoimi oddziaływaniami wychowawczymi. Stosunki wzajemne między wymienionymi instytucjami, to znaczy ujemne sprzężenia zwrotne w oddziaływaniach wychowawczych rodziny i szkoły, obrazuje rys. 4.

Powszechnie wiadomo jest także, że obydwie wyżej wymienione instytucje wychowawcze nie działają w oderwaniu od środowiska społecznego, w którym nie tylko znajdują się, ale nawet są jego istotnymi częściami składowymi. Pojęcie środowiska jest pojęciem złożonym. Można w nim wyróżnić środowisko przyrodnicze i społeczne. Z punktu widzenia wpływów wywieranych na wychowanków dzielimy środowisko społeczne na: a) b l i ż s z e, to znaczy pozadomowe i pozaszkolne otoczenie, w którym wychowanek utrzymuje kontakty społeczne przy pomocy bezpośredniej styczności (będą to więc kontakty bezpośrednie z rówieśnikami oraz dorosłymi członkami społeczeństwa: sąsiadami, krewnymi, znajomymi itp.) oraz b) d a l s z e, z którymi wychowanek utrzymuje kontakty za pośrednictwem osób trzecich, radia, prasy, telewizji itp. Nie ulega wątpliwości,

iż dom rodzinny, jako podstawowa cząstka środowiska społecznego, wywiera określony wpływ na to środowisko, ale jednocześnie sam również pozostaje pod wpływami tego środowiska. Oznacza to, że między rodziną a środowiskiem następuje wymiana informacji (w szerokim znaczeniu tego określenia) i że wskutek tego między tymi ośrodkami (układami względnie odosobnionymi) istnieje także ujemne sprzężenie zwrotne.

Podobnie sprawa przedstawia się, gdy rozważamy stosunki wzajemne między szkołą a środowiskiem. Szkoła ma również określone zadania wobec środowiska — i to zarówno bliższego, jak i dalszego — powinna bowiem oddziaływać na nie, a jednocześnie musi liczyć się w tych swoich



Rys. 5

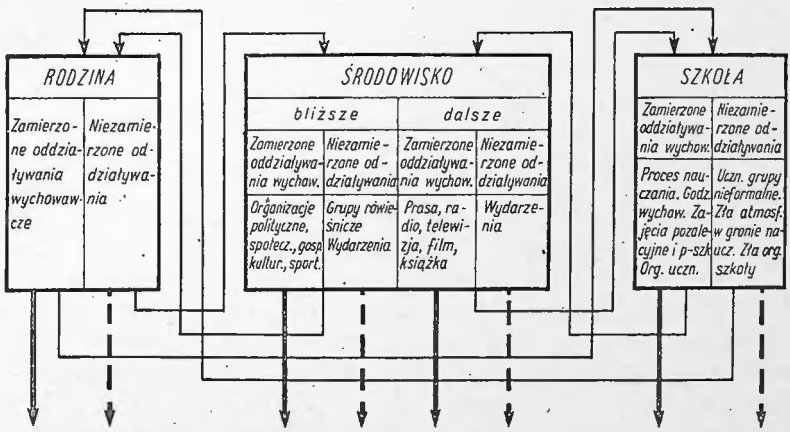
oddziaływaniach z warunkami istniejącymi w środowisku, a więc zbierać z niego interesujące ją informacje i stosownie do nich sterować swoje działania. Występują zatem bardzo ścisłe powiązania między tymi trzema (a właściwie czterema) ośrodkami oddziaływań, czyli zachodzą między nimi takie stosunki, które w języku cybernetycznym zwykło określać się jako ujemne sprzężenia zwrotne. Sprzężenia te ilustruje rys. 5.

Tylko wtedy, kiedy te cztery ośrodki zgodnie i konsekwentnie współdziałają z sobą w procesie wychowania, można oczekiwać pomyślnych jego wyników. Wszelka zaś rozbieżność oraz brak konsekwencji w oddziaływaniach wychowawczych tych ośrodków stanowią właśnie najpoważniejsze przyczyny niepowodzeń pedagogicznych. Zgodność oddziaływań wychowawczych oraz ich konsekwentne stosowanie jest bowiem bardzo ważną prawidłowością procesu wychowania i wobec tego nieliczenie się z tą prawidłowością odbija się nieuchronnie ujemnie na wynikach pracy wychowawczej instytucji organizujących proces wychowania bądź też będących współpartnerami w tym procesie.

Niestety, jak codzienne doświadczenie wskazuje, wymienione ośrodki oddziaływań wychowawczych nie tylko nie spełniają podstawowych postulatów wynikających z przytoczonej prawidłowości, ale wręcz przeciwnie, oddziałują bardzo często nie tylko sprzecznie, ale, co gorsza, nawet negatywnie na wychowanków. Są to, co prawda, przeważnie niezamierzo-

ne, to znaczy nie planowane i nie zawsze w pełni uświadamiane oddziaływania, niemniej jednak liczą się w procesie wychowania, bo wywierają swój ujemny wpływ na wychowanków, umniejszając tym samym wyniki zamierzonych i pozytywnych oddziaływań bądź też niekiedy nawet całkowicie je niwecząc.

Rozważania powyższe dowodzą, że różnica między procesem nauczania a procesem wychowania zasadza się nie na samej tylko złożoności, ale przede wszystkim na wartości bodźców. W procesie wychowania bardzo często źli i nieodpowiedni wychowawcy niweczą pracę wychowawców dobrych. Zachodzi wskutek tego podczas wychowania konieczność syste-



Rys. 6

matycznego przeciwstawiania się negatywnym, a niekiedy nawet wprost demoralizującym wpływom. Wiadomo zaś, że popsuć wyniki pozytywnej pracy wychowawczej jest dużo łatwiej niż naprawić błędy złego wychowania. Zupełnie inaczej sprawa przedstawia się w procesie nauczania, w którym podobne sytuacje należą do wielkiej rzadkości. W tym bowiem procesie w zasadzie wszyscy nauczyciele na ogół zgodnie oddziałują, a więc bodźce działające na ucznia mają przeważnie wartości pozytywne.

Z punktu widzenia wpływów, jakie wywierają na wychowanków wyodrębnione wyżej ośrodki oddziaływań, wyróżnić można przede wszystkim dwa ich rodzaje, to znaczy: oddziaływania zamierzone i niezamierzone. Podział tych oddziaływań przedstawia rys. 6.

Zamierzone oddziaływania mają z zasady wychowawczy charakter, co jednak wcale nie oznacza, że są rzeczywiście skuteczne. Wiadomo bowiem powszechnie, iż zamierzone oddziaływania mogą powodować u wychowanków różnego rodzaju opory, a nawet prowokować ich do przeciwstawiania się tym wpływom, rodzić przekorę i bunt. Oddziaływania za-

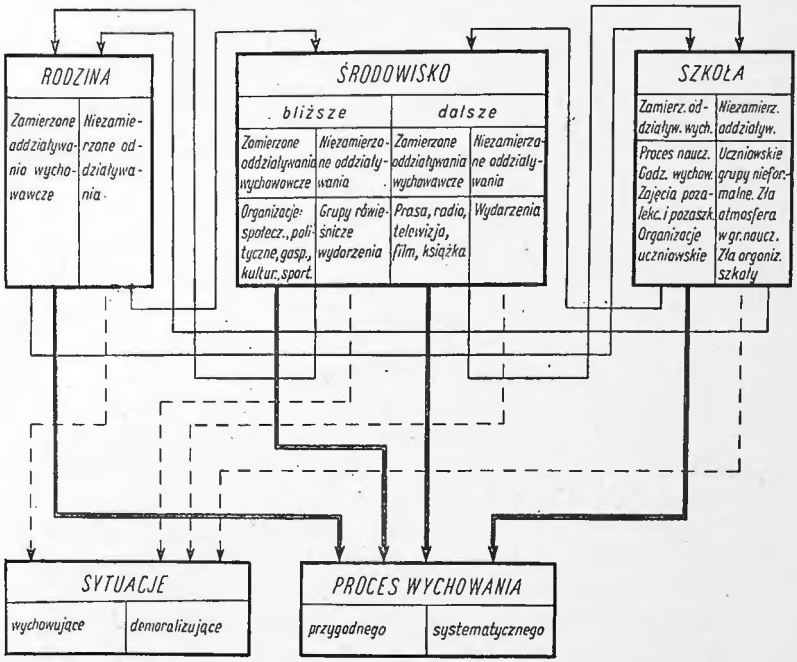
mierzone, i to niezależnie od tego, czy są skuteczne, czy też w pewnych sytuacjach nieefektywne, dadzą się sprowadzić do dwóch grup: 1) do oddziaływań stosowanych systematycznie i 2) do oddziaływań stosowanych przygodnie. Można zaryzykować twierdzenie, że w zasadzie systematyczne oddziaływania organizuje szkoła — ściślej: raczej powinna je organizować, ponieważ niekiedy oddziaływania wychowawcze szkoły dalekie są od tego postulatu. Codzienna praktyka wychowawcza naszych szkół dostarcza wielu przykładów świadczących o tym, że zagadnienia wychowawcze wysuwa się przed młodzieżą najczęściej dopiero wtedy, kiedy nastąpiło już przekroczenie określonych norm współżycia społecznego, czy też zaniedbanie pewnych obowiązków ze strony bądź pojedynczego ucznia, bądź grupy uczniowskiej. Dowodzi to, że oddziaływania wychowawcze organizowane są również i w szkole w sposób przygodny, przypadkowy, to znaczy przy nadarzającej się okazji, jakby dla potwierdzenia słuszności przysłowia: „Mądry Polak po szkodzie".

Pozostałe instytucje wychowawcze — przynajmniej jak dotychczas — organizują swoje oddziaływania raczej w sposób przygodny, a więc niesystematyczny, a często nawet, jak na przykład w niektórych rodzinach, w sposób niecałkowicie świadomy i planowy. W tej sytuacji do zakresu pojęcia „proces wychowania", w ścisłym tego określenia znaczeniu, zaliczać można tylko oddziaływania planowe i systematycznie organizowane, aczkolwiek w popularnym rozumieniu zalicza się do tego pojęcia wszystkie wpływy mające wartość wychowawczą. Wskutek tego obydwa rodzaje oddziaływań (systematyczne i przygodne) zostały w modelu procesu wychowania (rys. 7) rozgraniczone.

Niezamierzone oddziaływania nie mają przeważnie tak jednolitego charakteru, jak oddziaływania zamierzone, dlatego też niektóre z nich mogą mieć wartość wychowawczą, inne natomiast mogą być wręcz demoralizujące. Z tego więc powodu niezamierzone oddziaływania zgrupowane zostały w pojęciu „sytuacje", z tym jednak, że należało oddzielić wyraźnie sytuacje wychowujące od sytuacji demoralizujących (rys. 7).

Przez pojęcie sytuacji wychowawczej rozumie się zazwyczaj swoisty — częstokroć bardzo skomplikowany — układ wpływów działających na wychowanka zarówno w jego środowisku społecznym, jak i przyrodniczym. Określenie „swoisty" wskazuje, że jest to układ nie wszystkich, lecz tylko niektórych wpływów, to znaczy jedynie tych, które mają rzeczywiście wartość wychowawczą. Sytuacja wychowawcza powstaje zatem wskutek szczególnego układu wpływów środowiska i jest w zasadzie częścią zakresu wpływów, które obejmujemy szerszym pojęciem, gdy mówimy krótko: „sytuacja". W sytuacji bowiem obok wpływów pozytywnych (wychowawczych) da się wyróżnić drugą grupę wpływów — negatywnych, a więc demoralizujących. Sytuacje tworzą i kształtują pojedyncze osoby, i ich grupy (zespoły), a także rzeczy, zjawiska i procesy powodujące w danym momencie procesu wychowania określony układ

stosunków wzajemnych, wywierających jakiś wpływ na sposób myślenia, odczuwania i reagowania uczestników bądź obserwatorów owego procesu. Podkreślić warto, że w sytuacjach — zarówno wychowujących, jak i demoralizujących — nie ma w rzeczywistości czynników mało ważnych, każdy ich składnik liczy się, ponieważ wywiera określony wpływ, często trudny do przewidzenia, bo nie zawsze wprost proporcjonalny do siły bodźca.



Rys. 7

Postępowanie wychowanka, jego sposób reagowania na oddziaływania wychowawcy zależy w znacznej mierze od sytuacji, jaka aktualnie wytworzyła się w procesie wychowania. Nawet w dokładnie, zdawałoby się, identycznych sytuacjach reakcje jego mogą być bardzo różne w zależności od dodatkowych czynników, jakimi są na przykład nastawienie, nastrój, humor wychowanka. Dlatego też niezbyt wnikliwemu obserwatorowi reakcje wychowanka mogą wydawać się niekiedy pozornie niekonsekwentne i nieoczekiwane, w rzeczywistości zaś są one zdeterminowane z jednej strony przez właściwości indywidualne oraz aktualny stan psychiczny wychowanka, np. jego samopoczucie, nastrój itp., z drugiej zaś strony przez atmosferę, jaka panuje aktualnie, na przykład w klasie, grupie kolegów, z którymi wychowanek jest ściśle związany i na których opinii częstokroć bardziej mu zależy niż na ocenie samego nauczyciela.

Należy brać pod uwagę także i tę okoliczność, że wychowanek jest ponadto członkiem różnych grup czy zespołów pozaszkolnych i wobec tego pozostaje także pod ich wpływem i postępuje stosownie do panujących w nich zwyczajów, często sprzecznych z uznanymi i aprobowanymi przez wychowawcę.

Umiejętność trafnej oceny sytuacji, w jakiej znajduje się aktualnie wychowanek, orientowanie się we wszystkich czynnikach determinujących jego postawę i wskutek tego warunkujących dobór właściwych metod i środków wychowania, zwłaszcza zaś zdolność kształtowania sytuacji sprzyjających pracy wychowawczej przy jednoczesnym zapobieganiu wytwarzania się niepożądanych sytuacji świadczą o mistrzowstwie pedagogicznym wychowawcy. Do takiego mistrzostwa dochodzą wychowawcy drogą intensywnej pracy nad sobą, opartej z jednej strony na gruntownych studiach teorii wychowania oraz na właściwym stosowaniu w codziennej praktyce pedagogicznej wskazań z tej teorii wynikających, z drugiej zaś — na umiejętności korzystania nie tylko z własnych, ale także i z cudzych doświadczeń, a więc na nieustannym wzbogacaniu doświadczenia pedagogicznego.

Uczeń a wychowanek

Sprawa modelu procesu wychowania skomplikuje się jeszcze bardziej, gdy poddamy analizie drugie ognisko biegunowe, którym jest w modelu eliptycznym u c z e ń.

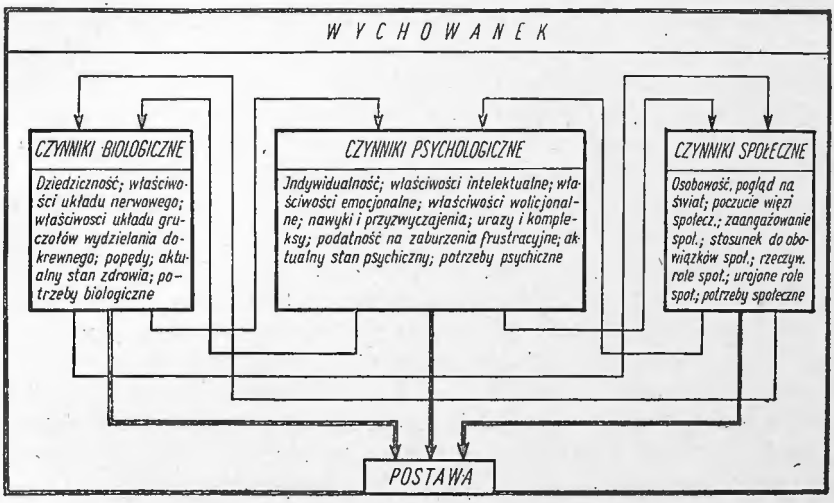
Nasunie się więc przede wszystkim pytanie: czy jest on w procesie wychowania tylko tzw. „przedmiotem" oddziaływań? Za takim sformułowaniem zagadnienia zdaje się przemawiać rzekomo ten nie ulegający wątpliwości fakt, że wychowanek jest poddawany w procesie wychowania różnorodnym oddziaływaniom — podobnie jak każdy inny przedmiot pracy człowieka, a ponadto także i to, iż w środowisku działają na ucznia różnorakie wpływy tzw. sytuacji (wychowujących bądź też demoralizujących go).

Wszystkie te wpływy mogą docierać do wychowanka tylko dzięki temu, że jest on zdolny do odbierania określonych bodźców, a więc dlatego, że ma on taką budowę organizmu, jaka pozwala mu odzwierciedlać te podniety, które zawarte są w skali możliwości jego narządów. Może więc reagować tylko na te podniety zmysłowe, które są zdolne pobudzić jego analizatory, może też ustosunkowywać się do takich bodźców intelektualnych, które potrafi zrozumieć — co zależne jest, jak wiemy, od stanu jego kory mózgowej i stopnia rozwoju psychicznego. Organizm wychowanka ma określoną budowę, którą — ze względu na jej złożoność — nazywamy strukturą. W strukturze tej, jako pewnej całości, wyodrębnić można trzy podstawowe grupy czynników, mających określony udział i wpływ na postępowanie wychowanka. Są to: 1) czynniki biologiczne,

2) czynniki psychologiczne i 3) czynniki społeczne. Wyodrębnienie tych trzech grup czynników i ich podział uzasadnione są tym, iż stanowią one przedmiot badań specjalnych nauk: biologicznych, psychologicznych i socjologicznych.

Tę graficznie złożoną strukturę bio-psycho-społeczną, którą jest w procesie wychowania wychowanek, oraz wyodrębnienie w tej strukturze czynników biologicznych, psychologicznych i socjologicznych obrazuje schemat przedstawiony na rys. 8.

Z tego jednak faktu, iż człowiek jest przedmiotem badań wielu nauk[7] i że każda z nich oświetla ze swego punktu widzenia tylko jedną grupę



Rys. 8

jego właściwości, wynika jednocześnie bardzo poważna trudność dla właściwego zorganizowania procesu wychowania w oparciu o ścisłe dane naukowe. Wyraża się ona w tym, że nie mamy — jak dotychczas — specjalnej nauki, która potrafiłaby ogarnąć wyniki tych wszystkich nauk i przedstawić człowieka jako całość: wszechstronnie i bez reszty.

Nauką, której zadaniem jest podsumowywanie wyników badań wszystkich nauk szczegółowych, a więc która wykrywa najbardziej ogólne prawa rządzące otaczającą nas rzeczywistością, jest, jak wiadomo, filozofia. Dlatego też przywiązujemy dziś wielkie nadzieje do tego działu filozofii, który zajmuje się uogólnianiem wyników różnych nauk mających czło-

[7] Wśród tych nauk można dla przykładu wyróżnić: biologię wraz z fizjologią, psychologię indywidualną i społeczną, nauki określane w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej mianem „nauk o zachowaniu" (behavioral sciences) oraz tzw. nauki społeczne: socjologię, etykę, etnografię, etnologię, nauki prawne, ekonomiczne, politykę, historię, psychologię ludów itp., a ponadto nauki medyczne z psychiatrią włącznie.

wieka za swój przedmiot badań. Nauka ta nosi nazwę filozofii człowieka albo też antropologii filozoficznej. Można przyjąć, że ciągle jeszcze niezadowalające wyniki nauk mających za przedmiot badań człowieka — zarówno jako jednostkę (mikrokosmos), jak i członka społeczeństwa — znajdują swoje odzwierciedlanie w małych, jak na razie, osiągnięciach antropologii filozoficznej. Stan ten z kolei odbija się negatywnie na pedagogice jako nauce, która opiera się na antropologii filozoficznej, a jednocześnie dostarcza tej nauce filozoficznej niezbędnych danych, wyjaśniających, jak prawa wykryte i sformułowane przez dyscypliny szczegółowe załamują się („odchylają") w procesie wychowania, powodując kształtowanie się nowych prawidłowości, bez zrozumienia których nie można dobrze organizować pracy wychowawczej i osiągać w niej zamierzonych wyników. Istnieje więc wyraźne sprzężenie zwrotne między antropologią filozoficzną i pedagogiką.

Dialektyczne rozpatrywanie procesu wychowania nakazujące szukanie i badanie występujących współzależności między wieloma elementami oraz wykrywanie przeciwieństw działających w nim sił i czynników jest szczególnie ważne z tego przede wszystkim powodu, że proces ten odnosi się tylko do ludzi (w świecie zwierzęcym nie ma bowiem wychowania)[8], a człowiek ma niewątpliwie aktywny stosunek do otaczającego go świata. Nie tylko reaguje na określone podniety, ale również działa świadomie, to znaczy — kieruje swoim postępowaniem. Jest więc nie tylko p r z e d m i o t e m, ale jednocześnie i p o d m i o t e m działania.

Na tę właściwość człowieka, iż jest on podmiotem działającym, zbyt mało zwraca się dotychczas uwagi w praktyce pedagogicznej. Pedagog, stosując określone bodźce (środki oddziaływań wychowawczych), traktuje najczęściej wychowanka jako przedmiot w stanie spoczynku. Tak rozumującym wychowawcom wydaje się, że zastosowany przez nich środek (bodziec) może i wobec tego powinien nie tylko wytrącić wychowanka ze stanu bierności, ale jednocześnie nadać w ten sposób sprowokowanym reakcjom ucznia kierunek zgodny z ich życzeniami i planami. Nie pamięta się wówczas przeważnie o tym, że stosowane przez wychowawcę bodźce nie trafiają na wychowanka w stanie biernym, ale docierają do organizmu znajdującego się w stanie większej lub mniejszej aktywności, wywołanej przez bodźce — zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne — działające bądź uprzednio, bądź równocześnie z bodźcami wychowawcy. Wskutek takiego zazębiania się bodźców, nawarstwiania się ich, różnicowania lub sumowania może powstać za każdym razem inna sytuacja, która z kolei powodować będzie różne sposoby ustosunkowywania (reagowania) podmiotu działającego. Może on przede wszystkim nowego bodźca zupełnie nie dostrzec, jeżeli jest on na przykład słabszy lub mniej interesujący niż bodźce dzia-

[8] Występuje, co prawda, u zwierząt troska o potomstwo wyrażająca się na przykład w formie opieki czy tresury. Nie można jednak tych form aktywności zwierząt w stosunku do potomstwa utożsamiać z wychowaniem.

łające uprzednio lub równocześnie; może jednak sprowokować go do zaniechania (zahamowania) reakcji na bodźce działające aktualnie lub uprzednio i spowodować skupienie jego uwagi oraz skierowanie energii na ten nowy, zastosowany przez wychowawcę środek oddziaływań; może wreszcie powstać i taka sytuacja, która nowy bodziec wchłonie i w wyniku takiego swoistego zsumowania go z innymi bodźcami doprowadzi jedynie do pewnych odchyleń w przebiegu dotychczasowych reakcji, a więc spowoduje tylko częściową zmianę w postępowaniu wychowanka.

Gdybyśmy chcieli wyrazić w odsetkach te trzy możliwości reakcji wychowanka znajdującego się w stanie czynnym, wtedy trzeba by przyjąć, że istnieje około 33% szans, iż środek (bodziec) zastosowany przez wychowawcę skupi uwagę wychowanka i wywoła oczekiwaną reakcję, ale istnieje także 33% szans, iż takiej reakcji środek oddziaływań nie spowoduje, oraz 33% szans, iż oddziaływanie wychowawcy będzie jedynie w stanie częściowo zmodyfikować dotychczasowe postępowanie wychowanka. Przy czym, w tym ostatnim wypadku, nie można nigdy z góry orzec z całą pewnością, czy ta zmiana działania będzie zadowalała wychowawcę, czy też przyniesie mu rozczarowanie, szansa zmiany postępowania wychowanka w obu kierunkach jest bowiem taka sama. W ostatecznych obliczeniach można przyjąć, że nie popełni się zbyt dużego błędu, gdy założy się, iż szansa uzyskania oczekiwanych efektów przez środki oddziaływań wychowawczych, zastosowane wobec wychowanka znajdującego się w stanie wyzwolonej uprzednio aktywności, wynosi zaledwie około 50%.

Powstaje w związku z tym pytanie: czy stan aktywności człowieka wywoływany jest zawsze przez czynniki uświadamiane, to znaczy, czy zdaje on sobie zawsze sprawę z motywów [9] swojego postępowania?

Na tak postawione pytanie odpowiedź nie może wypaść twierdząco. Sprawa bowiem nie przedstawia się tak prosto. Nie wszystko to, co człowiek robi — czyni świadomie. Świadomość nie ogarnia całego działania, a zwłaszcza przeżywania ludzi.

Stany świadomości człowieka mogą być dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, mogą być zwrócone jakby do wnętrza podmiotu i polegają wówczas na zdawaniu sobie sprawy z własnych procesów psychicznych — jest to tak zwana świadomość introspekcyjna. Jej istotę szczególnie trafnie wyraził Descartes w słynnym powiedzeniu: „Cogito, ergo sum" (Myślę, więc jestem). Podobnie pojmowali świadomość John Locke, Georg Berkeley, Immanuel Kant. Po drugie, mogą być one zwrócone na zewnątrz i polegają wówczas na odzwierciedlaniu przez człowieka obiektywnie istniejącej rzeczywistości — tzw. świadomość extrospekcyjna.

Nie ulega wątpliwości, że obydwie odmiany świadomości są z sobą jak najściślej sprzężone i wzajemnie uzależnione jedna od drugiej. Na tę

[9] Motywem w tym ujęciu będą te wszystkie czynniki, które wyzwalają i ukierunkowują działanie człowieka.

współzależność wyraźnie wskazywał W. Lenin w swojej teorii odzwierciedlania: „Od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki — taka jest dialektyczna droga poznania prawdy, poznania realności obiektywnej" [10]. Warto podkreślić, że podobne stanowisko zajmował Zygmunt Freud, według którego świadomość introspekcyjna spełnia funkcje regulatora świadomości extrospekcyjnej [11].

Stopień świadomości w obydwu jej odmianach (introspekcyjnej i extrospekcyjnej) może być bardzo różny, tak że czasami dochodzić może aż do całkowitego (lub prawie całkowitego) jej zaniku — mówimy wtedy o zjawisku nieświadomości. Pojęcia nieświadomości nie należy jednak zawężać tylko do takiego jego rozumienia, jak to czynili psychologowie głębi, wyróżniający „podświadomość" i „nieświadomość" jako siedliska urazów i kompleksów psychicznych.

Krótko formułując problem można przyjąć, iż świadomość jest funkcją wyłącznie mózgu ludzkiego i wyraża się w tym, że człowiek może zdawać sobie sprawę z zachodzących w nim różnych procesów psychicznych: spostrzegania, myślenia, przeżyć, postanowień oraz z motywów, którymi kieruje się w swoim postępowaniu, a także w tym, że człowiek odzwierciedlając w sposób subiektywny (tzn. sobie tylko właściwy) istniejącą realnie rzeczywistość i zdając sobie sprawę z jej istnienia, ma ponadto zdolność wykrywania — przy pomocy abstrakcyjnego myślenia — współzależności: związków i stosunków wzajemnych, występujących między przedmiotami, procesami i zjawiskami tej rzeczywistości oraz sprawdzania wyników swojego rozumowania w działalności praktycznej.

Nasuwa się w związku z tym problem dalszy, a mianowicie: co należy rozumieć przez pojęcie „świadome działanie"? Wiadomo bowiem, że wiele działań może człowiek wykonywać bez udziału świadomości, czyli w sposób mechaniczny, automatyczny. Wiele również czynności wymaga od człowieka minimalnego tylko zaangażowania jego świadomego wysiłku. W różnych więc rodzajach działania, a także w różnych fazach, stadiach działania człowieka stopień jego świadomości nie zawsze jest jednakowy. Zdaje się więc nie ulegać wątpliwości, że działanie w pełni świadome jest jedynie wówczas, kiedy człowiek nie tylko zdaje sobie sprawę z istotnych motywów, które wyzwalają jego aktywność, ale przede wszystkim kiedy potrafi tymi motywami kierować, to znaczy świadomie wybierać je, selekcjonować, hierarchizować itp. Tymczasem zdarzają się takie sytuacje, w których człowiek może zdawać sobie sprawę z pewnych aktów swojej działalności, to znaczy uświadamiać je sobie, ale jednocześnie nie potrafi kierować nimi dowolnie. Taka sytuacja powstaje na przykład wówczas, kiedy palacz papierosów zdaje sobie sprawę ze szkodliwości swojego nałogu, a mimo to nie ma siły zrezygnować z palenia tytoniu.

[10] W. I. Lenin: *Zeszyty filozoficzne*. Książka i Wiedza, Warszawa 1956; s. 145.
[11] A. Lewicki: *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*. PWN. Warszawa 1960; s. 78.

Swoistą odmianą działania świadomego jest więc działanie kierowane przez wolę. Nietrudno jest wszakże wykazać, że w życiu psychicznym człowieka tylko procesy intelektualne mogą podlegać jego woli — aczkolwiek są od tej prawidłowości odstępstwa, na przykład w wypadkach tak zwanej perseweracji (natręctwa) myśli. Nie jest natomiast człowiek panem swojego życia emocjonalnego, co tak trafnie odzwierciedla powiedzenie: „Serce nie sługa".

Z rozważań tych wynika, że świadome kierowanie swoim postępowaniem jest bardzo ważną i cenną właściwością psychiczną człowieka, ale jednocześnie także i to, iż człowiek nie zawsze i nie w każdej sytuacji może z tej właściwości w pełni korzystać.

Na ogół jednak można przyjąć, że człowiek, jako istota myśląca logicznie, dyskursywnie, jest zdolny do kierowania swoim postępowaniem, do regulowania swojego zachowania się stosownie do istniejących warunków, a nie tylko do mechanicznego, stereotypowego reagowania na docierające doń bodźce. Jest to więc okoliczność sprzyjająca procesowi wychowania, nie ma bowiem fatalizmu w działaniu człowieka pod wpływem podniet. Zasadę determinizmu, sformułowaną przez Iwana Pawłowa, zakładającą konieczność „...istnienia impulsu, powodu, przyczyny każdego danego działania, każdego efektu" [12], należy rozumieć tylko w tym sensie, jak to wyjaśnił S. L. Rubinsztejn: „Przyczyny zewnętrzne (oddziaływania zewnętrzne) zawsze działają tylko okrężnie, przez warunki wewnętrzne" [13].

Należy przy tym pamiętać, że nie tylko zachowanie się człowieka, ale nawet i zwierząt stanowi zorganizowaną całość, a nie łańcuch czy układ poszczególnych reakcji lub działań. Słynny amerykański neobehaviorysta Edward C. Tolman nazywa taką ukierunkowaną całość „zachowaniem się molarnym" (molar behavior) [14] w odróżnieniu od tradycyjnego „molekularnego behawioryzmu", który ujmował zachowanie człowieka czy zwierzęcia w formie łańcuchów reakcji i wyrażał je w uproszczonej formule S → R („stimulus": podnieta → reakcja). Tolman twierdzi, że błąd dawnego behawioryzmu polegał na tym, iż nie doceniał on czynników w e w n ę t r z n y c h, a więc tych, które tkwią w samym zwierzęciu czy człowieku. Wskutek działania tych czynników wewnętrznych zwierzę, a tym bardziej człowiek może zachowywać się w podobnych sytuacjach rozmaicie. Dlatego też E. C. Tolman twierdzi, iż między dotychczas uznawanymi dwoma rodzajami zmiennych: „zmiennych niezależnych (S) i „zmiennych zależnych" (R) należy uwzględnić jeszcze trzeci rodzaj zmiennych, zwanych „zmiennymi pośredniczącymi" (intervening variables), do których zalicza właśnie owe „czynniki wewnętrzne".

[12] I. P. Pawłow: *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt.* PZWL, Warszawa 1952; s. 456.
[13] S. L. Rubinsztejn: *Zasady i drogi rozwoju psychologii.* PWN, Warszawa 1964; s. 107.
[14] E. C. Tolman: *Purposive Behavior in Animals and Men.* Appleton Century, New York 1932; s. 12.

Jest to bezsprzecznie znaczny postęp w ujmowaniu zachowania się człowieka przez reprezentantów neobehavioryzmu. Mimo to jednak E. C. Tolman nie zdołał uchronić się całkowicie przed błędem behaviorystycznego pojmowania psychiki człowieka — nie docenia on bowiem tego faktu, iż człowiek jest istotą społeczną i że wobec tego nie można analizować jego psychiki tylko w kategoriach biologicznych. Tego błędu, jak wiemy, unika psychologia radziecka, która doszukuje się specjalnie ludzkich form zachowania się, a więc właściwych tylko człowiekowi jako istocie społecznej [15].

Jakież to są te swoiste, a więc właściwe tylko człowiekowi, jako istocie bio-psycho-społecznej owe „warunki wewnętrzne", jak je nazywa Rubinsztejn, czy też „zmienne pośredniczące" — jak to określa Tolman — które wpływają modyfikująco na postępowanie ludzi?

Wśród tych uwarunkowań uwzględnić wypada przede wszystkim czynniki biologiczne. Człowiek rodzi się jako istota biologiczna — jest to jedna z podstawowych tez marksistowskiej antropologii filozoficznej. Istotą społeczną staje się dopiero z czasem dzięki kontaktom społecznym i wychowaniu. Dlatego też niedocenianie roli czynników biologicznych w procesie wychowania doprowadzić może do wypaczeń tego procesu i spowodować wiele poważnych błędów pedagogicznych.

Człowiek — pojęty jako organizm — podlega prawom biologicznym, które w konsekwencji wywierają określony wpływ na jego życie psychiczne i społeczne. Ale również i odwrotnie. Procesy psychiczne i społeczne wywierają także wpływ na przebieg procesów biologicznych człowieka. Wszystkie te trzy rodzaje procesów są z sobą bardzo silnie sprzężone, a ponieważ jest to sprzężenie ujemne — wywierają wzajemny wpływ na siebie. Nie można wskutek tego tych czynników oddzielać sztucznie podczas badań, ponieważ może to spowodować poważne błędy w ich interpretacji. Rozdział ich dopuszczalny jest tylko w tych sytuacjach, kiedy oddzielne rozpatrywanie pozwala na wnikliwszą analizę każdej grupy czynników. W takich jednak wypadkach konieczne jest nieustanne liczenie się z możliwościami zmian i odchyleń, a nawet przekształceń analizowanych czynników pod wpływem czynników pozostałych grup.

Wśród czynników biologicznych na plan pierwszy wysuwa się dziedziczność jako charakterystyczna właściwość wszystkich organizmów, warunkująca cechy morfologiczne, biochemiczne, a nawet niektóre psychiczne. Badania nad dziedzicznością przynoszą coraz to nowe odkrycia. Dzięki badaniom lat ostatnich stwierdzone zostało bezspornie, że do niedawna hipotetyczne jednostki dziedziczne, tzw. geny, mieszczą się rzeczywiście w chromosomach jąder komórkowych i składają się głównie z kwasu dezoksyrybonukleinowego — DNA. W związku z tym przyjmuje się dziś powszechnie, że w DNA jest zakodowany szyfr zawierający informację

[15] A. N. Leontiew: *O rozwoju psychiki*. PWN. Warszawa 1962; s. 60.

dziedziczną. Komórki rozrodcze (gamety) przenoszą z kolei tę informację z pokolenia na pokolenie. Obecnie przyjmuje się, iż dziedziczność wywiera decydujący wpływ na płeć, na wykształcanie się cech fizycznych, sprawności ruchowej, wrażliwości zmysłowej oraz na typ układu nerwowego, temperament i popędy, a także — do pewnego stopnia — wrażliwość uczuciową.

Postawa człowieka, jego zainteresowanie i poglądy, charakter moralny i osobowość nie są zdeterminowane przez dziedziczność, ponieważ wykształcają się dopiero w procesie wychowania, bardzo szeroko pojętego, oraz samowychowywania się. Niemniej jednak właściwości układu nerwowego i jego stan wpływają w pewnym stopniu na charakter człowieka oraz jego zachowanie się. Wiadomo, że inaczej reaguje człowiek, którego układ nerwowy łatwo równoważy procesy pobudzenia i hamowania, a inaczej ludzie, których układ nerwowy jest zbytnio pobudliwy, a więc należący do typów niezrównoważonych, nieopanowanych, wreszcie inaczej ci, których układ nerwowy jest słaby. Właściwości układu nerwowego podlegają ponadto łatwo różnym zaburzeniom, dlatego też zachodzą znaczne różnice w reakcjach tych samych ludzi w zależności od stanu, w jakim aktualnie znajduje się ich układ nerwowy. Człowiek zdrowy i wypoczęty reaguje w sposób dostosowany do siły bodźca, podczas gdy ten sam człowiek w stanie złego samopoczucia spowodowanego zmęczeniem, nadmierną pracą bądź chorobą staje się zbytnio pobudliwy, niezrównoważony, nieopanowany. Dzieje się to zaś dlatego, że w stanie przemęczenia układu nerwowego słabnie jego zdolność do hamowania i wskutek tego wzrasta, wzmaga się jego pobudliwość.

Na zmianę pracy układu nerwowego wpływać mogą ponadto czynniki psychiczne i społeczne. Tak, na przykład, uczucia przyjemne wpływają pobudzająco, natomiast uczucia przykre przygnębiająco i hamująco na pracę tego układu. Podobnie atmosfera panująca w grupie, której członkiem jest dana jednostka, może także wpływać bądź pobudzająco, bądź hamująco na działalność układu nerwowego. Fakty te potwierdzają więc tezę o ścisłej współzależności, jaka istnieje między czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i socjologicznymi — a więc wskazują na istnienie sprzężenia zwrotnego między nimi.

Znaczny wpływ na zachowanie się człowieka, na sposoby jego reakcji oraz postawę wywiera w grupie czynników biologicznych również układ gruczołów wydzielania dokrewnego (endokrynologiczny), a ponadto także wrodzone popędy i różnorakie potrzeby biologiczne. Wszystkie wymienione czynniki składają się w sumie na te „warunki wewnętrzne", przez które, jak to określił Rubinsztejn, mogą działać okrężnie przyczyny zewnętrzne [16].

[16] Analiza tych czynników przekracza ramy niniejszej rozprawy. Zainteresowany Czytelnik znajdzie niezbędne materiały bądź w literaturze specjalistycznej, bądź też w mojej pracy pt. *Metody wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa 1965; s. 36—54.

Do drugiej grupy „warunków wewnętrznych" zaliczyć wypada czynniki psychologiczne, to jest te, które są przedmiotem badań psychologii. Zaliczamy do nich przede wszystkim indywidualność, ponieważ sposób reagowania na podniety oraz przebieg procesów psychicznych jest swoistą, niepowtarzalną właściwością psychiczną każdego człowieka. Nie ma nawet dwóch bliźniąt jednojajowych, posiadających jednakowy genotyp, to znaczy takich, które mają identyczne wyposażenie genetyczne (dziedziczne) — identycznych równocześnie pod względem psychicznym.

Wśród czynników psychologicznych wywierających wpływ na postawę człowieka wyodrębniają się jego właściwości intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne. Aczkolwiek są uczeni, którzy doszukują się w postawach dominowania bądź procesów intelektualnych (np. K. Lovell, F. MacKinney), bądź emocjonalnych (np. J. P. Guilford. C. T. Morgan) — to jednak olbrzymia większość współczesnych psychologów podziela pogląd, że postawę człowieka determinują wszystkie rodzaje procesów psychicznych, a więc i poznawcze, i emocjonalne, i wolicjonalne.

Z innych czynników psychologicznych kształtujących postawę człowieka wymienić można dla przykładu: jego nawyki i przyzwyczajenia, podatność na zaburzenia frustracyjne, wytworzone w ciągu życia urazy i kompleksy, aktualny stan psychiczny oraz potrzeby psychiczne.

Wszystkie wymienione czynniki psychologiczne są jak najściślej sprzężone z czynnikami grup pozostałych. Znaczy to, że wywierają określony wpływ na tamte czynniki — aktywizują, wzmagają lub osłabiają ich przebieg i działanie. Ale jednocześnie, pozostając z tamtymi czynnikami w ujemnym sprzężeniu zwrotnym, są z kolei same pod ich wpływem wzajemnym, czyli są przez nie aktywizowane i sterowane, pobudzane lub hamowane, przekształcane i modyfikowane. Sprzężenia te ilustruje rys. 8 (s. 11).

Do trzeciej wreszcie grupy czynników kształtujących postawę człowieka należą te, które są rezultatem życia społecznego ludzi. Człowiek, pojmowany nawet jako jednostka do pewnego stopnia wyizolowana jest zawsze c z ą s t k ą społeczeństwa, a nie pojedynczym indywiduum, chociaż może sobie często tego faktu nie uświadamiać. Człowiek jest ponadto w y t w o r e m życia społecznego. Jest — jak to określił K. Marks — „całokształtem stosunków społecznych". Nie tylko właściwości psychiczne, ale i niektóre fizyczne[17] zawdzięcza człowiek stałym kontaktom społecznym oraz wychowaniu (nie tylko przez szkołę, ale i przez te wszystkie instytucje wychowawcze, które w dzisiejszym społeczeństwie oddziałują na dziecko od najwcześniejszych lat jego życia).

Czynniki społeczne, pozostając w ujemnym sprzężeniu zwrotnym z czynnikami biologicznymi, wywierają wpływ na nie i jednocześnie podlegają ich wpływom wzajemnym. Życie społeczne oddziałuje silnie na rozwój

[17] Na przykład: pionową postawę, sprawności manualne itp.

fizyczny, i stan zdrowia oraz pracę układu nerwowego człowieka. Wiadomo powszechnie, iż dzięki postępom medycyny i higieny zmniejsza się nieustannie śmiertelność wśród niemowląt i noworodków oraz przedłuża przeciętny wiek życia ludzi. Ponadto badania antropometryczne wykazują, że dzisiejsza młodzież jest wyższa i lepiej zbudowana fizycznie niż jej rówieśnicy z początku naszego wieku.

Wpływ życia społecznego na organizm człowieka nie jest, niestety, wyłącznie pozytywny. Współczesne warunki tego życia coraz bardziej komplikują się, dlatego staje się ono dla człowieka coraz trudniejsze: pełne konfliktów, nadmiaru zadań i obowiązków, a więc sytuacji nerwowo wyczerpujących. Równoważenie wielorakich bodźców, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych zmuszają ośrodkowy układ nerwowy do nadmiernej działalności, co w konsekwencji może doprowadzić do jego nadmiernej pobudliwości. Ta wzmożona pobudliwość może być poprzez autonomiczny układ nerwowy przeniesiona do różnych narządów i wywołać w nich tak zwane nerwice, np. nerwicę serca, żołądka, jelit, nerwicowe drżenie kończyn, pocenie się, jąkanie, itp.

Skomplikowane warunki współczesnego życia społecznego mogą spowodować również zmiany i zaburzenia w psychice człowieka. Sytuacje konfliktowe, urazy i różnego rodzaju wstrząsy psychiczne są przyczynami takich nerwic, jak np. histeria, neurastenia, nerwice lękowe itp., a także schorzeń psychogennych (choroba wrzodowa przewodu pokarmowego, choroby czynnościowe układu krążenia: choroba nadciśnieniowa, niektóre postacie choroby wieńcowej, zawały serca itp.).

Oczywiście, jest to tylko jeden z kierunków wpływów czynników społecznych na czynniki biologiczne i czynniki psychologiczne. Istnieje bowiem i drugi kierunek wpływów społecznych — nie tylko pozytywny, ale wręcz decydujący o „człowieczeństwie" jednostki.

Pod wpływem życia społecznego rozwijają się „czysto ludzkie" właściwości psychiki człowieka: umiejętność posługiwania się mową artykułowaną, zdolność do abstrakcyjnego myślenia, różne potrzeby psychiczne, zainteresowania, poglądy, przekonania, charakter moralny i osobowość. Kontakty społeczne mogą wzmagać poczucie bezpieczeństwa w jednostce, zaspokajać jej potrzebę osiągnięć, prestiżu, przywództwa lub uległości, identyfikowania się z grupą, szacunku dla siebie samego itp. Wpływy te spowodowały, że człowiek wyzwolił się ze świata zwierzęcego i stał się istotą społeczną, która może rozwijać się i doskonalić według swoistych praw społeczno-historycznych, nieznanych w świecie zwierzęcym.

Wskutek sprzężenia zwrotnego zachodzącego między wszystkimi czynnikami „wewnętrznymi" — czynniki społeczne nie tylko wywierają wpływ na czynniki grup pozostałych, ale i same ulegają wpływom zarówno czynników psychologicznych, jak i biologicznych.

Właściwości i stan układu nerwowego bądź też układu gruczołów dokrewnych, aktualny stan zdrowia jednostki mogą ułatwiać jej lub utrud-

niać utrzymywanie kontaktów społecznych, wpływać na stopień wywiązywania się z podejmowanych przez nią obowiązków społecznych, na jej stosunek do środowiska zarówno społecznego, jak i przyrodniczego.

Z kolei zaś czynniki psychologiczne mogą wzmacniać lub osłabiać poczucie więzi ze społeczeństwem, warunkować stopień zaangażowania społecznego jednostki, podejmowanie przez nią zadań i ról społecznych; mogą także budzić, podtrzymywać i rozwijać potrzeby społeczne jednostki bądź też tłumić je, ograniczać — powodować jej ucieczkę od rzeczywistości społecznej w świat fantazji, fikcji, utopii.

Sprzężenia zwrotne między czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i socjologicznymi powodują zazwyczaj takie ich przemiany, których wykrycie nie jest możliwe podczas analizy pojedynczych elementów, dlatego tylko rozpatrywanie ich z punktu widzenia istniejących między nimi związków i wzajemnych uwarunkowań może pozwolić na wykrycie pewnych prawidłowości determinujących wykształcanie się i doskonalenie postawy wychowanka. Sprzężenia te ilustruje rys. 8 (s. 11).

Autokreacja i proces wychowania

Analiza modelu procesu wychowania byłaby jednak niepełna, gdyby rola wychowanka sprowadzona została wyłącznie tylko do reagowania na docierające doń bodźce. W zasadzie bowiem wychowanek jest w procesie wychowania istotą aktywną, podejmującą, w większym lub mniejszym zakresie — zwłaszcza od okresu biologicznego dojrzewania i społecznego dorastania — wysiłek samowychowywania się.

Analiza zachowania się wychowanka w procesie wychowania wykazuje, że nawet wówczas, kiedy traktuje się go jako tzw. „przedmiot" oddziaływań wychowawczych osób czy instytucji wychowujących go, nie pozostaje nigdy tak biernym obiektem, poddającym się bezwolnie kształtowaniu, jak np. kamień, metal, drzewo, tworzywo sztuczne czy nawet organizmy żywe: rośliny i zwierzęta, z którymi ma do czynienia człowiek w procesie produkcji. Wychowanek zajmuje zazwyczaj jakąś pozycję wobec podmiotu wychowującego go, jakieś stanowisko wobec kierowanych na niego oddziaływań: jedne z nich akceptuje i poddaje im się mniej lub bardziej ulegle, inne ignoruje lub przynajmniej usiłuje zignorować, jeszcze inne odrzuca zdecydowanie i przeciwstawia im się niekiedy nie tyle z wielką konsekwencją, ile — najczęściej — z dość dużym uporem. Takich zaś sytuacji w zasadzie nie spotykają nauczyciele w procesie nauczania.

Zjawisko samowychowywania się jest bardzo istotne dla rozwoju człowieka, tylko dzięki samowychowywaniu się dorabia się człowiek tej najwyższej i najbardziej wartościowej struktury, którą określa się mianem osobowości. Jest to struktura integrująca wszystkie procesy psychiczne jednostki w harmonijną całość; struktura wymagająca od człowieka nieustannej pracy nad sobą samym. Osiągnięcie zaś tej struktury jest możli-

we tylko dzięki społecznemu życiu człowieka oraz temu, że ma on odpowiednie właściwości psychiczne.

Dzięki najwyżej rozwiniętemu życiu psychicznemu, dzięki możliwości podejmowania i realizowania własnych postanowień jest człowiek istotą, która nie tylko reaguje na bodźce działające nań ze środowiska oraz nie tylko może stać się bodźcem dla innych istot żywych bądź też tworzyć podniety dla tych istot, ale może ponadto być źródłem bodźców sam dla siebie. Mogą to być wszystkie decyzje, które człowiek sam podejmuje i jednocześnie sam jest ich wykonawcą. Na przykład: postanawia pójść na przechadzkę i wykonuje swój zamiar, postanawia dokształcać się i realizuje tę decyzję. Może zatem człowiek tworzyć takie bodźce, na które jednocześnie sam reaguje — jest więc wówczas sam wobec siebie zarówno podmiotem, jak i przedmiotem działania.

Ta właściwość człowieka ma zasadnicze znaczenie dla procesu wychowania. Wychowankowie mniej więcej od okresu biologicznego dojrzewania zaczynają zdawać sobie sprawę z własnej odrębności i wskutek tego przestają poddawać się bezwolnie wpływom wychowawczym rodziców czy nauczycieli i zaczynają zajmować wobec tych wpływów jakieś własne stanowisko. Wpływy wychowawcze na tę młodzież są więc już wyraźnie modyfikowane przez jej „czynniki wewnętrzne". Poza tym wychowankowie w tym właśnie okresie swojego życia zaczynają wychowywać sami siebie w oparciu o idee lub wzory, które bądź sami tworzą, bądź też przejmują od innych w sposób niekiedy mało uświadamiany i dlatego łudzą się, że to są ich własne twory. W ten sposób zaczyna się zasadniczy przełom w rozwoju wychowanka — z obiektu wychowania, a więc przedmiotu, staje się podmiotem wychowania.

Jako podmiot wychowania stawia przed sobą wychowanek różne cele i zadania, w trakcie realizacji których sam się wychowuje. I z tą właśnie chwilą, kiedy wychowanek podejmuje ów proces samowychowywania się, przechodzi do nowej fazy rozwojowej, trwającej w zasadzie przez cały dalszy ciąg jego życia. Od właściwego kierunku i przebiegu tego procesu uzależnione jest, czy człowiek ów będzie w stanie stawać się osobowością w coraz pełniejszym tego określenia znaczeniu.

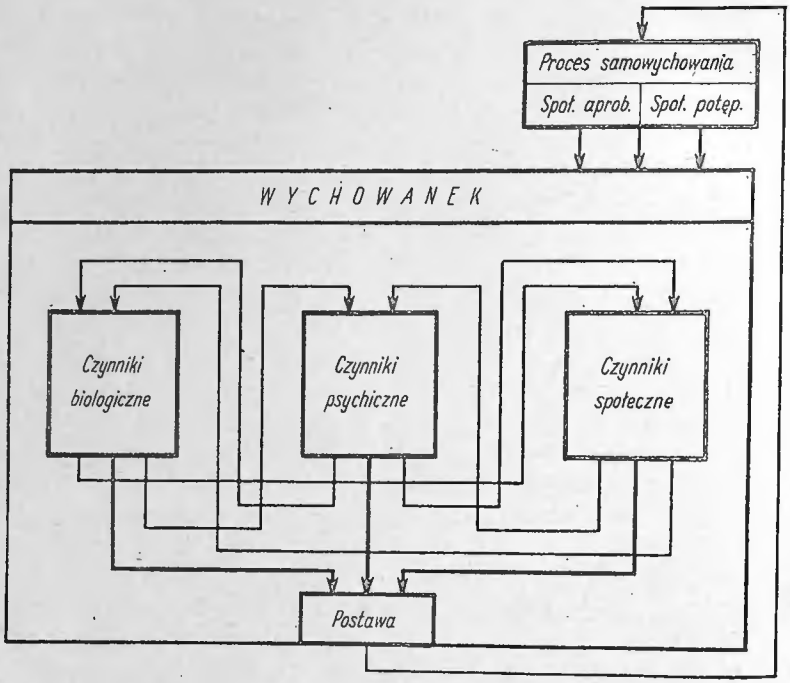
Oddziaływania samowychowawcze człowieka na siebie mogą iść w dwóch kierunkach: mogą być zgodne z przyjętą w danym społeczeństwie opinią i są wówczas społecznie aprobowane, mogą jednak być z tą opinią niezgodne, i są wtedy społecznie potępiane. Ten nowy układ środków samowychowawczego oddziaływania (X) obrazuje rys. 9.

W wyniku samowychowywania staje się człowiek jednostką autonomiczną — sam kreuje siebie, nieustannie doskonali, przekształca, tworzy własną osobowość. Jest więc w tym sensie tworem autokreacji.

Proces wychowania ma jeszcze jedną właściwość, która dotychczas nie

została uwidoczniona na naszym modelu. Wychowanek jest istotą, która oddziałuje nie tylko sama na siebie, ale także i na te wszystkie instytucje, które mają zadanie wychowywać go i które wobec tego usiłują wywierać określony wpływ na niego. Powstaje w ten sposób ujemne sprzężenie zwrotne między wychowankiem a instytucjami wychowującymi go.

Wychowanek więc, jako dziecko, oddziałuje przede wszystkim na dom rodzinny (Y), zmuszając tym samym rodziców do modyfikowania działalności wychowawczej wobec swoich dzieci.

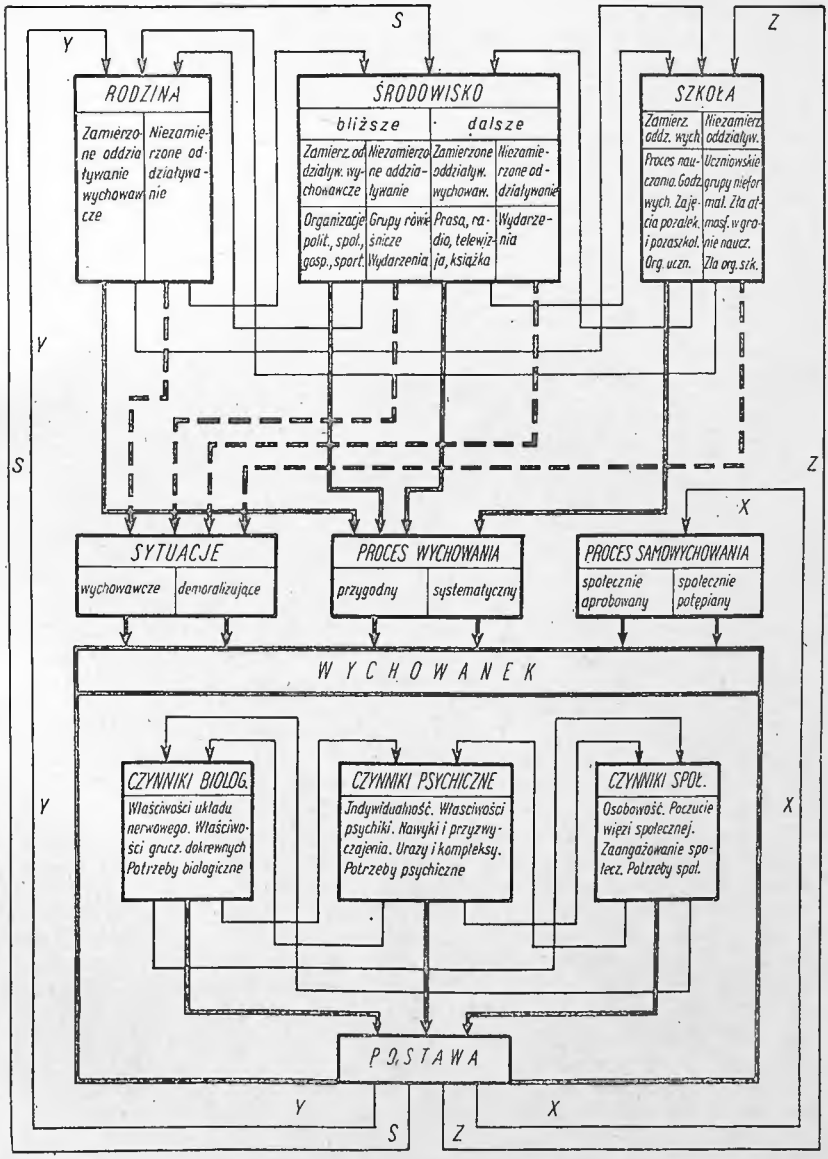


Rys. 9

Podobnie wychowanek, jako uczeń, wpływa przekształcająco na działalność wychowawczą szkoły (Z). Dobra szkoła steruje swoimi oddziaływaniami na podstawie informacji zbieranych od uczniów. I tylko wtedy, kiedy informacje te są pełne i odpowiednio wykorzystane, może szkoła wywiązać się z podejmowanych zadań wychowawczych.

Wychowanek oddziałuje wreszcie na swoje środowisko (S) — przekształca je wspólnie ze społeczeństwem, którego jest członkiem, stosownie do swoich potrzeb i wymagań. Tego procesu nie rozumieli socjologowie, ujmujący w sposób statyczny, a więc jednostronny stosunek środowiska do człowieka. Socjologowie ci dostrzegali tylko jeden kierunek wpływów — działających ze środowiska na ludzi. Ten kierunek wpływów odzwierciedla formuła: *środowisko → człowiek*. Marksistowskie, dialektyczne ujmowa-

nie stosunków zachodzących między człowiekiem a środowiskiem pozwoliło dostrzec także i drugi kierunek, odwrotny, a mianowicie: *człowiek → środowisko*. Nie tylko środowisko urabia człowieka, ale i odwrotnie — człowiek zmienia, przekształca swoje środowisko, ulegając z kolei wpływom



Rys. 10

tego przekształconego środowiska, czyli — na człowieka działają przekształcająco te właśnie siły i wpływy, które on sam tworzy, wyzwala, zmienia. I właśnie w oparciu o ten dialektyczny stosunek wpływów działających między człowiekiem a środowiskiem powstała słuszna teza, głosząca, iż człowiek jest swoim własnym twórcą, ponieważ nie tylko zmienia, udoskonala, a więc ciągle stwarza swoje środowisko, ale także zmienia siebie samego pod wpływem wzajemnych wpływów tego środowiska.

Człowiek jest własnym swoim twórcą w podwójnym sensie. Dzięki sprzężeniu zwrotnemu istniejącemu między nim a środowiskiem — jest człowiek tworem własnym jako gatunek. Po drugie, dzięki procesowi samowychowywania się, jeśli go, oczywiście, podejmuje i w miarę konsekwentnie realizuje, jest człowiek własnym wytworem jako jednostka.

Jednocześnie zaś, dzięki nieustannemu procesowi autokreacji, realizowanemu przez człowieka w obu powyższych znaczeniach tego określenia — wszystkie układy względnie odosobnione, mające jakiekolwiek zadania do spełnienia w procesie wychowania, pozostają z sobą w ujemnych sprzężeniach zwrotnych i tworzą wskutek tego jeden, co prawda bardzo skomplikowany, ale mimo to zamknięty i zwarty układ.

Model tego złożonego układu, uwzględniający wszystkie sprzężenia zwrotne między poszczególnymi układami względnie odosobnionymi, występującymi w procesie wychowania, przedstawia rys. 10.

МИРОН КРАВЧИК

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

Опираясь на достижения кибернетики автор представляет проект модели процесса воспитания. Через понятие научной модели автор понимает наглядное (нпр. изобразительное, графическое или пластичное) представление избранного к исследованию отрезка действительности.

Из совершенного автором анализа модели процесса воспитания вытекает, что процесс воспитания это очень сложное явление и поэтому более трудное к надлежащей организации, чем процесс обучения. Правильность своего тезиса автор доказывает путём анализа основных понятий с которыми встречается исследователь процесса воспитания, а которые по мнению автора являются в некоторой степени диаметрально противоположные. К таким понятиям принадлежат прежде всего: „учитель" и „воспитатель" а также „ученик" и „воспитанник". Из представленной модели процесса воспитания, а также её обоснования в первой и второй частях статьи вытекает, что между выделенными парами понятий выступают действительно существенные разницы.

Во второй части статьи — опираясь на анализ положения относительно разобщенного, каким является в процессе воспитания воспитанник — проведен вывод как следует интерпретировать утверждение, что побудители достигающие воспитанника „действуют всегда только кружным путем, это значит через внутренные условия" — как это утверждает С. Л. Рубинштейн, или также через так

называемые „посредствующие переменные" (intervening wariables) — как их называет Е. К. Тольман. Эти обусловленности разделены в статьи на три группы: биологические, психические и общественные факторы.

В третьей части статьи автор рассматривает проблему самотворения, какое совершает воспитанник во время самовоспитания. Благодаря процессу самовоспитания воспитанник становится собственным творцом как человеческая личность.

Кроме того воспитанник понимаемый не только как предмет, но также как субьект воспитания взаимно влияют на все эти учреждения, которые участвуют в процессе его воспитания. Возникают вследстве этого возвратные сцепления между воспитанником и его домом, школой а также средой. Благодаря тому, что человек все время преобразовывает свою естественную и общесвенную среду, одновременно влияет преобразовывающим способом сам на себя, значит — становится в результате своим собственным творцом как вид и как личность.

MIRON KRAWCZYK

A MODEL OF EDUCATION

Basing on developments in cybirnetics the author presents a project of a model of the educational process. The author conceives of the scientific model as of ostensive (e. g. representative, graphic or plastic) presentation of a fragment of reality to be examined. It follows from the author's analysis of the model of the educational process that the educational process is more complicated o phenomenon than the process of teaching and therefore the former is more difficult ot carry out properly. The author proves his thesis analyzing fundamental notions which are dealt with by the investigators in the field of educational process. These notions are opposed to each other. They ore first of all „teacher" and „educator" on the one side, and „learner" and „pupil" in the other. The model of educational process presented and explained in the first two parts of the article shows that two pairs of notions exhibit some basic differences.

There follows an argument concerning the interpretation of the assuption that the stimuli reaching the pupil „act circularly]" i. e. via external conditions as is claimed by S. L. Rubinstein by the so-called »intervening voriables« in E. C. Tolman's formulation. The argument is based upin an anaysis of a relatively isolated system in the educational process viz. the pupil. The external conditionings are: biological factors, psychical factors, and social factors.

The third part of the article is devoted to the problem of a u t o c r e a t i o n effected by the pupil by way of self-educating himself. Thanks to the process of self--education the pupil becomes his own creator as a human individual. In addition the pupil interpreted not only as the object of educations but also as its subject reciprocates the influence upon all the institutions engaged in his educational process. In this way there is a feelback between the pupil and his home. school and enviornment. Owing to the fact that Man continuously transforms his natural and social environment, he influences himself, and in this way becomes, consequently, his own creator, both as a species and as an individual.

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE W SZKOLE ŚREDNIEJ

Wcześniejsze wprowadzenie zreformowanego programu wychowania obywatelskiego do szkół średnich zostało zapowiedziane w programie przejściowym w roku 1964.

Taka sytuacja dotyczy tylko tego przedmiotu. Program bowiem dla IV klasy nowego liceum wprowadza się w r. szk. 1967/68, a więc w roku, w którym reforma obejmuje dopiero klasę I. Jest to danie szkole nieporównywalnie większej szansy w zakresie ideowo-społecznego wychowania młodzieży, niż było to możliwe w warunkach realizacji okrojonego ostatnio i kadłubowego programu wiadomości o Polsce i świecie współczesnym.

Przedsięwzięcie to jest możliwe, ponieważ wprowadzenie programu w zasadzie w niczym nie komplikuje ogólnego planu reformy. Wiadomo np., że wychowanie obywatelskie jedynie w niewielkim stopniu uzależnione jest od treści szczegółowych innych przedmiotów. W siatce godzin liceum ogólnokształcącego jest również czas na włączenie wychowania obywatelskiego w zwiększonym wymiarze godzin, tj. 3 tygodniowo. Zajmie on bowiem miejsce dotychczasowych wiadomości o Polsce i świecie współczesnym oraz propedeutyki filozofii.

Podręcznik dla uczniów, przygotowany przez zespół autorów-naukowców, powinien znaleźć się w szkole na czas. Można to wnosić ze stanu zaawansowania prac edytorskich.

Tak więc wprowadzenie lepszego programu, zwiększony wymiar godzin na jego realizację, dostosowany do wymagań podręcznik oraz skuteczniejsze metody realizacji zalecone przez program stwarzają możliwości znacznie głębszego oddziaływania ideowo-wychowawczego szkoły na młodzież.

Warto jednakże zwrócić uwagę i na pewne trudności, jakie wystąpią w okresie przejściowym, tzn. do roku 1970/71. Otóż po zakończeniu reformy liceum wychowanie obywatelskie będzie realizowane w kl. IV po zamkniętym kursie historii, która kończy się w kl. III. A więc będzie ono miało pełną podbudowę w historii najnowszej (powojennej) Polski i świata. Ma to istotne znaczenie ze względu na integracyjny charakter przedmiotu w zakresie społeczno-ideowego wychowania młodzieży, w czym historia odgrywa doniosłą rolę.

W okresie przejściowym treści programowe będą omawiane po zakończonym w kl. X kursie geografii (podobnie jak do tej pory), co ma istotne znaczenie z uwagi na występującą tam problematykę społeczno-gospodarczą świata (kl. IX) i Polski (kl. X). Natomiast problematyka historii najnowszej świata i Polski, wyjaśniającej genezę współczesności, będzie omawiana z pewnym opóźnieniem w stosunku do tych samych lub bliskich zagadnień występujących w wychowaniu obywatelskim. Dlatego też nauczyciel WO będzie musiał często odwoływać się do wiadomości uczniów

ze szkoły podstawowej i z innych źródeł oraz poświęcać więcej czasu na dokonywanie choćby charakterystyki przemian historycznych, które ukształtowały dzień dzisiejszy. Pocieszeniem może być fakt, że młodzież na tym poziomie sporo wie z różnych źródeł o ważniejszych zjawiskach i procesach społeczno-politycznych z okresu ostatnich kilkunastu lat.

Czym się różni nowy program od dotychczasowego i jakie zadania spełniać ma przedmiot? Na pewno trudno porównywać program wiadomości o Polsce i świecie współczesnym, realizowany od 1964 r. z programem wychowania obywatelskiego. Można krótko powiedzieć, że cały dotychczasowy (przejściowy) program WoP stanowi właściwie jeden z czterech działów nowego programu. A jeśli nawet chcielibyśmy porównać nowy program z realizowanym w latach 1957—1964, to jest to różnica ogromna.

Po pierwsze, cała problematyka historyczna okresu powojennego została przeniesiona do programu historii, a więc w ramach WO została tylko współczesność w skali kraju i świata.

Po drugie, poza rozszerzoną problematyką ustroju społeczno-gospodarczego i politycznego Polski Ludowej oraz podstawowymi zagadnieniami współczesnego świata nowy program zawiera dwa działy do tej pory nie istniejące, a mianowicie: dział I — Podstawowe wiadomości o społeczeństwie i prawach jego rozwoju oraz dział IV — Człowiek w społeczeństwie socjalistycznym.

Po trzecie, nowy program w sposób istotny zmienia charakter przedmiotu — dominują w nim funkcje integracyjne w zakresie treści społeczno-ideowych i wychowawczych. Znalazło to wyraz w nazwie „Wychowanie obywatelskie".

Po czwarte, znacznej poprawie ulegają warunki realizacji programu, który z jednej strony znajduje oparcie w zakończonym kursie historii, a z drugiej otrzymuje zwiększony wymiar godzin — do 3 tygodniowo.

Po piąte, nowe dyrektywy metodyczne zobowiązują do realizacji programu w ścisłym związku z praktyką życia społeczno-politycznego.

Oczywiście na tym nie kończy się sens reformy przedmiotu. To są w zasadzie tylko warunki, których celem jest stworzenie możliwości dla właściwej realizacji jego zadań ideowo-wychowawczych. Te bowiem zadania stanowią istotę przedmiotu. Oznacza to, że treści przedmiotu oraz metody i formy jego realizacji powinny służyć, jak głosi program, „wychowaniu młodzieży w duchu zasad moralności socjalistycznej, w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu, przygotowaniu do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury" (Uwagi wstępne).

Jest to cel kierunkowy i dynamiczny. Takie sformułowanie programu, jak: „Podstawowym celem jest wyjaśnienie uczniowi właściwego sensu życia w otaczającym świecie, a w konsekwencji — własnego miejsca i roli w społeczeństwie" (s. 14) wyraźnie określa kierunek działania pedagogicznego. I dalej „Proces poznawania rzeczywistości społecznej powinien

służyć zaangażowaniu wychowanków, aktywizowaniu ich do działalności społecznej".

Określenie to wskazuje, iż treści przedmiotu — poznawanie faktów i procesów społecznych, gospodarczych, politycznych — służyć ma nie gromadzeniu formalnej wiedzy szczegółowej, lecz kształtowaniu przekonań o słuszności założeń i idei socjalistycznych, a w następstwie — postawy zaangażowania i woli działania na rzecz postępu społecznego w praktyce życia codziennego.

Wiadomo bowiem, że nie można wychowywać „jakoś w ogóle". Aby przekonać kogoś do czegoś, trzeba argumentować faktami, w sposób naukowy ukazywać procesy, prawidłowości i tendencje, wskazywać na reprezentatywne przykłady. Aby przekonać młodzież o słuszności poglądu, że przyszłość świata należy do socjalizmu, trzeba jej wyjaśnić prawidłowości historycznego rozwoju społeczeństwa, ukazać stałą tendencję do humanizacji stosunków społecznych, w wyniku czego powstał i dynamicznie się rozwija system socjalistyczny, jego humanistyczne cele i przewagę nad ustrojem kapitalistycznym, że system ten jest powszechnym dobrem i jako taki może i powinien być umacniany i doskonalony wspólnym wysiłkiem. Dopiero przekonanie, że to jest obiektywna prawda, pozwoli dokonać wyboru własnej drogi życiowej, znaleźć własne miejsce w społeczeństwie socjalistycznym, świadomie powiązać swoją przyszłość z pomyślnym rozwojem społeczeństwa.

Ale nie tylko akceptacja ustroju i adaptacja młodzieży do zastanych stosunków i warunków stanowią spełnienie naszych celów wychowawczych. Jest to celem każdego społeczeństwa, w tym i burżuazyjnego. Nasz globalny cel w zakresie wychowania ideowo-społecznego ma jeszcze drugą stronę, wynikającą z istoty socjalizmu jako ustroju świadomie tworzonego i rozwijanego przez ludzi pracy w ich interesie. Tą drugą częścią celu jest ukształtowanie zaangażowanej racjonalnie i emocjonalnie postawy aktywnego działania na rzecz umacniania podstaw życia społeczeństwa socjalistycznego, doskonalenia jego form, w obronie postępowych idei klasowych, narodowych i ogólnoludzkich.

Zadaniem wychowania obywatelskiego jest przygotowanie młodzieży do aktywnego życia społecznego stale zmieniającego się i rozwijającego, coraz lepszego za pięć, dziesięć, piętnaście lat, do życia, w którym młodzież dzisiejsza wejdzie na własny rachunek jutro, będzie samodzielnie rozwiązywała własne i społeczne problemy, będzie o nich decydowała. Na tym polega dynamizm celów wychowawczych przedmiotu. Ale właśnie dlatego musimy młodzież nauczyć samodzielnego myślenia, analizowania i wyciągania racjonalnych wniosków, musimy nauczyć odpowiedzialności za słowo, czyny, rozwinąć i ugruntować szacunek do pracy i ludzi pracy, przekonać o potrzebie poszanowania prawa i zasad współżycia społecznego, wyjaśnić istotę patriotyzmu i internacjonalizmu, etyki socjalistycznej, koleżeństwa, miłości. Dążeniem jest ukształtowanie takiego człowieka,

który głęboko czuje i rozumie humanistyczny sens socjalizmu, jest z nim mocno związany, przeżywa jego trudności i sukcesy i z nim wiąże swoją przyszłość.

Podstawą osiągania celów wychowawczych są treści przewidziane programem oraz metody. Dotychczasowe koncepcje wychowania społeczno-politycznego oparte bądź na teoretycznym poznawaniu społeczeństwa, bądź na moralizatorstwie, bądź wreszcie na bezpośredniej działalności społecznej młodzieży zostały w ostatnich latach ocenione jako jednostronne i jako takie nie odpowiadające naszym potrzebom. Wprawdzie nowy program wychowania obywatelskiego zawiera w swych treściach i metodach elementy wymienionych koncepcji, ale nie jest to eklektyczna kompilacja, lecz nowa jakość uwzględniająca racjonalne wartości i pozytywne doświadczenia dotychczasowe.

Zrozumiałe, że u podstaw wychowania społecznego, realizowanego w zasadzie w ramach szkolnego systemu klasowo-lekcyjnego, leży określony system wiedzy o społeczeństwie. System ten składa się z elementów wielu dyscyplin naukowych, takich, jak historia, filozofia, ekonomia, socjologia, prawo, stosunki polityczne, etyka.

Zakres i układ treści programu ma bardzo istotne znaczenie z punktu widzenia celów ideowo-wychowawczych, jakie mamy osiągnąć. Spójrzmy więc choć pobieżnie na dobór treści w programie.

Otóż dział I — „Podstawowe wiadomości o społeczeństwie i prawach jego rozwoju" jest socjologiczną syntezą i podsumowaniem historii rozwoju społeczeństwa, jest wyjaśnieniem praw i prawidłowości, według których ono żyje i rozwija się. Jest to więc ta socjologiczno-ekonomiczna synteza, dokonywana głównie na gruncie wiedzy historycznej uczniów, której nie było w programie WoP, a której wprowadzenia powszechnie domagali się nauczyciele szkół średnich.

Wyjaśniając istotę i charakter takich podstawowych kwestii, jak historyczny rozwój sposobu produkcji, stosunek bytu społecznego do społecznej świadomości, walka klas, pojęcia narodu, państwa i prawa, rola mas i jednostki w przekształcaniu warunków bytu społecznego i in. treści programu stwarzają możliwość uświadomienia i przekonania młodzieży o tym, że człowiek i jego świadomość są wytworem społecznym, a życie i rozwój społeczeństwa nie są zależne od przypadków, względnie sił nadprzyrodzonych, lecz kierują nimi obiektywne prawa, które człowiek powinien rozumieć i świadomie wykorzystywać w celu doskonalenia tego życia.

Treści tego działu stanowią jednocześnie — jak głosi program — „elementarny wstęp metodologiczny, zawierający niezbędne przesłanki naukowego rozumienia pojęcia społeczeństwa". Niewątpliwie, te treści są niezbędne dla zrozumienia dalszych działów programu.

Dział II — „Podstawy ustroju społeczno-ekonomicznego i politycznego PRL" — obejmuje problematykę politycznej organizacji państwa socjalistycznego oraz kierunki i metody rozwoju życia społeczno-gospodarczego.

Wyjaśniając te zagadnienia na konkretnych przykładach przemian, ukazując procesy rozwoju, konfrontując ze znanym młodzieży z historii i współczesnym obliczem kapitalizmu, będziemy dążyli do ugruntowania przeświadczenia uczniów, że nieuchronnym następstwem ustroju wyzysku i niesprawiedliwości jest socjalizm — realny wynik dążeń i walki wytwarzającej większości społeczeństwa. Będziemy ukazywali możliwości socjalizmu w dziedzinie przyśpieszania rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, likwidowania nierówności społecznej, humanizacji stosunków międzyludzkich, jednym słowem — przewagi systemu socjalistycznego nad kapitalistycznym.

W dziale III — „Problemy polityczne współczesnego świata" — ukażemy główne zagadnienia społeczności narodów, społeczeństwa światowego w najistotniejszej płaszczyźnie: istnienia oraz walki i współżycia dwóch przeciwstawnych systemów społeczno-ekonomicznych — socjalizmu i kapitalizmu. Określony programem materiał będzie wykorzystywany dla kształtowania przekonania, że rozszerza swój zasięg i wzmacnia swe siły system socjalistyczny, że we współczesnym świecie coraz silniejsza jest tendencja antykapitalistycznego rozwoju społeczeństw, że sprzyjają temu osiągnięcia państw socjalistycznych i realizacja ich humanistycznych celów także w polityce międzynarodowej. W tym kontekście będziemy starali się również ukazać pozycję i rolę polityczną i ekonomiczną Polski Ludowej w rozwiązywaniu problemów współczesnego świata i budzić uzasadnioną dumę młodzieży z osiągnięć naszego narodu.

Dział IV — „Człowiek w społeczeństwie socjalistycznym" — obejmuje problematykę współżycia ludzi, stosunku do innych i do społeczeństwa jako całości. „Stanowi on podsumowanie wątków moralno-politycznych, występujących w poprzednich działach, nawiązuje do wszystkich dotąd omawianych motywów etycznych..." (Program, s. 25).

Materiał tego działu posłuży do wyjaśnienia racjonalnych i jednocześnie humanistycznych podstaw etyki socjalistycznej. I to nie tylko jako stosunku jednostki do jednostki, ale również jednostki do społeczeństwa oraz do społecznych wartości materialnych i kulturalnych.

Celem będzie ugruntowanie przekonania, że od każdego człowieka w ogromnym stopniu zależy atmosfera współżycia w różnych okolicznościach, od aktywnej współpracy — powodzenie zespołu i społeczeństwa, od szacunku i pomocy dla innych — ich zadowolenie, że wreszcie od sukcesów społeczeństwa zależy powodzenie jednostki. Wydaje się, że na gruncie przeanalizowanych treści całego programu i w kontekście zagadnień nakreślonych w dziale IV będziemy w stanie ukazać młodzieży właściwy sens życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa socjalistycznego.

Treści tego działu również do tej pory brakowało nauczycielom wiadomości o Polsce i świecie współczesnym. Zbyt ograniczona była płaszczyzna rozważań na temat spraw bliskich jednostce i ogromnie młodzież interesujących. Jakże często uczniowie wprost narzucają nauczycielowi

dyskusje, których celem są próby odpowiedzi na różne, zaczerpnięte z praktyki życia i nurtujące kwestie moralne lub choćby skonfrontowanie z innymi własnych przemyśleń i poglądów. Obecnie otrzymują taką możliwość, i co więcej — naukowe podstawy etyki.

Patrząc na cały program zdajemy sobie sprawę, że tak szeroki zakres wiedzy jest z pewnością niełatwy do zgłębienia przez samego nauczyciela i wymagać będzie stałego samokształcenia, ale jakiegoż dostarcza arsenału argumentów, dowodów, wniosków, jak szeroki i pełny może być obraz społeczeństwa i mechanizmów nim rządzących, które pragniemy uświadomić młodzieży i przy ich pomocy wychowywać. Idzie jednak o to, aby wiedzę tę, nakreśloną programem, przekazać młodzieży i wykorzystać jej siłę wychowawczą w taki sposób, żeby jej przyswajanie było jednocześnie procesem kształtowania przekonań i budowania zaangażowanych postaw społecznych. O tym zadecyduje jednak osobista postawa nauczyciela, jego warsztat pracy i umiejętności pedagogiczne.

Mówiąc o metodach pracy zalecanych przez program warto zwrócić uwagę, że u ich podstaw legły dwie podstawowe zasady:

1. Zasada integracji treści ideowo-wychowawczych oddziałujących na uczniów;

2. Zasada realizacji treści programowych w ścisłym związku z praktyką życia społeczno-politycznego.

Obie, niezwykle istotne zasady zostały wyraźnie sformułowane w przedmiocie po raz pierwszy. Zasada integracji nakłada na nauczyciela obowiązek uwzględnienia następujących faktów:

a) Treści przedmiotu nie są dla uczniów całkowicie nowe i nieznane. Występują one bowiem w pewnym zakresie w wychowaniu obywatelskim w szkole podstawowej, a także w nauce historii, języka polskiego, geografii, i fragmentarycznie w innych przedmiotach.

b) Na uczniów oddziałują (w zasadzie te same co na nauczyciela) masowe środki przekazu informacji i treści kulturalnych — radio, telewizja, prasa, kino i in.

c) Uczniowie uczestniczą bezpośrednio w życiu społecznym, które wpływa na kształtowanie ich poglądów i postaw. Jest to dla przykładu: uczestnictwo w ideowo-politycznych organizacjach młodzieżowych, samorządzie szkolnym i internatowym, społecznych czynach środowiskowych i innych akcjach, udział w różnych aspektach moralnego i ekonomicznego życia rodziny.

To bogactwo treści społeczno-politycznych, oddziałujących na młodzież, narzuca przedmiotowi o tym charakterze zadania integracyjne. Świadczy również na rzecz tezy, że nauczyciel nie jest i nie może być jedynym źródłem wiedzy, natomiast uczeń może i powinien być stroną aktywnie współdziałającą w procesie kształcenia i wychowania. A zatem zadaniem nauczyciela w tym kontekście jest stale badać zasób wiedzy uczniów, uzupełniać ją, scalać i porządkować zgodnie z systematyką programu. W ten

sposób przedmiot stanie się logicznym i uporządkowanym systemem wiedzy o społeczeństwie.

Taki sposób wykorzystania nagromadzonej wiedzy uczniów umożliwia wszechstronniejsze i gruntowniejsze omówienie tematów lekcyjnych i osiągnięcie lepszych wyników nauczania i wychowania. Poza tym wzrasta również zainteresowanie i aktywność uczniów świadomych tego, że wiedza zdobyta wcześniej lub z innych źródeł okazuje się przydatna.

W wychowaniu, a taki przede wszystkim charakter ma przedmiot, ogromne znaczenie ma dobór odpowiednich metod pracy z uczniami. Są one nie mniej ważne niż same treści, zapewniają bowiem skuteczność pracy pedagogicznej. Jeśli stwierdzamy, że podstawowym zadaniem przedmiotu jest przygotowanie młodzieży do życia społecznego, a nie do formalnego egzaminu szkolnego, to rozumiemy przez to, iż wynikiem pracy będzie taki stan, że prawidłowe poglądy i postawy młodzieży deklarowane i demonstrowane w szkole będą również ich poglądami i postawami po opuszczeniu szkoły, tzn. w dalszym, samodzielnym życiu. A więc nasze wysiłki i praca ideowo-wychowawcza w szkole nie powinny zostać zdezawuowane przez życie, w które młodzież wkroczy. Takie wyniki może zapewnić rzetelna wiedza, w jaką wyposażamy młodzież, oraz stałe konfrontowanie jej z rzeczywistością społeczną. Program głosi (s. 16): „Poznawanie rzeczywistości społecznej nie może polegać tylko na przekazywaniu wiadomości teoretycznych przewidzianych w programie, nie można też wychowywać młodzieży moralizowaniem. Młodzież powinna się uczyć i wychowywać przez poznawanie faktów i zdobywanie doświadczeń. Formalizm i werbalizm w nauczaniu tego przedmiotu mógłby przynieść wyjątkowo duże szkody".

Twórcy programu podkreślają, że pozytywne wyniki w tym zakresie można osiągnąć przez stosowanie metod tzw. poszukujących (metoda kontaktów społecznych, dyskusja, praca z tekstem, nauczanie problemowe), stworzenie atmosfery szczerości i zaufania między nauczycielem i uczniami, cierpliwość i takt pedagogiczny w wyjaśnianiu spraw trudnych, rozbudzenie żywych zainteresowań młodzieży omawianymi problemami.

To jest niewątpliwie trudna, ale jedynie słuszna droga w dążeniu do osiągania celów wychowania ideowo-społecznego.

ВЕСЛАВ НАЛЕПИНЬСКИ

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Статья рассматривает программу нового предмета в реформированной средней школе, каким, является гражданское воспитание. Его объём содержания по отношению к ныне существующим известиям о Польше и современ-

ном мире значительно расширенный. Предмет этот заменит вышеупомянутые известия как и существующую до сих пор пропедевтику философии. Введение его в школу наступит в будущем учебном году хотя выступает он не в первом а в последнем классе. Хочется таким образом раньше усилить воспитательную работу школы, еще в переходный период.

Автор рассматривает затем некоторые затруднения какие-то по его мнению — будут сопутствовать в переходный период осуществлению программы этого предмета, вызванные главным образом отсутствием соответственной синхронизации с историческим и географическим материалом существующих до сих пор программ.

Автор анализирует также цели и задачи нового предмета и указывает разницу между старой программой „известий" а новой программой „гражданского воспитания".

Во второй части статьи автор рассматривает вопрос объёма и уклада содержания гражданского воспитания в средней школе. Выделяет 4 разделы: основные сведения об обществе и законах его развития, основы общественно-экономического и политического строя ПНР, политические проблемы современного мира и человек в социалистическом обществе.

В заключительной части статьи автор пишет о методах работы рекомендуемых программой.

WIESŁAW NALEPIŃSKI

CITIZEN EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

The article discusses the programme of the new subject in the reformed secondary school viz. Citizen Educaiion. It is the subjest with considerably broadened scope of contents as compared with the subjec. which has taught until now called „Knowledge about Poland and Contemporary World." The new subject is to replace the old one as well as „Introduction to Philosophy." It is to be introduced in the coming school year even .hough it is to be taught in the last grade. In this way the educational work of the school will be intensified earlier, in the period of transition.

The author discussed certain troubles hich, as he predicts will have to occur in the tranisition period of realization of h.e new subject. The source of these troubles is mojnly to be seen in the lack of synchronization of the new subject with historical and geographical materials taught now. The author also anlyzez aims and purposes of the new subjec. and points out to the differences between the old programme of „Knowledge..." and the new one of „Citizen Education."

In the seconad part of the article the author is concerned with the scope and arrangement of the contents of the Citizen Education in sceondary school. He distinguishes four parts: fundamental knowledge about society and laws governing its development, fndamentals of social, economic and political system of Polish People's Republic, political problems of contemporary world, and Man in the socialist society. The author concludes with a discussion of methods recommended by the programme.

O WYCHOWANIU INTEGRALNYM W ŚRODOWISKU

Współczesne życie charakteryzuje się zwiększeniem wpływu techniki na różnorodne formy działalności ludzkiej (technizacja życia) oraz wzrostem skupień ludzkich na stosunkowo małych przestrzeniach (urbanizacja). W strukturze współczesnego życia występuje rozbicie jednolitego oddziaływania na młodzież, tak charakterystyczne dla poprzednich okresów historycznych. Obecnie młodzież podlega wpływom różnorodnych kręgów społecznych oraz różnych form kultury masowej. Brak opieki ze strony pracujących zarobkowo rodziców, negatywne wzory i modele zachowań istniejące w środowisku życia dziecka, niezaspokajanie potrzeb przez poszczególne instytucje wychowawcze powoduje wzrost szeregów młodzieży niedostosowanej społecznie. Nieujednolicenie wymagań oraz brak kontroli ze strony społeczeństwa pozwalają brać górę wpływom niekontrolowanym nad intencjonalnymi. Na tym tle rodzi się potrzeba określonej integracji wpływów zwłaszcza w tych warunkach i środowiskach, w których dziecko tkwi silniej i głębiej.

I. Co to jest wychowanie w środowisku

Dla głębszego zrozumienia istoty wychowania należy rozróżnić przynajmniej trzy procesy kształtujące zachowanie się człowieka [1].

Pierwszy z nich to wzrost biologiczny i psychiczny polegający na rozwijaniu wrodzonych zadatków i zdolności. Wzrost ten pozostaje między innymi pod wpływem oddziaływań środowiska.

Drugi proces stanowi właśnie całokształt oddziaływań płynących ze środowiska. Jeśli przez środowisko rozumiemy „układ przedmiotów i procesów otaczających organizm żyjący i pozostających z nim we wzajemnym oddziaływaniu" [2], to w tym wypadku chodzi nam o wpływy pochodzące ze środowiska domowego, rówieśniczego, szkolnego i lokalnego.

Trzeci proces to wychowanie. Procesowi temu nie podlegają tylko układy materialne, w stosunku do których możliwe jest ścisłe określenie i organizowanie ilości i jakości działających na nie wpływów — ale osobowość człowieka, poddana — oprócz celowego działania — wielorakim wpływom pozostającym często poza kręgiem bezpośredniego oddziaływania wychowawcy [3]. Jest to proces najbardziej złożony i skomplikowany od

[1] „Niektórzy teoretycy wychowania — pisze J. Szczepański — zwłaszcza socjologowie, są skłonni utożsamiać socjalizację — czyli proces przystosowania się do życia w społeczeństwie i uczestnictwo w kulturze — z wychowaniem. Sądzę jednak, że warto je rozróżniać. Pierwszy polega na biernym przyswojeniu wszystkich wpływów zarówno negatywnych, jak i pozytywnych. Wychowanie natomiast — na intencjonalnym przekazywaniu wartości pozytywnych" (Zagadnienia socjologii współczesnej. PWN 1965. Tom 26. Omega. s. 48).

[2] Szczepański J.: O pojęciu środowiska. *Przegląd Socjologiczny* 1946; t. VIII.

[3] Por. R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. PWN, Warszawa 1966; s. 18.

poprzednio wymienionych. Proces ten charakteryzuje się planowym i celowym oddziaływaniem na wychowanka w celu ukształtowania jego osobowości według pożądanego przez społeczeństwo modelu [4]. Wychowanie nie ogranicza się tylko do zasobu przyswojonych wiadomości czy też ukształtowanych postaw, lecz również dalszego rozwoju rozbudzonych już potrzeb, ich zaspokajania oraz rozbudzania nowych. Wychowanie nie zamyka całokształtu procesów działających na człowieka i kształtujących jego zachowanie. Proces wychowania jest w dużej mierze uzależniony jednak od poprzednich dwóch procesów.

Zwłaszcza drugi proces nabiera rangi podstawowego znaczenia z punktu widzenia wychowania. Właśnie współzależności pomiędzy rozwojem człowieka, jego wychowaniem a środowiskiem, czyli zagadnienie wpływu środowiska na rozwój osobnika, jak również wpływu człowieka na środowisko jest charakterystyczne dla tzw. wychowania w środowisku.

Zagadnienia te mogą być rozważane przez dwie nauki: socjologię wychowania i pedagogikę społeczną. Pierwsza dziedzina wiedzy próbuje ustalić prawidłowości rozwoju i funkcjonowania środowiska społeczno-wychowawczego kształtującego osobowość człowieka, a zwłaszcza dziecka poprzez naturalne uczestnictwo w grupie.

Pedagogikę społeczną interesuje zaś rodzaj i jakość bodźców oraz wpływów oddziałujących na wychowanka, czyli organizowanie środowiska wychowawczego. Proces wychowania dokonujący się w szerokich kategoriach środowiskowych uwarunkowań nazywać będziemy wychowaniem w środowisku. Celem tego procesu będzie organizowanie środowiska wychowawczego, czyli planowe wyzwalanie w środowisku bodźców i wpływów zgodnych z racjonalnym kierunkiem pracy wychowawczej oraz kompensowanie wpływów ujemnych.

Wychowanie w środowisku dotyczy następujących grup i środowisk: wychowania w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w środowisku lokalnym.

Celem wychowania z punktu widzenia pedagogiki społecznej staje się między innymi przetwarzanie środowiska, przetwarzanie opierające się na ideałach, woli i siłach ludzi tegoż środowiska. Rola bowiem wychowania nie polega na biernym przyswajaniu wpływów płynących od różnorodnych czynników środowiskowych, lecz na dopomaganiu do przezwyciężenia braków środowiska i spożytkowaniu jego wartości [5]. To właśnie proces wychowawczy pozwala na selekcję różnorakich bodźców środowiskowych, eliminując lub przezwyciężając niepożądane wpływy.

Istota wychowania dziecka w środowisku lokalnym — biorąc praktycznie — polega więc na celowym oddziaływaniu na wychowanka przez

[4] Por. R. Miller: Ogólna charakterystyka procesu wychowania i jego wyników. *Kwart. Pedag.* 1966, nr 1, gdzie autorka określa proces wychowania „jako proces psychospołeczny, regulujący stosunek między ciągiem zmian społecznych i zmian psychicznych jako proces, który jest częścią procesu rozwoju społecznego i kieruje rozwojem jednostki", s. 73.

[5] Radlińska H.: Pedagogika społeczna, Ossolineum 1961; s. XXVI—XXIX.

wszystkie wartościowe bodźce i wpływy tak w czasie wolnym od zajęć szkolnych i obowiązków domowych w jego miejscu zamieszkania, jak również podczas pełnienia swoich obowiązków w pracy, w czasie zabawy czy wypoczynku, w domu, grupie rówieśniczej czy w szkole.

Interpretacja procesu wychowawczego przez pedagogikę społeczną nabiera szczególnej wagi w dobie obecnej, gdzie obok wzrostu środków przekazywania kultury, przy braku stałej systematycznej kontroli społecznej, zwłaszcza powiększającej się coraz bardziej roli czasu wolnego od pracy zdaje się czekać na głębsze i powszechniejsze rozwiązanie.

Wychowanie w środowisku wielkomiejskim jest wyjątkowo skomplikowanym procesem ze względu na warunki tak bardzo charakterystyczne dla dużych ośrodków mieszkalnych i zarazem przemysłowych. Ilość wpływów na dziecko i młodzież jest proporcjonalnie większa do większych miast i nowych osiedli, a odwrotnie proporcjonalna do małych osad i wsi o ustalonej tradycji i renomie. Istnienie całego szeregu instytucji wychowawczych, organizacji społecznych, organizacji młodzieżowych, placówek prywatnego czy uspołecznionego handlu, zakładów usługowych itd. jest bodźcem wpływającym na procesy wychowawcze, kształcącym pozytywne bądź negatywne postawy wychowanka.

Niektórzy pedagodzy próbują rozwiązywać problemy wychowawcze w środowisku lokalnym w oparciu o inicjatywę społeczną przejawianą szczególnie przez amatorów (wychowanie TPD-owskie), inni widzą w tym zakresie doniosłą rolę organizacji młodzieżowych[6]. Są u nas również rzecznicy stanowiska lansującego oparcie procesu wychowawczego w środowisku na Komitetach Blokowych. Niektórzy przedstawiciele placówek pozaszkolnych dostrzegają potrzebę organizacji wolnego czasu dziecka w środowisku w oparciu o te placówki.

Wszystkie powyższe próby, jakkolwiek zasługują na wysokie uznanie w tym sensie, że rozwiązują wycinkowo pewne problemy wychowawcze, np. problem wolnego czasu dziecka, problem profilaktyki, nie są w stanie rozwiązać złożonego zagadnienia integracji wychowawczej środowiska życia dziecka, o której będzie mowa niżej.

Nie ma u nas dotychczas jednolitej i zadowalającej koncepcji rozwiązania problemu wychowania dziecka w środowisku lokalnym. Problem wychowania dzieci i młodzieży w środowisku jest jednym z zaniedbanych problemów pedagogicznych.

W dalszym ciągu jestem winien czytelnikowi wyjaśnienie, co to jest wychowanie integralne w środowisku. Pojęcie to, zanim będzie przedmiotem analizy, wymaga wpierw szerszego omówienia czynników środowiskowych oddziałujących na wychowanka. Jak wiemy, na środowisko życia dziecka składają się różnorodne czynniki. Do nich należą biorąc najogólniej cztery środowiska:

[6] Por. Chmieleńska I.: Pedagogika podwórkowa, Warszawa 1963; ZG TPD.

1) rodzina,
2) grupa rówieśnicza,
3) szkoła,
4) społeczność lokalna.

Ujmując te środowiska w ramy instytucji społecznej twierdzimy, że mogą one pełnić co najmniej trzy funkcje, z powodu których warto poświęcić im więcej uwagi.

Instytucje wpływające na osobowość wychowanka spełniają następujące funkcje:

1) dostarczają środków do zaspokajania potrzeb, określając ich jakość, rodzaj itp.,

2) regulują zachowania, zachęcając do zachowań pożądanych w ramach modelu uznanego przez grupę społeczną, dokonując represji zachowań niepożądanych,

3) zapewniają ciągłość życia społecznego, dokonują integracji dążeń, działań i stosunków między jednostkami [7].

W dalszej części artykułu dokonam krótkiego przeglądu wyżej wymienionych środowisk odpowiadając na następujące pytanie: Jak przebiegają w poszczególnych środowiskach: rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym i lokalnym, takie procesy jak: 1) rozwój biologiczno-psychiczny; 2) wpływ środowiska; 3) wychowanie.

II. Środowisko rodzinne

Wpływy płynące ze środowiska rodzinnego są w początkach życia dziecka największe. Jak wiemy bowiem, rodzina spełnia podwójną funkcję: obok utrzymania ciągłości biologicznej, rodzina przekazuje młodszej generacji dziedzictwo kulturalne minionych pokoleń. Rola rodziny jest w tym drugim wypadku niepowtarzalna. Rodzina uległa pewnym zmianom, które odegrały niemałą rolę w wychowaniu dziecka w rodzinie. We współczesnej rodzinie zmieniła się pozycja społeczna kobiety. Kobieta stała się równorzędnym partnerem męża, który nie jest już, a w wielu wypadkach nie może być jedynym żywicielem rodziny. Kobieta zatem pracuje zarobkowo poza domem. „Dom rodzinny — jak pisze prof. J. Szczepański — nie jest już ośrodkiem zapewniającym zabawy i organizowanie wolnego czasu (...). Ograniczono zadania rodziny na rzecz żłobków i przedszkoli, szkół i świetlic przyszkolnych, organizacji młodzieżowych. Zmniejszył się więc także zakres kontroli rodzicielskiej nad postępowaniem dzieci, zmalał autorytet rodziców — stosunki rodzicielskie przyjęły postać koleżeńską" [8].

[7] Szczepański I.: Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczności socjalistycznej: *Kultura i Społeczeństwo* 1964; nr 4, s. 19.
[8] Szczepański J.: Zagadnienia socjologii współczesnej. PWN, Omega, Warszawa 1965, t. 26, s. 46.

Trzeba podkreślić, iż przemiany zachodzące we współczesnej rodzinie nie sprzyjają kształtowaniu się konstruktywnej osobowości dziecka. Dzieci coraz rzadziej uczestniczą w działalności gospodarczej rodziny, są pozbawione atmosfery emocjonalnego oddania, zaufania, a niejednokrotnie są pod wpływem sprzecznych oddziaływań skłóconych ze sobą rodziców.

Analizując w dalszym ciągu środowisko rodzinne z punktu widzenia jego wpływu na wymienione wyżej procesy, musimy przyznać rodzinie mimo wszystko duże możliwości w ukierunkowaniu tych procesów.

Wzrost biologiczny zależy w znacznym stopniu od warunków mieszkaniowych danej rodziny oraz od odżywiania. Proces socjalizacji powstaje niewątpliwie w rodzinie. To rodzina uczy konformizmu wobec wymagań uznanych w danym społeczeństwie. W rodzinie dokonują się pierwsze etapy uspołecznienia dziecka. Jest ona dostarczycielem wzorów obcowania człowieka z człowiekiem, które łącznie z wzorami zachowania i normami postępowania przejmują właśnie dzieci i młodzież. To samo dotyczy postaw dzieci wobec innych oraz w stosunku do samego siebie, które są przeważnie odzwierciedleniem postaw rodziców. Zachowanie się rodziców jest przedmiotem naśladownictwa i identyfikacji. Szczególnie ten drugi mechanizm: identyfikacja, polegający na przyswajaniu sobie motywów, punktu patrzenia oraz wchodzenia niejako w czyjąś rolę społeczną stanowi dla dziecka podstawę jego postępowania.

Proces całkowitego wpływu środowiska na dziecko jest niemożliwy do opanowania przez rodzinę. Być może, że rodzina jest niejako „filtrem", poprzez który przechodzą wpływy kształtujące poglądy i opinie; być może, rodzina dostarcza pojęć i wyobrażeń, za pomocą których dziecko interpretuje to, co spostrzega w całym swoim środowisku — lecz procesy te są jeszcze mało znane [9].

Wychowanie jest fragmentem procesu socjalizacji. Polega ono nie tylko na wprowadzeniu w życie społeczne i kulturę, lecz przekazywaniu określonego ideału osobowości poprzez systematyczne oddziaływanie na wychowanka. Proces wychowawczy powstaje na bazie stosunku wychowawcy do wychowanka. Doświadczenia wyniesione w stosunkach między rodzicami a dzieckiem będą się odnosić do dalszych kontaktów w ramach innych grup społecznych. Rozpatrując stosunek rodziców do dziecka, możemy wyodrębnić dwa skrajne jego typy. Są to: stosunek polegający na braku uczucia (odrzucenie) oraz stosunek przesadnej adoracji. Odmian jednego i drugiego jest wiele. Jeden i drugi istnieje w rodzinie współczesnej. Zdajemy sobie sprawę jasno z tego, że rodzicom jest trudno przybrać rolę wychowawców, czasami brak im jest umiejętności czy wiedzy, bądź brak im czasu na wnikliwe zainteresowanie się swoimi dziećmi. Stąd wychowanie w rodzinie rzadko bywa oddziaływaniem systematycznym, planowym i celowym. Środowisko rodzinne nie jest w stanie zaspokoić

[9] J. Szczepański. Op. cit.; s. 26.

wszystkich potrzeb dziecka, należy pomóc rodzinie w tych zwłaszcza funkcjach, które uległy zanikowi.

Pewne funkcje rodziny wzięły na siebie inne instytucje wychowawcze, co wyraźnie widać np. w rozszerzającej się coraz bardziej funkcji opiekuńczej szkoły (półinternaty).

Szczególnie ważnego charakteru nabierają we współczesnym świecie, zwłaszcza w ustroju socjalistycznym, te instytucje, które podejmują zanikające funkcje rodziny — opieka nad dzieckiem, wychowanie do wolnego czasu itd. Nowa gałąź pedagogiki opiekuńczej wyraźnie dostrzega szkołę jako partnera przy rozwiązywaniu tak ważnych problemów opiekuńczych. Szkoła jest zmuszona nie tylko dożywiać dzieci, ubierać je, ale stosować także daleko idącą profilaktykę, organizować czas po zajęciach szkolnych, interesować się uczniami trudnymi itd.[10].

III. Środowisko rówieśnicze

Drugą grupą społeczną, z którą dziecko się styka najwcześniej, jest grupa rówieśnicza. Wzrost znaczenia grupy rówieśniczej i jej ogromny wpływ na dziecko jest zjawiskiem coraz bardziej rzucającym się w oczy, już nie tylko psychologom i socjologom, ale przeciętnemu człowiekowi. Wydaje się obecnie, że grupy rówieśnicze, powstające na zasadzie buntu przeciwko rodzicom i dorosłym oraz szkole, stają się jedną z bardzo ważnych instytucji społecznych.

Grupę rówieśniczą spotyka dziecko na podwórzu, w szkole, na ulicy, w parku, w miejscu zabawy czy pracy. Dążenie dziecka do udziału w gromadzie rówieśników jest powszechne, toteż jest ona nieuniknionym kolejnym etapem uspołecznienia dziecka[11].

W środowisku rówieśniczym powstają początkowo dziecięce luźne związki oparte na stycznościach o słabej więzi emocjonalnej, które łatwo przechodzą w grupy nieformalne[12]. Działalność tych grup przeradza się niejednokrotnie w niestosowne żarty, czasami graniczące z krzywdą ludzką, z czasem postępowanie tych grup staje się podobne do chuligańskiego.

Nie trzeba dłużej rozwodzić się nad tym, iż najswobodniej dziecko czuje się w swojej grupie rówieśniczej. Wszelkie braki w środowisku rodzinnym stara się kompensować w gromadzie. Potrzeby zaś nie zaspokajane w domu, jak potrzeba ruchu, rozrywek, zabawy, nie zaspokojone skłonności i zainteresowania oraz potrzeby wyżycia się społecznego, są w miarę możliwości zaspokajane właśnie w grupie. Począwszy od 9 roku życia wpływy grupy rówieśniczej na dziecko stają się coraz większe i wypierają

[10] Por. R. Wroczyński: op. cit., s. 138.
[11] Por. H. Muszyński: Uspołecznienie dziecka w procesie wychowania zespołowego. „Nasza Księgarnia" 1964.
[12] Grupa nieformalna jest to taka grupa społeczna, której normy i reguły postępowania, środki i metody działania nie zostały sformalizowane w przepisach.

wpływy rodziny, które do tego czasu odgrywały w życiu dziecka główną rolę.

Działalność grupy rówieśniczej jest niejednokrotnie bardziej atrakcyjna aniżeli zajęcia szkolne, dzięki temu dziecko rezygnuje z tego drugiego na korzyść pierwszej. Grupa potrafi wywierać nacisk na swego członka, zmienić jego opinie i postawy. Proces socjalizacji, o którym mówiliśmy wyżej, odgrywa właśnie w grupie rówieśniczej decydującą rolę.

Wśród różnych problemów dotyczących grupy rówieśniczej interesują nas możliwości wychowawcze grupy. Oczywiście, pojęcie wychowania w pełnym tego słowa znaczeniu nie może być stosowane do nieformalnych grup rówieśniczych. Procesy wychowawcze powstające w grupie nie są bowiem ani kontrolowanymi, ani celowymi poczynaniami mającymi oddziaływać na kształtowanie się osobowości członka. Są to procesy samorzutnie istniejące poza świadomością członków i przywódcy.

Proces ten można by podciągnąć pod jeden mianownik nazywając go socjalizacją.

Niemal każde dziecko wynosi z grupy rówieśników niepożądane nawyki i upodobania, styl bytowania, żargon, nie przyjmowane przez inne środowiska, a szczególnie przez dorosłych. Stąd rodzice ograniczają swobodę dziecka nie pozwalając na styczności z grupą. Tymczasem takie postępowanie jest bardziej szkodliwe dla dziecka niż uczestnictwo w życiu grupy rówieśników. Jeden z naszych teoretyków, H. Muszyński pisze: „Dziecko wychowane w izolacji od rówieśników, pozbawione możności rozwijania kontaktów społecznych na płaszczyźnie równorzędności, nie ma okazji przekonać się o swych walorach lub brakach jako członek grupy społecznej, nie opanowuje przeto niezbędnych umiejętności w zakresie pełnienia określonych ról członkowskich w różnych grupach społecznych" [13]. Członek grupy wyzbywa się w dużej mierze egocentryzmu, uczy się poszanowania reguł współżycia, pełnienia konstruktywnych ról społecznych, to zaś stwarza możliwość odnalezienia własnej wartości i pozycji wśród kolegów. Dziecko zaczyna rozumieć innych, ich interes oraz rozwija w sobie myślenie społeczne. Wreszcie grupa rówieśnicza rozwija w dziecku postawy społeczne.

Zdajemy sobie sprawę, że grupa rówieśników mogłaby bardziej oddziaływać wychowawczo na dziecko, gdyby była świadomie kontrolowana i celowo inspirowana szczególnie do działalności społecznie użytecznej, a zwłaszcza wtedy, gdy jej niektóre elementy nieformalne zastąpić strukturą formalną na wzór związków młodzieżowych. Istnieje wreszcie inna możliwość zbliżająca grupy rówieśnicze pozaszkolne do aktywnego włączenia się w proces wychowawczy przez zainteresowanie szkoły grupami rówieśniczymi i przez wciągnięcie dzieci do procesu wychowawczego, korygując wpływy płynące ze strony grup rówieśników. Istotnym ele-

[13] H. Muszyński: Op. cit., s. 59.

mentem pracy wychowawczej z grupami rówieśniczymi jest wiązanie tych grup z życiem społecznym i kulturalnym środowiska, zbliżenie i włączenie młodzieży w nurt twórczej pracy i działalności kulturalno-społecznej.

Dotychczas scharakteryzowaliśmy dwa środowiska, w których dziecko żyje i wychowuje się, są to środowiska rodzinne i rówieśnicze. Środowiska te funkcjonują w ścisłym związku. „Treści i normy życia rodzinnego i środowiska rówieśniczego wzajemnie się przenikają i oddziałują na siebie. Struktura życia rodzinnego decyduje między innymi, w jakim stopniu dziecko grawituje do środowiska rówieśniczego, w jakim zakresie podatne jest ono wpływowi. Z drugiej strony środowisko rówieśnicze określa podatność dziecka na oddziaływanie rodziców i uznawanie ich autorytetu. Środowisko rodzinne i rówieśnicze nie tylko wzajemnie są związane, one istnieją i funkcjonują w ramach konkretnego środowiska społecznego zwanego środowiskiem lokalnym" [14]. W ramach tego środowiska istnieje konkretna szkoła podstawowa, stanowiąca dla każdego dziecka środowisko wychowawcze. Dalszy ciąg naszych rozważań poświęcimy instytucji specjalnie powołanej do wychowywania młodzieży, jaką jest szkoła.

IV. Środowisko szkolne

Już pobieżna analiza rodziny i grup rówieśniczych wskazuje na wagę i duże znaczenie wpływów pozaszkolnego życia dzieci i młodzieży w kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Widzieliśmy, że środowisko rodzinne ma szczególne trudności w opanowaniu wpływów pochodzących z całokształtu oddziaływań środowiskowych oraz że znacznie osłabła kontrola społeczna wychowanka w rodzinie w związku z zanikaniem przydomowych warsztatów pracy, które skupiały dzieci i młodzież wokół stanowiska pracy ojca. Stąd praca obojga rodziców poza domem w konsekwencji ujawniła zjawisko polegające na braku opieki nad dzieckiem.

Grupa rówieśnicza, stanowiąca bardziej naturalną formę społecznego życia, przejawia samorzutne dążenia, wypowiada się przede wszystkim w działaniu wyrażającym negatywny stosunek do tradycji i autorytetu. Uwidaczniają się tutaj wyraźnie niekontrolowane wpływy czynników środowiskowych. Rolę i znaczenie tych czynników środowiskowych musi brać pod uwagę szkoła. Jak dotychczas brak jest możliwości rozwinięcia kontroli procesu wychowawczego w rodzinie i grupie rówieśniczej, ta zaś nakłada na szkołę poważne obowiązki roztoczenia opieki tam, gdzie jest ona konieczna. Obowiązki te i wynikające z nich zadania szkoły — nie wdając się w kontrowersyjne dyskusje — można zamknąć w trzech grupach zagadnień: wychowania, nauczania i opieki nad dzieckiem.

[14] Zaborowski Z.: fragment pracy nie opublikowanej pt. Rodzina i środowisko rówieśnicze, oddana do druku. PZWS 1964.

W pierwszym rzędzie jest to zadanie kompensowania braków wychowawczych, które w sposób ujemny kształtowały osobowość dziecka w powyższych grupach. Następnie należy uzupełniać, powiększać i harmonizować pozytywne wpływy pochodzące od rodziny czy też innych grup odniesienia. Dalej współczesnej szkole stawia się za cel wychowanie człowieka umiejącego myśleć i działać w warunkach zmiennej i zmieniającej się rzeczywistości społecznej, odznaczającego się dużą aktywnością, człowieka, który potrafi sprawnie pracować i aktywnie uczestniczyć w kulturze [15].

Współczesna szkoła ma przede wszystkim dostarczyć wiedzy i umiejętności potrzebnej do wykonywania zawodu, kształtować i rozwijać życie społeczne, rozwijać coraz bardziej swoją funkcję opiekuńczą. Jej dbałość o wzrost biologiczny, o zdrowie dziecka, troska o nakarmienie potrzebujących, stworzenie warunków do przechowywania dzieci pod nieobecność pracujących rodziców, a w ostatnich latach utworzenie tzw. półinternatów świadczą o wzroście funkcji opiekuńczej szkoły, której celem jest pomoc rodzinie.

Zwraca się coraz częściej uwagę na udostępnianie szerokiemu ogółowi boisk, pracowni i świetlic szkolnych, na troskę o prawidłowy wybór zawodu, na niesienie planowej pomocy materialnej dla zaniedbanych uczniów.

Reforma szkoły 8-letniej winna sprzyjać podnoszeniu poziomu nauczania i wychowania. Przyświecające szkole zadania i cele, koncentrujące się wokół zagadnień ideowo-wychowawczych i podniesienia sprawności szkolnej, wynikają z postulatów VII i XIII plenum KC PZPR oraz z wytycznych IV Zjazdu Partii.

Z pewnością stawiane zadania przed współczesną szkołą dążące do powiązania uczniów ze szkołą w procesie wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego są słuszne i konieczne, pozwalają one na zajęcie się wolnym czasem ucznia, zagadnieniem dotąd zaniedbanym.

Niemniej pod adresem szkoły jest cały szereg zarzutów, które, ogólnie biorąc, świadczą o kryzysie, jaki szkoła przeżywa.

Jedni widzą ten kryzys w przeładowanych programach nauczania oraz w powierzchownej mechanicznej praktyce szkolnej. Nudne i schematyczne lekcje — mimo wzrostu środków audiowizualnych w szkole — tłumią nierzadko poznawczą pasję dziecka. Nauczyciel, ich zdaniem, spełnia swoje obowiązki niezbyt dokładnie — „nie troszcząc się zupełnie o to, jak przebiega uczenie się uczniów, czy skorzystali z lekcji, czy mogą podołać pracy domowej" itd. [16].

Inni czynią zarzuty pod adresem zadań wychowawczych szkoły. Przytaczam tu wypowiedź Heleny Radlińskiej, która jest ciągle aktualna:

[15] Por. Suchodolski B. (red.): Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym. Ossolineum 1963; s. 36.
[16] Miller R.: Nauczyciel, szkoła i środowisko. *Życie Szkoły* nr 11.

„Szkole dzisiejszej można czynić wielki zarzut, że w nieświadomości sytuacji życiowych dzieci nie tylko nie leczy urazów, nie prostuje dróg życiowych, ale powiększa trudności, wobec których dzieci stanęły i pcha je przez to samo na złe drogi, robi z nich trudne i wykolejone" [17].

Poważny zarzut czyni szkole prof. Szczepański pisząc, że: „Kryzys szkoły został wywołany profesjonalizacją nauczycieli, zainteresowanych nie wychowaniem, ale kontrolowaniem odrabianych lekcji i własnymi sprawami, przeciążonych innymi zajęciami" [18].

Zdaniem B. Suchodolskiego „zasadniczą wadą dzisiejszej szkoły podstawowej, wadą, której konsekwencje ciągną się przez całe życie ludzi, jest to, że w przeważającej liczbie przypadków szkoła nie jest terenem rzeczywistej i różnorodnej działalności dzieci i młodzieży. Wychowana w tych warunkach młodzież nie wynosi ze szkoły ani umiejętności samodzielnego myślenia, ani zainteresowań, ani potrzeb kulturalnych" [19].

Szkoła współczesna winna brać pod uwagę wzrastającą ilość czasu wolnego. Nieumiejętność spożytkowania przez dorosłych czasu wolnego jest dla dzieci i młodzieży złym wzorcem i przykładem. Dzięki temu szkoła „może się stać i powinna najważniejszą, bo najpowszechniejszą i planowo organizowaną instytucją do wczasów" [20].

...Pożytek społeczny szkoły powinno się mierzyć dwojakimi wskaźnikami:

1) procentem absolwentów dobrze przygotowanych do wyższego rodzaju szkoły lub zawodu,

2) procentem absolwentów, którzy wynieśli ze szkoły widoczną w ich życiu umiejętność i chęć uprawiania zajęć rozwijających — samokształcenia, amatorstwa w jakiejkolwiek dziedzinie nauki, sztuki, techniki, życia społecznego, kultury fizycznej itp. [21].

Wychowanie do czasu wolnego nie może być domeną tylko szkoły, lecz również rodziny, instytucji wychowania pozaszkolnego oraz tych instytucji — stowarzyszeń, związków i urzędów, które przyjęły na siebie rolę wychowawczą w zakresie organizacji czasu wolnego.

Problematyka związana z organizacją czasu wolnego, jak również umiejętne wykorzystanie przez szkołę środków masowej informacji — zwłaszcza radia, filmu i telewizji — powoduje zmianę funkcji szkoły na kontrolera, koordynatora lub inspiratora tak w dziedzinie informacji, jak również działalności dzieci i młodzieży. To zaś naszym zdaniem wymaga od szkoły współczesnej zwrócenia większej uwagi na jeszcze dwa bardzo ważne momenty: Pierwszy dotyczy niezaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży, zwłaszcza potrzeb psychicznych i społecznych na terenie szkoły.

[17] Radlińska H.: Słowo wstępne (U). Poznajmy warunki życia dziecka. Warszawa 1959, s. 22—23.
[18] Szczepański J. Op. cit.; s. 50.
[19] Suchodolski B. (Red.) Op. cit.; s. 38.
[20] Kamiński A.: Czas wolny... Ossolineum 1966 r.; s. 245.
[21] Kamiński A. Op. cit.; s. 247.

Drugi zagospodarowania wychowawczego tzw. niczyjego terenu, terenu między szkołą a rodziną, a zatem podwórko i grupy rówieśnicze. Szkoła jak dotąd nie dostrzegała samorzutnie działających grup rówieśniczych pozaszkolnych i, co za tym idzie, nie potrafiła włączyć tych grup do procesu wychowawczego.

Odnoszenie zarzutów do wszystkich szkół byłoby błędem. Jest wiele szkół prowadzących ciekawe prace badawcze, mających osiągnięcia w dziedzinie nauczania, stosujących nowe metody w dydaktyce, nowe i lepsze formy wychowania, czego dowodem są szkoły wiodące i nowatorstwo pedagogiczne. Obok tych szkół są takie, które jedną ze swoich funkcji mają lepiej zorganizowaną od innych.

Wychowawcze znaczenie szkoły, jak pisze B. Suchodolski, „jest ograniczone właściwie tylko do promieniowania wartości intelektualnych tkwiących w przedmiotach nauczania. Wszelkie inne zadania muszą być realizowane we współdziałaniu z innymi ośrodkami, przez które płyną odpowiednie nurty życia (...) Szkoła ukazuje się jako instytucja mająca współdziałać z wielu innymi instytucjami" [22]. Instytucjami tymi są: Rady Osiedlowe, Komitety Blokowe, organizacje społeczne, Spółdzielnie Mieszkaniowe organizujące świetlice blokowe, domy społeczne, środowiskowe drużyny harcerskie itd. W tych ośrodkach pracy wychowawczej dzieci są bardziej zaangażowane aniżeli w zajęciach szkolnych czy pozalekcyjnych. Być może, że w tych ośrodkach jest mniejsza kontrola społeczna działalności dziecięcej, że zaspokajane są właściwie te potrzeby, których ani rodzina, ani szkoła nie są w stanie zaspokoić. Możliwe, że tam zajęcia są bardziej atrakcyjne, a dzieci mają możliwość dobrowolnego wyboru zajęć.

Widzimy zatem, iż rola szkoły jako instytucji wychowawczej jest ograniczona oraz uzależniona od współpracy z innymi instytucjami działającymi w środowisku życia dziecka. Z drugiej strony niezbędne jest wypracowanie nowych metod form współdziałania szkoły z rodziną, stworzenie na terenie rejonu szkoły szerokiego frontu troski o dziecko i opieki nad dzieckiem. Szkoła współczesna winna zająć się życiem grup rówieśniczych, współpracować z nimi i innymi instytucjami mającymi wpływ na nie, inspirować i kontrolować ich zachowanie, pomóc wchodzić młodzieży w odpowiedzialne i trudne życie dorosłych.

Uczeń przebywa w szkole 1/3 część dnia, resztę czasu dzieli pomiędzy rodzinę i rówieśników. Zobrazowanie dotychczas tych dwu grup społecznych i ukazanie ich wpływu na dziecko zmuszają nas do określenia w dalszych naszych rozważaniach stosunku szkoły do środowiska.

Chodzi nam o to, czy współczesna szkoła jest tylko czynnikiem kompensującym braki środowiska, czy też powinna być elementem konstruktywnym środowiska. Jakie miejsce zajmuje szkoła w środowisku. Jaką pełni rolę. Czy ma możliwość zaspokajania potrzeb, czy jest regulatorem za-

[22] Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości. PWN, W-wa 1959; s. 222.

chowania, elementem kontroli społecznej, czy wpływa i opanowuje całokształt wpływów środowiskowych — niwelując wpływy negatywne?

Rodzi się nowa funkcja współczesnej szkoły — funkcja ta polega na zintegrowaniu wpływów wychowawczych różnorodnych środowisk wpływających na dziecko. To nie jest już tylko współpraca i współdziałanie z ośrodkami i instytucjami, które wpływają na dziecko i za cel swój stawiają pracę w środowisku, ale organizowanie racjonalnych sił środowiska, inspirowanie.

Szkoła tego typu — mieniąca się szkołą środowiskową — miałaby za zadanie, obok dotychczas pełnionych funkcji, realizowanie nowej funkcji — scalanie dzieci i dorosłych poprzez wytworzenie nowych więzi społecznych. Do programów nauczania weszłyby treści szerzące wiedzę o najbliższym i dalszym środowisku życia dziecka. Szkoła współdziałałaby w przeobrażeniu środowiska, jego bazy materialnej, wpływając na organizacje i instytucje działające w osiedlu. Chodzi tu o takie sprawy, jak przystosowanie dla dzieci terenu do gier i zabaw, a następnie organizowanie razem z zespołem szkół i organizacji młodzieżowych życia społecznego dzieci i młodzieży w osiedlu, czyli środowiska wychowawczego pozaszkolnego.

W oparciu o zintensyfikowany proces wychowawczy w szkole i zintegrowany proces w środowisku życia dziecka winny dokonywać się takie przekształcenia w środowisku, które ujednolicą i usprawnią wpływy na dziecko różnych elementów składowych tego środowiska i czynników środowiskowych. Tego rodzaju proces określany jest mianem wychowania integralnego.

V. Środowisko lokalne

Zarówno w socjologii, jak i w życiu potocznym bardzo często używa się nazwy „społeczność" lub wspólnota (ang. Community, niem. Gemeinschaft). Nazwa ta oznacza zazwyczaj zbiorowość terytorialną, w ramach której członkowie mogą zaspokajać podstawowe potrzeby; wieś, małe miasteczko, dzielnica, osiedle wielkomiejskie. Społeczność jest to zbiorowość terytorialna, w której wytwarzą się poczucie wspólności i więzi sąsiedzkiej, wywołana przez bliskość zamieszkania i podobieństwo codziennych spraw, poczucie wspólnoty środowiskowej, podobny styl życia, tradycje zbiorowości terytorialnej, normy i system wartości istniejące w osiedlu. Te zjawiska, o których mówimy, wraz z instytucjami istniejącymi w terenie stanowią środowisko lokalne. Analiza tego właśnie środowiska lokalnego jest przedmiotem dalszych naszych rozważań.

Badania przeprowadzone w ostatnich latach [23], dotyczące oddziaływa-

[23] Por. Jan Turowski: Problematyka socjologiczna osiedla mieszkaniowego na tle przemian miasta i rodziny. *Życie i Myśl* 1963; nr 9—10.

nia środowiska lokalnego na zachowanie się człowieka, ujawniają kurczenie się, a nawet zanikanie stosunków sąsiedzkich, zwłaszcza w wielkich miastach. Koncepcja osiedli mieszkaniowych jako jednostek społecznych w wielkich miastach nie bazuje obecnie na stosunkach sąsiedzkich, lecz na dążeniu mieszkańców do zaspokajania swych potrzeb, szczególnie w zakresie zagadnień konsumpcyjno-usługowych i kulturalnych. Potrzeby te zrodziły Rady Osiedlowe, które zostały wydzielone spod władz miejskich, przyjmując ich funkcje i zadania na siebie.

Drugą przesłanką, na której może się oprzeć tworzenie w obrębie miasta jednostki społecznej osiedli mieszkaniowych, są potrzeby rodziny współczesnej, koncentrujące się przede wszystkim na zagadnieniu wychowania dzieci.

Nie zbadano do tej pory, jakie wpływy na dziecko wywiera środowisko lokalne. Psychologowie twierdzą, iż środowisko społeczne jest nie tylko warunkiem, ale i źródłem rozwoju psychicznego, który polega między innymi na stopniowym przyswajaniu sobie przez dziecko „wzorców" istniejących na zewnątrz. Oczywiście, ważne jest tutaj zagadnienie długotrwałości istnienia osiedla, jego tradycja, lokalny system premiowania młodzieży. W nowych osiedlach brak jest wzorców, tu istnieją inne mechanizmy wpływające na dziecko. Sprawa wychowania dziecka w środowisku lokalnym, zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży, walka z trudnościami wychowawczymi na osiedlu są momentami dużego zaangażowania się emocjonalnego rodziców, to zaś powoduje wzrost kontaktów i kształtowania się więzi społecznej. Momenty te powinna brać pod uwagę szkoła, aby poprzez dzieci i wspólne rozwiązywanie z rodzicami problemów wychowawczych wpływać świadomie na powstawanie więzi społecznej.

Wielkie miasta skupiające na swoim terenie setki tysięcy ludzi wytwarzają szereg charakterystycznych zjawisk społecznych, jak: przewaga styczności rzeczowych nad osobowymi. Podział pracy i specjalizacja prowadzą do zwężenia zainteresowań, a przede wszystkim ograniczenia zainteresowań sprawami innych ludzi. Stąd mamy zjawisko izolacji, brak kontroli społecznej itd. Konsekwencją tych zjawisk są, szczególnie w nowo powstałych środowiskach wielkoprzemysłowych, koncentracja przestępczości, dezintegracja poczynań, odchyleń od norm, zwyczajów itd.

W środowiskach niezintegrowanych, gdzie panuje anonimowość i izolacja [24], nie może być mowy o kontroli społecznej. A brak kontroli społecznej powoduje wzrost negatywnych i samorodnych wpływów na dziecko. Stąd płynie paląca potrzeba scalania wysiłków dla prowadzenia jednolitego systemu oddziaływań na wychowanka.

Zdajemy sobie sprawę, że środowisko lokalne właściwie zorganizowane i integrujące wpływy rodziny środowiska rówieśniczego z planowym od-

[24] Por. Fernand Cortez: Enfant, famille et société urbaine. Paris 1963, gdzie autor mówiąc o izolacji rodziców wspomina o zjawisku powszechnym na całym świecie, jakim jest fakt osamotnienia społecznego rodziców, patrz *Szkoła Specj.* 1965; t. XXVI.

działywaniem wychowawczym szkoły i placówek pozaszkolnych może stać się doniosłym czynnikiem wychowawczym [25]. Środowisko lokalne jest tą platformą porozumienia, tym terenem działania wychowawczego, na którym winni zjednoczyć wysiłek wszyscy, którzy chcą pomóc dzieciom.

VI. Wychowanie integralne w środowisku

Wychowanie integralne w środowisku lokalnym dotyczy przede wszystkim problematyki związanej ze scalaniem poczynań wychowawczych wszystkich instytucji i organizacji działających w ramach osiedla mieszkaniowego. Inspiratorem do tej pracy powinna być szkoła, która w oparciu o te instytucje i społeczne siły wewnątrz osiedla istniejące współkierowałyby procesem wychowania integralnego w osiedlu. Tu chodzi także o proces integracji i identyfikacji jednostek i grup społecznych, o integrację mieszkańca z mieszkańcami poprzez dzieci i dla dzieci. Wychowanie integralne wymaga nie tylko zjednoczenia wysiłku wszystkich mieszkańców osiedla dla wychowania dzieci, ale również koordynacji prac w kierunku utworzenia bazy materialnej dla pracy wychowawczej. A zatem planowanie i kierowanie pracą społeczną mieszkańców przy tworzeniu terenów zabaw i ośrodków rekreacyjnych dla dzieci i młodzieży w osiedlu. Koordynatorem pracy wychowawczej w środowisku winna być środowiskowa Rada Wychowania zwana również Osiedlową Komisją do spraw dzieci i młodzieży [26].

Wychowanie integralne zmierza nie tylko do włączenia jednostek w grupy poprzez własne działanie na korzyść dzieci, ale również do koordynacji działalności wszystkich grup na rzecz dzieci w celu zaspokojenia ich potrzeb oraz potrzeb środowiska. W tym właśnie celu utworzono przy Sekretariacie Ogólnopolskiego Frontu Jedności Narodu Komisję dla spraw dzieci i młodzieży, której celem jest dążenie do utworzenia jak najszerszego społecznego frontu wychowawczego w miejscu zamieszkania.

Wychowanie integralne ma na celu podniesienie poziomu pracy wychowawczej w rodzinie i środowisku lokalnym. W tej pracy będą brali udział sami rodzice i inni mieszkańcy zrzeszeni w organizacjach społecznych istniejących w osiedlu takich, jak Komitety Blokowe, Osiedlowe, Spółdzielnie Mieszkaniowe, Administracje, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Komitet Rodzicielski Szkoły — Ruch Przyjaciół Harcerza itp. oraz instytucje wychowawcze, jak Przedszkole, Dom Kultury Dzieci i Młodzieży — Kluby i Organizacje Młodzieżowe (ZHP i ZMS). Do tej pracy można włączyć Komitety Opiekuńcze Szkół, Zakłady Pracy oraz inne organizacje, jak np. Towarzystwo Szkoły Świeckiej, PCK, Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej itp.

[25] Por. Wroczyński R.: O pojmowaniu środowiska i jego konsekwencji dla wychowania. *Kwart. Pedagog.*, 1960; nr 4.

[26] Por. art. E. Trempala: O potrzebie integracji wpływów środowisk wychowawczych. *Nauczyciel i wychowanie* 1966; nr 5.

Nie ulega żadnej wątpliwości, iż szkoła winna stanowić centralne ogniwo pracy wychowawczej w środowisku. Jej rola polega na wytworzeniu klimatu dla sprawy, sama zaś szkoła winna się przekształcić z instytucji nastawionej głównie na nauczanie w autentyczny ośrodek życia społecznego. Jest ona przecież instytucją wychowawczą tkwiącą w samym środowisku. Jej funkcja stałaby się częściowo bardziej rekreacyjna — stwarzając młodzieży, a również i osobom dorosłym warunki do pożytecznego spędzenia wolnego czasu. Warto może dodać, iż nie każda szkoła może być „ośrodkiem wspólnoty osiedlowej". Do takiej funkcji szkoła, a zwłaszcza jej personel, musi dojrzeć, musi rzecz pojąć i zapragnąć ją realizować. Sprawa jest z pewnością skomplikowana, niemniej się opłaca.

Nie ulega wątpliwości, że działalność wychowawcza odpowiadająca wychowaniu integralnemu w środowisku może przybrać różne formy w zależności od charakteru środowiska (miasto, wieś), warunków pracy (rodzaj instytucji istniejących w środowisku), charakteru samej szkoły (szkoła podstawowa, średnia, zawodowa). Jeśli chodzi o szkołę, to mamy na myśli szkołę typu środowiskowego.

Zasady, które winny być uwzględnione w pracy środowiskowej, stwarzające warunki kontynuowania procesu wychowania integralnego w środowisku, są następujące:

1) Wychowanie integralne winno organicznie wyrastać z tych sił i czynników, które istnieją w konkretnym środowisku. Na tych elementach trzeba oprzeć swoją pracę.

2) Wychowanie integralne może tylko wtedy osiągnąć pełne wyniki, jeśli nurt opiekuńczo-wychowawczy dorosłych będzie ściśle współpracował z nurtem młodzieżowym (drużyny harcerskie, grupy rówieśnicze, kluby młodzieżowe, kręgi przyjaźni). Jak dotychczas, te dwa nurty płyną niezależnie, a czasami w przeciwnym kierunku.

3) Istotną funkcją aktywu pedagogicznego środowiska winno być nie tylko zaspokajanie potrzeby rozrywek, zabaw, spędzenia wolnego czasu, lecz również doskonalenie życia w środowisku, podnoszenie poziomu kulturalnego, samopomocy koleżeńskiej, służenie ludziom potrzebującym szczególnej pomocy (starzy, chorzy), przygotowywanie młodzieży do działalności społecznie użytecznej. Wynikami tego procesu wychowania integralnego ma być poczucie odpowiedzialności, życzliwości do innych ludzi, postawa uspołecznienia i humanizmu.

4) Wychowanie integralne w środowisku winno uwzględniać zainteresowania i potrzeby samej młodzieży. Nie może ono być oparte na przymusie, lecz na całkowitej dobrowolności i prawie do wyboru oraz współzawodnictwie między zespołami, nie może polegać na werbalizmie. Nie wolno narzucać młodzieży treści życia i pracy odległych od jej potrzeb. Potrzeby środowiska winny przybrać postać własnych potrzeb młodzieży, wówczas prace dla środowiska będą wykonywane z chęcią i przyjemnością.

5) Dzieci nie powinny być uważane przez dorosłych za bierny przedmiot oddziaływań wychowawczych. Przeciwnie, winny stanowić aktywny podmiot dla samorządowej działalności.

6) Nie należy zbytnio formalizować samorzutnych zespołów dziecięcych i młodzieżowych, struktura grup dziecięcych winna być zmienna i elastyczna w zależności od zadań powierzonych tym grupom.

7) Nie należy sądzić, że którakolwiek z organizacji działających w środowisku jest główną i najważniejszą. Wszystkie instytucje i organizacje są niejako ogniwami wielkiego łańcucha, które zamknięte w koło stanowią pod egidą Społecznego Komitetu d/s środowiska życia dziecka przy Froncie J. N. integralną całość. Komitet ten powinien być rozjemcą wszelkich sporów na terenie miejsca zamieszkania.

8) Bardzo często w pracy społecznej najlepsze chęci i pracę niszczą wzajemne waśnie pomiędzy organizacjami, walczącymi o teren swej działalności. W wychowaniu integralnym poszczególne organizacje i instytucje powinny mieć rozdzielone zadania, uzgodnione poglądy i zjednoczone wysiłki przy współpracy.

* *
*

Środowisko lokalne w wyniku zbiorowego wysiłku szkoły, instytucji wychowawczych i kulturalnych, aktywu rodziców i mieszkańców, organizacji społecznych i młodzieżowych może przez utworzenie społecznego frontu wychowawczego przekształcić się w racjonalnie zorganizowane środowisko społeczno-wychowawcze. Ideą scalającą te wysiłki będzie troska o dziecko, o jego wszechstronny rozwój, o rzetelne przygotowanie do przyszłego udziału w życiu społecznym. Środkiem do realizowania tej idei jest właśnie koncepcja wychowania integralnego w środowisku lokalnym.

ЕЖИ МИКУЛЬСКИ

ОБ ИНТЕГРАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ В СРЕДЕ

В структуре современной жизни выступает крушение единственного воспитательного воздействия на детей и молодежь. Различные общественные круги а также формы массовой культуры приводят к возникновению процессов дезинтеграции, которые не способствуют воспитательному направлению школы. Возникает необходимость определенной интеграции воспитательных воздействий, начинаний в среде, в которой живёт ребенок. Этими кругами, группами, учреждениями являются семья, сверстническая группа и школа действующая на территории местной среды. Эти четыре избранные факторы среды влияющие на ребенка воздействуют по своему, достигают разную ступень напряжения в зависимости от возраста и обобществления ребенка.

Возле них выступает целый ряд неисследованных или менее определенных воздействий, которые управляют поведением ребенка, влияют на 3 основные процесса от которых зависит поведение человека. Эти процессы следующие: био-психический рост, влияние среды и воспитание.

Статья указывает с точки зрения общественной педагогики как протекают эти три процесса в вышеупомянутых средах.

Поверхностный хотя бы анализ этих четырех сред потверждает тезис, что ни одна среда не в состоянии воспитать ребёнка без сотрудничества с другими средами.

Только все рассматриваемые факторы, объединенные усилия всех организаций и учреждений действующих в пользу детей и молодежи могут привести к организации воспитательной среды.

JERZY MIKULSKI

ON INTERGRAL EDUCATION IN THE ENVIORNMENT

A split of the uniform educational influence upon children and yoth is to be noticet in the structure of modern life. Various social circles and forms of mass culture result in processes of disintegration which are not favourable in educational trends of our school. There exists a need to integrate in a definite way the influences and educational activities in the environments embracing children. These circles, groups and institutions are: family, group of coevals and school, all acting within the local environment. The four selected environmental factors influence the child in their particular ways with varying degree of intensity depending on the child's age and his social consciousness. Apart from these factors there is a number of less known and less definite influences guiding the child's behaviour and influencing the thee fundamental processes determining Man's behaviour viz. bio-psychical growth, influence of the enviornment and education.

The article shows how, from the point of view of social pedagogy, these three processes are carried out in the above mentioned environments.

Ewen a superficial analysis confirms the thesis that none of these environments is capable of educating the child without cooperating with other environments.

Only when all the factors are considered the united effect of all the organizations and institutions acting in favour of children and youth can result in organizing the educational environment.

TADEUSZ J. WILOCH

PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA?

Gdy przed niespełna dziesięciu laty rozpoczynałem z nieliczną grupą studentów Uniwersytetu Warszawskiego fakultatywne konwersatorium z „pedagogiki porównawczej", nietrudno było wykazać zasadność tej dyscypliny. W ówczesnych studiach pedagogicznych prawie wszyscy dostrzegali ogromne luki. Ograniczając się zasadniczo do zagadnień związanych bezpośrednio z pracą dydaktyczno-wychowawczą w ustalonym systemie szkolnym, studia te na ogół nie wykraczały poza swoistą dla tego systemu problematykę pedagogiczną. Zresztą jeśli nawet niekiedy interesowano się jakimiś aspektami problematyki pedagogicznej innych krajów, to zainteresowania te miały z reguły charakter zgoła incydentalny i raczej epizodyczny. Jedynie świeży wykład monograficzny prof. dra Bogdana Nawroczyńskiego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego o szkolnictwie czterech mocarstw torował drogę do systematycznych analiz porównawczych współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych. Moje konwersatorium miało rozszerzyć tematykę studiów o interesujące studentów zagadnienia ustrojów i organizacji szkolnictwa oraz pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych czołowych krajów świata współczesnego, aby ukształtować refleksyjną postawę grupy młodych pedagogów wobec polityki kulturalnej państwa i jej węzłowych problemów.

Te motywy uhonorowano w 1961 r., wprowadzając na wszystkich uniwersyteckich studiach pedagogicznych w Polsce obowiązkowo wykłady i ćwiczenia z pedagogiki porównawczej jako odrębnej dyscypliny naukowej, aczkolwiek wówczas również w wykładach podstaw pedagogiki, ogólnej teorii wychowania i dydaktyki częściej niż przed laty nawiązywano do zagranicznej problematyki pedagogicznej, nierzadko nawet podejmując analizy porównawcze w zakresie zagadnień interesujących specjalistów od tych dyscyplin w różnych krajach. Rozszerzanie kontaktów zagranicznych poprzez odwiedzanie różnych środowisk pedagogicznych w różnych krajach i podejmowanie rewizytujących gości zagranicznych, a także poprzez lituraturę, korespondencję itp., coraz bardziej przyczynia się do uwzględnienia różnorakich doświadczeń zagranicznych w nieomal każdym ambitniejszym ujęciu takiego czy innego wycinka problematyki pedagogicznej. Oczywiście, na razie tylko nieliczni badacze są w stanie kompetentnie rekapitulować w tych ujęciach szczytowe osiągnięcia światowej myśli i praktyki pedagogicznej. Jednakże ta tendencja w Polsce w ostatnich latach jest coraz wyraźniej widoczna.

Niektórzy pedagogowie skłonni są nawet wymagać konfrontowania każdej istotnej tezy pedagogicznej z osiągnięciami i problemami światowej myśli i praktyki z tejże dziedziny. Ich zdaniem, każdy badacz powinien być poniekąd komparatystą w swojej specjalności. A więc teoretycy kształcenia ogólnego powinni być komparatystami kształcenia ogólnego, teoretycy kształcenia zawodowego — komparatystami kształcenia zawodowego, teoretycy oświaty dorosłych — komparatystami oświaty dorosłych itp. Albowiem tylko na fundamencie porównawczym można poprawnie budować naprawdę nowoczesną teorię. Bez spełnienia tego warunku pedagogika nigdy nie wyjdzie z ciasnego empiryzmu, a wysiłek badawczy pedagogów będzie z reguły wciąż powtarzanym „odkrywaniem Ameryki"...

Jeżeli zgodzić się z tym stanowiskiem metodologicznym, to należałoby zaraz postawić pod znakiem zapytania sam przedmiot pedagogiki porównawczej. Zaiste, cóż pozostanie dla „pedagogiki porównawczej", jeśli dydaktycy staną się komparatystami w zakresie problematyki dydaktycznej, teoretycy wychowania — komparatystami w zakresie reprezentowanych przez siebie dziedzin wychowawczych, słowem — jeśli wszyscy pedagogowie będą komparatystami wyłącznie w zakresie swoich specjalności?

Niektórzy sądzą, że pedagogika porównawcza może się rozwijać jako autonomiczna lub wręcz samodzielna dyscyplina naukowa, jeśli jej zakres ograniczyć do problematyki ustrojowo-organizacyjnej współczesnego szkolnictwa i pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych. Wszak właśnie komparatyści odkryli tę problematykę dla studiów i badań naukowych i dotąd problematyka ta dominuje we wszystkich ekspozycjach „pedagogiki porównawczej", wobec czego nierzadko badania naukowe nad ustrojami szkolnymi i strukturą współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych bez jakichkolwiek zastrzeżeń utożsamia się z „pedagogiką porównawczą" jako dyscypliną naukową. I nie podlegą wątpliwości, iż w obecnych czasach, wymagających gruntownych reform całych systemów oświatowo-wychowawczych, wyprowadzona z badań porównawczych wielostronna wiedza o prawidłowości ustrojów szkolnych i organizacji systemów oświatowo-wychowawczych, jest coraz bardziej potrzebna.

Należałoby więc cieszyć się, że w tej doniosłej sprawie kompetencje komparatystów są tak wielkie. Ale bądźmyż konsekwentni! Ograniczając zakres przedmiotu pedogogiki porównawczej do problematyki ustrojowo-organizacyjnej, nazwijmy tę dyscyplinę po prostu „organizacją szkolnictwa". Powrót do tej tradycyjnej, bezpretensjonalnej nazwy zaraz okaże się słuszny, jeśli weźmiemy pod uwagę, że: 1) zakres tak pojętej „pedagogiki porównawczej" tak samo mieści się w „organizacji szkolnictwa", jak analiza porównawcza, np. problematyki dydaktycznej, mieści się w „dydaktyce", a 2) tak samo jak badania dydaktyczne nie kończą się na analizach porównawczych, również „organizacji szkolnictwa" nie wyczerpie nawet najszerzej pojęta komparatystyka.

Biorąc pod uwagę te okoliczności, wstrzymuję się przed rygorystycznym wymierzaniem zakresu przedmiotu pedagogiki porównawczej zarówno w badaniach naukowych, jak i w wykładach akademickich na studiach pedagogicznych. Bez podważenia popularnej w Polsce zasady wyłączności zakresów przedmiotowych dyscyplin naukowych[1] nie mogę przecież twierdzić, iż przedmiotem pedagogiki porównawczej jest i to, co studenci częściowo poznają słuchając wykładów i czytając publikacje z „historii wychowania", „pedagogiki ogólnej", „teorii wychowania", „dydaktyki" i jeszcze innych dyscyplin, w których znać takie czy inne ślady komparatystyki. Ale z tych samych powodów nie mogę też zgodzić się na to, aby przedmiot pedagogiki porównawczej ograniczyć do owej reszty, która w żadnej innej dyscyplinie się nie mieści. A ponieważ dotychczasowe spory o zakresy przedmiotowe poszczególnych dyscyplin wydają mi się zgoła jałowe, przyjmuję za dobrą monetę to, że moi studenci z czwartego roku pedagogiki już od początku studiów w radach kilku dyscyplin pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, historii wychowania, teorii wychowania i dydaktyki) byli fragmentarycznie wprowadzani do studiów porów-

[1] Najbardziej radykalny rzecznik tej zasady, psycholog prof. dr Mieczysław Kreutz wręcz zakwestionował naukowość całej pedagogiki, stwierdzając, iż wszystko, cokolwiek ma jakąś wartość naukową w tej dyscyplinie, pochodzi z innych nauk lub dubluje te nauki, jak psychologię, historię, filozofię i socjologię — według niego poza tymi dyscyplinami nie ma ani odrębnej problematyki pedagogicznej, ani odrębnych pedagogicznych metod badawczych, a zatem jej pozycja naukowa jest bardzo problematyczna (Mieczysław Kreutz: W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. „Nowa Szkoła" 1959; nr 9.

nawczych. Epizodyczne poznawanie dawnych i współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych i sukcesywne wdrażanie studentów do analiz porównawczych traktuję jako wstępną fazę zbliżania studentów do pedagogiki porównawczej.

Z całym przekonaniem podkreślam doniosłość tej fazy dla całych studiów pedagogicznych i zarazem dla pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej. Bez niej w naszych czasach nie może być autentycznych studiów porównawczych, jak bez poznania podstaw języka ojczystego i języków obcych na poziomie wykształcenia średniego nie może być prawdziwych studiów filologicznych. Ale podobnie jak uniwersyteckich studiów filologicznych niepodobna ograniczyć do powtarzania i sumarycznego uzupełniania elementarnych wiadomości z języka ojczystego i języków obcych, studia porównawcze w dziedzinie pedagogiki uniwersyteckiej, wyodrębnione w osobnym przedmiocie na czwartym roku pedagogiki pod nazwą pedagogiki porównawczej, nie mogą być po prostu powtórzeniem i uzupełnieniem wstępnych studiów z tej dziedziny, mieszczących się w ramach kilku dyscyplin pedagogicznych. Tym bardziej zasadnicze badania naukowe, zaliczane do pedogogiki porównawczej, nie powinny być formalną obróbką informacji zagranicznych.

Czas wreszcie stwierdzić wyraźnie, że w związku ze wzbogacaniem poszczególnych dyscyplin pedagogicznych o liczne wątki treściowe, zaliczane tu i ówdzie do pedagogiki porównawczej, socjologii wychowania i kilku jeszcze innych dyscyplin naukowych, pedagogika porównawcza traktowana jako kostka uzupełniająca mozaikę nauk pedagogicznych traci obecnie jakąkolwiek rację bytu. Ci, którzy swoje posłannictwo komparatystyczne rozumieją jako walkę o to, aby pedagogika porównawcza była nadal ową kostką w mozaice „nauk pedagogicznych", muszą przegrać tę walkę, gdyż wraz z przekroczeniem barier miejsca i czasu przez dojrzewające metodologicznie te dyscypliny pedagogiczne, które mają już mniej więcej zaznaczony swój zakres przedmiotowy, pedagogika porównawcza traci tu nawet marginesowe miejsce i wcześniej czy później znajdzie się poza ramami tej mozaiki.

Przekroczeniem barier miejsca i czasu jest wprowadzenie badań porównawczych do wszelkich badań pedagogicznych. Ten proces towarzyszy coraz częściej badaniom dydaktyków, teoretyków wychowania społecznego i innych specjalistów, którzy interesują się nie tylko stwierdzanymi zjawiskami jako takimi, lecz również ich genezą, uwarunkowaniami, powiązaniami, odpowiednikami, ekwiwalentami i przeciwieństwami w różnych dawnych i współczesnych systemach oświatowo-wychowawczych. Ten bardzo zdrowy, naprawdę twórczy proces, rokujący postęp w każdej dziedzinie nauki, wyraża tendencje rozwojowe świata współczesnego, w którym programowanie różnych dziedzin życia według wskazań naukowych staje się koniecznością dziejową. Tym tendencjom najpełniej odpowiada wymaganie, aby każde znaczące badanie w jakiejkolwiek dziedzinie problematyki pedagogicznej uczynić procesem, którego przynajmniej jedną fazę stanowi porównawcza konfrontacja naszych osiągnięć i zadań badawczych z osiągnięciami i zadaniami światowymi. A zatem każdy pedagog-badacz powinien być poniekąd komparatystą, nie tylko zorientowanym w problematyce analogicznych lub pokrewnych badań prowadzonych przez innych dawniej i obecnie w różnych godnych uwagi systemach oświatowo-wychowawczych — lecz również metodologicznie przygotowanym do badań porównawczych w reprezentowanej przez siebie dyscyplinie naukowej.

Stwierdzając, że właściwie nie ma jakiejś odrębnej substancji przedmiotowej dla komparatystów w dziedzinie pedagogiki i solidaryzując się z tymi, którzy włączają badania porównawcze do każdej dyscypliny pedagogicznej, powinienem się wreszcie wypowiedzieć na temat dalszych losów pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej. Czy pozbawiona wyodrębnionego zakresu przedmiotowego może ona w ogóle istnieć i rozwijać się jako nauka? Czy włączenie badań porównawczych do wszystkich dyscyplin pedagogicznych nie będzie ostatecznym unicestwieniem komparatystyki jako takiej?

I oto doszliśmy do zasadniczej kwestii metodologicznej! Kto w sposób nader uproszczony i mechanistyczny zapatruje się na przedmiot każdej nauki, ten bez wahania odpowie, że przyjęcie podanych tu założeń implikuje tylko likwidację pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej. — Tak właśnie rozumują ci „komparatyści", którzy gwałtownie walczą o zagwarantowanie dla „pedagogiki porównawczej" takiego czy innego zakresu przedmiotowego (np. przez anektowanie całej tzw. pedagogiki zagranicznej lub tylko zagadnień ustrojowych, struktury szkolnictwa, kształcenia nauczycieli lub jeszcze czego innego); podobnie rozumują też ci „krytycy", którzy z tego samego punktu widzenia oceniają stan i perspektywy nie tylko pedagogiki porównawczej, lecz zgoła wszystkich dyscyplin pedagogicznych. Bo i jedni, i drudzy traktują przedmiot badań naukowych niczym działkę pola, na którym badacz jak rolnik coś uprawia, aby potem zbierać pożądane plony.

Pojawienie się i rozwój takich nowych dyscyplin naukowych, jak na przykład cybernetyka, ekonometria lub prakseologia, zaprzecza takiemu mechanistycznemu rozumieniu przedmiotu nauki. Żadna z tych dyscyplin nie ma własnego „pola uprawnego", zarezerwowanego do wyłącznej dyspozycji jednego gospodarza. I nie grozi im upadek.

Dla prekursora pedagogiki porównawczej, Marc-Antoine Julliena de Paris, komparatystyka miała być swoistym laboratorium światowego (głównie europejskiego) dorobku pedagogicznego, w którym z „faktów i obserwacji" powinny być wyprowadzane „zasady" i „prawidłowości". W swoim dziele programowym pisał on w 1817 r., że „trzeba koniecznie stworzyć dla tej nauki, jak to uczyniono dla innych gałęzi naszej wiedzy, zbiory faktów i obserwacji, uporządkowanych w tablicach analitycznych, które by pozwalały zbliżyć je do siebie i porównywać, aby stąd wyprowadzać pewne zasady, ustalone prawidłowości, w celu uczynienia pedagogiki nauką niemal pozytywną" [2].

Jakkolwiek byśmy krytycznie zapatrywali się na realizację tego projektu, w naszych współczesnych dyskusjach na temat przedmiotu i zadań pedagogiki porównawczej nie powinniśmy ignorować tej generalnej myśli, iż wartościowanie całego światowego dorobku pedagogicznego w jego rozwoju i różnorakich uwarunkowaniach jest na pewno jednym z podstawowych warunków postępu pedagogicznego. A jakże niewiele dotychczas zrobiliśmy w tej dziedzinie!

Niezależnie od fragmentarycznych konfrontacji, które przeprowadzają już — i powinni przeprowadzać jak najszerzej i najczęściej — przedstawiciele poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, konieczne są generalne przewartościowania światowych osiągnięć i problemów teorii i praktyki pedagogicznej z punktu widzenia warunków postępu i dalekosiężnych celów społeczno-pedagogicznych. Potrzebna nam bowiem wielka synteza postępu pedagogicznego, którą można by uczynić podstawą autorytatywnych prognoz dalszego rozwoju i wychowania.

Oto naczelne zadanie, którego żadna z niewyspecjalizowanych do tego dyscyplin pedagogicznych nie może wykonać! Synteza taka nie powstanie też automatycznie z sumy wyników poszczególnych dyscyplin pedagogicznych. Wszak nigdy suma nie stanowi syntezy. Syntezy powstają w wyniku wartościującej integracji czynników, a nie sumowania wyników operacji przeprowadzanych według różnych kryteriów, w różnych okolicznościach i dla różnych celów.

Dlatego twierdzę, iż żadna dyscyplina pedagogiczna, choćby uprawiana jak najbardziej „komparatystycznie", nie zastąpi pedagogiki porównawczej, wysuwającej kryteria postępu pedagogicznego i wartościującej według tych kryteriów całą teorię i praktykę pedagogiczną. Ale taką pedagogikę porównawczą trzeba dopiero tworzyć.

[2] Marc-Antoine Jullien de Paris: Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Genève, Bureau international d'Education 1962, p. 13.

JÓZEF ZARZYCKI
BIAŁYSTOK

PARĘ UWAG O PUBLIKACJACH PEDAGOGICZNYCH

Przeprowadzane podsumowania osiągnięć pedagogiki wypadają imponująco[1]. Jednak jak zawsze przy ujęciach analitycznych i wartościujących, tak i w przypadku tej dyscypliny, obok ocen pozytywnych spotykamy się z głosami krytyki — przybierającej nieraz dość ostre sformułowania[2]. Głosy te nie są tylko opiniami jednostek; należy je uznać za symptomatyczne dla odczuć dużej części nauczycieli, i to głównie tych, którym doświadczenie zawodowe umożliwia już szerszą refleksję pedagogiczną.

Krytyka za punkt wyjścia przyjmuje twierdzenie o niemożliwości wdrożenia[3] przodujących osiągnięć teorii do codziennej praktyki i niezadowalającego jej wpływu na modyfikację czynności nauczyciela. Argumenty dzisiejszych krytyków są jak gdyby powtórzeniem wypowiedzi sprzed kilku lat w toczącej się na łamach *Nowej Szkoły* i *Ruchu Pedagogicznego* oraz innych czasopism dyskusji nad stanem naszej pedagogiki.

Nasuwają się pytania, co powoduje szeroką aprobatę wzmiankowanych opinii o występującej dysproporcji między funkcjami poznawczą i praktyczną pedagogiki, o niewystarczającym wpływie teorii na generalną poprawę jakości pracy szkoły. Przeżywamy przecież okres upowszechniania myśli pedagogicznej jak nigdy poprzednio.

Upowszechnienie teorii pedagogicznej przebiega wieloma drogami, najintensywniej przez: zakłady kształcenia nauczycieli, kształcące kandydatów do zawodu i podnoszące kwalifikacje czynnych nauczycieli.

Układy materiału nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych i studiach nauczycielskich (SN) są zbliżone i opierają się na strukturze „Zarysu pedagogiki" — podręcznika dla wyższych uczelni. Można więc przyjąć, że absolwenci wszystkich typów zakładów kształcenia nauczycieli mają opanowany prawie identyczny zakres wiedzy pedagogicznej w początkowym okresie pracy;

— administrację szkolną — instrukcje kierowników szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego, poddanie absolwentów z k n - ó w rygorowi egzaminu kwalifikacyjnego[4];

— ośrodki metodyczne;

— doskonalenie zawodowe organizowane przez ZNP;

— radio i telewizję.

Każda z tych dróg wymaga wykorzystania książek i czasopism pedagogicznych. Literaturze pedagogicznej przypisuje się coraz większe znaczenie w podnoszeniu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przejawia się to w podawaniu wskazówek co do sposobu studiowania dzieł pedagogicznych[5] oraz w podkreślaniu roli

[1] Patrz: np. Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Praca zbiorowa pod redakcją Bogdana Suchodolskiego. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1965.

[2] Proszę o zwolnienie z obowiązku przytaczania cytat.

[3] Terminem „wdrażanie" posługuje się za: Bogdanem Suchodolskim: O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2/63; Wincentym Okoniem: Etapy i kierunki badań pedagogicznych w Polsce Ludowej. Rozwój pedagogiki w Polsce Rzeczypospolitej Ludowej, s. 64.

[4] *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*. Nr 6/64 poz. 55.

[5] Kazimierz Sośnicki: Jak studiować dzieło pedagogiczne. Kalendarz Nauczycielski 1958/59 i 1966/67 r. ZNP. *Chowanna*, nr 3/66.
Franciszek Urbańczyk — Książka w doskonaleniu nauczyciela. *Życie Szkoły*, nr 10/66 i 11/66.

piśmiennictwa pedagogicznego i czytelnictwa w szerzeniu postępu pedagogicznego [6]. Należy jednak uznać, że zainteresowania wymienionymi zagadnieniami nie są współmierne do ich wagi w całokształcie działalności zawodowej nauczyciela.

W wypowiedzi niniejszej podejmuję próbę wysunięcia postulatów pod rozwagę autorów publikacji pedagogicznych, których uwzględnienie zdaniem moim przyczyni się do wzmożenia wpływu teorii na pracę dydaktyczno-wychowawczą naszych szkół.

Cały układ warunków decyduje o tym, że od nauczyciela wymaga się podnoszenia kwalifikacji i stałego doskonalenia zawodowego. W tych poczynaniach samodzielne opanowywanie teorii zawartej w publikacjach pedagogicznych oraz samodzielne przetransponowywanie uogólnień teoretycznych na ciąg konkretnych poczynań i faktów pedagogicznych odgrywa najważniejszą rolę. Stopień tej samodzielności uwarunkowany jest zakresem doświadczenia zawodowego poszczególnych osób; będzie ograniczony w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli, duży lub pełny w innych przypadkach. Autorzy publikacji pedagogicznych z wyjątkiem opracowań zagadnień dydaktyk szczegółowych (metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów) traktują nauczycieli jako jednolitą i o identycznej lub zbliżonej percepcji grupę. Tymczasem jest to grupa zawodowa bardzo wewnętrznie zróżnicowana.

Dla administracyjnych potrzeb dokonuje się podziału nauczycieli biorąc pod uwagę ich miejsce pracy (typ szkoły), wykształcenie i staż pracy. Jednak takie zróżnicowanie ma charakter czysto formalny.

Istotne znaczenie ma wyodrębnienie z ogółu pracowników placówek oświatowo-wychowawczych grup o zbliżonym doświadczeniu zawodowym. Przyjęcie takiego kryterium pozwala wyróżnić:

— nauczycieli w początkowym okresie pracy zawodowej [7]; w tym okresie w ich działalności dominować będzie odtwarzanie wzorów wyniesionych z kn-ów, konferencji organizowanych przez ośrodki metodyczne, koleżeńskich hospitacji, szkół wiodących;

— nauczycieli, którym nabyte doświadczenie zawodowe umożliwia modyfikowanie własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej zgodnie z uogólnieniami teoretycznymi pedagogiki; do tej grupy ma możliwość należeć największa liczba nauczycieli, w szkolnictwie podstawowym przecież połowa z nich ma dodatkowe kwalifikacje na poziomie SN lub studia wyższe;

— nauczycieli podejmujących próby twórczego opracowania nowych metod pracy i dochodzenia do syntez teoretycznych.

Publikacje pedagogiczne w takich przypadkach spełniają rolę inspirującą. Przejście z jednej grupy do następnej nie dokonuje się automatycznie. Można dopuścić istnienie sytuacji, w których nauczyciel będzie odtwarzał cudze wzory przez cały okres pracy zawodowej.

Publikacje pedagogiczne stały się po raz pierwszy naprawdę dostępne ogółowi nauczycieli. Zadecydowała o tym i liczba tytułów, i wielkość nakładów [8]. Jednak

Władysław Woźnicki — Narzędzie dobre, lecz słabo wykorzystane. *Nowa Szkoła*, nr 10/66.

[6] Wincenty Okoń, Bolesław Niemierko: Główne kierunki postępu pedagogicznego. *Nauczyciel i Wychowanie*, nr 6/66.

[7] W moim odczuciu określenie „nauczyciel w początkowym okresie pracy zawodowej" jest trafniejsze niż określenie „młody nauczyciel". Różnica wieku między nauczycielem ze średnim a nauczycielem z wyższym wykształceniem sięga kilku lat. Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie przyjmowania kandydatów na studia dzienne w studium nauczycielskim (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 3/65) przewiduje możliwość przyjęcia do SN-ów osób w wieku do 23 lat. Aż się chce strawestować powiedzenie K. T. Toeplitza: „Młody nauczyciel tak, jak »młody poeta« albo nic nie oznacza, albo oznacza tylko stan cywilny".

[8] Patrz: np. Plan perspektywiczny 1966—70, PZWS.

od zapoznania się z rozprawą do funkcjonalnego [9] opanowania teorii, od biernej reprodukcji schematów czynności do uczynienia z pedagogiki teorii świadomego i aktywnego działania dydaktyczno-wychowawczego droga jest daleka. I tę drogę nauczyciel musi przebywać samodzielnie. Zagadnieniom pracy nauczyciela oraz jego warsztatowi pracy poświęca się mało uwagi.

O zbliżeniu teorii pedagogicznej do nauczyciela decyduje nie tylko treść, nie tylko metody jej studiowania, lecz również i forma publikacji pedagogicznych. Na tym odcinku odczuwa się potrzebę zmian. Oto propozycje:

P o p i e r w s z e, należałoby wyraźnie wyodrębnić publikacje adresowane do poszczególnych grup nauczycieli, szczególnie zaś dla pracowników placówek oświatowo-wychowawczych, którzy mają już poza sobą początkowy okres pracy zawodowej. Obecnie pedagog jest przedstawicielem jednej z nielicznych dziedzin wiedzy, a może nawet jedynej, a nauczyciel jedynego zawodu, którzy muszą znać prawie dosłownie wszystkie publikacje pedagogiczne wszystkich wydawnictw, w tym i popularnonaukowe, aby na bieżąco orientować się w zagadnieniach swych specjalizacji. Nie wymaga się tego od reprezentantów innych nauk i zawodów.

Tok wywodów autorów wielu publikacji pedagogicznych jest rozwlekły. Przejawia się to w nadmiarze słów, dużej liczbie wstawek nie związanych z tematem rozważań. I można tu przytoczyć wszystkie krytyczne uwagi podane przez Mieczysława Kreutza w art. pt. „Ekonomia pracy naukowej", *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3/65. Taka forma opracowań utrudnia, a w wielu środowiskach wręcz uniemożliwia śledzenie rozwoju teorii pedagogicznej i zachowanie postawy wybiórczej wobec ukazujących się nowości.

Poszczególne opracowania tworzą zamknięte całości — do opanowania ich treści nie wymagana jest znajomość poprzednio wydanych opracowań, nie tworzą płaszczyzny do następnych rozważań, nie łączą się w układy liniowo-logiczne.

P o d r u g i e, istnieje potrzeba udzielania pełnej informacji o przydatności zawodowej ukazujących się pozycji. Tę rolę mają spełniać recenzje zamieszczane na łamach czasopism. Jednak recenzje nie mają też określonych adresatów. Pisane są one na miarę autorytetu wiedzy ich autorów, a nie na miarę potrzeb poszczególnych grup nauczycieli.

Niech to zilustruje jeden przykład. Na łamach czasopisma par excellence dla nauczycieli ukazała się recenzja książki Jerome S. Brunera pt. „Proces kształcenia", w której czytamy: „W najbliższej przyszłości ... dwa problemy będą koncentrowały uwagę pedagogów i psychologów ... drugi ... problem będzie obejmował badania nad wpływem układu treści nauczania na rozwój umysłowy uczniów. Tej drugiej sprawie poświęcona jest książka J. S. Brunera... Będzie lekturą pożyteczną i pobudzającą dla wszystkich tych, którym leży na sercu dobro szkoły polskiej" [10].

Typowy jednak czytelnik tego czasopisma nie ma wpływu na dobór i układ treści nauczania, nie prowadzi badań naukowych, ma wątpliwości, czy J. S. Bruner pisał cytowaną książkę z myślą o dobru szkoły kraju socjalistycznego.

Warto, aby kryterium oceny recenzji była jej przydatność dla czytelnika, dla którego jest w zasadzie przeznaczone czasopismo zamieszczające daną recenzję.

Innym niedostatkiem informacji jest brak dostępnych wzmianek o pozycjach będących przedrukami (często zamieszczanymi pod zmienionymi tytułami) już poprzednio publikowanych opracowań.

P o t r z e c i e, zalecenia praktyczne autorów są zbyt ogólnikowe i niedostosowane do typowego układu stosunków istniejących między szkołą, nauczycielem, klasą,

[9] Pod termin „funkcjonowanie" podkładem treść taką, jaką nadał T. Tomaszewski w art. pt. Psychologiczne problemy stosowania metod aktywnych w nauczaniu i wychowaniu. *Nauczyciel i Wychowanie*. nr 1/66.

[10] *Nauczyciel i Wychowanie*, nr 5/6/65.

uczniem-wychowankiem. Pomimo coraz częstszego nawiązywania do prakseologii, cybernetyki, psychologii pracy i ekonomii nie podaje się czasu niezbędnego do osiągnięcia efektów z zastosowania wskazówek i proponowanych wzorów.

Każda innowacja, każde wypowiedzenie nowych elementów, każde posługiwanie się doskonalszymi metodami jest czasochłonne [11]. W odczuciu czynnych pracowników oświatowo-wychowawczych przyrost efektów działalności pedagogicznej jest wprost proporcjonalny do kwadratu czasu poświęconego na przygotowanie się nauczyciela do zajęć, zgromadzenie środków materialnych, przeprowadzenie zajęć z zespołem uczniowskim, koordynację oddziaływania na wychowanków czynników pozaszkolnych (w tym też środków masowego przekazu informacji).

Źródło posądzeń szkoły o niechęć do unowocześniania metod pracy widzieć należy nie w błędach szkół pedagogicznych, nie w słabości teorii, lecz w tym, że nauczyciele posługują się metodami pracy pozwalającymi przy najmniejszym nakładzie czasu z ich strony osiągać minimum wyników wymaganych przez programy nauczania i wychowania. Nieprzestrzeganiem norm czasu tłumaczyć należy wiele niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych naszych szkół. Zdaniem moim, nawet częściowe uwzględnienie przedstawionych propozycji przyczyni się do wzmożenia oddziaływania teorii pedagogicznej na pracę nauczyciela.

[11] Podejmuje to zagadnienie Kazimierz Sośnicki w art. pt. Struktura w procesie nauczania, *Nowa Szkoła*, nr 12/65.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD RADWIŁOWICZ

BADANIA NAD STOSUNKIEM NAUCZYCIELI DO PYTAŃ UCZNIOWSKICH

Własne pytania uczniów, dotyczące materiału nauczania, mają tę przewagę nad narzuconymi, a więc nie przeżytymi pytaniami cudzymi (nauczycielskimi, podręcznikowymi itp.), że: są przejawem i bodźcem zarazem względnie samodzielnej pracy myślowej ucznia; stąd też ich formułowanie rozwija go intelektualnie i społecznie, a jednocześnie dokonuje istotnej przebudowy jego motywacji. Nauczycielowi zaś pytania uczniowskie pozwalają zorientować się czy to w napotykanych przez ucznia trudnościach, czy też w jego zainteresowaniach.

Wszakże nie wszystkim pytaniom uczniowskim można przypisać jednakowe znaczenie. Właśnie dużą wartość dla ogólnego rozwoju ucznia i dla jego postępów w konkretnym przedmiocie nauczania posiadają samodzielne pytania, formułowane na gruncie własnych zainteresowań, związanych z nabywaniem cennych subiektywnie czy obiektywnie wiadomości i umiejętności. Inną natomiast wartość, znacznie mniejszą, mają pytania wyrosłe wprawdzie z zainteresowań, lecz z zainteresowań nieistotnych dla nauczania lub wręcz odwodzących od systematycznej nauki, a jeszcze inną, znikomą wręcz wartość kształcącą mają pytania powstałe w wyniku przelotnego zaciekawienia, będącego przejawem rozproszonej, bezkierunkowej ciekawości ucznia. Odmówimy zaś jakiejkolwiek pozytywnej roli pedagogicznej pytaniom zarówno pozornym, zadawanym z zamiarem zabrania nauczycielowi czasu, jak też „leniwym", to jest takim, na które uczeń mógłby odpowiedzieć sam, gdyby tylko zechciał pomyśleć i trochę popracować.

Za pytania ucznia wartościowe pod względem pedagogicznym (a węziej — dydaktycznym) należy uznać takie, które — będąc przejawem rodzących się zainteresowań daną dziedziną wiedzy — sprzyjają zarazem bezpośrednio lub pośrednio dalszemu ich rozwojowi, pobudzają ucznia do większej myślowej aktywności i ułatwiają mu tym samym bardziej świadome, samodzielne i zaangażowane uczenie się. Uczeń zadaje je w szczególności wtedy, gdy zwraca się ku teorii z chwilą zetknięcia się w praktyce z problemem, a więc z sytuacją niepewną lub trudną. Gdy takie postępowanie ucznia spotyka się z przychylnością, a nawet stymulacją ze strony nauczyciela, wówczas mamy do czynienia z dwustronnym wysiłkiem wdrażania i wdrażania się uczniów do możliwie samodzielnego odbywania całego procesu poznawczego, na który składa się i formułowanie problemu, i jego rozwiązywanie.

Wszystkie zasygnalizowane wyżej względy wskazują na konieczność ustalenia i wyważenia warunków i czynników, które sprzyjają rozwojowi uczniowskiego pytania jako jednego z istotnych motorów myślowej aktywności ucznia. W drodze specjalnych badań psychodydaktycznych nad pytaniami uczniowskimi możemy przyczynić się do wzrostu zainteresowania się nauczycieli ich znaczeniem w praktyce szkolnej.

Ważnym ogniwem tego rodzaju badań jest zorientowanie się w poglądach nauczycieli w tej dziedzinie. Zajmuje się tym właśnie niniejszy artykuł. Przedstawia

on analizę opinii wyrażonych na piśmie przez 77 nauczycieli, pracujących w kilkudziesięciu technikach przemysłowych i ekonomicznych. W roku 1964 uczniowie tych nauczycieli wypełniali specjalne sprawdziany dydaktyczne [1], a w roku 1965 ci sami uczniowie byli badani przez swoich nauczycieli przy pomocy testów eksperymentalnych, w związku z którymi każdy z nich miał za zadanie sformułować kilka nasuwających mu się pytań. Nauczyciele zaś wypełnili ankietę, poświęconą pytaniom, zadawanym przez uczniów na lekcjach.

Wartość metodologiczna tej ankiety (której rezultaty omówimy w niniejszym artykule) wypływa z faktu bardzo poważnego potraktowania jej przez zdecydowaną większość nauczycieli — respondentów. Tłumaczy się to tym, iż — po pierwsze — widzieli oni w niej ogniwo o wiele szerszego przedsięwzięcia badawczego, w którym pytania uczniowskie odgrywały doniosłą rolę, a — po drugie — byli nie tylko i nawet nie głównie osobami wypełniającymi ankietę, lecz czynnymi współuczestnikami badań, które przeprowadzali sami w swoich klasach. Czuli się więc żywo zainteresowani badanym problemem, mieli czas na jego przemyślenie i mogli zaznajomić się z zebranym przez siebie materiałem badawczym. Z drugiej strony materiał ten był tak różny od prac uczniowskich, z którymi mają do czynienia na co dzień, iż nie czuli się odpowiedzialni za ten produkt. Byli zatem wciągnięci do badania na tyle, aby potraktować je poważnie, a jednocześnie nie zostali zaangażowani uczuciowo tak dalece, aby żywić obawę o jego wyniki.

Przyjrzyjmy się systematycznie rezultatom, otrzymanym w związku z kolejnymi zagadnieniami naszej ankiety.

Zazwyczaj (poza poniższym zestawieniem) będziemy je podawać od razu w procentach, oddzielnie dla dwóch grup egzemplarzy ankiet: otrzymanych od nauczycieli przedmiotów ekonomicznych (E) oraz od nauczycieli przedmiotów technicznych (T).

Na ogólną liczbę 77 ankiet złożyły się następujące ich ilości w zakresie poszczególnych przedmiotów:

ekonomia polityczna	9	matematyka	8
ekonomika handlu	10	mechanika techniczna	17
ekonomika przedsiębiorstw przemysłowych	5	rysunek techniczny	8
księgowość	7	chemia organiczna	7
		pracownia elektryczna	3
		statyka budowli z wytrzymałością materiałów	3
Razem „E”	31	Razem „T”	46

Na pytanie, jak często na zajęciach danego przedmiotu uczniowie badanej klasy zadają sami pytania wiążące się bezpośrednio lub pośrednio z nauką (patrz tab. na str. 345).

Dane te cytujemy, ale nie przypisujemy im większego znaczenia. Po pierwsze dlatego, że — jak to wynika z dalszych wypowiedzi dużej grupy tychże nauczycieli oraz z całości naszych badań — pytania uczniowskie są raczej zjawiskiem wyjątkowym, a po drugie dlatego, że od frekwencji o wiele istotniejsza jest jakość pytań.

Informacji na ten ostatni temat dostarczają uwagi napisane przez nauczycieli w związku z drugim punktem naszej ankiety. Składa się ona z dwóch części: za-

[1] W ramach badań masowych wykonanych przez Zespół Naukowo-Badawczy pod nazwą „Metody nauczania”. Relacjonuje je między innymi artykuł R. Radwiłowicza pt. „Aktywizacja uczniów w procesie kształcenia zawodowego istotnym problemem badań”. *Szkoła Zawodowa*, 1967 r.; nr 3 i 4.

spośród	nie odpowiedziało w ogóle	odpowiedziało, że			
		niemal na każdej lekcji	1—2 razy w miesiącu	1—2 razy w ciągu kwartału	jeszcze rzadziej lub wcale
31 nauczycieli „ekonomistów", uznanych za 100%	6%	13%	58%	23%	0%
46 nauczycieli „techników", uznanych za 100%	2,5%	67%	28%	0%	2,5%

mkniętej i otwartej. W pierwszej wyszczególniono kilka możliwych rodzajów pytań uczniowskich (wziętych z podziału pytań według różnych kategorii myślenia) [2], prosząc o zaznaczenie krzyżykami własnej oceny stopnia ich przydatności pedagogicznej. Wyników ilościowych otrzymanych w tym zakresie nie będziemy referować, ponieważ cała pierwsza część ankiety była dla nas jedynie pretekstem służącym do wywołania u odpowiadających bardziej samodzielnego namysłu na temat jakości pytań ich uczniów. Dlatego w tym fragmencie ankiety wyszczególniliśmy tylko bardzo proste rodzaje pytań (według różnych kategorii myślenia), a więc o nazwę, ilość, wielkość, cel, użyteczność, oraz pytania żądające rozstrzygnięcia.

Druga, o charakterze otwartym część omawianego punktu zawierała hasło: „Inne rodzaje pytań, konkretnie jakie?" Treść jej zależała więc wyłącznie od respondentów i na tym polega jej duża wartość. Niestety, na interesujący nas temat wypowiedziała się tylko połowa ankietowanych (niecałe 54%), z tego 58% „ekonomistów" (E) i 52% „techników" (T). Można obawiać się na podstawie dalszego rozbioru ankiety, iż inni nie napisali nic dlatego, że nie mieli o czym.

Stwierdźmy wszakże, jakie to rodzaje uczniowskich pytań dostrzegają i sygnalizują samodzielnie ci nauczyciele, którzy wyrazili opinie na ten temat. Posłużmy się w tym celu odpowiednią klasyfikacją (do której doszliśmy wcześniej), cytując ją po prostu i obok podając w procentach — osobno dla E i T — ilości wzmianek, dotyczących danego rodzaju pytań, obliczone w stosunku do ogólnej, uznanej za 100 liczby wzmiankowań. Dla ilustracji przytoczymy gdzieniegdzie konkretne wypowiedzi, czyli owe wzmianki. (Uwaga: 1. W niektórych przypadkach jedną i tę samą wzmiankę musiano uznać za sygnał kilku naraz rodzajów pytań, stąd też faktyczna liczba wzmianek była w grupie E mniejsza o 6 punktów, a w grupie T o 12 punktów. 2. Dla łatwiejszego porównania obliczenia wykonano tylko z dokładnością do 1%).

Można było oczekiwać, że dwie około 20-osobowe grupy nauczycieli (E względnie T) [3] okażą wyraźną preferencję w stosunku do jakichś kilku trudniejszych, pedagogicznie szczególnie wartościowych rodzajów pytań. Tak się jednak nie stało, mimo iż repertuar łatwiejszych odmian pytań był poważnie uszczuplony na skutek wymienienia niektórych z nich w poprzedzającym fragmencie ankiety. Prawdopodobieństwo, warunki, związki, skutek, funkcja zostały niemal lub wcale nie zauważone jako kategorie myślenia, przy których użyciu można i trzeba rozwijać u uczniów umiejętność formułowania teoretycznie i praktycznie istotnych pytań.

[2] Por. R. Radwiłowicz: Współzależność zainteresowań i myślenia uczniów w świetle ich własnych pytań. Rozprawa w „Studiach Pedagogicznych", t. XI, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964.

[3] Ponieważ wzięto tu pod uwagę nie wszystkich ankietowanych, lecz tylko tych nauczycieli „ekonomistów" lub „techników", którzy podali jakieś dodatkowe rodzaje pytań uczniowskich.

Rodzaje i przykłady pytań o	Procent wzmianek, dotyczących danego rodzaju pytań w stosunku do ogółu wzmianek	
	w grupie E (35 = 100%)	w grupie T (54 = 100%)
1	2	3
istnienie, występowanie (tzw. pytania rozstrzygnięcia)	—	2
czas	—	2
prawdopodobieństwo	—	—
ilość	—	—
jakość	3	7
możliwość Np. pytania dotyczące teoretycznych możliwości przebiegu procesów	3	7
budowę	3	4
przynależność	—	—
warunki Np. pyt. o warunki przebiegu procesów	—	2
związki	3	4
porównanie	11	2
wartość Np. pyt. wymagające oceny obserwowanych zmian w gospodarce uspołecznionej handlu miejskiego	9	2
istotę, znaczenie	3	4
treść terminów i pojęć	—	—
pochodzenie Np. Skąd uzyskujemy potrzebne informacje, materiały itp?	6	—
sprawstwo	3	—
przyczynę Np. Dlaczego pracownika winnego niedoboru obciąża się ceną detaliczną?	9	7
cel	—	2
skutek	6	—
przemiany	6	6
funkcję	—	—
plan działania Np. dobór przypadku obciążenia przy obliczaniu naprężeń dopuszczalnych	11	6
sposób Np. pyt. o nowe rozwiązania konstrukcyjne lub technologiczne (światowe i krajowe)	3	24

1	2	3
zastosowanie, korzyść Np. pyt. dotyczące praktycznego stosowania zdobytych wiadomości	17	13
pytania dotyczące wnioskowania	3	—
inne	3	7

Ten nie napawający optymizmem obraz ściemnia się jeszcze bardziej, gdy uprzytomnimy sobie, że są to wypowiedzi tylko połowy (54%) respondentów, przypuszczalnie tych nastawionych bardziej refleksyjnie wobec spraw pytań.

Czy tak właśnie wolno określić tę grupę, o tym przekonamy się wkrótce. Z kolei omówimy bowiem uwagi własne nauczycieli na temat pedagogicznej wartości lub — jak zaznaczono w odnośnym punkcie ankiety — bezwartościowości pytań uczniowskich.

Pragnąc dokonać potrzebnych porównań, zgrupowano wszystkich respondentów w cztery szeregi:

1) do szeregu E_1 zaliczono nauczycieli-ekonomistów, którzy udzielili dodatkowych informacji o rodzajach uczniowskich pytań;

2) do szeregu E_2 nauczycieli-ekonomistów, którzy nie wyrazili dodatkowych opinii o rodzajach pytań.

Analogicznie utworzono szeregi

3) T_1 oraz

4) T_2.

Wypowiedzi każdego nauczyciela kwalifikowano z punktu widzenia dwóch zespołów kryteriów, mianowicie: dotyczących znaczenia pytań uczniowskich oraz odnoszących się do ich dydaktyki.

W rezultacie jesteśmy w stanie przedłożyć poniższe zestawienie, które zawiera syntetyczne profile, charakteryzujące cztery wyodrębnione przez nas grupy — szeregi nauczycieli.

Opinie nauczycieli (w procentach) na temat znaczenia i możliwości wykorzystywania pytań uczniowskich na lekcjach. (Uwaga: procenty obliczono w stosunku do uznanych za 100 liczb wzmianek, poczynionych w zakresie danej grupy kryteriów przez wszystkich „ekonomistów" i wszystkich „techników". Dla uzyskania jaśniejszego obrazu obliczenia wykonywano tylko z dokładnością do 1%.

Z tabeli ze str. 348 u góry można sporo wyczytać. Spojrzenie wzdłuż rzędów (poziomo) pozwala skontatować, że:

1) respondenci nie doceniają doniosłości pytań uczniowskich, m. in. dla przyszłej pracy zawodowej uczniów;

2 jak też nie zdają sobie na ogół sprawy z ich roli jako mechanizmu „sprzężenia zwrotnego" (cennego sygnału dla nauczyciela);

3) stąd też deklaratywnie brzmią wypowiedzi o pytaniach uczniowskich jako ważnym środku dydaktycznym;

4) Przegląd pionowy naszego zestawienia wskazuje, potwierdzając słuszność wcześniejszego przypuszczenia, na wyraźną przewagę szeregów E_1 i T_1, czyli grup nauczycieli, którzy wypowiedzieli się dodatkowo na temat rodzajów pytań (vide: poprzednie zestawienie), nad pozostalymi respondentami, tzn. grupami E_2 i T_2.

Kryteria kwalifikacji wypowiedzi (wzmianek), dotyczących:		Wyrażone w procentach profile nasilenia danych rodzajów wzmianek w czterech wyodrębnionych grupach nauczycieli			
		E_1	E_2	T_1	T_2
znaczenia pytań uczniowskich	Łącznie: 1) pytania własne organizują postrzegany świat i działania w nim; 2) są świadectwem samodzielności myślowej; 3) aktywizują myślowo	13	11	5	7
	doniosłość dla pracy zawodowej	8	5	7	0
	przebudowa motywacji	16	5	14	5
	lepsza orientacja nauczyciela	3	11	8	7
	ważny środek dydaktyczny	24	5	27	18
	znaczenie dla pracy nad doborem i układem treści programowych	0	0	0	2
	Razem wzmianek	38 = 100%		59 = 100%	
wykorzystywania pytań uczniowskich	Okoliczności, w których pojawiają się pytania uczniów	30	9	25	5
	wybiórczy stosunek do pytań („Nie wszystkie pytania są cenne".)	13	4	20	14
	zabiegi mające bezpośrednio na celu dydaktykę pytań uczniowskich	13	9	14	5
	zabiegi przyczyniające się pośrednio do pielęgnacji pytań uczniowskich	22	0	8	8
	Razem wzmianek	23 = 100%		36 = 100%	

Stosunki między odnośnymi sumarycznymi wskaźnikami procentowymi przedstawiają się bowiem następująco:

W obrębie kryteriów, dotyczących	$E_1 : E_2$	$T_1 : T_2$
znaczenia pytań uczniowskich	64 : 37 *	61 : 39
wykorzystywanie pytań uczniowskich	78 : 22	67 : 32 *

* Uwaga: Przekroczenie przy podsumowaniu lub nieosiągnięcie 100 o 1 nastąpiło wskutek operowania we wszystkich tych porównaniach tylko liczbami całkowitymi.

Z kolei przyjrzyjmy się bliżej nauczycielskim wypowiedziom na temat genezy i dydaktyki pytań uczniowskich. Uwagi tego rodzaju nie świadczą same przez się o całkowicie świadomej pracy w tym zakresie ich autorów, zwłaszcza że poczyniono je w ogólnej atmosferze wyraźnie przychylnej dla pytań uczniowskich. Niemniej

wzięte razem rzucają one pewne światło na możliwości wykorzystywania pytań uczniowskich, dostrzegane przez praktyków.

Oto wykaz (w brzmieniu dosłownym lub prawie dosłownym) wymienionych przez respondentów zabiegów bezpośrednich z dziedziny dydaktyki pytań uczniowskich. Podzieliliśmy je na dwie duże grupy, przy tym wypowiedzi pokrewne zaopatrzyliśmy w wiążące je nagłówki. (Należy jednak nadmienić, iż granica między obu grupami nie jest ostra, toteż zaliczenie niektórych zabiegów może być dyskusyjne).

Grupa I

Zabiegi bezpośrednie o charakterze zewnętrznym, skoncentrowane na organizacji lekcji (lub innych form nauczania) i na samych pytaniach:

a) Apele o zadawanie pytań:

— W każdej klasie na początku roku apeluję do uczniów i zachęcam ich do stawiania pytań. Staram się zawsze podkreślać korzyści uczniów zadających pytania.

— Mimo iż stale podkreślam, że oceniam ucznia stawiającego pytania lepiej od bezmyślnego „kujona", i mimo zwracania uwagi rodziców na to zagadnienie, uczniowie na ogół stawiają pytania niechętnie, obawiając się „ujawniania" braku wiadomości.

b) Troska o właściwy moment dla pytań:

— Pytania uczniowskie muszą być zadawane nie dorywczo, lecz w sposób zorganizowany, tzn. przede wszystkim w odpowiednim momencie lekcji lub innej formy nauczania.

— Pytania powinny być zadawane przez uczniów na końcu lekcji, po omówieniu całego tematu lekcji przez nauczyciela.

c) Nauczycielskie „zapytywanie" o niejasności:

— Kończąc podawanie, przed utrwaleniem pytam zawsze: Co jest niezrozumiałe, czy są jakieś pytania?

d) Uczniowie „zastępują" nauczyciela:

— Przy odpytywaniu często biorę dwie osoby i jedna stawia z przerobionego materiału pytania, a druga stara się jej odpowiedzieć.

— Miałam kilka takich lekcji, na których młodzież sama formułowała pytania z zakresu nowej tematyki, a koledzy odpowiadali. Tego rodzaju lekcję prowadziła uczennica K na temat...

Grupa II

Zabiegi dydaktyczne bezpośrednie, sięgające w głąb procesu nauczania, skoncentrowane na odpowiedzi i uczniu:

a) Odpowiadanie nauczycielskie:

— Na każde pytanie staram się odpowiedzieć, a w ostateczności wskazać źródło, gdzie można znaleźć odpowiedź, lub odpowiedzieć na następnej lekcji.

— Lekcję staram się tak prowadzić, aby była oparta na pytaniach stawianych z mojej lub uczniów strony. Odpowiedzi na postawione pytania muszą dać rozwiązanie zadania lub uzasadnienie teorii względnie wywołać dyskusję.

— Niektóre pytania stanowiły temat lekcji.

b) Wdrażanie do samodzielnego poszukiwania:

— Często pytania uczniów rozszerzają materiał nauczania. Wtedy, po pobieżnej, ogólnej odpowiedzi, podaję literaturę, która omawia szczegółowo dane zagadnienie.

— Niektóre jednak pytania wypływają z pewnego lenistwa umysłowego: „Zamiast pomyśleć, zapytam". Na tego rodzaju pytania staram się, by odpowiedzieli sami pytający lub inni uczniowie.

c) Dyskusja:

— ...Nie tylko zresztą pytania uczniów, ale może w jeszcze większej mierze dyskusja nauczyciel — uczniowie na ważny temat jest cenna i wartościowa. Takie dyskusje przeprowadzam, jednakże tylko na lekcjach przeznaczonych na ćwiczenia.

Dyskusje są niejednokrotnie ciekawe, ponieważ do ćwiczeń uczniowie przystępują już po uzyskaniu pewnego zasobu wiadomości na lekcjach teoretycznych...

Tę listę różnych widzianych lub stosowanych przez niektórych nauczycieli zabiegów dydaktycznych, mogących służyć bezpośrednio wywoływaniu i odpowiedniemu wykorzystywaniu pytań uczniowskich, warto uzupełnić pokrewnym jej innym zestawem, który informuje, w jakich to okolicznościach i przy istnieniu jakich warunków uczniowie w ogóle zadają pytania. O ile zatem na tamten wykaz złożyły się pewne zabiegi specjalne (wyjątek stanowi ostatni cytat, dotyczący dyskusji), o tyle wypowiedzi spisane poniżej noszą charakter bardziej rejestracyjny w odniesieniu do samego zjawiska pytań, traktowanych tutaj jako następstwo szerszych oddziaływań i warunków dydaktycznych, nawet takich, które — jak na przykład forma podręcznika — nie zależą od pojedynczego nauczyciela. Tym samym wyczerpiemy jednocześnie listę wymienionych przez nauczycieli tzw. zabiegów pośrednich, sprzyjających pytaniom.

Oddzielne autentyczne uwagi respondentów omawianej ankiety podzielono na pewne grupy zagadnieniowe, powodując się akcentem dominującym w danej wypowiedzi, co nie znaczy, iż nie można by było umieścić jej także pod kilkoma innymi tytułami.

Pytania uczniowskie, zwłaszcza te wartościowe pedagogicznie, rodzą się, zdaniem nauczycieli, w następujących okolicznościach:

a) W przypadku różnego rodzaju sprzeczności i niejasności, tkwiących w poznawanych treściach:

— Kiedy nauczyciel stworzy sytuację niepewności, problemu, zaskoczenia itp.

— W niektórych opracowaniach tematycznych w podręczniku są pewne niedomówienia, zbyt ogólne stwierdzenia. Wówczas uczniowie nie podarują mi. Zaraz padają pytania: jak? dlaczego? itp.

— Najwięcej pytań pojawia się na lekcjach, kiedy omawiany jest temat o wielu rozwiązaniach (np. konstrukcyjnych) lub o szeregu zastosowań, a nauczyciel z takich czy innych względów nie przytacza wszystkich rozwiązań.

— Najwartościowsze pytania powstają przy nauczaniu problemowym w zespołach.

— Na lekcjach prowadzonych systemem problemowym pytania są oczywiste. Na lekcjach prowadzonych systemem klasycznym hamują rytm lekcji.

b) Przy zetknięciu się z nowością:

— Pytania uczniowskie pojawiają się w związku z podawaniem nowego materiału, gdy wprowadza się ucznia w jakąś nową problematykę.

c) Przy konfrontacji wiadomości teoretycznych z praktyką (laboratoryjną, produkcyjno-gospodarczą, życiową):

— Najwięcej spotyka się pytań z działów, z których przeprowadza się ćwiczenia projektowe. Na ćwiczeniach jest się bombardowanym przez pytających.

— Wartościowe pytania powstają podczas nauczania problemowego, wycieczek, obserwacji, ćwiczeń laboratoryjnych.

— Gdy wyniki nie potwierdzają wiadomości teoretycznych.

— Ciekawe pytania rodzą się między innymi wówczas, gdy uczeń chce powiązać wiadomości teoretyczne z praktyką, czasem z praktyką dnia codziennego.

— Zaciekawiają uczniów przykłady z praktyki. Wtedy stawiają pytania.

— Cenne pytania uczniowskie pojawiają się przeważnie w tych momentach, gdy przerobiony materiał nauczania wiąże się bezpośrednio z życiem.

— Uczniowie podają wartościowe pytania w związku z konfrontacją jakiegoś zagadnienia z ekonomii politycznej z sytuacją w świecie (na rynku) kapitalistycznym.

d) Gdy zachodzi sprzeczność między posiadanym przygotowaniem a wymaganiami zadania:

— Pytania występują najczęściej podczas rozwiązywania zadań wymagających samodzielnego wysiłku umysłowego, podczas nauczania problemowego. Zdarzają się wtedy, gdy zmuszamy ucznia do zastosowania pewnych wiadomości teoretycznych w praktycznym wykonaniu zadań.

— Najwartościowsze pytania, dotyczące sposobów obliczania elementów, budowy elementów, padają w związku z wykonywaniem projektów jako zadań domowych.

— Pytania z reguły pojawiają się w czasie samodzielnej pracy uczniów, na przykład po przygotowaniu referatu.

e) Wymieniono takie oto wewnątrzszkolne warunki psychospołeczne sprzyjające pytaniom:

— Właściwa atmosfera na lekcji jest warunkiem koniecznym, ażeby uczeń zadawał pytania.

— Pytania pojawiają się w rozmowie koleżeńskiej podczas pauz.

— Praca zespołowa, dyskusja powodują, że uczniowie stawiają pytania, które budzą zainteresowania literaturą fachową, skłaniają do korzystania z encyklopedii.

f) Wskazano wreszcie na następujące ogólniejsze momenty jako warunki pojawiania się pytań wartościowych:

— Poprzednie wyrobienie zdolności logicznego myślenia, umiejętności dostrzegania istotnych cech w zadaniu czy zjawisku, myślenie techniczne, wzbudzenie zainteresowania postępem technicznym.

— „W ogóle" zainteresowanie przedmiotem.

* * *

Na innym miejscu (w *Kwartalniku Pedagogicznym*) rozpatrujemy poglądy teoretyków na rolę pytań uczniowskich w nauczaniu i uczeniu się. Konfrontacja ich z przedstawionymi w tym artykule opiniami kilkudziesięciu praktyków wskazuje, iż wprawdzie pedagogowie-teoretycy, zresztą nieliczni spośród całej rzeszy z górą sześćdziesięciu wziętych pod uwagę, zgłaszają znacznie więcej odnośnych propozycji, to jednak i jedni, i drudzy nie rozporządzają jakąś wyraźną, wewnętrznie niesprzeczną koncepcją rozwijania kultury pytań uczniowskich, które, jak dotąd, w praktyce szkolnej są zjawiskiem wyjątkowym.

Tak więc cała sprawa wymaga osobnego, eksperymentalnego zbadania i późniejszej weryfikacji. Dopiero w wyniku tego rodzaju planowych przedsięwzięć można będzie starać się zbudować mikrosystem pewnych, naszym zdaniem, niezbędnych sytuacji i zabiegów specjalnych (w ogólnych ramach nauczania i uczenia się problemowego), poświęconych kształtowaniu kultury pytań uczniowskich, aby następnie włączyć go do dydaktycznego makrosystemu. Jest to nie tylko całkowicie realne, ale i pożądane, ponieważ ten ostatni rysuje się coraz wyraziściej jako system nauczania i uczenia się aktywizujący ucznia. A wszak jednym z istotnych warunków pełnej aktywności myślowej ucznia jest możność zgłaszania własnych pytań, zastanawiania się nad nimi i szukania na nie odpowiedzi. Dotyczy to oczywiście nie tylko terenu przedmiotów zawodowych, i nie tylko szkolnictwa średniego. Ale, aby tego rodzaju badania miały sens i aby wnioski na nich oparte zawierały w sobie cechy logicznej konieczności, sami nauczyciele muszą więcej wiedzieć, niż wiedzą obecnie, o roli i znaczeniu pytania, o jego teorii, o jego logicznej i psychodydaktycznej genealogii i sensie. Taki też jest cel całości podjętego przez nas cyklu badawczego.

HENRYK KUROWSKI,
KAZIMIERZ MOROZ

„ELEMENTY NAUK PEDAGOGICZNYCH" W TECHNIKUM BUDOWLANYM

POTRZEBA „PEDAGOGIZACJI" WYKSZTAŁCENIA UCZNIÓW TECHNIKUM BUDOWLANEGO

Postulat „pedagogizacji" jest znany i uznawany w naszym społeczeństwie. Zakres tego postulatu wykracza daleko poza dotychczasowe dziedziny pedagogiki jako specjalności. Stąd rozpatrywane są potrzeby „pedagogizacji" — procesu wytwórczości przemysłowej pracy szkoły wyższej, szkolenia wojskowego, rodziców itp.

Inicjatywę „pedagogizacji" w technikum budowlanym podjęła dyrekcja Technikum Budowlanego w Toruniu w grudniu 1963 r. Pierwszy etap przebiegu tej inicjatywy jest przedstawiony w odczycie pedagogicznym przez zastępcę dyrektora tego technikum [1]. Obecny artykuł ma na celu poinformowanie w zarysie zarówno o samej inicjatywie, jak i o jej obecnym stanie.

Próby wprowadzenia elementów nauk pedagogicznych podjęto z wielu powodów. Głównym jednak motywem było lepsze przygotowanie absolwentów technikum do specyficznego charakteru jego przyszłych czynności zawodowych. Ta specyfika polega na ciągłym bezpośrednim stykaniu się z ludźmi w różnorodnych z nimi stosunkach, na kierowaniu tak szczególnymi ludźmi, jak i ich grupami w procesie pracy. W świetle tych zadań uzasadnione jest pytanie — czy obecne treści programowe kształcenia technika budowlanego i tok jego szkolenia zabezpieczają przygotowanie do wymienionych zadań, czy stwarzają trwałe podstawy dla jak najlepszego wyszkolenia absolwenta?

W zakresie „pedagogizacji", podstaw tych można poszukiwać w treściach udzielanych przedmiotów ogólnokształcących. Tymczasem te stanowią niewiele ponad 1/5 ogólnej ilości godzin lekcyjnych technikum. Wskazuje to na pozycję tych przedmiotów w planie nauczania. Ograniczone są także programy nauczania w zakresach takich, jak wiedza o człowieku, o jego postępowaniu i motywach działania, o stosunkach międzyludzkich i możliwościach ich kształtowania. Na przykład wśród przedmiotów ogólnokształcących — historii naucza się tylko w technikum, geografii tylko w jednej klasie, a biologii zupełnie brak. Dlatego słuszny akcent w szkoleniu absolwenta, położony na przedmioty zawodowe i praktyczną naukę zawodu, wymaga, jak się zdaje, programowych uzupełnień.

Wprawdzie i przedmioty zawodowe, a głównie organizacja i ekonomika budownictwa i prawo budowlane, zawierają wiele treści, które mogą ucznia wdrażać do „liczenia się" z człowiekiem, do umiejętności współżycia między ludźmi, ale są one raczej pozostawione tylko inicjatywie nauczyciela. W zasadzie pozostają więc tylko treści techniki i ekonomiki, a w prawie budowlanym — same normy formalno-prawne. W rezultacie program nauczania wprowadza technika przeważnie tylko w „urzeczowione" stosunki, a nie w kulturę techniczną złączoną harmonijnie z rozwojem całej jego osobowości — z kulturą moralno-społeczną, z budowaniem w nim więzi społecznych. Stąd „pedagogizacja" mogłaby być czynnikiem równoważącym jednostronność technicznego wykształcenia — elementami humanistycznymi.

[1] Mgr Henryk Kurowski: Jak pracujemy nad przygotowaniem uczniów technikum budowlanego w Toruniu do kierowania zespołem ludzi na budowie. Toruń 1964. maszynopis.

PROGRAM — „ELEMENTÓW NAUK PEDAGOGICZNYCH"

Dla częściowego zaspokojenia tych potrzeb opracowano projekt programu „elementów nauk pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki społecznej" i formy jego realizacji. W roku szkolnym 1963/64 program obejmował następujące treści: Główne wiadomości z psychologii ogólnej i rozwojowej. Dziedziny i środki wychowania człowieka.

Na realizację programu przeznaczono 16 godzin lekcyjnych nadobowiązkowych i dobrowolnych, wykonanych w trybie działalności społecznej. Program ten zrealizowano w kl. III technikum [Jest to 3-letnie technikum budowlane oparte na 3-letniej szkole rzemiosł budowlanych], aby jego treści przyswoili sobie absolwenci już tego roku szkolnego. Program wykonano metodami wykładu i dyskusji.

Dobór treści do programu był skierowany na poszukiwanie wśród nauk pedagogicznych takich elementów, które spełniają funkcję uzupełniania treściami humanistycznymi wykształcenia technika.

Bliższa analiza tych elementów wykazała, że bardzo potrzebne byłyby tu wybrane treści, które są zawarte w psychologii społecznej, w psychologii pracy, w socjologii ogólnej i socjologii pracy, w pedagogice ogólnej (teoria wychowania) i w pedagogice społecznej.

W rezultacie dyskusji przyjęto obok nieodzownych wiadomości ogólnych z psychologii i pedagogiki za najbardziej ważne te treści, które zawiera pedagogika społeczna jako nauka obejmująca najpełniej ważne dla tego rodzaju „pedagogizacji" zagadnienia z pogranicza pedagogiki i nauk psychologii i socjologii.

W ten sposób opracowano drugą redakcję programu, który był zrealizowany w roku szkolnym 1964/65 w klasach II, o następującej treści:

A. W p r o w a d z e n i e ..... godz. 6

1. Charakterystyka rozwoju psychicznego, jego okresy ze szczególnym uwzględnieniem okresu dorastania i dojrzałości.

2. Osobowość — składniki, jej rozwój, główne właściwości osobowości — zdolności, zainteresowania, temperament, charakter.

3. Dziedziny i cele kształtowania człowieka — umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne, fizyczne, wszechstronny rozwój, światopogląd, budownictwo socjalizmu.

B. G ł ó w n e z a g a d n i e n i a p e d a g o g i k i s p o ł e c z n e j ..... godz. 14

4. Ogólna charakterystyka stosunków między ludźmi,
— naśladownictwo
— opinia
— koleżeństwo i przyjaźń
— jednostka a grupy społeczne — formalne i nieformalne.

5. Stosunki między ludźmi w procesie pracy

— I n t e g r a c j a z p r z e d s i ę b i o r s t w e m: stan więzi społecznej („ja — oni", „osobiste i ogólne"), warunki działania pouczeń, nakazów i zakazów („informacji"), kar i nagród, czynniki postępowania jednostek w konkretnej sytuacji, pozycja jednostki, czynniki motywacyjne zależne od kierownictwa przedsiębiorstwa, np. płaca, fizyczne warunki pracy i motywy działania jednostki, np. związek czynników zewnętrznych ze sposobem działania jednostki.

— Z a s a d y w s p ó ł p r a c y: jasność zadań, dobór ludzi, dostosowanie środków, narzędzi i organizacji pracy do psychofizycznych właściwości ludzi i ludzi do nich,

[2] Termin „elementy" w dalszym tekście oznacza — „Elementy nauk pedagogicznych".

— Rola kierownika w organizacji pracy zespołowej: powstawanie zespołów pracy, aktyw, przykład, autorytet, współzawodnictwo, rodzaje kierowania pracą zespołową.

EKSPERYMENTALNE PRÓBY SPRAWDZENIA POSTULATU „PEDAGOGIZACJI" W KSZTAŁCENIU UCZNIÓW TECHNIKUM BUDOWLANEGO

Wymieniony postulat wychodzi z założenia, że istnieje potrzeba wszechstronniejszego niż dotąd przygotowania uczniów technikum budowlanego do zawodu. Potoczne opinie o stanie przygotowania do pracy tych absolwentów wskazują na istnienie takiej potrzeby w zakresie większej „humanizacji" w ich przygotowaniu. Ta potrzeba wynika także z organizacji samego procesu obecnego kształcenia absolwentów, a szczególnie ze stanu treści programowych i form kształcenia.

Czy rzeczywiście istnieje taka potrzeba? Jest to pierwsze pytanie, które podjęte próby zamierzają sprawdzać.

