RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XI (XLIII) STYCZEŃ — LUTY 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Oświata i wychowanie po V Zjeździe PZPR . . 1
WIKTOR SZCZERBA: O historycznych i klasowych źródłach patriotyzmu . 12

PRZED PÓŁ WIEKIEM
(Wspomnienia, opracowania, dokumenty chwili)

STANISŁAW DOBROWOLSKI: Wspomnienia sprzed pół wieku 21
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Wydział programowy szkół średnich 53
JANINA SCHOENBRENNER: Program oświatowy Ministerstwa WR i OP z 18 grudnia 1918 r. zwany „Programem Praussa" 60

KSAWERY PRAUSS: Program oświatowy Ministerstwa WR i OP z grudnia 1918 r. . . 72
Deklaracja Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych 74

BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Tadeusz Łopuszański 75
Zjazd nauczycielstwa polskiego w Warszawie w kwietniu 1919 r. 78

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JOZEF OLSZAŃSKI: Badania wstępne nad wykorzystaniem lektury pedagogicznej w pracy wykładowców SN 84
MARIA RADWIŁOWICZOWA: O metodach i wynikach badań nad kształtowaniem u uczniów klas I i II nawyków pisania łącznego 95
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: Z badań nad współdziałaniem i współzawodnictwem 101

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STEFAN PACEK: Józef Iżycki, Jerzy Wołczyk — Planowanie zatrudnienia kadr oświatowych 105
STEFAN PACEK: Kazimierz Kotarski — Egzamin kwalifikacyjny nauczycieli . 107

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism polskich 108
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 112
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 115

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ DENEK: Sympozjum poświęcone ekonomice kształcenia . . . 119

„Ruch Pedagogiczny"
SPIS TREŚCI ZA ROK 1969

Od Redakcji 137

Od Redakcji 253

Nauczanie i wychowanie w duchu partriotyzmu i idei socjalistycznych . . . 485

Z tez Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii 633

ARTYKUŁY

JÓZEF KOZŁOWSKI: Próba określenia zadań szkoły pedagogicznej 148
STANISŁAW KRAWCEWICZ: Problemy reformy systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli 257
MIRON KRAWCZYK: Kształtowanie naukowego poglądu na świat w procesie dydaktyczno-wychowawczym 492
WIESŁAW ŁUKASZEWSKI: Badania nad wpływem informacji o wynikach czynności na poziom dalszego działania 526
BOLESŁAW NIEMIERKO: O dotychczasowych formach kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej 138
MIROSŁAW NOWICKI: Proces nauczania a proces wytwarzania 16
WŁADYSŁAW OZGA: Problem umocnienia szkół przysposobienia rolniczego 677
WŁADYSŁAW OZGA: Trudności kadrowe szkolnictwa 162
EUGENIUSZ PASZKIEWICZ: Humanistyka w liceum ogólnokształcącym . . 385
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Motywy uczenia się młodzieży w różnych środowiskach 513
Z. J. RAWKIN: Rozwój treści i metod nauczania w szkole ogólnokształcącej RSFSR (lata 1917—1931) 33
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Myślenie dyskursywne i intuicyjne 1
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Stosowanie i sprawdzanie w nauczaniu 639
STEFAN STRASZEWICZ: Reforma programu matematyki w szkole średniej 392
IGNACY SZANIAWSKI: Poradnictwo zawodowe a kształcenie zawodowe na szczeblu pomaturalnym 649
TADEUSZ J. WILOCH: Wartościowanie w pedagogice porównawczej . . . 691
WACŁAW WOJTYŃSKI: Jaki nauczyciel — taka szkoła 174

SZKOŁA W SWIECIE WSPOŁCZESNYM

ZYGMUNT DYLIK: Biblioteki szkolne za granicą 710
TEOFIL SOSNOWSKI: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli we Włoszech 61
TEOFIL SOSNOWSKI: O zróżnicowanym kształceniu pedagogicznym kandydatów na nauczycieli szkół zawodowych w NRF 702
IGNACY SZANIAWSKI: Nowe akcenty i nowe posunięcia w dziedzinie kształcenia politechnicznego i zawodowego w NRD 57
WACŁAW WOJTYŃSKI: Rzut oka na system szkolny dzisiejszej Austrii . . 397
WACŁAW WOJTYŃSKI: System kształcenia nauczycieli w NRD 285

DYSKUSJE I POLEMIKI

HALINA GAJDAMOWICZ: W sprawie modelu pedagogiki 723
HALINA GAJDAMOWICZ: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego 561
MICHAŁ GODLEWSKI: Z rozważań nad kształceniem i doskonaleniem kadr szkolnictwa zawodowego 204
MARIAN JAKUBOWSKI: Kilka uwag na temat uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli 197
KAZIMIERZ KIREJCZYK: Założenia systemu kształcenia kadr pedagogicznych dla szkolnictwa specjalnego 402
MIRON KRAWCZYK: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego 289
ZOFIA KRZYSZTOSZEK: O aktualnej sytuacji w teorii wychowania . . . 543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: W sprawie badań wyników nauczania przeprowadzonych przez COM w 1966 r. 550
HELIODOR MUSZYŃSKI: Dwa modele pedagogiki 71
ROMAN POLNY: Kształcenie nauczycieli zajęć technicznych w świetle zadań kształcenia politechnicznego 213
ZOFIA TOPIŃSKA: Aktualne problemy kształcenia wychowawczyń przedszkoli 233
TADEUSZ J. WILOCH: Propozycje metodologiczne pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli 305
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Dotychczasowy przebieg prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli 188
TADEUSZ WRÓBEL: Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego 220
BOLESŁAW WYTRĄŻEK: Nauczanie początkowe a reforma systemu kształcenia nauczycieli 228
JAN ZIELENIEWSKI: O program przygotowania nauczycieli do wpajania uczniom nawyków dobrej roboty 309

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ: Próba badania uspołecznienia dzieci i młodzieży . . . 313
ANTONI KOWALCZYK: Rola i zadania opiekunów praktyki pedagogicznej ciągłej 95
GENOWEFA KUFIT: Motywy uczenia się studentów SN 91
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Poziom czytania ze zrozumieniem w szkołach przysposobienia rolniczego 728
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: Z zagadnień spoistości klasy szkolnej 338
M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALEWSKA: Jeszcze raz o egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie 415
DANUTA NAKONECZNA: Wpływ nauczania programowanego i problemowego na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem fizyki 578
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Wskaźniki liczbowe jako ocena testów wiadomości 330
STEFAN A. RADOMSKI: Rola szkolnej praktyki pedagogicznej w przygotowaniu studentów uniwersytetu do zawodu nauczycielskiego 738
WŁADYSŁAW SAWICKI: Wywiad jako jedna z podstawowych technik badawczych w pedagogice społecznej 566
RYSZARD SMYL: Maszyna ucząca „LYMS-I" 345
JÓZEF SZOCKI: Próba ujęcia roli młodzieżowego zakładu wychowawczego w oparciu o listy rodziców i wychowanków 595

JAN SZYMANOWSKI: Badania stosunków koleżeńskich w klasie 424
ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ: Młodzież dojeżdżająca do szkół jako problem pedagogiczny i społeczny 83
WACŁAWA ŚWIĄTEK: Wpływ zadawania szkolnego na wyniki nauczania . 586
KSENIA WASYLKOWSKA: Z badań nad stosunkiem uczniów do szkoły . . 321
WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: Monografia wioskowego środowiska wychowawczego 430

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW BENDKOWSKI: Maksymilian Maciaszek — Start zawodowy nauczyciela 607
A. BUKOWSKA-JÓŹWICKA: Georges Friedmann — Praca w okruchach . . 616
WIKTOR CZERNIEWSKI: Osnowy didaktyki — pod red. B. P. Jesipowa . . 363
HELENA GAJDAMOWICZ: George F. Kneller — Logic and language of education 451
STANISŁAW GRZEŚNIAK: Helena Izdebska — Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem 441
JADWIGA JANICKA: Aleksander Kamiński — Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza 105
JERZY KARGUL: Włodzimierz Gałecki, Henryk Sędziwy — Organizacja pracy w szkole 101
FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku 358
L. B.: La pénurie de personnel enseignement secondaire 247
L. B.: Untersuchungen zur wirksemkeit des Lehrers 249
KAZIMIERZ MOROZ: Metodologiczne problemy pedagogiki radzieckiej . . 436
JERZY NOSARZEWSKI: Jarosław Rudniański — Metody pracy umysłowej ucznia 443
ANDRZEJ ORACZ: Szkolna statystyka 99
BOLESŁAW PLEŚNIEWSKI: Bogdan Suchodolski — Świat człowieka a wychowanie 349
HALINA POCHYLSKA: Anna Przecławska — Książka, młodzież i przeobrażenia kultury 615
JADWIGA RACZKOWSKA: Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV 603
WŁADYSŁAW SAWICKI: Wacław Torbus — Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym 748
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Józef Kozielecki — Zagadnienia psychologii myślenia 355
MIROSŁAW SZYMAŃSKI: N. W. Kuźmina — Oczierki psychołogii truda uczitielej 244
MARIA ZIĘCINA: Celestyn Freinet, Maurycy Berteloot — Travail individualisme et programmation 445

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

EUGENIA DĄBROWSKA: Metodologiczne problemy na łamach czechosłowackiego czasopisma — Pedagogika 115
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 460
STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 108
369 455 620 751
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Propedeutyka filozofii w amerykańskich szkołach średnich 625

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Wpływ badań pedagogicznych na praktykę szkolną 465
STANISŁAW SZAJEK: Na łamach — Die Deutsche Schule 754
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 110
372 457 622 751

KRONIKA KRAJOWA

DANUTA BUKAŁOWA: Problemy reformy szkoły podstawowej na Plenum ZG ZNP 472
D. B.: Konferencja pedagogiczna z okazji 90-lecia urodzin Władysława Spasowskiego 126
KAZIMIERZ DENEK: Metody programowania tekstów dydaktycznych . . . 761
KAZIMIERZ DENEK: Środki techniczne w dydaktyce szkół wyższych . . . 120
ANDRZEJ GOŁĄB: Sesja Baleyowska w Warszawie 476
ROBERT GUTOWSKI: Seminarium na temat problemów reformy kształcenia nauczycieli 377
JAN HELLWIG: Profil absolwenta uniwersytetu — tematem sesji naukowej 127
H. W.: Z obrad Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa 380
EUGENIA PODGÓRSKA: Stefan Truchin (wspomnienie pośmiertne) . . . 118
Powołanie komitetu obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka . . 482
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Odczyt prof. L. N. Łandy w Instytucie Pedagogiki 376
MICHAŁ SZULKIN: Prof. dr Tadeusz Pasierbiński (wspomnienie pośmiertne) 470
HENRYKA WITALEWSKA: IV Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej . . 379
W. W.: W starym i nowym roku szkolnym 761
W. W.: Z plenarnej Sesji OK F.J.N. 629
JÓZEF ZALEWSKI: Sesja naukowa Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN 123

KRONIKA ZAGRANICZNA

IRENA JANISZOWSKA: Realizacja praw dziecka w PRL tematem seminarium dla stypendystów ONZ 772
IGNACY SZANIAWSKI: Nowe prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych w ZSRR i nowe zadania Akademii 132
JÓZEF ZALEWSKI: Zjazd nauczycieli ZSRR 767

694

ROK XI (XLIII) STYCZEŃ — LUTY 1969 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI

OŚWIATA I WYCHOWANIE PO V ZJEŹDZIE PZPR

Problematyka oświaty i wychowania zajęła na V Zjeździe poczesne miejsce. Zarysowały ją najpierw w sposób wyrazisty tezy zjazdowe oraz dyskusja, jaka się nad nimi rozwinęła na tysiącach zebrań partyjnych i związkowych, na licznych konferencjach i spotkaniach oświatowych. Sam Zjazd odbył się na styku wielkich rocznic narodowych: 50-lecia odzyskania niepodległości po I wojnie światowej, 20 rocznicy zjednoczenia polskiego ruchu robotniczego oraz bliskiego już 25-lecia Polski Ludowej. Stwarzał przeto dogodną platformę dla refleksji i porównań dorobku osiągniętego w Polsce Ludowej z dziedzictwem okresów poprzednich.

I. Wymowa minionych lat

W półwieczu 1918 — 1968 referat sprawozdawczy KC wyróżnił słusznie trzy główne etapy historyczne: okres narodzin i upadku Polski burżuazyjnej, czas okupacji hitlerowskiej i walki o wyzwolenie oraz okres narodzin i rozwoju Polski Ludowej. Te półwiekowe doświadczenia wywarły głęboki, przeobrażający wpływ na psychikę społeczeństwa, stały się źródłem jego nowoczesnej, socjalistycznej świadomości. Wycisnęły one znaczące piętno na rozwoju różnych dziedzin życia narodu, w tym także na rozwoju oświaty. Ale każdy z wymienionych okresów inną w dziedzinie oświaty zapisał kartę.

Wyrosłą z klasowych uprzedzeń politykę oświatową rządów burżuazyjnych międzywojennego dwudziestolecia przywykliśmy mierzyć po-

nurym bilansem blisko miliona dzieci, dla których nie stało miejsca w ówczesnej „obowiązkowej" i „powszechnej" z nazwy szkole, jej organizacyjną i programową niejednolitością oraz tysiącami bezrobotnych nauczycieli, jakkolwiek nie brakło równocześnie temu okresowi słusznych, demokratycznych idei, zrodzonych zarówno u zarania niepodległego bytu państwowego, jak i w latach późniejszych, jak również nie brakło mu zastępów ofiarnych, z ludu wyrosłych, postępowych nauczycieli-wychowawców, którzy skupili się w radykalnych organizacjach lewicy oświatowej i w ZNP.

Stąd też walka o demokratyzację oświaty i o szeroki dostęp dzieci i młodzieży pochodzenia robotniczo-chłopskiego do pełnej, 7-klasowej szkoły powszechnej, do szkół średnich i wyższych przenika cały okres międzywojenny. Tragicznym pokłosiem ówczesnego rozwoju oświaty powszechnej był masowy analfabetyzm, pierwotny i wtórny, poważnie ograniczający możliwości integracyjne narodu, czemu sprzyjała dodatkowo niesprawiedliwa polityka oświatowa wobec Białorusinów i Ukraińców, zamieszkujących wschodnie połacie kraju. Wychowanie oparte na micie mocarstwowości, który miał wyzwalać państwowotwórcze aspiracje młodego pokolenia, w istocie pogłębiało i tak już boleśnie nabrzmiałe przedziały społeczne.

Masy ludowe nie dały się jednak omamić pięknie brzmiącymi hasłami, dostrzegały w nich fałsz i pustkę. W obliczu zagrożenia hitlerowskiego i narastających tendencji profaszystowskich wewnątrz kraju poczęły się krystalizować i konsolidować siły antyfaszystowskiego frontu ludowego na czele ze zdelegalizowaną KPP, lewicą PPS i radykalnymi odłamami stronnictw ludowych. Lata trzydzieste, zwłaszcza od procesu brzeskiego działaczy Centrolewu począwszy, a na roku 1939 skończywszy, to nieprzerwany ciąg ostrych walk klasowych, strajków robotniczych i chłopskich, protestów przeciwko polityce prowadzącej kraj na bezdroża.

Nauczycielstwo polskie nie stało na uboczu, lecz uczestniczyło czynnie w tej walce. Strajk z 1937 r. stał się aktem solidarności związkowego nauczycielstwa z walką świata pracy o postęp i demokrację. Wyraził on prawdziwe dążenia tego czołowego wówczas oddziału inteligencji polskiej na krótko przed najazdem hitlerowskim na nasz kraj. IV Kongres Pedagogiczny ZNP, jaki odbył się w Warszawie w 1939 r., był ostatnim świadectwem głębokich przemian, jakie dokonały się w tej organizacji w toku ostatnich lat w zakresie ideologii wychowania, był aktem zdecydowanego zwrotu na lewo w stosunku do oficjalnego kursu polityki oświatowo-wychowawczej.

Klęska wrześniowa i okrutna okupacja hitlerowska nie zdołały przeciąć woli działania nauczycielstwa, zgasić płomienia jego patriotyzmu. Wielkie dzieło tajnego nauczania w kraju, proces uporczywego kształcenia i samokształcenia w obozach jenieckich, organizacja szkół, kursów i placówek opieki nad dzieckiem w ZSRR i w Niemczech po ich

kapitulacji — przydały się bardzo wyzwolonej Ojczyźnie. Nauczyciel z całym narodem przeżył głęboko gorycz klęski, okrucieństwo i nikczemność wroga, bezmiar cierpienia. Lata wojny i okupacji stały się dlań jeszcze jedną lekcją politycznego myślenia. Zrozumiał, iż gigantyczna machina wojenna Hitlera legła ostatecznie w gruzach dzięki ciosom, jakie jej zadała armia radziecka. Na kierunku natarcia tej armii rozstrzygnął się też los naszego kraju, jego wyzwolenie, dalsza przyszłość, miejsce na mapie nowej Europy, kształt ustrojowy.

Rozwój szkolnictwa wszystkich szczebli to niezaprzeczalnie jeden z najbardziej imponujących rozdziałów ćwierćwiekowej historii Polski Ludowej, prawdziwe świadectwo rewolucji kulturalnej, jaka się w tym okresie dokonała. Ponad 8 milionów dzieci, młodzieży i dorosłych objęto różnymi formami edukacji szkolnej.

Krótko po wojnie wysiłkiem nauczycielstwa starto z powierzchni życia Polski hańbiącą plamę analfabetyzmu, tworząc równocześnie wszechstronne przesłanki dla pełnego upowszechnienia 7-klasowej szkoły podstawowej, by z kolei, po kilkunastu latach, przejść do upowszechnienia nauczania ośmioletniego. Rozbudowano szeroką sieć szkolnictwa zawodowego (młodzieżowego, przyzakładowego i międzyzakładowego), dzięki czemu kształceniem na poziomie ponadpodstawowym objęto ponad 80% absolwentów szkół podstawowych. Pobudowano dziesiątki tysięcy nowych gmachów szkolnych w mieście i na wsi, wśród nich ponad tysiąc szkół-pomników 1000-lecia państwa polskiego. Z wykształcenia uczyniono problem o wielkiej wadze społecznej, przedmiot troski i dumy wszystkich obywateli, którzy dostrzegają w nim jeden z najcenniejszych skarbów, w jaki mogą wywianować swoje dzieci. Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych przenosi się stopniowo z poziomu średniego do szkół wyższych. Szkolnictwo wyższe również niepomiernie się rozwinęło ilościowo i jakościowo. Obok uniwersytetów i politechnik powstały odrębne piony uczelni medycznych, ekonomicznych, rolniczych, inżynierskich, pedagogicznych, artystycznych, wychowania fizycznego. Nie mamy dzisiaj województwa, które nie posiadałoby przynajmniej jednej uczelni wyższej, a niektóre z nich, jak Łódź, Katowice, Lublin, Białystok — przed wojną niemal całkowicie szkół wyższych pozbawione — rozrosły się w wielouczelniane środowiska akademickie. Szeroki system stypendialny umożliwia nawet najuboższym, każdemu dziecku robotniczemu i chłopskiemu, jeśli tylko wykazuje się uzdolnieniami, pilnością i odpowiednimi postępami w nauce, ukończenie szkoły średniej i wyższej. Klasowy przywilej wykształcenia został definitywnie obalony.

II. Dorobek międzyzjazdowy

Rezultaty socjalistycznego budownictwa są niezaprzeczalnie wielkie i wielostronne, wprost bijące w oczy, choć nie osiągnęliśmy ich łatwo,

bez trudności. Są one może nam tym droższe i cenniejsze, iż jest z nimi związany pot milionów, wysiłek wszystkich pracujących, całego społeczeństwa. Każdy zdolny do pracy obywatel ma w nim swój udział, swą nie zawsze wymierzalną cząstkę. Syntetycznym wyrazem rozwoju naszej gospodarki jest fakt, iż wytworzony dochód narodowy powiększył się w latach 1964—1968 o 37%, co wskazuje na wysoką dynamikę wzrostu ekonomicznego, jaką osiągają nieliczne kraje na świecie.

Dalsze uprzemysłowienie kraju spowodowało, iż w okresie czterech ostatnich lat produkcja przemysłowa wzrosła o ok. 50%, a trwały majątek narodowy zwiększył się o 25%. Udział przemysłu maszynowego i chemicznego w ogólnej produkcji przemysłowej kraju zwiększył się z 32 do 38%. Zwiększyła się też wydajność pracy w przemyśle, a to głównie dzięki wyposażeniu zakładów w nowoczesne maszyny i urządzenia, wprowadzeniu nowych procesów technologicznych i szerszemu stosowaniu energii elektrycznej.

W okresie międzyzjazdowym osiągnięto też znaczne sukcesy na froncie rolnym, w zakresie produkcji zbóż, w rozwoju hodowli zwierząt, zwłaszcza w produkcji żywca wołowego i mleka. Przeciętna roczna wartość produkcji globalnej rolnictwa w ubiegłym 5-leciu jest o 16% wyższa niż w poprzednim okresie 5-letnim. Wzrosło budownictwo na wsi. Rozszerzyła się wydatnie sieć energetyczna. Rozwinęły się melioracje i przemysł paszowy oraz inne gałęzie produkcji, pracujące na potrzeby rolnictwa. Rolnictwo nasze dysponuje już 160 tys. traktorów oraz znacznie podwyższonymi możliwościami nawożenia użytków rolnych nawozami sztucznymi.

Pomyślnie na ogół realizujemy obroty w handlu zagranicznym między naszymi partnerami. Poprawiła się realizacja planów w budownictwie. Wzrósł poziom życia ludności. Zapewniono nowe miejsca pracy dla ok. 1,5 mln osób. Poprawie uległa sytuacja coraz liczniejszych rzesz emerytów i rencistów.

Proces dalszej industralizacji kraju zapewnił bardziej równomierne rozmieszczenie sił wytwórczych, dzięki czemu doszło do uprzemysłowienia wielu dawniej zaniedbanych gospodarczo regionów kraju. Na terenach dawniej wyłącznie rolniczych rozwinęły się nowe okręgi przemysłowe, jak tarnobrzeski, płocki, puławski, legnicko-głogowski, koniński.

Dzięki tym wszystkim osiągnięciom wzrosły szeregi klasy robotniczej i nowej inteligencji socjalistycznej. Pomiędzy IV a V Zjazdem 1 090 tys. osób ukończyło zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły przysposobienia rolniczego. Przybyło 140 tys. ludzi z wyższym wykształceniem, o 1/3 zwiększyła się ilość pracowników inżynieryjno-technicznych w przemyśle i budownictwie, o przeszło 30% wzrosły kadry nauczycieli. W uchwale V Zjazdu czytamy, iż w okresie międzyzjazdowym „nastąpiły pozytywne zmiany w strukturze społeczno-zawodowej ludności Polski. Szeregi

klasy robotniczej powiększyły się o 800 tys. osób. Podniósł się poziom kwalifikacji robotników i całego społeczeństwa. Nastąpił dalszy rozwój nauki, szkolnictwa i kultury".[1]

Ale uchwała V Zjazdu nie tai również kłopotów, jakie dały znać o sobie w czterech minionych latach. Niedostateczna jeszcze poprawa w zakresie jakości, a zwłaszcza nowoczesności produkcji, utrudnia nam rozwój eksportu i podniesienie stopnia jego opłacalności. Niedostateczna jest również produkcja szeregu poszukiwanych wyrobów rynkowych. Nadal niezadowalające jest tempo wzrostu wydajności pracy oraz postęp w zakresie jej organizacji przy utrzymywaniu się tendencji do nadmiernego wzrostu inwestycji.

III. Ideologia i wychowanie

„Wszechstronny socjalistyczny rozwój naszego kraju dokonuje się w walce klasowej" — stwierdza uchwała V Zjazdu, podsumowująca zadania partii w dziedzinie rozwoju demokracji socjalistycznej. Doświadczenia ostatnich lat, zwłaszcza roku 1968, dowiodły, iż siły reakcji społecznej oraz sprzymierzone z nimi grupy rewizjonistyczne dysponują możliwościami podjęcia, przy poparciu wrogich ośrodków zagranicznych, jawnej próby posiania zamętu i niepokoju w społeczeństwie. Jeszcze drastyczniej wykazały to wydarzenia czechosłowackie. Hasła rewizjonistyczne, nakierowane przeciwko fundamentalnym zasadom działalności partii, miały doprowadzić do zatarcia różnic pomiędzy demokracją socjalistyczną i burżuazyjną. Negowanie kierowniczej roli partii, traktowanie dyktatury proletariatu jako rzeczy przebrzmiałej, uznawanie za możliwą koegzystencji w dziedzinie ideologii, podważanie marksistowskiej oceny historii naszego narodu z tendencją do obniżenia wyzwoleńczej roli rewolucyjnego ruchu robotniczego, w dziedzinie ekonomii opowiadanie się za likwidacją centralnego planowania gospodarczego i zastąpienia go grą sił mechanizmu rynkowego, w dziedzinie kultury i sztuki serwilistyczne orientowanie się niektórych pisarzy i twórców na wzory literatury i kultury burżuazyjnej itp. — wszystko to urosło w okresie przedzjazdowym do poważnego, rewizjonistycznego zagrożenia.

Dyskusja na V Zjeździe w licznych głosach piętnowała rewizjonizm i jego nosicieli, żądając zarazem szybkiego wyplenienia go z różnych terenów filozofii, ekonomii, socjologii, historii, literatury i sztuki. „Rewizjonizm — powiedział w referacie sprawozdawczym na Zjeździe tow. Wł. Gomułka — to zespół pojęć teoretycznych i wynikających z nich praktycznych działań politycznych, stojących w sprzeczności z podstawowymi zasadami marksizmu-leninizmu, osłabiających i rozbrajających klasę robotniczą oraz jej partię w walce z reakcją, z wewnętrznymi i zewnętrznymi wrogami socjalizmu. U podstaw teoretycznych pojęć

[1] Nowe Drogi, 1968, nr 12, s. 91.

i politycznej praktyki rewizjonizmu leży ideologia burżuazyjna. Jego tezy są z reguły powtórzeniem tez partii socjaldemokratycznych w krajach zachodnich, są wyrazem adaptacji określonyh antysocjalistycznych aspektów ustroju kapitalistycznego, które rewizjoniści chcieliby zaszczepić socjalizmowi.

Rewizjonizm posiada zaplecze w postaci nawarstwień dawnego, burżuazyjnego sposobu myślenia i stosunku do interesu społecznego w różnych kręgach społeczeństwa, zwłaszcza wywodzących się z licznego niegdyś w naszym kraju drobnomieszczaństwa...

To zaplecze rewizjonizmu odradza się i reprodukuje pod naciskiem systemu kapitalistycznego, który wszelkimi środkami udziela poparcia wewnętrznym siłom antysocjalistycznym". [1]

Nikt nie zaprzeczy, iż punkt ciężkości w tej pracy spocząć powinien na młodzieży, ona przecież będzie budowniczym jutra. Jeśli wziąć pod uwagę ludzi do 30 roku życia, to stanowią oni więcej niż połowę naszego społeczeństwa. Na tej też połowie, na młodym pokoleniu, koncentrują uwagę przeciwnicy socjalizmu. Jej to przede wszystkim chcieliby oni zasiać ziarna obcych idei, w nich stłumić zapał do pracy dla socjalizmu, posiać sceptycyzm, niechęć, zwątpienie, wrogość. Równocześnie połowa ta wykazuje się dużą chłonnością umysłową, zdolnościami, pragnieniami zdobywania wiedzy o świecie, wszechstronnym dynamizmem. Zatrute jadem nienawiści do Polski Ludowej informacje obcych rozgłośni radiowych wykorzystują tę naturalną tendencję młodzieży dla zohydzania tego, czego nie musi się ona wstydzić, co daje jej prawo do dumy.

Słabość naszego oddziaływania wychowawczego polegała głównie na jego defensywności i opieszałości. Szkoła — od podstawowej do wyższej — zajęta ciążącymi jej dotkliwie zadaniami dydaktycznymi, nie znajdowała dość czasu i sił na ofensywną pracę wychowawczą. Dyskusja zjazdowa nie raz i nie dwa zatrzymywała się na tych problemach. Można powiedzieć bez przesady, iż V Zjazd sprawy wychowawcze wyeksponował, rzucił na nie snop jaskrawego światła, domagając się oddania ich pod ściślejszą pieczę państwa, klasy robotniczej i całego społeczeństwa. Nie z braku zaufania do szkoły i nauczyciela, lecz ze zrozumienia szczególnej wagi problemu, z poczucia odpowiedzialności za przyszłość, której fundamenty obecnie zakładamy.

IV. Najważniejsze zadania szkolnictwa podstawowego i średniego

Najważniejsze zadania szkolnictwa na najbliższe lata uchwała V Zjazdu zamyka w trzech zasadniczych dyrektywach. Podkreśla ona mianowicie potrzebę jeszcze ściślejszego powiązania całego systemu oświaty, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego, z rozwojem gospodarki i kultury,

[1] Nowe Drogi, 1968, nr 12, s 39

uwypukla konieczność przezwyciężenia słabości w pracy ideowo-wychowawczej, wreszcie akcentuje potrzebę podniesienia na wyższy poziom całego systemu oświatowego.

W zaleceniach tych mieści się w istocie pełny, całościowy program zmian na lepsze, jakich powinno się dokonać w szkolnictwie oraz w sposobie jego administrowania i zarządzania. Ktoś sceptyczniej usposobiony mógłby zapytać, o cóż właściwie nowego chodzi, czy kiedykolwiek wątpiono w potrzebę ścisłych powiązań szkolnictwa, zwłaszcza zawodowego, z gospodarką narodową albo czy można wyobrazić sobie zjazd partii, który nie wysunąłby pod adresem szkolnictwa zadania usuwania niedostatków w pracy wychowawczej lub podniesienia jakości systemu wychowania? Jest to przecież zadanie ciągłe. Cóż zatem szczególnego kryje się pod tymi dobrze nam znanymi sformułowaniami?

Dyrektywy obecne zawierają treść na tyle odmienną, na ile odmienny jest okres, w który wchodzimy od okresu przedzjazdowego i lat wcześniejszych. Gdy IV Zjazd otwierał niejako proces reformy szkoły podstawowej i średniej, potwierdzając zasadnicze decyzje pamiętnego VII Plenum z r. 1961, gdy ukierunkowywał i dynamizował rozpoczęty wysiłek organizacyjny i programowy, to V Zjazd miał zwrócone oczy na etap dalszy, na doskonalenie dzieła reformy szkoły podstawowej i na ulepszenie będącego w toku procesu przebudowy szkolnictwa szczebli średnich. Jeśli w okresie IV Zjazdu wydawało się, iż np. problem sieci szkolnej będzie mógł być uznany za rozwiązany na szereg lat, to dzisiaj widzimy, że jest on nadal problemem żywym, wymagającym pilnych analiz i korektur. Znaczny spadek przyrostu naturalnego oraz przemieszczenia ludnościowe na tle powstałych lub będących w budowie nowych zakładów przemysłowych powodowały i powodują wielorakie perturbacje w zakresie sieci szkolnej. Niektóre duże szkoły podstawowe kurczą się nieoczekiwanie i maleją, inne zaś, niegdyś małe i niżej zorganizowane, rosną liczebnie i powiększają się. Zachodzi potrzeba powoływania do życia, i to z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym, nowych szkół zawodowych o potrzebnych profilach specjalnościowych.

Drugim istotnym elementem procesu ulepszeń w systemie szkolnym, na który zwracają uwagę postanowienia V Zjazdu, jest jego programowo-organizacyjne uelastycznienie i udrożnienie. Jest to również wymaganie chwili, nigdy dotąd nie było ono tak pilne, jak jest obecnie. Liczba absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej, którzy podejmują dalszą naukę w szkołach zawodowych i ogólnokształcących, z roku na rok rośnie. Do roku 1975 mamy objąć 90% tej młodzieży różnymi formami szkolnymi i kursowymi. Onacza to już bardzo wysoki procent upowszechnienia kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Potrzebna jest więc w tym względzie daleko idąca elastyczność rozwiązań, licząca się z warunkami życia i pracy tej młodzieży oraz z jej autentycznymi możliwościami umysłowymi i fizycznymi. Nie trzeba dodawć, iż wiąże się z tym

bardzo ściśle potrzeba rozwinięcia organizacyjnego i naukowego systemu informacji, poradnictwa i preorientacji dla zastępów młodzieży w szkole podstawowej i średniej oraz poza nimi. Dziś jeszcze takim systemem nie dysponujemy. Tysiące rodziców podejmują decyzje o drogach kształcenia swych dzieci na zasadzie intuicji, powodując się „modą", zdrowym rozsądkiem, a nie zawsze znając faktyczne możliwości młodych i nie zawsze znając przyszłe możliwości zatrudnieniowe.

Postulowany tryb udrożnień międzyszkolnych dotyczy przede wszystkim możliwości przechodzenia młodzieży, absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, do szkół stopnia średniego — techników i liceów zawodowych. W wielu specjalnościach taki typ technika jest przydatniejszy, gdyż dysponuje znacznie solidniejszymi podstawami w zakresie umiejętności praktycznych niż typ absolwenta technikum jednolitego, który kwalifikacji robotniczych przedtem zdobyć nie mógł. Technika i licea zawodowe jednolite są natomiast na pewno korzystniejsze dla grup zawodów, gdzie praktyczne umiejętności nie odgrywają tak zasadniczej roli. Dla jeszcze innej grupy zawodów okazują się korzystniejsze kwalifikacje zdobywane w szkołach zawodowych pomaturalnych.

Newralgicznym ogniwem naszego systemu szkolnego jest szkolnictwo rolnicze. Uchwała V Zjazdu podkreśla, iż należy dążyć, aby w przyszłości cała przysposabiająca się do pracy w gospodarstwach rolnych młodzież mogła w ramach szkół przysposobienia rolniczego i zasadniczych szkół rolniczych zdobyć podstawowe przygotowanie do zawodu rolnika. W roku bieżącym znacznie spadła nam liczba młodzieży przyjętej do SPR. Różne są tego przyczyny. SPR nie należą do mocnych organizmów szkolnych. Są mało liczebne, przeważnie bezinternatowe, organizacyjnie i programowo chwiejne. Jeśli uchwała V Zjazdu mówi o dalszym rozwoju sieci tych szkół, to oczywiście ma ona na oku sieć klarowną, względnie stałą, zapewniającą trwały ich byt, a co za tym idzie, także właściwszy dobór kadry, jej stabilizację, doskonalenie metod nauczania, stworzenie odpowiedniej bazy pracownianej i doświadczalnej.

Liceum ogólnokształcące zdaje się być w tym układzie ogniwem najmniej dyskusyjnym. Ale i ono jest nieustającym przedmiotem sporów, w toku których wraca się najczęściej do problemu zróżnicowań, w czym upatruje się czynnik ułatwiający zbliżenie szkoły do zainteresowań i typowych uzdolnień młodzieży. Jednolite programowo liceum sprzyja licznym niepowodzeniom w nauce, przez uczniów niezawinionych. Przewidziane planem nauczania klasy IV specyfikacje nie czynią zadość, jak twierdzi wielu, takiej potrzebie. Wpłyną one może korzystnie na stopień przygotowania grup młodzieży do studiów wyższych, ale nie dadzą podstawowym masom kończącym ten typ szkoły szansy łatwego wejścia w życie i podjęcia pracy. Istnieje zatem problem nie tyle „drugiej" reformy liceum ogólnokształcącego, ile problem stworzenia w nim pew-

nych „nachyleń" programowych o praktycznym charakterze, które umożliwiłyby przygotowanie młodzieży do podjęcia pracy zawodowej.

I na odwrót. Uchwała Zjazdu wysuwa żądanie „inicjowania i popierania wszelkich przedsięwzięć, zmierzających do rozszerzania możliwości podwyższania kwalifikacji i awansu społecznego dla pracujących robotników... m. in. przez zdobywanie przez nich średniego wykształcenia w liceach ogólnokształcących dla pracujących".

Tak złożony splot czekających różne resorty rozwiązań kształceniowych wymagać będzie bardziej skoordynowanego kierownictwa zarówno centralnego, jak i wojewódzkiego. Dzisiaj kształceniem zawodowym młodzieży zajmuje się 17 resortów, a to sprawia, iż i warunki, i efekty dydaktyczno-wychowawcze tego kształcenia są bardzo różne. Rzeczą pilną wydaje się doprowadzenie do ściślejszych koordynacji w systemach administrowania i zarządzania tymi szkołami oraz wyposażenie resortu oświaty i szkolnictwa wyższego w odpowiednio rozszerzone prerogatywy.

*

Drugą grupę z uwypuklonych przez Zjazd zadań naszego szkolnictwa stanowią zadania ideowo-wychowawcze, konieczność przezwyciężenia słabości i niedostatków, jakie dały znać o sobie w tej dziedzinie. Chodzi o to, iż „szkoła, jak czytamy w uchwale, powinna znacznie więcej uwagi poświęcać kształtowaniu socjalistycznego światopoglądu młodzieży i jej postaw ideowo-moralnych". Wynika stąd, że sprawom tym dotychczas nie poświęcano tyle uwagi, ile one wymagały. Przesłaniała je bardzo często troska o to, by uczniów doprowadzać pomyślnie do promocji, aby przekazać im wymagany zasób wiadomości i umiejętności, gdyż były to zawsze rzeczy bardziej wymierne, sprawdzalne niż delikatne z natury kwestie wychowania. Tymczasem złe skutki zaniedbań układają się akurat odwrotnie. Braki wychowawcze, zwłaszcza elementarnej natury, uzewnętrzniają się szybko, przy tym nie są łatwe do naprawienia i wyrównania, podczas gdy braki w sferze poznawczo-wiadomościowej, skoro tylko zostaną ujawnione, mogą być wyrównane, przy tym liczne są w tym względzie sposoby, do powtarzania danej klasy włącznie.

Nadto wychowanie ma to do siebie, iż wymaga jednolitego, ideowo jednoznacznego i systematycznego oddziaływania na przestrzeni całych lat. Jeśli w nauczaniu jako takim, zwłaszcza na szczeblach niższych, poważne znaczenie przypisujemy korelacji międzyprzedmiotowej, to w wychowaniu mówić trzeba o integracji jako założeniu zarówno w odniesieniu do tego, co się dzieje z uczniami w szkole, jak również w stosunku do tego, co się dzieje z nimi w czasie i przestrzeni poza szkołą, w domu i gdzie indziej. Stąd uchwała uznała za niezbędne „opracowanie jednolitego systemu wychowania, który by określał nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży".

Podzielony świat, w którym żyjemy, jak również ów lepszy świat, który powstać dopiero może z wysiłku pokoleń, każą wiązać wszystkie dążenia, myśli, uczucia i czyny młodzieży z socjalizmem. Kształtowanie socjalistycznych stosunków społecznych, coraz lepszych i sprawiedliwszych — to patriotyczny i internacjonalistyczny cel, który nasze społeczeństwo realizuje już prawie ćwierć wieku. Jest jeszcze wiele do zrobienia na tym historycznym szlaku naszego narodu. Na nim mieści się szansa rozwojowa Polski i nadzieja jej przekształcenia w kraj szczęśliwy, zamożny, pokojowy.

V Zjazd domagał się od szkolnictwa pogłębienia pracy ideowo-wychowawczej, lepszych jej wyników, do czego jest potrzebne dokonanie weryfikacji treści programowych, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, nadanie odpowiedniej rangi pracy wychowawczej oraz skupienie na niej uwagi i troski wszystkich czynników, tj. nauczycieli, rodziców, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, samej partii. Specjalną uwagę uchwała zjazdowa zwraca na wychowanie obywatelskie w szkole, ale nie zawężone jedynie do wykładu treści przedmiotu pod tą nazwą występującego, lecz stanowiące źródło rzetelnej informacji o ważnych sprawach życia kraju i współczesnego świata.

Uchwała Zjazdu nie zapomniała też o wychowaniu fizycznym i o sporcie. Uznawszy je za ważny czynnik kultury narodu, zaleca zapewnić wychowaniu fizycznemu właściwe programy, fachowe kadry i odpowiednie urządzenia.

*

Mamy wreszcie przed sobą problem trzeci, którym jest założone w uchwale Zjazdu podniesienie jakości całego systemu oświatowo-wychowawczego. W systemie tym jak w skomplikowanym mechanizmie ważny jest każdy trybik, każde kółko, każda sprężyna. System oświatowy trzeba więc odpowiednio konserwować, odświeżać, doskonalić, troszcząc się o właściwe funkcjonowanie wszystkich elementów razem i każdego z nich z osobna. Ale o najważniejsze części trzeba się troszczyć przede wszystkim.

Nic też dziwnego, że uchwała Zjazdu koncentruje uwagę na nauczycielu jako czynniku wiodącym, przewodnim oraz na programach i podręcznikach. Stwierdza ona wręcz, iż poziom nauczania i wychowania w szkole zależy od wykształcenia nauczyciela. Stąd zalecenie stopniowego przekształcania studiów nauczycielskich w wyższe szkoły nauczycielskie oraz zalecenie tworzenia studiów pedagogicznych w uczelniach technicznych, rolniczych i ekonomicznych w celu przygotowania kadr dla szkolnictwa zawodowego.

Ten fragment uchwały o wyższych szkołach nauczycielskich będzie miał zapewne znaczenie ze wszystkich najdonioślejsze. Sprawi on przecież, iż w ciągu kilku najbliższych lat dojdzie w Polsce do kształcenia

wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych, na co nauczycielstwo czekało dziesiątki lat.

Uchwała podkreśla również rolę systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Realizacja nowych programów w szkołach podstawowych i średnich nie przebiega łatwo. Nasuwają one nauczycielom wiele trudności merytorycznych i metodycznych. Zachodzi zatem pilna potrzeba rozszerzenia kontaktów kursowych z nauczycielstwem, zwiększenia dlań ilości materiałów pomocniczych, wprowadzenia studiów podyplomowych (dla nauczycieli szkół średnich) w szkołach wyższych, zabezpieczenia bazy niezbędnej do rozszerzonych zadań w dziedzinie doskonalenia.

Programy nauczania będą weryfikowane, w ślad za nimi także podręczniki. Ich wartość można niewątpliwie podnieść, jeśli uda się je choć w pewnej mierze rozładować, korzystniej ustawić kanony lektur obowiązkowych, trafniej sformułować niektóre hasła, zmniejszyć objętość podręczników uczniowskich.

Zarówno system kształcenia, jak system doskonalenia nauczycieli, jak wreszcie proces ulepszeń programowych i podręcznikowych wymagają mocnego zaplecza naukowego, zwłaszcza oparcia o nauki pedagogiczne. Uchwała V Zjazdu podkreśla konieczność zwiększenia roli nauk pedagogicznych, każe im koncentrować się na problematyce pracy ideowo-wychowawczej szkół oraz na organizacji, metodach i środkach pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Należy oczekiwać, iż najbliższe miesiące przyniosą pierwsze, konkretne owoce tych poczynań, do których zachęca V Zjazd PZPR w swej uchwale.

WIKTOR SZCZERBA

O HISTORYCZNYCH I KLASOWYCH ŹRÓDŁACH PATRIOTYZMU

1. Wprowadzenie do zagadnienia

Treść i zakres pojęcia patriotyzmu, jego główne źródła są przedmiotem szczególnych rozważań, swoistego wyeksponowania w teorii i praktyce wychowania, przede wszystkim w okresach wielkich zmagań ideologicznych, przemian społecznych, rewolucji.

We współczesnej nam epoce zaostrzająca się walka ideologiczna dwóch światów — kapitalistycznego i socjalistycznego — wykazuje ostatnio niebywałą siłę. Walka ta ogarnęła z wielkim rozmachem także teren zagadnień wychowawczych. Wśród tych zagadnień wysunął się na czoło p r o b l e m p a t r i o t y z m u.

Jesteśmy świadkami ożywionych dyskusji w prasie, radio, telewizji, w pedagogicznych i innych publikacjach na temat patriotyzmu w wychowaniu. Punktem ciężkości tych dyskusji i różnorodnych badań jest próba sformułowania definicji patriotyzmu socjalistycznego jako punktu wyjściowego w poszukiwaniach jednolitego systemu wychowania patriotycznego.

Nie trzeba chyba dowodów wagi i znaczenia właściwej definicji patriotyzmu socjalistycznego, która odsłaniałaby do pewnego stopnia kryteria patriotyzmu obywatela Polski Ludowej. Tego rodzaju kryteria stanowią bowiem przesłanki dla formułowania szczegółowych celów i zadań wychowawczych.

W bardzo ożywionej i niezmiernie interesującej dyskusji na ten temat niestety gubi się z pola widzenia zasadniczy metodologiczny punkt widzenia nauki marksistowskiej. Nie eksponuje się dostatecznie wyraźnie historycznych i klasowych korzeni każdej idei ekonomicznej, społecznej, kulturalnej czy politycznej, a tym samym i idei patriotyzmu. Toteż z braku miejsca na podejmowanie szerszej dyskusji z różnorodnymi ujęciami tej problematyki w różnych czasopismach, jak np. w *Wychowaniu*, *Argumentach*, *Studencie*, *Życiu Warszawy*, *Kwartalniku Pedagogicznym*, *Głosie Nauczycielskim* i innych, ograniczę się jedynie do przypomnienia konkretnych historycznych faktów, zjawisk i procesów, aby na tej drodze wyeksponować ściśle określone kryteria patriotyzmu współczesnego obywatela Polski Ludowej.

2. U podstaw idei patriotyzmu

Jak wiemy, w okresie Komuny Paryskiej używano jako synonimów — k o m u n a r d, r e w o l u c j o n i s t a, p a t r i o t a. Nieprzypadkowo

powstały te synonimy. Na przestrzeni dziejów zawsze określano ludzi postępu, ludzi czynu dla dobra ogółu — b o h a t e r a m i, p a t r i o t a m i.

A zatem — jak już wspomnieliśmy — problem patriotyzmu w działaniu na rzecz ogółu, w życiu i pracy ofiarnej dla społeczeństwa, w ideowym wychowaniu młodych pokoleń — eksponuje się ze szczególną siłą w okresach wielkich mobilizacji szerokich mas społecznych do zadań budownictwa nowej epoki, w nowych warunkach zmagań o jej treść i kształt. Na przykład w naszych warunkach budowy i obrony Polski Ludowej ma wielkie znaczenie właściwe pojmowanie socjalistycznego patriotyzmu Polaka jako osnowy klasyfikacji czynów obywateli, oceny wysiłków i poświęceń kolektywów w pracy i walce codziennej. Toteż ten problem był podnoszony i odpowiednio naświetlany na Zjazdach PZPR. Podobnie i teraz został podstawiony jasno i niedwuznacznie w Uchwale V Zjazdu Partii.

Nasza Partia, stawiając ten problem i wskazując na kierunki i sposoby jego rozwiązywania w procesie wychowania, opierając się na nauce marksizmu-leninizmu, akcentuje bardzo wyraźnie zasadę historycznych i klasowych źródeł idei patriotyzmu.

A zatem opierając się na danej zasadzie poszukiwań źródeł idei patriotyzmu Polaka, śledząc bliżej pewne zjawiska i procesy społeczne, polityczne, ekonomiczne i kulturalne, charakterystyczne dla rozwoju narodu polskiego i jego walki o samoistny byt państwowy — można wyraźnie widzieć kształtowanie się ściśle określonych treści idei patriotyzmu.

Mamy tu na uwadze tego rodzaju treści, które do dnia dzisiejszego stanowią o czynnikach mobilizacji naszych myśli, uczuć i konkretnych czynów. Ramy artykułu nie pozwalają szerzej omówić zagadnienia. Ograniczę się jedynie do wybranych, lecz węzłowych zjawisk i procesów socjologiczno-historycznych, które pozwolą głębiej sięgnąć do idei patriotyzmu Polaka.

W Polsce od najdawniejszych czasów istniał swoisty k u l t z i e m i. Ziemia była „matką żywicielką", „matką ojczyzną". W potocznych i oficjalnych określeniach nazywano ojczyzną połać ziemi jako własność lub nawet miejsce na niej urodzenia. Z. Glogier podaje: „Majątek po ojcu zwał się ojcowizną i ojczyzną"... [1] Na przykład u Jezierskiego czytamy: „Prowincja graniczą z Litwą, Podlasiem i Rusią jest moją ojczyzną" [2].

Rodzące się poczucie wspólnoty ojczystej ziemi polskiej zmuszało do wyciągania pewnych wniosków co do szerszego rozumienia pojęcia ojczyzna. Toteż w „Dworzaninie" pisze Górnicki: „Moim zdaniem lepiej uczyni, kto mówiąc o Polszcze rzecze p a t r i a m o j a niźli o j c z y z n a m o j a; bo ojczyzna najczęściej się rozumie to, co gruntu komu ojciec jego zostawił".

[1] Z. Glogier: Słownik rzeczy starożytnych. Kraków 1896.
[2] Wybór pism. Warszawa 1952.

Ziemia-matka-ojczyzna i przywiązanie do niej jej synów jako do wielkiej wspólnoty stają się osnową pieśni, poezji, zwyczajów i obyczajów ludzkich. Akcentuje się bardzo silnie, jak na przykład w poezji A. Mickiewicza i W. Broniewskiego, obok przywiązania do ziemi — ojczyzny jako miejsca urodzenia, przywiązanie do miejsca lat dziecinnych i młodzieńczych. Podnosi się często umiłowanie piękna ojczystej przyrody.

Drogą przekazu społecznego, drogą zorganizowanego kształcenia i wychowania wiążemy młode pokolenia uczuciowo i rozumowo z narastającymi treściami idei — „patria moja", mówiąc słowami Górnickiego.

Obok scharakteryzowanego źródła idei „ziemia" — „patria" i stosunku do niej — patriotyzmu bije żywotną siłą społeczną idea wolności.

Wolny kmieć-chłop oznaczało w dawnej Polsce: kmieć-chłop posiadający własne gospodarstwo, własną ziemię, mający prawo przenoszenia się z miejsca na miejsce. Walka więc o wolność chłopa sprowadzała się przede wszystkim do walki o jego prawa władania ziemią — ojczyzną.

Jednocześnie rozwijają się wolne miasta mające zagwarantowane umowami międzynarodowymi lub dekretami panujących władców przywileje społeczne i polityczne, określone własne samorządne instytucje itd. Istniało pojęcie wolności burżuazyjnej. Mamy także w Polsce swoiste pojęcie wolności szlacheckiej „złota wolność". W sposób jaskrawy oddaje treść tego pojęcia społeczny przekaz „W Polszcze złota wolność pewnych reguł strzeże: chłopa na pal, panu nic, szlachcica na wieżę".

Nie trzeba tu dowodów dla pełniejszego rozumienia klasowego charakteru pojęcia wolności ówczesnego Polaka. Ale jednocześnie trzeba podkreślić, że społeczne odczucie tak zdecydowanie klasowego charakteru idei wolności budziło społeczne poczucie — u ludzi skrzywdzonych i u światłych obywateli — potrzeby walki o równość.

Jak wiadomo, głównie rozpoczyna tę walkę najsilniejsza ekonomicznie i organizacyjnie (na ówczesny okres) klasa — mieszczaństwo, burżuazja.

Zdecydowanie rozpoczęła się w Polsce walka — podobnie jak w innych krajach na zachodzie Europy — o nowe zasady wolności i równości. W Polsce znalazło to swój m. in. wyraz swoistego zwycięstwa mieszczaństwa w sławnej Konstytucji 3 maja 1791 r.

Konstytucja 3 maja m.in. łamie feudalny cenzus w prawie wyborczym szlacheckiego urodzenia, aby stworzyć przesłanki dla burżuazyjnego cenzusu posiadania. Mieszczaństwo ma możliwości nobilitacji z tytułu nabycia odpowiedniej własności ziemskiej, zajmowanych stanowisk lub tzw. wolnych zawodów. Mieszczanom miast królewskich zapewniono na równi ze szlachtą prawo sprawowania urzędów itp.

W sytuacji chłopów prawie nic nie zmieniono. Wolność osobistą otrzymali tylko przybysze z zagranicy, co jedynie sprzyjało zasięgowi wpły-

wów obecnych państw. Dla chłopa polskiego utrzymano poddaństwo. Chłop nadal musiał walczyć o swoją wolność.

Trzeba zaznaczyć, że w danych historycznych warunkach Konstytucja 3 maja stanowiła niewątpliwie wyraz nowych perspektyw rozwoju szerszych mas społecznych, perspektyw możliwości poszerzania wolności ludu polskiego.

Wielki społeczny wyraz postawy światłych, postępowych Polaków, który znalazł swoje ujęcie w tak doniosłym akcie prawnym, jak Konstytucja 3 maja, stał się określoną zmaterializowaną ideą. Stosunek do tej idei był kryterium partiotyzmu danej epoki historycznej. Do dnia dzisiejszego kształcimy naszą młodzież w tym duchu. Słusznie z tego punktu widzenia ukazujemy wzory osobowe ówczesnych Polaków. Na tej podstawie kształtujemy świadomość własną i naszych wychowanków. Podkreślamy wyraźnie w naszych programach szkolnych, w powieściach, w historii Polski, iż jednym z kryteriów patriotyzmu jest stosunek obywatela do idei wolności szerokich mas społecznych. Trzeba jednak odsłonić pełnię treści pojęć wolności i równości w owych czasach.

Zarysowany w Konstytucji 3 maja nowy obraz Polski — w którym stworzono podstawy do klasowej zmiany ustroju — nie doczekał się swego urzeczywistnienia. Jak wiadomo, Polska traci niepodległość, traci możność wprowadzenia w życie Konstytucji pierwszej o takiej treści w Europie. Polska traci prawo władania ziemią ojczystą jako „Patrią". Tracą prawo samorządnego władania krajem i swoim losem klasy, które uzyskały nowe przywileje.

Ponad stuletnia walka różnych sił społecznych w Polsce z zaborcami skupiała się głównie wokół określonych idei.

Po pierwsze — praw obywatelskich, praw ludzkich, na które wskazywała Konstytucja. Bojownicy polscy byli wyrazicielami nowych idei wolności w Europie. W czynie rodzi się ściśle określona, zmaterializowana w świadomości szerokich mas społecznych idea: „Za wolność naszą i Waszą".

Po drugie — zaborcy, chcąc niszczyć nowe idee jako wielką spójnię Polaków w walce o wyzwolenie z zaboru ziem naszych, próbują uderzać we wszelkie czynniki spajające naród. A zatem próbują także rugować język polski i pozbawić wolności i możności korzystania z ziemi ojczystej.

I tu jesteśmy świadkami charakterystycznego zjawiska. Okazuje się, że przede wszystkim lud polski związany swoim potem i krwią z ziemią podejmuje zdecydowaną walkę o tę ziemię i język.

Ileż mamy z tego okresu przepięknych, wzruszających i mobilizujących do czynu patriotycznego pieśni, utworów literackich, na których kształciliśmy i kształcimy młode pokolenie. Wszak słowa M. Konopnickiej — „... Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród. Nie damy pogrześć mowy..." — do

dziś wzruszają każdego Polaka. Odsłaniają swoistość źródeł patriotyzmu.

Po trzecie — wszystkich patriotów w walce łączyło dążenie do usunięcia zaborców z ziemi ojczystej i odbudowanie własnego państwa.

W tej walce starano się odsłaniać także naszą przeszłość historyczną, nasz byt państwowy. Powstają na tym tle dzieła literackie Sienkiewicza i Kraszewskiego. Powstają dzieła malarskie Matejki.

Te zmagania z zaborcami stworzyły swoiste warunki dla powstania wielu bohaterów narodowych, literatury i sztuki narodowej, pieśni, muzyki, legend, zwyczajów i obyczajów.

Walka Polaków na różnych frontach kończy się zwycięstwem. Powstaje w r. 1918 państwo polskie.

Idea państwa jest podnoszona niemal do rangi świętości. W tych warunkach wysuwa się jako treść idei patriotyzmu głównie stosunek do państwa. Klasycznie tę ideę ujął K. Sośnicki w swojej pracy „Podstawy wychowania państwowego".[3] Sośnicki formułuje zasadniczą myśl, iż wychowanie jest „dążeniem do wytworzenia lub ustalenia pewnego sposobu zachowania się wobec kolizji społecznych". W procesie wychowania państwowego trzeba — zgodnie z założeniami K. Sośnickiego — wytworzyć w jednostce takie postawy w podświadomości, które pozwolą współżyć i współdziałać w danym układzie stosunków społecznych.

Przedstawiciele wychowania państwowego niewątpliwie dostrzegali, że owe „kolizje" społeczne w II Rzeczypospolitej są niebywale ostre, a ich źródła powstają na innym gruncie, niż kiedy tworzono podwaliny Konstytucji 3 maja. Jednak w związku z przejęciem władzy państwowej przez siły polityczne klasy kapitalistycznej, dominowała idea „obrony nowo budowanego państwa" i „ziemi ojczystej" przed „komunistyczną Rosją". Tą ideą były przepojone programy kształcenia i wychowania. Ta idea legła u podstaw ekonomiki i polityki wielonarodowego państwa. W imię tej idei uderzano z całą brutalnością niemal feudalnych stosunków w klasę robotniczą. Pozbawiano ją możliwości organizacji. Przywódców klasy robotniczej w Polsce międzywojennej dławiono fizycznie i moralnie. Ich idee walki o właściwe pojmowanie wolności i równość obywatelskiej były wypaczane przez burżuazyjnych przedstawicieli nauki i oświaty i ukazywane jako idee antynarodowe, antypaństwowe, idee „w służbie obcego — bolszewickiego państwa". Jednocześnie każdy polski komunista (jak wiadomo) był uznawany nie tylko za nosiciela „obcej ustrojowi ideologii", lecz za „zdrajcę narodu i państwa polskiego" i skazywany na wieloletnie więzienie.

W tym duchu oficjalnie wychowywano w szkołach, kościołach, wojsku i we wszystkich instytucjach pozostających pod wpływem klasy burżuazyjnej i możnowładztwa.

W tych więc warunkach walka aktywu klasy robotniczej i chłopów

[3] K. Sośnicki: Podstawy wychowania państwowego. Lwów 1933.

o prawa ludu do oświaty i kultury, o sprawiedliwy podział dochodu narodowego, o prawa współgospodarzenia krajem — musiała toczyć się w warunkach konspiracji. W warunkach konspiracji jedynie KPP wskazywała na nadciągającą burzę nad światem, na groźbę hitlerowskiej napaści na Polskę. Toteż w odezwie KC KPP do ludu polskiego z kwietnia 1937 r. czytamy: „Jedyny dziś wróg mas ludowych — to faszyzm. Przeciwko temu jedynemu wrogowi muszą zjednoczyć swe siły wszyscy ci, którzy chcą Polski demokratycznej, Polski niepodległej, Polski Ludowej".

KPP nie tylko toczyła bój o świadomość społeczną szerokich mas ludowych i postępowej inteligencji w kraju, lecz jednocześnie jej aktyw czynem patriotycznym nawiązywał do wielkich tradycji Polaków walczących o wolną ojczyznę pod hasłami „Za wolność naszą i Waszą". Toteż podjęto zdecydowaną walkę z faszyzmem już na przedpolach II wojny światowej w Hiszpanii. W odezwie do ludu polskiego w r. 1937 pt. „Na pomoc republikańskiej Hiszpanii!" podkreślano istotną treść zaangażowań patriotycznych obywateli ludowej ojczyzny. „Bojownicy polscy w Hiszpanii — czytamy — których klika sanacyjna chce pozbawić obywatelstwa polskiego, są najlepszymi obywatelami nowej Polski, wolnej i niepodległej, w której jedynym władcą będzie wyzwolony lub polski. Oni to wskazują sławne tradycje polskich bojowników wolności, Bemów i Dąbrowskich, Lelewelów i Wróblewskich, którzy pod sztandarem „Za wolność naszą i Waszą" przelewali swą krew tam, gdzie szła walka o wolność, o postęp, o nowy ład społeczny — rozumiejąc, że wolna, ludowa i niepodległa Polska istnieć i ostać się może jedynie wśród wolnych narodów świata, na gruzach wszelkiej tyranii".

A zatem w walce z systemem burżuazyjnej polityki rodzi się nowe źródło idei patriotyzmu obywatela polskiego — internacjonalizm.

Ponowna utrata państwa, w związku z najazdem hitlerowskim w r. 1939 na nasze ziemie ojczyste, i zdecydowana na śmierć lub życie walka nie tylko o wolność ziemi-ojczyzny i wolność odbudowy państwa, lecz i o byt biologiczny narodu (znowu na różnych terenach świata pod sztandarem „Za wolność naszą i Waszą" oraz w oddziałach partyzanckich w kraju) stworzyły przesłanki dla swoistego „wstrząsu ideologicznego" w świadomości społecznej różnych grup, warstw i klas.

Poszukując systemu wychowawczego trzeba dokładnie uwypuklać te przesłanki. Wymienię niektóre z nich:

a) Walka z hitlerowskim najeźdźcą odsłoniła z całą jaskrawością wniklive ujęcie przez KPP perspektyw wolności ojczyzny jedynie na drodze internacjonalizmu proletariackiego.

b) Walka z hitleryzmem odsłoniła z całą jaskrawością fakty wręcz nie przewidziane przez ideologów państwa burżuazyjnego II Rzeczypospolitej. Okazało się, że główny ciężar wyzwolenia naszej ziemi ojczystej

spadł na barki ZSRR — tej w propagandzie i wychowaniu szkalowanej „Rosji komunistycznej".

Okazało się, że jedynie dzięki ZSRR Polska powróciła na swoją starą piastowską ziemię ojczystą. Dzięki czemu staliśmy się jednolitym narodowo państwem. Dziś możemy mówić: „Polski my naród, polski lud, królewski szczep piastowy..."

Współpraca i przyjaźń ze Związkiem Radzieckim stały się kamieniem węgielnym dynamizacji idei internacjonalizmu jako nowego źródła patriotyzmu obywatela Polski Ludowej.

c) Walczące u boku Armii Radzieckiej oddziały polskie, rozbudowane z czasem do wielkiej armii, były zorganizowane głównie przez komunistów polskich. Tocząca się w kraju walka partyzancka nabiera zdecydowanego oblicza ludowego pod kierownictwem PPR.

Pod przewodem więc komunistów polskich odzyskuje Polska niepodległość i oni stanowią siłę mobilizującą odbudowę kraju i budowę państwa ludu polskiego — PRL.

Połączone siły postępowe narodu polskiego w ramach PZPR tworzą zwartą siłę kierowniczą budowy i obrony państwa. Pod kierownictwem PZPR tworzy się socjalistyczne warunki ekonomiczne, kulturalne, społeczne i polityczne rozwoju narodu polskiego — mówiąc słowami Lenina — socjalistyczną ojczyznę ludu polskiego. Toteż Uchwała V Zjazdu Partii wyraźnie ujmuje dany fakt historyczny: „Ideową przewodniczką klasy robotniczej i całego narodu, siłą kierowniczą państwa, siłą motoryczną socjalizmu jest nasza partia — PZPR". Fakt ten stanowi osnowę ukierunkowania wychowania obywatelskiego w Polsce Ludowej, o czym w praktyce wychowawczej, a nawet w programach kształcenia nie mówi się wyraźnie i zdecydowanie.

d) Konstytucja PRL odsłania całkowicie nowe — w porównaniu do Konstytucji II Rzeczypospolitej — podstawy funkcjonowania sił społecznych i politycznych w nowej Polsce, Polsce socjalistycznej.

Na przykład Konstytucja z 1921 uznawała, że własność prywatna jest jedną z podstaw ustroju społecznego i porządku prawnego, oraz poręczała jej ochronę państwową.

W Konstytucji PRL własność społeczna jest ujęta jako jedno z najważniejszych podstaw ustroju demokracji ludowej. Nakłada się obowiązek przestrzegania prawa i ochrony własności społecznej jako najwyższego dobra państwa ludowego. Ziemia ojczysta jest dobrem wspólnym ludu pracującego.

Są to całkowicie nowe treści idei: Ojczyzna i państwo. Nowa jest także struktura społeczna narodu polskiego: „Klasa robotnicza jest czołową siłą społeczną narodu" — akcentują Tezy na V Zjazd Partii. Odsłaniając zachodzące procesy społeczne w naszym narodzie wskazuje się, że „Pozycja

społeczna klasy robotniczej, jej miejsce w procesie produkcji, świadomość klasowa i stopień organizacji czynią z niej w narodzie przodującą siłę polityczną, podstawową oporę i bazę społeczną socjalizmu, decydujący czynnik w systemie władzy państwowej, która w naszych warunkach — tj. w pierwszej fazie budowy socjalizmu — jest w swej istocie dyktaturą proletariatu".

„Drugą podstawową klasą naszego narodu są chłopi". „Inteligencja — to warstwa, która stanowi trzecią siłę społeczną naszego narodu. Jest to najszybciej rosnąca warstwa społeczeństwa polskiego, która wywiera wielki wpływ na wszystkie dziedziny życia".

I oto w nowej historycznie sytuacji naród polski, drogą dyktatury proletariatu, pod kierunkiem swojej Partii PZPR buduje socjalistyczne warunki ekonomiczne, społeczne, kulturalne i polityczne jako podwaliny swojej przyszłości, wolności i wielkości. Buduje te warunki przy współpracy przede wszystkim z ZSRR — pierwszym państwem socjalistycznym w świecie, o 50-letnim doświadczeniu.

Toteż podstawowym kryterium patriotyzmu obywatela Polski Ludowej jest stosunek do socjalizmu — zaangażowanie w tworzeniu socjalistycznych warunków rozwoju narodu.

„Socjalizm jako ustrój społeczny rodzi się zawsze i wszędzie w warunkach walki klasowej..." W tym zmaganiu „...o trwałości, umocnieniu i prawidłowym rozwoju socjalizmu w każdym kraju — czytamy w Tezach — decyduje walka między socjalizmem a kapitalizmem (imperializmem) w skali światowej, która jest w swej istocie, niezależnie od form, walką klasową".

A zatem budując socjalistyczne podstawy rozwoju narodu nie można stanąć na uboczu ogólnoświatowej walki z imperializmem.

A zatem drugim ważkim kryterium patriotyzmu obywatela naszej socjalistycznej ojczyzny jest zaangażowanie się w walkę klasową przeciwko kapitalizmowi — imperializmowi. Patriota Polski Ludowej walczy z jednakową mocą na gruncie antagonistycznych sił klasowych w swoim kraju, jak i w skali międzynarodowej we wspólnocie socjalistycznej jako internacjonalista.

Historycznie ukształtowana postawa umiłowania i obrony, nawet za cenę życia, ziemi ojczystej jako wspólnego dobra ludu pracującego jest trzecim i istotnym kryterium patriotyzmu obywatela Polski Ludowej.

W historii naszego narodu (podobnie jak każdego narodu) w walce klasy wyzyskiwanych o wolność, równość i braterstwo, w walce, w której odgrywali ważną rolę także wszyscy obywatele świadomi podstaw siły i rozwoju swego kraju, powstawały i rozrastały się różnorodne czynniki stwarzające przesłanki do włączenia się w całość życia narodowego istotnej społecznej siły — nowych klas i warstw.

Z tych źródeł wyrastały idee, które opanowując świadomość mas spo-

łecznych spajały je w naród walczący pod sztandarami „Za wolność naszą i Waszą". Na tej osnowie rodził się i rozwijał postępowy nurt kultury, oświaty, nauki i polityki jako zmaterializowana siła idei nowych klas i warstw stanowiących ostoję bytu narodowego. Na tym gruncie wyrastały wzory osobowe Polaków patriotów.

Toteż jednym z istotnych kryteriów patriotyzmu obywatela Polski Ludowej jest jego stosunek do wyznaczników spójności narodowej w walce o postęp. Dane wyznaczniki spójności narodowej stwarzają przesłanki do dumy każdego światłego obywatela Polski Ludowej. Pozwalają one widzieć w historii narodu wzory osobowe jako czynniki mobilizacji do pracy i walki o teraźniejszość i przyszłość socjalistycznej ojczyzny.

Podkreślaliśmy w toku naszych rozważań szczególną rolę idei walki narodu polskiego o własne, suwerenne państwo. Trzeba zaznaczyć, że w układzie narastającej w swoim rozmachu siły walki klasowej dwóch obozów — socjalistycznego i kapitalistycznego — szczególnego znaczenia nabiera idea umacniania państwa ludowego. Państwo ludowe bowiem odgrywa zasadniczą rolę w pierwszym etapie budownictwa socjalistycznego przy stwarzaniu i obronie warunków ekonomiczych, kulturalnych, społecznych i politycznych rozwoju narodu.

Toteż pozytywnie zaangażowany stosunek obywatela w wykonywaniu powierzanych mu zadań i usprawnieniu funkcji państwa ludowego jest piątym kryterium patriotyzmu.

Wymienione kryteria patriotyzmu stanowią podstawy systemu mierników zaangażowań patriotycznych obywatela Polski Ludowej. Wyrosły bowiem one z historii naszego narodu walczącego o własną, wolną ziemię ojczystą, o zasady wolności, równości i braterstwa. Wyrosły one z pracy i walki dnia dzisiejszego.

3. Wnioski pedagogiczne

Wymienione kryteria stanowią podstawy systemu celów i zadań wychowania socjalistycznego. Są one w zasadzie rozwinięciem myśli zawartych w Tezach KC PZPR na V Zjazd Partii odnośnie celów wychowania. „Celem wychowania socjalistycznego — czytamy w Tezach — jest umacnianie rozumowych i uczuciowych związków z nowym ustrojem, umiłowanie naszej ojczyzny — Polski Ludowej, wpajanie szacunku dla pracy i gotowości stawiania dobra publicznego jako wartości najwyższej, kształtowanie przyjacielskiej postawy wobec ZSRR i bratnich krajów socjalistycznych oraz poczucia solidarności z walką wyzwoleńczą ludzi pracy innych narodów".

Tezy na V Zjazd Partii wskazały na szczególną rolę teorii i praktyki wychowawczej. Uchwała Partii, ujmując cele wychowania socjalistycznego jako swoisty wyraz wychowania patriotycznego, któremu nadaje

się rangę wiodącą, formułuje w sposób jednoznaczny założenia, co do realizacji celów wychowania patriotycznego: „Dla pogłębienia ideowo-wychowawczej pracy szkół konieczne jest — czytamy w uchwale — dokonanie weryfikacji treści programowych"... Silnie akcentuje się równocześnie, że niezbędne jest „opracowanie jednolitego systemu wychowania"...

Innymi słowy, realizacja celów wychowania patriotycznego obywatela Polski Ludowej wymaga:

a) Powiązania uczuciowego, intelektualnego i wolicjonalnego na drodze czynu z konkretną treścią aktualnego budownictwa i obrony socjalistycznych warunków rozwoju narodu polskiego. Z tego punktu widzenia winny być poddane rewizji wszystkie dotychczasowe programy kształcenia i wychowania.

b) Oparcia się w procesie wychowawczym na konkretnym wzorcu patriotyzmu, który można zawrzeć w następującej definicji: Patriotyzm obywatela Polski Ludowej jest wyrazem czynnego zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego i wolicjonalnego w proces budownictwa i obrony socjalistycznych warunków rozwoju narodu; proces organizowany w układzie walki klasowej przede wszystkim przez państwo ludowe; stale doskonalone w jego funkcjach przez bezpośredni współudział narodu, który w historycznym narastaniu światowej rewolucji socjalistycznej spaja się w jedność ideowo-społeczną i kulturową w układzie sił politycznych na gruncie klasowej struktury, w której pod kierownictwem swojej partii klasa robotnicza — czołowa siła społeczna w sojuszu z chłopami i warstwą inteligencji — stanowi żywą treść bytu narodowego, a poszczególny obywatel odnajduje w danym układzie swoją indywidualną rolę świadomego współtwórcy i obrońcy socjalistycznej ojczyzny i wspólnoty międzynarodowej walki o komunizm.

c) Powiązania intelektualnego i uczuciowego z klasowymi i historycznymi źródłami stwarzającymi przesłanki dla naszej dumy narodowej, jako przedstawicieli narodu walczącego „Za wolność naszą i Waszą".

d) Sformułowania zasad patriotycznego wychowania jednako obowiązujących wszystkie instytucje kształcące świadomość młodzieży. Tu chyba jest szczególna rola ZNP.

PRZED PÓŁ WIEKIEM

(WSPOMNIENIA, OPRACOWANIA, DOKUMENTY CHWILI)

STANISŁAW DOBROWOLSKI

WSPOMNIENIA SPRZED PÓŁ WIEKU

Wspomnienia niniejsze dotyczą czasów tworzenia się najwyższej władzy państwowej w zakresie publicznego wychowania i oświaty.

Dzień 18 listopada 1918 roku — data mianowania przez suwerenne władze państwowe polskie pierwszego ministra resortu, zwanego wówczas: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego — nie może być traktowana tylko jako początek doniosłego okresu w dziejach naszej kultury; data ta stanowi jednocześnie uwieńczenie niepospolitych wysiłków społeczeństwa polskiego w dążeniu do zdobycia własnych instytucji oświatowo-wychowawczych. Ministerstwo tworzyło się stopniowo, rzec można etapami, bez których znajomości trudno jest zrozumieć charakter i początkową działalność tej instytucji.

Szczęśliwie dla mnie brałem w tych poprzedzających akcjach udział od początku i mogę je opisywać jako świadek i ich uczestnik. Z ogromu spraw dotyczących resortu wychowania publicznego wybieram skromny wycinek tych, z którymi się stykałem i którymi się zajmowałem. Również ludzie, którzy te dzieła tworzyli, dziś już przeważnie nieżyjący, nie powinni ulec zapomnieniu.

Charakter moich wspomnień nie jest jednolity. Wśród nich znajdują się obok zdarzeń niemałej doniosłości społeczno-oświatowej fakty drobne, lecz rzucające światło na ówczesne czasy i ludzi [1].

Budowa własnego szkolnictwa zaczęła się jeszcze w latach niewoli. Zaczęła się niezwykle: walką o szkołę polską podjętą przez młodzież ówczesnej Kongresówki w roku 1905, rewolucją, jakiej świat dotąd nie widział. Społeczeństwo polskie zaskoczone, częściowo zgorszone samodzielnym i ryzykownym swych dzieci wystąpieniem, zwanym pospolicie strajkiem lub bojkotem szkół rządowych, poparło je wkrótce, a po uzyskanym zwycięstwie wprzęgnęło się do ciężkiej pracy — tworzenia szkolnictwa własnego, choć bez praw państwowych.

Nie będę rozwodzić się szerzej nad tym zdarzeniem historycznym

[1] Opracowanie ogólne omawianego tematu znajduje się w książce Kazimierza Konarskiego pt. Dzieje szkolnictwa w Królestwie Kongresowym 1915—1918. Kraków 1923.

wobec umieszczenia swych wspomnień z tego okresu w osobnej publikacji [2]. Natomiast uważam za wskazane przytoczenie racji wykazujących, że akcję tę należy traktować jako pierwszy etap tworzenia się późniejszego Ministerstwa.

Do najpoważniejszych sukcesów czynu 1905 roku należy rozbudzenie zainteresowań społeczeństwa działalnością oświatowo-wychowawczą oraz wywołanie ofiarności na te cele. Wyraźnie o tym świadczy na przykład wydatny rozwój społeczno-oświatowych instytucji, jak Polska Macierz Szkolna, Kultura czy Jedność. Z tego okresu późniejsze Ministerstwo otrzymało w darze liczne szeregi wartościowych nauczycieli zarówno dydaktyków i wychowawców, jak też organizatorów szkolnictwa już w niepodległej Polsce. Powstały i rozwinęły się organizacje nauczycielskie, bardzo ważny czynnik w rozwoju szkolnictwa, wzbogaciła się znacznie literatura pedagogiczna i podręcznikowa, powstały instytucje produkujące pomoce naukowe. Wśród współtwórców późniejszego Ministerstwa znaleźli się liczni byli uczestnicy walki o szkołę polską, którzy wznieśli czynnik ideowo-społeczny z ambicją doskonalenia form i treści szkolnictwa w duchu nowoczesnym, postępowym.

Drugi etap tworzenia się szkolnictwa polskiego w b. Kongresówce rozpoczął się wraz z wybuchem wojny 1914 roku.

Wojna ta zastała mnie na wsi w Kutnowskiem. Kierowałem tam szkołą rolniczą dla młodzieży wiejskiej, nazwanej od imienia jej fundatora: Mieczysławów. Armia niemiecka szybko przetoczyła się przez nasze tereny, wojenny front rozciągnął się nad Rawką. Zostaliśmy odcięci na wiele miesięcy od stolicy.

W Kutnie powstał samorzutnie Komitet Obywatelski. Społeczeństwo ożyło mimo ciężarów wojny, a co charakterystyczne — ujawniło się to między innymi w pędzie do zakładania szkół. Na przeszkodzie stawał brak nauczycieli. Postanowiliśmy w gronie kilku oświatowców zorganizować kurs dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych. Jednak niemieckie władze okupacyjne nie dały na otwarcie takiego kursu zezwolenia.

Jednocześnie zrodziła się inicjatywa ratowania głodujących dzieci w bezrobotnej Łodzi. Uczniów szkoły mieczysławowskiej zwolniliśmy z chwilą wybuchu wojny do domów rodzinnych. Pusty budynek szkoły przeznaczyliśmy dla najbardziej potrzebujących opieki łódzkich dzieci, ale trzeba było je wyżywić, utrzymać, czego nie mogło dokonać niewielkie ogrodniczo-rolne gospodarstwo szkolne. Kutnowskie podjęło akcję pomocy. Dzieło to zostało dokonane dzięki ofiarności społeczeństwa, a szcze-

[2] Stanisław Dobrowolski: Rewolucja młodzieży szkolnej 1905 roku. Warszawa, 1933.

gólnie gorliwemu oddaniu się tej sprawie działaczki społecznej Marii Piwnickiej.

Pęd oświatowo-wychowawczy, który samorzutnie wystąpił w Kutnowskiem, nie był odosobniony. Podobnie się działo i na innych terenach. Świadczą o tym choćby dane statystyczne wskazujące na ogromny przyrost szkół na terenie b. Królestwa Polskiego w ciągu okresu wojennego — z 5855 na 8883, a jeszcze większy uczniów w nich z 406 096 na 721 590, czyli w ciągu czterech lat blisko o 80% [3].

Niezwykłość tego zjawiska polega na tym, że działo się to mimo dużych ciężarów wojennych i niechętnego stosunku do oświaty niemieckich władz okupacyjnych, czego przykład podaliśmy.

Ten nastrój społeczeństwa Kaz. Konarski w swej cennej książce tłumaczy w sposób następujący:

„Dziedziną, która wcześniej i potężniej od innych zadokumentowała żywotność polskich postulatów narodowych, było szkolnictwo... Tutaj swobodniej niż gdzie indziej mogła była wyładować się nagromadzona i pod silnym ciśnieniem pozostająca energia potencjalna narodu, tutaj zestrzeliwały się w zgodnej współpracy wrogie sobie wzajemnie na innych polach zapatrywania i kierunki ideowe... Wiara w szkołę jako jedyną trwałą i niezawodną gwarancję lepszej przyszłości, oparta o najlepsze tradycje polskie, kultywowana w czasach najcięższego przedwojennego ucisku, opromieniała to zagadnienie w latach wojny aureolą najgorętszych umiłowań i najżywotniejszych nadziei świeżo minionej doby" [4].

W końcu sierpnia 1915 roku zostałem niespodziewanie wezwany przez prof. J. Mikułowskiego-Pomorskiego do Warszawy. Jednocześnie dowiedziałem się, że po opuszczeniu Stolicy przez Rosjan ustanowiony został przez Komitet Obywatelski miasta Warszawy Wydział Oświecenia na czele z Józefem Mikułowskim-Pomorskim.

Dotarcie do Warszawy w ówczesnych warunkach nie było łatwe; koleje nie funkcjonowały. Przebycie na furze z żywnością jednego z sąsiadów gospodarzy stu kilkudziesięciu kilometrów trwało około dwóch dni.

Udałem się do Komitetu Obywatelskiego. „Organizujemy szkolnictwo — powiedział do mnie prezes Mikułowski-Pomorski — jest tu nam pan potrzebny. Proponuję panu stanowisko wizytatora. Najbliższe będzie panu zapewne szkolnictwo powszechne. Przewodniczącym Sekcji tego szkolnictwa jest Władysław Przanowski". Na zakończenie rozmowy Prezes uprzedził mnie, że proponowane stanowisko nie jest trwałe, bo nie wiadomo, jak się ułożą stosunki z niemieckim okupantem.

[3] Marian Falski: Wprowadzenie powszechnego nauczania na ziemiach b. zaboru rosyjskiego po pierwszej wojnie światowej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1964, s. 406.

[4] Kaz. Konarski: Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915—1918. Kraków 1923, s. 10.

Powędrowałem pod wskazany adres domu (Marszałkowska 154), w którym umieścił się Wydział Oświecenia. Z Przanowskim przywitaliśmy się serdecznie. Wychowywaliśmy się w jednym mieście, uczęszczaliśmy do jednej szkoły — szkoły ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Łęczycy. Nie widzieliśmy się od lat chłopięcych. Okazało się w rozmowie, że życie nasze biegło, jak dotąd, po torach równoległych. Oddano nas do szkół tzw. realnych prowadzących do stanowisk w przemyśle, a obydwaj wylądowaliśmy jako nauczyciele, naprzód szkół średnich, następnie jako kierownicy szkół początkowych — stąd legitymacja do zajmowania w Wydziale Oświecenia stanowisk w tej gałęzi szkolnictwa.

Proponowane stanowisko przyjąłem na razie prowizorycznie. Po jakimś czasie sprowadziłem rodzinę do Warszawy pomimo licznych perswazji przyjaciół w Kutnowskiem, osądzających mój krok jako bardzo lekkomyślny. Decyzja istotnie nie była łatwa. Placówka oświatowo-wychowawcza, którą od kilku lat prowadziłem i zresztą sam zorganizowałem, bardzo mi była bliska: materiał uczniowski wyjątkowo chłonny i wychowawczo wdzięczny; efekty pracy doraźnie widoczne; warunki bytowe beztroskie.

Jeśli jednak zdecydowałem się na porzucenie tej placówki na rzecz niepewnej i w trudnych warunkach wojennych pełnionej pracy, uczyniłem to owładnięty nastrojem niepospolitego r o z m a c h u nowej instytucji oświatowej oraz stosunkiem pełnym z a p a ł u i o f i a r n o ś c i ludzi, którzy tej działalności się oddali. Czuło się w atmosferze „chwilę osobliwą".

W y d z i a ł O ś w i e c e n i a został ustanowiony uchwałą Komitetu Obywatelskiego m. st. Warszawy w dniu 5 sierpnia 1915 roku, to jest nazajutrz po wycofaniu się władz rosyjskich ze stolicy. Wydział przejął Komisję Opieki nad Dzieckiem i Komisję Opieki nad Młodzieżą Szkolną Komitetu Obywatelskiego oraz Komisję Szkół Wyższych, która była zorganizowana przy Towarzystwie Kursów Naukowych... „by objąć całokształt potrzeb szkolnych i oświatowych m. Warszawy i przedmieść" [5].

W skład Wydziału Oświecenia weszło wiele osób zasłużonych w dziedzinie nauki i szkolnictwa. Obok rektora wyższej Szkoły Rolniczej Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego, znakomitego organizatora i człowieka wielkiej energii, stanowisko jego zastępcy objął Paweł Sosnowski, niestrudzony działacz na terenie organizacji nauczycielskich; sekretarzem Zarządu został Antoni Ponikowski, późniejszy pierwszy minister WRiOP w niepodległej Polsce. Wśród 30 członków Wydziału Oświecenia znaleźli się ludzie znani w kraju ze swych szczególnych zasług w dziedzinie rozwoju kultury i oświaty, jak: Stanisław Bukowiecki, ks. Jan Gralewski, Samuel Dickstein, Ludwik Krzywicki, Stanisław Michalski, Bolesław Miklaszew-

[5] Ze Sprawozdania Wydziału Oświecenia. Dziennik Komitetu Obywatelskiego m. Warszawy nr 212 z dnia 4 stycznia 1916 r.

ski i inni; delegatami zrzeszeń nauczycielskich byli Bogdan Nawroczyński i Kazimierz Wójcicki.

O szerokim zakresie podjętych przez Wydział Oświecenia prac świadczy istnienie dziewięciu następujących sekcji: wychowania przedszkolnego, szkół początkowych, szkół średnich, szkół zawodowych, szkół wyższych, kursów dla dorosłych, wychowania fizycznego, pomocy dla szkolnictwa oraz higieny szkolnej. Przewodniczącymi tych sekcji byli: Maria Radziwiłłowiczowa, Władysław Przanowski, Jan Zydler, Bolesław Miklaszewski, Józef Mikułowski-Pomorski, Maria Gomólińska, Aleksander Janowski, Józef Higersberger, dr Jan Szmurło.

Każda sekcja funkcjonowała oddzielnie: miała swój zarząd, stałych pracowników, biuro, często liczne podległe placówki bądź już zorganizowane, bądź organizujące się. Niektóre z sekcji były szeroko rozbudowane i dzieliły się jeszcze na odrębne referaty.

Jak widzimy z tego, Wydział Oświecenia Komitetu Obywatelskiego pod względem zakresu podjętych prac, liczby osób biorących udział w tych pracach o wysokich często kwalifikacjach oraz ambicji wyrażającej się w nakreślonych zadaniach i celach, jak to później przedstawimy, stanowił bardzo rozbudowaną instytucję, rodzaj ministerstwa w miniaturze.

Zajmiemy się obecnie organizacją i działalnością Sekcji Szkół Początkowych, z którą ściśle się związałem. W skład tej Sekcji wchodzili poza wymienionym już przewodniczącym Wł. Przanowskim sekretarka Wanda Dzierzbicka oraz głównie przedstawiciele różnych społecznych instytucji: ks. A. Ciepliński, J. Higersberger, S. Meyerson, K. Król, J. Kociatkiewiczowa, H. Szalayowa, J. Wierzbicki oraz inspektor miasta Warszawy Kacper Tosio.

Obowiązki wizytatorów szkół początkowych pełnili: Stanisław Dobrowolski, Zofia Eysmontówna, Zygmunt Gąsiorowski, Jan Helman, Kazimierz Król, Henryk Rygier, Helena Szalayowa oraz Maria Zaborowska, Kancelarię prowadził Antoni Konewka [6].

Spośród kolegów wizytatorów część tylko pracowała w szkolnictwie początkowym, pozostali dopiero na obecnych stanowiskach stykali się z jego specyfiką. Toteż różne zagadnienia z tej dziedziny wypływały na wspólnych powizytacyjnych posiedzeniach, co powodowało dłuższe dyskusje i ścieranie się poglądów. Sprzyjało to jednocześnie ustalaniu wspólnych metod w postępowaniu pedagogicznym.

Zadania mieliśmy niełatwe do realizowania. Szkolnictwo elementarne na terenie Warszawy było zaniedbane. Odpowiednich gmachów szkół

[6] Kalendarzyk Polityczno-Historyczny m. st. Warszawy na 1916 rok, wydany staraniem Komitetu Obywatelskiego m. Warszawy. Skład Główny Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

publicznych było bardzo mało. Większość z nich mieściła się w doraźnie przystosowanych do potrzeb szkolnych mieszkaniach prywatnych w warunkach niehigienicznych i w ciasnocie lokalowej. Pomoce naukowe były na ogół ubogie. Poziom nauczycieli bardzo nierówny: od uzdolnionych i zamiłowanych do zrutynizowanych, stosujących przestarzałe metody zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze. Na domiar liczba szkół była niedostateczna, a potrzeby nowych rosły, zwłaszcza wobec uchwały Komitetu Obywatelskiego o przymusie powszechnego nauczania w mieście Warszawie. Szczególnie źle przedstawiało się szkolnictwo na przedmieściach.

Praca, w którą wszedłem, była bardzo pociągająca i dająca wiele zadowolenia, ale też niezmiernie intensywna. Warszawę podzieliliśmy na rejony wizytacyjne. Mnie przypadła w udziale dzielnica Muranów i kilka szkół w śródmieściu. W jakiś czas potem przybył mi jeszcze bardzo rozległy teren z fatalną komunikacją obejmujący wszystkie przedmieścia miasta Warszawy. Rejon ten był najbardziej zaniedbany pod względem szkolnictwa, ale może dlatego najwdzięczniejszy jako pole działania.

Utkwił mi w pamięci dość niezwykły na dzisiejsze czasy sposób zapoznania się z zakładami wychowawczymi na przedmieściu Ochota—Czyste. Jeden z tamtejszych obywateli z własnej inicjatywy przyjechał po mnie bryczuszką i obwoził mnie po szkołach oraz przedszkolach. Instytucje te mieściły się w warunkach dość pierwotnych w wynajętych domkach. W zetknięciu się z pracownikami tych zakładów i ludnością naocznie przekonałem się o wielkich brakach pod względem ilości szkół i ich wyposażenia.

Takie wizytacje posłużyły potem do wyjednywania większych dotacji dla zaniedbanych przedmieść. Starania nasze podejmowane wspólnie z przedstawicielami przedmieść odniosły wreszcie niezwykły sukces w postaci przyznania znacznych dotacji ze strony Zarządu miasta na szkoły przedmieść, których liczba wzrosła wkrótce o 400%. W tym sukcesie, uważam, więcej było mego szczęścia niż zasługi.

Trudno dzisiaj odtworzyć dokładny przebieg naszej pracy pedagogicznej z tego okresu. Materiały dotyczące działalności Komitetu Obywatelskiego spłonęły podczas ostatniej wojny, Archiwum miasta Warszawy posiada tylko nieliczne druki; osobiste materiały i notatki straciłem podczas powstania. Z grona kolegów wizytatorów nikt już nie żyje. Zostały tylko w pamięci sylwetki najdzielniejszych, a przez to najbliższych sercu wizytatorskiemu nauczycieli i nauczycielek oraz bardziej charakterystyczne zdarzenia.

Sprężysta działalność ówczesnych polskich władz szkolnych, ich zapał i gorliwość wywierały dodatni wpływ zarówno na nauczycielstwo, jak

i na uczniów. Przejawiło się to szczególnie w poczuciu wewnętrznej dyscypliny.

Karność i sprawność młodzieży i dzieci szkolnych ujawniały się wybitnie w ich zbiorowych wystąpieniach, jak na przykład w pochodach czy pokazie gimnastycznym na polu mokotowskim. Podziwiano dzieci zebrane w Teatrze Polskim na przedstawieniu zorganizowanym dla nich i usadowione w ten sposób, że na każdym krześle, aby więcej dzieci mogło wziąć udział w widowisku, umieszczono po dwóch chłopców lub dwie dziewczynki. Zachowanie tej niezwykłej widowni było bez zarzutu.

Chór dzieci Warszawy, złożony z bardziej uzdolnionych w tym kierunku uczniów wielu szkół, prowadzony przez nauczycielkę W. Downar-Zapolską już w kilka miesięcy po utworzeniu dał bardzo udatny publiczny koncert w wielkiej sali Towarzystwa Higienicznego.

Stosunki polskich władz szkolnych z nauczycielstwem układały się zupełnie dobrze; łączyło poczucie wspólnej sprawy i jednolitego frontu wobec okupanta. Nie pamiętam ani jednego przypadku zwracania się o jakąś interwencję do szkolnych władz niemieckich. Wśród nauczycielstwa przejawiał się zapał do uzupełniającego kształcenia się, doskonalenia. Wykłady organizowane dla nauczycieli z historii i geografii Polski cieszyły się bardzo dużą frekwencją.

Wydział Oświecenia w ciągu swego krótkiego istnienia nie ograniczał się tylko do doraźnego organizowania nauczania i wychowania w szkołach, lecz przygotowywał uchwały o szerszym zasięgu.

W dniu 23 sierpnia 1915 roku na wniosek Wydziału Oświecenia Komitet Obywatelski powziął uchwałę o wprowadzeniu w Warszawie obowiązkowego powszechnego nauczania. Wniosek, który odczytał Zdzisław Lubomirski, miał następujące brzmienie:

„Komitet Obywatelski m. Warszawy, będąc w możności zajęcia się samodzielnie szkolnictwem polskim, staje na gruncie wprowadzenia obowiązkowego powszechnego nauczania i poleca Wydziałowi Oświecenia w czasie możliwie najkrótszym przygotowanie projektu zorganizowania dostatecznej sieci szkół. Pod tym hasłem Komitet Obywatelski miasta Warszawy uchwala budżet szkolny w granicach żądanych przez Wydział Oświecenia w sumie 1 827 000 rubli" [7].

Uchwała ta nie oznacza wprawdzie liczby lat obowiązkowej nauki. Sprawa ta wypłynęła później. W okólniku nr 4 z dnia 14 stycznia 1916 roku jest podany wynik rozważań Wydziału Oświecenia na dwóch posiedzeniach dotyczących reformy szkolnictwa. Zasadniczych punktów tej reformy jest osiem. Dotyczą one szkoły powszechnej siedmioletniej, szkoły średniej opartej na tej szkole, 4-letniej ogólnokształcącej lub 3 i 4-letniej zawodowej; tymczasowo ośmioletniego gimnazjum składającego się z czterech klas niższych ogólnych oraz z czterech

[7] Kalendarzyk... s. 370.

klas wyższych zróżnicowanych pod względem przedmiotów nauczania.

Komitet Obywatelski daje jednocześnie polecenie Sekcji II opracowania programów szkół powszechnych według projektu Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Sekcji III — programu gimnazjum, Sekcji IV — szkolnictwa zawodowego[8].

Bardzo ciekawa notatka znajduje się w Dzienniku Komitetu nr 106 z dnia 26 sierpnia 1915 roku, którą przytaczamy: „Wydział Oświecenia oświadczył się za wytworzeniem Krajowego Wydziału Oświecenia na podstawie projektu przedłożonego przez Centralny Komitet Obywatelski". Zaznaczamy, że Centralny Komitet Obywatelski miał za zadanie rejestrowanie strat wojennych i pomoc poszkodowanej przez wojnę ludności.

Wszystkie te uchwały wyraźnie wskazują, że Wydział Oświecenia stanowił poważny etap przygotowawczy do powstania i działalności Ministerstwa.

Niemieckie władze okupacyjne nie przeszkadzały w funkcjonowaniu Wydziału Oświecenia, choć oczy ich czuliśmy na sobie w postaci zbyt często plączących się po biurze Wydziału osobników z nieistotnymi sprawami. Jednak tak intensywna i szeroko zakrojona działalność Wydziału Oświecenia jako też całego Komitetu Obywatelskiego miasta Warszawy niewątpliwie ich drażniła. Postanowiły wreszcie zlikwidować polskie samorządowe instytucje.

Dnia 5 lutego 1916 roku Zarząd miasta otrzymał od prezydenta policji niemieckiej Glasenappa pismo, którego ważniejsze punkty przytaczamy.

1. Wykonywanie nadzoru szkolnego za pośrednictwem inspektorów i wizytatorów mianowanych przez Wydział Oświecenia zostaje wzbronione.

2. Komisja egzaminacyjna utworzona pod przewodnictwem P. Górskiego ma być niezwłocznie rozwiązana.

3. Egzaminy dojrzałości dla szkół średnich nie mogą się odbywać.

4. Urządzenie nowych szkół i wszelkiego rodzaju kursów, organizowanie egzaminów, udzielanie świadectw, mianowanie i dymisjonowanie nauczycieli i wprowadzanie nowych środków nauczania należy tylko do mnie.

Ostateczne posiedzenie Komisji likwidacyjnej Wydziału Oświecenia odbyło się dnia 10 maja 1916 roku. Wydział Oświecenia przestał istnieć.

Tegoż dnia został przez władze niemieckie rozwiązany Komitet Obywatelski miasta Warszawy. Wśród ostatnich uchwał Komitetu prof. J. Mikułowski-Pomorski zakomunikował, że z grona byłych członków Wy-

[8] Dziennik Komitetu Obywatelskiego tom III.

działu Oświecenia powołani zostali do Sekcji Szkolnej Zarządu Miejskiego: P. Sosnowski, Wł. Przanowski, dr Zb. Paderewski, J. Mikułowski-Pomorski.

Po zamknięciu Wydziału Oświecenia zespół wizytatorski przestał istnieć. Staraliśmy się o nowe miejsca pracy w czasie dość niekorzystnym, bo przed końcem roku szkolnego. H. Rygier, na przykład, umieścił się w Radzie Głównej Opiekuńczej w dziale przedszkoli, J. Helman objął stanowisko dyrektora gimnazjum w Łomży. Mnie zaangażował Zarząd Główny do nowo zorganizowanej Polskiej Macierzy Szkolnej. Objąłem tam dział kształcenia nauczycieli. Praca miała tę dodatnią stronę, że była samodzielna; sam planowałem i sam wykonywałem.

Polska Macierz Szkolna wskutek skrępowania przez okupanta miała charakter głównie doradczy, ale w pewnym stopniu przygotowywała też grunt pod działalność przyszłego ministerstwa. Przytaczam jako przykład. Zgłasza się do Zarządu Macierzy działacz społeczny z okolic Mińska Mazowieckiego St. Dłużewski i prosi, aby zająć się uruchomieniem seminarium nauczycielskiego w bezpańskim gmachu po dawnym rosyjskim seminarium. Zajęliśmy się zabezpieczeniem gmachu oraz wyszukaniem kandydata na dyrektora w osobie Kazimierza Gnoińskiego, który doskonale zorganizował zakład i umiejętnie nim kierował przez kilka dziesiątków lat.

Podobnie zajęliśmy się zabezpieczeniem gmachów po prawosławnym klasztorze żeńskim w Leśnej koło Białej Podlaskiej, w których za czasów Ministerstwa powstały preparanda i seminarium nauczycielskie.

Jednak najszersze pole do działalności Macierzy otwierało się w dziedzinie kursów dla czynnych nauczycieli. Zapotrzebowanie na takie kursy było ogromne, nauczycielstwo bardzo chętne, koszty niewielkie, na miarę możliwości Macierzy, władze okupacyjne nie stawiały przeszkód. Jedne z nich, organizowane w Warszawie bezpośrednio przez Zarząd Główny, miały bardziej stały charakter, inne, zazwyczaj miesięczne, tworzone były podczas wakacji letnich w oparciu o miejscowe czynniki społeczno-oświatowe. (Pamiętam takie udane kursy w Sosnowcu, w Wysokiem Mazowieckiem).

O kursach wakacyjnych urządzanych w tym okresie tak pisze Jan Kulpa [9]:

„Akcja kursów nauczycielskich rozwinęła się żywiołowo z chwilą wycofania się wojsk rosyjskich z terenów byłego Królestwa Kongresowego. Nauczycielstwo tłumnie pospieszyło na kursy mając możność kształcenia się w duchu polskim. Kursy te organizowały instytucje świeżo powołane

[9] Jan Kulpa: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918—1939. Wyd. PAN Ossolineum, Kraków 1963, s. 123.

do życia: Polska Macierz Szkolna pod okupacją niemiecką oraz Centralne Biuro Szkolne w okupacji austriackiej.

Wyróżniały się wśród nich ciągłością i planową organizacją kursy uzupełniające Głównego Zarządu Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie, powstałe w roku szkolnym 1916/17, oparte na swobodnym wyborze jednego względnie dwóch przedmiotów do studiów, na dwurazowych w ciągu roku zjazdach słuchaczy oraz na ich pracy domowej kończącej się egzaminem".

Nie spodziewałem się wtedy organizując kursy dla czynnych nauczycieli, że moja przygodna praca w Polskiej Macierzy Szkolnej będzie stanowiła dla mnie rodzaj przygotowania do przyszłej pracy w Ministerstwie.

Odpowiednikiem Polskiej Macierzy Szkolnej działającej na terenie okupacji niemieckiej było Centralne Biuro Szkolne w Piotrkowie z ramienia Naczelnego Komitetu Narodowego powołane w maju 1915 roku. Na czele Biura stanął późniejszy minister Ksawery Prauss, jego wybitniejszymi współpracowniczkami były Helena Radlińska i Władysława Weychert-Szymanowska. Biuro w przeciwieństwie do konserwatywnej Macierzy było bardziej radykalne, miało częste konflikty z władzami okupacyjnymi i zostało zamknięte na jesieni 1916 roku.

Po likwidacji Komitetu Obywatelskiego sytuacja polityczna w kraju ulega szybkiej zmianie.

Już 5 listopada 1916 roku następuje akt proklamacji przez cesarzy Niemiec i Austrii niepodległości Królestwa Polskiego.

6 grudnia tegoż roku władze państw centralnych wydają dekret o powołaniu Tymczasowej Rady Stanu w Królestwie Polskim.

W styczniu 1917 roku powstaje Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Na stanowisko Dyrektora Departamentu WRiOP zostaje powołany dawny przewodniczący Wydziału Oświecenia Józef Mikułowski-Pomorski.

Departament stanowił trzeci i ostatni etap przygotowawczy do tworzenia się Ministerstwa, w tym przypadku był to już raczej przedświt.

Rada Departamentu od razu na inauguracyjnym swym posiedzeniu w dniu 1 marca przystępuje do prac przygotowawczych nad ułożeniem ustawy szkolnej nazwanej: „Przepisy Tymczasowe o szkolnictwie elementarnym". „Przepisy" te uzyskują sankcje Tymczasowej Rady Stanu 10 sierpnia 1917 roku.

W połowie roku zostaję wezwany, podobnie jak przed dwoma laty, przez Dyrektora Mikułowskiego-Pomorskiego, który proponuje mi pracę w Departamencie, a mianowicie w zakresie podnoszenia poziomu, doskonalenia czynnych nauczycieli. W rozmowie podkreśla ważność problemu nauczycielskiego dla szkolnictwa i wdzięczne pole do pracy w tym kie-

runku. „Niech pan przy tym weźmie pod uwagę, że nauczycielstwu szkół powszechnych trzeba stworzyć możliwości wyższych studiów". Propozycję przyjmuję z radością, bo tego rodzaju praca odpowiadała mi całkowicie, a w Zarządzie PMS nie czułem się dobrze. „Na razie — dodaje Dyrektor — niech pan zajmie się wydaniem pierwszego numeru *Dziennika Urzędowego Departamentu*, póki nie wyznaczę stałego redaktora".

Dziennik ten ukazał się z datą 24 września 1917 roku. Nie był ani obszerny, ani urozmaicony, ale zawierał treść niezmiernie cenną: Przepisy Tymczasowe o Szkolnictwie Elementarnym w Królestwie Polskim — pierwszy od roku 1861 polski akt ustawodawczy szkolny na terenie Królestwa.

Działalność Departamentu WR i OP w swych początkach była bardzo ograniczona. Naczelna władza szkolna zasadniczo była w ręku Departamentu, ale szkoły przez wiele jeszcze miesięcy podlegały okupacyjnym inspektorom.

W pierwszym okresie działalności Departamentu istniały tylko dwa referaty: jeden szkolnictwa elementarnego objęty przez Z. Gąsiorowskiego, drugi szkolnictwa średniego — przez Wł. Wóycickiego. W skład pierwszego poza osobami wymienionymi wchodzili: Tadeusz Łopuszański, Wł. Przanowski i St. Dobrowolski, w skład drugiego — K. Wójcicki i Tytus Benni.

Dwa wspomniane referaty w toku zwiększającej się pracy znacznie się rozrastają jeszcze w roku 1917 do rozmiarów sekcyj; przybywa też sekcja szkolnictwa wyższego z Janem Kucharzewskim, późniejszym premierem, na czele.

W dniu 3 września 1917 roku dyrektor Departamentu zatwierdza listę pierwszych inspektorów szkolnych. Wreszcie następuje formalne przejęcie szkolnictwa przez władze polskie: 1 października na terenie okupacji niemieckiej i 1 listopada na terenie okupacji austriackiej.

Okres nieuregulowanych stosunków w polskim szkolnictwie nie sprzyjał podjęciu systematycznych prac w powierzonym mi dziale kształcenia nauczycieli czynnych. Szczęśliwy los przyspieszył tę chwilę.

Przychodzę któregoś dnia na zebranie Rady Sekcji szkolnictwa elementarnego z udziałem inspektora miasta Warszawy i dostrzegam zasępione twarze obecnych. Pytam o przyczynę. Dowiaduję się, że mają kłopot z nadmiarem kilkudziesięciu nauczycieli, dla których nie ma miejsc w warszawskich szkołach powszechnych, zjawisko, zdawało się, niezwykłe w kraju, który odczuwał ogólny brak nauczycieli. Był to wynik, oczywiście, sytuacji wojennych powodujących, że tłumy ludzi wysiedlanych w czasie akcji wojskowych chroniły się w Warszawie, a między nimi liczni nauczyciele. Wielu z nich jakoś się urządziło w stolicy, a z przejęciem

szkolnictwa przez władze polskie zgłosiło się do pracy. Pytam o liczbę tych bez przydziału: „Około sześćdziesięciu".

„Trudną tę sytuację można rozwiązać — mówię — przez zorganizowanie rocznego kursu dla 60 nauczycieli, dając im płatne urlopy lub stypendia. Dobór kandydatów na taki kurs musiałby być, oczywiście, dokonany bardzo starannie wśród wartościowych nauczycieli, aby poniesione nakłady przyniosły odpowiednie korzyści dla szkolnictwa".

Projekt ten został bez wahania przyjęty i od razu ustaliliśmy, czym się kierować przy doborze kandydatów na ten kurs. Zgodziliśmy się, że taki kurs może odegrać ważną rolę, gdy przygotuje przodujących pracowników szkolnych posługujących się nowoczesnymi metodami wychowania i nauczania zgodnie z postulatami nowej władzy szkolnej.

Warto wspomnieć, że podobna sytuacja jak w Warszawie powstała też w Wiedniu. W stolicy Austrii znalazło się wielu nauczycieli przybyłych z odciętych od państwa prowincji. Nauczycieli szkół elementarnych okazało się blisko dwukrotnie więcej, niż miasto ich potrzebowało. Problem ten rozwiązano w ten sposób, że potworzono nieliczne klasy, przeciętnie po dwadzieścia kilkoro dzieci. Szkoły o tak małych zespołach uczniów nadawały się do wprowadzenia w nich bardziej doskonałych metod pedagogicznych i po odpowiednim przeszkoleniu nauczycieli stały się podstawą słynnej na cały świat reformy szkolnej, której wpływy sięgnęły również i do naszego szkolnictwa.

Wykonanie podjętej już po rozpoczęciu roku szkolnego uchwały zorganizowania kursu wymagało dużego wysiłku i szybkiego tempa. Kurs ten otrzymał nazwę: Roczny Kurs Pedagogiczny.

Pierwszym zadaniem było ustalenie listy uczestników. Podstawę stanowiło 60 nauczycieli skierowanych na kurs przez inspektorat miasta Warszawy. Podjęliśmy następnie próbę powiększenia tej liczby uczestnikami spoza stolicy. Departament WR i OP zwrócił się za pośrednictwem inspektorów szkolnych do ciał samorządowych z propozycją skierowania na kurs wybitniejszych nauczycieli jako stypendystów. Odzewem na wezwanie było skierowanie na kurs 38 stypendystów samorządowych. Departament przyznał wybitniejszym nauczycielom siedem stypendiów, dwóch kandydatów zapisało się na koszt własny; w ten sposób komplet słuchaczy wyniósł 113 osób: 59 kobiet i 54 mężczyzn.

Ułożenie programu naukowego dla kursu nie było rzeczą łatwą; zbyt dużo miał przed sobą zadań do spełnienia. W programie na plan pierwszy wysunęły się: dydaktyka ogólna i metodyka wszystkich przedmiotów nauczania. Dział ten był obowiązkowy dla wszystkich słuchaczy. Również obowiązkowe były wybrane zagadnienia pedagogiczne i organizacyjno-szkolne oraz „o współczesnych stosunkach w Polsce".

Natomiast praca nad uzupełnieniem znajomości przedmiotów ogólnych zarówno umysłowych, jak też artystyczno-technicznych została zróżnico-

wana, a mianowicie każdy słuchacz wybierał sobie jeden lub dwa przedmioty umysłowe i tyleż artystyczno-technicznych.

Wykłady ogólne były prowadzone dla całego zespołu, nauka zaś przedmiotów indywidualnie wybranych prowadzona była na wzór seminariów czy zbiorowych ćwiczeń. Przeprowadzane też były lekcje wzorowe z dziećmi wobec całego zespołu.

Wykładających na kursie angażowano spośród profesorów wyższych zakładów naukowych, szkół średnich i seminariów z uzdolnieniami pedagogicznymi.

Praca słuchaczy była bardzo intensywna, ale dzięki doborowi uzdolnionych uczestników kursu dała duże wyniki. Spośród tego rocznika wielu słuchaczy uzyskało duże sukcesy w dalszej pracy pedagogicznej.

Trudności lokalowe zostały rozwiązane szczęśliwie dzięki Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego, które użyczyło swojej siedziby dla kursu, mieszczącej się przy ulicy Brackiej. Kierownikiem kursu został mianowany dr Tadeusz Kupczyński, dotychczasowy nauczyciel historii w jednym z gimnazjów warszawskich.

Uroczyste otwarcie Rocznego Kursu Pedagogicznego nastąpiło 27 listopada 1917 roku. W związku z tym, że była to pierwsza instytucja szkolna, powołana do życia przez polskie władze oświatowe, otwarcia dokonał osobiście Dyrektor Departamentu WR i OP Józef Mikułowski-Pomorski w obecności wyższych urzędników tegoż Departamentu i wykładających. Fakt ten znalazł swoje odbicie w bieżącej prasie stołecznej.

Mimo niezwykle intensywnej pracy: 48 godzin tygodniowo, z czego 10 godzin przeznaczone było na naukową pracę samodzielną, nastrój wśród słuchaczy był pełen zapału. Życie społeczne przejawiające się w działalności kilku instytucji koleżeńskich było dość bujne. Według opinii wykładających, jak również słuchaczy kurs dał poważne podstawy do nowożytnego i twórczego prowadzenia szkoły. Potwierdza tę opinię pismo z dnia 21 lipca 1919 roku Szefa Sekcji Wł. Żłobickiego do Ministra WR i OP w sprawie płatnych urlopów dla słuchaczy kursu. „Istniejący od dwóch lat Roczny Kurs Pedagogiczny dla czynnych nauczycieli dostarczył z górą 200 wyrobionych, dzielnych, świadomych celów i środków wychowania pracowników ..."

Po trzech latach istnienia Roczny Kurs Pedagogiczny z początkiem roku 1920/21 uległ reorganizacji w duchu potrzeb siedmioletniego nauczania i otrzymał nazwę Wyższy Kurs Nauczycielski.

Skromny ten jednoroczny kurs zajął w moich wspomnieniach stosunkowo dużo miejsca. Tłumaczy to się tym, że stanowił on pewnego rodzaju eksperyment w zakresie doskonalenia nauczycieli w drodze krótkiego, ale intensywnego i wielostronnego kształcenia dając wyniki bardzo dobre.

Po ukończeniu roku szkolnego zostało wydane przez kierownictwo drukowane sprawozdanie z działalności Rocznego Kursu Pedagogicznego wraz z programem i ciekawszymi referatami słuchaczy.

W okresie istnienia Departamentu WR i OP rozwinął się w Kongresówce ruch nauczycielstwa w kierunku jednoczenia się organizacyjnego. Powstało stowarzyszenie pod nazwą: „Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych", które zostało zatwierdzone przez okupacyjne władze 24 stycznia 1917 roku.

Wydział Wykonawczy Zarządu Głównego Zrzeszenia składał się z prezesa Karola Klimka oraz wiceprezesów Ksawerego Praussa i Józefa Włodarskiego. Założone zostało pismo *Głos Nauczycielski.*

Prace Zrzeszenia, a przynajmniej poszczególnych jego ognisk, dają niekiedy poważne rezultaty — jak pisze Konarski. Działalność szła zasadniczo w dwóch kierunkach. Z jednej strony widzimy tu usiłowania zmierzające do podniesienia poziomu umysłowego nauczycielstwa, znajdujące wyraz w konferencjach, odczytach, próbnych lekcjach i samokształceniu, z drugiej — dążenia do polepszenia ich materialnego bytu.

Departament WR i OP nie trwał długo. W dniu 12 września 1917 roku została powołana Rada Regencyjna jako najwyższa władza Królestwa Polskiego, która rozpoczęła swoją działalność 17 października. Rada posiadała władzę ustawodawczą w zakresie szkolnictwa i sądownictwa. W dniu 7 grudnia 1917 roku Departament WR i OP został zamieniony na Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Stanowisko ministra objął Antoni Ponikowski.

Wewnętrzne życie naczelnej instytucji oświatowej nie uległo głębszym zmianom. Obaj kierownicy resortu, ustępujący J. Mikułowski-Pomorski i nowy A. Ponikowski, pracowali już wspólnie, jak wiadomo, w Wydziale Oświecenia: jeden jako przewodniczący, drugi jako sekretarz. Obydwaj wnosili do kierowanych przez siebie instytucji pierwiastek obywatelski, całkowite oddanie sprawie, prostotę w stosunkach z ludźmi.

Ministerstwo, które uzyskało obecnie znacznie szersze pole działania i większą samodzielność, niż posiadał Departament, szybko zaczęło się rozwijać. Liczba pracowników wzrosła z 20 (w chwili przejęcia szkolnictwa od okupantów) do 157 w rok później. Biura Ministerstwa ze szczupłego i niepokaźnego mieszkania przy ul. Mazowieckiej (róg Placu Saskiego) zostały przeniesione do budynku w Alejach Ujazdowskich nr 20, gdzie rozgospodarowaliśmy się, zajmując trzy piętra.

Dawny podział sekcyj na referaty wkrótce uległ zmianie. Zamiast referatów wprowadzono wydziały, których w Sekcji Szkolnictwa Elementarnego było cztery:

a. Wydział Inspekcji, obejmujący właściwą organizację i inspekcję szkolnictwa elementarnego.

b. Wydział Seminariów Nauczycielskich.

c. Wydział Programowy.

d. Wydział Preparand i Dokształcania Nauczycieli.

Wydział Preparand i Dokształcenia Nauczycieli bardzo znacznie się rozrósł. Przyczyniła się do tego aktualna, można powiedzieć paląca potrzeba podnoszenia poziomu pedagogicznego nauczycielstwa szkół powszechnych.

W szkolnictwie nastąpił zalew pracowników bez żadnego przygotowania pedagogicznego, z niedostatecznym naukowym, a często też bez kultury (zajmowali stanowiska nauczycieli, ale trudno jest nazywać ich nauczycielami). Szkół przybywało, nauczycieli było brak. Rozwiązanie tego trudnego problemu możliwe było przez samokształcenie nauczycielstwa z grubsza wyselekcjonowanego, podjęte na dłuższą metę. W tej akcji Wydziałowi przypadło organizowanie pomocy w zakresie tego samokształcenia.

Do samokształcenia potrzebne są w pierwszym rzędzie odpowiednie książki. Niełatwo było w owych czasach o nie, w szczególności nauczycielom pracującym na wsi. Wydział zdobył fundusze z resztek budżetowych Ministerstwa i obdzielił nauczycielstwo odpowiednimi książkami tworząc, skromne zresztą, biblioteczki — każda dla kilku czy kilkunastu szkół, przystosowane do wymogów kursów. Nazwano je Nauczycielskimi Bibliotecz kami Gminnymi.

Z takich resztek budżetowych Wydział nieraz korzystał. Na przykład urządziliśmy dłuższą wycieczkę nad polskie morze dla wydelegowanych przez inspektorat (po jednym) nauczycieli o charakterze instrukcyjnym, którą poprowadził pracownik Wydziału Józef Włodarski.

Doraźnym środkiem podnoszenia poziomu nauczycieli, zwłaszcza w dziedzinie metod nauczania, były zwoływane przez inspektorów konferencje nauczycielskie, obejmujące zazwyczaj pewien rejon powiatu. Wartość takich konferencji zależała w dużym stopniu od udziału w nich uzdolnionych i doświadczonych nauczycieli metodyków, zwłaszcza gdy dany inspektor swą praktykę zdobywał w szkołach średnich, a nie początkowych.

Wydział stworzył referat nazwany nawet konferencje rejonowe stanowiący zespół wyspecjalizowanych nauczycieli w metodykach poszczególnych przedmiotów nauczania w szkołach powszechnych i pracujący pod kierunkiem znanego psychologa Zygmunta Ziembińskiego. Metodycy ci, na życzenie danego inspektora — pojedynczo czy w zespole — wzbogacali treść konferencji.

Najskuteczniejszym i dawno już stosowanym środkiem podnoszenia poziomu pedagogicznego czynnych nauczycieli są kursy wakacyjne. W roku 1918 Wydział nie mógł się jeszcze szczegółowo zająć pro-

gramem i organizacją tych kursów. Inicjatywę i organizację w tym zakresie pozostawił inspektorom, zapewniając pomoc pedagogiczną i finansową ze strony Ministerstwa. Kursów takich było zorganizowanych 30 (zespołów 38), objęły one około 3700 uczestników. Program obejmował wiele przedmiotów nauczania (od 6 do 12) i przeznaczony był głównie dla nauczycieli przyjętych w ostatnich latach do szkolnictwa. Typ takich kursów był stosowany już dawniej w latach okupacyjnych.

Natomiast odmienny typ kursów zainicjowany został przez Wydział. Kursy te poświęcone były jednemu lub co najwyżej dwom pokrewnym przedmiotom. Kursów takich było cztery: rysunku, śpiewu i gry na skrzypcach, gimnastyki oraz ogrodnictwa. Trwały one przez miesiąc. Przebieg pracy na nich był obserwowany i badany przez delegatów Wydziału. Wyniki kursów były duże: uczestnicy zdobyli podstawy do nauczania przedmiotu w czterech klasach szkoły powszechnej.

Powróćmy teraz do dalszej działalności naszego działu, który został nazwany Wydziałem Preparand i Dokształcania Nauczycieli.

W kilka miesięcy po uruchomieniu Rocznego Kursu Pedagogicznego występuje z projektem nowej instytucji: K u r s ó w W s t ę p n y c h do S e m i n a r i ó w N a u c z y c i e l s k i c h, nazwanych potem: P r e p a r a n d y N a u c z y c i e l s k i e.

Zachodzi pytanie skąd się wzięła idea tej nowej instytucji i jaki miała ona związek z działem doskonalenia czynnych nauczycieli?

Inicjatywę tę wywołała w pewnym stopniu paradoksalna sytuacja w dziale kształcenia nauczycieli. Powstające coraz liczniej seminaria nauczycielskie 4-, a potem 5-letnie opierały się w swym programie nauczania, dostosowanym do potrzeb rozwijającego się szkolnictwa, na szkole siedmioklasowej. Tymczasem siedmioklasowych szkół było na razie u nas bardzo mało. Na przykład w końcu roku 1917 szkół 6- i 7-klasowych było w Kongresówce tylko 3%, i to przeważnie w większych miastach. W roku szk. 1919/20 na 100 uczniów szkół powszechnych do oddziałów siódmych uczęszczało w Warszawie i w Łodzi 0,4, w miastach prowincjonalnych 0,2, a w gminach wiejskich nie było wcale takich uczniów. Nawet w roku szkolnym 1921/22 na terenie pięciu województw do seminariów nauczycielskich wstąpiło z ukończoną pełną szkołą powszechną 58 chłopców oraz 144 dziewczynki na ogólną liczbę ponad dwa tysiące wolnych miejsc.

W tych warunkach przyjmowano z musu do seminariów materiał uczniowski, jaki im dostarczało szkolnictwo początkowe (86% jednoklasowe szkoły), zupełnie nie przygotowany do przerabiania programu seminarium. Oparcie szkoły średniej na takim materiale uczniowskim było stawianiem gmachu bez fundamentów, męczarnią dla nauczycieli, nadmiernym wysiłkiem dla uczniów, a w wyniku prowadziło do dyletantyzmu.

Poznałem dobrze taką młodzież z terenu szkoły rolniczej którą prowadziłem, wiedziałem, jak nieugruntowane wiadomości wynosiła ona

z wiejskich szkół, choć był to w pewnym stopniu wybór młodzieży pragnącej wiedzy i kultury. Na takim gruncie można było budować praktyczne umiejętności rolnicze, ale nie program zreformowanego seminarium. Zresztą nie tylko o wiedzę chodziło; poziom kultury obyczajowo-społecznej był u tej młodzieży bardzo niski.

Opierając się na swoim dotychczasowym doświadczeniu, bo przed objęciem szkoły rolniczej kierowałem 6-klasową prywatną szkołą powszechną, z której część uczniów wstępowała do dawnego seminarium nauczycielskiego w Ursynowie, uważałem, że rozwiązać tę trudność w działalności seminariów można za pomocą tworzenia przez pewien czas dwuletnich specjalnych kursów, będących niejako pomostem między nisko zorganizowaną szkołą powszechną a zreformowanym seminarium nauczycielskim.

Związek między dziedziną doskonalenia nauczycieli a przygotowaniem kandydatów do seminarium nauczycielskiego polegał głównie na jednakowych celach oraz na współdziałaniu pracowników obu tych działów. Jeśli głębiej wnikniemy w tę sprawę, to okaże się, że łączyło je dążenie do podniesienia poziomu kulturalnego nauczycielstwa szkół powszechnych.

Głównym zadaniem tych nauczycieli jest szerzenie i pogłębianie kultury w społeczeństwie: kultury obyczajowej, umysłowej, społecznej, zwłaszcza kultury pracy. Posiadanie kultury osobistej można uważać za podstawową cechę u każdego nauczyciela.

W całym programie działalności Wydziału przewijała się dążność do pogłębienia kultury nauczycielstwa, a nie tylko pomnażania zasobu wiedzy oraz umiejętności jej przekazywania. Jednak realizacja tego celu napotykała duże trudności. U większości nauczycielstwa wiek wczesnej młodości, decydujący w znacznym stopniu o kulturze człowieka, nie był należycie wyzyskany w tym kierunku. Nie wynosili oni kultury ani z domu rodzicielskego, ani z bardzo nisko postawionych pod tym względem szkół początkowych. To zadanie wzięły na siebie preparandy.

Połączenie dwóch działów w jednym Wydziale okazało się korzystne dla preparand. Wydział, który organizował i wizytował takie instytucje, jak Instytut Nauczycielski, Wyższe Kursy Nauczycielskie, Kursy Wakacyjne itp. w zasięgu całego kraju, miał wysoce ułatwione zadanie dobierania do preparand zdolnych i wartościowych nauczycieli — wychowawców — czynnik decydujący o wartości tych szkół. Jednocześnie Wydział dbał, aby wybitniejsi z nich dopełniali swoje studia, głównie w Instytucie Nauczycielskim; w tym celu udzielano nauczycielom płatnych urlopów.

Projekt Kursów Wstępnych został zaakceptowany jeszcze przez Departament WR i OP, natomiast organizowanie ich rozpoczęło się w początkowym okresie działalności Ministerstwa WR i OP.

Pierwsza preparanda powstała w Pułtusku 1 lutego 1918 roku, a już w 1922 roku Ministerstwo WR i OP wydało książkę pt. „Preparandy na-

uczycielskie", w której wstępie czytamy: „Metody, rezultaty i doświadczenia, zdobyte na polu wychowawczym przez nauczycielstwo preparand, pragnie Ministerstwo utrwalić jako część dorobku szkolnictwa polskiego w ciągu jego krótkiego samodzielnego istnienia".

Preparandy nauczycielskie zostały uznane za szkoły eksperymentalne. W tomie VII „Źródeł do dziejów myśli pedagogicznej" pt. „Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900 — 1939" wydanej przez Polską Akademię Nauk w roku 1963 znajduje się praca dotycząca tych szkół napisana przez Aleksandra Makarewicza, kierownika pierwszej preparandy w Pułtusku.

Nie możemy na tym miejscu szerzej opisać rozwoju preparand i ich działalności pedagogicznej, bujnego życia tych szkół. Ograniczymy się tylko do najbardziej charakterystycznych fragmentów z pracy Makarewicza oraz do zestawienia istotnych cech tego eksperymentu.

Do egzaminu zgłosiło się 160 kandydatów. Wybrano około 60, w tym większość chłopców. Kandydaci byli źle przygotowani, mało umieli, ale byli rozgarnięci, chętni do nauki.

Na konferencji wraz z delegatami Ministerstwa zdecydowano, że naukę należy rozpocząć od podstaw, uczyć systematycznie i gruntownie; podjąć duży wysiłek, aby uczniowie zdobywali metodę uczenia się; po paru miesiącach dało to dobre wyniki.

Naszym głównym zadaniem były: wychowanie surowego materiału uczniowskiego, wdrażanie do systematycznej, dokładnej, wnikliwej pracy. Osiągaliśmy to przez spółdzielczy sklepik uczniowski, zorganizowanie harcerstwa, liczne wycieczki, intensywne czytelnictwo (dwie godziny tygodniowo na wspólne czytanie książek oraz nowość w szkolnictwie — komplety kilkunastoegzemplarzowe jednakowych książek).

Najwdzięczniejszym terenem wychowawczym, ale i najtrudniejszym była bursa. Całodzienne obcowanie nauczycieli z wychowankami zespalało w jedną wielką rodzinę i pozwalało na wykorzenianie niespołecznych nawyków i niekulturalnego zachowania się przy stole, w sypialniach, w umywalniach itd. Wszystkie te sprawy były omawane wspólnie z wychowankami na zebraniach tygodniowych.

Każdy nauczyciel był jednocześnie wychowawcą w bursie. Dyżury trwały zazwyczaj od godziny siódmej rano do dziesiątej wieczorem co drugi lub trzeci tydzień. Życia bursowe było ściśle związane z potrzebami szkoły. W tych warunkach nauczyciel preparandy pracował ciężko i ofiarnie, ale też w tej pracy z tak chłonnym materiałem uczniowskim wyrabiał się i krzepł.

Na charakter preparand jako ognisk wychowawczych złożyło się szereg czynników:

niewielka liczba uczniów, zazwyczaj nie dochodząca do 80 w szkole;

staranna selekcja uczniów za pomocą specjalnego systemu egzaminów wstępnych, który później polecany był przez Ministerstwo innym typom szkół;

dobór personelu nauczycielskiego o zamiłowaniach i uzdolnieniach wychowawczych; kandydatów poddawano przed zaangażowaniem próbom oraz wprowadzano w przyszłą pracę na wakacyjnych kursach nauczycielstwa preparand;

zespół organizatorów i wizytatorów Ministerstwa dobieranych z tradycją służby społecznej. Należeli tu przede wszystkim Sławomir Czerwiński, Tadeusz Mikułowski, Karol Drewnowski i Maria Grzybowska;

o potrzebie preparand świadczy, że mimo dużych trudności w zdobywaniu nauczycieli i pomieszczeń powstało w ciągu czterech lat 40 tych zakładów;

chłopcy stanowili w preparandach 62% ogółu uczniów, co przy feminizacji zawodu nauczycielskiego było czynnikiem dodatnim;

po odbytej ministerialnej wizytacji preparand minister Tadeusz Łopuszański określił preparandy jako ogniska wychowawcze.

Nadeszła wreszcie oczekiwana i upragniona Niepodległość Polski, a z nią wyzwolenie Ministerstwa od wrogich opiekunów. Ministrem w odrodzonej Polsce zostaje Ksawery Prauss, zasłużony pedagog, a w czasie okupacji austriackiej kierownik Centralnego Biura Szkolnego.

Sam resort oświaty nie doznał jakiegoś wstrząsu. Dzięki poprzedzającym etapom Ministerstwo ustaliło już swoje oblicze: dobór ludzi oddanych sprawie wychowania, doświadczonych, można by powiedzieć zahartowanych w boju o oświatę i wychowanie w duchu polskim i demokratycznym, a niektórych nawet o niepospolitych indywidualnościach. Taki dobór ludzi musiał wywrzeć wpływ na nastrój i atmosferę powstającego Ministerstwa. Pierwsi pracownicy w Ministerstwie z b. zaboru austriackiego: Tadeusz Łopuszański i Władysław Żłobicki, którzy wnieśli ze sobą duże doświadczenie, pierwszy w dziedzinie pedagogiki, drugi administracji szkolnej, całkowicie zespolili się z panującą atmosferą, i odegrali wybitne role w działalności Ministerstwa.

W powstałym Ministerstwie zapanowały dzięki tej atmosferze stosunki życzliwe, koleżeńskie, wolne od formalnej hierarchii urzędowej, sprzyjające samodzielności i inicjatywie urzędników. Ministerstwo w początkach swej działalności pełniło jednocześnie funkcję kuratoriów, które dopiero później powstawały, a to pozwalało na bardziej bezpośrednie stosunki z organizatorami szkolnictwa, a nawet z pracownikami pedagogicznymi.

Takie warunki dobrze wpływały na bardzo wytężoną pracę nowej naczelnej instytucji oświatowej, która stanęła przed tak wielkimi trudnościami, jak może żadne inne ministerstwo oświecenia w świecie. Przede wszystkim na ziemiach polskich panowały trzy odrębne systemy szkol-

nictwa, na ogół nam obce i w większości wrogie, które trzeba było spoić w jedną całość nie tylko pod względem ustawodawstwa, ale też treści i ducha narodowego.

Następnie czynniki niezbędne do należytego rozwoju szkolnictwa: środki materialne, zwłaszcza w zakresie budowy i urządzania szkół oraz odpowiedniego wynagradzania pracowników szkolnych, świadoma i ofiarna postawa społeczeństwa oraz najważniejszy — oddane sprawie wychowania nauczycielstwo — wszystkie daleko odbiegały od właściwego poziomu. Potrzeby te występowały, oczywiście, nie w jednakowym nasileniu w różnych dzielnicach Polski. Największe trudności wyłaniały się w b. zaborze rosyjskim pod względem budownictwa szkolnego, a zwłaszcza braku nauczycieli.

Terenem działalności Departamentu i Ministerstwa WRiOP Królestwa Polskiego była, jak wiadomo, Kongresówka, toteż po powstaniu niepodległego Ministerstwa ten teren, rzecz naturalna, stał się pierwszym polem jego działalności. Inne ziemie polskie Ministerstwo stopniowo obejmowało i dopiero w roku 1922 stało się gospodarzem na całym obszarze Rzeczypospolitej Polskiej. W związku z tym pierwsze nasze prace dotyczyły głównie pięciu centralnych województw.

Jedną z największych trudności, jakie stanęły przed Ministerstwem w początkowej fazie jego działalności, była obsada szkół przez nauczycieli. Była to rzecz do przewidzenia.

„Już w czasie wojny 1914 roku w oczekiwaniu niepodległości — pisze w tej sprawie Marian Falski — podjęte zostały u nas rozważania nad wprowadzeniem powszechnego nauczania w b. zaborze rosyjskim", a w pierwszym rzędzie w b. Królestwie Kongresowym. „Zapoczątkowuje je artykuł St. Dobrowolskiego pt. „Nauczyciel ludowy jako główny czynnik w rozwoju szkolnictwa", zamieszczony w czasopiśmie w *Wychowaniu w Domu i w Szkole* z r. 1916. St. Dobrowolski przyjmuje, iż na terenie b. Królestwa Polskiego realizowane będzie, zgodnie z projektem Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, nauczanie siedmioletnie". [10]

Rozważania te, jako ważne dla oświetlenia naszego zagadnienia, przytaczamy w streszczeniu.

Czas potrzebny do zrealizowania pełnego siedmioletniego nauczania można określić na przykładzie Galicji. Powszechne nauczanie w Galicji wprowadzone było stopniowo i zajęło blisko pół wieku, choć była to tylko 6-letnia szkoła.

W dziesięcioleciu bardziej pomyślnym, mianowicie pomiędzy rokiem 1900 a 1910, odsetek dzieci objętych szkołą ludową w stosunku do ogółu ludności podniósł się z 9% do 13%, czyli rocznie zwiększał się przeciętnie o 0,4%. Skoro więc w Królestwie Polskim jeden rocznik dzieci wieku

[10] M. Falski: Wprowadzenie powszechnego nauczania na ziemiach b. zaboru rosyjskiego po pierwszej wojnie światowej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* nr 4 1964.

szkolnego wynosi 2,3%, a 7 roczników — 16,1%, uczące się zaś przed wojną dzieci stanowiły 3% ludności, to po dokonaniu odpowiednich obliczeń przyjąć należy za okres niezbędny do wprowadzenia powszechnego nauczania na terenie Królestwa 33 lata. Dopuszczając jeszcze pewną zwyżkę tego tempa można przyjąć jako minimum czasu potrzebnego na wprowadzenie powszechnego siedmioletniego nauczania w Królestwie Polskim okres 25 lat.

Ludność Królestwa wynosi w roku 1917 w przybliżeniu 12 milionów. Jeśli więc przyjąć, iż w ciągu 25 lat zwiększać się będzie według norm dotychczasowych, to wyniesie w roku 1942 około 17 milionów ludności, a dzieci przypuszczalnie 2 miliony siedemset tysięcy. Przy przeciętnym obciążeniu 40 uczniów na jednego nauczyciela zapotrzebowanie ogólne nauczycieli na rok 1942 wyniesie 68 tysięcy. Ponieważ w roku 1917 zatrudnionych jest około 6 tysięcy nauczycieli, trzeba więc liczbę nauczycieli zwiększyć w okresie lat 1917—1942 o 62 tysiące, czyli przeciętnie rocznie zwiększyć o 2500. Przy uwzględnianiu konieczności pokrywania jeszcze nieuniknionego corocznego naturalnego odpływu (w liczbie około 7% ogółu nauczycieli) należy dostarczać przeciętnie co roku przez 25 lat po 3500 nauczycieli.

Jest to zadanie niełatwe i z tego względu dostarczanie potrzebnej liczby nauczycieli uważać należy za czynnik dla realizacji powszechnego nauczania najważniejszy i najtrudniejszy do wykonania.

„Następnie głos w tej sprawie — pisze Falski — zabiera Ksawery Prauss w broszurze pt. «W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim», napisanej w kilka miesięcy po ukazaniu się wypowiedzi Dobrowolskiego. Prauss rozważa możliwość wprowadzenia w Królestwie w miastach i na wsi najpierw tylko 5-letniego nauczania powszechnego (z 3-letnią nauką uzupełniającą) i dokonania tego w okresie dziesięcioletnim 1917—1927... Dla obciążenia nauczyciela uczniami przyjmuje Prauss normę wyższą niż Dobrowolski, mianowicie przeciętnie 50 uczniów na nauczyciela.

Okres 10-letni na wprowadzenie powszechnego nauczania, przyjęty przez Praussa, jest tylko pozornie krótszy od okresu 25-letniego, przyjętego przez Dobrowolskiego, gdyż projekt Praussa objąć miał pięć roczników zamiast siedmiu i na jednego nauczyciela liczył Prauss 50 uczniów, gdy Dobrowolski — 40".

Przewidywany brak nauczycieli przy obsadzaniu szkół uderzył bardzo silnie w inspektorów od razu przy przekazywaniu im szkół przez niemieckich inspektorów, którzy zresztą przyczynili się w dużym stopniu do takiego stanu wskutek wielkiego niedbalstwa w przyjmowaniu kandydatów. Z jakimi trudnościami musieli się borykać nasi inspektorzy, świadczą najlepiej ich sprawozdania z tego okresu. Na przykład o poziomie ówczes-

nego nauczycielstwa świadczy zestawienie inspektora powiatu sokołowskiego: „28 szkół publicznych bez nauczycieli (na ogólną liczbę szkół w powiecie 155), 12 nauczycieli nie posiadało żadnych świadectw, 92 ukończyło 4 klasy gimnazjum, 15 — 6 klas, 6 — 7 klas, 5 — ukończone gimnazjum i zaledwie 25 seminarium nauczycielskie" [11].

A oto inny przykład. Inspektor szkolny okręgu szczuczyńskiego zorganizował w końcu roku repetycję dla nauczycieli „wojennych", która polegała na sprawdzeniu stopnia opanowania wiadomości z zakresu dawnej szkółki początkowej. Rezultat tej repetycji był następujący: 20 osób nie przybyło wcale — zrzekły się posad, 30 nie złożyło egzaminu, 18 otrzymało ostrzeżenie, 32 złożyło ten egzamin bez zastrzeżeń [12].

Nadto przytaczamy fragmenty charakterystycznego dokumentu tamtych czasów, który inspektor powiatu sokołowskiego podaje w swym sprawozdaniu. Jest to odpis życiorysu napisanego przez nauczyciela szkoły wiejskiej, zaangażowanego jeszcze przez inspektora niemieckiego. „... na Ukę ukończył w gminy szkoły kurs trzeciego odziału Agzamin zdawałem w Siedlcach i po uko-czony naucze praktykowałem na naddeśnego w Ruchy dwa lata potym byłem pisarzem u kupców przy drzewie". Tenże sam nauczyciel w innym piśmie analogicznie zredagowanym melduje swym władzom, że z powodu nikłej frekwencji dzieci zmuszony był szkołę zamknąć przed terminem [13].

A oto jak wyglądał problem nauczycieli w świetle liczb:

Na terenie pięciu województw w roku 1917/18 nauczycieli było ogółem 12 276 w 8883 szkołach. W roku 1921/22 nauczycieli było 20 968 (w tym roku przyjęto 3700), z czego kwalifikowani stanowili 6618 osób, tj. 32%, gdy czasowo kwalifikowani i niekwalifikowani (niemal po równo) stanowili 68%.

W tych latach seminaria nauczycielskie wydawały rocznie od 385 do 500 matur. Dość znaczna ilość nauczycieli napływała z b. zaboru austriackiego.

Sytuacja, w jakiej znalazło się szkolnictwo, nie rokowała szybkiej zmiany na lepsze. Zahamować rozwoju szkolnictwa nie można było wobec ustawy o siedmioletnim powszechnym nauczaniu. Dysproporcja między potrzebą a ilością nauczycieli w kraju była ogromna i osiągnięcie stopniowej poprawy możliwe było na razie tylko przez intensywne podnoszenie ich poziomu: przez kształcenie i dokształcanie nauczycieli czynnych. Początki były już zrobione. Roczny Kurs Pedagogiczny nauczycieli kształcił, kursy i konferencje dokształcały.

Trzeba było dokształcać tych, którzy nie posiadali pełnych kwalifikacji nauczycielskich — takich był legion; kształcić — takich nauczycieli, którzy

[11] K. Konarski: Dzieje szkolnictwa w Królestwie Kongresowym, s. 79.
[12] Tamże s. 193.
[13] Tamże s. 80.

mogliby współdziałać z władzami szkolnymi w podnoszeniu poziomu kolegów niekwalifikowanych jako kierownicy, prelegenci na konferencjach rejonowych, prowadzący lekcje pokazowe itp.

Okazała się jeszcze potrzeba przygotowania spośród wybitnych pracowników szkół powszechnych przyszłych nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli, inspektorów, dla których obok wyższego wykształcenia cenna jest praktyczna znajomość szkolnictwa powszechnego. Byłaby to trzecia kondygnacja w wielkiej budowie kształcenia i dokształcania nauczycieli czynnych.

Dla zadośćuczynienia tym potrzebom Wydział IV:

w roku 1919 reorganizuje dotąd pojedynczo tworzone kursy wakacyjne w instytucję stałą i bardzo zróżnicowaną,

w roku 1920 przekształca Roczny Kurs Pedagogiczny w Wyższy Kurs Nauczycielski oparty na specjalizacji przedmiotowej,

w roku 1921 zostaje otwarty Państwowy Instytut Nauczycielski mający charakter wyższych studiów dla wybitnych nauczycieli szkolnictwa powszechnego.

Te instytucje utrwaliły pewne formy kształcenia i dokształcania na dłuższe lata.

Wieloprzedmiotowe kursy wakacyjne urządzane przez inspektorów w roku 1918 były w pewnym stopniu pożyteczne, ale nie odpowiadały istotnym potrzebom. Organizowane były one głównie pod kątem potrzeb jednoklasówek oraz nauczycieli bez przygotowania zawodowego dla ogólnego wprowadzenia ich w życie szkolne.

Należało tę instytucję dokształcającą zreformować głównie w kierunku uczynienia z doraźnych kursów systematycznych i ciągłych kursów — uczelni, opartych w dużej mierze na samokształceniu, zróżnicowanych pod względem przedmiotów i poziomu słuchaczy, mało licznych, od 50 do 40 uczestników.

Reforma oparła się na następujących wytycznych.

Liczba przedmiotów nauczanych na kursie zostanie ograniczona do jednego lub paru pokrewnych.

Według charakteru przedmiotu rozróżnia się kursy: a) metodyczno-pedagogiczne, b) humanistyczne, c) fizyko-matematyczne, d) geograficzno-przyrodnicze, e) języków obcych, f) rysunku, g) śpiewu, h) gimnastyki, i) robót ręcznych, j) ekonomiczne i społeczne.

Okazała się także potrzeba zróżnicowania kursów na normalne, wyższe dla nauczycieli wykwalifikowanych oraz wstępne dla mających wykształcenie poniżej czterech klas szkoły średniej. Najliczniejsze (ponad 90% ogółu kursów) były kursy normalne, do czego przyczyniła się wydana przez Ministerstwo ustawa z dnia 27 maja 1919 roku regulująca uzyskanie prawa nauczyciela stałego.

Aby ułatwić nauczycielstwu niekwalifikowanemu osiągnięcie uprawnień, ustanowiono dwa rodzaje kursów: kursy początkowe, na których

słuchacze rozpoczynali naukę wybranych przez siebie przedmiotów i kursy końcowe po rocznej pracy nad sobą zakończone egzaminem lub zwolnieniem od egzaminu na podstawie pracy na kursie.

Kurs trwał zazwyczaj 4 tygodnie. Udział nauczycielstwa w kursach wakacyjnych był bardzo duży i stale wzrastał, choć nie stosowano żadnego przymusu uczestniczenia w tej formie dokształcania. Liczba słuchaczy na kursach wynosiła na terenie pięciu województw w roku 1919 — 3800, w roku 1922 — 5751 (27% ogółu czynnych nauczycieli). Najliczniejsze były kursy humanistyczne i metodyczno-pedagogiczne.

Obsadzenie kursów prelegentami przedstawiało duże trudności. Od prelegenta wymagało się nie tylko wiedzy i sprawności dydaktycznej, ale też umiejętności obcowania i stwarzania społecznej atmosfery na kursie. Nie wszyscy kandydaci na prelegentów z takimi kwalifikacjami decydowali się na rezygnację z wypoczynku letniego, a chodziło tu o liczbę niemałą — zazwyczaj dwie i pół setki prelegentów. Były też kłopoty. Niektórzy prelegenci godzili się na propozycję, a potem rezygnowali, i to niekiedy już po otwarciu kursu. O ile jednak trudno się decydowali, o tyle znów umieli pracować z całym oddaniem, niejednokrotnie dając z siebie więcej, niż do tego byli formalnie zobowiązani.

Bywały przypadki, że niektórych prelegentów tak pociągnęła praca z nauczycielstwem szkół powszechnych, że porzucali szkoły średnie ogólnokształcące i przenosili się do seminariów nauczycielskich lub na stanowiska inspektorów szkolnych.

Praca słuchaczy na kursach, według zgodnej opinii prelegentów, była gorliwa. Gorzej przedstawiała się w ciągu roku szkolnego, ale przyczyniały się do tego w pewnym stopniu często złe warunki mieszkaniowe nauczycieli, przeciążenie pracą szkolną itp.

Programy naukowe kursów opierały się głównie na programach przedmiotów szkoły powszechnej oraz programie egzaminów dla nauczycieli czynnych, a niewykwalifikowanych.

Normalnie na kursie uczestnicy mieli zapewnione mieszkanie oraz za zwrotem kosztów utrzymanie. Naczelną zasadą organizatorów kursów wakacyjnych było dążenie do nadania im charakteru ognisk. Dlatego też dużo wysiłków wkładało kierownictwo w rozwój życia społecznego i towarzyskiego, w podnoszenie kultury nie tylko umysłowej. Na tle pogodnych zazwyczaj i serdecznych stosunków panujących na kursach rozwijało się bogate i bujne w swych przejawach życie.

Gospodarzem kursu był zasadniczo inspektor. On dostarczał sal wykładowych i innych pomieszczeń, pomocy naukowych, organizował bursę. Z chwilą rozpoczęcia kursu inspektor przekazywał organizację naukową pedagogicznemu kierownikowi kursu, jeśli jej sam nie obejmował.

Po dokonaniu reformy, gdy pojedyncze kursy wakacyjne przestały być instytucjami „powiatowymi", a zostały potraktowane jako pewna organiczna całość, wskazane było, aby ustalanie charakteru poszczególnych

kursów zarówno pod względem przerabianych przedmiotów, jak i stopni kursów oraz angażowania personelu pedagogicznego znalazło się w jednych rękach. Również zapisy kandydatów na kursy w poszczególnych inspektoratach były niepraktyczne: na jedne zapisywało się zbyt wielu, na inne zbyt mało kandydatów. Wynikały z takiego stanu rzeczy zawody i wkradał się pewien nieład.

Wypadało, żeby powyższe czynności spadły na twórców reformy, na Wydział IV. Jednak w samym Wydziale panowała rozbieżność w poglądach na tę koncepcję. Jeden z wizytatorów Wydziału, Sławomir Czerwiński, był przeciwny temu. Rozumował ten przyszły minister „po ministerialnemu" (w zasadzie słusznie), że Ministerstwo powinno tylko opracowywać wytyczne, programy, budżety, ale wykonanie powinno zlecać inspektorom. Ja ujmowałem sprawę życiowo, wierzyłem, że Wydział podoła tej wielkiej pracy, a to zespolenie w prowadzeniu kursów wyjdzie instytucji na dobre. Poszliśmy z tą sprawą do dyrektora Departamentu Wł. Żłobickiego, który poparł moją koncepcję.

Wyniki działalności kursów wakacyjnych odbiły się bardzo korzystnie na zdobywaniu kwalifikacji i ustalaniu się nauczycielstwa. Tak na przykład spośród ogólnej liczby złożonych egzaminów bądź też zwolnień na podstawie wyników pracy na kursach zdobyło kwalifikacje drogą kursów wakacyjnych w roku 1922 — 1420 osób, gdy w drodze egzaminów przed komisjami — 213, w roku zaś 1923 — 2046 osób wobec 469.

„Ze wszystkich instytucji prowadzonych przez Wydział IV największy rozwój osiągnęła i najwięcej dokonała pracy instytucja kursów wakacyjnych" [14].

Ogromny wysiłek, potrzebny do prowadzenia tej instytucji był dowodem znacznego rozwoju i dużej prężności tego Wydziału. Wyrósł on nie bez trudności, a nawet w pewnej chwili dramatycznego spięcia.

W pierwszym okresie działalności, gdy już został zorganizowany Roczny Kurs Pedagogiczny i uruchomione pierwsze preparandy, a liczba pracowników dochodziła do dziesiątki, zastałem na swym biurku kartkę z podpisem swego zwierzchnika oznajmującą, że mój dział „ze względów organizacyjnych" zostaje wcielony do Wydziału I Inspekcji. Zarządzenie to było dla mnie uderzeniem zupełnie niespodziewanym, krępującym dotychczasową samodzielność w prowadzeniu prac i właściwie bez wyraźnego powodu. Byłem też dotknięty niewłaściwą formą zawiadomienia mnie o tym.

Niezwłocznie napisałem podanie do Ministra z prośbą o zwolnienie z pracy w Ministerstwie. Minister, wówczas A. Ponikowski, zapoznawszy

[14] Ministerstwo WRiOP: Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Warszawa 1924, s. 7.

się ze sprawą nie zaakceptował zarządzenia, a mój referat został podniesiony do rangi samodzielnego wydziału.

Od czasu tej decyzji Wydział uzyskał mocny grunt i swobodę w działaniu, a po objęciu Departamentu Szkół Powszechnych przez Wł. Żłobickiego życzliwą pomoc i opiekę w podejmowanych pracach.

Mając świadomość doniosłości społecznej powierzonej mi pracy nad podnoszeniem poziomu nauczycielstwa, starałem się o specjalny dobór współpracowników. W tym celu sięgałem po wypróbowanych działaczy z okresów walki o szkołę polską i oświatę. Z uczestników pierwszego etapu walki w roku 1905 zdobyłem dla Wydziału jako pracowników pedagogicznych Sławomira Czerwińskiego, ówczesnego przywódcę młodzieży w Kaliszu, Tadeusza Kupczyńskiego i Józefa Włodarskiego — w Piotrkowie, Karola Drewnowskiego — w Płocku, Leonę Siemieńską-Zawadzką w Warszawie, a potem biorącą udział w pracach Wydziału Oświecenia. Inna kategoria pracowników pochodziła spośród działaczy społecznych w życiu akademickim, a mianowicie: Tadeusz Mikułowski, Artur Kopacz, Zygmunt Ziembiński. Została również zaangażowana znana mi z okresu okupacji działaczka na terenie Łodzi Maria Grzybowska. Starannie wybrani zostali z kół pedagogicznych uzdolnieni metodycy do Konferencji Rejonowych. Spośród zaangażowanych pracowników dłużej utrzymali się w Ministerstwie po zlikwidowaniu Wydziału IV Maria Dzierzbicka (w wydziale programowym), Adam Warachowski (w wydziale prawnym), Stanisław Statkiewicz.

Tak rozbudowany Wydział nie mógł się pomieścić w kilku pokojach na I piętrze zajmowanym przez Departament Szkolnictwa Powszechnego i umieściliśmy się na najwyższym piętrze, około 10 pokoi.

Wkrótce Wydział zaczął się kurczyć. Naprzód przyszedł do mnie naczelnik Wydziału Seminariów Nauczycielskich Wł. Radwan i wyprosił dla swego Wydziału wizytatora S. Czerwińskiego. Potem miałem wizytę naczelnika Wydziału Inspekcji M. Reitera: „Niech tylko pan mnie nie bije, proszę o odstąpienie Z. Ziembińskiego". Minister A. Ponikowski zaproponował T. Mikułowskiemu stanowisko kuratora w Białymstoku. Szczęściem dla wydziału nie zgodził się.

W jakiś czas później nastąpił podział pracowników między Ministerstwem a ustanowionym kuratorium warszawskim i nasz Wydział mocno się skurczył.

Wróćmy do początków działalności Wydziału. Powstały w nim, zgodnie z charakterem prac, jakie obejmował, dwa referaty: kształcenia nauczycieli czynnych oraz preparand. Na czele pierwszego stał wizytator T. Mikułowski, na czele drugiego — wizytator S. Czerwiński, a po jego ustąpieniu — wizytator K. Drewnowski.

Pracy dla każdego z tych referatów nie brakowało, a gdy nadchodził sezon kursów wakacyjnych — zapisów tysięcy słuchaczy, angażowania

setek prelegentów itd. — był jej nadmiar. Cały Wydział stawał do pomocy, i to w tempie gorączkowym.

Współpraca i współżycie na Wydziale było harmonijne, zgodne. „Oni nawet razem chodzą do teatru" — mawiał dyr. Żłobicki.

Kierownik największego referatu T. Mikułowski łączył w sobie uzdolnienia pedagogiczne z administracyjnymi, przy charakterze równym, pogodnym i wielkiej pracowitości.

Najbardziej zaszczytne stanowisko z naszej gromadki, bo ministra, osiągnął Sławomir Czerwiński. Zdobyłem go dla Ministerstwa z dużym trudem, nie chciał bowiem rozstawać się ze swym gimnazjum w Ostrowcu. Poznałem go w czasie walki młodzieży o szkołę polską w 1905 roku. Wyróżniał się na zjazdach rzeczowym ujmowaniem spraw, zdolnościami organizacyjnymi, solidnym charakterem.

Stanowisko ministra szczęścia osobistego mu nie przyniosło. Był spychany przez panującą wówczas grupę belwederską. Smutne mam z tych czasów wspomnienie. Już jako dyrektor Wyższego Kursu Nauczycielskiego poszedłem do Ministra Czerwińskiego w pewnej urzędowej sprawie. Wyglądał źle. „Jak się, Sławek, tu czujesz?" — zapytałem. Odpowiedź była krótka: „Jak groch przy drodze". W czasie naszej rozmowy zadzwonił telefon w sprawie miejsca dla niego w szpitalu. „Rzecz niegroźna"... — powiedział. W kilka tygodni już nie żył.

Cenną bardzo pracownicą w Wydziale była Leona Siemieńska-Zawadzka. Prowadziła dział doboru personelu pedagogicznego dla kursów wakacyjnych. Robiła to z poczuciem wielkiej odpowiedzialności i bardzo umiejętnie. Była to jedyna osoba w gronie pracowników Wydziału biorąca żywy udział w pierwszym i drugim etapie prac przygotowawczych do Ministerstwa. Matka bohatera z Szarych Szeregów Tadeusza zwanego „Zośką".

Wyższy Kurs Nauczycielski powstał z reorganizacji Rocznego Kursu Pedagogicznego w roku 1920, jak to już zostało nadmienione.

Uczelnia ta została oparta na podobnych zasadach jak R.K.P.: kurs trwa jeden rok, słuchacze rekrutują się spośród nauczycieli mających co najmniej dwa lata pracy szkolnej i wykazujących wyraźne uzdolnienia w swoim zawodzie, większość słuchaczy otrzymuje urlopy płatne lub płatne za zwrotem kosztów zastępcy, niektórzy urlopy bezpłatne. Zasadą pod tym względem było, aby słuchacz WKN-u mógł się całkowicie oddać studiom.

Zasadniczą linią programu WKN-u była specjalizacja. Wiązało się to zarówno z tendencją pogłębiania studiów uzupełniających nauczycieli, jak i przekształceniem dotychczasowej szkoły elementarnej na siedmioklasową szkołę powszechną.

Przewidywane były następujące grupy: humanistyczna (język polski, historia), fizyko-matematyczna, geograficzno-przyrodnicza, robót ręcznych i rysunku, śpiewu i muzyki. W skład uruchomionego WKN-u weszły pierwsze trzy wymienione grupy.

W programie WKN-u były też uwzględnione przedmioty tzw. artystyczno-techniczne po pierwsze, dla uniknięcia jednostronności intelektualnej, po drugie, ze względu na to, że wymienione przedmioty były tradycyjnie w szkołach bardzo zaniedbane. Każdego słuchacza obowiązywała nauka jednego z tych przedmiotów: rysunku, śpiewu, robót ręcznych. Słuchaczy wszystkich grup obowiązywały przedmioty pedagogiczne oraz tzw. wiadomości o Polsce współczesnej.

Przewidziana była także pewna ilość godzin zarezerwowanych na własną pracę wyrażającą się m. in. w samodzielnym opracowywaniu poszczególnych zagadnień. Dawało to pewną zaprawę do podejmowania na własną rękę przyczynków do prac badawczych.

Programy przedmiotów przerabianych na WKN-ie nie były opracowywane szczegółowo, wybór i zakres materiału pozostawiano poszczególnym profesorom.

Nowa uczelnia znalazła pomieszczenie w Muzeum Pedagogicznym przy Jezuickiej 4, którego dyrektorem był wybitny nauczyciel fizyki Lucjan Paczóski. Tam też umieścił się powstały później Państwowy Instytut Nauczycielski. Lokal był wprawdzie szczupły, ale wyposażony dobrze w pracownie i aulę. Dyrektor L. Paczóski został profesorem fizyki w tych zakładach. Współżycie tych uczelni z Muzeum było zgodne i bliskie, do samego wybuchu II wojny, tj. ich istnienia.