Dalej zakłada się, że zaspokojenie tej potrzeby jest możliwe przez wprowadzenie do obecnego programu kształcenia uczniów technikum treści z zakresu elementów nauk pedagogicznych. Dlatego powstała konieczność podjęcia inicjatywy w zakresie prób określenia programu tych treści. Próby te żądają poszukiwań odpowiedzi na dalsze pytania: jakie powinny być treści z elementów nauk pedagogicznych, jakie są podstawy ich maksymalnej przydatności zarówno w teoretycznym uzasadnieniu doboru treści programu, jak i w skutkach jego realizacji, tj. w empirycznym sprawdzeniu przydatności tych treści dla uczniów.

Tak więc główną treścią podjętej inicjatywy jest teoretyczne i doświadczalne wyjaśnienie warunków „potrzeby" wprowadzenia do wykształcenia technika budowlanego elementów nauk pedagogicznych.

W związku z tym próby obejmowały dwa zakresy pytań:

A. Sprawdzenie, czy taką „potrzebę" elementów nauk pedagogicznych badane warunki rzeczywiście potwierdzają.

B. Jakie są możliwości określenia i realizacji treści programu elementów nauk pedagogicznych.

Odpowiedzi na te pytania poszukiwano przy pomocy metod o charakterze eksperymentu sprawdzającego.

A. Uzasadnienie potrzeby

Istnienie tej potrzeby wyrażają liczne wypowiedzi prasy codziennej i zawodowej. Stwierdza ona fakty, że właśnie w budownictwie występują największe trudności w zakresie dyscypliny pracy i zahamowania płynności kadr.

Na przykład na konferencji samorządu robotniczego w Toruńskim Przedsiębiorstwie Budownictwa Ogólnego stwierdzono:

„...W roku 1964 przyjęto 1068 pracowników, a zwolniono 875. Nie był to rok wyjątkowy, ale niepokoi nie spotykany dotąd fakt opuszczenia przedsiębiorstwa przez 355 wykwalifikowanych ludzi, pracujących w TPBO przez okres 1—8 lat. To jest problem, któremu warto poświęcić więcej uwagi". (*Gazeta Toruńska* nr 12/5104 z dnia 15 stycznia 1965 r.).

W początkowych próbach zastosowano metody ankiety i wywiadu.

Ankieta pierwsza imienna obejmowała cztery osoby spośród grona nauczycielskiego. Byli to — inżynier, technik i dwóch mistrzów, nauczyciele przedmiotów zawodowych i nauczyciele zawodu, reprezentujący długoletnią praktykę bu-

dowlaną na różnych stanowiskach. Przez pytania ankiety zmierzano do uzyskania odpowiedzi uzasadniających potrzebę wprowadzenia „Elementów" do technikum budowlanego. Odpowiedzi na pytania dotyczące roli kierownika budowy stwierdzają zgodnie, że „...rola młodego absolwenta jest bardzo wielka przy tworzeniu załogi budowlanej". Wskazują one, że pracę nad tworzeniem grupy należy rozpocząć od oparcia się na mniejszym zespole, na którym można by polegać, który rozumie cele i mechanizm pracy budowy i ma poczucie współodpowiedzialności za nią. Następnie wysiłki w tym kierunku należy przenosić na całą załogę. Odpowiedzi z wielką gorliwością podkreślają, że głównie młodzi ludzie powinni stanowić ten element, który może się przyczynić do powstawania właściwych stosunków międzyludzkich na budowie.

Charakterystyczną cechą odpowiedzi dotyczących roli partii i organizacji społecznych na budowie jest to, że najczęściej rolę partii i organizacji społecznych określa się jako „...pomoc w rozwiązywaniu trudności... do likwidacji zatargów, udziału w komisjach rozdziału nagród..." Z wyrażonych opinii można sądzić, że niektóre z nich zacieśniają rolę tylko do dorywczej działalności, „od wypadku do wypadku", inne pojmują tę rolę na budowie szerzej, jako systematyczną działalność pedagogiczną, polegającą na umiejętnym stosowaniu różnych środków dla wytworzenia atmosfery spokojnej i rzetelnej pracy na budowie.

W odpowiedziach na pytania dotyczące cech charakteru kierownika budowy jako najgłówniejsze wymienia się: dobry organizator, znajomość zawodu, ale i życzliwość wobec współpracowników oraz docenianie wysiłków poszczególnego człowieka. Sprzeciw natomiast budzą takie cechy, jak: zarozumiałość i niesprawiedliwość.

Ankietę drugą skierowano do uczniów klasy III technikum, z którymi przeprowadzono próbę. Bezimienna ankieta zawierała pytania:

1. Jak cykl wykładów wpłynął na twój stosunek do przyszłej pracy, do kolegów, do rodziny itp.?

2. Jakie widzisz możliwości zastosowania uzyskanych wiadomości pedagogicznych w praktyce?

Materiał odpowiedzi na pierwsze pytanie można podzielić na dwie grupy. Wypowiedzi grupy:

a) „Nigdy nie przypuszczałem, że psychika ludzka może być tak złożona" — „Ciągle dręczyło mnie pytanie, co zrobić, jeżeli nie będą chcieli wykonać mego polecenia. Obecnie po tych wykładach mam mniej więcej skrystalizowane pojęcie na ten temat."

b) „Cykl wykładów zmienił mój stosunek (podkreśl. nasze) do podległych mi kolegów w internacie."
(Uczniowie ostatnich klas pełnią w internacie funkcję starszego sali).

Charakterystyczne cechy odpowiedzi na drugie pytanie grupują się następująco:

a) „Znajomość psychiki ludzkiej przyczyni się do tego, że ludzi można będzie dobierać w brygadach tak, aby one osiągały wysoką wydajność pracy".

Ten motyw — wysokiej wydajności pracy i środków pozamaterialnych, jakimi ją można uzyskać, powtarza się w wielu wypowiedziach i świadczy o tym, że słuchacze dostrzegają poważne rezerwy wydajności pracy właśnie w dziedzinie kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich na budowie."

b) Druga grupa wypowiedzi mówi o bezpośrednim wpływie cyklu na słuchacza, który „...dzięki znajomości ludzi, ich typów i temperamentów przestaje być nieśmiałym i zyskuje na pewności siebie. Słabsi fizycznie koledzy najpierw myślą, jak silniejszy zareaguje, a potem dopiero biorą udział w dyskusjach..."

Podkreśla się dużą rolę określonych stanów psychicznych, które w danym momencie wywierają wielki wpływ na wyniki pracy.

c) Wśród wypowiedzi znalazło się kilka, które głoszą, że zastosowanie uzyskanych

wiadomości jest bardzo trudne i raczej niemożliwe, „...bo kierownik budowy nie ma czasu, aby się tymi sprawami zajmować". „Ludzie są uparci i tego rodzaju nauki ich nie przekonują...". „Uważam, że wykłady były dobre, ale powinny dawać więcej przykładów z konkretnej budowy..."

Wywiad na temat potrzeby wprowadzenia „Elementów" do nauczania w technikum budowlanym przeprowadzono z grupą pracowników inżynieryjno-technicznych Toruńskiego Przedsiębiorstwa Budownictwa Ogólnego, którzy uprzednio zaznajomili się z tekstem wymienionego odczytu pedagogicznego. Ogólny sens wypowiedzi w zasadzie potwierdza sprawdzany postulat. Wśród nich charakterystyczne są następujące:

„...istnieje konieczność zasilania przedsiębiorstw budowlanych pracownikami zaznajomionymi z czynnikami pozamaterialnymi wpływającymi na wydajność pracy", „...ważne jest zagadnienie tworzenia się grupy pracujących na budowie... dostosowanie się człowieka do człowieka... dostosowanie maszyn, narzędzi i urządzeń do człowieka."

W wypowiedziach tych widoczne są uzasadnienia potrzeby „Elementów", przeważnie przez wskazywanie niepokojących stron postawy ludzi w procesie pracy, jak stopień zużycia energii, „ukryte przerwy", tempo pracy, kultura miejsca pracy itp.

Zebrany materiał potwierdza potrzebę wprowadzenia niektórych elementów nauk pedagogicznych do programu nauczania technikum budowlanego. Wszystkie wypowiedzi zawierają myśli o stosowaniu norm pedagogicznych w ogóle w życiu, a w ocenie użyteczności „Elementów" wszystkie są zgodne co do wielkiego wpływu, jaki one mogą mieć na uzyskiwanie lepszych niż dotąd wyników pracy.

Tak więc materiał uzyskany metodami ankiety i wywiadu wstępnie potwierdza potrzebę wprowadzenia „Elementów". Uzasadnienia tej potrzeby w różnych środowiskach — nauczyciele, uczniowie, przedstawiciele przedsiębiorstw budowlanych — mają różną wartość dowodową, nie są one wystarczające nie tylko ze względów „ilościowych", ale także z powodu powierzchowności i wieloznaczności uzasadnień badanej potrzeby w tych środowiskach. Stąd dalszego badania wymagają np.:

a) postulaty nauczycieli — o środkach syntetyzowania wiedzy i umiejętności uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym w kierunku zdobywania przez nich świadomości i umiejętności w zakresie właściwego kierowania ludźmi,

b) stwierdzenia uczniów, że zmienił się ich stosunek do wielu dziedzin życia i pracy,

c) wyjaśnienia stosowania „Elementów" jako czynników mających wpływ na przezwyciężanie przyczyn trudności w postawach pracowników budowlanych, na które wskazuje ich kierownictwo.

B. Określenie treści

Próbom wyjaśniania potrzeby „Elementów" towarzyszyło określenie ich treści programowych i sposobów realizacji. W związku z tym omawiana ankieta pierwsza zawierała pytania:

1. Jakie jest wykształcenie (przygotowanie zawodowe) ludzi, którymi będzie kierował absolwent?

2. Co absolwent powinien wiedzieć z zakresu psychologii i pedagogiki celem wykorzystania swych doświadczeń w praktyce życiowej?

Odpowiedzi nauczycieli zawodowców:

„Absolwent będzie kierował grupą 20—30 ludzi z tym, że grupa powinna być z biegiem lat stopniowo zwiększana."

„Przygotowanie zawodowe i wykształcenie ludzi na budowie waha się od 4—7 klas szkoły podstawowej. Przygotowanie rzemieślników jest bardzo słabe, jest około 75% przyuczonych".

„Pracownicy niewykwalifikowani, a w szczególności ludzie młodzi, cechują się brakiem poczucia obowiązku. Wśród tych ludzi kwitnie pijaństwo oraz przysłowiowa już ordynarność językowa... O wiele kulturalniejszym elementem są rzemieślnicy, szczególnie ludzie starsi, którzy wyróżniają się pracowitością i sumiennością. Z takimi ludźmi dobrze się pracuje, osiąga się dobre wyniki w pracy — absolwent może wiele nauczyć się od takich ludzi i zawsze może liczyć na ich pomoc w organizowaniu grupy na budowie."

„Ważną rzeczą jest znajomość ludzi, ich typów i temperamentów." Odpowiedzi określają również dużą rolę znajomości stanów psychicznych, które w różnych sytuacjach wywierają wielki wpływ na wyniki pracy.

Ankieta druga zawierała pytanie:

Co myślisz o tematyce wykładów z elementów pedagogiki i o sposobie ich przeprowadzania?

Większość uczniów jest zdania, że wykłady należy bardziej związać z praktyką budowlaną. Przeważa zdanie (16 wypowiedzi), że kurs powinien trwać dłużej, 8 wypowiedzi podkreślało, że ilość godzin była właściwa, a 6 uczestników orzekło, że kurs trwał za długo. Były również głosy, które stwierdzały, że dla poznania psychiki pracowników budowy konieczna jest podbudowa teoretyczna. Szczególnie charakterystyczna jest wypowiedź jednego z uczestników:

„Tak jak podstawowe wiadomości z zakresu służby sanitarnej i bezpieczeństwa pracy powinien znać każdy człowiek z cenzusem pracujący w budownictwie, tak też powinien on posiadać podstawowe wiadomości z psychologii i umiejętności stosowania najbardziej podstawowych środków pedagogicznych".

Wywiad na temat treści programu „Elementów" z przedstawicielami przedsiębiorstwa budowlanego, zawiera takie stwierdzenia:

„Wnioski uważać należy za jak najbardziej słuszne i uzasadnione, jednakże naszym zdaniem zbyt skromne, jako postulaty uzupełnienia planu nauczania w technikum."

„Do programu należy włączyć obok pedagogiki, zagadnienia organizacji i kierownictwa przedsiębiorstwem budowalnym, obok psychologii również socjologię i fizjologię pracy".

„...Eksperyment można potraktować jako wstęp do przedmiotu »Nauka o pracy«, uwzględniając przy tym takie zagadnienia, jak: sprawa tempa pracy, zagadnienie przerw ukrytych, zużycie energii ludzkiej podczas pracy, granice wydajności pracy itp."

Materiał dotyczący określenia treści „Elementów" również potwierdza potrzebę uzupełnienia nimi wykształcenia technika budowlanego. Postulaty odnoszące się do treści „Elementów" dadzą się wyrazić następująco: treści programowe powinny być takie, by umożliwiły lepsze kierowanie ludźmi. Wypowiedzi sugerują uzupełnienie wykształcenia technika budowlanego głównie przez dobór treści spośród nauk pedagogicznych.

C. Próba sprawdzania przydatności cyklu „Elementów" w okresie praktyki organizacyjno-technicznej

W roku szkolnym 1964/65 poddano sprawdzeniu następstwa, które uwidoczniły się po przeprowadzonym w tym roku cyklu wykładów z „Elementów" w klasie II A technikum u 32 uczniów w ich praktyce na budowach wydzielonych, w czasie od 20 kwietnia do 20 maja 1965 r.

Pełnili oni tam funkcję brygadzistów, a ich podwładnymi byli młodsi koledzy ze Szkoły Rzemiosł Budowlanych. W tym samym okresie uczniowie klasy kontrolnej (kl. II B — 28 uczniów) pełnili takie same funkcje na analogicznych budowach. Uczniowie klasy II B nie słuchali cyklu wykładów.

Wszyscy uczniowie prowadzili dziennik obserwacyjny ze szczególnym zwróceniem uwagi na sytuacje konfliktowe. Wytyczne do prowadzenia dziennika zawierały następujące punkty:

1. Opis sytuacji konfliktowej.
2. Środki zastosowane przy rozwiązywaniu konfliktu.
3. Analiza sytuacji i zastosowanych środków.

Wypowiedzi uczniów były bezimienne w celu zapewnienia szczerości opisów. Ogółem opisano 96 sytuacji konfliktowych według powodów ich powstawania na budowie. Zestawienie konfliktów przedstawia się następująco:

Lp.	Przyczyna konfliktu	Grupa badana		Grupa kontrolna	
		Ilość	%	Ilość	%
1	Niechęć do pracy	14	24	13	34
2	Ambicja zawodowa	12	21	3	8
3	Sprawy organizacyjne	8	14	12	32
4	Za ciężka praca	8	14	6	16
5	Współżycie koleżeńskie	8	14	4	10
6	Praca pozaplanowa	6	10	—	—
7	Brak kwalifikacji	2	3	—	—
	Razem	58	100	38	100

Jak widać z zestawienia, na czoło przyczyn powstawania konfliktów na budowie wysuwają się: niechęć do pracy, ambicja zawodowa i sprawy organizacyjne. Trudno na podstawie tak skromnego materiału uogólniać, wydaje się jednak, że podane tu przyczyny są w pewnym stopniu charakterystyczne dla pracy na budowie. W pewnym sensie zjawiskiem dodatnim jest ambicja zawodowa uczniów-praktykantów, której doszukali się w konfliktach przede wszystkim respondenci grupy badanej.

W grupie kontrolnej widać wyraźnie, że uczniowie za podstawową przyczynę powstawania konfliktów (razem 66%) uważają niechęć do pracy (piszą: lenistwo) i sprawy organizacyjne. Natomiast uchodzą ich uwagi inne powody odnoszące się w szczególności do współżycia w grupie i związane ze sprawami ambicjonalnymi.

Uczniowie opisali mało sytuacji, jeżeli wziąć pod uwagę, że praktyka trwała 4 tygodnie i była przeprowadzona na 9 różnych budowach. Jak wynikało jednak z założenia, uczniowie opisywali tylko te sytuacje, w których byli osobiście zaangażowani. Wiele spraw typu porządkowego i spraw odnoszących się do ogólnego kierownictwa całą budową regulował nauczyciel-inżynier albo mistrz budowlany. Zebrany materiał świadczy jednak wyraźnie o tym, że uczniowie z grupy badanej z większą łatwością przystępowali do opisu sytuacji i głębiej wnikali w powody powstawania konfliktów. Dla ilustracji podam kilka przykładów opisanych sytuacji:

„...Betonowaliśmy fundamenty pod świetlicę i do godziny 13,00 (sobota) nie zdążyliśmy zabetonować. Pozostało około 10 m wykopu do zabetonowania. Uczniowie bez wiedzy kierownika budowy opuścili pracę i udali się do szatni..."

„...Często wynikały między praktykantami kłótnie o pracę. Każdy chciał robić to, co mu się najbardziej podoba..."

„...W mojej grupie znalazł się chłopiec, który w ogóle nie umiał murować. Jego mur, szczególnie w czasie kpin ze strony kolegów wyglądał tragicznie..."

Opisane sytuacje wymagały interwencji ucznia brygadzisty, który stosował różne środki, aby nie dopuścić do załamania harmonogramu budowy. Stosowane środki przedstawia następująca tabelka:

Lp.	Rodzaj środka zaradczego	Grupa badana		Grupa kontrolna	
		Ilość	%	Ilość	%
1	Perswazja	18	31	6	16
2	Przykład własny	10	17	—	—
3	Kara wzgl. jej zapowiedź	10	17	12	32
4	Nagroda wzgl. jej zapowiedź	8	14	2	5
5	Zmiany organizacyjne	5	9	10	26
6	Użycie siły fizycznej	3	5	2	5
7	Bezradność	4	7	6	16
	Razem	58	100	38	100

Przedstawione zestawienie ilościowych stosunków zachodzących między grupą badaną i kontrolną w zakresie doboru środków dla rozwiązywania konfliktów ukazuje dodatni wpływ „Elementów" na grupę badaną. Zebrane materiały ilustrują proces, jak poszczególni uczniowie brygadziści tej grupy pod wpływem wiedzy z „Elementów" dysponowali większą różnorodnością środków, wszechstronniejszym uzasadnieniem ich zastosowania dla rozwiązania konfliktu i zapewnienia dalszego prawidłowego toku pracy, niż uczniowie grupy kontrolnej. Ci najczęściej „straszyli" karą, byli skłonni do zmian organizacyjnych oraz odwoływali się stosunkowo często do instancji nadrzędnej, to jest do nauczyciela-kierownika budowy.

Uwagi, odnoszące się do analizy sytuacji, u uczniów badanych cechuje chęć zastanowienia się i zrozumienie, że przy kierowaniu zespołem ludzi należy stosować różne środki celem likwidowania sytuacji niekorzystnych dla normalnego toku pracy. Można sądzić, że właśnie pod wpływem cyklu wykładów starali się oni oddziaływać perswazją i własnym przykładem. Uczniów z klasy kontrolnej cechuje w tych przypadkach brak głębszej refleksji i odwoływanie się do bliżej nieokreślonych, ogólnych zasad i zarządzeń.

Omawiane środki i uwagi uczniów ilustrują przykładowo następujące wypowiedzi:

„...Pierwszego dnia praktyki pracowałem razem z brygadą, aby pokazać, że umiem nieco więcej..." (II A).

„...Zastosowałem jako środek wykrzyczenie go i groziłem, że powiem inżynierowi..." (II B).

„...Starałem się spokojnie wytłumaczyć, że w ten sposób postępować nie wolno... Ten sposób wybrałem świadomie, gdyż do walki jestem za słaby, a z kursu pedagogicznego wiedziałem, że można komuś wpłynąć na ambicję..." (II A).

Źródła i wyjaśnienie postawy uczniów można znaleźć także w materiałach z dyskusji prowadzonych w czasie wykładów „Elementów". Na przykład na pytanie „Jakimi zasadami kierowałbyś się jako kierownik budowy?" — znajdujemy odpowiedzi, które grupują się wokoło szeroko pojmowanej zasady autorytetu i przy-

kładu. Występowała ona jako obowiązujące prawo (przepisy budowlane, regulamin); jako sprawiedliwość, konsekwencja, sumienność, dokładność, punktualność, uprzejmość, wyrozumiałość, uczciwość, zdyscyplinowanie; jako rozsądek, „...Kierowanie się rozumem, a nie chęcią zemsty, dobroci, wykorzystując swoje stanowisko". obiektywizm, logiczność myślenia, świadomość wykonywanej pracy, uzasadnienie kar i nagród, ale także — „...nie pozwoliłbym do dużego zbliżenia między mną a pracownikami"; „...stać na swym stanowisku", „dawać polecenia zrozumiałe i możliwe do wykonania", „...dbać o dobro pracowników, o warunki pracy i płacy, być ludzkim — chętnie udzielać informacji, pomagać przy rozwiązywaniu zawiłych problemów, umiejętnie dostosować się do każdej okazji, nie ze wszystkimi ludźmi postępować jednakowo".

Zasięg i żywość recepcji wykładów „Elementów" zaznaczyły się także w dyskusji nad antynomicznością wielu z wymienionych zasad. Na przykład K. Z. głosił, że „...trzeba myśleć o człowieku, nie tylko o wydajności", ale jednocześnie dodawał, że „...wobec opornych stosowałbym nawet ostre kary." Szczególnie spornym i trudnym do pogodzenia w świetle praktyki budowlanej był autorytet — „dobrego fachowca-pracownika" i autorytet — „dobrego człowieka." Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, który z tych autorytetów „... jest lepszy".

WNIOSKI I PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

1. Przedstawiona inicjatywa sprawdzenia postulatu „pedagogizacji" wykształcenia uczniów technikum budowlanego tak w swej początkowej fazie (1963/64 r.), jak i w drugim etapie (1964/65 r.) była działalnością społeczną poszukiwania „próbek" w zakresie humanizacji kształcenia technika. „Próbki" te stały się zachętą i punktami wyjścia do dalszych badań.

2. Już w pierwszym etapie poszukiwań rzeczywistych czynników, uzasadniających sprawdzany postulat, zarysowały się potwierdzenia potrzeby uzupełnienia wykształcenia ogólnego technika „Elementami". Potwierdzenia te ujawniły się tak w środowisku nauczycieli, jak i uczniów, a także u pracowników budowlanych oraz ich organizacyjnej reprezentacji (punkt A).

Wstępna konfrontacja treści „Elementów" z potrzebami humanizacji kształcenia technika okazała trudności zarówno w określeniu zasady doboru treści, jak i w samym ich doborze. Niemniej „próbki" opracowania i realizacji programu „Elementów" unaoczniły potrzebę i kierunek dalszych badań tak w dziedzinie jakości treści, zakresu, jak i metod oraz form nauczania (punkt B).

3. Drugi etap eksperymentu sprawdzającego przyniósł postęp nie tylko w udoskonaleniu programu „Elementów", metod i środków jego realizacji, ale i zarys wpływu, jaki miały „Elementy" na przygotowanie zawodowe uczniów (punkt C).

4. Przeprowadzone „próbki" eksperymentu sprawdzającego postulat „pedagogizacji" uczniów technikum budowlanego w różnych warunkach ich pracy stały się wstępnym wyodrębnieniem głównych czynników szkoły zawodowej i ich problematyki badawczej w zakresie tworzenia równowagi między humanistycznymi treściami życia a szybkim postępem technicznym.

5. W związku z tym są w toku prace:

a) nad dalszym doskonaleniem treści programu „Elementów" i ich realizacji w porozumieniu z pracownikami nauk pedagogicznych i dyscyplin zawodowych;

b) nad analizą programów nauczania przedmiotów zawodowych dla zbadania możliwości włączenia do nich niektórych treści „Elementów", a także możliwości ich realizacji przez inżynierów-nauczycieli;

c) nad opracowaniem próbnego skryptu „Elementów" dla nauczyciela i dla uczniów.

CZESŁAW WÓJCIK

ROZWÓJ RUCHU NOWATORSTWA PEDAGOGICZNEGO W POWIECIE PUŁAWSKIM

Powiat puławski zajmuje w lubelskim eksperymencie oświatowym szczególne miejsce. W stosunku do pozostałych powiatów wyróżnia się on swoimi poczynaniami nowatorskimi zarówno pod względem treści, jak i założeń organizacyjno-programowych. Na to, że powiat ten mógł podjąć dwa lata temu pracę eksperymentalną i wiodącą o tak szerokim zakresie (włączając do tej akcji w większym czy mniejszym zakresie wszystkie szkoły) złożyło się wiele sprzyjających czynników. A wśród nich do najważniejszych zaliczyć by można:

a) duże tempo uprzemysłowienia powiatu, a w związku z tym przemiany gospodarczo-społeczne i duże zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowaną kadrę,

b) tradycje nowatorskie powiatu w zakresie doskonalenia pracy pedagogicznej,

c) czynne poparcie rozwoju szkolnictwa i oświaty przez ogół społeczeństwa powiatu,

d) dobra baza materialna (na 83 szkoły w powiecie — w ostatnim 20-leciu wybudowano 52 szkoły wg najnowszych założeń architektonicznych dostosowanych do zadań dydaktyczno-wychowawczych, dalsze 8 szkół w budowie),

e) wyposażenie szkół w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe, dobrze przygotowana kadra kierownicza i nauczycielska (ponad 57% nauczycieli posiada dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne),

f) zaangażowanie powiatowych władz partyjnych, administracyjnych i oświatowych, ośrodków metodycznych i organizacji związkowych oraz instytucji współdziałających ze szkołą.

Ponadto do najważniejszych czynników zaliczyć należy skoncentrowanie wysiłku w tym powiecie licznej grupy pracowników naukowych z Inst. Pedag., UMCS, COM oraz innych placówek naukowych. Połączenie wysiłków pracowników naukowych z wysokimi ambicjami i nowatorskim poczynaniem ogółu nauczycieli powiatu puławskiego dawało gwarancję powodzenia całej akcji.

Realizację ruchu nowatorstwa pedagogicznego w powiecie puławskim poprzedził okres przygotowawczy, który polegał na analizie sytuacji wyjściowej i opracowaniu założeń organizacyjno-programowych, sprecyzowaniu celów i zadań oraz sposobów ich realizacji na okres od 1964 do 1970 r. Plan założeń ujmował konkretne zadania na poszczególnych etapach oraz wykaz czynności dla ustalonych komórek organizacyjnych i instytucji współdziałających w zakresie unowocześniania pracy szkoły.

W ogólnych założeniach podjętych prac eksperymentalnych w powiecie puławskim przyjmuje się, że w pracach tych nie chodzi o badania typu eksperymentalnego, o odkrycia naukowe, myślą przewodnią jest natomiast unowocześnienie pracy szkolnej niezależnie od jej stopnia organizacyjnego, poziomu czy charakteru — a więc unowocześnienie wszystkich typów szkół całego powiatu. Powiat ten ma być pierwszym odbiorcą osiągnięć szkół eksperymentalnych. Osiągnięcia te są poddawane w powiecie puławskim pierwszej masowej próbie przed ich szerokim upowszechnianiem.

Cała praca podjęta została w dwóch kierunkach:

I. Nurt pierwszy — obejmuje pracę wdrożeniową, która zmierza do wprowadzania ustalonych zagadnień tzw. równym frontem — jednocześnie we wszystkich szkołach. Kierunek ten obejmuje między innymi takie zagadnienia, jak np.:

1) reorganizacja zapisów dzieci do klas pierwszych pod kątem widzenia kompleksowego, badanie ich rozwoju umysłowego i organizowanie grup wyrównawczych;

2) wprowadzenie nauczania przez działanie w klasach pierwszych na podstawie doświadczeń mgr Zofii Słobodzian i jej książki „Twórcza praca dziecka";

3) wprowadzanie metody nauczania problemowego matematyki w klasach trzecich na podstawie nowego — eksperymentalnego podręcznika — „Matematyka w ćwiczeniach" — mgr Zofii Cydzik;

4) intensyfikacja pracy uczniów na lekcjach w klasach łączonych poprzez zmiany organizacji pracy ucznia na lekcji oraz wprowadzanie nowych metod nauczania;

5) przejście na nowy system nauczania fizyki w klasach szóstych i siódmych na podstawie nowego zestawu pomocy naukowych;

6) stopniowe przechodzenie z systemu klasowo-lekcyjnego na klasowo-pracowniany;

7) wprowadzanie zasady łączenia teorii z praktyką na wszystkich poziomach i przedmiotach nauczania oraz zasady nauczania wychowującego — pod kierunkiem prof. K. Lecha i zespołu pracowników UMCS — (dr M. Podsiadłowicz, dr M. Cackowska, mgr M. Łobodzki, mgr K. Krupa);

8) przechodzenie na nową organizację pracy uczniów w zakresie wszystkich klas i przedmiotów (wg modelu lekcji prof. K. Lecha);

9) intensyfikacja pracy organizacji młodzieżowych oraz unowocześnienie metod ich działania — wypracowanie nowej koncepcji pracy samorządu szkolnego;

10) zakładanie świetlic i półinternatów przyszkolnych;

11) realizacja hasła „szkoła ośrodkiem życia kulturalnego w środowisku";

12) dalsze sukcesywne zaopatrywanie szkół w sprzęt i nowoczesne pomoce naukowe.

Zagadnienia te rozszerzone zostały jeszcze przez inne kierunki prac wiodących, podjęte uprzednio przez poszczególne szkoły wiodące, dotyczą one przeważnie unowocześnienia metod nauczania w różnych przedmiotach na różnym poziomie, nowej organizacji pracy szkoły, rad pedagogicznych, wychowawców klasowych, współpracy ze środowiskiem, zajęć pozalekcyjnych, dopracowywania się własnego systemu wychowania itp.

II. Drugi nurt — obejmuje prace o charakterze badawczym, poszukującym.

W ciągu ostatnich lat zrobiono wiele, na każdym z tych odcinków pracy szkoły włożono niemało wysiłku w jak najlepsze przygotowanie nauczycieli do tych prac, przeprowadzono szereg kursów wakacyjnych i śródrocznych, konferencji metodycznych, seminariów szkoleniowych, rozwinięte zostały różne formy dokształcania i samokształcenia nauczycieli itp.

Trudno byłoby tu wymienić, co w tym okresie zostało już dokonane i jakie dalsze prace są podejmowane i prowadzone na bieżąco, zajęłoby to zbyt dużo miejsca.

Dlatego też chciałbym zwrócić uwagę tylko na niektóre z nich — zwłaszcza na te, które stają się coraz bardziej widoczne w swych efektach, które w codziennej pracy szkolnej dają dobre rezultaty, które coraz częściej znajdują powszechne zastosowanie w pracy szkolnej. Do nich zaliczyć można np. wprowadzone przed dwoma laty, na przykładzie Łodzi i Warszawy, badania dojrzałości szkolnej uczniów zgłaszających się do klas pierwszych i organizowanie grup wyrównawczych dla tych dzieci, które wykazywały odchylenia od normy. Badania te wzbudziły szerokie zainteresowanie dzieckiem nie tylko u nauczycieli i rodziców, ale również u psychologów, lekarzy i pracowników naukowych. Pozwoliły one lepiej poznać dziecko, jego warunki domowe i najbliższe środowisko.

Prace te, rozpoczęte i organizowane przez dra T. Wróbla z Instytutu Pedagogiki i Woj. Poradnię Psychologiczną w roku 1964, będą kontynuowane i rozszerzane na inne powiaty.

Wysoko oceniony został też przez ogół nauczycieli powiatu puławskiego wysiłek

Z. Słobodzian nad unowocześnieniem pracy w klasach pierwszych. Autorka pracy „Twórcza praca dziecka" w wyżej wymienionym okresie przeszkoliła wszystkich nauczycieli uczących w klasie I—II i większość kierowników szkół podstawowych powiatu puławskiego. Na spotkaniach z nauczycielami, poza wykładami teoretycznymi, wybrane partie materiału opracowywane były praktycznie, w połączeniu z lekcjami pokazowymi. Ze sprawozdań i rozmów z nauczycielami wynika, że nauczanie przez działanie pozwala lepiej rozwijać myślenie u dzieci, zmusza je do rozwiązywania spraw praktycznych, na drodze osobistych przeżyć, kształci samodzielność, wytrwałość, sumienność, rozwija inicjatywę dziecka, pozwala lepiej wyrabiać cechy zespołowego współżycia między dziećmi. Praca ta miała niewątpliwie wpływ na podnoszenie poziomu nauczania i wychowania dzieci tych klas. Ze sprawozdań Inspektoratu wynika, że niektóre szkoły dzięki tej współpracy osiągnęły w roku szkolnym 1965/66 100% promocji w klasie I—II, a średnia promocji, w skali powiatu w tych klasach za ostatni rok szkolny podniosła się w klasach pierwszych do 98,3%, a w klasach II do 98,4%.

Ciekawe formy pracy z nauczycielami uczącymi matematyki w klasach trzecich i czwartych prowadziła Z. Cydzik. Autorka podręcznika „Matematyka w ćwiczeniach" zapoznała wszystkich nauczycieli z układem treści, z założeniami dydaktycznymi i metodycznymi, hospitowała pracę nauczycieli, sama prowadziła lekcje przykładowe, instruowała, wspólnie z nauczycielami i pracownikami ośrodków metodycznych przeprowadzała badania wyników nauczania, ustalała kryteria ocen, analizowała wyniki nauczania i porównywała je z wynikami lat poprzednich oraz wynikami szkół pracujących metodami tradycyjnymi. Podręcznik Z. Cydzik był nowością nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczycieli. Zmuszał nauczyciela do opanowania nowej metody. Podręcznik Z. Cydzik został przyjęty z dużym zadowoleniem przez wszystkich nauczycieli, wykazał on wysokie wartości dydaktyczne, umożliwił uczniom myślowe opracowywanie materiału nauczania z dużym powodzeniem. Zaznajomienie się w ten sposób z nowymi metodami zachęciło nauczycieli do stosowania ich w nauczaniu matematyki w innych klasach, przy użyciu dotychczasowych podręczników. W br. szkolnym metodą tą prowadzona jest praca na podstawie obowiązujących podręczników w klasach II, III i IV. Dostosowanie innych podręczników do nowej metody wymaga niewątpliwie dużego wysiłku ze strony nauczyciela. Nauczyciele domagają się opracowania i wydania podobnych podręczników dla innych klas i innych przedmiotów nauczania.

Niemniej ciekawe osiągnięcia mają do zanotowania szkoły z klasami łączonymi. Organizuje się tu samodzielną pracę uczniów z podręcznikiem i przy wykorzystaniu zestawów pomocy naukowych wprowadza się nauczanie problemowo-grupowe. Dobre zorganizowanie tej pracy, umożliwiające uczniom posuwanie się naprzód przez kolejne rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, sprawia, że praca ta nie ustępuje w niczym pracy uczniów w szkołach o pełnej liczbie nauczycieli. Organizacją tej pracy opiekuje się dr Ryszard Więckowski z Instytutu Pedagogiki. Jego spotkania z nauczycielami w.w. szkół dotyczyły najczęściej takich spraw, jak nowa struktura lekcji, organizacja pracy ucznia i nauczyciela przy nauczaniu problemowo-zespołowym w klasach łączonych.

Od września 1965 r. wszystkie szkoły podstawowe powiatu puławskiego przeszły na nowy system nauczania fizyki w klasach VI i VII, oparty na nowym typie pomocy naukowych do tego przedmiotu. Wszystkie szkoły otrzymały z dniem 1 września po dwie skrzynie z zestawem pomocy naukowych z mechaniki i elektryczności, na podstawie których można przeprowadzić około 100 różnych ćwiczeń z zakresu klasy VI i VII.

W miesiącu sierpniu br. wszyscy nauczyciele fizyki odbyli specjalny dwutygodniowy kurs praktyczny, oparty na nowym zestawie pomocy naukowych. Pracą tą

kieruje mgr W. Dróżdż z Centralnego Ośrodka Metodycznego i mgr A. Nowak z POM w Puławach, a opiekę naukową sprawuje prof. K. Lech.

Zestaw nowych pomocy naukowych ułatwia w poważnej mierze łączenie teorii z praktyką. Każda pomoc naukowa powstaje z drobnych elementów na oczach dziecka, stwarza wiele sytuacji problemowych, wywołuje zainteresowanie uczniów. Pomoce te w równej mierze aktywizują i zmuszają do pracy ucznia jak i nauczyciela, a pozwalają również na modyfikację ćwiczeń oraz na wykonanie wielu innych ćwiczeń nie objętych programem.

Powiatowe władze oświatowe włożyły wiele wysiłku i starań, aby stworzyć szkole jak najlepsze warunki do pracy nauczyciela i ucznia.

Wyrazem tego może być chociażby dążenie do zorganizowania jak największej liczby gabinetów, pracowni, klasopracowni przedmiotowych oraz właściwego ich wyposażenia w pomoce naukowe. Spełnienie tego warunku dało podstawę do stopniowego przechodzenia z systemu klasowo-lekcyjnego na system klasowo-pracowniany.

Poważne osiągnięcia posiadają niektóre szkoły powiatu puławskiego w zakresie rozszerzania swojej funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez tworzenie półinternatów. Na szczególną uwagę zasługują tu szkoły nr 2 w Puławach, Pożogu i Czesławicach. W półinternatach, organizowanych dla dzieci mających trudne warunki pracy w domu, uczniowie otrzymują pomoc przy odrabianiu lekcji, gorące posiłki oraz racjonalne zorganizowanie czasu wolnego od nauki. Według informacji kierowników szkół uczniowie uczęszczający do półinternatów pracują lepiej, systematyczniej, łatwiej likwidują swoje braki w nauce. Półinternaty spełniają szczególną rolę jako środek zapobiegawczy przed niepowodzeniami uczniów słabszych, nie nadążających w nauce.

Poza tym niemal wszystkie szkoły, przedszkola i zakłady opiekuńczo-wychowawcze na terenie powiatu puławskiego prowadzą pracę nowatorską w jakimś obranym przez siebie kierunku, w zależności od warunków lokalowych i możliwości przygotowania nauczycieli.

Oddzielny zespół stanowią szkoły prowadzące pracę badawczą w węższym zakresie, ściśle pod opieką pracowników naukowych.

Oceny i podsumowania dwuletniego dorobku powiatu puławskiego w zakresie odnowy pracy szkół dokonała konferencja (23. IX. 1966 r.) aktywu oświatowego powiatu puławskiego. Na konferencji tej zweryfikowane zostały dotychczasowe założenia eksperymentu puławskiego oraz ustalono dalsze kierunki i drogi jego rozwoju i sposoby realizacji.

W toku dyskusji i oceny dotychczasowego dorobku poszczególnych placówek oświatowo-wychowawczych 10 szkół podstawowych uznano za szkoły przodujące w pracy nowatorskiej, z tego 3 szkoły otrzymały miano wiodących w całokształcie pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wszystkie dotychczasowe kierunki będą nadal kontynuowane i rozszerzane. Nauczaniem problemowym objęte zostały we wszystkich szkołach zajęcia praktyczno-techniczne, opiekę nad tym przedmiotem objął mgr Bolesław Kiernicki z COM, wspólnie z ob. Stasiłowiczem z POM, pod naukowym kierownictwem prof. K. Lecha. Do nauczania fizyki w klasach VI, VII, VIII i zajęć praktyczno-technicznych w kl. V, VI, VII, VIII oraz matematyki w kl. III i IV opracowane już zostały dla nauczycieli suplementy do podręczników.

W najbliższym czasie wydawane będą podobne suplementy do pozostałych przedmiotów i w pozostałych klasach. W dalszym ciągu prowadzone będą również szerokie formy dokształcania i doskonalenia nauczycieli, uznane przez nas za jeden z podstawowych warunków gwarantujących realizację naszkicowonych w niniejszym artykule zadań.

STOSUNEK WSPÓŁCZESNYCH NAUCZYCIELI DO ZAWODU

Ukazała się niedawno książka Józefa Kozłowskiego pt. „Nauczyciel a zawód", w której na podstawie badań ankietowych przedstawiony jest stosunek nauczycieli polskich do zawodu [1]. Jest rzeczą chyba dość charakterystyczną, że w tym samym czasie Francuska Komisja UNESCO przeprowadziła podobne badania ankietowe we Francji. Na kwestionariusz rozesłany do nauczycieli wpłynęło 600 odpowiedzi, spośród których przeznaczono 304 odpowiedzi do opracowania, dobierając je według kryteriów umożliwiających potraktowanie respondentów rozproszonych po całym kraju jako grupę reprezentacyjną. Równocześnie rozesłano kwestionariusz ankietowy do kandydatów na nauczycieli, kształcących się w „écoles normales", liceach i kolegiach ogólnokształcących, otrzymując tą drogą 1809 odpowiedzi. W wyniku przeprowadzonych badań powstały dwie prace.[2] Badania francuskie miały więc szerszy od polskich zasięg, chociaż Kozłowski swoimi badaniami objął też sporą liczbę nauczycieli (435 odpowiedzi). Myślę, że warto skonfrontować wyniki badań polskich i francuskich w tych punktach, które są zbieżne.

Na ankietę francuską odpowiedzieli zarówno nauczyciele szkół pierwszego stopnia (podstawowych), jak i szkół średnich. Wśród tych ostatnich 40% rozpoczynało pracę zawodową na stopniu podstawowym; przechodząc z kolei po ukończeniu studiów wyższych do liceów. Wśród kobiet odpowiadających było 62% mężatek, wśród mężczyzn 79% żonatych. 62% żon nauczycieli jest zatrudnionych zawodowo, głównie w szkolnictwie (90%). Inaczej przedstawia się sytuacja nauczycielek; tylko 57% mężów pracuje w szkolnictwie. Wpływa na to prawdopodobnie feminizacja zawodu nauczycielskiego (70% kobiet w szkolnictwie francuskim), stawiająca nauczycielki wobec konieczności dobrania sobie męża poza zawodem nauczycielskim. Małżeństwa nauczycielskie mają przeważnie po dwoje dzieci. Pochodzenia chłopskiego jest 8% nauczycieli, pochodzenia robotniczego 18%, urzędniczego 19%, drobnomieszczańskiego 26%. Skład socjalny wskazuje, że klasa robotnicza i chłopska mają we Francji nadal utrudniony dostęp do szkół średnich i wyższych. Na stopniu podstawowym wśród nauczycielstwa liczniejszy jest odsetek pochodzenia robotniczego (27%), na stopniu licealnym zaś pochodzenia inteligenckiego (42%):

Większość badanych nauczycieli poświęca na przygotowanie się do lekcji od 10 do 19 godzin w tygodniu (47,5%), a nawet od 20 do 29 godzin (31,5%). Obciążenie ich liczbą dzieci w klasie przedstawia się następująco:

11—20	7%	nauczycieli szkół podstawowych			6%	nauczycieli liceów	
21—30	38%	„	„	„	37%	„	„
31—40	39%	„	„	„	42%	„	„
ponad 40	16%	„	„	„	15%	„	„

W Polsce przeciętna wynosiła w r. 1963 w mieście 36 uczniów na jednego nauczyciela, na wsi 30 uczniów.

Wśród badanych nauczycieli szkół średnich, 24% przyznaje się, że stosuje stale nowoczesne metody nauczania, wdrażające uczniów do samodzielnej pracy. Prze-

[1] Józef Kozłowski: Nauczyciel a zawód. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1966.

[2] S. Mollo, J. Gayard et L. Leclec-Rodriguez: La représentation de la condition du maître dans la société. *Enfance* 1966; nr 2/3, s. 1—64.
Claire Rueff: L'image du maître: *Enfance* 1966; nr 2/3, s. 65—144.

ważają między nimi nauczyciele szkół wiodących. Większość nauczycieli stosuje czasami metody aktywizujące uczniów, a 5% oświadcza, że pracuje tylko metodami tradycyjnymi. Odpowiedzi ankietowe stwierdzają, że nowocześniej pracują nauczyciele licealni, bardziej tradycyjnie nauczyciele szkół podstawowych. Potwierdzałoby to tezę, że we współczesnych warunkach cywilizacyjnych nauczyciel musi mieć możliwie wysokie kwalifikacje.

Nauczyciele, którzy zniechęcili się do stosowania metod aktywizujących uczniów, za przyczynę tego podają przepełnienie klas, słabe wyposażenie szkół w pomoce naukowe, przyznają, że nowoczesne metody nauczania wymagają od nauczyciela większego wysiłku, brak im też przekonania, że metody te są bardziej skuteczne.

W odpowiedziach nauczycieli powtarzają się skargi na trudną pracę. Około połowa badanych narzeka na małe uzdolnienia uczniów. Skargi te spotyka się częściej wśród nauczycieli licealnych niż wśród nauczycieli szkół stopnia pierwszego. Na brak uwagi uczniów narzeka 73% nauczycieli. Odsetek ten odpowiada mniej więcej liczbie nauczycieli trzymających się tradycyjnych metod nauczania. Poza tym w odpowiedziach występują narzekania na lenistwo uczniów (54%), na ich nerwowość (41%), na brak zdyscyplinowania (5%). Prawie powszechne są narzekania na przeciążenie programów (70%). Wielu nauczycieli (44%) stwierdza, że nie są one dostosowane do poziomu rozwoju umysłowego uczniów. Opinie o trudnych i przeładowanych programach przeważają wśród filologów i matematyków.

W badaniach polskich przeprowadzonych przez Kozłowskiego również 43,9% nauczycieli określiło swoją pracę jako trudną.

Wśród nauczycieli francuskich 74% mężczyzn, a tylko 42% kobiet, stwierdza, że praca nauczycielska da się pogodzić z życiem rodzinnym. Kobiety widzą trudności w zaopiekowaniu się własnymi dziećmi, odczuwają też brak czasu na zaspokojenie swoich potrzeb kulturalnych, mężczyźni znowu stwierdzają, że niskie uposażenie zmusza ich do szukania dodatkowych zarobków z uszczerbkiem dla życia rodzinnego.

Jedynie 33% nauczycieli ma czas na własne zajęcia kulturalne — głównie lekturę i kino. Wśród badanych 7% wykonuje drugi zawód. Wymienione są zawody burmistrza (wójta) lub jego sekretarza, dziennikarza, krytyka literackiego. Wielu nauczycieli zarobkuje korepetycjami.

Niskie uposażenie uważają za krzywdę. Ubolewają, że brak im środków na życie kulturalne. Narzekają na złe warunki pracy i stale wzrastającą liczbę dzieci w klasach, na coraz gorsze wyposażenie szkół, na wzrastające obciążenia różnymi dodatkowymi obowiązkami. Stwierdzają, że młodzież dokonując wyboru zawodu zaczyna pomijać zawód nauczycielski. Wśród badanych 69% wypowiada opinię, że ich poziom życiowy jest poniżej pozycji społecznej przysługującej nauczycielowi. W ocenie 45% respondentów stopa życiowa nauczyciela obniżyła się w stosunku do poprzedniego pokolenia.

Z badań Kozłowskiego wynika, że i sytuacja materialna nauczyciela polskiego jest trudna; 40% zarobkuje dodatkowo, a reszta nie czyni tego tylko dlatego, bo brak im okazji.

Prestiż różnych zawodów określają badani nauczyciele francuscy w następującej kolejności: 1) ambasador, 2) inżynier, 3) profesor, 4) nauczyciel. Oddzielają wyraźnie prestiż od sytuacji finansowej. Podobne zjawisko występuje w Polsce; prestiż nauczyciela w opinii publicznej jest oceniany wyżej aniżeli jego sytuacja materialna. Elementy, które wpływają na prestiż, to według badanych nauczycieli francuskich przede wszystkim poziom i długość studiów — trwają one od pięciu do sześciu lat dla nauczycieli szkół średnich — poza tym odpowiedzialność społeczna, którą nakłada wykonywany zawód.

Za dodatnie strony zawodu nauczycielskiego uważają respondenci stałe zajmowanie się nauką i kontakty z młodzieżą, za ujemne strony niedocenianie ich pracy przez społeczeństwo, nadmierny wysiłek nerwowy, którego wymaga praca w szkole, oraz małe możliwości awansu.

Za pożądane cechy osobowości nauczyciela, od których zależy powodzenie w pracy, respondenci uważają inteligencję (84%), autorytet (79%), poświęcenie (68%), cierpliwość (82%), kulturę ogólną (56%). Cechy te odbiegają od wymienionych przez nauczycieli polskich w badaniach Kozłowskiego. Wysunęli oni na naczelne miejsce obok uzdolnień intelektualnych, wartości ideowych, umiejętności organizacyjne i kierownicze, sztukę postępowania z ludźmi, umiejętności dydaktyczne i techniczne.

Swoje przygotowanie do zawodu uważa za użyteczne 71% nauczycieli francuskich, za mało użyteczne 25%, za nieużyteczne 4%. Wśród badanych 7% nauczycieli szkół podstawowych i 18% nauczycieli szkół średnich w ogóle nie ma wykształcenia pedagogicznego. Za mało użyteczne uważają swoje przygotowanie ci, którzy nie mają wykształcenia pedagogicznego, a jedynie po studiach odbyli miesięczną praktykę pedagogiczną zorganizowaną przez regionalne ośrodki metodyczne. Przez niektórych respondentów otrzymane przygotowanie pedagogiczne oceniane jest jako zbyt teoretyczne. Z krytyczną oceną spotkała się też praktyka pedagogiczna w szkole ćwiczeń. Uważa się powszechnie, że odbywa się ona w zbyt cieplarnianych warunkach, nie odpowiadających warunkom, w jakich pracuje ogół szkół.

Większość nauczycieli sądzi, że ich wykształcenie pedagogiczne nie jest pełne i wymaga uzupełniania przez cały czas pracy zawodowej. Dokształcanie ich zdaniem powinno się odbywać na kursach i konferencjach, poprzez lekcje pokazowe, lekturę dzieł i czasopism pedagogicznych, podróże pedagogiczne, staże specjalistyczne, współudział w badaniach pedagogicznych. Nauczyciele szkół podstawowych domagają się przedłużenia okresu studiów.

Z badań Kozłowskiego wynika, że aspiracje nauczycieli polskich sięgają wyżej. W ich planach życiowych przeważa dążenie do zdobycia pełnego wyższego wykształcenia. Wyraźnie dominuje uznanie wartości intelektualnych. Dopiero na drugim planie wymieniają doskonalenie zawodowe.

Podobnie jak u nas i we Francji powszechne są opinie o upadku autorytetu nauczyciela. W odpowiedziach 69% nauczycieli stwierdza, że od chwili rozpoczęcia przez nich pracy zawodowej autorytet nauczyciela stale upada. Rośnie więc wśród nich niezadowolenie z wybranego zawodu, co podkreśla 51% respondentów. Niezadowolenie to spowodowane jest złymi warunkami materialnymi, oschłymi stosunkami panującymi w szkolnictwie, środowiskiem pracy izolującym się od życia. Przy możliwościach ponownego wyboru zawodu prawie połowa byłaby skłonna wybrać inny zawód. Podobne tendencje choć w słabszym natężeniu, występują wśród nauczycielstwa polskiego wśród badanych przez Kozłowskiego nauczycieli 10% wyraziło chęć zmiany zawodu.

A jak wyobrażają sobie swój stosunek do zawodu kandydaci na nauczycieli?

Paryżanie pragnęliby pracować w Paryżu, pozostali w małym miasteczku. Licealiści wolą uczyć w większym mieście, uczniowie „écoles normales" raczej w mniejszym. O pracy na wsi nie wspominają.

Uczniowie uważają, że nauczyciel powinien posiadać telewizor (51%), własną bibliotekę (48%), komfortowe mieszkanie (28%), samochód (26%). Uderza w tych życzeniach wysuwanie na pierwsze miejsce środków zapewniających wiedzę, a nie środków zabezpieczających wygody życiowe.

Długość wakacji, z których korzysta nauczyciel, większości wydaje się usprawiedliwiona (87% chłopców, 93% dziewcząt). Najprzyjemniejszy sposób spędzenia ich dla nauczyciela to według nich podróże (45,5%), wypoczynek na wczasach (37%), pobyt na koloniach letnich (21%), dokształcanie się (16%).

Młodzi respondenci sądzą, że wpływ wychowawczy nauczyciela na dzieci jest taki sam jak wpływ rodziców. Starsi uważają, że wpływ wychowawczy nauczyciela jest większy aniżeli wpływ rodziców. Uczniowie „écoles normales" na ogół przeceniają wpływ nauczyciela, licealiści natomiast nie doceniają go. Podobnie u nas Kozłowski stwierdził, że młodzi nauczyciele przeceniają swoje możliwości.

Autorytet nauczyciela według opinii kandydatów zależny jest od umiejętności zdyscyplinowania klasy i sprawiedliwego postępowania („surowy, lecz dobry"). Brak autorytetu związany jest z krzykliwym zachowaniem nauczyciela (40%), grożeniem różnymi sankcjami, których potem nie spełnia (40%), stronniczością (15,7%), zbyt młodym wiekiem (11%). Zagadnienie autorytetu kandydaci ujmują zatem tylko w relacji: nauczyciel—uczeń. Uważają, że nie ma potrzeby, by nauczyciel był „chodzącą encyklopedią", powinien raczej wprowadzać uczniów do nauki i w życie. Nie powinien się jednak za bardzo wtrącać do sposobu spędzania wolnego czasu przez uczniów. Wymagają od nauczyciela, by się stale dokształcał i udoskonalał w zawodzie. Powinien być aktywny społecznie, jednak w swojej działalności społecznej ograniczać się raczej do spraw oświatowych i wychowawczych. Z opinii młodzieży wynika, że więcej wagi przywiązuje do działalności wychowawczej nauczyciela aniżeli do jego pracy dydaktycznej.

W przeciwieństwie do ankietowanych nauczycieli młodzież uważa za konieczne unowocześnienie metod nauczania i stosowanie nowych technik w szkole. Ich zdaniem stosowane być powinno nauczanie w grupach (85%), wykorzystane być winny w nauczaniu płyty (67%), filmy oświatowe (56%), telewizja (48%), radio (30%).

Za koedukacją wypowiada się przeszło połowa badanych (54%, w tym 49% chłopców, 58% dziewcząt). Uczniowie „écoles normales" częściej niż licealiści wypowiadają się za koedukacją. Zdaniem ich koedukacja zwiększa współzawodnictwo, kształtuje lepiej wzajemny stosunek płci, korzystniej też przygotowuje do życia społecznego. Przeciwnicy koedukacji zarzucali jej, że obniża dyscyplinę szkolną, pobudza do flirtu, nie uwzględnia różnic w umysłowości chłopców i dziewcząt.

Na pytanie o prestiż nauczyciela odpowiedziała jedynie jedna trzecia młodzieży. Stanowiłoby to dowód, że młodzież w tych sprawach jest mało zorientowana albo też się nimi jeszcze nie interesuje. Wśród zawodów cenionych i szanowanych nauczyciel znalazł się dopiero na ósmym miejscu po lekarzu, adwokacie, duchownym, dyrektorze przedsiębiorstwa, polityku, oficerze, inżynierze. Ciekawe, że w opinii młodzieży mniejszy od nauczyciela prestiż posiada artysta i łotnik. Odpowiadający zdają sobie sprawę z upadku prestiżu nauczyciela, uważają, że utrzymuje się on jedynie jeszcze na wsi.

Zaletą zawodu nauczycielskiego jest ich zdaniem stały kontakt z dziećmi (51,2%), długie wakacje (37,5%), samodzielność w pracy (22,9%), łatwość zdobycia wykształcenia do tego zawodu dzięki liczniej przyznawanym stypendiom (22,3%), możliwość dalszego kształcenia się bez przerywania pracy (17,4%), zapewniona emerytura (10,8%). Ujemnymi stronami zawodu są: niskie uposażenie (37,5%), zobowiązanie do pracy w związku z pobranym stypendium (19,2%), izolacja społeczna i towarzyska (14,5%) brak czasu na zaspokojenie własnych potrzeb kulturalnych (13,2%), trudności wychowawcze (6,9%).

Jako motywy wyboru zawodu nauczycielskiego wymieniają chęć obcowania z dziećmi (29,5%), podziw dla własnego nauczyciela, którego chcą naśladować (21% — motyw ten częstszy u dziewcząt), namowa rodziców (14,7%), powołanie do zawodu nauczycielskiego (10,8%), potrzeba przekazywania innym swej wiedzy (13,6%), trudne warunki materialne i konieczność szybkiego rozpoczęcia pracy zawodowej (6%). Na pytanie, czy decydując się na wybór zawodu nauczycielskiego myśleli również o innym zawodzie, jedynie 20% odpowiedziało, że marzyli tylko o zawodzie nauczycielskim.

Podobne motywy podawali też respondenci polscy w badaniach Kozłowskiego, można więc powtórzyć stwierdzenie polskiego autora, że w motywach tych zaznacza się brak rozeznania o własnej przydatności do zawodu.

Uderzające jest to, że zarówno w badaniach francuskich, jak i polskich zaznaczają się pewne wspólne tendencje: pogorszenie się sytuacji materialnej nauczycieli i pogorszenie się warunków ich pracy, liczne obciążenia i towarzyszące im zniechęcenie do zawodu, upadek prestiżu nauczyciela, domaganie się podwyższenia jego kwalifikacji zawodowych, u młodzieży nauczycielskiej zaś realna ocena sytuacji zawodowej.

Autorzy francuscy wyprowadzają z przeprowadzonych badań wniosek o konieczności odbudowy autorytetu nauczyciela. Domagają się przeprowadzenia reform, by nie pogłębiać niekorzystnej sytuacji, w której nauczyciel jest niezadowolony z swego zawodu. Uważają za konieczne odnowienie dialogu między nauczycielem a społeczeństwem, bo do tej pory w pracach nad planowaniem oświaty nigdy nie korzystano z doświadczeń nauczycieli.

Ludwik Bandura

ROZWAŻANIA NAD KSIĄŻKĄ BOGDANA SUCHODOLSKIEGO OŚWIATA A GOSPODARKA NARODOWA

„Książka niniejsza, ukazująca się w serii «Sygnały», jest rzeczywiście i tylko sygnałem. Jej autor pragnie zwrócić uwagę na fakt, że w ciągu kilku ostatnich lat wykształciła się, i roozwinęła zupełnie nowa dyscyplina naukowa: ekonomika oświaty" [1].

Tymi słowami rozpoczyna prof. B. Suchodolski swoją książkę „Oświata a gospodarka narodowa". Zacytowałem je, ponieważ są to słowa o bynajmniej nie retorycznym charakterze, ale wyznaczające sens i sposób ujęcia problematyki w tejże pracy zawartej.

Jeśli już jednak od tego zaczęłam moją wypowiedź, to wypada mi jeszcze odwołać się do drugiego, wcale nie mniej znamiennego stwierdzenia, wypowiedzianego przez Autora w ostatniej części opracowania, o którym mowa.

„...rezygnując z przedwczesnych syntez, zamknąć chcemy ten wykład informacyjny, jakim jest ta książka, akcentem optymizmu..." [2]

„Wykład informacyjny" — oto określenie wyjaśniające przynajmniej częściowo konstrukcję i zawartość książki. Tylko odwołując się do obu wyżej przytoczonych określeń, można — jak sądzę — snuć rozważania nad książką, którą prof. Suchodolski Czytelnikom zaprezentował.

Zacznijmy od tego, że książka jest „sygnałem".

Przy uważnej jej lekturze nasuwają się nieodparcie refleksje, rozszerzające znacznie zacytowany na wstępie punkt widzenia Autora. Ta nowa pozycja sygnalizuje nam nie tylko pojawienie się „nowej dyscypliny naukowej ekonomiki oświaty".

Sygnalizuje nam przede wszystkim, iż na marginesie zainteresowań tak pedagogów, jak i ekonomistów od wielu już lat pojawiają się problemy pedagogiczne, zakorzenione w przemianach form pracy ludzkiej, i że dopiero w ostatnich latach problemy te stały się przedmiotem badań i dyskusji wśród pracowników naukowych całego świata.

Dowiadujemy się, że badania ekonomistów, socjologów, planistów, organizatorów

[1] Bogdan Suchodolski: Oświata a gospodarka narodowa. Wiedza Powszechna: Warszawa 1966; s. 8.
[2] Tamże, s. 244.

przemysłu i oświaty, prowadzone od niedawna w różnych krajach, wykazują ciekawe relacje między poziomem wykształcenia ludzi a efektami ich pracy. Stosunek tych dwóch elementów jest wprost proporcjonalny. Jako zjawisko masowe ujawnia się fakt, iż wyższy procent ludzi z lepszym wykształceniem wpływa dodatnio na wydajność pracy i wzrost dochodu narodowego.

W związku z tym oświata przestaje być wyrazem wyłącznie humanitarnych i demokratycznych tendencji, przyznających każdemu człowiekowi prawo do zdobywania wiedzy i do wszechstronnego rozwoju, staje się natomiast inwestycją produkcyjną, kłopotliwą wprawdzie przy ścisłym obliczaniu kosztów, ale konieczną dla dalszego rozwoju różnych gałęzi gospodarki.

Taki jest merytoryczny sens „sygnału", który został oddany do rąk Czytelników.

Pedagog pracujący naukowo nie może jednak przyjąć tej książki tylko jako ciekawej informacji. Sygnalizuje mu ona rzecz znacznie bardziej — jak sądzę — podstawową, niepokojącą i trudną, a mianowicie bezradność pedagogiki wobec ilościowo i jakościowo nowych, alarmujących potrzeb życia.

„Ekonomika oświaty". Sama ta nazwa świadczy chyba o tym, iż znacznie więcej w tej „nowej dyscyplinie" może mieć do powiedzenia ekonomista niż pedagog. Sama ta nazwa sugeruje umiejscowienie problematyki w kategoriach rozrachunku ekonomicznego, dotyczącego raczej organizacyjnych rozwiązań oświatowych, a nie — zagadnień związanych z zasadniczymi przekształceniami ludzkiej osobowości, a więc zagadnień na wskroś pedagogicznych. Te ostatnie można by dopowiedzieć tu jako coś wtórnego, coś, z czym będą musieli z trudem pedagogowie nadążać za wiodącą i kierunkującą ich poczynania ekonomiką oświaty.

Ale tej terminologicznej sugestii Autor nie chce bynajmniej w książce wyeksponować. Wręcz przeciwnie, prof. Suchodolski akcentuje na każdym kroku problematykę związaną z wewnętrznym rozwojem człowieka, dokonującym się za sprawą uczestnictwa w tworzeniu świata różnorakich wartości, a więc problematykę wychodzącą poza pojęcie „ekonomika oświaty".

Niedostatecznie jednak wyraźnie wynika z tych rozważań, jaki ma być rzeczywisty stosunek pedagogiki do ekonomiki oświaty.

Czy pedagogika ma być wchłonięta przez ekonomikę oświaty? Czy — jak to sugerować może nazwa — zmajoryzowana przez nią? Czy ma odciąć się od tej nowej dyscypliny, zachowując własny, odrębny i nie zmieniony przedmiot zainteresowań? Czy też należałoby ustalić inny rodzaj wzajemnych zależności, co można sądzić, jest ukryte między wierszami w rozważaniach prof. Suchodolskiego? W moim np. osobistym przekonaniu ta pedagogiczno-ekonomiczna, niewątpliwie ważna i paląca problematyka powinna poszerzyć zakres zainteresowań badawczych pedagogiki jako nauki. Ale może ekonomista wypowiedziałby na ten temat inny pogląd (interesująca i ważna byłaby tu taka właśnie wypowiedź). Może też i inni pedagogowie inaczej by chcieli widzieć sprawę.

W każdym razie z książki dowiadujemy się, iż został na ten temat rozpoczęty dialog między ekonomistami a pedagogami. Optymizmem też napawa fakt, że z pozycji pedagoga na terenie naszego kraju kieruje tym dialogiem właśnie prof. Suchodolski. Do takiego optymizmu upoważnia cała dotychczasowa twórczość tegoż Autora. Przecież właśnie nikt inny, a prof. Suchodolski w wielu swoich dziełach analizował historyczne przemiany ludzkiej cywilizacji, wskazywał na przekształcenia, zachodzące w formach pracy ludzkiej i ich znaczenie dla wychowania, wyprowadzał pedagogikę poza teren wąskich zainteresowań, związanych wyłącznie z wychowaniem dzieci i młodzieży, z wewnątrzszkolną praktycystycznie tylko ujętą rzeczywistością, z zależnościami zachodzącymi wyłącznie między nauczycielem a uczniem, wychowawcą a wychowankiem. Przecież to prof. Suchodolski ukazywał rolę, jaką świat

uprzedmiotowionych i rozwijających się wartości w różnych dziedzinach życia odgrywa w życiu człowieka i w życiu społeczeństw.

Do tych swoich najważniejszych, pedagogicznych teorii Autor powraca (w wielkim zresztą skrócie) na łamach książki „Oświata a gospodarka narodowa". Zastanawiam się, czy te powtórzenia (nawet skrótowo ujęte) są tu potrzebne? Może wystarczyłyby po prostu odsyłacze? To jednak jest wątpliwość wysunięta ze strony pedagoga. Być może, dla grupy Czytelników z przygotowaniem ekonomicznym, nie znających zagadnień pedagogicznych ten fragment książki jest niesłychanie ważny i potrzebny. I z tego punktu widzenia prawdopodobnie dobrze się stało, że prof. Suchodolski w tym właśnie miejscu przypomniał tezy przez siebie wielokrotnie formułowane.

Ale jednocześnie muszę powiedzieć, że odłożyłam książkę po przeczytaniu z poczuciem niedosytu, z żalem, że — jak to podkreśla sam Autor — nie można jeszcze uczynić dwóch kroków dalej, że nie można tych znanych i ważnych tez powiązać w sposób bardziej zwarty, syntetyczny i problemowy z tymi partiami publikacji, które stanowią „wykład informacyjny".

Książka, poza wstępem i zakończeniem, składa się z pięciu części, które ze względu na ich objętość można by nazwać również rozdziałami.

Zarówno wstęp „Rola oświaty i wychowania w rozwoju nowoczesnej cywilizacji", jak i część pierwsza „Rozwój gospodarczy i rozwój oświatowy w epoce współczesnej" mają konstrukcję syntetyczną i problemową i one właśnie nawiązują najbardziej do wypowiadanych już wielokrotnie przez Autora poglądów.

Następne części zatytułowane kolejno: „Narodziny problematyki", „Główne problemy badań", „Niektóre problemy szczegółowe" oraz „Badania poszczególnych rejonów" mają zupełnie inny charakter pod względem konstrukcyjnym i treściowym. W sposób rzeczywiście informacyjny i sygnalizacyjny wprowadzają Czytelnika w gąszcz zagadnień, związanych z tymi zagadnieniami nazwisk pracowników naukowych całego świata, dat i nazw konferencji, które się w ostatnich latach odbywały, i dyskusji, jakie były podejmowane.

Podtytuły w poszczególnych częściach książki stanowią próbę uporządkowania tychże zagadnień, ale w gruncie rzeczy przyjęty przez Autora tok wykładu oraz akcentowanie dokładności i rzetelności informacji, co, kto, kiedy i gdzie na dany temat powiedział oraz jakie badania były przez różne ośrodki prowadzone, sprawia, że ta segregacja i porządkowanie problemów wskazują na to, co jest zdaniem Autora ważne, a nie na to, co stanowi jednoznacznie określoną, merytoryczną zawartość danej części.

Problematyka, w różnych proporcjach, powtarza się, i to zarówno we wszystkich wymienionych częściach, jak i wewnątrz każdej z nich, co jest znów chyba wyrazem kompromisu między zapotrzebowaniem Czytelników z przygotowaniem pedagogicznym i ekonomicznym. Pedagogowi ten tok wykładu dopomaga niewątpliwie w przebrnięciu przez trudności ekonomiczne (jeśli zetknął się z nimi po raz pierwszy).

Specyfikacja najróżniejszych problemów zawarta jest natomiast w spisie treści części trzeciej (Główne problemy badań) i pomimo innych tytułów, zastosowanych w innych częściach, te same problemy przewijają się na łamach całej książki.

Są to problemy o niewątpliwie kapitalnym znaczeniu: „Problem »kosztów« i »zysków« z wydatków na oświatę", „Obliczanie kosztów oświaty", „Wydatki na oświatę w dochodzie narodowym", „Efektywność oświaty", „Badania porównawcze efektywności oświaty", „Szersze aspekty efektywności oświaty".

Znaczenie to jesteśmy w stanie zrozumieć i docenić w aspekcie głównej myśli przewodniej całości książki, a mianowicie — poglądu, iż starannie zaplanowane w treści i formie, racjonalnie zorganizowane i prawidłowo przeprowadzone kształ-

cenie każdego człowieka, umożliwiające ujawnienie i rozwój wszelkich jego możliwości jest niezbędnym warunkiem i niezawodną gwarancją dalszego postępu gospodarczego, społecznego i kulturalnego.

Jest to myśl na wskroś pedagogiczna!

Ta myśl właśnie budzi w nas wiele wartościowego niepokoju. Książka prof. Suchodolskiego ujawnia w całej rozciągłości naszą pedagogiczną ignorancję co do faktycznego stanu rzeczy w Polsce Ludowej, budującej socjalizm. Czy możemy powiedzieć coś konkretnego na temat efektywności kształcenia w naszych szkołach poza operowaniem formalną i schematyczną deklaracją o sprawności szkoły, która ma się jakoby wyrażać w statystyce tzw. wyników nauczania? Czy wiemy, jak zachowują się w życiu i w pracy produkcyjnej nasi wychowankowie, z jakich elementów wyniesionych ze szkolnej edukacji korzystają z pożytkiem, a jakie odrzucają jako zbędny balast? Czego muszą się uczyć od nowa? Co hamuje ich pracę i dalszy rozwój, ograniczając horyzonty?

Czy potrafimy wysunąć słuszne propozycje, uwzględniające w sposób właściwy proporcje między tymi drogami kształcenia, które pozwalają ludziom pozostać przy wykonywaniu prostych prac fizycznych (w pewnym procesie są one przecież konieczne), umożliwiając im jednocześnie uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym, a tymi drogami, które zespalają w jednię życia osobowego wszelkie poczynania człowieka, zarówno zawodowe, jak i pozazawodowe.

Książka sygnalizuje nam tego typu trudności, nie podejmując jednak przedwczesnej — zdaniem Autora — próby ukazania kierunków ich przezwyciężenia ani z pozycji badawczej, ani realizacyjno-praktycznej.

Takich pytań można by stawiać wiele i obawiam się, że nikt z pedagogów nie potrafiłby na nie odpowiedzieć, operując rzeczową, empirycznie podbudowaną argumentacją.

Problematyka, jak z tego widać, musi dojrzewać, ażeby zaś mogła dojrzewać, trzeba ją było postawić. Uczynił to właśnie prof. Suchodolski.

Czytając książkę odnosi się wrażenie, że składa się ona z dwóch zupełnie odmiennych, jakkolwiek powiązanych jedną ideą, opracowań: syntetyczno-problemowego (wstęp i część pierwsza) oraz informacyjnego, wskazującego na zagadnienia „otwarte". Studiując tę informacyjną partię odczuwa się, że Autor pragnął szybko, bez zwłoki uczynić własnością publiczną sprawy aktualnie w świecie dziejące się, a u nas zaniedbane. Zgodnie z wypowiadanym przez siebie wielokrotnie przekonaniem o znaczeniu inspiracji w rozwoju pedagogicznej teorii i praktyki, rzucił nam znów nowy snop światła na pola w polskiej pedagogice nie zagospodarowane, pobudził do refleksji i rozważań.

Książka należy do tych pozycji, które budzą twórczy niepokój, pasję poszukiwania nowych dróg, które zmuszają do myślenia i do dyskusji.

Zofia Krzyształoszek

BIBLIOTEKA DLA NAUCZYCIELI WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO

Seria „Biblioteki Wychowania Obywatelskiego" nie ma charakteru podręcznika, w którym podaje się jedynie niezbędną wiedzę, ściśle podporządkowaną hasłom programu. Zawiera ona znacznie szerszy zakres materiału informacyjnego dotyczącego, w mniejszym lub większym stopniu, wszystkich podstawowych problemów

społeczno-politycznych kraju i współczesnego świata. Jej bowiem przeznaczeniem jest służyć pomocą nauczycielom wychowania obywatelskiego, zwłaszcza szkół podstawowych, w realizowaniu nowego programu.

Rozległa i możliwie najbardziej aktualna wiedza społeczno-polityczna jest niezbędnym warunkiem osiągania głównego celu przedmiotu — kształtowania zaangażowanej racjonalnie i emocjonalnie postawy ideowo-społecznej młodzieży.

„Przedmiot" jest specyficzny i nielatwy. Jego podstawą intelektualną są elementy różnych nauk społecznych, jak: ekonomia, historia, socjologia, prawo, etyka, polityka. A więc jest to jak gdyby encyklopedia podstaw wiedzy o życiu społecznym zarówno w skali środowiska, jak i w skali kraju i świata. Tak rozległą wiedzę otrzymują absolwenci jedynie bardzo nielicznych wydziałów wyższych uczelni. W szkolnictwie podstawowym takich nauczycieli mamy niewielu. Wszystkie jednokierunkowe studia, np. historyczne, geograficzne itp., wymagają uzupełnienia nową i dodatkową problematyką w drodze samokształcenia.

Tak więc potrzeba przygotowania nauczycieli do realizacji nowego programu, uwolnienie od konieczności trudnych niejednokrotnie poszukiwań i adaptacji dla własnych potrzeb niezbędnej literatury były celem inicjatywy w tym zakresie Ministerstwa Oświaty. Powołany Komitet Redakcyjny (S. Skrzeszewski, S. Dobosiewicz, H. Garbowski, T. Kaczmarek, H. Widłaszewski, M. Żychowski) opracował pierwszoplanową tematykę „Biblioteki", wyszukał autorów i pokierował ich pracą. Edycję cyklu wzięło na siebie wydawnictwo „Książka i Wiedza" wywiązując się z zadania w rekordowo szybkim tempie — w ciągu kilku zaledwie miesięcy cykl publikacji znalazł się w księgarniach.

Każda z broszur (objętość od 100—170 stron) i prawie każdy rozdział wyraźnie korespondują z odnośnymi tematami i hasłami programu, szczególnie kl. VIII.

A oto krótki przegląd poszczególnych pozycji (jest ich 8).

Książka S. Gebethnera, Z. Jarosza i W. Popkowskiego pt. „System organów państwowych Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej" poświęcona jest problematyce ustroju politycznego państwa. Autorzy rozpoczynają przedstawianie tych zagadnień od charakterystyki podstaw i założeń demokracji socjalistycznej. Czynią przy tym wiele dygresji historycznych i porównań z demokracją burżuazyjną, dzięki czemu czytelnik wyraźnie dostrzega ewolucję pojęcia demokracji oraz to, że współczesny ustrój Polski jest wynikiem postępowych przemian społeczno-gospodarczych i politycznych, które dokonały się w kraju po drugiej wojnie światowej.

Autorzy omawiają dość szczegółowo system wyborów do Sejmu i rad narodowych, a następnie organizację, funkcje oraz formy pracy naczelnych organów władzy i administracji państwowej: Sejmu, Najwyższej Izby Kontroli, Rady Państwa i Rady Ministrów. Dalsze rozdziały poświęcone są radom narodowym jako terenowym organom władzy państwowej oraz sądom i prokuraturze.

Rozważania nad problematyką organizacji politycznej państwa konkretyzują autorzy wieloma charakterystycznymi danymi liczbowymi, schematami graficznymi (jest ich 19), cytatami z Konstytucji i innych dokumentów.

Znajomość zasad i celów ustroju politycznego państwa ułatwi zrozumienie i właściwą interpretację wielu zagadnień występujących w programach obu klas.

Z zagadnieniami demokracji socjalistycznej, ustroju politycznego państwa i organizacji społeczeństwa PRL wiążą się sprawy roli i działalności partii politycznych, a zwłaszcza kierowniczej roli partii klasy robotniczej. Problematyce tej poświęcona jest książka Andrzeja Kurza „Społeczna rola Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej".

A. Kurz zaczyna od zarysowania procesu historycznego rozwoju partii typu marksistowsko-leninowskiego. Charakteryzuje również rozwój polskiego ruchu rewolucyjnego, który po pięćdziesięciu latach zrodził Polską Zjednoczoną Partię Ro-

botniczą. Większa część książki poświęcona jest omówieniu celów, funkcji i metod działania partii w różnych dziedzinach życia społecznego, poczynając od kwestii kształtowania świadomości, a kończąc na gospodarce. Autor ukazuje tę działalność w szerokim kontekście złożonych stosunków i zjawisk społecznych, co wyraźnie podkreśla ogromną rolę partii jako organizatora i inspiratora postępu społecznego. Rozważania zamyka rozdział o zasadach organizacyjnych partii.

Wydaje się, że książka zyskałaby na atrakcyjności i komunikatywności, gdyby jej podstawowe zagadnienia były zilustrowane konkretnymi przykładami i fragmentami charakterystycznych dokumentów historycznych i współczesnych.

Do wielogodzinnego tematu „Jak budujemy socjalizm", występującego w klasie VIII, nauczyciel znajdzie bogaty materiał w publikacji Jerzego Rutkowskiego pt. „Problemy rozwoju społeczno-ekonomicznego Polski Ludowej". Książka odpowiada również na wiele zagadnień związanych z treścią programu kl. VII, zawiera bowiem nie tylko obszerne informacje dotyczące obecnego stanu gospodarki narodowej i metod kierowania nią, ale wyjaśnia również proces przeobrażeń powojennych, w wyniku których ukształtowana została struktura społeczna i gospodarcza naszego kraju.

Problemy rozwoju gospodarczego ukazane są w powiązaniu z wieloma aspektami życia społecznego oraz dokonującymi się przemianami w świadomości społecznej w stosunku do pracy i własności, przemianami, które są wynikiem, a jednocześnie warunkiem dalszego szybkiego rozwoju.

Książka zawiera również tabele statystyczne, wykresy, przykłady, porównania, a nawet fragmenty pamiętników chłopów, które w sposób autentyczny charakteryzują zmiany, jakie dokonały się na wsi polskiej w stosunku do okresu międzywojennego. Trudne zagadnienia ekonomiczne w książce J. Rutkowskiego ukazane zostały przystępnie i interesująco.

Książką traktującą również o problemach społeczno-gospodarczych, ale tylko wsi, jest praca Franciszka Wiktora Mleczki „O wsi i rolnictwie". Wieś i produkcję rolną cechują specyficzne właściwości i dlatego wydaje się ze wszech miar słuszne wyodrębnienie tych zagadnień w oddzielnej publikacji. Świadczą o tym wyraźnie dwa pierwsze i nader ciekawe rozdziały książki poświęcone socjologicznej charakterystyce wsi. Jest to materiał bardzo pożyteczny dla nauczycieli wychowania obywatelskiego. Mleczko wyjaśnia bowiem podstawowe problemy produkcji rolnej w powiązaniu ze zmianami społecznymi, jakie się na wsi dokonują w okresie powojennym. Organizację produkcji i główne kierunki rozwoju wsi ukazuje w trzech sektorach: gospodarstwach indywidualnych, spółdzielczości produkcyjnej i państwowych gospodarstwach rolnych. Rozważania autora poparte są licznymi danymi liczbowymi, zestawieniami porównawczymi, przykładami.

Autor książki pt. „Zagadnienia współczesnej kultury", Sław Krzemień, wychodząc od rozważań nad różnymi koncepcjami kultury wyjaśnia społeczne warunki rozwoju kultury w Polsce Ludowej i kształtowania się jej modelu. Wskazuje przy tym wpływ polityki kulturalnej w różnych okresach na tworzenie bazy materialnej kultury oraz treść i formy twórczości artystycznej. Szczególnie dużo miejsca autor poświęca problematyce upowszechnienia treści kulturalnych, tzw. kulturze masowej, która jest zjawiskiem dominującym we współczesnym świecie. Znajdujemy więc m. in. omówienie roli bibliotek, prasy, radia, filmu, telewizji. Wypada jednak żałować, że w książce tej nie znajdujemy omówienia tak istotnych problemów, jak np. wzajemna zależność między rozwojem gospodarki i kultury, jak rozwój nauki i techniki, nie ma też informacji o oświacie, a nawet o teatrze. A są to sprawy, o których każdy nauczyciel powinien sporo wiedzieć.

Kolejną pozycją „Biblioteki" jest książka Jerzego Lipińskiego pt. „Ludowe Wojsko Polskie". W celu wyjaśnienia genezy Wojska Polskiego autor cofa się aż do

kampanii wrześniowej 1939 r. Następnie charakteryzuje dwa nurty polityczne i organizacyjne w podziemnej walce z okupantem, by skoncentrować wreszcie uwagę na tych siłach działających w kraju (GL, AL) i utworzonych w ZSRR (I Armia Polska), z których zrodziło się odrodzone Wojsko Polskie.

Autor nie ogranicza się tylko do ukazania rodowodu Wojska Polskiego i jego charakterystyki moralno-politycznej i militarnej. Wiele miejsca poświęca opisowi walk partyzanckich oraz działań formacji regularnych i omawia ich znaczenie w całokształcie operacji wojennych. Co więcej, autor kreśli historię powstania Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie oraz historię ich walk, podkreślając, że „chociaż celowość i efektywność wysiłku wojennego Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie i Ludowego Wojska Polskiego były niewątpliwie różne, sam czyn bojowy żołnierzy tych jednostek jest i będzie zawsze ceniony w pamięci wdzięcznego narodu" (s. 55).

Część druga książki poświęcona jest obszernej charakterystyce społeczno-politycznej i militarnej Wojska Polskiego oraz jego roli w życiu kraju w okresie pokojowym. Wskazuje więc na wychowawczą, w szerokim sensie tego słowa, rolę wojska i znaczenie jego działalności w dziedzinie gospodarczej, w walce z klęskami żywiołowymi itp.

Z programem wychowania obywatelskiego kl. VIII koresponduje jedynie II część książki. Treść pierwszej części książki będzie niewątpliwie z pożytkiem wykorzystana przez nauczycieli historii, a częściowo i języka polskiego. Ponadto może być ona cenną pomocą w organizowaniu zajęć pozalekcyjnych tematycznie związanych z wojskiem.

Publikacją, z której nauczyciel będzie korzystał w czasie realizacji całego programu kl. VIII, jest broszura Ryszarda Frelka i Adama Kruczkowskiego „Świat i Polska". „Jakie jest miejsce nowej Polski w nowym, współczesnym świecie? Oto główny temat tej książki. Staraliśmy się pokazać w niej kontury współczesnego świata i jego problemów oraz miejsce w nim Polski Ludowej i jej pozycję wobec węzłowych zagadnień współczesności". Oto zwięzła charakterystyka treści dokonana przez samych autorów we wstępie do książki.

Większość rozdziałów omawianej broszury odpowiada w zasadzie treści i sformułowaniom tematów programu. Brak jedynie charakterystyki współczesnego kapitalizmu uczynionej w podobny sposób, jak to zrobiono przy omawianiu systemu socjalistycznego lub „trzeciego świata" — istota tego systemu jest ukazana w kontekście podstawowych problemów świata. Podobnie omawia się pozycję i rolę Polski w świecie.

Bogactwo informacji, ocen i konkretnych przykładów czyni z tej książki bardzo cenną pomoc dla nauczyciela w realizacji trudnej problematyki. Nauczyciel skorzysta z niej również w pracy z klasą VII. Bowiem prasa, radio, telewizja nasuwają uczniom wiele pytań i wątpliwości, na które trzeba odpowiadać, wyjaśniać sprawy niezrozumiałe.

Ostatnią wreszcie pozycją wydanej części cyklu jest publikacja Stanisława Widerszpila i Anny Preiss-Zajdowej pt. „Uprzemysłowienie i stosunki społeczne w zakładzie pracy". Autorzy mówią w przedmowie: „Sądzimy, że naświetlenie procesu industrializacji (z socjologicznego punktu widzenia) i stosunków społecznych w zakładzie pracy ułatwi nauczycielowi rozumienie trudnych spraw naszego przemysłu i jego podstawowego ogniwa — zakładu pracy".

W broszurze szczególnie zainteresować mogą rozważania na temat zakładu przemysłowego jako organizacji społecznej, jego formalna i nieformalna struktura, wpływ na życie środowiska lokalnego oraz problemy pracy i stosunku do pracy w socjalistycznym przedsiębiorstwie.

Socjologiczny aspekt zagadnień programu wychowania obywatelskiego sprawia nauczycielom spore trudności. W ich pokonaniu pomoże im w. w. pozycja oraz socjologiczna charakterystyka wsi dokonana w książce F. W. Mleczki.

W każdej pozycji „Biblioteki" autorzy podają wykaz literatury źródłowej i rozszerzającej omawianą problematykę. Choćby z tych wykazów widać, że literatury takiej nie brakuje na rynku księgarskim i w bibliotekach. Jednakże istotne znaczenie „Biblioteki Wychowania Obywatelskiego" polega na tym, że podstawową wiedzę, niezbędną do realizacji programu, nauczyciel dostaje niejako „do ręki", w formie odpowiednio przystosowanej. W wielu środowiskach nie jest ani łatwo znaleźć odpowiednią literaturę, ani z niej systematycznie korzystać.

Z uznaniem należy podkreślić fakt, że owe 8 pozycji nie zamyka cyklu „Biblioteki Wychowania Obywatelskiego". W przygotowaniu są dalsze pozycje, np. na temat organizacji i działalności rad narodowych, handlu i rzemiosła, problemów laicyzacji życia społecznego. Odpowiada to w całości potrzebom i zainteresowaniom nauczycieli. Warto wspomnieć, że Centralny Ośrodek Metodyczny i Komitet Redakcyjny „Biblioteki" zorganizowały w 1966 r. szereg spotkań autorów z nauczycielami — uczestnikami kursów wakacyjnych oraz przeprowadziły ankietę sondażową (zebrano ich ok. 400) w celu zebrania opinii nauczycieli. Ogólna i powszechna ocena adresatów cyklu „Biblioteka" jest potrzebna, pożyteczna i jak najbardziej na czasie. Nauczyciele zgłosili sporo uwag i wniosków szczegółowych do poszczególnych pozycji oraz zaproponowali tematy nowych broszur. Wnioski nauczycieli są szczegółowo rozważane przez autorów i Wydawnictwo i w większości uwzględniane zarówno w przygotowywaniu nowego wydania BWO, jak i opracowywaniu nowych pozycji tematycznych.

Wiesław Nalepiński

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W naszych czasopismach pedagogicznych są omawiane różnorodne zagadnienia związane z teorią wychowania i nauczania. Wyrazem tej różnorodności jest niniejszy przegląd: od wspomnienia o Józefie Joteyko poprzez charakterystykę atmosfery wychowawczej szkoły i sprawę metod nauczania do przeglądu podręczników w rozwoju historycznym.

Testament pedagogiczny Józefy Joteyko

W setną rocznicę urodzin Józefy Joteyko (1866—1928) *Szkoła Specjalna* wydała numer poświęcony wspomnieniom o Jej życiu i pracy. W numerze tym (4, 1966) znalazły się artykuły Marii Grzegorzewskiej (wspomnienia o J. Joteyko), Franciszka Czubalskiego — J. Joteyko jako fizjolog, J. Mazurkiewicza o działalności psychologicznej, Stefana Baleya o działalności naukowej, J. Berggruen o organizacji Międzynarodowego Fakultetu Pedagogicznego, J. Doroszewskiej o teorii zmęczenia J. Joteyko. O J. Joteyko jako pedagogu pisze Helena Radlińska. Jest to przedruk artykułu zamieszczonego w *Roczniku Pedagogicznym*, seria II, tom IV. Na wstępie artykułu autorka przypomina słowa J. Joteyko: „Psychologia, psychotechnika, socjotechnika i pedagogika stanowią pierwotną jedność. Jedność ta została rozczłonkowana przez człowieka dla celów klasyfikacji i dla podziału pracy. O jej pochodzeniu nie należy jednak zapominać". Czytając te słowa przypomina się aktualnie wysuwane hasło integracji — jako konieczny warunek rozwoju nauk. Przekonanie o konieczności takiej integracji w zastosowaniu do nauczania widoczne jest również w uzasadnianiu potrzeby traktowania nauczania „całokształtnie", tj. z wzajemnym przenikaniem się czy zazębianiem przedmiotów.

H. Radlińska zwraca też uwagę, że J. Joteyko wysuwała postulat wprowadzenia do nauczania ducha naukowego, kształcenia umiejętności myślenia. Była przeświadczona o konieczności współpracy teoretyków z praktykami. „Chce wraz z nimi — pisze Radlińska — tworzyć metody pracy psychologii pedagogicznej, swoiste, zastosowane do celów własnych, dostarczające praktyce podstaw naukowych, budujące nową, racjonalną pedagogikę".

Na podstawie analizy pracy i wspomnień oraz dyskusji i rozmów H. Radlińska w ten sposób charakteryzuje testament pedagogiczny Józefy Joteyko: „Opiera się on na przemyśleniu doświadczeń i rozważań całego życia na tle nowych prądów psychologii, zwłaszcza psychologii strukturalnej. Gdy przypomnimy sobie punkt wyjścia zainteresowań pedagogicznych Józefy Joteyko: ukazywanie całokształtu zagadnień fizjologicznych, psychologicznych, społecznych, sprawdzanie na nowo poszczególnych wyników badań teoretycznych w życiu rozwijającej się istoty — zrozumiałymi stają się przyczyny głębokiego przejęcia się psychologią postaci i nadawanie nowej interpretacji dawniejszym spostrzeżeniom w jej świetle. W ostatnich swych pracach apoteozuje uczona badania dokonywane »w naturalnych okolicznościach życia« i naturalne metody pedagogiczne, które »polegają na dostarczaniu osobnikowi wszystkich możliwości rozwojowych, tkwiących głęboko w dziecku, które jest produktem wielowiekowej ewolucji i kultury«".

Dziecko-osobowość musi być dokładnie poznane na tle środowiska, które je kształtuje. Trzeba badać „właściwości całościowe ze swoistą im celowością i ich

zmiany w różnych okolicznościach". Ponieważ „wychowalność opiera się na zdolności wytwarzania nowych struktur", należy przede wszystkim wykrywać powstawanie struktur. Trzeba poznać „strukturę ogólną każdego dziecka, także strukturę wszystkich przedmiotów nauczania".

Słowa o potrzebie poznania struktur wszystkich przedmiotów nauczania są bardzo bliskie temu, co czytamy w pracy Brunera o potrzebie opanowania struktury treści przedmiotów, uzasadniane w „Procesie kształcenia", a skwapliwie cytowane obecnie w publikacjach pedagogicznych.

Oceniając krytycznie ówczesny system nauczania, J. Joteyko pisała, że prowadził on do wytwarzania struktur „chaotycznych, mglistych, mało zróżniczkowanych i niekompletnych". Zastąpić go musi praca twórcza, oparta na uczuciu zainteresowania, doprowadzająca do struktur wyraźnych, dających podstawę do dalszej świadomej pracy konstrukcyjnej". „Wielką strukturą psychologiczno-społeczną" nazywa klasę szkolną, a „strukturą ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka" — harmonijny zespół dzieci, nauczycieli i rodziców.

O pracy nauczyciela tak m. in. pisała J. Joteyko: „Istotne momenty twórcze w pedagogice powstają dopiero na tle wmyślenia się i wczucia się w przedmiot badań, gdy nastąpi jego prawdziwe umiłowanie i zrozumienie". „Zjawiskiem pierwotnym w powołaniu pedagogicznym jest zainteresowanie, jakie wzbudza sam proces rozwoju, tj. ów fakt niesłychany, że z chaosu wyłaniają się postaci, a nauczycielowi dane jest być świadkiem tych olśniewających przekształceń, dane mu jest przyczynić się do nich w pewnej mierze i wyodrębnić z chaosu postaci, tak jak figury w zagadkach. Aby osiągnąć dobre wyniki, należy wczuć się w duszę istoty wychowywanej, a jednocześnie wczuć się w te postaci piękna, dobra i wiedzy, dla których chcemy wzbudzić uwielbienie".

Domy radości

„Domem radości" (Casa giocosa) nazwał swoją szkołę Vittorino da Feltre. W jakim stopniu nasze szkoły są „domami radości"? Przyczynkiem do odpowiedzi na to pytanie mogą być badania opinii uczniów o własnej szkole, przeprowadzone na 11 koloniach letnich województwa lubelskiego. Pisze o tym Mieczysław Łobocki w nrze 10 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych*. Uczniom zadano następujące pytanie: „Co mnie cieszy i z czego jestem zadowolony, gdy jestem w szkole, i dlaczego"? Odpowiedzi udzieliło 392 uczniów (219 dziewcząt i 173 chłopców) z klas VI i VII.

Wypowiedzi dotyczą czterech zasadniczych źródeł przeżywania uczuć o zabarwieniu przyjemnym. Na miejscu pierwszym jest wymieniona postawa nauczyciela. Uczniowie odczuwają przyjemnie cierpliwość i wyrozumiałość nauczyciela. Domagają się zrozumienia dla siebie, odróżniania postępowania nacechowanego złą wolą od nieudolności lub zwykłego zapomnienia. Wyrażają najwięcej pochwał dla nauczyciela, który kosztem własnego czasu pomaga uczniom słabszym, umożliwiając im promocje do następnej klasy. Cieszy uczniów również przestrzeganie przez nauczyciela zasady sprawiedliwości i równości, a także pogodne i wesołe usposobienie.

Sam proces nauczania jest również źródłem przeżywanych przez dzieci uczuć radości i zadowolenia. Uczniowie wymieniali następujące elementy procesu: użyteczność wiedzy, odpowiedni sposób zadawania prac domowych. W stosunku do pierwszego zagadnienia autor artykułu taki daje komentarz: „Świadczy to w pewnym stopniu o tym, że młodzież szkoły podstawowej nie wyrosła jeszcze dostatecznie z kręgu zainteresowania wyłącznie własnymi sprawami. Nie dostrzega jeszcze pewnych zjawisk w ich szerokiej płaszczyźnie społecznej" Jeśli o zadania domowe idzie, to dużo w wypowiedziach narzekań na zbytnie obciążanie uczniów pracami

domowymi. Były też takie wypowiedzi: „Cieszy mnie, gdy nauczyciel spóźnia się na lekcję i są długie przerwy", „Cieszy mnie dzwonek na przerwę".

Źródłem radości uczniów są także różne formy urozmaicania życia szkolnego: samorząd, wycieczki, koła zainteresowań, organizacje szkolne. Uczniowie cenią sobie prowadzenie sklepiku szkolnego, opiekowanie się dziećmi młodszymi, ogłaszanie konkursów, organizowanie zabaw podczas przerw, wyświetlanie filmów itp. Charakterystyczna jest wypowiedź uczennicy klasy VI: „Bardzo lubię wycieczki szkolne lub klasowe. Mamy fajną geografkę, która często urządza ciekawe wycieczki krajoznawcze. Wycieczki pomagają poznać i rozumieć nam dużo nowych rzeczy".

Czwartym źródłem zadowolenia i dobrego samopoczucia uczniów jest odpowiedni stosunek nauczyciela i innych przedstawicieli władz szkolnych do uczniów, wyrażający się we wzajemnej przyjaźni, pomocy i współpracy. Ocenił to jeden z uczniów klasy VII następująco: „Jeśli między uczniami i nauczycielami panuje wzajemna serdeczność i zaufanie, to i uczniom jakoś przyjemniej chodzić do szkoły, a nauczycielom łatwiej się pracuje".

Autor kończy analizę wypowiedzi uczniowskich następująco: „Mimo optymistycznych akcentów wypowiedzi młodzieży w tej sprawie, ciągle jeszcze zbyt mało zwraca się uwagę w szkołach na doniosłość uczuć radości i zadowolenia uczniów oraz współzależności tych uczuć z dobrymi wynikami pracy szkolnej".

Czy nasze szkoły są już „domami radości"? Są, mogą być, stają się — tak by można odpowiedzieć na podstawie wypowiedzi dzieci.

Aktywne metody nauczania

Pisze o nich w numerze 6, 1966 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* Stefan Baścik. Charakteryzuje tradycyjne metody aktywne (nauczanie transmisyjne), określa istotę metod aktywnych i podstawowe źródła szkoły aktywnej, opisuje też metody współczesne, wreszcie analizuje stosunek pedagogiki socjalistycznej do metod „szkoły aktywnej". W realizacji idei szkoły aktywnej widzi dwie zasadnicze tendencje: organizacja pracy całej szkoły w duchu nowego wychowania (np. szkoła Freineta) lub też ograniczanie się w stosowaniu metod aktywnych do niektórych zagadnień lub nauczania jednego tylko przedmiotu (np. metoda kolorowych liczb).

Jakkolwiek z punktu widzenia pedagogiki socjalistycznej twórczy charakter aktywności uczniów, zawarty w wypracowanych przez ruch szkoły aktywnej metodach, sugeruje ocenę pozytywną tej szkoły, to jednak w konkretnej realizacji metody te zawierają poważne braki, wynikające z błędnych założeń, które wytknęła temu ruchowi pedagogika burżuazyjna. Tak na przykład zbytnie podkreślanie czynnika dziedzicznego, naturalnych potrzeb i spontanicznych zainteresowań dziecka oznacza hamowanie procesu stania się człowiekiem dorosłym wbrew zresztą żywym dążeniom samego dziecka. Autor powołuje się tu na J. Alaina, który uważa, że jedną z najsilniejszych potrzeb dziecka jest stanie się jak najprędzej człowiekiem dorosłym, samodzielnym. Inne zarzuty — to wynikająca z naturalizma pajdokracja w szkole, podcinanie autorytetu wychowawcy, nastawienie na kształcenie formalne, braki w uspołecznianiu młodzieży przez zbytnią indywidualizację nauczania itp. Zarzuty nie dotyczą zresztą wszystkich kierunków szkoły aktywnej, gdyż na przykład Dewey uwzględniał wychowanie społeczne, a niektóre kierunki wysuwały to zadanie na naczelne miejsce.

Przechodząc do zagadnień natury praktycznej, autor ustosunkowuje się do takich metod czy środków, jak nauczanie problemowe, zbiorowe i inne. Podkreśla: „Wprowadzając do naszej dydaktyki nauczanie problemowe musimy pamiętać, że nie można mechanicznie odwzorowywać dydaktyki deweyowskiej. Dydaktyka Deweya

bowiem wyrosła z jego filozofii i psychologii instrumentalistycznej, według której myślenie jest tylko narzędziem działania. Na jego dydaktykę wpłynęły również inne poglądy.

Zajmuje również stanowisko w sprawie związanej z podziałem na przedmioty nauczania. Zgodnie ze współczesnymi poglądami podkreśla, że nie można lekceważyć konieczności koordynacji treści nauczania. „Różne treści muszą stanowić w świadomości uczniów pewną jedność. Przemawiają za tym względy dydaktyczne i motywacyjne oraz wychowawcze: koordynacja treści jest bowiem warunkiem harmonijnego poglądu na świat".

Kończąc artykuł autor wymienia elementy, które szkoła socjalistyczna może przyjąć z różnych kierunków szkoły aktywnej. Tak na przykład szkoła ćwiczeń Instytutu Rousseau w Genewie daje ciekawe sugestie w związku z problemem indywidualizacji nauczania; doświadczenia szkoły aktywnej w zakresie samorządu uczniowskiego mogą być wykorzystane w wychowaniu moralnym. Nie chodzi o mechaniczne kopiowanie, lecz o twórcze korzystanie z dorobku szkoły aktywnej. Z wielu sugestii nasza szkoła już korzysta, możliwości są jednak znacznie większe.

Syntetyczne spojrzenie na szkołę aktywną i sugestie co do wykorzystania jej dorobku i doświadczeń w naszej szkole są wartościowymi elementami artykułu S. Baścika. Jest to również wskazówka, jak bardzo nowe dążenia i próby są związane z próbami czynionymi gdzie indziej i kiedy indziej. Nowe, całkowicie nowe nie rodzi się na zawołanie.

Polskie podręczniki pedagogiki

Nr 4 *Chowanny* z r. 1966 prawie w całości jest poświęcony analizie podręczników, m. in. również podręczników pedagogiki. Pisze o nich Wanda Bobrowska-Nowak. Jako podręczniki traktuje zarówno „Pedagogikę" Baranowskiego, jak np. Marycjusza „O szkołach czyli akademiach" i Komeńskiego „Wielką dydaktykę". Jest to więc bardziej przegląd literatury pedagogicznej. W rozwoju tej literatury widzi dwa okresy: pierwszy przypadający na wiek XVI po lata pięćdziesiąte dziewiętnastego stulecia, okres drugi — od drugiej połowy wieku XIX do czasów obecnych. Literaturę okresu pierwszego określa jako publicystykę i beletrystykę, literatura okresu drugiego ma charakter naukowy, a „ukazujące się — podkreśla — równocześnie rozprawy publicystyczne i beletrystyka pedagogiczna zajęły teraz pozycje marginesowe". Twierdzenie to nie wydaje się całkiem pewne, gdy na przykład weźmiemy pod uwagę twórczość Janusza Korczaka.

Sygnalizując ukazanie się pierwszego tego rodzaju w naszej literaturze przeglądu, zwrócić trzeba uwagę na nieścisłości i błędne informacje, które umniejszają jego wartość. Autorka twierdzi na przykład, że „Szkoła kształcąca" Jeleńskiej jest nowym opracowaniem „Metodyki pierwszych lat nauczania" tejże autorki; tymczasem jest to całkiem inna książka. Autorka artykułu pisze w jednym miejscu, że „Struktura i treść szkoły współczesnej" Hessena ukazała się w roku 1939, w innym miejscu — że w roku 1947; oczywiście tylko ta druga informacja jest prawdziwa. W przeglądzie pominięte są całkowicie książki I. Szaniawskiego, Wołoszyna i innych autorów. Odnosi się wrażenie, że przegląd został dokonany pośpiesznie, o czym świadczą wymienione inne błędy i usterki.

Jakkolwiek przegląd podręczników pedagogiki nie może zadowolić, to artykuły na temat recepcji treści podręcznika szkolnego (języka polskiego, biologii, geografii, botaniki) zawierają wartościowe materiały i są cennym przyczynkiem do metody badania podręczników.

Na zakończenie warto zasygnalizować miłe zjawisko interesowania się czasopism społeczno-literackich zagadnieniami pedagogicznymi. W nrze 5 *Życia Literackiego* ukazała się krytyczna analiza nowego programu języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, zaś w *Kulturze* (nr 5) rozpoczęła się na szeroką skalę pomyślana dyskusja nad nauczaniem historii w szkołach różnych typów. Gdyby tak zainteresowanie to rozszerzyło się na całokształt zagadnień pedagogicznych.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Prawie wszystkie ostatnie numery zeszłorocznych czasopism pedagogicznych wychodzących w Związku Radzieckim opublikowały na swych pierwszych stronicach bardzo ważny dokument dotyczący rozwoju szkolnictwa, a mianowicie — uchwałę Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów ZSRR (z listopada 1966 roku) „O sposobach dalszego ulepszania pracy średniej szkoły ogólnokształcącej".

Uchwała podkreśla m. in., że pod kierownictwem KPZR w Związku Radzieckim dokonana została niebywała pod względem głębokości i rozmachu rewolucja kulturalna. W rozwiązaniu tego wielkiego zadania poważna rola przypadła szkole radzieckiej. Po raz pierwszy w historii ludzkości stworzony został w pełni demokratyczny system oświaty, zapewniający obywatelom realną możliwość zdobycia wykształcenia średniego i wyższego. Wszystkie narody Związku Radzieckiego mają szkołę z ojczystym językiem nauczania, wszędzie zostało wprowadzone powszechne obowiązkowe ośmioletnie nauczanie, wzrasta liczba młodych robotników i kołchoźników zdobywających wykształcenie bez odrywania się od pracy produkcyjnej. Mimo to poziom pracy naukowej i wychowawczej szkoły ogólnokształcącej w dalszym ciągu jeszcze nie odpowiada wzrastającym wymagniom codziennego życia [1].

Swego czasu na łamach *Ruchu Pedagogicznego* informowaliśmy czytelników o artykule M. W. Potockiego na temat pedagogiki i dydaktyki szkolnictwa wyższego w ZSRR [2]. Problemami tymi coraz szerzej zaczynają się interesować naukowcy i pedagodzy radzieckiego szkolnictwa wyższego. Widzą oni w tych problemach jedną z części składowych głównego zadania szkoły wyższej na współczesnym etapie — podniesienia jakości kształcenia specjalistów.

W numerze 12 *Wiestnika Wysszej Szkoły* czytelnicy interesujący się powyższymi zagadnieniami mogą zapoznać się z rozpoczętą dyskusją nad artykułem M. W. Potockiego.

Doc. A. Z. Nasyrow [3] w swej wypowiedzi zwraca uwagę na fakt, że wielu wykładowców szkoły wyższej uważa, iż powodzenie w nauczaniu wówczas jest zapewnione, jeżeli przedmiot jest wykładany logicznie, systematycznie i konsekwentnie. Autor zapytuje, dlaczego wobec tego spotykamy się dość często z takim zjawiskiem, że wykłady są wygłaszane przez doświadczonych wykładowców, tymczasem wiedza studentów ma charakter formalny, nieżyciowy i nietrwały? Stąd też w każdej uczelni spotyka się studentów, którzy nie „wchłaniają" nauki, lecz ją „zdają" (w czasie

[1] Szczegółowa informacja na powyższy temat, a także n. t. nowych kierunków w radzieckiej szkole ogólnokształcącej zamieszczona została w artykule Wacława Wojtyńskiego w *Ruchu Pedagogicznym* 1967 r.; nr 2.

[2] Por. Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych *Ruch Pedagogiczny* 1966 r.; nr 6, s. 737.

[3] Por. A. Z. Nasyrow: Aktiwno razbratywat' nauczniuju piedagogiku. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966; nr 12, s. 14.

egzaminów). Minął czas — kontynuuje autor — kiedy człowiek mógł raz czegoś się nauczyć, a następnie całe życie pracować nie przynaglany potrzebą przyswajania sobie czegoś nowego. W naszych czasach same zawody ulegają istotnym zmianom i dlatego żaden specjalista nie może po prostu przestać uczyć się dalej.

Szczególnego znaczenia nabiera obecnie nie tylko wiedza, lecz również zdolność oraz nawyk do jej wzbogacania. Właśnie z wykształceniem tych cech sprawa nie wygląda pomyślnie. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi — według Nasyrowa — w tym, że wysiłki zmierzające do polepszenia kształcenia specjalistów ograniczały się w zasadzie do przebudowy planów studiów i programów nauczania. Przecież plany studiów i programy nauczania wskazują jedynie na to, czego uczyć, a nie jak uczyć. Przy nowych planach można pracować także po staremu — dodaje autor.

W dalszym ciągu artykułu A. Z. Nasyrow ustosunkowuje się krytycznie do poglądu, jakoby w szkole wyższej można było obejść się bez pedagogiki i metodyki. Analizuje on przypadki złych wykładowców, jakie można spotkać w szkolnictwie. Kończy stwierdzeniem, że wszelkie niedociągnięcia i braki w omawianej dziedzinie można zlikwidować poprzez aktywne, twórcze opracowywanie aktualnych problemów pedagogiki i metodyki szkolnictwa wyższego.

Doc. F. F. Nagibin [4], nawiązując do artykułu Potockiego i solidaryzując się z jego wywodami, uzupełnia powyższy artykuł podstawowym — jego zdaniem — zagadnieniem problemowego nauczania.

W tworzącej się współcześnie teorii nauczania szczególne znaczenie ma aktywizacja naukowa uczących się. Podstawę tej aktywizacji — zdaniem Nagibina — stanowi ujawnianie, powstawanie i rozwiązywanie problemów w toku wykładanej dyscypliny, a w szczególności stwarzanie w procesie nauczania sytuacji problemowych. Student, który uświadomi sobie problem, będzie zmierzał do jego rozwiązania, a tym samym będzie pracował aktywniej, bardziej celowo i w bardziej zorganizowany sposób.

Wobec tego — stwierdza Nagibin — problemowe nauczanie w swej istocie zapewnia realizację podstawowych założeń współczesnej pedagogiki. W powyższym świetle szczególnego znaczenia nabiera nauczanie matematyki. Nagibin przeciwstawia tradycyjne metody nauczania tego przedmiotu współczesnym poszukiwaniom rozwiązań.

Mówiąc o problemowym nauczaniu, ma on na myśli nie problemy sztucznie wymyślone, lecz rzeczywiste, których rozwiązaniem zajmuje się dany kurs naukowy. Następnie autor rozpatruje kwestię powiązań problemowego nauczania z nauczaniem programowanym. Dochodzi do wniosku, że metodyka programowanego nauczania nie docenia jego roli problemowej. Zagadnienia programowanego nauczania i nauczania problemowego rozwiązywane są w sposób izolowany, nie syntetyzują się i nie wzbogacają się one wzajemnie. Autor uważa, iż należy programować również same problemy, a nie tylko ich rozwiązanie. W syntezie programowanego i problemowego nauczania — zdaniem Nagibina — znajduje się wielka możliwość optymalizacji procesu pedagogicznego.

Młodej gałęzi wiedzy, jaką jest ekonomika oświaty, poświęcony jest artykuł prof. W. Żamina w *Narodnom Obrazowanii* [5]. Nauka ekonomiczna — czytamy w nim — zawiera w sobie cały system nauk, obejmujących wszystkie strony ekonomicznego życia społeczeństwa. Podstawę metodologiczną dla wszystkich nauk ekonomicznych stanowi ekonomia polityczna, a także materializm dialektyczny i historyczny. Stanowią one również podstawę dla ekonomiki oświaty, która powstała jako nowy kieru-

[4] Por. F.F. Nagibin: O problemnom obuczenii *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966 r.; nr 12, s. 17.

[5] Por. W. Żamin: Priedmiet ekonomiki narodnogo obrazowanija. *Narodnoje Obrazowanije* 1966 r.; nr 11, s. 7—11.

nek nauki ekonomicznej drogą wyodrębnienia się z planowania gospodarki narodowej, ekonomiki pracy i in.

Nauki ekonomiczne sfery nieprodukcyjnej (ekonomika handlu, ekonomika oświaty, ekonomika służby zdrowia, ekonomika kultury, ekonomika badań naukowych) analizują, jak ta sfera, rozwijając się na zasadzie produkcji materialnej i wzrostu wydajności pracy z kolei na nie wpływa.

Ekonomika oświaty — pisze dalej prof. W. Żamin — będąca jedną z ważniejszych dziedzin sfery nieprodukcyjnej, jest ściśle związana z całą ekonomiką kraju, ale jednocześnie stanowi samodzielny przedmiot badań dla ekonomisty. Przedmiotem jego badań jest m. in. specyfika przejawiania się ekonomicznych praw socjalizmu w sferze oświaty.

Inwestycje w sferze oświaty, nauki, kultury, zdrowia doprowadzają do wzrostu społecznej wydajności pracy i w ostateczności dają poważny efekt ekonomiczny. Oto dlaczego, zdaniem W. Żamina, coraz bardziej wzrasta zakres nakładów na kształcenie, wliczając w to studia wyższe, szkoły średnie specjalne, zawodowo-techniczne i ogólnokształcące, a także przygotowywanie i szkolenie kadr w zakresie masowych specjalności. Świadczą o tym następujące dane.

Ogółem uczyło się w 1950/51 r. 48 770 tys. osób, a w 1964/65 — 68 926 tys.; z czego w szkole podstawowej i średniej odpowiednio 33 314 tys. i 42 008 tys.; w szkole młodzieży pracującej, wiejskiej i w szkole dla dorosłych (wliczając zaocznych) 1 438 tys. i 4 656 tys.; w szkołach kształcenia zawodowo-technicznego i 'FZU' 882 tys. i 1 607 tys.; w średnich specjalnych zakładach naukowych 1 298 tys. i 3 326 tys.; w szkolnictwie wyższym 1 247 tys. i 3 608 tys.

Tylko w ogólnokształcących szkołach było w roku szkolnym 1964/65 — 2 435 tys. nauczycieli, a pracowników naukowych w wyższych uczelniach ponad 200 tys.

Przy tak szerokiej skali nauczania (miliony osób) praca armii nauczycieli i pracowników szkoły wyższej nabiera poważnego znaczenia ekonomicznego. Należy przy tym jeszcze uwzględnić wydatki społeczeństwa na oświatę.

W ZSRR wydatki te (budżet państwa i inne źródła) wynosiły w 1950 r. — 6,6 mld rubli, w 1960 r. — 12,6 mld rubli, w 1964 r. — 18,8 mld rubli; w tym z budżetu państwowego odpowiednio: — 5,69; 10,32; 15,1 mld rubli. Jest zatem rzeczą nadzwyczaj ważną, ażeby z największym efektem pedagogicznym i ekonomicznym wykorzystywać wyasygnowane środki, a w tym celu doskonalić metody planowania w dziedzinie oświaty.

Autor dochodzi do wniosku, że oświata odgrywa kierowniczą rolę w procesie reprodukcji kwalifikowanej siły roboczej. Związana jest ona z wieloma stronami społecznej reprodukcji. Dlatego też ekonomika oświaty bada stosunek oświaty do innych dziedzin i sfer gospodarki narodowej i kultury. Zbadanie tych związków i zależności pozwoli wyjaśnić ważną rolę oświaty ludowej w rozwoju ekonomiki kraju.

W dalszym ciągu swego artykułu W. Żamin rozpatruje różne zagadnienia, które powinny być rozwiązane przez ekonomikę oświaty. Nadzwyczaj ważne jest np. wyjaśnienie wzajemnego wpływu oświaty i postępu naukowo-technicznego. Pojęcie ogólnego wykształcenia jest centralnym zagadnieniem teorii i praktyki pedagogicznej. Nie można mówić o szkole politechnicznej, jeżeli nie ma wzajemnego powiązania podstaw nauk, związku ich z życiem i działalnością produkcyjną. Uczniom należy przekazać wiedzę głęboką i przemyślaną, która pomoże im zorientować się w skomplikowanej technice i technologii produkcji.

Szkolnictwo wyższe, opracowując zasadniczo nowe technologie, projektując nowy sprzęt i wyposażenie, wdrażając osiągnięcia nauki do praktyki produkcyjnej, staje się bezpośrednio siłą produkcyjną. Ekonomika szkoły wyższej — kontynuuje W. Żamin — jako część jednolitej ekonomiki oświaty, rozpatrując aspekty ekonomiczne organizacji procesu nauczania w uczelniach, a także rozmieszczenie zakładów nau-

kowych, powinna dać odpowiedź na zagadnienie ekonomicznej efektywności prac naukowych, wykonywanych przez uczelnie, celowości ekonomicznej tej lub inne formy organizacji pracy naukowej.

Reasumując powyższe, autor dochodzi do stwierdzenia, że ekonomika oświaty bada charakter przejawiania się praw ekonomicznych w jednej z gałęzi gospodarki narodowej, jaką jest oświata, bada cyrkulację materialnych i pieniężnych środków kierowanych przez społeczeństwo na poszerzoną reprodukcję kwalifikowanej siły roboczej poprzez system oświaty ludowej w celu zaspokojenia potrzeb gospodarki narodowej, nauki, kultury i wychowania człowieka.

Każda dyscyplina naukowa — pisze dalej prof. W. Żamin — różni się od drugiej nie tylko przedmiotem badań, lecz także metodami. Kiedy mówimy o ekonomice oświaty, wydaje się — kontynuuje autor — że jedną z ważniejszych jej właściwości jako nauki jest ścisłe powiązanie metod analizy ekonomicznej z metodami badania pedagogicznego (włączając tu nie tylko ogólną pedagogikę, lecz i dydaktykę, psychologię oraz metodyki szczegółowe).

Ekonomika oświaty opiera się na metodach analizy ekonomicznej, wypracowywanych przez statystykę, na danych demografii i wykorzystuje poszczególne metody cybernetyki ekonomicznej. Z roku na rok wzrasta zainteresowanie ekonomiką oświaty w ZSRR. Nasze zadanie — kończy W. Żamin — polega na dołożeniu wszystkich sił do rozwoju tej nowej dziedziny wiedzy.

Mówiąc o ekonomice oświaty, o efektywności oświaty i kształcenia, należy wspomnieć także o efektywności nauki. Zagadnieniu temu poświęcony jest właśnie artykuł dyskusyjny zastępcy przewodniczącego Państwowego Komitetu Rady Ministrów ZSRR do spraw Nauki i Techniki — akademika W. Trapieznikowa [6].

Autor artykułu porusza szereg problemów dotyczących m. in. łożenia przez państwo i społeczeństwo pieniędzy na podstawowe badania naukowe, możliwości ścisłego planowania tych badań, celowości „współzawodnictwa idei" itp.

Nauka i zastosowanie jej osiągnięć w gospodarce narodowej stanowi główne źródło wzrostu wydajności pracy, polepszenia stopy życiowej narodu. Akademik W. Trapieznikow zwraca szczególną uwagę na to, ażeby środki łożone na rozwój gospodarki narodowej dawały największy przyrost dochodu narodowego. W swych rozważaniach posłużył on się następującym obliczeniem. Według danych planu gospodarczego na lata 1966—70 każdy rubel zainwestowany w rozbudowę przemysłu da w wyniku zwiększenie dochodu narodowego o 39 kopiejek. Teoretycznie jednak można ustalić, że każdy rubel przeznaczony na badania naukowe umożliwi zwiększenie dochodu narodowego o 1 rubel i 45 kopiejek, czyli że rubel wydany na naukę i jej wdrożenia praktyczne da prawie cztery razy większy wzrost dochodu narodowego niż rubel zainwestowany bezpośrednio w przemyśle. Jak z tego widać — stwierdza Trapieznikow — nauka jest wyjątkowo korzystną sferą lokalizacji kapitału.

Rentowność nauki — kontynuuje autor — została już dawno oceniona przez firmy kapitalistyczne. W Stanach Zjednoczonych w ostatnich latach sumy wydatkowane na badania naukowe i na ich wdrożenia do praktyki stanowią 30 do 40 procent kwot inwestowanych na rozbudowę przemysłu. W Związku Radzieckim odsetek kredytów na badania naukowe jest stosunkowo mniejszy.

Osiągnięcia radzieckiej nauki — pisze akademik Trapieznikow — są znane na całym świecie. Jednak obok twórczo pracujących instytutów spotyka się w ZSRR również „szare", bez wyrazu organizacje naukowe, które w okresie swego istnienia prawie nic krajowi nie dały. Wiele takich instytutów sumiennie wykonuje plany, lecz nie daje to większych korzyści. Należy, zdaniem autora, zastanowić się nad tym, co jest istotne w pracy instytutów naukowo-badawczych, za co one odpo-

[6] Por. W. Trapieznikow: Effektiwnost' nauki. *Prawda* z 18. I. 1967 r.; nr 18.

wiadają. W związku z tym uczony kwestionuje dotychczasowe metody ustalania planów. Ostatecznym kryterium powinno być nie mechaniczne wykonywanie planów, lecz sprawdzanie, czy praca instytutów naukowych przynosi efektywną korzyść społeczeństwu.

W dalszym ciągu swego artykułu akademik Trapieznikow rozważa zagadnienie „współzawodnictwa idei". Twierdzi, że powinno działać „współzawodnictwo idei naukowych i technicznych", bo jeżeli tego nie ma, jeżeli tworzy się naukowy i techniczny monopol, wówczas doprowadza on do zahamowania myśli i postępu technicznego. Autor proponuje, żeby podobnie, jak organizuje się konkursy na projekty pomników, organizować w analogiczny sposób konkursy i współzawodnictwo na projekty nowych maszyn czy fabryk. Według Trapieznikowa koszt opracowania dwóch projektów przez dwie organizacje naukowe zwiększa globalne koszty o 2—3%, podczas gdy wybór lepszego projektu może się przyczynić do zaoszczędzenia znacznie większej części budżetu.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

(wrzesień—grudzień 1966 r.)

W bieżącym roku szkolnym ukazały się do tej pory 3 numery miesięcznika *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 62—64), z czego jeden podwójny (miesiące listopad--grudzień).

Smutny zbieg wydarzeń sprawił, iż numery 62 i 64 rozpoczynają się od wspomnień pośmiertnych; pedagogika i szkolnictwo francuskie poniosły bowiem w tym okresie dużą stratę.

W dniu 11 czerwca 1966 r. zmarł w wieku lat 60 Roger Gal, kierownik Działu Badań francuskiego Instytutu Pedagogiki (Institut Pédagogique National). O życiu i działalności R. Gala oraz o położonych przez niego zasługach dla szkolnictwa francuskiego pisze w *Cahiers Pédagogiques* profesor Uniwersytetu w Caen Gaston Mialaret.

Humanista z wykształcenia (był specjalistą w zakresie literatury, „agrégé" z gramatyki) Roger Gal już od czasów przedwojennych, od okresu eksperymentów Jean Zaya, był zwolennikiem, a następnie jednym z najwybitniejszych przedstawicieli ruchu nowego wychowania. Współpracował z P. Langevin i G. Monod, a po wyzwoleniu został mianowany razem z Alfredem Weilerem sekretarzem ministerialnej Komisji Reformy Oświaty; nazwisko jego jest związane z Planem Langevin-Wallon.

Pełnił on funkcję dyrektora Departamentu Szkolnictwa Średniego w Ministerstwie, a następnie został pracownikiem Instytutu Pedagogiki, gdzie stworzył dział prac badawczych, którymi kierował do ostatniej chwili, wydając równocześnie „Le Courrier de la Recherche pédagogique", gdzie ogłaszano wyniki tych badań.

Roger Gal był jednocześnie działaczem, teoretykiem i badaczem różnych problemów pedagogicznych. W roku 1948 napisał „Krótką historię wychowania", przez szereg lat zajmował się problemem orientacji szkolnej — jednym z kluczowych zagadnień francuskiej reformy szkolnej. Jego praca na ten temat należy już do klasycznej literatury pedagogicznej. Podejmował wraz z grupą współpracowników kolejno różne tematy badawcze, opierając się na eksperymentach przeprowadzanych w normalnych warunkach szkolnych. Wachlarz zagadnień był rozległy: od ulepsza-

nia metod pracy przedszkola i szkół początkowych do nauczania przyrodoznawstwa i matematyki w szkołach średnich oraz wprowadzania do nauczania drugiego stopnia nauczania programowanego i łączenia go ze stosowaniem środków audiowizualnych. Początki tych prac badawczych były nad wyraz skromne, stopniowo jednak powiększało się grono współpracowników i śmielej poczynano prowadzić eksperymenty. Ze śmiercią Roger Gala ubył nie tylko kierownik wielu prac, ale ten, który był motorem i animatorem szeregu poczynań w zakresie pedagogiki francuskiej.

Drugie wspomnienie pośmiertne poświęcone jest zmarłemu również w 1966 r. Celestynowi Freinetowi. Był on twórcą ruchu pedagogicznego „Nowoczesnej Szkoły Francuskiej". Po zakończeniu pierwszej wojny światowej 22-letni wówczas Freinet objął posadę nauczyciela ludowego w biednej, małej miejscowości na południu Francji. Choroba płuc będąca skutkiem zagazowania w czasie działań wojennych utrudniała mu prowadzenie normalnych lekcji, a zwłaszcza mówienie. Zaczął on wówczas poszukiwać innych metod nauczania i zerwał z formalizmem dnia szkolnego, wyprowadzając dzieci z klasy w świat przyrody, w prawdziwe życie.

Wykorzystując naturalne zainteresowania dzieci wprowadził Freinet specyficzne techniki pracy, znane obecnie i stosowane nie tylko we Francji, ale i daleko poza jej granicami, między innymi i u nas [1]. Zamiast tradycyjnej nauki czytania i pisania w szkole freinetowskiej stosuje się swobodne wypowiedzi dzieci, układanie i drukowanie przez nie tekstów i gazetek szkolnych. Gazetki te są następnie wymieniane między poszczególnymi szkołami a korespondencja międzyszkolna staje się formą kontaktów społecznych. Wiele czasu przeznacza się na różnorodne formy ekspresji dzieci, gdyż wychowanie estetyczne jest jednym z podstawowych elementów tego systemu. Freinet wprowadził również nowe formy planowania, kontroli i samokontroli pracy dzieci, a ostatnio stosował również nauczanie programowane.

Całą swoją działalnością dawał on przykład wielu nauczycielom, a prowadzona przez niego wspólnie z żoną Elizą szkoła w Vence zwiedzana była przez licznych zainteresowanych z kraju i z zagranicy. Freinet publikował swoje artykuły głównie w czasopiśmie *Wychowawca* (*Educateur*), a także stworzył Spółdzielnię (Coopérative de l'Enseignement laic), która produkuje niezbędne do stosowania technik freinetowskich pomoce: drukarki, kartoteki, materiały dokumentacyjne.

We wspomnieniu pośmiertnym podkreśla się, iż Freinet walczył całe życie w bardzo trudnych warunkach o realizację swoich idei pedagogicznych, zawsze chętnie przy tym służąc pomocą innym, zwłaszcza nauczycielom wiejskim.

Omawiane numery *Cahiers Pédagogiques* poświęcone są następującym problemom: nr 62 — od pytania do dialogu; nr 63 — sprawy reformy szkolnej i nr 64 — prace pozaszkolne wychowaniem przyszłości?

Zagadnieniu pytań, ich roli w nauczaniu był już w przeszłości poświęcony jeden numer *Cahiers*, mianowicie w październiku 1957 roku. Miało to wówczas miejsce w ścisłym związku z powołaniem „nowych klas" (classes nouvelles). W roku 1945 powstały takie „nowe klasy" szóste (pierwsze szkoły średniej), a następnie z roku na rok coraz wyższe klasy tej szkoły aż do trzeciej włącznie [2] stawały się „nowymi". Był to rodzaj klas eksperymentalnych, w których wypróbowywano nowe metody nauczania i wychowania. Nauczyciele tych klas zbierali się co pewien czas na staż, mający na celu pogłębianie ich przygotowania pedagogicznego, a każdego roku mieli określony temat do opracowonia. W roku szkolnym 1956/1957 temat ten dotyczył właśnie pytań.

[1] Pisze o tym autorka wydanej niedawno pracy — H. Semenowicz: Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta „Nasza Księgarnia", Warszawa 1966. Wspomnienie pośmiertne o tym pedagogu zamieściliśmy w numerze 2/67 naszego czasopisma (Red.).

[2] Francuska szkoła średnia obejmuje klasy poczynając od szóstej do pierwszej włącznie, im wyższa klasa, tym niższy jej numer.

Ponieważ numer *Cahiers* o pytaniach został już dawno wyczerpany i jest niedostępny dla większości nauczycieli, a redakcja uważa ten problem za ważny i istotny w praktyce szkolnej, postanowiono wrócić do tego zagadnienia. Z zeszytu wydanego w roku 1957 wybrano wypowiedzi najcenniejsze, dodając wyjątki z innych bądź dawniejszych, bądź nowszych artykułów traktujących również o pytaniach.

W uwagach wstępnych podkreśla się, że dawniejsze wypowiedzi nauczycieli nie utraciły na ogół swej wartości, ale że teoria pedagogiczna poczyniła od tej pory postępy. Trzeba mianowicie odnotować m. in. fakt, iż powstała metoda nauczania przy pomocy pytania, mianowicie nauczanie programowane, o którym jednak w tym numerze nie będzie mowy [3].

Rozważania na temat pytań zostały zebrane w 7 następujących grupach:

I. Kwestie psychologiczne — charakterologiczne, związane z wiekiem, stosunek kolegów, postawa nauczyciela.

II. Sztuka pytania.

III. Rodzaje pytań — pytanie ustne indywidualne, pytanie zbiorowe, pytanie pisemne, wzajemne odpytywanie się przez uczniów.

IV. Pytania kontrolne.

V. Pytania uczące — rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne itp.

VI. Granice tej metody.

VII. Uczeń stawia pytania.

W każdej z tych grup zebrano wiele interesujących wypowiedzi nauczycieli. Stwierdzają oni, iż istnieją uczniowie, którzy nie lubią być pytani, i tacy, którzy to chętnie widzą. Znajdujemy przykłady stosowanych ćwiczeń, opartych na własnych doświadczeniach, wskazówek, jak należy postępować z uczniami nieśmiałymi, jak rozładowywać stany napięcia i wytwarzać właściwą atmosferę, co pozwoli uniknąć zdenerwowania towarzyszącego często „odpytywaniu" przez nauczyciela.

Analizie zostały poddane rodzaje pytań. Obok kontrolnych nauczyciele wyróżniają pytania badawcze, odkrywcze, służące nauczaniu i uczeniu się. Podkreśla się, że nawet te pytania, które dotyczą materiału przerobionego, powinny być tak formułowane, by eliminowały odpowiedzi automatyczne, tylko reproduktywne, a mobilizowały do wykonania jakiejś pracy myślowej. Może to być rozumowanie typu dedukcyjnego, gdzie punktem wyjścia są twierdzenia ogólne, lub indukcyjnego, gdzie pytanie ułatwi przejście od szczegółowych spostrzeżeń do uogólnień.

Formułowanie pytań nie jest sprawą prostą ani łatwą. Nie tylko praktykanci czy młodzi nauczyciele, ale również i doświadczeni, o wieloletniej praktyce pedagogowie nie zawsze prawidłowo stawiają pytania. Dlatego redakcji *Cahiers* pożyteczne wydało się przypomnienie kilku wskazówek w tym zakresie: pytanie ma być raczej krótkie, zrozumiałe dla ucznia, nie może podpowiadać lub sugerować odpowiedzi. Pytanie powinno być dla ucznia problemem, który ma on rozwiązać; pożyteczną rzeczą jest grupowanie pytań w cykle w ten sposób, by ułatwić uczniom rozumowanie, np. w geografii pytanie o rodzaje upraw na jakimś obszarze będzie poprzedzone pytaniem o strefę klimatyczną, glebę itp.

Obok doskonalenia własnej umiejętności pytania nauczyciel powinien dążyć do przyzwyczajania uczniów do stawiania pytań. Jest to bardzo kształcące, a istnieją różne możliwości: pytanie wzajemne indywidualne bądź grupowe przez uczniów, a także skierowywanie pytań do nauczyciela. W rozdziale „uczeń pyta" znajdujemy wiele przykładów organizowania tej działalności w nauczaniu różnych przedmiotów.

Na zakończenie rozważań znajdujemy uzupełnienie dawnej ankiety zatytułowanej „dziewięć lat później". Wśród różnych przytoczonych tu wypowiedzi znajduje się sprawozdanie z dyskusji odbytej w liceum w Sèvres w grupie nauczycieli mate-

[3] Były uprzednio numery, w których zajmowano się tym problemem.

matyki. Podkreśla się, iż ujęcie problemu pytań z r. 1957 nie odpowiada w pełni dzisiejszemu stanowi pedagogiki. Metoda majeutyczna, gdy profesor prowadzi ucznia ku znanemu sobie dobrze rozwiązaniu, powinna w coraz większym stopniu ustąpić miejsca wspólnemu poszukiwaniu rozwiązań rzeczywistych problemów. Nauczanie programowane miało zasadniczy wpływ na umiejętność pytania. Również różne formy nauczania problemowego zmuszają ucznia do formułowania pytań, na które szuka kolejno odpowiedzi. Dla zilustrowania tego podany jest następujący przykład, zaczerpnięty zresztą z literatury pedagogicznej amerykańskiej:

— Wyobraź sobie, że jesteś doradcą technicznym jakiegoś rządu afrykańskiego; chodzi o stwierdzenie, co kraj ten może produkować i eksportować. Bierze się m. in. pod uwagę produkcję kołder wełnianych i bawełnianych koszul. Czy ludność tego kraju może zająć się produkcją tych artykułów?

Nie odpowiadaj na to pytanie, ale napisz, na jakie pytania musiałbyś odpowiedzieć najpierw, by móc odpowiedzieć na to pytanie. Kiedy sformułujesz te pytania, odwróć kartkę.

Na następnej stronie uczeń ma serię pytań, jakie należałoby postawić:

1. Czy w tej części Afryki rośnie bawełna?
2. Czy hoduje się tam owce?

itd.

Uczniowie konfrontują te pytania ze sformułowanymi przez siebie, a następnie poszukują odpowiedzi przy pomocy map obrazujących produkcję gospodarczą, gleby, klimat, ukształtowanie powierzchni itp.

Następny, 63 numer „*Cahiers*" poświęcony jest sprawom reformy szkolnej. Otwiera go przedruk artykułu M. Blocha, napisany w latach 1940—1944, w którym analizując przyczyny klęski Francji w r. 1940 dochodzi on do wniosku, że korzenie ich tkwią w systemie oświaty, który dojrzał do zmian, i to rewolucyjnych. Redakcja *Cahiers* zaznacza, iż nie ze wszystkimi poglądami M. Blocha, np. w kwestii selekcji do klasy VI, roli łaciny w nauczaniu, miejscu i znaczeniu nauk przyrodniczych i techniki w programach szkolnych itp., można się dziś zgodzić. Ogólna jednak linia jest właściwa. Domaga się on radykalnych zmian, przy utrzymaniu tradycyjnej kultury humanistycznej, będącej chlubą Francji. Potrzeba więcej i bardziej nowoczesnych budynków szkolnych, zniesienia „uczenia się do egzaminów", których wówczas było o wiele więcej niż obecnie. Ciekawostką dla polskiego nauczyciela, który przy różnych okazjach postuluje rozszerzenie skali ocen, jest stwierdzenie M. Blocha, że we Francji trzeba byłoby — opierając się na doświadczeniach zagranicznych — przejść ze skali 20-stopniowej na 5-stopniową. Przyczyniłoby się to, zdaniem autora, do zwiększenia obiektywizmu w ocenianiu.

Wszystkie organizacje i stowarzyszenia francuskie walczące o „nowe wychowanie" postanowiły zjednoczyć swoje wysiłki i stworzyły Komitet Łączności Ruchu Nowego Wychowania (le Comité de Liaison des Mouvements d'Education nouvelle). Należy tu i ruch freinetowski, i Montessori, i Międzynarodowy Ośrodek Badań w Sèvres, i szereg innych. We wspólnej deklaracji podkreśla się, iż celem wychowania jest maksymalny rozwój osobowości w sensie indywidualnym i społecznym. Wychowanie powinno uwzględniać czynniki rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego, ale oddziaływać na osobowość. Nauczanie szkolne powinno dążyć raczej do rozwoju ucznia niż przytłaczać go wielością wiadomości z każdej dziedziny. Trzeba dać podstawy solidne, a uczyć się musi każdy całe życie.

W programie działalności umieszcza się stworzenie właściwego środowiska wychowawczego (budynek, jego wyposażenie, warunki higieniczne i zdrowotne), będącego właściwą szkołą życia i mającego ścisły kontakt ze środowiskiem.

Samodzielność ucznia to hasło naczelne — swobodna twórczość, rozwiązywanie problemów, odkrywanie i zdobywanie różnych wiadomości indywidualnie i grupo-

wo — z dużym nieraz trudem i wysiłkiem. W tym systemie inna jest rola nauczyciela, który odżegnuje się od metod dogmatycznych, od bierności uczniów. Pobudza ich do wysiłku, stwarza właściwe sytuacje i okazje do pracy myślowej, do pracy kolektywnej, podkreśla osiągnięcia nie akcentując zbytnio niepowodzeń.

Program ten wymaga zmian radykalnych w rekrutacji i kształceniu nauczycieli. Konieczne jest też stałe ich doskonalenie oraz umożliwienie im wymiany doświadczeń i pozostawienie pewnej swobody podejmowania eksperymentów.

Na zakończenie autorzy wyjaśniają genezę terminu „nowe wychowanie". Wykorzystując doświadczenia własne i obce i przyjmując ogólne założenia, ruch ten poszukuje sposobów dostosowania ich do nowych, stale zmieniających się sytuacji i warunków, stąd nazwa „nowe wychowanie".

Następny artykuł tego numeru pióra prof. P. Sivadon został przedrukowany z czasopisma *Zdrowie Psychiczne* i dotyczy problemu adaptacji do zmian w otoczeniu. Inne zamieszczone rozważania dotyczą pracy w grupach (stowarzyszeń rodziców, posiedzeń rad klasowych, grup uczniowskich), przebiegu i braków spotkania z prof. C. Rogersem (metody psychoanalityczne), eksperymentu w zakresie wychowania fizycznego. Znajduje się również w numerze przegląd książek pedagogicznych oraz artykuł o konieczności reformy nauczania w Republice Kongo.

Większą część podwójnego numeru 64 zajmuje sprawozdanie z odpowiedzi uzyskanych przez redakcję w odpowiedzi na ogłoszoną w ub. r. szk. ankietę na temat prac pozaszkolnych. Całość materiału została podzielona na 2 części: 1) kluby i ich działalność, 2) problemy ogólne związane z pracą pozaszkolną.

Część pierwsza zawiera opisy działalności różnorodnych form pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Redakcja otrzymała bardzo dużo wypowiedzi od opiekunów i organizatorów kół, klubów, świetlic, zarówno istniejących w szkołach, jak i poza nimi. Konkretne przykłady ich działalności zostały pogrupowane według przedmiotu działalności i podane w porządku alfabetycznym. A oto przykładowo niektóre tytuły: działalność sportowa, archeologia, astronomia, biblioteki, kluby filmowe, dyskusje i koła literackie, folklor, gazetki szkolne, muzyka, filatelistyka, fotografia, teatr, prace ręczne i techniczne, UNESCO.

Autorzy doniesień nie ograniczyli się do pisania o sukcesach, ale — za co im Redakcja specjalnie dziękuje — podawali, jakie trudności występowały w ich pracy, a nawet czasem stwierdzali, iż praca skończyła się niepowodzeniem. Np. jeden z profesorów Liceum w Thiais opisuje nieudaną inicjatywę zorganizowania w tej szkole klubu filmowego, który zakończył swoją działalność... po pierwszym seansie. W innych klubach tego rodzaju poważnym problemem jest wciągnięcie widzów do udziału w dyskusji, co jest przecież podstawowym celem klubu. Podobnie w różnych klubach dyskusyjnych, poświęconych literaturze, teatrowi i innym zagadnieniom, wielu uczestników zachowuje postawę odbiorcy, całkiem bierną. Inny problem to liczba uczestników i ich frekwencja na zajęciach. Częstym zjawiskiem jest początkowy zapał, a potem, w miarę pojawiania się trudności lub konieczności podjęcia się samemu jakiejś pracy, występuje spadek frekwencji aż do zawieszenia działalności kółka czy klubu włącznie. Naturalnie, nie brak również przykładów dobrze działających placówek, których działalność nie słabnie, lecz przeciwnie coraz bardziej się ożywia. Wielu uczniów bierze w nich czynny udział i robi to z wielkim zapałem.

Wychodząc od konkretu — opisu działalności kół i klubów — redakcja przechodzi następnie do rozważań teoretycznych, dotyczących pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Zastanawiając się nad rolą i miejscem ich w całokształcie pracy szkolnej, wielu dyskutantów stwierdza, iż praca pozalekcyjna jest dziś konieczna. Warunki pracy szkoły: przeładowane programy, przeludnione klasy, szkoły-giganty, nie dają dostatecznej okazji do rozwijania zainteresowań, nie stwarzają warunków do samodzielnych poszukiwań itp.

Jakie zadania mają do spełnienia prace pozalekcyjne i pozaszkolne? Oto ich lista według hierarchii ważności; zajęcia pozaszkolne mają:

a) być szkołą wolności i demokracji;

b) ujawniać zdolności, cechy charakteru i osobowości;

c) uczyć wykorzystania wolnego czasu;

d) zajmować się tymi dziedzinami kultury, którym zbyt mało uwagi poświęca się w nauczaniu, np. kino;

e) dać podstawy kultury i współżycia z ludźmi, co należało dawniej do obowiązków rodziny burżuazyjnej;

f) uzupełniać nauczanie lekcyjne (ale jest to zadanie raczej uboczne).

Dalsze rozważania poświęcone są takim problemom, jak kwestia czasu na zajęcia pozalekcyjne, wzajemnemu stosunkowi uczniów i profesorów w tych pracach, stanowisku dyrektorów i władz szkolnych do zajęć pozalekcyjnych. We wnioskach, które kończą te rozważania, znalazła się lista problemów, które należy rozwiązać po to, by zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne mogły rozwijać się z pożytkiem. Sam tytuł numeru „praca pozaszkolna formą nauczania przyszłości?" wskazuje na stanowisko zespołu redakcyjnego. Podkreśla się niejednokrotnie, że jest to dział pracy ważny i istotny i wymaga zajęcia się nim również przez nauczycieli, którzy zajmują często, przynajmniej we Francji, stanowisko całkowicie obojętne.

Irena Janiszowska

O ANGIELSKICH BADANIACH NAD PROBLEMAMI NAUKI CZYTANIA

(Na podstawie artykułów w „Educational Research)"

Nasze sprawozdania z anglosaskiej prasy pedagogicznej rozpoczniemy prezentacją czasopisma pod nazwą *Educational Research* (Badania Pedagogiczne) o wymownym podtytule „Przegląd przeznaczony dla nauczycieli i wszystkich osób zainteresowanych postępem pedagogicznym". Czasopismo to jest organem Angielsko-Walijskiej Fundacji Rozwoju Badań Pedagogicznych. Ukazuje się trzy razy do roku w objętości 80 stron dużego formatu (8°). Redaguje je znany angielski psycholog wychowawczy, W. D. Wall, autor tłumaczonej na język polski książki pt. „Wychowanie i zdrowie psychiczne".

Każdy numer *Educational Research* przynosi 8—10 artykułów, będących najczęściej doniesieniami z aktualnie prowadzonych badań psychosocjologicznych i dydaktycznych, nierzadko bardzo zmatematyzowanych, jeśli idzie o analizę materiału, lecz zawsze mających na względzie cele praktyki pedagogicznej.

Spośród dwóch uprawianych zazwyczaj sposobów omawiania treści obcych periodyków, a to przeglądu bądź orientującego ogólnie, bądź też wybiórczego, zdecydowaliśmy się na to drugie ujęcie — z tym, że na przykładzie relacji o badawczych problemach czytania postaramy się ukazać zarówno charakter tego czasopisma, jak i specyficzne światła i cienie określonego stylu prowadzenia badań psychopedagogicznych.

Ponieważ pojęcie gotowości (dojrzałości) do (nauki) czytania nie jest dla polskiego czytelnika czymś nieznanym, tej pierwszej sprawie poświęcimy niewiele miejsca[1].

[1] Najobszerniej piszą u nas o gotowości do czytania J. Zborowski: Początkowa nauka czytania. PZWS, Warszawa 1959; i H. Spionek: Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka, PWN, Warszawa 1965; rozdział VII.

Autor artykułu pod tym tytułem (*Educational Research*, 1963 r., nr 1), A. E. Sanderson, pisze, że w myśl koncepcji gotowości do czytania każde dziecko posiada określony poziom rozwoju, na którym jest ono dojrzałe (gotowe) do nauki czytania. Sądzi się powszechnie, że gotowość do czytania zależy od takich czynników, jak:

— ogólny rozwój fizyczny (w tym fizyczna „dojrzałość" oczu oraz organów mowy i słuchu);
— rozwój wzrokowej i słuchowej zdolności dyskryminacyjnej;
— łatwość skojarzeń myślowych;
— określony stopień dojrzałości społecznej i emocjonalnej;
— poziom środowiska językowego domu rodzinnego;
— chęć samego dziecka do podjęcia nauki czytania.

W tymże numerze (1 z 1963 roku) J. A. Downing na pytanie, postawione w tytule swego artykułu „Czy wiek umysłowy 6 lat jest istotny dla gotowości do czytania?", odpowiada, że wiek ten nie jest w danym wypadku czymś stałym, lecz zależy od konkretnej sytuacji uczenia się. Dlatego za wiele ważniejszy problem uważa autor poznanie podstawowych procesów myślenia dziecka, związanych z czynnością „odkodowywania" i „zakodowywania" języka, z czym z kolei wiąże się kłopot swoiście angielski w postaci wielkiego skomplikowania angielskiej pisowni. O specjalnych badaniach poświęconych tej ostatniej sprawie powiemy dalej osobno.

Jednym z wymienionych wyżej czynników, które współwyznaczają gotowość nauki czytania, a więc także i poziom zdobywanej w tym zakresie umiejętności, jest pewien stopień dojrzałości społecznej i emocjonalnej. Odnośną zależność rozpatruje wszechstronnie O. C. Sampson w opracowaniu pt. „Czytanie a dostosowanie. Przegląd literatury" (Ed. Res. 1966 r. nr 3). Okazuje się, że jest tutaj do zarejestrowania całe mnóstwo badań, wykonywanych jednak różnymi metodami i prowadzącymi nierzadko do kontrowersyjnych wyników. Zgoda panuje tylko co do tego, że trudności w czytaniu i niedostosowanie często współwystępują. Natomiast nie wiadomo właściwie z całą pewnością, jaki jest kierunek tej zależności. Niemniej Sampson zdaje się podzielać pogląd, wyrażony przez uchodzącego za autorytet w tej dziedzinie A. I. Gatesa, który pisze: Na 100 przypadków wyraźnych i specyficznych trudności w nauce czytania około 75 dzieci wykazuje niedostosowanie osobowościowe. Na tę liczbę stanowi ono w 1/4 przypadków przyczynę (trudności w czytaniu), a w 3/4 zjawisko towarzyszące lub rezultat. Inny badacz, Robinson, uzupełnia tę myśl twierdzeniem, iż niedostosowanie szkolne i trudności w czytaniu wpływają na siebie w sposób wzajemnie pogłębiający.

Poddając krytyce przytoczone w artykule rezultaty różnych badań Sampson formułuje takie oto pytania: Czy dotychczasowe badania nad czytaniem i dostosowaniem usprawiedliwiają pewne ogólne wnioski? Czy mamy do czynienia z jakimiś faktami bezspornymi? A jeśli tak, to jakie zarysowują się tendencje? Wreszcie — jakie badania są potrzebne? Zdaniem autora — wobec niejednoznaczności wyników, spowodowanej w dużym stopniu rozbieżnościami semantycznymi i metodologicznymi — wyraźnej odpowiedzi można udzielić tylko na ostatnie pytanie. W tej kwestii Sampson postuluje dokładne zbadanie ilości przypadków trudności w czytaniu, związanych z określonymi rodzajami niedostosowania, oraz dynamiki uczuć, mogącej wpływać na przebieg nauki czytania.

Rzecz jednak znamienna, iż autor nie wysuwa jakiegokolwiek projektu koordynacji wysiłków (choćby tylko w drodze konferencji), które by zmierzały do usunięcia lub przynajmniej wyklarowania owych dostrzeganych przecież przez siebie niezgodności terminologiczno-metodologicznych. Widać podobne propozycje byłyby sprzeczne z tamtejszymi obyczajami uprawiania badań (pedagogicznych); w sposób żmudny i pod niektórymi względami imponująco precyzyjny, ale właśnie we wzajemnej izolacji. Warto też przy okazji wtrącić, co zresztą nie dotyczy tylko oma-

wianego obecnie wycinka badań nad czytaniem, że badacze anglosascy (a więc również i amerykańscy, cytowani obficie w *Educational Research*) nie konfrontują prawie wcale swoich wyników z szeroką opinią nauczycielską...

Inne od naszych (choć przez nas podzielane), o wiele bardziej uniwersalne refleksje metodologiczne snuje Cyril Burt, znany psycholog angielski starszego pokolenia. Pisze on mianowicie: Niemal niezmiennie, w przypadku każdego badania naukowego, kiedy pragnie się potwierdzić lub obalić jakiś układ hipotez, bardzo rzadko uzyskuje się całkowicie jednoznaczną odpowiedź pozytywną albo negatywną. Zazwyczaj okazuje się, że pewne elementy prawdy tkwią w obu przeciwstawnych sobie stanowiskach, częściej — że najbardziej obiecujące są odkrycia, poczynione przy okazji, jak gdyby po drodze, a prawie zawsze wyłaniają się nowe, przedtem nie dostrzegane problemy i ujawniają się z całą żywością nowe, nie przeczuwane przedtem fakty.

Słowa te napisał Burt w związku z podjętym we wrześniu w 1961 roku przez Ośrodek Badań nad Czytaniem przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego długofalowym eksperymentem, dotyczącym wypróbowania angielskiego alfabetu uproszczonego do nauki początkowej czytania i pisania (zwanym w oryginale „Initial Teaching Alphabet", a w skrócie „i.t.a."). Pełne sprawozdanie z eksperymentu ma się ukazać dopiero w roku 1968. Numer 2 *Educational Research* z ub. roku ogłasza na ten temat artykuł polemiczny Johna Downinga i Barbary Jones pt. „Niektóre zagadnienia związane z oceną efektywności nauczania przy użyciu »i.t.a.« — Drugi eksperyment". Ten drugi rzut badań zorganizowano po to, aby przynajmniej w pewnej mierze złagodzić niekorzystną sytuację, w jakiej znalazły się dzieci, nauczane przy pomocy alfabetu uproszczonego, wobec początkowego braku dostatecznej lektury pomocniczej, drukowanej alfabetem „i.t.a.". Jednakże, jak przyznają autorzy, niepodobna było wyeliminować innego czynnika zakłócającego w postaci nastawienia samych nauczycieli. Bowiem — mimo iż każdy z nich uczy i w klasie eksperymentalnej, i w klasie kontrolnej — w klasie kontrolnej uczy obecnie inaczej niż przedtem. Po prostu nauczyciele są teraz bardziej wyczuleni na zagadnienia struktury języka, nie mówiąc już o tym, że w klasach obu rodzajów pracują teraz z większym zapałem.

Do analogicznego stwierdzenia, dotyczącego nie dającej się wyeliminować zmiany w postawie nauczycieli uczestniczących w badaniach (oczywista, nie jest to kłopot swoiście angielski) dochodzi również H. B. Pont, relacjonujący „Badanie nad zastosowaniem do nauki czytania w trzech szkołach podstawowych systemu Laboratorium S.R.A." (*Ed. Res.*, nr 3, 1966 r.). System ten, o nazwie „The Science Research Associates Reading Laboratory" intensyfikuje naukę czytania w ten sposób, iż oddaje do dyspozycji nauczyciela, a właściwie uczniów danej klasy dużą skrzynkę, zawierającą materiały do ćwiczeń w czytaniu, drukowane na osobnych kartonach oraz komplet testów kontrolnych.

Całość materiałów składa się z trzech serii — zestawów, zwanych dosłownie „budowniczymi...", a w spolszczeniu „ćwiczeniami siły", „ćwiczeniami tempa" oraz „ćwiczeniami umiejętności słuchania". Każdy karton zestawu „ćwiczeń siły", a więc każde odnośne ćwiczenie ma na celu poprawę rozumienia w czytaniu. Składa się ono z tekstu przeznaczonego do czytania oraz z pytań na jego temat. Celem serii „ćwiczeń tempa" jest, rzecz jasna, zwiększenie tempa czytania i poprawa koncentracji uwagi. W przypadku „ćwiczeń umiejętności słuchania" nauczyciel czyta określony tekst, a uczniowie słuchają, po czym wypełniają test na zrozumienie. Zestaw pierwszy składa się ze 144 ćwiczeń po 12 na każdy poziom, przy tym każdy z tych poziomów oznaczono innym kolorem. Analogicznie wygląda podział wewnątrz zestawu drugiego. Seria trzecia zawiera 10 ćwiczeń.

Opisana skrzynka przeznaczona jest dla zajęć z całą klasą — z tym, że każdy uczeń pracuje indywidualnie. Poziom poszczególnego ucznia określa się na podstawie

specjalnego przewodnika dla początkujących, po czym grupowi rozdają materiały do ćwiczeń indywidualnych. Przejście na wyższy szczebel następuje wtedy, gdy uczeń osiągnął określony wynik dodatni, wymagany na poziomie poprzedzającym.

Skrzynka — „laboratorium S.R.A." nie zastępuje nauczyciela, jakkolwiek zakłada pewien stopień samodzielności ze strony ucznia. Jednakże, podobnie jak maszyna nauczająca, wymaga ona od ucznia aktywności w udzielaniu odpowiedzi, jak też dopuszcza różnice indywidualne w zakresie tempa uczenia się. Analogicznie jak w nauczaniu programowanym, również przy użyciu skrzynki istotnym elementem uczenia się jest znajomość własnych osiągnięć.

Po 12 tygodniach badania, polegającego na prowadzeniu zajęć systemem S.R.A., dzieci klas eksperymentalnych powróciły do normalnej nauki czytania w klasie. Oczywista istniały także grupy kontrolne. Po upływie około 7 miesięcy od chwili ukończenia eksperymentu wszystkie dzieci poddano badaniom ponownie.

W rezultacie okazało się, że wszystkie grupy, tak eksperymentalne, jak i kontrolne, poczyniły w czasie trwania eksperymentu znaczne postępy w nauce czytania. Przy tym różnice w osiągnięciach między grupami kontrolnymi a eksperymentalnymi (na korzyść tych ostatnich) wahały się w różnych szkołach w granicach 4,9 (na poziomie istotności 0,01) do 6,3 (na poziomie istotności 0,05). Wzrost „ilorazu czytania", a nie tylko „wieku czytania" również w grupach kontrolnych tłumaczy autor intensywniejszym nauczaniem i przypuszczalną baczniejszą uwagą, skierowaną przez nauczycieli na wszystkich uczniów.

Oceniając ogólnie znaczenie skrzynki, Pont podkreśla, że narzędzie to może szybko spowodować poprawę poziomu czytania cichego. Nie należy jednak zapominać, iż dzieci trzeba uczyć również czytania dla przyjemności, czytania głośnego, czytania z komentarzem. Główna wartość nauki czytania metodą skrzynki S.R.A. polega, zdaniem autora, na tym, że jest ona czymś nowym, wyjątkowym, że zmusza ucznia do samodzielnego, planowego i świadomego (dzięki autokontroli) uczenia się, stawiając jednocześnie nauczyciela w nowej pozycji „konsultanta uczenia się". A wszak każda metoda, która wyzwala nauczyciela z okowów rutyny, jest jawnie wartościowa, jeśli umożliwia mu dostrzeganie i intensywniejsze zajmowanie się indywidualnymi problemami uczenia się.

Ryszard Radwiłowicz

DOROBEK I ROZWÓJ WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH

(Ogólnokrajowa sesja naukowa w Krakowie w dniach 13—14 stycznia 1967 r.)

Dwadzieścia lat minęło, gdy w 1946 roku decyzją Ministerstwa Oświaty zostały utworzone w Krakowie, Gdańsku i Łodzi pierwsze w Polsce państwowe wyższe szkoły pedagogiczne. Stały się one nowym i nie znanym dotychczas w historii polskiej oświaty ogniwem w systemie kształcenia nauczycieli. W latach następnych sieć ich znacznie rozwinięto: w 1950 roku wyższe szkoły pedagogiczne powstały w Warszawie, Katowicach i we Wrocławiu. Tę ostatnią cztery lata później z inicjatywy opolskich władz partyjnych i administracyjnych przeniesiono do Opola, WSP zaś w Łodzi i w Warszawie włączono do uniwersytetów. Najmłodszą WSP jest uczelnia rzeszowska, która początkowo przez dwa lata funkcjonowała jako filia krakowskiej WSP, a od października 1965 stała się uczelnią samodzielną. Warto w tym miejscu zauważyć, że koncepcja akademickiej zawodowej szkoły nauczycielskiej powstała na fali radykalnego ruchu nauczycielskiego w okresie między wojnami. Koncepcja ta postulowała wyższe wykształcenie nauczycieli wszystkich typów i stopni szkolnych. Jej realizacja mogła nastąpić jedynie w nowych warunkach ustrojowych.

W pierwszym okresie istnienia (do roku 1949) trzyletnie studia w WSP były dwukierunkowe i obejmowały np. matematykę i fizykę, biologię i geografię, polonistykę i historię, absolwenci zaś tych studiów otrzymali kwalifikacje zawodowe do nauczania dwu przedmiotów w wyższych klasach szkół podstawowych. Rok 1949/1950 przyniósł 3-letnie studia jednoprzedmiotowe, pierwszego stopnia. Do roku 1954 — a więc do roku, od którego studia w WSP trwały najpierw lat cztery, a potem pięć i kończyły się egzaminem magisterskim — WSP w Gdańsku, Katowicach, Krakowie i Opolu wykształciły w sumie 1866 absolwentów I stopnia.

Wobec poważnych potrzeb szkolnictwa średniego wyższe szkoły pedagogiczne, po przebudowie planów i programów studiów, podjęły się kształcenia nauczycieli do szkół średnich ogólnokształcących, liceów pedagogicznych, szkół zawodowych. Po przejściu na system cztero- i pięcioletni studiów, pozwalający kształcić wysoko kwalifikowanych nauczycieli na poziomie magisterskim, w ciągu ostatnich 10 lat dyplomy magisterskie uzyskało 5095 absolwentów studiów dziennych, z tego na kierunkach matematyczno-fizycznych 1927, na przyrodniczych — 791, na humanistycznych — 2377. Od roku 1959 niektóre wydziały WSP mają prawo nadawania stopnia naukowego doktora; do roku 1966 wydały 148 dyplomów doktorskich, z tego prawie połowę wydała WSP w Krakowie.

Specyficzną cechą studiów w wyższych szkołach pedagogicznych jest kształcenie i dokształcanie nauczycieli drogą studiów zaocznych i wieczorowych. Studia tego rodzaju, prowadzone od roku 1951, cieszą się dużą popularnością wśród nauczycielstwa, które bez odrywania od zajęć szkolnych, w trakcie pracy zawodowej, uzupełnia swe wykształcenie i podnosi kwalifikacje. Na studiach dla pracujących, które mają wypracowane swoiste cechy procesu dydaktycznego, własną strukturę i organizację, do roku 1966 dyplomy magistrów uzyskało 3580 czynnych nauczycieli, z tego około 50% nauczycieli otrzymało dyplomy z przedmiotów matematyczno-fizycznych i przyrodniczych.

Aktualnie we wszystkich pięciu wyższych szkołach pedagogicznych kształci się na studiach dziennych 7700 studentów (głównie pochodzenia robotniczego i chłopskiego),

a na studiach dla pracujących podnosi swe kwalifikacje około 8500 nauczycieli. Istnieje w nich 12 kierunków kształcenia: filologia polska i rosyjska, historia, pedogogika, biologia, geografia, chemia, fizyka, matematyka, wychowanie techniczne, kierunek ogólnozawodowy z sekcją elektryczną i mechaniczną. Spośród wymienionych kierunków trzy przygotowują nauczycieli przedmiotów teoretyczno-zawodowych dla szkół zawodowych oraz nauczycieli wychowania technicznego dla liceów ogólnokształcących. Pozostałe przygotowują nauczycieli i wychowawców szkół wszystkich typów, szczególnie zaś dla zreformowanej szkoły 8-letniej i liceów ogólnokształcących. Wielu absolwentów WSP objęło i obejmuje odpowiedzialne stanowiska w nadzorze pedagogicznym, administracji szkolnej, organizacjach społecznych, w aparacie partyjnym; spora grupa pracuje na polu nauki. Procesem dydaktyczno-wychowawczym i badaniami naukowymi w Wyższych Szkołach Pedagogicznych kieruje 91 katedr, zatrudniających 767 pracowników naukowo-dydaktycznych.

W okresie minionych dwudziestu lat wykrystalizował się odrębny od uniwersyteckiego profil organizacyjno-programowy i oblicze ideowo-wychowawcze WSP, a jednocześnie ustalał się i podnosił ich poziom naukowy. Ostatecznie ukształtowały się zawodowe szkoły nauczycielskie na poziomie akademickim, specjalizujące się wyłącznie w kształceniu nauczycieli i wychowawców. Dwudziestoletni dorobek wyższych szkół pedagogicznych i program dalszego ich rozwoju ostatnio stał się przedmiotem ogólnokrajowej Sesji Naukowej, która odbyła się w dniach 13 i 14 stycznia br. w Krakowie.

W obradach Sesji wzięli udział m. in. minister oświaty i szkolnictwa wyższego prof. dr Henryk Jabłoński, zastępca przewodniczącego Rady Państwa, rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. dr Mieczysław Klimaszewski, zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR Henryk Garbowski, sekretarz KW PZPR w Krakowie Andrzej Kozanecki, wiceprzewodniczący Prezydium WRN Wincenty Zydroń, prezes Oddziału PAN w Krakowie prof. dr Zenon Klemensiewicz, dyrektor Departamentu Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i WSP W. Drapich i jego zastępca dr W. Wojtyński, sekretarz ZG ZNP, dr S. Krawcewicz, rektorzy krakowskich wyższych uczelni, rektorzy WSP w Gdańsku, Katowicach, Opolu i Rzeszowie oraz rektor WSP w Krakowie, prof. dr Wincenty Danek, organizator i gospodarz Sesji. W obradach brali też udział przedstawiciele naczelnych władz ZSP, ZMS, ZMW, ZHP, kuratorzy Okręgów Szkolnych sąsiadujących z Krakowem, a także dyrektorzy SN.

Otwarcia Sesji dokonał minister prof. dr H. Jabłoński, poświęcając swoje wystąpienie omówieniu ogromnych, doniosłej wagi zadań dydaktyczno-wychowawczych i naukowych, jakie pełniły dotychczas WSP ku pożytkowi narodu. Pozytywnie ocenił dotychczasowy wkład WSP w dzieło rozwoju powojennej polskiej oświaty. Stwierdził, że WSP, kształcące kadry wysoko kwalifikowanych nauczycieli, stanowią i winny stanowić kuźnię postępu oświatowego. Od poziomu naukowego WSP, a przede wszystkim od inicjatyw i starań programowo-dydaktycznych i od panującej w nich atmosfery wychowawczej, zależy wartość zawodowo-moralna i poziom ideowy absolwentów, którym przychodzi kształcić umysły i poglądy młodzieży w socjalistycznej szkole.

Referat pt. „Dorobek wyższych szkół pedagogicznych na przestrzeni 20 lat" wygłosił poseł na Sejm PRL, prof. dr Stanisław Jodłowski z krakowskiej WSP. Referat ten, przedstawiając kolejno stadia rozwojowe, procesy strukturalne i programowe, jakie przechodziły WSP, krystalizując swój oryginalny — i jak już wspomniano — odrębny od uniwersyteckiego, profil dydaktyczny i naukowo-badawczy, stanowił podstawę pierwszej części dyskusji plenarnej — w pierwszym dniu obrad.

W dyskusji uczestniczyło liczne grono osób. M. in. prof. dr Z. Krygowska (z Krakowa) mówiła o trudnościach katedr dydaktyk szczegółowych w zakresie kształcenia młodej kadry, prof. dr L. Bandura (Gdańsk) podniósł kwestię kształcenia na Studium dla Pracujących, wysuwając postulaty opracowania odrębnych programów kształcenia, które nie mogą być wierną kopią programów studiów dziennych; prof. dr Jan Nowakowski (Kraków) dokonał konfrontacji systemów kształcenia w Polsce i za granicą, stwierdzając niezwykłą użyteczność istnienia odrębnych zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Problemowi wychowania swój głos poświęcił dr Jerzy Jarowiecki (Kraków), który m. in. ukazał specyficzną rolę WSP w kształtowaniu ideowej sylwetki absolwentów. Zwrócił również uwagę na konieczność traktowania pracy dydaktyczno-wychowawczej jako głównego obowiązku pracownika naukowego szkoły wyższej. Prof. dr M. Horn (Opole) podkreślił szczególną rolę nauki polskiej w badaniach nad polskością Śląską, stwierdzając konieczność przeciwstawiania się niemieckiej rewizjonistycznej nauce, dopuszczającej się oczywistych fałszerstw historycznych. Prof. dr M. Janusz (Katowice) zatrzymał się nad problemem kształcenia nauczycieli wychowania technicznego. Prof. dr A. Przyboś (Kraków) ukazał kształcącą rolę historii w wychowaniu młodzieży, wyrażając przy tym zaniepokojenie faktem powszechnego ograniczenia nauki historii w szkolnictwie zawodowym. Dyskusję zamknęło wystąpienie ministra prof. dra H. Jabłońskiego, który ustosunkował się do wysuniętych postulatów i problemów.

W tym samym dniu w godzinach popołudniowych uczestnicy obrad prowadzili prace w sześciu sekcjach problemowych: 1) nauk pedagogicznych (referat wprowadzający wygłosił prof. dr J. Pieter z WSP Katowice); 2) przedmiotów filologiczno-historycznych (referat pt. „Dorobek dydaktyczny i naukowy katedr filologicznych i historycznych" przedstawił prof. dr W. Danek z WSP Kraków); 3) przedmiotów matematyczno-fizyczno-chemicznych (referat z WSP Gdańsk); 4) przedmiotów biologiczno-geograficznych (referat oceniający dorobek tych przedmiotów wygłosiła prof. dr M. Dobrowolska z WSP Kraków); 5) kierunków technicznych (referat przedstawiający rezultaty pracy naukowo-dydaktycznej wygłosił prof. dr M. Janusz z WSP Katowice); 6) studiów dla pracujących (referat wprowadzający wygłosił prof. dr L. Bandura z WSP Gdańsk).

W drugim dniu Sesji Naukowej obrady miały charakter plenarny. Dyskusję poprzedziło wystąpienie wicedyrektora Departamentu Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i WSP dra Wacława Wojtyńskiego z referatem pt. „Perspektywy kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym w Polsce na tle tendencji występujących w innych krajach". M. in. referat stwierdził, że w Polsce istnieje w dalszym ciągu ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli z wykształceniem wyższym. W samym tylko szkolnictwie podstawowym zapotrzebowanie to w latach 1968—69 wyrażać się będzie liczbą około 7 tysięcy nauczycieli rocznie. Określając wymagania wobec WSP w zakresie kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich, dr W. Wojtyński stwierdził, że wyższe szkoły pedagogiczne powinny wykształcić do r. 1970 około 12,5 tys. nauczycieli, w tym ponad 6,5 tys. na kierunkach matematyczno-przyrodniczych, ponad 4,5 tys. na humanistycznych i ponad tysiąc osób na kierunkach ogólnotechnicznych. Nakreślając perspektywy rozwojowe WSP, zwrócił uwagę na rozbudowę studiów matematyczno-fizycznych, rusycystycznych, ogólnotechnicznych. Sporo uwagi referent poświęcił problemowi współpracy WSP z uniwersytetami. W trakcie dyskusji m. in. przewodniczący poszczególnych sekcji problemowych przedstawili wnioski, jakie wysunięto podczas wymiany poglądów w obsadach sekcyjnych.

Dyskusję w drugim dniu obrad podsumował dyrektor Departamentu Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i WSP W. Drapich. Główną część swojej wy-

powiedzi W. Drapich poświęcił nakreśleniu perspektyw rozwojowych WSP oraz omówieniu ich roli i miejsca w systemie szkół wyższych w Polsce.

Z okazji 20-lecia wyższych szkół pedagogicznych otwarto również w gmachu krakowskiej uczelni pedagogicznej wystawę, która obrazowała wszystkie etapy rozwojowe, towarzyszące działalności tych placówek. Szereg tablic i wykresów, materiałów archiwalnych unaoczniło uczestnikom Sesji całość dorobku WSP. Na wystawie zgromadzono również bogaty dorobek naukowy (w postaci publikacji) pracowników naukowych WSP. Uczestnicy sesji mieli również okazję zapoznać się z projektami inwestycyjnymi poszczególnych uczelni, dokonać przeglądu makiet projektowanych budynków.

Jerzy Jarowiecki

UROCZYSTOŚCI POŚWIĘCONE WŁ. SPASOWSKIEMU W PRADZE

Powstałe w roku 1960 Muzeum Pedagogiczne im. J. A. Komenskiego w Pradze podjęło inicjatywę zorganizowania wystawy poświęconej Wł. Spasowskiemu. Obok wystawy poświęconej Wł. Spasowskiemu zorganizowano równocześnie drugą poświęconą szkolnictwu eksperymentalnemu w Czechosłowacji w latach 1918—1938. Uroczyste otwarcie odbyło się w dn. 14 grudnia 1966 r. W swym zagajeniu dyrektor Muzeum Pedagogicznego im. J. A. Komenskiego Vojtech Pavlasek wskazał na żywy ruch pedagogiczny w okresie międzywojennym w Czechosłowacji i w Polsce, w którym szczególną rolę odegrały postępowe organizacje nauczycielskie. Wskazał też, że Muzeum Pedagogiczne im. J. A. Komenskiego w Pradze w urządzeniu tej wystawy uzyskało pomoc Związku Nauczycielstwa Polskiego i Koła Spasowiaków w Warszawie. Następnie zespół dziecięcy pod kierownictwem Dismana recytował wyjątki z prac J. A. Komenskiego. Pierwszy referat poświęcony życiu i działalności Wł. Spasowskiego wygłosił doc. dr Michał Szulkin, wskazując na nowsze badania i opracowania oraz podnosząc rolę Wł. Spasowskiego w działalności lewicy nauczycielskiej w Polsce międzywojennej. Prelegent wskazał również na liczne kontakty lewicy nauczycielskiej w Polsce z postępowymi organizacjami nauczycielskimi za granicą m. in. w Czechosłowacji.

Drugi referat o szkołach eksperymentalnych w Czechosłowacji w latach 1918—1938 wygłosił prof. Uniwersytetu w Pradze, dr Vaclav Přihoda. Referent wskazał na wpływ niektórych teoretyków czeskich (Otokar Hostinski, Z. Njedly, F. Krejči, F. Drtina, J. Ulehla i in.) oraz podkreślił rolę Socjalistycznego Związku Nauczycieli, który powstał w r. 1922.

Szkoły eksperymentalne w Czechosłowacji posiadały duży dorobek w różnych dziedzinach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Duży wpływ na rozwój szkolnictwa eksperymentalnego miała powstało w Pradze w r. 1921 Wyższa Szkoła Studiów Pedagogicznych, na której wykładali wybitni pedagogowie: Otokar Kadner, Otokar Chlup, Zdenek Nejedly, Vaclav Tille, Jiři Horak i in. Następnie obecni wybitni pedagogowie czescy, przedstawiciele władz oświatowych, pracownicy Instytutu Pedagogiki Czeskiej Akademii Nauk i przedstawiciele Ambasady PRL zwiedzali wystawy mieszczące się w salach pałacu Waldsztejnowskiego w Pradze.

Wystawa poświęcona szkołom eksperymentalnym w Czechosłowacji w latach 1918—1938 odznacza się dużą ilością eksponatów, wydawnictw, fotografii itp. Wśród eksponatów znajdują się m. in. listy Paul Langevin, E. L. Thornike, A. Ferriere, A. Clausse, J. Demarin, Z. Mysłakowskiego z lat dwudziestych i trzydziestych. Znajdują się nawet wydawnictwa międzynarodowych kongresów pedagogicznych, m. in. VI Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, który odbył się w r. 1934 w Krakowie, Międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego w Paryżu z r. 1937 i in.

Warto wspomnieć, że Muzeum Pedagogiczne w Pradze ma w swym dorobku imponującą wystawę poświęconą J. A. Komenskiemu, wystawę poświęconą Z. Nejedlemu oraz wystawę poświęconą znanemu pedagogowi czeskiemu prof. Otokarowi Chlupowi. Dyrektor Muzeum V. Pavlasek wzbogaca stale zbiory muzealne i przygotowuje dalsze wystawy pedagogiczne.

Wydaje się, że jest rzeczą pilną, aby również w Warszawie powstało Muzeum Pedagogiczne. Przedwojenne Muzeum Pedagogiczne Ministerstwa WRiOP uległo całkowitemu zniszczeniu.

W dn. 15 grudnia 1966 r. odbył się w Instytucie Pedagogicznym Czeskiej Akademii Nauk odczyt doc. dra Michała Szulkina pt. „Rozwój socjalistycznej myśli wychowawczej". Po odczycie nastąpiła bardzo ożywiona dyskusja, w czasie której wskazywano na konieczność bliższej współpracy między ośrodkami pedagogicznymi Czechosłowacji i Polski. Odczyt ten doc. dr Michał Szulkin powtórzył w dn. 16 grudnia 1966 r. w Bratysławie, gdzie ma być również eksponowana wystawa poświęcona Wł. Spasowskiemu.

Michał Szulkin

NOWE ZADANIA W PROGRAMIE UNESCO W DZIEDZINIE OŚWIATY NA LATA 1967—1968

Co dwa lata zbierają się na generalnej konferencji delegaci państw członkowskich w celu podsumowania i oceny działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) oraz wytyczenia kierunku dalszych prac i ustalenia szczegółowego programu i planu pracy na następne lata.

W listopadzie 1966 r. odbyła się XIV sesja konferencji generalnej dla ustalenia programu działalności i budżetu UNESCO na lata 1967—1968. Wzięły w niej udział delegacje 120 krajów oraz delegacje różnych międzynarodowych organizacji [1].

W czasie trwania XIV sesji konferencji generalnej zorganizowana została w gmachu UNESCO w Paryżu (place de Fontenoy) podniosła uroczystość związana z dwudziestą rocznicą istnienia i działalności tej Organizacji. Na uroczystość tę przybył prezydent Republiki Francuskiej, generał de Gaulle. Byli też obecni laureaci międzynarodowych nagród pokoju i nagród w dziedzinie oświaty, nauki i kultury.

Warto tu przypomnieć, iż UNESCO została powołana do życia w dniu 4 listopada 1946 r.; w tym dniu został ogłoszony akt konstytucyjny UNESCO. Już z pierwszego zdania tego aktu widać jasno główne cele i zadania tej organizacji; ten podstawowy dokument zaczyna się od następujących słów: ...„Ponieważ wojny rodzą się w umysłach ludzi, zatem w umysłach ludzi należy budować środki obrony przeciw wojnie."

Zgodnie z aktem konstytucyjnym z 1946 r. UNESCO rozwija działalność na rzecz utrzymania pokoju i bezpieczeństwa na świecie, na rzecz obrony praw człowieka drogą popierania i umacniania międzynarodowej współpracy w dziedzinie oświaty, nauki i kultury, propagowania i popierania wychowania młodzieży w duchu wzajemnego zrozumienia.

1. Główne zadania na lata 1967—1968

Spośród podstawowych zagadnień ogólnej polityki UNESCO, zmierzającej do zapewnienia równych szans w zakresie powszechności i dostępu do oświaty w różnych krajach, dwa z nich, a mianowicie: dostęp dziewcząt i kobiet do oświaty oraz kształcenie specjalne dzieci upośledzonych, będą w latach 1967—1968 przedmiotem wzmożonej działalności o rozszerzonym zakresie.

Był czas, kiedy uważano, że równość praw kobiet i mężczyzn jest w y n i k i e m rozwoju społecznego i ekonomicznego kraju; obecnie staje się jasne, że dostęp kobiet do oświaty oraz ich udział w życiu społecznym stanowią jeden z głównych w a-

[1] W konferencji tej brała udział autorka niniejszego artykułu.

runków tego rozwoju. Zagadnienie to ma więc charakter zarówno moralny, jak i społeczno-ekonomiczny.

Drugie zagadnienie dotyczące kształcenia specjalnego dzieci upośledzonych rozpatrywane jest w aspekcie humanitarnym, ekonomicznym i społecznym. Program przewiduje przeprowadzenie studiów porównawczych jako punkt wyjściowy do systematycznej i szerszej działalności UNESCO w tym zakresie.

Obok tych dwu dziedzin nowej lub zwiększonej działalności UNESCO przyznany został priorytet między innymi dla zagadnienia kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, zagadnienia programów, metod i nowych technik nauczania oraz rozwoju szkolnictwa wyższego.

Poza tym będą kontynuowane i rozszerzane prace w zakresie nauczania początkowego i kształcenia dorosłych, w zakresie planowania oświaty, wychowania pozaszkolnego młodzieży, wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego i inne.

Na finansowanie działalności UNESCO w dziedzinie oświaty zostały uchwalone kredyty budżetowe w wysokości 37 milionów dolarów, co stanowi wzrost o około 13 procent w stosunku do budżetu na lata 1965—1966.

2. Równość dostępu dziewcząt i kobiet do oświaty

Program UNESCO na lata 1967—1968 przewiduje intensyfikację działalności zmierzającej do zapewnienia dostępu dziewcząt i kobiet do oświaty na wszystkich jej szczeblach, a także podjęcie akcji długofalowej, a mianowicie 10-letniego okresu badań dotyczących możliwości: kształcenia dziewcząt w szkolnictwie zawodowym (technicznym), dostępu kobiet w różnych krajach do studiów wyższych, stanowisk naukowych i technicznych oraz stanowisk kierowniczych w różnych dziedzinach życia, roli i wkładu kobiet w rozwój i postęp nauki i techniki, w rozwój oświaty i kultury i w rozwój ekonomiczny i społeczny kraju.

W związku z tym planuje się m. in.:

— przeprowadzenie studiów porównawczych: w latach 1967—1968 opracowanie wyników badań na temat dostępu dziewcząt do szkolnictwa technicznego w krajach o różnym stopniu industrializacji, koedukacji w szkolnictwie oraz przystosowania kobiet do nowych warunków życia w ośrodkach o szybkiej urbanizacji;

— opracowanie i rozpowszechnienie dokumentacji (bibliografii, broszur, książek, filmów itp.) związanej z zagadnieniami kształcenia dziewcząt i kobiet, ich pracy zawodowej i roli w życiu społeczeństwa;

— przedyskutowanie wybranych zagadnień na podstawie zebranych materiałów porównawczych na międzynarodowych konferencjach, np. na międzynarodowej konferencji oświatowej BIE-UNESCO, na konferencji ministrów oświaty krajów afrykańskich, na konferencji ministrów oświaty krajów europejskich;

— zrealizowanie dwóch projektów eksperymentalnych (w planie 10-letnim): a) projektu dotyczącego możliwości kształcenia dziewcząt i alfabetyzacji kobiet dorosłych na wsi, b) projektu dotyczącego dostępu dziewcząt do studiów wyższych i do stanowisk naukowych i technicznych; Sekretariat UNESCO udzieli wydatnej pomocy technicznej, a także i finansowej (z różnych funduszów pozabudżetowych), krajom, które podejmują te projekty;

— udzielanie pomocy krajom członkowskim w zakresie rozwoju kształcenia dziewcząt i kobiet poprzez: wysyłanie do tych krajów doradców w celu opracowania programu tego rozwoju, tworzenie odpowiednich instytucji szkolnych i pozaszkolnych, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, dostarczanie szkołom potrzebnego wyposażenia w pomoce naukowe itd.;

— zwiększenie liczby stypendiów dla kobiet w celu przeprowadzania badań i studiów, np. na tematy alfabetyzacji kobiet, wychowania obywatelskiego i rodzinnego,

kształcenia technicznego itp., stypendiów dla kobiet pracujących w dziedzinie oświaty w celu umożliwienia im dokształcania się i doskonalenia zawodowego, zwłaszcza w zakresie planowania i administrowania oświaty, oraz stypendiów przeznaczonych na studia kobiet na wyższych uczelniach innych krajów, prowadzenie badań naukowych porównawczych itd.;

— udzielanie pomocy technicznej i finansowej organizacjom nierządowym, zwłaszcza międzynarodowym organizacjom kobiecym, w celu rozwijania ich działalności w zakresie powszechnego awansu kobiet, m. in. w celu prowadzenia kursów alfabetyzacji, przysposobienia zawodowego kobiet, ich dostosowania do modernizacji życia współczesnego, przygotowania do szerokiego udziału w życiu społecznym i kulturalnym kraju itd. UNESCO dostarczy m. in. potrzebnych materiałów i pomocy audiowizualnych w tym zakresie;

— udzielanie pomocy krajom członkowskim w Afryce, np. w celu umożliwienia kobietom tych krajów ukończenia specjalnych kursów, organizowanych w Danii, kształcących w takich dziedzinach, jak np. wychowanie przedszkolne, gospodarstwo domowe, wychowanie specjalne dzieci upośledzonych itp.

UNESCO będzie kontynuowała pomoc dla krajów afrykańskich w zakresie rozwoju kształcenia dziewcząt i kobiet, m. in. poprzez wybudowanie i wyposażenie zakładu kształcenia nauczycielek w Sierra Leone, szkoły średniej z internatem w Tanzanii, dostarczenie pomocy do nauczania przedmiotów ścisłych w Ghanie i w celu kształcenia dorosłych w Sierra Leone i w Tanzanii, udzielenie stypendiów dla kobiet w różnych krajach Afryki w zakresie oświaty dorosłych.

Ogólny koszt programu UNESCO w zakresie rozwoju kształcenia dziewcząt i kobiet w okresie 10 lat szacowany jest na ok. 10 milionów dolarów (w tym 7 milionów dolarów ma pochodzić z kredytów pozabudżetowych Organizacji); na lata 1967—1968 przeznacza się 800 000 dolarów.

Zagadnienie kształcenia dziewcząt i kobiet i ich awansu naukowego, zawodowego i społecznego wywołało niezmiernie żywą dyskusję. Wszyscy dyskutanci (25) podkreślali szczególne znaczenie tego zagadnienia we współczesnym świecie i oceniali pozytywnie plan pracy UNESCO w tym zakresie. Podkreślano z uznaniem dynamiczny charakter programu i zamierzoną długofalową działalność UNESCO w dziedzinie dostępu dziewcząt i kobiet do oświaty.

Przedstawicielki krajów afrykańskich i azjatyckich, np. Mali, Kamerunu, Indii, Jamajki, Sudanu, Iranu, Górnej Wolty, Syjamu, przedstawiły niezwykle trudne warunki życia i pracy kobiet w tych krajach, zwłaszcza kobiet wiejskich.

Delegatka Mali podkreśliła, że w jej kraju równość kobiet istnieje tylko prawnie, ale nie w rzeczywistości; w społeczeństwie panuje jeszcze dużo przesądów i uprzedzeń, wiele zacofania i krzywd kobiet; analfabetyzm w Mali jest jeszcze masowy.

Delegatka Górnej Wolty przedstawiła prymitywne warunki życia kobiet afrykańskich, które zmuszone są wykonywać ciężkie prace fizyczne w domu, np. noszenie wody z daleka, i które nie mają często żadnego kontaktu z oświatą i kulturą.

Delegat Kuby stwierdził, że są pewne zawody i stanowiska, które powinny być dostępne dla kobiet, a tymczasem niechętnie się do nich dopuszcza kobiety na skutek starych tradycji, przesądów społecznych i nieuzasadnionych uprzedzeń. Na Kubie zwalcza się energicznie te przesądy, kobiety zajmują coraz częściej stanowiska kierownicze i stanowiska w zawodach technicznych.

W wyniku dyskusji i omówienia zgłoszonych propozycji, wniosków i poprawek do planu pracy zostały uchwalone jednomyślnie rezolucje, które upoważniają dyrektora generalnego UNESCO do wzmocnienia długofalowej działalności zmierzającej do zapewnienia pełnej, faktycznej równości kobiet oraz udzielenia krajom członkowskim skutecznej pomocy w realizowaniu podejmowanych projektów.

3. Kształcenie specjalne dzieci upośledzonych

Program UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie kształcenia dzieci kalekich i umysłowo upośledzonych przewiduje:

— przeprowadzenie badań i studiów porównawczych w zakresie kształcenia specjalnego, np. kształcenia dzieci niewidomych i głuchych, oraz dostarczenie krajom członkowskim opracowań rezultatów tych badań;

— wysyłanie do krajów członkowskich krótkoterminowych misji konsultantów, którzy mieliby za zadanie udzielenie pomocy zainteresowanym krajom w planowaniu działalności w zakresie kształcenia specjalnego i w kształceniu nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego;

— dostarczanie krajom członkowskim pomocy i materiałów niezbędnych dla utworzenia instytutów lub ośrodków kształcenia specjalnego;

— podjęcie studiów dotyczących obowiązujących przepisów prawnych, stosowanych w krajach członkowskich w zakresie kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo i fizycznie.

W toku dyskusji delegacje 14 krajów wskazały na konieczność szerszego opracowania tego programu na lata następne i wykorzystania przy tym dotychczasowych doświadczeń różnych krajów i przeprowadzonych dotąd badań.

Postulowano też, by program działalności UNESCO obejmował również dzieci i młodocianych nie dostosowanych społecznie i moralnie zagrożonych.

4. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

Program UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli przewiduje m. in.:

— przeprowadzenie serii studiów na tematy: organizacji i działalności zakładów kształcenia nauczycieli, metod i środków kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i potrzeb w tym zakresie w związku z szybkim rozwojem nauki i techniki; w końcu roku 1967 UNESCO zorganizuje naradę specjalistów w celu rozważenia wniosków wynikających z powyższych studiów;

— podjęcie w r. 1967 w jednym z krajów członkowskich Afryki eksperymentalnego projektu, który ma trwać przez 6 lat, w celu zbadania wyników kształcenia pedagogicznego organizowanego w toku wykonywanej pracy oraz metod podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli szkół podstawowych, którzy kształcili się tylko w trybie przyspieszonym;

— podjęcie na poziomie szkoły średniej dwóch lub trzech eksperymentalnych projektów w celu zbadania możliwości i metod doskonalenia zawodowego nauczycieli, np. w zakresie przedmiotów ścisłych;

— udzielanie pomocy przez UNESCO regionalnym ośrodkom i instytutom zajmującym się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli, np. w Afryce, Azji, Ameryce Łacińskiej;

— udzielanie pomocy (z funduszu specjalnego) dla 21 zakładów kształcenia nauczycieli szkół średnich w krajach na drodze rozwoju;

— udzielanie pomocy krajom członkowskim, które podejmą projekty zmierzające do zreformowania systemu kształcenia nauczycieli;

— w ramach współpracy UNESCO z FISE (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance) organizowanie kursów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, np. nauczycieli szkół podstawowych, szkół wiejskich, szkół zawodowych, specjalnych itp. Wkład FISE polega tu zwłaszcza na dostarczaniu ośrodkom kształcącym nauczycieli potrzebnego wyposażenia i pomocy audiowizualnych.

UNESCO rozwinie również szeroko swoją działalność na rzecz poprawy warunków życia i pracy nauczycieli i podniesienia ich pozycji społecznej. UNESCO oprze swoją działalność w tym zakresie na rekomendacji opracowanej wspólnie przez UNESCO i Międzynarodową Organizację Pracy (OIT) i uchwalonej w r. 1966 przez międzyrządową konferencję. W celu rozpowszechnienia tej rekomendacji UNESCO wyda odpowiednią broszurę, przedstawiając w niej cele i motywy opracowania tej rekomendacji oraz sposoby wprowadzania jej w życie.

UNESCO przeprowadzi studia porównawcze w zakresie metod i środków poprawy sytuacji zawodowej i społecznej nauczycieli w różnych krajach. Tematy badań i studiów będą również dotyczyły: udziału nauczycieli w wypracowaniu polityki oświatowej, roli nauczycieli w modernizacji programów i metod nauczania, warunków zatrudnienia nauczycieli, awansów, oceny zawodowej nauczycieli, proporcji kobiet i mężczyzn w zawodzie nauczycielskim itd.

Sekretariat UNESCO zorganizuje naradę przedstawicieli międzynarodowych organizacji i związków nauczycieli w celu rozważenia sposobów realizacji pewnych postanowień zawartych w rekomendacji, dotyczących np. udziału nauczycieli w reformie programów nauczania, współpracy pomiędzy nauczycielami a ośrodkami badawczymi itd.

UNESCO przydzieli stypendia nauczycielom i członkom organizacji nauczycielskich w celu zbadania w innych krajach aktualnych problemów zawodu nauczycielskiego oraz charakteru i zakresu działalności związków nauczycielskich.

W toku ożywionej dyskusji, w której wzięli udział delegaci 22 krajów, podkreślono ogromne znaczenie międzynarodowej rekomendacji, zmierzającej do poprawy sytuacji zawodowej i społecznej nauczycieli, potrzebę jej rozpowszechnienia i wprowadzenia w życie.

Wielu delegatów podkreślało potrzebę dostosowania treści i metod kształcenia nauczycieli do wymagań współczesnej szkoły, do rozwoju nauki i techniki. W związku z tym potrzebne jest przeprowadzenie reformy systemu kształcenia nauczycieli.

5. Programy, metody i nowe techniki nauczania

Program UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie programów, metod i nowych technik nauczania przewiduje m. in.:

— zorganizowanie w r. 1967 międzynarodowego seminarium ekspertów w celu wypracowania ogólnych zasad i wytycznych dotyczących reformy szkolnictwa i unowocześnienia treści programów nauczania;

— przeprowadzenie badań i studiów porównawczych w zakresie programów, metod i środków nauczania; opracowanie wykazów najnowszych pomocy audiowizualnych i sposobów ich wykorzystywania;

— opracowanie i wydanie materiałów i dokumentacji związanych z nauczaniem biologii i chemii w szkołach średnich oraz języka obcego w szkole podstawowej;

— udzielanie pomocy zainteresowanym krajom, zwłaszcza w Afryce, Azji i Ameryce Łacińskiej, w zakresie reformy programów nauczania i produkcji pomocy naukowych;

— upowszechnianie informacji dotyczących stosowania nowych metod i środków nauczania; zapoznawanie nauczycieli z nowymi technikami nauczania, nauczaniem programowanym, pomocami audiowizualnymi itp.;

— podjęcie różnorodnych eksperymentów dotyczących metod i środków nauczania; np. nauczania programowanego w zakresie przedmiotów ścisłych, języków i geografii;

— udzielanie pomocy technicznej i finansowej krajom członkowskim w ekspe-

rymentowaniu nowych technik i metod nauczania (w liczbie krajów, które przewidziane są do uzyskania tej pomocy, jest i Polska).

W dyskusji na temat programów, metod i technik nauczania wzięło udział 43 dyskutantów. Podkreślono w dyskusji potrzebę rewizji programów i metod nauczania w celu dostosowania ich do rozwoju nauki i techniki i do współczesnych wymagań szkoły.

6. Rozwój szkolnictwa wyższego

Program pracy UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego obejmuje m. in.:

— zorganizowanie seminarium przedstawicieli organizacji uniwersyteckich w celu wzmocnienia współpracy tych organizacji z UNESCO oraz w celu przedyskutowania aktualnych potrzeb w dziedzinie szkolnictwa wyższego i zbadania możliwości podjęcia międzynarodowej akcji odpowiadającej tym potrzebom;

— kontynuowanie badań i studiów porównawczych na wybrane tematy z zakresu szkolnictwa wyższego, np. metody i środki kształcenia w szkołach wyższych, funkcjonowanie uniwersytetów w ciągu całego roku, współpraca międzyuniwersytecka, wpływ szkolnictwa wyższego na rozwój i podniesienie poziomu szkolnictwa podstawowego i średniego, rekrutacja kandydatów na studia wyższe i in.;

— zorganizowanie seminarium (Table ronde) kierowników i administratorów szkolnictwa wyższego w celu dokonania wymiany poglądów i konfrontacji doświadczeń dotyczących aktualnych metod i praktyki w zakresie organizacji, administracji i finansowania szkolnictwa wyższego;

— udzielanie przez UNESCO krajom członkowskim na ich życzenie pomocy technicznej i finansowej (usługi ekspertów, przyznanie stypendiów, dostarczenie materiałów) w celu organizowania i rozwijania szkolnictwa wyższego, unowocześnienia metod i środków kształcenia w szkołach wyższych itd.;

— zorganizowanie w r. 1968 narady ekspertów dla krajów arabskich na temat roli, jaką szkolnictwo wyższe odgrywa w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym kraju;

— kontynuowanie podjętych w latach 1965—1966 prac na temat porównywalności, ekwiwalencji i wzajemnego uznawania przez kraje świadectw szkolnych, dyplomów i stopni uniwersyteckich;

— podjęcie akcji zmierzającej do stworzenia sieci wyższych szkół stowarzyszonych, które by działały w duchu zrozumienia międzynarodowego i pokojowej współpracy między narodami; włączenie zagadnień dotyczących zrozumienia międzynarodowego i działania na rzecz pokoju do programów kształcenia w wyższych szkołach;

— zorganizowanie regionalnej afrykańskiej konferencji ministrów oświaty i ministrów odpowiedzialnych za rozwój ekonomiczny kraju na temat rozwoju oświaty w Afryce;

— zorganizowanie w 1967 r. regionalnej konferencji europejskiej ministrów oświaty na tematy związane ze szkolnictwem wyższym, między innymi zagadnienie dostępu do szkół wyższych i zagadnienie integracji ogólnego humanistycznego wykształcenia i specjalizacji technologicznej w szkolnictwie wyższym.

*

Spośród wielu zaplanowanych na lata 1967—1968 nowych lub rozszerzonych akcji UNESCO warto tu jeszcze wymienić między innymi:

— wprowadzenie w życie światowego eksperymentalnego programu alfabetyzacji przy zastosowaniu obok metod tradycyjnych również różnorodnych nowoczesnych

metod, takich jak nauczanie programowane, audycje radiowe i telewizyjne, pomoce audiowizualne, w celu jak najszybszego i najbardziej skutecznego zwalczania analfabetyzmu;

— zorganizowanie w 1968 roku w Paryżu międzynarodowej konferencji na temat aktualnych problemów i tendencji istniejących w dziedzinie planowania oświaty;

— utworzenie międzynarodowego komitetu do spraw rozwoju wychowania pozaszkolnego w celu opracowania szerszego programu działalności UNESCO w tym zakresie i koordynowania tej działalności;

— udzielenie pomocy rządowi meksykańskiemu w przygotowaniu i zorganizowaniu międzynarodowej konferencji na temat problemów naukowych i wychowawczych związanych z nowoczesnym sportem z okazji Olimpiady, która się odbędzie w 1968 roku;

— dalszy rozwój systemu szkół stowarzyszonych wychowujących młodzież w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami; rozszerzenie tego systemu na wszystkie szczeble szkolnictwa: podstawowy, średni i wyższy;

— podjęcie prac związanych z przygotowaniem obchodu Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w 1968 roku; wydanie broszury na ten temat przeznaczonej dla nauczycieli.

*

W wyniku szerokiej i żywej dyskusji nad poszczególnymi zagadnieniami oświatowymi uchwalone zostały rezolucje zmierzające do dalszego rozwoju działalności UNESCO w dziedzinie oświaty, nauki i kultury. Wiele delegacji nawiązywało swoje wypowiedzi do toczącej się w Wietnamie barbarzyńskiej wojny, niszczenia miast i osiedli, szkół i zabytków kultury w tym kraju, brutalnego gwałcenia praw człowieka, wysuwając jednocześnie konieczność wzmożenia działalności UNESCO na rzecz pokoju, poszanowania praw człowieka, usuwania pozostałości kolonializmu, zwalczania dyskryminacji rasowej w świecie.

Maria Żakowa

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МИРОН КРАВЧИК: Модель воспитания 285
ВЕСЛАВ НАЛЕПИНЬСКИ: Гражданское воспитание в средней школе . . 310
ЕЖИ МИКУЛЬСКИ: Об интегральном воспитании в среде 318

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ТАДЕУШ ВИЛЁХ: Сравнительная педагогика? 335
ЮЗЕФ ЗАЖИЦКИ: Некоторые замечания относительно педагогических публикаций 339

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Исследования в области отношения учителей к вопросам школьников 343
ХЕНРИК КУРОВСКИ, КАЗИМЕЖ МОРОЗ: „Элементы педагогических наук" в строительном техникуме 352
ЧЕСЛАВ ВУЙЦИК: Развитие педагогического новаторства в пулавском уезде 361

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Отношение современных учителей к профессии . . 365
ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Рассуждения о книге Б. Суходольского „Просвещение и народное хозяйство" 369
ВЕСЛАВ НАЛЕПИНЬСКИ: Библиотека для учителей гражданского воспитания 372

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . 377
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов 381
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Французский журнал — Cahiers Pédagogiques 385
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Об английских исследованиях по вопросам обучения чтению 390

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЕЖИ ЯРОВЕЦКИ: Достижения и развитие Высших педагогических школ 394

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МИХАЛ ШУЛЬКИН: Торжества посвященные В. Спасовскому в Праге 398
МАРИЯ ЖАК: Новые задачи в программе ЮНЕСКО 399

TABLE OF CONTENS

ARTICLES

MIRON KRAWCZYK: A Model of Education 285
WIESŁAW NALEPIŃSKI: Citizen Education in Secondary School 310
JERZY MIKULSKI: On Integral Education in the Enviornment 318

DISCUSSIONS AND POLEMICS

TADEUSZ WILOCH: Comparative Pedagogy? 335
JÓZEF ZARZYCKI: Some Remarks Concerning Pedagogical Publications . . 339

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Investigations Concerning Teachers' Attitudes to Pupils' Questions 343
HENRYK KUROWSKI, KAZIMIERZ MOROZ: „Elements of Pedagogical Sciences" in Technicum of Architecture 352
CZESŁAW WÓJCIK: The Development of Pedagogical Activities in the Puławy District 361

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

LUDWIK BANDURA: The Attitude of Contemporary Teachers to Their Profession 365
ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Reflections on the Book by B. Suchodolski „Education and National Economy" 369
WIESŁAW NALEPIPSKI: Library for Teachers of Citizen Education . . . 372

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 377
JOZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 381
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogique 385
RYSZARD RADWIŁOWICZ: English Investigations into the Problems of Teaching of Reading 390

HOME CHRONICLE

JERZY JAROWIECKI: Achievements and Development of Higher Pedagogical Schools 394

FOREIGN CHRONICLE

MICHAŁ SZULKIN: Celebrations in Prague Devoted to W. Spasowski . . 398
MARIA ŻAKOWA: New Tasks in the Programme of the UNESCO 399

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1967

Nakład 4640 + 150 egz. Ark. wyd. 9,5. Ark. druk. 7.75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 9. III. 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1967 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 607 — L-14

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 prenumeraturę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 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 nowości:

GOŁASZEWSKI T. — Dziecko w muzeum. Okł. i ukł. graf. K. Witkowska. NK 1967 wyd. I, s. 95 tekt., zł 19,—

Książka poświęcona jest zagadnieniom wychowania estetycznego dzieci. Autor rozpatruje czynniki psychologiczne, drogi poznawcze plastyki przez dziecko, czyniąc ośrodkiem zainteresowania problematykę współpracy muzeum ze szkołą.

LAM W. — Malarstwo dziecka w świetle współczesnych poglądów. Opr. graf. Z. Rychlicki. NK 1967. Wyd. I w druku.

Autor analizuje, czym jest sztuka dziecka, jak ją należy rozwijać i pielęgnować. Szczególną uwagę poświęca istocie procesu twórczego u dziecka i podstawowym cechom dziecięcego malarstwa; podkreśla również wychowawczą rolę twórczości plastycznej dziecka.

LEWICKA J. — 100 technik plastycznych. Ilustr. i ukł. A. Włoczewska. NK 1967. Wyd. I w druku.

Książka zawiera zestaw najprostszych technik plastycznych: rysowanie ołówkiem, kredką, węglem, piórkiem, malowanie na szkle, tkaninach, wydzieranki, aplikacje, lepienie itp. Praca przeznaczona jest dla nauczycieli realizujących nowy program wychowania plastycznego w szkole oraz dla instruktorów prowadzących pozalekcyjne zajęcia plastyczne z dziećmi i młodzieżą.

TRZECIAK P. — 250 razy o sztuce polskiej. Obw. proj. P. Trzeciak. NK 1967, Wyd. I w druku.

Obszerny słownik sztuki polskiej adresowany do młodzieży zainteresuje również i dorosłego czytelnika. Omawia on dzieła i sylwetki twórców z różnych dziedzin sztuk plastycznych.

Książka zawiera kilkaset fotografii, obszerną bibliografię, indeksy ułatwiające korzystanie z zamieszczonego materiału. Całość składa się na wartościową, godną uwagi pozycję.

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki"

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK IX (XLI) LIPIEC – SIERPIEŃ 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

JÓZEF CYRANKIEWICZ — Szkoła socjalistycznego wychowania młodego pokolenia 409

ARTYKUŁY

ZBIGNIEW SKORNY — Typologia uczniów sprawiających trudności w nauce. 416
LEON NIEBRZYDOWSKI — Rola motywacyjna oceny szkolnej w procesie uczenia się 434
SZYMON WRZOSEK — Motywy wyboru zawodu nauczyciela szkoły podstawowej 450

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

JAN ZAREMBA — Telewizja szkolna we Francji przed nowymi problemami 462

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

DANUTA I ZBIGNIEW KSIĄŻCZAKOWIE — Jak rozwijamy w swej pracy wychowawczej patriotyzm u młodzieży 479
BOŻENA DOKURNO — Socjogram — pomocą w pracy nauczyciela . . . 488

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Ryszard Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. 494
KAZIMIERZ DĘNEK — Stefan Baścik: Uaktywowanie metod nauczania . . 496
KAZIMIERZ DENEK — T. Nowacki, T. Karwat, W. Kazimierski, A. Suchanek: Podstawy nauczania programowanego 498

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 502
JÓZEF ZALEWSKI — Współczesne zadania kształcenia nauczycieli. . . . 505

KRONIKA KRAJOWA

JERZY MISIEWICZ — Problemy oświaty i wychowania na IX Zjeździe ZNP. 508
MIRON KRAWCZYK — Powstanie Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW. 512
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — 50 lat „Głosu Nauczycielskiego". . . . 513

Komunikaty 517

ROK IX (XLI) LIPIEC — SIERPIEŃ 1967 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SZKOŁA SOCJALISTYCZNEGO WYCHOWANIA MŁODEGO POKOLENIA

(Z przemówienia prezesa Rady Ministrów J. Cyrankiewicza na IX Krajowym Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego)

Szkoła jest instytucją powszechną, pod której bezpośrednim wpływem znajduje się każdy obywatel przez wiele lat, i to lat najbardziej istotnych. Szkoła kształcić ma jego osobowość, charakter, umiejętności, zawód, jego całe życie. Nawet po zakończeniu studiów i przejściu do pracy zawodowej więź ze szkołą trwa, bo następne pokolenie wchodzi w wiek szkolny. Stąd też długotrwały jest nasz związek ze szkolnictwem i nauczycielstwem; stąd płyną szacunek i zrozumienie wagi społecznej pracy nauczyciela ze strony ludzi wszystkich zawodów, wszystkich środowisk — ze strony robotników, chłopów i inteligencji.