Bardzo dobrze wypadła obsada profesorów. Wielu z nich pozostało na swych stanowiskach przez cały czas istnienia WKN-u, pracując z oddaniem i bardzo dobrymi wynikami. Długoletnimi pracownikami na WKN-ie byli profesorowie: S. Saski, Fr. Zawadzki, D. Gayówna, L. Paczóski, H. Stattlerówna, E. Dudkówna, J. Włodarski, G. Wuttke, B. Rutkowski i J. Brzeziński. Osoby te o dużych walorach osobistych i zawodowych mogły służyć za wzór dla blisko zresztą obcujących z nimi słuchaczy.

Takie nastawienie profesorów oraz staranny dobór słuchaczy czynił pracę intensywną i pogłębioną oraz stwarzał nastrój miłego współżycia społecznego i towarzyskiego. Życie na WKN-ie było bujne: wielostronnie działająca Bratnia Pomoc, wycieczki ponadtygodniowe przedegzaminacyjne, co dwa tygodnie audycje muzyczne organizowane przez Br. Rutkowskiego, zebrania towarzyskie i zabawy, a nadto pracownie radiowa i fotograficzna dla amatorów prowadzone przez J. Gieorgicę — wszystko to wzbogacało pobyt słuchaczy na tym rocznym kursie.

W ciągu 20-letniego istnienia WKN wypuścił około dwóch i pół tysiąca abiturientów dobrze przygotowanych do zajmowania kierowniczych stanowisk w szkołach powszechnych i administracji szkolnej.

Dyrektorem WKN-u w pierwszym okresie istnienia był Tadeusz Kupczyński; ostatnie dziesięć lat kierował WKN-em St. Dobrowolski.

Na wzór WKN-u w Warszawie powstawały podobne placówki w innych miastach będących siedzibą kuratoriów.

W roku 1921 został otworzony Państwowy Instytut Nauczycielski. Mógł on być traktowany jako dalszy ciąg Wyższego Kursu Nauczycielskiego: mieścił się w tym samym gmachu na Jezuickiej 4, kierował nim ten sam dyrektor, miał wspólną administrację i częściowo wykładających. Do Instytutu przyjmowani byli też niektórzy słuchacze WKN-u na równi z wybitniejszymi nauczycielami mającymi za sobą ukończone gimnazjum ogólnokształcące, a niekiedy niepełne studia wyższe.

Do Instytutu przyjmowani byli czynni nauczyciele szkół powszechnych z co najmniej 3-letnią praktyką, którzy wykazali wybitniejsze zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne i mieli poważniejsze osiągnięcia w pracy. Przyjęcie było uzależnione od złożenia egzaminu wstępnego, na którym kandydaci musieli się wykazać gruntowniejszą znajomością przedmiotów obranych jako kierunki specjalizacji.

Państwowy Instytut Nauczycielski założony był pod kątem potrzeb szkolnictwa powszechnego oraz seminariów nauczycielskich. Abiturienci Instytutu mogli zasadniczo uczyć w szkołach średnich ogólnokształcących, ale to się zdarzało rzadko. Zależnie od zamiłowań i uzdolnień przeważnie byli wykorzystywani bądź w zakładach kształcenia nauczycieli, bądź w szkołach powszechnych na stanowiskach kierowniczych, bądź w administracji szkolnej.

Instytut miał cztery wydziały: pierwszy — polonistyczny, drugi — historyczny, trzeci — fizyko-matematyczny, czwarty — przyrodniczy.

Grona profesorskiego Instytutu nie jestem w stanie w całości wymienić. Na wydziale polonistycznym byli profesorowie: P. Bańkowski, S. Saski; na przyrodniczym — profesorowie: R. Błędowski, J. Dembowski, J. Kołodziejczyk, Wł. Michalski, L. Paczóski, T. Vieweger, G. Wuttke. Przedmioty pedagogiczne i filozoficzne wykładali: J. Łukasiewicz, St. Dobrowolski, T. Kupczyński, Schayer.

Przy organizowaniu Instytutu podjęta została próba ścisłego powiązania tej uczelni z Uniwersytetem Warszawskim. Dyrekcja Instytutu uzyskała zgodę Rektoratu Uniwersytetu na prawo uczęszczania instytutowców na odpowiednie wykłady związane z kierunkiem ich studiów. Ćwiczenia oraz zajęcia z profesorami o charakterze seminariów odbywały się w Instytucie.

Próba powiązania tych dwóch uczelni dała doskonałe rezultaty. Oczywiście, taki rozwój studiów komplikował w pewnym stopniu ich organizację. Niestety, po pewnym czasie łączność ta została przerwana z wielką szkodą dla Instytutu.

Celem bardziej plastycznego przedstawienia tak zorganizowanego wyższego zakładu kształcenia czynnych nauczycieli podajemy wspomnienia jednego z jego byłych słuchaczy Antoniego Zięby, mającego za sobą długie lata pracy na odpowiedzialnych kierowniczych stanowiskach w zakładach kształcenia nauczycieli, w administracji szkolnej, a ostatnio dyrektora liceum ogólnokształcącego we Wrocławiu.

„Do Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie zostałem przyjęty z początkiem roku szk. 1922/23, mając za sobą ukończone seminarium nauczycielskie i Wyższy Kurs Nauczycielski. Powiązanie Instytutu z Uniwersytetem Warszawskim zostało przyjęte przez nas, słuchaczy, nie tylko z zadowoleniem, ale wręcz z entuzjazmem. Ta bez wątpienia szczęśliwa innowacja otwierała przed naszymi studiami szersze horyzonty, dawała możliwość wyboru spośród szerszego wachlarza wykładów i ćwiczeń, zaspokajania indywidualnych zainteresowań.

Dyrekcja Instytutu w porozumieniu z Uniwersytetem dobrała wykłady i ćwiczenia na uniwersytecie jako obowiązkowe dla słuchaczy oraz tak ułożyła program nauczania w Instytucie, aby nie obarczał ich nadmierną pracą i aby wykłady i zajęcia nie kolidowały ze sobą. Pracę w obydwu uczelniach ułatwiała też mała odległość między tymi zakładami.

Jako słuchacz polonistyki uczęszczałem na uniwersytecie obowiązkowo na wykłady literatury prof. Józefa Ujejskiego, wykłady języka polskiego prof. St. Szobera i wykłady języka starocerkiewno-słowiańskiego prof. Słońskiego oraz na odpowiednie seminaria. Korzystałem też z niektórych wykładów nadobowiązkowych.

Jeśli chodzi o wyniki naszej pracy na uniwersytecie, to świadczą o nich z reguły pozytywne, przeważnie dobre i bardzo dobre oceny uzyskiwane przez nas z kolokwiów i prac seminaryjnych.

Mimo uzyskiwania dobrych i bardzo dobrych ocen i mimo dobrej opinii, jaką cieszyliśmy się u profesorów w uniwersytecie, to jednak za macierzystą i najbliższą naszym sercom uczelnię uważaliśmy zawsze nasz Instytut na Jezuickiej. Panowała tam przemiła, przepojona duchem szczerej koleżeńskości atmosfera, w której czuliśmy się jak wśród rodziny we własnym domu. Zorganizowani w ramach samorządu uczelnianego okazywaliśmy sobie nawzajem pomoc w różnych potrzebach. Nasi pełni życzliwości dla nas profesorowie traktowali nas po koleżeńsku i wychodzili naprzeciw naszym zainteresowaniom.

Warto tu jeszcze nadmienić, że mimo wytężonej pracy tak staraliśmy się gospodarować czasem, żeby go starczyło na korzystanie również z rozlicznych dóbr kulturalnych, jakimi dysponowała stołeczna Warszawa, do czego nas zachęcała i do czego dużą wagę przywiązywała Dyrekcja Instytutu oraz nasi profesorowie. Niektórzy spośród nas, w tej liczbie też i ja, pasjonowaliśmy się teatrem.

Po ukończeniu studiów w Instytucie pracowałem w szkolnictwie jeszcze 42 lata na różnych stanowiskach. Muszę stwierdzić, że Państwowy Insty-

tut Nauczycielski dobrze przygotował mnie do pracy w szkolnictwie. Również moi koledzy z Instytutu pracowali po jego ukończeniu z dobrymi, a często wręcz znakomitymi wynikami, odznaczali się wybitnym uspołecznieniem.

I jeszcze jedno. Słuchacze Instytutu na ogół nie poprzestawali na wyniesionym z tej uczelni wykształceniu, lecz starali się w różny sposób wzbogacać swą wiedzę. Co do mnie, to poczyniwszy pewne oszczędności i nauczywszy się języka francuskiego uzyskałem bezpłatny urlop i udałem się na roczne studia do Instytutu J. J. Rousseau w Genewie. Podobnie jak Instytut Nauczycielski w Warszawie był on powiązany z uniwersytetem genewskim. Po rocznych studiach i złożeniu egzaminów uzyskałem tzw. Certificat de Pedagogie. Zapoznałem się w Genewie, gdzie wówczas wykładali tacy wybitni uczeni jak Claparéde, Piaget, Bovet, Ferriére, z nowymi kierunkami w pedagogice. Wpłynęło to niewątpliwie dodatnio na wyniki dalszej mojej trwającej jeszcze z górą trzydzieści lat pracy."

Instytut Nauczycielski był ostatnim twórczym dziełem Wydziału.

Z rozrostem Ministerstwa i wchłanianiem nowych dzielnic zmieniał się stopniowo jego charakter. Wpływały na to różne czynniki. Przede wszystkim nastąpił napływ odmiennego elementu pracowniczego od dotychczasowego — rutynowanych urzędników, wyszkolonych zresztą nie na najlepszych dla potrzeb polskich wzorach. Tacy pracownicy są niewątpliwie pożyteczni w ministerstwach oświecenia, ale na stanowiskach raczej pomocniczych, a zwłaszcza w Ministerstwie, które wskutek specjalnych trudności musiało torować sobie nowe drogi.

Normalnie urzędnicy lubią gotowe wzory, szablony. Są na ogół niezbyt dobrze usposobieni do nowości i inicjatywy, które naruszają ustalony system. „Czy nie mógłby pan skierować swoją inicjatywę w tym kierunku, żeby nic nie inicjować" — takiego życzenia nie posłyszałoby się z ust kogoś z pierwszej warstwy pracowników.

Cenią systematyczność i jednorodność. Tak na przykład bliższe im jest nauczanie, które łatwiej się poddaje normom niż wychowanie bardziej zindywidualizowane. Wizytator tego typu kierownictwu jednej preparandy stawiał zarzut, że na dwa komplety dzieci przypada troje nauczycieli. Na tłumaczenie, że szkoła ma charakter wychowawczy, odrzekł: „Jak są ławki, program i książki, to jest i wychowanie".

Ten typ pracowników odbijał dość znacznie od dawnego typu o nastawieniu społeczno-wychowawczym. Ta różnica dotycząca dwóch typów pracowników wyraziła się w dowcipie krążącym w sferach nauczycielskich po utworzeniu kuratorium warszawskiego: „Czy pan przechodzi do kuratorium, czy pozostaje w okupacji austriackiej?"

Drugim czynnikiem utrudniającym pracę dotychczasową był okres wprowadzenia oszczędności budżetowych, często niedostatecznie umoty-

wowanych i uderzających zbyt silnie w szczególnie zaniedbane Ministerstwo WRiOP. W tych przypadkach niebezpieczna była uległość „urzędników" w przeciwieństwie do obronności zahartowanych w walce z przeciwieństwami dawnych działaczy. Ministerstwo w ten sposób traciło swój rozmach, a nawet osłabiało swoją twórczość.

Częste zmiany na stanowisku ministrów nie sprzyjały jednolitej linii, stałości kierunku działalności Ministerstwa.

W tych warunkach zaatakowane zostały preparandy oraz Instytut Nauczycielski, choć obydwie te instytucje cieszyły się dotąd poparciem i uznaniem Ministerstwa. Dowodem tego była wydana przez Ministerstwo specjalna publikacja poświęcona preparandom. Zarzuty wysuwano raczej natury formalnej, nigdy natomiast nie spotkałem się z zarzutami rzeczowymi co do ich wartości.

Próbowałem walczyć — bezskutecznie. Nie chciałem być grabarzem własnych tworów. W roku 1923 porzuciłem Ministerstwo i przeszedłem do Instytutu Nauczycielskiego, w którym objąłem wykłady pedagogiki.

Przede mną ustąpił z ministerstwa założyciel pierwszej w Polsce szkoły eksperymentalnej typu ognisk wychowawczych, a następnie działacz oświatowy w Wydziale Oświecenia Jan Gralewski. Powiedział do mnie: „Uciekam od martwoty".

Oczywiście nie można tego brać ogólnie. W Ministerstwie było wiele ludzi na wysokości zadania, wybitnych pedagogów i organizatorów. Na przykład wspomniana już Maria Zaborowska, wizytatorka Wydziału Oświecenia, prowadziła piękną pracę: wysoko postawiła dział szkolnictwa zawodowego dla dziewcząt.

Po moim wyjściu z Ministerstwa Wydział Preparand i Kształcenia Nauczycieli Czynnych został skasowany, pracownicy częściowo przeszli do Wydziału Seminariów Nauczycielskich. Wkrótce skasowano preparandy, a w roku 1926 zamknięto Instytut Nauczycielski — w pełni życia i rozwoju.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI

WYDZIAŁ PROGRAMOWY SZKÓŁ ŚREDNICH (1917 — 1919)

Wydział Programowy szkół średnich powstał w końcu grudnia 1917 roku po przekształceniu Departamentu WRiOP w Ministerstwo WRiOP, co nastąpiło dnia 7 grudnia 1917 roku. Po tej dacie zmieniony został ustrój wewnętrzny Sekcji Szkół Średnich, i powstał w niej Referat Programowy, który później otrzymał nazwę Wydziału Programowego.

Nazwa wskazuje, że zadaniem tego Referatu, a później Wydziału było wypracować programy dla polskich szkół średnich ogólnokształcących. Sprawa to była wówczas paląca, po trzech zaborach bowiem, zaczynających się dopiero zrastać w jedno państwo polskie, pozostały programy rosyjskie, pruskie i austriackie, a każdy z nich przepojony był duchem państwa rozbiorczego. Wypracowane dla polskich szkół w Galicji przez Radę Szkolną Krajową programy nauczania, choć ułożone w języku polskim, choć uwzględniające naukę języka polskiego, literatury polskiej i historii Polski, nie stanowiły wyjątku. Nie obrażały one, co prawda, uczuć młodzieży polskiej, ale ją wiązały z całością cesarstwa Habsburgów, uczyły lojalizmu względem dynastii i usiłowały wychować na Austriaków.

Wszystkie zatem programy państw rozbiorczych należało odrzucić, zawierały bowiem jad serwilizmu zbyt długo sączony w dusze naszej młodzieży.

Ambicje Wydziału Programowego szły jednak jeszcze dalej. Nie chciał on się wzorować nie tylko na programach państw rozbiorczych, ale i takich, jak np. Francja, Anglia i USA. Owszem, studiował je z uwagą, rozumiał jednak, że każdy naród o bogatej przeszłości i wysokiej kulturze winien wypracować system wychowania i nauczania organicznie niejako wyrastający z jego indywidualnych właściwości i potrzeb, że więc praca nad programami nie ma być naśladownictwem, lecz twórczością tak oryginalną, tak rodzimie polską, jak twórczość wielkich pisarzy, dających wyraz najgłębszym dążeniom swego społeczeństwa. Jednym słowem, dążył do stworzenia polskich programów, które by pomogły zespolić moralnie trzy dawniejsze zabory, podnieść w nich poziom życia gospodarczego i kulturalnego oraz zrobić z nich siłę gotową bronić zagrożonych granic.

Ale i na tym nie koniec! Działalność Wydziału Programowego wybiegała daleko poza to, na co wskazywała jego nazwa — podobnie jak to za czasów Komisji Edukacyjnej zdarzyło się z Towarzystwem do Ksiąg Elementarnych. Powołane było to Towarzystwo do zaradzenia dotkliwemu wówczas brakowi podręczników szkolnych, a stało się ośrodkiem, z którego promieniowała na całą Komisję kierownicza myśl pedagogiczna. Podobnie i Wydział Programowy miał za zadanie opracować programy dla szkół średnich ogólnokształcących, ale oprócz programów zajmował się i podręcznikami, i wielką reformą wychowania i nauczania szkolnego i wypracowaniem całego ustroju szkolnego. Jednym słowem, w nim ogniskowała się myśl pedagogiczna Ministerstwa, w każdym razie w latach 1919—1925.

Czemu przypisać tę rolę Wydziału Programowego? Czy wyjątkowym kwalifikacjom pedagogicznym jego członków? Bynajmniej! Włodzimierz Gałecki w niedawno wydanych wspomnieniach swoich pt. „Jeszcze raz przez życie" opowiada, jak to za okupacji niemieckiej, chyba kiedyś

w 1916 roku, szkołę Wojciecha Górskiego wizytował „jakiś dyrektor gimnazjum pruskiego, Müller, który zupełnie biegle i poprawnie mówił po polsku. Był to niewątpliwie doświadczony pedagog. Opuszczając za którymś tam razem szkołę, powiedział dyrektorowi Górskiemu, że widział w jego gimnazjum wśród grona nauczycielskiego wielu bardzo inteligentnych i wykształconych ludzi, kilku świetnych mówców i interesujących prelegentów, nie spotkał natomiast ani jednego pedagoga"(str. 181).

Sąd Müllera był trafny w tym sensie, że wówczas naszemu nauczycielstwu szkół średnich w Warszawie brakowało wyszkolenia pedagogicznego. Nieliczni tylko czytali prace z zakresu metodyki przedmiotu nauczania, a już prawie nikt nie znał szkolnictwa zagranicznego i nie studiował trudnych zagadnień z powstającej dopiero teorii planu nauczania i ustroju szkolnego.

Te braki wynikły z odsunięcia społeczeństwa polskiego po 1863 roku przez władze szkolne rosyjskie od szkolnictwa państwowego i publicznego. Za czasów Apuchtina pedagog polski nie mógł mieć żadnego wpływu na rosyjskie szkoły dla młodzieży polskiej w Kongresówce, za mało się też zajmował zagadnieniami szkolnymi. Skutek był ten, że gdy po „rewolucji szkolnej" z 1905 roku powstało polskie szkolnictwo prywatne, to jego ustrój i jego programy świadczyły o chaotycznej niekompetencji jego organizatorów.

Otóż członkowie Wydziału Programowego pracowali uprzednio przeważnie w warszawskich prywatnych szkołach. Wyróżnili się postawą pedagogiczną i talentem wychowawczym i dydaktycznym, ale zagadnień ustroju szkolnego i teorii planu nauczania specjalnie nie studiowali. Tylko Galicja, która zdobyła autonomię szkolną w 1867 roku, miała pedagogów przygotowanych do twórczości w tych dziedzinach, jak również doświadczonych administratorów szkolnych. Najwybitniejszym z nich był wówczas Tadeusz Łopuszański. On to w pierwszych latach bieżącego stulecia zwiedzał szkoły w zachodniej Europie. On z grupą kolegów opracował projekt reformy szkół średnich w Galicji. On również, pracując na stanowisku inspektora szkolnego, zapoznał się z administrowaniem szkołą elementarną, a w Prokocimiu prowadził następnie wyższe klasy założonej przez księdza Jana Gralewskiego prywatnej szkoły średniej na wsi.

Gdy w 1919 roku Tadeusz Łopuszański został powołany na stanowisko wiceministra WRiOP, napisał on książkę pt. „Program naukowy szkoły średniej", zawierającą projekt ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego oraz przewodnie myśli reformy szkoły średniej ogólnokształcącej.

Organem realizującym te właśnie projekty stał się pod wodzą Tadeusza Łopuszańskiego Wydział Programowy.

Jego pierwotny skład osobowy był następujący: naczelnik — Antoni Bolesław Dobrowolski, członkowie — Stefan Cybulski, Henryk Chodynicki, Józef Grodecki, Wacław Jezierski, Bolesław Kielski, Teodora Męcz-

kowska, Bogdan Nawroczyński, Władysław Wojtowicz, Kazimierz Wóycicki. W nieco późniejszych latach pracowali w Wydziale: Wanda Haberkantówna, Tadeusz Łazowski, Maria Dzierzbicka.

Taki zespół współpracowników dobrał sobie Tadeusz Łopuszański dla wykonania swych planów. Z właściwym sobie talentem pedagogicznym przekonał on tych ludzi bardzo różnych poglądów o słuszności swoich planów, zawsze zresztą dyskutowanych i uchwalanych na Wydziale, a z Wydziału uczynił prawdziwą szkołę pedagogicznego myślenia. Wkrótce też jego członkowie podciągnęli się w swym fachu i zgrali we wspólnej pracy.

Jeden A. B. Dobrowolski miał odrębny sposób myślenia. W roku 1919 wytworzyła się pomiędzy Łopuszańskim i nim tak wielka różnica poglądów, że podał się do dymisji i wyszedł z Ministerstwa, a naczelnikiem Wydziału został Bolesław Kielski.

*

Sześć głównych zadań stało przed Wydziałem Programowym:

1. Spośród wielu koncepcji ustroju szkolnictwa wybrać najwłaściwszą. Dwie z nich wysuwały się na czoło: a) projekt szkoły jednolitej niezróżnicowanej, rzecz jasna, na poziomie szkoły powszechnej, ale również średniej ogólnokształcącej, uchwalony przez tzw. „sejm nauczycielski" z kwietnia 1919 roku i b) projekt T. Łopuszańskiego, wyłożony w książce pt. „Program naukowy szkoły średniej", różnicujący szkołę średnią ogólnokształcącą na cztery wydziały: matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny z łaciną, neohumanistyczny bez łaciny i klasyczny z łaciną i greką.

Wydział programowy opowiedział się za drugim z tych projektów. Kierował się przy tym następującymi względami: dbał nie tylko o powszechność wykształcenia, ale i o jego jakość, sądził bowiem, że demokracja potrzebuje wysoko wykształconej inteligencji. Chciał przystosować szkołę średnią do różnych uzdolnień i zamiłowań uczniów. Dając maturę zapewniającą wstęp do szkół wyższych, musiał przeprowadzać selekcję p r z e d maturą, nie zaś dopiero p o maturze.

Teraz widzimy jednostronność tych koncepcji. Polegała ona na tym, że skupiały się na szkole średniej ogólnokształcącej, nie uwzględniając niemal zupełnie szkolnictwa zawodowego. Nie uwzględniał go zresztą również projekt „sejmu nauczycielskiego". Widocznie za wcześnie jeszcze było na zrozumienie, jak doniosłe w wychowaniu znaczenie ma zawód, Polska bowiem była za mało na to uprzemysłowiona. Tymczasem w Niemczech zawód i szkoła zawodowa stała się właśnie wtedy dzięki G. Kerschensteinerowi palącą sprawą.

2. Z zagadnieniem ustroju szkolnictwa wiązała się jak najściślej sprawa reformy metod wychowania i nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej.

Wydział Programowy zastał, zwłaszcza na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego, w tej dziedzinie rutynę nieprawdopodobnie przestarzałą.

Wychowanie było oparte o system autorytatywnych nakazów, zakazów i kar. Życia społecznego młodzieży szkoły nie organizowały i nie kierowały go na cele wychowawcze. Nauczyciele popisywali się krasomówstwem na wszystkich przedmiotach. Nie nauczali oni, ale „wykładali" nawet rysunek, nawet śpiew i muzykę! Szkoły nie były wyposażone w pomoce naukowe. Brakowało w nich bibliotek szkolnych, laboratoriów fizycznych, chemicznych i biologicznych, pracowni robót ręcznych, ogródków szkolnych i boisk. Jak tu nauczać w takich warunkach przedmiotów przyrodniczych? Nauczyciele fizyki i chemii „wykładali" te przedmioty z kredą przy tablicy. Cały ten werbalizm przypominał klasztorne szkoły średniowieczne.

Wydział Programowy przystąpił do reformowania całego tego przestarzałego systemu w duchu szkoły pracy — a widocznie dobrze pracował, skoro pod koniec dwudziestoletniej jego działalności nie było już szkoły średniej, która by nie była wyposażona w laboratoria, pracownie, ogródki i boiska. Zmienił się też na korzyść styl pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Niestety, w nieszczęsnej Polsce krótko się tym dorobkiem cieszono. Podczas okupacji hitlerowskiej różne niszczycielskie organizacje nazistowskie planowo go zniszczyły. Strat, które ponieśliśmy w tej dziedzinie, dotychczas nie dało się całkowicie wyrównać.

3. Nowy ustrój szkolny i nowe sposoby wychowania i nauczania wymagały nowych programów. Wydział wciągnął do tej pracy szerokie koła nauczycieli. Utworzono komisje do każdego przedmiotu nauczania, złożone z najlepszych metodyków. W nich powstawał program, dajmy na to, języka polskiego czy fizyki. Redagował go zwykle specjalista spośród członków komisji. Projekt ten posyłano następnie do zaopiniowania szkołom wyższym i stowarzyszeniom nauczycielskim. Po zebraniu opinii oraz recenzyj w prasie pedagogicznej przeredagowywano projekt i zaopatrywano go we wskazówki metodyczne i bibliografię prac polecanych nauczycielom. Gdy tak opracowano wszystkie przedmioty, pełny projekt szedł do zatwierdzenia przez naczelne władze Ministerstwa i do druku.

Praca tak prowadzona posuwała się powoli, ale za to wciągała w zagadnienia metodyczne całe nauczycielstwo i podsycała w nim zainteresowania pedagogiczne.

Program sześcioletniego gimnazjum budował się na podstawie złożonej z sześciu klas szkoły powszechnej. Gimnazjum dzieliło się na niższe trzyletnie o programie jednolitym i wyższe także trzyletnie o programie zróżnicowanym na cztery wydziały. Otóż Program dla gimnazjum niższego pojawił się w druku w 1919 roku, dla wyższego zaś w 1923.

Gdy ustawa z 1932 roku wprowadziła zmiany do ustroju szkolnego, Wydział Programowy, którego kierownikiem był wtedy Juliusz Balicki,

na nowo opracował programy szkoły średniej, dostosowując je do ram czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum.

4. Do nowych programów trzeba było starać się o nowe podręczniki. I to zadanie wykonywał Wydział Programowy. Jedne podręczniki zamawiał, pisanie innych popierał lub kontrolował. Działała w nim komisja oceniająca podręczniki szkolne. Na podstawie kompetentnych recenzji stawiała ona wnioski, czy dany podręcznik można dopuścić do użytku w szkołach, czy też zasługuje on nawet na polecenie. Ministerstwo ogłaszało drukiem recenzje i oparte o nie orzeczenia. Ta jawność była najlepszą gwarancją bezstronności, a zarazem przyczyniała się do stałego podnoszenia poziomu twórczości dydaktycznej w tej dziedzinie.

5. Starał się również Wydział Programowy dopomagać nauczycielom do kształcenia się pedagogicznego. W tym celu dołączał do programów wskazówki metodyczne. Niektóre z nich składały się na osobny tom. Najobszerniej opracowano „Wskazówki metodyczne" do programu języka polskiego na gimnazjum wyższe. Jest to całe dzieło, liczące 588 stron. Wyszło spod pióra Konstantego Wojciechowskiego (literatura) i Stanisława Szobera (język) z wprowadzającymi uwagami Bogdana Nawroczyńskiego (Warszawa 1923).

Tadeusz Łopuszański poza tym popierał powstawanie periodyków poświęconych metodyce poszczególnych przedmiotów, zachęcał do pisania książek na te tematy, a do rozwoju pedagogiki naukowej przyczynił się zakładając w Krakowie Komisję do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce i Komisję Pedagogiczną Ministerstwa WRiOP w Warszawie (1921 r.), z której powstało następnie Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne w Krakowie.

Wiceminister rozwijający tak ożywioną działalność uczynił wreszcie wykształcenie pedagogiczne obowiązkowym dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących. Przeprowadził on mianowicie ustawę z dn. 26 września 1922 roku uzależniającą przyznawanie prawa do nauczania w szkołach średnich od zdania egzaminu państwowego nie tylko z przedmiotu nauczania (egzamin naukowy), lecz również z przygotowania pedagogicznego (egzamin pedagogiczny). W 1927 roku podniósł on jeszcze wymagania z tego zakresu, ustanawiając egzamin pedagogiczny złożony z sześciu przedmiotów. Projekt tego rozporządzenia przeszedł przez dyskusję na Wydziale Programowym.

6. Wydział Programowy wraz z innymi wydziałami departamentu szkół średnich przyczyniał się wreszcie do podnoszenia poziomu tych szkół przez ich wizytowanie i częste konferencje z radami pedagogicznymi.

Liczne w dawnej Kongresówce szkoły prywatne miały bardzo różne wyposażenie i stały na różnym poziomie. Aby pobudzić te szkoły do wspinania się na coraz wyższy poziom, co roku kwalifikowano je według trzech kategorii. Pierwsza kategoria miała własną komisję egzaminów maturalnych, druga — złożoną po części z własnych nauczycieli, a po

części z delegowanych przez Ministerstwo z obcym szkole przewodniczącym, trzecia nie miała prawa do własnej komisji. W tych pracach Wydział również brał udział.

*

Wszystkie te prace Wydziału niewątpliwie przyczyniły się do podniesienia poziomu naszej szkoły średniej ogólnokształcącej. Kto ją znał, tak jak ja, za carskich jeszcze czasów, potem podczas wojny i wreszcie w okresie niepodległej Rzeczypospolitej — nie może mieć co do tego żadnych wątpliwości.

Skuteczność tych prac przypisuję dodatkowo trzem następującym przyczynom.

Po pierwsze, mądremu kierownictwu Tadeusza Łopuszańskiego, pod którym się pracowało w atmosferze dobrego koleżeństwa, oddania się sprawie, zaufania i swobody.

Po drugie, tej okoliczności, że każdy członek Wydziału był zarazem wizytatorem. Miał on stale pod swoim okiem kilka szkół w Warszawie i jakiś okręg na prowincji. Dzięki temu jego praca nad programami przy biurku pozostawała w bliskim związku z życiem. Wizytując szkoły i często rozmawiając z ich dyrektorami i nauczycielami, członkowie Wydziału Programowego roznosili po całym kraju idee i dążenia przeprowadzanej reformy.

Z drugiej strony, podczas wypadów w teren poznawali rzeczywistość, dobrze się orientowali w tym, co która szkoła może z siebie wydobyć i jakie są jej potrzeby.

To sprawiło, że reforma, którą Wydział przeprowadzał, odznaczała się realizmem i rzeczowością. Dążono do dalekich celów, ale unikano utopii i dlatego osiągano pozytywne wyniki.

A wreszcie poczynania Wydziału budziły żywe zainteresowanie w społeczeństwie. Nie znaczy to, aby nie było krytyki, nawet czasami ostrej. Prawdziwą wojnę pedagogiczną wywołały dwie zwłaszcza sprawy: a) projekt ustroju szkolnego odmienny od tego, który uchwalił „sejm nauczycielski", oraz b) uprzywilejowanie kierunku wykształcenia matematyczno-przyrodniczego i zredukowanie panującego dotychczas humanistycznego i klasycznego.

Wydział jednak bynajmniej nie pragnął, aby społeczeństwo posłusznie i biernie przyjmowało rzeczy dla niego nowe. Pragnął dyskusji, rozumiejąc, że społeczeństwo swobodnych obywateli ma prawo się wypowiedzieć w tak ważnej sprawie, jak wychowanie i wykształcenie jego synów i córek, ma również prawo krytykować projekty wychodzące od państwa. Nie odgradzał się też od obywateli wyniosłym milczeniem ludzi „lepiej wiedzących" czy nawet nieomylnych. Stawał też chętnie do walki na argumenty. Wszystkich oczywiście nie przekonał, ale osiągnął to, że dokoła niego wytworzyła się atmosfera sprzyjająca współpracy.

Tym łatwiej do tego doszło, że Wydział trzymał się z daleka od ostrych wówczas walk politycznych, a kierował się względami pedagogicznymi i dobrem szkoły.

Tak przynajmniej było do roku 1925. Po przewrocie majowym, zwłaszcza za rządów Janusza Jędrzejewicza, było już inaczej. Do Ministerstwa WRiOP i do szkół wkroczyła autorytatywna i bezwzględna polityka.

JANINA SCHOENBRENNER

PROGRAM OŚWIATOWY MINISTERSTWA WRiOP Z 18 GRUDNIA 1918 ROKU ZWANY „PROGRAMEM PRAUSSA"

(W PIĘĆDZIESIĘCIOLECIE OGŁOSZENIA)

Na „Program Oświatowy" ogłoszony w grudniu 1918 roku, a podpisany przez Ksawerego Praussa, pierwszego Ministra Oświaty w uwolnionej od zaborców Polsce, powoływała się w ciągu lat 1919—1939 lewica społeczna. O wprowadzenie w życie „Programu Praussa" walczyło demokratyczne nauczycielstwo zorganizowane w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowym Nauczycieli Polskich Szkół Średnich (ZPNSP i ZZNPSŚ). Po zjednoczeniu tych organizacji w Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) walka o postępowy program oświatowy podjęła lewica ZNP skupiona wokół Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory".

Do „idei Praussa" nawiązywali uczestnicy Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w czerwcu 1945 roku [1]. Zasady bowiem programu oświatowego 1918 roku stały się dopiero w Polsce Ludowej podstawą polityki oświatowej PRL, punktem wyjścia budowania szkoły socjalistycznej i upowszechniania oświaty. Czytając w perspektywie pół wieku ów dokument zastanawia nas szybkość, z jaką został on wówczas wydany, w niespełna dwa miesiące od załamania się okupacji. Lecz bardziej jeszcze zdumiewa radykalizm jego dążeń na tle ówczesnej rzeczywistości, ich przyszłościowy charakter.

Rozpatrując „Program Praussa" warto uświadomić sobie długie lata jego kształtowania się; lata walki narodu pozbawionego własnej państwowości w obronie mowy ojczystej, kultury i szkoły polskiej. Tworzył się ów program stopniowo wysiłkiem nie tylko nauczycieli i działaczy oświatowych, lecz także poczynaniami tych wszystkich, którzy w domu, w za-

kładach pracy, w szkole, w placówkach oświatowych jawnych i tajnych przeciwstawiali się wynaradawiającej polityce trzech zaborczych rządów.

Już jednak od drugiej połowy XIX wieku w owej ogólnonarodowej walce dają się dostrzec dwa nurty. Jeden — wyrażający dążenia klas posiadających do patronowania „oświacie ludowej" z zachowaniem w swych rękach monopolu średniego i wyższego wykształcenia; drugi — to nurt demokratyczny świadczący o rosnącym zrozumieniu przez masy pracujące własnych potrzeb oświatowych. Ten nurt znajduje odbicie przede wszystkim w programach polskich partii robotniczych, od programu partii „Proletariat" z 1882 roku poczynając.

Na ziemiach polskich — zamieszkanych w olbrzymiej większości przez chłopów — demokratyczny nurt oświatowy występuje wyraźnie w programach ruchu ludowego. W 1903 roku Program Rzeszowski Polskiego Stronnictwa Ludowego wiąże z polityczną akcją wyborów do Sejmu Krajowego, z zagadnieniami ekonomicznymi stosunkowo obszerny program oświatowy. PSL domagało się mianowicie ograniczenia pozycji obszarników i kleru w wiejskich radach szkolnych, własnej szkoły w każdej gminie, udostępnienia oświaty wszystkim, bez różnicy płci, wieku i zamożności, poprawy bytu materialnego i wysokiego stopnia wykształcenia nauczycieli ludowych. Protestując przeciw austrofilskim treściom programów nauczania program PSL żądał unarodowienia podręczników szkolnych, wprowadzenia historii i geografii ojczystej do szkół, atakował całokształt stańczykowskiej polityki Szkolnej Rady Krajowej. W oparciu o ten program prowadziło akcję szkolną nauczycielstwo ludowe Galicji powiązane z PSL, a w miastach z Polską Partią Socjaldemokratyczną Galicji i Śląska Cieszyńskiego (PPSD).

W Królestwie Polskim w przededniu rewolucji 1905 roku nauczyciele ludowi przeciwstawiali się rusyfikacyjnej polityce caratu stając się ważnym czynnikiem w ruchu gmin wiejskich żądających polskiego języka w szkole i w urzędach oraz ograniczenia roli obszarnictwa w samorządach wiejskich.

Rewolucja 1905—1907 roku odsłoniła poważne różnice w ogólnonarodowych dążeniach szkolno-oświatowych społeczeństwa polskiego. Strajki szkolne stanowią dowód splotu rewolucji na ziemiach polskich ze sprawą narodową. Lecz inaczej cele tej walki pojmowały postępowe koła społeczne, inaczej zaś prawicowe ugrupowania.

„Przed nami jako zagadnienie chwili nie dzieci klas uprzywilejowanych, lecz najszersze masy bez różnicy wieku... Unarodowienie szkoły nie polega wyłącznie na zmianie języka, prywatna szkoła polska — zdobycz rewolucji nie jest celem ostatecznym walki, prawdziwie wolna szkoła może powstać, gdy zjawią się niezbędne warunki polityczne, gdy unormują się stosunki społeczne" — czytamy w organie demokratycznego Polskiego Związku Nauczycielskiego *Nowe Tory* [2]. PZN słusznie wiązał

sprawę szkolną z przemianami społecznymi i politycznymi, prowadził otwartą walkę ideologiczną z prawicowymi placówkami oświatowymi, z Polską Macierzą Szkolną i ze Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego.

Posiew rewolucji 1905—1907 roku wniósł nowe treści do działalności oświatowej partii robotniczych i ruchu ludowego. Wpłynął tym samym na coraz pełniejsze krystalizowanie się programu oświatowego demokratycznego nauczycielstwa, które od lat rewolucji posiadało własne organizacje: PZN w Królestwie Polskim i Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (później Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego — ZPNL). Stawiały one sobie coraz szersze zadania: likwidacji analfabetyzmu jako drogi do upowszechnienia oświaty dorosłych, pełnej realizacji obowiązku szkolnego, wyższych studiów dla nauczycieli ludowych.

Lata pierwszej wojny stanowią oddzielny okres w kształtowaniu się postępowego programu oświatowego. Ośrodkiem żywego ruchu szkolno-oświatowego stało się Królestwo od chwili wycofania się władz carskich hamujących tam od wielu lat rozwój kultury. Po wsiach i miasteczkach masowo tworzą się przeto szkółki ludowe, kursy dla analfabetów, świetlice i biblioteki. Na czele akcji oświatowych staje głównie inteligencja różnych przekonań politycznych, wśród niej nauczyciele ludowi na ogół słabo przygotowani do zawodu, lecz rozumiejący oświatowe potrzeby swego środowiska. Popierają oni walkę o język polski w szkole, protestując przeciw władzom okupacyjnym, przeciw próbom germanizacji, wysuwają hasła samodzielności szkolnictwa polskiego.

W dążeniu do hegemonii ruchu oświatowego krzyżowały się różne wpływy polityczne. Niejednokrotnie też w tym okresie ugrupowania prawicowe pod naciskiem opinii publicznej wysuwały postępowe hasła oświatowe. Jednak nauczyciele ludowi w swej ogromnej większości opozycyjnie odnieśli się do orientacji procarskiej, szukając raczej oparcia w organizacjach „niepodległościowych", głoszących hasło zbrojnej walki z caratem w sojuszu z monarchią austro-węgierską. Lewica robotnicza, kierownictwa SDKPiL oraz PPS-Lewicy, zajmując słuszne pozycje wiążące sprawę polską z rewolucją społeczną nie zdobyły jednak wpływu na ruch nauczycielski. Nie doceniły one sprawy chłopskiej i reform demokratycznych, odkładając ich realizację do zwycięstwa rewolucji, nadto SDKPiL nie stawiała wyraźnie sprawy narodowej. Toteż przywódcy postępowego nauczycielstwa z Królestwa wywodzili się głównie z kręgów „Zarania", później z PSL Wyzwolenia, PPS Frakcji.

Wokół Karola Klimka, Zygmunta Nowickiego, Kazimierza Mamczara, Stefanii Sempołowskiej skupiło się grono nauczycieli zmierzających do stworzenia organizacji nauczycieli szkół początkowych w Królestwie, sięgnęli oni w teren nawiązując kontakty z placówką oświatową Naczelnego Komitetu Narodowego pod okupacją austriacką, z Centralnym Biu-

rem Szkolnym. Kierował nim członek PPS — Ksawery Prauss *. Krótka, zaledwie półtora roku (maj 1915—sierpień 1916) trwająca działalność CBS [3] wniosła wiele nowego do programu oświatowego postępowych kół społeczeństwa. Prauss i jego współpracownicy przede wszystkim w pracach szkolnych opierali się o nauczycielstwo ludowe, widzieli w nim podmiot akcji oświatowej, starali się badać warunki materialne szkół, spieszyli z fachową pomocą nauczycielom. Praktycznej działalności — tworzenia bibliotek, wystaw pomocy szkolnych, prowadzenia kursów — towarzyszyły prace teoretyczne. CBS nawiązując do tradycji Komisji Edukacji Narodowej przeciwstawiało się galicyjskim, biurokratycznym wzorom szkolnym, pragnęło powiązać szkoły ze społeczeństwem, a z nauczycieli uczynić „przedstawicieli inteligencji na wsi, kierowników życia publicznego". W swej akcji wydawniczej CBS zwalczało klerykalizm i nacjonalizm, uczyło patriotyzmu pokazując piękno ziemi ojczystej i postępowe tradycje, budząc szacunek dla pracy. Przeciw CBS wystąpiła prawica społeczna obawiająca się demokratyzmu Praussa i jego współpracowników, wystąpił również i austriacki „sprzymierzeniec". CBS zostało zamknięte, lecz jego dorobek przejęło postępowe nauczycielstwo Królestwa i Galicji. Gdy w grudniu 1916 na Zjeździe Nauczycieli Królestwa w Radomiu [4] zakończony został pierwszy etap tworzenia organizacji nauczycieli ludowych, do władz Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych (ZNPSP) powołani zostali: Ksawery Prauss, Karol Klimek, Zygmunt Nowicki, Stefania Sempołowska. Wspólnie z delegatami ZPNL uczestnicy Zjazdu domagali się utworzenia polskiego Ministerstwa Oświaty jako władzy szkolnej pracującej przy czynnym udziale nauczycieli, wyższych studiów pedagogicznych dla nauczycielstwa szkół początkowych, zakładania seminariów nauczycielskich i utworzenia Polskiej Akademii Pedagogicznej.

W rezolucjach Zjazdu wyrażone zostały dobitnie postulaty materialnego zabezpieczenia bytu szkół i nauczycieli.

* Ksawery Prauss, urodzony w 1874 r., pochodził ze środowiska inteligencko-ziemiańskiego z okolic Kielc. Wyniósł z domu patriotyczne i demokratyczne tradycje. W latach studiów w Petersburgu należał do tamtejszej organizacji PPS, w roku 1900 był współredaktorem *Robotnika* w Kijowie. Aresztowany i osadzony przez carskie władze w Szlisselburgu, zbiegł ze szpitala więziennego. Przyjechał wtedy do Zakopanego. Pracował w wydawnictwach PPS. W czasie rewolucji 1905—7 roku wrócił do Warszawy, powtórnie aresztowany, uwolniony został na opdstawie amnestii. W 1907 lub 1908 roku wyjechał do Paryża, gdzie ukończył studia zdając licencjat z geologii, botaniki i geografii. Chory na płuca, leczył się w Szwajcarii. Od tego czasu datują się jego pedagogiczne zainteresowania. W latach 1911—14 prowadził nowoczesną koedukacyjną szkołę w Zakopanem. Po wybuchu wojny w 1914 roku zgłosił się do Legionów, lecz choroba nie pozwoliła mu na służbę czynną w wojsku. NKN powierza mu wówczas kierownictwo Centralnego Biura Szkolnego.

(Szerzej o Praussie patrz: J. Schoenbrenner: „Ksawery Prauss i tak zwany program oświatowy Praussa" *Przegląd Historyczno-Oświatowy* nr 1, 1968, str. 36—58).

Tworzące się Zrzeszenie, kierowane przez Zarząd z siedzibą w Warszawie, sięgało w teren jednocząc rozproszone koła i stowarzyszenia. Właśnie wówczas, w burzliwym roku 1917, pod wpływem wieści o rewolucji lutowej, a następnie wśród ech zwycięstwa Rewolucji Październikowej wzniosła się na ziemiach polskich fala ruchów chłopskich, strajków robotniczych, demonstracji antyokupacyjnych. Dokumenty tamtych dni [5] mówią nam o nauczycielach wiejskich wyrażających poparcie dla wydarzeń rewolucyjnych w Rosji, zakładających koła PSL, stawiających żądania ziemi dla chłopów. Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w oczach przedstawicieli Rady Regencyjnej uchodziło za organizację radykalną, mającą „niebezpieczny" wpływ na nauczycieli. W pamiętnikach nauczycieli czytamy, że oto na konferencjach nauczycielskich wiejscy, słabo kwalifikowani nauczyciele formułowali swe żądania społeczne i oświatowe: domagali się jednakowej szkoły dla wsi i miasta, udziału w zarządzaniu szkołami, zmiany nazwy szkół „ludowych", na „powszechne", łączyli się z walką chłopów o ziemię [6].

Rozprawiając się ostro z ruchem antyokupacyjnym władze niemieckie i austriackie szły na ustępstwa w stosunku do Tymczasowej Rady Stanu, a następnie do Rady Regencyjnej, reprezentantki najbardziej konserwatywnych środowisk społecznych. Od początków 1917 roku trwały pertraktacje z okupantem odnośnie oddania szkół w ręce władz polskich Królestwa. Wtedy to na łamach prasy rozwinęła się dyskusja wskazująca zaostrzenie się przeciwieństw w poglądach na sprawy oświatowe wśród społeczeństwa polskiego.

Lewica społeczna, zarówno kierownictwa rewolucyjnych partii robotniczych — SDKPiL oraz PPS Lewicy — jak partii reformistycznych PPS Frakcji i PPSD, a także przywódcy Stronnictw Ludowych w swych programach, rezolucjach zjazdowych formułowali postulat obowiązkowego, bezpłatnego i powszechnego nauczania [7].

SDKPiL i PPS Lewica żądały nadto szkoły świeckiej, uwolnionej od supremacji kleru od nacjonalizmu. PSL Wyzwolenie mocno podkreślało sprawy walki z analfabetyzmem i oświaty dorosłych.

Były to postulaty wskazujące dążenia lewicy do pełnej likwidacji krzywdy oświatowej mas pracujących.

Na drugim krańcu występują programy prawicy, które — choć dość zróżnicowane — wszystkie pragną zachować dla klas posiadających oddzielny prowadzący do wyższych studiów tor kształcenia oraz utrzymać dla wsi szkoły jedno- i dwuklasowe „ślepe ulice" [8].

Wśród demokratycznego nauczycielstwa podpisującego się w zasadzie pod maksymalnym programem oświatowym lewicy trwała dyskusja wokół projektu przedstawionego w marcu 1917 roku przez Ksawerego Praussa [9]. Trzeźwo oceniając rzeczywistość szkolną na ziemiach polskich uznał on realizację pełnej, demokratycznej szkoły w warunkach kapitalizmu za niemożliwą. Nie przewidywał więc narazie tworzenia szkoły jednakowej

dla wszystkich dzieci, widział konieczność utrzymania dwu torów szkolnej nauki. W ramach owych dwu torów Prauss chciał ulepszyć szkołę elementarną i zawodową; przede wszystkim podkreślał konieczność zastąpienia na wsi szkół o jednym nauczycielu szkołami co najmniej o dwu nauczycielach oraz umożliwienia dzieciom wiejskim przejścia do szkół wyższego stopnia.

W podnieconej atmosferze wystąpień antyokupacyjnych, w kręgu wieści o zwycięstwie proletariatu w Rosji odbywał się w grudniu 1917 roku Pierwszy Zjazd Delegatów ZNPSP [10]. Ostro zaatakowana została szkolna polityka Rady Regencyjnej, biurokratyzm „Przepisów dla Szkół Elementarnych" *, nieliczenie się Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z żądaniami nauczycielstwa. Rezolucje Zjazdu stanęły na gruncie szkoły jednolitej, projekt kompromisowy Praussa akceptując tylko na okres przejściowy.

W ciągu 1918 roku, wobec nadziei odzyskania niepodległości i wzrostu napięcia rewolucyjnego w świecie, demokratyczne związki nauczycielskie precyzują coraz dobitniej swój program oświatowy. Zapewne pod wpływem sytuacji politycznej i współpracy z radykalizującymi się członkami Zarządu ZNPSP — Prauss stopniowo przechodzi na pozycje szkoły jednolitej [11]. Lewica społeczna na ogół sądziła, że państwo polskie będzie państwem demokratycznym.

Ksawery Prauss, socjalista-reformista, prawdopodobnie uważał, że w odrodzonej Polsce powstaną warunki umożliwiające drogą reform parlamentarnych stopniową realizację programu oświatowego postępowych kół społeczeństwa polskiego.

W pamiętnych dniach jesieni 1918 r. wśród wzniesienia uczuć patriotycznych i w sytuacji rewolucyjnej naród polski witał odzyskanie niepodległości po stu dwudziestu trzech latach niewoli.

Przed społeczeństwem polskim stanęły wtedy liczne zagadnienia związane z budowaniem własnego, tak upragnionego państwa.

Jakie będą jego granice, w czyje ręce przejdzie władza, czy lud pracujący zdobędzie decydujący wpływ na rozwiązanie problemu rolnego, na zarząd przemysłu? Wśród tych spraw postawione zostało również zagadnienie szkolno-oświatowe. Postępowe koła społeczeństwa liczyły, iż rząd polski poprze ich program oświatowy. Powołany w dniu 7 listopada 1918 r. w Lublinie rząd złożony z przedstawicieli PPSD, PPS Frakcji i stronnictw ludowych z premierem Ignacym Daszyńskim na czele w swym Manifeście istotnie zapowiedział wniesienie na sejm obok reform

* „Przepisy dla Szkół Elementarnych" wydane przez Departament Wyznań i Oświecenia Tymczasowej Rady Stanu poszły po linii podporządkowania nauczycielstwa administracyjnym władzom osłabienia roli samorządów i wpływu społeczeństwa na szkoły. Wg słów Stefanii Sempołowskiej — autorom „Przepisów" nie chodziło o doskonalenie nauczycieli, „za pierwszy i najwazniejszy cel swej pracy uważali sprawy rządów w szkole..."

ekonomicznych także sprawę „powszechnego, bezpłatnego, świeckiego nauczania".

Zapowiedź ta została szerzej rozwinięta w Deklaracji Rządu Jędrzeja Moraczewskiego wyraźnie zapowiadającej likwidację krzywdy oświatowej mas pracujących [12].

Sytuacja rewolucyjna sprawiła, iż w rządzie Moraczewskiego tekę Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego trzeba było powierzyć człowiekowi mającemu poparcie nauczycielstwa ludowego. Wtedy to Ksawery Prauss został powołany na stanowisko pierwszego ministra oświaty w Odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej. Oparł się on w swych pracach na lewicowych pracownikach Ministerstwa, zdobył jednak również autorytet wśród prawicy ministerialnej, dzięki swej tolerancji, dużej wiedzy, taktowi i inteligencji. Tolerancja ta nie przeszkodziła Praussowi w pośpiesznym redagowaniu już ukształtowanego postępowego programu oświatowego. Obecnie należało dostosować go do potrzeb chwili i nadać formę dokumentu rządowego. Współautorami stali się tu przede wszystkim kierownicy Zrzeszenia — Karol Klimek i Zygmunt Nowicki.

18 grudnia 1918 roku — a więc w chwili zaostrzonej walki o władzę, rozwoju Rad Delegatów Robotniczych, powstania Komunistycznej Partii Robotniczej Polski — ukazał się „Program Oświatowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego" [13]. Stanowił on jeden z demokratycznych dokumentów rządu Moraczewskiego.

„Program Oświatowy" zapewniał świecki nadzór nad szkołami i świecką administrację szkolną, stwierdzał, iż: „Szanując uczucia religijne rodziny i dziecka, dążąc do pogłębienia etycznego, szkoła nie ma wywierać przymusu wyznaniowego. Dzieci mają pobierać w szkole naukę religii, o ile rodzice nie zażądają zwolnienia z niej". Rozwinięcie zapowiedzianej w Deklaracji Rządu Moraczewskiego zasady świeckości szkoły nie poszło po linii pełnej świeckości szkoły rozumianej w środowisku liberalnej, ateistycznej inteligencji w sensie francuskiej „école laique", ale zinterpretowane zostało w sensie międzywyznaniowej szkoły z uznaniem tolerancji dla przekonań rodziców niewierzących.

Ujęcie takie staje się zrozumiałe w świetle ówczesnej rzeczywistości. W kraju o słabo rozwiniętym kapitalizmie i nie doprowadzonej do końca rewolucji burżuazyjnej przewaga kulturalna nadal była po stronie obszarnictwa i związanego z nim kleru. Kościół w Odrodzonej Polsce zabiegał o zwierzchnictwo nad państwem, ze swej strony rząd polski nie zamierzał przeprowadzać rozdziału Kościoła od Państwa. Naczelnik Państwa Józef Piłsudski niezwłocznie podjął starania o nawiązanie stosunków z kurią papieską [14]. Toteż Deklaracja Rządu Moraczewskiego wywołała gwałtowne wystąpienia reakcyjnych sfer społeczeństwa i hierarchii kościelnej przeciw szkole świeckiej, „w obronie Boga w szkole". Pod tym hasłem prowadzona była kampania przeciw zwierzchnictwu państwa nad szkołami, przeciw szkole jednolitej, w której katolickie dzieci zmuszone będą

do obcowania z innowiercami [15]. Kościół żądał w katolickiej Polsce szkoły państwowej katolickiej o programie podporządkowanym poglądom katolickim [16].

Wobec wieści o reformach przeprowadzonych w Rosji Rewolucyjnej, mianowicie o rozdziale Cerkwi od Państwa i likwidacji szkolnej nauki religii, do haseł fanatyzmu religijnego i antysemityzmu dołączone były hasła antybolszewickie, antykomunistyczne.

Agitacja tego rodzaju znajdowała posłuch głównie w tych częściach Polski, gdzie brak było ośrodków przemysłowych i skupisk klasy robotniczej, specjalnie zaś tam, gdzie istniała rzadka sieć szkolna i panował analfabetyzm. Broniąc przeto oświatowej polityki rządu działacze PPS i stronnictw ludowych wyjaśniali w prasie i na wiecach, iż świeckość szkoły nie przekreśla nauczania religii. Demokratyczne nauczycielstwo również pojmowało świeckość szkoły jako jej niezależność od kleru, jako szkołę państwową lub podległą państwu, wypowiadało się za tolerancją religijną, za lekcjami religii w szkole dla uczniów wszystkich wyznań [17].

Analizując więc ówczesne stosunki przyznać trzeba, że znalazły one wyraźne odbicie w sformułowaniu punktu „Programu Praussa" odnośnie szkoły świeckiej. Uwzględniono postulaty religijne wszystkich wyznań, a więc tym samym przynano Kościołowi katolickiemu tylko takie prawa do nauczania religi jak innym Kościołom oraz stowarzyszeniom wyznaniowym.

Wprowadzenie świeckiego nadzoru i administracji szkół oddawało je pod władzę Państwa, czym zadawało cios przeżytkowi feudalizmu, jaką była supremacja Kościoła nad szkołą.

Odnośnie ustroju szkolnego „Program Praussa" stawiał zasadę szkoły jednolitej, zapowiadał bowiem siedmioletni obowiązek szkolny, utworzenie bezpłatnej szkoły powszechnej, „dla dzieci wszystkich sfer społecznych", na której miały być oparte pięcioletnie gimnazjum i średnie szkoły zawodowe. Między poszczególnymi stopniami szkół istnieć miała ciągłość programów nauczania, aby dzieci warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwością przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych.

Przewidując siedmioletni, lecz nie siedmioklasowy obowiązek szkolny, autorzy programu liczyli się z istniejącą sytuacją, z ogromną przewagą szkół niskiego stopnia organizacyjnego [18].

Wprowadzenie do dokumentu rządowego postulatu szkoły powszechnej jednakowej dla wszystkich dzieci było wytknięciem drogi w przyszłość, dalekim celem polityki oświatowej. W chwili odzyskania, niepodległości istniały na ziemiach polskich trzy różne, po zaborach odziedziczone ustroje szkolne. Wszystkie one jednak były wielotorowe, wszędzie panowała na wsi szkółka jednoklasowa, nawet w zachodnich dzielnicach Polski najwyżej stojących pod względem rozwoju stosunków kapitalistycz-

nych i realizacji obowiązku szkolnego [19]. We wszystkich trzech zaborach gimnazjum ośmio- lub dziewięcioklasowe stanowiło tor kształcenia przeznaczony dla „wyższych sfer", choć od końca XIX wieku młodzież chłopska i robotnicza kosztem wielkiego wysiłku materialnego i umysłowego łamała bariery odgradzające ją od szkoły średniej i wyższej. Tak więc realizacja „Programu Praussa" zakładała konieczność unifikacji szkolnictwa w Rzeczypospolitej: likwidację niższych klas gimnazjalnych i podniesienie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych.

Problemem głównym było tu realizowanie obowiązku szkolnego, ogromny procent dzieci bowiem w góle pozostawał poza szkołą nawet najniższego stopnia organizacyjnego.

Wykonanie tych zadań w ramach ustroju kapitalistycznego nie było możliwe. Wymagało bowiem przeprowadzenia reformy rolnej likwidującej na wsi głód ziemi, bez którego to warunku gminy wiejskie nie mogły utrzymać szkoły wyżej zorganizowanej. Wymagało zapewnienia pracy klasie robotniczej, głębokich przemian w zarządzaniu przemysłem. Jasno postawiła ten problem prasa Rad Delegatów Robotniczych, wskazując, iż bezpłatność szkoły nie rozwiązuje w pełni sprawy: „Dzieci bezrolnych i małorolnych muszą otrzymywać darmo książki, zeszyty, ubranie i pożywienie, nagie i głodne dziecko do szkoły nie pójdzie..." Podobnie w Zagłębiu RDR domagała się posiłków w szkole dla dzieci robotniczych, odzieży, materiałów szkolnych [20].

Rewolucyjność postawienia sprawy ustroju szkolnego przez „Program Oświatowy" jest więc wyraźna, bez względu na to, czy jego autorzy zdawali sobie z tego sprawę. „Program Praussa" uznawał konieczność przygotowywania ustaw szkolnych z przedstawicielami „pracy szkolnej" wszystkich dzielnic i w oparciu o czynniki społeczne, samorządowe. Świadczy to o dążeniu do przeciwstawienia się biurokratycznym, odgórnym tendencjom administrowania oświatą, pozostałości polityki Szkolnej Rady Krajowej w Galicji i Ministerstwa WRiOP Rady Regencyjnej. Jednak wykonanie tego punktu zakładało konieczność podniesienia ogólnego poziomu społeczeństwa nie przygotowanego w swej masie do pracy samorządowej. Tym samym wysuwał się problem kształcenia dorosłych.

„Program Oświatowy" obiecuje poparcie przez Ministerstwo WRiOP inicjatywy oświatowej wszelkich organizacji społecznych, nie precyzuje jednak wyraźnie ani form owego poparcia, ani rodzaju instytucji. Ksawery Prauss rozumiał, iż głównym zagadnieniem w kraju posiadającym 33% analfabetów była walka z analfabetyzmem. Zabiegał o kredyty dla istniejących już instytucji prowadzących od 1905 r. akcję nauczania dorosłych, lecz wniosek jego w tej sprawie Rada Ministrów odrzuciła [21]. „Program" zaś nie poruszył jej w ogóle.

„Program" zapowiadał dekrety o stabilizacji i regulacji płac nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Odnośnie nauczycieli szkół powszech-

nych dekret ukazał się jeszcze w grudniu. Stanowi on przeto część składową „Programu".

Dekret o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych ustala nazwę tych szkół zgodnie z postulatami Zrzeszenia NPSP i Związku PNL, kasuje więc termin szkoły „ludowej", „początkowej". „elementarnej". Wyraża dążenie do powszechności szkoły obowiązkowej w dwojaki sposób: ma to być szkoła obejmująca wszystkie dzieci w wieku obowiązku szkolnego i szkoła o powszechnym, jednakowym programie.

Dekret wprowadzał podział nauczycieli na stałych, czyli posiadających pełne kwalifikacje oraz trzyletnią nieprzerwaną praktykę w szkole powszechnej, i niestałych, niekwalifikowanych mogących zdobyć kwalifikacje w toku pracy.

Stały nauczyciel otrzymywał płacę urzędnika IX kategorii, po dwudziestu czterech latach wybitnie zasłużeni nauczyciele mogli awansować do VIII kategorii na wniosek Dozoru Szkolnego zatwierdzony przez Okręgową Radę Szkolną i przedstawiony do uznania Ministrowi WRiOP. Takich awansowanych mogło być tylko 10% ogółu nauczycieli. Etat nauczycielski określony został na trzydzieści godzin tygodniowo, płace nauczyciela miał pokrywać skarb państwa, wszelkie inne świadczenia — mieszkanie, opał, dwie morgi gruntu — gminy. Dekret zmieniał zasadniczo prawne położenie nauczycieli na obszarze b. Królestwa Polskiego, czynił z nich urzędników państwowych określając tym samym ich stanowisko wobec ludności, wśród której nauczyciel pracował; regulował wymiar godzin pracy i zapewniał zapłatę, uniezależniając pod tym względem nauczyciela od mieszkańców gminy, określał nadto obowiązki gminy wobec niego. Teoretycznie Dekret był wyrazem postępowych dążeń oświatowych, a szybkie jego wydanie świadczy nie tylko o trosce, jaką otaczał minister Prauss nauczycieli szkół powszechnych, lecz także o zrozumieniu wagi problemu przez Radę Ministrów, która tego Dekretu nie odrzuciła. Ponieważ Dekret miał obejmować stopniowo inne dzielnice Polski, stanowił dokument unifikując szkolnictwo. A było to specjalnie ważne wobec separatystycznej polityki Dzielnicowego Sejmu Poznańskiego i poparcia przez Naczelną Radę Ludową programu oświatowego prawicy społecznej [22].

„Program Oświatowy" zwany „Programem Praussa" postawił przeto węzłowe problemy polityki szkolno-oświatowej: Świeckości szkoły, oświaty dorosłych, realizacji obowiązku szkolnego, szkoły jednolitej, drożności programów nauczania, stabilizacji nauczycieli, podniesienia kwalifikacji nauczycieli szkół powszechnych.

W zestawieniu z ówczesnymi programami oświatowymi wysoko rozwiniętych państw kapitalistycznych wnosi on nową jakość, zrywa z wielotorowością szkoły na poziomie obowiązkowej szkoły powszechnej. Jego niewątpliwym walorem jest właśnie owa nowa jakość, zakładająca długofalowe planowanie reformy oświatowej. W tym samym czasie przecież

w Rosji Rewolucyjnej kształtowały się ramy szkoły socjalistycznej również obliczone na dalszy, długotrwały rozwój kraju zacofanego, wyniszczonego rządami caratu i wojną. Władza radziecka, rewolucyjna władza, wyszła od pierwszej chwili swego istnienia na spotkanie oświatowych potrzeb mas społecznych.

Autorzy „Programu Praussa", przede wszystkim sam Prauss, musieli zdawać sobie sprawę z obiektywnych warunków Reczypospolitej, wykluczających możliwość szybkiej realizacji reformy oświatowej. Podobnie jednak jak większość ówczesnej lewicy społecznej sądzili, iż Polska Odrodzona będzie państwem demokratycznym, przewidywali drogę reformistyczną, parlamentarną przeprowadzania całokształtu przemian społecznych w tym i programu oświatowego. Nadto przywódcy postępowego nauczycielstwa, a także niektórzy wybitni teoretycy pedagogiki, traktowali oświatę jako czynnik samodzielny, decydujący w ostatniej instancji o strukturze społecznej kraju i o jego dobrobycie. „Przez oświatę powszechną znieść różnice stanowe" — oto hasło przewijające się na łamach *Głosu Nauczycielskiego, Ruchu Pedagogicznego,* w pismach np. Henryka Rowida i Antoniego Bolesława Dobrowolskiego. Sprawę oświaty wiązała z rewolucją, z objęciem władzy przez klasę robotniczą tylko KPRP. Nie posiadała ona jednak wówczas wpływu na postępowe nauczycielstwo.

Trzeba było wielu lat doświadczeń, walki lewicy społecznej przeciw oświatowej praktyce rządów obszarniczo-burżuazyjnych, aby się o tej prawdzie przekonać.

Wokół „Programu Oświatowego" zwanego „Programem Praussa", który nie tylko dokument ten podpisał, lecz był jego współautorem, rzecznikiem dążeń demokratycznego nauczycielstwa, mobilizowały się wysiłki tych wszystkich, którzy o program postępowych kół społeczeństwa walczyli. W kręgu owej walki wyrósł zastęp wybitnych pedagogów polskich. Zapisały się wtedy na kartach dziejów szkoły polskiej nazwiska Władysława Spasowskiego, Stefanii Sempołowskiej, Natalii Gąsiorowskiej, a także Antoniego Bolesława Dobrowolskiego, Henryka Rowida i innych. Z pism ich odczytujemy dziś trudną drogę dojrzewania lewicy nauczycielskiej, drogę przygotowującą podstawy reform oświatowych w Polsce Przyszłości, w Polsce Ludowej.

Wkrótce minie dwadzieścia pięć lat od chwili, gdy owa Przyszłość stała się Teraźniejszością. Przyjdzie wówczas pora na bilans naszej pracy budowania socjalistycznej szkoły w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Sprawdzać będziemy, które z problemów postawionych pół wieku temu zostały zrealizowane w naszej szkolnej praktyce i jak zostały wykonane?

Na tym tle wystąpi wyraźnie znaczenie „Programu Oświatowego" postępowych kół społeczeństwa polskiego, ogłoszonego u progu niepodległości i w sytuacji rewolucyjnej, w kręgu ech Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej.

Przypisy

[1] Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 1945, PZWS 1945.

[2] *Nowe Tory* nr 1 1907 r.

[3] Szerzej o Centralnym Biurze Szkolnym patrz: J. Schoenbrenner; Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918—1922. PZWS 1963 cz. I rozdział 2 str. 31—41.

[4] *Głos Nauczycielstwa Ludowego*, organ ZPNL, nr 1 rok 1917 *Przegląd Szkolny* nr 3 rok 1917

J. Krzesławski: Zjazd nauczycieli w Radomiu, *Nowa Gazeta* 8 stycznia 1918.

[5] Materiały archiwalne do historii stosunków polsko-radzieckich, t. I pod red. N. Gąsiorowskiej. Instytut Historii PAN, 1957.

[6] K. Klimek: Pamiętnik, maszynopis w Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego.

W. Okulus: Pamiętnik, maszynopis tamże.

[7] *Nasza Trybuna*, organ SDKPiL rocznik 1916.

Głos Robotniczy, organ PPS Lewicy, rocznik 1916 i 1917.

Jedność Robotnicza, organ PPS Frakcja rocznik 1917.

Uchwały Zjazdu Lubelskiego 1916. Przedruk w „Program Polskiego Stronnictwa Ludowego", Warszawa 1918.

[8] Patrz: *Ziemianin*, organ Związku Ziemian, rocznik 1917.

Falski M.: Koncepcja szkoły powszechnej i jej rola w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce. Rozprawy z dziejów oświaty pod red. Ł. Kurdybachy, t. 1 Wrocław 1958, str. 181 — 182.

[9] K. Prauss: W sprawie realizacji powszechności nauczania w Królestwie Polskim. Warszawa 1917 r.

[10] I Zjazd Delegatów ZNPSP. Warszawa 29—31 grudnia 1917.

(Rezolucje, dezyderaty) Warszawa 1918.

Sprawozdanie z I Zjazdu ZNPSP, *Głos Nauczycielski*, luty 1918.

[11] Wg wstępu W. Radwana do Pamiętnika Ignacego Dzierżyńskiego, (cytuję za relacją Ewy z Praussów Płoskiej, maszynopis)

[12] Deklaracja Rządu Ludowego z 20 listopada 1918 r., rozdział „Bezpłatna szkoła": „Jednym z najważniejszych zadań będzie stworzenie powszechnej, świeckiej, bezpłatnej szkoły jednakowo dostępnej dla wszystkich bez względu na stan majątkowy. Tylko zdolności mają decydować o przywileju wykształcenia. Będziemy śród ludu budzili ducha obywatelskiego i poczucie odpowiedzialności za losy państwa, które jest jego państwem. Staraniem naszym jest wydobycie dla kultury narodowej licznych talentów, które wskutek niedostępności wyższej oświaty dla szerokich mas ludowych dotychczas marnowały się".

[13] Przedruk w Ruch Pedagogiczny nr 8—10 r. 1918

[14] Archiwum Akt Nowych (AAN) Zespół Kancelarii Cywilnej Naczelnika Państwa nr 32, Stosunki z Watykanem.

[15] Np. artykuł ks. J. Urbana w *Przeglądzie Powszechnym*, rocznik 1919.

[16] Tamże: „Jeśli państwo jako takie uważa się za katolickie, to nie zajmie się utrwalaniem przez swoją szkołę przekonań wrogich kościołowi".

[17] M. Malinowski na łamach *Wyzwolenia*, grudzień 1918.

H. Rowid: O szkołę polską. *Ruch Pedagogiczny* styczeń 1919 i inne.

[18] Tak np. w roku szkolnym 1917—18 procent dzieci zapisanych do szkół elementarnych Królestwa Polskiego wynosił:

dla Warszawy — 26,9%

dla miast prowincjonalnych — 31,9%

dla gmin wiejskich — 39,3%

dla całego obszaru Królestwa— 37,7%

w tym było:
szkół o jednym nauczycielu — 86% ogólnej liczby szkół elementarnych Królestwa na wsi nie istniała ani jedna szkoła siedmioklasowa (wg M. Falski) red. (Materiały do realizacji projektu powszechnego nauczania na obszarze pięciu województw) warszawskiego, łódzkiego, lubelskiego, kieleckiego i białostockiego (Warszawa, Min. WR i OP 1921.)

[19] Obowiązek szkolny na ziemiach zaboru pruskiego był niemal w pełni wykonywany, wahał się od 97 — 99%.

[20] Wiadomości RDR Okręgu Sosnowieckiego, grudzień 1918.

[21] AAN Protokóły Posiedzeń Rady Ministrów księga 4 i 6.

[22] Np. Dalsze obrady Sejmu Dzielnicowego. *Kurier Poznański*, 5 grudnia 1918, Patrz także: a) Markiewicz Wł.: Społeczne i polityczne przesłanki powstania wielkopolskiego, oraz Wł. Rogala: Udział ludu wiejskiego w powstaniu wielkopolskim, w zbiorze „Powstanie Wielkopolskie" pod red. K. Piwowarskiego Poznań 1958. b) J. Schoenbrenner op. cit. cz. II r. 2, str. 109 — 114.

PROGRAM OŚWIATOWY MINISTERSTWA WR i OP Z GRUDNIA 1918 R.
(zwany programem K. Praussa)

Ministerstwo WR i OP ustaliło progam działania na okres najbliższy wybierając z ogromu zagadnień i prac, niezbędnych do podjęcia, najpilniejsze i najbardziej podstawowe.

Na wstępie Ministerstwo uważa za konieczne ustalić byt nauczających, by umożliwić im całkowite oddanie się pracy pedagogicznej i zapewnić należne stanowisko.

Wobec tego na pierwszy plan wysuwają się następujące sprawy: przeprowadzenie tymczasowego dekretu o regulacji płac i stabilizacji nauczycielstwa szkół powszechnych,

uregulowanie spraw dotyczących bytu materialnego oraz stanowiska średnich szkół społecznych i prywatnych, które wobec nieznacznej ilości szkół publicznych muszą być otoczone specjalną opieką państwa,

regulacja płac nauczycielstwa państwowych szkół średnich,

stabilizacja profesorów wyższych zakładów naukowych oraz odpowiednie uposażenie docentów i asystentów,

ujednostajnienie poborów w Królestwie Kongresowym i Galicji, zabezpieczenie bytu wysłużonych oraz rodzin po takich nauczycielach pozostałych.

Zjednoczenie szkolnictwa wszystkich dzielnic Polski pod jednym zarządem uważa Ministerstwo za sprawę nie cierpiącą zwłoki. Ze strony władz szkolnych Galicji i Śląska Cieszyńskiego oraz ze strony tamtejszego nauczycielstwa znajduje Ministerstwo gorące współdziałanie, usiłując równocześnie osiągnąć stały kontakt z pracą szkolną w b. zaborze niemieckim.

Do pracy w tym kierunku Ministerstwo powołuje przedstawicieli władz szkolnych, zrzeszeń nauczycielskich oraz wybitnych obywateli ze wszystkich dzielnic.

Przygotowania projektów ustaw szkolnych, które mają obowiązywać na całym obszarze ziem polskich Ministerstwo dokona w porozumieniu z przedstawicielami pracy szkolnej we wszystkich dzielnicach.

Najogólniesze zasady, na których ma się oprzeć organizacja szkolnictwa, są następujące:

Obowiązek szkolny ma trwać lat 7; organa samorządu będą mogły go przedłużyć w porozumieniu z Ministerstwem WR i OP.

Szkoła powszechna będzie przeznaczona dla wszystkich sfer społecznych; zdolniejsi uczniowie będą kierowani ze szkoły powszechnej do szkół wyższego typu.

Szkoła powszechna ma być bezpłatna dla wszystkich.

Administracja szkolna i nadzór nad szkołą ma należeć wyłącznie do władz świeckich.

Szanując uczucia religijne rodziny i dziecka, dążąc do pogłębienia ideału etycz-

nego, szkoła nie ma wywierać przymusu wyznaniowego. Dzieci mają pobierać w szkole naukę swej religii, o lie rodzice nie zażądają zwolnienia od niej.

Nauczanie religii pod względem treści zasadniczej pozostanie w zależności od właściwych instancji kościelnych i wyznaniowych — pedagogiczna strona tego nauczania ma podlegać Ministerstwu, jako część składowa programu wychowawczego.

Pomiędzy szkołami powszechnymi, najniżej nawet zorganizowanymi, a szkołami wyższymi musi być zachowana taka ciągłość programu, aby zdolniejsze dzieci najszerszych warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwością przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych.

Tylko zdolności oraz zalety charakteru mają otwierać drogę do wyższego wykształcenia.

Reformy dotyczące organizacji szkół średnich ogólnokształcących polegać mają na wydzieleniu niższych klas i połączeniu ich ze szkołą powszechną oraz na utworzeniu z klas wyższych 5-letniego gimnazjum kilku typów.

Nowe programy będą zdążały do wyrobienia w młodzieży zdolności obserwacji i krytycznego myślenia, do wdrażania w czynność samodzielną i uczenia metod pracy. Zamierzone jest usunięcie przeładowania programów materiałem pamięciowym, pozostawienie jednego tylko obcego języka, znaczne zmniejszenie zakresu nauczania języków starożytnych i równouprawnienie wszystkich szkół średnich różnych typów, istniejących w różnych dzielnicach, przy wstępowaniu do wyższych zakładów naukowych.

W szerokim zakresie ma być wprowadzona do programu szkół nauka o Polsce współczesnej, która zaznajomi młodzież z najważniejszymi dziedzinami i zagadnieniami życia bieżącego.

Szkoła ma wychowywać nowe pokolenie Polaków, przepojonych duchem obywatelskim, obeznanych dokładnie z ziemią ojczystą jej tradycją, zasobami i gospodarką, obywateli, przygotowanych i chętnych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra Ojczyzny i współobywateli.

Największą przeszkodą w szybkim zrealizowaniu wyżej wyłuszczonego programu pracy szkolnej będzie brak nauczycieli. Przygotowanie więc nauczycieli szkół różnych typów oraz dokształcenie tych, co już pracują w szkołach, uważa Ministerstwo za największe zadanie.

Zaniedbana u nas dziedzina szkolnictwa zawodowego niższego, średniego i wyższego nabiera w obecnym momencie szczególniejszego znaczenia. Rozpoczętą w tej dziedzinie pracę będzie Ministerstwo prowadziło z jak największą intensywnością.

Sprawą oświaty pozaszkolnej winny się zająć w pierwszym rzędzie organizacje oświatowe. Ministerstwo będzie wydatnie popierało usiłowania wszelkich organizacji, które wykażą się owocną pracą, pomagając do rozszerzenia i pogłębienia ich działalności.

Nim jednak organizacje te dostatecznie się rozwiną, Ministerstwo samo poprowadzi na szeroką skalę szerzenie wśród dorosłych wiedzy o Polsce, państwie i prawie, przygotowując do świadomego życia obywatelskiego.

W dziedzinie wychowania przedszkolnego Ministerstwo pragnie iść w kierunku objęcia go przez gminy i państwo, skoordynowania i połączenia ze szkołą powszechną.

Przy opracowywaniu nowych ustaw, dotyczących organizacji i administracji szkolnictwa, Ministerstwo będzie miało nieustannie na myśli zapewnienie społeczeństwu, a specjalnie szerokim sferom pedagogicznym możliwie największego udziału.

Opierając się na pomocy twórczych sił społeczeństwa, Ministerstwo spodziewa się wytworzenia mocnych podstaw, na których Sejm Ustawodawczy pocznie budować szkołę polską, kuźnicę niezawisłej, twórczej, szczęśliwej przyszłości narodu.

MINISTER WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO:
KSAWERY PRAUSS

(Ogłoszono w *Ruchu Pedagogicznym*, 1918, nr 8—10, s. 223—224)

DEKLARACJA ZRZESZENIA NAUCZYCIELSTWA POLSKICH SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH

Ludzkość we krwi skąpana, wszystkimi okropnościami wojny przybita pragnie stworzyć takie formy i takie warunki swego na przyszłość bytowania, które by od podobnej katastrofy uchronić ją mogły na zawsze.

Kończy się wojna, rozpoczyna się okres, jakiego w dziejach nie było, okres przebudowy świata; stawiane są cele, jakich dzieje nie znały, cele wieczystego pokoju, wolności i sprawiedliwości.

Na drodze ku ich zrealizowaniu, jako twarda nieubłagana konieczność dziejowa, jako jeden z najważniejszych kamieni węgielnych, na których dźwignąć się ma gmach pokoju, jest zjednoczone, wolne, niepodległe, demokratyczne i o morze oparte państwo polskie.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych przejęte głębokim patriotyzmem, z poczuciem wielkiej wagi słów, które wygłasza, składa Ojczyźnie swojej uroczyste przyrzeczenie, iż wszystkie siły swoje i życie swoje, a w potrzebie krew i ubogie mienie swoje ku pomnożeniu Jej kultury i dobrobytu, ku utrwaleniu Jej niezawisłości i wolności, ku rozwojowi szczerze demokratycznych Jej urządzeń państwowych i społecznych gorącym sercem ofiarowuje.

Zrzeszone nauczycielswo polskich szkół początkowych stoi na stanowisku, że przy tworzeniu nowej organizacji państwowości polskiej nie wolno przenosić na grunt polski tych form i urządzeń państwowych, które w wojnie obecnej próby celowości i żywotności nie wytrzymały. Niech państwu polskiemu obcy będzie ów system policyjno-autokratyczny, który doprowadził państwa ościenne do tak ciężkiej katastrofy.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych żąda, iżby organizacja Ministerium Oświecenia i samego szkolnictwa powstała nie w duchu obcego nam i szkodliwego biurokratyzmu (czego smutne przeżyliśmy próby podczas rocznej działalności dotychczasowych naszych władz oświatowych), lecz w duchu poszanowania uczuć obywatelskich, inicjatywy, aspiracji i pracy na niwie szkolnej wszelkich instytucji, gmin i miast, jako też osób poszczególnych. W sprawach wychowania nie rozkaz urzędnika, lecz rada rzeczoznawcy, nie martwy paragraf, lecz żywe i szczere zaufanie winny się stać podstawą.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych zgodnie z ideałami demokratycznymi żąda jednej powszechnej szkoły elemetarnej dla wszystkich dzieci bez różnicy płci, wyznania, stanu i pochodzenia, której szkoła średnia będzie tylko nadbudową.

Zrzeszone nauczycielstwo żąda, iżby w tworzącym się państwie polskim jak najprędzej uregulowane zostały stosunki prawne nauczycielstwa i raz przecie z poziomu bezdusznych pionków, dowolnie przerzucanych ręką biurokratów z jednego miejsca na drugie, wydźwignięto go na poziom praw obywatelskich, jakie przysługują inteligencji zawodowej w ogóle.

Nauczycielstwo polskie żąda tego samego stopnia wykształcenia, tych samych praw i tej samej skali wynagrodzenia, z jakiej korzysta inteligencja zawodowa, posiadająca wykształcenie wyższe.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych żądania te stawia nie w imię interesów stanowych, lecz w imię niezłomnego i gorącego dążenia ku świetlanej wolnej, niepodległej i demokratycznej Polsce.

ZRZESZENIE NAUCZYCIELSTWA POLSKICH SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH

Warszawa, 13 października 1918 r.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI

TADEUSZ ŁOPUSZAŃSKI
(1874—1955)

Pisząc o powstawaniu szkolnictwa polskiego w pierwszych latach międzywojennego okresu, a także o ówczesnych władzach szkolnych, trzeba poświęcić choć krótkie wspomnienie Tadeuszowi Łopuszańskiemu, boć to on w charakterze wiceministra Oświecenia Publicznego zakładał zręby naszego ustroju szkolnego, był inspiratorem reformy wychowania i nauczania w duchu szkoły pracy, a w końcu, po wyjściu z Ministerstwa, dyrektorem Rydzyny.

Poniżej podaję życiorys tego wybitnego pedagoga i fragment wybrany z pozostałych po nim rękopisów.

1. Życiorys

Tadeusz Łopuszański urodził się we Lwowie w 1874 roku. Ukończył Gimnazjum Św. Anny w Krakowie. W latach 1891 — 1896 studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim matematykę i fizykę, po czym uzupełniał swą wiedzę w zakresie nauk ścisłych w Getyndze i Paryżu. Po zdaniu egzaminu nauczycielskiego i kilkuletniej praktyce w szkołach krakowskich objął stanowisko nauczyciela w Rzeszowie. (1899 — 1903). Tam zorganizował dla uczniów laboratorium z fizyki i chemii oraz urządzał z nimi wędrówki wakacyjne. Były to wówczas poczynania pionierskie.

Od 1903 do 1909 roku Łopuszański pracował w Drugiej Szkole Realnej w Krakowie. Wyjeżdżał wówczas dwukrotnie do Wiednia, Szwajcarii, Francji i Anglii, aby badać szkolnictwo tych krajów. Po powrocie zachęcił grupę członków Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych do opracowania reformy galicyjskich szkół średnich ogólnokształcących. Wynik tej zbiorowej pracy wyszedł drukiem w postaci książki wydanej nakładem „Muzeum" pt.: „Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy (1906). Rada Szkolna Krajowa jednak na reformę się nie zdecydowała.

Chcąc zapoznać się ze szkolnictwem elementarnym, Łopuszański przyjął w 1909 roku stanowisko inspektora szkolnego m. Krakowa. Od 1911 do 1914 roku kierował prokocimskim[1] oddziałem założonego w Królestwie przez Jana Gralewskiego, Witolda Czartoryskiego i Kazimierza Lutosławskiego Polskiego Ogniska Wychowawczego Wiejskiego.

W tym samym czasie z ramienia Towarzystwa Szkoły Ludowej organizował i popierał polskie szkoły ludowe na zagrożonym przez niemczyznę Śląsku Cieszyńskim.

[1] Prokocim — wieś pod Krakowem.

W czasie pierwszej wojny światowej został inspektorem szkolnym w Lublinie. Zaprowadził w mieście i powiecie obowiązek szkolny i podniósł stopień organizacyjny szkół elementarnych.

Gdy w Warszawie począł się organizować Departament WR i OP, Łopuszański został w nim naczelnym inspektorem szkolnictwa powszechnego, a w lutym 1918 roku szefem sekcji szkolnictwa średniego. Gdy zaś powstało Ministerstwo WR i OP, był w nim w latach 1919 — 1927 ministrem i wiceministrem. Po zamachu majowym został przez „sanację" w brutalny sposób usunięty z Ministerstwa. Od początku 1928 roku objął stanowisko dyrektora Gimnazjum w Rydzynie, zorganizował je i prowadził do wybuchu drugiej wojny światowej. Rydzyna w wyniku wypadków wojennych uległa zupełnemu zniszczeniu.

W ostatnim dziesiątku lat swego pracowitego życia Łopuszański czynił starania, aby podnieść z gruzów ostatnie swoje umiłowane dzieło, ale bez skutku. W tym czasie pisał dużo prac pedagogicznych.

Zmarł na Śląsku w Chorzowie w 1955 roku. Pochowany w Rydzynie.

2. Fragment z rękopisu bez tytułu (1940 — 1945)

Wychowanie przez dziedziny życia w szkole średniej

Organizowane przez szkołę życie jej uczniów winno składać się z kilku odrębnych dziedzin. Jedną z nich ma być nauka obowiązkowych dla ogółu uczniów przedmiotów umysłowych, pozostałe zaś dziedziny winny być szkolnymi odpowiednikami wielkich i ważnych dziedzin życia dojrzałego społeczeństwa. Powstaje oczywiście zagadnienie doboru tych dziedzin. Poniżej podajemy warunki, którym winien on czynić zadość.

a. Każda z wybranych dziedzin winna dać się przystosować do możliwości szkoły.

b. Każda z wybranych dziedzin powinna bardzo żywo interesować młodzież.

c. Przeżywanie ich zespołu winno rozwijać w młodzieży wszystkie wartości konieczne ludziom wykształconym.

d. Udział młodzieży w każdej z wybranych dziedzin winien być możliwie czynny i samodzielny.

e. Przeżywanie zespołu wybranych dziedzin winno zaznajomić młodzież praktycznie ze szczególnie ważnymi dla ogółu dziedzinami życia.

f. Intensywne przeżywanie przez cały okres szkoły zespołu wybranych dziedzin winno wprowadzić młodzież na stałe na drogę wartościowego życia.

Wydawałoby się, że będziemy mieli przed sobą wiele różnych możliwości. W rzeczywistości jednak ograniczone możliwości szkoły określają ów zespół prawie zupełnie jednoznacznie. Składać się nań muszą następujące dziedziny:

a. Ćwiczenia cielesne.

b. Praca ręczna.

c. Prace indywidualne nad przedmiotami naukowymi, nie wchodzące w zakres obowiązkowej nauki.

d. Praca społeczna.

e. Zorganizowane życie. Nazwą tą obejmujemy życie młodzieży szkoły średniej w różnych organizacjach.

Szkoła średnia, na której ciąży olbrzymia odpowiedzialność za wychowanie młodzieży na miarę wymogów przeżywanego okresu dziejowego, ma jeden tylko sposób sprostania jej: musi sprawić, by jej uczniowie okres swego w niej pobytu p r z e ż y l i d o b r z e, to znaczy, by przeżyli go życiem zdrowym, czystym i prawym, bujnym i radosnym, bogatym różnorodnością przeżyć, ich siłą i głębią, wypełnionym poważną pracą, prześwietlonym żywymi zainteresowaniami i dążeniami ideowymi.

ZJAZD NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W WARSZAWIE

W Sejmie Ustawodawczym Rzeczypospolitej Polskiej rozpoczną się niebawem debaty nad ustrojem wychowania narodowego. Sejm uchwali zasadnicze ustawy szkolne, które będą obowiązywały w całym państwie polskim. W sprawie tak doniosłej musi oczywiście nauczycielstwo współpracować i przyczynić się w jak najszerszej mierze do budowy szkoły polskiej. Przez szereg lat przygotowywało nauczycielstwo materiały dotyczące ustroju edukacji w Polsce i na licznych zebraniach i zjazdach skrystalizowało swoje poglądy na szkolnictwo w szeregu postulatów obejmujących poszczególne dziedziny wychowania publicznego. Celem zapoznania szerokich sfer społeczeństwa z tymi postulatami odbył się w Warszawie w kwietniu br. czterodniowy Zjazd Nauczycielstwa Polskiego urządzony przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich. Obradom przewodniczył prezes Towarzystwa prof. Jan Kasprowicz. Do prezydium weszli z ramienia Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. pp.: St. Nowak i K. Klimek, z ramienia TNSW. prof. P. Sosnowski. Organizacją Zjazdu zajmowało się Biuro szkolnictwa polskiego z p. drem K. Dawidowskim na czele. Na sekretarza generalnego powołano p. St. Kopczewskiego z Warszawy. Obrady plenarne toczyły się w sali Filharmonii, sekcyjne zaś w salach Uniwersytetu.

Po przemówieniach prezesa Związku prof. Kasprowicza, p. ministra oświaty Łukasiewicza, posła E. Rudzińskiego w imieniu Komisji Oświatowej Sejmu i p. Balińskiego w imieniu Rady Miasta Warszawy wygłosił insp. kraj. ks. Jan Gralewski referat „O zadaniach i godności stanu nau-

czycielskiego". Pierwszy dzień obrad plenarnych wypełniły ponadto referaty p. Wł. Radwana, naczelnika Wydziału Seminariów, „o ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego" oraz X. Gralewskiego „o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu", po czym nastąpiło ukonstytuowanie się poszczególnych sekcji.

Obradowało ogółem 10 sekcji, a mianowicie: 1) Sekcja ustroju szkolnictwa, 2) wychowania pozaszkolnego, 3) oświaty pozaszkolnej, 4) szkoły powszechnej, 5) szkoły średniej, 6) szkół zawodowych, 7) seminariów nauczycielskich, 8) kształcenia nauczycieli szkół średnich, 9) higieny szkolnej i wychowania fizycznego, 10) pragmatyki nauczycielskiej. Dla poszczególnych sekcji przygotowano tezy do dyskusji, ogłoszone w biuletynie Zjazdu, którego wyszło pięć numerów pt. „Zjazd nauczycielski".

Po skończeniu obrad sekcyjnych odbyło się II posiedzenie plenarne, na którym nastąpiło głosowanie nad rezolucjami przygotowanymi przez poszczególne sekcje.

W sprawie ustroju szkolnictwa powziął Zjazd następujące uchwały:

1. Obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej zaczyna się przymusowo po ukończeniu 7 roku życia dziecka, jednakże fizycznie i umysłowo lepiej rozwinięta młodzież może być przyjęta już po ukończeniu sześciu lat życia.

2. Szkoła powszechna ma być siedmioletnia, jednolita.

3. Najniżej zorganizowaną szkołą może być szkoła o dwu oddziałach i dwu siłach nauczycielskich.

4. Zjazd przeciwstawia się tworzeniu szkół wydziałowych według projektu ministerialnego.

5. Uwzględniając życzenia nauczycielstwa śląskiego, Zjazd uchwala utrzymanie na Śląsku szkół wydziałowych, ale tylko czasowo, w przejściowym stanie budowy szkolnictwa polskiego.

6. Zjazd wyraża życzenie, aby cała akcja przebudowy i budowy szkolnictwa polskiego dokonana była najdalej w ciągu 20 lat.

7. Do średniej szkoły zawodowej może być przyjęta młodzież po ukończeniu pełnej 7-letniej szkoły powszechnej.

W sprawie wychowania pozaszkolnego uchwalono:

1. Państwo powinno roztoczyć opiekę nad dziećmi od ich najmłodszych lat za pśrednictwem odpowiednich instytucji wychowawczych, które muszą być powszechnie dostępne.

2. Ze względu na specjalne, ważne zadania ochrony należy ją oddzielić od szkoły i nadać charakter instytucji wyłącznie wychowawczej.

3. Państwo powinno roztoczyć nadzór nad wszystkimi ochronami, wydać przepisy obowiązujące przy otwieraniu ochron, udzielać pozwoleń na otwieranie ochron tylko tym, którzy podporządkują się wymaganym przepisom. Kierowniczkami ochron mogą być tylko osoby fachowo przygotowane. Uposażenie kierowniczek ochron ma być stałe i dostateczne.

4. Państwo powinno w czasie możliwie najkrótszym założyć i utrzymywać ochronki w większych środowiskach, które byłyby wzorem i zachętą dla okolicznych ochron.

5. Należy dążyć do tego, aby w Ministerstwie WRiOP powstał fundusz zapomogowy ochron, z którego będą wydawane zasiłki ochronom prywatnym, potrzebującym pomocy materialnej i zasługującym na nie.

6. Ministerstwo WRiOP powinno podjąć wydawnictwo pisma, które dostarczałoby materiał i wskazówki kierowniczkom ochron, urządzać konkursy na pomoce naukowe, prace z metodyki i literatury dziecięcej oraz ułatwiać zwiedzanie wzorowych instytucji zagranicznych.

7. Państwo powinno przystąpić jak najszybciej do tworzenia kursów ochroniarskich i kursów dla piastunek żłobka.

8. Celem ułatwienia wychowania przedszkolnego miasta powinny zakładać na gruntach własnych lub wynajętych zagonki i place zabaw dla dzieci.

W sprawie szkoły powszechnej uchwalono następujące wnioski:

1. Zjazd żąda szkoły powszechnej dla całej Rzeczypospolitej.

2. Podręczniki szkolne nie powinny być zmonopolizowane i obliczone na zysk, grona nauczycielskie zaś powinny być dopuszczone do zadecydowania o wyborze aprobowanych przez władze podręczników. Materiał do podręczników winien być zebrany drogą konkursów.

3. Ustrój i organizacja szkolnictwa powinny być:

a) zgodne z właściwościami psychicznymi narodu i potrzebami poszczególnych całości geograficzno-gospodarczych;
b) oparte na jednolitych podstawach organizacyjnych w całym państwie;
c) znajdować się pod kierownictwem organów państwowych i społecznych, przy czym
d) pierwiastek narodowy i religijny mieć winien należne sobie miejsce... Zwierzchności wyznaniowe kontrolują jedynie zgodność metod nauczania religii, jako przedmiotu nauczania z zasadami wiary odpowiedniego wyznania.

W sprawie oświaty pozaszkolnej uchwalono następujące wnioski:

1. Praca oświatowa pozaszkolna wśród młodzieży i dorosłych stanowi jeden z najważniejszych działów wychowania narodowego i nie może być traktowana jak pomocnicza działalność filantropijna. Dlatego należy wszelkimi środkami dążyć do utworzenia zastępu działaczy kulturalnych z wysokim wykształceniem ogólnym i fachowym oraz specjalnym wyszkoleniu metodycznym i technicznym.

2. Wszystkie powołane czynniki powinny przez kursy, wystawy, ankiety i poradnie ułatwiać wyszkolenie działaczy kulturalnych i przyczyniać się do podniesienia godności tej pracy.

3. Podłożem ideowym niezmiernie doniosłej pracy nad zwalczaniem analfabetyzmu i nad podniesieniem kulturalnym i obywatelskim mas ludowych winno być: a) poczucie głębokiej łączności z ludźmi, dokładna,

ze współżycia wynikająca, znajomość potrzeb najszerszych warstw ludowych; b) zrozumienie i solidaryzowanie się z dążeniami najniższych warstw ludowych do politycznego i społecznego wyzwolenia. Praca ta nie może służyć celom jakiejkolwiek partii politycznej ani im się podporządkowywać.

4. Zjazd uznaje potrzebę systematycznie i na wysoką skalę zakrojonej akcji, mającej na celu zwalczanie analfabetyzmu i szerzenie wiedzy elementarnej.

5. Oświata pozaszkolna winna zarówno co do inicjatywy, jak i co do pracy wykonawczej opierać się na samopomocy społecznej. Pomoc zaś ta i rządu zarówno moralna, jak i materialna winna być skierowana do tych wypadków, gdzie już w założeniu samym ingerencja miejscowych samorządów i zrzeszeń społecznych nie wystarcza, a również tam, gdzie społeczeństwo mimo wysiłków nie może podołać potrzebom.

6. Zjazd prosi Komisję Oświatową Sejmu do przygotowania ustawodawstwa bibliotecznego, umożliwiającego szerszą akcję zakładania bibliotek powszechnych, oraz ustawy o instruktorach prac kulturalnych.

7. Zjazd wypowiada przekonanie, że Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa WRiOP winien: a) centralizować wyniki prac wszelkich organizacji kulturalnych w Muzeum Oświatowym i popularyzować je w wydawnictwach sprawozdawczych i dorocznych wystawach; b) dopomagać pracom społecznym do wzniesienia się na wyższy stopień techniki.

8. Zjazd sprzeciwia się projektowi oddania pracy oświatowej pozaszkolnej pod kontrolę inspektorów szkolnych. Pożądane natomiast byłoby ustanowienie fachowych instruktrów oświatowych, występujących jako doradcy.

Przyjęto następujące wnioski sekcji piątej szkół średnich:

1. Celem szkoły średniej jest rozwijanie fizycznych i duchowych sił młodzieży. Wszelkie inne cele, jak przygotowanie do studiów wyższych lub praktycznego życia, nie mogą być decydujące dla ustroju, programów i metod szkoły średniej; mogą o tyle tylko być przez nią podejmowane, o ile nie utrudniają osiągnięcia głównego celu.

2. Główną wadą obecnej szkoły średniej jest zbytnie rozdrobnienie jej naukowego programu, które sprawia, że młodzież uczy się równocześnie wielkiej liczby przedmiotów, wyposażonych szczupłą ilością lekcji tygodniowych. Następstwem tego stanu jest szkodliwy pośpiech w nauczaniu, który: A) uniemożliwia samodzielną pracę ucznia i wytwarza powierzchowność i werbalizm; B) powoduje przeciążenie młodzieży. Podstawą wszelkiej reformy szkoły średniej musi być zatem uproszczenie programu naukowego przez umniejszenie ilości równocześnie uczonych przedmiotów; umożliwi to skupienie myśli ucznia i uczyni jego pracę gruntowniejszą; pozwoli na zastosowanie metod pracy samodzielnej, która zastąpi panujący dotychczas werbalizm; wreszcie zmniejszy przeciążenie uczniów.

3. Należy w każdej szkole wybrać pewną grupę przedmiotów pokrewnych i wyposażyć ją nieco lepiej od innych, by mogła stać się istotnie warsztatem jak najbardziej samodzielnej pracy uczniów. Taka grupa przedmiotów pokrewnych będzie stanowiła podstawę wychowawczą.

4. Zjazd uznaje, że powinno istnieć kilka typów szkoły średniej, wyposażonych w odmienne podstawy wychowawcze. Nie uprzedzając przyszłego rozwoju szkolnictwa, należy w budowie szkoły średniej uwzględnić na razie pięć typów: matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny bez łaciny i bez greki, humanistyczny z łaciną bez greki, humanistyczny z łaciną i greką oraz neofilologiczny (dwa języki obce nowożytne obowiązujące).

5. Wszystkie typy szkół średnich powinny być równouprawnione, to jest dawać swoim absolwentom prawo wstępu do wszystkich uczelni wyższych bez żadnych egzaminów dodatkowych.

6. W każdej szkole średniej typu 1—4 obowiązuje ucznia jeden język obcy nowożytny; drugi język obcy może być wykładany jako nadobowiązkowy.

Sekcja seminariów nauczycielskich przedstawiła następujące wnioski:

1. Przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować: a) okres kształcenia ogólnego w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej i b) okres kształcenia zawodowego w szkole pedagogicznej, co najmniej dwuletniego, o charakterze szkoły wyższej zawodowej.

2. Szkoła ogólnokształcąca może być połączona z dwuletnią szkołą pedagogiczną.

3. Program nauki w szkole pedagogicznej powinien obejmować część teoretyczną i praktyczną.

4. W okresie przejściowym czas kształcenia nauczycieli szkół powszechnych może trwać 6 lat po ukończeniu pełnej szkoły powszechnej siedmioletniej. Cztery lata obejmuje kształcenie ogólne na poziomie szkół średnich ogólnokształcących, a dwa lata kształcenie zawodowe.

5. W seminariach powinni uczyć nauczyciele z pełnym wykształceniem uniwersyteckim, którzy winni wykazać się praktyczną znajomością szkoły powszechnej.

6. W okresie przejściowym należy tworzyć jedno- i dwuletnie kursy pedagogiczne, które zostaną zwinięte, kiedy minie czas najpilniejszego zapotrzebowania sił nauczycielskich. Wychowańcy tych kursów winni przez szereg lat być powoływani na kursy wakacyjne, aż do czasu złożenia przez nich specjalnego egzaminu kwalifikacyjnego.

7. Na kursy dokształcające dwuletnie mogą być przyjmowani kandydaci z ukończoną klasą 6 szkoły średniej, na kursy jednoroczne — z klasą 7 co najmniej.

8. Zjazd uznaje potrzebę kształcenia kierowników kursów pedagogicznych spośród nauczycielstwa szkół średnich w instytucie pedagogicznym.

9. Wychowańcom seminariów nauczycielskich powinno przysługiwać prawo zapisywania się na wydział filozoficzny uniwersytetu w charakterze uczniów zwyczajnych.

10. Zjazd uznaje za potrzebne istnienie przy szkołach pedagogicznych 7-klasowej szkoły próbnej.

11. Zjazd uznaje, że powinny być upaństwowione lub przynajmniej wydatnie subwencjonowane seminaria prywatne, ponieważ szkoła powszechna jest szkołą przymusową, którą ukończyć musi każdy obywatel, a więc i dostarczenie dla niej nauczycieli jest obowiązkiem państwa.

12. W prywatnych seminariach mogą być kierownikami tylko osoby odpowiednio wykwalifikowane.

13. Seminaria nauczycielskie, jako szkoły ogólnokształcące, nie powinny mieć w planie nauk przedmiotów czysto zawodowych, jak pszczelnictwo, ogrodnictwo itd. Dla podniesienia pszczelnictwa, ogrodnictwa itd. winny być tworzone po powiatach szkoły rolnicze, ogrodnicze itp. oraz odpowiednie kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół powszechnych.

14. Seminaria winny być zakładane w różnych punktach kraju i w okolicach podmiejskich w sąsiedztwie dużych miast.

15. Zjazd uznaje za wskazane, by seminaria posiadały charakter wybitnie narodowy, seminaria utrakwistyczne istnieć nie powinny.

16. Zjazd wyraża przekonanie, że nauczycielom szkół powszechnych pracującym na wsiach i małych miastach należy co kilka lat umożliwić, o ile sobie życzą, pełnienie obowiązków nauczycielskich przez jeden rok w którymś z większych miast, nauczycielom zaś szkół miejskich pełnienie obowiązków nauczycielskich na wsi. Ponadto co kilka lat winny być urządzane kilkudniowe kursy dla nauczycieli szkół wiejskich w celu zapoznania ich z nowymi prądami naukowymi.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich uchwalono:

1. Instytuty pedagogiczne powinny być tworzone przy uniwersytetach i wykłady w nich powierzane odpowiednim siłom profesorskim, a to w celu utrzymania w nich poziomu i atmosfery szkół wyższych. Instytuty takie winny powstać przy każdym uniwersytecie polskim. O ile instytut pedagogiczny powstaje niezależnie od Wszechnicy, jak to ma miejsce w Warszawie, to powinien tworzyć katedry etatowe dla poszczególnych przedmiotów i mieć wybieralnych dyrektorów i wicedyrektorów, jak to jest w wyższych uczelniach.

2. Zjazd uznaje za rzecz nie cierpiącą zwłoki, by instytut pedagogiczny jako wymagający ze względu na swoje specjalne zadania prócz sal wykładowych również odpowiednich urządzeń i pracowni, otrzymał dla siebie specjalny, odpowiedni gmach. Zjazd upoważnia Prezydium do wysyłania delegatów do Komisji Oświatowej Sejmu oraz do Ministerstwa WRiOP celem przyspieszenia koniecznej decyzji.

3. Do rozbudzenia potrzeby wychowania fizycznego i estetycznego należy utworzyć w instytucie pedagogicznym w Warszawie stanowiska:

a) lekarza instytutu pedagogicznego (kierownika wychowania fizycznego),
b) kierownika artystycznego instytutu.

4. Ze względu na potrzebę rozszerzenia i pogłębienia wykształcenia nauczycieli i nauczycielek czynnych szkół średnich instytuty pedagogiczne powinny organizować dla nich tak kursy pedagogiczne, jak i naukowe (te ostatnie przy udziale uniwerystetu), aby mogli po zdaniu odpowiednich egzaminów zdobyć pełne dyplomy nauczycielskie.

5. Instytuty pedagogiczne powinny organizować nowe i roztoczyć opiekę nad istniejącymi prowincjonalnymi kursami dokształcającymi nauczycieli czynnych, nadto współdziałać w zakładaniu poważnych bibliotek naukowych i pedagogicznych.

6. Zjazd uchwala zwrócić się do Ministerstwa WRiOP z prośbą o utworzenie stypendiów, umożliwiających nauczycielom czynnym szkół średnich wstępowanie do instytutów pedagogicznych lub też dopełnienie swego wykształcenia pedagogicznego w inny sposób, oraz ułatwienie nauczycielom z prowincji czasowego pobytu w większych miastach celem korzystania z pomocy naukowych, związanych z większymi środowiskami.

7. Zjazd uznaje za palącą potrzebę podejmowanie przez instytuty pedagogiczne odpowiednich wydawnictw periodycznych, dostępnych dla najszerszych kół nauczycielskich, które by stale i systematycznie informowały nauczycieli szkół średnich o bieżącym stanie wiedzy i niosły im pomoc w praktycznym wykonywaniu trudności technicznych, związanych nierozłącznie z prowadzeniem przedmiotów zwłaszcza przyrodniczych w naszych, tak ubogich w pomoce naukowe, szkołach.

8. Zjazd uznaje za konieczne w myśl uchwały zjazdu delegatów rad pedagogicznych państwowych i upaństwowionych szkół średnich i seminariów nauczycielskich domagać się od Ministerstwa WRiOP mianowania obok wizytatorów ogólnych także instruktorów fachowych w charakterze wizytatorów.

Wyczerpujące sprawozdanie z posiedzeń plenarnych i sekcyjnych Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie ukaże się niebawem drukiem w osobnej publikacji, poświęconej Zjazdowi. Po skończeniu obrad wyrażono życzenie, aby następny zjazd nauczycielski odbył się w Poznaniu.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF OLSZAŃSKI
LUBLIN

BADANIA WSTĘPNE NAD WYKORZYSTANIEM LEKTURY PEDAGOGICZNEJ W PRACY WYKŁADOWCÓW SN

Wśród kilku istniejących możliwości praktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli do samokształcenia — wprowadzenie do SN takiej organizacji, która studiowanie lektury czyniłaby punktem wyjścia wielu zajęć ze studentami — wydaje się być rozwiązaniem najtrafniejszym.

Dzięki inicjatywie dra J. Kozłowskiego i dra T. Malinowskiego z Instytutu Pedagogiki oraz życzliwości Dyrekcji Studium postanowiliśmy w SN nr 1 w Lublinie przyjrzeć się bliżej istniejącym możliwościom wykorzystania lektury w pracy wykładowcy przedmiotów pedagogicznych. Wstępny etap przeprowadzonych przez nas w tym zakresie obserwacji (ograniczony w tej chwili wyłącznie do badań rozpoznawczych) jest przedmiotem niniejszego podsumowania.

Rejestrem projektowanych zadań badawczych objęliśmy w głównej mierze dwie ważne dla wstępnego rozpoznania kwestie:

1) określenia wpływu opracowania lektury na poziom uzyskiwanych wyników nauczania z przedmiotów pedagogicznych;
2) bliższego poznania trudności, z jakimi spotyka się młodzież SN w zakresie czytelnictwa lektury pedagogicznej, oraz na tle tego rozpoznania określenia sposobów i możliwości ich przezwyciężania.

1. Organizacja badań

Wstępnemu rozpoznaniu dwu wyżej wyłonionych zagadnień poświęciliśmy cały pierwszy semestr pracy. Zakresem obserwacji objęliśmy wyłącznie metodykę nauczania początkowego. Prace organizacyjne przygotowane przez wykładowców dotyczyły:

1) kolektywnego ustalenia 48 zagadnień kumulujących podstawowe treści programu nauczania metodyki na pierwszym semestrze SN;
2) z tej liczby wytypowanie 21 zagadnień do samodzielnego opracowania w oparciu o przydzieloną lekturę;
3) dobranie do powyższych zagadnień odpowiedniej lektury pedagogicznej na łączną liczbę 186 stron z 7 bibliograficznych pozycji;
4) dostarczenie studentom pełnego rejestru 48 zagadnień wraz ze spisem (do 24 zagadnień) wystronowanej lektury oraz podanie zapowiedzi o terminie mającego się odbyć sprawdzianu.

W ten sposób jedynie do połowy zagadnień, objętych programem nauczania metodyki, została podana lektura. Druga połowa zagadnień pozostała do opracowania na podstawie wiadomości wyniesionych z wykładów. Ustawiając w ten sposób plan naszej obserwacji chodziło nam o porównanie stopnia opanowania materiału przy-

swajanego w pracy studenta nad lekturą [1] (recepcja lektury) ze stopniem opanowania materiału przyswajanego za pośrednictwem wykładu [2] (recepcja wykładu). Materiał do takiego porównania postanowiliśmy zgromadzić za pomocą zorganizowanego egzaminu.

W przerwie międzysemestralnej (w drugiej połowie stycznia) odbył się taki egzamin. Przystąpili do niego wszyscy studenci pięciu roczników pierwszego semestru SN. Równolegle do odbywającego się sprawdzianu — z każdym ze studentów został przeprowadzony indywidualny wywiad według skategoryzowanego z góry kwestionariusza.

W czasie egzaminu student zobowiązany był do odpowiedzi wyłącznie na dwa zagadnienia. Zagadnienie pierwsze wybierał sam z listy, na której znajdowało się 12 zagadnień zaleconych do opracowania na podstawie lektury („dowolny wybór") i 12 zaleconych do opracowania na podstawie wykładu. Zagadnienie drugie wybierane było przez losowanie („losowy wybór"). Układ zagadnień rozmieszczonych na kartkach do losowania był taki sam jak w poprzednim wypadku.

Komisja egzaminacyjna składała się z trzech osób: z dwu członków — wykładowców i jednego członka — asystenta. Przebieg egzaminu został ujednolicony oddzielną instrukcją oraz zostały ustalone wspólne kryteria ocen.

2. Zagadnienie atrakcyjności treści lektury

Zorganizowany sprawdzian dostarczył nam 466 szczegółowych odpowiedzi, obrazujących poziom opanowania materiału przez studentów z metodyki nauczania początkowego. W wymienionej liczbie jedynie 10 odpowiedzi zostało uznanych za „niedostateczne" (2,6%), a 456 otrzymało oceny pozytywne (97,4%).

Zasygnalizowane dane stwierdzają, że studenci do egzaminu przygotowali się dobrze, niemniej ważne jest również to, jaki wpływ wywarła na taki stan rzeczy opracowana lektura. Częściowej odpowiedzi w tym względzie dostarcza następujące zestawienie:

Oto z listy 24 zagadnień „dowolnego wyboru", zawierających 12 zagadnień wymagających znajomości treści lektury i tyluż zagadnień wymagających znajomości treści wykładów, wyboru tych pierwszych dokonano aż 197 razy (84,5%), a jedynie

[1] J. Pieter w pracy pt.: Recepcja treści lektury, opublikowanej we: Fragmentach psychologii — Katowice 1958. Wyd. „Śląsk" s. 181—233 stwierdza, że problemy recepcji lektury dotychczas nie były badane i nie zostały przez nikogo opracowane (s. 187). Posługując się terminem „recepcja" w naszym wypadku mam na myśli jedynie opanowanie treści lektury rozpatrywane z pozycji zapowiedzianych rygorów egzaminacyjnych. Bez postawienia owych rygorów najprawdopodobniej lektura nie byłaby przez studentów opanowana w tym samym stopniu, w jakim występuje w naszych badaniach. Zagadnienia wpływu organizowanych egzaminów na wyniki nauczania pedagogiki omawia I. A. Fursenko w artykule — Iz opyta prepodawania kursa piedagogiki — zamieszczonym w nrze 9 *Sowietskiej Piedagogiki* z 1966 r. s. 92—97.

[2] Problemy recepcji wykładu były w ostatnich latach przedmiotem wielu rozważań, a między innymi na łamach *Życia Szkoły Wyższej* nr 7 z 1953 r. artykuł K. Rychterówny — Problem kultury żywego słowa w nauczaniu szkolnym i w ramach studiów pedagogicznych; nr 6 z 1956 r. — artykuł W. Pogorzelskiego: Wykład kursowy a podręcznik; nr 7/8 z 1956 r. — artykuł W. Okonia: O charakterze wykładu uniwersyteckiego; na łamach czasopisma *Życie Nauki* nr 7/8 z 1952 r. — artykuł Z. Czernego: Zagadnienie wykładu uniwersyteckiego wobec reformy ustroju i programów polskich szkół wyższych, oraz tamże — artykuł B. Żłobickiego: Wykład szkołą myślenia naukowego; na łamach czasopisma *Studia Pedagogiczne* tom II z 1955 r. — artykuł W. Szewczuka: Recepcja wykładu uniwersyteckiego, oraz tom XI z 1964 r. — artykuł F. Muchy: Wpływ aktywności i samodzielności myślowej uczniów na recepcję wykładu. Nie brak również na ten temat artykułów w czasopismach zagranicznych.

w 36 wypadkach (15,5%) wystąpił wybór przeciwny. Zachodzące w tym wypadku stosunki pomiędzy częstotliwością wyboru każdej z dwu przeciwstawnych grup mają się tak do siebie, jak liczby 196 : 36. Oznacza to, że atrakcyjność zagadnień wymagających znajomości treści lektury była w tym wypadku około 5,5 raza większa od atrakcyjności zagadnień wymagających znajomości treści wykładów.

Stan taki — jak się wydaje — poza wspomnianym stopniem atrakcyjności, świadczy również i o wyższej recepcji treści pochodzących z lektury, o lepszym ich rozumieniu i większej ich trwałości. Uzyskane w tym wypadku oceny ze znajomości pierwszej grupy zagadnień wynoszą w naszym sprawdzianie w średnich — 4,8 noty, a w grupie przeciwnej — tylko 3,4 noty. Tak więc jakość relacji opartych na znajomości treści lektury była wyższa od relacji opartych na znajomości treści wykładów średnio o 1,4 noty.

Niemal identycznie wygląda sprawa, jeśli porównamy uzyskane przez studentów oceny z zagadnień wybranych przez losowanie. Na 228 losowań — na zagadnienia wymagające znajomości lektury — padło 131 losów, a na zagadnienia wymagające znajomości treści wykładów — 97. Uzyskane wyniki w grupie pierwszej zagadnień wynoszą: bdb — 49, db — 68, dst — 13, ndst — 1, a w grupie drugiej: bdb — 7, db — 11, dst — 70, ndst — 9. Porównawcze zestawienie średnich dla grupy pierwszej daje na jednego studenta 4,3 noty, dla grupy drugiej — ledwie 3,0 noty. Przewaga i w tym wypadku recepcji treści lektury jest wyższa od recepcji wykładu o 1,3 noty.

Łączne zestawienie wszystkich omówionych powyżej danych naprowadza nas na uogólnienie, które w przygotowaniu się studentów do egzaminu przyznaje zdecydowaną wyższość uczeniu się za pośrednictwem wykorzystywania treści lektury nad uczeniem się za pośrednictwem wykorzystywania treści wykładów. Ogólny wynik naszego sprawdzianu dla wszystkich zagadnień wymagających znajomości lektury tak z dowolnego wyboru, jak z losu wynosi średnio 4,5 noty (4,8 — z wyboru i 4,3 — z losu), gdy natomiast dla zagadnień wymagających znajomości wykładu — 3,2 noty (3,4 — z wyboru i 3,0 — z losu).

Dzięki tak wysokiej wartości recepcyjnej treści lektury ogólny wynik naszego sprawdzianu ze wszystkich zagadnień w średniej dla obu grup treści wynosi 3,8 noty, co równa się niemal ocenie „dobry". W tym wypadku na 466 szczegółowych ocen uzyskaliśmy: ocen „bardzo dobry" — 165 (35,5%), ocen „dobry" — 177 (38,0%), ocen „dostateczny" — 111 (23,9%) oraz ocen „niedostateczny" — 10 (2,6%).

Przytoczone dane wskazują na ścisłe współzależności zachodzące pomiędzy stopniem atrakcyjności treści lektury a uzyskiwanymi ocenami sprawdzianu. Jeżeli atrakcyjność treści lektury (objawiająca się w naszym przykładzie częstotliwością wyboru zagadnień) jest 5,5 raza większa od atrakcyjności treści wykładu — to obserwowany wzrost ocen sprawdzianu, w średnich o 1,4 bądź 1,3 noty (na każdego studenta), stanowi istotną wartość takiego sposobu uczenia się. W tym wypadku „atrakcyjność" staje się jednym z elementów parametru uczenia się w ogóle i da się wyrazić w formie funkcjonalnych zależności. „Jeżeli atrakcyjność 1 — to recepcja 3,2, jeżeli atrakcyjność 5,5 — to recepcja 4,5" itd.[3].

3. Wpływ lektury na wyniki sprawdzianu

Zasygnalizowane zagadnienie zależności funkcjonalnej zachodzącej pomiędzy stopniem atrakcyjności danego zabiegu dydaktycznego a rezultatami uczenia się na-

[3] Można by w oparciu o powyższe dane pokusić się o wyszukanie ogólnego „wskaźnika atrakcyjności" dla obu omawianych grup dydaktycznych zabiegów. Sprawa ta jednak ze względu na szczupłość pomiarów i konieczność zlokalizowania „atrakcyjności" w parametrze „aktywności" — wypaść musi z zakresu niniejszych rozważań. Sygnalizuję ją jedynie mając na myśli metodę wykreślania tego typu wskaźników.

suwa pytanie — dlaczego tak się dzieje, że w naszym konkretnym przypadku przygotowanie się studentów do egzaminu z zagadnień wymagających znajomości lektury było znacznie lepsze od ich przygotowania się z zagadnień wymagających znajomości treści wykładów? Co wpłynęło na tak wysokie zainteresowanie się treściami lektury, gdy z drugiej strony wiemy przecież, że studenci wcale się nią nie entuzjazmują?

Znalezienie jakiejś wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie wcale nie jest proste. W zorganizowanych przez nas badaniach nie obserwowaliśmy przecież samego procesu. Nie wiemy, jaki był przebieg i jaka konkretna wartość poszczególnych wykładów, jakie stosował wykładowca zabiegi w celu podniesienia recepcji itp. To samo powiedzieć możemy o opracowaniu lektury. Badaliśmy jedynie wyniki końcowe procesów uczenia się przez wykorzystnie wykładu i uczenia się przez wykorzystanie lektury. Wszystkie przeto nasuwające się w tym względzie uwagi należy przyjmować z dużą ostrożnością.

Mimo uczynionego zastrzeżenia można jednak mówić o kilku sprawach, które nie ulegają kwestii. I tak z pewnością każdy student ma większą ufność do tekstu drukowanego niż do tekstu własnej (sporządzonej w czasie wykładu) notatki. Z dodatkowego rozeznania wiemy, że około 10% studentów nie prowadzi w ogóle notatek, ponad 50% prowadzi je bardzo pobieżnie, około 25% posiada w notatkach ogromne zaległości, a jedynie nieco więcej niż 15% ma względnie uporządkowaną notatkę, ale nie pozbawioną również tu i ówdzie nawet dość poważnych błędów merytorycznych [4].

Należy podkreślić, iż studenci zdają sobie sprawę z tych braków, stąd gdy chodzi o uzyskanie dobrych wyników, zainteresowani egzaminem chętniej uciekają się do słowa drukowanego, i to jest pierwsze źródło zainteresowania się lekturą.

Po drugie, pełne zapisanie nawet najlepiej skonstruowanego wykładu jest niemożliwe. Zawsze znajdą się większe bądź mniejsze luki, a ponadto to — co było jasne w toku wykładu i w toku sporządzania notatki — przestaje być jasne w kilka dni po wykładzie, a po upływie kilku miesięcy staje się niekiedy wręcz nie do odcyfrowania. I z tych też między innymi względów wartość takiej notatki w przygotowywaniu się do egzaminu jest bardzo problematyczna [5].

Inaczej ma się sprawa z tekstem lektury. Istniejące możliwości indywidualnej ekspozycji tekstu pomagają nie tylko do pełniejszego zrozumienia treści, ale również pozwalają powtórzyć go dowolną liczbę razy, aż do stadium zupełnego opanowania. Sporządzana notatka w toku opracowywania lektury bądź skrócony wyciąg wolne są w zasadzie od tych nieścisłości, jakie występują nagminnie w notatkach z wykładu. Korzystanie przeto z tego typu notatek w czasie przygotowywania się do egzaminu daje studentowi znacznie większą gwarancję pełniejszego i bardziej odpowiedzialnego opanowania treści, niż ma to miejsce w wypadku notatki z wykładu. I ten wzgląd bez wątpienia zdecydował również o wynikach naszego sprawdzianu [6].

[4] Brak umiejętności dobrego prowadzenia notatek z wykładów jest sprawą nagminną nie tylko wśród studentów SN, ale również i wśród studentów uniwersytetów. Porównaj: W. Szewczuk — Recepcja wykładu uniwersyteckiego. *Studia Pedagogiczne* t. II Wrocław 1955 r., s. 291 i następne.

[5] Powszechnie sądzi się, że słowo żywe ma znaczną przewagę nad słowem pisanym. Inaczej jednak ma się sprawa, gdy chodzi o treści odtwarzane w okresie egzaminacyjnym za pośrednictwem sporządzonych notatek z wykładów i notatek z lektury. Porównaj: J. Pieter — Recepcja treści lektury. Fragmenty psychologii. Katowice 1958. Wyd. „Śląsk" s. 200, oraz F. Mucha — Wpływ aktywności i samodzielności myślowej uczniów na recepcję wykładu. *Studia Pedagogiczne* t. XI. Wrocław 1964, s. 198.

[6] Nie oznacza to bynajmniej, że sporządzona notatka z lektury nie może posiadać błędów utrudniających proces opanowania treści. Wchodzić tu może bardzo wiele

Dalszym ważnym elementem jakościowo wyższych osiągnięć studentów w znajomości treści lektury były względy o charakterze psychologicznym. Pomiędzy słuchaniem wykładu a czytaniem lektury, przy jednoczesnym w obu wypadkach sporządzaniu notatki, istnieją kolosalne różnice zaangażowania psychicznego. Stałe czuwanie nad koncentracją uwagi w toku wykładu i stałe tendencje zaniku tej koncentracji, uciekanie ze świadomości pewnych elementów treści w czasie czynności notowania, konieczność dostosowania się do rytmu pracy narzucanego przez wykładowcę, bez liczenia się z indywidualnym rytmem pracy studenta itp. — stwarzają ogromne trudności pełnego i poprawnego odbioru treści wykładu [7]. Wszystkie natomiast zasygnalizowane niedomagania przestają wchodzić w rachubę w zorganizowanej pracy nad tekstem lektury. W tym wypadku poza możliwościami dowolnego kierowania proocesami uwagi, regulacją rytmu pracy, spokojnym powracaniem do tekstu po sporządzeniu notatki itp. student ma również możliwości opracowania lektury w świadomie zaplanowanym przez siebie budżecie własnego czasu pracy.

Omówione powyżej względy w dostatecznej mierze oświetlają występującą w naszym sprawdzianie atrakcyjność treści lektury i wyjaśniają obiektywne przyczyny naszych osiągnięć.

Zamykając podsumowanie tej części badań warto podkreślić doniosłość wniosków praktycznych, płynących z tego źródła, a rzutujących bezpośrednio nie tylko na cząstkowy problem egzaminów szkolnych, lecz przede wszystkim na organizację i całokształt pracy nauczyciela w ogóle.

W tym nowym ujęciu nauczanie przedmiotów pedagogicznych w SN oprzeć się winno w głównej mierze na opracowywaniu przez studentów treści lektury przy jednoczesnym znacznym ograniczeniu dotychczasowej funkcji wykładu.

Takie sformułowanie końcowego wniosku wpływa w wyraźny sposób na ocenę obecnych metod pracy w SN i żąda zwrócenia znacznie baczniejszej uwagi na organizację warunków samodzielnej pracy z książką [8] oraz na poszukiwanie takich usprawnień, które problemy kierowania czytelnictwem studentów podnosiłyby do rangi jednej z najbardziej skutecznych metod nauczania przedmiotów pedagogicznych. Uzyskane dane upoważniają nas do zajęcia takiego stanowiska.

Wychodząc z postulatem modyfikacji metod pracy wykładowców przedmiotów pedagogicznych w SN w duchu powyższych wskazań, zwróciliśmy się do studentów o wyrażenie opinii w tej sprawie. Na 228 biorących udział w tym „plebiscycie" aż 46,8% studentów oceniło omówiony typ organizacji nauczania przedmiotów pedagogicznych za „dobry", a 49% — za sposób „dobry, lecz wymagający od studentów większego nakładu wysiłku". Jedynie 4,2% studentów zaliczyło go do sposobów „utrudniających studia".

4. Zainteresowania czytelnicze a technika

Materiały będące przedmiotem naszych obecnych rozważań pochodzą w części z indywidualnego wywiadu ze studentami pierwszego rocznika SN, w części zaś z badań dokumentacji czytelnictwa (z notatek studentów, stanu wypożyczeń w bibliotece SN itp.).

przyczyn takich np., jak: trudności wyrażania myśli w piśmie, wadliwe uogólnienia, błędy percepcji wzrokowej, nieprawidłowe skojarzenia, persewerace błędnych skojarzeń itp. Porównaj: J. Pieter. Op. cit. s. 211 i 212.

[7] Porównaj: F. Mucha. Op. cit. s. 199.

[8] Porównaj: Stef. Rudniański — Technologia pracy umysłowej. Warszawa 1947. Wyd. „Światowid", s. 125—168, oraz Z. Pietrasiński — Sztuka uczenia się. Warszawa 1961. WP. s. 32—58. Ponadto bardzo wiele cennych uwag w tym względzie znaleźć można w pracy M. Grzegorzewskiej — Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. 1927; w pracy O. Briena — Silent Reading. 1926; K. Kotłowskiego — Jak polepszyć jakość czytania. *Życie Szkoły* 1950; K. Wojciechowskiego — Sztuka czytania. 1956 i w wielu innych pracach.

Z kilku spraw wynikających z tej części badań na plan pierwszy wysuwa się zagadnienie aktualnego stanu zainteresowań czytelniczych lekturą pedagogiczną. I tak na 228 studentów jedynie 3,5% posiada w tym względzie rozbudowane zainteresowania, 90,2% studentów oscyluje w swych wypowiedziach pomiędzy znaczeniem terminów „trochę lubię lekturę" a „lubię z musu", a 6,3% wręcz oświadcza, że lektura pedagogiczna jest „nieciekawa i nudna". Warto, wydaje się, zwrócić uwagę na semantyczną stronę owego wspomnianego oscylowania w wyborze terminów. Odtwarzając w przybliżeniu intencję respondentów należy zaznaczyć, że „trochę lubię" znaczeniowo stoi bliżej określenia „lubię z musu" niż „naprawdę lubię". Wprawdzie terminów powyższych nie da się utożsamić, niemniej odcinają się one wyraźnie od terminu „naprawdę lubię". Nie popełniamy zatem błędu stwierdzając, że dla 96,5% studentów studiowanie lektury pedagogicznej stwarza wiele dodatkowych oporów.

Naszkicowany powyżej stan zainteresowań czytelniczych łączy się jak najmocniej z całym dotychczasowym doświadczeniem studentów. Na pierwszych rocznikach, i to w dodatku w pierwszych miesiącach pobytu w SN, nie może być mowy o jakichkolwiek w tym względzie nawykach. Szkoła średnia, z której wyszli studenci, nie mogła i nie miała możliwości rozwinięcia tego typu zainteresowań. Dotychczasowa styczność z lekturą naukową w ogóle (a w tym, z całą pewnością, z lekturą pedagogiczną w szczególności) mogła być bardzo niewielka bądź żadna. Student przychodząc do SN nie przynosi ze sobą przyzwyczajeń czytelniczych, a tym bardziej — najmniejszego przygotowania w zakresie studiowania lektury specjalistycznej.

Z tych też względów jest rzeczą nader ciekawą, jak studenci radzą sobie z trudnościami czytelnictwa lektury pedagogicznej? Z przeprowadzonego przez nas rozpoznania wynika, że 17,7% studentów czytało zaleconą lekturę systematycznie, a 82,3% jedynie stykało się z nią okazjonalnie i dorywczo. Wgląd w bliższe rozumienie owego okazjonalnego zetknięcia się z lekturą (jak wynika z dalszych zeznań wywiadu) należy rozumieć jako:

1) wymianę myśli na tematy lektury w specjalnie organizowanych rozmowach koleżeńskich (najczęściej tuż przed terminami egzaminów);
2) korzystanie z cudzych streszczeń i notatek.

Ze zgromadzonego przez nas materiału wynika, że 23,7% studentów korzysta z pierwszego źródła, 15,9% — wyłącznie z drugiego, a 42,7% — z pierwszego i drugiego źródła razem. Niewielka jedynie grupa 17,7%, jak wspomniałem poprzednio, pracuje nad lekturą całkowicie samodzielnie. Co oznacza taki stan rzeczy? Czy owe okazjonalne formy zapoznawania się z lekturą noszą charakter kolektywnie zorganizowany w wymienionej grupie 82,3% studentów, czy też może grupa ta w całości zachowuje się biernie, a korzysta jedynie z dorobku pozostałej grupy 17,7% koleżanek i kolegów pracujących samodzielnie? Trudno jest dać na to jednoznaczną odpowiedź.

5. Znajomość lektury „z drugiej ręki"

Uzyskane dalsze dane naszego wywiadu w niczym nie usuwają dotychczasowych wątpliwości, a raczej bardziej je komplikują. I tak np. na pytanie wywiadu dotyczące zakresu opracowywanej lektury 7,5% studentów oświadcza, że przeczytało wszystkie zalecone pozycje, 45,8% — że przeczytało większość pozycji, 45,3% — że przeczytało jedynie niektóre, a 1,5% — że nie czytało wcale. Czy dane powyższe przedstawiają istotny obraz czytelnictwa studentów? Bynajmniej. Wymieniona wysokość wskaźników zapoznania się z treściami lektury nie oznacza wcale, że zapoznanie to przebiegało drogą samodzielnego czytelnictwa. Mogło to być w równej mierze przysłuchiwanie się sprawozdaniom, dyskusji, zapoznanie się wyłącznie z cudzą notatką, udział w tzw. „giełdzie lektury" itp. Jesteśmy skłonni sądzić, że mamy tu raczej do czynienia z procesem zapoznania się z treściami lektury „z drugiej ręki".

Bardzo ciekawego w tym względzie materiału dostarcza nam analiza notatek z lektury. Ogólny stan na tym odcinku wcale nie jest najgorszy. Nie prowadzi notatek jedynie niewielka grupa 23,7% studentów. Gorzej natomiast wygląda treść samej notatki. W 47,6% występuje wyciąg wybranych myśli, w 20,0% — bardziej bądź mniej szczegółowy plan treści, a w 8,7% — streszczenie. Dalszy wgląd w merytoryczną stronę treści doprowadza nas do odkrycia daleko posuniętego wzajemnego podobieństwa notatek u 140 studentów (na 176 posiadających notatki w ogóle). Częste powtarzanie się tych samych zwrotów, tych samych fragmentów, streszczenia, tych samych uogólnień, uwag, a nawet szyku wyrazów, rozmiaru notatki, jej rozmieszczenia itp. — świadczy o jakimś bardzo złożonym procesie rotacji, przez który przeszła każda notatka. Oznacza to, że około 80% skontrolowanych notatek wykazuje wzajemne, daleko posunięte podobieństwo, co w porównaniu do pełnej zbiorowości 228 studentów stanowi ponad 60% całości badanych.

Formułując inaczej powyższe dane (wypływające z notatek) można powiedzieć, że ponad 60% studentów nie czyta samodzielnie zalecanej lektury, a z jej treściami zapoznaje się jedynie za pośrednictwem różnych form „giełdy studenckiej". Bardzo zbliżony stan rzeczy obrazują dane pochodzące z wywiadu. Samo przyznanie się 45,3% studentów, że przeczytali tylko niektóre pozycje, jest jednocześnie, w konfrontacji z innymi danymi, przyznaniem się, że nie czytali ich wcale (co oczywiście nie oznacza, że nie zapoznali się z treściami lektury w inny sposób). I taki jest obiektywny w obecnej chwili stan czytelnictwa studentów.

6. Dydaktyczna funkcja „giełdy studenckiej"

Warto przy tej okazji zapytać — czy to źle, czy dobrze, że ponad 60% studentów, nie czytających samodzielnie przydziałów lektury, wykazało w zorganizowanym sprawdzianie zupełnie dobrą znajomość jej treści. Wypada odpowiedzieć, że dobrze. Samo zestawienie uzyskanych ocen świadczy o słuszności takiego sądu. W procesie liczenia się — zawsze tam, gdzie chodzi o opanowanie wiadomości występujących w postaci określonych faktów i uogólnień — ważne jest to, czy student owe wiadomości przyswaja. A jeśli tak, i w dodatku czyni to drogą krótszą i mniej wymagającą wysiłku — to z pozycji teorii organizacji pracy sposób taki należy uznać za usprawnienie. Oczywiście uczyniony powyżej ukłon w kierunku „giełdy studenckiej" nie zaprzecza konieczności zapoznania się studentów z treściami lektury przez samodzielne jej studiowanie. Wykształcenie określonych nawyków pracy z książką; wytworzenie zainteresowań czytelniczych, rozwinięcie określonych cech woli i charakteru — rzecz zrozumiała nie może pozostać w tym wypadku na uboczu. Wtedy jednak, gdy chodzi o opanowanie określonego quantum wiadomości, stosowane w praktyce studenckiej sposoby warte są dodatkowego rozpatrzenia.

Przyjęcie „giełdy studenckiej" za punkt wyjścia usprawnień organizacyjnych stawia problem opracowywania lektury w całkowicie nowym świetle. Jeśli istnieją wśród studentów bardziej sprawne, a w równej mierze wydajne sposoby zapoznawania się z treściami lektury — to praktyka pedagogiczna powinna je w pełni wykorzystać do realizacji własnych dydaktycznych celów.

Wagę tego zagadnienia widzą sami studenci. Oto grupa 28,9% studentów oświadcza, że wyniesione korzyści z zapoznania się z treściami lektury są bardzo duże, grupa 65,5% — że tylko duże, a jedynie bardzo nieliczna grupa 5,6% sądzi przeciwnie. Albo inny przykład. Dla grupy 7,1% studentów przeczytana lektura stanowi trzon wiadomości (są to najprawdopodobniej ci sami, którzy czytają wszystkie pozycje lektury), dla grupy 53,9% — lektura w znacznej mierze poszerzyła wiadomości, dla grupy 36,9% — stanowi częściowe uzupełnienie wiadomości nabytych na innej drodze, a jedynie dla grupy 2,1% — jest stratą czasu (oczywiście jest to ta sama grupa

ignorantów, występująca w różnym nieco procencie w każdej kategorii naszego wywiadu).

Uogólniając dane tej części naszego rozpoznania należy zaznaczyć, że studenci doceniają w pełni wagę wkładanego wysiłku w opracowanie lektury pedagogicznej. Należy stwierdzić, że dla 97,9% studentów zapoznanie się z treściami lektury zdecydowało o wysokości uzyskanej oceny w naszym sprawdzianie semestralnym. Nawet bez wnikania w technikę, w formy i sposoby pracy studentów już sam fakt zetknięcia się z lekturą przez wyznaczenie rygorów egzaminacyjnych przyniósł nadspodziewanie wysokie rezultaty.

7. Analiza warunków i możliwości rozwoju czytelnictwa w SN

Spróbujmy przyjrzeć się jeszcze kilka dodatkowym kwestiom. Zagadnienie czasu przeznaczonego przez studentów na opracowanie limitu przydzielonej lektury jest w tym względzie szczególnie interesujące. Jak wygląda ta sprawa w ich relacji? Przy systematycznym czytaniu — dla grupy 28,9% czas przeznaczony na opracowanie lektury wynosi do 10 minut dziennie, dla grupy 41,9% — od 10 do 20 minut, dla grupy 22,3% — od 20 do 30 minut i dla grupy 6,9% — od 30 do 60 minut. Średnia czasu przypadająca na jednego studenta wynosi około 20 minut dziennie.

Rozważmy to nowe zagadnienie. Czy można ufać relacjom studentów. W indywidualnym ujęciu — z pewnością nie. Tym bardziej, o czym wiemy skądinąd, że ponad 60% studentów opanowywało treści lektury inną drogą niż systematyczne czytanie. Średnia jednak czasu całej zbiorowości przypadająca na jednego studenta wydaje się być zbliżona do prawdy. Tyle najprawdopodobniej czasu musiałby poświęcić student, gdyby istotnie czytał systematycznie. Zważamy, że oto cały przydział lektury wynosił łącznie 186 stron, które należało przeczytać w ciągu około 120 dni. Jeśli tak — to na każdy dzień czytania wypadałoby około 1,5 strony tekstu formatu ćwiartki. Należy przyjąć, że zaprawiony czytelnik przy jednoczesnym sporządzaniu notatki — w zależności oczywiście od tekstu — jedną stronę takiego formatu czyta około 5 do 7 minut, oznacza to, że 28,9% studentów znajdowałoby się na poziomie zaprawionego czytelnika, co oczywiście jest mało prawdopodobne. Wypada raczej przyjąć za bliską normy wypowiedź wspomnianych 41,9% studentów czytających tekst owej półtory strony od 10 do 20 minut. Wszystkie pozostałe zeznania w wysokości około 60% (dokładnie 58,1%) uważam, że nie są zgodne z prawdą i pochodzą najprawdopodobniej od tej grupy studentów, która nie organizowała świadomie swego czytelnictwa, a z treściami lektury zapoznawała się za pośrednictwem „giełdy".

Wnioski płynące z takiego stanu rzeczy wymagają od wykładowców SN specjalnego zajęcia się problemami techniki i organizacji czytelnictwa.

Z jakich źródeł na terenie miasta Lublina czerpią studenci potrzebną im lekturę pedagogiczną? Respondenci wymieniają w tym względzie aż sześć źródeł. I tak z bibliotek SN i ZSN korzysta 85% studentów, z Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej — 51%, z biblioteki Łopacińskiego i bibliotek obu uniwersytetów (UMCS i KUL) 24%, a z innych źródeł — 57,3%. Oznacza to, że przeciętnie każdy student korzysta przynajmniej z dwu źródeł.

Dodatkowe dane zebrane od studentów wykazują, że jedynie 18 pozycji bibliograficznych, objętych wykazem lektury, znajduje się w ich prywatnym posiadaniu. Stan taki, przymierzając go do ogólnej liczby 228 badanych, wskazuje, że jedna książka z własnych zbiorów przypada na 13 studentów, a w przeliczeniu na możliwości wykorzystania tego typu źródła (przy 7 wymaganych pozycjach) zamyka się zaledwie zaspokojeniem potrzeb w wysokości 1,13%. Licząc się z niewielkim prawdopodobieństwem wypożyczenia pozycji od znajomych, oznacza to, że 56,17% studentów korzysta z pozycji z „z drugiej ręki", najprawdopodobniej przez ich wzajemną

wymianę bądź wykorzystanie cudzych streszczeń, wysłuchanie sprawozdania itp. (Z zagadnieniem tym uogólnionym do wysokości wskaźnika 60% zetknęliśmy się już poprzednio). Jeśli dodamy do tego, iż ogromna liczba studentów podawała kilka bądź wszystkie możliwe źródła zaopatrywania się w lekturę, to w jednostkowym ujęciu świadczy to nie tylko o bardzo skomplikowanej wędrówce książki, ale również i o różnych sposobach zapoznawania się z jej treścią w każdym indywidualnym wypadku. Ponadto stwierdzony fakt wykorzystywania przez jednego i tego samego studenta kilku źródeł świadczy również o tym, że księgozbiory SN i ZSN dla potrzeb studiów są niewystarczające.

Szczegółowy wgląd w liczby istniejącej w bibliotekach SN i ZSN zalecanej przez nas lektury wskazuje, że jedna z pozycji znajduje się w 15, jedna w 12, jedna w 10, dwie w 8 i dwie w 5 egzemplarzach. W ten sposób obie biblioteki (obsługujące studentów SN) rozporządzają łącznie liczbą 63 egzemplarzy do wszystkich 7 pozycji. Mówiąc inaczej — obie biblioteki rozporządzają możliwościami dostarczenia dla 228 studentów w przybliżeniu 9 pełnych kompletów zestawu lektury. Oznacza to, że dla pełnego zabezpieczenia potrzeb każdy z kompletów musiałby teoretycznie mieć 3,6-krotną, a każda oddzielna pozycja aż 25-krotną rotację.

8. Konkluzje i wnioski

Przedstawione dotychczas wyniki naszych badań wstępnych upoważniają nas do wyciągnięcia kilku końcowych uogólnień.

a. W obowiązującej praktyce lekturę traktuje się najczęściej jako uzupełnienie bądź poszerzenie pracy lekcyjnej, nie rozważa się natomiast takiej ewentualności, kiedy studiowanie jej stać by się mogło sposobem nauczania przedmiotów pedagogicznych. Przeprowadzone przez nas obserwacje wskazują, że istnieją wszystkie podstawy, aby takie rozwiązanie uznać za pełnoprawną metodę pracy wykładowców w SN. Uzyskane wyniki naszego sprawdzianu, dokumentowane wysokością ocen i częstotliwością wyboru zagadnień z lektury, świadczą o znacznej przewadze tej metody nad metodą wykładu w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych w SN.

b. Wśród wykładowców istnieje mniemanie, że studiowanie lektury natrafia u studentów na poważne trudności. Źródłem ich jest najczęściej niewystarczające zaopatrzenie w potrzebne pozycje lektury. Przeprowadzone przez nas obserwacje i zgromadzone dane informują, że aktualny stan posiadania bibliotek SN (w zakresie lektury objętej naszym rozpoznaniem) pokrywa zaledwie 0,25 — 0,30% ogółu zapotrzebowania, a mimo to — jak mogliśmy się przekonać — uzyskane efekty recepcji zaleconej lektury były bardzo wysokie. Oznacza to, że opanowanie jej treści nie jest uzależnione jedynie od stanu zaopatrzenia bibliotek, lecz również i od samych sposobów i organizacji czytelnictwa. Przeniesienie dotychczasowego doświadczenia tzw. „giełdy studenckiej" na teren praktyki dydaktycznej wytycza ogólny kierunek poszukiwania dróg rozwiązania tej trudnej kwestii.

c. Poczynione przez nas obserwacje nad stanem dotychczasowego czytelnictwa wskazują, że książka (będąca lekturą) ma znacznie szerszy zakres czytelników, niż to jest uwidocznione w zapisach bibliotecznych. Wypożyczona przez jednego studenta — krąży z rąk do rąk zmieniając swych czytelników, a po upływie terminu wypożyczenia nie wraca na półkę biblioteczną, lecz przepisana na inne nazwisko zaczyna ten sam obieg, i tak aż do ostatniego studenta. Ta zauważona w codziennej praktyce duża ruchliwość książki wymaga od organizatorów wprowadzenia dalszych usprawnień. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o utworzenie (najlepiej przy pracowniach pedagogicznych) „czytelni przedmiotowych" i wyposażenie ich w zestawy obowiązującej lektury przeznaczone do codziennego wykorzystywania na miejscu.

d. Powszechnie stwierdzany brak zainteresowań czytelniczych stanowi główną

przyczynę trudności opanowania przez studentów treści lektury pedagogicznej. Nasza dotychczasowa praktyka wykazała, że jednym z ważnych sposobów przezwyciężenia tej trudności jest organizowanie systematycznych kolokwiów i egzaminów[9]. Sądzimy przy tym, że poza koniecznością wspomnianej kontroli postępów w opanowywaniu treści lektury należałoby włączyć do programu zajęć szkolnych cykl ćwiczeń praktycznych, ukierunkowanych na opanowanie przez studentów głównych metod pracy samokształceniowej, a w pierwszym rzędzie metod pracy z książką.

Zakres przedstawionego rozpoznania obejmuje tylko nieznaczną część problemów badawczych. Cała ogromna dziedzina spraw związanych z realizacją postulatu „nauczania przez samodzielne studiowanie lektury" pozostaje nietknięta. Zapoczątkowane przez nas w SN nr 1 w Lublinie prace badawcze obejmują ponadto dodatkowy rejestr zagadnień, dających się sprowadzić do czterech głównych problemów:

1) ustalenia najlepszych sposobów przydzielania lektury studentom;
2) ustalenia szczegółów związanych ze sposobami zapoznawania studentów z treściami lektury;
3) ustalenia form organizacyjnych lekcji obejmujących realizację programu nauczania przedmiotów pedagogicznych poprzez wykorzystywanie opanowanych w samodzielnym czytelnictwie treści lektury;
4) ustalenia zakresu i możliwości wykorzystania naszych materiałów z badań przez autorów książek pedagogicznych i autorów podręczników.

W szczegółach chodzić w tym wypadku będzie o bardzo szeroki zakres spraw, a przede wszystkim o:

1) określenie stopnia trudności poszczególnych tekstów lektury i ich przydatności widzianych z pozycji potrzeb rozwojowych studentów i wymagań programu nauczania;
2) określenie szczegółowych wskaźników przydzielenia studentom lektury i wskaźników koniecznego czasu przeznaczonego na jej opracowanie;
3) określenie wskaźników obiegu jednego egzemplarza lektury i na tym tle ustalenie minimum księgozbioru lektury;
4) w zakresie ustalenia najlepszych sposobów przydzielania studentom lektury, przeeksperymentowanie sposobu zadawania przez podawanie zagadnień do samodzielnego opracowania oraz podawanie głównych tez treści lektury;
5) ustalenie najlepszych form sprawdzania i kontroli samodzielnego czytelnictwa lektury;
6) pełne wykorzystanie oceny szkolnej jako warunku podniesienia stanu czytelnictwa;
7) ustalenie zakresu ćwiczeń dotyczących wykształcenia umiejętności pracy z książką i włączenie tego typu ćwiczeń do programu studiów w SN;
8) pełne wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń studentów w zakresie sposobów opanowywania lektury i dalsze odwoływanie się do ich inwencji;
9) pełne wykorzystanie korelacji zachodzących pomiędzy samodzielnym studiowaniem lektury a uzyskiwanymi wynikami pedagogicznego kształcenia;
10) pełne wykorzystanie korelacji zachodzących pomiędzy samodzielnym studiowaniem lektury a samodzielnością myślenia i działania studentów.

[9] Opisany w *Sowietskiej Piedagogice* nr 9 z 1966 r. eksperyment przeprowadzony w Krymskim Instytucie Pedagogiki im. M. W. Frunzego wskazuje, że jedną z najważniejszych form podniesienia wyników nauczania w przedmiotach pedagogicznych jest wprowadzanie systematycznych sprawdzianów. Organizacyjnie chodzi w tym wypadku o przydział studentom konkretnych zadań do samodzielnego opracowania, a w przeprowadzonych egzaminach — o wykazanie przez studentów znajomości lektury, orientacji w złożonych problemach nauk pedagogicznych, rozumienia dorobku naukowego Kraju Rad i postępu pedagogicznego radzieckiej szkoły oraz o uzasadnienie własnego punktu widzenia na sprawy wychowania i nauczania. Porównaj: I. A. Fursenko — Iz opyta prepodawania kursa piedagogiki. s. 92—97.

Ponadto pozostaje jeszcze jedna ważna sprawa. Przeprowadzone przez nas obserwacje pracy studentów nad lekturą pedagogiczną wskazują, że największe trudności studiowania pochodzą w głównej mierze z małej poczytności lektury. Analiza kilku wybranych dowolnie pozycji i zebrane w tym względzie wypowiedzi 228 studentów ilustrują aktualny stan odczucia stopnia tych trudności [10].

Nie wnikając w bliższe szczegóły tej analizy, pragnę jedynie nadmienić, że studenci w głównej mierze narzekają na trudności wyłowienia materiału faktograficznego z tła bardzo długich i rozwlekłych tekstów, co poza ogromnym absorbowaniem czasu wpływa również na powstawanie procesów znużenia i nie pozwala na pełne zrozumienie omawianych w lekturze problemów. Ten przerost werbalnej strony tekstów nad stroną faktograficzną oraz brak jasności pojęć, objawiający się różnorodnością terminologii u różnych autorów, stanowią główną podstawę zarzutu wymierzonego treściom literatury pedagogicznej [11].

Obserwowana mała instruktywność lektury pedagogicznej wymaga od wykładowców uprzedniego preparowania tekstów i przystosowania ich do potrzeb studentów. W praktyce dydaktycznej wykonanie tego typu zabiegów wymaga od wykładowców szczegółowego wyłowienia z tekstów głównych tez autora oraz postawienia przed studentem rejestrów szczegółowych problemów, których dane tezy dotyczą. Jeżeli zalecona lektura ma być skuteczna — to zakres powyższych zabiegów wykładowcy (jak to uczyniliśmy w naszych badaniach właściwych) powinien być podany studentom wraz z przydziałem lektury, a wystronowane teksty odpowiednio dobrane w formę wypisów lektury.

Wspomniane właściwości lektury pedagogicznej odnoszą się w równej mierze i do tekstów obowiązujących podręczników pedagogiki.

Zaprojektowane i przeprowadzone przez nas badania właściwe mają w głównej mierze weryfikować sygnalizowane powyżej problemy.

9. Hipotezy

Przeprowadzone podsumowanie naszych badań wstępnych oraz wyprowadzone wnioski zezwalają na wstępne ustawienie podstawowych hipotez wytyczających główne kierunki rozwiązania problemu „nauczania przez samodzielne studiowanie lektury".

Dobrym środkiem przezwyciężenia aktualnie występujących trudności związanych ze studiowaniem lektury pedagogicznej jest szczegółowe jej wystronowanie zgodnie z zakresem zaplanowanego rejestru zagadnień, na które należy zwrócić uwagę studenta w toku studiowania, oraz podanie głównych tez będących uogólnieniem wytypowa-

[10] Poza lekturą z metodyki nauczania początkowego pytaliśmy również o lekturę z dydaktyki i teorii wychowania, jak również i o obowiązujące podręczniki pedagogiki. Podane w tekście uogólnienie kumuluje całość wyrażonej opinii studentów. W szczegółowym rozbiciu na przedmioty nauczania za najbardziej dostępną i najbardziej instruktywną uznawana jest lektura z metodyki nauczania początkowego, na drugim miejscu znajduje się lektura z dydaktyki, a na ostatnim — z teorii wychowania.

[11] F. Korniszewski w pracy: Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby, wskazuje, że głównym tłem omawianych niedomagań jest niedojrzałość pedagogicznej terminologii objawiającej się w pracach mętnością myśli, niejasnością, niewyraźnością i chwiejnością pojęć, niespójnością zagadnień, twierdzeń i rozumowań. Fakt ten, według opinii autora, stanowi jedną z istotnych przyczyn powolności postępu i niedostatecznego jeszcze poziomu pedagogiki jako nauki, czego dobitnym dowodem — jak stwierdza autor — jest choćby to, że więcej w niej miejsca poświęca się referowaniu i zestawianiu ze sobą różnych indywidualnych koncepcji i poglądów aniżeli systematycznemu wykładowi twierdzeń i praktycznych wskazań, powszechnie przyjętych, należycie uzasadnionych, teoretycznie pogłębionych, opartych na faktach i rzeczowych, logicznych argumentach. Porównaj: F. Korniszewski: Pedagogika na usługach szkoły. Warszawa 1964. PZWS s. 40—81.

nych treści. Wykładowca SN przekazując powyższego typu informację wraz z przydziałem określonej lektury zapewnia sobie warunki najpełniejszego poznania przez studentów jej treści oraz przygotowuje organizacyjną stronę metodycznego opracowania tematu na zajęciach lekcyjnych ze studentami.

Wspomnianą powyżej organizację zajęć ze studentami SN określamy mianem „nauczania przez wykorzystanie treści lektury" i odnosimy jedynie do nauczania przedmiotów pedagogicznych. Pełny jednak proces pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli, poza stosowaniem powyższej metody, wymaga jednocześnie równoległego odwoływania się do doświadczeń (praktyki) studentów i systematycznego wzbogacania tego doświadczenia. W ten sposób formułując szerzej zagadnienie — mamy w zasadzie do czynienia z tzw. „nauczaniem przez wykorzystywanie treści lektury i wykorzystywanie doświadczenia". Takie ujęcie metody nauczania przedmiotów pedagogicznych w ZKN żąda w toku zajęć lekcyjnych ze studentami organizowania lekcji wokół opracowanych treści lektury i na ich tle — organizowania różnego rodzaju ćwiczeń i działalności praktycznej. Zapoznawanie się z treściami lektury dokonuje się wyłącznie w procesie samodzielnego bądź zespołowego opracowywania lektury, przy pełnym wykorzystaniu sposobów wypraktykowanych przez studentów w tzw. „giełdzie", zaś zdobywane na bieżąco doświadczenia — na wspólnych zajęciach lekcyjnych i indywidualnej i jednostkowej praktyce studenta.

Zgromadzone przez wykładowców dane dotyczące przydziałów opracowywanej lektury (wykaz pozycji, strony i liczba stron, wykaz szczegółowych zagadnień oraz głównych tez) uzupełnione odpowiednimi zestawami ćwiczeń wykonywanych na zajęciach lekcyjnych z wykładowcą oraz w szkole ćwiczeń i zadawanych do domu — stanowią pierwowzór podręcznika przedmiotów pedagogicznych dla ZKN. Podręcznik tego typu przyczyni się w pełni do podniesienia poziomu nauczania przedmiotów pedagogicznych i całkowicie zmodernizuje dotychczasowy styl pracy wykładowcy ZKN.

Wszystkie trzy powyższe hipotezy staną się przedmiotem szczegółowej weryfikacji w zaprojektowanych przez nas badaniach właściwych w SN nr 1 w Lublinie[12].

MARIA RADWIŁOWICZOWA

O METODACH I WYNIKACH BADAŃ NAD KSZTAŁTOWANIEM U UCZNIÓW KLASY I i II NAWYKÓW PISANIA ŁĄCZNEGO

Przyczyną podjęcia badań przedstawionych w tym artykule było stwierdzenie niezadowalającego stanu pisma dzieci w klasach początkowych. Wynika on głównie z niedoskonałości kroju liter elementarzowych oraz braku szczegółowej metodyki nauki pisania.

[12] Założenia zostały opracowane przez J. Olszańskiego i objęły swym zakresem metodykę nauczania początkowego, dydaktykę i psychologię. Badania przeprowadzono w SN nr 1 w Lublinie w terminie od lutego do czerwca 1966 r. W badaniach wzięli udział: K. Bieluga, B. Frelik, M. Herbut, Z. Hirsz, M. Koszałka, B. Milanowska i B. Siemińska. Zgromadzone w badaniach dane znajdują się obecnie w stanie opracowania. Wstępne opracowanie uzyskało brzmienie: „Nuczanie przedmiotów pedagogicznych w SN przez wykorzystywanie czytelnictwa lektury".

Wyrazista, elementowa budowa liter elementarzowych sprzyja ich analizie i dlatego dziecko litery te opanowuje stosunkowo łatwo. Jednakże tak zbudowane wzory elementarzowe są za mało nastawione na syntezę, wobec czego łączne pisanie zgodnie z nimi przysparza później dziecku sporo kłopotów.