Dowodem tego zrozumienia w skali krajowej jest wielki wysiłek materialny państwa, nauczycielstwa i całego społeczeństwa dokonany w dziedzinie upowszechniania oświaty i rozwoju szkolnictwa. Jeśli chodzi o rozwój szkół, to można mówić o prawdziwym przełomie w skali krajowej. Wiemy, jakie są wyniki godnego uznania wysiłku setek tysięcy nauczycieli i wychowawców. Możemy tutaj mówić o sumowaniu wysiłku całego społeczeństwa, wszystkich pracujących w mieście i na wsi, bo nie było piękniejszego, bardziej konkretnego hołdu dla pracy tych ludzi, jak hasło budowy Tysiąca Szkół na Tysiąclecie naszego państwa. To było hasło świadczące o pełnym zrozumieniu roli oświaty i zadań nauczycieli.

Akcja Tysiąca Szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego już przekroczyła swoje ramy i dzisiaj możemy mówić o podejmowaniu wysiłków odpowiadających dalszym potrzebom naszego szkolnictwa. Na szkolnictwo przeznacza się o 25 procent więcej środków niż w ubiegłej 5-latce; zmienione zostały proporcje na odcinku inwestycji, więcej przeznacza się na szkolnictwo wyższe i zawodowe, a w szczególności na budowę burs, internatów i domów akademickich. Ma to stworzyć dalsze możliwości poprawy, a także wyrównania pewnych dysproporcji, zarysowujących się w szkolnictwie pomiędzy wysoko uprzemysłowionymi a rolniczymi rejonami kraju. Te posunięcia mają stworzyć możliwość bardziej wyrównanego startu do średniego i wyższego szczebla nauczania.

Plan demokratycznego systemu oświaty w konsekwencji przewiduje, że w 1970 r. 80 procent młodzieży w wieku od 16 do 18 lat posiadać będzie

możliwości dalszego kształcenia się. Jeżeli uświadomimy sobie, że w 1960 r. wskaźnik ten wynosił 60 procent, to zrozumiemy, jak szybki jest postęp w rozwoju oświaty w naszym kraju. To oznacza, że następują dalsze korzystne zmiany w strukturze wykształcenia, a dalej w strukturze zatrudnienia. Oznacza to, że ponad $^2/_3$ całego przyrostu zatrudnienia w gospodarce uspołecznionej w tej 5-latce stanowić będą ludzie przychodzący do pracy z odpowiednim poziomem wykształcenia, w szczególności ze szkół zawodowych. Będzie to miało ogromne znaczenie dla gospodarki narodowej.

Rzecz jasna, że musimy dbać o to, aby dalszy rozwój i struktura wewnętrzna szkolnictwa były w pełni zharmonizowane z potrzebami kraju w dziedzinie rolnictwa, usług, oświaty, kultury. W całym kraju odczuwamy znaczny niedobór robotników wykwalifikowanych (szczególnie w przemyśle chemicznym, górnictwie) i dlatego tak ważny jest rozwój szkół zawodowych.

I tu trzeba podkreślić nie w pełni jeszcze rozwiązany, a niezwykle ważny problem szkolenia kadr dla rolnictwa. Tam, gdzie główne zadania sprowadzają się do wszechstronnej intensyfikacji gospodarki rolnej, nie można wszystkiego rozwiązać jedynie w drodze dostarczania maszyn czy środków chemicznych, ale konieczna jest wiedza agronomiczna, którą powinni posiadać producenci rolni. Tę wiedzę musimy zapewnić młodzieży wiejskiej. Tylko dobrze zorganizowane szkolnictwo rolnicze może przyczynić się do wzbogacenia naszego kraju. Istnieje konieczność zaspokojenia coraz większych potrzeb, jeżeli chodzi o kadry specjalistów — techników rolnych, agronomów, wyspecjalizowanych pracowników w dziedzinie usług. Na tym odcinku stają w najbliższym czasie przed nami zadania najpoważniejsze. Musimy na nie położyć szczególny nacisk, zarówno od strony doboru kadr, jak i odpowiednich środków materialnych.

Naszą troską musi być stworzenie takich warunków, ażeby potrzebni do produkcji rolnej młodzi pracownicy nie szukali miejsca w innych zawodach, ale pozostali na wsi. Właściwym sposobem zwalczania nadmiernego odpływu młodzieży ze wsi musi być jej szkolenie w zawodach rolniczych, stworzenie jej odpowiedniego zaplecza na wsi — środowiskowego, kulturalnego.

Podkreślam te zadania specjalnie ze względu na to, że jeżeli chodzi o szkolnictwo zawodowe w przemyśle, to niezależnie od takich czy innych braków jego praca jest ukształtowana, ukształtowany jest jego system; można go teraz ulepszać, można zwiększać liczbę szkół. Przed szkołami rolniczymi stoją zadania bardziej pionierskie. Poza tym trzeba stwierdzić, że w tej 5-latce w całym szkolnictwie stoją przed nauczycielstwem, przed resortami zajmującymi się oświatą i szkoleniem, zagadnienia nie ilości, ale jakości. Wiąże się to z ogólnym hasłem, pod którym realizowana jest obecna 5-latka.

O ile w poprzednich 5-latkach walczyliśmy o wskaźniki ilościowe, to teraz przeszliśmy do walki o jakość, która obejmuje również dziedzinę szkolnictwa. Sprawa jakości w gospodarce narodowej musi łączyć się przede wszystkim ze sprawą jakości kadr wykwalifikowanych i w tej dziedzinie szkolnictwo odgrywa węzłową rolę. Pewną odpowiedzią na te jakościowe zadania jest unowocześnienie programu nauczania, związane z powstawaniem 8-letnich szkół podstawowych.

Nowa struktura szkolnictwa i nowy jego program to ramy, w których rozwijać się będzie praca dydaktyczno-wychowawcza wielkiej rzeszy nauczycieli. W tych latach ma przybyć około 100 tys. nauczycieli, rozpoczy-

nających pracę zawodową. Będą to nauczyciele z lepszym przygotowaniem niż w latach wcześniejszych, kiedy najpilniejszym obowiązkiem szkolnictwa było zwalczanie analfabetyzmu siłami ludzi nawet mało wykwalifikowanych, ale których kwalifikacje wystarczały jednak, aby mogli uczyć czytać i pisać innych, umożliwiając im start życiowy.

Trzeba powiedzieć, że reforma szkolnictwa wyzwoliła wśród szerokich rzesz nauczycielstwa energię społeczną i nowe, cenne wartości, wyzwoliła ruch na rzecz uzupełniania kwalifikacji i wiedzy, udoskonalania umiejętności. Trzeba jeszcze raz podkreślić, że zreformowana szkoła podstawowa — nie mówiąc już o szkole średniej — stawia znacznie większe wymagania wobec systemu nauczania i wykształcenia nauczycieli i stąd też wynikają ważne problemy odpowiedniego rozmieszczenia kadr.

Podkreślając, że główny obowiązek w tym zakresie spoczywa na resorcie oświaty i szkolnictwa wyższego, trzeba powiedzieć, że tej pracy nie potrafilibyśmy przeprowadzić bez pomocy ZNP, który ma już wykształcone formy pracy z wielotysięczną masą członków w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji i odpowiedniego terenowego rozmieszczenia kadr.

O ogólnonarodowym znaczeniu wysiłku nauczania świadczy chociażby to, że liczba inżynierów, techników, wykwalifikowanych pracowników w bieżącej 5-latce wynosi 2 mln 100 tys. osób, a w pierwszej 5-latce wynosiła ponad milion.

Nie umniejszając roli samokształcenia trzeba stwierdzić, że nauczyciela nie zastąpi ani podręcznik, ani taśma magnetofonowa, chociaż jedno i drugie może być niezbędnym, cennym uzupełnieniem i ułatwieniem.

Jesteśmy społeczeństwem budującym socjalizm. Wy kształtujecie osobowość budowniczych socjalizmu, kształcicie i wychowujecie młodzież, a to są dwie nierozłączne funkcje w socjalistycznej szkole.

Nas wszystkich kształtuje rzeczywistość, która wpływa na formowanie postaw życiowych. Ale rzeczywistość dociera do świadomości młodzieży przefiltrowana przez umysły tych, którzy mają z nią najbliższy, najserdeczniejszy kontakt. Z jednej strony są to rodzice, z drugiej strony nauczyciele.

Konieczne jest — zgodnie z założeniami szkoły socjalistycznej — harmonijne i serdeczne współdziałanie szkoły i rodziny. Wychowanie domowe ma również wielki wpływ, ale odpowiedzialność nauczyciela nie staje się przez to mniejsza. Właśnie nauczyciel jest czynnikiem wpajającym w ucznia konieczną wiedzę i on znajduje się w najbardziej długotrwałym, żywym i bezpośrednim kontakcie z uczniem. Właśnie nauczycielowi przypada obowiązek interpretacji wszystkich zjawisk, które kształtują młodzież, zjawisk historycznych, składających się na tradycje narodowe oraz zjawisk dotyczących życia współczesnego.

Prawda, że człowiek współczesny i młodzież współczesna znajdują się obecnie pod większym niż kiedykolwiek wpływem innych czynników, informujących o świecie. Istnieją środki masowego przekazu — radio, telewizja, film, prasa. Środki te stworzyły szereg możliwości bardziej dokładnego i plastycznego informowania człowieka o świecie.

Ta technika, we właściwy sposób zastosowana, otwiera zupełnie nowe możliwości uzupełniania wiedzy ludzkiej, jest cenną pomocą dla nauczyciela i szkoły. Stwarza szerokie perspektywy wymiany doświadczeń, perspektywy współpracy pozaszkolnej, ale nauczyciela nie zastąpi. Nowoczesna postępowa technika nie zastąpi w procesie nauczania i wychowania

czynnika bezpośredniego kontaktu i wpływu na wychowanka-ucznia, ale może nauczycielowi ułatwić pewne jego żądania.

Środki masowego przekazu docierają do milionów ludzi i mają — zwłaszcza telewizja — wpływ bardzo sugestywny. Środki te, chociaż intensywnie wpływają na kształtowanie człowieka socjalistycznego, nie zastąpią jednak i nie mogą zastąpić rzetelnej, efektywnej pracy, opartej na lekturze i odpowiednim podawaniu wiedzy.

Wchłanianie tego, co niosą środki masowego przekazu, zbliża do centrów kultury ośrodki oddalone, zaniedbane. Ale środki masowego przekazu nie zastąpią pracy naukowej, stawiają natomiast wielkie dodatkowe wymagania przed nauczycielem.

Uczeń dzisiejszy ma szerokie zainteresowania, nie tylko o charakterze środowiskowym. Obecnie młodzi ludzie wiedzą nie tylko o tym, co się dzieje na ich własnym podwórku.

Należy stwierdzić, że telewizja, wtargnąwszy do każdego domu, wniosła wiele, ale jednak nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania. Uczeń przychodzi pełen niepokoju i wątpliwości; rzeczą nauczyciela jest interpretacja wydarzeń i zjawisk, które teraz o tyle szybciej docierają do młodzieży.

Ci, co przeżyli pierwszą czy drugą wojnę światową, pamiętają, jak wielki wpływ wywierały ówczesne tragiczne wypadki na ich świadomość, na ich młodość.

Ale te wypadki działy się tuż obok, biły bezpośrednio w nas, naszych najbliższych, w nasz kraj. Nasi ojcowie i dziadkowie emocjonowali się dalekimi wojnami — burską czy rosyjsko-japońską, ale to były odległe, niemal egzotyczne sprawy, w gruncie rzeczy w jakimś stopniu obce.

Dziś co wieczór wojna wietnamska pokazuje swoje okrutne oblicze na ekranie w każdym domu. Zdeformowane twarze dzieci wietnamskich, spalone amerykańskim napalmem, patrzą rozpaczliwie wprost w oczy naszych dzieci, mówią w ciągu sekundy naszym dzieciom więcej o wojnie, o jej zwyrodniałym okrucieństwie, o wszystkich cierpieniach i doznanych krzywdach — niż całe szpalty doniesień dziennikarskich. Rzeczą nauczyciela jest wyjaśniać imperialistyczny charakter tej okrutnej wojny, zinterpretować młodym umysłom sens tego, co widzą na ekranie.

Tak samo, gdy patrzą na kosmonautów wyjeżdżających na orbitę czy tych, którzy spalili się w kabinie „Apollo", młodociani widzowie kroniki filmowej, telewizji i filmów dokumentarnych będą bardziej dociekliwi, bardziej niecierpliwi w znalezieniu wyjaśnienia, bardziej chłonni dodatkowej wiedzy niż ich przodkowie sprzed pół wieku. Będą chcieli wiedzieć, jakie to siły społeczne uruchomiły strumień napalmu w Wietnamie i co uruchamia kabinę statku kosmonautów.

Obywatela współczesnego podzielonego świata nie kształtujemy w próżni, w oderwaniu od tego, co było wczoraj, bez właściwego rozumienia dnia wczorajszego, dzisiejszego czy jutrzejszego. Tworzymy rewolucyjne społeczeństwa, łamiące szranki ustroju klasowego, ale nie znaczy to, byśmy mieli przekreślić cały wspaniały dorobek kultury i uznać, że kultura zaczyna się od dziś, a resztę — wszystko, co odziedziczyliśmy — należy wyrzucić na śmietnik. Całe dziedzictwo kulturalne ludzkości przejmujemy i pragniemy je uspołecznić, to znaczy udostępnić wszystkim, należycie je interpretując. Na fundamentach tego dziedzictwa chcemy nadal rozwijać kulturę socjalistyczną; chcemy, by była ona przepojona humanizmem, bo jest to kultura człowieka, narodu, ludzkości. Odpowiedzialność za to

dziedzictwo bierzemy na siebie w pełni — w spadku po obalonych klasach społecznych.

Na tym gruncie pragniemy jednak przede wszystkim budować zrozumienie współczesnej rzeczywistości, by móc ją kształtować w duchu socjalistycznym. Inaczej cały ten dorobek przeszłości przekształciłby się tylko w martwą rupieciarnię. Współczesność zaś stawia przed nami niezwykle ważkie i trudne zadania. Pokolenie, któremu przyjdzie się z nimi zmagać, musi być do tego bardziej przygotowane, uzbrojone w odpowiedni zasób wiedzy. Dlatego wielokrotnie bardziej szerokie i zróżnicowane stają się zadania szkoły i nauczyciela. Tylko człowiek wielostronnie i w pełni ukształtowany, łączący wiedzę techniczną, wiadomości ogólne i wartości humanistyczne, które światu niesie socjalizm, rozumiejący współczesność i nadążający za niebywałym tempem rozwoju technologii, potrafi sprostać wymogom naszego wieku. Żyjemy w świecie zmieniającym się szybciej niż kiedykolwiek. Tempo przemian technicznych i politycznych jest ogromne. Umiejętność dorównania tempu i wyprzedzenia go w przewidywaniu postępu jest konieczną cechą socjalistycznego człowieka.

Ideałem społeczeństw mieszczańskich był — po okresie burzy i naporu lat rewolucji burżuazyjnej — kwietyzm konserwatywny, strach przed zmianami, trzymanie się form ustalonych i ustabilizowanych. W tym zastoju konserwatyzm wyradzał się w reakcję, krzewiło się zacofanie, trwał bezmyślny kult tradycji jako nienaruszalnego wzoru życia i nienawiść do wszelkich zmian, lęk przed postępem — reformami, strach przed rewolucją. Socjalizm był straszakiem przed pół wiekiem, komunizm jeszcze przed ćwierć wiekiem. Jest nim zresztą nadal w krajach kapitalizmu, zwłaszcza w Ameryce, gdzie zdumiewający postęp techniczny idzie w parze z niemniej zdumiewającą reakcją i wstecznictwem. Jest to dowód, że sam tylko postęp techniczny nie determinuje rozwoju społeczeństw bez odpowiednich ram ustrojowych, bo kapitalizm jest w swej fazie schyłkowej hamulcem tego rozwoju.

Celem wychowania socjalistycznego jest tworzenie umysłów chłonnych na postęp, kształtowanie ludzi umiejących myśleć i dostosować swoje myślenie do wciąż zmieniających się warunków i wymogów postępu. Ale przemiany wywołane przez ten przyspieszony postęp dzisiejszego świata kryją w sobie liczne zasadzki, na które wychowanie socjalistyczne musi być szczególnie uczulone.

Doniosłym zadaniem pedagogiki socjalistycznej jest wykształcenie dobrych specjalistów w określonej dziedzinie na gruncie solidnego wykształcenia ogólnego, wspartego o świadomość socjalistyczną. Jest to niezbędne, by człowiek mógł być świadomym obywatelem społeczności, by owładnąwszy techniką rozumiał jej związki z ekonomiką i polityką, by stwarzając materialne podstawy bogactwa i dobrobytu powszechnego umiał również połączyć swoje zadania społeczne i polityczne. Te bogactwa powinny służyć w naszym ustroju ogółowi i dalszemu rozwojowi kraju.

Jak z tego wynika, dzisiejszy nauczyciel nie jest tym, czym był jego poprzednik sprzed pół i ćwierć wieku. W Polsce Ludowej, budującej socjalizm, złożyliśmy na jego barki odpowiedzialność nie tylko za wpajanie w sztubaka tabliczki mnożenia, prawideł gramatyki, dat historycznych, pierwiastków i logarytmów, umiejętności analizy dzieł literackich, lecz także — co jest znacznie trudniejsze i wielostronniejsze — odpowiedzialność za wykształcenie i wychowanie człowieka socjalistycznego w dobie elektroniki, atomistyki, lotów kosmicznych.

Do tego wychowania musi należeć polityczna świadomość problemów własnego kraju i spraw międzynarodowych. Odgrywa ona w życiu codziennym każdego człowieka coraz większą rolę. Nie jest na pewno obojętne dla niego to, co się dzieje nie tylko w bezpośrednim sąsiedztwie, ale i na najdalszym nawet skrawku naszego globu.

Żyjemy dzisiaj w otoczeniu przyjaciół i sojuszników, związani wspólnymi celami i ideologią. Dwa traktaty sojusznicze z Czechosłowacją i NRD są dalszymi etapami tego historycznego zwrotu, który zapoczątkowaliśmy sojuszem ze Związkiem Radzieckim. Ten zwrot, który dokonał się w części Europy po drugiej wojnie światowej, stwarza dla Polski wielką szansę i warunki bezpieczeństwa, jakich nie miała od stuleci. Zwycięstwo nad hitleryzmem doprowadziło do odsunięcia naporu niemieckiego i odparcia o setki kilometrów na zachód kolonializmu pruskiego, który zagrażał samej egzystencji naszego narodu. 20 lat temu zostało rozwiązane państwo pruskie, rdzeń niemieckiej ekspansji na wschód. Wróciły do Polski ziemie, które prusactwo skolonizowało ogniem i mieczem.

Prawda, że w NRF pielęgnuje się skrzętnie owe, jak się nazywa dziś jeszcze, cnoty pruskie. Właśnie w dwudziestolecie likwidacji Prus było tam pełno sentymentalnych wspomnień o dawnej świetności. Ale między nami a NRF wyrosło i okrzepło w ciągu lat inne, socjalistyczne, zupełnie odmienne państwo — pierwsze niemieckie pokojowe państwo robotników i chłopów. NRD umiała zerwać z tamtą przeszłością, umiała wyemancypować się spod tamtych pruskich, bismarkowskich, kajzerowskich i hitlerowskich tradycji, odgrodziła się od nich duchem socjalistycznej ideologii, którą nauczyciel w NRD wpaja od młodości swym wychowankom, nie wahając się jednocześnie ukazać w całej ohydzie zbrodnie hitlerowskie, zwyrodniały militaryzm i szowinizm. W NRD wszystkie szkoły zwiedzają byłe hitlerowskie obozy koncentracyjne. Samo to świadczy już o dynamice tego wychowania, ażeby potępienie przeszłości było pełne, aby polegało zarówno na świadomości, jak i na odczuciu.

I tu jeszcze raz ukazuje się wielka rola nauczyciela i szkoły, która może wychowywać patriotę, człowieka kochającego swoją ojczyznę i równocześnie szanującego inne narody. A tam, gdzie jest pod ciśnieniem sił szowinistycznych, może wychowywać tak, jak wciąż jeszcze wychowuje się w NRF, stwarzając zakłamany obraz przeszłości, zakrywając przed młodzieżą zbrodnie popełnione przez hitleryzm i stwarzając przez to grunt pod gloryfikację szowinizmu, militaryzmu, pobudzając do odwetu.

Otoczenie międzynarodowe, w jakim znalazła się Polska Ludowa dzięki przemianom socjalistycznym w naszym rejonie Europy, nie zwalnia nas ani na chwilę od obowiązku czujności ani wytrwałego wysiłku. W świecie błyskawicznego postępu technicznego i ekonomicznego byt państwa uzależniony jest od dotrzymania tego tempa. Inaczej nastąpi cofanie, powiększy się zamiast zmniejszać odstęp dzielący nas od przodujących krajów.

Kraj nasz od chwili wyzwolenia pochłonięty jest wytężoną pracą nad dźwignięciem się ze stanu zacofania i gospodarczego zapóźnienia, nie mówiąc już o zniszczeniach wojennych. Uczyniliśmy w tym względzie bardzo wiele: zbudowaliśmy fundament uprzemysłowienia naszego kraju, przeobraziliśmy go w nowoczesne państwo przemysłowo-rolnicze. Ale czeka nas ogromny wysiłek, aby nie wypaść z tempa, w tym wysiłku jakże wielka jest rola nauczyciela i wszystkich ogniw szkolenia.

Waga, sens i kierunek tych przemian, które się dokonały, muszą dotrzeć do świadomości każdego obywatela. Musi się on od młodości wdrażać do

przejęcia na swe barki zadań przekazanych mu przez odchodzące pokolenie. Zadaniem szkoły i nauczyciela jest właśnie właściwa interpretacja tych zjawisk i doprowadzenie ich do umysłów młodzieży, nauczenie ich myślenia w kategoriach socjalistycznej współczesności polskiej. Urosła więc rola, skomplikowała się funkcja nauczyciela i wychowawcy młodzieży w Polsce. Za czasów zaborczych nauczyciel był godnym szacunku i wdzięczności strażnikiem zagrożonej świadomości narodowej, baczył, by została przechowana i uratowana od zagłady przed presją germanizacji i rusyfikacji ze strony zaborców.

Gdy przyszła międzywojenna niepodległość, warunki nie pozwalały na pełne rozwinięcie nowoczesnego systemu edukacji narodowej. Szkoła nie ogarniała całości młodzieży. Antagonizmy klasowe i ucisk mniejszości narodowych ograniczały możliwość kształcenia do kręgów uprzywilejowanych klasowo i narodowościowo grup młodzieży. Masowy analfabetyzm wykluczał z kręgu odbiorców kultury znaczny odłam społeczeństwa. Zastój ekonomiczny nie stwarzał właściwego zapotrzebowania na inteligencję twórczą, na wysoko wykwalifikowanego robotnika, na fachowców. Nie było właściwej dynamiki rozwojowej, która stałaby się bodźcem dla rozwoju szkolnictwa i nauki.

Kształtujmy obywatela Polski Ludowej, aby był świadom swych obowiązków wobec kraju i państwa. Kształćmy go tak, by w pełni rozumiał otaczający go świat w całym szerokim aspekcie spraw międzynarodowych. Składową częścią naszej nauki obywatelskiej jest — z punktu widzenia wychowawczego — zrozumienie sensu walki o wolność wszędzie, gdzie ona się toczy. Rzeczą niezmiernie ważną jest kształtowanie właściwego odczucia wartości moralnych, gdy moralność jest bezkarnie łamana tak, jak to się dziś dzieje w Wietnamie, gdy naruszane są wszystkie normy moralne i prawne, na których opiera się współżycie narodów. Stąd nasza solidarność z Wietnamem. Alternatywą jest tu dżungla międzynarodowa, taka, jaką przed laty stworzył Hitler, taka, jaką przed nami stworzył kolonializm, niezatarte stronice hańby w dziejach kapitalizmu. Broń nuklearna w rękach ludzi kierujących się prawem dżungli stwarza groźbę zagłady już nie tylko dla poszczególnych narodów, lecz i dla całej ludzkości. Temu właśnie pragnie stawić czoło socjalizm, obóz krajów socjalistycznych — w oparciu o czołową jego siłę — zrodzony 50 lat temu z Rewolucji Październikowej Związek Radziecki; stara się temu stawić czoło cały trzeci świat ludów wyzwalających się z pęt kolonializmu i masy robotnicze wszystkich krajów. Zrozumienie szansy historycznej, jaką Polsce stworzył socjalizm, ambicja utworzenia z Polski państwa nowoczesnego, zajmującego należne miejsce wśród przyjaciół socjalistycznych i w całym świecie — oto niezbędne elementy socjalistycznego wychowania polskiego młodego pokolenia, dobrych patriotów i dobrych fachowców — świadomych budowniczych socjalizmu.

Nasza partia, sojusznicze stronnictwa i ogół społeczeństwa, zgrupowany we Froncie Jedności Narodu, wiedzą, że tak, jak w przeszłości Związek wasz wiązał swe poczynania z siłami postępu, tak i dziś nauczycielstwo polskie — rozumem i sercem — identyfikuje się z Polską Ludową, z socjalizmem, nie szczędzi swych wysiłków, by doskonalić ciągle działalność naszej szkoły. Partia, rząd i społeczeństwo wysoko cenią waszą pracę, wasze zaangażowanie. Podejmują kroki, by stworzyć dla szkolnictwa, w miarę swych możliwości, jak najkorzystniejsze warunki pracy, by podnieść jeszcze bardziej społeczną rangę nauczyciela.

ZBIGNIEW SKORNY
WROCŁAW

TYPOLOGIA UCZNIÓW SPRAWIAJĄCYCH TRUDNOŚCI W NAUCE

1. Trudności w nauce i ich znaczenie

Jednym z ważnych problemów występujących w pracy szkoły jest wypracowanie właściwych metod oddziaływania na uczniów napotykających trudności w nauce. Nie ma chyba nauczyciela, który nie miałby do czynienia z takimi uczniami; jest ich zazwyczaj kilku, a nawet kilkunastu, zarówno w każdej klasie podstawowej, jak też średniej, zarówno szkoły ogólnokształcącej, jak również szkoły zawodowej. Nauczyciel, w szczególności zaś nauczyciel młody i niedoświadczony, jest nieraz bezradny wobec tego rodzaju trudności, które powodują obniżenie osiąganych przezeń wyników nauczania, są przyczyną zwątpienia we własne umiejętności dydaktyczne, dezorganizują całokształt jego pracy wychowawczej.

Jak świadczą o tym badania Jana Konopnickiego [1], proces powstawania i rozwoju niepowodzeń w nauce przebiega zazwyczaj przez szereg etapów. W początkowej fazie występują stosunkowo nieznaczne braki w umiejętnościach i wiadomościach szkolnych; ich rezultatem jest powstanie opóźnienia programowego, które powoduje w konsekwencji wystąpienie sporadycznych początkowo ocen niedostatecznych. Towarzyszą im pewne zaburzenia neurotyczne lub trudności wychowawcze, przyjmujące np. formę agresywności, włóczęgostwa, konfliktów z otoczeniem. Rezultatem tych wszystkich trudności jest drugoroczność, brak promocji do następnej klasy, co wytrąca daną jednostkę z normalnego rytmu życia szkolnego i staje się powodem powstania poważniejszych zaburzeń w jej zachowaniu się.

Trudności w nauce zauważamy i próbujemy im przeciwdziałać zazwyczaj dopiero wtedy, gdy są one już wysoce zaawansowane, co znajduje swój wyraz w licznych ocenach niedostatecznych będących w konsekwencji powodem drugoroczności. Danego ucznia zaczynamy określać mianem „sprawiającego trudności w nauce", gdy stwierdzamy u niego poważne zaniedbanie obowiązków szkolnych, gdy nie wykonuje on zadań i prac domowych, gdy często nie jest przygotowany do lekcji. Są to sygnały świadczące o poważnie zaawansowanych trudnościach w nauce, będących zazwyczaj rezultatem trwającego od dłuższego czasu procesu ich rozwoju. Aby nie dopuścić do wytworzenia się takiego stanu rzeczy, nauczyciele,

[1] J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych a środowisko. PWN, Warszawa 1957.

wychowawcy i rodzice powinni być uczuleni i zwracać uwagę również na stosunkowo drobne, nieraz niezauważalne zaniedbania w nauce, by móc skutecznie przeciwdziałać ich nasilaniu się i w porę zahamować ich dalszy rozwój. Wymaga to należytej znajomości ich przyczyn oraz różnic typologicznych między uczniami sprawiającymi trudności w nauce.

Trudności w nauce pociągają za sobą poważne szkody gospodarcze, utrudniają prawidłową organizację procesu produkcji i różnych dziedzin życia społecznego. Jak świadczą o tym referowane przez K. Wojciechowskiego [2] wyniki badań przeprowadzonych przez M. Charkiewicza, J. Kluczyńskiego i A. Solarza, roczny koszt szkolenia wynosił w roku 1961 w szkole podstawowej — 1100, w liceum ogólnokształcącym — 2700, w zasadniczej szkole zawodowej — 4000, w technikum zawodowym — 5600, w zakładzie kształcenia nauczycieli — 5600, w studium nauczycielskim — 9400 złotych. Jeśli powyższe koszty szkolenia pomnożymy przez ilość uczniów drugorocznych, uzyskamy wtedy obraz wielomilionowych strat gospodarczych, będących następstwem niepowodzeń szkolnych. Należy do tego dodać szkody ponoszone przez gospodarkę narodową w następstwie znacznego odsiewu w szkołach i uczelniach zawodowych, co pociąga za sobą brak odpowiedniej ilości wykwalifikowanych fachowców. Na konto strat społecznych trzeba również wpisać szkody będące następstwem czynów przestępczych i chuligańskich nieletnich, które pozostają niejednokrotnie w ścisłym związku z trudnościami w nauce i powstałym na tym tle brakiem stabilizacji życiowej.

Trudności w nauce są powodem różnych zaburzeń przystosowawczych oraz konfliktów osobistych. Niepowodzenia w nauce, brak promocji do następnej klasy pogłębiają niejednokrotnie istniejące u danego ucznia poczucie małowartościowości, umacniają przekonanie o własnej niższości intelektualnej, wpływają hamująco na jego dalszy rozwój umysłowy. Szczególnie ujemne następstwa może pociągnąć za sobą przerwanie nauki, co staje się powodem braku ustabilizowanej pozycji społecznej, zmniejsza możliwości uzyskania pracy i przyszłego awansu zawodowego, sprzyjając przez to wykolejeniu moralnemu i dostaniu się pod wpływ oddziaływania elementów przestępczych. Zaburzenia przystosowawcze powstające na tle trudności w nauce mogą również przyjąć formę różnych zaburzeń nerwowych, stanowiących psychogenne podłoże chorób umysłowych.

Omówione wyżej względy uzasadniają społeczną potrzebę przeciwdziałania trudnościom w nauce. Jednym z podstawowych warunków skutecznego oddziaływania w tej dziedzinie jest znajomość przyczyn tych trudności oraz istniejących tu różnic indywidualnych. W praktyce szkolnej niejednokrotnie nie uwzględnia się we właściwym stopniu różnic zachodzących między uczniami sprawiającymi trudności w nauce. Dla niektórych nauczycieli każdy uczeń otrzymujący oceny niedostateczne, powta-

[2] K. Wojciechowski: Koszty kształcenia. *Głos Nauczycielski* 1967, nr 8, str. 1.

rzający daną klasę, jest uczniem „złym" w przeciwieństwie do uczniów „dobrych", wywiązujących się należycie ze swych obowiązków szkolnych. Taka klasyfikacja uczniów na „dobrych" i „złych" stanowi zbytnie uproszczenie, uniemożliwia określenie zachodzących między nimi znacznych różnic indywidualnych oraz wypracowanie właściwych środków oddziaływania pedagogicznego.

Nasuwa się pytanie, jakie mogą być kryteria podziału umożliwiające określenie głównych typów uczniów sprawiających trudności w nauce. Trudności w nauce można klasyfikować według ich objawów, wyróżniając uczniów mających trudności w zakresie różnych przedmiotów nauczania, uczniów z trudnościami w wypowiedziach ustnych lub pracach pisemnych, uczniów mających trudności w przedmiotach teoretycznych lub zajęciach praktycznych. Można by również uwzględnić kryterium rozwojowe, wyodrębniając trudności występujące u uczniów uczęszczających do różnych klas i szkół lub trudności w poszczególnych okresach rozwoju psychicznego.

Powyższe kryteria umożliwiają dokonanie pewnej klasyfikacji trudności w nauce oraz uzyskanie wśród nich wstępnej orientacji. Należy jednak zaznaczyć, że wymienione sposoby podziału mają głównie charakter opisowy, natomiast zarówno wyczerpujące poznanie trudności w nauce, jak też skuteczne przeciwdziałanie im wymaga przede wszystkim określenia ich przyczyn. Z tego względu, wyróżniając główne typy uczniów sprawiających trudności w nauce, uwzględniono w niniejszym opracowaniu przede wszystkim ich przyczyny. Biorąc pod uwagę to kryterium, można wyodrębnić cztery zasadnicze typy uczniów napotykających trudności w nauce, a mianowicie typ ucznia o obniżonej sprawności umysłowej, ucznia leniwego, ucznia opóźnionego pedagogicznie i ucznia zahamowanego. Jak w każdej typologii, również w odniesieniu do uczniów mających trudności w nauce wymienione typy nie zawsze występują w „czystej" postaci, gdyż nieraz poszczególne przyczyny trudności łączą się nawzajem ze sobą. Należy również pamiętać, że trudnościom w nauce towarzyszą niejednokrotnie trudności wychowawcze przyjmujące np. formę włóczęgostwa, braku zdyscyplinowania, nadmiernej nieśmiałości i lękliwości. Sądzimy jednak, że po uwzględnieniu powyższych zastrzeżeń potrzebne i celowe jest opracowanie typologii trudności w nauce uwzględniającej ich przyczyny. Typologia taka może być pomocna w zwalczaniu trudności w nauce, umożliwiając dostosowanie środków oddziaływania pedagogicznego do zaistniałych przyczyn tych trudności.

2. Uczeń o obniżonej sprawności umysłowej

Zasadniczym powodem trudności w nauce, występujących u tego typu ucznia, jest obniżony poziom jego ogólnej sprawności umysłowej, określanej również mianem inteligencji. W literaturze naukowej spotykamy się z różnymi definicjami inteligencji. Zadaniem niniejszego opracowania

nie jest dokonywanie ich przeglądu i analizy. Ograniczymy się natomiast do podania określenia inteligencji, które może być przydatne w praktyce szkolnej przy ustalaniu poziomu jej rozwoju u poszczególnych uczniów.

Przez inteligencję będziemy rozumieć całokształt funkcji poznawczych danej jednostki. Uczeń inteligentny wykazuje dużą sprawność myślenia, szybko przyswaja sobie podawaną mu wiedzę, dostrzega zachodzące w niej związki treściowe, na podstawie posiadanych danych rzeczowych wyprowadza poprawne wnioski, ma dobrą pamięć, jest w stanie trwale skupić uwagę na temacie lekcji lub przedmiocie wykonywanych czynności, jest spostrzegawczy, ma bogaty zasób słów, trafnie i szybko formułuje swe myśli. U ucznia o obniżonej sprawności umysłowej wymienione funkcje poznawcze są rozwinięte w stopniu nie odpowiadającym poziomowi ich rozwoju w danym wieku, co jest zasadniczym powodem występujących u niego trudności w nauce.

Sprawność umysłowa może być obniżona w różnym stopniu. Zazwyczaj wyróżnia się cztery stopnie obniżenia poziomu sprawności umysłowej, określane mianem ociężałości umysłowej, debilizmu, imbecylizmu i idiotyzmu.

W praktyce szkolnej ucznia ociężałego umysłowo określa się mianem „ucznia słabego", „mało uzdolnionego", „ciężko myślącego", „tępego". Wykazuje on wolniejsze tempo i mniejszą sprawność myślenia, napotyka trudności przy rozwiązywaniu zadań wymagających udziału procesów myślenia, przejawia mniejszą gotowość pamięci. W czasie zajęć lekcyjnych uczeń taki jest zazwyczaj mało aktywny i niesamodzielny, nie zgłasza się spontanicznie do odpowiedzi, nie nadąża za tempem pracy całej klasy. Choć przejawia on właściwy stosunek do obowiązków szkolnych, choć w domu dużo czasu poświęca na naukę, uzyskuje przeważnie oceny dostateczne, a nieraz staje się również uczniem drugorocznym.

Mimo występujących u niego trudności w nauce uczeń ociężały umysłowo jest jednostką normalną i dlatego powinien uczęszczać do szkoły podstawowej dla dzieci normalnych. Po jej ukończeniu wskazany jest dlań wybór właściwego kierunku szkolenia zawodowego. Ze względu na obniżoną zdolność myślenia abstrakcyjnego uczeń taki ma poważne trudności w nauce w szkole średniej ogólnokształcącej lub szkole zawodowej typu technikum, wskutek czego niejednokrotnie nie kończy jej, przerywając rozpoczętą naukę, dlatego też przy udzielaniu porad zawodowych uczniom wykazującym znaczną ociężałość umysłową odradza się im zazwyczaj wybór tego typu szkół. Należy jednak podkreślić, że zachodzi tu potrzeba indywidualizacji, uwzględnienia nie tylko poziomu ogólnej sprawności umysłowej, lecz również szeregu innych właściwości psychicznych danej jednostki. Jeśli bowiem dany uczeń wykazuje nieco obniżoną sprawność umysłową, a równocześnie przejawia dużą pracowitość, zainteresowanie i zapał do nauki, wtedy cechy te mogą skutecznie kompensować pewne braki intelektualne, umożliwiając ukończenie z pozytywnym wynikiem

szkoły średniej, a nawet wyższych studiów. W wypadkach wątpliwych pożądane jest przeprowadzenie właściwych badań psychologicznych pozwalających na wydanie orzeczenia odnośnie do poziomu rozwoju umysłowego i przydatności zawodowej danego ucznia.

Znacznie poważniejsze obniżenie ogólnej sprawności umysłowej cechuje debila, przejawiającego wyraźny niedorozwój umysłowy. Przejawia się on szczególnie w zakresie procesów myślenia, w jednostronnym rozwoju pamięci mechanicznej, w małym zasobie słów oraz niewielkiej umiejętności wysławiania się i formułowania swych myśli. Debil nie potrafi rozwiązać nawet względnie łatwych zadań wymagających pewnej samodzielności i umiejętności wnioskowania, uczy się w oparciu o pamięć mechaniczną, nie rozumiejąc należycie treści przyswajanego materiału. Debil nie nadaje się do nauki w szkole dla dzieci normalnych, powinien natomiast uczęszczać do szkoły specjalnej, gdzie dzięki zastosowaniu właściwych metod nauczania jest w stanie w ciągu siedmiu lat nauki opanować zakres umiejętności i wiadomości przyswajanych przez dzieci normalnie w ciągu czterech lat. Uczniowie-debile nie powinni pozostawać w szkole dla dzieci normalnych, gdzie ze względu na zbyt wysoki dla nich poziom nauczania niewiele korzystają, a równocześnie są niejednokrotnie przedmiotem kpin i różnego rodzaju napaści ze strony swych kolegów, co przyczynia się do pogłębienia istniejącego u nich poczucia niepełnowartościowości. W szkole specjalnej natomiast debil czuje się lepiej wśród podobnych do niego dzieci oraz może korzystać z nauki w miarę posiadanych przezeń możliwości umysłowych. Po ukończeniu podstawowej szkoły specjalnej debil może być kształcony zawodowo w zakresie prostych specjalności, nie wymagających samodzielności i aktywności intelektualnej. Jako pracownik wywiązuje się zwykle poprawnie z powierzonych mu obowiązków, jest dokładny i sumienny, wymaga jednak systematycznej opieki.

Imbecyl wykazuje znacznie głębszy poziom niedorozwoju wszystkich funkcji poznawczych. Brak u niego zdolności myślenia, pamięć, uwaga, spostrzegawczość są znacznie upośledzone, ze względu na niewielki zasób słów i trudności w rozumieniu otrzymywanych poleceń z trudem kontaktuje się on z otoczeniem. W zakresie elementarnych nawet sprawności i wiadomości szkolnych jest niewyuczalny, natomiast może opanować niektóre proste czynności zawodowe; imbecyl kwalifikuje się do umieszczenia go w odpowiednim zakładzie specjalnym prowadzącym właściwe formy szkolenia zawodowego. Idiota natomiast jest całkowicie niewyuczalny, nie potrafi w sposób sensowny kontaktować się z otoczeniem, wymaga stałej opieki i pomocy nawet przy wykonywaniu prostych czynności z zakresu samoobsługi; nadaje się jedynie do zakładów opiekuńczych. W praktyce szkolnej stosunkowo rzadko spotykamy się z imbecylami, a tym bardziej z idiotami, gdyż jednostki wykazujące tak znaczny niedorozwój umysłowy całkowicie nie nadają się do jakiejkolwiek formy sy-

stematycznej nauki szkolnej, co stosunkowo łatwo można stwierdzić na podstawie krótkotrwałych nawet obserwacji ich zachowania się.

W odniesieniu do uczniów niedorozwiniętych umysłowo należy dokonać możliwie wczesnego rozpoznania stopnia niedorozwoju, celem skierowania danej jednostki do właściwej szkoły lub zakładu specjalnego. Powinno to nastąpić w miarę możności już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, gdyż dzięki temu dziecko niedorozwinięte może uniknąć zbędnych przykrości i upokorzeń oraz uczyć się w miarę swych możliwości umysłowych. Wydanie orzeczenia odnośnie do poziomu rozwoju psychofizycznego dziecka wymaga przeprowadzenia właściwych badań psychologicznych i lekarskich. Pomocne są tu również obserwacje poczynione przez nauczyciela, utrwalone w dzienniku obserwacyjnym lub arkuszu spostrzeżeń, zawierające uwagi odnośnie do zachowania się dziecka w szkole, jego wypowiedzi na lekcjach, przejawianych przezeń zainteresowań, trudności napotykanych w pracy szkolnej. Decyzja o przyszłym losie ucznia podejrzanego o niedorozwój umysłowy może być bardziej poprawna, gdy opiera się zarówno na wynikach właściwych badań specjalistycznych, jak też na obserwacjach oraz analizie wytworów jego pracy i dokumentacji szkolnej.

Obniżona sprawność umysłowa jest tylko jednym z powodów trudności w nauce. Jak świadczy o tym szereg badań, obniżony poziom sprawności umysłowej można uznać za zasadniczą przyczynę niepowodzeń szkolnych zaledwie u 10—15% uczniów napotykających trudności w nauce [3]. Z tego względu nie należy generalizować wniosków odnośnie do wpływu tego czynnika na postępy szkolne, z czym spotykamy się u niektórych nauczycieli próbujących usprawiedliwiać osiągane przez nich słabe wyniki nauczania niskim poziomem ogólnej sprawności umysłowej i brakiem zdolności przejawianych jakoby przez uczniów. U większości uczniów napotykających trudności w nauce są one wywołane przez inne przyczyny niż tylko przez ich niską sprawność umysłową; przyczyny te zostaną dokładniej określone przy omawianiu dalszych typów uczniów mających trudności w nauce.

3. Uczeń leniwy

W praktyce szkolnej niejednokrotnie spotykamy się z uczniami określanymi mianem „leniwych". Uczeń leniwy wykazuje co najmniej przeciętny, a niejednokrotnie wysoki poziom ogólnej sprawności umysłowej, jest jednostką normalnie lub nawet wybitnie uzdolnioną. Wykazywane przezeń słabe postępy w nauce nie są więc spowodowane brakiem zdolności oraz niską sprawnością umysłową; ich przyczyn należy natomiast

[3] Badania poziomu sprawności umysłowej uczniów przeprowadzała np. Maria Tyszkowa. Wyniki tych badań zreferowane są w pracy: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. PWN, Warszawa 1964.

szukać w niewłaściwym stosunku do pracy i obowiązków szkolnych. Uczeń leniwy nie poświęca wystarczającej ilości czasu na uczenie się, nie pracuje systematycznie, nie wykazuje samodzielnie prac i zadań domowych, przy odpowiedzi zaś liczy niejednokrotnie na własny spryt lub podpowiadanie kolegów.

Brak chęci i właściwego stosunku do nauki powstaje na różnym tle. Jedną z odmian lenistwa jest tzw. lenistwo rozwojowe, które pojawia się u młodzieży w okresie dojrzewania. Porównując postępy w nauce, osiągane przez danego ucznia na przestrzeni szeregu lat, stwierdzamy nieraz znaczne pogorszenie się ich w starszych klasach szkoły podstawowej lub po rozpoczęciu nauki w szkole średniej. U ucznia, uzyskującego dotychczas oceny dobre i bardzo dobre, zaczynają pojawiać się wtedy liczniejsze oceny dostateczne, a nawet niedostateczne.

Czym tłumaczyć to nagłe pogorszenie się wyników pracy szkolnej? Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różne. Jeśli trudności w nauce wystąpiły po rozpoczęciu nauki w szkole średniej, może to być rezultatem zwiększonych wymagań, nowych metod pracy szkolnej, do których dany uczeń nie zdołał się należycie przystosować. U młodzieży rozpoczynającej naukę poza miejscem zamieszkania rodziców występują ponadto trudności w przystosowaniu się do nowych warunków życia, do nowego środowiska życiowego; powstające na tym tle konflikty osobiste i związane z nimi zaburzenia emocjonalne mogą rzutować na osiągane wyniki w nauce.

Trudności w nauce występujące u młodzieży w okresie dojrzewania powstają również na tle zmian fizjologicznych zachodzących w organizmie, które stanowią tło powstawania lenistwa rozwojowego. W okresie dojrzewania zachodzą przemiany hormonalne powodujące przestrojenie się szeregu ważnych funkcji biologicznych organizmu: zaczynają funkcjonować gruczoły płciowe, zachodzą procesy intensywnego rozwoju fizycznego. Energia biologiczna organizmu wydatkowana jest na rozwój fizyczny, wskutek czego następuje pewne przejściowe osłabienie jego sprawności umysłowej. Jednostki dojrzewające uskarżają się niejednokrotnie na takie dolegliwości, jak bóle i zawroty głowy, bezsenność, łatwe męczenie się, osłabienie pamięci, trudności w koncentrowaniu uwagi, mniejszą sprawność myślenia. Poważne zmiany zachodzą również w życiu emocjonalnym: uczucia stają się bardziej intensywne, cechuje je duża zmienność, pojawiają się stany bezprzedmiotowej depresji, przygnębienia, zniechęcenia. W okresie dojrzewania rozwijają się zainteresowania erotyczno-seksualne oraz związane z nimi przeżycia uczuciowe wpływające na kierunek aktywności życiowej dojrzewających jednostek. Wszystkie wymienione wyżej czynniki sprzyjają zmianie stosunku do nauki, powodując niejednokrotnie znaczne pogorszenie się jej wyników. Należy przy tym zaznaczyć, że omawiane procesy rozwojowe występują z różną intensywnością u poszczególnych jednostek, co sprawia, że w róż-

nym stopniu oddziałują one na przebieg rozwoju psychicznego i postępy szkolne osiągane przez uczniów.

Brak właściwego stosunku do nauki może również powstawać na tle pewnych zaburzeń chorobowych zachodzących w organizmie ucznia. Takie dolegliwości, jak niektóre chroniczne choroby górnych dróg oddechowych, anemia, gruźlica, mogą być powodem przedwczesnego występowania zmęczenia, senności, bierności, braku zainteresowania przedmiotem zajęć szkolnych, trudności koncentracji uwagi, osłabienia pamięci, apatii i braku chęci do nauki. Rozpoznanie, a tym bardziej leczenie zaburzeń chorobowych powodujących trudności w nauce może być skutecznie prowadzone jedynie przez lekarza. Nauczyciele, wychowawcy, rodzice powinni jednak zdawać sobie sprawę z zależności sprawności umysłowej, postępów i stosunku do nauki od stanu zdrowia ucznia, by w razie zauważenia objawów mogących świadczyć o występujących u niego zaburzeniach chorobowych skierować go do właściwego specjalisty i otoczyć należytą opieką.

Prócz czynników organicznych, związanych z procesami rozwojowymi występującymi w okresie dojrzewania oraz zachodzącymi w organizmie procesami rozwojowymi, brak właściwego stosunku do nauki może mieć również inne podłoże. Lenistwo jest niejednokrotnie następstwem przejawianych przez danego ucznia silnych, ubocznych zainteresowań pozalekcyjnych. Może to być zainteresowanie sportem, określonym rodzajem lektury, działalnością kulturalną związaną np. z udziałem w pracy chóru, zespołu baletowego lub dramatycznego. Zainteresowania takie są zjawiskiem pozytywnym, gdyż sprzyjają rozwojowi określonych form aktywności życiowej, które w przyszłym życiu przekształcają się nieraz w odpowiedni rodzaj działalności społecznej, zawodowej lub kulturalnej. Z tego względu mogą one i powinny znaleźć miejsce w życiu dzieci i młodzieży, pod warunkiem jednak, że nie przeszkadza to w osiąganiu pozytywnych postępów w nauce. W tej sytuacji bowiem zainteresowania pozalekcyjne stają się zjawiskiem negatywnym i wymagają ich odpowiedniego ukierunkowania. Powinno ono polegać na tym, że stwierdzając zaniedbywanie się danego ucznia w nauce, np. wskutek poświęcania przezeń zbyt wiele czasu na zajęcia sportowe, udział w pracy zespołu dramatycznego lub baletowego, uzależniamy jego dalsze uczestnictwo w tych zajęciach od osiągnięcia przezeń pozytywnych postępów w nauce, brak zaś tych postępów powinien powodować okresowe zaprzestanie danej formy aktywności pozalekcyjnej.

Uboczne zainteresowania mogą również przyjmować formę zainteresowań szkodliwych zarówno dla danego ucznia, jak też jego otoczenia. Przykładem zainteresowań tego typu może być nawiązanie kontaktów z bandą chuligańską połączone z udziałem w jej działalności, co pociąga niejednokrotnie za sobą częste opuszczanie zajęć szkolnych oraz poważne zaniedbanie się w nauce. W sytuacji takiej konieczna jest stanowcza

ingerencja ze strony wychowawców, nauczycieli, rodziców, zmierzająca do izolacji danego ucznia od szkodliwych wpływów środowiskowych, połączona z właściwym ukierunkowaniem jego zainteresowań i przejawianych przezeń form aktywności.

Przebieg i wyniki uczenia się są uzależnione od procesów motywacji, które wpływają nań w sposób pobudzający lub hamujący. Motywem oddziałującym pobudzająco na ucznia jest zainteresowanie danym przedmiotem nauki, przeświadczenie o wartości i potrzebie uczenia się, o społecznych i osobistych korzyściach osiąganych dzięki dobrym wynikom w nauce. Wymienione motywy wpływają mobilizująco na ucznia, sprawiają, że chętnie on się uczy, wkłada dużo wysiłku w pracę szkolną, nie zniechęca się napotykanymi trudnościami i niepowodzeniami.

U ucznia leniwego mamy natomiast niejednokrotnie do czynienia z motywami, które przyczyniają się do powstania u niego niewłaściwego, negatywnego stosunku do jego obowiązków szkolnych. Negatywna motywacja łączy się z przyjmowanym przez daną jednostkę systemem wartości, sposobem oceny różnych zadań i celów życiowych. Uczeń przeświadczony o tym, że nauka nie jest mu potrzebna, że ukończenie szkoły nie otwiera przed nim pociągających perspektyw życiowych, nie posiada wewnętrznych pobudek zachęcających go do nauki. Wytworzeniu się takich postaw sprzyja niejednokrotnie atmosfera wychowawcza panująca w domu rodzinnym. Rodzice wyrażający się w sposób ujemny, lekceważący, a nawet pogardliwy o szkole i nauczycielach, o wartości systematycznej nauki i uczciwej pracy, przyczyniają się do powstania u swych dzieci negatywnej motywacji wobec ich obowiązków szkolnych. Równie ujemny wpływ mogą wywierać koledzy, którzy wytwarzają u danego ucznia negatywną motywację w stosunku do szkoły i nauczycieli, zachęcają go do przerwania nauki i podjęcia pracy celem szybkiego usamodzielnienia się, które ma zapewnić łatwiejsze i przyjemniejsze życie niż pobyt w szkole.

Brak u ucznia właściwego stosunku do nauki może być również następstwem błędów wychowawczych popełnionych przez nauczycieli. Ograniczymy się tu do omówienia dwóch zasadniczych rodzajów błędów, mogących mieć takie konsekwencje; są nimi — z jednej strony nadmierny liberalizm, z drugiej zaś stawianie uczniowi zbyt dużych wymagań, przekraczających jego możliwości umysłowe. Zbytni liberalizm nauczyciela powoduje, że uczniowie, w szczególności zaś uczniowie bardziej uzdolnieni, otrzymują pozytywne oceny, nieraz nawet oceny dobre i bardzo dobre, bez rzeczywistego wkładu pracy z ich strony. Jeśli uczeń taki znajdzie się pod opieką bardziej wymagającego nauczyciela lub przejdzie do szkoły, w której wymagania są większe od dotychczasowych, wtedy nie mając wyrobionych nawyków systematycznej pracy umysłowej, nie jest w stanie osiągać pozytywnych wyników w nauce. Nieraz nawyki takie nie powstają lub też powstają ze znacznym opóźnieniem, co staje się powodem mniej lub bardziej długotrwałych trudności w nauce. Dla uniknięcia ich należy

u dziecka od pierwszych dni jego pobytu w szkole kształtować przyzwyczajenie do systematycznej pracy umysłowej, dostosowane do jego możliwości i poziomu rozwoju psychicznego.

Równie niekorzystne następstwa ma stawianie uczniom zbyt dużych wymagań, przekraczających ich możliwości umysłowe. Jeśli uczeń otrzymuje zadania, których mimo najlepszych chęci nie jest w stanie wykonać, jeśli przeczytanie obowiązkowych lektur nie mieści się w budżecie jego czasu, jeśli uczy się zagadnień zbyt trudnych, których mimo usiłowań nie potrafi zrozumieć, wtedy po bezskutecznych usiłowaniach i doznanych niepowodzeniach rezygnuje z dalszych prób. Wiedząc o tym, że zbyt trudnego dlań materiału nie opanuje lub otrzymanego zadania sam nie potrafi rozwiązać, przestaje czynić usiłowania w tym kierunku, licząc na podpowiadanie kolegów, szczęśliwe uniknięcie odpowiedzi lub też odpisanie zadania. W ten sposób zbyt wymagający nauczyciele zniechęcają do systematycznej pracy uczniów, którzy dotychczas wykazywali właściwy stosunek do nauki; nie mogąc sprostać wymaganiom przerastającym ich możliwości, tracą wiarę w swe siły i nie wierzą w możliwość samodzielnego podołania obowiązkom szkolnym. Reedukacja tych uczniów nastręcza nieraz poważne trudności, których można by uniknąć, dostosowując wymagania szkolne do ich możliwości umysłowych.

4. Uczeń opóźniony pedagogicznie

Trudności w nauce mogą być następstwem opóźnienia pedagogicznego. Uczeń opóźniony pedagogicznie przejawia normalną sprawność umysłową, a jego stosunek do nauki nie budzi poważniejszych zastrzeżeń. Nie jest to więc ani uczeń o obniżonej sprawności umysłowej, ani też uczeń leniwy. Przyczyn występujących u niego trudności w nauce należy natomiast szukać w brakach i zaległościach w zakresie podstawowych wiadomości i umiejętności szkolnych.

Źródła ich powstania są różne. Mogą one być wywołane nieobecnością ucznia w szkole spowodowanej chorobą lub innymi niezależnymi od niego przyczynami, uniemożliwiającymi mu udział w zajęciach szkolnych. Nieobecność w szkole bywa również następstwem wagarowania lub włóczęgostwa, powodującego poważne nieraz zaniedbanie się w nauce zarówno ze względu na złą frekwencję, jak też istnienie silnych ubocznych zainteresowań odciągających od zajęć szkolnych.

Opóźnienie pedagogiczne występuje nieraz u uczniów, którzy wskutek zmiany miejsca zamieszkania zmieniają szkołę i nauczycieli. Do powstania opóźnienia pedagogicznego na tym tle dochodzi wtedy, gdy uczeń przechodzi ze szkoły o wyższym poziomie nauczania do szkoły o poziomie niższym, lub też w nowej szkole nauczyciel jest bardziej zaawansowany w realizacji programu nauczania. Nowy uczeń napotyka wtedy poważne trudności w nauce, powstałe zarówno na tle istniejącego u niego opóźnie-

nia pedagogicznego jak też trudności w przystosowaniu się do nowego otoczenia i warunków życia.

Swoisty rodzaj opóźnienia pedagogicznego może wystąpić u uczniów pochodzących z rodzin repatriantów lub reemigrantów powracających do kraju, którzy uczęszczali uprzednio do szkoły z obcym językiem nauczania, w domu rodzinnym zaś też nie zawsze posługiwali się mową ojczystą. Uczniowie tacy przejawiają niejednokrotnie poważne zaległości i braki w zakresie takich przedmiotów, jak język polski, historia lub geografia Polski. Napotykają oni ponadto nieraz trudności w poprawnym wysławianiu się, zarówno w mowie, jak też w piśmie, co może być poważną przeszkodą utrudniającą uzyskanie dobrych wyników w nauce.

Opóźnienie pedagogiczne może wystąpić w odniesieniu do różnych przedmiotów nauczania, niemniej jednak w zakresie niektórych z nich odgrywa ono szczególnie ważną rolę. Są to w pierwszym rzędzie przedmioty, w zakresie których zachodzą bliskie powiązania między poszczególnymi tematami, gdzie brak znajomości jednego zagadnienia pociąga za sobą brak rozumienia dalszych tematów. Zależności takie zachodzą np. w takich przedmiotach nauki szkolnej, jak matematyka, fizyka, chemia; jeśli dany uczeń opuści kilka, a nieraz nawet jedną lekcję, na której omawiano szczególnie ważne zagadnienia, wtedy choć jest obecny na dalszych zajęciach szkolnych, zupełnie z nich nie korzysta i nie rozumie omawianych na nich tematów. Mamy wtedy do czynienia ze zjawiskiem kumulowania się zaistniałych opóźnień pedagogicznych; jeśli nie zostaną one rozpoznane w porę i nie zastosuje się właściwych środków pedagogicznych zmierzających do ich przezwyciężenia, wtedy trudności w nauce stają się coraz poważniejsze.

W zakresie niektórych przedmiotów opóźnienie pedagogiczne nie odgrywa tak istotnej roli. Uczeń nieobecny na lekcji języka polskiego, na której omawia się określoną lekturę, może z powodzeniem uczestniczyć w omawianiu dalszych lektur. Podobna sytuacja zachodzi w odniesieniu do niektórych partii programu nauczania historii, biologii, geografii, gdzie brak jest ścisłych powiązań między poszczególnymi hasłami programu, wskutek czego brak zrozumienia jednego tematu nie musi pociągać za sobą braku zrozumienia tematów omawianych na następnych lekcjach.

W zwalczaniu trudności w nauce powstających na tle opóźnienia pedagogicznego ważną rolę odgrywa właściwe zapobieganie im. Polega ono na możliwie wczesnym rozpoznaniu opóźnienia pedagogicznego i zastosowaniu środków zmierzających do jego przezwyciężenia; pomocna jest w tym systematyczna kontrola wiadomości oraz umiejętności posiadanych przez uczniów, dokonywana za pomocą tradycyjnych metod egzaminowania i badania wyników nauczania (odpytywanie na lekcjach i w czasie egzaminów, klasówki, prace kontrolne itp.) Wykrywanie luk w wiadomościach może również dokonywać się w oparciu o okresowe badanie wyników nauczania, dokonywane za pomocą testów wiadomości. Jak świadczą

o tym wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez Jana Konopnickiego [4] i zespół współpracujących z nim nauczycieli, badania diagnostyczne za pomocą testów wiadomości w połączeniu z zastosowaniem w odniesieniu do uczniów wykazujących opóźnienie pedagogiczne pomocniczego nauczania zespołowo-indywidualnego mogą przyczynić się do polepszenia wyników nauczania oraz znacznego zwiększenia ilości uczniów promowanych do następnej klasy. Przeprowadzanie tego typu eksperymentów wymaga zastosowania właściwych testów wiadomości dostosowanych do określonego przedmiotu i poziomu nauczania. Zasady konstruowania testów wiadomości i sposoby ich wykorzystania przy badaniu wyników nauczania są dokładniej omówione w pracach Józefa Pietera [5] i Jana Konopnickiego [6].

Niezależnie od środków profilaktycznych, przeciwdziałających powstawaniu i rozwojowi opóźnienia pedagogicznego, w pracy szkolnej zachodzi niejednokrotnie potrzeba zwalczania istniejących już u uczniów zaległości i braków w zakresie określonych wiadomości i umiejętności szkolnych. W tym celu stosujemy właściwe formy pracy indywidualnej z uczniem opóźnionym pedagogicznie, która może przyjmować np. formę częstszego odpytywania go na lekcji, konsultacji i douczania indywidualnego, zorganizowania właściwych form samopomocy koleżeńskiej. Po uzupełnieniu istniejących luk i zaległości postępy w nauce ucznia opóźnionego pedagogicznie ulegają zazwyczaj znacznej poprawie, dzięki czemu może on już samodzielnie sprostać swym obowiązkom szkolnym.

5. Uczeń zahamowany

Trudności w nauce występujące u ucznia zahamowanego nie są wywołane ani obniżoną sprawnością umysłową, ani lenistwem, ani też opóźnieniem pedagogicznym. W domu uczeń taki poświęca wystarczającą ilość czasu na przygotowanie się do lekcji, a nieraz wykazuje nawet większą pracowitość od swych kolegów. Na zajęciach szkolnych zachowuje się poprawnie, uważnie słucha objaśnień nauczyciela, wykonuje wszelkie jego polecenia. Niemniej jednak uczeń taki zawodzi przy odpytywaniu, jego odpowiedzi ustne są niewystarczające, chaotyczne lub nawet zupełnie ich brak. Nieraz nie jest on w stanie udzielić poprawnej odpowiedzi w czasie egzaminu ustnego lub pisemnego, przy pisaniu klasówki lub pracy kontrolnej.

Trudności w nauce występujące u ucznia zahamowanego są tym bardziej nieoczekiwane i niezrozumiałe dla otoczenia, a w szczególności dla rodziców, że, jak można to stwierdzić, jest on należycie przygotowany do

[4] J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Kraków 1961.
[5] J. Pieter: Nowe sposoby egzaminowania. Katowice 1947.
[6] J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Kraków 1961.

odpowiedzi, posiada wiadomości i umiejętności potrzebne dla uzyskania pozytywnych ocen. Odpytywany przez rodziców lub kolegów udziela poprawnych odpowiedzi, świadczących o należytej znajomości danego tematu; wezwany do odpowiedzi na lekcji lub w czasie egzaminu odpowiada w sposób chaotyczny, niewyczerpujący lub nawet nie udziela żadnej odpowiedzi. Staje się to nieraz powodem nieporozumień między szkołą a rodzicami ucznia zahamowanego. Rodzice mają pretensje do nauczyciela, że wystawia on niesprawiedliwe oceny, gdyż sprawdzając wiadomości swego dziecka stwierdzili, że jest ono dobrze przygotowane do odpowiedzi i zna wymagany przez nauczyciela materiał, lecz otrzymało od niego ocenę niedostateczną. Nauczyciel, uwzględniając treść odpowiedzi ucznia na lekcji, ma natomiast wszelkie dane ku temu, by wystawić ocenę niedostateczną i uważa, że rodzice próbują wymusić na nim pozytywne stopnie, na które dany uczeń nie zasługuje. Na tym tle dochodzi nieraz do przykrych konfliktów między nauczycielami a rodzicami, w których obie uczestniczące w nich strony są przeświadczone o słuszności swych racji.

Jakie są przyczyny trudności w nauce występujących u ucznia zahamowanego? Jednym z czynników wpływających na ich powstanie są swoiste właściwości budowy i funkcjonowania systemu nerwowego. Ucznia zahamowanego cechuje słaby typ systemu nerwowego, dominacja procesów hamowania nad procesami pobudzenia. W sytuacjach trudnych, do których należy między innymi odpowiedź na lekcji lub egzaminie, pisanie zadania klasowego, zdawanie egzaminu, w systemie nerwowym tego typu ucznia występują procesy hamowania, dominujące nad procesami pobudzania. Towarzyszą temu także przeżycia emocjonalne, jak zdenerwowanie, niepokój, obawa, strach, trema oraz szereg wymienionych wyżej dolegliwości nerwicowych; wpływają one dezorganizująco na sprawność umysłową i powodują, że odpowiedź ustna lub pisemna nie odzwierciedla rzeczywistego stanu wiadomości i umiejętności danego ucznia. Wymienione procesy emocjonalne przejawiają się w takich objawach zewnętrznych, jak czerwienienie się, blednięcie, drżenie rąk, pocenie się. U ucznia zahamowanego występują również niejednokrotnie pewne dolegliwości nerwicowe w formie wywołanych wpływem czynników psychicznych bólów głowy lub żołądka, przyspieszonego bicia serca, nudności, wymiotów oraz innych zaburzeń w prawidłowym funkcjonowaniu organizmu.

Słaby typ systemu nerwowego, skłonność do dominacji procesów hamowania, stwarzają pewną predyspozycję do wytwarzania się omówionych wyżej trudności w nauce. Na ich powstanie wpływa ponadto szereg czynników związanych z warunkami środowiskowymi i metodami wychowawczymi stosowanymi w odniesieniu do danego ucznia, które dopiero w połączeniu z przejawianymi przezeń zadatkami i skłonnościami stają się powodem wystąpienia trudności w nauce.

Ważną rolę w kształtowaniu się osobowości ucznia zahamowanego od-

grywają błędy wychowawcze popełnione zarówno przez rodziców, jak też nauczycieli. Rodzice przyczyniają się do rozwoju skłonności do zahamowania oraz związanej z tym zbytniej nieśmiałości, gdy ograniczają zbytnio samodzielność dziecka, wyręczając je w wykonywaniu różnych czynności („nie potrafisz tego zrobić, bo jesteś jeszcze za mały"), utrudniając mu nawiązywanie normalnych kontaktów społecznych z innymi dziećmi („nie baw się z nimi, bo nic mądrego od nich się nie nauczysz"). Wpływ tych czynników może zaznaczyć się już w wieku przedszkolnym, dlatego też źródeł nieśmiałości występującej u starszego dziecka należy nieraz szukać we wcześniejszych okresach życia.

Również nadmierna surowość, stosowanie kar fizycznych zarówno przez rodziców jak też nauczycieli może być czynnikiem sprzyjającym powstawaniu skłonności do zahamowania. U dzieci surowo karanych za drobne nawet przewinienia wytwarza się lękliwość i brak pewności siebie, co wpływa hamująco na ich aktywność życiową, oddziałując również na formy aktywności umysłowej przejawiane na lekcjach.

Z uczniami zahamowanymi spotykamy się zazwyczaj tylko u niektórych nauczycieli, a mianowicie nauczycieli stwarzających na lekcjach atmosferę zbytniej surowości, niepokoju, zdenerwowania. Są to nauczyciele, których uczniowie boją się, co znajduje swój wyraz w ich zachowaniu się na lekcji. Jest to następstwem postawy nauczyciela, stosowanych przezeń środków oddziaływania pedagogicznego, przyjmujących formę surowych upomnień, nagan i kar, zbyt wysokich wymagań, stawiania licznych, a przy tym nie zawsze uzasadnionych ocen niedostatecznych. Uczniowie bardziej wrażliwi, przejawiający skłonność do zahamowania, odczuwają szczególny niepokój i lęk wobec takich nauczycieli, co wpływa ujemnie na ich sprawność umysłową i rezultaty ich odpowiedzi.

Skłonność do zahamowania może być również następstwem pewnych minionych doświadczeń, które spowodowały uwarunkowanie się określonego typu reakcji. Dziecko, które miało w przeszłości kontakty z grupą dzieci agresywnych, było przedmiotem ich napaści, przezwisk, drwin, zaczyna izolować się od wszystkich dzieci, by w ten sposób zapobiec przykrym efektom, mogącym wyniknąć z tych kontaktów. Dziecko wyśmiane na lekcji przez kolegów unika zgłaszania się do odpowiedzi, by uniknąć ponownego narażenia się na ośmieszenie.

Wpływ minionych doświadczeń może również polegać na oddziaływaniu przeżyć urazowych. Są to jednorazowe, krótkie, lecz intensywne przeżycia emocjonalne, pozostawiające trwały ślad w psychice dziecka. Przeżycia urazowe łączą się zwykle z silnym przeżyciem strachu, rozpaczy, niepokoju, które mogą powstać np. pod wpływem śmierci bliskich osób, uczestnictwa w jakiejś katastrofie, wypadku, napadzie, gwałcie. Po doznanym przeżyciu urazowym dziecko nieraz przez dłuższy czas jest przygnębione, zalęknione, wykazuje brak aktywności i zainteresowania różnymi formami działalności, przejawia skłonność do izolacji.

Skłonność do zahamowania może powstawać na tle kompleksów niższości. Źródłem ich tworzenia są zarówno czynniki organiczne, jak też środowiskowe. Do czynników organicznych, wywołujących powstanie kompleksów niższości, należy zaliczyć różne kalectwa, defekty fizyczne, niepełnowartościowe narządy zmysłowe. Wskutek posiadania wymienionych właściwości dany osobnik jest nieraz wyśmiewany, przezywany przez rówieśników, co powoduje, że zaczyna on izolować się, aby uniknąć możliwych przykrości i upokorzeń. Czasem nawet wtedy, gdy nie zachodzą powyższe okoliczności, dziecko o subiektywnym poczuciu swej odmienności od kolegów unika z nimi kontaktów.

Tłem powstania kompleksów niższości mogą być również specyficzne warunki środowiskowe. Kompleks niższości może wytworzyć się u dziecka na tle braku właściwego ubioru, trudności materialnych w domu, niskiej pozycji społecznej rodziców. Wymienione warunki sprawiają, że dziecko czuje się obco w grupie, uważa, że jest „gorsze" od innych dzieci, że nie jest w stanie dorównać im pod jakimś względem.

Kończąc omawianie przyczyn zahamowania należy podkreślić, że działają one zazwyczaj łącznie. U ucznia zahamowanego występują zwykle pewne predyspozycje fizyczne, działa niekorzystny układ warunków środowiskowych, popełniane są wobec niego pewne błędy wychowawcze. Z tego względu analiza przyczyn zahamowania nie może ograniczać się do wykrycia jednej z nich, lecz powinna zmierzać do poznania całokształtu osobowości ucznia, jej różnych cech oraz czynników wpływających na ich powstanie.

Wyniki pracy szkolnej ucznia zahamowanego zależą w dużym stopniu od stosowanych wobec niego metod oddziaływania pedagogicznego. Zarówno rodzice, jak też nauczyciele powinni unikać w postępowaniu z nim zbytniej surowości, stosowania częstych i surowych kar fizycznych, hamowania i ograniczania jego aktywności i samodzielności. Wymaga to właściwego ukierunkowania całokształtu działalności wychowawczej szkoły i innych instytucji wychowawczych, jak też upowszechniania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej wśród rodziców, w celu zapobieżenia popełnianym przez nich błędom wychowawczym.

Jeśli powodem zahamowania jest występujący u dziecka kompleks niższości, wtedy należy dążyć do jego rozładowania. W tym celu należy chronić dziecko przed sytuacjami, w których kompleks ten jest aktywizowany i wzmacniany. Można to osiągnąć przez unikanie wypowiedzi pogłębiających istniejący kompleks niższości, przez oddziaływanie na zespół, który swym niewłaściwym zachowaniem się przyczynia się nieraz do wytworzenia się u danego ucznia kompleksu niższości.

Ważne znaczenie w pracy wychowawczej z uczniem zahamowanym posiada jego ogólna aktywizacja społeczna. Sprzyja jej wciąganie go do zbiorowego działania, do wspólnej pracy, nauki, zabawy. W ramach tych różnych form działalności pożądane jest przydzielanie danemu uczniowi

określonych funkcji i zadań do wykonywania. Początkowo powinny to być zadania łatwe, a równocześnie atrakcyjne; z biegiem czasu mogą one stawać się coraz trudniejsze i bardziej skomplikowane oraz rozszerzać na inne formy działalności.

W procesie aktywizacji społecznej należy stosować środki wychowawcze wpływające pobudzająco na daną jednostkę; są nimi różne formy pochwał i zachęt, które wzmacniają jej wiarę we własne siły i możliwości. Ucznia zahamowanego należy chwalić nawet za drobne osiągnięcia, wskazywać na jego walory. Szczególnie pozytywny wpływ wywierają pochwały w obecności rówieśników, gdyż sprzyja to polepszeniu się pozycji społecznej danej jednostki w zespole oraz przyczynia do zaspokojenia jej potrzeby uznania społecznego.

Ważne znaczenie posiada stwarzanie właściwych warunków przy odpytywaniu ucznia zahamowanego. Należy wtedy unikać atmosfery zdenerwowania, niepokoju, nerwowości, która ma tak ujemny wpływ na ten typ ucznia. Przy odpytywaniu go należy natomiast pozostawić mu chwilę czasu do namysłu, nie przynaglać do odpowiedzi, lecz pobudzać i zachęcać do niej. Taki sposób postępowania z uczniem zahamowanym może przyczynić się do przezwyciężenia występujących u niego trudności w nauce, osiągnięcia przezeń pozytywnych ocen i dobrych postępów w pracy szkolnej.

Jak wynika to z treści niniejszego artykułu, między uczniami napotykającymi trudności w nauce zachodzą znaczne różnice typologiczne. Odmienne przyczyny powodują powstanie trudności w nauce u ucznia o obniżonej sprawności umysłowej, ucznia leniwego, opóźnionego pedagogicznie i zahamowanego. Z różnic tych należy zdawać sobie sprawę wtedy, gdy mamy do czynienia z trudnościami w nauce, gdy staramy się określić ich genezę i znaleźć skuteczne środki przeciwdziałania im. Z tych względów wiedza dotycząca indywidualnych właściwości i typologii uczniów mających trudności w nauce jest niezbędna w pracy nauczycieli i wychowawców, umożliwiając im zastosowanie właściwych środków oddziaływania pedagogicznego.

ZBIGNIEW SKORNY

ТИПОЛОГИЯ УЧЕНИКОВ ПРИЧИНЯЮЩИХ ТРУДНОСТИ В НАУКЕ

Выступающие среди учеников трудности в науке создают ряд общественных и хозяйственных потерей, связанных с ростом стоимости обучения, а также отсутствием соответственного количества квалифицированных специалистов. Они притягивают также за собой ряд приспособливающих расстройств, а также личных конфликтов связанных с отсутствием профессиональной квалификации, не-

стабилизированной жизненной ситуацией, уменьшением возможностей зарабатывать на жизнь.

Один из основных условий противодействия трудностям в науке является знакомство их причин. Учитывая их, можно выделить тип ученика со сниженной умственной исправностью, ленивого ученика, педагогически запаздавшего ученика, а также отсталого ученика.

Основной причиной трудностей в науке выступающих среди учеников пониженной умственной исправности, является низкий уровень развития определенных познавательных функций.

Значительное умственное недоразвитие на уровне дебилизма, имбецилизма и идиотизма затрудняет или совсем делает невозможным предпринять систематическое школьное обучение. Умственная неповоротливость может быть причиной более слабой успеваемости в науке, однако не квалифицирует данного ученика в расположению в специальной школе или учреждении.

Ленивый ученик обнаруживает нормальный, а иногда даже высокий уровень общей умственной исправности; основной причиной выступающих у него трудностей в науке это неправильное отношение к труду и школьным объязанностиям. Леность может быть последствием возрастных процессов выступающих в период созревания, болезненных расстройств, сильных внешкольных заинтересованностей, отсутствия соответственной мотивировки, слишком больших или слишком малых требований предъявляемых ученникам.

Главной причиной трудностей в науке выступающих среди учеников педагогически опоздавшых это недостатки и задолженность в пределе основных школьных знаний и умений. Они могут быть вызваны болезней, прогулкой, бродяжничеством, сменой школы или учутеля. Противодействие педагогическому замедлению заключается в пополнении существующих задолженностей и недостатков, предупреждение ему в систематической проверке запаса знаний учеников проведенной например при помощи тестов знаний.

Трудности в науке выступающие у осталого ученика являются последствием своеобразных свойств построения его нервной системы а также возникающих на этой основе эмоциональных процессов. У этого рода ученика выступают иногда также определенные неврозные расстойства и воспитательные трудности, которые принимают вид слишком большой боязливости и инклинации к изоляции.

В борьбе с трудностиями в науке, которые выступают у осталого ученика, важную роль играет создание своеобразной воспитательной отмосферы, поощрение и убеждение ученика в его возможности, общественная активизация.

ZBIGNIEW SKORNY

A TYPOLOGICAL STUDY OF DIFFICULT LEARNERS

Difficulties in learning, present in certain learners, cause a number of social and economic damages, connected with the increase in the expenses invested in teaching and the decrease in the number of qualified professionals. In addition, these difficulties result in maladjustment, personal conflicts connected with the lack of professional qualifications, unsettled position in life, and limited possibilities of earning.

One of the fundamental conditions to prevent difficulties in learning is a diagnosis of the causes. Taking them into consideration it is possible to distinguish several types of difficult learners: the learner with a lowered mental capacity, the lazy learner, the pedagogically retarded learner, and the arrested learner.

As regards learners with a lowered mental capacity, the main cause of troubles is a low level of their cognitive functions. A considerable underdevelopment at the level of moronity, imbecility, and idiocy makes any systematic work at school hard or impossible. Moderate feeblemindedness may result in poor progress but does not qualify the learner for a special school or institution.

The lazy learner diplays normal or even high level of general mental capacity; the main reason of his troubles in learning is his wrong attitude to his duties and the school work. Laziness may be a result of developmental processes in adolescence, of illness, of strong extra-curricular interests, of the lack of proper motivation, and of too high, or too small demands imposed on the learners.

As to pedagogically retarded learners, gaps in the fundamental knowledge and skills are the main reason of troubles. These gaps may result from illness, playing truant, wandering, change of schools or of teachers. Making up for the arrears and filling the gaps, are the effective ways to counteract pedagogical retardation. Preventing pedagogical retardation may be effect ed by systematic check-ups of the learners' knowledge by means of e. g. tests.

The troubles of the arrested learner result from specific reatures of the structure of his nervous system and the related emotional processes. This type of the learner is subject to specific types of neurosis, while his educational troubles of ofter take the form of excessive shyness and a tendency to isolation. Proper educational atmosphere, encouragment and social activating are of utmost importance in handling educational troubles of such a learner.

LEON NIEBRZYDOWSKI
GDAŃSK

ROLA MOTYWACYJNA OCENY SZKOLNEJ W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Sprawiedliwa i trafna ocena osiągnięć uczniowskich to zagadnienie ważne i zarazem trudne. Stąd też jest ono przedmiotem licznych artykułów, opracowań książkowych oraz nie kończących się dyskusji wśród nauczycieli i rodziców. W publikacjach traktujących o ocenie szkolnej najwięcej miejsca poświęcono jej celowości, sposobom, a ostatnio także ustaleniu najtrafniejszych kryteriów i norm [1]. Wypowiedzi na ten temat są bardzo skrajne, od przesadnego uznawania wartości i roli oceny, aż do całkowitego jej odrzucenia i negacji. Zdaniem wielu pedagogów (I. Altszuler, L. Bożowicz, H. Lindgren, W. Vier, Daniłow, W. Okoń, J. Pieter, I. Piński) kontrola i ocena szkolna są jednym z najważniejszych składników i ogniw procesu nauczania. Przy czym jedni podkreślają konieczność oceny ze względu na ucznia, inni zaś ze względu na nauczyciela. Tak np. K. Sośnicki jest zdania, że „ocena musi istnieć, bo bez niej nie ma nauczyciel przeglądu celowości i rezultatów swojej pracy" [2]. Według innych pedagogów, a szczególnie radykalnych reformatorów wychowania w początkach XX wieku, należy znieść ocenę całkowicie. Przykładem mogą tu być zdecydowani reformiści w Niemczech, którzy grupowali się dokoła Oestreicha.

Problem oceny jest także aktualny i dziś. Nierzadko można spotkać się z opinią, że ocena „to nic innego tylko po prostu bat, którym nauczyciel popędza ucznia do nauki" [3]. Obiektywną wartość oceny podważa również Jan Konopnicki [4]. Badacz ten przeprowadził eksperyment polegający na sfotografowaniu wypracowań uczniów z klasy VI i rozesłaniu do oceny 6 nauczycielom z różnych części kraju. Spośród 39 prac aż 26 oceniono trzema różnymi ocenami, 11 dwoma, jedna praca otrzymała zarówno ocenę b. dobrą, dobrą, jak i niedostateczną i tylko jedną pracę ocenili wszyscy nauczyciele jednakowo. A zatem wartość wystawianych przez nauczycieli ocen jest więcej niż wątpliwa. Zdarza się i tak, że ci sami nauczyciele za te same prace w przypadku powtórnego ich sprawdzania dają różne stopnie.

W sytuacji, kiedy oceny nie zostały jeszcze zobiektywizowane, w pracy niniejszej nie podejmuje się próby rozwiązania tego problemu. Punktem dalszych rozważań będzie stwierdzenie J. Pietera, że „jakaś forma oceny

[1] S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. PZWS, Warszawa 1966, s. 28—30.
[2] K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Księgarnia Naukowa, Toruń 1948, s. 331.
[3] W. Jarecki: W sprawie promocji i oceny. *Wychowanie* 1965, nr 9.
[4] J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. Warszawa 1959, s. 27.

wiadomości i sprawności ludzkich musi z wielu względów istnieć i że prawdopodobnie zawsze będzie istniała" [5]. Pozostawiając te kwestie na uboczu, w rozważaniach naszych skoncentrujemy się wyłącznie na zagadnieniu roli oceny jako zewnętrznej pobudki wywierającej określony dodatni lub ujemny wpływ na uczenie się dzieci szkolnych. Innymi słowy: rozważać będziemy, kiedy i przy spełnieniu jakich warunków ocena staje się motywem uczenia się, a więc środkiem podnoszenia wiedzy ucznia i środkiem wychowawczego oddziaływania, a w jakich warunkach jest czynnikiem demobilizującym. Interesować nas będzie także i to, jaką rolę spełnia ocena w takich dziedzinach uczniowskiej działalności, jak dążenie do uzyskania uznania lub pochwały, zdobycie wysokiej pozycji w gronie kolegów lub pragnienie zrealizowania swoich planów życiowych. Może to być chęć dostania się do odpowiedniego typu szkoły lub zapewnienia sobie promocji do następnej klasy. W analizie roli oceny jako zewnętrznego bodźca uczenia się nie możemy pominąć okoliczności, że w różnych okresach życia dziecka spełnia ona różną rolę. Obserwacje i rozmowy z najmłodszymi uczniami wykazują, że dla większości dzieci, w początkowym okresie nauczania, jakościowa strona oceny nie posiada jeszcze istotnego znaczenia. Zdaniem Bożowicz (1951 r.) [6] uczniowie klasy I pragną otrzymywać różne oceny niezależnie od ich wartości, najważniejsze, by było ich dużo i by postawione były kolorowym ołówkiem. Dla pierwszoklasisty każda postawiona przez nauczyciela ocena jest odniesionym sukcesem i wyrazem uznania. Im ocen tych jest więcej, tym uczeń czuje się bardziej ważny i głębiej przekonany o wartości swoich osiągnięć. Uczniowie klasy I nie zawsze wiedzą, za co postawiono im dobrą lub złą ocenę. Twierdzenie to doskonale ilustruje podany przez zespół badaczek radzieckich przykład: „Pewnego razu zauważyliśmy, jak mały chłopiec z pierwszej ławki odwrócił się do sąsiada i pokazując kartkę z jedną czwórką i dwiema trójkami z zapałem chwalił się: Mam trzy stopnie, a ty tylko dwa. Kolega, który miał dwie piątki, poczuł się urażony, ale nie dając za wygraną powiedział: Mnie też jeszcze postawią" [7]. A zatem nie jakość, ale ilość ocen decyduje u pierwszoklasisty o jego sukcesach i zajmowanej pozycji ucznia. Dzięki otrzymywanym stopniom dzieci chcą coś znaczyć w oczach otoczenia i robić to, co jest ważne nie tylko dla nich, ale także i dla dorosłych. Liczne obserwacje pozwalają wyciągnąć wniosek, że uczniowie klasy pierwszej często nie zdają sobie sprawy ze związku, jaki zachodzi między znaczeniem oceny a wynikami ich pracy.

W klasach II, III i IV stosunek uczniów do oceny ulega zasadniczej zmianie. W tym okresie dużym powodzeniem cieszą się piątki i czwórki.

[5] J. Pieter: Nowe sposoby egzaminowania. Wiedza — Zawód — Kultura, Kraków 1948, s. 15.

[6] L. I. Bożowicz, W. G. Morozowa, L. S. Sławina: Psychołogiczeskij analiz znaczenia otmetki kak motiwa uczebnoj diejatielnosti szkolnikow. IAWP RSFSR, Wypusk 36, 1951, s. 106.

[7] L. I. Bożowicz, tamże, s. 107.

Bez przesady powiedzieć można, że uczniowie młodszych klas uczą się dla dobrych i bardzo dobrych ocen, by w ten sposób zaimponować kolegom, rodzicom i nauczycielom. Dobry uczeń w opinii kolegów to ten, który nie ma ocen dostatecznych.

Inaczej zgoła wygląda sprawa w klasach starszych szkoły podstawowej. Poczynając od klasy V wzwyż, uczniowie podchodzą do nauki szkolnej jako do obowiązku, i to nie zawsze najprzyjemniejszego, a ocenę uważają za rodzaj zapłaty, powodzenia, a rzadziej uznania. U większości z nich pojawia się krytyczny stosunek do swoich możliwości wynikających z porównania własnych osiągnięć z osiągnięciami innych kolegów, a także z próby określenia swojego miejsca w klasie. Stąd też większość uczniów starszych klas zadowala się pozycją średniego ucznia, a tylko niewielki procent (około 18%) ubiega się o miano dobrego i b. dobrego ucznia [8]. Przytoczone opinie psychologów radzieckich znajdują potwierdzenie również w naszych badaniach. Zanim jednak przejdziemy do ich omówienia, najpierw przyjrzyjmy się warunkom i atmosferze przeprowadzonego przez nas eksperymentu.

Jak już zaznaczyliśmy na wstępie, jego celem było zamierzone dążenie do wyjaśnienia:

1. Jaką rolę odgrywa ocena szkolna jako bodziec mobilizujący uczniów do nauki szkolnej?

2. Jaki rodzaj kontroli i oceny wpływa bardziej mobilizująco na wyniki nauczania:

a) systematyczna kontrola i „ostra" ocena (zaniżona),

b) łagodna kontrola i pobłażliwa ocena (zawyżona) czy też

c) kontrola i ocena względnie umiarkowana (dotychczas stosowana przez nauczyciela).

Eksperymentem objęto trzy równoległe klasy VI, w których uczył ten sam nauczyciel. Jako materiał rzeczowy posłużył dział fizyki „o cieple". Po przerobieniu pewnej jego partii we wszystkich trzech klasach przeprowadzono sprawdzian wiadomości celem ustalenia równoważności klas. W wyniku punktowania każdej odpowiedzi z trzech równoległych klas wybrano po 33 uczniów stanowiących trzy grupy o tej samej sumie 276 punktów. Wiadomości kontrolowano 3 razy w odstępach 3-tygodniowych z zachowaniem tych samych rygorów. W klasie VI[a] oceniano uczniów bardzo ostro, nie szczędząc dużej ilości ocen niedostatecznych. Nauczyciel wymagał odpowiedzi bardzo ścisłych, na każdej lekcji fizyki kontrolował zeszyty, a część z nich zabierał do sprawdzenia do domu. Zwracał dużą uwagę na jakość pisma, czystość i staranność odrabianych prac. Za niewielkie choćby usterki lub braki w wiadomościach stawiał oceny niedostateczne, z wpisaniem ich do dzienniczka ucznia.

[8] L. I. Bożowicz, W. G. Morozowa, L. S. Sławina: Psychologiczeskij analiz znaczenija otmetki kak motiwa uczebnoj diejatielnosti szkolnikow. Izwiestija Akademij Piedagogiczeskich Nauk RSFSR, Wypusk 36, 1951, s. 106—108.

W klasie VI[c] odpowiedzi uczniów oceniano b. liberalnie. Przy sprawdzaniu wiadomości nauczyciel odpytywał przeważnie ochotników i nie przywiązywał większej uwagi do drobnych usterek i nieścisłości, nie zwracał również uwagi na niestarannie prowadzone zeszyty. W przypadku gdy uczeń nie miał odrobionego zadania domowego, nie otrzymywał oceny niedostatecznej, a nawet nie musiał się z tego tłumaczyć [9]. Jedyną karą było polecenie nauczyciela, by zaległa praca była odrobiona i okazana na następnej lekcji. Za każde względnie dobrze odrobione zadanie uczeń otrzymywał dobrą lub bardzo dobrą ocenę, z wpisaniem jej do zeszytu lub do dzienniczka ucznia.

W klasie kontrolnej, tj. VI[b], żadnych zmian nie wprowadzono i starano się unikać wszelkich skrajności.

W każdym sprawdzianie wiadomości stosowano tę samą zasadę, to jest 5 pytań i punktację odpowiedzi. Za bezbłędną odpowiedź na jedno pytanie uczeń otrzymywał „2" punkty, za odpowiedź częściowo błędną lub niekompletną „1" punkt i za odpowiedź złą „0" punktów. W sumie każdy uczeń za bezbłędne rozwiązanie testu wiadomości mógł uzyskać 10 punktów. Końcowym etapem eksperymentu było obliczenie i zestawienie uzyskanych przez poszczególne klasy punktów. Otrzymane wyniki ilustruje niżej zamieszczona tabela:

ZESTAWIENIE WYNIKÓW EKSPERYMENTU

Kl.	Ilość uczniów	Sprawdzian I		Sprawdzian II		Sprawdzian III		Rodzaj oceny
		Glob. ilość punktów	średnia na 1 ucznia	Glob. ilość punktów	średnia na 1 ucznia	Glob. ilość punktów	średnia na 1 ucznia	
VI[a]	33	276	8,3	283	8,6	238	7,2	ostra
VI[b]	33	276	8.3	286	8,7	307	9,3	normalna
VI[c]	33	276	8,3	280	8,4	258	7,8	liberalna

Jak wynika z zamieszczonej tabeli, największą ilość punktów w obydwu sprawdzianach kontrolnych, tj. II i III, uzyskała klasa kontrolna. Przypomnijmy, że w klasie tej unikano jakichkolwiek skrajności, zarówno w kierunku nadmiernego liberalizmu, jak i zbytniego nacisku. W klasie VI[c], gdzie stosowano kontrolę i ocenę liberalną, obserwuje się gorsze wyniki w porównaniu z sytuacją wyjściową o 0,5 punktu na jednego ucznia. W klasie VI[a] (ocenianej ostro) wyniki pogorszyły się o 36 punktów, co w przeliczeniu na jednego ucznia wynosi 1,1 punktu. W klasie tej w porównaniu z wynikami otrzymanymi przez klasę kontrolną różnica na niekorzyść klasy ostro ocenianej osiągnęła aż 69 punktów. Z tego

[9] Nie może budzić wątpliwości takie założenie badań, skoro wiadomo z góry, iż takie postępowanie nauczyciela dobrych rezultatów nie da i że skazuje ono uczniów na niepowodzenia w nauce (Red.).

wynika, że przesadnie rygorystyczne traktowanie uczniów nie dało pożądanych rezultatów. Jeśli do tego doda się jeszcze „oziębienie" stosunków uczuciowych pomiędzy klasą i nauczycielem oraz „zamknięcie się klasy w sobie", to staje się przekonywające, że stosowanie rygorystycznych metod kontroli i oceny uczniów praktykowane przez jednego nauczyciela nie daje dobrych rezultatów. Mniej korzystnie od klasy kontrolnej wypadła także klasa VI^c traktowana liberalnie, gdzie obok pogorszenia się wyników zaobserwowano poważne rozluźnienie dyscypliny. Już po dwóch tygodniach trwania eksperymentu uczniowie klasy VI^c znacznie częściej niż w okresie przedeksperymentalnym spóźniali się na lekcje, zapominali zeszytów, rozmawiali podczas zajęć, a nierzadko przychodzili do szkoły bez odrobionej pracy domowej. Po 6 tygodniach trwania eksperymentu większość uczniów nie traktowała lekcji fizyki poważnie. Zapominanie zeszytów, książek, częste pisanie w zeszycie ołówkiem stało się czymś normalnym. Najkorzystniej wypadła klasa kontrolna, w której uniknięto wszelkich skrajności.

Na tym kończymy omawianie niniejszego eksperymentu, nie wyciągając z niego zbyt daleko idących wniosków. Sprecyzowaniem bliższych wniosków zajmiemy się po zestawieniu wyników eksperymentu z danymi uzyskanymi przy pomocy innych metod.

W celu głębszego uzasadnienia roli oceny jako bodźca mobilizującego uczniów do nauki szkolnej obecnie zajmiemy się analizą danych uzyskanych na drodze obserwacji poczynionych przez nauczycieli oraz opinii rodziców i uczniów.

Na trzecie pytanie arkusza ucznia, piąte pytanie kwestionariusza ucznia

Środowisko	W świetle wypowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Pochodzenie społeczne			Ogółem badanych	Nr pytania ark. i kwest.	Korelacja	Uwagi
					Intel.	Robot.	Chłopskie				
miejskie	n-li	23 9,3	18 7,3	41 16,6	18 7,3	23 9,3	—	246	3		
	uczniów	48 12,5	24 6,2	72 18,7	42 11,2	30 7,8	—	383	5		
	rodzic.	54 11,1	22 4,5	76 15,7	44 9,09	32 6,6	—	484	7		
wiejskie	n-li	19 8,8	9 4,2	28 13,08	— —	18 8,4	10 4,6	214	3		
	uczniów	34 9,06	19 5,06	53 14,01	3 0,8	24 6,4	26 6,8	375	5		
	rodzic.	20 5,4	26 7,0	46 12,4	6 1,6	24 6,4	16 4,3	370	7		

i siódme pytanie kwestionariusza dla rodziców: „Co najbardziej zachęca uczniów do nauki szkolnej?" — otrzymałem odpowiedź: dobra lub bardzo dobra ocena z przedmiotu. Opinię tę potwierdzili zarówno nauczyciele, rodzice, jak i uczniowie. W jakim stopniu badani zaakcentowali rolę „wysokiej" oceny jako bodźca mobilizującego do nauki, obrazuje nam zamieszczona na str. 438 tabela.

Z danych zawartych w niniejszej tabeli wynika, że dobra i bardzo dobra ocena nie jest przedmiotem dążeń zbyt dużej ilości uczniów. Wśród badanych pochodzenia miejskiego wysoką ocenę jako jeden z bodźców uczenia się wybrało 18,7% uczniów, w tym 12,5% dziewcząt i 6,2% chłopców. Jeszcze mniej korzystnie wypadła dobra i bardzo dobra ocena u dzieci ze środowiska wiejskiego. Te ostatnie zwróciły na nią uwagę tylko w 14,01%, przy czym mniej korzystnie wypadły tu dziewczęta od swoich koleżanek z miasta o 3%. Potwierdzenie danych zawartych w wypowiedziach dzieci znajdujemy także u nauczycieli i rodziców. Nauczyciele miejscy wypowiedzieli się za motywacyjną rolą wysokiej oceny w 16,6%, wiejscy zaś w 13,08%. Podobnego zdania są także rodzice.

Z przytoczonych wyżej danych wynika, że uczniowie ze środowiska miejskiego bardziej sobie cenią dobre i bardzo dobre oceny od swoich kolegów ze wsi. Z tego można wnioskować, że albo łatwiej dają sobie radę w nauce, a tym samym mają większe szanse na uzyskanie dobrych ocen, albo wyraźniej dostrzegają zależność swoich planów życiowych od otrzymywanych stopni. Słuszność takich przypuszczeń potwierdzają również arkusze ocen, w których uczniów „dużo osiągających" [10] jest przeciętnie o 8% więcej w mieście niż na wsi. Wyższa jest także w mieście średnia arytmetyczna ucznia „dużo osiągającego" od 0,2 do 0,3 punktu. Przypuszczenia te znajdują potwierdzenie w wolnych wypracowaniach uczniowskich, w których dzieci z miasta mocniej akcentują potrzebę zdobycia atrakcyjnego zawodu od dzieci wiejskich. Oto przykłady: 12-letni chłopiec (24) pochodzenia robotniczego pisze: „uczę się dlatego, żeby w przyszłości zostać inżynierem. Ale inżynier musi dużo umieć i dlatego ten, kto chce być inżynierem, musi mieć same piątki". 13-letnia dziewczynka (75) pochodzenia inteligenckiego: „uczę się, bo chcę przynosić do domu same piątki i czwórki. Tylko na czwórkach i piątkach będę mogła skończyć ogólniak, a później zapewnić sobie drogę do upragnionego zawodu lekarza. Kto się źle uczy, nie może być przyjęty na Akademię Medyczną w Gdańsku". Chłopiec lat 14 (22) pochodzenia inteligenckiego (syn pracownika naukowego): „uczę się, ponieważ od tego, co skończę, zależeć będzie w przyszłości moje stanowisko i poważanie. Aby w życiu do czegoś dojść, trzeba mieć jak najlepsze oceny. Z trójkami można dostać się jedynie do szkoły zawodowej". Dość często badani wyrażali pragnienie uzyskania wysokich not w celu sprawienia przyjemności ro-

[10] Uczeń „dużo osiągający" to taki, którego średnia arytmetyczna za ostatnie dwa lata nauki szkolnej wynosi więcej niż „4" (db.)

dzicom lub z chęci otrzymania nagrody. Dziewczynka lat 12 z klasy VI (33) pochodzenia robotniczego: „uczę się dlatego, bo nie lubię być dwójkową uczennicą. Jak przyniosę do domu dobry stopień, to rodzice się cieszą, a nawet coś ładnego kupią". Chłopiec lat 11 pochodzenia robotniczego z klasy V (35): „ja za każdą piątkę dostaję od taty 5 złotych. Na koniec roku, jak nie będę miał trójek, to otrzymam młodzieżówkę (rower)".

Stosunkowo rzadko można stwierdzić, aby uczniowie pragnęli wysokich ocen dla samej przyjemności posiadania czwórki lub piątki. Prawie zawsze bardzo dobra ocena uważana jest za środek do osiągnięcia celu, a nie jako cel sam w sobie. Na podstawie danych zawartych w tabeli, jak również wolnych wypracowań uczniowskich możemy stwierdzić, że: 1) „wysoka" ocena jest jednym z istotnych bodźców mobilizujących poważny procent uczniów do większego wysiłku, gdyż 2) wielu uczniów traktuje ją jako środek do realizacji przyszłych planów życiowych, a 3) niektórzy wiążą z nią nadzieję na otrzymanie nagrody. Pewien niepokój budzić może fakt, że nie jest ona przedmiotem marzeń większości badanych uczniów, lecz zaledwie 18,7% dzieci miejskich i 14,01% wiejskich.

Ocena niedostateczna jako bodziec uczenia się

Wśród zewnętrznych bodźców uczenia się dzieci szkolnych ważne miejsce zajmuje ocena niedostateczna. W przeprowadzanych przez nas badaniach bodziec ten wystąpił w znacznie większym nasileniu niż ocena dobra i bardzo dobra.

Na pytanie 7 i 14 arkusza ucznia, 6 i 7 kwestionariusza ucznia oraz 8 i 9

Środowisko	W świetle wypowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Pochodzenie społeczne			Ogółem przebadanych	Nr kolejny pytania
					Inteł.	Rob.	Chłopskie		
miejskie	na-li	62 24,0	52 22,3	114 46,3	32 12,3	82 34	—	245	7 i 14
	uczn.	45 16,3	68 24,7	113 41,0	69 25,09	44 16	—	275	6 i 7
	rodzic.	60 12,3	85 17,5	145 29,9	52 10,7	93 19,2	—	484	8 i 9
wiejskie	na-li	77 35,5	44 20,5	121 56,5	—	30 14,02	91 42,5	214	7 i 14
	uczn.	105 28	114 30,4	219 58,4	11 2,9	73 19,2	136 36,2	375	6 i 7
	rodzic.	32 8,6	46 12,4	78 21,08	—	25 6,7	53 14,3	370	8 i 9

pytania kwestionariusza dla rodziców dotyczące reakcji uczniów na ocenę niedostateczną uzyskaliśmy od 21,08% do 58,4% odpowiedzi utrzymywanych w następującym tonie. U uczniów: „Zabieram się do solidnej nauki", „Dopiero wtedy jak otrzymam dwóję, to wiem, że muszę się uczyć, by nie zostać na drugi rok w tej samej klasie", „Zabieram się do nauki i tak długo uczę się, aż poprawię otrzymaną dwóję". Podobne wypowiedzi spotykamy także u nauczycieli i rodziców: „Dla niego dwója to jedyny środek, który może zachęcić do nauki", „Uczy się dopiero wtedy, gdy zorientuje się, że może pozostać na drugi rok w tej samej klasie" itp.

Słowem: przekonanie o mobilizującej roli oceny niedostatecznej potwierdzają wszystkie badane grupy. Dane liczbowe dotyczące tego zagadnienia przedstawia na str. 440 zamieszczona tabela:

Z tabeli tej wynika, że mobilizujący wpływ określonej oceny na uczucia i wolę ucznia jest możliwy do uzyskania nie tylko przy ocenach dobrych i bardzo dobrych, ale też i przy ocenach niedostatecznych. Na 275 uczniów ze środowiska miejskiego 113 oświadczyło, że otrzymana ocena niedostateczna zmobilizowała ich do większego wysiłku. W środowisku wiejskim procent ten był jeszcze wyższy i osiągnął 58,4. Z danych tych wypływa wniosek, że gdzie indziej powinniśmy szukać przyczyn, od których zależy mobilizujący wpływ oceny na wyniki nauczania niż w samym fakcie, czy ocena ta jest pozytywna, czy negatywna. Wiadomo bowiem, że jednego ucznia bardziej mobilizuje ocena bardzo dobra, a innego niedostateczna. Z wypowiedzi uczniów wynika, że zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim otrzymane przez uczniów oceny niedostateczne traktowane są z całą powagą i odpowiedzialnością, przy czym bardziej lękają się ocen niedostatecznych uczniowie wiejscy. Dla 58,4% spośród badanych ocena niedostateczna jest jednym z istotnych bodźców mobilizujących do uczenia się. Warto także zauważyć, że na 58,4% badanych pochodzenia wiejskiego aż 36,2% przypada na dzieci chłopskie. Równie duże znaczenie mobilizującej roli oceny niedostatecznej przypisują nauczyciele wiejscy, którzy stanowią 56,5%. Na trzecim miejscu uplasowali się nauczyciele miejscy (46,3%). Najmniejsze znaczenie mobilizujące ocenie niedostatecznej przypisali rodzice ze środowiska wiejskiego (21,8%).

W stosunku do płci nie zarysowały się istotne różnice. W opinii jednych grup nieznacznie dominują chłopcy, w innych zaś dziewczęta. Dość istotną rozbieżność w poglądach na rolę oceny niedostatecznej dało się zauważyć w poszczególnych grupach społecznych. Najbardziej wrażliwe na „dwóje" okazały się dzieci pochodzenia chłopskiego, na drugim miejscu robotniczego, i dopiero na trzecim dzieci z rodzin inteligenckich. Wydaje się, że jest to zjawisko normalne, jeśli weźmie się pod uwagę, że najwięcej kar cielesnych za złe postępy w nauce otrzymują dzieci chłopskie, mniej robotnicze, a najmniej inteligenckie. O tym, że dzieci chłopskie za złe wyniki w nauce otrzymują kary cielesne, informują nas w swoich wypracowaniach: Dziewczynka lat 12 z klasy VI (101): „Uczę się dlatego, bo bardzo

boję się tatusia, żebym nie dostała lania. Mama i tatuś powtarzają mi zawsze, żebym się uczyła, bo jak nie będę się uczyła, to dostanę lanie". Chłopiec z klasy VI lat 13 (107) pisze: „Uczę się dlatego, aby nie otrzymać dwói. Jak przyniosę do domu dwóję, to tato lub mama mnie zbije". Chłopiec z klasy VII lat 14 (111): „Ja uczę się dlatego, żebym nie dostał dwójki, bo za dwójkę mama na mnie krzyczy i jeszcze dlatego się uczę, żebym zdał do następnej klasy, bo jak nie zdam, to też dostanę lanie". Dziewczynka lat 13 z klasy VI pochodzenia robotniczego: „Uczę się, żeby zrobić przyjemność sobie i rodzicom. Nie lubię dostawać dwójek, bo boję się rodziców. Gdy otrzymam dwóję, to zawsze dostanę pasem lub za włosy". Kara cielesna jako „zapłata" za złą ocenę stosowana jest także w rodzinach robotniczych i inteligenckich, przy czym rodzice reprezentujący wyższy poziom kulturalno-umysłowy częściej za złe wyniki stosują pozbawienie wolności, moralizują lub nie pozwalają dzieciom uczestniczyć w zabawach koleżeńskich.

Z analizy przedstawionych danych wynika, że ocena niedostateczna jest bodźcem podwójnie mobilizującym uczniów do nauki. W wypadku otrzymania oceny niedostatecznej uczeń stara się ją poprawić. W sytuacji zagrożenia dwóją działa ona profilaktycznie, by nie dopuścić do jej otrzymania. Nie wynika z tego jednak, że ocena niedostateczna jako bodziec mobilizujący do nauki winna być jak najczęściej stosowana — przypuszczenia takie rozpraszają odpowiedzi uzyskane na to samo pytanie, które dotyczyło demobilizującej roli oceny niedostatecznej.

OCENA NIEDOSTATECZNA JAKO BODZIEC DEMOBILIZUJĄCY UCZNIÓW DO NAUKI

Środowisko	W świetle wypowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Pochodzenie społeczne			Ilość badanych	Nr pytania	Korelacje
					Intel.	Robotn.	Chłops.			
miejskie	na-li	10 4	28 11,2	38 15,2	16 6,4	22 8,8	—	245		
	uczn.	21 5,5	25 6,5	46 12	21 5,5	25 6,5	—	383		
	rodzic.	36 7,4	42 8,7	78 16,1	32 6,6	46 9,5	—	484		
wiejskie	na-li	17 8,0	41 19,1	58 27,1	20 9,3	14 6,6	24 11,2	214		
	uczn.	22 5,9	48 12,8	70 18,7	28 7,5	20 5,3	22 5,9	375		
	rodzic.	25 6,8	64 17,3	89 24,1	25 6,8	34 9,2	30 8,1	370		

Obok danych utrzymujących, że ocena niedostateczna pobudza uczniów do wysiłku, uzyskaliśmy pewien procent wypowiedzi świadczących o demobilizującej roli „dwói". Problem ten ilustruje zamieszczona na str. 442 tabela:

Przy rozpatrywaniu danych tej tabeli przypomina nam się stosunek badanych do oceny bardzo dobrej. Tam dla 18,7% uczniów miejskich ocena bardzo dobra była bodźcem mobilizującym do nauki, tu zaś dla 12% przedstawicieli tego środowiska ocena niedostateczna jest czynnikiem demobilizującym. Jeszcze większa zbieżność wyników daje się zaobserwować w środowisku wiejskim, gdzie 14,01% uczniów mobilizuje do nauki ocena b. dobra i dobra, a 18,7% demobilizuje ocena niedostateczna. Najkorzystniej wypadły porównania wypowiedzi nauczycieli i rodziców, gdzie różnice niezgodności co do mobilizującej roli oceny b. dobrej i demobilizującego oddziaływania przysłowiowej „dwói" wahają się w granicach od 1,4% u nauczycieli miejskich do 0,4% u rodziców z tegoż środowiska.

Znacznie większe różnice uwidoczniły się w wypowiedziach przedstawicieli środowiska wiejskiego. Na wsi w świetle wypowiedzi nauczycieli tylko 13,8% mobilizuje ocena b. dobra, ocena niedostateczna demobilizuje aż 27,1%, według rodziców stosunek ten przedstawia się jeszcze mniej korzystnie: 12,4% mobilizuje, 24,1% demobilizuje. Wyniki te znajdują częściowo potwierdzenie w arkuszach ocen. Na wsi uczniowie posiadają znacznie więcej ocen dostatecznych, w mieście zaś bardzo dobrych, dobrych i niedostatecznych.

Z powyższego porównania wynika, że mniej więcej tyle samo uczniów pragnie otrzymywać wysokie oceny, ile przeżywa rozczarowanie z tytułu otrzymania ocen niedostatecznych. Procent tych uczniów sięga 18. Dla pozostałych 82% najkorzystniejsza jest ocena dostateczna. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że o ile na dobrej i b. dobrej ocenie zależy niezbyt dużemu procentowi badanych, to ucieczka przed oceną niedostateczną jest dość powszechna i sięga około 58% badanych.

Jak wyżej wykazaliśmy, ocena niedostateczna często pociąga za sobą karę cielesną lub niebezpieczeństwo pozostania na drugi rok w tej samej klasie.

U większości osób otrzymujących ocenę niedostateczną jest ona połączona z pewnym niepokojem lub nawet lękiem. Niepokój płynący z obawy przed możliwością otrzymania oceny niedostatecznej może okazać się twórczy. Zdaniem H. Lindgrena: „Niepokój, który sprawia, że uczniowie stają się bardziej recepcyjni przy uczeniu się, jest niepokojem normalnym, który pomaga, zachęca do nabycia umiejętności społecznych, łagodzi stosunki międzyludzkie. Dzieci, które nie przeżywają takiego niepokoju, nie dbają o prawa i uczucia innych, ignorują wszelkie dalsze konsekwencje swego zachowania się" [11]. Natomiast nadmiar niepokoju wyraźnie prze-

[11] H. C. Lindgren, tamże, s. 258.

szkadza w uczeniu się. Dziecko bite za otrzymaną dwójkę lub łajane za słabszy stopień, nawet ucząc się rzeczy, które je interesują i nie sprawiają większych trudności, myśli przede wszystkim, by nie otrzymać kary, proces opanowywania wiedzy spycha wówczas na plan drugi.

Wydaje się, że z takim nadmiernym niepokojem przechodzącym w lęk mieliśmy do czynienia w jednej z klas naszego eksperymentu. Rygorystyczny stosunek nauczyciela do uczniów połączony z dużą ilością ocen niedostatecznych, i to nie zawsze uzasadnionych, przyczynił się do tego, że wyniki nauczania w klasie VI[a] uległy znacznemu pogorszeniu w stosunku do równoważnych klas traktowanych łagodnie. Niczym innym tylko tym trzeba też tłumaczyć pozorną sprzeczność, jaka dała się zauważyć pomiędzy opiniami badanych grup na temat dużej roli oceny niedostatecznej jako bodźca mobilizującego uczniów do nauki a niskimi wynikami, jakie uzyskaliśmy w klasie ocenianej w sposób bardzo rygorystyczny. Z obserwacji wynika, że klasa eksperymentalna VI[a] czuła się zagrożona.

Gunter Beier na podstawie przeprowadzonego eksperymentu stwierdził, że: „jednostki, które znajdują się w sytuacji groźnej i przeżywają silny niepokój, wykazują utratę zdolności »abstrakcyjnych«, czyli tracą giętkość funkcji intelektualnych" [12]. Przed nadmiarem niepokoju w uczeniu się przestrzega także T. Tomaszewski w następującym sformułowaniu: „oczekiwanie na niebezpieczną sytuację łączy się często z silniejszymi objawami dezorganizacji niż sama sytuacja, której się człowiek obawia" [13]. Silny niepokój przed oceną niedostateczną wzmaga się szczególnie wówczas, gdy uczniowie są straszeni perspektywą powtarzania klasy, otrzymania kary cielesnej lub opinią złego ucznia w oczach klasy i nauczyciela. Niepokój ten może być częściowo lub całkowicie wyeliminowany, jeśli ocena zostanie pozbawiona charakteru przypadkowego i subiektywnego, zależnego od temperamentu i złego lub dobrego nastroju nauczyciela, a stanie się obiektywnym środkiem do określenia wyników nauczania, jeśli lęk, który ogarnia ucznia każdorazowo przed spodziewaną i wystawianą oceną zostanie zastąpiony inną formą oceny, w której uczeń sam będzie mógł krytycznie ustosunkować się do swoich wiadomości i nie będzie miał pretensji do nauczyciela, że go niesprawiedliwie ocenił, gdyż będzie się czuł twórcą swoich ocen. Perspektywę takiej oceny stwarzają dobrze opracowane teksty wiadomości dla każdego poziomu i przedmiotu nauczania. Ciekawe badania na ten temat przeprowadził Stanisław Kosiński [14].

Z tego, cośmy wyżej powiedzieli, wynika, że ocena niedostateczna ma szerszy zasięg oddziaływania na uczniów niż dobra i bardzo dobra. Możemy z tego wnioskować, że poważny procent badanych uczniów (21,08% wg opinii rodziców miejskich do 58,4% wg opinii uczniów wiejskich) nie

[12] Cytuję wg H. C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. PZWS, Warszawa 1962, s. 259.

[13] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 239.

[14] S. Kosiński: Ocena wyników nauczania. *Wychowanie* 1966, nr 16.

uczy się z potrzeby osiągania wysokich not ani też z chęci błyszczenia w gronie kolegów czy w domu rodzinnym, ale przede wszystkim z obawy przed pozostaniem na drugi rok w tej samej klasie lub z lęku przed ewentualnymi niemiłymi następstwami grożącymi ze strony rodziców, w formie pozbawienia przyjemności lub wymierzenia kary cielesnej. Większość uczniów lęka się oceny niedostatecznej, a tylko 18,7% liczy na uzyskanie wysokich not.

Na nasuwające się pytanie: „Na jakie oceny liczy pozostała większość badanych dzieci?" odpowiedzi udzielają nam sami uczniowie w przeprowadzonej z nimi rozmowie psychologicznej. Zapytany przez eksperymentatora Janusz M., lat 13, syn nauczyciela: „Jakich ocen spodziewasz się na świadectwie?" — odpowiedział — „dostatecznych".

Eks. — „Dlaczego spodziewasz się najwięcej ocen dostatecznych?"

U. — „Dlatego, że takie będę miał".

Eksp. — „A dlaczego nie starasz się, byś miał czwórki, a może nawet piątki?"

U. — „Dlatego, że na czwórki i piątki trzeba się dużo uczyć, a mnie nie zawsze się chce siedzieć nad książkami, a poza tym żeby mieć piątki, to trzeba zawsze wszystko umieć, a na trójkę to jak popadnie".

Eksp. — „Jak sądzisz, jaka ocena jest dla ucznia najbardziej wygodna?"

U. — „Uważam, że trójka, bo i na trójkach można skończyć szkołę i mniej się napracować".

Inny przykład: Maria L. uczennica klasy VII, córka stolarza.

Eksp. — „Jakich ocen spodziewasz się najbardziej na świadectwie?"

U. — „Dostatecznych".

Eksp. — „Dlaczego spodziewasz się najwięcej ocen dostatecznych?"

U. — To nie ode mnie zależy".

Eksp. — „A od kogo to zależy, jak sądzisz?"

U. — „Od tego, że nie mam zdolności do matematyki, chemii i rosyjskiego".

Uczeń z klasy VII, syn robotnika (21), lat 14.

Eksp. — „Jakich ocen spodziewasz się najwięcej na świadectwie?"

U. — „Same trójе i czwórka ze sprawowania".

Eksp. — „Dlaczego będziesz miał same trójе?"

U. — „Dlatego, że słabo się uczę".

Eksp. — „Czy nie możesz uczyć się lepiej?"

U. — „Może bym i mógł, ale nie zawsze mi się chce".

Eksp. — „A czy chciałbyś mieć same czwórki i piątki?"

U. — „Tak".

Eksp. — „To dlaczego nie starasz się, byś miał dobre stopnie?"

U. — „Nieraz chciałem mieć czwórki, ale coś mi nie wychodziło, bo nie zawsze umiem odrobić prace domowe i nie zawsze starczy mi czasu na wszystkie lekcje".

Eksp. — „Czy masz zamiar uczyć się dalej po skończeniu szkoły podstawowej?"

U. — „Tak, wybieram się do zawodówki (chodzi o zasadniczą szkołę zawodową)".

Przekonanie, że ocena dostateczna w zupełności wystarcza i nie warto się wysilać na czwórkę lub piątkę, jest opinią około 39,0% uczniów miejskich i 45,3% uczniów ze środowiska wiejskiego. Dane te świadczą o bardzo wygodnej i praktycznej, ale mało pocieszającej postawie badanych uczniów w stosunku do nauki szkolnej. Jest to niejednokrotnie wyraz bezradności wynikający z samouświadomienia sobie niedostatecznych zdolności lub wzrostu krytycyzmu, jaki rodzi się w okresie dojrzewania. Nierzadko jest to także niechęć do nauki lub brak odrobiny silnej woli. „Mógłbym mieć lepsze oceny, ale nie zawsze chce mi się uczyć".

Ponadto należy dodać, że w klasach starszych szkoły podstawowej ocena przestaje być sprawą indywidualną, a zaczyna nabierać charakteru społecznego. Jeśli klasa jest dobrze „prowadzona" i większość uczniów ma poważne aspiracje i plany na przyszłość, to wysoka ocena jest należycie doceniana, jeśli zaś opinia społeczna klasy głosi hasło: „uczeń bez dwój, jak żołnierz bez karabinu", to w takim kolektywie klasowym nie ma atmosfery dla dobrych i bardzo dobrych ocen. Na ten moment zwracają także uwagę L. Bożowicz [15] i G. Rosenfeld.

Prawdę tę potwierdzają także arkusze ocen, z których jasno wynika, że większość badanych uczy się dla oceny, a najbardziej chyba smutne jest to, że około 70% przebadanych uczniów kl. V—VII zadowala się oceną dostateczną. Arkusze ocen wykazują, że największa ilość ocen niedostatecznych przypada na okres pierwszy, w drugim i trzecim uczniowie je stopniowo „podciągają", by na koniec roku zapewnić sobie niezbędne do uzyskania promocji oceny dostateczne. Ten minimalistyczny stosunek uczniów do otrzymanych ocen znajduje swój wyraz w częstym odpisywaniu zadań, podpowiadaniu, a nawet okazywaniu do oceny cudzych prac.

Tym poważnym wypaczeniom moralnym w pogoni za tzw. oceną „państwową" — dostateczną — dają uczniowie wyraz w licznych swych wypowiedziach [16].

Przyczyn opisanego stanu rzeczy jest bardzo wiele. Po pierwsze — wielu uczniów nie ma wyrobionych podstawowych nawyków uczenia się i każdy większy wysiłek sprawia na nich wrażenie trudności nie do pokonania. Po drugie — wielu uczniów nie zdaje sobie sprawy z tego, że ocena jest przede wszystkim miarą stopnia opanowania przez nich wiadomości, a nie wyrazem stosunku nauczyciela do ucznia. Po trzecie — w wielu szkołach uczniowie błędnie rozumieją ideał dobrego ucznia. Niejednokrotnie większym autorytetem, uznaniem i sympatią wśród grona rówieśników cieszy

[15] L. Bożowicz, tamże, s. 113.
[16] L. Niebrzydowski: Dlaczego nie uczą się? *Rodzina i Szkoła* 1966, nr 10.

się trójkowy „cwaniak" niż piątkowy „kujon". Jest to zjawisko powszechnie znane i dostrzegane przez wielu nauczycieli. Na moment ten zwraca także uwagę H. Roth, psycholog niemiecki, który powiada, że nagroda moralna, jaka spotyka „dwójkowego cwaniaka" ze strony kolegów za jego odwagę i nieróbstwo, jest znacznie większa niż otrzymana b. dobra ocena lub pochwała od nauczyciela. Niejeden dobry uczeń — zdaniem H. Rotha — chętnie zrezygnowałby z otrzymanej piątki lub wyróżnienia czy nagrody ze strony nauczyciela, gdyby w zamian za to mógł pozyskać sympatię i uznanie kolegów [17].

U podstaw wyrażonego przez H. Rotha zdania leżą głębokie przyczyny psychologiczne tkwiące przede wszystkim w naturalnej potrzebie uznania i potwierdzania samego siebie, tak mocno zarysowującej się w okresie dojrzewania (11—14 lat). Powód ten, jakkolwiek wydaje się być ważny, nie jest jednak jedynym. Obok naturalnych oporów wynikających z okresu dojrzewania istotną rolę odgrywa tu postawa ucznia wobec nauki wyrażająca się u większości uczniów niską odpowiedzialnością moralną, a także słabością woli, nie pozwalającą zdobyć się na większy wysiłek. Przytoczone tu cechy osobowości znalazły w dużym stopniu potwierdzenie w wynikach badań przeprowadzonych przy pomocy kwestionariusza osobowościowego R. B. Cattella [18].

Wnioski psychologiczne

Z rozważań naszych nad rolą oceny jako zewnętrznego bodźca (motywu) uczenia się dzieci szkolnych z klas V—VII wynikają następujące wnioski psychologiczne:

1. Ocena szkolna jest jednym z ważnych zewnętrznych motywów uczenia się, na co wyraźnie zwrócili uwagę w naszych badaniach nauczyciele, rodzice i uczniowie.

2. Dla większości uczniów skuteczniejszym bodźcem w uczeniu się od oceny dobrej oraz b. dobrej jest ocena niedostateczna. Wynika to stąd, że otrzymana przez ucznia dwójka mobilizuje jego środowisko domowe, wytwarza niepokój i pod znakiem zapytania stawia jego promocję do klasy następnej.

Wskazania pedagogiczne

W wyniku analizy zebranego materiału na temat roli oceny jako zewnętrznego bodźca uczenia się dzieci szkolnych nasuwają się następujące wskazania pedagogiczne:

[17] H. Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 4 Aufl., Berlin 1960, s. 257.

[18] R. B. Cattell: Handbook for the IPAT High Scool Personality. New York 1958.

1. W socjalistycznej szkole nie powinno być miejsca na minimalizm wyrażający się w pogoni za ocenami dostatecznymi.

2. Należy wyrobić w kolektywie klasowym prawidłowy stosunek do nauki i potrzebę uzyskiwania ocen dobrych i bardzo dobrych.

3. Trzeba wskazywać, jaką funkcję spełnia ocena i za co uczniowie ją otrzymują.

4. Bardziej dostrzegać uczniów dostatecznych i mobilizować ich, by osiągali oceny dobre.

5. Wyrabiać u uczniów przekonanie, że każda otrzymana ocena niedostateczna winna być poprawiona i stwarzać realne szanse jej poprawienia. W tym celu należy systematycznie odpytywać, by uczniowie mieli okazję poprawienia złej oceny w przeciągu kilku dni, zanim się do niej przyzwyczają.

6. Starać się wiązać jakość uzyskiwanych ocen z planami na przyszłość i perspektywami zawodowymi, na co wyraźnie zwracają uwagę niektórzy uczniowie w swoich wypracowaniach.

7. Przy pomocy oceny starać się określać miejsce, jakie uczeń zajmuje w gronie kolegów.

Jeśli wymienione wskazania pedagogiczne zostaną w pełni zrealizowane, możemy mieć nadzieję, że ocena spełni swą rolę jako zewnętrzny bodziec mobilizujący uczniów do intensywnej i systematycznej nauki szkolnej poprzez uruchamianie takich czynników wewnętrznych, jak: ambicja, lepsze uświadomienie swoich planów na przyszłość lub większe zainteresowanie przedmiotem nauczania.

ЛЕОН НЕБЖИДОВСКИ

МОТИВИРОЧНАЯ РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Автор рассматривает значение оценки как побуждение, которое оказывает определенное влияние на учёбу учеников. Хочет он определить, в каких условиях школьная оценка является средством повышения знаний ученика, в каких является ослабенным фактором. Для самых молодых учеников, особенно первоклассников, школьная оценка не имеет ещё существенного значения. Потверждают это исследования Л. И. Божович. Они заинтересованы в количестве оценок, чем в их качестве. Но уже во II, III и IV классе отношение учеников к оценке существенно изменяется. В это время пятёрки и четвёрки пользуются бельшим успехом. Ученики в этом возрасте учатся для оценок. По иному выглядет дело в старших классах основной школы. Наука становится для ученика объязанностью и не всегда самой приятной. Отсюда большинство учеников удовлетворяется позицей среднего ученика.

Автор провёл экспериментальные исследования, которые должны дать ответ на вопросы относящиеся к мобилизирующей или ослабленной роли школьной

оценки. Использовал он также в статьи наблюдения проведенные учителями, а также мнения родителей и учеников.

В заключительной части статьи автор подводит психологические и педагогические итоги. Указывает на то, что школьная оценка является важной, внешней мотивировкой науки. Однако для большинства учеников более эффективным стимулом является неудовлетворительная оценка, чем отличная и хорошая.

В своих педагогических указаниях автор подчеркивает необходимость выработки в классных коллективах правильного отношения к науке, получения хороших и очень хороших оценок, избежания минимализма в виде удовлетворительных оценок, мобилизации учителем средних учеников, чтобы могли получать хорошие оценки. Автор наклоняет учителей к выработке среди учеников убеждения, что каждая неудовлетворительная оценка должна быть ими исправлена, а также, чтобы связывали они качество получаемых оценок со своими жизненными преспектывами.

LEON NIEBRZYDOWSKI

MOTIVATING ROLE OF SCHOOL MARKS IN THE PROCESS OF LEARNING

The author concentrates his attention on the role of school marks functioning as an incentive influencing the performance of schoolchildren. He attempts to find out in what circumstances the marks help in the increase of the amount of knowledge of the learners and on the other hand to what extent the marks may be considered to be a destructing factor.

The youngest learners, especially first-graders, do not attach any great importance to the school marks. The research conducted by L. I. Bożowicz confirms this statement. The firstgraders are more interested in the quantity of marks than in their quality. However in the 2nd, 3d and 4th grades the learners attitude to the school marks is conspicuously different. Very good and good marks are particularly welcome. The learners at that age learn to obtain good marks. The situation is still different in the top grades of the primary school. Learning becomes a duty, and often a tiresome one, so a majority of learners are satisfied with average grades.

The author has conducted an experimental research, expecting to obtain an answer to the question whether the marks mobilize the learners to more effective work or whether they have an opposite effect. The author has used certain observation made by the teachers as well as parents' and children's opinions.

The article ends with psychological and pedagogical conclusions. It is pointed out that the school mark is an important external motive of learning. For the majority of learners the unsatisfactory mark is more effective a stimulus than the very good one. In pedagogical recommendations the author underlies the necessiti of developing proper attitudes to learning in particular groups of learners, the will to obtain good and very good marks instead of merely satisfactory ones. The teachers should take care of average learners and encourage them to obtain good results. The author tries to encourage teachers to develop a conviction in their learners that every unsatisfactory mark should be improved and that they schould associate the quality of their marks with their future plans.

SZYMON WRZOSEK
GDAŃSK

MOTYWY WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

O osobowości nauczyciela w ogóle, a specjalnie o nauczycielu szkoły podstawowej, jego pochodzeniu społecznym, pozycji społecznej, motywach wyboru zawodu nauczycielskiego pisano w Polsce, tak w okresie międzywojennym, jak i w okresie dwudziestolecia powojennego bardzo wiele. Wystarczy w tym zakresie przytoczyć takie pozycje dokonujące przeglądu prac na poruszone tematy, jak: W. Okonia — Osobowość nauczyciela (1), J. Woskowskiego — O pozycji społecznej nauczyciela (2), W. Wojtyńskiego — Metody i wyniki badań pedeutologicznych (3), W. Wojtyńskiego — Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem (4), L. Bandury — Rozwój badań nad nauczycielem (5).

Jak wynika z analizy wszystkich rozpatrywanych badań empirycznych, wybór zawodu nauczycielskiego i motywy wyboru tego zawodu rozpatrywane były z wielu punktów widzenia, ale bez specjalnego uwzględnienia tych czynników, które w zależności od miejsca i czasu determinują wybór każdego zawodu.

Na każdego, a tym bardziej na młodzież, działa i stwarza tendencje do naśladowania styl życia jednostek dorosłych i całych grup społecznych. Wyraża się on w jakości i sposobie używania środków komunikacji, w jakości i sposobie mieszkania, ubierania, odżywiania, korzystania z dóbr kulturalnych, w formie wysławiania, w sposobie zachowania się towarzyskiego (6). Styl życia wynika w pierwszym rzędzie z wysokości wynagrodzenia czy, jakby powiedział ekonomista, z ilości dóbr materialnych przypadających na jednostkę przy podziale dochodu narodowego.

Polska Ludowa postawiła w pierwszym rzędzie na rozwój przemysłu i przygotowanie do niego odpowiednio wykwalifikowanych kadr. Powstały liczne szkoły zawodowe, zapewniające swoim absolwentom pracę w przemyśle o wyższym wynagrodzeniu, niż dawała praca nauczycielska. Przoduje w tym wypadku województwo gdańskie. H. E. Kryński udowadnia, iż województwo gdańskie odgrywa w gospodarce krajowej poważniejszą rolę, aniżeli to wynika ze stosunku obszaru do powierzchni całego kraju czy liczby ludności do liczby ludności całego kraju (9). Okręg gdański już od powstania Polski Ludowej przoduje liczbą szkół średnich na liczbę mieszkańców przed takimi województwami, jak śląskie (przed podziałem), łódzkie, warszawskie, a tym bardziej przed szczecińskim, lubelskim, olsztyńskim czy białostockim (10). Ilościowy rozwój szkolnictwa odciągał młodzież od liceów pedagogicznych w całym kraju, a specjalnie w województwie gdańskim. Gdy w roku 1947 na licea pedagogiczne w okręgu śląskim przypadało przeciętnie po 248 uczniów, w lubelskim po 205,

w warszawskim po 195, to w okręgu gdańskim zaledwie po 108 uczniów (11). Do tego należy dodać, że województwo gdańskie już w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości odczuwało brak męskiej siły roboczej, co np. w roku 1959 wyrażało się liczbą ponad 5 tysięcy. Pracownicy stoczni, pracownicy marynarki handlowej i rybołówstwa to prawie tylko mężczyźni. Szkoły przygotowujące kadrę do tego rodzaju prac, jak Technikum Budowy Okrętów, Szkoła Morska, Szkoła Rybołówstwa Morskiego czy Technikum Łączności i Technikum Mechaniczno-Elektryczne — to szkoły, które albo wyłącznie, albo przede wszystkim rekrutowały chłopców, zapewniając im pracę i w porównaniu z innymi pracami zupełnie dobre wynagrodzenie. Nic więc dziwnego, że już od początku każda z nich miała po kilku kandydatów na jedno limitowane miejsce.

Natomiast do liceów pedagogicznych zgłaszały się przeważnie dziewczęta, i to najczęściej z wielkimi brakami w zakresie szkolnej wiedzy i umiejętności. Do roku 1962 w okręgu gdańskim przyjmowano prawie wszystkie kandydatki, jakie się zgłaszały (12). Nie pytano ich o motywy wyboru szkoły. Z perspektywy przepracowanych pięciu lat w liceum pedagogicznym odpowiadały często bardzo szczerze: „Do zasadniczej szkoły zawodowej nie chciałam iść, do technikum czy liceum ogólnokształcącego na pewno nie złożyłabym egzaminu wstępnego, pozostawało tylko liceum pedagogiczne" (13).

Styl życia wynika również z poziomu przygotowania zawodowego i ogólnego wykształcenia. Inaczej oceniane jest nabywanie umiejętności zawodowych w drodze terminowania i wiedzy w ośrodkach doskonalenia rzemiosł, a inaczej przygotowanie zawodowe i kształcenie w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach, liceach i uczelniach wyższych. W świadomości młodzieży występuje podział na zawody wymagające niższych, średnich i wyższych kwalifikacji. Próbny sondaż w 1958 roku opinii absolwentów szkół podstawowych ze środowisk robotniczych wykazał, że chłopcy pochodzący z tych środowisk wysoko sobie cenią zawody z wykształceniem wyższym i średnim o charakterze technicznym i wymagającym odwagi, ale zawsze dobrze płatne, gdy dziewczęta ceniły sobie bardziej kierunki artystyczne, usługowe, zadowalały się również zawodami mniej płatnymi (14). Ilość absolwentów indentyfikujących się z zawodem, do którego przygotowała ich szkoła, świadczyć może o trafności lub pomyłce w wyborze zawodu i szkoły, ale może świadczyć również, że wprost nie wypada indentyfikować się z zawodem źle płatnym, gdzie pracuje dużo osób nie posiadających ukończonej szkoły średniej i do którego idzie młodzież mniej uzdolniona. W roku 1960 identyfikowało się z obranym zawodem: 88 procent absolwentów Technikum Wodno-Melioracyjnego w Gdańsku-Oruni, 85 procent absolwentów Technikum Łączności w Gdańsku, 82 procent absolwentów Technikum Młynarskiego w Kwidzynie, 80 procent absolwentów Liceum Muzycznego w Gdańsku, 75 procent absolwentów Technikum Hotelarskiego w Sopocie (obecnie w Gdyni), a tylko

28 procent wszystkich absolwentów liceów pedagogicznych w całym województwie (15).

Jeżeli chodzi o absolwentów liceów pedagogicznych, to stanowisko ich nie było protestem przeciw poziomowi nauczania, wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego. Młodzież licealna była specjalnie wdzięczna nauczycielstwu za organizowanie dodatkowych godzin języków obcych, za wyrównywanie braków z zakresu szkoły podstawowej i w ogóle za organizowanie pomocy w nauce. Właśnie dopiero w toku nauki nabierała młodzież zamiłowania do pracy nauczycielskiej, do „pracy z żywym, ciągle rozwijającym się, kształtowanym i kształtującym się organizmem ludzkim, a nie z materiałem martwym" (16). Pomimo wytworzonego zamiłowania do zawodu nauczycielskiego najzdolniejsi absolwenci szli na wyższe studia, najczęściej nienauczycielskie, a mający okazję podejmowali inną pracę popłatniejszą od nauczycielskiej.

Dane liczbowe o porzucaniu zawodu nauczycielskiego w skali całego kraju podaje Wł. Ozga (17). Okręg gdański nie był w tym wypadku wyjątkiem. Wystarczy przytoczyć następujące dane. W latach szkolnych 1960/61 i 1961/62, gdy już w skali krajowej odpływ osłabł, w okręgu gdańskim porzuciło zawód nauczycielski 133 osoby, w tym 91 mężczyzn. Do milicji odeszło 23 nauczycieli, do służby zawodowej w wojsku — 6, do przemysłu — 8, do kultury — 5. Oprócz tego do wielu innych zawodów, jak pracownicy stoczni, urzędnicy celni, w rybołówstwie itp. (18).

Styl życia wynika również z zakresu władzy, jaka przypada jednostce czy całej grupie społecznej. Z. Bauman, powołując się na „doświadczenie historyczne", stwierdza, iż do posiadania władzy dąży w ogóle niewielka grupa osób (19). Z. Bauman nie mówi natomiast, jak dużo osób nie znosi władzy, a to jest bardzo interesujące.

Z sondażu przeprowadzonego wśród absolwentów szkół podstawowych, średnich i wśród pracującego nauczycielstwa wynika, iż w podanych im 56 zawodach przedstawicieli milicji i wojska, jako typowi przedstawiciele władzy, nie otrzymali wysokich rang. Wspomniani poprzednio nauczyciele, którzy poszli do milicji, nie poszli tam ze względu na zakres władzy, lecz ze względu na wynagrodzenie z emeryturą włącznie. Można by zatem tak powiedzieć — podobnie jak o wykształceniu — iż do posiadania władzy, która nie przynosi korzyści materialnych (i to byłoby zgodne z danymi historii), dąży istotnie niewielka grupa osób. Natomiast z tego samego sondażu wynika, że wielka liczba ludzi nie pragnie sprawowania władzy, a specjalnie nie lubi nadmiaru władz. Tymczasem chyba żaden z zawodów nie posiadał tylu władz w okresie pierwszego piętnastolecia Polski Ludowej, ile zawód nauczycielski. Począwszy od przewodniczącego gromadzkiej rady narodowej, następnie przewodniczącego gminnej rady narodowej i powiatowej poprzez czynniki partyjne do różnych instancji nadzoru pedagogicznego włącznie. Nauczyciel odpowiadał za nikłą ilość rolniczych spółdzielni produkcyjnych, za słabą kontraktację, za niedocią-

gnięcia w spółdzielniach o charakterze spożywczym, za przebieg różnego rodzaju szczepień, w końcu za nauczanie, do którego przygotowywało go liceum pedagogiczne. Nie należy się zatem dziwić, że nauczycielstwo, a i absolwenci będący już po tak zwanej praktyce ciągłej w różnych szkołach w mieście i na wsi, mają dostateczny materiał, aby w odpowiedziach na sondaże rzucać cierpkie, a nawet pełne goryczy słowa.

Powiedziano na wstępie, że wybór zawodu nauczycielskiego i motywy tego wyboru należy rozpatrywać — jak każde zjawisko społeczne i fizyczne — między innymi w zależności od miejsca, w którym przebiegają. Otóż takie zjawiska, jak ucieczka z zawodu nauczycielskiego, nikła identyfikacja absolwentów liceów pedagogicznych z zawodem nauczycielskim, feminizacja tego zawodu, brak motywów ideowych nie przebiegały jednakowo w całym okręgu gdańskim. W powiecie kościerskim, typowo rolniczym, bez przemysłu, odległym od Trójmiasta, bez żadnego technikum, a tylko z liceum ogólnokształcącym i liceum pedagogicznym zawód nauczycielski obok takich zawodów, jak lekarz, architekt, sędzia, adwokat, aptekarz, ksiądz, cieszył się dużym uznaniem. W powiecie kościerskim żaden nauczyciel nie porzucił zawodu; ilość identyfikujących się absolwentów liceum pedagogicznego z zawodem nauczycielskim wynosiła 58 procent, gdy w Trójmieście tylko 7, chłopcy stanowili tam zwykle 25 do 30 procent absolwentów, gdy w Trójmieście zaledwie 7 do 10 procent, absolwenci kościerscy wykazywali również największą liczbę motywów o charakterze ideowym. Inaczej układają się stosunki w tym zakresie w odległym również od Trójmiasta powiecie kwidzyńskim. W Kwidzynie jest jednak przemysł, jest kilka szkół zawodowych o licznych wydziałach i liceum ogólnokształcące. Stąd młodzież miejscowa ma większy wybór szkół, ale i w związku z tym w liceum pedagogicznym w Kwidzynie bywało mniej chłopców niż w liceum kościerskim i znacznie mniejsza identyfikacja absolwentów z zawodem nauczycielskim, gdyż zaledwie 27 procent.

Należy spojrzeć również, jak kształtował się wybór zawodu nauczyciela szkoły podstawowej i motywy tego wyboru w ostatnich kilku latach. Po roku 1960 na terenie województwa gdańskiego nie otworzono żadnej szkoły średniej. Tymczasem z każdym rokiem wzrastała liczba absolwentów szkół podstawowych. W 1959/60 r. województwo miało 14 594 absolwentów, w 1961/62 — 19 460, 1962/63 — 22 859 i w roku szkolnym 1963/64 — 28 236 absolwentów (20). Podaż kandydatów do szkół średnich z każdym rokiem wzrastała. Komisje rekrutacyjne do szkół średnich miały coraz lepszy wybór uczniów. Odnosiło się to i do uczniów liceów pedagogicznych — tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Jeżeli chodzi o ilość uczniów w liceach pedagogicznych, to wzrosła ona z 2111 uczniów w roku szkolnym 1959/60 do 2360 w r. 1960/61, do 2614 w r. 1961/62 i do 2790 uczniów w roku szkolnym 1962/63. Jeżeli chodzi o nabór jakościowy, byli to uczniowie na ogół dobrzy, ze szkół przeważnie miejskich, ze środowisk rzemieślniczych, drobnourzędniczych, mniej natomiast ze środowisk wiej-

skich. Odpowiednio do wzrostu uczniów liceów pedagogicznych wzrasta również liczba absolwentów tychże szkół z 351 w roku 1960, do 365 w roku 1961, do 455 w roku 1965 i do 544 w roku 1966 (21). Wzrasta również liczba absolwentów studiów nauczycielskich, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów podejmujących pracę w szkołach podstawowych. Podaż pracy nauczycielskiej zaczyna pokrywać zapotrzebowanie. Dodać do tego należy, że w ogóle na rynku pracy w województwie gdańskim podaż przekracza zapotrzebowanie, a mianowicie w 1960 roku czekało na zatrudnienie 2148 osób, przeważnie kobiety, w 1962 — 2517 i w 1964 roku 4070 osób, w tym mężczyzn 382 (22). W tej sytuacji każda praca zaczyna być bardziej ceniona i nauczycielska również. Odzwierciedla się to bardzo wyraźnie w identyfikowaniu się absolwentów liceów pedagogicznych z zawodem nauczycielskim, nieznacznie natomiast w pozycji społecznej nauczyciela w stosunku do innych zawodów.

Procent absolwentów zadowolonych z obranego zawodu:

Licea pedagogiczne	Rok 1960	Rok 1966
Gdynia	7	65
Tczew	21	67
Lębork	26	71
Kwidzyn	27	73 (23)
Wejherowo	38	73
Żukowo	58	81
Kościerzyna	58	83

Najczęściej wymieniane motywy wyboru zawodu nauczycielskiego

	1960 r. %	1966 r. %
1. Sytuacja materialna — przymusowa bez innych możliwości, bieda w domu przy licznej rodzinie, brak innej szkoły zawodowej, liczenie na internat i stypendium, zapomogę, liczenie na pracę blisko domu.	80	32
2. Liczenie na jakiś inny zawód, na studia nienauczycielskie — w ostateczności podjęcie zawodu nauczycielskiego.	60	22 (24)
3. Łatwość nauki: łatwiejszy egzamin wstępny, w ogóle mniejsze wymagania, pomoc w nauce, lepsza opieka.	45	18
4. Zamiłowanie do zawodu: społeczna ważność pracy nauczycielskiej, przyjemność pracy z dziećmi, łatwość pracy.	43	72
5. Inne motywy: wpływ nauczycieli czy koleżanek, przypadek.	30	15

Największą liczbę zadowolonych z zawodu nauczycielskiego oczywiście stanowią dziewczęta, chłopcy raczej wyjątkowo. Nie znaczy to jednak, że dziewczęta gotowe są podjąć pracę nauczycielską w każdej miejscowości, że absolwentki liceum gdyńskiego chętnie pójdą do pracy na wieś. W takim wypadku nawet absolwentki liceum w Kwidzynie czy Wejherowie bronią się przed podjęciem pracy na wsi, szczególnie na wsi odległej od miasta. I tu dochodzimy do nowego czynnika determinującego identyfikowanie się absolwentek liceum pedagogicznego z zawodem — warunków życia osobistego wynikającego z pracy w mieście czy na wsi.

Z badań F. Znanieckiego zawartych w pracy: „Miasto w świadomości jego obywateli" wynika, że tak wśród rodowitych, jak i napływowych obywateli miasta nie ma chętnych do zamieszkania na wsi. Miasto lepiej zaspokaja wszystkie ich potrzeby niż wieś (25).

P. Rybicki w artykule: „Problematyka środowiska miejskiego" omawiając potrzeby ludzkie, zauważa, „że we współczesnych warunkach na ogół miasto średnie jest mniej zdolne do pełnego zaspokajania tych potrzeb niż miasto wielkie, miasto wielkie mniej niż milionowe" (26).

K. Przecławski w pracy: „Miasto i człowiek" wylicza piętnaście różnic tradycyjnego modelu wsi i modelu wielkiego miasta (27). Między innymi różnica tkwi w odległości od środków komunikacji, w odległości od środków kultury, nauki, w ogóle od cywilizacji.

R. Miller w pracy: „U progu młodości" (28) ukazuje marzenia czternastolatków. Uczniowie ze wsi marzą o mieszkaniu w mieście, uczniowie z małych miasteczek marzą o pobycie w dużym mieście, uczniowie z miast wojewódzkich najchętniej mówią o Warszawie.

O dążeniach do pracy w mieście wychowanków szkół nauczycielskich pisze J. St. Bystroń w „Szkole i społeczeństwie" (29). Między innymi przytacza, iż „nauczyciele szkół miejskich na prowincji starają się o awans socjalny przez przejście do większego miasta, zwłaszcza uniwersyteckiego. Wchodzi tu w grę cały szereg czynników: wyższe wartościowanie życia wielkomiejskiego, większa niezależność osobista, możliwość wydatniejszej pracy, bardzo często także i wszechstronniejsze widoki kształcenia dzieci" (30).

Narzuca się pytanie, czy dzisiaj nauczyciele, a właściwie nauczycielki bardziej cenią sobie pracę w mieście niż na wsi i dlaczego? Otóż za pracą na wsi opowiada się zaledwie 24 procent badanych nauczycieli. Są to przeważnie kierownicy szkół, mężczyźni. Prawie trzy czwarte badanych nauczycieli wypowiada się za pracą w mieście. Wysuwa się tu cały szereg argumentów. Między innymi i te, o których mówią J. St. Bystroń i K. Przecławski. Wyliczane są walory cywilizacyjne, jak: światło elektryczne, bieżąca woda, łazienka, doskonała komunikacja, asfaltowe drogi, chodniki. Wyliczane są również walory z zakresu dystrybucji: ilość sklepów i ich zaopatrzenie. Ważne miejsce zajmują walory życia kulturalnego. Chodzi o dobre filmy w ładnych kinach, o korzystanie z teatru, koncertów, biblio-

tek. Osobno wyliczane są możliwości kształcenia dzieci w szkołach średnich i na uczelniach wyższych. Kilka z indagowanych nauczycielek zwróciło uwagę, iż rozluźnianie więzi rodziny nauczycielskiej na wsi jest wcześniejsze niż w mieście. „Nauczycielka na wsi widuje swoje dziecko codziennie tylko do czasu uczęszczania dziecka do szkoły podstawowej, natomiast matka nauczycielka w dużym mieście ma przy sobie swoje dziecko do czasu, gdy ono skończy wyższe studia" (31).

Najwięcej goryczy wyrażają te młode nauczycielki, które swego czasu nakazem pracy zostały wyrwane od swoich bliskich z dużych miast i rzucone w nie znane sobie środowisko wiejskie. „...najchętniej pracowałabym w samym Poznaniu — pisze jedna z nich. — Urodziłam się tam i wychowałam, jestem uczuciowo związana z tym miastem. Tam uczyła moja matka. Tam nauczycielami była rodzina mojego ojca od pradziada począwszy. W R. nie czuję się dobrze, brak mi ludzi bliskich, brak życia towarzyskiego" (32). Osoby rzucone z dużych miast nawet do osad z połączeniem kolejowym, jeśli nie znalazły partnera do zawarcia małżeństwa czy miłości pozamałżeńskiej, jeśli nie znalazły opieki o charakterze ciepła rodzinnego, uważają swoje życie za stracone. Stan ten odczuwany jest tym boleśniej, im więcej w domu było ciepła rodzinnego i im mniej dana osoba ma zaradności życiowej.

Potrzeba wyżycia się płciowego, założenia rodziny z partnerem, którego nie trzeba się wstydzić wobec koleżanek i z którym można się podzielić własnymi zainteresowaniami, troskami i radościami, zmusza absolwentki liceów pedagogicznych do podejmowania pracy w tych miejscowościach, gdzie już pracuje czy ma pracować kandydat na przyszłego małżonka. W Trójmieście bywa nim oficer marynarki, technik czy inżynier stoczni, lekarz, prawnik, pracownik nauki, rzeźbiarz i przedstawiciele innych zawodów. W miastach posiadających garnizony wojskowe nauczycielki wychodzą za mąż za oficerów i podoficerów służby czynnej (33).

Stanowisko męża, jego wykształcenie i uposażenie to zarazem pewien styl życia obejmujący i małżonkę nauczycielkę. Im stanowisko, wykształcenie i uposażenie męża jest wyższe, tym styl życia — jakość zaspokajania potrzeb, również jest wyższy. Natomiast małżonka nauczycielka to „pewniejsza gwarancja solidarności małżeńskiej, odpowiedniego wychowania dzieci, w ogóle dopilnowania domu, a najbardziej w czasie świąt" (34).

W dążeniu do poprawienia sobie sytuacji materialnej, podniesienia stylu życia młode nauczycielki chętnie podejmują pracę w miejscu czy w pobliżu mieszkania rodziców. Chodzi w tym wypadku o wspólne prowadzenie gospodarki domowej. Oto jak ujmuje ten problem jedna z nauczycielek: „Moje i moich rodziców skromne pobory przy prowadzeniu wspólnej kuchni pozwalają nam na przyrządzanie sobie zdrowszego, smaczniejszego i tańszego odżywiania, niż gdybym ja to prowadziła osobno i rodzice osobno" (35). Inna relacja w tej sprawie: „Wolałam zatrudnić się w przed-

szkolu tu w Sopocie i zostać przy matce. Jest mi tu wygodniej i więcej zaoszczędzę, niż gdybym wyjechała do pracy nauczycielskiej na wieś" (36).

Jeżeli są to absolwenci pochodzący ze środowiska wiejskiego, to sprzyja to podjęciu pracy na wsi, oczywiście w pobliżu rodziców. W powiecie kościerskim inspektor szkolny specjalnie uwzględnia takie życzenia absolwentów, wykorzystując je jako jeden z czynników wiążących młodych nauczycieli ze wsią. W tej sytuacji pochodzenie środowiskowe absolwentek liceum pedagogicznego ma poważne znaczenie. Tymczasem układ tego pochodzenia w stosunku do zapotrzebowań wsi nie jest korzystny.

Pochodzenie środowiskowe absolwentów liceów pedagogicznych wyrażone w procentach:

	Rok 1960	Rok 1966
Rolnicy	19,2	17,0
Urzędnicy	16,8	16,0
Rzemieślnicy . . .	16,8	16,5
Robotnicy	12,2	14,0
Technicy	11,0	14,5
Kolejarze	6,5	6,5
Nauczyciele	4,0	5,5
Pracownicy sklepów	2,0	2,0
Pracownicy poczty .	2,0	1,5
Kierowcy autobusów	1,5	1,5
Różne inne zawody .	8,0	5,0
Procent kobiet:	82,0	83,0

Istota zmiany układu polega na dalszym poważnym zwiększeniu się liczby absolwentek ze środowiska miejskiego, co w efekcie zwiększa podaż pracy nauczycielskiej w miastach, a zmusza nadal władze szkolne do zatrudniania w szkołach wiejskich osób bez pełnych kwalifikacji nauczycielskich, co dla województwa gdańskiego (według stanu z października 1966 roku) stanowiło 109 osób. Stan ten obejmuje prawdopodobnie całą Polskę. Świadczą o tym słowa ministra W. Tułodzieckiego wypowiedziane w listopadzie na konferencji w Sulejówku (38). Brak mieszkań dla nauczycieli, na co wskazywał minister, jest tylko jedną z przyczyn niechętnego podejmowania pracy na wsi przez absolwentów szkół pedagogicznych, z przytoczonych materiałów wynika, że zjawisko to jest bardziej złożone.

Wracając do identyfikowania się absolwentek liceów pedagogicznych z zawodem nauczycielskim i motywu wyboru tego zawodu „ze względu na zamiłowanie w tym kierunku", należy wprowadzić tutaj poważną poprawkę, a mianowicie, iż prawie 99 procent absolwentek pochodzenia miejskiego zamiłowanie do pracy nauczycielskiej ogranicza do pracy w mieście.

Przyjrzyjmy się zwolennikom pracy na wsi. Są to przeważnie małżeństwa nauczycielskie, i to starsze, gdzie mężowie z reguły są kierownikami

szkół. Są nauczycielki-żony pracowników umysłowych na wsi. Są niektórzy kierownicy szkół ożenieni na wsi z córkami gospodarzy. Wszyscy ci nauczyciele posiadają z reguły dobre mieszkania. Do szkół, gdzie ci nauczyciele pracują, należą większe czy mniejsze ilości ziemi, zabudowania gospodarskie. Warunki te pozwalają nauczycielom zająć się dodatkowo gospodarstwem. W powiatach: kościerskim, kartuskim czy wejherowskim przeważa stara tradycja — uprawa ziemniaków i hodowla przynajmniej jednej krowy i kilku sztuk nierogacizny, stadka drobiu. Pokrywa to najniezbędniejsze zapotrzebowanie na wyżywienie rodziny. Na terenach Powiśla, gdzie gleba jest znacznie lepsza, dodatkowe dochody daje uprawa buraków cukrowych, rzepaku. Na Żuławach, oprócz rzepaku i buraków cukrowych, nauczyciele posiadający ziemię uprawiają rośliny lecznicze, przemysłowe i specjalne pastewne. Nic więc dziwnego, że nauczyciele ci posiadają wysokiej marki samochody (pow. kwidzyński, sztumski, nowodworski), część z nich pobudowała sobie domki jednorodzinne (pow. gdański, starogardzki, kościerski, malborski, wejherowski). Placówek takich jest jednak niewiele i dawno poobsadzane.

Sprawa braku wysoko wykwalifikowanych nauczycieli na wsi jest zjawiskiem obejmującym nie tylko Polskę. Różne państwa stosują specjalne bodźce ekonomiczne do podejmowania pracy na wsi przez nauczycielstwo. NRD z dobrym skutkiem stosuje specjalne dodatki do zasadniczych poborów, Jugosławia stosuje stały dodatek w wysokości od jednej czwartej do jednej trzeciej zasadniczej płacy miesięcznej *.

W pewnym stopniu na porzucanie zawodu nauczycielskiego mają wpływ warunki pracy zawodowej: zły lokal szkoły, przeładowanie klas dziećmi, rozwydrzenie dzieci w niektórych środowiskach, pretensje rodziców źle uczących się dzieci, zła atmosfera w gronie nauczycielskim. Nie są to jednak (z wyjątkiem budynku) powody główne, ale raczej towarzyszące warunkom życia osobistego.

Nauczyciele, pytani wręcz o deformację osobowości przez zawód nauczycielski i ewentualne porzucanie zawodu z tego tytułu, wskazywali słusznie, iż każdy zawód kładzie piętno na osobowość jego wykonawcy. Zadaniem szkoły zawodowej jest właśnie stworzenie określonego profilu swego wychowanka. Pytani mężowie wybitnych nauczycielek szkół podstawowych na Wybrzeżu stwierdzali, iż żony ich żyją w dużym stopniu życiem szkoły, wykorzystują wiedzę i umiejętność mężów w pracy szkolnej, ale mężom to nie przeszkadza, są nawet z tego powodu dumni.

Pewne skrupuły niektórym nauczycielom stwarzały i nadal stwarzają wymagania światopoglądowe. Łączy się z tym zagadnienie przydatności kandydatek do zawodu nauczycielskiego. Chodzi o posiadanie przez kan-

* W obszarach górskich jeden nauczyciel w ośmioklasowej szkole uczy wszystkich przedmiotów. Trudności w odpowiednim przygotowaniu się nauczyciela do takiej liczby przedmiotów są czynnikiem odstraszającym od pracy na wsi. (Opinia nauczycieli Jugosławii udzielona autorowi artykułu).

dydatki takich właściwości umysłu i systemu nerwowego, które by sprzyjały opanowaniu przez kandydatki poważnego zakresu wiedzy ogólnej, wiedzy i umiejętności zawodowej, kształceniu w takim stopniu władz poznawczych, aby kandydatka doszła samodzielnie do naukowego poglądu na świat. Mówi się wiele nadal o dobrych typach nauczycieli (39), a pomija wstydliwie ich bystrość umysłową. Tymczasem praca nauczyciela w dzisiejszej dobie na każdym poziomie nauczania wymaga wybitnej bystrości umysłowej. Niestety, aby nie obniżać sprawności szkoły (również studiów nauczycielskich) przyjmuje się i promuje z rocznika na rocznik znaczny procent młodzieży o miernej wiedzy, miernych umiejętnościach metodycznych i przede wszystkim o miernej bystrości umysłowej. Ta młodzież wykazuje najwyższy procent identyfikowania się z zawodem nauczycielskim i ona najczęściej podejmuje pracę nauczycielską na wsi, wychodząc tam za mąż, nie zawsze za światlejszych jej przedstawicieli. Zamiast jakiejś twórczej roli w przekształcaniu środowiska następuje zapadanie się nauczyciela w to środowisko. Obserwujemy wówczas nie tyle zjawisko deformacji zawodowej, co załamania całkowitego profilu zawodu.

BIBLIOGRAFIA

1. W. Okoń: Osobowość nauczyciela, PZWS, 1962.
2. J. Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela, PWN, 1964.
3. W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych, *Ruch Pedagogiczny*, nr 4, 1964.
4. W. Wojtyński: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem. *Ruch Pedagogiczny*, nr 3, 1963.
5. L. Bandura: Rozwój badań nad nauczycielem. *Chowanna*, 3, 1961.
6. Wł. Wesołowski: Uwarstwienie społeczne według kryterum prestiżu. *Studia Filozoficzne*, nr 5, 1958.
7. Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung Nr 5. Berlin, den 20 März 1959, S. 45, 46, 47.
8. Statistisches Jahrbuch der D.D.R. 1964, S. 449.
9. H. E. Kryński: Województwo gdańskie, W. M., 1961, s. 175, 200.
10. Mały rocznik statystyczny 1948. Z podziału liczby ludności przez liczbę szkół. Rocznik statystyczny 1962, s. 12, 333, 338.
11. Rocznik statystyczny 1948, s. 207.
12. Ministerstwo Oświaty, Nr KN I-2994/62.
13. Z materiałów autora, 19/01.k./1960.
14. Patrz aneks.
15. Z materiałów zebranych przez autora.
16. Z materiałów autora. 17/01.k. 1961.
17. Wł. Ozga: Organizacja szkolnictwa w Polsce. PZWS, 1960, s. 247.
18. Materiały zebrane przez Zarząd Okręgu ZNP.
19. Z. Bauman: Kariera. Iskry, 1960, s. 100.
20. Rocznik statystyczny 1961, s. 304, Rocznik statystyczny woj. gdańskiego 1963, s. 253, Rocznik statys. 1965, s. 397.
21. Dane z KN O.S.G.

22. Rocznik statystyczny 1961, s. 304, Rocznik statystyczny 1965, s. 67.
23. Z materiałów zebranych przez autora: Identyf. 1960, 1966.
24. Z materiałów autora: Motywy wyboru zawodu, 1960, 1966.
25. Fl. Znaniecki: Miasto w świadomości jego obywateli, Poznań 1931.
26. P. Rybicki: Problematyka środowiska miejskiego, *Przegląd Socjologiczny*, nr 1, 1960, s. 27.
27. K. Przecławski: Miasto i człowiek, WP, Warszawa 1966.
28. R. Miller: U progu młodości. NK, 1964.
29. J. St. Bystroń: Szkoła i społeczeństwo. N.T.P. 1930.
30. J. St. Bystroń: Szkoła i społeczeństwo. s. 346
31. Z materiałów autora: 31/MK/1964 r.
32. Z materiałów autora: M. 47k/1960.
33. Materiały autora z lat 1960—1965.
34. Materiały autora. Z rozmów z mężami nauczycielek.
35. — 36. Materiały autora: L.P.W. 13/63.
37. Materiały autora. Abs, wszystkich L.P. 1960, 1966.
38. Stenogram z przemówienia Ministra w Sulejówku.
39. J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1965.

ШИМОН ВЖОСЕК

МОТИВИРОВКА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Автор рассматривает в статьи вопрос мотивировки выбора учительской профессии, предопределенной факторами места и времени. Рассматривает ее на основе материалов собранных в гданской области в 1960—1966 годах и в более ранний период. Подчёркивает связь между выбором педагогического училища как пути приводящего к учительской профессии а местной ситуацией данной среды.

В такой среде, где были другие средние школы, особенно профессиональные, отбор молодежи в педучилище вёл через линию феминизации и через линию меньших способностей. Это тоже касается так называемой проблемы идентифишире среди женщин чем среди учителей-мужчин, в случаях меньших а не болькации. Полное отождествление с избранной учительской профессией выступает ших интеллектуальных способностей, в периоде малой или совсем несущественной потребности новых учителей.

В мотивировке выбора учительской профессии основную роль, как доказывают исследования автора, играет материальная ситуация этой профессии, рассматриваемая на фоне материальной ситуации других профессий данной среды.

В гданской области формировалась она отрицательно и это влияло неблагополучно на добор молодежи в педучилище. Способствовало и тому, что многие учителя уходили из этой профессии к другим, где более высокая заплата.

В заключении своей статьи автор затрагивает вопрос условий работы сельского учителя и факторов деформирующух его личность.

SZYMON WRZOSEK

THE MOTIVATION OF CHOOSING THE PROFESSION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The author perceives a relation between the motivatien underlying choosing the teacher's profession and the factors of time and place. He bases his discussion on the materials collected in the years 1960—1966 and earlier in the Gdańsk voivodship. He emphasizes the relations between choosing the pedagogical lyceum and the local situation of a partciular region with respect to other possibilities; in the areas endowed with other types of secondary schools, especially vocational ones, the percentage of female and less able students was higher in pedagogical lyceums. The same concerns the problem of the so-called identification. Full identification with the profession is more manifest in women teachers than in men, in less able individuals and in the periods of small or almost non-existent demand for teachers.

The main motivational factor has been the material position of the teacher's profession as compared with the material situation of other professions in a given region. In the Gdańsk voivodship the material situation of the teacher has not been advantageous, which has been reflected in the selection of candidates to the pedagogical lyceums and in the fact of quitting for other, better paid jobs.

The last part of the article is devoted to conditions in which country teachers work and to the factors deforming their personality.

JAN ZAREMBA

TELEWIZJA SZKOLNA WE FRANCJI PRZED NOWYMI PROBLEMAMI

Jednym z krajów, które w coraz większym zakresie starają się wprowadzić naukowe pomoce audiowizualne, a zwłaszcza telewizję do praktyki szkolnej, jest Francja. Aktualność i żywotność tego problemu i u nas poświadczają dyskusje na łamach prasy fachowej [1]. We Francji wytworzyły się jednak warunki, które spowodowały, że do rozwoju telewizji w nauczaniu przywiązuje się szczególnie duże znaczenie.

Wprowadzenie telewizji do szkoły w tak dużym zakresie spowodowane zostało z pewnością chęcią zastosowania nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu i ulepszenia w ten sposób procesu dydaktycznego, ale także i trudną sytuacją, jaka się wytworzyła w tym kraju w związku z potęgującym się brakiem kadr nauczycielskich, zwłaszcza na odcinku języków obcych oraz przedmiotów matematyczno-fizycznych. Brak odpowiednich sił nauczycielskich przy wzrastającej coraz bardziej masowości nauczania spowodował, że uznano wprowadzenie telewizji, jako masowego środka przekazywania wiedzy, za wyjście z sytuacji, umożliwiające pracę szkolną przy mniejszej ilości nauczających.

Waga, jaką przywiązuje się do tego zagadnienia we Francji, sprawia, że w Ministerstwie Szkolnictwa (Ministère de l'Education Nationale) powołano specjalny wydział zajmujący się zagadnieniem telewizji i koordynujący poszczególne inicjatywy, w telewizji zaś francuskiej dość szeroko rozbudowany został dział telewizji szkolnej, stanowiący ważny kanał rozpowszechniania audycji telewizyjnych na użytek szkół.

Narodowy Instytut Pedagogiczny we Francji oraz Międzynarodowy Ośrodek Studiów Pedagogicznych w Sèvres pod Paryżem biorą czynny udział w organizowaniu i programowaniu telewizji. Badaniami nad tym

[1] Istnieje w tej sprawie dosyć obszerna literatura zamieszczona w czasopismach pedagogicznych, referująca wyniki badań. M. in. K. Chudek: Z francuskich doświadczeń audiowizualnych. *Poradnik Bibliotekarza* 1961, nr 2, s. 47; M. Bolechowska: Środki pomocnicze w procesie nauczania. *Chowanna* 1963, nr 2; W. Żaczyński: Maksymalizm i minimalizm w metodach technik wzrokowo-słuchowych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 4; E. Fleming: Nowoczesne techniczne środki audiowizualne w nauczaniu. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 4; Nowe metody i zdobycze techniki w nauczaniu (Sprawozdanie ze zjazdu rzeczoznawców w Paryżu w dn. 12—20 czerwca 1962 r. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 4). Por. bibliografię cytowaną przez Jana Polakowskiego w art.: Rola technicznych środków wzrokowo-słuchowych w pracy nad analizą tekstu literackiego w klasach licealnych. „Z pomocą poloniście". Skrypty WSP. Katowice 1964.

zagadnieniem zajmuje się także ośrodek w Saint Cloud. Istnieje też biuletyn podający materiał audycji telewizyjnych i informujący nauczycielstwo o pracach podejmowanych nad tym zagadnieniem. Stworzono też przy Instytucie Pedagogicznym Biuro Studiów Technicznych i Ekonomicznych nad zagadnieniem telewizji.

Sporo czasu poświęca się telewizji na konferencjach poszczególnych ośrodków pedagogicznych. Kilka konferencji poświęconych temu zagadnieniu zorganizował Instytut Pedagogiczny w Paryżu jesienią roku szkolnego 1966/67. Mimo wagi, jaką przykłada się do rozpowszechniania telewizji, nie wszystkie jeszcze szkoły mogą korzystać z audiowizualnych pomocy naukowych wobec wysokich kosztów sprzętu. Według *L'Education Nationale* — najbardziej poczytnego pisma pedagogicznego we Francji — 400 liceów technicznych, 950 liceów ogólnokształcących, 1500 szkół dokształcających (Collèges d'enseignement général) i 4200 szkół podstawowych (Écoles primaires) dysponuje razem liczbą około 9000 telewizorów (dane z października 1966 r.).

Film i telewizja posiadają już za sobą sporą tradycję w nauczaniu języków obcych. We Francji tą metodą dosyć powszechnie uczy się języków mimo zastrzeżeń wysuwanych przez niektórych naukowców, którzy uważają, że rzutnik i magnetofon powinny mieć pierwszeństwo przy lekcjach języków obcych zorganizowanych w sposób nowoczesny. Kurs audiowizualny obejmuje 95 audycji na rok i klasę (3 audycje 20-minutowe w tygodniu). Godzina przeznaczona na nauczanie języka obcego dzieli się na przygotowanie do audycji telewizyjnej, na które składa się zwykle nauka słownictwa, sam program nagrany zazwyczaj przez aktorów danej narodowości w formie skeczu oraz część lekcji przeznaczoną na jego wykorzystanie, powtórzenie przyswojonych struktur językowych, dyskusje. Tekst wyświetlonego skeczu nie musi być w całości zrozumiały, zostaje bowiem intuicyjnie odczuty i utrwalony w pamięci. Zwraca się uwagę na to, że każdą lekcję prowadzoną przy pomocy telewizji należy łączyć z ćwiczeniami pisemnymi. Przy pomocy kinoskopu można zatrzymać wyświetlany obraz i omówić dany fragment w końcowej fazie lekcji. Powyżej opisane sposoby służą do pobudzenia aktywności młodzieży, co jest jedną z głównych trosk realizatorów programów telewizyjnych. Specjalnych podręczników pomocniczych dostarcza Wydział Telewizji Szkolnej w radiu francuskim [2].

Nie jest telewizją, choć jest pokrewną jej pomocą naukową tzw. radiowizja. Są to nieruchome obrazy o wymiarach ekranu filmowego wyświetlane przez rzutniki, używane nie tylko przy nauce języków, lecz także przy innych przedmiotach, np. geografii czy historii. Młodzież obserwuje dzień w Nowym Jorku czy w Moskwie, pomniki architektury i malarstwa tych miast lub też wytop stali i jej obróbkę ilustrowaną przez od-

[2] Service de la Radiotélévision Scolaire.

głosy pracy w fabryce. Wyświetlonemu obrazowi towarzyszy zwykle nagrany na taśmę magnetofonową dialog ucznia, który zapytuje, i nauczyciela, który odpowiada, co może budzić pewne zastrzeżenia, gdyż pytania i odpowiedzi powinny raczej wynikać ze swobodnej dyskusji z młodzieżą, zainicjowanej przez nauczyciela. Stosowanie radiowizji jest dosyć częste, nauczyciele zdają sobie bowiem sprawę z trudności, jaka występuje przy filmie i telewizji w szkole, których obrazy szybko przemijają i mimo użycia kinoskopu lub tzw. filmu „fixe", przy całym bogactwie szczegółów, a raczej właśnie z jego powodu, powodują rozproszenie uwagi telewidzów.

Dużą rolę odgrywa telewizja przy nauczaniu matematyki oraz tzw. technologii (rodzaj wychowania technicznego). Mniej słyszy się o niej przy nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Wydaje się, jakby główny wysiłek skierowany był na zastosowanie telewizji dla celów nauczania języków obcych oraz przedmiotów matematyczno-fizycznych, biologicznych i technicznych.

W wydawnictwach francuskich zajmujących się telewizją szkolną podkreśla się z naciskiem, że obejmuje ona nie tylko sporządzanie i wyświetlanie obrazów na użytek szkolny, lecz stanowi metodę nauczania, która do pewnego stopnia wprowadza na nowe tory system wykształcenia szkolnego. Zajęcie takiego właśnie słusznego stanowiska, jak również szeroka próba stosowania telewizji w szkole wysuwają szereg nowych problemów. Równocześnie z powstawaniem „Circuits de télévision intégrée", tzn. ośrodków, które dysponują zespołem środków audiowizualnych (telewizja, film, audycje radiowe, magnetofon, magnetoskop, kinoskop), rozwijają się badania dydaktyczne, w których obok pedagogów i psychologów ze szkół wyższych biorą udział technicy i nauczyciele-praktycy. Praktyczne zastosowania nowej, powstającej dyscypliny, dydaktyki środków audiowizualnych, wydają się jednak nie nadążać jeszcze w wielu dziedzinach za rozpowszechnieniem telewizji szkolnej. Dotyczy to zwłaszcza ważnego problemu, z którego istnienia zdają sobie dobrze sprawę organizatorzy telewizji szkolnej we Francji: potrzeby przekształcenia telewizji w szkole w metodę dydaktyczną, która by pobudzała samodzielne myślenie u młodzieży.

Byłoby bowiem rzeczą niesłuszną sądzić, że kurs telewizji może w jakimś stopniu zastąpić indywidualną pracę umysłową. Nie należy oczekiwać od pomocy naukowych cudów, a właśnie takie podejście do zagadnienia telewizji w szkole występuje czasem w prasie codziennej, a nawet w niektórych publikacjach fachowych. Stąd ważność badań, których zadaniem jest zmierzyć i ocenić skuteczność podejmowanego kształcenia przy pomocy telewizji oraz proponować ulepszenia obecnej praktyki w tym zakresie.

Niebezpieczeństwami, jakie niesie ze sobą maksymalizm w posługiwaniu się pomocami audiowizualnymi w procesie nauczania, zajął się u nas Władysław Żaczyński w cytowanym w przypisie artykule w *Kwartalniku*

Pedagogicznym, słusznie zwracając uwagę, że bardzo szerokie stosowanie środków masowej informacji, szczególnie zaś filmu i telewizji w szkole, co ma miejsce szczególnie w Stanach Zjednoczonych, przyczyniło się do ograniczenia roli nauczyciela, a żadne środki techniczne nie mogą zastąpić jego pracy dydaktycznej i wychowawczej, za którą jest odpowiedzialny.

Oto właśnie problem, na który odpowiedzią we Francji mogą być w pewnej mierze tzw. „Circuits fermés", znajdujące się tam obecnie w stanie doświadczeń. Są to ośrodki nadawcze, które pozwalają na odbiór, w obrębie jednego zakładu, audycji, które powstały w pracowniach tegoż zakładu i zostały opracowane przez własnych techników nauczycieli i uczniów na własny użytek. Audycje takie, którymi dany zakład czy grupa zakładów dysponuje, mogą lepiej służyć danej szkole niż audycje nadawane centralnie przez Wydział Telewizji Szkolnej, mogą się one bowiem stosować w większym stopniu do potrzeb danego grona nauczającego oraz do programu poszczególnych klas. Taka telewizja lokalna posiada też większe możliwości eksperymentowania we własnym zakresie. Przystosowana do warunków poszczególnych zakładów zwiększa ona aktywność młodzieży biorącej udział w lekcjach, gdyż uczniowie wespół z nauczycielami mogą sporządzać audycje dokumentarne zaznajamiające ich z zabytkami, dziełami sztuki, rysunkami technicznymi, które umożliwiają ich bezpośrednie uczestnictwo w przygotowaniach dydaktycznych. Organizacja takich ośrodków zamkniętych telewizji lokalnej musi napotykać oczywiście duże trudności, a to ze względu na koszty, jakie pociąga za sobą instalacja drogich przyrządów audiowizualnych.

Ośrodek Międzynarodowy w Sèvres (Centre international d'études pédagogiques de Sèvres) rozwija szeroką działalność przygotowującą do pracy w szkole przy pomocy telewizji kandydatów na nauczycieli. Prace w nim podejmowane pozwalają im uczestniczyć — w ramach telewizji lokalnej — w lekcjach doświadczonych nauczycieli bez zakłócania toku pracy lekcyjnej, a także kontrolować na ekranie telewizyjnym własną pracę i pracę ich kolegów.

Dużą rolę odgrywa telewizja w nauczaniu w szkołach zawodowych, gdzie chodzi o demonstracje techniczne. W drodze pokazu telewizyjnego uprzystępniać tam można uczniom przebiegi procesów technicznych oraz pokazać maszyny i urządzenia niedostępne do oglądu przy dawnym sposobie nauczania. Oczywiście, telewizja znajduje jeszcze większe zastosowanie w wyższych szkołach technicznych i artystycznych. W kilku z nich zainstalowano tzw. sale poliwizji. W suficie tych sal wmontowany jest szereg telewizorów, a studenci pracują przy stołach z „retrowizerami", które przekazują im obraz ekranu. Należy przy sposobności zaznaczyć, że długotrwała nauka prowadzona tym sposobem, jak w ogóle czynny odbiór naukowych pokazów telewizyjnych, wymaga dużo większego skupienia uwagi, a co za tym idzie, powoduje o wiele większe zmęczenie niż stosowanie dawnych sposobów dydaktycznych. Podobnie cenne i nieza-

stąpione są pokazy telewizyjne w dziedzinie np. biologii, jeśli nauczyciel zechce pokazać uczniom rzeczy, których nie można widzieć gołym okiem, np. wyświetlić podczas lekcji audycję dotyczącą budowy materii.

Jak wiele nowych metod dydaktycznych, zawiera telewizja w szkole elementy wartościowe, ale i kryje w sobie pewne niebezpieczeństwa. Pomaga nauczycielowi, ale nie może zmieniać go w demonstratora wobec młodych telewidzów, którzy często skłonni są uważać wyświetlane pokazy za zwyczajną rozrywkę. Niewątpliwie w telewizji zostaje ukazana nowa rzeczywistość, czy raczej stanowi ona nowy rodzaj recepcji rzeczywistości na użytek uczącej się młodzieży, strukturalnie odmienny od dotychczasowego. Ludzie, którzy zostaną wychowani przez nauczanie przy zastosowaniu telewizji i przez częste oglądanie audycji telewizyjnych, będą mieć nieco inny sposób widzenia rzeczywistości niż obecne pokolenie.

Zarzuty, jakie na ogół kieruje się we Francji przeciw telewizji w szkole, są najczęściej tego rodzaju, że jest to metoda w zasadzie bierna, że zrywa lub ogranicza bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem. Podnosi się często zarzut, że ćwiczenia techniczne, oglądane przez telewizję, nie zastąpią ćwiczeń prawdziwych, w czasie których uczeń nie tylko ogląda i poznaje, ale sam przeprowadza doświadczenia. Uważa się też, że zastosowanie środków przekazywania informacji drogą telewizji odzwyczaja młodzież od zdobywania wiadomości drogą lektury, co przecież posiada wysokie wartości dydaktyczne. Zwraca się uwagę, że już dzisiaj czytelnie w domach akademickich są pustawe. Występują przeciw tym zarzutom organizatorzy i propagatorzy telewizji szkolnej we Francji podkreślając z naciskiem, że rola nauczyciela polega nie tylko na tym, aby umiał pokazywać obrazy. Powinien on także umieć wywołać aktywność uczniów w trakcie realizowania nowej metody i pośredniczyć twórczo w przejmowaniu tych obrazów. Podnoszą, że obraz rzeczywistości, który daje informacja telewizyjna, jest bardziej uniwersalny i rozległy pod względem poznawczym, niż obraz, który mógł sobie wytworzyć uczeń w dawnej szkole. Telewizja wreszcie powinna stawiać zagadnienia, które uczniowie przy pomocy nauczyciela muszą starać się rozwiązywać. Jak z tego widać, stosowanie telewizji w szkole wymaga nauczycieli wysokiej klasy i błędne jest wyrażane przez niektórych mniemanie, że metoda ta daje większe możliwości poprawnego uczenia nauczycielom początkującym lub niewykwalifikowanym.

Zdania nauczycielstwa francuskiego co do użyteczności telewizji w szkole są podzielone. Podczas gdy jedni odnoszą się do programów telewizyjnych w szkole z pewną rezerwą, inni uważają, że uczniowie więcej korzystają przy lekcjach telewizyjnych niż na lekcjach prowadzonych dawnym sposobem, bardziej są zainteresowani lekcjami i mniej się absentują. Za stosowaniem telewizji wypowiedziała się organizacja jednocząca komitety rodzicielskie (Federacja Rodziców Uczniów). Za programami telewizyjnymi w szkole wypowiada się też sama młodzież.

Szczególnym rodzajem audycji telewizyjnych są audycje dla nauczycieli o charakterze informacyjnym, zaznajamiające ich z nowymi osiągnięciami w dziedzinie ich specjalizacji. Są one bardzo potrzebne wobec ciągłego postępu wiedzy, a co za tym idzie i zmian w programach. Jako osobny dział audycji telewizyjnych zasługuje na uwagę mało jeszcze rozwinięty, lecz ważny dział audycji dla studiów dla pracujących. Z innych rodzajów telewizji związanych ze szkołą warto wymienić kursy telewizyjne dla maturzystów, które mają im służyć jako przewodnik przy powtórkach przedegzaminacyjnych.

Ważną potrzebę społeczną zaspokajają audycje służące do tzw. orientacji, to jest pomagające uczniom w trafnym wyborze ich przyszłego zawodu. Młodzież ogląda dzień w fabryce i w szpitalu, pracę codzienną uczonego, dzień spędzony w laboratorium. Ma to szczególne znaczenie w klasach tzw. przejściowych w okresie, kiedy uczniowie wybierają dla siebie rodzaj szkół średnich, co decyduje w większości wypadków o przyszłym ich zawodzie. Takie programy telewizyjne ułatwiają zrozumienie różnych warunków pracy i pozwalają wczuć się w atmosferę fabryki, laboratorium, lotniska, warsztatu przemysłowego czy usługowego.

We Francji podobnie jak w innych krajach młodzież lubi oglądać programy telewizyjne. Jeśli dysponuje wolnym czasem, ogląda je codziennie. Młode pokolenia poznają świat coraz częściej i w coraz większej mierze za pomocą obrazów świetlnych, poprzez film i telewizję. Wobec coraz silniejszego rozprzestrzeniania tych środków masowego przekazu ten stan rzeczy będzie się dalej upowszechniał. Zastosowanie telewizji w nauczaniu szkolnym posiada niewątpliwie dużą przyszłość. Chodzi tylko o to, aby adaptując telewizję do celów nauki szkolnej wykorzystać wszystkie walory, jakie posiada, a równocześnie uczynić z niej w pełni wartościową i rozwijającą samodzielność uczących się metodę dydaktyczną.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

DANUTA I ZBIGNIEW KSIĄŻCZAKOWIE

JAK ROZWIJAMY W SWEJ PRACY WYCHOWAWCZEJ PATRIOTYZM MŁODZIEŻY

We wszystkich pracach związanych z reformą szkolnictwa szczególne miejsce zajmują sprawy wychowawcze. Akcentowała je uchwała VII Plenum KC PZPR, wyraźnie o nich mówi ustawa sejmowa o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

W słowie wstępnym do „Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej" ówczesny minister Oświaty Wacław Tułodziecki m. in. stwierdza:

„Pomyślne wyniki realizacji programu nauczania zależne są przede wszystkim od nauczyciela, od jego twórczej pracy, od jego postawy ideowo-politycznej. Toteż nauczyciel powinien uświadomić sobie dobrze zadania socjalistycznej szkoły polskiej, określone w nowym programie nauczania, dobrze zrozumieć ideowo-wychowawcze założenia pracy szkolnej, gdyż stanowi to niezbędny warunek prawidłowego wykorzystywania materiału nauczania poszczególnych przedmiotów do kształtowania postawy ideowej uczniów i przygotowania ich do aktywnego życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym" [1].

Świadomość ważności tych spraw skłoniła nas do podjęcia wysiłku, którego opis poniżej przedstawiamy.

*

Już w uwagach wstępnych programu nauczania języka polskiego w 8-letniej szkole podstawowej wśród celów nauczania tego przedmiotu akcentuje się szczególnie sprawy ideowo-wychowawcze. Obok światopoglądowych i społeczno-moralnych uwagi te wymieniają elementy wychowania patriotycznego.

Rozpatrując zagadnienie wychowania patriotycznego w nauczaniu języka ojczystego, zatrzymaliśmy się przede wszystkim na programowej tematyce lektury i ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Tematyka jest bowiem dla nauczania tego przedmiotu w klasach V—VIII kierunkową działania, ona wyznacza dobór treści do pracy i określa jej zakres. Tematyce podporządkowany jest materiał lekturowy (wypisy i większe utwory literackie z lektury „do wyboru") oraz materiał pozalekturowy dobierany już przez samego nauczyciela.

Taki układ programu stworzył więc nam swobodę w doborze materiału, ale ograniczoną właściwie tematyką i nakreślonymi przez program, a szczególnie zaakcentowanymi przez nas celami nauczania i wychowania.

Kierując się więc tymi zasadami, w ciągu kolejnych trzech lat w pracy dydaktyczno-wychowawczej z tą samą klasą, zaakcentowaliśmy określone treści wychowawcze. Tak więc w klasie V położyliśmy nacisk na związanie dzieci z własnym środowiskiem społecznym, kulturalnym i gospodarczym. W klasie VI — nie gubiąc

[1] Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. (Tymczasowy). Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1963, s. 5—6.

pozostałych celów nauczania — zwróciliśmy szczególną uwagę na tematykę i treści jej podporządkowane, które wychodziły już poza środowisko, obejmowały kraj, ukazywały ojczyznę w różnych przejawach — jej piękno, jej dorobek materialny. W klasie VII natomiast w realizacji wszystkich zadań położyliśmy akcent na tradycjach Ludowego Wojska Polskiego [2].

Przystępując do planowania pracy w tym zakresie dokonaliśmy najpierw analizy programu nauczania i podręczników: czy i o ile jesteśmy „zgodni" z programem, czy i w jakim stopniu dostarczają nam podręczniki materiału.

Tematyka programu klasy VII zawiera dwa kręgi tematów: 1) dotyczy przeszłości, 2) obejmuje „obrazy z życia w Polsce Ludowej".

Nie mamy jednak tutaj tematów mówiących wprost o tradycjach Ludowego Wojska Polskiego. Zwraca jedynie uwagę hasło: „Działalność wychowawcza i kulturalna LWP".

Stanęliśmy tu zatem wobec konieczności doboru takiego materiału, który ukazując „obrazy z życia w Polsce Ludowej" nawiązywałby do tradycji walk.

W dalszych częściach programu czytamy, że materiałem nauczania są m. in. teksty literackie w wypisach, większe utwory: „fragmenty większych utworów ze współczesnej literatury polskiej" oraz „wybrane reportaże, pamiętniki i opowiadania przedstawiające walkę polskiej klasy robotniczej o wyzwolenie społeczne i narodowe... oraz obrazy z dziejów Ludowego Wojska Polskiego".

Stwierdziliśmy następnie, że podręcznik dla klasy VII (S. Sufin i A. Świerczyńska: Mowa ojczysta) zawiera sporo interesującego nas materiału, który walnie przyczynić się może do poprawnej realizacji zamierzonych zadań. Wyróżniliśmy w nim trzy rodzaje materiału:

1. Bezpośrednio dotyczy walk Wojska Polskiego na Wschodzie obszerny fragment wiersza L. Szenwalda pisanego na Syberii w 1943 r. pt. „Józef Nadzieja pisze z Azji Środkowej". Tutaj też zaliczyć trzeba tekst J. Przymanowskiego „Historia jednej wyprawy". Jest to żywo, interesująco opowiedziana historia starego przewoźnika znad Wisły, który witał „dawno oczekiwanych żołnierzy z gwiazdami na czapkach" i „swoich, kochanych chłopców" i który poszedł z nimi na wyprawę. Wreszcie do tej grupy należy wiersz L. Lewina „Polskie Wojsko". Wiersz stwierdza, że żołnierze polscy bili się nad wodami Wołgi, nad szerokim Dunajem, na brzegach „Odry, Wisły" o uśmiech dziecka, o spokojne pola, o cichy wieczór.

Tu także dodać można fragmenty wspomnienia B. Czeszki „Zamach na Café Club" i wiersz W. Broniewskiego „Bagnet na broń".

2. Świetną okazją do ukazywania zalecanego przez program związku przeszłości ze współczesnością są wiersze A. Mickiewicza „Reduta Ordona", J. Słowackiego „Sowiński w okopach Woli", T. Kudlińskiego „Pod dowództwem Dąbrowskiego" (fragment książki „Z tarczą czy na tarczy").

3. O życiu współczesnego Wojska Polskiego mówi np. wiersz „»Cygaro«czuwa" B. Krasuckiego.

Oprócz tematyki i materiału lekturowego program nauczania zawiera pewne elementy, na które zwróciliśmy uwagę. I tak np. w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w formach wypowiedzi czytamy w programie: „ćwiczenia w opowiadaniu, opisie, sprawozdaniu w związku z wydarzeniami życia codziennego oraz ... wycieczkami, filmami, audycjami radiowymi..." itd. Do określonych programem form wypowiedzi (opowiadań, opisów, sprawozdań) postanowiliśmy zatem dobierać taki materiał pozaliteracki, który byłby zgodny z naszymi głównymi zamierzeniami.

Doszliśmy także do wniosku, że i ćwiczenia słownikowe, np. przy „grupowaniu

[2] W klasie VIII akcentem w naszej pracy pragniemy uczynić kwestie wychowania internacjonalistycznego. Nie znaczy to, że zapominaliśmy o nich w poprzednich latach.

wyrazów wokół określonych tematów" skupiać możemy przy kwestiach dotyczących Ludowego Wojska.

Spojrzeliśmy również pod tym określonym kątem na „uwagi o realizacji programu". Czytamy w nich m. in., że materiał dotyczący walk o wolność ma „na celu budzenie uczuć patriotycznych i dumy narodowej oraz kształtowanie postaw etycznych". „Uwagi" te mówią również o realizowaniu tematyki programowej przy okazji „wydarzeń aktualnych lub obchodów rocznic historycznych".

Szczególne nasze zainteresowanie wywołał postulat potrzebny do powiązania tematów retrospektywnych ze współczesnymi, postulat wiązania tej wybranej przez nas bliskiej tradycji z teraźniejszym życiem narodu.

Cenna również stała się inna uwaga o potrzebie organizowania wycieczek polonistycznych „do miejsc związanych z życiem i działalnością... bohaterów narodowych".

Wszelkie wnioski wynikające dla nas z analizy programu i podręcznika były kanwą, na której „ tkaliśmy" najpierw rozkład materiału, a następnie tok lekcyjny.

W rozkładzie materiału uwzględniliśmy — jak co rok — wszystkie działy programu nauczania, starając się zapewnić integrację w procesie dydaktycznym. Zapewniliśmy także w nim ciąg logiczny tematów, tzn. gwarantowaliśmy wynikanie jednego zagadnienia z drugiego; np. wiersz K. J. Gałczyńskiego „Ojczyzna" wiązaliśmy z wymową wiersza W. Broniewskiego „Bagnet na broń". Z kolei ideę fragmentu „Pokolenia" B. Czeszki — „Zamach na Café Club" staraliśmy się powiązać z wierszem L. Szenwalda „Józef Nadzieja...". Treść tego ostatniego utworu wiązała się tematycznie z tekstem W. Reymonta „Polska" i wierszem Gałczyńskiego „Ojczyzna". W tym nurcie ideowym mieściło się i spotkanie z oficerem-żołnierzem 1 Dywizji Kościuszkowskiej, i wycieczka do pułku w W. pod Warszawą, i dalszy materiał, który w głównej mierze podporządkowany został tematyce programowej: „Przeobrażenia gospodarcze i społeczne"... — jako wynik chlubnych walk żołnierza polskiego w sojuszu z Armią Radziecką.

To pozwoliło nam uniknąć „szufladkowania" wiadomości zawartych w określonych utworach, wiedzy z nich wynikającej; pozwoliło również nie rozpraszać przeżyć, lecz wiązać je w szereg, niejako permanentnie kontynuować.

*

Jedną z pierwszych lekcji w nowym roku szkolnym poświęciliśmy na zapoznanie się uczniów z podręcznikiem — wypisami. Klasa, podzielona na 7 grup, zaznajamiała się z problematyką tekstów literackich związanych w siedmiu kolejnych rozdziałach książki. W poprzednich latach uczniowie zdobyli już w poważnym stopniu umiejętność szybkiej orientacji w zawartości treściowej książki poprzez znajomość jej budowy, sprawną technikę kartkowania itp.

Po relacji grup, które charakteryzowały problematykę tekstów zawartych w poszczególnych rozdziałach, sporządziliśmy notatkę o nowym podręczniku.

Już ta praca wskazała uczniom jakby plan wspólnego działania. Poszczególne rozdziały ukazały zakresy spraw związane właśnie z patriotyzmem. Wspólnie określiliśmy więc, co nas będzie interesowało w ciągu naszej pracy, jakimi sprawami będziemy się głównie zajmować. To jakby „uczuliło" ich na pewne kwestie; ciągle niemal myśleli o nich, sami przypominali je, zbierali do nich określane materiały.

*

Wiele następnych lekcji we wrześniu miało za przedmiot rozważań i pracy kwestie wojny. Tu chodziło nam obok celów poznawczych, obok kształtowania dumy i szacunku dla walk polskiego żołnierza, o sprawę stosunku do wojny — czym jest wojna,

jak pod jej wpływem „sprawdza się człowiek" i jak może „sprawdzać się" w czasie pokoju.

Po lekcji poświęconej opracowaniu wiersza K. J. Gałczyńskiego „Ojczyzna", po apelu szkolnym poświęconym pamiętnemu wrześniowi 1939 roku, zajęliśmy się wierszem W. Broniewskiego „Bagnet na broń". Akcent przy jego analizie padł na pierwsze strofy:

„Kiedy przyjdą podpalić dom,
ten, w którym mieszkasz — Polskę..."

Poetyckie wezwanie do obrony tego „domu" udało się umieścić w klimacie miłości do ojczyzny wyrażonym przez Gałczyńskiego w wierszu „Ojczyzna". (Wszak ten „dom", którego trzeba bronić, to „kraj barwny pelargonii i malwy... węgla i stali, i sosny, i konwalii"). Trochę sentymentalne określenia Gałczyńskiego współgrały naturalnie, swobodnie z mocnymi stwierdzeniami Broniewskiego („Za tę dłoń podniesioną nad Polską — kula w łeb!").

Tej warstwie emocjonalnej towarzyszyła dalej już intelektualna, rozumowa interpretacja ostatnich wersetów utworu Broniewskiego:

„A gdyby umierać przyszło,
przypomnimy, co rzekł Cambronne[3],
i powiemy to samo nad Wisłą".

Nawiązaliśmy też wtedy do motta otwierającego III rozdział podręcznika, zastanawiając się, dlaczego należy bronić ojczyzny, a nawet za nią ginąć. („Bo jest życie piękniejsze, nowe...").

Jeszcze we wrześniu, zgodnie z tematyką dotyczącą walk o niepodległość narodu, opracowaliśmy z uczniami fragment „Pokolenia" B. Czeszki — „Zamach na Café Club". W jakimś sensie tradycyjnemu ujęciu analizy tekstu: czas, miejsce akcji, przebieg wydarzeń, bohaterowie — postaci itp., towarzyszyły główne myśli i uczucia podjęte przy pracy nad wierszem W. Broniewskiego (obrona ojczyzny).

Po wyjaśnieniu zatem realiów życia okupacyjnego (pseudonimy, zachowanie konspiracyjne), po „zrekonstruowaniu" zawartej w tekście akcji, zajęliśmy się w głównej mierze postaciami wspomnienia, a szczególnie autorem — narratorem. Chcieliśmy, by jawiły się one młodzieży jako wzorce osobowe, wzorce postaw moralnych, patriotycznych. A że tekst pociąga swoimi walorami artystycznymi, konstrukcją tworzącą napięcie emocjonalne — wzorce te mogą stać się przekonujące, godne przyjęcia.

Wynikiem naszych wspólnych z uczniami poczynań na lekcjach były:

— notatka (samodzielnie sporządzona przez uczniów) na temat zachowania się, postępowania młodych zetwuemowców oraz

— wspólne ćwiczenie redakcyjne (z uwzględnieniem pracy z tekstem), będące odpowiedzią na pytanie: Co znaczą słowa kończące wspomnienia: „Zabijaliśmy w imię wszystkiego, co jest życiem".

W notatkach uczniowie (prawie wszyscy) zwrócili przede wszystkim uwagę na sytuacje, w których kształtowały się uczucia, związki między bohaterami wydarzeń w momentach trudnych, groźnych — w których jak to napisał jeden z uczniów posługując się cytatem — dokonywały się „zaślubiny z ofiarą własnego życia".

Mimo nieraz nieudolnych sformułowań wśród uczniów ukształtował się obraz grupy ludzi związanych ze sobą wspólną myślą i uczuciem, jednolitością poglądów i postaw. W imię czego, dlaczego powstawały takie szlachetne związki między

[3] Podręcznik w odsyłaczu wyjaśnia, że chodzi tu o słowa napoleońskiego generała: „Gwardia umiera, ale się nie poddaje!"

ludźmi? Na to pytanie mieliśmy otrzymać odpowiedź w wyniku wspólnego ćwiczenia redakcyjnego.

Notatki uczniów wymagały jeszcze pewnego uzupełnienia. Wszystkie one dokonywane były na podstawie tekstu. Otóż uczniowie zwrócili uwagę wyłącznie niemal na sytuacje, na sceny, w których „działo się coś", które były dynamiczne lub zawierały opis sytuacji, w których pojawiały się dialogi. Umknęły im natomiast relacje samego autora wspomnień, jego osobista refleksja. Piszemy o tym dlatego, gdyż w tym miejscu właśnie udało nam się osiągnąć cenne efekty: wywołać przeżycia, które wszak w pracy wychowawczej grają pierwszorzędną rolę.

Wiemy skądinąd, że w kształtowaniu uczuć patriotyzmu, zrozumieniu istoty obronności ojczyzny i innych postaw moralnych, ideowych, społecznych zawsze trzeba brać pod uwagę dwie strony procesu dydaktycznego — poznawczą i emocjonalną. Staraliśmy się to w naszej pracy zawsze uwzględniać: dostarczyć faktów, zaznajomić z wydarzeniami, uchwycić zachodzące między nimi związki i wtedy stwarzać warunki do powstawania określonych uczuć (zachwytu, dumy, radości, ambicji, zadowolenia itd., itp.).

W konsekwencji więc ćwiczenie przybrało następującą formę:[4]

„Zabijaliśmy w imię wszystkiego, co jest życiem" — stwierdza uczestnik zamachu na hitlerowską kawiarnię „Café Club". Mógłby to powiedzieć każdy partyzant walczący w okupowanej Polsce.

„«Życiem» dla tych młodych ludzi była przede wszystkim wolna ojczyzna i wolny naród. Mogli wtedy żyć, uczyć się, pracować.

«Życiem» dla oddziału GL była walka o nową Polskę, już nie kapitalistyczną, lecz socjalistyczną. Stąd też związali się oni z główną siłą narodu, która dążyła do tego — z Partią".

Ostatnie sformułowanie, wcześniejsze już jego omówienie przy analizie tekstu, było niejako wprowadzeniem do pracy domowej zgodnie z poleceniem podręcznika: „Jak rozumiesz słowa autora: «Myślę, że do Partii zaczęliśmy wstępować pod Café Clubem»?"

Praca ta zawierała wiele powtórzeń lekcji. Chodziło w niej m. in. i o wykazanie się umiejętnością koncentracji materiału na określonym zagadnieniu. Nie u wszystkich uczniów wypadło to dobrze.

Zaprezentowany powyżej obszerniejszy opis naszej pracy jest w jakimś sensie „próbką" łączenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym elementów poznawczych (lata wojny i okupacji), elementów kształcących (określane formy wypowiedzi: notatka, poprawna budowa zdań, słownictwo) i związanych z nimi integralnie elementów wychowawczych.

Dalsze wywody ujmować będę naszą pracę bardziej skrótowo, systematycznie.

Z lekcjami poświęconymi wspomnieniu B. Czeszki związaliśmy wycieczkę na miejsce akcji — róg Nowego Światu i Al. Jerozolimskich (obecnie Klub Międzynarodowej Prasy i Książki). Tam zapoznaliśmy się z topografią terenu (zgodnie z relacją autora) i tablicą upamiętniającą tamto wojenne wydarzenie. Bukieciki kwiatów złożyliśmy pod pomnikiem partyzantów — bojowników o Polskę Ludową (na skwerze po przeciwległej stronie ulicy).

*

W tym samym nurcie naszej pracy znalazł się fragment powieści Poli Gojawiczyńskiej „Krata" zatytułowany „Służyłam ludziom". Piękna sylwetka Hanki Sawickiej pozwoliła nam silniej niż dotąd zaakcentować kwestie moralne, postawy

[4] Uczniowie samodzielnie konstruowali zdania. Propozycjom tych zdań musiało towarzyszyć określenie rodzaju zdania. Pojawiło się tu także wiele ćwiczeń słownikowych, frazeologicznych, synonimicznych itp.

walczących z wrogiem patriotów. Inaczej — zagadnienia walki o wolność przenieść z płaszczyzny militarnej na moralną.

Tak jak dla zetwuemowców nakazem moralnym walki była wolność, tak i dla Hanki — wolność i „służba dla ludzi".

„Służyłam ludziom... i dla nich umieram". Te ostatnie słowa Hanki Sawickiej i akcja zawarta we fragmencie powieści pozwoliły nam dokonać próby charakterystyki tej postaci — organizatorki i przewodniczącej ZWM. Zbliżyło to tym samym postać, jej postawę moralną do młodzieży. Stworzyliśmy wzór osobowy. (Tematyka programowa: „Sylwetki bojowników o wolność...").

Już nie we wrześniu, lecz w listopadzie z okazji Dnia Nauczyciela, wróciliśmy do sprawy postawy moralnej, patriotycznej codziennych bohaterów dni okupacyjnych. Opracowaliśmy wtedy opowiadanie T. Borowskiego „Tropione zwierzęta" — „opowieść o uczniach i nauczycielach ze szkoły okupacyjnej".

Autor we wstępie do opowiadania m. in. pisze:

„Byłbym bardzo rad, mój czytelniku, ... gdybyś dojrzał w tych krótkich opowieściach coś więcej niż zbiór obojętnych zdarzeń".

Tok pracy zmierzał właśnie do tego. Skoncentrowano uwagę na słowach nauczycieli wypowiedzianych do siostry, która odradzała uczenie dzieci („Po co to?"), wskazywała na niebezpieczeństwa z tym związane: „— Jak to: po co?... Nie rozumiesz? Żeby świat był lepszy... — "

Wynikiem wspólnych naszych poczynań było określenie dwóch odmiennych, ale jednakowo pięknych postaw świadczących o ukochaniu ludzi, o oddaniu wielkiej sprawie: miłości Ojczyzny i ludzi. Jedna z nich reprezentowana przez walczących z bronią w ręku, druga — przez tych, co krzewili miłość, wiarę w ludzi, dawali wiedzę i kształtowali miłość do kraju ojczystego.

Staraliśmy się unikać koncepcji tragizmu, staraliśmy się nie widzieć w historii ciągu szarpaniny, daremnych ofiar [5]. Towarzyszył nam stale postulat optymizmu.

*

Motyw przewodni naszej pracy i tradycje Ludowego Wojska Polskiego i walk zbrojnych w kraju nie wykluczały wysiłku zbrojnego Polaków na Zachodzie. Wszak i tu motorem działania każdego Polaka były uczucia miłości do kraju.

Dlatego też, w początkach października, zajęliśmy się fragmentem wiersza W. Broniewskiego „Mazurek Szopena" (temat programowy: „Walka o wolność"...).

Tu zdawkowo dotknięto kwestii walk Polaków na różnych frontach II wojny. Wypłynęła sprawa tęsknoty za krajem, za ojczyzną w niewoli. I tu właśnie „wszedł" wiersz Broniewskiego.

Niewątpliwie nie walka zbrojna, nie temat wojenny, lecz tym razem liryzm, uczucie wypłynęły na plan pierwszy. I one w decydującej mierze wpłynęły na zrozumienie tęsknoty poety-żołnierza za ziemię rodzinną. Aby wzmocnić ten element (piękno ziemi ojczystej), opracowaliśmy z młodzieżą tekst W. Reymonta zatytułowany „Polska". Piękno krajobrazu polskiego, opisanego przez pisarza po powrocie z Włoch, współgrało z „nutą z kraju i z domu" usłyszaną przez poetę zabłąkanego w uliczkach Jerozolimy.

*

Na tle piękna ziemi ojczystej, tęsknoty za nią żołnierza polskiego w latach tułaczki zabrzmiał wyraźnie ideowo i estetycznie fragment wiersza innego poety-żołnierza-kronikarza I Dywizji Kościuszkowskiej — Lucjana Szenwalda „Józef Nadzieja pisze z Azji Środkowej".

[5] J. Roszko: Palenie Judaszów, Warszawa 1966.