Terminem „pismo łączne" (lub płynne) liter i ich elementów w wyrazach określamy pismo, które powstaje wtedy, gdy pisze się bez odrywania pióra czy ołówka od papieru od razu kilka liter (niekoniecznie całe wyrazy), w przeciwstawieniu do pisma odrywanego, czyli pisma powstałego w wyniku tzw. pisania „po literce" (literyzowania), w przypadku którego piszący odrywa narzędzie po napisaniu poszczególnych liter, a nawet — przy pisaniu liter kilkuelementowych — elementów liter.

Główna hipoteza pracy (oznaczona symbolem „Hł") głosi, że: Dla wyrobienia u uczniów pisma czytelnego, szybkiego, estetycznego i racjonalnego pismo płynne ma przewagę nad pismem odrywanym. Dlatego należy od samego początku nauki pisania tak uczyć dzieci, aby w klasach starszych mogły one stopniowo przechodzić do pisania płynnego, bez potrzeby przełamywania już zakorzenionych nawyków pisania liter oddzielnymi elementami.

Należy pamiętać o tym, że w racjonalnie prowadzonym procesie nauczania pisania dokonuje się zarazem rozwój wielu cech i właściwości ucznia, pożądanych zarówno ze względu na wyrobienie ładnego pisma, jak też z uwagi na kształtowanie wielu innych umiejętności i nawyków, ważnych w ogóle dla nauczania i wychowania ucznia. Ucząc ładnego pisma przyzwyczajamy dziecko do staranności i dokładności, cech tak potrzebnych w nauce wszystkich przedmiotów. Zdobycie należytej sprawności w pisaniu pozwoli uczniowi stosunkowo szybko skupić więcej uwagi na treściowej stronie procesu uczenia się, co ma kapitalne znaczenie nie tylko dla nauczania języka polskiego.

W hipotezach dodatkowych wysunęliśmy przypuszczenie, że wyrobienie prawidłowych nawyków pisania osiągnie się lub osiągnie się łatwiej wtedy, gdy:

— naukę pisania poprzedzi o dwa miesiące nauka czytania (symbol hipotezy: „Hc");
— dba się o pełne rozumienie przez dzieci pisanych treści („Hr");
— troszczy się o dodatnią motywację nauki pisania („Hm");
— uwzględnia się właściwości jednostkowe dzieci („Hj") oraz
— gdy nauka pisania zostanie zintegrowana („Hi") z całokształtem nauki dziecka w szkole, a w szczególności z pozostałymi działami nauki języka polskiego (ćwiczenia w czytaniu i mówieniu).

W badaniach zastosowaliśmy zespół metod, które można podzielić na dwa rodzaje: do pierwszego zaliczymy metodę kształtującą, czyli eksperyment, a do drugiego — metody polegające na rejestracji i analizie. Zarówno eksperyment, jak i metody rejestracyjno-analityczne dobrano tak, aby na podstawie zgromadzonych przy ich pomocy materiałów można było uzyskać odpowiedź na ogólne pytanie co do słuszności wysuniętych hipotez.

Metodę kształtującą stanowił czteroletni eksperyment naturalny (symbol metody: I). Został on przeprowadzony w dwóch dwuletnich fazach. W fazie pierwszej wprowadzając jedynie nieznaczne modyfikacje do kroju liter elementarzowych, staraliśmy się wyrobić u uczniów zaczątki nawyków pisania łącznego. W tym celu wdrażaliśmy dzieci do tego, aby:

— te z liter kilkuelementowych, których kształty na to pozwalają, pisały jednym ruchem;
— wszędzie tam, gdzie to jest możliwe, pisały grupy liter łącznie;
— pisały w sposób wiązany, czyli bez przerw.

W drugiej fazie eksperymentu kształtowaliśmy nawyki pisania według innych

wzorów, zaproponowanych przez doc. T. Wróbla [1], bardziej nadających się do pisania łącznego od wzorów elementarzowych.

Jednocześnie zastosowaliśmy cały szereg metod i zabiegów dydaktyczno-wychowawczych nastawionych na optymalne wyrobienie pożądanych nawyków pisania. Uwzględniono przede wszystkim następujące elementy:

— Zarówno w okresie przygotowawczym, jak też w ciągu całego roku szkolnego prowadzenie rozmaitych ćwiczeń rozwijających analizatory wzrokowy i ruchowy.
— Wiązanie nauki pisania z innymi zajęciami dydaktycznymi.
— Wprowadzenie pisania nieco później, na podłożu nauki czytania. Systematyczną naukę czytania rozpoczęto w drugiej połowie września, podczas gdy naukę pisania dopiero w połowie listopada.
— Troska o to, aby pisany tekst był dla uczniów w pełni zrozumiały i w miarę możności interesujący.
— Wdrażanie uczniów do pisania liter kilkuelementowych ruchem całościowym, jeśli jest to korzystne dla czytelności i estetyki pisma.
— Wdrażanie uczniów do łącznego pisania kilku liter. W tym celu wskazywanie prawidłowej drogi kreślenia i łączenia liter, ze szczególnym uwzględnieniem wszelkich trudniejszych połączeń, oraz uczenie pisania po śladzie.
— Zwracanie uwagi, aby uczniowie ani nie ścieśniali zbytnio pisma, ani też nie pisali zbyt szeroko, uczenie właściwego rozmieszczenia liter w wyrazie i wyrazów w tekście.
— Wdrażanie uczniów do świadomej kontroli i oceny kształtu nadawanego literom.
— Wdrażanie uczniów do coraz rzadszego spoglądania na przepisywany tekst, a tym samym wyrabianie umiejętności przepisywania ze zrozumieniem.
— W klasie II wdrażanie do pisania rytmicznego oraz prowadzenie dwa razy w tygodniu specjalnych ćwiczeń w doskonaleniu pisma.
— W drugim roku nauczania wprowadzenie od półrocza zeszytów w jedną linię.
— Przywiązywanie dużej wagi do kontroli i oceny pisma przez nauczyciela, a także przez samych uczniów. Stosowanie różnych sposobów przy omawianiu (zbiorowym i indywidualnym) błędów graficznych popełnianych przez uczniów.
— Praca indywidualna z uczniami mającymi trudności w pisaniu.
— Stosowanie całego zespołu środków natury wychowawczej, kształtujących pozytywną postawę uczniów do nauki pisania.

Drugą grupę metod badawczych, którą nazwaliśmy wyżej rejestracyjno-analitycznymi, otwiera metoda obserwacji (symbol: II). Obserwacje zastosowaliśmy w dwojakiej postaci: jako obserwacje indywidualne uczniów na lekcjach oraz jako obserwacje indywidualne poza lekcjami. Obserwacje obu rodzajów umożliwiły nam dokładne śledzenie sposobu pisania przez dzieci poszczególnych liter i grup liter w wyrazach, dzięki czemu mogliśmy uchwycić niektóre zagadnienia związane z kształtowaniem się zaczątków nawyków pisania łącznego od strony ich powstawania i rozwoju.

Do grupy zastosowanych przez nas metod rejestracyjno-analitycznych należały także:

III — Testy psychologiczne (m. in. Szultego, Oziereckiego oraz tzw. karton Bineta; miały one na celu wykrycie roli w rozwoju pisania takich czynników, jak: spostrzegawczość, uwaga, pamięć wzrokowa, kontrola wzrokowa i słuchowa).

IV — Zadania dydaktyczne (polegające na przepisywaniu określonych tekstów, pisaniu ich ze słuchu oraz z pamięci).

V — Analiza 60 kompletów zeszytów uczniowskich pod kątem ewolucji w ciągu dwóch lat pisma poszczególnych uczniów oraz całych zespołów uczniowskich (jednego eksperymentalnego i dwóch kontrolnych).

[1] T. Wróbel: Nad projektami wzorów pisma. *Nowa Szkoła* R. 1962, nr 11.

VI — Analiza tekstu specjalnego, przepisanego przez 1000 uczniów z 34 klas pierwszych nie badanych, rozsianych na terenie kraju (tzw. tekst 1000).
VII — Hospitacje lekcji w klasach kontrolnych i analiza odnośnych protokółów.
VIII — Analiza szczegółowych notatek sporządzonych z własnych lekcji języka polskiego.
IX — Ankieta na temat nauki pisania, składająca się z 36 pytań (przeważnie zamkniętych), skierowana do nauczycieli uczących w klasach I-IV (uzyskano odpowiedzi od 150 osób).
X — Analiza 158 pozycji literatury zagadnienia (z tego 102 pozycji polskich, 33 radzieckich oraz 23 zachodnich).

Poniższa tabela informuje za pomocą plusów, jakie metody (oznaczone cyframi rzymskimi) weryfikują które hipotezy (oznaczone symbolami: Hł, Hc itd.).

Metody	Hipotezy					
	główna		dodatkowe			
	Hł	Hc	Hr	Hm	Hj	Hi
I	+	+				
II	+	+	+	+	+	
III					+	
IV	+		+		+	
V	+				+	
VI	+		+	+	+	+
VII	+		+	+	+	+
VIII	+	+	+	+	+	+
IX	+	+	+	+	+	+
X	Metoda porównawcza					

Głównym terenem badań były zespoły klasowe nauczane przez nas samych (eksperymentalne), a także kilka klas równoległych z tej samej szkoły lub ze szkół sąsiednich.

Nie mając możności dokładniejszego przedstawienia tutaj sposobów analizy wszystkich rodzajów zgromadzonych materiałów badawczych, podamy niżej kilka informacji przynajmniej o niektórych z nich.

Na podstawie protokółów obserwacyjnych zebranych na lekcjach, sporządzono dla każdego dziecka ogólną charakterystykę rozwoju jego sposobu pisania, a protokóły z obserwacji, przeprowadzonych poza lekcjami, opracowano według następującego schematu:

— postawa przy pisaniu: prawidłowa, nieprawidłowa;
— sposób trzymania narzędzia: prawidłowy, nieprawidłowy;
— czas pisania;
— ile razy spogląda do tekstu przy przepisywaniu;
— ile razy szepcze w czasie pisania;
— ilość liter kilkuelementowych pisanych bez odrywania;
— ilość liter w wyrazach pisanych bez odrywania.

Odnośnie każdego z tych kryteriów obliczono przeciętną dla poszczególnych klas oraz dokonano obliczeń korelacyjnych dla wybranych par kryteriów.

Rezultaty, uzyskane przez uczniów przy badaniu poszczególnymi testami, były mierzone w różnych wielkościach zależnie od specyfiki danego testu. Wyniki testów skorelowano między sobą, a także z rezultatami otrzymanymi za pomocą innych metod. Podobnie postąpiono z wynikami zadań dydaktycznych, mierzonymi w jednostkach obiektywnych, takich jak np. sekundy, ilość liter pisanych bez odrywania, ilość spojrzeń do tekstu itp.

Analizy kompletu zeszytów uczniowskich dokonano według specjalnego schematu, który zawierał następujące kryteria, dotyczące całości rozpatrywanego tekstu: proporcjonalność, odstępy, liczba połączeń dwuliterowych, liczba połączeń ponaddwuliterowych, liczba przerw między elementami liter, liczba przerw między literami, estetyka pisma. Przeprowadzono także szczegółową analizę czterech wybranych liter (a, h, m, y) na przestrzeni dwóch lat u 60 uczniów z trzech klas równoległych (jednej eksperymentalnej i dwóch kontrolnych). Na podstawie tych danych ustalono dla każdego ucznia — w odniesieniu do każdego z wymienionych wyżej kryteriów — tendencję w I klasie, tendencję w II klasie, rozpiętość wahań dla całości oraz tendencję ogólną, wynikającą z porównania poziomów w I i II klasie.

Według podobnych zasad, ale w sposób uproszczony, przeprowadzono również analizę tzw. tekstu 1000.

Na osobną wzmiankę zasługuje sposób opracowania 158 pozycji literatury zagadnienia (łącznie z artykułami). W rozbiorze tym uwzględniono następujący zestaw kryteriów, spełnionych bądź nie przez poszczególnych autorów:

— Autor referuje poglądy własne oparte na badaniach
— Referuje poglądy własne nie oparte na badaniach
— Referuje poglądy cudze oparte na badaniach
— Referuje poglądy cudze nie oparte na badaniach
— Zajmuje się nauką pisania głównie
— Zajmuje się nauką pisania i czytania
— Zajmuje się okresem przygotowawczym
— Zajmuje się nauką pisania ubocznie
— Psychofizjologia pisma
— Wzory pisma i jego właściwości ze zwróceniem uwagi na łączenie
— Wzory pisma i jego właściwości bez zwrócenia uwagi na łączenie
— Zewnętrzne i techniczne warunki pisania
— Rozwijanie analizatora ruchowego
— Rozwijanie analizatora wzrokowego i słuchowego
— Ćwiczenia w pisaniu liter
— Kształtowanie nawyków pisania łącznego
— Kształtowanie nawyków pisania bez zwracania uwagi na łączenie
— Ćwiczenia w kształtnym pisaniu prowadzone na oddzielnych lekcjach
— Ćwiczenia w kształtnym pisaniu prowadzone na każdej lekcji języka polskiego
— Tempo pisania
— Błędy graficzne
— Nawyki graficzne a ortografia
— Przyczyny trudności w nauczaniu pisania
— Istotne dla naszej pracy zagadnienia szczegółowe (rejestr ich w tym artykule opuszczamy)
— Nauka pisania i czytania powinny przebiegać równolegle
— Nauka czytania powinna poprzedzać naukę pisania
— Nauka pisania powinna poprzedzać naukę czytania

— Rozumienie pisanego tekstu
— Motywacja wewnętrzna
— Motywacja zewnętrzna
— Zależność kształtowania nawyków pisania od indywidualnych cech ucznia
— Stosowanie indywidualizacji w nauczaniu
— Integracja.

Nie mając możności pełnego ukazania wyników, jakie uzyskaliśmy na podstawie analizy wszystkich materiałów badawczych, nie możemy jednak zamknąć naszej relacji ogólnikowym doniesieniem, że badanie potwierdziło w całej pełni słuszność hipotezy głównej (Hł) i dostarczyło licznych argumentów, przemawiających za trafnością hipotez dodatkowych. Dlatego przytoczymy niżej szereg tez i informacji, zaczerpniętych z podsumowania poszczególnych fragmentów analizy, która w sumie potwierdziła zasadność hipotezy naczelnej, zalecającej kształtowanie u uczniów już od razu zaczątków nawyków pisania łącznego.

Dowód tej hipotezy został przeprowadzony według schematu:
a) stan proponowany nie występuje w warunkach zastanych;
b) stan proponowany nie jest sprzeczny z naturalnym rozwojem pisma uczniów (który wymaga jednak wzmocnienia i ukierunkowania);
c) stan proponowany jest możliwy w warunkach nowych;
d) stan proponowany jest wskazany.

Poniżej podajemy kwintesencję z podsumowań tych kolejnych etapów dowodu:
Ad a) Mimo zaleceń zawartych w oficjalnych programach nauczania oraz pozytywnego stosunku do tego zagadnienia zarówno większości pedagogów-teoretyków, jak i indagowanych w tej sprawie nauczycieli, w masowej praktyce szkolnej nauczyciele nie kształtują świadomie nawyków pisania łącznego.

Ad b) Już w początkach nauki uczniowie są w stanie pisać płynnie po dwie litery (po półtora, po dwie i pół, rzadziej po trzy). Z drugiej jednak strony dokonana analiza wykazała, że nie można poprzestawać na tego rodzaju spontanicznych tendencjach. I to z kilku zasadniczych względów:
— Uczniowie wykorzystują zaledwie niewielką ilość możliwości, jakie stwarza im pisany tekst. W dodatku obserwuje się pod tym względem bardzo duże zróżnicowanie międzyosobnicze.
— Ponadto łączenie liter w sposób spontaniczny, nie kontrolowany nie jest równoznaczne z przestrzeganiem prawideł łączenia. Stąd liczne zniekształcenia pierwotnych wzorów.
— Bazując na wspomnianych wyżej tendencjach do łączenia, trzeba w sposób zasadniczy wzmocnić je i ukierunkować, jednakże pod warunkiem zastosowania specjalnego, przemyślanego systemu odpowiednich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Oczywista nie jest obojętny także krój liter.

Ad c) Dzięki zastosowanemu systemowi zabiegów w klasie eksperymentalnej, w odróżnieniu od klas kontrolnych, udało się wykształcić zaczątki nawyków pisania łącznego. Bowiem po pierwsze, wytworzono u tych uczniów pismo niemal całkowicie wiązane, po drugie, wyrobiono prawie u wszystkich uczniów nawyk pisania większości liter kilkuelementowych bez odrywania, oraz po trzecie, wdrożono ich w pewnym stopniu do płynnego pisania grup liter w wyrazach.

Ad d) Wdrażanie do pisma płynnego jest wskazane, ponieważ dzieci piszą wówczas na ogół czytelniej, szybciej i ładniej. Nadto zaś łatwiej radzą sobie z ortografią i z nauką czytania.

W swoim stanowisku nie jesteśmy odosobnieni. Oto połowa autorów spośród pedagogów teoretyków, zajmujących się bezpośrednio lub pośrednio problematyką nauki pisania traktuje właśnie o pisaniu łącznym, podczas gdy tylko jedna czwarta mówi o nauczaniu pisania już to nie zwracając uwagi na łączenie, już to zalecają-

cając nauczanie pisania z odrywaniem. Podobnie dwukrotnie więcej autorów wysuwa jako jedną z istotnych cech wzorów pisma płynność, w porównaniu z tymi, co nie wymieniają tej cechy. Zasadnicza różnica między stanowiskami zastanymi w literaturze a naszym własnym polega na tym, że podczas gdy inni autorzy, nie negując (przeważnie) konieczności nauczania bez odrywania, poruszają ten problem na marginesie innych zagadnień, myśmy sprawę nauczania płynnego uczynili głównym przedmiotem swoich badań i ujęli w określony system. Wprawdzie niektórzy autorzy zagraniczni prowadzili badania nad wyrabianiem nawyków pisania łącznego, np. w Związku Radzieckim N. N. Wasiliewa i L. I. Rabinowicz pod kierunkiem E. W. Gurianowa, a w Szwajcarii Vingh Bang, jednak ze względu na specyficzne warunki nauczania w tamtych krajach (w Związku Radzieckim stosuje się inny alfabet, w Szwajcarii zaś uczniowie rozpoczynają naukę pisania od scriptu), wyniki odnośnych badań nie dadzą się przenieść na nasz grunt. Należy też nadmienić, że nasze własne stanowisko w sprawie kształtowania nawyków pisania łącznego nosi charakter umiarkowany. Z jednej strony, w przeciwieństwie do V. Banga, poprzedzającego naukę pisania łącznego roczną nauką pisania niewiązanego, tzw. scriptu, uważamy, iż należy zaczątki nawyków pisania łącznego kształtować już od klasy pierwszej. Z drugiej zaś nie wdrażamy od samego początku nauki do pisania w pełni płynnego, co zalecają Wasiliewa i Rabinowicz. Ponadto twierdzimy, że dla prawidłowych nawyków pisania konieczne jest spełnienie szeregu warunków (czynników), związanych z nauką pisania w sposób pośredni, które ujęliśmy w formie hipotez towarzyszących.

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI
LUBLIN

Z BADAŃ NAD WSPÓŁDZIAŁANIEM I WSPÓŁZAWODNICTWEM

Problem współdziałania i współzawodnictwa był od stosunkowo dawna przedmiotem rozważań naukowych. Zwłaszcza zaś zagadnienie współzawodnictwa doczekało się szczegółowych analiz i badań. Badania takie przeprowadzili m. in. A. Binet i Vaschiede (2) we Francji oraz W. Moede (13) i F. Baumgaren (1) w Niemczech, a w Polsce L. Jaxa—Bykowski (9). W obecnym sprawozdaniu pragnę zasygnalizować jedynie niektóre badania przeprowadzone łącznie nad współdziałaniem i współzawodnictwem zwłaszcza w okresie ostatnich 20 lat.

Do klasycznych badań w tej dziedzinie należą badania M. Deutscha (3). Badał on wpływ współdziałania i współzawodnictwa na różne procesy grupowe. W tym celu stworzył 10 grup eksperymentalnych, z których każda składała się z 5 słuchaczy kursu ze wstępu do psychologii. Utworzone grupy podzielono w celach porównawczych na 5 par możliwie równoważnych pod względem umiejętności dyskutowania przez poszczególnych ich członków. W jednej z każdej wyodrębnionej w ten sposób pary stworzono warunki współpracy, w innej warunki współzawodnictwa. Warunki współpracy stworzono dzięki odpowiedniej instrukcji. Oznajmiono mianowicie członkom tej grupy, że wyniki wykonywanych przez nich zadań oceniane będą na tle osiągnięć w pozostałych czterech grupach, nastawionych również na współdziałanie. Tak więc każdy uczestnik tej grupy miał szansę uzyskania w ogólnej ocenie jego wkładu w wykonanie powierzonych grupie zadań tej samej lokaty i takie-

go samego wynagrodzenia, co wszyscy pozostali członkowie grupy. Warunki współzawodnictwa stworzone dzięki instrukcji, w której zapowiedziano, że wykonanie powierzonego zadania będzie oceniane zgodnie z indywidualnym wysiłkiem poszczególnego członka grupy, i to w porównaniu z pozostałymi czterema jej członkami. W tym przypadku każdy członek grupy mógł otrzymać różną lokatę w ogólnej ocenie jego wkładu w wykonanie zadania; najlepszy z nich zaś był odpowiednio wynagradzany.

Podczas 5-tygodniowego okresu badań każda z grup spotykała się raz w tygodniu na około trzygodzinne posiedzenie. Każde posiedzenie składało się z trzech części. W pierwszej części odczytano instrukcję dotyczącą rozwiązywania zagadek, które były następnie przedmiotem rozważań. Druga część miała podobny przebieg. Tym razem jednak zadanie uczestników grupy polegało na rozwiązywaniu problemów o tematyce społecznej. Część trzecia obejmowała wysłuchanie wykładu na temat zagadnień psychologicznych.

W każdym posiedzeniu brało udział poza eksperymentatorem 3 lub 4 obserwatorów. Zadanie ich polegało na starannym i wręcz drobiazgowym obserwowaniu i notowaniu przebiegu posiedzeń oraz wypełnianiu arkuszy ocen.

Przeprowadzone w ten sposób badania miały na celu sprawdzenie szeregu hipotez dotyczących różnych relacji i porównań grup badanych. W ogólnej konkluzji stwierdzono, że sytuacja współpracy w grupie sprzyja bardziej wykonywaniu zadań zarówno przez samą grupę, jak i poszczególnych jej członków. Inne badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem przeprowadził A. Mintz (11). W badaniach uczestniczyło 26 grup. Zadaniem każdej grupy było wydobycie z butelki papierowych stożków. Wydobyć je można było za pomocą sznurków przywiązanych do ostrego końca każdego stożka. Szyjka butelki pozwalała na wyciągnięcie jednocześnie tylko jednego stożka. Do butelki przez wydrążony u jej dołu otwór wprowadzono wodę. Grupa miała wydobyć stożki, zanim ulegną zmoczeniu. Dokonana próba wydobywania stożków w dwóch różnych sytuacjach: w sytuacji współdziałania i sytuacji współzawodnictwa. W sytuacji współdziałania osoby badane poinformowano, że celem eksperymentu jest dokonanie pomiaru ich umiejętności wzajemnego współdziałania. Nie wprowadzono tu żadnych nagród ani kar. W sytuacji współzawodnictwa najsprawniejsi członkowie grupy byli nagradzani pieniężnie (od 10—25 centów). Ci zaś spośród nich, którzy źle wywiązywali się z zadania, narażeni byli na karę pieniężną (od 1—5 centów). W wyniku badań okazało się, że grupy, które doskonale radziły sobie z powierzonym im zadaniem w warunkach współpracy, zawiodły zdecydowanie w warunkach współzawodnictwa. Wyprowadzono stąd wniosek, że współzawodnictwo dezorganizuje sprawne wykonanie zadania.

Badanie nad wpływem współdziałania i współzawodnictwa na efektywność pracy w grupach, złożonych z dzieci z drugiej klasy szkoły powszechnej, przeprowadziła Celia Stendler wraz ze swymi współpracowniczkami (18). W badaniach uwzględniono trzy grupy dzieci. Każda z nich składała się z 4 chłopców i 4 dziewczynek. Zadaniem poszczególnych grup było namalowanie dwu malowideł ściennych. Przed rozpoczęciem malowania pierwszego malowidła podano dzieciom do wiadomości, że jeżeli dobrze wykonają swe zadanie, każde z nich otrzyma nagrodę. Drugi rodzaj malowidła rozpoczęto od powiadomienia dzieci, że w wyniku należycie wykonanego przez nich zadania nagrodzone zostanie to dziecko, które najwięcej przyczyni się do ukończenia malowidła. Przeprowadzone w ten sposób badania wykazały, że warunki, w jakich malowano drugie malowidło, spowodowały bardziej negatywne niż pozytywne interakcje między badanymi dziećmi.

M. M. Grossack (6) przeprowadził badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem z udziałem 18 małych grup, z których każda złożona była z 5 studentek. Badania polegały na tym, że poszczególnym grupom zadano zadanie, które członkowie ich mogli rozwiązać tylko i wyłącznie za pomocą przekazywania sobie wzajem-

nie pisemnych wiadomości. Niekórym grupom powiedziano, że sposób rozwiązywanego przez nich zadania oceniany będzie na podstawie łącznego rezultatu wszystkich członków danej grupy; innym natomiast grupom podano do wiadomości, że wykonane zadania oceniane będą w świetle indywidualnych wyników, tj. na podstawie wkładu pracy każdego uczestnika grupy z osobna. Badania stwierdziły jednoznacznie, że studentki zachęcane do współdziałania (tj. te, które oceniano ze względu na rezultat grupy) wykazały znacznie większą spoistość w zachowaniu i łatwość w przekazywaniu wiadomości niż studentki rozwiązujące zadanie w warunkach współzawodnictwa (tj. te, które oceniano ze względu na wyniki każdego poszczególnego ucznia).

B. N. Phillips i L. A. D'Amico (15) w badaniach swych nad zagadnieniem współdziałania i współzawodnictwa usiłowali sprawdzić hipotezę, czy spoistość małej grupy będzie wzrastała w warunkach współdziałania, a zmniejszała się w warunkach współzawodnictwa. Utworzono w oparciu o badania socjometryczne cztery 5-osobowe grupy o wysokiej spoistości i cztery również 5-osobowe grupy o niskiej spoistości. Zadania, jakie powierzono poszczególnym grupom, miały charakter zabawowy. Polegały na odgadywaniu różnych pospolitych zwierząt w drodze zadawania odpowiednich pytań. Dzieciom wykonującym zadanie w warunkach współpracy rozdano 20 kostek cukru po każdorazowym jego rozwiązaniu, i to w jednakowej ilości dla każdego uczestnika grupy. Dzieciom wykonującym zadanie w warunkach współzawodnictwa rozdano także po prawidłowym rozwiązaniu zadania 20 kostek cukru. Obowiązywał tu jednak inny sposób ich rozdzielania. Dziecko, które najwięcej przyczyniło się do rozwiązania zadania, otrzymało 6 kostek cukru, następne 5 kostek, a dziecko najmniej zasłużone pod tym względem 2 kostki. Wysunięta na wstępie badań hipoteza została sprawdzona tylko częściowo. Okazało się bowiem, że spoistość w grupach wykonujących zadanie w warunkach współpracy wykazywała tendencje zwyżkowe, lecz nie zauważono w zasadzie tendencji zniżkowych w grupach działających w warunkach współzawodnictwa.

Ciekawe i oryginalne badania nad problematyką współdziałania i współzawodnictwa przeprowadzili M. Sherif i C. Sherif (17). Badania miały miejsce na obozie letnim z udziałem 24 chłopców w wieku 12 lat. Wyodrębniono w nich trzy etapy. Pierwszy etap badań obejmował podział chłopców na dwie możliwie równoważne grupy. Podczas drugiego etapu badań, który trwał 5 dni, chłopcy w każdej grupie spełniali wspólnie cały szereg zajęć. Przygotowywali posiłki, urządzali nocne biwaki itp. Każda grupa obrała sobie specjalną nazwę oraz ustaliła własne zasady postępowania i wyznaczyła określone funkcje poszczególnym jej członkom. W wyniku tak przebiegającego współdziałania wzrosła niepomiernie spoistość obu grup. W trzecim etapie badań dwie grupy chłopców postawiono w sytuacji współzawodnictwa. Zwycięskiej grupie obiecano cenną nagrodę. Początkowo dwie grupy współzawodniczyły ze sobą w sposób przyjazny. Niebawem jednak zaczęły okazywać w stosunku do siebie uczucia wrogości. W efekcie tego grupa zwycięska stała się bardziej zwarta, grupa natomiast pokonana wewnętrznie zdezorganizowana. Powstałe w ten sposób konflikty między chłopcami trudne były do przezwyciężenia. W dalszych próbach eksperymentu okazało się, że stopniowe rozwiązanie nabrzmiałych konfliktów może nastąpić zwłaszcza w warunkach współpracy, tj. wówczas, gdy jakiś ważny i jednocześnie atrakcyjny dla dzieci cel osiągnąć można wyłącznie dzięki wspólnemu wysiłkowi wszystkich grup.

Zasygnalizowane wyżej badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem nie obejmują wszystkich badań tego rodzaju. Podobne przeprowadzili także m. in. J. R. P. French (5), W. Haythorn (7), M. E. Shaw (16), T. Mizuhara i S. Tamai (12). Nie wszystkie jednak badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem — jak sugerować może niniejsze sprawozdanie — stwierdzają lepsze możliwości ogólnego

rozwoju członków grupy współdziałających ze sobą niż pozostających w stosunkach rywalizacji. Niektóre badania np. E. B. Hurlock (8), C. Leuby (10), Sing-Chu Tsenga (19) i I. C. Whittemore'a (20) podkreślają wyższość współzawodnictwa dla ogólnej efektywności grupy. W związku z tym warto pamiętać, że dobrze zorganizowane współzawodnictwo grupowe jest jednocześnie pewną formą współdziałania.

LITERATURA

1. F. BAUMGARTEN: Eine Ehrgeizprobe. *Praktische Psychologie* 1922, Heft 11.

2. A. BINET et VASCHIEDE: Expériences de force musculaire et de pond chez les jeunes garsons. *L'Année Psychologique* 1898, vol. 4.

3. DEUTSCH M.: The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. W: D. Cartwright and A. Zander: Group Dynamics. Research and Theory. New York 1958, 3 ed., Row — Peterson and Company, s. 319—353.

4. DEUTSCH M.: Theory of Cooperation and Competition. *Human Relation* 1949, vol. 2, s. 129—152.

5. FRENCH J. R. P.: Group Productivity. W: Groups, Leadership and Men. Ed. by H. Guetzkow, Pennsylvania 1951, Carnegie Press, s. 44—54.

6. GROSSACK M.M.: Some Effects of Cooperation and Competition upon Small Group Behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1954, vol 49, s. 341—348.

7. HAYTHORN W.: Influence of Individual Members on the Characteristics of Small Groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1953, vol. 48, s. 276—284.

8. HURLOCK E. B.: The Use of Group Rivalry as a Incentive. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1927, vol. 22, s. 278—290.

9. JAXA—BYKOWSKI L.: Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa (Ze studiów nad młodzieżą szkolną). Warszawa 1923.

10. LEUBA C.: An Experimental Study of Rivalry in Young Children. *Journal of Comparative Psychology* 1933, vol. 16, s. 367—378.

11. MINTZ A.: Non-Adoptive Groups Behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1951, vol. 46, s. 150—159.

12. MIZUHARA T. and S. TAMAI: Experimental Studies of Cooperation and Competition. *Japanese Journal of Psychology* 1952, vol. 23, s. 124—127.

13. MOEDE W.: Der Wetteifer, seine Struktur und sein Ausmass. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik* 1914.

14. MOEDE W.: Experimentelle Massenpsychologie. Leipzig 1920.

15. PHILLIPS B. N. and L.A. D'Amice: Effects of Cooperation and Competition on Cohesiveness of Small Face-to-Face Groups. *Journal of Educational Psychology* 1956, vol. 47, s. 65—70.

16. SHAW M. E.: Some Emotional Factors in Cooperation and Competition. J. Pers. 1958, vol. 26, s. 155—169.

17. SHERIF M. and C. SHERIF: An Outline of Social Psychology (rev.). New York 1956, Harper.

18. STENDLER CELIA, DAMRIN DORA, and ALEYNE C. HAINES: Studies in Cooperation and Competition: I. The Effects of Working for Group and Individual Rewards as the Social Climate of Children's Groups. *Journal of Genetic Psychology* 1951, vol. 79, s. 173—197.

19. TSENG SING—CHU: An Experimental Study of the Effect of Three Types of Distribution of Reward Upon Work Efficiency and Group Dynamics. Ed. D. Thesis, Teachers College Columbia University 1952.

20. WHITTERMORE I. C.: The Influence of Competition on Performance. An Experimental Study. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1924, vol. 19, s. 236—253.

JÓZEF IŻYCKI, JERZY WOŁCZYK: PLANOWANIE ZATRUDNIENIA KADR OŚWIATOWYCH

Ekonomika oświaty jest stosunkowo nową dziedziną nauki. Wyrosła ona z konieczności kierowania ilościowym i jakościowym przygotowaniem wysoko kwalifikowanych pracowników resortu gospodarki i kultury dla potrzeb ciągle się przeobrażającego społeczeństwa. Nie będzie w tym wcale przesady, jeśli powiemy, że powyższe planowanie jest w tej chwili niemal koniecznością. Wiele czynników składa się na planowanie oświatowe. Jednym z podstawowych jest potrzeba nauczycieli i wychowawców — a w szczególności planowanie ich zatrudnienia.

Tym ostatnim zagadnieniem zajęli się dwaj autorzy — Józef Iżycki i Jerzy Wołczyk w książce pt. „Planowanie zatrudnienia kadr oświatowych". Praca powyższa — jak zaznaczają we wstępie jej autorzy — jest ledwie przyczynkiem mającym wprowadzić do tej problematyki. Autorzy poddają w niej analizie następujące zagadnienia: plan zapotrzebowania na pracowników w poszczególnych placówkach oświatowych: „plan kształcenia kadr oświatowych w zakładach kształcenia nauczycieli oraz różne formy dokształcania i doskonalenia zawodowego; plan zatrudniania kadry oświatowej", a także podejmują niektóre zagadnienia planowania tychże kadr, jak: „wzajemne zależności zachodzące między warunkami ekonomicznymi, rozwojem instytucji oświatowych a polityką zatrudniania pracowników oświaty; problem kadry kierowniczej w placówkach oświatowych". Ponadto autorzy starają się odpowiedzieć na wiele istotnych pytań związanych z tą problematyką, a mianowicie: co możemy przejąć z dorobku metodologicznego badaczy zagranicznych zajmujących się tą problematyką, by móc to uwzględnić w projektowaniu metod badawczych u nas? Jakie czynniki kształtują politykę zatrudnienia pracowników oświatowych? Czy stosowane obecnie metody planowania kadr oświatowych odpowiadają miarom i potrzebom teraźniejszości? W jakim stopniu (nasileniu) stosuje się u nas zasadę racjonalnego zatrudniania tychże pracowników? Jakimi metodami należy posługiwać się w planowaniu, by z większym skutkiem móc projektować i zaspokajać braki kadr kierowniczych?

Praca powyższa oparta jest na wieloletniej — jak mówią autorzy — obserwacji rzeczywistości oświatowej, a także na odpowiednich materiałach statystycznych tę rzeczywistość porządkujących i systematyzujących.

Autorzy słusznie zauważają, że warunkiem efektywnego planowania potrzeb w zakresie kadr oświatowych są takie zjawiska, jak przyrost i ubytek naturalny oraz ruch migracyjny. Szczególnie ten ostatni jest trudny do uchwycenia, gdyż przemieszczanie się ludności nie zawsze jest zorganizowane, a więc jest w wielu wypadkach samorzutne. Prócz tego występują jeszcze dodatkowe czynniki utrudniające planowanie — choćby takie jak ubytek naturalny z powodu zmiany zawodu lub przerwania pracy. Niezmiernie ważne są również dokonywające się bezustannie zmiany w strukturach zawodowych i kwalifikacyjnych. Sprawę ostatnią najczęściej w planowaniu pomija się, a przecież wywiera ona dość duży wpływ na tzw. profil przygotowania zawodowego.

Istnieje — twierdzą autorzy — potrzeba usprawnienia planowania kadr oświatowych. Można tego dokonać przez:

— właściwe ustawienie proporcji zatrudnianych nauczycieli (pewna ich część ma przecież pracować w szkole, inna w różnego rodzaju instytucjach wychowawczych, świetlicach, internatach, przedszkolach);

— specjalizację pracowników oświatowych (nauczyciele zawodów technicznych, rolnych, humanistycznych);

— uwzględnianie specyficznej dla oświaty sytuacji (niedobór lub nadmiar nauczycieli w zakresie poszczególnych specjalizacji).

Obecną strukturę zatrudniania trzeba skrupulatnie przeanalizować za pomocą odpowiednich technik badawczych, a zebrane wnioski skonfrontować z praktyką. Na tej podstawie można dopiero opracować plan potrzeb na pracowników oświatowych (autorzy przedstawiają w omawianej książce przykład takiego planu opracowany dla miasta stoł. Warszawy).

Osobnym zagadnieniem — według autorów — jest problem kadry oświatowej mającej spełniać funkcje kierownicze, a więc organizatorów szkolnictwa. W związku z tym autorzy omawianej książki postulują m. in. bliższe sprecyzowanie kryteriów, w oparciu o które będzie się powoływać kadrę kierowniczą. Proponują także wprowadzenie specjalizacji I i II stopnia w zakresie organizacji oświaty i wprowadzenie odpowiednich konkursów na objęcie stanowisk kierowniczych (ostatnia metoda posiada tradycje zarówno u nas, jak i poza granicami kraju).

Planowanie oświaty nie może odbywać się w oderwaniu od bilansu dotyczącego całego kraju lub jego części (województwa, powiatu). Planowanie to winno uwzględniać zakres i typ usług oświatowych świadczonych przez szkoły i instytucje wychowawcze w przyszłości.

Powyższe, choć z konieczności pobieżne informacje o omawianej książce wskazują, że problematyka planowania kadr oświatowych jest sprawą wielce trudną i złożoną. Istnieje zatem konieczność szerokiego podejmowania tej problematyki, konieczność dalszych intensywnych studiów w tym zakresie zmierzających do usprawnienia całego procesu planowania oświaty.

Stefan Pacek

KAZIMIERZ KOTARSKI: EGZAMIN KWALIFIKACYJNY NAUCZYCIELI

Corocznie około 15 tysięcy nauczycieli składa egzamin kwalifikacyjny. Złożenie tego egzaminu jest warunkiem uzyskania mianowania, a więc w konsekwencji — osiągnięcia pełnej stabilizacji w zawodzie nauczycielskim. Z drugiej strony egzamin kwalifikacyjny pomaga nauczycielowi podnieść swoje umiejętności zawodowe, wymaga bowiem długotrwałego i systematycznego przygotowania się do niego poprzez czytanie odpowiedniej literatury i refleksje nad własną pracą.

Od dawna już istniała konieczność przyjścia młodym nauczycielom z odpowiednią informacją i wskazówkami, w jaki sposób przygotować się do egzaminu, aby sprostać jego wymogom. Istniała też konieczność zaznajomienia ich z podstawowymi zarządzeniami w tej sprawie.

Na to zapotrzebowanie społeczne odpowiedział Kazimierz Kotarski wydając książkę „Egzamin kwalifikacyjny nauczycieli". Wspomniana książka składa się z dwóch części. Pierwsza z nich nosi tytuł: „Egzamin kwalifikacyjny w świetle przepisów". Autor omawia w niej pojęcie kwalifikacji naukowo-pedagogicznych i kwalifikacji zawodowych, tryb zgłaszania się do egzaminów, tryb powoływania komisji egzaminacyjnej i jej skład, tryb przeprowadzania samego egzaminu, zakres i treść wymagań egzaminacyjnych i ustalenie oceny końcowej.

W dalszej kolejności informuje, w jaki sposób winna się odbywać praca przygotowawcza nauczyciela do egzaminu. Oto co przykładowo winien znać egzaminowa-

ny nauczyciel w zakresie znajomości ustaw i zarządzeń władz szkolnych: „Statut danego typu szkoły, w której nauczyciel pracuje, regulamin rady pedagogicznej, regulamin klasyfikowania i promowania uczniów (odpowiedni dla danego typu szkoły), wytyczne do pracy wychowawcy klasowego, wytyczne do opracowania regulaminu uczniowskiego, wytyczne do pracy samorządu uczniowskiego, regulamin komitetu rodzicielskiego w szkole". Niezależnie od tego egzaminowany powinien znać podstawowe założenia ideowo-wychowawcze organizacji uczniowskich i młodzieżowych w szkole (ZHP, ZMS, ZMW, szkolnych kół LOK, PCK, SKS itp.).

Oczywiście przygotowanie się nauczyciela do egzaminu nie ogranicza się jedynie do znajomości ustaw i zarządzeń władz szkolnych. Zgodnie ze wskazówkami egzaminacyjnymi nauczyciel musi przestudiować co najmniej cztery pozycje (z zakresu psychologii, podstaw nauk pedagogicznych, z teorii dydaktyki i metodyki nauczania przedmiotu specjalizacji). Winien też znać gruntownie program nauczania swego przedmiotu i przedmiotów z nim korelujących.

Najwięcej trudności sprawiają egzaminowanym nauczycielom analiza i samoocena przeprowadzonych przez siebie lekcji. Prawidłowa analiza i samoocena winna obejmować takie zagadnienia, jak: zgodność lekcji z programem i rozkładem materiału nauczania, metodyczna strona lekcji, organizacyjna strona lekcji.

Druga część książki omawia szczegółowo dość sporą ilość zagadnień związanych z egzaminem kwalifikacyjnym. Rozpoczyna się ona omówieniem problematyki organizacji systemu nauczania i wychowania. Omawia założenia ideowe systemu nauczania i wychowania, organizację nauczania i wychowania oraz inne sprawy typu wewnętrznego, dotyczące różnego rodzaju szkół i placówek oświatowo—wychowawczych. W dalszej kolejności przedstawione są takie zagadnienia, jak organizacja i zadania administracji szkolnej (skład kuratorium okręgu szkolnego, rola i zadania wydziału oświaty i kultury), zasady planowania pracy dydaktycznej i wychowawczej, zadania ideowo-wychowawcze organizacji młodzieżowych i uczniowskich.

Ogromnie ważną sprawą (nie tylko wobec samego egzaminu) dla młodego nauczyciela jest także znajomość swoich praw i obowiązków. Kotarski poświęca temu zagadnieniu dość sporo miejsca. Omawia stosunki służbowe nauczycieli w świetle ustawy: sposób zawierania umowy o pracę, tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych, warunki przyznawania zniżki godzin, uzyskiwania urlopów płatnych i bezpłatnych, omawia kategorie uposażeń w zależności od stażu pracy i wykształcenia, wynagrodzenie za godziny nadliczbowe i czynności dodatkowe, zaopatrzenie emerytalne, przyczyny i sposoby rozwiązywania stosunków służbowych, odpowiedzialność porządkową i dyscyplinarną nauczyciela. Istotnymi dla przyszłego czytelnika okażą się na pewno partie książki omawiające obowiązki nauczyciela jako wykładowcy i wychowawcy, zadania, skład i organizację rady pedagogicznej, zadania nauczycieli i szkoły w zakresie organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Dość szeroko potraktowane są sprawy kontroli i oceny postępów uczniów w nauce i w zachowaniu. Obejmują bowiem takie zagadnienia, jak pedagogiczne znaczenie kontroli, wytyczne regulaminu klasyfikowania i promowania uczniów, oceny ze sprawowania, egzaminy poprawkowe, regulamin egzaminu dojrzałości, dokumentację procesu oceniania uczniów.

Końcową część książki zajmują aneksy. Autor zamieścił tu ustawy, zarządzenia i rozporządzenia o rozwoju systemu oświaty i wychowania, o kwalifikacjach nauczycieli różnych typów szkół, o egzaminie kwalifikacyjnym.

Myślę, że nie trzeba przekonywać o wartości i praktycznej przydatności omawianej książki. Warto jedynie powiadomić o jej ukazaniu się wszystkich młodych nauczycieli, którzy znajdują się w okresie przygotowań do egzaminu kwalifikacyjnego. Sięgną na pewno po nią chętnie, stanowi ona bowiem pozycję ułatwiającą przygotowanie się do egzaminu kwalifikacyjnego.

Stefan Pacek

PRZEGLĄG CZASOPISM POLSKICH

W przeglądzie zwrócę uwagę przede wszystkim na zagadnienie ideowo-wychowawcze omówione w ostatnich numerach czasopism *Nauczyciel i Wychowanie*, *Szkoła Zawodowa*, *Kwartalnik Pedagogiczny* i *Życie Szkoły*. Ujawnią się przy tym, rzecz prosta, przyczynki do problemu osobowości nauczyciela.

Funkcje ideowo-wychowawcze szkoły

Temat ten omawia w dłuższym artykule Henryk Świątnicki (*Nauczyciel i Wychowanie* nr 5, 1968). Punktem wyjścia są wydarzenia marcowe, kiedy to „właśnie młodzież pierwszych lat studiów wykazała najmniejszą odporność na działanie wrogiej inspiracji i agitacji na demagogiczne i anarchiczne hasła". Analizując charakter niedomagań i ich źródła (ataki sił reakcyjnych na szkołę po roku 1956, dezorientacja ideologiczna i polityczna, którą umacniał rozwijający się rewizjonizm, rozwiązanie organizacji młodzieżowej — Związku Młodzieży Polskiej, dyskredytacja w opinii nauczycielskiej szkolenia ideologicznego) autor podkreśla, że jakkolwiek integracja różnych czynników pozaszkolnego wpływu wychowawczego jest postulatem stale aktualnym, to jednak faktem oczywistym jest to, że głównym ogniwem w systemie wychowania społecznego jest szkoła: „Ona opiera swoją działalność na podstawach naukowych, ma nagromadzone bogate doświadczenie, skupia kompetentną kadrę w sprawach kształcenia i wychowania. Szeroki strumień różnorodnych informacji i bodźców w coraz większym stopniu tworzy społeczne zapotrzebowanie na uporządkowanie tego oddziaływania w zwarte, syntetyczne poglądy na świat, a zwłaszcza na węzłowe zagadnienia ideologiczne współczesnych czasów. Z natury rzeczy radio, TV, film działają w tym zakresie w sposób ułamkowy, instytucją natomiast, która w tej dziedzinie posiada znaczenie zasadnicze, jest szkoła. To w szkole, w bezpośrednim styku nauczyciela i ucznia, istnieje szansa trwałego, systematycznego kształtowania ogólnego poglądu na świat. Już w szkole podstawowej zaczyna się ta doniosła praca syntetyzująca; w szkole średniej staje się już ona jedną z pierwszoplanowych funkcji szkoły. Za tą właśnie myślą i w tym duchu reforma szkolna rozpoczęła proces przebudowy treści programowej szkoły".

Prawdą jest, że obce socjalizmowi treści wychowawcze zostały ze szkoły wyeliminowane, to jednak na miejsce starego światopoglądu, tradycyjnej koncepcji życia nie zawsze potrafimy dać światopogląd oparty na dorobku współczesnej wiedzy. Szkoła i organizacje młodzieżowe — podkreśla autor — w zbyt małym stopniu wartościują zjawiska i fakty ze stanowiska potrzeb wychowania socjalistycznego. Tu autor zwraca uwagę na znaczenie wychowania obywatelskiego, wprowadzanego w coraz szerszym zakresie do szkoły. Ażeby jednak przedmiot ten spełnił pokładane w nim nadzieje, trzeba, ażeby nie tylko szkoła i nauczyciel, lecz również całe środowisko stworzyło odpowiedni klimat zrozumienia dla wagi podejmowanych przez szkołę w tym zakresie spraw. „Jeśli więc chcemy, aby nie werbalnie, lecz realizować rzeczywiste wychowanie obywatelskie, musimy stworzyć społeczny klimat poparcia wysiłków szkoły w tej dziedzinie".

Wnioski i propozycje skupia autor wokół następujących spraw: opracować program wychowawczy dla szkół wszystkich typów i szczebli kształcenia, zwiększyć liczbę godzin wychowania obywatelskiego, dokonać poważnych zmian form doskonalenia zawodowego nauczycieli dostosowując obecny system do zadań szkoły i wy-

chowania, dokonać dość gruntownych korekt w programach i podręcznikach, dążyć do tego, ażeby organizacje dziecięce i młodzieżowe odgrywały coraz większą polityczną rolę w systemie pracy szkoły, włączać głębiej środki masowej informacji w nurt pracy wychowawczej z młodzieżą.

Zasadniczy tok myśli autora jest streszczony w zakończeniu: „Konieczne jest w konsekwencji opracowanie i wcielenie w życie takiego systemu wychowawczego, który w oparciu o socjalistyczne treści i wzorce wychowawcze określiłby kierunek działania zarówno szkół wszystkich szczebli, jak i wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży, jej rozwoju społecznego".

W tym samym numerze wymienionego czasopisma znajduje się artykuł prof. K. Wojciechowskiego pt. „Młodzież i ojczyzna". Wiąże się on bezpośrednio z poprzednim artykułem, jest jego jakby konkretyzacją, są to bowiem uwagi o wychowaniu partiotycznym.

Praca wychowawcza w internatach

Literatury na ten temat jest mało. Z tym większym zainteresowaniem czytamy więc artykuł Tadeusza Sroki, zamieszczony w numerze 7/8 *Szkoły Zawodowej:* „O pracy wychowawczej w internatach". Artykuł jest oparty na materiałach zebranych w toku analizy pracy wychowawczej w kilku internatach szkół zawodowych w województwie zielonogórskim, dokonanej z incjatywy Komisji Oświaty KW PZPR. Stwierdzono różne niedomagania, na przykład fragmentaryczność i wyrywkowość, brak całościowo opracowanych systemów wychowawczych, chociaż każdy z internatów ma swój „plan wychowawczy".

Analiza dotyczyła również pracy kierowników internatów. Wymagania, jakie im stawiano, autor tak formułuje: „Od osoby kierownika należy domagać się szeregu cech charakteryzujących człowieka o wszechstronnych zainteresowaniach. Niezależnie od umiejętności administracyjnych praca wychowawcza z młodzieżą wymaga refleksyjności, opanowania, poczucia sprawiedliwości i szerokich horyzontów, które pozwolą ustawicznie pobudzać i rozwijać uzdolnienia i zainteresowania wychowanków. Niestety, przeważa, jak wykazały ostatnie badania, typ kierownika-administratora, w mniejszym zaś stopniu kierownika procesu wychowawczego".

Inna interesująca uwaga dotyczy form pracy wychowawczej. Stwierdzono, że przeważa wykorzystywanie środków audiowizualnych — telewizja, film, brak natomiast systematycznie organizowanych dyskusji. Autor sądzi, że „audycje telewizyjne i film fabularny przez swoją atrakcyjność wyręczają wychowawców w organizowaniu młodzieży czasu wolnego i traktowane są często jako główny i zamknięty system bodźców wychowawczych". Krytyczne uwagi odnoszą się również do organizowanych spotkań młodzieży z wybitnymi ludźmi. Omawiane przez nich tematy nie łączą się w jednolite cykle, nie wykorzystuje się też ich w celu pobudzenia czytelnictwa. „W rezultacie niektóre ważne dziedziny w problematyce wychowania ideowego muszą być mimo woli pominięte w tematyce spotkań i prelekcji. Na przykład w tematyce imprez organizowanych wychowankom internatu w jednej ze szkół pominięto problematykę wojny w Wietnamie, podstawowych pojęć i argumentów w dziedzinie kształtowania materialistycznego poglądu na świat, a uwzględniano mniej istotne w wychowaniu młodzieży problemy".

Dobrym instrumentem wychowania w internatach były imprezy, poświęcone zagadnieniom z dziedziny wychowania ideowo-wychowawczego, zwane sesjami popularnonaukowymi, na przykład: „Czy wiem wszystko o Związku Radzieckim". Opracowane przez uczennice odpowiedzi, przedstawione na sesji, były ocenione jako dorobek trwały. Pozytywnie oceniono również konkursy związane z wynikami nauczania. I tu jednak zastrzeżenia natury wychowawczej: „W internacie jednej z zasadniczych szkół zawodowych obok zestawień wyników nauczania uczniów przodują-

cych umieszczono wykaz uczniów uzyskujących niezadowalające wyniki. Należy sobie chyba zdawać sprawę, że oceny niedostateczne są często powodowane jednostronnością uzdolnień ucznia, trudnościami rodzinnymi, a czasami przypadkowym zbiegiem niekorzystnych dla ucznia okoliczności losowych, i wówczas publiczne napiętnowanie ucznia osiągającego ocenę niedostateczną może wywołać u niego jakiś trwały uraz psychiczny. Podobnie jak w szkole i w pracy wychowawczej w internatach powinna być stosowana zasada indywidualizacji".

Z zebranych materiałów wynika, że pod wpływem pracy wychowawczej następują u młodzieży przemiany światopoglądowe. W miarę pobytu w szkole i internacie liczba praktykującej religijnie młodzieży zmniejsza się, a w klasach starszych wrażliwość religijna należy raczej do rzadkości. Istnieć oczywiście może obawa o powierzchowność tych przemian.

Na artykuł ten, mimo że oceny i wnioski nie są gruntownie uzasadniane i problematyka nie jest wyczerpująco potraktowana, zwracam uwagę przede wszystkim dlatego, że nasuwa w sposób oczywisty potrzebę opracowania metodyki pracy wychowawczej w internatach. Internatów jest coraz więcej, nie wszyscy wychowawcy są w całej pełni wychowawcami, udzielana im pomoc nie jest wystarczająca. Wprawdzie w „Zarysie systemu wychowania" Lewina każdy wychowawca znajdzie dla siebie dużo wskazań, jednak nie jest to to samo, co dać może specjalna metodyka pracy w internatach, oparta na podstawach naukowych i doświadczeniach setek wychowawców.

Kształtowanie postaw i przekonań światopoglądowych

Artykuł dra R. Radwiłowicza na ten temat, zamieszczony w nrze 10 *Życia Szkoły*, dotyczy wprawdzie uczniów klas niższych, jednak zawarte w nim analizy i wnioski mają charakter ogólniejszy i mogą być z pożytkiem wykorzystane przez wszystkich wychowawców. Autor omawia trzy grupy sposobów kształtowania postaw i przekonań: sposoby polegające na organizowaniu świadomości ucznia, na organizowaniu działań i oddziałujących na uczucia.

Podstawowe twierdzenie, dotyczące pierwszej grupy sposobów, jest sformułowane następująco: nie jest prawdą, że działanie na sferę umysłową wychowanka jest zawsze skuteczne, natomiast prawdą jest, że w określonych warunkach może ono okazać się skutecznie. Na pytanie — kiedy — autor odpowiada na podstawie wybranych przykładów: gdy słowo występuje nie tylko w tradycyjnej relacji nauczyciel — uczeń, ale również często także w dwóch innych relacjach: uczeń — nauczyciel, uczeń — uczeń. A więc gdy oddziaływanie jest wzajemne i różnorodne i w proces włączony jest uczeń.

Podobnie na przykładach są oparte uwagi o organizowaniu działań i oddziaływaniu na uczucia. Strona wolicjonalna wiąże się zresztą silnie z emocjonalną. „W przypadku akcentowania strony wolicjonalnej należy pamiętać o tym, iż nie może to być organizacja działania dbająca tylko o wyrobienie sprawności, a nawet skądinąd konieczne hartowanie woli, lecz że zdobywanie przez uczniów własnych doświadczeń musi być przez nich »współplanowane«, świadomie kontrolowane i przeżywane uczuciowo". Autor podkreśla jednocześnie, że uczuciowe urabianie postaw i przekonań w szkole socjalistycznej musi być kształtowane w drodze rozumowej, a więc nie jest możliwe bez udziału krytycznego myślenia uczniów, a także bez podporządkowanego rozumowi działania.

Autor kończy artykuł zestawieniem zasad ogólnych, których ostatnie dotyczą nauczyciela: samowiedzy i doskonalenia własnej pracy. „Zasada samowiedzy wskazuje na potrzebę zdawania sobie sprawy przez samego wychowawcę z kształtu jego własnej osobowości, z jego własnych sposobów postępowania, myślenia i odczuwa-

nia, zależnych przecież w pewnym stopniu od stereotypów myślenia, działania i odczuwania określonych kręgów ludzi tej samej co on płci, tego samego wieku, pochodzenia i aktualnego środowiska społecznego, zawodu, przekonań społeczno-poliycznych itp. Im wyraziściej będzie wychowawca uświadamiał sobie tego rodzaju uzależnienia aktualnie żywionych przekonań i postaw (tych ostatnich zależnych także od własnych cech temperamentu), tym mniej skłonny będzie uznawać tylko swój punkt widzenia za »sam przez się zrozumiały« i »naturalny«, tym łatwiej zrozumie czynniki warunkujące postawy i przekonania swoich uczniów.

Z chwilą gdy nauczyciel pojmie (jest to właściwie ciągły proces coraz głębszego rozumienia) swoją zależność od określonych kręgów i ich stereotypów, a nawet czasami zgoła uprzedzeń i przesądów, wówczas będzie znacznie bardziej świadomy przemian zachodzących w jego własnym światopoglądzie. Wówczas też łatwiej będzie starał się bogacić własne doświadczenia".

Racjonalną utopię można realizować

Na zakończenie kilka słów na temat artykułu prof. B. Suchodolskiego „Perspektywy rozwoju oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej", zamieszczonego w nrze 3 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Autor pisze o zmianie ludzi i zmianie warunków, o perspektywach demograficznych, zapotrzebowaniach kadrowych, nowej strukturze systemu oświatowego i innych aktualnych i ważnych zagadnieniach. W rozdziale „Adaptacyjna i rekonstrukcyjna rola wychowania" czytamy: „Socjalizm nie był nigdy akceptacją rzeczywistości. Był i pozostaje racjonalnym programem urzeczywistniania wizji tego, co wartościowe i możliwe. Był i pozostaje organizacją społecznych dążeń ludzi". A wniosek z tego dla wszystkich, którzy kształtują człowieka, jego postawy i poglądy: „Im w większym stopniu ludzie zyskiwać będą przeświadczenie, iż są odpowiedzialni za kształt rzeczywistości, w której żyją, im będą bardziej świadomi tego, że mogą to tworzyć zespołowym i racjonalnie zorganizowanym wysiłkiem, tym bardziej będą się czuli wolni od fatalistycznego nacisku rzeczywistości istniejącej, tym bardziej będzie się ona stawała warunkiem ich działalności, a nie czynnikiem przystosowującym życie do okoliczności".

Proporcje między przystosowywaniem do rzeczywistości a ideałami jej przekształcania będą się oczywiście zmieniać na korzyść ideałów. Rozbudzone i rozwinięte przez socjalizm dążenia będą realizowane w planowej działalności i w wychowaniu jako projekcji tych dążeń na młode pokolenie.

Prof. Suchodolski zwraca również uwagę na znaczenie wychowawcze racjonalnej utopii. Treścią główną cywilizacji socjalistycznej jest wizja „upowszechnienia twórczej działalności ludzi jako działalności wyrażającej naturę ludzką, uwolnioną z jarzma nędzy, wyzysku i przymusu, jako działalności, która ma sama w sobie swe usprawiedliwienia i która nadaje życiu wartość i urok. Można twierdzić, iż jest to wizja utopijna, ale nie powinniśmy używać tego określenia w sensie pejoratywnym. Ideologia socjalistyczna wyrosła z utopii i przekonała, iż racjonalną utopię można realizować. Cywilizacja socjalistyczna kontynuuje tę śmiałość wielkich nadziei, tę konsekwentną, ewolucyjną odwagę działania, z którego powstaje rzeczywistość nie mająca precedensu w dotychczasowej historii. Wizja upowszechniania twórczej działalności ludzi wchodzi w skład tej rzeczywistości".

*

Jakkolwiek przedmiotem przeglądu jest zagadnienie kształtowania światopoglądu dzieci i młodzieży, to jest to jednocześnie — jak widać — przyczynek do problemu nauczyciela, jego roli w organizowaniu całokształtu pracy wychowawczej szkoły i jego odpowiedzialności za ideową stronę wychowania.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W poprzednim numerze *Ruchu Pedagogicznego* w kronice zagranicznej informowaliśmy czytelnika polskiego o Wszechzwiązkowym Zjeździe Nauczycieli Kraju Rad, który odbył się w lipcu 1968 roku w Moskwie. Uchwały i materiały tego Zjazdu wysunęły szereg nowych poważnych zadań przed szkolnictwem radzieckim.

Na łamach czasopism pedagogicznych w Związku Radzieckim poruszają te problemy uczeni, nauczyciele, rektorzy i kadra naukowo-dydaktyczna uczelni pedagogicznych. I tak, rektor Leningradzkiego Instytutu Pedagogicznego im. A. I. Hercena, członek Korespondent ANP ZSRR A. D. Boborykin w swoim artykule[1] krytycznie ustosunkował się do obecnej formy kształcenia nauczycieli stwierdzając m. in., że kształcenie to powinno być na obecnym etapie gruntownie ulepszone. Szczególna uwaga powinna być zwrócona na podniesienie poziomu teoretycznego przygotowania przyszłych nauczycieli, głównie w dziedzinie ich specjalizacji, psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także na przygotowanie studentów do pracy wychowawczej w szkole.

W dalszym ciągu artykułu autor pisze, że od osobowości nauczyciela, jego światopoglądu i oblicza moralnego zależy ideowo-polityczny kierunek całej pracy naukowo-wychowawczej szkoły. Dlatego też podstawowa rola dyscyplin socjalno-ekonomicznych w uczelniach pedagogicznych powinna — zdaniem A. D. Boborykina — polegać na kształtowaniu u studentów ideowości komunistycznej, partyjnego stosunku do nauki i pracy, na wyrabianiu umiejętności aktywnej walki o czystość teorii marksistowsko-leninowskiej. Tymczasem — stwierdza rektor — nauczanie przedmiotów socjalno-ekonomicznych w uczelniach pedagogicznych jeszcze nadal odbiega od wymagań stawianych przez życie.

Innym ważnym zagadnieniem w dziedzinie polepszania kształcenia młodych nauczycieli powinno być podniesienie poziomu ogólnokulturalnego absolwentów uczelni pedagogicznych. Tymczasem etyka i estetyka występują jako przedmioty fakultatywne. Autor uważa, że dyscypliny te w szkołach pedagogicznych powinny być zaliczane do przedmiotów specjalistycznych.

Następnie rektor Boborykin na przykładach poszczególnych kierunków studiów dokonuje analizy planów nauczania i dochodzi do wniosku, że należałoby przeprowadzić ich weryfikację, a także określić dokładny profil kształcenia nauczycieli na tych kierunkach. Rozwiązanie tego problemu — według autora — powinno nastąpić w sposób kompleksowy. Powstała przede wszystkim konieczność dokładnego opracowania i skorelowania nowych planów i programów nauczania; potrzebna jest modernizacja programów poszczególnych lat studiów, przeanalizowanie w nich fundamentalnych praw rozwoju przyrody i społeczeństwa z pozycji współczesnej nauki. W szeregu przypadków trzeba będzie solidnie przebudować dyscypliny nauczania. Czteroletni cykl nauczania — zdaniem Boborykina — jest niewystarczający przy współczesnym rozwoju nauk. Szczególnego przeanalizowania pod tym kątem widzenia wymagają plany nauczania na kierunkach nauk ścisłych.

Na zakończenie autor wysuwa jeszcze jeden postulat. Uważa, że należy natychmiast przystąpić do doskonalenia treści kształcenia w instytutach pedagogicznych, a szkołę i nauczyciela wreszcie uwolnić od takiego wskaźnika pracy, jakim są procenty sprawności. We współczesnych warunkach takie kryterium oceny — zdaniem A. Boborykina — przynosi kolosalną szkodę. Przyszedł także czas, aby zezwolić większym uczelniom (chociażby 1—2) pracować według indywidualnych planów nauczania — dodaje autor. Dla sprawdzenia celowości tych lub innych zmian w planach

[1] Por. A. D. Boborykin: Trebowanija wremieni i podgotowka uczitiela. *Wiestnik wysszej szkoły*, nr 7 z 1968 r., str. 28—32.

nauczania potrzebny jest przede wszystkim eksperyment pedagogiczny. Stąd też — zdaniem rektora — rada naukowa instytutu powinna otrzymać zezwolenie na określanie treści poszczególnych lat studiów, a także wnoszenia zmian do siatki godzin. Kolektyw takiej uczelni powinien opracowywać plany studiów i programy nauczania, podręczniki i pomoce naukowe.

O problemach kształcenia pedagogicznego pisze również na łamach *Wiestnika wysszej szkoły* prof. dr I. T. Ogorodnikow z Państwowego Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina [2].

W artykule zastanawia się on nad zagadnieniami, które według niego winny być rozwiązane w pierwszej kolejności. Podstawowy problem — to określenie profilu kształcenia. Nauczyciel spełnia w szkole różne funkcje: uczy jednego lub kilku przedmiotów, jest wychowawcą uczniów, aktywnie uczestniczy w pracy metodycznej, badawczej i społecznej. Przygotowanie jego do tej działalności odbywa się na różnych latach studiów i przy pomocy praktyki pedagogicznej. Dlatego też autor uważa, że jeżeli zostanie ściśle wypracowany profil nauczyciela, określone zostaną te dziedziny współczesnej wiedzy, o które opiera się on w swej pracy naukowej, wychowawczej i metodycznej, jeżeli będziemy wiedzieć, jaki powinien być jego horyzont społeczno-polityczny i pedagogiczny — wówczas będzie można prawidłowo określić zestaw przedmiotów nauczania, a także rodzaje praktyk pedagogicznych.

Głębszego i szerszego uzasadnienia wymaga również zagadnienie treści i charakteru kształcenia w uczelniach nauczycieli dla szkół początkowych. Profil tych specjalistów nie był wystarczająco jasny już od pierwszych chwil jego istnienia. Obecnie — pisze Ogorodnikow — w związku z przejściem na trzyletni okres nauczania początkowego problem treści i charakteru kształcenia nauczycieli do szkół początkowych nabrał jeszcze większego znaczenia.

Inny problem poruszony przez autora — to sprawa wzajemnego stosunku i korelacji trzech podstawowych grup dyscyplin w uczelniach pedagogicznych, jakimi są przedmioty nauk społecznych, specjalistycznych i pedagogicznych. Wymaga on rozwiązania chociażby dlatego — pisze Ogorodnikow — że poszczególni specjaliści nierzadko bronią interesów jedynie swoich dyscyplin, a w mniejszym stopniu interesują się systemem kształcenia nauczycieli w całości.

Problemem wyjątkowej wagi — zdaniem autora — jest sprawa specjalistycznego przygotowania nauczycieli. W tym kontekście należałoby również określić, w jakim stosunku do siebie powinny pozostawać treści kształcenia specjalistycznego nauczycieli i treści nauczania w szkole. W tej kwestii są różne poglądy: jedni wypowiadają się za optymalnym uzawodowieniem dyscyplin specjalistycznych, inni uważają, że w szkole wyższej trzeba przekazywać wiedzę bez wiązania jej z treściami przedmiotów nauczania w szkole średniej. Autor stwierdza, że ani jeden, ani drugi pogląd nie jest do przyjęcia, ponieważ uczelnie wyższe nie mogą budować specjalistycznego kształcenia nauczycieli w oderwaniu od treści nauczania w szkole, jak i z drugiej strony nie mogą sprowadzać kształcenia specjalistycznego jedynie do poszerzonego kursu szkolnego podstaw nauk. Współczesny nauczyciel — według Ogorodnikowa — powinien mieć opanowaną głęboką i wszechstronną wiedzę w dziedzinie swojej specjalizacji, znać najnowsze osiągnięcia nauki, operować jej metodami.

Bardzo ważnym zagadnieniem, które trzeba rozwiązać, jest — zdaniem autora — przezwyciężenie błędnego poglądu niektórych specjalistów uważających, że katedry teoretyczne powinny uzbrajać studentów w wiedzę, a nauczaniem zastosowania tej wiedzy w praktyce szkolnej powinny zająć się katedry pedagogiki i metodyk. Takie poglądy prowadzą do tego, że wykładowcy dyscyplin specjalistycznych prowadzący zajęcia ze studentami nie znają programów i podręczników szkolnych ze

[2] Por. I. T. Ogorodnikow: Aktiwno razrabatywat' woprosy teorii. *Wiestnik wysszej szkoły*, nr 7 z 1968 r., str. 32—37.

swojej specjalności i nie interesują się treściami kształcenia w szkole średniej.

Wśród szeregu innych problemów poruszonych przez autora pragniemy na zakończenie zasygnalizować jeszcze jeden, a mianowicie: zagadnienie dydaktyki szkoły wyższej. Przy opracowywaniu tego problemu autor przestrzega przed dwiema skrajnościami: ignorowaniem ogólnopedagogicznych i psychologicznych podstaw nauczania w szkole wyższej i mechanicznego przenoszenia do szkolnictwa wyższego dydaktyki i metodyk szkoły średniej. Na przykład, takie problemy opracowywane przez dydaktykę ogólną, jak: istota procesu nauczania, metodyka przekazu informacji naukowej i pracy samodzielnej uczniów, metodyka posługiwania się technicznymi środkami nauczania, są — zdaniem Ogorodnikowa — w jednakowym stopniu istotne zarówno dla szkoły średniej jak i wyższej. Takie np. zagadnienia dydaktyki szkolnej, jak: przechodzenie w nauczaniu od znanego do nieznanego, od prostego do złożonego, od łatwego do trudnego, nie posiadają istotnego znaczenia dla szkolnictwa wyższego.

Na temat kształcenia nauczycieli wypowiadał się także rektor Kijowskiego Instytutu Pedagogicznego im. A. M. Gorkiego, członek rzeczywisty ANP ZSRR M. M. Pidtyczenko[3]. Poruszył on szereg ciekawych zagadnień, wśród których pragniemy zwrócić uwagę na problem metodycznego przygotowania nauczycieli. Autor podkreśla, że trzeba nauczyć studentów posługiwania się środkami audiowizualnymi i środkami nauczania programowanego. W tym celu trzeba poszerzyć zakres kursu specjalistycznego środków technicznych. Polepszenie kształcenia pedagogicznego studentów powinno odbywać się również poprzez wprowadzenie do cyklu pedagogicznego nowych seminariów specjalistycznych w celu zapoznania przyszłych nauczycieli z szeregiem dyscyplin fakultatywnych, które ostatnio zostały włączone do szkół średnich.

Współczesny uczeń — pisze dalej M. Pidtyczenko — otrzymuje w szkole wszechstronną wiedzę. Nie wolno zatem dopuścić do tego, aby nauczyciel zamykał się w wąskie ramy swojej specjalizacji. Nauczyciele fizyki, matematyki, biologii powinni orientować się w naukach humanistycznych, wykładowcy historii, literatury — znać osiągnięcia matematyki, fizyki, chemii, biologii. Zarówno jedni, jak i drudzy powinni znać socjologię i psychologię osobowości. Czas najwyższy — stwierdza autor — aby każdy nauczyciel dobrze znał fizjologię człowieka, był zorientowany w literaturze dziecięcej, znał podstawy muzyki i malarstwa, zdobył nawyki poprawnego, wyrazistego czytania.

Innym zagadnieniem poruszonym przez rektora — to czasokres studiów. Jest on ściśle związany z polepszeniem kształcenia nauczycieli. Przyszły nauczyciel — absolwent instytutu pedagogicznego — powinien znać przedmioty swojej specjalizacji w takim samym zakresie, co i absolwent uniwersytetu. Dlatego uważa M. Pidtyczenko, że zarówno w instytutach pedagogicznych, jak i uniwersytetach powinien być jednolity, pięcioletni okres studiów.

Józef Zalewski

[3] Por. M. M. Pidtyczenko: Nowoje w szkole i piedagogiczeskij WUZ. *Wi wysszej szkoły* nr 8 z 1968 r., str. 22—24.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

II półrocze r. szk. 1967/68

W omawianym okresie — od stycznia do czerwca 1968 r. — ukazały się cztery numery *Cahiers Pédagogique*. Jak zwykle każdy zeszyt poświęcony jest odrębnemu problemowi, mianowicie: nr 72 — kwestiom sztuki i jej miejsca w nauczaniu pt.: „L'art n'est pas un luxe", nr 73 — kształceniu zawodowemu w niepełnym wymiarze czasu: „La formation professionnelle à temps partiel", nr 74 — nauczaniu fizyki i chemii: „L'enseignement de la physique et de la chimie", a ostatni przed wakacjami 1968 r. nr 75 — problemowi szkolnictwa średniego, a właściwie jednemu typowi szkół średnich: „Les collèges d'enseignement secondaire".

Marie-Louise Lopez Pino we „wprowadzeniu" do nru 72 wyjaśnia, dlaczego zdecydowano wydać zeszyt o wychowaniu przez sztukę. Mimo iż figuruje ono w programach szkolnych, że prowadzą je na ogół specjaliści stosujący właściwe metody, od dwóch czy trzech lat coraz powszechniejszy staje się pogląd o kryzysie sztuki. Prasa bije na alarm, a artyści różnych dziedzin sztuki stwierdzają, iż brak jest odbiorców ich utworów. Za przygotowanie zaś tych odbiorców w znacznym stopniu odpowiedzialna jest szkoła wszystkich stopni. Autorka stwierdza, iż od końca wieku XIX nastąpiło raczej pogorszenie i mimo rozwoju szkolnictwa powszechnego wychowanie artystyczne nie zostało zdemokratyzowane.

Historia tego numeru jest dość długa, podaje ją we wstępie Redakcja, by wyjaśnić opóźnienie, z jakim ten dawno zapowiadany zeszyt się ukazuje. W r. 1964 utworzona została Komisja Wychowania Artystycznego i od tego czasu ogłaszała apele o współpracę, rozsyłała ankiety. Postawiła ona sobie trzy cele, które stały się również założeniami Redakcji przy przygotowywaniu numeru, mianowicie:

— integracja różnych dziedzin wychowania artystycznego (teatr, malarstwo, muzyka, taniec itp.);
— zwrócenie uwagi na rolę tej dziedziny wychowania, by przestano uważać przedmioty artystyczne za „ubogich krewnych" dyscyplin intelektualnych;
— podkreślenie konieczności ciągłości wychowania w tym zakresie od przedszkola do szkoły wyższej; powodzenie zależy od wypracowania takiego systemu, który by oddziaływał począwszy od małego dziecka, skończywszy na człowieku dorosłym.

Ponieważ sprawom teatru były już w przeszłości poświęcone dwa numery *Cahiers* (nry 54 i 70), nie zostały one uwzględnione w treści omawianego zeszytu, lecz ograniczono się do sztuk plastycznych i muzyki.

W dziale pierwszym poświęconym roli sztuki w wychowaniu znajdują się rozważania o roli sztuki we współczesnym życiu, oddziaływaniu artysty poprzez swoje dzieła na coraz bardziej masowego odbiorcę. Interesujące są uwagi na temat wpływu muzyki na rozwój całej osobowości człowieka, a także na jej właściwości kształcenia pewnych cech psychiki, takich jak uwaga, obserwacja, pamięć, analiza, synteza, a zwłaszcza sfery uczuciowej człowieka. Wiele prób i doświadczeń potwierdza również dobre rezultaty osiągnięte przy pomocy muzyki w wychowaniu dzieci upośledzonych.

Nauczyciele rysunków i muzyki w szkołach różnych typów dzielą się swymi doświadczeniami i opisują lekcje i różne formy prac pozalekcyjnych. Znajdujemy konkretne przykłady stosowanych ćwiczeń, podejmowanych prób i eksperymentów. Na pewno rysowanie, malowanie, taniec czy gra na instrumencie są tym sposobem ekspresji, który pozwala lepiej poznać ucznia, a nawet niejednokrotnie odkryć źródła trudności wychowanków, np. wady i niedostatki słuchu i wzroku, zaburzenia nerwowe itp.

Wychowanie artystyczne dobrze prowadzone stwarza też okazję do twórczości uczniów. Słusznie więc chyba na tę sprawę zwracają uwagę liczni, zabierający głos w dyskusji, podkreślając, iż niejednokrotnie tak się dzieje, że szkoła ogranicza twórczość ucznia, który do niej zaczyna uczęszczać, i nawet można tu zaobserwować pewne cofnięcie się w stosunku do przedszkola, gdzie kwitnie spontaniczna twórczość dziecka.

W zeszycie zamieszczono również rozdzialik omawiający wychowanie artystyczne w innych krajach, przy czym wybór tych krajów był chyba zupełnie przypadkowy, podyktowany otrzymanymi przez Redakcję, i to różnymi drogami, informacjami. Po uwagach wstępnych, mających dać porównawczy obraz sytuacji w dziedzinie wychowania artystycznego we Francji i za granicą, omawia się wychowanie muzyczne na Węgrzech, szkoły plastyczne w Polsce, wychowanie artystyczne w Związku Radzieckim oraz reformę nauczania muzyki w Quebec. Wiadomości o polskich liceach plastycznych zostały podane przez Mlle Noyer, nauczycielkę rysunków w Liceum w Sèvres, a zdobyte przez nią od wizytatorki Polki przy okazji pewnej wystawy organizowanej w Paryżu. W notatce wstępnej Redakcja zaznacza, iż istnieją w Polsce również licea muzyczne i byłoby interesujące móc coś napisać na ten temat, brak jest jednak informacji. Wydaje się na tym przykładzie, który nie jest odosobniony w dotychczasowym sposobie zdobywania przez *Cahiers* wiadomości o szkolnictwie i oświacie w Polsce, iż warto byłoby nawiązać z Redakcją bezpośrednią współpracę i dostarczać im danych oficjalnych bądź informacji czy artykułów na omawiane tam tematy.

W przedmowie do nru 73 Redakcja stwierdza, iż niektórzy stali czytelnicy będą zapewne zdziwieni tematem tego zeszytu, gdyż kształcenie zawodowe uczniów, którzy już pracują i tylko w niewielkim wymiarze czasu uczą się dalej, nie wchodzi bezpośrednio w zakres kształcenia średniego, któremu poświęcone są w zasadzie *Cahiers*. Kilka jest jednak powodów, iż właśnie tym tematem postanowiono się zająć. Uczniowie liceów ogólnokształcących stanowią tylko nieznaczny odsetek młodzieży w wieku 10—18 lat i są w pewnym sensie elitą. Słuszne jest, iż wiele uwagi poświęcono metodom kształcenia tych najlepszych, lecz warto również bliżej zainteresować się ogromną masą pozostałych. Obok względów natury socjalnej istnieją także racje pedagogiczne. Szereg spostrzeżeń, obserwacji, metod wypróbowanych w kształceniu tych uczniów-praktykantów może odnosić się do pozostałych kategorii uczniów szkół średnich.

Redakcja stwierdza, iż ostatni numer poświęcony sprawom kształcenia zawodowego ukazał się bardzo dawno — w końcu 1959 r. oraz zwraca się z apelem do czytelników, by nadesłali swoje uwagi o obecnym numerze i sugestie na przyszłość, gdyż trzeba będzie powrócić do tego tematu, i to chyba w niezbyt odległym czasie.

Zeszyt otwiera sprawozdanie z dyskusji „okrągłego stołu" zorganizowanej przez Redakcję *Cahiers* w październiku 1967 r. Uczestniczyli w niej przedstawiciele resortu oświaty, związku zawodowego, przedsiębiorstw i instytucji, wypowiadając się na temat kształcenia uczniów w połączeniu z pracą zawodową.

Do czego sprowadza się zagadnienie? Ustawa o reformie szkolnictwa francuskiego ze stycznia 1959 roku ustaliła przedłużenie obowiązku szkolnego do 16 roku życia, co miało wejść w życie w roku 1967. Niestety, rozwój szkolnictwa nie nadąża za istniejącymi potrzebami i wielka liczba młodzieży w wieku lat 14—16 nie kontynuuje nauki. Aby wypełnić przepisany prawem obowiązek, rodzice tych uczniów mogą podpisać trzyletnią umowę z fabryką, przedsiębiorstwem państwowym czy prywatnym lub właścicielem jakiegoś zakładu rzemieślniczego, usługowego, handlowego itp. Młodociany ma tam zapewnioną praktykę, przyuczenie do zawodu, a jednocześnie kontynuuje naukę na specjalnych kursach, których program obejmuje zarówno przedmioty ogólnokształcące, jak i zawodowe. Ukończenie takich kursów oraz praktyki upoważnia do przystąpienia do egzaminu C.A.P. (Certifikat des Aptitudes

Professionnelles); świadectwo z jego zdania stwierdza wystarczający poziom wiadomości i umiejętności zawodowych dla robotnika wykwalifikowanego.

Organizacja kursów zawodowych dla młodzieży pracującej może być różna. Zajęcia odbywają się bądź w dniach wolnych od pracy, bądź w określonym dniu tygodnia, na który uzyskują uczniowie zwolnienie z zakładu pracy, bądź wreszcie w godzinach wieczornych, po ukończeniu normalnej pracy.

Zagadnienia programu kształcenia ogólnego i zawodowego, metody pracy, wyniki, a także opisy doświadczeń z zakresu różnych przedmiotów i różnych specjalności — to treść rozważań zawartych w pięciu kolejnych rozdziałach tego zeszytu. Na zakończenie jeden z nauczycieli szkoły zawodowej opisuje system kształcenia zawodowego w Czechosłowacji, z którym zapoznał się w czasie 10-dniowego pobytu w tym kraju z delegacją związkowców francuskich. Nauczycielka liceum wieczorowego z Lozanny pisze na temat doświadczeń tego liceum utworzonego w roku 1966.

Rozważania zamieszczone w numerze podsumowane zostały przez Redakcję w postaci końcowych wniosków, w których stwierdza się, iż niektóre przedsiębiorstwa — zwłaszcza prywatne — nie gwarantują właściwego poziomu kształcenia młodzieży podlegającej jeszcze obowiązkowi szkolnemu i że resort oświaty nie może zrzec się obowiązku opieki i kontroli na tym nauczaniem.

Nowoczesnemu przyrodoznawstwu w szkole ogólnokształcącej poświęcony jest numer 74 *Cahiers*. J. Debiesse, dyrektor Ośrodka Badań Nuklearnych i przewodniczący Federacji Kół Badań i Działalności Pedagogicznej, wygłosił na IV krajowym kongresie Federacji w Vanves w 1965 r. referat na temat postępu w naukach ścisłych i związaną z tym koniecznością zmian w nauczaniu tych przedmiotów. Zamieszczony w omawianym zeszycie referat ten jest niejako wstępem do właściwych rozważań nad nauczaniem fizyki i chemii. Interesujące są zawarte w nim dane dotyczące wydatków na oświatę, rezultatów osiąganych przez obecne szkolnictwo francuskie oraz perspektyw na przyszłość. I tak budżet resortu oświaty wynosi we Francji rocznie 20 miliardów franków, a zatrudnia 500 000 nauczycieli, podczas gdy np. przemysł samochodowy rozporządza budżetem 10 miliardów na 150 tys. pracowników. Wydajność systemu szkolnego nie jest duża, wynosi 80% na szczeblu początkowym (jest to stosunek liczby uczniów kończących ten szczebel do liczby zaczynających naukę), 30% w szkolnictwie średnim, a 20% w wyższym.

Wprowadzenie pióra R. Dechêne podkreśla, iż rola nauk ścisłych nie jest dziś przez nikogo podważana. W wykształceniu ogólnym fizyka i chemia mają znaczne miejsce, gdyż rozwijają zmysł obserwacji, wyobraźnię i myślenie. Problem sprowadza się obecnie do wypracowania programów i takich metod nauczania tych przedmiotów, by wyniki nauczania były dobre lub choćby zadowalające

Interesujący materiał zawiera rozdział dotyczący nauczania fizyki i chemii w różnych krajach: Stanach Zjednoczonych, W. Brytanii, Związku Radzieckim, w porównaniu z programami obowiązującymi we Francji i stosowanymi tam powszechnie metodami nauczania tych przedmiotów

Troskę o polepszenie metod nauczania wykazują nauczyciele francuscy, którzy dzielą się swymi uwagami na temat stosowania eksperymentów i doświadczeń na lekcjach fizyki i chemii oraz roli podręcznika i wykładu w nauczaniu tych przedmiotów. Organizacja zajęć praktycznych w pracowni czy klasie nastręcza sporo trudności, gdyż chodzi zarówno o uniknięcie sytuacji niebezpiecznych, jak i stworzenie takich warunków, by uczniowie rzeczywiście pracowali samodzielnie, „odkrywali" niejako nowe dla nich zjawiska i prawa oraz umieli stosować poznane zasady w praktyce.

Obok omówionych już powyżej zagadnień w zeszycie znajdujemy jeszcze rozważania na temat wzajemnych stosunków matematyki i fizyki w nauczaniu w szkole średniej, nowych programów chemii i ewolucji w nauczaniu tego przedmiotu, zadaniach i celach nauczania przedmiotów ścisłych w liceach oraz o nowym przed-

miocie wprowadzonym do szkół francuskich — technologii. Na zakończenie Redakcja zamieściła uwagi dotyczące kontroli wiadomości uczniów z fizyki i chemii na egzaminie dojrzałości i na egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli tych przedmiotów. Wydaje się, iż numer ten przynosi wiele materiału, którego znajomość może pomóc w pracy nauczycielom przedmiotów przyrodniczych.

Dekret z 3 sierpnia 1963 r. powołał do życia nowy typ szkoły średniej: collège d'enseignement secondaire. Po ukończeniu pięcioletniej szkoły początkowej (école primaire) uczniowie w wieku lat 11 kontynuują naukę w niższej szkole średniej przez cztery lata do piętnastego roku życia. Jest to tzw. pierwszy cykl nauczania średniego, w zasadzie jednakowy dla wszystkich, a dopiero po jego ukończeniu następuje wybór między różnymi kierunkami dalszej nauki bądź ogólnokształcącej, bądź zawodowej. W praktyce jednak istnieją w dalszym ciągu licea ogólnokształcące, przyjmujące do klasy szóstej (pierwszej szczebla średniego) absolwentów szkół początkowych, zakwalifikowanych przez komisje orientacji szkolnej i zawodowej jako dość zdolnych do uczenia się łaciny i po ukończeniu liceum kontynuowania nauki w szkołach wyższych. Kolegia (collèges) są więc szkołą grupującą uczniów w wieku 10-16 lat, którzy nie poszli do liceów, zamiast więc być szkołą powszechną są one w pewnym sensie „gorszą".

W zeszycie 75 pokazany jest stan aktualny „kolegiów" — budynki, urządzenia, kierownictwo, ciało pedagogiczne itp. Ponieważ pierwsze tego typu szkoły powołano w r. szk. 1964—65, są one jeszcze w stadium wstępnym organizacji, wypracowania właściwych metod pracy itp. Sprawom tym autorzy wypowiedzi poświęcają dużo uwagi, zgłaszając projekty i propozycje. Po ukazaniu stanu aktualnego zajęto się kwestią orientacji i selekcji uczniów w okresie czterech pierwszych lat nauczania na szczeblu średnim, a następnie nakreślono obraz przyszłości — jaka powinna być nowoczesna szkoła średnia francuska, „szkoła przyszłości", „szkoła jutra". Wyjątki z artykułów i wypowiedzi różnych pedagogów i działaczy oświatowych z lat 1957—1958 na temat poszukiwania właściwej formy szkoły średniej zamieszcza Redakcja zamiast wniosków czy podsumowania na zakończenie numeru.

Irena Janiszowska

KRONIKA KRAJOWA

SYMPOZJUM POŚWIĘCONE EKONOMICE KSZTAŁCENIA

Dostrzegany coraz bardziej w ostatnich latach paralelizm oświaty i gospodarki zrodził wspólną dziedzinę zainteresowań ekonomistów i pedagogów. W wyniku tego powstała nowa dyscyplina naukowa, zwana coraz częściej ekonomiką kształcenia [1]. Problemy ekonomiki kształcenia są coraz częściej przedmiotem badań specjalnie w tym celu powołanych ośrodków naukowych i instytucji, tematem licznych publikacji oraz konferencji międzynarodowych [2]. Zagadnienia ekonomiki kształcenia były też szeroko dyskutowane na dwóch ogólnopolskich sympozjach [3]. Ostatnie z nich odbyło się w Sopocie [4].

W ciągu dwóch lat, jakie upłynęły między zorganizowanymi w naszym kraju sympozjami na temat ekonomiki kształcenia, zainteresowanie społeczno-ekonomicznymi aspektami oświaty rozszerzało się i umacniało. W kilku wyższych uczelniach resortowych instytucjach i zakładach naukowych oraz placówkach PAN podjęto z tej dziedziny ponad 150 tematów badawczych. Dla rozwinięcia badań i uściślenia ich przedmiotu duże znaczenie miało dokonanie w dniu 13 czerwca 1967 r. uzgodnień między Przewodniczącymi Komisji Planowania przy Radzie Ministrów i Komitetu Nauki i Techniki, Prezesami PAN i GUS oraz Ministrem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie koordynacji badań w zakresie ekonomicznych aspektów kadr wykwalifikowanych dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej na lata 1968—1970 [5]. Badania te uznano jako szczególnie ważne dla gospodarki narodowej. Powołany został Podkomitet Ekonomiki Oświaty PAN. Ponadto ekonomiczne zagadnienia oświaty znalazły wyraz w pracy dydaktycznej kilku wyższych uczelni (w postaci wykładów monograficznych i seminariów).

Dzięki wymienionym przedsięwzięciom stworzone zostały w Polsce warunki rozwoju ekonomiki kształcenia. Fakt ten wpłynął korzystnie na organizację, poziom i przebieg sympozjum poświęconego ekonomice kształcenia w Sopocie. W sympozjum tym wzięło udział 123 osoby z różnych ośrodków naukowych kraju oraz przedstawiciele administracji państwowej zajmujących się praktyczną działalnością w dziedzinie oświaty i nauki.

Zebrani wysłuchali 5 referatów wygłoszonych w czasie obrad plenarnych. Oto ich autorzy i tematyka: prof. dr B. Suchodolski — Problemy rozwoju i kryzysu oświaty we współczesnym świecie; doc. dr J. Górski i mgr M. Klimczak — Rola kwalifikacji a rozwój gospodarczy w historii doktryn ekonomicznych; dr J. Kluczyński — Zatrudnienie w sektorze usług a rozwój gospodarczy; doc. dr A. Rajkiewicz —

[1] Por. K. Podoski: Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia. Wydanie II uzupełnione, WSP Gdańsk 1968, s. 231.

[2] Najważniejsze z nich wymienia pionier ekonomiki kształcenia w naszym kraju B. Suchodolski w swej pracy: Oświata a gospodarka narodowa. WP Warszawa 1966.

[3] Wyniki pierwszego z nich, odbytego w dniach 30 maja — 4 czerwca 1966 r. w Domu Pracy Twórczej Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w Ustroniu Wlkp., zawiera praca zbiorowa pod redakcją J. Kluczyńskiego: Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia. KiW Warszawa 1968, s. 466.

[4] Miało ono miejsce w dniach 15—19 września 1968 r. Organizatorami sympozjum byli Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Gdańsku.

[5] Protokół uzgodnień oraz tematykę badań zawiera opracowanie: Plan badań naukowych w zakresie ekonomicznych aspektów kształcenia kadr wykwalifikowanych dla porzeb gospodarki i kultury narodowej na lata 1968—1970. Wyd. Min. Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Podkomitet Ekonomiki Oświaty PAN, Warszawa 1968, s. 26.

Przyszła struktura zawodowa społeczeństwa polskiego i związany z nią model kształcenia; doc. dr K. Podoski — Metody badania kosztów i efektów kształcenia. Ponadto uczestnicy sympozjum zapoznali się z treścią 52 referatów i doniesień naukowych. Obradowano nad nimi w trzech sekcjach: Kwalifikacje a rozwój gospodarczy; Problemy oświaty w gospodarce narodowej; Finansowanie i efektywność kształcenia.

W rzeczowej dyskusji poruszono wiele problemów. Dyskusja w sekcji „Kwalifikacje a wzrost gospodarczy" dotyczyła głównie: makroekenomicznych zależności między wykształceniem i wzrostem gospodarczym; związku między etapem rozwoju gospodarczego a rolą i charakterem wykształcenia; wzajemnego powiązania i uwarunkowania badań makro- i mikroekonomicznych na temat oddziaływania kwalifikacji na wzrost gospodarczy; ewolucji treści kwalifikacji pracowniczych następujących pod wpływem postępu technicznego i rozwoju społecznego oraz konieczności jej uwzględnienia w programach nauczania; nienadążania treści, metod i środków nauczania za potrzebami życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego; narastającej rozbieżności między doskonaleniem produkcji materialnej a efektami aktualnie funkcjonującego systemu kształcenia.

Prace w sekcji „Oświata a gospodarka narodowa" koncentrowały się na problematyce: planowania oświaty na szczeblu centralnym i terenowym infrastruktury kształcenia; kierunków i specjalności szkoleniowych; koordynacji poczynań w zakresie rozwoju szkolnictwa, zwłaszcza zawodowego; znaczenia warunków pracy i bytu kadr nauczycielskich.

Obrady w sekcji „Finansowanie i efektywność kształcenia" poświęcono następującym grupom problemów: metodyce liczenia i zakresowi wydatków i kosztów kształcenia i wykształcenia oraz efektom pracy szkół; wysiłkom badań w dziedzinie kosztów i sprawności kształcenia; doskonaleniu metod i środków dydaktycznych w celu polepszenia efektów pracy szkół; polepszeniu gospodarności szkół i racjonalnemu wykorzystaniu środków przeznaczanych na kształcenie.

W czasie dyskusji zgłoszono wiele propozycji i wniosków. Znalazły one odbicie w obszernej uchwale podjętej w ostatnim dniu sympozjum. M. in. stwierdza się w niej, że konieczne jest prowadzenie prac nad doskonaleniem systematyki ekonomiki kształcenia, a także ustaleniem w sposób możliwie jednoznaczny zasadniczych pojęć z tej dziedziny, zwłaszcza w zakresie efektów i kosztów kształcenia. Kierując się potrzebami gospodarki i kultury naszego kraju za szczególnie istotne uznaje się prowadzenie badań nad: efektami wewnętrznymi i zewnętrznymi pracy szkolnictwa; kosztami kształcenia w skali ogólnokrajowej, regionalnej i poszczególnych szkół; efektywnością nowoczesnych metod i środków dydaktycznych z uwzględnieniem rachunku ekonomicznego; źródłami finansowania i bodźcami materialnego zainteresowania w procesie kształcenia; siecią i organizacją wewnętrzną szkolnictwa z punktu widzenia racjonalizacji kosztów; doskonaleniem metod planowania finansowego w szkolnictwie. Ponadto postuluje się skupienie wysiłku pracowników nauki na badaniach mikroekenomicznych wpływu wykształcenia na wydajność pracy; kontynuowania tematów dotyczących związku kwalifikacji z wynagrodzeniem i jego wpływu na dopływ kandydatów do określonych zawodów i szczebli kształcenia; prowadzenie gruntownej analizy ekonomiczno-społecznej zawodu nauczycieli oraz warunków i efektywności ich pracy.

W uchwale wypowiedziano się za kontynuowaniem spotkań międzydyscyplinarnych z udziałem pedagogów, ekonomistów, socjologów i psychologów oraz zespołów badawczych w ramach istniejących instytucji (m. in. pracowników Międzyuczelnianego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym). Uchwała wskazuje na potrzebę zorganizowania w najbliższym czasie w węższym gronie konferencji w sprawie bazy statystycznej i systemu ewidencji kosztów, metod analizy efektów i kosztów kształcenia.

W zakończeniu uchwały zwraca się uwagę na warunki organizacyjne dalszego rozwoju ekonomiki kształcenia. Rozwój ten wymaga: szybkiego wzrostu kadr naukowych w dziedzinie ekonomiki kształcenia; uruchomienia studiów podyplomowych z tej dziedziny w celu dokształcania kadr z różnych szczebli administracji państwowej i organów planistycznych; powołania seryjnego wydawnictwa nieperiodycznego, które umożliwiałoby publikację wyników badań naukowych z dziedziny ekonomiki kształcenia oraz wymianę myśli i poglądów pomiędzy osobami zajmującymi się interesującą nas dyscypliną naukową. Niezależnie od tego wskazano na: potrzebę uruchomienia w szkołach wyższych (zwłaszcza na kierunkach ekonomicznych i pedagogicznych), gdzie istnieją ku temu warunki kadrowe, wykładów monograficznych lub kursowych oraz seminariów z dziedziny ekonomiki kształcenia; większej opieki nad kadrą naukową prowadzącą badania z zakresu tej najmłodszej dyscypliny naukowej; lepszej koordynacji prac w tym kierunku. Sprawą tą powinien się zająć Podkomitet Ekonomiki Oświaty PAN.

Należy spodziewać się, że zarówno sympozjum w Sopocie, jak i dalsze prace naukowo-badawcze nad społeczno-ekonomicznymi aspektami kształcenia będą miały istotne znaczenie dla lepszej: realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych w szkołach bez względu na ich typ i szczebel organizacyjny, lepszego gospodarowania czynnikiem ludzkim i funduszami społecznymi przeznaczonymi na oświatę i naukę.

Kazimierz Denek
Poznań

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Школа и воспитание на V Сьезде ПОРП . . . 1
ВИКТОР ЩЕРБА: Исторический и классовый характер патриотизма . . 11

ПЕРЕД ПОЛВЕКОМ
(Воспоминания, разработка, документы)

СТАНИСЛАВ ДОБРОВОЛЬСКИ: Воспоминания перед полвеком 21
БОГДАН НАВРОЧИНСКИ: Отдел программ средних школ 52
ЯНИНА ШОЭНБРЕННЕР: Программа просвещения Министерства вероисповедания и публичного просвещения от 18 декабря 1918 г. называемой „Программой Праусса" 59
КСАВЕРЫ ПРАУСС: Программа просвещения Министерства вероисповедания и публичного просвещения от 18 декабря 1918 г. 71
Декларация Союза польских учителей начальных школ 73
БОГДАН НАВРОЧИНЬСКИ: Тадеуш Лопушаньски 74
Сьезд польских учителей в Варшаве в апреле 1919 г. 76

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЮЗЕФ ОЛЬШОВСКИ: Предварительные исследования в области использования педагогической литературы в работе преподователя учительского института 83
МАРИЯ РАДВИЛОВИЧ: О методах и результатах исследований над формированием среди учеников I и II классов навыков совместного писания 94
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Из исследований по вопросам содействия и сотрудничества 100

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН ПАЦЕК: Юзеф Ижицки, Ежи Волчик — Планирование занятости просветительных кадров 104
СТЕФАН ПАЦЕК: Казимеж Которски — Квалификационный экзамен учителей 105

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской печати 107
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 111
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers pedagogiques . . . . . .

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Симпозиум посвящённое экономике просвещения . . 119

CONTENTS

ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: School and Education at the 5th Congress of the Polish United Workers' Party 1
WIKTOR SZCZERBA: Historical and Class Nature of Patriotism 11

FIFTY YEARS AGO
(Memoirs, editions, documents)

STANISŁAW DOBROWOLSKI: Recollections from Fifty Years Ago . . . 21
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: The Programme Section of Secondary Schools . 52
JANINA SCHOENBRENNER: The Educational Programme of December 18, 1918, called „Prause's Programme" 59

KSAWERY PRAUSE: The Educational Programme of December 18, 1918 71
Declaration of the Association of Polish Elementary School Teachers 73

BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Tadeusz Łopuszański 74
The Congress of Polish Teachers in Warsaw, April 1919 76

EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JÓZEF OLSZOWSKI: Preliminary Research Making Use of Pedagogical Reading Matter in the Work of the Lecturers of Teachers' Seminars . . 83
MARIA RADWIŁOWICZOWA: Methods and Results in the Research Concerning the Writing Habits of the First and Second Graders 94
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: A Research on Cooperation and Competition . . 100

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

STEFAN PACEK: Józef Iżycki, Jerzy Wołczyk — Planning of the Employment of the Educators 104
STEFAN PACEK: Kazimierz Kotarski — Qualifying Examination for Teachers 105

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 107
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 111
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 114

HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ DENEK: A Symposium Devoted to the Economics of Education . 113

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"

Nakład 4889 egz. Ark. wyd. 10,7 Ark. druk. 7,75 + 4 str. wkładki. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w listopadzie 1968 r. Podpisano do druku i druk ukończono w marcu 1969 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 2455 — M-13

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XI (XLIII) MARZEC — KWIECIEŃ 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIAN PALUSZKIEWICZ: Metodyka pytań 125
P. M. ERDNIJEW: O metodach nauczania zapewniających szybsze i gruntowniejsze przyswajanie materiału 143

PRZED POŁ WIEKIEM
(Wspomnienia, opracowania, dokumenty chwili)

WŁADYSŁAW OZGA: Walka o postępowy program rozwoju oświaty na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r. 159
MARIAN FALSKI: Pięćdziesięciolecie szkolnictwa 175

SZKOŁA W SWIECIE WSPOŁCZESNYM

TADEUSZ MALINOWSKI: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Rumunii 198
TADEUSZ WILOCH: Wychowanie obywatelskie za granicą 210

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER TARCZYŃSKI: Próba rozwiązania problemu integracji treści i metody w nauczaniu początkowym 215
ALOJZY MATUSZCZYK: Opóźnienia szkolne uczniów klas III szkół podstawowych 221
BOGUMIŁA NOWICKA: Poznańscy nauczyciele szukają nowych form pracy w szkole 226

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

TEOFIL SOSNOWSKI: Biblioteka Kształcenia Zawodowego 230
ALEKSANDER KAMIŃSKI: Ryszard Wroczyński — Wychowanie poza szkołą . 234
KAZIMIERZ DENEK i IGNACY KUŹNIAK: Władysław Zaczyński — Praca badawcza nauczyciela 236
ZYGMUNT WIATROWSKI: Tadeusz Malinowski — Nauczyciel i społeczeństwo 241

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 244
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 247
RYSZARD RADWIŁOWICZ: O uczeniu „moralnych procedur" 250

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW: Konferencje oświatowe UNESCO w r. 1968 253

ROK XI (XLIII) MARZEC — KWIECIEŃ 1969 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

MARIAN PALUSZKIEWICZ

METODYKA PYTAŃ

Pytanie, obok dyskusji, pokazu, eksperymentu i wykładu, należy do głównych form przekazywania uczniowi wiedzy i kształcenia jego sprawności myślowej. Ongiś posługiwał się nim Sokrates jako głównym sposobem doprowadzania uczniów do nowych prawd. Dydaktyka XIX w. uważała metodę pytaniową, czyli erotematyczną za właściwą drogę kształcenia sprawności myślowej ucznia; pytania miały ujawnić bogactwo jego wiedzy. Wierzono też, że nauczyciel przez pytanie ukierunkowuje jego myślenie, a cały system pytań miał go zaprawiać do samodzielnej pracy umysłowej To przecenianie metody erotematycznej znalazło wyraz nie tylko w ustnym toku lekcyjnym, ale także w podręcznikach w postaci dodanych do tekstów pytań, a nawet w specjalnych publikacjach metodycznych, że wymienimy dla przykładu Stanisława Adamczewskiego „Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej", Lwów 1922.

Z początkiem naszego stulecia dostrzeżono niedostateczność metody erotematycznej: to nauczyciel dobiera pytania, uczeń zatem jest bierny, wyczekuje na następny bodziec; uczniowie pracują tylko nad pojedynczą, cząstkową odpowiedzią, nie ogarniając całego procesu zmierzającego do nie znanego im celu; odpowiedzi są nieraz tylko z przypadku poprawne; pytania są tak formułowane, że można z nich wysnuć odpowiedź. Nawet w wypadkach, gdy od pytanego wymaga się samodzielnej odpowiedzi, a więc wykonania jakiejś operacji myślowej, zajęcia wyborczej postawy wobec różnych możliwości odpowiedzi, nawet wtedy krytycy stawiają zarzut, że pytający narzuca pytanemu kierunek myślenia i prowadzi jego rozumowanie po swojej linii koncepcyjnej, że zatem samodzielność pyta-

nego jest ograniczona. Nowa pedagogika zaś podkreśla postulat rozwijania samodzielności w procesie kształcenia i w związku z tym podważa mniej lub bardziej zdecydowanie przydatność dydaktyczną metody erotematycznej, którą Aebli nazywa majeutyczną [1].

Jednakże nie znaleziono skutecznych sposobów, które by w obcowaniu dydaktycznym zastąpiły pytanie, toteż utrzymuje się ono w nauczaniu na wszystkich stopniach, od przedszkolnego do uniwersyteckiego. Jest nadal chętnie stosowaną formą stylistyczną w tematach wypracowań; wśród 96 tematów w klasach licealnych kilku szkół poznańskich w latach 1964—1965 znalazłem 32 w formie zdań pytających zapoczątkowanych zaimkami, przysłówkami i partykułą: co, czego, w czym, na czym, który, jakie, dzięki jakim, jak, dlaczego, o ile, czy. Umiejętność stawiania pytań jest też cenną pomocą przy analizie syntaktycznej zdań pojedynczych i złożonych, przy czym możność konfrontacji pytania i odpowiedzi stanowi o szczególnej wartości dydaktycznej podobnych ćwiczeń [2]. Co więcej, możemy w ostatnim czasie mówić o „renesansie" pytania ze względu na to, że w nowych metodach dydaktycznych znajduje często zastosowanie. Zarówno metoda nauczania problemowego i programowanego, jak i zastosowanie maszyn w nauczaniu i sprawdzaniu wiadomości wymagają — obok innych form komunikacji — pytań. Ich sformułowanie, ich merytoryczna treść i kolejność stawiają redaktorom wysokie wymagania [3]. Układanie różnych ankiet, np. o zainteresowaniach kulturowych młodzieży, kwestionariuszy i dorywczych sprawdzianów wiadomości również wymaga umiejętności redagowania pytań [4].

Zajmiemy się w dalszym ciągu treścią i formą pytań w nauczaniu w szkole podstawowej i średniej. Mogą to być pytania odpowiadające sytuacji psychologicznej, tzn. wynikające z niewiedzy i podyktowane chęcią zdobycia wiadomości. Takie jest pierwsze pytanie nauczyciela na lekcji: Kto jest nieobecny? Ale już następne pytanie na ogół nie jest podyktowane niewiedzą, lecz ma na celu pobudzenie aktywności myślowej uczniów: Co było na dziś zadane? Co przygotowaliście w domu? Nie sądzimy bowiem, by nauczyciel rozpoczynając lekcję nie miał znać ogniwa, które je łączy z poprzednią. Jego ostatnie pytanie jest więc w istocie pozorne, jest mistyfikacją, nauczyciel jakby udawał, że czegoś nie wie;

[1] Kazimierz Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Wrocław 1959 s. 327. Hans Aebli: Dydaktyka psychologiczna. Wyd. 2, Warszawa 1959 s. 123. Hugo Gaudig: Didaktische Präludien. 3 Aufl., Leipzig 1929 s. 13. Wilhelm Schlechtweg: Die Frage im arbeitsbetonten Unterricht. Osterwieck 1929 s. 67 i 121. I. Ogorodnikow i P. Szimbiriow: Pedagogika. Warszawa 1953 s. 160. Leonard H. Clark, Irving S. Starr: Secondary School Teaching Methods. New York 1959 s. 113.

[2] Klara Dąbrowska: Zagadnienie aktywizacji w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej. Warszawa 1964 s. 57.

[3] Edda Flesznerowa: Z psychologicznej problematyki nauczania programowanego. *Psychologia Wychowawcza* t. 8 r. 1965 nr 5 s. 461 do 489.

[4] Zygmunt Paleski: Zarys wybranych metod psychologicznych. Materiały do nauczania psychologii. Seria 3 t. 1, Warszawa 1965 s. 114.

Ajdukiewicz nazywa takie pytania „postawionymi nie na serio, tylko pomyślanymi" [5]. Podobnie stosując w procesie dydaktycznym metodę tzw. pogadanki, czyli rozmowy z uczniami, nauczyciel zna oczywiście wszystkie niewiadome, o które pyta uczniów [6]. Można by więc mówić o jakimś nieporozumieniu i zamianie ról: ten, kto ma uczyć, zatem niewątpliwie ma potrzebne do tej funkcji wiadomości, pyta o nie tych, którzy dopiero chcą się uczyć. Dla ucznia jednak ten subiektywny stan nauczyciela, tj. rzekoma niewiedza lub wiedza, jest obojętny; uznaje on wagę każdego pytania; autorytet nauczyciela lub przełożonego tłumi tu krytyczne spojrzenie na pobudki pytania. Przyjmuje je jako wezwanie do odpowiedzi, nie kwestionując jego sensowności, do czego miałby prawo, skoro pytający i tak zna treść oczekiwanej odpowiedzi.

To podporządkowanie się autorytetowi pytającego najpełniej zaznacza się podczas egzaminu. Uwaga kandydata jest wtedy maksymalnie napięta, jego wola sprostania wymaganiom egzaminatora najpełniejsza, cały przebieg egzaminu staje się prawdziwym wielkim przeżyciem, którego natężenie znajduje zazwyczaj wyraz w procesach fizjologicznych, jak drżeniu rąk, uczuciu suchości gardła, przyśpieszeniu tętna, wypiekach na twarzy, wzmożonym poceniu się itp.[7]. Nie ma wątpliwości, że kandydat w tym stanie wszystkie pytania egzaminatora traktuje serio, jako bodźce mające wyzwolić odpowiednie wiadomości i sądy. Nikomu z delikwentów nie przyjdzie chyba do głowy refleksja, po co ten starszy pan pyta o rzeczy, które sam najlepiej zna. Pytanie egzaminacyjne jest więc dla ucznia nader poważnym, realnym faktem.

Jest nim w szkole każde inne pytanie: sprawdzające, gdy nauczyciel chce się przekonać, czy uczniowie opanowali nowe wiadomości, w jakim stopniu przyswoili je sobie i włączyli do zasobów swego intelektualnego arsenału. Pomyślne odpowiedzi w tej dziedzinie są warunkiem podjęcia dalszego ciągu procesu dydaktycznego, tj. poznawania nowego materiału. Pytaniami sprawdzamy też wykonanie samodzielnych zadań klasowych i przede wszystkim zadań domowych; spełniają więc funkcję kontrolną. Wreszcie najczęściej posługujemy się pytaniami, pracując nad nowym materiałem, i ukierunkowujemy uwagę uczniów podczas obserwacji przedmiotów i zjawisk; kierujemy procesem asocjacji wyobrażeń i pojęć; prowadzimy ciąg intelektualny do pożądanych wniosków; czuwamy nad poprawnością formy językowej wypowiedzi uczniowskich itd. Pytanie jest najcodzienniejszym orężem nauczyciela i z tego względu zasługuje na to, by się nim zająć pod względem jego funkcjonalności, zbadać, jakim warunkom winno odpowiadać, jakich uchybień unikać. Krytyczna czujność w tych sprawach jest warunkiem postępu w drodze ku doskonałości. Nara-

[5] Kazimierz Ajdukiewicz: Zdania pytajne. Język i poznanie t. 1, Warszawa 1960 s. 285.
[6] Wincenty Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1963 s. 138.
[7] Stefan Baley: Psychologia wychowawcza. Warszawa 1958 s. 391.

stające z czasem doświadczenie ułatwia to doskonalenie, ale początkujący nauczyciel musi mieć przed oczyma jakiś model doskonałości i musi na każdym kroku, zatem po każdej lekcji, konfrontować nowe doświadczenie z modelem. Powinien więc zdawać sobie sprawę z wagi zagadnienia, tzn. z roli pytania w nauczaniu; nie może się zamykać w poczuciu rzekomej swojej sprawności. Samozadowolenie prowadzi do rutyny, skostnienia i zastarzalych nawyków, które raz zakorzenione ciążą nieodwracalnie na całej pracy nauczycielskiej. Dlatego Welton radzi po każdej lekcji zastanowić się, czy pytania były dobrze zredagowane, czy pobudzały ucznia do myślenia, czy zawierały problemy do rozwiązania, czy były jasne [8]. Krytyczny przegląd ułatwi w przyszłości uniknięcie błędów. Umiejętność pytania jest też związana z osobistą kulturą mowy, a ta znów jest odbiciem wewnętrznej dyscypliny, ładu myśli, świadomego wysiłku. Cała osobowość nauczyciela znajduje wyraz w sposobie pytania: jasność myśli, kolejność rozumowania, umiejętność wczucia się w psychikę pytanego, ścisłość i poprawność wyrażeń, życzliwość wyrażająca się w melodii głosu, postawa fizyczna, gesty i mimika — wszystko to mówi o pytającym. Kandydaci do stanu nauczycielskiego winni sobie zdawać sprawę z tych powiązań i od samego początku praktyki pedagogicznej pracować nad ulepszaniem metody pytań. W ocenach lekcji próbnych najczęściej występuje krytyczna uwaga o trudnościach kandydata przy formułowaniu pytań.

A właśnie ta umiejętność jest jednym z głównych sprawdzianów wartości nauczyciela. Nawet Gaudig, który tyle ma zastrzeżeń do metody erotematycznej, mówi o „sztuce pytania", która jest niezbędnym składnikiem sztuki nauczania [9]. Amerykański pedagog Colvin opanowanie umiejętności pytania uważa wręcz za konieczny warunek nauczania, a Clark twierdzi, że nauczyciel, który sobie poprzednio obmyślił pytania, osiągnie lepsze wyniki [10]. Umstattd radzi początkującemu nauczycielowi zapisać główne pytania potrzebne w toku lekcji [11].

Pod względem formy językowej zdanie pytajne zbudowane jest według ogólnego schematu zdań: zawiera podmiot i orzeczenie, do których mogą być dodane określenia, a jego cechą specyficzną jest wyraz pytający, partykuła lub zaimek; Milewski nazywa go substytutem, który postuluje żądaną odpowiedź [12]. Partykuła pytajna „czy" rozpoczyna tzw. pytanie rozstrzygające (alternatywne), na które możliwe są tylko dwie odpowiedzi o treści nawzajem sprzecznej (Czy słońce świeci? Tak, słońce świeci. — Nie, słońce nie świeci). Zaimki i przysłówki pytajne rozpoczynają tzw. pytania dopełnienia, np.: Kto odkrył Amerykę? Jak świecą się lampy? [13] Ale żą-

[8] James Welton, Principles and methods of teaching, 3 ed., London 1924 s. 91.
[9] Hugo Gaudig: Didaktische Katzereien, 6 Aufl., Leipzig 1925 s. 1.
[10] S. S. Colvin: An introduction to High School Teaching. New York 1917 s. 310. Leonard H. Clark: o.c. s. 115.
[11] J. G. Umstattd: Secondary school teaching. Boston 1944 s. 279.
[12] Tadeusz Milewski: Stanowisko składni w obrębie językoznawstwa. Biuletyn PTJ z. 11, Kraków 1952 s. 89.
[13] Ajdukiewicz: o.c. s. 281.

dana od ucznia odpowiedź może też być postulowana przez zdanie rozkazujące w różnych ujęciach stylistycznych: z trybem rozkazującym (Opowiedz treść czytanki), z bezokolicznikiem (Opowiedzieć treść czytanki), z formą grzecznościową (Proszę opowiedzieć...), przez zdanie złożone (Powiedz mi, jaka jest treść czytanki). Każde pytanie nauczyciela pojmuje uczeń jako rozkaz dla siebie (Zrobiłeś zadanie? — Powiedz mi, czy zrobiłeś zadanie). Gdy więc mówimy o metodyce pytań, mamy na myśli nie tylko zdania pytajne, ale także inne formy językowe, umożliwiające dydaktyczny kontakt nauczyciela z uczniem. Nie można też poprzestać na analizie samego pytania, ale trzeba ocenić wartość wywołanej przez nie odpowiedzi.

Warunki, jakim winno odpowiadać pytanie, dzielę na trzy grupy: w pierwszej omówię fizyczną postawę nauczyciela i uczniów oraz warunki głosowe; w drugiej zajmę się funkcją pytania i wynikającymi z niej postulatami; w trzeciej rozpatrzę warunki poprawnego ujęcia językowego i najczęstsze pod tym względem uchybienia. Przykłady pochodzą przeważnie z notatek autora poczynionych podczas hospitowanych lekcji w szkołach podstawowych i średnich.

I. Warunki fizyczne

1. Nauczyciel winien stać przed klasą i patrzeć w oczy słuchaczy. Zatem nie wyglądać oknem ani nie kierować wzroku w sufit, na ścianę, ani nie spuszczać go w podłogę. Odwrócenie wzroku od rozmówcy jest wyrazem lekceważenia, czasem nudy, czasem poczucia niepewności, a takich uczuć nie może być w dydaktycznym obcowaniu. Patrzenie w oczy sprzyja wzajemnemu kontaktowi, umożliwia nauczycielowi kontrolę nad uwagą i skupieniem uczniów, zmusza ich do udziału w pracy myślowej; obserwowanie twarzy słuchaczy pozwala poznać ich zainteresowanie i zrozumienie pytań [14]. Nauczyciel podlega oczywiście powszechnym prawom zmęczenia i zależnie od jego stopnia może usiąść na krześle przy swoim stoliku. Ale młody nauczyciel, prowadzący pierwszą lekcję w danym dniu, stawiający uczniom pytania w postawie siedzącej — to obraz wygodnictwa nie świadczący o zapale. Stanowczo przestrzec trzeba przed stawianiem pytań z tyłu klasy, zza pleców uczniów. Żałosny wtedy widok zakłopotania wezwanego ucznia, który nie wie, w jaką stronę się obrócić. Nie powinien też nauczyciel stawiać pytań ani słuchać odpowiedzi uczniów zwrócony do nich plecami.

2. Dykcja nauczyciela winna być staranna, artykulacja narządów mowy, zwłaszcza szczęki dolnej i warg — dynamiczna, głos donośny, ale nie krzykliwy. Podczas mówienia należy oszczędzać wiązadła głosowe, natomiast w całej pełni wyzyskać ruchliwość szczęki, języka i warg. „Nie krtań, lecz dusza ma wołać" — upomina Drach [15]. Umstattd radzi modulować siłę głosu i tempo pytania w zależności od jego treści i sprawności

[14] Nelson L. Bossing: Teaching in secondary schools. 3 ed., Boston 1952 s. 144.
[15] Erich Drach: Sprecherziehung. Frankfurt 1943 s. 80.

pytanego ucznia, np. drobne potknięcie indywidualne sprostować głosem cichym, łagodnym, natomiast błąd typowy, powszechnie występujący, omówić głośno z udziałem całej klasy. Na początku lekcji tempo pytania jest zazwyczaj szybsze, energiczniejsze, natomiast pytania problemowe należy wypowiadać wolniej i zostawić więcej czasu na przygotowanie odpowiedzi. Słabszych uczniów zachęcić do odpowiedzi cieplejszym tonem pytania. Zanim więc nauczyciel zacznie wymawiać pytanie, winien sobie te wszystkie okoliczności uświadomić: jaki cel pytania? do kogo będzie skierowane? Nie ma jednego schematu pytań, lecz trzeba się posługiwać bogatym rejestrem różnych ich form [16].

Pobudzająco na postawę słuchaczy działa melodia mowy. Monotonny, na jednej linii intonacyjnej prowadzony głos unicestwia zainteresowanie i wprowadza nudę. W naturze pytania tkwi pewne napięcie psychiczne, pewne podniecenie, którego wyrazem są akcent, intonacja i pauzy. Nauczyciel rezygnujący z tych środków głosowych umniejsza siłę swego dydaktycznego oddziaływania. W sposobie wypowiedzenia nawet błahego pytania winien słuchacz wyczuć osobiste zaangażowanie pytającego, to pobudza także zapytanego do skupienia uwagi.

3. Pytanie należy skierować do całej klasy, aby zmusić wszystkich do zastanowienia i sformułowania odpowiedzi i w ten sposób stworzyć przesłanki do wymiany zdań [17]. Po pytaniu trzeba dać pauzę do namysłu, jej długość zależeć będzie od stopnia trudności i od poziomu klasy. Potem dopiero wymienić nazwisko ucznia wezwanego do odpowiedzi. Wskazywanie ucznia ręką ogranicza kontakt i wprowadza szkodliwy zamęt, gdy w linii kierunkowej siedzi więcej uczniów, i nie wiadomo, który z nich ma odpowiadać. Klasa ruchliwa, którą trzeba trzymać w ryzach ostrej dyscypliny, korzysta z takiej sposobności, by przez podrywanie się, oglądanie, pytanie: „Kto? Ja?", wskazywanie na sąsiadów wprowadzić nauczyciela w zakłopotanie. Prowadzący po raz pierwszy lekcję w danej klasie, nauczyciel lub praktykant, winien sobie poprzednio sporządzić imienną listę uczniów według usadowienia w ławkach, oswoić się z nazwiskami przez wielokrotne ich odczytanie i korzystać z niej w rozmowie z uczniami.

Nie należy stosować kiwnięcia głową lub pałeczką dla wezwania do odpowiedzi. Oto przykłady niewłaściwego pytania:
N(auczyciel). Dwoma zdaniami, Kaczmarek, co wiesz o encyklopedii?
N. Może ty (kiwnięcie głową) zbierzesz razem.

Nie ograniczać się do pytania jednego ucznia lub wybranych uczniów, gdyż wówczas maleje zainteresowanie klasy. Do odpowiedzi wzywać tych, którzy się zgłaszają, oraz innych, nie zgłaszających się. Szczególniej należy pamiętać o uczniach słabszych i nieśmiałych, gdy podnosząc rękę lub nawet pod wpływem emocji unosząc się nad ławką, gorliwie zgłaszają gotowość odpowiedzi. Warunkiem dydaktycznej skuteczności metody py-

[16] Umstattd: o.c. s. 275—276.
[17] Język polski. Wskazówki metodyczne, Warszawa 1923 s. 83.

taniowej jest wciągnięcie wszystkich uczniów do pracy myślowej; ciąg pytań nie może się zamienić w dialog nauczyciela z jednym uczniem. Pytania winny być o zróżnicowanej skali trudności, tak by odpowiadały poziomowi przodujących i mniej zdolnych uczniów. Nauczyciel winien więc zachować czujną i elastyczną postawę: nie wymuszać od uczniów słabszych odpowiedzi na trudne pytania, aby nie narażać większości uczniów na bezczynność; z drugiej strony nie może się ograniczyć do pytania tylko dobrych uczniów, lecz stosunkowo łatwe pytania kierować do słabszych, a stopniując skalę trudności zaprawiać ich do odpowiedzi na coraz trudniejsze pytania.

Uwaga Jeleńskiej, aby do odpowiedzi wzywać tylko tych, którzy się zgłaszają podnosząc rękę, odnosi się do klas niższych. Starsza młodzież jest powściągliwsza w podnoszeniu rąk i ich niepodniesienie nie musi być znakiem niewiedzy [18].

Kierując pytanie do jednego ucznia i słuchając jego odpowiedzi, nauczyciel musi wzrokiem ogarniać całą klasę, by nie dopuścić do nieuwagi lub postronnych zajęć. Winien kontrolować postawę wszystkich uczniów w klasie, ich prawidłowy sposób siedzenia; winien mieć świadomość czasu, aby nie zboczyć od preliminarza minutowego wyznaczonego na poszczególne ogniwa lekcji. Winien pamiętać o nakazach higieny i w stosownej chwili nakazać przewietrzenie klasy. Psychiczne napięcie nauczyciela jest więc w tym procesie maksymalne, zaangażowanie jego świadomości i woli — prawie zupełne.

4. Podczas odpowiedzi uczeń winien patrzeć nauczycielowi w oczy i stać wyprostowany, chyba że nauczyciel mu pozwoli odpowiadać w pozycji siedzącej; winien mówić głośno i wyraźnie, by wszyscy w klasie rozumieli treść wypowiedzi. Nagminną wadą hospitowanych lekcji było to, że nauczyciel nie wymagał głośnej i wyraźnej wypowiedzi, tak że w tylnych rzędach klasy nie można było uchwycić jej treści; wskutek tego wielu uczniów, zwłaszcza siedzący z dala, wyłączało się z procesu dydaktycznego. Ucznia obowiązuje oczywiście poprawność językowa.

II. Treść pytania

1. Pytanie winno pobudzać do myślenia. Współczesne życie żąda od człowieka nie tylko wiedzy, lecz w większej mierze sprawności myślowej, tego, co Suchodolski nazywa „naukową kulturą umysłu" [19]. Clarac za najważniejsze zadanie nauczania uważa wdrożenie do myślenia i rozbudzenie głodu wiedzy, aby uczeń nie poprzestawał na zdobytym zasobie wiadomości, ale by odczuwał stale potrzebę dalszego uczenia się i rozwoju intelektualnego [20]. Prawdziwą wartość kształcącą mają więc pytania zmuszające do zastanowienia, do porównywania, do wartościowania, do poszuki-

[18] Ludwika Jeleńska: Szkoła kształcąca. Poznań 1945 s. 32.
[19] Bogdan Suchodolski, Charakter opinii uniwersytetu o wykształceniu średnim. *Życie Szkoły Wyższej* 1963 nr 4 s. 17.
[20] Pierre Clarac: L'enseignement du français. Paris 1963 s. 20 i 138.

wania, do zajęcia osobistego stanowiska [21]. Są to pytania-zagadnienia podobne do tych, wobec których człowiek tylokrotnie staje w życiu i które musi rozwiązać sam na podstawie osobistego rozeznania i w poczuciu wewnętrznej odpowiedzialności. Kotarbiński tak charakteryzuje istotę zagadnienia: „W sensie wewnętrznym stawia sobie zagadnienie ktoś, kto postanawia dociec, czy jest tak a tak lub jak jest w danej dziedzinie" [22]. Sośnicki przestrzega przed zbytnim rozdrabnianiem pytań, które nadmiernie i nieraz niepotrzebnie ułatwia uczniowi pracę, wyręczając go w wysiłku, a z drugiej strony zaciera w świadomości główny cel rozumowania i osłabia zainteresowanie zagadnieniem. Natomiast poleca pytania o charakterze syntetycznym wymagające od ucznia samodzielnej pracy i dłuższej odpowiedzi [23]. Im większe wymagania stawia zagadnienie, im większe napięcie woli, tym większa radość z jego rozwiązania. Stopień trudności winien oczywiście odpowiadać możliwościom ucznia, aby nie wywoływać zniechęcenia i rezygnacji.

Podkreślając wielką wartość kształcącą pytań-zagadnień nie można zaniedbać pytań reprodukujących, tzn. zmierzających do przypomnienia nazwisk, dat, miejscowości, tytułów i innych realiów, o których uczeń mógł się poprzednio dowiedzieć z lektury i nauki szkolnej (factual, memory or recall question). Te wiadomości są oczywiście potrzebne, nie można ich lekceważyć, one bowiem są m. in. tworzywem umożliwiającym samodzielną twórczość myślową. Uczeń plączący tytuły utworów i nazwiska autorów, wieki i prądy kulturowe, narodowości i miejscowości nie może być uznany za odpowiednio wykształconego. Zasób jego wiadomości badamy przez pytania, służą one zatem przy egzaminowaniu, przy powtarzaniu i utrwalaniu materiału, przy prostowaniu błędów. Zazwyczaj pytanie i odpowiedź reprodukująca odznaczają się zwięzłością sformułowania i wartkością toku. Ale świadczą one tylko o jednej sprawności umysłowej, mianowicie o pamięci, i ewentualnie o jednej postawie ucznia, tj. o jego pilności. Natomiast do samodzielnego myślenia pobudzają pytania-zagadnienia i do nich należy przywiązywać główną wagę (thought or problem question). Umstattd widzi między pytaniem reprodukującym a zagadnieniem taką różnicę, jaka jest między posiadaniem wiadomości a umiejętnością posługiwania się nimi [24].

2. Pytania winny być jasne, zrozumiałe, jednoznaczne. Dobrze postawione pytanie to pierwszy krok do dobrej odpowiedzi. Sokrates nie wstydzi się przyznać wobec Lachesa: „To moja wina, ty nie odpowiadasz należycie, bo ja nie zadałem pytania, jak trzeba" [25]. W metodzie erotematycznej

[21] Okoń: o.c. s. 141. Juliusz Kijas: Egzamin wstępny na wyższe uczelnie z literatury polskiej. *Życie Szkoły Wyższej* 1965 nr 5 s. 56. Ogorodnikow: o.c. s. 161. Czesław Szybka: Metodyka nauczania historii w szkole średniej, Warszawa 1966 s. 130 i n.

[22] Tadeusz Kotarbiński: Elementy teorii poznania. Wrocław 1961 s. 257.

[23] Sośnicki: o.c. s. 324.

[24] Umstattd: o.c. s. 275.

[25] Platon: Laches. Warszawa 1937 s. 44.

mamy do czynienia z dwiema wartościami: pytaniem i odpowiedzią. Dla pytającego związek między nimi jest zawsze jasny, gdyż zna obie wartości. W innym położeniu jest pytany, bo zna tylko jedną wartość, a drugą ma znaleźć przy pomocy elementów zawartych w pytaniu. Pytający niech więc się wczuje w położenie pytanego i jakby eliminując znaną sobie odpowiedź niech sprawdzi, czy przy pomocy elementów pytania może dojść do postulowanej odpowiedzi. Oto kilka przykładów z hospitowanych lekcji:

W kl. IX mają być omówione zabytki języka staropolskiego. Nauczyciel charakteryzuje dominującą rolę kościoła i pyta:

Czy umiecie mi powiedzieć, kto chodził do kościoła?

U. (brak odpowiedzi. Odpowiedź mogłaby brzmieć: Wierzący; albo: Blisko mieszkający; albo: Pobożni...).

N. Czy wszyscy wówczas chodzili do kościoła? Czy tylko ludzie bogaci, czy wszyscy?

Dalej mowa o tym, że biedniejsi ludzie nie znali łaciny, a kościół chcąc ich przyciągnąć wprowadził do nabożeństw język polski. Pytanie należało sformułować: Czy wszyscy wierni rozumieli znaczenie łacińskich modłów i pieśni?

W kl. IX omawiano bajki Krasickiego, w szczególności wiersz „Wstęp do bajek". N. stawia pytanie: Czym się poeta posługuje? Odpowiedź może brzmieć: Krótką formą; albo: Jasnym językiem. Tymczasem N. pragnie odpowiedzi: Ironią. Należało więc zapytać: Jakim tonem mówi poeta? Po przeczytaniu bajki „Lew i zwierzęta" N. pyta: Jaki to utwór? U. (brak odpowiedzi). N. pragnął odpowiedzi: Krótki; należało więc zapytać: Jakie są rozmiary tej bajki?

W kl. X na lekcji o II części „Dziadów": N. Dzieci nie dostają się do nieba, co tu przebija? U. (brak odpowiedzi). Na tejże lekcji: N. Mówiliśmy, że co tam jest? U. (brak odpowiedzi). N. Monolog. Zabołotniew opowiada, jak młoda nauczycielka omówiła w kl. VI wyrażenia imiesłowowe i podyktowała zdanie: „Na wielkiej piaszczystej plaży, oddzielającej morze od gór, wygrzewali się na słońcu kąpiący się ludzie". Potem zapytała: Ludzie — jaki to wyraz? U. Rzeczownik. N. Ale w tym przykładzie jaki? U. Podmiot. N. A w stosunku do „Kąpiący się" jaki to wyraz? N. pragnęła odpowiedzi: Wyraz określany, ale na ogólnikowe pytanie uczniowie nie potrafili dać wymaganej odpowiedzi [26].

3. Przedmiotem pytania mogą być tylko takie wiadomości, które uczniowie przyswoili sobie w ciągu poprzedniej nauki, oraz takie wnioski i uogólnienia, które mogą wysnuć ze znanych sobie przesłanek. Niesłusznie więc pytał nauczyciel w kl. IX przy omawianu „Bogurodzicy", jak objaśnić wyraz „zwolena". Uczniowie wysilali się na domysły: Matko — zwolenniczka... Matko — błogosławiona... Na pytanie nauczyciela o znaczenie wyrazu

[26] M. I. Zabołotniew: O niekotorych logiczeskich oszibkach w postanowkie woprosow. *Russkij Jazyk w Szkole* 1961 nr 5 s. 93—97.

„Bożyce" padła odpowiedź ucznia: Dzieci boże... Nauczyciel powinien był wytłumaczyć budowę słowotwórczą wyrazu boż-yc, następnie znaczenie formantu -ic, -yc (starośc-ic, podkomorz-yc, księż-yc) i wywieść z tego znaczenie bożyc — syn Boga. Podobnie nie miało sensu pytać, co znaczy „jąż", boć uczniowie kl. IX nie wiedzą, że stp. jenże, jaże, jeże — zaimek względny — to dzisiejsze który, -a, -e.

4. Nie pytać o kilka rzeczy naraz. Trzeba pamiętać, że pytany musi nie tylko ująć treść pytania, ale równocześnie w swoich ośrodkach mnestycznych wywołać potrzebne wyobrażenia i pojęcia, skojarzyć je i znaleźć dla nich słowny wyraz. Jego uwaga może więc skutecznie objąć jedno zagadnienie, natomiast zgubi się w labiryncie pytań. Oto przykłady pytań przeładowanych:

N. Gdzie i kiedy rozgrywa się akcja „Romantyczności" i jakie osoby biorą w niej udział?

W kl. VII N. Powiedz mi, czy Polska była pod zaborami, a jeżeli była, pod jakimi?

W kl. VIII omawiano czytankę Brandysa „Listonosz". N. Może mi ktoś scharakteryzuje główne postacie w tej czytance? U. (brak odpowiedzi). Należało kolejno zapytać: Jakie są główne postacie? Proszę scharakteryzować pierwszą postać. Potem drugą itd.

Biliński [27] przytacza taki przykład zawiłego pytania: Jakie nasuwają się nam domysły w chwili zjawienia się uzbrojonego Litawora, gdy widzimy jego pomyłkę w przypasaniu miecza, jego milczenie, i skoro wiemy, że Grażyna znała się na rzemiośle wojennym i że za żadną cenę nie chciała dopuścić do hańby połączenia się z Krzyżakami?

Bossing za przeładowane uważa pytanie: Proszę nazwać i umiejscowić trawienne soki ciała i objaśnić szczegółowo działanie jednego z nich [28].

5. Nie stawiać następnego pytania, zanim nie otrzymamy odpowiedzi na pierwsze. Przyzwyczajenie uczniów do tego, że nie potrzebują obmyśliwać odpowiedzi na każde postawione im pytanie, byłoby równoznaczne z osłabieniem funkcji dydaktycznej pytania w ogóle, pozbawiłoby je wpływu pobudzającego do myślenia. Pytania winny się z sobą łączyć logiczną więzią, chyba że stosownym zwrotem zapowiemy zmianę zagadnienia. Obowiązek logicznej więzi szczególnie występuje przy nauczaniu programowanym.

6. Nauczyciel winien zachować elastyczną postawę w pytaniu. Może się okazać, że starannie przemyślane pytania nie znajdą oddźwięku w klasie i trzeba je będzie zmodyfikować, uzupełnić dodatkowymi. Trzeba mieć ścisły kontakt z klasą, umieć się wczuć w położenie uczniów i umieć ich prowadzić za własnym tokiem myślenia, przyjmując oczywiście z uznaniem każdy objaw samodzielnego ich myślenia. Nie robić zarzutu uczniowi, jeśli nie odpowie tak, jak pragnie tego nauczyciel. Jeżeli tylko treść

[27] Jan Biliński: Nauczanie języka polskiego. Poznań 1929 s. 30.
[28] Nelson L. Bossing: o.c. s. 331. i n.

odpowiedzi jest trafna, należy ją przyjąć i ocenić pozytywnie. Godna zapamiętania jest rada, by nauczyciel indywidualizował pytania, tzn., by układając je liczył się ze zdolnościami i zainteresowaniami danego ucznia.

7. Pytania stawiać w spokojnym, życzliwym tonie. Czasem zachęcić uczniów zapewnieniem, że pytanie nie jest takie trudne i chyba dadzą sobie radę. Czasem zaostrzyć uwagę odpowiadającego komentującym pytaniem: „Czyżby? Czy istotnie? Przyjrzyjmy się dokładnie", lub przypomnieniem: „A jak brzmiało nasze pytanie? Jak je należy rozumieć?" Powściągliwych i nieśmiałych zachęcić gestem lub przyjaznym słowem, zbyt pochopnych pohamować krytyczną refleksją [29].

8. Nie jest łatwo doradzić, jak reagować na błędy odpowiadającego ucznia. Jedno jest pewne: błąd winien być poprawiony; w świadomości uczniów nie powinno się utrwalić fałszywe wyobrażenie, błędna wiadomość, niepoprawne wyrażenie. Ale korygujące pytanie i łączące się z nim nieraz obszerne wywody na temat popełnionego błędu przerywają odpowiadającemu tok myśli. Bezwarunkowo nie należy tego czynić podczas pytania egzaminacyjnego. Lepiej więc dopiero po ukończeniu wypowiedzi naprowadzić ucznia pomocniczymi pytaniami do uznania błędu lub wezwać pozostałych uczniów, aby zgłosili uwagi lub sprostowali błędy rzeczowe i językowe w odpowiedzi kolegi. Ponieważ pamięć jest zawodna, można spostrzeżone błędy zanotować na kartce, by je po ukończeniu wypowiedzi omówić. Przerwać należy wypowiedź, jeżeli nie wiąże się zupełnie z postawionym zagadnieniem.

III. Forma językowa

1. Nauczyciela obowiązuje staranna, poprawna forma językowa w redagowaniu pytań. Właśnie jego przykład wywiera taki ważny wpływ na postępowanie i nawyki dzieci. Bez echa przejdzie lekcja o kulturze mowy, jeśli nauczyciel nie okaże jej szacunku przez dbałość o kształt językowy swych wypowiedzi i pytań. Błędy popełniane przez nauczyciela dzieci sobie zaraz przyswajają, jak o tym świadczy fragment lekcji w kl. III. Omawiając czytankę pt. „Fryga" N. pisze na tablicy: „Dzieci pewnego razu znalazły zmarzniętą wiewiórkę" i pyta dalej: I co oni zrobili z tą wiewiórką? U. Oni ją zabrali... N. pisze na tablicy: „Zabrali ją do domu i karmili..." Niedbalstwo i wynikający z niego zły przykład nauczyciela powoduje błędne nawyki językowe dzieci. Potoczne, ale niestaranne jest rozpoczynanie pytań od spójnika wynikowego: więc, a więc..., od partykuły: no..., używanie wtrętów: prawda, nieprawda, właśnie... Jakóbiec wspomina o wadowickim nauczycielu matematyki, który prawie za każdym słowem wstawiał idiotyczne „tego" bez związku z treścią, np.: „Coś tego, kochanku, przerobiłeś? To tego, kochanku, tego nic nie rozumiesz" [30].

[29] Ernst Otto: Allgemeine Unterrichtslehre. Berlin 1933 s. 260. Kazimierz Sośnicki: Poradnik dydaktyczny. Warszawa 1963 s. 95.

[30] Jan Jakóbiec: Szkolna droga syna chłopskiego. W zbiorze „Galicyjskie wspomnienia szkolne", Kraków 1955 s. 428.

Należy ograniczyć użycie zaimków nieokreślonych, np.: Czy ktoś może przyniósł jakieś pomoce naukowe? (— Czy przyniósł kto pomoce?). Więc może ktoś ma teraz jakieś pytania? Nie stawiać pod znakiem zapytania żądanej czynności, np.: Może mi który przeczyta ten wiersz? (— Kto przeczyta wiersz?) Czy teraz któraś potrafi krótko zebrać cechy wewnętrzne Hamleta? Taka formuła sugeruje, jakoby nauczyciel zgadzał się z możliwością, że może nie być ochotników do tych prac.

Wystrzegać się pleonazmów w rodzaju „w ówczesnych czasach, w ówczesnym czasie" (— w tych czasach.).

Unikać wyrazów obcego pochodzenia, jeżeli mamy równoznaczne rodzime, np. Jakim językiem operował kościół? Nie podwajać określeń w pytaniu, np.: Gdzie tutaj mamy wyraz niezależny w tym zdaniu?

Dbać o ścisłe słownictwo, unikać banalnych ogólników. Np. nauczyciel omawia środki stylistyczne w wierszu Konopnickiej „Świecą gwiazdy": A teraz poszukajmy innych rzeczy, które służą do upiększenia stylu. W kl. XI: Czy macie w komedii Zapolskiej do czynienia z czymś takim? (tzn. z walką o byt).

Stosować zgodnie z funkcją znaczeniową kategorię gramatyczną czasu, zatem czas teraźniejszy zamiast często spotykanego czasu przyszłego, np.: Co będziemy rozumieli przez orzeczenie? (— Co rozumiemy...) Jaki w tym zdaniu będzie podmiot? (— Wskaż podmiot. Co jest podmiotem?) Jaka to będzie spółgłoska b? Proszę zwrócić uwagę na stylistyczną funkcję czasu przyszłego, który w odniesieniu do aktualnego zjawiska może wyrażać niepewność, np. na widok jakiejś oddalonej postaci: To będzie Stefan — czas przyszły wyraża przypuszczenie i brak pewności.

Rozpowszechniły się w mowie szkolnej dziwaczne formy strony biernej w rodzaju: mam napisane, mam przeczytane... N. w kl. II pyta: Czy wszystkie postacie w czytance rozmawiają? Które rozmawiają? a o których jest tylko wspomniane? (— Napisałem, przeczytałem, przeczytałem, ...o których jest tylko wzmianka?) Ta biernikowa konstrukcja imiesłowowa może dać pochop do błędów gramatycznych, jak świadczy przykład pytania N. w kl. X: Ty masz „Nędzników" opracowane?, a kilka minut później: Kto jeszcze ma „Nędzników" opracowanych?

Nauczyciele winni sobie przyswoić poprawne formy gramatyczne na oznaczenie czasu: Dziś jest pierwszy kwietnia. Oto młody nauczyciel pyta w klasie II: Którego dziś mamy? U. Dziesiątego. W ten sposób utrwala się nowa forma gramatyczna niepoprawna wobec obowiązującej normy, skoro powszechnie mówi się: Mamy pierwszy dzień, mamy drugi rok, mamy dwudziesty wiek (a nie: pierwszego, drugiego, dwudziestego). Widać też brak pewności w opanowaniu złożonych struktur zdaniowych, zwłaszcza z wtrąconym zdaniem podrzędnym, co zaznacza się w powtarzaniu pierwszych wyrazów zdania nadrzędnego. W kl. IV N. omawiając czytankę pyta: Czy ta świeca, którą miał dziadek, czy ona była dobrą? (— Dziadek miał świecę. Czy była dobra? Albo: Czy świeca dziadka była dobra?)

Dzieci mają skłonność powtarzania pewnych wyrazów nawet w zdaniach pojedynczych, np. w kl. III: Krysi brat on wziął w rękę... ten kaganek to on się palił malutkim płomieniem. Nauczyciel nie prostował tych niepoprawnych nawyków.

Pamiętać o poprawnym szyku zaimków pytających, np.: Na dzisiaj mieliście co zrobić? (— Co mieliście na dzisiaj zrobić?) Mieliście napisać jaką pracę? Na podstawie treści tego wiersza jaki moglibyśmy wyciągnąć wniosek? To pierwsze zdanie na co wskazuje? Ta książka jaką funkcję miała spełnić? Pojawska [31] podaje nast. dwa przykłady niewłaściwie sformułowanych pytań: „Wiersz, który przeczytaliście przed chwilą, mówi wam o czym? (— O czym mówi wam wiersz, który przeczytaliście... O czym wam mówi ten wiersz?). A ten Jacek Soplica odgrywał rolę jaką?(— Jaką rolę odgrywał Jacek Soplica?) Ta dedykacja o czym nam mówi, gdy chodzi o rolę sztuki? (— Co mówi ta dedykacja o roli sztuki?)

Unikać dłużyzn frazeologicznych w rodzaju: Gdy chodzi o sferę życia obyczajowego, czy i to było objęte przez reformy w wieku oświecenia? (— Czy reforma obejmowała też życie obyczajowe?) Możemy powiedzieć, że ten utwór jest przepełniony czym? — (—Czym jest przepełniony ten utwór?) Zabołotniew podaje przykład pytania, które sugeruje powtórzenie w odpowiedzi rzeczownika: Co nazywamy zdaniem pojedynczym? Odpowiedź: Zdaniem pojedynczym nazywamy takie zdanie... Lepiej zapytać: Jakie zdanie nazywamy prostym? Odpowiedź: Prostym nazywamy takie zdanie... [32]

2. Co do pytań alternatywnych, rozpoczynających się od partykuły „czy", na które odpowiedź może brzmieć tak lub nie, to metodycy są im na ogół niechętni. Biliński jest im przeciwny [33]. Szczerba uważa je za mało rozwijające i mechanizujące myślenie [34]. Okoń również nie uważa za kształcące pytań wymagających tylko odpowiedzi potwierdzającej lub przeczącej w rodzaju: Czy deszcz powstaje ze skroplenia pary wodnej? [35] Bossing także ich nie pochwala [36].

Natomiast Ajdukiewicz nazywając je pytaniami roztrzygnięcia uważa je za właściwie postawione [37]. Komorowski jako przykład pytania alternatywnego podaje takie, które zawiera do wyboru dwie odpowiedzi, ale tylko jedna z nich jest prawdziwa: „Czy Szekspir był dramaturgiem, czy powieściopisarzem?" [38]. Osobiście nie odrzucam pytań alternatywnych

[31] Karolina Pojawska: Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V—VII. Wyd. 2, Warszawa 1958 s. 11. Kazimierz Sośnicki: Poradnik dydaktyczny. s. 94.
[32] Zabołotniew: o.c. s. 96.
[33] Biliński: o.c. s. 33. Podobnie Sośnicki, Poradnik dydaktyczny s. 93.
[34] Teofil Szczerba: Nauczanie podstaw gramatyki języka polskiego. Warszawa 1934 s. 81.
[35] Okoń: o.c. s. 103.
[36] Bossing: o.c. s. 331.
[37] Ajdukiewicz: o.c. s. 281. Podobnie Tadeusz Kotarbiński: Kurs logiki dla prawników. Warszawa 1960 s. 155.
[38] Bohdan Komorowski: W sprawie metod matematycznych. *Nowa Szkoła* 1966 nr 1 s. 34.

w procesie dydaktycznym; stosuję je w praktyce, ale żądam uzasadnienia każdej odpowiedzi, zatem twierdzącej lub przeczącej. W ten sposób zapobiegam temu, by odpowiedź mogła być tylko wynikiem pomyślnego przypadku. Podobnie wypowiada się Czekańska [39]. W związku z wprowadzeniem algorytmów do procesu nauczania wzrosło znaczenie pytań alternatywnych; odpowiedź na pytanie daje kolejno tzw. bit, a cały łańcuch bitów prowadzi do wyniku podjętej operacji myślowej [40]. Wydaje się też, że pytania alternatywne zaczynające się od partykuły „czy" są szczególnie często stosowane w pewnych przedmiotach nauczania, jak o tym świadczą protokóły lekcyjne z matematyki przytoczone w książce Barteckiego i Chabiora [41].

Pytaniami alternatywnymi często prostujemy błędne wypowiedzi uczniów. Np. omawiając litewskie motywy początkowej twórczości Słowackiego, uczeń łączy je z jego rzekomo litewskim pochodzeniem; wówczas N. Czy Słowacki urodził się na Litwie? U. Nie, urodził się w Krzemieńcu na Podolu.

Poza tym forma alternatywna uzasadniona jest tylko w odniesieniu do takich zagadnień, w których mieszczą się wyraźne argumenty lub mniej ważkie okoliczności uzasadniające obie odpowiedzi, tj. twierdzącą i przeczącą. Zapytany ma właśnie zastanowić się nad wszystkimi danymi, ocenić ich wagę i wydać globalny sąd, pozytywny lub negatywny; odpowiedź może też brzmieć kompromisowo, że te okoliczności przemawiają za, a te — przeciw. Nie należy więc w formę pytań alternatywnych ubierać bezspornych pewników, których prawdziwości nikt nie będzie kwestionował. Uczniowie kl. IX omówili twórczość Kochanowskiego i na pewno stwierdzali w każdym utworze jego nowy, humanistyczny stosunek do życia. Zatem nie ma sensu pytająca formuła tematu wypracowania: „Czy »Fraszki« i »Pieśni« Kochanowskiego świadczą o renesansowej i humanistycznej postawie autora?", boć nikomu nie przyjdzie do głowy zaprzeczyć temu pytaniu. Dlatego Geyer gani brzmienie tematu: „Czy Schiller jest poetą patriotycznym?", które zakłada możliwość negatywnej odpowiedzi, i proponuje brzmienie: „Jak oddziałuje Schiller na nasze uczucia patriotyczne" [42].

3. Nie mają wartości kształcącej ani sprawdzającej tzw. pytania sugerujące, które przez celowo dobraną budowę, przy pomocy intonacji i mimiki nasuwają żądaną odpowiedź, np. Czy Waszyngton nie został pierwszym prezydentem Stanów Zjednoczonych? Czy Kazimierz Wielki nie założył akademii w Krakowie? Czy te trójkąty nie są równe? [43] Pytań sugerujących należy unikać.

[39] Maria Czekańska: Zarys metodyki geografii. Warszawa 1959 s. 71.
[40] Komorowski: o.c. s. 33.
[41] J. Bartecki, E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1963 s. 309, 313, 352—355.
[42] Paul Geyer: Der deutsche Aufsatz. München 1906 s. 39.
[43] Sergiusz Neapolitański: Zarys dydaktyki matematyki. Warszawa 1958 s. 89.

4. Od czasu do czasu można wzmóc zainteresowanie i zaostrzyć uwagę uczniów zapowiedzią, że pytanie będzie z rzędu trudnych, a odpowiedź wymaga szczególnej ostrożności. Np. scharakteryzowawszy na lekcjach gramatyki morfologiczne i syntaktyczne funkcje końcówek w różnych przypadkach w odmianie rzeczowników rodzaju męskiego, zapytamy: Co jest cechą morfologiczną mianownika liczby pojedynczej tej odmiany? Oczekujemy odpowiedzi: Brak końcówki. Innym razem porównujemy parami spółgłoski pod względem artykulacji, wymieniając ich cechy wspólne i różniące; zapytamy na koniec: Czy są dwie spółgłoski o samych tylko cechach wspólnych? Oczekiwana odpowiedź: Nie, to musiałaby być ta sama spółgłoska. Ajdukiewicz przytacza pytanie z fałszywym założeniem: Kto był synem Kopernika? Odpowiedź znosi pozytywne założenie pytania: Kopernik nie miał syna [44].

5. Wadliwe są pytania kadłubowe w rodzaju: Pani w „Liliach" pobiegła do...? i wskazanie palcem ucznia, który ma odpowiedzieć: Do lasu. Wadliwe jest podpowiadanie głoskowe lub zgłoskowe odpowiedzi, np.: Pani pobiegła do l... la... (do lasu). Nawroczyński nazywa ten sposób „heurezą sylabową" [45].

6. Nie są właściwymi pytaniami zdania pytajne, na które pytający sam daje odpowiedź; zbliżają się w swoim charakterze do pytań retorycznych i oczywiście nie należą do heurezy. Przestrzega przed nimi Sośnicki [46]. Oto na lekcji rysunku nauczyciel poucza o cieniowaniu płaszczyzn w ujęciu perspektywicznym. W wykład wplata ciągle pytania retoryczne:... I to powoduje co? Rozproszenie światła... Nie zrobię tak, tylko co? Zrobię tak... To jest linia prosta, ale ona jest jaka? Jest taka ząbkowana... Czasem na któreś pytanie odpowiedział uczeń, np. N. Ołówek co? W miarę rysowania ściera się, zatem trzeba co? U. Ołówek trzeba naostrzyć. Zabołotniew podaje przykład, że nauczyciel bezpośrednio w drugim pytaniu sam daje odpowiedź na pierwsze; oto w kl. VII przy omawianiu zdania złożonego uczeń napisał: „Ani strach nas nie wstrzymywał, ani trudności nie zrażały". Nauczyciel zapytał: Jakie to zdanie? Z ilu prostych się składa? Drugie pytanie sugeruje, że mamy tu zdanie złożone.

7. Liczni nauczyciele, zwłaszcza w szkole podstawowej, wymagają od uczniów odpowiedzi pełnymi zdaniami, uzasadniając ten wymóg potrzebą wdrożenia uczniów do budowania pełnych zdań; ma to zatem być sposób kształcenia sprawności w mówieniu.

Gdy jednak uczniowie zdaniotwórczą sprawność już opanują, nie należy tego żądania nadal podtrzymywać, bo jest ono niezgodne z psychologią żywej mowy, która przecież posługuje się często równoważnikami. Biliński uważa, że czasem wystarczy w odpowiedzi jeden wyraz [47]. Podobnie

[44] Ajdukiewicz: o.c. s. 283.
[45] Bogdan Nawroczyński: Zasady nauczania. Wyd. 7, Wrocław 1948 s. 264.
[46] Sośnicki: Dydaktyka ogólna. S. 326.
[47] Biliński: o.c. s. 40.

Pojawska: „Uczeń odpowiada jednym słowem lub równoważnikiem zdania zawsze wtedy, jeśli taka forma jest naturalną odpowiedzią na zadane mu pytanie" [48]. Również Sośnicki nazywa „nienaturalną formalistyką" żądanie, aby nauczyciel pytania zawsze wyrażał w całych zdaniach, a nigdy nie skracał ich do samej partykuły pytajnej, lub aby uczeń zawsze odpowiadał całymi zdaniami [49]. Tę opinię podziela także Jeleńska: „Gdy pytanie ma charakter zagadnienia oraz w żywej rozmowie — nie wymagać w odpowiedzi powtórzenia całego zdania".

8. Trzeba hamować skłonność uczniów do mechanicznego powtarzania pytania w odpowiedzi, np. N. W jakim świetle przedstawił Mickiewicz zaścianek dobrzyński? U. Zaścianek dobrzyński przedstawił Mickiewicz w świetle dodatnim. N. Co oznaczały te znaki pisarskie? U. Te znaki pisarskie oznaczały poszczególne wyrazy. Ten nawyk prowadzi do echolalii [50]. Natomiast nakłaniać uczniów, by odpowiedzi układali możliwie samodzielnie, własnymi słowami, w zdaniu o nowej strukturze, nie sugerując się brzmieniem pytania [51]. Trudno zgodzić się z opinią Sośnickiego, który wymógł, aby uczeń nie używał w odpowiedzi wyrazów i zwrotów zawartych w pytaniu, nazywa „nienaturalną formalistyką". Natomiast M. N. Kożina podkreśla, że dla kształcenia sprawności językowej należy właśnie wymagać odpowiedzi samodzielnie zredagowanej [52].

O bezmyślności nawyku powtarzania w odpowiedzi struktury i frazeologii pytania świadczą częste fakty, że odpowiadający ogranicza się do powtórzenia tych właśnie elementów pytania, oczywiście bez intonacji pytającej, i urywa odpowiedź. Np. egzaminator pyta: „Co to jest akcja?" Student: „A więc akcja to jest po prostu..." i wypowiedź się urywa. Można by tu zastosować rozszerzone spostrzeżenie Horacjuszowe: Dicendi bene sapere est initium et fons. Wpierw musi być jasne pojęcie, wyobrażenie, wiedza, by odpowiedź mogła być dobrą. Kto mechanicznie powtarza elementy cudzego pytania, daje dowód własnej bierności intelektualnej.