Lekcja poświęcona temu wierszowi, jak i kilka następnych odbywały się w okresie obchodzonych uroczystości z okazji Dnia Wojska Polskiego. Wstępne rozważania dotyczące sylwetki poety, tworzenia I Dywizji im. T. Kościuszki[6] stanowiły element zrozumienia wiersza pisanego na Syberii w 1943 roku. Motywy chęci walki Polaka-patrioty, wierzącego w to, „że Polska nie zginęła, lecz w blasku nowej chwały wstanie", wyrażającego pochwałę bohaterstwa broni polsko-radzieckiego, współtowarzyszyły emocjonalnemu przeżyciu przy wywoływanych przez poetę obrazach kraju rodzinnego.

„...gdzie łubin na smugach płonie,
Gdzie jaskółek pełne kalenice,
. . . . . .
Gdzie niskie ognie pasterza,
Gdzie strumień górską dolinę oświeża..."

Nie zabrzmiał sztucznie tak charakterystyczny dla tego poety patos, gdyż powtarzający się bezpośredni, prosty refren:

„...Proszę przyjąć mnie na żołnierza
Narodowego Polskiego Wojska!"

— stworzył właśnie wyraz naturalności, zwykłości sytuacji.

W toku dalszych lekcji odbyliśmy ciekawe spotkanie z pułkownikiem K. (z Wojskowej Akademii Politycznej), naocznym świadkiem tworzenia się Ludowego Wojska Polskiego w Sielcach nad Oką. Bezpośrednia, swobodna rozmowa z oficerem, który „tam był", kojarzyła się właśnie z „podaniem-wierszem" żołnierza-poety L. Szenwalda. I znów udało się osiągnąć nie tylko cele poznawcze, lecz głównie wychowawcze. Miało to spotkanie bowiem coś z uroczystości, było niecodzienną lekcją. Wspólnie odśpiewana popularna już pieśń żołnierska „Płynie Oka..." dopełniła nastrój, to wszystko pozostawiło pamiętne, trwałe wzruszenie.

Kierunek naszych oddziaływań wychowawczych „poszerzyliśmy" nieco o... dom rodzinny uczniów. Jedna z zaleconych prac zobowiązywała ich do zebrania od rodziców wspomnień związanych z walką narodu polskiego o wolność. Chodziło tu nie o zasłyszane fakty, lecz o relację osobistych doświadczeń bezpośrednich świadków tamtych dni.

Bardziej interesujące, bogatsze w realia, „plastyczniej" oddane okazały się wspomnienia dziadków niż — wszak młodszych — rodziców. Była więc w nich mowa i o spotkaniach z grupą partyzantów (Polaków i Rosjan), i o ukrywaniu Żyda, i o pierwszym zetknięciu się z czołgami radzieckimi, i o łzach na widok ujrzanych polskich orzełków na czapkach, i... znalazła się przyniesiona do klasy właśnie jedna z nich. Dokonaliśmy wówczas jej opisu.

Następnie przystąpiliśmy do pracy nad tekstem J. Przymanowskiego „Historia jednej wyprawy". Fakt udziału starego przewoźnika w wyprawie żołnierskiej na drugi brzeg Wisły po jeńca, wraz z poprzednimi wspomnieniami rodziców i dziadków, doprowadził do wniosku, że w walce o wyzwolenie narodowe niemały był udział ludności cywilnej. Tu wróciliśmy do określenia B. Czeszki, że każda akcja zbrojna w okresie okupacji była epizodem „wojny, zwanej Narodową". Do walki tej — stwierdzaliśmy — powoływał tych prostych ludzi właśnie patriotyzm: umiłowanie kraju, współnarodów, chęć wolnego, swobodnego życia. O to walczyli zetwuemowcy, za to zginęła Sawicka, temu poświęcali swe życie nauczyciele, chłopi, o to

[6] Uczniowie już przy końcu września otrzymali polecenie zbierania materiałów dotyczących tego faktu historycznego. Poszczególne zespoły uczniowskie gromadziły materiał — głównie ilustracyjny — o bitwie pod Lenino, o szlaku WP do Berlina itp. Wykorzystano go do opracowania albumów i gazetek ściennych.

walczyli żołnierze w Afryce i żołnierze z piastowskimi orłami na czapkach. Tutaj też nawiązywaliśmy do innej strofy wiersza Szenwalda:

„Przyjdę — każdej spotkanej chłopce
Suchą dłoń, jak matczyną, całować,
I wieńce kłaść na mogilne kopce,
I budować — budować — budować".

W listopadzie odbyła się wycieczka klasy do garnizonu wojskowego w W. koło Warszawy. Uwagę uczniów skoncentrowano na „Sali Chwały Oręża", na historii pułku, na życiu wojska. (Tematyka programowa: „Działalność wychowawcza Ludowego Wojska Polskiego").

Niestety, tu dominowały kwestie poznawcze. Zbyt „przeteoretyzowana" prelekcja oprowadzającego nas oficera nie stworzyła warunków do przeżywania. Zabrakło również kontaktu z codziennym życiem wojska. Po wycieczce sporządziliśmy z niej sprawozdanie.

*

W grudniu nastąpiła pozorna przerwa w kontynuacji nakreślonych celów. Choroba nauczyciela wprowadziła do klasy zastępstwo. Zastępujący nauczyciel klasy skierował jej zainteresowania na tematykę, na zagadnienia z przeszłości Polski.

Była to — powtarzamy — pozorna przerwa, gdyż tematyka ta ma istotne znaczenie dla kształtowania patriotyzmu i dumy z bogatej i pięknej przeszłości narodowej. Teksty takie, jak: T. Kudlińskiego „Pod dowództwem Dąbrowskiego" [7] (fragment powieści „Z tarczą czy na tarczy"), B. Prusa „Pamiętasz, Katz" [8] (fragm. powieści „Lalka"), A. Mickiewicza „Reduta Ordona", J. Słowackiego „Sowiński w okopach Woli" i inne — potwierdzają jakżeż trafne uwagi pułkownika Załuskiego.

W styczniu podjęliśmy pracę. Z okazji wyzwolenia Warszawy jedną z lekcji poświęciliśmy opisowi sytuacji (nowa forma wypowiedzi w tej klasie). Przedmiotem opisu były własne wspomnienia nauczyciela ilustrowane (przez epidiaskop) zdjęciami Warszawy w 1945 roku. Na wspomnienia te złożyła się relacja z pierwszego zetknięcia się z żołnierzami radzieckimi koło P. koło Warszawy, przyjazdu do wymarłej stolicy już 18 stycznia na czołgu (!), z oglądu pierwszej defilady w Warszawie i inne; wspomnienia pierwszych wrażeń odbieranych wśród ruin — kiedyś miejsc najbliższych sercu, pełnych dziecięcych i młodzieżowych przeżyć — pierwszych zimowych dni spędzonych w zgliszczach i pierwszych dni, które w tak krótkim czasie ożywiły stolicę — zapewniły znów element przeżycia, tak ważny dla kształtowania określonych postaw ideowo-moralnych, przy redagowaniu opisu wędrówki samotnego warszawianina przez miny miasta.

Potwierdziła się — najczęściej przez nauczycieli intuicyjnie wyczuwana — zasada, że proces kształcenia na treściach o określonych walorach wychowawczych przebiega sprawniej i efektywniej właśnie w klimacie przeżywania, przy wytworzeniu sytuacji emocjonalnej.

Przejście potem do programowej tematyki współczesnej („Przeobrażenia gospodarcze i społeczne") było naturalne. Zajęliśmy się więc najpierw tekstem M. Dąbrowskiej „Tu zaszła zmiana".

Przedmiotem dalszych naszych poczynań był tym razem opis statyczny (nie

[7] Tu miała miejsce interpretacja hasła „Za waszą wolność i naszą", które przecież przewija się wyraźnym nurtem w naszej tradycji.

[8] Wspomnienia te w cząstkowej formie wystąpiły już we wrześniu — miesiącu Stolicy — w przededniu wykonywania przez starsze klasy naszej szkoły prac porządkowych przy Bulwarze S. A.

sytuacji) zdjęcia makiety ściany wschodniej placu Defilad w Warszawie (zdjęcie zamieszczone jest na wkładce ilustracyjnej podręcznika).

Postulat programowy o potrzebie ukazywania związków istniejących między współczesnością a tradycją został tutaj spełniony.

Dwa obrazy — opisy stworzyły nastrój poprzez kontrasty: stolicy wymarłej i stolicy nowoczesnej, pięknej. Wychowawczy aspekt tej lekcji był wynikiem sięgania przez samą młodzież do wniosków z lekcji poprzednich: wysilek zbrojny, ofiara z życia złożona przez ludzi walczących o wolną Polskę, która — o czym marzył Szenwald — „Buduje, buduje, buduje!"

*

„Na polach wojny drogą zwycięstwa
Jadą czerwonogwiezdne olbrzymy.
Podziwiam siłę, winszuję męstwa,
I widzę w myślach, jak razem walczymy,
Razem bijemy pruskiego zwierza,
Wspólne ramię, wspólnie uderza!
Są dwie komendy: rosyjska i swojska..."

Ta strofa Szenwaldowskiego wiersza — do którego znów nawiązaliśmy — stanowiła motto naszej lutowej lekcji poświęconej świętu Armii Radzieckiej. Sprawy wspólnego wysiłku wojennego i wspólnej ofiary życia omówiliśmy sporządzając sprawozdanie z udziału w uroczystościach przy Pomniku Wdzięczności na Rondzie W.

*

Marzec poświęciliśmy całkowicie tematyce programowej dotyczącej obrazów z życia w Polsce Ludowej, przemian społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Zajęliśmy się więc sprawami środowiska (rozbudowa naszej dzielnicy, zwiedzanie zakładów przemysłowych itp.), jak i tekstami i przemówieniem W. Gomułki o rozwoju nauki i techniki w naszym kraju, K. Koźniewskiego „Mazurek w kraju przemienionych kołodziejów", J. Kowalkowskiego „Wielka budowa Socjalizmu" (Solina) i inne.

Cykl lekcji z tymi materiałami — przeplatany tekstami opiewającymi piękno ziemi polskiej — zakończyliśmy w kwietniu pracę nad tekstem B. Krasuskiego „«Cygaro» czuwa". Celem tej pracy było doprowadzenie uczniów do uświadomienia sobie stwierdzenia autora, że „żołnierze nie odgradzają się od świata murami koszar, są związani ze społeczeństwem, z ludem tysiącem więzów i w tym uwidoczni się również sens naszego wojska".

Dalszym uogólnieniem był wniosek o roli wojska w zabezpieczeniu naszych osiągnięć (poznanych m. in. w marcu) przed obcą agresją.

Wkrótce w szkole zorganizowano pokaz filmu oświatowego „Wakacyjna przygoda". Jest to historia dwóch harcerzy, którzy — zabłądziwszy w lesie — trafili do jednostki wojskowej. Tam zostali serdecznie przyjęci przez dowództwo. Poznają życie codzienne wojska. Przy opracowaniu polonistycznym tego filmu dominowały wartości poznawcze. Warunki, w jakich wyświetlano film (stłoczenie w małej sali uczniów z trzech klas!), nie sprzyjały stworzeniu nastroju przeżycia. Niemniej jednak sens naszej pracy wiązał się z wnioskiem wyprowadzonym po analizie czytanki Krasuskiego.

*

Obchodzony w maju szczególnie uroczyście Dzień Zwycięstwa był dla nas okazją do kontynuowania głównego zamierzenia. Zajęliśmy się więc krótkim, ale poetycko, syntetycznie oddającym istotne myśli, wierszem L. Lewina „Polskie Wojsko". Jego strofy były jakby ukoronowaniem naszych dotychczasowych poczynań i myśli. Były

stwierdzeniem faktu, że dzieje Ludowego Wojska Polskiego wiążą się z procesami społecznymi, w wyniku których Polska skierowana została na drogę socjalistycznego budownictwa. Rozważyliśmy także wtedy związek idei zawartej w tym wierszu z myślą cytatu z utworu Broniewskiego:

„Bo jest życie
piękniejsze,
nowe,
i żyć warto,
i umrzeć warto!"

Właśnie pamięć o walce o to nowe życie każe czuwać, każe zajmować określone postawy etyczne i ideowe. Zajęliśmy się nimi przy analizie wiersza M. Jastruna „Ludzie wolni". Interpretacja idei przewodniej tego utworu została uwypuklona przez zapis w zeszytach strofy-symbolu naszego dziedzictwa:

„Kto zaczął dzień od miecza,
Niech nie wypuszcza go z dłoni,
Bo to jest rzecz człowiecza:
Bronią walczyć o jutro bez broni".

*

Jakie są efekty naszej pracy?

Łatwe do uchwycenia, wymierne są te, które zaklasyfikować można do grupy „kształcące" [9]. Składa się na nie zresztą praca nie tylko jednego roku.

Inaczej sprawa ma się z efektami poznawczymi i wychowawczymi. Nie ulega wątpliwości, że te pierwsze znalazły w naszej pracy wyraźne miejsce. Wycinkowe wyniki badań w tej klasie potwierdzały to wyraźnie. Tak więc — w zakresie przystępnym strukturze psychofizycznej ucznia — poznanie poprzez formy artystyczne faktów związanych z tradycją Ludowego Wojska Polskiego jest bezsporne. Natomiast często stwarzane przez nas warunki do uczenia się przez przeżywanie nie dają efektów wprost. Dadzą one o sobie „znać" dopiero w życiu. Lecz już teraz możemy stwierdzić w pewnych zachowaniach młodzieży wrażliwość, odruchy uczuć przy kwestiach związanych z poczuciem narodowym, obronnością kraju itp.

W naszej relacji — jak już pisaliśmy — nie chodziło nam o zaprezentowanie wzoru metod pracy. Zależne są one wszak od wielu czynników, od celu, jaki sobie stawiamy, od materiału nauczania, od warunków bazowych, od środowiska itd. Chodziło nam głównie o ukazanie koncepcji pracy, pracy zaplanowanej, systematycznej, logicznej, ciągłej.

BOŻENA DOKURNO

SOCJOGRAM — POMOCĄ W PRACY NAUCZYCIELA

Wszystkie wiadomości o uczniach na tle życia społecznego klasy mają wielkie znaczenie dla pracy nauczyciela, dla realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych, jakie przed nim stają w każdym nowym roku szkolnym.

[9] Rozumiemy je w języku polskim m. in. jako osiągnięcie pewnych umiejętności w zakresie np. określonych form wypowiedzi.

Przykładem może być szkoła, która została wybudowana na nowym osiedlu mieszkaniowym (a takich „szkół osiedlowych" jest w miastach coraz więcej). Dzieci uczęszczające tam pochodzą z różnych rejonów szkolnych i z różnych środowisk społecznych, a nowo powstałe w niej klasy są zupełnie luźnym zbiorem jednostek. Z czasem powstają między nimi pewne więzy jednostkowe o różnym zasięgu. Obserwacja zachowania się dzieci w takiej szkole prowadzi do postawienia kwestii: Czy np. klasa to rzeczywiście jedność, czy panuje w niej harmonia, czy też składa się ona z kilku wzajemnie zwalczających się grup, które żyją swoim nurtem, nieraz trudno zauważalnym dla nauczyciela? Dla pracy dydaktyczno-wychowawczej jest rzeczą niezbędną, żeby nauczyciel orientował się w tej sytuacji.

Nauczyciel-wychowawca, zadając szereg podobnych pytań na początku roku szkolnego lub też na początku swej pracy zawodowej, może sięgnąć po naukowo opracowaną pomoc, jaką jest socjometria. Jest to specjalna technika badawcza opracowana przez lekarza i socjologa amerykańskiego J. L. Moreno. Uważa on, że podstawową cechą życia społecznego jest występowanie we wszystkich grupach społecznych stosunków przyciągania i odrzucania między jednostkami a grupami społecznymi oraz między grupami. Socjometryczna technika badawcza ma mierzyć kierunki i siłę tych stosunków za pomocą eksperymentów w formie testów.

Nauczyciel posługuje się w swoim badaniu testem socjometrycznym dla zbadania struktury społecznej klasy. Stwarza najpierw w klasie odpowiednią atmosferę do przeprowadzenia badań. Wyjaśnia dzieciom ich celowość. Poleca uczniom wybrać spośród klasy te osoby, z którymi chcieliby się razem bawić na przerwach, siedzieć w jednej ławce, organizować wspólne wycieczki, zabawy i imprezy klasowe, wykonywać razem różne ćwiczenia gimnastyczne itp. Są to tak zwane kryteria wyboru. Przy ustalaniu ich należy brać pod uwagę konkretne, realne sytuacje tak, aby po przeanalizowaniu testu nauczyciel mógł wprowadzić pewne zmiany w życiu klasy, mając na uwadze życzenia uczniów, choć jest rzeczą oczywistą, że nie wszystkie będą mogły być uwzględnione. Przy specjalnej okazji, np. na godzinie wychowawczej, trzeba omówić te wybory, uwzględniając przede wszystkim życzenia uczniów mało wybieranych i wytłumaczyć im, dlaczego jednak nie wszystkie będą mogły być spełnione.

Po zebraniu materiału analizuje się wyniki testu socjometrycznego. Oblicza się, ile razy poszczególne dzieci zostały wybrane. Im więcej razy jakiś uczeń został wybrany, tym lepszy jest jego „wskaźnik uznania społecznego". Różnie wychodzą te obliczenia. Są w klasie uczniowie, którzy cieszą się dużą popularnością i uznaniem wśród współkolegów, i ci zyskują najwięcej wyborów. Ucznia, który najwięcej razy został przez kolegów wybrany, nazywa się „gwiazdą socjometryczną". Są też jednostki, których nikt ani razu nie wybrał. Są to dzieci samotne.

Po zliczeniu ilości wyborów ustalamy ich jakość. Mogą być wybory jednokierunkowe, wzajemne, tworzą się też długie łańcuchy wyborów. Przy tej okazji można zauważyć, że zespół klasowy rozpada się na jednostki, pary i grupy-łańcuchy.

Następnie przedstawiamy dane na wykresie, zwanym socjogramem, na którym umieszczamy np. kółka symbolizujące dziewczynki, trójkąty — chłopców. Za pomocą linii łączy się kółka i trójkąty. Linia zakończona jest strzałką, która wskazuje kierunek wyboru. Przy wzajemnym wyborze linię dzieli się w środku małą kreseczką.

W ten sposób odczytujemy strukturę społeczną klasy. Wprawdzie bez tego badania nauczyciel ma też dużo okazji do poznania swojej klasy podczas lekcji, wycieczek, imprez, na przerwach, na boisku szkolnym itp. Obserwując w taki sposób klasę nauczyciel może po pewnym czasie powiedzieć coś o uczniach popularnych, osiągających bardzo dobre wyniki w nauce, lub jawnie nielubianych, a nawet niekiedy prześladowanych. Socjogram natomiast ma tę zaletę, że w jednej chwili odkrywa całe oblicze klasy, mówi o wszystkich uczniach, także i o tych

szarych, przeciętnych w oczach wychowawcy. I, jak mówi A. Molak, „stosując rozważnie i oględnie badania socjometryczne w swojej klasie, nauczyciel dotrze do nieprzewidzianych problemów wychowawczych, do małych i wielkich trosk i bolączek klasy, które wymagają jego rady i pomocy" [1].

Ogromnie ciekawą rzeczą jest śledzenie rozwoju społeczności klasowej przez dłuższy okres czasu, najmniej jednego roku, czego odbiciem mogą być 2—4 socjogramy, które się ze sobą porównuje. Przykładem, którym pragnę się posłużyć, jest klasa piąta jednej z toruńskich szkół podstawowych, licząca 36 uczniów. W ciągu roku szkolnego 1965/66 przeprowadziłam w niej 4 badania socjometryczne. Kryteria badań wypływały z konkretnych sytuacji i potrzeb klasy. Dwa teksty socjometryczne zostały zastosowane na początku września. Miały następujące kryteria: 1. „Z kim chciałbyś siedzieć w jednej ławce?", 2. „Z kim chciałbyś spędzać wolny czas na przerwach, na boisku szkolnym?"

Dwa następne testowania były przeprowadzone przy końcu maja. Ich kryteria: 1. „Z kim chciałbyś organizować wspólnie zabawę klasową?". 2. „Z kim chciałbyś organizować wspólne wakacje?"

Po dokładnym przeanalizowaniu poszczególnych socjogramów można było dojść do pewnych ogólnych spostrzeżeń.

A. Zagadnienie pozycji ucznia w klasie

Zastosowanie socjometrii pozwoliło stwierdzić, że w klasie różni uczniowie znajdują uznanie, imponują swoim kolegom. Najpopularniejszym uczniem w klasie jest Jurek S. — chłopiec o wszechstronnych uzdolnieniach, erudyta, zwany powszechnie „klasową encyklopedią", przy tym ogromnie koleżeński, skłonny do wymyślnych (aczkolwiek nieszkodliwych) wybryków, z ogromnym poczuciem humoru, dobry organizator. Większością głosów został wybrany na przewodniczącego samorządu klasowego. Jest popularny nie tylko wśród chłopców, ale i wśród dziewczynek. Do grupy dzieci lubianych i popularnych należy poza Jurkiem (49 wyborów) jeszcze spora ilość dzieci: np. Elżbieta K. (22 wyb.), Ala F. (21 wyb.), Władek L. (20 wyb.), Darek Z. (18 wyb.), Jędrzej R. (15 wyb.), Marzena K. (13 wyb.), Karol P. (13 wyb.), Renia H. (10 wyb.). Jakie są przyczyny popularności tych uczniów w klasie? Można wymienić szereg cech psychicznych i fizycznych zaobserwowanych u dzieci najpopularniejszych:

1) bardzo dobre wyniki w nauce (Władek, Marzena, Renia);

2) wiedza wychodząca nieraz daleko poza ramy obowiązującego programu szkolnego (Jurek, Władek, Marzena);

3) społeczne, koleżeńskie podejście do współkolegów (Jurek, Marzena, Jędrzej);

4) różnorodne pozaszkolne zainteresowania (np. przyrodnicze — Jurek, teatr i literatura — Marzena, zagadnienia społeczno-polityczne — Władek);

5) radosne, wesołe usposobienie (nade wszystko Darek, który wcale nie jest dobrym uczniem i przysparza dużo kłopotów wychowawczych);

6) umiejętności organizatorskie, które ujawniły się u Jurka, Władka i Marzeny na wycieczkach szkolnych i podczas imprez klasowych, spotkań z aktorami na występach artystycznych;

7) uroda i brak jakichkolwiek wad fizycznych.

Ponadto wielki wpływ na wzrost popularności uczniów mają częste pochwały, którymi obdarzają ich nauczyciele za osiąganie najlepszych wyników w pracy szkolnej. Podkreślić jednak należy, że pochwały i oceny muszą być s p r a w i e d l i w e.

[1] A. Molak: Socjometria, jej technika badawcza i zastosowanie w pracy badawczej. Warszawa 1965. Materiały do nauczania psychologii, seria III, t. I, s. 460.

Należy się cieszyć, że takie właśnie cechy znalazły zrozumienie, zostały zaobserwowane i zaaprobowane przez ogół.

Jest w tej grupie jeden uczeń, Darek L., bardzo popularny, miły, ogromnie żywy, wesoły, który jednak budził niepokoje wychowawcy we wszystkich badanych okresach roku szkolnego. Nie uczy się, nie odrabia zadań domowych, wagaruje. Nie kłamie jednak, po przewinieniu przyznaje się od razu do winy. Otóż ten właśnie chłopiec skupia wokoło siebie całą grupę, dość luźną na razie, chłopców podobnych sobie. Przede wszystkim takich, którzy w pracy szkolnej uzyskują mierne wyniki, nie są karni, mają na swoim koncie różne wykroczenia pozaszkolne.

Opracowany i przeanalizowany socjogram na początku roku szkolnego natychmiast wykrył owo ognisko zapalne klasy, na które trzeba było od razu spojrzeć badawczo, aby nie dopuścić do objęcia rządów w zespole przez tę właśnie grupę.

Największym kontrastem grupy uczniów popularnych są uczniowie samotni, którzy w trzech kolejnych badaniach socjometrycznych nie uzyskali ani jednego wyboru. Do dzieci tych należą: Maciej Cz. i Marian K. Do nie wybranych 1—2 razy należą: Agnieszka Ch., Krysia K., Hela B., Wanda M., Staś G., Wacek M.

Poza nimi jest sporo, bo aż 11 dzieci, które na cztery testowania w trzech były izolowane. Dzieci odrzucone i izolowane w badaniach socjometrycznych były przez cały rok szkolny szczególnie obserwowane. Są to tacy uczniowie, którzy mają różne trudności włączania się w zespół, którzy, będąc w klasie, są jednocześnie poza jej nawiasem. Obserwacja ta pozwoliła stwierdzić u nich następujące cechy, które przypuszczalnie decydowały o braku wyboru ze strony kolegów. Są to:

1) złe wyniki w nauce, a przede wszystkim drugoroczność (Maciej Cz., Marian K.);
2) niedbały wygląd zewnętrzny (Krysia K.);
3) dokuczliwość, złośliwość w stosunku do kolegów (Janek N.);
4) bardzo spokojne, nieśmiałe usposobienie (Hela B.);
5) wady fizyczne, np. zez (Staś G.).

Najpoważniejszą jednak z tych przyczyn jest drugoroczność. Maciej, Marian i Krysia to trójka uczniów przerośniętych wiekiem. Pozostawali w różnych klasach z powodu nieopanowania materiału rzeczowego danej klasy. Jakkolwiek w wypadku Mariana i Krysi można powiedzieć, że braki owe wyrównali zupełnie wystarczająco, to jednak skutki wychowawcze pozostania o klasę niżej, oddalenie się od grupy swoich współkolegów, są wprost fatalne. Dzieci te od początku roku czują się osamotnione, nie znajdują kontaktu z kolegami młodszymi od siebie. Ponadto klasa odnosi się do nich z pogardą i poczuciem wyższości. Najłatwiej zauważalnym objawem takiego stanu rzeczy jest niechęć dzieci do siedzenia z kolegą drugorocznym w jednej ławce lub bawienia się z nim podczas przerw lekcyjnych.

B. Zagadnienie integracji klasy

W ciągu roku tworzą się też p a r y, które nie są jednak zbyt liczne. Nie ma ani jednej stałej pary, która trwałaby niezmiennie przez cały rok, chociaż jest kilka par koleżanek prawie zawsze wiernych sobie. Taką parę przyjaciółek tworzą Krysia K. i Madzia W. (3 wyb.). Inne trwają jakiś czas i różne życiowo-klasowe powody sprawiają, że dzieci szukają nowych związków i nowych przyjaźni np.:

1. Staś G. ←→ Włodek L., Włodek L. ←→ Jurek S.
2. Piotr J. ←→ Włodek M., Włodek M. ←→ Tadeusz P.

Często przyczyną nowych związków bywa sprawa tak prosta, jak przesadzenie uczniów w ławkach przez nauczyciela (a mogą być tego różne powody, jak krótkowzroczność, zbytnia gadatliwość z kolegą). Bywa i tak, że dzieci mieszkające w jednym bloku lub bawiące się po południu na tej samej ulicy chcą siedzieć razem

w klasie. Oprócz par tworzą się też pewne ugrupowania, które jednak nie są sztywne i ciągle kogoś do siebie przyjmują lub od siebie odsuwają. Szczególnie zmienne są wybory chłopców. W pierwszym wyborze takie ugrupowanie stanowili Jędrzej R., Jurek S. i Wacek M., a już w drugim wyborze dochodzą do nich (czyli do wspólnych zabaw na przerwach) Darek L., Jarek G., Witek R., Tadeusz R., Karol P., Rysio G. W 3 i 4 testowaniu grupy te zupełnie się rozpadają i powstaje tylko jedna mała grupa ochotników, która chciałaby organizować wspólną wycieczkę, składającą się z Elka Z., Karola P. i Macieja Cz. (ten ostatni — drugoroczny i zawsze samotny znalazł się pod koniec roku w małej grupce kolegów, z którymi zżył się).

Najtrwalszą grupę (w 3 wyborach) stanowią wśród dziewczynek: Renia H., Janka K., Ewa Dz. i Hania K. Inną grupę bardziej ruchliwą i zmieniającą się stanowią: Marzena K., Ala F., Maja Z., Elżbieta Ł., Marysia C. i Blandyna M. Tak do pierwszej, jak i do drugiej grupy należą uczennice, które w nauce szkolnej uzyskują dobre i bardzo dobre wyniki, nie sprawiają prawie żadnych kłopotów wychowawczych. Mieszkają blisko siebie, w klasie siedzą również w pobliżu. Pochodzenie społeczne jest zróżnicowane: inteligenckie i robotnicze.

Od początku roku nie dawały się zauważyć żadne antagonizmy ani wrogie obozy między chłopcami a dziewczynkami. Na początku roku w pierwszej sytuacji socjometrycznej (w czasie pierwszego testowania) niewiele było między nimi wyborów wzajemnych, w drugim nie ma żadnych. Natomiast zupełnie inaczej przedstawia się ten problem pod koniec roku szkolnego, po wspólnym organizowaniu szeregu imprez klasowych (Dzień Kobiet, Dzień Matki) oraz wielu krótszych i dłuższych wycieczek. Zespół poznał się bliżej, ujawniły się nowe organizatorskie talenty Jurka S., „odkryto" Władka L. i tych chłopców większość klasy, w tym wiele dziewcząt, uważa za najlepszych organizatorów klasowych imprez. Z tego wynika, że wybory dokonywane przez uczniów są oparte na ich własnych doświadczeniach. Jest rzeczą charakterystyczną, że chłopcy są wybierani przez dziewczęta dość często (24 wyb.), natomiast tylko zupełnie wyjątkowo chłopcy wybierają koleżanki (5 wyb.), co można zresztą uznać dla tego wieku za prawidłowość psychologiczną.

I tak socjogram umożliwia nauczycielowi poznanie pozycji społecznej każdego ucznia oraz stopnia integracji klasy. Inaczej wypadną wybory w najniższych klasach szkoły podstawowej, inaczej na przełomie klas V—VI, jeszcze inaczej w klasach szkoły średniej.

Dokonanie wyborów przez uczniów, podsumowanie ich przez nauczyciela i przedstawienie wyników w postaci socjogramu — to czynności wstępne. Dalszą, niezmiernie ważną rzeczą jest poznanie przyczyn takiego ukształtowania się nieformalnej struktury klasy. Aby je poznać, przeprowadziłam szereg dodatkowych prac. Bardzo dużo wiadomości dostarczyły wywiady środowiskowe, w których nauczyciel wraz z rodzicami uczniów ustala różne dane o dziecku, o jego rozwoju, stanie zdrowia, zainteresowaniach, stosunkach wewnątrzrodzinnych. Metoda rozmów z rodzicami jest bardzo czasochłonna, gdyż przeciętnie mamy w klasie około 40 uczniów. Metoda wywiadu może być z kolei pogłębiona jeszcze metodą np. „Powiedz — kto?" i codziennymi obserwacjami. Są to prace konieczne dla każdego wychowawcy klasowego, mającego ambicję poznania swojej klasy już na początku roku szkolnego.

C. Wnioski pedagogiczne i dydaktyczne

Po możliwie najdokładniejszym zbadaniu przyczyn warunkujących nieformalną strukturę społeczną klasy należy wyciągnąć w swej pracy odpowiednie wnioski natury dydaktycznej i wychowawczej. Oto niektóre z nich:

1. Gwiazdy socjometryczne należy wykorzystywać do różnych prac na terenie klasy, do opieki nad kolegami, którzy osiągają slabsze wyniki w nauce.

2. Główny akcent trzeba położyć jednak na uczniów samotnych, aby włączyć ich w życie społeczne klasy. Można tego dokonać przez:

a) udzielanie pochwał przez nauczyciela za wykonanie wszelkiej dobrej roboty (np. za starannie odrobione zadania domowe);

b) dawanie dobrych ocen za wyniki w nauce, jeżeli widzi się jakąkolwiek poprawę, wysiłek ucznia;

c) podkreślanie zasług wobec klasy nawet za drobne wysiłki (np. pomoc przy dekoracji klasy);

d) przydzielenie chociażby małej funkcji w pracy samorządu klasowego (np. Maciej Cz. był odpowiedzialny za porządek w szafie z pomocami naukowymi);

e) subtelne wciąganie w społeczeństwo klasowe poprzez pomoc w organizowaniu imprez klasowych.

Najważniejszym aspektem pracy w pozyskaniu dla zespołu uczniów samotnych — całkowicie izolowanych lub marginesowych (tzn. tych, którzy mają jeden wybór) i dla wyprowadzenia ich z całkowitej lub częściowej izolacji jest żywy, szczery, pełen sympatii stosunek do nich samego nauczyciela-wychowawcy. Tę sympatię odczuje natychmiast dziecko nieśmiałe, spokojne, samotne. Sympatię tę odczuwa również cała klasa, która powoli zaczyna zmieniać swój stosunek do tych kolegów. Najlepszym tego przykładem było wciągnięcie do grupy zupełnie odizolowanego Macieja Cz. Dlatego też obserwowanie tworzenia się kontaktów koleżeńskich, przyjaźni, wrastania uczniów drugorocznych w nowe środowisko jest tak ciekawe i dostarcza tak wiele satysfakcji pedagogicznej.

Wyniki swych badań może wykorzystać każdy nauczyciel-wychowawca, a jednocześnie specjalista pewnej dziedziny nauki. Np. na lekcjach typu laboratoryjnego (fizyka, chemia) lub zajęciach technicznych można tworzyć grupy-zespoły razem pracujące, kierując się dobrowolnymi wyborami uczniów. Nauczyciel języka polskiego ma dodatkowe możliwości pogłębienia problematyki niektórych lektur szkolnych, w których znamienną rolę odgrywa bohater jako jednostka zgodnie żyjąca z kolektywem lub przeżywająca konflikty z otoczeniem. Np. solidarność z grupą i wierność jej w postępowaniu Nemeczka, zdrada i odejście dla niskich interesów Gereba w lekturze „Chłopcy z Placu Broni" Molnara; zgodna współpraca drużyny Timura w przeciwieństwie do kłótliwej bandy Kwakina z powieści „Timur i jego drużyna" Gajdara. Takich i innych literackich przykładów na różnym szczeblu nauczania można by podać wiele. Jednocześnie można wykorzystywać tę problematykę do kształtowania świadomości społecznej klasy.

Z zajęć luźno związanych z nauczaniem poszczególnych przedmiotów można przytoczyć różne gry, zabawy, wspólne oglądanie widowisk teatralnych, telewizyjnych, filmów, które należy wykorzystać do dyskusji, pogadanek na tematy ludzkiego zachowania się, kryterium wartości człowieka.

W celu otrzymania najbardziej wartościowych wyników badań należy przeprowadzić je w warunkach jak najbardziej realnych, naturalnych, spontanicznych. Również dobór kryterium musi wyplywać z potrzeb klasy. Dzieci powinny zdawać sobie sprawę z tego, że w wyniku badań będą przeprowadzone pożądane przez nie zmiany.

„Wybory socjometryczne mają bezpośrednią wartość wychowawczą. Tam, gdzie są stosowane odpowiednio często i gdzie stanowią podstawę organizowania życia i pracy dzieci w klasie, uczą się one oceniać siebie i swoich kolegów, zdawać sobie sprawę ze swoich możliwości i z możliwości kolegów, przyzwyczajają się do kierowania się rzeczowymi racjami w układaniu swych stosunków z innymi" [2].

W taki sposób przeprowadzony i przeanalizowany socjogram może stać się jeszcze jedną pomocą w pracy nauczyciela-wychowawcy.

[2] A. Molak: op. cit., s. 462.

RYSZARD WROCZYŃSKI: WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
PWN, Warszawa 1966, s. 251

Czym jest pedagogika społeczna w wielkiej rodzinie nauk pedagogicznych? Jest „nauką o środowiskowych uwarunkowaniach procesów wychowawczych i problemach wychowania poza szkołą" (s. 8); jest „gałęzią nauk pedagogicznych, której przedmiotem badań — środowisko oraz wychowanie w środowisku" (s. 45), a także „wyzwalanie w środowisku bodźców i wpływów zgodnych z kierunkiem pracy wychowawczej" (s. 46). Dwiema szczegółowymi dziedzinami pedagogiki społecznej są: pedagogika opiekuńcza oraz wychowanie pozaszkolne.

Powyższe wyjaśnienia, zaczerpnięte z omawianej książki, wydają się niezbędnym wstępem do recenzji pierwszego w Polsce podręcznika pedagogiki społecznej. Wprawdzie pedagogika ta uprawiana jest u nas niemal od sześćdziesięciu lat, a jej czołowy promotor — profesor Helena Radlińska (której pamięci prof. R. Wroczyński poświęcił swe dzieło) zaliczana bywa do najwybitniejszych twórców polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego, ale tak się złożyło, że ani H. Radlińska, ani nikt inny nie podjął dotąd próby podsumowania zasobu wiedzy interesującej pedagogikę społeczną ani jej problematyki w usystematyzowaną strukturę podręcznikową. Ta zaskakująca i kłopotliwa luka powodowała, iż nie tylko wychowawcy, nauczyciele i działacze społeczni, ale nawet osoby z kręgów akademickich wypowiadające sądy na tematy pedagogiki społecznej opierały je siłą rzeczy na fragmentarycznych ujęciach któregoś z opracowań szczegółowych. W ostatnich latach brak summy w dziedzinie pedagogiki społecznej stawał się tym dotkliwszy, iż jej przedmiot wszedł do uniwersytetu studium pedagogiki jako jedna z jej specjalizacji.

Ryszard Wroczyński pisząc swe „Wprowadzenie" zaspokoił więc pilną potrzebę społeczną.

Czy potrzeba podręcznika pedagogiki społecznej została przez omawianą książkę zaspokojona w pełnym zakresie? Nie. Autor — jak widać — postawił sobie cel ograniczony: nie podsumował wiedzy i problematyki obejmowanej przez pedagogikę społeczną odnośnie do wszystkich generacji wieku (dzieci, młodzież, dorośli, osoby starsze), w pełnym wachlarzu środowisk życia (rodzina, szkoła, środowisko sąsiedzkie, środowisko pracy zawodowej, środowisko rekreacji), nie objął grup społecznych z kręgów troski socjalnej ani sił społecznych mogących ulepszać środowiska życia i wspierać ich pożądany rozwój. Ryszard Wroczyński ograniczył zakres swego podręcznika do spraw dzieci i młodzieży, do spraw szkoły oraz instytucji, placówek i urządzeń wspierających procesy wychowawcze szkoły. Pedagogika społeczna recenzowanego podręcznika została ukształtowana szkołocentrycznie, co dobrze uzmysławia rysunek na obwolucie książki: w centralnym punkcie kręgu umieszczona została szkoła, otaczają ją cztery struktury: rodzina, środowisko lokalne i rówieśnicze, instytucje społeczne i kultura masowa.

To samoograniczenie się Autora może być oceniane różnie, różne bowiem mogły być jego motywy. Ale jedno jest pewne: ograniczając zakres swego podręcznika Autor skoncentrował opracowanie na niewątpliwie najważniejszym polu. Bowiem instytucja szkoły, obejmująca wszystkie dzieci narodu i coraz wyższy odsetek młodzieży, sięgająca przez dzieci i młodzież do wszystkich domów rodzinnych, instytucja szkoły dysponująca ogromną rzeszą wyspecjalizowanych pracowników jest najgłówniejszym instrumentem celowo organizowanych procesów wychowawczych. Zakomu-

nikowanie więc szkole i jej pracownikom punktu widzenia pedagogiki społecznej na proces wychowawczy i na czynniki środowiskowe warunkujące jego pomyślny lub niepomyślny przebieg było niewątpliwie zadaniem najpilniejszym, zaspokojeniem potrzeby najpowszechniejszej.

Książka składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział I prezentuje przedmiot i zadania pedagogiki społecznej na szerokim tle światowym i polskim, w pogłębionej perspektywie historycznej. Odsłanianie korzeni historycznych referowanych koncepcji, poczynań, problemów, instytucji cechuje zresztę nie tylko ten rozdział i stanowi jeden z uroków książki. Rozdział II poświęcony został środowisku i jego poznawaniu, jest to fundamentalna część pracy, a w niej na uwagę zasługuje wykład o pomiarze środowiska, czyli o sposobach oceniania zmiennych, składających się na zespół wpływów środowiskowych, w tym miejscu dodać należy podstawową informację odnoszącą się do metodologicznej warstwy pedagogiki społecznej: jest to dyscyplina, która ustala prawidłowości w zakresie wzajemnych związków jednostki i środowiska nie w drodze uogólnień opartych na obserwacji „otwartej" ani przez dedukcyjne wyprowadzanie wniosków z przyjętych założeń czy zasad — lecz w drodze wnioskowania indukcyjnego, opartego na empirycznie zebranych faktach; technikę tego rodzaju badań referuje Autor w tymże rozdziale. W rozdziale III Autor charakteryzuje pozaszkolne środowiska wychowawcze oddziałujące na dzieci i młodzież: rodzinę, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze. Podkreślam omawiając rodzinę, Autor nie rozpatruje jej spraw pod kątem widzenia wszystkich członków tej małej wspólnoty — dzieci, rodziców, dziadków — lecz charakteryzuje ją tylko jako środowisko życia (wychowywanie) dzieci i młodzieży, co pozwala uwypuklić i ugruntować tę właśnie rolę rodziny. W rozdziale IV przedstawiono problemy pedagogiki opiekuńczej, poszerzonej o dziedzinę poczynań profilaktycznych, wspierających rozwój — ten rozdział prezentuje pedagogikę społeczną jako teorię wychowawczą opieki społecznej i na tym polega jego istotna wartość. Rozdział V dotyczy pozaszkolnego wychowania młodzieży, przy czym Autor koncentruje się tu na sprawach czasu wolnego. Rozdział VI omawia wymagania cywilizacji zmiennej w kontekście systemu oświaty i wychowania, także w kształceniu i wychowaniu pozaszkolnym młodzieży i dorosłych.

Książkę dopełnia wybrana bibliografia, odniesiona do poszczególnych rozdziałów, indeks nazwisk i indeks rzeczowy — indeksy pozwolą czytelnikom łatwo trafiać do tych partii bardzo bogatej treści podręcznika, które aktualnie są poszukiwane i przez nauczycieli chętnie czytane.

A oto trzy wątpliwości recenzenta:

— Czy omawiając rozwój pedagogiki społecznej Autor słusznie postępuje włączając do jej inspiratorów J. Wł. Dawida, A. Comte'a, E. Durkheima i charakteryzując ich dzieła? Czy nie popełniono uchybienia, opuszczając w tym toku rozważań Edwarda Abramowskiego?

— Dlaczego przy omawianiu pozaszkolnego wychowania dzieci i młodzieży zabrakło harcerstwa i innych aktualnie czynnych związków młodzieży?

— Czy słuszne jest definiowanie czasu wolnego dzieci i młodzieży jako pojęcia odrębnego od pojęcia czasu wolnego w ogóle? (s. 183—185). Czy nie są to różnice pozorne? Czy na przykład cytowana definicja T. Wujka nie pokrywa się ze znaną definicją Dumazediera? Czy aktywność wychowawczo kontrolowana dzieci nie ma odpowiedników w wychowawczo kontrolowanej aktywności dorosłych? (Dom kultury itp. — dla jednych i drugich, podobnie związki i stowarzyszenia). Przy sposobności trzeba wytknąć rażący błąd druku, nie sprostowany w erracie (której w ogóle brak): na str. 184, czwarty wiersz od dołu, wypaczona myśl na skutek zamienienia wyrazu „zależnie" przez wyraz „niezależnie".

Kończąc należy podnieść szczególną zasługę książki R. Wroczyńskiego: jest ona

wielkim krokiem naprzód w procesie unowocześnienia języka i pojęć pedagogiki społecznej, czynienia jej dyscypliną społeczeństwa kształtującego ustrój socjalistyczny — co osiąga Autor przez stawianie właściwej naszemu krajowi i naszym czasom problematyki w zakresie poczynań badawczych i praktyki wychowawczej.

Aleksander Kamiński

STEFAN BAŚCIK: UAKTYWNIENIE METOD NAUCZANIA. ZESZYTY NAUKOWE UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO. PRACE PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE

Kraków 1966, s. 148, zł 22,—

W ostatnich latach podejmuje się coraz częściej badania nad aktywizacją procesu nauczania i uczenia się. Przyczyną tego jest kryzys współczesnej szkoły spowodowany szybkim rozwojem techniki i nauki, który pociąga za sobą zjawisko narastania wiedzy w stopniu przekraczającym możliwości przekazywania jej młodzieży przy pomocy tradycyjnych metod nauczania. Niektóre z wyników tych badań, przeprowadzonych w Polsce, zostały opublikowane w kilku pozycjach książkowych[1] oraz w wielu artykułach zamieszczonych w różnych czasopismach, a szczególnie pedagogicznych.

Problematyka unowocześnienia pracy szkolnej jest także przedmiotem ostatnio wydanej pracy Stefana Baścika pt. „Uaktywnienie metod nauczania". Stanowi ona podsumowanie kilkuletnich badań Autora nad zagadnieniem podnoszenia jakości i stopnia intensywności pracy uczniów.

Opracowanie to jest oparte na bogatym materiale z praktyki szkolnej z zakresu przyswajania przez uczniów nowego materiału z geometrii, fizyki, chemii; systematyzowania materiału nauczania z biologii i matematyki oraz przyswajania przez młodzież umiejętności praktycznych na lekcjach, prac ręcznych w różnych klasach w kilku szkołach podstawowych Górnego Śląska.

Praca składa się z 11 rozdziałów. Sześć wstępnych rozdziałów dotyczących analizy teoretycznej uaktywnienia metod nauczania tworzy część pierwszą opracowania, pozostałe rozdziały zostały zgrupowane w części drugiej poświęconej badaniom eksperymentalnym.

W części I opracowania Autor w pierwszej kolejności definiuje pojęcia, którymi posługuje się w swej książce. Zapobiega on w ten sposób nieporozumieniom, do których mogłaby doprowadzić wieloznaczność tych pojęć, oraz ułatwia czytelnikowi lekturę pracy.

Następnie zajmuje się istotą aktywnych metod nauczania, ich charakterystyką i rolą w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wiele miejsca poświęca też uzasadnieniu konieczności stosowania metod i form aktywnych w praktyce szkolnej. Konieczność stosowania tych metod wynika z potrzeby przygotowania młodzieży do życia we współczesnej, złożonej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Rzeczywistość ta wymaga od ludności wysokich kwalifika-

[1] Por. m. in. J. Bartecki: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie, W-wa 1964; K. Lech: Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką, W-wa 1962; W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się, W-wa 1964; Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego, W-wa 1962.

cji, inicjatywy, twórczej postawy, samodzielnego myślenia, umiejętności i zamiłowania do pracy. Kształcenie tych cech wymaga posługiwania się przez szkołę aktywnymi[2] metodami nauczania, które zmuszają ucznia do samodzielnego myślenia, rozumowego przyswajania wiadomości, rozwiązywania problemów, przeprowadzania własnych badań oraz do twórczości. Szkoła tradycyjna nie zapewnia młodzieży wspomnianych cech, ponieważ dominuje w niej transmisyjny, autoratywny i dogmatyczny sposób nauczania, pogłębiony reprodukcyjnym, kopiującym charakterem pracy ucznia (s. 17).

Postulat uaktualnienia metod nauczania dyktują również najnowsze wyniki badań naukowych z dziedziny psychologii uczenia się i działania.

O aktualności i doniosłości uaktywnienia metod nauczania w świecie świadczą zalecenia międzynarodowych konferencji pedagogicznych organizowanych przez UNESCO i BIE (Bureau International d'Education w Genewie). Niektóre z tych zaleceń zostały przytoczone w opracowaniu (s. 23—24).

Z kolei Autor zastanawia się, dlaczego mimo tych zaleceń, wyników badań eksperymentalnych i ostrej krytyki szkoły tradycyjnej, w praktyce nadal przeważają transmisyjne metody (podające) nauczania. Zadaniem S. Baścika jest to spowodowane: tradycją, taniością i łatwością stosowania tych metod oraz faktem, że uczeń nie potrafi samodzielnie zdobywać wiedzy, przeprowadzać badań itp., bez kierowniczej roli nauczyciela. Stąd uaktywnienie metod nauczania nie może powodować całkowitej eliminacji metod transmisyjnych z praktyki dydaktycznej.

W aktywizacji procesu dydaktycznego podstawowa rola przypada problemowej metodzie nauczania; stąd Autor zajmuje się szczegółowo również istotą i procesem rozwiązywania problemów oraz warunkami, które muszą być spełnione, aby móc stosować tę metodę (s. 66). Nauczanie to musi przede wszystkim zawierać podstawowe ogniwa, metody i środki procesu badania naukowego.

Metodę problemową z powodzeniem można stosować przy nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, społecznych oraz w trakcie podawania materiału teoretycznego z innych przedmiotów. Pomimo że metoda ta sprzyja przyswajaniu wiedzy i większej jej trwałości, nie może być powszechnie stosowana. Nie nadaje się ona np. do nauczania asocjacyjnego (uczenia się słówek), może mieć ograniczone zastosowanie przy wyrabianiu nawyków (czytania, techniki sprawnego liczenia). Pewne granice metodzie problemowej stawia też wiek uczniów, można ją stosować dopiero w klasach starszych szkół podstawowych oraz w szkolnictwie średnim. Nauczanie metodą problemową wymaga więcej czasu aniżeli posługiwanie się metodami tradycyjnymi. Czas ten można jednak skrócić dzięki odpowiedniej organizacji nauczania.

Sporo uwagi poświęcono także bodźcom zdobywania wiadomości i umiejętności. Najważniejszymi z nich są zainteresowania uczniów. Źródła ich tkwią przede wszystkim w samej wiedzy, w jej treści, problemach, w procesie zdobywania wiadomości.

Przytoczone w drugiej części opracowania wyniki badań empirycznych wykazują zdecydowaną supremację aktywnych metod nauczania nad nauczaniem tradycyjnym. Okazuje się, że metody aktywne sprzyjają nie tylko głębszemu przyswojeniu wiedzy, ale i większej trwałości; zapewniają rozwój zdolności poznawczych, myślenia oraz wdrażają uczniów do samokształcenia się. Ponadto dzięki aktywizacji procesu dydaktycznego kształtują się wśród młodzieży wartościowe cechy intelektualne... „zdolność koncentracji, uwagi, spostrzegawczości, krytycyzmu, wnikliwości"... (s. 136). Potwierdzają to w pracy wyniki nauczania (ilość zdobytych przez uczniów punktów

[2] Określenie to wprowadził do literatury pedagogicznej na przełomie ubiegłego stulecia ruch reformistyczny znany pod nazwą „nowego wychowania", „szkoły aktywnej, „szkoły pracy" lub „szkoły twórczej".

oraz oceny szkolne), protokoły i analizy lekcji oraz ankiety przeprowadzone wśród uczniów grup eksperymentalnych i kontrolnych.

Wśród licznych plusów książki do najważniejszych należy zaliczyć to, że wzbogaca ona tradycyjne pojmowanie nauczania w formie heurezy, o rozwiązywaniu problemów, dzięki czemu nadaje jej nową treść. Zaletą pracy jest szerokie potraktowanie procesu uaktywnienia metod nauczania, tzn. że nie należy ograniczać ich stosowania do przekazywania młodzieży nowych wiadomości, lecz posługiwać się nimi także przy utrwalaniu i systematyzowaniu wiedzy.

Przekonującą jest też myśl o dominującej roli metody problemowej w procesie aktywizacji nauczania. Trzeba tu jednak podkreślić, że metoda ta ze względu na swą czasochłonność nie rozwiązuje podstawowego mankamentu współczesnej szkoły [3] — nienadążania za narastaniem wiedzy, którą powinno się uczniowi przekazać w czasie przeznaczonym na jego kształcenie. Niektórzy z autorów upatrują możliwość rozwiązania tej trudności w nauczaniu programowanym [4].

Szkoda, że Autor nie określił bliżej miejsca dla transmisyjnych metod nauczania w systemie szkolnym. Jest to celowe choćby z uwagi na krytykę oraz niemożliwość całkowitego zrezygnowania z tych metod w procesie nauczania.

Jakkolwiek wnioski Autora zostały oparte na materiale klas starszych szkół podstawowych, to jednak ze względu na ich charakter ogólnoszkolny są one w pełni aktualne w różnych typach szkół zawodowych oraz w liceach ogólnokształcących.

W pracy znajduje się szereg praktycznych wskazań z zakresu aktywizacji procesu nauczania. Należy więc sądzić, że opracowanie to stanie się przedmiotem zainteresowania nie tylko nauczycieli, lecz także pracowników szkół wyższych poszukujących skuteczniejszych metod kształcenia.

Kazimierz Denek

T. NOWACKI, T. KARWAT, W. KAZIMIERSKI, A. SUCHANEK: PODSTAWY NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO PWSZ, Warszawa 1966, s. 276, zł 27,—

Do najważniejszych problemów związanych z nowymi społecznymi zadaniami szkół różnych szczebli należy zagadnienie unowocześnienia procesu nauczania i uczenia się. W dążeniu do unowocześnienia pracy dydaktycznej szkoła poszukuje takich metod i środków, które by zracjonalizowały i przyspieszyły nauczanie. Wśród metod dydaktycznych szczególnym zainteresowaniem cieszy się nauczanie programowane, uznawane za „ostatni wyraz współczesności" [1] w szkole. Nauczanie programowane stanowi przedmiot wydanej ostatnio pracy zbiorowej pod redakcją prof. T. Nowackiego pt. „Podstawy nauczania programowanego". Książka ta jest pierwszą pozycją Biblioteki Kształcenia Zawodowego, zainicjowanej przez ZG ZNP.

Praca dzieli się na pięć następujących części: Nauczanie programowane i zadania dydaktyczne (T. Nowacki); Niektóre problemy użycia tekstów programowanych (T. Nowacki, T. Karwat); Charakterystyka maszyn do nauczania (T. Karwat); Ocena i kontrola przy pomocy maszyn do nauczania (W. Kazimierski); Opis eksperymentu dydaktycznego: nauczanie programowane podstaw teletechniki (A. Suchanek).

[3] Autor nie uwypukla tej ujemnej cechy, jakkolwiek zdaje sobie sprawę, że czas trwania lekcji eksperymentalnych był zawsze dłuższy od lekcji kontrolnych.

[4] Por. T. Nowacki: Podstawowe zagadnienia programowania procesów dydaktycznych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1966, nr 4, s. 47.

[1] W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. PZWS, W-wa 1964, s. 9.

Część pierwsza, która zajmuje około 60% objętości opracowania, zawiera analizę teoretycznych podstaw omawianej metody nauczania. Przedstawiono tutaj: genezę programowania tekstów, modelowanie procesu dydaktycznego, psychologiczne przesłanki użycia tekstów programowanych, trudności z objętością i systematyzacją treści nauczania, programowanie tekstu i układów kształceniowych, preparację materiału nauczania, środki służące do ekspozycji tekstów programowanych (podręczniki programowane i maszyny dydaktyczne), zagadnienie użyteczności i efektywności dydaktycznej użycia tekstów programowanych oraz problem rozwijania myślenia uczniów za pomocą nauczania programowanego.

Ze względu na ramy recenzji nie sposób przedstawić w sposób szczegółowy wszystkich problemów zawartych w tej części. Stąd ograniczę się do omówienia wybranych zagadnień.

Zdaniem T. Nowackiego termin nauczanie programowane niezupełnie odpowiada rozmiarowi zagadnienia. Wbrew potocznym przekonaniom nie chodzi tu tylko o opracowanie tekstu do samodzielnego uczenia się przez ucznia, ale o prace wykonywane w różnych stadiach przygotowania i przebiegu procesów dydaktycznych. Stąd termin nauczanie programowane słuszniej byłoby zastąpić pojęciem programowanie w dydaktyce (s. 34).

W rozdziale dotyczącym genezy programowania tekstów sporo uwagi poświęca Autor mankamentom obecnego procesu dydaktycznego. Charakteryzuje się on m. in. przewagą metod informacyjno-podających oraz brakiem sprzężenia zwrotnego [2], czyli połączenia między przedmiotem sterowania (uczeń) a podmiotem sterowania (nauczyciel). Zatem dotychczasowe metody nauczania nie pozwalają nauczycielowi na śledzenie rozumowania uczniów i ciągłe stwierdzanie efektów jego pracy. Możliwości te i wiele innych zapewnia nauczanie programowane.

Z kolei Autor zastanawia się nad problemem, jak zaprogramować treści nauczania, aby uniknąć przeciążenia ucznia oraz zniekształcenia procesu dydaktycznego, polegającego na zwróceniu głównej uwagi na pamięciowe opanowywanie ogromnego materiału faktów kosztem rozwijania myślenia, inicjatywy, twórczej postawy, umiejętności i zamiłowania do pracy.

Prof. T. Nowacki wymienia kilka sposobów rozwiązania tego problemu. Należą do nich: eliminacja materiału zdeaktualizowanego wskutek rozwoju nauki i postępu technicznego, furkacja, nauczanie kompleksowe oraz strukturyzacja materiału nauczania, preparacja i programowanie tekstów o konstrukcji liniowej B. F. Skinnera i rozgałęzionej N. A. Crowdera.

W obrębie poszczególnych rodzajów programu można stosować różne techniki programowania. Do najbardziej znanych należą: technika empiryczna stosowana głównie przez B. F. Skinnera i J. G. Hollanda, system F. Mechnera oraz RULEG, której zręby opracowane zostały przez amerykańkich psychologów: I. E. Homme'a, J. I. Evansa i R. Glasera. Ostatniej z nich poświęcono w pracy najwięcej uwagi.

Autor uważa, że teksty programowane powinny być opracowywane przez odpowiednio przygotowane zespoły, składające się z dydaktyków, specjalistów programowanej dziedziny wiedzy, nauczycieli-praktyków, psychologów i logików (s. 63). Stanowisko to wydaje się w pełni uzasadnione, ponieważ przygotowanie dobrego materiału programowanego jest o wiele trudniejsze od opracowania programu tradycyjnego i napisania podręcznika. Stwierdzenie to bynajmniej nie oznacza hamo-

[2] Podstawowe pojęcia z dziedziny cybernetyki w przystępny sposób omawia M. Mazur: Cybernetyka w pracy zbiorowej pod redakcją T. Nowackiego, Szkoła a postęp techniczny, W-wa 1962, s. 185—225 oraz J. Fleszner: Cybernetyka w pedagogice w pracy zbiorowej pod redakcją B. Suchodolskiego: Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką, W-wa 1966, s. 135—170.

wania w tym zakresie ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli, w wyniku którego mogą powstać nie tylko dobre, ale i nowe rozwiązania.

Skonstruowany program, aby stać się nauczaniem programowanym, musi dotrzeć do ucznia za pomocą podręcznika programowanego lub maszyny uczącej. Sprawy te zostały szczegółowo naświetlone w rozdziale zatytułowanym „Techniczne środki do stosowania tekstów programowanych".

Część pierwsza opracowania kończy się interesującym przeglądem badań nad efektywnością używania zaprogramowanych tekstów, przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych, ZSRR oraz częściowo w Polsce.

Wyniki dotychczasowych badań nad skutecznością nauczania programowanego wskazują, że nie mają podstaw rozpowszechniane opinie, jakoby omawiana metoda nauczania dawała dobre rezultaty tylko w dziedzinie opanowywania tekstów odwołujących się jedynie do pamięci. Praktyka wskazuje, że istnieje możliwość konstruowania tekstów programowanych, które pobudzają żywość i ruchliwość myśli (s. 146). Nie oznacza to wcale, że nauczanie programowane jest doskonałą metodą dydaktyczną, która może zastąpić nauczyciela. W wielu jednak sprawozdaniach z przeprowadzonych badań empirycznych podkreśla się, że metoda ta zapewnia nie gorsze wyniki kształcenia od tych, które daje nauczanie konwencjonalne, a przy tym pozwala na zaoszczędzenie ilości czasu potrzebnego na opanowanie określonego materiału.

Kolejna część książki zawiera zagadnienia: programowania liniowego w układzie poziomym i pionowym; przykłady tekstów zaprogramowanych liniowo z dziedziny teorii nauczania programowanego, psychologii, mechanicznego zapamiętywania informacji oraz arytmetyki gospodarczej; układy tekstów programowanych systemem rozgałęzionym na przykładzie teorii układów sumarycznych, matematyki, elektrotechniki i elektryczności.

Część zatytułowana „Charakterystyka maszyn do nauczania" obejmuje następującą problematykę: zastosowanie ogólnych zasad sterowania w nauczaniu, sprzężenie zwrotne, układy wyjściowe maszyn do nauczania, porównywanie różnych metod wprowadzenia danych, urządzenia wyjściowe, programowanie, podstawowe wymagania przy projektowaniu maszyn do nauczania, mechaniczne urządzenia do nauczania, klasyfikacja maszyn do nauczania, maszyny akustyczno-wizualne, elektroniczne maszyny do nauczania, maszyny do nauczania typu „egzaminator".

W dwóch ostatnich częściach pracy omówiono kolejno wykorzystanie maszyn dydaktycznych do kontroli i oceny wiadomości uczących się oraz eksperyment dydaktyczny z zakresu nauczania programowanego podstaw teletechniki.

Największą zaletą książki jest to, że nie ogranicza się ona do teoretycznej problematyki nauczania programowanego, lecz przytacza również przykłady zaprogramowanych tekstów. Daje też wiele praktycznych wskazówek z zakresu technicznych środków stosowania tekstów programowanych. Interesujące są także sprawozdania z pierwszych badań w Polsce na temat omawianego kierunku poszukiwań dydaktycznych. Jakkolwiek wywody zostały oparte na badaniach przeprowadzonych w dwóch krajowych oficerskich szkołach zawodowych, są one aktualne w średnim szkolnictwie zawodowym i ogólnokształcącym.

Do plusów opracowania należy konsekwentne stanie na stanowisku obiektywizmu naukowego. Dzięki temu z nauczaniem tym Autorzy nie wiążą przesadnych nadziei ani też nieuzasadnionych obaw.

Przekonująca jest także myśl, że zarówno program liniowy oraz rozgałęziony posiadają swoje zalety i wady. Warto jednak dodać, że niektóre z cieni obu wersji programów usuwa tzw. program mieszany (kombinowany), który został pominięty w recenzowanej pracy.

Dyskusyjny wydaje się tytuł książki, który sugeruje, że czytelnik znajdzie w niej

podstawową problematykę nauczania programowanego. Tymczasem, aby zrozumieć zagadnienia poruszane w tej pracy, trzeba mieć opanowane propedeutyczne wiadomości z tego zakresu. Ponadto niektóre części opracowania (część II i III) wymagają dobrej znajomości: matematyki, logiki, psychologii, podstaw teorii informacji, algorytmów i cybernetyki.

Mało precyzyjne wydaje się określanie różnych typów maszyn wspólnym mianem „maszyny do nauczania". Określenie to powinno być zastrzeżone jedynie dla tych maszyn, których podstawową funkcją jest przekazywanie uczniom nowych informacji, czego przykładowo nie czynią maszyny typu „egzaminator". Stąd zamiast terminu „maszyny do nauczania" może lepiej używać określenia maszyny dydaktyczne? [3]

Do usterek natury formalnej trzeba zaliczyć brak zestawienia bibliografii wykorzystanej w opracowaniu.

Podniesione w recenzji zarzuty nie mogą jednak przesłonić istotnych walorów naukowo-poznawczych i praktycznych omawianej książki. Stanowi ona cenną pozycję z zakresu nauczania programowanego, które w Polsce znajduje się dopiero w stadium wstępnych badań i eksperymentów. Zainteresuje ona z pewnością pracowników naukowo-dydaktycznych oraz szerokie rzesze nauczycieli poszukujących metod uaktywnienia procesu nauczania.

Kazimierz Denek

[3] Por Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane, W-wa 1966, s. 103—133.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Sprawa wychowania estetycznego, wychowanie przez sztukę nabiera coraz większej aktualności. Gdy Herbert Read w wystąpieniu na Międzynarodowym Seminarium w Warszawie 1966 roku, które było poświęcone wychowaniu dla świata bez wojen, przypomniał aforyzm A. Saint Exupery'ego, że „człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy, i jedynie ci, którzy razem pracują, wiedzą, czym jest braterstwo" — i gdy na tym tle stwierdził, że „twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia", to podkreślił z mocą znaczenie wychowania przez sztukę w kształtowaniu pełnej osobowości człowieka. W naszej literaturze pedagogicznej znajduje to wyraz w coraz częściej pojawiających się książkach i artykułach na temat takiego właśnie wychowania.

Sztuka w kształtowaniu współczesnego człowieka

Artykuł na taki temat, pióra doc. Ireny Wojnar, zamieszcza *Kwartalnik Pedagogiczny* (nr 1, 1967). Wyjaśniając w rozdziale wstępnym pedagogiczne znaczenie wychowania przez sztukę, autorka ocenia krytycznie sposób, w jaki podręczniki pedagogiki traktują proces wychowania. Schemat, jakim operują podręczniki (wychowanie umysłowe, moralne itp.), jest pożyteczny w nauczaniu pedagogiki, jest jednak „całkowicie sprzeczny z niepodzielną jednością ludzkiej osoby, akcentuje pokawałkowanie zarówno procesu kształtowania człowieka, jak też i samego człowieka". Bo przecież, kontynuuje, w praktyce wychowanie estetyczne jest najczęściej równocześnie wychowaniem umysłowym, sztuka odgrywa bowiem istotną rolę w rozszerzeniu zakresu wiadomości. Jest również wychowaniem moralnym. Autorka przypomina tu postulat Maksyma Gorkiego: estetyka — to etyka przyszłości.

Instrumentem pedagogicznym o charakterze integralnym oddziałującym na całość ludzkiej osoby nazywa autorka zarówno sztukę, jak naukę i technikę. Termin „wychowanie przez sztukę" rozumie jako „wychowanie człowieka oparte na wielu różnych wartościach sztuki, cennej zarówno dla formowania wrażliwości estetycznej i wzbogacenia intelektu, wyobraźni, postaw moralnych, dyspozycji twórczych".

Analizując udział świata sztuki we współczesnej cywilizacji autorka uważa, że trojaki charakter ma świat sztuki, w który człowiek współczesny jest włączony: świat plastyczny, świat dźwięków i świat obrazów. W formie dygresji autorka przypomina pogląd Kartezjusza, iż „nieszczęście człowieka płynie z tego, że był on z początku dzieckiem... Sytuację dziecka charakteryzuje to, że ma ono poczucie znajdowania się w świecie bez niego ukształtowanym, a więc wydającym się jakby absolutem, któremu trzeba się tylko podporządkować". Filozofowie naszych czasów podkreślają, że człowiek współczesny żyje w świecie przez siebie stworzonym, w świecie tych różnorodnych ludzkich tworów, będących wynikiem twórczości umysłowej, technicznej, artystycznej, i w ten właśnie świat jest włączony człowiek naszej cywilizacji.

W rozdziale o szansach dla wychowania przez sztukę autorka omawia takie zagadnienia, jak pedagogika języka wizualnego i nowych sposobów zdobywania wiedzy, pedagogika ekspresji, pedagogika integracji. Mówiąc o języku wizualnym podkreśla: „Nasza dzisiejsza praktyka pedagogiczna niezbyt dobrze jeszcze zdaje sobie sprawę z tej nowej sytuacji, oscyluje wciąż między czystą tradycją werbalnego

nauczania i tendencjami do wizualności czysto spekulatywnej, podczas gdy nowy język wizualny wymaga ćwiczenia poprzez różne rodzaje sztuki wizualnej, zarówno dawnego i nowego malarstwa jak i nowych technicznych sztuk masowego obrazu".

Czy istotnie sztuka może się stać integralnym środkiem wychowawczym, jak chcą entuzjaści, trudno orzekać bezbłędnie, gdyż są to projekcje przyszłościowe, można jednak z całą pewnością przyjąć, iż w wychowaniu przez sztukę można odnowić, ożywić nauczanie i wychowanie i wyzbyć się zmory werbalizmu, przekreślającego osiąganie prawdziwych wyników.

Kultura estetyczna

W czasopiśmie *Nauczyciel i Wychowanie* (nr 2, 1967) jest artykuł prof. K. Wojciechowskiego pt. „O kulturze nauczycieli". Autor pisze o czytelnictwie literatury pedagogicznej, o samokształceniu i turystyce, o udziale w pracach społecznych, również i o kulturze estetycznej. Wszystko na podstawie konkretnych materiałów z badań w różnych powiatach. Jak jest z kulturą estetyczną? Autor wychodzi słusznie z założenia, że wpływać wychowawczo pod względem estetycznym potrafi wyłącznie nauczyciel wrażliwy na piękno. W badaniach nad sprawdzeniem znajomości nazw uznanych dzieł sztuki i wrażliwości na piękno artchitektury oraz krajobrazu, przeprowadzonych w roku 1963, okazało się, że odpowiednimi danymi wypełniło kwestionariusze tylko 34,7% badanych. Reszta kwestionariuszy zawierała błędy i braki w odpowiedziach. Autor sądzi, że „ta znaczna większość badanych rzadko obcuje ze sztuką, że nie przekroczyła progu estetycznego i nie może dobrze wychowywać pod względem estetycznym". Jeśli idzie o muzykę, to tylko 7 osób na 24 zwróciło uwagę na muzykę poważną. Z plastyką było nieco lepiej.

Jakkolwiek badaniami objęta była niewielka liczba nauczycieli, jednak podobne badania przeprowadzone przez innego autora wykazały rezultat podobny. Badani zdają sobie sprawę z braków. Jedna z wypowiedzi nauczyciela-absolwenta SGGW: „Braków jest tak wiele, że trudno to zmieścić w ankiecie. Dużą winę ponosi system wychowawczy. Traktowanie wiedzy o sztuce i pięknie, jako czegoś niepotrzebnego w życiu człowieka...".

Mimo stwierdzonych braków akcent końcowy artykułu jest optymistyczny: "...trzeba z zadowoleniem stwierdzić, że kultura nauczycielstwa polskiego stale się podnosi i że w drugim dziesięcioleciu Polski Ludowej jest znacznie wyższa niż w latach 1946—1956. Istnieją jednak dalej pewne braki i niedomagania, których przyczyny tkwią zarówno w wiedzy wyniesionej z zakładów kształcenia nauczycieli, jak i w sytuacji materialnej szkoły i nauczyciela". Postulat: „Wielki już czas, aby wykwalifikowanym w pełni nauczycielom umożliwić co pewien czas gruntowne odświeżenie i uwspółcześnienie swej wiedzy. Jest to możliwe wówczas, gdy specjalista wraca co kilka lat do swej uczelni czy instytutu na pół przynajmniej roku w celu odbycia studiów doskonalących". Na razie, stwierdza autor realnie, nie jest to jeszcze możliwe, już jednak teraz należałoby opracować system uzyskiwania płatnych półrocznych urlopów co 7 lat, w przyszłości co 5 lat i wprowadzić tę konieczną nowość stopniowo w życie. Kosztowne? Niewątpliwie, jednak wydatki te „zwracają się prędzej i obficiej niż sumy zainwestowane w kopalnie lub huty".

Recepcja dzieła sztuki

Jerzy Cendrowski przeprowadził badania nad recepcją wybranych dzieł sztuki: filmu, plastyki, pantomimy. Relacja z tych badań jest zamieszczona w serii pedagogicznej *Zeszytów Naukowych WAP* (nr 15, 1966). Jakkolwiek badania były prze-

prowadzone wśród żołnierzy, wnioski są związane z każdą pracą wychowawczą — i dlatego relacjonujemy je tutaj.

W uwagach ogólnych o recepcji dzieła sztuki autor podkreśla, że im dalej sztuka odbiega od rzeczywistości, tym bardziej komplikuje się zjawisko recepcji i tym trudniej jest określić pewne jego prawidłowości. Początkiem recepcji jest skierowanie uwagi na dzieło sztuki, rozpoczęcie spostrzegania z próbą rozumienia jego treści, formy, głównej idei, alegorii, humoru itp. Emocje mogą wzmocnić recepcję albo ją osłabić — w zależności od ich rodzaju.

Charakterystyczne, że w czasie oglądania obrazów żołnierze zwracali najczęściej uwagę na treść obrazu, wyrazistość, czytelność, kolorystykę. Obrazy Matejki cieszyły się szczególnym upodobaniem. Obrazy przedstawiające rzeczywistość zdeformowaną — surrealistyczne, zgeometryzowaną — kubistyczne, w postaci plam barwnych — fauvizm — były krytykowane jako brzydkie i traktowane jako przejaw upadku sztuki.

Autor wyprowadza również wnioski natury praktycznej z zakresu dekoracji wnętrz. W świetle wyników badań nie mogą się ostać takie na przykład praktyki, jak: wszystko na ściany, im więcej, tym przytulniej, wszystkiego po trochu, jak najwięcej kącików. Jedynie uzasadniona może być zasada: sale świetlic, klubów, korytarze powinny być dekorowane oszczędnie, i to plastyką czytelną, stojącą na najwyższym poziomie artystycznym. Szczególnie szkodliwie wpływają — podkreśla autor — wywieszane na stałe fotomontaże wykonane z wyciętych ilustracji obrazujących mordy i bestialstwo oprawców hitlerowskich. „To nieprawda, że wywieszanie na stałe plansz i fotomontaży o tej tematyce stale pobudza uczucie nienawiści do wrogów. Nie ulega wątpliwości, że takie uczucia są wywołane. Jednakże na skutek przyzwyczajenia się do spowodowanego częstym oglądaniem tych fotomontaży następuje zobojętnienie. Trzeba umiejętnie dawkować tego rodzaju przeżycia, eksponować te fotomontaże w określonych sytuacjach, miejscach i nie za często".

Uwagi te odnoszą się w pewnym stopniu do szkół, w których strona dekoracyjna nie zawsze odpowiada zarówno wymaganiom stawianym przez estetykę, jak i psychologię. Badania nad recepcją wszekiego rodzaju środków audiowizualnych wzmocniłyby bardzo dydaktykę i metodykę.

Twórczość plastyczna dzieci

Kwietniowy numer *Życia Szkoły* (4, 1967) jest w całości poświęcony problemom związanym z wychowaniem przez sztukę. W artykule wstępnym prof. B. Suchodolski pisze o wzrastającej roli sztuki w życiu współczesnych ludzi i przewiduje, że rola ta będzie coraz większa. Przypomina raport intelektualistów francuskich, którzy, ukazując wizytę Francji w roku 1985, podkreślili: „...należy proklamować prawo każdego do życia wśród piękna, estetyka jest miarą szczęścia w cywilizacji zbiorowej..." W drugim artykule doc. dr I. Wojnar, pisząc o perspektywach dla twórczości, podkreśla, że sztukę rozumiemy dzisiaj zarówno jako wytwory, jak również jako sposób działania. Te wielostronne jej wartości, umiejętnie wykorzystane mogą wzbogacać w sposób wieloraki człowieka. Twórczość plastyczna dzieci wyjaśnia z wielu punktów widzenia A. Trojanowska: jest to zarówno wyładowanie emocji i oryginalna logika w interperetowaniu rzeczywistości, jest też wiązanie rzeczywistości z nieskrępowaną fantazją. W wychowaniu i kształceniu poprzez ekspresję widzi, jak w szkole Freineta, podstawę formowania przyszłej podstawy twórczej w każdej dziedzinie życia.

Twórczość muzyczną dzieci interpretuje M. Przychodzińska. Ilustruje wywody ciekawymi przykładami twórczości w zakresie improwizacji wokalnej i twórczości

instrumentalnej. Skala tej twórczości jest dość rozległa: od całkiem swobodnej do ograniczanej dyscypliną formalną. Kończy cytatem z pracy prof. E. Soureau: „Dziecko nosi w sobie muzykę spontaniczną, która chce się rozwinąć. Jeżeli pomożemy dziecku rozwinąć muzykę, która w nim jest, uczynimy ją istotą nie tylko lepszą i szlachetniejszą, lecz również bardziej szczęśliwą".

*

Kończąc sprawozdanie tym optymistycznym akcentem warto zwrócić uwagę na zjawisko nieodłącznie związane z takim czy innym dążeniem w zakresie doskonalenia pracy nauczyciela: jeśli wynik ma być pozytywny, on sam, nauczyciel, musi być przygotowany. Chęci, motywy są integralnie związane z kwalifikacjami.

Stanisław Nowaczyk

WSPÓŁCZESNE ZADANIA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Na łamach *Narodnogo obrazowanija* ukazał się artykuł profesora I. Ogorodnikowa [1], poświęcony współczesnym zadaniom kształcenia nauczycieli. Autor, nawiązując do uchwały KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach polepszenia kształcenia specjalistów i doskonalenia kierownictwa wyższym i średnim specjalnym szkolnictwem w kraju", krytycznie analizuje problem kształcenia nauczycieli. Stwierdza on m. in., że niedociągnięcia w pracy pedagogicznych zakładów naukowych i w kierowaniu nimi dotyczą zarówno planowania i organizacji tych zakładów, jak i samego ukierunkowania oraz treści ich działalności. Autor na konkretnych przykładach ukazuje ciągłe zmiany zachodzące w dziedzinie kształcenia nauczycieli. I tak np. pod koniec lat pięćdziesiątych została zmniejszona liczba liceów pedagogicznych, a przy szeregu instytutów pedagogicznych zostały utworzone fakultety kształcące nauczycieli dla szkół początkowych, natomiast za lat pięć rozpoczęto poszerzanie sieci liceów pedagogicznych, a zmniejszanie liczby fakultetów przygotowujących nauczycieli do szkół początkowych. W okresie ostatnich pięciu lat wiele fakultetów instytutów pedagogicznych przechodziło to na czteroletni, to na pięcioletni okres nauczania, kształcąc nauczycieli raz szerokiego, innym razem wąskiego profilu. Pod koniec lat pięćdziesiątych zlikwidowano w instytutach pedagogicznych fakultety, które kształciły wykładowców pedagogiki i psychologii dla liceów pedagogicznych, a obecnie odczuwa się poważny brak tych specjalistów. Ulegają zmianom plany nauczania instytutów pedagogicznych — wprowadza się, to znowu wycofuje poszczególne przedmioty i rodzaje kształcenia nauczycieli. Z roku na rok zmniejsza się liczba godzin przedmiotów pedagogicznych i metodycznych w planach nauczania instytutów pedagogicznych. Doszło nawet do tego, że obecnie na pedagogikę w instytutach pedagogicznych przeznacza się tylko 40 godzin na wykłady i 40 godzin na zajęcia praktyczne. Jest rzeczą zrozumiałą — stwierdza dalej I. Ogorodnikow — że w takich warunkach nie można mówić w żadnym wypadku poważnie o kształceniu nauczycieli.

System kształcenia nauczycieli, zdaniem autora, znajduje się w bezpośredniej zależności od systemu szkolnictwa. W ciągu ostatnich lat nastąpiły poważne zmiany w strukturze szkół, a to wymaga nowego naświetlenia szeregu zagadnień kształcenia pedagogicznego. Powstaje konieczność bliższego określenia struktury poszczególnych

[1] Por. I. Ogorodnikow: Sowremiennyje zadaczi podgotowki uczitielej, *Narodnoje obrazowanije* 1967 r., nr 1.

fakultetów instytutów pedagogicznych, naukowego uzasadnienia i dalszego ukonkretnienia systemu kształcenia nauczycieli dla szkół początkowych, wyraźniejszego określenia funkcji uniwersytetów w kształceniu nauczycieli.

Mówiąc o kształceniu nauczycieli w uniwersytetach, I. Ogorodnikow stwierdza z przykrością, że ani Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, w którego gestii znajdują się uniwersytety, ani Ministerstwo Oświaty, dla którego one kształcą nauczycieli — nie poświęcają większej uwagi zagadnieniom pedagogicznego kształcenia w uniwersytetach. Od czasu do czasu sprawy te są poruszane na łamach prasy pedagogicznej, lecz w samej rzeczy dyskusja sprowadza się do nauczania dyscyplin pedagogicznych. W uniwersytetach nie poświęca się należytej uwagi przedmiotom pedagogicznym i metodyce. Wydaje się, stwierdza Ogorodnikow, że do uniwersyteckiego systemu kształcenia nauczycieli należałoby wprowadzić pewną korektę. Historia i współczesne doświadczenie kształcenia uniwersyteckiego podpowiadają dwie drogi rozwiązania tego zagadnienia: albo w ogóle zwolnić uniwersytety z zadania kształcenia nauczycieli, albo zorganizować przy szeregu fakultetów wydziały pedagogiczne. Pierwszy sposób pozwoli nadać uniwersytetom określony cel — można będzie przygotowywać specjalistów do ogólnych dziedzin wiedzy lub pracy naukowo-badawczej w różnych dziedzinach gospodarki narodowej i kultury kraju; drugi sposób pozwoli na prawidłowe kształcenie nauczycieli dla szkół, wpajanie im zamiłowania do zawodu nauczycielskiego, na nowe podejście do zagadnień powiązania kształcenia specjalistów do pracy naukowo-badawczej i pedagogicznej. Do tych wydziałów mogłyby wstępować osoby pragnące poświęcić się pracy pedagogicznej i tej działalności naukowej, która jest organicznie związana z pracą w szkole.

Głębszych studiów i wszechstronnej analizy wymaga — zdaniem autora — również ukierunkowanie i charakter przygotowania nauczycieli w instytutach pedagogicznych. Odbywa się ono, jak wiadomo, według specjalności — matematyka, fizyka, historia, biologia itd. Powstaje jednak pytanie, jaki powinien być poziom tego przygotowania? Nauczyciele matematyki, fizyki, biologii i innych przedmiotów — kontynuuje Ogorodnikow — powinni doskonale znać zarówno podstawy nauk wykładanych w szkole, jak i współczesne osiągnięcia tych nauk, wychodzące poza granice wykształcenia szkolnego. Wymagania te są ze sobą organicznie związane. Nie można podstaw tej lub innej nauki przedstawiać jedynie jako niższe ogniwo jej współczesnych osiągnięć. Jednocześnie jednak byłoby niesłusznie nie widzieć specyfiki podstaw nauk, wykładanych w szkole, w porównaniu z rozwiniętymi dziedzinami tej lub innej nauki i jej współczesnymi problemami.

W praktyce — pisze autor — spotykamy się z takimi nauczycielami, którzy z powodzeniem ukończyli wszystkie uniwersyteckie dyscypliny w ramach swojej specjalności, lecz odczuwają trudności w nauczaniu przedmiotów szkolnych. Znane są również i inne fakty świadczące o tym, że poszczególni nauczyciele ograniczają się jedynie do wiedzy zawartej w podręcznikach szkolnych. Na tym gruncie — stwierdza I. Ogorodnikow — powstają dwie nieprawidłowe tendencje w określaniu roli i treści specjalnego wykształcenia w instytutach pedagogicznych. Jedną polega na dążeniu do optymalnego uzawodowienia studiów, druga — na budowie ich niezależnie od treści kształcenia w szkole. Tendencje te swymi korzeniami tkwią w systemie przedrewolucyjnego kształcenia nauczycieli i według autora ani jeden, ani drugi kierunek kształcenia nauczycieli nie może być przyjęty dla szkoły radzieckiej. Instytuty pedagogiczne nie mogą budować specjalistycznego przygotowania nauczycieli w oderwaniu od treści kształcenia w szkolnictwie średnim, jak też nie mogą sprowadzać go do poszerzenia kursu podstaw nauk w szkole. Nauczyciel radziecki — pisze I. Ogorodnikow — powinien być uzbrojony w głęboką i wszechstronną wiedzę w dziedzinie swojej specjalności, być zorientowanym w najnowszych osiągnięciach nauki, władać jej metodami.

Ulepszenia wymaga — zdaniem autora — również nauczanie przedmiotów pedagogicznych. Szczególną trudność spotyka się w nauczaniu pedagogiki z uwagi na brak do tego przedmiotu podręczników i pomocy naukowych. Ostatnie podręczniki z pedagogiki zostały wydane w 1954 i 1956 roku. Obecnie podręczniki te nie tylko straciły na swej aktualności, lecz stały się rzadkością bibliograficzną. Katedry pedagogiki polecają studentom czytanie czasopism pedagogicznych, lęcz dla większości nie są one dostępne, ponieważ instytuty prenumerują tę literaturę w 1—2 egzemplarzach.

Należy także dokonać rewizji systemu nauczania dyscyplin pedagogicznych w instytutach pedagogicznych. Obecnie przedmioty te są nauczane w takiej kolejności: psychologia ogólna, rozwojowa i wychowawcza; pedagogika, historia wychowania i metodyki. Autor zapytuje, czym uzasadnia się np. nauczanie teorii wychowania przed historią wychowania?

Poważną rolę w kształceniu pedagogicznym i metodycznym nauczycieli odgrywa praktyka pedagogiczna. Niestety, stwierdza Ogorodnikow, ulega ona tak często różnym zmianom, że trudno obecnie powiedzieć, jaka jest jej norma! W ciągu ostatnich kilku lat raz zwiększano, innym razem zmniejszano czas przeznaczony na praktykę pedagogiczną.

Po nowemu należy rozpatrzyć i rozwiązać zagadnienie szkół eksperymentalnych przy instytutach pedagogicznych. Takie szkoły zdaniem autora obecnie nie istnieją przy instytutach pedagogicznych. Wyjątek stanowi Państwowy Moskiewski Instytut Pedagogiczny im. W. I. Lenina. Trudno sobie wyobrazić, ażeby specjalistyczne katedry akademii medycznych mogły pracować bez klinik, a katedry uczelni rolniczych — bez doświadczalnych gospodarstw i ferm. Tymczasem w instytutach pedagogicznych — kontynuuje I. Ogorodnikow — taki stan rzeczy zdobył sobie prawo obywatelstwa.

Józef Zalewski

PROBLEMY OŚWIATY I WYCHOWANIA NA IX ZJEŹDZIE ZNP

Związek Nauczycielstwa Polskiego kształtował swoje funkcje społeczno-pedagogiczne w toku przemian życia oświatowego w naszym Kraju. Zjawiska te znajdowały się stale w swoistym sprzężeniu zwrotnym. Doskonalenie i formowanie postaw i poglądów nauczycieli w zasadniczy sposób wpływało na kształt i treść pracy wychowawczej, na skuteczność funkcjonowania systemu szkolnego i efektywność kształcenia. Zapoczątkowany przed kilku laty proces przemian w szkolnictwie, reforma poszczególnych ogniw naszego systemu oświatowego, unowocześnianie pracy dydaktyczno-wychowawczej wymagały od nauczycielstwa poważnego wysiłku i przygotowania do realizacji nowych zadań oraz znacznego podniesienia kwalifikacji. ZNP będąc, jak to się często mówi, współgospodarzem oświaty, podjął wiele zadań zmierzających do udzielenia pomocy nauczycielom w realizacji tych wielkich zamierzeń.

IX Krajowy Zjazd Delegatów ZNP, który odbył się w Warszawie w dniach 16—18 marca 1967 r., dokonał podsumowania dotychczasowej, wielostronnej pracy Związku i wskazał na problemy, jakie w najbliższej przyszłości powinny znaleźć szczególnie ważne miejsce w całokształcie działalności ZNP. Dużo miejsca w dyskusji przedzjazdowej, materiałach i obradach Zjazdu poświęcono zagadnieniom rozwoju oświaty i wychowania, a szczególnie ocenie miejsca i roli Związku w kształtowaniu profilu naszego systemu oświatowego i doskonalenia poszczególnych jego ogniw. Dokonano również analizy wysiłków administracji szkolnej i ogniw związkowych zmierzających do podnoszenia poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkół oraz kształtowania ideowych, kulturalnych i zawodowych postaw i umiejętności nauczycieli.

Ważność Zjazdu i jego znaczenie w życiu polityczno-społecznym naszego Kraju potwierdziła obecność na obradach przedstawicieli najwyższych władz partyjnych i państwowych — Władysława Gomułki, Józefa Cyrankiewicza, Ignacego Logi-Sowińskiego, Czesława Wycecha, Stanisława Kulczyńskiego, Witolda Jarosińskiego, ministrów wielu resortów i przewodniczących organizacji społecznych i młodzieżowych. Wyrazem zainteresowania społeczeństwa pracą zawodowej organizacji nauczycieli było przemówienie Prezesa Rady Ministrów tow. Józefa Cyrankiewicza wygłoszone w imieniu Partii, Rządu i wszystkich organizacji Frontu Jedności Narodu. Stanowiło ono również ocenę pracy Związku w realizacji wielkich zadań oświaty i nauki.

„Wasz Zjazd — powiedział tow. Cyrankiewicz — tak jak i poziom oświaty oraz sprawy nauczycielstwa są przedmiotem dużej uwagi i serdecznego zainteresowania całego społeczeństwa. Szkoła jest instytucją powszechną, pod której bezpośrednim wpływem znajduje się każdy obywatel przez wiele lat, i to lat najbardziej istotnych. Szkoła kształcić ma jego osobowość, charakter, umiejętność, zawód, jego całe życie. Nawet po zakończeniu studiów i przejściu do pracy zawodowej więź ze szkołą trwa, bo następne pokolenie wchodzi w wiek szkolny. Stąd też długotrwały jest nasz związek ze szkolnictwem i nauczycielstwem; stąd płyną szacunek i zrozumienie wagi społecznej pracy nauczyciela ze strony ludzi wszystkich zawodów, wszystkich środowisk — ze strony robotników, chłopów i inteligencji".

Przegląd dotychczasowej pracy wszystkich instancji i ogniw związkowych za lata 1964—1966 zawierało obszerne sprawozdanie[1] i referat sprawozdawczo-programowy Zarządu Głównego. W dyskusji przedzjazdowej na łamach „Głosu Nauczycielskiego"

[1] Sprawozdanie Związku Nauczycielstwa Polskiego z działalności w okresie od IV. 1964 r. do XII. 1966, ZG ZNP — W-wa 1967.

wzięło udział 48 osób, zaś z trybuny zjazdowej wypowiedziało się 40 delegatów i gości.

Główne problemy pedagogiczne na Zjeździe grupowały się wokół zagadnień:

1. Udziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w polityce naukowej i oświatowej oraz kształtowaniu systemu oświaty i wychowania w naszym kraju.
2. Doskonalenia szkół i podnoszenia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej.
3. Kształtowania społeczno-politycznych postaw nauczycieli oraz pedagogicznego i kulturalnego doskonalenia pracowników szkolnictwa.
4. Pracy środowiskowej nauczycieli oraz kształtowania społecznego frontu wychowania i pomocy szkole.

* * *

W latach 1964—1966 dokonywały się zasadnicze przekształcenia organizacyjno-programowe szkoły podstawowej i dyskutowane były projekty reformy szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz podjęte były starania o zmianę systemu kształcenia nauczycieli. Poważne miejsce w dyskusji zjazdowej zajęły sprawy zapewnienia rozbudowującemu się szkolnictwu odpowiedniej bazy lokalowej i zabezpieczenie pełnych warunków materialnych pracy szkoły. Domagano się pełnego i terminowego realizowania zadań inwestycyjnych w zakresie budownictwa szkolnego ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb szkół ośmioklasowych i szkolnictwa zawodowego. Postulowano również lepsze przystosowanie projektów nowych obiektów szkolnych do potrzeb nowoczesnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nawiązując do założeń obecnego planu pięcioletniego w zakresie oświaty i wychowania podkreślano wagę budownictwa internatów, co będzie miało zasadnicze znaczenie dla upowszechnienia kształcenia po szkole podstawowej dla młodzieży wiejskiej. Wiele uwagi przywiązywali również dyskutanci do ulepszenia produkcji i dystrybucji pomocy naukowych, rozbudowy pracowni szkolnych i lepszego ich wyposażenia.

Za jedno z czołowych zadań delegaci uznali opracowanie wieloletniego programu rozwoju oświaty i wychowania uwzględniającego upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i przyśpieszenie rozwoju szkolnictwa wyższego. Za sprawy ważne uznano doskonalenie sieci szkolnictwa, a zwłaszcza przekształcenie szkół podstawowych o 4 i 5 nauczycielach w pełnowartościowe szkoły o odpowiedniej obsadzie nauczycielskiej, rozwój szkolnictwa rolniczego z uwzględnieniem przekształcania szkół przysposobienia rolniczego w zasadnicze szkoły rolnicze, przyśpieszenie rozbudowy szkół specjalnych i zakładów opiekuńczo-wychowawczych, lepszego dostosowania sieci szkół wszystkich typów i szczebli oraz specjalności kształcenia do potrzeb społeczno-gospodarczych kraju i poszczególnych jego regionów.

Wielu dyskutantów wskazywało na potrzebę podjęcia dyskusji na temat doskonalenia programów i podręczników, zwiększenia ich nakładów i poprawy zaopatrzenia uczniów w podręczniki i pomoce szkolne. Postulowano przyjęcie przez ogniwa ZNP organizacji dyskusji programowych i włączenie do tych prac szerokich rzesz nauczycieli i pracowników nauki. Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. dr Henryk Jabłoński zabierając głos na Zjeździe mówił o programach i dyskusji nad nimi: „Badajmy więc starannie realizację tych programów, gromadźmy starannie doświadczenia i pobudzajmy głosy krytyczne, analizujmy przyczyny sukcesów i niepowodzeń, ale nie zmieniajmy pochopnie, nie róbmy nieustannego kontredansu programowego".

Sporo uwagi poświęcono w dyskusji sprawom rozwoju szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Na czoło wysuwano problemy: udoskonalenia organizacji i finansowania badań naukowych, wyposażenia szkół wyższych w nowoczesną aparaturę

naukową, rozwój młodej kadry naukowej, dalsze doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej wyższych uczelni i poprawę ich sieci, stabilizacji kadry naukowej i zmiany w warunkach pracy (poprawa struktury pensum), praca szkół naukowo-dydaktycznych. Postulowano również zbliżenie organizacji i metod pracy dydaktycznej w ostatnich klasach szkół średnich i pierwszych latach szkół wyższych dla zapobiegania niepowodzeniom w studiach.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania uczestników Zjazdu była sprawa kształcenia i dokształcania nauczycieli. Wnioski i postulaty w tej sprawie były zgodne ze stanowiskiem Zarządu Głównego i zmierzały do przyśpieszenia realizacji idei kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym przez zwiększenie zadań w tym zakresie wyższych uczelni akademickich i ewentualne kreowanie nowych szkół wyższych kształcących nauczycieli; ustalenie profilu kształcenia kadr pedagogicznych dla szkół różnych typów, a szczególnie form przygotowania nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego. Wiele uwagi przywiązywali delegaci do poprawy sytuacji w zakresie dokształcania nauczycieli, postulowano m. in. wydanie jednolitych przepisów rozszerzających ulgi i uprawnienia nauczycieli studiujących, konsekwentnego wprowadzania drożności w studiach oraz poprawę zaopatrzenia w podręczniki i wydawnictwa dydaktyczne. Mówiono również o dalszej konieczności badań w zakresie studiów dla pracujących i potrzebie rozszerzenia współpracy w tych kwestiach ogniw ZNP i ZSP.

Poważne miejsce w dyskusji zajmowała sprawa współdziałania ogniw związkowych i administracji szkolnej. Wiele uwagi poświęcił tej sprawie tow. minister Jabłoński dopatrując się w niej podstawowego warunku sprawnego i skutecznego funkcjonowania systemu szkolnego. Na płaszczyźnie współpracy administracji oświatowej, Związku, pracowników nauki, ogółu nauczycielstwa rozwiązane mogą być wszystkie zasadnicze problemy wchodzące w zakres doskonalenia szkół. Rozwijające się próby nowatorskiej pracy nauczycieli, eksperymenty szkolne wymagają troskliwej opieki władz szkolnych i pomocy ze strony placówek naukowych. Delegaci pozytywnie oceniali dotychczasową działalność ogniw ZNP w dziedzinie postępu pedagogicznego, a szczególnie podkreślali konieczność pełnej realizacji uchwały Plenum ZG ZNP z października 1966 r. Do ważniejszych wniosków w tej dziedzinie zaliczyć należy: zwiększenie współpracy pedagogów teoretyków z nauczycielami w nawiązywaniu konkretnych problemów dydaktyczno-wychowawczych, lepsze usytuowanie nauk pedagogicznych w szkołach wyższych, stwarzanie nauczycielom warunków do podejmowania twórczych poszukiwań oraz szerszej wymiany doświadczeń i poglądów, rozszerzanie wachlarza bodźców moralnych i materialnych zachęcających do doskonalenia pracy szkół, organizowanie rad postępu pedagogicznego w okręgach, zrealizowanie postanowienia „Ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli" w sprawie medalu Komisji Edukacji Narodowej. Wskazywano również jako nieodzowną konieczność zwiększenia pomocy w nowatorskiej pracy nauczycieli ze strony wydawnictwa, a przede wszystkim czasopism pedagogicznych. W celu pełniejszego koordynowania prac nad doskonaleniem systemu oświaty i wychowania postulowano powołanie Rady Oświaty i Wychowania przy Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Przedmiotem szczególnej troski delegatów zabierających glos na Zjeździe były problemy ideowo-wychowawczej funkcji szkoły w społeczeństwie i integracja wielostronnych działań w zakresie wychowania dzieci i młodzieży podejmowanych przez różne organizacje i instytucje w środowisku. Mówiąc o tych zagadnieniach tow. J. Cyrankiewicz zaznaczył, że „Doniosłym zadaniem pedagogiki socjalistycznej jest wykształcenie dobrych specjalistów w określonej dziedzinie na gruncie solidnego wykształcenia ogólnego, wspartego o świadomość socjalistyczną. Jest to niezbędne, by człowiek mógł być świadomym obywatelem społeczności, by owładnąwszy tech-

niką, rozumiał jej związki z ekonomiką i polityką, by stwarzając materialne podstawy bogactwa i dobrobytu powszechnego umiał również połączyć swoje zadania społeczne i polityczne". Na gruncie takiego określenia funkcji szkoły, jako głównego ośrodka wychowania i przygotowywania młodego pokolenia do życia w nowoczesnym społeczeństwie socjalistycznym, specjalne znaczenie miała wymiana poglądów na temat społecznego frontu wychowania. Zasadniczym problemem w tej kwestii jest zgodność oddziaływania ze strony wszystkich środowiskowych organizacji i instytucji wychowawczych z kierunkiem wychowania wyznaczonego przez szkołę. Wiadomo bowiem, że w obecnej sytuacji wiele jest jeszcze oddziaływań na dzieci i młodzież niezgodnych, a często sprzecznych z kierunkiem ideowym reprezentowanym przez szkołę. Należy więc wzmacniać rolę inspirującą szkoły i nauczyciela w tej dziedzinie, a pracę wychowawczą szkoły wspierać poprzez działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych, przez opiekuńczo-wychowawczą rolę zakładów pracy i wychowawczą działalność w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży. Związkowi Nauczycielstwa Polskiego ukazywano również rolę instytucji „wiodącej" na terenie ruchu zawodowego w dziedzinie pedagogizacji społeczeństwa, rodziców. Wiele uwagi poświęcono również wychowawczej funkcji środków masowego przekazu: radia, telewizji, prasy, te bowiem atrakcyjne instytucje upowszechniania kultury mogą i powinny rozszerzyć znacznie swoje zadania i udoskonalić formy oddziaływania. Wskazywano też na szczególnie ważne zadania w wychowaniu patriotycznym dzieci i młodzieży nawiązując do coraz szerszej współpracy nauczycielstwa i Ludowego Wojska Polskiego w tej dziedzinie..

Problemy patriotycznej postawy i kształtowanie stosunku młodego pokolenia do najważniejszych problemów współczesności politycznej wiązały się jednocześnie z potępiającym stanowiskiem delegatów wobec amerykańskiej agresji w Wietnamie i rewizjonizmu zachodnioniemieckiego.

Kształtowanie ideowych postaw nauczycieli, wzbogacanie ich wiedzy w zakresie społecznych i politycznych podstaw wychowania stanowi istotny wkład ZNP w realizację zadań szkoły. Treść i zakresy doskonalenia nauczycieli wyznaczone są przez potrzeby społeczne i warunki pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkołach i placówkach oświatowych. Oceniono na Zjeździe dotychczasowy system doskonalenia nauczycieli wskazując na konieczność dokonania zmian w tym zakresie zmierzających do zwiększenia roli nauki i szkół wyższych w procesie unowocześniania wiedzy merytorycznej i metodycznej nauczycieli. Konieczne wydaje się stworzenie odpowiednich możliwości studiowania i uzupełniania wiedzy przedmiotowej w uczelniach wyższych w formie studiów podyplomowych oraz włączenie systemu szkolnictwa wyższego do procesu doskonalenia nauczycieli.

Ideowo-pedagogiczne samokształcenie nauczycieli w ZNP oceniono pozytywnie, szczególnie ze względu na stałe udoskonalenie systemu i form pracy ogniw związkowych. Do osiągnięć w tym zakresie zaliczyć można podniesienie rangi tej dziedziny pracy, dobór odpowiedniej problematyki, rozszerzanie form pracy zespołowej, stworzenie lepszych warunków dla przebiegu procesów samokształcenia (Biblioteka Samokształcenia, materiały, efektywniejsze szkolenie aktywu). Podkreślano w dyskusji, że korzystny wpływ na treść i organizację samokształcenia miała współpraca ogniw ZNP z instancjami i organizacjami partyjnymi i ośrodkami propagandy partyjnej. W uchwale i materiałach zjazdowych wskazywano następujące kierunki rozwiązań w zakresie samokształcenia związkowego: poszerzenie społeczno-politycznej i ogólnopedagogicznej problematyki samokształcenia uwzględniającej wybrane zagadnienia z pedagogiki, filozofii, psychologii, etyki, socjologii, ekonomii itp.; pogłębienie treści samokształcenia przez ściślejsze dostosowanie do zróżnicowanych potrzeb i zainteresowań nauczycieli i organizowanie stałych grup seminaryjnych w zakresie wybranych dziedzin wiedzy społecznej; wzbogacanie indywidualnych i zespołowych

form samokształcenia, a szczególnie rozwój pracy pedagogicznej w klubach ZNP, sekcjach, na kursach i doskonalenie metodyczne rejonowych konferencji pedagogicznych.

Samokształcenie ideowo-pedagogiczne wzbogaca ogólnokulturalna problematyka pracy społeczno-oświatowej ZNP, a szczególnie działalność placówek kulturalno-oświatowych, zespołów zainteresowań oraz turystyka, krajoznawstwo i wychowanie fizyczne nauczycieli. Zwracano również uwagę na konieczność zwiększenia czytelnictwa książek, czasopism pedagogicznych oraz literatury pięknej wśród nauczycieli, zwiększenie kontaktów nauczycieli z teatrem, filmem, twórcami nauki i kultury.

Wypowiadając się za dalszym aktywnym udziałem członków ZNP w życiu społecznym kraju i narodu, dyskutanci podkreślali konieczność koncentrowania uwagi wszystkich pracowników oświaty i nauki na coraz lepszym wypełnianiu zadań zawodowych, polepszaniu pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży i dorosłych, podnoszeniu poziomu kultury społeczeństwa. Nauczyciel — zdaniem dyskutantów — powinien podejmować w środowisku te zadania, do których jest najlepiej przygotowany, a więc przede wszystkim ideowo-wychowawcze, oświatowe i kulturalne.

Nie pominięto na Zjeździe szerokiego wachlarza zagadnień socjalno-ekonomicznych pracowników nauki i oświaty stanowiących istotny warunek wykonania zadań stojących przed placówkami naukowymi i szkolnictwem.

Podstawowe kierunki pracy Związku na najbliższy okres zawiera Uchwała Zjazdu, w której delegaci wyrazili przekonanie, że „pełna i twórcza realizacja uchwały przyczyni się do wzrostu udziału Związku w wykonaniu zadań ogólnonarodowych, oświatowych i wychowawczych, do lepszego społecznego i materialnego usytuowania zawodu nauczycielskiego, do umocnienia siły i znaczenia ZNP".

Jerzy Misiewicz

POWSTANIE ZAKŁADU TEORII WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO PRZY KATEDRZE PEDAGOGIKI OGÓLNEJ UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

W dniu 22 lutego 1967 roku odbyła się na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego miła uroczystość inauguracji Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego. Zakład ten powstał w ramach Katedry Pedagogiki Ogólnej, kierowanej przez prof. dra Bogdana Suchodolskiego. Kierownikiem Zakładu została doc. dr Irena Wojnar, która nieoficjalnie prowadziła tę placówkę naukową od czterech lat z górą. Dlatego też Zakład ten może poszczycić się tym, iż posiada już swoich wychowanków — entuzjastów wychowania przez sztukę. Jak z tego wynika, uroczystość inauguracji wymienionego Zakładu została zorganizowana jedynie z okazji oficjalnego zatwierdzenia tej placówki naukowej przez Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Prof. B. Suchodolski, otwierając uroczystość, wysunął tezę, którą przyjmie bez oporów każdy świadomy wychowawca, a mianowicie, że w dzisiejszym znaczeniu wychowanie estetyczne nie ogranicza się tylko do kształcenia wrażliwości estetycznej ludzi, lecz zawiera w sobie także koncepcje oddziaływania na c a ł e g o człowieka — staje się więc nieodzownym czynnikiem wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków. Jednocześnie zaś wskazał, iż takie współczesne rozumienie wychowania estetycznego znalazło już szeroki rezonans w społeczeństwie polskim. Wiele konferencji, kursów, odczytów, jakie mieli dotychczas pracownicy, sympatycy, a nawet wychowankowie (sic!) Zakładu, zdaje się potwierdzać tezę, iż sztuka odgrywa coraz

donioślejszą rolę w życiu współczesnego człowieka i że człowiek współczesny zaczyna coraz bardziej odczuwać potrzebę obcowania ze sztuką w życiu codziennym.

Myśl prof. B. Suchodolskiego kontynuowała podczas swojego przemówienia doc. Irena Wojnar. Omawiając plan działalności Zakładu, wyjaśniła, że pojęcie „sztuka" rozumie bardzo szeroko jako różne zjawiska i różne wytwory odpowiadające kryteriom artystycznym, a także jako artystyczną działalność, jako twórczą realizację dzieła sztuki.

Doc. I. Wojnarowa powiedziała, iż bardzo chętnie posługuje się w swojej pracy pedagogicznej terminem: „wychowanie przez sztukę", przejętym od Herberta Reada (education through art.), i że traktuje proces wychowania estetycznego jako integralną część ogólnego procesu wychowania wszechstronnie rozwiniętego człowieka. Do swojej pedagogicznej koncepcji definicji sztuki doc. Wojnarowa włącza zarówno proces spostrzegania, przeżywania, kontemplowania dzieł sztuki, jak również osobistą działalność artystyczną ludzi, angażującą ich wyobraźnię i uczucia oraz wyzwalającą ich energię twórczą.

W procesie tak rozumianego wychowania przez sztukę interesują pracowników Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego różne dziedziny twórczości artystycznej, a więc zarówno sztuki plastyczne (malarstwo i rzeźba), literatura, muzyka, jak i tak zwane sztuki masowego przekazu, na przykład film, radio, telewizja.

Oficjalne zatwierdzenie przez władze istniejącego już Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego należy traktować jako dowód uznania dla dotychczasowych jego osiągnięć w dziedzinie rozwoju nie tylko myśli pedagogicznej, ale i działalności wychowawczej oraz popularyzatorskiej. Nic więc dziwnego, że zebrani na uroczystości przedstawiciele świata pedagogicznego ośrodka warszawskiego nie szczędzili pracownikom Zakładu słów uznania, zachęty i życzeń dalszej owocnej i twórczej pracy. Do życzeń tych przyłącza się z całą przyjemnością Redakcja *Ruchu Pedagogicznego*.

Miron Krawczyk

50 LAT GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO

Wprawdzie już w roku 1848 powstaje w Kołomyi pierwsze, ściśle zawodowe pismo nauczycielskie pod nazwą *Głos Nauczycielski*, jednakże wychodziło ono tylko dwa lata. Powstanie na stałe pisma nauczycielskiego nastąpiło znacznie później i związane było z rozwijaniem się zawodowego ruchu nauczycielskiego. Początki tego ruchu sięgają — jak wiemy — burzliwych lat 1904—1905. W rewolucyjnej i strajkowej atmosferze roku 1905 odbywa się 1 października 1905 roku w Pilaszkowie k. Łowicza zjazd postępowych przedstawicieli nauczycielstwa polskiego z Kongresówki. Datę tę uznajemy jako początki ZNP, chociaż nazwa ta przyjęta została dopiero w 1930 roku.

W 1905 roku powstaje w Kongresówce Związek pod nazwą Polski Związek Nauczycieli, w Galicji zaś pod nazwą Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego Galicji.

W ramach PZN stworzona została sekcja nauczycieli szkół elementarnych, z której w ostatnich dniach grudnia 1916 roku powstaje Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych.

Już w styczniu 1917 roku Zarząd Główny Stowarzyszenia podejmuje decyzję o powołaniu do życia własnego pisma, na razie jako miesięcznika. Zabiegi wokół wydania tego pisma uwieńczone zostały powodzeniem. W czerwcu 1917 roku wychodzi pierw-

szy numer — jako numer wstępny — *Głosu Nauczycielskiego*. Pod tytułem zamieszczono: Organ Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych.

W skład komitetu redakcyjnego wchodzili wybitni ówcześni działacze oświatowi i ruchu nauczycielskiego: A. Dorot, K. Klimek, A. Koziara, A. Legat, Z. Nowicki i K. Prauss. Redaktorem naczelnym *Głosu* zostaje Zygmunt Nowicki, późniejszy prezes ZNP.

Nie bez wzruszenia bierzemy do ręki pierwszy numer *Głosu Nauczycielskiego*. W artykule redakcyjnym czytamy: „Czekaliśmy długo, wyglądaliśmy z tęsknotą, czy nie rozlegnie się kiedy słowo — nasze własne, szczere, proste i bratnie, wiążące nas w jedną zwartą gromadę na wspólnej placówce naszej pracy obywatelskiej i zawodowej, ciężkiej, lecz w skutkach doniosłej. Czekaliśmy długo na słowo krzepiące nas w walce z ciemnotą, krzepiące w pracy nad podniesieniem poziomu kultury narodowej, na słowo budzące w nas samych umiłowanie wiedzy i prawdy, bo te w naszym zawodzie stać się muszą ośrodkiem i najistotniejszą treścią naszego życia całego...

Dziś to upragnione słowo — w *Głos Nauczycielski* wcielone — na świat przychodzi i trudne, lecz szczytne podejmuje zadanie: sprostać pokładanym w nim nadziejom i oczekiwaniom".

Odtąd *Głos Nauczycielski* jak najściślej wiąże się z ruchem nauczycielskim. Znajdują w nim odbicie wszystkie sprawy związane ze zjednoczeniem różnych organizacji w jedną, pod nazwą: Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Znajdują się problemy, o które walczył Związek na Sejmie Nauczycielskim 1919 roku, w parlamencie, na krajowych zjazdach. Dyskusje nad projektami systemów oświatowych, wnioski i postulaty mas nauczycielskich w zakresie upowszechnienia oświaty w Polsce, w zakresie warunków życia i pracy nauczycieli, obrony ich przed atakami kleru i sił reakcyjnych.

Na łamach *Głosu* znajdują odbicie zarówno okresy kształtowania się oblicza nauczycielskiego ruchu zawodowego, jak również i załamania ideowego w latach 1926—1935 oraz okresy ideowo-politycznego odrodzenia się nauczycielskiego ruchu zawodowego, czego najwyższym wyrazem była walka prowadzona z rządami sanacyjnymi i strajki nauczycielskie w 1937 roku.

W okresie okupacji *Głos Nauczycielski* nie wychodził. ZNP — jak wiemy — przeszedł do działalności podziemnej pod nazwą Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

Po wyzwoleniu przez Armię Radziecką ziem polskich pozostali przy życiu członkowie Zarządu Głównego postanowili na posiedzeniu w dniu 6 lutego 1945 roku podjąć jawną działalność ZNP.

Jednym z przejawów tej działalności było wznowienie wydawania *Głosu Nauczycielskiego*. Pierwszy po okupacyjnej przerwie powojenny numer ukazał się w czerwcu 1945 roku.

W historii *Głosu Nauczycielskiego* na pewno zasługuje na specjalną uwagę okres jego działalności w Polsce Ludowej.

Od pierwszych numerów *Głosu* znajdują na jego łamach odzwierciedlenie wszystkie podstawowe problemy odbudowującego się szkolnictwa i życia społeczno-politycznego w naszym państwie. Będą to zatem wypowiedzi i dyskusje na temat systemu oświatowego, jaki powinien być zbudowany w Polsce Ludowej, upowszechnienia szkoły podstawowej i średniej, jej koncepcji programowych oraz problemy kadr nauczycielskich.

Około 19 tysięcy nauczycieli zginęło w czasie wojny. W pierwszych powojennych latach na łamach *Głosu* znajdziemy długie listy tych, „którzy odeszli" — czołowych działaczy oświatowych, związkowych, wybitnych profesorów, kierowników, dyrektorów szkół. Do list tych, którzy zginęli z ręki okupanta, dopisywane były nazwiska kolegów — nauczycieli, ofiar zbrodni band NSZ. „Znowu giną nauczyciele. Co jakiś

czas przychodzą alarmujące wieści o bestialskich mordach dokonywanych przez bandy zdziczałych młokosów mianujących siebie narodowymi siłami zbrojnymi. Strzelają, zabijają... Nocą, bandą, z automatami, granatami — wyciągają bezbronnego człowieka i mordują (...) — pisał *Głos* w numerze 8 z 1946 roku.

Do szkół i placówek oświatowych przybyła wielka armia nauczycieli niewykwalifikowanych. Problemy dokształcania tych kadr, doboru właściwych kandydatów, zahamowania odpływu kadr kwalifikowanych i związane z tym polepszenia warunków materialnych nauczycieli — oto zagadnienia przedstawiane przed 19 i 20 laty. Jak ciężka była wówczas sytuacja, świadczą chociażby następujące tytuły artykułów zamieszczanych w *Głosie:* „Społeczne skutki nędzy materialnej szkoły i nauczyciela", „W obliczu katastrofy".

Praca nauczyciela nie ogranicza się tylko do czterech ścian izby szkolnej. Jest on jak najściślej związany z życiem społeczeństwa, z problemami politycznymi, ideowymi, gospodarczymi narodu.

W latach 1945—1947 rozwiązywanie tych problemów miało decydujące znaczenie dla losów i rozwoju ludowego państwa. Czytamy o tym i w *Głosie:* powstanie rządu jedności narodowej, zagospodarowanie ziem zachodnich i północnych, protest przeciwko przemówieniu Byrnesa (kwestionowanie praw Polski do ziem odzyskaych), referendum 1946 roku, wybory do Sejmu ustawodawczego...

„Idziemy do wyborów z tym przekonaniem, że to, co było przed wojną, i to, co było w czasie wojny, nigdy do nas nie może powrócić (...)" — pisał *Głos* w początkach 1947 roku.

W następnych latach nowe problemy, nowe zagadnienia, którymi żyło polskie społeczeństwo, szkoła i organizacja nauczycielska.

Na przestrzeni 22 lat zmieniały się zespoły redakcyjne, zmieniał się kilka razy format, częstotliwość wydawania. I tak w 1945 roku *Głos Nauczycielski* był miesięcznikiem, w latach 1946—1948 i częściowo 1949 — dwutygodnikiem. Od 16 października 1949 roku przekształcił się w tygodnik i wychodził w dużym formacie gazetowym. W latach 1945—1948 członkowie ZNP otrzymywali *Głos* — podobnie jak to było w okresie przedwojennym — bezpłatnie. Cena pojedynczego numeru wynosiła najpierw 25 złotych, potem 5 złotych, 15 groszy, 70 groszy i ostatnio — jak wiemy — 80 groszy. W okresie od 24 maja 1953 roku do 8 lipca 1956 roku tygodnik nasz wychodził jako organ Ministerstwa Oświaty i Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego.

Mimo zmian w szacie graficznej i aktualnych treści, z problematyki poruszanej na łamach pisma wynika, że w ciągu 22-lecia *Głos* starał się wypełniać dwa podstawowe zadania:

— informowanie ogółu nauczycielstwa o podstawowych zagadnieniach z polityki oświatowej i związkowej, wyjaśnianie jej celów, założeń form organizacyjnych, podejmowanie najważniejszych problemów społecznych, wychowawczych i dydaktycznych, które by wpływały na kształtowanie świadomości nauczycieli, ich postawy ideowo-moralnej, w jakiś sposób ukierunkowywały ich pracę zawodową i społeczną;

— zbieranie opinii, wypowiedzi nauczycieli na temat najważniejszych zagadnień z zakresu systemu oświatowego, programów nauczania, reformy szkolnej, warunków pracy szkoły i nauczyciela, trudności, jakie musiały być pokonane, osiągnięć i wyników najlepszych nauczycieli.

Czy zadania te zawsze były dobrze spełniane? Opinie na ten temat samych nauczycieli były na ogół jednolite. Czytelnicy stale odczuwali pewien „niedosyt", jeśli chodzi o działalność pisma.

„*Głos* wymaga radykalnych reform w kierunku związania go z realnym życiem rzeszy nauczycielskiej" — pisał w październiku 1946 roku jeden z czytelników. Inny znów z tego samego okresu wyraża następującą opinię: „Artykuły są stanowczo

za długie, nużą monotonnością, obfitością słów, wyrazów, zdań, wierszy. *Głos* należy ożywić polemiką, wprowadzić rodzaj wolnej trybuny, obszerny przegląd prasy o szkole i nauczycielu, dział recenzji i kolumnę twórczości oraz zwiększyć jego objętość. Pamiętać bowiem o tym należy, że jest często jedynym pismem czytanym z głębokim zainteresowaniem przez ogół nauczycieli".

Podobne opinie powtarzają się i w późniejszych okresach.

Jest jeszcze jeden charakterystyczny ton w wypowiedziach czytelników, bez względu na to, z jakiego okresu pochodzą: „Trzeba obiektywnie stwierdzić, że dawny *Głos* był lepszy". Wypowiedzi te wypływają niewątpliwie z wielkiej troski i poczucia odpowiedzialności nauczycieli za losy szkoły i swego zawodu, za należyte ich miejsce w społeczeństwie, z dążenia do jak najlepszego wypełniania swych obowiązków, z ambicji, aby nasze pismo było jednym z najlepszych. Przy wszystkich słowach krytyki nauczyciele uważają zawsze pismo za „Nasz Głos".

„Byłem świadkiem, gdy stary nauczyciel rozpłakał się na widok pierwszego, powojennego numeru *Głosu*" — pisał jeden z czytelników.

50 lat istnienia pisma to na pewno bardzo długi okres czasu. Niewiele jest pism w Polsce, które mogą wykazać się tak długą historią. Na pewno jednak nie ma innego pisma, które by mogło poszczycić się tak jak *Głos Nauczycielski*, że w ciągu 50 lat zawsze wiernie służył szkole i nauczycielowi.

Kazimierz Wojciechowski

K O M U N I K A T Y

KONKURS PT.
„ZAGADNIENIA DYDAKTYCZNE STUDIÓW DLA PRACUJĄCYCH"

Komisja Studiów dla Pracujących Rady Naczelnej Zrzeszenia Studentów Polskich wspólnie z Katedrą Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego ogłaszają Konkurs na temat:

„Zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących"

Celem konkursu, w którym mogą brać udział samodzielni pracownicy nauki oraz wykładowcy, adiunkci i asystenci, jest pozyskanie publikacji naukowych, które by tworzyły podstawy dydaktyki studiów dla pracujących oraz stanowiły punkt wyjścia dla dalszych poszukiwań i badań w tej dziedzinie.

Przykładowe tematy opracowań naukowych:

1. W czym się wyraża swoistość dydaktyki studiów dla pracujących.
2. Charakterystyka procesu samokształcenia w toku studiów dla pracujących.
3. Związek między kierunkiem studiów a pracą zawodową studenta.
4. Motywy podejmowania i wyboru specjalności.
5. Optymalny czas pracy studenta inspirowanej bezpośrednio (na wykładach, seminariach, ćwiczeniach).
6. Analiza form bezpośrednich procesu dydaktycznego w studiach dla pracujących.
7. Analiza form pośrednich kształcenia pracujących.
8. Zagadnienia kontroli w procesie kształcenia w systemie studiów dla pracujących.
9. Metody i formy kształcenia w zależności od lat studiów.
10. Techniki audiowizualne w studiach dla pracujących.
11. Właściwości procesu dydaktycznego w studiach technicznych dla pracujących.
12. Nauczanie programowane w kształceniu pracujących.
13. Charakterystyka podręczników w studiach dla pracujących.

Prace prosimy nadsyłać pod adresem: Katedra Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 26, do dnia 30 czerwca 1968 r. Ogłoszenie wyników Konkursu nastąpi w listopadzie 1968 roku za pośrednictwem *Kwartalnika Pedagogicznego, Głosu Nauczycielskiego, Nowej Szkoły, Życia Szkoły Wyższej* oraz TV i Polskiego Radia. Najlepsze prace zostaną nagrodzone i opublikowane przez Państwowe Wydawnictwa Naukowe lub Wydawnictwa Związkowe.

Za najlepsze prace przewiduje się następujące nagrody:

I nagroda w wysokości	—	15 000 zł
II nagroda w wysokości	—	10 000 zł
III nagroda w wysokości	—	5 000 zł
5 wyróżnień w wysok. po	—	3 000 zł

Fundatorami nagród są: Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, CRZZ, ZG ZNP, NOT, Rada Naczelna ZSP.

W skład Sądu Konkursowego, którego przewodniczącym został prof. dr Wincenty Okoń (Kierownik Katedry Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego), wchodzą:

Prof. dr Igor Andrejew — Kierownik Studium Zaocznego Prawa Uniwersytetu Warszawskiego,

Prof. dr Czesław Bobrowski — Kierownik Katedry Planowania i Polityki Gospodarczej. Wydział Ekonomii Politycznej Uniwersytetu Warszawskiego,

Doc. dr Janusz Górski — Kierownik Ośrodka Metodycznego Studiów dla Pracujących Szkół Ekonomicznych. Szkoła Główna Planowania i Statystyki,

Stanisław Karaś — Komisja d/s Studiów dla Pracujących Rady Naczelnej ZSP,

Prof. dr Zofia Kietlińska — Kierownik Katedry Geodezji Stosowanej Politechnika Warszawska,

Doc. dr Czesław Kupisiewicz — V-Dyrektor Instytutu Pedagogiki,

Stanisław Lewandowski — Sekretarz Komisji Oświaty i Kwalifikacji Zawodowych CRZZ,

Dr Czesław Maziarz — Kierownik Ośrodka Metodycznego Studiów dla Pracujących Szkół Rolnych. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego,

Prof. dr Tadeusz Nowacki — Kierownik Katedry Dydaktyki Wojskowej, Wojskowej Akademii Politycznej im. Feliksa Dzierżyńskiego,

Stanisław Opala — Sekretarz Komisji d/s Studiów dla Pracujących Rady Naczelnej Zrzeszenia Studentów Polskich.

СОДЕРЖАНИЕ

ЮЗЕФ ЦИРАНКЕВИЧ — Социалистическая школа воспитания молодого поколения 409

СТАТЬИ

ЗБИГНЕВ СКОРНЫ — Типология учеников причиняющих трудности в науке 416
ЛЕОН НЕБЖИДОВСКИ — Мотивирочная роль школьной оценки в процессе обучения 434
ШИМОН ВЖОСЕК — Мотивировка выбора професси учителя основной школы 450

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЯН ЗАРЕМБА — Школьное телевидение во Франции перед новыми проблемами 462

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ДАНУТА И ЗБИГНЕВ КСЁНЖЧАК — Как мы развиваем в своей воспитательной работе патриотизм среди молодежи? 479
ВОЖЕНА ДОКУРНО — Социограмма — еще одна помощь в работе учителя 488

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АЛЕКСАНДЕР КАМИНЬСКИ — Рышард Врочиньски: Введение в общественную педагогику 494
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Стефан Басцик: Активизация методов обучения . 496
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Т. Новацки, Т. Карват, В. Казимерски, А. Суханек: Основы программированного обучения 498

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской почати 502
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Современные задачи подготовки учителей . . . 505

ЕЖИ МИСЕВИЧ — Проблемы просвещения и воспитания на IX съезде СПУ 508
МИРОН КРАВЧИК — Создание учебного заведения теории эстетического воспитания в Варшавском университете 512
КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — 50 лет „Учительского голоса" 513

СООБЩЕНИЯ 517

CONTENTS

JÓZEF CYRANKIEWICZ — The School of Socialist Education of the Young Generation 409

ARTICLES

ZBIGNIEW SKORNY — A Typological Study of Difficult Learners . . . 416
LEON NIEBRZYDOWSKI — Motivating Role of School Marks in the Process of Learning 434
SZYMON WRŻOSEK — The Motivation of Choosing the Profession of the Primary School Teacher 450

SCHOOL IN MODERN WORLD

JAN ZAREMBA — School Television in France Facing New Problems . . 462

EXPERIENCES, TEST AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

DANUTA AND ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — How Do We Develop Patriotic Feelings in Our Educational Work? 479
BOŻENA DOKURNO — Sociogram — another aid in the teacher's work . 488

SUMMARIES AND BOOK REVIEWS

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Ryszard Wroczyński: Introduction to Social Pedagogy 494
KAZIMIERZ DENEK — Stefan Baścik: The Activation of Teaching Methods 496
KAZIMIERZ DENEK — T. Nowacki, T. Karwat, W. Kazimierski, A. Suchanek: Fundamentals of Programmed Teaching 498

SURVEY OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Periodicals 502
JÓZEF ZALEWSKI — Modern Tasks in Teacher's Training 505

JERZY MISIEWICZ — Problems of Instruction and Education at the 9th Congress of the Union of Polish Teachers 508
MIRON KRAWCZYK — Establishing the Department of Theory of Aesthetic Education at the University of Warsaw 512
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — 50 Years of „Głos Nauczycielski" . . 513

Announcements 517

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1967

Nakład 4795 + 150 egz. Ark. wyd. 8,4. Ark. druk. 6,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 9. III. 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1967 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 1167 — L-13

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), *Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewisz* (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 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

FEDOROWSKI G. — Poczet Wielkich Medyków — Ilustr. J. Kirylenko. Okł. proj. M. Gawryś. NK 1967. Wyd. I, s. 160 tekst., zł 14,—
Kolejny, siódmy już tom encyklopedycznej serii biograficznej. Słownik zapoznaje czytelnika z sylwetkami najwybitniejszych lekarzy i z efektami ich pracy. Chronologiczny układ nadaje książce charakter encyklopedii historii medycyny.

POKORNY F. J. — W kręgu ziemi i planet — Ilustr. J. Gadomska. NK 1967. Wyd. I, s. ppł., zł
Książka z serii „Biblioteka Młodego Kosmonauty" w przystępny sposób wprowadza w zagadnienia elementarnej astronomii. Autor przekazuje czytelnikowi informacje dotyczące układu słonecznego, licznych zjawisk z zakresu mechaniki itp.

SOSIŃSKA A. — Człowiek jest mocny — Ilustr. G. Rosiński. NK 1967. Wyd. I, s. 368, zł 25,—
Książka jest zbiorem krótkich opowiadań z dziejów techniki i nauki. Obejmuje ona okres od czasów najdawniejszych po dzień dzisiejszy. Autorka zaakcentowała w wyraźny sposób udział Polaków w procesie rozwoju cywilizacji.

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki"

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK IX (XLI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI 513

ARTYKUŁY

F. F. KOROLEW: Polityka oświatowo-kulturalna Państwa Radzieckiego po roku 1917 520
BOGDAN SUCHODOLSKI: O perspektywach wszechstronnego rozwoju człowieka (w pięćdziesięciolecie Rewolucji Październikowej) 541
IGNACY SZANIAWSKI: Organizacyjne i dydaktyczne podstawy funkcjonowania radzieckiej szkoły ogólnokształcącej okresu 1932—1958 552

MATERIAŁY

A. W. ŁUNACZARSKI: Burżuazyjną i komunistyczna szkoła pracy 569
A. W. ŁUNACZARSKI: Jednolita szkola pracy a kształcenie politechniczne . . 576
A. W. ŁUNACZARSKI: Sporne problemy marksistowskiej pedagogiki . . . 582
P. P. BŁOŃSKI: Jak należy rozumieć pojęcie „szkoła pracy"? 588
N. K. KRUPSKA: Do A. S. Bubnowa — Ludowego Komisarza Oświaty RSFSR 600
P. P. BŁOŃSKI: W drodze do politechnizacji 604
N. K. KRUPSKA: Do A. A. Żdanowa — Sekretarza KC WKP(b) 609
Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z listopada 1966 r. — O sposobach dalszego ulepszania pracy średniej szkoły ogólnokształcącej 611

BIBLIOGRAFIA

WANDA DĄBROWSKA: Oświata i szkolnictwo w Związku Radzieckim . . 616

KRONIKA KRAJOWA

Uchwała ZG ZNP w sprawie udziału ogniw związkowych w obchodach 50-lecia Rewolucji Październikowej 624

ROK IX (XLI) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1967 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Od Redakcji

W dniach 16 i 17 maja br. Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej odbył swoje ósme po IV Zjeździe zebranie plenarne. Poświęcono je w całości problematyce ideologicznej, aktualnym zadaniom politycznym partii i całego frontu wychowawczego w naszym społeczeństwie. Rozważaniom na te tematy sprzyjała wyjątkowa okoliczność, iż bieżący rok kończy okres już pół wieku trwającego budownictwa nowego ładu w Związku Radzieckim, powstałym w wyniku zwycięstwa Wielkiej Rewolucji Październikowej.

I

Referat członka Biura Politycznego i sekretarza KC, tow. Zenona Kliszki, przedstawił dziejowy szlak socjalizmu, który w ciągu stosunkowo krótkiego czasu, krótszego przecież niż przeciętne trwanie życia ludzkiego, zmienił gruntownie obraz świata, stał się systemem wywierającym wielostronny, dobroczynny wpływ na życie całej ludzkości, a na życie społeczno-polityczne, ekonomiczne i kulturalne narodów tym systemem objętych w szczególności.

Co zawdzięcza ludzkość socjalizmowi? Zawdzięcza wiele. Skrócenie udręk pierwszej wojny światowej, zwycięstwo nad faszyzmem w II wojnie światowej, zbudowanie mocnej zapory na drodze, którą siły imperialistyczne dążą ku nowej zawierusze wojennej. „Przechodzenie od kapitalizmu do socjalizmu, tak jak każdy proces przechodzenia od jednej formacji społecznej do drugiej — mówił Zenon Kliszko — w historii nie przebiega po linii prostej, od zwycięstwa do zwycięstwa. Jego droga przypomina trudny górski szlak. Każdy zakręt na drodze rewolucji socjali-

stycznej, każde niepowodzenie nadaremnie reakcja obwieszczała jako kryzys i upadek socjalizmu. Każdy dotychczasowy etap historycznego starcia socjalizmu z kapitalizmem kończył się zwycięstwem nowego ustroju. Wbrew interwencji zbrojnej, wbrew faszyzmowi, na przekór blokadzie gospodarczej i zimnej wojnie — socjalizm rósł, potężniał, zdobywał przewagę, rozprzestrzeniał się na nowe kraje i narody".

Oblicze kapitalizmu współcześnie zmienia się. Rosną i pogłębiają się w tym systemie dysproporcje między możliwościami produkcyjnymi, jakie otwiera postęp nauki i techniki, a rzeczywistością społeczną, w której ponad połowa ludzkości wegetuje, względnie cierpi nędzę. W niektórych rejonach świata dysproporcje te przybierają charakter katastrofalny, o czym świadczą chroniczne rozruchy głodowe i pogarszające się z roku na rok w krajach słabo rozwiniętych wskaźniki wzrostu dochodu narodowego oraz spadkowe tendencje produkcji środków żywności na jednego mieszkańca. Są to najbardziej dramatyczne statystyki współczesnego świata kapitalistycznego i najcięższe oskarżenia, jakie wysuwa życie dzisiejsze wobec tego systemu.

Narody wyzwalające się spod panowania neokolonialnego, zdobywające niepodległość i odzyskujące poczucie godności narodowej, choć znajdują się jeszcze pod rządami często skorumpowanych, pozostających na kapitalistycznym żołdzie, klik, nie pogodzą się na dłuższą metę z takim stanem rzeczy. Coraz silniej ożywiają je dążenia popychające narody poszczególne ku sprawiedliwemu ustrojowi społecznemu, który pozwoli wynieść ich gospodarkę oraz całe życie z wiekowego zacofania i opóźnienia. Narastają w związku z tym sympatie do socjalizmu, wzbiera i potężnieje fala nienawiści do kapitalizmu i jego przewodnich potęg imperialistycznych. Wojna wietnamska i agresja izraelska na sąsiednie kraje arabskie stanowią najdobitniejszy przejaw takiego właśnie układu stosunków we współczesnym świecie. Wojna staje się jedyną szansą, umożliwiającą ponowne narzucenie zwierzchnictwa politycznego i gospodarczego nad krajami i narodami, które to zwierzchnictwo zrzuciły lub pragną je zrzucić.

Ale te lokalne wojny interwencyjne nie są w stanie zapobiec rozwojowi ruchu narodowo-wyzwoleńczego i postępom socjalizmu.

Na VIII Plenum dokonano wszechstronnej analizy tzw. polityki „z pozycji siły" i jej daremności oraz konsekwencji polityki pokojowej Związku Radzieckiego i sprzymierzonych z nim państw socjalistycznych, amerykańskiej i zachodnioniemieckiej taktyki tzw. „selektywnego współistnienia", stosowanej wobec państw socjalistycznych oraz polityki pokojowej koegzystencji ze światem kapitalistycznym, propagowanej i realizowanej przez nasz obóz.

W sukurs poczynaniom frontalnym świata kapitalistycznego przychodzi propaganda psychologiczna różnych dywersyjnych rozgłośni i ośrodków, licząca na odzew i współdziałanie określonych tendencji w naszych, socjalistycznych krajach, zwłaszcza w Polsce.

Jakkolwiek w ciągu 22 lat niepodległego bytu państwowego oraz ofensywnej działalności ideologicznej i wychowawczej partii osiągnęliśmy w tych dziedzinach postęp ogromny, to jednak nie można powiedzieć, iż jesteśmy już wewnętrznie nie zagrożeni, że problem przekształcenia naszego społeczeństwa w duchu socjalistycznym został już w pełni i bez reszty rozwiązany.

Ostoją sił wrogich socjalizmowi wewnątrz kraju stała się reakcyjna część hierarchii kościelnej, która mimo częściowej akceptacji przez ostatnie encykliki papieskie poglądów postępowych i dążeń pokojowych oraz stworzenia dogodnej platformy współdziałania między komunistami i katolikami nie idzie na drogę współpracy z władzami państwowymi oraz wykorzystuje uczucia religijne wierzącej części społeczeństwa do swoich celów.

Omawiając główne kierunki ideowej pracy partii Zenon Kliszko podkreślił rolę prasy, radia i telewizji w demaskowaniu amerykańskiej agresji w Wietnamie, źródeł militarystycznej polityki zachodnioniemieckich odwetowców w zwalczaniu klerykalnej reakcji.

Do słabości tej pracy zaliczył jednak bezbarwność naszych polemik z lansowanym przez obóz kapitalistyczny typem tzw. wolnych demokracji, polemik z atakami na demokrację socjalistyczną. Ciążą na tej pracy nadal deklaratywność, powierzchowność, mała sugestywność. Na odcinku młodzieżowym występuje z kolei potrzeba dawania wzorów bohaterstwa, zapotrzebowanie bowiem na ten typ opowiadań, sztuk scenicznych, filmów jest ogromne. W naukach społecznych pojawiają się tendencje godzące w ideowe założenia partii, w podstawowe jej oceny historyczne i polityczne, co wymaga rzeczowej i należycie uargumentowanej polemiki, gdyż o współistnieniu w dziedzinie ideologicznej między kapitalizmem i socjalizmem mowy być nie może.

Nie zapomniano na Plenum także o szkole. Stanowi ona dzisiaj przecież dla przeważającej większości młodzieży główną drogę przygotowywania do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym. Na szkołę też spada poważna odpowiedzialność za poziom i kierunek ideowy tego przygotowania. Reforma szkoły podstawowej i średniej, podjęta po VII Plenum KC PZPR w r. 1961, osiągnęła już swój półmetek. W roku najbliższym obejmie ona pierwsze klasy szkół średnich i zawodowych. Doskonalenie programów i podręczników, zintensyfikowanie pracy politycznej i pedagogicznej wśród nauczycielstwa — oto główne zadania na najbliższe lata. Do odcinków szczególnie pilnych jest nadanie właściwego poziomu i kierunku nauczaniu wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej i średniej, a podstaw nauk politycznych w szkołach wyższych. Programowi, organizacji i metodyce tych zajęć, jak również studiom filozoficznym i socjologicznym poświęciła partia ostatnio wiele uwagi. Zagadnienia pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży omówione zostały, jak pamiętamy, na XIII Plenum, na krótko przed IV Zjazdem PZPR. Obecne

Plenum stanowiło niewątpliwe nawiązanie do tamtych rozważań, gdyż żadne z ówczesnych wskazań nie straciło jeszcze na aktualności.

Jak powiedzieliśmy wyżej, rok 1967 wieńczy 50-letni okres budowy socjalizmu i podstaw komunizmu w Związku Radzieckim. Rewolucja Październikowa była największym wydarzeniem dziejów nowożytnych. Dała ona początek nowej epoce historycznej. Tysiące Polaków walczyły na barykadach Października wspólnie z rewolucjonistami rosyjskimi. Komitet Centralny PZPR podjął specjalną uchwałę w sprawie tej rocznicy. Oto jej najważniejsze fragmenty.

„Rewolucja ta — dzieło robotników, chłopów i żołnierzy Rosji, prowadzonych do walki przez partię Lenina, po raz pierwszy w dziejach zrealizowała aspiracje i dążenia ludu pracującego, zniosła ucisk polityczny i ekonomiczną eksploatację robotników i chłopów, władzę państwową oddała w ich ręce. Rzuciła ona zwycięskie wyzwanie odwiecznym i zdawałoby się niewzruszonym zasadom ustanowionego przez klasy posiadające porządku społecznego, wyzwoliła narody uciemiężone przez carat, otworzyła nową epokę w rozwoju ludzkości. Podstawową treścią społeczną tej epoki jest przechodzenie od kapitalizmu do socjalizmu i walka dwóch przeciwstawnych systemów społecznych. Jest to epoka zwycięstwa rewolucji socjalistycznych i narodowowyzwoleńczych, epoka upadku imperializmu i likwidacji systemu kolonialnego, epoka wkraczania coraz to nowych narodów na drogę socjalizmu.

Rewolucja Październikowa powołała do życia nową socjalistyczną formację społeczną. W ciągu pięćdziesięciu lat, które upłynęły od 1917 roku, socjalizm, jako ustrój społeczny, nie tylko dowiódł swej historycznej trwałości, lecz wykazał swą wyższość nad kapitalizmem we wszystkich dziedzinach życia politycznego, ekonomicznego, społecznego i kulturalnego. Znosząc przywileje pochodzenia i majątku, socjalizm wyzwolił człowieka, umożliwiając pełny rozwój jego zdolności i talentów.

W ciągu życia jednego pokolenia socjalizm stał się światowym systemem społecznym, ogarnął swym zasięgiem 1/3 ludzkości i wywiera dziś decydujący wpływ na bieg historii.

Czołową siłą socjalizmu jest Związek Radziecki — pierwsze i najpotężniejsze, najdalej zaawansowane w rozwoju społecznym i gospodarczym państwo socjalistyczne.

To, czego dokonał i co osiągnął Kraj Rad w ciągu pół wieku na polu rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego, nie ma precedensu w dziejach. Klasa robotnicza, narody radzieckie, którym przewodziła partia komunistyczna, w bohaterskiej walce obroniły swe młode, rewolucyjne państwo przed kontrrewolucją zewnętrzną czołowych potęg świata kapitalistycznego i ofiarnym trudem dźwignęły Związek Radziecki ku wyżynom nowoczesnej gospodarki, ku przodującej pozycji w rozwoju oświaty, nauki i techniki, w zdobywaniu kosmosu.

Decydujący wkład Związku Radzieckiego w zwycięstwo nad faszyzmem

w drugiej wojnie światowej umożliwił powstanie światowego systemu socjalistycznego, zapoczątkowując trwający do dziś proces rozprzestrzeniania się socjalizmu na nowe kraje i nowe kontynenty.

...Zwycięstwo Rewolucji Październikowej i budowa socjalizmu w ZSRR i innych państwach socjalistycznych dowiodły słuszności i twórczej siły marksizmu-leninizmu. Ukształtowany pod wpływem idei leninowskich i zwycięstwa Rewolucji Październikowej ruch komunistyczny stał się najpotężniejszą we współczesnym świecie siłą polityczną, walczącą przeciw imperializmowi o socjalizm, demokrację, wolność narodów i pokój...

W pierwszym swym dekrecie władza radziecka wystąpiła z płomiennym protestem przeciw barbarzyństwu wojny imperialistycznej, przeciw polityce przemocy w stosunkach międzynarodowych. Do przeoranej liniami okopów Europy, do dziesiątków milionów robotników i chłopów ubranych w żołnierskie mundury — Rewolucja Październikowa zwróciła się z wezwaniem położenia kresu wojnie i ustanowienia pokoju. W wyniku zwycięstwa rewolucji i utworzenia Związku Radzieckiego po raz pierwszy w dziejach pojawiło się na arenie międzynarodowej wielkie państwo głoszące zasady pokoju i realizujące je w swej polityce zagranicznej.

Powstanie światowego systemu socjalistycznego, wzrost jego potęgi oraz rozpad systemu kolonialnego zmieniły układ sił, odebrały imperializmowi przewagę i pozbawiły go decydującego wpływu na bieg wydarzeń światowych. Jest wielkim szczęściem dla ludzkości, że z bohaterskiej walki proletariuszy i chłopów Rosji zrodziła się socjalistyczna formacja społeczna i zdołała ugruntować swą pozycję w świecie właśnie wówczas, gdy nauka i technika oddały w ręce człowieka nieograniczoną wręcz moc zarówno tworzenia, jak i niszczenia. Nieprzemijającą historyczną zasługą narodu radzieckiego wobec ludzkości pozostanie to, że wysiłkiem swych robotników, inżynierów i uczonych przekreślił monopol USA na broń termojądrową i stworzył potęgę militarną w służbie pokoju, która pozbawiła imperializm szans na zwycięstwo w wojnie światowej oraz pozostaje głównym czynnikiem przeciwdziałającym imperialistycznej polityce agresji...

Wielka Rewolucja Październikowa wywiera dziś przemożny wpływ na losy świata. Jej idee przeobraziły życie narodów budujących nowy socjalistyczny ustrój. Ona utorowała drogę do niepodległości narodom uciemiężonym przez imperializm. Jej dzieło wytycza drogę rozwoju całej ludzkości, jest źródłem nadziei i wiary w zwycięstwo pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej.

II

Obalając władzę obszarników i kapitalistów w Rosji oraz przekreślając zaborcze traktaty caratu, Rewolucja Październikowa utorowała drogę do niepodległego bytu państwowego po przeszło wiekowej niewoli narodowej.

W ogniu Rewolucji Październikowej zahartowały się internacjonali-

styczne więzi łączące od dziesięcioleci polski i rosyjski rewolucyjny ruch robotniczy. Zawsze będziemy dumni z tego, że tysiące rewolucjonistów polskich i polskie formacje wojskowe pod wzniosłym hasłem „Za Waszą wolność i naszą" walczyły wraz z partią Lenina na barykadach Października i na frontach wojny domowej...

W latach drugiej wojny światowej idea wspólnej walki zbrojnej, idea sojuszu z Krajem Rad nabrała fundamentalnego znaczenia dla egzystencji narodowej. Ta właśnie idea legła u podstaw koncepcji politycznej Polskiej Partii Robotniczej oraz wszystkich patriotycznych i demokratycznych sił walczącego narodu polskiego.

Związek Radziecki, wnosząc decydujący wkład do rozgromienia śmiertelnego wroga Polski — najeźdźcy hitlerowskiego, wsparł walkę narodu polskiego o wolność, o niepodległe państwo z granicami nad Bałtykiem, Odrą i Nysą Łużycką. W nowej sytuacji, powstałej dzięki zwycięstwu nad faszyzmem, polskie masy pracujące urzeczywistniły ideę ożywiającą wiele pokoleń bojowników o Polskę wolną i sprawiedliwą — ustanowiły w naszym kraju socjalistyczny ustrój społeczny...

Naród polski, który od wieków musiał stawiać czoła zaborczej ekspansji militaryzmu niemieckiego, w sojuszu z ZSRR znajduje najskuteczniejszą zaporę wobec odwetowych zakusów imperializmu zachodnioniemieckiego. Dalszy wszechstronny rozwój Związku Radzieckiego i umocnienie jego potęgi zgodne są z najżywotniejszymi interesami Polski oraz sprawą pokoju i socjalizmu na całym świecie — podobnie jak niepodległość, suwerenność i rozwój Polski Ludowej zgodne są z najżywotniejszymi interesami Związku Radzieckiego, pokoju i postępu w Europie.

III

Witając zbliżającą się 50 rocznicę Wielkiej Październikowej Rewolucji Socjalistycznej, Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w imieniu całej partii, mas pracujących i narodu polskiego przesyła gorące, braterskie pozdrowienia narodom Związku Radzieckiego, Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i jej Komitetowi Centralnemu...

KC PZPR wzywa nauczycieli i wychowawców, aby krzewili w najszerszych kręgach młodzieży świadomość wagi i znaczenie dzieła Wielkiej Rewolucji Październikowej, aby umacniali przywiązanie młodzieży polskiej do socjalizmu...

Przewodnią myślą obchodów niech się stanie pogłębianie w całym naszym społeczeństwie zrozumienia szczególnej roli Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, Związku Radzieckiego i systemu socjalistycznego w dziejach ludzkości, wyższości socjalizmu nad kapitalizmem oraz decydującej wagi sojuszu i przyjaźni z ZSRR dla ugruntowania bezpieczeństwa i suwerenności Polski, dla zapewnienia pomyślnego, socjalistycznego rozwoju naszego kraju".

*

Redakcja poświęca bieżący numer *Ruchu Pedagogicznego* w całości przedstawieniu najistotniejszych przeobrażeń, jakie pod tchnieniem Rewolucji dokonały się w oświatowym i pedagogicznym życiu wielkiego Kraju Rad. Szczególną uwagę zwróciliśmy na okres, kiedy rodziły się dopiero zręby nowego ustroju oświatowego, kiedy wprowadzano w życie podstawowe idee leninowskie, kiedy działali pierwsi rewolucyjni bohaterowie szkoły radzieckiej — N. K. Krupska, A. W. Łunaczarski, P. P. Błonski, A. S. Makarenko i inni. W artykułach F. F. Korolewa, B. Suchodolskiego i I. Szaniawskiego oraz w oryginalnych, przypomnianych wypowiedziach N. Krupskiej, A. Łunaczarskiego, P. Błonskiego znajdzie Czytelnik nie tylko informację o historycznych przemianach oświatowych w Związku Radzieckim, nie tylko interpretację i ocenę owych przemian, lecz także ów charakterystyczny klimat bohaterskiego, płodnego w skutki, rewolucyjnego okresu dziejów szkoły radzieckiej.

W numerze znajdzie również Czytelnik informację dokumentalną o ostatnich wydarzeniach, o zapowiedzi upowszechnienia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w ZSRR oraz o zasadniczych posunięciach, zmierzających do zwiększenia efektywności pedagogicznej i unowocześnienia szkolnictwa.

Redakcja wyraża nadzieję, iż numer niniejszy spotka się z życzliwym przyjęciem Czytelników i że okaże się pożyteczny w ich pedagogicznej i oświatowej działalności.

F. F. KOROLEW

POLITYKA OŚWIATOWO-KULTURALNA PAŃSTWA RADZIECKIEGO PO ROKU 1917

(Działalność A. W. Łunaczarskiego) [1]

Żywe i burzliwe dzieje socjalistycznej kultury i oświaty związane są z osobą A. W. Łunaczarskiego. Stał on u źródeł potężnego ruchu kulturalnego, który zrodziła Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa i pod kierownictwem W. I. Lenina brał najaktywniejszy udział w budowie podstaw oświaty radzieckiej i kultury socjalistycznej.

A. W. Łunaczarski nierozerwalnie związał się z tym bohaterskim okresem naszego kraju, kiedy to runęły wiekowe podstawy ustroju burżuazyjno-szlacheckiego, kiedy idee i hasła Socjalistycznej Rewolucji Październikowej pobudziły naród do wielkiego zrywu historycznego, kiedy wódz rewolucji W. I. Lenin ogłosił całemu światu: „Rozpoczęła się nowa epoka dziejów powszechnych. Ludzkość zrzuca z siebie ostatnią formę niewolnictwa: niewolnictwo kapitalistyczne, czyli najemne. Wyzwalając się z niewoli ludzkość po raz pierwszy przechodzi do prawdziwej wolności" [2].

W przełomowym momencie historii, oznaczającym początek rewolucyjnego przekształcenia społeczeństwa kapitalistycznego w socjalistyczne, zadania oświaty, kultury i wychowania mas stały się jednym z najbardziej aktualnych zadań politycznych i ideologicznych. Socjalizm trzeba było budować siłami ludzi wychowanych w starym społeczeństwie, ludzi — mówiąc słowami Lenina — zdemoralizowanych wiekami i tysiącleciami niewolnictwa, poddaństwa, kapitalizmu.

W praktyce życiowej urzeczywistniała się teoretyczna teza marksizmu, że rewolucja niezbędna jest nie tylko dlatego, iż w żaden inny sposób nie można obalić klasy panującej, lecz i dlatego, że klasa obalająca tylko dzięki rewolucji może zrzucić z siebie całą dawną podłość i stać się zdolną do stworzenia socjalistycznych podstaw społeczeństwa. Oczywiście, rewolucja kulturalna była w tym okresie podstawowym ogniwem rewolucji socjalistycznej. Oznaczała ona udostępnienie szerokim masom ludowym, a przede wszystkim młodemu pokoleniu, wszystkich źródeł wiedzy, nauki, sztuki, wychowania ludzi w duchu wielkich ideałów socjalizmu i ko-

[1] Zamieszczamy napisany specjalnie dla *Ruchu Pedagogicznego* artykuł prof. dra F. F. Korolewa, członka Akademii Nauk Pedagogicznych ZSSR, głównego redaktora czasopisma *Sowietskaja Piedagogika* (Red)..

[2] Por. W. I. Lenin: Dzieła. Książka i Wiedza, Warszawa 1956, tom 29, s. 300—301.

munizmu, gruntowne przekształcenie starych i stworzenie nowych instytucji naukowych i kulturalnych, zdolnych do realizowania wielkich zadań historycznych. Potrzebne było powołanie do życia nowych organizacji radzieckich i wyzwolenie sił społecznych, zdolnych do wykonania zadań kulturalnych i wychowawczych, wysuniętych przez rewolucję, a sformułowanych przez Partię Komunistyczną.

Szczególną rolę w rozwiązywaniu tych zadań w pierwszych latach rewolucji odgrywał Ludowy Komisariat do Spraw Oświaty, na którego czele stał A. W. Łunaczarski. Partia Komunistyczna, jej Komitet Centralny wysunęły Łunaczarskiego na stanowisko pierwszego Ludowego Komisarza Oświaty dlatego, że był on najbardziej ze wszystkich przygotowany do spełniania tej roli.

A. W. Łunaczarski posiadał ogromną wiedzę encyklopedyczną, był słynnym teoretykiem sztuki, oryginalnym pisarzem, naukowcem. Poznał on carskie więzienia, zesłanie, emigrację, aktywnie uczestniczył w rewolucjach lat 1905 i 1917. Przez swoją przedrewolucyjną działalność A. W. Łunaczarski był przygotowany do tego, ażeby kierować oświatą w Republice Radzieckiej.

Ludowy Komisariat do Spraw Oświaty zarządzał w tym czasie oświatą ludową (szkolnictwo ogólnokształcące, zawodowo-techniczne i wyższe), zagadnieniami nauki, prasy, kultury. Faktycznie rozstrzygał wszystkie problemy, które obecnie są rozwiązywane przez Ministerstwo Oświaty, Ministerstwo Wyższego i Średniego Szkolnictwa Specjalnego, Państwowy Komitet do Spraw Kształcenia Zawodowego, Ministerstwo Kultury, Państwowy Komitet do Spraw Kinematografii, Prasy i in.

Pierwszy Ludowy Komisarz Oświaty Republiki Radzieckiej A. W. Łunaczarski był jednym z wybitnych działaczy politycznych i państwowych nowego społeczeństwa i pozostał takim w pamięci współczesnych. Według wypowiedzi M. Gorkiego, W. I. Lenin kiedyś powiedział o Łunaczarskim: „Rzadko bogato obdarzona natura. Czuję do niego »słabość« — u kaduka, jakie głupie słowa, czuć słabość! Wiecie, lubię go — to wspaniały towarzysz!". Wedle słów Krupskiej, W. I. Lenin wysoko cenił Łunaczarskiego za jego bezkompromisowość, za to, że zawsze i wszędzie występował jako bojownik rewolucji.

Wykształcenie encyklopedyczne A. W. Łunaczarskiego, jego demokratyzm, głęboką wiarę w rewolucję, w naród bardzo wysoko ceniły różne grupy inteligencji, których działalnością w pierwszych latach kierował Ludowy Komisariat Oświaty. Znany prawnik rosyjski, senator i akademik, przewodniczący sądu w sprawie W. Zasulicza, człowiek, który znał blisko wyższych dygnitarzy carskiej Rosji, A. F. Koni, mówił, że Łunaczarski to najlepszy z ministrów oświaty, jakich kiedykolwiek Rosja znała.

Władza radziecka, powstała w rezultacie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, jako rzeczywista władza ludowa, za jedno ze

swoich głównych zadań uznała zagadnienia oświaty, wykształcenia i wychowania mas pracujących, a przede wszystkim młodego pokolenia. Nic też dziwnego, że na stanowisko ludowego komisarza oświaty powołała ona jednego z wybitnych działaczy rewolucji socjalistycznej, człowieka o wysokiej i wszechstronnej kulturze.

Kornij Czukowski, wspominając piotrogrodzki okres działalności A. W. Łunaczarskiego, pisze: „W jego osobie władza radziecka już od pierwszej chwili swego istnienia zaprezentowała się nam, inteligentom okresu przedrewolucyjnego, w najbardziej uroczym uosobieniu. Imponowało nam oczytanie Anatola Wasiljewicza, jego wykształcenie, doskonała orientacja we wszystkich drogach i rozdrożach malarstwa światowego, jego obeznanie w zagadnieniach artystycznych i filozoficznych.

Trudno było sobie wyobrazić innego człowieka, który byłby tak wspaniale przygotowany do historycznej roli, jaką trzeba było odegrać w tamtych czasach. Rola była trudna i wymagała właśnie tych zdolności, którymi był on tak hojnie obdarzony. Był do tego potrzebny wszechstronny talent, temperament i takt — a nadto potrzebna była erudycja" [3].

Wybitni uczeni radzieccy również byli dumni ze swego Ludowego Komisarza. W 1925 roku na sesji jubileuszowej Akademii Nauk ZSRR, poświęconej 200-leciu jej istnienia, A. W. Łunaczarski wygłosił wspaniałe przemówienie. Z właściwym sobie talentem przedstawił on klasowy charakter nauki i jej poważną rolę w postępie światowym. Swoje przemówienie rozpoczął w języku rosyjskim, kontynuował w niemieckim, francuskim, angielskim, włoskim, a zakończył, zgodnie z tradycją akademicką, klasyczną łaciną. Cieszył się wielkim uznaniem wśród postępowych pisarzy, artystów, aktorów. Jedna z francuskich gazet tamtych czasów pisała, że A. W. Łunaczarski jest najkulturalniejszym i najbardziej wysztalconym ze wszystkich ministrów oświaty Europy.

Prawie w każdej dziedzinie oświaty i kultury A. W. Łunaczarski dorównywał poziomem wiedzy najwybitniejszym specjalistom. Sfera jego zainteresowań była zadziwiająco wieloraka: napisał około półtora tysiąca artykułów na temat różnych zagadnień sztuki i literatury. Ogromną ilość prac poświęcił zagadnieniom wychowania, oświaty i nauczania.

W jego bogatej spuściźnie twórczej sporo zachowało swoje znaczenie również obecnie, wiele wejdzie do skarbnicy kultury socjalistycznej, do teorii i praktyki wychowania nowego człowieka, do teorii i historii literatury i sztuki. W tej bogatej spuściźnie spotykamy idee, myśli i twierdzenia, które świadczą o tym, że A. W. Łunaczarski kroczył do marksizmu-leninizmu, przezwyciężając trudności i przeszkody, często błądząc i myląc się. Tak więc pod wpływem klęski pierwszej rewolucji rosyjskiej zaczął zachwycać się „poszukiwaniem boga" i „bogotwórstwem", przyłączył się do machistów, co niewątpliwie ujemnie odbiło się na jego poglądach filozo-

[3] Por. „Ludi i knigi", M. Gosudarstwiennoje izdatielstwo chudożestwiennoj litieratury, 1960, str. 564.

ficznych, estetycznych i etycznych. W pewnym okresie Łunaczarski znalazł się również na pozycjach „wpieriodowstwa" [4], co doprowadziło go do wystąpienia z partii. W 1917 r. powrócił do partii, lecz „grzechy" przeszłości często dawały znać o sobie. Stąd w okresie porewolucyjnym popełniał on też teoretyczne i praktyczne błędy w dziedzinie oświaty ludowej. Niemniej jednak jego wkład do oświaty radzieckiej i kultury socjalistycznej był ogromny. W niniejszym artykule przedstawimy w najbardziej ogólnych zarysach jedynie działalność A. W. Łunaczarskiego jako Ludowego Komisarza Oświaty.

A. W. Łunaczarski piastował stanowisko Ludowego Komisarza Oświaty przez dwanaście lat (i to jakich lat!). Pod kierownictwem Partii Komunistycznej, pod bezpośrednim kierownictwem W. I. Lenina wspólnie z komunistami, z postępową częścią nauczycielstwa zakładał on podwaliny oświaty radzieckiej. Z jego osobą związane jest powstawanie socjalistycznego systemu oświaty ludowej, tworzenie politechnicznej szkoły pracy, rozwój kształcenia zawodowego i szkolnictwa wyższego.

„Nie znam innego człowieka — mówiła N. K. Krupska — który mógłby uczynić tyle, ile zrobił dla oświaty ludowej w początkowym okresie, w latach walki o ustrój radziecki Anatolij Wasiljewicz" [5].

Nieprzypadkowo wszyscy pracownicy oświaty odnosili się do niego z uczuciem głębokiego poważania i sympatii, widzieli w nim bojownika o socjalistyczną szkołę pracy, o nową pedagogikę, o oświatę dla ludu.

Zasadnicze wytyczne w sprawie budowy nowej, socjalistycznej szkoły zostały sformułowane przez partię jeszcze w okresie przygotowań do Rewolucji Październikowej.

W pracy W. I. Lenina „Materiały do rewizji programu partyjnego", opublikowanej w czerwcu 1917 roku, w uchwałach kwietniowej Konferencji Partyjnej, w artykułach „Prawdy" została nakreślona linia polityczna partii w dziedzinie najważniejszych zagadnień oświaty ludowej. Pozwoliło to Ludowemu Komisariatowi Oświaty po zwycięstwie Rewolucji Październikowej stosunkowo szybko ustalić ogólne zasady, jakie powinny były lec u podstaw szkoły socjalistycznej.

Na trzeci dzień po utworzeniu Rządu Radzieckiego w „Odezwie Ludowego Komisarza do Spraw Oświaty" do ludności A. W. Łunaczarski pisał, że władza radziecka stawia sobie za zadanie organizację jednolitej, powszechnej i absolutnie świeckiej szkoły o kilku stopniach.

Przemawiając do delegatów III Zjazdu Rad w styczniu 1918 roku A. W. Łunaczarski wyczerpująco przedstawił program przebudowy szkoły. „Zamierzona zasadnicza reforma szkolnictwa we wszystkich jego dziedzinach — mówił on — powinna być przeprowadzona według określonego planu, z całą stanowczością i nieugiętością. Ani wydatki materialne, ani

[4] Była to antybolszewicka grupa, której organizatorem był A. A. Bogdanow. Lenin mówił o niej, że są to mienszewicy „na opak" (przyp. tłum.).
[5] Por. N. K. Krupska, Piedagogiczeskije soczinienija, t. 2, str. 655.

jakiekolwiek inne trudności nie powinny stanowić przeszkody w realizacji tej tak wyjątkowo ważnej sprawy" [6].

A. W. Łunaczarski odrzucał wszelką myśl o tym, ażeby w reorganizacji oświaty ludowej ograniczyć się tylko do łatania starego systemu, jednak jednocześnie przestrzegał przed zachwycaniem się różnymi utopiami, nie widział możliwości przeprowadzenia zasadniczej reformy szkoły natychmiast i w całej pełni. Przedstawiając istotę i zadania nowej szkoły oraz treść kształcenia, A. W. Łunaczarski mówił: „Szkoła powinna być szkołą pracy, nauczanie powinno nosić politechniczny, nie wąsko zawodowy charakter, jak to często nieprawidłowo się pojmuje; szkoła powinna być jednolitą; kształcenie powinno być powszechne i dostępne dla wszystkich, niezależnie od przynależności klasowej, dobrobytu materialnego lub innego przywileju" [7]. Podkreślając, że w perspektywie każde dziecko powinno mieć możność przejścia przez wszystkie szczeble wykształcenia, do wyższego włącznie, A. W. Łunaczarski widział potrzebę zapewnienia prawa przechodzenia od szkoły niższej do wyższej tym, którzy przejawią szczególne zdolności lub talenty.

Najbliższe zadanie władzy radzieckiej polegało na zlikwidowaniu pozostałości feudalizmu, pańszczyzny, stanowości w systemie oświaty. Była to nieodłączna część bardziej ogólnego zadania — doprowadzenia do końca rewolucji burżuazyjno-demokratycznej w Rosji. Wraz ze śmiałymi i stanowczymi posunięciami w dziedzinie oświaty ludowej zostały zlikwidowane pozostałości pańszczyzny — stanowe, religijne, narodowościowe oraz inne przywileje i ograniczenia.

Od 25 sierpnia do 4 września 1918 roku odbył się w Moskwie I Wszechrosyjski Zjazd Oświatowy. Wystąpił na nim W. I. Lenin. Jego przemówienie oświetliło drogę walki o nowy, radziecki system oświatowy.

„Jedną ze składowych części tej walki, którą teraz toczymy — mówił W. I. Lenin — jest sprawa oświaty ludowej". — Walka o szkołę — to walka o obalenie burżuazji.

„...Oświadczamy otwarcie, że szkoła oderwana od życia, oderwana od polityki — to fałsz i obłuda" [8].

Występując na zjeździe z referatem na temat działalności Ludowego Komisariatu Oświaty za okres 10 miesięcy (od października 1917 r.), A. W. Łunaczarski podkreślił, że wypracowanie „socjalistycznych podstaw wychowania nowego pokolenia oraz przekształcenie wszystkich instytucji naukowych i wychowawczych kraju w duchu umiłowania pracy" przebiegało w bardzo skomplikowanej i trudnej sytuacji. Dokonując podsumowania przeprowadzonej pracy powiedział on: „Zrzuciliśmy tylko śmieci, które ciążyły na szkole, wybawiliśmy ją jedynie od niektórych rzucających

[6] Por. CGAOR, f. 1235 (WCIK), op. 2, jed. chr. 20, l. 2
[7] Por. CGAOR, f. 1235 (WCIK), op. 2, jed. chr. 20, l. 3
[8] Por. W. I. Lenin; Dzieła. „Książka i Wiedza", Warszawa 1956 r.; tom 29, str. 76—77.

się w oczy potworności. Następnie powinniśmy przystąpić do rzeczywistej twórczej reformy szkoły".

Przedstawiając w ogólnych zarysach zadania nowej szkoły, A. W. Łunaczarski przede wszystkim wyeksponował nauczanie przez pracę. „Pojmujemy pracę — powiedział on — jako przedmiot badania, tj. jako badanie techniki w całej rozciągłości; rozpatrujemy pracę również jako środek wychowawczy, ponieważ wiemy, że tylko poprzez pracę kolektywną możemy wykształcić cały szereg cech charakteru, niezbędnych do tego, ażeby jednostka była silną, o wielkich walorach osobistych. Traktujemy także pracę jako udział dzieci i młodzieży w ogólnym procesie pracy" [9]. Szczególnie wiele uwagi A. W. Łunaczarski poświęcał stronie naukowej procesu kształcenia w szkole — nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i społecznych. Należne miejsce przeznaczał on również wychowaniu fizycznemu i estetycznemu.

Opracowanie projektu „Uchwały o jednolitej szkole pracy" — Ludowy Komisariat Oświaty uważał za jedno z najważniejszych osiągnięć całej swojej działalności. „Uchwała o jednolitej szkole pracy" określała zasady socjalistycznego systemu oświaty ludowej, wyznaczała kierunki zasadniczych zmian w zakresie całości życia szkolnego.

Potężne wezwanie największej w świecie rewolucji było zawarte, według słów N. K. Krupskiej, w napisanych przez A. W. Łunaczarskiego jesienią 1918 r. „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy". W tym znakomitym dokumencie rewolucyjnym wysunięto nowe zadania w dziedzinie wychowania młodego pokolenia, zadania wychowania budowniczych nowego ustroju socjalistycznego. Określono w nim najbardziej charakterystyczne cechy i właściwości moralne, które powinien posiadać nowy człowiek. Podkreślona została w nim myśl, że przygotowując się do roli obywateli państwa, dzieci powinny możliwie wcześnie czuć się obywatelami swojej szkoły.

W latach 1918 — 1920, kiedy wszystkie rezerwy materialne i duchowe kraju były skierowane na zachowanie istnienia Państwa Radzieckiego, niemożliwe było stworzenie niezbędnych warunków dla realizacji powszechnego, obowiązkowego, bezpłatnego nauczania dzieci do 17 roku życia, jak tego wymagał program partii i „Uchwała o jednolitej szkole pracy". Jak wykazało doświadczenie historyczne, dla przejścia do powszechnego obowiązkowego nauczania dzieci do 17 roku życia trzeba było dziesięcioleci. Rozwiązanie tego gigantycznego zadania kulturalnego staje się możliwe dopiero w okresie stopniowego przechodzenia do komunizmu, w oparciu o potężny wzrost ekonomiczny kraju.

W kwietniu 1919 r., a następnie w 1920 r. A. W. Łunaczarski wystąpił z deklaracją, w której podkreślił konieczność odbudowy i rozwoju niższego i średniego szkolnictwa zawodowego.

[9] Por. Protokoły I Wsierossijskogo sjezda po narodnomu proswieszczeniju, izd. Narkomprosa, 1919.

W referacie „Jednolita szkoła pracy a kształcenie techniczne" mówił on, że starsi uczniowie powinni zapoznawać się z produkcją, jej organizacją, podstawowymi procesami, głównymi materiałami, lecz mimo to szkoły II stopnia powinny pozostać szkołami ogólnokształcącymi. Przeciwstawiał się przekształceniu wszystkich szkół II stopnia na szkoły techniczne również ze względów praktycznych, ponieważ brak było wyposażenia i nauczycieli itd.

Krytykując propozycje O. J. Szmidta [10] i G. F. Grińko [11] w sprawie uzawodowienia szkół II stopnia, A. W. Łunaczarski mówił, że istota sporu tkwi nie w wieku, od którego trzeba rozpoczynać kształcenie specjalistyczne, lecz w tendencji. Przeciwstawianie ogólnego wykształcenia wykształceniu technicznemu zrodziło się w społeczeństwie burżuazyjnym: z jednej strony występuje abstrakcyjny ideał harmonijnej osobowości, który praktycznie usiłowano urzeczywistnić jedynie w pewnych „nowych szkołach" przeznaczonych dla dzieci klas uprzywilejowanych, z drugiej wykształcenie techniczne, wąsko-specjalistyczne — dla przygotowania rąk do pracy. Łunaczarski nawoływał do umacniania szkoły II stopnia, rozwijania jej w kierunku politechnicznym, podkreślał konieczność wzbogacenia szkoły zawodowo-technicznej treściami politechnicznymi, mówił o perspektywie przejścia do jednolitego systemu kształcenia, do jednolitej przemysłowej szkoły pracy, w której wszystkie dzieci do 16 roku życia otrzymają ogólne przygotowanie zawodowe, a następnie wybiorą sobie zawód i zdobędą odpowiednie wykształcenie zawodowe.

Nietrudno zauważyć, że Łunaczarski wysuwał i rozważał te problemy, które niepokoją nas również obecnie, kiedy staramy się nakreślić perspektywy dalszego rozwoju systemu oświaty ludowej. Szczególnie należy wskazać na tę walkę, którą prowadził A. W. Łunaczarski na pierwszej naradzie partyjnej przeciwko O. J. Szmidtowi, G. F. Grińko i ich zwolennikom, negującym konieczność ogólnego średniego wykształcenia, proponującym zburzenie do gruntu średniej szkoły ogólnokształcącej. Broniąc szkoły ogólnokształcącej A. W. Łunaczarski kierował się podstawowymi zasadami programu partii i tymi ideami, które rozwinął W. I. Lenin krótko przed naradą partyjną w październiku 1920 r. w swym znakomitym przemówieniu na III Zjeździe Komsomołu.

A. W. Łunaczarski wiele uczynił dla popularyzacji idei kształcenia politechnicznego w jego marksistowskim rozumieniu. Podkreślając niejednokrotnie konieczność łączenia nauczania z pracą produkcyjną oraz zaznajamiania uczniów klas starszych z naukowo-technicznymi podstawami produkcji, ostro krytykował wszelkie próby zamiany politechnizacji w rzemiosło lub w nauczanie zawodowe. W referacie na 7 posiedzeniu 3 sesji

[10] O. J. Szmidt: Przewodn. Główn. Komitetu do Spraw Kształcenia Zawodowego. Ludowy Komisariat Oświaty RFSRR.

[11] G. F. Grińko: Ludowy Komisarz Oświaty Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej.

WCIK [12] we wrześniu 1920 r. A. W. Łunaczarski mówił: „Nie możemy zrezygnować z zasady politechnizacji szkoły w ogóle. Nie oznacza to wcale, między innymi, że powinniśmy uczyć dzieci kilku rzemiosł i sposobów wytwarzania. Rozumiemy przez to, że trzeba ich uczyć produkcji, i to przemysłowej, w ten sposób, ażeby dać pojęcie o zasadach produkcji, o tym ogólnym, co leży u podstaw produkcji, oraz o głównych zmianach, które mogą mieć miejsce. Często słyszy się głosy, że lepiej znać jedno rzemiosło dobrze niż wiele, a źle. Jednak wybaczcie mi, są to głosy ludzi nie znających problematyki pedagogicznej". Ten fragment przemówienia A. W. Łunaczarskiego spowodował uwagi W. I. Lenina, w których określona została istota kształcenia politechnicznego, a mianowicie, że zasadą politechnizacji nie wymaga nauczania wszystkiego, lecz wymaga nauczania podstaw przemysłu w ogóle.

Wskazując na błędne pojmowanie kształcenia politechnicznego jako „powierzchowności wiedzy technicznej i encyklopedyczności", A. W. Łunaczarski bronił podstawowych zasad, ogłoszonych w deklaracji o jednolitej szkole pracy: przybliżenia szkoły do przemysłu i rolnictwa, oparcia się na pracy, zapoznawania z metodami najważniejszych form pracy, zróżnicowania szkół II stopnia w zależności od charakteru pracy.

Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa, dając w ręce klasy robotniczej władzę polityczną i kierownictwo całym życiem ekonomicznym potężnego państwa, wysunęła zadanie przygotowania wielkiej liczby kwalifikowanej kadry pracowników, techników, inżynierów, agronomów itp. na jedno z pierwszych miejsc w szeregu gigantycznych zadań przebudowy, które stanęły przed masami pracującymi Rosji.

W kwietniu 1919 r. Ludowy Komisarz Oświaty A. W. Łunaczarski opublikował deklarację w sprawie kształcenia zawodowego.

„Liczba inżynierów jest u nas znikoma... Ilość osób ze średnim wykształceniem technicznym jest rozpaczliwie niewystarczająca. Robotników kwalifikowanych jest także mało. Ogólny poziom wiedzy technicznej w Rosji jest nikły... Wśród szkół technicznych, szczególnie średnich — czytamy w deklaracji — istnieje pewna ilość wspaniale wyposażonych obiektów. Z przykrością jednak trzeba stwierdzić, że na skutek nieprawidłowo rozumianej zasady jednolitej szkoły pracy w niektórych miejscowościach, na prowincji, takie cenne dla nas szkoły zamykano pod pretekstem zamiany ich na jednolite szkoły pracy. Był to poważny błąd" [13].

Końcowym etapem przebudowy systemu kształcenia zawodowego była druga sesja Rady Kształcenia Zawodowo-Technicznego, która odbyła się w październiku 1920 r. Na tej sesji A. W. Łunaczarski oponował przeciwko wczesnemu uzawodowieniu i przekształceniu szkół II stopnia w szkoły zawodowe. Podstawowy cel kształcenia zawodowego widział on w przy-

[12] WCIK — Wsierossijskij Centralnyj Ispolnitielnyj Komitiet (przyp. tłum.).
[13] Por. „Narodnoje proswieszczenije", 10 maja 1919, nr 34.

gotowaniu specjalistów, znających doskonale swój zawód i rolę w społeczeństwie.

„W pojęciu marksisty ideałem człowieka — podkreślał A. W. Łunaczarski — jest człowiek pracy, uzbrojony we współczesną wiedzę, łączący w sobie pełne kwalifikacje robotnika z przygotowaniem do życia" [14].

A. W. Łunaczarski zdawał sobie głęboko sprawę z tego, że szkoła jest organiczną cząstką życia, że jej więź z życiem, z praktyką budownictwa socjalistycznego jest odbiciem w całej jej konstrukcji, stylu i w całokształcie jej naukowo-wychowawczej pracy, istotnych potrzeb życia społecznego; w treści kształcenia jest odbiciem najważniejszych osiągnięć postępu naukowo-technicznego i kulturalnego; w systemie wychowania jest odzwierciedleniem nowych, socjalistycznych stosunków. Jednocześnie za jeden z głównych przejawów leninowskiej zasady powiązania szkoły z życiem uważał jej aktywny udział w komunistycznym przekształcaniu społeczeństwa. Rozpatrując dialektyczną formułę „szkoła i życie", widział w niej mnóstwo wzajemnych oddziaływań, oznaczających wzrost wymagań życia względem szkoły, wychowania i kształcenia człowieka, a także coraz bardziej wzrastający wpływ szkoły na życie społeczne, na rozwój nauki, techniki, kultury, moralności, egzystencji.

W artykule „Socjologiczne przesłanki radzieckiej pedagogiki" A. W. Łunaczarski pisał: „Nadzwyczaj ważną jest idea udziału szkoły w życiu społecznym i pracy społecznie użytecznej — idea, którą tak mocno podkreślał Włodzimierz Iljicz i która ściśle związana jest z duchem wychowania przez pracę" [15].

Podkreślał on jednocześnie, że sprawa nie dotyczy zwykłego udziału szkoły w życiu, lecz takiego, aby szkoła „mogła od samego początku zająć pozycję pobudzającą do pracy społecznej, sprzyjającą jej". Według Łunaczarskiego rewolucyjny pedagog-marksista z największą dokładnością i obiektywizmem przeprowadza analizę otaczającego go środowiska po to, aby na nie możliwie skutecznie wpływać. Życie skupia w sobie różnorodne, sprzeczne ze sobą elementy, przeciwstawne w swym ukierunkowaniu społecznym. Obok postępowych elementów istnieje wiele przeżytków przeszłości, które wywierają ujemny wpływ na młode pokolenie. „Życie — pisał A. W. Łunaczarski — że tak powiem, miota dzieckiem, rzuca je na prawo i lewo, rzuca niekiedy także do tyłu. To sprawia właśnie, że wpływ życia jest chaotyczny. Odzwierciedlają się w nim braki przeszłości, obserwowane w rodzinie, bądź to na wpół domostrojowskiej [16], bądź zburzonej i zmiecionej przez wicher rewolucyjny, bądź wiele innych przyczyn. Niestety i sama szkoła z trafiającymi się niekiedy nauczycielami

[14] Por. „Wiestnik proftiechobrazowanija", 1920, nr 5—7, str. 3.
[15] Por. A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowanii", M., Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 399.
[16] Domostroj — zabytek literatury ros. XVI w., określający normy życia rodzinnego, religijnego i społecznego. Nazwa ta stała się w Rosji synonimem konserwatyzmu i zacofania (por.: Mała encyklopedia powszechna, PWN, W-wa 1959 r.).

starego typu, z jej ubóstwem, z nie dopracowaną metodyką itd. niewiele różni się pod względem wychowania od swego środowiska. Jednak tak być nie powinno. Szkoła jako instytucja państwowo-wychowawcza wcześniej niż całe życie społeczne powinna być przeniknięta nowym duchem, powinna wznieść się ponad byt, z niej powinny promieniować siły wychowawcze. Szkoła powinna wyprostowywać te skrzywienia, którymi dziecko zostało obciążone przez życie" [17].

W centrum uwagi A. W. Łunaczarskiego stale znajdowały się takie zagadnienia, jak budownictwo socjalizmu, system oświaty ludowej i związek kolejnych różnorodnych stopni wykształcenia — od początkowego do wyższego, treść kształcenia w szkole radzieckiej, zgodność jej z wymaganiami społeczeństwa, produkcji, rozwoju nauki i kultury, problemy wychowania nowego człowieka.

Szczególnie treściwie i dobitnie przedstawił on związek oświaty ludowej z budownictwem socjalizmu w swym referacie na XIII Wszechrosyjskim Zjeździe Rad. Wskazał on w nim, że rewolucja wywalczyła prawo szerokich mas pracujących do oświaty, że rozwój oświaty ludowej jest fundamentem dalszego powodzenia rewolucji zarówno w sensie politycznym, jak i gospodarczym. W związku z polityką partii w zakresie uprzemysłowienia kraju myśl ta była przez A. W. Łunaczarskiego szczególnie silnie podkreślana. Poziom techniczny kraju polega nie tylko na mechanizacji, nie tylko na energii kinetycznej, którą on dysponuje; znajduje się on w mózgach, nerwach, rękach, w tym, co nasz naród może, potrafi i co czyni. Z tego punktu widzenia, według słów A. W. Łunaczarskiego, jest w pełni możliwa taka sytuacja, kiedy rozwój przemysłu, mechanizacji całego naszego kraju spotka się z brakiem dostatecznej liczby ludzi, którzy potrafią obsługiwać maszyny, że szkolnictwo nie potrafi przygotować inżynierów, techników, robotników, administratorów, personelu gospodarczo-ekonomicznego i w rezultacie powstanie dysharmonia między rozwojem przemysłu a brakiem kadry.

„Rozwój gospodarczy — pisał A. W. Łunaczarski — przewiduje nieuchronny wzrost umiejętności, wiedzy na wszystkich poziomach, szczeblach kultury ludowej i na odwrót; wpływają one wzajemnie na siebie. Dlatego jest absolutnie konieczne, ażeby plan rozwoju oświaty stanowił organiczną część planu naszego uprzemysłowienia" [18].

A. W. Łunaczarski włożył wiele wysiłku w doprowadzenie systemu oświaty ludowej do zgodności z wymaganiami życia, z wymaganiami uprzemysłowienia kraju i kolektywizacji rolnictwa. Walczył o wzrost poziomu ogólnego wykształcenia, o rozwój nowych form szkolnych, o poszerzenie kształcenia średniego i wyższego. Właśnie w tym czasie kształ-

[17] Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowanii", M., Wydawn. ANP RFSRR, 1958, str. 401.
[18] Por. A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowanii", M. Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 299.

cenie siedmioletnie stawało się masowe, szeroko została otwarta droga do szkoły średniej, wyrosła sieć wyższych zakładów naukowych. FZS [19] (siedmiolatka fabryczna), SzKM [20] (szkoła młodzieży wiejskiej), FZU [21] fakultety robotnicze — oto drabina prowadząca młodzież robotniczo-chłopską do szkolnictwa wyższego, szkoła dla dorosłych — wszystko to w specyficznej formie włączało system oświaty ludowej do ogólnego planu budownictwa socjalistycznego.

Doskonaleniu systemu oświaty ludowej towarzyszyły istotne zmiany w zakresie treści kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach nauczania. W tworzeniu nowych treści kształcenia wiodąca rola przypadła A. W. Łunaczarskiemu. Wspólnie z N. K. Krupską uczynił on dużo dla podniesienia poziomu kształcenia w szkole radzieckiej, dla jego ukierunkowania ideowego. A. W. Łunaczarski nie ograniczał się przy tym do wypracowania nowych treści przedmiotów humanistycznych — literatury, historii, nauki o społeczeństwie. Przejawiał on również wielką aktywność w poszukiwaniu dróg istotnych zmian treści i metod nauczania przedmiotów przyrodniczych w szkole. W okresie 12 lat pełnienia funkcji Ludowego Komisarza Oświaty nie przestawał walczyć o wiedzę prawdziwie naukową, o jej skuteczność i życiowość, o związek nauki z pracą, z praktyką budownictwa socjalistycznego. Troszcząc się o teraźniejszość, szeroko wykorzystując spuściznę przeszłości, zawsze miał on na uwadze przyszłość. W referacie „Przyrodoznawstwo a marksizm" A. W. Łunaczarski z właściwą sobie wnikliwością uzasadnił punkt widzenia materializmu dialektycznego na nauczanie przyrodoznawstwa. Polemizując z przyrodnikami leningradzkimi, którzy nie doceniali związku nauk biologicznych z życiem, A. W. Łunaczarski udowodnił, że przyrodoznawstwo jako nauka czysta, oderwana od rzeczywistości, od przyszłości, jest światopoglądem próżniaków, światopoglądem społeczeństwa, w którym nie wszyscy pracują, w którym znajdują się „dostojni pasożyci", nie rozumiejący istotnych procesów pracy fizycznej, myślący „o świecie źle, w sposób zacofany, scholastyczny" [22].

W pełnej zgodności z wymaganiami W. I. Lenina, przedstawionymi w artykule „O znaczeniu wojującego materializmu", A. W. Łunaczarski postawił zagadnienie rewizji nauczania wszystkich dyscyplin w duchu materializmu dialektycznego i historycznego. „Nasza kadra naukowa — pisał on — dopiero co się tworzy i kształtuje, jeszcze nie przeanalizowała ona w pełni całego ogromu nauk z pozycji marskizmu, lecz fakt ten nie zwalnia nas z obowiązku wypełniania tego zadania; nie możemy zgodzić się z tym, aby przekazywać naukę w takiej formie, w jakiej czyni to burżuazja... Oto dlaczego przed nami powstało zadanie przejrzenia zakresu treści wiedzy, jaką dają instytucje szkolne i naukowe we wszystkich

[19] Fabriczno-zawodskaja siemiletka, [20] Szkoła kriestiaanskoj mołodioży, [21] Fabriczno-zawodskoje uczenniczestwo.
[22] Por. „Narodnoje proswieszczenije", 1929, nr 5.

dziedzinach, a w szczególności w nauce o społeczeństwie, gdzie moglibyśmy otrzymać w spuściźnie tylko zupełne kłamstwo polityczne, czysty falsyfikat" [23].

W szkole budującego się socjalizmu, pisał A. W. Łunaczarski, powinniśmy nie tylko oczyścić wiedzę „ze wszystkich niematerialistycznych domieszek, lecz oprócz tego jako cenną część nauki powinniśmy wprowadzić prawdziwą wiedzę o społeczeństwie i człowieku, to jest marksizm. Szkoła, jak i cały system oświaty ludowej, stawia sobie za cel nie tylko dać odpowiednie wykształcenie, lecz, w miarę możliwości, oddziaływać również wychowawczo" [24].

Rozpatrując kształcenie, nauczanie i wychowanie jako części składowe jednolitego procesu pedagogicznego, A. W. Łunaczarski dogłębnie przeanalizował je, dopatrując się w każdej z nich czegoś specyficznego i swoistego. Wniósł on znaczny wkład w opracowanie teorii wychowania, odkrył cele wychowania, naukowo uzasadnił ideał człowieka przyszłości, nakreślił podstawowe drogi kształtowania nowego człowieka. Człowiek przyszłości — to harmonijnie rozwinięta osobowość, piękny człowiek, na którego przyjemnie patrzeć i który sam odczuwa radość z tego, że żyje. Rozwój siły fizycznej i piękna osiąga się przez wychowanie fizyczne, które „powinno doprowadzić materiał ludzki, skrzywdzony i okaleczony życiem, zdemoralizowany dziedzicznością, do rozwoju właśnie takiego wzorca" — pisał A. W. Łunaczarski [25].

Równolegle z rozwojem i wychowaniem fizycznym powinno postępować wychowanie umysłowe, estetyczne i moralne. Kogo można nazwać człowiekiem umysłowo wykształconym? — zapytuje się A. W. Łunaczarski. I odpowiada: tego, kto zna podstawy wszystkich nauk i sztuk pięknych, posiada swoją specjalizację, którą zna doskonale, a o wszystkim innym twierdzi: nic, co ludzkie nie jest mi obce. „Człowiek, który zna podstawy i rezultaty zarówno w dziedzinie techniki, medycyny, prawa, historii itd., jest naprawdę wykształconym człowiekiem. On rzeczywiście zmierza do ideału wszechwiedzy, lecz nie w ten sposób, ażeby powierzchownie ślizgać się po wszystkim. Powinien on mieć swoją specjalizację, powinien znać swoją dziedzinę, lecz jednocześnie interesować się i umieć wejść do każdego innego kręgu wiedzy" [26].

W twórczości A. W. Łunaczarskiego jest wiele cennych wypowiedzi na temat wychowania moralnego. Prawdziwe wychowanie moralne jest możliwe tylko w społeczeństwie socjalistycznym, gdzie wszyscy pracują, gdzie każdy pracuje nie po to, aby ktoś wykorzystywał jego pracę, lecz po to,

[23] Por. A. W. Łunaczarski, Zadaczi kursow zawiedujuszczich okružnymi otdiełami narodnogo obrazowanija, „Piedagogiczeskaja kwalifikacyja", 1929, nr 2, str. 4.
[24] Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowanii", M. Wydawn. ANP RFSRR, 1958, str. 401.
[25] Por. „Problemy narodnogo obrazowanija", Zbiór art. M., Wydawn. „Rabotnik proswieszczenija", 1923, str. 9.
[26] Tamże, str. 10.

ażeby wnieść swój wkład do ogólnego dobra; „tylko tam człowiek może otworzyć swoje serce" i przestać mówić, że jest samotny.

Rewolucja socjalistyczna stwarza warunki dla wszechstronnego rozwoju wszystkich duchowych i fizycznych sił człowieka. „Rewolucja ta jest rewolucją rozumu ludzkiego, rewolucją wielkiej miłości nie tylko wobec tych, którzy są obecnie okaleczeni — pisał A. W. Łunaczarski — lecz również wobec tych naszych synów i wnuków, których kochamy za to, że znajdujemy w nich takich ludzi, jakimi chcielibyśmy być, lecz sami, niestety, nie możemy już nimi zostać" [27]. Nasi potomkowie będą „dziesięciokrotnie mądrzejsi, szczęśliwsi, piękniejsi i bogatsi" od nas.

A. W. Łunaczarski, podobnie jak N. K. Krupska, podkreślał, że cel nasz — wychowanie wszechstronnie przygotowanych budowniczych społeczeństwa komunistycznego — nie jest naszym subiektywnym życzeniem, bezpodstawną konstrukcją spekulatywną. Nasz cel wychowania odzwierciedla obiektywnie zachodzące procesy w społeczeństwie socjalistycznym. Zawiera on cele klasy robotniczej, budującej komunizm i reprezentującej interesy całej postępowej ludzkości.

Proces pedagogiczny, według słów A. W. Łunaczarskiego, to również proces pracy i dlatego trzeba wiedzieć, do czego zmierza się i co chce się osiągnąć. „Jeżeli złotnik zepsuje wyrób ze złota, to złoto można przetopić. Jeżeli zostaną uszkodzone drogocenne kamienie, idą na złom, lecz największy brylant nie może być oceniony w naszych oczach drożej niż narodzony człowiek. Zepsucie człowieka jest albo wielkim przestępstwem, albo ogromną winą bez winy. Nad tym materiałem trzeba pracować dokładnie, zawczasu określając, co się pragnie stworzyć z niego" [28].

Szczególną uwagę poświęcił A. W. Łunaczarski problemowi wychowania kolektywnego. Należy zauważyć, że pedagodzy nierzadko o tym zapominają, stwierdzając, iż problemy kolektywu i jednostki były w pierwszym rzędzie przedmiotem rozważań N. K. Krupskiej i A. S. Makarenki. Jednak A. W. Łunaczarski zawsze miał w polu widzenia problem kolektywu i jednostki, problem wychowania kolektywnego. W referacie „Zadania wychowawcze szkoły radzieckiej" na naradzie wykładowców przyrodoznawstwa A. W. Łunaczarski mówił: „Chcemy wychować człowieka, który byłby kolektywistą naszych czasów, który żyłby życiem społecznym w większym stopniu niż osobistymi sprawami".

Nie oznacza to, że trzeba odrzucić troski o zaspokojenie potrzeb osobistych, lecz potrzeby osobiste powinny być włączone do potrzeb życia kolektywnego. „Trzeba — pisał on — ażeby na gruncie kolektywnym właściwości człowieka osiągały pełny rozwój — jest to gwarancja szerokiego podziału pracy w społeczeństwie. Tylko zróżnicowane społeczeństwo, skła-

[27] Por. „Problemy narodnogo obrazowanija", zbiór artykułów M., wyd. „Rabotnik proswieszczenija", 1923, str. 13.

[28] Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowanii", M., Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 443.

dające się z poszczególnych osobowości, dzielące się na wyraźne indywidualności, reprezentuje rzeczywiście prawdziwie kulturalne, bogate społeczeństwo. Stadna jednostka łatwo podporządkowuje się wszelkiemu bonapartyzmowi, wodzostwu. Człowiek stadny nie może krytycznie podchodzić do tego, co przed nim stawia życie". A. W. Łunaczarski niejednokrotnie powracał do problemu — kolektyw i jednostka, ażeby rozwiązać go z marksistowskiego punktu widzenia. Jego podstawowa myśl polegała na tym, że kolektyw i jednostka wzbogacają się wzajemnie, że tylko wyraźnie określone indywidualności tworzą kolektyw twórczy, a ten ostatni zapewnia rozwój jednostki.

A. W. Łunaczarski często stawiał zagadnienie wychowania przez pracę i podchodził do niego dwojako. Uważał, że proces nauczania w szkole radzieckiej powinien charakteryzować się nie jednostronnym przyswajaniem wiedzy i umiejętności z książki lub słów nauczyciela, lecz rzeczywistym udziałem dziecka w tym przyswajaniu obejmującym określone trudności natury teoretycznej i praktycznej. W naszym systemie ogólnokształcącym — według słów A. W. Łunaczarskiego — eksponujemy głęboką realną treść, a nie formalną stronę zagadnienia, nie tylko przyswajanie form racjonalnej pracy umysłowej, ale i racjonalnej pracy fizycznej, która obecnie w swej formie najwyższej jest pracą fabryczną, pracą przemysłową. Szkoła pracy powinna dać dziecku, podrostkowi wiedzę politechniczną, tj. przyswojenie na kilku przykładach podstawowych źródeł, podstawowych praw, podstawowych procesów współczesnej, udoskonalonej i naukowo zorganizowanej pracy [29].

Wiele uwagi poświęcał A. W. Łunaczarski zagadnieniu aktywizacji procesu nauczania w szkole radzieckiej. Radził on stale przysposabiać uczniów do pracy, wyposażać ich w umiejętności samodzielnego poznawania rzeczywistości w tej całej różnorodności. Według niego, szkoła powinna rozbudzić u swych wychowanków potrzebę samokształcenia. Jednak potrzeba ta może się zrodzić tylko na zasadzie aktywizacji pracy naukowej w szkole, poprzez żywe, aktywne postrzeganie rzeczywistości. Domagając się rozwoju samodzielności uczniów w ich różnorodnej działalności, A. W. Łunaczarski ani na minutę nie zapomniał o kierowniczej roli nauczyciela w procesie nauczania.

Szczególną uwagę zwracał A. W. Łunaczarski na wychowanie estetyczne. „Czy będziecie szewcem lub profesorem chemii — pisał on — jeżeli dusza wasza nie będzie wrażliwa na jakąkolwiek ze sztuk — oznacza to, że jesteście potworem..." [30]. Wychowanie estetyczne A. W. Łunaczarski rozpatrywał jako część organiczną wychowania komunistycznego i był ideowym propagatorem wychowania estetycznego w szkole.

[29] Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowanii", M., Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 449.

[30] Por. „Problemy narodnogo obrazowanija", Zbiór artykułów, M. Wyd. „Rabotnik proswieszczenija", 1923, str. 11.

Już w „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy" napisano, że przez wychowanie estetyczne rozumie się nie nauczanie jakiejś uproszczonej sztuki dziecięcej, a systematyczny rozwój narządów zmysłowych i twórczych zdolności dzieci, że naukowe wychowanie przez pracę, pozbawione estetycznego elementu, „byłoby bezduszne". Wychowanie estetyczne, według A. W. Łunaczarskiego, powinno od dziecięcych lat przyzwyczajać do prawidłowej recepcji dzieła sztuki, twórczości artystycznej, sztuki pięknej w ogóle i życia przyrody, uczyć estetycznego rozkoszowania się zarówno produktami talentu ludzkiego, jak i przyrodą, zjawiskami życia ludzkiego, które noszą w sobie „piękne i jasne odbicie".

A. W. Łunaczarski rozpatrywał sztukę jako potężny środek kształtowania nowego człowieka i przypisywał jej szczególną rolę w wychowaniu estetycznym. Mówił on, że nie ma takiego rodzaju sztuki, która nie mogłaby być wykorzystana po to, aby rozwijać smak u ludzi, ażeby wyzwalać w nich radość życia i przekazywać im głosem sztuki, który jest szczególnie zrozumiały, te „wielkie prawdy, które są dla nas słońcem".

Podkreślając estetyczne ukierunkowanie całego procesu wychowania i nauczania w szkole radzieckiej, mówił on, że nawet stolarstwo i ślusarstwo, którego uczymy w szkole, powinno uwzględniać nie tylko przygotowanie do pracy, lecz i kształtowanie szlachetnego człowieka, który „potrafi pięknie budować życie".

Szczególnie wysoko cenił Łunaczarski rolę literatury pięknej w wychowaniu estetycznym. Przejawiał się w tym nie tylko wybitny talent krytyka literackiego, lecz i subtelne uczucie pedagoga, który głęboko rozumiał znaczenie literatury pięknej w kształtowaniu człowieka. Naturalne przeznaczenie człowieka A. W. Łunaczarski widział w tym, ażeby być pięknym duchowo i fizycznie, być wolnym i szczęśliwym twórcą nowego życia.

Do problemu estetycznego wychowania Łunaczarski podchodził z pozycji nie tylko znawcy sztuki — komunisty, lecz i z pozycji marksisty-pedagoga.

A. W. Łunaczarski postawił przed szkołą radziecką zadanie nauczania dzieci, znajdowania piękna w samym życiu, w nauce, w pracy, w zachowaniu się człowieka, przyzwyczajania od wczesnych lat do prawdziwego piękna, tworzenia piękna i nietolerowania tego, co brzydkie. Wyposażając uczniów w wiedzę, nawyki i umiejętności estetycznego poznawania świata, szkoła powinna jednocześnie sprzyjać rozwojowi ich twórczych sił i zdolności.

A. W. Łunaczarski podkreślał, że uczniów, szczególnie klas starszych, należy koniecznie zapoznawać z tymi skarbami sztuki, które nagromadziła postępowa ludzkość. Jedno z pierwszych miejsc wyznaczał on badaniu literatury jako sztuki, w całej pełni odzwierciedlającej estetyczne ideały epoki. Wielkie znaczenie przypisywał on również teatrowi, dramatyzacji, przedstawieniom dziecięcym. Sam był inicjatorem stworzenia pierwszego teatru dziecięcego. Przy jego bezpośrednim udziale zostały

wypracowane wymagania pedagogiczne w stosunku do teatrów dziecięcych. Wychowawcze znaczenie muzyki i śpiewu we wszechstronnym rozwoju osobowości było przez A. W. Łunaczarskiego podkreślane nieustannie. Zainteresowanie budzą jego wypowiedzi o roli rysunku, kreślarstwa, modelowania w rozwoju umiejętności wnikania przez dzieci w świat rzeczy i zjawisk, spostrzegania piękna w życiu, przyrodzie, sztuce.

Wiele uwagi poświęcał A. W. Łunaczarski opracowaniu problemu wychowania fizycznego. Pisał on, że bez prawidłowego stosowania higieny w rozwoju dziecka, bez zorganizowanej odpowiednio kultury fizycznej i sportu, bez pracy nigdy nie będziemy mieli zdrowego pokolenia. Nie można wychować dobrego, zdolnego do pracy pokolenia, jeżeli będzie ono miało zwiotczałą muskulaturę, nie rozwinięty należycie kościec, słabe serce.

Broniąc idei jednolitej szkoły, idei wykształcenia ogólnego dla wszystkich, Łunaczarski występował przeciwko pojmowaniu jednolitości szkoły jako pełnej unifikacji kształcenia. Przypomniał o konieczności rozwijania upodobań i zainteresowań ucznia. Właśnie w związku z tym niejednokrotnie podnosił problem polifurkacji kształcenia, tj. stworzenia takiego planu nauczania, który zapewniałby każdemu dziecku możliwość zaspokojenia jego indywidualnych właściwości i zainteresowań.

„Na przykład — mówił — człowiek posiada niewątpliwie upodobanie do literatury i sztuki, do historii, nauk humanistycznych, natomiast mniejsze przejawia zainteresowania techniką, naukami przyrodniczymi. Nie możemy dopuścić do ukształtowania się postawy niechęci do uczenia się matematyki, fizyki, chodzenia do fabryki, do warsztatu. Nie możemy pozwolić na to, aby powodowany młodzieńczym kaprysem uczeń uchylał się od obowiązku wszechstronnego wykształcenia, które mamy jemu dać, lecz z drugiej strony nie możemy go wtłaczać na siłę w określone ramy. Byłoby to największą tyranią i odstępstwem od zasady indywidualizacji, o której mówimy" [31].

Wysuwając ideę zróżnicowanego nauczania, Łunaczarski nieprzerwanie podkreślał potrzebę jedności zakresu i treści ogólnego wykształcenia wszystkich uczniów. Polifurkacja planów nauczania nie znosiła tej jedności, a stwarzała tylko dodatkowe możliwości zaspokojenia indywidualnych zainteresowań uczniów. Łunaczarski uważał, że mistrzostwo pedagoga na tym właśnie polega, ażeby znaleźć właściwy stosunek między jednolitymi wymaganiami szkoły, a indywidualnymi właściwościami uczniów.

A. W. Łunaczarski walczył wytrwale przeciwko wszelkim próbom pomniejszania roli szkoły w systemie wychowania komunistycznego, jej roli w postępie społecznym i kulturalnym kraju. Walczył przeciwko zamianie szkoły na dom dziecka, przeciwko likwidacji szkoły średniej, przeciwko roztopieniu się szkoły w życiu. Znacznie wcześniej, jeszcze przed uchwałą

[31] Por. „Narodnoje proswieszczenije", 1919, nr 6—7, str. 115.

KC WKP (b) o szkole z 5 września 1931 r., w której została zdyskredytowana antyleninowska teoria obumierania szkoły, występując na poszerzonym posiedzeniu Kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty (grudzień 1928 r.), mówił on: „U tow. Szulgina niewątpliwie występuje szkodliwe odchylenie polegające na negowaniu roli szkoły. Wydaje się mu, że szkoła sama w sobie jest wytworem burżuazji... Tow. Szulgin, negując znaczenie szkoły, zdradza, iż zachorował na dziecięcą chorobę proletkultu..." [32].

Charakteryzując antyleninowską treść teorii obumierania szkoły, A. W. Łunaczarski mówił: „Zdarzyło się to, co często bywa: chcieliśmy zdać sobie sprawę z prawdziwego niebezpieczeństwa, które wynika ze starych nawyków pedagogicznych i które przeszkadza nam włączyć się do procesu rewolucyjnego. Lecz podkreślając to rzeczywiste niebezpieczeństwo jako wpływ minionych czasów, często — jak mawiał Lenin — »przesolamy«. Oto i tow. Szulgin »przesolił« zarówno w tonie, jak i w swoich twierdzeniach. Nasze zadanie polega na tym, ażeby zrozumieć szkołę w jej specyfice oraz nie zmieniając tej specyfiki, jak również nie negując jej ogromnego znaczenia, włączyć ją do całego frontu rewolucyjnego, uczynić z niej jeden z najważniejszych odcinków bojowych w tym rewolucyjnym natarciu" [33].

Jako Ludowy Komisarz Oświaty, A. W. Łunaczarski wiele czasu poświęcił sprawie oświaty, budownictwu radzieckiej szkoły pracy, rozwojowi kształcenia zawodowego, reformie szkoły wyższej. Będąc niezmiernie obciążonym odpowiedzialną pracą państwową, znajdował jednak czas (często kosztem swoich sił fizycznych i duchowych) dla poważnych badań teoretycznych w dziedzinie literatury i sztuki. Świat ten zawsze był bardzo bliski i drogi A. W. Łunaczarskiemu. Sam był artystą w najwyższym i najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu. W swoich licznych książkach, artykułach, wystąpieniach z właściwym sobie talentem i przejęciem naświetlał zagadnienia sztuki i literatury. Pozostawił on cenne prace o rzeźbie antycznej, poświęcił cudowne strony architekturze gotyckiej, sławił malarstwo epoki Odrodzenia, z głęboką kompetencją pisał o francuskiej tragedii klasycznej i o najlepszych pomnikach sztuki grawerskiej. Jego książki, opisy, artykuły z zakresu historii zachodnioeuropejskiej i rosyjskiej literatury, wspaniałe szkice, poświęcone rosyjskim i europejskim pisarzom stanowią najcenniejszy fundament naszego literaturoznawstwa. A. W. Łunaczarskiego można bez przesady nazwać uniwersalnym znawcą kultury pierwszej połowy XX w. i wybitnym historykiem radzieckiej sztuki i literatury.