Oto zaczerpnięte z konspektu lekcyjnego przykłady odpowiedzi, które wyraźnie powtarzają schemat konstrukcyjny i słownictwo pytań, oraz odpowiedzi samodzielnie sformułowanych: N. Jakie krainy geograficzne możemy wyróżnić na Śląsku? U. Możemy wyróżnić Wyżynę Śląską i Nizinę Śląską. N. Gdzie znajdują się zagłębia węglowe na Śląsku? U. Zagłębia węglowe znajdują się na Górnym Śląsku i w Sudetach. N. Jakie znaczenie mają te zagłębia? U. Dzięki kopalniom węgla na Śląsku Górnym jak i na Dolnym powstał przemysł. N. Czy węgiel służy tylko do palenia? U. Z węgla robimy koks. Ja słyszałem, że benzyna też jest z węgla [53].

[48] Pojawska: o.c. s. 12.
[49] Sośnicki: Dydaktyka ogólna s. 323. Podobnie Ogorodnikow: o. c. s. 167 i Sigismund Rauch: Deutsche Spracherziehung in der Schule. München 1923 s. 37.
[50] Drach: o.c. s. 120.
[51] Z. Mysłakowski: Zasady nauczania i ich charakter. *Nowa Szkoła* 1953 nr 6.
[52] M. N. Kożina: Grammatika ili stil? *Russkij Jazyk w Szkole* 1962 nr 4 s. 51.
[53] Tadeusz Solarczyk; Przykłady wykorzystania map konturowych na lekcjach geografii w kl. VI. *Geografia w Szkole* 1961 nr 2.

9. Nauczyciel nie powinien mechanicznie powtarzać odpowiedzi ucznia ani jej części; to jest dydaktycznie niepotrzebny nawyk świadczący o bezmyślności; nie kontrolowany może przejść wcześnie w manierę. W kl. VII omawia się „Redutę Ordona"; uczeń stwierdza, że Mickiewicz był przejęty opowieścią Garczyńskiego o szturmie na Warszawę. N. Był przejęty, tak? N. Czego dowiedzieliście się o carze? U. Poznajemy samowolę i potęgę cara. N. Samowolę cara... no, proszę, zapisz... N. Zaimki odnoszą się do czego? U. Do rzeczowników. N. Do rzeczowników, tak? W kl. III nauczyciel rozpoczyna lekcję pytaniem: Co mieliście zrobić w tym ćwiczeniu? U. W tym ćwiczeniu mieliśmy uzupełnić wyrazy. N. Uzupełnić wyrazy. Przeczytaj. U. (czyta). N. Jak napisałeś grzyby? U. Ja napisałem przez er zet. N. Przez er zet... Co robisz wieczorem? Idziesz zaraz spać? U. Ja czytam książkę. N. Czytasz książkę... itd. Takie mechaniczne powtarzanie odpowiedzi uczniów zauważa się często u początkujących nauczycieli. Interpelowani po lekcji o ten nawyk wypierali się go, nie zdawali sobie sprawy z niego. Zborowski i Czekańska przestrzegają przed nim [54].

Powtórzenie odpowiedzi ucznia jest uzasadnione, gdy wymaga tego potrzeba dydaktyczna, np. gdy chcemy podkreślić wagę jakiejś wiadomości lub gdy prostujemy poprzednią błędną odpowiedź.

*

Wyrywkowe, marginesowe pytania kierujemy do uczniów, którzy zewnętrzną postawą zdradzają brak skupienia; mają one na celu zmusić ich do uwagi.

Ubolewania godne są i na najostrzejsze potępienie zasługują takie wypadki, gdy wskutek nieumiejętnego pytania lub wskutek niewiedzy nauczyciela dobra odpowiedź ucznia zostanie odrzucona, a poprawna wiadomość zostanie zastąpiona błędną. W kl. IX uczeń trafnie powiedział, że Dante napisał poemat „Boską komedię"; na to N. Skąd wiesz, że to poemat? U. Był pisany wierszem. N. Czy każdy wiersz jest poematem? U. Dante napisał utwór „Boską komedię". Tak więc pod wpływem nieumiejętnego pytania nauczyciela uczeń wyrzekł się poprawnego ścisłego określenia gatunku literackiego „poemat" na rzecz ogólnikowego, zatem nieadekwatnego określenia „utwór". W kl. III uczeń poprawnie powiedział: „Dwudziesty pierwszy marca", a nauczyciel poprawił go na „dwudziesty pierwszy marzec". Uczeń kl. VII napisał w wypracowaniu: „Żaden szlachcic nic nie robił sam i nic nie pisał, bo miał do swoich usług sługę". Nauczyciel, chcąc odwieść ucznia od pochopnego uogólnienia wady na całą szlachtę, napisał mu pytanie: „Każdy szlachcic nic nie robił?" Tak więc poprawny zaimek „żaden" przy orzeczeniu przeczącym zastąpiony został błędnym zaimkiem „każdy". Zabołotniew zarzuca właśnie młodym nau-

[54] Jan Zborowski: Nauczanie i uczenie się. *Życie Szkoły* 1957 nr 5. Czekańska: o. c. s. 76.

czycielom, że popełniają błędy rzeczowe i niweczą wyniki dydaktyczne; np. w kl. V nauczycielka zapytała: „Kiedy miękki znak zmiękcza spółgłoskę?" Miękki znak oczywiście nie zmiękcza, tylko jest znakiem miękkości poprzedzającej spółgłoski [55].

*

Umiejętność stawiania pytań jest warunkiem skuteczności pracy nauczycielskiej. W metodycznym przygotowaniu kandydata nie można jej pominąć. Kandydat do stanu nauczycielskiego winien nie tylko poznać warunki poprawnego pytania, ale winien je także weryfikować we własnej praktyce dydaktycznej podczas lekcji próbnych. Ważna jest bowiem jego osobista umiejętność stawiania pytań i ważny jest przykład dla uczniów, którzy się mają również zaprawiać do stawiania pytań. Nowoczesna dydaktyka podważyła znaczenie metody erotematycznej, natomiast usilnie zaleca formy pracy wyzwalające czynną postawę uczniów [56]. Do nich należą dyskusja i stawianie pytań przez uczniów; obu tych umiejętności trzeba nauczyć. Jedną drogą do tego celu jest przykład nauczyciela, drugą — świadome jego oddziaływanie na nawyki uczniów. Szczególnie ważnym zadaniem jest stworzenie atmosfery zachęcającej do wymiany poglądów i do zgłaszania pytań. Uczniowie powinni być przekonani, że w wypadku wątpliwości lub niezawinionej niewiedzy ich pytania będą życzliwie rozważone. Apodyktyczność i dogmatyzm oczywiście tej atmosferze nie sprzyjają.

Choćbyśmy więc za przesadny, zatem niesłuszny uznali pogląd Diesterwega, jakoby metoda erotematyczna była najlepsza, nie wolno nie doceniać dydaktycznej roli pytania i zapominać o niej w kształceniu kandydatów do stanu nauczycielskiego.

[55] Zabołotniew: o. c. s. 94.
[56] Kazimierz Sośnicki: Zadanie, pytanie, problem. *Nowa Szkoła* 1963 nr 5.

P. M. ERDNIJEW
kierownik Katedry Matematyki
w Kałmuckim Instytucie Pedagogicznym
(ZSRR, miasto Elista)

O METODACH NAUCZANIA ZAPEWNIAJĄCYCH SZYBSZE I GRUNTOWNIEJSZE PRZYSWAJANIE MATERIAŁU

„Tak u jednostki, jak i w społeczeństwie wszechstronność rozwoju, spożycie i cała działalność zależą od oszczędnej gospodarki czasem. Cała ekonomika sprowadza się koniec końców do ekonomiki czasu".

K. Marks

Archiwum Marksa i Engelsa t. IV. Wyd. Partyjne CK WKP(b) 1935, s. 171.

Jedną z charakterystycznych cech współczesnej nauki jest dążenie do integracji w rozwiązywaniu podstawowych problemów teoretycznych i praktycznych. Ta tendencja metodologiczna nabiera szczególnego znaczenia przy poszukiwaniu środków racjonalizacji przyswajania informacji naukowej i doskonalenia metod nauczania.

Życie zmusza nas do poszukiwania takich sposobów nauczania, by uczniowie mogli opanować znacznie większy zakres wiedzy niż dotychczas i — w dodatku — w znacznie krótszym czasie.

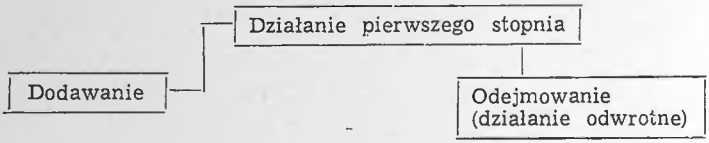
Naturalna i prawidłowa reakcja współczesnej pedagogiki na te dialektycznie sprzeczne wymogi epoki (więcej wiedzy w krótszym czasie) wyraża się w poszukiwaniu różnych dróg s y n t e z y, s c a l a n i a nabywanych wiadomości, sposobów koncentrycznego podawania i opanowywania naukowych informacji.

Świadczy o tym ożywiona wymiana zdań w prasie na temat możliwości łączenia dwóch pokrewnych przedmiotów w nauczaniu; proponowano np. materializm dialektyczny i materializm historyczny wykładać łącznie jako filozofię marksistowsko-leninowską; połączyć kurs pedagogiki z historią pedagogiki; matematykę elementarną z metodyką nauczania matematyki; w niektórych instytutach pedagogicznych wprowadzono eksperymentalnie kurs fizyki zamiast dotychczasowych dwóch przedmiotów: fizyki ogólnej i fizyki teoretycznej.

Obok tego — niewątpliwie słusznego — kierunku łączenia pokrewnych dyscyplin naukowych istnieje drugi niemniej ważny środek przyspieszania i doskonalenia procesu nauczania, polegający na zwiększaniu jednostki dydaktycznej, na zmianie struktury elementarnej porcji wiedzy wewnątrz przedmiotu nauczania.

Badania ostatnich lat wykazują, że ten sposób nabiera niemal uniwersalnego charakteru: w każdym przedmiocie nauczania, prawie na każdej lekcji można osiągnąć znaczną oszczędność czasu (dochodzącą do 15—20%) i zarazem znaczną poprawę jakości wiedzy ucznia — przez zastosowanie

nowego sposobu nauczania. Taka racjonalizacja bynajmniej nie sprowadza się do zwyczajnego „ściśnięcia" materiału bez zmian w kolejności tematów i rozdziałów. Przeciwnie — chodzi o gruntowną przebudowę struktury ćwiczenia, tej elementarnej jednostki dydaktycznej. Ćwiczenie powinno zawierać więcej informacji, obejmując jednocześnie podobne lub przeciwstawne elementy wiedzy. W tym wypadku dziecko uczy się nie tyle np. dodawania lub odejmowania jako takiego, ile uczy się rozumieć istniejące między nimi powiązania, stosunki, zdobywa pojęcie wyższego rzędu (w danym wypadku pojęcie „działania pierwszego stopnia").



Takie możliwie wczesne uogólnienia, koncentracje wiadomości znajdują zastosowanie nie tylko w matematyce. Możemy powołać się na badania K. Moskalenki (równoczesne opracowanie w klasach młodszych części zdania), L. Bałaszowej (powiązane ze sobą pojęcia gramatyczne); dodajmy, że na wyższych uczelniach zaczęto z powodzeniem traktować łącznie takie tematy, które w tradycyjnym układzie należały do różnych działów: drgania mechaniczne i elektromagnetyczne, pola grawitacyjne i elektromagnetyczne itp. (I. P. Fiedorow: „O kursie fizyki w wyższej uczelni". *Wiestnik Wyższej Szkoły* 1968 nr 4).

We wszystkich tych przypadkach spotykamy się ze zjawiskiem skoncentrowania informacji w czasie, tzn. ze zwiększeniem zakresu treści każdego słowa, każdej litery, każdej elementarnej informacji.

Przytoczymy jeden niewielki przykład. W podręcznikach gramatyki proponuje się zazwyczaj ćwiczenia polegające na jednostronnej zamianie czynnej formy czasownika na formę bierną.

Otóż okazało się, że bardziej pożyteczne są ćwiczenia dwustronne, polegające na zamianie formy pierwszej na formę drugą i na odwrót — formy drugiej na pierwszą.

Takie podwójne ćwiczenia wskazują uczniom dodatkowe, logiczne i gramatyczne, sposoby wyrażania myśli.

Na tych przykładach stwierdzamy prawidłowość dydaktyczną: c a ł o ś ć z a w i e r a w i ę c e j i n f o r m a c j i n i ż s u m a i n f o r m a c j i m i e s z c z ą c y c h s i ę w p o s z c z e g ó l n y c h c z ę ś c i a c h t e j c a ł o ś c i. Tradycyjna dydaktyka analityczna była nastawiona głównie na elementy wiedzy, podczas gdy należałoby uwzględnić także efekty wzajemnej informacji między poszczególnymi częściami całości, dodatkową informację całościową — informację wyższego rzędu.

Nadszedł czas, kiedy w teorii nauczania można mówić o nowym zjawisku pedagogicznym, o „efekcie jednoczesności". Tu powstaje główny

problem: dlaczego system rozszerzania dydaktycznych jednostek poznawczych okazuje się bardziej korzystny i ekonomiczny w porównaniu z systemem tradycyjnym? Dydaktyka sama nie daje na to odpowiedzi; trzeba jej szukać we współczesnych poglądach naukowych na proces myślenia.

Jak wiadomo, proces myślenia polega na funkcjonowaniu wysoce złożonych łańcuchów odruchów warunkowych, związków czasowych. Już w I klasie, gdy dzieci zapamiętują kolejne litery alfabetu albo szereg liczb pierwszej dziesiątki, powstają pierwsze łańcuchy skojarzeń. Rzeczywiście, gdy mówimy *a*, natychmiast skłonni jesteśmy powiedzieć *b*... Mózg posiada specjalne mechanizmy, dzięki którym tworzy jakby samorzutnie, mechanicznie z poszczególnych elementów — jednostki nowej jakości (połączenia: *ab*, *ba*).

Na długiej drodze prób i błędów metodyka nauczania początkowego przeszła od tradycyjnej nauki czytania do dzisiejszych sposobów. Poznawszy dwie litery *a* i *m* dziecko natychmiast tworzy połączenia *am* i *ma* i nawet słowo *mama*. A przecież nie tak dawno dziadek Kaszyrin pouczał wnuka: Naucz się najpierw wszystkich liter, a potem będziesz czytał [1]. Jakże niedoskonała i niezmiernie trudna dla dzieci była taka metoda. A przecież ta „metoda" była na swój sposób „logiczna": najpierw uczeń poznawał elementy (dźwięki — litery), dopiero potem zgłoski i słowa; trudności przezwyciężano kolejno, stopniowo; myśl przechodziła od łatwego do trudnego, od prostego do bardziej złożonego itd.

Jakże często jeszcze w naszych czasach takie formalno-logiczne podejście ciąży krępująco na praktyce szkolnej!

Narzuca się analogia: współczesny system nauczania matematyki niestety przypomina swoimi istotnymi cechami abecadłową metodę dziadka Kaszyrina. A właśnie w matematyce tkwią olbrzymie możliwości zwiększania podstawowych jednostek poznawczych oraz tym samym szybszego i gruntowniejszego opanowywania materiału przez uczniów.

Weźmy dwie reguły:

a) $a + b = b + a$

b) $a \cdot b = b \cdot a$

Zazwyczaj każda z tych reguł pojawia się oddzielnie. Inna sprawa, gdy zestawimy je, stwierdzimy podobieństwo, analogię.

Pomocna będzie w tym wypadku specjalna forma zapisu, podkreślająca wspólne cechy obu reguł w podwójnym zdaniu.

$$\frac{\text{Suma}}{\text{Iloczyn}} \quad \text{nie zmieni się, jeżeli przestawimy} \quad \frac{\text{składniki}}{\text{czynniki}}$$

Dlaczego takie umyślne „utrudnienie", „podwajanie" reguł, twierdzeń ułatwia opanowanie wiedzy, a nie utrudnia, jak podpowiada „zdrowy rozum"?

[1] Aluzja do powieści autobiograficznej Gorkiego: Dzieciństwo. (Przyp. tłumacza).

Spróbujmy spojrzeć na to zjawisko ze stanowiska cybernetyki. Cybernetyka w swoisty sposób podchodzi do analizy procesu nauczania. Jeden z interesujących wniosków teorii informacji głosi, że zwykłe powtarzanie tej samej informacji nie może być efektywnym środkiem zwiększenia niezawodności przekazania informacji, bardziej efektywne jest łączenie poszczególnych elementów informacji w dość długie szeregi symboli, ponieważ ilość błędów maleje dzięki wykorzystaniu związków pomiędzy symbolami. W ten sposób powiększenie „dozy informacji" przez połączenie w jedną całość logicznie powiązanych ze sobą elementów wiedzy staje się w pewnej mierze przekazywaniem informacji niejako całymi grupami zdań, a więc dłuższymi szeregami słów, liter, symboli. Zgodnie z wymienioną prawidłowością cybernetyki musi to spowodować zwiększenie niezawodności informacji, tzn. zmniejszenie „szumu", zmniejszenie ilości błędów, a więc trwalsze przyswojenie materiału.

Przypuśćmy, że omawiamy twierdzenie: Jeżeli czworokąt jest wpisany w koło, to sumy jego przeciwstawnych kątów są równe. Trzeba natychmiast, nie odkładając sprawy na tydzień, jak to się obecnie robi, sformułować — jako uzupełnienie — twierdzenie odwrotne: Jeżeli w czworokącie sumy przeciwstawnych kątów są równe, to czworokąt jest wpisany w koło.

Dlaczego trzeba oba twierdzenia, ukazujące biegunowo przeciwstawne części tego samego sądu, czynić przedmiotem jednoczesnej analizy? Dlatego — odpowiada cybernetyka — że drugie twierdzenie składa się z tych samych celów, elementarnych bodźców, co pierwsze. Żeby poprawnie sformułować twierdzenie odwrotne, trzeba umieć przeprowadzić logiczne przekształcenie polegające na przestawieniu niektórych słów i zmianie ich form gramatycznych. Pierwsze twierdzenie daje materiał do zaprogramowania odwrotnego; oba powinny zjawić się w świadomości ucznia jako dwa człony pewnej złożonej informacji (poprzedzający i następujący); podobnie krańcowo różne części jednej całości powinny występować w myśleniu tak nieodparcie, jak bieguny północny i południowy...

Fizjolog radziecki akademik P. K. Anochin, uczeń Pawłowa, wysunął następującą tezę: działalność mózgu ludzkiego przebiega tym efektywniej, im lepiej wykorzystuje wyprzedzające odzwierciedlenie rzeczywistości, tego fenomenu, który rozwinął się w wyniku ewolucji całego świata organicznego. Tak, dajmy na to, dzieci opanowują tabliczkę mnożenia, gdy jeden przykład ($2 \cdot 6 = 12$) wprowadza w ruch mechanizm wywołujący automatycznie dalsze jego następstwa ($6 \cdot 2 = 12$; $12 : 2 = 6$; $12 : 6 = 2$; a także $20 \cdot 6 = 120$; $6 \cdot 20 = 120$ itp.).

Zjawisko przewidywania dalszych operacji pod względem struktury psychologicznej przypomina znany fakt odgadywania całego słowa na podstawie pierwszych paru liter (zazwyczaj czytamy tylko początek słowa, uzupełniając resztę podświadomie poprzez „mechanizm wyprzedzania zdarzeń").

Psychologowie współcześni rozróżniają pamięć operatywną i pamięć

trwałą. Pamięć operatywna odznacza się tym, że nowa informacja zawarta w tym, co widzimy i słyszymy, trwa w podświadomości 30—40 minut; w tej fazie najkorzystniej przebiegają procesy przekształcania informacji, uogólnienia. Wynika z tego, że na jednej lekcji można stosować takie dwa przeciwstawne i wzajemnie ze sobą związane zadania i ćwiczenia, z których każde wymaga maksimum 15—20 minut.

Ale większość ćwiczeń z języka rosyjskiego i matematyki zmieści się w znacznie krótszym czasie.

Trzeba liczyć się z tym faktem przy rozpatrywaniu roli, miejsca i sposobów stosowania omawianej metody w nauczaniu poszczególnych przedmiotów.

Trzeba podkreślić jeszcze jedno: istnieją poważne podstawy do twierdzenia, że system rozszerzania zakresu poznawczego jednostki dydaktycznej dlatego jest bardziej ekonomiczny pod względem czasu, że oba układy sygnałowe, niższe i wyższe piętra przekształcania informacji, są równomiernie obciążone.

Powiedzmy, uczeń rozwiązuje przykłady: $5 \cdot 7 = 35$; $7 \cdot 5 = 35$; $35 : 7 = 5$; $35 : 5 = 7$; niech zaraz — nie za pół roku — przystąpi opierając się na tym uogólnieniu do dalszych przykładów w granicach tysiąca: $50 \cdot 7 = 350$ itd.

Po co tak „śpieszyć się" z uogólnieniem, czy warto forsować przejście od $5 \cdot 7 = 35$ do $50 \cdot 7 = 350$?

Poza wszystkim innym powstaje tu następujące ciekawe zjawisko. Opanowując regułę (algorytm) tego przejścia, uczeń nie tylko posługuje się szyfrem słów, wyższym szyfrem (pięć — pięćdziesiąt, trzydzieści — trzysta), ale jeszcze wcześniej — zanim opanuje związki słowne — chwyta automatycznie formalną stronę przekształcenia: wystarczy „dodać" zero w każdej części równania, żeby przejść do sfery tysiąca ($50 \cdot 7 = 350$ albo $5 \cdot 70 = 350$).

Odkładając na później to przejście, ucząc najpierw działań w granicach 100, a potem w granicach 1000 (różne rozdziały programu) mimo woli wytwarzamy najpierw na jednym wyższym poziomie jednostronne związki słowne, które się z czasem nieodwracalnie usztywniają. W dalszym ciągu z opóźnieniem trzeba takie izolowane związki przekształcać, co prowadzi do dodatkowej straty czasu szkolnego i wysiłków nerwowo-psychicznych.

W ostatnim radzieckim projekcie programu matematyki poczyniono pewne zmiany w kierunku zbliżenia w czasie zagadnień powiązanych ze sobą, trzeba jednak z żalem stwierdzić, że pozostały odizolowane takie działy, jak działania w granicach 100 i 1000 (II klasa), równania kwadratowe i nierówności kwadratowe (VIII klasa) i in.

W ostatnich latach życia Pawłow pracował nad „odruchem czasu". Wskazywał na to, że czas jest atrybutem wszystkich procesów świata, że przy właściwej organizacji bodźców staje się potężnym czynnikiem prze-

biegu procesów psychofizjologicznych. Uwzględnienie czynnika czasu w dydaktyce to dziedzina leżąca odłogiem.

W ścisłym związku z omawianą sprawą znajduje się problem struktury i jakości ćwiczeń szkolnych. W obecnym systemie dydaktycznym stosuje się o wiele za mało ćwiczeń samodzielnych syntetycznych, które tym się różnią od zwykłych „gotowych" zadań, że wymagają „przymusowej" samokontroli, wielu nieraz cyklów obliczeń, poprawek, namysłów.

Weźmy prosty przykład: ? : ? + 12 = 20. Z jakim zainteresowaniem uczeń będzie dobierał liczby, żeby uzyskać różne możliwe rozwiązania! Nie ma porównania z bezmyślnym obliczeniem przez kogoś wymyślnych „słupków", które zawsze mają tylko j e d n o rozwiązanie. Wprowadzenie takich zdeformowanych zadań otwiera przed uczniem możliwości różnych prób, analogii, wymagających w każdym wypadku sprawdzenia.

Wiadomo, że wszelka działalność nerwowa (w tej liczbie także psychiczna działalność) funkcjonuje na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Trzeba rozróżnić w dydaktyce sprzężenia zwrotne różnego rodzaju: w jednym wypadku chodzi o sprzężenie zwrotne między nauczającym i uczącym się, w innym — o sprzężenie zwrotne powstające w głowie samego ucznia w zależności od charakteru i logiki zadań (ćwiczeń).

Przy obecnej strukturze programu (mianowicie, przy odizolowaniu w czasie wzajemnie ze sobą powiązanych działań i operacji) powstawanie sprzężenia zwrotnego drugiego rodzaju jest utrudnione albo niedopuszczalnie opóźnione; tymczasem jednoczesne opracowywanie takich działów sprzyja cykliczności procesów i samokontroli (jak np. sprawdzanie dodawania za pomocą odejmowania i odwrotnie), a przy tym sądzić należy, że niemała część tych procesów przebiega znowu w podświadomości, co odciąża sferę świadomości.

Wyniki wieloletnich badań eksperymentalnych świadczą o słuszności tego systemu, gdy już od pierwszej klasy kształtuje się cykliczne związki myśli (A — B — A) i inaczej mówiąc, korzystne wyniki osiąga się łącząc na tej samej lekcji operacje i przekształcenia obustronnie odwracalne (np. mnożenie i dzielenie; twierdzenia proste i odwrotne, także zadania, funkcje; mnożenie wielomianów i rozkładanie na czynniki, skracanie ułamków; równania liniowe i nierówności liniowe itp.). Stwierdzono, że korzystne jest drukowanie w dwóch sąsiednich kolumnach podobnych lub przeciwstawnych reguł, twierdzeń; wykreślanie prostej i odwrotnej funkcji na tym samym rysunku itp.

Akademik P. K. Anochin jakże słusznie powiada, że zdolność uogólnionego myślenia stanowi główne narzędzie współczesnego człowieka w przyswajaniu sobie bodaj części informacji naukowej, która w naszych dynamicznych czasach narasta jak lawina (P. K. Anochin: „Wierzę w talent". *Komsomolska Prawda* 8. V. 1966).

Zwiększenie poznawczej jednostki dydaktycznej właśnie łączy w sobie zarówno cel, jak i środek prowadzący do sprostania tej potrzebie czasu.

Pod kierunkiem autora tego artykułu w latach 1959 — 1967 prowadzono eksperymentalne nauczanie arytmetyki i algebry w klasach I — VIII według programów i podręczników opracowanych na następujących zasadach metodycznych: a) jednoczesnego opracowywania pojęć wzajemnie ze sobą powiązanych; b) szerokiego stosowania samodzielnej pracy uczniów (układanie równań, nierówności, zadań itd.); c) stosowania ćwiczeń zdeformowanych (z opuszczeniem niektórych elementów).

Główny wynik naszych badań można wyrazić w ten sposób: co najmniej połowa powodzenia lub niepowodzenia dydaktycznego zależy od tego, co jak i w związku z czym, co po czym albo jednocześnie z czym podajemy uczniom.

Zauważmy, że podane tu wskazówki metodyczne są w pewnym stopniu zgodne z wytycznymi ostatniego projektu nowych programów matematyki dla szkoły początkowej i średniej[2]. W projekcie programu matematyki dla klas starszych podkreślono celowość utrwalania jednych operacji — innymi odwrotnymi, np. przewidziano łączenie rozkładania wielomianów na czynniki z mnożeniem wielomianów i skracaniem ułamków i in.

Ale właściwe „hodowanie na jednym pniu" kilku naraz owoców, kształtowanie wielostronnych powiązań, łańcuchów i gałęzi skojarzeń zamiast związków izolowanych jeszcze nie weszło w praktykę dydaktyczną mas nauczycielskich.

W dalszym ciągu krótko wyjaśnimy poprzez analizę prostych przykładów niektóre metodyczne właściwości nowego systemu nauczania w zastosowaniu do różnych działów kursu matematyki szkolnej.

Jedną z takich dydaktycznych nowości jest pojęcie „zadania odwrotnego". Pojęcie to pojawia się już w programie klasy pierwszej. Związki wzajemnie odwracalne są właściwością całej matematyki; dotyczą one w równej mierze arytmetyki, algebry i geometrii. W starszych klasach młodzież spotka się z pojęciami odwrotności liczby, liczby przeciwnej funkcji odwrotnej, twierdzenia odwrotnego i przeciwnego. Sądzimy, że w programie klas starszych należałoby specjalnie podkreślić celowość ćwiczeń polegających na przekształcaniu zadań na odwrotne i na rozwiązywanie w ten sposób całych rodzin wzajemnie ze sobą powiązanych zadań, mających wspólne dane liczbowe lub inne wspólne elementy strukturalne. Niestety, ten postulat nie został dotąd uwzględniony.

Zestawienie zadań prostych i odwrotnych okazuje się celowe od samego początku nauczania, od pierwszych lekcji arytmetyki. Dla przykładu przytoczymy tu sposób opracowania grupy zadań na powiększenie lub zmniejszenie liczby o kilka jedności i na porównywanie różnostronne liczb.

Rozwiązujemy zadanie na powiększenie liczby o kilka jedności. „Książ-

[2] Zasada łącznego opracowywania działań i operacji podobnych lub odwrotnych wchodzi w ostatnich latach w praktykę szkół na Węgrzech, w NRD i w Rumunii (*Narodnoje Obrazowanije* 1965 nr 10, 1966 nr 9).

ka kosztuje 10 kop., a brulion jest o 4 kop. droższy? Ile kosztuje brulion?"

Nauczyciel: Co jest droższe: książka czy brulion? O ile droższe? Za co trzeba więcej zapłacić: za książkę czy za brulion? O ile kop. więcej? Książka kosztuje 10 kop. Jak się dowiedzieć, ile kosztuje brulion?

Uczeń: Do 10 kopiejek dodać 4 kop. — wypadnie 14 kop. Brulion kosztuje 14 kop.

N. A teraz ułożymy inne zadanie, odwrotne. Tamto pierwsze nazwiemy prostym. Tam powiedziano, że książka kosztuje 10 kop. A w odwrotnym zadaniu wiadoma będzie nie cena książki, ale cena... czego?

U. W odwrotnym zadaniu wiadoma będzie cena brulionu — 14 kop.

N. W prostym zadaniu używaliśmy słowa „droższy". A jakiego słowa użyjemy w odwrotnym zadaniu?

U. W odwrotnym zadaniu zastosujemy słowo „taniej, tańszy".

N. Tam mówiliśmy: Brulion jest droższy od książki o 4 kop. A teraz co powiemy o książce?

U. Książka jest tańsza od brulionu o 4 kop.

N. W prostym zadaniu obliczaliśmy, ile kosztuje brulion. (Zapiszmy tę liczbę w ramce). W odwrotnym zadaniu co będziemy obliczać?

U. Ile kosztuje książka? (W trakcie tej rozmowy na tablicy zapisujemy dwa rzędy liczb — zadanie proste i odwrotne — umieszczając liczby poszukiwane w ramce). Uczniowie na podstawie zapisanych formuł odczytują samodzielnie warunki zadania odwrotnego.

N. A teraz czytamy warunki odwrotnego zadania, krótko zapisane po prawej stronie. Powiedzcie, co znaczy ta liczba (pokazuje 14 kop.).

U. Brulion kosztuje 14 kop.

N. Wskazuje następną liczbę

U. Książka jest tańsza o 4 kop. Ile kosztuje książka?

Potem inny uczeń powtarza szczegółowo warunki zadania. Odwrotne zadanie trzeba tak rozwiązać: 14 — 4 = 10 (kop.)

Odpowiedź: książka kosztuje 10 kop.

Warunki zadań i rozwiązanie zapisuje się w dwóch kolumnach

Powiększenie liczy o kilka jedności	Zmniejszenie liczby o kilka jedności
Zadanie proste	Zadanie odwrotne
Schemat zadania	Schemat zadania
10 kop., 4 kop. (14 kop.)	(10 kop.) 4 kop., 14 kop.
Rozwiązanie	Rozwiązanie
10 + 4 = 14 (kop.)	14 — 4 = 10 (kop.)
Odp. Brulion kosztuje 14 kop.	Odp. Książka kosztuje 10 kop.

Po rozwiązaniu obu zadań porównajmy znów warunki zadań i procesy ich rozwiązywania z pomocą pytań, które wymagają zawsze dwóch odpowiedzi.

1. Z warunków prostego zadania wiadomo, że książka kosztuje 10 kop., a w odwrotnym zadaniu co wiadomo? (Brulion kosztuje 14 kop.)

2. W prostym zadaniu powiedziano: Brulion jest droższy... Kto dopowie? A co powiedziano w odwrotnym zadaniu? (Książka jest tańsza o 4 kop.)

3. Jakie było pytanie w prostym zadaniu? A w odwrotnym? (Ile kosztuje książka? Ile kosztuje brulion?)

4. Jak rozwiązaliśmy proste zadanie? A jak odwrotne? (10 + 4 = 14) kop.; (14 — 4 = 10) kop.

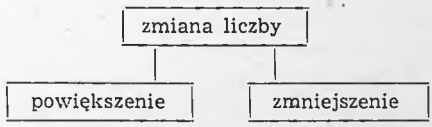
5. Jaka odpowiedź wypadła w prostym zadaniu? A w odwrotnym? (Brulion kosztuje 14 kop.; książka kosztuje 10 kop.)

6. Jakimi działaniami rozwiązaliśmy proste zadanie? Jakimi — odwrotne? (Proste — przez dodawanie; odwrotne — przez odejmowanie).

7. Dlaczego w prostym zadaniu dodawaliśmy, a w odwrotnym — odejmowaliśmy? (Dlatego że w prostym zadaniu powiedziano „droższy", a w odwrotnym — „tańszy").

Trzeba podkreślić, że dla rozwoju myślenia ucznia szczególnie cenne jest nie tyle rozwiązywanie zadań wzajemnie odwracalnych, traktowanych oddzielnie, ile ten właśnie końcowy etap porównywania zadań.

W wyniku takiej analizy porównawczej uczniowie poznają podwójne zadania na zmianę liczby w ogóle oraz podwójną realizację zadania (powiększenie, lub zmniejszenie).



Następną parę zadań rozwiązujemy w innej kolejności, a mianowicie najpierw dajemy zadanie na zmniejszenie liczby o kilka jedności. „Siostra ma 16 lat. Brat jest młodszy od niej o 5 lat. Ile lat ma brat?"

Analogicznie do poprzedniego przypadku przekształcamy zadanie na odwrotne: „Siostra jest starsza od brata o 5 lat, Brat ma 11 lat. Ile lat ma siostra?"

Na tablicy i w zeszytach zapisujemy rozwiązania obu zadań w dwóch kolumnach:

zadanie proste	zadanie odwrotne
16 — 5 = 11 (lat)	11 + 5 = 16 (lat)

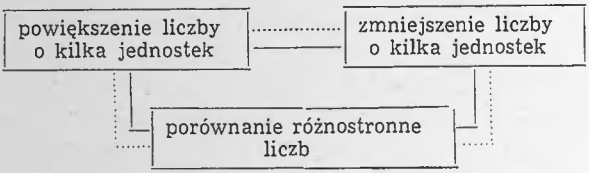
W dalszym ciągu rozwiązuje się naturalnie także poszczególne zadania na powiększenie lub na zmniejszenie liczby, bez przekształcania ich na odwrotne zadania.

W ten sposób przechodzimy od zwiększenia do zmniejszenia (dodawanie — odejmowanie) i zaraz potem odwrotnie — od zmniejszenia do powiększenia (odejmowanie — dodawanie).

Po opracowaniu tych dwóch rodzajów zadań (na ich podstawie!) dajemy zadania na porównania różnostronne.

Np. na podstawie pierwszej pary zadań można rozwiązywać zadanie: „Brulion kosztuje 14 kop., książka — 10 kop. O ile kop. brulion jest droższy od książki?" Rozwiązanie: 14 — 10 = 4 (kop.).

Końcowym etapem opracowania tematu są ćwiczenia w cyklicznym przechodzeniu od jednego do drugiego. Z dwóch pozostałych najczęściej polega to na odmiennym sformułowaniu warunków zadania przy zachowaniu liczb i tematyki. Oto schemat tych przejść.



Omawiany sposób rozwiązywania trzech zadań na działania pierwszego stopnia przenosimy w całości na inne trzy zadania, np. na analogiczne zadania drugiego stopnia (mnożenie, dzielenie i porównanie ilorazowe). Przy rozwiązywaniu zadań testowych w klasach II — III pożyteczne jest również układanie zadań odwrotnych na 2 — 3 działania.

Np. następujące zadanie: „Pierwszego dnia przywieziono do magazynu 90 c. zboża, drugiego dnia — 3 razy więcej, a trzeciego dnia — o 40 c. mniej niż drugiego. Ile przywieziono trzeciego dnia?"

Rozwiązanie: 1) 90·3 = 270 (c.)
2) 270 — 40 = 230 (c.)

Zgodnie z obowiązującym programem i podręcznikami nauczyciel po rozwiązaniu takiego zadania przechodzi do innego z inną tematyką i innymi liczbami. My natomiast postępujemy inaczej. Dzieci zapisują schemat rozwiązanego zadania:

90 c, 3 razy, 40 c, | 230 c. | Odpowiedź w ramce.

W dalszym ciągu dzieci uczą się samodzielnie bez pomocy nauczyciela przekształcać schemat, tzn. „zamykają w ramkach" jedną z trzech liczb zawartych w warunkach zadania uznając ją za niewiadomą.

| 90 c. |, 3 razy, 40 c., 230 c.

Podkreślmy następującą ważną sprawę: punktem wyjścia staje się symbol, schemat, którym kieruje się uczeń w swoim rozumowaniu.

Uczeń układa warunki naszego zadania. „Trzeciego dnia przywieziono do magazynu 230 c. zboża, drugiego dnia — o 40 c. więcej niż trzeciego dnia, a pierwszego dnia — 3 razy mniej niż drugiego. Ile zboża przywieziono pierwszego dnia?"

Rozwiązanie: 1) 230 + 40 = 270 (c.)
2) 270 : 3 = 90 (c.)

W takim systemie rozwiązywania całych grup, rodzin zadań szczególnie ważne są nie tyle procesy rozwiązywania zadań wzajemnie odwracalnych, ile uzupełniające ich przemyślenie, nieunikniony powrót z innej strony do poprzedniego zadania, dla porównania warunków zadania prostego i odwrotnego, doszukiwania się różnicy tam, gdzie na pierwszy rzut oka wszystko wydaje się inne (inne dane, inne działania itd.).

Dzieci zapisują rozwiązania zadań wzajemnie odwracalnych w dwóch kolumnach.

Zadanie proste	Zadanie odwrotne
1. $90 \cdot 3 = 270$ (c.)	1. $230 + 40 = 270$ (c.)
2. $270 - 40 = 230$ (c.)	2. $270 : 3 = 90$ (c.)

Czy to jest potrzebne? Czy nie wszystko jedno, jak zapisujemy rozwiązania? Okazuje się, że taka symetria w układzie działań, wykresów, formuł itp. umiejętnie stosowana staje się sama przez się (bez wyjaśnień ze strony nauczyciela!) źródłem pobudzenia myśli, początkiem powstających mimo woli i korzystnych skojarzeń; np. ile działań mamy w prostym zadaniu, tyleż — w odwrotnym; jeżeli w prostym zadaniu było działanie drugiego stopnia (mnożenie $90 \cdot 3 = 270$), to w odwrotnym odpowiada mu również działanie drugiego stopnia ($270 : 3 = 90$), a nigdy nie może być dodawania ani odejmowania itd.

Powstaje pytanie: gdzie tkwi przyczyna tak znakomitego efektu metody przeciwstawiania? Godna uwagi jest rzecz następująca: przy tym systemie uczeń mimo woli chwyta przejście od „90 jest 3 razy mniej niż 270" — do „270 jest 3 razy więcej niż 90" itd., a także to, że jeśli w prostym zadaniu liczbę 270 znaleźliśmy przez mnożenie jako iloczyn ($90 \cdot 3 = 270$), to w odwrotnym zadaniu przez dodawanie jako sumę ($240 + 30 = 270$) itd.

Psychologiczne znaczenie tego rodzaju rozwiązywania nie izolowanych zadań, tylko całej grupy zadań, polega na tym, że uczeń chwyta nie tyle różnice między pojęciami, ile przejścia przechodzenie jednego w drugie (dodawanie — odejmowanie, mnożenie — dzielenie); znamienny jest fakt, że w tym zjawisku (przejściowych etapów rozumowania) Lenin widział rzecz najcenniejszą dla rozwoju myślenia, widział warunek dialektycznego poznania.

Wiedza przyswajana wielkimi porcjami tworzy kruchą, nietrwałą strukturę w umyśle dziecka, ponieważ posiada mało „punktów stycznych", sprzężonych ze sobą elementów całości.

Natomiast ujawnienie nowych stycznych punktów poznawczych przez przeciwstawienie na poziomie elementarnym „porcji" wiedzy, przekształcenie na tej samej lekcji jednej myśli w sprzężoną z nią myśl drugą, dwustronny ruch myśli, okazał się tym balsamem, który może uleczyć liczne odwieczne braki w kulturze logicznego myślenia i uczenia się.

Rozpatrzmy kilka przykładów. W praktyce rozwiązywanie równań ogranicza się zwykle do różnych gotowych równań lub układów równań. Okazało się, że pożyteczne jest łączenie tych ćwiczeń z samodzielnym układa-

niem analogicznych równań przez uczniów. Np. przy opracowywaniu równań kwadratowych od samego początku (jeszcze przed podaniem wzorów Viete'a) można dawać zadania na układanie równań. Ułożyć równanie kwadratowe o pierwiastkach $x_1 = 2$; $x_2 = -3$
Najpierw układamy 2 równania liniowe z danymi pierwiastkami: $x - 1 = 0$, $x + 3 = 0$. Pomnożywszy lewe i prawe części równań, otrzymujemy równanie kwadratowe: $x^2 + x - 6 = 0$.

Rozwiązując to równanie według schematu otrzymujemy z góry przewidziane pierwiastki $x_{1,2} = \frac{1}{2} \pm \frac{5}{2}$ itd.

Dobrze jest pokazać uczniom, jak można ułożyć równanie wychodząc z tożsamości $3^2 + 6 \cdot 3 = 27$

$$3^2 + 6 \cdot 3 - 27 = 0$$
$$x^2 + 6x - 27 = 0 \text{ itd.}$$

Można powiedzieć, że w tym wypadku zamyka się cykl informacji: przy takim układzie ćwiczeń uczeń dowiaduje się nie tylko, jak rozwiązać gotowe równanie przez przekształcenie go w liczebną tożsamość, ale też, jak równanie powstaje z tożsamości przez przekształcenie, jakby „drugi byt" tożsamości.

Rozwiązywanie różnych zadań algebraicznych ogranicza się zgodnie z tradycją do gotowych zadań ułożonych przez nauczycieli albo autora podręcznika (ale nie przez ucznia!) Tymczasem stwierdzono, że ćwiczenia w układaniu zadań prostych i odwrotnych są niezastąpionym środkiem nauczania. Np.: Ułożyć zadanie na podstawie liczbowej tożsamości: $\frac{240}{30} + \frac{600}{50} = 20$ (Tożsamość T). Nauczyciel przeprowadza sam z uczniami różne porównania liczników ($240 = x$; $600 = 240 + 360$; $600 = x + 360$); w wyniku otrzymuje następujące równanie:

$$\frac{x}{30} + \frac{x + 360}{50} = 20 \text{ (Równanie R)}$$

Wystarczy „ubrać" to ostatnie równanie w słowa i dobrać odpowiednie warunki zadania, np.: „Kupiono za pewną sumę jabłek po 30 kop. za 1 kg i gruszek po 50 kop. za 1 kg. Ogółem kupiono 20 kg jabłek i gruszek; za gruszki zapłacono o 3 ruble 60 kop. więcej niż za jabłka. Ile kosztowały jabłka?"

(Zadanie — Z)

Zadanie to prowadzi do równania I stopnia i może być rozwiązane w VI—VII klasach.

Można także porównywać mianowniki w tożsamości liczbowej

$$(50 = y;\ 30 = 50 - 20;\ 30 = y - 20)$$
$$\frac{240}{y - 20} + \frac{600}{y} = 20$$

Oto odpowiednie zadanie: „Kupiono 20 kg jabłek i gruszek; jabłka — po 2 r. 40 k., a gruszki po 6 r. Kg jabłek kosztuje o 20 kop. mniej niż gruszek.

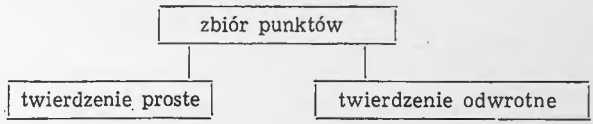
Ile kupiono jabłek, a ile gruszek?"

Rozwiązanie prowadzi do równania kwadratowego.

Właściwości i wzajemny związek dwóch sposobów nauczania algebry: analitycznego (rozwiązywania gotowych zadań) i syntetycznego (układania zadań), można wyrazić w ten sposób:

Jeśli przy rozwiązywaniu gotowych zadań powstają albo ujawniają się znane uczniowi związki „słowo — symbol", to przy układaniu zadań w przedmiotowych wyżej wypadkach powstają związki o odwrotnej strukturze „symbol — słowo"; przy łączeniu obu rodzajów ćwiczeń powstają cykliczne związki o trzech członach „słowo — symbol — słowo" albo „symbol — słowo — symbol". Z tego wynika, że powstawanie wzajemnie odwracalnych lub cyklicznych związków jest w tym wypadku główną psychologiczną przyczyną wysokiej efektywności ćwiczeń w układaniu zadań.

Rozszerzanie i pogłębianie dydaktycznych jednostek poznawczych jest też możliwe do skutecznego stosowania w nauczaniu geometrii. Tradycyjnie — treścią nauczania teorii geometrycznej są twierdzenia. I tu znów dydaktyka ignoruje specyfikę psychologiczną. Dla myślącego umysłu wydaje się ważna nie tyle troska o przyswojenie twierdzeń samych w sobie, ile o logiczne związki między nimi; inaczej mówiąc — trzeba jak najwcześniej zatroszczyć się o odpowiednie jednostki logiczne, mianowicie o pojęcie „zbioru punktów" (miejsce geometryczne punktów).



Dobrze jest opracowywać twierdzenia parami, zestawiając proste z odwrotnym, proste z przeciwnym, warunki niezbędne z wystarczającymi.

Np. temat „Proste równoległe" w klasie VI poznaje się obecnie w takiej kolejności:

1. Określenie prostych równoległych
2. Kąty między dwiema równoległymi i ich sieczną
3. Cechy równoległości prostych
4. Pewnik równoległości
5. Właściwości prostych równoległych

W wyniku takiej struktury tematu uczniowie nawet najbardziej doświadczonego nauczyciela pozostaną w niewiedzy co do tego, jakie twierdzenia danego działu są ze sobą związane, które z nich są odwracalne — nie poznają rzeczy najcenniejszej dla rozwoju matematycznego myślenia (wzajemnych związków między twierdzeniami).

Nauczanie eksperymentalne dowiodło oczywistej wyższości innego ugrupowania tematów, a mianowicie: na pierwszej lekcji dzieci zaznajamiają się

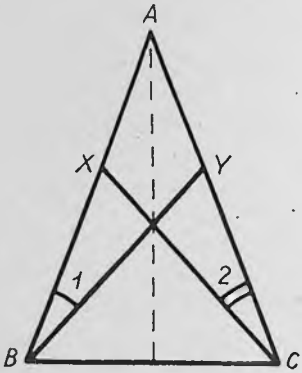
z określeniem prostych równoległych i pewnikiem równoległości. Potem twierdzenia poznaje się parami złożonymi z właściwości prostych równoległych (proste twierdzenie) i odpowiedniej cechy równoległości (odwrotne twierdzenie).

Oba twierdzenia formułuje się jednocześnie i zapisuje się obok siebie. Przeprowadziwszy dowód od razu przechodzi się do twierdzenia odwrotnego.

Jeżeli nie można na jednej lekcji przeprowadzić obu dowodów, to na pierwszej lekcji przynajmniej formułuje się oba twierdzenia, a ich złożenia zapisuje się w dwóch kolumnach w symbolach.

Na zakończenie powiemy znowu kilka słów o zadaniach odwrotnych. Układanie i rozwiązywanie odwrotnego zadania to dostępny środek aktywizacji geometrycznego myślenia uczniów, wciąż jeszcze niestety nie dość doceniany przez nauczycieli.

Istotę tej metody ukażemy na przykładzie prostego zadania na dowodzenie. Warunki zadania są uwidocznione na rysunku.



Zał. $AB = AC$

$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$

Teza $BY = 6X$

Dowód

1. Rozpatrzmy trójkąty ABY i ACX. Są one równe (II cecha równości trójkątów); mają wspólny kąt A, prócz tego z założenia $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$; również z założenia $AB = AC$, do których przylegają te kąty.

2. W różnych trójkątach naprzeciwko równych kątów leżą równe boki ($AY = AX$).

3. Jeżeli od równych odcinków ($AB = AC$) odejmiemy równe odcinki ($AY = AX$), to powstaną nam również równe odcinki ($BX = CY$).

O ile w tradycyjnym systemie nauczania na ogół nie wraca się już do raz dowiedzionego twierdzenia lub rozwiązanego zadania, to omawiany system właśnie polega na takim „powrocie"; dodatkową informację uzyskuje się z tego samego rysunku, z tego samego zadania. W tym też celu układa się i rozwiązuje zadania odwrotne. Przy każdym powrocie do rozwiązanego zadania czerpie się z niego wciąż nową treść.

I tak odbywa się następująca rozmowa nauczyciela z uczniami.

N. Podaj warunki rozwiązanego zadania. Co było dane w warunkach zadania?

U. $AB = AC$; $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$.

N. Czego trzeba było dowieść?

U. $BY = CX$.

N. Teraz ułóżcie zadanie odwrotne. W tym celu jeden z warunków założenia przenosimy na miejsce tezy, tj. tego, czego dowiedliśmy w prostym zadaniu.

Na tablicy i w zeszytach zapisuje się w symbolach warunki zadania prostego i odwrotnego.

Warunki:	Proste zadanie	Pierwsze zadanie odwrotne
	$AB = AC$	$AB = AC$
	$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$	$BY = CX$
Wniosek	$BY = CX$	$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$

Wynika z tego, że korzystne jest zaczynanie przekształcania od formalnego etapu — przestawiania symboli, zamiany jednych znaków drugimi. Ten wstępny etap jest bardzo ważny, bo uczniowie poznają schemat, sposób przekształcania, w oderwaniu od treści twierdzeń. Dalej rozumowanie opiera się na podstawie zapisanych schematów.

N. W odwrotnym twierdzeniu też wiadomo, że $AB = AC$.

Ale teraz zamiast równych kątów ($\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$), jak było w prostym zadaniu, mamy równe odcinki BY i CX. Czego dowiedliśmy w prostym zadaniu? W prostym zadaniu dowiedliśmy, że $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$. W procesie rozwiązywania odwrotnego zadania systematycznie odtwarza się rozumowanie, zastosowane w zadaniu prostym. Na tej drodze uczniowie znajdują (przeważnie podświadomie) sposób rozwiązania odwrotnego zadania.

Oto rozwiązanie zadania odwrotnego: 1. Jeżeli od równych wielkości ($AB = AC$) odejmiemy równe wielkości ($BY = CX$), to w różnicy otrzymamy równe wielkości ($AY = AX$) 2. W równych trójkątach (ABX i ACY) naprzeciw równych boków ($AY = AX$) leżą równe kąty ($\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$).

Najcenniejszym momentem poznawczym tego systemu nauczania jest ujawnienie elementów podobieństwa i różnicy między obu zadaniami (zarówno w warunkach, jak i w procesie rozwiązywania, w przebiegu rozumowania). Tak np. dzieci przy pomocy nauczyciela stwierdzają, że jeśli w prostym twierdzeniu wykorzystano II cechę równości trójkątów, to w odwrotnym — I cechę. Tego rodzaju analizę porównawczą można rozwijać dalej.

Najważniejsze jest to, że elementy rysunku występują w różnych związkach, w różnych rozważaniach, w różnej roli.

Inaczej w zadaniu prostym, inaczej w odwrotnym.

Ze stanowiska psychologii ważna jest ta okoliczność, że pogłębienie wiedzy, przyswojenie nowej informacji odbywa się przez przewidywanie wyjaśnień nauczyciela; jest to jakby samorzutny rozwój wiedzy ucznia, ponieważ rozumowanie przeprowadzone przy rozwiązywaniu prostego zadania ułatwia rozwiązanie zadania odwrotnego.

Do wymienionego zadania prostego można ułożyć też drugie zadanie odwrotne.

Proste zadanie

Zał. $AB = AC$

$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$

Dowieść, że $BY = CX$

Drugie zadanie odwrotne

Zał. $BY = CY$

$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$

Dowieść, że $AB = AC$

Rozwiązanie takich grup zadań na jednym rysunku wzbogaca myśl ucznia w taki sposób, jaki jest nieosiągalny w tradycyjnym systemie „przeskakiwania" od jednego zadania do drugiego, gdy każde zadanie opiera się na zupełnie nowym rysunku, a pod względem logicznym ma niewiele wspólnego z poprzednim.

Zakończenie

Przedstawiliśmy w tym artykule istotę nowego systemu metodycznego poprzez analizę konkretnych przykładów z arytmetyki, algebry i geometrii. Dla nauczyciela-praktyka ważne jest zastosowanie tego systemu przede wszystkim w doborze ćwiczeń. Należy dodać, że przeniesienie tej idei metodycznej na inne tematy i działy, na trudniejsze przypadki, jest całkowicie możliwe dla nauczyciela, który się tym doświadczeniem zainteresuje.

WŁADYSŁAW OZGA

WALKA O POSTĘPOWY PROGRAM ROZWOJU OŚWIATY NA SEJMIE NAUCZYCIELSKIM W 1919 R.

Tło historyczne

Jubileuszowe obchody w ubiegłym roku 50-lecia odzyskania niepodległości Polski przyczyniły się do ugruntowania w naszym społeczeństwie przekonania o ogromnym znaczeniu tego doniosłego faktu historycznego w dziejach narodu polskiego.

Utworzenie niepodległego państwa polskiego położyło kres polityce wynaradawiania (germanizacji, rusyfikacji), utrwaliło w narodzie polskim wiarę we własne siły, stworzyło warunki do integracji gospodarczej i społeczno-politycznej rozdartych przez zabory ziem polskich. Tylko w warunkach niepodległości mógł powstać jednolity polski system oświatowy, który — mimo jego wielkich braków i wad, związanych z faktem, że w niepodległym państwie polskim władzę zagarnęła burżuazja — stał się w poważnej mierze dźwignią rozwoju kultury narodowej.

Z narodzinami drugiej rzeczypospolitej jak najściślej związana była społeczna aktywizacja mas nauczycielskich, zwłaszcza wokół problemów edukacji narodowej, co znalazło m. in. wyraz w obradach pierwszego ogólnopolskiego wielkiego zjazdu nauczycielskiego zwołanego przed 50 laty (kwiecień 1919 r.) przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich. Zjazd ten przeszedł do historii oświaty polskiej jako tzw. Sejm Nauczycielski.

Odzyskanie po 123 latach niewoli niepodległego bytu państwowego stało się przełomowym zwrotem w dotychczasowej historii narodu i państwa polskiego, było urzeczywistnieniem pragnień i dążeń wielu pokoleń patriotów i bojowników o wolność. Niepodległość oznaczała — jak to słusznie stwierdził Władysław Gomułka w referacie sprawozdawczym na V Zjeździe Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej — podniesienie na wyższy szczebel rewolucyjnej walki klasy robotniczej i mas ludowych. Polski ruch robotniczy stanął mianowicie w obliczu walki o władzę we własnym państwie przeciw rodzimym klasom posiadającym, co sprzyjało zespoleniu w świadomości mas pracujących walki społeczno-wyzwoleńczej z rosnącym poczuciem odpowiedzialności za własny kraj i własne państwo.

Dla nauczycielstwa polskiego niepodległość oznaczała przyjęcie odpowiedzialności za edukację narodową. Właśnie obrady Sejmu Nauczycielskiego były tego dobitnym wyrazem.

W swym dążeniu do niepodległości, w swej walce wyzwoleńczej miał naród polski niezawodnego sprzymierzeńca w międzynarodowym rewolucyjnym ruchu robotniczym. Przywódcy i teoretycy tego ruchu byli najbardziej żarliwymi rzecznikami niepodległości Polski, widząc w niewoli narodowej Polaków główną przeszkodę w walce proletariatu polskiego o wyzwolenie społeczne. Fryderyk Engels pisał np. w przedmowie do wydania polskiego „Manifestu komunistycznego" w 1892 r.:

„Odrodzenie niepodległej, silnej Polski jest sprawą, która obchodzi nie tylko Polaków, lecz i nas wszystkich... Dla zgodnego współdziałania europejskich narodów niepodległość Polski jest koniecznością. Może ona być wywalczona tylko przez młody proletariat polski i w jego rękach jest całkowicie bezpieczna" [1].

Nic też dziwnego, że hasło odbudowy polskiej państwowości znalazło się zaraz w początkowym okresie rewolucji w Rosji w orędziu Piotrogrodzkiej Rady Delegatów Robotniczych i Żołnierskich z marca 1917 r., a po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej dekret Rady Komisarzy Ludowych z sierpnia 1918 r. ogłosił unieważnienie układów rozbiorowych, które zawarła Katarzyna II z Prusami i Austrią. Tak więc walka narodu polskiego o niepodległy byt państwowy doprowadzona została do zwycięskiego końca w 1918 r. przede wszystkim dzięki temu, że Wielka Rewolucja Październikowa w Rosji doprowadziła do upadku imperium carskie, a pobudzając ruchy rewolucyjne w Niemczech i Austrii, przyczyniła się do obalenia monarchii Hohenzollernów i Habsburgów. Mimo fałszywego oświetlania przez reakcyjną propagandę tego doniosłego dla narodu wydarzenia dziejowego — świadomość, że odzyskanie niepodległości zawdzięcza naród polski zwycięstwu Rewolucji Październikowej, nie pozostawała bez wpływu na postawę ideowo-patriotyczną postępowych sił społecznych w Polsce u progu drugiej rzeczypospolitej, przyczyniając się do powstania uczuć sympatii wśród szerokich kręgów społeczeństwa do pierwszego państwa socjalistycznego na świecie i do radykalizacji polskich mas pracujących. Świadomość roli, jaką odegrała Rewolucja Październikowa w sprawie odzyskania niepodległości Polski, oddziaływała także na postawę zaangażowania poważnej części nauczycielstwa polskiego w walce o postępowe reformy społeczne, a w szczególności o postępowe i demokratyczne oblicze szkoły polskiej, co znalazło swój wyraz m. in. na Sejmie Nauczycielskim.

Niepodległa Polska ukształtowała się jako państwo kapitalistyczne. Złożył się na to zarówno wewnętrzny, jak i międzynarodowy układ sił klasowych. Siły społeczne i polityczne, opowiadające się za ustrojem kapitali-

[1] K. Marks i Fr. Engels: Manifest komunistyczny. Książka i Wiedza, Warszawa 1949 r., str. 21.

stycznym, istniejącym na ziemiach polskich pod zaborami, zdołały zagarnąć władzę w kraju w momencie tworzenia się państwowości polskiej. Dążenia rewolucyjnych ugrupowań klasy robotniczej SDKPiL i PPS-Lewicy, a następnie powstałej z ich połączenia w 1918 r. Komunistycznej Partii Robotniczej Polski, zmierzające do wprowadzenia w Polsce ustroju socjalistycznego, nie doprowadziły do obalenia kapitalizmu mimo znacznego ożywienia pod wpływem Rewolucji Październikowej aktywności politycznej mas ludowych i wzrostu nastrojów rewolucyjnych, czego wyrazem było powołanie w wielu miastach i osiedlach Rad Delegatów Robotniczych, Rad Delagatów Folwarcznych, Rad Chłopskich i Rad Robotniczo-Chłopskich. Powołany do życia w Lublinie w dniu 7 listopada 1918 r. Tymczasowy Rząd Ludowy Republiki Polskiej pod przewodnictwem Ignacego Daszyńskiego, przywódcy Polskiej Partii Socjal-Demokratycznej Galicji i Śląska Cieszyńskiego, a po jego likwidacji rząd tzw. „ludowy" powołany w Warszawie w dniu 18 listopada 1918 r. pod przewodnictwem Jędrzeja Moraczewskiego, również członka PPSD Galicji i Śląska Cieszyńskiego — stały na stanowisku ustroju liberalno-demokratycznego. Zresztą żywot ich był krótki.

Do głosu doszły siły wsteczne, a powołane do życia rządy obszarniczo-burżuazyjne, wspierane przez państwa zachodnie, rozprawiły się w sposób bezwzględny z rewolucyjnym ruchem klasy robotniczej i mas ludowych, wychodząc z reakcyjną koncepcją państwa polskiego na podobieństwo dawnej rzeczypospolitej szlacheckiej. Przy czym początkowe zamierzenia reprezentowane m. in. w łonie tzw. Tymczasowej Rady Stanu, utworzonej w 1916 r. (a więc jeszcze przed wybuchem rewolucji w Rosji) u boku kajzerowskich Niemiec, przesądzały monarchiczną formę ustroju (przyszłe państwo polskie nazywano już wówczas „Królestwem Polskim")[2]. W obliczu rewolucyjnych nastrojów mas pracujących i demokratycznej postawy politycznej poważnej części postępowej inteligencji polskiej — koncepcje te w 1918 r. nie miały już żadnych szans realizacji. Rozumiała to dobrze burżuazja polska i dlatego też, jak twierdzą niektórzy historycy, tworzące się burżuazyjne państwo polskie w obawie przed oddziaływaniem na masy pracujące przenikających z Rosji do kraju haseł rewolucji proletariackiej musiało przybrać „barwę ochronną". Tezę o „barwie ochronnej" potwierdza bez żadnych ogródek człowiek bliski Józefowi Piłsudskiemu gen. Jacyna, który pisze w swych pamiętnikach, iż naczelnik państwa (J. Piłsudski) ... „uważał za zbawienie dla kraju zaszczepić społeczeństwu socjalizm, aby ratować się od zarazy komunistycznej, tak jak w okresie epidemii wstrzykuje się szczepionkę ochronną, która na razie wywołuje podniesienie temperatury i bóle — ale ratuje organizm od zarazy"[3].

[2] W 1917 r. powołano jako organ władzy „Radę Regencyjną" złożoną z 3 regentów (kardynał A. Kakowski, książę Z. Lubomirski i konserwatywny ziemianin J. Ostrowski).

[3] Zob. Henryk Jabłoński: W 50 rocznicę odbudowy państwowości polskiej. *Nowe Drogi*, 1968 r. nr 11, str. 14.

Zwycięstwo prawicowych koncepcji społeczno-politycznych w Polsce na przełomie lat 1918 i 1919 ułatwione było m. in. faktem, że w okresie niewoli narodowej wszystkie postępowe siły społeczne na czoło wysuwały sprawę walki o niepodległy byt państwowy. Było to słuszne i zgodne z interesem narodu, ale idea walki o niepodległość, jak zwraca na to uwagę prof. Henryk Jabłoński, stwarzała także warunki do tzw. „solidaryzmu narodowego" będącego pod przemożnym wpływem klas posiadających.

„Solidaryzm" ten hamował w ówczesnych warunkach rozwój świadomości klasowej mas ludowych, utrudniał samookreślenie klasowe proletariatu, stępiał ostrze walki klasowej. Im większy był ucisk narodowy i trudniejsze warunki dla rozwoju oświaty i narodowej kultury, jak np. w Wielkopolsce, tym bardziej dominował wśród społeczeństwa konserwatywny „solidaryzm narodowy" [4].

W atmosferze owego „solidaryzmu" kształtowała się postawa społeczno-ideowa — skądinąd postępowego i związanego z masami ludowymi nauczycielstwa polskiego. Stosunkowo niewielka część polskich nauczycieli związana była u progu drugiej niepodległości z rewolucyjnym ruchem robotniczym.

Poważne odłamy nauczycielstwa popierały w owych burzliwych czasach — z dużym emocjonalnym zaangażowaniem — kierunek polityczny reprezentowany przez tak zwany Rząd Lubelski Ignacego Daszyńskiego oraz przez rząd „ludowy" Jędrzeja Moraczewskiego. W tych pierwszych po odzyskaniu niepodległości rządach polskich zasiadali obok reprezentantów PPS i PPSD także przedstawiciele Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie" oraz Polskiego Stronnictwa Ludowego „Piast", które miały poważny wpływ na masy nauczycielskie. Rządy te, choć z nazwy „ludowe", hołdowały konserwatywnemu „solidaryzmowi narodowemu", w imię którego pod presją sił prawicowych przeciwstawiały się wszelkimi sposobami rewolucji socjalistycznej i podjęły próby zwalczenia ruchu rewolucyjnego w kraju, a ruch komunistyczny zepchnęły do podziemia.

Ułatwiło to klasom posiadającym przechwycenie pełni władzy i unicestwienie lub sabotowanie wielu postępowych, demokratycznych reform przeprowadzonych u progu drugiej niepodległości.

Pozwoliłem sobie omówić w wielkim skrócie skomplikowaną sytuację społeczno-polityczną w pierwszym okresie tworzenia się państwowości polskiej po przeszło stuletniej niewoli. Uznałem to za konieczne, sytuacja ta bowiem znalazła odbicie w obradach pierwszego ogólnopolskiego zjazdu nauczycielskiego, zwanego Sejmem Nauczycielskim, obradującego 50 lat temu w Warszawie. Na zjeździe tym krzyżowały się diametralnie różne koncepcje oświatowe.

[4] Tamże, str. 5.

Postępowe i wsteczne tendencje polityczne na Sejmie Nauczycielskim

Wokół Sejmu Nauczycielskiego powstało wiele mitów, legend. W świadomości przeciętnego działacza oświatowego był to zjazd postępowej części nauczycielstwa, a wszystko, co znalazło wyraz w obradach tego wielkiego zjazdu oświatowego, skłonni jesteśmy zaliczać do naszych najbardziej postępowych tradycji oświatowych.

Istotnie na Sejmie Nauczycielskim poważną rolę odegrała silna grupa nauczycieli i działaczy oświatowych postępowych, którzy, choć stali wówczas na platformie politycznej liberalno-demokratycznej, wysunęli jednak bardzo postępowy program rozwoju oświaty w Polsce. Przywódcami tej grupy byli: Stefania Sempołowska, Stanisław Kalinowski, Henryk Rowid. Współdziałali z nimi: Wł. Weychert-Szymanowska, Helena Orsza-Radlińska, Zygmunt Nowicki, Stanisław Nowak, Karol Klimek, Władysław Spasowski i in. Grupa postępowych nauczycieli reprezentowała na zjeździe przede wszystkim Zrzeszenie Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych w Warszawie, Związek Nauczycielstwa Polskiego w Galicji i Związek Zawodowy Nauczycieli Szkół Średnich w Warszawie.

Koncepcjom oświatowym wysuniętym przez postępowych nauczycieli i działaczy oświatowych przeciwstawiała się grupa nauczycieli o poglądach wstecznych. Należeli do niej przedstawiciele prawicowych organizacji nauczycielskich — słabych, jeśli idzie o ilość przynależnych do nich członków, ale popieranych przez kler i prawicę społeczną. Do organizacji, zrzeszeń i towarzystw nauczycielskich o prawicowej orientacji politycznej biorących udział w obradach Sejmu Nauczycielskiego należały: Związek Dzielnicowy Stowarzyszenia Nauczycieli Polaków w Poznaniu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie, Samopomoc Nauczycielek w Przemyślu, Stowarzyszenie Nauczycielek w Krakowie, Związek Nauczycielek we Lwowie, Związek Księży Prefektów w Warszawie (obejmujący środowiska Krakowa, Kielc, Lwowa i Tarnowa), Towarzystwo Szkolne Dzieci Marii w Warszawie i in. drobniejsze ugrupowania. Wymienione organizacje, po połączeniu się, utworzyły w 1921 r. klerykalno-prawicowe Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Obok powyższych dwóch grup — postępowej i prawicowej — w Sejmie Nauczycielskim uczestniczyła dość liczna grupa nauczycieli umiarkowanie postępowych, hołdująca konserwatywnej idei „solidaryzmu narodowego", a więc w gruncie rzeczy idąca na rękę siłom prawicy. W zjeździe brali także udział delegaci szkół wyższych reprezentujący uniwersytety: Warszawski, Krakowski, Lwowski i Poznański, Politechnikę Warszawską, Politechnikę Lwowską, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych w Poznaniu, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, Zrzeszenie Asystentów Uniwersytetu i Politechniki we Lwowie i Warszawie. Dele-

gaci wywodzący się ze środowiska szkół wyższych dawali na ogół wyraz, w sposób mniej lub więcej zdecydowany, swoim sympatiom do prawicy społecznej. Uczestnikami zjazdu byli również reprezentanci takich organizacji, jak: Stowarzyszenie Ochroniarek st. m. Warszawy i okolicy, Towarzystwo Czytelni Ludowych w Poznaniu, Książnica Polska TNSW w Warszawie, Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego w Cieszynie, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Cieszynie, Sekcja Kursów dla Dorosłych w Warszawie, Składnica Pomocy Szkolnych w Warszawie i in.[5].

W obradach Sejmu Nauczycielskiego wzięło aktywny udział Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), występując z referatami na I plenarnym posiedzeniu i na posiedzeniach sekcji problemowych. Minister WRiOP Jan Łukasiewicz wygłosił w pierwszym dniu obrad obszerne, w części programowe, przemówienie powitalne. Należy tu wziąć pod uwagę, że obrady Sejmu Nauczycielskiego odbywały się w kilka miesięcy po ustąpieniu rządu J. Moraczewskiego, w okresie sprawowania funkcji prezesa Rady Ministrów przez Ignacego Paderewskiego, związanego politycznie z prawicą. Wraz z rządem Moraczewskiego ustąpił pierwszy Minister WRiOP — socjalista Ksawery Prauss, znany jako zwolennik postępowych reform oświatowych. Zmiany powyższe w rządzie ośmielały czynniki wsteczne do przeciwstawiania się demokratycznym koncepcjom oświatowym wysuwanym na Sejmie Nauczycielskim.

Jak widzimy, oblicze społeczno-ideowe uczestników Sejmu Nauczycielskiego nie było jednolite, a sytuacja polityczna skomplikowana, utrudniająca uchwalenie postępowego, demokratycznego programu rozwoju oświaty w Polsce.

Program taki nie powstał — rzecz jasna — w czasie obrad Sejmu Nauczycielskiego. Powstał już wcześniej. Wstępne, choć jeszcze nieśmiałe koncepcje ustrojowe szkolnictwa rodziły się już w latach wojny. W miarę rysowania się realnych perspektyw niepodległego bytu państwowego budziła się coraz żywsza dyskusja w różnych środowiskach nauczycielskich nad koncepcją przyszłego ustroju szkolnictwa polskiego.

W latach 1917—1918 odbyły się m. in. trzy międzydzielnicowe konferencje nauczycielskie (pierwsza w sierpniu 1917 r. w Krakowie, druga również w Krakowie — w styczniu 1918 r., trzecia w Piotrkowie w sierpniu 1918 r.) poświęcone „ustaleniu zasad wychowania narodowego i systemu szkolnictwa polskiego". Powstały nowe koncepcje budowy oświaty w Polsce, które pod wpływem haseł rewolucji rosyjskiej nabierały coraz bardziej charakteru demokratycznego.

Po objęciu funkcji ministra WRiOP w rządzie J. Moraczewskego przez Ksawerego Praussa ogłosił on w grudniu 1919 r. program oświatowy popierany przez Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych i ga-

[5] Zob. wydawnictwo: O szkołę polską (opr. Wład. Kopczewski). Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920 r. str. 15—17.

licyjski Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Program ten uwzględniał postulaty wyżej wspomnianych konferencji nauczycielskich w Krakowie i w Piotrkowie. Zgodny był także z Deklaracją ZPNSP z dn. 13 października 1918 r., w której m. in. czytamy: „Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych zgodnie z ideałami demokratycznymi żąda jednej powszechnej szkoły elementarnej dla wszystkich dzieci bez różnicy płci, wyznania, stanu i pochodzenia, której szkoła średnia będzie tylko nadbudową".

Jakie były główne zasady programu oświatowego Ksawerego Praussa? Program ten przewidywał:

— wprowadzenie 7-letniego obowiązku szkolnego;

— oparcie obowiązkowej szkoły 7-letniej na zasadzie jednolitości i powszechności (miała być przeznaczona dla „wszystkich sfer społecznych");

— wprowadzenie bezpłatności nauczania szkoły powszechnej;

— oparcie szkół średnich na podbudowie programowej szkoły powszechnej, co miało zapewnić drożność kształcenia („pomiędzy szkołami powszechnymi, najniżej nawet zorganizowanymi, a szkołami wyższymi musi być zachowana ciągłość programu, aby zdolniejsze dzieci najszerszych warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwością przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych");

— utworzenie 5-letniego gimnazjum opartego na podbudowie siedmiu klas szkoły powszechnej („wydzielenie niższych klas ze szkół średnich ogólnokształcących i połączenie ich ze szkołą powszechną");

— ustanowienie świeckiego nadzoru nad szkołami i świeckiej administracji szkolnej („administracja szkolna i nadzór nad szkołą ma należeć wyłącznie do władz świeckich").

Szkoła zgodnie z programem Praussa miała wychowywać nowe pokolenie Polaków przepojonych duchem obywatelskim, wyrabiać zdolność krytycznego myślenia i wdrażać do samodzielności, uczyć metody pracy, zaznajamiać młodzież z najważniejszymi zagadnieniami życia bieżącego narodu, czemu służyć miała w szerokim zakresie wprowadzana do programu szkół nauka o Polsce współczesnej. Program Praussa przewidywał wreszcie, że szkoła nie powinna wywierać „przymusu wyznaniowego", a dzieci mają pobierać naukę swej religii, o ile rodzice nie zażądają zwolnienia od niej. Sformułowania te zbieżne były z tendencją kół postępowych do stopniowej realizacji zasady świeckości nauczania.

Nie musimy uzasadniać, że postępowy program oświatowy Ksawerego Praussa nie odpowiadał prawicy społecznej. W skrytości ducha opowiadała się ona za reakcyjną polityką oświatową konserwatystów galicyjskich (tzw stańczyków), których przywódca Paweł Popiel w ten sposób prezentował swoje poglądy na obowiązkowość i powszechność nauczania: „Nikt nie ma prawa zmuszać lud do oświaty. Przymus szkolny to potworność! Nauka nie powinna być bezpłatna i obowiązkowa. Oświata, która ustawami zmusza

człowieka do kształcenia się, prowadzi do socjalizmu" [6]. Tak, to prawda, nauka dla dzieci mas pracujących na pewno przyspiesza wzrost świadomości klasowej proletariatu miejskiego i pracującego chłopstwa. Tylko że po pierwszej wojnie światowej straszak socjalizmu przestał być argumentem przeciw rozwojowi oświaty. Czasy się zmieniły.

W sąsiadującej z Polską Rosji zwycięstwo odniósł socjalizm. Na gruzach dawnego imperium carskiego powstało pierwsze państwo socjalistyczne, które podjęło wysiłki, by kraj, w którym, jak pisał Lenin, masy ludowe „ograbiono z nauki, światła i wiedzy" uczynić oświeconym. Wobec narastania w masach ludowych w Polsce nastrojów rewolucyjnych nie można już było tak otwarcie, jak to czynił przed trzydziestu laty Paweł Popiel, przeciwstawiać się prawu ludu do oświaty. Niemniej postępowy program oświatowy Praussa spotkał się ze sprzeciwem sił reakcyjnych i obskurancckich.

Na sejmie Nauczycielskim nauczyciele postępowi, reprezentujący przede wszystkim Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych (z b. Kongresówki) i Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (z b. Galicji), choć nie mieli zdecydowanej przewagi, odznaczali się jednak wielkim dynamizmem i bojowością w przeciwstawianiu się wstecznym tendencjom oświatowym. Im należy zawdzięczać, że na Sejmie Nauczycielskim zapadły uchwały wytyczające demokratyczny program budowy i rozwoju oświaty w Polsce, program, który w swych podstawowych założeniach zgodny był z koncepcjami oświatowymi postępowych sił społecznych w Polsce, z dążeniami postępowej części nauczcielstwa polskiego. Uchwały te miały historyczne znaczenie dla ukształtowania się polskiego systemu edukacji narodowej w okresie drugiej rzeczypospolitej.

Przebieg obrad Sejmu Nauczycielskiego

Pierwszy ogólnopolski zjazd nauczycielski, zwany Sejmem Nauczycielskim, odbył się w Warszawie w dniach 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. W zjeździe tym brało udział 802 delegatów reprezentujących wszystkie byłe trzy zabory Polski. W obradach zjazdu uczestniczyła liczna reprezentacja Ministerstwa WRiOP z ministrem J. Łukasiewiczem na czele, prezydent miasta st. Warszawy, członkowie Sejmowej Komisji Oświaty i przedstawiciele różnych organizacji społecznych.

Czynniki prawicowe i rządowe pragnęły, aby obrady zjazdu przebiegały w duchu „solidaryzmu narodowego". Zjazd rozpoczął się uroczystym nabożeństwem w kościele Św. Krzyża na Krakowskim Przedmieściu. Wymownym akcentem na zjeździe był fakt, że dwa podstawowe referaty na pierwszym plenarnym posiedzeniu wygłosił w imieniu Ministerstwa

[6] Zob. Światłomir (S. Zaleski): Ciemnota Galicji w świetle cyfr i faktów. Lwów 1904 r. str. 49.

WRiOP ksiądz Jan Gralewski, pierwszy: „O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego," drugi: „Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu". Uroczyste nabożeństwo zjazdowe i ksiądz w charakterze głównego referenta były jakby odpowiedzią (niedwuznaczną) na świeckie tendencje programu oświatowego poprzedniego ministra WRiOP Ksawerego Praussa. Wymowę swoją miał również fakt, że w zjeździe nie uczestniczyli, nawet w charakterze gości, przedstawiciele partii politycznych, mimo że tematyka zjazdu dotyczyła kierunku polityki oświatowej państwa odrodzonego po przeszło 100-letniej niewoli, a więc była na wskroś polityczna.

Przemówienie powitalne ministra J. Łukasiewicza wygłoszone w imieniu Rządu oraz w imieniu Ministerstwa WRiOP nacechowane było ogólnikowością, ugodowością, nieśmiałością programową i tendencjami solidarystycznymi „Cel nasz — mówił minister — jest jeden, wspólny zarówno władzy, jak i nauczycielstwa — idziemy więc razem i pracować powinnyśmy razem w zgodzie i w łączności" [7]. Minister Łukasiewicz usprawiedliwiał rząd, że nie ma określonego planu działania na przyszłość. „Nie można bowiem — mówił w sposób dziwnie zagadkowy i zawoalowany — w tej chwili z takim planem występować, gdy państwa powstają i giną, gdy Europa jeszcze jest w stanie zamętu, gdy tutaj w kraju ośrodki sił społecznych i politycznych jeszcze się nie skrystalizowały, gdy nie można jeszcze przewidzieć ani obliczyć ich intensywności i kierunku działania, gdy nie można jeszcze przewidzieć, jakie siły zewnętrzne na państwo nasze będą wpływały w przyszłości. W tym stanie rzeczy — mówił dalej minister Łukasiewicz — kierować trzeba nawą młodego tworzącego się państwa polskiego w sposób jak najostrożniejszy..., by nie natknąć się na jaką przeszkodę, by nie ugrzęznąć na mieliźnie" [8].

Ponieważ w referatach ministerialnych wygłoszonych na zjeździe znalazły się pewne elementy programu oświatowego Ksawerego Praussa, przeto minister Łukasiewicz zastrzegł się „...projekty ustawodawcze, o których panowie tutaj radzić będziecie w komisjach, to nie są projekty ustawodawcze rządowe, są to tylko zamierzenia Ministerstwa, które w przyszłości przez jakiś rząd będą może jako program rządu uznane" [9]. Minister Łukasiewicz nie zajął stanowiska nawet w sprawie siedmioletniej szkoły powszechnej (zwalczała ją prawica), mimo że na 2 miesiące przed zjazdem wydany został dekret o 7-letnim obowiązku szkolnym, przygotowany jeszcze przez min. Praussa.

Referat ks. Jana Gralewskiego „O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego" był pełen ogólników i frazesów i nie mógł stanowić podstawy do konstruktywnej dyskusji na zjeździe. Nie było w tym referacie nic

[7] Zob. wydawnictwo: O szkołę Polską (oprac. Wład. Kopczewski). Księżnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów-Warszawa 1920 r. str. 21.
[8] Tamże, str. 20.
[9] Tamże, str. 20.

z ducha pięknej rozprawy J. Wł. Dawida „O duszy nauczycielstwa" wydanej w 1912 r. Ani jednym słowem nie nawiązał ks. Gralewski do Komisji Edukacji Narodowej — tej pierwszej w Europie świeckiej państwowej naczelnej władzy oświatowej. Nie nawiązał też do „Powinności nauczycielala" ks. Grzegorza Piramowicza — sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, który chciał nauczyciela uczynić przewodnikiem i obrońcą ludu, rzecznikiem jego spraw wobec dworu i plebana. Nie nawiązał również ks. Gralewski do prac Komisji Edukacji Narodowej nad zrębami nowego systemu szkolnego w Polsce przedrozbiorowej i w drugim swoim referacie na temat ustroju szkolnictwa.

Wielce wymowne z punktu widzenia politycznego było to przemilczenie przez ks. Gralewskiego wspaniałych i postępowych tradycji KEN, których kontynuatorem z natury rzeczy powinno było być Ministerstwo WRiOP, jako instytucja stanowiąca przedłużenie, po przeszło wiekowej przerwie spowodowanej niewolą, działalności najwyższej świeckiej magistratury oświatowej w Polsce.

Projekt ustroju szkolnego zreferowany w imieniu Ministerstwa WRiOP przez ks. Gralewskiego w drugim jego referacie przewidywał:

— szkołę powszechną obejmującą 7 lat nauczania,
— gimnazjum 5-letnie oparte na kl. VII szkoły powszechnej,
— szkoły zawodowe trzech stopni: niższe, średnie i wyższe.

Projekt powyższy, choć zawierał ważne elementy programu oświatowego Ksawerego Praussa, stanowił w stosunku do niego regres. Zakładał np., że „do czasu zorganizowania pełnych, 7-letnich szkół powszechnych we wszystkich miejscowościach utrzymywane są i tworzone będą szkoły powszechne 4-letnie, z obowiązkową nauką uzupełniającą 3-letnią, lub szkoły powszechne 5-letnie z obowiązkową nauką uzupełniającą 2-letnią" [10]. Na czym miała polegać ta tzw. „nauka uzupełniająca", tego projekt ministerialny nie precyzował. Bardzo niejasno przedstawiała się szczegółowa struktura szkolnictwa prezentowana w tezach referatu ks. Gralewskiego w sposób następujący: „Cały system powyższy cechuje pewna jednolitość. Indywidualizacja zaczyna się na pewnym stopniu. Przy trzech zasadniczych stopniach jest 5 momentów rozgałęzienia przy około 30 gałęziach: szkoła powszechna, podstawowa, średnia — a więc gimnazjum, szkoła średnia zawodowa, — i wyższa — więc szkoły wyższe zawodowe, akademie, uniwersytety itd. Po 3 latach szkoły powszechnej jest pierwsze rozgałęzienie — przejście do wyżej zorganizowanego szkolnictwa powszechnego względnie wydziałowego. Po 6 latach następuje albo 7 rok w szkole powszechnej albo 4 typy szkoły średniej, razem więc 5 rozgałęzień. Po 7 latach ukończenie szkoły powszechnej, przejście do życia, około 7 typów mniej więcej szkół zawodowych, po 10 latach ukończenia tych typów szkół zawodowych średnich lub przejście do szkoły zawodowej wyższej, ukoń-

[10] Tamże, str.....

czenia 4 typów szkół średnich, seminariów nauczycielskich, przejście do szkoły wyższej" [11].

Trzeci i ostatni na posiedzeniu plenarnym zjazdu był referat pt.: „Zarys ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego" wygłoszony przez Władysława Radwana — naczelnika wydziału w Ministerstwie WRiOP. Projekt ministerialny w powyższej dziedzinie zakładał:

— że władza państwowa w sprawach wychowania publicznego w ramach obowiązujących ustaw należy do Ministra Oświecenia Publicznego i podwładnych mu organów;

— że w Ministerstwie Oświecenia Publicznego istnieć będzie Rada Wychowania powołana do udzielania opinii o projektach ustaw i zarządzeń normatywnej natury oraz do ogniskowania inicjatywy społecznej w sprawach wychowawczych;

— że państwo dzieli się na okręgi szkolne, obejmujące pewną liczbę całych powiatów lub całych województw;

— że okręgi dzielą się na powiaty szkolne, powiaty zaś na gminy szkolne.

Na czele szkolnictwa w okręgu stać miał dyrektor okręgu szkolnego i komisja szkolna okręgowa. Kierowanie szkolnictwem powszechnym, niższymi szkołami zawodowymi, wychowaniem przedszkolnym i oświatą pozaszkolną na terenie powiatu należeć miało według projektu do inspektora szkolnego powiatowego i rady szkolnej powiatowej.

W gminach miały powstać tzw. „Dozory szkolne", a przy każdej szkole powszechnej tzw. „Opieki szkolne".

Powyższe 3 referaty na posiedzeniu plenarnym zjazdu stanowiły podstawę do dyskusji na posiedzeniach jedenastu sekcji, którą poprzedzały koreferaty (ewentualnie referaty) opracowane przez delegatów — przedstawicieli głównych organizacji nauczycielskich, uczestniczących w obradach. Na posiedzeniach sekcji i podsekcji wygłoszono ogółem 51 referatów i koreferatów. Istotne znaczenie dla uchwał Sejmu Nauczycielskiego miały w szczególności koreferaty: Stefanii Sempołowskiej („O ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego"), Henryka Rowida (wygłosił dwa referaty, pierwszy — „Szkoła powszechna", drugi — „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych"), Bolesława Kielskiego („Projekt programu szkoły średniej ogólnokształcącej"), Jana Grabowskiego („Organizacja szkolnictwa zawodowego") i Stanisława Weinera („Główne zasady do projektu ustawy o stosunkach prawnych nauczycieli i ustawy o płacach").

Na posiedzeniu Sekcji Ustroju Szkolnictwa, w obradach której brała udział największa liczba delegatów, koreferat wygłosiła Stefania Sempołowska. Temat jej koreferatu dotyczył ustroju władz szkolnych i samorządu terytorialnego. Sempołowska krytykując tezy referatu Wł. Radwana,

[11] Tamże, str....

wygłoszonego na posiedzeniu plenarnym, zajęła także stanowisko w węzłowych sprawach polityki oświatowej. W szczególności przeciwstawiła się tendencjom zmierzającym do poddania szkoły pod wpływy kościoła i biurokracji. „Łączenie spraw Kościoła ze sprawami szkoły — instytucji, której cele, zadania, kompetencje są dziś zupełnie różne — jest przeżytkiem i może zaciążyć na samodzielności szkolnictwa. Toteż nauczycielstwo musi żądać oddzielenia spraw wyznań religijnych od ministerium oświecenia. Z drugiej strony nie można ograniczać się tylko do »oświecania«, czynnik wychowawczy musi być uwzględniony wyraźnie, toteż należy żądać przeobrażenia Ministerstwa WRiOP w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego po oddzieleniu odeń spraw wyznań religijnych" [12].

W dalszym ciągu swojego koreferatu Sempołowska stwierdza, że biurokratyzm i dążenia centralistyczne przejawiają się w zasadniczych rysach ministerialnego projektu organizacji szkolnej, której punktem wyjścia jest osoba ministra, gdy stojąca obok niego Rada Wychowania — ciało fachowe — ma charakter tylko opiniodawczy. „Ponieważ osoba ministra — mówiła Sempołowska — jest wykładnikiem pewnych ustosunkowań politycznych, należałoby więc co do kierunku pedagogicznego przyznać Radzie Wychowania kompetencję i najwyższe prawo rozstrzygania spraw; ministra zaś traktować nie jako »władzę«, lecz jako wykonawcę uchwał sejmowych w dziedzinie wychowania i szkolnictwa oraz postanowień Rady Wychowania" [13].

Krytycznie odniosła się także Sempołowska do ustroju samorządu szkolnego, mówiąc: „Projekt organizacji organów samorządu szkolnego nosi również charakter centralistyczny i niedemokratyczny. Punktem wyjścia są władze wyższe. Łącznikami między kołami różnych stopni są narzuceni z góry kołom niższym nominaci. Stosunek między organami samorządnemi różnych stopni oparty jest na idei »władzy«, rządzenia. Gminny dozór szkolny ma zwierzchnią władzę nad Opieką szkolną i narzuca jej głównego opiekuna; Rada powiatowa sprawuje zwierzchnią władzę nad Dozorami szkolnemi itd. Tymczasem organy stopni wyższych powinny koordynować, łączyć niejako pracę, a nie sprawować »zwierzchnią władzę«" [14].

Z problemami ustrojowymi szkolnictwa związane były jak najściślej obrady Sekcji Szkoły Powszechnej. Na posiedzeniu tej sekcji wygłoszone zostały 2 referaty przedstawicieli Ministerstwa WRiOP (Zygmunta Gąsiorowskiego i Mariana Reitera) oraz dwa koreferaty (Henryka Rowida z Krakowa i Stanisława Łuczaka z Mogilna w Poznańskiem).

W referacie Henryka Rowida wyeksponowana została m. in. zasada powszechności szkoły 7-letniej. Szkoła powszechna powinna objąć wszystkie dzieci bez różnicy pochodzenia i wyznania. „Publiczne szkoły po-

[12] Zob. Wydaw. „O szkołę polską" (oprac. Wł. Kopczewski), Księżnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów-Warszawa, 1920 r. str. 47
[13] Tamże.
[14] Tamże, str 47-48.

wszechne nie mogą być — stwierdził z naciskiem Rowid — zakładami wyznaniowymi, dostępnymi jedynie dla dzieci jednego wyznania".

Na zupełnie odmiennym stanowisku stanął Stanisław Łuczak, opowiadając się w sposób zdecydowany za szkołą wyznaniową. Szkoła powszechna jest przecież — powiedział — „dalszym ciągiem wychowania rodzicielskiego, a zatem może prawdziwie łączyć tylko dzieci i nauczycieli jednego wyznania, bo każde wyznanie ma swój światopogląd... należy bezwzględnie potępić wszelkie dążności seperatywne ku tworzeniu szkół symultannych i bezwyznaniowych". Koreferat swój zakończył Łuczak w imieniu delegatów z Poznańskiego słowami: „Żądać musimy dobitnie postawienia religijnego wychowania naszych dzieci na pierwszym miejscu. Jest to »conditio, sine qua non«! Tylko na takiej podstawie widzimy możność prędkiego i prawidłowego rozwoju oraz świetnej przyszłości kraju naszego. Nadzór nad nauką religii w szkole powszechnej słusznie się należy kapłanom miejscowym. Gdyby nasze żądanie miało nie znaleźć należytego zrozumienia, wtenczas stanowczo wymagać musimy na przebieg pewnego jeszcze okresu lat odrębnego traktowania sprawy szkolnictwa powszechnego w dzielnicy naszej, autonomii szkoły u nas" [15].

Zarówno na posiedzeniu Sekcji Ustroju Szkolnictwa, jak i Sekcji Szkoły Powszechnej toczyła się ożywiona dyskusja, w której ścierały się ze sobą bardzo kontrowersyjne poglądy w sprawie przyszłego ustroju szkolnego w Polsce. Zwolennicy programu Ksawerego Praussa domagali się:

— realizacji powszechnego nauczania w pełnowartościowej wysoko zorganizowanej szkole 7-klasowej, w mieście i na wsi;

— oparcia szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych na podbudowie siedmiu klas szkoły powszechnej;

— organizacji szkół dla dzieci i młodzieży bez różnicy pochodzenia i wyznania (międzywyznaniowych);

— zmiany nazwy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na Ministrestwo Wychowania i Oświecenia Publicznego.

Delegaci pozostający pod wpływami klerykalno-prawicowymi żądali:

— szkoły wyznaniowej;

— 8-klasowego gimnazjum po czterech latach nauki w szkole powszechnej;

— organizowania szkół zawodowych na podbudowie głównie czterech klas szkoły powszechnej.

Najbardziej reakcyjne stanowisko w dyskusji nad ustrojem szkolnictwa zajął delegat Rady Szkolnej Krajowej w Krakowie — L. Kulczyński, który 7-letnią szkołę powszechną uznał za zbyt długą, „niepraktyczną", niesłuszną jest bowiem rzeczą — jak mówił — narzucać olbrzymiej części

[15] Cytaty z referatów Henryka Rowida i Stanisława Łuczaka zaczerpnięte zostały z Wydawn.: O szkołę polską (opr. Wł. Kopczewski), w którym referaty zostały opublikowane. Wyd. Księżnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920r. str. 82-89.

ogółu wiedzę, w dalszym życiu niepotrzebną. W projekcie ministerialnym dostrzegł zbyt hojne obdzielenie wielu przedmiotów godzinami nauki, co uznał za argument przemawiający za skróceniem czasokresu nauki w szkole powszechnej. „Ze względu na zdolności naszego narodu — powiedział wystarczyłaby szkoła czteroletnia". Jak widzimy, pogrobowcy stańczyków galicyjskich dali znać o sobie i na Sejmie Nauczycielskim.

Z bardzo interesującym i na ogół postępowym programem wystąpiła Sekcja Szkolnictwa Zawodowego, domagając się szerokiego rozwoju szkół zawodowych, Sekcja ta przedstawiła projekt organizacji szkolnictwa, który przewidywał tworzenie:

1) szkół technicznych i szkół rzemiosł (szkoły dokształcające wieczorowe dla młodzieży pracującej lub terminującej — tzn. uczącej się zawodu w warsztatach rzemieślniczych, szkoły rzemieślnicze, szkoły techniczne, szkoły przemysłowe, szkoły majstrów),
2) szkół ogrodniczych i rolniczych,
3) szkół handlowych,
4) szkół gospodarczych.

Podbudową programową dla szkół zawodowych miała być w zasadzie 7-klasowa szkoła podstawowa.

Istotną rolę odegrała na Sejmie Nauczycielskim Sekcja Seminariów Nauczycielskich. W imieniu Ministerstwa WRiOP referat na posiedzeniu tej sekcji wygłosił Władysław Radwan, koreferentami byli Henryk Rowid i Juliusz Saloni. Największą liczbę zwolenników pozyskał projekt kształcenia nauczycieli w 2-letnich studiach pedagogicznych o charakterze wyższej szkoły zawodowej, do których byliby przyjmowani abiturienci szkoły średniej ogólnokształcącej (maturzyści).

Niektórzy dyskutanci opowiadali się za 5-letnimi lub 6-letnimi seminariami nauczycielskimi, opartymi na 7-klasowej szkole powszechnej. Najdalej idące wnioski zgłosiła Stefania Sempołowska, domagając się wysokiego cenzusu nauczycielskiego w szkolnictwie powszechnym, równorzędnego z tym, jaki mają nauczyciele szkół średnich, czyli pełnego wyższego wykształcenia dla nauczycieli wszystkich typów szkół.

Problem kształcenia nauczycieli szkół średnich rozpatrywała odrębna Sekcja. Postulowała ona, aby kandydaci na nauczycieli szkół średnich odbywali studia uniwersyteckie, a następnie w Instytucie Pedagogicznym (3 semestry), ściśle powiązanym z Uniwersytetem. Koncepcja Instytutu Pedagogicznego została poparta przez uczestników dyskusji, przy czym Władysław Spasowski domagał się rozszerzenia działalności Instytutu i na nauczycieli szkół powszechnych. Stał on na stanowisku, że kształcenie pedagogiczne nauczycieli uwzględniać powinno nie tylko przygotowanie w zakresie dydaktyki dwóch przedmiotów, lecz całej grupy nauk pokrewnych, postulując równocześnie położenie nacisku na praktyczne przygotowanie do zawodowej pracy nauczycielskiej. Spasowski podniósł również sprawę organizacji w łączności z Instytutem Pedagogicznym specjalnych kursów

dla nauczycieli czynnych celem pogłębiania ich przygotowania dydaktyczno-pedagogicznego. Żądał wreszcie, by Ministerstwo prócz wizytatorów ogólnych powoływało wizytatorów-instruktorów specjalistów w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów.

Uchwały Sejmu Nauczycielskiego

W czwartym dniu Pierwszego Ogólnopolskiego Wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego odbyło się ostatnie posiedzenie plenarne, na którym przewodnictwo objął Stanisław Nowak — prezes największej organizacji nauczycielskiej powstałej z połączenia Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Szkół Początkowych (z b. Kongresówki) i Związku Polskich Nauczycieli Ludowych (z b. Galicji).

Akt połączenia został dokonany właśnie w okresie Obrad Sejmu Nauczycielskiego w dniu 15 kwietnia 1919 r., a nowa organizacja nauczycielska przyjęła nazwę: Związek Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych (ZPNSP).

Na ostatnim posiedzeniu plenarnym w dniu 17 kwietnia 1919 r. Sejm Nauczycielski podjął uchwały w oparciu o wnioski poszczególnych sekcji zjazdowych.

W świetle tych uchwał szkoła powszechna powinna być jednolita i obowiązkowa i obejmować 7 lat nauki. Obowiązek szkolny powinien trwać od 7 do 14 roku życia.

Zjazd uchwalił, by średnie szkoły zawodowe opierać na pełnej 7-letniej szkole powszechnej.

Wniosek w sprawie oparcia szkoły średniej ogólnokształcącej na podbudowie programowej 7-letniej szkoy powszechnej nie został poddany pod głosowanie, gdyż Sekcja Szkoły Średniej wypowiedziała się za utrzymaniem 8-klasowego gimnazjum, opartego na IV kl. szkoły powszechnej. Przeciwko temu stanowisku Sekcji złożono na jej posiedzeniu votum separatum. Zjazd nie poparł jednak na ostatnim plenarnym posiedzeniu wniosku mniejszości, aby organizować 5-letnie gimnazjum w oparciu o pełną szkołę powszechną, pozostawiając sprawę jako nadal otwartą.

Mimo sprzeciwu poważnej części delegatów Zjazd uchwalił zmianę nazwy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego. Wniosek w tej sprawie, będący wyrazem tendencji laickich, uchwalony został wśród ogólnej wrzawy i protestów większością głosów przy 116 głosach sprzeciwu.

Zjazd uznał, że wszystkie szkoły zawodowe powinny podlegać Ministerstwu Oświaty. Innym ministerstwom powinien być zapewniony wpływ na kształcenie zawodowe młodzieży przez zapewnienie im stałej reprezentacji przy Ministerstwie Oświaty oraz przez pomoc finansową z ich strony na prowadzenie szkół zawodowych.

Interesujące stanowisko zajął Sejm Nauczycielski w sprawie zawodowego kształcenia dziewcząt. Zjazd uchwalił jednomyślnie, że dziewczęta winny być przyjmowane na równi z chłopcami do średnich szkół przemysłowych, jak budowlane, chemiczne, przemysłowo-artystyczne, rzemieślnicze itp.

Wybiegające w przyszłość i bardzo postępowe uchwały powziął Zjazd w sprawie kształcenia nauczycieli. Zjazd stanął mianowicie na stanowisku, że kształcenie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować pełną szkołę średnią ogólnokształcącą (matura) oraz studium pedagogiczne w co najmniej 2-letnim zakładzie kształcenia nauczycieli, o charakterze wyższej szkoły zawodowej. Przy czym Zjazd przyjął do wiadomości opinię Sekcji Seminariów Nauczycielskich nie przeznaczoną do przegłosowania, że nauczyciele szkół powszechnych winni posiadać wyższe wykształcenie równoznaczne z wykształceniem nauczycieli szkół średnich.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych Zjazd uchwalił jednomyślnie wniosek, aby nauczycieli tych kształcić na specjalnych kursach (studiach) przy wyższych szkołach przemysłowych (technicznych).

W sprawach dotyczących pragmatyki nauczycielskiej Zjazd uchwalił po gorącej dyskusji następujące tezy:

— stanowisko nauczyciela w społeczeństwie opierać się winno na nieskazitelności członków tego zawodu, na należytym zabezpieczeniu materialnym i na zapewnieniu mu odpowiadającego jego przygotowaniu naukowemu właściwego miejsca w społeczeństwie w stosunku do innych funkcjonariuszów państwa;

— na stabilizacji w zawodzie nauczycielskim, która opierać się winna na trzech podstawach — na nieskazitelności, kwalifikacjach zawodowych i praktyce nauczycielskiej, np. dwuletniej;

— na nieprzenoszalności, polegającej na tym, że nauczyciel ustalony w zawodzie nie może być bez jego zgody przenoszony do innej miejscowości z wyjątkiem przypadków reorganizacji szkoły, orzeczenia komisji dyscyplinarnej w sprawie przeniesienia lub usunięcia z zawodu.

Stanowisko zajęte przez Sejm Nauczycielski w sprawach oświaty i wychowania było rezultatem walki krzyżujących się ze sobą tendencji postępowych i wstecznych. Podjęte przed 50 laty uchwały były w tamtych czasach bardzo postępowe, wybiegały w przeszłość. W toczącej się na Sejmie Nauczycielskim walce o demokratyczny system oświaty zwycięstwo odniosły postępowe grupy i organizacje nauczycielskie, związane z lewicą społeczną.

I choć pełna realizacja postulatów wysuniętych w dyskusji i zawartych w uchwałach tego wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego nie była możliwa w warunkach ustroju kapitalistycznego, to jednak obrady jego odbiły się głośnym echem wśród szerokich rzesz nauczycielskich i wywarły poważny wpływ na ukształtowanie się systemu oświatowego w Polsce okresu mię-

dzywojennego. Rządy burżuazyjne lekceważyły i sabotowały postulaty nauczycielstwa polskiego zawarte w uchwałach Sejmu Nauczycielskiego, ale mimo to pod naciskiem mas pracujących zyskała sobie prawo obywatelstwa 7-klasowa szkoła podstawowa, co miało wielkie znaczenie dla rozwoju kulturalnego kraju i przyczyniło się do wzrostu świadomości społecznej i postawy patriotycznej narodu.

Uchwały Sejmu Nauczycielskiego zrealizowała w pełni dopiero Polska Ludowa.

Nauczycielstwo zrzeszone w ZNP włącza dziś dorobek tego pierwszego wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego, odbytego przed pół wiekiem, do swoich postępowych tradycji walki o rozwój i demokratyzację oświaty w Polsce.

MARIAN FALSKI

50-LECIE SZKOLNICTWA

Wspomnienie o 50-leciu szkolnictwa nie może dotyczyć jednego momentu, jakiejś np. uroczystej rocznicy, dotyczyć musi dłuższego okresu — w tym wypadku chyba lat wojny 1914—1918 i początków kształtowania się państwowości i granic Polski niepodległej z lat 1919—1922, przynajmniej po obrady tzw. Wielkiego Sejmu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 roku.

W tym pierwszym okresie powstają w zakresie szkolnictwa i oświaty główne koncepcje, burzące przeszłość zaborczą i zakładające wspólne dla trzech dotychczasowych zaborów fundamenty czy przynajmniej stawiające drogowskazy dla budowy polskiego systemu oświatowego. Jest to więc okres o charakterze koncepcyjnym w odróżnieniu od następnego, znacznie dłuższego okresu, który wypełnią w głównej mierze bardziej prozaiczne zmagania się o realizację tych koncepcji.

Nie byliśmy w chwili wybuchu wojny na tym odcinku kartą niezapisaną. Mieliśmy czynne od dłuższych lat ośrodki studiów teoretycznych tych zagadnień — zwłaszcza w Warszawie, we Lwowie i w Krakowie. Mieliśmy poważne praktyczne doświadczenie w administrowaniu szkolnictwem i praktyce szkolnej na terenie b. zaboru austriackiego, czyli tzw. Galicji, posiadającej znaczną autonomię krajową. Mieliśmy czynne organizacje nauczycielskie, co prawda obejmujące głównie nauczycielstwo szkół średnich i wyższych. Z dorobku tych więc ośrodków i instytucji korzystać

mogła i w znacznej mierze korzystała inicjatywa koncepcyjna odzyskującej niepodległość Polski.

Wybuch wojny latem 1914 roku staje się rychło sygnałem budzącym w coraz szerszych kręgach polskiej ludności nadzieje na polityczne wyzwolenie, a wraz z tym podejmowanie rozważań nad przyszłą organizacją życia w różnych dziedzinach, w szczególności w bardzo zaniedbanej, zwłaszcza w rosyjskim i pruskim zaborze, dziedzinie polskiej oświaty.

Powstają samorzutnie ośrodki takich rozważań w różnych punktach kraju czy nawet poza granicami.

Poważniejszym punktem staje się założone na terenie okupacji austriackiej Królestwa w początku roku 1915 przez Ksawerego Praussa „Centralne Biuro Szkolne" (z siedzibą w Piotrkowie), które miało nauczycielstwo tego terenu zjednoczyć i do nowych zadań przygotować, zamknięte jednak zostało przez władze okupacyjne za dostrzeżoną nielojalność już w końcu r. 1916.

Od pierwszej też chwili budzi się i szybko narasta ruch w istniejących organizacjach nauczycielskich i powstających nowych. Spośród istniejących organizacji, skupiających głównie nauczycieli szkół średnich i wyższych, wyodrębniają się zespoły nauczycieli szkół początkowych lub tworzą się nowe szybko rosnące i ogromnie teraz prężne organizacje nauczycieli szkół początkowych.

Nawiązywane są liczne kontakty pomiędzy nauczycielami z tego samego i ze wszystkich trzech zaborów, zwoływane są zjazdy delegatów organizacji nauczycielskich i oświatowych, częste i coraz liczniejsze od momentu rozluźnienia się niemieckiej i austriackiej okupacji na terenie Królestwa, czyli od r. 1917, powstaje nawet w Krakowie w r. 1917 specjalne Biuro Zjazdów o zadaniach koordynacyjnych. Rozrostowi organizacyjnemu nauczycielstwa towarzyszy też rozrost problematyki koncepcyjnej z zakresu szkolnictwa.

Jeśli zaś chodzi o władze szkolne, to nie tylko w b. zaborze pruskim, gdzie szkolnictwem wszechwładnie rządzili Niemcy, ale nawet w b. zaborze austriackim, gdzie Polacy mieli znaczną autonomię i szkolnictwem rządziła dość samodzielnie Rada Szkolna Krajowa, żadna nowa inicjatywa w zakresie organizacji szkolnictwa nie powstaje. Rada Szkolna była niezdolna wznieść się ponad poziom władzy II instancji ku jakimkolwiek ogólniejszym i nowym koncepcjom. Zaczątki własnej inicjatywy koncepcyjnej zarysowują się raczej wśród polskich władz szkolnych Królestwa — w miarę przekazywania im częściowej władzy przez okupantów — w Wydziale Oświecenia przy Centralnym Komitecie Obywatelskim, w Departamencie WRiOP przy Tymczasowej Radzie Stanu, wydającej w sierpniu 1917 „Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim", w Ministerstwie WRiOP przy Radzie Regencyjnej Królestwa Polskiego i wreszcie w Ministerstwie WRiOP w Polsce niepodległej.

Zarówno z powodu wcześniejszego zorganizowania się, jak i z powodu

śmielszej postawy nauczycielstwo nasze wyprzedza swymi koncepcjami władze oświatowe, nie tylko zaczątkowe, zależne od okupantów i zaborców, ale i późniejsze, tworzone po uzyskaniu niepodległości.

Zachodzą od początku dość istotne różnice w postawie nauczycielstwa powszechnych szkół początkowych i w postawie nauczycielstwa szkół średnich i wyższych. O ile nauczycielstwo szkół początkowych przeznaczonych dla wszystkich dzieci było też w ogromnej większości reprezentantem interesów oświatowych ich ogółu, o tyle nauczycielstwo szkół średnich i wyższych w przeważającej swej części stało po stronie dzieci klas uprzywilejowanych, które głównie ze szkół tych korzystały i tylko mniejszość tego nauczycielstwa solidaryzowała się z postawą nauczycielstwa szkół początkowych, a później nawet organizacyjnie z nauczycielstwem tych szkół łączyła.

Natomiast do władz szkolnych powoływani byli na ogół nauczyciele lub działacze oświatowi o bardziej umiarkowanych poglądach, rekrutujący się głównie spośród nauczycielstwa szkół średnich, w znacznej części galicyjskich lub spośród galicyjskiej szkolnej administracji, bardziej wyrobieni w technice administracyjno-organizacyjnej, lecz o mniejszym polocie od wielu nauczycieli i działaczy oświatowych b. zaboru rosyjskiego.

Różnice zasadniczych postaw były głównym powodem tarć, jakie zarówno w początkach, jak i w całym 20-leciu zachodziły w obrębie nauczycielstwa, a zwłaszcza pomiędzy nauczycielstwem i władzami szkolnymi przy ustalaniu koncepcji i potem przy ich realizacji. Odgrywały tu co prawda dużą rolę trudności realne, może nie zawsze doceniane przez nauczycielstwo, które się piętrzyły przed władzami szkolnymi, hamując lub paczące wiele zamierzeń.

Były to trudności olbrzymie. Już sam niski poziom organizacyjny i programowy szkolnictwa, odziedziczonego po zaborcach, stał w początkach na przeszkodzie dla jakiegoś śmielszego startu. Około 90% szkół początkowych, tzw. ludowych, stanowiły szkoły o jednym zaledwie nauczycielu. Ogromny był brak pomieszczeń szkolnych, brak i niedostateczny poziom przygotowania nauczycieli. Na terenie b. zaboru pruskiego, gdzie nauczycielami byli Niemcy lub zniemczeni Polacy, odziedziczyliśmy nader nieliczne kadry nauczycielskie. Na terenie b. zaboru rosyjskiego tylko mała część dzieci objęta była jakimś nauczaniem początkowym, a sieć i poziom polskiego szkolnictwa średniego, głównie prywatnego, mało były zaawansowane. Nawet na terenie b. zaboru austriackiego, gdzie polskie szkolnictwo średnie i wyższe były poważniej rozwinięte, wykonanie obowiązku szkolnego w szkołach ludowych było niekompletne i nie stało na należytym poziomie.

Co gorsza, niezwykle ciężka była sytuacja ekonomiczna kraju wywalczającego niepodległość w stanie wielkiego wyniszczenia wojennego i nawet nie uzyskującego żadnych odszkodowań, odciętego naraz od dotychczasowych rynków w krajach zaborczych i nieprzychylnie traktowanego przez

kraje zachodnie, obawiające się i u nas głębszych przeobrażeń społeczno-politycznych. Jak mówił powołany na premiera, przybyły z Zachodu Ignacy Paderewski w oświadczeniu z lutego 1919 r.: „Krewkie, nieco przedwczesne oświadczenia niektórych członków, dotyczące przewrotowych reform w dziedzinie przemysłu, zatrwożyły kapitały zagraniczne".

I nie tylko w początkach życia niepodległego staliśmy wobec zupełnego braku środków i katastrofalnej dewaluacji pieniądza, ale sytuacja nie wróżyła łatwej poprawy i w dalszej przyszłości, a po wielkich wysiłkach, podjętych dla stabilizacji waluty, weszliśmy wraz z wyżem szkolnym w okres kryzysu ekonomicznego w skali światowej.

Zawodziły też od początku nadzieje na poważniejsze pożyczki zagraniczne. M. in. ubiegaliśmy się, niedługo po ustabilizowaniu waluty, o wielką pożyczkę na budowę szkół, którą miało udzielić jakieś konsorcjum amerykańskie. W charakterze materiałów do tych pertraktacji Ministerstwo WRiOP wydało nawet dwie publikacje („Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 roku w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego" i „Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci"). Pertraktacje rozbiły się jednak z powodu zgłoszonego podobno przez konsorcjum żądania zastawu kolei państwowych, na co rząd polski nie mógł się zgodzić. Natomiast własne środki na inwestycje szkolne w ówczesnych naszych warunkach były tak skąpe, iż np. pożyczki i zasiłki dla gmin na budowę szkół, zapewnione ustawą o budowie publicznych szkół powszechnych z 17. II. 1922, były nieznacznie tylko realizowane i prawie przerwane po r. 1925, kiedy zaś w kilka lat później Sejm powziął uchwałę o przeznaczeniu na budowę szkół 20 milionów złotych, minister Skarbu mógł wyasygnować zaledwie jeden milion. Niemniej ubogie mieliśmy środki na codzienne utrzymanie szkół i sytuacje tutaj były nieraz nader kłopotliwe.

Doceniając jednak istnienie tych trudności, mieć musimy na uwadze, iż nie zawsze usprawiedliwiać one mogły opóźnienia lub odchylenia w realizacji postulatów stawianych władzom przez nauczycielstwo. W dużej mierze odgrywał w tych wypadkach rolę odmienny stosunek władz szkolnych, skarbowych lub ogólnoadministracyjnych do tych postulatów, który powodował, iż realizację wielu z nich, społecznie najzupełniej uzasadnionych, przewlekano lub skierowywano na boczne tory, raczej nadużywając powoływania się na trudności. Rolę każdego z tych czynników wydzielić nieraz można, śledząc dzieje poszczególnych problematów.

Ustrój szkolnictwa

Już w listopadzie 1914 roku, zaraz po odejściu wojsk rosyjskich, rozlega się z Warszawy głos nauczycielstwa polskiego w sprawie zasad przyszłego ustroju szkolnictwa. Występuje Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia

Nauczycielstwa Polskiego, specjalnie do tej sprawy powołana, z rewelacyjną i rewolucyjną koncepcją przekształcenia dotychczasowych szkół ludowych na szkołę powszechną 7-letnią, wspólną dla wszystkich dzieci, na której oparte byłyby dotychczasowe 7—8-letnie szkoły średnie ogólnokształcące (gimnazja), zredukowane tylko do 4 lub może nawet do 3 klas najstarszych, i do tegoż poziomu dostosowane szkoły średnie zawodowe.

„Różnica zasadnicza — czytamy w deklaracji Komisji — pomiędzy naszą szkołą powszechną a tak zwaną szkołą ludową w Europie polega na tym, że nasza szkoła jest podstawową szkołą publiczną, jest punktem wyjścia całego systemu szkolnictwa narodowego. Szkoły stopni wyższych są jej rozwinięciem, uzupełnieniem, nadbudową, gdy w Europie szkoła ludowa pozostaje w bardzo luźnym związku ze szkołami innych stopni, nie odpowiada im, nie jest związana z nimi ani programem naukowym, ani wyraźnym pokrewieństwem systemu".

Tak przewrotowe hasła, godzące w dotychczasową organizację szkół średnich, do których dostęp był odwiecznym przywilejem dzieci ludności lepiej sytuowanej, wypowiedziane w pierwszej chwili patriotycznego uniesienia, zaniepokoiły wkrótce i skłoniły do wycofywania się samych autorów tych haseł — członków Komisji, rekrutujących się spośród nauczycielstwa szkół średnich. Jednocześnie zaniepokoiły też i spowodowały szybko rosnącą opozycję przede wszystkim wśród szerszych gron nauczycielstwa szkół średnich i wyższych, wychowującego w tych szkołach młodzież społecznie uprzywilejowaną, a potem i wśród przedstawicieli resortu oświaty.

Opozycja motywowana była nie tyle trudnościami takiego przewrotu, co jego założeniami. Przyjęła więc charakter walki ideologicznej, w której obrońcami koncepcji, wypowiedzianej przez Komisję Pedagogiczną Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, staje się teraz nauczycielstwo szkół początkowych, zorganizowane w „Zrzeszeniu Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych" i nauczycielstwo w „Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich", zrzeszającym lewicę tego nauczycielstwa, które w r. 1930 połączą się w jednej organizacji pod nazwą „Związku Nauczycielstwa Polskiego".

Pierwszy przeciw nowej koncepcji ustroju szkolnego występuje w grudniu 1917 roku wybitny przedstawiciel wielkiej organizacji „Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych b. zaboru austriackiego" Tadeusz Łopuszański, zajmujący wówczas stanowisko naczelnego inspektora szkół na terenie okupacji austriackiej Królestwa, późniejszy dyrektor departamentu, wiceminister i minister WRiOP.

Przyjmując, iż „inną — jak mówił — powinna być nauka dzieci, które wprost ze szkoły idą do szewca lub krawca, a inną takich, które mają przed sobą lata dalszych studiów", proponował Łopuszański wydzielanie ze szkół powszechnych już po III klasie dzieci „zdolnych" i przenoszenie ich do lepszych „szkół wydziałowych" (licznych w b. Galicji w miastach),

a potem po ukończeniu szkoły wydziałowej 3-letniej dokonywanie raz jeszcze selekcji „zdolnych", którzy mogliby się ubiegać o dostęp do gimnazjów, w tym wypadku, jego zdaniem, 6-letnich (3 + 3 + 6 = 12 lat nauki do matury).

Widzimy w tym stanowisku dwie tendencje: 1) do wydzielania — pod hasłem selekcji uzdolnień — pewnych grup uczniów szkół powszechnych przed ukończeniem tych szkół, traktowanych jako kandydatów do szkół średnich, 2) do przedłużania szkoły średniej (gimnazjum), która zamiast 4-letniej lub tylko 3-letniej, jak to proponowała Komisja Pedagogiczna, miałaby być np. według T. Łopuszańskiego 6-letnią.

Obie tendencje są elitarne, broniące przywilejów klasowych w szkolnictwie na niekorzyść ogółu uczniów. Szkoły powszechne, z których zabierałoby się uczniów przed ich ukończeniem, byłyby w górnych klasach zdekompletowane i pozbawione uczniów wyróżnianych przez szkołę jako najlepsi. Sama zaś selekcja, nie tylko na pierwszym niższym, ale nawet i na następnym poziomie byłaby w istocie nie tyle selekcją zdolnych, gdyż ustalenie zdolności wymagałoby innych i nie dość jeszcze znanych kryteriów niż stopnie szkolne, co selekcją dzieci rodzin lepiej sytuowanych, należących do tych środowisk społecznych, które i później w głównej mierze zapełniały szkołę średnią.

Przywilejem klasowym i naruszeniem jednolitości ustroju byłoby też zakładanie szkół pośrednich pomiędzy szkołą powszechną i średnią — owych „wydziałowych", przeznaczonych dla niektórych tylko wybranych uczniów.

Następnie tendencja do przedłużania szkoły średniej ogólnokształcącej, widoczna już w koncepcji ustrojowej T. Łopuszańskiego, zmierzałaby też wskutek zwiększenia liczby lat nauki ku utrudnieniu korzystania z tych szkół dzieciom z rodzin gorzej sytuowanych, zwłaszcza iż pomoc stypendialna dla zdolnej, a niezamożnej młodzieży, nawet przewidziana konstytucją z r. 1921, realizowana była w istocie w bardzo skromnych rozmiarach. Poza tym przedłużanie lat nauki w szkole średniej zrodzić miało niedługo inną jeszcze tendencję — do rozbicia dłuższej w tym wypadku szkoły średniej na dwie odrębne, niższą i wyższą, co przy selekcji uczniów przy przejściu z niższej do wyższej byłoby też — zwłaszcza dla niezamożnych dzieci — utrudnieniem dostępu do szkół średnich wyższych, dających pełną maturę.

Na tzw. Sejmie Nauczycielskim, który odbył się w kwietniu 1919 r., na którym Ministerstwo WRiOP przedkładało swe projekty do przedyskutowania z nauczycielstwem, wysunięta została przez resort koncepcja ustroju, wzorowana całkowicie na projekcie T. Łopuszańskiego, referentem zaś tej koncepcji z ramienia Ministerstwa był ksiądz Jan Gralewski, główny inicjator i zdawało się entuzjasta wręcz odmiennej koncepcji, którą głosił przed paru laty w imieniu Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Delegaci nauczycielstwa i towarzystw oświato-

wych, zgromadzeni na tym zjeździe (w liczbie 802), przeciwstawili się selekcji nie tylko po klasie III szkoły powszechnej, ale też i proponowanej drugiej selekcji po klasie VI, nie godzili się też na wprowadzenie różnic programowych w szkołach powszechnych o różnej liczbie nauczycieli. W rezolucjach przyjętych jednogłośnie lub olbrzymią większością głosów zjazd ten uznaje, iż „szkoła powszechna ma być 7-letnia, jednolita", iż „najniżej zorganizowaną może być szkoła o dwóch oddziałach i dwóch siłach nauczycielskich", oświadcza się kategorycznie „przeciw tworzeniu szkół wydziałowych według projektu Ministerstwa", wyraża ponadto „życzenie, żeby cała akcja przebudowy i budowy szkolnictwa polskiego dokonana była najdalej w ciągu 20 lat". Natomiast jeśli chodzi o szkołę średnią ogólnokształcącą, zgodzono się na zjeździe na przedłużenie proponowanej w r. 1914 przez Komisję Pedagogiczną szkoły 4- czy nawet tylko 3-letniej na szkołę 5-letnią. Odtąd więc postulatem zasadniczym zrzeszonego nauczycielstwa szkół początkowych i postępowego odłamu nauczycielstwa szkół średnich staje się pełna, jednolita programowo, 7-letnia szkoła powszechna i oparta na niej 5-letnia szkoła średnia.

Dla realizacji tych postulatów usiłowało teraz nauczycielstwo przy zbieżności posunięć współdziałać z resortem, przy częstych zaś rozbieżnościach przeciwstawiać się zamierzeniom i krokom podejmowanym przez resort.

Wielką np. pomocą w pomyślnym przeprowadzeniu przez Ministerstwo WRiOP planowej realizacji powszechnego nauczania w Królestwie w latach 1922/23 — 1929/30 było spopularyzowanie tego projektu przez Zrzeszenie Nauczycielstwa w wielkiej manifestacji „Dnia Szkoły Powszechnej" 25 września 1921 na wiecach i zebraniach w różnych kątach kraju, a potem bezpośredni udział w sprawnym wykonaniu tego planu.

Bez należytego natomiast odgłosu i zrozumienia ze strony resortu pozostawało wielokrotnie powtarzane przez Zrzeszenie Nauczycielstwa żądanie podjęcia prac nad przebudową sieci szkół powszechnych, mogącą podnieść ich poziom organizacyjny i programowy i ułatwić stopniowe likwidowanie szkół najniżej zorganizowanych (o jednym czy nawet o jednym i o dwóch nauczycielach). Sprawa ta mogła być przecież zapoczątkowana nawet przy niewielkich środkach i w warunkach prowizorycznych, zwłaszcza iż teoretycznie przygotowana była w specjalnie opracowanej w Ministerstwie i wydanej potem w r. 1925 publikacji, poświęconej sieci szkolnictwa powszechnego.

Do próby radykalnej przebudowy sieci szkół powszechnych zdecyduje się Ministerstwo dopiero w r. 1928, podejmując tę przebudowę z powodu braku środków w jednym najpierw powiecie (włocławskim). W następnym roku dyrektor Żłobicki wydaje na zjeździe inspektorów w imieniu Ministerstwa zlecenia przystąpienia niezwłocznie w całym kraju do reformy sieci w celu upowszechnienia szkół wysoko zorganizowanych. Po paru

jednak miesiącach zostaje zwolniony ze stanowiska przez rząd sanacyjny, który się tym zagadnieniem już nie zajął.

Nauczycielstwo domagało się też, zwłaszcza w pierwszych latach, wielu innych posunięć ze strony resortu, które mogłyby przyspieszyć realizację nowej koncepcji ustrojowej, jak przede wszystkim ujednostajnienia programu wyższych klas szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjalnych, połączenia odrębnych w Ministerstwie WRiOP wydziałów tych szkół, przystąpienia do planowej likwidacji niższych klas gimnazjalnych. Zgłosiło w maju 1921 do Sejmu wniosek o stworzenie nadzwyczajnego funduszu szkolnego, a w styczniu 1922 interpelację w sprawie „skandalicznej zwłoki w budowie szkół" itp. Ponieważ wystąpienia w tych i wielu podobnych sprawach pozostawały bez echa, co było niezgodne z zapowiedziami Ministerstwa o porozumiewaniu się i współpracy z nauczycielstwem, zjazd delegatów z lipca 1922 domaga się od Ministerstwa WRiOP liczenia się z opinią nauczycielstwa, wyrażoną na Sejmie Nauczycielskim w r. 1919 i na wiecach w „Dniach Szkoły Powszechnej". Lecz i te żądania wypowiedziane były nadaremnie.

Na terenie Ministerstwa rozpoczęły się wkrótce rozważania nad projektem ustawy o ustroju szkolnictwa, o którą dopominało się i nauczycielstwo, i Sejm RP. Projekt taki opracowany został przez min. St. Grabskiego w r. 1925, który już przewidywał podział szkoły średniej ogólnokształcącej, opartej na VII klasie szkoły powszechnej na dwie odrębne — 3-letnią jednolitą i opartą na niej 2-letnią, programowo zróżnicowaną, co prawda z przejściem do tej ostatniej bez formalnego egzaminu.

Następnie min. G. Dobrucki w swym projekcie z r. 1927 proponował szkołę średnią 5-letnią „w miarę istotnych potrzeb zróżnicowaną", opartą na VII klasie szkoły powszechnej wysoko zorganizowanej albo też niepełną 3-letnią. Przedtem zaś premier K. Bartel, przedstawiając w grudniu 1926 na Komisji Oświatowej Sejmu różne koncepcje, dotyczące powiązania szkoły średniej ze szkołą powszechną, oświadczył: „...ja osobiście reprezentuję ten kierunek: cztery lata liceum i dwa lata gimnazjum".

W tym czasie nauczycielstwo z początku ostrzej walczyło o koncepcję 7+5, powołało „Komisję obrony szkoły jednolitej", zwoływało wiece ludności, wydawało specjalne publikacje, stopniowo jednak kierownictwo Zrzeszenia Nauczycielstwa ulegać zaczynało presji rządów sanacyjnych i wystąpienia swe łagodzić.

W tych warunkach przygotowana zostaje przez Ministerstwo WRiOP i uzyskuje moc prawną ustawa o ustroju szkolnictwa z roku 1932, zwana Jędrzejewiczowską, wzorowana w znacznej mierze na poprzednich projektach Ministerstwa.

Ustawa z r. 1932 utrzymuje tzw. „czapkę", opiera bowiem szkoły średnich szczebli nie na VII, lecz na VI klasie szkoły powszechnej, przedłuża pełną szkołę średnią do lat 6, dzieląc ją zarówno w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i w zawodowym na 4-letnie „gimnazja" i na ogólnokształ-

cących gimnazjach oparte 2-letnie „licea" — ogólnokształcące lub zawodowe, dające pełną maturę, otwierającą wrota do szkół wyższych.

Co najgorsza, w ustawie tej przekreślono całkowicie domaganie się nauczycielstwa o wyrównanie programowe szkół powszechnych na poziomie szkoły wysoko zorganizowanej i rozbito jednolitość tego szkolnictwa przez podział organizacyjny szkół powszechnych na 3 stopnie, odpowiadające różnym poziomom programowym: na szkoły I stopnia o 1 i 2 nauczycielach, przerabiające w ciągu 7 lat program pierwszych klas czterech — z niewielką nadwyżką (klasa III — 2-letnia; klasa IV — 3-letnia), na szkoły II stopnia o 3 i 4 nauczycielach, przerabiające w ciągu 7 lat program pierwszych klas sześciu (klasa VI — dwuletnia) i wreszcie na szkoły III stopnia o 5 i więcej nauczycielach, przerabiające w ciągu 7 lat pełny program szkoły 7-letniej.

Czym było wówczas wydzielenie szkół powszechnych o 1 i 2 nauczycielach i zamknięcie praktycznie kształcenia ich uczniów w programie 4-letnim rozłożonym na lat 7, widać chociażby z tego, iż liczba uczniów wchodzących do klasy I tych szkół np. w r. 1937/38 wynosiła 42% ogółu uczniów klasy I, w stosunku zaś do ogółu uczniów klasy I szkół wiejskich przekraczała znacznie połowę. Decyzję na posunięcie tak krzywdzące ogromne masy dzieci ułatwić mogło rządowi sanacyjnemu wieloletnie hamowanie reformy sieci i szybszego tempa rozwoju szkolnictwa wysoko zorganizowanego, o co się tak bezskutecznie dopominało nauczycielstwo. A także bezkrytyczna, ślepa wówczas uległość kierownictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego, którego prezes St. Nowak na I zjeździe Związku we wrześniu 1932 mógł pod adresem min. Jędrzejewicza składać „szczere i obywatelskie podziękowanie za odważną inicjatywę i treść ustawy, realizującej w znacznym stopniu nasze, a zarazem demokratyczne społeczne postulaty, których realizacja niewątpliwie stanie się cementem i spoistością państwa".

Były to frazesy niezgodne z postawą szerokich mas nauczycielskich, ostro zwalczane przez zorganizowany już odłam lewicy nauczycielskiej i prowadzące za lat kilka do zasadniczego przełomu w samym kierownictwie Związku, które po zdaniu sobie sprawy z przegranej usiłuje wrócić poniewczasie do dawnych postulatów „...stawiamy nadal te same — powie w imieniu Zarządu (chociaż niezupełnie ściśle) Z. Nowicki, inaugurując w maju 1939 IV Kongres Pedagogiczny Związku — jakie stawialiśmy na słynnym Sejmie Nauczycielskim w r. 1919, jakie głosiliśmy na wszystkich naszych poprzednich konferencjach i zjazdach delegatów lub na posiedzeniach Podstawowej Rady Oświecenia Publicznego i jakie — mam nadzieję — stawiać będziemy i nadal".

Pomimo osłabienia walki w okresie nacisku rządów sanacyjnych ogólny wkład nauczycielstwa w obronę demokratycznego ukształtowania ustroju naszego szkolnictwa był w 20-leciu międzywojennym ogromnej miary, a niepowodzenia wielu żmudnych wysiłków wyrastały częstokroć nie tyle

z rzekomych trudności, co z odmiennych dążeń ówczesnej polityki rządowej. Że zaś pełna realizacja postulatów nauczycielskich nie była łatwa, widać chociażby z tego, że i dziś jeszcze wielu niedociągnięć nie przezwyciężyliśmy, czy to gdy chodzi o wysoki i wyrównany poziom szkolnictwa podstawowego, czy zwłaszcza o należyte rozszerzenie sieci szkolnictwa średniego. Przypomnijmy, iż już Deklaracja Zrzeszenia Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, zgłoszona na VI Kongresie Międzynarodowym profesorów szkół średnich, obradującym w Warszawie w sierpniu 1924 r. w punkcie 6 głosiła: „Szkoła średnia, mająca te same zadania ogólnowychowawcze, co i szkoła powszechna, winna być dzisiaj udostępniona jak najszerszym masom, w przyszłości zaś stać się winna tak samo obowiązkową dla wszystkich dzieci jak szkoła powszechna". A przecież i dziś, po upływie 44 lat, dalecy jeszcze jesteśmy od realizacji tego postulatu i nie wiemy, w jakim stopniu zbliżyć się zdołamy do tego celu po niedługim upływie pełnego 50-lecia od tamtego momentu.

Kształcenie nauczycieli

Przeciw tradycyjnemu systemowi kształcenia nauczycieli szkół początkowych w tzw. seminariach nauczycielskich, opartych na ukończonej szkole początkowej lub na wydziałowej, wypowiedziało się u nas jeszcze w przededniu wojny, na Zjeździe z r. 1913, nauczycielstwo galicyjskich szkół ludowych, wysuwając w myśl propozycji H. Rowida koncepcję kształcenia nauczycieli tych szkół w zakładach przynajmniej 2-letnich, opartych na maturze pełnej szkoły ogólnokształcącej, zyskujących nazwę „pedagogiów".

Stanowisko to poparł I Zjazd Zrzeszenia Delegatów Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych, obradujący w Warszawie w grudniu 1917 roku. Wkrótce jednak, na II Zjeździe w Krakowie w styczniu 1918, wysunięto już postulat dalej idący — pełnego, w zasadzie przynajmniej, uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół początkowych, równorzędnego z kształceniem nauczycieli szkół średnich, powołując się na takie stanowisko konferencji międzynarodowych związków nauczycielskich.

Jednakże Ministerstwo WRiOP, wydając w lutym 1919 „Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych", podnoszący dotychczasowe seminaria nauczycielskie z 4-letnich na 5-letnie, nawet sprawę pedagogiów pomija milczeniem.

Pierwszeństwo pedagogiom przed seminariami przyznaje Sejm Nauczycielski z kwietnia 1919 i jednocześnie żąda przedłużenia czasu nauki w seminariach nauczycielskich do lat 6. W uchwałach Zjazdu czytamy mianowicie: „Zjazd uznaje, że przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować: a) okres kształcenia ogólnego w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej i b) okres kształcenia zawodowego w szkole pedagogicznej, co najmniej dwuletniego, o charakterze szkoły

wyższej zawodowej". I następnie: „Zjazd uznaje, że w okresie przejściowym czas kształcenia nauczycieli szkół powszechnych może trwać 6 lat po ukończeniu pełnej szkoły powszechnej siedmioletniej".

Jedno i drugie przygotowanie traktowane było jako stadium przejściowe, gdyż jak mówił Z. Nowicki w imieniu nauczycielstwa: „Przygotowanie nauczycieli do wszystkich stopni szkół niższych oraz średnich musi być takie same, gdyż wychowanie dzieci w szkołach niższych wymaga od nauczycielstwa nie mniejszej wiedzy i nie niższej inteligencji niż od nauczycieli pracujących w szkołach średnich. Zakładane obecnie seminaria 5-letnie winny być uznane za uczelnie tymczasowe. W przyszłości możliwie niedalekiej seminaria winny być przekształcone na szkoły wyższe o poziomie uniwersyteckim".

Pogląd ten zyskuje coraz większe uznanie wśród nauczycielstwa szkół powszechnych i oto Zjazd Zrzeszenia Nauczycielstwa z maja 1921 zwraca się już do wszystkich uniwersytetów w kraju o poparcie postulatu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższych uczelniach, prowadzących dotychczas studia pedagogiczne przeznaczone tylko dla nauczycieli szkół średnich. Apel ten nie uzyskał większego poparcia, chociaż na to zasługiwał nawet z tego względu, iż zalegaliśmy zarówno w studiach organizacji publicznego szkolnictwa, jak chociażby w rozwijającej się w szeregu uczelni zagranicznych dydaktyce doświadczalnej przedmiotów elementarnych, co się wiąże przede wszystkim ze szkolnictwem początkowym.

W następnych latach intencje resortu, znajdujące wyraz w projektach ustaw o ustroju szkolnictwa, przygotowywanych w r. 1925 przez min. St. Grabskiego i następnie w r. 1928 przez min. G. Dobruckiego, zmierzają co prawda ku podnoszeniu lat kształcenia na nauczyciela szkoły powszechnej, lecz widzą je w seminariach i pedagogiach tylko w teorii, a w praktyce realizują prawie wyłącznie w seminariach, gdyż np. w r. 1935/36 wydano świadectw ukończenia seminarium nauczycielskiego 4236 (143 zakłady), a świadectw ukończenia pedagogiów tylko 161 (3 zakłady). Dopiero przy realizacji ustawy o ustroju szkolnictwa z r. 1932 podjęte zostaje stopniowe likwidowanie seminariów nauczycielskich w okresie 1932/33—1935/36 i otwieranie zamiast nich 3-letnich liceów pedagogicznych, opartych na programie 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego i na 2-letnich pedagogiach, opartych na programie 2-letniego liceum ogólnokształcącego, czyli na pełnej maturze szkoły średniej ogólnokształcącej.

W różnych momentach 20-lecia międzywojennego nauczycielstwo szkół powszechnych występowało z powtarzanym żądaniem udostępnienia kształcenia na wyższych uczelniach. Wykorzystywano jednak z konieczności co najwyżej pewne surogaty, też bardzo nieliczne, podwyższonego poziomu kształcenia się w kilku instytutach lub uzupełniania otrzymanego wykształcenia na wyższych kursach. W każdym razie jeszcze i V Nadzwyczajny Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego z marca 1937 r. wzy-

wa Zarząd Główny „do prowadzenia dalszej energicznej akcji, mającej na celu realizację zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wyłącznie na uczelniach o poziomie szkół wyższych".

W pierwszych latach międzywojennych palącą niewątpliwie potrzebą szkolnictwa i niełatwym zadaniem resortu było uzupełnienie wykształcenia przyjmowanych masowo nauczycieli niewykwalifikowanych. Jednakże zarówno podjęcie na szerszą skalę zakładania pedagogiów, jak i umożliwienie chociażby w skromnych prowizorycznych warunkach kształcenia się na poziomie wyższych uczelni nie było chyba z powodów rzeczowych niemożliwe. Nawet w tych latach, kiedy nie mogąc zatrudnić wszystkich absolwentów seminariów zaprowadzono niedopuszczalne właściwie zatrudnianie tzw. „bezpłatnych praktykantów", nie podjęto żadnej zwyżki kształcenia, która mogłaby dopływ nowych kandydatów na posady nauczycielskie nieco opóźnić i zmniejszyć. Główną przeszkodą było więc, należy przyjąć, to, iż ówczesne władze szkolne nie doceniały należycie tej potrzeby, tak już wyczuwanej przez nauczycielstwo. Dziś odrabiamy to opóźnienie, gdyż kształcenie nauczycieli szkół podstawowych na wyższych uczelniach jest już potrzebą niecierpiącą zwłoki.

Samorząd szkolny

Obok zagadnień ustroju szkolnictwa przedmiotem poważnego zainteresowania nauczycielstwa, zaczynając od lat pierwszej wojny, było zagadnienie organizacji władz szkolnych nade wszystko na odcinku tzw. samorządu szkolnego, niezależności szkolnictwa i praw nauczycielskich („pragmatyki").

Dość szeroki udział ludności w organizowaniu szkolnictwa, w kształceniu i wychowywaniu jej dzieci, ujmowany mianem samorządu szkolnego, zapewniało prawodawstwo przedwojenne w b. zaborze austriackim i pruskim. W b. Królestwie hasło to wysuwano jeszcze w czasie strajku szkolnego z 1905 r., kiedy usiłowano przez uaktywnienie sił społecznych zmniejszyć bezpośrednią ingerencję rosyjskich zaborców. Uwzględniają też organizację samorządu szkolnego „Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim", wydane 10 sierpnia 1917 roku przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego.

Do organizacji samorządu szkolnego, zarysowanej w „Przepisach", ustosunkowuje się nauczycielstwo krytycznie od pierwszej chwili. Wyrazem tego stanowiska była wypowiedź S. Sempołowskiej w *Głosie Nauczycielskim* w r. 1918. Kwestionowano powoływanie „opiek" przy szkołach, „dozorów szkolnych" w gminach i „rad szkolnych" w powiatach niezależnie jedna od drugiej, bez powiązania w drodze wyborów form niższych z wyższymi.

Kwestionowano następnie dobór członków tych instytucji, bardziej

z nominacji i reprezentacji kleru niż z wyborów i fachowców (nauczycieli). Kwestionowano też zbytnią władzę inspektorów szkolnych, zwracając uwagę na to, że nawet w b. zaborze austriackim, gdzie takich uprawnień inspektorzy formalnie nie posiadali, umieli jednak w porozumieniu ze starostami narzucać swą wolę samorządom szkolnym. Domagano się m. in. odwoływania inspektorów w wypadkach, gdy z takim żądaniem wystąpi rada szkolna powiatowa.

Na I Zjeździe Delegatów Zrzeszenia w grudniu 1917 nauczycielstwo domaga się powołania „całego społeczeństwa", czyli istotnie demokratycznej reprezentacji do współpracy z władzami szkolnymi, jak też utworzenia „Najwyższej Rady Pedagogicznej". Rada Ministrów Rady Regencyjnej przyjmuje nawet we wrześniu 1918 koncepcję takiej Rady, nadając jej tylko dość urzędniczy skład. Realizację tej decyzji nawet zapoczątkowano w ówczesnym Ministerstwie WRiOP, nie została jednak szerzej rozwinięta.

Dalszym etapem jest szczegółowy projekt organizacji samorządu szkolnego, przedłożony przez Ministerstwo na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 r., który spotkał się również z dużymi zastrzeżeniami ze strony zebranych delegatów zrzeszeń nauczycielskich i przedstawicieli instytucji oświatowych. Czytamy np.: „Zjazd uchwala, że Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego winno być przekształcone w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego", „Zjazd uznaje, że pełny nadzór we wszystkich radach szkolnych należy oddzielić od administracji szkolnej", „Zjazd uznaje, że przedstawiciele ogółu obywateli muszą stanowić większość w organach nadzorczych kolegialnych (w Radach Szkolnych)", „Zjazd uznaje, że we wszystkich radach szkolnych udział nauczycielstwa powinien wynosić 45%" (w myśl zasady, że organizacja władz szkolnych powinna się opierać na dwóch czynnikach — samorządowym i fachowym), „Zjazd uznaje, że niższe instytucje Rad wysyłają delegatów do instytucji wyższych drogą wyborów", „Zjazd uznaje, że do Rad należą sprawy administracyjno-gospodarcze, pedagogiczne sprawy należą do Rad pedagogicznych szkolnych, głównych i powiatowych konferencji nauczycielskich wraz z inspektorami i do Najwyższej Rady Wychowania".

Następują jeszcze dezyderaty dotyczące angażowania nauczycieli, kierowników szkół, inspektorów i dyrektorów okręgowych spośród kandydatów zgłoszonych przez odpowiednie kolegia nauczycielskie.

Zastrzeżenia te, wypowiedziane jeszcze w r. 1919, będą i w dalszych latach dzieliły stanowisko nauczycielstwa i stanowisko Ministerstwa w sprawie organizacji samorządu szkolnego. W czerwcu 1920 r. ukazuje się „Ustawa o tymczasowym ustroju władz naczelnych", ujmująca sprawę samorządu szkolnego w sposób zbliżony do „Przepisów tymczasowych" z r. 1917 i staje się przedmiotem drugiego krytycznego wystąpienia S. Sempołowskiej w *Robotniku* z r. 1920. Jednakże na posiedzeniu Za-

rządu Głównego Zrzeszenia Nauczycielstwa w tymże roku podkreślano małą wydajność dotychczasowego samorządu szkolnego i wyrażano wątpliwości, czy społeczeństwo jest dość dojrzałe u nas do sprawnego wykonywania takich zadań.

Prócz nie dość demokratycznej organizacji samorządu szkolnego zasadniczą przeszkodą w rozwoju jego działalności była zależność od samorządu terytorialnego, który dysponował właściwymi środkami na wszelkie miejscowe potrzeby, w tym i na potrzeby szkolne. Na tym odcinku nie zawsze układały się pomyślnie stosunki pomiędzy samorządem szkolnym i samorządem terytorialnym, który nawet pomimo pewnych uprawnień do egzekwowania środków na potrzeby szkolne często był bezradny, gdyż tych środków nie posiadał.

Biorąc to wszystko pod uwagę Maurycy Jaroszyński z ramienia Ministerstwa Spraw Wewnętrznych wystąpił w r. 1930 z wnioskiem radykalnym — skasowania w ogóle organów samorządu szkolnego na rzecz organów samorządu terytorialnego. Propozycja ta spotkała się z oporem nauczycielstwa, które widziało w niej przysłowiowe wylanie z wodą z wanny również i dziecka. Sprawa się wlokła aż do lutego 1939, do „Ustawy o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym", mocą której tworzone miały być w ramach samorządu terytorialnego komisje oświatowe, a przy szkołach komitety szkolne zastępujące wyodrębniane dotychczas organy samorządu szkolnego.

Przy reformie szkolnej z r. 1932 wznowiona zostaje decyzja, powzięta przez Ministra WRiOP w miesiącu październiku, z powołaniem się na ustawę o tymczasowym ustroju władz naczelnych z czerwca 1920 w sprawie uruchomienia wreszcie „Rady Oświecenia Publicznego", której pierwsza sesja odbyła się 9—10 listopada 1932. Zmieniony skład Rady utrzymuje nadal dość urzędniczy charakter: Minister WRiOP, podsekretarze stanu, dyrektorzy departamentów, kuratorzy okręgów szkolnych, 1 przedstawiciel zreformowanych Rad Szkolnych, 5 przedstawicieli wyznań, 1 przedstawiciel Polskiej Akademii Umiejętności, 4 przedstawicieli szkół ogólnokształcących i 3 zawodowych, 4 rektorów uniwersytetów i 3 przedstawicieli towarzystw oświatowych.

Ograniczenie w tym wypadku przedstawicieli Rad Szkolnych tylko do 1 osoby odzwierciedla nader powściągliwe ustosunkowanie się resortu do organizacji samorządu szkolnego w ogóle.

Pomimo wielu niepomyślnych warunków, utrudniających szerszy rozwój samorządu szkolnego, działalność tych ośrodków, a zwłaszcza zajmowane przez nie stanowiska w sprawach szkolnych, ocenić należałoby raczej dodatnio. Na zjazdach delegatów Rad Szkolnych prawie zawsze przy rozbieżności stanowisk nauczycielstwa i resortu Rady stawały po stronie nauczycielstwa. Na sesjach Rady Oświecenia za czasów ministra W. Świętosławskiego, który przedkładał na te sesje poważnie w resorcie przygotowaną problematykę, rozlegały się nieraz słowa ostrej i uzasadnionej kry-

tyki działalności resortu. W pracy w Radach Szkolnych i na sesjach Rady Oświecenia wyrabiali się też poważni działacze oświatowi w rodzaju np. dra St. Kopcińskiego z Łodzi, H. Bieleckiego ze wsi Gnojnej, St. Kruszewskiego czy M. Michałowicza z Warszawy itp.

Placówki te, przy zmodernizowaniu ich charakteru i organizacji, stać by się prawdopodobnie mogły organami współpracującymi z resortem i pomocnymi w działalności resortu. Nie naruszona byłaby też idea udziału społeczeństwa zarówno w organizacji oświaty, jak i w kształceniu i wychowywaniu młodzieży, której żadnym wyrazem nie mogą być banalne „wywiadówki" szkolne czy dyskusje specjalne, podejmowane np. wobec zamknięcia bram resortu przez redakcje niektórych czasopism. Należałoby chyba do tego zagadnienia wrócić.

Niezależność szkolnictwa

Bardzo istotna od początków i w całym niemal 20-leciu była dla nauczycielstwa walka o niezależność nauczycieli i władz szkolnych od władz ogólnoadministracyjnych, zasadniczo więc od resortu i agend resortu spraw wewnętrznych, a jednocześnie w pewnej też mierze walka o niezależność od kleru.

Żądanie uniezależnienia szkolnictwa od władz ogólnoadministracyjnych wysunięte było jeszcze przed wojną przez galicyjski Związek Nauczycielstwa Ludowego i motywowane bezdusznym biurokratyzmem i samowolą władz politycznych, podejmujących decyzje, zwłaszcza w sprawach personalnych, na podstawie kryteriów pozapedagogicznych i z dala, a często z wielką też szkodą dla szkoły i młodzieży.

Żądania te przyjmuje od początku Zrzeszenie Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych, a III Zjazd delegatów tego Zrzeszenia, obradujący w sierpniu 1918 r. w Piotrkowie, na wiadomość, że minister spraw wewnętrznych, Stecki, zgłosił wniosek nagły w sprawie poddania szkolnictwa władzom politycznym, uchwala wniosek protestacyjny z zaznaczeniem, że „byłoby to klęską dla spraw wychowania w Polsce".

Nacisk na podporządkowanie wzrasta jednak przy umacnianiu się prawicy w rządzie i Wincenty Witos, powołany na premiera w r. 1923, mając na stanowisku ministra oświaty St. Głąbińskiego, oświadcza kategorycznie: „Szkoły muszą być podporządkowane władzom politycznym... bo i cóż w tym nowego? Tak było i tak będzie".

Rozpoczyna się podporządkowywanie, jednak tylko poufne, bez formalnych po temu podstaw. I już w parę miesięcy potem, we wrześniu 1923, V Zjazd Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych występuje z ostrym protestem przeciw politycznym „upartyjnionym rugom" i przeciw odmowom nominacji na stanowiska nauczycielskie z tychże politycznych powodów. Związek w tym wypadku, przynajmniej w teorii,

wygrywa, gdyż „Rozporządzenie Rady Ministrów o zasięganiu opinii wojewody przy mianowaniu urzędników państwowych" z 11 lutego 1924 r. wprowadza paragraf, głoszący, iż „zależność władz i urzędów szkolnych (także wojskowych i niektórych innych) od organów administracji politycznej wszelkich stopni, znosi się".

Jednakże już Rozporządzenie Prezydenta Rzp. ze stycznia 1928 r. o organizacji i zakresie działania władz administracji ogólnej wymaga i od władz szkolnych zasięgania informacji wojewody przy nominacjach na kierownicze stanowiska.

Poza tym penetracja nieoficjalna władz politycznych w sprawy szkolne na różnych instancjach trwa i stopniowo narasta. Kierownictwo zaś Zrzeszenia Nauczycielstwa w miarę wzmacniania się rządów sanacyjnych przechodziło na razie ku bardziej łagodnym farmom obrony swego stanowiska.

W tych warunkach Ministerstwo WRiOP decyduje się na krok bardzo śmiały: w r. 1932/33, w związku z reformą szkolną, powołuje przy Centrali i przy kuratoriach „wydziały personalne", które są ubocznym torem na drodze do całkowitego podporządkowania.

Krok ten zaniepokoił jednak nauczycielstwo do głębi. I o tej roli wydziałów personalnych na XII Zjeździe delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego mówi proroczo z ramienia Zarządu Głównego Zygmunt Nowicki: „Wejdą do nich ludzie, którzy z życiem nauczycielstwa mało mają wspólnego.. siłą więc rzeczy wydziały będą musiały się posługiwać wywiadem i korzystać z informacji policji, władz politycznych, przeciwników politycznych, może nawet donosicielstwa osób postronnych lub jednostek służbowych... nauczycielstwo nie zasłużyło na taką nieufność...".

I dodaje: „System policyjny pociąga za sobą stosowanie terroru i postrachu. Te zaś gaszą wiarę we własne posłannictwo i zamieniają nauczycieli na biernych, tępych i obojętnych pracowników, dbających o to, by pozorom stało się zadość, by wobec władz zawsze być krytym. Tego nie wolno czynić pod grozą wielkiej i być może strasznej odpowiedzialności".

I oto niedługo, w r. 1936, w *Głosie Nauczycielskim* czytamy o skutkach czynności „miarodajnych osób" „wyposażonych w element nieufności do nauczyciela", co następuje: „Z zaszczytnej roli, jaką w pierwszych latach Niepodległości odgrywał nauczyciel i szkoła, zostały już tylko — piękne wspomnienia. Teraz zrobiono nauczyciela pariasem, znienawidzonym na wsi za dodatek mieszkaniowy i wybory, decyzję o jego losie złożono w całej pełni i bez reszty w ręce administracji, władnej wedle »własnego mniemania« nie tylko oceniać jego pracę (nawet bez obowiązku zobaczenia jej), lecz również sądzić i wymierzać karę".

„Totalizm państwowy — głosi jeszcze uchwała związkowa z 8 grudnia 1937 r. — jako obcy psychice narodu polskiego, uznajemy za szkodliwy dla państwa i zabójczy dla życia społecznego".

Pomimo tych wystąpień, pomimo wielkiej od początku czujności, za-

pobiegliwości i wysiłków. Związek walkę o niezależność szkolnictwa od władz ogólnoadministracyjnych przegrał, zwłaszcza formalnie. Przegrał nade wszystko przy wprowadzeniu przez Ministerstwo w r. 1933 wydziałów personalnych i całkowicie po wydaniu w lutym 1939 „Ustawy o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym".

Jednakże Związek Nauczycielstwa Polskiego nie ustał w walce. Uderzony przez premiera Składkowskiego usiłującego poddać działalność Związku wyznaczonemu przez niego kuratorium i skierować tę działalność na sanacyjne drogi, podaje dłoń podejmującej walkę z sanacją Centralnej Komisji Porozumiewawczej Związków Zawodowych, walkę tę całkowicie wygrywa i wchodzi na drogę bliższego powiązania z ruchem klasowym, mającym na swym sztandarze radykalną zmianę ustroju społecznego ówczesnej Polski. Dalsze kroki na tej wiele obiecującej drodze przerywa niestety wybuchająca niedługo II światowa wojna.

Wiele też wysiłków łożyło nauczycielstwo w początkach i potem w całym 20-leciu na uniezależnienie się od kleru katolickiego, który dokładał starań o utrzymanie szerokiego wpływu na bieg spraw szkolnych, pomny swej dominującej roli w wychowaniu młodzieży w wiekach minionych. Nauczycielstwo już na swych pierwszych zjazdach i zwłaszcza na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 zajmowało wyraźne stanowisko w sprawie niezależności szkolnictwa publicznego od ingerencji Kościoła. Żądało wydzielenia Departamentu Wyznań z Ministerstwa WRiOP, przeciwstawiło się koncepcji szkół wyznaniowych czy szczególnym przywilejom kleru w szkole i samorządzie szkolnym, żądało też prawa władzy państwowej do nadzoru nad nauczaniem religii w szkole, prowadzonym przez duchowieństwo, co znalazło potem swój wyraz w konstytucji z r. 1921 („Kierownictwo i nadzór nad tą nauką (nauką religii) należy do właściwego związku religijnego pod naczelnym nadzorem państwowym").

Sytuację na tym odcinku ogromnie skomplikowało zawarcie przez rząd polski na skutek starań min. St. Grabskiego w r. 1925 konkordatu ze Stolicą Apostolską, który zapewnił duchowieństwu katolickiemu znaczne przywileje na terenie szkolnictwa. Władze szkolne zobowiązywały się do zapewnienia wszystkim dzieciom wyznania katolickiego nauczania religii katolickiej (według konstytucji z r. 1921: „Nauka religii w szkołach państwowych i samorządowych dla młodzieży poniżej 18 lat jest obowiązkowa"), co nastręczało szczególne trudności w wypadkach, kiedy funkcjonariuszy kościelnych do tego nauczania brakło, a nauczyciele na ogół nie chcieli nauczać religii, a czasem nie uzyskiwali zastrzeżonej zgody na to nauczanie ze strony władz kościelnych, co w rękach Kościoła wojującego stawało się w niektórych momentach orężem walki z rządem lub nauczycielstwem. Kościół uzyskiwał prawo kontroli nauczania religii, wyznaczał swych wizytatorów, usiłował być drugą władzą w szkole, ingerować w sprawy wykraczające nieraz poza ramy nauczania religii. Stawało się to powodem nieustannych tarć pomiędzy klerem i nauczcielstwem, zwłaszcza

odłamem nauczycieli niewierzących czy stojących w ogóle na stanowisku szkoły świeckiej.

Dalsze komplikacje i zaognienie w stosunkach pomiędzy nauczycielstwem i klerem spowodował głośny w swoim czasie okólnik ministra K. Bartla z końca 1926 r., nakładający na nauczycieli, z powołaniem się na konkordat, obowiązek dozorowania i opiekowania się tzw. praktykami religijnymi uczniów, jaki istniał dawniej w b. Galicji. Nauczyciele obowązani byli w myśl tego okólnika nawet w niedziele i dni świąteczne odprowadzać dzieci na obrządki kościelne i opiekować się nimi.

Okólnik ten wywołał wielkie wrzenie wśród nauczycielstwa i protesty z powodu zatrudniania nauczycieli w dni wolne od zajęć. Zrzeszenie Nauczycielstwa — czytamy w *Głosie Nauczycielskim* z 23 stycznia 1927 r. — „nie pogodzi się nigdy z supremacją księży w życiu szkolnym i nie złoży broni w walce o tą supremację...". Na Zjeździe delegatów z r. 1927 i 1928 domagano się kategorycznie uchylenia tego niefortunnego okólnika. Ukazuje się też szereg specjalnych publikacji, rozpowszechnianych w ogniskach związkowych, omawiających samoobronę nauczycielstwa przed ingerencją kleru w życie szkoły i nauczycielstwa.

W okresie wzmacniania się rządów sanacyjnych kler wznawia ataki na Związek Nauczycielski, licząc na przychylny stosunek tych rządów do kleru i nie zadowalając się wypowiedzią Zarządu Związku na Zjeździe delegatów z lipca 1930, iż „stoimy na stanowisku, wyrażonym w konstytucji w sprawach religii. Z religią nie walczymy i walczyć nie zamierzamy. Nauczycielstwo związkowe broni siebie i szkoły przed supremacją kleru i tylko toczy z nim walkę na odcinku pracy społeczno-obywatelskiej. Metoda walki nazywania nas bezbożnikami jest metodą walki nieuczciwej".

Narasta propaganda prasowa kleru przeciw Związkowi Nauczycielskiemu, prowadzona w ostatnich latach szerokim frontem. Nie przynosi jednak klerowi zwycięstw, gdy tymczasem Związek po odparciu ataku rządowego z r. 1937 radykalizuje się i sprzymierza z klasowym ruchem zawodowym, zyskując nowe siły.

Walka nauczycielstwa z klerem była u nas w całym 20-leciu rozległa i uporczywa, utrudniona przez politykę rządów wpierw prawicowych, później sanacyjnych, usiłujących zjednywać kler dla swej polityki. Kler jednak nie był w walce ze Związkiem Nauczycielskim zwycięski, walkę tę przegrywał.

Pragmatyka nauczycielska

Pozycja prawna nauczycieli nie była u nas pod zaborami unormowana. Nawet w b. zaborze austriackim mógł np. nauczyciel być przez długie lata przetrzymywany na stanowisku nauczyciela tymczasowego, a w b. zaborze rosyjskim można było dość swobodnie nauczyciela zwalniać lub awansować. Rychło więc po wybuchu wojny 1914 r. zastanawiać się

w organizacjach nauczycielskich zaczęto nad zasadami i przepisami, na jakich należałoby w wyzwolonej Polsce oprzeć tzw. pragmatykę nauczycielską. Zarówno na I Zjeździe delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa w grudniu 1917 jak i na II w styczniu 1918 do pilnych zadań Sejmu zaliczano wydanie ustawy o pragmatyce nauczycielskiej, uzgodnionej z postulatami nauczycielstwa. Po „Dekrecie tymczasowym o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych" z 18 grudnia 1918, ustalającym automatyczną stabilizację nauczyciela wykwalifikowanego po 3 latach pracy i po „Dekrecie o odpowiedzialności dyscyplinarnej stałych nauczycieli szkół publicznych" z 7 lutego 1919, powołującym urzędy dyscyplinarne z udziałem przedstawicieli nauczycielstwa, omawiano szczegółowiej sprawę pragmatyki na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919, gdzie rzecznikiem tych spraw z ramienia nauczycielstwa był J. Smulikowski. Poruszano tam sprawę konieczności należytego zabezpieczenia materialnego i zapewnienia nauczycielowi w skali płac funkcjonariuszów państwowych miejsca, odpowiadającego jego przygotowaniu naukowemu. Wypowiadano się za zaliczaniem nauczycielowi wszystkich lat „istotnej pracy zawodowej", bez względu na jej termin. Zastanawiano się bliżej nad wymiarem godzin pracy obowiązkowej i nad dobrowolnym podejmowaniem przez nauczycieli prac dodatkowych, odrębnie wynagradzanych. Za okres pracy, wymaganej dla uzyskania pozycji nauczyciela stałego, przyjmowano 2 lata. Nauczyciel stały winien być „nieprzenoszalny" — z wyjątkiem reorganizacji szkoły, orzeczenia komisji dyscyplinarnej na przeniesienie lub usunięcie z zawodu. Wszystkim nauczycielom zapewniony winien być głos i zastępstwo interesów we władzach szkolnych i ich ciałach doradczych (w instytucjach programowych, kwalifikacyjnych, dyscyplinarnych itp.).

Poważne opracowanie tej problematyki przez nauczycielstwo pomogło w uzyskaniu poprawek i uzupełnień do wydanych poprzednio tymczasowych dekretów i do wydania w lipcu 1926 „ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli", opartej na ogólnej pragmatyce urzędniczej z 17 lutego 1922, a uwzględniającej w znacznej mierze postulaty nauczycielskie. Ustawa ustala m. in. stabilizację nauczycieli po 3 latach pracy, przewiduje konkursy na wszystkie stałe posady, zapewnia jawność wykazów kwalifikacyjnych z prawem odwołania i udział nauczycieli w komisjach kwalifikacyjnych i odwoławczych, upoważnia władze do przeniesienia nauczyciela stałego w tym tylko wypadku „jeśli tego wymaga zmiana organizacji szkoły". W wyjaśnieniu wstępnym do tej ustawy J. Smulikowski zwraca uwagę, iż ustawa ukazuje się po 2-letniej pracy Sejmu, tak trudne było „połączenie interesu dobra publicznego z zawarowaniem nauczycielstwu należytego stanowiska", podnosi jednak, iż ustawa ta, chociaż nie jest doskonała „łącznie z ustawą o uposażeniu emerytalnym i postanowieniami co do kształcenia i kwalifikowania nauczycieli stwarza całość stosunków prawnych".

Rozwinięciem tej, dość pomyślnej dla nauczycielstwa, ustawy staje się „Obwieszczenie Ministra WRiOP z 9 listopada 1932 w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 1 lipca 1926 o stosunkach służbowych nauczycieli", które wprowadza szereg uzupełnień na niekorzyść nauczycieli. Wymiar godzin nauczania, jak i obciążenia nauczyciela uczniami stają się bardziej płynne, regulowane „osobnymi przepisami". Przeniesienie nauczyciela do innej szkoły może być dokonane przez ministra już niezależnie od tego, czy zachodzi reorganizacja szkoły czy nie zachodzi, a po prostu „o ile tego wymaga dobro szkoły". Zwiększona zostaje władza zarówno inspektorów szkolnych, jak i kuratorów w sprawach szkolnych i nauczycielskich. Jeszcze dalej na niekorzyść nauczycieli posuwa się Rozporządzenie Prezydenta RP z 21 października 1932 legalizujące zatrudnianie bezpłatnych praktykantów, ułatwiające zwalnianie nauczycieli tymczasowych, wprowadzające stanowisko „p. o. kierowników szkół", zmuszające kierowników do pisania poufnych „spostrzeżeń" o nauczycielach, redukujące udział nauczycieli w komisjach dyscyplinarnych, czy ułatwiające zwalnianie nauczycieli stałych w razie 2 kolejnych ocen niedostatecznych. Ulegają też pogorszeniu warunki bytowe nauczycieli w Rozporządzeniu Prezydenta RP z 26 października 1933 o uposażeniu funkcjonariuszy państwowych, w porównaniu z warunkami według ustawy z 9 października 1923. Liczba zaś przenoszeń nauczycieli dla rzekomego „dobra szkoły" powiększa się corocznie, tworząc nieustanną wędrówkę nauczycieli, deprawującą moralność władz szkolnych.

Zarząd Związku składa w grudniu 1932 do Ministra WRiOP memoriał, protestujący przeciw „poniżeniu" nauczycielstwa, pogorszeniu warunków pracy, pozbawieniu niezależności i swobody. Jest to jednak okres, w którym kierownictwo Związku, pomimo zaznaczanych od czasu do czasu zastrzeżeń, w istocie unika ostrzejszej opozycji w stosunku do sanacyjnego rządu, co jest przez rząd często ze spokojem wykorzystywane. Tak więc i ten protest usiłuje zbagatelizować wiceminister K. Pieracki, kiedy witając III Kongres Związku w czerwcu 1933 we Lwowie oświadcza:

„Nie sądźcie, że pewne pociągnięcia, które chwilowo robią wrażenie uderzenia w interesy nauczyciela, są podyktowane jakimś niewłaściwym ustosunkowaniem się władz szkolnych do nauczycielstwa. Wszak chodzi nam o siłę państwa, przeto swoboda i interes jednostki przy organizacji musi ustąpić interesowi państwowemu".

Przyłącza się niestety do tego stanowiska zjednany obecnie przez sanację dawny orędownik niezależnej pragmatyki nauczycielskiej Julian Smulikowski, wyjaśniający w tej chwili wspólność celów władzy i nauczyciela i stąd konieczność „współdziałania i współtworzenia z władzami".

Zamiast jednak „współdziałania i współtworzenia" nie tylko powstająca wkrótce i rosnąca w siły opozycja, ale nawet i uległe dotychczas kierownictwo Związku zmuszone będzie do dalszej w następnych latach obrony uszczuplanych wciąż artykułów pragmatyki.

Ideologia naukowo-wychowawcza

Pierwsze sformułowania zasadniczych celów nauczania i wychowania, jakie wypowiada nauczycielstwo po wybuchu wojny 1914 roku, ustalane są ogólnie, w oderwaniu od zagadnień i warunków natury społeczno-politycznej. Dezyderatem np. uchwalonym na I zjeździe delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa w grudniu 1917 r. jest, żeby „cele, programy oraz metody nauczania i wychowania tworzone były nie ze stanowiska tendencji socjalno-politycznych, lecz przede wszystkim ze stanowiska psychologii dziecka oraz nauk z dziedziny eksperymentalnej pedagogiki i dydaktyki".

Na II zjeździe delegatów w styczniu 1918 dodane zostaje żądanie wprowadzenia nauki o Polsce współczesnej, która miałaby stworzyć podstawę urzeczywistnienia ostatecznego celu wychowania, a tym jest człowiek „do działania, do czynu, którego postępowanie w życiu podporządkowane jest idei dobra rzeczywistego, zbliżającego do doskonałości bożej".

Co do metody, nauka winna być tak prowadzona, aby uczniowi wydawało się na wszystkich stopniach nauczania, że to on sam odkrywa prawdy naukowe.

Na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 minister J. Łukasiewicz w słowie powitalnym oświadcza, iż zasadą naczelną w wychowaniu młodzieży i w pracy nauczycielskiej powinna być wolność indywidualna, jako warunek działalności twórczej. Każdy pracownik — zaznacza dalej — powinien mieć pewien zakres działalności samodzielnej, co się zaś tyczy uczniów, uzdolnić ich należy do uważnego patrzenia na otaczający nas świat, do samodzielnego zastanawiania się nad rzeczami i zjawiskami w przyrodzie i w życiu ludzkim, tudzież obudzić popęd do samokształcenia.

Zarówno więc wśród nauczycielstwa, jak w początkowym okresie i wśród władz szkolnych wysuwana jest na czoło postawa analityczna, ideologicznie mało określona i konkretna. Ze strony Zrzeszenia padają często słowa o niezbędnej apolityczności w wychowaniu młodzieży i o swobodzie postawy społeczno-politycznej nauczycieli.

Kiedy jednak Stanisław Grabski obejmuje w r. 1923 resort oświaty i zapowiada, iż zachowa „obiektywność i bezpartyjność", wyczuwa najwidoczniej pewien niedosyt w takim sformułowaniu, gdyż dodaje: „szkoła winna być bezpartyjna, ale musi mieć wyraźny ideowy charakter".

Jest to może bardzo istotny krok naprzód w poglądach na zadania wychowania. Ma to być wychowanie mające nie tylko cele badawcze, ale skierowane ku jakiejś określonej idei, mogącej znaleźć aprobatę moralną w środowisku młodzieżowym, wolne natomiast od konkretnych form realizacyjnych, które są niebezpieczne w wychowaniu, gdyż mogą być w realizacji ogólnej idei różnorodne i sporne, a prócz tego mogą być nieraz niezbyt poprawnym wyrazem ogólnej idei.

Kiedy więc w dalszych latach do zwycięstw dochodzi sanacja i w szczególności grupa tzw. pułkowników, to wychowaniu narzucone zostają cele

bardziej konkretne niż ogólna ideologia społeczna, nawet gdy jest ujmowana pod nazwą „pułkownika i bojownika" czy „obywatela i żołnierza", dopóki te nazwy nie są bliżej skonkretyzowane. W istocie sanacji, wypowiadającej te hasła, chodzi o rozwinięcie tych haseł w specjalnym kierunku — w kierunku mającym uzasadnić bieżącą działalność rządu i z tą działalnością młodzież pogodzić. Ta tendencja widoczna jest w konstytucji z 26 stycznia 1934 roku w artykule, który mówi, iż „państwo dąży do zespolenia wszystkich obywateli w harmonijnym współdziałaniu na rzecz dobra zbiorowego".

Młodzież widzi jednak na każdym kroku odchylenia od tej harmonii, znajdujące tak jaskrawy wyraz, jak chociażby bicie i niedopuszczanie do studiów w wyższych uczelniach studentów Żydów przy biernej postawie rządu, jak fałszowanie wyborów — i to z pomocą nauczycieli, jak prześladowanie mniejszości narodowych czy wszelkiej opozycji politycznej.

I młodzież, i nauczycielstwo nie może nie dostrzegać rozbieżności pomiędzy ogólnymi hasłami a ich rzeczywistą realizacją, gdy zaś zmuszani są do akceptowania i uzasadniania tej realizacji wbrew temu, co widzą i słyszą, ulegają moralnej deprawacji.

W programach szkół powszechnych publicznych (z r. 1934) i programach gimnazjów (z r. 1937) czytamy, iż: „celem szkoły jest wychowanie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli", ma się w tym celu „rozwijać osobowość i zbudzić dążenia ku własnemu rozwojowi", „pierwszeństwo oddać formie poszukującej", a poza tym, ponieważ „najistotniejszą jest wartość duchowa nauczyciela, wytworzyć silną więź duchową (nauczyciela) z uczniami".

Są to jednak środki, które mogą skierować uczniów i nauczycieli na drogi zgoła odmienne i może wręcz przeciwstawne do zamierzonych.

Te założenia wychowawcze nie spotykały się z większym uznaniem wśród nauczycielstwa, z różnych zaś względów były często przemilczane. W marcu 1934 delegaci Związku zgłaszali się do ministra oświaty (W. Jędrzejewicza), domagając się dla nauczycieli „swobody w pracy społecznej i politycznej". Był to już wyraz protestu przeciw systemowi wychowania, usiłującemu tłumaczyć wszystko według modelu rządu sanacyjnego, który nie zawsze znajdował moralną aprobatę. Dopiero jednak na ostatnim przed drugą wojną IV kongresie pedagogicznym Związku w maju 1939 założenia wychowawcze rządu i resortu poddane zostały bliższym rozważaniom i krytyce. Przemawiali w tej sprawie J. Chałasiński, A. B. Dobrowolski, Z. Mysłakowski, St. Kalinowski i wielu innych. Zwracano uwagę na ujemne wpływy autokratyzmu państwowego na wychowanie, jakie tu w grę wchodzą. Jak mówił prof. Mysłakowski, państwa totalistyczne zakładają, iż jednostka ma nikły wpływ na kształtowanie się świata — nie doceniają roli dyspozycji indywidualnych w kształtowaniu się osobowości ani roli twórczej jednostki w procesach kulturowych".

Dalszy ciąg narastającego ścierania się poglądów przerywa już wojna.

P. S. Krótki przegląd wątków koncepcji, przygotowywanych przez nauczycielstwo polskie w przededniu i w początkach niepodległości, jak też dalszych losów tych koncepcji w międzywojennym 20-leciu, daje co najwyżej pewne pojęcie o samych koncepcjach, nie odzwierciedla natomiast odmienności całego życia w tym, należącym już do historii okresie. A przecież była to szczególna atmosfera, zrodzona uzyskaniem niepodległości i narastaniem własnych sił społecznych w kraju.

Przede wszystkim więc okres pierwszy — okres entuzjazmu, spowodowany zrzuceniem pęt niewoli. Trzeba było przejść się po wsi galicyjskiej w dniu rozbijania emblematów austriackich, ażeby widzieć zapał, jaki samorzutnie ogarnął ludność, przyzwyczajoną dotychczas do miłowania cesarza Franciszka Józefa. Trzeba było być widzem powitania powrotu Piłsudskiego albo potem przyjazdu Paderewskiego przez całą ludność Warszawy i kraju, albo tragiczne milczenie tłumów, przerażonych wiadomością o zamordowaniu prezydenta Narutowicza. Były to nastroje ogarniające całą ludność, górujące nad „porachunkiem krzywd", wyrosłych z klasowego ustroju społecznego. Tym nastrojom ulegało też nauczycielstwo i wyraźną tego wymowę dawały wypowiedzi i emocje nauczycieli, wyrażane na ówczesnych konferencjach, zjazdach i w stosunkach prywatnych.

Narzuciły te pierwsze lata nauczycielstwu naszemu poczucie własnej siły i swobodnej postawy wobec zmian, jakie następować zaczęły po zorganizowaniu państwa, wyrastających wśród walk partyjnych i umacniania się najpierw prawicy, potem sanacji. I w pierwszym, i w drugim okresie nauczycielstwo w swej masie pozostało środowiskiem kipiącym życiem, walczącym o ideologię, ustaloną w pierwszych latach. Jeśli kierownictwo Związku uległo nawet terrorowi sanacji, to ogół członków stał na uboczu tej polityki, z nią się nie solidaryzował, aż zbudzony z bierności zamachem rządu Składkowskiego zerwał się do wspólnej walki i zwyciężył.

To bujne życie związkowe, którego wyrazem są liczne przeniesienia karne, do których uciekał się resort i rząd, stanowi wielką kartę w dziejach nauczycielstwa, świadczy o wielkim poczuciu własnej godności w szeregach nauczycielskich i wielkiej odwadze cywilnej nie jednostek, lecz niemal ogółu.

Okres ten obfitował też w całe zastępy jednostek wybitnych, nie tylko jako postępowi, nieraz rewolucyjni działacze społeczni, ale i jako ludzie o im właściwym trybie postępowania w życiu codziennym, ludzie bez kompromisów, przejęci wielkimi ideałami i walką o nie, którzy w swej nauczycielskiej działalności mogli być i byli istotnie cenionymi przez młodzież jej wychowawcami.

Atmosferze tamtych czasów i ludziom z tamtych czasów poświęcić należałoby szczególną uwagę.

TADEUSZ MALINOWSKI

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W RUMUNII [1]

1

W ostatnich latach w Rumunii dokonuje się wiele istotnych zmian w strukturze szkolnictwa wszystkich szczebli, w wyposażeniu szkoły i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zmiany dotyczą całego systemu oświatowego łącznie z administracją szkolnictwa i organizacjami współdziałającymi ze szkołą. Ich cechą szczególną jest śmiałość decyzji, bo decyzje te są istotne, chociaż niekiedy nie wsparte odpowiednio rozległymi badaniami naukowymi. Kieruje nimi zdrowy rozsądek, intuicja pedagogiczna i poczucie dobra społecznego. Dlatego nie jest to reformatorstwo ograniczone do mniej lub bardziej jałowych dyskusji na tematy odległej przyszłości szkolnej, ale całkiem konkretne poczynania organizacyjne i pedagogiczne, zmierzające do ulepszenia całego obecnego systemu szkolnego.

Oto w roku szkolnym 1968/1969 połowa 6-letnich dzieci podjęła już naukę w klasach I, i stało się to bez żadnych orzeczeń psychologów ani też bardziej rozległych dociekań nad stopniem dojrzałości dzieci do tej roli społecznej. W przyszłym roku do szkoły pójdą już wszystkie dzieci w tym wieku. W ten sposób zrealizowany będzie obowiązek kształcenia szkolnego od 6 roku życia dziecka.

Ta śmiała i pożyteczna decyzja znalazła szerokie wsparcie nauczycieli i całego społeczeństwa. Co prawda nauczyciele niepokoili się, czy będą umieli rozsądnie pracować z dziećmi w tym wieku, mieli różne uwagi oraz propozycje programowe i metodyczne, ale wszyscy pracujący w tych klasach pierwszych z 6-letnimi dziećmi zebrani zostali na kursy wakacyjne i mieli możność zorientowania się w specyfice programowej i metodycznej pracy z tymi klasami. A jest ona dość istotna, bo program jest nieco inny; lekcje trwają krócej (ok. 30 minut), większe jest bogactwo form pracy dzieci.

Oczywiście decyzja ta spotkała się z dużym uznaniem wśród rodziców, którzy nie tylko chcieliby możliwie wcześnie i gruntownie kształcić swo-

[1] W październiku 1968 byłem w Rumunii celem zaznajomienia się z aktualnymi problemami kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Uwagi obecne powstały jako wynik tego pobytu.

je dzieci, ale też oddając je wcześniej do szkoły mogą tym samym lepiej rozwiązywać swoje sprawy zawodowe. W rodzinach pracowniczych ma to przecież bardzo ważne znaczenie. I myślę, że podejmując tę decyzję miano też na uwadze znaczne złagodzenie tego wielkiego problemu opieki nad dziećmi w rodzinach, w których oboje rodzice pracują.

Decyzja ta poprzedzona była analizą bazy lokalowej szkolnictwa podstawowego, możliwościami pokrycia zwiększonego zapotrzebowania na nauczycieli. Trzeba było rozważyć zmianę koncepcji pracy pedagogicznej w klasie I, przygotować odpowiednie podręczniki i pomoce naukowe. Wcześniej więc podjęto odpowiednie kroki organizacyjne i dziś wszystko wskazuje na to, że plan ten będzie wykonany. A oznacza on dalszy wydatny postęp w rozwoju szkolnictwa w Rumunii.

Podkreślenia wymaga inna, również śmiała decyzja oświatowa podjęta w ostatnim czasie. Jest to mianowicie wprowadzenie obowiązku 10-letniego kształcenia powszechnego i towarzyszące mu zmiany w strukturze szkolnictwa na poziomie średnim. Niewątpliwym sukcesem oświaty jest nie tylko to, że staje się ona powszechna w zakresie 10 lat, ale i to, że ogniwo średnie w strukturze szkolnej ma charakter bardziej ogólnokształcący. W ten sposób kształcenie zawodowe i przygotowanie do pracy skraca się w czasie i przenosi na wyższy szczebel szkolnictwa.

Wreszcie z ogólniejszych spraw szkolnictwa rumuńskiego trzeba zwrócić uwagę na wielką akcję zmierzającą w kierunku pogłębienia pracy wychowawczej i radykalnego polepszenia warunków życiowych młodzieży w internatach i domach akademickich. Opracowano program wychowania dla całego szkolnictwa, wydatnie podniesiono stypendia dla młodzieży i dalej upowszechniono tę formę pomocy uczącym się. Powołano nowe ministerstwo dla spraw młodzieży, które łączy w sobie różnorodne działania organizacyjne, wychowawcze i naukowo-badawcze, koordynuje prace wielu resortów i organizacji z punktu widzenia skuteczności rozwiązywania spraw młodzieży uczącej się i pracującej.

2

W Rumunii od dawna dążono do stosowania zasady adekwatności systemu kształcenia nauczycieli do struktury szkolnictwa. Dawniej nauczycieli szkół powszechnych kształciły licea pedagogiczne, a nauczycieli szkół gimnazjalnych — uniwersytety. Szybkiemu rozwojowi oświaty po II wojnie światowej towarzyszył znaczny wzrost zapotrzebowania na różne grupy nauczycieli. Zachowano więc dawny system kształcenia nauczycieli, ale rozwinięto go pod względem ilościowym. Wkrótce jednak okazało się, że zakłady typu liceów pedagogicznych nie są w stanie przygotowywać nauczycieli szkół powszechnych na miarę wzrastających potrzeb w zakresie poziomu kształcenia dzieci. Kolejne reformy szkolne wymagały coraz wyższego poziomu przygotowania nauczycieli. W związku z tym już w 1949

roku powstaje pierwszy dwuletni instytut pedagogiczny (zakład typu naszych SN), z którym wiąże się nadzieje ukształtowania nowego typu zakładu, odpowiedniego do wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli szkolnictwa podstawowego. Powstają następne takie instytuty. Kształcą one nauczycieli o szerokim profilu kwalifikacji zawodowych. Ale ich dzieje są krótkie, trwają tylko kilka lat. Szybko bowiem okazuje się, że dwuletnie wykształcenie nauczycieli nie wystarcza w żadnej ze swoich podstawowych funkcji ani jako wykształcenie naukowe w zakresie którejś z nauk podstawowych, ani jako przygotowanie pedagogiczne do pracy w szkolnictwie podstawowym, ani też jako wyposażenie w określoną perspektywę życiową i możliwości dalszego kształcenia.

Charakterystycznym przykładem ewolucji zakładów kształcenia nauczycieli w Rumunii są dzieje Instytutu Pedagogicznego w Bukareszcie. Powstał on w 1950 roku, ale przetrwał w tej postaci zaledwie 3 lata. Szybko wykazano, że w ciągu 2 lat nie można dobrze wykształcić nauczycieli i przekształcono Instytut w uczelnię 4-letnią. Ale kariera i tego nowego Instytutu była stosunkowo krótka, bo znów ustalono, że jest on zbyt bliski pod względem programowym i poziomu kształcenia do studiów uniwersyteckich. Przejęto więc studentów do uniwersytetu (1956) i faktycznie zlikwidowano Instytut. Wkrótce jednak okazało się, że uniwersytety mimo swych oczywistych walorów nie potrafią zaspokoić zapotrzebowania ilościowego na nauczycieli szkół podstawowych i nawet czynią to w sposób nieodpowiedni ze względu na wymagania kwalifikacyjne wobec tej grupy zawodowej. I znów w 1959 roku powstał w Bukareszcie Instytut Pedagogiczny, a obok niego jeszcze dwa inne, ale już tym razem 3-letnie. Dopiero ta forma wytrzymała próbę życia, ale też przy pewnych dodatkowych warunkach, tych mianowicie, że były to instytuty organizowane w ośrodkach uniwersyteckich i korzystające z wydatnej pomocy kadrowej uniwersytetów.

Kształcenie nauczycieli w 3-letnich instytutach pedagogicznych zyskało wielkie uznanie w środowisku nauczycielskim i w kręgach władz oświatowych. Przyjęto je jako właściwą formę przygotowania nauczycieli przedmiotu dla klas IV—VIII. W 1960 roku było już takich instytutów 5, a w rok później — 12. Obecnie jest ich 14.

Ostatnio jednak ta duża liczba instytutów pedagogicznych sprawia sporo kłopotów władzom oświatowym, bo wszystkie one chcą kształcić możliwie najwięcej nowych nauczycieli, a nie wszędzie jest takie zapotrzebowanie. Rozważa się więc poważnie sprawę ilości tych instytutów i oczywiście myśli się o zmniejszeniu ich np. do 10. Ale sprawa nie jest prosta, bo i dane ośrodki regionalne chcą mieć własne uczelnie, i sami pracownicy tych uczelni spełniają wymagane warunki kwalifikacyjne.

W początkowym okresie 3-letnie instytuty pedagogiczne rozwijały głównie studia zaoczne dla pracujących już nauczycieli. W tym czasie było bowiem w Rumunii około 28 tys. nauczycieli, którzy nie mieli jeszcze wyma-

ganych kwalifikacji. Ale od kilku lat problem ten jest już w istocie rozwiązany, i to, zdaje się, dość dobrze, tak że dwa lata temu postanowiono przyjmować na studia zaoczne również kandydatów pracujących w dowolnych innych zawodach. Wychodzi się przy tym ze słusznego założenia, że przygotowanie naukowe w zakresie nauk podstawowych (przyrodniczych, matematycznych, historycznych, geograficznych, języka itp.) potrzebne jest nie tylko nauczycielom, lecz również w wielu innych zawodach. Ludzie o tym profilu wykształcenia mogą być zatrudniani w administracji społecznej, gospodarce i usługach, w działalności kulturalno-oświatowej itp. Ponadto uznaje się pogląd, iż szkoła wyższa służy nie tylko kształceniu fachowców dla jakiejś dziedziny życia społecznego, lecz spełnia szersze funkcje w rozwoju kulturalnym środowiska i jest rzeczą korzystną, aby jej absolwenci zatrudniani byli w różnych zawodach.

Od trzech lat spostrzeżono, iż liczba absolwentów instytutów pedagogicznych i uniwersytetów jest zbyt duża, i to nie tylko wobec potrzeb szkolnictwa, ale również wobec innych możliwości zatrudnienia dyplomantów. Zarysowała się nowa tendencja ściślejszego wiązania instytutów pedagogicznych z uniwersytetami i zwiększenia troski o jakość kształcenia nawet kosztem ograniczenia ilości. Tendencja ta znalazła również uzasadnienie w poziomie wykształcenia naukowego absolwentów instytutów pedagogicznych, którzy w znakomitej większości podejmowali dalsze studia w uniwersytetach. Okazało się mianowicie, że nie zawsze byli oni właściwie przygotowani do dalszych studiów. A więc nie we wszystkich instytutach udało się zapewnić odpowiednio wysoki poziom kształcenia. Rozwojowi ilościowemu 3-letnich instytutów pedagogicznych nie zawsze towarzyszył wymagany poziom kształcenia, naukowe przygotowanie kadry pedagogicznej, wyposażenie. Dlatego już od kilku lat korzysta się z faktu, iż nastąpiło zmniejszenie zapotrzebowania ilościowego w zawodzie nauczycielskim i zmierza się do położenia akcentu na jakość kształcenia. Towarzyszą temu pewne procesy rozwojowe, które wydają się interesujące również z naszego, polskiego punktu widzenia. Jest to przede wszystkim tendencja likwidacji instytutów słabych pod względem poziomu kwalifikacji naukowych kadry pedagogicznej i pod względem wyposażenia naukowego oraz dydaktycznego z zamierzeniem stopniowego przejmowania zadań kształcenia nauczycieli-specjalistów przez uniwersytety, których jest w Rumunii 5 i ciągle wzrastają ich możliwości w zakresie kształcenia nauczycieli. Jest to dalej tendencja wyraźnego podziału funkcji pomiędzy uniwersytetami i instytutami, przy czym wedle tej koncepcji uniwersytety powinny koncentrować się na przygotowaniu pracowników nauki, a instytuty — stopniowo w całości przejmować zadania kształcenia nauczycieli, rozwijać się pod względem ilościowym i dalej przedłużać okres kształcenia, np. do 4 lub 5 lat. Wychodzi się tu z założenia, że każdy nauczyciel powinien mieć pełne wyższe wykształcenie i że w związku z tym zarówno uniwersytety, jak i instytuty pedagogiczne, podniesione do wyż-

szego poziomu, będą miały jeszcze przez długi okres wiele zadań dydaktycznych związanych z wykonaniem tego postulatu. Ponadto w ewentualnie przekształconych instytutach na akademie pedagogiczne (zakłady typu naszych WSP) powinno się również kształcić nauczycieli klas początkowych, którzy dotąd pobierają wykształcenie w liceach pedagogicznych. A więc i ta ewentualna zmiana prowadzić będzie do dalszego wzrostu zadań ilościowych w zakresie kształcenia nauczycieli w instytutach.

Spośród tych dwóch koncepcji bardziej powszechny i lepiej uargumentowany okazuje się pogląd, że uniwersytety nie powinny ulegać ewolucji w kierunku kształcenia tylko pracowników naukowych, lecz również nauczycieli. Ale nie zachodzi potrzeba, aby studia uniwersyteckie trwały 5 lat i nie powinny to być studia jednokierunkowe, jak obecnie, lecz raczej studia o szerszym profilu, np. dwukierunkowe. W tym też kierunku podejmuje się już pewne kroki organizacyjne. Nowe plany studiów prowadzą do rozszerzenia profilu kształcenia. Rozważa się też ewentualność przygotowania kandydatów do pracy naukowej w czasie nieco dłuższym niż kształcenie nauczycieli, bo 4 i pół lat.

W tych warunkach następuje pewne ograniczenie limitów przyjęć na 3-letnie instytuty pedagogiczne, a w bliskiej perspektywie może nastąpić zmniejszenie liczby tych instytutów. Procesowi temu towarzyszy zmniejszanie kierunków studiów w poszczególnych instytutach i ich specjalizacja w określonych tylko kierunkach kształcenia nauczycieli, na przykład w jednych instytutach organizuje się głównie kierunki humanistyczne, a znów w innych — przyrodnicze. Jednocześnie następuje umocnienie kadrowe instytutów i podwyższenie poziomu kształcenia. Instytuty stają się w coraz większym stopniu zależne od uniwersytetów. W miastach uniwersyteckich są one faktycznie częścią uniwersytetów, wspólne są tam katedry i wydziały, wspólne plany pracy naukowo-badawczej, pracownicy instytutów pedagogicznych są pracownikami uniwersytetów. Ponadto uniwersytety sprawują opiekę nad instytutami znajdującymi się w niezbyt odległych od nich miejscowościach. Wyraża się to głównie w pomocy kadrowej i kierowaniu pracą naukowo-badawczą. Pozostałe instytuty są uczelniami samodzielnymi. Istnieje jednak nadal tendencja całkowitego włączenia wszystkich instytutów do uniwersytetów, to znaczy do odpowiednich wydziałów i katedr uniwersyteckich.

Na razie nie zlikwidowano jeszcze żadnego spośród 14 instytutów pedagogicznych. Jest jednak prawdopodobne, że dalsze łączenie wydziałów różnych instytutów oraz instytutów i uniwersytetów doprowadzi do zmniejszenia liczby instytutów i do całkowitego ich złączenia z uniwersytetami. W ten sposób podniesie się jakość kształcenia nauczycieli bez radykalnych zmian w systemie instytucjonalnym zakładów przygotowujących kadry nauczycielskie. Będą to nadal 3 typy zakładów:

— licea pedagogiczne kształcące nauczycieli klas I—IV (ostatnio podlegają nawet pewnemu rozwojowi),

— instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli klas V—X,
— uniwersytety kształcące nauczycieli szkół średnich.

Ten system ma pewne znamiona trwałości. Jest on w pełni drożny, przy czym większość absolwentów liceów pedagogicznych zdobywa studia drogą zaoczną w instytutach pedagogicznych, a znów absolwenci instytutów — w uniwersytetach.

Problem studiów wyższych dla nauczycieli klas początkowych nie jest obecnie rozpatrywany w Rumunii jako problem odrębnego kierunku kształcenia w instytutach pedagogicznych lub uniwersytetach, lecz jako normalny typ kwalifikacji tzw. przedmiotowej, zdobywanej w drodze studiów dziennych lub zaocznych. W ogóle nie ma w Rumunii wydziałów pedagogicznych w tym znaczeniu, w jakim jest on u nas w Uniwersytecie Warszawskim, w innych uniwersytetach, WSP i WSN. W Uniwersytecie Bukareszteńskim jest sekcja pedagogiczna na wydziale filozofii, w innych zaś uczelniach katedry pedagogiczne spełniają tylko funkcję pomocniczą, kształcą pedagogicznie studentów różnych wydziałów. Zdaje się przy tym, że przygotowanie pedagogiczne w rumuńskich zakładach kształcenia nauczycieli jest skromniejsze niż w naszych, chociaż w nowych planach studiów wydanych w 1968 roku zwiększa się nieco wymiar zajęć na nauki pedagogiczne i społeczno-polityczne. Badania nad przydatnością zawodową absolwentów różnych zakładów kształcenia nauczycieli wskazują, iż dobrym typem nauczyciela klas początkowych jest specjalista przedmiotowy, który zdobył wykształcenie w instytucie pedagogicznym lub uniwersytecie. Istnieje dążność do tego, aby w klasach początkowych zatrudniać możliwie najwięcej nauczycieli-specjalistów.

Studia w instytutach pedagogicznych są w zasadzie dwukierunkowe. Łączy się jednak kierunki pokrewne (fizyka z chemią, historia z geografią, nauki przyrodnicze z rolnictwem), przy czym kładzie się akcent na jeden z kierunków jako podstawowy. Studia uniwersyteckie mają w zasadzie charakter jednokierunkowy, choć ostatnio profil ich ulega pewnemu rozszerzeniu.

Spore kłopoty występują nadal z kształceniem nauczycieli rysunku, muzyki, zajęć plastycznych. Dawniej byli oni kształceni w liceach pedagogicznych, później przejęły te funkcje zakłady typu SN, ale nie potrafiły one właściwie spełniać swoich zadań i przekazano je odpowiednim uczelniom artystycznym. Jednak absolwenci tych uczelni nie tylko niechętnie podejmują pracę w szkolnictwie, ale jak się sądzi — niewłaściwie też ją wykonują. Dlatego ostatnio znów rozważa się możliwości przejęcia zadań w tym zakresie przez instytuty pedagogiczne. Właśnie Instytut w Bukareszcie podjął już to zadanie. Kształci on nauczycieli rysunku i kaligrafii na wydziale pedagogicznym (dawniej wydział ten nazywał się wydziałem sztuk pięknych), a w przyszłości ma zamiar kształcenia również w zakresie innych tego rodzaju specjalności (sztuki plastyczne, muzyka).

Warto zwrócić uwagę na szczególną rolę, jaką spełnia Instytut Pedago-

giczny w Bukareszcie w eksperymentowaniu różnych form pracy i różnych organizacyjnych rozwiązań w kształceniu nauczycieli. Jest to uczelnia duża, kształcąca w bieżącym roku 4580 studentów. Z tej liczby 1700 to studenci studiów dziennych. Większość studiujących stanowią kobiety (około 75%), które wywodzą się głównie ze środowisk pozabukareszteńskich (75—80%). Uczelnia spełnia więc rolę szerszą niż tylko kształcenie nauczycieli dla potrzeb Bukaresztu.

W Instytucie pracuje 312 pracowników naukowych, z czego ok. 10% ma tytuły profesorów i docentów, 32% — wykładowcy i ponad 50% — asystenci. Na jednego pracownika naukowo-dydaktycznego przypada 6 studentów studiów dziennych. Są przy tym pracownicy całkiem zwolnieni od zadań dydaktycznych celem skoncentrowania się na pracy naukowej. Obowiązek pracy naukowej dotyczy wszystkich pracowników dydaktycznych uczelni. Każda katedra ma własny plan pracy badawczej, obejmujący tematy zespołowe i indywidualne, pracami naukowymi kierują doświadczeni profesorowie. Środki na prace badawcze uczelnia czerpie z innych instytucji i organizacji, które zlecają jej wykonanie określonych tematów (umowy z różnymi instytucjami gospodarczymi, administracją itp.).

Koszt kształcenia jednego studenta w Instytucie Bukareszteńskim kształtuje się w granicach 1000 lei miesięcznie (10 tys. lei rocznie). Jest to koszt nieco wyższy niż w naszych wyższych szkołach pedagogicznych. Natężenie pracy studentów jest też stosunkowo duże, tygodniowy wymiar zajęć obowiązkowych kształtuje się w granicach 24—28 godzin łącznie z udziałem w wykładach fakultatywnych. Zajęcia z nauk przyrodniczych doświadczalnych prowadzone są w mniejszych grupach studentów, na przykład na fizyce tego rodzaju praktyczne, laboratoryjne zajęcia stanowią ok. 75% ogółu zajęć studenta.

Drugim pod względem wielkości instytutem jest Instytut w Cluj. Powstał on stosunkowo niedawno, bo dopiero w 1963 roku, ale już obecnie ma 6 wydziałów, na których kształci się przeciętnie po 100 studentów. Są tu również szeroko rozwinięte studia zaoczne, które trwają 4 lata. Instytut szybko zdobył duże uznanie w środowisku społecznym i wśród młodzieży. Na niektóre wydziały (np. przyrodniczy) zgłasza się po 12 kandydatów na 1 miejsce, na filologię rumuńską i sztuki piękne po około 5 kandydatów. Kadra Instytutu pod względem naukowym nie różni się czymś istotnym od kadry uniwersyteckiej. Wspólne są też pewne katedry Instytutu i Uniwersytetu w Cluj (np. pedagogiki i psychologii, filozofii i nauk politycznych). Instytut jest świetnie wyposażony w urządzenia do prac badawczych z zakresu kilku działów fizyki i chemii, co umożliwia mu dalsze rozszerzenie profilu prac badawczych. Ma on szerokie powiązania z instytucjami gospodarki, które zlecają mu wykonywanie określonych prac badawczych i eksperymentalnych, pozostaje też w dość ścisłych więzach współpracy z odpowiednimi instytucjami badawczymi w innych krajach. Środki na urządzenia i prace badawcze czerpane są z samych tych prac.

Również i tu na 1 pracownika naukowego przypada około 7 studentów studiów dziennych. Absolwenci w większości kontynuują studia na uniwersytecie.

Interesująco są zorganizowane praktyki szkolne i pedagogiczne studentów studiów dziennych. W ciągu 3 semestru obowiązuje 2 godziny tygodniowo praktyki szkolnej w postaci uczestniczenia w różnych szkołach, obserwacji, udziału w niektórych pracach szkolnych. W 4 semestrze te zajęcia praktyczne zwiększają się do 4 godzin tygodniowo i w tej ilości występują również w 5 semestrze, w którym studenci prowadzą już lekcje próbne.

Przed odpowiednim rodzajem praktyki studenci mają przyswojone podstawy teoretyczne z danego zakresu, np. przed pierwszą praktyką (w 3 semestrze) — pedagogikę ogólną oraz psychologię dziecka i psychologię pedagogiczną (I rok), w czasie praktyki w 4 i 5 semestrze uczą się równolegle metodyki nauczania danego przedmiotu, uczestniczą w lekcjach, pracach organizacji dziecięcych i młodzieżowych, prowadzą godziny wychowawcze, obserwacje uczniów, odwiedzają uczniów w domu itp. W zajęciach z metodyki kładzie się akcent na pracę w klasach V—VIII, ale uwzględnia się też elementy metodyki nauczania początkowego i nauczania w wyższych klasach. Studenci mają obowiązek samodzielnego przeprowadzenia co najmniej 4 lekcji, z których ostatnia ma charakter podsumowania przygotowania praktycznego i jest oceniana w sposób komisyjny. Praktyka organizowana jest w grupach studenckich po 8 osób i nie ma charakteru ciągłego, jak to występuje u nas w postaci praktyki tygodniowej, dwutygodniowej lub miesięcznej. Jednym z jej założeń jest to, aby student poznał większą ilość szkół i nauczycieli, uczestniczył w różnych sytuacjach szkolnych i pedagogicznych.

Absolwenci instytutów pedagogicznych przyjmowani są na III rok studiów uniwersyteckich i muszą składać egzaminy z różnicy programowej I i II roku. Wiąże się to z odmiennością koncepcji kształcenia w instytutach pedagogicznych (wielokierunkowe) i uniwersytetach (jednokierunkowe).

Instytut w Cluj w pierwszym okresie swojego rozwoju przejął kadrę naukowo-dydaktyczną z Uniwersytetu. Tylko metodycy wywodzili się z grona doświadczonych nauczycieli szkół średnich. Obecnie ponad 90% pracowników ma wymagane kwalifikacje naukowe. Można sądzić, że w Instytucie ukształtowało się już własne środowisko naukowe, ściśle powiązane z uniwersyteckim i dążące do dalszego rozwoju. Plany pracy naukowej Instytutu są zatwierdzane przez Ministerstwo Oświaty, które też kontroluje i ocenia Instytut z tego punktu widzenia. Instytut nie ma uprawnień nadawania stopni naukowych (jak wszystkie inne instytuty), ale Rada Naukowa uchwala odpowiednie propozycje personalne dotyczące nadawania stopni naukowych i przedkłada je senatowi Uniwersytetu, który już dalej załatwia te sprawy w normalnym trybie uczelnianym.

Program nauk pedagogicznych i społeczno-politycznych jest nieco zróżnicowany na poszczególnych wydziałach instytutów pedagogicznych. Uwzględnia on specyfikę kierunkową tych wydziałów. Różnice nie są jednak istotne. Dla przykładu podam wymiar godzin z tych przedmiotów na wydziale nauk przyrodniczych i rolniczych: psychologia — 45 godzin, pedagogika ogólna — 90, metodyka — 60, ekonomia polityczna — 60, filozofia i nauki polityczne — 120, materializm historyczny — 30, praktyki — 119, wychowanie fizyczne — 60. Ponadto w formie zajęć fakultatywnych występuje lektorat z języka obcego — 120 godz., środki audiowizualne — 30, historia pedagogiki — 60, socjologia wychowania — 45, masowa działalność społeczna — 30. Na wydziale wychowania fizycznego wymiar zajęć obowiązkowych przedstawia się następująco: socjologia — 30 godz., filozofia i nauki polityczne — 112, psychologia dziecka i pedagogiczna — 45, pedagogika ogólna — 84, teoria wychowania fizycznego — 69, praktyka pedagogiczna — 178.

Specyfiką Instytutu w Cluj jest łączenie na wydziale filologicznym 3 języków, np. rumuńskiego, węgierskiego i niemieckiego. Jest to uwarunkowane strukturą narodowościową tego regionu. W takich przypadkach kładzie się akcent na jeden z języków, z reguły ojczysty język studenta. Również Uniwersytet w Cluj łączy języki na wydziale filologii, np. rumuński z niemieckim, niemiecki z węgierskim.

Warto dla porównania dodać, jaki jest wymiar godzin na nauki pedagogiczne i społeczno-polityczne w uniwersytetach. Oto w Uniwersytecie w Cluj na wydziale filologii rumuńskiej przeznacza się: na filozofię — 120 godzin, historię filozofii — 60, naukowy socjalizm — 120, pedagogikę — 60, metodykę — 15, praktykę pedagogiczną — 75. Na wydziale matematyki ten wymiar nieznacznie się różni. Na filozofię przeznacza się tu 120 godzin, naukowy socjalizm — 120, pedagogikę — 60, metodykę — 30, praktykę pedagogiczną — 75 godzin.

Biorąc porównawczo plany studiów uniwersytetów rumuńskich i naszych uniwersytetów oraz wyższych szkół pedagogicznych możemy powiedzieć, że u nas przygotowanie pedagogiczne studentów jest nieco pełniejsze, zwłaszcza dobre jest ono w wyższych szkołach pedagogicznych. Jak można sądzić z rozmów z pedagogami rumuńskimi, podejmują oni spore wysiłki, aby obecny stan uległ poprawie. W każdym razie dość często słyszy się krytyczne uwagi o programie i sposobach kształcenia pedagogicznego nauczycieli w uniwersytetach.

3

Również interesujący wydaje się system doskonalenia nauczycieli w Rumunii. W systemie tym uczestniczą liczne instytucje i organizacje. Bardzo ważną rolę odgrywa administracja szkolna przez właściwą kontrolę i ocenę pracy nauczycieli, uczelnie pedagogiczne, stowarzyszenia naukowe kadr

nauczycielskich oraz instytuty doskonalenia zawodowego zbliżone pod względem organizacyjnym do naszych ośrodków metodycznych. Te ostatnie jednak ulegają stopniowej likwidacji, a ich funkcje przejmuje administracja szkolna i uczelnie pedagogiczne. Ponadto w szkołach działają komisje metodyczne, które zajmują się doskonaleniem metodycznym w drodze wymiany doświadczeń praktycznych, hospitacji lekcji i dyskusji. Spotkania tych komisji odbywają się raz w miesiącu i z reguły wiążą się z hospitacją lekcji prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli. Komisje gromadzą odpowiednie materiały pomocnicze, czasopisma, informacje. Ich pracami kierują zastępcy dyrektorów szkół. Zależnie od liczby nauczycieli komisje bywają dzielone na grupę humanistyczną i przyrodniczą.

Na szczeblu wojewódzkim istnieją tzw. kółka przedmiotowe i pedagogiczne podobne w swej formie organizacyjnej do sekcji w naszych ośrodkach metodycznych. Organizują one 3—4 razy w roku spotkania nauczycieli danej specjalności. Na spotkaniach tych wygłasza się referat metodyczny, podaje bibliografię, prowadzi dyskusję. Spotkania wymagają pewnego przygotowania ze strony nauczycieli. W miejscowościach uniwersyteckich działalność tych kółek prowadzona jest z udziałem uniwersytetów. Zależnie od potrzeb ta forma doskonalenia służy również innym zadaniom, rozpatruje się na zebraniach problemy związane z sytuacją danego roku szkolnego, nowościami w programie poszczególnych przedmiotów, szczególnymi osiągnięciami naukowymi w danej dziedzinie itp. Niekiedy spotkania przekształcają się w sesje naukowe, organizowane pod kierunkiem uczelni.

Ponadto organizuje się corocznie narady metodyczne, wystawy, kursy itp. Na przykład w bieżącym roku szkolnym wprowadzono do klasy XII elementy statystyki. Powstała potrzeba okazania pomocy nauczycielom tego przedmiotu. Zorganizowano więc 15-dniowe kursy, na których przeszkolono 1200 nauczycieli. Kursy organizowane były przez Ministerstwo Oświaty i kuratoria przy udziale odpowiednich uczelni. Podobną akcją objęto wszystkich nauczycieli klas I, którzy mieli podjąć pracę z dziećmi sześcioletnimi. Kursy przeprowadzono w 6 punktach kraju z udziałem Ministerstwa i instytutów pedagogicznych. W czasie wakacji zimowych projektuje się podobne spotkanie ze wszystkimi tymi nauczycielami. Ministerstwo organizuje również kursy dla dyrektorów i kierowników szkół, na których rozpatruje się różne sprawy organizacyjne, problemy kierowania szkołami, nowe zagadnienia pedagogiczne.

W 1954 roku wydano ustawę powołującą instytuty doskonalenia zawodowego nauczycieli. Powstało 5 takich instytutów w większych ośrodkach wojewódzkich. Zorganizowano je na zasadzie zbliżonej do wyższych uczelni. Obecnie jednak zamierza się odejść od tej formy organizacyjnej. Jeszcze w bieżącym roku ma powstać centralny instytut doskonalenia, który będzie kierował wprost całą akcją w tym zakresie (organizowanie kursów,

wydawanie prac metodycznych, biuletynów bibliograficznych, planów tematycznych itp.). Ewentualnie w województwach powstaną filie tego instytutu. Obecnie wszystkie instytuty doskonalenia nauczycieli zatrudniają około 200 pracowników. Ponadto w Ministerstwie jest kilkuosobowy departament zajmujący się tą problematyką od strony planowania i budżetu, programu i organizacji.

Od bieżącego roku kładzie się nacisk na to, aby uczelnie kształcące nauczycieli organizowały również akcję doskonalenia zawodowego, zwłaszcza zaś różnego rodzaju kursy. Środki na ten cel dostarczać będzie administracja szkolna, która też wskazywać będzie na grupy zawodowe domagające się przeszkolenia kursowego. Katedry zaś przygotują programy, zapewnią kadrę naukową itp. Idea ta jest już realizowana, większość kursów i wykładów dla nauczycieli zorganizowana w bieżącym roku przy udziale szkolnictwa wyższego. Szczególnie rozwija się forma konsultacji zbiorowych i indywidualnych, co wiąże się też z istniejącym systemem stopni kwalifikacyjnych w zawodzie nauczycielskim. Zamierzeniem Ministerstwa jest opracowanie takiego planu i form organizacyjnych, które by objęły systematycznym doskonaleniem wszystkich nauczycieli.

W systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli w Rumunii występują tzw. stopnie dydaktyczne (kwalifikacyjne). Stopnie te zdobywa się w toku pracy zawodowej. Każdy stopień wiąże się ze wzrostem zarobków oraz innymi formami awansu w zawodzie, na przykład podjęciem roli dyrektora szkoły. Już po trzech latach pracy nauczyciele mogą składać egzaminy na III stopień kwalifikacyjny. Otrzymują wówczas odpowiedni program studiów, który uwzględnia zasadnicze sprawy danej specjalności przedmiotowej i nauk pedagogicznych. Materiał ten powinni przyswoić samodzielnie, choć otrzymują pewną pomoc w postaci konsultacji i kursów przed egzaminem w wymiarze 15—20 godzin. W czasie roku szkolnego mają też fachowe inspekcje oceniające ich pracę w skali 10-punktowej. Ocena bardzo dobra równa się 9—10 punktom. Jeśli w czasie tych inspekcji nauczyciel otrzyma tylko 7 punktów, to już nie może składać egzaminu na dany stopień kwalifikacyjny. Do egzaminu bowiem dopuszcza się tylko nauczycieli, którzy osiągają bardzo dobre wyniki praktyczne. Ci zaś, którzy otrzymują noty w granicach 2 punktów, powinni odejść z zawodu. (Również uczniów ocenia się w skali 10 punktów).

Nauczyciele, którzy otrzymali wysokie noty za zajęcia praktyczne w czasie roku szkolnego, organizowani są w okresie wakacji na specjalnych kursach, na których składają egzaminy według programów ustalanych centralnie. Jest to egzamin pisemny z przedmiotu specjalizacji, pedagogiki i marksizmu-leninizmu oraz egzamin ustny o charakterze praktycznym. Każdy nauczyciel ma prawo uczestniczenia w trzech takich sesjach egzaminacyjnych. Ci, którzy nie zdobędą odpowiedniej ilości punktów na sesji egzaminacyjnej, powinni je zaliczyć w ciągu następnych 3 lat.

Po 10 latach pracy każdy nauczyciel ma prawo zdobywać następny, wyższy stopień kwalifikacyjny (II). Otrzymuje za to znów podwyżkę płacy o około 10%. Sposób przygotowania się do egzaminu i przeprowadzenia egzaminu jest zbliżony do formy,jaka występuje w przypadku zdobywania stopnia III. Wymagania są tu jednak znacznie wyższe.

Najwyższym stopniem jest stopień I. Zdobywać go można po 15 latach pracy również w formie egzaminu składanego przed komisją powoływaną przez Ministerstwo Oświaty. W składzie komisji są przedstawiciele Ministerstwa, uczelni, instytutów doskonalenia nauczycieli. Egzamin polega na obronie pracy dyplomowej, pisanej według programu Ministerstwa, oraz na kolokwium. Ci, którzy zdobędą ten stopień, otrzymują znów podwyżkę płac i tytuł profesora w dawnym naszym znaczeniu — profesora gimnazjalnego.

Ten system stopni funkcjonuje już od 1959 roku i oceniany jest jako bardzo korzystny. Trzeci stopień jest obowiązkowy i musi go zdobyć każdy nauczyciel. Jest to tzw. ustalenie w zawodzie, ma je ponad 60 tys. nauczycieli. Ustalenie to daje oczywiście odpowiednią podwyżkę zarobków. Drugi i pierwszy stopień nie są obowiązkowe. Drugi stopień zdobyło tylko około 12 tys. nauczycieli, choć ostatnio wskaźnik ten szybko wzrasta, pierwszy zaś tylko nieco ponad 1 tysiąc osób. Przeciętnie nie składa egzaminu około 20—25% osób zgłaszających się na II i I stopień. Wyznacza się im dalsze terminy i okazuje odpowiednią pomoc w przygotowaniu.

W ten sposób w Rumunii są dwie możliwości awansu w zawodzie nauczycielskim. Jest to normalny staż pracy zawodowej, który prowadzi do podwyżki zarobków co 5 lat, jest to dalej zdobywanie stopni dydaktycznych (kwalifikacyjnych). Stopnie te mają decydujący wpływ na podejmowanie funkcji kierowniczych w szkolnictwie.

Obok tych problemów w Rumunii, jak w wielu innych krajach, występuje proces feminizacji zawodu nauczycielskiego. I znów wyższy jest procent sfeminizowania grupy nauczycieli niższych szczebli szkolnictwa, gdzie wymagania kwalifikacyjne są niższe, mniejszy zaś jest procent kobiet w szkolnictwie na wyższych szczeblach. Są też nadal trudne problemy braku odpowiednich kwalifikacji zawodowych w grupie nauczycieli klas początkowych. Trzeba jednak mieć nadzieję, że będą one prędko rozwiązywane. W Rumunii ostatnio dzieje się wiele korzystnych zmian w zawodzie nauczycielskim. Towarzyszy im przeświadczenie, że kierowniczą rolę szkoły w wychowaniu można spełniać tylko pod warunkiem wysokich kwalifikacji naukowych i pedagogicznych kadry nauczycielskiej oraz pod warunkiem wysokiego prestiżu społecznego nauczyciela.

TADEUSZ WILOCH

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE ZA GRANICĄ

Od tej pory, gdy „wychowaniem obywatelskim" został mianowany jeden z przedmiotów zajęć szkolnych, wyrażenie to w polskiej terminologii pedagogicznej ma dwojakie znaczenie. Nie utraciło bowiem — i nie powinno utracić — dawnego znaczenia, odpowiadającego jednemu z podstawowych celów całej działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły i innych publicznych instytucji oświatowo-wychowawczych, mimo że zyskało nowe znaczenie jako nazwa przedmiotu szczególnie predestynowanego do urzeczywistnienia tego celu, ku któremu zmierza również działalność zgoła każdego nauczyciela-wychowawcy. Dlatego też rozważając problematykę wychowania obywatelskiego za granicą musimy pamiętać o tym dwojakim znaczeniu „wychowania obywatelskiego". Wszak nie wszędzie w planach nauczania znajdziemy odpowiednik tego naszego przedmiotu, aczkolwiek w każdym publicznym systemie wychowawczym wychowanie obywatelskie jest tak czy owak realizowane.

„Wychowanie obywatelskie" jako przedmiot zajęć szkolnych jest raczej odpowiednikiem takich przedmiotów, jak: civics w szkolnictwie amerykańskim, občanska výchova w Czechosłowacji, Staatsbürgerkunde w NRD, educatia cetáteneascá w Rumunii; podobnie też brzmi włoska nazwa przedmiotu zajęć — educazione civica, a poniekąd również instruction civique et morale w liceum francuskim (w szkole początkowej przedmiot tych zajęć nosi nazwę: morale et initiation á la vie civique). Zresztą bliskiego lub dalszego pokrewieństwa miana naszego przedmiotu można by się doszukać w nazewnictwie pedagogicznym licznych krajów. W wielu językach „wychowanie obywatelskie" ma jednak tylko to nieprzedmiotowe znaczenie. Na przykład po rosyjsku: „graždanskoje wospitanije" to nie odpowiednik naszego „wychowania obywatelskiego" jako przedmiotu zajęć szkolnych. W ZSRR takim odpowiednikiem jest obecnie „obszczestwowiedienije". Nazwa tego przedmiotu jest bliska social studies, co w szkolnictwie amerykańskim oznacza przeważnie w niższych klasach jeden zintegrowany przedmiot zajęć „uspołeczniających", a w wyższych klasach szkoły średniej — całą grupę przedmiotów społecznych. Biorąc zaś pod uwagę zakres treści i funkcję radzieckiego „obszczestwowiedienija" można ten przedmiot zestawić z bułgarskim przedmiotem „osnowy na komunizm" (podstawy komunizmu) lub z węgierskim „világnézetünk alapjai" (podstawy światopoglądu) lub dawniejszym „világnezeti ismeretek" (wiadomości światopoglądowe). W istocie rzeczy przedmioty te są bliskie naszemu „wychowaniu obywatelskiemu", chociaż umieszczone w planie nauczania tylko najwyższej klasy szkoły średniej mają charakter dyscyplin raczej wieńczących kształcenie społeczne niż specjalnie wzmac-

niających cały proces wychowania obywatelskiego. I to jest charakterystyczne dla takiej koncepcji wychowania, która zakłada, że proces wychowania obywatelskiego może się dokonywać w całej szkole podstawowej i w kilku klasach szkoły średniej bez specjalnych zajęć w zakresie wyodrębnionego przedmiotu. Tej koncepcji najkonsekwentniej hołdują oświatowcy bułgarscy, radzieccy i NRD, nie wyodrębniając w planie nauczania nawet tzw. godzin wychowawczych. Wszelkie zebrania i imprezy o charakterze wybitnie wychowawczym odbywają się tam z inicjatywy wychowawców i samych organizacji uczniowskich w toku zajęć pozalekcyjnych. A pomocą w tej działalności są programy wychowania, uwzględniające zarówno różne zakresy problematyki wychowania pozalekcyjnego, jak i część problematyki zajęć lekcyjnych z poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących. Zresztą zarysy takich programów wychowania opracowano również w innych krajach socjalistycznych. Ale w Rumunii, Czechosłowacji i na Węgrzech programy te są częściowo realizowane również podczas tzw. godzin wychowawczych oraz w toku zajęć w zakresie wyodrębnionego przedmiotu.

Plany nauczania w Bułgarii, NRD, ZSRR i w Czechosłowacji nie wyznaczają tzw. godzin wychowawczych ani w szkole podstawowej, ani też w szkole średniej. W Czechosłowacji jednak w klasach VI — IX po 1 godz. tyg. przeznacza się na zajęcia z zakresu wiedzy o społeczeństwie. W Rumunii zaś w kl. VIII szkoły podstawowej jest i wychowanie obywatelskie (educatia cetăténeascá) w wymiarze 1 godz. tyg., i tzw. godzina wychowawcza (dirigentie orá), te dirigentie są również w klasach V — VII. Godziny wychowawcze (osztályfönöki óra) są również w kl. V — VIII szkoły podstawowej na Węgrzech. A jeszcze więcej czasu na zajęcia o charakterze społeczno-wychowawczym przeznaczono w szkolnictwie jugosłowiańskim, gdzie np. w szkole serbsko-chorwackiej już od kl. I do III szkoły podstawowej są tzw. obserwacje przyrody i społeczeństwa (w kl. I i II po 2 godz., a w III — 3 godz.), w kl. IV — V po 2 godz. życia społecznego, a w VI — VIII po 1 godz. wprowadzenia do życia społeczno-gospodarczego. Co prawda podobne „obserwacje" są również w szkołach bułgarskich i węgierskich. W kl. I — IV szkoły bułgarskiej ten przedmiot nosi nazwę „znanija za prirodata i obszczestwoto". Przeznaczono tam na te zajęcia w drugim półroczu kl. I po 1 godz. tyg., w kl. II — III po 2 godz. w kl. IV w pierwszym półroczu po 1 godz., a w drugim — po 2 godz. tygodniowo. W szkole węgierskiej ten przedmiot w kl. I i II nosi nazwę környezetismeret (poznawanie środowiska), a w kl. III — lakóhelyismeret (wiedza o środowisku). W innych zaś krajach socjalistycznych tego rodzaju zajęcia nie są tak wyeksponowane, chociaż częściowo są uwzględniane w toku nauczania języka ojczystego. Natomiast w krajach kapitalistycznych, np. w Szwecji i innych krajach skandynawskich, a także we Francji, w Wielkiej Brytanii i USA, mają już one dość bogatą tradycję.

Według nieomal powszechnego przekonania pedagogów takie globalne

wprowadzanie najmłodszych uczniów w problematykę życia społecznego przez odpowiednio ukierunkowane obserwowanie środowiska ma ogromne walory, ogólnowychowawcze i dydaktyczne. Takie próby były zresztą podejmowane w Polsce, zwłaszcza w okresie międzywojennym pod pewnym wpływem koncepcji pedagogicznych Deweya, Decroly'ego, poniekąd również reformatorów austriackich i innych. W początkach kształtowania szkolnictwa radzieckiego koncepcja wychowania przez bezpośrednie poznawanie życia społecznego była lansowana przez niektórych pedagogów aż przesadnie, co doprowadziło nawet do pewnych wypaczeń. Tym też tłumaczy się obecną powściągliwość pedagogów komunistycznych wobec tej koncepcji. Ale z punktu widzenia potrzeb wychowania obywatelskiego na pewno zasługuje ona na uwagę.

Szczególnie interesujące wydaje się to, co wchodzi w zakres morale et initiation á la vie civique we francuskiej szkole elementarnej, gdzie ten przedmiot został wprowadzony już w 1887 r. Oto węzłowe tematy tego przedmiotu: świadomość moralna, godność ludzka, zasady obowiązujące w życiu osobistym i kształtowanie charakteru, zasady obowiązujące w życiu rodzinnym i w społeczeństwie, uczucia patriotyczne, prawo i solidarność, walory różnych form pracy, środowisko lokalne, struktura administracyjna i środowiskowe życie kulturalne, moralne, zawodowe i społeczne, praca w środowisku, podział pracy i kompetencji w środowisku, organizacje polityczne, administracja i prawa Francji, obowiązki i prawa w życiu obywatelskim, związki między poznanymi zjawiskami życia społecznego. W połączeniu z obserwacjami kształcenia w zakresie tego przedmiotu moralności i przysposobienia do życia obywatelskiego w szkole elementarnej stanowi niewątpliwie dobry zadatek do wychowania obywatelskiego. I oświatowcy francuscy przywiązują do tego wielką wagę, o czym świadczy nawet wysunięcie morale et initiation á la vie civique na pierwsze miejsce w planie nauczania.

Podobnie wyeksponowany jest przedmiot social studies w szkolnictwie amerykańskim i japońskim, gdzie w szkole elementarnej przeznacza się na realizację jego programu z reguły tyleż czasu, co na matematykę lub język ojczysty. Ale w porównaniu z programem zajęć szkoły francuskiej programy amerykańskie i japońskie mają charakter mniej intelektualistyczny, a bardziej pragmatyczny, utylitarny. W zwykłych szkołach elementarnych tych dwóch krajów celem tych zajęć jest bowiem nie tyle wyrobienie pojęć o zjawiskach życia społecznego, jak najpełniejsze wdrożenie praktyczne do życia w środowisku lokalnym. Funkcja kształcąca social studies bywa wyraźniej eksponowana tylko w niektórych typach szkół elitarnych zarówno na poziomie podstawowym, jak i średnim.

W amerykańskich szkołach średnich (high schools), zresztą podobnie też w zorganizowanych według tego samego wzoru szkołach japońskich, czasem social studies stanowi jeden przedmiot globalny. Częściej jednak social studies obejmuje kilka przedmiotów, jak civics-elementary w kl.

IX i advanced w kl. XII oraz historię powszechną w kl. X, historię Stanów Zjednoczonych w kl. XI oraz problemy demokracji (problems of demokracy), ekonomię, psychologię, socjologię lub po prostu problemy społeczne (social problems) w kl. XII. Nie wszystkie te przedmioty obowiązują w każdej szkole. Jedynie historia USA jest z dawna przedmiotem obowiązującym prawie w każdej szkole średniej. Pozostałe zaś w masowych szkołach są z reguły pozostawiane do wyboru. Poza wymienionymi przedmiotami społecznymi młodzież może wybierać także jeszcze inne przedmioty społeczne, których rejestr w dużych szkołach bywa niekiedy bardzo długi. Bo właśnie o wychowanie obywatelskie przez kształcenie w zakresie wiedzy społecznej w Stanach Zjednoczonych i w Japonii zadbano bardziej niż o kształcenie ogólne z innych dziedzin. Dopiero w ostatnim dziesięcioleciu te stosunki zaczęły ulegać pewnym zmianom na korzyść kształcenia w zakresie wiedzy matematycznej, przyrodniczo-fizycznej i lingwistycznej. Wciąż jednak social studies zajmuje tam bardziej poczesne miejsce niż w szkołach średnich krajów europejskich.

Wśród krajów socjalistycznych jedynie w Jugosławii i w Rumunii plany nauczania szkół średnich dość hojnie sprzyjają kształceniu w zakresie wiedzy społecznej. W gimnazjum jugosłowiańskim plan nauczania w kl. I przewiduje 2 godz., a w kl. II — 1 godz. tyg. na przedmiot noszący nazwę: wiedza o społeczeństwie i polityce FSRJ, w wyższych zaś klasach występują takie przedmioty, jak ekonomia, socjologia, psychologia i filozofia. Na kierunkach lingwistyczno-społecznych na nauczanie ekonomii przeznaczono w kl. III po 2 godz. tyg., na nauczanie socjologii w kl. IV — 3 godz. i filozofii też w kl. IV 3 godz. tyg. Na kierunkach matematyczno-przyrodniczych nieco mniej, bo na nauczanie ekonomii tylko 1 godz., filozofii i socjologii łącznie 2 godz. i psychologii wraz z logiką też 2 godziny tygodniowo.

W liceum rumuńskim plan nauczania zawiera 3 przedmioty kształcące w zakresie wiedzy społecznej — poza historią — a więc: ekonomię polityczną w kl. XI w wymiarze 2 godz. tyg., socjalizm naukowy (socialism stiintific) w kl. XII — 2 godz. i psychologia też w kl. XII po 1 godz. tygodniowo. Obecnie w Rumunii trwają przygotowania do reformy szkolnictwa w celu zrealizowania obowiązkowego 10-letniego kształcenia ogólnego. W związku z tym również plan nauczania ulegnie tam pewnym zmianom. Zapowiada się jednak na to, że wykształcenie społeczne będzie nadal realizowane w stosunkowo dużym zakresie.

W gimnazjum węgierskim plan nauczania zawiera tylko jeden przedmiot społeczny: világnézetünk alapjai w wymiarze 3 godz. tyg. w klasie IV, psychologia jest tam połączona z logiką i razem na te dwa przedmioty przeznaczono 2 godz. tyg. Ale tam w każdej klasie jest 1 godzina wychowawcza. Natomiast w Bułgarii tylko podstawy komunizmu w ostatniej klasie w wymiarze 2 godz. tygodniowo. Tak samo w Związku Radzieckim na obszczestwowiedienije przeznaczono zaledwie 2 godz. tygodniowo. Nie-

wiele bogatsze pod tym względem są plany nauczania w NRD i w Czechosłowacji. W NRD na nauczanie Staatsbürgerkunde w kl. IX przeznaczono 1 godz. tyg., a w kl. X — 2 godziny. W klasach maturalnych jest tylko nieznaczne uzupełnienie kształcenia społecznego, różne w zależności od kierunku specjalizacyjnego. W Czechosłowacji zaś w każdej klasie szkoły średniej občanska vychova jest realizowana w wymiarze 1 godz. tygodniowo.

Bardzo zróżnicowane natomiast jest kształcenie w zakresie wiedzy społecznej w szkolnictwie średnim europejskich krajów kapitalistycznych. Na przykład we Francji plan nauczania w liceum przewiduje na instruction civique et morale po 1/2 godz. w każdej klasie od VI wzwyż do kl. I, w końcowej zaś ten przedmiot jest zintegrowany z historią i geografią, a obok tego występuje filozofia jako odrębny przedmiot realizowany w różnym zakresie na każdym kierunku. Na kierunku nauk humanistycznych (sciences humaines) o specjalności ekonomiczno-społecznej w kl. II i III po 4 godz. tyg. przeznacza się na nauki ekonomiczne, a w klasie końcowej na ten przedmiot przeznacza się aż 7 godz. tyg. Na tymże kierunku również na historię państwa i wychowanie obywatelskie przeznacza się 4 godz. tyg., podczas gdy na sekcji technicznej tylko 2 godziny.

Podobne zróżnicowanie planów nauczania w zakresie przedmiotów szczególnie predestynowanych do realizacji wychowania obywatelskiego występuje również w innych krajach kapitalistycznych. Ogólnie jednak można stwierdzić, iż w zasadzie w każdym typie szkoły na Zachodzie przywiązuje się do wychowania obywatelskiego nie mniejszą wagę niż u nas. Tylko treść jest inna. Ale ta problematyka wymaga już szczegółowszej analizy w osobnych artykułach.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER TARCZYŃSKI
GRUDZIĄDZ

PRÓBA ROZWIĄZANIA PROBLEMU INTEGRACJI TREŚCI I METODY W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Wymagania społeczne względem szkoły i nauczyciela wzrosły poważnie wobec pojawiających się głosów niezadowolenia zarówno z istniejącego stanu wychowania, jak i poziomu wyników nauczania naszych szkół. Hasła walki o jakość pracy szkoły przybrały ostatnio na sile w całym kraju. Zdawałoby się, że wiele zrobiono na odcinku unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego, zwłaszcza na odcinku unowocześnienia procesu dydaktycznego. Tymczasem wskazuje się jeszcze na pewne luki w tym systemie i poważne problemy do rozwiązania. Stanisław Nowaczyk w artykule swym pt. „Z problemów nauczania początkowego", zamieszczonym w nrze 1 *Życia Szkoły* z 1966 r., postawił szereg problemów pedagogicznych, domagając się rozwiązania w sensie integracji. Spośród nich na szczególne podkreślenie zasługuje problem integracji treści i metody w nauczaniu. Problem ten podjęty został przez E. Fleminga w artykule pt. „Organizacja pracy na lekcji", zamieszczonym na łamach *Życia Szkoły* w nrze 2 z 1967 r. W artykule tym autor poruszył szereg twórczych myśli i nakreślił próbę rozwiązania tego problemu. Rozwiązaniem jego na szeroką skalę zajęła się pracownia metodyczna Liceum Ped. w Grudziądzu pod kierunkiem A. Tarczyńskiego. Sytuacja problemowa dojrzewała od wielu lat na odcinku przygotowania licealistów do prowadzenia lekcji praktycznych i stała się wyraźnie zarysowana wówczas, gdy punkt ciężkości w tym przygotowaniu przesunięty został na stronę przygotowania metodycznego z zaniedbaniem strony przygotowania rzeczowego. Przygotowanie licealistów do zajęć lekcyjnych było głównym celem nauczycieli metodyki, całego zespołu praktyki pedagogicznej. Liczne artykuły pojawiające się w czasopismach pedagogicznych mówiły najwięcej na temat metody jako środka na wszelkie niedomagania natury pedagogicznej. Nadzór pedagogiczny, ośrodki metodyczne, dyrektor i kierownik szkoły w uwagach pohospitacyjnych mieli najwięcej do powiedzenia na temat stosowanych metod. Wobec tej sytuacji wzrósł poważnie poziom przygotowania metodycznego licealistów. Średnia ocena lekcji praktycznych prowadzonych przez licealistów. w czasie praktyk pedagogicznych kształtowała się na poziomie bdb i db. W rezultacie nastąpiło to, co nazwano trafnie — przemetodyzowaniem procesu czy jego sformalizowaniem. Ta rosnąca dezintegracja metody i wiedzy na rzecz metody prowadziła do zauważalnych ujemnych skutków dwojakiego rodzaju: do obniżenia wyników nauczania oraz do zwolnienia tempa rozwoju umysłowego uczniów, a w najlepszym razie do niepełnego wykorzystania możliwości umysłowych uczniów. Ten przerost strony formalnej nad materialną, metody nad treścią był szczególnie widoczny w konspektach licealistów i młodych nauczycieli. Długoletnie obserwacje doprowadziły do wniosku, że rozwiązanie problemu integracji metody i wiedzy może nastąpić głównie na etapie przygotowania

się nauczyciela do lekcji przy zastosowaniu odpowiedniego modelu konspektu. Dotychczasowy model konspektu kładł nacisk na metodę. Strukturą swoją żłobił nawyk poszukiwania środków i metod z zaniedbaniem kształtowania nawyku programowania treści tematu i jego struktury. Ponieważ konspekt leży u podstaw procesu przygotowania licealistów do prowadzenia zajęć lekcyjnych, zatem w schemacie konspektu należy upatrywać źródło i początek dobrych i złych następstw szkolenia. Należy sądzić, że ta dezintegracja metody i wiedzy w procesie dydaktyczno-wychowawczym zarówno w liceach pedagogicznych, jak i studiach nauczycielskich wpłynęła w jakiejś mierze na upowszechnienie się dalszych dwóch postulatów: kształcenia nauczycieli na wyższym poziomie i lepszego przygotowania ich pod względem rzeczowym oraz postulat uprzedmiotowienia nauczania początkowego z dalszym ograniczeniem nauczania całościowego. Obserwacje ostatnich dwóch lat poczynione w Liceum sugerują rozwiązanie problemu na innej płaszczyźnie niż organizacyjnej. Niedomagań wynikających z braku integracji metody i wiedzy nie da się ograniczyć i zlikwidować przez podniesienie stopnia organizacyjnego zakładu kształcenia nauczycieli ani przez uprzedmiotowienie nauczania początkowego bez równoczesnej zmiany kierunku w praktycznym przygotowaniu kandydatów do zawodu. Postuluje się, aby w nowych zakładach kształcenia nauczycieli obok przygotowania metodycznego, którego wypracowane formy można przejąć po liceach pedagogicznych, wprowadzić zdobycze nauczania programowanego. W szczególności chodzi o to, aby kandydat na nauczyciela zdobył trwały nawyk analizowania treści tematu lekcyjnego, budowania logicznej struktury jego treści, a następnie, aby te treści potrafił powiązać z czynnościami, czyli z metodą.

Wobec tej sytuacji problemowej i uznania konieczności zintegrowania metody i treści w procesie dydaktyczno-wychowawczym postawiona została w roku szkolnym 1966/67 hipoteza robocza treści następującej: Należyte przygotowanie się nauczyciela do zajęć lekcyjnych należy uznać za najważniejszy etap jego pracy dydaktyczno-wychowawczej — podstawę jej efektów. To przygotowanie do zajęć winno być ujęte w schemat nowego typu konspektu lekcyjnego jako pomocniczego środka z uwzględnieniem załączonej do niego odpowiedniej instrukcji. W konspekcie nowego typu winny być uwzględnione dwa zasadnicze elementy: metoda i treść. Nauczyciel zdobywszy nawyk równoczesnego programowania metody i treści oraz nawyk funkcjonalnego ich wiązania w oparciu o nowy model konspektu powinien wydajnie podnieść wyniki swej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Myśli, które zostały wyrażone w powyższym rozumowaniu, nie są nowe — są one upowszechnione i stały się własnością społeczną. Ale zasługą pracowni metodycznej Liceum jest jasne postawienie problemu i hipotezy oraz sprawdzenie jej słuszności w oparciu o dwuletnie próby i doświadczenia. Koniecznym obecnie staje się scharakteryzowanie i zestawienie dwóch rodzajów schematów konspektu — starego i nowego.

W praktyce pedagogicznej zakładów kształcenia nauczycieli wszelkich typów rozpowszechniony był i funkcjonuje dotychczas jako prawie jedyny wzór konspektu, mający układ poziomy. Nazwany on został wzorem, schematem tradycyjnym. W oparciu o ten wzór wykształciły się i pracowały całe pokolenia nauczycieli przedwojennych i powojennych.

Schemat konspektu tradycyjnego składa się z dwóch głównych części: części nagłówkowej i części głównej. Składnikami części nagłówkowej są: 1. Imię i nazwisko prowadzącego lekcję. 2. Imię i nazwisko osoby oceniającej lekcję. 3. Przedmiot. 4. Temat lekcji. 5. Temat w brzmieniu programu. 6. Cele lekcji: a) poznawczy, b) kształcący, c) wychowawczy. 7. Główna metoda na lekcji. 8. Pomoce naukowe. W części szczegółowej konspektu zawarty jest plan lekcji złożony z kilku punktów oraz szczegółowe opracowanie przebiegu lekcji. Opracowanie szczegółowe lekcji miało charakter elaboratu zazwyczaj z uwzględnieniem pytań nauczyciela i przypuszczalnych odpowiedzi uczniów. Wzory takie znajdowały się w pracowni metodycznej i były

do wglądu licealistów. Programowo młodzież klasy czwartej liceum przygotowywała się do prowadzenia lekcji praktycznych w oparciu o ten wzór konspektu zazwyczaj w formie elaboratu wielostronicowego. Natomiast młodzież klasy piątej przygotowywała się w skróconej formie konspektu. Jest to schemat o tyle wartościowy, że zmusza do przeprowadzenia gruntownej analizy czynności dydaktycznych, powiązania ich w ciąg zgodnie ze stopniami formalnymi prof. Okonia. (Nawiasem mówiąc, ogniwa procesu poznawczego prof. Okonia jako zestaw kolejnych czynności spełniały funkcję wzmacniającą postulat metodyczności). W strukturze tego konspektu są zawarte dyrektywy i potencjalne czynniki tradycyjnego procesu dydaktyczno-wychowawczego sugerujące metodę pogadanki (pytań i odpowiedzi) i kładące nacisk na programowanie czynności. Czynności dydaktyczne wymieniane były w konspekcie kolejno jedne pod drugimi, od góry w dół, czyli były podane w układzie pionowym. Widoczny formalizm w przygotowaniu się do zajęć lekcyjnych w oparciu o ten wzór rodził i utrwalał formalistyczną postawę licealistów do lekcji. Dążeniem licealisty było przede wszystkim zrealizowanie toku lekcyjnego, wyznaczonego planem czynności z zaniedbaniem walorów produktywności. Widoczny formalizm zarówno w przygotowaniu lekcji, jak i jej przeprowadzeniu został spotęgowany przez wprowadzenie przez pracownię metodyczną dwóch schematów mających na celu dalsze doskonalenie lekcji, a mianowicie: „schemat doskonałej lekcji" oraz „kryteria oceny lekcji problemowej". Pierwszy schemat jest środkiem pomocniczym doskonalenia lekcji tradycyjnej, drugi natomiast jest środkiem pomocniczym przy opracowywaniu lekcji problemowej. Oba schematy spełniają pożyteczną rolę do dziś zarówno na etapie przygotowania się licealistów do lekcji, jej przeprowadzenia, jak i kontroli przez osobę oceniającą lekcję. Oba schematy są jednocześnie zestawieniem wymagań ustopniowanych, przez co stanowią zbiór kryteriów do oceny. Z pobieżnego choćby przeglądu obu tych schematów z punktu widzenia postawionego problemu integracji metody i treści da się zauważyć, że akcentują one programowanie czynności, a pomijają programowanie treści. Zarówno tradycyjny schemat konspektu, jak i oba schematy doskonalenia lekcji są jednostronne, ponieważ faworyzują metodę.

Niedoskonałość konspektu tradycyjnego ukazała się w całej pełni przy zestawieniu jego funkcji z funkcją nowego schematu konspektu. Nowy schemat konspektu został zaprojektowany i zastosowany w praktyce po raz pierwszy jesienią 1966 r. Przeszedł on koleje swojego doskonalenia i dziś jest używany jako podstawa do przygotowywania się licealistów do zajęć lekcyjnych. Nowy schemat konspektu różni się od konspektu tradycyjnego zarówno w części nagłówkowej, jak i części głównej. W części nagłówkowej nowy schemat zawiera tylko zadanie wychowawcze ze względu na jego dominującą rolę w procesie. Natomiast zadania — kształcące i poznawcze zawarte są w głównej części konspektu — zadanie kształcące tkwi immanentnie w operacjach i dynamice procesu w trakcie lekcji, a zadania poznawcze są zamieszczone po prawej stronie konspektu.

W części nagłówkowej pominięto wykaz metod, środków i pomocy naukowych, a włączono je do procesu, tzn. na lewą stronę głównej części konspektu. Dołączono natomiast nowy element w części nagłówkowej, a mian. główny problem (pytanie problemowe). Ten element może wystąpić, gdy lekcja jest zaplanowana jako problemowa. Po części nagłówkowej następuje część główna oddzielona poziomą kreską pod nazwą: „programowanie lekcji". Główna część konspektu w przeciwstawieniu do tradycyjnego schematu dzieli się zasadniczo na dwie, pionową linią oddzielone, części: programowanie czynności dydaktycznych i programowanie treści. Rubryka „programowanie treści" jest nową rubryką, istotnym elementem nowego schematu. Rubryka „programowanie czynności" jest elementem przejętym ze starego modelu konspektu z tą różnicą, że obok zestawienia czynności dydaktycznych są wymienione i zestawione funkcjonalnie środki dydaktyczne rozumiane w szerokim znaczeniu, a więc metody, materiały źródłowe, pomoce naukowe i inne. Czynności mogą być

uszeregowane kolejno jedne po drugich zgodnie z tokiem tradycyjnym lekcji czy też tokiem problemowym. W rubryce tej zachowany został układ pionowy czynności. Rubryka „treści" obejmuje cele poznawcze i wychowawcze jako rezultat procesu dydaktyczno-wychowawczego, tj. wiedzę, którą uczeń ma osiągnąć na lekcji, nawyki i postawy, które ma ukształtować. Drugą nowością nowego konspektu jest wprowadzenie poziomego zapisu składników procesu lekcyjnego od strony lewej ku prawej. Nowa wersja konspektu posiada zatem dwa układy: układ pionowy procesu obrazujący następstwo czynności i metodę oraz układ poziomy procesu warunkujący operacje dydaktyczne natury teoretycznej bądź praktycznej zależnie od typu lekcji, postępujące od czynności w oparciu o środki do wiedzy. Struktura pozioma konspektu ma decydujący wpływ na przebieg lekcji. Lekcja wg tego konspektu ma składać się z części logicznych powiązanych ze sobą. Każda taka część jest operacją dydaktyczną. Każda taka operacja jest uwidoczniona w konspekcie, a dla przejrzystości jest przedzielona kreską poziomą.

Nowy schemat konspektu byłby niezrozumiały i niejasny bez instrukcji. Dwuletnia praktyka pedagogiczna pozwoliła na opracowanie instrukcji jako załącznika do tego schematu.

Instrukcja jako załącznik do konspektu

1. Wypełnić część nagłówkową konspektu.

2. Na podstawie hasła programowanego, podręczników, informacji i instrukcji opiekuna praktyki, w oparciu o warunki i bazę dydaktyczną szkoły, przy uwzględnieniu poziomu umysłowego klasy, zaprogramować treść tematu, tzn. określić ilość materiału naukowego w formie pojęć, tez, prawideł, wniosków, dowodzenia, uzasadniania itd. Zebrane treści uporządkować i związać w logiczną strukturę. Całość podzielić na logiczne części, przeznaczając jedne z nich do samodzielnego opracowania, drugie jako informacje nauczyciela czy innych osób — przeznaczając jedne z nich do zapamiętania lub do zapisania w formie notatki. Tak zakrojoną całość wpisać do rubryki „treści", pamiętając o takim rozmieszczeniu tych treści, które odpowiadałyby zaplanowanym w drugiej kolejności czynnościom i środkom.

3. W zależności od struktury logicznej treści tematu należy zaprogramować odpowiednią liczbę operacji dydaktycznych o charakterze teoretycznym lub praktycznym. W każdej operacji dydaktycznej należy zaprogramować zadanie w formie pytania problemowego lub polecenia, a następnie zaprogramować środki, źródła, pomoce niezbędne do osiągnięcia celów i zadań postawionych w rubryce „treści". Każdą operację oddzielić kreską poziomą dla uzyskania przejrzystości. Większe uszczegółowienie rubryki „czynności" jest wymagane u początkujących praktykantów i w przypadkach lekcji o charakterze ćwiczeń.

4. Gdy temat nadaje się do ujęcia problemowego, należy postawić problem w części nagłówkowej konspektu, a przypuszczalną odpowiedź podać w końcowej części rubryki „treści". Pytania problemowe podrzędne zamieścić w rubryce „czynności", uważając je za punkt wyjściowy do przeprowadzenia operacji dydaktycznych.

5. W rubryce „uwagi" należy podać czas niezbędny na przeprowadzenie danej operacji oraz formę pracy (zbiorowa, grupowa, indywidualna).

6. Nakreślony proces dydaktyczno-wychowawczy zarówno w układzie pionowym, jak i poziomym ma być zgodny z leninowskim łukiem teoriopoznawczym i wymaganiami dydaktyki (ogniwa dydaktyczne procesu) przy zachowaniu toku analityczno-syntetycznego lub syntetycznego (indukcji, dedukcji).

Wprowadzenie do praktyki nowego schematu i instrukcji było prostą sprawą na etapie dokonywanych prób. Licealiści byli współtwórcami tych środków, towarzyszyły im uzasadnienia teoretyczne i pełne zrozumienie. Natomiast wprowadzenie

tych środków do praktyki w gronie licealistów, którzy korzystają tylko z dorobku swych poprzedników, napotyka pewne trudności. Konieczne jest powtórzenie doświadczeń, przeprowadzenie dokładnej analizy schematu i instrukcji, a ponadto opracowanie kilku konkretnych przykładów lekcji typowych.

Omówiony nowy model z instrukcją dojrzewał, jak wspomniano, w praktyce i pracowni metodycznej. Został on wypróbowany w latach 1966/67 i 1967/68. W oparciu o ten model konspektu opracowano ogółem 2950 konspektów lekcji, wg których przeprowadzono następnie lekcje praktyczne w szkołach miasta Grudziądza i powiatu oraz na terenie innych powiatów. W praktyce pedagogicznej brało udział 170 licealistów zarówno liceum młodzieżowego, jak i korespond. liceum pedagogicznego. Konspekty i lekcje były sprawdzone i hospitowane, a następnie ocenione przez opiekunów praktyki pedagogicznej. Ponadto była wyrażona opinia o nowej formie przygotowania się licealistów do lekcji. Niezależnie od tego licealiści wypowiedzieli się w ankiecie o użyteczności nowego modelu konspektu. Konspekty lekcyjne licealistów, uwagi opiekunów praktyki, jak również ankieta przeprowadzona wśród licealistów stanowiły bogate źródło i materiał do opracowania niniejszej publikacji.

Przystępując do opracowania tego materiału postawiono sobie dwa zasadnicze pytania: 1. Jaką funkcję w procesie dydaktyczno-wychowawczym pełniły konspekty opracowane przez licealistów w oparciu o nowy schemat? 2. Jaka jest efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcji w sensie wyników przy zastosowaniu w przygotowaniu się licealisty nowego schematu konspektu?

W przeprowadzonych badaniach został uwzględniony tylko pierwszy aspekt dotyczący funkcji schematu, tj. problem integracji metody i treści postawiony w tytule niniejszej pracy. Drugi aspekt — badanie wyników — pozostawiony został jako przedmiot dalszych badań na rok 1968/69.

Cennym materiałem dla badacza są zarówno konspekty lekcyjne, ich treść i układ, a następnie wypowiedzi opiekunów i licealistów. Zreferowanie wszystkich spostrzeżeń i wniosków przerosłoby znacznie ramy tej pracy. Wobec tego będą uwzględnione najbardziej charakterystyczne cechy konspektów i najbardziej dojrzałe wypowiedzi. Konspekty wykazały szereg trudności przede wszystkim w zakresie programowania treści tematu lekcyjnego. Pierwsza trudność dotyczyła doboru materiału w stosunku do poziomu klasy, jego zakresu. Licealiści gromadzili materiał na wyczucie, bez poczucia pewności, czy dobór ten idzie po linii programu, ponieważ program nie podaje wymagań. Wystąpił brak rozumienia struktury treści, tzn. licealiści z trudem odnajdywali powiązania między częściami całości tematycznej. Druga poważna trudność zarysowała się w braku umiejętności organizowania nagromadzonego materiału naukowego. Zaznaczył się wyraźnie brak zasad logiki, szczególnie jeśli chodzi o zasady podziału materiału. Dalsza trudność wystąpiła przy wysuwaniu zadań w formie pytań czy poleceń odnośnie poszczególnych części materiału danego tematu. Dość często występowało pomieszanie pojęć „środka" i „celu" — traktowano je zamiennie i umieszczono po obu stronach konspektu.

Te i tym podobne trudności, na jakie natrafiali licealiści, nie występowały przy użyciu tradycyjnego schematu konspektu, ponieważ struktura jego nie wyczulała na treści programowe. Przezwyciężenie tych trudności jest istotne dla efektywności kształcenia.

Wypowiedzi na temat funkcjonalnej strony konspektu będą podane w jednym zdaniu dla danego osobnika i objęte wspólnym cudzysłowem. Oto one: „Konstrukcja nowego modelu konspektu zmusiła mnie do myślenia zarówno przy opracowywaniu konspektu, jak i podczas lekcji. Swym układem poziomym ułatwia mi znacznie korzystanie z niego na lekcji. Daje dużo swobody — stąd jest praktyczniejszy od starego schematu. Schemat nowy zmusza mnie do twórczego podejścia — innej drogi nie ma. Daje on wiele swobody, nie krępuje drobnymi pytaniami. Jest bardziej ekonomiczny, bo mniej pisaniny. Zmusza on do całościowego spojrzenia na lekcję. Każe

podkreślać to, co najważniejsze. Jest przejrzysty. Jest wyraźnie uwidoczniony cel wychowawczy i zmuszona byłam szukać go w treściach. Jest wartościowy ze względu na zawartą treść. Wiem, czego uczyć — do czego zmierzać. Konstrukcja konspektu zmusiła mnie do solidnego i rzeczowego przygotowania się i do prześledzenia problemów. Jest przejrzysty zarówno dla prowadzącego, jak i dla kontroli. Jest bardzo funkcjonalny, bo pokazuje cele — treść, które należy osiągnąć na lekcji oraz środki i czynności prowadzące do ich osiągnięcia. Moje lekcje były zawsze zgodne z konspektem, bo był on zwarty w sobie i nie zawierał detali. Jest dobry na wszystkie klasy, ale szczególnie dla klas starszych, gdzie wiedza jest wyraźnie określona. Jest dobry dla zrealizowania programu, ale trudno jest skompletować materiał nauczania. Największą trudność miałam w zdobywaniu materiału i porządkowaniu go. Przy starym konspekcie nie troszczyłam się zbytnio o wiedzę dla ucznia, uczyłam wiadomości z głowy, a tu trzeba podawać ściśle i gruntownie. Gdy przerabiałam materiał z przyrody w klasie III, to przerobiłam go na lekcji w ciągu 10 minut, bo wszystko uczniowie wiedzieli z życia. Zdawało mi się, że dobrze zaprogramowałam. Przy opracowywaniu konspektu najpierw robię sobie szkic treści, której mam nauczyć, następnie szukam materiału i robię szkic czynności wiążąc je ze środkami. Wprawiłam się w tym i nie mam żadnych trudności w programowaniu treści. Konspektu nie potrzebuję uczyć się na pamięć — wystarczy, że go zrozumiem. Trudny jest do opracowania, ale łatwy w użyciu na lekcji. Opiekunka wymagała ode mnie konspektu starego typu, bo obawiała się, że nie dam rady." Podobnych wypowiedzi było bardzo wiele. Potwierdzały one jego funkcję wiązania treści z metodą oraz wiązania nauczania z wychowaniem. Wśród wypowiedzi były i takie, które wyrażały rezerwę i zakłopotanie. „Najwięcej miałam trudności z materiałem, zadawałam sobie pytanie, czego mam nauczyć, i bez pomocy trudno mi było go zaplanować. Mam wiedzę na poziomie szkoły średniej, a trudno mi było ustalić wiedzę dla ucznia III klasy. Wiele kłopotu miałam z opracowaniem materiału zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego. Nie wychodziła mi rubryka treści. Miałam trudności w klasie IV, ale w klasie VIII trudności zniknęły, bo twierdzenia i pojęcia były mi jakoś bliskie. Zmuszona byłam odstąpić od pisania wg nowego schematu, pisałam tylko to, co po lewej stronie konspektu obowiązuje, bo moja opiekunka była innego zdania i czegoś podobnego nie widziała. Moje koleżanki z SN, które były ze mną na praktyce, kopiowały moje konspekty, bo im się bardzo podobały, a prowadziły je one wg starego. W części nagłówkowej moja opiekunka wymagała, abym zamieszczała cele poznawcze i kształcące. Konspekty pisane przeze mnie opiekunka uważała za bardzo schematyczne, za krótkie, za mało uszczegółowione. Bała się, że nauczę powierzchownie. Mojej opiekunce podobał się nowy wzór, bo wychodzi w nim ścisłość i rzetelność i zabezpiecza przed dowolnością z mojej strony." Około 15% opiekunów praktyki nie wyraziło swego stanowisko odnośnie wartości nowego sposobu przygotowania się uczniów do lekcji.

Analiza konspektów i wypowiedzi opiekunów i praktykantów potwierdziła nasze założenia postawione na początku, a zarazem ujawniła dyrektywne i potencjalne czynniki nowoczesności procesu dydaktyczno-wychowawczego tkwiące w strukturze konspektu i załączonej instrukcji. Wydaje się, że główna wartość nowego modelu konspektu leży w determinującej sile jego struktury. Rzutuje ona wyraźnie na jakość procesu i na jego wyniki oraz na nowoczesny charakter lekcji. Wyniki badań wyszły wyraźnie poza zakres postawionego problemu. Zdawałoby się, że tak drobny, mało znaczący problem, jakim jest wiązanie treści i metody w formie konspektu lekcyjnego, nie ma większego znaczenia dla praktyki. Tymczasem w świadomości kilkuset absolwentów Liceum ukształtował się obraz zagadnienia i nawyk solidnego, wszechstronnego przygotowania się do lekcji i innych zajęć.

ALOJZY MATUSZCZYK
WROCŁAW

OPÓŹNIENIA SZKOLNE UCZNIÓW KLAS III SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Badania prowadzono w ramach pracy Powiatowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej we Wrocławiu.

Analizując zgłaszających się do Poradni według klas i wieku obserwujemy, że najliczniej z porad korzysta młodzież klas I oraz klas ostatnich VII, obecnie VIII. Stosunkowo niewielki odsetek spośród młodzieży kierowanej do Poradni stanowią dzieci klas II, III i IV. Na tej podstawie można by wnioskować, że najmniej kłopotów wychowawczych sprawia młodzież z tych właśnie klas.

Kierowanie na badania do Poradni młodzieży od klasy V—VIII budzi pewien niepokój.

Dlaczego trudności w nauce i trudności wychowawcze pojawiają się masowo w tych klasach?

Tradycyjnie tłumaczono to zjawisko trudnym okresem rozwojowym tej młodzieży.

Czy rzeczywiście jest to istotna przyczyna pojawiania się trudności w nauce i trudności wychowawczych?

Badaliśmy testem wiadomości młodzież klas III. Szło o zbadanie, czy w tych klasach występuje u dzieci opóźnienie szkolne.

Ze względu na brak opracowania wystandaryzowanych testów wiadomości opracowaliśmy je sami, standaryzując na terenie szkół powiatu wrocławskiego. Zdawaliśmy sobie przy tym sprawę z faktu, że testy muszą być obiektywnym sprawdzianem szkolnych wiadomości uczniów, że muszą być stosowane jednakowe zadania dawane dzieciom do rozwiązania oraz jednakowy sposób oceniania wyników, jak i prowadzenia badań.

Opracowany przez nas test zawierał 31 zestawów zadaniowych z arytmetyki i języka polskiego. W sumie wymagało to od uczniów odpowiedzi na 65 pytań. Tylko 2 spośród pytań należy zaliczyć do grupy swobodnych wypowiedzi uczniów. Wszystkie pozostałe pytania należy zaliczyć do grupy pytań o ograniczonych odpowiedziach wymagających jednoznacznych odpowiedzi.

Wyniki nauczania, a więc i wiadomości ucznia zależą od wielu czynników takich, jak nauczyciel, warunki pracy szkoły, dobór dzieci w danej grupie, pochodzenie społeczne dzieci, środowiska, w których one żyją, wychowują się i pracują. W świetle przytoczonych powyżej kryteriów dobierano grupy badanych dzieci, tak aby reprezentowały w skali jednego powiatu szkoły o różnym poziomie dydaktycznym, różnych warunkach pracy i różne środowiska.

Badania przeprowadzono w szkołach wiejskich, gdzie warunki pracy na ogół są dość trudne.

Badane środowisko można podzielić na trzy grupy:

a. Szkoły, do których dojazd jest utrudniony, a wioski są małe, położone daleko od ośrodków kulturalnych i przemysłowych.
b. Druga grupa szkół, które uwzględniono w badaniach, to małe miasteczka.
c. Trzecią grupę szkół stanowiły placówki w dużych wsiach stanowiących zazwyczaj siedzibę gromadzkich rad narodowych.

Ogółem przebadano 160 dzieci. Przy organizacji badań przestrzegano, aby młodzież posiadała warunki do samodzielnej pracy. Wszystkie badania były prowadzone osobiście przez autora, co gwarantowało jednakowy sposób prowadzenia badań. Na rozwiązanie testu przeznaczono 2 godziny lekcyjne — 90 minut. Uwzględniając, że

młodzież w klasie III ma trudności w czytaniu ze zrozumieniem, każde zadanie odczytywał prowadzący. Każde dziecko posiadało przed sobą wydrukowany test i w czasie czytania przez prowadzącego śledziło treść zadania w swoim egzemplarzu. Czas przeznaczony na rozwiązywanie został ustalony jako średni czas rozwiązywania testu w czasie jego standaryzowania. W trakcie badań stosowano po 45 minutach 15-minutową przerwę.

Podstawą opracowania testu był obowiązujący program nauczania oraz obowiązujące podręczniki, z których była zaczerpnięta treść wszystkich zadań. Fakt ten eliminuje zarzut, że mogły się znaleźć w teście zadania zbyt trudne.

Przy ocenie testu zastosowano skalę punktową w zależności od ilości operacji myślowych i technicznych, które dziecko przy rozwiązaniu danego zadania musiało wykonać. Możliwych do uzyskania przy odpowiedzi na wszystkie pytania było 140 punktów.

Przy opracowaniu skali odpowiedzi uwzględniono 8 przedziałów:

Przedział I — 30—40 punktów. Uczeń uzyskujący tę liczbę punktów zasadniczo nie powinien ze względu na swoje wiadomości znaleźć się w klasie III.

Przedział II — 41—50 punktów. Uczeń, który otrzymał tę liczbę punktów, posiada bardzo duże opóźnienie szkolne (około pół roku).

W przedziale III — 51—70 punktów znaleźli się uczniowie, których opanowanie materiału nauczania z klasy poprzedniej określamy jako bardzo słabe.

Przedział IV — 71—80 punktów. Znajdują się w nim uczniowie, których opanowanie materiału z klasy II oceniamy jako dostateczne.

Przedział V — 81—90 punktów mieścił grupę uczniów, którzy dość dobrze opanowali materiał nauczania.

Przedział VI — 91—100 punktów grupował uczniów wykazujących dobre opanowanie materiału nauczania.

Przedział VII — 101—110 punktów — bardzo dobre opanowanie materiału nauczania.

Przedział VIII 111—140 punktów — opanowanie materiału lepsze aniżeli bardzo dobre.

Zastosowana tutaj skala jest szersza od obowiązującej skali ocen szkolnych, ale praktycznie z nią się pokrywa. Nauczyciele w praktyce stosują przy stopniach znaki + i — rozszerzając tym samym obowiązującą 4-stopniową skalę. Nie jest naszym zadaniem ustosunkowywanie się do stosowanej w szkołach skali ocen ani też ścisłe opieranie się na niej. Zastosowana w badaniach skala była konieczna do ustalenia w miarę dokładnego stopnia opanowania materiału ze szczególnym uwzględnieniem stopnia opóźnienia szkolnego. Skala zbliżona do ocen szkolnych daje tę korzyść, że pozwala na porównanie faktycznie posiadanych wiadomości z oceną, jaką uczeń uzyskał na koniec roku w klasie poprzedniej. Ogółem 60% pytań obejmowało materiał nauczania z języka polskiego. 40% pytań w teście to pytania z arytmetyki. Po wyodrębnieniu pytań z języka polskiego i arytmetyki można było ustalić stopień przyswojenia sobie wiedzy przez ucznia z arytmetyki lub języka polskiego. Istnieje odsetek uczniów, którzy ogólny wynik z badania testowego mają pozytywny, np. w przedziale III, a wykazują opóźnienia z arytmetyki. Dlatego też ogólne zestawienie wyników testu różni się od zestawienia wyników z poszczególnych przedmiotów.

Przyjmując scharakteryzowaną powyżej skalę ocen według poszczególnych przedziałów można zgrupować w nich uczniów, którzy uzyskali:

z języka polskiego			z arytmetyki	
ilość punktów	% uczniów	przedział	ilość punktów	% uczniów
18—24	— 2,7	I	poniżej — 12	— 8,1
			12—16	— 8,1

25—30	— 4,6	II	17—20	— 11,8
31—42	— 25,4	III	21—28	— 24,5
43—48	— 18,1	IV	29—32	— 19,4
49—54	— 18,1	V	33—36	— 8,1
55—60	— 13,6	VI	37—40	— 12,7
61—66	— 9,4	VII	41—44	— 3,6
67—84	— 8,1	VIII	45—56	— 3,6

A oto ogólne zestawienie uczniów badanych według uzyskanych punktów: łącznie z języka polskiego i arytmetyki:

przedział	ilość punktów	% uczniów
I	30— 40	6,5
II	41— 50	5,5
III	51— 70	26,3
IV	71— 80	18,1
V	81— 90	16,3
VI	91—100	12,7
VII	101—110	10,—
VIII	111—140	4,6

Z języka polskiego najwięcej trudności sprawiało uczniom wyodrębnianie z wyrazów samogłosek oraz dzielenie wyrazów na sylaby.

Z arytmetyki najwięcej trudności sprawiały dzieciom zadania tekstowe. Np. tylko 10% uczniów rozwiązało poprawnie następujące zadanie tekstowe: „Dzieci szły do teatru. Klasa I kupowała bilety po 6 zł i zapłaciła 54 zł, a klasa II za 7 biletów zapłaciła 56 zł. Które bilety były droższe? Która klasa kupiła więcej biletów?" W czasie badań spotkaliśmy się z grupą dzieci, gdzie na 29 badanych tylko 1 uczeń odpowiedział poprawnie na następujące pytanie: „Jest wpół do pierwszej. Która godzina będzie za trzy kwadranse?" Zjawiska te wskazują, że realizacja materiału nauczania i przyswojenie przez uczniów określonych wiadomości w dużej mierze zależą od indywidualnego podejścia nauczyciela. Mimo że obowiązuje ten sam program i te same podręczniki w niektórych klasach i w niektórych szkołach, są całe partie materiału opanowane przez uczniów w sposób niewystarczający.

Analiza przytoczonych zjawisk wskazuje, że już w klasie II nauczyciele zaniedbują kształcenie myślenia analitycznego. Można przypuszczać, że zadania tekstowe nie sprawiałyby uczniom trudności, gdyby potrafili oni myśleć analitycznie. Nauczyciel analizę pojęć w czasie lekcji przeprowadza sam, a uczniowie dokonują tylko syntezy. Zjawisko to potwierdza istnienie grupy uczniów wynoszącej 8,1% ogółu badanych, których odpowiedzi nie mieściły się w przedziale I. Odpowiedzi ich były poniżej tego przedziału. Lepsze opanowanie treści nauczania z języka polskiego należy tłumaczyć nie lepszą pracą nauczyciela, lecz po prostu faktem, że dziecko od najmłodszych lat w swoim środowisku styka się ze słowem. Opanowania słowa uczy się od otoczenia. Słowo jest narzędziem kontaktowania się ze środowiskiem. Materiał programowy klasy I i II nie wymaga poza opanowaniem słowa specjalnie dużych wiadomości i umiejętności. W praktyce spotykamy się ze stwierdzeniem, że dzieci posiadają większe „uzdolnienia do języka polskiego, a mniejsze do tzw. przedmiotów ścisłych. Wyniki przeprowadzonych badań zaprzeczają takiemu stwierdzeniu.

Uczniowie, którzy opanowali materiał nauczania w stopniu dostatecznym i dobrym, rozwiązują z jednakową łatwością zadania z jęz. polskiego, jak i z arytmetyki. Pewne różnice, wskazujące na lepsze opanowanie materiału z jęz. polskiego, obserwujemy u uczniów bardzo dobrych grupujących się w przedziale VII i VIII. Duże

różnice między jęz. polskim i arytmetyką na niekorzyść arytmetyki obserwujemy u uczniów z dużymi opóźnieniami szkolnymi. Badania wykazały, że uczeń mający ogólne trudności w nauce napotyka większe trudności w arytmetyce. Zjawisko to nie świadczy jednak o specjalnych uzdolnieniach uczniów. Analizując wyniki przeprowadzonych badań trzeba stwierdzić, że uczniowie, którzy uzyskali 30—50 punktów, posiadają bardzo duże opóźnienie szkolne i nie mogą nadążyć w nauce w normalnej klasie bez specjalnej pomocy. Uczniów tych mamy 12%. Na uwagę zasługuje tutaj duża rozpiętość opóźnień szkolnych (30—50 pktów). Rozpiętość ta jest jeszcze większa przy wiadomościach z arytmetyki. Z jęz. polskiego procent uczniów opóźnionych wynosił 7,3%, a z arytmetyki 28%. Zjawisko dużego opóźnienia szkolnego z arytmetyki budzi niepokój. Prawie co trzeci uczeń spośród badanych wykazuje opóźnienie nie pozwalające na korzystanie z nauki normalnie z klasą. Można było podejrzewać, że uczniowie ci w ogólnym rozwoju umysłowym będą wykazywali również opóźnienie. Celem sprawdzenia przedstawionego powyżej przypuszczenia wszyscy uczniowie z opóźnieniem szkolnym zostali poddani badaniom psychologicznym. Badania psychologiczne przeprowadzono testem Bineta-Termana.

Uczniowie wykazujący opóźnienie szkolne badani testem inteligencji posiadali iloraz inteligencji:

ilość badanych	iloraz inteligencji
27%	86—89
64%	91—98
9%	101—104

Wyjaśniamy (tak jak już wspominaliśmy), że badaniem psychologicznym objęto uczniów wykazujących największe opóźnienie szkolne. W tej grupie najniższy iloraz inteligencji wskazujący na lekką ociężałość umysłową posiadało tylko 27% badanych. Stanowi to zaledwie 2,7% ogółu badanych testem wiadomości. Natomiast uczniów wykazujących bardzo duże opóźnienie szkolne mamy 12% spośród ogółu badanych.

Należy stwierdzić na podstawie przeprowadzonych badań psychologicznych, że dzieci wykazujące duże opóźnienie szkolne ze względu na rozwój umysłowy mieszczą się w granicach normy i mogą uczęszczać do normalnej szkoły. Stanowią one jednak potencjalnych kandydatów na uczniów drugorocznych. J. Konopnicki mówiąc o opóźnieniu w nauce szkolnej omawia również zjawisko drugoroczności. Pisze on: „Jakkolwiek nie podjęto dotychczas w Polsce jakiejś większej i zdecydowanej akcji w kierunku zlikwidowania tzw. drugoroczności, to jednak nad tym problemem zastanawiano się, a tu i ówdzie, aczkolwiek nieśmiało, próbowano stosować takie czy inne formy rozwiązywania tego problemu... Opóźnienie w nauce szkolnej jest zjawiskiem całkowicie naturalnym. Opóźnienie występuje w każdej dziedzinie ludzkiej działalności. Kiedykolwiek bowiem jakiejś grupie ludzi polecimy wykonanie jakiejś pracy, zawsze pewne jednostki wykonają tę pracę lepiej, inne gorzej" [1].

Poza uczniami „słabymi" z dużym opóźnieniem szkolnym najpoważniejszą grupę stanowią uczniowie wykazujący bardzo słabe opanowanie materiału nauczania. Uczniowie ci stanowią 26,3% ogółu badanych. Drugą mniej liczną grupę stanowią uczniowie opanowujący materiał nauczania w stopniu dostatecznym. Zjawiska te wskazują na to, że nauczyciele uczący w szkołach, w których przeprowadzano badania, troszczą się raczej o grupę uczniów dobrych. Spotkaliśmy się także ze zjawiskiem zawyżania ocen. Uczniowie, którzy według badań testowych nie powinni znaleźć się w klasie III ze względu na bardzo duże opóźnienie szkolne, posiadali

[1] J. Konopnicki: Problem opóźnień w nauce szkolnej. Ossolineum Wrocław 1961, s. 170.

wszystkie oceny bardzo dobre. Po przebadaniu tych uczniów testem inteligencji okazało się, że ich iloraz inteligencji mieści się w dolnej granicy normy, a więc bardzo dobre wyniki nauczania budzą pewne wątpliwości. Można wnioskować, że w tych przypadkach wystąpiło zjawisko mieszania zachowania z postępami.

„O środkach zaradczych będziemy mogli mówić dopiero wtedy, kiedy poznamy przyczyny opóźnienia tych dzieci. Inaczej te dzieci będziemy uczyli, jeżeli przyczyny tkwią w brakach intelektualnych, a inaczej, jeśli opóźnienie spowodowała zła opieka domu. Przyczyny te możemy podzielić na 4 kategorie:

1. Te, które nam wykażą, co dziecko potrafi, a czego wykonać nie będzie mogło. Są to przyczyny umysłowe, które zwykliśmy określać brakami w dziedzinie tzw. inteligencji oraz brakami w dziedzinach specjalnych.

2. Drugą grupę przyczyn stanowią przyczyny społeczne, to jest warunki domowe i otoczenie, w jakim dziecko żyje.

3. Do trzeciej zaliczamy wszelkie braki i trudności tkwiące w temperamencie i charakterze.

4. Ostatnią wreszcie grupę przyczyn stanowią przyczyny niezależne ani od dziecka, ani od domu, ale zależne od szkoły i przede wszystkim jej organizacji, programów, nauczyciela" [2].

W grupie badanych przez nas dzieci wystąpiła szczególnie druga i czwarta grupa przyczyn, a więc trudne warunki domowe (rodzice alkoholicy, trudne warunki ekonomiczne w wielodzietnych rodzinach, rodziny rozbite) oraz niewłaściwa ocena postępów uczniów w nauce przez nauczycieli. Powyższe warunki powodują u tej grupy dzieci poza opóźnieniem szkolnym trudności wychowawcze.

Obydwa omawiane zjawiska są o tyle niebezpieczne, że w trakcie nauki szkolnej narastają. Jeżeli w klasie II, III, a najpóźniej w IV nie zaopiekujemy się grupą uczniów wykazujących opóźnienie szkolne, to opóźnienie to będzie narastało i w klasie V, i wyższych jest bardzo trudne do usunięcia.

„...główną częścią rozwiązania problemu w ramach klasy normalnej jest pomocnicze nauczanie indywidualnie. Nauczanie to może przybierać dwie formy:

1. Właściwy nauczyciel danej klasy może na swoich normalnych lekcjach poświęcać nieco więcej uwagi dzieciom opóźnionym w nauce szkolnej. Pomoc taka okazana dzieciom opóźnionym będzie wtedy prawie zawsze połączona ze szkodą większości dzieci. Trudności będą jeszcze większe wtedy, gdy klasa jest kompletem kilku roczników, wymagającym dzielenia ich na grupy. Z doświadczenia wiemy, że publiczna pomoc (wobec innych dzieci) okazywana dzieciom słabszym w obrębie normalnej klasy jest częściowo fikcją, a co gorsze pociąga za sobą obniżenie zaufania dziecka we własne siły.

2. Drugą możliwością rozwiązania problemu jest wyłączenie na kilka godzin lekcyjnych w ciągu dnia (tygodnia) dzieci słabszych i udzielanie im „korepetycji". Dzieci takie formalnie biorą udział w normalnym życiu klasy, uczęszczają na ogromną większość godzin lekcyjnych razem z innymi dziećmi, a tylko w pewnych godzinach idą do innej klasy, gdzie specjalny nauczyciel stosuje tzw. pomocnicze nauczanie indywidualne" [3].

J. Konopnicki mówiąc o przytoczonych środkach zaradczych opierał się na wzorach szkolnictwa brytyjskiego, i to przede wszystkim szkół miejskich o dużej liczbie dzieci i dużej liczbie nauczycieli. Obiektywnie istniejące warunki w naszym szkolnictwie nie pozwalają na tego typu rozwiązanie organizacyjne pomocniczego nauczania indywidualnego.

Po pierwsze, nie mamy możliwości zatrudnienia w naszych szkołach na specjalnych etatach nauczycieli, którzy zajmowaliby się tylko douczaniem.

[2] J. Konopnicki, op. cit. s. 37.
[3] J. Konopnicki, op. cit. s. 75.

Po drugie, w małych szkółkach, w mało licznych klasach musiałby nauczyciel douczać grupę od 7 do 10 — 12 uczniów. Byłoby to więc bardzo nieekonomicznie.

Po trzecie, większość szkół znajduje się w tak trudnych warunkach lokalowych, że nie może wydzielić w czasie normalnej nauki szkolnej izby na przeprowadzenie zajęć z dziećmi opóźnionymi.

Czy w naszych warunkach istnieje możliwość rozwiązania problemu? Uważamy, że można tę grupę dzieci douczać przez kilka godzin w tygodniu w godzinach popołudniowych. Byłyby to zespoły douczania uczniów słabszych. Zajęcia mógłby wtedy przeprowadzać nauczyciel uczący w danej klasie.

Nasze badania zwracają uwagę na opóźnienie uczniów, które występuje w klasie III, a właściwie II. W klasie III sprawdzano przyswojenie przez uczniów materiału nauczania z klasy II. Szkoły organizują zespoły pomocy słabszym, ale najczęściej dopiero w klasach V—VIII. Jest to dalece niesłuszne. Jeżeli uczeń wykazuje opóźnienie szkolne w klasie II i mimo niego przechodzi do klas następnych, to opóźnienie, które posiada w klasie V, jest zbyt duże, aby mogło być usunięte w formie douczania. Zjawisko to jest przyczyną wysokiej drugoroczności i odsiewu w klasach V i starszych. Ucznia posiadającego opóźnienie szkolne należy zacząć douczać już w klasie II i III, aby usuwając braki, jeszcze wówczas niewielkie, był on właściwie przygotowany do percepcji treści nauczania w klasie V i wyższych.

Takie rozwiązanie zjawiska jest uzasadnione również względami ekonomicznymi. Uczniowi w klasach młodszych wystarczy kilka dodatkowych godzin tygodniowo, aby nadążył za klasą. W klasach starszych przy dużym opóźnieniu dwie lub trzy godziny douczania są niewystarczające i nie mogą dać pozytywnych rezultatów. Wymienione postulaty mogą być realizowane jednakże tylko wtedy, kiedy nauczyciele będą świadomi występujących opóźnień u uczniów. Podstawowym warunkiem wykrywania opóźnień jest w miarę możliwości obiektywne badanie wiadomości uczniów klas młodszych na początku każdego roku. Idzie tutaj o stosowanie przez nauczycieli do własnych potrzeb testów nauczycielskich. Pomocy w realizacji tych zadań, poza poradniami wychowawczo-zawodowymi, powinny udzielić ośrodki metodyczne. Władze oświatowe winny znaleźć właściwe rozwiązanie organizacyjne analizowanego zjawiska.

BOGUMIŁA NOWICKA

POZNAŃSCY NAUCZYCIELE SZUKAJĄ NOWYCH FORM PRACY W SZKOLE

Poszukiwanie nowych dróg dla pogłębiania wiedzy staje się obecnie, zarówno w każdej dziedzinie życia, jak i w szkolnictwie, bardzo aktualne. Szczególnie pozytywnym zjawiskiem jest powstawanie zespołów samokształceniowych grup dyskusyjnych, klubów nowatorskich itp. Na drogę tych poszukiwań wchodzą również ogniwa związkowe. Przykładem tego może być Zarząd Oddziału Dzielnicowego Związku Nauczycielstwa Polskiego Poznań — Jeżyce, który zorganizował na swoim terenie Klub Nauczycieli Nowatorów. Powstanie tego Klubu i pierwsze jego kroki mogą potwierdzić potrzebę poszukiwań w dziedzinie dydaktyki i wychowania, a jednocześnie mogą sugerować innym niektóre formy pracy.

A oto krótki zarys działalności tej nowo powstałej placówki:

W lutym 1967 r. na posiedzeniu Prezydium Zarządu Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego Poznań — Jeżyce wysunięto projekt powołania na terenie Jeżyc Klubu Nauczycieli Nowatorów. Klub ten miałby za zadanie szukanie i upowszechnianie nowych form pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Zorganizowanie takiego Klubu Prezydium powierzyło kol. Władysławowi Kasprowi, zastępcy kierownika Szkoły Podstawowej nr 7 w Poznaniu, a jednocześnie członkowi Zarządu Oddziału.

Nie było bliżej sprecyzowanych koncepcji założeń, na jakich powstałby taki Klub. Kolega Kasper przez pierwszych kilka tygodni odwiedzał szkoły, rozmawiał z kierownikami i nauczycielami, szukając ludzi, którzy by zdeklarowali swą pracę przy organizowaniu i kontynuowaniu nowatorskiej pracy.

W pierwszym okresie rozmów nie tylko nikt nie wiedział, co i jak robić, ale mało było takich, którzy wierzyli w powodzenie takiej pracy. Kol. Kasper opracował najpierw Regulamin Klubu i najogólniej pierwsze zadania. Po tych przygotowaniach zwołano w dniu 14 marca zebranie organizacyjne, na które przybyło 11 osób z 14 zaproszonych. W zebraniu tym uczestniczyli też zaproszeni — inspektor szkolny i prezes Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego Poznań — Jeżyce. Na zebraniu tym wybrano sześcioosobowy Zarząd: przewodniczącego, sekretarza i trzech kierowników sekcji (dydaktycznej, wychowawczej i pracy pozalekcyjnej).

Pierwszą pracą, jaką Klub podjął, było organizowanie miesięcznych „spotkań przy kawie". Na spotkania te mieli być zapraszani przedstawiciele nauki z poznańskich wyższych uczelni dla wygłaszania prelekcji na określone tematy oraz wyróżniający się swą pracą nauczyciele-praktycy, którzy dzieliliby się swymi doświadczeniami. O takich spotkaniach wszystkie szkoły każdorazowo miały być zawiadamiane.

Spotkania te nazwaliśmy „spotkaniami przy kawie", albowiem trzeba było szukać takich form, które przyciągnęłyby nauczycieli.

Pierwsze takie spotkanie odbyliśmy już w początkach maja 1967 r. Było to spotkanie — naturalnie przy kawie i ciastkach — na temat: „Jak organizować klasę-pracownię?"

Spotkanie odbyło się na terenie Szkoły Podstawowej nr 92 przy ul. Szamarzewskiego, gdzie nauczyciel języka polskiego kol. Ireneusz Krystowski pokazał swą klasę-pracownię, omówił, jak należy taką pracownię organizować, i ukazał jej funkcjonalność. Następnie kierowniczka szkoły kol. Żielińska udostępniła zwiedzenie innych klas-pracowni.

Na zakończenie odbyła się szeroka dyskusja nad dalszą pracą Klubu.

W tym pierwszym oficjalnym, historycznym dla Klubu spotkaniu wzięło udział 25 osób.

Atmosfera, która towarzyszyła temu spotkaniu, utwierdziła organizatorów w przekonaniu, że spotkania takie są bardzo potrzebne i dają wiele korzyści. Może zbyt wiele powiedziałem o tym spotkaniu, ale ono właśnie zaważyło, że wszystkie następne cieszyły się ogromną sympatią bardzo wielu Koleżanek i Kolegów. Od tego spotkania do chwili obecnej, to jest w przeciągu półtora roku, odbyliśmy ich 11. Dowodem tego, że cieszą się one wielkim powodzeniem, jest fakt, że frekwencja dochodziła nieraz do 100 osób.

W październiku 1967 r. na prośbę delegacji wychowawczyń przedszkoli Klub utworzył czwartą sekcję — sekcję wychowania przedszkolnego, gdyż w pierwszym okresie Klub obejmował tylko nauczycieli szkół podstawowych. W planach na bieżący rok szkolny mamy zamiar powołać opiekunów naukowych nad poszczególnymi sekcjami, którymi będą pracownicy Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Chcemy planowanie pracy bardziej ukierunkować i prowadzić naukowe sondaże odnośnie efektywności naszej pracy. Z biegiem czasu płaszczyzna działalności Klubu zaczęła się rozszerzać. We wrześniu 1967 r. postanowiliśmy zorganizować Studium Nagrań Lekcji Radiowych na taśmy magnetofonowe. Uwa-

żaliśmy, że lekcje radiowe przygotowywane przez Polskie Radio wspólnie z Centralnym Ośrodkiem Metodycznym nie są, a najczęściej nie mogą być należycie wykorzystane. Lekcje te — według naszej oceny — mają wielką wartość artystyczną i poznawczą, a lekcje-słuchowiska wielką wartość dydaktyczno-wychowawczą. Przygotowywane są one z wielkim nakładem finansowym, a wykorzystanie ich — według naszej orientacji — nie jest wielkie, a przynajmniej niewspółmierne w stosunku do nakładu. Obok wielu innych jeszcze jedna nasza uwaga, że do lekcji bezpośrednio z eteru nauczyciel nie ma możności przygotować się, natomiast taśma magnetofonowa daje mu tę możliwość, jak i korzystanie w dowolnym czasie. Klub nasz ma nagranych ponad 160 takich lekcji ze wszystkich prawie przedmiotów dla klas od I—VIII. Wartość użytkowa tej dość bogatej taśmoteki (15 000 m taśmy) polega nie tylko na tym, że ją mamy, ale również i na tym, że przegrywamy owe lekcje z taśmy na taśmę i każda szkoła ma możliwość posiadania tego samego zbioru. Każdą taśmę można przegrywać nieomal niezliczoną ilość razy, stąd wniosek, że nieograniczona ilość szkół może ten zbiór posiadać. Np. w ubiegłym roku szkolnym Studium Nauczycielskie Nr 1 przegrało sobie wszystkie posiadane przez nas lekcje z języka polskiego. Klub poprzez wydawany *Informator* zawiadamia szkoły i nauczycieli o posiadanych zbiorach.

W dniu 2 października 1967 r. na zebraniu Zarządu Klubu, po szerokiej dyskusji, jednogłośnie postanowiono utworzyć redakcję własnego pisma. Pismo to stałoby się formą upowszechnienia tego, co nasza Jeżycka Rodzina Nauczycielska wypracuje. Prace wstępne rozpoczęliśmy od pertraktacji z Wojewódzkim, a potem z Głównym Urzędem Kontroli Prasy. Po wielu kłopotach pierwszy numer wyszedł dopiero 1 kwietnia 1967 r. Dotychczas wydaliśmy dwa numery *Informatora.* Trzeci numer projektujemy wydać na Dzień Nauczyciela. Numer pierwszy wydaliśmy w nakładzie 60 egz., drugi już w 100.

Co zamieszczamy w tym piśmie? Obok informacji o pracach Zarządu Klubu publikujemy przykładowe opracowania różnych partii materiału nauczania dla poszczególnych klas i przedmiotów, konspekty sugerujące nowe formy pracy na lekcji, pouczamy, jak należy korzystać z najnowszych środków audiowizualnych, mówimy o nowych formach pracy wychowawczej, piszemy o tym, jak organizować i prowadzić zespoły samokształceniowe itp. W sumie — zamieszczane artykuły mają wszechstronnie doskonalić całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w szkole. Informator nasz ma realizować hasło: „Sugerujmy nowe formy pracy i dzielmy się osiągniętymi doświadczeniami".

Jednym z młodszych działów naszej pracy to organizowanie Pracowni Filmów Dydaktycznych i Przeźroczy. W listopadzie 1967 r. na wniosek Przewodniczącego Zarządu postanowiono zakupić kamerę filmową. Do tej pory nakręciliśmy dwa filmy, z których jeden ma szczególne znaczenie dla nauczycieli wychowania fizycznego. Zdajemy sobie sprawę, że jeszcze bardzo wiele lekcji wf odbywa się w izbach lekcyjnych zastawionych ławkami, stołami i innym sprzętem. Film ukazuje nam, jak w takich warunkach można pięknie, efektownie i metodycznie przeprowadzić lekcję wf. Przygotowujemy się do nakręcania dalszych filmów. Chcemy jednak pracę na tym odcinku bardziej ukierunkować i jesteśmy w trakcie nawiązywania kontaktów z Zakładem Nowych Technik Nauczania przy Uniwersytecie Poznańskim. Równolegle z projektem tworzenia filmów zrodził się projekt opracowywania przeźroczy. Mamy już opracowane przeźrocza ukazujące pomniki sławnych ludzi w naszym mieście, tablice pamiątkowe, miejsca straceń uświęcone krwią poległych i pomordowanych Polaków oraz ważniejsze zabytki historyczne.

Klub nasz jest aktywnym propagatorem idei organizowania przy szkołach Uniwersytetów dla Rodziców. W styczniu 1968 r. Klub zorganizował przy Szkole Podstawowej nr 7 wzorcowy Uniwersytet z dalekosiężnym planem pracy. Plan opracowany został przy współudziale pracowników nauki Katedry Pedagogiki Uniwersy-

tetu Poznańskiego. Celem Uniwersytetu dla Rodziców jest pedagogizacja rodziców. W bieżącym roku uruchamiamy 5 Sekcję Klubu, a mianowicie Sekcję Komitetów Rodzicielskich. Przewidziane tematy na prelekcje to między innymi: „Miejsce i rola komitetów rodzicielskich w systemie wychowawczym szkoły". Chcemy, aby komitety rodzicielskie na terenie naszej dzielnicy stały się czynnym ogniwem na polu integracji oddziaływań wychowawczych.

Podsumowując pracę za pierwsze półtora roku stwierdzamy, że Klub pozyskał już dla swej idei wielu entuzjastów i gorliwych społeczników. Jednak najboleśniejsze jest to, że pracę swą opierać musimy na jak najszerzej pojętej filantropii. Stawiamy sobie wielkie zadanie, jesteśmy pełni optymizmu co do realności ich realizacji, ale znaleźć musimy więcej takich sojuszników, jak Szkoła Podstawowa nr 7, która jest siedzibą Klubu. Do zrealizowania nakreślonych zadań nie wystarczyła żarliwość pracy społecznej entuzjastów, ale potrzebne były nakłady finansowe i w większej jeszcze mierze będą potrzebne.

Szkoła Podstawowa nr 7, która wydatkowała dla Klubu kilkanaście tysięcy złotych (zakupiony sprzęt i materiały są własnością Szkoły Podstawowej nr 7, Klub jednak bez ograniczeń z nich korzysta), nie może ponosić wydatków tej miary. Podobnie nie możemy dalej opierać się na skromnych funduszach Związku Nauczycielstwa Polskiego, które pochodzą z naszych nauczycielskich składek członkowskich.

Stwierdzam jednocześnie, że w minionym okresie nasz Zarząd Dzielnicowy ZNP robił tyle, na ile tylko go było stać.

Tak więc Szkole Podstawowej nr 7, jak i Zarządowi Oddziału ZNP Poznań — Jeżyce należą się słowa najwyższego uznania i podziękowania. Jesteśmy głęboko przekonani, że apele nasze w tej sprawie spowodują powiększenie się grona wspomnianych sojuszników.

BIBLIOTEKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Działalność wydawnicza w zakresie literatury pedagogicznej jest w naszym kraju dość znaczna. Jest ona dobrze notowana również za granicą, o czym świadczą omówienia wielu pozycji w *Bulletin du Bureau international d'Éducation* i na łamach czasopism pedagogicznych w różnych krajach.

Mieliśmy pod tym względem dobrą opinię już w okresie międzywojennym. W Polsce Ludowej działalność w tym zakresie znacznie się ożywiła, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu. Możemy odnotować tu kilka interesujących inicjatyw edytorskich w postaci serii wydawniczych. Do najbardziej udanych należą:

1. „Biblioteka Nauczyciela" wydawana przez PZWS,
2. „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej wydawana przez I. W. „Nasza Księgarnia",
3. ‚Biblioteka Klasyków Pedagogiki' 'wydawana przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich,
4. „Monografie Pedagogiczne Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk, wydawane przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Przed dwoma laty pojawiła się nowa, ważna inicjatywa w tej dziedzinie. Na półkach księgarskich pojawiły się pierwsze tomy Biblioteki Kształcenia Zawodowego (PWSZ). Ukazało się już 16 tomów tej Biblioteki, a 27 jest w opracowaniu autorskim lub edytorskim.

Trudno przecenić znaczenie tej Biblioteki dla rozwoju teorii kształcenia zawodowego, dziedziny dotychczas zaniedbanej w badaniach naukowych.

Dotychczasowa pedagogika rozwinęła się przede wszystkim na gruncie szkoły ogólnokształcącej. Jej osiągnięcia są znaczne i stanowią niezbędną podstawę dla rozwoju nowych jej gałęzi, na które nadszedł już czas. Mamy tu na myśli przede wszystkim rozwój teorii kształcenia zawodowego. Otwierają się przed pedagogiką nowe tereny, na które musi ona wkroczyć. Z pewnością wiązać się to będzie z wielkim wzbogaceniem treści i metodologii nauk pedagogicznych.

Na razie jednak opracowanie naukowe problematyki kształcenia zawodowego jest dopiero w stadium zarodkowym. Literatury pedagogicznej z tego zakresu jest niewspółmiernie mało zarówno w stosunku do potrzeb, jak i w porównaniu do istniejącej literatury szkolnictwa ogólnokształcącego.

Bardzo cenna przeto wydaje się inicjatywa wydawania Biblioteki Kształcenia Zawodowego. Jest to przedsięwzięcie pionierskie nie tylko w naszym kraju, lecz również w skali międzynarodowej.

Inicjatywę tę podjął Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Powołano do życia Komitet Biblioteki Kształcenia Zawodowego pod przewodniwctwem prezesa ZG ZNP Mariana Walczaka. Redakcję naukową Biblioteki objął prof. dr T. Nowacki.

Jaka jest koncepcja Biblioteki Kształcenia Zawodowego?

Biblioteka Kształcenia Zawodowego jest biblioteką otwartą, tzn. że możliwe w niej jest zgłaszanie i wydawanie nowych pozycji w miarę stwierdzania potrzeby

ich wydania i możliwości opracowania. Przewiduje się cztery jej serie, a mianowicie:

1. Problemy organizacji kształcenia zawodowego.
2. Treść i metody kształcenia zawodowego.
3. Struktura i funkcjonowanie szkoły zawodowej.
4. Teoretyczne podstawy kształcenia zawodowego.

W serii I wydano już następujące pozycje:

1. „Kształcenie zawodowe, problematyka i przegląd badań" (PWSZ 1968). Jest to praca zbiorowa, w której zamieszczono materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej, poświęconej problematyce kształcenia zawodowego, zorganizowanej w końcu 1966 r. przez Instytut Pedagogiki i ZG ZNP.

2. M. GODLEWSKI: „Kształcenie robotników i techników w Polsce i krajach sąsiednich" (PWSZ 1968). Jest to praca z zakresu pedagogiki porównawczej.

3. M. GODLEWSKI: „Kształcenie robotników" (PWSZ 1968). Praca ma charakter poradnika.

W przygotowaniu znajduje się praca z zakresu pedagogiki porównawczej na temat kształcenia zawodowego w kapitalistycznych krajach wysoko rozwiniętych. W dalszej perspektywie przewiduje się wydanie analogicznej książki na temat kształcenia zawodowego w krajach socjalistycznych.

Najwięcej pozycji wydanych i opracowanych obejmuje seria II. W serii tej wydano już następujące książki:

1. „Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych" (PWSZ 1968). Autorzy tej pracy zespołowej, współpracujący z Zakładem Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki, oparli książkę na masowych badaniach w technikach i liceach ekonomicznych. Badaniami objęli nauczanie: ekonomiki handlu, księgowości, ekonomiki przedsiębiorstw, ekonomiki i organizacji transportu samochodowego, matematyki w technikach budowlanych, mechaniki technicznej, chemii fizycznej i chemii organicznej oraz pracowni elektrycznej.

2. W. TORBUS: „Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym" (PWSZ 1967). Książka podaje wiele propozycji z tej dziedziny i wskazuje różne możliwości uzyskania i sposoby wykonania nowoczesnych pomocy naukowych. Informuje ponadto o warunkach, w których pomoce naukowe mogą być prawidłowo dydaktycznie wykorzystane.

3. T. NOWACKI, T. KARWAT, W. KAZIMIERSKI, A. SUCHANEK: „Podstawy nauczania programowanego" (PWSZ 1966). Książka przedstawia podstawową problematykę teoretyczną nauczania programowanego, przytoczono w niej również wiele przykładów zaprogramowanych tekstów. Dzięki sprawozdaniu z dokonywanych badań może służyć pomocą wszystkim osobom, które interesują się głębiej sprawami programowania, nauczaniem przy pomocy tekstów zaprogramowanych i użyciem maszyn. Nauczyciel znajdzie w tej książce wyjaśnienie podstawowych zagadnień i wskazówki, na co może liczyć w swej pracy ze strony tego nowego kierunku poszukiwań dydaktycznych. Znajdują się też w tej książce sprawozdania z pierwszych badań w Polsce.

4. „Maszyny do nauczania. Z doświadczeń konstruktorów polskich" (PWSZ 1967). Jest to praca zbiorowa, składa się z 3 części: Część I informuje o ogólnych zasadach stosowania maszyn w procesie nauczania, część II zawiera opis niektórych typów maszyn do nauczania, część III — ogólne zasady używania urządzeń treningowych i przykłady takich urządzeń. Książka powstała na podstawie doświadczeń pedagogicznych i konstruktorskich w szkołach wojskowych, może jednak zainteresować wszystkich, którzy zajmują się problemem unowocześnienia metod nauczania w szerokim ujęciu, tj. zarówno w szkole, jak i poza szkołą.

5. „Zastosowanie maszyn egzaminujących w szkole zawodowej". Praca zbiorowa pod redakcją J. Zborowskiego (PWSZ 1967). Na treść książki składają się wyniki

eksperymentu pedagogicznego, przeprowadzonego przez nauczycieli krakowskich szkół zawodowych. Głównym zadaniem eksperymentu było zbadanie efektywności egzaminu wstępnego, przeprowadzonego przy użyciu maszyn dydaktycznych, porównanie tej efektywności z wynikami egzaminu konwencjonalnego i znalezienie miernika obiektywnej oceny egzaminu selekcyjnego. Książka ukazuje interesujące próby rozwiązania tego problemu na tle ogólnych rozważań nauczania programowanego.

6. K. WIŚNIOWSKI: „Zarys metodyki nauczania towaroznawstwa" (PWSZ 1967). Autor, doświadczony pedagog i twórca wielu podręczników towaroznawstwa, ujął w swej książce podstawowe zagadnienia metodyki towaroznawstwa, przychodząc nauczycielom z pomocą w planowaniu i prowadzeniu lekcji, urządzaniu pracowni, gromadzeniu zbiorów i pomocy naukowych, organizowaniu wycieczek towaroznawczych itp. Dla wielu z nich praca ta może stać się prawdziwym vademecum. Książka zapoczątkowuje cykl metodyk nauczania przedmiotów zawodowych.

Z tego zakresu przygotowane są już następujące pozycje:

Metodyka nauczania podstaw elektrotechniki.

Metodyka nauczania przedmiotu „Obróbka skrawaniem, narzędzia, i przyrządy" w technikum mechanicznym.

Kształcenie w zasadniczej szkole elektrycznej i elektronicznej.

Metodyka nauczania zawodów budowlanych.

Metodyka zajęć w pracowni technicznej.

Poradnik dla nauczyciela technikum gastronomicznego.

Praktyczna nauka zawodu.

Dydaktyka wzornictwa i estetyki produkcji.

Metodyka wychowania fizycznego w szkołach zawodowych.

Metodyka nauczania chemii w szkołach zawodowych.

Metodyka nauczania rysunku technicznego i zawodowego.

Metodyka nauczania ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw.

Jak z powyższego wyliczenia widać, nauczyciele szkół zawodowych otrzymają w najbliższej przyszłości szereg metodyk, tak potrzebnych w praktyce szkolnej. Warto zwrócić uwagę, że w toku ich opracowywania kształcą się autorzy tego typu literatury pedagogicznej i tworzą się wzory, które ułatwią opracowanie dalszych metodyk.

Są też w opracowaniu książki dydaktyczne natury bardziej uniwersalnej, jak:

Myślenie uczniów w nauczaniu przedmiotów zawodowych w świetle ich własnych pytań.

Wykorzystanie metod matematyczno-statystycznych w nauczaniu przedmiotów ekonomicznych w szkołach zawodowych.

Środki techniczne w nauczaniu i wychowaniu.

Nauczanie problemowe w szkole zawodowej.

Do książek dydaktycznych i metodycznych dotyczących nauczania programowanego należą też przygotowywane pozycje:

Modele programowania treści kształcenia.

Metody matematyczne w nauczaniu programowanym.

Tak szerokie uwzględnienie nauczania programowanego w BKZ czyni z niej wydawnictwo obejmujące większość publikacji na ten temat w naszym kraju. Jest to słuszne, gdyż właśnie szkolnictwo zawodowe jest terenem, na którym zagadnienia nauczania programowanego mogą być skutecznie stosowane. W szkole zawodowej bowiem występuje największa liczba przedmiotów nauczania nadających się do zaprogramowania, uczy w niej wielu matematyków, fizyków i inżynierów, których współpraca jest niezbędna przy konstruowaniu maszyn dydaktycznych, a uczniowie szkół zawodowych lepiej niż uczniowie szkół ogólnokształcących są przygotowani do korzystania z nauczania programowanego. Szkoły zawodowe powinny odegrać wiodącą rolę w rozwoju tego typu nauczania.

W serii II ukażą się też w najbliższym czasie książki dotyczące metod wychowania. Będą to następujące pozycje:

Praca wychowawcy klasowego w szkole zawodowej.

Praca wychowawcza w internacie szkoły zawodowej.

Stancja uczniowska jako instytucja wychowawcza.

W serii III została opublikowana książka R. Czekajowskiego, M. Osieckiego i J. Wałka pt. „Kierowanie szkołą zawodową", w przygotowaniu są książki o społecznych zagadnieniach pracy nauczycieli zawodu i wizytacji w szkole zawodowej.

W serii IV ukazały się już następujące książki:

1. J. LELOWSKI: „Fizjologia pracy a kształcenie zawodowe" (PWSZ 1967). Praca obejmuje pojęcia wstępne z zakresu fizjologii, budowę i czynności organizmu człowieka, fizjologię pracy mięśniowej i umysłowej, omawia wpływ środowiska i odżywiania na pracę, problem zmęczenia i wypoczynku oraz zasady fizjologicznej racjonalizacji pracy i ochronę zdrowia w przemyśle. W zakresie każdego z omawianych zagadnień szczególną uwagę zwraca się na te aspekty, które są ważne dla nauczycieli szkoły zawodowej z punktu widzenia ich pracy z uczniami, oraz na te problemy, które są szczególnie ważne dla pracowników młodocianych, a których wykorzystanie w kształceniu zawodowym może się przyczynić do wykonywania zawodu w sposób najbardziej efektywny, bez ryzyka utraty zdrowia czy nawet sprawności do pracy.

2. L. DENISIK, S. PILICZ, J. SADOWSKA: „O sprawności fizycznej młodzieży szkół zawodowych" (PWSZ 1968).

3. T. NOWACKI: „Szkice z dziejów kształcenia zawodowego do początków XIX wieku" (PWSZ 1967). Autor podjął ambitne zadanie przedstawienia całości dziejów kształcenia zawodowego. Zamierzenia swoje w tej książce doprowadził do pierwszych lat XIX w., tj. do początków „scholaryzacji" kształcenia zawodowego. W kolejnych szkicach zapoznaje czytelnika z procesami wychowawczymi we wspólnocie pierwotnej, z feudalnym kształceniem cechowym, a następnie ukazuje rozwój idei wykorzystywania pracy jako czynnika kształcącego i wychowawczego u filozofów i pedagogów XVII i XVIII wieku. Dużo uwagi poświęca przy tym przebiegowi procesu rozwojowego w omawianej dziedzinie na terenie polskim, poczynając od mało znanej szkoły benonitów w Warszawie, a kończąc na działalności organizatorskiej Stanisława Staszica.

4. M. IWICKA: „Średnie szkolnictwo ekonomiczne w Polsce do r. 1939" (PWSZ 1967). Praca jest oparta na badaniach źródłowych. Po omówieniu form kształcenia ekonomicznego (nie szkolnego) autorka przedstawia rozwój szkolnictwa ekonomicznego, którego pierwsze projekty zawarte są w pracach Komisji Edukacji Narodowej. W XIX w. i początkach XX w. szkolnictwo ekonomiczne musi pokonywaać przeszkody stawiane przez rządy zaborcze. Choć po 1918 r. przeszkody te znikają, pozostają nawarstwione historyczne uprzedzenia do szkolnictwa zawodowego. Moment zwrotny stanowi reforma szkolna z 1932 r., dla tego szkolnictwa niewątpliwie na ogół korzystna. W końcowej części pracy zamieszczony jest opis szkolnictwa ekonomicznego sprzed 1939 r. w ujęciu liczbowym.

5. T. WIECZOREK: „Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 r." (PWSZ 1958). Książka przedstawia dzieje kształtowania się szkolnictwa rolniczego od zarania jego istnienia aż do wybuchu drugiej wojny światowej. Ukazuje próby nauczania rolnictwa podejmowane w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, a następnie dalszy rozwój szkół rolniczych w zależności od sytuacji politycznej ziem polskich w poszczególnych zaborach, a także od rozwarstwienia klasowego. Końcowe rozdziały poświęcone są głównym problemom tych szkół w okresie międzywojennym. Przedmiotem pracy są wszystkie typy i szczeble organizacyjne szkolnictwa rolniczego. Książka przydatna dla nauczycieli szkół zawodowych, głównie zaś szkół rolniczych, i pracowników pozaszkolnej oświaty rolniczej oraz dla studentów studiów społecz-

no-pedagogicznych przy wyższych szkolach rolniczych i słuchaczy wydziałów rolniczych w studiach nauczycielskich.

6. T. SOSNOWSKI: „Oświata zawodowa dorosłych" (PWSZ 1968). W książce przedstawiony jest wszechstronnie system kształcenia zawodowego dorosłych — od jego szczebla najniższego do najwyższego, na poziomie szkoły wyższej. Autor zajął się też zagadnieniami psychologicznymi (uczenie się człowieka dorosłego, motywacja do podwyższania kwalifikacji), a także kwestią przygotowania pedagogicznego różnych kategorii pracowników, którzy mają do czynienia w praktyce z przyuczaniem do zawodu, dokształcaniem i doskonaleniem. Są to zagadnienia, które w Polsce interesują bezpośrednio znaczny odłam społeczeństwa, w szczególności nauczycieli i instruktorów w systemie kształcenia wewnątrzzakładowego oraz organizatorów tego kształcenia, a więc działaczy oświatowych, związkowych i in.

Jako ciąg dalszy cyklu historycznego przygotowywana jest książka pt. „Szkolnictwo ekonomiczne w dwudziestoleciu Polski Ludowej", a cyklu poświęconego problematyce oświaty zawodowej dorosłych książki: „Pedagogiczne problemy przystosowania młodzieży do pracy w przemyśle" oraz „Zakład pracy jako środowisko wychowawcze".

Kiedy w niewiele wcześniej, niż dwa lata temu, rozpoczynał swoją działalność Komitet BKZ, wydawało się, że jest to przedsięwzięcie beznadziejne. Rozpoczęto właściwie orkę na ugorze. Jednakże energiczna i operatywna działalność komitetu została uwieńczona powodzeniem, o czym świadczy niniejsza relacja o jego pracy i wynikach tej pracy. Wokół Biblioteki udało się skupić rozproszonych po całym kraju autorów, pracowników naukowych i nauczycieli-praktyków, odznaczających się zainteresowaniami teoretycznymi i pasją prowadzenia badań naukowych. W toku opracowywania książek dla BKZ kształci się kadra naukowa i talenty pisarskie. Biblioteki zaś szkół zawodowych otrzymały już i będą otrzymywać w coraz większej ilości zestaw wartościowych książek, które ułatwią nauczycielom osiągnięcie lepszych wyników w ich codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Teofil Sosnowski

RYSZARD WROCZYŃSKI: Wychowanie poza szkołą Warszawa 1968. ss. 171. Biblioteka Nauczyciela

Nową pracę prof. Wroczyńskiego rozpoczyna intrygująca relacja o sporze pedagogicznym Dygasińskiego i Świętochowskiego z Prusem. Czytelnik od pierwszej strony zostaje „chwycony" przez Autora i prowadzony przez kolejne rozdziały z zainteresowaniem i zaangażowaniem. Nie jest to bowiem podręcznik z praktycznymi wskazówkami poprawnego postępowania wychowawczego — jest to rzecz otwierająca oczy na wieloraką problematykę procesów wychowawczych mających miejsce poza salą lekcyjną i jest to rzecz porządkująca pojęcia związane z tą problematyką. A przy tym — tak jak we wszystkich swych dotychczasowych dziełach — prof. Wroczyński nie zadowala się naświetlaniem spraw i instytucji aktualnie czynnych, lecz usiłuje odsłaniać ich korzenie historyczne, co znakomicie pogłębia rozumienie rzeczywistości, a lekturze nadaje dodatkowego polotu. Jeśli wziąć pod uwagę wysoką kompetencję Autora w zakresie pedagogiki społecznej — sądzić można, iż recenzowana praca zajmie wybitną pozycję w „Bibliotece Nauczyciela".

Książkę rozpoczynają rozważania o granicach i możliwościach wychowania, dla których punkt wyjścia stanowi kontrowersyjne widzenie rzeczywistości wychowawczej przez natywistów i empiryków. Prowadzi to Autora do skupienia uwagi na środowisku i jego funkcji wychowawczej oraz przedstawienia problematyki środowiska wychowawczego (a szczególnie ośrodków wychowania pozaszkolnego) w ujęciu pedagogiki społecznej oraz wysunięcia postulatów wychowania zintegrowanego. Dalej mamy rozdział porównujący dwa odmienne rodzaje środowisk (w ich modelowym ujęciu): miasto i wieś, a następnie rozdział omawiający kulturę masową i jej konsekwencje dla wychowania. Z kolei Autor skupia uwagę na pozalekcyjnych sprawach społeczności szkolnej i na pozaszkolnej aktywności młodzieży oraz na problematyce wychowawczej reakcji, a także na niektórych formach rekreacji. Kończą książkę rozdziały poświęcone instytucjom wychowania pozaszkolnego, roli nauczyciela w wychowaniu poza szkołą oraz dobre zestawienie bibliograficzne podstawowych pozycji polskich dotyczących omawianej w pracy tematyki.

Zgodnie z zadaniami „Biblioteki Nauczyciela" Ryszard Wroczyński położył nacisk na przedstawienie swego tematu w świetle istniejącego dorobku naukowego, a więc jest to jakby mała summa wiedzy z zakresu pedagogiki społecznej, uporządkowanej pod kątem widzenia wychowania dzieci i młodzieży poza izbą lekcyjną. Jednakże nie brak w pracy relacji, analiz i koncepcji stanowiących novum naukowe. Mamy więc na przykład nowe ujęcie zakresu pedagogiki społecznej (s. 44—45), mamy nowatorskie w literaturze pedagogicznej i bardzo pożyteczne przedstawienie specyfiki środowisk wychowawczych miast i wsi (rozd. III), widzimy interesującą koncepcję pomiarów środowiska lokalnego dla potrzeb planowania wychowawczego (s. 69), mamy doskonale wydobyty teatr szkolny w jego funkcji społeczno-wychowawczej (s. 101 i nast.).

Nasunęły mi się podczas lektury trzy wątpliwości: jedna — dotyczy tytułu pracy, druga — jej ostatniego rozdziału, trzecia — harcerstwa.

Tytuł („Wychowanie poza szkołą") wydaje się nieadekwatny do treści: jest on i za wąski, i za szeroki. Za wąski, gdyż nowa książka R. Wroczyńskiego obejmuje nie tylko wychowanie poza szkołą, lecz także wychowanie w szkole, tyle że realizowane poza lekcjami. Za szeroki — gdyż pojęcie wychowania odnoszone jest dziś do wszystkich generacji wieku (ten punkt widzenia referuje w swej pracy także prof. Wroczyński), natomiast recenzowane dzieło koncentruje się na instytucjach dzieci i młodzieży, pomijając instytucje kulturalno-oświatowe dorosłych (ich domy kultury, kluby, uniwersytety powszechne itp.).

Druga wątpliwość dotyczy rozdziału VIII, o roli nauczyciela w wychowaniu poza szkołą. Niejasnym wydaje się zreferowanie kategorii personelu wychowawczego realizującego wychowanie pozalekcyjne i pozaszkolne: Autor wyraźnie mówi o nauczycielu i o ochotniczym działaczu społecznym, mniej wyraźnie o tych, którzy nie są ani nauczycielami, ani działaczami. Czy nie byłoby właściwe, aby — wyciągając wnioski z aktualnej polskiej rzeczywistości (etatowi instruktorzy harcerscy, etatowi pracownicy kulturalno-oświatowi, instruktorzy wychowania fizycznego itp.) oraz z rozbudowanego w świecie zawodu grup — worker'ów (np. dwa uniwersytety amerykańskie YMCA przygotowujące wysoko kwalifikowanych instruktorów dla klubów, organizacji młodzieży etc.) — Autor określił wyraźnie pozycję zawodowego specjalisty dla prac w instytucjach i placówkach wychowania pozaszkolnego?

Inna wątpliwość związana z omawianym rozdz. VIII dotyczy lansowanego przez Autora pojęcia „integracji wokół szkoły". M. in. na str. 164 czytamy: „W wychowaniu pozalekcyjnym wiodącą rolę pełni nauczyciel, który jest inspiratorem i organizatorem różnych zajęć, a zawsze ich metodycznym, fachowym kierownikiem i opiekunem". Jak się zdaje, tak naszkicowana rola nauczyciela 1° odbiega od polskiej rzeczywistości, gdzie często wiodącą rolę np. w wychowaniu środowiskowym zajmuje nie nauczyciel, lecz działacz TPD lub instruktor harcerski, albo pracownik domu kultury itp.,

2[c] mogłaby niekorzystnie odbić się na samopoczuciu i poczynaniach wychowawczych czynników pozaszkolnych. W tej sytuacji powstaje pytanie, czy nie byłoby słuszniejsze, aby pojęcie integrującej roli szkoły i nauczyciela zastąpić pojęciem koordynacji i inspiracji.

Wreszcie trzecia wątpliwość dotyczy potraktowania harcerstwa w książce R. Wroczyńskiego. Autor, który tak pięknie scharakteryzował dorobek pedagogiczny Henryka Jordana i żywotność stworzonego przezeń modelu wychowania pozaszkolnego — jakby nie dostrzegł roli ruchu harcerskiego — swoistości, sugestywności i niezwykłej żywotności harcerskiego modelu wychowawczego, który tak znaczny i szeroki wpływ wywarł na różne formy, zwyczaje i postawy młodzieżowego życia, zabaw dzieci i młodzieży, nawet „stylu życia" młodzieży w jej pozaszkolnych aktywnościach.

A oto kilka drobnych uwag szczegółowych:

S. 26 dwukrotny błąd w nazwie: nie Abbolsholme, lecz Abbotsholme.

S. 117 „Miejsce wielkiej rodziny zajęła rodzina mała, nuklearna" — pisze Autor. Takie stanowisko, lansowane przez niektórych socjologów, jest ostatnio przekonywająco podważane przez nowsze badania gerontologiczne (P. Townsend, u nas D. Technic zek), wykazujące przekształcenie się wielkiej rodziny przez zastępowanie wspólnego domu — odrębnymi mieszkaniami, z równoczesnym zachowywaniem (jeśli to tylko możliwe) więzi całej „wielkiej" rodziny, realizowanej zwykle przez kobiety.

S. 137 — błędne podanie nazwiska autorki „Rzeczypospolitej Dziecięcej".

Szkoda, że w książce, w której słusznie tak wiele miejsca poświęcono kulturze masowej — zabrakło paru akapitów dotyczących kultury ludowej, np. w rozdziale omawiającym wiejskie środowisko wychowawcze.

Odczuwa się także brak informacji, uwag i problematyki dotyczącej bibliotek szkolnych oraz bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży.

Kończąc — stwierdzam: recenzowana praca R. Wroczyńskiego jest dobrze napisaną, interesująco ujętą, oryginalną wersją pedagogiki środowiska organizowanego dla potrzeb wychowawczych. Pobudza, inspiruje, uczy. Wprowadza do pedagogiki szereg nowych ujęć i koncepcji. Stanowi cenny wkład do „Biblioteki Nauczyciela".

Aleksander Kamiński

WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI: PRACA BADAWCZA NAUCZYCIELA
PZWS Warszawa 1968, ss. 223, zł 18

Jesteśmy świadkami wysiłków nauczycieli związanych z unowocześnieniem pracy dydaktyczno-wychowawczej. Powodują one wzrost zainteresowań rzesz nauczycieli metodologią pracy naukowej. Tymczasem w polskiej literaturze pedagogicznej odczuwa się brak zwartego opracowania zagadnień dotyczących pracy badawczej nauczyciela. Lukę tę wypełnia wydana w ramach serii Ogólne podstawy wychowania — „Biblioteki Nauczyciela" książka W. Zaczyńskiego pt. „Praca badawcza nauczyciela".