Przez wszystkie dzieła sztukoznawcze i literaturoznawcze A. W. Łunaczarskiego czerwoną nicią przewija się namiętnie przekonanie o pełnym

[32] Por. A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowanii", M. Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 463.
[33] Por. A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowanii", M. Wyd. ANP RFSRR, 1958 r., str. 464.

zwycięstwie ideałów Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, ideałów socjalizmu i komunizmu. Ażeby stać się płomiennym, przekonanym rzecznikiem kultury socjalistycznej, A. W. Łunaczarski musiał przezwyciężyć niemało przeszkód, takich jak zachwycanie się ideami machistowskimi oraz zrodzoną dzięki tym zachwytom niekonsekwencję poglądów filozoficznych i teoretyczno-estetycznych. Gwoli sprawiedliwości należy jednak podkreślić, że już we wczesnych jego pracach przebijały sobie wytrwale drogę marksistowskie myśli i twierdzenia.

Charakteryzując estetyczne poglądy A. W. Łunaczarskiego, A. A. Lebiediew pisze: „Sprzeczność twórczej pozycji wczesnego Łunaczarskiego brzemienna jest w odkrycia nowych twórczych perspektyw. Nie jest ona amorficzna, jej wewnętrzna struktura jest dostatecznie jasna. W istocie rzeczy, właśnie w tym czasie Łunaczarski formułuje takie najbardziej kardynalne w całej jego marksistowskiej estetyce problemy, jak: »jednostka i społeczeństwo«, »inteligencja i naród«, »artysta i masy«, i dalej: »teoria i praktyka«, »słowo i czyn«, »światopogląd i twórczość«, »sztuka i polityka«, »realizm i romantyzm«. W pewnych wypadkach A. W. Łunaczarski już daje rozwiązanie niektórych z nich, chociaż ujęcie ich jeszcze jest fałszywe" [34].

Począwszy od pierwszego swojego wielkiego artykułu „Moris Maeterlinck" (1902), A. W. Łunaczarski brał, według słów N. Trifonowa, „pod obstrzał w dekadencko-modernistycznej sztuce nie tylko jej »mistyczną kokieterię«, »ducha cmentarnego«, zwyrodniałą hipertrofię indywidualistycznego »ja«, ale także dążenie do wszelkiej ekstrawagancji formy, od »brząkadełek i grymasów przesadnie wypracowanego stylu« do krzykliwego dziwactwa, celowej nielogiczności, sztuczności. Z zabójczą ironią pisał on o dekadenckich artystach, którzy »każde dziwactwo swojej chorobliwie poplątanej myśli przyprawiają różnymi korzennymi sosami«, stroiąc na wyścigi miny, ażeby zwrócić na siebie uwagę publiczności: »A to ja, to ja! Popatrz na mnie o publiczności! Jestem jeszcze niezwykle smutny. Jestem jeszcze niesłychanym wariatem!«" [35].

Wiele i nader owocnie pracował A. W. Łunaczarski jako znawca sztuki i literatury w okresie porewolucyjnym. Walka o stworzenie nowej sztuki przebiegała w nadzwyczaj skomplikowanych warunkach, w sytuacji olbrzymich przemian w kraju. Rewolucja zrodziła roztargnienie i rozdrażnienie w środowisku artystów i pisarzy. W otwartym liście do A. W. Łunaczarskiego Wszechrosyjski Związek Pisarzy, wyrażając nastroje opozycyjnie nastawionej inteligencji, przepowiadał: „Rosyjska literatura przestaje istnieć. Ze zjawiska o światowym znaczeniu przekształciła się w zjawisko o znaczeniu lokalnym". Charakteryzując skomplikowaną dla literatury i sztuki sytuację tamtych lat, A. W. Łunaczarski mówił, że

[34] Por. „Estieticzeskije wzglady A. W. Łunaczarskiego", Zarys, M. Wyd. „Iskusstwo" 1962, str. 41.
[35] „Oktiabr'", 1963, nr 6, str. 194.

w Rosji nastąpił taki przewrót, jaki nie ma miejsca w żadnym innym kraju, że tu, jak po trzęsieniu ziemi, wszystko wygląda inaczej, naokoło ruiny, lecz nowe życie burzliwie zrywa się zewsząd. „Już wcześniej mogliśmy przewidywać to — mówił A. W. Łunaczarski w jednym ze swych wystąpień — że w epoce gwałtownego przełomu, kiedy cała klasa, władająca szerokimi środkami, kierująca społeczeństwem, określająca w znacznym stopniu jego życie duchowe, odchodzi i umiera i kiedy nowa klasa wstępuje na plan pierwszy — że w takich warunkach świat artystyczny nie może pozostać wolny od chaosu, nie może nie przeżyć bardzo gwałtownej burzy, doprowadzającej nawet niektóre indywidualności wprost do zagłady" [36].

W 20—30-tych latach A. W. Łunaczarski wydał cały szereg wybitnych prac z historii filozofii, sztuki, literatury — rosyjskiej i zachodnioeuropejskiej. Do nich można zaliczyć: referat „Etyka i estetyka Czernyszewskiego przed sądem współczesności" (1928), artykuł „Plechanow jako znawca sztuki i krytyk literacki" (1929—1930), „Baruch Spinoza i burżuazja" (praca przygotowana z okazji jubileuszu 300-lecia wielkiego filozofa), artykuł „Goethe i jego czas" (napisany w setną rocznicę śmierci Goethego), świetne artykuły „Puszkin i krytyka" (1931—1932), „Heine — myśliciel", „Richard Wagner" i in.

Ogromne znaczenie posiadały prace A. W. Łunaczarskiego o rewolucyjnych demokratach — Hercenie, Bielinskim, Czernyszewskim, Gogolu, Dostojewskim, Turgieniewie, Niekrasowie, L. Tołstoju, Czechowie, Błoku, Briusowie.

Nieocenione są zasługi A. W. Łunaczarskiego na polu popularyzacji najlepszych wzorców sztuki klasycznej Zachodu. Wśród krytyków rosyjskich zajmuje on jedno z pierwszych miejsc w prawidłowej ocenie takich pisarzy, jak R. Rolland i H. Barbusse. Napisał on ciekawe artykuły o twórczości B. Shawa, H. Ibsena i innych wspaniałych pisarzy. Stworzył on szereg niezapomnianych literackich portretów Swifta, Prousta, Tomasa Hardy'ego, Flauberta, Mérimée'go i wielu innych klasyków sztuki obcej [37].

A. W. Łunaczarski zapoznał czytelnika i widza radzieckiego z najlepszymi wzorami klasycznej i współczesnej sztuki plastycznej. Jego artykuły o Renoirze, Cezanne, Picassie zachowały swoje znaczenie do chwili obecnej.

Szczególne zainteresowanie budzą wystąpienia A. W. Łunaczarskiego na temat teorii muzyki i historii kultury muzycznej. Jego artykuły o Wagnerze i Rimskim-Korsakowie, o Czajkowskim i Beethovenie, o Szopenie i Szubercie wprowadzają czytelnika w świat muzyki klasycznej. Napisał również szereg artykułów na temat palących zagadnień rozwoju radzieckiej kultury muzycznej.

[36] Por. „Statii ob iskusstwie", M L, Wyd. „Iskusstwo", 1941 str. 470.
[37] Patrz: N. Byczkowa, A. Lebiediew, Pierwyj Narkom Proswieszczenija, M. Gospolitizdat, 1960, str. 32.

We wstępie do Zbioru Dzieł A. W. Łunaczarskiego czytamy, że A. W. Łunaczarski jako znawca sztuki łączył w sobie kompetencje teoretyka sztuki, historyka rosyjskiej i zachodniej literatury, teatru, kina, muzyki, malarstwa, rzeźby, architektury, aktywnie działającego krytyka artystycznego, recenzenta teatralnego, sprawozdawcy filmowego; doskonała znajomość języków słowiańskich i zachodnioeuropejskich pozwoliła mu uważnie śledzić rozwój myśli estetycznej, sukcesy twórczości artystycznej w Rosji, Francji, Niemczech, Anglii, Belgii, Włoszech, Austrii, Szwajcarii, Polsce, krajach skandynawskich i w tym czy innym stopniu wywierać na nie wpływ. A. W. Łunaczarski zdumiewał swym szerokim wachlarzem zainteresowań kulturalnych, wyczuciem wszystkiego, co rzeczywiście piękne. Estetyczne i literacko-krytyczne prace A. W. Łunaczarskiego odznaczają się syntetycznym charakterem, umiejętnością wnikania autora „poprzez sztukę, jak można najgłębiej w ewolucję społeczeństwa, w jego przyszłym i obecnym stanie". Stanowią one nieodłączną część marksistowskiej wiedzy o sztuce.

Podobnie jak artykuły W. Worowskiego, M. Olminskiego, S. Szaumiana, prace Łunaczarskiego wyróżniają się wnikaniem w społeczne źródła i zjawiska sztuki, ujawnianiem prawdy życiowej, związków sztuki z prawidłowościami rozwoju rzeczywistości, w końcu trafnością ocen z punktu widzenia budownictwa nowego świata, kształtowania w pełni wolnego człowieka.

Niektórzy badacze starają się przedstawić A. W. Łunaczarskiego jako „liberalizującego" estetę i pomniejszyć tym samym jego zasługi dla budownictwa kultury socjalistycznej, pomniejszyć jego pozycję w dziedzinie partyjnego kierownictwa sztuką i literaturą.

Podkreślając poważną rolę sztuki i literatury w wychowaniu nowego człowieka, A. W. Łunaczarski wcielał w życie wskazania leninowskie o partyjnym kierowaniu działalnością artystyczną w warunkach zwycięstwa socjalizmu. W pracy „Lenin i literaturoznawstwo", na marginesie artykułu Lenina „Organizacja partyjna i literatura", A. W. Łunaczarski pisał: „Mimo iż od czasu napisania tego artykułu minęło ponad ćwierć wieku, nie stracił on do obecnej chwili ani na jotę swego najgłębszego znaczenia. Mało tego, podstawowa zasada partyjności literatury, służąca sprawie socjalistycznej przebudowy świata, w obecnym okresie jest w takim samym stopniu aktualna jak wyrażona w artykule surowa krytyka literatury burżuazyjnej" [38].

Zasada partyjności podnosi rangę sztuki w przekształcaniu świata. Jednak to wcale nie oznacza, że trzeba zamieniać dzieło sztuki w nudne kazanie. A. W. Łunaczarski nieustannie propagował myśli wielkich krytyków — W. G. Bielinskiego, N. G. Czernyszewskiego, G. W. Plechanowa, że dzieło sztuki jedynie wówczas może porwać człowieka, kiedy stworzone

[38] Por. A. W. Łunaczarski, Statii o sowietskoj litieraturie, M. Uczpiedgiz, 1958 str. 70.

jest z wielką siłą artystyczną i talentem. Uważał za poważne wypaczenie i wulgaryzację idei partyjnego kierowania sztuką narzucanie artyście osobistego smaku nawet wtedy, gdy czynią to najwyżej postawione osobistości. O stylu kierowania sztuką ze strony A. W. Łunaczarskiego pisze w swych wspomnieniach K. I. Czukowski: „W głosie Anatola Wasiljewicza nigdy nie dźwięczał ton rozkazujący. Był on mu niepotrzebny, ponieważ jego autorytet wypływał nie tyle z zajmowanego przez niego wysokiego stanowiska, ile z uroku, jego wykształcenia, z płomiennej pasji sztuki, z jego szczerego szacunku dla rozumu ludzkiego i talentu. Nie sposób było nie zachwycać się jego wykwintną zdolnością rozmawiania zarówno z Benua, Dobużyńskim, z Błokiem nawet wówczas, kiedy burzliwie polemizował z nimi, obruszając się na ogólne założenia ich estetyki. Chociaż był ideowym wrogiem symbolizmu, nie oznaczało to wcale, że powinien on nienawidzić samych symbolistów, nazywać ich »zwyrodnialcami«, »wyrzutkami«, prawie, że nie oszustami i odrzucać całkowicie obce mu dzieła, przez nich stworzone... Jednak — zauważa Czukowski — grubo myliłby się ten, kto na skutek wielkodusznych, delikatnych i uczciwych manier zapomniałby, że zasadniczą cechę jego konstrukcji duchowej stanowi wojowniczość, wola walki" [39].

A. W. Łunaczarski był jednym z najbardziej autorytatywnych i utalentowanych przewodników polityki partii we wszystkich aspektach rewolucji kulturalnej. Główny problem, nad którym pracował teoretycznie i praktycznie, zarówno jako Ludowy Komisarz Oświaty i jako wybitny działacz kultury, może być sformułowany w ten sposób: „Rewolucja socjalistyczna i kultura". Całą swoją niespożytą energię, swój wybujały talent poświęcił opracowaniu tego problemu. We wstępie do Zbioru jego dzieł ładnie o tym powiedziano: zajmował się on na co dzień „sprawą wprowadzenia proletariatu w całą kulturę ludzką", wprowadzał masy w świat muzyki, gdzie królował Beethoven, Musorgski, Czajkowski, szkicował po mistrzowsku literackie sylwetki Puszkina, Lermontowa, Hercena, Niekrasowa, Dostojewskiego, Tołstoja, Czechowa, Korolenki, Gorkiego, wskrzeszał potężne postaci klasyków teatru realistycznego: Shakespeare'a, Ostrowskiego, Gribojedowa, czarodziejów pędzla — Rubensa, Rembrandta, Surikowa... A. W. Łunaczarski wiódł swych słuchaczy poprzez skomplikowany labirynt zdobyczy wielowiekowej kultury ludzkiej po drodze do kultury komunizmu, która wchłania w siebie i rozwija wszystko, co najlepsze, co stworzyła kultura świata i jest wyższym stopniem w rozwoju kulturalnym ludzkości.

Tłum. J. Zalewski

[39] Por. „Estieticzeskije wzglady A. W. Łunaczarskiego", Oczerki A. A. Lebiediewa, M. Wyd. „Iskusstwo", 1962, str. 95—96.

BOGDAN SUCHODOLSKI

O PERSPEKTYWACH WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU CZŁOWIEKA

(W pięćdziesięciolecie Rewolucji Październikowej)

Wszechstronny rozwój człowieka jest jednym z zasadniczych problemów komunizmu. Głównym celem produkcji w społeczeństwie komunistycznym ma być zaspokajanie wielorakich, różnorodnych i indywidualnych potrzeb ludzkich, umożliwienie wszystkim ludziom ich wszechstronnego rozwoju.

Problem ten wymaga, być może, bardziej szczegółowego historycznie oświetlenia niż inne punkty komunistycznego programu. Wymaga takiej analizy dlatego, że ideał wszechstronnego rozwoju ludzkiej jednostki jest bardzo starym ideałem i pojawiał się obok różnorakich marzeń na temat opanowania przyrody przez człowieka już we wczesnych okresach historycznego rozwoju. Nie znajdując społecznych warunków dla swej realizacji — pozostawał on pewnego rodzaju wizją poetycką, do której wracali zarówno artyści i pisarze, jak również filozofowie i działacze społeczni w różnoraki sposób. Jakie były warunki i charakter rozwoju człowieka w dotychczasowym procesie historycznym?

W studiach, które Marks poświęcił tej problematyce, pokazana została z całą wyrazistością różnica, jaka zachodziła pomiędzy okresem wspólnoty pierwotnej a późniejszymi okresami historycznego rozwoju. W warunkach wspólnoty pierwotnej można było traktować pracę ludzką jako wyraz potrzeb i zainteresowań poszczególnych jednostek, nie istniały bowiem warunki dla tego przeciwstawienia, jakie ukształtowało się później pomiędzy przymusowymi formami pracy a potrzebami oraz zainteresowaniami ludzi. W warunkach wspólnoty pierwotnej można było traktować także i społeczność ludzką jako rzeczywistą wspólnotę ludzi zamieszkujących na określonym terenie, działających zgodnie wedle potrzeb jednostkowych.

Dalszy rozwój historyczny — jak wskazał Marks — prowadził do usztywnienia zasady podziału pracy, do powiązania jej z zasadą klasowej struktury społecznej. Z racji tego powiązania pewne kategorie pracy zostały w sposób konieczny związane z pewnymi grupami ludzi, a pewne rodzaje przywilejów społecznych, oparte na cudzej pracy, zostały zarezerwowane dla nielicznych grup ludzkich. Podział pracy — jak wskazywał Marks — utracił charakter naturalny, stał się obiektywnym faktem klasowego życia społecznego, podporządkowującym sobie jednostki ludzkie, zmuszającym te jednostki do podejmowania określonych rodzajów pracy i tylko określonych rodzajów pracy, stał się faktem prowadzącym do ostrych przeciwieństw między poszczególnymi klasami społecznymi, związanymi z określonymi rodzajami pracy.

Rozpoczynał się wówczas proces, który Marks nazwał procesem alienacji, proces, w którym praca stawała się obcą człowiekowi, mimo iż była

przez niego wykonywana. Praca stawała się obcą człowiekowi zarówno z tej racji, iż produkt osiągany przez jego pracę przestawał należeć do niego — produkt ten był przywłaszczany przez członków innych klas społecznych — jak i dlatego, że podział pracy w warunkach społeczeństwa klasowego sprawiał, iż poszczególni ludzie pracujący nie mogli w procesie wykonywanej pracy rozwijać się jako ludzie, ale zaczynali być w coraz większym stopniu traktowani jako nieistotny dodatek do maszyny, jako ważny, ale właściwie „nieludzki" element procesu produkcyjnego. Praca, aczkolwiek w rzeczywistości była działalnością ludzi, przestawała być działalnością prawdziwie ludzką.

Marks w swojej analizie deformacji pracy w warunkach społeczeństwa kapitalistycznego pokazał, w jakich formach dokonywa się proces wyobcowania człowieka z pracy, jaką wykonywa, w jakich postaciach praca, która w zasadzie jest jego działalnością, staje się dla niego światem obcym i wrogim, przytłaczającym go swoim ciężarem, likwidującym jego ludzkie dążenie i ludzkie zainteresowanie, pozbawiającym go możliwości ludzkiego rozwoju.

W tych warunkach także, jak wskazał Marks, społeczeństwo przestawało być rzeczywistą wspólnotą ludzi, w której znajdowaliby oni wyraz swoich dążeń i swoich potrzeb, społeczeństwo stawało się obiektywną instytucją zorganizowaną przez klasę panującą, jako aparat określonego ucisku. Kontakty między członkami społeczeństwa przestawały być kontaktami między ludźmi, stawały się przymusowymi formami zależności jednych od drugich, podporządkowania jednych drugim.

W ten sposób człowiek zostawał wyobcowany ze społeczeństwa, podobnie jak zostawał wyobcowany z pracy, którą wykonywał. W tych warunkach, jak stwierdzał Marks, życie ludzkie stawało się tylko *środkiem* do życia, ponieważ to wszystko, co człowiek w swoim życiu wykonywał, musiał wykonywać po to, ażeby zyskać środki dla własnej egzystencji.

W tych warunkach zachodziła coraz większa różnica między jednostką „jako osobowością" a jednostką „przypadkową". Jednostka jako osobowość obejmowała to wszystko, co „ludzkie" w człowieku, jednostka przypadkowa była wynikiem tej społecznej sytuacji, w jakiej się dany człowiek znalazł, tej pracy, którą musiał wykonywać z racji klasowych warunków, w jakich realizowało się życie społeczne, wynikiem tych sytuacji zawodowych i społecznych, przypadkowych w stosunku do wszystkiego, co ludzkie, ale rzeczywiście wyznających jego rzeczywiste życie.

Na tym tle w filozofii Marksa ukazane zostało przeciwieństwo pomiędzy „człowiekiem prawdziwym" i „człowiekiem rzeczywistym". Człowiek prawdziwy to ten, który realizuje w swoim życiu wszystkie ludzkie wartości, to wszystko, do czego człowiek jest zdolny, to wszystko, co może i powinien osiągnąć, ale ten „człowiek prawdziwy" w warunkach ustroju klasowego nie mógł istnieć.

Jego miejsce zajmował „człowiek rzeczywisty", to znaczy ten, który istniał konkretnie i rzeczywiście i w którym wszystko to, co ludzkie, było zaprzeczone i zniszczone, podporządkowane nieludzkim i wrogim warunkom obiektywnego życia, zarówno w zakresie pracy, jak i w zakresie organizacji społecznej.

Marks, ukazując ten konflikt między człowiekiem prawdziwym a człowiekiem rzeczywistym, i stwierdzając, iż człowiek rzeczywiście istniejący nie jest człowiekiem prawdziwym, a ten, który byłby człowiekiem prawdziwym, nie może istnieć — dokonywał wielkiego podsumowania najgłębszych dążeń europejskiego humanizmu, rozwijającego się w ciągu stulecia.

Bo właśnie ten konflikt między człowiekiem prawdziwym i człowiekiem rzeczywistym był po raz pierwszy w kulturze europejskiej sformułowany przez humanistów Odrodzenia i nie bez racji Marks tak często i tak wielokrotnie nawracał do tej właśnie epoki. Właśnie w okresie Odrodzenia, w warunkach, w których wydawało się, iż ludzie uzyskują swoje wyzwolenie spod władzy kościelnej, spod władzy religii, okazywało się, że równocześnie pozostają oni w niewoli swojego własnego społecznego świata, w niewoli swoich własnych instytucji społecznych i prawnych, w niewoli własnego społecznego środowiska. Humanizm, któremu udało się uwolnić człowieka z więzów religii i kościoła (przynajmniej w pewnych dość znacznych rozmiarach), ponosił w okresie Odrodzenia klęskę w tych wszystkich przypadkach, w których pragnął wyzwolenia człowieka z nieludzkich warunków społecznego istnienia.

Poczynając od tej krytyki społeczeństwa, jaką dał Erazm z Rotterdamu w „Pochwale głupoty", kiedy pokazywał, iż nie ma w tym świecie miejsca dla prawdziwego człowieka, a kończąc na sztuce Cervantesa i Szekspira, ten właśnie motyw stale powracał. Cervantes w swoim „Don Kichocie" starał się pokazać, jak dramatyczny i komiczny zarazem jest konflikt między człowiekiem, który chce żyć życiem prawdziwie ludzkim, a ówczesnym społeczeństwem, w którym nie istnieją warunki dla tego ludzkiego życia. Podobnie Szekspir w swoich dramatach pokazywał przede wszystkim, jak prawdziwy człowiek, np. Hamlet, musi w tym świecie antyhumanistycznym stawać się obłąkanym, dlatego że cały ten świat idzie przeciwko temu wszystkiemu, co ludzkie. I to była także myśl, którą utopiści Renesansu od Morusa do Campanelli przedstawiali w swych wizjach przyszłości. W tych warunkach życia, jakie istniały w ówczesnej Anglii — mówił Morus — nie było możliwości, aby człowiek się rozwijał, możliwe to było tylko w perspektywach utopii i podobnie — na schyłku Odrodzenia sądził Campanella, że człowiek prawdziwie będzie mógł się rozwijać w „państwie słońca" czy w „mieście słońca", które nie istnieje w rzeczywistości.

Podobnie malarze tego okresu uważali, że najistotniejszy konflikt, jaki zachodzi w epoce Odrodzenia, to konflikt między człowiekiem, który,

strząsając z siebie więzi kościelno-klerykalne, zapragnął żyć po ludzku i swobodnie, a natknął się na nieludzkie warunki społecznego życia, podporządkowujące jego istnienie władzy pieniądza i feudalnych przeżytków i likwidujące jego człowieczeństwo.

Naukowa analiza Marksa, pokazująca proces wywłaszczenia ludzi z ich człowieczeństwa w warunkach rozwoju kapitalistycznego systemu przez pracę najemną i przez organizację przymusu społecznego, była więc podsumowaniem wielkiego dorobku europejskiego humanizmu, a zwłaszcza jego spostrzeżenia, iż tragiczny konflikt istnieje w rzeczywistości między człowiekiem i jego światem.

Problem wszechstronnego rozwoju człowieka podjęty przez Marksa był więc od wieków problemem przyszłościowego ideału, tematem utopijnych nadziei, myślą o szczęśliwych warunkach, w których między prawdziwym a rzeczywistym człowiekiem nie będzie zachodził konflikt, o tych warunkach, w których prawdziwy człowiek będzie mógł być zrealizowany w rzeczywistości społecznej, tzn. będzie mógł się stać człowiekiem rzeczywistym lub, mówiąc odwrotnie, o tych warunkach społecznych, w których człowiek rzeczywiście istniejący będzie mógł rozwijać wszystkie swe prawdziwie ludzkie właściwości, będzie się stawał rzeczywiście człowiekiem prawdziwym.

Marks w swoich analizach naukowych dał jednak nie tylko obraz negatywny i krytyczny społeczeństwa kapitalistycznego, wywłaszczającego ludzi z ich człowieczeństwa, ale dał równocześnie obraz pozytywny, pokazujący perspektywy przezwyciężenia alienacji, przezwyciężenia tego wywłaszczenia. Wskazał on, iż może być odwrócony proces, który istniał dotychczas, a który polegał na przemianie sił osobowych w siły rzeczowe, i że jednostki ludzkie mogą znowu podporządkować sobie społeczne warunki swego życia i społeczne warunki swej pracy. Wtedy będzie mogła powstać na miejsce społeczeństwa pozornego rzeczywista wspólnota ludzi i na miejsce człowieka, który zużywa swoje całe życie po to, aby zdobyć środki do życia, będzie mógł powstać człowiek, który zużywa swoje życie, jako wyraz własnej osobowości, własnych potrzeb twórczych i własnego działania.

Warunkiem przezwyciężenia alienacji, warunkiem przezwyciężenia stosunków wywłaszczających człowieka z jego człowieczeństwa — zdaniem Marksa — jest zwycięstwo tej klasy społecznej, która właśnie przez ustrój kapitalistyczny była wywłaszczona ze wszystkiego, a równocześnie i rozkwit techniki pozwalającej temu nowemu społeczeństwu zapanować nad siłami przyrody w sposób nieporównanie bardziej doskonały, niż miało to miejsce dotychczas.

Rewolucja Październikowa ten właśnie program miała realizować. Ale jeśli o programie wszechstronnego rozwoju człowieka mówi się z takim naciskiem dopiero w programie KPZR z roku 1961, a nie mówiło się o tym

z podobnym naciskiem w pierwszym okresie po Rewolucji Październikowej, to istniały ważne historyczne przyczyny tego faktu.

Rewolucja Październikowa stawiała przed społeczeństwem radzieckim przede wszystkim zadanie umocnienia rewolucji i jej obrony przed interwencją krajów kapitalistycznych, a następnie zadanie stworzenia samych podstaw socjalistycznego społeczeństwa, zdobycia się na ogromny wysiłek mający przezwyciężyć dotychczasowe zacofanie gospodarcze i kulturalne szerokich mas. Zrobienie tego pierwszego, a więc trudnego kroku naprzód wymagało mobilizacji wszystkich i całej energii, wymagało wprzęgnięcia człowieka do wszelkich zadań społecznych, nawet bez względu na jego osobiste życie czy jego osobiste potrzeby.

Łunaczarski bardzo trafnie widział tę właśnie specjalną sytuację, jaka w pierwszym okresie po Rewolucji Październikowej istniała, i dlatego kiedy mówił o zadaniach wychowawczych szkoły radzieckiej w roku 1928, stwierdzał: „Rzeczywiście harmonijnemu człowiekowi, w harmonijnym społeczeństwie nie będzie potrzebna krew ani okrucieństwa. Jeśli jednak my, nie zważając na czas, nie wyrobimy w dziecku charakteru bojownika, przeszkodzi to nam w stworzeniu bardzo wielu rzeczy, przeszkodzi w utworzeniu harmonijnego społeczeństwa. Naszych wrogów klasowych i tysiące innych przeszkód trzeba pokonywać w wytężonej pracy i walce. Potrzebny nam jest człowiek intensywnego dążenia, intensywnej krytyki, zdolny do olbrzymiego wysiłku, do największego poświęcenia. My przewidujemy harmonijne cele, ale w procesie walki musimy być inni. Trzeba odróżniać socjalizm w procesie walki i socjalizm zwycięski. Socjalizm zwycięski to społeczeństwo bezklasowe, a socjalizm w procesie walki — to uciśniona ludzkość, która zrywa swe pęta złożone z żywych ciał i z żywej świadomości wrogów klasowych".

W tych warunkach ideał wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka wydawał się ważnym, ale i dalekim jeszcze ideałem społeczeństwa budującego socjalizm, umacniającego owoce rewolucji w codziennej i trudnej walce o jej zabezpieczenie.

I z tej racji — dopiero w warunkach socjalizmu, który odniósł swe podstawowe zwycięstwa i który w swych podstawowych możliwościach życia nie jest już zagrożony przez wrogów wewnętrznych i przez wrogów zewnętrznych tak, jak był zagrożony w okresie budowania rewolucji, dopiero w warunkach społeczeństwa socjalistycznego zwycięskiego pojawia się ze szczególnym naciskiem formułowany program wszechstronnego i harmonijnego człowieka, jako program przejścia do komunizmu.

Przejście od socjalizmu do komunizmu nie będzie miało charakteru przejścia rewolucyjnego; będzie się ono dokonywać ewolucyjnie jako przerastanie społecznych stosunków socjalistycznych w społeczne stosunki komunistyczne i będzie równocześnie procesem coraz silniejszego akcentowania doniosłości tej właśnie sprawy wszechstronnego rozwoju wszystkich ludzi.

Jakie są zatem perspektywy wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka w komunizmie?

To, co wydaje się szczególnie ważne, polega na pokazaniu obopólnych zależności, na pokazaniu, iż wszechstronny rozwój człowieka możliwy jest tylko jako wynik określonych warunków społecznych i technicznych, ale i odwrotnie, dalszy rozwój określonych warunków społecznych, technicznych możliwy jest tylko jako wynik wszechstronnego rozwoju ludzi. Wszechstronny rozwój człowieka nie jest pewnego rodzaju „nieodpłatnym świadczeniem" społeczeństwa dla ludzkich jednostek. Wszechstronny rozwój ludzi będzie się stawał jednym z zasadniczych i coraz ważniejszych czynników dalszego rozwoju społecznego, gospodarczego i technicznego. Wszechstronny rozwój człowieka nie jest więc tylko darem, jaki społeczeństwo komunistyczne przekazuje swoim członkom, jest on równocześnie nowym, ale zasadniczym czynnikiem jego dalszego rozwoju.

Rozważmy teraz trochę dokładniej, jakie warunki umożliwiają wszechstronny rozwój ludzi, a następnie, jakie są społeczne skutki ich wszechstronnego rozwoju.

Jakie są warunki umożliwiające ten rozwój?

Są to historyczne zdobycze społeczne, osiągnięte przez rewolucję socjalistyczną w Związku Radzieckim, takie jak: wolność od wyzysku, wolność od bezrobocia, od nędzy, od dyskryminacji. To jest zespół warunków typu negatywnego, typu zabezpieczającego, warunków podstawowo ważnych, jednak o charakterze raczej chroniącym tylko człowieka przed sytuacjami, w których jego rozwój wszechstronny byłby w ogóle niemożliwy. Rzecz jasna, że w warunkach, w których panuje wyzysk i bezrobocie, w warunkach, w których masy ludzkie są zagrożone nędzą lub żyją w nędzy, w warunkach, w których są zagrożone dyskryminacją religijną, rasową czy narodowościową — wszechstronny rozwój każdej jednostki ludzkiej jest niemożliwy.

Obok tych warunków powstają warunki pozytywne. Wśród tych warunków pozytywnych najważniejsze są przemiany ludzkiej pracy, związane z postępem naukowo-technicznym i rozwojem socjalistycznych stosunków produkcji.

Drugi z tych warunków, socjalistyczne stosunki produkcji, zrealizowany został stosunkowo już dawno, ale nie był to warunek wystarczający do tego, aby praca ludzka zyskała w pełni nowy charakter. Wprawdzie robotnik pracujący w przedsiębiorstwie, które jest własnością całego narodu, a nie własnością indywidualnego kapitalisty, znajduje się w społecznych warunkach sprzyjających temu, ażeby czuł się on pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, gdyż może mieć poczucie, iż jego praca produkcyjna idzie na dobro całego narodu, a nie dla indywidualnego zysku przedsiębiorcy. Jednak jak długo postęp naukowo-techniczny nie osiągnął należytego poziomu, tak długo i w tych socjalistycznych warunkach produkcji istniały rodzaje pracy niezmiernie ciężkiej dla ludzi, rodzaje pra-

cy, których wykonywanie nie mogło się wiązać z rozwojem ludzkich zdolności i zainteresowań. Dopiero w miarę tego jak postęp naukowo-techniczny osiągnął odpowiedni poziom, zaczynało się stawać możliwe przekazywanie maszynom tych wszystkich rodzajów pracy, które miały charakter nieludzki bądź ze względu na to, że wymagały wielkiego wysiłku fizycznego, bądź ze względu na to, że były nużące i monotonne. W tych dopiero naukowo-technicznych warunkach stawało się możliwe, aby praca każdego człowieka zaczynała zyskiwać wartości rzeczywiście ludzkie.

Perspektywy dalszego postępu naukowo-technicznego, zwłaszcza perspektywy automatyzacji, pozwalają przypuszczać, iż w najbliższym okresie praca coraz większej liczby ludzi będzie pracą bardziej ludzką, niż to było możliwe dotychczas, to znaczy pracą wymagającą większego wykształcenia, większej odpowiedzialności, pracą o charakterze technicznym i naukowym, oraz że równocześnie będzie likwidowany rozdział między pracą umysłową a pracą fizyczną, między warunkami życia w mieście i warunkami życia na wsi.

Nauka stanie się w pełnym znaczeniu tego słowa siłą wytwórczą, co oznacza, iż w działalności produkcyjnej ludzi będzie miejsce na to wszystko, co dotychczas znajdowało się jedynie w laboratoriach naukowych. Dotychczas istniał ostry przedział między pracą badawczą, prowadzoną w laboratoriach, i pracą wytwórczą, prowadzoną w ośrodkach produkcyjnych, ostry rozdział między pracownikami zajętymi w laboratoriach naukowych obserwacją i badaniem a pracownikami zajętymi w ośrodkach produkcyjnych wytwarzaniem określonych dóbr.

Kiedy się mówi, że nauka stanie się podstawową siłą wytwórczą, ma się na myśli przezwyciężenie tej różnicy, ma się na myśli fakt, iż praca produkcyjna będzie nie tylko zastosowywaniem w produkcji wyników badań naukowych, robionych gdzie indziej, ale będzie równocześnie pracą związaną z obserwacjami typu badawczo-naukowego. Z tej racji — jak wiadomo — zmierzamy do tego, ażeby w wielu ośrodkach produkcyjnych, zarówno rolnych jak i przemysłowych, organizować instytucje badawcze i laboratoria, ażeby wiązać pracowników produkcyjnych z nauką.

Jest to zupełnie nowy sposób wiązania pracowników produkcyjnych z nauką, sposób polegający nie na tym, że oni będą tylko zastosowywali osiągnięcia i wynalazki dokonane przez innych, ale że w pewnym stopniu również i oni sami stawać się będą odkrywcami i wynalazcami w toku pracy produkcyjno-badawczej, jaką będą prowadzili.

Te przekształcenia pokazują, iż pracujący człowiek w coraz mniejszym stopniu będzie „siłą produkcyjną", w coraz większym zaś stopniu będzie rzeczywistym panem sił produkcyjnych, że w coraz mniejszym stopniu będzie on takim lub innym dodatkiem do maszyny, a w coraz większym stopniu będzie kierownikiem procesów produkcyjnych, wykonywanych przez maszyny, a organizowanych i nadzorowanych przez ludzi.

Równocześnie dokonywać się będzie zasadnicza przemiana dotycząca społecznych warunków wynagrodzenia za pracę. Prawdopodobnie indywidualny zarobek będzie w coraz mniejszym stopniu zasadniczym czynnikiem zachęcającym człowieka do pracy. W warunkach społeczeństwa komunistycznego cały szereg tych dóbr, za które dziś jednostka ludzka musiała płacić, będzie jej przydzielanych w trybie społecznego rozdziału dochodu narodowego, będzie jej przekazywanych jako bezpłatne świadczenie społeczne. W budżecie człowieka te właśnie społeczne świadczenia bezpłatne będą zyskiwały coraz większe znaczenie, podczas gdy jego indywidualny zarobek w postaci zapłaty za pracę będzie miał znaczenie proporcjonalnie coraz mniejsze. W tym sensie coraz większe znaczenie wśród motywów skłaniających człowieka do pracy będą zyskiwały względy moralne, a nie względy materialne.

Przymus materialny, jaki dotychczas kierował człowieka do pracy, przymus w postaci walki o byt i konieczność zdobycia środków do życia, będzie w coraz to większym stopniu zdejmowany z pracy ludzkiej. W tym znaczeniu odsłaniają się perspektywy, w których praca ludzka będzie nie tyle środkiem utrzymania człowieka, ile wyrazem jego twórczych potrzeb, wyrazem jego społecznego uczestnictwa.

Jest jasne, że praca, która wykonywana jest jedynie jako źródło zarobku, nie może zapewnić wszechstronnego rozwoju człowieka, jest dla niego niejednokrotnie obcym elementem, koniecznością, której się ulega po to, aby żyć, ale w której nie znajduje się możliwości dla osobistej ekspresji. I jest jasne, że z chwilą, gdy praca człowieka w coraz mniejszym stopniu będzie miała tę rolę środka w walce o byt, a stawać się będzie wyrazem twórczych potrzeb człowieka, jego społecznego uczestnictwa, tym bardziej będzie ona mogła służyć jego wszechstronnemu rozwojowi, ponieważ w większym stopniu będzie ona wyrażała jego osobowość, jego zamiłowania, jego zainteresowania, jego potrzeby. Zdejmowanie z pracy ludzkiej wszystkich form przymusu, którymi dotychczas była ona napiętnowana, stanie się równocześnie stworzeniem warunków, w których praca ludzka, jaka dotychczas dla wielu setek tysięcy ludzi była ciężarem, stawać się dla nich będzie rzeczywistym wyrazem ich osobowego ludzkiego życia.

Wreszcie, do tych warunków umożliwiających wszechstronny rozwój człowieka trzeba zaliczyć postęp techniczny, skracający dzień i tydzień pracy. Postęp techniczny pozwala ludziom dysponować większym wymiarem czasu wolnego od pracy. Ale czas wolny od pracy nie będzie tylko takim czasem, w którym jednostka robi, cokolwiek zechce, bez żadnych wynikających stąd korzyści społecznych, ale wręcz przeciwnie, to, co jednostki ludzkie będą czynić z czasem wolnym od pracy, będzie się stawało w społeczeństwie komunistycznym jednym z bardzo ważnych czynników dalszego rozwoju naukowego, technicznego i społecznego.

Skracanie dnia pracy i skracanie tygodnia pracy będzie stwarzało dla

coraz większej liczby ludzi warunki do tego, ażeby mogli oni uczestniczyć w kulturze, uczestniczyć w nauce, uczestniczyć w twórczości różnorakiego rodzaju, rozwijać się wszechstronnie w zakresach, które nie są objęte ich pracą zawodową.

W warunkach, w których praca zawodowa wypełniała cały czas człowieka, rozwój jego musiał się mieścić w tych granicach, w jakich został wyznaczony przez wybrany zawód. W sytuacji, w której człowiek dysponować będzie dość znaczną ilością wolnego czasu, możliwość jego wszechstronnego rozwoju, wykraczającego poza ciasny teren jego specjalizacji — staje się realną możliwością.

Wreszcie do warunków tego wszechstronnego rozwoju należy zaliczyć udział wszystkich ludzi w działalności społecznej, w kierowaniu sprawami społecznymi. Demokracja socjalistyczna przewiduje różnego rodzaju formy, dzięki którym coraz większa liczba ludzi miałaby być powoływana do organów kierujących życiem społecznym. Przewiduje się w organach kierowniczych pewnego rodzaju zmienność, rotację ludzi, a przewiduje się tak po to, ażeby coraz więcej ludzi mogło przechodzić przez szkołę rządzenia państwem.

Z punktu widzenia społecznego i politycznego postulat ten zabezpiecza rozwój socjalistycznej demokracji. Z punktu widzenia wszechstronnego rozwoju, którym się zajmujemy w tej chwili — jest to jeden z warunków, dzięki któremu coraz większa liczba ludzi może rozwijać swą osobowość nie tylko w zakresie działalności zawodowej i nie tylko w zakresie uczestnictwa kulturalnego, ale równocześnie i w zakresie uczestnictwa społecznego, w zakresie społecznej działalności i społecznej odpowiedzialności kierowniczej.

Jest to więc jeszcze jeden ważny element, rozszerzający wachlarz możliwości rozwoju ludzi w ustroju komunistycznym.

Reasumując, stwierdzamy więc, że wchodzimy w ten etap rozwoju rewolucji socjalistycznej, w którym stworzone zostają warunki społeczne i techniczne pozwalające na to, aby coraz większa liczba ludzi mogła wszechstronnie się rozwijać.

Przechodzę z kolei do problemów związanych z odwróceniem tej zależności, jaką przyjmuje się zazwyczaj między rozwojem społecznym a wszechstronnym rozwojem ludzi. Chodzi o to, że w dalszym rozwoju społecznym bardzo wiele zależeć będzie od wszechstronnego rozwoju ludzi. Jeśli bowiem rozwój społeczeństwa komunistycznego ma być rozwojem społeczeństwa, w którym władza rzeczy nad ludźmi będzie coraz mniejsza, a władza ludzi nad rzeczami coraz większa, to w tych warunkach czynnikiem decydującym o dalszym rozwoju społecznym będzie się stawało to, jakimi stawać się będą sami ludzie.

W warunkach, w których rozwój społeczny miał raczej charakter władzy rzeczy nad ludźmi, ludzie stanowili element podporządkowany, w wielu przypadkach niewolniczy. W sytuacji, w której ludzie stają się twór-

cami swego społecznego świata, jakość człowieka staje się jednym z jego zasadniczych czynników. Staje się ona jednym z zasadniczych czynników także i dlatego, że różnica między socjalizmem i komunizmem polega — jak to się lapidarnie formułuje — na tym, że w socjalizmie daje się ludziom wynagrodzenie według pracy, podczas gdy w komunizmie wszyscy będą otrzymywać „wedle potrzeb". Ale pracować wedle potrzeb, a nie wedle przymusu, korzystać ze świadczeń społecznych wedle potrzeb, a nie wedle wniesionej pracy — ta zasada zakłada wysoki poziom tych potrzeb i ich wieloraką wartość. Im wyższe, bardziej różnorodne, bardziej cenne będą potrzeby ludzi, tym lepszym motorem społeczno-gospodarczego rozwoju będą się one stawać. Wszechstronny rozwój ludzi stawać się będzie warunkiem dalszego rozwoju społeczno-gospodarczego. Właśnie dlatego od podnoszenia poziomu kulturalnego ludności zależy w ogromnym stopniu wzrost sił wytwórczych, postęp techniki i organizacji produkcji, zwiększenie aktywności mas pracujących, rozwój demokratycznych podstaw samorządu, cała komunistyczna przebudowa życia.

Postęp wysoko kwalifikowanej pracy zależy od ludzi, od ich przygotowania i ich zamiłowania. Jak długo praca była pracą niewykwalifikowanych ludzi postawionych przy taśmie, tak długo ani zamiłowania, ani wykształcenie mas nie stawały się ważnym czynnikiem produkcyjnym. W Zakładach Forda szczycono się kiedyś tym, iż pracować w nich może każdy bez względu na wykształcenie i zamiłowanie, bo praca robotnika nie wymagała ani wykształcenia, ani zamiłowania; wręcz przeciwnie, wykształcenie i zamiłowanie byłyby przeszkodą w tego rodzaju pracy. Ale w warunkach komunistycznych, w których praca ludzi będzie niemal we wszystkich przypadkach pracą wysoko kwalifikowanych specjalistów, rola wykształcenia i zamiłowania staje się decydującą. W tych warunkach bez silnego nacisku na zamiłowanie i wykształcenie praca ludzka nie będzie się udawać.

W społecznych warunkach dyktatury, np. dyktatury faszystowskiej, społeczne przygotowanie ludzi do życia zbiorowego jest niepotrzebne; nawet wręcz przeciwnie, jest ono szkodliwe i niebezpieczne; ale postęp socjalistycznej demokracji zależy od kadry ludzkiej, wymaga przygotowania do zadań, jakie mają być w komunizmie spełnione, do decentralizacji i samorządu, do przejęcia przez organizacje samorządowe aparatu biurokratycznego w zakresie wielu zadań i wielu odpowiedzialności. W tych warunkach przygotowanie ludzi zdolnych do społecznego współdziałania i do społecznego kierownictwa staje się czynnikiem zasadniczym.

To samo można powiedzieć o rozwoju kultury. Jak długo rozwój kultury był limitowany przez środki finansowe tych, którzy chcieli na kulturze zarabiać, lub tych, którzy chcieli sobie dobra kulturalne kupować — tak długo rzeczywisty poziom kulturalny tych ludzi był dość obojętny. Natomiast w społeczeństwie komunistycznym postęp socjalistycznej kultury zależeć będzie od jakości potrzeb ludzkich. Kultura socjalistyczna, to zna-

czy kultura naukowa i artystyczna, będzie rozwijać się tym lepiej i tym żywiej, im żywsze, głębsze i bardziej wartościowe kulturalnie będą ludzkie potrzeby. Jeśli kultura ma być udostępniona szerokim masom, to od poziomu kulturalnego szerokich mas zależy przyszła jakość tej kultury.

Te przykłady — pracy ludzkiej, udziału w życiu społecznym i udziału w kulturze — pokazują, iż w warunkach społeczeństwa komunistycznego rozwój człowieka — jego wszechstronny rozwój naukowy, zawodowy, kulturalny i społeczny — staje się jednym z zasadniczych warunków dalszych przemian i dalszego postępu społecznego.

Gdy w warunkach kapitalistycznych klasowa struktura społeczeństwa i alienowana praca rozwijały się według wszelkich „obiektywnych" praw fetyszyzmu, tzn. niezależnie od społecznej woli ludzi i ich społecznych dążeń, niezależnie od ich „ludzkiej" wartości, to społeczeństwo i praca w warunkach komunistycznych, tzn. w warunkach, w których z ludzi będą spadać różnorakie więzy przymusu materialnego i administracyjnego — będzie w coraz większym stopniu wymagała ludzi wszechstronnie rozwiniętych, bo tylko tacy ludzie będą mogli udźwignąć ciężar zadań produkcyjnych, społecznych i kulturalnych.

Mamy zatem do czynienia z zasadniczym przełomem w dotychczasowych dziejach, z zasadniczą zmianą w zakresie czynników rządzących rozwojem społecznym. Jak nauka staje się siłą wytwórczą — podobnie czymś w rodzaju „siły wytwórczej" społeczeństwa przyszłości będzie wszechstronny rozwój ludzi.

W dotychczasowych dziejach kultury było zawsze tak, iż to, co jednostki ludzkie robiły ze sobą i to, jak je wychowano, było marginesem społecznego życia. Niektóre jednostki ludzkie znajdowały się w tym szczęśliwym położeniu, że miały przywilej korzystania wedle własnych zamiłowań z niektórych dóbr, inne były w tym nieszczęśliwym położeniu, że tego przywileju nie miały. Dla jednych i drugich jednostek to, co robiły w zakresie swego rozwoju, było nieważne dla ich zawodowego, społecznego, gospodarczego, politycznego życia. Ten rozwój miał charakter raczej rozwoju rzeczowego, któremu ludzie byli podporządkowani, a którego nie byli świadomymi organizatorami i kierownikami.

Kiedy dziś mówimy, że w społeczeństwie komunistycznym ludzie w coraz większym stopniu będą twórcami swego społecznego świata, jeśli mówimy dzisiaj, że stosunki rzeczowe, jakie dotychczas przytłaczały ludzi, będą odtąd w coraz większym stopniu przez ludzi organizowane dla ich potrzeb i dla ich planów społecznego rozwoju, to mówimy tym samym, iż wszechstronny rozwój człowieka staje się nie tylko dobrem, jakie jednostka osiąga w społeczeństwie komunistycznym, ale i zasadniczym czynnikiem jego dalszego rozwoju.

ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE PODSTAWY FUNKCJONOWANIA RADZIECKIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ OKRESU 1932—1958

1. Model dydaktyczny radzieckiej szkoły w latach 1917 — 1931

Przewrót był wszechobejmujący i strukturalny. W ciągu 15 lat cały świat cywilizowany z zapartym tchem przyglądał się politycznym, ekonomicznym, moralnym, technicznym i kulturalnym przemianom w nowo ukształtowanym i wciąż kształtującym się państwie radzieckim. Przyglądał się i oczekiwał z niepokojem konsekwencji stąd wynikających nie tylko dla Związku Radzieckiego, lecz dla reszty społeczeństw i państw powstałych po pierwszej wojnie światowej. Dotyczyło to oczywiście także tak znamiennego i dominującego elementu przewrotu, jakim jest oświata i szkoła radziecka po Rewolucji Październikowej.

Na ogół, zarówno w owych latach burzy i naporu, jak i dzisiaj, w okresie przewartościowania wszystkich wartości, po 50 latach tak bardzo bogatych doświadczeń, przewrót w radzieckim systemie edukacyjnym ujawniał się i zarysowywał przede wszystkim w implikacjach politycznych, ekonomicznych, ideologicznych, moralnych, partyjnych, emocjonalnych.

Nowości i nowatorstwo, świeżość powiewu — i zaprzeczenie wszystkiemu, co było stare, zmurszałe i burżuazyjne, wszystko, co było tradycyjne w szkole i w wychowaniu — już podówczas, jak i po dziś dzień przesłoniło i przesłania istotę rzeczy wszelkiej edukacji, spychając wprost na krańce pola widzenia fundamentalną wręcz i kapitalną problematykę organizacyjnych i dydaktycznych podstaw funkcjonowania radzieckiej szkoły lat 1917—1932.

Teoria i praktyka kształcenia, teoria i praktyka nauczania jest na dobrą sprawę w wielkich i źródłowych nawet monografiach historyczno-pedagogicznych, obejmujących okres 1917—1932, wciąż skrzętnie pomijana. Wielkie i porywające postacie tego okresu: Łunaczarski i Szacki, Błonski i Krupska, Szulgin i Pistrak, występują na kartach owych monografii, jak zresztą i w pracach przyczynkarskich, dotyczących lat 1917—1932, jako rzecznicy rewolucyjnego rozmachu, postępu, nowatorstwa, oryginalności, śmiałości myśli i czynu, szlachetności i wielkiego stopnia zaangażowania się, uporu i bezwzględnego oddania kierunkom natarcia Rewolucji Październikowej. Nie znane są natomiast lub bardzo mało komu znane, przeważnie nieprecyzyjnie sformułowane lub wręcz całkowicie pomijane podstawowe twierdzenia i założenia ich myśli dydaktycznej, metodycznej, a więc postulaty, normy, aksjomaty i zbiory postulatów teorii kształcenia, którymi pedagogika, dydaktyka zwłaszcza i polityka oświatowa owego okresu się kierowała. Tymczasem bez znajomości teorii kształcenia, bez

znajomości dydaktyki owego okresu nie można zrozumieć sensu i kierunku natarcia radzieckiej reformy szkolnej po 1932 roku, tej reformy mianowicie, której założenia organizacyjne, dydaktyczne i metodyczne przejęła m. in. nasza pedagogika i nasza polityka oświatowa po 1945 roku. Dotąd nie odtworzono należycie, w oparciu o długie i żmudne studia, prac teoretycznych i materiałów okresu 1917—1932 istoty dydaktycznej teorii kształcenia owego okresu [1].

Podstawowe twierdzenia dydaktyki oraz praktyki nauczania owego okresu można, dążąc do syntezy, lakonicznie ująć następująco:

a) System brygadowo-produkcyjno-usługowy staje się jedynym, panującym, a więc wyłącznym systemem dydaktycznym szkoły w państwie robotników i chłopów. Jest to uzasadnione zresztą nie tylko tym, że szkoła w państwie proletariackim staje się szkołą pracy produkcyjnej, lecz tym także, że

b) System brygadowo-produkcyjno-usługowy zawiera w sobie zarówno problematykę techniczną, gospodarczą i usługową, jak i humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą.

c) Procesowi kształtowania się (wyłączności) systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego towarzyszył nieodwracalnie i całkowicie zmierzch i upadek tradycyjnego systemu nauczania, z tradycyjną, werbalną, pasywną, pamięciową szkołą: systemu klasowo-lekcyjnego. Często w związku z tym wspomina się teoretyków i teorię obumierania szkoły. Ale rzadko dostrzega się, że mamy tu do czynienia nie z teorią obumarcia szkoły w ogóle, lecz z faktyczną negacją i z faktycznym zniweczeniem jednego z jej podstawowych systemów — systemu klasowo-lekcyjnego.

d) Centralną figurą procesu nauczania jest uczeń — jako homo faber.

e) W warunkach rozkładu i upadku systemu klasowo-lekcyjnego znika z pola widzenia nauczyciel. Ale znowu ma się na myśli nauczyciela, który tkwił w klasie, a więc nauczyciela tradycyjnego, zachowawczego reprezentanta i symbol konserwatywnego systemu edukacyjnego. Uczeń homo faber, który porzuca ławę i książkę, staje w obliczu zupełnie nowego nauczyciela: jest to nauczyciel pracy produkcyjnej, a więc majster, technik, inżynier, rolnik, agronom, agrobiolog, architekt, zootechnik.

f) Praca wytwórcza i działanie stanowią podstawową formę uczenia się i nauczania. A więc nie lekcja, lecz praca produkcyjna, działanie — eksperymentowanie, gospodarowanie, doświadczenia różnego rodzaju są źródłem wszelkiej wiedzy uczniowskiej.

g) Aktywność i samodzielność — oto kapitalne zasady nauczania i uczenia, a nie zasady nauczania burżuazyjnej, XIX-wiecznej reinowsko-carskiej dydaktyki, systematyczność i logiczna kolejność. Dlatego rozwiąży-

[1] Właśnie z tego punktu widzenia przeprowadzona została analiza działalności Łunaczarskiego — jako ministra oświaty oraz Krupskiej i Błonskiego — czołowych teoretyków i organizatorów szkolnictwa radzieckiego w mojej książce: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Warszawa 1967, wyd. II.

wanie coraz to nowych projektów techniczno-gospodarczych, formułowanie i wcielanie w życie coraz to nowych zamierzeń i zadań gospodarczych i społecznych, zrodzonych z problemów, z codziennych wydarzeń życia, które podsuwają uczniom bliższe i dalsze środowisko społeczne, bliższe i dalsze wydarzenia polityczno-ekonomiczne, bliższe i dalsze zjawiska przyrodnicze oraz techniczne, stanowią główną istotę procesu dydaktycznego i odbywają się właśnie w oparciu o zasadę aktywności i samodzielności.

h) Żywa przyroda, autentyczna technika i rewolucyjne społeczeństwo — razem wzięte jako kompleks — zastępują podręcznik szkolny. W ten sposób w warunkach obumierania szkoły, faktycznie zaś biorąc, w warunkach rozpadu systemu klasowo-lekcyjnego, przestaje odgrywać jakąkolwiek rolę podstawowy w tym systemie środek nauczania — podręcznik szkolny. Albowiem żywe zjawiska przyrodnicze, patos budownictwa technicznego, przewrót w życiu społecznym stają się dla młodzieży szkolnej otwartą księgą. Z tej otwartej księgi — tym razem i odtąd bez przenośni, dzięki wrodzonej ciekawości i aktywności oraz własnym zrozumiałym dla okresu szkolnego zainteresowaniom i dociekliwości — młodzież „odczytuje" wiadomości i „wydobywa" wiedzę, uczy się więc i kształci.

i) Treści życia społecznego, przyrodniczego i techniczno-gospodarczego, w których procesie uwikłane są bezpośrednie zainteresowania i doświadczenia życiowe dzieci i młodzieży — eliminują programy nauczania (wraz z podręcznikiem) stanowiąc tym samym jedyne i prawdziwe źródło wiedzy uczniowskiej, determinując jednocześnie cały proces nauczania i uczenia się.

j) Proces nauczania i uczenia się ma charakter łączny, kompleksowy, integralny, globalny. I takie też muszą wobec tego być metody nauczania wszelkiego przedmiotu i na każdym szczeblu dydaktycznym, począwszy od szczebla elementarnego, a skończywszy na najwyższym. Dlaczego? Dlatego, że bliższe i dalsze środowisko społeczne, przyrodnicze i techniczne stanowi w ostatecznym rachunku zawsze jakąś strukturę, jest kompleksem. Wszelkie zjawiska społeczne, przyrodnicze i techniczne, fakty i procesy, które się na te zjawiska składają, występują zawsze i wszędzie całościowo, globalnie, kompleksowo, integralnie.

Tak przedstawiają się fundamentalne twierdzenia i zasadnicze postulaty Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej.

2. Szkoła a gospodarka narodowa

W momentach zwrotnych dla społeczeństw i państw, gdy obronność kraju, nowa technika czy nowe sposoby gospodarowania stają się problemami żywotnymi, gdy zrewolucjonizowanie produkcji przemysłowej i rolnej decyduje o sile i ekspansji społeczeństw, uwaga wszystkich, a więc nie tylko nauczycieli i pedagogów, koncentrować się zaczyna na szkole i na gruntowności wykształcenia. Wówczas ranga naukowa i polityczna teorii

kształcenia i praktyki nauczania, ranga naukowa i polityczna organizacji szkolnictwa ściąga na siebie uwagę świata nauki, techniki, obrony narodowej i centralnego aparatu władzy politycznej. Historia społeczeństw industrialnych ostatnich lat 35 dostarcza tu wiele przykładów klasycznych i pouczających.

Gdy w 1929 roku Związek Radziecki przystąpił do realizacji uchwał dotyczących pierwszej pięciolatki, na porządku dziennym stanęło zagadnienie kadr dla gospodarki narodowej. Potrzebni byli inżynierowie i filolodzy, technicy i historycy, lekarze i agrobiologowie, matematycy i znawcy języków obcych, architekci i zootechnicy, słowem, ludzie posiadający gruntowne wykształcenie ogólne oraz poważne, nowoczesne wykształcenie zawodowe na szczeblu średnim, podwyższonym lub wyższym. Jakkolwiek rzecz rozpatrzyć, czy to będą argumenty o doścignięciu i prześcignięciu przodujących krajów kapitalistycznych, czy argumenty wynikające z ówczesnej teorii walki klasowej, czy wreszcie argumenty wynikające z konieczności rekonstrukcji gospodarki narodowej celem podniesienia stopy życiowej mas pracujących w mieście i na wsi, na porządku dziennym stanęła wyraziście w całej rozciągłości i w całej swej ostrości ranga szkoły i wykształcenia.

Powszechne wołanie o kwalifikowane kadry techniczne oraz kwalifikowane kadry kierownicze w przemyśle i w rolnictwie odtwarza rezolucja uchwalona przez Plenum KC WKP (b) z listopada 1929 roku[2]. Jeśli pominąć w tym wypadku argumentację ideologiczną, polityczną, moralno-społeczną, etyczno-partyjną, wówczas wyłania się wielkie znaczenie, ba, wyjściowe i podstawowe: organizacyjno-dydaktycznych podstaw funkcjonowania systemu szkolnego, ku któremu, z coraz większą niecierpliwością i z coraz większymi oczekiwaniami, zwraca się radziecki przemysł i radziecki transport, nowe radzieckie rolnictwo i finanse wraz z handlem i spółdzielczością, komsomoł i partia, związki zawodowe i armia.

Wiele, wiele lat przed datą strukturalnego przekształcania systemu szkolnego w Związku Radzieckim, a więc w okresie, gdy jednolita szkoła pracy, w oparciu o założenia i postulaty przez nas na samym wstępie scharakteryzowane, odnosiła swoje wielkie triumfy w kraju i podziw wzbudzała za granicą, gdy, nieświadomi tego, że założenia dydaktyczne i organizacyjne radzieckiej ówczesnej szkoły pracy produkcyjnej wiodły w praktyce do anarchii, nihilizmu i spłycenia wykształcenia, gdy właśnie ukazywały się najśmielsze i najbardziej porywające prace Krupskiej i Błonskiego, Komitet Centralny WKP(b) w uchwale „O kadrach dla gospodarki narodowej, o wykonaniu uchwał lipcowego Plenum KC w sprawie szkolenia kadr technicznych", już w 1929 roku z niepokojem sygnalizował, że poziom kształcenia w szkole nie odpowiada w żadnym wypadku zadaniom i tempu industrializacji Związku Radzieckiego ani też zada-

[2] Patrz: Kommunisticzeskaja Partija Sowietskogo Sojuza w riezolucyjach i rieszenijach sjezdow, konfierencyi i plenum CK. Moskwa 1953, s. 512 i nast.

niom przebudowy radzieckiego systemu agrarnego. W uchwale tej wręcz mówi się o przepaści między zapotrzebowaniem na specjalistów i w ogóle ludzi wykształconych a tym, co czyni i jak czyni szkoła. Mówi się o brakach w dziedzinie nie tylko kwalifikacji technicznych, lecz i o niedostatecznych kwalifikacjach w innych dziedzinach, jak ekonomiczna. Pomijamy tu świadomie aspekt ideologiczno-polityczny zagadnienia, jako że jest znany. Ale jeżeli w rezolucji „O kadrach" z 1929 roku mówi się, że rozwiązanie problemu kształcenia jest najważniejszym problemem budownictwa socjalistycznego, to mówi się tym samym o randze szkoły, o randze gruntownego wykształcenia i tym samym zapowiada konieczność skonstruowania modelu zupełnie nowej szkoły. Rzadko kiedy spotykamy się ze spostrzeżeniem, że w uchwale tej zawarta jest po raz pierwszy krytyka Ludowego Komisariatu Oświaty, a jeszcze rzadziej, historycy tego okresu wiążą z tym odejście ówczesnego Komisarza Oświaty, Łunaczarskiego. To prawda, że rezolucja o kadrach z 1929 roku dotyczy przede wszystkim szkolnictwa technicznego i rolniczego na szczeblu średnim i wyższym. Ale prawdą jest także, i to oczywistą, że funkcjonowanie systemu średniego i wyższego szkolnictwa zawodowego jest realne i możliwe tylko na bazie dobrze zorganizowanej i gruntownej szkoły ogólnokształcącej zarówno szczebla podstawowego, jak i średniego.

Rezolucja „O kadrach dla gospodarki narodowej" jest poświęcona przebudowie pracy dydaktycznej szkół technicznych i wyższych uczelni technicznych. Problem organizacji życia wewnętrznego szkół i uczelni technicznych stanowi jej problem centralny. I właśnie dlatego uchwała ta stanowi antycypację strukturalnych przemian w systemie szkół ogólnokształcących, przemian, które ostatecznie ukształtowały model dydaktyczny szkoły radzieckiej lat 1932 — 1958. Akcentowanie takich momentów, jak przygotowanie kadr wykształconych dla badań podstawowych w technice, żądanie, aby proces dydaktyczny w szkolnictwie technicznym średnim i wyższym miał charakter pogłębiony i systematyczny, zwrot ku kadrom naukowo-badawczym i podniesieniu stopnia naukowości tych kadr, wprowadzenie publicznej obrony prac naukowych, angażowanie reprezentantów różnych dziedzin nauki oraz pracowników naukowo-badawczych do pracy w przemyśle i w technice, żądanie znajomości i studiowania języków obcych, przekazania funkcji administracyjnych, dydaktycznych i pedagogicznych kwalifikowanym pracownikom naukowym i pedagogom, a pozbawienie organizacji uczniowskich i studenckich wpływu na organizację i kierownictwo wyższych uczelni technicznych, podniesienie wreszcie rangi poziomu i wyników nauczania w szkolnictwie zawodowym średnim i wyższym, jest w ostatecznym rachunku zwrotem ku szkole ogólnokształcącej, także ku gruntowności wykształcenia ogólnego, ku nauczycielowi szkoły podstawowej i średniej. To nie jest domysł. Właśnie rozdział V punkt 3 rezolucji dotyczy szkół ogólnokształcących stopnia II, a więc szkół średnich. Mowa w tych punktach o konieczności podniesienia pozio-

mu wykształcenia uczniów tych szkół. Podkreśla się, że przygotowanie uczniów tych szkół jest wręcz niedostateczne z punktu widzenia dydaktyki szkolnictwa technicznego i formułuje się żądanie, aby właśnie w tej dziedzinie dokonano zdecydowanego przełomu. Chodzi mianowicie o zrewidowanie programów, o polepszenie procesu dydaktycznego szkoły ogólnokształcącej stopnia II. Jesteśmy więc u źródeł wielkiej, zasadniczej reformy szkolnej w Związku Radzieckim. Jesteśmy w punkcie wyjściowym tworzenia nowego modelu dydaktycznego, który w teorii i w praktyce przetrwał lat 25, a w swej ostatniej fazie — 1945/1958 — wszedł w organizm szkolnictwa i pedagogiki państw obozu socjalistycznego.

Na tym tle, i w związku z tym, szczególnego znaczenia nabierają uchwały partyjno-rządowe, skierowane przeciw organizacyjnej degradacji szkoły ogólnokształcącej oraz degradacji wykształcenia ogólnego. Z drugiej strony — uchwały te zawierają szereg norm, postulatów, twierdzeń i aksjomatów kształtujących zupełnie nową rzeczywistość organizacyjną i dydaktyczną szkoły ogólnokształcącej. Pod wieloma z tych uchwał i zarządzeń widnieje podpis Stalina oraz Mołotowa, Żdanowa i Kirowa. W ten sposób założenia dydaktyczno-organizacyjne nowej szkoły ogólnokształcącej, począwszy od roku 1931, uzyskały tę osobliwą rangę ideologiczną i polityczną, i wszystkie stąd wynikające konsekwencje, które także i w innych dziedzinach życia politycznego, wojskowego, gospodarczego, naukowego, literackiego, ekonomicznego, prawnego i moralnego wiązały się z osobą Stalina i z jego najbliższymi współpracownikami. Czego dotyczą te postanowienia, uchwały i rezolucje? Na to pytanie można odpowiedzieć obszerną szczegółową monografią albo też wielotomowym zbiorem tekstów.

Spośród bardzo obszernego materiału i licznej problematyki wybrać należy jednak te uchwały, postanowienia i rezolucje, które w sposób jednoznaczny i bezpośredni poprzez swą tematykę dydaktyczną i organizacyjną ukształtowały strukturę i treść radzieckiej szkoły ogólnokształcącej na całe ćwierćwiecze i, razem dodane i uporządkowane logicznie i chronologicznie, a następnie przeanalizowane, dają zbiór twierdzeń, norm i postulatów nowego modelu naukowego radzieckiej dydaktyki i nowego modelu organizacyjno-praktycznego radzieckiej szkoły ogólnokształcącej lat 1931—1958.

3. Pierwsze natarcie przeciw teorii i praktyce jednolitej szkoły pracy produkcyjnej

We wrześniu 1931 roku ukazała się uchwała KC WKP(b) pt. „O szkole początkowej i średniej" (patrz „Diriektiwy WKP(b) i postanowlenija sowietskogo prawitielstwa o narodnom obrazowanii" Moskwa-Leningrad 1947, tom I, s. 151 i nast.). W uchwale stwierdza się wręcz, że dotąd panujący system dydaktyczno-organizacyjny — a ma się na myśli odtąd

szkołę ogólnokształcącą — nie gwarantuje w stopniu dostatecznym wystarczającej wiedzy uczniów i nie daje im koniecznego wykształcenia. Zwraca się konkretnie uwagę na zasadnicze braki uczniów w dziedzinie tak podstawowych dla wykształcenia ogólnego przedmiotów, jak fizyka, chemia, matematyka, geografia i język ojczysty. Uchwała ta nie jest jeszcze skierowana przeciwko kształceniu politechnicznemu. To nastąpi dopiero w sześć lat później, gdy nowy minister oświaty, Bubnow, skreśli z planu nauczania uczniów szkół ogólnokształcących oraz studentów w zakładach kształcenia nauczycieli zajęcia techniczne, pracę produkcyjną oraz zniesie warsztaty szkolne i pracownie. Na razie mamy do czynienia z taką interpretacją teorii i praktyki kształcenia politechnicznego, która by uniemożliwiła w przyszłości, jak to było dotąd, deprecjację, degradację przedmiotów ogólnokształcących w szkole i spłycenie wykształcenia ogólnego uczniów.

Na razie mamy do czynienia z taką interpretacją teorii kształcenia politechnicznego, która by uniemożliwiła podporządkowanie procesu nauczania procesowi wytwarzania. W związku z tym zaleca się przystąpienie do skonstruowania zupełnie nowych programów nauczania. Zakres nauczania poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących (język ojczysty i historia, matematyka i fizyka, chemia i geografia) musi w nich być ściśle określony, z uwzględnieniem zasady systematyczności i stopniowania trudności. Znaczy to, że w dotychczasowej teorii i praktyce nauczania tych podstawowych dla kształcenia ogólnego przedmiotów nie było systematyczności, a szkoła wcale nie zaliczała wykształcenia ogólnego uczniów do swoich podstawowych zadań. Równocześnie, z podkreśleniem roli i znaczenia zasady systematyczności i stopniowania trudności, z podniesieniem rangi ustabilizowanych programów nauczania, uchwała zaleca zdecydowaną walkę z teorią obumierania szkoły, metodą projektów, metodą grupowo-laboratoryjną, z systemem daltońskim, nauczaniem problemowym i z nauczaniem grupowo-zespołowym, które doprowadziły faktycznie do rozkładu szkoły radzieckiej.

W uchwale z 1931 r. znajdujemy bardzo wyraźny zwrot ku nauczycielowi szkoły początkowej i średniej, z podkreśleniem roli przygotowania go do codziennej, systematycznej pracy w szkole. Wysuwa się na porządek dzienny zagadnienie zróżnicowania wynagrodzeń nauczycielskich, w zależności od kwalifikacji, rejonu i jakości pracy, oraz zagadnienie pilności budownctwa szkolnego. Podnosi się rangę pedagogiczną i rolę organizacyjną nauczyciela. Podnosi się jego odpowiedzialność. Równocześnie umniejsza się dotychczasowe przesadne wpływy samorządu uczniowskiego na dydaktyczne i organizacyjne losy szkoły. Wypowiada się zdecydowaną walkę tym pracownikom organów władz oświatowych, którzy sprzeciwiają się zwrotowi szkoły na pozycje esencjalistyczne i powstrzymują, powołując się na założenia systemu edukacyjnego lat 1917—1931, konieczność podniesienia poziomu nauczania w szkole.

4. Ku tradycyjnej szkole — w sensie dydaktycznym — i komunistycznej — w sensie ideologicznym

W uchwale z 1931 roku mamy jeszcze do czynienia z analizą granic i możliwości realizowania postulatów politechnizmu. Chodziło w tym wypadku o to, by odróżnić proces wykształcenia ogólnego od procesu produkcyjnego i zapobiec dalszemu podporządkowaniu szkoły fabryce. Toteż w uchwale tej, oprócz wskazań dotyczących nauczania:

a) przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego,

b) przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, mamy do czynienia wciąż jeszcze ze wskazaniami dotyczącymi nauczania

c) przedmiotów cyklu politechnicznego. Pomimo potępienia teorii obumierania szkoły i metody projektów (i innych metod teorii szkoły pracy) wciąż zachowana zostaje podstawa szkoły aktywnej z tym jednak, że podnosi się w niej rangę zasady systematyczności w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących. Ale już w następnych kolejnych uchwałach dostrzegamy coraz wyraźniej stopniowy odwrót od politechnizmu i zwrot ku tradycyjnej, a więc esencjalistycznej, książkowej, werbalnej szkole, tylko że w dalszym ciągu przesiąkniętej duchem ideologii marksistowskiej, duchem leninizmu.

W ten sposób zarysowuje się bynajmniej nie dla wszystkich oczywista sprzeczność między tradycyjną dydaktyką a rewolucyjną ideologią radzieckiej szkoły lat 1932—1958. W sposób klasyczny ujawniają to postulaty, normy i założenia, i zbiory założeń uchwał partyjnych dotyczących programów nauczania i organizacji szkoły początkowej i średniej (uchwała KC WKP(b) z sierpnia 1932), o podręcznikach dla szkoły początkowej i średniej (jw. 1933), o strukturze szkoły początkowej i średniej (uchwała Rady Komisarzy Ludowych ZSRR i KC WKP(b) z maja 1934), o organizacji nauczania i o regulaminie wewnętrznym szkół początkowych, siedmioklasowych i średnich (uchwała Rady Komisarzy Ludowych z września 1935) [3].

Jak wiadomo, nie tylko Jednolita Szkoła Pracy Produkcyjnej w Związku Radzieckim, lecz różne kierunki „szkoły pracy" w państwach kapitalistycznych zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej, tj. po 1918 r. (szkoły aktywnej, „nowego wychowania", szkoły twórczej, pedagogiki „vom Kinde aus", „Reformpädagogik" szkoły na miarę i wiele, wiele innych kierunków)

[3] Patrz „Diriektiwy WKP(b) i postanowlenija sowietskogo prawitielstwa o narodnom obrazowanii". Moskwa-Leningrad 1947, tom I, a zwłaszcza „Ob uczebnych programmach i rieżymie w naczalnoj i sriedniej szkole". Postanowlenije CK WKP(b) ot 25 awgusta 1932 g. s. 159. „Ob uczebnikach dla naczalnoj i sriedniej szkoły". Iz postanowlenija CK WKP(b) ot 12 fiewrala 1933 g., s. 166, „O strukturie naczalnoj i sriedniej szkoły w SSSR". Postanowlenije SNK SSSR i CK WKP(b), opublikowannoje 16 maja 1934 g. s. 169, „Ob organizacyi uczebnoj raboty i wnutrienniem rasporiadkie w naczalnoj, niepołnoj sriedniej i sriedniej szkole". Iz postanowlenija SNK SSSR i CK WKP(b) ot 3 sientiabria 1935 g. s. 177.

odrzucały zasadniczo stałe programy nauczania, „stare" zasady dydaktyczne, zwłaszcza systematyczności i stopniowania trudności oraz lekcję jako „przeżytą" formę nauczania.

Właśnie uchwała z 1932 roku „O programach nauczania i organizacji szkoły początkowej i średniej" z całą powagą partyjną i groźną formułą administracyjną podnosi rangę centralnego dokumentu dydaktyczno-państwowego, jakim jest program nauczania gwarantujący gruntowność wszelkiej wiedzy. W tym wypadku chodzi o jednolitą treść w skali całego ZSRR i o usunięcie przeładowania i przeciążenia. Głównie jednak chodzi o taką strukturę programów, gdzie treść jednej dziedziny wiedzy (np. matematyki) stanowi warunek opanowania przez ucznia drugiej dziedziny wiedzy (np. fizyki). Inaczej mówiąc zależności pojęciowe i powiązania treściowe poszczególnych przedmiotów nauczania i poszczególnych klas z uwzględnieniem stopniowania trudności i logicznej kolejności muszą być przez programy w pełni uwzględnione. Chodzi w tej uchwale o to, aby — w skali ogólnopaństwowej — uczniom zapewnić znajomość faktów oraz zapewnić im trwałe i systematyczne opanowanie podstawowych kategorii poszczególnych dziedzin wiedzy. Do tego dochodzi i z tym związana jest kwestia nawyków, umiejętności i sprawności zarówno w dziedzinie matematyki, jak ortografii, w dziedzinie fizyki, jak w dziedzinie historii, znajomości mapy w szkolnym kursie geografii, jak poprawnej wymowy w szkolnym kursie języka obcego.

Akcentując wciąż problem gruntowności i przeciwstawiając gruntowność bylejakości, autorzy uchwały zalecają konieczność uwzględnienia osobliwości rozwoju fizycznego ucznia, podkreślając rolę ćwiczeń zarówno w wykształceniu humanistycznym ucznia, jak rolę prac laboratoryjnych celem ugruntowania jego wykształcenia przyrodniczego. Podczas gdy w uchwale z 1931 roku nietrudno zauważyć, że funkcjonowanie szkoły przebiega wciąż jeszcze w trzech systemach dydaktycznych, to w tym wypadku wszystkie postulaty, wskazania i zalecenia w ostatecznym rachunku precyzyjne i konkretne dotyczą już tylko dwóch systemów dydaktycznych:

a) humanistycznego, w którym szczególnie akcentuje się znajomość języka ojczystego i jednego co najmniej języka obcego oraz kursu historii,

b) matematyczno-przyrodniczego, w którym wciąż się akcentuje rzeczywiście systematyczny i ściśle określony zasób wiadomości i trwałych nawyków.

Wracając raz jeszcze do nihilizmu dydaktycznego metody projektów, metod grupowo-laboratoryjnych, wynikających z założeń systemu daltońskiego oraz postulatów nauczania grupowo-zespołowego, połączonego z nauczaniem problemowym, autorzy uchwały zwracają uwagę ministerstw oświaty Związku Radzieckiego, że w latach 1917—1931 praca dydaktyczna doprowadziła do anonimowości, do degradacji roli nauczyciela i do przechodzenia do porządku dziennego nad indywidualnym wysiłkiem i osobi-

stymi osiągnięciami oraz odpowiedzialnością każdego ucznia. Zalecają tedy całkowite przekreślenie w nowych programach nauczania w oparciu o metodę projektów, przestrzegają przed metodą grupowo-laboratoryjną oraz nauczaniem grupowo-zespołowym, przeciwstawiając im właściwie wyłączność jednego systemu: systemu klasowo-lekcyjnego oraz wyłączność jednej formy nauczania: lekcji. Mowa jest wprawdzie o zajęciach w laboratorium i mowa jest wprawdzie o wycieczkach, mowa jest o pracy w gabinecie i w warsztacie szkolnym i mowa jest także o stosowaniu różnego rodzaju metod i różnego rodzaju pokazów i przyrządów, ale kierunek natarcia jest jasny: gruntowność i systematyczność wykształcenia, podręcznik jako główny środek nauczania, nauczyciel jako centralna figura procesu dydaktycznego.

Aby zapobiec negatywnym skutkom nauczania w zespołach i w brygadach (ucieczka ucznia przed własnym, indywidualnym wysiłkiem) podkreśla się rolę i znaczenie systematycznie prowadzonej ewidencji wiadomości uczniów, a więc stawianie stopni, ocenę postępów każdego ucznia, i to w każdym przedmiocie. W ślad za tym idzie wprowadzenie z końcem roku egzaminów promocyjnych dla każdego ucznia, ze wszystkich przedmiotów. W związku z tym następuje odrodzenie metodyki nauczania i prac metodycznych dla poszczególnych przedmiotów szkolnych. Wprowadza się surową dyscyplinę w szkole. Gwarantami tej dyscypliny są: lekcja, dzwonek, przerwa, nauczyciel, ławka, ocena, egzamin, świadectwo, współzawodnictwo. Nauczyciel staje się centralną figurą procesu dydaktycznego. Jego wykształcenie fachowe i pedagogiczne, jego mistrzostwo metodyczne oraz poziom ideowo-polityczny rozstrzygają ostatecznie o dalszych losach nowego modelu szkoły. Metodyka nauczania, programy nauczania, umiejętne posługiwanie się środkami nauczania podnoszą pozycję dydaktyczną, wychowawczą i polityczną nauczyciela.

Podobnie, jak w uchwale z 1931 roku, tak i teraz, twórcy uchwały z 1932 wracają do zagadnień kształcenia politechnicznego. Ale podczas gdy w pierwszej problematyka potraktowana jest jeszcze należycie, to w drugim wypadku interpretacja zagadnienia przyjmuje taki charakter, że politechnizację można w zasadzie sprowadzić już tylko do aspektu teoretycznego, a więc raczej do okazjonalnego mówienia o technice oraz wyjaśniania na zajęciach fizyki, chemii i biologii pewnych zagadnień ewentualnie technicznych.

W ten sposób została dla pedagogów, dla administracji szkolnej i dla praktyków otwarta droga ku hipertrofii formalizmu w warunkach wyłączności systemu klasowo-lekcyjnego i jedności tak tradycyjnej formy nauczania, jaką jest lekcja szkolna, przy równoczesnym odcięciu drogi do aktywności, do działania, do praktyki wytwórczej. Została wreszcie otwarta droga do podporządkowania kształcenia politechnicznego systemowi klasowo-lekcyjnemu, a więc do mówienia o technice i przekreślenia pracy za pomocą narzędzi.

5. Podręcznik — główny środek nauczania

Pomimo obszerności i konkretności uchwał z 1931 i 1932 roku, zawierających nie tylko polityczno-ideologiczną, lecz dydaktyczno-metodyczną analizę systemu edukacyjnego, który się ukształtował w latach 1917—1931 — pomimo że w obu uchwałach kilkakrotnie, z różnych okazji, podkreśla się rolę podręcznika w szkole początkowej i średniej, pojawiła się w 1933 roku oddzielna, specjalna uchwała poświęcona wyłącznie podręcznikowi. Jak wiemy, właśnie w systemie klasowo-lekcyjnym jest podręcznik głównym środkiem nauczania i podstawowym źródłem uczniowskiej wiedzy.

Jak wiemy, podręcznik był i jest zawsze podporą nauczyciela w tradycyjnej, werbalnej, pamięciowej szkole, szkole deklamowania, szkole słów i recytowania. Natomiast brak podręcznika stanowił cnotę „aktywnej" szkoły i powód do dumy teoretyków pajdocentryzmu. W owych warunkach brak stałego podręcznika uznali twórcy uchwały z lutego 1933 roku za piętę achillesową całej radzieckiej szkoły. Z ironią (z pogardą wręcz) mówi się w uchwale, że w kołach kierowniczych Ludowego Komisariatu Oświaty Rosyjskiej Federacji i innych republik uważa się nie kończące się projektowanie podręczników oraz ucieczkę przed stabilizacją podręcznika lub wręcz zwalczanie i rugowanie podręczników ze szkoły za dowód nowatorstwa pedagogicznego i wyraz rewolucyjnych osiągnięć radzieckiego systemu szkolnego lat 1917—1931.

Potępiając okólnik Wydziału Szkoły Jednolitej Ludowego Komisariatu Oświaty z 1918 roku (stwierdzający, że „podręczniki powinny być w ogóle rugowane ze szkoły"), i anulując stanowisko Zjednoczenia Wydawnictw Państwowych w sprawie podręczników, potępiając jak najbezwzględniej uchwałę kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty z 1930 roku (w której stwierdza się, w nawiązaniu do okólnika z 1918 roku, że „w chwili obecnej zrealizowanie zasady stabilizacji podręczników jest niemożliwe") — autorzy uchwały KC WKP (b) z lutego 1933 roku „O podręcznikach" żądają od Ludowych Komisariatów Oświaty i Zjednoczeń Wydawnictw Państwowych, aby przystąpiły do wydawania ustabilizowanych podręczników, przeznaczonych dla użytku szkolnego, na dłuższy okres czasu, odpowiednio do poszczególnych przedmiotów nauczania, poszczególnych klas zgodnie z treścią i porządkiem ustalonym w programach nauczania dla poszczególnych typów szkół i poszczególnych przedmiotów nauczania. Rzecz uważa się za pilną, tym pilniejszą, że jeszcze w maju i czerwcu 1930 roku uczestnicy ogólnorosyjskiej konferencji poświęconej sprawie podręczników, nieświadomi nowego kierunku natarcia Komitetu Centralnego WKP(b) i nieświadomi odwrotu WKP(b) od założeń systemu edukacyjnego jednolitej szkoły pracy produkcyjnej, uchwalili rezolucję, zaaprobowaną zresztą (a następnie zaleconą) przez Ludowy Komisariat Oświaty zmierzającą w kierunku wręcz przeciwnym niż środowisko KC.

Uczestnicy konferencji stwierdzają, że podręcznik nie powinien w żadnym wypadku być ustabilizowany i że konferencja stanowczo odrzuca zasadę stabilizacji podręczników. Atak WKP(b) na pozycje tzw. „książek roboczych" oraz rozprawienie się z wydawaniem tzw. „luźnych podręczników" są więc w uchwale z 1933 roku jasne i jednoznaczne. Warto więc może dodać, że walka z podręcznikiem jako środkiem nauczania, dążność do wyrugowania podręczników ze szkoły, przekreślenie jeszcze w 1930 roku wszelkich prób stabilizacji jakichkolwiek podręczników, są pozostałością jednostronnego, doktrynerskiego stanowiska, że w warunkach wyłączności systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, w warunkach wyłączności pracy jako jedynej formy nauczania, książka i podręcznik zastąpione być mogą w najgorszym razie przez tzw. „książki robocze" i tzw. „luźne podręczniki". Ale jednostronnością i dogmatyzmem tchnie także uchwała, której nie tyle litera, co duch, mając na względzie wyłączność systemu klasowo-lekcyjnego i wyłączność lekcji, dopuszcza możliwość doktrynerskiego pojmowania wyłączności podręcznika jako środka nauczania.

Jest rzeczą znamienną, że w walce z nihilizmem dydaktycznym teoretyków obumierania szkoły autorzy uchwały żądają zdecydowanie stabilizacji znormalizowania podręczników pod względem edytorskim. Wyliczają oni tak oczywiste i pospolite elementy, jak okładka, oprawa, format, papier, broszurowanie, ilustracje itd., zapoznane i zapomniane przez szkołę lat 1917—1932. Toteż odtąd podręcznik szkolny, oparty o ustalony program nauczania, a zatwierdzony przez centralne władze oświatowe i partyjne, stał się przez dobre ćwierćwiecze głównym, jeśli nie jedynym, źródłem wiedzy ucznia. Bardzo często, w postaci nieco rozszerzonej, w połączeniu ze wskazówkami metodycznymi (schematycznymi, dogmatycznymi, nie dopuszczającymi innego wyboru, wbrew duchowi uchwał z 1931, 1932 i 1933 roku) stał się podręcznik podstawowym środkiem działalności dydaktycznej nauczyciela.

6. Regulamin wewnętrzny szkoły — między tradycyjną organizacją a komunistyczną ideologią

Wyłączność systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, praca produkcyjna — jako główna forma nauczania i uczenia się, oparcie procesu dydaktycznego przede wszystkim na naturalnych, przyrodniczych lub technicznych środkach nauczania, wreszcie przewaga metod grupowo-laboratoryjnych i hipertrofia nauczania grupowo-zespołowego doprowadziły do zubożenia wykształcenia ogólnego uczniów szkół radzieckich w skali masowej. Ale nie tylko. Procesowi temu towarzyszył proces równoległy, będący nie tylko skutkiem, lecz także i przyczyną tamtego: dezorganizacja życia wewnętrznego szkoły.

Jak bardzo problem ten ciążył na jednolitej strukturze radzieckiego szkolnictwa, w jakim stopniu determinował elementarny porządek i ele-

mentarną dyscyplinę uczniów, jak dalece rzutował na całokształt nauczania w radzieckiej szkole, świadczą dalsze uchwały i zarządzenia z lat 1934 i 1935. Niektóre z nich, jak np. uchwała Rady Komisarzy Ludowych ZSRR i KC WKP(b) z dnia 15 maja 1934 roku pt. „O strukturze szkoły początkowej i średniej w ZSRR" oraz inna, uchwalona wspólnie przez Radę Komisarzy Ludowych ZSRR oraz KC WKP(b) (w dniu 3 września 1935 roku) pt. „Organizacja nauczania i regulamin wewnętrzny w szkołach początkowych, niepełnych średnich i średnich", osobiście podpisał sekretarz Komitetu Centralnego WKP(b), J. Stalin, oraz Przewodniczący Rady Komisarzy Ludowych ZSRR, W. Mołotow.

Gdy dzisiaj czyta się wskazania, zalecenia, propozycje, inspiracje i nakazy, zawarte w tych dwóch dokumentach, odnosi się wrażenie, że mamy w ostatecznym rachunku do czynienia z oczywistymi, pospolitymi twierdzeniami, które znał nie tylko pierwszy lepszy i początkujący nawet XIX-wieczny nauczyciel szkoły wiejskiej, ale że znał je także pierwszy lepszy napotkany w mieście i na wsi człowiek, który skończył w XIX i na początku XX wieku nie elitarne gimnazjum, lecz zwykłą dwu-, czterolub siedmioklasową szkołę ludową. Ale w obliczu rekonstrukcji przemysłu i rolnictwa w Związku Radzieckim, w obliczu rekonstrukcji armii i transportu, przemysłu naftowego i węglowego, w obliczu nowych zadań polityki wewnętrznej i zagranicznej, w obliczu zadań zrodzonych ze sprzężenia ideologii komunistycznej z zadaniami aparatu państwowego, panująca dotąd struktura jednolitej szkoły pracy produkcyjnej okazała się szczególnie groźna i niebezpieczna.

W obliczu narastającej groźby wojny, w obliczu konieczności powszechnej mobilizacji wszystkich sił radzieckiego społeczeństwa, ranga szkoły, ranga nauczania, ranga systemu dydaktycznego stanęła w całej pełni swej złożoności, pilności i doniosłości. Toteż jeżeli należało położyć kres anarchii w życiu wewnętrznym szkoły i skierować system szkolny na nowy tor, odpowiadający potrzebom gospodarczym i politycznym kraju, uchwały i postanowienia, które w innych warunkach polityczno-gospodarczych i historycznych mógłby w postaci zwykłego okólnika podpisać pierwszy lepszy inspektor szkolny prowincjonalnego miasteczka, to w tym wypadku niezbędny okazał się nie tylko bezwzględny ton i omalże wojskowy styl oficerskiego rozkazu, ale podpis Stalina i Mołotowa.

Przypomnijmy więc tylko, że w uchwale z 1934 roku, lakonicznej i zwięzłej, zawierającej dwanaście krótkich punktów, ustanawia się nową strukturę szkoły ogólnokształcącej, na którą składają się trzy szczeble: szkoła początkowa (od klasy I do IV włącznie), szkoła niepełna średnia (od klasy I do VII włącznie) oraz szkoła średnia, dziesięcioklasowa (od klasy I do X włącznie). Wprowadza się do terminologii pojęcie klasy (szkolnej), przekreśla się natomiast ustalone w okresie 1917—1932 roku pojęcie grupy. Warunkiem przyjęcia do technikum jest ukończenie siedmioklasowej szkoły, warunkiem zaś przyjęcia do uczelni wyższej jest

ukończenie szkoły średniej. Kierowanie szkołą zleca się wyłącznie osobom z odpowiednim wykształceniem oraz posiadającym staż pedagogiczny. Osoby kierujące niepełnymi szkołami średnimi oraz szkołami średnimi otrzymują tytuły dyrektorów. Dyrektorów takich szkół mianują Komisariaty Oświaty Republik Związkowych.

Jeśli uświadomimy sobie, że model dydaktyczno-organizacyjny jednolitej radzieckiej szkoły lat 1917—1931 zniósł klasy szkolne i zniósł zasadnicze typy szkół, które ukształtowały się w społeczeństwach cywilizowanych, zastąpiwszy je „stopniami" i „koncentrami" i zachowawszy przy tym system grup i brygad uczniowskich w procesie uczenia się i nauczania, wówczas słowa zaleceń uchwały „O strukturze szkoły" przestają brzmieć banalnie i nabierają dramatyzmu, tym pełniejszego i tym większego, że autorstwo tej uchwały wiąże się z nazwiskami Stalina i Mołotowa. Jeżeli dalej uświadomimy sobie, że model dydaktyczno-organizacyjny jednolitej radzieckiej szkoły pracy lat 1917—1931 zniósł w zasadzie plany nauczania, a w każdym razie nie przewidywał dłuższego ich trwania niż jeden rok, jeżeli uprzytomnimy sobie, że teoria i praktyka szkoły pracy nie uznawały ustabilizowanych programów nauczania, a jeśli je stworzyły, to także nie na dłużej niż na rok, jeśli następnie, powtórzmy to raz jeszcze, wyrazem nowatorstwa i postępu pedagogicznego było zastąpienie normalnego podręcznika szkolnego tzw. „książkami roboczymi" i tzw. „luźnymi podręcznikami", a więc antypodręcznikami, wówczas się okaże, jak dramatycznie musiały w radzieckich środowiskach pedagogicznych brzmieć słowa Stalina i Mołotowa zawarte w uchwale Rady Komisarzy Ludowych i KC WKP(b) z 1935 roku, dotyczące w ostatecznym rachunku elementarnych, banalnych, oczywistych, pospolitych, od dawna znanych prawd.

Uchwała z 1935 roku przestrzega przed zakłóceniem normalnego funkcjonowania szkoły, powodowanym corocznymi zmianami planów i programów. Równocześnie zwraca się uwagę, że taka procedura ciągłych zmian pociąga za sobą nie tylko dezorganizację nauczania, lecz także dezorientację nauczyciela, co w konsekwencji wiedzie do spłycenia wykształcenia uczniów, do zubożenia ich wiadomości i powoduje niewystarczające i niedostateczne przygotowanie młodzieży szkół średnich do studiów wyższych.

Autorzy uchwały stwierdzają, że nauczyciele, dyrektorzy szkół, administracja szkolna nie dysponują w zasadzie żadnymi regulaminami, które gwarantowałyby porządek życia szkolnego i stanowiły wytyczne postępowania oraz zapewniły normalne funkcjonowanie szkoły. I wciąż, i w dalszym ciągu, podobnie to miało miejsce już w pierwszych aktach partyjno-rządowych 1931 roku, podkreśla się, że Komisariaty Oświaty nie pojmują i nie rozumieją istoty rzeczy i wciąż (tj. jeszcze w 1935 roku) pozostając na pozycjach założeń lub reliktach założeń dydaktycznych jednolitej radzieckiej szkoły pracy produkcyjnej, nie widzą i nie pojmują przyczyn ekonomicznych, naukowych i dydaktycznych nowego kierunku natarcia

CK WKP(b). Stalin i Mołotow wręcz podkreślają, że ta postawa Ludowych Komisariatów Oświaty jest wynikiem nieprzezwyciężonej przez znaczną część pracowników naukowych i organizacyjnych, „głupiej" — jak piszą — antyleninowskiej teorii obumierania szkoły.

Tak więc i w tym wypadku, dopiero w obliczu wielkich zmagań politycznych, ekonomicznych, w obliczu wzrastającego zagrożenia z zewnątrz i wielkich trudności wewnętrznych, w obliczu narastających gwałtownie potrzeb skolektywizowanego rolnictwa, transportu, przemysłu ciężkiego, w obliczu nowych zadań uniwersytetów i uczelni technicznych, w obliczu coraz cięższej sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej państwa radzieckiego, a równocześnie — w obliczu zdecydowanej niechęci poważnej grupy teoretyków i dotychczasowych administratorów szkoły pracy produkcyjnej (m. in. Krupskiej), oczywiste powszechnie znane, pospolite, nieraz wręcz banalne słowa uchwały z 1935 roku brzmią dramatycznie i patetycznie i osiągają rangę nienaruszalnego i nieprzekraczalnego kanonu, pod którym znowu swój podpis złożyli Stalin i Mołotow.

Tak więc p. I uchwały mówi o organizacji roku szkolnego, określa się początek i koniec roku szkolnego oraz podaje się dokładne daty wakacji zimowych i wiosennych. Ustala się ilość lekcji w poszczególnych klasach, zaleca się Ludowym Komisariatom Oświaty ustalenie dla wszystkich szkół ZSRR planów nauczania. Podkreśla się, że czas trwania jednej lekcji ustala się na 45 minut. Ustala się także czas trwania przerw między lekcjami. Podaje się warunki przyjęcia uczniów do szkół i formy organizacyjnej zapisów do szkół. Wprowadza się egzaminy końcowe, w tym także końcowe egzaminy pisemne z języka ojczystego i z matematyki w szkołach średnich. Wprowadza się świadectwa szkolne zawierające stopnie ze wszystkich przedmiotów nauczania. Ustala się jednolity dla całego Związku Radzieckiego wzór świadectwa o ukończeniu szkoły średniej. Ustala się skalę ocen postępów uczniów od złej i niedostatecznej aż po bardzo dobrą. W trosce o zachowanie jednakowego poziomu wiadomości oraz jednakowych zasad oceny we wszystkich szkołach zaleca się Komitetowi Centralnemu WKP(b) i Ludowym Komisariatom Oświaty Republik Związkowych wspólne opracowanie obowiązujących dla wszystkich szkół w ZSRR norm oceny postępów uczniów.

W punkcie II, poświęconym statutowi szkoły i regulaminom uczniowskim, zaleca się przede wszystkim opracowanie i przedstawienie Radzie Komisarzy Ludowych projektu statutu dla każdego typu szkoły. Statut, jak proponują Stalin i Mołotow, powinien mieć charakter kategoryczny i absolutnie obowiązujący zarówno nauczycieli, jak i uczniów. W statucie muszą być zawarte: określenie celu i zadania szkoły każdego typu oraz udokumentowane określenie struktury organizacyjnej szkoły, a oprócz tego określenie praw i obowiązków administracji szkolnej i nauczycielstwa. Statut wreszcie powinien zawierać organizacyjne podstawy funkcjonowania systemu dydaktycznego, regulamin wewnętrzny szkoły i regulamin

uczniowski. Wprowadza się mundury uczniowskie w szkole każdego typu. Wprowadza się legitymacje uczniowskie. Dyrektorzy szkół obowiązani są założyć akta personalne dla każdego ucznia. Uczniów obowiązuje przestrzeganie dyscypliny, uprzejmość, kulturalny sposób bycia i poczucie odpowiedzialności w stosunku do mienia szkolnego i społecznego. Najdonioślejszym zadaniem administracji szkolnej, począwszy od Komisariatów Oświaty, a skończywszy na aparacie terenowym, jest od 1935 roku inspekcja oraz systematyczna kontrola stanu szkolnictwa i pracy szkoły z punktu widzenia zaleceń partyjno-rządowych, z punktu widzenia realizacji w praktyce szkoły uchwał Partii i Rządu dotyczących szkolnictwa.

W 1937 roku pojawił się już w dzienniku urzędowym Ministerstwa Oświaty Rosyjskiej Federacji wyjątkowo lakoniczny okólnik nowego ministra oświaty, Bubnowa. W okólniku tym skreśla się, bez bliższych uzasadnień, zajęcia techniczne w szkole ogólnokształcącej, znosi się warsztaty szkolne i hale produkcyjne i przekształca w kluby młodzieżowe i sale konferencyjne dla organizacji komsomolskiej lub dla innych celów społecznych. To samo dotyczy zakładów kształcenia nauczycieli. W tym czasie Nadieżda Konstantinowna Krupska, już nie jako wiceminister oświaty i czołowy pedagog, lecz jako dyrektor departamentu oświaty dorosłych pisze list do Żdanowa. List ten jest dramatycznym protestem i aktem tragicznej bezradności wobec przekreślenia wszystkiego tego, co tak żmudnie i długo budowała ona wspólnie z Łunaczarskim, Szackim, Błońskim i innymi wybitnymi reprezentantami jednolitej szkoły pracy produkcyjnej.

7. Model dydaktyczny radzieckiej szkoły ćwierćwiecza 1932—1958

Tak więc począwszy od roku 1931 mamy znowu do czynienia z wszechobowiązującym i strukturalnym przewrotem w radzieckim systemie edukacyjnym. Można mówić o diametralnie przeciwstawnym modelu dydaktycznym nowej radzieckiej szkoły, przeciwstawnym modelowi pierwszemu. Odtworzyć więc znowu należy w oparciu nie tylko o długie i żmudne studia podręczników pedagogiki, monografii, prac teoretycznych i materiałów programowych okresu 1932—1958, lecz także o analizę przytoczonych tu podstawowych dokumentów partyjno-rządowych, które legły u podstaw zupełnie nowej teorii, nowej praktyki nauczania i nowej organizacji szkoły radzieckiej lat 1932—1958, oraz państw socjalistycznych lat 1945—1960 (i później nawet). Twierdzenia i zbiory twierdzeń oraz zawarte w nich postulaty, normy, aksjomaty można ująć w sposób następujący:

a) Nauczyciel jest centralną figurą procesu dydaktycznego.

b) Program nauczania, określający zakres, treść i porządek podawanej wiedzy łącznie z planem nauczania, jest podstawowym dokumentem determinującym działalność nauczyciela i gwarantującym przekazywanie

uczniom esencji (istoty) podstaw wiedzy — możliwie zgodnie z rozwojem psychicznym ucznia, zgodnie z zasobem pojęciowym dziecka i odpowiednio do szczebla nauczania, tj. klasy szkolnej.

c) Zasadami nauczania, które gwarantują gruntowność wykształcenia i umożliwiają uczniom opanowanie podstaw współczesnej wiedzy, są przede wszystkim: zasada systematyczności i logicznej kolejności oraz zasada stopniowania trudności. Wobec tego programy nauczania oraz podręczniki szkolne muszą być budowane przede wszystkim zgodnie z tymi dwiema zasadami.

d) System klasowo-lekcyjny jest jedynym panującym, a więc wyłącznym systemem, w którym nauczyciel, centralna figura procesu dydaktycznego, przekazuje uczniom podstawy współczesnej wiedzy.

e) Wyłącznym środkiem nauczania, a w każdym razie głównym i niczym nie zastąpionym staje się podręcznik szkolny, w którym wiedza (esencja) w konkretnej dziedzinie ułożona jest zgodnie z zasadą stopniowania trudności i systematyczności.

f) Wyłączną formą nauczania pozostaje lekcja. Dlatego też nawet nauczanie przyrodoznawstwa i wykorzystanie laboratorium odbywa się pod przemożnym wpływem i w warunkach właśnie tej formy dydaktycznej.

g) Materiał nauczania określony przez programy, a zwłaszcza zawarty w podręcznikach, potraktowany jest w sposób wyizolowany, podzielony według klas i na oddzielne przedmioty.

h) Sposób przekazywania uczniom wiedzy przez nauczyciela odbywa się liniowo, szufladowo, krok po kroku. W ten sposób układ poszczególnych przedmiotów nauczania, poszufladkowany, wyizolowany, wydzielony w programach i w podręcznikach, jest układem, który w procesie dydaktycznym biegnie po jednolitym, jednokierunkowym torze.

Czołowymi reprezentantami tych założeń oraz nosicielami tego modelu dydaktycznego, a więc modelu naukowego esencjalistycznej dydaktyki z komunistycznymi implikacjami, zostali Kairow, Gonczarow, Jesipow, Kałasznikow, Ogorodnikow, Szymbiriow, Swadkowski, Nowikow i inni. Większość ich prac czy rozpraw, artykułów, podręczników, monografii przetłumaczono m. in. na język polski.

W tym czasie znalazły się na indeksie książki Krupskiej i Łunaczarskiego, Błońskiego i Pinkiewicza, Pistraka i innych. Dzieł tych polityków oświatowych i pedagogów zakazanych już od 1932—1933, nie można było nawet znaleźć w specjalistycznych bibliotekach naukowych przez dobrych lat 25. Bardzo nieliczni pedagodzy i politycy oświatowi okresu 1932—1958 znali je lub mogli je poznać.

A. W. ŁUNACZARSKI

BURŻUAZYJNA I KOMUNISTYCZNA SZKOŁA PRACY [1]

Pierwsze rozumienie zasady wychowania przez pracę wyraża się w dążności do tego, aby dziecko spostrzegało przedmioty nauczania przez pracę, to znaczy przez żywe aktywne procesy. Gdy dziewczynka bawi się lalkami, to przygotowuje się ona do roli gospodyni i matki; gdy chłopiec bawi się w wojnę, to przygotowuje się do roli żołnierza; dzieci ciągle wybrażają siebie jako ludzi dorosłych, bawią się w ludzi dorosłych i tą zabawą ćwiczą się w tym, co potem będą robić poważnie. Zabawa jest metodą samowychowania. Nauczanie szkolne ignoruje ten fakt, mówi ono: dziecko chce biegać — posadźcie je na miejsce; dziecko samo chce tworzyć, samo chce się zająć czymś dla niego ciekawym — posadźcie je przy łacinie. Jednym słowem, prowadzi się tu walkę z samą naturą dziecka.

Nasz punkt widzenia jest zdecydowanie przeciwstawny. My mówimy: podstawowe zadanie przedszkoli i pierwszych klas szkolnych sprowadza się do tego, żeby dzieci bawiły się celowo. Kiedy dzieci tańczą, śpiewają, wycinają, lepią — to one się uczą. Wychowawcy powinni przez cały czas tak dobierać gry i zabawy, aby codziennie powstawały nowe zadania, aby dzieci w każdym dniu coś zdobywały, aby każdy dzień dawał dzieciom możliwość zdobycia takiego lub innego malutkiego rzemiosła. I wszystko to powinno być ciekawe. W szkole pierwszego stopnia powinna występować ta sama tendencja, tylko od zabawy trzeba koniecznie przechodzić do pracy w szerokim znaczeniu tego słowa, trzeba zajęcia zorganizować tak, aby dzieci zdobywały wiadomości bawiąc się i zarazem pracując. Praca może być przyjemna, gdy nie dochodzi do granic przemęczenia. Nauczyciele powinni umożliwić dzieciom organizowanie się w grupy, powinni wybierać wiadomości oraz nastawiać dzieci na zdobycie określonych wiadomości. Stawiając przed sobą określone zadania, powinni oni dać dzieciom materiał przygotowany do opracowania i wniosków.

Istotą nowej metody jest nie nauczanie, nie zadawanie lekcji i odpytywanie, lecz wycieczki, spacery, rysowanie, modelowanie i możliwe inne procesy pracy, z pomocą których dziecko samo wzbogaca swoje doświadczenia. Weźmy dla przykładu geometrię. Wy powiecie: oto nasze podwórze, podzielcie je na części, na jednej będą grządki, a na drugiej zbudujemy pomieszczenie dla naszych zwierząt itd. Zrobimy to. I tu dzieci zaczynają zgadywać i myśleć, w jaki sposób podzielić podwórze na dwie równe części. Wtedy Wy im pokażcie elementarne sposoby pomiaru ziemi. W ten sam sposób możecie postępować przechodząc do nauczania stereometrii, klejcie z dziećmi sześciany, piramidy, kule. Dziecko samo klei, samo z drzewa wykonuje figury, poznaje je w sposób intuicyjny. Zrób z tego

[1] Fragment wykładu wygłoszonego 26 kwietnia 1920 roku na Sekcji Ludowego Komisariatu Oświaty przy Uniwersytecie Swierdłowskim. Tekst niniejszy znajduje się w: A. W. Łunaczarski: O narodnom obrazowanii. M., Izdwo APN RSFSR, 1958, s. 108—118.

kawałka drzewa walec. Dziecko zepsuje jeden, drugi kawałek drzewa; niech mu pomoże inne.

Miast dzieci uczyć geografii z pomocą rysunków i map, pokażcie im najpierw w naturze, na przykład, co to jest pagórek, co to jest rzeka, co to jest równina, jak można mierzyć falistą powierzchnię. Róbcie razem z dziećmi z gliny płaskowzgórze, górski szczyt, niech cała klasa wykona taką mapę okolicy, a potem jakąś część republiki, na przykład Krymu. Właśnie to nazywa się nauczaniem przez pracę. W ten sposób zdobytych wiadomości nie można zapomnieć. Weźmy dla przykładu inną metodę; teatralną! Konieczne jest, aby same dzieci swoimi siłami przygotowywały na przykład inscenizację związaną z jakimś świętem szkolnym. Może to być piękna lekcja, grupowy akt pracy! Główna sprawa polega tu na tym, że dramatyzacja jest przecież podstawowym elementem gry. Gdy dzieci bawią się lalkami lub grają rozbójników, to jest to bardzo bliskie teatru! Powiedzmy, że przechodzimy barbarzyński okres w rozwoju kultury. Pożyjmy latem z tydzień jak dzicy, pójdźmy do lasu, rozpalmy krzemieniem ogień, przygotujmy sami potrawy. Jeśli w taki sposób pożyjemy, to ucząc się patriarchalnych warunków bytowania możemy je odtworzyć, i będzie to wydarzenie fascynujące.

Oto przerabiacie jakiś okres średniowiecza, dzieci powinny to sobie przyswoić: dajcie im taką wiedzę, postarajcie się opisać, nakreślić stosunki pomiędzy robotnikiem cechowym i klientem lub między panem i wasalem z udziałem przedstawiciela duchowieństwa; nakreślcie tak scenę, żeby dziecko było zainteresowane; wyniesie ono wtedy z tej lekcji tyle zrozumienia średniowiecza, że nie zapomni tego nigdy, przeżyje ono to, wejdzie to do jego krwi.

Tego rodzaju nauczanie za pomocą zabawy jest nadzwyczaj ważne.

Wiele uwagi trzeba przy tym zwracać na rysowanie. Nie mówię o wymaganiach estetycznych, o wychowaniu dla sztuki, lecz o rysowaniu jako o umiejętności koniecznej, jak umiejętność pisania, mówienia. Niewykształcony jest człowiek, który nie umie rysować. W Ameryce nauczyciel zobowiązany jest przedstawić w postaci rysunku całą swoją lekcję. Gdy spytają go, jaka jest budowa gąsienicy, on wam ją od razu narysuje, i każde dziecko powinno się starać zrobić to samo. Ołówek lub kreda w ręku człowieka, gdy przemawia on przed większym audytorium, to tyle samo, co organ mowy. Trzeba umieć ilustrować swoją myśl.

Dzieci poszły na spacer — narysujcie spacer. Oto taki lub inny budynek — narysuj. A to drzewo, które zobaczyliśmy pierwszy raz — narysujcie w domu z pamięci. W formie szkicu przedstawcie dom, w którym mieszkacie; jak zbudowany, gdzie stoi łóżko, gdzie okno — zrób plan. Takie szkice, ilustracje są nadzwyczaj ważne, gdyż w życiu spotyka się potem milion razy podobne sytuacje. Polecono dzieciom zorganizować coś — weźcie kartkę papieru, nakreślcie schemat organizacji. Ołówek jako narzędzie kreślenia, narzędzie ilustracji, jest czymś nieodzownym. Na tym polega pierwsze wyrażenie idei pracy w szkole. Nadto szkoła pracy ma inne znaczenie. Nie będziemy „produkować" snobów literackich, jak czyniła to dawna szkoła średnia. Szkoła pracy powinna wszystkich nauczyć pracować. Zatem nie powinniśmy troszczyć się tylko o to, aby przedmioty szkolne przyswajano przez pracę, lecz trzeba nauczyć dzieci samej pracy.

Spotyka się u nas wielu naśladowców tej idei, również wśród inteligentów uznających koncepcje Tołstoja, którzy także przepowiadają dążność do pracy.

Łatwo zrozumieć to życzenie nie w komunistycznym, lecz w tołstojoskim sensie.

Wyznawcom koncepcji Tołstoja wydaje się, że człowiek powinien umieć zbudować sobie piec i chleb w nim upiec, i buty uszyć, żeby mógł obsługiwać siebie. Im bardziej może człowiek sam siebie obsługiwać, tym mniej potrzebny jest mu drugi człowiek. Jest to ideał drobnomieszczański.

Komunistyczny ustrój opiera się na wielkim przemyśle, na fabrykach i kombinatach. Czy można zmusić człowieka, który pracuje w fabryce, wytwarza jakieś skóry lub gwoździe, do pracy w domu, do tego, by obsługiwał sam siebie? Nie, my nie chcemy tego, żeby jego żona sama prała. Chcemy, żeby w jednej parowej pralni prała się cała bielizna, żeby nie on sam przygotowywał sobie obiad, lecz żeby mieli dobrze wyposażone stołówki. Ustrój komunistyczny przekłada wszystko na industrializację, dąży on nie do utrwalenia samoobsługi, lecz przeciwnie, do przejścia spod władzy drobnej pracy do ogromnych zakładów społecznych.

Oczywiście, dzieciom nie możemy dać tego od razu. Drobna burżuazja i gospodarstwo chłopskie w Rosji istnieją i będą istnieć jeszcze długo. I chłopi, o ile stawiają przed nami zadania w dziedzinie szkolnictwa zawodowego, dążą do rzemiosła. Wy mi go nauczcie, żeby nie tylko kuł podkowy, lecz żeby również szył ubranie. I nie możemy powiedzieć, że to jest już zbędne, powinniśmy dawać takie wiadomości, zwłaszcza na wsi. Ale podstawowa nasza tendencja jest inna. I dlatego, gdy szkole pracy nadaje się często charakter samoobsługi w sensie tołstojoskim, prowadzi to do sprzeczności z rzeczywistą ideą socjalizmu. Czasem pytacie dzieci, czego je uczono w tym roku. Odpowiadają: „Mało, nie było czasu na uczenie się". — „A co robiliście?" — „Zajęci byliśmy samoobsługą, codziennie drzewo nosiliśmy, przygotowywaliśmy posiłki, obieraliśmy jarzyny". Właśnie, gdy dzieci w szkole palą w piecu, to zapewne nie dlatego, żeby się obsługiwać, lecz dlatego, żeby dowiedzieć się praktycznie, co znaczy palenie się, dlaczego drzewo pali się i dlaczego daje ciepło. Na każdym tego rodzaju przykładzie, na przykładzie przygotowania zupy można wyjaśnić cały świat z jego prawami. Takie nauczanie nieczęsto spotykamy. Mówią nam: „Ale przecież dzieci nauczyły się pracy, miały białe rączki, a teraz nie boją się, wynoszą pomyje". Jest to dokładnie tołstojoskie stanowisko. Rzecz tu, okazuje się, nie w tym, żeby wychować rzeczywistego obywatela komunistycznej republiki, lecz w tym, żeby przełamać u dzieci inteligencji wstręt do brudnej pracy fizycznej. Słyszałem od niezbyt rozsądnych wyznawców jednolitej szkoły pracy i taki pogląd: każda fabryka w Rosji powinna być samowystarczalna, więc i szkoła musi być samowystarczalna. Można zmusić dzieci do szycia lub strugania i sprzedaży na rynku lub wymiany w innej formie, oddawać produkty za pieniądze i wtedy szkoła nic nie będzie kosztować. Mamy tu do czynienia z całkowitym niezrozumieniem tego, że szkoła produkuje nie towar, lecz wykształconych ludzi. Jest to jej produktem. Produkt szkoły — to wiedza i umiejętności uczniów, wszystko inne jest tu środkiem. Oczywiście, dzieci trzeba nauczyć i tej realnej pracy, która jest rzeczywiście potrzebna, nie trzeba wymyślać dla szkoły niepotrzebnej, sztucznej pracy, jakiegoś wycinania z drzewa rameczek, taka praca jest nic niewarta. Trzeba dobierać dla dzieci taką pracę, której rezultaty miałyby znaczenie wychowawcze. Praca w szkole powinna mieć charakter pedagogiczny, to znaczy powinna być organizowana w takich proporcjach, żeby dziecko uczyło się. Jeśli dziecko pracuje i nie uczy się niczego, to jest to przestępstwo ze strony szkoły.

Nikt nie ma prawa wprowadzania ani godziny pracy do szkoły, jeśli w procesie tej pracy dziecko nie staje się mądrzejsze i sprawniejsze. Znaczy to, że trzeba ocenić pracę w szkole początkowej. Przeciwnie, ideę tę całkiem prawidłowo rozwijają Amerykanie dążąc do rozwoju sprawności rąk; jest rzeczą pożyteczną, gdy uczniowie szkoły pierwszego stopnia mają jakiś warsztat ślusarski, jakąś stolarnię, tokarnię, jeśli umieją patrzeć, przyjmować i dokładnie rozróżniać jakieś przedmioty. Przyuczanie dzieci szkoły pierwszego stopnia do posługiwania się prostymi narzędziami jest rzeczą bardzo dobrą. Nawet samoobsługa może być piękną sprawą, jeśli nią odpowiednio kierować. Jakiś drobny remont szkoły, praca w ogródku, troska o małe zwierzęta, króliki, kozy — wszystko to może być bardzo ważne i piękne, ale trzeba, żeby, po pierwsze, dzieci nie przemęczały się i żeby za każdym razem przeprowadzało się odpowiednie obserwacje, wzbogacanie doświadczenia.

Nie jest rzeczą prostą pasienie krów, żeby one dawały mleko — doprowadziło to miejscami do opłakanych wyników — ale pozwolić dzieciom, pasącym krowy, na zdobycie całego szeregu wiadomości i z zoologii, i z fizjologii, i z dziedziny techniki, i z weterynarii itd. Słowem, chodzi o to, aby dzieci zdobywały jak najwięcej wiadomości.

Co się tyczy szkoły drugiego stopnia, to tutaj sprawa wygląda całkiem inaczej. Zaczynając od 10—12 roku powinniśmy dzieci przyuczać do rzeczywistej technicznej pracy produkcyjnej, to znaczy stosownie do wieku — do wielkiej produkcji fabrycznej. Czyni się to według naszego programu politechnizacji, to znaczy, że nie dążymy do tego, aby z dzieci w 12—16 roku życia uczynić rzemieślników lub dobrych robotników, mistrzów określonych cechów, metalowców lub pracowników przemysłu skórzanego.

Powinniśmy troszczyć się o to, aby 16-letni chłopiec wyszedł ze szkoły z określonym wyobrażeniem tego, czym jest przemysł w ogóle, żeby jasno wyobrażał sobie organizację fabryki, maszynę parową, maszynę elektryczną, system łączności, podstawowe maszyny różnego rodzaju, podział fabryki na cechy i warsztaty, żeby wiedział, jak funkcjonuje układ, ekspedycja, jak otrzymuje się surowiec, co to jest biuro fabryczne, żeby wszystkie te urządzenia rozumiał jasno. Trzeba popracować w różnych punktach fabryki, zapewne niewiele, może kilka tygodni.

Uczniowie przychodzą do fabryki, dzielą się na grupy, rozchodzą się do różnych cechów do pracy i za kilka dni zmieniają rolę. Gdy wracają do szkoły, dokonują podsumowania swoich wiadomości drogą referatów, dyskusji; następnie nauczyciel łączy to w całościowy obraz. Pyta jednego ucznia, drugiego, i w ich pamięci utrwala się obraz istotnych cech fabryki. Jeśli uczniowie znają już jedną fabrykę, to poznanie następnej będzie lżejsze. Nauczyciel wskaże, co w obu tych fabrykach podobne, a co różne i dlaczego. Nie ma potrzeby zaznajamiania dzieci z dużą ilością takich fabryk lub rodzajów produkcji. Wystarczy, jeśli uczniowie poznają najbardziej ważne dziedziny produkcji. Korzystne byłoby, aby każdy chłopiec lub dziewczynka, kończąc szkołę, mieli wyobrażenie o przemyśle metalowym, przemyśle tekstylnym, chemicznym. Te dziedziny przemysłu powinny być im pokazane. Kraj nasz jest zacofany, fabryk w nim niewiele. Są miasta, w których nie ma ich w ogóle. Wiele fabryk obecnie stoi. Z tego względu napotykamy ogromne trudności, ale główną z nich jest niedostateczne przygotowanie nauczycieli. Jeśli nie można pokazać kilku fabryk, trzeba pokazać jedną, jako zakład, i następnie przy pomocy

literatury, żywego słowa, drogą pokazu rysunków, wyjaśnić, czym różni się ona od innych. Jeśli nie ma innych fabryk, to pomoc może okazać kolej, poznanie lokomotywy, warsztatów remontowych; pomocne może być poznanie statków parowych, wreszcie urządzeń pocztowych. Trzeba je wykorzystywać w małych miastach, można tam wykorzystać dowolną maszynę parcwą lub typografię, elektryczną stację przekaźnikową i inne. W miarę tego, jak będzie rozwijać się sieć fabryk, i w miarę tego, jak będziemy mogli wozić dzieci tam, gdzie trzeba, organizować dłuższe wycieczki, wyrównamy te straty i w ciągu czterech lat pobytu w szkole dzieci będą mogły zobaczyć sporą ilość zakładów przemysłowych. Trzeba dążyć do tego, żeby nie tylko być w fabrykach, ale przebywać tam długo. Wówczas nauczanie wszystkich przedmiotów szkolnych można będzie oprzeć o to doświadczenie.

Centralnym, podstawowym przedmiotem kształcenia jest historia ludzkiej kultury, pytanie, jak rozwijały się wszystkie formy kultury zależnie od ekonomiki. Przy zapoznawaniu maszyny parowej można wyjaśnić poglądowo, w jaki sposób pojawiła się maszyna parowa. co było przed nią; każda lekcja nadzwyczaj silnie aktywizuje uczniów tymi spostrzeżeniami, które dziecko ma z bezpośredniego kontaktu z przemysłem. Przemysł jest tak bogaty, są w nim i zagadnienia chemiczne, i fizyczne, zagadnienia higieny, i czysto ekonomiczne, i klasowo-polityczne. Nauczyciel powinien rzadko opowiadać sam, może powiedzieć uczniowi: poszukaj w takiej lub innej książce, spytaj robotników, sam się domyśl. W ten sposób uczeń kształtuje w sobie umiejętności samodzielnej pracy umysłowej. Później można wprowadzać referaty. Na przykład o rosyjskiej fabryce tekstylnej; jak ona powstała, kiedy powstała, jak jest urządzona. Uczeń powinien się przygotować, zebrać odpowiedni materiał. Nauczyciel może wskazać na niektóre przewodnie idee zawarte w książkach; u kogo ma uczeń zasięgać informacji, następnie uczeń sam wygłasza referat, organizuje dyskusję.

Trzeba tak organizować nauczanie, żeby uczeń nie uczył się na pamięć odpowiednich zwrotów z książek, lecz żeby wszystko zdobywał sam.

Niedawno pewien utalentowany człowiek, który zamierza reformować farmakologię, mówił mi, że można osiągać wysokie efekty, jeśli postawić uczniów wobec zadania wyszukiwania według danej tablicy i suszenia odpowiednich roślin. Jednocześnie uczy się dzieci rozróżniać rośliny, daje się piękną lekcję botaniki i przy tym gromadzi się cenny materiał dla aptek. Jest to idea w pełni prawidłowa. Niech dzieci wiedzą, że samodzielnie wykonują potrzebną i pożyteczną pracę. Oczywiście, nie trzeba dzieci przemęczać, trzeba im pomagać; niech dzieci poszukają, pobawią się, a potem powiedzcie im, że istnieje takie oto prawo, taka reguła, która wiele wyjaśnia; postarajcie się ten oto konkretny przypadek wyjaśnić z punktu widzenia tego prawa. Powiedzmy, że chcecie dać dzieciom wyobrażenie o powietrzu. Zwracacie uwagę dziecka, że przedmioty spadają nierównomiernie, że kamień spada szybciej, pióro wolniej, a balon napompowany wodorem wznosi się do góry. Pomyśl, wyjaśnij dlaczego? Ono być może odpowie, że jedno jest cięższe od powietrza, drugie ma w przybliżeniu podobny ciężar, a trzecie jest lżejsze. Może ono pomyśli, że zależy to od objętości przedmiotu, ale nie może dać innej formuły i trzeba je odpowiednio naprowadzić.

Dzieci powinny, początkowo bawiąc się, a potem coraz bardziej pracując, zdobywać szereg wiadomości, które powinny być wcześniej wskazane w odpowiednim programie, żeby nauczyciel mógł w końcu roku sprawdzić siebie, czy dał uczniom wszystko, co trzeba. Może on rozbić rok na krótsze

okresy czasu i według kalendarza realizować określone etapy. Na pierwszym stopniu szkoły dzieci powinny nauczyć się szczególnych form pracy stolarskiej, ślusarskiej itp. Może być i takiej pracy, jaką prowadzono w postępowej szkole burżuazyjnej: praca w ogrodzie, w sadzie, hodowla zwierząt, terrarium, akwarium. Wszystko to jest pożyteczne na pierwszym stopniu. Na drugim stopniu przenosimy punkt ciężkości na technikę, ale nie kształcimy specjalistów, lecz ludzi, którzy mniej lub bardziej znają całą technikę. Uczeń wie, czym jest przemysł w ogóle, i w związku z tym otrzymał żywe wyobrażenie o społeczeństwie z ekonomicznego i historycznego punktu widzenia. Ma orientację i w prawach fizyki, i w prawach chemii, i w prawach biologii.

Rosja, jako kraj rolniczy, nie może nigdy stracić z pola widzenia rolnictwa. Dla większości ludności rosyjskiej miasto jest mało dostępne. I chociaż w naszym planie przewiduje się, żeby dzieci wiejskie jeździły do miasta przynajmniej na dłuższe wycieczki, to jednak jest to związane z wieloma trudnościami, i prędzej dzieci miejskie mogą jeździć na wycieczki na wieś. Jest ich mniej, a wieś jest wielka. Dla mieszkańców wsi szkoła pracy nabiera mimo woli charakteru nie tyle szkoły przemysłowej, co raczej rolniczej. I rzeczywiście, szkoły pracy nie postawimy na nogi do tej pory, dopóki każdej szkoły wiejskiej nie przekształcimy w rolniczy zakład naukowy.

Szkoła wiejska powinna być szkołą rolniczą. Ostatnio objechałem nie mniej niż trzydzieści powiatów, byłem w Rosji i na Ukrainie, widziałem wiele różnych szkół i przeprowadziłem wiele rozmów z chłopami na tematy szkolne.

Ogólnie biorąc i w całości chłopi są niezadowoleni z obecnej szkoły pracy. Chociaż w wielu przypadkach nauczyciele starają się tę ideę przeprowadzić. Ale jakie są rezultaty? Nauczycielka otrzymała jakąś książkę Błonskiego, jakąś broszurę Kałasznikowa, i nieźle wyobraża sobie szkołę przemysłową, ale fabryk nie ma, maszyn też nie ma! I jak wszystko to urzeczywistnić? Lecz nauczycielka przeczytała też, że rytmiczna gimnastyka jest niezłą rzeczą, lepienie też dobrą i rysowanie, natomiast wiele nauczania jest rzeczą złą. I oto zorganizowała ona zajęcia tak, żeby dzieci mało zajmowały się gramatyką, mało arytmetyką, lecz żeby wiele czasu lepiły, rysowały, tańczyły, śpiewały. Chłopi się denerwują i mówią: „Oto macie, obrazy wynieśli, rozumu nie uczą, prawo boże całkiem wypędzili, i tylko śpiewają i tańczą, dawniej było lepiej — jeśli się tylko dzieci rozbawią, nauczycielka da im w tyłek, a teraz do tego doprowadzili dzieci, że chcesz chłopcu dać w skórę, a on ci mówi: tato, to zabronione przez władzę radziecką! I wyjdą z nich jakieś lekkoduchy, a to nam nie na rękę, takiej szkoły nie chcemy i nauczycielki nie będziemy karmić".

I cóż, na swój sposób chłop ma rację. Po staremu myśli, że dziecko trzeba wymusztrować, bić, strach boży wpoić i dobrze uczyć, a wszystko inne jest niepotrzebne. To są złe myśli, ale rzeczywiście szkoła estetyczna na wsi jest sprawą drugorzędną. Gdy przyjechałem do jednej szkoły i zobaczyłem, że wszystkie ściany są oklejone dziecięcymi rysunkami, że stracono na to wiele czasu, to zrozumiałem, jakie dziwne wrażenie wywołuje to na chłopach. Zło polega na tym, że nauczyciel mało się zna na przyrodzie i rolnictwie. Nie potrafi niczego nauczyć w tym kierunku, nie odróżnia grabi od łopaty, mówią chłopi, i nie mogą mieć szacunku dla szkoły.

Przy tym wszystkim rosyjski chłop jest w dziedzinie rolnictwa straszliwym nieukiem. Gdyby rosyjski chłop stosował te metody rolnictwa, które stosuje się w Niemczech, to mielibyśmy urodzaje sześć razy większe od

najlepszego urodzaju w Rosji, a gdyby stosował te metody naukowe, które obecnie stosuje się w Ameryce, to nie sposób powiedzieć, co byłoby wówczas. Amerykanie tak posunęli sprawę, że niepotrzebne są im ani deszcze, ani słońce. Oni całkiem usunęli wszelkie pojęcie nieurodzaju; określają, jakiej długości powinno być ziarno i ile ziaren powinno być w takim lub innym gatunku pszenicy; zmieniają glebę, dodają do niej substancje lub wprowadzają do niej mikroorganizmy, i w sensie zapewnienia urodzaju czynią rzeczywiście cuda. W porównaniu z nimi nasi chłopi są autentycznymi dzikusami, i gdyby szkoła mogła okazać im pomoc, oni by się z nią liczyli.

Istnieje potrzeba, aby rosyjska agronomia dotarła do chłopów właśnie przez nauczyciela i przez dzieci. W tym celu staramy się teraz urządzać nasze wiosenne i jesienne kampanie, w których dzieci pod kierownictwem nauczycieli biorą udział w pracach polowych i otrzymują jednocześnie i lekcję przyrody, i lekcję gospodarstwa wiejskiego. Musimy zbierać nauczycieli na krótkoterminowe kursy, na których wykładają agronomowie. Oczywiście, w jednym roku nie zrobi się wiele, ale za kilka lat dobijemy się tego, że każdy nauczyciel wiejski będzie znał naukowe podstawy agronomii, będzie otrzymywał pisma rolnicze, będzie miał rolniczą bibliotekę i rzeczywiście będzie mógł chłopu powiedzieć coś o nowych typach narzędzi rolniczych, ich reperacji, jeśli się zepsują; będzie mógł coś poradzić, jak stosować racjonalne nawożenie ziemi itd. Zmiana całego gospodarstwa wiejskiego, podniesienie go na wyższy poziom — to zadanie Ludowego Komisariatu Rolnictwa, ale jeśli szkoła będzie krzewić taką wiedzę rolniczą, to chłop będzie miał dla niej uznanie. Wydaliśmy rozporządzenie, żeby każda szkoła miała kawałek ziemi. Trzeba, żeby nauczyciel stopniowo rozwinął na tej ziemi wzorowy sad, pasiekę, żeby w miarę możności było tam wzorowe pole.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na moment polityczny. Jak powiedziano w rezolucji VIII zjazdu partii, szkoła powinna być źródłem wiedzy, przygotowania do pracy i wychowania obywatelskiego.

Każda szkoła wiejska powinna być ośrodkiem kształcenia nie tylko dzieci, lecz również dorosłych, to znaczy przy każdej szkole — to jest nasz cel — powinien być nieduży kiosk z książkami, biblioteka-czytelnia, powinien przy niej być mały ośrodek pozaszkolny.

Tu wygłasza się wykłady dla mieszkańców dorosłych. Szkoła powinna być źródłem propagandy i agitacji. Jako aparat szkolny i pozaszkolny powinna ona dążyć do ograniczenia roli księdza, przezwyciężyć religijne przesądy, żeby walczyć z władzą jakiegoś kułaka, z możliwymi przesądami, włącznie z eserowskimi, żeby rozwijać przed chłopem prawidłowe rozumienie istoty ustroju komunistycznego, republiki radzieckiej, rewolucji, jej przyczyn i dążeń; żeby przy pomocy gazet, codziennej informacji, ciągle prowadzić propagandę przez dzieci na rodziców i wprost z rodzicami.

I wówczas nasi nauczyciele, na których powinno przypadać, oczywiście, nie 50—60 uczniów, lecz nie więcej niż 25, staną się krzewicielami oświaty na wsi. I nie można mówić sceptycznie: kiedy to będzie. Od razu trzeba to robić, najważniejszą sprawą jest postawienie sobie prawidłowego celu.

Państwo jest w naszych rękach, zwyciężamy naszych wrogów, i nie od razu, ale uporamy się i ze sprawami gospodarczymi. Przyjdzie czas, gdy front oświaty będzie wysunięty jako główny front, gdy wysunie się hasło: wszystko dla oświaty — wówczas pójdziemy w przód, i wszystko, co mówiłem, będzie urzeczywistnione.

Są ludzie, którzy mówią, że już dwa i pół roku bijemy się jak ryba o lód i niczego jeszcze nie zrobiono. Ale wszystkiego nie można zrobić od razu, trzeba tu przejść określone etapy. Dlatego mówić dziś, że lepiej jest stać na realnym gruncie i wrócić do starej szkoły — to wielki błąd.

Nie możemy odstąpić od naszych komunistycznych ideałów, choćby ich wykonanie było bardzo trudne. I chłop, i robotnik doskonale wie, że nie dzieje się tak, że oto stuk-puk i mamy gotowy okręt. Gdy cel jest wielki — budowa gigantycznego gmachu, to trzeba bardzo dużo pracy i uporu, i nie narzekać na to, że dachu nie ma, gdy rozpoczęliśmy dopiero budowę fundamentu.

Jednolita szkoła pracy odróżnia się nawet od najlepszych szkół zachodniej Europy. Gdy naszą deklarację o jednolitej szkole pracy przetłumaczono na języki obce, to gazeta „Norddeutsche Algemeine Zeitung", gazeta w wyższym stopniu burżuazyjna, pisała: „Po raz pierwszy rząd nakreśla program szkoły rzeczywiście ludowej. Jeśli bolszewikom uda się to osiągnąć, to rozumie się samo przez się, że byłaby u nich szkoła nieporównanie bardziej wysoka niż w dowolnym innym kraju... Ale to, oczywiście, chimera i, oczywiście, utopia — oni tego nie mogą osiągnąć..." W tym czasie burżuazja myślała, że w ogóle rosyjska rewolucja przedstawia tylko epizod, eksperyment.

Dopiero obecnie zaczęli oni krzyczeć o bolszewickim niebezpieczeństwie, teraz wydaje im się, że to nie eksperyment, lecz wielkie niebezpieczeństwo dla świata, które może zgubić ich samych.

Tłum. T. Malinowski

A. W. ŁUNACZARSKI

JEDNOLITA SZKOŁA PRACY A KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE [1]

Pomiędzy nauczycielem kształcenia ogólnego i nauczycielem-technikiem możliwa jest aprioryczna pryncypialna wrogość, w burżuazyjnym społeczeństwie była ona nawet całkowitą koniecznością. Tutaj nauczyciel kształcenia ogólnego był następcą idealistycznej myśli pedagogicznej, w całości zrodzonej przez drobnoburżuazyjną inteligencję w okresie najwyższego jej duchowego rozkwitu, i bronił dość abstrakcyjnego, choć przyjemnego ideału harmonijnego człowieka. W istocie rzeczy w burżuazyjnym społeczeństwie nigdy nie było miejsca dla realizacji tego ideału. Teorie pedagogiczne Pestalozziego, Herbarta lub Fichtego pozostawały marzeniem, ale wielka burżuazja w ostatnim czasie dzięki swojej szczodrości mogła rozwiązać problem organizacji kształcenia dla dzieci kulturalniejszych rodzin z panujących kręgów w obrębie stu tysięcy „nowych szkół", które w pewnym stopniu przejmują abstrakcyjny ideał pedagogiczny indywidualizacji i zdobycia przez jednostkę „prawdziwego człowieczeństwa".

[1] Artykuł napisany w 1920 roku. Znaleźć go można w: A. W. Łunaczarski: „O narodnom obrazowanii". M., Izdwo APN RSFSR, 1958, s. 156—163.

Natomiast nauczyciel-technik (wątpliwe czy w burżuazyjnym społeczeństwie można nazwać go nauczycielem) był, naturalnie, dostawcą dla kapitału różnego poziomu kwalifikowanych robotników i technicznie umeblowanych głów.

Nauczyciel teoretycznie stał na stanowisku obrony osobowości i jej harmonijnego rozwoju. Technika bezwzględnie ogłupiała istoty ludzkie zwężając ich osobowość do wymagań produkcji.

Naturalnie, dla nas, marksistów pracujących w oświacie w epoce przechodzenia do komunizmu, ta przepaść uległa znacznemu zwężeniu.

Pedagog-marksista nigdy nie postawi abstrakcyjno-idealistycznego celu przed „kształceniem ogólnym". Ideałem człowieka dla marksisty jest człowiek pracy, wyposażony w wiedzę swojego wieku, łączący w sobie w pełni wykształconego robotnika i zarazem gospodarza życia. Nasza szkoła nie może nie być „ekonomiczną", ona nie może nie mieć związków z gospodarką, gdyż gospodarka — to nasza wielka idea. Przez „gospodarkę" rozumiemy nie tylko obronę przed przyrodą, nie tylko troskę o stworzenie istotnych warunków istnienia samego społeczeństwa, lecz w równej mierze stopniowe podniesienie człowieka drogą nauki i techniki do sytuacji pełnego „gospodarza" przyrody.

Oto dlaczego, wychodząc nie tylko z bezpośrednich obserwacji pedagogicznych, że wszelka wiedza przyswajana jest tylko w jej toku praktycznym, ale też z samej głębi marksistowskiego światopoglądu i gospodarskich nawyków oraz tendencji proletariatu, pedagog-marksista może wznieść tylko szkołę pracy.

Powstaje pytanie, czy nie traci się przy tym w jakiejś mierze na wykształceniu ogólnym? Oczywiście, nie. W naszym rozumieniu jednolita szkoła pracy jest dostatecznie wyraźnie rozdzielona na dwa piętra, nad którymi wyrasta trzecie piętro — uczelnie.

Te dwa piętra jednolitej szkoły pracy dzielą się dlatego, że małe dzieci, uczniowie szkoły pierwszego stopnia, przyswajają przede wszystkim elementarne wiadomości naukowe przez pracę. Praca sama w sobie, potraktowana rozłącznie, ma tu służyć ćwiczeniu rąk, ma cele higieniczne, wiąże się bezpośrednio z zabawą. Nie można zakładać poważnego zaznajomienia z procesami produkcyjnymi dzieci w wieku 8—12 lat, a tym bardziej dzieci w wieku przedszkolnym.

Praca jest tu tylko trwałą i jedynie możliwą podstawą przekazywania wiadomości. Rozpoczynając od 13 lat sprawa może wyglądać inaczej, praca może się stać, nie przestając być podstawą wiadomości, także celem samym w sobie. Chłopcy i dziewczęta mogą poznawać samą produkcję, jej organizację, jej podstawowe procesy, główny materiał itp.

Oczywiście, z punktu widzenia pedagogiki byłoby całkiem nieprawidłowe, gdybyśmy zaczynali nauczanie pracy od jej specjalistycznego, zawodowego końca. Ale jest rzeczą całkiem możliwą, że w niektórych szkołach stosownie do miejscowych warunków trzeba będzie zdecydować się przede wszystkim na jeden rodzaj produkcji: na przykład obróbki drewna lub obróbki tekstylnej. Zadanie nauczyciela pozostaje zawsze jednak jedno: wykorzystać fabrykę, zakład, warsztat, choćby specyficzny zawodowo, tak, żeby ukształtować nie specjalistę, lecz osobowość, człowieka znającego produkcję w ogóle i jej organizację, bogactwo metod technicznych, wspólne cechy w strukturze mechanicznej różnych fabryk i zakładów oraz istotne różnice w zastosowaniu do różnych materiałów i różnych metod technicznych.

W tym sensie kształcenie na tym stopniu szkoły powinno być politech-

niczne, powinno ono umożliwiać dziecku po osiągnięciu 15—17 roku życia szeroki wybór zastosowań dla siebie i nie tylko w różnych dziedzinach przemysłowych, lecz również wybór zawodu lekarza, artysty, urzędnika itp. Politechniczne podstawy pracy potrzebne są nie tylko dla przyszłych robotników przemysłowych, lecz dla wszystkich absolutnie obywateli.

Niezależnie od tego istnieje inna jeszcze przyczyna, która uniemożliwia przekształcenie jednolitej szkoły pracy drugiego stopnia w szkołę techniczną. Techniczna szkoła wymaga nadzwyczaj gruntownego wyposażenia o charakterze specjalistycznym. Obecnie w Rosji uda się w najlepszym przypadku nieco rozwinąć i udoskonalić istniejącą już sieć szkolnictwa technicznego. O przekształceniu wszystkich naszych szkół drugiego stopnia, o wyposażeniu jako szkół technicznych wszystkich tych szkół drugiego stopnia, które będziemy musieli zorganizować, aby możliwie największa liczba uczniów kończących szkoły pierwszego stopnia mogła uczyć się dalej, nie może być obecnie mowy.

Każdy ruch w kierunku zaznajomienia z ogólnymi zasadami przemysłu, nawet najbardziej skromny, nawet zwykła wycieczka do zakładu lub fabryki, stosunkowo ubogie wyposażenie warsztatów szkolnych, praca w ogródku, poznawanie produkcji choćby tylko z rysunków i modeli są to malutkie kroczki w kierunku kształcenia politechnicznego. Takie małe kroki możliwe są wszędzie, w całej i w często w ogóle nieprzemysłowej prowincji naszej rolniczej Rosji.

Jest to już przeniknięcie przemysłowego, politechnicznego światła, choćby bladym promieniem, do wszystkich zakątków szkoły. Przeciwnie, techniczna szkoła ma ściśle określone cele: przygotować fachowca, ale obecnie wyposażenie w takiej liczbie szkół w Rosji jest niemożliwe. Powstały na Ukrainie plan niszczenia pięciu — sześciu szkół ogólnokształcących dla stworzenia jednej zawodowo-technicznej uznać trzeba praktycznie za potworny [1]. To jakaś swoista myśl arystokratyczna, powstała na tym gruncie, że w większości przypadków techniczne szkoły wyobrażają sobie jako szkoły przepełnione proletariackimi dziećmi, a szkołę drugiego stopnia w ogóle jako szkołę burżuazyjną. Ale to wyobrażenie jest niewłaściwe, gdyż szkoły drugiego stopnia wypełniają się teraz z każdym rokiem uczniami pochodzenia proletariackiego i chłopskiego.

Zatem, marksistowska szkoła pracy włącznie do 15—17 roku pozostaje zarówno w sensie ideału, jak też stosownie do możliwości, przynajmniej możliwości stwarzanych przez rosyjskie warunki, szkołą politechniczną, a tym samym ogólnokształcącą. Praca występuje tu, o ile uczy się pracy, w swoim aspekcie ogólnym. Myśl i ciało przygotowuje się do przemysłowego myślenia i działania. Poza tym praca ciągle występuje tu również jako podstawa zdobywania wiadomości przyrodniczych i społecznych.

Techniczno-zawodowe kształcenie zaczyna się na trzecim stopniu kształcenia, w wieku 16 lat.

Nauczyciel-technik naszego szkolnictwa zawodowego też nie może być swoistym ludożercą, który obrabia materiał ludzki na potrzeby kapitału. Socjalistyczny fachowiec powinien być socjalistycznie oświeconym człowiekiem. Działacze Głównego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego doskonale rozumieją, że potrzebny jest nam w ogóle dobry

[1] Koncepcja ukraińskiej struktury kształcenia G. F. Grinko. Główne cechy: a) do 15 lat wszystkie organizacyjne formy kształcenia (przedszkole, dom, szkoła siedmioletnia itp.) zbudowane są wedle zasady pracy, b) po 15 roku zaczyna się przygotowanie zawodowe.

robotnik, lecz robotnik-socjalista. I właśnie to w wysokim stopniu zbliża naszego nauczyciela-technika do naszego nauczyciela kształcenia ogólnego. Niemniej jednak pewna chropowatość jest tu możliwa, dopuszczalna i nawet prawidłowa.

Nasze potrzeby żelaznym głosem dyktują za pośrednictwem gospodarczym komisariatów zamówienia na fachowców w określonych dziedzinach. I dobrze się dzieje, jeżeli Zarząd Kształcenia Zawodowego, realizując przede wszystkim tę ważną sprawę państwową — dostarczenie ludzkiego materiału, dostarczenie odnowionego personelu dla naszego aparatu gospodarczego, na którym się wszystko koncentruje — niekiedy złą ręką odrzuci kilka wyobrażeń pedagoga, powstających w imię harmonijnego, obywatelsko rozwiniętego człowieka, w imię praw dziecka do całego kręgu wiedzy, a nie tylko do specjalności zawodowej. Ale z drugiej strony jest rzeczą konieczną, żeby inne oddziały Ludowego Komisariatu Oświaty ze swej strony powiedziały Głównemu Zarządowi Kształcenia Zawodowego: „My rozumiemy, że zrujnowana gospodarka rosyjska potrzebuje specjalistów, ale jednak klasa robotnicza nie dlatego obaliła władzę kapitału, żeby jeszcze w ciągu wielu lat nie przystosować się do rzeczywistej kultury, nie wznieść się do świadomości swojej ludzkiej wartości, nie oddać się wielkiej i szlachetnej przyjemności myślenia i czucia".

Jako specjaliści, broniący prawa osobowości robotnika przed fabryką, która w kapitalizmie dążyła do wchłonięcia go, nie możemy podnosić naszego głosu, gdy nowa radziecka komunistyczna fabryka mimo woli przejawia w tych ciężkich latach tę samą tendencję.

Zatem pewnego rodzaju walka pomiędzy marksistą, rozumiejącym całą złożoność danej chwili, całą istotność natężenia sił, całą konieczność odstąpienia od naszego ideału dla potrzeb momentu, i marksistą, który nie pozwala tym ciężkim czasom zdeptać kwiatów pierwszych nadziei proletariatu i proletariackiej młodości, możliwość wszechstronnego rozwoju człowieka, jest konieczna.

Gdyby ta walka przybrała charakter nieporozumienia, ostrej wrogości, wzajemnego niezrozumienia, to byłoby to tym smutniejsze, że nie ma po temu żadnych podstaw. Konieczne jest, aby pracownicy jednolitej szkoły pracy w pełni uświadamiali sobie wielką doniosłość sprawy, którą musi podejmować Główny Zarząd Kształcenia Zawodowego, sprawy przygotowania rosnącego w szkole potoku nowego pokolenia do życiowych potrzeb gospodarczych aktualnie przeżywanego momentu.

Z drugiej jednak strony jest rzeczą konieczną, aby działacze Zarządu Kształcenia Zawodowego rozumieli, że żyjemy w społeczeństwie socjalistycznym, w którym nie można już zwyczajnie upierać się przy potrzebach produkcji i w którym proletariat nie pozwoli już zapomnieć o kształceniu człowieka.

Niezależnie od tego, profesojnalno-techniczne wykształcenie nie tylko może, drogą sporów i porozumień, pogodzić swoje cele z celami jednolitej szkoły pracy, i pogodzić tym dokładniej, im przyjaźniejszy i zarazem bardziej uargumentowany będzie ten spór, może ono okazać niepomierną usługę jednolitej szkole pracy (o ile ona jest też techniczna) w wypracowaniu metod oddziaływania przez pracę.

Główny Zarząd Kształcenia Zawodowego, będąc organem nadzwyczaj szturmowym, związanym z silnymi komisariatami gospodarczymi, prawdopodobnie może prędzej i szybciej niż pozostała szkolna masa dobić się praktycznych rezultatów. Powinien on pomóc w wypracowaniu przemysłowo-robotniczych programów dla szkoły miejskiej oraz programów rol-

niczych dla szkoły wiejskiej. Powinien pomóc w sprawie kształcenia nauczycieli, znających przemysł i gospodarkę rolną, i w ten sposób mogących przyczynić się do technizacji naszej dotychczas atechnicznej szkoły.

W tym tkwi gwarancja nadzwyczajnej harmonii i wielkiej pomocy wzajemnej, którą mogą okazać sobie obie kolumny pedagogicznej, czerwonej armii oświaty, bo gdzież może się zwrócić Główny Zarząd Kształcenia Zawodowego przy opracowywaniu programów kształcenia politechnicznego w swoich szkołach, w wypracowywaniu programów kształcenia ogólnego młodzieży po 15 roku życia, jeśli nie do pedagoga-marksisty, pracującego w dziedzinie jednolitej szkoły pracy lub w wyższym zakładzie naukowym.

Zarząd Kształcenia Zawodowego, służący potrzebom gospodarczym, stojący na straży potrzeb chwili, nie jest wcale tym samym oderwany od ogólnego budownictwa szkoły socjalistycznej, która na razie zakłada jeszcze w chwiejnej glebie, dopiero oczyszczonej przez rewolucję, pierwsze kamienie pod przyszłą szkołę, odpowiadającą już dojrzałemu ustrojowi komunistycznemu.

Narada partyjna w 1921 roku, odbyta wkrótce po opublikowaniu tego artykułu, poszła na niektóre ustępstwa w kierunku profesjonalizmu. Uznała ona za możliwe ograniczenie wykształcenia ogólnego i dopuszczenie wyboru zawodu dla 15-letnich dzieci drogą przyjmowania ich do odpowiednich techników, w które powinny być przekształcone wyższe klasy szkoły drugiego stopnia. Postanowienie to zostało zaakceptowane przez KC partii, ze zwróceniem jednak uwagi na to, że nie odpowiada ono programowi partii i może być traktowane jedynie jako przejściowe ustępstwo w trudnej sytuacji państwa.

Na podobne ustępstwa musimy od czasu do czasu pójść. Nie mniej ciężkim odstępstwem jest na przykład wprowadzenie opłaty za prawo uczenia się, przeciw któremu długo walczył Ludowy Komisariat Oświaty.

Ukraina wstąpiła na drogę wczesnej profesjonalizacji wykształcenia. RFSRR, choć rozwinęła dość liczną sieć siedmiolatek i pewną liczbę techników, zostawiła także znaczną ilość szkół drugiego stopnia i dziewięciolatek. Bez względu na znaczny postęp w dziedzinie szkoły pracy, jaki nastąpił, po pierwsze, przez stopniowe wprowadzenie doskonałych programów GUS-u i, po wtóre, przez bardzo poważną i szybką demokratyzację tych szkół oraz przybliżenie ich ducha do współczesności, szkoła drugiego stopnia, a w szczególności jej ostatnie ogniwo, to znaczy dwa ostatnie lata, były dość męczącym problemem dla Ludowego Komisariatu Oświaty.

W rzeczy samej, według wyobrażeń zawartych w tej książce i w innych artykułach, poświęconych fakultetom robotniczym i wyższym zakładom naukowym, musieliśmy podjąć, jeśli można tak powiedzieć, sztuczną rekrutację do wyższych uczelni, po pierwsze, przez fakultety robotnicze, po wtóre, drogą selekcji klasowej wśród kandydatów.

Fakt ten doprowadził do tego, że tylko bardzo, bardzo niewielu absolwentów szkoły drugiego stopnia mogło dostać się do wyższych uczelni.

Co prawda, obecnie zauważamy, że droga, którą wcześniej szliśmy, w szczególności droga rekomendacji ze strony partyjnych i związkowych organizacji, nie okazała się trafna, a nadto odpowiedni materiał młodzieży jakby już wyczerpywał się.

Z drugiej strony, robotnicze fakultety nie są, oczywiście, instytucją wieczną i przy prawidłowej organizacji całego systemu szkolnego powinniśmy wcześniej czy później przejść do normalnego zapełniania uczelni falą uczniów idących z najniższych szczebli. Ale jeśli od przyszłego roku zaczniemy w pewnym stopniu przybliżać się do normalnej sytuacji, szcze-

gólnie biorąc pod uwagę konieczność ograniczenia naboru do przepełnionych uniwersytetów, to jednak jeszcze nie będziemy mogli przyjąć wszystkich kończących szkołę drugiego stopnia. Te możliwości będą się oczywiście rozszerzać, ale w najbliższym okresie będą one nadzwyczaj wąskie i, powtarzam, w żadnym przypadku nie staną się w pełni zadowalające.

Stąd nie cierpiące zwłoki zagadnienie: Co robić z młodymi ludźmi kończącymi szkołę drugiego stopnia? Ich wykształcenie dotychczas nie wyróżnia się jakąkolwiek praktycznością ani przygotowaniem do życia. Wskutek tego od bieżącego roku wprowadza się do ostatnich dwóch klas szkoły drugiego stopnia znaczne zmiany programowe, nadające tym klasom określony charakter półprofesjonalny.

Program ogólnokształcący powinien być przy tym wykonywany tylko ze specjalnie wyważonymi i nieznacznymi skrótami, ale obok tego powinny zająć miejsce przedmioty specjalne, przygotowujące młodzież do tej lub innej funkcji życiowej: do pracy kooperatora, oświatowca, pracownika organów administracyjnych, gospodarstw komunalnych itp.

Moskiewski Wydział Oświaty chce pójść w tym kierunku znacznie dalej. Projektuje on całkowitą likwidację poprzednich czterech klas i przesunięcie większej części ich programu ogólnokształcącego do pierwszych siedmiu klas szkoły dziewięcioletniej, natomiast ostatnie dwie klasy projektuje zamienić w kursy, przygotowujące takich robotników, o jakich mówiłem wyżej.

Równocześnie coraz większego znaczenia nabierają fakultety robotnicze. Wyjaśniło się istnienie znacznej szczeliny pomiędzy szkołą pierwszego stopnia, która obsługuje całość robotniczych dzieci, i szkołami przyfabrycznymi, przyjmującymi podrostków nie młodszych niż w wieku 15 lat. Od dwunastego do piętnastego roku życia dzieci pozostają bez kształcenia szkolnego. Stąd wynikła konieczność możliwie szybkiego stworzenia brakującej trzyletniej wstawki, a mianowicie należy rozwijać w ten sposób szkołę pierwszego stopnia przy fabrykach i zakładach w pełną szkołę siedmioletnią i wprowadzać normalny fundament pod szkoły przyfabryczne. Naturalnie, w tych warunkach i szkoły siedmioletnie będą miały przemysłowe nachylenie, ściślej mówiąc, mogą ku naszemu zadowoleniu nachylenie takie otrzymać.

Jest rzeczą całkiem jasną, że dzieci chłopskie, kończące szkołę pierwszego stopnia, bardzo rzadko dostają się do szkoły drugiego stopnia. Co prawda, istnieje pewna liczba szkół drugiego stopnia we wsiach dla dzieci chłopskich. Jednak szkoły te cierpią na podobne braki, co miejskie szkoły tego typu. Komisariat Oświaty zgodnie z tendencjami Komsomołu zgodził się na przekształcenie tych szkół w tak zwane szkoły młodzieży chłopskiej, które są pod pewnymi względami podobne do szkół przyfabrycznych. Mają one widocznie zaakcentowane nachylenie rolnicze i dążą do ukształtowania myślącej w sposób komunistyczny, wykształcony agrotechnicznie nowej inteligencji wiejskiej.

Zagadnienie związane z tą reformą, problemy zgodności rozchodzących się nieco systemów RFSRR i USRR, problemy szybszego planowego powiązania szkoły niższego stopnia ze szkołami wyższych stopni włącznie z wyższymi zakładami naukowymi powinny być teraz ostatecznie uregulowane. W tym celu projektuje się odbycie w Moskwie w 1925 roku partyjnej narady oświatowej, która wyrazi swoją opinię w tych sprawach, a którą zapewne będą się kierować ludowe komisariaty oświaty wszystkich republik.

Tłum. T. Malinowski

A. W. ŁUNACZARSKI

SPORNE PROBLEMY MARKSISTOWSKIEJ PEDAGOGIKI[1]

Towarzysze, mamy świadomość celu naszego rozszerzonego zebrania. Mówiąc ogólnie trzeba było już dawno podsumować na naszym rozszerzonym zebraniu bardziej istotne zdobycze naszej marksistowskiej pedagogiki. W szczególności tego rodzaju posiedzenia, które byłoby poświęcone właśnie teoretycznej stronie naszej pracy, rezultatom procesu budowy podstaw naszej pedagogiki, nie było jeszcze u nas. Myślę, że jest to pewne opóźnienie. Prawdopodobnie lżej byłoby nam wypełniać nasze zadania, gdyby tego rodzaju posiedzenia miały miejsce już wcześniej.

Ale obecnie zorganizowaliśmy naszą naradę nie tylko dlatego, że nadszedł odpowiedni moment, lecz dlatego, że w naszej marksistowskiej pedagogice powstały pewne nurty, pewne różnice, które czynią, po pierwsze, całe zagadnienie znacznie bardziej żywotnym i stwarzają większą potrzebę włączenia się kolegium oraz, po wtóre, rodzą niebezpieczeństwo, że w tej stosunkowo skromnej grupie pedagogów, która zajmuje się opracowywaniem podstaw pedagogiki marksistowskiej, wystąpią swojego rodzaju wewnętrze sprzeczności, które mogą spowodować niepotrzebną stratę energii. Tymczasem musimy umieć organizować nasze siły w taki sposób, aby dawały one maksymalny efekt przy najmniejszej stracie energii.

Nie zawsze różnice są zjawiskiem ujemnym. Bardzo często są one konieczne, gdyż bez sporów, bez dialektycznego procesu, bez pewnego rozpadu na przeciwstawne stanowiska i pogodzenia ich następnie w pewnej wyższej jedności nie sposób wyobrazić sobie żywej pracy. Ale nie zawsze tak bywa. Zdarza się też, że różnice powstają bez dostatecznych podstaw.

Na powstałe obecnie u nas różnice zdań w dziedzinie pedagogiki zareagowaliśmy zwołaniem dzisiejszego, rozszerzonego zebrania Kolegium. Prosiliśmy Tow. Szulgina, żeby wygłosił słowo wstępne i zaznajomił zebranie z podstawowymi założeniami i problemami, które stanowią przedmiot różnic. W ten sposób nasz wieczór dzisiejszy zostanie poświęcony nie tyle systematycznemu przedstawieniu zagadnień marksistowskiej pedagogiki, ile krytycznemu rozpatrzeniu tych stanowisk, w zakresie których powstały wspomniane sprzeczności. Ale ponieważ są to rzeczy ogromnie istotne, będziemy jednocześnie mieli możność zdania sobie sprawy z ogólnego stanu naszej marksistowskiej myśli pedagogicznej. Marksistowska pedagogika znajduje się oczywiście w pierwszym etapie swego powstania, porządkowania pojęć, kształtowania przesłanek rzeczywistej nauki. Do tego ograniczę się, Towarzysze, we wstępnym przemówieniu i poproszę Tow. Szulgina o zabranie głosu.

Towarzysze, rozumiem dobrze, że najbardziej korzystną cechą przemówienia, które wygłasza się tak późno, może być tylko jego krótkość. Postarałbym się zabłysnąć tą wartością, gdyby nie złożoność samego zagadnienia. Ale wypadnie mi jednak zabrać wam około 15 minut.

Oczywiście, nie zebraliśmy się tu bezcelowo i nasze rozmowy nie są puste. Widać to nie tylko po namiętności, z którą wygłaszano tu przemó-

[1] Z wystąpienia na rozszerzonym posiedzeniu Kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty w grudniu 1928 roku. Dyskusja odzwierciedlała polemikę na temat podstaw marksistowskiej pedagogiki. Tekst niniejszy znaleźć można w: A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowanii" M., Izd-wo APN, RSFSR, 1958, s. 458—466.

wienia, ale i po treści, którą wyróżniało się wiele przemówień. Położyliśmy tu palec na bardzo bolące miejsce. Temu zaprzeczyć nie można. W danym przypadku jest to widoczna zasługa Tow. Szulgina. Przyczynił się on do sformułowania niektórych problemów obecnych. Być może bez jego udziału tych problemów nie postawilibyśmy w takiej formie.

Gdy czytałem utwory Tow. Szulgina, przez cały czas czułem w nich jakieś taneczne tempo. Wyobrażam sobie Tow. Szulgina tańczącego wojenny taniec Irokezów, przy czym chce kogoś skalpować, ale ponieważ nie wiadomo kogo, każdy mimo woli chwyta się za własną głowę (śmiech). Taka wojowniczość Tow. Szulgina, oczywiście, nie daje możliwości spokojnego i obiektywnego ustosunkowania się do wewnętrznej treści jego utworów. Muszę powiedzieć, że gdy zorientowałem się w nich, to nie stwierdziłem, żeby były one zbyt artykułowane. Ale Rzym był ocalony przez gęsi, które zagęgały właśnie w tym momencie, gdy groziło mu niebezpieczeństwo. Nie myślę, Towarzysze, żeby nasz oświatowy Rzym był w tak trudnej sytuacji... żeby potrzebował ratunku. Ale sygnał ma znaczenie nie tylko wtedy, gdy ratuje życie. Jest on cenny i wtedy, gdy donosi o istnieniu poważnego problemu, którego rozwiązanie w odpowiednim czasie może zapobiec jakiemuś niebezpieczeństwu. Nie ma racji Tow. Pinkiewicz, gdy mówi, że spór pomiędzy nim i Szulginem ma charakter czysto terminologiczny. Według Tow. Pinkiewicza rzecz ma się tak: „Ja właściwie rozumiem przez pedagogikę to, a Szulgin coś innego, ale w ogóle obaj mówimy o tym samym". Widocznie zagadnienie tkwi w ogóle nie w tej płaszczyźnie. I nawet te momenty, na które zwracała uwagę Tow. Jakowlewa, są też tylko jedną stroną zagadnienia. Ważną rzeczą jest to, że Instytut Metod Pracy Szkolnej dał nam określony sygnał. Tow. Jakowlewa zwraca uwagę na to, że Instytut postawił zagadnienie stworzenia takiej pedagogiki, która bazowałaby na rozpoznaniu środowiska we wszystkich jego właściwościach, środowiska jako obiektu naszego oddziaływania i środowiska jako siły aktywnej. To prawidłowe, potrzebne, ale o tym w istocie mówiono wiele razy. Wydaje mi się, że przyczyna, dla której Tow. Szulgin tak wielce emocjonalnie napadał na kogoś (nie całkiem rozumiemy na kogo), tkwi w tym, że nasza szkoła zmierza w kierunku izolacji od procesu rewolucji kulturalnej w całości. I u Tow. Pinkiewicza można znaleźć wzmiankę o tym, że trzeba wziąć pod uwagę środowisko. Ale pasjonowanie się szkolnymi zagadnieniami jako szczególnymi i najważniejszymi, przyjęte ze starego sposobu stawiania zagadnień szkolnych, nie może być obce naszemu staremu pedagogowi, i trzeba się zdobyć na szczególny wysiłek, żeby starego pedagoga oderwać od tego scholastycznego, wyłącznie szkolnego ujęcia zagadnienia, żeby go nauczyć tego, że szkoła może być czynna tylko jako część całego procesu kulturalnej rewolucji i że powinna ona znajdować się w ścisłych związkach z procesem kulturalnej rewolucji. Nie możemy powiedzieć, że na przykład Tow. Pistrak nie rozumie tego zagadnienia, lecz że zagadnienie nie było przez nas właściwie podkreślone — odczuwam to całkiem jasno. Nie będę przecież ni stąd, ni zowąd obwiniać Ludowego Komisariatu Oświaty, za który odpowiadam w pierwszym rzędzie, niemniej jednak muszę przyznać, że zagadnienie to rzeczywiście nie było postawione jak należy. Nieprzypadkowo rewolucja kulturalna została ogłoszona dopiero na XV zjeździe, chociaż Lenin mówił o tym już dawno. Lenin mówił, że jeśli nie przezwyciężymy naszego kulturalnego zacofania, to nie będzie również budownictwa socjalistycznego. Dopiero XV Zjazd postawił to zagadnienie, ale mimo to nawet w naszym budżecie niczego rewolucyjnego nie widzimy. Na akcje kulturalne i szkolne subotniki patrzy-

my jak na pierwsze jaskółki kulturalnej rewolucji, które rzeczywiście nie przynoszą na razie wiosny. W tej sprawie jesteśmy opóźnieni. Kulturalna rewolucja istnieje, rozwija się, ale nie wysunęła się jako zadanie centralne. W działalności partii, Komsomołu i wszystkich innych społecznych oraz związkowych organizacji zaczyna się ona dopiero pojawiać. I Ludowy Komisariat Oświaty odczuwa, że do tej pory nie miał tego związku ze społeczeństwem, przy czym jego wina wyraża się zapewne w tym, że nie przejawiał on dostatecznie inicjatywy, ale z drugiej strony i organizacje społeczne nie przejawiały takiej inicjatywy. Jesteśmy obecnie w przededniu tej wzajemnej aktywności. Społeczeństwo zaczyna rzeczywiście przejawiać prawdziwą inicjatywę, aktywność, siły twórcze. Jeśli nie odpowiemy na to pełną gotowością kontrolowania swojej działalności na wszystkich liniach pracy oświatowej, to trzeba będzie wyrzucić nas, jak kwiaty, które straciły swój zapach.

Wychodząc z tych punktów widzenia przygotowujemy ten wielki dokument, który zamierzamy opublikować. Pierwszą częścią tego dokumentu jest wrastanie oświaty w szeroką pracę kulturalną kraju. Sens tego dokumentu wyraża się w tym, że na pierwszy plan wysuwamy konieczność kontaktu z kulturalną rewolucją, ze środowiskiem zapalającym się teraz potrzebami i umiejętnościami prowadzenia kulturalnej rewolucji.

Symptomem tego były również artykuły Tow. Szulgina. Zabrzmiały one określonym sygnałem. W nich jakby zawarte jest zwrócone do Komisariatu Oświaty pytanie: jeśli zwracacie się w ten sposób do swoich pracowników, to czy nie powinniście popatrzeć, jak w rzeczywistości szkoła włącza się do tej ogólnej pracy, czy macie chociaż orientacyjnie, ale konkretnie i dokładnie postawione zagadnienie aktywnego udziału szkoły w tym kulturalnym procesie.

Niestety, programu takiego nie mamy. Ale musimy go mieć przede wszystkim, żeby nauczyć się włączania szkoły do tego środowiska, które musi ono poznawać.

Tow. Szulgin, ponieważ sam postarał się rozwiązać to zagadnienie, popełnił pewne błędy.

Zamierzałem zatrzymać się na kilku zagadnieniach uściślenia przedmiotu tych lub innych nauk, ale z powodu późnej pory pominę to i powiem tylko jedno. Rewolucja kulturalna jest wielkim procesem, w którym trzeba rozróżniać siły wiodące, nosicieli tej rewolucji. W pewnej części siły tej rewolucji mogą być półświadome, powinniśmy wnieść do ich ruchu maksimum świadomości.

Kulturalna rewolucja jest kolosalnym procesem pedagogicznym, który prowadzą przodujące kręgi proletariatu, partia komunistyczna, zbliżone do niej związki, z zacofanym i w tej liczbie wrogim nam środowiskiem, ze zdzierstwem, mieszczaństwem, możliwymi przejawami drobnoburżuazyjnymi. Kulturalna rewolucja jest procesem walki klasowej. Prowadzi ją z nami niekiedy i klasowo nieuświadomiony sprzymierzeniec, znajdujący się w naszym obozie.

Kulturalna rewolucja jest rzeczywistą walką, wychowawczą walką, jest podciąganiem do awangardy proletariatu jego pozostałej części, walką o średniaka, o inteligencję pracującą itd.

W walce tej są również elementy, o których mówił tow. Kałasznikow, elementy nieludzkie, elementy, które w części tworzone są przez nas samych. Sprzyjają nam na przykład wszystkie procesy ekonomiczne, zmierzające do podwyższenia naszej gospodarki, i na odwrót, podnoszenie się kułactwa jest działaniem przeciwko nam, a koncentracja naszego przemy-

słu, stopniowe opanowywanie rynku, wyparcie prywaciarza z produkcji i wymiany, ale wyparcie nie sztuczne, lecz takie, które przewidział Lenin, to znaczy dokonujące się na podstawie naszego zdrowego rozwoju — to są siły działające na naszą rzecz. I całe środowisko społeczne, zarówno w swej części całkowicie nieludzkiej, jak i w części ludzkiej, jest pstrokate i pełne walki. W tym środowisku powinniśmy się solidaryzować ze sobą, zorganizować wszystko, co ludzkie, wszystko, co pozytywne, poddające się sile rozumu, zorganizować, skoncentrować do tej walki, dla zwycięstwa na froncie rewolucji kulturalnej.

Tak wygląda sprawa. I to jest szeroka pedagogika, która sprowadza się do tego, że przodujące masy proletariatu, wziąwszy władzę, stawiają teraz sprawę tak, iż bez kultury nie pójdzie się w przód. Tę kulturę trzeba przy pomocy władzy, przy pomocy marksizmu, przy pomocy tych atutów opanować, przeprowadzając wielki proces wychowawczy. Oczywiście, jest to słuszne. Ale czy określiliśmy już, jakie miejsce w tym procesie zajmą nasze wyższe zakłady naukowe, nasze polityczno-oświatowe zakłady, a w szczególności nasza socjalistyczna praca wychowawcza? To zagadnienie rozwiązaliśmy tylko częściowo. I przy jego rozwiązywaniu zaczynają się błędy Tow. Szulgina.

U Tow. Szulgina występuje, oczywiście, najbardziej szkodliwy kierunek — negacja szkoły. Wydaje mu się, że szkoła sama w sobie jest instytucją burżuazyjną. Niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że bez szkoły nie możemy się obecnie obejść, że jest wielkim błędem sądzić, iż można się do szkoły odwrócić tyłem. Jest to dezercja z tego miejsca, na którym nas postawiono i na którym postawiono Tow. Szulgina.

Program partii mówi nam, że szkoła jest bardzo ważnym aparatem, który ma to i to wykonać. Lenin w swoim przemówieniu na I zjeździe oświatowym powiedział: „Zwycięstwa rewolucji może utrwalić tylko szkoła". Powiedziałem wtedy do Włodzimierza Iljicza: „Powiedzieliście zbyt mocno o szkole, wydaje się, przesadnie" — i otrzymałem odpowiedź: „Chciałem przez to powiedzieć, iż przez wychowanie przyszłych pokoleń utrwala się wszystko, co wywalczono w rewolucji".

W drugim swoim przemówieniu, w przemówieniu na zjeździe Komsomołu, Włodzimierz Iljicz mówił, że szkoła powinna bazować na tych naukach, które ma burżuazja, ale powinna dać im nowe nastawienie, włączyć do nowej atmosfery, dać nowe metody. Ani na minutę nie przychodziło Włodzimierzowi Iljiczowi do głowy, że będziemy po proletkultowsku, po dziecięcemu mówić o tym, że geometria przynosiła korzyści burżuazji i dlatego powinniśmy ją wypędzić precz. Przecież nikomu nie przyjdzie do głowy powiedzieć, że parowóz jest burżuazyjnym wynalazkiem, dlatego zrezygnujemy z parowozu do tej pory, dopóki nie wynajdziemy własnego, proletariackiego. Przecież to oczywiste głupstwo.

Każda klasa wytwarzała swoje wartości kulturalne po to, żeby stworzyć określony układ życia. Wśród tych wartości były wartości obiektywne, które przechodziły do następnych pokoleń. Oto dlaczego Lenin mówił, że nie można zbudować społeczeństwa socjalistycznego, jeśli nie przyswoimy burżuazyjnej kultury, a ją trzeba przyswajać w szkole przede wszystkim.

Tow Szulgin, negując szkołę, wykazuje, że jest chory na dziecięcą chorobę proletkultostwa. (Tow. Szulgin: „Dlaczego ja neguje szkołę?"). Wy daremnie zdumiewacie się, jeśli przeczytacie z zimną krwią to, co napisaliście, to zobaczycie, że rzeczywiście tak napisaliście. Mówicie, że współczesność powinna się tworzyć sama z siebie. No a Wasza dążność do tego,

żeby zjeść szkołę, Wasz pogląd o tym, że jeśli cokolwiek bierzemy od burżuazji, to jest zdrada czerwonego sztandaru — we wszystkim tym wyraża się Wasze proletkultostwo.

Zdarzyło się to, co bywa często: chcieliśmy zwrócić uwagę na rzeczywiste niebezpieczeństwo, wypływające ze starych przyzwyczajeń pedagogicznych i przeszkadzające nam we włączeniu się do rewolucyjnego procesu, ale podkreślając to właściwe niebezpieczeństwo, które idzie do nas jako wpływ starzyzny, czasami przesadzamy. I oto Tow. Szulgin przesadził i w swoim tonie, i w treści swoich twierdzeń. Zadanie nasze sprowadza się do tego, żeby zrozumieć szkołę w jej cechach specyficznych, i nie zmieniając jej specyfiki oraz nie negując jej ogromnej roli, włączyć ją do całego rewolucyjnego frontu, uczynić z niej jeden z najważniejszych punktów bojowych w tym rewolucyjnym natarciu.

Nadzwyczaj odpowiada mi przemówienie profesora Mołożawego, nie ma pomiędzy nami większych różnic. W jednym jednak zdecydowanie nie zgadzam się z profesorem Mołożawym. Mówi on: „Wskutek istnienia limitów trzeba szczególnie wydzielić pedagogikę wieku dziecięcego". W samej rzeczy trzeba ją wydzielić nie tylko wskutek istnienia limitów, nie tylko dlatego, że dziecka nie można nauczyć wszystkiego tego, czego można nauczyć dorosłych. Nie, trzeba ją wyłączyć dlatego, że dziecko można nauczyć więcej niż dorosłego. Nie darmo „pedagogika" oznacza po grecku „dzieckowodzenie". Przecież dziecko uczy się od razu, od pierwszego roku, i z każdym rokiem zmniejsza się efektywność oddziaływania pedagicznego. Organizm kostnieje i wpływ na niego staje się coraz bardziej trudny. A ponieważ kraj nasz jest krajem chłopskim i mieszczańskim, ponieważ powinniśmy jak można najszybciej wyrywać dzieci z ich szkodliwego środowiska, izolować je od tych szkodliwych wpływów i poddawać naszemu wpływowi, to łatwiej robi się to z młodzieżą, jeszcze łatwiej — z podrostkami, a bardzo łatwo z dziećmi w wieku szkolnym, a wreszcie jeszcze łatwiej z dziećmi w wieku przedszkolnym, które na razie lekceważymy. Tow. Szulgin całkiem nie dostrzega dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż jest bezgranicznie zajęty tym, żeby dziecko podciągnąć do dorosłego. Mówi on: „Dziecko uczy się przez normalną pracę jako członek związku zawodowego. Trzeba podciągnąć dziecko do dorosłego. Niektórych ogarnia przerażenie, że są ludzie, którzy proponują „wrócić dziecku jego dzieciństwo". Ja twierdzę tylko, że jest różnica pomiędzy procesami życiowymi dorosłych i dzieci, i różnica ta zmusiła Marksa do powiedzenia: „Oczywiście, w obecnej fabryce, gdzie pracę dziecięcą wykorzystuje się dla celów produkcyjnych, nie można myśleć o wychowaniu. Trzeba spedagogizować pracę". Znaczy to, że gdy pracuje dorosły, to dla niego istotny jest produkt jego pracy, to znaczy te szyny lub buty, które on wyrabia, a w pracy dziecka ważne są nie szyny lub buty, lecz wychowanie tego dziecka.

Szkoła stwarza możliwości takiego postawienia zagadnienia, żeby proces pracy był przede wszystkim procesem wychowawczym, żeby był on ukierunkowany na wychowanie i opracowany z tego punktu widzenia. I dlatego wyrażenie „wrócić dzieciom dzieciństwo" oznacza jedno tylko: nie włączać ich w charakterze obiektu eksploatacji, nie robić z nich siły roboczej. Powinniśmy się troszczyć, jeśli mówimy o dalszych celach, żeby praca dziecięca zawsze była wychowawczą, kształtującą człowieka.

Wszystko to zostało zgubione przez Tow. Szulgina, i jest to wielki błąd. Jako pedagogowie nie możemy na to pozwolić. Powinniśmy ostrzec Tow. Szulgina i jego przyjaciół, powiedzieć: „Jeśli u małego dziecka 5-letniego

nie osiągniecie niczego w sensie jakichś realnych wartości, to jednak przede wszystkim w nim, właśnie w tym wieku, ukształtować możecie podstawy komunizmu, jeśli będziecie je właściwie wychowywać".

Z drugiej strony powinniśmy powiedzieć pedagogom, że wszelkimi sposobami będziemy walczyć z takimi tendencjami, które pod płaszczykiem wieku dziecięcego dążyć będą do ukrycia tego faktu, że szkoła jest narzędziem walki klasowej i nieodłączną częścią kulturalnej rewolucji, i powinna działać właśnie jako taka.

Oto jak trzeba tę sprawę postawić.

Chociaż każdy z nas, być może, wewnętrznie tak właśnie stawiał tę sprawę i nie znajduje w tym nic nowego, to jednak jest rzeczą korzystną, że wypadło nam o tym szerzej pomyśleć i sformułować swoje myśli. Stanowi to konieczny warunek całego procesu powiązań pomiędzy społeczeństwem, które podąża ku rewolucji kulturalnej, a Ludowym Komisariatem Oświaty, jeśli chce on być żywy. Powinien to zrozumieć każdy pedagog, jeśli chce być działaczem współczesności, stojącym na odpowiednim poziomie. W tym sensie Tow. Szulgin, pomijając zapał, z którym to zrobił, odegrał wielką rolę. W czasie gdy sami zaczęliśmy się oglądać i pytać siebie, czy nie zbiurokratyzowaliśmy się w tej izolacji, czy nie przesadziliśmy, dążąc do możliwie pełnej odpowiedzi na potrzeby naukowe szkoły, czy nie zgubiliśmy przy tych zasługach innych stron pracy szkoły, w tym czasie Tow. Szulgin konkretnie postawił to zadanie.

Być może ta sycząca i błyszcząca rakieta, którą wypuścił Tow. Szulgin w swoich artykułach, była konieczna właśnie ze wszystkimi swoimi brakami, żebyśmy zwrócili uwagę na te zagadnienia. Niedostatki zawsze możemy odciąć i ich nie przyjąć. Gdybyś nie napisał, Tow. Szulgin, swoich artykułów, czy zebralibyśmy się? Nie, nie zebralibyśmy się lub zebralibyśmy się później. Bardzo dobrze, żeśmy się zebrali: jutro będziemy mogli wypracować rezolucję, która będzie odpowiadać na postawione pytania. Z tego punktu widzenia sygnał był dany we właściwym czasie.

Rozumiem, że towarzysze pracujący na styku teorii i praktyki obrazili się za ton Tow. Szulgina, który był nieoczekiwanie obraźliwy dla wszystkich, którzy według niego nie mają racji, i zaczęli wykazywać, że wszystko ma się u nas dobrze. Ale i ci powinni przyznać, że znajdujemy się obecnie na nadzwyczaj ważnym etapie. Znajdujemy się na progu masowej rewolucji kulturalnej, i dlatego z wielką czujnością i uwagą powinniśmy popatrzeć, czy nie brzęczy nam gdzieś coś, czy wszystko ma się dobrze i nie tylko dobrze, ale czy ma wewnętrzną siłę rozwoju, żeby pójść w tym kierunku, którego domagają się nasze czasy.

W zakończeniu powinienem powiedzieć, że ten alarm jest zdrowym alarmem, alarmem, świadczącym o naszym rozwoju, rozwoju Ludowego Komisariatu Oświaty, dostrzeganym w bardzo silnym stopniu. Jesteśmy skłonni z wielką uwagą rewidować nasze wytyczne, nasze formy organizacyjne, gdyż myślimy, zaczynają się nowe czasy, wzmacnia się wiatr. Wiatr ten popędzi nas znacznie szybciej w przód, ale jeśli niewłaściwie ustawimy żagle, to tenże wiatr złamie nam maszty.

Tłum. T. Malinowski

P. P. BŁOŃSKI

JAK NALEŻY ROZUMIEĆ POJĘCIE „SZKOŁA PRACY"? [1]

Postęp społeczny zależny jest od stopnia rozwoju pracy przemysłowej.

1. Praca i wychowanie przez pracę

Szkoła pracy jest szkołą wychowania przez pracę. Istotę wychowania przez pracę zrozumiemy jednak tylko wówczas, gdy wyjaśnimy sobie od razu istotę pracy w ogóle.

Praca jest procesem dokonującym się pomiędzy człowiekiem i przyrodą, w którym człowiek podporządkowuje sobie przyrodę, zmuszając ją oddawać mu usługi. W procesie tym człowiek jest stroną przejawiającą pewne potrzeby, a jednocześnie działającą w imię ich zaspokojenia, przedmioty zaś i zjawiska przyrody pod wpływem działalności człowieka przyjmują formę wartości użytkowych. Praca wytwórcza jest więc formą działalności człowieka, w wyniku której różne surowce zamieniają się w przedmioty potrzebne człowiekowi.

Wychowanie przez pracę polega zatem na planowym i zorganizowanym wdrażaniu dziecka do działalności, mającej na celu przekształcanie surowców w przedmioty potrzebne człowiekowi, to znaczy w przedmioty wartości użytkowej. W procesie wychowania przez pracę dziecko rozwija się jako istota umiejąca zużytkować przyrodę do zaspokajania potrzeb własnych. Wychowanie przez pracę jest to więc wychowanie władcy przyrody.

Cechą charakterystyczną pracy są jednak nie tylko jej wyniki, to znaczy wytwarzane wartości użytkowe, lecz także narzędzia pracy i sposób ich zastosowania. Jeżeli mówimy o pracy, to mówimy przede wszystkim o narzędziach i metodach pracy zawierających klucz do rozumienia jej istoty. Poszczególne epoki w historii pracy ludzkiej określane są przede wszystkim tym, jakie były narzędzia pracy i w jaki sposób posługiwano się nimi.

Najważniejszym momentem w wychowaniu przez pracę jest zatem rozwinięcie u dziecka umiejętności posługiwania się narzędziami pracy. Opanowując je, opanowuje dziecko środki podporządkowywania przyrody, zdobywa umiejętność władania przyrodą. Istota wychowania przez pracę polega więc na rozwoju umiejętności posługiwania się narzędziami i techniką pracy.

Wyjaśnienie procesu pracy ułatwiło nam rozumienie celu, istoty, metody i sensu wychowania przez pracę. Celem wychowania przez pracę jest rozwinięcie u dziecka umiejętności tworzenia z rzeczy i zjawisk przyrody przedmiotów niezbędnych człowiekowi. Istotę wychowania przez pracę stanowi opanowanie przez dziecko umiejętności posługiwania się narzędziami i techniką pracy. Metoda wychowania przez pracę polega na pla-

[1] Jest to fragment opublikowanej w 1919 książki pt. „Trudowaja szkoła". Znaleźć go można w P.P. Błoński: „Izbrannyje piedagogiczeskije proizwodienija". Moskwa 1961, s 209—225.

nowo zorganizowanym ćwiczeniu dziecka w działaniu. Sens wychowania przez pracę zawiera się w wychowaniu silnego człowieka umiejącego władać narzędziami zdatnymi do podporządkowania przyrody dla potrzeb i korzyści ludzkości.

2. Współdziałanie i szkoła pracy

Weźmy dla przykładu jakąkolwiek pracę. Cieśla buduje dom. Praca ta — budowa domu — nie może być wykonana przez jednego człowieka. Na budowie takiej pracuje kilku cieśli. Wszyscy oni mogą pracować przy wykonaniu tego samego fragmentu pracy bądź podzielić pomiędzy sobą pracę i wykonywać zadania cząstkowe. Podobnie rzecz się ma i z innymi rodzajami pracy. Bardzo często praca jest działaniem kolektywnym, współdziałaniem, kooperacją. Jednakże praca cieśli jest tylko jednym z kolejnych momentów tej różnorodnej pracy przy obróbce drewna, która rozpoczęła się w lesie przy ścinaniu drzew i była kontynuowana w tartaku. Przy budowie domu zatrudnieni są jednak nie tylko cieśle, lecz malarze, dekarze itd. Niegdyś ten sam jeden człowiek ścinał drzewa, zajmował się ich obróbką, budował dom, pokrywał go dachem itd. Teraz wytworzyła się skomplikowana kooperacja przeróżnych specjalistów. W rozwiniętym społeczeństwie praca jest zazwyczaj współdziałaniem specjalistów. W takim układzie każdy pojedynczy robotnik staje się cząstką kolektywu.

Zdając sobie z tego sprawę możemy sobie lepiej wyobrazić istotę szkoły pracy. Izolowana, indywidualna praca w społeczeństwach stojących na wysokim poziomie rozwoju jest w rzeczy samej abstrakcją. Wychowanie przez pracę wymaga zatem pracy kolektywnej lub innymi słowy — kooperacji. Szkoła pracy jest więc instytucją przyjmującą za podstawę formę współdziałania dzieci w procesie pracy.

Treścią szkoły pracy powinny być nie oderwane od życia „procesy pracy", lecz konkretna produkcja z jej całą skomplikowaną organizacją. Szkoła pracy, tak samo jak i całe życie człowieka pracy, u podstaw swojej działalności ma szereg takich życiowych potrzeb, jak mieszkanie, ubranie, odżywianie itp., które należy zaspokoić. Zaspokojenie tych potrzeb wymaga pracy kolektywnej. Stosownie do istniejącego planu wykonują więc dzieci pewne zadania wspólnie, częściej jednak przydzielone im przez kolektyw różnorodne jego odcinki. W procesie wykonywania zleconej pracy niezbędnej dla zaspokojenia potrzeb ogółu powstaje zróżnicowana, ale zwarta dziecięca wspólnota pracy. Zespołowa działalność dzieci warunkuje organizację szkoły pracy, jako określonego organizmu społecznego, albowiem praca jest znakomitym czynnikiem organizującym społeczeństwo ludzkie bez różnicy wieku.

W konsekwencji praca każdego dziecka jest jedynie cząstką wspólnej pracy kolektywu, ono samo zaś — częścią tego kolektywu pracy. Dzięki temu realizujemy z jednej strony wychowanie społeczne i dyscyplinę pracy, z drugiej zaś — wychowanie do pracy, umiejętności techniczne w zakresie wykonywanego przez dziecko zadania cząstkowego, maksymalną specjalizację w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami pracy, wymagającymi precyzji i doskonałości.

Wychowanie przez pracę jest więc wychowaniem społecznym. Szkoła pracy jest dziecięcą wspólnotą pracy, komórką społeczną organizowaną w procesie podziału pracy pomiędzy dzieci dla najbardziej efektywnej realizacji wspólnych zamierzeń dziecięcych i wspólnych celów. Ponieważ kolektyw dziecięcy powstaje w procesie wspólnej pracy, więc szkoła pracy

jest szkołą wychowania społecznego. Ponieważ każdy człowiek tego kolektywu doskonali swoje umiejętności w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami różnej pracy, to szkoła pracy jest szkołą wychowania przez pracę i kształcenia przez pracę.

3. Przemysł a wychowanie młodzieży przez pracę

Mówiąc przemysł mamy na myśli maszynowy sposób produkcji, to znaczy taki sposób wytwarzania, przy którym narzędzia pracy ręcznej zamienione są na narzędzia mechaniczne i maszyny, poruszane zazwyczaj nie przez człowieka, lecz przez takie lub inne siły przyrody. Uprzemysłowienie, widomy znak ujarzmienia przez człowieka sił przyrody — to charakterystyczna cecha współczesnej nam epoki.

Negując znaczenie siły mięśni, umożliwiają maszyny pracę robotników słabych fizycznie, a jak udowodniło doświadczenie przemysłu kapitalistycznego, również i praca młodzieży przy maszynowym sposobie wytwarzania jest w pełni możliwa. Więcej nawet, tylko praca w przemyśle może być źródłem intensywnego i wszechstronnego kształcenia.

Istota rzeczy polega na tym, że praca przy maszynie, jakkolwiek wymaga pewnego przygotowania, to dzięki jednakowym i zautomatyzowanym działaniom mechanizmów skraca niezmiernie okres przygotowania. Produkcja maszynowa stwarza możliwość stosunkowo szybkiego przechodzenia od pracy przy jednej maszynie do pracy przy drugiej. Tym samym więc umożliwia wielostronne wychowanie przez pracę.

Główna zasada produkcji przemysłowej polega na tym, aby w sposób mechaniczny i poglądowy rozkładać skomplikowany proces pracy na jego elementy składowe. Obserwacja różnorodnych maszyn naocznie ukazuje elementarne, podstawowe formy mechanizmów i ich działanie. Tak więc wszechstronne wychowanie przemysłowe prowadzi do licznych uogólnień teoretycznych. Używając starego terminu można powiedzieć, iż prowadzi do filozofii techniki przemysłowej.

Wspomniane wyżej uogólnienia nie są niczym innym, jak praktycznym zastosowaniem przyrodoznawstwa. Nigdzie związek pracy z nauką nie występuje tak wyraźnie i poglądowo, jak właśnie w przemyśle. Filozofia techniki przemysłowej, uogólnienia dokonywane przy pracy w przemyśle prowadzą prosto do królestwa nauki. Wykształcenie techniczne i umysłowe jest tutaj ściśle ze sobą powiązane.

Można zatem stwierdzić, że efektywne wychowanie do pracy powinno mieć charakter przemysłowy. Praca w przemyśle, technicznie dostępna dla starszych dzieci i młodzieży, daje w efekcie wykształcenie nie jednostronnie technicznie, lecz politechniczne. Przemysłowa szkoła politechniczna wychowuje robotnika — filozofa, odkrywając przed nim szerokie perspektywy całościowego wykształcenia intelektualno-technicznego. Przemysł więc, będący najwyższym przejawem panowania człowieka nad przyrodą, jest równocześnie najznakomitszym nauczycielem podrostka i młodzieńca w jego jednolitym wykształceniu politechnicznym, intelektualnym, filozoficznym.

Wychowanie przez pracę zatem to wychowanie przyszłego władcy przyrody. Fundamentem takiego wychowania jest dziecięca wspólnota pracy, czyli początkowa szkoła pracy obejmująca dzieci młodszego i starszego wieku szkolnego, program zaś rzeczywiście współczesnego kształcenia młodzieży przez pracę w uprzemysłowionym XX wieku buduje na tym fundamencie politechniczna szkoła pracy przemysłowej.

4. Szkoła ogólnokształcąca a szkoła zawodowo-rzemieślnicza

Nasza definicja szkoły pracy nie jest jednak powszechnie rozumiana jednoznacznie. Bardzo często przez szkołę pracy rozumie się wyłącznie szkołę pracy ręcznej. Szkoła taka pracę rąk traktuje jako sprawę najważniejszą, niekiedy nawet jako centralny przedmiot nauczania, ponadto zaś prace ręczne wykorzystuje jako metodę nauczania przy nauce innych przedmiotów. Nauczanie głównie pracy ręcznej i nauczanie innych dyscyplin przy pomocy pracy ręcznej — oto główne hasła takiej szkoły pracy ręcznej, którą będziemy nazywali szkołą pracy rzemieślniczej.

Ideologiem szkoły pracy rzemieślniczej jest Kerschensteiner. Jego zdaniem ogromna większość ogółu obywateli państwa wykonuje zawody mające charakter pracy fizycznej i tak będzie zawsze, ponieważ każde społeczeństwo ludzkie bardziej potrzebuje pracowników fizycznych aniżeli umysłowych; ponadto rzemiosło jest podstawą wszystkich nauk i sztuki; wreszcie dziecko przejawia zainteresowania właśnie działalnością fizyczną. Z kształceniem zawodowym w sposób naturalny łączy się wychowanie moralno-społeczne, ponieważ taka szkoła pracy będzie zorganizowana w duchu samorządnej grupy społecznej. W rezultacie więc szkoła pracy jest przede wszystkim szkołą kształcenia charakteru, a jej sens polega na tym, aby na ograniczonym materiale naukowym wykształcić możliwie wiele umiejętności, zdolności i entuzjazmu do pracy będącej na służbie mieszczańskiego ideału życia.

Taka rzemieślnicza szkoła pracy jest jednak w zgodzie tylko z przestarzałym sposobem pracy, nasza epoka zaś jest epoką przemysłu maszynowego, a nie pracy ręcznej. Kerschensteiner wciąż był pod urokiem pracowni rzemieślniczej różnych cechów zapełnionych uczniami — przyszłymi rzemieślnikami — mistrzami. Współczesny przemysł maszynowy pozostawał obcy monachijskiemu pedagogowi, który usiłował zrekonstruować system wychowania obumierającego ustroju stanowego; nie rozumiał on bowiem i nie wyczuwał tych możliwości, jakie posiada maszyna.

Kolejne nasze zastrzeżenie dotyczy pytania, czy taką szkołę cechową można uważać za szkołę ogólnokształcącą. W systemie szkół monachijskich figuruje ona jako szkoła „uzupełniająca", co jest zupełnie zrozumiałe. Taka szkoła pracy możliwa jest jako uzupełnienie do szkoły ogólnokształcącej: cechowe wykształcenie początkowe byłoby w rażącej sprzeczności z pedagogicznym postulatem wychowania całościowego, nie mówiąc już o tym, że we współczesnym społeczeństwie kształcenie zawodowo-rzemieślnicze możliwe jest tylko na podstawie uprzedniego wykształcenia ogólnego, tak jak przygotowanie wyczynowego sportowca możliwe jest jedynie na podstawie ogólnego rozwoju fizycznego.

Może jednak szkolenie rzemieślnicze możliwe jest jako kształcenie ogólne, a nie tylko jako zawodowo-rzemieślnicze? Mamy co do tego poważne wątpliwości. Rzemiosło mimo swojej różnorodności nie potrafi w sposób przystępny demonstrować podstawowych form narzędzi i ich pracy, jak maszyny, a zatem szkoła rzemieślnicza daje nieporównanie mniej wartościowego materiału dla uogólnień o charakterze politechnicznym. Tak więc nawet przy bardzo dużej pomysłowości nauczyciela politechniczna szkoła rzemieślnicza nie może chyba być szkołą kształcącą, szczególnie na szczeblu drugim. Wreszcie poznanie tajników rzemiosła wymaga bardzo dużo czasu i szkoła rzemieślnicza wielokierunkowa może dać w efekcie jeszcze bardziej opłakane rezultaty aniżeli wieloprzedmiotowa szkoła tradycyjna.

Jednym słowem, czysto rzemieślnicza szkoła pracy ma do wyboru tylko dwie drogi: albo dobrze zorganizowane szkolenie zawodowo-cechowe, albo kiepskie i powierzchowne szkolenie rzemieślnicze wielokierunkowe. Warto dodać, iż w rzemiośle związek techniki z nauką bywa często bardzo odległy (przeciwnie aniżeli w przemyśle maszynowym) i lektura programów nauczania tych szkół, w których kształcenie umysłowe koncentruje się wokół rzemiosł, wywołuje wrażenie czegoś bardzo sztucznego, zmyślonego.

Tak więc rzemieślnicza szkoła pracy nie może chyba jednak być szkołą kształcącą w całym tego słowa znaczeniu: nie powinniśmy wyrzekać się pracy ręcznej, nie należy jednak również jej przeceniać. Oddalamy się od pracy ręcznej, a nie zbliżamy się do niej. Zajmuje ona w naszej koncepcji niewiele miejsca i tylko wyłącznie w szkole pierwszego stopnia.

Szkoła rzemieślnicza nie może się stać głównym torem kształcenia człowieka XX wieku w zakresie kształcenia politechnicznego, umysłowego, moralnego. Z tym odgrzebanym przesądem należy skończyć. Manualizmowi przeciwstawiamy maszyny i naukę, rzemieślnictwu — przemysł, profesjonalizmowi — różnorodne uogólnienia naukowo-techniczne. Naszym celem nie jest podmajstrzy pracowni rzemieślniczej, lecz wykształcony człowiek wieku pary i elektryczności, cudownego wieku wielkich odkryć i wynalazków.

5. Szkoła pracy a szkoła ilustratywna

Szkoła pracy ręcznej w tej formie, jaką przeanalizowaliśmy, oparta jest więc na błędnym mniemaniu, jakoby zajęcia typu manualnego stwarzały podstawy dla kształcenia w wieku kultury przemysłowej. Manualizm tego rodzaju już niejednokrotnie był krytykowany. Wielu zatem pedagogów chce zachować prace ręczne w szkole wyłącznie tylko w sensie metody wychowania i kształcenia; prace ręczne właśnie rozwijają umiejętność precyzyjnej i aktywnej obserwacji, jasność myśli oraz zdolność wyrażania swoich idei w materiale, z drugiej zaś strony kształcą wolę i społeczno-demokratyczne cechy charakteru.

Wychodząc z tych założeń wielu pedagogów wprowadza współcześnie do szkoły prace ręczne jako metodę stosowaną na wszystkich lekcjach. Czy to będzie lekcja języka, czy matematyki, historii czy geografii, przyrodoznawstwa czy literatury, uczniowie zawsze budują, reperują, lepią, w najrozmaitszy sposób wyrażają to, co stanowi przedmiot ich nauczania. Ustalmy, że szkołę taką, uczącą wszystkich uczniów przy pomocy działania i wyrażania w różnym materiale, będziemy nazywali szkołą ilustratywną.

Jak powinniśmy traktować szkołę ilustratywną? Jest ona wyższym stopniem rozwoju szkoły nauczania poglądowego. Szkoła ilustratywna — to szkoła poglądowości aktywnej. Łącząc poznanie przedmiotu z jego wykonywaniem szkoła taka w znacznie doskonalszym stopniu zaznajamia uczniów z rzeczami i przedmiotami, zmusza ich do poznania aktywnego. Słowem, szkoła ilustratywna znacznie lepiej stosuje poglądowość w nauczaniu i z tego powodu zasługuje na uznanie. Jednak nawet mistrzowskie stosowanie nauczania poglądowego wcale nie oznacza jeszcze, że rozwiązaliśmy w ten sposób problem dobrej szkoły. Nie tylko metody stosowane we współczesnej szkole nas nie zadowalają. W jeszcze większym stopniu

wywołuje nasz sprzeciw jej treść nauczania, jej programy. Wreszcie — a jest to rzecz najistotniejsza — jesteśmy głęboko niezadowoleni z jej organizacji, cudacznie łączącej w sobie historyczne nawarstwienia szkoły — klasztoru, szkoły — koszar wojskowych i szkoły biurokratycznej. Całą organizację współczesnej szkoły traktujemy jako organizację nie odpowiadającą duchowi współczesnej kultury, potrzebom narodowym, psychologii dziecka. A zatem sprawa idzie nie o udoskonalenie metod nauczania szkoły współczesnej, lecz o przeobrażenie całego systemu szkolnego.

Wśród zalet szkoły ilustratywnej wymienia się zazwyczaj argument, że jest to szkoła łatwa do zrealizowania. Taka argumentacja nie jest zupełnie słuszna; wszelkie udoskonalanie tego, co nie jest doskonałe, prowadzi na ślepy tor. Wydaje się oczywiście sprawą najłatwiejszą do realizacji — nie ruszając organizacji i nawet programu szkoły współczesnej — zastosować tylko na obecnych lekcjach szkolnych prace ręczne jako metodę nauczania, to znaczy tylko udoskonalić metodę. Nasuwa się tutaj jednak szereg pytań: czy możliwa jest choćby taka reforma metody nauczania przy zachowaniu istotnych cech współczesnego ustroju szkolnego? Czy taka ilustratywna szkoła, oparta na udoskonalonej metodzie nie będzie wymagała ogromnej wprawy i mistrzostwa metodycznego od nauczycieli, takiego mistrzostwa, iż system klasowy w szkole początkowej okaże się niemożliwy do stosowania, a jeśli tak, to po pierwsze — czy szkoła początkowa skorzysta na tym, że przejdzie na system nauczania mechanicznie powiązanych ze sobą przedmiotów nauczania pod kierunkiem nauczycieli — specjalistów w epoce propagowania hasła nauczania całościowego i integracji wychowania szkolnego (nie tylko zaś nauczania), a po drugie — czy możliwa jest realizacja powszechnego obowiązku przy reorganizacji szkół początkowych w szkoły typu gimnazjalnego? Czy taka szkoła zorganizowana przy użyciu dużych środków da zadowolenie jej pracownikom, którzy prawdopodobnie potrafią rozszyfrować w niej odnowione wydanie starej szkoły? Wreszcie czy metoda ilustratywna nie sprowadzi w niektórych przypadkach do absurdu zasady poglądowości? W każdym razie nie powinniśmy jednak mylić szkoły ilustratywnej ze szkołą pracy. Pomiędzy tymi szkołami nie ma żadnego związku, nie ma więc naturalnego przejścia od szkoły ilustratywnej do szkoły pracy.

6. Szkoła pracy a szkoła tradycyjna

Prawdziwa szkoła pracy oznacza zupełne i zdecydowane zerwanie ze szkołą tradycyjną, którą zazwyczaj określa się mianem szkoły wychowania umysłowego. Wyjaśniając istotę szkoły tradycyjnej wyjaśniamy tym samym na zasadzie antytezy istotę szkoły pracy.

„Szkoła" — to termin grecki, oznaczający „wczasy", historycznie więc teoria szkoły wiąże się ściśle z nauczaniem opartym na niewolniczym ustroju starożytnej Grecji, mającym ścisły związek z pracą i odpoczynkiem. Starożytność, reprezentowana na przykład przez Arystotelesa, negatywnie odnosiła się do pracy fizycznej i rzemiosła, uważając, iż dobrem najwyższym w życiu, godnym człowieka wolnego i szlachetnego, jest życie wolne od pracy. Życie wolne od pracy — przywilej człowieka wolnego — pojmowano jako życie poświęcone kontemplacji („teorii"), którą myśliciele greccy stawiali wyżej aniżeli pracę rzemieślnika czy nawet działalność polityczną. Na cześć takiego życia geniusze myśli antycznej, Platon, Arystoteles i Plotyn, tworzyli wzniosłe hymny. Reperkusje hi-

storyczne tych poglądów widoczne są w takich terminach, jak „siedem sztuk wyzwolonych" (program szkoły średniowiecznej), „nauki teoretyczne", „wolne zawody".

W taki oto sposób zrodziła się szkoła „wolnych", „teoretycznych" nauk, oderwana od pracy i jej kultury, szkoła słuchania i przeżywania, lecz nie szkoła działania. Tradycyjna psychologia istotę duszy ludzkiej, ducha, widziała w umyśle, przy tym w umyśle aktywnie kontemplującym (?). Pracę fizyczną traktowano jako zajęcie niegodne dzieci szlachetnie urodzonych. W szkole tej wolnej od pracy fizycznej, szukającej absolutnej prawdy i piękna, przywiązującej tylko wagę do kształcenia umysłowego nie doceniano aktywności, woli, charakteru. Widzimy więc wyraźnie, iż tradycyjna szkoła była zdecydowanie przystosowana dla wychowania dzieci klas nie pracujących.