O zakresie jej treści informuje spis rozdziałów: Wstęp do badań pedagogicznych; Etapy badania pedagogicznego; Hipoteza robocza — jej znaczenie, pochodzenie i drogi weryfikacji; Metoda obserwacji, jej technika i granice poznawcze; Metoda i techniki eksperymentu pedagogicznego; Test pedagogiczny; Badanie stosunków społecznych w grupach rówieśniczych — metoda socjometryczna; Wywiad i ankieta jako metody badań pedagogicznych; Dokumenty i ich analiza w badaniach pedagogicznych; Opis i analiza statystyczna w badaniach pedagogicznych.

Pierwsze trzy rozdziały tworzą tło i teoretyczną podbudowę całej pracy. Odpowiadają one na pytania: czym jest nauka, co to jest badanie naukowe i jakimi posługuje się metodami, czym zajmuje się pedagogika. Autor określa badanie naukowe jako rozwiązywanie społecznie doniosłych problemów. Twierdzi, że w każdym badaniu naukowym występują następujące etapy badawcze: sytuacji problemowej, formułowania problemu, formułowania hipotezy lub hipotez roboczych, przewidywania skutków (rozumowań), empirycznego weryfikowania hipotezy (hipotez), sprawdzania słuszności rozwiązań, wnioskowania końcowego.

Wiele uwagi poświęcono hipotezie, którą w literaturze naukowej określa się jako zamierzenie, założenie, przypuszczenie lub twierdzenie prawdopodobne. Hipoteza jest niezbędnym i pierwszym elementem badania naukowego, wskazówką tego, co ma być przedmiotem poszukiwań. Zatem pełni ona funkcję planowania i ukierunkowania wysiłków nauczyciela-badacza.

Tworzenie hipotezy nie należy do spraw łatwych. Hipotezą nie może być dowolnie obrane zdanie. Musi ono: tłumaczyć w sposób zadowalający znane fakty, umożliwiać zweryfikowanie, dotyczyć istotnych dla danej nauki zdarzeń i być zgodne z udowodnionymi już twierdzeniami danej dyscypliny naukowej. Ponadto powinno być jednoznacznie i dostatecznie szczegółowo sformułowane. Formułowanie hipotezy roboczej powinno nastąpić po przeprowadzeniu badań próbnych (wstępnych), które wraz z weryfikacją wewnętrzną dają założeniu dostateczny stopień pewności, że weryfikacja nie będzie syzyfową pracą. Formułowanie hipotez roboczych wraz z ich weryfikacją wewnętrzną to zaledwie wstępny etap postępowania badawczego. Członem podstawowym tego badania jest dopiero weryfikacja zewnętrzna. Istotę jej stanowi konfrontacja hipotezy z rzeczywistym przebiegiem interesujących nas w badaniu zdarzeń.

Kolejne rozdziały poświęcone są metodom pracy naukowej, które mogą interesować nauczycieli-badaczy. Zaliczono do nich: obserwację, eksperyment pedagogiczny, testy pedagogiczne, metody socjograficzne, analizę dokumentów i wytworów uczniów, metodę socjometrii oraz grupę metod statystycznych.

Praźródłem różnych metod badawczych jest obserwacja, czyli planowe spostrzeganie żywych procesów społecznych lub przyrodniczych (s. 61). Dokumentami obserwacji są arkusze obserwacyjne, protokoły i stenogramy.

Naukowo realizowana obserwacja musi być: obiektywna, adekwatna, wyczerpująca i wnikliwa. Zadośćuczynienie tym wymogom ułatwiają obserwatorowi stosowane w badaniu techniczne środki wzrokowo-słuchowe. Zabezpieczają one systematyczność, obiektywizm i reproduktywność spostrzeżeń. Ponadto umożliwiają przeprowadzenie obserwacji dyskretnej, wolnej od niepożądanych wpływów na osoby obserwowane. Dzięki środkom audiowizualnym obserwacja staje się coraz bardziej ścisłą metodą badawczą.

Obserwacja stawia badaczowi wysokie wymagania. Winien on cechować się: spostrzegawczością, zdolnością skupiania uwagi na sprawach istotnych, podzielnością uwagi, łatwością wzajemnego kojarzenia różnych faktów, maksymalną rzetelnością etyczną, krytycyzmem wobec własnych nastawień umysłowych, bezstronnością i giętkością umysłu.

Obserwacja pozwala uzyskiwać wystarczający materiał do opisu i klasyfikacji poznawanego zjawiska. Za pomocą tej metody nie możemy wyjaśnić związków przyczynowo-skutkowych. Są one niedostępne obserwacji. Należy je badać stosując eksperyment pedagogiczny.

Autor określa eksperyment pedagogiczny jako „metodę naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem" (s. 83). Wprowadzony do procesu badawczego czynnik zwie się zmienną niezależną. Obserwowane zmiany powstałe pod jego wpły-

wem określa się zmiennymi niezależnymi. Między obserwacją i eksperymentem pedagogicznym występują różnice. W obserwacji — w przeciwieństwie do eksperymentu — brak jest czynnej ingerencji eksperymentatora w przebieg obserwowanego zjawiska.

Różne są techniki organizacji i przeprowadzenia eksperymentu. Najczęściej stosowanymi są: technika jednej grupy, technika grup równoważnych (porównywalnych) oraz technika rotacji, czyli „podziału krzyżowego".

Ponadto w rozdziale poświęconym eksperymentowi omówiono — podobnie jak w książce W. Zaczyńskiego „Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce" — rodzaje, podstawy logiczne, granice (techniczne i moralne) stosowalności eksperymentu w pedagogice.

Jednym z pomocniczych narzędzi badawczych jest test pedagogiczny. Termin ten oznacza próbę lub zadanie sprawdzające. Test pedagogiczny służy do pomiaru i kontroli wyników procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pozwala podnieść w maksymalnym stopniu obiektywność oceny nauczania.

Zadania wychowawcze szkoły współczesnej narzucają konieczność rzetelnego i pogłębionego poznania stosunków społecznych panujących w grupach rówieśniczych — klasach. Do tego celu służą: obserwacje, ankiety, wypracowania uczniowskie na dany temat, plebiscyty życzliwości i niechęci, „technika filmowa" oraz metoda socjometryczna. Autor skupia uwagę na metodzie socjometrycznej, która posługuje się matrycami socjometrycznymi jako podstawą do analizy służącej uchwyceniu struktury wewnątrz grupy. Znane są dwa sposoby tej analizy: graficzny i statystyczny.

W pedagogice stosuje się też metody socjologiczne, zwłaszcza wywiad i ankietę. Pierwsza z nich może mieć charakter: wywiadu w postaci swobodnej, wywiadu jako rozmowy naprowadzanej przez badacza na problemy, które ogólnie zostały uprzednio sformułowane; wywiadu jako rozmowy kierowanej. Aby wywiad nie był rozmową towarzyską, lecz dialogiem kierowanym potrzebami badawczymi, powinien być gruntownie przygotowany. Podobnie przedstawia się sprawa z ankietą.

Do metod badawczych stosowanych w pedagogice należy analiza dokumentów, prac lub wytworów uczniowskich. Wykorzystując w badaniach dokumenty lub wytwory uczniów stosujemy analizę klasyczną (wewnętrzną i zewnętrzną) oraz ilościową.

Ostatni najobszerniejszy rozdział pracy poświęcony jest przydatności metod statystycznych w badaniach pedagogicznych. Wskazano w nim, do jakich badań pedagogicznych można stosować analizę statystyczną, aby wnioskowanie z obserwacji było możliwe i prawidłowe. Autor zapoznaje z prawidłowym uszeregowaniem obserwacji statystycznych oraz sposobem ich przedstawiania, miarami tendencji statystycznych. Miary te to: średnia arytmetyczna prosta i ważona, przeciętne pozycyjne (mediana i dominanta), dyspersja, odchylenie przeciętne, wariancja, odchylenie standardowe. Wiele uwagi poświęcono znaczeniu, sposobom obliczenia i prezentowania korelacji.

Rozdział kończy się omówieniem problematyki oceny niepewności wnioskowania indukcyjnego oraz rzetelności i istotności statystycznej. Ten fragment opracowania zasługuje na specjalne potraktowanie. Każdy bowiem badacz powinien wiedzieć, na ile jego wnioski ze statystyki prób odbiegają od całej zbiorowości (populacji) oraz jakie jest ryzyko popełnienia błędów. Do tego celu służy określenie błędu standardowego, poziomu i przedziału ufności, jak również testowanie różnic pomiędzy określonymi parametrami (Test Studenta-Fishera i Test X^2 (chi-kwadrat) K. Pearsona.

Lektura opracowania nasuwa wiele refleksji i uwag. Przede wszystkim w rozdziale „Opis i analiza statystyczna w badaniach pedagogicznych", który należy do najciekawszych i najcenniejszych w opracowaniu, dają się zauważyć pewne niedociągnięcia i luki. Przykładowo przy przedstawianiu znaczenia grupowania wyników obserwacji statystycznej w klasy nie podano wskazówek dotyczących sposobu dokonywania tego

grupowania. Brak też informacji o minimalnej i maksymalnej ilości klas, a tym samym o szerokości przedziałów klasowych, koniecznej do prawidłowego stosowania analizy statystycznej. Nie omówiono znaczenia i roli średnich i przeciętnych pozycyjnych. Stąd u wielu nauczycieli powstanie prawdopodobnie pytanie, kiedy stosować i obliczać średnią arytmetyczną prostą, ważoną, a kiedy medianę czy modalną (dominantę). Podobnie przedstawia się problem z wyborem odpowiedniej statystyki przy ocenie popełnienia ryzyka błędów. Tymczasem chodzi o to, aby każdy z nauczycieli-badaczy wiedział dokładnie, kiedy i jaką należy stosować analizę statystyczną. Jest to niezbędne po to, aby móc ze zrozumieniem i umiarem stosować metody analizy statystycznej.

Trudno się zgodzić z określeniem ogólnej liczby obserwacji jednostkowych (N) jako sumy tego „co się mierzyło i liczyło" (s. 185). Powinno być raczej: co się mierzyło lub liczyło.

Przy omawianiu roli wariancji autor nieco na wyrost podnosi jej znaczenie. Stwierdza on, że „fakt podnoszenia wartości do kwadratów zwiększa znaczenie wartości końcowych i tym samym obiektywizuje obliczony współczynnik" (s. 195). Wydaje się, że skrajne odchylenia przeciętne podnoszone do kwadratów — obciążają zbyt mocno ocenę odchylenia standardowego, a tym samym wariancji. Stąd jest ona raczej miarą statystyczną pomocniczą służącą do obliczania odchylenia standardowego, pożądanego przy interpretacjach wiążących się z krzywą normalną Gaussa.

W opracowaniu spotyka się błędy matematyczne. Przykładowo na stronie 195 czytamy: „Najczęściej spotykaną miarą odchyleń jest odchylenie standardowe będące po prostu drugim pierwiastkiem wariancji. Odchylenie standardowe (δ) = wariancja". Powinno być: będące po prostu pierwiastkiem drugiego stopnia z wariancji i dalej: odchylenie standardowe (δ) = $\sqrt{\ }$ wariancja.

W pracy występują błędy drukarskie. Przy obliczaniu odchylenia standardowego (s. 197) brakuje znaku Σ pod pierwiastkiem z kwadratu odchylenia standardowego. Są też nieprawidłowości w stawianiu przecinka określającego wartości liczbowe. Przytoczone na s. 197 obliczenie winno mieć następującą postać:

— odchylenie standardowe: $\delta = \sqrt{\frac{\Sigma (X - \bar{x})^2}{N - 1}}$

$\sqrt{\Sigma (X - \bar{x})^2}$ obliczamy według wzoru:

$$\Sigma (X - \bar{x})^2 = \Sigma X^2 - \frac{(\Sigma X)^2}{N} = 14065 - \frac{(1183)^2}{118} = 2205 \qquad \delta = \sqrt{\frac{2205}{118 - 1}} = 4{,}34$$

Na s. 210 w liczniku wzoru na obliczanie „t" dla zmiennych nieskorelowanych powinien być znak minus.

Autor słusznie wykazuje różnice występujące między obserwacją a eksperymentem pedagogicznym. Warto jednak dodać, że między tymi metodami badawczymi zachodzą też istotne podobieństwa. Mianowicie w obu przypadkach przystępujemy do badań z przygotowanymi punktami widzenia i określonymi założeniami. Ponadto w czasie trwania obserwacji i eksperymentu pedagogicznego prowadzimy dokładną dokumentację tych badań w formie notowania i protokółowania przebiegu badań.

Dyskusyjne wydaje się traktowanie kwestionariuszy jako narzędzia badań ankietowych. Kwestionariusze, jakkolwiek zbliżone w formie do ankiet, stanowią raczej odrębne postacie metod badań terenowych (socjograficznych). Ankiety zawierają zwykle niewielką liczbę pytań, najczęściej zamkniętych (skategoryzowanych) opracowywanych statystycznie. Natomiast kwestionariusze obejmują z reguły większą niż ankieta liczbę pytań otwartych, wymagających obszerniejszych odpowiedzi opisowych które kwalifikują się do jakościowej analizy badanej rzyczywistości.

Opracowanie oparte jest na obszernej literaturze obcojęzycznej (angielskiej, francuskiej, niemieckiej i rosyjskiej) oraz krajowej sięgającej w sumie ponad 80 pozycji

— Grupa pierwsza, obejmująca związki, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem a społeczeństwem i jego kulturą, funkcje, jakie spełnia nauczyciel (szkoła) w rozwoju kulturalnym danego społeczeństwa.

— Grupa druga, traktująca o związkach pomiędzy nauczycielem a uczniem, o różnych zależnościach funkcjonalnych tych jednostek na tle danej organizacji kształcenia.

— Grupa trzecia to nauczycielskie problemy wewnątrzzawodowe, takie jak dobór i poziom wykształcenia nauczycieli, różne osobiste warunki przydatności zawodowej, interreakcje w zespołach nauczycielskich, poziom prestiżu społecznego zawodu i inne.

Zasadnicze pytanie przewijające się przez całą pracę brzmi: „kto może być nauczycielem i jak go trzeba kształcić?"

W następstwie maksymalistycznej koncepcji osobowości i pracy nauczyciela T. Malinowski w dwunastu rozdziałach analizuje różne aspekty z nauczycielem związane między innymi po to, aby wykazać nieodzowną konieczność kształcenia wszystkich nauczycieli-wychowawców na poziomie wyższym i dla ściśle określonych potrzeb społeczno-ekonomicznych i politycznych, potrzeb państwa socjalistycznego. O rozległości treściowej recenzowanej pracy mówią już same tytuły poszczególnych rozdziałów. Oto one:

1. Próba oceny polskiej pedeutologii okresu międzywojennego
2. Rozwój nauki a nauczyciel
3. Funkcja nauczyciela a rozwój gospodarczy
4. Niektóre problemy związku szkoły z rodziną
5. Nauczyciel a niektóre zagadnienia rozwoju psychicznego ucznia
6. Organizacja szkolnictwa a osobowość i czynności nauczyciela
7. Wzór nauczyciela
8. Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego
9. Problemy doboru kandydatów na nauczycieli
10. Identyfikacja nauczyciela z zawodem
11. Typowe trudności w pracy nauczyciela
12. Problemy kształcenia nauczycieli

Rozdziały I—VI zawierają rozważania teoretyczne, oparte o bogato dobraną literaturę przedmiotu — krajową i zagraniczną — oraz własne doświadczenia i przemyślenia. Wiele w nich cennych spostrzeżeń, wniosków i postulatów.

Rozdziały dalsze prezentują wywody wsparte badaniami własnymi. Autor za pomocą ankiety zebrał poglądy 600 nauczycieli na podstawowe osobiste warunki przydatności do pracy pedagogicznej (w 1960 r.) oraz opinie 6000 kandydatów do liceów pedagogicznych i 4000 nauczycieli szkół podstawowych (w 1957 r.) odnośnie motywów wyboru zawodu nauczycielskiego i na tej podstawie uformował pewne prawidłowości w omawianych zakresach. Można mieć wprawdzie zastrzeżenia w związku z nazbyt jednostronną metodą badań, niemniej Autor, zdając sobie z powyższego sprawę, konfrontuje uzyskane przez siebie wyniki badań z wynikami badań innych osób i w ten sposób nadaje im charakter względnie obiektywny.

Przez całą pracę przebija ogromna troska Autora o jak najlepszą osobowość nauczyciela, jego rangę i pozycję społeczną, wreszcie o jego kształcenie na miarę naszej współczesności. Dwa stwierdzenia — postulaty — wydaje się — godne są szczególnego podkreślenia. Przytaczamy je zatem w całości:

„Efektywność pracy nauczyciela jest wypadkową działania różnych czynników tkwiących w nim samym i poza nim. Zależy ona od warunków rozwoju i wychowania w rodzinie, w zakładzie pracy, od organizacji szkolnictwa i miejsca nauczyciela w strukturze społecznej, od sposobów funkcjonowania licznych instytucji społecznych. Sprawą główną wydaje się to, jakim zasobem wiedzy rozporządza w danym czasie społeczeństwo (nauka) i co z tej wiedzy przejął nauczyciel. Dlatego pro-

o trwałej przydatności naukowej. W zestawie tym uderza brak dwóch prac dotyczących bezpośrednio omawianej w książce tematyki. Chodzi tu o prace J. Pietera: „Ogólna metodologia pracy naukowej", Wrocław 1967 oraz Wł. Zaczyńskiego: „Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce', Warszawa 1967.

Praca ma wiele niezaprzeczalnych plusów. Na szczególne uznanie zasługują te fragmenty opracowania, które dotyczą oceny niepewności wnioskowania indukcyjnego oraz istotności statystycznej i poziomu ufności. Autor w sposób jasny i przejrzysty przedstawił problem, w jaki sposób można stwierdzić, o ile średnia z próby odbiega od średniej z populacji, z której została pobrana próba. Wł. Zaczyński w sposób interesujący wyjaśnił znaczenie przedziałów i poziomów ufności, które decydują o wynikach przeprowadzonych badań. W pracy spotykamy udany przykład zapoznający z oceną istotności różnic między porównywalnymi grupami. W oparciu o przytoczony przykład czytelnik otrzymuje odpowiedź na pytanie, czy powstała różnica między grupą eksperymentalną i kontrolną jest wynikiem celowego działania, czy też dziełem przypadku.

Najważniejszą zaletą opracowania jest przekonujące wykazanie, że każda z prezentowanych w pracy metod ma nie tylko swoje zalety, lecz także i ograniczenia. Zatem metody te należy stosować kompleksowo. Efekty badań wzrastają bowiem wielokrotnie w warunkach, gdy jedna metoda uzupełnia drugą.

W sumie praca Wł. Zaczyńskiego stanowi udaną próbę zwięzłego — jak nakazuje to objętość książki — zapoznania nauczycieli z podstawowymi metodami badawczymi, którymi posługuje się pedagogika.

Kazimierz Denek i Ignacy Kuźniak
Poznań

TADEUSZ MALINOWSKI: NAUCZYCIEL I SPOŁECZEŃSTWO
Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1968, s. 287, zł 30

Wśród wielu publikacji z dziedziny pedeutologii praca Tadeusza Malinowskiego zasługuje na szczególną uwagę, i to z wielu względów. Przede wszystkim jest to praca, która w pewnym sensie zapoczątkowuje nowy okres w pedeutologii polskiej, nadaje jej charakter współczesny. W odróżnieniu od dotychczasowych ujęć — w zasadzie o nastawieniu minimalistycznym — traktujących nauczyciela jednostronnie, z określonego punktu widzenia, Autor zdobył się na ujęcie maksymalistyczne. Ukazał On nauczyciela na tle różnorodnych warunków i wyznaczników jego osobowości i pracy.

Już w części wstępnej czytamy:

„Najbardziej istotnym ogniwem postępu oświaty są właściwości zawodowe i społeczne samego nauczyciela-wychowawcy, jego wiedza, dążenia życiowe, potrzeby, warunki i styl pracy" (s. 14). Stwierdzenie w zasadzie nie jest nowe, podobne bowiem stanowisko zaprezentowali już wcześniej — W. Okoń, L. Bandura, M. Maciaszek i inni. Novum w ujęciu Autora polega na tym, że wyżej wymienione właściwości i okoliczności rozpatruje On łącznie i tym samym nadaje im rangę systemu.

Zgodnie z tendencjami dostrzegalnymi w najnowszej literaturze, naszej i zagranicznej, T. Malinowski wyróżnia trzy podstawowe grupy uwarunkowań osobowości i pracy nauczyciela i czyni je przedmiotem omawianej pracy. Są to:

blemy kształcenia nauczycieli wysuwają się dziś na plan pierwszy wobec wszelkich innych reform oświatowych". I następnie:

„Społeczeństwo powinno być zainteresowane w zapewnieniu możliwie najwyższego autorytetu i prestiżu tej grupie zawodowej, jaką jest nauczycielstwo".

Na te i inne momenty pracy zwraca uwagę Czytelnika Wincenty Okoń w „Przedmowie".

Przy ogólnej, jak najbardziej pozytywnej ocenie pracy Tadeusza Malinowskiego, pracy na pewno wzbogacającej polską myśl pedeutologiczną, niektóre stanowiska w niej zaprezentowane są co najmniej dyskusyjne. I tak:

1. W rozdziale VII Autor kreśli wzór nauczyciela. Między innymi w oparciu o wspomniane badania ankietowe (600 badanych w 1960 r.) Autor kreśli następująco charakterystyczne rysy tego wzoru:

„Wiek średni, o żywym temperamencie, nieprzeciętnej umysłowości, systematycznie dokształcający się, ideowy, zrównoważony, spokojny i opanowany, o wysokich walorach moralnych, silnej woli, łagodnym usposobieniu, stanowczy i konsekwentny, wyrozumiały, wrażliwy na krzywdę, kochający dzieci, sumienny i obowiązkowy, pracowity, zamiłowany w pracy pedagogicznej, posiadający szerokie zainteresowanie społeczne, gruntownie wykształcony. Mający bogate doświadczenie życiowe i, zwłaszcza, pedagogiczne" (170).

Wszystkie wyżej wymienione cechy na pewno winny charakteryzować nauczyciela szkoły socjalistycznej. Wydaje się jednak, że można by oczekiwać od Autora pewnego ich uporządkowania. Zresztą wiele z nich charakteryzować winno każdego człowieka doby socjalizmu, które zatem są specyficznie nauczycielskie?

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.

Może posłużenie się powyższym schematem zagwarantowałoby większą przejrzystość postulowanego wzoru. Dodać należy, że niektóre cechy wyraźnie wykraczają poza główny nurt pracy. Zasadnicze pytanie, na które Autor chce ustalić odpowiedź, brzmi: kto może być nauczycielem i jak należy go kształcić? Na tle powyższego nie bardzo koresponduje z całością zdanie końcowe przeglądu cech: „Mający bogate doświadczenie życiowe i, zwłaszcza, pedagogiczne" (s. 170). Tego bowiem nie może zagwarantować żaden zakład kształcenia nauczycieli.

2. W rozdziale XII dostrzec można szereg nieścisłości, szczególnie jeśli chodzi o sprawy kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Widocznie Autor zbyt pobieżnie przyjrzał się temu, jakże bardzo złożonemu, problemowi. Wymieńmy niektóre z nich:

— Na stronie 243 czytamy: „Studia nauczycielskie powstały dopiero w 1955 r." Pomyłka o jeden rok, bowiem mocą uchwały nr 276/1954 Prezydium Rządu z dnia 18. V. 1954 r., a w szczególności zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 14. VI. 1954 r. powołany został do życia wspomniany typ zakładu już od września 1954 r.

— Kierunki zawodowe przygotowujące nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych dla szkolnictwa zawodowego prowadzą trzy wyższe szkoły pedagogiczne (Opole od 1963 r., Katowice i Kraków od 1966 r.). WSP w Katowicach prowadzi także Punkt Konsultacyjny — w formie wieczorowej w Warszawie — od 1964 r. Wspomniana przez Autora WSP w Rzeszowie prowadzi jedynie wydział ogólnotechniczny, przygotowujący nauczycieli wychowania technicznego dla liceów ogólnokształcących.

— Kierunki zawodowe studiów nauczycielskich zaczęto organizować już w 1957 r., a nie od 1959 r., jak twierdzi Autor (s. 271). Zapoczątkowała Częstochowa kierunkiem ekonomiczno-gospodarczym.

— Za bezpodstawne uznać należy twierdzenie, że studia nauczycielskie dobrze

przygotowują nauczycieli zawodu (s. 272). Badania i praktyka mówią coś innego, stąd też zaczęto rezygnować z tej formy kształcenia.

— Dość ryzykowne jest również twierdzenie, jakoby problem kształcenia nauczycieli praktycznej nauki zawodu był jednym z najmniej skomplikowanych problemów kształcenia kadry nauczycielskiej (s. 272). W licznych publikacjach wskazywałem już na ogromną złożoność tego właśnie problemu.

— Wreszcie nauczyciele zawodu to nie laboranci czy też asystenci (s. 275), lecz samodzielni pracownicy warsztatów szkoleniowych, mających wcale nie mniejsze zobowiązania dydaktyczno-wychowawcze niż nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych.

3. Z innych spraw dyskusyjne jest stwierdzenie, że „młodzież obierająca szkoły pedagogiczne jest w większości dobrze przygotowana i przejawia zainteresowanie zawodem nauczycielskim" (s. 211). Podam jeden z przykładów przeczących powyższemu: W bieżącym roku na 320 kandydatów ubiegających się o przyjęcie do Studium Nauczycielskiego w Bydgoszczy tylko 1 miał świadectwo bardzo dobre, ponad 20 — dobre, a pozostali — dostateczne.

*

Wyszczególniliśmy niektóre z dostrzeżonych braków czy też spraw dyskusyjnych. Oczywiście, nie pomniejszają one w sposób zasadniczy wartości pracy. Praca Tadeusza Malinowskiego zasługuje na wnikliwe przestudiowanie.

Zygmunt Wiatrowski

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Stefan Bratkowski zaalarmował w *Kulturze* (nry 48—49), że prasa tygodniowa nie interesuje się rewolucją dokonującą się współcześnie w oświacie. „Gdyby nie... *Dookoła świata* i po nim *Kulisy*, nasza prasa tygodniowa nie mogłaby się właściwie w ciągu ostatniego roku pochwalić ani jedną szerszą publikacją poświęconą na przykład nauczaniu programowanemu. A jest to tylko jeden element przewrotu zachodzącego w metodach dydaktycznych". To stwierdziwszy, Bratkowski pisze o Skinnerze, Kupisiewiczu, Crowderze, informuje, zachęca, proponuje, entuzjazmuje się, trochę upraszcza, w całości chwali nowoczesność i zachęca do jej wprowadzania do szkoły. Istota rzeczy, zauważmy, nie w tym tkwi, by o nauczaniu programowanym i innych nowoczesnych środkach dydaktycznych nie pisało się u nas, lecz w tym, że ta nowoczesność zbyt opornie przedostaje się do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wynika to z różnych powodów, nie zawsze tkwiących w postawie nauczyciela.

Nauczanie programowane w wojsku

Nie ma numeru *Zeszytu Naukowego* (seria pedagogiczna) WAP, w którym by nie było artykułu czy informacji o nowoczesnych środkach dydaktycznych i ich stosowaniu w szkolnictwie wojskowym. W numerze ostatnim (18/57) znajduje się obszerna relacja o polsko-czechosłowackiej konferencji poświęconej nauczaniu programowanemu, która odbyła się w Tupadłach. W składzie delegacji byli zarówno programiści cywilni, jak wojskowi obu stron. Własną metodę programowania dostosowaną do warunków polskich przedstawił doc. dr Kupisiewicz. Punktem wyjścia była ocena krytyczna nauczania programowanego w USA. Opiera się ono na założeniach behawioryzmu, według którego wszelkie nauczanie jest rozpatrywane jako reakcja organizmu na bodźce (S — R). Zdaniem Kupisiewicza najwłaściwsza jest kategoria: zadanie — wynik. Inną cechą programowania w USA jest oderwanie tekstów programowania od tekstów konwencjonalnych, tymczasem nie jest możliwe ich wyeliminowanie z procesu nauczania.

Opracowanie programu tą metodą jest najpierw ustaleniem celów programu i dobraniem fragmentów tekstów z podręczników konwencjonalnych, potem wykonaniem rejestru informacji podstawowych, układaniem treści i budową ramek programu, budową wariantów korekcyjnych na podstawie materiałów zebranych we wstępnej weryfikacji, budowa testów wiadomości, weryfikacja programu z udziałem specjalistów. W ten sposób zbudowany program — jak to w swym referacie stwierdził autor — jest połączeniem testu wiadomości jako reprodukcją wiedzy z nauczaniem problemowym, jako sprawdzianem umiejętności i jej zastosowaniem w praktyce.

Jak poważnie i wszechstronnie została sprawa nauczania programowanego potraktowana w wojsku, wskazał prof. T. Nowacki, który w swoim referacie omówił zagadnienie pojęcia nauczania programowanego i zakres zastosowania w Wojsku Polskim. Autor dał taką m. in. informację: „Do wcielania w życie i opracowania naukowego wymienionych problemów w wojsku powołano laboratoria badawcze, przystąpiono do kształcenia programistów, konstruktorów maszyn uczących i trenerów, powołano zespoły do prowadzenia analizy programów nauczania, opracowuje się scenariusze lekcji programowanych, prowadzi się liczne eksperymenty, zmierzające

do wypracowania własnych metod programowania w oparciu o materialistyczną teorię poznania".

Przedstawione na konferencji w Tupadłach sprawozdania z prac już zrealizowanych i zaprojektowanych wskazują na ogrom zadań, które stawiają sobie inicjatorzy i autorzy, i na ważności problemu; jednocześnie wskazują trudności, które trzeba pokonać, ażeby unowocześnienie metod nauczania było jednocześnie ich doskonaleniem.

Z badań nad programowaniem w Czechosłowacji

Jednym z referentów na konferencji w Tupadłach był dr Milan. Artykuł tego autora drukuje w nrze 2/69 *Życie Szkoły*. Autor jest entuzjastą nauczania programowanego; sądzi, że może ono wyrównywać braki nauczania tradycyjnego i przez to podwyższać wyniki nauczania. Badania przeprowadzone w Pedagogicznym Instytucie Badawczym w Bratysławie wykazały wyższość nauczania programowanego nad konwencjonalnym. W badaniach swych autorzy czescy nie korzystali z maszyn dydaktycznych, lecz z „listów roboczych', z których każdy zawierał materiał przeznaczony na jedną godzinę. Autor nie wyjaśnia, jaka była konstrukcja listu, informuje jednak, że przygotowanie badań było bardzo staranne i brali w nim udział metodyk danego przedmiotu, psycholog, nauczyciel i personel pomocniczy.

Każda lekcja składała się z trzech faz: w pierwszej (ok. 5—7 minut) nauczyciel wyjaśniał materiał lekcji; w fazie drugiej uczniowie pracowali samodzielnie z zaprogramowanymi tekstami; nauczyciel udzielał w tej fazie indywidualnych porad. Faza trzecia — to znów wykład nauczyciela uzupełniający podane w programie wiadomości.

Badania były przeprowadzone w klasach II, III, V, VII, VIII i obejmowały język ojczysty, język rosyjski, matematykę.

Autor jest przekonany, że „każdy uczeń, zarówno mieszkający w mieście, jak i w małej wiosce, ma prawo być nauczanym przez dobrego nauczyciela. Tę właśnie funkcję dobrego nauczyciela może w każdej szkole spełnić nauczanie programowane".

Nowoczesny egzaminator

Nowoczesność, mimo trudności, wdziera się jednak do szkół i udoskonala proces dydaktyczno-wychowawczy. Katedra Mechanizacji Rolnictwa WSR w Lublinie jest wyposażona w takie środki przekazu, jak filmoteka (przeszło 300 filmów), barwne przezrocza, komplet maszyn uczących i dwa różne komplety urządzeń egzaminujących. Pisze o tym w nrze 10 *Szkoły Zawodowej* doc. dr J. Orzechowski i dr inż. T. Kopron. W dość dokładnej relacji dzielą się doświadczeniem związanym z kontrolą wiadomości za pomocą mechanicznego egzaminatora, wykonanego przez Zespół Szkół Zawodowych w Warszawie według projektu E. Hibnera i S. Słomkiewicza. Autorzy opisują dokładnie urządzenie, ilustrują je fotografiami, a wyniki egzaminów pokazują na wykresach. Doświadczenie przeprowadzono ze słuchaczami Zaocznego Studium Nauczycielskiego kierunku rolno-pedagogicznego. Chociaż wynik pierwszego egzaminu był raczej negatywny, gdyż ocenę pozytywną otrzymało tylko 52,4% zdających, to jednak słuchacze wypowiedzieli się na rzecz takiego właśnie egzaminu, uznając go za bardziej obiektywny, eliminujący sugestię egzaminującego, jego zły humor itd. Zwrócili jednak uwagę, że tego rodzaju egzamin powinien być częstszy i uzupełniony egzaminem ustnym jako drugim etapem. Rzecz znamienna, że wynik egzaminu z obu etapów był znacznie lepszy, bo ocenę pozytywną otrzymało przeszło 90% słuchaczy. Egzaminator mechaniczny był bardziej surowy!

Jakkolwiek daleko idących wniosków z tego doświadczenia nie można wyciągać, gdyż materiał jest raczej ubogi, można jednak podkreślić:

1) fakt „współpracy" urządzenia technicznego z nauczycielem i wzajemne pomaganie sobie w ocenianiu ucznia,

2) proste w budowie i łatwe w obsłudze urządzenie techniczne,

3) doświadczenie przeprowadzili nauczyciele, którzy nie są z wykształcenia pedagogami, a jednak „uważają za jak najbardziej słuszne modernizowanie procesu nauczania, obserwowanie efektów tej pracy oraz szukanie metod i środków dla zwiększenia ilości i jakości kontroli wyników nauczania" — jak to sami stwierdzają w artykule. Nasuwa się tylko jedno pytanie: czy w tego rodzaju doświadczeniu jest koniecznie potrzebny techniczny egzaminator? Bo w istocie cała jego praca jest oparta na teście wiadomości z zastosowaniem 5 różnych odpowiedzi na każde pytanie. Zastępowanie tanich arkuszy testowych kosztownymi maszynami stwarza trudność często nie do pokonania w masowym użyciu.

Środki masowego przekazu

Krzysztof Przecławski dokonuje w nrze 5 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* analizy wychowawczej funkcji środków masowego przekazu. Dużo uwag poświęca telewizji, która przede wszystkim uczy, uatrakcyjnia w oczach dzieci szkołę i naukę, udostępnia dziedziny, z którymi nie można się bezpośrednio zetknąć, wzmacnia to, co dziecko zdobywa w środowisku. Inną właściwością telewizji — to wzrost krytycyzmu wobec nauczycieli, a w ogóle — wzrost doroślenia. Autor podkreśla również, że inna jest funkcja telewizji w środowiskach mało zurbanizowanych, zwłaszcza na wsi. Dzięki telewizji środowisko wiejskie przejmuje pewne wzory obyczajowe, na przykład ubieranie się, jedzenie, zwroty językowe. Autor przyjmuje z rezerwą twierdzenie J. Rudzkiego, że telewizja kształtuje biernego konsumenta. Twierdzenie to zostało gruntownie przeanalizowane przez dra W. Gniewkowskiego, który w artykule pt. „Dziecko przed telewizorem" (*Życie Szkoły* nr 1/68) ostrzegał przed nadużywaniem telewizji i na podstawie badań własnych i innych wymienia skutki przesiadywania dziecka przed telewizorem.

Wymieniwszy za innymi autorami cechy pozytywne i negatywne środków masowego przekazu, autor formułuje pytania, na które nie ma jeszcze odpowiedzi wobec szczupłości badań. Oto kilka takich pytań, ważnych z pedagogicznego punktu widzenia:

Czy korzystanie z telewizji, kina, radia itd. jest głównie biernym odbiorem treści, czy też jest korzystaniem czynnym, aktywnym? Dodajmy: czy telewizja czyni cokolwiek, ażeby przeciwdziałać postawie biernej przez współdziałanie z widzem i słuchaczem?

Inne pytanie: jaki jest mechanizm wychowawczego oddziaływania środków masowego przekazu? Czy atrakcyjność wynika jedynie z zabawowego traktowania audycji w przeciwieństwie do zajęć obowiązkowych? Gdyby tak było, wówczas zajęcia obowiązkowe mogłyby przejmować pewne cechy mechanizmu oddziaływania środków masowego przekazu i tak samo uatrakcyjniać zajęcia obowiązkowe.

Coraz częściej mówi się i pisze o „cywilizacji obrazu"; czy w konkurencji — prawdziwej czy pozornej — między telewizją a książką, między telewizją i filmem a radiem zwycięstwo będzie po stronie obrazu? Na razie badania stwierdzają, a może tylko postulują, że czytelnictwo raczej wzrasta pod wpływem telewizji, a nie zmniejsza się, czy jednak wobec rozszerzania się oddziaływania środków masowego przekazu sytuacja się nie zmieni? Problem interesujący dla futurologów!

Jakkolwiek artykuł jest jedynie rejestracją dotychczasowych badań i wysuwanych postulatów w zakresie skuteczności oddziaływania środków masowego przekazu z wychowawczego punktu widzenia, to jednak jest to przegląd interesujący i ważny dla zorientowania się w problematyce. Bo jeśli nawołujemy do wprowadzania do szkoły środków masowego przekazu i chcemy w tym widzieć nowoczesność, to musimy jed-

nocześnie wiedzieć, i to dokładnie, jaka jest wartość tych środków i jaka ich skuteczność z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia.

*

Bratkowski napisał, że „zaledwie 10 procent wykładanego materiału ma szanse w sposób trwały pozostać w umyśle ucznia", gdyż 70 procent — to „szumy", a 20 procent przeznacza się na powtórzenie. Jeśli tak jest, a nie ma powodów, ażeby twierdzić inaczej, to wówczas doskonalenie sposobów nauczania jest wielkim problemem. Rzecz jasna, że programowanie, jak również pomoce techniczne mogą być tylko jednym ze środków w procesie intensyfikacji nauczania i wychowania.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Obchodzone niedawno przez społeczeństwo radzieckie uroczystości 50-lecia istnienia Komsomołu znalazły swój wyraz również w szeregu czasopism pedagogicznych ukazujących się w Kraju Rad. W niniejszym przeglądzie czasopism zwrócimy uwagę czytelnika jedynie na dwa artykuły o powyższej tematyce. Jednym z nich jest artykuł pierwszego sekretarza Komitetu Centralnego WLKZM — E. Tjażelnikowa pt. „Jedność celu, jedność działania" [1].

Pięćdziesięciolecie istnienia Komsomołu — stwierdza na wstępie artykułu E. Tjażelnikow — to wielkie wydarzenie zarówno w życiu całego narodu, jak i szkoły radzieckiej, która od pierwszych chwil powstania władzy radzieckiej stała się ważnym narzędziem partii w walce o przekształcenie społeczeństwa, stała się kuźnią kadr młodych budowniczych komunizmu. Tylko przy stałej i ścisłej współpracy ze szkołą kształtującą nowego człowieka Komsomoł może śmiało patrzeć w przyszłość. Przyszłość ta zaczyna się właśnie w dzisiejszych ławkach szkolnych, w organizacji pionierskiej i komsomolskiej.

We współczesnej szkole radzieckiej — kontynuuje autor — praktycznie ani jeden uczeń nie pozostaje poza sferą wpływu organizacji pionierskiej lub komsomolskiej. Komsomoł skupia obecnie w swych szeregach około 6 milionów uczniów, a wszechzwiązkowa organizacja pionierska jednoczy 23 miliony młodych leninowców. Organizacje te prowadzą w szkołach głęboką i wszechstronną działalność, wychowują dzieci w duchu wierności partii, wpajają im zapał do wiedzy, przyuczają je do pracy i aktywnej działalności społecznej.

Zadania budownictwa komunistycznego w warunkach wzrastającej walki ideologicznej dwóch światów wymagają poświęcenia większej uwagi ideowo-politycznemu wychowaniu młodzieży i zaostrzeniu u niej świadomości klasowej.

Każdy młody obywatel — pisze E. Tjażelnikow — powinien być przygotowany do aktywnego uczestnictwa w pracach społecznych organizacji i organów komunistycznej samokontroli. Droga kształtowania się takiej osobowości rozpoczyna się właśnie od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole.

W ostatnim okresie czasu, a szczególnie po XV zjeździe Komsomołu i II Plenum

[1] Por. E. Tjażelnikow: Jedinstwo celi, jedinstwo diejstwij. *Narodnoje obrazowanije* nr 10, 1968 r., str. 8—14.

jego Komitetu Centralnego (1967 r.) — stwierdza autor — umocniły się więzi tej organizacji z ośrodkami naukowymi kraju. Uczeni-pedagogowie, psychologowie i socjologowie szerzej wciągani są do opracowywania podstawowych dokumentów organizacji pionierskiej, wskazówek naukowo-metodycznych dotyczących pracy i działalności zespołów pionierskich.

Wśród ogólnych zadań w działalności szkoły i Komsomołu ważne znaczenie o charakterze państwowym i wychowawczym — zdaniem I Sekretarza — ma walka z drugorocznością i odsiewem w szkole. Wiadomo, że odsiew dzieci w szkole następuje w rezultacie zaniedbania pracy naukowo-wychowawczej. Godzić się z tym faktem nie wolno, ponieważ odpadająca ze szkoły młodzież, będąc poza sferą oddziaływania zdrowego kolektywu, staje się nierzadko wichrzycielami porządku społecznego. Zagadnienie drugoroczności i odsiewu — pisze autor — nabiera szczególnego znaczenia obecnie, kiedy szkoła radziecka stoi w przededniu nowego poważnego zadania — przejścia do powszechnego kształcenia na poziomie średnim.

Innego charakteru jest artykuł W. W. Mostowoja z KC Komsomołu i L. I. Umanskiego z Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Kursku[2]. Poświęcony jest on socjalno-psychologicznym aspektom aktywności społecznej uczniów i roli Komsomołu w ich rozwoju.

Rozwój społecznej aktywności, wciąganie młodzieży do wykonywania poleceń społecznych, kształtowanie u niej świadomego stosunku do działalności społecznej jest to — zdaniem autorów — jedno z ważniejszych zadań organizacji komsomolskich.

W omawianym artykule Mostowoj i Umanski rozpatrują jedynie niektóre aspekty socjalno-psychologiczne i niektóre problemy aktywności społecznej jednostki i grupy uczniów na podstawie wyników badań socjologicznych KC WLKZM i badań laboratorium socjalno-psychologicznego Instytutu Pedagogicznego w Kursku.

Badania zostały przeprowadzone przy pomocy ankiet wśród 622 uczniów mieszkających w mieście (76%) i na wsi (24%), w wieku od 14 do 19 lat. 72% z nich to członkowie Wszechzwiązkowego Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży.

Wyniki wykazały, że w pracy społecznej uczestniczy 77% uczniów, z których stałe obowiązki społeczne pełni 41%, a czasowe — 36%, przy czym większa część uczniów (ponad 50%) wykonuje pracę społeczną „z wielką chęcią i zadowoleniem". Znaczna część (ponad 20%) wykonuje polecenia społeczne „bez zapału, lecz z poczucia obowiązku". Charakteryzując stosunek do pracy społecznej, autorzy pragną podkreślić, że więcej niż połowa uczniów uważa ją za „konieczną, którą trzeba wykonać w każdym przypadku". Ponad 30% uczniów wskazywało, że „praca społeczna powinna odpowiadać osobistym zainteresowaniom i zdolnościom". Jedynie 4% wypowiedziało się, że „praca społeczna w zasadzie jest zbędna". Kariera i korzyści materialne nie są rozpowszechnionymi motywami aktywności społecznej radzieckiej młodzieży szkolnej.

Przynależność do Komsomołu w zasadniczy sposób odbija się na ogólnej aktywności uczniów. Wystarczy powiedzieć, że wśród uczestniczących w pracy społecznej dwa razy więcej komsomolców było niż nieczłonków WLKZM. Jest to zupełnie zrozumiałe — piszą autorzy — ponieważ sam fakt wstąpienia do Komsomołu jest związany z reguły z wysoką odpowiedzialnością młodego pokolenia przed społeczeństwem.

Jakie czynniki wpływają na kształtowanie charakteru młodzieży szkolnej? Na podstawie przeprowadzonych badań Mostowoj i Umanski wśród wielu czynników wymieniają na pierwszym miejscu wpływ rodziny (71%), kolegów (71%), pedagogów (39%) i organizacji komsomolskiej (31%).

Otaczające środowisko, szkoła, Komsomoł, aktywny udział w działalności społecznej

[2] Por. W. W. Mostowoj i L. I. Umanski: Socyalno-psichołogiczeskije aspiekty obszczestwiennoj aktiwnosti szkolnikow i rol komsomoła w ich razwitii. *Sowietskaja Piedagogika* nr 10, 1968 r. str. 31—40.

wywierają dodatni wpływ na wewnętrzne samopoczucie psychologiczne tej kategorii młodzieży i rodzą u niej wiarę w swoje siły i spełnienie planów życiowych. Dlatego tylko 5% badanych uważało, że „w życiu jest i złe, i dobre, lecz złego więcej". Pozostali twierdzili: „W życiu jest więcej dobrego i od człowieka zależy, czego jest w życiu więcej — dobrego czy złego". Jedynie 9% było niezadowolonych z tego, w jaki sposób spełniają się ich plany życiowe. 3% było przekonanych, że plany życiowe się nie spełnią, a 5% uważało, że są nieszczęśliwi.

Komsomoł — zdaniem autorów — dysponuje znacznym arsenałem form i metod pracy sprzyjających rozwojowi aktywności społecznej młodzieży. Jednak socjalno-psychologiczne właściwości grup rozwojowych tej kategorii młodzieży wymagają od Komsomołu zarówno rozwoju specyficznych form pracy społecznej o charakterze masowym, ogólnym, jak również i tych form pracy, które sprzyjałyby rozwojowi konkretnych rodzajów aktywności: naukowo-poznawczej i społeczno-politycznej.

O poziomie aktywności komsomolców-uczniów można sądzić po ich stosunku do zebrań komsomolskich. Wyniki uzyskane przez autorów wykazują, że uczestniczy regularnie i bierze czynny udział w zebraniach około 40% badanych, a 48% albo uczestniczy w nich pasywnie lub w ogóle nie bierze udziału.

Na pytanie: „Czego ty osobiście oczekujesz od Komsomołu?" — 9% odpowiedziało: „Niczego od Komsomołu nie oczekuję, wstąpiłem dlatego, że wszyscy wstępują".

Autorzy zastrzegają się, że w stosunku procentowym te negatywne strony w porównaniu z pozytywnymi są w wielkościach absolutnych znacznie mniejsze. Jednak mimo to niepokoją one pedagogów, działaczy organizacji komsomolskich i pionierskich oraz wszystkich tych, którzy zajmują się nauczaniem i wychowaniem młodzieży szkolnej. Dlatego autorzy uważają, że trzeba specjalnie przeanalizować przyczyny powstawania podobnych niedociągnięć.

Z całej różnorodności czynników i cech wpływających na rozwój aktywności społecznej uczniów W. W. Mostowoj i L. I. Umanski wymieniają dla szczegółowej analizy następujące: treść i formy organizowania wolnego czasu uczniów, właściwości oddziaływania formalnych i nieformalnych grup, rolę przywódcy w tych grupach, wpływ poziomu rozwoju grupy na stopień rozwoju aktywności społecznej jej członków, czynniki kierujące rozwojem niektórych stron aktywności społecznej młodzieży szkolnej.

Mówiąc o wpływie wolnego czasu na uczniów i jego racjonalnym wykorzystaniu autorzy podkreślają jednocześnie, że stał się on w ostatnim okresie jednym z ważniejszych czynników kształtowania harmonijnie rozwiniętej osobowości. W związku z tym trzeba nie tylko prawidłowo rozplanowywać czas, lecz troszczyć się także o sensowne i treściwe jego wykorzystanie. Badania przeprowadzone przez autorów artykułu wykazały przede wszystkim, że czas wolny jest w zasadzie wykorzystywany nie w sposób indywidualny, lecz we współdziałaniu i kontaktach z innymi, tj. formy spędzania wolnego czasu noszą charakter działania zespołowego. Jeżeli do tego dodać sport, turystykę, udział we wszelkich zespołach zainteresowań, które noszą także charakter grupowy, to udział czasu wolnego spędzanego w sposób kolektywny znacznie wzrośnie. Ciekawe — stwierdzają autorzy — że zadając badanym pytanie: „Na co byś przeznaczył czas wolny, jeżeli miałbyś go więcej?" — 56% odpowiedziało: „Również na grupowe formy zajęć".

Na zakończenie artykułu W. W. Mostowoj i L. I. Umanski piszą, że najbardziej aktywizujący i wychowujący wpływ na osobowość wywiera w społeczeństwie socjalistycznym kolektyw. Właśnie w kolektywie kształtuje się społecznie aktywna osobowość. Stąd też w pedagogicznym kierowaniu grupami uczniowskimi, w oddziaływaniu pedagogicznym na nich trzeba wychodzić od poznania realnego poziomu rozwoju każdej konkretnej grupy, od jej oceny diagnostycznej. Jedynie w takich warunkach jest możliwe racjonalne i efektywne kierowanie samym procesem kształtowania społecznie aktywnego zespołu wychowującego.

Przeprowadzone badania wykazały, że istnieje możliwość, a nawet konieczność świadomego wykorzystania całego szeregu żywiołowo przebiegających w grupach procesów i zjawisk socjalno-psychologicznych w praktyce celowego oddziaływania pedagogicznego, wpływu Komsomołu na dalszy rozwój aktywności społecznej.

Józef Zalewski

O UCZENIU „MORALNYCH PROCEDUR"

(Dyskusja w „British Journal of Educational Studies")

Ukazujące się trzy razy do roku angielskie czasopismo pt. *British Journal of Educational Studies* publikuje głównie rozprawy na tematy pedagogiczne w ujęciu historycznym, komparatystycznym i filozoficznym. Do obecnego, piątego z kolei przeglądu anglosaskiej prasy pedagogicznej wybraliśmy z tego źródła temat zasadniczy także dla naszej szkoły, bo dotyczący wychowania moralnego. Inna sprawa, że obaj autorzy, których opinie przedstawiamy, zwłaszcza pierwszy, snują wywody na poziomie wysokiej abstrakcji. Niemniej może prowokować do refleksji również taki typ uprawiania teorii wychowania.

Oto w skrócie poglądy Keitha Dixona, socjologa z University of Strathclyde („On teaching moral procedures"; *Br. J. of Ed. St.*, tom XVI, nr 1 z lutego 1958 r., s. 17—29):

W kwestii wychowania moralnego dają się wyróżnić dwa podstawowe stanowiska: tradycyjne i proceduralne. Pierwsze zakłada istnienie obiektywnych, niewzruszonych sądów moralnych, które — jako że cnota jest wiedzą — powinno się wpoić młodemu pokoleniu, natomiast drugie, nazwane przez autora proceduralnym, wątpi w jednorodną istotę „moralnej pewności", toteż proponuje uczyć młodzież nie tyle „substancjalnych wartości moralnych", co głównie „moralnych procedur" (s. 28). Tradycjonaliści podkreślają konieczność zdecydowanego kierowania moralnego, polegającego na indoktrynacji i warunkowaniu, podczas gdy proceduraliści radzą ćwiczyć przede wszystkim „inteligencję moralną". Tamci darzą zaufaniem tradycję, którą należy zaszczepić młodemu pokoleniu, posługując się językiem współczesności. Ci wysuwają potrzebę stopniowego wprowadzania młodych ludzi w zespół zachowań się (dosłownie: procedur), których znajomość pozwoli młodzieży — jako „ludziom poważnym i rozsądnym" — rozwiązywać problemy moralne w sposób krytyczny, bez uciekania się do autorytetu (s. 17—18 i 28).

Przychylając się mniej lub bardziej wyraźnie na stronę proceduralizmu, Dixon dostrzega jednak trudność polegającą na tym, że pedagog stający na gruncie „wolnego wyboru", gdy pragnie uczyć poszczególnych „substancjalnych" (to znaczy: treściowych) sądów moralnych, musi w ostatecznej konsekwencji przystać — jak twierdzi autor — na tzw. indoktrynację, bowiem nawet jeśli prowadzi proces nauczania w myśl uniwersalnego kryterium „poszanowania praw innych osób", nie może zapominać, iż — podobnie jak wszystkie pozostałe kryteria — również ono podlega zasadzie „wolnego wyboru". Innymi słowy, nie ma powodu, który by usprawiedliwiał wyższą lokatę owego kryterium szacunku dla innych od oceny jego negacji (s. 26).

Według Dixona, pewną obroną, przynajmniej na meta-poziomie, czyli w sferze najszerszych uogólnień etycznych, jest dla proceduralizmu tzw. argument transcenden-

talny. Zasadza się on na tym, że uznanie określonych sądów za słuszne (właśnie takich jak zasada poszanowania wolności innych osób, głosząca, iż przy wszystkich innych równych okolicznościach, ceteris paribus, wszyscy ludzie mają równe prawa) tłumaczy się... s a m o p r z e z s i ę. A to na analogicznej podstawie, na jakiej ten, kto uznaje za prawdziwe twierdzenie, że „Bliźnięta urodzone pod znakiem Panny skłonne są do dominacji oraz objawiają lekki paranoizm i pobudliwość", zakłada tym samym, że „Gwiazdy i planety mają wpływ na ludzkie postępki" (s. 24—25).

W konkluzji swoich zawiłych wywodów, których nie sposób tutaj przytoczyć, autor dochodzi do wniosku, że — w przeciwieństwie do moralnego tradycjonalizmu, propagującego klasowo zorientowane hasła konformizmu społecznego — proceduralizm moralny jest próbą wprowadzenia do wychowania pierwiastków k r y t y c z n y c h i r a c j o n a l n y c h, i to zarówno w płaszczyźnie dyskusji na tematy moralne, jak też w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania. Niemniej — kończy Dixon kompromisowym rozłożeniem rąk — nie jest możliwe nauczanie ani w pełni rzetelnego zespołu „substancjalnych" tez moralnych, ani też moralnych procedur. Najlepszą postacią wychowania moralnego jest — jego zdaniem — właśnie uświadomienie tego taktu wychowankom (s. 29).

Z kolei przedstawimy replikę na stanowisko Dixona, zamieszczoną w następnym, a drugim tegorocznym zeszycie *British Journal*... Autorem jej jest W. F. Hare z Wydziału Filozoficznego uniwersytetu w Leicester.

Nawiązując do pointy rozprawy Dixona, Hare pisze: Wprawdzie nie znajdziemy zbyt wielu krytyków literackich, którzy by uważali, iż można propagować w ich dziedzinie jakiś jeden bezapelacyjnie prawdziwy zbiór sądów, to przecież nikt poważnie myślący nie wysnuje stąd wniosku, że uprzytomnienie tego faktu stanowi najlepszą formę kształcenia literackiego. Zresztą Hare sądzi, że nawet gdyby się przyjęło punkt widzenia Dixona, to i tak zostaje jeszcze bardzo dużo do powiedzenia w materii wychowania moralnego (s. 200).

Hare zgłasza dalej zastrzeżenia przeciw proceduralizmowi dlatego, że stanowisko to utrzymuje, iż zawsze można zaprezentować i uzasadnić sąd przeciwny jakiemuś sądowi moralnemu. Na przykład... usprawiedliwić w p e w n y c h o k o l i c z n o ś c i a c h gwałt dokonany na dziewczynce przez trójkę chuliganów lub przypiekanie niemowlęcia na wolnym ogniu! (s. 200—201).

Z faktu, że proceduralista ma kłopot z pełnym uargumentowaniem swego stanowiska, Dixon wyciąga niesłuszny wniosek, jakoby uznanie wszelkiego sądu moralnego oznaczało dogmatyzm. Wszak z tego — powiada oponent — że niektóre zasady są słuszne, nie wynika, że słuszne są wszystkie. Podstawowy błąd Dixona i jemu podobnych relatywistów absolutnych tkwi w tym, że snują oni swoje teorie w zupełnym oderwaniu od sytuacji konkretnych. To prawda, zdarzają się przypadki moralne złożone, ale jeżeli się powiada, że nigdy nie można oświadczyć, iż jakaś określona droga postępowania jest lepsza od jakiejś innej lub że zawsze człowiek ma prawo wolnego wyboru, wówczas nie bardzo wiadomo, na czym ma polegać cała moralna problematyka (s. 201).

Nieprawdą jest, jakoby ktoś, kto uważa, że w pewnych sytuacjach moralnych człowiek ma prawo do swobodnej decyzji, staczał się na pozycje indoktrynacji dlatego, że uczy własne dzieci pewnych „substancjalnych" poglądów moralnych. Może on bowiem przekazywać dzieciom określony kodeks moralny, a jednocześnie wyjaśnić im, że jest to tylko jeden spośród wielu możliwych do wyboru kodeksów, ale że ten właśnie odznacza się celniejszymi walorami. Reguły gier często bywają różne. Jednakże z faktu, że gramy w określony sposób, nie wynika, iż postępowanie nasze jest rezultatem indoktrynacji (s. 200).

Dixon nie dostrzega także ewentualności, że coś może być doniosłe, mimo iż nie daje się zastosować w sposób bezpośredni. Oto — pisze Hare — weźmy na przykład pod uwagę wskazówki udzielane bokserowi przez trenera. Wprawdzie mogą być one

bardzo nieokreślone, ale czyż są bezużyteczne? Dixon radzi uczyć dzieci życzliwości i tolerancji, nie mówi jednak, jak przejawiają się te cechy w skomplikowanych społecznych sytuacjach moralnych. Oczywiście, to jest sprawa trudna, niemniej czyż tego, co to jest życzliwość i tolerancja w ogóle, nie uczy się człowiek w sytuacjach konkretnych, choćby nawet na poziomie ogólnym? Czyż to, czego uczymy się na poziomie ogólnym, nie jest nam pomocne wówczas, gdy stajemy w obliczu problemów skomplikowanych? Jestem przeświadczony — kończy swoją wypowiedź Hare — że wychowanie, które uwzględnia analizę wielu różnych typów konfliktów, z jakimi stykają się i będą się stykać ludzie, stanowi najlepszą ze znanych możliwych form wychowania moralnego (s. 201).

Jak należy ocenić przedstawioną dyskusję?

Po pierwsze, trzeba się zgodzić ze wszystkimi uwagami krytycznymi Hare'a pod adresem stanowiska Dixona, którego oskarża on o abstrakcyjność i absolutyzowanie. Po drugie, jednak wypada stwierdzić, że zarzuty jego są bardzo niekompletne.

Krytyka — w wydaniu Dixona — klasowości tradycjonalizmu moralnego jest, obiektywnie rzecz biorąc, przykrywką mogącą usprawiedliwić całkowitą samowolę w postępowaniu interpersonalnym i społecznym. Takie stanowisko, wedle którego dopuszczalne są, gdyż dają się wytłumaczyć, wszelkie w ogóle warianty postępowania, prowadzi do usprawiedliwienia nie tylko — jak sugeruje Hare — znęcania się nad pojedynczym dzieckiem, ale i masowych mordów dokonywanych na przykład aktualnie na narodzie wietnamskim... w imię szczytnych celów obrony zachodniej kultury.

Ponadto Hare mówi o potrzebie uznania określonych prawideł gry w kwestiach moralnych. Ale to przecież nie jest jedynie i głównie sprawa jakiejś niepisanej umowy. Moralność jest uwarunkowana społecznie. Stąd też każde społeczeństwo rozwijające się w kierunku postępu musi przestrzegać określonych norm współżycia. Nie znaczy to, że każdy jego uczestnik nie powinien poszukiwać proporcji między tym, co „absolutne", a tym, co „względne", właściwej dla każdorazowej konkretnej sytuacji o charakterze moralnym.

I jeszcze jedno. Zaprezentowana polemika sprawia wrażenie, iż autorzy jej sądzą, jakoby wychowanie moralne mogło się odbywać w sferze słownej i polegało na wpływaniu na świadomość wychowanków, bez jednoczesnego angażowania ich uczuć i woli. Sąd to oczywiście fałszywy. Od strony pozytywnej piszący niniejszą recenzję wypowiada się jednak na ten temat gdzie indziej [1].

Zamykając nasz przegląd wolno chyba oświadczyć, że dobrze jest wiedzieć, jakie formy i tok przybierają niekiedy dysputy etyczno-pedagogiczne w czasopismach anglosaskich. Ale jednocześnie trzeba dostrzegać niedostatki i niekonsekwencje tamtych sporów, które — jeśli nie w świadomości samych polemistów — to w wymiarze obiektywnym wynikają z określonych sprzeczności jak najbardziej klasowych.

Ryszard Radwiłowicz

[1] Por. R. Radwiłowicz: O kształtowaniu u uczniów klas niższych wartościowych postaw i przekonań światopoglądowych. (*Życie Szkoły* 1968 nr 10) oraz O rozwoju i zasadach kształtowania światopoglądu. (*Nauczyciel i Wychowanie* 1969 nr 1).

KONFERENCJE OŚWIATOWE UNESCO W R. 1968

1. Konferencja oświatowa w Genewie

W lipcu 1958 r. odbyła się doroczna konferencja przedstawicieli ministerstw oświaty, organizowana przez UNESCO i Międzynarodowe Biuro Wychowania (BIE) w Genewie. Na porządku dziennym konferencji znalazły się trzy problemy: wychowanie w duchu zrozumienia międzynarodowego, jako integralna część programu szkolnego; badanie środowiska, w jakim szkoła pracuje; postępy w zakresie rozwoju oświaty w ciągu roku szkolnego 1967/68.

Na ankietę w sprawie wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego odpowiedziały 82 kraje. Z raportów tych wynika, że realizacja wychowania w duchu zrozumienia między narodami objęła szereg dziedzin. Na podstawie nadesłanych sprawozdań UNESCO wyciągnęła pewne wnioski ogólne, które opublikowano w tomie pt. „L'education pour la comprehension internationale".

Ankieta na temat środowiska szkolnego spotkała się również z żywym odzewem. Odpowiedziało na nią 79 krajów. Na podstawie tych odpowiedzi opracowana została i wydana wspólnie przez UNESCO i BIE książka pt. „L'etude du milieu à ècole". Zawiera ona tekst ankiety, tablice porównawcze na temat badań nad środowiskiem szkolnym, prowadzonych w różnych krajach, oraz teksty odpowiedzi poszczególnych krajów na ankietę.

Na marginesie tej konferencji oraz w związku z 20-leciem Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, które obchodzono uroczyście w roku 1968, warto odnotować fakt wydania przez UNESCO książki pt. „Le droit d'être un homme", która stanowi zbiór tekstów powstałych w różnych epokach, a afirmujących prawa człowieka. Teksty te zgrupowano w 13 działach tematycznych. Cytaty ilustrujące poszczególne omówienia zaczerpnięto z literatur niemal wszystkich narodów, od czasów najdawniejszych do współczesnych. Z autorów polskich reprezentowane są teksty Dembowskiego, Kołłątaja, Krasickiego, Kościuszki, Frycza-Modrzewskiego, Mickiewicza, Norwida, Staszica i Tuwima.

2. Konferencja poświęcona zagadnieniom twórczości i ekspresji dzieci i młodzieży

Staraniem Włoskiego Komitetu do Spraw UNESCO odbyła się w czerwcu 1968 r. w Wenecji międzynarodowa konferencja poświęcona zagadnieniom twórczości i ekspresji dzieci i młodzieży w warunkach współczesnej cywilizacji. Uczestnicy konferencji dyskutowali nad możliwościami kształtowania postaw twórczych u dzieci i młodzieży oraz nad zagadnieniem zawodowego kształcenia artystycznego. Referaty wygłosili przedstawiciele uniwersytetów włoskich (prof. E. Becchi, J. P. Guilford, Petter) i prof. Uzdil z Pragi. W referatach na temat twórczości dzieci omawiano sprawy kształtowania osobowości i charakterów, rozwijanie kierunkowych uzdolnień artystycznych, znaczenie twórczości w procesie przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie etc. Starano się też podsumować, jak stwierdza przedstawicielka Polski na tej konferencji — doc. dr Irena Wojnar, zagadnienia wychowania estetycznego w związku z przeobrażeniem poznawczej funkcji sztuki.

3. Seminarium UNESCO w Skepparholmen koło Sztokholmu

Od 29 lipca do 23 sierpnia 1968 r. odbyło się w Skepparholmen koło Sztokholmu europejskie seminarium poświęcone zagadnieniom przyswajania wiedzy. Organizatorem seminarium był Instytut Pedagogiczny UNESCO w Hamburgu. Z Polski uczestniczyła w seminarium dr Irena Obuchowska z UAM w Poznaniu. Problematyka seminarium skupiała się wokół nauczania programowanego, psycholingwistyki, selekcji szkolnej i wielu innych. Przedstawicielka Polski wygłosiła na seminarium referat na temat postaw lękowych u dzieci szkolnych.

4. Spotkanie koordynatorów badań IEA w Hamburgu

We wrześniu ub. r. odbyło się w Instytucie Pedagogicznym UNESCO w Hamburgu spotkanie koordynatorów badań wyników nauczania z 17 krajów. Badaniami kieruje Międzynarodowe Stowarzyszenie pod nazwą International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Z ramienia Polski wziął udział w tym spotkaniu dr B. Niemierko z Instytutu Pedagogiki w Warszawie. Na konferencji przedyskutowano m. in. problematykę metodologiczną badań, które odbędą się w roku 1970.

Zestawił WW (na podstawie Biuletynu Polskiego Komitetu do spraw UNESCO, r. 1968, nr 8 i 9).

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРИАН ПАЛЮШКЕВИЧ: Методика вопросов 125
П. М. ЭРДНИЕВ: О методах обучения обеспечивающих быстрейшее и более основательное присвоение материала 143

ПЕРЕД ПОЛОВИНОЙ ВЕКА

(Воспоминания, разработки, документы современности)

ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Борьба за прогрессивную программу развития просвещения на Учительском сейме в 1919 г. 159
МАРИЯН ФАЛЬСКИ: Пятидесятилетие школьного дела 175

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Подготовка и свершенствование учителей в Румынии 198
ТАДЕУШ ВИЛЁХ: Гражданское воспитание за границей 210

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛЕКСАНДЕР ТАРЧИНЬСКИ: Попытки решения проблемы интеграции содержания и метода в начальном обучении 215
АЛЕЙЗЫ МАТУЩИК: Школьные запоздывания учащихся III классов начальных школ 221
БОГУМИЛА НОВИЦКА: Познаньские учителя ищут новые пути работы в школе 226

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Библиотека профессиональной подготовки . . 230
АЛЕКСАНДЕР КАМИНЬСКИ: Ришард Врочиньски — Воспитание вне школы 234
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК и ИГНАЦИ КУЗНЯК: Владислав Зачиньски — Исследовательская работа учителя 236
ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Тадеуш Малиновски — Учитель и общество 240

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 244
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 247
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Об обучении „моральных процедур" 250

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. Просветительные конференции ЮНЕСКО в 1968 г. 253

CONTENTS

ARTICLES

MARIAN PALUSZKIEWICZ: Methodics of Questions 125
P. M. ERDNIJEW: Teaching Methods Securing Quick and Thorough Assimilation of the Material 143

FIFTY YEARS AGO
(Memoirs, Monographs, Documents)

WŁADYSŁAW OZGA: Struggle for a Progressive Programme of Educational Development at the Teacher's Seym in 1919 159
MARIAN FALSKI: Fifty Years of Education 175

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ MALINOWSKI: Education and Improvement of the Teachers in Rumania 193
TADEUSZ WILOCH: Citizen Education Abroad 210

EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

ALEKSANDER TARCZYŃSKI: An Attempt towards Solving the Problem of Integration between Content and Methods in Elementary Education . . 215
ALOJZY MATUSZCZYK: Retarded Pupils of the 3rd Forms of Elementary Schools 221
BOGUMIŁA NOWICKA: The Poznań Teachers Seek New Ways 226

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

TEOFIL SOSNOWSKI: Library of Vocational Education 230
ALEKSANDER KAMIŃSKI: Ryszard Wroczyński — Off-School Education . . 234
KAZIMIERZ DENEK and IGNACY KUŹNIAK: Władysław Zaczyński — Teacher's Research Work 236
ZYGMUNT WIATROWSKI: Tadeusz Malinowski — The Teacher and the Society 240

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 244
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 247
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Teaching „Moral Procedures" 250

FOREIGN CHRONICLE

WW: Educational Conferrences of the UNESCO in 1968 253

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XI (XLIII) MAJ — CZERWIEC 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Praca — węzłowy problem socjalistycznej pedagogiki 257
STEFAN PACEK: Sytuacje konfliktowe między nauczycielem a uczniem . . 269
MIECZYSŁAW PĘCHERSKI: System oświatowo-wychowawczy a system szkolny 277
L. M. ARTAMONOWA: N. K. Krupska o naukowej organizacji pracy pedagogicznej 296

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK: O niektórych przyczynach niedomagań współczesnej pedagogiki polskiej 307
GABRIELA KAPICA: Jeszcze o seminarium pedagogicznym w SN 325

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ: Niektóre problemy wychowania studentów WSP . . . 330
JERZY NOSARZEWSKI: Przyczyny nieodrabiania zadań domowych przez uczniów szkoły podstawowej 338

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

LUDWIK BANDURA: Stanisław Nowaczyk — Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela 347
MIROSŁAW SZYMAŃSKI: Gaston Mialaret — Wprowadzenie do pedagogiki 348
STEFAN BAŚCIK: Tadeusz Nowacki — Wychowanie przez pracę 351
ZBIGNIEW RADWAN: Stanisław Krawcewicz — Nauczyciel i środowisko . . 355
TEOFIL SOSNOWSKI: Kształcenie zawodowe — problematyka i przegląd badań 358
TADEUSZ ZIENKIEWICZ: Woprosy obuczenija i wospitanija. Woroneż 1967 . 362

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 365
CEZARY PRASEK: Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki 369
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 375
LUDWIK BANDURA: Zagadnienia kształcenia nauczycieli dla stopnia objętego obowiązkiem szkolnym w państwach kapitalistycznych (*International Review of Education*) 378
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Pomoce nie są autonomiczne (Z AVCommunication Review) 383

KRONIKA KRAJOWA

ROBERT GUTOWSKI: Seminarium Sekcji Kształcenia Nauczycieli ZNP . . 387
R. G.: 100-lecie urodzin N. K. Krupskiej tematem Sympozjum TPPR . . . 388

ROK XI (XLIII) MAJ — CZERWIEC 1969 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

PRACA — WĘZŁOWY PROBLEM SOCJALISTYCZNEJ PEDAGOGIKI

Uwagi wprowadzające

Uchwała V Zjazdu PZPR sprecyzowała szereg ważnych zadań stojących przed oświatą i wychowaniem w naszym kraju. Sądzę, że stwierdzeniem syntetyzującym wszystkie zjazdowe postulaty jest to, które dotyczy systemu wychowania. „Niezbędne jest również opracowanie jednolitego systemu wychowania, który by określał nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży" [1].

Istnieje wiele elementów składających się zawsze na system wychowania. Co jest jednak potrzebne, aby wszystkie te elementy harmonijnie ze sobą współgrały? Co może pomóc w prawidłowym określeniu związków i zależności między całym zorganizowanym zespołem twierdzeń, uzasadnionych teoretycznie oraz zweryfikowanych wskazań praktycznych, funkcjonujących w całości jako system?

Wydaje się, że jest tu niezbędny jednoczący czynnik podstawowy, pomagający w porządkowaniu, hierarchizowaniu i kierunkowaniu wszystkich elementów systemu.

Wypowiadam taką tezę, ponieważ dokonując przeglądu różnych systemów wychowawczych przeszłości, szczególnie tych, które charakteryzowała logiczna zwartość i konsekwencja, zawsze taki jednoczący czynnik w każdym z nich odnajdywałam. I rzecz ciekawa. W różnych wprawdzie

[1] Uchwała V Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. *Nowe Drogi* nr 12, grudzień 1968 r., str. 132.

wersjach i odmianach, ale ten sam rdzeń odnajdywałam w wielu najbardziej znanych na gruncie pedagogiki systemach. Rdzeń ten stanowi element pracy.

Tradycja czy współczesność

Ze szczególną siłą problematyka pracy wkracza do pedagogiki końca XIX i początków XX wieku, a w szczególności do wielkiego pedagogicznego nurtu, który określa mianem „nowego wychowania". Problematyki tej nie udaje się ulokować w ramach żadnego z tradycyjnych działów wychowania, jakkolwiek z każdym z nich po trochu jest związana. Ma coś niecoś wspólnego z wychowaniem moralnym i z wychowaniem estetycznym, ale ostatecznie wyrasta ponad każdy z tych działów i domaga się odrębnego oraz szczególnie pieczołowitego potraktowania. Toteż uwaga wielu najwybitniejszych pedagogów i całych „szkół" pedagogicznych skupia się wokół tej problematyki. Uzasadnienia są różne, z różnych też punktów widzenia podejmuje się analizę zagadnień związanych z pracą. Dla jednych sprawą najistotniejszą jest presja wymagań życiowych, wymagań wynikających z rozwoju nauki, techniki i produkcji. Społeczeństwo kapitalistyczne uznało pracę za źródło różnorakich wartości materialnych, wysuwając sprawę przygotowania człowieka do wykonywania pracy na plan pierwszy. Praca zostaje tu określona jako jeden z ważnych celów wychowania, jako cel określający różne drogi wychowania i kształcenia dla różnych grup młodzieży, przygotowywanych do takiego lub innego typu pracy, określający również metody i środki kształtowania niezbędnych w danej gałęzi pracy umiejętności i sprawności.

Obok albo raczej niezależnie od tego zaczyna się dostrzegać, iż zaangażowanie człowieka w sam proces pracy sprzyja jego osobowemu rozwojowi, czyni go pełniejszym, bogatszym i wartościowszym wewnętrznie. Ten personalistyczny punkt widzenia jest wśród pedagogów szczególnie popularny.

W tym ujęciu praca zostaje uznana i przyjęta jako metoda wychowawcza. Ale właśnie uznanie pracy za metodę sprawia, że sposób jej pojmowania ulega daleko idącym modyfikacjom. Praca jako metoda zostaje oderwana od pracy jako celu wychowania, czasami nawet z dość przekonywającym uzasadnieniem. Zdarza się, że uzasadnienia te wskazują na brutalność presji ekonomicznej, charakterystycznej dla świata ludzi dorosłych, brutalność — odzierającą pracę z jej wychowawczych wartości. W ślad za tym postulowana jest praca jako swobodna, rzeczywiście sprzyjająca rozwojowi osobowości twórczość młodego pokolenia.

Kazimierz Sośnicki różnice w ujmowaniu problematyki pracy na gruncie pedagogiki sprowadza do preferowania jednego z dwóch elementów, które charakteryzuje w sposób następujący:

„Ale pojęcie »pracy« człowieka nie jest jednoznaczne; ma ono bowiem

element ruchu fizycznego, przezwyciężającego opory, i element trudu, wysiłku psychicznego. Pierwszy element jest obiektywny, drugi subiektywny. W różnych kierunkach »szkoły pracy« te dwa elementy były w różny sposób brane pod uwagę" [2].

Stopień uwzględnienia tych elementów stanowi wg K. Sośnickiego kryterium klasyfikacji różnych odmian szkoły pracy. Autor ten wyodrębnia: a) szkołę pracy produkcyjnej, b) szkołę pracy rzemieślniczej, manualnej, c) szkołę pracy ilustrującej, d) szkołę czynu, e) szkołę swobodnej pracy duchowej.

W tej klasyfikacji wyraźnie jest widoczne wzrastanie przewagi elementu subiektywnego nad obiektywnym, co pokrywa się z wypowiedzianym przeze mnie stwierdzeniem o coraz bardziej zdecydowanym odrywaniu pracy traktowanej jako metoda od poważnej, tworzącej nowe wartości, pracy ludzi dorosłych.

Czy wyżej wymienione ujęcia należą do pedagogicznej tradycji? Bynajmniej! Współczesna pedagogika, w tym również pedagogika socjalistyczna, w analogiczny sposób rozpatruje problematykę pracy na gruncie wychowania, jakkolwiek czyni to nie w trybie alternatywnym — cel albo metoda. W pedagogice naszej spotykamy się z ujęciem afirmującym oba punkty widzenia, tzn. pracę traktuje się i jako cel, i jako metodę wychowania. Różni autorzy akcentują wprawdzie bardziej jedno lub drugie, ale ostatecznie akcenty te nie wykluczają aprobaty drugiego stanowiska. I tak np. Bogdan Suchodolski rozpatruje problematykę pracy przede wszystkim w kategoriach celu wychowania [3].

Uzasadnienia tego celu w niewielkim stopniu różnią się od wszelkich dwudziestowiecznych uzasadnień. Wysuwa się w nich na plan pierwszy sprawa rozwoju nauki i techniki, warunkującego przemiany zachodzące w pracy ludzkiej. Na drugim dopiero miejscu wspomniana zostaje konieczność kształtowania nowego stosunku ludzi do pracy w warunkach ustroju socjalistycznego.

Znaczenie pracy jako metody wychowawczej podnoszone jest przez wielu współczesnych autorów zarówno radzieckich, jak i polskich. W uzasadnieniach autorzy ci odwołują się często do marksowskich stwierdzeń, dotyczących roli pracy, szczególnie produkcyjnej, w kształtowaniu osobowości człowieka.

Uczestnictwo w pracy, organizowanej w warunkach społecznej własności ośrodków produkcji, traktowane jest generalnie i jednolicie jako czynnik, mający konstruktywne znaczenie dla rozwoju osobowości człowieka. W gruncie rzeczy i te ujęcia nie wyprowadzają nas poza tradycyjne, personalistyczne stwierdzenia. Jakkolwiek bowiem różnicują ocenę prak-

[2] K. Sośnicki — Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa 1967, PZWS str. 101.
[3] B. Suchodolski — Podstawy wychowania socjalistycznego. Warszawa 1967. Książka i Wiedza.

tyki produkcyjnej organizowanej w różnych warunkach ekonomiczno-społecznych, to nie wyprowadzają z tej różnej oceny pogłębionych wniosków dla przebiegu praktyki wychowawczej. Występuje w tych ujęciach tendencja do automatyzmu w sposobie traktowania sprawy.

Oparta o inne obiektywne podstawy praktyka produkcyjna ma się jak gdyby automatycznie stawać natychmiast jakościowo lepszą praktyką, a przenoszona na teren wychowania ma automatycznie spełniać rolę prawidłowo funkcjonującej, pozytywnej metody wychowawczej.

Z tego, nie do końca i niedogłębnie przeanalizowanego, ale przecież innego spojrzenia na ekonomiczno-społeczne usytuowanie i uwarunkowanie praktyki produkcyjnej ludzi, wynikają także i inne próby podejmowania i rozwiązywania problematyki pracy na gruncie socjalistycznej pedagogiki i socjalistycznego wychowania.

Praca jako teren rozwoju człowieka

Te inne próby wiążą się z traktowaniem pracy nie tylko jako celu i nie tylko jako metody wychowania. Praktyka produkcyjna zaczyna być w coraz poważniejszej mierze brana pod uwagę jako główny teren rozwoju i krystalizacji postaw ludzkich.

To zwrócenie uwagi na pracę jako teren poczynań człowieka zawarte było już w sformułowaniu K. Marksa i F. Engelsa, które brzmiało: „Połączenie wychowania z produkcją materialną" [4].

Pragnę zaakcentować, że nie było tu mowy o wychowaniu d o p r a c y ani o wychowaniu p r z e z p r a c ę. Wyraźnie natomiast postawiona została sprawa p o w i ą z a n i a w y c h o w a n i a z p r a c ą, a więc uczynienia z materialnej praktyki produkcyjnej ważnego dla wychowania terenu. I chyba w poczynaniach teoretyków „obumierania szkoły" w Związku Radzieckim, z Pawłem Błońskim na czele, było wiele słuszności. Dostrzegli oni bowiem istotny sens tezy marksowskiej. Podobnie wiele słuszności znajdujemy we współczesnych ujęciach teoretyków kształcenia politechnicznego. W namiętnych polemikach, w kontrowersjach, w ścierających się poglądach, które częstokroć nie zostały jeszcze w pełni i do końca zweryfikowane w praktyce — wypowiada się wiele słusznych i cennych myśli, wskazujących na istotę problemu postawionego przez klasyków marksizmu.

Wszelkie bowiem, choćby najbardziej prawidłowo formułowane, postulaty dotyczące wychowania ideowego, obywatelskiego, patriotycznego, internacjonalistycznego czy społecznego zawisną w „próżni" czy też pozostaną w sferze deklaracji, jeśli nie znajdą realnego terenu realizacyjnego, jeśli nie zostaną zakorzenione w konkretnej, materialnej rzeczywistości, która właśnie dzięki temu, że stanowi wspólną, społeczną wła-

[4] K. Marks, F. Engels — Manifest Partii Komunistycznej. Dzieła, tom 4, Książka i Wiedza 1962, str. 536.

sność, może być przetwarzana w procesach produkcyjnych na użytek socjalistycznego narodu i socjalistycznego społeczeństwa.

To w toku społecznej i opartej o społeczną własność środków produkcji pracy tworzy się, rośnie i wzbogaca to, co nazywamy socjalizmem. I nie może być ideowego zaangażowania, jeśli nie będzie to związane z czynną aprobatą materialnego, konkretnego kształtu socjalistycznych przeobrażeń i z poczuciem odpowiedzialności za przebieg tych przeobrażeń. Człowiek ideowy bowiem — to człowiek, który nigdy nie powie: „Jest mi obojętne, do kogo należy zakład produkcyjny, w którym jestem zatrudniony, bylebym ja osobiście zarabiał jak najwięcej".

Nie może być również mowy o wychowaniu obywatelskim ani o wychowaniu patriotycznym, jeśli nie zacznie się ono od wytworzenia poczucia gospodarskiej troski za każdy warsztat, za każde stanowisko pracy, za każdą maszynę, za każde narzędzie i urządzenie, za prawidłowy przebieg każdego procesu technologicznego i każdej czynności. Właśnie w wypowiedziach reprezentantów teorii kształcenia politechnicznego dostrzegamy zrozumienie tych fundamentalnych spraw.

Zarówno jednak nad teorią obumierania szkoły, jak i nad teorią kształcenia politechnicznego zaciążyła innego typu sprawa. Nazwałabym to, w sposób może nieco przejaskrawiony — ale dla wyraźniejszego uwypuklenia określonego stanowiska przejaskrawienia są czasami użyteczne — fetyszyzacją dydaktyzmu. Uznając pracę za ważny teren oddziaływania na młode pokolenie, potraktowano ten teren przede wszystkim jako podstawę dla organizacji procesu nauczania, jako teren zdobywania wiedzy oraz związanych z tą wiedzą umiejętności i sprawności. Błońskiemu wydawało się, że przeniesienie głównych procesów dydaktycznych do zakładów pracy rozwiąże wszystko, rozwiąże coraz bardziej komplikujące się w związku z przyrostem wiedzy i z zastosowaniami tej wiedzy — problemy kształcenia.

Doprowadziło to tymczasem do niebezpiecznego obniżenia poziomu umysłowego uczniów. Stąd reakcja — nawrót do systematycznego nauczania klasowo-lekcyjnego. Podobną reakcję obserwowaliśmy zresztą w Stanach Zjednoczonych, reakcję na skutki rozpowszechnienia deweyowskiej „szkoły pracy". John Dewey również bowiem chciał wszystkie problemy kształcenia rozwiązać dzięki zastosowaniu pracy pojętej jako metoda, ale metoda uniwersalna. Odpowiedzią na to było wystąpienie esencjalistów.

Współcześni nasi teoretycy kształcenia politechnicznego dość są oczywiście dalecy od przegięć swoich poprzedników. Ale — zwróćmy uwagę — całą problematyką kształcenia politechnicznego rozpatrywana jest zawsze w aspekcie dydaktycznym. Aspekt wychowawczy jest tu potraktowany jak gdyby produkt uboczny, podczas kiedy powinien być właśnie wysunięty na plan pierwszy.

Myślę, że stale jednak borykamy się na gruncie problematyki pracy w pedagogice ze spuścizną tradycji. Filozofia pragmatyzmu, która dopro-

wadziła do narodzin „szkoły pracy" w jej różnych odmianach, miała charakter wyraźnie epistomologiczny. To nie o kształtowanie postaw człowieka chodziło Ch. Peirce'owi, a w ślad za nim W. Jamesowi [5], ale o drogę poznawania świata przez człowieka (kształtowanie jasnych pojęć w toku działania).

Dopiero J. Dewey przetransponował całą problematykę w dziedzinę wychowania, stawiając jednak między nauczaniem a wychowaniem znak równości, nie oddzielając jednego od drugiego. Dzięki temu właśnie praca jako metoda mogła stać się metodą uniwersalną.

Czy tak można ujmować sprawę? Mam co do tego poważne wątpliwości. Wprawdzie uważam, że nauczanie i wychowanie wiąże się w jeden integralny proces, ale w jednym i w drugim występują pewne specyficzne, odrębne cechy. Zapewne każde dobrze zorganizowane nauczanie ma znaczenie wychowujące, a każde celowe i świadome wychowanie — znaczenie nauczające. Jedno bez drugiego nie może się obyć, jedno jest drugim uwarunkowane. Ale nie można nauczania całkowicie utożsamić z wychowaniem. A jeśli nie można utożsamić, to nie można również jednego bądź drugiego preferować czy też podporządkować, bo zawsze wówczas dochodzimy do wadliwych rozwiązań.

Dlatego też, podkreślając znaczenie pracy, myślę, że warto potraktować ją jako główny teren wychowania, przydatny również w nauczaniu, ale nie załatwiający wszystkiego.

Aktualne zadania pedagogiki w związku z problematyką pracy ludzkiej

Fakt, że problematyka pracy nie jest na gruncie pedagogiki problematyką nową, nie likwiduje bynajmniej wielu trudności teoretycznych i praktycznych, na jakie w tym zakresie natrafiamy. Nie jest bynajmniej kwestią przypadku to, że w niektórych krytycznych momentach wychowawczych „odkrywamy" znaczenie pracy jak gdyby od nowa. Tak więc np. brzemienny w wydarzenia polityczne rok 1968 skierował uwagę naszego społeczeństwa ku wychowawczemu znaczeniu pracy fizycznej, która ma zgodnie z Uchwałami V Zjazdu PZPR stanowić stały i ważny teren kształtowania postaw studentów wszystkich kierunków studiów. Ale równocześnie praktyczna realizacja tego postulatu okazuje się w wielu środowiskach i w wielu uczelniach wcale nie prosta, o czym świadczą liczne dyskusje prowadzone na ten temat w kręgach pracowników naukowo-dydaktycznych. Trudności te obnażają dotychczasowe teoretyczne i praktyczne zaniedbania, niedopracowania, luki — zarówno w sposobie formułowania zagadnień, jak i w metodyce wychowawczego oddziaływania na młodzież.

I właśnie dlatego „odkrywanie od nowa" ma swoje głębokie uzasadnienie. Jest ono jednak również kierunkującą wytyczną dla pedagogicznych

[5] W. James — Pogadanki psychologiczne. Warszawa 1931.

poszukiwań i rozwiązań. Toteż próba zarysowania niektórych przynajmniej aktualnych problemów wydaje się być teoretycznie ważna i praktycznie użyteczna.

Przede wszystkim nawiązać pragnę do znanego powszechnie faktu, iż nie każda praca posiada walory wychowawcze. Na tę właśnie różną wartość pracy wskazują liczne głosy padające w dyskusjach, o których wyżej wspomniałam. Sądzę też, że tego rodzaju kłopoty z pracą, jako nierównowartościowym terenem dla działania młodzieży, stały się jedną z przyczyn impasu, w jakim znalazła się teoria i praktyka kształcenia politechnicznego. I nie pomoże tu rejestr dodatnich wychowawczo aspektów pracy ludzkiej ani też uzupełnienie tego rejestru określeniem warunków, jakie powinny być spełnione, aby przez pracę kształtować pożądane postawy. Są to sprawy tak znane, że nie trzeba bynajmniej dysponować wiedzą ani profesjonalnymi umiejętnościami pedagogicznymi, aby wymienić najważniejsze z tego zakresu walory i warunki dobrej roboty. Wiemy jednak, iż praktyka życiowa nader często od tych walorów i warunków odbiega, wprowadzając wszystkich wychowawców w błędne koło bezskutecznych wysiłków.

A na tle tych bezskutecznych wysiłków słusznie w zasadzie sformułowany jeden z celów wychowania socjalistycznego, a mianowicie — przygotowanie ludzi do pracy zawodowej w nowych zmienionych i zmieniających się warunkach budownictwa socjalistycznego — oraz całe uzasadnienie tego celu, staje się dla licznych kręgów wychowawców-praktyków źle pojętą abstrakcją. Piszę — źle pojętą — ponieważ w odczuciu tych wychowawców w tym abstrakcyjnym pojęciu wyrażone zostały stosunki między apriorycznie sformułowanymi tezami typu prognostycznego, a nie autentyczne stosunki społeczne, zawodowe, produkcyjne, charakteryzujące współczesną naszą rzeczywistość.

Specjalnie akcentuję, że chodzi tu o „odczucie" tych wychowawców, osobiście bowiem uzasadnień, o których mowa, za apriorycznie sformułowane tezy nie uważam. Mój jednak subiektywny pogląd, wyrażający zrozumienie analiz teoretycznych dokonywanych w tzw. makroskali, musi być poddany konfrontacji z rzeczywistością wychowawczą na teraz i tutaj. Reprezentuję stanowisko, iż jeśli w takiej dyscyplinie jak pedagogika zarysowuje się zbyt duży kąt rozwarcia między najsłuszniejszą nawet teorią a praktyką, to nie jest to wina nie nadążającej za teorią praktyki (tak się to często formułuje), ale raczej sygnał, iż w teorii istnieją zasadnicze luki, niedopracowane, zbyt pochopnie tworzone uogólnienia i syntezy. Jeżeli zatem mamy zająć się problematyką pracy w jej aspekcie wychowawczym, to trzeba ją ustawić w innej płaszczyźnie i zacząć rozważania w innym miejscu i w inny sposób, niż dotychczas się je zaczynało.

Wyobraźmy sobie pole pięciokąta, którego boki stanowią połączenie pięciu działów pedagogiki: pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, andragogiki, teorii wychowania i teorii kształcenia politechnicznego.

Każdy z wymienionych działów podejmuje problematykę do tego pola przylegającą. Ale jego płaszczyzna pozostaje białą, niezapisaną kartą. Nie podjęto problematyki, która znajduje się na przekątnych, problematyki, która mogłaby integrować i wzbogacać wszystkie wspomniane działy. Te leżące odłogiem zagadnienia można by zgrupować w dział „pedagogika pracy". Dlaczego właśnie takie określenie, dlaczego nie wystarcza już obecnie powiedzieć, że praca stanowi cel i metodę wychowania, pozostawiając tę problematykę w ramach pedagogiki ogólnej i teorii wychowania?

Praca ludzka, a w szczególności praca produkcyjna jest, jak to już uprzednio podkreślałam, nie tylko celem i nie tylko metodą wychowania. Jest przede wszystkim ważnym terenem kształtowania się osobowości ludzi. Na teren ten nie możemy jednak przenieść w całości problematyki dydaktycznej (co zresztą w pełni uwzględniają współczesne prace teoretyków kształcenia politechnicznego). Natomiast stanowi on i stanowić powinien źródło inspiracji wychowawczej i zasadnicze tło dla oddziaływania wychowawczego. Myślę, że wymieniona przed chwilą teza K. Marksa i F. Engelsa została prawidłowo odczytana i pojęta przez psychologów. Psychologia pracy zyskała sobie już pełne prawo obywatelstwa dzięki analizom, jakie przeprowadziła w zakresie struktury czynności ludzkich, sytuacji występujących w pracy, czynników motywacyjnych ukierunkowujących działanie itp.

Wszystkie te problemy czekają na opracowanie z punktu widzenia pedagogicznego. Na plan zaś pierwszy wysuwa się sprawa analizy i klasyfikacji sytuacji produkcyjnych z punktu widzenia ich wychowawczego znaczenia i wychowawczej wartości. Problematyka jest złożona i trudna. Złożona głównie dlatego, że analiza musi być dokonywana na tle nader skomplikowanej struktury procesów produkcyjnych, różnorodności form życia produkcyjnego oraz odmiennych dla różnych systemów ekonomiczno-społecznych, a także zmiennych — w ramach tych samych systemów klasowych uwarunkowań samych podstaw produkcji.

Tak więc bardzo interesujące analizy sytuacji produkcyjnych przeprowadzone na gruncie francuskim, między innymi np. przez G. Friedmana [6], do których chętnie odwoływała się nasza pedagogika ogólna przy tworzeniu wielkich syntez ukazujących kierunek cywilizacyjnych przemian, mogą okazać się jedynie w nielicznych fragmentach przydatne dla socjalistycznej pedagogiki, budującej swoje podstawowe tezy w oparciu o społeczną własność środków produkcji.

Ale już w tym punkcie problematyka zaczyna się jeszcze bardziej komplikować. W naszym budującym socjalizm kraju poważne miejsce w jednej z najważniejszych dziedzin życia produkcyjnego, a mianowicie w rolnictwie, zajmuje jeszcze sektor prywatny. Występuje tu szereg bardzo złożonych sytuacji właśnie o charakterze wychowawczym, zarówno wtedy,

[6] G. Friedman — Maszyna i człowiek — Problem człowieka w cywilizacji maszynowej. Warszawa 1960.

kiedy rozpatrujemy sprawy intensyfikacji produkcji rolnej w aspekcie znaczenia, jakie odgrywa czynnik oświatowy, jak i wtedy, kiedy mamy do czynienia z migracją ludności wiejskiej (a szczególnie licznych rzesz młodzieży) do miast. Wyłania się bogata problematyka wychowawcza wówczas, kiedy przygotowujemy nowe kadry inteligencji dla potrzeb rolnictwa, a także i wtedy, kiedy mówimy o przygotowaniu do pracy na roli młodzieży, która wzrasta i kształci się w środowisku wiejskim, której postawy osobowe krystalizują się na tle procesów przemian coraz bardziej radykalnych i dostatecznie intensywnych, aby tworzyć ludzi, których charakteryzują jakościowo nowe właściwości. To właśnie od nas pedagogów socjalistyczne społeczeństwo oczekuje bardziej precyzyjnego określenia i zaklasyfikowania tych właściwości, a także świadomej ingerencji w kształtowanie tych spośród nich, które z punktu widzenia preferencji społecznych uznamy za wartościowe.

Przemiany struktury agrarnej, dokonujące się na drodze stopniowej gospodarczej integracji poziomowej i pionowej, urbanizacja kultury wsi, przemiany zachodzące w tradycyjnych uwarunkowaniach i funkcjach społeczności wioskowej i rodziny wiejskiej — oto rozległy teren dla badawczych i wdrożeniowych poczynań pedagogicznych.

Zatrzymałam się na problematyce związanej z produkcją rolną, bo po pierwsze, specyfika tej dziedziny jest mi znana lepiej niż dziedzina produkcji fabrycznej, a po drugie, ludność wiejska to obecnie prawie połowa naszego społeczeństwa. 50% obywateli Polski kształtowanych jest w sytuacjach, które były przedmiotem analiz ekonomicznych i socjologicznych, ale które czekają na pogłębione opracowanie pedagogiczne.

Podobna jednak problematyka zarysowuje się w dziedzinie produkcji przemysłowej. Trudno mi na ten temat wypowiadać się kompetentnie, ale jestem skłonna sądzić, że zagadnienia — choć innej natury (społeczna własność środków produkcji, inny charakter pracy) — są ze względu na mnogość profilów zawodowych jeszcze bardziej rozległe, a może i jeszcze bardziej złożone.

Dla około 30% ogółu obywateli PRL podstawę utrzymania stanowi produkcja przemysłowa. To znaczy, że organizacja, formy pracy, sposób zarządzania i społeczny udział w tym zarządzaniu kształtują stosunek do życia i styl życia, sposób myślenia, charakter stosunków w rodzinie i w towarzyskich kręgach zawodowych.

Czy może poruszam się po terenie andragogiki? Tak, ale tylko częściowo! Czy może stoję na gruncie pedagogiki społecznej? Także tylko częściowo! Problematyka bowiem dotyczy w jakiejś mierze ludzi dorosłych, ale nie tylko. Dotyczy również wychowawczego znaczenia układów środowiskowych, ale chodzi tu o układy uwarunkowane produkcyjnie. W żadnym z wymienionych uprzednio działów pedagogiki problematyka ta nie mieści się, tak zresztą, jak „wychowanie przez pracę" nie dawało się nigdy wtłoczyć do żadnego z tradycyjnie potraktowanych działów wychowania.

Sytuacje produkcyjne kształtują nie tylko osobowości ludzi dorosłych. W specyficznej atmosferze pracy wzrasta również młode pokolenie wywodzące się ze środowisk chłopsko-robotniczych. Te grupy młodzieży myślą i rozumują inaczej niż młodzież ze środowisk inteligenckich. A tymczasem podstawę dla pedagogicznych uogólnień i wniosków stanowi najczęściej właśnie ta ostatnia grupa młodzieży, bo ona przede wszystkim skupia się w centrum każdego wielkiego miasta (instytucje zarządzające, szkolno-oświatowe i kulturalne tu właśnie się koncentrują), do tej młodzieży jest więc łatwiejszy dostęp, a zapewne nie bez znaczenia jest również i ten fakt, że tę młodzież można na co dzień, na własnym, rodzinnym „podwórku" każdego pedagoga — obserwować.

I jeśli mamy mówić o wychowaniu do pracy — można to robić tylko w oparciu o rzetelne badania ukazujące rzeczywiste wychowawcze aspekty różnych sytuacji produkcyjnych w ich rozległych uwarunkowaniach i socjalistycznych przemianach.

A badania pedagogiczne, dotyczące sytuacji produkcyjnych, z natury rzeczy nie mogą poprzestać jedynie na stwierdzeniu istniejącego stanu rzeczy. Pedagogika nie jest bowiem dyscypliną wyłącznie opisową. Jest również, a właściwie przede wszystkim dyscypliną normatywną. Opis prowadzi do diagnozy, a z diagnozy wyprowadzane są wnioski dla projektowania lepszej, doskonalszej rzeczywistości, doskonalszej zarówno z produkcyjnego, jak i — co w socjalistycznym społeczeństwie jest niemniej ważne — z wychowawczego punktu widzenia.

Cel wychowania staje się więc aktualnym obiektem pedagogicznych badań i wychowawczych zabiegów.

Jeśli zaś traktujemy pracę jako metodę wychowania, to musimy na podstawie dokonanej uprzednio analizy badawczej dokonać selekcji sytuacji, w które chcemy i w które powinniśmy wprowadzać młode pokolenie, musimy również opracować dokładnie metodykę tego rodzaju zabiegów wychowawczych, aby uniknąć działalności „od akcji do akcji", występującej w szczególnie jaskrawy sposób w szkołach ogólnokształcących oraz na uniwersyteckich (ogólnych) kierunkach studiów.

Jestem zdania, iż w metodyce tej uwzględnić trzeba: 1) rzetelną i szczegółową informację dotyczącą terenu, zakresu i rodzaju pracy, która ma być wykonana; 2) analizę potrzeb społecznych, które w wyniku młodzieżowego działania mogą być zaspokojone, 3) organizację przebiegu pracy, 4) ocenę jakości jej wykonania, 5) analizę trudności i braków, jakie wystąpiły w toku realizacji podjętych zadań, 6) analizę osiągniętych efektów.

W takim jednak ujęciu metoda wychowania przez pracę wyrasta ponad wymagania stawiane każdej innej metodzie. Chodzi tu bowiem nie tylko o podejmowanie przez młodzież działania mającego dla niej samej głównie znaczenie subiektywne, a mogącego być obojętnym — obiektywnie. Właśnie obiektywny sens oddziaływania na rzeczywistość i odpowiedzialność za skutki tego oddziaływania — są tu najważniejsze.

Uwagi końcowe

W pedagogice socjalistycznej mamy przykłady właściwego potraktowania problematyki pracy. Mam na myśli system wychowawczy Antoniego Makarenki. O systemie tym mówiło się jednak u nas przede wszystkim w aspekcie wychowania kolektywnego.

A tymczasem węzłową sprawę stanowi w poczynaniach tego wybitnego pedagoga i wychowawcy praca. Poważna, produkcyjna, dobrze zorganizowana praca! Makarenko ominął „rafy" teorii obumierania szkoły. Nie zamknął też problematyki pracy jedynie w ramach rozważań dydaktycznych. Wychowankowie zakładów, którymi Makarenko kierował, zdobywali systematycznie uporządkowaną wiedzę w normalnej szkole. Prócz tego jednak obowiązani byli pracować, pracować fizycznie w produkcji, i to niekoniecznie w działach związanych bezpośrednio z ich ewentualnymi przyszłymi zawodowymi zainteresowaniami. Pracowali zgodnie z zapotrzebowaniami bądź małej społeczności, w której żyli (kolonia Gorkiego), bądź też zgodnie z planami rozwoju gospodarki swojego socjalistycznego państwa (Komuna im Dzierżyńskiego). Rzecz ciekawa — godzili naukę z pracą — i nikt nie martwił się tym, że młodzież jest przeciążona nadmiarem obowiązków. Kolektyw w systemie Makarenki był czymś wtórnym, wyrastał z potrzeb związanych z organizacją pracy i służył dobremu jej wykonawstwu.

Od okresu, w którym żył i działał A. Makarenko, upłynęło już sporo lat. Obawiam się, że na naszej bynajmniej nie łatwej drodze pedagogicznych poszukiwań i wychowawczych rozwiązań zagubiliśmy niestety podstawowe jego idee.

A są one niezmiennie aktualne i żywe, może nawet istotniejsze obecnie, niż były przed laty. Istotniejsze choćby dlatego, że wiele przecież trudności, na jakie natrafiamy w pracy z młodym pokoleniem, ma swoje źródło w występującym u młodzieży poczuciu własnej długotrwałej bezużyteczności społecznej. Powszechnie znane zjawisko akceleracji w rozwoju sprawia, iż młody człowiek czuje się wcześniej dorosły, niż czuł to jego rówieśnik sprzed 20—30 laty. A jednocześnie obiektywne potrzeby życiowe i realizacje zasad postępu społecznego sprawiają, że samodzielny start życiowy opóźnia się. Dla coraz większej liczby młodzieży przedłuża się okres kształcenia. Uchwała V Zjazdu postuluje, aby około 90% absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej już w 1975 roku kształciło się dalej. To znaczy, iż wkrótce osiągniemy powszechność kształcenia średniego.

Traktujemy to słusznie jako poważne osiągnięcie. Ale nie wolno nam zapomnieć, iż z osiągnięciem tym może być związane niebezpieczeństwo wychowawcze. Realnym stanie się to niebezpieczeństwo wówczas, jeśli dla przedwcześnie rozwiniętej młodzieży nie stworzymy pola dla poważnej, odpowiedzialnej, społecznie potrzebnej działalności jeszcze w okresie kształcenia. Wszelkie życiowe aspiracje tych młodych ludzi, wszelkie dą-

żenie do samodzielności i autonomii mogą wówczas szukać ujścia na niewłaściwych ze społecznego punktu widzenia drogach.

Jakże często zdarza się już dziś, że młodzi ludzie mówią nam o generacji, która przeżyła okropności II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej: „Wam to było dobrze, mieliście ważne sprawy, o które trzeba było walczyć, wokół których trzeba było mobilizować nieprzeciętny wysiłek, dla których trzeba było zdobywać się na wyrzeczenie i ofiary".

Młodzież nie chce bowiem łatwego życia, choć często wydaje nam się, że chętnie z ofiarowywanej jej „łatwizny" korzysta. To są pozory, za którymi kryje się pragnienie czynienia czegoś użytecznego, wypróbowywania sił w przezwyciężaniu konkretnych trudności, wnoszenia własnego wkładu w sprawy socjalistycznego budownictwa.

Wielka i trudna problematyka wprowadzenia tej młodzieży na wychowawczo wartościowe tereny pracy w całej rozciągłości otwiera się przed pedagogiką „od nowa". W szczególny zaś sposób otwiera się przed pedagogiką powiązaną i w coraz silniejszym stopniu w dalszym ciągu wiązaną — znów zgodnie z Uchwałą V Zjazdu — z uczelniami wyższymi przygotowującymi kadry dla różnych dziedzin życia produkcyjnego (uczelnie techniczne, rolnicze, ekonomiczne).

Jest to dla pedagogiki poważna szansa dalszego rozwoju, a dla wychowania — szansa przezwyciężenia różnorodnych kryzysów, ujawnionych szczególnie wyraźnie w ostatnich latach. Wspomnijmy na zakończenie, że kierunek przezwyciężania tego rodzaju kryzysów wskazywał W. Lenin, kiedy pisał znamienne słowa: „Trzeba więc, aby Komunistyczny Związek Młodzieży powiązał proces kształcenia się, nauki i wychowania z pracą robotników i chłopów, aby nie zamykał się w swoich szkołach i nie ograniczał się jedynie do czytania książek i broszur komunistycznych. Tylko pracując razem z robotnikami i chłopami można stać się prawdziwym komunistą. I trzeba, aby wszyscy zobaczyli, że każdy człowiek Związku Młodzieży jest wykształcony, a zarazem umie również pracować" [7].

[7] W. I. Lenin — Zadania Związków Młodzieży. Dzieła, tom 31. Warszawa 1955, Książka i Wiedza, str. 299.

STEFAN PACEK

SYTUACJE KONFLIKTOWE MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM

Gdyby zapytać kogokolwiek z nauczycieli — co warunkuje powodzenie całego procesu nauczania i wychowania w szkole — na pewno usłyszelibyśmy, że ... osiągnięcie pełnego porozumienia z młodzieżą co do celów, metod i wyników pracy w szkole oraz roli i znaczenia nauczyciela i uczniów.

Rzecz jasna, że porozumienie to jest sprawą wielce złożoną i składają się na nie różne czynniki, jak: zdobycie wzajemnego zaufania, zainteresowanie pracą, poczucie odpowiedzialności za nią i wiele innych. O tym nauczyciele wiedzą na ogół dość dobrze; jednakże mimo wszystko nie zawsze udaje się im porozumienie to osiągnąć.

Zastanówmy się, co jest powodem tego? Dlaczego między nimi a uczniami powstają niepotrzebne (utrudniające obustronnie współżycie i pracę) sytuacje konfliktowe? Spróbujmy uzmysłowić sobie także ich źródła, rodzaje, wreszcie możliwości ich uniknięcia.

*

Jeśli mamy przyjrzeć się sytuacjom konfliktowym w relacjach: nauczyciel — uczeń, uczeń — nauczyciel, nie od rzeczy będzie zacytować podstawowe obowiązki i zadania nauczyciela sprecyzowane w ustawie z dnia 27 kwietnia 1956 r., zwanej potocznie pragmatyką nauczycielską. Ograniczymy się tylko do fragmentu artykułu trzeciego. Brzmi on:

„Zadaniem nauczyciela jest wychowywać dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, oddanych sprawie budownictwa i pokoju. Aby wykonać to zadanie, nauczyciel zobowiązany jest:

— realizować programy nauczania i wychowania, stale dążyć do osiągania jak najlepszych wyników pracy, doskonalić metody nauczania i wychowania,

— troszczyć się o zdrowie i bezpieczeństwo młodzieży powierzonej jego opiece,

— dbać o godność i przykładną postawę moralną wychowawcy młodego pokolenia,

— systematycznie podnosić swój poziom ideologiczny, naukowy i zawodowy,

— współpracować z rodzicami uczniów i środowiskiem społecznym..."

Wystarczy przeczytać uważnie zacytowany tekst, by uzmysłowić sobie, że wcale nie jest rzeczą łatwą uniknięcie sytuacji konfliktowych, zważywszy choćby na szeroki zakres obowiązków i związanych z nimi czynności, jakie w toku codziennej pracy stoją przed nauczycielem.

Posługiwanie się przez nauczyciela w praktyce określonymi systemami, metodami, zasadami czy środkami w nauczaniu i wychowaniu wymaga zawsze od niego maksymalnej wiedzy, opanowania, rozwagi i konsekwencji. Każde posunięcie dydaktyczne czy wychowawcze oraz jego efekty są warunkowane wieloma czynnikami, okolicznościami i właściwościami osobowymi jednostek, do których są adresowane. Nauczyciel zajmując określoną postawę, wywołuje odpowiednią reakcję u pojedynczego lub (częściej) u zbiorowego odbiorcy, której treści nie zawsze jest w stanie przewidzieć.

Postawa ta może przybierać różne formy, które z punktu widzenia pedagogiki możemy określić jako: złe lub dobre, moralne lub niemoralne. Ocenę taką potrafi „wystawić" również sama młodzież. Na ogół ocena ta bywa dość obiektywna i dokładna.

Psychologowie twierdzą nawet, że uczniowie znają swego nauczyciela o wiele lepiej niż on swoich uczniów i siebie. Tłumaczy to się prostym faktem, że oceny tej dokonują zbiorowo, wymieniają między sobą szereg czasem pozornie mało istotnych i mało znaczących spostrzeżeń i uwag, które w efekcie składają się na dość gruntowny obraz jego osobowości.

Już dzieci z klas I—IV potrafią odczuć i ocenić etyczne postawy nauczyciela. Nie umieją jednak poddać tychże ocen odpowiedniej analizie. Dostrzegają u swego nauczyciela „dobro" i „zło", nie są zaś w stanie dostrzec ich przyczyn i skutków.

Uczniowie klas V—VIII dostrzegają już przyczyny i skutki pozytywnych lub negatywnych postaw nauczycieli. Ich oceny są bardziej logiczne, konsekwentne i wnikliwe. „Wartościują" nauczyciela wedle doznanych reakcji, spowodowanych jego stosunkiem do całej klasy, do każdego z nich z osobna. Wyróżniają już takie cechy jego charakteru, jak: wrażliwość, czułość, bezpośredniość, gderliwość, wyrozumiałość, upór. Przywiązują dość dużą uwagę do faktu faworyzowania przez nauczyciela poszczególnych jednostek w klasie szkolnej albo też (co również ma dość często miejsce) płci. Dociekają przy tym przyczyn tego stanu rzeczy, mają żal do takiego nauczyciela; niejednokrotnie manifestują swoje niezadowolenie z tego powodu w sposób jawny, bezpośredni.

Uczniowie starsi oceniają nauczyciela nie tylko na podstawie jego stosunku do klasy, ale i w aspekcie daleko szerszym, rzec można — ogólnospołecznym. Obserwują go nie tylko w czasie pracy w szkole, ale także poza szkołą, w życiu społecznym, na tle różnych warunków i kontekstów sytuacyjnych i środowiskowych.

To poszerzenie zakresu oceny jest powodowane faktem intelektualnego i społecznego rozwoju młodzieży, szukaniem przez nią wzoru do kształtowania własnej osobowości.

Gwoli prawdy, przyznać trzeba, że ogół nauczycieli dostarcza młodzieży pozytywnych wzorów (modeli) osobowościowych, wykonuje w sposób rzetelny stawiane przed nimi wymogi i zadania, zdaje sobie sprawę, że wy-

konywany przez siebie zawód czyni ich odpowiedzialnymi nie tylko za nauczanie, ale i za wychowanie młodzieży, za rozwijanie u niej odpowiednich dyspozycji osobowościowych, za dostarczanie im pozytywnych modeli osobowych.

Niemniej istnieją jeszcze przypadki destruktywnych wpływów nauczycieli na swoich podopiecznych, wpływów, które utrudniają wytwarzanie się między nimi a uczniami atmosfery pełnego zrozumienia i zaufania.

Negatywne postawy nauczycieli wpływają (według opinii młodzieży) na: niskie wyniki nauczania, powodują zniechęcenie uczniów do danego przedmiotu, brak zainteresowania nauką szkolną w ogóle, wzrost absencji na lekcjcah, są powodem złej atmosfery pracy, sprzyjają powstawaniu luk w wiedzy uczniów, obniżają ich aktywność, są powodem ich złego samopoczucia w czasie lekcji, wzrostu nerwowości, lekceważenia nauczyciela, niezadowolenia z całokształtu życia szkolnego.

Przejawami niewłaściwego stosunku nauczyciela do uczniów powodującymi w konsekwencji sytuacje konfliktowe są najczęściej: d o w o l n o ś ć, p r z y p a d k o w o ś ć i z b y t d a l e k o p o s u n i ę t y s u b i e k t y w i z m w o c e n i e w y n i k ó w p r a c y u c z n i a.

Często w praktyce obserwujemy wypadki skarg uczniów i ich rodziców, że identyczne prace pisemne (najczęściej dyktanda) są dość różnie oceniane przez nauczycieli. Nauczyciele nie zawsze uświadamiają sobie w sposób dostateczny rolę oceny jako czynnika wartościującego. Pochopność w ferowaniu określonej oceny, pobieżne przeglądanie treści zapisanych przez uczniów w zeszytach szkolnych, nieprzywiązywanie uwagi do porównywania prac — wszystko to w konsekwencji powoduje, że o danym nauczycielu uczniowie wystawiają opinię: niesprawiedliwy, stronniczy, faworyzujący. Przeważnie do tych opinii dołączają się rodzice „skrzywdzonych" uczniów i dorzucają inne jeszcze „negatywy". W ten sposób jedno- czy kilkurazowe potknięcie się nauczyciela, jedna lub więcej popełnionych przez niego „gaf", niedokładności obraca się przeciwko niemu — składa się na negatywną opinię.

W wielu wypadkach opinia uczniów o nauczycielu jest dla niego krzywdząca. Uczniowie bowiem nie zawsze zdają sobie sprawę, że ich nauczyciel wcale np. nie musi stosować takich samych kryteriów w stosunku do wszystkich uczniów w tej samej klasie. Szkoda, że o tym fakcie najczęściej nie wiedzą ani oni, ani ich rodzice. W wielu wypadkach zgodziliby się z tym, że częstokroć o wspomnianej rozbieżności w ocenie — nauczyciel przecież wie, że zdecydował się na nią w sposób najzupełniej przemyślany, świadomy, mając na uwadze jedynie dobro uczniów. Wydaje się, że gdyby uczniowie i rodzice wiedzieli o tym, można by uniknąć z ich strony „niepotrzebnych" pretensji i żalu.

Aby być obiektywnym, stwierdzić trzeba, że nauczyciele oceniając uczniów popełniają jeszcze cały szereg innych błędów. Dają się ponosić chwilowym nastrojom, sympatiom i antypatiom. Zresztą, prawdę mówiąc,

sprawa oceny uczniów jest ogromnie skomplikowana i prawie zawsze przysparza nauczycielowi wiele trudności. Istnieją bowiem czynniki obiektywne, utrudniające prawdziwą ocenę. Jednym z tych czynników jest choćby brak sprecyzowanych — dla poszczególnych grup przedmiotów — kryteriów i norm oceny. Skala czterostopniowa stosowana w naszych szkołach jest od dawna uważana za niewystarczającą, nie pozwala na w pełni obiektywną ocenę uczniów. Nie zawsze nauczyciele (szczególnie młodzi) wiedzą, ile powinien umieć np. uczeń klasy V z języka polskiego — na trójkę, czwórkę itp. Tym bardziej nie wiedzą o tym również sami uczniowie uczący się w tej klasie. Nieznajomość tych kryteriów i norm, brak motywacji i uzasadnienia w wystawianiu ocen powoduje sytuacje konfliktowe, nieufność (abstrahujemy od pojęcia — „uzasadnioną" czy „nieuzasadnioną") do tejże oceny.

Inna grupa sytuacji konfliktowych jest wynikiem niewłaściwych postaw nauczycieli wobec spraw światopoglądowych.

Prawdą jest, że ogół nauczycieli jest pozytywnie nastawiony do rzeczywistości, zajmuje wobec niej postawę refleksyjno-realistyczną, konfrontuje wyznawane przez siebie ideały z rzeczywistością, nie waha się mówić otwarcie zarówno o dodatnich, jak i ujemnych zjawiskach życia społecznego, przyzwyczaja do zajmowania takich samych postaw także samą młodzież. Jest jednakże i taka grupa nauczycieli, która „posługując" się światopoglądem materialistycznym, mieści w nim również swoje poglądy idealistyczne, fideistyczne. Nauczyciele ci głoszą z reguły prawdy materialistyczne jedynie w szkole, zaś w życiu pozaszkolnym wyznają poglądy jeśli nie przeciwstawne — to przynajmniej znacznie odbiegające od wspomnianych poprzednio.

Tymczasem młodzież obserwując stosunek nauczyciela do moralno-społecznych problemów rzeczywistości bez trudu dostrzega to rozdwojenie przekonań i postaw, dezaprobuje takie postępowanie. Określa je jako — dwulicowe. Zrozumiałe, że w tym wypadku między nauczycielem a uczniami nie może być mowy o jakimkolwiek zaufaniu. Uczniowie traktują w takich wypadkach słowa nauczyciela głoszone *ex catedra* zawsze z pewną dozą rezerwy i niedowierzaniem.

Jest wreszcie i trzecia, stosunkowo najmniej liczna, grupa nauczycieli, która wobec problemów współczesnego życia zajmuje postawę milczenia i wyczekiwania. Ta część niechętnie angażuje się w prace społeczne i środowiskowe i nie robi nic, by do tej pracy włączać swoich podopiecznych. Tymczasem wielu uczniów garnie się do pracy kulturalnej, społecznej i ideowej poza szkołą. Chce jednakże pozyskać aprobatę swojego nauczyciela, jego pomoc, radę. Nie znajdując tego wszystkiego, próbuje niekiedy samodzielnie nawiązać kontakt ze środowiskiem bądź korzysta z pomocy odpowiednich instytucji, organizacji młodzieżowych albo, co gorsza, wygasa u niej chęć do tej pracy. Nie pozostaje to oczywiście bez skutku na

zajęcie przez tę część młodzieży „odpowiedniego" stosunku do nauczyciela, u którego nie znalazła poparcia.

Młodzież na ogół nie lubi nauczycieli zajmujących postawę aspołeczną, zasklepiających się jedynie w swoim zawodzie, w uprawianej przez siebie gałęzi nauki. Nigdy nie potrafi z takim osobnikiem nawiązać serdecznych, opartych na wzajemnym zaufaniu, stosunków.

Atmosferę współżycia i wzajemnego porozumienia nauczyciela z uczniami utrudnia jeszcze fakt reprezentowania przez niewielką co prawda część ogółu nauczycielskiego zbyt małej dyscypliny pracy oraz przypadki ich konfliktu z prawem i wymaganiami kwalifikacyjnymi.

Szczególnie te ostatnie wyrządzają ogromne szkody dla procesu wychowawczego, podrywają nauczycielstwu autorytet nie tylko wśród samej młodzieży, ale także wśród całego społeczeństwa. Najczęstszymi konfliktami tego typu (choć podkreślamy raz jeszcze, że nie należą one do wypadków nagminnych) są:

— udzielanie płatnych korepetycji własnym uczniom albo też uczniom tej samej szkoły,

— stosowanie niedopuszczalnych środków wychowawczych.

Jeśli chodzi o ten ostatni rodzaj wykroczeń — to stwierdzić trzeba, że przeważnie nie udaje się go, mimo usilnych starań władz oświatowych, zupełnie wyeliminować. Ciągle jeszcze sprawa stosowania przez nauczycieli represji fizycznych wobec uczniów nie może stać się przeżytkiem. Tu i ówdzie zdarzają się jeszcze wypadki uderzenia ucznia... Stosowanie tego środka „wymiaru sprawiedliwości" spotyka się z potępieniem nie tylko ze strony władz oświatowych, ale i samych rodziców. Dodać trzeba, że przecież z punktu widzenia prawa tego typu wyczyn podlega dość surowej karze.

Nie mówimy jednak tego, by straszyć, a nawet ostrzegać. Nauczyciele — to ludzie wykonujący swą pracę z oddaniem, na ogół bardzo lubiący, a nawet kochający swoich podopiecznych... Ale zdarza się, że pewna jednostka różni się przecież — czasem w sposób aż nazbyt widoczny — od tego pozytywnego wzoru, łatwo ulega działaniom impulsywnym, żywiołowym, co w następstwie może ją postawić czasem w aż nazbyt niemiłej i przykrej sytuacji... Prawdą jest, że nie za każde szturchnięcie ucznia nauczyciel musi odpowiadać przed prawem, bywa i tak, że sami rodzice uczniów udzielają nauczycielowi „moralnej dyspensy" w stosowaniu fizycznego przymusu. Źle jest jednak, jeśli nauczyciel słucha tych rad, a tym bardziej stosuje je w praktyce — rodzice często zmieniają zdanie. Zresztą w tym wypadku nawet nie o to chodzi. Znacznie ważniejszy przecież jest fakt, że uderzenie ucznia, pociągnięcie go za ucho (ten rodzaj kary jest, niestety, stosowany jeszcze w szkołach, i to zarówno przez nauczycieli, jak i nauczycielki) wywołuje u uczniów ostre sprzeciwy wewnętrzne, uniemożliwia wytworzenie się między klasą a nauczycielem stosunków wolnych od przymusu, lęku, opartych na wzajemnym poszano-

waniu i sympatii. Stąd nauczyciel powinien pamiętać, że każdorazowa jego interwencja była wynikiem pewnego przemyślenia, a nade wszystko, by mogła oddziałać pozytywnie na ucznia, który dopuścił się określonego przewinienia.

Kolejnym przejawem niewłaściwego stosunku nauczycieli do uczniów jest wyzyskiwanie ich do tzw. prywatnych posług. Przypadki takie obserwujemy zarówno w szkołach miejskich, jak i w wiejskich. Ciągle jeszcze nauczyciele wysyłają uczniów po papierosy, po gazetę, do sklepów spożywczych, wyzyskują ich — szczególnie na wsi — do palenia w piecu (przeważnie czynią to młode nauczycielki), do pracy w swoim ogródku itp. Uczeń, mimo iż pozornie chętnie wykonuje te posługi, najczęściej wewnętrznie buntuje się przeciw tego rodzaju poleceniom. Ten stan rzeczy budzi też sprzeciwy ze strony jego rodziców.

Wiele jeszcze można by wymienić powodów wpływających na złą atmosferę współpracy między nauczycielem a uczniem. Częstą wadą jest np. zastraszanie uczniów. Sytuacja ta jest powodem, że uczniowie boją się przyjść następnego dnia do szkoły; chcąc uchronić się przed przykrościami w szkole, wybierają wagary.

Uczniowie nie lubią również, jeśli nauczyciel jest gderliwy, jeśli zbyt często moralizuje. Młodzież z klas licealnych za ogromnie negatywne, nie sprzyjające panowaniu dobrej atmosfery w klasie, uważa takie cechy u nauczyciela, jak: zarozumiałość, podejrzliwość, niestałość przekonań, brak odwagi i zdecydowania, szablonowość w pracy, brak taktu i zdecydowania, zbytnią ciekawość itp.

*

Uczniowie — chyba zupełnie słusznie — chcą, by nauczyciel traktował ich jako „ludzi". Nie znoszą lekceważenia. Dobry stosunek nauczyciela, oparty na pełnej serdeczności, szacunku i zrozumieniu pomaga im w całym procesie pracy w szkole, stwarza naturalne i nieodzowne warunki przy rozwiązywaniu różnorodnych trudności. Uczniowie cenią sobie wielce życzliwość i sprawiedliwość nauczyciela, nie lubią, jeśli jest on „zimny" i obojętny, zabiegają o bezpośrednią i szczerą rozmowę z nim na lekcji i poza nią.

Sumując powyższe rozważania, wypadałoby sprecyzować pewne normy, które stać się powinny nakazem powinności moralnych każdego nauczyciela w stosunku do uczniów.

Kolejno — zdaniem naszym — powinny to być:

— jednakowe traktowanie wszystkich uczniów w klasie szkolnej, obiektywizm w ocenie wysiłku ich pracy oraz efektów tejże pracy;

— dostarczenie swoim zachowaniem odpowiedniego modelu osobowego wszystkim uczniom;

— demonstrowanie w każdej sytuacji postawy realistycznej, zdolności obiektywnego wartościowania i oceniania odpowiednich zjawisk społecznych;

— troska o autorytet zawodu i autorytet osobisty;

— stała piecza nad wyzyskaniem wszystkich możliwości wychowawczych sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi osobowości uczniów, przygotowaniu ich do przyszłego aktywnego współuczestniczenia w życiu społecznym i kulturalnym kraju;

— dbanie o likwidację wszelkich zatargów i konfliktów między uczniami w klasie, o atmosferę współdziałania z uczniami.

*

Błędne byłoby mniemanie, że dobra atmosfera w stosunkach między uczniami a nauczycielem zależy wyłącznie od tego ostatniego. Ma na nią niewątpliwy wpływ także sama młodzież.

Praktyka pokazuje, że młodzież posiada pewne cechy osobowości, które decydują zwykle o negatywnym charakterze stosunków między nią a nauczycielem. Jakie to są cechy?

Nauczyciele wymieniają ich dość dużo. Za podstawową uważają lenistwo uczniów i wiążącą się z nim chaotyczność i niesystematyczność w pracy szkolnej, jak i przy wykonywaniu pracy domowej. Spora część młodzieży przesuwa i odkłada bardziej uciążliwe dla siebie zadania, pracuje „zrywami". Zdarza się, że uczeń odrabia jednocześnie lekcje z kilku przedmiotów, często przy tym ich nie kończąc.

Zrozumiałe, że te metody nie wpływają budująco na jego ogólną postawę do pracy, na jej efekty. Nie zyskują też aprobaty nauczycieli, a wprost przeciwnie — odpowiedzią na nie są permanentne „przypominania" i „upominania", które w konsekwencji prowadzą do zaostrzania się stosunków z nauczycielem.

Drugą cechą osobowości uczniów wyraźnie determinującą kształtowanie się pozytywnego układu stosunków z nauczycielem jest ich nerwowość i agresywność powodowana najczęściej ogólnym zmęczeniem i wyczerpaniem. W tych sytuacjach, o ile i nauczyciel jest człowiekiem nerwowym łatwo o gwałtowne zachowanie i konflikty.

Gwałtowna pobudliwość nerwowa i porywczość uczniów znajduje ujście w ich niestosownych i nietaktownych zachowaniach się, ale nie tylko wtedy. Uczniowie nerwowi denerwują się w czasie odpowiedzi, co z kolei wpływa w zdecydowanie ujemny sposób na wyniki ich odpowiedzi, uniemożliwia tzw. samokontrolę, osiągnięcie pozytywnych rezultatów w pracy.

Kolejną cechą wpływającą na negatywne stosunki jest upór, nieposłuszeństwo i zawziętość młodzieży. Te rysy osobowości są najczęściej wynikiem niewłaściwego wychowania w rodzinie; dzieci przenoszą je na grunt szkolny. Nauczyciele tymczasem, choć zdają sobie najczęściej sprawę, że upór ucznia ma z reguły głębsze podłoże, po prostu

nie zawsze pamiętają o tym, nie lubią, jeśli uczeń przeciwstawia się, nie chce spełnić polecenia (przecież sceny te są obserwowane przez dziesiątki par oczu). Łatwo bowiem wtedy „unieść się" albo okazać przed całą klasą swą bezradność.

Charakterystyczną cechą pewnej części młodzieży jest również jej otwartość, bezpośredniość i szczerość. Są to z natury rzeczy cechy pozytywne, ale i one w wielu wypadkach są przyczyną powodującą trwałe zadrażnienia i konflikty. Oto np. uczeń VII klasy mówi nauczycielce historii, że „zbyt trudno wykłada", że „niedostatecznie tłumaczy materiał". Chłopiec powiedział to, co naprawdę czuł i myślał, i to nie tylko on, ale cała klasa. Swoim wystąpieniem naraził się jednak nauczycielce. Okrzyczała go arogantem. Tymczasem uczeń absolutnie nie zamierzał jej dokuczyć, nie myślał o tym zupełnie, że ją obrazi. Nauczycielka nie zrozumiała jego wystąpienia, sądziła, że uczniowi chodziło o to, by ją ośmieszyć, zdyskredytować.

Być może, że powyższy przypadek należy do sporadycznych, ale przecież na pewno nie jest on odosobniony. Z drugiej jednak strony uczniowie istotnie potrafią być niekiedy aroganccy. Nauczyciel powinien w takich przypadkach przede wszystkim „wytrzymać nerwowo", starać się „na zimno" wykazać delikwentowi, że poprzez taki rodzaj zachowania się nie można nic zdziałać, niczego osiągnąć.

Z arogancją młodzieży wiąże się niejednokrotnie egoizm i zarozumiałość. Te cechy przejawiają się w nonszalanckim zachowaniu się uczniów, wysuwaniu pod adresem nauczycieli wygórowanych żądań. Na szczęście nosicielami tych cech jest niezbyt liczna część uczniów (przeważnie są to tzw. bananowe dzieci, którym na niczym nie zbywa w domu rodzinnym). Mimo to i tu mamy do czynienia z dość przykrymi sytuacjami konfliktowymi.

Ostatnią wreszcie „brzydką" cechą osobowości młodzieży szkolnej jest kłamstwo. Młodzież posługuje się nim z dość różnych przyczyn, o których w tym miejscu nie będziemy mówić. Kłamstwo służy im najczęściej jako samoobrona albo też środek do zmylenia czujności nauczyciela, zyskania swobody itp.

*

Nie są to oczywiście już wszystkie cechy osobowości młodzieży wpływające na negatywny układ stosunków z nauczycielem. Można by jeszcze wymieniać ich o wiele więcej. Nie o to jednak chodzi. Zadaniem naszym było tylko wykazanie, że wzajemne porozumienie między nauczycielem a uczniami, pozytywny lub negatywny układ stosunków między nimi zależy w równej mierze od obydwu stron. Oczywiście młodzież wzrasta pod kierunkiem nauczycieli i oni mają ogromny wpływ na powstawanie i utrwalanie się określonych cech jej osobowości; ale i sama młodzież ponosi — w dość znacznym stopniu — odpowiedzialność za charakter tych kontaktów.

SYSTEM OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZY A SYSTEM SZKOLNY

We współczesnym społeczeństwie w procesach wychowania i kształcenia bierze udział wiele instytucji: rodzina, szkoła, zakład pracy, wojsko, radio, film, telewizja, teatr, prasa itd. W niektórych instytucjach procesy te odbywają się mniej lub bardziej celowo i planowo pod kierunkiem fachowo do tej działalności przygotowanych ludzi i zawodowo ją uprawiających, np. w szkole, w domu dziecka, w innych — mają one charakter działalności dodatkowej uprawianej nie przez zawodowych pedagogów.

Czy istnieje jakiś związek między tymi wielu partnerami w procesie oddziaływania wychowawczego, czy mamy tu do czynienia z uporządkowaną, planowo kierowaną i zorganizowaną działalnością pedagogiczną wielu placówek i osób — słowem, czy jest to s y s t e m oświaty i wychowania, czy też w s p ó ł i s t n i e n i e zespołu wielu instytucji w taki czy inny, przypadkowy, żywiołowy sposób kształcących i wychowujących? Problem ten szczególnie ostro wysunęły Tezy KC PZPR na V Zjazd Partii, stwierdzając, że w obecnym okresie budowy socjalizmu zadania ideowo-politycznego wychowania młodzieży zajmują centralne miejsce wśród politycznych zadań partii i państwa, i zaznaczając, że realizacja celów wychowania socjalistycznego „wymaga opracowania j e d n o l i t e g o s y s t e m u w y c h o w a n i a, który — w oparciu o konkretne treści i wzorce ideowe, wyprowadzone z programowych zasad socjalizmu, z postępowych i patriotycznych tradycji historycznych, z dziejów Polski Ludowej oraz z aktualnych i perspektywicznych zadań w budownictwie socjalizmu — określałby nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży, a więc politykę radia i telewizji, politykę wydawniczą itp.".

Jest i pytanie drugie, dotyczące spraw terminologicznych problematyki systemów oświatowo-wychowawczych. Zarówno w urzędowych aktach dotyczących spraw oświaty i wychowania, jak i w literaturze pedagogicznej spotkać można następujące terminy:

1. System oświaty i wychowania, system oświaty i kształcenia, system oświatowo-wychowawczy, system kształcenia i wychowania, system oświaty, system oświatowy, system kształcenia.
2. System szkolny, szkolnictwo.
3. Ustrój szkolny, struktura szkolna.

Co oznaczają te terminy? Czy oznaczają one różne desygnaty, czy też są to po prostu synonimy oznaczające to samo, a więc terminy, których można używać zamiennie?

1. System oświatowo-wychowawczy

Zdarza się, że obok terminu: „system oświatowo-wychowawczy" występują używane zamiennie terminy: „system oświaty i kształcenia", „system wychowania", „system oświaty" i inne. Tak np. w przekładzie referatów Filipa Coombsa, dyrektora Instytutu Planowania Oświatowego UNESCO w Paryżu, na temat: „Światowy kryzys oświatowy. Analiza systemów" występują używane zamiennie następujące terminy: system oświatowy, system szkolny, szkolnictwo, system wychowawczy, system wychowania.[1]

Również w oficjalnych aktach prawnych dotyczących szkolnictwa i oświaty używane bywają zamiennie różne terminy. Polska ustawa szkolna z 1961 roku nosi tytuł: „Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania". W tekście ustawy znajdujemy nieco inne sformułowanie, a mianowicie: „system kształcenia i wychowania" (część wstępna i artykuł 6).

Czeską ustawę szkolną z 1960 roku zatytułowaną: „Ustawa z dnia 15 grudnia 1960 roku o systemie wychowania i kształcenia". Ale § 3 nosi tytuł: „System szkolny", jakkolwiek mówi się w nim, że „szkoły i zakłady wychowawcze tworzą jednolity system szkolny".

W „Ustawie o jednolitym socjalistycznym systemie oświaty" w NRD używa się stale terminu: „system oświaty", jak przetłumaczono niemiecki termin „Bildungssystem".[2] Ale w pracy zbiorowej: „Das Schulwesen sozialistischen Länder in Europa" używa się zamiennie terminów: „system oświaty ludowej" (Volksbildungssystem) i „system szkolny" (Schulsystem), jakkolwiek autorzy artykułu o szkolnictwie w NRD w tej publikacji konsekwetnie stosują termin: „system szkolny" (Schulsystem).[3]

W „Zarysie pedagogiki" S. Wołoszyn używa terminu: „system oświatowy" i definiuje go w sposób następujący: „Przez system oświatowy rozumiemy zespół wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych, jakie są czynne w określonym kraju w określonym czasie, powiązanych ze sobą w swoisty sposób na podstawie ustalonych zasad".[4] Autor nie wyjaśnia, jak rozumie pojęcie „systemu" i co ma na myśli mówiąc o „instytucjach oświatowo-wychowawczych".

W rozprawie R. Wroczyńskiego pt. „O współczesnej strukturze systemu oświaty" autor koncentruje swoją uwagę głównie na kwestii zakresu działania systemu oświaty. Przeciwstawia dawne „tradycyjne" rozumienie systemu oświaty jako układu placówek wychowawczo-oświatowych obejmu-

[1] *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2 (48), 1968, s. 225—226.

[2] M. Pęcherski — Reformy szkolne w krajach socjalistycznych. Wyd. UW 1967, s. 105 i 107.

[3] Das Schulwesen sozialistischen Länder in Europa. W: Volk und Wissen 1962. s. 142.

[4] S. Wołoszyn — Pojęcie systemu oświatowego. W: Zarys pedagogiki. Tom 1, PWN, 1962, s. 292.

jących zasięgiem swym dzieci i młodzież w wieku szkolnym jako dziś nieaktualne nowemu jego rozumieniu i daje następującą definicję systemu oświaty:

„Przez pojęcie systemu oświaty rozumie się dziś organizacyjny układ wszystkich placówek oświatowych i ich funkcjonalne powiązanie. Placówki te są zróżnicowane w treściach programowych i obejmują swym zasięgiem różne kategorie wieku; ich zadaniem jest zaspokajanie narastającej potrzeby współczesnego życia — potrzeby ciągłego kształcenia" [5].

W definicji tej uwypukla się to, co jest bardzo istotne dla pojęcia „systemu", a mianowicie organizacyjne i funkcjonalne powiązanie placówek oświatowych w pewien układ. Jest to rozumienie pojęcia: „systemu" w sensie bliskim temu, jakie przyjmuje funkcjonalistyczna szkoła socjologiczna, która stoi na stanowisku, że o systemie można mówić wówczas, gdy zespół instytucji społecznych czy jednostek stanowi wewnętrznie powiązaną całość, układ spoisty, strukturę.

W przeciwieństwie do pluralistycznego behawioryzmu, który całość społeczną traktuje jako zwykły zbiór jednostek, funkcjonalistyczna szkoła socjologiczna traktuje system społeczny jako całość, a wszelkie pojedyncze zjawiska społeczne rozpatruje z punktu widzenia ich roli w systemie.

Zresztą również instytucjonalistyczna szkoła socjologiczna traktuje zbiorowiska społeczne jako układy stanowiące określoną strukturę, a więc także właściwie jako system.

Niezależnie od takich czy innych założeń teoretycznych współczesne poczucie językowe kojarzy z pojęciem: „systemu" — powiązanie elementów tej całości, jaką system obejmuje, na podstawie pewnych zasad.

A jeśli tak, powstaje pytanie, jakie placówki wchodzą w skład systemu oświatowo-wychowawczego i czy wszystkie powiązane są w jedną organiczną całość?

Jeśli chodzi o zespół instytucji uczestniczących w procesach wychowawczych, sprawa bywa różnie traktowana, zależnie od tego, czy pojęcie wychowania ujmuje się szeroko, jako całokształt oddziaływania wychowawczego; zarówno w placówkach celowego, planowego i zorganizowanego oddziaływania, jak i w instytucjach wychowania naturalnego lub traktujących działalność oświatowo-wychowawczą jako dodatkową — czy też wąsko: jako tylko oddziaływanie wychowawcze celowe, planowe, zorganizowane i prowadzone przez zespół specjalnie do tego celu przygotowanych ludzi.

Jeśli mamy na myśli całokształt czynników wpływających na wychowanie, musimy uwzględnić nie tylko indywidualne właściwości psychofi-

[5] R. Wroczyński — O współczesnej strukturze systemu oświaty. W: Problemy kultury i wychowania. PWN 1963, s. 524.

zyczne jednostki i jej własną aktywność w procesie kształcenia i wychowania, lecz także wpływy środowiskowe oraz celową planową działalność wychowawczą. W sensie instytucjonalnym można by wymienić następujące grupy instytucji uczestniczących w procesach wychowawczych:

1) instytucje celowego i planowego wychowania i kształcenia organizowane i prowadzone przez odpowiednio do tych zadań przygotowanych ludzi, np. przedszkola, szkoły, domy dziecka, internaty itp.,
2) instytucje wychowania naturalnego, jak rodzina, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze itp.,
3) instytucje współdziałające w procesach oświaty i wychowania, jak zakłady pracy, wojsko, instytucje wyznaniowe, organizacje polityczne, społeczne, artystyczne, sportowe, związki zawodowe, placówki kulturalno-oświatowe (teatry, muzea itp.) oraz instytucje kultury masowej (kino, radio, telewizja, prasa, biblioteki itp.).

W analizie funkcjonowania instytucji wchodzących w skład tych trzech grup bierzemy pod uwagę:

1) traktowanie działalności wychowawczej i oświatowej jako głównego zadania danej instytucji,
2) stopień celowości i planowości w organizowaniu przez daną instytucję działalności oświatowej i wychowawczej oraz istnienie względnie trwałego przedmiotu oddziaływania wychowawczego,
3) prowadzenie w danej placówce tej działalności przez ludzi specjalnie przygotowanych do niej zawodowo.

Wszystkim trzem kryteriom odpowiada tylko pierwsza grupa instytucji, a mianowicie takie, jak szkoły, przedszkola, zakłady wychowawcze, internaty itp.

Inaczej przedstawia się sprawa z instytucjami wychowania naturalnego, takimi jak rodzina, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze.

Rodzina jest podstawową instytucją wychowawczą, ale rzadko wychowywanie w niej bywa planowe i zorganizowane. Przeważnie też nie jest ono prowadzone przez odpowiednio do tych zadań przygotowanych ludzi. Mimo że większość mężczyzn i kobiet powołana jest do wychowywania dzieci młodzieży — nie otrzymują oni żadnego planowego wykształcenia pedagogicznego.

Środowisko lokalne na przykład na wsi jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym, gdyż jest wykładnikiem pewnych norm społecznych i wartości przyjętych i obowiązujących w danej grupie. Jego oddziaływanie wychowawcze wyraża się zwykle w nacisku opinii publicznej, w środowiskach zacofanych może wyrażać się nawet w przymusie fizycznym. Ilustrację tego rodzaju „akcji wychowawczej" dał Reymont w „Chłopach", kiedy przedstawił wypędzenie przez gromadę chłopską ze wsi „jawnogrzesznicy" — Jagusi.

Jednakże środowisko lokalne nie spełnia żadnego z wymienionych wyżej kryteriów.

Podobna sytuacja jest z działaniem wychowawczym grup rówieśniczych.

Nie odpowiada też wspomnianym kryteriom trzecia grupa instytucji uczestniczących w jakimś stopniu w procesach kształcenia i wychowania, ale nie traktujących ich jako swego głównego zadania.

Chodzi o takie instytucje, jak: zakłady pracy, wojsko, organizacje polityczne, społeczne, artystyczne, sportowe, jak związki zawodowe.

Aczkolwiek bowiem tego rodzaju instytucje prowadzą również działalność wychowawczą, ich główne zadania są inne: partia polityczna skupia swych członków dla realizacji określonego programu politycznego, związek zawodowy — dla obrony praw swych członków.

Jednakże wszystkie te instytucje doceniają znaczenie oświaty i wychowania i prowadzą także działalność wychowawczą. W programie Partii Komunistycznej Związku Radzieckiego uchwalonym w roku 1961 na XXII Zjeździe Partii stwierdzono, że

„nowy człowiek kształtuje się w procesie czynnego udziału w budownictwie komunizmu, rozwoju zasad komunistycznych w życiu gospodarczym i społecznym, pod wpływem całego systemu pracy wychowawczej partii, państwa i organizacji społecznych, w którym ważną rolę odgrywa prasa, radio, film i telewizja" [6].

W tym więc dokumencie „system pracy wychowawczej" traktuje się szeroko, włączając doń partię, organizacje społeczne, prasę, radio, film i telewizję.

Tak wygląda rola tych instytucji w państwach socjalistycznych. W państwach kapitalistycznych wpływ wychowawczy wymienionych instytucji zdaje się być mniejszy, a niekiedy jest to wpływ wręcz negatywny, destrukcyjny, jeśli przypomnieć na przykład „wychowawczą" działalność organizacji faszystowskich w Niemczech hitlerowskich lub we Włoszech.

Podobnie sprawa wygląda z funkcją wychowawczą wojska. Mimo że głównym zadaniem tej instytucji jest przygotowanie ludności do obrony kraju, oddziaływa ona zawsze wychowawczo. W jakim kierunku — to zależy od ustroju politycznego państwa.

Wystarczy przypomnieć destrukcyjny wpływ „drylu pruskiego" w wojsku pruskim, tak skutecznie „wychowującym" żołnierzy w duchu ślepego posłuszeństwa władzy. Wojsko pruskie kontynuowało tu proces urabiania posłusznych „poddanych" rozpoczęty w szkole pruskiej, również owładniętej naczelną ideą tresury uczniów na „poddanych". Świetny obraz współdziałania obu tych instytucji: szkoły i wojska, w wychowaniu posłusznego „poddanego" przedstawił T. Mann w swej powieści „Poddany"

[6] XXII Zjazd KPZR. Książka i Wiedza 1961, s. 620.

(„Untertan"). Natomiast w krajach socjalistycznych wojsko uzupełnia i kontynuuje pracę wychowawczą szkoły, realizując cele wychowania socjalistycznego. Umożliwia żołnierzom rozszerzanie wykształcenia ogólnego, a niekiedy daje również przygotowanie zawodowe. Ale i w tym wypadku funkcja wychowawcza i kształcąca wojska jest jego funkcją wtórną, dodatkową.

Instytucje wyznaniowe mają duży wpływ na kształtowanie postaw ludzi. Współdziałają one bądź w sposób bezpośredni, bądź pośrednio w procesach wychowawczych. Są nawet kraje, w których instytucje wyznaniowe organizują więcej szkół niż państwo, jak na przykład Holandia. Ale nawet niezależnie od oficjalnego uczestnictwa w działalności wychowawczej w każdym kraju w większym lub mniejszym stopniu i zakresie, instytucje wyznaniowe liczą się jako element kształtowania określonych postaw, poglądu na świat. Zakres i skuteczność ich oddziaływania zależy od polityki oświatowej i stopnia laicyzacji społeczeństwa.

Osobną grupą instytucji współdziałających w kształceniu i wychowaniu są placówki kulturalne, takie jak: teatry, muzea, filharmonie. Ich głównym zadaniem jest rozwijanie i upowszechnianie kultury. Ich działalność oświatowa i wychowawcza jest bezsporna, ale znowu jest to ich funkcja dodatkowa, wtórna.

Tak na przykład głównym zadaniem muzeum nie jest wychowywanie i kształcenie ludzi, ale zbieranie, przechowywanie i opracowywanie (weryfikacja, klasyfikowanie itp. eksponatów zarówno będących elementami świata przyrody, jak i przejawami twórczości ludzi w różnych dziedzinach sztuki, techniki, nauki i w ogóle kultury materialnej i duchowej. Ale obok tego głównego zadania muzea mają również zadania kulturalno-oświatowe — mają wychowywać i oświecać społeczeństwo, udostępniając poznanie zdobytych prawd o świecie przyrody oraz o humanistycznej, technicznej, artystycznej i naukowej działalności człowieka. W przeciwieństwie do instytucji typu szkolnego i placówek wychowania pozaszkolnego jest to ich zadanie dodatkowe, wtórne.

Nie mają też one określonego przedmiotu oddziaływania oświatowego i wychowawczego, gdyż uczestnicy wystaw, przedstawień teatralnych, spektakli kinowych i telewizyjnych, słuchacze radia — stanowią przypadkowe zespoły ludzkie.

Wreszcie działalność oświatową i wychowawczą prowadzą w tych instytucjach ludzie, którzy na ogół nie są specjalnie przygotowani do pracy pedagogicznej, przynajmniej nie są zawodowymi pedagogami, lecz historykami sztuki, działaczami kulturalnymi itp.

Funkcja oświatowa i wychowawcza tych placówek czasem sprzyja realizacji ideałów wychowawczych (tak zwykle dzieje się w krajach socjalistycznych), ale często wpływa wręcz negatywnie na wychowanie, jak to się dzieje w krajach kapitalistycznych, gdzie np. czytelnictwo traktowane jako business może działać destrukcyjnie. Podobnie film, telewizja,

zależnie od polityki oświatowo-kulturalnej państwa, może wywierać wpływ dodatni lub ujemny na procesy wychowawcze.

Różne systemy oświaty i wychowania w rozmaitym zakresie uwzględniają udział instytucji należących do tych trzech grup.

Ustawa z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej wymienia jako ogniwa tego systemu:

1) instytucje celowego i planowego, zorganizowanego wychowania, jak: przedszkola, szkoły,
2) placówki wychowania pozaszkolnego i opieki nad dzieckiem,
3) placówki kształcenia, dokształcania i doskonalenia dorosłych pracujących, jak: szkoły wieczorowe i korespondencyjne dla pracujących, kursy zawodowe, szkoły mistrzów, zespoły przysposobienia rolniczego, uniwersytety robotnicze, ludowe i powszechne.

Ponadto oprócz celowo i planowo organizowanych przez państwo placówek oświatowo-wychowawczych Ustawa z 1961 roku wymienia instytucje społeczne „współdziałające ze szkołą".

W artykule 22 mówi się, że „r o d z i c e i o p i e k u n o w i e współdziałają ze szkołami i prezydiami rad narodowych w organizowaniu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży".

W art. 23 jest sformułowanie bardzo szerokie: „Organizacje młodzieżowe i społeczne współdziałają ze szkołą w realizacji zadań wychowawczych", a w art. 24 mowa jest o włączeniu zakładów pracy do realizacji zadań szkoły.

W ten sposób Ustawa z 1961 r. włącza do procesu kształcenia i wychowania instytucje wychowania naturalnego, bo taką jest na przykład funkcja wychowawcza rodziny, oraz instytucje, których główne zadania są inne niż kształcenie i wychowanie, ale które w takim czy innym zakresie współuczestniczą w procesach wychowawczych, przy tym w warunkach społeczeństwa socjalistycznego można zakładać pozytywne skutki tego współdziałania.

Natomiast instytucji kulturalno-oświatowych tego rodzaju, co teatry, muzea, kina, telewizja, prasa itp., nasza Ustawa z 1961 r. do systemu oświaty i wychowania nie włącza.

Inne stanowisko zajęli twórcy Ustawy o jednolitym socjalistycznym systemie oświatowym w NRD, którzy w §§ 66—68 w części siódmej poświęconej „placówkom kulturalnym" wymieniają takie współdziałające w kształceniu i wychowaniu instytucje, jak: biblioteki i ośrodki informacyjne, kluby i domy kultury, muzea, wystawy, ogrody zoologiczne i botaniczne, planetaria, obserwatoria, teatry, film, telewizja, radio, choć podkreśla się, że mają one za zadanie „wspomagać procesy kształcenia i dawać wszystkim obywatelom sposobność do rozszerzania i pogłębienia swego wykształcenia" [7].

[7] M. Pęcherski — Reformy szkolne w krajach socjalistycznych. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego 1967, s. 194.

Ustawa ta bardziej zdecydowanie stawia również kwestię ścisłego współdziałania placówek szkolnych, rodziny, zakładów pracy i organizacji społecznych.

W § 7 mówi się:

„W socjalistycznym kształceniu i wychowaniu ściśle współdziałają instytucje państwowe, organizacje społeczne i rodzina".

„Socjalistyczne zakłady pracy, jako też rolnicze spółdzielnie produkcyjne są ważnymi ośrodkami kształcenia".

„Rodzina ma w NRD wielkie zadania i wysoką odpowiedzialność w wychowaniu dzieci na dzielnych ludzi i dobrych obywateli". „Placówki socjalistycznego systemu oświatowego współpracują ściśle z domem rodzicielskim i pomagają rodzinie w wychowaniu młodej generacji" [6].

Jak widać, różne systemy oświaty i wychowania w różny sposób uwzględniają udział każdej z wymienionych wyżej trzech grup uczestniczących w procesach wychowawczych. W zależności od tego można mówić o różnicach w zakresie pojęcia: system oświatowo-wychowawczy.

Różnice przy tym sprowadzają się — w istocie — do różnego rozumienia pojęcia: „systemu", nikt bowiem nie może zaprzeczyć, że instytucje ujęte w wymienionych wyżej trzech grupach rzeczywiście uczestniczą w procesach kształcenia i wychowania. Ale w jakim sensie są elementami p o w i ą z a n y m i ze sobą w sposób planowy, elementami systemu?

To powiązanie istnieje wśród instytucji grupy pierwszej, natomiast trudno mówić o jednolitości kształcenia i wychowania oraz planowym udziale każdej instytucji w tym procesie, jeśli chodzi o instytucje wychowania naturalnego oraz instytucje współdziałające w wychowaniu i kształceniu. Dlatego łatwo w tym zakresie o dowolność. Można do „systemu" włączać instytucje pośredniego i naturalnego wychowania w węższym lub w szerszym zakresie. Tylko czy wtedy mamy do czynienia z s y s t e m e m jako układem spoistym, złożonym z elementów powiązanych ze sobą i wzajemnie współzależnych?

W większym stopniu to powiązanie instytucji wychowawczych i oświatowych występuje w krajach socjalistycznych. Dlatego również zakres pojęcia: „system oświatowo-wychowawczy" szczególnie szeroki jest w państwach socjalistycznych, w których istnieje możliwość ingerencji państwa w ujednolicaniu celów oświaty i wychowania oraz możność koordynowania działalności oświatowo-wychowawczej zarówno instytucji celowego i planowego kształcenia i wychowania (szkoły i placówki wychowania pozaszkolnego), jak instytucji wychowania naturalnego (rodzina), jak wreszcie instytucji kulturalno-oświatowych współdziałających w społeczeństwie socjalistycznym w procesach kształcenia i wychowania socjalistycznego.

W krajach kapitalistycznych, w których trudno o jednolitość w pro-

[6] Tamże, s. 143—144.

cesach kształcenia i wychowania, mówi się raczej o tej części systemów oświaty i wychowania, jaką stanowi system szkolny.

Tę zależność funkcjonowania instytucji społecznych od czynników ustrojowo-politycznych wyjaśnia współczesna socjologia.

Instytucje społeczne spełniają trzy funkcje: 1) za ich pośrednictwem zaspokajane są określone potrzeby, instytucje dostarczają środków ich zaspokajania, określają ich rodzaj, jakość itp., 2) instytucje regulują zachowania, zachęcają do zachowań pożądanych i dokonują represji zachowań niepożądanych, 3) zapewniają ciągłość życia społecznego i dokonują integracji dążeń, działań i stosunków między jednostkami [9].

W ustroju socjalistycznym funkcja instytucji społecznych wynika z roli, jaką przywiązuje się do wychowawczo-kulturalnej roli państwa. Wychowawczy ideał socjalizmu: ideał człowieka uspołecznionego, implikuje wychowawczy charakter instytucji społecznych.

„System instytucji w socjalizmie rozszerza znacznie zakres swoich zadań. Wynika to z jednej strony stąd, że społeczeństwo socjalistyczne na miejsce inicjatywy i dążeń jednostek, które były czynnikiem funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa kapitalistycznego, stawia inicjatywę i dążenie instytucji. Zmusza to do znacznego rozbudowania systemu instytucji i do nadania im szczególnej elastyczności działania, tj. rozszerzania zakresu stosowanych metod i zakresu dysponowanych środków. Wymaga to także rozszerzenia zakresu posiadanych sankcji, aby włączyć do poczynań wynikających ze zinstytucjonalizowanych decyzji również te jednostki, które nie zamierzają tego czynić dobrowolnie. Z drugiej strony gospodarka planowa i zastąpienie inicjatywy jednostek inicjatywą instytucji wymagają przejęcia dużego zakresu opieki nad sprawami tychże jednostek, których one nie mogą załatwić same. W rezultacie system instytucji w okresie przejściowym ulega ogromnemu rozszerzeniu, podnosząc w ten sposób także stopień wpływu na kształtowanie osobowości. Funkcjonowanie instytucji bowiem wciela w życie ideologiczną wizję ustroju politycznego”.[10].

Jak z tego by wynikało, w społeczeństwie socjalistycznym istnieje możliwość znacznego rozszerzenia wpływu na zarówno planową i celową działalność wychowawczą, jak i oddziaływania środowiskowego na kształcenie pożądanego typu osobowości, na wychowanie jednostki, pod warunkiem, że instytucje to oddziaływanie organizujące będą wprzężone do realizacji jednolitych — pod względem celu i treści, a różniących się co do metod, form i środków organizacyjnych zadań oświatowo-wychowawczych. Nastąpi to wówczas, gdy ten zespół instytucji, jaką stanowią placówki wychowania szkolnego i pozaszkolnego, a także instytucje wychowania pośredniego, stanowić będą s y s t e m o ś w i a t o w o-w y c h o w a w c z y.

[9] Jan Szczepański — Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczeństwa socjalistycznego. *Kultura i Społeczeństwo* 1964 nr 4.

[10] Tamże, str. 19.

Użycie formy czasu przyszłego nie jest tu przypadkowe. Można bowiem obserwować obecnie dopiero fazę zakładania podstaw dla powstania takiego systemu, i to przede wszystkim w krajach socjalistycznych. Natomiast trudno stwierdzić istnienie rzeczywiste takiego systemu. Jest on raczej założony, zadany w ustawach państwowych aniżeli w rzeczywistości dany i istniejący, a jeśli nawet istnieje, to w sensie formalnym, a nie ustrojowym, jeśli przez ustrój (system) rozumieć nie tylko jednolitość celów i treści działania, lecz także planowy podział zadań pomiędzy poszczególne ogniwa ustroju (systemu) i powiązania strukturalne i programowe przy różnorodności form organizacyjnych i metod pracy wychowawczej.

Ustalenie, w jakim stopniu można już obecnie mówić o funkcjonowaniu systemu oświatowo-wychowawczego w tym znaczeniu, o jakim tu mowa, i jaki postulują Tezy na V Zjazd PZPR — wymaga badania rzeczywistej funkcji poszczególnych elementów tego systemu oraz ich udziału w realizacji zadań polityki oświatowej danego kraju. Nie wydaje się, aby dotychczasowy stan badań upoważniał do podjęcia prób charakterystyki funkcjonowania takiego systemu.

2. System szkolny. Ustrój szkolny. Organizacja szkolnictwa

System szkolny stanowi część systemu oświaty i wychowania. Jest to również termin wieloznaczny. W sensie ogólnym mówimy o systemie szkolnym jakiegoś kraju, kiedy mamy na myśli wszystkie rodzaje i stopnie szkół istniejących w określonym czasie w określonym kraju, stanowiące układ elementów powiązanych ze sobą według zasad właściwych dla polityki oświatowej tego kraju. W sensie bardziej szczegółowym przez system szkół rozumiemy zespół szkół określonego typu, rodzaju, stopnia, na przykład istnieje system szkół zawodowych, system kształcenia nauczycieli, system szkół specjalnych czy system kształcenia dorosłych. Mając zaś na myśli instytucje organizujące i utrzymujące szkoły, posługujemy się terminami: system szkolnictwa państwowego lub system szkolnictwa prywatnego czy w jeszcze węższym zakresie: system szkolnictwa katolickiego (np. w Holandii) lub system szkolnictwa ewangelickiego.

Powstaje z kolei pytanie, czy terminy: „system szkolny" i „ustrój szkolny", oznaczają to samo. Na różnicę znaczeniową tych pojęć zwraca uwagę B. Nawroczyński. „Jeśli w jakimś państwie są szkoły kościelne i stanowe lub klasowe, to w nim istnieją obok siebie różne systemy szkolne, ale jednego ustroju szkolnego jeszcze nie ma. Aby powstał, trzeba, żeby któraś z grup (społecznych) zapanowała nad innymi i objęła kierownictwo nad szkołami. Dawniej czynił to kościół, od końca XVIII wieku — państwo" [11].

Natomiast zamiennie używa Nawroczyński jako równoznacznych terminów: „ustrój szkolny" i „szkolnictwo". Jego zdaniem, „szkoły wtedy

[11] B. Nawroczyński — O szkolnictwie francuskim. PWN 1963.

stają się szkolnictwem, gdy poczynają stanowić całość wyższego rzędu. Wzięte razem nie są one wówczas tylko sumą szkół, lecz strukturą nastawioną na jakieś cele. Zależnie od tego, jakie to będą cele — zmienia się charakter ustroju. Inny jest on w teokracji, takiej na przykład, jaka była u jezuitów w Paragwaju, inny we Francji za Napoleona I, inny w Stanach Zjednoczonych, a jeszcze inny w Związku Radzieckim" [12].

Według Nawroczyńskiego zatem pojęcie „ustroju szkolnego" byłoby nadrzędne w stosunku do pojęcia „system szkolny".

Nie jest to stanowisko powszechnie podzielane. W publikacjach zagranicznych na oznaczenie tego, co Nawroczyński nazywa „ustrojem szkolnym", używa się przeważnie terminu: „system szkolny" (np. w NRD — „Schulsystem").

Od terminu „system szkolny" należałoby odróżniać termin: „organizacja szkolnictwa", oznaczający z e w n ę t r z n ą budowę (strukturę) szkolną, to znaczy: powiązanie szkół w układzie poziomym (np. szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe) i pionowym (np. szkoły I, II i III stopnia), oraz strukturę organizacyjną w e w n ę t r z n ą, a mianowicie organizację szkoły jako konkretnej placówki: podział na wydziały, sekcje, na klasy itp.

Mówiąc zaś o systemie lub ustroju szkolnym, mamy na myśli całokształt spraw związanych z jego funkcjonowaniem, to znaczy zagadnienia celów, zadań i treści pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa, jego funkcji założonej oraz sposobów i warunków jego funkcjonowania: kadrowych, organizacyjnych, materialnych i finansowych.

W ten sposób charakterystyka systemu (ustroju) szkolnego w jakimś kraju obejmuje następujące sprawy:

1) zasady, na jakich opiera się funkcjonowanie szkolnictwa, a wynikające z określonej polityki oświatowej,
2) ustalone ogólne cele kształcenia i wychowania oraz zadania poszczególnych rodzajów szkół,
3) treść kształcenia i wychowania, np. koncepcję kształcenia ogólnego i zawodowego,
4) organizację szkolnictwa, to znaczy:
   a) układ pionowy szkół według stopni kształcenia,
   b) układ poziomy szkół, ich rodzaje zależnie od zadań i treści kształcenia,
   c) czas trwania nauki w każdej szkole i zasady doboru kandydatów,
   d) wzajemny stosunek między szkołami,
   e) wewnętrzną organizację szkół,
5) sprawy kadry pedagogicznej,
6) zasady organizowania i utrzymywania szkół (szkoły państwowe, publiczne, prywatne),

[12] Tamże, s. 12.

7) sprawy administracji szkolnej — kierowania i zarządzania szkolnictwem,
8) zasady finansowania wydatków na szkolnictwo.

Analizując funkcjonowanie systemu szkolnego, nie można pomijać faktu współuczestnictwa w procesie kształcenia i wychowania pozostałych elementów systemu oświatowo-wychowaczego, gdyż szkoły nie istnieją w izolacji, a zresztą ich wpływom wychowawczym podlega młodzież w ograniczonym okresie czasu.

Co więcej, realizacja zadań wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków poprzez zbliżenie szkoły do życia, do środowiska — nie może obejść się bez wyzyskania pozaszkolnych instytucji oświatowo-kulturalnych. Jeśli szkoła ma rzeczywiście rozwijać aktywność intelektualną, społeczną, kulturalną, artystyczną i sportową swych wychowanków, musi wykorzystać możliwości wychowawcze i kształcące, jakie stwarza kontakt z zakładami pracy, z działalnością różnych instytucji i organizacji społecznych, placówek kulturalno-oświatowych. Wymaga to włączania tych placówek, jak i rodziców w system pracy wychowawczej szkoły, choć nie staną się one przez to samo elementami systemu szkolnego, zachowując własne, autonomiczne cele i zadania społeczne.

Jeszcze w większym stopniu powiązanie z systemem szkolnym odnosi się do placówek wychowania przedszkolnego, wychowania pozaszkolnego i opieki nad dzieckiem. Nie stanowią one wprawdzie również elementów systemu szkolnego w wąskim znaczeniu tego terminu, ale ich powiązanie z pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły jest, a przynajmniej powinno być bardzo bliskie. Jednym z ważnych zadań pedagogicznych wychowania przedszkolnego jest przygotowanie dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej. Placówki wychowania pozaszkolnego umożliwiają rozwijanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży oraz stwarzają warunki dla rozwijania jej działalności społecznej, kulturalnej, artystycznej i sportowej. Szkoła dotychczasowa — zwłaszcza europejska szkoła tradycyjna, stosująca system klasowo-lekcyjny i wysuwająca jako swą główną funkcję: nauczanie — nie ma na ogół warunków do rzeczywiście wszechstronnego rozwijania osobowości swych wychowanków. Nawet stanowiące jej integralny składnik zajęcia pozalekcyjne — w formie udziału uczniów w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych oraz w kołach zainteresowań — bywają często spychane na margines działalności wychowawczej szkoły. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią zarówno w tradycji szkoły jako instytucji nauczającej, jak i w warunkach lokalowych i w warunkach pracy nauczycieli. W tej sytuacji ścisłe powiązanie działalności placówek wychowania pozaszkolnego z pracą szkoły stwarza szansę rozszerzenia funkcji szkoły zarówno kształcącej i wychowawczej, jak i opiekuńczo-wychowawczej i diagnostycznej.

To samo dotyczy placówek opieki nad dzieckiem. Współpraca szkoły z tymi placówkami umożliwia lepsze poznanie uczniów, jak i bar-

dziej prawidłowe organizowanie procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Stopień i zakres powiązania ze szkołą i współpracy z nią placówek wychowania pozaszkolnego, jak i placówek opieki nad dzieckiem zależy od czynników subiektywnych, jak na przykład inicjatywa kierowników tych placówek lub terenowych władz oświatowych. W tym znaczeniu placówki szkolne, przedszkolne, pozaszkolne i opieki nad dzieckiem nie stanowią powiązanych organicznie z systemem szkolnym na podstawie ustalonych zasad elementów szeroko rozumianego systemu wychowawczego. System taki jest dopiero w stadium powstawania.

To samo w pewnym stopniu można powiedzieć o europejskich systemach szkolnych zwłaszcza w tych krajach, w których istnieje zjawisko dualizmu szkolnego. Poszczególne elementy systemu: szkoły podstawowe (lub ich odpowiedniki w innych krajach), szkoły zawodowe, szkoły średnie ogólnokształcące, szkoły zawodowe wyższe i szkoły akademickie — nie tworzą na ogół spójnej jedności, ale raczej strukturę segmentową czy klasową — zespół różnych rodzajów i typów szkół, często nie powiązanych ze sobą ani organizacyjnie, ani programowo.

Przyczyn tego faktu należy szukać w historii szkolnictwa europejskiego. Współczesne systemy szkolne ukształtowały się w wyniku przemian społeczno-politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, jakie zaszły głównie w ostatnich dwóch stuleciach.

Do wieku XVIII trudno mówić o s y s t e m i e czy ustroju szkolnym w jakimś kraju, jeśli w pojęciu systemu zawiera się *implicite* założenie współzależności elementów tego zbioru, który dany system obejmuje.

Można natomiast mówić o istnieniu przed wiekiem XVIII różnego rodzaju szkół organizowanych zresztą głównie pod egidą i dla celów kościoła lub innych określonych grup wyznaniowych.

Nacisk potrzeb ekonomicznych w wieku XIX powoduje konieczność rozwijania szkolnictwa powszechnego, początkowo o niewielkim zakresie zadań: chodziło głównie o opanowanie umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz o wypełnianie przez szkołę jej funkcji wychowawczej, klasowej i urabiania w duchu posłuszeństwa i przywiązania do panującego ustroju politycznego.

Rozwój szkół „elementarnych" (włoska: scuola elementare", francuska: „école primaire élementaire" czy ludowych w Austrii i Niemczech: „Volksschule", w Norwegii: „folkeskole", w Galicji: „szkoły ludowe") doprowadził do powstania osobnego, dużego pod względem liczbowym działu oświaty przeznaczonego dla kształcenia i wychowania mas przyszłych robotników, rzemieślników, rolników, pracowników w różnego rodzaju działach usług. Już w samej nazwie uwypuklał się cel i zakres zadań tej szkoły: nie miała ona funkcji przygotowawczej w sensie przygotowania swych wychowanków do dalszego kształcenia się w szkołach wyższego stopnia. Szkoły średnie miały własne klasy przygotowawcze dla tej

grupy dzieci, głównie z zamożnej warstwy ludności, które miały uczęszczać do szkół średnich. Były to więc dwa istniejące obok siebie działy szkolnictwa, nie powiązane ze sobą, o różnych funkcjach społecznych.

W wieku XIX rozwija się też trzeci dział szkolnictwa: szkoły zawodowe różnych rodzajów i stopni, ale i ten dział szkolnictwa rozwija się niezależnie od szkół elementarnych czy ludowych oraz gimnazjów.

Szkolnictwo w XIX wieku miało — jak to niektórzy pedagogowie określają [13] — charakter segmentowy. Odzwierciedlało ówczesną strukturę społeczną i było narzędziem klasowej polityki oświatowej, zmierzającej celowo poprzez zorganizowanie takiego szkolnictwa — do realizacji określonych celów politycznych, do utrzymania władzy politycznej w rękach klas posiadających i do utrwalenia istniejącej struktury społecznej.

Jednakże idee wolności i równości wszystkich ludzi, wysunięte w amerykańskiej „Deklaracji niepodległości Stanów Zjednoczonych" (1776) i we francuskiej — z okresu wielkiej rewolucji pochodzącej — „Deklaracji praw człowieka i obywatela", powodują, iż w wieku XIX zaczyna się walka sił postępowych również i o równe prawo do kształcenia. Szczególnie mocno te żądania wysunął ruch robotniczy. W „Manifeście komunistycznym" już w roku 1848 pojawiło się żądanie „publicznego, bezpłatnego wychowania wszystkich dzieci". W sukurs tym żądaniom idą naciski potrzeb ekonomicznych. W procesie produkcji, opartym na technice i zastosowaniach praw naukowych, wzrasta zapotrzebowanie na fachowców zarówno w samej produkcji, jak i w różnych działach organizacji życia gospodarczego, a także w dziale usług.

Trudno jednak w wieku XIX mówić o systemie oświatowo-wychowawczym, a nawet o ustroju szkolnym. Ciągle istnieją obok siebie trzy nie powiązane ze sobą systemy szkolne: szkolnictwo elementarne czy ludowe, szkolnictwo średnie, szkolnictwo zowodowe. Można mówić jedynie o powiązaniu szkół średnich gimnazjalnych z uniwersytetami. Gimnazjum zresztą od początku swego istnienia miało jako swoją funkcję główną — przygotowanie do szkół wyższych.

Na przeszkodzie integracji szkolnictwa stała klasowa polityka oświatowa. Znamy też w wieku XIX tylko jedyny wypadek, kiedy idea demokratyzacji oświaty zostaje wcielona na bardzo krótko w życie. Dokonuje tego Komuna Paryska w 1871 roku.

Idea integracji luźnych członów szkolnictwa w jednolity system szkolny zyskuje coraz więcej zwolenników na początku XX wieku. Składają się na to czynniki społeczne, ekonomiczne i pedagogiczne.

Wśród czynników społecznych najistotniejszy jest postępujący proces demokratyzacji życia społecznego, szczególnie silny w okresie po I wojnie światowej. Przewodnią siłą społeczną tego procesu są ruchy rewolucyjne

[13] R. Wroczyński — O współczesnej strukturze systemu oświaty w: „Problemy kultury i wychowania", PWN, 1963, s. 524.

i postępowe, zwłaszcza przybierający na sile zorganizowany w partiach komunistycznych i socjalistycznych ruch robotniczy i radykalny ruch chłopski. Rozpowszechnianiu się ideologii demokratyzmu sprzyjały przemiany w życiu ekonomicznym i społecznym w krajach szybko rozwijających się pod względem przemysłowym i proces industrializacji powodujący powstawanie silnej klasy robotniczej, dalej — postępująca urbanizacja, ruchy migracyjne, zwłaszcza ze wsi do miasta, powstanie warstwy inteligencji, rekrutującej się już nie tylko z klasy właścicieli ziemskich, lecz także z warstwy mieszczańskiej i urzędniczej.

S. Hessen zwraca uwagę na fakt, iż tej „międzystanowej" inteligencji nie odpowiadała już ideologia konserwatywnego liberalizmu, który ograniczał funkcję państwa do „obrony wolności osobistej i wolności obywateli" [14]. Ideologia demokratyzmu czy raczej neoliberalizmu zakłada dynamiczne ujmowanie zasad wolności i równości. Konserwatywny liberalizm rozumiał wolność jako negatywne prawo nienaruszalności niczyich swobód przez ingerencję państwa. Neoliberalizm pojmuje ideę wolności w sensie pozytywnym i dynamicznym jako stwarzanie przez społeczeństwo warunków dla rzeczywistej wolności każdego poprzez prawo do wykształcenia, do pracy, do ubezpieczeń itp.

Podobnie rozumie neoliberalizm ideę równości — nie w sensie formalnej równości wobec prawa, ale w sensie aktywnego i dynamicznego w y r ó w n y w a n i a szans wszystkich ludzi, właśnie między innymi przez jednolity system szkolny, dający nie tylko każdemu szanse jego zdobycia, ale tak zorganizowany, aby pomagał w jego zdobyciu, a nie odrzucał m. in. poprzez wprowadzanie progów i barier między szkołą elementarną a średnią.

Różnica między liberalizmem a ideologią neoliberalizmu występuje w stosunku państwa do obowiązku szkolnego. Konserwatywny liberalizm zezwala jedynie na utrzymywanie ze źródeł publicznych szkoły obowiązkowej, gdyż jest to konieczne dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. Ale już opłacanie z tych funduszów szkół średnich traktuje jako naruszanie wolności podatników.

Tak np. w Anglii — jak podaje Hessen — nie wolno było do roku 1902 utrzymywać żadnej szkoły wyższej od elementarnej z funduszów publicznych.

Wprowadzeniu systemu szkolnego z powiązanymi programowo jego elementami, a więc idei szkoły jednolitej, sprzyjał też postęp w naukach pedagogicznych i psychologicznych. Wykazywano, że o rozwoju człowieka decydują nie jedynie czynniki wrodzone, ale w dużej mierze środowisko i celowa działalność wychowawcza. Nie można więc w sposób fatalistyczny przesądzać losów dziecka we wczesnym dzieciństwie, trzeba dać równe szanse wszystkim i tak zorganizować system szkolny, aby umożliwił on

[14] S. Hessen — Struktura i treść szkoły współczesnej. Ossolineum 1959, s. 7 i in.

każdemu maksymalny rozwój jego uzdolnień, wszechstronny rozwój jego osobowości. Badania psychologów stwierdziły, że o rozwoju osobowości w dużym stopniu decyduje proces nauczania.

Mimo tych sprzyjających powstaniu systemu szkolnego czynników szkolnictwo w I ćwierci XX wieku utrzymało na ogół strukturę segmentową. Ciągle nie był to s y s t e m szkolny, lecz zespół kilku działów szkolnictwa. Czynnikiem decydującym była tu klasowa polityka oświatowa. Dodatkowo nie sprzyjała reformom szkolnym bezwładność, inercja — właściwa szeroko rozbudowanym instytucjom społecznym, a do takich szkolnictwo należy. Wyjątkiem było w tym czasie realizowanie idei szkoły jednolitej w Związku Radzieckim. Również szkoła w Stanach Zjednoczonych miała swoiście pojętą jednolitość ustrojową.

Dodatkową trudność w tworzeniu systemów szkolnych stworzyła nowa interpretacja zasady równości praw do kształcenia, oparta na teorii uzdolnień. Prawa do kształcenia mają wszyscy jednakowe, ale nie wszyscy są na tyle zdolni, aby korzystać z coraz wyższych stopni kształcenia. Upoważnia to do zorganizowania selekcji wśród kandydatów do wyższych stopni szkół. Sposób przeprowadzania selekcji za pomocą egzaminów czy testów, badających głównie walory intelektualne kandydatów, prowadził w istocie rzeczy nie tylko do selekcji zdolności, ale do selekcji społecznej. Do takiej właśnie selekcji wykorzystywała i nadal wykorzystuje go polityka oświatowa w krajach kapitalistycznych, utrzymująca w zasadzie — mimo reform szkolnych — brak powiązań organizacyjnych i programowych między różnymi szkołami.

Jeśli trudno mówić dziś o s y s t e m i e s z k o l n y m, to w znacznie większym stopniu nie tworzy systemu zespół placówek wychowania i kształcenia s z k o l n e g o i p o z a s z k o l n e g o.

Jakie są tego przyczyny?

Przyczyny tkwią w złożoności i wielorakości form oddziaływania wychowawczego we współczesnych społeczeństwach. Wiadomo, że na rozwój i wychowanie mają duży wpływ różnorakie czynniki środowiskowe. We współczesnych społeczeństwach szczególnie skomplikowało się oddziaływanie tych czynników. O ile społeczeństwa tradycyjne cechował konformizm, ich struktura społeczna była względnie prosta i stała, wskutek czego proces wychowania to był proces przystosowywania się do sposobów życia właściwych dla danej grupy społecznej — o tyle społeczeństwa współczesne cechuje bardzo złożona struktura społeczna oraz szybkie tempo przemian.

Wzrastają przede wszystkim niepomiernie zadania w zakresie oświaty i wychowania, i to zarówno w sensie jakościowym, jak ilościowym. Zastosowania nauki i techniki w produkcji, a także w innych dziedzinach życia — wymagają podnoszenia poziomu wykształcenia już nie poszczególnych grup społecznych, uprzywilejowanych w tym zakresie, ale wykształcenia wszystkich.

Przemiany społeczne, zwłaszcza postępujący proces demokratyzacji życia społecznego i podnoszenie się poziomu kulturalnego ludności, stopy życiowej — wywołuje zmianę charakteru potrzeb ludzkich. Rosną potrzeby o charakterze oświatowo-kulturalnym. Rośnie subiektywnie odczuwana przez rodziców potrzeba kształcenia dzieci, rosną potrzeby w zakresie kształcenia dorosłych.

W sukurs tym tendencjom idzie rozwój środków upowszechniania oświaty i kultury, technik masowego przekazu kulturalnego („mass media").

Powstaje zjawisko, które określa się często jako „eksplozję oświaty". Zmiany ilościowe w procesach kształcenia masowego mają charakter niesłychanie dynamiczny.

Równocześnie wzrasta liczba instytucji wprzęgniętych w procesy wychowania i oświaty. Nie chodzi już bowiem tylko o wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wykształcenie szkolne okazuje się zbyt szczupłe i niewystarczające w warunkach współczesnego życia. Powstaje konieczność kształcenia poszkolnego dorosłych. Tendencje te zarysowały się już w wieku XIX, jak choćby ruch uniwersytetów ludowych w Danii czy rozwój kształcenia robotników w Anglii. Ale w związku z postępującą industrializacją i postępem technicznym w produkcji, jakie cechują wiek XX, tempo rozwoju oświaty poszkolnej jest niesłychanie szybkie, zwłaszcza w krajach wysoko uprzemysłowionych. W Stanach Zjednoczonych liczba osób objętych systematycznym kształceniem poszkolnym wynosiła w roku 1924 — około 15 milionów, a w roku 1955 — ponad 50 milionów.

To kształcenie dorosłych pracujących staje się stałym ogniwem systemu oświaty i wychowania. W Anglii „Education Act" z roku 1944, stanowiący prawną podstawę reformy oświatowej, włącza w punkcie 7 oświatę dorosłych do systemu oświaty i wychowania:

„Statutowy system wychowania publicznego odbywa się na trzech szczeblach: kształcenia podstawowego (Primary Education), kształcenia średniego (Secondary Education), kształcenia dalszego (Further Education)".

Na ważną rolę kształcenia dorosłych zwrócił uwagę od dawna rewolucyjny ruch robotniczy. W programie oświatowym partii komunistycznej w ZSRR uchwalonym na VIII Zjeździe w roku 1919 w punkcie 7 czytamy:

„Wszechstronna pomoc państwa w rozwijaniu samokształcenia i samowychowania robotników i chłopów (utworzenie sieci instytucji oświaty pozaszkolnej: bibliotek, szkoły dla dorosłych, domów i uniwersytetów ludowych, kursów, kin, pracowni itp.)". W ustawach dotyczących systemu oświaty i wychowania, wydanych w krajach socjalistycznych po II wojnie światowej, instytucje kształcenia dorosłych pracujących włączone zostały jako integralny element systemów oświatowo-wychowawczych.

Kształcenie dorosłych odbywa się w różnego rodzaju instytucjach, za-

równo w szkołach dla dorosłych, jak w formach nieszkolnych, np. uniwersytety ludowe, robotnicze, powszechne.

Jest to dodatkowy element komplikujący stworzenie systemu szkolnego: część bowiem form kształcenia dorosłych — szkoły dla dorosłych — stanowi element systemu szkolnego, inne formy, jak np. uniwersytety powszechne, ludowe, nie mają powiązania z systemem szkolnym, jakkolwiek są częścią systemu oświaty i wychowania.

Jak z tego wynika, również w odniesieniu do systemu szkolnego możemy mówić raczej o fazie jego kształtowania się niż o ustalonym już jego kształcie i określonych zasadach, na podstawie których poszczególne szkoły tworzą powiązaną, spójną całość.

Niemniej w praktyce posługujemy się zarówno terminem: system oświatowo-wychowawczy, jak i system czy ustrój szkolny.

W ogólnej strukturze systemu szkolnego — według nomenklatury przyjętej przez UNESCO — wyróżnia się trzy stopnie szkolnictwa, poprzedzone wychowaniem przedszkolnym, które określa się, jak: nauczanie poprzedzające pierwszy stopień (np. w przedszkolach, zakładach opiekuńczych, ogródkach dziecięcych), zapewniające wychowanie dzieciom nie mogącym jeszcze pobierać nauki pierwszego stopnia:

I. Nauczanie pierwszego stopnia (np. w szkołach podstawowych czy elementarnych), którego głównym zadaniem jest dostarczanie pewnych podstaw do dalszej nauki.

II. Nauczanie drugiego stopnia (np. w szkołach średnich, w liceach, w gimnazjach, ateneum, w szkołach technicznych, uzupełniających, jak również w zakładach kształcenia nauczycieli), które obejmuje 4 lata nauki poprzedzone nauką pierwszego stopnia i daje wykształcenie ogólne lub specjalistyczne, albo jedno i drugie.

III. Nauczanie trzeciego stopnia, np. w uniwersytetach i różnych w wyższych szkołach i instytucjach, łącznie z wyższymi szkołami pedagogicznymi, do których przyjęcie uwarunkowane jest ukończeniem nauki drugiego stopnia lub wykazaniem opanowania przedmiotów na poziomie nauki drugiego stopnia [15].

Bardziej szczegółową strukturę współczesnego szkolnictwa europejskiego, a więc bardzo zróżnicowanego, ustalono w ramach prac badawczych nad oświatą, podejmowanych przez kraje członkowskie Rady Współpracy Kulturalnej, tzw. Rady Europy [16].

System szkolny obejmuje sześć „poziomów" nauki szkolnej. Poziom I odpowiada szkołom I stopnia według nomenklatury UNESCO. Na stopniu II obejmującym według UNESCO szkoły średnie wyróżniono dwa poziomy: niższy (II) i wyższy (III).

[15] „Zalecenia dotyczące międzynarodowej normalizacji statystyki oświatowej" uchwalone na X sesji UNESCO w 1958 r.

[16] „Conseil de la cooperation culturalle du Conseil de l'Europe". Por.: L'Education en Europe — Guide des systèmes scolaires. Strasbourg 1965, s. 13.

W zakresie szkolnictwa wyższego (III stopień UNESCO) wyróżniono trzy poziomy: IV — dotyczy pierwszego szczebla, tj. szkół ponadmaturalnych, V — szkół wyższych i VI — studiów powyżej uniwersyteckich („Etudes post — universitaires").

Ten schemat strukturalny szkolnictwa pozwala w sposób bardziej adekwatny w ujęciu porównawczym uwzględnić różnorodne rodzaje i stopnie szkół istniejące we współczesnych europejskich systemach szkolnych.

STRUKTURA WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMÓW SZKOLNYCH

Źródło: Guide des systèmes scolaires, Strasbourg 1965, s. 13

Wiek rozpoczęcia nauki	Poziom			Według klasyfikacji UNESCO
25	Poziom VI Studia pouniwersyteckie			III
21—22	Szkoły wyższe zawodowe specjalistyczne	Poziom V	Studia wyższe — 2 etap	
18—19	Szkoły wyższe techniczne	Poziom IV	Studia wyższe — I etap kształcenie ogólne, kształcenie nauczycieli	
14—15—16	Szkoły zawodowe	Poziom III	Wyższy szczebel szkół średnich ogólnokształcących (liceów, kolegiów, gimnazjów) i zakładów kształcenia nauczycieli	II
10—11—12	Wyższy szczebel szkoły podstawowej	Poziom II	Niższy szczebel szkół ogólnokształcących (liceów, gimnazjów, kolegiów) i zakładów kształcenia nauczycieli	
5—6—7	Poziom I szkoły początkowe			I

wychowanie przedszkolne

L. M. ARTAMONOWA
INSTYTUT PEDAGOGIKI USSR
W KIJOWIE

N. K. KRUPSKA O NAUKOWEJ ORGANIZACJI PRACY PEDAGOGICZNEJ [1]

Całą swoją działalność wielostronną Nadieżda Konstantynowna Krupska, wierny druh i towarzysz walki W. I. Lenina, związała z polityką partii komunistycznej, z aktualnymi zadaniami politycznymi i gospodarczymi, jakie stawały przed partią w toku jej walki o komunizm.

Włodzimierz Lenin podkreślał niejednokrotnie, iż rolę decydującą w tworzeniu i rozwijaniu socjalistycznego systemu produkcji ma do spełnienia czynnik organizacji pracy. „We wszelkiej, socjalistycznej rewolucji, gdy tylko zostaje rozwiązane zadanie przejęcia władzy przez proletariat, wywłaszczenie klas eksploatatorskich i zgniecenie ich oporu, na plan pierwszy występuje nieodzownie zadanie zasadnicze, którym jest budowa wyższego od kapitalizmu ustroju społecznego, a w szczególności podniesienie efektywności pracy, w związku zaś z tym podniesienie na wyższy poziom jej organizacji" (Dzieła, wyd. IV, t. 27, str. 227).

Za rzecz główną w rozwiązywaniu problemu naukowej organizacji pracy uznawał Lenin jedność teorii i praktyki, nauki i pracy, wysunął przeto hasło „kształcenia się i uczenia się pracy" („być gramotnym i umieć robotać"). Z ramienia władzy radzieckiej już w roku 1918 postawił przed narodem zadanie, aby uczyć się pracy.

„Włodzimierz Iljicz podkreślał od pierwszych dni, iż istotą budowy socjalizmu jest jej organizacja, stąd też zagadnieniom organizacji, temu, aby życie całe organizować w sposób nowy, poświęcał wiele uwagi" — wspominała w 1932 roku N. Krupska.

Wysunięcie przez Lenina tego ważnego problemu nałożyło na radziecką oświatę szczególną odpowiedzialność. N. K. Krupska i A. W. Łunaczarski, kierujący szkolnictwem, stali tak blisko działalności W. I. Lenina, otrzymywali przecież od niego bezpośrednie wskazówki, że Ludowy Komisariat Oświaty był w owych latach rzeczywiście ideologicznym centrum oświatowym, stawiającym i rozwiązującym w swojej dziedzinie zagadnienia ogólnopartyjne, ogólnonarodowe i ogólnopaństwowe.

Od pierwszych dni władzy radzieckiej partia powierzyła Krupskiej poważny udział w kierowaniu sprawami oświaty ludowej, najpierw jako członkowi Kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty, a później jako zastępcy ludowego komisarza oświaty RSFRR. Krupska brała aktywny

[1] Artykuł niniejszy, opracowany przez L. M. Artamonową, kandydata nauk pedagogicznych i pracownika nauki Instytutu Pedagogiki w Kijowie, dla *Ruchu Pedagogicznego* z okazji 100-letniej rocznicy urodzin N. Krupskiej, poświęcamy żywemu dzisiaj problemowi naukowej organizacji pracy, który znajduje swoje specyficzne odniesienia na gruncie współczesnej szkoły i całego systemu oświaty. N. Krupska wykazywała ogromne zainteresowanie tą problematyką, zarówno od strony teorii, jak i praktyki. Artykuł poświęcamy postaci, której bardzo ścisłe związki z Polską są — jak sądzimy — Czytelnikom naszym dobrze znane.

udział w pracach państwowej komisji oświatowej, przygotowującej podstawy organizacyjne szkoły radzieckiej, kierowała działalnością sekcji naukowo-pedagogicznej Państwowej Rady Naukowej (GUS) i z wielkim zaangażowaniem walczyła o stworzenie rzeczywiście socjalistycznej szkoły („K woprosu o socjalistyczeskoj szkole", 1918).

W tym celu podjęto szerokie badania i eksperymenty w zakresie treści kształcenia, struktury materiału nauczania (kompleksy w nauczaniu), form wychowania (wprowadzenie samorządu szkolnego), naukowej organizacji pracy pedagogicznej. Stwierdzając potrzebę opracowywania pisemnych zaleceń dla nowych kierownictw radzieckich szkół (w związku z ich całkowitą odmiennością), N. K. Krupska wystąpiła 31. III. 1918 r. w *Prawdzie* z artykułem pt. „Kontrola odgórna i oddolna na terenie ludowej oświaty".

Śledziła ona aktualne zagadnienia racjonalnej organizacji pracy w nauczaniu, żywo interesowała się wszelkimi aspektami naukowej organizacji pracy, poświęcała tym problemom wiele istotnej uwagi.

W Instytucie Marksizmu-Leninizmu zachowały się jej notatki na temat naukowej organizacji pracy wraz z materiałami roboczymi oraz zapiskami w związku z kwestią podnoszenia efektywności pracy.

N. Krupska sporządziła wykaz instytucji, które zajmowały się naukową organizacją pracy, podała nazwiska ich kierowników, współpracowników i krótką charakterystykę ich działalności. Zebrała duży materiał z różnych rad i konferencji na temat naukowej organizacji pracy, jakie odbyły się w latach 1921—23, oraz spis artykułów ogłoszonych na ten temat w r. 1923.

W archiwum sekretariatu N. K. Krupskiej zachował się zapis, w którym Krupska daje sekretarzowi W. S. Dridzo zadanie związane z zagadnieniem naukowej organizacji pracy:

1. Niezbędna konsultacja Gastiewa [2].

2. Artykuł Gastiewa w nr 9 udostępnić wszystkim w bibliotece [3].

3. Czy jest czasopismo popularne poświęcone naukowej organizacji pracy?

4. Wycieczka do Centralnego Instytutu Pracy.

5. Jakie czasopisma i książki popularnonaukowe z zakresu naukowej organizacji pracy istnieją w języku rosyjskim? Jakie w językach obcych?

6. Poprosić w Zjednoczeniu Wydawnictw Naukowo-Technicznych o wykaz literatury z zakresu organizacji pracy.

7. To samo w bibliotece politechnicznej u Belo-Santo [4].

[2] A. K. Gastiew (1882—1941) — kierownik Centralnego Instytutu Pracy.
[3] Mowa o jednym z artykułów A. K. Gastiewa, opublikowanych w nrze 8—9 czas. „Organizacja pracy" w 1924 r.
[4] Belo-Santo — węgierski komunista, w tym czasie dyrektor Naukowo-Technicznej Biblioteki w Moskwie.

W notatkach kierowanych do bibliotekarki Sz. M. Manuczarjanc do najbardziej niezbędnych w pracy Krupska zalicza książki na temat organizacji pracy.

Organizacja

N. K. Krupska przypominała często kolegom-oświatowcom, że W. I. Lenin podkreślał, iż dla budowy socjalizmu konieczna jest organizacja (wystąpienie na prezydium i na sekcji naukowo-pedagogicznej GUS w 1931 r.). „Każdy nauczyciel, każdy wychowawca powinien poznać głęboko zasady naukowej organizacji pracy, powinien nauczyć się stosować je w pracy i we własnym życiu, wówczas bowiem tylko będzie on w stanie wciągnąć do racjonalnego wysiłku swoich uczniów" — tak pisała Krupska w swym programowym artykule „Trudowaja szkoła i naucznaja organizacja truda", drukowanym w nrze 2 czasopisma *Wremia* w 1923 roku.

Wysunąwszy hasła: „Musimy koniecznie nauczyć się pracować" i „Trzeba nauczyć dzieci pracować racjonalnie i celowo", Krupska nigdy od nich nie odeszła, nigdy nie przestała powtarzać z naciskiem, że „my, oświatowcy, uczynimy wszystko dla podniesienia poziomu i efektywności naszej pracy" („Rabotać po socjalistyczeski", 1939 r.), nigdy nie przestała zwracać uwagi pedagogów na celowość planów nauczania, programów, metodyk z punktu widzenia naukowej organizacji pracy. Te myśli N. Krupskiej są aktualne i dzisiaj, kiedy współczesna treść kształcenia szkolnego i współczesne środki techniczne wymagają poszukiwania nowych form organizacji i nowych metod nauczania. Mówimy obecnie o naukowej organizacji pracy, o najbardziej celowym i ekonomicznym kierowaniu ludzką działalnością. „Trzeba by z tego punktu widzenia spojrzeć na przekazywane w szkole wiadomości". Słowa te, pochodzące z artykułu „Kształcenie ogólne i zawodowe", napisanego jeszcze w r. 1923, brzmią, jak gdyby pisane były dzisiaj.

Myśl pedagoga, pobudzona ideą tworzenia szkoły politechnicznej, zamykała się w ważnej konkluzji: „Zagadnienie organizacji pracy — to jedno z podstawowych zagadnień... politechnizmu" (N. K. Krupska — r. 1931).

Zmiany, jakie zaszły w radzieckiej szkole w ostatnim czasie — po październikowym plenum KC KPZR, a przejawiły się m. in. w zakazie wprowadzania do szkoły ogólnokształcącej kształcenia zawodowego — w żadnej mierze nie dotyczą jednej z głównych zasad radzieckiego systemu dydaktycznego — politechnizmu. Przeciwnie, jeszcze aktualniejszy stał się dzisiaj problem politechnicznego kształcenia młodzieży w dostosowaniu do współczesnych wymagań życia, a nauczyciele zawsze starali się o to, by wpoić swoim uczniom nawyki politechnicznej pracy (mówiła o tym N. K. Krupska na zebraniu Sekcji Naukowo-Pedagogicznej GUS w ro-

ku 1926), pracy produkcyjnej i prawidłowo, w sposób socjalistyczny organizowanej („Za podlinno politechniczeskuju szkołu", 1931).

W treść kształcenia politechnicznego Krupska włączała zagadnienia planowania i organizacji pracy w socjalistycznym przedsiębiorstwie. Wspominała ona, że W. I. Lenin nawet w czasie swej choroby dawał jej wskazówki, aby rozmawiała ze specjalistami nad zagadnieniami organizacji pracy.

Dlatego, krytykując A. K. Gastiewa i jego instytut za odrywanie kształtowania nawyków pracy od procesu kształcenia ogólnego i politechnicznego, N. Krupska przyznawała, iż praca badawcza, prowadzona przez Centralny Instytut Pracy, stanowiła cenny wkład w politechniczne poznanie procesu pracy („Zadaczi stojaszczyje pierед nauczno-piedagogiczeskoj sekcji GUS-a w etom godu", 1925) i doradzała, by z doświadczeń i dorobku Centralnego Instytutu Pracy czerpać jak najwięcej, gdyż metoda CIP podnosi nadzwyczajnie intensywność i podstawy naukowe pracy („K woprosu o postanowkie obuczenija trudu w dietdomie", 1926).

Współczesna szkoła radziecka nie dopuszcza możliwości odrywania kształcenia politechnicznego od podstawowych przedmiotów, uznając za najbardziej wskazane włączenie odpowiednich wiadomości politechnicznych w treść tych przedmiotów, które wyjaśniają prawa rozwoju materialnego świata.

W życiu i działalności radzieckiego społeczeństwa szkoła zajmuje miejsce nader ważne, wysuwane są też wobec niej współcześnie wysokie wymagania. Najważniejszym z nich jest obecnie, w bieżącej pięciolatce, zabezpieczenie całej młodzieży przejścia na kształcenie w 10-letniej szkole ogólnokształcącej. W związku z tym staje w całej ostrości problem szkolnej bazy materialnej.

N. Krupska postawiła niezwykle ważne ówcześnie zagadnienie pełnego wykorzystywania szkół, ich ogrzania i oświetlenia. Żądała ona równocześnie postawienia na odpowiednio wysokim poziomie spraw opieki nad zdrowiem uczniów, racjonalizacji ich pracy, nauki, życia („Za zdarowuju smienu", 1931, „Etu zimu nada rabotać oczeń naprjażenno", 1936). Już wtedy podejmowała problem wykorzystywania technicznych środków nauczania w procesie dydaktyczno-wychowawczym (wystąpienie na posiedzeniu prezydium sekcji naukowo-pedagogicznej GUS, 1928, instrukcja o przygotowaniu i prowadzeniu wiosennych egzaminów kontrolnych, 1937 i inne).

Nasze czasy potrzebują wspólnych, kompleksowych opracowań ze strony pedagogów, psychologów, fizjologów, higienistów, architektów, ekonomistów, socjologów na temat naukowo uzasadnionych wymagań w stosunku do materialnej bazy radzieckiej szkoły, przemysłu szkolnego, który zaspokajałby w sposób właściwy potrzeby wynikające ze współczesnej organizacji procesu nauczania, z zastosowywania maszynowego i bezmaszynowego programowania, wykorzystywania środków technicznych

w klasach i gabinetach, których nie można już sobie wyobrazić bez zasłon zaciemniających, tablicy połączonej z ekranem, stałego aparatu do demonstracji, bez diafilmów i innej nowoczesnej aparatury projekcyjnej, odpowiednich urządzeń do pokazów schematów, specjalnie przygotowanych miejsc roboczych dla uczniów i nauczyciela — stołu, pulpitu wyposażonego w środki techniczne itd., itp.

Efekty rozwiązań licznych problemów pedagogicznych współczesnej szkoły w coraz większym stopniu związane są z umiejętnym wykorzystywaniem idei pedagogicznych wybitnych pedagogów, całej skarbnicy teorii i praktyki szkoły radzieckiej. I dzisiejsza szkoła radziecka powinna być wyposażona nie tylko w teoretyczne opracowania N. K. Krupskiej na temat naukowej organizacji pracy pedagogicznej, lecz także w jej opracowania dotyczące naukowych podstaw organizacji czynności poznawczych i życia uczniów, kształtowania ich nawyków w zakresie naukowej organizacji pracy w toku zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Zasady naukowej organizacji pracy mogą mieć zastosowanie w działalności samych pedagogów, w ich samokształceniu, w organizacji działalności organów nadzoru pedagogicznego.

N. Krupska sądziła, iż każda próba racjonalizacji pracy szkoły radzieckiej powinna opierać się na podstawach naukowych, stąd w jej rozumieniu organizacja pracy pedagogicznej „naukowa" albo „racjonalna" — to prawie synonimy.

Jeszcze w dyskusjach roku 1918 na temat treści kształcenia ogólnego i politechnicznego Krupska występowała przeciwko propozycji ustanowienia nieprzerwanego, ciągłego roku szkolnego. Twierdziła przy tym, że prawidłowo organizowany proces pedagogiczny, uwzględniający szereg czynników, wymaga pozostawienia dzieciom i nauczycielom pełnej możliwości wypoczynku. Ten punkt widzenia podkreślali również A. W. Łunaczarski, L. R. Mienżynskaja i inni.

„Przed szkołą staje zagadnienie organizowania procesu pedagogicznego w sposób nowy, metodami naukowymi, racjonalnymi" — pisała Krupska w roku 1931 („Woorużyć podrastajuszczyje pokolenije systematyczeskimi znaniami") i w związku z tym stawiała konkretne problemy ujętego organizacyjnie szkolnego reżymu („Na niekatoryje słowodniewnyje temy", 1928, „Politechnizacja szkoły i powyszenie kaczestwa uczebnoj raboty", 1931 i in.), planowości („Towariszczi raboczije, borites' za politechniczeskuju szkołu", 1931), roli zadań domowych w organizacji procesu nauczania („Metodyka zadawanija urokow na dom", 1931) itd. Opracowywała też Krupska określone, konkretne zalecenia w odniesieniu do różnych organizacyjnych dziedzin pracy szkolnej, w szczególności obok wyżej wspomnianych takie, które dotyczą uczenia się ucznia, np. czytania, korzystania z biblioteki, słowników, podręczników, robienia notatek, zestawiania tez, czynienia wyciągów itd. Specjalną uwagę przywiązywała Krupska do szkół dla dorosłych. Sądziła słusznie, iż powinny to być szkoły znacznie

elastyczniejsze w swej organizacji niż szkoły dla dzieci i młodzieży, a naukowa organizacja pracy w tych szkołach przenikać powinna cały plan nauczania. W szkołach dla dorosłych uczyć przecież należy obowiązkowo umiejętnego gospodarowania czasem, systematycznego czytania, racjonalnego organizowania pracy fizycznej i umysłowej, planowania wysiłku („Metody kollektiwnych zaniati", 1923, „Zadaczi szkoł wzrosłych powyszennowo tipa", 1936 i in.).

W ostatnim okresie swej działalności, w końcu 1922 i na początku 1923 roku, Włodzimierz Lenin wskazywał niejednokrotnie na konieczność wprowadzenia do szkoły II stopnia nowego przedmiotu pod nazwą „organizacja pracy". To jego życzenie wyrażone w artykule „Łożka diegtia w boczke mieda" rozwinęła Krupska („Wopros, wydwinutyj chodom socstroitielstwa", 1936). Realizując propozycję Lenina opracowała ogólnie treść takiego kursu, którego syntetycznym zadaniem miało być kształtowanie ogólnej kultury pracy fizycznej i umysłowej. Akcent programowy tego kursu spoczywał na takich złożonych operacjach umysłowych, jak umiejętność dawania zadań oraz planowanie i kontrola ich wykonywania. Końcowym celem nauczania tego przedmiotu miało być nauczenie ucznia pracy samodzielnej. Oczywiście, treść przedmiotu miała być też ściśle związana z udziałem w produkcji i jej planowaniu w gospodarstwie wiejskim.

N. Krupska proponowała wydanie podręcznika szkolnego z zakresu podstaw organizacji pracy, a w 1936 roku, jako zastępca Ludowego Komisarza Oświaty RFSRR, poleciła włączenie do planów nauczania szkół dla dorosłych obok innych przedmiotów ogólnotechnicznych przedmiotu pod nazwą „organizacja pracy" (65 godzin w niepełnej szkole średniej i 60 godzin w szkole średniej). Niestety, zalecenie to nie zostało zrealizowane. Jednak w ostatnich latach kurs taki jako eksperymentalny wedle projektu programu, opracowanego w naukowo-badawczym instytucie pedagogiki USSR, został wprowadzony w szeregu szkół Republiki Ukraińskiej. Doświadczenie zebrane w wyniku nauczania owego kursu naukowej organizacji pracy w szkole ogólnokształcącej wykazuje, że to pożyteczne przedsięwzięcie przyczynia się nie tylko do poznania podstaw naukowej organizacji pracy, lecz stanowi również element pobudzenia w kierunku wdrażania naukowej organizacji pracy w proces nauczania i wychowania, zwłaszcza w szkołach przyzakładowych.

W roku 1930 w wykładzie pt. „komunistyczne wychowanie dzieci i młodzieży", wygłoszonym na III Zjeździe poświęconym ochronie macierzyństwa, N. Krupska stwierdziła kategorycznie, iż istota komunistycznego wychowania dzieci tkwi we właściwej organizacji ich pracy. Wedle Nadieżdy Krupskiej wychowanie polega na organizowaniu życia dzieci, na ich różnorodnych, zespołowych pracach opartych na podstawach naukowych. Istotę wychowania widziała Krupska w organizacji poznawczej, teoretycznej i praktycznej działalności dzieci, mającej na oku wszech-

stronny rozwój, świadome zdyscyplinowanie, wdrażanie do aktywnego uczestnictwa w budowie nowego społeczeństwa. W szkole można kształtować nawyki w zakresie socjalistycznej dyscypliny, o czym mówił Lenin jeszcze w 1918 roku na Wszechzwiązkowym Zjeździe Rad, oraz nawyk zespołowej pracy, który należy uznać równocześnie za cenny nawyk ogólnoorganizacyjny („Obszczestwiennoje wospitanie", 1924, „Problema komunistyczeskowo wospitania", 1924, „Szkolnoje samouprawlenie i organizacja truda", 1924 i in.). Szczególne zainteresowanie dzisiejszych wychowawców budzi „Pamiatka po NOT dlja szkoły i junych pionierow", napisana przez Krupską w roku 1924. Zasadę ogólną, podkreślającą potrzebę przeniknięcia całego, wielostronnego życia szkolnego ideami naukowej organizacji pracy Krupska konkretyzowała następująco: należy nauczyć dzieci r o z u m i e ć, jak powinno się organizować życie i pracę, oraz praktycznie to r e a l i z o w a ć. Projektowana przez Krupską „Pamiatka" powinna była składać się z szeregu zaleceń, przy czym każde z nich powinno ilustrować jedną, elementarną tezę z zakresu naukowej organizacji pracy.

W poglądach swych na temat wychowania w duchu naukowej organizacji pracy Krupska była bardzo konsekwentna. Nawet jeden z jej ostatnich listów do dzieci (1939) temu poświęciła. „Trzeba cenić własny i cudzy czas". Jej propozycje dotyczące metodyki wychowania były ówcześnie nader aktualne i konkretne. Oto doradzała zaspokajać zainteresowania dzieci stachanowską organizacją pracy poprzez usprawnianie odpowiedniej pracy kółkowej. Tą drogą idą niektórzy dzisiejsi pedagogowie, zajmujący się naukową organizacją pracy i propagowaniem jej zasad wśród uczniów. W mieście Melitopole, obwodu zaporoskiego, działa nawet klub skupiający uczniów-entuzjastów naukowej organizacji pracy.

Specjalne nadzieje w tym zakresie N. Krupska wiązała z działalnością organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Tego rodzaju podejście do pracy dać może i szkoła — mówiła Krupska na II Wszechzwiązkowym Zjeździe Robotników-Pionierów, lecz ruch pionierski może je zintensyfikować, pomagając pracować planowo i wdrażać ideę planowości nie tylko w sam proces nauczania, ale w całą organizację życia szkolnego. „O racjonalny reżym — takie powinno być hasło chwili — pisała Krupska w 1930 roku. — A pionierzy stanowić powinni czołówkę tego frontu walki" („O pionierdwiżenii na dannom etapie"). Krupska uważała za konieczne przyciągnięcie do tej akcji także organizację komsomolską („Socjalno-polityczeskaja rabota w szkołach — klubach dla podrostkow", 1920). Nie ulega wątpliwości, iż współcześni pedagogowie radzieccy, rozwiązujący poważne problemy wychowania nowego człowieka — budowniczego społeczeństwa komunistycznego, znajdą u Krupskiej wiele cennych rad oraz przykładów mistrzowskiego rozwiązywania stawianych sobie zadań.

Wśród najaktualniejszych problemów naukowej organizacji pracy pedagogicznej, wymagających dzisiaj bezzwłocznego rozwiązania, wysuwa

się na czoło potrzeba określenia kryteriów oceny pracy nauczyciela. I na ten problem rzuciła snop światła N. Krupska. Można wymienić jej opracowanie z 1933 roku pt. „Mieriła ocenki piedagoga" oraz artykuły poświęcone metodyce nauczania w szkołach dla dorosłych (1936) i inne.

Wzorem w zakresie organizacji każdej pracy pozostanie dla wszystkich i na zawsze W. Lenin. Jesteśmy bardzo wdzięczni N. Krupskiej za to, że dała nam możność zaznajomienia się z leninowską metodą pracy naukowej. Szczególne znaczenie mają niewątpliwie poświęcone Leninowi opracowania Krupskiej pt. „Organizacja samokształcenia" („Organizacija samoobrazowania"), gdzie wyłożono podstawowe zasady prawidłowej organizacji pracy umysłowej i określono warunki niezbędne dla efektywnej działalności naukowej. W cyklu wykładów, wygłoszonych przez Krupską w Akademii Wychowania Komunistycznego, wskazała ona na znanego specjalistę w zakresie naukowej organizacji pracy, P. M. Karżencewa, nawet przytoczyła dłuższy cytat z jego „Pamiętnika organizatora". N. Krupska omówiła nader konkretnie podstawowe zasady prawidłowej organizacji pracy umysłowej w artykule pt. „Organizacja samokształcenia" (1922), gdzie proponuje:

a) prawidłowo dzielić swój czas,
b) stwarzać możliwie najpomyślniejsze warunki do pracy,
c) opanować niezbędne nawyki do pracy z książką,
d) prawidłowo dobierać materiał do zajęć,
e) prawidłowo organizować pracę,
f) wykorzystywać, zgodnie z ekonomią sił i czasu, formy pracy kolektywnej,
g) mieć w swej dyspozycji nieodzowne pomoce.

Takie ogólne wskazówki powinien znać każdy nauczyciel, który ma przecież uczyć innych pracy planowej, efektywnej, pracy wykonywanej bez zbędnej straty sił, który ma uczyć pracy kolektywnej („O nowych programach", 1923, „Obszczestwienno-polityczeskoje wospitanie w szkole II stepieni", 1925). Za pilne zadanie, dzięki któremu mogło dochodzić do stapiania się pracy nauczyciela z pracą nad socjalistyczną organizacją społeczeństwa, Krupska uważała nauczenie się przez nauczycieli racjonalnej organizacji swojej pracy i uczenie uczniów zasad takiej, możliwie najlepiej organizowanej pracy („Uczitsia u stachanowcew organizacji truda", 1936, „Osnownyje woprosy metodyki propodawania w szkołach wzrosłych", 1936).

W naszym kraju poszukiwania za doskonalszymi sposobami i środkami naukowej organizacji pracy nauczyciela rozpoczęto już w 1921 roku. Podjął je Zarząd Główny Związku Pracowników Sztuki i Oświaty, po czym prowadzono tę działalność w Związku Pracowników Oświaty i w innych organizacjach, jak Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli, Instytut im. Obucha i in. W tym czasie zakładano podwaliny pod naukową organizację pracy nauczyciela, rozwiązywano konkretne zagadnienia, uczono

racjonalnego wykorzystywania czasu przez nauczycieli w warunkach ich pracy i życia, opracowywano materiały tego typu dla nauczycieli, aby ustrzec ich przed złymi skutkami przeciążenia, nerwowego wyczerpania, przed różnymi chorobami zawodowymi i spowodować tym samym podniesienie efektywności ich pracy pedagogicznej.

Problem ten jest aktualny również we współczesnej szkole radzieckiej, w której praca powinna być tak organizowana, żeby nauczyciel miał czas na pracę w pełni efektywną, na udział w życiu społecznym i na samokształcenie. I w tym wypadku nieocenioną pomocą może być dla nauczyciela dorobek Krupskiej, który zaznajamia z metodyką i techniką samokształcenia.

W ostatnim czasie partia i rząd uczyniły wiele w tym zakresie, jednak jeszcze bardzo dużo trzeba uczynić, zwłaszcza w zakresie racjonalnego wykorzystywania budżetu czasu nauczyciela, poprawienia struktury czasu roboczego i wolnego, poznania naukowej organizacji pracy szkoły i oświaty przyszłości.

N. Krupska przejawiała zawsze dużą troskę o stan kadr oświatowych, o jakość ich przygotowania do najodpowiedzialniejszego w świecie zawodu, za który uważała zawód nauczycielski, od poziomu którego zależy w wielkim stopniu lepsza przyszłość. Stąd nieustannie interesowała się organizacją nauczania i kształcenia przyszłych oświatowców, sprawą wyrabiania w nich umiejętności pracy kolektywnej i samodzielnej, ekonomicznego rozporządzania energią i czasem.

Trzeba nauczyć się sztuki organizowania własnej pracy, stawiania celów własnym zamierzeniom i zajęciom, obmyślania środków najlepszej realizacji tych celów, wreszcie oceniania swej pracy — procesu pracy i jego rezultatów — pisała Krupska („O metodach prepodawania w sowpartszkołach", 1923, „Politechniczeskaja podgotowka piedagogiczeskich kadrow", 1930).

Domagając się dla pedagogów politechnicznego wykształcenia, N. Krupska uznawała za konieczne włączenie do programu ich nauki zagadnień organizacji pracy w przedsiębiorstwie oraz wprowadzenie pewnych elementów tej organizacji w życie szkoły, w organizację kształcenia ogólnego i politechnicznego. Jeśli chodzi o to ostatnie, Krupska stwierdzała duże zacofanie („Siła organizacji" 1936), choć równocześnie stwierdzała, że w warunkach współczesnych, w nowoczesnym zakładzie zdziałać można bardzo wiele. Konieczne jest tylko organizacyjne ujęcie każdego przedsięwzięcia... trzeba inicjować wielostronną kontrolę mas, wiązać się organizacyjnie z innymi, nie dopuszczać do zrywania więzi już istniejących, prawidłowo rozdzielać odpowiedzialność, umiejętnie kierować pracą, oświetlać te sprawy w prasie.

W. Lenin proponował w marcu 1923 r. w artykule „Lepiej mniej, a lepiej" ogłosić konkurs na opracowanie dwóch lub więcej podręczników

do nauki o organizacji pracy. Bardzo pocieszające jest, iż tak właśnie powstał podręcznik do naukowej organizacji pracy dla szkół wyższych.

Na stronicach republikańskiego pisma pedagogicznego *Radiańska Szkoła* omawiano możliwość nauczania „podstaw naukowej organizacji pracy" w zakładach kształcenia nauczycieli Ukrainy wedle projektu programu opracowanego przez Instytut Pedagogiki USSR. Pierwsze eksperymenty w tym zakresie są już prowadzone (m. in. w Połtawskim Instytucie Pedagogicznym).

Naukowa organizacja pracy pedagogicznej coraz bardziej zyskuje na popularności, obejmuje ona przy tym różne dziedziny oświatowej działalności. Organy nadzoru pedagogicznego, propagując wprowadzanie naukowej organizacji pracy do szkół, nie mogą równocześnie nie dostrzegać potrzeby wprowadzania tych zagadnień do pracy inspektoratów oraz do wszystkich innych instytucji oświatowych. W tej początkowej fazie wykorzystuje się przede wszystkim bogate doświadczenie i dorobek wieloletniego organizatora oświaty, jakim była N. Krupska.

Cenną okolicznością... było — wspominał A. W. Łunaczarski — że jedną z czołowych, a może i czołową postacią Ludowego Komisariatu Oświaty od pierwszych dni była N. K. Krupska. W latach 1918—1919 Krupska zajmowała się serdecznie organizacyjną działalnością Ludowego Komisariatu Oświaty („K woprosu ob organizacionnoj politykie Narodnowo Komissariata po proswieszczenju", 1918; „Organizacja komissariatow", 1919), występowała przeciwko niekoniecznej pracy równoległej, uczyła „tworzenia tylko nieodzownych stanowisk pracy i dobierania na każde stanowisko ludzi, którzy mogli przynieść maksimum pożytku, pracując na swych wyłącznych stanowiskach z pełnym zaangażowaniem".

W. Lenin obserwował wnikliwie działalność Ludowego Komisariatu Oświaty, poświęcał wiele uwagi procesowi socjalistycznej przebudowy oświaty w kraju, nie zawsze jednak był zadowolony ze stylu pracy tego urzędu. Do głównych zadań, stojących przed Ludowym Komisariatem Oświaty w tym czasie, zaliczał zadania organizatorskie. Troska Lenina o udoskonalenie pracy Ludowego Komisariatu Oświaty wyraziła się także w tym, że w listopadzie 1920 r. przygotował projekt uchwały KC i posłał go A. W. Łunaczarskiemu. W lutym 1921 r. Lenin, przewodniczący komisji KC RKP(b) do opracowania projektu reorganizacji Ludowego Komisariatu Oświaty, zredagował „Projekt uchwały o Ludowym Komisariacie Oświaty" oraz „Dyrektywy KC dla komunistów — pracowników LKO", jak również artykuł „O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty". Z wyjątkową precyzją i dokładnością sformułował wymagania wysunięte pod adresem radzieckiego aparatu państwowego, przedstawił podstawowe zasady kierowania sprawami oświaty, metody pracy kierownictwa, oświetlił zagadnienia główne w działalności Ludowego Komisariatu Oświaty, niedostatki tej działalności, wśród których za główne uznał niedostateczną rzeczowość i praktycyzm. Nie było jednak człowieka, który by mógł tego

rodzaju zarzut wysunąć pod adresem N. Krupskiej, osoby o wyjątkowej pracowitości i zmyśle organizacyjnym.

Gdy jeszcze była na emigracji, N. K. Krupska — sekretarz leninowskiej *Iskry* — zdumiewała wszystkich swoją ogromną pasją dokładnej pracy, poczuciem dyscypliny. Dzięki temu zdejmowała ona niejako z barków Lenina wiele obowiązków organizacyjnych, brała je na siebie: kierowała całym systemem transportu literatury, utrzymywała łączność z korespondentami *Iskry* w Rosji, przesyłała informacje, instrukcje, porady. Przy tym usiłowała jeszcze robić kopie każdego listu, dzięki czemu zachowało się wiele bardzo cennych dokumentów archiwalnych, historycznych naszej partii.

W działalności Ludowego Komisariatu Oświaty N. Krupska starała się wnieść ducha planowości, porządku, organizacji, przywiązując duże znaczenie do odpowiedniej ewidencji i kontroli. Jej dzień roboczy był zawsze wypełniony i planowo podzielony, ceniła bowiem każdą minutę czasu pracy. Krupska była rzeczywiście kierownikiem leninowskiego stylu: łączyła w sobie organicznie serdeczny, wrażliwy stosunek do człowieka z pryncypialnymi wobec niego wymaganiami, nietolerowaniem opieszałości i biurokratyzmu. Taki obraz marksisty, oświatowca, propagatora naukowej organizacji pracy zachowali do dziś jej współpracownicy.

Naukowa organizacja pracy pedagogicznej — to jeden z najaktualniejszych problemów współczesnych, którego rozwiązywaniem zajmują się zarówno pedagogowie we współpracy z fizjologami, higienistami, ekonomistami, socjologami, architektami i innymi specjalistami, jak i przedstawiciele praktycznych dziedzin radzieckiej oświaty. Osiągnięto już określone rezultaty w pracy nad naukowymi podstawami kierowania procesem kształcenia, nad socjalno-ekonomicznymi aspektami naukowej organizacji pracy w systemie oświatowym, wreszcie nad psychologicznymi, fizjologicznymi i higienicznymi uwarunkowaniami naukowej organizacji pracy pedagogicznej.

Rozszerza się coraz bardziej możliwość wdrażania naukowej organizacji w pracę szkoły ogólnokształcącej, zawodowej i wyższej. Zebrało się już sporo pożytecznego doświadczenia. Podejmuje się próby uogólniania osiągnięć w tym zakresie, czego przykładem może być działalność Wydziału Oświaty i Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Ługańsku.

Nadieżda Konstantynowna Krupska mawiała, iż historia partii wykazuje dowodnie, że do rozwiązywania szeregu zagadnień dochodzono, mimo ich podobieństwa, przebywając niejako ciągle tę samą drogę od początku. W niejednym wypadku było to niepotrzebne. Można było wykorzystać poprzednie doświadczenia, oparłszy się na nich iść w poszukiwaniach dalej („Rabotać po socjalistyczeski", 1939). Problem naukowej organizacji pracy pedagogicznej, podjęty przez N. Krupską, będzie dalej rozwiązywany w warunkach współczesnej, radzieckiej epoki.

Tłum. W. W.

MIRON KRAWCZYK

O NIEKTÓRYCH PRZYCZYNACH NIEDOMAGAŃ WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI POLSKIEJ

1. Niedoskonałość dotychczasowych klasyfikacji nauk

Zastanawiając się nad przyczynami niedomagań współczesnej pedagogiki polskiej nie sposób pominąć zagadnienie — czy pedagogika jest nauką, czy tylko sztuką. Wydaje mi się bowiem, iż odżywające od czasu do czasu wątpliwości i dyskusje na ten temat [1] mają swoje źródło w niedomaganiach wynikających ze stosowanych dotychczas klasyfikacji nauk. Klasyfikacje te, stosunkowo dawno wprowadzone, bo sięgające XVIII stulecia, nie odpowiadają już współczesnemu stanowi nauk. Rozwój nauk wymaga więc niewątpliwie zweryfikowania przyjętych i używanych do dziś tradycyjnie podziałów. Czy można bowiem dziś, tak jak to czyniono dawniej, to znaczy bez żadnych oporów wewnętrznych, dzielić nauki na: 1) przyrodnicze i społeczne, 2) czyste i stosowane czy też 3) ścisłe i humanistyczne?

Stosowanie podziału na nauki przyrodnicze i humanistyczne bądź przyrodnicze i społeczne jest sprzeczne z współczesnym stanem nauki, wywodzi się bowiem z antynaukowego, religijnego poglądu na pochodzenie i istotę człowieka. Klasyfikacja ta zakłada bowiem, że człowiek należy do istot duchowych, stworzonych przez boga-stwórcę w sposób odmienny od reszty świata. Stąd przecież wywodzi się właśnie przeciwstawienie: człowiek — przyroda.

Z materialistycznego punktu widzenia, zgodnego z nauką o ewolucji świata organicznego, taki dychotomiczny [2] podział jest sprzeczny z logiką. Podział logiczny powinien być bowiem rozłączny, znaczy to, że człony podziału muszą się koniecznie wzajemnie wykluczać. I tylko taki podział może być rozłączny i adekwatny. A nie mamy przecież już dziś żadnych wątpliwości, że oddzielanie człowieka od przyrody nie jest podziałem ani rozłącznym, ani adekwatnym, że wprost przeciwnie, między pojęciem „przyroda" i pojęciem „człowiek" zachodzi stosunek krzyżowania, że zakresy tych pojęć nakładają się, zachodzą na siebie, ponieważ człowiek jest także tworem przyrody. Człowiek rodzi się bowiem jako istota biologiczna, istotą społeczną staje się dopiero z czasem dzięki kontaktom społecznym i wychowaniu.

[1] M. Kreutz — W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1959 nr 9.
[2] Dychotomiczny — dwudzielny, od greckiego: *dicha* — na dwoje i *tome* — cięcie.

Przestarzały, anachroniczny jest także podział na nauki czyste i stosowane. Jest to podział wywodzący się z osiemnastowiecznego poglądu na rolę nauki w życiu człowieka. W owych czasach zastosowanie osiągnięć poszczególnych nauk w produkcji było jeszcze znikome. Przy dzisiejszym jednak poziomie techniki oraz jej uwarunkowaniu przez poziom i zdobycze współczesnych nauk podziału na nauki „czyste" i stosowane utrzymać nie można i wobec tego stosować nie warto. Dziś nawet najbardziej abstrakcyjne działy matematyki (a matematyka, obok logiki, należy przecież do najbardziej abstrakcyjnych nauk) mają zastosowanie praktyczne.

Podział na nauki czyste i stosowane sprzeczny jest z nauką marksizmu-leninizmu. Marksizm nie uznaje żadnych nauk rzekomo „czystych". Karol Marks w XI Tezie o Feuerbachu zajął w tej sprawie stanowisko jasne i zdecydowane, nie budzące żadnych wątpliwości, pisząc: „Filozofowie rozmaicie interpretowali świat; idzie jednak o to, aby go zmienić"[3]. W myśl tej, jakże słusznej, tezy zadanie wszelkich nauk nie sprowadza się wyłącznie tylko do poznania świata, do poznania otaczającej nas rzeczywistości. Cel poznania jest ściśle określony. Chodzi wszak o to, żeby poznanie rzeczywistości, poznanie praw w niej działających oraz rządzących rozwojem i przemianami w niej zachodzącymi, pozwalało człowiekowi zmieniać świat, przekształcać go, by stawał się coraz doskonalszym środowiskiem, w którym człowiek będzie mógł żyć prawdziwie po ludzku oraz rozwijać w sobie i wykształcać cechy wybitnie ludzkie.

Dziedziny wiedzy, zaliczane tradycyjnie do nauk bądź czystych, bądź stosowanych, wzajemnie się obecnie przenikają. Wskazać istotną granicę między nimi — to znaczy dokonać dychotomicznego podziału — nie można już dziś w żaden sposób. Znane jest w związku z tym bardzo trafne powiedzenie: „Nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię".

Nie jest również uzasadniony podział na „nauki ścisłe" i „nauki humanistyczne". Podział ten zakłada bowiem, niejako domyślnie, iż nauki humanistyczne są naukami... nieścisłymi. A jakąż wartość może mieć nauka nieścisła, czy wolno taką dziedzinę „wiedzy" zaliczyć w ogóle do zakresu pojęcia „nauka"?

Łagodniej formułując zagadnienie, można przyjąć, iż podział na nauki ścisłe i humanistyczne sugeruje, że nauki humanistyczne badają zjawiska, które nie są tak ściśle zdeterminowane jak zjawiska badane przez nauki ścisłe, bądź też, iż nauki humanistyczne nie dorobiły się jeszcze tak ściśle sprecyzowanej terminologii, jaką wypracowała sobie przeciwstawna grupa nauk.

Wiadomo powszechnie, iż na przykład fizyka czy chemia badają zjawiska, w których określona przyczyna wywołuje zawsze taki sam skutek, jeżeli zachowane zostaną identyczne warunki. Takie

[3] K. Marks i F. Engels — Dzieła wybrane. Tom II. Warszawa 1949. Książka i Wiedza, s. 385.

ścisłe zdeterminowanie jest dużo trudniejsze do zaobserwowania w zjawiskach badanych przez nauki humanistyczne. Nie dlatego wszakże, żeby zjawiska społeczne nie były również zdeterminowane, lecz przede wszystkim dlatego, że w zjawiskach społecznych warunki, w jakich przebiega dany proces, są zazwyczaj bardziej złożone i wskutek tego nie można zawsze zachować w tych zjawiskach podstawowego założenia, a mianowicie: identyczności warunków. Wiemy zaś, iż w zmienionych warunkach ta sama przyczyna wywołuje odmienne skutki. Dlatego też w naukach humanistycznych używamy określenia „prawidłowości statystyczne", co ma oznaczać, że przyczyna przez nas zastosowana jedynie może wywołać, aczkolwiek nie zawsze musi, określony skutek. Prawidłowości statystyczne (zwane także stochastycznymi) ujawniają się (dochodzą do skutku) dopiero w masowym występowaniu danego rodzaju zjawisk, wówczas bowiem niwelują się, kompensują przypadkowe, uboczne działania, zmieniające, niekiedy w sposób dla nas nieuchwytny, warunki, w jakich dane zjawisko przebiega, i w konsekwencji powodujące odmienne skutki. W naukach humanistycznych, ostrożnie formułując prognozy, mówimy raczej o prawdopodobieństwie, a nie o ścisłej pewności.

W zjawiskach badanych przez nauki ścisłe można wyróżnić (z grubsza biorąc) dwa człony: 1) bodziec („S" — od angielskiego: *stimulus*) i 2) reakcję („R" — od angielskiego: *reaction*). Zdeterminowanie zjawisk w tych naukach można zatem wyrazić formułą:

$$S \rightarrow R$$

Ma to oznaczać, że każda przyczyna, podnieta, bodziec dają w efekcie określoną i z góry wiadomą reakcję.

Formuła ta nie ma jednak pełnego zastosowania w stosunku do zwierząt, a tym bardziej — do człowieka. Oczywiście, zachowanie się człowieka jest również zdeterminowane. Zasadę determinizmu w postępowaniu ludzi jasno sformułował Iwan Pawłow, wykazując konieczność „...istnienia impulsu, powodu, przyczyny każdego danego działania, każdego efektu" [4]. Ale zasadę tę należy rozumieć tak, jak to wyjaśnił S. L. Rubinsztejn, dowodząc, iż „przyczyny zewnętrzne (oddziaływania zewnętrzne) zawsze działają tylko okrężnie, przez warunki wewnętrzne" [5]. Bodźce zewnętrzne, jako informacje ze świata otaczającego, są w umyśle człowieka przetwarzane, oceniane, wartościowane, hierarchizowane, a w konsekwencji w różny sposób wykorzystywane. Nie powodują więc reakcji wprost. Nie ma zatem fatalizmu w postępowaniu człowieka pod wpływem podniet. Człowiek, jako istota myśląca logicznie, dyskursywnie, może świadomie kierować swoim zachowaniem się, doko-

[4] I. P. Pawłow — Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowanie się) zwierząt. Warszawa 1952, PZWL, s. 456.
[5] S. L. Rubinsztejn — Zasady i drogi rozwoju psychologii. Warszawa 1964, PWN, s. 107.

Wspólne bowiem dla tych wszystkich nauk jest to, że badają zjawiska, które już występują, oraz także i to, że wykrywają obiektywne uwarunkowania tych zjawisk i w wyniku tego formułują pewien typ prawidłowości, określanych mianem p r a w n a u k i.

Przez „prawo nauki" rozumiemy odzwierciedlenie w umyśle ludzkim pewnych prawidłowości, występujących — niezależnie od woli człowieka w przyrodzie bądź w społeczeństwie — stale i niezmiennie, w ściśle określonych warunkach.

Drugą grupę stanowiłyby w tym podziale nauki prakseologiczne. Termin ten wydaje mi się bardziej adekwatny niż określenie „nauki praktyczne". Grupy tak zwanych nauk praktycznych nie można sprowadzić wyłącznie do dziedziny sztuk, nie wskazują bowiem, jak działać w sposób stereotypowy, mechaniczny, odruchowy i bezrefleksyjny, ale dają ogólne wskazania, jak organizować działanie człowieka w sposób świadomy, racjonalny, sprawny, ekonomiczny i skuteczny. Ze względu na to, iż istnieje nauka o sprawnym działaniu i że nosi ona nazwę prakseologii [8] — uczynimy bardziej właściwie, jeżeli określenie „nauki praktyczne" zastąpimy określeniem „nauki prakseologiczne". Do tej grupy zaliczalibyśmy nauki techniczne, budownictwo, nauki rolnicze oraz swoiste nauki, zajmujące się działaniem skierowanym na człowieka, a mianowicie: medycynę, pedagogikę i nauki polityczne [9].

2. Pedagogika jako nauka prakseologiczna

Nauki prakseologiczne, opierając się na wynikach badań określonych nauk teoretycznych, korzystając z praw sformułowanych przez nauki teoretyczne — wskazują człowiekowi, jak powinien organizować swą działalność zmierzającą do wyznaczonego celu.

Ale gdyby nauki prakseologiczne ograniczały się tylko do korzystania z wyników badań odpowiednich nauk teoretycznych, to tym samym jeszcze nie zostałyby usunięte wątpliwości, czy wymienione nauki — dla przykładu: medycyna i pedagogika — są rzeczywiście naukami czy tylko technikami. Wątpliwości ustępują dopiero wówczas, kiedy zważy się, że ani medycyna, ani pedagogika nie ograniczają się tylko do korzystania z wyników badań pewnych nauk teoretycznych, ale same również prowadzą b a d a n i a. Lekarz nie tylko wie — dzięki naukom teoretycznym — jak przebiegają określone procesy w organizmie człowieka, ale umie także wpływać na przebieg tych procesów, umie kierować nimi i przywracać, w stanach patologicznych, normalny ich bieg. Podobnie pedagog — nie tylko wie, dzięki psychologii na przykład, jak dziecko spostrzega, myśli,

[8] T. Kotarbiński — Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1955, Ossolineum.

[9] Myśl o tym, iż pedagogika jest nauką prakseologiczną, znajduje coraz bardziej uznanie wśród pedagogów. Używa tego terminu między innymi prof. Zygmunt Mysłakowski w artykule: Pedagogika bez mgły. *Nowa Szkoła* 1960, nr 1.

zapamiętuje itp., ale jednocześnie umie kierować procesem spostrzegania, uczy bowiem ucznia obserwowania, ćwiczy jego pamięć, rozwija myślenie. A wykonywanie tych czynności (zabiegów pedagogicznych) możliwe jest nie tylko dzięki temu, że korzysta z praw odkrytych przez określone nauki teoretyczne (w naszym przykładzie przez psychologię), ale także i dlatego, iż pedagogika, podobnie jak i medycyna, dając wskazania, jak działać, jednocześnie bada proces tego działania i wykrywa występujące w nim swoiste prawidłowości, które w odróżnieniu od prawidłowości teoretycznych (praw nauki) nazywamy prawidłowościami prakseologicznymi[10]. Prawidłowości prakseologiczne odnoszą się zatem wyłącznie do sfery działań człowieka, to znaczy do zjawisk, które człowiek chce wywołać, a więc do zjawisk, które człowiek sam organizuje, które są przez niego tworzone.

Prawidłowości prakseologiczne wskazują zatem danemu pracownikowi, jak powinien posługiwać się poznanymi prawami nauki, aby osiągnąć cel swojego działania. Dzięki właśnie tym właściwościom prawidłowości prakseologiczne umożliwiają człowiekowi racjonalne, wydajne, oszczędne, celowe oraz sprawne wykonywanie pracy.

Ten właśnie fakt, iż takie nauki, jak pedagogika, medycyna, nauki techniczne czy nauki rolnicze — obok korzystania z wyników badań pewnych nauk teoretycznych — same również badają określony wycinek rzeczywistości i wykrywają w nim swoisty rodzaj prawidłowości, pozwala twierdzić, że trafniejsze będzie przyjęcie dla tej grupy nauk określenia „nauki prakseologiczne", a nie tylko „nauki praktyczne". Termin „prakseologiczne" dokładniej bowiem odzwierciedla istotny charakter tych nauk, wskazuje, iż są to nauki w ścisłym rozumieniu tego pojęcia, ponieważ mają swój własny przedmiot badań i badają go rzeczywiście, stosując odpowiednie metody badawcze.

Można zatem przyjąć, na podstawie dotychczasowych rozważań, iż pedagogika zwycięsko rozwiewa wszystkie wątpliwości dotyczące problemu — czy jest nauką, spełnia bowiem wszystkie warunki stawiane naukom jako takim. Pedagogika ma więc, po pierwsze — swój własny, odrębny, ściśle określony przedmiot badań: jest nim mianowicie proces wychowania. Po drugie — bada ten proces przy pomocy metod, wypróbowanych i stosowanych przez inne, „uznane" nauki, a więc przy pomocy metod, które zasługują na akceptację, skoro są z powodzeniem wykorzystywane na przykład przez nauki teoretyczne (psychologię, socjologię). Ma zatem pedagogika przydatne do badań metody badawcze. Po trzecie — badając proces wychowania przy pomocy właściwych metod, wykrywa pedagogika i formułuje określone prawidłowości prakseologiczne, występujące w tym procesie i warunkujące jego wyniki. Są

[10] Podziału prawidłowości procesu wychowania na: 1) teoretyczne i 2) prakseologiczne dokonałem i uzasadniłem go m. in. w artykule pt. W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny* 1968, nr 3.

to mianowicie: zasady i metody wychowania [11], zasady i metody nauczania. Prawidłowości te, właściwie wykorzystywane przez praktyków, mogą przyczynić się do ciągłego doskonalenia procesu wychowania. Ma więc pedagogika wyraźnie sprecyzowany cel badań. I wreszcie, po czwarte — pedagogika ma również swoiste dla siebie problemy do rozwiązania; należy do nich na przykład konieczność scalenia i uogólnienia wyników badań określonych nauk teoretycznych. Bez takiej syntezy człowiek (wychowanek) byłby ujmowany jednowymiarowo: bądź jako istota biologiczna, bądź jako istota posiadająca życie psychiczne, bądź jako istota społeczna — a więc jednostronnie i w sposób niepełny. Tymczasem, jak wiemy, człowiek jest istotą bio-psycho-społeczną. Jego właściwości biologiczne, psychiczne i społeczne tworzą razem swoistą, bardzo zróżnicowaną strukturę, której rozumieć w pełni nie można, jeśli się bada oddzielnie poszczególne jej elementy, całość bowiem jest różna od części składowych. Wychowawca ma za zadanie oddziaływanie na całą osobowość wychowanka, a więc na jego bio-psycho-społeczną strukturę. Żeby jednak to zadanie mogło być w pełni wykonane, pedagogika musi umożliwić wychowawcy zrozumienie tej swoistej struktury, jaką jest wychowanek. A zatem musi uprzednio sama wypracować odpowiedni jego model. I to nie tylko w oparciu o wyniki nauk teoretycznych (biologicznych, psychologicznych i społecznych), ale również w oparciu o własne badania, odkrywające, jak owa struktura reaguje, zachowuje się w procesie wychowania. Pedagogika jest zatem nauką.

Ze względu natomiast na ten fakt, iż pedagogika w oparciu o: 1) wyniki badań określonych nauk teoretycznych, 2) syntetyzujące uogólnienia tych wyników, 3) własne badania i odkrycia — wskazuje, jak należy świadomie, racjonalnie, ekonomicznie, sprawnie i skutecznie organizować proces wychowania — można ją właśnie, bez żadnych wątpliwości, zaliczyć do grupy nauk prakseologicznych.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można by sformułować następujące określenie: pedagogika jest nauką prakseologiczną, badającą prawidłowości procesu wychowania.

Ten jednak fakt, że pedagogika należy do grupy nauk prakseologicznych, powoduje określone konsekwencje — pedagogika jest mianowicie uzależniona od wyników badań odpowiednich nauk teoretycznych. Rozwój pedagogiki zależy więc w znacznej mierze (aczkolwiek nie wyłącznie) od stanu i rozwoju tych nauk teoretycznych, które mają człowieka za przedmiot swoich badań. Nauk tych jest z kolei mnogość wielka. Można je jednak sprowadzić do trzech grup, to znaczy do nauk: 1) biologicznych, 2) psychologicznych i 3) społecznych.

[11] Problematykę tych prawidłowości podjąłem w dwóch książkach: 1) Zasady wychowania moralnego. Warszawa 1958, PZWS (pierwsze wydanie) i 1960 (drugie wydanie) oraz 2) Metody wychowania moralnego. Warszawa 1965, PZWS.

Każda z tych trzech grup nauk bada człowieka ze ściśle określonego punktu widzenia: 1) dla nauk biologicznych — człowiek jest istotą biologiczną, 2) dla nauk psychologicznych — istotą posiadającą życie psychiczne, 3) dla nauk społecznych — istotą społeczną. Każda z tych trzech grup nauk daje w konsekwencji inny obraz człowieka, w czym innym widzi jego istotę. Ponadto — w poszczególnych grupach nauk teoretycznych, wchodzące w ich skład, nauki szczegółowe różnią się — i to niekiedy dość zasadniczo — w wynikach swoich badań i kreśleniu modelu człowieka.

Tak sprawa wygląda zwłaszcza w naukach psychologicznych. Każdy kierunek psychologii, ba, nawet każde jego odgałęzienie, daje inny obraz człowieka. Wystarczy uświadomić sobie, tytułem przykładu, że w kierunku określanym mianem psychologii głębi mamy wiele różniących się zasadniczo odgałęzień i szkół, a więc: psychoanalizę Zygmunta Freuda, psychologię indywidualną Alfreda Adlera, psychologię analityczną Karola Gustawa Junga, psychoanalizę społeczną Karen Horney czy Harrego S. Sullivana itp. W behawioryzmie z kolei wyróżnić można: 1) behawioryzm umiarkowany (E. L. Thorndike, S. S. Colvin, W. C. Bagley), 2) behawioryzm radykalny (J. Watson, B. F. Skinner), 3) neobehawioryzm (E. C. Tolman, C. L. Hull). W tej sytuacji trudno dziś oczekiwać, żeby psychologia odpowiedziała jasno i jednoznacznie na zasadnicze dla pedagogiki pytanie: kim jest człowiek jako istota posiadająca życie psychiczne [12]?

Pamiętać jednak warto, że nawet najpełniejsza odpowiedź na powyższe pytanie nie wystarcza pedagogice. Dla swego normalnego rozwoju pedagogika musi bowiem uzyskać od innych nauk teoretycznych odpowiedź na równie zasadnicze pytania: kim jest człowiek jako istota biologiczna oraz kim jest człowiek jako istota społeczna?

Jednakże nawet najpełniejsza odpowiedź na powyższe pytania otrzymana od nauk biologicznych, psychologicznych i socjologicznych nie zadowoli jeszcze całkowicie pedagogiki. Dla nauki tej konieczne jest zdanie sobie sprawy, kim jest człowiek jako całość, to znaczy jako istota bio-psycho-społeczna. Zachodzi więc potrzeba scalenia w jedną całość wyników badań nauk teoretycznych traktujących człowieka jako przedmiot badawczy. Jak wiemy, nauką uogólniającą wyniki badań nauk szczegółowych jest dziś filozofia, która bada najbardziej ogólne prawa rządzące światem obiektywnym z człowiekiem łącznie. Można zatem przyjąć, iż swoisty dział filozofii, zwany antropologią [13] filozoficzną powinien zająć się właśnie uogólnieniem wyników wszystkich nauk, które interesują się człowiekiem i traktują go jako przedmiot swoich badań.

[12] Można by zatem odpowiedzieć prof. Kreutzowi, że niedomagania pedagogiki mają swe źródło także i w niedomaganiach tej dyscypliny naukowej, którą prof. Kreutz sam uprawia i reprezentuje. To, między innymi, również i psychologia ponosi odpowiedzialność za to, że pedagogika ciągle jeszcze nie spełnia swej odpowiedzialnej funkcji w sposób wystarczający.

[13] Od greckiego: *anthropos* — człowiek.

Takiej nauki *de facto* jeszcze dziś nie mamy, stąd rodzą się swoiste trudności dla pedagogiki. Nauka ta musi sama dokonywać tej syntezy, którą — ze względu na jej charakter — powinna zająć się antropologia filozoficzna. Przez antropologię filozoficzną rozumiem zatem nie spekulatywne dociekania na temat człowieka, jego istoty i przeznaczenia, ale naukę filozoficzną (we współczesnym rozumieniu terminu „filozofia"), a więc naukę zbierającą, podsumowującą, syntetyzującą i uogólniającą wyniki badań nauk interesujących się człowiekiem, a więc nie tylko określonych nauk teoretycznych: biologicznych, psychologicznych i społecznych, ale także i nauk prakseologicznych, to znaczy medycyny, pedagogiki i nauk politycznych, ponieważ one również zajmują się człowiekiem, i to w podwójnym sensie: 1) oddziałują w określony sposób na niego, 2) badają, jak reaguje on na owe oddziaływanie.

Między pedagogiką i antropologią filozoficzną zachodzi swoisty stosunek, zwany w języku cybernetyki sprzężeniem zwrotnym. Antropologia filozoficzna nie tylko może dostarczać pedagogice niezbędnych danych, dotyczących człowieka jako struktury bio-psycho-społecznej, ale sama również może wykorzystać te dane o człowieku i jego przemianach, których dostarcza jej pedagogika, jako nauka badająca proces wychowania i zachowania się w tym procesie uczniów-wychowanków. Odwrotnie z kolei, pedagogika nie tylko korzysta z danych przekazywanych jej przez antropologię filozoficzną, ale jednocześnie, badając reakcję wychowanka w procesie wychowania, pokazuje antropologii filozoficznej, jak przekształcają się, załamują czy modyfikują w procesie wychowania te prawidłowości, które antropologia filozoficzna odzwierciedliła dzięki pomocy nauk, z których zdobyczy korzysta i których osiągnięcia uogólnia.

Po tych rozważaniach może jednak powstać nowa wątpliwość — skoro antropologia filozoficzna zacznie uogólniać wyniki badań nauk zajmujących się człowiekiem, to czy tym samym nie pozbawi pedagogiki tej swoistej problematyki, dzięki rozwiązywaniu której niektórzy oponenci pedagogiki skłonni byli uznać ją za naukę. Wydaje się jednak, iż obawy te są płonne. Antropologia filozoficzna powinna dokonywać syntez i uogólnień pewnych nauk teoretycznych nie tylko dla potrzeb pedagogiki, lecz dla uczynienia zadość tym zadaniom, które sama przed sobą stawiać musi jako określony dział filozofii. Z osiągnięć zaś antropologii filozoficznej korzystać będzie nie tylko pedagogika, ale także i medycyna, i polityka itp. Dane antropologii filozoficznej inaczej więc będą wykorzystywane przez pedagogikę, a inaczej przez medycynę czy politykę — bowiem każda z tych nauk zużytkowywać będzie materiał dostarczany przez antropologię filozoficzną w swoisty dla siebie sposób, a więc oryginalnie, a nawet twórczo.

Mimo pomocy ze strony antropologii filozoficznej pedagogika będzie miała dość własnych problemów do rozwiązania. Będzie do nich należała na przykład konieczność zbadania, jak przebiegają i jakim odchy-

leniom ulegają w procesie wychowania prawa naukowe wykrywane przez odpowiednie nauki teoretyczne; potrzeba poznania, jak przekształca się wychowanek w procesie wychowania, obowiązek stwierdzenia, jakie prawa warunkują i rządzą procesem wszechstronnego rozwoju człowieka w warunkach współczesnej cywilizacji itp.

Przed naukami pedagogicznymi — historią wychowania, teorią wychowania, teorią nauczania, metodykami nauczania, planowaniem oświaty, ekonomiką kształcenia itp. — wyłania się wiele nader ważnych i wyjątkowo skomplikowanych zadań do rozwiązania. Od właściwego rozwiązania tych problemów zależeć będzie w znacznym stopniu tempo rozwoju naszego społeczeństwa, a więc wzrost produkcji, rozkwit kultury, rozwój socjalistycznej demokracji. Nie jest zatem sprawą obojętną, jacy pracownicy naukowi będą uprawiali w przyszłości tę dyscyplinę naukową. Wyłania się więc nieuchronnie, jako jeden z zasadniczych, problem kadr, problem kwalifikacji kandydatów na pracowników naukowych w dziedzinie nauk pedagogicznych.

Sądzę, że zakwalifikowanie pedagogiki do rzędu nauk prakseologicznych pomoże znacznie w uzyskaniu właściwej odpowiedzi na pytanie, jakie kwalifikacje powinien zdobyć pracownik pragnący uprawiać naukowo dyscypliny pedagogiczne.

Nie ulega wątpliwości, że nauki prakseologiczne są szczególnie trudne do uprawiania, wymagają bowiem dwóch, ściśle sprzężonych z sobą, a mimo to odrębnych, a nawet wprost przeciwstawnych, jakby się zdawało, kwalifikacji. Muszą to bowiem być z jednej strony k w a l i f i k a c j e t e o r e t y c z n e, z drugiej zaś strony — k w a l i f i k a c j e p r a k t y c z n e. Warto jednak zdać sobie sprawę z tego, iż wśród innych nauk prakseologicznych pedagogika zajmuje pozycję wyjątkową — jest mianowicie najtrudniejsza do uprawiania.

W każdej dziedzinie swojej działalności jest człowiek skrępowany przez uwarunkowania istniejące niezależnie od jego woli. Od stopnia poznania tych uwarunkowań oraz od trafnego odzwierciedlenia i poprawnego sformułowania — w oparciu o odkryte prawa nauki — zasad i metod działania zależą w istocie efekty pracy człowieka. Tak jednak sprawa przedstawia się w każdej dziedzinie pracy człowieka, w której przedmiot oddziaływań albo zachowuje się całkowicie biernie (jak na przykład w działalności technicznej człowieka — metal, tkanina, tworzywo sztuczne itp.), albo też nawet współdziała z podmiotem oddziaływań (jak to czyni na przykład chory człowiek w stosunku do leczącego go lekarza).

Zgoła inaczej kształtuje się sytuacja w procesie wychowania, w którym wychowanek nie jest nigdy biernym p r z e d m i o t e m oddziaływań, ale jest zawsze jednocześnie także i p o d m i o t e m działania, i to w dodatku podmiotem nie zawsze współdziałającym z wychowawcą, lecz jakże często przeciwdziałającym, a więc przeciwstawiającym się zamierzeniom wychowawców. W tych warunkach — inteligencja, przejawiająca się

w umiejętnym i natychmiastowym dostosowywaniu się do ciągle zmieniających się sytuacji wychowawczych, pomysłowość, zdolność wnikliwej obserwacji, szybkie wyciąganie słusznych wniosków, adekwatne diagnozy oraz trafny wybór metod i środków oddziaływań wychowawczych muszą stać się nieodłączną cechą każdego nauczyciela i wychowawcy. Głęboka i gruntowna wiedza pedagogiczna oraz rozległa i wszechstronna praktyka wychowawcza stają się niezbędnymi składnikami wykształcenia pedagogicznego każdego nauczyciela i wychowawcy. Takie też kwalifikacje — i to w daleko wyższym stopniu — posiadać musi koniecznie pracownik naukowy, uprawiający pedagogikę jako swą specjalność naukową.

3. Konsekwencje lekceważenia teoretycznego przygotowania pedagogów

Jednostronne przygotowanie do naukowego uprawiania pedagogiki, z uwagi na charakter prakseologiczny tej nauki, jest bezsprzecznie niepełne, ograniczone, a więc niewystarczające. Niestety, na fakt ten, jak dotąd, absolutnie nie zwraca się uwagi przy nadawaniu stopni naukowych z zakresu nauk pedagogicznych. Nie ma żadnych ograniczeń dla kandydatów ubiegających się o uzyskanie stopnia naukowego doktora z zakresu tych nauk, za wyjątkiem jednego warunku, w pełni zresztą oczywistego, a mianowicie — posiadania stopnia naukowego magistra. Wskutek takiego oto postawienia sprawy magistrowie różnych specjalności: fizyki, matematyki, chemii, filologii, nauk ekonomicznych, rolniczych itp., bez najmniejszych trudności, jeśli tylko przedstawią odpowiednią rozprawę doktorską, otrzymują stopień doktora z zakresu nauk pedagogicznych.

Jest to zjawisko nie tylko niepożądane, ale zgoła niebezpieczne, bo brzemienne w różnorodne negatywne konsekwencje. Wydaje mi się, że już jest najwyższy czas, aby tej bez precedensu procedurze przeciwstawić się jak najbardziej stanowczo.

Przede wszystkim groźne i niepożądane jest to, iż o stopień doktora nauk pedagogicznych ubiegają się w większości chyba wypadków ci magistrowie innych specjalności, którzy nie są w stanie napisać rozprawy doktorskiej z zakresu tej dyscypliny naukowej, z której otrzymali stopień magistra. Przecież jest jasne i oczywiste, iż absolwent szkoły wyższej, otrzymawszy, w wyniku kilkuletnich studiów, stopień magistra, powinien dalej pogłębiać zdobytą wiedzę i ubiegać się o uzyskanie stopnia doktora nauk z tej samej właśnie dyscypliny. I tak w zasadzie postępują wszyscy utalentowani, a nawet przeciętnie zdolni absolwenci studiów wyższych. Pozostali absolwenci, których ambicja przerasta ich intelektualne możliwości, szukają zaspokojenia swych nadmiernych aspiracji gdzie indziej, i trafiają dość często do... pedagogiki. Oczywiście, zdarzają się wyjątki, ale nie są one zbyt liczne.

Nie sądzę jednak, iż zjawisko przestałoby być niebezpieczne, gdyby, przy jakimś szczęśliwym nadzwyczaj zbiegu okoliczności, zaczęli ubiegać

się o uzyskanie stopnia doktora nauk pedagogicznych wyjątkowo zdolni, ba, nawet utalentowani magistrowie innych specjalności (co jednak, jak sądzę, chyba nam się grozi!). Powstałaby wówczas sytuacja nieco mniej groźna, ale w każdym bądź razie również niepożądana. W czym doszukuję się tego niebezpieczeństwa?

Jak wiemy, temat rozprawy doktorskiej dotyczy jednego, często wąskiego zagadnienia. Doktorant powinien bowiem wykazać się umiejętnością wnikliwszego badania zjawisk niż magister, musi sięgnąć głębiej, więcej zaobserwować, zbadać, wykryć — wykazać się większą dociekliwością; trafniej, wszechstronniej i pełniej objaśnić i skomentować zebrane materiały badawcze oraz wyciągnąć z nich słuszne i bardziej uzasadnione, prawdziwie naukowe wnioski. W tej sytuacji magister innej specjalności niż pedagogika, pisząc rozprawę doktorską z pedagogiki, nie jest więc w stanie, mimo najszczerszych niekiedy chęci, zdobyć wiedzę pedagogiczną w takim zakresie, w jakim zdobywa ją student studiujący systematycznie tę dyscyplinę.

Sprawy nie poprawia zasadniczo obowiązujące obecnie rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 1966 roku w sprawie warunków i trybu przeprowadzania przewodów doktorskich i habilitacyjnych (Dziennik Ustaw Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nr 8 z dnia 3 marca 1966 roku, pozycja 53) przewidujące przeprowadzenie w przewodzie doktorskim, między innymi, egzaminu doktorskiego z tzw. dyscypliny podstawowej odpowiadającej tematowi rozprawy doktorskiej. Z postanowienia tego wynika wprawdzie, iż doktorant nauk pedagogicznych obowiązany jest do złożenia egzaminu z pedagogiki, jednakże jest to tylko jeden jedyny egzamin z tej dyscypliny. Egzamin ten, choćby przeprowadzany w sposób jak najbardziej gruntowny i sumienny, nie spowoduje, żeby magister innej specjalności, przygotowując się do niego, zdobył dzięki temu taki zakres wiedzy, jaki zdobywa student studiujący systematycznie przez pięć lat przedmioty pedagogiczne, jak to się dzieje na przykład na jedynym, jak dotychczas w Polsce, Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Z rozważań tych wynika, a życie codzienne zdaje się potwierdzać tę prawdę, iż magister, innych niż pedagogika specjalności, po uzyskaniu stopnia naukowego doktora nauk pedagogicznych nie jest w stanie dorównać pod względem wiedzy pedagogicznej nawet studentowi wyższych lat studiów pedagogicznych. Tym bardziej więc — taki rzekomy doktor pedagogiki nie dorównuje poziomem wiedzy rzeczywistemu magistrowi pedagogiki. Czy jest wobec tego sens produkować takich właśnie doktorów?

Ale niebezpieczeństwo nie na tym tylko polega, iż mamy takich oto pseudodoktorów.

Nieszczęście dla polskiej pedagogiki zaczyna się bowiem wtedy, kiedy owi tzw. doktorzy pedagogiki (z tytułu tylko, a nie z wykształcenia) uwierzą w swoje kwalifikacje pedagogiczne oraz powołanie reformator-

skie i przystępują do „tworzenia" nowej pedagogiki. A niestety, takie zakusy znajdujemy w polskim piśmiennictwie pedagogicznym.

I dzieje się to w czasie, kiedy przedstawiciele innych nauk wyraźnie i jednoznacznie określili, jakich specjalności magistrowie mogą ubiegać się o stopień doktora danej specjalności. Najwłaściwiej tę sprawę rozstrzygnęli — moim zdaniem — filozofowie. O stopień doktora nauk filozoficznych może ubiegać się z zasady tylko magister filozofii. Magistrowie innych specjalności są jak najchętniej dopuszczani do przewodów doktorskich — pod warunkiem jednak uprzedniego uzyskania drugiego magisterium, oczywiście, z filozofii. Oto wyraźny dowód poważnego stosunku do dyscypliny, którą uprawiają.

Podobnie postąpili i ekonomiści!

Czas chyba najwyższy, żeby tę sprawę rozstrzygnęli również i pedagodzy.

Nie tylko jednak ze strony pseudodoktorów grozi poważne niebezpieczeństwo polskiej myśli pedagogicznej. Jeszcze większe niebezpieczeństwo, moim zdaniem, zagraża nam ze strony pseudodocentów — w obecnie przyjętej nomenklaturze: doktorów habilitowanych. Nie tylko bowiem wspaniałomyślnie przyznawane bywają stopnie doktorów pedagogiki nauczycielom nie posiadającym stopnia magistra z tej dyscypliny naukowej — czyni się to również przy nadawaniu stopni naukowych docenta (doktora habilitowanego) z zakresu nauk pedagogicznych. Kreuje się więc na docentów (doktorów habilitowanych) z pedagogiki między innymi kandydatów rekrutujących się spośród doktorów innych niż pedagogika specjalności i w ten sposób wyrządza się właściwie krzywdę tym ludziom — bowiem z zasady nigdy nie będą prawdziwymi specjalistami w tej dziedzinie, a jednocześnie robi się niedźwiedzią przysługę pedagogice jako nauce. Czyż bowiem tacy docenci (doktorzy habilitowani) będą w stanie uprawiać i rozwijać tę naukę?

Niebezpieczeństwo w tym ostatnim wypadku jest dużo większe przede wszystkim z tego powodu, iż docentów (doktorów habilitowanych) zatrudnia się z zasady w szkołach wyższych lub instytutach naukowych oraz powierza się im kierowanie nie tylko zakładami, ale nawet i katedrami pedagogiki. Tacy więc docenci (doktorzy hibilitowani) *ex officio* stają się pracownikami naukowymi oraz organizatorami pracy naukowo-badawczej w powierzonych sobie instytucjach, podczas gdy — podobnie, jak to bywa w sytuacji niektórych doktorów — ich przygotowanie teoretyczne z zakresu dyscyplin pedagogicznych nie dorównuje nawet poziomowi magistra pedagogiki.

I znowu ciśnie się na usta pytanie: czy jest sens kreować takich oto docentów — doktorów habilitowanych? Pozornie liczba samodzielnych pracowników naukowych będzie wówczas w tej dyscyplinie dość znaczna, cóż — kiedy ilości nie będzie odpowiadać jakość.

Tacy oto docenci (doktorzy habilitowani) z nazwy tylko pedagodzy —

organizują i prowadzą pracę naukowo-badawczą w tej dyscyplinie na miarę swoich możliwości, a więc też z nazwy tylko. I jakąż wobec tego mogą mieć wartość takie badania i ich wyniki? Czy rzeczywiście mogą one wnieść wiele nowego do pedagogiki?

Nie ulega wątpliwości, iż zdarzają się i wyjątki. Ludzie niezwykle utalentowani, o wysokim poczuciu odpowiedzialności i sumienności, szczególnie interesujący się pedagogiką — potrafią sami uzupełnić braki swojego wykształcenia i stają się z czasem autentycznymi pedagogami.

Ba, można nawet wykazać, iż wielu spośród naszych wielkich pedagogów, twórców pedagogiki polskiej, a nawet światowej — nie miało stopnia magistra nauk pedagogicznych. Były to jednak początki pedagogiki jako nauki. Była więc wówczas inna sytuacja, a inna jest obecnie. Zresztą tego, co mówimy o wyjątkach, nie można przenosić na ogół. Wyjątki — jak słusznie głosi przysłowie — nie podważają wcale reguły.

Sądzę więc, że dotychczasowe rozważania upoważniają do sformułowania dwóch tez, które pragnąłbym poddać pod dyskusję zainteresowanych Czytelników. Tezy te brzmią następująco:

1) do przewodów doktorskich z zakresu nauk pedagogicznych można dopuszczać, obok magistrów tej specjalności, także i magistrów reprezentujących inne nauki pod warunkiem uprzedniego uzyskania stopnia magistra pedagogiki lub nauk pokrewnych, na przykład psychologii lub socjologii;

2) do przewodów habilitacyjnych z zakresu pedagogiki — podobnie, dopuszczać tylko tych kandydatów, którzy uprzednio zdobyli stopień doktora tych nauk lub pokrewnych (psychologii, socjologii).

Oczywiście, pozostaje nadal sprawą otwartą problem: czy obecnie zdobywane przez studentów studiów pedagogicznych przygotowanie teoretyczne jest w pełni wystarczające, czy też trzeba dokonać rewizji programów i planów studiów. Jest to jednak sprawa odrębna, wymagająca specjalnej dyskusji.

4. Konsekwencje niedoceniana znaczenia praktyki w przygotowaniu pracowników naukowych w zakresie dyscyplin pedagogicznych

Do najistotniejszych zadań nauk prakseologicznych — a więc i pedagogiki także — należy wykazywanie, jak można stosować w praktyce poznane prawidłowości, czyli innymi słowy: formułowanie — w oparciu o określone prawa nauki — najwłaściwszych zasad i metod świadomego, celowego, racjonalnie zorganizowanego oraz skutecznego działania człowieka. Znaczy to, iż właściwością nauk prakseologicznych jest wskazywanie, jaki użytek praktyczny można robić z poznanych i odpowiednio sformułowanych przez określone dyscypliny teoretyczne praw nauki, albo inaczej, zalecanie, jak należy organizować proces pracy człowieka w oparciu o najnowsze osiągnięcia naukowe. Z istoty więc pedagogiki, jako nauki prakseologicznej, wynika zatem jeszcze jedna konsekwen-

cja, a mianowicie — konieczność posiadania przez pracowników naukowych, uprawiających tę dyscyplinę, odpowiedniego d o ś w i a d c z e n i a.

Z rozważań powyższych wyprowadzić można następujący wniosek: zatrudnianie absolwentów określonych kierunków studiów w charakterze pracowników naukowych w katedrach pedagogicznych nie powinno dokonywać się bezpośrednio po zdobyciu przez kandydatów stopnia magistra czy doktora, lecz dopiero po uprzednim odbyciu przez nich kilkuletniej co najmniej praktyki w szkołach bądź innych instytucjach oświatowo-wychowawczych. Dopiero bowiem konfrontacja przygotowania teoretycznego z praktycznym stosowaniem zdobytej wiedzy może zapewnić kandydatowi na pracownika naukowego w dyscyplinach pedagogicznych uzyskanie niezbędnych kwalifikacji do pracy naukowej. Zdobycie przez kandydata określonego kwantum wiedzy pedagogicznej jest zatem zaledwie jednym, ale bynajmniej nie jedynym warunkiem koniecznym do pracy naukowej w tej dyscyplinie. Nie można bowiem w sposób twórczy uprawiać pedagogiki, jeśli nie zna się dobrze działalności tych instytucji oświatowo-wychowawczych, dla potrzeb których tworzy się tę naukę. Pedagogika — podobnie jak inne nauki prakseologiczne — wymaga więc nieuchronnie do jej twórczego uprawiania spełnienia jeszcze drugiego warunku, to jest odbycia przez pracowników naukowych w ł a ś c i w e j i o d p o w i e d n i o d ł u g o t r w a ł e j p r a k t y k i.

Do spełnienia tego warunku przywiązuje się, jak dotychczas, zbyt małe znaczenie. Znane są przecież wypadki zatrudniania magistrów pedagogiki, bezpośrednio po ukończeniu przez nich studiów, na stanowiskach asystentów w katedrach pedagogiki. Tak na przykład w jednym z uniwersytetów udzielał porad pedagogicznych wychowawczyniom przedszkoli pomocniczy pracownik naukowy, który nigdy nie pracował nie tylko w przedszkolu, ale nawet w żadnej innej instytucji oświatowo-wychowawczej. Jakąż wartość mogły mieć owe „porady" oraz pisane przez tego pracownika rozprawy naukowe na temat procesu wychowawczego w przedszkolach? Jasne jest, iż taki asystent nie będzie mógł stać się nigdy pełnowartościowym pracownikiem naukowym, ponieważ jego przygotowanie do uprawianego zawodu jest jednostronne, bo tylko teoretyczne, oraz niepełne, bo pozbawione koniecznego doświadczenia.

W tych warunkach nie można zbytnio dziwić się temu, iż współczesna teoria wychowania nie zawsze służy praktyce, nie zawsze pomaga nauczycielom w rozwiązywaniu trudności napotykanych w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Mnożą się więc w konsekwencji coraz częściej narzekania — do pewnego stopnia uzasadnione i słuszne — że pedagogika nie spełnia pokładanych w niej nadziei. Jest to zarzut, którego pedagogom nie wolno w żadnym wypadku lekceważyć, teoria bowiem musi koniecznie służyć praktyce. Praktyka, w myśl leninowskiej teorii odzwierciedlenia, jest najpewniejszym k r y t e r i u m poznania. „Praktyka — jak dowodził Lenin — stoi nad poznaniem (teoretycznym), gdyż przysłu-

guje jej nie tylko walor powszechności, ale i bezpośredniej rzeczywistości" [14]. Tylko zatem w praktycznym działaniu można najlepiej i najpełniej sprawdzić rzeczywistą wartość odkryć naukowych oraz sformułowanych, w oparciu o nie, prawidłowości prakseologicznych.

Nie ulega zatem najmniejszej wątpliwości, iż niezbędną częścią składową kwalifikacji do pracy naukowej w pedagogice musi być koniecznie praktyka pedagogiczna, podczas której kandydat na pracownika naukowego wykazać się powinien zdolnością korzystania z teorii — podczas organizowania procesów pedagogicznych — oraz umiejętnością nawiązywania kontaktów wychowawczych z wychowankami.

Na tym jednak rola praktyki nie wyczerpuje się. Praktyka jest bowiem nie tylko najpewniejszym sprawdzianem poznania, ale ponadto jest jednocześnie źródłem poznania. Dobry nauczyciel, organizując proces dydaktyczno-wychowawczy, nie tylko liczy się z określonymi prawami, poznanymi przez odpowiednie nauki teoretyczne, nie tylko uwzględnia sformułowane przez pedagogikę prawidłowości prakseologiczne i w konsekwencji stosuje właściwe zasady i metody działania, ale jednocześnie sam wykrywa występujące w jego pracy prawidłowości i dzięki temu przyczynia się do wzbogacenia teorii wychowania. Takie zaś wzbogacanie jest podstawowym zadaniem i obowiązkiem zawodowym pracownika naukowego, uprawiającego określoną dyscyplinę pedagogiczną. Praktyka jest zatem równocześnie celem poznania.

Wynika z tego, iż pracownik naukowy, który nie odbył odpowiedniej praktyki, nie zdoła sprostać tym wszystkim obowiązkom, jakie dobrowolnie podejmuje, przyjmując pracę w katedrach pedagogicznych. Mało tego! Tym obowiązkom nie zdoła sprostać nawet taki pracownik naukowy, który uprzednio odbył odpowiednią praktykę, ale następnie oderwał się od niej zupełnie, stał się gabinetowym pedagogiem. Bez ciągłej konfrontacji teorii z praktyką nie można z powodzeniem uprawiać ani pożytecznej teorii wychowania, ani dobrej praktyki wychowawczej.

Niedomagania współczesnej teorii wychowania są spowodowane tym właśnie, że praktykę pedagogiczną uprawiają najczęściej nauczyciele, którzy nie mają niezbędnych kwalifikacji teoretycznych z zakresu dyscyplin pedagogicznych, natomiast teorię wychowania próbują uprawiać między innymi i tacy pracownicy naukowi, którzy nie zdobyli odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego. A tymczasem teoria i praktyka są tak ściśle sprzężone z sobą we wszystkich naukach prakseologicznych — to znaczy również i w pedagogice — iż niemożliwością jest twórcze uprawianie tych nauk przez pracowników, którzy mają wyłącznie jednostronne przygotowanie: bądź teoretyczne tylko, bądź zaledwie praktyczne.

Pracownicy naukowi w dyscyplinach pedagogicznych, posiadający jedynie przygotowanie teoretyczne do pracy, jeśli nie usuną owego podstawo-

[14] W. Lenin — Zeszyty filozoficzne. Warszawa 1956, Książka i Wiedza.

wego braku, jakim jest w ich przygotowaniu do zawodu brak praktyki — będą obecnie coraz częściej napotykali trudności zgoła nie do usunięcia. Rozwijają się bowiem coraz bujniej studia zaoczne i wieczorowe. Na kierunkach pedagogicznych tych studiów kształcą się z zasady doświadczeni nauczyciele, pragnący uzupełnić bądź pogłębić swoje przygotowanie do zawodu. Ćwiczenia, seminaria, a nawet proseminaria powinni z takimi studentami prowadzić wyłącznie pracownicy naukowi, którzy mają co najmniej takie samo doświadczenie pedagogiczne, jak i edukowani przez nich słuchacze. A przecież zdarzają się już dziś takie wypadki, iż ćwiczenia i seminaria z pedagogiki prowadzą pracownicy naukowi, którzy nie mają żadnej praktyki pedagogicznej w instytucjach oświatowo-wychowawczych i którzy — o ironio! — mogliby sami wiele skorzystać i nauczyć się od tych właśnie nauczycieli, których dość nieopatrznie podjęli się kształcić czy dokształcać.

Na tym jednak trudności wymienionych pracowników naukowych nie wyczerpują się. Coraz powszechniejsza staje się dziś potrzeba nie tylko kształcenia czy dokształcania, ale również i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego powziął w tej sprawie, na zebraniu plenarnym odbytym w listopadzie 1968 roku, specjalną uchwałę. Na nic jednak zda się najpiękniejsza uchwała, jeśli zalecenia z niej wynikające realizować będą pracownicy nie przygotowani w pełni do tego zadania.

Dlatego też w trosce o dalszy rozwój oświaty i wychowania w naszym kraju, w trosce o podniesienie na wyższy poziom teorii i praktyki wychowania wypada sformułować następujący wniosek: do pracy naukowej w dyscyplinach pedagogicznych przyjmować należy wyłącznie kandydatów, którzy — obok przygotowania teoretycznego w tych dyscyplinach — wykażą się jednocześnie odpowiednią praktyką zdobytą w instytucjach oświatowo-wychowawczych lub młodzieżowych organizacjach ideowo-wychowawczych.

Wydaje się, iż realizacja zarówno tego wniosku, jak i dwóch poprzednio sformułowanych, a dotyczących przyznawania stopni naukowych doktora i docenta (doktora habilitowanego) z zakresu nauk pedagogicznych, może znacznie pomóc w przezwyciężeniu wielu niedomagań współczesnej pedagogiki.

GABRIELA KAPICA
RACIBORZ

JESZCZE O SEMINARIUM PEDAGOGICZNYM W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

Zamieszczone w ubiegłych latach na łamach *Ruchu Pedagogicznego* artykuły dotyczące prowadzenia zajęć z zakresu seminarium pedagogicznego w Studiach Nauczycielskich zachęcają czytelników zainteresowanych tym zagadnieniem do dyskusji i dalszej wymiany doświadczeń. Kol. M. Jakowicka w swym artykule [1] stwierdziła, że realizację tego przedmiotu zaczęliśmy bez żadnej metodyki, stąd konieczne są opisy wszelkich poczynań, wypracowanych koncepcji czy prób. Ze słusznością tego stwierdzenia zgodzić się powinni przede wszystkim ci, którzy prowadzą seminarium pedagogiczne.

Atrakcyjności tego przedmiotu dowodzi widoczne wśród słuchaczy zainteresowanie „po nowemu" przedstawianą i oryginalnie realizowaną tematyką pedagogiczno-psychologiczną. Dowodzi także aktywność, jaką przejawia młodzież w trakcie zajęć.

Wydaje mi się, iż owym czynnikiem, który decyduje o powodzeniu tegoż seminarium, jest możliwość realizacji na szerszą skalę tematyki praktyczno-badawczej, która, jak określa program, obejmuje projektowanie i organizowanie konkretnych działań dydaktyczno-wychowawczych, daje możliwość zastosowania w konkretnych sytuacjach określonych metod badawczych, znanych raczej z teorii. Właśnie wprowadzenie tematyki o charakterze praktycznym decyduje o przekształceniu zajęć w typowe seminarium. Dzięki niej różni się ono od zwykłych, tradycyjnych „lekcji" pedagogiki, wypełnianych z reguły wykładem. Dość obszerny program z zakresu pedagogiki ogólnej, dydaktyki, historii wychowania, organizacji pracy szkoły, a równocześnie krótki okres czasu na jego realizację sprawiają, iż słuchacze po teoretycznym zapoznaniu się poprzez wykłady z wieloma zagadnieniami utrwalają je i poszerzają prawie wyłącznie w oparciu o samodzielną lekturę, a więc znów teoretycznie. Nieliczne hospitacje lekcji czy innych zajęć w szkole ćwiczeń ani tzw. praktyki asystenckie „nie załatwią" wszystkiego, nie zawsze mogą dać obraz tak złożonego i skomplikowanego procesu nauczania i wychowania.

Dopiero w IV semestrze dzięki seminarium i praktyce terenowej z „morza" dydaktyczno-wychowawczych zagadnień, problemów, „wyławiamy" wspólnie z młodzieżą tych kilka, naszym zdaniem ważnych, przydatnych słuchaczom w ich przyszłej pracy zawodowej.

Staranne ich opracowanie powinno dać kandydatom do zawodu nauczycielskiego możliwość nauczenia się analizowania problematyki dydaktyczno-wychowawczej i mniej lub bardziej samodzielnego ich rozwiązywania. Kol. Jakowicka interpretując instrukcję w programie seminarium

[1] M. Jakowicka — O prowadzeniu seminarium pedagogicznego w Studiach Nauczycielskich dyskusyjnie. *Ruch Pedagogiczny* nr 1/67, s. 86.

pedagogicznego, dotyczącą doboru tematyki ujętej w trzy oddzielne grupy stwierdza: „...Sformułowania te nasuwają możliwość takiej interpretacji, że mogą to być kolejne etapy w zakresie jednego zagadnienia..." [2] (podkreślenie moje). Od siebie chciałabym dodać tylko, że nie tyle mogą, ale wręcz powinny wszystkie rozpracowywane zagadnienia znaleźć swe odzwierciedlenie zarówno w tematyce opartej o samodzielną lekturę, w tematyce teoretyczno-badawczej, a przede wszystkim w tej o charakterze praktyczno-badawczym. Być może, że w toku pracy zmieni się kolejność, w jakiej będzie opracowywana.

Moje kilkuletnie zaledwie doświadczenie w prowadzeniu seminarium pedagogicznego nasunęło mi przypuszczenie, iż czynnikiem decydującym w doborze zagadnień seminaryjnych powinno być przede wszystkim ich znaczenie, przydatność w przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej słuchaczy, jak również bliższe powiązanie dobieranych zagadnień z kierunkiem studiów i zdobywaną specjalnością.

Oto kilka przykładów ilustrujących owo powiązanie z odpowiednim kierunkiem kształcenia:

Na kierunkach filologia polska i filologia rosyjska, obok problemów natury wychowawczej, uwzględnione zostało zagadnienie związane ze specjalnością filologiczną, a mianowicie problem ortografii w szkole podstawowej. Była to próba dokonania pewnego rodzaju syntezy w zakresie wiedzy psychologicznej, dydaktycznej oraz metodycznej, dotyczącej tego tak ważnego działu w nauce języka.

Plan realizacji tego zagadnienia oraz literatura wykorzystywana przez słuchaczy przedstawiała się następująco:

I. Uświadomienie przyczyn i źródeł braków w zakresie ortografii u uczniów.

II. Analiza procesu nauczania ortografii:

1. Zakres i układ materiału ortograficznego w poszczególnych klasach w ramach tzw. I i II koncentru. Analiza programu nauczania i podręczników języka polskiego.

2. Psychologiczne podstawy tzw. nawyku ortograficznego pisania, etapy jego wyrabiania. Udział pamięci wzrokowej, słuchowej, motorycznej oraz świadomej postawy ucznia przy zdobywaniu umiejętności, a następnie nawyku ortograficznego.

3. Rola i znaczenie tzw. profilaktyki w nauczaniu ortografii. Funkcjonowanie tzw. prawa pierwszej reakcji.

III. Organizacja procesu nauczania ortografii:

1. Rodzaje ćwiczeń ortograficznych, ich znaczenie i wartość w kształtowaniu nawyku ortograficznego. Celowość i racjonalność ich stosowania.

2. Pomoce naukowe i ich wykorzystanie.

3. Ogólne zasady w nauczaniu ortografii.

[2] Op. cit., str. 86.

4. Kontrola i ocena prac uczniów. Sposoby poprawiania błędów ortograficznych. Ćwiczenia poprawcze, zasady i sposoby ich konstruowania i przeprowadzania.

Tematyka praktyczno-badawcza znalazła odbicie między innymi w następujących praktycznych pracach słuchaczy, realizowanych w czasie praktyki terenowej oraz po jej zakończeniu:

Przed praktyką:

1. Wspólne ułożenie tekstów do pisania z pamięci lub ze słuchu osobno dla wybranych klas (np. klasa II, IV, VII) w zakresie podstawowego materiału ortograficznego, przewidzianego na daną klasę. Podział grupy słuchaczy na zespoły według klas.

W trakcie praktyki:

2. Hospitacje lekcji języka polskiego (lub języka rosyjskiego), poświęconych nauczaniu ortografii. Zebranie niektórych prac uczniów, poprawionych przez nauczycieli. Samodzielna analiza.

3. Przeprowadzenie w trakcie praktyki kilku lekcji języka polskiego (lub języka rosyjskiego) z uwzględnieniem ćwiczeń ortograficznych. Przeprowadzenie pisania z pamięci lub dyktanda z zastosowaniem ułożonego tekstu. Samodzielna kontrola i ocena prac. Zaprojektowanie i przeprowadzenie ćwiczeń poprawczych. Zebranie niektórych prac uczniów.

4. Gromadzenie w trakcie praktyki spostrzeżeń dotyczących nauczania ortografii, głównie organizowania profilaktyki, stosowania ciekawych „chwytów" dydaktycznych, rejestrowanie napotkanych pomocy naukowych i sposobów wykorzystania.

Po praktyce:

5. Szczegółowa analiza zebranych prac pod kątem:
— ilości i jakości popełnionych przez uczniów błędów ortograficznych (próba opracowania statystycznego),
— sposobów poprawiania błędów ortograficznych,
— kryteriów ocen.

6. Analiza zgromadzonego w trakcie praktyki materiału obserwacyjnego, dotyczącego organizacji procesu nauczania ortografii.

IV. Wnioski dydaktyczne.

LITERATURA

Książki pomocnicze:

1. M. Froelichowa, J. Ledóchowska — Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej. PZWS Warszawa 1961.

2. J. Malendowicz — Pisanie z pamięci i ze słuchu. PZWS Warszawa 1963.

3. Materiały dydaktyczne i pomoce naukowe dla klas I—IV. (Rozdział I, dotyczący języka polskiego). Wspólna Sprawa Warszawa 1962.

4. Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej. PZWS Warszawa 1963.

Artykuły:

1. T. Krajewski — U źródeł błędów ortograficznych. *Życie Szkoły* nr 7/60.

2. E. Wichlińska — Profilaktyka w nauczaniu ortografii. *Życie Szkoły* nr 10/65.

3. G. Treter — W jaki sposób osiągam dobre wyniki nauczania ortografii w klasach młodszych. *Życie Szkoły* nr 6/66.

Mam wrażenie, że dość wszechstronne, aczkolwiek budzące u niektórych czytelników wątpliwość, opracowanie tego zagadnienia tak od strony teoretycznej, jak i praktycznej uczuli przyszłych polonistów czy rusycystów na aktualny wciąż problem ortografii, pomoże im skuteczniej i racjonalniej dbać o ortograficzną poprawność języka.

Dla słuchaczy kierunku biologii czy też nauczania początkowego przydatne okaże się z pewnością zagadnienie dotyczące wycieczek. Sformułowaliśmy je następująco: „Rola i znaczenie wycieczek w procesie nauczania biologii (lub w procesie nauczania początkowego)".

I znów zachodzi konieczność, by studenci uporządkowali i usystematyzowali wiedzę o tym zagadnieniu z zakresu dydaktyki, psychologii ogólnej i rozwojowej oraz metodyki swego kierunkowego przedmiotu.

W planie realizacji zagadnienia o wycieczkach uwzględniliśmy między innymi następujące tematy:

I. Wycieczka jako swoista forma organizacyjna procesu nauczania.

II. Wycieczki w programie nauczania klas I—IV i V—VIII (biologia).

III. Wycieczki w procesie nauczania:

1. Ich rola i znaczenie w procesie zaznajamiania uczniów z nowym materiałem.

2. W utrwalaniu wiadomości, wyrabianiu umiejętności i rozwijaniu zdolności poznawczych.

IV. Wychowawcze walory wycieczek:

1. Bliższy kontakt z uczniem.

2. Kształtowanie pożądanych cech życia zespołowego.

3. Wpływ na kształtowanie uczuć patriotycznych i estetycznych u uczniów.

V. Planowanie i organizowanie oraz zasady przeprowadzania wycieczek.

VI. Sposoby wykorzystywania wycieczek, jej rezultatów w procesie nauczania różnych przedmiotów.

Praktyczne prace słuchaczy obejmowały między innymi:

1. Uczestniczenie podczas praktyki terenowej w wycieczce dowolnie wybranej klasy oraz samodzielne przeprowadzenie co najmniej jednej wycieczki z zachowaniem uprzednio poznanych zasad organizacyjnych. Sporządzenie krótkich protokołów z przebiegu wycieczek, ich przygotowania oraz wykorzystania na lekcjach innych przedmiotów.

2. Analiza niektórej dokumentacji szkolnej. Sporządzenie na podstawie

dzienników lekcyjnych spisów odbytych wycieczek we wszystkich klasach I—IV lub V—VIII (wycieczki biologiczne) ze szkół objętych praktyką z uwzględnieniem daty, miejsca i celu wycieczki oraz czasu jej trwania [3]. Przed praktyką nastąpił podział słuchaczy na dwie grupy, z których jedna zajęła się środowiskiem miejskim, a druga — środowiskiem wiejskim.

4. Statystyczne opracowanie całości zebranego materiału i analiza danych ilustrujących liczbę wycieczek (razem i oddzielnie dla poszczególnych klas), czas ich trwania oraz częstotliwość i systematyczność w ich przeprowadzaniu. Porównanie danych z obydwu środowisk.

VII. Wnioski dydaktyczne.

WYKORZYSTANA LITERATURA

Książki pomocnicze:

1. W. Okoń — Proces nauczania. PZWS Warszawa 1961.

2. Z. Czajkowska, S. Czajkowski, M. Krawczyk — Wycieczka uczy i wychowuje. PZWS Warszawa 1964.

3. H. Obiezierska — Przyroda w klasach I—IV. (Rozdział pt. Wycieczki przyrodnicze w klasach I—IV). Wspólna Sprawa Warszawa 1960.

4. Dziurzyński — Szkolne wycieczki zoologiczne. PZWS Warszawa 1963.

5. Gayówna, W. Karpowicz — Metodyka wycieczek botanicznych. PZWS Warszawa 1964.

6. Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej. PZWS Warszawa 1963.

Artykuły:

1. Roczne plany wycieczek. *Życie Szkoły* nr 7/64.

a) M. Massalska — W środowisku miejskim.

b) T. Łomacz — W środowisku wiejskim.

2. M. Kozak — Planowanie wycieczek. *Życie Szkoły* nr 7—8/66.

Analiza tego zagadnienia pozwoliła słuchaczom lepiej zrozumieć konieczność organizowania poznania zmysłowego w nauczaniu na szczeblu propedeutycznym czy też w naukach przyrodniczych. Pomogła ona ocenić olbrzymią wartość takiej formy organizacyjnej procesu nauczania, która umożliwia uczniom bezpośrednie zetknięcie się z najbliższym środowiskiem i zachodzącymi w nim zjawiskami i przemianami. Sądzę, iż w przyszłości słuchacze ci ze zdwojoną energią wypowiedzą w swej codziennej pracy zdecydowaną walkę werbalizmowi, izolacji szkoły i nauczania od toczącego się życia we wszystkich jego przejawach.

Zdaję sobie sprawę z tego, iż przedstawione powyżej zagadnienia, ich dobór i sposób opracowania nasuwa być może czytelnikowi szereg wątpliwości. Wypowiedź swą traktuję wyłącznie jako skromny udział w toczącej się na ten temat dyskusji i w wymianie doświadczeń.

[3] Tabele w dziennikach lekcyjnych — dla klas I—II — str. 63, dla klas III—VIII — str. 75.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ
GDAŃSK

NIEKTÓRE PROBLEMY WYCHOWANIA STUDENTÓW WSP

1. Główne funkcje wyższych szkół pedagogicznych

Wśród podstawowych funkcji szkoły wyższej: rozwijanie nauki, kształcenie specjalistów oraz pracowników nauki, w wyższych szkołach pedagogicznych na pierwsze miejsce wysuwa się zadanie przygotowania wysoko kwalifikowanych nauczycieli. Nie znaczy to, że rozwój nauki należy oddzielić od kształcenia kadr nauczycielskich, zwłaszcza od rozwijania nauk pedagogicznych. Wydaje się, że atmosfera twórczej pracy stwarza na tym poziomie właściwy klimat wychowawczy dla przyszłych pedagogów. Jednak rozwijanie nauki, a także kształcenie młodych pracowników wyższych uczelni muszą być podporządkowane naczelnemu zadaniu realizowanemu przez ten typ placówek.

Analizując podstawową (zamierzoną) funkcję w postaci kształcenia nauczycieli widzimy jej ogromną złożoność. Gdyby bowiem istniała prosta zależność między opanowaną przez studenta wiedzą, np. w zakresie matematyki, a umiejętnością przekazywania jej uczniom, i podobna — między ukształtowanymi postawami moralnymi studenta a umiejętnością ich kształcenia w wychowankach, kłopot byłby znacznie mniejszy. Że tak nie jest, wiemy dobrze i odpowiednio interpretujemy zdania typu: „Byleby student dobrze opanował matematykę, będzie świetnym nauczycielem". W twierdzeniu tym zakłada się wrodzoność umiejętności pedagogicznych, w co dzisiaj prawdopodobnie nikt nie wierzy.

Przygotowanie nauczycieli rozpada się na następujące grupy zadań szczegółowych:

1. Opanowanie wybranej specjalności (np. matematyki) — zdobycie umiejętności przekazywania wiedzy matematycznej uczniom zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Wiąże się to z umiejętnością dokonywania selekcji materiału nie według uznania własnego, ale w myśl wymagań programu. Potrzebne jest przy tym dostosowanie przekazu do poziomu umysłowego uczniów, kształcenie ich zdolności poznawczych (rozwijanie myślenia, zainteresowań przedmiotem itp.), przygotowanie do samokształcenia.

2. Wychowanie studentów na zaangażowanych społecznie, wartościowych obywateli, patriotów Ludowej Polski — przyswojenie im trudnej sztuki wychowywania dzieci i młodzieży, a nawet dorosłych, a także siebie. Świadome wychowywanie wymaga umiejętności poznawania wychowanków, badania ich aktualnych nastawień, poglądów, aby móc modyfikować postępowanie według uznanych wartości moralnych.

3. Wdrożyć do pracy w organizacjach studenckich — nauczyć prowadzenia i opieki nad organizacjami dziecięcymi i młodzieżowymi.

4. Przyzwyczaić studentów do racjonalnego spędzania czasu wolnego przez umiejętne uczestnictwo w kulturze — nauczyć organizowania zajęć w czasie wolnym w szkole podstawowej i średniej (zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne).

Niewątpliwie są to jedynie główne, parami podane zadania, związane z kształceniem nauczycieli. Chcąc je zrealizować nie można dzielić odpowiedzialności za wy-

chowanie nauczycieli na dwie kategorie pracowników, jak to milcząco zakłada się w niektórych uczelniach: np. specjaliści matematycy czują się odpowiedzialni tylko za poziom wiedzy matematycznej, drudzy — specjaliści w zakresie przedmiotów pedagogicznych — za przygotowanie studentów do podjęcia roli nauczyciela. Pierwsi uznają drugorzędność przedmiotów tzw. usługowych, drudzy nie uwzględniają często specyfiki przedmiotu kierunkowego, wychowując nauczyciela w ogóle, a nie nauczyciela matematyki (z wyjątkiem metodyków). Jeżeli pracownik WSP zapomina o tym, że ma kształcić nauczyciela np. matematyki, a nie matematyka, wówczas spełnia jedynie zadanie przygotowania pracowników nauki w zakresie tej dyscypliny. Ponieważ bardzo mały procent studentów z poszczególnych roczników podejmuje wyłącznie pracę naukową, dlatego też bardziej celowe wydają się dla nich studia doktoranckie niż przygotowywanie wszystkich do tejże pracy. Należy wziąć pod uwagę fakt, że na niektórych kierunkach studia trwają cztery lata i w tym czasie trzeba zmieścić bogaty program kształcenia współczesnych nauczycieli.

Ważnym zadaniem WSP jest też rozwijanie nauki, a zwłaszcza nauk pedagogicznych (ze względu na charakter uczelni). Względem teorii pedagogicznej formułuje się wciąż wiele zarzutów, mniej lub bardziej słusznych. Najczęściej nauczyciele mają pretensje o to, że teoria jest oderwana od praktyki, że tej praktyce nie pomaga w rozwiązywaniu aktualnych problemów dydaktycznych i wychowawczych. Nie rozwiązując poruszonej problematyki pragnę jedynie zaznaczyć, że niesłuszne wydaje się odrywanie pedagogów zatrudnionych w wyższych uczelniach od tej wciąż zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej, dla której służy ich praca naukowa i dla której przygotowują nauczycieli. Kilka godzin lekcji w szkole podstawowej lub średniej czy może wliczone do pensum dwie godziny tygodniowo przeznaczone na spotkania z uczniami i nauczycielami w charakterze prelegentów czy konsultantów umożliwiłyby ściślejszę powiązanie pracownika nauki z instytucjami wychowawczymi oraz z dziećmi i młodzieżą.

2. Trudności w realizacji zadań wychowawczych w szkole wyższej

Podstawowym warunkiem umożliwiającym realizację nakreślonych wyżej zadań jest nawiązanie ze studentami odpowiedniego stosunku wychowawczego, aby wciągnąć ich w orbitę oddziaływania uczelni, ograniczając tym samym często negatywne wpływy czynników pozawychowawczych. J. Szczepański mówi, że: „Stosunek wychowawczy między pracownikiem nauki a studentem jest systemem społecznym obejmującym szereg uporządkowanych czynności, wzajemnych obowiązków i powinności uregulowanych wspólną intencją wykonywania tych obowiązków i powinności... Jeżeli jedna strona nie wykonuję swoich obowiązków, stosunek, jako system, ulega rozkładowi i przestaje być siłą organizującą czynności i wzajemne oddziaływania" [1].

Z takiego ujęcia stosunku wychowawczego wynika dalsze, wydaje się słuszne twierdzenie J. Szczepańskiego, że najsilniejszym czynnikiem „kształtowania dążności osobotwórczych studenta" jest osobowość wychowawcy — pracownika nauki [2]. Podobne sformułowanie znajdujemy u B. Suchodolskiego w „Uspołecznieniu kultury" [3].

Umiejętność nawiązywania ze studentami stosunku wychowawczego, jak twierdzi J. Szczepański, jest podstawowym warunkiem sukcesu w studiach, zwłaszcza na pierwszym roku, ponieważ pozwala początkującym z pełną świadomością podjąć rolę studenta. Autor mówi, że student nie może związać się w całej pełni z uczelnią

[1] J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN. Warszawa 1963, s. 158, 159.
[2] Tamże, s. 159.
[3] B. Suchodolski: Uspołecznienie kultury. Warszawa 1947. Wyd. II. s. 260.

jako taką, a tylko prawdziwie związać się może z pracownikiem jako wychowawcą. Prowadząc dalej rozważania nad stosunkiem wychowawczym autor widzi w nim podstawę organizowania grup studenckich, a także czynnik przystosowania studenta do jego szerszego środowiska społecznego.

Doceniając w pełni rolę i siłę wychowawczego oddziaływania osobowości pracowników nauki nie możemy lekceważyć różnych form intencjonalnych wpływów, obejmujących poza intelektem także całokształt postępowania studentów. Kształtowanie właściwej społecznie motywacji działania, pomoc w pracy nad sobą, rozwijanie zainteresowań, kształcenie przekonań — to wszystko są sprawy doniosłe z punktu widzenia konieczności przygotowania kadry polskiej inteligencji o wysokich walorach ideowych.

Wychowywaniu studentów towarzyszą jednak rozliczne trudności. Praca ta musi opierać się na możliwie wszechstronnej znajomości psychiki studenta. Teoria psychologiczna bogata w zakresie badań nad rozwojem niemowląt, dzieci w różnych fazach dostarcza niewiele materiału odnośnie psychiki ludzkiej w wieku młodzieńczym. Nawet ambitnie pomyślane opracowania, jak „Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży" pod redakcją M. Żebrowskiej, kończą swe rozważania na osiemnastym roku życia.

Druga trudność w wychowywaniu studentów polega na tym, że istnieje bardzo często poważny dystans między profesorem a uczniem, co uniemożliwia zwracanie się z różnymi wątpliwościami i trudnościami. Wprawdzie dystans ten jest znacznie mniejszy między asystentem a studiującym, jednak młody pracownik nauki ma często zbyt mało doświadczeń i nie zawsze dość silny autorytet, aby młody człowiek mógł z pełnym zaufaniem zwrócić się do niego ze swymi kłopotami.

Ze sprawą dystansu wiąże się kwestia stosunkowo małej częstotliwości kontaktów między profesorem a jego uczniami. Wykłady z określonej dyscypliny naukowej najczęściej odbywają się raz w tygodniu. Jeśli profesor sam prowadzi również ćwiczenia, a na starszych rocznikach seminaria, wówczas istnieją większe możliwości wspólnej wymiany zdań na interesujące studenta tematy. Niektóre dyscypliny studiów trwają stosunkowo krótko, przez jeden lub dwa semestry, i jeśli profesor prowadzi jedynie wykłady, wówczas często dopiero w czasie egzaminu na zaliczenie przedmiotu nawiązuje ze studentem bezpośredni kontakt.

Nie można też pominąć trudności tkwiącej w przekonaniach wielu pracowników szkolnictwa wyższego, że człowiek dorosły (za takich uznaje się studentów) nie potrzebuje celowego oddziaływania i pomocy w przezwyciężaniu trudności, że wystarczy wychowawczy wpływ treści zawartych w programie studiów. Poważny kłopot wychowawczy stanowi także właściwe ustawienie wymagań związanych z aktualną rolą studenta i rolą nauczyciela, do której ma być przygotowany.

3. Rola studenta a przyszła rola nauczyciela

Pełnienie roli wymaga zachowań zgodnych z oczekiwaniami określonych grup. Różne grupy społeczne przypisują tej samej roli nieco odmienne normy. Zbieżności i rozbieżności mogą być mniej lub bardziej istotne. Rola studenta np. często jest odmiennie ujmowana przez kandydatów na studia, przez studiujących, a jeszcze inaczej widzą taką rolę pracownicy nauki.

Wśród 126 kandydatów na studia z gdańskiego liceum ogólnokształcącego przeprowadziłam sondaż chcąc zobaczyć, jak zarysowuje się w ich świadomości rola studenta [4]. Okazało się, że dla 44% badanych dobry student to jednostka zdolna, pracowita, uspołeczniona. W tym ujęciu dobry student niewiele różni się od dobrego ucznia, tylko — jak twierdzą licealiści — jego praca jest ukierunkowana, uczy się

[4] J. Jundziłł: Wpływ szkoły średniej i uczelni wyższej na kształtowanie osobowości młodzieży. *Gdańskie Zeszyty Humanistyczne* 1968.

tych przedmiotów, które go interesują. Kandydaci najczęściej nie zdają sobie sprawy, że oprócz przedmiotów kierunkowych muszą opanować materiał z wielu dyscyplin pomocniczych, i dlatego często na pierwszym roku powstają pierwsze rozczarowania.

Dla niektórych kandydatów rola studenta jest celem samym w sobie, a nie środkiem do osiągnięcia przygotowania do zawodu. Roli studenta przypisuje się tu nie obowiązki, ale przywileje, zwłaszcza dużą swobodę, brak „rygorów, zakazów i ciągłej kontroli". Takie wyobrażenia znalazły się u 9% osób badanych. Jest to procent niewielki, większość kandydatów poważnie traktuje czekające ich obowiązki studenckie. Rozpoczynając studia konfrontują ów model z wzorami obserwowanymi w życiu rzeczywistych studentów. I tu często występują poważne rozbieżności. Zwłaszcza wzory propagowane przez część młodzieży akademickiej starszych roczników w domach studenta odbiegają znacznie od wyobrażonych. Dlatego też pierwszy okres studiów jest próbą szukania odpowiedniego wzoru. Bywa tak, że student w tym pierwszym okresie czuje się zagubiony, zdezorientowany, samotny w nieznanej, anonimowej masie studentów.

Wśród pracowników wyższych uczelni widzi się brak ujednoliconego modelu studenta. J. Szczepański przytacza cztery najczęściej występujące modele[5]. Najwięcej zwolenników znajduje model „studenta uczonego", którego pracownik kształtuje na swój własny wzór, budząc w nim zamiłowanie do badań naukowych, przygotowując do samodzielnej pracy naukowej. Innym modelem jest student jako przyszły fachowiec, dobrze przygotowany do określonego zawodu. Trzeci — „człowiek kulturalny" przygotowany do wszechstronnego uczestnictwa w kulturze. Wreszcie student jako przyszły działacz społeczny.

Wszystkie przedstawione rodzaje modeli mają głęboki sens, ale każdy z nich jest jednostronny, wyraża tylko jedną funkcję szkoły wyższej. W uczelniach kształcących nauczycieli potrzebna i konieczna jest integracja wymienionych wartości w poszczególnych modelach. Rola studenta musi być ściśle powiązana z przyszłą rolą nauczyciela. Dobry student to nie ten, który dąży jedynie do uzyskania pozytywnych ocen z egzaminów, ale ten, który z pełną świadomością przygotowuje się do roli nauczyciela. Ale do tego potrzebna jest odpowiednia atmosfera pracy i modyfikacja samej struktury uczelni i studiów[6]. Przy takim jak obecnie przeładowaniu programu, w którym ilość obowiązkowych zajęć dochodzi tygodniowo do 40, a egzaminów i kolokwiów w jednej sesji do 6, student koncentruje swój wysiłek jedynie na przyswajaniu wiedzy możliwie w jak najbardziej uproszczony sposób. W takiej sytuacji nie przygotowuje się i nie uprawia samokształcenia, nie zaspokaja zainteresowań, nic więc dziwnego, że jako nauczyciel nie będzie prawdopodobnie odczuwał „głodu wiedzy", a także potrzeby pełnego uczestnictwa w kulturze. Jeśli nawet miał bogate zainteresowania, mógł je zatracić w czasie studiów, „odrabiając" nadmiar wyznaczanej pracy. A przecież przygotować dobrze nauczyciela to między innymi nauczyć go permanentnego samokształcenia, umiejętności samodzielnego pokonywania trudności intelektualnych, zaangażować silnie w realizację ideologii socjalistycznej. Dlatego też rola studenta musi być ściśle powiązana z przyszłą rolą nauczyciela.

Ta integracja winna wystąpić już we wczesnym okresie studiów, w trakcie przekształcania się ucznia w studenta. Nasilenie zaś akcentu nauczycielskiego występuje w różnych formach praktyk śródrocznych i ciągłych. Organizacja oraz walory kształcące praktyk studenckich wymagają oddzielnego omówienia. Tu pragnę jedynie zwrócić uwagę na fakt, że część studentów traktuje praktyki nie jako ważny element przygotowania do zawodu, ale jako zło konieczne, którego nie da się ominąć.

[5] J. Szczepański: op. cit., s. 172—192.

[6] Por. B. Suchodolski: Uniwersytet żywy w służbie narodu. *Życie Szkoły Wyższej* 1968, nr 10.

4. Pomoc opiekuna grupy w procesie prawidłowego przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego

Obowiązek przygotowania studentów WSP do roli nauczyciela realizują wszyscy pracownicy uczelni, a szczególnie ci, którzy pełnią funkcję opiekuna grupy czy rocznika studentów. Opiekun z racji podjętego obowiązku częściej obcuje ze studentami, lepiej zna warunki ich pracy, trudności i sukcesy. Jeżeli rzeczywiście poważnie traktuje opiekuństwo, wówczas wkłada duży wysiłek w możliwie wszechstronne i dogłębne poznanie struktury podopiecznej grupy, jak i osobowości poszczególnych jej członków. Ta znajomość ułatwia mu indywidualizowanie oddziaływań, nawiązywanie ze studentami życzliwej współpracy. Odwiedzając studentów w domach akademickich, uczestnicząc w wieczorkach, zebraniach dyskusyjnych opiekun może nawiązać wartościowe stosunki wychowawcze i pomóc studentom, zwłaszcza na pierwszym roku studiów, w prawidłowym rozumieniu i świadomym przyjęciu roli wzorowego studenta, zintegrowanej z przyszłym zawodem nauczycielskim.

Na pierwszym roku sytuacja studiujących jest trudna. Bardzo często zmieniają oni miejsce zamieszkania izolując się w ten sposób od rodziców, znajomych, wychowawców szkolnych, z którymi kontaktowali się przed podjęciem studiów. Z tej też racji praca opiekuna na pierwszym roku jest wyraźnie potrzebna, ale jednocześnie wymaga od niego wiele wysiłku. Jak poznać anonimową grupę, złożoną z anonimowych jednostek? Od czego zacząć, w jaki sposób przyjść im z pomocą i jednocześnie uniknąć komenderowania, narzucania? Jak przyswoić im nowe metody i nowy system pracy? Jak uchronić przed ujemnymi wpływami, z jakimi mogą się zetknąć? Te i wiele innych pytań nurtują dobrego opiekuna, który pragnie jak najlepiej wywiązać się z nałożonych przez uczelnię obowiązków. Zajęcia pełnione z racji opiekuństwa nie są wliczane do pensum, są traktowane jako praca społeczna. Należy dodać, że opiekun nie dysponuje dostateczną ilością materiałów pomocniczych, z których mógłby korzystać podejmując opiekuństwo. Rozsiane w różnych numerach *Życia Szkoły Wyższej* artykuły nie naświetlają w sposób globalny nurtujących problemów, nie zawsze pracownicy przechowują wszystkie numery czasopism. Dlatego też poświęcenie nieco uwagi sprawom opiekuństwa w tym artykule wydaje się uzasadnione.

Zadania opiekuna można ująć w trzech grupach zagadnień: poznawanie studentów, praca dydaktyczna z podopieczną grupą (w ramach zajęć dydaktycznych) oraz praca wychowawcza. Wprawdzie oddzielenie spraw dydaktycznych od wychowawczych może budzić poważne zastrzeżenia, to jednak dla przejrzystości rozważań taki podział może być przydatny.

Chcąc wszechstronnie poznać studentów opiekun powinien przed pierwszym spotkaniem z nimi już zapoznać się z dokumentacją odnośnie poszczególnych osób; zorientować się, z jakich pochodzą środowisk, zobaczyć, jakie wyniki osiągali w szkole średniej, poznać opinię dyrektora o kandydacie, a także wyniki egzaminu wstępnego. Jeżeli opiekun podejmuje pracę na starszym roczniku, ważne będą dane o wynikach z kolejnych sesji egzaminacyjnych. Nieobojętne będą też warunki, w jakich student aktualnie pracuje, czy zamieszkał w domu studenta, czy prywatnie bądź pozostaje z rodzicami.

Analiza dokumentacji, z wynotowanymi ważniejszymi informacjami, pozwala stosunkowo szybko nawiązać bezpośredni kontakt z podopiecznymi. Pod wpływem indywidualnych rozmów i dyskusji grupowych, jak również dzięki wnikliwej, systematycznej obserwacji studentów w różnych sytuacjach, wzrasta znajomość poszczególnych jednostek, jak również można uchwycić tworzące się samorzutnie studenckie grupy nieformalne. W poznawaniu stosunków społecznych dobre rozeznanie mogą dać badania socjometryczne. W uczelniach kształcących nauczycieli istnieją katedry socjologii i mogą opiekunom przyjść z pomocą.

Zbierając informacje o studentach wiele materiału można uzyskać przez rozmowy

z pracownikami prowadzącymi zajęcia, zwłaszcza typu ćwiczeniowego, na danym roku. Oni poinformują o zaletach i brakach wykazanych w pracy, wyrażą własne opinie przynajmniej o tych osobach, które udało się im poznać. W ten sposób wiedza o studentach może być rzeczywiście bogata i można ją wykorzystać w pracy wychowawczej. Jednak nie zawsze tak jest, że opiekun prowadzi powierzoną mu grupę przez cały ciąg studiów, aż do uzyskania dyplomu. Najczęściej w każdym nowym roku akademickim zmienia się opiekun, przeważnie ze względu na to, że kończą się prowadzone przez niego zajęcia. W związku z tym zachodzi wyraźna potrzeba gromadzenia materiału poznawczego o studentach w odpowiednich katedrach kierunkowych, w specjalnych kartotekach czy teczkach osobowych. Nowy opiekun podejmując pracę na starszym roczniku nie potrzebowałby rozpoczynać od nowa poznawania studentów, a mógłby skorzystać ze zgromadzonego materiału przez swego poprzednika, uzupełniając je własnymi obserwacjami. Umożliwiony wgląd w te materiały wszystkim pracownikom podejmującym zajęcia na danym roczniku ułatwiłby szybsze poznanie studentów.

Przejdę teraz do drugiej grupy zagadnień związanych z pracą opiekuna — do pracy dydaktycznej z powierzoną mu grupą. Opiekun, zwłaszcza na pierwszym roku studiów, powinien zdawać sobie sprawę z tego, że szkoła średnia zwykle nie uczy w dostatecznym stopniu umiejętności samodzielnej pracy. Stąd często studenci nie potrafią rozsądnie korzystać ze swobody, jaką posiadają, nie zawsze umieją w pełni korzystać z zajęć prowadzonych innymi metodami niż w szkole średniej. W związku z tym na pierwszym roku często występuje zniechęcenie, załamanie psychiczne bądź wadliwie rozpoczęta praca już do końca studiów jest niewłaściwa.

Opiekun może pomóc studentom wprowadzając ich w normalny tok studiów, ułatwiając zrozumienie i świadome przyjęcie na siebie roli wzorowego studenta. Mają oni zrozumieć, że przyjęcie tej roli jest ich społecznym obowiązkiem, wyrazem ich patriotycznej postawy. Dokładne zapoznanie, w pierwszych dniach roku akademickiego, ze strukturą studiów, z władzami uczelni, z prawami i obowiązkami studentów pomoże im w szybszym rozpoczęciu normalnej pracy niż w przypadku, kiedy są pozostawieni sami sobie, własnej inwencji oraz nie zawsze wartościowym informacjom starszych studentów.

Wdrażanie w metodykę skutecznego studiowania dokonuje się na wszystkich zajęciach objętych programem studiów na określonym kierunku. Jednak opiekun na prowadzonych osobiście zajęciach może wyjaśnić specyfikę stosowanych metod, wyjaśnić te zagadnienia techniki pracy umysłowej, które wiążą się z owymi zajęciami. Takie sprawy, jak sensowne i przejrzyste notowanie żywego słowa czy umiejętne konspektowanie czytanego tekstu, nieraz nawet w ostatnim roku studiów pozostawiają wiele do życzenia. Dosłowne przepisywanie całych fragmentów tekstu lub wysiłek, by zanotować cały wykład, a nie najważniejsze myśli autora czy wykładowcy, uniemożliwia korzystanie z własnych notatek, dogłębne rozumienie wykładanych treści, pochłania wiele wysiłku i czasu.

Ważna jest również zachęta do systematycznej pracy, bez zrywów w czasie sesji egzaminacyjnej. Jest to jedna z najtrudniejszych spraw — przekonanie studenta, że do egzaminu należy przygotowywać się przez cały semestr, a nie na kilka dni przed terminem. Do spraw dydaktycznych można też zaliczyć pomoc opiekuna w tworzeniu zespołów samokształceniowych, zachętę do pracy w kołach naukowych.

Poważną rolę w trosce o efektywność studiów mogą spełnić narady ze studentami, a także narady z pracownikami prowadzącymi zajęcia na danym kierunku i roku studiów. W tych naradach można zastanawiać się nad sprawą modernizacji studiów, przeprowadzać selekcję studentów w ten sposób, ażeby możliwie wcześnie, na pierwszym roku wyeliminować ten element, który nawet w sprzyjających warunkach nie radzi sobie. Chodzi o tych studentów, którzy budzą wątpliwości, czy sprostają wymaganiom zawodu nauczycielskiego, którzy przyszli na studia dlatego tylko, żeby być

studentem. Należy nadmienić, że w tradycyjnej strukturze uczelni asystenci i adiunkci nie biorąc udziału w posiedzeniach rad wydziałowych nie mają możliwości nawiązywania oficjalnych kontaktów z innymi pracownikami mającymi zajęcia na danym roku studiów. Często cenne doświadczenia i spostrzeżenia asystentów, a zwłaszcza adiunktów nie są wykorzystywane. Narady, o których wspomniałam, mogłyby przynajmniej w pewnym zakresie umożliwić wymianę doświadczeń dydaktycznych szkoły wyższej.

Trzecia grupa zagadnień związanych z opiekuństwem to praca wychowawcza ze studentami. Można ją streścić w ideale przygotowania wysoko ideowych kadr nauczycielskich. Jak mówi J. Szczepański, zadaniem wychowania ideowego jest przygotowanie studentów do aktywnego udziału w życiu politycznym i społecznym oraz wytworzenie trwałych przekonań o wyższości ustroju socjalistycznego nad innymi ustrojami społeczno-ekonomicznymi [7]. Nauczyciel wychowany w tym duchu powinien identyfikować osobiste cele z zadaniami realizowanymi przez socjalistyczne społeczeństwo, powinien być patriotą Ludowej Polski, głęboko zaangażowany we wszystko, czym żyje i do czego dąży naród. Tak pomyślane zadania realizuje się według tego autora w trzech płaszczyznach. Przede wszystkim przekazuje się studentom wiedzę o ustrojach i stosunkach politycznych sądząc, że poglądy i wiedza o układzie stosunków społecznych wpłyną na dążenia jednostki. Po drugie — poznanie ideologii klasy robotniczej prowadzi do emocjonalnego angażowania w realizację owej ideologii. Wreszcie uczelnia wciąga młodzież do pracy w organizacjach społecznych i politycznych, co „zapewnia polityczne oddziaływanie i kierowanie społeczeństwem" [8].

Zadania wychowawcze, o których jest mowa, nie powinny tworzyć nadbudowy w obranym kierunku studiów, ale stanowić z nim jedną całość, przenikającą wszystkie formy pracy uczelni. Szczególna jednak rola w tym zakresie przypada organizacjom politycznym i społecznym. Zadaniem więc opiekuna jest życzliwa zachęta do pracy w organizacjach studenckich. Organizacje młodzieżowe przekazują najbardziej aktywny i wartościowy element do partii politycznych. W działalności swej mają zwykle bogaty program obejmujący swym zasięgiem główne dziedziny studenckiego życia, a także wychodzą poza teren uczelni, biorąc udział w akcjach o charakterze lokalnym lub ogólnonarodowym. Różne aktualne wydarzenia w kraju i w świecie odbijają się żywym echem w pracy organizacji akademickich i stąd ich poważne znaczenie wychowawcze.

Zadania wychowawcze można skutecznie realizować przez aktywizowanie grup studenckich, nie tylko formalnych, ale i zespołów nieformalnych lub na wpół formalnych (grupy ćwiczeniowe, mieszkańcy domu studenckiego, rocznika, zespoły muzyczne i inne). Niektórzy opiekunowie pomagają studentom, szczególnie rozpoczynającym studia, w organizowaniu zbiorowego życia. W porozumieniu z nimi powołują tak zwaną Radę Roku (nazwa umowna), w skład której wchodzą: starosta, zastępca, przedstawiciele grup ćwiczeniowych, przedstawiciele domów akademickich. Zadaniem tego organu, który jest w stałym kontakcie z opiekunem, jest troska o właściwą atmosferę pracy, organizowanie wzajemnej pomocy, opiniowanie kolegów na składanych przez nich podaniach o stypendia, rozpatrywanie spraw konfliktowych między studentami, przekazywanie opiekunowi różnych dezyderatów młodzieży związanych z warunkami ich pracy i życia.