Komu więc służyła tradycyjna szkoła kształcenia umysłowego? Bez mała tysiącletnia szkoła europejska istniała jako szkoła klasztorna z jej spirytualistyczno-scholastycznym bagażem i w dwóch kolejnych cyklach tej szkoły (trivium — gramatyka, retoryka i dialektyka; quadivium — arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka), przepojonych klerykalizmem, znajdziemy prototyp sławetnej triady szkolnej uczenia pamięciowego (religia, język ojczysty, matematyka). W czasach nowożytnych ta szkoła klasztorna została zastąpiona przez gimnazjum humanistyczne, którego rola społeczno-pedagogiczna dobrze została określona przez niemieckich książąt reformacji, jako miejsce wychowywania „uczonych sekretarzy", a przez rosyjskich ministrów oświaty ludowej — jako miejsce wychowania „dzieci szlachty i urzędników".

Program klasycznego gimnazjum powstawał w czasach nam odległych, a ponieważ program ten w ogólnych zarysach pozostaje nie zmieniony, przeto system kształcenia gimnazjalnego odznacza się zdecydowanym tradycjonalizmem, rutyną, obcy jest współczesnej kulturze. Tak więc program języka, przechowujący jeszcze ze szkoły scholastycznej charakter gramatyczny, stał się typowym programem humanistycznym w zakresie języków starożytnych z kultem Cycerona i Wergiliusza, Homera i historyków. Program matematyki, charakteryzujący się w zakresie arytmetyki regułami technicznymi, niezbędnymi w wieku kapitalistycznego kupiectwa, zastygły na Euklidesowej geometrii i trygonometrii, odzwierciedlał stan matematyki do czasów Kartezjusza i Leibniza. Również według ówczesnej konwencji (ale nie współczesnej) potraktowana jest historia jako historia wojskowo-polityczna, a geografia jest sprowadzona do określania marszruty na mapie świata.

Jeżeli dodamy do tego „papierowe" metody nauczania (książka i zeszyt) oraz ogólny kierunek formalno-biurokratycznego wychowania, to zrozumiemy, w jakiej rażącej sprzeczności ze współczesną kulturą przemysłową była szkoła zarówno typu gimnazjalnego, jak i nieudolna jej kopia szkoła „niższa". Wychowanek takiej szkoły przeżywał we współczesnym życiu taki sam krach, jak wychowujące go klerykalno-obszarniczo-biurokratyczne państwo. W epoce współczesnej potrzebni są nie ludzie kontemplujący i przeżywający wolny czas, nie wykształceni „teoretycy", opóźnieni o kilka wieków od współczesnej kultury, nie „uczeni sekretarze" książęcych i innych kancelarii. Podstawowy zarzut stawiany tradycyjnej szkole sprowadza się do tego, iż w naszym burzliwym okresie odkryć przemysłowych i naukowych, w naszym wieku aktywności, działania, demokracji i pracy wypuszcza w świat prawdziwych dzikusów, jeśli chodzi o wiedzę i umie-

jętności, ludzi zdolnych tylko hamować postęp, żałosne kreatury — jeśli chodzi o ich rozwój intelektualny i przygotowanie praktyczne — odznaczające się arystokratyczną pogardą dla mas ludowych.

7. Szkoła pracy a konwencjalne projekty reformy szkoły tradycyjnej

Zagadnienie reformy szkoły tradycyjnej wysunięto już stosunkowo dawno. Zazwyczaj projekty reformy sprowadzały się do następujących sformułowań:

1) zastąpienie gramatyki przyrodoznawstwem i klasycyzmu — wiedzą o współczesności,

2) wprowadzenie nauczania poglądowego i rozwinięcie aktywności klasy,

3) polifurkacja w klasach wyższych szkoły średniej,

4) rozwój niektórych specjalnych zakładów naukowych wyższych i średnich.

Projekty te łatwo jest uzasadnić pod względem socjologicznym. Rozwijający się przemysł kapitalistyczny nie potrzebował już oczywiście wykształconych sekretarzy. Potrzebował on inżynierów, techników, majstrów, mechaników, chemików, kupców, wykształconych agronomów. W tym celu postulowano tworzenie specjalnych wyższych i średnich zakładów naukowych o profilu zawodowym, które przygotowywały kwalifikowany personel dla przemysłu i zarządzania masą pracowników fizycznych. Jednakże wyższe zakłady specjalne utyskiwały na niedostateczne przygotowanie uczniów. Pierwszym etapem tego wstępnego przygotowania aktywistów wieku przemysłowego było utworzenie szkół realnych i unowocześnienie programu gimnazjum przez wprowadzenie przyrodoznawstwa, następnym zaś, bardziej pogłębionym, wprowadzenie furkacji w gimnazjum. W związku ze zmianą celów i treści zmieniły się i metody nauczania (poglądowość i aktywność) szkoły przystępującej do kształcenia działaczy.

Widzimy więc, iż konwencjonalne projekty reformy szkolnej zdeterminowane są duchem nowego czasu i z tego punktu widzenia wydają się postępowe. Jednakże gubią się one w tych samych sprzecznościach, w jakich się pogrążył kapitalistyczny przemysł.

Kapitalistyczna produkcja nie rozwiązuje w pełni problemów przemysłu. Jest ona właściwie tylko pomostem prowadzącym od manualizmu do maszyny i fakt ten wyjaśnia źródło jego sprzeczności. Przemysł — to wielka, demokratyzująca siła; jak uzasadnialiśmy już wyżej, znosi on przywiązanie robotnika do precyzyjnie określonych specjalności, ponieważ ogólne osiągi wyznacza maszyna, a nie robotnicy, zaznajomienie się zaś z obsługą maszyny odbywa się stosunkowo szybko. Tym samym przemysł maszynowy likwiduje konieczność ścisłego podziału pracy, a więc gospodarczą i — co za tym idzie — społeczną hierarchię. Maszyna niesie równość w dziedzinie pracy i kultury. Tylko w epoce przemysłu maszynowego można zupełnie w sposób realny mówić o jednolitej szkole pracy drugiego stopnia dla wszystkich, o jednolitej ogólnokształcącej szkole pracy przemysłowej, nie zaś cechowej.

Przemysł kapitalistyczny wyklucza jednak równość. Usiłuje on utrzymać zróżnicowanie społeczne i podział pracy. Tym należy tłumaczyć wszystkie braki konwencjonalnych projektów reformy szkoły tradycyjnej.

Przemysł kapitalistyczny w znacznym stopniu opiera się na zupełnie zbędnej dla produkcji, lecz potrzebnej przemysłowcom armii robotników niewykwalifikowanych, „wiecznych" podręcznych, dożywotnio spełniających funkcję maszyn.

Przemysłowcy nie są zainteresowani w podnoszeniu ich kwalifikacji przemysłowych i ogólnych; zwiększyłoby to koszty produkcji i zmniejszyło dochody bez żadnej korzyści dla przedsiębiorstwa, ponieważ zapotrzebowanie na wykwalifikowanych robotników w danym przedsiębiorstwie jest zazwyczaj niezbyt wielkie. Stąd też projekty dotyczące nauczania powszechnego nie sięgają dalej niż szkoła początkowa, którą z pewnymi zastrzeżeniami określa się mianem szkoły jednolitej.

Przemysł potrzebuje jednak pewnej liczby robotników wykwalifikowanych. W tym celu tworzy się różne szkoły zawodowe, ale nawet w Ameryce i Niemczech szkoły te niczym właściwie nie mogą się wykazać.

Niski poziom tych szkół jest zrozumiały. Przygotowanie specjalne robotnika przemysłowego przywiązanego do danej maszyny lub oddziału danego przedsiębiorstwa nie wymaga dłuższego czasu, nie są więc chyba do tego potrzebne wieloletnie szkoły zawodowe. Wszelkie zaś próby rozszerzania i pogłębiania tego przygotowania wiąże się z kształceniem ogólnym i politechnicznym, o czym już mówiliśmy. W takim jednak przypadku należałoby się rozstać ze „specjalistą", to znaczy z przywiązaniem robotnika do danego przedsiębiorstwa lub jego oddziału.

Zasada podziału pracy, zróżnicowania i hierarchii byłaby podważona, do czego przemysł kapitalistyczny nie może dopuścić. Zamiast tego czyni się liczne próby organizacji szkół właśnie opartych na zasadzie podziału pracy. W wyniku tego kształcenie ogólne i politechniczne zastępowane jest przez szkolenie rzemieślnicze. Tworzy się więc szkoły... prac ręcznych, przemysłowe szkoły... o charakterze rzemieślniczym, szkoły praktyczne... z obszernymi programami teoretycznymi, ale z minimum poglądowości i ćwiczeń praktycznych. Ten pęd do prac ręcznych i profesji rzemieślniczych jest nader charakterystyczny dla współczesnych władców przemysłu, usiłujących w imię zasady podziału pracy, zróżnicowania i hierarchii powstrzymać dalszy rozwój przemysłu z jego nieuniknioną konsekwencją — jednolitą, ogólnokształcącą szkołą pracy.

Niezadowalający jest również stan przygotowania wyższych kadr kapitalistycznego przemysłu określonego jako wiszący w powietrzu. Nawet z punktu widzenia zawodowego przygotowanie to nie ma fundamentu. Z tego też powodu czynione są próby podporządkowania sobie szkoły średniej i przerzucenia na jej barki przynajmniej cząstki obciążającej pracy w zakresie wyposażenia studentów w elementarną wiedzę i umiejętności specjalne. W przeciwnym razie szkoły zawodowe nie dałyby rady z mnóstwem elementarnych zajęć praktycznych i wprowadzających kursów technicznych. Ten system kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr nie posiada również fundamentu i z punktu widzenia przygotowania ogólnego programy wyższych uczelni zawodowych przeciążone są treściami ogólnokształcącymi.

Widzimy więc, że konwencjonalne projekty reformy szkoły tradycyjnej to tylko surogaty reformy. Życie wymaga jednak postępu. W rezultacie wszędzie przez dziesiątki lat istnieją martwe komisje reformy szkoły i sam problem reformy stał się chroniczną, zastarzałą chorobą. Należy więc skończyć z marszem w miejscu reformatorów szkoły.

8. Szkoła pracy a dziecko

Postęp i rozwój społeczeństwa widzimy zatem we wciąż wzrastającej władzy człowieka nad przyrodą, utożsamiając postęp kulturalny z postępem w dziedzinie pracy. Wysoko rozwiniętą formą pracy jest tylko praca przemysłowa, najdoskonalszą przeto szkołą pracy jest szkoła przemysłowa. Celem kształcenia jest wprowadzenie ucznia we współczesną kulturę przemysłową.

Cel ten jednak to cel o s t a t e c z n y, osiągalny dopiero w okresie młodości. Wychowanie jest p r o c e s e m, a jako takie ma nie tylko cele ostateczne, lecz także punkt w y j ś c i a. Tym punktem wyjścia są naturalne, wrodzone właściwości dziecka. Centralnym problemem wychowawczym szkoły pracy jest problem polegający na tym, aby biorąc za punkt wyjścia wrodzone właściwości dziecka wprowadzić je we współczesną kulturę przemysłową.

Normalnym zajęciem dziecka jest zabawa. Spełnia ona poważne funkcje wychowawcze. Zabawa nie jest bezcelowym traceniem energii przez dziecko. Poprzez zabawy dziecko rozwija się ukazując swoje ja w najważniejszych przejawach. W zabawach rozwijają się organy ruchu i zmysłów dziecka, jego uwaga i wyobraźnia, zręczność i pomysłowość, naśladownictwo i twórczość, uczucia społeczne itd. Zabawa jest dla dziecka równoznaczna z gromadzeniem doświadczeń, i to doświadczeń połączonych z aktywnością.

Jest rzeczą zrozumiałą zatem, iż w pracy wychowawczej powinniśmy wychodzić od zabaw dziecka i wychowania; najwcześniejsze, to znaczy wychowanie przedszkolne, powinno być oparte na naturalnych zabawach dziecka. Zwróćmy przy tym uwagę, że naturalne zabawy wczesnego dzieciństwa (3—7 lat) mają na celu określone rezultaty obiektywne. Działalność ludzka mająca na celu określone rezultaty obiektywne określona jest mianem zajęć. Zabawy okresu wczesnego dzieciństwa są zatem dowolnymi zajęciami dziecka. Problem wychowania przedszkolnego polega więc na słusznej z pedagogicznego punktu widzenia selekcji i celowej organizacji dowolnych naturalnych zajęć małego dziecka.

Zwróćmy przy okazji uwagę i na to, że w zabawach okresu wczesnego dzieciństwa szerokie zastosowanie ma naśladownictwo. Zabawy naśladowcze cieszą się wśród dzieci od 3 do 8 lat dużą popularnością. Typową formą naśladowania w tym wieku to naśladowanie o charakterze dramatycznym, względnie konstrukcyjnym. Odznacza się ono dwiema właściwościami: 1) dziecko naśladuje w sposób instynktowny, jedynie dla samego naśladowania, a więc nie stawiając przed sobą żadnego celu; 2) dziecko naśladuje niedokładnie, twórczo, oryginalnie. Pierwsza właściwość naśladownictwa o charakterze konstrukcyjnym różni go od dowolnego, świadomego naśladownictwa, mającego przede wszystkim miejsce w późniejszym wieku, druga — różni go od spontanicznego „małpowania" malucha. Znaczenie wychowawcze gier konstrukcyjnych jest niewątpliwe: dziecko w sposób aktywny zaznajamia się ze zwyczajami społecznymi, z każdą działalnością lub profesją, posługując się w uproszczonej formie jednym z ważniejszych praw pedagogiki: „ucz się działania przez działanie", które jest jedyną drogą prowadzącą do umiejętności rozumienia. Z punktu widzenia metodyki wychowania warto tu odnotować, iż w czasie naśladownictwa bardzo często posługuje się dziecko zamiast przedmiotów realnych symbolami, obrazami i faktami: przy pomocy różnych przed-

miotów w wyobraźni i ruchów symbolicznych może dziecko odtworzyć wszystko, od szumu lokomotywy do sztuki pantomimicznej, albo od bawienia się kuleczkami z chleba do budowy cerkwi itd.

Po tych wyjaśnieniach wychowanie przez pracę dzieci w wieku przedszkolnym staje się dla nas bardziej zrozumiałe. Polega ono na obserwowaniu przez dziecko (którego w tym wieku interesuje nadzwyczaj ruch, działanie) działalności i zajęć społeczeństwa dorosłych, działania i ruchu maszyn oraz mechanizmów. Dziecko godzinami przyglądające się pracy zduna, budowniczego lub kogokolwiek bądź innego, obserwujące z zachwytem ruch maszyny, od której nie możemy go oderwać, dziecko niszczące automatyczną zabawkę w celu zaznajomienia się z mechanizmem wewnętrznym, wreszcie dziecko konstruujące rozmaite urządzenia, mechanizmy, sytuacje — jest nam wszystkim doskonale znane. Obserwacja działalności ludzi i maszyn dostarcza dzieciom bogatego materiału do zajęć własnych; latami całymi bawią się one w okręty, lokomotywy, młyny, samoloty itp. Tak więc naturalnym zajęciem dziecka jest odtwarzanie zajęć ludzi dorosłych oraz odtwarzanie maszyn i mechanizmów. Ważne jest przy tym to, iż dziecko, naśladując konstrukcję, odtwarza w sposób oryginalny, twórczy, jak wynalazca i twórca nowych dróg w pracy i technice (nie chcę tym samym powiedzieć, że małe dziecko jest twórcą nowych wynalazków technicznych, lecz „tylko" to, że się wychowuje ono jako wynalazca i twórca). Nadzwyczaj ważna pod względem pedagogicznym jest skłonność dziecka do symboliki: dzięki niej zaczyna ono rozumieć istotę, zasadę, ideę (z punktu widzenia psychologii dziecka) danego ruchu, mechanizmu, działania, nie zaś drugorzędny, konkretny ich detal.

Zatrzymaliśmy się dłużej nad zagadnieniem: dzieci wieku przedszkolnego a szkoła pracy, ponieważ ten wiek rozwojowy wywoła być może u czytelnika najwięcej wątpliwości. Jeśli zaś chodzi o początkową szkołę pracy, to zarówno jej wyobrażenie konkretne, jak i uzasadnienie psychologiczne nie wymaga dużo słów. Początkowa szkoła pracy, szkoła stopnia pierwszego, jak my ją zaczniemy nazywać, rysuje się nam jako dziecięca wspólnota pracy, rozwijająca się w warunkach pracy domu rodzinnego i organizująca się w procesie podziału pracy dla bardziej efektywnego osiągania jednolitego celu ogólnego, przy czym ten podział pracy powinien w miarę możności uwzględniać i łączyć się z różnorodnością i zmianą dla każdego członka dziecięcego kolektywu pracy.

Ta dziecięca wspólnota pracy w ramach zajęć domowych odpowiada wyraźnym zainteresowaniom gospodarskim dorastających dzieci i stopniowi ich ogólnego rozwoju, przy czym przez zajęcia domowe rozumiemy nie tylko gospodarstwo domowe, lecz każdą pracę dostępną i bliską zainteresowaniom dzieci, o ile ma ona miejsce w domu, w tej liczbie i „przemysł" domowy oraz pracę przy maszynach wykorzystywanych w domu. Punktem wyjścia będzie tu — wiążące się z dziecięcym zamiłowaniem do gospodarowania — dążenie do pracy wytwórczej. Powodzenie tych pragnień zależy jednak od narzędzi i metod pracy, odnotujemy przy tym, że w okresie dorastania nadzwyczaj rozwinięte są zainteresowania narzędziami pracy: typowe określenia dziecięce mają charakter instrumentalny (przedmiot określa się przez użyteczność i jego funkcję) i do tego są związane z aktywnością dziecka („daj, spróbuję przy jego pomocy coś zrobić"). To decyduje o treści kształcenia początkowego: stopniowe doskonalenie narzędzi i sposobów pracy dla osiągnięcia najlepszych wyników pracy wytwórczej. Jest rzeczą jasną, że takie traktowanie problemu wyklucza możliwość zamie-

nienia dziecięcej wspólnoty pracy, odbywającej się w ramach pracy domowej, w szkołę rzemiosła chałupniczego; narzędzia, przedmioty, sposób pracy prowadzą z jednej strony od pracy do przyrodoznawstwa (wytwory przyrody), a z drugiej — do kultury opartej na rozwoju środków produkcji.

Jeszcze łatwiej jest wyobrazić sobie szkołę dla młodzieży, szczególnie jeżeli znamy tak zwane „szkoły dokształcające zawodowe" i „szkoły współpracy", mające na celu przygotowanie teoretyczne, kiedy młodzieniec pracując w zakładzie zdobywa umiejętności praktyczne. Wymienione szkoły dają wprawdzie na razie bardziej mechaniczne aniżeli organiczne połączenia pracy z nauką. Jest to pomimo wszystko nieporównanie bardziej racjonalne rozwiązanie problemu wychowania młodzieży aniżeli naiwna w swoim praktycyzmie utopijna próba inteligentów, nie rozumiejących życia i potrzeb mas ludowych oraz istoty kultury przemysłowej, inteligentów usiłujących trzymać młodzież kraju w specyficznych ścianach szkoły kształcenia umysłowego. Fabryka i przedsiębiorstwo — oto szkoła pracy młodzieży. Praca fabryczna może być tak samo dobra i dobrze zorganizowana, jak i praca w gospodarstwie domowym. Tam gdzie dorośli będą pracowali, starsze dzieci i młodzież będą się uczyć i w fabryce — szkole będzie się kształcił robotnik — uczony. Fabryki i zakłady przemysłowe — to teren największych zwycięstw geniusza ludzkiego nad przyrodą i tylko chęć zysku uczyniła z nich przechowalnie niewiedzy, ubóstwa i potu.

Wypowiedzieliśmy już wiele pochwalnych słów na cześć przemysłu maszynowego. Na zakończenie dołączymy do tego jeszcze jedną pochwałę. Przemysł jest najlepszym nauczycielem nie tylko w dziedzinie techniki i przyrodoznawstwa. Stwarza on jednocześnie znakomite warunki dla nauk społecznych. Organizacja życia i wspaniałe wychowanie społeczne, jakie daje robotnikom fabryka, są ogólnie znane. Przemysł stwarza jednak warunki nie tylko wychowania społecznego, lecz także i społecznego kształcenia, i to pojętego bardzo szeroko. Przemysł wraz ze swoją wymianą prowadzi do poznania całego świata i do zbliżenia z całą ludzkością. Tylko ludzie przykuli ludzi do maszyn, natomiast sama maszyna, z tym wszystkim, co do niej przychodzi i co spod niej wychodzi, wyprowadza ludzi w szeroki świat bardzo skomplikowanych stosunków międzynarodowych. A zatem zabawy w otoczeniu ludzi pracy — dla dzieci, domowa wspólnota pracy — dla dorastających i przemysł — dla młodzieży.

9. Przemysłowa szkoła pracy, wieś i państwo przyszłości

Szkoła nasza jest dzieckiem miasta przemysłowego. Jakżeż sprawa ma się na wsi, jak dostosuje się wieś do tej szkoły znamionującej panowanie człowieka nad przyrodą i zbliżenie człowieka do człowieka?

Wieś również, chociaż w nieporównanie mniejszym stopniu, entuzjazmuje się przemysłem. Podbój wsi przez przemysł dokonuje się dwoma torami: z jednej strony buduje się we wsiach fabryki i zakłady przemysłowe, z drugiej dokonuje się uprzemysłowienia rolnictwa poprzez stosowanie maszyn, agronomii. W ten sposób również wieś wkracza w stadium kultury przemysłowej, a więc i na wsi możliwa jest organizacja przemysłowej szkoły pracy. Głównymi jej centrami będą wielkie wioski uprzemysłowione i rejony wysokiej kultury agrarnej. W przyszłości antyteza miasto — wieś zmniejszy się. Jak jednak należy postępować w rejonach zacofanych, w wioskach żyjących archaicznym, chłopskim życiem? Nie wydaje się

nam, aby przedpotopowe, zabite deskami wioski były odpowiednim środowiskiem pedagogicznym i ucieczkę młodzieży do ośrodków kulturalnych możemy traktować jako zło konieczne. W każdym razie te zapomniane kąty nie będą terenem, w którym będą powstawały nowe szkoły, szczególnie stopnia wyższego.

Nowa szkoła będzie powstawała w ośrodkach przemysłowych, w stolicach i wielkich miastach. Miasto, ośrodki przemysłowe są jednocześnie ośrodkami kultury duchowej i reform pedagogicznych. Przemysłowa szkoła pracy jest dzieckiem kultury miejskiej. Na wsi stanie się więc tej kultury przewodnikiem i pionierem. W naszej zacofanej wsi będzie ona jednym z bodźców do uprzemysłowienia i na tym polega jej znaczenie cywilizacyjne. Wprowadza ona i upowszechnia na wsi wyższą kulturę. W ten sposób staje się rzecznikiem uprzemysłowienia kraju. Dlatego też jest ona pożądana i możliwa wszędzie, a więc i na wsi.

Prawdziwy rozkwit przemysłowej szkoły pracy możliwy jest tylko w kraju uprzemysłowionym. Państwo przyszłości rysuje się nam w kształcie państwa ekonomiczno-przemysłowego w ustroju społecznym opartym na zrzeszeniach wytwórczych, którego rząd — wybieralny, ekonomiczny zarząd — organizuje wytwórczość społeczną: zamiast rządzenia ludźmi występuje zarządzanie majątkiem i produkcją, a zatem naród potrzebuje nie rządu, lecz administracji, aby wyraźnie określić i najlepiej organizować prace, które należy w społeczeństwie wykonać dla poprawienia sytuacji materialnej i moralnej wszystkich jego członków. Jest rzeczą jasną, że w tym ludowym uprzemysłowionym państwie, które odziedziczy nie tylko narzędzia pracy stworzone przez kapitalizm i naukę, powstałą z postępu techniki, lecz także i te sposoby współdziałania społecznego, które będą z czasem ustanowione w fabrykach w celu lepszego wykorzystania czasu, sił i uzdolnień ludzkich, przemysłowa szkoła pracy znajdzie sobie całkowite uznanie i powszechne poparcie.

My, pedagogowie dnia dzisiejszego, jesteśmy tylko prekursorami pedagogów przyszłości.

Tłum. W. Łubniewski

N. K. KRUPSKA DO A. S. BUBNOWA — LUDOWEGO KOMISARZA OŚWIATY (RSFSR) [1]

Andrieju Siergiejewiczu, na Wasze polecenie przejrzałem projekt uchwały XV Zjazdu Rad, która ma być oparta na referacie o powszechnym nauczaniu i o politechnizacji szkoły [2].

Po co potrzebna jest uchwała Zjazdu Rad w tych sprawach? Bynajmniej nie po to, aby wyrazić uznanie Ludowemu Komisariatowi Oświaty lub udzielić mu nagany, aby określić, co powinien robić Ludowy Komisa-

[1] Tłumaczono na podstawie tekstu zawartego w książce: N. K. Krupskaja: Piedagogiczeskije Soczinienija w diesiati tomach. Tom XI (dopołnitielnyj). Moskwa 1963, s. 400—404.

[2] Mowa tu o projekcie uchwały XV Wszechrosyjskiego Zjazdu Rad, która miała być oparta na referacie Ludowego Komisariatu Oświaty RSFSR. (Red.).

riat Oświaty i w jakich terminach, ale *po to, aby wytworzyć określoną opinię społeczną o tej kwestii, zmobilizować masy do okazania pomocy tej sprawie, pokazać im, o co konkretnie i jak powinny one walczyć*. W tym kierunku należy poprowadzić dyskusję, po tej linii powinna zmierzać wymiana zdań.

„Projekt" idzie w innym kierunku. Pierwsza jego część — to „walenie w bęben", tam tylko mowa o „niesłychanych" osiągnięciach. Przyjadą delegaci z terenu, którzy wiedzą, *jak w rzeczywistości przedstawia się ta sprawa na miejscu*, niech opowiedzą o tym. Ludowy Komisariat Oświaty powinien dać tylko *króciutkie liczby* (dla porównania z przeszłością), omówić trudności i metody ich przezwyciężenia, mocno uwypuklić punkty węzłowe, podkreślić wyraźnie punkty wymagające przedyskutowania.

Te punkty to: 1) w jaki sposób uczynić szkołę *dostępną dla wszystkich*, 2) jak ją uczynić *obowiązkową*, 3) jak *udoskonalić jej jakość* (aby uczono lepiej, uczono tak, jak nakazywał Lenin). Ten ostatni punkt obejmuje również i politechnizację.

Przy rozważaniu tych kwestii trzeba je ujmować z punktu widzenia tego, co powinny czynić: rada miejska, rejonowy komitet wykonawczy, rada wiejska. Potrzebna jest *maksymalna konkretność*. W projekcie tej konkretności brak.

Co jest potrzebne, aby można było uczynić szkołę dostępną dla wszystkich? Wystarczająca ilość budynków (czas już przestać liczyć na domy kułaków, które są już wykorzystane). Niewielka odległość od szkoły (na to przy budowie sieci należy zwrócić szczególną uwagę, jest na ten temat obszerna literatura, zbyt daleka droga do szkoły w znacznie większym stopniu wpływa na odsiew i niesystematyczne uczęszczanie do niej aniżeli brak obuwia). Nawiasem mówiąc, nasze Wydziały Oświaty Ludowej i inspektoraty w sposób karygodny ustosunkowują się do inicjatywy ludności, walczącej o bliskość szkoły dla małych dzieci, sieci szkolne budowane są u nas w sposób biurokratyczny.

W razie niemożliwości skrócenia drogi dzieci do szkoły trzeba *organizować* przy szkołach *internaty dla dzieci*.

Potem dopiero należy przejść do sprawy obuwia i odzieży.

Rady wiejskie i miejskie odpowiedzialne są *za sieć szkolną, za utrzymanie w porządku budynków szkolnych (remont, ogrzewanie), za organizację internatów, za rozdział obuwia i odzieży* (przy czym dokonując przydziału należy brać pod uwagę długość drogi dziecka do szkoły). Powinno powstać na tym polu współzawodnictwo między rejonowymi komitetami wykonawczymi.

Sprawa druga — to *obowiązkowość szkoły*. Tu powstaje szereg kwestii: rodzice nie chcą posyłać dzieci do szkoły, dlatego że stanowią one siłę roboczą w domu, nie chcą, a czasem i nie mogą. Formalne podejście — to *kara pieniężna*. Stosowanie jej jest konieczne w przypadku, gdy chodzi o parobczaków, niańki, o krewnych, dzieci adoptowane, pasierbów itd. Niezbędną jest w stosunku do rodziców zamożnych, sekciarzy itp.

Inne natomiast powinno być podejście do biednych, obarczonych liczną rodziną: należy wówczas *organizować żłobki*[3], *pomoc w domu* (ze strony pionierów, Komunistycznego Związku Młodzieży, „Przyjaciela Dzieci" itp.), *przydzielanie zapomóg*. (Nawiasem mówiąc we Francji szeroko jest stosowana wobec obarczonych liczną rodziną pomoc w formie zróżnicowania płacy, istnieją na ten temat interesujące wypowiedzi Strumilina, to

[3] W oryginale: „dietskije oczagi" dosłownie, „ogniska dziecięce". (Od tłumacza).

zagadnienie powinno być u nas specjalnie dokładnie rozpatrzone — jest w tym trochę socjalistycznego potraktowania sprawy, która w najbliższej przyszłości będzie miała olbrzymie znaczenie).

Problem obowiązkowości szkoły ściśle jest związany z zagadnieniem sekciarstwa, z niechęcią do posyłania dzieci do szkoły radzieckiej (z walką klasową), z zagadnieniem: *kto odpowiada za nauczanie dzieci pozbawionych wszelkiej opieki, sierot itd.* Powinny za to ponosić odpowiedzialność Rady. Następnie, kwestia ta wiąże się z inną: czy należy uczyć dzieci rodziców pozbawionych praw obywatelskich z powodu przynależności do klasy wyzyskiwaczy, dzieci kułaków. Z reguły wyrzuca się te dzieci ze szkoły wyobrażając sobie, że jest to w 100% walka klasowa, choć w rzeczywistości mamy tu do czynienia z pogwałceniem programu partii, albo prowokuje się odsiew tych elementów odmawiając im przydziału papieru i pomocy szkolnych, żądając od dzieci, aby bojkotowały 8—9-letnich dzieci rodziców pozbawionych praw obywatelskich (dzikie okrucieństwo), pozbawiają ich gorących śniadań. Nie wolno pominąć tej kwestii, nie wolno wypowiedzieć nieartykułowanego zdania o wpływie proletariatu na nieproletariackie i obce klasowo elementy, nie mówiąc, w jaki sposób ten wpływ należy wywierać. Niedawno jeden z nauczycieli zadał mi pytanie: *czy dopuszczalną jest rzeczą* przyjmowanie do szkoły dzieci kułaków i *wychowywanie ich w nienawiści do wyzysku.*

Oto i „likwidacja kułaków jako klasy na bazie całkowitej kolektywizacji". A pyta przecież o to nauczyciel radziecki.

Teraz, kiedy kobiety biorą tak intensywny udział w produkcji, specjalnego znaczenia nabiera rozwój przedszkoli w ośrodkach fabrycznych.

W przygotowanym przez wydział akcji masowych planie produkcyjnym Cyrlina mówi tylko o wzroście frekwencji w zakładach dla dzieci z 85% do 95%, pomija zaś milczeniem sprawę powszechnego zaspokojenia potrzeb ludności ośrodków przemysłowych w zakresie przedszkoli i żłobków [4]. Czyż można o tym milczeć? To zagadnienie wiąże się ściśle z powszechnością nauczania. To sprawa uwolnienia dzieci 8—10-letnich od obowiązków nianiek.

Należy więc mówić w związku ze wszystkimi tymi sprawami o obowiązkach w tym zakresie wiejskich rad, rejonowych komitetów wykonawczych i miejskich rad.

Zagadnienie *jakości* pracy szkoły. To sprawa *ochrony zdrowia, sprawa dożywiania,* której nie wolno sprowadzać do zagadnienia śniadań szkolnych, to problem *rozwoju fizycznego dzieci,* problem *nauczyciela* i jego przygotowania, *aktywu pomagającego nauczycielowi* realizować program, to kwestia *podręczników* i *pomocy naukowych, literatury dla dzieci i bibliotek dziecięcych.*

Potrzebne jest zorganizowanie kontroli społecznej nad tymi wszystkimi rzeczami.

Trzeba powiedzieć o *skupieniu uwagi społeczeństwa na szkole, na nauczycielu i na pomocy jemu,* i to nie tylko w formie podniesienia jego uposażenia i polepszenia jego żywienia, to samo przez się rozumie, ale i w formie zrozumienia wagi zbliżenia z nauczycielem.

Następnie — to, co powinno być, moim zdaniem, jednym z najważniejszych zagadnień — pomoc szkole ze strony ludności, jej udział w walce o naszą radziecką szkołę socjalistyczną: o szkołę koedukacyjną, antyreli-

[4] W oryginale: „dietskije oczagi". (Od tłumacza).

gijną, o *szkołę budzącą nienawiść do wyzysku*, szkołę *internacjonalną*, o *politechniczną szkołę pracy*.

O politechnizacji trzeba powiedzieć nie dwa zdania i nie ogólniki, ale rozważyć szczegółowo, co to jest politechnizacja, dlaczego właśnie potrzebna jest politechnizacja, a nie wychowanie rzemieślnicze i w jaki sposób *w realizowaniu zasady politechnizacji powinny pomagać wszystkie sekcje Rady, robotnicy, kołchoźnicy, wszyscy działacze przemysłowi i gospodarczy*. Należy dać *konkretny plan pomocy*.

Jest rzeczą absolutnie niemożliwą mówienie o powszechnym nauczaniu i o politechnizacji w oderwaniu od potrzeby włączenia mas do tej akcji, w *oderwaniu od pracy kulturalno-oświatowej z dorosłymi*. Masy te powinny dużo i uporczywie uczyć się, aby umieć nie tylko dawać pieniądze na szkołę, ale i pomagać szkole stać się istotnie szkołą leninowską.

Jak w kraju analfabetów nie zbuduje się socjalizmu, tak samo nie stworzy się składowej jego części — radzieckiej szkoły politechnicznej. Trzeba podkreślić, iż całą pracę z dorosłymi należy nastawić na produkcję, powiązać z wytwórczą propagandą polityczną, o czym mówił Włodzimierz Iljicz i nad czym nie możemy przejść do porządku dziennego.

Uważam, że zniweczenie pracy polityczno-oświatowej, jej zignorowanie nie jest niczym innym, jak prawicowym odchyleniem, uchyleniem się od walki, pogwałceniem wszystkich dyrektyw Włodzimierza Iljicza.

I nie wyobrażam sobie, żeby Wasz referat miał dotyczyć wyłącznie spraw szkolnych, rozczarowałby wówczas wszystkich delegatów, którzy spodziewają się oświetlenia danego zagadnienia.

Oświata polityczna stanowiła zawsze straż przednią na froncie kulturalnym. Czy Wy myślicie, że rewolucja kulturalna może dokonać reakcyjnego dzieła — pogrzebać sprawę pracy kulturalnej wśród dorosłych, pogrzebać sprawę ukulturalniania całego naszego życia? Czyż jesteście tego zdania, iż możliwe jest stworzenie prawdziwej szkoły politechnicznej, prawdziwej szkoły komunistycznej bez rewolucji kulturalnej?

A tak to zostanie zrozumiane, jeśli stulicie buzię, jak mawiał Noskow [5] i nic nie powiecie o pracy oświatowo-politycznej.[6]

Moskwa, 9 lutego 1931 r. *Tłum. W. Czerniewski*

[5] Wyrażenie „pomołczitie w triapoczku" zostało tu przetłumaczone jako: „stulicie buzię", ponieważ tak podano w tłumaczeniu na język polski książki N. K. Krupskiej: Wspomnienia o Leninie. W danym przypadku słuszniej byłoby zastąpić to wyrażeniem: „nabraliście wody do ust". „Wspomnienia o Leninie" zostały wydane po polsku w r. 1958 przez „Książkę i Wiedzę" w Warszawie. Cytowana wypowiedź Noskowa znajduje się na str. 109 tej książki. (Od tłumacza).

[6] W. A. Noskow (1878—1913) — socjaldemokrata, jeden z organizatorów „Północnego Związku Robotniczego" („Siewiernogo raboczego sojuza"), uczestnik II Zjazdu RSDRP, wówczas członek większości redakcji czasopisma *Iskra*. W okresie reakcji wycofał się z działalności politycznej. W swoich „Wspomnieniach o Leninie" N. K. Krupskaja opisując warunki, w jakich toczyły się obrady II Zjazdu RSDRP (Socjaldemokratycznej Partii Robotniczej Rosji), opowiada, jak W. A. Noskow, w odpowiedzi mienszewikowi Dejczowi, który z gniewem coś mu zarzucał, ze złością rzekł: „Stulilibyście już buzię, ojczulku." (Zob. N. K. Krupskaja: Wospominanija o W. I. Leninie, M., Gospolitizdat, 1957, s. 78). (Red.).

P. P. BŁOŃSKI

W DRODZE DO POLITECHNIZACJI [1]

1

Przed Rewolucją Październikową szerokie masy nauczycielstwa niewiele wiedziały o szkole pracy. Tylko stosunkowo nieliczna, przodująca na owe czasy garstka nauczycieli coś niecoś czytała o tej szkole. Spośród odpowiedniej literatury najbardziej znane były „Szkoła działania" Laya, „Pojęcie szkoły pracy" Kerschensteinera i artykuły drukowane w czasopiśmie *Swobodne Wychowanie.*

Rewolucja Październikowa wysunęła oczywiście zupełnie inne rozumienie szkoły pracy, takie mianowicie, jakie znajdujemy u Marksa i Engelsa oraz w rezolucjach I Międzynarodówki i z jakim nauczycielstwo rosyjskie zapoznało się po raz pierwszy z artykułów N. K. Krupskiej. Nie tylko szerokie masy nauczycielstwa, ale nawet nauczyciele z wysokimi kwalifikacjami dopiero wówczas usłyszeli o szkole politechnicznej. Przy tym to, co usłyszeli, nie było prostym zbiorem teoretycznych tez pedagogicznych, lecz dyrektywą działania pedagogicznego, wymaganiem praktycznym.

Do realizacji tych postulatów niezbędne były trzy warunki: chęć, wiedza teoretyczna i przesłanki materialne. Tych ostatnich w latach wojny domowej oczywiście nie było i dlatego okres ten był raczej okresem propagowania samej istoty kształcenia politechnicznego oraz jednostkowych eksperymentów pedagogicznych zarówno w dość licznych wówczas szkołach doświadczalno-wzorcowych, jak i częściowo w szkole masowej.

Propaganda ta była wówczas niezbędna. W środowisku nauczycielskim mówiło się podówczas nie tyle o kształceniu politechnicznym, ile po prostu o szkole pracy. Rekrutujący się z tego środowiska liczni instruktorzy i wykładowcy kursów propagowali to, co wyczytali w „Szkole działania" Laya, w „Szkole amerykańskiej' Janhul i temu podobnych książkach. W istocie rzeczy była to tak zwana metoda aktywna i szkoła ilustratywna. Reforma starej szkoły szła po linii zmiany metod nauczania w kierunku większej samodzielności uczniów i zajmowania się rysowaniem, a nie w kierunku szkoły pracy. Była to droga najbardziej przygotowana poprzez dotychczasowe doświadczenie pedagogiczne i najbardziej odpowiadająca ówczesnemu obliczu politycznemu nauczycielstwa o orientacji burżuazyjno-demokratycznej, a nie marksistowskiej. Idąc po tej drodze nauczycielstwo w znacznym stopniu doskonaliło swoje metody, ale Rewolucja Październikowa wymagała, oczywiście, nieporównanie więcej.

Przodująca część ówczesnego nauczycielstwa, ta mianowicie, która wobec starej szkoły była nastawiona rewolucyjnie, rozumiała te wymagania. Dążyła ona do szkoły pracy i w tym celu próbowała wprowadzić do szkoły pracę. Jednakże pracowni szkolnych wówczas nie było, wielki przemysł przeżywał chaos. Pozostawała praca o charakterze bytowym. Tutaj należy więc szukać genezy pasjonowania się „samoobsługą". Przywiązywanie

[1] Jest to artykuł napisany przez P. P. Błońskiego w roku 1932, kiedy Błoński nie spodziewał się, że nowe ustawodawstwo radzieckie doprowadzi do całkowitego przekreślenia ruchu politechnicznego. Artykuł ten znaleźć można w: P. P. Błoński: Izbrannyje piedagogiczeskije prozwodienija. Moskwa 1961 r., s. 364—370.

zbyt wielkiej wagi do samoobsługi miało swoje źródła również w ówczesnej sytuacji ekonomicznej. Zrywały się wówczas bowiem liczne więzy ekonomiczne, a w głowie drobnomieszczańskiego demokraty, słabo orientującego się we współczesności i zagadnieniach socjalizmu, rodziła się niekiedy myśl o gospodarce samowystarczalnej. Tendencja ta zasilana była również przez nastroje demokratyczne, ostro krytykujące wszelkie próżniactwo i sławiące spracowane ręce.

W tej specyficznej próżni szkolnej niemałą rolę odegrały wpływy pedagogiki tołstojowskiej. Rzecz oczywista, że nauczyciele w swojej masie nie byli zwolennikami idei pedagogicznych Tołstoja, ale z zagadnieniem szkoły pracy zapoznali się w poważnym stopniu z artykułów zamieszczonych w czasopiśmie *Swobodne Wychowanie*, będącym pod bardzo silnym wpływem pedagogiki tołstojowskiej, w szczególności zaś idei swobodnego wychowania. Wskutek tego w umysłach wielu nauczycieli idee szkoły pracy zupełnie nieoczekiwanie połączyły się częściowo z ideami swobodnego wychowania. W pedagogice pracy znalazło to swój wyraz — obok entuzjazmowania się samoobsługą — w przywiązywaniu zbytniej wagi do swobodnej twórczości dzieci.

W taki oto sposób rewolucyjnie nastawiony w stosunku do dawnej szkoły drobnomieszczański demokrata uwalniał siebie i dzieci od jej rutyny i marzył o likwidacji próżniactwa w kraju ludzi pracy. Droga ta prowadziła wprawdzie do zburzenia dawnej szkoły, jednocześnie jednak prowadziła też do anarchii, a nie do budownictwa socjalistycznego. Idee swobodnego wychowania przyczyniły się w znacznym stopniu do ówczesnego rozprzężenia na terenie szkoły. Hamowały więc budowę radzieckiej szkoły pracy. Co więcej: w coraz większym stopniu stawały się one barwą ochronną dla ludzi będących przeciwnikami pedagogiki marksistowskiej i wychowania komunistycznego.

Nauczyciele marksiści doskonale rozumieli, że praca w radzieckiej szkole pracy powinna być s p o ł e c z n i e użyteczną pracą produkcyjną. Doskonale rozumieli oni także społeczne zadania szkoły, polegające na przygotowywaniu pracowników potrzebnych Radzieckiej Republice Socjalistycznej. Z tego więc punktu widzenia podchodzili oni do problemu pracy w szkole. Rodziło się jednak pytanie, na czym powinno polegać przysposobienie do pracy w szkole jednolitej? Słabo jeszcze wówczas rozwinięty wielki przemysł i zacofana technika stanowiły źródło nastrojów na korzyść pracy ręcznej i wąsko pojętego szkolenia zawodowego. Na „industrialistów" patrzono jak na utopistów, a zwalczając ich — powoływano się na przykład wsi i chałupników. W niżej kwalifikowanych kręgach pedagogicznych zaczęto mówić o Kerschensteinerze. W kołach nauczycieli wyżej wykwalifikowanych, chociaż ich kwalifikacje pedagogiczne obciążane były technicznym i ekonomicznym zacofaniem kraju — przeciwstawiano politechnizmowi „monotechnizm". W. I. Lenin swoimi wypowiedziami o kształceniu politechnicznym położył koniec tej dyskusji. Od tego czasu przed pedagogiką radziecką stanęło zadanie opracowania marksistowsko-leninowskiej koncepcji kształcenia politechnicznego.

„Praca" rozumiana jako rysowanie i lepienie oraz metoda pracy jako sposób opanowania materiału nauczania, samoobsługa, a przede wszystkim prace ręczne, swobodna twórczość w zakresie pracy i wąsko pojęte zawodowe, „monotechniczne" przysposobienie do pracy — wszystko to już dawno pozostało poza nami i stanowi materiał do historii radzieckiej szkoły pracy.

2

Okres odbudowy powojennej był także okresem odbudowy szkoły radzieckiej. Odbudowana po latach wojny domowej szkoła otrzymała nowe programy w zasadniczy sposób zmieniające poprzednią treść wykształcenia, które dawała szkoła przedrewolucyjna. W programach tych, zgodnie z koncepcją ich autorów, zagadnieniem centralnym była „praca ludzi". W rzeczy samej jednak, pracy jako takiej w szkole tej nie było, a ściślej mówiąc — nie była ona na pierwszym planie. Lekcje pracy miały miejsce jedynie w mniejszości szkół, ponieważ pracownie szkolne nie były jeszcze zjawiskiem powszechnym. Ale nawet w tych szkołach, w których istniały pracownie, nie było prawie żadnego związku między pracą a zajęciami teoretycznymi; prace ręczne miały na celu wykształcenie sprawności. Tu i ówdzie próbowano dodać do tego podstawy teoretyczne, zalecając nauczycielom opanowanie metodyki nauczania prac ręcznych lub „refleksologicznie" uzasadniano mechaniczną tresurę.

Nauczyciel bardzo słabo zorientowany w sprawach techniki pomijał zazwyczaj w pracy szkolnej tematy związane z pracą, zastępując je tematami przyrodniczymi lub — najczęściej — społecznymi. Nauka pracy w rzeczywistej praktyce szkolnej znajdowała bardzo słabe odbicie, a jeśli właśnie znajdowała, to sprowadzała się do pogadanek, a w najlepszym wypadku — do wycieczek.

Niemniej jednak lata owe — lata „programów gusowskich" — były latami umocnienia i rozwoju szkoły pracy. Nie bez podstaw więc w następnych latach tak łatwo można było przejść do organizacji przysposobienia politechnicznego w pracy szkoły masowej. Omówione wyżej przykłady różnych „odchyleń" w pedagogice pracy w latach wojny domowej ilustrują nam, z jak wielką trudnością pojmowało nauczycielstwo pracę jako produkcję społeczną i uczyło się podchodzić do niej jako do zjawiska społecznego oraz ujmować zadania pedagogiki pracy w świetle ogólniejszych zadań wychowania budowniczych komunizmu. Programy gusowskie uczyły nauczycielstwo poglądu na pracę jako na działalność produkcyjną ludzi. Od tej pory nauczycielstwo przyzwyczaiło się do mówienia nie prosto o pracy, lecz o produkcji i słowo „produkcja" weszło na stałe do słownika nauczyciela ludowego. To zaś, iż nie zorientowany w technice nauczyciel sprowadzał tematy poświęcone pracy do tematów o charakterze społecznym, było jednocześnie dobrą szkołą zaprawiającą nauczycielstwo do rozumienia pracy jako zjawiska społecznego. Zabezpieczyło to nauczycieli w sposób trwały od błędów wąskiego technicyzmu, który od tej pory nie miał w pedagogice szkoły masowej swoich poważniejszych obrońców. Ułatwiło to również nauczycielstwu powiązanie w przyszłości nauczania politechnicznego z wychowaniem komunistycznym. To, co jeszcze w latach 1920—1922 było z wielkim trudem przyjmowane nawet przez wielu przodujących nauczycieli w ośrodkach centralnych, w parę lat potem stało się zupełnie oczywiste dla każdego nauczyciela dalekiej prowincji. Oczywiście, nie była to jedynie zasługa programów GUS-u. Rzecz polega na tym, że cały kraj w tym okresie bardzo się zmienił: stara Rosja przekształciła się w trwały Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich, budujący nowe fabryki i zakłady pracy oraz wychowujący nowych ludzi. Obecnie w środowisku nauczycielskim nie znalazłby chyba zwolenników mówca rozprawiający o szkodliwości techniki lub podający w wątpliwość pożytek maszyn. Również sam nauczyciel stał się zupełnie innym człowiekiem. Jeśli w początkach rewolucji ówczesny nauczyciel był nierzadko w opo-

zycji wobec władzy radzieckiej i jej poczynań, to obecnie nauczyciel jest działaczem społecznym, aktywnie uczestniczącym we wszystkich jej przedsięwzięciach, w tej liczbie w walce o kolektywizację, mechanizację, industrializację, wysoką technikę itp. Powtarzam: to, co w pierwszych latach rewolucji nie było jasne nawet dla najwybitniejszych, obecnie stało się zupełnie oczywiste dla wszystkich nauczycieli.

W tamtych latach powstała w szkołach tendencja do wiązania nauki z produkcją, przy czym niekiedy nawet przeginano pałkę, szkoły bowiem uganiały się za największymi i maksymalnie pod względem technicznym doskonałymi zakładami pracy. Szkoły na gwałt usiłowały włączyć się do produkcji i te, których dążenie osiągało rezultat w postaci ściślejszego z nią związku, były z tego dumne. Jednakże najczęściej związek ten ograniczał się do organizowania wycieczek, a w najlepszym wypadku — do pracy społecznej, nie związanej ani z przedmiotami nauczania w szkole, ani z politechnicznym kształceniem uczniów.

3

Obecnie Związek Radziecki wstąpił w okres rekonstrukcji gospodarki narodowej. Proces ten objął również i szkołę. W szczególności szkoła zaczęła się bardzo energicznie politechnizować.

W latach wojny domowej trudno było powiązać naukę w szkole z produkcją, ponieważ i produkcja znajdowała się w stanie chaosu, i nauczycielowi obca była świadomość konieczności tego związku. Obecnie natomiast produkcja została już odbudowana, a nauczyciel, który przez szereg lat mówił dzieciom o znaczeniu techniki i ekonomiki, uświadomił sobie w pełni — chociaż tylko w ogólnych zarysach i niekiedy bez większej pewności — konieczność związku szkoły z produkcją. Tama została przerwana — szkoła ruszyła do zakładów pracy.

Był to raczej ruch żywiołowy i dlatego nie wszystko było w nim dobre. Zapominano często o związku pracy produkcyjnej ucznia z jego nauką w szkole. Zapomniano także o systemie jego kształcenia i przygotowania produkcyjnego. Niekiedy usiłowano wprowadzać jakąkolwiek przypadkową pracę produkcyjną, chociaż nie miała ona nic wspólnego z pracą dydaktyczną szkoły. Było to prawdziwe nieszczęście. Pomimo to — tak zresztą bywa — w środowisku pedagogicznym zaczęły się rodzić poglądy, próbujące stworzyć swojego rodzaju ideologię pedagogiczną z niedoceniania pracy dydaktycznej szkoły, z żywiołowości, z roztopienia się szkoły w produkcji. Jednakże potrzeba zorganizowania systematycznej, poważnej pracy dydaktycznej była zbyt oczywista, konieczność stworzenia dobrej szkoły, która dawałaby gruntowne przygotowanie swoim uczniom, w tej liczbie i przygotowanie politechniczne, odczuwana była bardzo silnie i dlatego wyżej wspomniane poglądy nie mogły zdobyć uznania. Historyczna uchwała KC WKP(b) o szkole początkowej i średniej położyła kres propagandzie tych poglądów i wyznaczyła miejsce pracy produkcyjnej w szkole w stosunku do ogólnych zadań szkoły.

Dotychczas brakowało w szkołach pracowni, które stanowiłyby odpowiednią bazę dla nauczania pracy. Rozwijająca się ekonomika kraju już stwarzała możliwości wysunięcia zagadnienia tej bazy, a postanowienia Komisariatu Oświaty Ludowej oraz opiekuńcza działalność zakładów pracy w stosunku do szkoły spowodowały, że stopniowo pracownie szkolne stawały się coraz bardziej powszechne. Jednakże w tych pracowniach prace

ręczne prowadził instruktor oderwany od ogólnej pracy kształceniowej szkoły, nawet od tego jej nurtu, który odnosił się do politechnizacji. Taki instruktor w poprzednich latach był bardziej figurą symboliczną, świadczącą o tym, że szkoła nie zapomniała o pracy, aniżeli rzeczywistym pracownikiem w zakresie kształcenia politechnicznego uczniów. On sam potrzebował instruktażu.

Instruktaż taki, w postaci nowych programów z zakresu pracy, konkretyzujących treść kształcenia politechnicznego i systematyzujących proces tego kształcenia, szkoły otrzymały. Programy te nie były już ani programami prostej pracy ręcznej, ani programami zwykłych rozmówek o pracy, technice, produkcji itp. Były to rzeczywiście „programy politechnizacji", jak zaczęli nazywać je nauczyciele, chociaż były one jako pierwsza próba niedoskonałe. To, co ponad dziesięć lat temu było ogólną i bardzo dyskusyjną ideą, obecnie zaczynało się konkretyzować aż do najdrobniejszych szczegółów.

Wiele przyczyn, w pełni przy tym zrozumiałych, złożyło się na niedoskonałość tych programów i pojawiającej się nowej literatury pedagogicznej z zakresu politechnizacji. Dwie z nich są szczególnie istotne. Nie są one jeszcze przezwyciężone i obecnie również hamują rozwój szkoły politechnicznej. Jedna z nich uwarunkowana jest brakami współczesnego instruktora pracy w szkole. Często jest nim były chałupnik, słabo zorientowany we współczesnej wielkiej produkcji, we współczesnej technice. Nie potrafi on uchwycić jej najbardziej charakterystycznych cech. W tym sensie nie jest on jeszcze w pełni współczesny. To jego zacofanie znajduje swój wyraz w jego pracy szkolnej, w pewnych artykułach pedagogicznych i wypowiedziach. Wystarczy wspomnieć o oporze, jaki napotyka w tych właśnie kręgach nasze słuszne dążenie, oparte na wskazaniach Włodzimierza Iljicza, do „zelektryfikowania" programów nauczania, wprowadzenia do nich należytej porcji elektryczności i nauki o elektryczności. Na tym odcinku i na innych trzeba będzie stoczyć jeszcze wiele walk. Ostatnia uchwała KC WKP(b) dotycząca programów pracy nakłada na nas pod tym względem określone obowiązki.

Druga przyczyna uwarunkowana jest określonymi brakami pedagoga — nauczyciela szkolnego. Zbyt słabo jeszcze zna on konkretną treść współczesnej techniki i odpowiednie prace specjalistów. Te jego braki znajdują swój wyraz w tej ideologii pedagogicznej, która tę treść konkretną próbuje zastąpić ogólnikowymi i mglistymi frazesami, a ignorując olbrzymią pracę specjalistów w dziedzinie uogólnień technicznych studiowanie ich prac zastąpić naiwną pod względem naukowym improwizacją na temat ogólnej technologii, podstawowych gałęzi produkcji itp. Ale i w tej dziedzinie zaczynamy już uświadamiać sobie, że tak jak nauczyciel nie może czynić odkryć w dziedzinie fizyki, chemii i w innych naukach, jeśli nie jest w tych naukach specjalistą, tak też nie może on tworzyć technologii, jeśli nie jest wybitnym specjalistą — technologiem. Uczyć się techniki i technologii u autorytetów naukowych z tej dziedziny z tym nastawieniem, żeby potem wiedzę tę przekazać dzieciom, a nie samemu tworzyć uogólnienia technologiczne — oto jego zadanie, a jego podstawowy problem — to organizacja kształcenia politechnicznego, a nie tworzenie nowej technologii. Podobne dążenia już się zaczyna krytykować.

Piętnasta rocznica Października budzi nie tylko myśli. Wywołuje ona także emocje. A emocja pobudza fantazję. Artykuł ten pragnę zakończyć fantazją skombinowaną z dwóch rzeczywistości.

...Sala letnich kursów nauczycielskich w pierwszych latach rewolucji. Lektor zakończył wykład o szkole pracy i rozpoczyna się dyskusja. Szereg twarzy, na których maluje się niedowierzanie i wątpliwość, i szereg sprzeciwów: „Wszystko to jest utopią", „Rosja jest krajem rolniczym, nie możemy więc myśleć o uprzemysłowieniu i politechnizacji". „Technika zabija duszę, szkodzi człowiekowi", „Technika jest obca dziecku". Ale oto podnosi się postać entuzjasty, przeciwnika dawnej szkoły, ale jeszcze nie zorientowanego, gdzie znajduje się droga do nowego: „Zburzymy szkołę, wyrzucimy ławki i książki, damy dziecku pełną swobodę, będziemy w szkole robić wszystko sami dla siebie tak, żeby nikogo nie potrzebować. Precz z białymi rączkami i próżniactwem!"

I oto z mgły przyszłości z napisem „Po 15 latach" wyłania się nowa szkoła, czyniąca rzeczywistością to, co wydawało się być utopią. Szkoła ta znajduje się wśród budujących się nowych miast i domów, nowych fabryk i zakładów przemysłowych, nowych sowchozów i kołchozów z ich traktorami i kombajnami. Dzieci z zainteresowaniem pracują przy warsztatach i maszynach, w szkolnej pracowni i warsztacie. Jednakże nie odrzucają one książek, a na odwrót — z zainteresowaniem czytają je zdobywając w nich wiedzę o naszym budownictwie socjalistycznym, o tym, jak my doganiamy i wyprzedzamy kraje kapitalistyczne w każdej dziedzinie, w tym także w dziedzinie techniki.

Dziecko to pracuje i uczy się, zdobywa wykształcenie i wychowuje się pod kierunkiem nauczycieli i dziecięcych organizacji komunistycznych, żywo odczuwa swój związek ze wszystkim, co go otacza. Dziecko to — to nowy pracujący i uczący się, świadomy obywatel socjalistycznego kraju.

Tłum. W. Łubniewski

N. K. KRUPSKA DO A. A. ŻDANOWA — SEKRETARZA KC WKP(b) [1]

Andrzeju Aleksandrowiczu,
dowiedziałam się wczoraj od towarzysza Łabowa [2], że będzie poddana pod głosowanie sprawa nauczania pracy w szkole. Projektuje się zlikwidowanie tego przedmiotu nauczania, zamknięcie wszystkich warsztatów szkolnych.

Marks i Engels w „Manifeście komunistycznym", w I tomie Kapitału, w „Anty-Düringu" — wszędzie, gdzie pisali o wychowaniu, o szkole, o zlikwidowaniu przepaści dzielącej pracę fizyczną od umysłowej — mówili o konieczności łączenia w szkołach nauki z pracą wytwórczą, stwierdzali, że zasada ta będzie w pełni zrealizowana dopiero w przyszłości w dobie socjalizmu, że jest to jedyna droga prowadząca do wychowania wszechstronnie rozwiniętych ludzi. Ale oni uważali, że trzeba niezwłocznie przystąpić do dzieła i na Kongresie I Międzynarodówki w Genewie w r. 1866

[1] Tłumaczono na podstawie tekstu, zawartego w książce: N. K. Krupskaja: Piedagogiczeskije soczinienija w diesiati tomach. Tom XI (dopołnitielnyj). Moskwa 1963, s. 628—630.

[2] I. S. Łabow był wówczas Kierownikiem Wydziału Szkolnego Urzędu Agitacji i Propagandy KC WKP(b) (Red.).

Marks zgłosił rezolucję mówiącą o konieczności łączenia nauczania dzieci z pracą produkcyjną. Ta rezolucja została wówczas przyjęta.

Włodzimierz Iljicz od samego początku swej działalności poświęcał wiele uwagi temu zagadnieniu. W „Perłach projektomanii narodnickiej" wyśmiewał na wszelkie sposoby Jużakowa, który wyobrażał sobie, że to najważniejsze przedsięwzięcie można wprowadzić w życie za caratu i chciał objąć nauczaniem połączonym z pracą produkcyjną nie wszystkie dzieci, ale tylko wiejskie.

Na emigracji Włodzimierz Iljicz domagał się, abym przestudiowała to zagadnienie, czytał to, co pisałam o tej kwestii, wiele rozmawialiśmy na te tematy.

Po Październiku Iljicz żądał natychmiastowego wprowadzenia w życie tej zasady.

W punkcie 12 naszego programu partyjnego kwestia ta została dostatecznie uwypuklona.

Problem wprowadzenia do szkół nauczania pracy, przy tym pracy nie rzemieślniczej, lecz stojącej na wysokości współczesnej techniki, od samego początku stał się hasłem bojowym.

Walczyliśmy o tę sprawę z elementami wrogimi władzy Radzieckiej. Walczyliśmy o to z nauczycielami byłych gimnazjów, którzy gardzili pracą. Przedyskutowanie tego zagadnienia z nauczycielami ludowymi przeciągnęło ich na stronę władzy Radzieckiej (w r. 1918 jeździłam z odczytami na ten temat po powiatach guberni moskiewskiej, w r. 1919 miałam też o tym odczyty na Wołdze i Kamie), budziło wśród mas robotniczych i chłopskich szczególne zainteresowanie tą sprawą.

Walka o tę sprawę prowadzona była na dwa fronty. Z jednej strony, w tych latach rozprzężenia, dezorganizacji produkcji bardzo silne było dążenie do zastąpienia nauczania podstaw współczesnej techniki i agronomii wyłącznie nauczaniem pracy domowej, istniała tendencja do posyłania dzieci na roboty polne wówczas, kiedy trzeba się było uczyć, do niełączenia nauczania z pracą produkcyjną. To było prawicowe odchylenie. Z drugiej zaś strony — traktowano dzieci jako dorosłych, posyłano je do fabryk w celu likwidowania przerw w produkcji, itd., itp. To było lewackie odchylenie.

Pomimo jednak niskiego poziomu nauczania pracy w szkole praca ta dawała dzieciom pewne wyćwiczenie, przyczyniała się do ich zdyscyplinowania.

Zapytajcie młodzież, która uczyła się w ówczesnej szkole pracy wtedy, gdy miała 12—15 lat, czy wspomina ona mile te czasy.

Iljicz przez cały czas śledził, jak realizowana jest zasada łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Walczył z tymi, którzy chcieli zastąpić politechnizację „monotechnizacją", czyli wąsko pojętym kształceniem zawodowym.

W ostatnich latach nauczanie pracy w szkołach doprowadzono do zupełnego zaniku. Uczą jakichś „rzemieślniczych procesów roboczych", bardziej niż kiedykolwiek praca jest oderwana od nauczania.

W tych dniach sprawa zlikwidowania nauczania pracy w szkole i zamknięcia warsztatów szkolnych będzie poddana pod głosowanie w KC. Nie myśli się o reorganizacji pracy, ale o jej likwidacji. Do dyskusji nad tą sprawą nie wciągnięto inżynierów, agronomów, robotników, kołchoźników, młodzieży. Zapraszano do dyskusji tylko starych nauczycieli-wykładowców różnych przedmiotów.

Wiem, że sytuacja jest napięta, członkowie Biura Organizacyjnego i Biura Politycznego nie mają czasu na zajmowanie się tymi zagadnieniami. Ale przecież pomimo to ani na chwilę nie przerywamy budowy socjalizmu.

Nie wolno podejmować takiej decyzji w chwili uchwalenia nowej Konstytucji, w chwili zwycięstwa socjalizmu w naszym Kraju Rad, w chwili kiedy stworzono wszystkie warunki dla wprowadzenia w życie nakazów Marksa-Engelsa-Lenina dotyczących politechnicznej szkoły pracy. Nie ma po co dawać tym, którzy przeciwstawili się tej sprawie, powód do mówienia, że w szkole potrzebna jest nauka a nie praca, że KC postanowił zlikwidować nauczanie pracy w szkole.

Jest oczywistą rzeczą, że szkoła nasza stanie się w końcu politechniczną szkołą pracy, ale nie wolno obecnie po prostu machnąć rękę na tę sprawę.

Z komunistycznym pozdrowieniem N. Krupskaja.

Moskwa, 9 lutego 1937 r. *Tłum. W. Czerniewski*

M. PROKOFIEW
Minister Oświaty ZSRR

O SPOSOBACH DALSZEGO ULEPSZANIA PRACY ŚREDNIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ [1]

(Uchwała Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów ZSRR z listopada 1966 roku)

W obliczu wytężonej pracy

Podjęta przez Komitet Centralny KPZR i Radę Ministrów ZSRR uchwała „O sposobach dalszego ulepszania pracy średniej szkoły ogólnokształcącej" posiada wyjątkowo ważne znaczenie. Określa ona generalną linię w rozwoju szkoły jako ogólnokształcącej, politechnicznej szkoły pracy. Podstawy tej szkoły założył W. I. Lenin. Wielkie idee wodza partii i państwa z nową siłą dźwięczą w przededniu 50-lecia Października.

Uchwała określa, że sprawa szkoły — to sprawa całej partii, całego narodu. Wychowanie i nauczanie dorastającego pokolenia — to zadanie szlachetne, niezbędny element budownictwa komunistycznego.

Stworzenie rad współdziałania rodziny i szkoły w zakładach pracy i instytucjach sprzyjać będzie rozwiązaniu tego zadania. Szkoła potrzebuje stałej pomocy od zakładów pracy, budów, kołchozów, sowchozów dla polepszenia przygotowania politechnicznego i wychowania uczniów przez pracę, dla przeprowadzenia niezbędnej pracy w dziedzinie orientacji za-

[1] Tekst Uchwały Redakcja poprzedza jej omówieniem przez nowego Ministra Oświaty ZSRR, M. Prokofiewa. Zarówno omówienie, jak i Uchwałę przedrukowujemy z Uczitielskoj Gaziety z 19 i 22 listopada 1966 r., nr 137 i 138.

wodowej. Szkoła pomoc tę otrzymuje. KC KPZR i rząd zobowiązały się nadal wszechstronnie pomagać szkole.

W obecnym okresie nauka i technika rozwijają się burzliwie. Odkrywane są nie tylko poszczególne prawidłowości w rozwoju świata materialnego, lecz podważany jest sam fundament pojęć naukowych. Głęboko przenika rozum ludzki w tajniki makro- i mikroświata. Nadszedł taki etap w rozwoju dyscyplin szkolnych, kiedy trzeba krytycznie przejrzeć treść szeregu przedmiotów, odrzucić pojęcia, które straciły na swej aktualności, wprowadzić nowe fundamentalne pojęcia. Nakreślona została wielka praca nad doskonaleniem programów, podręczników. Poziom nauczania i wychowania uczniów podnoszony jest na coraz wyższy stopień. Wielkie grupy wybitnych uczonych kraju, doświadczonych metodyków i nauczycieli prowadzą taką pracę przygotowawczą, do której w najbliższym okresie powinno dołączyć się całe nauczycielstwo.

Planowe rozwiązanie zadań — już w tym 5-leciu zapewni się w zasadzie wszystkim młodym ludziom możliwość otrzymania pełnego wykształcenia średniego — otwiera pomyślne perspektywy podniesienia poziomu przygotowania w wyższej i średniej szkole zawodowej i ostatecznie stwarza obiektywne warunki dalszego potężnego wzrostu wydajności pracy społeczeństwa radzieckiego.

Jest rzeczą bardzo ważną, że uchwała przewiduje środki zabezpieczające materialne warunki pracy szkoły. Zostaną stworzone nowe filmy, wydane nagrania dźwiękowe, reprodukcje obrazów najlepszych malarzy, przygotowane nowe stałe podręczniki i pomoce naukowe, zostanie wydana specjalna seria książek dla dzieci. Przedsiębiorstwa i instytucje pomogą w umocnieniu bazy materialno-technicznej szkoły.

Nauczyciele i inni pracownicy oświatowi zdają sobie sprawę, że czeka ich wytężona praca związana z wprowadzeniem w życie przedsięwzięć nakreślonych przez KC KPZR i rząd. Jednak wielkie idee wychowania pokolenia budowniczych komunizmu dają nam natchnienie do tej pracy.

Uchwała

Ministerstwa oświaty republik związkowych nie podejmują odpowiednich kroków, aby przezwyciężyć powstałe dysproporcje między planami i programami nauczania a poziomem wiedzy naukowej, aby zlikwidować stan przeciążenia uczniów zajęciami szkolnymi. Poważne niedociągnięcia mają miejsce w pracy wychowawczej, a także w kształceniu i podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli oraz innych pracowników oświaty.

Pedagogice przypada najważniejsza rola w rozwiązywaniu zadań kształcenia i komunistycznego wychowania młodzieży. Jednak pedagogiczne instytucje naukowo-badawcze zbyt wolno rozwiązują węzłowe, życiowo ważne problemy oświaty. Ogromne i wszechstronne doświadczenie nagromadzone przez szkołę radziecką nie jest w porę i głęboko analizowane i uogólniane.

Poważnego wzmocnienia wymaga baza naukowo-materialna szkół. Między innymi środki asygnowane na te cele w szeregu republik, krajów i obwodów nie są w odpowiednim czasie i w pełni wykorzystywane.

Organizacje partyjne, radzieckie, komsomolskie i związki zawodowe nadal jeszcze w niewystarczający sposób pomagają organom oświaty ludowej

w nauczaniu i wychowywaniu dzieci, w ulepszaniu współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem, w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej wśród ludności.

Komitet Centralny KPZR i Rada Ministrów ZSRR zwracają uwagę organizacjom partyjnym, radzieckim, komsomolskim i związkom zawodowym na to, że w warunkach burzliwego postępu naukowo-technicznego i społecznego rośnie szczególnie rola szkoły, która powinna zapewnić wszechstronny rozwój młodych pokoleń, godnych budowniczych społeczeństwa komunistycznego. Dalszy wzrost kultury narodu i rozwój sił wytwórczych niezbędnie wymagają poważnego podnoszenia poziomu wiedzy uczniów, lepszego przygotowania ich do pracy społecznie użytecznej.

Zgodnie z uchwałami XXIII Zjazdu KPZR w dziedzinie oświaty i wychowania komunistycznego młodzieży KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR podjęły szereg środków w celu dalszego polepszenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej. Uchwała podkreśla, że szkoła radziecka powinna nadal rozwijać się jako ogólnokształcąca, politechniczna szkoła pracy. Najważniejszym jej zadaniem powinno być wyposażenie uczniów w trwałą wiedzę w zakresie podstaw nauk, kształtowanie wysokiej świadomości komunistycznej, przygotowanie do życia i do świadomego wyboru zawodu. Łącząc całą pracę wychowawczą z życiem, szkoła powinna wpajać uczniom rozumienie praw rozwoju społecznego, wychowywać ich w duchu pracy i tradycji rewolucyjnych narodu radzieckiego; pogłębiać w nich wysokie poczucie patriotyzmu radzieckiego; wpajać gotowość do obrony Ojczyzny socjalistycznej; wskazywać na rolę braterskiej jedności wszystkich narodów Związku Radzieckiego; na ich przyjaźń z masami pracującymi krajów socjalistycznych; wychowywać w duchu solidarności ze wszystkimi narodami, prowadzącymi walkę przeciwko kolonializmowi i władzy kapitału, o wolność i niezależność narodową; zdecydowanie walczyć z przenikaniem ideologii burżuazyjnej do świadomości uczniów, z przejawami obcej moralności.

Szkoła powołana jest do urzeczywistniania wychowania estetycznego, a także do umacniania rozwoju fizycznego i zdrowia uczniów.

Uchwała podkreśla, że najważniejszym zadaniem partyjnych i radzieckich organów w dziedzinie oświaty ludowej jest zakończenie w zasadzie do 1970 roku wprowadzania powszechnego kształcenia na poziomie średnim dla całego młodego pokolenia.

Radom Ministrów republik związkowych, Ministerstwu Oświaty ZSRR oraz poszczególnym ministerstwom i wydziałom polecono zabezpieczyć zgodnie z zadaniami planu gospodarki narodowej na lata 1966—1970 rozwój sieci szkół ogólnokształcących i wzrost liczby uczniów w tych szkołach, a także bezwzględne wykonanie zaplanowanych zadań w zakresie budownictwa szkół i umocnienia ich bazy naukowo-materialnej.

W celu dalszego doskonalenia procesu nauczania na poziomie średnim, stworzenia koniecznej stabilizacji w pracy szkoły, konsekwentnego realizowania zasad kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR zobowiązały Ministerstwo Oświaty ZSRR i ministerstwa oświaty republik związkowych do wprowadzenia na nowo opracowanych planów i programów nauczania. Jednocześnie należy doprowadzić do pełnej zgodności między treściami kształcenia a wymaganiami wynikającymi z rozwoju nauki, techniki i kultury; zapewnić logiczną kolejność w nauczaniu podstaw nauk, bardziej racjonalne rozczłonkowanie materiału nauczania według lat nauki; ustalić od IV klasy począw-

szy początek systematycznego nauczania, usunąć stan przeciążenia uczniów zajęciami szkolnymi.

Rozpoczęte w bieżącym roku szkolnym planowe i zorganizowane przejście szkoły średniej na nowe plany i programy nauczania należy zakończyć w zasadzie nie później niż w roku szkolnym 1970—1971. Za podstawę zostały przyjęte zalecenia w sprawie planów i programów nauczania szkół przygotowane przez Akademię Nauk ZSRR i Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Typowy tygodniowy plan nauczania szkoły powinien mieć następującą maksymalną ilość godzin obowiązkowych, włączając do nich zajęcia praktyczne, wychowanie fizyczne i estetyczne: dla klas I—IV — 24 godziny; dla klas V—X (XI) — 30 godzin. W szkołach narodowościowych RFSRR oraz w szkołach innych republik związkowych zezwala się na zwiększenie zajęć szkolnych ponad wymienione wyżej normy o 2—3 godzin tygodniowo w każdej klasie.

W celu pogłębienia wiedzy z nauk przyrodniczych (w tej liczbie fizyczno-matematycznych) i humanistycznych, a także w celu rozwoju wszechstronnych zainteresowań i uzdolnień uczniów zezwolono szkołom na prowadzenie począwszy od VII klasy zajęć fakultatywnych według wyboru uczniów.

Ustalona została następująca górna granica liczby uczniów w klasie w szkołach ogólnokształcących: klasy I—VIII — 40 uczniów, IX—X (XI) — 35 uczniów. Jednocześnie w nauczaniu języka rosyjskiego w wiejskich szkołach narodowościowych zezwolono na podział klas IV—X (XI) przy liczbie ponad 25 uczniów na dwie grupy.

W celu polepszenia kształcenia politechnicznego uczniów oraz przygotowania ich do pracy społecznie użytecznej uchwała zobowiązuje organizacje partyjne, radzieckie, komsomolskie i związki zawodowe, kierowników zakładów przemysłowych, budów, kołchozów i sowchozów do udzielania szkołom wszechstronnej pomocy w organizowaniu wychowania przez pracę, w tworzeniu koniecznej do tego bazy naukowo-materialnej oraz do oddelegowywania odpowiednich specjalistów. Zalecono także prowadzić systematyczne prace w zakresie preorientacji zawodowej poprzez zapoznawanie uczniów z różnymi dziedzinami gospodarki i kultury narodowej, przedsiębiorstwami, kołchozami, sowchozami i instytucjami, z zawodami najbardziej rozpowszechnionymi.

Uwzględniając pozytywne doświadczenie zdobyte przez szkoły, zezwolono na istnienie pewnej liczby szkół średnich i klas z pogłębionym teoretycznym i praktycznym nauczaniem w klasach IX—X (XI) matematyki, i techniki obliczeniowej, fizyki i radioelektroniki, chemii i technologii chemicznej, biologii i agrobiologii, przedmiotów humanistycznych.

Ministerstwu Oświaty ZSRR, Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR wspólnie z ministerstwami oświaty republik związkowych polecono opracować środki zmierzające do polepszenia stanu nauczania i wychowania uczniów, wzrostu odpowiedzialności kierowników szkół i nauczycieli za poziom wiedzy uczniów, a także projekt nowego zarządzania o nagradzaniu medalami kończących średnie szkoły ogólnokształcące, w którym przewiduje się wprowadzenie dyplomów uznania dla absolwentów szkół średnich, którzy wykazali szczególne osiągnięcia w poszczególnych przedmiotach.

Uchwała zwraca uwagę organom partyjnym i radzieckim na szeroko rozpowszechnioną w ostatnim czasie praktykę odrywania uczniów w czasie zajęć szkolnych do prac rolniczych i innych prac, nie mających bezpo-

średniego związku z procesem nauczania. Postanowiono nie dopuszczać do odrywania uczniów, a także do odrywania nauczycieli i kierowników szkół od ich bezpośrednich obowiązków.

Ministerstwo Oświaty ZSRR, ministerstwa oświaty republik związkowych, Akademia Nauk ZSRR, Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR i Komitet Wydawniczy przy Radzie Ministrów ZSRR powinny poczynić starania w celu wydania stałych podręczników szkolnych o wysokiej jakości, pomocy naukowych dla uczniów i metodycznych przewodników dla nauczycieli, pozyskując do ich opracowania naukowców i doświadczonych nauczycieli.

Tłum. J. Zalewski

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

OŚWIATA I SZKOLNICTWO W ZWIĄZKU RADZIECKIM

wybór materiałów do historii okresu 1917—1923

I. LENIN. PRZEMÓWIENIA I ARTYKUŁY

1. LENIN V. I.: O młodzieży. Warszawa 1955. „Iskry", ss. 365, 3 nlb.
2. LENIN V. I.: O narodnom obrazovanii. Stat'i i reči. [O szkolnictwie i oświacie. Artykuły i przemówienia]. M. 1957 APN RSFSR ss. 463, 5 fotogr.
3. LENIN V. I.: O oświacie i wychowaniu. Wybór tekstów. [Wybór i wstęp R. Polny]. Warszawa 1962. Nasza Księgarnia, ss. 258.
4. LENIN V. I.: Zadania związków młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnopolskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży dn. 2 października 1920 r. Warszawa 1949. Nasza Księgarnia, ss. 32.

II. DYREKTYWY WŁADZ PARTYJNYCH. DEKRETY RZĄDOWE
(w układzie chronologicznym)

5. O NARODNOM PROSVEŠČENII. Obraščenie narodnogo komissara po prosveščeniju ot 29 oktjabrja (st. st.). [O oświacie. Orędzie Ludowego Komisarza Oświaty z 29. X. 1917 (st. st.)]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnem obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 9—13.
6. OB UCREŽDENII GOSUDARSTVENNOJ KOMISSII PO PROSVEŠČENIJU. Dekret Soveta Narodnych Komissarov ot 9 (22) XI. 1917 g. [O utworzeniu Państwowej Komisji Oświaty. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 9 (22) XI. 1917.]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 14—16.
7. O PEREDAČE DELA VOSPITANIJA I OBRAZOVANIJA iz duchovnogo vedomstva v vedenie Narodnogo Komissariata po prosveščeniju. Postanovlenie Narodnogo Komissariata po prosveščeniju ot II. XII. 1917 g. [O przekazaniu Ludowemu Komisariatowi Oświaty szkół oraz innych zakładów wychowawczych i naukowych prowadzonych przez duchowieństwo. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 11. XII. 1917]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo provitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I s. 16—17. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, ss. 4, s. 125.
8. O VVEDENII NOVOJ ORTOGRAFII. [O zmianie ortografii. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 23. XII. 1917. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 10. X. 1918]. Zob.: Pedagogičeskaja Encikłopedija 1966, T. III, s. 222.
9. OB OTDELENII CERKVI OT GOSUDARSTVA i školy ot cerkvi. Dekret Soveta Narodnych Komissarov ot 21. I. 1918 g. [O oddzieleniu kościoła od państwa i szkoły od kościoła. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 21. I. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 17—18. Toż: Chrestomatija po istorii pedagogiki. Sost. V. Z. Smirnov. Moskva 1961. Učpedgiz, s. 487—488.
10. O KOMISSIJACH DIJA NESOVERŠENNOLETNICH. Dekret Soveta Narodnych Komissarov ot 9 (22) I. 1918 g. [O komisjach do spraw nieletnich przestępców.

Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 9 (22) I. 1918]. *Dekrety Sovetskoj vlasti.* T. I, s. 338. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 126.

11. O SVETSKOJ ŠKOLE. Postanovlenie Narodnogo Komissariata po prosveščeniju ot 18. II. 1918 g. [O szkole świeckiej. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 18. II. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 119—120.
12. OB OB-EDINENII UČEBNYCH I OBRAZOVATEL'NYCH UČREŽDENIJ i zavedenij vsech vedomstv v vedomstve Narodnogo Komissariata po prosveščeniju. Dekret SNK ot 30. V. 1918 g. [O połączeniu szkół i zakładów wychowawczych wszystkich resortów w resorcie Ludowego Komisariatu Oświaty. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 30. V. 1918]. *Dekrety Sovetskoj vlasti.* T. II s. 358—359. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 126—127.
13. O VVEDENII OBJAZATEL'NOGO SOVMESTNOGO OBUČENIJA. Postanovlenije Narodnogo Komissariata po prosveščeniju ot 31. V. 1918 g. [O koedukacji. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 31. V. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947. Vyp I, s. 19—20.
14. O NORMACH OPLATY UČITEL'SKOGO TRUDA. Dekret SNK ot 26. VI. 1918 g. [O normach wynagrodzenia nauczycieli. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 26. VI. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 172—174.
15. POLOŽENIE OB ORGANIZACII DELA NARODNOGO OBRAZOVANIJA v Rossijskoj Respublike. Dekret SNK ot 26. VI. 1918 g. [Organizacja szkolnictwa w Republice Rosyjskiej. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 26. VI. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitelstva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 21—26.
16. OB OSVOBOŽDENII OT REKVIZICII pomeščenij Narodnogo Komissariata po prosveščeniju. Dekret SNK ot 2. VII. 1918 g. [O zwolnieniu od rekwizycji budynków szkolnych. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 2. VII. 1918]. *Dekrety Sovetskoj vlasti.* T. II, s. 522—523. Przedruk. *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 127.
17. OB OCHRANE BIBLIOTEK I KNIGOCHRANILIŠČ. Dekret SNK ot 17. VII. 1918 g. [O ochronie bibliotek i księgozbiorów. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 17. VII. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva, o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp II, s. 134—135. Przedruk. *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 128.
18. O PREIMUŠČESTVENNOM PRIEME V VYSŠIE UČEBNYE ZAVEDENIJA predstavitelej proletariata i bednejšego kvest'janstva. Postanovlenije SNK ot 2. VIII. 1918 g. [O pierwszeństwie dla przedstawicieli proletariatu i biednego chłopstwa przy rekrutacji na wyższe uczelnie. Uchwała Rady Komisarzy Ludowych z 2. VIII. 1918]. *Dekrety sovetskoj vlasti.* T. III, s. 138. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 128.
19. O PRAVILACH PRIEMA V VYSŠEE UČEBNOE ZAVEDENIE ROSSIJSKOJ Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. Dekret SNK ot 2. VIII. 1918 g. [O zasadach rekrutacji do wyższych uczelni RSFRR. Dekret Rady Ludowych z 2. VIII. 1918). *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 8—9.
20. OSNOVNYE PRINCIPY EDINOJ TRUDOVOJ ŠKOLY. Deklaracija o edinoj trudovoj škole. Ot Gosudarstvennoj Komissii po prosveščeniju 16 oktjabrja 1918 g. [Zasady jednolitej szkoły pracy. Memoriał Państwowej Komisji Oświaty z 16. X.

1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp II, s. 262—272. Przedruk: *Narodnoe Obrazovanie* 1965, nr 11, s. 86—94. Tłum.: Łunaczarski A.: O oświacie ludowej. Warszawa 1961. „Iskry", s. 197—214.

21. POLOŽENIE O EDINOJ TRUDOVOJ ŠKOLE Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. Dekret VCIK Sovetov ot 16. X. 1918 g. [Statut jednolitej szkoły pracy. Dekret Wszechrosyjskiego Centralnego Komitetu Wykonawczego Rad z 16. X. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I s. 120—127. Toż: Chrestomatija po istorii pedagogiki. Sost. V. Z. Smirnov. Moskva 1961, s. 488—494.

22. O ŠKOLACH NACIONAL'NYCH MENŠINSTV. Postanovlenie Narodnogo Komissariata po prosveščeniju ot 31. X. 1918 g. [O szkołach dla mniejszości narodowych. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 31. X. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 127—128.

23. OB OCHRANE NAUČNYCH CENNOSTEJ. Dekret SNK RSFSR ot 5. XII. 1918 g. [O zabezpieczeniu majątku instytucji naukowych. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 5. XII. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 229.

24. O MOBILIZACII GRAMOTNYCH I ORGANIZACII PROPAGANDY SOVETSKOGO STROJA. Dekret Soveta Narodnych Komissarov RSFSR ot 10 dekabrja 1918 g. [O mobilizacji umiejących czytać i organizacji propagandy ustroju radzieckiego. Dekret Rady Komisarzy Ludowych RSFRR z 10. XII. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 135—136. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 129—130.

25. OB UČREŽDENII SOVETA ZAŠČITY DETEJ. Postanovlenie SNK ot 4. I. 1919 g. [O utworzeniu Rady Opieki nad Dziećmi. Uchwała Rady Komisarzy Ludowych z 4. I. 1919]. *Sobranie uzakonenij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pravitel'stva* 1919 nr 3, s. 32. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 117—118.

26. O GOSUDARSTVENNOM UČENOM SOVETE. Postanovlenie Kollegii Otdela Vysšich učebnych zavedenij ot 20. I. 1919 g. [O Państwowej Radzie Naukowej. Uchwała Kolegium Wydziału Szkół Wyższych z 20. I. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija Sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 230.

27. IZ PROGRAMMY VKP(b), prinjatoj na VIII S-ezde RKP(b) 18—23 marta 1919 g. V oblasti narodnego obrazovanija. [Z programu WPK(b) uchwalonego na VIII Zjeździe RPK(b) 18—23. III. 1919. W dziedzinie oświaty]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 7—9. Tłum.: 50 lat walki KPZR o oświatę. Oprac. R. Polny. Warszawa 1954, s. 15—17.

28. O POLITIČESKOJ PROPAGANDE i kul'turnoprosvetitel'noj rabote v derevne. Rezoljucija VIII S-ezda RKP(b), mart 1919 g. [O propagandzie politycznej i pracy kulturalno-oświatowej na wsi. Rezolucja VIII Zjazdu RKP(b), marzec 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 136—139.

29. POLOŽENIE OB ORGANIZACII DELA VNEŠKOL'NOGO OBRAZOVANIJA v RSFSR. Postanovlenie Narodnogo Komissariata prosveščenija ot 14. VI. 1919 g. [Ustawa o organizacji oświaty pozaszkolnej w RSFRR. Uchwała Ludowego Ko-

misariatu Oświaty z 14. VI. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija Sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 140—147.

30. OB ORGANIZACJI RABOČICH FAKUL'TETOV pri universitetach. Postanovlenije Narodnogo Komissariata prosveščenija ot 11. IX. 1919 g. [O organizacji wydziałów przygotowawczych dla robotników przy uniwersytetach. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 11. IX. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 5—8.

31. O LIKVIDACII BEZGRAMOTNOSTI sredi naselenija RSFSR. Dekret SNK ot 26. XII. 1919 g. [O likwidacji analfabetyzmu w RSFRR. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 26. XII. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postavlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 118—119. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 118—119.

32. O DELACH NESOVERŠENNOLETNICH, obvinjaemych v obščestvenno opasnych dejstvijach. Dekret SNK ot 4. III. 1920 g. [O sprawach sądowych nieletnich przestępców. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 4. III. 1920]. *Sobranie uzakonenij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pravitel'stva* 1920 nr 13 s. 83. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 119—120.

33. O RABOČICH FAKUL'TETACH. Dekret SNK ot 17. IX. 1920 g. [O wydziałach przygotowawczych dla robotników na wyższych uczelniach. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 17. IX. 1920]. *Sobranie uzakonenij i rasporjaženij rabočego i krest'jankogo pravitel'stva* 1920 nr 80 s. 381. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 120—121.

34. O CENTRALIZACII BIBLIOTEČNOGO DELA v RSFSR. Dekret SNK ot 3. XI. 1920 g. [O organizacji sieci bibliotek powszechnych. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 3. XI. 1920]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 148—149.

35. O RABOTE SREDI RABOTNIKOV PROSVEŠČENIJA. Postanovlenie CK RKP(b), 1921 g. [O działalności Partii w środowisku nauczycielskim. Uchwała KC RPK (b), 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 174—177.

36. DIREKTIVY CK RKP(b) kommunistam — rabotnikam Narkomprosa. [Dyrektywy KC RPK(b) dla komunistów — pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty z 5. II. 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 26—28.

Tłum.: Lenin V. I.: Dzieła. Warszawa 1949—1957. T. 32, s. 114—116. Toż.: 50 lat walki KPZR o oświatę. Oprac. R. Polny. Warszawa 1954, s. 20—21.

37. O GLAVPOLITPROSVETE I AGITACIONNO-PROPAGANDISTSKICH zadčach Partii. Rezdjucija X S-ezda RKP(b), mart 1921 g. [O Głównym Komitecie Polityczno-Oświatowym i zadaniach Partii w zakresie agitacji i propagandy. Rezolucja X Zjazdu RPK(b) marzec 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 149—153.

38. OB USTANOVLENII OBŠČEGO NAUČNOGO MINIMUMA, objazatel'nogo dlja prepodavanija vo vsech vysšich školach RSFSR. Dekret SNK ot 4. III. 1921 g. [O ustaleniu minimum materiału z zakresu nauk społecznych i przyrodniczych we wszystkich wyższych uczelniach RSFRR. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 4. III. 1921]. *Sobranie uzakonenij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pravitel'stva* 1921, nr 19, s. 119. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 121—122.

39. O DETSKOJ SOCIAL'NOJ INSPEKCII. Polozenie. Dekret SNK ot 23. IX. 1921 g. [O opiece społecznej nad dziećmi. Statut. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 23. IX. 1921]. *Sobranie uzakonenij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pra-*

vitel'stva 1921 nr 66 s. 506. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 122—124.

40. O SVJAZI PARTIJNYCH ORGANIZACIJ s organami narodnogo obrazovanija. Cirkuljar CK RKP(b) ot 4 nojabrja 1921 g. [O współpracy organizacji partyjnych z organami administracji szkolnej. Okólnik KC RKP(b) z 4. XI. 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 28—29.

41. O POLITIKO-PROSVETITEL'NOJ RABOTE. Cirkuljar CK RKP(b) ot 16. XI. 1921 g. [O pracy polityczno-oświatowej. Okólnik KC RPK(b) z 16. XI. 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 153—156.

42. UTSAVEDINOJ TRUDOVOJ SKOLY. Utverżden SNK 18. XII. 1923 g. [Ustawa o jednolitej szkole pracy, zatwierdzona przez Radę Komisarzy Ludowych 18. XII. 1923). *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 128—134.

43. POSTANOVLENIE X VSIEROSSIJSKOGO S-EZDA SOVETOV PO DOKLADU NARKOMPROSA ot 27. XII. 1922 g. [Uchwała X Wszechrosyjskiego Zjazdu Rad na podstawie sprawozdania Ludowego Komisariatu Oświaty z 27. XII. 1922]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 29—33.

III. TEORETYCY — REALIZATORZY

Błoński

44. BLONSKIJ P. P.: Izbrannye pedagogičeskie proizvedenija. [Wybrane prace pedagogiczne]. Moskva 1961, APN RSFSR, ss. 695, portr.

Treść: Przedmowa. K o r o l e v F. F.: Droga pedagogiczna Błońskiego. I. Autobiografia. II. Z prac pedagogicznych publikowanych przed r. 1917. III. Szkoła pracy i zagadnienia kształcenia politechnicznego. IV. Właściwości rozwojowe dzieci. V. Proces nauczania i wychowywania dzieci. VI. Kształcenie nauczyciela radzieckiego. — Przypisy. Indeks rzeczowy i osobowy. Bibliografia prac pedagogicznych Błońskiego.

45. BLONSKIJ P. P.: Izbrannye psichologičeskie proizvedenija. [Wybrane prace psychologiczne]. Moskva 1964. Prosveščenie, ss. 546, 1 nlb.

Treść: V. K o l b a n o v s k i j: P. P. Błoński jako pedagog. — Psychologia naukowa. Psychologia jako nauka o zachowaniu się. Rozwój myślenia dziecka szkolnego. Pamięć i myślenie. W sprawie wspomnień. Psychologiczna analiza pamięci.

46. ŁUBNIEWSKI WINCENTY: Błoński i jego szkoła pracy. Warszawa 1965. PZWS, ss. 218, 2 nlb., bibliogr.

Treść: Wstęp. Zarys życia i działalności naukowo-pedagogicznej. Charakterystyka poglądów filozoficznych i pedagogicznych. Tło i geneza teorii szkoły pracy Błońskiego. Główne założenia systemu Błońskiego. Próby praktycznej realizacji koncepcji szkoły pracy. Teoria szkoły pracy Błońskiego na tle ówczesnej praktyki i teorii szkolnictwa w ZSRR. Koncepcja Błońskiego wobec dzisiejszych przeobrażeń szkolnictwa radzieckiego.

N. K. Krupska

47. KRUPSKAJA N. K.: Izbrannye pedagogičeskie proizvedenija. [Wybrane prace pedagogiczne]. Moskva 1965. Prosveščenie, ss. 694, 1 nlb., portr.

Artykuły i przemówienia.

48. KRUPSKAJA N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. [Dzieła pedagogiczne]. T. I—II. Moskva 1957—1963. APN RSFSR.

T. II s. 7—176: Artykuły i przemówienia 1918—1923.

49. KRUPSKAJA N. K.: Praca i wychowanie. (Oświata ludowa i demokracja). Tłum.:

St. Niewiadomski. Warszawa 1959. „Iskry", ss. 140, 3 nlb. Biblioteka Wychowania Postępowego.

50. KRUPSKAJA N. K.: Wybór pism pedagogicznych. Wstęp i oprac. M. Szulkin. Warszawa 1951. PZWS, ss. 162, 1 nlb.

51. DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA N. K. Krupskiej. Materiały z sesji. Warszawa 1960. Instytut Polsko-Radziecki, ss. 80.

52. RUDNEVA E. I.: N. K. Krupskaja i ee rol' v stroitel'stve sovetskoj školy. [N. Krupska i jej rola w budowie szkoły radzieckiéj]. Moskva 1958. Mosk. Obl. Ped. Inst. im. N. K. Krupskoj, ss. 63.
Rec.: Plotnikov P. I. *Sovetskaja Pedagogika* 1959, nr 5, s. 132—134.

Łunaczarski

53. A. V. LUNAČARSKIJ o narodnom obrazovanii. [A. Łunaczarski o oświacie]. Sost. F. S. Ozerskaja. Moskva 1958. APN RSFSR, ss. 559.
Wstęp. Kairov I.: A. W. Łunaczarski. Życiorys. Teksty Łunaczarskiego 1917—1929. Aneksy.

54. [LUNAČARSKIJ A. V.] Łunaczarski A. W.: O oświacie ludowej. Wybór pism. Przekład W. Woroszylskiego. Wstęp: M. Szulkin. Warszawa 1961. „Iskry", ss. 214, 2 nlb. Biblioteka Postępowego Wychowania.

55. LUNACZARSKIJ A. V.: Vladimir Il'ič i narodnoe obrazovanie. [Lenin i oświata]. Na putjach k novoj škole 1924 nr 1. Przedruk: *Nacal'naja škola* 1966, nr 4, s. 8—13; Vospitanie škol'nikov 1966, nr 4, s. 10—12.

Szacki

56. ŠACKIJ S. T.: Izbrannye pedagogičeskie sočinenija. [Wybrane prace pedagogiczne]. Moskva 1958. Učpedgiz, ss. 429, 2 nlb.
Treść: Przedmowa. Malyšev M. P., Beršadskaja D. S.: Poglądy pedagogiczne i działalność Szackiego. Cz. I: Prace publikowane w latach 1905—1907. Cz. II: Wybór prac publikowanych w latach 1918—1934. Autobiografia. — Przypisy.

57. ŠACKIJ S. T.: Pedagogičeskie sočinenija v četyrech tomach. [Dzieła pedagogiczne w czterech tomach]. Pod red. I. A. Kairova, L. N. Skatkina, M. N. Skatkina, V. N. Skatkina, V. N. Šackoj. Moskva 1962—1965. APN RSFSR, ss. 501, 2 nlb. + + 475, 1 nlb. + 491, 1 nlb. + 327, 1 nlb.
T. I.: L. Skatkin: Działalność społeczno-pedagogiczna i poglądy pedagogiczne Szackiego. — Prace autobiograficzne. Działalność społeczno-pedagogiczna 1905—1917. — T. II: Artykuły, referaty, przemówienia 1918—1926. T. III: Artykuły i referaty 1927—1930. — T. IV: Artykuły, referaty, przemówienia 1930—1934. Aneksy. Komentarze. Indeks przedmiotowy. Indeks osobowy. Rec.: Procenko V.: V arsenal sovetskoj školy. *Narodnoe Obrazovanie* 1964, nr 8, s. 114—117.

58. ČEREPANOV S. A.: S. T. Šackij v ego pedagogičeskich Vyskazyvanijach. [S. T. Szacki i jego poglądy pedagogiczne]. Izd. 3. Pod red. M. N. Skatkina i L. N. Skatkina. Moskva 1959. APN RSFSR.
Zawiera autobiografię Szackiego „Moja droga pedagogiczna" i szkic Czeriepanowa „Od etapu do etapu". Rec.: R. Wroczynski. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1960, nr 4, s. 143—146.

59. SŁOMKIEWICZ STEFAN: Działalność eksperymentalna Stanisława Szackiego. W: Szkoły eksperymentalne w świecie. Warszawa 1964. Nasza Księgarnia, s. 375—394.

Makarenko

60. MAKARENKO A. S.:Sočinenija v semi tomach. Moskva 1950—1952. APN RSFSR.
Tłum.: Dzieła T. 1—7. Red. nauk. A. Lewin. Warszawa 1955—1957. PZWS.

61. MAKARENKO A. S.: Vospitanie v sovetskoj škole. [Wychowanie w szkole radzieckiej]. Moskva 1966. Prosveščenie, ss. 253, 2 nlb., bibliogr.

Treść: Cele i zadania wychowania. Metody wychowania. Posłowie: V. V. Kumarin: O doświadczeniu pedagogicznym A. S. Makarenki i o warunkach skutecznego stosowania go w szkole. Aneksy: Dane o życiu i działalności A. Makarenki. Indeks rzeczowy.

Rec.: Bondarevskij V.: Udačnyj zamysel. *Učitel'skaja Gazeta* 1966, nr 144, s. 2.

62. MAKARENKO A.: Wybrane prace pedagogiczne. Warszawa 1950. Nasza Księgarnia, ss. 205, 2 nlb.

Treść: Słowo wstępne. Zagadnienia wychowania w duchu moralności komunistycznej. Doświadczenia metodyki pracy w dziecięcej kolonii pracy. Rola literatury pięknej w wychowaniu dzieci. Różne artykuły.

63. KOLEKTYW I PRACA w twórczości pedagogicznej Antoniego Makarenki. Materiały z sesji zorganizowanej przez Instytut Polsko-Radziecki i Instytut Pedagogiki w marcu 1960 roku w Warszawie. Red. A. Lewin. Warszawa 1960. Instytut Polsko-Radziecki, ss. 120.

64. LEWIN ALEKSANDER: Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne. Warszawa 1960. PZWS, ss. 268, 32 nlb. Instytut Pedagogiki.

Treść: Wstęp. Narodziny i rozwój koncepcji pedagogicznej Antoniego Makarenki. Podstawowe problemy teorii wychowania w ujęciu Makarenki. Zakończenie. Z życia i działalności Makarenki. Fotografie.

65. PAVLOVA M. P.: Pedagogičeskaja sistema A. S. Makarenko [System pedagogiczny A. Makarenki]. Moskva 1963. Proftechizdat, ss. 335, 1 nlb.

Rec.: Procenko V.: Fundament vospitanija novogo čeloveka. *Narodnoe Obrazovanie* 1964, nr 3, s. 103—108.

66. ŻURAKOVSKIJ G. E.: Pedagogičeskie idei A. S. Makarenko. [Idee pedagogiczne A. Makarenki]. Pod red. S. I. Ganelina. Moskva 1963. APN RSFSR, ss. 328.

Rec.: Rives Ju.: Vklad v makarenkovedenie. *Narodnoe Obrazovanie* 1964, nr 10, s. 103—106.

IV. OPRACOWANIA OGÓLNE

67. ÈL' KINA D. JU.: Na kul'turnom fronte. Iz istorii bor'by za likvidaciju negramotnosti v SSSR. [Na froncie kultury. Z historii walki z analfabetyzmem w Związku Radzieckim]. M. 1959. APN RSFSR, ss. 141, 2 nlb. Aneks: Dekret z dn. 26. XII. 1919.

Treść: Likwidacja analfabetyzmu — pilne zadanie młodego państwa radzieckiego. Nauczanie dorosłych przed ogłoszeniem dekretu o likwidacji analfabetyzmu. Masowa akcja nauczania dorosłych.

68. KONSTANTINOV N. A., MEDYNSKIJ E. N.: Očerki po istorii sovetskoj školy RSFSR za 30 let. [Szkice z historii szkoły radzieckiej w RSFRR w okresie trzydziestolecia]. Moskva 1948. APN RSFSR, ss. 471, 1 nlb. Inst. teorii i istorii pedagogiki.

Z treści: Pierwszy rok szkoły radzieckiej 1917—1918. Szkoła radziecka w okresie wojny domowej i obcej interwencji. 1918—1920.

Polem.: Korolev F. F.: Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917—1920. Moskva 1958.

69. KOROLEV F. F.: Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917—1920 gg. [Szkice z historii szkoły radzieckiej i pedagogiki 1917—1920]. Moskva 1958. APN RSFSR, ss. 550, 1 nlb., bibliogr.

Treść: Przedmowa. Wielka rewolucja październikowa i początek gruntownych zmian w szkolnictwie. Rozwój szkolnictwa w okresie obcej interwencji i wojny domowej (1918—1920). Gruntowne zmiany w planach nauczania, programach i podręcznikach. Szkoła radziecka na nowej drodze. Doświadczalne zakłady wychowawcze, szkoły-komuny, szkoły młodzieży robotniczej i wydziały robotnicze na wyższych uczelniach. Reedukacja ideowo-polityczna nauczycielstwa i pedagogiczne dokształcanie kadr nauczających. Właściwości rozwoju szkoły radzieckiej w republikach narodowościowych i rejonach autonomicznych.

Założenia i rozwój pedagogiki radzieckiej w walce ideowej z burżuazyjną i drobnomieszczańską myślą pedagogiczną. — Literatura i źródła archiwalne.

70. POLNY ROMAN: Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR. Warszawa 1962. PZWS, ss. 281, bibliogr. Instytut Pedagogiki.

Rozdz. II: Poglądy Marksa, Engelsa i Lenina na istotę i zadania kształcenia politechnicznego. Rozdz. III: Pierwsze próby budowy socjalistycznej szkoły pracy w ZSRR.

71. SMIRNOV I. S.: Lenin i sovetskaja kul'tura. Gosudarstvennaja dejatel'nost' V. I. Lenina v oblasti kulturnogo stroitel'stva (oktjabr' 1917 — leto 1918 g.) [Lenin i kultura radziecka. Działalność Lenina 1917—1918]. Moskva 1960. AN SSSR, ss. 447.

Treść: Od autora. Wstęp. Likwidacja resztek feudalizmu i nierówności społecznej. Likwidacja prasy kontrrewolucyjnej i organizacja prasy radzieckiej. Pierwsze wydawnictwa. Rozwój masowej pracy polityczno-oświatowej. Przebudowa ustroju szkolnego. Pierwsze posunięcia w dziedzinie nauki. Pierwsze posunięcia w dziedzinie sztuki. Zakończenie. Aneksy. Bibliografia źródeł. Indeks nazwisk. Wykaz ilustracji.

72. SZANIAWSKI IGNACY: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Antynomie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz drogi ich przezwyciężenia. Wyd. 2 popr. i uzupełn. Warszawa 1967. Książka i Wiedza.

Rozdz. V: Walka Błońskiego, Krupskiej i Łunaczarskiego przeciw tradycyjnej dydaktyce i izolacji szkoły od życia.

W. Dąbrowska

UDZIAŁ ZNP W OBCHODACH 50 ROCZNICY WIELKIEJ REWOLUCJI PAŹDZIERNIKOWEJ

UCHWAŁA ZG ZNP

Ideowo-wychowawcze treści związane z Rewolucją Październikową znajdują szerokie odzwierciedlenie we wszystkich podstawowych dziedzinach działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Plan ZNP w zakresie obchodów 50 rocznicy Rewolucji Październikowej jest częścią składową ogólnospołecznej kampanii politycznej i ideologicznej prowadzonej pod kierownictwem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej przez wszystkie ogniwa Frontu Jedności Narodu.

Uchwała VIII Plenum KC PZPR w sprawie 50 rocznicy Rewolucji Październikowej podkreśla szczególnie ważną rolę nauczycieli i pracowników nauki w rozwijaniu szerokiej pracy ideowo-politycznej.

Postawione w planach zadania mają na celu poszerzenie w środowisku nauczycielskim wiedzy o Rewolucji Październikowej i o utworzonym w wyniku Rewolucji państwie radzieckim oraz pogłębienie uczuć przyjaźni i sympatii do narodów ZSRR, zacieśnienie więzów łączących nauczycieli polskich i radzieckich.

Przewiduje się poświęcić znaczną uwagę problematyce dotyczącej historycznego wpływu Rewolucji na przeobrażenia we współczesnym świecie, jej doniosłego znaczenia dla narodu polskiego oraz zagadnieniom aktualnym związanym z rolą ZSRR w utrwalaniu pokoju, stosunkami polsko-radzieckimi, dorobkiem ZSRR w różnych dziedzinach, a zwłaszcza w zakresie oświaty i kultury, wychowania i myśli pedagogicznej.

I. Działalność masowa ogniw terenowych, placówek i zespołów kulturalno-oświatowych

1. Włączanie problematyki związanej z Rewolucją Październikową oraz rolą i dorobkiem ZSRR do programów:
   — rejonowych konferencji pedagogicznych,
   — konkursu „Nasze ognisko dobrze pracuje",
   — obchodów „Dnia Nauczyciela",
   — działalności klubów i artystycznych zespołów nauczycielskich.
2. Organizowanie odczytów, spotkań, wieczorów i wystaw poświęconych tematyce rewolucyjnej i radzieckiej w ogniskach, oddziałach i domach wczasowych ZNP.
3. Organizowanie w ogniwach ZNP okolicznościowych akademii, imprez artystycznych i turystyczno-sportowych.

II. Imprezy i zadania centralne

1. Przygotowanie specjalnych numerów czasopism „Nauczyciel i Wychowanie", „Ruch Pedagogiczny", „Przegląd Historyczno-Oświatowy", „Głos Nauczycielski", włączenie odpowiedniej tematyki do innych czasopism ZNP.
2. Ogłoszenie konkursu „Głosu Nauczycielskiego" i „Uczitielskiej Gazieti" nt. „Znaczenie Rewolucji Październikowej dla życia i rozwoju narodów Polski i ZSRR".
3. Opublikowanie w „Głosie Nauczycielskim" dwu cyklów artykułów: pierwszy

poświęcony dorobkowi poszczególnych republik radzieckich, drugi — szkolnictwu ZSRR w przeszłości i teraźniejszości.

4. Zorganizowanie centralnego seminarium nt. „Nauczyciel i szkolnictwo w ZSRR" z udziałem pracowników nauki i działaczy oświatowych, którzy uczestniczyć będą w spotkaniach organizowanych przez terenowe ogniwa ZNP.
5. Włączenie problematyki związanej z dorobkiem ZSRR w różnych dziedzinach oświaty i kultury do programów kursów dla działaczy pedagogicznych, społeczno-oświatowych i turystyczno-sportowych ZNP.
6. Zorganizowanie centralnego kursu nt. dorobku kinematografii ZSRR celem przygotowania prelegentów do pracy masowej w terenie.
7. Zorganizowanie wystaw okręgowych nt. „ZSRR w oczach nauczycieli-plastyków", a następnie centralnej ekspozycji w ZSRR.
8. Zorganizowanie wspólnie z Głównym Zarządem Politycznym Wojska Polskiego rejsu okrętem wojennym do Leningradu (28. VIII—4. IX. 67 r.) oraz wspólnie z Zarządem Głównym TPPR „Pociągu Przyjaźni" (15—24. XI. 67 r.).

Zadania ZNP będą realizowane w ścisłym porozumieniu z CRZZ, Zarządem Głównym TPPR, Ludowym Wojskiem Polskim, organizacjami młodzieżowymi oraz innymi organizacjami i instytucjami współdziałającymi w sprawach ideowo-wychowawczych z naszą organizacją związkową.

Poszerzeniem i rozwinięciem planu Zarządu Głównego są plany terenowych ogniw ZNP.

CONTENS

FROM THE EDITORS 513

— Articles —

F. F. KOROLEW: Educational and Cultural Policy of the Soviet State after 1917. 520
BOGDAN SUCHODOLSKI: On the Perspectives of the Universal Development of Man (for the 50th Anniversary of the October Revolution). 541
IGNACY SZANIAWSKI: Organizational and Didactic Foundations of Functioning of the Soviet School of General Instruction in the Years 1932—1958. 552

Materials

A. W. ŁUNACZARSKI: Bourgeois and Communist School of Work. . . . 569
A. W. ŁUNACZARSKI: Uniform School of Work and Polytechnical Education. 576
A. W. ŁUNACZARSKI: Controversial Problems in Marxists Pedagogy . . 582
P. P. BŁOŃSKI: How to Understand the Notion „School of Work." . . . 588
N. K. KRUPSKA: To A. S. Bubnow — People's Commissair of Education in the RSFSR 600
P. P. BŁOŃSKI: On the Way to Polytechnization 604
N. K. KRUPSKA: To A. Żdanow — Secretary of the C. C. of WKP(b) . . . 609
The Resolution of the C. C. of the Comunist Party of the Soviet Union and of the Board of Ministers — October 1966 — On the Ways of Further Improvement in the Work of the Secondary School of General Instruction . . 611

Bibliography

WANDA DĄBROWSKA: Education and Schools in the USSR 616

Home Hronicle

The Resolution of the Board of Administration of the Union of Polish Teachers Concerning the Participation of the Members in Celebrations of the 50th Anniversary of the October Revolution 624

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ 513

СТАТЬИ

Ф. Ф. КОРОЛЕВ: Культурно-просветительная политика СССР после 1917 года 520
БОГДАН СУХОДОЛЬСКИИ: Перспективы всесторонного развития человека (в 50-ю годовщину Велкой Октябрьской социалистической револююии 541
ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Организационные и дидактические основы финкционирования общеобразовательной советской школы в годах 1932—1958. 552

МАТЕРИАЛЫ

А. В. ЛУНЧАРСКИЙ: Буржуазная и коммунистическая школа труда . . 569
А. В. ЛУНЧАРСКИЙ: Единая школа Труда а политехническое образование 576
А. В. ЛУНЧАРСКИЙ: Спорные проблемы марксистской педаглгики . . . 582
П. П. БЛОНСКИЙ: Как понимать понятие: школа труда? 588
Н. К. КРУПСКАЯ: До А. С. Бубнова народного комиссара просвещения РСФСР 600
П. П. Блонский: На пути к политехнизации 604
Н. К. КРУПСКАЯ: До А. Ждонова — секретаря ЦК ВКП (б) 609
Постановление ЦК КПСС и Совета Иинистров СССР с ноября 1966 г. О средней общеобразовательной школы 611

БИБЛИОГРАФИЯ

ВАНДА ДОМБРОВСКАЯ: Просвещение а школьная система в СССР . . 616

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШИ

Постановление ТУ Союза Польских Учителей по вопросу участья профсоюзных звенов в праздновании 50-ой годовщины Великой Октябрьской Социалистической роволюции 624

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KIĘGARNIA" WARSZAWA 1967

Nakład 4795+150 egz. Ark. wyd. 9,2. Ark. druk. 7,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w lipcu 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 1640 — L-13

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, 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 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

CZŁOWIEK W WARUNKACH CYWILIZACJI WSPÓŁCZESNEJ — Praca zbiorowa. Opr. graf. M. Wasilewski NK 1967. Wyd. I s. 257 nlb 3 broszura + obw. zł 22,—

Zbiór szkiców mających za przedmiot rozważań problemy nurtujące świat współczesny. Tematem poszczególnych rozpraw są główne tendencje rozwojowe nowoczesnej cywilizacji i jej obraz perspektywiczny; zagadnienia organizacji sił wytwórczych, a zwłaszcza konsekwencje fabrycznego podziału pracy w innych dziedzinach życia społecznego, organizacji społeczeństw, stosunków międzyludzkich; czynniki determinujące sobowość; koncepcje człowieka w ujęciu egzystencjalizmu; laicyzacja jako istotny czynnik w kształtowaniu postawy ideowej współczesnego człowieka, jej siły napędowe; problematyka czasu wolnego.

WALKA O OŚWIATĘ, NAUKĘ I KULTURĘ W LATACH OKUPACJI 1939—1944 — Praca zbiorowa p. r. S. Dobranieckiego i W. Pokory. Okł. i karty tyt. Włodz. Terechowicz NK 1967. Wyd. I s. 796 nlb 4 ppł. zł 95,—

Materiały pamiętnikarskie z dziedziny tajnej działalności oświatowej i kulturalnej w Warszawie i województwie warszawskim. Dotyczą wszelkich stopni szkolnictwa oraz udziału w obronie polskiej kultury, teatru pozycji walczącej, muzyki itp.

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki"

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK IX (XLI) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

MARIA GRZEGORZEWSKA NIE ŻYJE

Profesor dr Maria Grzegorzewska — twórca i dyrektor Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Warszawskim — urodziła się dnia 18. IV. 1888 r., zmarła dnia 7. V. 1967 roku.

Całe swoje życie poświęciła sprawie pomocy innym ludziom: cierpiącym i potrzebującym, a wśród nich zwłaszcza upośledzonym w różny sposób. Już w 1918 r. w Paryskich Rocznikach Polskiej Ligi Nauczania pisze „o konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych". W artykule tym zwracają uwagę Jej nowoczesne do dnia dzisiejszego poglądy na osobowość upośledzonych, na sposoby przygotowania ich do życia i na znaczenie badań psychiki upośledzonych i metod nauczania ich dla znajomości psychiki i metod nauczania dzieci normalnych.

Po powrocie do wyzwolonej ojczyzny pracuje najpierw jako wizytator szkolnictwa specjalnego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a następnie aż do ostatniego dnia swego życia jako dyrektor Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, zajmując się przede wszystkim kształceniem kadr pedagogicznych do pracy w szkolnictwie dla dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo i moralnie zaniedbanych, a po drugiej wojnie światowej dla dzieci kalekich i chorych. Przyjęta przez nią organizacja kształcenia kadr w Instytucie gwarantowała rzetelną wiedzę i wysoki poziom przygotowania do pracy, gdyż wbrew ówczesnym tendencjom nauczyciele byli przygotowywani do pracy w jednym tylko (a nie we wszystkich) dziale szkolnictwa specjalnego. Umożliwiło to uzyskanie wysokich osiągnięć w procesie rewalidacji dzieci upośledzonych w naszym kraju.

Oprócz tego w latach 1930—1935 organizuje i prowadzi Instytut Nauczycielski przeznaczony dla nauczycieli szkół normalnych. W okresie okupacji bierze udział w działalności konspiracyjnej i w akcji ratowania Żydów. Przez cały czas pracuje w organizacjach społecznych, a zwłaszcza w Związku Nauczycielstwa Polskiego, organizując i przez wiele lat prowadząc Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, redagując kwartal-

nik *Szkoła Specjalna* oraz przez pewien okres czasu *Ruch Pedagogiczny*. Była Przewodniczącą Wydziału Pedagogicznego i profesorem Instytutu Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Jako teoretyk znana jest Maria Grzegorzewska z około 50 publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej. Opracowana przez Nią, pochodząca od Decroly'ego, metoda ośrodków zainteresowań, nazwana w ostatnich latach metodą ośrodków pracy, wskazuje na konieczność wszechstronnego rozwoju upośledzonych jako podstawowego warunku przygotowania ich.

Wysuwa ona na czołowe miejsce zainteresowania i aktywną postawę dziecka jako czynniki warunkujące rozwój. Każe czerpać treści nauczania z życia otaczającego i wiązać je ze sobą. Wprowadza do pracy nie tylko słowne, lecz i konkretne formy ekspresji umożliwiające dzieciom upośledzonym zdobycie umiejętności stosowania nabytej wiedzy w życiu codziennym.

Do najpoważniejszych prac M. Grzegorzewskiej należą: „Psychologia niewidomych" tom I, „Nowe drogi w nauczaniu głuchych", „Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej". Wielką nowoczesnością brzmią w nich jeszcze dzisiaj myśli wypowiedziane na temat kompensacji zmysłów u dzieci niewidomych i głuchych, na temat występujących u nich tzw. wyobrażeń zastępczych, na konieczność wczesnego rozpoczynania nauczania i wychowania upośledzonych i stwarzania odpowiednich warunków powodujących dobre osiągnięcia w pracy.

Humanistyczna, pełna poświęcenia i trudu praca M. Grzegorzewskiej przyniosła jeszcze za Jej życia wielkie rezultaty: setki szkół specjalnych, tysiące nauczycieli i dziesiątki tysięcy upośledzonych przygotowanych do pracy i do życia w społeczeństwie; nowe poglądy naukowe i nowe stosowane coraz szerzej na świecie metody pracy. Pozostawiła Ona po sobie idee i myśli zawierające nieprzemijające wartości ogólnoludzkie, do których będą przez wiele lat nawiązywali nauczyciele, wychowawcy i społecznicy [1].

[1] Dorobkowi naukowemu i społecznym zasługom Marii Grzegorzewskiej Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* poświęciła numer specjalny. Był nim numer 6 w r. 1964. Zachęcamy do jego przeczytania.

A R T Y K U Ł Y

TADEUSZ MALINOWSKI

TYPOWE TRUDNOŚCI W PRACY NAUCZYCIELI

I

Zawód jest podstawowym składnikiem struktury społecznej. W zawodzie jak w soczewce ogniskują się główne procesy rozwoju społecznego. Problemy zawodowe należą do podstawowych życiowych problemów człowieka. Ludzie zawodowo ustabilizowani identyfikują się w pierwszym rzędzie ze swoimi rolami zawodowymi, a trudności, jakie napotykają w pracy, stanowią przedmiot ich głównych trosk życiowych.

Dzieje zawodów są dziejami ludzkiej kultury. Zwłaszcza rozwój zawodu nauczycielskiego, rozwój wychowania dorastających pokoleń, odzwierciedla podstawowe procesy kulturalnego rozwoju ludzkości. Kształtowanie się zawodu nauczycielskiego, jego miejsca w społecznym podziale pracy, praw i obowiązków ma istotne znaczenie dla postępu cywilizacyjnego. Rola nauki i oświaty w życiu codziennym, społeczna ranga pracy pedagogicznej i sytuacja życiowa nauczycieli są miernikiem poziomu cywilizacyjnego społeczeństw.

Problematyka zawodu nauczycielskiego nabiera coraz większego znaczenia. Wzrasta bowiem społeczna rola oświaty, przedłuża się okres kształcenia powszechnego ludzi i kształcenia specjalistów kierujących życiem publicznym, kształcenie intelektualne stopniowo w różnych postaciach zaczyna towarzyszyć procesowi całego życia człowieka, cenzus szkolny staje się powszechnie uznawaną podstawą zaszeregowania zawodowego i awansu społecznego jednostki. Wytwarzanie i przekazywanie wiedzy jest procesem, którego efekty determinują inne procesy rozwoju społecznego.

W tych warunkach ogromne znaczenie ma znajomość trudności, jakie napotykają nauczyciele w swojej pracy zawodowej i w życiu codziennym, znajomość ich dążeń i potrzeb życiowych. Nauczyciele bowiem w coraz większym stopniu przesądzają nie tylko o tym, jakie jest wychowanie dorastających pokoleń, ale również o tym, czym stają się społeczeństwa. Oni dokonują selekcji wartości kulturalnych z nagromadzonego dorobku i nadają im określony bieg w życiu społecznym. To, do czego dążą nauczyciele, jakie stawiają przed sobą cele zawodowe i jakie napotykają trudności na drodze ich realizacji, staje się przedmiotem żywego zainteresowania całych społeczeństw. Wiedza o zawodzie i osobie nauczyciela ma coraz większą wartość praktyczną. Poznanie i doskonalenie czynności nauczania

i wychowania, zwiększenie ich efektywności, staje się nieodzowną podstawą przewidywania i planowania przeobrażeń społecznych. Nie sposób dziś zrozumieć, czym jest i staje się społeczeństwo, jeśli się nie wie, czym jest wychowanie, jakie ono jest, do czego dąży i co osiąga. Zwłaszcza w ustroju socjalistycznym problemy wychowania urastają do roli podstawowych problemów społecznych. Ustrój socjalistyczny z istoty swojej dąży do zmiany ukształtowanych historycznie stosunków międzyludzkich. Skuteczność budownictwa socjalistycznego zależy w prostej linii od efektywności wychowania, od wydajności pracy nauczycieli.

Jako system czynności ukierunkowanych na rozwój psychiczny człowieka zawód nauczycielski znajduje się w obrębie zainteresowań wielu dziedzin nauki. Jest on przedmiotem badań pedagogicznych i socjologicznych, historycznych, ekonomicznych, etycznych, psychologicznych, prawniczych, filozoficznych i innych. Pośrednio, od strony przekazywanych przez nauczyciela wartości kultury, zawodem tym interesują się przedstawiciele większości dyscyplin nauki. Ale niezależnie od tak szerokiego zainteresowania upowszechnieniem wiedzy, pracą i osobą nauczyciela, wiele istotnych problemów zawodu nauczycielskiego pozostaje nadal poznanych w stopniu tylko fragmentarycznym. Wokół wielu problemów roli i sytuacji nauczyciela ukształtowały się rozliczne mity, czemu nawet sprzyjały dawne badania nad psychologią nauczyciela doskonałego.

Niski stopień wiedzy o zawodzie nauczycielskim wiąże się między innymi z wadliwością metodologicznych założeń dawnej pedeutologii i z brakiem realizmu w badaniach nad nauczycielem. Pedeutologia zbyt silnie owładnięta była przez pedagogikę ideału. W dotychczasowych badaniach koncentrowano się na problematyce ideału nauczyciela, na tym, kim nauczyciel być powinien, na misyjnym charakterze roli i powołania nauczycielskiego, na talencie pedagogicznym, osobowości nauczyciela doskonałego itp., zmierzając do określenia wzorca dobrego pedagoga w ogóle oraz motywów świadomej pracy nauczyciela nad sobą w kierunku przybliżania się do owego wzorca. Jakkolwiek pożyteczne były te rozważania, wywodzenie wzorów i ideałów nauczyciela z tych lub innych założeń etycznych lub metafizycznych, o rzeczywistej postawie życiowej i zawodowej nauczycielstwa decydować mogły całkiem inne warunki. Owe wzory i ideały służyć mogły raczej tylko jako przedmiot spekulatywnych rozważań nad nauczycielem, miłych wzruszeń, patetycznych deklaracji, przyjemnych mitów o moralnej i intelektualnej doskonałości nauczyciela. Rzeczywistość zawodowa kształtować się mogła wedle całkiem innych mechanizmów. W tych różnych wzorach jest nawet coś z obłudy w postawie wobec nauczyciela. Społeczeństwa chciałyby w nauczycielu, w jego wartościach osobistych wyrażać wartości swojej kultury. I zapewne dlatego zawód ten tak podatny jest do poddawania się różnym mitom, do ucieczki od realiów życia codziennego. Jakże jednak przykre bywają momenty, gdy się uświadomi, że całe pokolenia ludzi kształconych przez nauczycieli przedstawiają

sobą nie mniej barbarzyńskie społeczności niż te sprzed tysiącleci. Jeśli się postawi proste, ale jakże istotne pytanie, jak to się dzieje, że ludzie postępują tak lub inaczej dzięki wychowaniu i że rola wychowania szkolnego niepomiernie wzrasta, ale zarazem tyle zła jest wokół? Wówczas dostrzeże się istotność pytania o realnego nauczyciela, a nie o mit lub o ideał, choć i rola ideałów jest w nauczycielskim zawodzie niewątpliwa.

Dziś następuje przewartościowanie dawnej problematyki pedeutologicznej, odchodzenie od założeń „pedagogiki ideału" w stronę „pedagogiki życia". Literatura o nauczycielu coraz mniej koncentruje się na sylwetce idealnego nauczyciela, coraz więcej zaś mówi o nauczycielu rzeczywistym. Oczywiście, nauczyciele wychowani na dawnej literaturze pedeutologicznej niejeden raz buntują się przeciw temu realizmowi, protestują, gdy dziennikarz przedstawi jakiś skrętnie ukrywany fakt z rzeczywistości. Ale trzeba już sobie zdawać sprawę z tego, że nauczyciel nie może być dziś, jak dawniej, przykładem i autorytetem we wszelkich dziedzinach życia swojego środowiska, a nawet życia wychowanków. I nie przesądza o tym fakt, czy jest się nauczycielem z urodzenia, czy z powołania, czy ma się talent pedagogiczny, czy nie. Po prostu sytuacja społeczna zawodu nauczycielskiego zmieniła się do gruntu. Z jednej strony nastąpił radykalny wzrost rzeczywistej roli oświaty w życiu publicznym, ale z drugiej — nauczyciel posługuje się nadal dawną aparaturą wyobrażeń o swojej funkcji, miejscu i czynnościach, a jego pozycja społeczna ulega nawet obniżeniu. Przynajmniej nauczyciele szkoły średniej mają dziś niższy poziom prestiżu społecznego niż dawniej. Następuje obecnie widoczna rozpiętość pomiędzy dawnymi „modelami" nauczyciela a nauczycielem rzeczywistym. Rozważania nad cechami wrodzonymi nauczyciela, nad składnikami talentu pedagogicznego, strukturami umysłów nauczycieli doskonałych itp. okazują się dziś coraz mniej przydatne. Dla zrozumienia efektywności pracy pedagogicznej i przezwyciężenia wspomnianych dysproporcji konieczna jest znajomość nauczyciela rzeczywistego.

II

Podejmując w tym miejscu problem trudności w pracy zawodowej nauczycieli zdaję sobie sprawę z niepopularności tego tematu. Wydaje mi się, że przywykliśmy raczej do rozważań nad osiągnięciami w pracy pedagogicznej, bo zapewne rzeczywiście mamy się czym szczycić, żyjemy bowiem w epoce tzw. wybuchu naukowego i szkolnego, który stanowi siłę napędową obecnej rewolucji technicznej. Ale niewątpliwie problematyka różnorodnych trudności zawodowych nauczycieli jest też przedmiotem żywych zainteresowań w naszym środowisku, choć nie znajduje dostatecznego wyrazu w pracach naukowych i w publicystyce oświatowej. Trudności w pracy nauczycieli powinny być przedmiotem ciągłych badań w obrębie wielu dyscyplin nauki. Wiedza o nich stanowić powinna osnowę nauki

o nauczycielu i wchodzić do programu szkół pedagogicznych. Jest rzeczą istotną, aby ogół nauczycielstwa znał typowe trudności napotykane w tym zawodzie. Oczywiście, w obecnym artykule można rzucić jedynie szkic tej problematyki. Potrzebne są rozległe badania i odrębna teoria wyjaśniająca powodzenia i niepowodzenia w pracy nauczycieli.

Poszukując bardziej ogólnej wiedzy o pracy warto sięgnąć do krótkiej rozprawy T. Tomaszewskiego „O porównywalności zawodów" [1]. Rozprawa ta zawiera interesujące rozróżnienie poszczególnych stron pracy ludzkiej, które stanowić może również podstawę rozróżnienia trudności zawodowych nauczycieli.

Idąc za myślą T. Tomaszewskiego w czynnościach pedagogicznych nauczyciela wyróżnić można trzy strony: stronę energetyczną, regulacyjną i zespołową. Są to cechy, które posiada każda praca. Różnice pomiędzy poszczególnymi rodzajami pracy są różnicami w obrębie tych trzech cech.

Strona energetyczna obejmuje fizjologiczną problematykę pracy nauczyciela. Chodzi tu głównie o odpowiedź na pytanie, kosztem jakiej energii wykonywana jest pracą nauczycielska, jak wydatkowana jest energia nauczyciela w różnych warunkach pracy. Niestety, nie rozporządzamy z tego zakresu nawet fragmentarycznymi badaniami i nie wiemy, jakiego rodzaju trudności zawodowe powstają na tym tle. Ogólnie powiedzieć można, że praca nauczycielska wykonywana jest głównie kosztem energii nerwowej. W porównaniu z wieloma innymi zawodami poziom wysiłku nerwowego nauczyciela jest duży, ale zapewne w czasie wysiłek ten rozłożony jest dość równomiernie. Byłoby jednak rzeczą wielce pożyteczną, gdybyśmy mogli odpowiedzieć na pytanie, do jakich granic racjonalny okazuje się wysiłek nerwowy nauczyciela z punktu widzenia zasad dobrej roboty, jaki jest wysiłek nerwowy przeciętnego nauczyciela poszczególnych przedmiotów szkolnych, nauczyciela wiejskiego i miejskiego, nauczyciela szkoły podstawowej i średniej, obciążonego mniejszą i większą ilością różnych pozaszkolnych powinności życiowych. Konieczna okazuje się dokładna odpowiedź na jedno przynajmniej pytanie, w jakich warunkach pracy obciążenie nerwowe nauczyciela powoduje powstawanie sytuacji trudnych, a więc takich, w których następuje zachwianie równowagi pomiędzy samym nauczycielem i środowiskiem, w których reaguje on w sposób nietypowy dla siebie i osiąga obniżone lub wręcz niezamierzone wyniki, jakie jest wydatkowanie energii przeciętnego nauczyciela na przeciętnej lekcji i jaki jest spadek efektywności pracy na każdej kolejnej lekcji, ile lekcji może nauczyciel przeprowadzić dziennie osiągając wyniki w obrębie jakiegoś przeciętnego standardu? Może ktoś przeprowadzi kiedyś badania na ten temat. Ciekawe byłoby na przykład rozpoznanie obciążenia nerwowego nauczyciela zależnie od liczby uczniów w klasie, od stopnia wyposa-

[1] T. Tomaszewski: O porównywalności zawodów. Socjologia zawodów. Red. A. Sarapata. KiW, Warszawa 1965.

żenia szkoły w odpowiednie pomoce naukowe, od stosunków współżycia i współpracy w środowisku itp. Kwestie te wymagają głębokiej refleksji naukowej.

Strona regulacyjna w pracy pedagogicznej wyraża się w kierowaniu czynnościami nauczyciela przez jego świadomość. Kierowanie to obejmuje trzy składniki: 1) dopływ i odbiór informacji, 2) transformację odbieranych informacji i przerabianie ich na decyzje, 3) wykonywanie decyzji.

Praca nauczycielska wiąże się z ciągłym dopływem nowych informacji, których każdorazowe uwzględnienie stanowi konieczny warunek trafnie podejmowanych decyzji zawodowych. Informacje te należą strukturalnie do różnych dziedzin wiedzy, co powoduje konieczność jednoczesnego posługiwania się przez nauczyciela wieloma teoriami zawartymi w różnych strukturach nauki. Fakt ten jest jedną z głównych przyczyn podejmowania przez nauczycieli wielu decyzji zawodowych przy zaniżonym poziomie informacyjnym.

Ciągły potok nowych informacji wymaga stałej kontroli czynności nauczyciela, modyfikacji wcześniej ustalonych planów i szablonów. Stąd szczególna rola strony dynamicznej osobowości nauczyciela, rola ciągłej modyfikacji posiadanych nawyków i umiejętności zawodowych[2]. Ale modyfikacja ta jest wielce utrudniona nie tylko ze względu na ukształtowane, względnie trwałe dynamiczne stereotypy, lecz również z braku szybkich i ścisłych sposobów pomiaru efektywności czynności pedagogicznych, a więc tym samym z braku potoku dokładnych nowych informacji, z trudności w wykorzystywaniu posiadanej wiedzy wskutek jej rozdrobnienia strukturalnego.

Wszystko to powoduje niedostateczną samokontrolę intelektualną czynności nauczania i wychowania, zachwianie koniecznych we wszelkiej pracy sprzężeń zwrotnych. W sytuacji takiej nauczyciel narażony jest na ciągłe ryzyko błędu. W konsekwencji zaś, miast szczególnej dynamiki pracy pedagogicznej, rozwoju i bogactwa czynności nauczyciela, mamy do czynienia z wysokim stopniem stabilności i powtarzalności czynności. Całe pokolenia nauczycieli wykonują w podobny sposób czynności nauczania i wychowania, bez względu na rozwój myśli pedagogicznej, zmiany całych „systemów nauczania" itp.

Przypuszczam, że przyczyny niepowodzeń i trudności w pracy nauczycieli tkwią głównie w niskiej podstawie informacyjnej podejmowanych decyzji zawodowych. Zapewne jedną ze szczególnych cech pracy nauczycielskiej jest wysoka częstotliwość decyzji zawodowych. Nauczyciel co chwila wydaje jakieś polecenie, wskazówkę, pyta, ocenia, zakazuje itp. W ciągu przeciętnej lekcji podejmuje on kilkadziesiąt różnorodnych decyzji. Wszystkie one wypływają z uwzględnienia jakichś okoliczności

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

i opierają się na jakichś informacjach. Ale jakich? Na ogół częściowych i fragmentarycznych, jednostronnych. Po prostu bieg lekcji uniemożliwia głębsze zastanawianie się nad takim lub innym zachowaniem danego ucznia, nad przyczyną niezrozumienia jakiejś części nowego materiału, uniemożliwia nawet racjonalne wykorzystywanie posiadanej wiedzy pedagogicznej. Obserwacje moje wskazują, iż nauczyciele na lekcji podejmują zwykle większość swoich decyzji zawodowych w sposób intuicyjny bądź reagują według ustalonych szablonów. Dopiero po lekcji, jeśli mają nieco czasu, odtwarzają pewne jej fragmenty, analizują je i niekiedy stwierdzają rażące błędy. Dlatego odpowiednia ilość czasu poza pracą ma w tym zawodzie znaczenie tak wyjątkowe. Nauczyciel, który nie ma czasu na przemyślenie minionych lekcji, nie ma szans rozwoju własnego kunsztu pedagogicznego. Na tym tle powstaje liczna grupa podstawowych trudności zawodowych nauczycieli.

Jakkolwiek paradoksalny wydać się może na pierwszy rzut oka pogląd, że wiedza pedagogiczna użyteczna staje się dopiero w rękach doświadczonych nauczycieli, pogląd ten ma w sobie wiele z prawdy. Początkujący nauczyciele nie mogą z niej wiele korzystać, gdyż nie mają dość czasu na głębszą refleksję pedagogiczną. Muszą oni w pierwszym rzędzie korzystać z różnych wzorów praktycznych, porad i wskazówek typu recept, muszą podpatrywać doświadczenia innych i ukształtować w sobie pewien system nawyków zawodowych, gdyż tylko w ten sposób mogą się skutecznie włączyć w normalny rytm pracy szkolnej. Zapewne dlatego nauczyciele ze średnim wykształceniem pedagogicznym od razu pracują dość dobrze nie znając dorobku nauk pedagogicznych. Są oni przygotowywani do pracy w sposób praktyczny, przez obserwację, uczestniczenie i prowadzenie lekcji, tak jak uczy się rzemieślnika w odpowiedniej szkole zawodowej — przez wykonywanie czynności zawodowych, a nie przez zdobywanie wiedzy o tych czynnościach. W pierwszym okresie pracy absolwenci średnich szkół pedagogicznych na ogół lepiej radzą sobie z dziećmi niż fachowcy znający teorię pedagogiczną, ale tacy, którzy w czasie studiów przeprowadzili jedną tylko lekcję, jak to ma obecnie miejsce na wielu naszych uniwersytetach. Jest rzeczą ogromnie ważną, aby ci koledzy po kilku latach pracy mogli sięgnąć do wiedzy pedagogicznej i wziąć się serio za studia w tym zakresie. Ale sprawa ta jest niezmiernie złożona i niekiedy pozostajemy z nawykami zawodowymi ukształtowanymi w pierwszym okresie pracy.

Trudności zawodowe powstające na tle niedostatecznej podstawy informacyjnej naszych decyzji są związane ze złożonością samego przedmiotu pracy pedagogicznej — dzieckiem, człowiekiem, kulturą. Wiedza nauczyciela o uczniu i środowisku z jego kulturą przedstawia sobą mnogość różnych teorii, oczywiście cząstkowych i jednostronnych, nie powiązanych ze sobą. Jest to zbiór różnych „szufladek informacyjnych", nie dających się złączyć w jakiś jednolity system, logicznie spójny i praktycznie uży-

teczny. „Szufladki" te mogą się nawet wzajemnie wykluczać i zarazem traktować o tym samym przedmiocie praktycznym. Sytuacje pedagogiczne są „globalne", głębsze ich zrozumienie wymagałoby teoretycznego zintegrowania wiedzy posiadanej przez nauczyciela. Tymczasem jednak wiedza ta buduje się według własnych reguł logicznych i nie zawsze może być sformułowana w postaci dostatecznie operacyjnej. Ten typ trudności powoduje, iż na ogół poprzestajemy na fragmentarycznym rozpoznaniu swoich kolejnych czynności zawodowych, czynności swoich uczniów i całości sytuacji pedagogicznej, przechodząc do dalszych zadań roboczych związanych z realizacją programu. Zapewne dlatego tak dalece różnimy się niekiedy w poglądach na te same problemy praktyczne. Jest to sprawa podstawy informacyjnej naszych codziennych decyzji zawodowych, sprawa zachwiania tzw. sprzężenia zwrotnego.

Strona zespołowa dotyczy współdziałania ludzi ze sobą w procesie pracy. Na ten temat mamy ostatnio coraz więcej literatury, która jednak nie zawiera jeszcze w sobie jakiejś bardziej ogólnej teorii. Zwykła obserwacja pozwala powiedzieć, że w przypadku pracy nauczyciela mamy do czynienia z szerokim bezpośrednim kontaktem społecznym drogą werbalną. Ten bezpośredni kontakt powoduje, iż stopień złożoności systemu współdziałania ludzi na terenie szkoły jest niski. Nauczyciele z istoty swojego zawodu wpływają na uczniów w sposób bezpośredni. Sądzimy nawet, że jest rzeczą złą, gdy stosunki współdziałania w szkole stają się zbyt silnie uwarunkowane jakimiś ogniwami pośrednimi. W pracy wychowawczej bezpośredni swobodny kontakt człowieka z człowiekiem ma znaczenie decydujące.

W obecnych jednak układach społecznych w szkole występują pewne nierówności pozycji i ról, niekiedy silne podporządkowanie czynności jednych ludzi czynnościom innych, rygorystyczne zależności na przykład zachowania uczniów od zachowania nauczycieli. Czynności nauczycieli są też dość mocno zależne od różnych dyrektyw całego systemu zwierzchników oświatowych. W praktyce występuje tendencja szczegółowego odgórnego regulowania treści i sposobów współdziałania na terenie szkoły, drogą określania procedur załatwiania różnych spraw szkolno-pedagogicznych. W warunkach niskiego stopnia złożoności systemu współdziałania ludzi i szeroko rozwiniętego bezpośredniego kontaktu społecznego tego rodzaju zewnętrzna ingerencja okazuje się na ogół mało skuteczna. Powoduje też ona występowanie rozlicznych trudności zawodowych. Należy sądzić, że jest to tendencja sprzeczna z założeniami modelu szkoły socjalistycznej.

W zawodzie nauczycielskim treścią pracy jest wiedza. Przekazywanie i przyswajanie wiedzy nie może być procesem sztywno znormalizowanym, tak jak na przykład taśmowa produkcja obuwia. Nawet w wytwórczości, zwłaszcza w bardziej złożonej, uznaje się możliwość różnej technologii i różnych standardów. Trzeba się liczyć z faktem, że praca pedagogiczna jest wybitnie intelektualna, twórcza i wielce zróżnicowana. Twórcza po-

stawa intelektualna jest niedzownym warunkiem wysokiej efektywności w pracy pedagogicznej. Dlatego rytm pracy i stosunki współdziałania nie mogą tu być narzucone z zewnątrz. Powinny się one kształtować stosownie do uświadomionych przez nauczyciela, ciągle zmieniających się warunków w klasie, w szkole. Nauczyciel powinien mieć wysoki stopień autonomii zawodowej, a kierowanie jego pracą przez odpowiedni system zwierzchników powinno polegać na wpływie na świadomość nauczyciela.

Zmienność i rozwój czynności nauczania i wychowania zależą przede wszystkim od postępu naukowego, zwłaszcza od rozwoju nauk pedagogicznych i stopnia przyswojenia ich dorobku przez nauczycieli. Jeśli stosunki współdziałania w szkole nie liczą się z tym i występuje przerost rozlicznych reguł formalnych, to wówczas siłą rzeczy ma się do czynienia z narastaniem sprzeczności pomiędzy celami i istotą pracy pedagogicznej a jej warunkami i skutkami. Na tle tych sprzeczności rodzą się istotne trudności w pracy nauczycieli i uczniów, obniżają się efekty kształcenia.

Wyróżnione wyżej porównywalne składniki pracy pozwalają dostrzec istotne grupy trudności zawodowych nauczycieli oraz ich przyczyny. Trudności te dadzą się przedstawić w trzech głównych grupach. Będą to, po pierwsze, trudności związane z rodzajem wysiłku nauczyciela, z charakterem wydatkowanej w pracy energii, stopniem jej natężenia, rozmieszczeniem wysiłku w czasie itp. Jakkolwiek problematyka ta jest mało znana w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego, możemy powiedzieć, że w porównaniu do innych zawodów tzw. umysłowych praca nauczycielska wiąże się z dużym wysiłkiem nerwowym, rozmieszczonym dość równomiernie w dłuższym odcinku czasowym. Fakt ten powoduje szybkie zmęczenie psychiczne nauczyciela i wpływa decydująco na obniżenie wydajności pracy. Nauczyciel, wskutek naturalnej sytuacji zawodowej, poddany jest ciągłym bodźcom nerwowym. Pozostawanie w dłuższym okresie czasu w stanie wysokiego napięcia nerwowego, koncentracji uwagi i sprawności intelektualnej powoduje wytwarzanie reakcji obronnych. Na tym tle rodzą się liczne trudności zawodowe, następuje mniej lub bardziej świadoma rezygnacja z wielu zadań zawodowych, obniżają się ambicje zawodowe i potrzeby nauczyciela, głównym problemem życiowym stają się zabiegi o przeciętny standard pracy. Zanika przy tym potrzeba twórczości pedagogicznej i oryginalności, co pozostaje w widocznej sprzeczności z uświadomioną przez nauczyciela istotą pracy pedagogicznej a osobistymi możliwościami kształcenia własnego kunsztu oddziaływań wychowawczych.

Druga liczna grupa trudności wiąże się z podstawami informacyjnymi czynności zawodowych nauczyciela. I tu mamy do czynienia z szeregiem warunków tzw. obiektywnych, związanych z samą istotą pracy pedagogicznej, które powodują ciągłe powstawanie sytuacji trudnych. Jest to głównie problem zaniżonej podstawy informacyjnej podejmowanych decyzji zawodowych, niewystarczającego zakresu uwzględnianych przesłanek informacyjnych i samego charakteru tych przesłanek. Istotny

jest przy tym fakt, iż nauczyciele na ogół mają świadomość niskiej podstawy informacyjnej swoich decyzji, ale nie mają możliwości sprostania zadaniom w tym zakresie. Wiedza nauczyciela, na przykład pedagogiczna, socjologiczna, psychologiczna, ekonomiczna itp., jest w znacznej części wiedzą zawodną i nie dającą się sformułować w postaci wyraźnie operacyjnej. Sprawa ta wiąże się z charakterem nauk pomocniczych stosowanych w zawodzie nauczycielskim i ze sposobem edukacji kadr nauczycielskich. Mamy do czynienia z widoczną dysproporcją pomiędzy przygotowaniem nauczycieli, przy czym właściwie nauczycieli wszystkich grup zawodowych, a wymaganiami, jakie wobec nich wypływają z samej istoty i celów wychowania.

Wreszcie trzecia duża grupa trudności zawodowych nauczycieli powstaje na tle stosunków współdziałania w procesie pracy. Głównym źródłem często napotykanych trudności jest tu przerost procedury formalnej i organizacji. Trudności powstające na tym tle nie mogą być przezwyciężone przez zinstytucjonalizowany ruch nowatorstwa pedagogicznego. Już sam fakt zinstytucjonalizowania tego ruchu (szkoły wiodące itp.), którego istotą są przecież czynności intelektualne i który faktycznie ma charakter ruchu społecznego, bezinteresownego, jest świadectwem na przerost organizacji w szkole. Taki ruch nie może się stać czynnikiem przezwyciężenia istotnych trudności zawodowych w codziennej pracy nauczycieli.

Wskutek tych różnych trudności, charakterystycznych nie tylko dla naszego szkolnictwa, ale i dla większości obecnych systemów szkolnych, postęp pedagogiczny napotyka znaczne opory, a podejmowane reformy szkolne, niekiedy pozornie radykalne, nie wnoszą czegoś istotnie nowego do powszechnej praktyki nauczania i wychowania. Skuteczne reformy szkolne mogą postępować jako wytwór wzrostu poziomu świadomości zawodowej nauczycielstwa. Taki wzrost domaga się jednoczesnych wielostronnych działań na rzecz zmniejszenia trudności zawodowych nauczycieli. Będzie to więc dążność do zmniejszenia napięcia nerwowego w pracy, przemęczenia psychicznego nauczyciela, troska o pewną ilość czasu dla refleksji nad własną pracą, troska o większą samodzielność w zawodzie.

III

Sytuacje trudne to takie, w których normalny człowiek pracuje ze zmniejszoną sprawnością, niżby to mógł czynić ze względu na swoje potencjalne dane osobiste w normalnych warunkach. Występują one bardzo często zwłaszcza w tych zawodach, w których praca nie może być ściśle normowana i wykonywana wedle jakichś jednolitych szablonów, w różnych zawodach twórczych, w zawodach domagających się ciągłej modyfikacji czynności i związanej z tym plastyczności intelektualnej. Zawód nauczycielski należy do tej grupy zawodów, nauczyciele często są w sytuacjach zawodowo trudnych.

Należy sądzić, że wysoka częstotliwość sytuacji trudnych powoduje, poza wspomnianymi ujemnymi skutkami, powstawanie także szeregu korzystnych cech psychicznych nauczyciela, zwłaszcza cech intelektualnych. W naturalny sposób następuje przecież rodzaj psychicznego przystosowania do sytuacji trudnych. Nie zawsze przystosowanie to polega na zwykłym uodpornieniu nerwowym, na zmniejszeniu wrażliwości intelektualnej na określone bodźce zewnętrzne, na kształtowanie się postawy lęku czy agresji. Sytuacje takie kształtują również postawę bardziej refleksyjną, wzbogacają indywidualne doświadczenia życiowe i zawodowe, kumulowane głównie w postaci odpowiedniej wiedzy o samym sobie i o własnej pracy. Sprzyjają one rozwojowi duchowej wszechstronności człowieka.

Te dwa różne rodzaje indywidualnych skutków wysokiej częstotliwości sytuacji trudnych można wyraźnie dostrzec wśród nauczycieli. Jedni nauczyciele pod wpływem pracy podlegają dalszym szybkim przemianom rozwojowym, a inni już po kilkuletnim doświadczeniu zdobywają trwałą rutynę i zatracają wrażliwość na każdorazową odmienność sytuacji wychowawczych. Nie ma podstaw do wyrażenia opinii o wskaźnikach ilościowych rozwoju w tym dodatnim lub ujemnym kierunku, ale na podstawie prostej obserwacji można sądzić, że zbyt wielu spośród nas po prostu nie wytrzymuje nerwowo ciągłego potoku nowych bodźców (informacji) i zbyt wcześnie zdobywa utrwalony system jednolitego postępowania w typowych sytuacjach zawodowych. Wiąże się to zapewne z warunkami startu w zawodzie. Przy dużym obciążeniu nerwowym jest to całkiem naturalna droga rozwoju.

Na kwestie te rzuca pewne światło pogląd samych nauczycieli na trudności w pracy zawodowej. Jest rzeczą wielce interesującą, jakie trudności dostrzegają sami nauczyciele, jak rozumieją przyczyny tych trudności, jakie widzą środki zaradcze. Wśród nauczycieli niewielu tylko jest takich, którzy nie widzą typowych trudności w swojej pracy, znakomita większość zwraca uwagę na różnego rodzaju sytuacje trudne, których przeważnie nie mogą samodzielnie przezwyciężyć.

Przedstawiony tu obraz trudności jest wynikiem analizy odpowiedzi 600 nauczycieli na kilka pytań odpowiedniej ankiety. Całość tych odpowiedzi pozwala dostrzec typowe rodzaje trudności i ich przyczyny, uświadomione już przez samych nauczycieli.

Zdaniem badanych nauczycieli trudnościami najczęściej napotykanymi w pracy są trudności pedagogiczne związane z nieodpowiednim wychowaniem dzieci i młodzieży w domu rodzicielskim, a więc z niskim poziomem ogólnej kultury środowiska wychowawczego i poziomem kultury pedagogicznej.

Na drugim miejscu występują trudności uwarunkowane nieodpowiednim wyposażeniem szkoły w sprzęt i pomoce naukowe, w podręczniki itp. Liczna grupa osób wymienia też złe warunki lokalowe jako rodzaj trudności w pracy nauczycieli.

pewnik, że nauczyciele o różnym poziomie wykształcenia i doświadczenia zawodowego napotykają różne trudności w pracy, nawet gdy pracują w podobnym środowisku. Zapewne można przyjąć jako pewnik, że im wyższe ma nauczyciel wykształcenie, tym większe ma powodzenie w pracy i mniej napotyka trudności lub trudności te mają nieco inny charakter. Podobną funkcję spełnia doświadczenie zawodowe.

Wyniki naszej ankiety wskazują, iż częstotliwość oraz charakter sytuacji trudnych w pracy nauczycielskiej w wysokim stopniu zależą od sposobu wykształcenia nauczycieli. Oto wśród kolegów posiadających wyższe wykształcenie i pracujących w szkolnictwie średnim co najmniej dwukrotnie częściej występują takie grupy trudności, jak przeciążenie pracą i przemęczenie, brak czasu na rzetelne przygotowanie się do lekcji, a zwłaszcza na pracę wychowawczą z młodzieżą, konflikty ze środowiskiem na tle wychowania dzieci, usztywnienie programów szkolnych i brak możliwości przystosowania treści kształcenia do zainteresowań i możliwości poznawczych uczniów, brak odpowiedniej literatury dla samych nauczycieli i dla uczniów, brak niezbędnego minimum pomocy naukowych.

Podkreślić trzeba, że nauczyciele z wykształceniem wyższym ponad czterokrotnie częściej od swych kolegów z wykształceniem średnim i niepełnym wyższym zwracają uwagę na ujemne postawy młodzieży uwarunkowane przez całokształt wpływów wychowawczych środowiska. Wskazuje to na znacznie wyższe ich wymagania wobec młodzieży i na różnice, jakie dzielą tych nauczycieli w poglądach na wychowawczą rolę środowiska społecznego i w ocenie tego środowiska. Natomiast koledzy z wykształceniem średnim są bardziej zidentyfikowani ze swoim środowiskiem lokalnym i nie dostrzegają w nim tyle ujemnych zjawisk, sobie przypisują więcej winy z powodu złego zachowania uczniów.

Nauczyciele szkoły podstawowej wielokrotnie częściej piszą o trudnościach tkwiących w organizacji szkoły, w jej wewnętrznym mechanizmie funkcjonowania, a nie w środowisku i w brakach własnego przygotowania do pracy.

Porównując trudności w pracy nauczycieli wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia podkreślić trzeba, że aczkolwiek bywają one niekiedy podobne, to zdaniem nauczycieli są one uwarunkowane całkiem innymi okolicznościami. Najbardziej charakterystyczne są różnice w poglądach na przyczyny występujących trudności. Polegają one na tym, iż koledzy z wyższym wykształceniem widzą je głównie w warunkach środowiskowych, w całokształcie klimatu społecznego, w jakim wychowuje się młodzież. Natomiast nauczyciele z wykształceniem średnim widzą je głównie we własnym przygotowaniu do pracy i w warunkach wewnątrzszkolnych. W ich odpowiedziach daje się dostrzec większy optymizm pedagogiczny, co zapewne znajduje uzasadnienie w niższym wieku uczniów i rzeczywiście w większych możliwościach oddziaływania na nich przez szkołę. Wyższe wykształcenie nauczyciela sprzyja szerszemu rozpatry-

waniu problematyki wychowawczej i jej społecznych uwarunkowań. Niższemu zaś wykształceniu towarzyszy większa wiara we własne siły nauczyciela i w możliwości oddziaływania wychowawczego szkoły na uczniów. Z tym poglądem wiąże się silna tendencja doskonalenia samego siebie pod kątem społecznych efektów tej pracy i przezwyciężenia możliwych trudności zawodowych.

Nie występują natomiast różnice w poglądach obu grup nauczycielskich na materialne warunki nauczyciela jako na przyczynę trudności w pracy. Co prawda koledzy ze średnim wykształceniem częściej wprost mówią o brakach materialnych, a koledzy z wykształceniem wyższym o przeciążeniu w pracy, przemęczeniu, konieczności dodatkowej pracy zarobkowej itp., ale faktycznie są to te same sprawy.

Trudności w pracy zależą też od zakresu i charakteru doświadczenia zawodowego nauczyciela. Różnice pod tym względem są dość istotne.

Nauczyciele o najniższym stażu pracy (do 3 lat) napotykają najczęściej trudności w nawiązaniu odpowiedniej współpracy z rodziną ucznia. Często też odczuwają brak odpowiedniej literatury dla nauczyciela oraz braki we własnym przygotowaniu do pracy.

Koledzy o średnim stażu pracy (od 4 do 10 lat) częściej od innych grup wyróżnionych ze względu na staż zwracają uwagę na niedocenianie szkoły przez środowisko społeczne i przez całe społeczeństwo, a zwłaszcza przez terenowe ogniwa władzy administracyjnej. Ich zdaniem na tym tle powstają główne trudności w pracy szkoły i nauczycieli. Najczęściej wspominają też o wadliwym funkcjonowaniu administracji oświatowej (biurokracja), o jej braku troski o szkołę i nauczyciela.

Natomiast wśród najstarszych nauczycieli (o stażu powyżej 10 lat) najczęściej zwraca się uwagę na przeciążenie pracą i przemęczenie, na brak czasu dla siebie i dla ucznia, brak dostatecznych swobód w doborze treści kształcenia i niskie uposażenie.

Te typowe różnice w poglądach na trudności zawodowe oraz ich przyczyny wskazują na dużą zależność powodzenia w pracy od wykształcenia i doświadczenia zawodowego nauczyciela.

W miarę nabywania doświadczenia zmienia się sposób interpretowania różnych problemów pedagogicznych oraz trudności zawodowych powstających na tym tle, zmienia się też punkt widzenia na własną rolę wobec dziecka i na rolę nauczyciela w środowisku społecznym. Oto młodzi nauczyciele szukają przyczyn swoich trudności w kulturze pedagogicznej rodziców i we własnym przygotowaniu do pracy, nauczyciele o średnim stażu pracy — w całokształcie stosunków społecznych, a zwłaszcza w randze społecznej szkoły. Nie dostrzegają przy tym możliwych przyczyn niepowodzeń tkwiących w nich samych, widzą głównie społeczne uwarunkowania pracy szkoły, jej bazę materialną i sposoby zarządzania.

Grupa najstarszych nauczycieli jest pod pewnymi względami podobna do nauczycieli o najmniejszym stażu pracy. Obie one częściej wymieniają

różne trudności metodyczne, częściej też wspominają o osobistych możliwościach sprostania wymaganiom zawodu, o brakach w przygotowaniu itp. Nawet gdy wspominają o ujemnych postawach młodzieży, to przyczyny tych postaw dostrzegają w niewłaściwych sposobach oddziaływania pedagogicznego.

Przytoczone dane wskazują, iż trudności w pracy nauczycieli mają różne przyczyny środowiskowe i wewnątrzszkolne. Na ogół nie zależą one od takich lub innych charakterologicznych właściwości nauczycieli, od braku powołania nauczycielskiego czy talentu pedagogicznego, lecz od konkretnych uwarunkowań społecznych pracy nauczyciela oraz od jego przygotowania i uposażenia.

IV

O zależnościach trudności w pracy od wykształcenia nauczycieli mówią odpowiedzi badanych na pytanie ankiety, w którym chodziło o to, „Czy trudności napotykane przez Kolegę w pracy wynikają z braków otrzymanego wykształcenia zawodowego? Jeśli tak, jakie to są braki i jakie Kolega proponuje sposoby ich uzupełnienia?".

Stosunkowo liczna grupa osób (36%) stwierdziła, że ich główne trudności w pracy nie mają związku z posiadanym wykształceniem zawodowym. Są to głównie nauczyciele o średnim i wyższym stażu pracy.

Z braków wykształcenia, które powodują występowanie różnych trudności w pracy, najczęściej wymienia się niedostateczne przygotowanie w zakresie przedmiotu nauczania. Rzadziej występują trudności na tle przygotowania pedagogicznego (23% badanych).

Dość liczna grupa osób bardzo krytycznie ocenia całość swojej edukacji pobranej w szkole pedagogicznej (10%).

Nauczyciele szkół podstawowych odczuwają głównie braki w przygotowaniu tzw. przedmiotowym. Szczególnie narzekają na przygotowanie do nauczania przedmiotów artystycznych.

Nauczyciele szkół średnich częściej odczuwają braki w przygotowaniu pedagogicznym. Mocno też podkreślają niedostateczną znajomość języków obcych. Postulują pogłębienie studiów w zakresie teorii wychowania, ale rozpatrywanej bardziej socjologicznie niż wąsko metodycznie, metodyki nauczania danego przedmiotu szkolnego oraz psychologii. Ich życzenia w zakresie polepszenia przygotowania psychologicznego polegają na rozszerzeniu programu psychologii pracy, psychologii procesów poznawczych, psychologii społecznej itp., mniej zaś psychologii ogólnej i tzw. rozwojowej z wychowawczą.

Na podstawie tych wypowiedzi nauczycieli można sądzić, iż wyższe szkolnictwo nauczycielskie przygotowuje niedostatecznie, zwłaszcza w zakresie nauk pedagogicznych. Szczególnie krytyczne opinie o swoim przygotowaniu pedagogicznym formułują absolwenci uniwersytetów. Nato-

miast szkoły niepełne wyższe niedostatecznie przygotowują w zakresie nauczanego przedmiotu.

Najwięcej braków w wykształceniu dostrzegają nauczyciele najmłodsi. Są to głównie braki w wiedzy i umiejętnościach pedagogicznych. Koledzy ci koncentrują swoją uwagę na technicznej stronie swojej pracy, na metodyce nauczania i wychowania. W wiedzy i umiejętnościach pedagogicznych poszukują sposobów przezwyciężenia swoich trudności zawodowych. Ale trudności tego typu stosunkowo szybko zostają przezwyciężone albo też z innych względów zmienia się punkt widzenia nauczyciela i już po kilku latach pracy coraz częściej dostrzegają luki w wiedzy tzw. przedmiotowej. Można więc sądzić, że braki w wykształceniu pedagogicznym podlegają stosunkowo szybkiemu wyrównaniu. Natomiast braki w wykształceniu tzw. kierunkowym dają o sobie znać w dłuższym okresie czasu, choć nie występują ostro w pierwszym okresie pracy w szkole. W miarę zdobywania przez nauczyciela doświadczenia zawodowego uwaga jego przestaje koncentrować się wokół techniczno-pedagogicznej strony pracy, coraz częściej zaś koncentruje się na stronie przedmiotowej.

V

Całość przytoczonego materiału wskazuje, iż dwie trzecie badanych nauczycieli ma świadomość istotnych braków w wykształceniu, które powodują występowanie trudności w pracy. Wszyscy jednak nauczyciele napotykają określone trudności zawodowe, z tym że część z nich nie wiąże się z posiadanym wykształceniem.

Powstaje pytanie, w jakim kierunku powinny pójść ewentualne polepszenia przygotowania zawodowego nauczycieli?

1. W kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej trzeba przede wszystkim wydatnie pogłębić program wiedzy ogólnej i tzw. kierunkowej, będący podstawą kwalifikacji nauczycieli. Choć młodzi nauczyciele nie dostrzegają braków w tym zakresie, to jednak już po kilku latach pracy ich zainteresowania przesuwają się w kierunku przedmiotu nauczania, coraz częściej stwierdzają luki w swojej wiedzy. Już po dwóch — trzech latach pracy nie wystarcza nauczycielowi wiedza zdobyta w szkole pedagogicznej, powstaje potrzeba dalszego kształcenia.

Zadanie takie nie wydaje się jednak możliwe do wykonania w zakładach o strukturze programowej studiów nauczycielskich. Konieczne jest z tego punktu widzenia wyższe wykształcenie nauczycieli szkoły podstawowej i wykształcenie bardziej jednokierunkowe, ale pogłębione.

2. W wyższych zakładach kształcenia nauczycieli potrzebna jest zwłaszcza reforma studiów pedagogicznych. Nie chodzi przy tym tylko o bardziej gruntowne przygotowanie metodyczne, czego domagają się głównie najmłodsi nauczyciele, ale o szerszą problematykę pedagogiczną, o podstawy nauk pedagogicznych tkwiące w innych dziedzinach wiedzy, o rozpa-

trywanie przez nauczyciela różnorodnych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych w świetle wiedzy o różnych warunkach życia społecznego. Potrzebne jest również lepsze przygotowanie w szkole wyższej do pracy z dorosłymi i pracy w różnych systemach pedagogicznych.

3. Nadto istnieje potrzeba wydatnego polepszenia opieki zawodowej nad młodymi nauczycielami, umiejętnego kierowania ich rozwojem w zawodzie zarówno pod względem pedagogicznym, jak i tzw. kierunkowym. Zadanie to domaga się rozszerzenia funkcji zakładów kształcenia nauczycieli na pracę z młodymi nauczycielami. Istnieje potrzeba ciągłego kontaktu uczelni z jej absolwentami.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ

Давняя наука об учителю акцентировала проблемы идеального учителя. В исследованиях учёные сосредоточивались на учительском призвании, педагогическом таланте, личности превосходного учителя. Существовала однако сильная диспропорция между требованиями в связи с мечностью превосходного учителя и существующими учителями.

Знания о затруднениях в работе учителя должны входить в состав принципов науки о учителю. Тяжёлые ситуации возникают по различным причинам, а их частота в этой профессии очень большая. Можно их классифицировать по сравнительных составных частях работы: энергической стороне работы учителя, информационной стороне и коллективной стороне.

В группе затруднений связанных с энергетической стороной чаще всего появляется первая перегрузка и психическое переутомление учителя. Нервное напряжение учителя большое и равномерно размещенное во времени. Трудности связанные с информационной стороной чаще всего заключаются в недостаточной информационной базе профессиональных постановлений предпринимаемых учителем. Дело не только в том, что учпителя недостаточно приготовлены, но и в самых знанях об учениках и общественной среде с её культурой.

Рытм работы учителя непозволяет ему вполне использовать свои педагогические знания.

Хотя в школе существуют так называемые непосредственные соотношения взаимодействия которые являются малосложными учителя встречаются с многими трудностями в этой области связанными с раздумой школьной организацией и твёрдыми правилами улвживания педагогических и других дел.

Представленные в статье результаты исследований (анкета) указывают, что учителя чаще всего встрочаются с трудностями по поводу неуместного отношения учеников к школе. По их мнению связано это с домашним воспитанием, с низким уровнем общественного престижа учителя. Дальше следуют очередно затруднения связанные с недостаточным оборудованием школы и ученика с недостаточным образованием учителей и снедостаточным количеством времени для приготовления к урокам.

Существуем большая разница в роде и частоте затруднений в работе учителя в зависимости от их профессиональной подготовки и учительского стажа.

Постулированные пути преодомнил существующих в настоящее время трудностей — это (1) повышение уровня образования учителей и (2) повышение общественного престижа этой профессиональной группы.

Tadeusz Malinowski

TYPICAL DIFFICULTIES TEACHERS' WORK

The ancient science on teachers accentuated problems of an ideal teacher. Investigations were concentrated upon the teacher's calling, his pedagogical talent and the perfect teacher's personality. There was, however, a big disproportion between the postulated silhouettes of perfect teachers and those of real ones.

Actually this disproportion grows and new propositions of teachers' models are necessary and first of all — thorough investigations on the real teacher.

The science on difficulties in teachers' work should belong to bases of the science on teachers. Difficult situations arise from different reasons and their frequency is big in this profession. It is possible to classify them with the use of comparable work elements: that of the energetic part of the teacher's work, those of the information and team parts.

In the group of dificulties connected with energetic part mostly the nervous overcharge and the psychical overwork arise. The nervous effort of teachers is big and it is located proportionaly in time. Difficulties connected with the informational part consist mostly in the insufficient informational basis of professional decisions undertaken by teachers. It isn't only the reason of the unsufficient teachers' training, but in concerns also the science on pupils and on the social milieu with its culture. The rhythm of the teacher's work makes him impossible the total utilization of the already known pedagogical science.

However, relations of he cooperation in schoou are so — called direct ones and the degree of their complexity is low, teachers have many difficulties in this field, which are connected with the overgrowth of the organizational form in schools as well as with rigid rules of resolving different pedagogical problems and others.

Results of researches presented in this article (questionnaire) prove that teachers have mostly difficulties in the field of an improper relation of pupils before school. They think it is connected with the home education and with the low level of the teacher's social renown. Then come difficulties connected with faults in school — equipment and in pupils' endowment as well as defaults in teachers' education and few time for a careful preparation to lessons. There are however big differences in kinds and freguency of difficulties in teachers' work depending on their vocational preparation and the work — stage.

Postulated means of struggling against difficulties now exsting: 1) the elevation of the teachers' education level and 2) the elevation of the social renown of this professional group.

BOLESŁAW SADAJ
SZCZECIN

STOSUNEK NAUCZYCIELI DO AWANSU ZAWODOWEGO

1. Ruchliwość zawodowa i pojęcie awansu zawodowego

Jednym z przejawów profesjonalizacji nauczycieli jest tendencja do wiązania aspiracji życiowych z zawodem. Dla ogromnej większości badanej kategorii nauczycieli wejście do zawodu nauczycielskiego było sukcesem życiowym. Dzieci chłopów i robotników wraz z zawodem nauczycielskim osiągnęły wyższą pozycję społeczną w stosunku do pozycji swych rodziców. Ten proces przesuwania się jednostek i warstw społecznych z jednej pozycji na drugą nosi miano ruchliwości społecznej [1]. Wejście do zawodu nauczycielskiego nie wyczerpuje wszystkich możliwości zaspokojenia ambicji i aspiracji jednostki.

Działalność zawodowa stwarza dla ludzi nowe warunki przesuwania się z pozycji na pozycję, nowe perspektywy osiągania sukcesów życiowych. W tym wypadku mamy do czynienia z innym typem ruchliwości społecznej, którą określamy mianem ruchliwości zawodowej.

„Lekarze, pielęgniarki, nauczyciele (...) wszystko to są ludzie, którzy występują jako wysoce wykwalifikowani specjaliści na etatach. Nawet jeśli ich miejsce w hierarchii organizacyjnej łączy się z kierowaniem ludźmi, ich zadania, ambicje, plany życiowe wiążą się wyraźnie z zawodem i przede wszystkim z nim" [2]. Rzecz oczywista, że do powyższych słów należy jeszcze dodać, że odnoszą się one tylko do tych osobników, którzy z zawodem związali się na całe życie.

Ruchliwość zawodowa może mieć charakter przesuwania się od szczebli niższych ku wyższym i wtedy mówimy o ruchliwości w górę. Może mieć ona również kierunek odwrotny. W naszym wypadku zajmiemy się ruchliwością typu pierwszego. Ruchliwość ta nosi znamiona awansu i kariery zawodowej. Co oznaczają te dwa terminy? W jakim sensie mogą one być przydatne do opisu ruchliwości społeczno-zawodowej o charakterze pionowym.

W socjologii amerykańskiej pojęcie awansu, które często utożsamiane jest z sukcesem życiowym, rozpatruje się jako szczególny przejaw ruchliwości społecznej, przejaw, który prowadzi do zasadniczej zmiany położenia jednostki w strukturze społecznej [3]. Podobne znaczenie ma we wspomnianej socjologii pojęcie kariery. Awans, kariera składają się na sukces życiowy, związane są z ideologią społeczeństwa kapitalistycznego [4]. Awans, kariera w tym ustroju mierzona jest rozmiarami zdobytej fortuny [5]. Rzecz oczywista, że tak pojmowane znaczenie awansu i kariery nie może w pełni odpowiadać sukcesowi życiowemu w ustroju socjalistycznym. Awans, kariera w naszych warunkach nie wiążą się wyłącznie z mate-

[1] Przypisy na końcu artykułu (red.)

rialną ideologią sukcesu, nie są „ideologią pobudzającą do czynu miliony ludzi" [6]. W ustroju socjalistycznym, jeżeli używamy terminu awans, kariera, nadajemy mu nieco inne znaczenie. Kiedy mówimy o awansie, karierze zawodowej, nie mamy na myśli przede wszystkim korzyści materialnych, fortuny, którą zdobywa zainteresowany.

Zwiększony zakres władzy, prestiżu tego, który osiąga wyższe szczeble drabiny zawodowej, w naszych warunkach nie jest uzależniony, mierzony wysokością uposażenia [7]. Następnie awans, kariera w ustroju socjalistycznym nie są związane z zerwaniem, z odcięciem się od klasy czy warstwy, z której pochodzi zainteresowany. Adam Sarapata na ten temat tak pisze: „Awans nie musi polegać i nie polega na porzuceniu swego zawodu i swej klasy, ale oznacza przejście na wyższe pozycje (również robotnicze), dostęp do liczby wyżej cenionych dóbr, dostęp do wiedzy, władzy, szacunku, wolności [8], zadowolenia, szczęścia [9]".

W naszej pracy nie używamy terminu „kariera", posługujemy się natomiast terminem „awans zawodowy". Awans zawodowy nauczycieli związany jest z systemem oświatowym, który jest w tym wypadku przestrzenią społeczną dla awansowanych [10]. Dla podkreślenia, że awans nauczyciela jest rozpatrywany w ścisłym powiązaniu z zawodem, często będziemy używali określenia „przestrzeń społeczno-zawodowa".

Obecnie zajmiemy się charakterystyką systemu oświatowego z punktu widzenia awansu zawodowego nauczycieli.

2. System oświatowy jako przestrzeń społeczna ruchliwości zawodowej nauczycieli

Jeśli przez określenie przestrzeń społeczna rozumiemy model struktury społecznej (w naszym wypadku model społeczeństwa socjalistycznego), w której jednostki i warstwy mają swobodę przesuwania się z pozycji na pozycję, to system oświatowy jest częścią tak pojętej przestrzeni społecznej. W systemie oświatowym wyróżniamy układ pozycji i stanowisk, które tu w poważnym skrócie przedstawimy [11].

Szkoły ujęte są w pewien system zhierarchizowany. Istotą tej hierarchii jest poziom i zakres wykształcenia udzielany dzieciom i młodzieży. Hierarchia ta ma następujące szczeble: przedszkola, szkoły podstawowe (dla dzieci i młodzieży, dla dorosłych i specjalne), zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły średnie (ogólnokształcące dla młodzieży i dorosłych, technika zawodowe, zakłady kształcenia nauczycieli na poziomie średnim), studia nauczycielskie oraz wyższe szkoły pedagogiczne [12]. Każdy nauczyciel, który wchodzi do zawodu, jednocześnie wchodzi w wyżej wymieniony hierarchiczny układ. W tym układzie znajduje swoją społeczną pozycję [13] wyższą lub niższą w stosunku do pozostałych. Całość układu hierarchicznego według poziomu nauczania będziemy nazywali drabiną społeczno-zawodowych pozycji w systemie oświaty. Tendencje

do przesuwania się z jednej pozycji społeczno-zawodowej na drugą są przejawem ruchliwości zawodowej, a osiąganie wyższych pozycji jest awansem zawodowym.

W całości systemu oświatowo-wychowawczego szczególną rolę odgrywają szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, które zatrudniają zależnie od potrzeb odpowiednią liczbę nauczycieli. Każdą szkołą lub placówką zawiaduje kierownik lub dyrektor. Łączy on społeczno-zawodową pozycję nauczyciela z rolą kierowniczą. Stanowisko kierownika lub dyrektora w systemie oświatowym jest szczególne. Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania nie zalicza tego stanowiska do władzy szkolnej. W ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli (art. 3 par. 2) mówi się o „nauczycielu sprawującym funkcję kierowniczą". W stosunku do pozycji nauczyciela stanowisko kierownika-dyrektora jest szczeblem wyższym, a dla kandydata na to stanowisko jest ono wyróżnieniem, nagrodą, awansem.

Pozycję kierownika-dyrektora w odróżnieniu od społecznej pozycji nauczyciela będziemy nazywali s t a n o w i s k i e m k i e r o w n i c z y m w systemie oświaty.

System oświaty i wychowania w swej terytorialnej organizacji obejmuje jeszcze zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi [14]. Zarządzanie to ma również układ hierarchiczny. W Ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli jest określone pojęcie „władzy szkolnej" [15]. Władzę szkolną tworzą: Ministerstwo Oświaty (jako organ Rządu), Kuratorium (jako organ WRN), Wydział Oświaty (jako organ PRN), tradycyjnie zwany inspektoratem. Trójstopniowy hierarchiczny układ władzy szkolnej interesuje nas z tego względu, że każdy stopień hierarchii zatrudnia na stanowiskach nauczycieli, którzy w ramach pracy zawodowej awansowali i przeszli do administracji szkolnej. Są to tzw. pracownicy pedagogiczni, często nazywani pracownikami nadzoru pedagogicznego.

Przejście nauczyciela do aparatu władzy szkolnej lub przesuwanie się ze szczebla niższego na wyższy w administracji szkolnej zaliczamy do awansu. Miejsce, które nauczyciel zajmuje w drabinie administracji szkolnej, będziemy nazywali stanowiskiem służbowym w administracji szkolnej. Hierarchiczny układ stanowisk służbowych wraz ze stanowiskami kierowniczymi będziemy określali mianem d r a b i n y a d m i n i s t r a c j i s z k o l n e j. W ramach systemu oświaty i wychowania należy wyróżnić jeszcze inny rodzaj pozycji. Są nimi pozycje zajmowane przez nauczycieli w tzw. ośrodkach metodycznych. Mamy tu na myśli funkcje kierowników sekcji i instruktorów. Nie są one związane ze sprawowaniem władzy, ale cieszą się dużym prestiżem. Do ośrodków metodycznych powoływani są nauczyciele wyróżniający się w pracy zawodowej i zazwyczaj wybitni specjaliści w zakresie poszczególnych dyscyplin wiedzy. Powołanie nauczyciela na to stanowisko jast awansem, gdyż stawia go w stosunku do pozycji nauczyciela na szczeblu wyższym. Pozycje te będziemy

nazywali pozycjami specjalistyczno-zawodowymi. Ośrodki metodyczne mają trójstopniowy hierarchiczny układ, analogicznie jak i układ władzy szkolnej. Wewnątrz tego układu nauczyciele mogą przesuwać się po hierarchicznych szczeblach. Całość układu pozycji specjalistyczno-zawodowych tworzy drabinę ośrodków metodycznych.

Z systemem oświatowo-wychowawczym sprzężona jest działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego. „Uprawnienia Związku Nauczycielstwa Polskiego" zawarte są w art. 47 Ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli. Władze szkolne są obowiązane działać w porozumieniu z ZNP w zakresie doskonalenia i oceny pracy zawodowej nauczyciela, w nadawaniu wyróżnień, w zmianie stosunku służbowego nauczyciela. Te uprawnienia ZNP nadają stanowiskom związkowym szczególną rangę. Terytorialna organizacja ZNP (ognisko, zarząd powiatowy, okręgowy i główny) posiada hierarchicznie ułożone stanowiska. Wybór do władz ZNP jest uważany za wyróżnienie, dla zainteresowanego nauczyciela jest awansem społecznym. Awans ten wzmacnia pozycję nauczyciela wśród grona nauczycielskiego, w którym pracuje. Stanowiska w ZNP będziemy nazywali stanowiskami społeczno-związkowymi. Hierarchiczny układ społeczno-związkowych pozycji nazwiemy drabiną związkową.

Oto charakterystyka ogólna systemu oświatowo-wychowawczego jako przestrzeni społecznej dla ruchliwości zawodowej nauczycieli. W przestrzeni tej wyróżniamy:

1) drabinę społeczno-zawodowych pozycji nauczycielskich,
2) drabinę stanowisk administracji szkolnej (stanowiska kierownicze i służbowe),
3) drabinę ośrodków metodycznych,
4) drabinę związkową.

3. Stosunek nauczycieli do awansu zawodowego

System oświatowo-wychowawczy daje nauczycielowi potencjalne możliwości przesuwania się po szczeblach poszczególnych drabin. Lipset i Bendix podkreślają, że „aspiracje zależą od dostrzeganych możliwości awansu" [16]. Ruch służbowy w każdym roku szkolnym potwierdza praktycznie, że nauczyciele nie tylko dostrzegają możliwości awansu, ale je również wykorzystują [17]. Zanim jeszcze przejdziemy do analizy zebranych materiałów, odnoszących się do awansu nauczycieli, zajmiemy się niektórymi poglądami o powszechności tendencji do awansu wśród ludzi pracy. Józef Chałasiński uważa, że „zagadnienie awansu społecznego dotyczy przejawiania się jednego z najważniejszych dążeń społecznych jednostki: dążenia do wyróżnienia społecznego, które po zaspokojeniu potrzeb biologicznych człowieka jest jednym z najsilniejszych motorów społecznej i ekonomicz-

nej działalności człowieka" [18]. Wprawdzie autor nie podkreśla powszechności tego dążenia, ale zestawienie tej tendencji tuż za „potrzebami biologicznymi" wskazuje na to, że autor jest bardzo bliski takiego stanowiska.

Innego zdania jest Z. Bauman, który mówi: „wbrew rozpowszechnionym poglądom tylko stosunkowo drobna część ludzi pragnie kariery, znaczniejsza większość chce po prostu społecznego pokwitowania wartości swej społecznej pozycji, pokwitowania doniosłości codziennie wykonywanej pracy" [19]. Różnice nazw między cytowanymi autorami nie powinny nas mylić. W obydwu wypadkach chodzi o sprawę istnienia i zaspokajania tendencji do awansu. Wspomniani autorzy, jak widzimy, różnią się w poglądach na powszechność w dążeniu do awansu.

Nasze badania z tego zakresu nie potwierdzają uogólnień o braku powszechnego zainteresowania awansem zawodowym. Raczej potwierdzają tezę o istnieniu powszechnego zainteresowania możliwością awansu zawodowego. Zanim jednak dojdziemy do uzasadnienia słuszności tej tezy, kilka uwag o samych badaniach.

Kwestionariusz, którym posługiwaliśmy się w badaniach, zawierał kilka pytań, które kolejno będziemy przytaczać i uzyskane na nie wyniki odpowiedzi analizować [20]. Pierwsze pytanie brzmiało: „Czy Kolega uważa za objaw naturalny u nauczyciela dążenie do awansu w szkolnictwie. Tak — Nie. Niepotrzebne skreślić". Odpowiedzi te, jak i wszystkie pozostałe, były anonimowe. Kwestionariusz wypełniano w atmosferze szczerości. Wyniki odpowiedzi przedstawia tabela 1. Są one poklasyfikowane następująco. W pierwszej rubryce umieszczono liczby tych respondentów, którzy nie odpowiedzieli w ogóle na to pytanie. Brak odpowiedzi należy uważać za dezaprobatę lub obojętność dla tendencji do awansu. Potwierdziły to indywidualne rozmowy z badanymi. W drugiej rubryce zgrupowano te odpowiedzi, które aprobują tendencje do awansu, w trzeciej znalazły się te, które wyrażają zdecydowaną dezaprobatę dla tych tendencji. Często można spotkać wśród nauczycieli i taką postawę. Odrzucają oni wszelkie propozycje awansu, żadne argumenty nie mogą zmienić tej postawy.

Zestawienie odpowiedzi nauczycielki na pytanie: Czy Kolega(żanka) uważa za objaw naturalny dążenie nauczyciela do awansu.

Ogólny wynik odpowiedzi na to pytanie jest bardzo charakterystyczny. Procent tych, którzy pominęli pytanie milczeniem, należy uznać za stosunkowo wysoki. 16,1% badanych nie interesuje się tym zagadnieniem i nie odpowiedziało na pytanie kwestionariusza. Odpowiedziało przecząco, to znaczy nie aprobowało dążeń do awansu, nie uważało tego dążenia za objaw naturalny tylko 8,2% badanych. Łącznie z poprzednią kategorią odpowiedzi 24,3% badanych wykazało albo brak zainteresowania awansem, albo wyraziło swą dezaprobatę dla samego dążenia do awansu. Jak ocenić samo to zjawisko i jego rozmiary? Czy jest ono specyfiką zawodu, czy przejawem bardziej ogólnym i występującym w innych zawodach? Najprawdopodobniej wśród tej kategorii badanych znaleźli się właśnie ci,

Płeć, wiek i pochodzenie społeczne nauczycieli.	Charakter odpowiedzi badanych nauczycieli						Razem	
	nauczyciele, którzy w ogóle nie odpowiedzieli na to pytanie		nauczyciele, którzy odpowiedzieli na to pytanie twierdząco		nauczyciele, którzy odpowiedzieli na to pytanie przecząco			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Mężczyźni	37	13,9	214	79,0	19	7,1	270	100
kobiety	100	17,3	429	74,0	50	8,7	579	100
18—24	22	11,4	163	84,0	9	4,6	194	100
25—29	50	15,9	236	78,2	28	8,9	314	100
30—39	39	18,1	155	72,1	21	9,8	215	100
40 i więcej	26	20,6	89	70,6	11	8,7	126	100
inteligencja	16	15,6	80	77,7	7	6,7	103	100
pracownicy umysłowi	17	15,5	86	78,2	7	6,3	110	100
robotnicy kwalifikowani	30	16,0	139	74,3	18	9,7	187	100
robotnicy niekwalifikowani	17	17,3	71	72,4	10	10,3	98	100
razem robotnicze	47	16,5	210	73,6	28	9,9	285	100
chłopi	45	14,5	241	77,7	24	7,8	310	100
inni	12	29,3	26	63,4	3	7,3	41	100
ogółem	137	16,1	643	75,7	69	8,2	849	100

którzy, zdaniem Z. Baumana, nie pragną kariery i zadowalają się uznaniem dla spełnianej społecznie ważnej pracy. Należy tu dodać, że stanowią oni nie większość, ale wyraźną mniejszość wśród nauczycieli. 75,7% badanych nauczycieli uznało dążenie do awansu zawodowego za objaw naturalny.

Bardziej obrazowo można przedstawić omawiany wynik badań następująco:

Na 100 nauczycieli 76 aprobuje tendencje do awansu, 16 nie określa bliżej swego stosunku do tego zagadnienia, 8 jest zdecydowanie negatywnie nastawionych do niego. Na tej podstawie można stwierdzić, że wśród nauczycieli zainteresowanie możliwością awansu jest duże. Niewątpliwie zjawisko to z punktu widzenia oświaty, a więc z punktu widzenia interesu społecznego, należy ocenić

pozytywnie. Ambicje i aspiracje zawodowe nauczycieli pozwalają na lepszy dobór ludzi na stanowiska. W wielu wypadkach są one czynnikiem wyzwalającym energię ludzką w celu podwyższenia wyników pracy zawodowej. Słowem, tendencje osobiste nauczycieli są zbieżne z interesem społecznym. Z. Bauman słusznie akcentuje, że ...„w interesie społeczeństwa socjalistycznego leży, by jego członkowie pragnęli dla siebie i dla swych dzieci społecznego awansu" [21].

Z kolei należy zapoznać się bardziej szczegółowo z uzyskanymi wynikami badań. Mężczyźni w wyższym procencie (79,0%) aprobują tendencje do awansu aniżeli kobiety (74,0%). Również wśród mężczyzn mniejszy procent odpowiedzi (7,1%) aniżeli wśród kobiet (8,7%) wyraził swą dezaprobatę dla dążności do awansu. Podobnie rzecz się ma z rozkładem procentowym wśród tych, którzy pominęli to pytanie milczeniem (13,9% i 17,3%). Ten procentowy rozkład pozwala skonstatować, że tendencje do awansu wśród mężczyzn są liczniejsze aniżeli wśród kobiet.

Procent kobiet zainteresowanych awansem jest rażąco niewspółmierny do ich udziału w obsadzie stanowisk kierowniczych i stanowisk służbowych (22). Prowadzi to do stwierdzenia, że przyczyn tego stanu rzeczy nie należy szukać w samej postawie kobiet-nauczycielek. Również interesująco przedstawia się rozkład wyników odpowiedzi w kategorii wieku badanych.

Procent tych, którzy pominęli pytanie milczeniem, wzrasta z wiekiem. W klasie wieku 18—24 lat wynosi 11,4%, 25—29 lat 15,9%, 30—39 lat 18,1%, a w wieku 40 i więcej lat 20,6%.

Ta sama tendencja procentowego wzrostu z wiekiem odnosi się do kategorii odpowiedzi negatywnych. W tej samej kolejności procent negatywnych odpowiedzi wynosi 4,6%, 8,9%, 9,8%, i 8,7%. Natomiast procentowy rozkład w kategorii pozytywnych odpowiedzi ma tendencję odwrotną do poprzednich. W klasie wieku 18—24 84,0% badanych aprobuje dążenie do awansu, w następnej klasie 25—29 lat już tylko 75,2%, a w wieku 30—49 72,1%, w ostatniej klasie, tj. 40 i więcej lat — 70,6%.

Ten rozkład odpowiedzi sugeruje następujący wniosek: im młodszy wiek nauczycieli, tym wyższy procent popierających dążenie do awansu zawodowego, tym mniejszy procent pomijających milczeniem pytanie, tym mniejszy procent wyrażających dezaprobatę dla tendencji do awansu. Atrakcyjność awansu obniża się z wiekiem. A. Sarapata na podstawie swoich badań stwierdza, że „wraz z wiekiem chęć awansu maleje i jest najmniej powszechna wśród pracowników w najstarszej kategorii wieku" [23]. Bezpośrednia obserwacja zachowań nauczycieli, osobiste doświadczenie zdobyte na podstawie rozmów z kandydatami do awansu całkowicie potwierdza wynik badań. Często można słyszeć argumenty: „stanowiska kierownicze są dobre dla młodych — ja już nie nadaję się do awansu". Czasami w odmowie przebija nuta żalu czy

goryczy. „Ja już byłam kierownikiem, znam dobrze co to znaczy, pragnę spokoju. Młodzi mają więcej siły. Dziękuję za uznanie" [24].

Procentowy rozkład odpowiedzi w powiązaniu ze społeczno-zawodowym pochodzeniem przedstawia się następująco: Wśród nauczycieli pochodzenia inteligenckiego (15,6%), pracowników umysłowych (15,5%) i pochodzenia chłopskiego (14,5%) dostrzegamy mniejszy procent odpowiedzi pomijających milczeniem pytanie aniżeli wśród nauczycieli pochodzenia robotniczego (16,0% i 17,3%). Te same tendencje dostrzegamy w kategorii negatywnej odpowiedzi. Wyrażają się one w tej samej kolejności jak wyżej procentami: 6,9%, 6,3%, 7,8% oraz 9,7% i 10,3%. W kategorii pozytywnych odpowiedzi nauczyciele pochodzenia inteligenckiego, chłopskiego, dzieci pracowników umysłowych w wyższym procencie (77,7%, 78,2%, 77,7%) aniżeli nauczyciele pochodzenia robotniczego (74,3%) aprobują tendencje do awansu.

Ogólnie należy stwierdzić, że wśród nauczycieli zainteresowanie awansem jest duże, nieco mniejsze wśród nauczycielek i nauczycieli pochodzenia robotniczego z tendencją do zmniejszania się w miarę osiągania starszego wieku przez zainteresowanych.

Z dotychczasowych badań wynika, że tendencja do awansu jest powszechna wśród nauczycieli. W toku analizy materiałów w tej sprawie ukazaliśmy zachodzące korelacje między płcią, wiekiem i społeczno-zawodowym pochodzeniem a tendencją do awansu zawodowego. Te wszystkie dane nie wyczerpują całości problemu. Nie wyjaśniają nam np. powszechności tych tendencji. To ostatnie zagadnienie łączy się z pytaniem: Jakie są źródła tendencji do awansu?

Cytowani już przez nas Lipset i Bendix utrzymują, że „samo istnienie stratyfikacji społecznej, przypisywanie wyższej lub niższej rangi różnym pozycjom społecznym stwarza motywacje skłaniające jednostkę ludzką do pięcia się w górę hierarchii społecznej, jeśli jej pozycja jest niska, lub utrzymania swej pozycji, jeśli jest wysoka" [25]. Jednakże autorzy zdają sobie sprawę, że powyższa teza jest niewystarczająca, by wyjaśnić „pięcie się w górę". Za Dawidem McClellandem rozpatrują oni wpływ czynników psychicznych na tendencje do awansu [26]. Chodzi tu o tzw. motyw osiągnięć (związany z potrzebą osiągnięć), „który jest istotnym komponentem osobowości" [27]. Z tego wynika, że źródeł tendencji do awansu nie da się sprowadzić jedynie do „istnienia stratyfikacji społecznej". Źródłem tych tendencji może być również osobowość ludzka i jej potrzeby. Z tego też względu J. Chałasiński tendencje do awansu stawia tuż za potrzebami biologicznymi, nazywając je „dążeniem do wyróżnienia społecznego" [28]. Psychologiczna interpretacja tendencji do awansu, wiążąca ją z osobowością ludzką i jej potrzebami, nadaje głębszy społecznie sens zaspokajaniu tej dążności ludzkiej.

4. Stosunek nauczycieli do stanowisk w systemie oświatowo-wychowawczym

Dotychczas stwierdziliśmy, że zainteresowanie nauczycieli awansem zawodowym jest powszechne. Natomiast jeszcze nic nie wiemy, jaką drabiną hierarchii w systemie oświatowo-wychowawczym i jakimi stanowiskami są zainteresowani nauczyciele. Aby dokładniej poznać tendencje nauczycieli w tym zakresie, zdecydowano się na postawienie badanym następującego pytania: „Gdyby Kolega miał możność wyboru dla siebie stanowiska [29] w oświacie, to które z podanych poniżej odpowiadałoby Koledze najbardziej. Można wybrać dowolną ilość stanowisk w podanych kolumnach. Wybrane podkreślić".

Przedstawione do wyboru stanowiska w liczbie 42 były zgrupowane w trzech kolumnach, które odpowiadają trzem drabinom hierarchii w systemie oświatowo-wychowawczym. W drabinie administracji szkolnej umieszczono 18 stanowisk. Do tej drabiny dołączono również stanowiska kierownicze (kierownika i dyrektora szkoły). W drabinie ośrodka metodycznego znalazło się 7 pozycji. Drabina związkowa była reprezentowana przez 17 stanowisk. W tym zestawieniu znalazły się stanowiska członków prezydium poszczególnych szczebli i członków plenum zarządów powiatowych i okręgu.

Wyniki odpowiedzi przedstawiają się następująco:

105 osób w ogóle nie dokonało żadnego wyboru z przedstawionych stanowisk, co stanowi 12,4% odpowiedzi. Ci nauczyciele nie wykazali zainteresowania przedstawionymi do wyboru stanowiskami. 215 badanych (25,4%) wybrało po jednym stanowisku w jednej z trzech wspomnianych drabin. 19 nauczycieli (2,2%) wybrało po dwa stanowiska, ale tylko w jednej z trzech drabin. 177 osób (20,8%) wybrało po dwa stanowiska, ale każde w innej drabinie. 329 nauczycieli (38,8%) wybrało po jednym stanowisku w każdej drabinie. Ogółem dokonano wyboru 1594 stanowisk, z czego przypada:

1) na drabinę administracji szkolnej	708 —	44,4%
2) na drabinę ośrodków metodycznych	404 —	25,4%
3) na drabinę związkową	482 —	30,2%
Razem	1594 —	100%

Z powyższych danych wynika, że nauczyciele są zainteresowani nie tylko samym awansem, ale i poszczególnymi stanowiskami w trzech drabinach przestrzeni społeczno-zawodowej. Tylko niewielki (12,4%) procent nauczycieli wykazał brak zainteresowania wyborem stanowisk. Jest to wyższy procent od odpowiedzi wyrażających negatywny stosunek do awansu (odpowiedź na pytanie poprzednie — 8,2%), a niższy od tych, którzy nie zajęli żadnego stanowiska w tej sprawie (16,1%). Spośród przedstawionych stanowisk najbardziej interesują nauczycieli stanowiska w drabinie admi-

nistracji szkolnej. Były one najczęściej przedmiotem wyboru. Na drugim miejscu znalazły się stanowiska drabiny związkowej. Co czwarty badany wybierał stanowisko w drabinie ośrodków metodycznych.

Jeśli wybór stanowisk będziemy uważali za równoznaczny z kierunkiem aspiracji badanych, to należy skonstatować, że aspiracje te są bardzo różnorodne i są związane na ogół ze wszystkimi stanowiskami w systemie oświatowo-wychowawczym. Uprzednio akcentowaliśmy związek tendencji do awansu z osobowością i jej potrzebami. Wobec tego prawidłowe zaspokajanie tej potrzeby w toku pracy zawodowej ma duże znaczenie społeczne, tym bardziej że, jak słusznie zaznacza A. Sarapata, „awans pracownika jest uważany za formę oceny wkładu jego pracy i postawy oraz za wyraz zaufania, jakim się go darzy" [30].

Awans zawodowy wywiera duży wpływ na motywację ludzi pracy w toku ich działalności zawodowej i w tym znaczeniu w wielu wypadkach decyduje o drodze rozwoju zawodowego pracownika [31], jest jedną z form wiązania ludzi z zawodem. Niewątpliwie zawodowy awans nauczycieli, szczególnie nauczycieli pochodzenia chłopskiego i robotniczego, jest pogłębieniem i poszerzeniem ich awansu społecznego i w tym znaczeniu nabiera głębszego sensu społecznego [32].

5. Stosunek nauczycieli do społeczno-zawodowych pozycji w systemie oświatowo-wychowawczym

Wejście do zawodu równoznaczne jest z zajęciem odpowiedniej pozycji społeczno-zawodowej w systemie oświaty. Zainteresowany osobnik staje się nauczycielem szkoły podstawowej, średniej ogólnokształcącej, technikum itp. Tym samym zajmuje odpowiedni szczebel w drabinie społeczno-zawodowych pozycji, który jest lub może być punktem wyjścia w awansie zawodowym. Rokrocznie wielu nauczycieli zmienia zajmowany szczebel na inny. Najczęściej dzieje się to z inicjatywy samego nauczyciela, po zdobyciu wyższych kwalifikacji zawodowych. Przejście nauczyciela z pozycji społeczno-zawodowej niższej na wyższą będziemy nazywali awansem zawodowym. Tylko w roku 1962 z jednego typu szkoły do drugiego przeszło 118 nauczycieli z pozycji niższej na wyższą [33], co stanowi około 2% zatrudnienia. Już te dane wskazują, że ta forma awansu zawodowego ma dla nauczycieli duże znaczenie życiowe.

W drugim kwestionariuszu przedłożonym badanym znalazło się następujące pytanie: „Gdyby Kolega miał dokonać wyboru jednego z niżej podanych stanowisk nauczycielskich, to na jakie z niżej wymienionych zdecydowałby się" [34]. Na 901 uzyskanych odpowiedzi 315 osób zaakcentowało tendencje do zmiany aktualnie posiadanej pozycji w systemie oświatowym. Uporządkowany obraz tych tendencji przedstawia nam tabela 2.

Zestawienie odpowiedzi nauczycieli (315=100%) akcentujących tendencje do zmiany swej aktualnej pozycji społeczno-zawodowej.

W tabeli tej podano aktualną społeczno-zawodową pozycję nauczyciela z tym, że pozycje nauczyciela liceum pedagogicznego, ogólnokształcącego i technikum zawodowego złączono razem. W zasadzie reprezentują one ten sam szczebel według poziomu nauczania. Szczebel ten określono mianem „szkoły średniej". Z lewej strony tabeli umieszczono w hierarchicznym porządku społeczno-zawodowe pozycje, które są celem aspiracji badanych nauczycieli.

17,5% (315 = 100%) respondentów zaadresowało swe aspiracje do wyższych uczelni. Stanowisko wykładowcy, docenta i profesora dla wielu nauczycieli jest celem zabiegów życiowych. Aspiracje te nie są mrzonkami. Wśród pracowników naukowych wyższych uczelni szczecińskich i nie tylko szczecińskich znajduje się wielu byłych nauczycieli, którzy często od społeczno-zawodowej pozycji nauczyciela szkoły podstawowej doszli do pozycji pracownika wyższej uczelni. Z jakiej pozycji (jako punktu wyjścia) bierze początek ten rodzaj aspiracji nauczycielskich? Ze społeczno-zawodowej pozycji wychowawczyni przedszkola tylko 3 osoby zaakcentowało ten rodzaj aspiracji. Stanowi to 10,7% wszystkich tendencji wśród wychowawczyń przedszkoli do zmiany aktualnej pozycji. Z pozycji szkoły podstawowej 35 nauczycieli wiąże swe aspiracje z pozycją pracownika naukowego. Jest to 18,2% zamanifestowanych tendencji zmian dotychczasowej pozycji w tej kategorii nauczycieli.

Aspiracje nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych, wychowawców domów dziecka, bibliotekarzy i zatrudnionych w świetlicach związane są w minimalnych rozmiarach ze stanowiskami w wyższej uczelni (2 i 4 osób). Ze społeczno-zawodowej pozycji nauczycieli szkół średnich 8 osób wiąże swe aspiracje z omawianymi pozycjami w szkołach wyższych. Stanowią one 25,0% wszystkich odpowiedzi zdradzających chęć zmiany aktualnej pozycji.

Nauczyciele studium nauczycielskiego, którzy w zasadzie mają najlepsze warunki pracy w szkołach podległych Min. Oświaty, wykazali zainteresowanie pozycją pracownika naukowego wyższej uczelni w liczbie 3 osób. Jest to 60,0% wszystkich tendencji do zmiany w tym pionie szkolnym.

Ogólnie można stwierdzić, że istnieje zależność między aktualną pozycją respondentów a zainteresowaniem społeczną pozycją pracownika nauki. Zależność tę można wyrazić następująco: Im wyższą pozycję zajmują respondenci w drabinie społeczno-zawodowej, tym w wyższym procencie przejawiają zainteresowanie pozycją pracownika wyższej uczelni.

Pozycja nauczyciela studium nauczycielskiego jako cel aspiracji badanych wykazuje następujące tendencje: tylko 7,0% tego rodzaju wypowiedzi wiązało się z tą pozycją. Najliczniej interesują się nią nauczyciele szkół podstawowych (8 osób, ale tylko 4,0% całości tendencji do zmian) i nauczyciele szkół średnich (7 osób i 21,9%).

Aspiracje badanej kategorii najliczniej skierowane są na pozycje nauczyciela szkół średnich. Na 315 osób 179 zaakcentowało swoje zainteresowanie

Tabela 2

Nazwa szkoły, do której badani wyrazili chęć przejścia	Pion szkolny, w którym aktualnie nauczyciel pracuje												ogółem	
	przedszkola		szkoła podstawowa		zasadnicza szkoła zawodowa		opieka nad dzieckiem, biblioteki		szkoły średnie		studium nauczycielskie			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
przedszkola	—	—	3	1,6	—	—	2	4,7	—	—	—	—	5	1,6
szkoła podstawowa	10	35,7	—	—	—	—	12	27,9	2	6,3	—	—	24	7,6
zasadnicza szkoła zawodowa	1	3,6	23	12,0	—	—	5	11,6	1	3,1	—	—	30	9,5
szkoły średnie	11	39,3	123	64,0	13	86,7	16	37,2	14	43,7	2	40,4	179	56,8
studia nauczycielskie	3	10,7	8	4,2	—	—	4	9,3	7	21,9	—	—	22	7,0
wyższe uczelnie	3	10,7	35	18,2	2	13,3	4	9,3	8	25,0	3	60,0	55	17,5
razem	28	100	192	100	15	100	43	100	32	100	5	100	315	100

tymi pozycjami. Stanowi to 56,8% całości wypowiedzi. Z jakiego szczebla i społeczno-zawodowej pozycji pochodzą te aspiracje? Wychowawczynie przedszkoli reprezentowane są w tej tendencji przez 11 osób, co stanowi 39,3% wszystkich ich aspiracji z zakresu zmian dotychczasowych pozycji. W interesujących nas tendencjach najliczniejszą grupę tworzą nauczyciele szkół podstawowych. 123 osoby i 64,0% wszystkich aspiracji z tego szczebla drabiny jest związanych z pozycją nauczyciela szkoły średniej. Aspiracje te znajdują uzasadnienie w fakcie, że 168 nauczycieli wszystkich szkół zawodowych w województwie do 1962 roku przesunęło się na tę pozycję ze szczebla szkoły podstawowej.

Z pozycji zasadniczej szkoły zawodowej 13 osób wykazało zainteresowanie pracą w szkole średniej, szczególnie w technikum zawodowym. To stanowi 86,7% wszystkich aspiracji tych nauczycieli. Nauczyciele zatrudnieni w domach dziecka, w bibliotekach i w świetlicach w liczbie 16 (37,2% wszystkich ich aspiracji) wykazali zainteresowanie społeczno-zawodową pozycją nauczyciela szkoły średniej. 14 nauczycieli (43,7% ich aspiracji) szkół średnich zaakcentowało zainteresowanie pozycją tego samego szczebla, ale w innym typie szkoły, np. nauczyciele liceum ogólnokształcącego, liceum pedagogicznego lub technikum. Tym zagadnieniem nie będziemy się na tym miejscu interesowali.

Ogólnie można stwierdzić, że społeczno-zawodowa pozycja nauczyciela szkoły średniej rozbudza najbardziej aspiracje nauczycieli szkoły podstawowej. Społeczno-zawodowa pozycja nauczyciela zasadniczej szkoły zawodowej interesuje 9,5% omawianej kategorii nauczycieli, a wśród nich najliczniej reprezentowani są nauczyciele szkół podstawowych (32 osoby i 12,0%). Społeczno-zawodową pozycją nauczyciela szkoły podstawowej interesują się wychowawczynie przedszkoli (10 osób i 35,7%), wychowawcy domów dziecka, pracownicy bibliotek i świetlic. Oto w skrócie charakterystyka rozmiarów i kierunku aspiracji nauczycieli w odniesieniu do drabiny społeczno-zawodowych pozycji.

Z kolei rozpatrzymy związek aspiracji nauczycielskich z cechami demograficznymi i społecznymi respondentów. Dla ilustracji zagadnienia posłużymy się procentowymi wskaźnikami. W pierwszej kolejności podajemy procent odpowiedzi (315=100%) związany z wyszczególnioną cechą, w drugiej kolejności odpowiednik procentowy w całości próby (901= =100%), w końcu różnicę procentową. Wśród badanych mężczyzn i kobiet nie ma zasadniczych różnic w procentowych rozmiarach aspiracji do zmiany aktualnej pozycji. Ilustruje to poniższe zestawienie:

	% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) mężczyźni	33,3	32,2	+1,1.
2) kobiety	66,7	67,8	—1,1.
razem	100	100	—

Wskaźniki te są bardzo zbliżone do ogólnego procentowego udziału mężczyzn (31,6%) i kobiet (68,4%) w zatrudnieniu. Większe różnice w wielkościach porównywanych wskaźników dostrzegamy w poszczególnych klasach wieku. Są one następujące:

	% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) w klasie wieku 18—24	30,7	24,1	+6,6
2) „ „ 25—29	30,6	34,6	—4,0
3) „ „ 30—39	23,8	26,0	—2,2
4) „ „ 40—49	9,5	8,7	+0,8
5) ponad 50 lat	5,4	6,6	—1,2
razem	100	100	—

Zestawienie to wykazuje, że najmłodsi nauczyciele (18—24) w największych procentowych rozmiarach przejawiają tendencję do zmian swej aktualnej pozycji. Wykazują je w wyższym procencie, aniżeli wynosi ich udział w całości próby. W następnych dwóch klasach wieku obserwujemy spadek zainteresowanych zmianami w porównaniu do procentowych wskaźników w próbie ogólnej. By wyraźniej podkreślić związek interesujących nas tendencji z pochodzeniem społecznym, uprościliśmy nieco klasyfikację badanych. Mianowicie: nie rozbijamy zawodów robotniczych na kategorie wg kwalifikacji, łącząc je wspólną nazwą „robotnicy". A oto zestawienie.

	% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) pochodzenie inteligenckie	16,2	11,5	+4,7
2) dzieci pracowników umysłowych	15,3	13,4	+1,9
3) robotnicze	33,9	34,1	—0,2
4) dzieci prywatnej inicjatywy	2,2	1,9	+0,3
5) chłopskie	32,4	39,1	—6,7
razem	100	100	—

Nauczyciele inteligenckiego pochodzenia, prywatnej inicjatywy i rodzin pracowników umysłowych wykazują w większych rozmiarach tendencje do zmiany aktualnej pozycji, aniżeli wynosi ich udział w próbie ogólnej. Porównywane wskaźniki u badanych robotniczego pochodzenia nie wykazują zasadniczych różnic (—0,2). Nauczyciele pochodzenia chłopskiego (6,7%) w znacznie mniejszych rozmiarach są zainteresowani zmianą swej aktualnej pozycji.

Na zakończenie przedstawimy aspiracje nauczycieli w powiązaniu ze środowiskiem, w którym pracują. Ilustruje to poniższe zestawienie.

	% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) zatrudnieni na wsi	19,4	31,2	—11,8
2) „ w małych miasteczkach	12,7	11,1	+ 1,6
3) zatrudnieni w miastach powiatowych	19,4	18,8	+ 0,6
4) zatrudnieni w Szczecinie	48,5	38,9	+ 9,6
razem	100	100	—

Porównanie procentowych wskaźników wykazuje bardzo znamienne cechy. Szczególnie odnosi się to do nauczycieli wiejskich i z miasta Szczecina. Udział nauczycieli wiejskich w tendencji do poprawienia swej społecznej pozycji jest znacznie mniejszy (—11,8%) niż ich udział w próbie. Te same wskaźniki u nauczycieli pracujących w Szczecinie mówią o ich wzmożonych aspiracjach do awansu w drabinie społecznych pozycji. Procent manifestujących interesujące nas aspiracje znacznie przekracza ich procentowy udział w całej próbie (+9,6%). Nauczyciele z pozostałych środowisk nie wykazują zasadniczych różnic przy porównaniu zastosowanych wskaźników.

Wnioski szczegółowe ukazane w toku analizy wyników badań upoważniają do następujących uogólnień. Drabina społeczno-zawodowych pozycji jest dla dużej części nauczycieli przedmiotem zainteresowania z punktu widzenia awansu zawodowego. Zainteresowanie awansem w drabinie społeczno-zawodowych pozycji uwarunkowane jest wiekiem, płcią, pochodzeniem społeczno-zawodowym i rodzajem środowiska, w którym nauczyciel pracuje. Kierunek aspiracji nauczycieli w dużej mierze uzależniony jest od aktualnie zajmowanej pozycji w tej drabinie.

*

Na podstawie analizy zebranych materiałów można stwierdzić, że badana kategoria zawodowa nauczycieli w swej znakomitej większości przejawia zainteresowanie awansem zawodowym w systemie oświatowo-wychowawczym. Zainteresowanie to jest ukierunkowane na całą przestrzeń społeczno-zawodową. Tendencje do awansu zawodowego są przejawem również więzi nauczycieli z zawodem, są akceptacją wybranej drogi społecznej działalności.

Tendencje do awansu wiążą się z potrzebą uznania społecznego. Ale równolegle z tendencją do awansu powstaje problem kwalifikacji zainteresowanego. Najczęściej tendencja do awansu, do wyróżnienia się, do zdobycia uznania mobilizuje siły ludzkie do intensywniejszej pracy nad sobą, do dokształcania się zawodowego, do podnoszenia sprawności zawodowej. Stąd indywidualistyczne (egoistyczne) tendencje i potrzeby jednostki spo-

tykają się ze społecznym interesem szkoły i oświaty. Urzeczywistnienie tych tendencji i potrzeb powinno być zharmonizowane z interesem społecznym.

W tym też tkwi głębszy sens zajmowania się problematyką zawodowego awansu nauczycieli.

PRZYPISY

[1] Zagadnienie ruchliwości społecznej międzygeneracyjnej w odniesieniu do nauczycieli województwa szczecińskiego zostało szerzej omówione w pracy autora pt. Społeczno-zawodowe problemy nauczycieli w Polsce Ludowej. Instytut Zachodnio-Pomorski, Szczecin 1967.

[2] M. Hirszowic: Konferencje socjologiczne. KiW, 1964, s. 275.

[3] S. M. Lipset, R. Bendix: Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym. PWN, Warszawa 1964. Np. autorzy piszą: „przejście od pracy fizycznej do umysłowej jest awansem dla mężczyzny"; s. 37. Patrz w tej sprawie również: C. W. Mills: Białe kołnierzyki. KiW, Warszawa 1965, s. 445.

[4] C. W. Mills, op. cit. s. 423—425.

[5] j.w.

[6] Z. Bauman: Kariera. Iskry, Warszawa 1960, s. 15.

[7] Niektórzy autorzy i w naszej literaturze naukowej podkreślają stronę materialną w karierze. Np. A. Wallis: Niektóre zagadnienia socjologiczne w środowiskach plastyków. *Studia Socjologiczne* 1963, nr 3.

[8] Również Lipset i Bendix podkreślają związek ruchliwości społecznej i awansu z możliwością szerszego dostępu do wolności. op. cit. s. 338.

[9] A. Sarapata: Niektóre zagadnienia ruchliwości społecznej w badaniach nad klasą robotniczą w Polsce. *Studia Socjologiczne* 1964, nr 1, s. 66.

[10] J.w. W tym artykule między innymi autor przedstawia „główne twierdzenia" odnoszące się do przestrzeni społecznej; s. 59—61. Z. Bauman w cytowanej książce zwraca uwagę na metaforyczne znaczenie terminu „przestrzeni społecznej"; s. 10—11.

[11] Bardziej szczegółowe uwagi o systemie oświatowym jako przestrzeni społecznej Czytelnik znajdzie we wspomnianej już pracy autora.

[12] W naszym wypadku interesują nas wyłącznie szkoły podległe byłemu Min. Oświaty.

[13] Przez pojęcie pozycja społeczna rozumiemy miejsce jednostki w układzie społecznym.

[14] Termin „zarządzanie" użyty jest w Ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. PZWS, Warszawa, s. 9.

[15] j.w. w art. 1. par. 3.

[16] Lipset i Bendix, op. cit., s. 265.

[17] Rokrocznie w woj. szczecińskim zmienia swoje pozycje społeczno-zawodowe i stanowiska około 160 osób.

[18] J. Chałasiński: Drogi awansu społecznego robotnika. Poznań 1931, s. 8.

[19] Z. Bauman: Kariera, op. cit., s. 101.

[20] W badaniu zastosowano próbę udziałową. Punktem wyjścia do ustalenia próby był procentowy rozkład cech w całej kategorii zawodowej nauczycieli województwa szczecińskiego (populacji) w 1962 roku. Wysokość próby ustalono na 919 osób (stanowi to 13% stanu zatrudnienia w województwie w 1962), zrealizowano ją w wysokości 849 kwestionariuszy. Otrzymane wyniki w próbie sprowadzono metodą chi-kwa-

drat. Przy poziomie istotności =0,05, przy każdorazowym uwzględnieniu liczby stopni swobody stwierdzono, że we wszystkich wypadkach liczebności zrealizowane w próbie nie odbiegają od liczebności w populacji. Nigdzie nie stwierdzono przekroczenia wartości krytycznej chi-kwadrat, a więc nie ma podstaw do odrzucenia sprawdzonej hipotezy.

[21] Z. Bauman: Kariera, op. cit., s. 103.

[22] Np. stanowiska kierownicze w woj. szczecińskim w 1962 r. są obsadzone w 60,3% przez mężczyzn, a w 39,7% przez kobiety.

[23] A. Sarapata: Problem awansu zawodowego, w zbiorze: Socjologiczne problemy przedsiębiorstwa przemysłowego. PWE, Warszawa 1965, s. 351.

[24] Zdania zanotowane z osobistych rozmów z kandydatami do awansu.

[25] Lipset i Bendix, op. cit., s. 243.

[26] J.w., s. 292.

[27] J.w., s. 292—293.

[28] Op. cit., s. 8.

[29] Celem uniknięcia nieporozumień w kwestionariuszu wszystkie pozycje i stanowiska nazwano „stanowiskami".

[30] A. Sarapata: Problem awansu zawodowego, op. cit., s. 341.

[31] Zwraca na to uwagę: A. Matejko: Socjologia zakładu pracy, Wiedza Powszechna, Warszawa 1961, s. 218.

[32] Patrz: A. Sarapata, op. cit., s. 340—341.

[33] Źródło: Kuratorium OS. Sprawozdanie KOS z ruchu służbowego od 1 X 1961 r. do 30 IX 1962.

[34] Próbę ustalono na 915 osób, a zrealizowano ją w wysokości 901 kwestionariuszy. Otrzymane wyniki podobnie jak i uprzednio sprawdzono metodą chi-kwadrat.

БОЛЕСЛАВ САДАЙ

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПРОДВИЖЕНИЮ

Статья рассматривает фрагмент испытаний автора по вопросу профессионального продвижения учителей исследования проведены на территории щецинского уезда. Во вступительной части автор обсуждает основные понятия связанные с темой к которым зачисяет следующие понятия: общественной подвижности и профессиональной подвижности, профессионального продвижения и профессиональной карьеры, общественно-профессионального пространства система просвещения составляет часть общественного пространства в котором существует определённая система позиций и должностей. Автор выделяет три характерные боласти должностей: школьной администрации, методических центров и профсоюзных должностей.

Испытания автора не подтвердили выводов З. Баумана омнимым отсутствии интереса к профессиональному продвижению. Наоборот Они показали, что среди учителей интерес к возможности профессионального продвижения довольно большой особенно среди учителей возростом. Привикательность профессионального продвежения уменьшается с возрастом. Показали это испытания сделанные раньше А. Сарапатой. Какими должностями особенно интересуются учителя?

Более всего интересуются они должностями в лестнице школьной и профсоюзной администрации, менее в лестнице методических центров. Самыми популярными учительскими должностями в системе просвещения являются должности профессоров, доцентов и преподавателей в высших учебных заведениях, а сейчас же после них учительские должности в средних школах.

Тенденция к замене своих актуальных должностей другими выступает с большей силой среди молодых учителей, чем учителей старше возрастом, а так же сильнее среди деревенских учителей, чем работающих в городе. Автор в заключении констатирует, что тенденция к профессиональному продвижению, к завоеванию признания, мобилизует силы человека к более упорному труду над собой, к повышению профессиональных квалификаций и к повышению профессиональной исправности. В этом заключается смысл работы над этой темой.

BOLESŁAW SADAJ

TEACHERS' ATTITUDE TO THE PROFESSIONAL ADVANCEMENT

This article presents a fragment of the author's researches on the teachers' professional advancement. Researches were accomplished in Szczecin district.

The author considers in the introductory part essential notions connected with this subject as for example that of the social mobility, advancement and vocational carcer, social — professional space. The educational system constitutes a part of the social space in which exists a definite scheme of positions and posts. The author distinguishes there characteristic post ladders: that of the school administration, that of methodical centres and the ladder of Trade Union's posts.

The author's investigations dit not confirm Z. Bauman's conclusions on the pretended lack of interest for the professional advancement. On the contrary. They proved that teachers' interest for the possibility of advancement is big and especially among young teachers. The advancement attractivity decreases according to teachers' age. A. Sarapata's previous investigations demonstrated it too. What posts teachers are especially interested for? Mostly posts in the school and Frade Union's administration, less posts in the methodical centres. The most popular teachers' posts in the educational system are those of professors and junior lecturers as well as of lecturers in higher schools. At the second place — teachers' posts in secondary schools. Tendencies aiming to changes of their actual posts for other ones are more visible among young teachers than among older ones, as well as more in village teachers' milieus than in town teachers'. The author concludes that the tendency to the advancement and to the recognition mobilizes the human strength to a more intensive work, to the professional training and the raising of the professional skill. That's why there is a deeper sense of dealing with these problems.

F. F. KOROLEW

REWOLUCJA SOCJALISTYCZNA A PEDAGOGIKA

(Przemiany w szkole i w pedagogice radzieckiej w okresie 1917—1967)

Naród radziecki i ludzie pracy wszystkich krajów przygotowują się do uroczystego obchodu rocznicy powstania pierwszego w świecie państwa socjalistycznego, 50-lecia Wielkiej Rewolucji Październikowej. Z dumą spoglądamy na drogę przebytą przez nasz kraj w ciągu minionego półwiecza. Jest to droga historycznych zwycięstw i wspaniałych przeobrażeń społeczno-ekonomicznych. W przeciągu krótkiego okresu historycznego narody Związku Radzieckiego pod kierunkiem Partii Komunistycznej przekształciły dawniej opóźniony w rozwoju kraj w potężne uprzemysłowione mocarstwo, zrealizowały leninowski plan uspółdzielczenia wsi, dokonały niebywałej w historii rewolucji kulturalnej, podniosły niezmiernie stopę życiową ludności. Najważniejszym i najbardziej decydującym wynikiem przeobrażeń rewolucyjnych jest pełne i ostateczne zwycięstwo rewolucji w ZSRR i przystąpienie do budowy komunizmu.

W uchwale KC KPZR „O przygotowaniu do obchodu 50-lecia Wielkiej Rewolucji Socjalistycznej" ze specjalnym naciskiem podkreślono, że propaganda osiągnięć naszego ustroju w okresie minionego półwiecza powinna przyczynić się do dalszego rozwoju tradycji rewolucyjnych narodu, patriotyzmu socjalistycznego i proletariackiego internacjonalizmu, do wyrobienia u ludzi pracy wielkich zalet moralnych, oddania ideom komunistycznym, gotowości do obrony zdobyczy socjalizmu.

Rok jubileuszowy stawia odpowiedzialne zadania również i przed pracownikami naukowymi pedagogiki. Ich obowiązek polega na pokazaniu wspaniałych osiągnięć naszego kraju w dziedzinie kultury, oświaty i wychowania komunistycznego dorastających pokoleń, na omówieniu sukcesów pedagogiki radzieckiej nauki, która służy wielkiej sprawie wychowania komunistycznego ludzi pracy. Spoglądając na drogę przebytą przez szkołę i pedagogikę radziecką od chwili wybuchu Październikowej Rewolucji Socjalistycznej aż do naszych dni, trzeba dokonać bilansu wykonanych prac i nakreślić perspektywy dalszego rozwoju teorii i praktyki szkolnej.

Pedagogika radziecka przebyła długą i ciężką drogę. Rozwój tej pedagogiki związany jest jak najściślej z olbrzymimi przeobrażeniami społecznymi w kraju. Można wyodrębnić w rozwoju pedagogiki radzieckiej w minionym półwieczu dwa okresy: okres jej powstawania i rozwoju, przypadający na lata budowy społeczeństwa komunistycznego w ZSRR (1917—1936) i okres jej dalszego rozwoju w nowych warunkach społecznych, który zbiega się w czasie z zakończeniem budowy socjalizmu i początkiem przejścia do komunizmu (lata 1937—1967).

W pierwszym okresie dokonywane jest w toku zaciętej walki ideologicznej krytyczne przewartościowanie spuścizny przeszłości, zakładane są pierwsze cegły pod gmach nowej pedagogiki radzieckiej. Na fundamencie marksizmu-leninizmu tworzy się nowa koncepcja pedagogiczna, która wyjaśnia marksistowskie rozumienie wychowania, jako zjawiska społecznego, określa jego społeczną istotę, treść i metody, wysuwa i uzasadnia ideę wszechstronnego rozwoju jednostki, łączenia nauczania z pracą, po raz pierwszy formuluje zadania stojące przed wychowaniem w kolektywie, przed

wychowaniem dorastających pokoleń w duchu socjalizmu patriotycznego oraz internacjonalizmu proletariackiego.

Konstruktywne zadanie pedagogiki polegało w tym okresie również na określeniu społecznych i pedagogicznych funkcji szkoły, umotywowaniu nowych zasad budowy systemu oświaty ludowej, określeniu konkretnych zadań pedagogicznych stojących przed wszystkimi zakładami dydaktyczno-wychowawczymi, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkole wyższej.

Bardzo ważnym również zadaniem było gruntowne odnowienie treści kształcenia, zbudowanie nowej teorii kształcenia i nauczania, opracowanie zasad budowy planów, programów i podręczników szkolnych, wytyczenie dróg kształcenia w politechnicznej szkole pracy.

Biorąc za punkt wyjścia nowe cele i zadania wychowania i nauczania pedagogika powinna była określić rolę i miejsce pedagoga w procesie wychowania, opracować zasady obowiązujące w nowych wzajemnych stosunkach między nauczycielami i uczącymi się, wyznaczyć drogi rozwoju samorządu szkolnego.

W celu rozwiązania efektywnego tych wszystkich problemów potrzebne były nie tylko studia teoretyczne, ale i praca doświadczalna, rozwinięcie na szeroką skalę eksperymentu.

Na pierwszych etapach swego rozwoju pedagogika radziecka przechodziła swoiste choroby wzrostu, popełniała pewne błędy, nie zawsze konsekwentnie walczyła z przeżytkami teorii swobodnego wychowania, zbaczała niekiedy na drogę pragmatyzmu, przeceniała rolę doświadczenia osobistego uczniów, a nie doceniała znaczenia teorii, za słabo krytykowała dochodzącą do głosu projektomanię metodyczną. Tak się działo, ponieważ prowadziliśmy w istocie rzeczy pracę pionierską, wytyczaliśmy nowe drogi. Nie umieliśmy jeszcze, jak wskazywała na to N. K. Krupska, w dostatecznym stopniu posługiwać się twórczo marksistowską metodą dialektyczną.

Na początku lat trzydziestych Komitet Centralny Partii w całym szeregu uchwał dotyczących szkoły wskazał drogę dalszego rozwoju pedagogiki radzieckiej. Za główne źródło wzbogacenia pedagogiki Partia uważała zbadanie i naukowe uogólnienie przodującego doświadczenia pedagogicznego. Specjalną rolę odegrała w tym okresie uchwała KC WKP(b) „O pedologicznych wypaczeniach w systemie ludowych komisariatów oświaty".

W ten sposób pierwszy okres rozwoju pedagogiki radzieckiej charakteryzuje krytyczne przyswojenie dawnej spuścizny pedagogicznej, stworzenie nowej koncepcji pedagogicznej opartej na podstawie marksizmu, twórcze rozwiązanie węzłowych problemów pedagogicznych, przezwyciężenie wpływów idealizmu i uwolnienie się od wszelkich tendencji do projektomanii.

W warunkach zwycięstwa w naszym kraju socjalizmu i stopniowego przechodzenia od socjalizmu do komunizmu pedagogika radziecka wchodzi na szeroką drogę. Jej rozwój opiera się na mocno utrwalonych nowych stosunkach społecznych, na wszechstronnym bogatym doświadczeniu zdobytym w zakresie wychowania i kształcenia dorastających pokoleń, na osiągnięciach nauk społecznych.

W centrum uwagi pedagogiki radzieckiej znalazły się problemy dalszego podniesienia poziomu wiedzy uczniów, głębokiego i trwałego przyswojenia przez nich podstaw nauk, doskonalenia treści kształcenia, organizacji i metod nauczania, podniesienia poziomu wychowania komunistycznego. Pedagogika bada na szeroką skalę zagadnienie kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. Coraz wyższy poziom naukowy mają dokonywane przez nią rozwiązania problemów metodologicznych. Badane są powiązania i wzajemne stosunki między pedagogiką a socjologią, psychologią pedagogiczną i innymi naukami współdziałającymi z pedagogiką, zaczyna się rozszerzać zarówno zakres, jak i sfery wpływów pedagogiki. Coraz w większym stopniu opiera się ona na badaniach naukowych, staje się podstawą do naukowego kierowania sprawą wychowania i kształcenia w kraju.

Pedagogika radziecka stanowi nowy, wyższy etap rozwoju myśli pedagogicznej. Powstała i rozwinęła się na trwałym fundamencie teoretycznym marksizmu-leninizmu. Stanowi bezpośrednią kontynuację i twórcze rozwinięcie tych podstawowych idei i twierdzeń z zakresu wychowania, które zostały sformułowane przez Marksa—Engelsa—Lenina. Ale jednocześnie pedagogika radziecka jest prawną spadkobierczynią i kontynuatorką klasycznych idei postępowych i tradycji. Nie odrzuciła ona całkowicie dziedzictwa przeszłości, lecz wzięła z niego to wszystko, co jest wartościowe, i oddała je na służbę wielkiej sprawie wychowania nowego człowieka, kształtowania wszechstronnie rozwiniętej jednostki komunistycznej. Marksizm i leninizm stały się ideologiczną i metodologiczną podstawą pedagogiki radzieckiej.

Problem istoty i celów wychowania stanowi jeden z podstawowych problemów pedagogiki radzieckiej. Dawny pogląd idealistyczny na istotę i cele wychowania, którego treścią było oderwanie wychowania od stosunków społecznych, od obiektywnych potrzeb społeczeństwa, od konkretnych warunków historycznych pozostawał w głębokiej sprzeczności z marksistowskimi postulatami badania i analizy zjawisk społecznych. Zadaniem pedagogiki było w tych warunkach nie tylko przezwyciężenie idealistycznego stosunku do wychowania, ale i prawidłowe określenie celu wychowania, mające na względzie perspektywy przebudowy rewolucyjnej społeczeństwa na podstawach socjalistycznych. W tym zakresie wiele zdziałała N. K. Krupska. Wkrótce po zwycięstwie Październikowej Rewolucji Socjalistycznej pisała ona, że w interesie mas ludowych leży, aby zarówno szkoła początkowa, jak średnia oraz wyższa miały jeden wspólny cel, a mianowicie: „wychowanie ludzi wszechstronnie rozwiniętych, mających przemyślany i zwarty światopogląd, wreszcie rozumiejących to wszystko, co się wokół nich dzieje, w przyrodzie i w życiu społecznym; ludzi przygotowanych zarówno teoretycznie, jak i praktycznie do wszelkiego rodzaju pracy, a więc i do fizycznej, i do umysłowej; ludzi umiejących budować życie rozsądne, pełne treści, piękne i radosne. Tacy ludzie są potrzebni państwu socjalistycznemu, bez nich socjalizm nie może być urzeczywistniony całkowicie".

Nowe cele wychowania znalazły swoje najlepsze odzwierciedlenie w „Ustawie o jednolitej szkole pracy w RSFSR" i w „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy". Te dokumenty wprowadzały i uzasadniały pod względem pedagogicznym humanizację i demokratyzację wychowania i kształcenia, rozwój na szeroką skalę samorządu szkolnego, nowy układ stosunków między nauczającymi i uczącymi się, nowe metody kształcenia i nauczania. Cechującym dawną pedagogikę metodom tresowania przeciwstawiano metody aktywnego nauczania, przyczyniającego się do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów i skierowanego na kształtowanie myśli twórczej, umiejętności wiązania teorii z praktyką, umiejętności życia i pracy w kolektywie.

Podstawę ideowo-polityczną pedagogiki radzieckiej stanowił przyjęty na VIII Zjeździe program partii. Program ten w szerokim ujęciu społecznym formułował cele i wskazywał drogi rozwoju oświaty ludowej, określał zasady doboru treści ogólnego i politechnicznego kształcenia, wychodząc z ogólnych celów wychowania komunistycznego.

Program postulował przekształcenie szkoły w narzędzie zupełnej likwidacji podziału społeczeństwa na klasy, „w narzędzie komunistycznego odrodzenia społeczeństwa".

Wysunięte przez program partii idee i twierdzenia spotkały się z gorącym poparciem ze strony masy przodujących nauczycieli i postępowych przedstawicieli nauk pedagogicznych. Jednocześnie jednak konserwatywne kręgi nauczycielstwa i przedstawiciele dawnej pedagogiki burżuazyjnej kontynuowali obronę tradycyjnych poglądów na wychowanie. W pierwszych latach po zwycięstwie Rewolucji Październikowej toczyła się zawzięta walka ideologiczna o cele i zadania wychowania.

Walka ta uległa zwłaszcza obostrzeniu na początku lat dwudziestych, z chwilą wejścia kraju na tory nowej polityki ekonomicznej. Mienszewicy, es-erzy, i inni drobnomieszczańscy apostołowie wychowania swobodnego, nie kryjąc swego wrogiego stosunku do ideologii marksistowsko-leninowskiej i do ustroju socjalistycznego bronili autonomii szkoły i pedagogiki. Niektórzy pedagogowie radzieccy przenosili bezkrytycznie do nowej pedagogiki idee dawnej pedagogiki. Jedni z nich byli w tym okresie zwolennikami teorii biogenetycznej, drudzy — entuzjazmowali się breudyzmem, inni znów stali na pozycjach biologicznych teorii wychowania.

Walcząc z zamierzonymi lub mimowolnymi wypaczeniami i błędami N. K. Krupska, A. W. Łunaczarskij i M. N. Pokrowskij rozwijali materialistyczny pogląd na wychowanie, nieustannie propagowali idee leninowskie w dziedzinie wychowania oraz zasadnicze tezy programu partii. W walce z przedstawicielami burżuazyjnej i drobnoburżuazyjnej pedagogiki, z tendencją do rozwiązywania aktualnych zadań nauczania i wychowania z pozycji Kultury Proletariackiej (tzw. „proletkultu"), pedagogika radziecka oparła się na ideach i twierdzeniach W. I. Lenina.

Specjalne znaczenie programowane miało dla pedagogiki przemówienie wygłoszone przez W. I. Lenina na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji, które zawierało ostrą krytykę dawnej szkoły, ujmowało po nowemu zagadnienie związku teorii z praktyką, powiązania szkoły z życiem. Szkoła, mówił W. I. Lenin, powinna „w okresie gdy ludzie uczą się w niej, czynić z nich uczestników walki o wyzwolenie od wyzyskiwaczy".

W swym przemówieniu na tym zjeździe W. I. Lenin sformułował podstawowe zadania wychowania dorastających pokoleń. Ujawniając istotę i cel wychowania moralnego, podkreślał, że u podstaw moralności komunistycznej leży walka o zwycięstwo komunizmu. Moralność komunistyczna skierowana jest „przeciwko egoistom i drobnym posiadaczom, przeciwko tej psychice i tym nawykom, które głoszą: dbam o swój zysk, a reszta mnie nic nie obchodzi". W. I. Lenin ujawnił bezzasadność i bezpodstawność wszelkich sentencji moralnych nie powiązanych z konkretnymi faktami z życia i walki ludzi, które odrywają świadomość moralną od postępowania moralnego.

Przemówienie W. I. Lenina wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji stanowi klasyczny wzór łączenia pedagogiki z polityką, wzór twórczego rozwiązywania aktualnych problemów pedagogicznych zgodnie z marksizmem i zadaniami rewolucji socjalistycznej. Dokument ten do dziś stanowi najcenniejszą część pedagogiki radzieckiej, podstawę, na której opiera się wiele jej wniosków i twierdzeń.

Ostra walka ideologiczna rozwinęła się również w związku z próbami określenia społecznej roli i zadań szkoły.

Niektórzy pedagogowie zajmujący pozycje superrewolucyjne zarzucali Ludowemu Komisariatowi Oświaty, że skupił on swoją uwagę na szkole będącej jakoby burżuazyjną formą wychowania. Szkole przeciwstawiali oni dom dziecka, uważając go za podstawową instytucję wychowania społecznego. Część pedagogów wypowiadała się za zastąpieniem szkoły ogólnokształcącej na jej szczeblu średnim i wyższym szkołą zawodową lub monotechniczną.

W. I. Lenin, który bardzo uważnie śledził przebieg prac pierwszej narady partyjnej w sprawie oświaty ludowej, zdecydowanie potępił ideę zastąpienia ogólnokształcącej szkoły politechnicznej szkołą monotechniczną. W artykule „O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty" wykazał, na czym polega błędne ujęcie zagadnienia kształcenia ogólnego i politechnicznego, zdemaskował niedorzeczność abstrakcyjnych rozważań na temat kształcenia monotechnicznego.

W latach dwudziestych szeroko dyskutowano na temat wielu problemów metodologicznych pedagogiki (wzajemny stosunek w procesie wychowania czynnika spo-

łecznego i biologicznego, wzajemne oddziaływanie na siebie teorii i praktyki oraz inne). Odbywał się złożony i pełen sprzeczności proces wyzwalania się świadomości szeregu radzieckich pedagogów-teoretyków od obciążeń przeszłości, od wpływów teorii burżuazyjnych.

Walka o zwycięstwo marksizmu-leninizmu w pedagogice, walka z idealizmem, mechanicyzmem i eklektyzmem przybierała coraz ostrzejszy charakter i rozszerzała się coraz bardziej. Znaną rolę odegrała przy tym tocząca się w latach 1928—1930 dyskusja pedagogiczna. Skierowała ona uwagę społeczeństwa radzieckiego i nauczycielstwa na ważne problemy teorii pedagogicznej (przedmiot i zakres pedagogiki, wzajemny stosunek polityki i pedagogiki, filozofii i pedagogiki, rola środowiska społecznego w kształtowaniu osobowości itp.).

Ujawniając istotę społeczną i cel wychowania, określając zadania szkoły, które polegały na przygotowaniu dorastających pokoleń do budowy nowego społeczeństwa, pedagogika radziecka po nowemu ujęła zadania i problemy dydaktyki, powołanej do teoretycznego uzasadnienia nowych treści kształcenia w szkole, nowych form i metod nauczania.

Zbudowana na podstawach idealistycznych teoria kształcenia i nauczania nie mogła pomóc w rozwiązaniu zagadnień treści kształcenia szkolnego, metod nauczania przyczyniających się do realizacji złożonych zadań wychowania i kształcenia komunistycznego. Dawna szkoła i dawna dydaktyka kultywowały oderwanie teorii od praktyki, szkoły od życia.

W związku z tym treści kształcenia dawnej szkoły nie odpowiadały zupełnie codziennym potrzebom społecznym. Programy i podręczniki zawierały wiele przestarzałego materiału, nie znajdywały w nich swego odbicia nowe zdobycze nauki i techniki, abstrakcyjny książkowo-scholastyczny charakter nauczania napawał troską nawet pedagogów liberalnych.

W. I. Lenin krytykował dawną szkołę za to, że zmuszała ona ludzi do przyswajania mnóstwa niepotrzebnych, zbędnych, martwych wiadomości.

Jednocześnie jednak, zwracając się do młodzieży, wskazywał na to, że „odrzucając dawną szkołę, żywiąc zupełnie usprawiedliwioną i konieczną nienawiść do tej dawnej szkoły, ceniąc gotowość zburzenia dawnej szkoły musimy jednocześnie zrozumieć, że dawne nauczanie, dawne kucie, dawną musztrę powinniśmy zastąpić umiejętnością przyswojenia sobie sumy wiedzy ludzkiej, i to przyswojenia w taki sposób, aby komunizm nie był u was czymś wykutym, lecz czymś, co sami przemyśleliście, aby był wnioskiem, który z punktu widzenia współczesnej nauki jest nieunikniony". Na pytanie, co należy wziąć z dawnej nauki i kultury, W. I. Lenin odpowiadał, że trzeba przejąć od niej to wszystko, co będzie służyć sprawie wychowania i kształcenia komunistycznego.

Wskazując na to, że całkowite oderwanie książki od praktyki życiowej stanowiło najwstrętniejszą cechę społeczeństwa burżuazyjnego, Lenin żądał, aby kształcenie młodzieży nie było „oderwane od burzliwego życia", aby służyło ono żywej sprawie, pracy praktycznej, przekształceniu społeczeństwa na nowych podstawach.

Zarówno dydaktyka radziecka, jak i pedagogika jako całość była dzieckiem nowej epoki rewolucyjnej. Źródłem jej życia i jej natchnieniem były wielkie idee i perspektywy stworzone przez Październikową Rewolucję Socjalistyczną. Nie można prawidłowo ocenić i zrozumieć postępowych idei i twierdzeń dydaktyki radzieckiej i związanej z nimi przebudowy treści kształcenia, organizacji metod nauczania w radzieckiej szkole, bez powiązania ich z leninowskim twierdzeniem o konieczności gruntownej przebudowy treści kształcenia, organizacji i metod nauczania w radzieckiej szkole w okresie przechodzenia od kapitalizmu do socjalizmu.

W pierwszym okresie rozwoju pedagogiki radzieckiej podstawowe wysiłki dydaktyki skoncentrowane były na opracowaniu nowej teorii kształcenia, na określeniu treści

kształcenia szkolnego, na stworzeniu programów i podręczników, na badaniu procesu i metod nauczania. Przy opracowywaniu wymienionych problemów dydaktyka radziecka posunęła się daleko naprzód w swym rozwoju, osiągnęła znaczne sukcesy w zakresie odnowienia i wzbogacenia treści kształcenia, w przezwyciężeniu formalizmu i kucia, w aktywizacji metod nauczania. Jednocześnie jednak popełniła ona początkowo wiele błędów. Mamy tu na myśli strukturę kompleksową programów, negatywny stosunek do systemu klasowo-lekcyjnego, bezkrytyczne posługiwanie się planem daltońskim i metodą projektów. Dopiero po znanych uchwałach KC WKP(b) o szkole, podjętych w latach 1931—1966, dydaktyka przezwyciężyła te błędy, uwolniła się od projektomanii metodycznej i naleciałości pedagogiki pragmatycznej oraz skupiła swoje wysiłki na rozwiązywaniu problemów podniesienia poziomu wyników nauczania, trwałego przyswojenia przez uczniów podstaw nauk.

Na początku rewolucji stanęło przed dydaktyką ważne zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym zadanie, które polegało na dostosowaniu treści kształcenia szkolnego do celów wychowania komunistycznego, na powiązaniu kształcenia z rozwiązywaniem aktualnych zadań politycznych, ekonomicznych i kulturalnych.

Zadaniem dydaktyki było również wypełnienie konkretną treścią pedagogiczną takich głównych zasad wychowania komunistycznego, jak powiązanie szkoły z życiem i nauczania z pracą, udzielenie odpowiedzi na pytanie, jakie powinno być współczesne kształcenie, jakim celom powinno ono służyć, jakie cechy i właściwości jednostki ma ono kształtować, jakie odbicie powinien znaleźć w tym kształceniu postulat wszechstronnego rozwoju osobowości.

Tych nowych i złożonych problemów nie można było rozwiązywać opierając się na dawnej spuściźnie pedagogicznej. Burżuazyjna teoria kształcenia formalnego lub materialnego nie mogła stać się podstawą do stworzenia radzieckiej teorii wykształcenia.

Na jednostronny, ograniczony charakter teorii formalnego i materialnego kształcenia zwracał już w swoim czasie uwagę wielki rosyjski pedagog — K. D. Uszyński. Pisał on, że formalny rozwój umysłu, pojmowanego tak, jak go przedtem rozumiano, jest cechą nieistotną i że umysł rozwija się tylko na podstawie prawdziwych, realnych wiadomości.

Uszyński wykazał, że jednostronne zajęcie się rozwijaniem umysłu i opanowaniem pożytecznych wiadomości sprzeczne jest z prawami psychologii, z prawami rozwoju normalnego człowieka. Poddając krytyce wymienione teorie Uszyński nie wysunął jednak takiej tezy teoretycznej, która by mogła stać się punktem wyjścia przy tworzeniu naukowej teorii kształcenia. On jakby połączył, zsyntetyzował teorię formalnego i teorię materialnego kształcenia, w pewnym sensie skorygował ich jednostronność. Tymczasem zadanie polegało na tym, żeby z nagromadzonej wiedzy wyodrębnić szerszą ideę naczelną, która by rzeczywiście odzwierciedlała obiektywne znaczenie społeczne wykształcenia w związku z perspektywami rozwoju społecznego.

Do tworzenia ogólnej teorii kształcenia pedagogika radziecka przystąpiła z pozycji marksistowskiej koncepcji wszechstronnego rozwoju jednostki na podstawie powiązania nauczania z pracą. Przezwyciężyła ona ograniczoność pedagogiki burżuazyjnej, jej dualizm i abstrakcyjne podejście do kształcenia, prowadzące do oderwania nauczania od życia. Ważnym elementem, ogniwem radzieckiej teorii kształcenia ogólnego stała się zasada jednolitej szkoły ogólnokształcącej, przy całkowitym zagwarantowaniu możliwości przejścia bez przeszkód z niższego na wyższy szczebel kształcenia.

Przy opracowywaniu teorii kształcenia ogólnego i politechnicznego, a zwłaszcza przy próbach zastosowania podstawowych tez tej teorii w toku rozwiązywania takich problemów dydaktycznych, jak teoria i struktura planu szkolnego, stosunek

nauki do przedmiotu nauczania, zasady budowy programów oraz ich struktura dydaktyczna, budowa podręczników itp., pedagogika radziecka napotykała szereg trudności związanych zarówno ze złożonością samych problemów, jak i z poziomem nauk pedagogicznych. Trudności te pogłębione zostały przez niedostateczne w początkowym okresie rozwoju szkoły radzieckiej przygotowanie metodologiczne pedagogów-teoretyków, nieumiejętność twórczego stosowania twierdzeń materializmu dialektycznego i historycznego przy uzasadnianiu tych lub innych zjawisk pedagogicznych. Znaczna część pedagogów, których świadomość ukształtowała się jeszcze przed rewolucją, nie mogła wyzwolić się spod wpływów pedagogiki burżuazyjnej, a zwłaszcza teorii pedagogicznych pozostających w okresie przed rewolucją w konflikcie z pedagogiką oficjalną i występujących pod sztandarem idei postępowych. To wszystko wycisnęło określone piętno na rozwoju dydaktyki jako całości, a w szczególności na opracowaniu problemu kształcenia szkolnego. Droga przebyta przez dydaktykę radziecką w okresie pierwszego dwudziestolecia po Rewolucji Październikowej była drogą twórczych poszukiwań i ostrej walki ideologicznej.

Zrozumienie i wyjaśnienie zasadniczego sensu ważniejszych twierdzeń pedagogicznych o powiązaniu szkoły z życiem, o wszechstronnym rozwoju osobowości, o wzajemnym stosunku nauki i przedmiotu nie stanowiło specjalnych trudności. Ale kiedy te twierdzenia próbowaliśmy wypełnić konkretną treścią pedagogiczną i staraliśmy się o to, aby znalazły one swoje odbicie w planach i programach nauczania oraz w podręcznikach, bynajmniej nie zawsze to się udawało.

Na początku lat dwudziestych dydaktyka radziecka zakończyła dostosowywanie dawnych treści kształcenia do nowych warunków, uwolniła te treści od przestarzałego materiału i przystąpiła do gruntownego przewartościowania swoich pozycji dydaktycznych, do radykalnego przeglądu treści kształcenia szkolnego. Pierwsze lata poświęcone zostały — według słów N. K. Krupskiej — pracy nad usunięciem ze szkoły dawnych, przesiąkniętych burżuazyjną ideologią podręczników, wyplenieniu ze szkoły religii i szowinizmu, łamaniu oporu reakcyjnej części nauczycielstwa, a już poczynając od lat dwudziestych wynikło następujące zadanie: wprowadzenie do nauczania nowych treści, jak najściślejsze powiązanie szkoły z życiem, zbliżenie szkoły do ludności, zorganizowanie prawdziwie komunistycznego wychowania dorastających pokoleń.

Zarówno teoretyczna, jak i praktyczna praca nad ustaleniem treści kształcenia była w latach dwudziestych ściśle związana z przygotowaniem i realizowaniem w praktyce szkolnej szeroko znanych w historii pedagogiki radzieckiej programów GUS.[1] Pedagogowie radzieccy poszukiwali pod kierunkiem N. K. Krupskiej dróg prowadzących do rewolucyjnej odnowy treści kształcenia szkolnego, ustalenia sposobów powiązania tych treści z życiem, z praktyką budownictwa socjalistycznego. W tym duchu ułożone były programy GUS. Wyluszczały one zasady poznawania otaczającego nas świata, przyrody i społeczeństwa, poznawania sił i stosunków produkcyjnych. Od pierwszego dnia pobytu w szkole dziecko powinno było przyswoić sobie zasadę, że podstawą życia ludzi jest praca. Odrzucono kontemplacyjny i bierny stosunek do przyrody, wpajano idee podporządkowania sił przyrody człowiekowi, jego woli i rozumowi. Przyroda — praca — społeczeństwo — taka była formuła programów GUS. Programy te stawiały sobie za cel wyrobienie u dorastającego pokolenia aktywnego stosunku do życia społecznego, włączenie dzieci i młodzieży do pracy, nauczenie ich cenienia ustroju radzieckiego i społeczeństwa, w którym wszyscy pracują w imię dobra ogólnego.

Mając na względzie ważne bezwarunkowo cele pedagogiczne autorzy programów

[1] GUS — Gosudarstwiennyj Uczebnyj Sowiet (Państwowa Rada Naukowa). Od tłumacza.

odstąpili od ich budowy przedmiotowej, uznali strukturę kompleksową programów za formę odpowiadającą wewnętrznej treści tych programów, ustanowiwszy zaś sztuczne związki między zjawiskami życia, skierowali się na drogę, która prowadziła do zerwania z ustaloną w dotychczasowej szkole przedmiotowo-systematyczną strukturę nauczania.

Początkowo programy GUS były popularne w środowisku postępowych nauczycieli. Wyraźnie tu występowało umocnienie więzi szkoły z życiem, dążenie do przezwyciężenia formalizmu w nauczaniu. Ale już w roku 1926 stało się rzeczą jasną, że programy te nie dają możności zapewnienia uczniom systematycznej wiedzy. Dlatego też przy końcu lat dwudziestych rzeczą coraz bardziej oczywistą stawał się zasadniczy brak szkoły, polegający na tym, iż dawała ona swoim absolwentom niedostateczny zasób systematycznej wiedzy.

W uchwale KC WKP(b) z dnia 5 września 1931 „O szkole początkowej i średniej" wskazano Ludowym Komisariatom Oświaty na konieczność skupienia przez instytucje naukowo-badawcze uwagi na poznawaniu i uogólnianiu przodujących doświadczeń, na przezwyciężaniu projektomanii metodycznej. Postulowano opracowanie programu naukowych badań pedagogicznych w zakresie teorii kształcenia i wykorzystanie przy tym postępowego dorobku przeszłości.

W rozwoju dydaktyki i przy rozwiązywaniu problemów treści kształcenia odegrała specjalną rolę uchwała KC WKP(b) z dnia 25 sierpnia 1932 r. „O programach nauczania i organizacji pracy w szkole początkowej i średniej". Zawierała ona gruntowne uzasadnienie struktury przedmiotowej programów, aprobatę klasowo-lekcyjnego systemu zajęć, wskazanie dróg prowadzących do przezwyciężenia projektomanii metodycznej.

W latach trzydziestych dydaktyka radziecka czyni pierwsze kroki na drodze do naukowego opracowania zagadnień treści kształcenia i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Wiele uwagi poświęca się w tym okresie problemom lekcji i jej budowy, metodyce prowadzenia lekcji, planowaniu materiału nauczania. Ukazują się wówczas monografie na temat doświadczeń szkół przodujących (szkoła Jojebakowskaja w okręgu iwanowskim, Mokinskaja w okręgu kirowskim, Niżnie-Diewieńskaja w okręgu woronieskim i inne).

W ciągu pierwszych dwóch dziesięcioleci po Wielkiej Rewolucji Październikowej ukształtował się w naszym kraju system treści kształcenia odpowiadający wymaganiom, jakie stawiało szkole życie, praktyka budownictwa socjalistycznego. Znalazł on swój wyraz w wydanych przy końcu lat trzydziestych planach i programach nauczania oraz podręcznikach. System ten stanowił wynik doświadczeń, naukowych poszukiwań i dużej pracy metodycznej. Nie można go było jednak uznać za najlepszy. Wielu zagadnień z zakresu teorii pedagogiki nie rozwiązano w tym okresie całkowicie, nie ukończono badań dotyczących możliwości rozwojowych dzieci w zależności od wieku, trudno było również pogodzić sprzeczności istniejące między dążeniem do pewnej stabilizacji planów i programów szkolnych, stabilizacji treści kształcenia a dynamicznym rozwojem nauki. Życie stale stawiało szkole coraz to większe i coraz to nowsze wymagania. W ciągu prawie trzech dziesięcioleci kontynuowano oczywiście teoretyczne i eksperymentalne poszukiwania dróg, prowadzących do doskonalenia treści kształcenia ogólnego. Przy rozwiązywaniu tego rodzaju zadań wysiłki praktyki łączyły się z wysiłkami nauki.

W latach trzydziestych stanęły przed szkołą takie zadania, jak podniesienie poziomu wykształcenia, wyposażenie uczniów w pogłębioną i trwałą wiedzę, przygotowanie pełnowartościowych kandydatów do średnich specjalnych i wyższych zakładów naukowych. Dydaktyka w tym okresie koncentrowała oczywiście uwagę na zapewnieniu programom i podręcznikom wysokiego poziomu naukowego, na podniesieniu poziomu nauczania podstaw nauk.

W latach tych opracowywane są podstawy teoretyczne budowy nowych planów

i programów, formułowane są zasady ogólnopedagogiczne i dydaktyczne, które powinny były stać się punktem wyjścia przy budowie planów i programów, określana jest rola dydaktyczno-wychowawcza każdego przedmiotu nauczania i opracowywana teoria budowy programów.

Dla rozwiązania problemu treści kształcenia wyjątkowo ważne znaczenie miało naukowe opracowanie zasad budowy programów (naukowość i ideowość komunistyczna, związek teorii z praktyką, uwzględnienie właściwości wieku i możliwości uczniów, systematyczność nauczania).

Należy podkreślić, że dydaktyka radziecka, poświęcając wiele uwagi zagadnieniu podniesienia poziomu kształcenia ogólnego w szkole, nie zajmowała się w tych latach problematyką kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. W r. 1937 usunięto z planów nauczania zajęcia z zakresu pracy, zarysowały się przy tym tendencje do nieco jednostronnego rozwoju szkoły. XVIII Zjazd WKP(b) zwrócił uwagę na konieczność praktycznego przygotowywania uczniów. Były opracowane propozycje zmian w szkolnym planie nauczania, ale zaleceń tych nie udało się zrealizować z powodu wybuchu wojny. Faktycznie dopiero po dziesięciu latach wysunięto znowu na XIX Zjeździe Partii sprawę realizacji kształcenia politechnicznego w szkole średniej. Treści kształcenia szkolnego zostają w związku z tym znacznie wzbogacone. Do planów i programów nauczania wprowadzono pracę jako przedmiot nauczania. Przed pedagogiką staje szereg nowych problemów, dotyczących wpływu postępu naukowo-technicznego na kształcenie szkolne, związku kształcenia ogólnego z politechnicznym, połączenia nauczania z pracą produkcyjną. Najbardziej ostro zarysowało się takie zadanie, jak powiązanie szkoły z życiem. Na to zwrócił uwagę XX Zjazd KPZR.

Samo życie wytworzyło sprzeczność między gwałtownym rozwojem nauki i techniki a poziomem przygotowania ogólnego przez szkołę. Rzucało się w oczy poważne niedostosowanie programów szkolnych matematyki, fizyki, chemii, a zwłaszcza biologii do współczesnego poziomu nauki, nieuwzględnienie przez te programy współczesnych kierunków naukowych.

Przy końcu lat pięćdziesiątych w związku z przebudową treści kształcenia szkolnego na podstawie ustawy „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej w ZSRR" dokonano wiele prac dotyczących reformy programów nauczania w szkole. Częściowa jednak modernizacja programów szkolnych, przeprowadzona na podstawie ustawy o szkole, nie usunęła całkowicie niedostosowania treści kształcenia szkolnego do współczesnego poziomu nauki. Rozszerzenie programów, uzupełnienie ich nowym materiałem bez wprowadzenia istotnych zmian w ich strukturze, zwiększało zakres materiału nauczania oraz potęgowało przeciążenie młodzieży. W związku z przejściem na dziesięcioletni okres nauczania w szkole średniej przed pedagogiką stanęły znowu zagadnienia stosunku współczesnego poziomu nauki do zakresu i charakteru szkolnego kształcenia, stosunku nauki do przedmiotu nauczania, realizacji związków międzyprzedmiotowych. Potrzebne było głębsze, bardziej analityczne opracowanie programów i podręczników, ścisłe ich dostosowanie do współczesnego poziomu nauki i możliwości dzieci w zależności od ich wieku. Stało się rzeczą jasną, że problem treści kształcenia szkolnego może być skutecznie rozwiązany tylko pod warunkiem jak najściślejszej współpracy uczonych, przedstawicieli różnych kierunków wiedzy, pedagogów, psychologów, metodyków i nauczycieli.

W roku 1964 Prezydium Akademii Nauk ZSRR i Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR powołały Centralną Komisję do ustalenia treści kształcenia w szkole średniej. W jej skład weszli wybitni uczeni z całego kraju: pedagogowie, metodycy, psychologowie, najlepsi nauczyciele szkolni. Komisja wykonała wielką pracę analityczną. Objęto analizą treść wszystkich szkolnych programów nauczania, przerobiono zasadniczo strukturę planu i programów nauczania. W szkolnym progra-

mie matematyki przezwyciężono oderwanie arytmetyki od algebry, w bardziej konsekwentny sposób zrealizowano funkcjonalne podejście do przerabiania materiału. Kurs fizyki oparto na teorii molekularnej i atomowej budowy materii, na molekularno-kinetycznej i elektronowej teorii. Gruntownie zmieniono kierunek naukowy programu biologii ogólnej.

Podniesienie teoretycznego poziomu wiadomości z matematyki, fizyki, chemii, biologii i innych przedmiotów pozwoli na głębsze zrozumienie roli wiedzy naukowej we współczesnej produkcji, na spojrzenie na współczesną naukę jako na podstawę współczesnej wytwórczości.

Dokonywana przebudowa planów i programów szkolnych, która została zaaprobowana w uchwale KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach dalszego udoskonalenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej", ma na celu dalsze zwiększenie roli wszystkich przedmiotów nauczania w ideowo-politycznym wychowaniu uczniów, w kształtowaniu poglądu komunistycznego na świat, w wychowaniu jednostki komunistycznej.

W okresie minionego półwiecza pedagogika radziecka wiele zrobiła w tym kierunku, aby treść kształcenia szkolnego mogła służyć dalszemu podniesieniu poziomu kulturalnego kraju.

W okresie minionych lat pięćdziesięciu pedagogika radziecka wiele zdziałała, aby treść kształcenia w szkole odpowiadała współczesnemu poziomowi nauki, aby stała się mocną podstawą przygotowania wysoko wykwalifikowanych specjalistów dla wszystkich gałęzi gospodarki narodowej, nauki i kultury. Nie ma więc w tym nic dziwnego, że treść kształcenia w szkole radzieckiej od dawna skupia uwagę postępowych pedagogów wielu krajów świata.

W ścisłym związku z opracowywaniem zagadnienia treści wykształcenia pozostawały twórcze poszukiwania nowych metod i form organizacyjnych nauczania. Przed pedagogiką radziecką stanęło ważne zadanie; znalezienie drogi prowadzącej do przezwyciężenia werbalizmu, kucia, dogmatyzmu i formalizmu w nauczaniu, znalezienie sposobów metodycznych przyczyniających się do pobudzenia aktywności i samodzielności uczniów w toku uczenia się.

W dawnej szkole i w pedagogice tradycyjnej dominowało werbalno-dogmatyczne nauczanie, ale zarazem w lepszych szkołach stosowano zajęcia laboratoryjne, roboty praktyczne, wycieczki itp. Tego rodzaju cenne doświadczenia stosowała szkoła już w pierwszych latach swego powstania i rozwoju. Zadanie dydaktyki radzieckiej polegało na tym, żeby znaleźć na drodze teoretycznej i praktycznej metody podnoszenia efektywności procesu nauczania, stworzyć warunki do skutecznej działalności poznawczej uczniów, do stosowania przez nich zdobytej wiedzy w praktyce, do wykorzystania wiedzy pzry budowie nowego życia.

Z początku w toku tych poszukiwań twórczych popełniono znane błędy, które otrzymały nazwę projektomanii metodycznej. Ale po podjętych na początku lat trzydziestych uchwałach KC o szkole stworzono warunki do przezwyciężenia wymienionych błędów, do opracowania metod nauczania opartych na podstawach naukowych. W tym okresie ustala się prawidłowy pogląd na rolę metodyk w systemie nauk pedagogicznych, w udoskonaleniu pracy szkolnej. Metodyki zaczęto uważać za dyscypliny pedagogiczne, za dydaktykę szczegółową, za teorię nauczania tego lub innego przedmiotu.

Jednym z najaktualniejszych problemów pedagogiki radzieckiej, poczynając od pierwszych dni Rewolucji Październikowej, a kończąc na chwili obecnej, jest problem kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. Idea kształcenia politechnicznego, która znalazła swe teoretyczne uzasadnienie w pracach Marksa i Engelsa, nie mogła być realizowana w warunkach społeczeństwa kapitalistycznego.

Ustrój socjalistyczny stworzył odpowiednie warunki do wcielenia w życie idei kształcenia politechnicznego. Ale po to, aby tej idei można było nadać realne, żywe

kształty, trzeba było wypełnić ją konkretną treścią pedagogiczną, wykryć istotę politechnizacji, znaleźć drogi i formy jej realizacji w toku praktyki szkolnej.

W opracowaniu teorii i metodyki kształcenia politechnicznego dużą rolę odegrała N. K. Krupska. „Już w latach 1914—1915 — pisała ona — zabrałam się do zbadania problemu pracy politechnicznej. W. I. Lenin zaczął w tym okresie interesować się bardzo zagadnieniami politechnizacji szkoły". W napisanej w tym czasie książce „Oświata ludowa a demokracja" N. K. Krupska specjalną uwagę poświęciła zagadnieniom wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego. Szeroko naświetliła poglądy Bellersa, Rousseau, Pestalozziego, Owena, Lavoisiera na rolę pracy w wychowaniu i kształceniu dorastającego pokolenia, zaznaczała przy tym, że marksistowska teoria kształcenia politechnicznego i powiązania nauczania z pracą produkcyjną, wykorzystawszy krytycznie wszystko, co było cennego w tych poglądach, dała zasadniczo inne uzasadnienie związku pracy z nauczaniem. Główną zasługę marksizmu upatrywała N. K. Krupska w tym, że ujawnił on obiektywną, wytworzoną przez produkcję maszynową konieczność kształcenia politechnicznego i połączenia nauczania z pracą produkcyjną, wykazała, że tego rodzaju połączenie jest nie tylko metodą zwiększenia produkcji społecznej, ale i jedyną metodą wychowania ludzi wszechstronnie rozwiniętych. Występując w sposób zdecydowany przeciwko wczesnemu uzawodowieniu szkoły, broniąc jej charakteru ogólnokształcącego, Krupska pisała, że wszędzie potrzebne są dobre szkoły ogólnokształcące, ale takie, w których uczono by dzieci nie tylko mądrości książkowej, ale również i tego, w jaki sposób należy zabierać się do każdej pracy, uczono by umiejętności posługiwania się wszelkimi narzędziami pracy. W takiej szkole — jej zdaniem — ujawniają się skłonności i uzdolnienia dziecka, będzie ono mogło po ukończeniu szkoły podjąć się pracy najbardziej mu odpowiadającej, dostosowanej do jego sił i zdolności. Szkoła politechniczna powinna była, zdaniem Krupskiej, dawać wykształcenie ogólne i zaznajamiać młodzież z podstawami produkcji, wyrabiać u niej jasne wyobrażenie o wszystkich procesach wytwórczych, o tym, jak te procesy zorganizowane są w całym kraju i w poszczególnych zakładach przemysłowych.

W pierwszych dniach Rewolucji Październikowej pojawiła się książka P. P. Błońskiego pt. „Szkoła pracy". Ta niewielka książka przyniosła autorowi rozgłos w całym kraju. Cel szkoły pracy widział P. P. Błoński w zapewnieniu dziecku ogólnego rozwoju w związku z pracą, w nauczeniu go opanowania umiejętności posługiwania się narzędziami pracy i techniką pracy oraz wytwarzania pożytecznych dla człowieka przedmiotów. Wysunął on i uzasadnił ideę przemysłowej szkoły pracy, zaznaczając przy tym ścisłe powiązanie szkoły nie z rzemiosłem, lecz z przemysłem. Nie jest więc rzeczą przypadkową, że W. I. Lenin, czytając książkę pt. „Szkoła pracy", podkreślił w niej właśnie te strony, na których oświetlono ogromny wpływ przemysłu na rozwój społeczeństwa.

Na opracowanie zagadnienia wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego duży wpływ wywarły znane uwagi W. I. Lenina na temat tez Krupskiej o szkole politechnicznej. Kierownicy Ludowego Komisariatu Oświaty, A. W. Łunaczarskij i M. N. Pokrowskij, a także tacy wybitni pedagogowie-teoretycy, jak Pinkiewicz, Kałasznikow, Szackij, Pistrak, wiele wysiłku włożyli w pierwszym dziesięcioleciu po Październiku w rozwijanie marksistowskiej teorii kształcenia politechnicznego.

We wrześniu 1930 r. został zwołany I Ogólnorosyjski Zjazd Politechniczny. Postawił on sobie za cel nakreślenie dróg prowadzących do realizacji w praktyce zasady politechnizacji miejskiej i wiejskiej szkoły siedmioletniej. Otwierając Zjazd N. K. Krupska powiedziała, że życie domaga się przejścia od propagowania idei politechnizacji szkolnictwa do realizowania jej w praktyce, stwierdziła dalej, że współczesna technika ogarnia coraz to nowe dziedziny pracy, łamie przegrody dzielące jedną formę wytwórczości od innej; elektryfikacja, chemizacja i mechanizacja procesów produkcyjnych tworzą wspólnotę jednoczącą wszystkie produkcje. Podkreśliła przy tym, że

przygotowanie politechniczne dorastającego pokolenia powinno dopomóc w przezwyciężeniu trudności związanych z techniczną rekonstrukcją przemysłu i rolnictwa. Zjazd powziął uchwały, których wartość życiową potwierdziły doświadczenia szkoły radzieckiej. Należy jednak zaznaczyć, że przy realizowaniu zasady politechnizacji szkoły miały miejsce istotne niedociągnięcia. KC WKP(b) w swojej uchwale z dnia 5 września 1931 r. wskazał na to, że politechnizacja znajduje się nierzadko w zupełnym oderwaniu od kształcenia ogólnego uczniów i że praca społecznie użyteczna nie zawsze połączona była z zadaniami natury społeczno-wychowawczej.

W latach trzydziestych, w związku z szeregiem uchwał dotyczących szkoły, które domagały się efektywnego podniesienia poziomu przygotowania ogólnego uczniów, główną uwagę zaczęto poświęcać zarówno w teorii, jak w praktyce temu, aby szkoła skutecznie rozwiązała zadanie, jakim jest przygotowanie pełnowartościowych kandydatów do średnich, specjalnych i wyższych zakładów naukowych. Ale w wyniku wzmocnienia wysiłków w kierunku podniesienia poziomu przygotowania ogólnego absolwentów szkół osłabło zainteresowanie zagadnieniem wychowania w pracy i zagadnieniem kształcenia politechnicznego.

Po zlikwidowaniu w r. 1937, pomimo protestów N. K. Krupskiej, szkolnych warsztatów uległa na pewien okres czasu zapomnieniu sama idea politechnizacji nauczania. Ale N. K. Krupska miała rację, kiedy w liście do A. A. Żdanowa pisała w r. 1937, że szkoła nasza stanie się w końcu politechniczną szkołą pracy. Wkrótce po zakończeniu Wielkiej Wojny Narodowej zjawiają się w prasie pedagogicznej artykuły o konieczności wprowadzenia do szkoły wychowania przez pracę oraz kształcenia politechnicznego.

XIX Zjazd KPZR podjął w r. 1952 uchwałę o rozwijaniu kształcenia politechnicznego. W dziejach pedagogiki radzieckiej rozpoczął się drugi etap teoretycznego i eksperymentalnego opracowywania problematyki wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego. Akademia Nauk Pedagogicznych oraz katedry pedagogiki podjęły na szeroką skalę badania w tej dziedzinie, zorganizowano pracę eksperymentalną.

Jednym z najbardziej złożonych zagadnień z dziedziny kształcenia politechnicznego okazała się sprawa udziału uczniów w pracy produkcyjnej. Do planów nauczania w szkołach wprowadzono znowu przedmioty, rozszerzające horyzonty politechniczne uczniów (praca ręczna w szkole początkowej, praca w warsztatach szkolnych i na działkach szkolnych dla uczniów klas V—VII). Do planu nauczania weszły także przedmioty ogólnotechniczne: maszynoznawstwo wraz z elementami technologii metali oraz podstawy produkcji rolnej i przemysłowej. Wytyczono drogi prowadzące do zróżnicowania nauczania pracy i kształcenia politechnicznego w szkole miejskiej i wiejskiej.

Uchwały XX Zjazdu KPZR oraz ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem skupiły baczną uwagę uczonych i wszystkich pedagogów na problematyce kształcenia politechnicznego. Przed szkołą radziecką stanęło jako zadanie przygotowanie ludzi wszechstronnie wykształconych, dobrze znających podstawy nauk, a zarazem zaprawionych do systematycznej pracy fizycznej.

Szkoły nagromadziły w tych latach dużo wszechstronnych doświadczeń. W szeregu republik, krajów i okręgów stworzono niezbędne warunki materialne do zaznajomienia uczniów na szeroką skalę z produkcją i dla wciągnięcia ich do pracy produkcyjnej. W związku jednak z przejściem szkoły na dziesięcioletni okres nauczania, zagadnienia wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego trzeba było rozwiązywać po nowemu. W większości szkół zlikwidowano nauczanie produkcyjne. W planach nauczania zmniejszono nieco liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie pracy. To wszystko nie świadczy jednak o tym, że szkoła powinna teraz z mniejszą uwagą ustosunkować się do zagadnienia wychowania przez pracę i do sprawy kształcenia politechnicznego. Uchwała KC KPZR oraz Rady Ministrów ZSRR

„O środkach prowadzących do dalszego udoskonalenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej" podkreśla, że nasza szkoła była i jest ogólnokształcącą politechniczną szkołą pracy.

O ile dydaktyka radziecka mogła w jakimś stopniu wykorzystać dorobek szkoły tradycyjnej, krytycznie przyswoić postępowe tezy pedagogiki przedrewolucyjnej, to teoria wychowania nie miała do dyspozycji nawet takiego źródła inspiracji. Trzeba było na nowo wytyczać drogi.

„Aby stworzyć nowy ustrój — trzeba wychować nowe pokolenie" — pisała N. K. Krupska. A wychowanie takiego pokolenia przy pomocy dawnych środków oddziaływania pedagogicznego było rzeczą niemożliwą. Tylko marksizm i leninizm oraz opracowana przez niego materialistyczna koncepcja wychowania mogły stać się podstawą teorii wychowania komunistycznego. Z marksistowskiego rozumienia istoty wychowania wynikała nowa koncepcja pedagogiczna, głosząca, że wychowanie jest organizowaniem życia dzieci, ich wszechstronnej działalności, jest aktywnym włączeniem dorastającego pokolenia do systemu stosunków społecznych.

Nowe ujęcie istoty wychowania znalazło swoje ucieleśnienie w „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy". Deklaracja ta nawoływała do rozwijania u dzieci zdolności do wspólnych przeżyć i do solidarności, do organizowania dzieci już w szkole w trwałe zespoły, do usuwania z dusz dziecięcych takich cech, jak egoizm i egocentryzm. „Najwyższą wartością pozostaje również i w socjalizmie — pisał A. W. Łunaczarskij — jednostka, która jednak może w całej pełni rozwinąć swoje skłonności wyłącznie w kolektywie lub, według jego słów, w solidarnym społeczeństwie równych".

Pedagogika radziecka wysunęła i uzasadniła tę myśl, że dzieci powinny brać czynny udział w życiu szkolnym, w szkolnym samorządzie. W „Deklaracji" podkreślono, że w pierwszej kolejności należy wykonać zadanie, jakim jest stworzenie kolektywu szkolnego, zespolonego radosnym i trwałym koleżeństwem.

„Deklaracja" w zdecydowany sposób demaskowała panujące w szkole przedrewolucyjnej militarystyczne i nacjonalistyczne tendencje, podkreślając, że tendencje te „wiążą się bezpośrednio z imperialistycznym okresem rozwoju kapitalizmu, z kultem państwa wojskowego i wynikającą z tego koniecznością wpojenia młodzieży z nie spotykaną do dnia dzisiejszego siłą zdyscyplinowania i pełnej poświęcenia wierności Molochowi państwowemu. Tego rodzaju właśnie wychowanie nazywane jest obecnie wychowaniem obywatelskim, a główną świątynią jego jest przystrojony w różne frazesy szowinizm".

Pedagogika radziecka wychowaniu nacjonalistyczno-szowinistycznemu przeciwstawiła wychowanie w radzieckim patriotyzmie oraz w proletariackim internacjonalizmie. Po nowemu również podeszła pedagogika radziecka do rozwiązania zagadnienia wychowania moralnego. Odrzuciła ona religię jako podstawę wychowania moralnego, dowiodła niemożliwości pogodzenia pracy nad kształtowaniem naukowego poglądu na świat z wychowaniem religijnym.

Zasadnicze podstawy etyki marksistowskiej i wychowania moralnego ujawnione i sformułowane zostały w przemówieniu W. I. Lenina na III Zjeździe Związku Młodzieży Komunistycznej. Przemówienie to stało się fundamentem teoretycznym przy tworzeniu radzieckiej teorii wychowania moralnego.

Jednym z ważniejszych ogniw wychowania komunistycznego stało się od chwili powstania szkoły radzieckiej wychowanie estetyczne. „Deklaracja" o jednolitej szkole pracy ze specjalnym naciskiem podkreślała, iż wychowanie estetyczne nie jest czymś drugorzędnym, nie jest żadnym zbytkiem w życiu. W przeciwieństwie do pedagogiki burżuazyjnej, która uważała, że sztuka dostępna jest tylko ograniczonej liczbie utalentowanych jednostek, szkoła radziecka od początku głosiła hasło powszechności wychowania estetycznego. Jej stanowisko teoretyczne w tej sprawie zostało sprecy-

zowane w „Deklaracji": „Pojęcie wychowania estetycznego należy rozumieć nie jako nauczanie jakiejś uproszczonej sztuki dziecięcej, lecz jako systematyczne rozwijanie zmysłów oraz zdolności twórczych, co zwiększa znacznie możność rozkoszowania się pięknem i tworzenia piękna. Wychowanie poprzez pracę oraz kształcenie intelektualne byłyby bezduszne, gdyby pozbawiło się je elementu wychowania estetycznego, bowiem radość życia płynąca z umiłowania piękna i twórczości jest niezbędnym celem pracy i nauki".

Pedagogika radziecka ceniła wysoko sztukę jako środek kształtowania zdolności poznawczych dziecka, jako narzędzie kształtowania jego duchowego oblicza, jako potężną siłę, formującą ideał estetyczny dziecka, estetyczną percepcję rzeczywistości. Poczynając od pierwszych dni Rewolucji Październikowej pedagogika ujmowała wychowanie fizyczne dorastającego pokolenia, wychowanie krzepkiej i zdrowej zmiany dla starszego pokolenia — jako jeden z ważniejszych elementów wszechstronnego rozwoju osobowości, jako środek kształtowania zalet moralnych i, wreszcie, jako jeden z warunków przygotowania młodzieży do pracy.

Przed radzieckimi naukami pedagogicznymi torującymi nowe drogi w dziedzinie teorii wychowania z niebywałą ostrością zarysowały się, już od pierwszych dni panowania władzy radzieckiej poczynając, problemy jednostki i kolektywu w systemie wychowania komunistycznego. Pedagogice burżuazyjnej nie znany był taki problem pedagogiczny. W dawnej szkole wychowanie ujmowano jako oddziaływanie jednego (jednych) na drugiego (lub drugich) w celu wydobycia i rozwinięcia danych jednostce przez naturę uzdolnień. Oddziaływanie to z reguły było werbalne pod względem formy i dogmatyczne pod względem treści. Już od pierwszych dni istnienia szkoły radzieckiej stało się rzeczą oczywistą, iż tą drogą nie można zmierzać do rozwiązania zadań stojących przed wychowaniem komunistycznym. Tego rodzaju wychowanie stawiało sobie za cel społeczne kształtowanie jednostki, jej świadomości i zachowania się, włączenie jednostki do systemu nowych związków i stosunków społecznych. Osiągnięcie tych celów wymagało innych środków, form i metod wychowania. Rodziły się one w toku doświadczeń prowadzonych przez zakłady dydaktyczno-wychowawcze nowego typu. W szkole-komunie im. P. N. Lepieszyńskiego, w Odesskiej i Znamieńskiej szkole-komunie, a także i w innych powstały, ukształtowały się i rozwinęły tezy o wpływie zorganizowanego życia i działania kolektywnego na jednostkę i na kolektyw, o roli kolektywu w kształtowaniu oblicza moralnego jednostki, o nowych społecznych stosunkach w kolektywie. Analiza doświadczeń szkół-komun oraz kolonij dziecięcych dokonana z punktu widzenia teorii marksistowskiej pozwoliła pedagogice radzieckiej zbudować podstawy teorii kolektywu wychowawczego. Jest to zasługa N. K. Krupskiej. W swoich wystąpieniach i w artykułach N. K. Krupska nieustannie podkreślała, że bez organizowania kolektywów dziecięcych włączonych do otaczającego ich życia i odzwierciedlających w swojej realnej działalności nowe stosunki społeczne nie można skutecznie rozwiązać zadań wychowania komunistycznego. „Wychowawca, który lubi i rozumie dzieci, powinien organizować ich radosne życie kolektywne, pełne treści, pełne działalności twórczej" (N. K. Krupskaja „Piedagogiczeskije soczinienija", t. X, s. 115).

N. K. Krupska widziała w kolektywie potężną siłę budzącą ducha kolektywizmu w środowisku dziecięcym, kształtującą takie cechy osobowości dziecka, jak solidarność, koleżeństwo, zmysł organizacyjny, zdyscyplinowanie. Uważała ona kolektyw za środowisko naturalne i sprzyjające ujawnieniu się i rozwojowi zdolności, zainteresowań i skłonności dzieci. N. K. Krupska stale przypominała, że trzeba koniecznie brać pod uwagę potrzeby dzieci, nie tłumić tych potrzeb, ale je rozwijać w ramach wspólnej działalności kolektywu, bronić ich przed formalizmem i bezdusznością.

W latach dwudziestych i trzydziestych wielu pedagogów i psychologów radzieckich przejawiało duże zainteresowanie problemem kolektywu dziecięcego. Nad tymi

zagadnieniami pracowali N. M. Szulman, S. M. Riwes, P. P. Błoński, Ł. E. Raskin i inni. Ale specjalną rolę w teoretycznym opracowaniu tych zagadnień i w ich praktycznej realizacji odegrał A. S. Makarenko, który po raz pierwszy uzasadnił naukowo pedagogiczny system organizowania i zespolenia kolektywu dziecięcego, opracował i zweryfikował na drodze doświadczalnej metodykę wychowania w kolektywie i poprzez kolektyw, odkrył ważniejsze prawidłowości występujące w toku powstawania i rozwijania się kolektywu dziecięcego. „Prawidłowe wychowanie radzieckie — pisał A. S. Makarenko — powinno być organizowane drogą tworzenia jednolitych, silnych, wpływowych kolektywów". (T. V, s. 123).

Doświadczenie A. S. Makarenki naocznie wykazało, że nie wolno dopuścić do zatrzymania się życia kolektywu w miejscu, trzeba mieć zawsze na względzie perspektywy rozwojowe oraz stale dążyć naprzód; że wychowując poszczególne jednostki należy pamiętać o wychowaniu całego kolektywu; wychowując kolektyw nie wolno nigdy zapominać o wychowaniu jednostki; że w praktycznym działaniu dobrze zorganizowane wychowywanie jednostki oraz wychowywanie kolektywu stanowią jednolity proces.

Do liczby ważniejszych problemów, rozwiązywanych przez pedagogikę radziecką w latach dwudziestych i trzydziestych, należy problem samorządu szkolnego. Nowej szkoły nie można było tworzyć bez najaktywniejszego udziału w tym samych uczniów. „Nowa szkoła tworzy się również i rękami uczniów" — takie było hasło. Samorząd szkolny powinien był przyczynić się do przygotowania aktywnych budowniczych nowego społeczeństwa umiejących żyć i pracować w kolektywie. Nad ustaleniem teoretycznych podstaw samorządu szkolnego pracowało wówczas wielu pedagogów. Specjalnie ważną rolę odegrała przy tym sekcja naukowo-pedagogiczna GUS. Na początku roku 1923 sekcja ta opublikowała tezy dotyczące samorządu szkolnego, które wyjaśniały społeczno-pedagogiczną istotę samorządu szkolnego, jego zasady organizacyjne, jego rolę w życiu i w pracy szkoły.

W odróżnieniu od samorządu uczniowskiego w szkole burżuazyjnej, gdzie stanowił on w ręku nauczycieli narzędzie utrzymania dyscypliny szkolnej, a zarazem środek służący do oderwania uczniów od aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym, samorząd w szkole radzieckiej za główny swój cel uważał wyrobienie u dzieci i młodzieży aktywności społecznej, rozwijanie ich zainteresowania życiem społeczno-politycznym, ich organizacyjnych umiejętności i nawyków.

Samorząd szkolny odegrał olbrzymią rolę w powstaniu i rozwoju szkoły radzieckiej. Przyczynił się do zorganizowania dzieci, był ważnym czynnikiem ich społeczno-politycznego wychowania. Nie mógł on jednak skupiać wszystkich, nadzwyczaj szerokich, społeczno-politycznych i kulturalnych zainteresowań dzieci i ukierunkowywać te zainteresowania. Poza tym wiele było młodzieży nie objętej przez szkołę. Dlatego też ostro zarysowała się potrzeba stworzenia organizacji o bardziej szerokim zakresie działania. Na początku lat dwudziestych tworzy się w kraju pod kierunkiem Związku Młodzieży Komunistycznej organizacja Młodych Pionierów będąca dziecięcą organizacją polityczną. Jej teoretyczne podstawy opracowała N. K. Krupska. Pedagogika radziecka aktywnie pomagała Związkowi Młodzieży Komunistycznej w tworzeniu teorii ruchu pionierskiego.

W pierwszym dziesięcioleciu swego istnienia pedagogika radziecka poświęcała wiele uwagi takim elementom wychowania moralnego, które miały znaczenie decydujące przy wyrabianiu u młodzieży cech odpowiadających duchowi nowego ustroju społecznego i określały nastawienie komunistyczne jednostki, a więc kolektywizmowi, świadomej dyscyplinie, socjalistycznemu stosunkowi do pracy. W ten sposób wychowanie społeczno-polityczne łączyło niejako kształtowanie nowego komunistycznego poglądu na świat z wychowaniem w moralności komunistycznej. Problemy te pedagogika ujmowała głównie w aspekcie społeczno-politycznym. W ten sam sposób oświetlała je literatura pedagogiczna.

Dopiero od połowy lat trzydziestych poczynając pedagogika wprowadza pojęcie wychowania moralnego i analizuje jego treść. W ciągu pierwszego okresu swego kształtowania się pedagogika radziecka naświetlała głównie zadania wychowania komunistycznego, wydobywała na jaw jego istotę społeczną i funkcje społeczne. Nie poświęcono natomiast dostatecznej uwagi treści wychowania, jego roli w kształtowaniu osobowości, jego powiązaniu z nauczaniem. Co się tyczy zaś drugiego okresu, zwłaszcza okresu powojennego, to charakteryzuje go zdecydowany zwrot w kierunku opracowania metodyki wychowania. Taki kierunek pedagogiczny nadał studiom nad problematyką wychowawczą A. S. Makarenko. Właśnie on wystąpił przy końcu lat trzydziestych z szeregiem prac i artykułów dotyczących zagadnień z zakresu metodyki wychowania.

W okresie powojennym pedagogika radziecka czyni pierwszą próbę stworzenia wzorowego programu wychowawczej pracy szkoły. Autorzy programu wychodzili z założenia, że zagadnienia wychowania i rozwijania uczniów rozwiązywane są przede wszystkim i głównie w procesie różnorodnej działalności (uczenie się, praca, działalność społeczna). Nauczanie ujmowane jest jako niezbędny i bardzo ważny środek wychowawczy, ale wychowanie nie może ograniczać się do ram nauczania. Wychowanie kontynuowane jest również poza nauką szkolną, w pracy pozalekcyjnej, w pionierskiej i komsomolskiej organizacji, w rodzinie. W toku tworzenia programu rozpatrywano i rozwiązywano zagadnienie stopniowania pracy wychowawczej, problemy podstawowych form działalności uczniów, łączenia różnych metod wychowawczych, planowania pracy wychowawczej. Projekt programu pracy wychowawczej jest już po trochu weryfikowany w toku pracy szkolnej, ulega zmianom, doskonaleniu, ściślejszemu sprecyzowaniu. Nie można jednak, niestety, powiedzieć, że pedagogika ma już poważne osiągnięcia w zakresie „programowania pracy wychowawczej".

Pedagogika radziecka od momentu swego powstania aż do chwili obecnej tworzy teorię wychowania komunistycznego opierając się na marksistowskiej tezie o jedności procesów przekształcania społeczeństwa i wychowywania nowego człowieka. Z tezy tej wynika ta właściwość wychowania komunistycznego, że jest ono organicznie powiązane z życiem, z zadaniami stojącymi przed budownictwem komunistycznym, a na sam proces wychowania wywiera wpływ cały system życia w państwie socjalistycznym.

Wychowanie komunistyczne może być prawidłowo pojęte oraz w sposób wyczerpujący scharakteryzowane tylko jako zjawisko pedagogiczne. W tym pojęciu łączą się w jedność aspekty: socjalistyczny, polityczny i pedagogiczny. Wychowanie komunistyczne jest przedmiotem wielu nauk, ale każda z nich zajmuje się tym wychowaniem z określonego punktu widzenia, w określonym celu. Zadanie pedagogiki polega na tym, aby wykorzystując dane dostarczone przez te wszystkie nauki mogła ona osiągnąć główny cel, jakim jest wskazanie dróg i środków kształtowania osobowości. Rzecz oczywista, że pedagogowie opracowujący problemy wychowania komunistycznego umacniają swoje kontakty z filozofami, socjologami i ekonomistami, opierają się w swoich badaniach na danych, dostarczonych przez nauki współdziałające z pedagogiką.

W rozwoju nauk pedagogicznych w ZSRR odegrały dużą rolę specjalne instytucje naukowo-badawcze, katedry psychologii i pedagogiki w uniwersytetach oraz instytutach pedagogicznych. Przed rewolucją badania pedagogiczne i psychologiczne były prowadzone w Rosji przez towarzystwo pedagogiczne, Instytut Pedagogiczny imienia Szełaputina oraz Instytut Psychologiczny imienia Szczukina. Nie było wówczas w dziedzinie pedagogiki państwowych instytucji naukowo-badawczych.

Po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej wzrasta zainteresowanie badaniami pedagogicznymi, zjawiają się uczeni, którzy poświęcają się pracy nad złożonymi i żywotnymi problemami z zakresu teorii i praktyki szkoły radzieckiej, ra-

dzieckiego systemu wychowawczego. W latach dwudziestych i trzydziestych została stworzona stosunkowo szeroka sieć zakładów badawczych.

W rozwoju radzieckiej myśli naukowo-pedagogicznej specjalną rolę odegrały pracujące prawie przez dwa dziesięciolecia szkoły eksperymentalne Ludowego Komisariatu Oświaty, stacje doświadczalne oświaty ludowej i szkoły wzorowe. Tu łączono teoretyczne i eksperymentalne prace nad rozwiązywaniem najbardziej palących problemów, dotyczących wychowania i kształcenia dorastających pokoleń.

W wirze Wielkiej Wojny Narodowej, w październiku 1943, rząd radziecki powziął decyzję o powołaniu do życia Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR. Powstaje centralny ośrodek naukowy, powołany do nadania szerokiego rozmachu pracom naukowo-badawczym z zakresu pedagogiki, do jednoczenia i koordynowania wysiłków instytucji naukowych i wybitnych uczonych. Prezydentem Nauk Pedagogicznych był w latach 1943—1946 W. P. Potiemkin, a od r. 1946 jest nim I. A. Kairow.

Akademii i jej kierownictwu przypadło w udziale odpowiedzialne zadanie: połączyć w całość w charakterze członków Akademii najwybitniejszych uczonych w dziedzinie pedagogiki, psychologii i innych nauk, biorących udział w opracowywaniu problematyki dydaktycznej i wychowawczej. Trzeba było organizować badanie w zakresie głównych kierunków zainteresowań pedagogiki, psychologii, fizjologii rozwojowej oraz innych nauk, znaleźć nowe możliwości i sposoby doskonalenia wychowania, kształcenia i nauczania w naszym kraju, badać i uogólniać doświadczenia dobrych pedagogów i przodujących szkół kraju; studiować osiągnięcia innych krajów w dziedzinie nauk pedagogicznych i przyczyniać się do wykorzystania tych osiągnięć w systemie oświaty ludowej, pracować nad podniesieniem kwalifikacji naukowo-pedagogicznych nauczycielstwa i upowszechnianiem wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie.

Ponad dwadzieścia lat wykonuje Akademia Nauk Pedagogicznych te odpowiedzialne zadania. W tym czasie Akademia przy współpracy z szeregiem instytutów pedagogicznych zrealizowała szeroki krąg badań z zakresu wszystkich gałęzi i działów pedagogiki i psychologii. Przeprowadzone zostały poważne badania z dziedziny pedagogiki przedszkolnej, z zakresu problematyki zabaw, wychowania sensorycznego, umysłowego, fizycznego i estetycznego. Po raz pierwszy w dziejach pedagogiki narodowej powstały poważne prace dotyczące wychowania przedszkolnego.

Uwaga Akademii skoncentrowana była na takich problemach pedagogiki szkolnej, jak doskonalenie treści kształcenia, twórcze poszukiwania dróg i metod podniesienia efektywności procesu nauczania, stworzenie podręczników, pomocy naukowych i metodycznych, odpowiadających wymaganiom nauki i zasadom pedagogiki. Przeprowadzono w dziedzinie wychowania ważne badania nad kształtowaniem komunistycznego poglądu na świat, nad wychowywaniem w moralności komunistycznej, nad wychowaniem estetycznym i fizycznym.

Duży wkład w opracowanie problemów dydaktycznych i wychowawczych wnieśli psychologowie. Psychologia pedagogiczna i psychologia wychowawcza stały się mocnym oparciem przy rozwiązywaniu wielu problemów pedagogicznych, związanych z nauczaniem i wychowaniem. Zagadnienia przyswajania wiadomości, kształtowania samodzielnych przekonań i naukowego poglądu na świat, wychowania moralnego i estetycznego nie mogą być obecnie rozwiązywane efektywnie bez wykorzystania danych zdobytych przez psychologię.

Akademia Nauk Pedagogicznych okazuje znaną pomoc Związkowi Młodzieży Komunistycznej przy opracowywaniu podstaw teoretycznych ruchu pionierskiego, w tworzeniu dokumentów i materiałów metodycznych zapewniających skuteczne wyniki pracy prowadzonej w zastępach i drużynach pionierskich.

Ważne badania organizowane były w Akademii nad zagadnieniami kształcenia wieczorowego, nauczania języka rosyjskiego w szkołach narodowościowych. Specjalnie wielkie są osiągnięcia w dziedzinie defektologii. Defektologia radziecka ukształ-

towała się jako prawdziwa nauka o wychowaniu, kształceniu i nauczaniu dzieci anormalnych.

Trzeba wreszcie podkreślić, że Akademia ma bardzo poważne osiągnięcia w takiej gałęzi wiedzy pedagogicznej, jak historia wychowania. Powstały wybitne prace z dziedziny powszechnej i ojczystej historii wychowania i, co trzeba koniecznie zaznaczyć, z zakresu historii szkoły i pedagogiki radzieckiej. Podsumowaniem prac z zakresu ojczystej historii pedagogiki jest siedmiotomowe wydawnictwo, które przedstawia historię szkoły i pedagogiki narodów Związku Radzieckiego.

Do liczby poważnych sukcesów Akademii należy zaliczyć również wydanie zbiorowe pism N. K. Krupskiej i A. S. Makarenki, a także Encyklopedię Dziecięcą, Słownik Pedagogiczny oraz radziecką Encyklopedię Pedagogiczną. Akademia wniosła znaczny wkład do rozwoju literatury historyczno-pedagogicznej.

Zakres pedagogiki znacznie się rozszerzył w ostatnich latach. Nie ogranicza się ona obecnie do opracowywania problemów wychowania i nauczania dzieci. Dane nauk pedagogicznych i ich teoretyczne uogólnienia wykorzystywane są przez organizacje społeczne w toku pracy wychowawczej z dorosłymi. Tworzą się nowe gałęzie pedagogiki: pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, podstawy pedagogiki wojskowej, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika szkoły wyższej.

Rozwój pedagogiki radzieckiej jest jak najściślej związany z rozwojem pedagogiki w krajach socjalistycznych. Ten związek ma głębokie podstawy społeczne, ideowe i teoretyczne. Oparty jest na wspólnocie zadań społecznych, na ideologii marksistowsko-leninowskiej, na naukowo-materialistycznym podejściu do tak złożonego zjawiska społecznego, jakim jest wychowanie. Na skutek tego przed pedagogiką radziecką i przed pedagogiką innych krajów socjalistycznych stoją wspólne zasadniczo zadania i wspólne problemy naukowe. Wychodząc z tych samych założeń teoretycznych pedagogiki te rozpatrują pod wspólnym kątem widzenia zagadnienia wychowania i rozwoju, problem wszechstronnego i harmonijnego kształtowania osobowości zagadnienia treści i metod kształcenia ogólnego i politechnicznego, wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego.

Był czas, kiedy uczeni radzieccy występowali jako pierwsi bojownicy o pedagogikę marksistowską i kierując się założeniami marksizmu-leninizmu torowali nowe drogi w pedagogice, poddawali krytyce zwietrzałe dogmaty pedagogiki burżuazyjnej, jej podstawy idealistyczne, przyswajali i na nowo ujmowali zdobycze pedagogiki demokratycznej, twórczo opracowywali nowe problemy wychowawcze wysunięte przez Wielką Rewolucję Socjalistyczną. Ale to są już czasy dawno minione. Przez wiele już lat pedagogowie krajów socjalistycznych współpracując z pedagogami radzieckimi opracowują problemy wychowania, kształcenia i nauczania.

Obecnie pedagogika marksistowska tworzy się i rozwija w wyniku wspólnych wysiłków uczonych z krajów socjalistycznych oraz pedagogów-komunistów z krajów burżuazyjnych, jej idee popierane są przez wielu postępowych działaczy w dziedzinie wychowania, kształcenia i nauczania. Dlatego też, na podstawie jedności przekonań społecznych i ideowych rosną kontakty pedagogów radzieckich z pedagogami krajów socjalistycznych, z postępowymi pedagogami świata. W ostatnich latach kontakty te nabrały szerokiego rozmachu i zaczęły realizować się w najróżnorodniejszych formach (konferencje, sympozjony, kongresy, wymiany delegacji itp.), ale najważniejszą rzeczą jest to, że kontakty te z każdym rokiem stają się coraz bogatsze w treściwą informację wzajemną oraz we współpracę przy badaniu najważniejszych problemów pedagogiki.

Należy podkreślić, że z roku na rok rozszerza się krąg zagadnień stanowiących przedmiot wspólnych zainteresowań. Do takich należą zagadnienia treści kształcenia, nauczania pracy i kształcenia politechnicznego, nauczania programowanego oraz różnorodne zagadnienia wychowawcze. Aby móc się o tym przekonać, wystarczy tylko wymienić ważniejsze spotkania międzynarodowe. Poczynając od r. 1960 odbyło

się międzynarodowe seminarium na temat kształcenia politechnicznego i umocnienia więzi szkoły z życiem, seminarium w Taszkiencie poświęcone zagadnieniu likwidacji analfabetyzmu, międzynarodowe seminarium w Pradze na temat treści nauczania, międzynarodowe spotkanie dydaktyków w Berlinie, XVIII Międzynarodowy Kongres Psychologów w Moskwie, międzynarodowa konferencja, której przedmiotem rozważań było wychowanie fizyczne, coroczne konferencje UNESCO i Międzynarodowego Biura Badań w Genewie itd. Najściślejsza współpraca pedagogów zapewni pedagogice marksistowskiej dalszy wzmożony rozwój i podniesienie jej poziomu naukowego.

Podniesienie poziomu naukowego pedagogiki uzależnione jest od całego szeregu przyczyn i warunków. Ale najważniejsza rzecz, na którą należy zwrócić koniecznie uwagę, to przygotowanie kadry uczonych-pedagogów rekrutujących się spośród utalentowanej młodzieży.

Decyzja KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o utworzeniu Ministerstwa Oświaty ZSRR i o przekształceniu Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR w Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR stwarza niezbędne warunki do podniesienia poziomu nauk pedagogicznych na nowy szczebel. Zadaniem radzieckich pedagogów jest uczczenie jubileuszu 50-lecia Wielkiej Rewolucji Październikowej nowymi osiągnięciami.

Tłumaczył Wiktor Czerniewski

OSKAR ANWEILER
Uniwersytet w Bochum

KONCEPCJE PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ

Kiedy „komparatyści" różnych krajów spotykają się na konferencjach międzynarodowych lub odwiedzają się wzajemnie — a częste podróże należą do ich obowiązków służbowych — wówczas niechybnie można gdzieś zasłyszeć uwagę, że pedagogika porównawcza jest jakoby „dyscypliną infantylną" i że ci, którzy ją uprawiają, czynią to z nieczystym sumieniem. Wskazawszy na prawie niemożliwą do ogarnięcia mnogość drukowanej literatury z zakresu pedagogiki porównawczej, można tego rodzaju wypowiedzi pominąć jako sympatyczne narzekania, uznając takie wyjście za dowód skromności uczonych. Nie pomoże to jednakże w rychłym niepokoju tych, którzy zawodowo zajmują się pedagogiką porównawczą. Nieprzypadkowo dyskusje metodologiczne w ostatnich dwóch dziesięcioleciach wchodzą do programu wciąż powracających „obowiązkowych ćwiczeń" podczas krajowych i międzynarodowych spotkań uczonych z zakresu pedagogiki porównawczej. Uzasadnione jest odczucie komparatystów, iż praktyczna praca badawcza, związane z nią oczekiwania i wyniki wyprzedzają refleksję teoretyczną.

A przy tym nie powinni oni w żadnym wypadku być niezadowoleni ze stopnia organizacyjnego rozwoju i zewnętrznej rozbudowy swojej dyscypliny. W kraju narodzin pedagogiki porównawczej jako dyscypliny akademickiej, w Stanach Zjednoczonych Am. Płn., do starszych ośrodków kształcących i badawczych dołączyły nowe, które, jak np. centrum w Chicago, włączyły się poważnie w dyskusje metodologiczne; w Anglii — obok dawniej i dziś wiodącego Institute of Education (Instytutu Pedagogicznego) w Londynie — pedagogika porównawcza utorowała sobie drogę do wielu

uniwersytetów; w Niemieckiej Republice Federalnej — niezależnie od znanych instytutów badawczych w Berlinie (Instytut Badań Pedagogicznych) i we Frankfurcie (Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych) — pedagogika porównawcza występuje obecnie w czterech uniwersytetach (Hamburg, Heidelberg, Marburg i Bochum); w NRD Sekcja Pedagogiki Porównawczej Niemieckiego Centralnego Instytutu Pedagogicznego zabiega o ożywienie tego kierunku badań, w podobnej mierze — odpowiednia sekcja w Instytucie Historii i Teorii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie [1]; wreszcie godne odnotowania prace polskich autorów, Suchodolski, Pęcherski, Szaniawski) [2] oraz czeskich (Singule) [3] dowodzą dalszego wzrostu pedagogiki porównawczej w Europie, rozpoczynającego skracanie osiągniętego w tym zakresie przez USA wyprzedzenia. Jeśli do tego weźmiemy pod uwagę silnie rozwiniętą pedagogikę porównawczą w Japonii oraz tradycyjne międzynarodowe instytucje takie, jak Genewskie Biuro czy UNESCO w Paryżu z ich służbą informacyjną, wówczas w ogólnym zarysie stają się widoczne rozległe ramy organizacyjne pedagogiki porównawczej. Rzucona przed 150 laty myśl Jullien de Paris o systematycznych międzynarodowych badaniach pedagogicznych na gruncie porównawczym wydaje się dziś — zważywszy warunki techniczne i organizacyjne — zupełnie możliwa do zrealizowania.

Ale na tym tle wyraźniej też rysuje się kontrast na wstępie wspomnianej teoretycznej niepewności pedagogiki porównawczej, jej „samozrozumienia" (Selbstverständnis) jako dyscypliny naukowej. Można to częściowo wytłumaczyć niewątpliwie wciąż jeszcze młodym wiekiem pedagogiki porównawczej, która wywodzi się od Julliena, a nawet z wcześniejszego okresu, konstytuowanie się jej jednakże jako dyscypliny naukowej w zakresie wychowania rozpoczęło się dopiero przed niewielu dziesiątkami lat i proces ten nie został jeszcze zakończony. Z drugiej zaś strony naukowo-teoretyczna i metodologiczna problematyka pedagogiki porównawczej opiera się na różnych punktach wyjściowych i założeniach, a więc i na różnych koncepcjach, stąd też nie można wcale oczekiwać jakiejś jednomyślności czy jednoznacznego ustalenia pojęć. Chcielibyśmy tu dodać: nie powinno się tego wcale oczekiwać i bezwzględnie do tego dążyć. Przedwczesne związanie się z jedną określoną koncepcją, która wykluczyłaby inne jako do pedagogiki porównawczej nie należące, doprowadziłoby do naukowego wyjałowienia, do izolacji i dogmatycznej jednostronności. Idzie bardziej o to, aby poznawać mocne i słabe strony każdorazowej koncepcji oraz pojmowanie zdobycia „samozrozumienia" przez pedagogikę porównawczą nie jako zadanie programowe, lecz jako stały proces myślowy.

Problematyka wyjściowa i jej kontynuacja na gruncie pedagogiki porównawczej rozwinęły się od subiektywno-impresjonistycznej „przednaukowej" metody, poprzez obiektywno-opisową fazę do analitycznego sposobu postępowania. Tę wywodzącą się od Franza Hilkera charakterystykę [6] można by uzupełnić innym podziałem na etapy:

1. Zaewidencjonowanie odpowiednich informacji i danych pedagogicznych: a) przy względnie systematycznych wymaganiach (np. Jullien) lub b) z mniej systematycznymi, ale intuicyjnie prawidłowymi i istotnymi założeniami (np. Uszyński, który swoich badań nie poprzedzał żadnym schematem klasyfikacyjnym).

2. Dla drugiego etapu charakterystyczne są prace, które u podstaw różnych narodowych systemów szkolno-wychowawczych dokonywały poszukiwań określonych czynników i sił napędowych i które dążyły do zakreślania syntez. Prace te miały charakter przeważnie historyczny lub wychowawczo-filozoficzny.

3. Na trzecim etapie właściwym dla obecnej sytuacji w pedagogice porównawczej podejmuje się próby zintegrowania wyników poprzednich dwóch etapów na wyższym stopniu naukowego poznania. Zamiarem systematycznej analizy porównawczej jest wypracowanie schematu klasyfikacyjnego, który obejmowałby złożony związek

[1] Przypisy na końcu artykułu (red.).

wychowania, kultury i społeczeństwa, jednakże — przynajmniej na razie — bez dążenia do analizy całościowej i przy ograniczeniu się do możliwie dokładnego wyjaśnienia części wydzielonych z ogólnego pola problematyki pedagogicznej.

W pewnym sensie „klasyczne" już dziś dzieła twórców pedagogiki porównawczej w XX wieku (Kandel, Hans, Schneider)[7] stanowią podstawę obecnej dyskusji — również i szczególnie tam, gdzie poddane muszą być krytyce. Najważniejszym osiągnięciem tychże i innych autorów (Hessen, Ulich)[8] było przezwyciężenie zewnętrznego jedynie opisu i wprowadzenie na jego miejsce wiodącego zagadnienia warunków, przyczyn i sił napędowych, które kształtują narodowe systemy kształcenia i wychowania. Przy istniejących, częściowo znacznych, różnicach w zagadnieniach jednostkowych łączyły „klasyków" pedagogiki porównawczej lat trzydziestych do pięćdziesiątych naszego wieku następujące elementy: a) próba analizy całościowej narodowych systemów szkolno-wychowawczych; b) ujmowanie szkolnictwa i pedagogiki jako uzewnętrznienie charakteru narodowego, zaś narodów — jako zwartej jedności duchowej; c) orientacja historyczna, tj. przeważnie genetycznie stosowana metoda myślenia naukowego; d) podkreślanie niezbędności nauk pomocniczych dla adekwatnego prześledzenia przedmiotu pedagogiki porównawczej.

Żadna z tych zasadniczych pozycji nie jest dziś niepodważalna. Zwróciliśmy już na to uwagę, że w porównawczych badaniach pedagogicznych dominuje dziś znaczny sceptycyzm wobec prób syntetycznych porównań globalnych, „total analysis", do których zmierzali główni przedstawiciele starszej orientacji. Oczywiście i ci autorzy dokonywali wyboru głównych kryteriów, czynili to jednak tak, aby poprzez nie można było uchwycić i zinterpretować istotę i główne zakresy narodowych systemów oświatowo-wychowawczych. W przeciwieństwie do tego znaczniejszym uznaniem cieszy się obecnie badanie problemowe. Brian Holmes szeroko uzasadnił tę procedurę i zastosował ją w poszczególnych tematach badawczych.[9] Porównanie problemowe ma u samych początków węższy zakres i nawet wówczas, kiedy mimo wszystko pojawia się w tym zakresie szeroka skala wariantów w stawianiu problemów, jest ono w pytaniach celniejsze, z reguły głębsze. Analizy poszczególnych problemów pedagogicznych mogą przy tym obejmować dwa lub więcej krajów. Przy takim postępowaniu należy jednak szczególnie uważać, by podejmowany problem był osadzony na tle ogólnych powiązań pedagogicznych. Wyizolowanie problemu musi więc być w kolejnych partiach przezwyciężone. I tak porównanie metod nauczania języków obcych w systemach szkolnych szeregu krajów wymaga np. uwzględnienia:

a) miejsca i rangi języka obcego w programie nauczania;

b) ogólnie przeważającej w nauczaniu metody;

c) klimatu duchowego, w którym poza szkołą wzrasta uznanie dla potrzeby znajomości języków obcych;

d) stanu lingwistyki oraz filologicznego i praktycznego wykształcenia nauczycieli.

Tak więc ograniczony w jego postawieniu problem, poprzez który szukamy odpowiedzi obejmującej stan i skuteczność metodyki jakiegoś przedmiotu nauczania, wykracza nieuchronnie poza własne ramy.

Podczas gdy badanie problemowe przybliża się do koncepcji pedagogiki porównawczej jako szczególnego rodzaju środka pomocniczego „social planing" (planowania społecznego), jawi się dziś przejęte z XIX wieku, konstytutywne dla pedagogiki porównawczej, narodowo-państwowe ujmowanie systemu szkolno-wychowawczego także jako wątpliwe. Ostatnio Marian Wachowski słusznie wskazał na to, że w tym zakresie u większości komparatystów spostrzegamy wciąż jeszcze fakt bezrefleksyjnego stosunku do ich własnego przedmiotu.[10] Pojmowanie wychowania jako wyrazu charakteru narodowego jest ogólnoeuropejską spuścizną romantyzmu i szkoły historycznej. Przy tej okazji pojawia się naukowo zupełnie otwarte pytanie, na ile można mówić o istnieniu ludowego lub narodowego charakteru; nowoczesna psychologia narodów traktuje to pojęcie bardzo ostrożnie i wiąże z nim w najlepszym wypadku

wartość heurystyczną.[11] Stanowisko nowoczesnych nauk społecznych, iż rzekomo typowe cechy narodowe w rzeczywistości podlegają zmianie (zmieniają się one np. znacznie pod wpływem industrializacji), godne jest zastanowienia i w badaniach pedagogiki porównawczej. Wynika stąd, że naukowo bezwartościowe są ogólne wyjaśnienia zjawisk wychowawczych wyprowadzane z charakteru narodowego, który założono jako niezmienny i występujący w szerokim zakresie. Większość opisów tego rodzaju jest zamienna i z tego powodu dla poznania każdorazowych właściwości — bezużyteczna.

Ujmowanie zjawisk ze stanowiska narodowo-państwowego, właściwe do niedawna dla przedmiotu pedagogiki porównawczej, wydaje się obecnie ustępować rozleglejszej „kulturowo-socjologicznej" orientacji. Wprawdzie państwowa polityka oświatowa jak dawniej i dziś określa ramy, w których dokonuje się wychowanie jako zjawisko społeczne, to jednak ponadnarodowe „struktury oświatowe" jako jednostki większe dochodzą coraz silniej do głosu. To zaproponowane przez Leonarda Froese pojęcie mogłoby się dla nowego określenia przedmiotu pedagogiki porównawczej okazać owocne i mogłoby zastąpić przeżyte pojęcie narodowych systemów oświatowych.[12]

Dalszy zarzut podnoszony wobec „klasyków" dotyczy ich bardziej „intuicyjnie" aniżeli ściśle naukowo (w sensie metod ilościowych) uzyskanych wyników i wypowiedzi. W tym też tkwi sprzeczność natury naukowo-teoretycznej pomiędzy myślowo-naukowym „rozumieniem" a pozytywistycznym „wyjaśnianiem", pomiędzy dwiema koncepcjami pedagogiki porównawczej — związanej z tradycyjnymi naukami historycznymi z jednej strony, z drugiej zaś o orientacji na nowoczesną socjologię. Amerykańska grupa komparatystów w Chicago[13], a przede wszystkim Brian Holmes w Londynie, przeprowadzili wokół tych zagadnień dociekliwe rozważania. Z jednej strony występują zagadnienia natury metodyczno-technicznej dotyczące procesu badawczego, z drugiej zaś wyraźne różnice w koncepcji, oddziałujące na stanowiska i badania w obrębie pedagogiki porównawczej.

Najbardziej zdecydowanie opowiedział się Kandel za takim stanowiskiem, które pedagogikę porównawczą z jej przedmiotem i metodami ujmuje jako „przedłużenie historii wychowania w teraźniejszość".[14] Przeciwstawny do tego jest nowszy kierunek komparatystów, który pedagogikę porównawczą traktuje jako szczególny przypadek social sciences (nauk społecznych), przede wszystkim jako comparative sociology of education (porównawczą socjologię wychowania). Kierunek ten reprezentuje pogląd, że decydującymi są nie zagadnienia historycznych sił napędowych, które ukształtowały instytucję wychowania jakiegoś narodu czy kraju, lecz tej instytucji współczesne problemy strukturalne oraz te czynniki, które dla przyszłego kształtu mają istotne znaczenie. Z poglądem tym łączy się — najwyraźniej u Holmesa i Robinsohna[15] — przekonanie co do oświatowo-politycznej i planistycznej funkcji pedagogiki porównawczej jako „science of education and planning" (nauki o wychowaniu i planowaniu). Pedagogika porównawcza jako „pedagogika prospektywna" (Schneider, Suchodolski)[16] w żadnym wypadku nie zajmuje się jednak tylko krajowymi zadaniami badawczymi, o wiele bardziej zadania tego rodzaju są charakterystyczne dla konieczności naukowego planowania i kierowania oświatą we wszystkich dzisiejszych ustrojach społecznych.

Pośrednie stanowisko pomiędzy „historią" a „nauką" reprezentuje Nicholas Hans. „Comparative education as an academic discipline is just on the border line between humanities and sciences and thus resembles philosophy which is the foundation of both. On its social and statistical side comparative education has to apply the methods of sociology and mathematical statistics, in its psychological application the methods of science, and in its historical background the methods of historical research."[17] (Pedagogika porównawcza jako dyscyplina akademicka usytuowana jest właśnie na pograniczu humanistyki i nauk przyrodniczych i tym sposobem upodobnia się do filozofii, która jest podstawą obu tych działów. W zakresach społecznym

i statystycznym pedagogika porównawcza korzysta z metod socjologii i statystyki matematycznej, w łączności z psychologią — z metod nauk przyrodniczych, a przy podbudowie historycznej — z metod nauk historycznych). Przy pomocy przejętej od nauk społecznych „analizy funkcjonalnej" — która każde zjawisko społeczne, w tym także wychowanie w jego różnych zakresach, odnosi do całokształtu związków w systemie społecznym — dąży Hans do zbudowania pomostu pomiędzy historycznym a analizującym teraźniejszość punktem widzenia. „Comparative education is based on history and should de dealt with functionally, which is another way of saying historically. What I mean by functionalism in Comparative Education is the comparison of functions of educational institutions as they were historically evolved in each country." [18] (Pedagogika porównawcza wspiera się na historii i powinna być pojmowana funkcjonalnie, tzn. przy pomocy innego sposobu wypowiedzi historycznej. Funkcjonalizm w pedagogice porównawczej rozumiem jako porównywanie instytucji wychowawczych w ich historycznym rozwoju w każdym z osobna kraju).

Reprezentanci historycznego i socjologicznego punktu widzenia w pedagogice porównawczej muszą sobie jasno zdawać sprawę ze specyfiki kierunku ich badań, a więc także i z ich granic. Proponowana przez Hansa kombinacja historycznych metod badawczych z socjologicznymi — które jakoby niekoniecznie stosowane być muszą przez tego samego autora i w tym samym ciągu badań, a nawet przy zaistnieniu tak idealnego przypadku — musi być podporządkowana systematycznej problematyce pedagogicznej, która jako taka nie wynika samoistnie z obu punktów widzenia, lecz jest wyprowadzana z osadzonego we wszechzwiązku naukowo-pedagogicznego myślenia.

W ten sposób dotarliśmy do współczesnej nam dyskusji na temat miejsca pedagogiki porównawczej wśród dyscyplin naukowych. Czy pedagogikę porównawczą należy uznać jedynie za część pedagogiki, czy też posiada ona z zasady wybitnie międzydyscyplinarny charakter? Pogląd, który legł u podstaw dzieł klasycznych", Kandel zarysował, z pewną przesadą, w sposób następujący: „What makes the study of comparative education difficult is that, like the history of education, it is dependent on a command of many disciplines outside the field of education proper. It may even be claimed that a knowledge of political theory and practice, of anthropology or culture patterns, of economics, of public opinion, and of sociology is more relevant than a knowledge of the theory and practice of education." [19] (Trudność w badaniach z zakresu pedagogiki porównawczej, podobnie jak w historii wychowania, polega na tym, iż są one uzależnione od opanowania przez badacza wielu dyscyplin spoza właściwego obszaru pedagogiki. Można by nawet założyć, że wiedza z zakresu teorii i praktyki polityki, antropoogii czy modeli kultury, ekonomii, opinii, publicznej i socjologii jest bardziej tu przydatna niż wiedza z zakresu teorii i praktyki wychowania). Stąd twierdzenie Kandela: „The study of comparative education is an interdisciplinary study and like the history of education may, in fact lay greater emphasis on the ancillary studies than on education itself." [20] (Badania z zakresu pedagogiki porównawczej są badaniami międzydyscyplinarnymi i — podobnie jak w historii wychowania — należy w nich kłaść na studia pomocnicze większy nacisk aniżeli na samą pedagogikę).

Interesujące potwierdzenie tej tezy znajdujemy w wywodach Wernera Kienitza i Wolfanga Mehnerta zawartych w opracowaniu pt. „Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen Vergleichenden Pädagogik".[21] (O przedmiocie i zadaniach marksistowskiej pedagogiki porównawczej). Obydwaj autorzy podkreślają niezbędność istnienia ścisłego kontaktu z naukami spoza obszaru pedagogiki i wymieniają jako przykłady „historię i wiedzę o krajach, z którymi pedagogika utrzymywała dotąd w najlepszym wypadku bardzo luźne, więcej lub mniej przypadkowe naukowe kontakty. Pedagogika porównawcza nie sprosta jednak na dłuższą metę stawianym jej zadaniom, jeśli nie sięgnie do wyników wymienionych badań i, oczywiście,

innych dyscyplin naukowych oraz do ich metod badawczych przystosowanych do pracy komparatystów. O ile rozwój pedagogiki porównawczej jest z jednej strony wyrazem procesu specjalizacji wewnątrz nauk pedagogicznych, o tyle z drugiej stanowi oznakę tendencji integracyjnych wykraczających poza zakres pedagogiki." [22]

Obrońcą przeciwnego stanowiska jest przede wszystkim Leonhard Froese, który dostrzega niebezpieczeństwo w „przesadnym podkreślaniu międzydyscyplinarnego aspektu, mogącym doprowadzić do zamiennego traktowania pedagogicznego charakteru dyscypliny z jakimś innym, do rozwodnienia pedagogiki porównawczej w innych warunkach." Froese sądzi nawet, że pedagogika porównawcza „w odróżnieniu od antropologii pedagogicznej, psychologii wychowawczej i socjologii wychowawczej, które to zarazem są dla pedagogiki dyscyplinami granicznymi, nie wykazuje specyficznego powinowactwa z jakąś inną wiedzą zawodową lub grupą nauk z tego samego zawodowego zakresu." [23] Podobnie jak historia pedagogiki jest rzekomo pedagogika porównawcza jako część pedagogiki jej podporządkowana i z nią zintegrowana.

Sądzimy, iż to stanowisko wywodzące się z troski o stałość specyfiki nauk pedagogicznych hołduje przesadnej myśli o autonomii, która może pozbawić pedagogikę porównawczą niezbędnych z innymi naukami kontaktów. Niewątpliwie w kręgu systematycznej myśli pedagogicznej pedagogika porównawcza spełnia — i co do tego należy się z Froesem zgodzić — tylko uzupełniającą funkcję, podobnie jak pedagogika historyczna. Ale tak jak ostatnia jest zarazem podporządkowana naukom historycznym i musi w tym kierunku istniejącą wciąż jeszcze izolację przełamywać, tak też pedagogika porównawcza należy równocześnie do współczesnych nam dziedzin badawczych, które nie dadzą się zmonopolizować przez jedną jedyną dyscyplinę naukową. Jako nauka przekrojowa i integrująca różni się ona zatem również i od wymienionych pedagogicznych nauk granicznych, które każdorazowo wiążą się tylko z jedną dyscypliną sąsiadującą. Jeśli przy tym poprzez zabiegi w sensie „porównawczych badań oświatowych", tj. studiów ukierunkowanych pierwotnie na wzajemne związki i problemy strukturalne we współczesnym szkolnictwie, doprowadzi się do nawiązania łączności z politologią, socjologią i ekonomią, to nie jest to nic innego, jak kosztowne nadrabianie nazbyt długo zaniedbywanej kooperacji, której znaczenia nie trzeba już dziś specjalnie podkreślać. Jest godne uwagi, że również Friedrich Schneider, należący do klasyków pedagogiki porównawczej o orientacji intuicjonistycznej, z całą siłą podkreślał charakter pedagogiki porównawczej jako „liaison subject" [24] (przedmiotu łączącego).

Warto wreszcie wspomnieć, iż przy okazji ostatnio wymienionych dyskusji wokół miejsca pedagogiki porównawczej nierzadko prowadzi się dysputy akademickie, które w praktycznej pracy badawczej i w studiach nad pedagogiką porównawczą szybko tracą na znaczeniu. Cały szereg dzieł — czy to poszczególnych autorów, czy prac zbiorowych — wskazuje na wielość możliwych do przyjęcia stanowisk, na zastosowane metody i współpracę wielu dyscyplin w badaniach nad złożonymi zjawiskami pedagogicznymi. Decydujące impulsy dla teoretycznego zrozumienia się co do zakresu zadań i podstaw pedagogiki porównawczej wynikają z aktualnej pracy naukowej. Zarysowane przez nas koncepcje pedagogiki porównawczej mają służyć przede wszystkim jako środek myślowej samokontroli, towarzyszącej praktycznemu badaniu refleksji, badaniu, którego obszar tak dawniej, jak dziś stoi otworem przed wielością możliwych rozwiązań.

Tłum. Zbigniew Radwan

PRZYPISY

[1] Przeglądu najważniejszych ośrodków badawczych (według stanu z roku 1963) dokonał George Z. F. Bereday: Comparative Method in Education, New York 1964, s. 171—218. — O stopniu rozwoju pedagogiki porównawczej w Związku Radzieckim informuje sprawozdanie: Problemy sravnitel'noj pedagogiki, w: *Sovetskaja pedagogika* 1965, nr 3, s. 153, a także Maria Sokołowa: Die Forschungsvorhaben des Staatlichen Pädagogischen Instituts W. I. Lenin zur vergleichenden Pädagogik und ihre Thematik, w: *Vergleichende Pädagogik*, 2. Jg. (1966), S. 247—257.

[2] Min. wskazano na:
Bogdan Suchodolski: The social and pedagogical effects of the explosion in secondary schools, w: The World Year Book of Education, 1965, „The Education Explosion", London 1965, S. 389—404. — Mieczysław Pęcherski, Antoni Tatoń: Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych, Warszawa 1963. — Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły, II Wyd., Warszawa 1967.

[3] František Singule: Problematika srovnávacípedagogiky, w: *Pedagogika*, Rocznik 16 (1966), nr 1, s. 18—43. — Tegoż: Pedagogické směny 20. století v kapitalistických zemich. Praha 1966.

[4] Marc-Antoine Jullien, de Paris: Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817), Genève 1962. — Por. Stewart Fraser: Jullien's Plan for Comparative Education 1816—1817. New York 1964.

[5] G. Hausmann: A Century of Comparative Education, 1785—1885. W: *Comparative Education Review*, Vol. 11, No. 1, Febr. 1967, pp. 1—21. — Wiliam Brickmann: Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century. W: *Comparative Education Review*, Vol. 10, No. 1, Febr. 1966, pp. 30—47. — Gottfried Hausmann: Anfänge vergleichender Erziehungswissenschaft. W: Internationale pädagogische Kontakte. Heidelberg 1963. S. 84—105. — Oskar Anweiler: Von der pädagogischen Auslandskunde zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. W: *Pädagogische Rundschau*. 20. Jg. (1966), H. 10, S. 886—895.

[6] Franz Hilker: Was kann die vergleichende Methode in der Pädagogik leisten? W: *Bildung und Erziehung*, 16. Jg. (1963), S. 511—526.

[7] Isaac L. Kandel: Studies in Comparative Education. London — Toronto 1933. — Tegoż: The New Era in Education. Boston 1955. — Nicholas Hans: Comparative Education, III Wyd., London 1958. — Friedrich Schneider: Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Salzburg 1947. — Tegoż: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Heidelberg 1961. — Robert Ulich: The Education of Nations. Cambridge, Mass. 1962.

[8] Sergius Hessen: Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In: Handbuch der Pädagogik, wydany przez: Herman Nohl und Ludwig Pallat. 4. Band. Langensalza 1928. S. 421—510.

[9] Brian Holmes: Problems in Education. A Comparative Approach. London 1965.

[10] Marian Wachowski: Przedmiot pedagogiki porównawczej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, R. 10 (1965), nr 1, s. 49—71.

[11] Por. Burkart Holzner: Völkerpsychologie. Würzburg o.J. (1961). — Alex Inkeles, Daniel J. Levinson: National Character. W: Handbook of Social Psychology. Vol. II, London 1959. S. 977—1020.

[12] Leonhard Froese: Bildungsstrukturen in Ost und West. W: Paedagogica Europaea, Bd. I, 1965, S. 209—219.

[13] Por. Andreas M. Kazamias: History, Science and Comparative Education: A Study in Methodology. W: *International Review of Education*, Vol. VIII (1962), S. 383—398.

[14] Isaac L. Kandel: The Methodology of Comparative Education. W: Thoughts on Comparative Education. Festschrift for Pedro Rosselό. (Nr. 3) 1959 *International Review of Education*. S. 14—24.

[15] Brian Holmes — Saul B. Robinsohn (ed.): Relevant Data in Comparative Education. Hamburg 1963.

[16] Friedrich Schneider: Prospektive Pädagogik. W: International Review of Education. Vol. IV (1958), S. 36—50. — Bogdan Suchodolski: Education for the Future and Traditional Pedagogy. Ibid. Vol. VII (1961), S. 420—431.

[17] Nicholas Hans: The Historical Approach to Comparative Education. W: Thoughts on Comparative Education, S. 43.

[18] Tegoż: Functionalism in Comparative Education. W: *International Review of Education*. Vol. X (1964), S. 94—97.

[19] Isaac L. Kandel: Problems of Comparative Education. W: *International Review of Education*. Vol. II (1956), S. 1—15.

[20] Isaac L. Kandel: The Methodology of Comparative Education. W: Thoughts on Comparative Education. S. 17.

[21] Werner Kienitz — Wolfgang Mehnert: Über Gegenstandt und Aufgaben der marxsistischen vergleichenden Pädagogik. W: *Vergleichende Pädagogik*. 2. Jg. (1966), S. 225—246.

[22] Ibid. S. 232.

[23] Leonhard Froese: Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Na prawach rękopisu. Marburg 1967, S. 1—4.

[24] Friedrich Schneider: Historische Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. W: Internationale pädagogische Kontakte. Wyd. przez Gottfried Hausmann. Hamburg 1963, S. 144—155.

PIOTR SIPOWICZ
Mrągowo

TELEWIZJA SZKOLNA W KANADZIE

Geneza i rozwój telewizji szkolnej w Kanadzie

W kanadyjskiej telewizji szkolnej można wyróżnić trzy okresy:

1. Okres prób i poszukiwań do r. 1956.
2. Okres eksperymentów od 1956—1960.
3. Okres stałych telewizyjnych programów szkolnych.

Dla lepszego zrozumienia problematyki związanej z wprowadzeniem i wykorzystywaniem telewizji w nauczaniu szkół kanadyjskich warto przytoczyć przynajmniej kilka danych o samej Kanadzie.

Otóż Kanada to kraina wielkich lasów i niezmierzonych przestrzeni oraz bogactw mineralnych. Pod względem obszaru, który wynosi prawie 10 milionów km kwadratowych, jest drugim po ZSRR krajem świata. Na tej olbrzymiej przestrzeni zamieszkuje zaledwie około 20 milionów mieszkańców. Przeciętna gęstość zaludnienia wynosi niespełna 2 osoby na km^2. Posiadanie bogactw i przestrzeni jest jednak nie dla wszystkich jednakowe i nie załatwia tym samym od dawna piętrzących się trudności w dziedzinie nauczania i wychowania.

Może powstać pytanie: — Jaki zespół warunków spowodował, że zaczęto poszukiwać nowych dróg i sposobów pokonania trudności w dziedzinie kształcenia, że zaczęto wprowadzać na szeroką skalę telewizję do szkół kanadyjskich?

Wśród istotnych przyczyn, które spowodowały powstanie i rozpowszechnienie telewizyjnego nauczania, należy bez wątpienia wymienić:

1. Szybki rozwój nauki i techniki oraz wielkie zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry.
2. Brak odpowiedniej kadry nauczycielskiej.
3. Poszukiwanie nowych form kształcenia młodzieży i unowocześnienia dotychczasowego systemu nauczania i wychowania.
4. Wartość telewizji jako środka doskonalenia metodycznego nauczycielstwa i zwiększenia efektywności nauczania.
5. Możliwości telewizji w wyrabianiu wśród mieszkańców Kanady poczucia jednolitości narodowej.
6. Rozwój telewizji rozrywkowej, przemysłowej, reklamowej — powstanie bazy materialnej.

Kanada od czasu uniezależnienia się od Wielkiej Brytanii poczyniła duże postępy w dziedzinie rozwoju przemysłowego kraju. Bogactwa, które przez stulecia były wywożone do Wielkiej Brytanii, zaczęto eksploatować i wykorzystywać na terenie własnego kraju. Nastąpił ogromny rozwój przemysłu, rozrost miast, zmieniły się zainteresowania i potrzeby ludności. Nastąpiły zmiany w strukturze zawodowej społeczeństwa kanadyjskiego. Brak kwalifikowanych pracowników w wielu gałęziach kluczowego przemysłu, handlu, rolnictwa zmuszał władze do szukania środków zaradczych. Zaradzić tym brakom nie było łatwo, ponieważ najdotkliwiej odczuwało się brak nauczycieli, którzy kształcą kadry dla różnych dziedzin gospodarki narodowej.

Najdotkliwiej brak nauczycieli odczuwało szkolnictwo w dużych miastach, takich, jak: Toronto, Montreal, Quebec, Winnipeg, Vancouver, Hamilton, Ottawa, i w okręgach przemysłowych, które są ściśle związane z tymi miejscowościami.

Dzięki szybkiemu rozwojowi górnictwa i przemysłu struktura zawodowa ludności Kanady ulegała od dłuższego już czasu ustawicznym przeobrażeniom. Obecnie w przemyśle zatrudnione jest na terenie Kanady około 35% ludności czynnej zawodowo, w rolnictwie, leśnictwie i rybołówstwie — 20%, w handlu — 16%, na pozostałe zaś zawody, w tym i nauczycieli, przypada zaledwie — 29% ludności.

Te zmiany strukturalne wywarły niekorzystny wpływ na sytuację w dziedzinie szkolnictwa. Odpływ nauczycieli do innych zawodów w kraju rzekomej prosperyty jest zjawiskiem stałym, tym bardziej że pozycja materialna nauczycieli w porównaniu z innymi pracownikami nie przedstawia się korzystnie. Ponadto metody nauczania z reguły tradycyjne nie zachęcały do pracy. Należało szukać wyjścia z sytuacji, która stawała się coraz bardziej trudna.

Canadian Broadcasting Corporation (CBC) zajmowało się stroną techniczną telewizji od 1936 r. i wiedziało, jakie możliwości może mieć telewizja w dziedzinie kształcenia. Obserwowano też doświadczenia i osiągnięcia telewizji szkolnej w Stanach Zjednoczonych AP, we Włoszech, Anglii, Japonii.

W tym samym czasie trwał okres szybkiej rozbudowy różnych stacji TV na terenie całej Kanady. Powstawały one w największych skupiskach ludności.

Rok 1954 zapoczątkował nadawanie pierwszych programów telewizji szkolnej w mieście Toronto. Stacje powstawały szybko tak państwowe, jak i prywatne. W 1959 roku już 8 stacji TV nadawało programy szkolne. Programy te były odbierane na terenie poszczególnych prowincji, lecz nie obejmowały całego terytorium. 8 lat temu na terenie Kanady liczba telewizorów wynosiła około 3 miliony. W grudniu 1961 r. telewizja szkolna objęła swym zasięgiem prawie całą Kanadę. W następnych latach rozwój nadal był duży, lecz przejawiał się nie tyle w pomnażaniu ilości stacji TV, ile w ilości i jakości telewizyjnych audycji szkolnych.

Rozwój telewizji na ziemi kanadyjskiej znalazł podatny grunt, co spowodowało jej szybkie wtargnięcie do szkół różnych typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na uniwersytetach, które stały się poniekąd prekursorami w dziedzinie wprowadzania telewizji do nauczania i wychowania.

Formy organizacyjne telewizji szkolnej i zasięg oddziaływania

W Kanadzie istnieją dwa systemy telewizyjne: CBC (Canadian Broadcasting Corporation) oraz prywatne przedsiębiorstwo CTV (Canadian Television). Spośród szesnastu stacji TV należących do CBC, jedenaście emituje program w języku angielskim, pięć — we francuskim. Posiadają również swoje stacje niektóre uniwersytety i instytuty, jak np. Canadian Institute of Public Affairs. Audycje TV są różne. Jedne nadaje się dla poszczególnych prowincji, inne transmituje się dla szkół całego kraju. Audycje dla poszczególnych prowincji, tzw. „regionalne", opracowują regionalne stacje TV, które uwzględniają specyfikę programów nauczania, gdyż programy nauczania na terenie poszczególnych prowincji kanadyjskich znacznie się od siebie różnią pod względem treści i zakresu wiadomości.

O ile regionalne programy dla szkół nadają stacje należące do CBC, o tyle audycje dla całego kraju nadawane są przez National Adviseory Council on Scheel Brodcasts. Do National Advisory Council wchodzą przedstawiciele wszystkich prowincji. Są oni reprezentantami swoich prowincji przy wspólnym opracowywaniu programów i planów TV audycji dla różnych typów szkół. Głos przedstawicieli poszczególnych prowincjonalnych rozgłośni przy analizie pracy stacji telewizyjnych ma duże, a nieraz decydujące znaczenie. Telewizyjne audycje nadawane są dla szkół różnych typów i obejmują rozmaite przedmioty nauczania. Wykorzystuje się telewizyjne audycje w nauczaniu korespondencyjnym. Jednakże należy zaznaczyć, że wiele szkół tak podstawowych, jak i średnich oraz wyższych opiera swe nauczanie na programach telewizji szkolnej. Ponad 4000 szkół różnego typu korzysta z telewizyjnych audycji szkolnych. Audycje są nadawane w czasie trwania lekcji i w godzinach wieczornych. Większość z nich uwzględnia postulaty władz szkolnych i uwagi nauczycieli. Niektóre programy są prowadzone „na żywo" ze studium telewizyjnego, laboratorium, szkoły itp., a pewna część jest przygotowywana na taśmie filmowej i nadawana zgodnie z planem kalendarzowym.

Jeżeli chodzi o zasięg sieci telewizyjnej, to obejmuje ona ponad 85% całego zamieszkiwanego terytorium Kanady.

Treści telewizyjnych audycji szkolnych

Treści telewizyjnych audycji szkolnych są uzależnione od odbiorcy audycji. Inne treści zawierają audycje dla studentów, dla ludzi dojrzałych pragnących pogłębić swą wiedzę w dziedzinie np. motoryzacji lub kultury rolniczej, a inne dla młodzieży szkolnej. Wszystkie audycje zawierają bez wątpienia pewne treści, w które szkoła wyposaża uczniów lub studentów. Nie sposób w tym miejscu zająć się analizą treści audycji przeznaczonych dla studentów i innych adresatów, dlatego też ograniczę się tylko do tych programów, z których korzystają uczniowie do lat szesnastu. Dotyczy to uczniów szkół państwowych i prywatnych stopnia podstawowego (w naszym rozumieniu), w mieście i na wsi.

Telewizja CBC czyniła starania o wprowadzenie jednakowych programów dla całego kraju. Początkowo wprowadzano programy wspólne w dziedzinie kultury, następnie i w dziedzinie nauki. CBC rozpoczęła pierwsze programy TV w 1954 r. cyklem pt. „Dzisiejsze życie w Kanadzie", później „Popatrzcie na to", „Jak uczyć" itd. Programy eksperymentalne, w których tylko w latach 1956—57 wzięło udział ponad 62 500 dzieci z wszystkich prowincji Kanady umożliwiły wprowadzenie telewizyjnych audycji do wszystkich klas i przedmiotów, od jęz. ojczystego, fizyki, biologii, geografii do rysunków i historii oraz higieny szkolnej.

Od 1960 r. wszystkie stacje zaczęły nadawać programy szkolne w jęz. angielskim

rozpoczynając emisję serią pt. „Szkoły w różnych czasach", by następnie przystąpić do nadawania dla klas młodszych szkół podstawowych taki temat, jak „Życie dziecka w różnych krajach", „Nauka wokół nas", „Rytm i melodia", „Lądy i wody wokół Kanady" itd.

Dla klas starszych szkół podstawowych nadaje się od 1960 r. audycje: „Aktualne wydarzenia w świecie i w Kanadzie", „Gdzie się kończy historia", „Nauka i życie", arytmetyka, jęz. angielski, wychowanie obywatelskie, jęz. francuski. Prowadzi się lekcje telewizyjne z geografii Kanady i świata oraz lekcje z biologii. Audycje TV są jak gdyby podbudową całego systemu kształcenia i wychowania w Kanadzie. Zapewniają one uczniom jednolite wykształcenie na terenie całego kraju, obejmują wiedzę o przyrodzie i życiu społecznym, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości, zaznajamiają z techniką i pracą w różnych zawodach. Celem audycji jest wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych obywateli państwa.

Formy współpracy szkół nauczycieli i innych osób z TV szkolną

Współpraca ta zdąża w kierunku ulepszenia telewizyjnych audycji szkolnych pod względem treści i metod nauczania. Przedstawiciele nauczycielstwa biorą udział w opracowywaniu zasad, form i metod przekazywania treści za pomocą telewizji do szkół różnych stopni.

Niektórzy nauczyciele pracują w stacjach telewizyjnych jako realizatorzy, scenarzyści, autorzy różnych audycji szkolnych, doradcy w dziedzinie metod nauczania itp. Nauczyciele umożliwiają uczniom odbiór audycji i ukierunkowują je. Dzięki współpracy szerokich rzesz nauczycielstwa było możliwe na terenie Kanady przeprowadzenie różnych eksperymentów nad efektywnością telewizyjnego nauczania.

Nauczyciele rokrocznie na seminariach, zebraniach itp. analizują szkolne audycje i ich przydatność w nauczaniu i wychowaniu. Analizy takie dają podstawę do wprowadzenia udoskonaleń.

Poczynając od profesorów Uniwersytetu w Toronto, a kończąc na przedszkolankach dalekich prowincjonalnych miasteczek, wszyscy chętnie współpracują ze stacjami telewizyjnymi, które zajmują się nadawaniem telewizyjnych programów dla szkół.

Oprócz nauczycieli dużej pomocy telewizji szkolnej udzielają bibliotekarze, a szczególnie pracownicy bibliotek publicznych.

Wiele do TV szkolnej wnoszą rodzice, którzy udzielają nieraz bardzo cennych wskazówek twórcom programów różnych przedmiotów nauczania.

Należy stwierdzić, że telewizyjne programy dla szkół, nadawane przez stacje państwowe i prywatne, cieszą się uznaniem wśród nauczycieli i uczniów.

Uczniowie dają również swój wkład w podnoszenie na wyższy poziom nauczania telewizyjnego, gdyż wśród nich znajduje się nieraz duża liczba bystrych obserwatorów i krytyków, których głosów telewizja nie może nie dostrzegać i nie brać pod uwagę.

Charakterystyka dotychczasowych badań nad TV szkolną w Kanadzie

CBC (Canadian Broadcasting Corporation) oraz National Advisery Council en School Broadcasts zainicjowały swoje badania już w 1954 r. Celem ich było ustalenie przydatności telewizyjnych audycji szkolnych dla szkół wszystkich typów istniejących na terenie całej Kanady.

Eksperymentem objęto 721 szkół o łącznej liczbie 1841 klas i 62 450 uczniów z wszystkich prowincji Kanady. W badaniach brało udział 6 stacji TV CBC i 23 stacje TV prywatne. Badaniem objęto nauczanie języków obcych, języka ojczystego, wychowania społecznego, estetycznego, technologii pracy umysłowej, geografii, biologii, historii i innych przedmiotów do śpiewu włącznie.

Niektóre prowincje zwracały uwagę na szczegółowe zagadnienia, np. Nowa Funlandia postawiła sobie za cel uzyskanie odpowiedzi na pytania:

1. Jaką pomoc może stanowić telewizja w nauczaniu normalnym?
2. Jaką pomoc może stanowić w nauczaniu korespondencyjnym?
3. Jaka jest aktywność uczniów w czasie telewizyjnych audycji z przedmiotów artystycznych i humanistycznych?

W prowincji Manitoba prowadzono badania w 1958—1959 r. nad problemem skorelowania audycji TV z programem szkolnym.

Badania przeważnie były prowadzone pod auspicjami pracowników naukowych różnych uniwersytetów, instytutów itp. Niektóre uczelnie podejmowały badania na własną rękę.

Na podstawie dotychczasowych badań i doświadczeń postanowiono wprowadzić telewizję do wszystkich szkół Kanady oraz prowadzić na szeroką skalę różnego rodzaju telewizyjne audycje o charakterze naukowym i popularnonaukowym dla szerokich rzesz społeczeństwa kanadyjskiego.

Nie oznacza to jednak, że brak na terenie Kanady sceptyków telewizyjnego nauczania. Tacy są, lecz, w trudnej sytuacji, w jakiej znalazły się sprawy nauczania i wychowania młodego pokolenia dynamicznie rozwijającego się kraju, uznano, że wprzęgnięcie telewizji do nauczania jest rzeczą konieczną.

BIBLIOGRAFIA

1. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council an School Broadcasting, Can TV and School? eport of a CBC Experment, p. 4 (35).
2. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council on School Broadcasting, Lets Take a Leek.
3. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council on School Broadcasting, Television in the Classroom: Report of a Canadian Experiment, November 1954.
4. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council on School Broadcasting, School Television in Canada: Report of a Further Experiment, April-May, 1956.
5. Cassirer H. R. Television Teaching Today, Unesco, 1960.
6. City of Halifax, Board of School Commissioners, Report on the Experiment in teaching in the Halifax Public Schools.
7. Lambert R. S., „The Challenge of Television in Education; Canadian Education.
8. MacDonnel G. T.: An Open Mind, Manitoba School Television. 1958.
9. Rainsberry F.: School Television in Canada — Proceedings of the International Conference of Broadcasting Organizations on Sound and Television School Broadcasting, Rai Tadiotelevisione Italianu — 1961.
10. Lawrence F. Costello a. G. N. Gordon.: Teach with Television by Hastings House, Publishers Inc. 1965 — New York.

BOHDAN KOMOROWSKI
Lublin

BLASKI I CIENIE NAUCZANIA DOROSŁYCH

1. Pojęcie dorosłości

Omawiając problemy dydaktyki dorosłych, trudno ustalić granicę między tak zwaną młodością a dorosłością. W zakładach naukowych, zwanych szkołami dla dorosłych, obok ludzi w wieku zaawansowanym spotyka się również 16—18-latków, którzy jako pracujący mają prawo znaleźć się w szeregach ludzi dorosłych. Wybranie jakiegoś wycinka życia ludzkiego i nazwanie go młodzieńczością lub dorosłością będzie zabiegiem sztucznym, życie ludzkie bowiem jest procesem ciągłym, ciągiem genetycznym. Wyizolowanie zeń jakiegoś pasma czy pasemka może mieć tylko charakter umowny. Ponieważ na przykład pokaźny procent młodych ludzi kończy właśnie w 18 roku życia pewien narzucony przez społeczeństwo styl życia i pracy — czy to w szkole (maturzyści), czy w zawodzie (terminatorzy, praktykanci), czy w rodzinie (dziewczęta, a do niedawna chłopcy uzyskujący w tym okresie prawo do zawarcia związku małżeńskiego), wobec tego na mocy niejako umowy społecznej zakłada się, że typowy młody człowiek wchodzi w nową fazę swego życia właśnie w wieku lat 18 — zwłaszcza że doświadczenie społeczne, przekazywane z pokolenia na pokolenie, sugeruje, iż w tym wieku zakończyły się pewne procesy charakterystyczne dla niedojrzałych istot ludzkich — bez względu nawet na fakt wcześniejszego dojrzewania dziewcząt. Tak samo umownie się przyjmuje, że przeważnie 24 rok życia — to moment stabilizacji życiowej, zawodowej i społecznej. O ile więc odcinek rozwojowy od urodzenia do 12 roku życia nazywa się powszechnie dzieciństwem, od 12 do 15 roku — młodzieńczością, a od 15 do 18 roku wczesną młodością, o tyle od 18 do 24 roku — to już pełna młodość, a od 24 roku — dorosłość.

Również — na podstawie pewnej umowności — ludzi dorosłych można by podzielić na: (a) młodych dorosłych (24—34), (b) średnich dorosłych (34—54), (c) ludzi starszych (54—65) i (d) starych (po 65 roku życia). Gdyby się pokusić o zestrojenie tych czterech faz dorosłości z charakterystyką podaną przez W. Szewczuka [1] — istotnymi cechami dla każdej fazy byłyby następujące:

a) stabilizacja planu życiowego z punktem kulminacyjnym rozwoju fizycznego u młodych dorosłych;

b) progresywna ekspansja z punktem kulminacyjnym rozwoju intelektualnego u średnich dorosłych;

c) regresywna ekspansja z dominantą starzenia się u ludzi starych;

d) właściwa starość.

Na dorosłość trzeba spojrzeć jako na spójną, integralną kontynuację faz poprzednich, stąd konieczność traktowania dorosłego jako istoty obarczonej pewnym bagażem przeżyć charakterystycznych dla stadiów poprzednich. Młodzi ludzie wchodzący w okres dorosłości skłaniają się do mniemania, że skończył się czas nauki, studiów, szkolenia, a przychodzi pora zastosowania wyuczonych sprawności, bo do uczenia

[1] Przypisy na końcu artykułu (red.).

się czegoś „jest się już za starym". Wbrew temu mniemaniu jednak w ludziach dorosłych tkwi ogromny potencjał dydaktyczny i wychowawczy, jakim częstokroć nie mogą się poszczycić przedstawiciele wcześniejszych stadiów rozwojowych.

2. Potencjał dydaktyczny dorosłych

Przez potencjał dydaktyczny będzie się tu rozumieć te wszystkie możliwości i dyspozycje psychiczne, dzięki którym uczenie się jest sprawne i efektywne.

Chociaż szczytowe osiągnięcia sportowe przypadają już na wiek 27 lat (według Bühlerowej), to jednak zenit twórczości intelektualnej pojawia się przeciętnie dopiero w 47 (badania Thorndike'a) lub 50 roku życia (według Dorlanda), u naukowców przypada na lata 45—50 (według Szewczuka).[2]

Zenit ów (zwany również z grecka a k m e) pojawia się tym później, im większego doświadczenia poznawczego i myślenia wymaga działalność. Spadek zdolności do uczenia się wynosi co prawda w wieku 22—42 lat 15%, to jednak wzmaga się wrażliwość zmysłowa, trafność spostrzeżeń, jasność i bogactwo pojęć, szybkość kojarzenia, pamięć logiczna, nieprzymuszone pragnienie wiedzy, zainteresowanie problemami życia, podsycane przez pasję zawodową.[3] Zdaniem J. Latimera [4] — inteligencja osobnika ludzkiego rozwija się do 60 r. życia, jeśli zaś nastąpi wcześniej jej osłabienie to na skutek własnej niewłaściwej postawy psychicznej (niewiara, obawa śmieszności), odrębnych zainteresowań, stąd odbijanie się i wyobcowywanie od młodszych pokoleń, co niesłusznie wpływa na przekonanie o jakiejś niższości intelektualnej. Bezsprzecznie, pewne testy mogą wykazywać spadek niektórych sprawności po 56 roku życia, wbrew pozorom jednak nie jest to regułą. Na przykład słabnie pamięć mechaniczna, pamięć logiczna natomiast prezentuje się stosunkowo lepiej niż u młodzieży, która poza tym ulega szybszemu znużeniu intelektualnemu (Gruber [5]). Dorośli wykazują lepsze rezultaty na kursach esperanto i dla analfabetów, a nauczyciele, narzekający na swych dorosłych uczniów-analfabetów z racji braku chłonności umysłowej, nie byli w stanie przyswoić sobie nawet 50% z liczby znaków nie znanego sobie alfabetu, zadawanej uczniom na kursie.[6]

Według relacji J. Krotowicza [7] — Wayne Dennis po zbadaniu życiorysów 738 wybitnych uczonych, pisarzy, artystów, którzy dożyli 79 lat, doszedł do wniosku, że o ile matematycy, chemicy, biologowie i geologowie osiągają maksymalną wydajność twórczą w wieku 40 lat, o tyle historycy i filozofowie — w wieku około 60 lat, co można wytłumaczyć koniecznością przeczytania ogromnej masy literatury przed rozpoczęciem spóźnionego już nieraz startu w naukach humanistycznych.

Powyższe dane mają, oczywiście, wartość przede wszystkim statystyczną i mogą nieraz zawodzić w odniesieniu do niejednej indywidualności, która błyśnie dość wcześnie, napawać jednak mogą uzasadnioną otuchą.

I. Jurgielewiczowa [8] stwierdza u uczniów-robotników bystrość obserwacji, nieprzymuszone pragnienie wiedzy i zainteresowanie problemami życia. Według M. Siemieńskiego [9] — tych 15% utraconej chłonności, o których wspominano wyżej, rekompensują dorośli uczniowie doświadczeniem intelektualnym i życiowym, dojrzałością biopsychiczną, stabilizacją rozwojową bez zaburzeń hormonalnych, poczuciem odpowiedzialności, ambicją i wolą. Do tych czynników rekompensujących dorzuciłby F. Urbańczyk [10] dyspozycję do myślenia abstrakcyjnego, szerszy zakres uwagi, stosunek do nauki, wynikający z nieprzymuszonej woli, doświadczenia i przekonania. J. Sosnowski [11] wylicza pewne zasadnicze bodźce, rzadziej występujące wśród młodzieży: awans społeczny, wpływ innych osób, które już coś osiągnęły, ciekawość wiedzy, ambicję. Pominięto tu pewien bodziec występujący nagminnie w ankietowych badaniach niżej podpisanego: chęć uzyskania świadectwa czy dyplomu niekoniecznie dla awansu, ale po prostu dla utrzymania się na stanowisku, a więc z obawy przed degradacją i wymówieniem.

Zdaniem W. Szewczuka [12], rozwój psychiki nie zatrzymuje się wbrew ogólnemu mniemaniu w związku z osiągnięciem jakiejś pełnej dojrzałości, ale następuje stale i nieprzerwanie, zawsze jednak w działaniu, w toku ustawicznej ruchliwości umysłowej i zawodowej, umiejętnie i świadomie kierowanej działalności jako ciągu czynności ukierunkowanych na wynik.

A. I. Lipkina [13] uwypukla — jako istotny motyw uczenia się dorosłych — konieczność zaspokajania potrzeb życiowych przez zastosowanie zdobytych wiadomości i wyjaśnianie empirycznych problemów zawodowych danymi teoretycznymi. Podaje przykład ślusarza, który po 15 latach przerwy w nauce wraca do szkoły w 32 roku życia i dzięki kategoriom fachowego myślenia wpada na oryginalne pomysły rozwiązań zadań fizycznych. Dużo też znaczy oczytanie w prasie (80% czyta dwie gazety dziennie, a 20% — jedną).

Te wszystkie dane nie powinny przysłaniać wielu trudności w pracy oświatowej z dorosłymi, trudności, o których będzie mowa dalej, by przestrzec przed jakąkolwiek lekkomyślną euforią.

3. Potencjał wychowawczy dorosłych

Potencjał wychowawczy — to całokształt możliwości i dyspozycji psychicznych, dzięki którym staje się osiągalny rozwój osobowości jako systemu wewnętrznej organizacji człowieka, innymi słowami — systemu postaw czy to życiowych w ogóle, czy to „dydaktycznych", czyli niezbędnych w procesie sprawnego i efektywnego uczenia się jako dorabiania się wiadomości, umiejętności i nawyków.

Postawy, określone tu umownie jako życiowe, to: intelektualna (umysłowa, racjonalistyczna), moralno-społeczna (etyczna), estetyczna, prakseologiczna (politechniczna) i fizyczna (zdrowotna). Jeśli przez postawę rozumieć powinien określony stosunek do życia, wynikający z umiejętności rozróżniania elementów pozytywnych i negatywnych i postępowania zgodnie z tą wartością, jaką się uznało za pozytywną, to postawa intelektualna wiąże się z odróżnianiem tego, co racjonalne i rozsądne, od tego, co niedorzeczne; postawa moralno-społeczna polega na różnicowaniu dobra i zła; estetyczna — piękna i brzydoty; prakseologiczna — tego, co spolegliwe, rzetelne, solidne i tchnące dobrą robotą, i elementów temu przeciwstawnych; fizyczna — tego, co zdrowe dla siebie i innych, i tego, co szkodzi zdrowiu zarówno fizycznemu, jak psychicznemu społeczności.

Kształtowanie postaw — to wychowanie przez naukę (postawa intelektualna), organizację społeczną (postawa etyczna), sztukę (postawa etyczna), technikę (postawa prakseologiczna), kulturę fizyczną (postawa fizyczna).

Jeśli chodzi o tak zwany zespół postaw dydaktycznych, warto by tu wymienić recepcyjną, badawczą, emocjonalną i praktyczną. Recepcyjna wymaga skoncentrowania dyspozycji niezbędnych w toku uczenia się przez przyswajanie niejako gotowych treści materiału nauczania, podanych słownie (nauczyciel, podręcznik) lub oglądowo (pomoce naukowe); potrzebna jest tu pamięć, uwaga dowolna, nadążanie za tempem tekstu i pokazu, technika notowania itp. Postawa badawcza apeluje do dociekliwości, pomysłowości i spostrzegawczości w toku uczenia się przez odkrywanie. Emocjonalna opiera się na napięciach twórczych, niezbędnych dla procesu uczenia się przez przeżywanie, a więc uczenia się pasjonującego i angażującego uczuciowo [14]. Wreszcie postawa praktyczna ogniskuje dyspozycje przydatne uczeniu się przez wszelkie działania, które wymagają inteligencji praktycznej, empirycznego rozeznania i sprawności motorycznej.

Powyższy rzut oka na koncepcję wychowania jako kształtowania postaw był niezbędny dla zorientowania w możliwościach efektywnej pracy wychowawczej z dorosłymi. O ile uczeń młodociany przyjmuje raczej bezkrytycznie wiedzę, nie zdając sobie

jeszcze sprawy z tego, co mu się przyda, a co nie będzie użyteczne, o tyle uczeń dorosły jest w stanie ustosunkować się krytycznie do treści kształcenia dzięki swemu stażowi życiowemu, społecznemu i zawodowemu. Ten nierzadko sceptyczny stosunek do programu jest dość cenną busolą w pracy wychowawczej nad rozwijaniem już częściowo ukształtowanej postawy intelektualnej.

Uczeń dorosły ma na ogół skrystalizowany stosunek do wartości etycznych i wyrobione dzięki pracy zawodowej poczucie odpowiedzialności, toteż odpadają czasochłonne wywiadówki, nadzór wychowawczy, badanie warunków mieszkaniowych uczniów trudnych i zaniedbanych, kierowanie organizacjami uczniowskimi, zebrania wychowawcze, uśmierzanie swawoli. Nawet jeśli wśród uczniów dorosłych trafi się taki, który nie mógł ukończyć szkoły młodzieżowej na skutek oporów wewnętrznych i wykolejenia, to jednak nierzadko przychodzi do szkoły dla dorosłych jako osobnik odmieniony dzięki dojrzałości życiowej, pracy zawodowej i społecznej, a zresztą sama decyzja wznowienia nauki jest już dowodem rewizji dawnych postaw. Stąd można chyba wnioskować optymistycznie o wynikach wychowania moralno-społecznego w pracy oświatowej z dorosłymi.

Jeśli chodzi o postawę politechniczną, z którą się wiąże wszelki prakseologiczny sprawdzian dobrej roboty, uczniowie dorośli stanowią wdzięczny i podatny materiał wychowawczy, wnosząc wiele umiejętności zawodowych, które nierzadko wraz z ogólną dojrzałością życiową i wyrobionym smakiem stanowią podłoże skrystalizowanej postawy estetycznej i fizyczno-zdrowotnej.

Nastawienie do nauki u ucznia dorosłego, którym kierują dużo dojrzalsze motywy niż w szkole młodzieżowej, sprzyja również efektywnemu kształtowaniu wyżej wymienionych postaw dydaktycznych. Dorosły bardziej niż młodociany docenia każdą chwilę wyrwaną dla szkoły ze swego życia osobistego przy całym nawale obowiązków domowych, rodzinnych, zawodowych i społecznych, toteż daje z siebie nieraz wszystko, by optymalnie recypować podawaną wiedzę, dociekać, angażować się emocjonalnie w proces uczenia się i łączyć wyuczaną teorię z własną praktyką życiową i zawodową. Niestety, uczeń dorosły wnosi ze sobą szereg mocno zakorzenionych nawyków, rzutujących ujemnie na jego postawy, co z kolei sprawia istotne trudności w procesie dydaktyczno-wychowawczym zarówno nauczycielom, jak uczniom szkół dla dorosłych.

4. Trudności obiektywne pracy nauczycielskiej w szkołach dla dorosłych

Szereg nauczycieli, pracujących w szkołach dla dorosłych, narzeka na wieczorną porę zajęć, która nie wpływa dodatnio na kondycję psychosomatyczną pedagogów i wychowanków. Krótkie pauzy pięciominutowe nie dają wystarczającego odpoczynku i relaksu. Poza tym wyposażenie niektórych szkół, korzystających nierzadko z gościny w szkołach młodzieżowych, ogranicza możliwości stosowania teorii w praktyce, do czego również przyczyniają się programy wychodzące z nie zawsze słusznego założenia, że do szkoły dla dorosłych i pracujących przychodzą na naukę ludzie bądź co bądź z praktyką zawodową, a zatem nie potrzebują zbyt wielu zajęć praktycznych. Jakże często jednak praktyka zawodowa nie ma nic wspólnego z programem szkolnym, będącym kopią programu szkolnictwa młodzieżowego! Tu kryje się źródło narzekań na narzucanie ludziom dorosłym programów i podręczników szkół młodzieżowych, a tym samym tematyki, nie zawsze dostosowanej do stadiów rozwojowych człowieka dorosłego, które zostały wyżej omówione.

Ciąg nauki szkolnej wszystkich szczebli dzieli się zasadniczo na następujące cykle:

— propedeutyczny (nauczania zrazu łączne, potem kompleksowe w klasach początkowych — I—IV);

— wstępnej systematyki (nauczanie ze specjalizacją przedmiotową w klasach wyższych szkoły podstawowej — V—VIII);
— systematyczny (szkolnictwo średnie — ogólnokształcące i zawodowe);
— pomaturalny (akademicki i zawodowy);
— samokształceniowy.

Pierwszy cykl pokrywa się z tak zwanym stadium anomii, drugi i trzeci — z stadium heteronomii, a czwarty i piąty — to stadium autonomiczne — według znanej powszechnie terminologii S. Hessena. Tego określenia „pokrywa się" nie da się jednak w pełni zastosować do uczniów dorosłych, którzy bądź co bądź osiągają stadium autonomii wtedy, gdy im się narzuca cykle odpowiadające raczej stadium wcześniejszym. Na przykład dziecinna i młodzieżowa tematyka lekturowa opracowywana z ludźmi ze stażem zawodowym, społecznym i rodzinnym wywołuje sytuacje groteskowe. Stąd postulat odrębnych programów i podręczników dla szkół, do których uczęszczają ludzie dorośli o swoistych cechach rozwojowych, takich, jak według W. Szewczuka [15]:

— stabilizacja w myśleniu i działaniu;
— realne planowanie życiowe;
— zahartowanie i wytrwałość w działaniu;
— świadomość odpowiedzialności za własne działanie;
— samodzielność myślenia i działania.

Na podstawie badań M. Marczuka [16] można by nawet postulować odrębne struktury programowe, łącząc pokrewne przedmioty w integralne kompleksy tematyczne; po opracowaniu i zaliczeniu jednego kompleksu uczniowie przechodzą do następnego.

Sprawy powyższe wymagają, oczywiście, przemyślenia i nawet ewentualnie przebudowy systemu klasowo-lekcyjnego na pracowniano-semestralny z uwzględnieniem kierunków fakultatywnych.

Reasumując powyższe rozważania, można by wysunąć następujące sugestie oświacie dorosłych:

— grupować w szkołach podstawowych i średnich przedmioty według kierunkowej osi scalającej;
— uwzględniać obok przedmiotów kierunkowych również niekierunkowe przedmioty ogólnokształcące, prowadzone systemem audytoryjnym dla uczniowskich grup różnokierunkowych wspólnie;
— wiązać elementy wiedzy w określone struktury, w których zasada, prawidło, prawo, reguła stają się nicią skupiającą — niby kryształki — wybrane i reprezentatywne konkrety jako ilustrację uogólnienia;
— korelować i nasilać w poszczególnych, ściśle określonych klasach lub semestrach wybrane struktury lub kompleksy przedmiotów pokrewnych;
— stosować uczenie wielopoziomowe, jeśli w danej grupie lub klasie poziom poszczególnych uczniów nie jest wyrównany [17];
— zapewnić w programie właściwe miejsce praktyce zawodowej;
— na niewielu elementach uczyć wiele, dobierając na przykład lekturę pod kątem zainteresowań i doświadczeń uczniów dorosłych.

5. Trudności subiektywne tkwiące w nauczycielach szkół dla dorosłych

Po omówieniu wyżej wymienionych trudności obiektywnych, jakie napotyka proces dydaktyczno-wychowawczy w szkolnictwie dla dorosłych, warto by uwypuklić pewne opory w psychice nauczycieli i uczniów.

Zacznijmy od nauczycieli.

1. *Tendencja do liberalizmu.* Nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że uczeń dorosły — to człowiek spracowany, nieraz obarczony rodziną, zasłużony, a może nawet na wysokim stanowisku, zmęczony po codziennej „harówce", strapiony kłopotami służbowymi, zawodowymi, społecznymi i rodzinnymi, przychodzący do szkoły częstokroć o głodzie, bo na zjedzenie obiadu nie było czasu. Oscylując między życzliwością a konsekwencją, obawiają się, że przewaga konsekwencji wpędzi ich w krzywdzący ucznia dorosłego rygoryzm, toteż częściej wolą poddać się sile ciążenia ku życzliwości, wpadając w liberalizm.

2. *Nieznajomość psychiki ucznia dorosłego.* Większość nauczycieli pracujących w szkołach dla dorosłych rekrutuje się ze szkół młodzieżowych, skąd żywcem przenosi system nauczania, często zawodzący w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dużo starszymi uczniami niż „nastolatki" normalnych szkół podstawowych i średnich.

3. *Powątpiewanie w celowość oświaty dorosłych.* Pewna część nauczycieli, wychodząc z fałszywych założeń paralelizmu psychofizycznego, skłania się do mniemania, że wraz z ustaniem wzrostu w wieku około 25 lat kończy się rozwój biopsychiczny człowieka, stąd douczanie go na jakąś większą skalę w wieku późniejszym nie ma głębszego sensu. Wstępne wywody na temat możliwości rozwojowych człowieka dorosłego zadają kłam tym wątpliwościom, które jednak rzutują na postawę pewnej części nauczycielstwa szkół dla dorosłych.

4. *Niewłaściwe metody pracy.* Wyżej wymienione przeszkody subiektywne są źródłem stosowania niewłaściwych metod nauczania i kierowania procesem uczenia się. Do najczęstszych posunięć wadliwych należą:

— podawanie zbyt wielu elementów abstrakcyjnych, stąd niedosyt konkretnych i obrazowych składników wiedzy;

— zbyt rzadkie odwoływanie się do rzeczy znanych i bliskich, doświadczeń zawodowych i życiowych, elementów wyuczanych na innych zajęciach;

— niewiązanie teorii z praktyką, wiadomości z umiejętnościami i nawykami, stąd zadawanie z podręcznika „metodą paznokciową", dyktowanie sformułowań do wyuczenia się pamięciowego bez problematyzacji i pobudzania do własnych dociekań i rozwiązań;

— brak stopniowego wdrażania do techniki samouctwa i samokształcenia i nierozbudzanie pasji ustawicznego dokształcania się;

— nieliczenie się z zasobem pojęć ucznia, zainteresowaniami i zamiłowaniami indywidualnymi i zawodowymi tudzież z możliwościami wielostronnego uczenia się, o czym już była mowa w toku rozważań o potencjale dydaktycznym i wychowawczym uczniów dorosłych;

— preferowanie pamięciowego, a nie rozumowego opanowywania wiedzy;

— wadliwe ocenianie, wynikające z braku rzetelnych kryteriów i norm, co zresztą wymaga osobnego omówienia, nie mieszcząc się w ramach niniejszego artykułu.

Powyższy wykaz tak zwanych grzechów nauczycielskich nie powinien sugerować, jakoby cała wina niepowodzeń dydaktycznych w szkolnictwie dla dorosłych spoczywała na barkach nauczycielstwa. Gwoli bezstronnego spojrzenia na proces dydaktyczno-wychowawczy należałoby również dostrzec poważniejsze mankamenty po stronie uczniów.

6. Trudności subiektywne tkwiące w uczniach dorosłych

Do czynników, które stwarzają niepokonane nieraz trudności w pracy nauczycieli szkół dorosłych, należą następujące:

1. Nierówny, nierzadko mocno zaniedbany poziom intelektualny uczniów, stąd brak

możliwości indywidualizowania zważywszy, że czasochłonne wyrównywanie poziomu nie pozwala na normalne posuwanie się z realizacją programu i liczenie się z upodobaniami poszczególnych uczniów.

2. Duża rozpiętość wieku, zawodów, zainteresowań, warunków ekonomicznych, sytuacji rodzinnej i życiowej, stanu cywilnego, co przy wyżej wspomnianych nierównościach poziomu umysłowego staje się niezwykle zawiłym problemem dydaktyczno-wychowawczym.

3. Niepokojąca absencja, często wytwarzająca paradoksalne sytuacje: na każdej następnej lekcji nauczyciel widzi coraz to inny skład uczniów, co niezmiernie utrudnia rytmiczną i systematyczną pracę.

4. Swoista regresja polegająca na tym, że nawet najstarsi i najpoważniejsi uczniowie, zasiadłszy na szkolnej ławie, bezwiednie czuć się zaczynają typowymi sztubakami, stąd podpowiadanie, ściąganie, korzystanie z nielegalnych pomocy, „nabieranie" nauczyciela, płatanie figli i psot nie jest rzadkością, a zwykła uczniowska obawa przed odpowiedzią i dwójką w poważnym stopniu przyczynia się do wyżej wspomnianej absencji.

5. Brak czasu na systematyczne czytanie i odrabianie lekcji.

6. Utrudniona kontrola prac pisemnych — zarówno domowych, jak klasowych — i zadań ustnych ze względu na absencję i liczne usprawiedliwienia związane z miejscem pracy.

7. Zakorzenione nawyki językowe, myślowe i ortograficzne nie do zwalczenia, co wymaga podwójnego wysiłku od nauczycieli: karczowania dawnych naleciałości i wyrabiania właściwych umiejętności i nawyków.

8. Przewrażliwienie na punkcie godności własnej, stąd pewne opory psychiczne w zabieraniu głosu, odpowiadaniu przy tablicy zwłaszcza wobec młodszych kolegów, nierzadko podwładnych, a poza tym wywołane fałszywym wstydem i ambicją udawanie przed nauczycielem, że się wszystko rozumie, przez co wprowadzony w błąd nauczyciel rezygnuje z niezbędnych nieraz wyjaśnień.

9. Rażąca u niektórych uczniów dorosłych sztywność poglądów, bierność psychiczna, ubóstwo myślowe i językowe, luki w systemie myślenia, frazeologia [18].

10. Obniżanie się w szeregu szkół dla pracujących wieku uczniów, stąd skargi nauczycieli, że coraz młodsi i coraz trudniejsi wychowankowie sprawiają dodatkowe kłopoty, gdyż trzeba ich traktować jak dorosłych, podczas gdy są to właściwie młodociani, którzy z nie zawsze godziwych względów szukają azylu w szkolnictwie dla dorosłych.

11. Trudności w organizowaniu konsultacji wynikające stąd, że najbardziej potrzebujący raczej ich unikają czy to z lenistwa, czy też z obawy zdemaskowania swych braków.

12. Dążenie do łatwizny i uproszczeń, dlatego to nauczyciele, dyktujący materiał do wyuczenia się i ułatwiający opanowanie pewnych partii matrialu za pomocą katechetycznego zestawu pytań i odpowiedzi, cieszą się największą popularnością, podczas gdy na skutek nieumiejętności uczenia się wszelka problematyzacja jest bardzo niemile widziana.

13. Zaabsorbowanie licznymi zajęciami pozaszkolnymi, związanymi z całą masą obowiązków zawodowych, społecznych i rodzinnych, odrywa od szkoły i nie pozwala nią żyć i pasjonować się.

Zarejestrowawszy na koncie uczniów dorosłych tyle negatywów, wysunąć jednak można postulat, by nauczycielstwo organizowało proces dydaktyczno-wychowawczy, nie zrażając się negatywami, ale budując koncepcje andragogiczne na pozytywach, składających się na potencjał dydaktyczny i wychowawczy ucznia dorosłego. Od osobowości nauczyciela i środowiska wychowawczego zależy takie pokierowanie uczniami, by w pełni wykorzystać ich realne możliwości.

7. Postulaty dydaktyczno-wychowawcze pod adresem nauczycieli szkół dla dorosłych

Szereg poniższych sugestii podsumowujących dotychczasowe rozważania będzie z konieczności powtórzeniem pewnych normatywów dydaktyczno-wychowawczych, jakie zarysowały się w poprzednich wywodach.

Oto najważniejsze:

1. Uwzględnianie wszystkich możliwych dróg uczenia się i metod nauczania ze szczególnym wykorzystaniem problematyzacji treści kształcenia na gruncie rzetelnej wiedzy rzeczowej i pedagogicznej oraz znajomości psychiki dorosłych. Pamiętając, że o ile dzieci interesują się faktami, o tyle dorośli problemami [19], należałoby apelować więcej do wyobrażania, rozumienia i umienia niż pamiętania.

2. Permanentna analiza psychiki ucznia dorosłego, by mieć rozeznanie, jakie zalety mogą zrekompensować ewentualną utratę zdolności do sprawnego uczenia się.

3. Stosowanie różnych form organizacyjnych pracy lekcyjnej; zwłaszcza że punkt ciężkości całego procesu dydaktyczno-wychowawczego spoczywać musi z konieczności na pracy lekcyjnej, a nie domowej. Jak w szkole młodzieżowej, tak i tu formy indywidualne mogą się przeplatać z grupowymi i zbiorowymi. Szczególnie praca grupowa może wpłynąć na podnoszenie sprawności i efektywności nauczania, stosowana z umiarem i w ściśle określonych warunkach. Wydaje się, że pewne sugestie E. Fleminga, choć dotyczą uczniów młodocianych, okażą się wielce pożyteczne w pracy z dorosłymi [20]:

— grupa jest w miarę możności stała, licząca 4—6 osób;

— członkowie grupy reprezentują różne poziomy (np. 1 słaby, 2 średnich, 1 mocny);

— wszystkie grupy wykonują raczej to samo zadanie, bo różne zadania kawałkują strukturę całości i stwarzają konieczność wysłuchiwania przez jedne grupy sprawozdań grup innych, co nie odbiega od uczenia się biernego;

— grupowi powinni się raczej zmieniać;

— sprawozdanie z pracy grupowej składa nie ochotnik, ale wyznaczony przez nauczyciela uczeń, co zapobiegnie bierności pewnej części grupy;

— ocenę za pracę grupy otrzymuje nie cała grupa, ale sprawozdawca, gdyż ocena zbiorowa nie zawsze odpowiada wkładowi pracy poszczególnych uczniów;

— grupy rozwiązują tylko takie problemy, do których mają odpowiednie materiały empiryczne i werbalne;

— materiał problemowy nie może przekraczać możliwości uczniów, powinien więc być przyswajalny i sensownie zaplanowany, zgodnie z programem i rozkładem pracy.

4. Łączenie teorii z praktyką, tak by wiadomości, umiejętności i nawyki tworzyły integralną całość.

5. Szanowanie godności ucznia, jego wysiłku i samozaparcia tudzież znajomość motywów uczenia się w celu ich wykorzystania i sublimowania, a także aktualizowania treści zgodnie z potrzebami zawodowymi.

6. Stwarzanie atmosfery zachęty, pokrzepienia i otuchy, unikanie wszystkiego, co zniechęca i demobilizuje, aplikowanie dawek relaksu, atrakcji i humoru, wykorzystywanie wszelkiej okazji, by ucznia zainteresować, a z osoby nauczyciela uczynić swego rodzaju model identyfikacyjny; łączenie życzliwości z konsekwencją.

7. Kontaktowanie się z miejscem pracy ucznia, by wpływać na stwarzanie warunków odpowiednich do nauki, wiadomo bowiem, że niektóre zakłady pracy patrzą krzywym okiem na pracowników dokształcających się, a to rzutuje na zwalnianie do szkoły i urlopy szkoleniowe.

8. Nasilenie toku dedukcyjnego zajęć, a więc uwypuklanie istoty rzeczy ilustrowane przykładami, z pewną rezygnacją z prymatu indukcji, ograniczającej się nieraz do gromadzenia nie powiązanych faktów.

9. Realizowanie programu systemem raczej równoległym (dwutorowym) niż kolejnym (jednotorowym), chodzi więc o to, by rozwijać kilka wiążących się ze sobą tematów jednocześnie i kompleksowo, a nie jeden po drugim, kolejno i bez wiązania w struktury, co mniej odpowiada myśleniu dorosłych.

10. Wdrażanie w sposoby: uczenia się, samodzielnego myślenia, pracy umysłowej, rozumowego, a nie mechanicznego opanowywania materiału, posługiwania się algorytmami podanymi przez nauczyciela lub wypracowanymi przez uczniów; uczenie się pod kierunkiem, zajęcia seminaryjne i referatowo-dyskusyjne, wykłady połączone z ćwiczeniami — zależnie od poziomu, tematyki, przedmiotu i innych zmiennych.

8. Wnioski końcowe

Wysunięte tu postulaty mogą się wydawać truizmami, w świetle jednak dość bogatej literatury andragogicznej i wypowiedzi praktyków wymagają ustawicznego przypominania i weryfikacji. Całokształt sposobów uczenia się, zwany też techniką uczenia się, nie budzi radosnych refleksji w szkolnictwie dla dorosłych. Według badań J. Półturzyckiego — 91,5% uczniów dorosłych uczy się z materiałów podanych przez nauczycieli. Jeśli chodzi o notaty — 50% uczniów korzysta z nich mechanicznie, a tylko 10% z pogłębieniem zagadnień; 17% nie umie korzystać z podręcznika, 50% nie zna sposobów pisania prac domowych, 77% musi samodzielnie i bez instruktażu wypracowywać sobie sposoby uczenia się i opanowywać je [21].

Absolwent powinien opuścić szkołę dla dorosłych z techniką i pasją ustawicznego dokształcania się. Zdaniem B. Suchodolskiego, szkolnictwo dla dorosłych pełni tylko funkcję zastępczą w oświacie dorosłych, naprawiając krzywdy i wypełniając luki przez podawanie wiadomości, jakie należało posiąść w młodych latach. Funkcja właściwa — to budzenie pasji, dzięki której człowiek dokształca się całe życie, i wdrażanie w kunszt uczenia się i dokształcania [22].

PRZYPISY

[1] W. Szewczuk: Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa 1959.

[2] Tamże.

[3] I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych. (w:) Oświata i kultura dorosłych. Warszawa 1958.

[4] J. Latimer: The Status of Intelligence in the Aging. *The Journal of Genetic Psychology*, 1963; t. 102, s. 175—188.

[5] (za:) I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: op. cit.

[6] W. Szewczuk: op. cit.

[7] J. Krotowicz: Laureaci z siwizną i bez. *Trybuna Ludu*, 2. XII. 1966, C.

[8] I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: op. cit.

[9] M. Siemieński: Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych. Kraków 1951.

[10] F. Urbańczyk: Pojęcie i zakres dydaktyki dorosłych. (w:) Zagadnienia oświaty dorosłych. *Studia Pedagogiczne*, r. 1958, VI.

[11] J. Sosnowski: Z obserwacji procesów przekonywania w szkołach dla pracujących. Tamże.

[12] W. Szewczuk: op. cit.

[13] A. I. Lipkina: K woprosu o psichologiczeskich priedposyłkach uskoriennogo obuczenija w wieczernich szkołach. *Sowietskaja Piedagogika*, r. 1966; nr 6, s. 76—82.

[14] W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967. Rozdział III.

[16] W. Szewczuk: Możliwości rozwojowe człowieka dorosłego. *Studia Pedagogiczne*, r. 1958, VI.

[16] M. Marczuk: Kompleksowy układ przedmiotów w kształceniu korespondencyjnym. *Oświata Dorosłych*, r. 1965; nr 9, s. 489 i n.

[17] R. Więckowski: Próba integracji klasy. *Nowa Szkoła*, r. 1965; nr 12, s. 37.

[18] I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: Uczelnie dla dorosłych. (w:) Oświata i kultura dorosłych. Warszawa 1958.

[19] S. Szuman: Problemy życiowe młodzieży dorastającej. Tamże.

[20] E. Fleming: Rola środków wzrokowo-słuchowych w aktywizacji uczniów. *Życie Szkoły*, r. 1966; nr 4, s. 11—17.

[21] J. Półturzycki: O technice uczenia się dorosłych. Warszawa 1966; s. 148 i n.

[22] B. Suchodolski: Społeczne podstawy oświaty dorosłych. (w:) Oświata i kultura dorosłych. Warszawa 1958.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BOLESŁAW NIEMIERKO
Warszawa

Z BADAŃ NAD STARTEM ZAWODOWYM NAUCZYCIELI

To, czego nie wyuczono nauczyciela w szkole pedagogicznej, a co jest niezbędne dla skutecznego kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym, musi on zdobyć drogą prób i błędów w toku samodzielnej pracy. Dopiero po kilku a często nawet po kilkunasu latach doświadczeń młodzi nauczyciele osiągają pełną dojrzałość zawodową.

O dojrzałości zawodowej będziemy mówić, gdy powodzenie nauczyciela w pracy ustala się na dłuższy czas na poziomie jego najwyższych dotychczasowych osiągnięć. „Im bardziej złożona działalność, im więcej wymaga doświadczenia, szczególnie poznawczego, tym dłużej trwa dojrzewanie, tym później osiągany jest punkt kulminacyjny" pisze Włodzimierz Szewczuk (8, s. 113). Mamy nadzieję, że rozwój pedeutologii umożliwi z czasem zastąpienie ćwiczeniami w zakładzie kształcenia nauczycieli bardziej typowych i potocznych doświadczeń zawodowych, zwłaszcza tych, których samodzielne zdobycie okupione jest frustracją nauczyciela i uszczerbkiem jego autorytetu. Chodzi o to, aby skrócić okres dojrzewania zawodowego młodego nauczyciela, doprowadzić do wcześniejszego okrzepnięcia jego stylu pracy i oszczędzenia mu zbędnych kosztów moralnych.

Liczba najmłodszych nauczycieli szkół podstawowych, do 25 roku życia, niepomiernie wzrosła w naszym kraju, z kilku tysięcy na ponad 50 tysięcy (Woskowski — 12, s. 83—4). Opinie o tej potężnej armii, będącej „na dorobku" w dziedzinie stylu pracy pedagogicznej, nie są najlepsze.

Jadwiga Walczyna kreśląc „obraz pracy młodych nauczycieli wykształconych w Polsce Ludowej" (10, rozdz. I, p. 2) traktuje ich niemal jako zupełnie nie przygotowanych do swej roli. Zarzuca im operowanie sloganami, wąskość pojmowania swych zadań pedagogicznych, bezradność wychowawczą, szablonowość nauczania.

Ten krytyczny wizerunek nauczycielskiej młodzieży służył autorce do uzasadnienia dokonanej w 1961 roku zmiany programów nauczania pedagogiki i psychologii w liceach; jako bezstronne odbicie rzeczywistości nie jest całkiem przekonywający. Brak w nim zróżnicowania młodych nauczycieli co do stopnia osiąganego powodzenia w pracy oraz pokazania kierunku rozwoju ich stylu pracy.

Startem zawodowym, czyli pierwszym rokiem pracy, nauczycieli, robotników i urzędników, zajął się Włodzimierz Szewczuk (9). Wyniki jego ciekawych badań, niestety opartych na materiale o niepewnej reprezentatywności ze względu na kilkunastoprocentowy tylko zwrot ankiet, nasuwają przypuszczenie, że trudności startu zawodowego nauczycieli są większe niż odpowiednie trudności robotników i urzędników. Nauczycieli stosunkowo najczęściej spotyka brak „wprowadzenia do pracy" przez kierownictwo, zawodzą ich nadzieje na omówienie zadań i obowiązków, wskazówki „wejściowe", zapoznanie z zespołem, słowo otuchy. Ujawnia się tu pewna beztroska prze-

łożonych; wszak „to, co dla młodego człowieka jest problemem, to dla jego przełożonych jako problem niemal że nie istnieje" (tamże). Dwukrotnie więcej nauczycieli niż robotników i urzędników oświadcza, że przeżywali różne trudności: w wykonywaniu działań, w ocenie własnej pracy, w kontaktach z przełożonymi i kolegami oraz ogólne „życiowe". Niepomyślne warunki startu zawodowego powodują, zdaniem Włodzimierza Szewczuka, znaczne obniżenie motywacji, z jaką młodzi przystąpili do pracy.

Warto dodać, że młodzi absolwenci przykro odczuwają nagłe zerwanie wszelkich więzi z macierzystym zakładem kształcenia nauczycieli. Dotyczy to nawet magistrów nauczycielskich kierunków uniwersytetu (Dziduszko — 2, s. 206).

Brak nam jeszcze ściślejszych badań tego zagadnienia, ale wydaje się, że można mówić nawet o kryzysie psychicznym młodych nauczycieli w okresie startu zawodowego.

Każdy pracownik przeżywa stan nieprzystosowania społecznego, póki nie opanuje dostatecznie swej roli, lecz w zawodzie nauczycielskim nieprzystosowanie jest najwyraźniejsze, a skutki jego są wyjątkowo trudne do usunięcia.

Posluchajmy doświadczonego pedagoga. „Podobnie jak każdy z nas z wielką uwagą bada twarz człowieka pierwszy raz spotkanego, tak samo czterdzieści par oczu bada nauczyciela wchodzącego na pierwszą lekcję do klasy. A wiadomo, jak bardzo spostrzegawcza jest młodzież. Sposób wejścia nauczyciela do klasy, jego pierwsze kroki, pierwsze odezwanie się wywołują odpowiednią reakcję klasy, wpływają na kształtowanie opinii o nauczycielu. Jakieś niezręczne posunięcie nauczyciela na początku roku potrafi czasem na długo zaważyć na całości jego pracy wychowawczej i wymaga niekiedy wielu zabiegów, aby zachowanie klasy się zmieniło" (Michałowski — 3, s. 121).

O wysokich wymaganiach, jakie stawia przed nauczycielem kierowanie pracą dzieci świadczą średnie liczby wypowiedzi nauczyciela na jednej lekcji, dotyczących pobudzania, skierowywania i potrzymywania uwagi uczniów oraz przeciwdziałania zakłóceniom uwagi. Wyliczył je ze stenogramów lekcji Stefan Szuman na około 40 w klasach I—IV i około 15 w klasach V—VII.

Stała konieczność regulowania zachowania się uczniów może prowadzić do wytworzenia się władczego stosunku nauczyciela do uczniów, to znaczy postawy przesadnego ograniczania ich swobody i samodzielności. Przypuszczamy, że większość przejawów władczego stosunku do uczniów rodzi się z pierwszych dotkliwych porażek wychowawczych, jakie ponosi młody nauczyciel niedostatecznie przygotowany i nie chroniony w okresie startu zawodowego. Władczość kształtuje się jako „modus" vivendi" w ciężkich chwilach, a potem utrwala się jako zachowanie nagradzane osiąganiem doraźnie pomyślnego rezultatu. Nauczyciel „wpada w manierę mówienia za uczniów, myślenia za uczniów, znajdowania wszystkiego za uczniów (Nawroczyński — 6, s. 202).

Wall stwierdza, że władcze (autorytatywne) stanowisko umożliwia nauczycielowi ukrywanie własnej niedojrzałości (11, s. 296). Badania Heliodora Muszyńskiego dowodzą, że nauczyciele o władczym stosunku do uczniów osiągają słabsze rezultaty wychowawcze od nauczycieli o stosunku demokratycznym (5). W samorzutnych grupach rówieśniczych dzieci i młodzieży przywódca z reguły nie przybiera władczej postawy (Baley — 1, rozdz. IV).

Być może tzw. „wpadnięcie w rutynę", to znaczy zanik elastyczności działania nauczyciela i związany z tym powolny spadek jego powodzenia w pracy, jest skutkiem utraty „spostrzegawczości pedagogicznej" (Maciaszek — 4) w wyniku uformowania się władczego stosunku nauczyciela do uczniów.

Gdy czynności dydaktyczno-wychowawcze stale wykonywane są jednakowo, bez

modyfikacji, jakich wymaga zmieniający się materiał uczniów (por. Maciaszek, tamże), musi wystąpić znudzenie i obniżenie się motywacji pracy w szkole (por. Hebb — 7).

Frustracje wychowawcze

Stu ośmiu młodym nauczycielom, słuchaczom korespondencyjnego liceum pedagogicznego w T., polecono w 1962 roku napisanie „pracy kontrolnej" na temat „Zdenerwowanie nauczyciela na lekcji". Na skutek wyraźnej zachęty 64 z nich zaczerpnęło z własnej praktyki opisy frustracyjnych sytuacji i reakcji nauczyciela. Nie wykluczone, że w niektórych przypadkach zmienili oni lub zniekształcili, naginając do tematyki wypracowania, rzeczywiste wydarzenia, których byli bohaterami, ale, jak się zdaje, dość wiernie nakreślili pesymistyczny obraz porażek wychowawczych, jakie od czasu do czasu ponosi część młodych nauczycieli, nie tylko niewykwalifikowanych. Niemal wszyscy autorzy wspomnień pracują na wsi.

Z opisów odtworzyliśmy bezpośrednie przyczyny frustracji nauczyciela i jego zachowania będące reakcją na zaistniałą sytuację.

Oto najczęściej podawane przyczyny zdenerwowania:
— zakłócanie opowiadania lub pogadanki nauczyciela przez zachowanie się ucznia;
— lekceważące odezwanie się ucznia do nauczyciela;
— bójka, zwłaszcza pobicie dziewczynki przez chłopca.

Powtarzają się następujące przyczyny:
— ogólny hałas na lekcji;
— zbiorowe niewykonanie pracy domowej;
— prowokacyjne chodzenie przez ucznia po klasie;
— odmowa wykonania polecenia;
— wybuch śmiechu w nieodpowiedniej chwili;
— użycie wulgarnych słów;
— kradzież;
— rzucanie gołębia z papieru w klasie.

Z pojedynczych przypadków wynotowaliśmy:
— uczeń kłamie, że zostawił zeszyt w domu;
— ukrycie dzienniczka;
— uczeń przyniósł żywą mysz na lekcję;
— uczeń je na lekcji;
— celowe oblanie się atramentem.

Dwa rodzaje reakcji nauczyciela na wyżej wymienione zachowania się uczniów obejmują niemal połowę przypadków. Są to:
— różne formy kary fizycznej;
— wezwanie rodziców dziecka do szkoły.

Kilkakrotnie nauczyciel:
— opuścił klasę przerywając lekcję;
— wyrzucił ucznia z klasy;
— wysłał ucznia do kierownika szkoły.

Powtarza się poza tym:
— krzyk, głośne wymyślanie;
— ostra nagana;
— zmuszenie ucznia do klęczenia w kącie;
— obietnica ignorowania pobytu ucznia w klasie.

Pojedyncze przypadki:
— nauczyciel rzuca książką w ucznia;

— „dwójka" ze sprawowania na okres;
— polecenie, by uczeń siadł w jednej ławce z dziewczynką;
— postawienie do kąta.

Przeglądając powyższy spis zachowań uczniów i nauczycieli stwierdzamy, że:

— nie da się wytłumaczyć reakcji nauczyciela rodzajem zachowania się ucznia, które stało się przyczyną zakłócenia toku lekcji: nauczyciel reaguje przede wszystkim na własną frustrację, nie na postępek ucznia;

— nauczyciel stara się znaleźć sposób na natychmiastowe skruszenie ucznia, chciałby, by ten czym prędzej zaczął żałować swego poprzedniego zachowania;

— nauczyciel ucieka się często jeszcze do środków najprymitywniejszych: bicia dziecka. Wezwanie rodziców do szkoły w sprawie wykroczenia ucznia jest na wsi prawie równoznaczne z pośrednim wymierzeniem dziecku ciężkiej kary fizycznej.

Oto krótki fragment jednego z wypracowań, ilustrujący ograniczoność „metodyki" wychowania moralnego stosowanej przez niektórych niewykwalifikowanych nauczycieli:

„Lekcja geometrii w klasie VI, brak przyrządów, bez których lekcji przeprowadzić nie można. Dyżurnych za karę zostawiam na godzinę po lekcjach. Uczniowie kary tej nie wykonują. Na drugi dzień karę tę podwajam, jednak i tym razem uczniowie nie zostają po lekcjach w szkole. Na trzeci dzień uczniów wyganiam z lekcji, ażeby poszli po rodziców. Przychodzi tylko matka jednego ucznia, przedstawiam jej całą sprawę, ona mówi: »ja ci pokażę w domu!« Drugiego ucznia zostawiam w spokoju, gdyż inne kary na niego nie działają, tylko kary cielesne, a tych stosować nie można".

A oto dwa inne, szczególnie drastyczne opisy frustracyjnych zachowań się nauczyciela.

„W czwartym roku swej pracy przeżyłem straszny dzień. Zdenerwował mnie jeden z uczniów, który nie chciał spełnić polecenia. Uczyłem robót ręcznych. Dwóch uczniów pokłóciło się o sznurki, z których robiliśmy paski i jeden z nich rzucił pasek na podłogę. Nie widziałem, który rzucił, lecz kazałem podnieść pierwszemu z brzegu. Uczeń ów bardzo się uniósł i powiedział, że nie podniesie, bo to nie on rzucił. Powtórzyłem polecenie, ale znów otrzymałem odpowiedź negatywną. Czerwieniły mi się uszy ze złości i nie pozwoliłem, by inni podnieśli rzucony pasek, a postanowiłem zmusić tego ucznia do posłuszeństwa. Po ukończonych zajęciach zostawiłem go w pracowni i kazałem ją posprzątać. Posprzątał pięknie, lecz paska nie podniósł. Powiedziałem, że będzie siedział w pracowni do wieczora, sam usiadłem przy stole i pisałem, nawet nie wiem, czy to, co było potrzebne. Uczeń siedział cicho chyba z piętnaście minut, a potem dalejże kopać nogami w miednicę stojącą na podłodze. Stukot był nieznośny, ale zagryzłem mocno wargi i czekałem, co będzie dalej. Kiedy ten sport mu się znudził, mój wychowanek otwiera szeroko okno i krzyczy, ile sił mu wystarcza.

Tego już było ponad miarę. Skoczyłem do okna, zamknąłem je i, chociaż nie jestem bokserem, dałem kilka boksów w boki mojej ofiary.

Uczeń wpadł w pasję, zaczął drapać sobie paznokciami twarz i krzyczał tak, że takiego krzyku jeszcze nie słyszałem. Próbował kilkakrotnie otworzyć okno, na co nie zezwoliłem. Wpadł w pasję, drapał paznokciami twarz, tarzał się po podłodze i bił nogami w sprzęty, jakie mu się tylko trafiły. Byłem bezradny. Zdenerwowanie i złość zmieniły się w strach i litość nad tym nieszczęśliwym uczniem. Odwróciłem się do okna, bo łzy napłynęły mi do oczu. Po półgodzinnym tarzaniu się po podłodze uczeń wstał, obejrzał się na mnie i powoli wyszedł z pracowni. Pomimo że życzyłem sobie, by uciekł, kazałem mu wrócić. Wrócił, lecz w dalszym ciągu krzyczał i powtarzał, że nie podniesie rzuconego paska. Na szczęście niedługo potem przyszedł

kierownik internatu i po półgodzinnej męce pogodził nas. Doprowadziliśmy wspólnie pracownię do ładu i rozeszliśmy się w zupełnej zgodzie".

„Było to na lekcji języka polskiego. Przy tablicy stał uczeń i pisał ćwiczenie gramatyczne. Wydało mi się, że błędnie napisał jakieś słowo. Podszedłem więc bliżej do tablicy i mimo woli zasłoniłem ją przed uczniem siedzącym w pierwszej ławce. Nagle usłyszałem, jak ten powiedział głośno i wyraźnie: »Stoi jak słup, nic nie widać!« Odwróciłem się czując, że blednę. Ręce mi zadrżały, upuściłem ołówek. Najbardziej przeraziła mnie głęboka cisza. Klasa milczała. »Dotychczas byłem twoim nauczycielem, a ty byłeś moim uczniem — powiedziałem — teraz widzę jednak, że nie masz dla mnie szacunku. Dlatego nie będziesz więcej moim uczniem. Możesz przychodzić albo nie przychodzić na moje lekcje, jest to mi zupełnie obojętne!« — (BN).

Na drugi dzień zobaczyłem go przy oknie. Stał i płakał..."

W obu przykładach uderza nas nienaturalna, wyolbrzymiona reakcja nauczyciela na drobne wykroczenie ucznia. Przyczyny jej należy szukać w napięciu psychonerwowym nauczyciela, będącego w stanie zagrożenia wywołanego poprzednimi frustracjami w pracy zawodowej.

„Zwycięstwo" nauczyciela zostało niesłychanie drogo okupione, zwłaszcza przez ucznia.

CYTOWANA LITERATURA

1. Baley Stefan: Wprowadzenie do psychologii społecznej. PWN, Warszawa 1959.
2. Dziduszko Karol: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli. PZWS, Warszawa 1963.
3. Kuligowska Krystyna, Wilgocha Barbara: Z doświadczeń wychowawcy klasowego. PZWS, Warszawa 1957.
4. Maciaszek Maksymilian: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. PWN, Warszawa 1963.
5. Muszyński Heliodor: Stosunek zespołu do wychowawcy i jego znaczenie w procesie wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny* 1961, nr 4.
6. Nawroczyński Bogdan: Zasady nauczania. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
7. Reykowski Janusz (red.): Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. PWN, Warszawa 1964.
8. Szewczuk Włodzimierz: Psychologia człowieka dorosłego. Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
9. Szewczuk Włodzimierz: Start zawodowy. Analiza psychologiczna. *Psychologia Wychowawcza* 1964, nr 4.
10. Walczyna Jadwiga: Myślenie i działanie pedagogiczne. Z badań nad procesem przygotowania młodzieży do zawodu nauczycielskiego. PZWS, Warszawa 1964.
11. Wall W. D.: Wychowanie i zdrowie psychiczne. PWN, Warszawa 1960.
12. Woskowski Jan: O pozycji społecznej nauczyciela. PWN, Łódź 1964.

BOLESŁAW WYTRĄZEK
Olsztyn

PROBLEM ODSIEWU NA ZAOCZNYCH STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

(Przyczynek do badań nad efektywnością pracy w ZSN)

1. Uwagi wstępne

Naprzód kilka słów uzasadnienia tematyki. Z roku na rok wzrasta w naszym kraju liczba różnego rodzaju placówek zaocznych studiów. Dziś tak często powtarzane hasło: Polska ludzi kształcących się — to już nie slogan, lecz obiektywne odzwierciedlenie naszej rzeczywistości. Zjawisko to jest jak najściślej związane z bujnie rozwijającym się życiem społeczno-politycznym, ekonomicznym, naukowym, technicznym i oświatowo-kulturalnym naszego społeczeństwa. Powszechnie obowiązujący moralny przymus dokształcania się w zakresie uzupełniania, podwyższania i aktualizowania swych kwalifikacji zawodowych dotyczy przede wszystkim nauczycieli.

Dokształcanie nauczycieli obejmuje wiele form i poziomów. Podstawową i systematyczną formą dokształcania są zaoczne studia. Niepoślednią rolę w tej akcji pełnią i zaoczne studia nauczycielskie, przeznaczone zasadniczo dla czynnych, kwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych.

Zaoczne studia nauczycielskie, mimo swej prawie 14-letniej historii, nie dopracowały się jeszcze najskuteczniejszych form, metod i środków działania. Odsiew na zaocznych studiach jest bowiem stale jeszcze zbyt duży. Toteż właśnie z ostatnim, tak społecznie szkodliwym zjawiskiem próbuję się choć w części rozprawić. Próbuję sobie odpowiedzieć na pytanie: co należy zrobić, by zjawisko odsiewu ograniczyć do minimum. Zdaję sobie sprawę, że zmiana sytuacji nie zależy wyłącznie od samego grona nauczycielskiego. Walka z odsiewem bowiem to problem złożony, o znacznie szerszym zasięgu aniżeli to określa stosunek: wykładowca — słuchacz.

W pracy mojej wykorzystałem zebrane na przestrzeni lat 1960—1966 materiały dotyczące dwóch — moim zdaniem — najbardziej reprezentatywnych kierunków studiów: filologii polskiej i matematyki.

2. Wymowa liczb

W wyniku rekrutacji zakwalifikowano na kierunkach:

Rok szkolny	Filologii polskiej					Matematyki				
	ogółem	mężczyźni		kobiety		ogółem	mężczyźni		kobiety	
		ilość	%	ilość	%		ilość	%	ilość	%
1960/61	34	8	23,5	26	76,5	34	17	50,0	17	50,0
1961/62	38	5	13,1	33	86,9	36	26	72,3	10	27,7
1962/63	53	6	11,3	47	88,7	52	24	46,1	28	53,9
1963/64	55	7	12,7	48	87,3	45	22	48,8	23	51,2
1964/65	42	4	9,5	38	90,5	77	31	40,2	46	59,8
Łącznie	222	30	13,5	192	86,5	244	120	49,1	124	50,9

Porównując liczby obu kierunków stwierdzamy, że na filologii polskiej na naszym wydziale zaocznym jest wyraźna przewaga kobiet (13,5% mężczyzn, a 86,5% kobiet), matematyka zaś — z wyjątkiem 1961/62 roku — przeciętnie ma bardzo wyrównaną reprezentację obu płci (tak po jednej, jak i drugiej stronie prawie po 50%).

Tyle o liczbach ilustrujących start słuchaczy na obu kierunkach studiów zaocznych. Wszak bardziej interesują nas w tej chwili liczby absolwentów, tzn. sprawność zakładu. Nasuwa się bowiem pytanie, ilu też słuchaczy, rozpoczynających w wymienionych latach studia, ukończyło je w przewidzianym czasie. Dla wyjaśnienia dodaję, że dla roczników 1960/61 i 1961/62 okres studiów trwał trzy lata, dla pozostałych zaś roczników (1962/63—1964/65), zgodnie ze zmianą organizacji studiów — tylko dwa lata.

Wyczerpującą odpowiedź dają nam poniższe zestawienia liczbowe. Oto one:

a). FILOLOGIA POLSKA [1]:

Okresy studiów	Przyjęto	Liczba absolwentów						Odsiew					
		ogółem		mężczyźni		kobiety		ogółem		mężczyźni		kobiety	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1960—63	34	14	14,1	2	25	12	46,1	20	59,9	6	75	14	53,9
1961—64	38	19	50	3	60	16	48,4	19	50	2	40	17	51,6
1962—64	53	32	60,3	2	33,3	30	63,8	21	39,7	4	66,6	17	36,1
1963—65	55	43	78,1	7	100	36	75	12	21,9	—	—	12	25
1964—66	42	23	54,7	1	25	22	57,8	19	45,3	3	75	16	42,2
Razem:	222	131	59	15	50	116	64,4	91	41	15	50	76	39,6

b). MATEMATYKA [1]:

Okresy studiów	Przyjęto	Liczba absolwentów						Odsiew					
		ogółem		mężczyźni		kobiety		ogółem		mężczyźni		kobiety	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1960—63	34	13	38,2	5	29,4	8	47	21	61,8	12	70,6	9	53
1961—64	36	17	47,2	17	65,3	—	—	19	52,8	9	34,7	10	100
1962—64	52	30	57,6	15	62,5	15	53,5	22	42,4	9	37,5	13	46,5
1963—64	45	28	62,2	13	59	15	65,2	17	37,8	9	41,1	8	34,8
1964—66	77	42	54,5	18	58	24	52,1	35	45,5	13	42	22	47,9
Razem:	244	130	53,2	68	56,6	62	50	114	46,8	52	43,4	62	50

Wymowa obu tabel jest chyba aż nadto wyraźna. Łącznie tylko 59% słuchaczy filologii i 53,2% matematyki wymienionych pięciu roczników dobrnęło w normalnym czasie do mety. To chyba nie powód do radości.

W tej chwili napawa nas troską myśl, że sprawność zaocznych studiów w naszym zakładzie, aczkolwiek na przestrzeni ostatniego pięciolecia wykazuje wyraźne tendencje wzrostu, jest jednak stale jeszcze za niska, w konsekwencji czego odsiew za wysoki. Tempo jego kurczenia się — trudno bowiem mówić o jego całkowitej likwi-

[1] Procent obliczono od ogólnej liczby mężczyzn i kobiet przyjętych na studia (patrz tabela liczb — str. 2)

dacji — jest stanowczo za powolne. Ale w zakładzie typu SN-owskiego przez sprawność należy rozumieć maksymalną — tak od strony ilościowej, jak i jakościowej — wydajność pracy. Trzeba dlatego dążyć do stworzenia takich warunków pracy, by ilość i jakość szły ze sobą w parze. Dlaczego?

Zaoczne studia nauczycielskie — jak wiemy — są przeznaczone w zasadzie dla kwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych. Mają oni nie tylko formalnie, ale i rzeczywiście podnieść poziom swych kwalifikacji zawodowych. Mają bowiem lepiej i wydajniej spełniać swoje obowiązki w nowej, zreorganizowanej, ośmioklasowej szkole podstawowej, w szkole obowiązkowej dla wszystkich dzieci w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, bez względu na środowisko. Do pracy w takiej szkole nie wystarcza już przygotowanie zawodowe na poziomie szkoły średniej. Toteż na zaocznych studiach nauczycielskich spoczywa ciężar i obowiązek przekwalifikowania wszystkich nauczycieli ze średnim wykształceniem. Jest to praca olbrzymia, ale konieczna. Wiadomo bowiem, że głównie od nauczyciela, od jego wiedzy ogólnej, specjalistycznej i umiejętności zawodowych zależeć będzie, czy współczesna szkoła podstawowa zapewni wszystkim dzieciom, tak miejskim jak i wiejskim, równy start do korzystania z dobrodziejstw ustroju sprawiedliwości społecznej. Dlatego nie jest obojętne, jaką liczbą nauczycieli z podwyższonymi kwalifikacjami już dziś dysponuje nasza szkoła, i to bez względu na jej stopień organizacyjny. Śmiem nawet twierdzić, że właśnie w imię dobra uczniów wyższych klas, równie staranne kwalifikacje zawodowe musi posiadać nauczyciel pracujący w klasach najniższych czy w niepełnych szkołach podstawowych. Toteż w codziennej pracy zaocznych studiów nauczycielskich winno nam przyświecać przeświadczenie, że każdego absolwenta liceum pedagogicznego — zwłaszcza w jego początkowej fazie pracy zawodowej — stać na dobry start, pomyślny przebieg i szczęśliwy, w przewidzianym czasie finisz zaocznych studiów. Tego wymaga bowiem nie tylko osobisty interes nauczyciela, ale i interes naszego dziecka, przede wszystkim dziecka wiejskiego. Więcej nawet — w mniejszej czy większej efektywności pracy zaocznych studiów nie wolno nie widzieć i aspektu politycznego, społecznego, kulturalnego i ekonomicznego naszego państwa. Stąd też ciągła troska i walka o jak najwyższą sprawność — tak ilościową, jak i jakościową — tym samym walka o jak najniższy odsiew jest w ZSN jak najbardziej usprawiedliwiona i słuszna.

Szczegółowe uzasadnienie powyższej tezy spróbuję przedstawić na przykładzie słuchaczy rocznika 1964/65 obu kierunków studiów.

3. Ogólna charakterystyka słuchaczy rocznika 1964/65

Z powyżej przytoczonych tabel liczbowych wynika, że w roku szkolnym 1964/65 przyjęto na kierunki:

a) filologii polskiej 42 osoby, w tym 4 mężczyzn (9,5%) i 38 kobiet (90,5%);

b) matematyki 77 osób, w tym 31 mężczyzn (40,2%) i 40 kobiet (59,8%).

Ogólną charakterystykę słuchaczy obu grup ograniczę do omówienia tylko trzech — moim zdaniem — najistotniejszych elementów: stażu pracy, środowiska pracy i motywów podjęcia zaocznych studiów. Zagadnienia te rzutują, jak to spróbuję wykazać, na ogólny przebieg studiów, a więc i na interesujące nas zjawisko odsiewu.

a) STAŻ PRACY SŁUCHACZY

Orientacyjne dane o stażu pracy słuchaczy zawiera tabela na str. 716.

Zestawienie to wskazuje wyraźnie na pożądaną prawidłowość: studia zaoczne rozpoczynają głównie młodzi nauczyciele. Na filologii niezupełnie polowa (47,6%), a na

Kierunek	Ogółem	Lata pracy							
		1—5		6—10		11—15		16—20	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
Fil. Pol.	42	20	47,6	16	38,1	4	9,5	2	4,7
Matemat.	77	45	58,4	22	28,5	9	11,6	1	1,3
Razem:	119	65	54.6	38	31,9	13	10,9	3	2,5

matematyce nieco więcej (58,4%) — to nauczyciele, którzy mają poza sobą dopiero od jednego do pięciu lat pracy. Tak być powinno. Na studia należy się decydować jak najwcześniej, tj. wtedy, kiedy młody człowiek przekona się o niewystarczającym przygotowaniu do zawodu, kiedy jeszcze nie uwikła się tak mocno w przeróżne sytuacje życiowe, przede wszystkim rodzinne (małżeństwo, dzieci), służbowe (kierownictwo szkoły, praca społeczna), ale i wtedy, kiedy po rozpoczęciu studiów na wybranym przez siebie czy wskazanym ze względu na dobro szkoły — kierunku można jeszcze w całej pełni korzystać z wyniesionej ze średniej szkoły wiedzy, kiedy umysł jest jeszcze elastyczny, jak najbardziej chłonny.

b). ŚRODOWISKO PRACY

Gros naszych słuchaczy — tak na kierunku filologii (80,9%), jak i matematyki (85,7%) pracuje w środowisku wiejskim. Są to przeważnie kobiety. Ich liczbowa przewaga nad mężczyznami jest na filologii polskiej bardzo wysoka (88,3% wobec 11,7%). Na matematyce jest ten stosunek nieco względniejszy (59,1% do 40,9%). Ale ten masowy pęd do wiedzy nauczycieli ze wsi, i to przeważnie kobiet, również rzutuje w jakiejś mierze na sprawność studiów zaocznych (obowiązki żon, matek itp. kłopoty domowe).

c) MOTYWY ROZPOCZĘCIA STUDIÓW ZAOCZNYCH

Rekrutacja na zaoczne studia odbywa się dotąd na zasadzie dobrowolności. Toteż o rozpoczęciu studiów przez poszczególnych słuchaczy zadecydować musiały jakieś mniej lub bardziej uświadomione motywy. Motyw — zdaniem Muszyńskiego[2] — to chwilowa mobilizacja aktywności jednostki pod wpływem napięcia psychonerwowego skierowana ku realizacji takiego stanu rzeczy, który stanowi warunek redukcji tego napięcia. Otóż ta „zmobilizowana aktywność jednostki" — zdaniem Nowackiego[3] — uzewnętrznia się w formie uczuć, poglądów, dążeń i sądów. Chcąc zatem wysondować, jakie „uczucia, poglądy dążenia i sądy" miały ten decydujący wpływ, poprosiłem słuchaczy interesujących nas kierunków o pisemne wypowiedzenie się na pytanie: Co skłoniło mnie do zapisania się na studia zaoczne?

Okazuje się, że tak poloniści, jak i matematycy kierowali się zasadniczo następującymi motywami: chęć pogłębienia, uzupełnienia, poszerzenia, wzbogacenia czy podniesienia swego poziomu umysłowego w ogóle, przygotowanie się do dalszych studiów na WSP czy uniwersytecie, zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego, chęć usprawnienia pracy, zainteresowania do przedmiotów specjalizacji, zapewnienie sobie stabilizacji w szkole wyżej zorganizowanej, podniesienie własnego autorytetu w środowisku, względy materialne, nacisk władz szkolnych itp. Znamienna jest ta różno-

[2] H. Muszyński: Teoretyczne problemy wychowania moralnego. PZWS, Warszawa 1965, str. 38.
[3] T. Nowacki: Zarys psychologii. PZWS, Warszawa 1961, str. 134.

rodność charakteru motywów. Ich lwia część wypływa z pełnionej przez słuchaczy określonej funkcji społecznej (zawodu nauczycielskiego), część zaś wynika z chęci zaspokojenia bardziej osobistych potrzeb. Wzorując się na klasyfikacji przyjętej przez Starościaka [4], można motywy naszych słuchaczy również podzielić na cztery kategorie, co ilustruje poniższa tabela liczbowa:

Kategorie	Liczba motywów			
	polonistów		matematyków	
	ilość	%	ilość	%
Pogłębienie wiedzy, zdobycie wyższego wykształcenia	51	66,2	89	65,4
Podniesienie kwalifikacji zawodowych —	19	24,6	39	28,6
Zdobycie warunków awansu społecznego —	6	7,7	7	5,1
Poprawienie sytuacji materialnej —	1	1,3	1	0,7
Razem:	77	99,8	136	99,8

Dla uniknięcia nieporozumienia wyjaśniam, że liczby motywów nie pokrywają się z liczbami słuchaczy z tej prostej przyczyny, iż niektórzy z respondentów wyszczególnili po kilka motywów. Uzyskane liczby względne dowodzą jednak zadziwiającej zgodności motywacyjnej słuchaczy obu kierunków studiów. Na zakończenie oddajmy głos jednej z przedstawicielek słuchaczy:

„Po zdobyciu matury warunki materialne nie pozwoliły mi na dalszą naukę. Ponieważ po maturze założyłam rodzinę, zajęłam się pracą zawodową i wychowaniem dziecka. Mój mąż — również nauczyciel — skończył SN z matematyki. Obecnie ja mam odpowiednie warunki do rozpoczęcia studiów na SN, a marzyłam o historii literatury polskiej. Dlatego rozpoczęłam studia na kierunku filologii polskiej. Jeżeli nauka będzie mi szła dobrze, będę kształciła się dalej w obranym przeze mnie kierunku." (M. J. fil. — 6 lat pracy).

Moją pobieżną analizę motywów dokształcania się chciałbym zamknąć tym optymistycznym stwierdzeniem, że nasi słuchacze w masie swej czują potrzebę — ze względu na współczesną rzeczywistość — podnoszenia swego ogólnego poziomu umysłowego i uświadamiają sobie, że ich miejsce w zreformowanej współczesnej szkole polskiej jest uwarunkowane wysokimi kwalifikacjami zawodowymi, czego dowodem te liczne postanowienia o kontynuowaniu studiów na wyższych uczelniach (na filologii polskiej aż 33,3%, na matematyce co prawda znacznie mniej, bo tylko 6,5%).

4. Problem odsiewu na kierunkach filologii polskiej i matematyki

a) ANALIZA LICZB

Nasuwa się pytanie, dlaczego mimo tak pochlebnych i słusznych, a często nawet głęboko uzasadnionych motywów, jesteśmy świadkami tak dużego odsiewu (patrz tabl. — str. 3)? Zważmy tylko: na 119 osób rozpoczynających w r. szk. 1964/65 studia

[4] J. Starościak: Problemy dydaktyczne studiów zaocznych. PZWS, Warszawa 1963.

przerwało je aż 54 osoby (45,3%), w tym 16 mężczyzn (45,7%) i 38 kobiet (45,3%).

Biorąc pod uwagę staż pracy rezygnujących, otrzymamy obraz liczbowy wykazany w powyższej tabeli.

Kierunek	Słuchaczy			Lata pracy							
	ogół.	rezygn.		1—5		6—10		11—15		16—20	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
Filolog.	42	19	45,3	6	31,5	10	52,6	1	5,2	2	10,5
Matemat.	77	35	45,5	21	60	10	28,5	4	11,4	—	—
Razem:	119	54	45,3	27	50	20	37	5	9,2	2	3,7

Okazuje się, że najliczniejszą grupą rezygnujących, dokładnie 50%, stanowią najmłodsi stażem słuchacze. Im słuchacze starsi stażem, tym ogólny procent odpadających wyraźnie się zmniejsza. Pewną nieregularność, spowodowaną przypuszczalnie zbyt małą grupą reprezentantów, stwierdzamy na filologii polskiej.

Z tej ogólnej liczby rezygnujących ze studiów gros przypada na nauczycieli pracujących na wsi (73,6% na filologii i aż 85,7% na matematyce). Ogólnie prawie 81,5% rezygnujących to nauczyciele szkół wiejskich. Wziąwszy pod uwagę warunki, w jakich ta grupa nauczycieli przeważnie pracuje, jest to zupełnie zrozumiałe. Ale w ślad za tym idą szkody, uderzające przede wszystkim w dziecko wiejskie. Tego nie wolno nam nie widzieć.

Kiedy u słuchaczy nastąpiło tak silne załamanie psychiczne, że w konsekwencji doprowadziło aż do rezygnacji ze studiów? U przeważającej części nauczycieli — tak na jednym, jak i na drugim kierunku — nastąpiło to po pierwszej sesji, a więc prawie bezpośrednio po wystartowaniu. Spośród 54 osób (19 na filologii i 35 na matematyce) 39 (72,2%) osób, z czego 14 (73,6%) na filologii i 25 (71,4%) na matematyce, zrezygnowało po pierwszej sesji. Stąd reszta rezygnujących — 15 osób (27,8%) — w tym 5 (26,4%) osób z filologii i 10 (28,5%) osób z matematyki — odpadło po pierwszym roku. Biorąc natomiast pod uwagę stosunek liczb rozpoczynających studia (119 osób: 42 na filologii i 77 na matematyce) do rezygnujących (39 = 32,7%, w tym 14 = 33,3% z filologii i 25 = 32,4% z matematyki) stwierdzamy, że prawie co trzeci słuchacz tak na jednym, jak i na drugim kierunku odpadł po pierwszej sesji. W ciągu roku liczba rezygnujących wyraźnie zmalała, co dowodzi pewnej stabilizacji liczby osób studiujących.

b) PRZYCZYNY ODSIEWU

Z kolei należy zastanowić się nad pytaniem, dlaczego tak duży procent rozpoczynających studia zrezygnowało z nich prawie w momencie, kiedy stanęli oko w oko wobec pierwszych trudności. Byli to przecież słuchacze, którzy o sobie pisali: podstawowym bodźcem skłaniającym do dokształcania się była chęć dalszej nauki; — uczyć się jeszcze muszę, bo wielu zagadnień nie znam, a znajomość ich jest mi potrzebna w pracy; — jeśli warunki pozwolą, będę uczyć się dalej; — szczerze mówiąc, to chyba magisterium męża zdopingowało mnie do rozpoczęcia studiów; — bardzo lubię matematykę, szanuję ją za jej żelazną logikę. — Podobnych wypowiedzi można by przytoczyć więcej. Przecież wszystkim, spośród tych 54 osób rezygnujących ze studiów, przyświecał ten święty zamiar pogłębienia swych wiadomości, zaspokojenia zainteresowań i potrzeb duchowych, a nawet w perspektywie — zdobycie stopni naukowych.

Zaoczne studia są specjalnie trudną formą zdobywania wiedzy. Do niej bardziej, aniżeli do jakiejkolwiek innej formy uczenia się, stosują się słowa Marksa: „w nauce

nie ma dróg bitych i ci tylko zdołają wedrzeć się na jej świetlane szczyty, których nie odstraszy trud wspinania się po urwistych ścieżkach" (Marks: „Kapitał"). Jeżeli każde zdobywanie wiedzy jest „wspinaniem się po urwistych ścieżkach" — to tym bardziej — w dotychczasowym zrozumieniu tego słowa — są nim zaoczne studia, których „zbocza" są usłane przeróżnymi przeszkodami w postaci pracy zawodowej, społecznej, obowiązków rodzicielskich — co dotyczy szczególnie nauczycielek jako matek i żon — warunków materialnych: mieszkaniowych, komunikacyjnych, finansowych itd. itd. Są to niewątpliwie poważne przeszkody. Z drugiej jednak strony, jako przeszkody dość powszechne [5], znane i rzucające się w oczy, powinny być brane pod uwagę przed powzięciem decyzji zapisania się na studia. Mam wrażenie, że podejmując tak poważną decyzję nie zawsze obliczano się z własnymi wewnętrznymi, psychicznymi możliwościami. Abstrahuję w tej chwili od indywidualnych możliwości intelektualnych, zainteresowań czy jakichś innych specjalnych uzdolnień. Decydującymi czynnikami w pracy samokształceniowej na poziomie studium nauczycielskiego są — moim zdaniem — pilność [6] i umiejętność dobrej organizacji pracy, opartej o takie cechy woli, jak: siła, wytrwałość, stanowczość. Studia zaoczne — to długi okres systematycznej, rytmicznej i nad wyraz umiejętnej pracy. Jej powodzenie zależy od ściśle uregulowanego trybu życia. Wymaga często wielu wyrzeczeń i samozaparcia się, rezygnacji z jakże zasłużonego wypoczynku, rozrywki i życia towarzyskiego.

Następna przyczyna, o charakterze raczej metodologicznym — to nieporadność samodzielnego uczenia się. Słuchacz zaocznego studium jest specyficznym typem samouka. Systematyczne samouctwo jest wyjątkowo trudnym rodzajem kształcenia się. Łatwiej bodajże uczyć kogoś, aniżeli siebie samego, aniżeli samemu świadomie dochodzić do poznania określonych zagadnień, wyrabiać nieodzowne umiejętności, wszechstronnie rozwijać (kształcić) własną osobowość. Samouctwo wymaga umiejętności samodzielnego korzystania z materiałów źródłowych, podręczników, dzieł naukowych, umiejętności samodzielnego dostrzegania, obserwowania, gromadzenia, analizowania i choćby elementarnego uogólniania zachodzących w otaczającej rzeczywistości zjawisk. Tego się wielu naszych „zaoczniaków" nie nauczyło ani w szkole podstawowej, ani w szkole średniej. Na pracy naszych szkół ciążą bowiem jeszcze w przeważającej mierze metody podające, werbalne. Akcentowana i zalecana przez program metoda „pracy z książką" jest przez wielu nauczycieli opacznie rozumiana, a przez dydaktyków i metodyków często marginesowo traktowana. Z podstawowymi dziełami o technice pracy umysłowej czy to Rudniańskiego [7], Spasowskiego [8], Pietrasińskiego [9], czy Weitscha [10] niewielu się zetknęło. Może teraz, pod wpływem ukazania się w ramach Biblioteki Nauczyciela pracy Maziarza [11], sytuacja ulegnie poprawie.

Dalsza sprawa — to brak orientacji w wymaganiach programowych studiów zaocznych. Wielu słuchaczy nastawiało się raczej na zdobycie w czasie studiów sporego zastrzyku wiedzy metodycznej. Pojmowali studia od strony wyłącznie praktycznej, użytecznej. Taka konsumpcyjno-utylitarna postawa przejawiała się szczególnie u matematyków. Program matematyki, o układzie liniowym, sprawia słuchaczom zaocznego studium specjalnie duże trudności. Wiadomo bowiem, z jakim przygotowaniem matematycznym opuszcza nasza młodzież niejedną szkołę średnią. Nie tylko

[5] Jan Orłowski: Sprawność kształcenia zaocznego w SN. *Nowa Szkoła* 1967, nr 1, str. 42
[6] B. Niemierko: Dobór kandydatów do szkół pedagogicznych — *Ruch Pedagogiczny* 1966, nr 6, str. 655
[7] S. Rudniański: Technologia pracy umysłowej. Warszawa 1957
[8] W. Spasowski: Zasady samokształcenia. Warszawa 1959
[9] Z. Pietrasiński: Sztuka uczenia się. Wiedza Powszechna 1960
[10] E. Weitsch: Technika pracy umysłowej. Warszawa 1947
[11] Cz. Maziarz: Proces samokształcenia. PZWS, Warszawa 1966

metody, ale i problematyka trącą nieraz myszką. Młodzieży nie wdrożono do myślenia matematycznego. Dowodzą tego choćby egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Słychać nawet głosy, że matematyka przekazana młodzieży w szkole średniej jest prawie bezużyteczna w dalszych studiach.[12] Podobną sytuację spotykamy często i w ZSN. Ponadto — od czasu opuszczenia szkoły średniej do momentu rozpoczęcia studiów — ulotniło się sporo wiadomości. Przerabiana problematyka nie ma na czym się oprzeć. Przepaść pomiędzy wiedzą posiadaną a wymaganą do rozpoczęcia studiów jest przez wielu słuchaczy nie do przebycia. Toteż po krótszym lub dłuższym szamotaniu się odpadają. Jaskrawym tego przykładem jest kol. S. K. (mat. — 7 lat pracy). Pisze on o sobie:

„Z zawodu nauczycielskiego uciekałem dwa razy. W innych zawodach zarabiałem dużo więcej, ale czułem wewnętrzną potrzebę powrotu do zawodu nauczycielskiego. Zawód ten podobał mi się od młodości. Zamiłowania do tego zawodu nabrałem dzięki mej nauczycielce z okresu szkoły podstawowej, która była dla mnie wzorem człowieka. Ponadto lubię wieś. Jej sprawy są mi zawsze bliskie. Na SN przyszedłem pogłębić wiadomości z matematyki. Lubię ten przedmiot i chcę go uczyć w klasach ósmych. Dotąd uczyłem zawsze matematyki w klasach od II do IV".

Kol. S. K. reprezentował rzeczywiście bardzo wartościową i uspołecznioną jednostkę. Wyróżniał się szczególnie w dyskusjach pedagogicznych. Ale długo nie przyznawał się do swej pomyłki. Może sądził, że jakoś przełamie swą nieporadność matematyczną. Nie dał rady. Odpadł. Przekonał się — niestety zbyt późno, by nie tracąc roku zmienić kierunek studiów — że można lubić matematykę, ucząc jej w klasach od II do IV, ale zupełnie nie dać sobie rady na studiach matematycznych. Dziś ten kolega z powodzeniem studiuje historię.

Podobnych, choć może nie tak jaskrawych przykładów, można przytoczyć więcej.

5. Warunki zintensyfikowania zaocznych studiów

a) O ZMIANĘ TREŚCI POJĘCIA „ZAOCZNE STUDIA"

Intensyfikacja pracy zaocznych studiów nauczycielskich zależy od spełnienia wielu warunków. Omówię tylko niektóre z nich.

Nasz słownik pedagogiczny wzbogacił się w minionym dwudziestoleciu nowym wyrażeniem „zaoczne studia". Jaką treść nadano temu pojęciu? Starościak [13] — znany w Polsce specjalista od tej formy nauczania — zwraca uwagę, że wyrażenie „zaoczne studia" nie jest w pełni adekwatne, nie określa bowiem w wystarczającym zakresie istotnej treści pojęcia. „Terminowi »studia zaoczne« — jak mówi na innym miejscu wymieniony autor — w praktyce odpowiada treść w sposób znaczny wykraczająca poza zakres tego terminu. Na studiach zaocznych stosujemy wykłady, seminaria, ćwiczenia, konsultacje — są to czynności i procesy, które przebiegają w bezpośrednim kontakcie słuchaczy studium z wykładowcami.[14]" Jak zatem z tego wynika — terminowi „studia zaoczne" przypisujemy w praktyce dwie strony procesu dydaktycznego: nauczanie i uczenie się. Nauczanie — to bezpośrednia działalność nauczyciela, gdy zaś uczenie się — to działalność ucznia. Terminem „zaoczne studia" obejmujemy zatem elementy tak „naocznego", jak i „zaocznego" studium, co prawda

[12] M. Iłowiecki, A. Goethals: Co z matematyką? *Polityka* 1966, nr 49 i J. S. Brunner: Proces kształcenia. PWN, Warszawa 1964, str. 30

[13] J. Starościak: Problemy dydaktyczne studiów zaocznych. PZWS, Warszawa 1963, str. 5

[14] Tamże, str. 5—6

z przewagą ostatniego elementu. Tymczasem wyrażenie „zaoczne studia" — w ścisłym tego słowa znaczeniu — oznacza tylko działalność ucznia, a więc element jego zaocznej, rzeczywiście samodzielnej działalności.

Toteż istotę zaocznych studiów w ich dotychczasowej formie — jak to słusznie nadmienia Starościak — stanowi proces uczenia się pod kierunkiem — i w tym określeniu należy chyba szukać nazwy adekwatnie określającej tę formę studiów [15].

„Uczenie się pod kierunkiem" jest — jak wiemy — tym systemem działalności dydaktycznej, który zapewnia każdemu uczniowi tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie się posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się.[16] Obszerną i wnikliwą analizę istoty „uczenia się pod kierunkiem" znajdujemy w pracy Sośnickiego.[17] I to, co autor ten mówi o składnikach wdrożenia ucznia do sposobów poszukiwania i badania, do studiowania w związku z rozwiązywaniem poszczególnych, jednostkowych problemów, odnieść należy — w moim przekonaniu — również do poznania i rozwiązania całego cyklu zagadnień czy nawet całości programu obowiązującego w danej formie nauczania. Taką specyficzną formą nauczania są i zaoczne studia. Idąc zatem za radą Sośnickiego należy:

1) zwrócić uwagę na potrzebę zrozumienia samej istoty zaocznego studium, uświadomienia sobie tych elementów wiedzy, których przypomnienie i zrozumienie jest nieodzowne do przyswojenia (zrozumienia) przewidzianych, obowiązujących i nowych zagadnień programowych;

2) wdrożyć do samodzielnego opracowywania zagadnień programowych przez:

a) wdrożenie do czynności wstępnych, przygotowawczych, jak: zbieranie informacji i materiałów, robienie sensownych streszczeń i wyciągów, wyjaśnianie terminów, posługiwanie się schematami i wykresami, opracowywanie planów i projektów itd., itd.;

b) wdrożenie do wykonywania właściwych czynności związanych z rozwiązywaniem problemów według ustalonego planu;

3) wdrożyć do czynności końcowych, obejmujących kontrolę, utrwalanie, praktyczne czy teoretyczne wykorzystanie zdobytych wiadomości i umiejętności.

Do czego zmierzam, przytaczając tak obszerną analizę pojęcia „uczenie się pod kierunkiem"? Otóż zmierzam do tego, by nie czekając na ustalenie sensowniejszej i adekwatniejszej nazwy dla interesującej nas formy studiów — już dziś widzieć pod dotąd powszechnie używaną nazwą „studia zaoczne" treść jak najbardziej odpowiadającą „uczeniu się pod kierunkiem". Ale tak rozumiane „studia zaoczne" nakładają na kadrę nauczającą — ściślej kierującą — dodatkowe obowiązki. Chodzi głównie o to, by w procesie samokształcenia słuchaczy — a to jest przecież podstawowy i zasadniczy element w „uczeniu się pod kierunkiem" — wszyscy pracownicy pedagogiczni czuli się — jak to pięknie określił Spasowski [18] — w całej pełni żywymi p r z e w o d n i k a m i pracy umysłowej, wytrawnymi s ę d z i a m i i kochającymi d o r a d c a m i.

Taki stosunek kadry pedagogicznej do słuchaczy i tak rozumiane przez nią studia zaoczne nie pozostaną bez dodatniego wpływu na efekt pracy ZSN.

b) O RZETELNĄ I WYCZERPUJĄCĄ INFORMACJĘ O STUDIACH ZAOCZNYCH

By zapobiec często powtarzającym się pomyłkom przy wyborze kierunku studiów czy to przez zupełną nieświadomość wymagań na poszczególnych kierunkach, czy to na skutek przeliczenia się ze swoimi możliwościami intelektualnymi, czy nawet

[15] Tamże, str. 6
[16] B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Warszawa 1948, str. 249
[17] K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Wrocław 1959; str. 432—436
[18] Wł. Spasowski: 1. w. cyt., str. 118

z winy zbyt pobieżnej znajomości swych zainteresowań, w rezultacie czego niejednokrotnie dochodzi do przerwania studiów, należy pomyśleć o opracowaniu dokładnego informatora, zawierającego:

1) dokładne informacje o charakterze zaocznych studiów, o ich organizacji, planie i rodzajach pracy na poszczególnych kierunkach (wydziałach) studiów;

2) dokładne informacje dotyczące zasobu wiedzy, z jakim kandydat powinien rozpocząć studia na danym kierunku. Kandydatowi należy wskazać, jakie partie programu szkoły średniej (liceum pedagogicznego) trzeba koniecznie odświeżyć jeszcze przed rozpoczęciem studiów. Przy tej okazji godzi się przypomnieć, że do pewnego czasu tę pożyteczną funkcję repetytora pełnił na terenie naszego województwa ZNP, organizując wakacyjne kursy przygotowawcze do studiów zaocznych. Może warto pomyśleć o ich wznowieniu? Wykładowcy ZSN-u, szczególnie matematycy, z uznaniem je wspominają.

3) Podstawową tematykę programową poszczególnych przedmiotów nauczania. Każdy kandydat studiów zaocznych winien być bardzo dokładnie zorientowany już przed powzięciem ostatecznej decyzji wyboru kierunku (specjalizacji) o zakresie wymagań. Powinien przymierzyć do tych wymagań swe uzdolnienia i zainteresowania. Nie powinno się bowiem zdarzyć, by kandydat o wyraźnych zainteresowaniach humanistycznych, pod wpływem pewnego nacisku z zewnątrz (władz szkolnych) czy własnych złudzeń (zamiłowania do nauczania danego przedmiotu w klasach niższych), zapisał się na studia nie odpowiadające jego głębszym zainteresowaniom czy uzdolnieniom. Kandydat na zaoczne studia musi sobie jasno zdawać sprawę, że program studiów wykracza swym zakresem poza program szkoły średniej i dlatego poza pogłębianiem wiadomości i umiejętności dydaktyczno-wychowawczych będzie zmuszony przyswoić sobie jeszcze całą porcję stosunkowo trudnego materiału teoretycznego. Stąd też już przed czasem należy się rozejrzeć za odpowiednim materiałem pomocniczym, zgromadzić dostępne źródła, podręczniki (zgodnie z wymienioną w informatorze bibliografią).

Tak opracowany informator powinien znaleźć się we wszystkich, dla nauczycieli łatwo dostępnych instytucjach oświatowych (kierownictwach szkół, bibliotekach pedagogicznych, wydziałach oświaty, ogniskach ZNP).

c) MATERIAŁY POMOCNICZE DLA SŁUCHACZY ZSN

Specyfika zaocznych studiów (uczenie się pod kierunkiem) wymaga zaopatrzenia studiujących w odpowiednie materiały, umożliwiające im samodzielne przepracowanie całego szeregu programem przewidzianych zagadnień. Aktualnie wydawane i udostępniane słuchaczom „przydziały pracy" nie spełniają w całej pełni swego zadania. Ściślej mówiąc — ich praktyczna przydatność w zakresie poszczególnych specjalizacji jest bardzo zróżnicowana. Słuchacze wysuwają pod adresem autorów niektórych opracowań mnóstwo zastrzeżeń. Chcąc wysondować przydatność „przydziałów" w procesie samokształcenia, poprosiłem słuchaczy grup dyplomowych (1965/66—1966/67) wydziałów filologii polskiej i matematyki o pisemną, anonimową wypowiedź na następujące dwa pytania:

1) W jakim stopniu otrzymane „przydziały pracy" filologii polskiej (matematyki) pomagają mi w samodzielnym przestudiowaniu tematyki programowej w zakresie ZSN?

2) Jakim warunkom — według mnie — powinien odpowiadać dobrze opracowany i użyteczny „przydział pracy"?

Na ankietę odpowiadało 61 polonistów i 50 matematyków. Zebrany materiał pozwala choć częściowo zorientować się co do przydatności „przydziałów" w zakresie dwóch bądź co bądź podstawowych specjalizacji.

Co mówią poloniści o swoich „przydziałach"?

W wypowiedziach na pierwsze pytanie znajdujemy aż 90,3% pozytywnych, a tylko 9,7% negatywnych opinii. Z tego należałoby sądzić, że „przydziały" filologii polskiej na ogół zadowalają słuchaczy, a więc są dobrze opracowane. Co prawda większość opinii pozytywnych jest bardzo ogólnikowo wyrażona, w rodzaju: („przydziały") — umożliwiają samodzielną pracę; — spełniają wszelkie warunki użyteczności; — są należycie opracowane; — pomagają w pracy; — są dobrze opracowane; — są dużą, bardzo dużą, a nawet ogromną pomocą; — ukierunkowują pracę samodzielną; — są bardzo przydatne; — pozwalają samodzielnie pracować — itd. itd. Część uwag dotyczy już bardziej skonkretyzowanych spraw, np.: („przydziały") — wskazują przydatne pozycje literatury; — pomagają w rozplanowaniu pracy; — ułatwiają w przygotowaniu się do egzaminów; — ułatwiają w poszukiwaniu potrzebnych materiałów; — podają krótkie wiadomości dotyczące poszczególnych partii materiału, itp.

Stosunkowo nieliczne pretensje polonistów (9,7%) mówią o tym, że „przydziały" — są w bardzo minimalnym zakresie wykorzystywane; — brak w nich szczegółowych pytań; — nie bardzo dokładnie są wytłumaczone niektóre zagadnienia.

Mimo tej w zasadzie pochlebnej opinii o swoich „przydziałach" poloniści proponują — w ramach wypowiedzi na drugie pytanie — jeszcze cały szereg usprawnień. Oto niektóre z nich: („przydziały") — powinny zawierać więcej wiadomości rzeczowych; — trudniejsze zagadnienia, szczególnie z gramatyki, należy szerzej ujmować; — umieszczać nawet pewne fragmenty trudno dostępnych podręczników; — podawać lekturę zastępczą; — wskazywać, które utwory należy znać tylko fragmentarycznie; — szerzej uwzględniać dział literatury dla dzieci i młodzieży; — zawierać zagadnienia egzaminacyjne; — podawać wskazówki z zakresu samokształcenia.

Tyle poloniści. A co mówią matematycy?

W porównaniu z polonistami wyrazili wręcz odmienną opinię o przydatności „przydziałów" z zakresu swej specjalności. W zebranym materiale znajdujemy tylko 19,7% pozytywnych i aż 80,3% opinii negatywnych. Stąd wniosek, że słuchacze wydziału matematyki, pracujący głównie na wsi, mają poważne kłopoty z samodzielnym uporaniem się z realizacją programu przy pomocy „przydziałów". To niewątpliwie jedna z przyczyn tak stosunkowo dużego odsiewu na tym wydziale. Jak się bowiem okazuje, tylko bardzo nieliczni słuchacze stwierdzają, że „przydziały" — są im potrzebne; — są dużą pomocą; — dają ogólną orientację, co należy sobie przyswoić. Opinię taką wyrażają chyba najzdolniejsi słuchacze. Bowiem w opinii większości słuchaczy „przydziały" w obecnej formie nie spełniają swego zadania, bo: — brak w nich wskazówek co do metod samodzielnego opracowania pewnych partii materiału; — przeciętny słuchacz gubi się z ustaleniem, co ważne, a co mniej ważne; — znalezienie materiału sprawia dużo kłopotu; — podana lektura jest za obszerna; — dostęp do podanych książek jest niemożliwy; — w bibliotekach potrzebnych książek nie ma; — w sprzedaży ich również nie ma; — prawie każde zagadnienie trzeba opracować na podstawie innego podręcznika; — podręczniki są bardzo trudne.

Rejestr wymienionych opinii matematyków warto na tym miejscu uzupełnić choć dwoma pełnymi wypowiedziami słuchaczy. Oto one:

— *Moim zdaniem otrzymane „przydziały pracy" do samokształcenia pomagają troszkę w zaocznym studiowaniu, ale naprawdę tylko troszkę. Wydaje mi się, że podano w nich zbyt dużo pozycji z lektury, która jest bardzo nieuchwytna nawet w środowisku miejskim, a cóż dopiero w wiejskim. Według mnie do poszczególnych zagadnień powinno się podawać tylko te pozycje, w których są najważniejsze rzeczy do danego zagadnienia i które są dostępne wszystkim studiującym. Czasem opracowuję dane zagadnienie według lektury, którą dostanę, ale jestem dalej niespokojna, bo nie jestem pewna, czy dobrze opracowałam i czy wszystko uwzględniłam, no bo*

nie mam dostępu do innych pozycji podanych w „przydziale". Jestem matką samotną z dwojgiem dzieci (rozwiodłam się) i bardzo często mam takie dni, że nie bardzo wiem, czy żyję na świecie. Więc naprawdę trudno mi jest uganiać się za wszystkimi pozycjami podanymi w „przydziale".

A oto druga wypowiedź:

— W „przydziałach" podane są lektury do poszczególnych zagadnień. Lektur jest bardzo dużo. Ponieważ pracuję na wsi z trudnym dojazdem do najbliższego miasteczka, absolutnie nie mam możliwości zdobycia choćby przynajmniej podstawowych źródeł. Cóż z tego, że mam w „przydziałach" podane zagadnienia, wykaz lektur, kiedy z nich i tak nie mogę korzystać. W szkole biblioteki nie ma, jest w mieście powiatowym. Książek nie wydadzą do domu. Trzeba z nich korzystać na miejscu, a tego — niestety — zrobić nie mogę, mając do miasta powiatowego przeszło 30 km.

Wobec takiej sytuacji nie można się dziwić, że matematycy wysuwają najwięcej propozycji udoskonalenia „przydziałów" (odpowiedzi na drugie pytanie). Oto najczęściej powtarzające się życzenia: — materiał należy ująć w formie skryptu do każdego przedmiotu; — szczegółowiej należy uwzględnić trudniejsze zagadnienia; — zasadniczy materiał należy oprzeć na niewielkiej ilości łatwo dostępnych podręczników; — należy podawać rozwiązania typowych zadań; — materiał podawać ze specjalnym komentarzem; — uwzględnić wskazówki metodyczne dotyczące samodzielnego przepracowywania materiału.

Uważam, że wymienione tak przez polonistów, jak i matematyków mniej lub bardziej uzasadnione zastrzeżenia i życzenia warto przemyśleć i wziąć pod uwagę przy dalszych opracowaniach „przydziałów" o całkowicie zmienionym profilu.

Moje propozycje dotyczące materiałów pomocniczych dla ZSN pokrywają się zasadniczo z życzeniami słuchaczy. Stwierdzam bowiem, że dotychczasowe „przydziały", szczególnie z zakresu matematyki, nie odpowiadają zasadom „uczenia się pod kierunkiem".

„Materiały pomocnicze" — moim zdaniem — winny spełniać potrójną funkcję: zastępczą rolę podręcznika (w formie skryptu), wypisów i przewodnika (poradnika).

Jak to rozumiem? Otóż zgodnie z życzeniami słuchaczy, program zaocznego studium w zakresie poszczególnych przedmiotów winien być zasadniczo zharmonizowany z łatwo dostępnymi, kluczowymi podręcznikami. Te podręczniki muszą być dostępne każdemu słuchaczowi. Mimo to zaistnieje niejednokrotnie potrzeba poszerzenia całego szeregu zagadnień o materiały zawarte w niedostępnych dla słuchaczy publikacjach.

Takie materiały — w formie jasnych i zwięzłych opracowań — winny się znaleźć w materiałach pomocniczych na prawach skryptu.

Niektóre tematy będą wymagały ponadto uzupełnienia czy zilustrowania ich całymi fragmentami (in extenso) ze specjalistycznych publikacji, co nada materiałom pomocniczym charakter wypisów.

Ostatecznie materiały pomocnicze winny słuchaczy instruować i to nie tylko, jak zabrać się do samodzielnej pracy, ale i jak rozwiązać pewne typowe zagadnienia (np. z matematyki), na jakie zagadnienia należy szczególnie zwrócić uwagę, czy gdzie znaleźć dodatkowy materiał, co może być szczególnie przydatne tym, którzy myślą o kontynuowaniu studiów po ukończeniu ZSN.

Tylko tak opracowane materiały pomocnicze, wydane rotaprintem na prawach rękopisu, często wznawiane i uzupełniane, mogą spełnić w procesie samokształcenia w całej pełni swoje zasadnicze zadanie — skutecznie walczyć z odsiewem, tym samym przyczynić się walnie do zrealizowania sparafrazowanego na wstępie przytoczonego hasła, ale nie w tym znaczeniu, że „Polska nauczycieli kształcących się" — ile — że „Polska nauczycieli wykształconych". Bo o to nam przecież głównie chodzi.

ZYGMUNT WIATROWSKI
Bydgoszcz

Z BADAŃ NAD POZYCJĄ NAUCZYCIELA ZAWODU

Dzisiejsze szkolnictwo zawodowe to ogromna mozaika kierunków szkolenia, zawodów i specjalności. Ta różnorodność zawodowa, będąca zresztą tylko określonym odzwierciedleniem aktualnych potrzeb gospodarczych i społecznych, a realizowana przez różne typy i formy szkolne (techniką, licea zawodowe, zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia rolniczego, państwowe szkoły techniczne, ekonomiczne i inne, a także szkoły resortu oświaty i innych resortów, szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe, szkoły dla niepracujących i dla pracujących itp. ...), jak również stosowane w całym okresie powojennym różne drogi zaspokajania potrzeb kadrowych szkolnictwa zawodowego powodują, że aktualna pozycja nauczyciela zawodu jest mocno zróżnicowana, przy czym zróżnicowanie to dotyczy wielu spraw.

Prof. J. Szczepański wypowiadając się na temat pozycji społecznej danej osoby czy też grupy ludzkiej wymienia następujące czynniki określające tę pozycję: zawód i stanowisko, wykształcenie, uposażenie, udział w życiu kulturalnym i politycznym, udział we władzach, symbole zewnętrzne (ubranie, styl bycia itp.) wreszcie świadomość społeczną.

Wszystkie te sprawy były przedmiotem badań, którymi objąłem:

— 110 nauczycieli zawodu mających wykształcenie średnie i studiujących na ZSN;

— 84 nauczycieli zawodu z niepełnym wykształceniem średnim i zdobywających kwalifikacje pedagogiczne na Studium Pedagogicznym dla naucz. szkół zawodowych;

— 112 nauczycieli zawodu z różnym wykształceniem (od podstawowego i dyplomu mistrzowskiego, niekiedy „czeladnika", po TPP i SN), nie podwyższających swoich kwalifikacji;

— 14 kierowników warsztatów;

— 158 uczniów klas IV TPP;

— 130 studentów II roku SN zawodowych (mechaniczny, elektryczny, gospodarczy, rolniczy);

— 62 dyrektorów szkół zawodowych.

Wszyscy badani wypełniali odpowiednie kwestionariusze. Niezależnie od tego — nauczyciele grupy I i II wypowiadali się pisemnie na temat — „Co mi się podoba, a co zmieniłbym w aktualnej pozycji nauczyciela zawodu", a uczniowie i studenci na temat — „Jakim jest, a jakim być powinien nauczyciel zawodu".

Wyniki przeprowadzonych badań, które przedstawię w tej części rozważań, pozwalają stwierdzić, że aktualna pozycja nauczyciela zawodu nie jest jednolita. Dla przejrzystości wywodów scharakteryzuję tę pozycję przy pomocy analizy jej wyznaczników, przy czym wywody rozpocznę od samej nazwy „nauczyciel zawodu".

Sprawa nazwy

W codziennej praktyce spotkać się można z następującymi nazwami odnoszącymi się do nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia warsztatowe:

— nauczyciel zawodu — asystent (niekiedy laborant),

— instruktor — majster.

(Wszystkie nazwy mają charakter wieloznaczny, toteż w niniejszych wywodach wiążę je tylko z kształceniem praktycznym). Nazwa pierwsza stosowana jest z reguły w szkołach posiadających własne warsztaty, a więc w szkołach metalowych, mecha-

nicznych, elektrycznych, drzewnych, odzieżowych, gospodarczych, górniczych, a także w rolniczych itp.

Nazwę — „nauczyciel zawodu" usankcjonowała ostatecznie ustawa o prawach i obowiązkach nauczycieli z dnia 27 kwietnia 1956 r., gdzie w art. 1 punkcie 1a wymienia się nauczycieli zawodu na równi z nauczycielami (teorii) i wychowawcami. Podkreślam — ostatecznie — bowiem w okresie poprzedzającym nie zawsze chętnie posługiwano się tą nazwą.

Nazwa druga — (asystent) stosowana jest najczęściej w szkołach posiadających pracownie jako miejsca praktycznej nauki zawodu, a więc w szkołach chemicznych, ale także w medycznych i częściowo artystycznych.

Nazwa „instruktor" stosowana jest przeważnie w szkołach przyzakładowych oraz w zakładach pracy prowadzących szkolenie zawodowe młodocianych. Nazwę tę ustala Uchwała Nr 364 Rady Ministrów z dnia 26. 9. 1958 r. w sprawie zatrudnienia młodocianych przez zakłady pracy w celu nauki zawodu.

W praktyce w zakładzie pracy wyróżnić można: nauczyciela zawodu pełniącego funkcję kierownika szkolenia praktycznego (niekoniecznie z kwalifikacjami nauczycielskimi) i instruktora praktycznej nauki zawodu, będącego wykwalifikowanym pracownikiem w danej specjalności. W tym przynajmniej rozumieniu w.w. nazw używa M. Godlewski w swoim poradniku dla nauczycieli i instruktorów pt. „Kształcenie robotników".

Ostatnia nazwa „majster" — w znaczeniu nauczyciel zawodu lub instruktor — w zasadzie należy już do przeszłości. Pewne jej występowanie dostrzegamy jeszcze w małych warsztatach uspołecznionych lub prywatnych prowadzących również działalność szkoleniową, względnie w zbyt mocno zaniedbanych warsztatach szkolnych i zakładach pracy. W tych jednak warsztatach przedłużają się i inne elementy średniowiecznej koncepcji nauki zawodu.

Wydawałoby się, że sprawy związane z nazwą nie stanowią większego problemu, a przynajmniej nie powinny rzutować na pozycję nauczyciela. W rzeczywistości jednak badani dopatrują się pewnych nieprawidłowości utrudniających ich pracę i obniżających ich autorytet. Tak np. absolwent TPP lub SN prowadzący w szkole przedmioty zawodowe korzysta z tradycyjnego tytułu „profesor", gdy tymczasem jego kolega o podobnych kwalifikacjach pracując w warsztatach pozostaje tylko „instruktorem".

Dla uczniów, a tym bardziej rodziców są to różne pozycje, różne stanowiska, różne autorytety.

„Nas tytułują »instruktor«, naszych kolegów niekiedy z niższym wykształceniem »profesor« — pisze jeden z badanych. — Jest to już niesprawiedliwe, chociaż nie najważniejsze, bowiem nie o tytuł chodzi. Istota sprowadza się do następstw związanych z tytułami. A te są rzeczywiście przykre. Pana profesora dostrzega się, ceni się, mówi się o nim, przydziela się mu mieszkanie; kontaktują się z nim rodzice, młodzież zaprasza go na imprezy i wieczorki, natomiast »instruktor« nikomu nie jest potrzebny, chyba gdy chodzi o realizację planów produkcyjnych".

Inny z badanych zapytuje:

„Nie wiem, jakim prawem nauczyciela zawodu nazywa się instruktorem lub niekiedy nawet »fachmanem«, a nauczyciela teorii panem profesorem".

W świetle chociażby powyższych stanowisk uzasadniony staje się postulat badanych, aby zaniechać tzw. „profesomanii", przynajmniej w zasadniczych szkołach zawodowych i w szkołach przysposobienia rolniczego. Wydaje się, że zwrot — „proszę Pana" względnie — „Panie wychowawco" byłby najwłaściwszy i dla jednych (tzw. profesorów), i dla drugich (instruktorów).

Sprawa wykształcenia

W tym zakresie, w odróżnieniu od innych grup nauczycielskich, rozpiętość jest ogromna — od magistra inżyniera z wykształceniem pedagogicznym po robotnika kwalifikowanego z wykształceniem podstawowym i bez wykształcenia pedagogicznego.

Tabela 1 ilustruje przykładowo powyższy stan:

Tabela 1

Ogółem badanych	Posiadają wykształcenie								Posiadaj. kwalifik. pedagog.	Podwyższ. kwalifik. zawodowe	Zdobywają kwalifik. pedagog.
	wyższe	SN i równorzędne	TPP	ZSZ + techn.	techn. zawod.	ZSZ + mistrz.	podst. + mistrz.	bez mistrz.			
320	4	12	52	28	87	67	54	16	172	110	84
100%	1,3	3,8	16,3	8,8	26,9	20,9	16,9	5,1	53,4	34,2	26,2
—	1,3	3,8	52,0			42,9			—	—	—

Nauczyciele zawodu z wyższym wykształceniem, stanowiący zaledwie 1,3%, są to najczęściej kierownicy warsztatów szkolnych i ich zastępcy oraz kierownicy szkolenia zawodowego w zakładach pracy. Nauczyciele z tzw. wykształceniem półwyższym to absolwenci Wyższego Kursu Techniczno-Pedagogicznego organizowanego w latach 1951—53 i kierunków zawodowych studiów nauczycielskich prowadzonych od 1956 r. I tych nauczycieli jest niewielu, bo zaledwie 3,8%. Ich koledzy o podobnych kwalifikacjach prowadzą przedmioty zawodowe. Najcenniejszą pozycję stanowią nauczyciele zawodu mający ukończone TPP. Są to nauczyciele z prawdziwego zdarzenia. Niestety — i ci chętnie przechodzą na nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Nauczyciele zawodu z wykształceniem średnim stanowią 52% ogółu badanych. Jest to wskaźnik stosunkowo wysoki, na co złożył się przypuszczalnie fakt badania poważnej liczby nauczycieli skupionych na zaocznym studium nauczycielskim. W rzeczywistości ten wskaźnik jest nieco niższy. Nauczyciele z zaliczonym wykształceniem średnim stanowią 42,9%, w tym 22% tylko z wykształceniem podstawowym.

Dane ilościowe i wskaźniki procentowe charakteryzują głównie woj. bydgoskie. Można jednak przypuszczać, że proporcje zawarte w tabeli odnoszą się także do sytuacji krajowej. Ewentualne odchylenia od nich przemawiać mogą jedynie na korzyść woj. bydgoskiego, bowiem sprawy dokształcania zawodowego i pedagogicznego nauczycieli szkół zawodowych w tym województwie uzyskały i uzyskują nadal pomyślne rozwiązanie.

Oczywiście trzeba wyraźnie stwierdzić, że nie jest to stan, który dawałby podstawę do zadowolenia, który mógłby podwyższać pozycję nauczyciela zawodu. Wykształcenie nauczycieli zawodu jest stanowczo zbyt niskie i zbyt jednostronne. Zwracają na to uwagę sami nauczyciele, a także kandydaci na nauczycieli i dyrektorzy szkół.

Oto kilka wypowiedzi:

„Nauczyciela zawodu nie zawsze traktuje się jako nauczyciela, często tylko jako pracownika lub robotnika. Dzieje się tak dlatego, że niejednokrotnie zostaje nim osoba bez średniego wykształcenia i do tego bez jakiegokolwiek przygotowania pedagogicznego. A przecież nauczyciel zawodu musi być dobrym fachowcem, ale musi też znać wiadomości z zakresu technologii, materiałoznawstwa i przedmiotów pedagogicznych".

„Brak wiadomości teoretycznych, a także brak przygotowania pedagogicznego jest częstym powodem zakłóceń w normalnym toku szkolenia zawodowego".

„Nauczyciel, który posiada niższe wykształcenie niż jego uczniowie, nie może mieć właściwego autorytetu wśród wychowanków. Pokazuje więc on swoją wyższość przy pomocy przemocy (niekiedy fizycznej) czy też oceny niedostatecznej".

„Z tym wychowaniem sprawa wygląda zupełnie źle. W mojej szkole pracuje 18 nauczycieli zawodu, z tego tylko 3 z wykształceniem średnim (TPP) i 1 z SN. Pozostali to mistrzowie i czeladnicy. Nie angażują się oni w sprawy wychowawcze, bo o takich nie mają pojęcia. W następstwie w warsztacie mówi się tylko o produkcji".

Osobiście często spotykam się z przykładami wielkiej nieporadności w zakresie oddziaływań wychowawczych, a także w zakresie zawodowo-technicznym. Posługiwanie się przestarzałymi terminami, unikanie urządzeń i przyrządów pomiarowych, nieumiejętność rozwiązywania bardziej złożonych problemów warsztatowych i wychowawczych — oto niektóre braki charakteryzujące nauczycieli zawodu z zaliczonym wykształceniem średnim (oczywiście nie wszystkich). Niektórzy napotykają zasadnicze trudności w prawidłowym formułowaniu i wypowiadaniu swoich myśli.

„Adyć nie łaźla tam, bo bydzie wypadek". Oto zdanie, które usłyszałem osobiście podczas wizytacji, zresztą nie odosobnione. Zrozumiałe się staje, że możliwości oddziaływania takich nauczycieli w zakresie kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości wychowanka są bardzo ograniczone. Co gorsza, są tacy, którzy nie dostrzegając powyższego wyrażają pełne zadowolenie z tego, że pełnią „zaszczytną funkcję nauczyciela".

„Jestem zadowolony z tego, że pracuję w szkole, bo przyznano mi wykształcenie średnie i nie muszę napracować się fizycznie tak, jak dotychczas".

Najbardziej niezadowoleni z tego stanu są sami nauczyciele zawodu posiadający wykształcenie średnie lub wyższe zawodowe i pedagogiczne. Dołączają się do nich również niektórzy dyrektorzy szkół, którzy wyraźnie stwierdzają, że nauczyciele bez odpowiedniego wykształcenia są na ogół dobrymi fachowcami i stąd w zakresie produkcji warsztatów oddają poważne usługi, lecz ich wpływ wychowawczy na młodzież jest ograniczony. Toteż dość powszechne są głosy za przeprowadzeniem weryfikacji i zaprzestaniem przyjmowania do zawodu nauczycielskiego ludzi bez odpowiedniego wykształcenia zawodowego i pedagogicznego.

„Nie rozumiem, dlaczego nauczyciel szkoły podstawowej musi mieć wykształcenie wyższe (półwyższe), a nauczycielowi zawodu może wystarczyć tylko podstawowe".

„Chyba stać nas już na to, aby do szkół trafiali ludzie z wykształceniem zawodowym i pedagogicznym".

„Należałoby przeprowadzić weryfikację; nauczycieli bez średniego wykształcenia w wieku do 50 lat zobowiązać do podwyższenia kwalifikacji".

Postulaty dość kategoryczne, ale nie bez uzasadnienia, tym bardziej w obliczu reformy szkolnictwa zawodowego.

Z wykształceniem wiążą się wszystkie inne wyznaczniki pozycji społecznej nauczyciela zawodu.

Wynagrodzenie i pozycja materialna nauczyciela zawodu

W warunkach szkolnictwa wynagrodzenie nauczyciela uzależnione jest od wykształcenia, stażu zawodowego i ilości godzin pracy, w szczególności godzin obowiązkowych i nadliczbowych. Ta ogólna zasada podlega pewnemu odchyleniu w odniesieniu do nauczycieli zawodu na ich korzyść, bowiem czynnik związany z wykształ-

ceniem poddano określonemu złagodzeniu, w następstwie czego zatarta została różnica między wykształceniem podstawowym, niepełnym średnim i średnim zawodowym oraz pedagogicznym. W intencji ustawodawcy miała to być droga pozyskania fachowców z życia gospodarczego do pracy dydaktycznej w szkole. Jeszcze kilka lat temu intencja ta i jej realizacja były na pewno słuszne, pozwoliły bowiem rozwiązać trudny problem kadrowy. Dzisiaj jednak sytuacja powyższa staje się co najmniej dyskusyjna. Coraz częściej spotkać się można z odgłosami niezadowolenia z powyższego. Konkretne wypowiedzi badanych niech będą potwierdzeniem.

„W ostatnich trzech latach w mojej szkole przyjęto do pracy nauczycielskiej czterech pracowników z tytułami mistrzowskimi. Zaliczono im wykształcenie średnie i staż po 25 latach. Jest to chyba krzywdzące w stosunku do tych, którzy kształcili się 7 lat po szkole podstawowej (ZSZ i TPP) i obecnie studiują na SN-ie".

„Przykre to, że mam płacę jak czeladnik lub mistrz, do tego bez kwalifikacji pedagogicznych. Ukończyłem szkołę zawodową i TPP, a płaca nie zwiększyła mi się. Co gorsze — tamci śmieją się ze mnie".

„Czy w naszych warunkach warto się uczyć. Chyba szkoda czasu oraz wysiłku, bowiem i tak to nie jest brane pod uwagę, przynajmniej przy wynagrodzeniu za wykonywaną pracę".

Stan rzeczywistych zarobków badanych nauczycieli zawodu ilustruje tabela 2 (zarobki miesięczne).

Tabela 2

Ilość badanych	Do 1500 zł	Do 1750 zł	Do 2000 zł	Do 2300 zł	Do 2600 zł	Do 2900 zł	Do 3200 zł	Powyżej 3200 zł
320	12	35	88	79	59	33	9	5
100%	3,9	10,9	27,5	24,6	18,3	10,3	2,9	1,6
przeciętna — 2162 zł przy przeciętnej ilości godzin pracy — 40								

Suma 2162 zł (przeciętna) może być różnie interpretowana. Władze oficjalne skłonne są uznać tę sumę za wysoką. Biorąc pod uwagę stosunkowo niskie wykształcenie nauczycieli zawodu, a do tego porównując tę sumę z przeciętną zarobków nauczycieli szkół podstawowych (około 1450 zł) trzeba rzeczywiście stwierdzić, że są to zarobki nie najgorsze. Gdy się jednak popatrzy na sprawę z punktu widzenia ilości godzin pracy czy też możliwości zarobków w życiu gospodarczym (np. w przemyśle i w budownictwie), względnie z punktu widzenia konkretnych warunków rodzinnych, to nabiera ona innego wyrazu. I znów kilka wypowiedzi badanych:

„Podoba mi się to, że można nieźle zarobić, ale szkoda, że muszę tyle godzin pracować. Po 46 i więcej godzinach pracy w warsztatach i przy poważnych obowiązkach rodzinnych nie mam czasu i sił, aby przygotować się dobrze do następnego dnia pracy, do zajęć z młodzieżą, nie mówiąc już o pracy pozalekcyjnej czy w środowisku".

„Ktoś może powiedzieć, że 2400 zł to nie jest mały zarobek. Ale w to wchodzą godziny nadliczbowe, które szarpią zdrowie nauczyciela, bo jeśli ustalono wymiar obowiązkowy 25 godzin, to myślę, że uwzględniono możliwości i zdrowie nauczyciela zawodu".

„Przykro jest nam, że nasi uczniowie po rocznej pracy zarabiają często więcej niż my".

Niektórzy z badanych próbują podważyć aktualnie obowiązujący wymiar godzin.

„Nie rozumiem, dlaczego wymiar godzin nauczycieli zawodu jest wyższy niż wymiar nauczycieli przedmiotów zawodowych. Etat nauczyciela teorii wynosi 18 godzin 45-minutowych, natomiast etat nauczyciela zawodu — 25 godzin 60-minutowych".

Zdaniem wypowiadających się odpowiedzialność nauczycieli zawodu jest o wiele większa niż odpowiedzialność nauczycieli teorii. Będzie o tym mowa w dalszej części wywodów.

Specyfika składu osobowego i zarobków nauczycieli zawodu wiąże się w dużej mierze z nich stażem pracy zawodowej, który w przeciętnym ujęciu jest wysoki, ale za którym kryje się nikłe doświadczenie pedagogiczne. Ilustruje to tabela 3.

Tabela 3

	Ogółem	Do 3 lat	Do 5 lat	Do 10 lat	Do 15 lat	Do 20 lat	Do 25 lat	Powyżej 25 lat
Ogółem lat pracy	320	14	21	84	93	30	34	44
%	100%	4,5	6,7	26,2	28,9	9,4	10,7	13,6
w tym pracy nauczyc.	320	127	64	59	58	7	3	2
%	100%	39,6	20,1	18,4	18,1	2,1	1,0	0,7

Celowo posługuję się dwoma rubrykami, aby lepiej uwidocznić ciekawe relacje zachodzące między pracą zawodową w ogóle, która liczy się do tzw. stażu, a pracą nauczycielską, która może rzutować na przebieg kształcenia zawodowego w warsztatach szkolnych.

62,6% badanych nauczycieli zawodu posiada staż zawodowy, liczony dla celów uposażeniowych, powyżej 10 lat pracy, gdy tymczasem staż pracy pedagogicznej powyżej 10 lat posiada tylko 21,9% badanych. Trudno kwestionować ten stan; przeciwnie — są nawet pewne pozytywy tegoż, szczególnie jeśli chodzi o działalność produkcyjną warsztatów szkolnych, o czym już pisałem. Wydaje się jednak celowe zdawanie sobie sprawy z tego, że nasi zaawansowani w wieku i doświadczeniu nauczyciele zawodu to w większości początkujący w pracy nauczycielskiej. Ten zaś stan przypuszczalnie potrwa jeszcze długo.

Traktowanie nauczyciela zawodu

Mówić tu można i należy o wielu rzeczach i sytuacjach, o prawnej pozycji nauczyciela zawodu, o jego roli w warsztacie szkolnym i w szkole, o stosunku doń dyrekcji szkoły, kierownictwa warsztatów, nauczycieli teorii i uczniów, o kontaktach z rodzicami i ze środowiskiem itp. Uzyskane materiały i poczynione obserwacje pozwalają stwierdzić, że aktualne traktowanie nauczyciela zawodu jest nadal bardzo różne. Zdecydowana większość badanych wypowiada się, że w sensie formalno-prawnym nauczyciel zawodu jest tak samo traktowany, jak każdy inny nauczyciel.

„W świetle obowiązujących przepisów — pisze jeden z badanych — nauczyciel zawodu traktowany jest na równi z nauczycielem teorii. W następstwie powyższego jest on dostrzegany i ceniony, a tym samym czuje się w szkole potrzebny"

Takie potraktowanie nauczyciela zawodu, chociażby nie posiadał on odpowiednich kwalifikacji, jest na pewno zdobyczą państwa socjalistycznego i rzutuje w spo-

sób zasadniczy na kształtowanie się konkretnych warunków pracy i współpracy. Doceniają to sami nauczyciele. Wielu z nich bardzo mocno podkreśla stworzoną im możliwość podwyższania kwalifikacji i awansu oraz wzrastającą ciągle troskę o bhp. W wyniku takiego potraktowania sprawy w coraz to szerszym stopniu atmosfera pracy i życia w szkołach zawodowych polepsza się, a integracja procesów nauczania i wychowania oraz działalności produkcyjnej przybiera rzeczywiste kształty.

„W naszej szkole — pisze inny z badanych — jest bardzo przyjemna atmosfera pracy i współpracy. Wszyscy są traktowani jednakowo, wszyscy też czują się potrzebni. Na posiedzeniach rad pedagogicznych wszyscy włączają się do rozwiązywania trudnych problemów dydaktycznych, wychowawczych i produkcyjnych. Jest to na pewno zasługą dyrektora szkoły i kierownika warsztatów, którzy troszczą się o to, aby uczniowie byli należycie przygotowani do pracy zawodowej. Stosunek uczniów do nauczycieli zawodu — jest taki sam jak i do nauczycieli teorii. Także rodzice dostrzegają nas, traktują nas jako nauczycieli. Specjalnie piszę o tym, bowiem w poprzedniej szkole, w której pracowałem przez trzy lata, było zupełnie inaczej, oczywiście na niekorzyść nauczycieli zawodu".

„Z przyjemnością można stwierdzić — pisze jeszcze inny — że chyba już bezpowrotnie minęły czasy, kiedy nauczycieli zawodu traktowano jedynie jako rzemieślników, a co najwyżej majstrów".

Wszystko wskazywałoby na to, że rzeczywiście winny one minąć. Tymczasem istnieją nadal przypadki innego, jakże niekorzystnego traktowania nauczyciela zawodu. Oto niektóre wypowiedzi badanych:

„Pracuję w szkole liczącej ponad 60 nauczycieli. Dzielą się oni na »profesorów« i na »umorusanych instruktorów«, którymi kieruje kierownik uznający tylko pogoń za wynikami produkcyjnymi, troszczący się tylko o uzyskiwanie zysków i skłonny dla tego celu podeptać godność ucznia i nauczyciela".

„Wiadome jest, że w szkole zawodowej, szczególnie w szkole zasadniczej, nauczyciel zawodu ma do spełnienia najpoważniejsze zadania. Niestety, w mojej szkole i dyrektor, i nauczyciele przedmiotów zawodowych na każdym kroku starają się podkreślić, że to oni stanowią podstawę egzystencji szkoły. Nie mogą i nie chcą pogodzić się z faktem, że »warsztatowcy« (bo tak nas nazywają) są też nauczycielami i mają równe prawa".

„Nauczyciela zawodu traktuje się w warsztatach szkolnych jedynie jako rzemieślnika, który ma troszczyć się o realizację planów produkcyjnych".

Rzeczywiście, nadal dość często produkcja warsztatów szkolnych decyduje o wszystkim, a udział nauczyciela w tejże stanowi główny warunek oceny jego przydatności zawodowej.

Badani aczkolwiek rozumieją potrzebę oparcia szkolenia o konkretną działalność produkcyjną warsztatów, to jednak przeciwstawiają się, i to kategorycznie, nadmiernym planom produkcyjnym, bowiem chęć ich realizacji podważa często systematyczną i skuteczną pracę szkoleniową.

Oczywiście, nie tylko wygórowane plany produkcyjne zakłócają pracę szkoleniową i czynią z nauczyciela zawodu pracownika produkcyjnego.

Jak już zaznaczyłem, na przeszkodzie stoi także niskie wykształcenie.

„Nauczyciel zawodu, mający tylko majstra, jest jak gdyby brygadzistą wśród grupy uczniów, wykonującym razem z nimi pracę i tym samym nastawiający się jedynie na produkcję".

Jeden z uczniów TPP tak wspomina swój pobyt w ZSZ:

„Po sprawdzeniu obecności przydzielono nam stanowiska i zadania i kazano pracować. Instruktażu z reguły nie było. A szkoda, bo były takie sytuacje, że nie wiedzieliśmy, jak robić. Gdy ktoś zwrócił się do nauczyciela z zapytaniem, ten go wyzwał od »głupich i niedorajdów« i kazał pracować według rysunku. Zrozumiałe, że wyniki były słabe, a do tego uprzedzaliśmy się do pracy w warsztacie".

Inny pisze:

„Będąc na praktyce przeraziłem się bezmyślnością, jaka panuje w warsztatach. Nauczyciel sam mówi — jak daną rzecz trzeba wykonać i następnie każe uczniom pracować. Uczeń nie ma nawet czasu, aby zastanowić się nad tym, co ma robić. Zaczyna więc mechaniczne odtwarzać to, co nauczyciel polecał, tym bardziej, „gdy nie chce zasłużyć sobie na miano »filozofa«".

Wiele do życzenia pozostawiają same stosunki między nauczycielami teorii a nauczycielami zajęć praktycznych. Bardzo często jeszcze nauczyciele teorii wywyższają się ponad nauczycieli zawodu lub podważają im autorytet.

„Co wy tam możecie wiedzieć o uczniach i o ich wychowaniu" — oto zdanie, które wypowiedział w mojej obecności jeden z nauczycieli przedmiotów zawodowych na posiedzeniu Rady Pedagogicznej zwracając się do nauczycieli zawodu.

„Dyrektor wydał zarządzenie, aby w wywiadówkach brali udział także »warsztatowcy«. Jest wywiadówka, siedzą rodzice i wychowawca klasy — nauczyciel teorii — wchodzi nauczyciel zawodu i spotyka się z pytaniem »pan w jakiej sprawie«".

„Pracowałem w trzech szkołach, ale o wszystkich mogę powiedzieć to samo. Nauczyciele teorii uważają siebie za właściwych nauczycieli, a nas — zawodowców — traktują jak trzeciorzędnych pracowników lub po prostu robotników"

Winę za powyższy — dość przykry i niepokojący — stan ponoszą często dyrektorzy szkół i kierownicy warsztatów, którzy albo z przyzwyczajenia, albo też z niezrozumienia hołdują dawnym sposobom traktowania nauczycieli zawodu.

„Dyrekcja szkoły wyżej ceni teorię niż praktyczną naukę zawodu i zawsze dołoży więcej starań, aby np. mieszkanie otrzymał nauczyciel teorii, mimo że ten drugi pracuje w szkole od kilku lat".

„W mojej szkole pozycję nauczyciela zawodu obniża sam dyrektor, który wobec uczniów nazywa nas »instruktorami« i ustala uwagi dotyczące naszej pracy".

„Zabolało mnie bardzo, gdy kierownik warsztatów wobec uczniów zwrócił się do mnie z następującymi słowami: »Przestańcie się bawić w pana profesora, a zabierzcie się do roboty, bo inaczej plan będziemy realizować przez trzy lata«. Nadmieniam, że chodziło o instruktaż wstępny, który trwał zaledwie 15 minut".

„W mojej szkole głos nauczyciela zawodu na posiedzeniach rady pedagogicznej nie jest brany pod uwagę; może dlatego, że wypowiada się on słabiej..."

„W czasie trwania posiedzeń rady pedagogicznej nauczyciel zawodu pozornie traktowany jest na równi z nauczycielami teorii. Ale już po jej zakończeniu sprawa wygląda inaczej. Jeżeli odbywają się jakieś uroczystości szkolne, to nauczyciele teorii idą na akademię, a nauczyciele zawodu muszą pracować w warsztatach. To samo dotyczy pójścia do kina lub teatru. Bywało też i tak, że nauczyciele zawodu musieli pracować w swoje święto, tj. w Dniu Nauczyciela, lub podczas ferii (np. zimowych)".

Do rzadkości należą fakty, aby rodzice rozmawiali z nauczycielami zawodu na temat postępów ich dzieci czy też na temat zachowania.

„Utarła się opinia, że rodzice mogą dowiedzieć się o postępach i zachowaniu swoich dzieci tylko w szkole. Toteż niejeden uczeń często lekceważy sobie pracę w warsztacie i uwagi nauczyciela zawodu".

„Z własnego doświadczenia wiem, że rodzice widzą tylko nauczycieli teorii i z nimi kontaktują się, mimo że nauczyciele zawodu mogą dużo więcej powiedzieć o uczniu, bo opiekują się nim przez 20 godzin tygodniowo".

Niezmiernie ciekawe jest spojrzenie uczniów na swych nauczycieli zawodu. Cenią oni ich pracowitość i fachowość, a nade wszystko ich umiejętności. Ale dostrzegają też ograniczenie możliwości wpływów dydaktycznych i wychowawczych. W następstwie ze sprawami trudnymi związanymi z własnym rozwojem, z własną postawą czy też zainteresowaniami chętniej udają się do nauczycieli teorii. Nauczyciel zawodu w ich świadomości pozostaje najczęściej jako instruktor.

Na podstawie powyższego przeglądu sytuacji i stanowisk rzeczywiście stwierdzić można, że traktowanie nauczyciela zawodu jest nadal jeszcze bardzo różne. W wielu szkołach i warsztatach jest ono jak najbardziej prawidłowe, a tym samym odpowiadające naszym generalnym postulatom i tendencjom. Ale w wielu też w sposób skrajny odbiega od tego, co mieści się w pojęciu socjalistycznych stosunków międzyludzkich, stosunków równości i odpowiedzialności wobec tych samych procesów dydaktyczno-wychowawczych i szkoleniowo-produkcyjnych.

Sprawa odpowiedzialności nauczyciela zawodu

Sytuacja o tyle wydaje się dziwna i kłopotliwa zarazem, że odpowiedzialność nauczyciela zawodu jest naprawdę duża. Badani skłonni są kategorycznie twierdzić, że o wiele większa niż odpowiedzialność nauczyciela teorii. Oto ich stanowiska:

„Praca nauczyciela zawodu wiąże się z olbrzymią odpowiedzialnością moralną i prawną — za wyniki nauczania i wychowania, szkolenie, produkcję i bhp".

„Odpowiedzialność nauczyciela zawodu jest większa od odpowiedzialności nauczyciela teorii, bowiem młodzież w warsztatach jest bardziej swobodna, ruchliwa, a przy tym zagrożona ewentualnym wypadkiem, co na lekcjach teoretycznych absolutnie nie występuje. Dodać należy również, że kontakt z uczniami i ich kontrola ze względu na hałas oraz przechodzenie z działu do działu są zasadniczo utrudnione. To wszystko wymaga od nauczyciela zawodu zwiększonej troski i czujności".

„Praca nauczyciela zawodu jest o wiele trudniejsza i cięższa od pracy nauczyciela teorii, bowiem nauczyciel zawodu uczy, realizuje program, wychowuje, produkuje, odpowiada za zdrowie i życie swoich wychowanków, pracuje w gorszych warunkach zdrowotnych, nie ma przerw co 45 minut, gdy tymczasem nauczyciel teorii tylko uczy i realizuje program, a niekiedy wychowuje".

Trudno byłoby ustalić, która praca jest odpowiedzialniejsza czy też trudniejsza Zresztą nie o to chodzi. We wczesnym procesie dydaktyczno-wychowawczym i jedni, i drudzy wiele mają do zrobienia, dopiero bowiem oddziaływanie łączne może prowadzić do oczekiwanych rezultatów. Proces kształcenia zawodowego jest jeden, w nim zaś istnieją tylko określone strony.

Zaangażowanie społeczno-polityczne nauczycieli zawodu

Dla dopełnienia obrazu aktualnej pozycji nauczyciela zawodu popatrzmy jeszcze na jego udział w życiu i pracy ogólnej szkoły oraz środowiska, a także na jego zaangażowanie społeczno-polityczne. I w tym przypadku posłużmy się odpowiednimi zestawieniami i wskaźnikami.

Tabela 4

PRZYNALEŻNOŚĆ PARTYJNA

Ilość badanych	PZPR	ZSL	SD	Organizacje młodzież.
320	174	11	7	13
100%	54,1%	3,6%	2,3%	4,2%

Wskaźnik procentowy przynależności partyjnej jest wyjątkowo wysoki. Za nim właśnie kryje się chyba niezmiernie pozytywny fakt, że do pracy w szkole przychodzili i przychodzą nadal ludzie, którym sprawa wychowania młodego pokolenia i przygotowania go do życia leży na sercu. A jeśli tak, to ludzie ci godni są specjalnej troski i opieki.

Tabela 5

ZAANGAŻOWANIE W PRACY SPOŁECZNO-POLITYCZNEJ W SZKOLE I W ŚRODOWISKU

Ilość badanych	Praca partyjna		Praca związkowa		F. J. N.	Rady Narod.	Organizacje młodzież.			Zajęcia pozalekcyjne			Inne	Nie pracuje społecznie
		w tym pełni funkcje sekret.		w tym pełni funkcje czł. zarz.			ZMS	ZMW	ZHP	technicz.	sport. — turyst.	artyst.		
320	52	19	43	8	9	18	22	7	19	26	11	13	16	194
100%	16,3	6,1	13,5	2,6	2,9	5,8	6,8	2,2	6,1	8,2	3,5	4,1	5,2	60,3

(Uwaga: niektórzy pełnią po dwie lub więcej funkcji).

Jak z powyższego wynika, 40% badanych odznacza się określonym zaangażowaniem w pracy społeczno-politycznej w szkole i w środowisku. Wydaje się, że jest to stan zadowalający, potwierdzający, że pozycja nauczyciela zawodu z każdym dniem rośnie, że z tradycyjnego rzemieślnika wyrasta rzeczywisty nauczyciel zawodu.

Do pozytywnych przejawów aktualnej pozycji nauczyciela zawodu zaliczyć można:

— formalno-prawną stronę zagadnienia, która wyraźnie sprzyja pomyślnemu kształtowaniu się tej pozycji;

— występującą u poważnej części nauczycieli dążność do podwyższenia własnych kwalifikacji i doskonalenia metod pracy;

— wysoki wskaźnik upartyjnienia będący wyrazem określonej dojrzałości społeczno-politycznej;

— coraz wyraźniejsze i szersze włączanie się do różnorodnych prac pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz angażowanie się w życiu społeczno-politycznym szkoły i środowiska;

— coraz liczniejsze próby włączania się do rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły i młodzieży;

— ciągle zwiększanie się ilości szkół i warsztatów, w których nauczyciel zawodu jest traktowany na równi z innymi grupami nauczycieli;

— i wreszcie: ciągły wzrost ilościowy nauczycieli zawodu legitymujących się co najmniej średnim wykształceniem zawodowym i pedagogicznym.

W dalszym ciągu podważają i obniżają tę pozycję:

— zbyt niskie i jednostronne wykształcenie nauczycieli zawodu (w ujęciu przeciętnym);

— występujące nadal tendencje prymatu produkcji przed szkoleniem;
— przedłużające się nazbyt długo przekonanie, że wystarczy, gdy w warsztatach szkolnych funkcję nauczyciela zawodu spełniać będzie dobry praktyk;
— pozbawianie przez niektóre szkoły nauczycieli zawodu funkcji wychowawczej.

Faktem jest, że mimo pewnych pozytywnych przejawów aktualna pozycja nauczyciela zawodu jest niska, ale jest to pozycja wyraźnie kształtująca się. Jakim winien być nauczyciel zawodu, aby mógł sprostać wymaganiom dnia dzisiejszego, wymaganiom zreformowanej szkoły zawodowej?

Znane są tendencje rozwoju szkolnictwa zawodowego. Sprowadzają się one między innymi do:
— nasilonego zainteresowania się zasadniczą szkołą zawodową;
— bardziej równomiernego realizowania kształcenia teoretycznego i praktycznego oraz ogólnego i zawodowego;
— wyraźniejszego łączenia teorii z praktyką i na odwrót;
— większego zwrócenia uwagi na przygotowanie wychowanka do spełniania wszystkich funkcji człowieka w systemie pracy, do życia w społeczeństwie, do rozumienia prawidłowości tegoż życia i doskonalenia go;
— organizowania takich wpływów i oddziaływań, które przyczyniałyby się do kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości i postawy twórczej wychowanka;
— wielostronnego przygotowania zawodowego wychowanka — przyszłego robotnika, pracownika czy też technika.

Tendencje powyższe i wynikające z nich konieczności doskonale przedstawił Ignacy Szaniawski w swej oryginalnej pracy pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły".

Z powyższego wynika więc bezdyskusyjny postulat, że: nasz nauczyciel zawodu winien zdawać sobie sprawę z tego, iż szkoła chcąca realizować wyżej przedstawione tendencje i zadania musi organizować pracę i oddziaływanie w zakresie:
— wychowania moralno-społecznego,
— wykształcenia ogólnego i politechnicznego,
— kształcenia zawodowego, teoretycznego i praktycznego,
— wychowania estetycznego oraz fizycznego.

Nauczyciel zawodu zobowiązany jest podejmować każdą z tych prac oraz pomyślnie realizować je. Do tego zaś musi być on należycie przygotowany.

Dochodzimy zatem do specyficznych cech osobowych nauczyciela zawodu, do tzw. wzorca lub modelu osobowego nauczyciela zawodu.

Współczesna psychologia — nie negując tradycyjnego zestawu cech osobowych każdego nauczyciela — skłonna jest posługiwać się dwiema specyficznymi grupami tych cech:
— cechami związanymi ze stosunkiem człowieka do zadania
— i cechami związanymi ze stosunkiem człowieka do innych ludzi.

Korzystając właśnie z tego schematu, w odniesieniu do interesującego nas wzorca osobowego nauczyciela zawodu można by ustalić następujące cechy i właściwości:
— w grupie pierwszej, związanej ze stosunkiem człowieka do zadania:
a) należyte przygotowanie teoretyczne, praktyczne i metodyczne,
b) umiejętność pokazania, objaśnienia i wykonania pracy,
c) znajomość głównych tendencji i kierunków rozwoju gospodarki narodowej,
d) nadążanie za postępem, głównie technicznym, i uczulenie na nowoczesność,
e) zwrócenie uwagi na bezpieczeństwo i higienę pracy,
f) uczulenie na jakość produkcji, wydajność pracy i należyte gospodarowanie materiałami oraz urządzeniami i narzędziami,
g) znajomość zakładu pracy i stosunków w nim panujących,
h) pozytywny stosunek do współzawodnictwa;

— w grupie drugiej, związanej ze stosunkiem człowieka do innych ludzi:
a) wysoka kultura osobowa,
b) życzliwość wobec wychowanków i próba ich rozumienia,
c) umiejętność organizowania i kierowania pracą grupy uczniowskiej,
d) znajomość nauk psychologiczno-pedagogicznych,
e) naukowy światopogląd i zaangażowanie ideowo-polityczne oraz społeczne.

Taki układ cech osobowych wynika zarówno z ogólnych zadań zreformowanej szkoły zawodowej, jak i z materiałów pochodzących od nauczycieli oraz kandydatów na nauczycieli.

Niektóre z w.w. właściwości wymagają specjalnego omówienia lub ustosunkowania się. Tak np. charakterystyczne jest to, że sami badani bardzo silnie podkreślają konieczność przygotowania teoretycznego, praktycznego i metodycznego, takie bowiem przygotowanie traktują dopiero jako zadowalające.

Faktem jest, że powyższe postulaty wysuwali głównie nauczyciele zawodu posiadający to przygotowanie oraz dyrektorzy szkół. Ale w takim postawieniu sprawy można dopatrywać się też chęci kategorycznego przeciwstawienia się poglądom, jakoby... „pierwszy lepszy" mistrz z produkcji mógł spełniać należycie odpowiedzialną funkcję nauczyciela zawodu.

Badani bardzo mocno opowiadali się za wiązaniem kształcenia teoretycznego i praktycznego jako nierozerwalnych składników kształcenia zawodowego. Postulują oni nawet, aby nauczyciel zajęć praktycznych mógł być zarazem nauczycielem teorii i na odwrót — aby nauczyciel teorii był też jednocześnie nauczycielem zajęć praktycznych, przynajmniej w zasadniczej szkole zawodowej. Postulat — wydaje się — jak najbardziej słuszny, pod warunkiem, że jedni i drudzy będą posiadali co najmniej wykształcenie równorzędne SN-owi, jeśli nie wyższe.

Godne podkreślenia jest i to, że badani chcą widzieć w nauczycielu zawodu osobę umiejącą wchodzić w nasilone kontakty pedagogiczne z wychowankami, a więc człowieka rozumiejącego doskonale innego człowieka.

JERZY NOWOCIEŃ I TADEUSZ PALUCH
Ostrowiec Świętokrzyski

NASZA PRACA NA SEMINARIACH PEDAGOGICZNYCH NA TEMAT POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Niedawno wpadł nam w ręce artykuł Hanny Krall zamieszczony w czasopiśmie *Kobieta i Życie*. Reportaż ten był zatytułowany: „Gdybym była uczennicą Szkoły Nr 625..." Treść artykułu dała nam wiele do myślenia. Autorka zdaje relację ze swojej wizyty w moskiewskiej szkole eksperymentalnej nr 625. „Jest to jedyna szkoła w ZSRR — pisze autorka — dysponująca wszystkim, co wyprodukowano w zakresie pomocy szkolnych". Od różnorodności pomocy i urządzeń w tej szkole zakręciło nam się w głowie. Bo czego tam nie ma! Słuchawki z mikrofonami dla każdego ucznia, magnetofony, adaptery, telefony, kino, radio, telewizja... Nauczyciel porozumiewa się z uczniami za pomocą mikrofonu i słuchawek. Na swoim stole ma on żaróweczki, które odpowiadają poszczególnym uczniom. Każdy uczeń ma na swoim pulpicie dziesięć dziurek do połączenia się z nauczycielem. Jeżeli uczeń chce rozmawiać z nauczycielem, wówczas wkłada wtyczkę w dziurkę, a u nauczyciela zapala się jego

żarówka i teraz mogą tylko obaj rozmawiać przez telefon. Za pomocą tych świateł nauczyciel sprawdza nawet, czy uczeń dobrze rozwiązał zadanie. Każda dziurka odpowiada numerowi jednemu z dziesięciu możliwych rozwiązań zadania. Wetknięcie przez ucznia prawidłowej wtyczki sprawia, że na pulpicie nauczyciela zapala się żaróweczka oznaczająca tegoż ucznia. Jeśli uczeń nie rozwiąże prawidłowo zadania, wówczas wetknie niewłaściwą wtyczkę i nie uzyska połączenia z nauczycielem. Osobiście mamy wątpliwości, czy opisane urządzenie umożliwia precyzyjną kontrolę; jest tu chyba możliwość podpatrywania przez uczniów zdolniejszego kolegi, aby stwierdzić, do której dziurki wetknął wtyczkę. Inna wątpliwość: skoro błędne rozwiązanie uniemożliwia uzyskanie połączenia z nauczycielem, to czy wówczas uczniowie nie uciekają się do metody „chybił trafił", wtykając wtyczkę w kolejne dziurki aż do skutku. Ponadto, ogólnie rzecz biorąc, wydaje nam się, że w tego rodzaju systemie nauczania ignoruje się całkowicie korzyści płynące z nauczania i wychowania w grupie i przez grupę, uniemożliwia się uczniom porozumiewanie się między sobą oraz hamuje ich inicjatywę. Z artykułu Hanny Krall promieniuje zafascynowanie techniką tak silne, jakby doskonała technika była już w stanie rozwiązać problem nowoczesności nauczania.

Jesteśmy świeżo upieczonymi absolwentami Studium Nauczycielskiego w Ostrowcu Świętokrzyskim. Wydaje nam się, że ograniczanie postępu pedagogicznego do osiągnięć współczesnej techniki może wpływać deprymująco i gasić zapał do pracy u niejednego z młodych nauczycieli. Większość z nas podejmuje przecież pracę w wiejskich szkołach, które nie mogą sobie pozwolić na wprowadzenie kosztownych pomocy i wielu urządzeń technicznych. Czy wobec tego mamy bezradnie opuścić ręce i zrezygnować z obowiązku unowocześniania procesu nauczania, ze wszystkiego, co nazywamy postępem pedagogicznym? Wydaje nam się, że na postęp pedagogiczny składa się wiele czynników, które należy uwzględnić w procesie nauczania i wychowania, nie upraszczając problemu przez ograniczanie go do wprowadzenia skomplikowanych urządzeń technicznych.

W czasie naszych studiów (na wydziale wychowania fizycznego) niejednokrotnie dyskutowaliśmy nad podobnymi problemami. Szczególnie dużo czasu poświęciliśmy tym zagadnieniom na seminarium pedagogicznym prowadzonym przez mgr Krystynę Zepp. Na seminarium doszliśmy do pewnych wniosków, z którymi chcielibyśmy podzielić się z innymi. Forma pracy na tych zajęciach umożliwiła nam wymianę zdań i pierwsze próby samodzielnego pedagogicznego myślenia. Na seminarium profesorka wyznaczała po trzech studentów, którzy przygotowywali referat, a następnie sami prowadzili zajęcie. Na czas prowadzenia zajęcia profesorka stawała się członkiem naszej grupy, podobnie jak my prosząc za każdym razem przewodniczącego o udzielenie głosu w dyskusji. Sama forma prowadzenia zajęć pomyślana była pod kątem przygotowania nas do przyszłych wystąpień publicznych, tj. wygłaszania odczytów i zabierania głosu w dyskusji. Referat przygotowywali trzej wymienieni studenci: dwóch wygłaszało referat, a trzeci pełnił rolę przewodniczącego seminarium. Oprócz tego każdy student przygotowywał się na podstawie lektury pisemnie do dyskusji. Prelegentów ocenialiśmy wspólnie, biorąc pod uwagę następujące warunki: sposób wygłaszania referatu, umiejętność nawiązywania kontaktu ze słuchaczami (referatu nie wolno było czytać — należało go wygłaszać), kulturę gestu, staranność ubioru. Przewodniczący oceniany był za umiejętność wprowadzenia do referatu i następnie do dyskusji, za właściwe kierowanie dyskusją oraz za jej umiejętne podsumowanie. Na zajęciach panowała przyjemna atmosfera również i dlatego może, że dyskutując nie mówiliśmy sobie nawzajem „do pleców", ponieważ na ten czas zrywaliśmy ze „szkolnym" ustawieniem ławek rozmieszczając je w kształcie koła.

W trakcie naszej pracy na seminarium pedagogicznym doszliśmy wspólnie do wniosków, które napawają nas optymizmem dydaktycznym. Przekonaliśmy się mia-

nowicie, że unowocześnienie procesu nauczania nie leży poza zakresem naszych możliwości.

Nasi koledzy w trakcie zajęć seminaryjnych wypowiadali się na temat postępu pedagogicznego korzystając z lektury, jednak przede wszystkim opierając się na własnych przemyśleniach i doświadczeniach zdobytych w czasie dwuletniej praktyki pedagogicznej — w Szkole Ćwiczeń i w terenie.

Cykl seminariów dotyczący postępu pedagogicznego obejmował między innymi takie ciekawe tematy, jak: „Wychowanie w grupie, jaką jest klasa szkolna. Psychologia klasy szkolnej", „Nauczyciel jako centrum sytuacji uczenia się. Ujemne skutki takich tradycyjnych form uczenia", „Uczeń jako centrum sytuacji uczenia się. Dodatnie skutki takich form uczenia".

W pierwszych naszych rozważaniach na seminarium doszliśmy do wniosku, że w unowocześnianiu procesu nauczania punktem wyjścia powinno być właściwe kierowanie grupą, warunkiem czego jest poznanie psychologii grupy, jaką jest klasa szkolna, oraz poznanie psychiki tych jednostek, które odgrywają w grupie szczególną (dodatnią lub ujemną) rolę. Kierowanie grupą powinno mieć charakter demokratyczny; jednak w szkole współczesnej ma ono wciąż jeszcze charakter autokratyczny, czyli taki jak w szkole tradycyjnej. Z kierowaniem grupą wiąże się zagadnienie dyscypliny. Prawdziwie demokratyczna dyscyplina powinna być narzucona bądź przez grupę, bądź przez samego siebie, czy przez zadanie, nigdy zaś — narzucona przez nauczyciela. Tak kierowanie grupą, jak i dyscyplina zależą w dużym stopniu od autorytetu nauczyciela — wyzwalającego, nie zaś krępującego. Dużą rolę we właściwym poznaniu psychologii klasy mogą odegrać systematyczne obserwacje oraz prawidłowo sporządzony socjogram. Należy podkreślić, że demokratyczny sposób kierowania grupą nie oznacza, iż nauczyciel ma zrezygnować ze swojej kierowniczej roli w procesie nauczania. Oczywiście istnieją przypadki, w których należy wzmacniać dyscyplinę, a to w momentach, kiedy zagrożone jest bezpieczeństwo lub zdrowie uczniów, np. w trakcie doświadczeń fizycznych, chemicznych czy niektórych ćwiczeń gimnastycznych. Właściwe kierowanie grupą polega na umiejętności wczuwanie się w przeżycia i sytuację grupy, na stawaniu się w pewnych chwilach jakby członkiem danej grupy. Dyskutowaliśmy nad tym, któremu nauczycielowi jest łatwiej sprostać powyższym warunkom — młodemu czy starszemu. Doszliśmy do wniosku, że wiek nauczyciela nie odgrywa tu roli, ważna jest tzw. młodość ducha oraz ukochanie swojego zawodu. Słowem — w prawdziwie nowoczesnym nauczaniu uczeń nie powinien być ani intelektualnie, ani emocjonalnie zależny od nauczyciela, a ściślej mówiąc nie powinien odczuwać tej zależności.

Z kolei dyskutowaliśmy nad szkodliwością takiej organizacji procesu nauczania, kiedy to nauczyciel stawia siebie, zamiast ucznia, w centrum sytuacji uczenia się. Stwierdziliśmy z ubolewaniem, że we współczesnej szkole nadal panuje taki właśnie tradycyjny system nauczania. Dzieje się tak dlatego, że program nauczania jest przeładowany i tym samym nie zawsze pozwala na realizowanie go nowoczesnymi metodami, które (jak np. nauczanie problemowe) pochłaniają więcej czasu. Ponadto wprowadzanie nowych metod wymaga większego wysiłku ze strony nauczyciela, toteż niejednokrotnie woli on schematyczne, tradycyjne nauczanie niż torowanie nowych ścieżek. Poza tym program nauczania dydaktyki w zakładach kształcenia nauczycieli oparty jest na wiedzy tradycyjnej, czego najdobitniejszym przykładem może być stawianie za wzór doskonały lekcji prowadzonej według schematu: sprawdzenie pracy domowej, nawiązanie, lekcja właściwa, utrwalenie, zadanie pracy domowej. Uważamy, że schemat (nawet schemat nowoczesny!) — to wróg numer jeden postępu pedagogicznego. Tego rodzaju nastawienia ułatwiają supremację nauczyciela nad klasą, czyli popierają niewłaściwe tendencje tradycyjnej szkoły. Dyskutując na seminariach zastrzegliśmy się jednak, że ze znanych nam tradycyjnych metod nauczania można nadal korzystać, byle inaczej zorganizować całokształt procesu nauczania

Supremacja nauczyciela w procesie nauczania	Demokratyczny sposób organizacji procesu nauczania
1. Surowa dyscyplina, brak swobody.	1. Świadoma dyscyplina: a) dyscyplina narzucona przez problem lub inne zadanie, b) dyscyplina narzucona przez grupę, c) dyscyplina narzucona przez samego siebie. Nie lękać się momentów swobody i odprężenia.
2. Skupienie uwagi wyłącznie na nauczycielu.	2. Świadome i celowe skupienie uwagi przez uczniów na przedmiotach, zjawiskach, osobach i problemach, oparte nie na przymusie, lecz na własnych potrzebach, zainteresowaniach i uczuciach. Do metod nauczania podatnych na supremację nauczyciela (jak np. wykład) należy dobierać treści związane z istniejącymi potrzebami, zainteresowaniami i uczuciami uczniów lub treści zdolne wzbudzić takie potrzeby, zainteresowania i uczucia.
3. Nauczyciel sam podaje wiadomości (rozwiązuje problem). 4. Brak aktywności ruchowej (zewnętrznej) i intelektualnej (wewnętrznej) uczniów.	3,4. Uczeń sam zdobywa wiadomości (pod kierunkiem nauczyciela) przez własną aktywność i zaangażowanie się.
5. Nauczyciel nie bierze pod uwagę potrzeb i zainteresowań uczniów (narzuca tematykę i formę pracy).	5. Niektóre zajęcia planowane są wspólnie przez nauczyciela i uczniów w oparciu o zainteresowania i potrzeby tych ostatnich.
6. Nauczyciel nie stara się wzbudzić w uczniach silniejszych procesów uczuciowych.	6. Nauczyciel stara się wywołać w uczniach takie uczucia, jak: ciekawość intelektualną, niepokój intelektualny, satysfakcję z pozytywnych efektów własnego wysiłku, dumę z osiągnięć całej grupy, radość działania (zwłaszcza twórczego).

i nowocześniej operować tymi tradycyjnymi metodami. Przykładem tego może być metoda pogadanki, która w obecnym ujęciu tylko pozornie aktywizuje uczniów, gdyż nie jest im znany rozwiązywany problem, a ponadto temat pogadanki, narzucony przez nauczyciela, najczęściej jest w kolizji z potrzebami i zainteresowaniami ucznia. Również praca domowa, tak jak ją się dzisiaj stosuje, służy dominacji nauczyciela nad uczniem. Doszliśmy do wniosku, że, aby tego uniknąć, należy zlikwidować w świadomości ucznia poczucie przymusu, a to przez wiązanie tematyki prac z zainteresowaniami uczniów, z codziennym praktycznym życiem, a nawet można respektować propozycje uczniów dotyczące tematyki i formy prac domowych. Praca domowa jak najmniej powinna zamykać dziecko w czterech ścianach (formy korzystne: reportaże, recenzje z imprez itp.). Wiadomo, że uczenie się występuje nie tylko w szkole. Naturalne warunki uczenia się „z księgi życia" stawiają osobę uczącą się w centrum sytuacji uczenia się. To właśnie ta osoba do czegoś dąży, czegoś doświad-

cza, myśli i dzięki temu uczy się. Warunki tradycyjnej szkoły stwarzają sztuczną i paradoksalną sytuację, kiedy to nie osoba ucząca się, lecz kierująca znajduje się w centrum sytuacji uczenia się.

Jak z powyższego wynika, postęp w nauczaniu polega, jak nam się zdaje, na unikaniu supremacji nauczyciela, czyli na stawianiu ucznia — nie nauczyciela — w centrum sytuacji uczenia się. Supremacja nauczyciela występuje między innymi wtedy, kiedy panuje zbyt surowa dyscyplina, a uwaga uczniów jest skupiona wyłącznie na nauczycielu. Wówczas uczniowie mają ograniczoną aktywność ruchową i intelektualną. Nauczyciel nie bierze pod uwagę potrzeb i zainteresowań uczniów, sam narzuca tematykę i formę zajęć. Niektóre zajęcia powinny być planowane wspólnie przez nauczyciela i uczniów. W dyskusji na seminarium podkreśliliśmy, że bardzo pożyteczna w tym względzie jest praca w zespołach, byle nie przewodniczył zawsze jeden i ten sam uczeń. Supremacji nauczyciela można uniknąć nawet na zajęciach prowadzonych metodą wykładu, o ile dobierzemy treści związane z istniejącymi potrzebami, zainteresowaniami i uczuciami uczniów, bądź takie treści, które będą zdolne wzbudzić te zainteresowania i uczucia. Mówiliśmy następnie o tym, że zbyt surowa dyscyplina, brak momentów odprężenia i swobody, jak również stereotypowość i monotonia zajęć powodują zmęczenie i znużenie ucznia, wykluczając go tym samym z centrum sytuacji uczenia się. W naszych dyskusjach powstał również problem, czy użycie nowoczesnych środków audiowizualnych automatycznie likwiduje supremację nauczyciela nad uczniami. Wydaje nam się, że chodzi tu o zorganizowanie całego procesu nauczania na zasadach demokratycznego kierowania grupą, nie o samo wprowadzanie nowoczesnych środków audiowizualnych. Zasadnicze różnice między tradycyjnym a nowoczesnym, postępowym sposobem nauczania spróbowaliśmy na seminarium ująć w tabelkę (na str. 739).

Przy podsumowaniu całego cyklu zajęć na seminarium pedagogicznym wspólnie z kolegami doszliśmy do przekonania, że nauczanie powinno polegać na wszechstronnym rozwoju osobowości ucznia, co uniemożliwione jest w tradycyjnym sposobie organizacji procesu nauczania. Ów tradycyjny sposób, niestety stosowany w większości szkół do dziś, nie rozwija należycie wszystkich procesów poznawczych ucznia, przeciążając jedynie jego pamięć i hamując inicjatywę i samodzielność myślenia. Demokratyczny sposób organizacji procesu nauczania postawiłby ucznia w centrum sytuacji uczenia się, a tym samym zaspokoił jego elementarne potrzeby, jak potrzeba aktywności oraz potrzeba poczucia wzrostu i rozwoju. Celem pedagogiki socjalistycznej jest przecież wszechstronny rozwój osobowości ucznia. System nauczania oparty na uczniu (jako centralnej postaci w sytuacji uczenia się) gwarantuje rozwój samodzielności w myśleniu i działaniu, uczy współżycia i współdziałania przygotowując do życia i późniejszej pracy dla dobra społeczeństwa. Wiadomości uzyskane tą drogą są głębsze i trwalsze. Tymi pozytywnymi cechami osobowości ucznia powinien być, naszym zdaniem, mierzony postęp pedagogiczny, nie zaś ilością wtłoczonych do głów wiadomości.

W powyższym sprawozdaniu staraliśmy się pokrótce przedstawić nasze skromne zespołowe rozważania na temat postępu pedagogicznego uzyskane w trakcie pracy na seminarium pedagogicznym.

TEOFIL SOSNOWSKI: KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W KRAJACH WYSOKO UPRZEMYSŁOWIONYCH PZWS. Warszawa 1966

Brak opracowań z zakresu problematyki kształcenia zawodowego zwrócił uwagę autora na badania dotyczące zagadnień pedagogiki porównawczej. Jest to pierwsza próba dokonania ogólnej charakterystyki systemów organizacyjnych i strukturalnych kształcenia robotników kwalifikowanych, średnich kadr technicznych oraz rozwoju pozaszkolnego form oświaty zawodowej w takich krajach, jak: ZSRR, CSR, NRD, USA, Anglia, Francja i NRF.

Należy podkreślić, że Autor, na podstawie bogatych materiałów źródłowych, szczególnie różnego rodzaju dokumentów urzędowych, w sposób przystępny podaje informacje o systemach kształcenia zawodowego w niektórych krajach wysoko uprzemysłowionych.

Podana w książce charakterysytka systemów kształcenia zawodowego, choć niezupełna, ułatwia czytelnikowi poznanie wpływu postępu technicznego na treść kształcenia zawodowego i miejsca szkolnictwa zawodowego w ogólnym systemie oświatowym różnych państw.

Wnioski Autora oparte na dość obszernym materiale są słuszne. Na pewno przydałoby się pełniejsze uzasadnienie i głębsza analiza czynników mających wpływ na kierunki rozwoju kształcenia zawodowego. Przeprowadzenie takiej analizy wymagałoby dodatkowych badań, które mogłyby się okazać bardzo płodne, choć trudne. Sam wybór porównania dostępnych materiałów w tym zakresie jako drogi do rozwiązania zadania należy uznać za słuszny. Autor nie ustosunkował się do systemu kształcenia zawodowego w Polsce i podejmowanych prac naukowych z tego zakresu, wychodząc prawdopodobnie z tego założenia, że są one znane czytelnikowi.

Autor stwierdza, że w niektórych krajach powstają i rozwijają się szkoły zawodowe na podbudowie średniej szkoły ogólnokształcącej, ale nie wyjaśnia do końca, jakie czynniki wpłynęły i nadal wpływają na ich rozwój. Warto dodać, że w roku szkolnym 1967/68 w Warszawie w 25 szkołach pomaturalnych kształcić się będzie 2400 absolwentów liceów ogólnokształcących zdobywając odpowiednie kwalifikacje do pracy w zawodzie geodezyjnym, telekomunikacji, metrologii fizykochemicznej, dokumentacji naukowo-technicznej, w archiwistyce itp.

Należy podkreślić, że Autor postawił sobie dosyć trudne pytania i podjął próbę szukania odpowiedzi na drodze porównań i opisów.

Problem 1: Jaki jest wpływ cywilizacji technicznej na systemy oświatowe?

Autor daje odpowiedź na to pytanie, ale zawęża zagadnienie do rozważań na temat: „Cywilizacja techniczna a kształcenie zawodowe" (rozdział 1, str. 16).

Mówiąc o dwóch nurtach w ewolucji Autor nie uzasadnia jednak obszerniej omawianego stanu faktycznego. Mechanizacji, modernizacji i automatyzacji należy poświęcić więcej miejsca i wskazać, co one niosą ze sobą. Te trzy formy przemian w przemyśle powodują wiele nowego w zakresie ekonomiczno-dydaktycznym.

Oto ważniejsze przejawy „nowego":

— przyspieszenie procesów produkcyjnych;
— podnoszenie jakości i wydajności;
— rozwój nowych gałęzi przemysłu — możliwości ekspansji społeczeństw;
— konieczność zmian wykształcenia pracowników;
— intelektualizacja i humanizacja procesu pracy;

— konieczność opracowania nowego układu umiejętności w poszczególnych zawodach pod kątem:

a) nauczania w szkołach (możliwości)

b) wymagań stawianych przez zakłady.

Nasza mechaniczna cywilizacja — chyba można użyć tego określenia — staje się coraz bardziej systemem technicznym, ma swoją strukturę. Widzenie jej głównych kanałów parcia i rozwoju stanowi podstawę przewidywania i tendencji kształcenia zawodowego.

Problem 2: Jaki wpływ wywiera na kształcenie zawodowe postęp naukowy i techniczny?

Zagadnienie to Autor stara się rozważyć w rozdziale drugim. Treść rozdziału rzeczowa i słuszna. Nieco rażą nazwy zawodów „montażysta", „elektroślusarz", „spawacz acetylenowy i elektryczny". Zawodów tych nie ma w naszej nomenklaturze. Wypadało podać źródło wiadomości.

Problem 3: W jakim kierunku zmierza rozwój kształcenia niższych i średnich kadr zawodowych oraz pozaszkolnej oświaty narodowej?

Rozdział 3. Autor stwierdza: „W pierwszym rozdziale niniejszej pracy wykazaliśmy wzrost znaczenia kształcenia zawodowego w warunkach cywilizacji technicznej, w drugim wzrost znaczenia kształcenia ogólnego w kształceniu zawodowym pod wpływem postępu technicznego" (str. 35). W rozdziale pierwszym nie znajdujemy zadowalającej wypowiedzi na podjęty temat, lepiej wypada rozdział drugi. Treść rozdziału trzeciego zawiera pożądaną w ujęciu porównawczym informację. Podobnie należy ocenić rozdziały czwarty i piąty.

Rozdział 6. „Znaczenie szkolenia wewnątrzzakładowego zmniejsza się w zakresie nauki zawodu na korzyść form szkolnych, natomiast wzrasta w zakresie doskonalenia kwalifikacji pracujących" (str. 179), zdanie niejasne w treści.

Jesteśmy za jednoznacznym stwierdzeniem: Nauczaniem zawodu od podstaw coraz więcej zajmują się szkoły zawodowe, doskonaleniem zawodowym zakłady produkcyjne. Dalsza treść rozdzialu, jak i rozdział siódmy zawierają dobre informacje.

Rozdział 8, str. 228 — czy ocena krajów socjalistycznych w porównaniu z kapitalistycznymi nie jest zbyt optymistyczna? Pozostała treść rozdziału — rozumiemy — — są to osobiste poglądy Autora. W zasadzie słuszne.

W treści całej książki Autor nie rozgranicza ściślej pojęć „kształcenie zawodowe", „szkolenie zawodowe", tego ostatniego terminu używając za dużo. Bardzo dobrym fragmentem książki jest „słownik niektórych terminów obcojęzycznych".

Naszym zdaniem nakład książki należy wznowić. Stanowi ona pierwszą syntezę informacji z dziedziny pedagogiki porównawczej w zakresie kształcenia zawodowego.

Franciszek Koziński i Jan Karpiński

PROF. DR HEINZ GRASSEL: JUGEND, SEXUALITÄT, ERZIEHUNG

Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik Berlin 1967

Badania z zakresu wychowania seksualnego są u nas zaniedbane. W tej dziedzinie wychowawca nie ma się do czego odwoływać poza krótką wzmianką wypowiedzianą przez Lenina i rozdzialikiem napisanym przez Makarenkę. Wskazań nie udziela też etyka płciowa, stąd i różni działacze młodzieżowi nie bardzo wiedzą, jak się zachować, i albo propagują ascezę, albo pozostawiają sprawy płci całkowitej swobodzie

swych wychowanków jako sferę całkowicie prywatną. W tych warunkach ukazanie się w obozie socjalistycznym książki o wychowaniu seksualnym musi wywoływać zainteresowanie.

Autor stwierdza, że zagadnieniami rozwoju płciowego zajmowali się do tej pory raczej medycy i psychologowie-freudyści aniżeli pedagogowie. Zadaniem psychologii, zdaniem autora, jest analiza przeżyć seksualnych, badanie rozwoju płciowego dzieci i młodzieży, analiza interioryzacji norm, analiza procesu wychowania seksualnego oraz analiza przypadków nieprawidłowego rozwoju płciowego.

Autor odgranicza pojęcia erotyzmu i seksualizmu. Za erotyczne uważa te przeżycia, które wiążą się z kontaktami osobistymi z drugą płcią, są emocjonalnie zabarwione i wywierają wpływ na własne zachowanie. Polemizuje ze stanowiskiem Sprangera, który zacieśnił erotykę do miłości o charakterze estetycznym, wolnej od pożądań. Przeżycia seksualne natomiast są związane z popędowością genitalną i prowadzą do orgazmu. Rozwój płciowy jest zdeterminowany przez system hormonalny i nerwowy. Okres dojrzewania płciowego rozpoczyna się u dzisiejszej młodzieży wcześnie, u dziewcząt w 11 roku życia, u chłopców w 13 roku. Prasa, film i reklama pobudzają płciowo i mają wpływ na rozwój płciowy. W czasie ostatnich 60 lat dojrzewanie płciowe u dziewcząt przyspieszyło się o dwa lata. Akceleracja ta występuje wcześniej u ludności miejskiej i w warstwach lepiej sytuowanych.

Autor zbadał 4136 osób. Stwierdza, że rozbudzony popęd płciowy ma u chłopców bardziej cielesny charakter, podczas kiedy u dziewcząt manifestuje się subtelniej i wyraża się potrzebą czułości i pieszczot. Pierwsze stosunki płciowe występują u dziewcząt z reguły później aniżeli u chłopców. Przeżycia seksualne są u dziewcząt silniejsze niż u chłopców, są też bardziej zależne od czynników psychicznych.

Pierwsze przyjaźnie między chłopcami a dziewczętami zaczynają się nawiązywać w 12 roku życia, ich największe natężenie przypada jednak na 15 i 16 rok życia. Przyjaźnie te trwają zwykle do jednego roku, ale w pojedynczych przypadkach trwają do czterech lat. Do stosunku płciowego dochodzi rzadko w czasie ich trwania (14,2%).

Pierwsze stosunki płciowe mają przeważnie miejsce po 18 roku życia, jednak w pojedynczych przypadkach odbywają się już po 12 roku życia. U młodzieży pracującej częściej niż u młodzieży szkolnej występują już przed 18 rokiem życia. Chłopcy nawiązują kontakty cielesne wcześniej niż dziewczęta. Łatwiej dają się uwieść dziewczęta, którym w domu zabrakło ciepła rodzinnego. Motywem pierwszego stosunku jest najczęściej miłość, ale też ciekawość oraz naleganie partnera, jak również chęć podkreślenia swej dorosłości. Późne rozpoczynanie życia płciowego jest z reguły powiązane z większym przeżyciem uczuciowym i z większą trwałością współżycia. U 18% badanych przez autora pierwszy stosunek miał miejsce dopiero po ślubie. Skłonność do wczesnego rozpoczynania życia płciowego zauważył autor u dziewcząt, które doznawały niepowodzeń szkolnych lub w pracy zawodowej. Przeżycia seksualne stały się kompensatą tych niepowodzeń. Pierwsze stosunki odbywają się zazwyczaj w niekorzystnych warunkach: związane są czasami z wymuszaniem aktu, towarzyszy im lęk przed zaskoczeniem, a następnie przed ciążą, mają więc najczęściej charakter ambiwalentny. U dziewcząt częściej niż u chłopców występują uczucia ujemne. Stwierdzono, że dzieci uświadomione przez rodziców miały później niż uświadomione przez ulicę pierwszy kontakt cielesny.

Prof. Grassel stwierdza, że w NRD dziewczęta częściej niż chłopcy są uświadamiane przez rodziców (47,3% dziewcząt, 23,3% chłopców). Uświadamianie odbywa się dziś wcześniej niż w poprzednich pokoleniach, u 22% dziewcząt i 18,8% chłopców zaczęło się już od 6 roku życia. Około 2/3 młodzieży czytało literaturę uświadamiającą. Korzystało jednak najczęściej z książek przeznaczonych dla dorosłych, co tłumaczy się brakiem dostępnej literatury dla młodzieży. Literatura nie jest jednak jedynym źródłem uświadamiania. Autor zwraca uwagę, że w krajach kapitalistycznych skut-

kiem innych stosunków gospodarczych zaznacza się silny wpływ prostytucji i reklamy (trzy B: „Blut, Bett, Busen"), pornografii, powieści erotycznych w odcinkach gazetowych i w ogóle bardziej zseksualizowanego życia społecznego. Znany pedagog Keilhacker obliczył, że roczna produkcja filmów w NRF zawiera 360 morderstw, 84 samobójstwa, 167 kradzieży, 236 włamań, a szystko to zaprawione jest erotyczno-seksualnym kiczem. W ten sposób bezwstyd zostaje przedstawiony jako norma, a kobiety normalne zaczynają odczuwać kompleksy.

Na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli prof. Grassel stwierdził, że jedynie 54% badanych uznało swoje przygotowanie do wychowania seksualnego dzieci i młodzieży szkolnej za wystarczające. Wśród biologów jedynie połowa oceniła swoje przygotowanie jako dobre. Przygotowanie rodziców do uświadamiania jest jeszcze słabsze. Zdaniem autora, ważniejsze od przyswojenia sobie przez wychowawców merytorycznej wiedzy i odpowiednich umiejętności dydaktycznych jest usuwanie wewnętrznych hamulców do uświadamiania. Autor w pracy z rodzicami wykorzystywał taśmy magnetofonowe z nagraniami udanych rozmów z dziećmi, dopuszczał też do głosu rodziców, którzy posiadali dobre doświadczenia w uświadamianiu własnych dzieci.

Prof. Grassel pragnie, by uświadamianie nie było akcją jednorazową, ale było prowadzone systematycznie przez wszystkie lata szkolne. Stąd wyróżnia pewne etapy uświadamiania i dla każdego z nich podaje opracowany przez siebie tematyczny program uświadamiania. Zdaniem jego, nie powinno ono ograniczać się do strony biologicznej, ale uwzględniać również stronę społeczną i etyczną. Proponuje też dość wcześnie podawać właściwą terminologię, by zapobiec ewentualnym wulgarnym wyrażeniom. Autor wysuwa też pewne zasady wychowania seksualnego, spośród których na szczególną uwagę zasługują: zasada obopólnego zaufania, zasada uodpornienia na złe wpływy, zasada prawdomówności, zasada czystości, zasada zgodności z rozwojem.

Uświadamianie przez szkołę jest dzisiaj częstsze aniżeli dawniej. Z przeprowadzonych przez autora badań ankietowych wynika, że 65% uczniów i studentów zostało uświadomionych przez szkołę, najczęściej w klasach VIII i XI. Jednak 13,9% absolwentów ocenia negatywnie uświadomienie przez szkołę, co wiąże się z niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli do tego zadania.

Uświadomienie seksualne odbywa się najczęściej na lekcjach biologii (65,1%), na drugim miejscu wymieniane są lekcje języka ojczystego (9,6%). Osobowość nauczyciela ma większe niż wiedza znaczenie w powodzeniu na tym odcinku pracy.

Autor w swojej książce niejednokrotnie zwraca uwagę, że uświadamianie dzieci przez rodziców i szkołę odbiera zagadnieniom seksualnym domieszkę sensacji, ma też duże znaczenie profilaktyczne w dobrym i zdrowym ułożeniu się współżycia obu płci, jak również chroni przed różnymi wypaczeniami i niepożądanymi przygodami. Charakterystyczne jest dla przykładu, że wśród dzieci zgwałconych przez dorosłych, jedynie 12,8% dzieci było uświadomionych przez rodziców lub szkołę.

Nie dysponujemy tak rozległymi badaniami przeprowadzonymi w Polsce, stąd trudno porównywać dane autora z naszymi stosunkami. Prawdopodobnie układają się u nas podobnie. Badania takie muszą być podjęte w sposób bardzo subtelny, a osobowość badacza ma tu bodaj decydujące znaczenie w zapewnieniu im wiarygodnych wyników. Trzeba stwierdzić, że wyniki autora budzą zaufanie, ponieważ stosował on metody różne sprawdzające się nawzajem, a poza tym swoje pomysły wychowawcze eksperymentalnie wypróbowywał w klasie szkolnej i w pracy z rodzicami, przeprowadzając przy tej okazji wiele ciekawych obserwacji. Dzięki temu autor zjawił się w szkole nie tylko celem przeprowadzania badań ankietowych, ale jako życzliwy opiekun młodzieży zasypywany był pytaniami samej młodzieży, które dały mu wgląd w ich przeżycia wewnętrzne.

Ludwik Bandura

AUSTRIACKIE WYDAWNICTWA PEDAGOGICZNE

Sprawozdanie niniejsze obejmuje informację bibliograficzną o szeregu pozycji pedagogicznych i psychologicznych, jakie ukazały się w ostatnim czasie na austriackim rynku wydawniczym. Piszemy o nich w celu zorientowania Czytelników w problematyce, jaką uprawia się dzisiaj w znanym i silnym ongiś ośrodku wiedeńskim i związanych z nim innych ośrodkach naukowych Austrii. Można przypuszczać, iż są to pozycje reprezentatywne, skoro zostały wystawione na austriackim stoisku wystawowym w siedzibie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie.

Pierwszą z nich jest praca zbiorowa pt. *Weltweite Erziehung,* wydana pod egidą Hansa Aspergera, Georga Beredaya i Wolfganga Brezinki. W podtytule dodaje się, iż omawia ona zadania pedagogiki w aspekcie międzynarodowym. Wydawcą książki jest W. Brezinka z Innsbrucku. Na całość tomu składają się trzy części: pierwsza traktuje o teorii wychowania, druga o problemach porównawczej nauki o wychowaniu, trzecia o zagadnieniach psychologii pedagogicznej. Tom zamyka obszerne zestawienie bibliograficzne. W części pierwszej ogłoszono artykuły: W. Brezinki — Człowiek potrzebujący wychowania a instytucje wychowawcze; R. Meistera — Za i przeciw pedagogice kultury; E. Lichtensteina — Uwagi na temat fenomenologii wychowania; J. Derbolava — Pedagogika jako zawodowa nauka o nauczycielu; E. Sprangera — Nauczyciel uniwersytecki jako wychowawca; M. Keilhackera — Problem nowego obrazu człowieka pozostającego pod wpływem nowoczesnej techniki i A. Hutha — Rozwój organizacji szkolnictwa.

W części drugiej znajdujemy: G. Beredaya piszącego o teorii i metodach pedagogiki porównawczej; J. Dolcha — Słowa o wychowaniu w różnych językach świata; G. Hausmanna — O pedagogice krajów rozwijających się; N. Hansa — O europejskich ideach w wychowaniu XVIII wieku; J. A. Lauwerysa — O ideach Europy. L. Frosse pisze o niemieckiej grupie narodowościowej w Rosji, a R. Ulrich o wychowaniu i przewodnich ideach ludzkości.

Wreszcie w części trzeciej wydawnictwo zawiera rozprawy: R. Strohala — Uwagi o pojęciu dyspozycji psychicznych i ich znaczeniu dla pedagogiki; A. Busemanna — Braki inteligencji, ich wpływ na przeżywanie siebie i drugich oraz jako przyczyny wad społecznych; A. Wenzla — O psychologicznych podstawach nauczania w szkołach wyższych; H. Aspergera — O strachu dziecięcym, w szczególności o strachu szkolnym oraz E. Wasema — Agresywne sposoby zachowania się młodzieży jako problem pedagogiczny.

Drugą pozycją, o której chcemy donieść, jest praca Alisa Edera pt. *Bildung und Geselschaft.* Autor jest profesorem pedagogiki na Uniwersytecie w Grazu. Książka omawia m. in. problem istoty wykształcenia, podstawową strukturę procesu kształcenia, zagadnienie wykształcenia i światopoglądu, stosunek wykształcenia do wartości ludzkich, stosunek wykształcenia do kultury oraz stosunek wykształcenia do kierunkowych idei epoki. W części drugiej autor rozważa z kolei zagadnienia społeczeństwa i jego struktury, a w części trzeciej zestawia pojęcia wykształcenia i społeczeństwa, jak również szkicuje aktualną ich problematykę i czekające pedagogów zadania.

Pozycję trzecią stanowi Helmuta Seeda *Zeitgemässer Unterricht und seine Vorbereitung.* Jest to próba zaprezentowania różnych problemów dydaktycznych ze stanowiska psychologii postaci. Jest to jeden z tomów serii wydawniczej Instytutu Pedagogicznego w Linzu. Omawia w nim autor problemy psychologii naukowej jako podstawy nauczania, naukę o procesie nauczania na bazie psychologii postaci, nauczanie na podstawie założeń psychologii postaci oraz przykłady praktyczne takiego nauczania.

Następną pozycję tej samej serii wydawniczej stanowi Rudolfa Weissa *Zensur*

und Zeugnis, będącą przyczynkiem do krytyki liczbowej oceny szkolnej. Autor dokonał analizy ocen tego typu 4 tysięcy czternastoletnich uczniów i na tej podstawie przedstawił szereg wniosków pedagogicznych, zwłaszcza w odniesieniu do systemu oceniania wypracowań i prac rachunkowych.

Na uwagę zasługuje wreszcie ciągła edycja tomikowa realizowana przez Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft w Salzburgu pod kier. Leopolda Prohaski. Od roku 1954 do lat ostatnich wydano kilkanaście tomików, powstałych w rezulatacie organizowanych przez ten Instytut sesji problemowych (Werktagungen). Ukazały się m. in. takie prace zbiorowe, jak *Erziehung als Beruf* (1954), *Kind und Jugendlicher der Gegenwart* (1955), *Kind und Jugendlicher in der Gemeinschaft* (1956), *Die zwischenmenschliche Erziehung und ihre Formen* (1957), *Die personalen Grundlagen der Erziehung* (1958), *Musische Erziehung in der Not unserer Tage* (1959), *Mensch und Freizeit* (1961), *Liebe und Reifung* (1962), *Autorität und Liebe* (1963).

Wacław Wojtyński

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Nauczyciel, jego przygotowanie do zawodu i efekty pracy stają się coraz istotniejszymi problemami współczesnymi. Z wielką wyrazistością podkreślił to doc. H. Jankowski w rozmowie z redaktorem *Dookoła świata* (nr 28, 1967), gdy jako przykład współczesnego heroizmu wymienił wiejskiego nauczyciela, „który zarabia mało, który ciężko pracuje, a który ponadto kosztem swoich urlopów i przy niechętnym stosunku niektórych władz oświatowych robi zaoczne studia". „Powiedziałbym — dodał — że jest to w większym stopniu heroizm niż akt jednorazowy i spontaniczny, bo jest to heroizm, który się rozkłada na lata, nawet dziesiątki lat". W czasopismach pedagogicznych jest coraz więcej rozpraw i artykułów, w których analizuje się postawę nauczyciela, możliwości rozwoju, wyniki pracy. W niniejszym przeglądzie na to właśnie zagadnienie zwrócę uwagę.

Identyfikacja z zawodem

Omawia to zagadnienie w nrze 3, 1967, czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* Stanisław Krawcewicz. Przez określenie „identyfikacja z zawodem" rozumie utożsamianie przez nauczyciela własnych celów i wartości z celami i wartościami zawodu. Autor bierze pod uwagę cztery grupy zagadnień: przygotowanie do pracy zawodowej, ocenę swej pracy, współpracę i współżycie w zespołach nauczycielskich, usytuowanie materialne. Omówię tu przede wszystkim sprawę pierwszą, jakkolwiek wszystkie wzajemnie się uzupełniają i dają pełny obraz procesu identyfikacji.

Punktem wyjścia analizy jest założenie, iż wzrost stopnia identyfikacji z zawodem wzrasta w miarę wzrostu wykształcenia. W odniesieniu do badanej grupy nauczycieli pracujących na wsi autor przypuszcza, że „ze względu na niskie wykształenie nie. mają oni większych szans zmiany zawodu i wskutek tego przywiązują się do pracy nauczycielskiej. Uwagę tę zdają się potwierdzać wyniki korelacji odpowiedzi na pytanie dotyczące ewentualnego ponownego wyboru zawodu i poziomu wykształcenia. Aczkolwiek w poszczególnych grupach nauczycieli wyróżnionych ze względu na kryterium wykształcenia (średnie, niepełne wyższe i wyższe) odsetek najbardziej przywiązanych do zawodu jest zbliżony, to jednak występują znaczne różnice w grupach osób, które wybrałyby inny zawód i które są niezdecydowane. Otóż wśród nauczycieli ze średnim wykształceniem pedagogicznym 15,7% ponownie obrałoby inny zawód, z niepełnym wyższym — 25,8%, a z wyższym — 36,6%. W przypadku nauczycieli niezdecydowanych co do ewentualnego ponownego wyboru zawodu sytuacja przedstawia się następująco: w grupie z wykształceniem średnim pedagogicznym jest ich 0,6%, z niepełnym wyższym — 3,2%, z wyższym — 5,3%. Tak więc nauczyciele z wyższym wykształceniem w masie swej są bardziej zdecydowani co do ewentualnej zmiany zawodu. Przyczyny tego stanu rzeczy, należy sądzić, są różne. Prawdopodobnie jednak nauczyciele z wyższym wykształceniem mają szersze aspiracje zawodowe i większe możliwości wyboru pracy i lepszego zarobkowania".

Interpretując zjawisko szerzej, można by się zastanowić, czy nie należałoby tu wziąć pod uwagę również typu zakładu kształcenia; wykształcenie średnie — to przede wszystkim licea pedagogiczne, w których młodzież wiązana jest z zawodem nauczycielskim o wiele bardziej aniżeli w zakładach półwyższych i wyższych. W materiałach analizowanych przez autora danych tych nie ma, trzeba je jednak widzieć, gdyż są one istotnym fragmentem rzeczywistości.

Czynnikami hamującymi proces identyfikacji nauczyciela z zawodem są — w świetle materiałów ankietowych — niskie uposażenie materialne, nie zawsze właściwe stosunki współpracy i współżycia wśród nauczycieli, nie zawsze odpowiedni stosunek władz terenowych i nadzoru pedagogicznego.

Streszczając wyniki analizy materiałów badawczych, autor dochodzi do wniosku, że „z punktu widzenia potrzeb zawodu nauczycielskiego chodzi o taki rodzaj więzi osobistej nauczyciela z pracą, który zawiera w sobie składnik dynamizmu, nowatorstwa, twórczości. W tym kierunku postępuje proces identyfikacji u większości badanych nauczycieli".

Sprawa poruszona przez St. Krawcewicza wymaga dalszych badań, gdyż problem jest ważny, a bardzo złożony. W procesie identyfikacji z zawodem czynnikami istotnymi są również: motywacja, chęci, dążenia. Zbadanie wzajemnego powiązania kwalifikacji z motywacją da dopiero pełny obraz procesu identyfikacji nauczyciela z zawodem.

Nauczyciel w świetle teorii zachowania

Analiza pracy nauczyciela z punktu widzenia ogólnej teorii zachowania może przyczynić się do wyjaśnienia wielu istotnych zagadnień, związanych z powodzeniem i niepowodzeniem. Bolesław Niemierko, którego artykuł na ten temat zamieszcza *Kwartalnik Pedagogiczny* (nr 2, 1967), sądzi, że w ogólnej teorii zachowania możemy znaleźć odpowiedź na takie na przykład pytanie: jak rodzi się motywacja pracy pedagogicznej, jakie podłoże mają różnorodne reakcje nauczyciela na występowanie przeszkód w działalności pedagogicznej? Dlaczego niektórzy nauczyciele wielokrotnie popełniają te same błędy? Jakimi drogami można wpłynąć na zmianę stylu pracy nauczycieli?" W kolejnych rozdziałach wyjaśnia na podstawie krajowej i obcej literatury następujące problemy: potrzeby i motywy, konfliktowe sytuacje nauczyciela, zjawisko frustracji, nauczyciel przystosowany i nieprzystosowany, błędy w działaniu i poczucie zagrożenia, kształtowanie się stylu pracy nauczyciela, zmiana osobowości przez pracę nad sobą.

Przyjmując za H. Muszyńskim, że „motyw jest napięciem psychonerwowym ukierunkowanym na jakiś przedmiot lub stan rzeczy" i że „utrwalona motywacja tworzy postawę", analizuje dość szczegółowo sytuacje konfliktowe nauczyciela. Małą odporność nauczycieli na jakąkolwiek krytykę tłumaczy tym, że stawianie niemożliwych do spełnienia wymagań prowadzi do stałego konfliktu motywu osiągnięć zawodowych z innymi motywami. Dodajmy, że niemożliwe do spełnienia wymagania stawia sobie nie tylko sam nauczyciel, lecz stawiają mu inni. Nauczyciel znajduje się często w sytuacjach, w których jest wprost bezradny. Konflikty motywów powstają również w innych sytuacjach. Z badań A. Sarapaty wynika, że według kryterium poważania nauczyciela można umieścić na trzecim miejscu listy 30 zawodów — obok profesora uniwersytetu, lekarza, inżyniera, adwokata. Inaczej jest, gdy ocenia się pozycję według kryterium „korzyści materialnych"; nauczyciel spada na 22 miejsce — obok ekspedienta, robotnika niewykwalifikowanego i sekretarki w biurze. Nauczyciel nie może osiągnąć tej stopy życiowej, jaka mu przysługuje na mocy prestiżu zawodu. To jest źródło tendencji, obserwowanej szczególnie na wsi, unikania bliskich kontaktów społecznych z otoczeniem.

Spośród innych zagadnień wymienię jeszcze sprawę błędów w działaniu. Błąd w działaniu powstaje wtedy, gdy „czynność zmierzająca do określonego wyniku zostanie wykonana, a wynik nie zostanie osiągnięty" (T. Tomaszewski). Nauczyciel popełnia różne błędy. Gdy je dostrzega sam lub ktoś mu je wskazuje, doprowadza go to do stopniowej utraty pewności siebie. „Na skutek niepomyślnych doświadczeń wytwarza się lęk, pojawiający się w sytuacjach zbliżonych do tych, które wywo-

łały poprzednio silną frustrację, a wyprzedzający jakiekolwiek rzeczywiste oznaki fałszywości działania. Poziom tego lęku przekracza »lęk optymalny« korzystnie wpływający na sprawność działań nauczyciela. Nauczyciel zaczyna kierować się w działaniu motywem zmniejszenia swego lęku i traci dokładne rozeznanie co do przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego".

Interesująca jest uwaga o rozwiązywaniu zadań. Rozwinięta, uzasadniona i zilustrowana przykładami mogłaby mieć doniosłe znaczenie dydaktyczne. Otóż badania psychologiczne wykazały, że z zadań danych do rozwiązania lepiej pamiętamy treść tych, których nie rozwiązaliśmy do końca. Wydawać się to może paradoksalne. Wyjaśniając to zjawisko autor powołuje się na badania Hansa Selye (autora „Stressu życia"). Zauważył on, że „męcząca praca ukończona ostatecznie usposabia od odpoczynku i snu, praca nie ukończona utrzymuje napięcie i powoduje bezsenność".

Artykuł B. Niemierko jakkolwiek nie wnosi nowych elementów do istniejących już w literaturze opinii i wniosków, przez sam fakt zebrania różnorodnych opinii i ich uporządkowania jest cennym przyczynkiem w badaniach nad pracą nauczyciela.

Z badań nad absolwentami

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* o absolwentach pisze dwoje autorów: Kazimierz Teofilewicz zebrał informacje o absolwentach Studium Nauczycielskiego w Białymstoku, Irena Lepalczyk — o absolwentach pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Obie informacje zasługują na uwagę, gdyż jest w nich zawarta również ocena samego przygotowania do pracy nauczycielskiej.

Analiza ankiet pozwoliła K. Teofilewiczowi zebrać dane o trudnościach napotykanych przez młodych nauczycieli w pierwszych latach pracy. Dotyczą one głównie spraw wychowawczych — co potwierdza cytowaną już opinię St. Krawcewicza. Absolwenci nie potrafią prowadzić zajęć pozalekcyjnych i pełnić funkcji wychowawcy klasowego (aż 68%!); kłopoty mają z kołami zainteresowań, organizacjami szkolnymi, samorządem szkolnym. To z zakresu głównie techniki. Gorzej, gdy trudności są natury bardziej skomplikowanej. Na brak umiejętności zjednywania sobie uczniów żali się 28,3% badanych absolwentów. „Ta istotna czynność w naszej pracy szkolnej pozwala nie tylko na zbliżanie się do poszczególnych wychowanków i pozyskanie ich sobie, ale też i na przekonanie każdego z nich o bezwartościowym ich postępowaniu w dotychczasowym życiu, które nie przynosi im zaszczytu ani też pożytku, przeciwnie — uwłacza na każdym kroku oraz poniża wobec otoczenia". Niepokojąco przedstawia się — w świetle ankiety — sprawa pokonywania trudności wychowawczych. Otóż aż 29% badanych nie widzi sposobu ich pokonania. A są to takie trudności, jak: brak konsekwencji w stawianiu wymagań, obojętność domu ucznia, nieumiejętność poszukania źródeł trudności wychowawczych i inne. Charakterystyczna jest informacja o wielkiej grupie (71%), która pokonywała trudności przy pomocy osób związanych z zawodem. „Wśród nich — pisze autor — najbardziej wyróżnili się kierownicy szkół. Po nich pospieszali z pomocą — według oświadczeń badanych — instruktorzy ośrodków metodycznych. Najmniej jednak pomocy w zwalczaniu trudności wychowawczych okazywali badanym ich starsi koledzy, nauczyciele tych szkół. Różnie tłumaczą absolwenci ich bierną postawę wobec swoich kłopotów wychowawczych, jakie przeżywali w początkowym okresie pracy nauczycielskiej. Przypuszcza się jednak, iż duża grupa starszych nauczycieli podobnie jest zdezorientowana w przyczynach niesfornego zachowania się dzieci, co i nauczyciele młodzi, dopiero co zaangażowani do pracy w szkole".

Wykaz wniosków, którymi kończy się artykuł, jest obszerny. Wśród nich dominują: postulat przedłużenia studiów nauczycielskich do lat trzech i rozładowania programów. Autor zdaje sobie sprawę z tego, że „wyższe studia nauczycielskie" za-

gwarantują lepsze wyniki, złudzeniem jednak byłoby mniemać, że dadzą wszystko, co potrzebne, nauczycielowi. „Żadne studium jak i inny zakład kształcenia nauczycieli tego nie uczynił i nie uczyni. Zawsze będą w pierwszych latach pracy jakieś niedociągnięcia, uchybienia. Chodzi o to, by te zniekształcenia w procesie wychowania były poza zasięgiem problemów istotnych". W postulowanych ulepszeniach pracy studium dużo miejsca zajmuje praktyka pedagogiczna studentów: 7-tygodniowa praktyka terenowa, półroczna dyplomowa.

Losy zawodowe 24 absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego zbadała Irena Lepalczyk. W krótkiej informacji zamieszczonej w omawianym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* charakteryzuje warunki pracy, trudności w pracy, przebieg samokształcenia i ich opinie o przygotowaniu do zawodu. Najbardziej znamienne jest spostrzeżenie o postawie absolwentów. Są przekonani, że „dyplom magisterski jest początkiem a nie kresem ich pracy nad swoimi zdolnościami, zainteresowaniami i umiłowaniami". Twierdzenie to opiera na konkretnych danych: 7 absolwentów jest uczestnikami seminariów doktoranckich, jedna osoba studiuje w PIPS, inne w inny jeszcze sposób doskonalą swą wiedzę i umiejętności. Jest jednak również znamienne, że samokształcenie jest związane prawie wyłącznie z pracą zawodową. Hobby intelektualne — zaznacza autorka — są ubogie, rzadko realizowane, jak gdyby koncentracja sił nastąpiła całkowicie na sprawach zawodu.

*

Gdy doc. H. Jankowski w cytowanej na wstępie rozmowie dostrzega w pracy nauczyciela postawę wprost heroiczną, scharakteryzowane w przeglądzie opinie potwierdzają jedno przede wszystkim: że nauczyciel stoi stale przed koniecznością nie tylko pogłębiania i odnawiania wiedzy, lecz coraz intensywniejszego angażowania się emocjonalnego w złożoną problematykę procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zadania do wykonania otrzymuje zewsząd, rozwijająca się teoria pedagogiczna nie chce być na ostatnim miejscu.

Stanisław Nowaczyk

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

(II półrocze r. szk. 1966/67)

W okresie styczeń — czerwiec 1967 r. ukazały się 4 zeszyty czasopisma *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 65—68). Dwa pierwsze poświęcone są nauczaniu historii, numer 67 nauczaniu języka ojczystego, a ostatni, jaki ukazał się w bieżącym roku szkolnym, omawia sprawę „klas przejściowych" (classes de transition).

We wstępie redakcyjnym do zeszytów zajmujących się nauczaniem historii w szkołach francuskich czytamy, iż materiały w nich zamieszczone zostały zebrane przy pomocy kwestionariusza rozesłanego w ubiegłym roku szkolnym. Nadeszło tak wiele odpowiedzi, iż redakcja była zmuszona publikować jedynie skróty lub wyjątki z obszernych nieraz opracowań, np. na temat wykorzystania dokumentów w nauczaniu historii nadesłano 15 artykułów, niektóre z nich były bardzo ciekawie i źródłowo opracowane. Zamiast jednego — jak planowano — numeru nauczaniu historii poświęcono dwa kolejne zeszyty (88 i 156 stron dużego formatu), w pierwszym z nich zamieszczając rozważania ogólne, a w drugim sprawy szczegółowsze, dotyczące metod nauczania historii.

O zainteresowaniu kwestią nauczania historii świadczy wyjątkowo duża liczba odpowiedzi na ankietę oraz fakt, iż odpowiadali na nią nie tylko historycy, lecz również nauczyciele literatury, języków, a nawet przedmiotów przyrodniczych. Wszyscy oni doceniają rolę historii i miejsce, jakie powinna zajmować w systemie kształcenia; współczesność bowiem nie może być rozpatrywana i rozumiana w oderwaniu od procesów historycznych. Taką właśnie centralną rolę („l'axe d'une culture") miała odgrywać historia według planu reformy szkoły francuskiej opracowanego przez P. Langevin.

Zeszyt styczniowy (nr 65) składa się ze wstępu oraz dwóch części: I. Badania a nauczanie, II. Problemy generalne. Redakcja zastrzega, iż nie było jej zamiarem wszechstronne pokazanie badań historycznych, gdyż jest ich bardzo dużo, o tematyce różnorodnej. Wydawnictwo było jednak zdania, iż w zeszycie poświęconym metodyce nauczania historii również zagadnienia historii jako nauki muszą być reprezentowane. Zamieszczone opracowania są pióra profesorów wyższych uczelni, m. n. prof. R. Mousnier z Sorbony pisze o pojęciu klasy społecznej, prof. G. Dupeux z Uniwersytetu w Bordeaux o społeczeństwie francuskim ostatniego stulecia, prof. J. Marczewski o metodach badań w zakresie historii gospodarczej.

W części „problemy generalne" znalazły się rozważania dotyczące stanu aktualnego nauczania historii, celów i wyników nauczania tego przedmiotu. Nauczyciele piszą o stosunku uczniów do historii oraz o konieczności rewizji i rozładowania programów nauczania. Wszyscy podkreślają konieczność dokonywania selekcji materiału, który jest zbyt bogaty. Należałoby wybrać z przeszłości to, co pozwala rozumieć teraźniejszość, oraz to, co jest przydatne dla przyszłych świadomych obywateli. W szkołach francuskich obowiązuje obecnie liniowy system nauczania historii, co sprawia, że uczniowie opuszczający szkołę po klasie trzeciej (po czterech latach szkoły średniej) nie uczyli się w ogóle historii współczesnej. Stąd w wypowiedziach nauczyciele wysuwają postulat, by nie przeznaczać każdego roku na poznawanie jednego okresu historycznego, do którego potem się już nie wraca, lecz ująć kurs cyklicznie, z tym, że te same epoki w miarę przechodzenia do wyższych klas będą przez uczniów studiowane w sposób coraz bardziej pogłębiony.

Drugi zeszyt poświęcony nauczaniu historii nosi tytuł „Metody nauczania historii" i składa się z 11 rozdziałów, z czego cztery traktują o wykorzystaniu dokumentu, pozostałe o zastosowaniu podręcznika, o roli zeszytu przedmiotowego, o korelacji historii z innymi przedmiotami nauczania, o kontroli wyników, o kształceniu nauczycieli.

Propozycje autorów wypowiedzi nadesłanych do *Cahiers* dadzą się sprowadzić do następujących:

— W nauczaniu historii podstawową metodą jest studiowanie dokumentów.

— Szeroko należy stosować aktywne metody nauczania.

— O wiele mniejsze znaczenie ma zapamiętanie wiadomości niż umiejętność zdobywania wiadomości i myślenie.

— W programach nauczania historii miejsce uprzywilejowane powinno zajmować powtarzanie, utrwalanie i stopniowe pogłębianie wiadomości.

— Zasadniczym celem nauczyciela historii jest pomóc uczniom rozumieć świat współczesny, co jest warunkiem skutecznego działania.

— Historia nie powinna być odizolowana od innych przedmiotów nauczania, zwłaszcza literatury i przedmiotów artystycznych.

Wykorzystanie dokumentów w nauczaniu historii sprawia, że nauczanie staje się mniej werbalne (a ciągle jeszcze zbyt często historia to tylko słowa... słowa... słowa) i zapoznaje uczniów z metodami stosowanymi w historii jako nauce. Studiowanie dokumentów daje okazję do wyrabiania zmysłu krytycznego, refleksji i rozumowania opartego na faktach. Dużą rolę w przybliżaniu przeszłości odgrywają nie tylko teksty, ale i ryciny, obrazy, zdjęcia i należy je również szeroko wykorzystywać. Me-

toda ta stwarza jednak dodatkowe trudności dla nauczyciela, który musi przygotować odpowiednie dokumenty, przemyśleć dokładnie sposób ich wykorzystania. Na samodzielną pracę uczniów potrzeba też więcej czasu niż na podanie im wiadomości w postaci gotowej.

W jakim momencie procesu nauczania należy stosować dokument? Autorzy wypowiedzi widzą szereg możliwości, a mianowicie: na wstępie, jako wprowadzenie, jako podstawę do zdobycia wiadomości na dany temat, do dokonania swego rodzaju „odkryć" przez uczniów, w czasie wykładu jako ilustracja, po podaniu wiadomości dla ich pogłębienia, utrwalenia i kontroli. Następuje wiele przykładów, pokazujących konkretną pracę z dokumentem historycznym na różnych szczeblach nauczania aż do zakładów kształcenia nauczycieli włącznie.

Wiele ciekawych uwag można też znaleźć w rozdziałach poświęconych technikom audiowizualnym w nauczaniu historii, podręcznikowi (jaki powinien być i jak go wykorzystywać), koordynacji historii z innymi przedmiotami i zajęciami pozaszkolnymi (np. teatr szkolny). Przy omawianiu kontroli wyników obok tradycyjnych, powszechnie stosowanych metod (pytania ustne, pisemne, praca z podręcznikiem) podane są przykłady komentowania i analizy tekstów i dokumentów zastosowane jako prace sprawdzające.

Numer marcowy *Cahiers* (nr 67) zaczyna się od wstawki „Petit Bleu" zawierającej artykuły, komunikaty, listy itp. wybiegające poza temat, któremu poświęcony jest numer. Znajduje się tam m. in. obszerne streszczenie artykułu z *L'Ecole et la Nation* z lutego 1967 r. (nr 156), zawierającego propozycje demokratycznej reformy nauczania. Zostały one opracowane przez Biuro Polityczne Francuskiej Partii Komunistycznej i opublikowane w jej czasopiśmie pedagogicznym, jakim jest *L'Ecole et la Nation*. Komisja podkreśla mocno rolę oświaty jako czynnika ewolucji historycznej i środka wyzwalania mocy twórczej mas. W artykule omawia się szeroko niedomagania francuskich szkół wyższych, nierównomierność dostępu do nich dzieci z różnych warstw społecznych. W stosunku do całego systemu szkolnego podnosi się niedostosowanie szkoły do życia i słabą jej wydajność. Komisja wysuwa postulat demokratyzacji szkolnictwa w duchu planu reform Langevin-Wallona, podkreślając takie jego zasady, jak laicyzm, równość praw do oświaty, oraz opowiada się za nową, inną organizacją systemu szkolnego (4 cykle). W zakresie treści nauczania Komisja dużą wagę przypisuje wychowaniu estetycznemu przyczyniającemu się do rozkwitu osobowości, przygotowującemu ludzi twórczych, na wyższym poziomie kulturalnym. Spośród innych postulatów Komisji warto podkreślić, iż przewiduje ona wykształcenie wyższe (4 lata + 1 rok przygotowania pedagogicznego), zakończone magisterium (licence) dla nauczycieli wszystkich typów szkół, poczynając od wychowawczyń przedszkoli.

Tematem właściwym zeszytu jest nauczanie literatury; zamieszczono w nim szereg konkretnych przykładów dotyczących sposobów omawiania z uczniami utworów współczesnych i dawnych, własnych i obcych. Redakcja zastrzega, iż nie są to jakieś wzory do naśladowania czy przepisy, które w nie zmienionej postaci można stosować w praktyce. Niektórzy czytelnicy zgłaszali postulaty, by *Cahiers* podawały konkretne przykłady z pracy nauczycieli i dlatego numer 57 prawie w całości jest im poświęcony. Interesujące wydają się różne sposoby przybliżania uczniom utworów dawnych, poczynając od starożytności. O ile konieczność studiowania utworów Greków i Rzymian jest dla wszystkich nauczycieli sprawą oczywistą, to wprowadzenie do programu wielu wielkich dzieł literatury światowej powoduje przeładowanie programu i trudności z jego realizacją. Podano jednak szereg argumentów za niezasklepianiem się tylko w twórczości rodzimej, gdyż dla pełnego wykształcenia literackiego niezbędna jest znajomość choćby Dantego, Petrarki, Dostojewskiego, Goethego, nie mówiąc o Szekspirze.

Na zakończenie zeszytu sformułowano „życzenia", z których najważniejsze (dla-

tego znalazło się również we wstępie redakcyjnym) dotyczy liczebności klas. Stosowanie metod aktywnych jest prawie niemożliwe w przeładowanych klasach, a przepisy przewidują, iż nawet w najwyższej klasie tworzenie klasy równoległej może mieć miejsce dopiero wówczas, gdy liczba uczniów przekracza 45.

Nr 68 *Cahiers* z maja 1967 poświęcony jest „klasom przejściowym". Jest to twór nowy w systemie szkolnictwa francuskiego mianowicie klasy przeznaczone dla uczniów, którzy po szkole początkowej (5-letnia école primaire) nie są w stanie kontynuować nauki w szkole średniej, a uczyć się muszą, gdyż są jeszcze w wieku obowiązku szkolnego. Wszechstronnej analizie poddano uczniów tych klas (skąd, z jakiego typu szkoły przyszli, ich wiek, skład socjalny) i metody nauczania w nich stosowane.

Redakcja słusznie zwraca uwagę, iż są to metody, które przyjęto nazywać „nowym nauczaniem", i dlatego zainteresować mogą nie tylko nauczycieli „klas przejściowych", ale również pracujących w szkole początkowej i średniej. Znajdują się wśród nich różnorodne prace samodzielne ucznia wykonywane w szkole i w środowisku. Pozytywne rezultaty daje stosowanie ostatnich technik C. Freineta: kartotek (fichiers) i taśm (bandes) zagadnieniowych [1].

Irena Janiszowska

O AMERYKAŃSKICH PRÓBACH EKSPERYMENTALNCH W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA FORMALNEGO

Materiały, których przeglądu dokonamy tym razem, to broszury i periodyki o niewielkim nakładzie. Niemniej może właśnie dlatego pozwalają one przyjrzeć się dokładniej amerykańskiej odmianie pewnej charakterystycznej tendencji o szerszym, bodaj światowym zasięgu, jeśli idzie o rozwój współczesnej dydaktyki.

Mamy na myśli mniej lub bardziej wyraźny akcent na potrzebę kształcenia nie tylko w zakresie treściowym, ale także rozwijania tzw. umiejętności zdobywania umiejętności, czyli specjalnego uczenia dla transferu, a więc rozwijania zdolności samodzielnego, a nawet twórczego myślenia.

Zagadnienie to znajduje się obecnie w centrum zainteresowań czołowych psychologów i dydaktyków w wielu krajach. Na niedawnym zjeździe psychologicznym w Brukseli Barbara Inhelder oświadczyła, iż aby przyspieszyć u dzieci przechodzenie do coraz wyższych, wyróżnianych przez Piageta faz rozwoju psychicznego, trzeba wprowadzić już w klasach niższych specjalne ćwiczenia, które by zawierały układy problemowe, angażujące myślenie wszystkich typów.

Wymagania kształcenia myślenia zaznacza się w pracach takich współczesnych psychologów i dydaktyków radzieckich, jak Mienczyńska, Elkonin, Dawydow. Wysuwają go także na swój sposób dydaktycy radzieccy zorientowali ‚algorytmicznie" [2]: Galpierin i Łanda. W przedmowie do wybitnej książki tego ostatniego („Algoritmizacja w obuczenji", Moskwa 1966) czytamy, iż nauka algorytmów nie tylko nie może osłabić inicjatywy uczniów, ich twórczych poszukiwań, ich intuicji, lecz — przeci-

[1] W r. 1965 uczestniczylam w konferencji nauczycieli pracujących w „klasach przejściowych" zorganizowanej w Ośrodku Pedagogicznym w Sèvres. Ich doświadczenia pokrywały się z opisanymi w omawianym numerze *Cahiers Pedagogiques*.

[2] Algorytmem nazywa się, mówiąc najogólniej, ściśle określony zawsze ten sam plan rozwiązywania zadań należących do tej samej klasy.

wnie — powinna przyczynić się do rozwinięcia szeregu istotnych cech logicznego i twórczego myślenia (tamże, s. 16).

Jednak, w przeciwieństwie do referowanych niżej Amerykanów, autorzy radzieccy nie posuwają się tak dalece, iżby zalecali jakieś oddzielne programy rozwijania myślenia o charakterze kształcenia formalnego. Wyjaśnijmy wszakże od razu, że również programy amerykańskie, o których będzie mowa, nie negują wcale potrzeby kształcenia treściowego (materialnego). Ten umiar odróżnia właśnie wyraźnie obecną, nową falę dydaktycznego formalizmu od jego postaci klasycznej sprzed lat kilkudziesięciu, kiedy to postulat aktywizacji uczniów przeciwstawiano ich nauczaniu systematycznemu.

Lektura odnośnych materiałów amerykańskich, znajdujących się w Polsce w posiadaniu Pracowni Psychometrycznej PAN, pozwala sądzić, iż w Stanach Zjednoczonych najbardziej oryginalne i długofalowe prace badawcze nad rozwijaniem myślenia w owym sensie kształcenia formalnego prowadzą dzisiaj dwa ośrodki, a to: Studium Technik Pedagogicznych przy Uniwersytecie Kolumbijskim (Educational Technology Teachers College, Col. Univ.), gdzie specjalny „program badań nad myśleniem twórczym" realizują Crutchfield, Covington i Blank oraz Amerykańskie Stowarzyszenie Popierania Rozwoju Nauk Ścisłych (American Association for the Advancement of Science), w ramach którego działa zespół badawczy pod kierunkiem Gagné, inicjatora tzw. podejścia procesualnego.

Poznane przez nas źródła, informujące o pracach pierwszego z tych dwóch ośrodków, to:

1. R. S. Crutchfield — Creative Thinking: Its Teaching and Testing; odczyt wygłoszony 24. II. 1965 r. na Uniwersytecie Stanford (tekst powielony).

2. R. S. Crutchfield and M. V. Covington — Programed Instruction and Cretivity; artykuł w *Programed Instruction*, vol. IV, No 4, Jan. 1965.

3. M. V. Covington, R. S. Crutchfield — Facilitation of Creative Problem Solving; artykuł — jak wyżej.

4. M. V. Covington — New Directions in the Appraisal of Creative Thinking Potential (tekst powielony).

5. S. S. Blank and M. V. Covington — Inducing Children to Ask Questions in Solving Problems; artykuł w *The Journal of Educational Research*, vol. 59, Sept. 1965, No 1, s. 21—27.

O działalności ośrodka drugiego dowiedzieliśmy się z dwóch publikacji:

6. The Psychological Bases od Science — A Process Aproach, 1905, AAAS Miscellaneous Publication 65—8, s. 35.

7. Science ... A process approach, Part Four A; 1965 — AAAS Miscellaneous Publication 65—19A and 65—19B.

Numery porządkowe przytoczonych wyżej pozycji uproszczą powoływanie się na te ostatnie w toku właściwego sprawozdania, do którego obecnie przechodzimy.

W ciągu ostatniego dziesięciolecia nastąpił w Stanach Zjednoczonych niebywały wprost rozwój badań psychologicznych nad twórczością i myśleniem twórczym. Przy tym zmierzają one w dwóch kierunkach: selekcji jednostek wybitnie uzdolnionych oraz kształcenia sprawności twórczych. W obu przypadkach istotną rolę odgrywa pomiar testowy, ale w każdym z nich — różną (1).

W zakresie pedagogiki twórczości zarysowują się względnie wyraźnie trzy podejścia — stanowiska (6);

a) „treściowe", które my moglibyśmy określić dawnym mianem materializmu dydaktycznego, a które głosi, że najlepszym i właściwie jedynym sposobem kształcenia zdolności twórczych jest nauczanie, rozpoczynane możliwie wcześnie, fizyki, chemii, biologii itp.;

b) „twórcze", które my moglibyśmy nazwać właśnie formalizmem dydaktycznym, a które głosi — jeśli idzie o jego współczesną, umiarkowaną postać, reprezentowaną

przez Crutchfielda i współpracowników — że należy kształcić ogólną zdolność twórczego myślenia, ćwicząc dzieci w zakresie stawiania pytań, formułowania problemów danych własnymi słowami, uogólnienia, tą drogą bowiem czyni się je zdolnymi do postępowania w sposób twórczy także w nowych sytuacjach problemowych;

c) „procesualne", którą to odmianę (drugą) współczesnego umiarkowanego formalizmu dydaktycznego, propagowaną przez Gagné i jego grupę, moglibyśmy określić jako kształcenie dla twórczości poprzez rozwijanie szeregu różnych twórczych umiejętności szczegółowych, potrzebnych w badaniu naukowym w poszczególnych dziedzinach.

Tak więc mamy tu do czynienia ze swoistymi modyfikacjami „wychowania przez naukę", zowiącymi się — jak wiadomo — u Sergiusza Hessena — odpowiednio: wychowaniem przez treść, przez twórczość oraz przez metodę.

Zanim jednak bliżej przyjrzymy się tym trzem sposobom, wypadnie przytoczyć definicje kilku przynajmniej podstawowych pojęć, którymi operują referowani autorzy amerykańscy, a które — trzeba to od razu zaznaczyć — nie należą do mocnych elementów ich naukowych konstrukcji.

Aktywność twórcza jest to (1) zdolność do uogólniania wielu myśli (wyobrażeń) oraz tworzenia myśli niepospolitych i oryginalnych, a myślenie twórcze to (4) proces pokonywania różnych trudności i przeszkód, w wyniku którego człowiek zdobywa jakąś ideę lub system idei, względnie lepsze zrozumienie czegoś lub jakiś produkt materialny.

Przez sprawności (umiejętności) poznawcze (cognitive skills), niezbędne przy rozwiązywaniu wszelkiego złożonego problemu, pojmuje się (4) między innymi: zdolność (ability) formułowania problemu w postaci manipulowalnej, zdolność spostrzegania sytuacyj, które charakteryzuje brak dostatecznych danych, oraz zdolność uogólniania myśli i hipotez, odnoszących się do danego problemu.

Uderza tutaj wyjątkowa nieprecyzyjność terminologiczna. To prawda, że zakresy pojęciowe terminów „zdolność" i „umiejętność" częściowo nakładają się na siebie (por. także np. odpowiednie hasła w „Małym słowniku psychologicznym", Warszawa 1965, „Wiedza Powszechna"), nie jest jednak do przyjęcia sformułowanie, przez którego sito może się prześliznąć jako „twórcze" wszelkie postępowanie, doprowadzające na drodze pokonania przeszkody do ... jakiegoś materialnego produktu. Przy tak liberalnym rozumieniu myślenia twórczego zaciera się różnica między nim a myśleniem samodzielnym. A przecież w tym pierwszym chodzi o kierowane myśleniem nowe sposoby działania, oryginalne, jeśli nie w wymiarze obiektywnym, społecznym, to przynajmniej subiektywnym, jednostkowym.

Te definicyjne, a więc w gruncie rzeczy także teoretyczne punkty wyjściowe to niewątpliwie najsłabsza strona referowanych stanowisk. Mimo iż przytoczone i im podobne nie cytowane określenia pojęć są kiepskie, nie przeszkodziły one autorom w realizacji badań psychologicznie interesujących, a być może i pedagogicznie pożytecznych.

Oba podjęścia tak czy inaczej „formalizujące", to jest „b" i „c", charakteryzują się szeregiem wspólnych założeń i cech. Oto one:

— Poziom zdolności twórczych (w zakresie myślenia) jest u większości dzieci i dorosłych niski.

— Zdolności te są wykształcalne.

— Zdolności te trzeba u dzieci ćwiczyć.

— Ćwiczenie takie jest pedagogicznie możliwe i skuteczne pod warunkiem zastosowania właściwych metod.

— Metody takie, a zwłaszcza ich system, należy dopiero wypracować.

— Eksperymentalne próby metodyczne w zakresie ćwiczenia zdolności (sprawności) twórczych przybierają postać odpowiednio zmodyfikowanego nauczania pro-

gramowanego typu podręcznikowego (nie: maszynowego) przy użyciu serii broszur, prezentujących problemy — zagadki.

— Problemy należy stopniować pod względem trudności.

Poza tym istnieje jednak wiele znamion różniących oba interesujące nas kierunki.

Tak więc w ramach stanowiska „twórczego" (b) uważa się, iż:

— Istnieją dwojakiego rodzaju sprawności (zdolności) twórcze: sprawności szczegółowe oraz sprawność ogólna, dominująca (a master thinking skill), która pozwala człowiekowi organizować, mobilizować i wykorzystywać cały swój zasób owych zdolności specyficznych (2).

— Przy tym oba rodzaje sprawności wymagają ćwiczenia globalnego na problemach kompleksowych, nie zaś oddzielnego kształcenia oddzielnych zdolności (2).

— Ćwiczenie zdolności myślenia twórczego wymaga kształcenia zarówno twórczych sprawności poznawczych, jak i odpowiednich postaw, ułatwiających ich stosowanie, np. wiary we własne siły, w to, że się jest zdolnym rozwiązywać problemy (2).

— Ważną rolę w doskonaleniu zdolności twórczych odgrywa psychiczny „mechanizm" sprzężenia zwrotnego (2).

— Dzięki odpowiednim ćwiczeniom zdolności twórcze nie tyle kształtują się, co raczej budzą się z uśpienia, ponieważ dotąd osobnicy, którzy je okazali, nie mieli sposobności ich przejawiania (3).

To ostatnie, trącące wyraźnie natywizmem twierdzenie wywodzą autorzy z faktu, że już zaledwie po kilku lekcjach eksperymentalnych zaznacza się zdecydowana różnica na korzyść grupy eksperymentalnej (3).

Czas na przykłady. Podręczniki programowane ośrodka kolumbijskiego („b") składają się z serii broszur zawierających szereg zagadek — problemów, często o charakterze detektywistycznym. Oto jedna z nich: Podczas balu, wydanego na cześć pani domu, gaśnie światło, a gdy po chwili instalacja elektryczna zostaje naprawiona, gospodyni stwierdza z przerażeniem zniknięcie drogocennej kolii, którą otrzymała w darze na początku przyjęcia. Natychmiastowe dokładne oględziny nie przyniosły żadnego rezultatu, jeśli nie liczyć pióra jakiegoś ptaka, bodaj gołębia, które znaleziono na posadzce sali balowej. Żadnego śladu nie wykryto też na śniegu pod oknem, otwartym mimo zimy, jako że na sali było gorąco (1).

Inny przykład pochodzi z badań nad kształceniem u dzieci umiejętności zadawania właściwych pytań (5): Załóżmy, że zostałeś mianowany doradcą ekonomicznym przy rządzie pewnego afrykańskiego państewka, któremu masz dopomóc w zdecydowaniu, co w danym kraju ma się produkować na eksport. Przedmiotem wymiany handlowej powinny się stać produkty, które można wytworzyć na miejscu. Jednym z projektów jest wyrób wełnianych koców i bawełnianych koszul. Masz zaopiniować, czy kraj ten ma podjąć taką właśnie produkcję czy też zupełnie inną. W związku z tym problemem napisz poniżej pytania, jakie powinieneś zadać, aby móc go rozwiązać. Po sformułowaniu na piśmie pytań odwróć kartkę.

Na następnej stronie dziecko znajduje pytania, jakie należało postawić, między innymi: 1. Czy w tej części Afryki można hodować bawełnę? 2. Czy w tej części Afryki hodują owce?

Dalsze strony broszury zawierają szereg informacji rzeczowych (w tym w postaci różnych mapek i zestawień), służących jako materiał o charakterze sprzężenia zwrotnego, dzięki któremu dziecko przekonuje się, że pytania warto było formułować. Na końcu zaś każdego zadania problemowego, które stanowi część składową szerszego cyklu ćwiczeń, uczeń znajduje zdanie podsumowujące w rodzaju: „Najważniejszym wnioskiem, jaki należy wyciągnąć z tego opowiadania, jest to, że kiedy ma się do czynienia z jakimś problemem, trzeba najpierw zorientować się, czego jeszcze nie wiemy, a co jest konieczne do rozwiązania danego zadania. W tym celu należy postawić szereg pytań" (5).

Cykl badań, z którego zaczerpnęliśmy tę ilustrację, objął trzy grupy uczniów klas szóstych, poddane różnym oddziaływaniom. Grupa I przerabiała tzw. rozwinięty program eksperymentalny (zaprawiający do zadawania pytań), grupa II przeszła jego wersję skróconą, która zawierała wszystkie poblemy, prezentowane grupie pierwszej, lecz bez ćwiczeń w stawianiu pytań, a grupa III nie otrzymała żadnego specjalnego materiału. Wszystkie osoby zbadano odpowiednim, bardzo obszernym kompletem testów przed i po okresie eksperymentu. Były to testy ustne i pisemne, a ponadto testy wiadomości z podstaw nauk ścisłych (science achievement tests), wreszcie kwestionariusz adresowany do nauczyciela, który charakteryzował (szacował) każdego ucznia z określonych punktów widzenia.

W badaniu końcowym uczniowie z grupy I — w porównaniu z członkami dwóch pozostałych grup — zadali dwukrotnie więcej pytań, uzyskali wyższe oceny nauczycielskie za czynny udział w dyskusji na lekcjach oraz, co najważniejsze, osiągnęli lepsze wyniki w teście wiadomości z podstaw nauk ścisłych (5 ; 1).

Podejście „procesualne" (c), które wolno także nazwać „kształceniem poprzez metodę" (ale to już jest nasza, a nie autorska interpretacja!), różni się od referowanego wyżej stanowiska „twórczego" przede wszystkim tezą, iż oddzielne sprawności twórcze są szczegółowo specyficzne. Stąd należy ćwiczyć (już w klasach początkowych) oddzielne sprawności i operacje, ważne przy uprawianiu rozmaitych dyscyplin ścisłych, takie, jak: obserwowanie, opisywanie, klasyfikowanie, informowanie, mierzenie, rozpoznawanie i posługiwanie się układami przestrzennymi i czasowymi oraz stosunkami ilościowymi, wyciąganie wniosków, przewidywanie, eksperymentowanie, a następnie (w klasach IV i V) także: formułowanie hipotez, kontrolowanie zmiennych i operowanie nimi, tworzenie modelu eksperymentu, interpretowanie danych (6; 7).

Do ćwiczeń tych nadaje się najlepiej następujący materiał treściowy: struktura materii; energia, jej postacie i przemiany; różnorodność sił i ich współdziałanie; wszechświat, jego budowa i składniki; stosunki między zmiennymi; ujęcia graficzne; statystyka opisowa i prawdopodobieństwo; ułamki; zróżnicowanie świata organicznego, wzrost i rozwój; zachowanie się istot żywych; przemiany energii w przyrodzie; zmiany geologiczne; zmiany klimatyczne (6).

Grupa Gagné opracowała dla wszystkich szczebli szkoły podstawowej cykle odpowiednich ćwiczeń, uwzględniające stopniowanie trudności. Oto na przykład jeden z wykazów tego rodzaju ćwiczeń, przewidzianych dla klas początkowych, zawiera między innymi następujące nagłówki, które mówią o charakterze i treści danych operacji: przewidywanie (opis ruchu upuszczonej na ziemię piłki gumowej, plastykowej itp.); wnioskowanie (obserwowanie i wyciąganie wniosków; szlaki i ślady); obserwowanie (procesu wzrostu u roślin); stosowanie liczb (ułamki); informowanie (mapy; opis położenia); klasyfikowanie (techniki klasyfikacyjne; systemy kodowania) itd. (7).

Jak z tego widać, stanowisko „c" wysuwa na pierwszy plan kształtowanie takich umiejętności, które są potrzebne i istotne w postępowaniu naukowym w obrębie różnych dyscyplin, zresztą nie tylko cyklu matematyczno-przyrodniczego, propaguje rozwijanie wspólnych umiejętności interdyscyplinarnych, metodycznych. W dodatku proponuje kształcić je na treściach podstawowych, które wchodzą niewątpliwie w skład struktur poszczególnych dyscyplin, co więcej — nadają się do korelacji międzyprzedmiotowych.

Tak więc grupa Gagné wykorzystuje w pełni dezyderaty wysuwane od dawna przez teoretyków i badaczy transferu. Dlatego jej doświadczenia o nachyleniu szkolno-praktycznym zasługują na zainteresowanie z naszej strony. Podobnie zresztą trzeba dostrzec zdrowe ziarno, które tkwi w przedstawionym wcześniej podejściu „twórczym", a które sprowadza się do tezy, iż nie wystarczy uczyć samych treści programowych, ponieważ osiąga się wyższe efekty wtedy, gdy p o n a d t o i j e d-

nocześnie dba się świadomie o specjalne kształcenie owej zdolności twórczej, czy — jak chce Gagné — szeregu specyficznych zdolności twórczych.

Można nie zgadzać się z propozycją realizacyjną Crutchfielda stosowania opowiadań detektywistycznych, a przychylniej oceniać próby Gagné. Niemniej trzeba uświadomić sobie, że oba zreferowane kierunki operują pewnym konkretnym pozytywnym doświadczeniem badawczym. Dowodzi ono, iż praktykę szkolną należy wzbogacić pewnymi elementami kształcenia ogólnej kultury umysłowej, między innymi poprzez specjalne ćwiczenie szeregu umiejętności przydatnych w wielu bardzo różnych dziedzinach pracy naukowej — nie po to, aby wszyscy uczniowie stali się naukowcami, ale dlatego, że praca ta jest kształcąca, że może rozwijać ich zdolności twórcze. Wydaje się bowiem, że rację ma Łanda, pisząc, iż działalności twórczej można i trzeba uczyć (op. cit. s. 106).

Jak? Na to pytanie należy szukać własnych, rodzimych odpowiedzi w żywym procesie dydaktycznym.

Ryszard Radwiłowicz

JAN BARTECKI

Dnia 4 maja 1967 roku zmarł w Warszawie prof. dr Jan Bartecki. Na miejsce spoczynku odprowadzili Go i żegnali przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytetu Warszawskiego, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, liczne grono Jego uczniów, przyjaciół, kolegów i rodzina. Jan Bartecki urodził się 11 listopada 1901 roku w miejscowości Silniczka, powiatu radomskiego. W 1922 roku ukończył Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Jędrzejowie i rozpoczął pracę w zawodzie nauczycielskim. W ciągu swego pracowitego życia J. Bartecki pełnił różne i odpowiedzialne funkcje w szkolnictwie podstawowym, średnim, a następnie wyższym. Rozpoczął pracę jako nauczyciel w szkole wiejskiej, pełnił obowiązki kierownika szkoły podstawowej, był nauczycielem liceum pedagogicznego, inspektorem szkolnym, dyrektorem pedagogium. W latach 1947—1948 podjął pracę jako wiceprzewodniczący Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP. Na tym stanowisku zajął się głównie dokształcaniem i doskonaleniem nauczycieli, co w okresie powojennym stanowiło jeden z podstawowych problemów pedagogicznych naszego szkolnictwa. Przez pewien okres czasu pracował również w Zespole Studiów nad przebiegiem walki z analfabetyzmem. Wymienione funkcje w dziedzinie oświaty i szkolnictwa powierzano J. Barteckiemu z racji jego walorów moralno-społecznych i zdobytych kwalifikacji. Równocześnie bowiem z rozpoczęciem pracy zawodowej J. Bartecki podjął studia na Wolnej Wszechnicy Polskiej łącząc pracę kształceniową z pracą zawodową. W wyniku tych studiów w roku 1938 uzyskuje stopień magistra filozofii jako dowód zakończenia studiów wyższych w zakresie pedagogiki, a w roku 1950 — stopień doktora filozofii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego. Na obu wymienionych torach swej pracy J. Bartecki w sposób wyraźny wyciskał ślad swej mocnej indywidualności, zdobywając opinię wybitnego nauczyciela i zdolnego pedagoga. Te walory intelektu i osiągnięcia w pracy pedagogicznej i oświatowej zadecydowały o jego awansie na pracownika naukowego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie pracował najpierw w charakterze adiunkta, a następnie zastępcy profesora i docenta Wydziału Pedagogicznego. Tu niepowszechne zdolności wykazał jako organizator i kierownik Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz jako prodziekan Wydziału Pedagogicznego. Dał się tu również poznać jako świetny wykładowca i doskonały wychowawca młodzieży akademickiej. W roku 1958 J. Bartecki przeszedł z Wydziału Pedagogicznego UW do Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, gdzie zorganizował Katedrę Pedagogiki i został jej kierownikiem. Z inicjatywy J. Barteckiego powołano również do życia Zawodowe Studium Pedagogiczne, Zaoczne Zawodowe Studium Pedagogiczne oraz Zaoczne Uzupełniające Studium Pedagogiczne (magisterskie). W ten sposób został uformowany ośrodek kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla średniego szkolnictwa rolniczego, który w sposób wydatny przyczynia się do podnoszenia poziomu pracy dydaktycznej w wymienionym typie szkolnictwa. Przy udziale J. Barteckiego wprowadzono do programu studiów kształcenie pedagogiczne na czterech wydziałach SGGW — Agronomicznym, Zootechnicznym, Ogrodniczym i Ekonomiczno-Rolniczym. Dzięki temu corocznie kilkuset studentów wymienionej uczelni zdobywa podstawową wiedzę w zakresie psychologii pedagogicznej, pedagogiki, oświaty dorosłych i pozaszkolnej oświaty rolniczej, co ma niepoślednie znaczenie dla wyników ich pracy w uczelni i podejmowanej przez absolwentów pracy zawodowej. Pod kierunkiem J. Barteckiego zostało również zorganizowane systematyczne kształcenie pedagogiczne młodej kadry pracowników

naukowych w SGGW. W roku 1964 J. Bartecki uzyskał tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego. W ostatnim okresie J. Bartecki mimo poważnie nadwątlonego zdrowia objął obowiązki kierownika Katedry Pedagogiki i prorektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. I ten awans do najwyższej godności w uczelni wyższej jest niewątpliwym świadectwem wartości, jakie wnosił prof. dr J. Bartecki przez swoją działalność dydaktyczną i naukową.

Obok prac o charakterze organizacyjnym i dydaktycznym J. Bartecki rozwijał również bogatą działalność naukowo-badawczą. Przedmiot jego zainteresowań naukowych stanowiły problemy dydaktyczne. Na pierwszy plan w jego pracach badawczych wysuwały się zagadnienia dotyczące doskonalenia procesu dydaktycznego. W szczególności wiele miejsca w swoich publikacjach poświęca nauczaniu problemowemu w zespołach uczniowskich. W ramach Katedry Pedagogiki SGGW podjął pracę naukową przede wszystkim w dziedzinie problematyki dydaktycznej związanej ze szkolnictwem rolniczym. Wyniki tej pracy znalazły wyraz w licznych pracach magisterskich i rozprawach doktorskich wykonanych i podjętych pod jego kierunkiem. Prace badawcze J. Barteckiego są związane z jego działalnością dydaktyczną. Dostrzega on ścisły związek i pełną zależność między teorią i praktyką. W swych badaniach szuka uzasadnienia dla działalności praktycznej, a równocześnie przez tę działalność zmierza do weryfikacji wyników swych badań i dociekań.

„Blisko trzyletnie doświadczenia i praca badawcza — pisze w przedmowie swej pracy — napawają nas otuchą, że koncepcja wyrosła nie z abstrakcyjnych spekulacji umysłowych, lecz z żywej i szerokiej już dziś praktyki pedagogicznej, nadaje się do ostrożnego umasowienia w naszych konkretnych warunkach i może pomóc w pracy polskiej szkoły. Czy takie stanowisko jest słuszne, rozstrzygnie ten najbardziej obiektywny arbiter, jakim jest praktyka" [1].

Z naukowej spuścizny J. Barteckiego w szerokim zakresie korzysta współczesne pokolenie nauczycieli realizując naczelną ideę jej Autora — dążenie do doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej współczesnej naszej szkoły. A w pamięci naszej prof. dr J. Bartecki pozostanie jako prawy człowiek, dobry kolega, wzorowy wychowawca młodzieży i ambitny naukowiec.

Grono kolegów

Z V KONGRESU ŚWIATOWEJ FEDERACJI GŁUCHYCH

V Kongres Światowej Federacji Głuchych odbył się w Warszawie w Pałacu Kultury i Nauki w dniach od 9 do 17 sierpnia 1967 roku. Odbywa się on co 4 lata i jest międzynarodowym forum, na którym przede wszystkim ludzie nauki dyskutują nad sytuacją ludzi głuchych na świecie i nad możliwością przyjścia im z pomocą.

Dane statystyczne wykazują, że głuchych jest w zależności od warunków od 0,07% do 0,15%. Przy tym kraje stojące na niskim poziomie kultury i cywilizacji oraz mające szczególnie złe warunki egzystencji mają jeszcze wyższy odsetek ludzi głuchych. Światowa Federacja Głuchych podała, że na świecie głuchych i niedosłyszących potrzebujących specjalnej opieki i pomocy jest około 35 000 000. Dzieci od 0 do 15 lat oblicza się na 12,5 mil., ludzi zdolnych do pracy na mniej więcej 19 mil., a resztę

[1] J. Bartecki, E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.

stanowią starcy liczący ponad 60 lat życia. Na Europę, obszary ZSRR i Amerykę Północną przypada 1/3 wszystkich głuchych, z których tylko 50% pracuje lub uczy się — reszta czeka na szkołę lub pracę zawodową. Na pozostałych kontynentach i obszarach, gdzie jest około 2/3 wszystkich głuchych, uczy się lub pracuje zaledwie kilka procent. Reszta żyje na marginesie życia i jest ciężarem społecznym.

Trudna jest również sytuacja głuchych kształcących się i pracujących. Dzieci głuche po 7, 8, a nawet 9 latach nauki w szkołach specjalnych zdobywają wiedzę w zakresie 4 lub 5 klas szkoły normalnej, nie umieją odczytywać z ust ani mówić oraz źle rozumieją pismo i druk w języku ojczystym. Tak niskie wyniki nauczania zamykają im możliwości dalszego uczenia się w szkołach średnich i uczelniach wyższych. Dlatego głusi pracują najczęściej w zawodach przestarzałych, mało atrakcyjnych i źle płatnych. To powoduje, że nawet w najbardziej cywilizowanych państwach są oni obywatelami drugiej kategorii. Nad poprawą tej sytuacji radził omawiany Kongres.

*

W kongresie wzięli udział przedstawiciele 34 państw w liczbie ponad 3000 osób. Byli to naukowcy: lekarze, pedagodzy, psycholodzy, logopedzi, elektroakustycy i inni zajmujący się problemami głuchoty, a także przedstawiciele szeregu organizacji międzynarodowych, jak: ONZ, Międzynarodowej Organizacji Pracy, Światowej Organizacji Zdrowia i innych, przedstawiciele narodowych związków głuchych oraz duża liczba samych głuchych i słyszących interesujących się tym problemem. Poza dwukrotnymi obradami plenarnymi i zespołowymi dotyczącymi po pierwsze, sytuacji dzieci, a po drugie, dorosłych głuchych odbyło się 25 posiedzeń w dziesięciu Komisjach pracujących na Kongresie. Ogółem wygłoszono około 230, a powielono ponad 250 referatów i przemówień nie licząc wypowiedzi w dyskusji.

Kongres był imponującą manifestacją i obrazem wysiłków i poszukiwań rzeszy ludzi-humanistów z całego świata na rzecz przyjścia z pomocą głuchym i innym upośledzonym.

*

Wyniki obrad ujęte zostały w końcową uchwałę. Stanowią one swojego rodzaju przełom w dotychczasowych poglądach na możliwości ludzi głuchych. Przede wszystkim, wbrew dotychczasowym poglądom i doświadczeniom, w wyniku przedstawionych na Kongresie badań i eksperymentów (między innymi polskich) uznano jednomyślnie, że głusi w rozwoju swym, wiadomościach i umiejętnościach, w jakości pracy, w życiu społecznym i kulturalnym mogą i powinni dorównać ludziom słyszącym, czyli stać się pełnowartościowymi obywatelami. Jest to sformułowanie oznaczające przewrót w dotychczasowych poglądach na głuchotę i po raz pierwszy w dziejach zostało właśnie na Kongresie Warszawskim przyjęte.

Na obradach nie ograniczono się jednakże tylko do tego stwierdzenia, do postawienia nowych zadań przed rehabilitacją — nauczaniem i wychowaniem głuchych, gdyż przedyskutowano i wskazano drogi prowadzące do tych osiągnięć. Z referatów i wypowiedzi dyskutantów wynikało niedwuznacznie, że warunkiem zrównania rozwoju głuchych z rozwojem słyszących jest reforma dotychczasowego systemu ich kształcenia.

Przede wszystkim należy zmierzać do realizacji powszechności nauczania dzieci z wadami słuchu. Powszechność nauczania jest wstępnym warunkiem przygotowania głuchych na równi ze słyszącymi do życia w nowych, coraz bardziej skomplikowanych warunkach.

Następnym warunkiem jest zagwarantowanie objęcia nauczaniem i wychowaniem dzieci głuchych od chwili stwierdzenia głuchoty, a więc od pierwszego lub drugiego roku życia, a nie od chwili rozpoczęcia nauki w szkole. Prawidłowa opieka w pier-

wszych latach życia powinna zapewnić głuchym wszechstronny rozwój równy rozwojowi ich słyszących rówieśników ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój pojęciowy tych dzieci, odczytywanie mowy z ust i mówienie oraz na rozwijanie szczególnie potrzebnych do dalszej nauki takich funkcji psychicznych, jak: spostrzegawczość, zainteresowania, uwaga, naśladownictwo, pamięć i myślenie.

Warunkiem następnym powinna być stopniowa, lecz skuteczna likwidacja izolacji dzieci głuchych od słyszących w procesie nauczania i zastąpienie jej integracją z mówiącymi i słyszącymi. Podkreślano, że nonsensem jest kazać dzieciom głuchym przez całą młodość uczyć się i mieszkać — żyć w sztucznie stworzonym przez nas środowisku samych głuchych, a później włączać ich między słyszących i dziwić się, że mimo tak długiej nauki nie umieją z nami współżyć, nie potrafią odczytywać z ust ani mówić, nie rozumieją naszego języka, naszych zainteresowań ani zwyczajów, stronią od nas i szukają kontaktów ze sobą tworząc wydzielone społeczeństwo między nami słyszącymi. Przecież my przygotowaliśmy ich do życia wyłącznie w środowisku samych głuchych i jeżeli chcemy przygotować do życia między słyszącymi, powinniśmy kazać im uczyć się i mieszkać, żyć razem ze słyszącymi. Szereg wypowiedzi i badań tezę tę w pełni potwierdziło.

Następnie zwrócono uwagę na konieczność większego dostosowania istniejących i nowo organizowanych placówek do potrzeb i możliwości poszczególnych kategorii głuchych. Oznacza to konieczność wypracowania nowej klasyfikacji dzieci głuchych, klasyfikacji dostosowanej specjalnie do potrzeb pedagogicznych oraz konieczność otwarcia przed zdolnymi dziećmi głuchymi szkół normalnych i dostosowanie szkół specjalnych do potrzeb tych dzieci, które nie są w stanie z różnych względów żyć między słyszącymi.

Ostatnim, spośród wielu wymienianych, istotnym warunkiem wydaje się być konieczność pełniejszego wykorzystywania w pracy rehabilitacyjnej zdobyczy nauki i techniki w poszczególnych związanych z głuchotą dziedzinach wiedzy. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj doprowadzenie do pełnego zaspokojenia zapotrzebowania na odpowiednio skonstruowane protezy słuchowe. Musimy przy tym zgodzić się z tym, że sami nauczyciele nawet przy najlepszych chęciach nie są w stanie opanować dzisiejszej wyspecjalizowanej wiedzy z zakresu głuchoty i dlatego dzisiaj przy organizowaniu placówek rehabilitacyjnych należy również angażować do pracy innych specjalistów, zwłaszcza lekarzy, psychologów, logopedów i elektroakustyków.

Wypowiadający się zdawali sobie sprawę, że tak pomyślana reforma, po z górą 200 latach istnienia systemu opartego na izolacji, nie jest łatwa i dlatego apelowali do pracowników nauki i do rządów poszczególnych państw o dołożenie starań i wysiłków idących w kierunku wypracowania form najbardziej odpowiadających warunkom i możliwościom, w jakich praca ta musi przebiegać.

*

Kongres poza tym zwrócił jeszcze uwagę na dwa dalsze momenty, bez uwzględnienia których niemożliwe jest rozwiązanie problemu głuchoty i ludzi głuchych. Są to: profilaktyka, zapobieganie nasilaniu się głuchoty i opieka, pomoc dorosłym głuchym w trudnych dla nich sytuacjach życiowych. Wypowiedział się na temat udoskonalenia dotychczasowych form profilaktyki i lecznictwa jak również na temat konieczności zróżnicowania form opieki celem dostosowania ich do potrzeb różnorodnych kategorii głuchych.

K. Kirejczyk

ROK POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W WOJEWÓDZTWIE SZCZECIŃSKIM

Ocena szkolnictwa w województwie szczecińskim jest niełatwa i złożona. Trudność wydania jednoznacznej oceny polega na tym, że mimo słabych wyników nauczania w skali krajowej, mimo dużej drugoroczności szkoły szczecińskiej z roku na rok zajmują coraz lepszą lokatę, coraz lepsze jest wyposażenie tych szkół w nowoczesne środki nauczania, coraz lepsze są efekty pracy wychowawczej. Złożoność oceny polega natomiast na tym, że jest to województwo o bardzo specyficznych warunkach, gdzie długo zachodziły procesy integracyjne wielu grup społecznych o odmiennych tradycjach kulturowych, obyczajowych i różnym poziomie gospodarczym, co w dużym stopniu zmuszało pracowników oświaty do koncentrowania uwagi na zagadnieniach wychowawczych, być może w dużo większym stopniu aniżeli gdziekolwiek.

Problemy te znajdują odbicie w corocznych spotkaniach nauczycieli województwa szczecińskiego. Ostatnie spotkanie połączone z Sesją Postępu Pedagogicznego poprzedzone było kilkumiesięcznym przygotowaniem, rzetelną analizą pracy szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych.

W apelu Kuratorium Okręgu Szkolnego skierowanym do wszystkich nauczycieli województwa przebijała głęboka troska o proces dydaktyczno-wychowawczy w zreformowanej szkole podstawowej i średniej. Między innymi czytamy:

„Zarówno teoria jak i praktyka pedagogiczna dopracowały się wielu poważnych osiągnięć. Jesteśmy zaangażowani w tym procesie przeobrażeń i świadomości społecznej w kształtowaniu nowego modelu szkoły, nowoczesnych postaw i treści osobowości młodego pokolenia. Należy przed dalszym etapem reformy poddać społecznej analizie nasze doświadczenia eliminując z arsenału środków i teorii sprawy mniej udane, a utwierdzić w słuszności, upowszechniać i popularyzować formy i metody społecznie owocnego działania dydaktyczno-wychowawczego".

Rok 1967/1968 został ogłoszony Rokiem Postępu Pedagogicznego dla szkół i placówek województwa szczecińskiego. O tym, że apel ten nie pozostał bez echa, świadczą liczne prace związane z przygotowaniem sesji w 1967 i 1968 r., sesji otwierającej rok, mającej podsumować dorobek rocznego wysiłku. Do pracy tej, co zasługuje na szczególne podkreślenie, zostały zaangażowane poza Kuratorium i Okręgowym Ośrodkiem Metodycznym takie instytucje i organizacje, jak: Wydziały Kultury Prezydium Wojewódzkiej i Miejskiej Rady Narodowej, Wojewódzki Komitet Kultury Fizycznej i Turystyki, Szczecińskie Towarzystwo Kulturalne, Wojewódzka Komisja Związków Zawodowych, Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego, Palska Żegluga Morska, Stocznia Szczecińska im. Adolfa Warskiego, Komenda Chorągwi Związku Harcerstwa Polskiego, Zarząd Wojewódzki Związku Młodzieży Socjalistycznej, Pałac Młodzieży.

Nie były to tylko protokolarne deklaracje. Każda z tych instytucji i organizacji współuczestniczyła w przygotowaniu Roku Postępu Pedagogicznego, a przede wszystkim w przygotowaniu Sesji Postępu Pedagogicznego. Wykaz tych współorganizatorów jest potwierdzeniem jednolitego punktu wychowawczego młodego pokolenia na Pomorzu, związku szkoły ze środowiskiem.

Na kilka tygodni przed Sesją ukazał się kolejny *Zeszyt Nauczyciela* poświęcony zagadnieniom regionalnym, w którym próbowano określić współczesny regionalizm, jego funkcję i zadania pracowników oświaty wynikające z pracy w konkretnym, specyficznym środowisku. *Zeszyt Nauczyciela* zawierał artykuły teoretyczne, metodyczne oraz oceny i sprawozdania. Oprócz tych materiałów uczestnicy spotkania otrzymali referaty problemowe wprowadzające do dyskusji podczas obrad Sesji.

Obrady Sesji (17—18. VI 1967 r.) przebiegały w kilku sekcjach problemowych:

1. Wychowania regionalnego,
2. Pracy z uczniem utalentowanym,
3. Pracy z uczniem uzdolnionym i wybitnym,
4. Upowszechniania doświadczeń,
5. Wychowania uspołeczniającego,
6. Organizacji młodzieżowych
7. Książki w procesie wychowania.

Uczestnicy Sesji zajmowali się wielu zagadnieniami, chyba najistotniejszymi dla współczesnego szkolnictwa. Podczas obrad doszło do pierwszej w szczecińskim województwie wymiany doświadczeń między pracownikami naukowymi a nauczycielami, co jeszcze bardziej podniosło rangę obrad. Patronat naukowy zapewniła Komisja Naukowa wyłoniona z Uniwersytetu Poznańskiego; uczelnia ta od pierwszych miesięcy powojennych utrzymuje ścisły kontakt z województwem szczecińskim. Ponadto udział wzięli pracownicy naukowi z innych uczelni, instytutów, pracownicy Centralnego Ośrodka Metodycznego, dyrektorzy i kierownicy OOM-ów, przedstawiciele Zarządu Głównego ZMS, Komendy Głównej ZHP.

Sesja mająca dobrą oprawę (wystawy poszczególnych sekcji, wystawy prac plastycznych, wystawy zespołów młodzieżowych, pokazy modeli latających i pływających) była formą podsumowania całorocznego dorobku oświaty szczecińskiej w zakresie wychowania młodzieży w toku pracy dydaktycznej, działalności organizacji młodzieżowych oraz różnorodnych form zajęć pozalekcyjnych, była okazją do wymiany poglądów na tematy zasygnalizowane w nazwach poszczególnych sekcji i wyciągnięcia wniosków co do pracy w Roku Postępu Pedagogicznego.

Dyskusja w poszczególnych sekcjach — jak to stwierdził wiceminister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego Jan Szkop — miała charakter teoretyczny i sprawozdawczy, przedstawiciele różnych placówek oświatowych ukazali konkretne osiągnięcia i niedociągnięcia w pracy szkolnej oraz postulowali nowe formy działania.

Na szczególną uwagę zasługiwała praca sekcji wychowania regionalnego. Starano się tu znaleźć właściwe miejsce współczesnego regionalisty we współczesnym świecie, w którym masowe środki przekazu zatarły różnice kulturowe małych i wielkich ośrodków kulturalnych, a także nadały inną wartość pojęciom: patriotyzm czy patriotyzm lokalny.

Naukowcy (prof. M. Czakańska) oraz nauczyciele w wystąpieniach swoich podkreślali znaczenie związku uczuciowego z regionem w kształtowaniu postaw współczesnej młodzieży. Wysunięto też wiele postulatów pod adresem wzbogacania wiedzy nauczycieli w wiedzę o regionie.

W sekcjach pracy z uczniem wybitnym, uzdolnionym i utalentowanym chyba po raz pierwszy zajęto się wnikliwą oceną możliwości pracy z uczniami wyróżniającymi się. Problem istotny, gdy weźmie się pod uwagę fakt, że współczesna pedagogika zajmuje się przede wszystkim dzieckiem trudnym, gdy w szkołach współczesnych realizuje się program minimalistyczny. Stała troska o uczniów słabych jest na pewno humanistyczna, ale zarazem krzywdząca jednostki uzdolnione czy utalentowane, hamująca niejako postęp techniczny i humanistyczny tworzony przez ludzi obdarzonych talentem i zdolnościami, którzy również od najmłodszych lat wymagają opieki ze strony szkoły i rodziców. Stąd ciekawy postulat, by jednostki takie wydobyć z większej grupy uczniów przez właściwą selekcję i zapewnić im opiekę rady pedagogicznej, nauczycieli przedmiotowców, stwarzając dla nich międzyszkolne koła przedmiotowe prowadzone przez wybitnych pedagogów.

W ten sposób zapobiegałoby się zaprzepaszczeniu uzdolnień, zadatków na przyszłych naukowców, twórców nowej rzeczywistości. Nie idzie tu o tworzenie w szkole elity, ale o zapewnienie każdej grupie o różnych zdolnościach odpowiednich metod pracy.

Nie kusząc się na ocenę prac wszystkich sekcji, chcę tylko stwierdzić, że tego rodzaju spotkania mają swój głęboki sens: umożliwiają konfrontowanie teorii z praktyką, ukazują prawdziwe potrzeby szkolnictwa, dodatnie i ujemne strony współczesnej metodyki i dydaktyki.

Nic więc dziwnego, że w niektórych sekcjach doszło do żywej polemiki, na przykład w sekcji organizacji młodzieżowych, upowszechniania doświadczeń i książki w procesie wychowania.

Rok Postępu Pedagogicznego w okręgu szczecińskim został otwarty. Wypada nam tylko czekać na publikację materiałów z Sesji i podsumowania Roku w czerwcu 1968 r.

Marian Kowalski

Z XXX KONFERENCJI OŚWIATOWEJ W GENEWIE

Między 6 i 15 lipca tego roku odbyła się w Genewie Konferencja Oświatowa, zorganizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania i UNESCO. Była to już sesja trzydziesta. Na porządku dziennym znalazły się 3 punkty: w pierwszym przedyskutowano problem braku nauczycieli w szkolnictwie średnim, w drugim zagadnienie wychowania sanitarnego w szkołach podstawowych, w trzecim sprawozdania ministerstw oświaty w związku z rozwojem oświaty i wychowania w roku szkolnym 1966/67. W stosunku do dwóch punktów pierwszych po dyskusji przyjęto odpowiednie rekomendacje (nr 62 i 63).

Lista publikacji Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) obejmuje już ponad 300 pozycji. Ostatnie, wydane w roku bieżącym, to książki omawiające właśnie zebrany przez BIE materiał ankietowy na temat braku nauczycieli w szkołach średnich i na temat wychowania sanitarnego w szkołach podstawowych. Ogłoszono je w wersjach — francuskiej i angielskiej.

Nauczycielska ankieta BIE, wypełniona przez 121 krajów, a przedstawiona w wymienionym opracowaniu, objęła 5 problemów. W szczególności: związek pomiędzy liczbą potrzebnych nauczycieli a rozwojem szkolnictwa, przyczyny niedoborów ilościowych, kroki podejmowane przez kraje w celu zapobieżenia brakowi nauczycieli, współpracę międzynarodową na tym polu oraz inne informacje.

Natomiast projekt rekomendacji, przedstawiony pod dyskusję i po dyskusji uchwalony, objął: studia (badania) nad przyczynami braku nauczycieli w szkolnictwie średnim, środki sprzyjające doborowi kandydatów na nauczycieli szkół średnich, kształcenie i doskonalenie, współpracę międzynarodową oraz sposoby popularyzacji i wprowadzenia w życie zaleceń tej rekomendacji.

Pracę XXX Konferencji nad tym zagadnieniem zaingurowało wystąpienie referenta generalnego, pana Awokoya (Nigeria). Zwrócił on uwagę na społeczną ważność podjętej problematyki. Jeśli brak nauczycieli w szkołach podstawowych, zwłaszcza początkowych, może być uznany za problem raczej ilościowy, to niedobory kadrowe w szkolnictwie średnim są zarazem groźnym sygnałem braków w zakresie specjalności i pedagogicznych kompetencji. Wszystkie względy natury społecznej i ekonomicznej każą, zdaniem referenta, spojrzeć na ten problem zarówno ze stanowiska ilościowego, jak i ze stanowiska potrzeb poszczególnych specjalności.

Zebrane przez BIE materiały wskazują na przyczyny braków kadrowych w szkołach średnich. Wśród tych przyczyn wymienia się przede wszystkim nieodpowiednie planowanie oświatowe, „eksplozję" populacyjną, ruchy imigracyjne, przedłużanie wieku obowiązku szkolnego i stopniowe obejmowanie nim młodzieży na poziomie średnim, rosnące wymagania w dziedzinie specjalizacji nauczycieli, zwłaszcza w zakresie matematyki i fizyki, nauk przyrodniczych, technologii i języków nowożytnych.

Zwrócono też uwagę na fakt, że projekt rekomendacji zawiera kwestie, które w sposób znacznie szczegółowszy omówiła rekomendacja UNESCO z 5. X. 1966 na konferencji w Paryżu, dotyczącej statusu nauczycieli. Dużo uwag szczegółowych zgłoszono do punktów mówiących o planowaniu oświatowym jako szczególnie ważnym czynniku mogącym skutecznie zapobiegać brakowi nauczycieli. Wiele uzupełnień wymagały punkty projektu, które dotyczyły warunków materialnych i prawnych pracy nauczyciela, oraz kroków, jakie powinno się podejmować w zakresie doboru najbardziej odpowiednich kandydatów na nauczycieli. Zastanawiano się nad tym, jaki typ zakładu wyższego stanowi najodpowiedniejsze i najpewniejsze źródło dopływu nowych kadr nauczycielskich. Zgodzono się z tym, że potrzeby szkolnictwa średniego

mogą być skutecznie zaspokajane przede wszystkim przez wyższe szkoły pedagogiczne, specjalizujące się w tej dziedzinie. Komisja redakcyjna wykorzystała zgłoszone przez różne delegacje poprawki i uzupełnienia i przygotowała nowy, znacznie rozszerzony projekt, który po dyskusji został jednomyślnie przyjęty.

Problem wychowania sanitarnego nie obudził tak dużego zainteresowania jak problem nauczycielski, ale i on zajął kilka posiedzeń konferencji. Referentem tego punktu był Francuz — Joseph Majault — dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Paryżu. W obszernej rekomendacji omówione zostały wszystkie aspekty tego zagadnienia: higieniczny, medyczno-zdrowotny, społeczny, dydaktyczno-programowy, organizacyjny. Nie zapomniano o środkach i metodach, o potrzebie ścisłej współpracy szkoły na tym polu z rodzicami, o akcji międzynarodowej.

XXX Sesja została poprzedzona pracami komisyjnymi i posiedzeniem Rady Międzynarodowego Biura Wychowania. Wspominamy o tym dlatego, ponieważ przedmiotem dyskusji na tym posiedzeniu był problem dalszego istnienia BIE. Wysunięte zostały propozycje, aby BIE stało się placówką podporządkowaną UNESCO i pozostającą na budżecie tej organizacji. Propozycje te nie uzyskały zgody większości członków Rady. Zgodzono się jednak z rezolucją, aby jeszcze w tym roku, tzn. najpóźniej w grudniu, Rada zebrała się ponownie i zdecydowała sprawę tę ostatecznie. Polska należała, jak wiadomo, do członków-założycieli BIE i z organizacją tą jest związana od dawna. Należy się spodziewać jeszcze długich na ten temat sporów. Dyrektorem BIE jest nadal prof. J. Piaget. Członkostwo BIE związane jest z opłacaniem przez poszczególne rządy należnych składek. Państwa biedne buntują się przeciw opłacaniu corocznemu takich samych składek, jakie uiszczają kraje bogate. W związku z tym BIE ma trudności z ustalaniem swego corocznego budżetu i z realizacją swego programu działania, gdyż część krajów należnych składek regularnie nie wpłaca. Te i inne sprawy być albo nie być BIE stać się muszą przedmiotem szerokiej wymiany zdań. Nie jest wykluczone, iż XXX Konferencja stać się może ostatnią konferencją tej organizacji, jeśli straci ona swą dotychczasową samodzielność. Na decyzje musimy poczekać.

W. W.

СОДЕРЖАНИЕ

МАРИЯ ГЖЕГОЖЕВСКА — ПОСМЕРТНЫЕ ВОСПОМИНАНИЯ 629

СТАТЬИ

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Трудности в работе учителей и их причины . . 632
БОЛЕСЛАВ САДАЙ: Отношение учителей к профессиональному продвижению 650

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ф. Ф. КОРОЛЕВ: Социалистическая революция и педагогика 668
ОСКАР АНВЕЙЛЕР: Концепция сравнительной педагогики 686
ПЁТР СИПОВИЧ: Школьное телевидение в Канаде 693

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

БОГДАН КОМОРОВСКИ: Блески и тени обучения взрослых 698

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО: Исследования по вопросу профессионального старта учителей 708
БОЛЕСЛАВ ВЫТРОНЖЕК: Проблема отсева в заочных учительских учебных заведениях 713
ЗЫГМУНД ВЯТРОВСКИ: Исследования по вопросу положения учителей профессии 725
ЕЖИ НОВОТЕНЬ И ТАДЕУШ ПАЛЮХ: Наш труд на педагогических семинарах на тему педагогического прогресса 737

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ФРАНТИШЕК КОЗИНЬСКИ И ЯН КАРПИНСКИ: Т. Сосновски — Профессиональное обучение в странах высоко развитой промышинности . 741
ЛЮДВИК БАНДУРА: Heinz Grassel — Jugend, Sexualität, Erzihung . . . 742
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Австрийские педагогические издательства . . 745

ОВЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . 747
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques 753

РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ: Об американских экспериментальных испытаниях в области формального обучения 753

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

* * *: Ян Бартецки 759
КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК: Из Конгресса Глухих в Варшаве 760
МАРИАН КОВАЛЬСКИ: Год педагогического прогресса в щецинском уезде 763

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. Из просветительной конференции МБП и ЮНЕСКО в Женеве . . 766

SPIS TREŚCI ZA ROK 1967

Od redakcji 513
JÓZEF CYRANKIEWICZ — Szkoła socjalistycznego wychowania młodego pokolenia 409
Maria Grzegorzewska nie żyje 630

ARTYKUŁY

STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Reforma liceów ogólnokształcących . . . 164
KAROL KOTŁOWSKI — O procesie i zasadach wychowania estetycznego . . 183
F. F. KOROLEW — Polityka oświatowo-kulturalna Państwa Radzieckiego po roku 1917 520
MIRON KRAWCZYK — Model wychowania 285
TADEUSZ MALINOWSKI — Problemy integracji w kształceniu nauczycieli 44
TADEUSZ MALINOWSKI — Typowe trudności w pracy nauczycieli . . . 632
JERZY MIKULSKI — O wychowaniu integralnym w środowisku 318
WIESŁAW NALEPIŃSKI — Wychowanie obywatelskie w szkole średniej . . 310
LEON NIEBRZYDOWSKI — Rola motywacyjna oceny szkolnej w procesie uczenia się 434
BOLESŁAW SADAJ — Stosunek nauczycieli do awansu zawodowego . . . 650
ZBIGNIEW SKORNY — Typologia uczniów sprawiających trudności w nauce 416
KAZIMIERZ SOŚNICKI — O sposobach uczenia się 25
BOGDAN SUCHODOLSKI — O perspektywach wszechstronnego rozwoju człowieka 541
BOGDAN SUCHODOLSKI — Pedagogika przygotowania do życia i pedagogika kształcenia osobowości 1
IGNACY SZANIAWSKI — Organizacyjne i dydaktyczne podstawy funkcjonowania radzieckiej szkoły ogólnokształcącej okresu lat 1932—1958 . . . 552
MARIAN WALCZAK — Podstawowe założenia planu pięcioletniego (1966—1970) w zakresie oświaty i wychowania 149
SZYMON WRZOSEK — Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego szkoły podstawowej 450

MATERIAŁY

A. W. ŁUNACZARSKI — Burżuazyjna i komunistyczna szkoła pracy . . 569
A. W. ŁUNACZARSKI — Jednolita szkoła pracy a kształcenie politechniczne 576
A. W. ŁUNACZARSKI — Sporne problemy marksistowskiej pedagogiki . . 582
P. P. BŁOŃSKI — Jak należy rozumieć pojęcie „szkoła pracy"? 588
N. K. KRUPSKA — Do A. S. Bubnowa — Ludowego Komisarza Oświaty RSFSR 600
P. P. BŁOŃSKI — W drodze do politechnizacji 604
N. K. KRUPSKA — Do A. A. Żdanowa — Sekretarza KC WKP(b) 609
Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z listopada 1966 r. — O sposobach dalszego ulepszania pracy szkoły średniej ogólnokształcącej 611

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

OSKAR ANWEILER — Koncepcje pedagogiki porównawczej 686
F. F. KOROLEW — Socjalistyczna rewolucja a pedagogika 668
PIOTR SIPOWICZ — Telewizja szkolna w Kanadzie 693
TEOFIL SOSNOWSKI — Problematyka reformy systemu oświatowego we Włoszech 67
TADEUSZ J. WILOCH — Zróżnicowanie kształcenia w Czechosłowacji . . 202
WACŁAW WOJTYŃSKI — Dalszy etap w rozwoju radzieckiej szkoły ogólnokształcącej 193
JAN ZAREMBA — Telewizja szkolna we Francji przed nowymi problemami . 462

DYSKUSJE I POLEMIKI

PAULINA BRÓDKA — Na marginesie wypowiedzi A. Tarczyńskiego . . 217
WŁADYSŁAW CICHOŃ — Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej a wychowawczo-moralne potrzeby naszego szkolnictwa 209
MARIA JAKOWICKA — O prowadzeniu seminarium pedagogicznego w studium nauczycielskim — dyskusyjnie 86
BOHDAN KOMOROWSKI — Blaski i cienie nauczania dorosłych . . . 698
ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O roli i strukturze kształcenia pedagogicznego w zreformowanej uczelni nauczycielskiej 80
TADEUSZ WILOCH — Pedagogika porównawcza? 335
JÓZEF ZARZYCKI — Parę uwag o publikacjach pedagogicznych . . . 339

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BOŻENA DOKURNO — Socjogram pomocą w pracy nauczyciela 488
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — Badania dotyczące ogólnej skuteczności dyskusji 102
DANUTA i ZBIGNIEW KSIĄŻCZAKOWIE — Jak rozwijamy w swej pracy wychowawczej patriotyzm u młodzieży 479
HENRYK KUROWSKI, KAZIMIERZ MOROZ — „Elementy nauk pedagogicznych" w technikum budowlanym 352
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI — Z warsztatu badań terenowych 234
MAKSYMILIAN MACISZEK — Młody nauczyciel w zespole pedagogicznym . 89
HELIODOR MUSZYŃSKI, WINCENTY OKOŃ — Działalność szkół eksperymentalnych w Polsce Ludowej 221
Nauczyciele szkół warszawskich o pierwszych doświadczeniach klas ósmych 244
BOLESŁAW NIEMIERKO — Pierwsza lekcja w życiu 95
BOLESŁAW NIEMIERKO — Z badań nad startem zawodowym nauczycieli 708
JERZY NOWOCIEŃ, TADEUSZ PALUCH — Nasza praca na seminariach pedagogicznych na temat postępu pedagogicznego 736
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Badania nad stosunkiem nauczycieli do pytań uczniowskich 343
ZYGMUNT WIATROWSKI — Z badań nad pozycją nauczyciela zawodu . . 725
CZESŁAW WÓJCIK — Rozwój ruchu nowatorstwa pedagogicznego w powiecie puławskim 361
BOLESŁAW WYTRĄŻEK — Problem odsiewu na zaocznych studiach nauczycielskich 713

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

L. B. — Simpozion in legatura cu probleme orientarii scolare si profesionale in Romania 114

LUDWIK BANDURA — Heinz Grassel: Jugend, Sexualität, Erziehung . . . 742
LUDWIK BANDURA — Stosunek współczesnych nauczycieli do zawodu . . 365
KAZIMIERZ DENEK — Stefan Baścik: Uaktywnianie metod nauczania . . 496
KAZIMIERZ DENEK — Czesław Kupisiewicz: Nauczanie programowane . . 109
KAZIMIERZ DENEK: — T. Nowacki, T. Karwat, W. Kaźmierski, A. Suchanek: Podstawy nauczania programowanego 498
ALEKSANDER KAMIŃSKI — Ryszard Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej 494
FRANCISZEK KOZIŃSKI, JAN KARPIŃSKI — T. Sosnowski: Kształcenie zawodowe w krajach wysoko uprzemysłowionych 741
ZOFIA KRZYSZTOSZEK — Rozważania nad książką B. Suchodolskiego: Oświata a gospodarka narodowa 369
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule . . 258
WIESŁAW NALEPIŃSKI — Biblioteka dla nauczycieli wychowania obywatelskiego 372
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Marian Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli 256
JÓZEF SZYMAŃSKI — Halina Barankiewicz: Praca a kształtowanie osobowości ucznia 111
WACŁAW WOJTYŃSKI — Austriackie wydawnictwa pedagogiczne . . . 745

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

IRENA JANISZOWSKA — Cahiers Pédagogiques 385, 750
WINCENTY KARAŚ — Pädagogik 125, 270
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 117, 262, 377, 502, 747
RYSZARD RADWIŁOWICZ — O amerykańskich próbach eksperymentalnych w zakresie kształcenia formalnego 753
RYSZARD RADWIŁOWICZ — O angielskich badaniach nad problemami nauki czytania 390
STANISŁAW SZAJEK — Czy kryzys naukowej pedagogiki? 128
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . 266, 381
JÓZEF ZALEWSKI — Współczesne zadania kształcenia nauczycieli . . . 505
JÓZEF ZALEWSKI — Z radzieckich czasopism pedagogicznych 120

KRONIKA KRAJOWA

*** — Jan Bartecki 759
JERZY JAROWIECKI — Dorobek i rozwój wyższych szkół pedagogicznych . 394
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Z V Kongresu Federacji Głuchych 760
MARIAN KOWALSKI — Rok postępu pedagogicznego w woj. szczecińskim 763
JERZY KRAŚNIEWSKI — Z obrad Kongresu Kultury Polskiej 133
MIRON KRAWCZYK — Powstanie Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW 512
JERZY MISIEWICZ — Problemy oświaty i wychowania na IX Zjeździe ZNP 508
ST. — Konferencja poświęcona problematyce i metodom badań nad kształceniem zawodowym 274
Uchwała ZG ZNP w sprawie udziału ogniw związkowych w obchodach 50-lecia Rewolucji Październikowej 624
ALEKSANDER WESOŁOWSKI — Wystawa postępu pedagogicznego w Poznaniu 137
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — 50 lat „Głosu Nauczycielskiego" . . . 513
W. W. — Utworzenie urzędu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego . . 274

WŁADYSŁAWA BŁACHOWICZ — Celestyn Freinet nie żyje 279
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Problematyka V Kongresu Światowej Federacji Głuchych 142
MICHAŁ SZULKIN — Uroczystości poświęcone Wł. Spasowskiemu w Pradze 398
KLEMENS TRZEBIATOWSKI — W setną rocznicę śmierci Adolfa Diesterwega 277
WACŁAW WOJTYŃSKI — Dwudziestolecie UNESCO 140
W. W. — Z XXX Konferencji Oświatowej w Genewie 766
MARIA ŻAKOWA — Nowe zadania w programie UNESCO 399

KOMUNIKATY

. 517

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1968

Nakład 4825 — 150 egz. Ark. wyd. 12,2. Ark. druk. 9,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania we wrześniu 1967. Podpisano do druku i druk ukończono w styczniu 1968.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 2060 — H-12

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubinski (sekr. org.), *Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewisz* (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 Kozlowski, 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 1-6-100020.

Warunki prenumeraty

w kraju:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"

poleca

KIREJCZYK K. — Ewolucja systemu kształcenia dzieci głuchych. Okł. M. Wasilewski. NK 1967. Wyd. I, s. 287 nlb 1 broszura zł 50,—

Praca zawiera systematyczną, w nowy sposób ujętą klasyfikację dzieci głuchych i cele ich kształcenia we współczesnych nam warunkach. Zawiera analizę szybko narastającej krytyki współczesnego systemu kształcenia głuchych oraz przedstawia kierunki poszukiwań i sposoby przeprowadzania zmian w tym systemie zmian dążących do coraz szerszego włączenia głuchych do życia normalnego społeczeństwa. Omówione są ponadto zadania i formy pomocy dorosłym głuchym.

WOŁOSZYNOWA L. — Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym. Opr. graf. Anna Włoczewska, okł. ser. A. Heidrich NK 1967. Wyd. I, s. 238 nlb 6 ppł. zł 36,—

Ukazując zjawiska oraz problemy rozwoju i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, autorka chce pomóc nauczycielom i wychowawcom, których zadaniem jest prowadzenie dzieci ku dojrzałości umysłowej, uczuciowej i społecznej, pomaganie w osiąganiu pełnego i harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego, słowem — przygotowanie do życia i pracy w społeczeństwie. Książkę wzbogacają liczne fotografie i rysunki.

Do nabycia w Księgarniach „Domu Książki"