Rada Roku wraz z opiekunem troszczy się również o zabezpieczenie studentom możliwie najlepszych warunków pracy, wypoczynku i racjonalnego spędzania czasu wolnego. Uczelnia musi być zainteresowana nie tylko tym, w jaki sposób studenci pracują, ale również jak spędzają swój wolny czas. Udział opiekuna w wieczorkach towarzyskich, wspólne oglądanie dobrych sztuk teatralnych czy słuchanie koncertów

[7] J. Szczepański: Op. cit., s. 209.
[8] Tamże, s. 210.

są wyraźnie pożądane. W takich sytuacjach łatwiej poznać zainteresowania studentów, ich poglądy, stosunek do pracy, studiów, przyszłego zawodu, do życia.

Wskazany jest również udział opiekuna roku czy grupy studenckiej lub opiekuna domu akademickiego w dyskusjach organizowanych w klubach studenckich. Dyskusje mają najczęściej charakter światopoglądowy, polityczny, filozoficzny i mogą dostarczyć wiele cennego materiału poznawczego, który można wykorzystać w oddziaływaniu wychowawczym. Stwarzają one też dogodną okazję do konfrontowania nienaukowych czy błędnych z punktu widzenia ideologii socjalistycznej poglądów i przekonań. Takie klubowe dyskusje mogą stanowić dobrą zaprawę do publicznych wystąpień, uczą krytycyzmu, argumentowania, kultury prowadzenia dyskusji, co jest bardzo ważne w zawodzie nauczycielskim.

Skupiłam rozważania na temat wychowania studentów wokół pracy opiekuna, co nie znaczy, że pozostali pracownicy naukowo-dydaktyczni są w mniejszym stopniu odpowiedzialni za wyniki tej pracy. Niewątpliwie ta odpowiedzialność w równym stopniu dotyczy wszystkich pracowników, którzy w zakresie określonych dyscyplin naukowych uczą solidnego stosunku do pracy, uczciwości, krytycyzmu itp. Własną postawą obywatelską, osobistymi walorami oddziałują na młodych adeptów, nawet nie zawsze zdając sobie z tego sprawę. Jednak funkcja opiekuna predestynuje pracownika w sposób szczególny do intensyfikacji oddziaływań w kierunku wychowania mądrych nauczycieli — patriotów Ludowej Ojczyzny.

Sprawy te w uczelniach kształcących nauczycieli na poziomie wyższym są wyjątkowo ważne. Problematyka związana nie tylko z kształceniem postaw patriotycznych studentów, ale uczulenie ich na konieczność patriotycznego wychowywania dzieci i młodzieży na szczeblu podstawowym i średnim jest sprawą niesłychanie doniosłą. Zwłaszcza zajęcia z teorii wychowania mogą w szerokim zakresie pokazać te zagadnienia, wyjaśnić złożoność tej problematyki, przygotować na ewentualne trudności w realizowaniu wychowania patriotycznego w nauczycielskiej pracy wychowawczej.

Kończąc uwagi o wychowaniu studentów pragnę zaznaczyć, że dla zachowania ciągłości oddziaływań wychowawczych ważny jest kontakt szkół wyższych ze szkołami średnimi, nawiązanie systematycznej współpracy. Wprawdzie sporadycznie podejmowane próby wspólnych narad są coraz częstsze, to jednak najczęściej poświęca się je na zagadnienia dydaktyczne. Zwłaszcza popularna jest wspólna wymiana zdań pracowników nauki z nauczycielami na temat wyników egzaminów wstępnych. Przy okazji szuka się sposobów lepszego przygotowania kandydatów do odpowiedniego wyboru kierunku studiów, do egzaminu wstępnego, a także do studiowania. Nie negując wagi wymienionych spraw pragnę silnie zaznaczyć potrzebę dyskusji na tematy wychowawcze za pośrednictwem czasopism pedagogicznych, a także na wspólnych naradach pracowników szkół średnich i wyższych.

Niemałą rolę w realizacji tego postulatu może odegrać Związek Nauczycielstwa Polskiego, który coraz skuteczniej zabiega o jak najściślejszą współpracę między pracownikami szkolnictwa średniego i wyższego.

JERZY NOSARZEWSKI

PRZYCZYNY NIEODRABIANIA ZADAŃ DOMOWYCH PRZEZ UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Zaniedbywanie się uczniów i uczennic w swych obowiązkach szkolnych należy do zagadnień aktualnych i niezmiernie złożonych. Jest rzeczą bardzo trudną dać odpowiedź na pytanie, dlaczego nie wszyscy uczniowie i nie wszystkie uczennice odrabiają zadania domowe zlecone im przez szkołę. Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga zastosowania szeregu metod psychologicznych, aby uczynić ją możliwie zadowalającą.

Jako metodę badań zastosowałem kwestionariusz, ankietę, wywiad i obserwację.

Badanie kwestionariuszem przeprowadziłem zimą i wiosną na terenie sześciu szkół podstawowych (koedukacyjnych) w środowisku wiejskim i miejskim. Badaniu podlegały dzieci z klas VI, VII i VIII, razem 227 osób, w tym 120 dziewcząt i 107 chłopców. Odpowiedzi uczniów były anonimowe.

Wysłałem 300 ankiet do nauczycieli szkół podstawowych na wsi i w mieście, prosząc ich o wymienienie i opisanie przyczyn nieodrabiania prac domowych przez uczniów. Wypełnionych ankiet otrzymałem 196: w tym 107 od nauczycielek i 89 od nauczycieli.

Miejscem odrabiania zadań domowych przez dziecko jest przeważnie dom rodzinny. Warunki mieszkaniowe i materialne, atmosfera w domu, stosunek domu do szkoły i nauczycieli — to czynniki, z którymi ściśle łączy się nieodrabianie pracy domowej przez uczniów. Przeprowadziłem 67 wywiadów z rodzicami w domu ucznia w środowisku wiejskim i miejskim. Rzuciło to wiele światła na warunki i sytuacje, które niewątpliwie wpływają na nieprzygotowanie prac domowych przez dzieci. Podczas wywiadu z rodzicami nieznacznie notowałem tylko ważniejsze dane. Treść rozmowy dokładnie zapisywałem po jej przeprowadzeniu. W trakcie wywiadu starałem się wytworzyć miłą atmosferę ze swoim rozmówcą celem pełniejszego i wnikliwszego zbadania zagadnienia. Pomimo tego, że rozmowa była kierowana, jednak w niektórych momentach jej przebiegu pozostawiono pełną swobodę w wypowiadaniu się rodziców.

Tabela 1

PRZYCZYNY SPOŁECZNE I PROCENT ICH WYSTĘPOWANIA

Lp.	Rodzaj przyczyn	Liczba wypowiedzi				
		Uczniów	Nauczycieli	Rodziców	Razem	%
1.	Brak opieki nad dzieckiem	—	122	6	128	28,5
2.	Pomoc rodzicom	24	91	4	119	26,5
3.	Trudne warunki mieszkaniowe	23	72	3	98	22,1
4.	Zła atmosfera w domu	1	32	2	35	7,8
5.	Złe warunki materialne	—	29	2	31	6,9
6.	Ujemny wpływ kolegów	4	16	3	23	5,1
7.	Brak współpracy rodziców ze szkołą	—	8	1	9	2,0
8.	Duża odległość od szkoły	2	2	1	5	1,1
	Razem	54	372	22	448	100,0

Dodatkowo stosowałem obserwację dorywczą w szkole podstawowej pracując w charakterze nauczyciela w ciągu trzech lat, podczas hospitacji lekcji ze studentami studium nauczycielskiego w ramach metodyki nauczania początkowego i psychologii oraz w domu ucznia w trakcie rozmowy z rodzicami.

Razem zbadałem 490 osób w środowisku wiejskim i miejskim, w tym 227 uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej, 196 nauczycieli i 67 rodziców.

Wyniki badań ujęte są w tabelę obrazującą przyczyny społeczne nieodrabiania zadań domowych przez dzieci, a jednocześnie ich niepowodzeń w nauce szkolnej.

Brak opieki nad dziećmi wynika z tego, że w wielu rodzinach oboje rodzice pracują zawodowo. Po przyjściu z zajęć zwykle są zmęczeni i nie mają kiedy zająć się nauką własnych dzieci. Jeszcze trudniejsza jest sytuacja półsierot i dzieci z rodzin alkoholików.

Na wsi rodzice pracują bardzo ciężko w gospodarstwie, najczęściej brakuje im sił, aby otoczyć opieką swoje dzieci. Nauczyciel nr 39 pisze: „Jedną z przyczyn nieodrabiania lekcji jest brak czasu i opieki ze strony rodziców. Rodzice pracując mają bardzo mało wolnego czasu, nie poświęcają go wcale dziecku". Nauczycielka nr 47 podkreśla: „Rodzice w nawale swych obowiązków nie zawsze interesują się nauką dziecka. Dzieci pozostawione same sobie bez kontroli rodziców nie wypełniają swych obowiązków". Nauczycielka nr 186 relacjonuje: „Rodzice oboje pracują poza miejscem zamieszkania". Matka nr 8 mówi, że mąż jej pracuje w innym mieście, mało przebywa w domu. Ona po przyjściu z pracy zajmuje się obowiązkami w domu. Nie ma czasu, by pomagać córce w nauce. Większość rodziców nie kontroluje zupełnie prac domowych. Ojciec nr 23 pisze, że w ogóle nie sprawdza prac domowych swego syna. Inni zaś kontrolują je czasami i niesystematycznie.

Badania wykazały, że w 42 rodzinach (na 67 badanych) nie kontroluje się zadań domowych. Niektórzy rodzice nie interesują się tym, czym zajmuje się dziecko po przyjściu ze szkoły. Dzieci zamiast przeznaczyć czas na przygotowanie zadań domowych, wykorzystują go na inne czynności nie związane z nauką. Nauczycielka nr 97 pisze: „Brak kontroli czasu dziecka. Dziecko pozostawione samo sobie znika z domu i wraca wieczorem zmęczone. Często idzie spać nawet bez posiłku".

Drugim z kolei czynnikiem powodującym nieodrabianie zadań szkolnych jest konieczność wykonywania przez dzieci różnych prac w gospodarstwie.

W środowisku wiejskim dzieci muszą wykonywać różne prace w polu, szczególnie jesienią i na wiosnę. Pomagają swoim rodzicom rano i wieczorem, nie odrabiając prac domowych lub odrabiając tylko prace pisemne. Nauczyciel nr 32 pisze: „Bardzo często rodzice zatrudniają dziecko do wykonywania różnych prac gospodarskich i to zabiera mu czas potrzebny do odrabiania pracy domowej". Nauczycielka nr 42 stwierdza: „Dzieci wiejskie są zmuszone pomagać rodzicom w różny sposób. Znam takie przypadki, że dzieci wstają o godz. 4.00 i pasą krowy do godz. 7.00, a następnie biegną do szkoły często bez śniadania (mają jedynie coś suchego do zjedzenia). Po południu są również zajęte pracą w gospodarstwie, nie mają po prostu czasu i siły do odrabiania lekcji". Nauczycielka nr 104 pisze: „Dzieci po skończonych zajęciach chodziły na grzyby (jedyny większy dochód w budżecie domowym), wracały, kiedy było ciemno. W domu przy lampie naftowej odrabiały tylko pisemne zajęcia, na przygotowanie ustne nie było zwykle czasu".

Zmęczenie dziecka spowodowane wykonywaniem prac fizycznych zleconych przez rodziców wywiera niekorzystny wpływ na przyswajanie wiedzy w domu i szkole. Uczeń przemęczony nie może skoncentrować uwagi na treści lekcji, często odbiega myślami od niej. To z kolei odbija się ujemnie na wynikach w nauce.

Innym czynnikiem wpływającym na przygotowanie ucznia do lekcji są warunki mieszkaniowe rodziny.

Istotne dla nauki dziecka jest posiadanie odpowiedniego miejsca — własnego kąta, w którym mogłoby skupić się i spokojnie przygotować prace domowe. Bywa i tak,

że choć rodzice mają dobre warunki mieszkaniowe, to jednak dziecko wcale z nich nie korzysta, ważniejszy staje się bowiem wygląd mieszkania niż swoboda i odpowiednie przygotowanie do pracy. Są jednak rodzice, którzy w trudnej sytuacji mieszkaniowej potrafią zapewnić dziecku odpowiednie warunki do nauki kosztem własnych wyrzeczeń. A zatem sytuacja mieszkaniowa dziecka jest w dużej mierze uzależniona od kultury pedagogicznej rodziców.

Badania wykazały, że w 32 przypadkach (na 67) dzieci nie mają odpowiedniego miejsca do nauki. Wielu uczniów przygotowuje lekcje w kuchni lub pokoju przy ogólnym stole. Nauczycielka nr 19 stwierdza: „Dziecko nie ma własnego kącika do odrabiania lekcji, najczęściej przygotowuje je w kuchni". Nauczyciel nr 81 pisze: „Pięcioro dzieci nie może odrabiać lekcji przy jednym stole, dlatego młodsze piszą na oknie".

W wielu rodzinach, szczególnie na wsi, w zimie życie domowników skupia się w kuchni. Pozostałe izby nie są opalane. Do tego w zimowe wieczory przychodzą sąsiedzi, opowiadając o różnych faktach i interesujących zdarzeniach. Sytuacja taka absorbuje uwagę dziecka i nie pozwala na odrabianie lekcji. Nauczycielka nr 102 pisze: „Zimą cała rodzina gromadzi się w jednej izbie, do której schodzą się jeszcze sąsiedzi".

Dla ucznia bardzo trudna sytuacja jest wtedy, gdy rodzina składa się z kilku osób i ma tylko jedno pomieszczenie. W takich warunkach odrabianie lekcji jest powierzchowne, a odpoczynek podczas snu tylko pozorny. Dziecko wstaje rano i nie wypoczęte idzie do szkoły. Jedna uczennica klasy VII pisze: „Ojciec każe mi iść spać, bo nie może zasnąć, gdy się świeci światło (mamy jedno mieszkanie). Najchętniej uczę się, gdy wszyscy pójdą spać, ale wtedy już o 23.00 po prostu zasypiam nad książką, gdy się nieraz przemogę, siedzę dłużej, to później nie mogę usnąć".

Innym momentem niemniej ważnym, mającym wpływ na nieodrabianie zadań domowych przez uczniów jest oświetlenie. Słabo oświetlone mieszkanie, w którym dziecko przygotowuje lekcje, wpływa ujemnie na naukę. Z trudem odczytuje ono tekst, przy pisaniu literki mu „skaczą", pisze krzywo, niestarannie i robi błędy.

Wiele rodzin nie czyni starań o utrzymanie ładu, porządku i czystości mieszkań. Są one zaniedbane i nie wietrzone. Do innych przychodzą sąsiedzi oglądać dzienniki i filmy w telewizji. Uczeń klasy VIII pisze: „Często jest zbyt dużo telewidzów w mieszkaniu i nie pozwalają odrabiać lekcji". Oprócz tego zdarza się, że radio „brzęczy" prawie cały dzień, przeszkadzając dziecku w odrabianiu lekcji.

Takie warunki nie wpływają korzystnie na proces uczenia się. Zorganizowanie dziecku własnego kąta do pracy, gdzie byłby stolik, miejsce na przybory szkolne i książki, właściwe oświetlenie oraz zapewnienie atmosfery spokoju i ciszy, jest niezbędnym warunkiem pomyślnego wykonania zadań.

Zasadniczy wpływ na postępy dziecka w nauce mają niewątpliwie stosunki pomiędzy członkami w rodzinie. Pojawiające się w życiu rodziny konflikty działają niekorzystnie na kształcenie charakteru jej członków. Konflikty mogą być spowodowane różnymi czynnikami, na przykład chorobą jednego z członków rodziny, zdradą małżeńską i rozwodem, alkoholizmem, różnicą zdań w kwestii wychowania dzieci itp. Konflikty mogą zachodzić pomiędzy rodzicami, rodzeństwem oraz rodzicami i dziećmi. Ujawniają się one w różnej postaci. Towarzyszą im najczęściej różne epitety słowne i wulgarne określenia. Dziecko nie zawsze może wówczas skupić się w nauce. Uczennica klasy VI pisze: „Nieraz pokłócę się z mamą i długo potem nie mogę odrabiać lekcji".

W związku ze złą atmosferą w domu wypowiadają się nauczyciele. Nauczyciel nr 82 pisze: „Złe współżycie w małżeństwie — pijaństwo i rozwody — wpływają ujemnie na naukę dziecka". Nauczycielka nr 184 podkreśla: „Ojciec alkoholik, często urządza awantury w domu. Dziecko boi się, lęka, zawsze jest niepewne, co będzie dziś". Nauczyciel nr 149 zaznacza: „Złe współżycie w rodzinie — pijaństwo,

awantury — budzą w dziecku lęk i czynią je nerwowym, zniechęconym do pracy". Nauczycielka nr 188 twierdzi: „Na naukę dziecka wpływa atmosfera domowa — ojciec alkoholik, awantury i bijatyki. Dziecko śpi w stodole z matką". Jeden z ojców nr 13 zeznaje, że dziecko często nie odrabia lekcji z powodu awantur w domu.

Na powodzenie w nauce wpływa niewątpliwie sytuacja materialna w domu rodzinnym. Wysokość dochodów, ilość osób na utrzymaniu tworzą sprzyjające lub nie sprzyjające okoliczności w pracy domowej ucznia.

W szkole można zaobserwować, że niektóre dzieci łatwo się męczą, wyglądają źle, są mizerne i anemiczne. Takie dzieci podczas uczenia się zazwyczaj przejawiają objawy senności i wyczerpania. Jedna z matek nr 4 zaznacza, że na obiad są przeważnie same zupy, ponieważ nie wystarczy jej jednej pensji na gotowanie pełnych obiadów. Nauczyciel nr 153 pisze: „Dziecko nie przygotowuje prac domowych, bo przeważnie jest głodne". Dzieci rodzin niezamożnych są gorzej ubrane, nie zawsze mają potrzebne książki, przybory szkolne i zeszyty.

Trudności materialne pogarszają atmosferę życia rodzinnego, stają się przyczyną napięć i konfliktów między członkami rodziny, co z kolei odbija się ujemnie na psychice dziecka, a także na jego pracy domowej. Poczucie niższości, ujawniające się u dziecka w związku z brakami, jakie ono odczuwa w porównaniu z dzieckiem rodziny zamożnej, często prowadzi do stanów frustracyjnych.

Niekorzystny wpływ na wyniki w naucę dziecka wywierają niekiedy jego koledzy. Uczeń klasy VIII pisze: „Duży wpływ na wyniki w nauce mają koledzy, którzy często nazywają danego ucznia »kujonem«. Daje to takie skutki, że ów uczeń przystosowuje się do otoczenia, staje się podobny do reszty towarzystwa, przeważnie uczącego się słabo". Uczeń klasy VII podkreśla: „Często w odrabianiu lekcji przeszkadzają mi koledzy, którzy podśmiewają się lub wymyślają różne przezwiska, na przykład »pilniak« i inne". Sytuacja taka demobilizuje ucznia w procesie uczenia się. Nieodrabianie przez uczniów zadań domowych może być powodem wagarowania. Uczeń klasy VII mówi: „Gdy nie nauczymy się lekcji, często chodzimy na wagary, co sprawia, że mamy jeszcze większe braki w nauce".

Wyniki nauczania zależą też w bardzo dużym stopniu od współpracy domu ze szkołą. Nie wszyscy rodzice porozumiewają się z nauczycielami w kwestii nauczania i wychowania dziecka. Łączność ze szkołą jest uzależniona od kultury pedagogicznej samych rodziców. Niektórzy usprawiedliwiają brak łączności ze szkołą nadmiarem pracy i przemęczeniem, inni zaś krępują się rozmawiać z nauczycielami. Nie przychodzą nawet na zebrania pookresowe, zaznaczając: „Pójdę na wywiadówkę, żeby się najeść wstydu". Trudno mówić o współpracy ze szkołą rodziców żyjących w seperacji małżeńskiej, rozwodników i alkoholików. Są oni przeważnie zajęci „swoimi" sprawami, nie otaczają dziecka właściwą opieką. Brak współpracy rodziców ze szkołą obniża wyniki dziecka w nauce i jest powodem nieodrabiania zadań domowych. Nauczyciel nr 87 pisze: „Brak kontaktów rodziców z nauczycielami zaliczam też jako przyczynę tego, że uczeń nie odrabia pracy domowej". Nauczycielka nr 68 podkreśla: „Brak systematycznych kontaktów rodziców ze szkołą". Ojciec nr 53 zeznaje, że niektórzy rodzice rzadko utrzymują łączność ze szkołą i dlatego dzieci ich nie odrabiają lekcji.

Jedną z istotnych przyczyn nieodrabiania prac domowych przez dzieci jest duża odległość z domu do szkoły. Należy tu uwzględnić dochodzenie do szkoły pieszo, jak również wszelkiego rodzaju dojazdy autobusem, pociągiem, jak i innymi środkami lokomocji. Dochodzenie i dojazdy do szkoły w dużym stopniu przyczyniają się do zmęczenia, a nawet całkowitego wyczerpania organizmu. Uczennica klasy VIII pisze: „Jak mogę odrabiać lekcje, skoro wracam do domu o godz. 17^{30}, zaczynam się uczyć do godz. 20^{00}, aby rano o godz. 5^{00} wstać i jeszcze ciemno wyjść do szkoły. Odrabiam te lekcje, które są na dany dzień najpilniejsze, resztę odkładam".

Matka nr 18 stwierdza, że dziecko po przejściu 6 km drogi jest wyczerpane fizycznie i nie odrabia lekcji.

Na podstawie badań stwierdziłem, że oprócz czynników społecznych na nieodrabianie zadań domowych przez dzieci wywierają także wpływ przyczyny pedagogiczne, które obrazuje tabela 2.

Tabela 2

PRZYCZYNY PEDAGOGICZNE I PROCENT ICH WYSTĘPOWANIA

Lp.	Rodzaj przyczyny	Liczba wypowiedzi				
		Uczniów	Nauczycieli	Rodziców	Razem	%
1.	Za dużo zadanego materiału	16	75	16	107	33,4
2.	Niesystematyczna kontrola pracy domowej ucznia przez nauczyciela	10	76	9	95	29,7
3.	Niewyjaśniona praca domowa	13	56	17	86	26,9
4.	Niesprawiedliwa ocena	8	6	3	17	5,3
5.	Udział w zajęciach pozalekcyjnych	5	7	3	15	4,
	Ogółem	52	220	48	320	100,0

Źródłem nieodrabiania zadań domowych jest fakt zbyt pochopnego zadawania materiału do przygotowania, nieuwzględnianie czasu potrzebnego dzieciom do odrobienia lekcji. Często nauczyciele zbyt wiele zadają. Nauczycielka nr 63 pisze: „Jeden z nauczycieli zadał uczniom klasy III 16 przykładów z arytmetyki". Uczennica klasy VIII podkreśla: „Nam w szkole bardzo dużo zadają i chcąc wszystkiego się nauczyć musiałabym siedzieć co najmniej do 24^{00}". „Z jednego dnia na drugi nauczycielka zadała z matematyki do wykonania w domu aż 10 zadań" — zeznaje ojciec nr 58.

Niektórzy nauczyciele przerzucają główny ciężar nauki z lekcji na pracę uczniów w domu. Uczennica klasy VIII zaznacza: „Nauczyciele za dużo wymagają, a za mało uczą, każą w większości przygotować lekcje w domu". Nauczyciel nr 191 pisze: „W nauczaniu główny nacisk kładą na pracę ucznia w domu, a nie w szkole na lekcji".

Jeżeli zadania domowe przekraczają możliwości uczniów, to najczęściej spotkać się można z taką mniej więcej reakcją słowną: „Ja i tak tego nie odrobię". „Nie zdążę". Nieodrobienie zadań domowych jest nie tylko wynikiem trudności, ale także zbyt dużej ilości materiału do przygotowania. Im więcej zadajemy dzieciom, tym mniejsze mamy zawsze szanse na to, że uczniowie opanują materiał. Nauczycielka nr 2 mówi: „Często wszyscy nauczyciele w tym samym dniu zadają ze swoich przedmiotów i dziecko nie jest w stanie odrobić zadanych prac, względnie wykona je niedbale". Uczennica klasy VIII informuje: „Bo jeśli chcę się nauczyć dokładnie, to nie zdążę wszystkiego, a jeśli chcę się nauczyć wszystkiego, to tylko pobieżnie".

Obecnie dorobek kulturalny jest tak duży, że niemożliwością jest całkowite jego opanowanie. Specjalizując się nawet w jakimś jednym zagadnieniu określonej dyscypliny naukowej mamy poważne trudności z jego wszechstronnym poznaniem. Sytuacja taka wywiera również swoje piętno na programach nauczania w szkole. Obecny program uległ znacznej modyfikacji w stosunku do poprzedniego, ale wydaje się, że jest on jeszcze za obszerny. Przeładowany program nauczania wpływa niekorzystnie na stosunek uczniów do nauki i odrabiania zadań domowych.

Nauczyciel nr 39 pisze: „Programy w dalszym ciągu są zbyt duże". Nauczycielka nr 183 podkreśla: „Program języka polskiego jest przeładowany. Lektury obowiązkowej, uzupełniającej, konkursów czytelniczych — cała masa. Uczeń nie jest w stanie wszystkiego opanować i to go zniechęca".

W naszym systemie oświatowo-wychowawczym pozostawia się nauczycielowi pewną swobodę w realizacji programu nauczania. Może on dokonywać waloryzacji treści nauczania, dzięki której na pewne zagadnienia przeznacza większą, na inne zaś mniejszą ilość godzin. Ten korzystny aspekt winni realizować nauczyciele w swym działaniu pedagogicznym. Umożliwi on dostosowanie treści programu do przeciętnych możliwości uczniów w klasie.

Z przygotowaniem prac domowych przez uczniów nie pozostaje bez związku rozkład lekcji w szkole. Uczniowie często nie odrabiają zadań, ponieważ lekcje w tygodniowym planie zajęć nie są prawidłowo rozmieszczone. Uczennica klasy VIII pisze: „Duża ilość lekcji w tych dniach (poniedziałek, wtorek) nie pozwala mi na dokładne przygotowanie się do lekcji". Nauczyciel nr 29 podkreśla: „Nierównomierne rozłożenie zajęć lekcyjnych przez kierownictwo na poszczególne dni tygodnia, np. jednego dnia jest sześć lekcji, a innego tylko dwie".

Właściwe ułożenie planu zajęć nie należy do czynności łatwych. Od jego struktury zależą w dużym stopniu wyniki nauczania w szkole. Dlatego też kierownicy szkół winni go układać zgodnie ze wskazaniami metodycznymi.

Nadmierna ilość materiału do opanowania wywiera niekorzystny wpływ na samopoczucie dziecka i jego stosunek do nauki. Uczeń klasy VIII pisze: „Często nadmiar pracy domowej zniechęca mnie do szkoły i wtedy nie odrabiam lekcji". Duża ilość zadań nie pozwala na dokładne ich przygotowanie przez uczniów w domu. Lekcje odrobione powierzchownie nie zapewniają uzyskania dobrych wyników w nauce. Uczennica klasy VI podkreśla: „Często się więc zapomina pobieżnie nauczonej lekcji i są tego gorzkie konsekwencje".

Jeżeli nauczyciel nie kontroluje systematycznie pracy domowej, to uczniowie dochodzą do przekonania, że należy odrabiać lekcje tylko czasami lub całkowicie zaniedbują się w ich przygotowaniu. Nauczycielka nr 32 pisze: „Jedną z przyczyn nieodrabiania lekcji jest niekonsekwentne kontrolowanie prac domowych przez nauczyciela". Nauczyciel nr 103 podkreśla: „Sam nauczyciel zadaje pracę domową, której nie kontroluje, uczniowie zaczynają lekceważyć ją i często jej nie wykonują". Nauczyciel nie sprawdzając pracy domowej eliminuje jeden z podstawowych motywów uczenia się. Brak systematycznej kontroli prac domowych uczniów należy do poważnych mankamentów w pracy nauczyciela.

Niektórzy nauczyciele ograniczają kontrolę wyłącznie do wiadomości z ostatnich lekcji, nie sprawdzają stopnia opanowania materiału nauczania przerobionego działu. Są i tacy, którzy nie wnikają w to, jak uczniowie opanowali treść lekcji bieżącej. Postępowanie powyższe nie sprzyja osiągnięciu pozytywnych wyników w nauczaniu, nie mobilizuje uczniów do aktywności. Uczniowie nie wytwarzają w sobie nawyku systematycznej pracy. Uczą się tylko doryweżo na określony termin.

Wielu nauczycieli w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej pomija uczniów słabych, oceniając ich jako mało zdolnych. Wyznacza się im miejsce dalsze w klasie, nie odpytuje się nawet wtedy, gdy się zgłaszają do odpowiedzi. Taka postawa nie sprzyja prawidłowemu kształceniu procesów psychicznych i cech osobowości dzieci. Zamiast aktywizować wszystkich uczniów słabszych, nauczyciel pomija ich. Jest to postawa wygodna dla nauczyciela, ale szkodliwa dla dziecka. Uczeń z klasy VI pisze: „Pani mówi mi, że nigdy nic nie umiem, i nie sprawdza pracy domowej. to ja jej nie odrabiam". Sprawdzian winien obejmować wszystkich uczniów w klasie. Nie zawsze również właściwie są kontrolowani uczniowie elokwentni, błyskotliwi, śmiali i odważni, podejmujący odpowiedzi na różne pytania podczas lekcji. Wiara nauczyciela w systematyczną pracę tych uczniów może być zawiedziona.

W kontrolowaniu prac domowych uczniów ważnym momentem jest forma i jakość pracy. W praktyce pedagogicznej spotyka się dość często chaotyczne, ogólnikowe, odbiegające od tematu ustne odpowiedzi uczniów. Brak w nich ładu i jasności, związku i operowania konkretnymi faktami. Prace pisemne nie zawsze wykonane są starannie. Są w nich niekształtne litery, błędy ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne, wypracowania nie są właściwie rozwinięte i zakończone. Uczniowie powinni dobrze zrozumieć, że nie wystarczy tylko napisać pracę domową w zeszycie, ale trzeba ją zrozumieć, na żądanie nauczyciela prawidłowo wyjaśnić. Nauczyciel nr 111 informuje: „Powierzchowne sprawdzanie prac domowych powoduje zniechęcenie ucznia do pracy, a nawet prowadzi do oszukaństwa". Powierzchowne przygotowanie prac pisemnych i ustnych wpływa ujemnie na stosunek dziecka do nauki, nie wdraża go do prawidłowego wykonywania przyszłego zawodu.

Niesystematyczna kontrola prac domowych przez nauczyciela została zaakcentowana również w rozmowie z rodzicami. Jedna z matek nr 26 zeznaje, że córka nie odrabia lekcji z biologii, ponieważ nauczyciel nie sprawdza. Zaś ojciec nr 51 pytając swego syna, czy już odrobił lekcje, otrzymał odpowiedź: „Nie odrobiłem jeszcze matematyki, ale pani i tak nie sprawdza". Inna matka nr 63 w swojej odpowiedzi zaznacza, że wiele dzieci szczególnie z klas młodszych przeżywa radość z powodu sprawdzenia zeszytów przez nauczycielkę.

Niektórych uczniów nie przygotowanych do lekcji przeważnie ogarnia uczucie lęku i obawy przed możliwością sprawdzenia ich wiadomości przez nauczycieli. Jeśli sytuacja ta powtarza się przez dłuższy czas, to może ona być powodem zaburzeń w zachowaniu się dziecka. Dlatego też systematyczna kontrola pracy domowej uczniów przez nauczyciela w dużym stopniu zapobiegnie przeżyciom ujemnym dzieci.

Wielu nauczycieli rezygnuje z tłumaczenia uczniom pracy domowej i wyznaczania odpowiedniego czasu na jej wyjaśnienię podczas lekcji. Uczeń klasy VII zaznacza: „Niektóre panie nie tłumaczą lekcji, bo prawie całą godzinę pytają, a następnie zadają pracę do domu bez wyjaśnienia". Nauczycielka nr 46 pisze: „Mała dokładność w wyjaśnianiu uczniom pracy domowej". Nauczyciel nr 132 podkreśla: „Brak wyjaśnienia zadanej pracy domowej lub niewłaściwe wytłumaczenię". Wówczas dzieci nie wiedzą, jak odrobić zadania domowe, często bezskutecznie ślęczą nad nimi, uczą się bez zrozumienia lub wykonują je niesamodzielnie. Praca domowa sprawia dziecku wiele kłopotu — zeznaje ojciec nr 4 — jeśli nie jest wytłumaczona przez nauczyciela. Uczennica klasy VIII mówi: „Pan nie wytłumaczył prawa z fizyki, było ono trudne, więc nauczyłam się na pamięć".

Niektórzy nauczyciele nie przygotowują się solidnie do prowadzenia lekcji. To powoduje niezrozumienie nowego materiału przez uczniów, a tym bardziej zadania domowego, które jest najczęściej powiązane z treścią lekcji. Nauczyciel nr 168 pisze: „Nieprzygotowanie się nauczyciela do lekcji nie pozwala mu osiągnąć zamierzonego celu, zwykle pracy domowej nie tłumaczy i uczniowie jej nie mogą odrobić".

Nie wszyscy nauczyciele doceniają znaczenie pracy domowej. Sądzą oni, że stanowi ona pewnego rodzaju formalności. Zadania domowe zlecają tuż przed dzwonkiem lub podczas przerwy. Prace są zazwyczaj nie wyjaśnione. Nauczyciel nr 88 pisze: „Praca domowa zostaje zadawana w pośpiechu bez należytego wyjaśnienia". Nauczycielka nr 96 informuje: „Pracę domową zadają na ostatnich minutach albo po dzwonku". Nauczyciel wyznacza pracę domową podczas przerwy — zeznaje matka nr 65 — wtedy jest hałas i dzieci nie zwracają uwagi na jej treść.

Istotnym czynnikiem wpływającym na odrobienie zadań domowych przez uczniów jest wyznaczenie odpowiedniego czasu na lekcji celem wyjaśnienia pracy domowej. Zadania domowe należy zaprojektować wcześniej przed przeprowadzeniem lekcji. Nie mogą one być za trudne lub zbyt łatwe, lecz dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów. Dokładne i szczegółowe ich wyjaśnienie oraz upewnie-

nie się nauczyciela, że dzieci je rozumieją, jest jednym z warunków pomyślnego przygotowania przez uczniów.

Ocenianię prac domowych uczniów nie należy do zagadnień łatwych. Od nauczyciela żąda się oceny obiektywnej. Jest to zadanie niezwykle trudne, każda bowiem ocena zawiera w sobie element osobowy oceniającego, a zatem posiada większy lub mniejszy dodatek subiektywizmu [1].

Wielu nauczycieli przy ocenianiu uwzględnia warunki materialne i mieszkaniowe uczniów, ich sposób zachowania się w stosunku do kolegów i nauczycieli.

Inni nauczyciele oceniając uczniów kierują się ich wyglądem zewnętrznym, sympatią lub antypatią. Uczennica klasy VIII podkreśla: „Lekcje z języka polskiego odrobiłam dobrze, wychodzę na środek — pani nie podoba się uczesanie lub coś innego i wtedy: — Siadaj, dwa". Uczennica klasy VII pisze: „Napisałam wypracowanie razem z koleżanką i kiedy pan sprawdził — ona dostała trzy, a ja dwa". Uczeń klasy VI zaznacza: „Dostałem słaby stopień, a wiem, że umiałem na więcej". Jeden z ojców nr 4 w wywiadzie zeznaje, że nauczyciel uderzył w głowę jego syna — ucznia klasy I, ponieważ czegoś nie wiedział na lekcji. Rodzic wysłał do nauczyciela list, w którym napisał: „Proszę nie bić mego dziecka". To prawdopodobnie spowodowało, że nauczyciel rzadko pytał ucznia na lekcji, oceniając go przeważnie niedostatecznie i nie promując do następnej klasy.

Są i tacy nauczyciele, którzy negatywną ocenę wystawiają za jedno lub dwa pytania szczegółowe, na przykład uczeń klasy IV za błędną odpowiedź na pytanie: „W którym roku był pierwszy rozbiór Polski" otrzymał ocenę niedostateczną. Niektórzy nauczycielę wskazują na fakt niezmienności ocen uczniów. Jeden z nauczycieli w rozmowie ze mną powiedział: „Franek nie umie i umieć nie będzie".

Powyższe mankamenty ujawniające się w ocenianiu uczniów przez niektórych nauczycieli nie wpływają dodatnio na ich wyniki w naucę. „Ocena — jak słusznie pisze Jan Zborowski — dotyczy nie warunków sprzyjających czy utrudniających uczniowi naukę, ale zakresu i stopnia opanowania materiału nauczania" [2].

Krzywdząca, nieobiektywna ocena może ucznia załamać, zniechęcić do nauki, nie powoduje ujawniania się pozytywnych perspektyw działania. Nauczyciel popełnia błąd pedagogiczny, jeśli nie widzi zmian w postępach uczniów, głosi fatalizm stwierdzając, że dziecko nie osiągnie lepszych wyników w nauce. Podkreślają to również w swoich wypowiedziach uczniowie i nauczyciele.

Uczennica klasy VIII pisze: „Chyba naprawdę nie warto odrabiać lekcji, skoro tak dwója, i tak dwója". Nauczyciel nr 86 informuje: „Zniechęcenie dziecka do nauki wypływa z niedoceniania jego pracy". Nauczyciel nr 17 relacjonuje: „Niewłaściwe ocenianie pracy ucznia — co z kolei wpływa na zniechęcenie ucznia do odrabiania zadań".

Na zajęciach pozalekcyjnych uczniowie rozwijają zainteresowania i zamiłowania, pogłębiają i rozszerzają zakres wiedzy, ćwiczą sprawność, uczą się spędzać wolny czas w sposób racjonalny. Jednak zajęcia te mogą również być przyczyną nieprzygotowania przez niektórych uczniów zadań domowych. Udział dzieci w kółkach zainteresowań, na zbiórkach harcerskich, przygotowywanie imprez szkolnych zabiera czas i często nie pozwala im odrobić lekcji. Nauczycielka nr 95 pisze: „Zajęcia pozalekcyjne, zbiórki harcerskie, kółka sportowe, przygotowywania imprez dużo pochłaniają czasu i uczniowie nie zdążą odrobić zadanej pracy". Uczeń klasy VI podkreśla: „Nie zdążyłem odrobić lekcji, bo byłem na próbie".

Uczniowie, zwłaszcza w mieście, uczęszczają na lekcje muzyki i języków obcych, które czasami stanowią poważną przeszkodę w odrabianiu zleconych przez szkołę

[1] Zborowski J. — Proces nauki domowej ucznia. Warszawa 1961 r. str. 236.
[2] Zborowski J. — jw. str. 237.

zadań. Nauczycielka nr 149 informuje: „Dzieci, szczególnie w miastach, są obciążone dodatkowymi zajęciami, jak lekcje muzyki i języków obcych".

Uczestnicząc w różnych formach na zajęciach pozalekcyjnych dzieci zużywają wiele energii i stają się zmęczone. To zaś nie wpływa korzystnie na przygotowanie dzieci do lekcji. Uczennica klasy VIII zaznacza: „Niekiedy wracam z jakiejś zbiórki lub zebrania zmęczona i wyczerpana — wtedy nie odrabiam lekcji". Nauczycielka nr 128 relacjonuje: „Dzieci — przeciążone lekcjami z muzyki, kółkami zainteresowań i zebraniami — nie odrabiają lekcji". Szkoła organizuje zbyt wiele zajęć pozalekcyjnych — zeznaje ojciec nr 3 — tak że dzieci uczęszczają na nie kosztem odrabiania prac domowych. Na przykład syn mój — dalej mówi — należy do kółka recytatorskiego, geograficznego, historycznego i do drużyny harcerskiej.

Przeciążenie pewnych uczniów zajęciami pozalekcyjnymi wpływa ujemnie na przygotowanie przez nich zadań domowych. Szczególnie musimy pomyśleć o dzieciach mających trudności w nauce. Niektórym z nich należy ograniczyć zajęcia pozalekcyjne. Nad tym winna czuwać szkoła, a przede wszystkim wychowawca klasy.

Pracę domową dzieci determinuje wiele czynników. Istotny wpływ na odrabianie zadań domowych ma środowisko rodzinne i pozaszkolne. Brak troski i zainteresowania ze strony rodziców staje się często przyczyną nieodrabiania prac domowych. Rodzice polecając dzieciom do wykonania różne prace w domu lub gospodarstwie ograniczają tym samym czas potrzebny na naukę i odpoczynek. Nie zawsze pomyślnie układają się stosunki w rodzinie, alkoholizm, rozwody i sprzeczki między członkami rodziny wpływają destruktywnie na psychikę i stosunek dzieci do nauki. Niekorzystne warunki materialne i mieszkaniowe stanowią dla dzieci poważną przeszkodę w realizowaniu zamierzeń i dążeń. Także wpływ kolegów nie pozostaje bez znaczenia na nieodrabianie prac domowych. Odrabianie lekcji utrudnia dzieciom zbyt duża odległość od szkoły i brak współpracy domu ze szkołą.

Na wyniki uczniów w nauce i zachowaniu się nie bez znaczenia pozostaje nauczyciel. Jego poziom umysłowy i moralny, zaangażowanie się społeczne, stosunek do dzieci i rodziców może stanowić dla uczniów godny wzór do naśladowania. Nauczyciel wykazujący zamiłowanie przedmiotem, którego naucza, w większym stopniu potrafi zainteresować uczniów określoną dyscypliną wiedzy.

Przy zastosowaniu pomocy naukowych, urozmaiconych i nowoczesnych metod nauczania lekcje będą atrakcyjniejsze i ciekawsze. Zadawanie odpowiedniej ilości prac do domu, ich wyjaśnienie i systematyczna kontrola połączona z obiektywną oceną wpłyną dodatnio na stosunek dziecka do nauki.

Przedstawione czynniki nie wpływają korzystnie na prawidłową kształtowanie się osobowości dziecka. Dziecko żyjące w warunkach napięcia psychicznego i obawy inaczej widzi i ocenia wartości ogólnoludzkie. Sytuacje wywołujące konflikty wewnętrzne u dziecka rzeźbią trwałe ślady w jego psychice, powodując zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie się społeczne. Świadomość takich dzieci przeważnie jest zwrócona na to, co je niepokoi i nurtuje, nie zajmując się nauką szkolną. Stąd nie odrobione prace domowe i słabe wyniki w nauce.

Usunięcie wszystkich wyżej wymienionych przyczyn nieodrabiania lekcji przyczyniłoby się do podniesienia wyników nauczania i do podwyższenia sprawności szkoły.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW NOWACZYK: KSIĄŻKA PEDAGOGICZNA W PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA

Dotychczasowe badania nad czytelnictwem ograniczały się zazwyczaj do zagadnień zainteresowań czytelnika i percepcji treści książki. Pedagogiczny punkt widzenia sięga jednak dalej — idzie o to, by poznać, w jaki sposób człowiek się zmienia pod wpływem książki. Zdaniem Stanisława Nowaczyka badania nad czytelnictwem przebiegać winny zgodnie z łukiem odruchowym od percepcji treści poprzez jej opracowanie do wykorzystania w praktyce.

Sprawa to bardzo ważna. Ostatnie 20-lecie przyniosło dość znaczny dorobek teorii pedagogicznej wyłożony w setkach rozpraw i książek. Wiele z tych książek miało po kilka wydań, a każda ukazała się w nakładzie kilku tysięcy egzemplarzy. Książki pedagogiczne są więc czytane, teoria pedagogiczna w nich zawarta znajduje odbiorców, z jakim jednak trudem i z jakimi oporami toruje sobie drogę do praktyki. Autor usiłował zbadać problem wdrażania treści książek do praktyki pedagogicznej nauczycieli i w tym celu zebrał 391 wypowiedzi z wykorzystania książek pedagogicznych, 270 sprawozdań z przeczytanych książek, 170 wypowiedzi ankietowych. Autor był szczególnie przygotowany do przeprowadzenia tego rodzaju badań, gdyż redagując od 23 bez przerwy lat bardzo popularne i poczytne czasopismo pedagogiczne musiał sobie niejednokrotnie stawiać pytanie, jak treść opublikowanych w piśmie artykułów przenikała do praktyki jego czytelników.

Przeprowadzone ostatnio w Polsce badania nie wykazały wpływu książki na pracę zawodową nauczyciela (Przecławska, Lewin, 1962). Nowaczyk na podstawie analizy zebranych materiałów wykazał, że zależność między lekturą a jej stosowaniem jest bardzo złożona i wymaga zastosowania dodatkowych środków, jeśli ma wystąpić.

A oto niektóre z wyników, do których doszedł autor. Po zapoznaniu się z nową koncepcją wyłożoną w książce najłatwiej zastosować te jej fragmenty, które wiążą się z dotychczasowym doświadczeniem czytelnika, łatwiej stosować wskazania konkretne aniżeli uogólnienia teoretyczne. Nauczyciel szuka w książce uzasadnienia tego, co sam robi i czego doświadcza. Twierdzenia książki konkretyzuje, w związku z tym wykorzystując książkę najczęściej przetwarza jej treść. Książka wykorzystana jest do krytycznej oceny sytuacji obserwowanych w szkole, a w ślad za tym idą próby przeprowadzania zmian. Nauczyciel łatwiej przejmuje z książki wskazówki dotyczące organizacji pracy aniżeli metody pracy.

Jedną z przyczyn hamujących stosowanie w praktyce treści czytanej książki jest lęk, że realizacja przedstawionej koncepcji jest za trudna we własnym środowisku i wobec tego się nie uda.

Z badań Nowaczyka wynika również, że wpływ książki na doskonalenie pracy zawodowej nauczyciela jest na ogół mniejszy, aniżeli się powszechnie przyjmuje. Aby te efekty osiągnąć, należy zdaniem autora zastosować takie dodatkowe środki, jak omawianie treści książek w zespołach nauczycielskich, oddziaływanie nadzoru pedagogicznego przez odwoływanie się do odpowiednich książek, przygotowanie przez zakłady kształcenia nauczycieli do wdrażania teorii w praktyce, studiowanie książek w czasie przygotowania się do egzaminu kwalifikacyjnego.

Książka jest napisana nadzwyczaj jasno. Każde twierdzenie poparte jest odpowiednimi przykładami. Jest ona zaadresowana przede wszystkim do kierowników zespołów samokształceniowych, konferencji rejonowych, kierowników szkół, aparatu

instruktorskiego ośrodków metodycznych, komórek związkowych i nadzoru pedagogicznego, słowem, do wszystkich tych, którzy zajmują się doskonaleniem nauczycieli. Lektura książki pozwoli im opracować konkretne plany dokształcania nauczycieli, zwróci też uwagę na trudności związane z tym zadaniem.

Autor ograniczył się w swej książce do przedstawienia wpływu książki na doskonalenie książki. Rzecz jasna, że rola książki do tego wpływu się nie ogranicza. Książka poza tym wywiera wpływ na podniesienie kultury pedagogicznej nauczyciela, na wzrost jego erudycji, na kształtowanie się jego światopoglądu. Ten wielostronny wpływ książki na osobowość czytelnika też nie pozostaje bez znaczenia dla jego praktycznej działalności. Sprawi, że nie treść każdej książki pedagogicznej będziemy naśladować, ale tylko tych książek, które wzbogacają nasz światopogląd, wobec innych zaś zachowamy postawę krytyczną i powściągliwą, gdy przyjdzie o stosowanie w praktyce ich treści. Wychowanie dobrego czytelnika, co jest już zadaniem zakładu kształcenia nauczycieli, sprowadza się więc głównie do wytworzenia umiejętności dokonania właściwego wyboru książek i dopracowania się ich syntezy, a więc chronienia się przed czytaniem przypadkowym i wytworzeniem się eklektycznego poglądu pedagogicznego.

Budzi się też pytanie, czy dziś w okresie agresywnego naporu środków masowego przekazu wpływ książki nie maleje w stosunku do czasów dawniejszych, kiedy była jedynym środkiem kształcącym. Nie możemy mieć do autora pretensji o to, że na tę różne nasze wątpliwości nie dał odpowiedzi, trzymał się przecież wyraźnie ram wyznaczonych przez tytuł książki. Jeśli więc w nawiązaniu do treści książki wysunąłem kwestie dalsze, to chodziło mi o wskazanie, że badania podjęte przez Nowaczyka są aktualnie bardzo ważne i że w ślad za nimi powinny pójść dalsze badania wyświetlające wpływ książki na kształtowanie osobowości czytelnika.

L. Bandura

GASTON MIALARET: WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI

Rzadko pojawiają się książki naprawdę naukowe napisane językiem w pełni zrozumiałym dla laików, a jednocześnie tak bogate w treść, iż z przyjemnością czytają je również specjaliści. Do takich książek należy niedawno przetłumaczona na język polski książka autora francuskiego, Gastona Mialareta — „Wprowadzenie do pedagogiki".

Gaston Mialaret należy do czołowych pedagogów zachodnioeuropejskich. Jest on obecnie prezesem Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki Eksperymentalnej (l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française) oraz wykładowcą pedagogiki na uniwersytecie w Caen. W wydanych dotąd publikacjach książkowych pisał o zastosowaniu testów w szkole (L'Educateur et la Méthode des tests), o nowej pedagogice jako nauce (Nouvelle Pédagogie scientifique), o metodyce nauczania początkowego arytmetyki (Pédagogie des débuts du Calcul) oraz o kształceniu nauczycieli matematyki (Etude sur la Formation des Professeurs de Mathématiques).

„Wprowadzenie do pedagogiki" adresuje Mialaret do szerokich kręgów społeczeństwa. „Problemy wychowania — czytamy w słowie wstępnym — muszą dziś stanowić doniosłą pozycję w ludzkiej działalności. Rozwój społeczeństwa jest pod każdym względem tak szybki, że lekceważenie tych problemów zakrawa na karygodną igno-

rancję, nieświadomość lub złą wolę. Wzrost zainteresowań wychowaniem przejawiany przez organizacje polityczne i zawodowe oraz wielkie przedsiębiorstwa handlowe, przemysłowe i rolnicze — stanowi fakt znamienny, który powinien przykuć naszą uwagę (...). Konieczne staje się więc (...) uprzystępnienie kulturalnemu ogółowi niespecjalistów książek omawiających podstawowe zagadnienia pedagogiczne w sposób ogólny, a jednocześnie dostatecznie ścisły, lecz bez poruszania kwestii praktycznych, które napotyka nauczyciel w codziennym wykonywaniu tego zawodu" (s. 9—10). Autor wyraża też nadzieję, że niektóre rozważania mogą stanowić inspirację dla doskonalenia codziennej praktyki w zawodzie nauczycielskim.

Książka składa się z 7 rozdziałów. Rozdział I zawiera ogólny przegląd nauk o wychowaniu, rozdziały II i III dotyczą filozofii wychowania, rozdział IV omawia pojęcie kultury i problematykę doboru treści nauczania, rozdział V prezentuje „wielkie zasady pedagogiki". W dwu końcowych rozdziałach Mialaret przedstawił wybrane problemy organizacji nauczania oraz metody, techniki i sposoby pedagogiczne.

Mimo tego tradycyjnego w istocie i bardzo wybiórczego doboru zagadnień książka Mialareta jest w rzeczywistości dość oryginalna, aczkolwiek w dużym stopniu bilansuje dorobek pedagogiki krajów tzw. francuskiej kultury językowej, nawiązując wielokrotnie do myśli Durkheima i Cousineta, Freineta i Fourastiego, Crosa i Debesse'a, a przede wszystkim do prac dwóch znakomitych uczonych — komunistów: Langevina i Wallona, i ich poczynań reformatorskich. Wysuwając własne propozycje co do doskonalenia organizacji szkolnictwa we Francji, Mialaret podkreśla, że jego uwagi „zgodne są z głównymi liniami wytyczonymi w słynnym planie Langevina — Wallona, którego w żadnych rozważaniach pedagogicznych nie można już pominąć (...). Czytelnikowi łatwo będzie zrozumieć — stwierdza dalej autor — że w wielkim stopniu czerpaliśmy natchnienie z tego przykładowego dzieła, z którego Francja może być bez wątpienia szczególnie dumna" (s. 190).

Dokonując tak swoistej syntezy książka Mialareta traktuje o złożonych problemach pedagogiki w sposób prosty i sugestywny, a przy tym bez nadmiernych uproszczeń. Pisząc o wybranych zagadnieniach filozofii wychowania, Mialaret unika zawiłej retoryki i górnolotnych słów. Przedstawia ważniejsze przemiany, które dokonują się we współczesnym świecie, i na tle tych przemian ukazuje narastanie zadań oświatowych i pojawianie się nowych sytuacji wychowawczych. Przekonuje to czytelnika, że takie zjawiska, jak upowszechnianie szkolnictwa średniego, wzrost roli wykształcenia wielostronnego jako podbudowy specjalizacji zawodowej, konieczność przejmowania przez szkołę niektórych funkcji opiekuńczo-wychowawczych należących dotąd do rodziny czy też integracja różnorodnych wpływów wychowawczych nie są wynikiem mody, przemijającej koniunktury bądź też dowolnym ustaleniem teoretyków, ale stanowią nieuniknioną konsekwencję przemian społecznych i poziomu współczesnej techniki, będąc równocześnie warunkiem ich dalszego rozwoju.

Interesujące są rozważania dotyczące pojęcia kultury i doboru treści nauczania. „Jest rzeczą trudną, jeśli w ogóle możliwą — piszę Mialaret — mówić o kulturze umysłowej nie wspominając, że istnieją różne jej formy i poziomy. Wykształcenie encyklopedyczne jest dziś niemożliwe i żaden umysł współczesny nie zdołałby opanować całokształtu wiedzy naszej epoki, jak to potrafili uczynić jeszcze Tomasz z Akwinu czy Picco della Mirandola. Pojęcie ogólnej kultury umysłowej zastąpione zostało, jak można by rzec nie dbając o paradoks, pojęciem szczegółowej kultury ogólnej" (s. 70). Oznacza to, że nie można mówić o wykształceniu w ogóle. Znamy tylko ludzi posiadających gruntowne wykształcenie humanistyczne bądź też w zakresie nauk ścisłych lub też w dziedzinie sztuki. Ale Mialaret zwraca też uwagę, że „dyscypliny naukowe nie są tak ostro rozgraniczone jak dawniej i że poziom wykształcenia, jakakolwiek byłaby dziedzina lub forma interesującej nas kultury umysłowej, powinien być poprzedzony co najmniej dwoma etapami, bez których

nie ma ona solidnych podstaw i nie zasługuje na swe miano" (s. 73). Równocześnie samo wykształcenie specjalistyczne powinno — zdaniem Mialareta — zakładać kształcenie dwojakiego lub trojakiego rodzaju w dziedzinach dość różnych. Dobór tych dyscyplin w ramach tego samego kształcenia specjalistycznego może być także zróżnicowany.

Te stwierdzenia stanowiły zapewne przesłanki koncepcji nowoczesnej organizacji szkolnictwa, omówionej przez Mialareta w jednym z kolejnych rozdziałów. Autor wysuwa projekt bardzo elastycznego szkolnictwa średniego. Przewiduje cztery równoległe tory kształcenia, w których byłby wprawdzie wspólny trzon programowy, ale realizowany w różnym czasie w każdym z równoległych ciągów i uzupełniany bądź przez pogłębianie omawianych zagadnień, bądź przez materiał dodatkowy czy wreszcie przez powtarzanie i utrwalanie już przerobionego materiału. Mialaret przewiduje wprawdzie możliwość corocznego przechodzenia najlepszych i najsłabszych uczniów z klas przerabiających tylko podstawowy materiał programowy do klas realizujących też program rozszerzony lub wyrównawczy (i odwrotnie), ale w praktyce byłoby to zapewne dość problematyczne. Poza tym projekt wysunięty przez Mialareta wydaje się dość trudny do zrealizowania ze względów ekonomicznych.

Dwa rozdziały poświęcił Mialaret zasadom i metodom pedagogicznym. „Wielkie zasady pedagogiki" to — według Mialareta — konieczność znajomości dziecka, liczenie się z rozwojem psychicznym, nauczanie wiodące od czynu do myśli, nauczanie kształcące (likwidacja antynomii: „głowa otwarta" — „głowa nabita"), kształcenie indywidualne w toku uczestnictwa w pracy zespołowej, zapewnienie odpowiednich warunków dla pracy dydaktyczno-wychowawczej i kontynuowanie działalności szkoły w pracy instytucji pozaszkolnych.

Omawiając metody nauczania, Mialaret zwraca uwagę na oczywiste walory metod podających i poszukujących. Autor przestrzega jednak przed fetyszyzowaniem jakiejkolwiek metody. „Bądźmy w naszych sądach bardzo ostrożni — pisze Mialaret — narzędzie bowiem (a techniki i metody pedagogiczne są tylko narzędziami) jest posłuszne temu, kto go używa, i nabiera wartości zależnie od celu, jaki nadaje mu człowiek (...). Często trudno jest sformułować swoją ogólną i ostateczną opinię o technikach i metodach, które zależnie od metody ogólnej, od stosującego je nauczyciela, od sytuacji szkolnej, w jakiej się pojawiają, mogą — jak język Ezopa — być najlepszą lub najgorszą z rzeczy. Ważną sprawą w całej dziedzinie metod jest znać ich możliwe wady i zalety, określić zasadniczy zakres zastosowań i granice, których nie wolno przekroczyć, słowem — warunki ogólnie dobrego stosowania" (s. 194).

Już z tego krótkiego przeglądu treści książki wynika, że jej autor nie ogranicza się do treści ustalonych i stosunkowo niezmiennych, lecz wciąga czytelnika już na elementarnym poziomie w wir dyskusji toczących się w pedagogice. Czyni to z pewnością lekturę książki znacznie bardziej interesującą. Jednakże książkę tę trudno byłoby bez zastrzeżeń polecać do celów samokształceniowych. Obok treści dyskusyjnych zawiera bowiem ona sądy — naszym zdaniem — niesłuszne. Dotyczy to w szczególności części książki, która zawiera ogólny przegląd nauk o wychowaniu. Autor dzieli nauki pedagogiczne na nauki oparte na refleksji pedagogicznej (zalicza tu filozofię wychowania, historię oświaty i pedagogiki oraz pedagogikę porównawczą) i nauki prowadzące obiektywną analizę naukową (dydaktyka, psychologia wychowawcza, socjologia wychowania). To rozgraniczenie pedagogiki na pedagogikę refleksyjną i pedagogikę obiektywnie analityczną, dokonywane niekiedy i przez polskich pedagogów, jest przez Mialareta nader eksponowane. „Precyzując jasno naszą myśl — pisze Mialaret — odróżniamy wyraźnie wychowanie, które samo przez się wkracza w sferę sztuki, wnikliwości i intuicji, od badania faktów, które może i powinno być prowadzone metodami uznanymi przez nas za naukowe" (s. 18).

To stwierdzenie pozostaje w książce Mialareta w wyraźnej sprzeczności z całokształtem dalszych rozważań. Pisząc bowiem o filozofii wychowania, autor wyka-

zuje, że jej głównym zadaniem jest synteza wyników badań prowadzonych w różnych dziedzinach wiedzy, a użytecznych równocześnie dla pedagogiki. W analizie zaś najbardziej konkretnych sytuacji wychowawczych Mialaret umie dostrzegać ogólniejsze problemy, wymagające głębszej refleksji. Tym samym uprawia inną pedagogikę niż ta, którą rozdzielił na gałąź nauki i gałąź intuicji.

Czytelnik rozpoczynający poznawanie pedagogiki może też mieć pewne trudności z dość obszernymi dygresjami dotyczącymi szkolnictwa francuskiego. Jednakże książka może być z powodzeniem wykorzystywana w okresie wstępnych studiów pedagogicznych w uczelniach kształcących nauczycieli, na kursach prowadzonych przez pedagogów i wszędzie tam, gdzie czytelnik ma możność otrzymania dodatkowego komentarza. Ze względu na duży zasób treści podany w zwięzłej i bardzo komunikatywnej pod względem językowym, niemal literackiej, formie może być ona niekiedy nawet bardzo przydatna.

Mirosław Szymański

TADEUSZ NOWACKI: WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ
Wydanie drugie uzupełnione

Rola pracy w wychowaniu młodzieży stanowi jedno z węzłowych zagadnień w pedagogice socjalistycznej. Zgodnie bowiem z marksistowską koncepcją człowieka jego osobowość kształtuje się przede wszystkim w toku aktywnego przekształcania rzeczywistości, a więc przez pracę. Teza ta jest w naszej pedagogice teoretycznie zasadniczo przyjęta, w praktyce niestety słabo i często błędnie realizowana.

Ze względu na stałą aktualność i ważność problematyki wychowania przez pracę wydaje się celowe dokonanie recenzji książki T. Nowackiego na ten temat, mimo że ukazała się już dawniej; tym bardziej że jej drugie wydanie nie doczekało się jeszcze żadnej recenzji.

Całość problematyki książki została podzielona na trzy części. Pierwsza część, poza analizą pojęć, zawiera rozważania teoretyczne dotyczące wartości pracy dzieci i młodzieży w ujęciu klasyków marksizmu oraz materiał historyczny odnośnie wychowania przez pracę. Część druga przedstawia szeroko różne rodzaje prac dzieci i młodzieży, a więc pracę umysłową, prace usługowe i samoobsługowe oraz produkcyjne. W trzeciej części wreszcie Autor omawia w sposób bardziej systematyczny wartość wychowania przez pracę. Część ta kończy się omówieniem problematyki badań w tej dziedzinie.

Przejdźmy do bardziej szczegółowego omówienia treści książki. Część pierwsza. W rozważaniach wstępnych Autor, wychodząc z marksistowskiej tezy o osobowościowo twórczym charakterze pracy, zapowiada analizę roli pracy dla kształcenia umysłowego, politechnicznego, wychowania społeczno-moralnego, fizycznego i estetycznego oraz w związku z tym omówienie różnorodnych form pracy dzieci i młodzieży. Dzięki różnorodności zagadnień związanych z wychowaniem przez pracę poruszonych w książce T. Nowackiego różni się ona od innych publikacji na ten temat, w których autorzy, podkreślając rolę pracy głównie dla wychowania społeczno-moralnego, akcentują przede wszystkim pracę społecznie użyteczną uczniów.

Przez pracę Autor rozumie czynności człowieka nastawione na uzyskanie obiektywnego efektu służącego zaspokojeniu potrzeb ludzi: materialnych i duchowych. Efektem tym mogą być: a) produkty materialne, np. przedmioty, żywność, budynki, urządzenia techniczne, b) wytwory umysłowe, np. dzieła naukowe, literackie,

kompozycje muzyczne, obrazy, projekty urządzeń technicznych, c) stworzenie warunków ułatwiających korzystanie z produktów i wytworów, np. transport, usługi handlowe, nauczanie. W związku z tym można wyodrębnić trzy główne działy pracy: praca produkcyjna, praca umysłowa i praca usługowa. Między nimi zachodzą oczywiście różne, nieraz bardzo ścisłe powiązania. Działalność produkcyjną i usługową określa się łącznie jako działalność praktyczną. Rzecz jasna, że granice między pracą umysłową i praktyczną są zwykle bardzo płynne.

Tak rozumianą pracę odróżnia się od innych form czynności człowieka, a więc od zabawy i uczenia się. Uczenie się może przybrać charakter pracy, gdy — poza zmianami dokonującymi się w samym uczniu — ubocznym skutkiem tego procesu będą produkty, wytwory czy usługi użyteczne dla samych uczniów lub innych ludzi, a więc zaspokajające czyjeś realne, aktualne potrzeby; uczniowie odpowiedzialni są wtedy za jakość produktu, wytworu czy usługi zgodnie z obiektywnymi normami (s. 14—15).

Dokonana przez Autora analiza pojęć, a przede wszystkim pojęcia pracy, jest istotna dla prawidłowego ustawienia wychowania przez pracę; usuwa wiele nieporozumień istniejących w tej sprawie.

W świetle analizy wypowiedzi klasyków marksizmu wychowanie przez pracę w wyżej rozumianym sensie stanowi nieodłączną część wychowania socjalistycznego, a uczestnictwo młodzieży w działalności produkcyjnej jedną z najważniejszych dróg tego wychowania (s. 30—31). Z tym wiąże się ściślę miejsce i rola kształcenia politechnicznego w wychowaniu przez pracę, gdyż ono właśnie wymaga wprowadzenia działalności praktycznej uczniów — szczególnie działalności produkcyjnej. Oczywiście, kształcenie politechniczne nie może ograniczać się tylko do praktyki produkcyjnej, gdyż u jej podstaw winny leżeć odpowiednie wiadomości teoretyczne.

Wychowanie przez pracę, tak istotne dla wychowania socjalistycznego, było stawiane i eksperymentowane również przez pewne prądy pedagogiki burżuazyjnej, a mianowicie przez tzw. „szkołę pracy". Autor przeprowadza krytyczną analizę czołowych przedstawicieli tej szkoły: J. Deweya i G. Kerschensteinera. Z kolei przedstawia koncepcje socjalistyczne szkoły pracy: Krupskiej, Błońskiego, Makarenki, oraz dyskusję w latach 1945—1949 na temat szkoły politechnicznej i eksperymenty dotyczące nowej koncepcji radzieckiej politechnicznej szkoły pracy. Eksperymenty te stały się podstawą reformy szkolnej w Związku Radzieckim w 1959 roku.

W drugiej części, najobszerniejszej, poświęconej analizie poszczególnych rodzajów pracy dzieci i młodzieży Autor omawia najpierw pracę umysłową uczniów w klasycznych przedmiotach szkolnych. Efektem tej pracy mogą być takie wytwory, jak wtórne odkrycie przez samych uczniów praw naukowych, reguł, schematy różnych tablic, utwory literackie itd.

Metodą nauczania, która nadaje uczeniu się charakter pracy umysłowej, jest przede wszystkim nauczanie problemowe, gdyż zbliża ono proces uczenia się do procesu pracy naukowej. Ze względu na specyfikę problemów i dróg ich rozwiązywania w pracy badawczej, wynalazczej i organizacyjnej Autor wyodrębnia i omawia szerzej „trzy drogi nauczania problemowego", a mianowicie: 1) „drogę odkryć" odpowiadającą pracy badacza, 2) „drogę wynalazczą" zbliżoną do pracy wynalazcy i 3) „drogę tworzenia optymalnego planu działania". Wyeksponowanie różnic w rozwiązywaniu problemów w zależności od ich charakteru wydaje się bardzo ważne dla prawidłowego stosowania metody problemowej. Tym bardziej że pod wpływem dotychczasowych badań nad nauczaniem problemowym, ograniczających się prawie wyłącznie do przedmiotów teoretycznych, można stwierdzić fałszywą tendencję stosowania tylko jednego modelu — modelu pracy badawczej.

Bardziej szczegółowo została omówiona i bogato ilustrowana konkretnymi przykładami działalność praktyczna dzieci i młodzieży, a więc prace usługowe i produkcyjne. Po omówieniu prac usługowych, a przede wszystkim samoobsługowych

małych dzieci w domu rodzinnym i w przedszkolu dużo miejsca poświęca Autor tym pracom na terenie szkoły. Chodzi tu o prace z zakresu utrzymania czystości i estetyki klas i szkoły, otoczenia szkolnego, o urządzanie pracowni, ogródków geograficznych, boisk itp. Szczególnie bogate możliwości prac samoobsługowych i usługowych dostarcza życie uczniów w internatach.

Ważną rolę wychowawczą odgrywają prace społecznie użyteczne, szczególnie o charakterze stałym, czemu Autor poświęca nieco miejsca — być może zbyt mało ze względu na olbrzymie znaczenie tych prac dla wychowania aktywnych, zaangażowanych członków społeczeństwa. Autora może tu usprawiedliwić fakt istnienia obszerniejszych opracowań tych prac.

Jeśli chodzi o pracę produkcyjną uczniów w zakresie rolnictwa, to według Autora może ona być realizowana głównie w pracowni biologicznej, a przede wszystkim na działce szkolnej. W zakresie pracy uczniów w gospodarstwach rolnych bogate doświadczenia posiada przede wszystkim Związek Radziecki, gdzie w szkołach organizowane są np. „drużyny wysokich plonów", a także systematyczne uczestnictwo uczniów w działalności produkcyjnej w gospodarstwach.

Praca produkcyjna uczniów o charakterze przemysłowym znana jest u nas lepiej w związku z próbami realizacji kształcenia politechnicznego. Chodzi tu przede wszystkim o „prace ręczne" (zajęcia techniczne). Jeśli chodzi o pracę produkcyjną uczniów w przedsiębiorstwach przemysłowych, to bogate doświadczenia w tym zakresie posiada również Związek Radziecki, gdzie uczniowie szkół średnich ogólnokształcących poprzez pracę produkcyjną zdobywali w pewnym okresie nie tylko wykształcenie politechniczne, ale również kwalifikacje zawodowe. Po przedstawieniu bardziej szczegółowym radzieckiego systemu kształcenia politechnicznego Autor wysuwa słusznie trudności i uwagi krytyczne odnośnie włączania uczniów do pracy w zakładach przemysłowych. Praktyka bowiem wykazała nierealność wielu prób, szczególnie odnośnie przysposobienia zawodowego uczniów w średnich szkołach ogólnokształcących.

Zagadnienie roli i znaczenia wychowania przez pracę dla kształtowania osobowości dzieci i młodzieży przewijało się stale w obu omówionych częściach książki. Systematycznej analizie tego zagadnienia poświęca Autor c z ę ś ć t r z e c i ą swej książki. Omówienie w końcowej partii książki tego problemu wydaje się jak najbardziej słuszne, gdyż dopiero w świetle konkretnego materiału zawartego w części drugiej może czytelnik pełniej i głębiej zrozumieć rolę pracy uczniów dla wychowania.

Zazwyczaj przy rozważaniach na temat wychowania przez pracę uwaga skupia się na wpływie pracy na kształtowanie się postaw społeczno-moralnych i charakteru wychowanków. Autor również zaczyna analizę roli pracy od tego aspektu, wykazując wpływ pracy na kształtowanie się świadomości społecznej uczniów. W toku pracy uczniowie zdobywają więc wiedzę o pracy ludzkiej, odkrywają znaczenie społeczne pracy, rozwija się u nich zamiłowanie i szacunek dla pracy i dla ludzi pracy, kształtują się u nich społeczne motywy pracy, uczenia się, wyboru zawodu, rozwija się poczucie odpowiedzialności, zespołowości i umiejętności współpracy itd. — ogólnie kształtuje się u nich socjalistyczny stosunek do pracy.

Inne ważne cechy moralne, jakie kształtuje praca, to: zamiłowanie do ładu i porządku, wytrwałość, samodzielność, samokontrola, „gospodarski stosunek do świata" (szacunek do wytworów pracy ludzkiej), „postawa opiekuńcza" wobec otoczenia itd.

Działalność praktyczna posiada również duże walory dla wychowania umysłowego. Zgodnie z materialistyczną teorią poznania praktyka w sensie działania stanowi bowiem ostateczne kryterium prawdziwości poznania, a także źródło poznania faktów. Dzięki praktyce, jaką jest praca produkcyjna, uczniowie zdobywają wiedzę głębszą, bardziej operatywną, rozwijają się u nich zainteresowania poznawcze. Praca ręczna zawiera poważne walory dydaktyczne dzięki m. in. wyrobieniu u uczniów

zręczności ręki, opanowaniu przez nich „całej gramatyki motoryki", a także „gramatyki wiedzy z dziedziny materiałów i narzędzi".

Racjonalnie stosowana praca fizyczna wpływa korzystnie na rozwój fizyczny uczniów, przezwyciężając ujemny w tym względzie wpływ siedzącej pozycji uczniów w czasie nauki szkolnej.

Działalność praktyczna uczniów posiada również wiele walorów dla wychowania estetycznego: poczucie ładu, estetyka produktów, ubioru, otoczenia, wrażliwość na piękno przyrody (prace rolniczo-ogrodnicze) itd.

Podane wyżej przykłady walorów pracy uczniów nie mogą oczywiście oddać całego bogactwa treści tej bardzo ciekawej części książki.

Jak już nadmieniliśmy, trzecia część książki kończy się omówieniem problematyki badań w zakresie wychowania przez pracę z ukazaniem głównych metod badawczych. Autor czyni to z intencją, by zachęcić nauczycieli do podejmowania własnych badań w tej dziedzinie. Podejście to jest jak najbardziej słuszne.

Oceniając ogólnie książkę T. Nowackiego, trzeba podkreślić, że obok wszechstronnej i wnikliwej analizy teoretycznej poszczególnych zagadnień wychowania przez pracę treść jej jest bogato ilustrowana przykładami przodujących doświadczeń szkół i nauczycieli w tej dziedzinie — szczególnię z działalności praktycznej uczniów. Zawiera ona także wiele praktycznych wskazań metodycznych odnośnie prawidłowego organizowania pracy, a więc pracy posiadającej wysokie walory kształcące i wychowawcze, jak również wiele ostrzeżeń przed niewłaściwym stosowaniem pracy dzieci i młodzieży. W opisach doświadczeń Autor wykorzystuje również pozycje publikowane: książki i liczne artykuły — głównie w j. polskim i rosyjskim. Takie syntetyczne ujęcie przodujących doświadczeń i wyników badań podnosi dydaktyczną i praktyczną wartość recenzowanej książki. Z tych względów książka ta może być bardzo użyteczna dla nauczycieli-praktyków. Zwłaszcza że materiał opisowy został podbudowany solidną analizą teoretyczną.

Jeśli chodzi o pewne uwagi krytyczne, jakie nasunęły mi się w czasie lektury recenzowanej książki, to dotyczą one głównie nierównego potraktowania poszczególnych zagadnień. Wydaje się, że niektóre szczegółowsze zagadnienia mogłyby być znacznie ograniczone, a może nawet opuszczone, na czym zyskałaby prawdopodobnie konstrukcja pracy. Dotyczy to np. roli powodzenia jako czynnika motywacyjnego, czemu Autor poświęca stosunkowo dużo miejsca. Podobnie omówienie szkoły pracy w Indiach wydaje się zbyt szczegółowe, jak na potrzeby tematyki książki. Natomiast przy analizie roli działania praktycznego dla wychowania umysłowego odczuwa się brak szerszego uzasadnienia teoretycznego, wynikającego np. z badań psychologicznych Galpierina i Piageta. O zbyt ogólnym potraktowaniu prac społecznie użytecznych już wspomniałem.

Być może, że omówienie niektórych zagadnień należałoby przesunąć w inne miejsce.

Te i tym podobne usterki nie pomniejszają oczywiście naukowych i dydaktycznych walorów książki.

Jeszcze jedna uwaga natury ogólniejszej. Autor, podnosząc takie czy inne walory wychowania przez pracę, podkreśla stale i słusznie, że zależą one od prawidłowego organizowania pracy uczniów, kładąc przy tym m. in. duży nacisk na wiązanie działalności praktycznej z teorią, a więc z wiadomościami teoretycznymi uczniów. Mówiąc inaczej, chodzi tu o pracę twórczą w sensie świadomego, samodzielnego stosowania wiedzy w nowych sytuacjach. Jak wiadomo, taka właśnie twórcza praca ma wysokie walory poznawcze, kształcące, wychowawcze i motywacyjne. Myślę, że silniejsze wyeksponowanie twórczego charakteru pracy uczniów i pełniejsze rozwinięcie wyżej wspomnianych walorów takiej pracy stanowiłoby jeszcze bardziej wyraźną wytyczną dla prawidłowego ustawienia wychowania przez pracę.

Stefan Baścik
Kraków

STANISŁAW KRAWCEWICZ: NAUCZYCIEL I ŚRODOWISKO
KiW, Warszawa 1968

Przed niespełna dziesięciu laty W. Okoń dokonawszy przeglądu wcześniejszych badań nad osobowością nauczyciela scharakteryzował je jako będące dotąd „domeną psychologów", a jeśli już podejmowane przez pedagogów, to na „modłę psychologiczną", co sprowadzało się w efekcie do badań nad cechami osobowości nauczyciela, przy czym cechy tę koncentrowano „na biegunie psychologicznym, przy daleko mniejszym uwzględnieniu walorów pedagogicznych lub społecznych". („Osobowość nauczyciela", PZWS, Warszawa 1959, s. 8).

Od tego czasu pedeutologia polska przestaje być domeną psychologów, a działający naukowo na jej obszarze pedagogowie nie tylko rezygnują z modły psychologicznej, nie tylko przystępują do zapełniania wskazanych przez W. Okonia „pedagogicznych lub społecznych" białych plam na pedeutologicznej mapie, ale czynią to zarazem z pomocą sprawniejszych metod badawczych i — co najważniejsze — wychodzą tym sposobem z opłotków dawnych typowo „osobowościowych" badań na szerokie pole „rzeczywistego miejsca" nauczyciela w społeczeństwie.

Odnotujmy więc, że w minionym dziesięcioleciu obok blisko czterdziestu artykułów (w czasopismach pedagogicznych), poświęconych rzeczywistemu miejscu nauczyciela w szkole, w bliższym środowisku szkolnym i na szerszym tle społecznym, do rąk czytelników trafiło dziesięć nowych pozycji książkowych, będących owocem pedagogiczno-społecznych, empirycznych badań pedeutologicznych.

Do grupy pierwszej traktującej o różnorakich problemach wewnątrzzawodowych zaliczyć możemy następujące rozprawy: M. Maciaszek: „Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela" (1963), T. Pasierbiński: „Problemy kierowania szkołą" (1965), J. Bohucki: „Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży" (1965), J. Kozłowski: „Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły" (1966) i „Nauczyciel a zawód" (1966).

Pozycje grupy drugiej, przyjmując za punkt wyjścia uwarunkowania wewnątrzszkolne, nakładają je na szerokie tło społeczne, koncentrują uwagę badawczą na funkcji nauczyciela w społeczeństwie. Wymienić tu należy: J. Woskowski: „O pozycji społecznej nauczyciela" (1964) i „Socjologiczne problemy zawodu nauczycieli szkół podstawowych na Opolszczyźnie" (1964), B. Sadaj: „Społeczne problemy zawodu nauczyciela" (1967), S. Krawcewicz: „Nauczyciel i środowisko" (1968), T. Malinowski: „Nauczyciel i społeczeństwo" (1968).

Zarejestrowane powyżej fakty upoważniają do wysunięcia wniosku, iż w dorobku polskiej myśli pedagogicznej pedeutologia zaczyna przesuwać się na należne jej od dawna miejsce. Na naszych oczach zajęte zostały puste dotąd obszary badań pedeutologicznych. Stąd dalszy wniosek adresowany do autorów programów studiów pedagogicznych, wśród nich natomiast szczególnie programów dla przewidywanych do uruchomienia studiów podyplomowych dla kadry kierowniczej w szkolnictwie: pedeutologia może już i powinna wejść na stałe do programów tych studiów.

Miejsce szczególne w literaturze pedeutologicznej zajmuje „Nauczyciel i środowisko" Stanisława Krawcewicza. Autor założył tu celowo ograniczenie pola badań do nauczyciela żyjącego i działającego w środowisku wiejskim. Ale to m. in. stanowi o wartości książki. Podstawę materiałową rozprawy stanowiły wyniki analizy około 1200 ankiet i wywiadów oraz ponad 150 pamiętników nauczycielskich. Materiałami tymi posłużył się autor udzielając naukowo uzasadnionych odpowiedzi na pytania: Jakimże w końcu jest ów „rzeczywisty" nauczyciel wiejski? Jak on sam siebie i jak inni ze wsi go widzą? Gdzie i jak działa? Jak mu się wiedzie i jakie są perspektywy jego rozwoju?

Książka ma wielu adresatów, choć nie wszyscy z nich zostali w niej wymienieni. I tak np. będzie ona stanowiła dobry materiał dokumentacyjny dla działaczy centralnych instancji i instytucji, mających wpływ na kształtowanie się celów i kierunków polityki oświatowej oraz związanej z nimi polityki płac. Oto nauczyciel wiejski dźwiga główny ciężar pracy oświatowej i kulturalnej w środowisku, jednakże „słabe usytuowanie materialne, brak możliwości instytucjonalnego wpływu na powodzenie różnych działań w środowisku pociąga za sobą niską ocenę pozycji i prestiżu" (s. 167) nauczyciela. Nie wolno przejść do porządku dziennego nad faktem, że większość badanych nauczycieli, bo aż 46%, twierdzi, iż wykonywany przez nich zawód ma niski lub bardzo niski prestiż społeczny (s. 69). Wprawdzie w opinii środowiska wiejskiego nauczyciel wśród innych grup zawodów cieszy się największym poważaniem (ss. 79—80), to jednak taka ocena pozycji nauczyciela „zależy w prostej linii od oceny roli nauki, a więc przede wszystkim od ogólnego poziomu środowiska" (s. 70).

Tymczasem efekty pracy nauczyciela w szkole i poza nią są uwikłane w realiach bytu materialnego. Najliczniejsza grupa spośród badanych nauczycieli (67,2%) zarabia tylko od 1000 do 1600 zł miesięcznie (s. 105), przy czym znowu najliczniejszą grupę (34%) stanowią ci nauczyciele, których miesięczny dochód na jedną osobę w rodzinie kształtuje się w granicach 500—700 zł (s. 106). Warto tu chyba dodać, że 700 zł miesięcznie na osobę w rodzinie uważa się powszechnie za niski dochód, co znajduje m. in. potwierdzenie w aktualnym systemie stypendialnym w szkolnictwie wyższym: dochód taki upoważnia studenta do starań o przyznanie pomocy finansowej państwa w formie stypendium.

Przy takim usytuowaniu materialnym wielu nauczycieli podejmuje prace dodatkowe, i to nie tylko wynikające z ich kompetencji zawodowych: 11,2% badanych nauczycieli przyjmuje pracę najemną w rolnictwie, przemyśle, budownictwie i innych gałęziach gospodarki (s. 108).

Z zebranych przez Krawcewicza faktów charakteryzujących poziom zabezpieczenia materialnego nauczyciela wiejskiego przytoczę jeszcze jeden. Analizując sposoby wykorzystania czasu wolnego przez nauczycieli, Autor posłużył się m. in. odpowiedziami na pytanie o ulubione „rozrywki kulturalne". I oto 45% badanych nauczycieli zalicza telewizję do takich rozrywek, aczkolwiek już tylko 38,6% systematycznie z niej korzysta (s. 125). Okazuje się jednak, że jedynie 9,7% badanych posiada telewizory (s. 109). Wniosek stąd oczywisty, choć Autor go nie formułuje, że $^3/_4$ nauczycieli systematycznie korzystających z telewizji wpraszać się musi na audycje do zamożniejszych od siebie sąsiadów, tj. z reguły do rodziców swoich uczniów. Można by taki wniosek podważyć przypuszczeniem, że równie dobrze nauczyciele mogą korzystać z tejże telewizji w świetlicach, klubach, kawiarniach wiejskich. Przypuszczenie takie można odeprzeć znowu przy pomocy innego zarejestrowanego przez Autora faktu: „wysoki odsetek badanych, bo 45,9%, napotyka przeszkody w zaspokojeniu swoich potrzeb kulturalno-rozrywkowych ze względu na brak odpowiednich instytucji i innych warunków środowiskowych" (s. 139).

Przytaczając dane z książki Krawcewicza o zabezpieczeniu materialnym nauczyciela pracującego na wsi, trzeba wyraźnie powiedzieć, że Autor sięga do nich w tym celu, by wykazać jedynie ich opóźniający w tym wypadku wpływ na proces identyfikacji z zawodem. Nie formułuje więc wniosków poza tę problematykę wykraczających. Przeciwnie — stara się jak gdyby usprawiedliwić swą śmiałość ujawniania faktów, kiedy pisze: „Rzecz zrozumiała, że ten zestaw odpowiedzi nie może mieć decydującego znaczenia w ocenie realnej sytuacji nauczycieli na tle innych grup zawodowych" (s. 109). A nieco dalej: „Dominujące znaczenie w procesie kształtowania się więzi nauczyciela z zawodem mają określone walory samego zawodu, humanistyczne wartości pracy z człowiekiem, kierowania rozwojem dziecka. Praca ta kształtuje wysoko rozwiniętą postawę uspołecznienia, dzięki której bez względu na

rozmaite trudności życiowe i zawodowe wiążę się z nią znacznie silniej niż ludzie pracujący w wielu innych zawodach. I to w konsekwencji decyduje o stosunku społeczeństwa do nauczyciela i stosunku nauczyciela do pracy pedagogicznej" (s. 111).

Tak, to prawda, tyle że zaprawiona goryczą, bo o tym wiemy, mówimy, piszemy przede wszystkim my sami — nauczyciele.

Realizatorzy polityki oświatowej (w centrali, województwie, powiecie) znajdą w „Nauczycielu i środowisku" sporo interesujących ich informacji i wniosków. Pierwsza dotyczy stosunków współpracy nauczycieli wiejskich z przedstawicielami władz oświatowych. „Wśród licznych zarzutów, jakie wysuwają nauczyciele pod adresem władz szkolnych, zwracają uwagę: niedocenianie przez władze oświatowe pracy nauczyciela, niedostateczne branie go w obronę w konfliktach ze środowiskiem, nie zawsze właściwe traktowanie podczas wizytacji, złe załatwianie spraw służbowych, opryskliwość, niedostateczna pomoc w pracy dydaktyczno-wychowawczej, w trudnościach życiowych itp." (s. 101). Charakterystyczną ilustracją dla tej listy zarzutów jest zamieszczona w książce jedna z wypowiedzi:

„O współpracy z władzami oświatowymi wolę nie pisać, bowiem w naszym Wydziale Oświaty i Kultury niektórzy z nich to jeszcze dygnitarze, czekający tylko czapkowania ze strony nauczycieli i doszukujący się błędów w pracy, a nie dający wskazówek — władza w całym tego słowa znaczeniu. Z trudnościami osobistymi lepiej tutaj się nie zwracać" (s. 101).

Można by takie stwierdzenie uznać znowu li tylko za utyskiwanie albo wskazany fakt dygnitarstwa potępić z uwagą, że „to się niestety zdarza", bo to — zgodnie z modną w dyskusjach, relatywistyczną a wygodną manierą — „zależy od ludzi". Nie, nie może zależeć tylko od konkretnych sytuacji i ludzi! Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego nie uchyli się tu przed koniecznym do podjęcia wnioskiem „o programowe (podkr. — Z. R.) stwarzanie warunków do rozwoju inicjatywy, myśli twórczej, o inspirowanie i rozwijanie szerszego ruchu intelektualnego" (s. 166).

Jedną z ważniejszych dróg do tego wiodących jest znaczne podwyższenie i daleko idące modyfikacje w aktualnym poziomie kwalifikacji pracowników administracji szkolnej. Idzie przy tym „nie tyle o przygotowanie w zakresie metodyczno-przedmiotowym (...), ile w takich dziedzinach, jak pedagogika, socjologia, filozofia, ekonomia itp., a więc w dziedzinach pozwalających głębiej i szerzej oddziaływać na pracę i miejsce nauczyciela w środowisku" (s. 166). „Wielkiej wagi praktycznej nabiera edukacja i dobór kadr kierowniczych" (s. 167).

Zainteresują Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z pewnością i fakty charakteryzujące pozycję, prestiż i autorytet nauczyciela na wsi, sposoby spędzania przez niego czasu wolnego, trudności identyfikacji z zawodem, a także propozycje związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli.

Dla Centralnej Rady Związków Zawodowych i jej wojewódzkich i powiatowych szczebli oraz dla resortu kultury ważkie mogą być wnioski zawarte w książce. Oto „w coraz większym stopniu środowisko wymaga od nauczycieli pracy społecznej związanej z jego kompetencjami zawodowymi" i że „na działalność społeczną nauczyciela w środowisku nadal istnieje olbrzymie zapotrzebowanie" (s. 164). Wciąż jeszcze wszakże obserwuje się fakty niewspółmiernie wyższego obciążenia nauczycieli pracami społecznymi w porównaniu z innymi grupami zawodowymi" (s. 168).

Wnioski stąd płynące: „Racjonalny podział zadań społecznych w samym zawodzie nauczycielskim oraz wśród różnych grup zawodowych inteligencji wiejskiej staje się zagadnieniem szczególnie ważnym..." (s. 169) oraz: „Konieczny jest również cały system środków zapewniających nauczycielom wiejskim znacznie szerszy i pełniejszy niż obecnie dostęp do większych ośrodków życia kulturalnego i takich masowych środków upowszechniania kultury, jak telewizja, książka, prasa itp." (s. 169) — powinny spowodować odpowiednie przyjęcie i działania realizacyjne wśród działaczy resortu kultury i związków zawodowych, w tym także ZNP.

A jeśli już „Nauczyciel i środowisko" zabłądzi do rąk odpowiedzialnych pracowników nieoświatowych władz terenowych, to byłoby dobrze, gdyby doczytali tę książkę do strony 168, na której to stronie znaleźć można takie oto uogólnienie wyniku badań: „...w wielu przypadkach władze terenowe nieodpowiednio wykorzystują społeczne zaangażowanie nauczycielstwa, nakłaniając nauczycieli do prac sprzecznych z kompetencjami zawodowymi i zainteresowaniami nauczycieli, z ich rzeczywistymi możliwościami. Rzutuje to ujemnie na prestiż nauczycieli w środowisku, albowiem praca nauczycieli identyfikuje się z czynnościami o niskiej przydatności społecznej".

Książka St. Krawcewicza „Nauczyciel i środowisko" jest pozycją, która powinna znaleźć trwałe miejsce w dorobku polskiej pedeutologii. Jest ona napisana dobrą polszczyzną, utrzymana od początku do końca w stylu rzeczowej relacji naukowej. Aż dziw bierze, jak Autor, zajmujący się nie tylko nauką, ale i praktyczną działalnością wśród nauczycieli, mając do dyspozycji właśnie takie fakty, nie dał się ponieść pasji publicystycznej.

Zbigniew Radwan

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE — PROBLEMATYKA I PRZEGLĄD BADAŃ

Biblioteka Kształcenia Zawodowego

Jest to praca zbiorowa, zawiera (w całości lub skryptach) referaty wygłoszone na pierwszej w historii naszej pedagogiki konferencji poświęconej całkowicie zagadnieniom kształcenia zawodowego. Odbyła się ona w dniach 25—26 listopada 1966 r., a była zorganizowana przez Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki przy współudziale ZNP i COM. Konferencja dała przegląd dotychczasowego dorobku w zakresie badań nad kształceniem zawodowym w naszym kraju, dorobku zarówno teoretycznego, zaprezentowanego głównie w referatach prof. Tadeusza Nowackiego, Tadeusza Tomaszewskiego i Janusza Tymowskiego, jak również empiryczno-badawczego, przedstawionego w trzech sekcjach, które pracowały pod naukowym kierownictwem dr Janiny Dymeckiej, dra Ryszarda Radwiłowicza i dra Teofila Sosnowskiego.

Według oceny prof. Wincentego Okonia, zamieszczonej w przedmowie, zasługą konferencji było zaprezentowanie na przykładach wielu doniesień naukowych wyników badań zarówno nad treścią kształcenia zawodowego, jak i nad metodami. Nowoczesna dydaktyka nie odrywa, jak dawniej, badań nad metodami od treści kształcenia ogólnego czy zawodowego, lecz zajmuje się równolegle badaniami nad treścią i nad metodami kształcenia, co doprowadza do wykrywania zupełnie nie oczekiwanych wzajemnych związków i zależności.

Założeniem początkowym konferencji było przedstawienie szerszemu audytorium dorobku badawczego Zakładu Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Zakład ten od kilku lat prowadzi zespołowe badania dwóch kompleksów zagadnień, a mianowicie: badanie zależności wzajemnej rozmaitych czynników i tym samym prawidłowości procesu kształcenia zawodowego w szkołach zawodowych oraz badanie skuteczności działania szkoły zawodowej, a więc przydatności wykształcenia zawodowego w późniejszej pracy.

Następnie jednak postanowiono prosić o uczestnictwo wszystkie ośrodki, które bezpośrednio lub ubocznie interesują się problematyką kształcenia zawodowego.

Ponieważ nie wszyscy zaproszeni mogli wziąć udział w konferencji, nie mogła ona stać się pełnym odbiciem prac badawczych w dziedzinie kształcenia zawodowego w Polsce. Mimo to jednak odzwierciedliła ona główne nurty badań i w znacznej mierze główne ośrodki badawcze.

Jakie to są nurty? Mówi o tym treść książki. Została ona ujęta w pięciu dużych rozdziałach:

1. Problematyka podstawowa.
2. Planowanie i problemy ustrojowo-organizacyjne.
3. Badanie procesu kształcenia zawodowego.
4. Wybór zawodu i badanie poszkolne wyników nauczania.
5. Zagadnienia średniego personelu technicznego.

W rozdziale I zamieszczono trzy podstawowe referaty: prof. T. Nowackiego „Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego", prof. T. Tomaszewskiego „Psychologiczne problemy szkolenia zawodowego" oraz doc. A. Matejko „Podstawy twórczego stosunku do pracy i nauki". Autorzy reprezentują różne ośrodki badawcze.

Prof. T. Nowacki w referacie swoim wyróżnił cztery grupy zagadnień, wokół których powinny koncentrować się prace teoretyków. Są one wyznaczone najważniejszymi zadaniami, na których opracowanie teoretyczne oczekuje praktyka. Zadaniami tymi są:

a) wyznaczenie celów kształcenia,
b) określenie treści wykształcenia ogólnego i zawodowego w procesach przygotowania specjalistów,
c) ustalenie kryteriów doboru treści kształcenia oraz
d) badanie nad metodami nauczania, które w szkolnictwie zawodowym posiadają swoiste odrębności, jak np. praktyczna nauka zawodu w warsztatach szkolnych lub zakładach pracy.

Za istotną też sprawę uważa Autor opracowanie metodologii badań nad kształceniem zawodowym, określonych procedur badawczych, gdyż mimo gwałtownego rozwoju szkolnictwa zawodowego dziedzina ta, jak dotychczas, nie nadąża zarówno za potrzebami tego działu oświaty, jak również za szybkimi postępami metodologii badań w zakresie szkolnictwa ogólnokształcącego.

Prof. T. Tomaszewski zajął się w swoim referacie psychologicznymi problemami metodyki kształcenia zawodowego. W wyniku rozważań formułuje tezę, że cechą charakterystyczną metodyki kształcenia zawodowego w odróżnieniu od metodyk szkolnictwa ogólnokształcącego jest położenie nacisku na znaczenie kształcenia umiejętności, nastawienie na to, aby uczeń „umiał robić, a nie tylko wiedział, co należy robić i jak się to robi".

W rozdziale II zostały zamieszczone opracowania:

prezesa ZG ZNP — Mariana Walczaka „Perspektywy szkolnictwa zawodowego",
dra J. Wołczyka „Niektóre problemy planowania oświaty zawodowej",
prof. M. Godlewskiego „Badania porównawcze nad systemami kształcenia robotników i techników w Polsce i krajach sąsiednich",
dra T. Sosnowskiego „Kształcenie zawodowe młodzieży pracującej w krajach europejskich".

I w tym przypadku Autorzy reprezentują różne środowiska badawcze. Dwie ostatnie prace należą do zakresu pedagogiki porównawczej, która w ostatnich czasach szybkiego rozwoju różnorodnych powiązań międzynarodowych nabiera coraz większego znaczenia. I tak prof. M. Godlewski przedstawił w swoim opracowaniu porównanie systemów kształcenia robotników wykwalifikowanych i techników w Polsce i trzech krajach sąsiednich (ZSRR, NRD i CSRR), a dr T. Sosnowski omówił problemy kształcenia zawodowego młodzieży w kilku europejskich krajach uprzemysłowionych (Wielka Brytania, NRF, Dania, Austria, Szwajcaria, Francja, Czechosłowacja,

NRD). Na podstawie zbadania dokumentacji urzędowej i literatury, a także wyjazdów za granicę Autor doszedł do sformułowania pewnych ogólnych tendencji rozwojowych w tej dziedzinie, a mianowicie:

a. Postęp naukowo-techniczny stwarza zapotrzebowanie na coraz to wyżej wykwalifikowane kadry, przy czym góruje tendencja do kształcenia kadr o tzw. szerokim profilu zawodowym.

b. W kształceniu zawodowym wzrasta znaczenie nauki teoretycznej.

c. W warunkach szybkich zmian w technice lepsze wyniki kształcenia osiąga się dzięki coraz to lepiej opracowywanej przez wyspecjalizowane ośrodki i instytucje dokumentacji programowo-metodycznej, większą dbałość o przygotowanie metodyczne instruktorów oraz nowe formy organizacji nauki zawodu.

d. Stałą ewolucję przechodzi sama praktyczna nauka zawodu. Przede wszystkim wydziela się w niej wstępny okres podstawowego kształcenia zawodowego, które realizuje się w specjalnych warsztatach szkoleniowych, zakładowych lub międzyzakładowych.

e. Następuje stopniowa scholaryzacja kształcenia zawodowego, umożliwiająca pełniejszą integrację nauki teoretycznej z nauką praktyczną. Rozwijają się trzy typy szkół zawodowych: szkoły międzyzakładowe, szkoły przyzakładowe oraz szkoły dla młodzieży nie pracującej, dysponujące własną bazą szkoleniowo-produkcyjną.

f. Przeprowadzone przez Międzynarodową Organizację Pracy badania wykazały, że kraje Europy zachodniej i środkowej są wyraźnie zapóźnione pod tym względem w porównaniu z USA, krajami skandynawskimi i krajami socjalistycznymi Europy wschodniej.

W rozdziale III zamieszczono doniesienia naukowe Autorów reprezentujących jedno środowisko badawcze, Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Dotyczą one zespołowych kompleksowych badań nad warunkami efektywności nauczania przedmiotów ogólnozawodowych w technikach i liceach zawodowych. Są to szeroko zakrojone, najszersze w tym zakresie badania, jakie były dotąd prowadzone w naszym kraju. Ze względu na szczupły zespół etatowych pracowników naukowych Zakładu do współpracy wciągnięto kilkunastu nauczycieli praktyków, odznaczających się zainteresowaniami prac naukowo-badawczych. Opublikowanie tych materiałów ma dużą wartość inspirującą, zachęcającą nauczycieli do tego rodzaju prac. A wiadomo, że prowadzenie badań naukowych jest najwyższą formą samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Zakładowi Kształcenia Zawodowego IP, pracującemu pod kierunkiem prof. T. Nowackiego, udało się stworzyć spośród nauczycieli społeczny zespół badawczy, którym kieruje dr R. Radwiłowicz. O zakresie pracy tego zespołu niechaj świadczą tytuły doniesień, opublikowanych w rozdziale III. Oto one:

R. RADWIŁOWICZ — „Aktywizacja uczniów w procesie kształcenia zawodowego jako istotny problem badań".

B. HYDZIK — „Z badań nad efektywnością nauczania problemowego w morskim szkolnictwie zawodowym".

L. DARMOCHWAŁ — „Zastosowanie kompletów rysunkowych jako metoda aktywizacji uczniów w procesie nauczania. Koncepcja podręcznika kompletowego".

J. NAMYSŁOWSKI — „Niektóre problemy organizacji i efektywności nauczania na tle badań w przedmiocie: ekonomika i organizacja transportu samochodowego".

K. PAUZEWICZ — „Kształcenie uczniów na lekcjach ekonomiki handlu a transfer umiejętności na nowe sytuacje spotykane w zawodzie ekonomisty ze średnim wykształceniem".

R. SIWIŃSKI — „Kształcenie myślenia technicznego uczniów na zajęciach w pracowni elektrycznej".

K. MIKOŁAJCZYK — „Znaczenie i zadania chemii fizycznej w technikach chemicznych w świetle badań".

J. KLIMCZYK — „Sprawozdanie z badań metod nauczania odręcznego rysunku zawodowego w ZSZ".

Cz. KOZIŃSKI — „Wpływ rozwijania myślenia na efektywność nauczania rysunku technicznego".

B. MAŃKIEWICZ — „Wstępne wyniki badań w zakresie efektywności dydaktycznej nauczania rysunku technicznego w zespołach uczniowskich z uwzględnieniem nauczania problemowego".

T. SWOBODA — „Analiza struktury przedmiotu nauczania".

L. KOŁKOWSKI — „Strukturyzacja treści a nauczanie problemowe (na przykładzie wybranych przedmiotów zawodowych grupy mechanicznej)".

T. ZIOBROWSKI — „Rola struktur treściowych w nauczaniu księgowości".

D. NAKONIECZNA — „Badanie wartości dydaktycznych nauczania programowanego i problemowego fizyki w szkole zawodowej".

R. SOKOŁOWSKI — „Próby zastosowania nauczania programowanego w szkole zawodowej".

W rozdziale IV zamieszczono doniesienia o badaniach skuteczności działania szkoły zawodowej i przydatności wykształcenia zawodowego w późniejszej pracy. I tu Autorzy reprezentują głównie jedno środowisko badawcze, a mianowicie Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Są to w większości etatowi pracownicy naukowi tego Zakładu oraz kilku społecznych badaczy z nim współpracujących. Zespół ten przeprowadza badania kompleksowe nad drugim tematem objętym planem prac naukowo-badawczych Zakładu. O zakresie prowadzonych prac w tym kierunku informują tytuły doniesień, opublikowanych w rozdziale IV omówionej pracy. Oto one:

W. KOWALCZYK — „Stosunek uczniów szkół zawodowych do obranego zawodu i pracy zawodowej".

S. SZAJEK — „Wpływ szkoły podstawowej na wybór zawodu i kształcenie w szkołach zawodowych".

J. DYMECKA — „Problematyka i metody badań nad wynikami kształcenia zawodowego".

S. CIEŚLOWSKI — „Badania praktycznego przygotowania absolwenta technikum budowlanego (na przykładzie przedmiotu kierunkowego: ustroje i roboty budowlane)".

E. DĄBROWSKA — „Problematyka przydatności absolwentów liceów technik plastycznych".

K. KORABIOWSKA — „Model metodologiczny badań nad przydatnością zawodową absolwentów technikum (na przykładzie Technikum Odzieżowego w Krakowie)".

J. KRÓLIŃSKA — „Badanie losów zawodowych absolwentek techników gospodarczych i przyczyn ucieczki od zawodu".

K. MRUGAŁOWA — „Badanie przydatności zawodowej pracowników rachunkowości (na przykładzie absolwentów technikum ekonomicznego)".

W końcu w rozdziale V opublikowano opracowania Autorów reprezentujących różne inne środowiska badawcze. Są to prace: prof. J. Tymowskiego (Politechnika Warszawska) „Profil techników", dra R. Kowalczuka (IEOP) „Niektóre problemy pracy wychowawczej i dydaktycznej średniego dozoru technicznego w przemyśle", doc. L. Leji (Uniwersytet Poznański) „Majster pedagogiem pracy".

Jak z powyższego zestawienia wynika, tematyka prowadzonych prac nad kształceniem zawodowym jest już dosyć różnorodna. Jednakże jest to, jak dotychczas, jedynie przysłowiowa kropla w morzu olbrzymiej problematyki tego działu oświaty. Ale możliwość zorganizowania pierwszej konferencji naukowej poświęconej wyłącznie kształceniu zawodowemu, na której można było zaprezentować tak szeroki front badań, jest niezwykle pocieszającym zjawiskiem. Dał temu wyraz prof. W. Okoń w przedmowie w następujących słowach:

„Decydując się na opublikowanie materiałów z konferencji przede wszystkim należy sobie zdać sprawę z ich dużej wartości inspirującej. Przy tym obok prób mniej doświadczonych badaczy obejmują one również prace wybitnych teoretyków oraz badaczy w pełni dojrzałych, co jest już nie tylko zapowiedzią, ale i spełnieniem pierwszych nadziei. Nadziei na powstanie teoretycznej nauki o kształceniu zawodowym".

Teofil Sosnowski

„WOPROSY OBUCZENIJA I WOSPITANIJA"

Izwiestija Waroneżskowo Gasudarstwiennowo pedagogiczeskowo Instituta t. 77

Wymieniony wyżej tom zawiera 8 artykułów, z czego 7 dotyczy doświadczeń nauczycieli obwodu lipieckiego.

Doświadczenia nauczycieli tego obwodu są w Polsce na ogół znane, ale ze względu na to, że od ukazania artykułów informujących o osiągnięciach nauczycieli lipieckich minęło kilka lat[1], sądzę że przed omówieniem wymienionego tomu należy przypomnieć genezę i główne cechy tych doświadczeń.

Doświadczenia szkół lipieckich zrodziły się w atmosferze twórczych poszukiwań nauczycieli wielu obwodów i republik ZSRR (Lipieck, Nowosybirsk, Rostów, Moskwa, Leningrad, Kazań, Tiumień, Tatarska ASRR) zmierzających do ograniczenia drugoroczności w szkołach.

Poszukiwania nauczycieli, pracowników Instytutu Doskonalenia Nauczycieli, szerokiego kręgu działaczy partyjnych i oświatowych szły w kierunku podniesienia efektywności nauczania. Wychodząc ze słusznego założenia, że lekcja jest i pozostanie podstawową formą organizacji nauczania, zaczęto na podstawie teorii i praktyki poszukiwać dróg prowadzących do podniesienia efektywności tzw. „kombinowanej" lekcji. Za dobrą uznano taką lekcję, na której uczeń intensywnie pracuje w ciągu 45 minut i która pozwala uczniowi opanować wiadomości na samej lekcji, kształcić samodzielność, badawczą i twórczą podejście do wiedzy, kształcić umiejętności i nawyki. Ten ideał lekcji wymagał zmiany jej dotychczasowej struktury. Nauczyciele i pracownicy instytutu wyszli z założenia, że nauczanie przebiega zawsze wg określonych etapów, ale etapy te nie mogą być martwe i stałe, i dlatego zerwano z obowiązującym schematem i połączono pracę zmierzającą do zaznajomienia z nowym materiałem, z kształtowaniem umiejętności i nawyków, utrwaleniem, powtórzeniem przerobionego materiału i kontroli — w jednolity proces.

Do najważniejszych cech doświadczeń lipieckich można zaliczyć:

1. Sprawdzanie opanowania wiadomości nie może stanowić osobnego ogniwa lekcji i musi się łączyć integralnie z nowym materiałem. Pozwala to uczniowi stale wiązać stare wiadomości z nowymi, uchwycić logikę naukowego poznania. Temu celowi służy m. in. planowanie perspektywiczne określające zakres materiału (nawet z innych przedmiotów), który należy powtórzyć.
2. Utrwalenie staje się jednym z głównych (a nie marginesowych) momentów lekcji.
3. Droga od niewiedzy do wiedzy staje się procesem otwartym dla nauczyciela.

[1] M. in. Kuligowska — Z doświadczeń lipieckich nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* nr 2, 1965, M. Fiszman — Aktywizacja uczniów w procesie nauczania. *Nauczyciel-Szkoła-Środowisko* nr 7, 1963.

Ze względów psychologicznych i dydaktycznych wprowadza się stopień polekcyjny *pourocznyj ball*.

Początki doświadczeń nauczycieli lipieckich sięgają roku 1957, alę głośno o nich w ZSRR głównie w latach 1962—1964. W tym czasie na łamach wszystkich czasopism przedmiotowych, w *Narodnom Obrazowanii*, w *Uczitielskoj Gazietie*, pojawiły się artykuły nauczycieli Lipiecka, Jelca, Usmani, Dankowa i wielu szkół zawierające opisy przeprowadzonych lekcji. Pojawiły się też próby naukowej analizy doświadczeń lipieckich (A. Lewszin, K. Moskalenko, Z. Romanowska, G. Worobjow). Pozytywną ocenę tych doświadczeń dali tacy naukowcy, jak: M. Skatkin, M. Daniłow, N. Gonczarow. Mimo to w dalszym ciągu brak jest pracy ukazującej w sposób pełny wkład doświadczeń lipieckich do teorii i praktyki pedagogicznej.

Jedną z takich prób naukowego uogólnienia doświadczeń nauczycieli obwodu lipieckiego jest pierwszy artykuł zawarty w *Woprosach obuczenija i wospitanija* napisany przez W. I. Żurawlowa — kierownika katedry pedagogiki i psychologii Instytutu Pedagogicznego w Lipiecku pt. „Doświadczenia lipieckie i zasady dydaktyki".

Autor jako kryterium naukowej oceny doświadczeń przyjął zasady radzieckiej dydaktyki, a jako metodę — porównanie elementów doświadczenia z zasadami dydaktycznymi. Analizę rozpoczął od najważniejszej zasady — świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania. Lipiecka struktura lekcji — stwierdza W. I. Żurawlow — pozwala zupełnie inaczej spojrzeć na funkcjonowanie w praktyce dwustronnego charakteru procesu nauczania. Ze względu na to, że na lekcji występuje dość duża różnorodność prac samodzielnych ucznia, nauczyciel planując lekcję musi uwzględnić 2 linie: nieprzerwany łańcuch swego działania i działania uczniów. Lekcja taka wymaga również przemyślenia, jakie miejsce zajmą nowe wiadomości w strukturze już opanowanych, na jaki szczebel wiedzy wejdzie klasa. Ten dwustronny charakter procesu nauczania wymaga zmiany klasyfikacji metod. Opowiadanie, pogadanka, wykład, demonstracja, kontrola itp. przy zastosowaniu nowej struktury lekcji wymagają uwzględnienia dwojakiego rodzaju planowania. Autor porusza więc problem szeroko dyskutowany w ZSRR i u nas i słusznie stwierdza, że dotychczasowa klasyfikacja metod uwzględnia tylko jedną stronę procesu nauczania — czynności nauczyciela.

Uwzględnienie dwustronnego charakteru procesu nauczania ostrzej stawia problem świadomego stosunku ucznia nie tylko do treści, ale i do dróg zdobywania wiedzy.

Następnie Autor daje przegląd różnych sposobów organizacji pracy samodzielnej ucznia na wszystkich etapach procesu nauczania. Nieco dłużej zatrzymuje się nad aktywizującą funkcją tzw. „komentowania" i stosowanych ćwiczeń pisemnych w czasie lekcji. Te sposoby pozwalają nauczycielowi śledzić operacje myślowe wykonywane przez uczniów i otrzymać informację, jak uczący się zrozumieli prawa, twierdzenia, formuły, reguły itp. Problemu jawności operacji myślowych, stałego dopływu informacji do nauczyciela — tzn. problemu funkcjonowania sprzężenia zwrotnego w czasie lekcji — nie rozwiązały przecież w pełni jeszcze teoria i praktyka pedagogiczna (prócz nauczania programowanego i zastosowania urządzeń sygnalizacyjnych w czasie lekcji). Autor artykułu na podstawie 4-letnich obserwacji może stwierdzić, że nauczyciele lipieccy stosując komentowanie, prace pisemne (pisemny zapis czynności), elementy gry, potrafili rozwiązać ten problem. Zastrzeżenie oczywiście może budzić fakt, że w szkołach lipieckich zbyt mało czasu pozostawia się na wypowiedzi ustne.

Można więc mówić o dwojakim wpływie doświadczeń lipieckich na zasadę aktywności: po pierwsze — pozwalają onę lepiej kierować procesem nauczania (działalnością uczniów), po drugie — rozszerzają sposoby i możliwości realizacji celów kształcących na lekcji i poza nią.

Drugą zasadą dydaktyczną rozpatrywaną przez Autora jest zasada systematyczności. Doświadczenia lipieckie rozszerzają treść tej zasady o międzyprzed-

miotowe asocjacje. Mimo kilkuletnich prób problem ten nie został jeszcze ani zbadany, ani też w praktyce nie wyszło się poza przypadkowość, inicjatywę i wolę nauczyciela. Konieczność tych badań dostrzega Autor artykułu. Trzeba stwierdzić, że mimo tej przypadkowości nauczyciele lipieccy widzą ten problem i dzięki zastosowaniu planowania perspektywicznego (rubryka „powtórzyć") bardziej niż nasi nauczyciele wiążą treści różnych przedmiotów. W przykładzie planu podanego przez nauczyciela j. rosyjskiego można znaleźć polecenia powtórzenia wiadomości z geografii, biologii, historii.

Przy omawianiu zasady systematyczności W. I. Żurawlow zwraca uwagę na czynnik czasu, który ma duży wpływ na całość procesu nauczania. Właśnie deficyt czasu zmusił nauczycieli lipieckich do ścisłego określenia w minutach wszystkich czynności nauczyciela i ucznia w czasie lekcji. Podniesienie tego problemu jest, moim zdaniem, ważne, gdyż często zapomina się o nim w praktyce, a i w pracach uogólniających eksperymenty dydaktyczne nie pisze się o nim. Żadne przecież propozycje nie są do przyjęcia, jeśli nie wie się, jak długiego czasu wymaga ich realizacja.

Trzecią zasadą rozpatrywaną przez Autora jest zasada wiązania nauczania z życiem. Zasada ta jest metodologiczną podstawą doświadczeń Lipiecka, Rostowa, Kazania i innych obwodów w ZSRR. W szkołach lipieckich zasadę tę realizuje się w całym procesie nauczania, w każdym ogniwie lekcji. Nauczyciele tego obwodu wzbogacili ten związek poprzez stosowanie różnych sposobów i środków prowadzących do ściślejszego i głębszego powiązania nauki z życiem. Nieprzypadkowo też każda szkoła w tym obwodzie musi mieć dobrze prowadzoną działkę szkolną.

Analizując następną zasadę — wychowania uczniów w procesie nauczania — Autor artykułu zajmuje się m. in. sprawą oceny polekcyjnej. Z pewnością ma rację twierdząc, że wystawienie oceny na początku lekcji może wpłynąć ujemnie na ucznia, na jego dalszą pracę w następnych etapach lekcji. Ma również rację, że ocenie podlegać powinna całość pracy ucznia w czasie lekcji i że trzeba stworzyć możliwości do stałej i ciągłej kontroli teoretycznego i praktycznego przygotowania ucznia. Dyskusję w ZSRR (również u nas) wywołuje istnienie niebezpieczeństwa, że wystawianie ocen pod koniec lekcji może wykluczyć oceny niedostateczne. Problem ten dyskutowany jest i w szkołach lipieckich i jako wyjście widzi się konieczność określenia dominujących pytań czy zadań, które decydować będą o ocenie. Sądzę, że sprawa ta nie jest jeszcze rozwiązana, przy końcu artykułu Autor wspomina o zasadach dostępności i poglądowości.

W. I. Żurawlow nie zajmuje się zasadą trwałości, ale wspomina o niej przy omawianiu innych zasad.

Na podstawie kilkakrotnych badań wyników nauczania w obwodzie lipieckim, zmniejszenia drugoroczności z 20% do 2,5% można stwierdzić, że wiadomości uczniów tego obwodu są z pewnością trwałe.

Następnych 6 artykułów tego tomu zawiera bądź opisy lekcji j. rosyjskiego i matematyki, bądź próby analizy stosowanych sposobów aktywizacji, np. komentowania, ale to wymaga osobnego omówienia.

Doświadczenia lipieckie nie wywołały w Polsce większego zainteresowania (w przeciwieństwie do NRD i Bułgarii). Można spotkać się z głosami, że doświadczenia te nie wnoszą nic nowego, że elementy struktury tej lekcji można spotkać u wielu twórczo pracujących nauczycieli. Jest w tych stwierdzeniach dużo racji, ale zasługa nauczycieli lipieckich nie polega na tworzeniu tych elementów, ale ich scaleniu w jedną strukturę.

Sądzę, że doświadczenia lipieckie można twórczo stosować i w naszych szkołach, zwłaszcza że istnieje już bogata bibliografia (w j. rosyjskim) licząca kilkadziesiąt pozycji.

Tadeusz Zienkiewicz

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przegląd jest poświęcony zagadnieniom związanym ze szkołą zawodową. Skala zagadnień jest różna: od najbardziej ogólnych, i to w przekroju historycznym (artykuł prof. Nowackiego), do bardziej szczegółowych. Notatka o poglądach Marksa na wychowanie wykracza poza zasadę przeglądu, zwraca jednak uwagę na materiały rzadko dostępne naszym czytelnikom. Słuszną więc rzeczą wydało się rozpocząć nią przegląd.

Nauczanie szkolne i praca produkcyjna

Problem nowej, socjalistycznej pedagogiki jest i będzie długo jeszcze interesował zarówno teoretyków, jak praktyków, gdyż w zmieniającej się rzeczywistości właściwe odczytanie tekstów zawartych w dziełach wielkich twórców komunizmu jest zadaniem trudnym, wymagającym dobrej znajomości życia i jego złożoności. Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego interesuje się żywo zagadnieniami wychowania. W wydawanych *Zeszytach Naukowych* znajduje się również seria poświęcona sprawom pedagogiki. W zorganizowanej przez Akademię w maju ub. roku konferencji związanej ze 150 rocznicą urodzin Karola Marksa jeden z wygłoszonych referatów dotyczył roli wychowania. Obecnie materiały z tej konferencji zostały ogłoszone w osobnej publikacji. Autorem referatu „Karol Marks o roli wychowania" jest płk dr St. Rutkowski. Autor wychodzi z założenia, iż studiowanie Marksa i Engelsa daje podstawę do poznania całej historii kształtowania się pojęć i poglądów na wychowanie. W czasach przed Marksem teorie pedagogiczne dalekie były od objęcia całokształtu zagadnień związanych z wychowaniem człowieka. Niezależnie od cennych myśli, prób i doświadczeń epoki przedmarksowskiej nie spotykamy tam pełnego systemu wychowania opartego na dążeniu do naukowego traktowania wychowania. Autor powołuje się przy tym na zdanie W. Spasowskiego, który w „Wyzwoleniu człowieka" nazwał dotychczasowe dzieje wychowania wielkim cmentarzyskiem poczynań, gdyż „całe wychowanie było zawsze wykładnikiem zasad życia i poglądów klasy panującej".

Powołując się na „Tezy o Feuerbachu", rezolucję na kongres I Międzynarodówki w Genewie i na „Kapitał", autor formułuje najbardziej ogólne założenia pedagogiki socjalistycznej:

„1. Wychowanie przez wykształcenie wiąże się z wychowaniem przez działanie (wykształcenie prowadzi do poznawania obiektywnej rzeczywistości, działanie zaś do jej przekształcenia).

2. Wychowanie człowieka rozwija się harmonijnie z wychowaniem obywatela (nowe warunki ustrojowe sprzyjają zanikaniu konfliktów między jednostką a społeczeństwem).

3. Wychowanie odbywa się w konkretnych warunkach, zatem konstrukcja celu najwyższego i środków doń wiodących wiąże się bezpośrednio z konkretnymi potrzebami człowieka i społeczeństwa.

4. W nowym ustroju wyzwolenie się człowieka z klasowych ograniczeń powoduje, że najwyższe wartości zawarte w postępowych tradycjach nabierają nowego sensu.

5. W przeciwieństwie do pedagogiki minionych czasów, zwłaszcza pedagogiki burżuazyjnej doby imperializmu, pedagogika socjalistyczna służy każdemu człowiekowi, mając na względzie stały jej rozwój i jak najwyższy poziom życia społeczeństwa;

pedagogika burżuazyjna odznaczała się i odznacza nadal dehumanizacją i desocjalizacją człowieka".

W sformułowaniu tym nie mieszczą się bardziej szczegółowe twierdzenia i refleksje. Tak na przykład analizując słowa Marksa o zaznajamianiu „z podstawowymi zasadami wszelkich procesów wytwórczych" — autor sądzi, iż w sformułowaniu tym mieści się idea wychowania przyszłości w „rozumnym ustroju społecznym". Postulat wiązania nauczania szkolnego z pracą produkcyjną „jest niewątpliwie postulatem czekającym na realizację, mimo że budowa ustroju socjalistycznego posunęła się naprzód".

Szkolnictwo zawodowe

W deklaracji programowej PPR z listopada 1943 stwierdzono: „Przy rozbudowie szkolnictwa szczególnię należy uwzględniać szkolnictwo zawodowe". Powołuje się na ten dokument prof. T. Nowacki w artykule „Szkolnictwo zawodowe w PRL", zamieszczonym w numerze 4 *Przeglądu Historyczno-Oświatowego*. W okresie 1937—1939 brakowało rocznie 300 tysięcy miejsc pracy dla młodzieży wchodzącej w wiek produkcyjny. Sytuacja zmieniła się radykalnie po zwycięstwie socjalizmu w Polsce. Warunkiem prawidłowego działania gospodarstwa narodowego był dopływ wysoko kwalifikowanych kadr. Nastąpiła gwałtowna rozbudowa szkolnictwa zawodowego. Ilustruje to wymownie tabela zamieszczona na ss. 488 i 489. Tak na przykład gdy w roku 1945/46 uczniów szkół zasadniczych było ogółem 146 711, a w technikach zawodowych i szkołach zawodowych stopnia licealnego 16 772, to w roku 1966/67 — 663 689 i 647 263. Prócz tego w roku szkolnym 1966/67 było 167 799 uczniów w technikach zawodowych zaocznych i 8847 uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych.

Autor analizuje również trudności i osiągnięcia. Przyjętą zasadę, ażeby szkoła zawodowa stanowiła równie wartościową drogę kształcenia, jak średnia ogólnokształcąca, uznaje za słuszną, jednak sprawa programu ogólnokształcącego szkoły zawodowej pozostała niejasna. Nie można zmieścić w technikach programu szkoły średniej ogólnokształcącej i jednocześnie dać przygotowanie zawodowe — nawet przy przedłużeniu kształcenia o jeden rok. Przygotowanie o charakterze humanistycznym powinno być — zdaniem autora — inne, aniżeli to jest praktykowane w szkole ogólnokształcącej.

Zastrzeżenie budzi sprawa programów. Nie są one w szkolnictwie zawodowym tak dopracowywane, jak w szkolnictwie ogólnokształcącym. Autor znajduje wytłumaczenie w fakcie, iż „łatwiej jest ułożyć starannie programy z dwudziestu kilku przedmiotów dla szkoły ogólnokształcącej — niż dokonać takiej samej pracy wobec kilku tysięcy programów w szkołach zawodowych". Jest to niewątpliwie jakieś wytłumaczenie, jakkolwiek nie w pełni przekonujące, gdyż programy przygotowują różni fachowcy — każdy w swym zakresie.

Z zadowoleniem notuje autor pracę nad nomenklaturą szkoleniową. Gdy przedwojenna nomenklatura obejmowała tylko 73 kierunki kształcenia zawodowego, to najnowsza nomenklatura, opracowana zgodnie z uchwałą VII Plenum KC Partii z roku 1961, obejmuje 2424 zawody (specjalności), z czego 396 wymaga wykształcenia wyższego, 382 średniego zawodowego, 1210 ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej, a 436 co najmniej trzymiesięcznego przyuczenia.

Niepokój budzi brak zaplecza naukowego dla problematyki kształcenia zawodowego. Powołany w roku 1962 Zakład Kształcenia Zawodowego liczy tylko 5,5 etatów naukowych, co w porównaniu na przykład z Wszechzwiązkowym Instytutem w Leningradzie (ponad 200 etatów przy problematyce kształcenia robotników wykwalifikowanych) i przy 400 pracownikach naukowych w NRD jest miarą trudności w podejmowaniu prac nad problematyką szkolnictwa zawodowego. Dla pełnego obrazu

trzeba dodać, że szkolnictwem zawodowym zajmuje się również katedra w Uniwersytecie Warszawskim i katedra w Politechnice Warszawskiej.

Wielki jest dorobek szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej; najważniejsze — zdaniem autora — to przygotowanie własnej kadry nauczycielskiej. Gdy w okresię międzywojennym etatowo pracowało 2495 nauczycieli, obecnie liczba ta przewyższa 40 tysięcy. „W okresach gwałtownego rozwoju szkolnictwa zawodowego — stwierdza autor — zdobywało ono z trudem jako nauczycieli inżynierów, którzy w zakładach produkcyjnych mogli zawsze uzyskać wyższe płace niż w szkolnictwie, zatrudniano też rzemieślników, niekiedy o niskich kwalifikacjach, jako nauczycieli zawodu. Z reguły nauczyciele inżynierowie nie mieli kwalifikacji pedagogicznych. Podjęto ogromne wysiłki nad wyrównaniem kwalifikacji pedagogicznych, nad dokształcaniem i doskonaleniem czynnych nauczycieli. Wprzęgnięto do tego krótko- i długoterminowe kursy wakacyjne, wyższe kursy nauczycielskie, wyższe kursy techniczno-pedagogiczne. Uruchomiono dla kandydatów technika przemysłowo-pedagogiczne, studia nauczycielskie, coraz szersze kręgi zataczała akcja kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych. W wyniku tych prac szkolnictwo zawodowe posiada obecnie własną kadrę, wśród której zdarzają się znakomici nauczyciele, entuzjaści szkoły i szkolnictwa zawodowego, a wielu jest po prostu dobrych nauczycieli i wychowawców".

Stwierdzenie to autor uzupełnia charakterystyczną refleksją: „Budynki, internaty, warsztaty, choć bardzo kosztowne i świadczące o wielkim wysiłku państwa nad rozbudową szkolnictwa zawodowego, są zawsze do uzyskania, do odbudowy, natomiast fachowcy znający młodzież, szkołę zawodową, kształcenie — stanowią prawdziwy skarb i wielki dorobek czasów powojennych".

SPR i środowisko

Z zestawienia podanego przez prof. T. Nowackiego wiemy, że uczniów w szkołach przysposobienia rolniczego było w roku 1966/67 94 866, a w zasadniczych — 12 509, więc łącznie przeszło 107 tysięcy. O pracy tych szkół informuje w nrze 12 w stałym dziale *Szkoła Zawodowa*. Interesujące dane na temat współpracy SPR ze środowiskiem omówił inż. Edward Pęzioł. Zauważył, iż „młodzież wiejska wychowywana jest już przez dom rodzinny i środowisko wiejskie w przekonaniu, że praca w rolnictwie jest mało ciekawa, a przede wszystkim ciężka i mało intratna". Postawy tę można zwalczyć, zdaniem autora, tylko w środowisku wiejskim, w tym również i w pracy szkół przysposobienia rolniczego. Autor wymienia wiele form pracy, które zmieniały niepożądane nastawienia. Najlepsze okazało się przekonywanie przez praktyczne doświadczenia: wycieczki do fabryk, praca na poletkach doświadczalnych. Oto jeden z przykładów, podanych przez autora: „W rejonie pracy szkoły zaczęto przystępować do prac melioracyjnych na dużych stosunkowo obszarach łąk. Wiadomo, jak wielkich nakładów wymaga takie przedsięwzięcie. Sama jednak melioracja łąk bez ich należytego nawożenia i użytkowania nie pozwoli na osiągnięcie pełnych korzyści. A rolnicy, jak wiedziałem z doświadczenia z sąsiednich wsi, nie troszczyli się zbytnio o dobre zagospodarowanie użytków zielonych. Postanowiłem więc część demonstracji i pokazów nawozowych na łąkach przeprowadzić w gospodarstwach uczniów właśnie z tych okolic. Wyniki były dobre i widoczne również dla tych, którzy początkowo nie byli przekonani o potrzebie stosowania nawozów mineralnych w ogóle, a na łąkach w szczególności. Po roku rozszerzyliśmy demonstracje nawozowe na rośliny uprawne w polu".

Formułując wnioski ze swych doświadczeń, autor podkreśla, że „współpraca z rolnikami w zakresie spraw produkcyjnych powinna być systematyczna i długotrwała", że wpływ na zasięg, intensywność i wyniki współpracy szkoły ze środowiskiem ma zarówno baza materialna szkoły, społeczny i produkcyjny charakter środowiska pracy

szkoły oraz dobra znajomość praktycznych zagadnień rolnictwa i wsi ze strony nauczycieli. W tym samym numerze *Szkoły Zawodowej* znajduje się, prócz innych materiałów z doświadczeń, również artykuł o tendencjach rozwojowych szkolnictwa zawodowego w USA i o szkolnictwie rolniczym i leśnym w Czechosłowacji.

Funkcja społeczna i dydaktyczna szkoły zawodowej

Coraz więcej ukazuje się pedagogicznych pism regionalnych, w których dochodzą do głosu autorzy z danego województwa i omawiane są problemy miejscowe. Pismem takim jest *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego*, którego pierwszy numer ukazał się w roku ubiegłym. Tak się szczęśliwie złożyło, że numer ten stał się od razu jakby monograficznym ujęciem określonego zagadnienia, mianowicie funkcji społecznej i dydaktycznej szkoły. Badania, przeprowadzone pod kierunkiem prof. J. Konopnickiego, objęły szkoły dla pracujących — podstawowe i zawodowe oraz świetlice. Nas interesuje tutaj sprawozdanie z badań w Technikum Mechaniczym dla Pracujących w Opolu opracowane przez Romana Peera. Sprawozdanie jest bardzo dokładne i obejmuje takie sprawy, jak: rekrutacja uczniów, charakterystyka grupy uczniowskiej, wyniki nauczania i wychowania. Starannie opracowane tabele wyjaśniają kilka podstawowych zagadnień, na przykład sprawę odrabiania prac domowych przez uczniów pracujących. Czas poświęcony odrabianiu prac domowych waha się od 1—3 godzin, najwięcej od 2—3 godzin. Charakterystyczne jednak, że większości, bo 99 na ogólną liczbę 130, czasu na odrabianie nie wystarcza. Sytuacja jest więc taka, że zawsze odrabia lekcje tylko 78. Jest to znamienny przyczynek do problemu przeciążania uczniów pracami domowymi.

Inne zagadnienie — to sprawa życia kulturalnego. Liczby są tu wprost żenujące. Do kina nigdy nie uczęszcza 44 uczniów, z telewizji nigdy nie korzysta 46, do kawiarni nie chodzi nigdy 88, radia nie słucha nigdy 34, do teatru nie chodzi nigdy 78 uczniów. Najlepiej jest z czytaniem prasy, bo tylko 10 nie czyta. Obraz jest jeszcze bardziej przykry, gdy dołączyć liczby tych, którzy słuchają, czytają, chodzą tylko czasem. A gdy powiązać dwa zagadnienia, mianowicie czas potrzebny na opracowanie zadań domowych i czytanie, chodzenie, oglądanie, wówczas okaże się, że u tych uczniów musi istotnie coś być zaniedbane.

Jedną z przyczyn trudności w pracy szkoły autor widzi w tym, że „programy nauczania, stosowane w technikach dla pracujących, są dostosowane do wymiaru godzin dla technikum młodzieżowego i tym samym nie są przydatne do pracy z dorosłymi. Należałoby opracować nowe programy dostosowane do pracy z dorosłymi i do zmniejszonej siatki godzin nauczania". Wniosek niewątpliwie słuszny. Jest to nowy przyczynek do problemu starannego i mniej starannego opracowania programów dla szkół zawodowych, o czym wspomniał w omówionym wyżej artykule prof. T. Nowacki.

Autor wspomina o jednej jeszcze przyczynie trudności, mianowicie o płynności kadry nauczycielskiej. Oto w wymienionym Technikum pracuję ok. 30 nauczycieli. Rocznie wymienia się średnio powyżej 50%. Jest to oczywiście sytuacja utrudniająca osiąganie określonych programami wyników. Stąd wniosek końcowy: technikum nie może w pełni spełnić funkcji dydaktycznej.

*

Uchwała V Zjazdu PZPR podkreśla: „Najważniejsze zadanie szkolnictwa polega na jeszcze ściślejszym powiązaniu całego systemu oświaty, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego z rozwojem gospodarki i kultury, oraz na przezwyciężeniu niedostatków i słabości w pracy ideowo-wychowawczej szkół, na podniesieniu jakości całego systemu wychowania". Problemów, jak widać chociażby z niniejszego przeglądu, jest dużo, a wszystkie aktualne i ważne.

Stanisław Nowaczyk

BIULETYN PEDAGOGICZNY INSTYTUTU PEDAGOGIKI

Prace Instytutu Pedagogiki są identyfikowane dzięki temu, że Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych wymieniają Instytut na tytułowej stronie książek; również niektóre redakcje czasopism, np. dwumiesięcznika *Nauczyciel i Wychowanie*, dopisują czasem nazwę tej placówki pod nazwiskiem autora artykułu. Znane są również Roczniki Instytutu Pedagogiki, których do tej pory ukazało się 7 tomów. Mniej natomiast wiadomo o bieżącej pracy i sytuacji wewnętrznej Instytutu. Ta placówka naukowa nie ma bowiem własnego czasopisma *sensu stricto*. Brak takiego czasopisma jest rekompensowany przez wewnętrzny *Biuletyn Pedagogiczny IP* ukazujący się kwartalnie w nakładzie 500 egzemplarzy.

Biuletyn publikuje przede wszystkim artykuły i sprawozdania pracowników Instytutu Pedagogiki. Niekiedy jednak z okazji różnego rodzaju konferencji i sympozjów odbywających się w Instytucie (np. konferencja naukowa na temat metodologicznych problemów teorii wychowania) w *Biuletynie* zamieszcza się materiały autorów spoza Instytutu Pedagogiki, w tym również przedstawicieli innych dyscyplin naukowych.

W ciągu ostatnich lat *Biuletyn* opublikował sporo artykułów dotyczących problemów kształcenia i wychowania oraz informacji istotnych dla pedagogiki jako nauki.

Szczególnie bogato jest reprezentowana problematyka kształcenia i wychowania w poszczególnych typach instytucji wychowawczych. Wybierając tylko przykładowo niektóre artykuły opublikowane w latach 1966—1968 zacznijmy od problematyki wychowania przedszkolnego.

M. Dmochowska (1966, nr 1) pisała o przygotowaniu dzieci w wieku przedszkolnym do nauki pisania. Interesował ją psychologiczny aspekt odwzorowywania, a szczególnie procesy intelektualne, które stanowią podstawę odwzorowywania. Badała dzieci z rodzin o niskim stopniu wykształcenia. Dzieci te nie były dotąd zapoznawane z literami, a ich kontakt ze słowem pisanym ograniczał się do minimum.

O roli układu oraz kolejności wprowadzania materiału językowego na podstawie własnego eksperymentu pisał Z. Harczuk (1968, nr 3). Eksperyment jego odnosił się do nauczania języka rosyjskiego i pozwolił na wyciągnięcie takich oto m. in. wniosków. Przyjęty układ, kolejność oraz dozowanie wprowadzanych treści językowych ma duży wpływ na przezwyciężanie negatywnego oddziaływania nawyków języka polskiego na proces uczenia się języka rosyjskiego. Układ materiału, w którym prezentuje się na jednej i tej samej lekcji elementy do siebie podobne, powoduje generalizację tych elementów.

Nauczaniem programowanym na łamach *Biuletynu* zajmowali się: E. Fleming, Cz. Kupisiewicz oraz częściowo R. Radwiłowicz.

E. Fleming (1966, nr 3—4) przedstawił w swym artykule zasady programowania treści nauczania i programowania czynności uczenia się. Wskazywał na związki nauczania programowanego z cybernetyką. Cz. Kupisiewicz (1967, nr 2) zajął się również nauczaniem programowanym, a w szczególności metodą „szybkiego programowania". U podstaw metody szybkiego programowania znalazły się następujące założenia: 1. Wzmacnianie odpowiedzi prawdziwych, 2. Stopniowe zanikanie wskazówek naprowadzających, 3. Tworzenie bogatej i zróżnicowanej sieci skojarzeń, 4. Zapobieganie błędom.

M. Jaworski (1967, nr 2) mówiąc o głównych problemach treści nauczania gramatyki stwierdza, że dla dokładnego rozpatrzenia treści nauczania gramatyki trzeba przede wszystkim określić, jakie są jej główne, a także niektóre szczegółowe problemy. Do głównych problemów treści nauczania gramatyki autor zalicza:

1. Zakres i dobór materiału nauczania.
2. Układ materiału nauczania.

3. Stosunek szkolnego kursu gramatyki do lingwistyki naukowej i przyjęcie określonej postawy metodologicznej w odniesieniu do faktów językowych, które są przedmiotem nauczania w szkole.

W obrębie głównych problemów treści nauczania można wydzielić wiele zagadnień szczegółowych. I tak, w problematyce zakresu i doboru treści nauczania należy — zdaniem autora — zwrócić uwagę na następujące zagadnienia szczegółowe — jakie przyjmuje się kryteria doboru materiału nauczania gramatyki? — jakie działy nauki powinien obejmować szkolny kurs gramatyki? — ile pojęć gramatycznych należy wprowadzić w szkolnym kursie gramatyki i które z nich uznać za podstawowe?

Układ treści nauczania obejmuje natomiast zagadnienia: — jak podzielić kurs gramatyki na stopnie odpowiadające wiekowi uczniów i fazom ich rozwoju umysłowego? — który z dwu typów układu materiału: liniowy czy koncentryczny, daje lepsze wyniki dydaktyczne na poszczególnych stopniach szkoły?

Dalej autor zajmuje się stosunkiem gramatyki szkolnej do lingwistyki naukowej.

Problemom nauczania w Związku Radzieckim poświęcono szereg artykułów z okazji 50 rocznicy Rewolucji Październikowej (1967, nr 3). Cz. Kupisiewicz pisał o radzieckich badaniach nad nauczaniem programowanym. R. Radwiłowicz o problemie sprzeczności we współczesnej dydaktyce radzieckiej. Z. Cydzik pisała o nauczaniu matematyki jako przedmiocie badań w Zw. Radzieckim, a T. Woźnicki o nauczaniu języków obcych.

Problemy wychowawcze zajmują w *Biuletynie Pedagogicznym* też dość wiele miejsca. Artykuły z tej dziedziny cechuje duża różnorodność tematyczna.

Wychowaniem społeczno-moralnym na łamach *Biuletynu* zajmuje się H. Muszyński (1966, nr 1). W swoim artykule przeprowadza klasyfikację i omówienie metod wychowania społeczno-moralnego. Przyjmuje, że jednostka zawsze kieruje się w swej aktywności dążeniem do wywoływania takich stanów rzeczy, które mają dla niej charakter nagradzający, unika natomiast stanów rzeczy zawierających kary. Na gruncie tego założenia dzieli metody wychowania społeczno-moralnego, na:

a) metody wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, perswazja, działanie przykładem osobistym, wyrażanie aprobaty i dezaprobaty, wdrażanie do samowychowania);

b) metody wpływu sytuacyjnego (nagradzanie wychowawcze, karanie wychowawcze, instruowanie, organizowanie doświadczeń wychowanka, wywoływanie antycypacji następstw zachowań społeczno-moralnych, przydzielenie funkcji i ról społecznych;

c) metody organizowania środowiska społecznego wychowanka (grupy odniesienia jako źródła najrozmaitszych nagród i kar).

Tenże autor, H. Muszyński, w innym artykule (1966, nr 2) zajmuje się „metodologią, badań nad wychowaniem". Artykuł jest próbą zarysowania możliwości rozwiązywania problemów badawczych charakterystycznych dla teorii wychowania traktowanej jako nauka praktyczna. Mówi m. in., że teorię wychowania można przedstawić w postaci pewnego zespołu twierdzeń o zależnościach między zjawiskami występującymi w procesach wychowania. Te zależności z kolei muszą być rozpatrywane z punktu widzenia stopnia ich ogólności. W związku z tym teoria wychowania dąży do ustalenia wyłącznie tych zależności, które są niezbędne dla zbudowania pełnego systemu mającego stanowić podstawę realizacji określonego programu wychowawczego. W konkluzji autor twierdzi, że teoria wychowania powinna dążyć przede wszystkim do wykrywania takich zależności, w których zmienne niezależne byłyby czynnikami poddawalnymi wychowawczym manipulacjom, zaś zmienne zależne byłyby bądź ideologicznie wartościowymi cechami osobowości, bądź też prakseologicznie wartościowymi czynnikami pośredniczącymi. Jakkolwiek więc nie można teorii wychowania ograniczać wyłącznie do zależności tego rodzaju, to jednak wydaje się, iż podstawowym miernikiem rozwoju tej nauki jest powiększanie się zasobów sądów o zależnościach typu sprawczego, które mogą stanowić podstawę dla praktycznego

wychowawczego działania w określonych sytuacjach. To pozwoli na sprecyzowanie czterech głównych problemów badawczych — swoistych dla teorii wychowania:

1. Problemy skuteczności manipulacji wychowawczych; jakie czynniki należy uruchomić, aby osiągnąć określone ostatecznie lub też pośrednie wyniki wychowania.

2. Problemy stosowalności manipulacji wychowawczych; w jakich warunkach można z powodzeniem podejmować określone działania wychowawcze.

3. Problemy możliwości manipulacji wychowawczych; jakie działania należy podjąć, aby uruchomić czynniki dotąd niepoddawalnę manipulacji wychowawczej.

Metodologicznej problematyki wychowania dotyczą jeszcze dwa artykuły: St. Nowaka i Z. Zaborowskiego.

St. Nowak w referacie (1966, nr 2) pt. „Metodologiczne problemy teorii wychowania pojętej jako nauka praktyczna" mówi: „Nauka zajmująca się procesami wychowawczymi jest nauką teoretyczną, tzn. ustalającą prawa ogólnę i nimi się posługującą w swoich przewidywaniach; jest w teorii wychowania bardzo wiele elementów o charakterze wyraźnie teoretycznym, i to zarówno przejętych z psychologii, socjologii czy psychologii społecznej, jak też i będących rezultatem teoretycznych uogólnień samych badaczy procesów wychowawczych. Nie można jednak mówić o jakiejkolwiek jednej teorii. Mamy tutaj wiele cząstkowych teorii, z których jedne badają skutki i następstwa określonego typu układów i procesów wychowawczych, inne z kolei szukają różnych przyczyn kształtowania się określonych typów osobowościowych, czynników zapewniających skuteczność procesów uczenia się — jeszcze inne badają rolę czynników osobowościowych w procesach wychowawczych" itp. Dalej autor proponuje systematyzację twierdzeń teorii wychowania na dwa sposoby:

a) Takie sposoby porządkowania twierdzeń teoretycznych, które biorą za punkt wyjścia pewną określoną zmienną niezależną ustalającą w możliwie rozległym zakresie jej skutki dla interesujących teoretyka wychowania zmiennych zależnych.

b) Takie sposoby porządkowania twierdzeń, które za punkt wyjścia biorą określoną zmienną zależną i starają się znaleźć możliwie dużą liczbę czynników, jakie na kształt tej zmiennej zależnej wpływają.

Opierając się na powyższych uwagach metodologicznych St. Nowak formułuje swój pogląd na teorię wychowania jako naukę praktyczną. „Nauki praktyczne — jak wiadomo — to także nauki, które formułują dyrektywy prakseologiczne, tj. twierdzenia, mówiące, jakie należy stosować środki po to, aby osiągnąć określony, a przez nas pożądany cel". Staranna analiza zamierzonych celów — oto pierwsze zadanie nauki stosowanej. Nie tylko jednak cele, alę również i środki do nich prowadzące są pośrednictwem naszej oceny i zasada, iż realizacja zamierzonych celów wychowawczych uświęca wszelkie środki, jest tu równie nie do przyjęcia, jak gdziekolwiek indziej na terenie socjotechniki.

Z. Zaborowski (1966, nr 2) z kolei pisze o wpływie konstrukcji teoretycznych na problematykę badań nad wychowaniem.

Teorie i modele stanowią — jego zdaniem — konstrukcje wyjaśniające i pojęciowe, z których można wyprowadzić szereg mniej lub bardziej ogólnych konsekwencji i przewidywań i poddawać je empirycznej weryfikacji. Szereg interesujących problemów wyłania się w wyniku konfrontacji przewidywań wynikających z koncepcji pedagogicznych o mniejszej mocy informacyjnej, np. koncepcji makarenkowskiej i koncepcji wychowania zespołowego opartego na zasadach samorządności. Ale — jak pisze Zaborowski — można również „wyprowadzić konsekwencje badawcze" z jednej teorii. Z teorii pajdocentrycznej na przykład można wyprowadzić wnioski i przewidywania praktyczne dotyczące systemu nauczania w szkołach dla dzieci upośledzonych umysłowo. Twierdzenia mniej ogólne można wyjaśnić przez twierdzenia ogólne. Przykładem tego jest twierdzenie, że uczniowie wywodzący się z klas niższych w szkołach amerykańskich uczą się, aby zdobyć zaufanie i życzliwość nauczycieli. U uczniów wywodzących się z klas wyższych motywacja uczenia się zwią-

zana jest mniej z osobą nauczyciela, lecz bardziej ze zdobywaniem wiedzy percepowanej jako czynnik kariery. Twierdzenia te można wyjaśnić teoretycznie. Autor posługuje się następującymi przesłankami: 1) niższe pochodzenie społeczne w społeczeństwie uwarstwionym jest źródłem różnych zagrożeń, które działają jako kara; 2) nauczyciele postrzegani są przez dzieci z klas niższych jako osobnicy z klas wyższych; 3) zdobycie pozytywnej oceny i uznanie ze strony osób o wyższym pochodzeniu stanowi nagrodę i redukuje zagrożenie wynikające z niskiej pozycji społecznej; 4) środkiem do zdobycia nagrody i redukcji zagrożenia staje się dla dzieci z niższych klas dobra nauka. Z. Zaborowski przedstawia w swoim artykule również opis redukcyjny.

Z prac dotyczących szczegółowych zagadnień wychowania zamieszczonych w *Biuletynie* wymienić należy badania J. Koblewskiej o wpływie wychowawczym filmu i telewizji na młodzież w wieku szkolnym. Z. Mikołajtisa — o wykorzystaniu muzeów w systemie dydaktyczno-wychowawczym i B. Rudzińskiej — o przydatności nowego programu wychowania fizycznego w szkołach podstawowych.

Pedagogikę jako naukę reprezentuje w *Biuletynie* szereg artykułów dotyczących organizacji szkolnictwa, a w szczególności ustroju szkolnego i nauki o nauczycielu (pedeutologii). T. Wiloch w artykule „Pedagogika porównawcza a organizacja szkolnictwa" (1967, nr 2) zajmuje się stosunkiem przedmiotu pedagogiki porównawczej do organizacji szkolnictwa. Mówi, że niektórzy niemal całkowicie wiążą pedagogikę porównawczą z problematyką ustrojowo-organizacyjną szkolnictwa w skali międzynarodowej lub wprost światowej. Autor nie podziela tego stanowiska. W konkluzji przedstawia swój punkt widzenia na tę sprawę: „Mimo że dostrzegam ścisłe związki między pedagogiką porównawczą w ogóle a organizacją szkolnictwa, wciąż niepokoi mnie dość powszechna tendencja do utożsamiania pedagogiki porównawczej z teorią organizacji szkolnictwa. Żadne bowiem badania porównawcze nie mogą wyczerpać rozległej problematyki organizacji szkolnictwa, jak pedagogiki porównawczej w ogóle niepodobna ograniczyć do zagadnień ustrojowo-organizacyjnych. Przekroczeniem barier miejsca i czasu jest wprowadzanie badań porównawczych do wszelkich badań pedagogicznych. Ten proces towarzyszy coraz częściej badaniom dydaktyków, teoretyków wychowania społecznego i innych specjalistów, którzy interesują się nie tylko stwierdzonymi zjawiskami jako takimi, lecz również ich genezą, uwarunkowaniami, powiązaniami, odpowiednikami, ekwiwalentami i przeciwieństwami w różnych dawnych i współczesnych systemach oświatowo-wychowawczych. Tym tendencjom najlepiej 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 poniekąd być 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".

Inny artykuł T. Wilocha, „Metodologiczne propozycje pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli" (1967, nr 4), jest jakby kontynuacją poprzedniego. Są to tezy referatu na ten temat. Autor omawia trzy podstawowe koncepcje metodologiczne pedagogiki porównawczej (Marka Antoniego Julliena, Michała Sadlera i Izaaka Kandela, oraz trzecią dopiero kształtującą się w toku adaptacji osiągnięć wielu nauk i ich metod do kompleksowego rozstrzygania problemów rozwoju i harmonizacji wychowania w związku z postępem cywilizacji). Te trzy koncepcje mogą być — zdaniem autora — z pożytkiem stosowane prawie w każdej dziedzinie badań pedagogicznych, w tym również w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli.

W formułowaniu hipotez do generalnych badań porównawczych trzeba jednakże brać pod uwagę następujące okoliczności:

a) Nie ma na świecie „systemów wychowawczych", a tym bardziej „systemów kształcenia nauczycieli" do kopiowania w pożądanej u nas reformie.

b) Kompromisowość rozstrzygnięć praktycznych jest niemal powszechną przyczyną partykularyzmu w myśleniu i postępowaniu badawczym licznych pedagogów.

c) Badania porównawcze mogą mieć wielką wartość naukową tylko jako jedna z trzech podstawowych faz badawczych — w powiązaniu z badaniami opisowymi i eksperymentalnymi.

Artykuł W. Okonia (1968, nr 3) zawiera przegląd problematyki szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego w Polsce Ludowej. Polska — jak podaje autor — należy do nielicznych już krajów rozwiniętych, gdzie obowiązek szkolny zaczyna się od siódmego roku życia. Ewentualne obniżenie obowiązku szkolnego o pół roku zwiększyłoby trudności wychowawcze, jakie sprawiają młodociani po ukończeniu szkoły podstawowej, a przed rozpoczęciem pracy zawodowej, jeśli oczywiście nie uczą się dalej. Wobec tego równocześnie należałoby podwyższyć obowiązek szkolny najmniej o pół roku, a w zasadzie najlepiej o półtora roku, aby uniknąć kolejno wstrząsu, jakim po wprowadzeniu obowiązującej dziewięciolatki byłoby tworzenie za kilka lat obowiązkowej szkoły dziesięcioletniej. Autor w dalszych wywodach pisze o proporcjach i charakterze szkół ogólnokształcących i zawodowych. Stwierdza, że rozwój liceów ogólnokształcących jest zbyt anemiczny, w dodatku z roku na rok rosną trudności związane z rekrutacją do tych szkół, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach. Korzystniejszą sytuację mają średnie szkoły zawodowe. Rozwijają się bardzo dynamicznie. W grupie średnich szkół technicznych szczególny nacisk kładzie się w ostatnich latach na rozwój szkół mechanicznych i elektrycznych, kształcących specjalistów w zakresie przemian przemysłowych i automatyki, w dziedzinie mechanizacji, górnictwa, hutnictwa, budownictwa, przemysłu chemicznego, budowy obrabiarek, przemysłu okrętowego i transportu wewnątrzzakładowego.

Warunki kształcenia młodzieży wiejskiej rozpatruje w swoim artykule M. Szymański (1968, nr 2). Pisze on: „Rozpoznanie głównych uwarunkowań kształcenia młodzieży uczącej się w różnych typach szkół, należącej do różnych rodzin i ulegającej różnym wpływom środowiskowym, wymaga prowadzenia badań kompleksowych, ukazujących rolę czynników społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych i psychologicznych. Podjęte badania warunków kształcenia się młodzieży wiejskiej zmierzają do rozpoznania roli różnorodnych czynników określających sytuację wychowawczą tej młodzieży. W okresie kończenia przez nią szkół podstawowych podejmowania decyzji co do ewentualnej dalszej nauki oraz w pierwszej fazie nauki w różnych szkołach ponadpodstawowych".

Wyniki badań wstępnych pozwoliły autorowi na konkretyzację hipotez do dalszych badań. Oto one:

1. Najważniejszymi wyznacznikami kształcenia młodzieży wiejskiej są:

a) czynnik społeczno-kulturalny,

b) czynnik ekonomiczny,

c) czynnik „szkolny",

d) czynnik „kompensacyjny" w zakresie wyrównywania warunków kształcenia młodzieży (internaty, stypendia),

e) czynnik „informacyjny" (informowanie uczniów, rodziców o strukturze szkolnictwa średnich szczebli oraz rozmieszczenia szkół różnych typów).

2. Ze względu na złożony charakter wyznaczników kształcenia młodzieży wiejskiej oddziaływanie zmierzające do wyrównania warunków kształcenia młodzieży nie może się ograniczyć do usprawnienia pracy szkoły.

Pedeutologią zajmuje się na łamach *Biuletynu* trzech autorów: T. Malinowski pisząc o zawodzie i osobowości nauczyciela (1966, nr 3—4) stwierdza, że wyniki badań

dawnej pedeutologii nie miały poważniejszego, pozytywnego wpływu na dobór i kształcenie nauczycieli, na kształtowanie się systemu pedagogicznego i zawodu nauczycielskiego. Z poznawczego punktu widzenia były one i musiały być dość ubogie, a to głównie ze względu na zbyt statyczne i izolowane rozpatrywanie takich lub innych cech osobowości nauczyciela oraz warunków pracy nauczyciela i ucznia, czynności uczenia się i nauczania. Cechy osobiste nauczyciela i jego czynności pedagogiczne kształtują się zależnie od sposobu rozumienia wymagań wobec nauczyciela. Wymagania te zaś uwarunkowane są prawidłowościami rozwoju psychicznego ucznia. Zrozumienie czynności, osoby i funkcji nauczyciela wymaga rozpatrywania tego kompleksu spraw w kontekście organizacji szkoły będącej układem określonych konwencji.

J. Kozłowski w swoim artykule (1967, nr 4) o nowym modelu szkoły pedagogicznej pisze: Przy rozpatrywaniu różnych systemów kształcenia nauczycieli brane są pod uwagę głównie dwa kryteria: przydatności systemu kształcenia oraz efektywności pracy nauczyciela, będącego produktem tego systemu. W układzie strukturalnym występują różne stopnie kształcenia: średniego, półwyższego i wyższego. System taki stanowi swego rodzaju odpowiednik systemu oświatowego, gdyż dla każdego szczebla nauczania i rodzaju szkolnictwa powołuje się odpowiedni typ zakładu kształcenia nauczycieli. Przykładem takiego strukturalnego systemu kształcenia jest aktualny system kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej. Układ strukturalny kształcenia nauczycieli jest dość sztywny i statyczny, brak w nim drożności. Przejście nauczyciela z jednego stanowiska pracy na inne wymaga zdobycia dodatkowych kwalifikacji i ukończenia odpowiedniej szkoły pedagogicznej. Do obsługi współczesnego systemu edukacyjnego potrzebny jest odpowiednio elastyczny i dynamiczny system kształcenia nauczycieli. Efektywność pracy nauczyciela zależy w dużej mierze także od jego systematycznej pracy nad sobą i sumiennego przygotowania się do zajęć, od wyrobionego poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości, od jego osobowości. W procesie wychowania osobowość nauczyciela ma szczególne znaczenie dla formowania osobowości uczniów. Proces kształcenia nauczycieli należy rozpatrywać z dwóch stron, a mianowicie: z jednej strony widzieć potrzeby i wymagania zawodu, a z drugiej — liczyć się z osobą nauczyciela, jego aspiracjami i rozwojem osobowości. Jedynie przez zgodność celów osobistych z celami społecznymi można związać nauczyciela ze szkołą. Dalej, autor omawia program kształcenia. Mówi o dwóch stanowiskach w tej kwestii:

a) program zawiera gotowe treści i formuły postępowania,
b) ustawiczne rewolucjonizowanie formuł.

Można również — jak mówi autor — pójść na kompromis i zbudować program mieszany: akademicko-szkolny, z przedmiotem głównym i pobocznym. Trudno jednak osądzić, czy taki kompromis stanowi najlepsze rozwiązanie. Pod koniec swojego referatu J. Kozłowski zajmuje się problemem doskonalenia metod kształcenia.

Problemem kształcenia nauczycieli w Polsce zajmuje się na łamach *Biuletynu* N. Niemierko (1967, nr 4) analizując dotychczasowe formy kształcenia nauczycieli w Polsce. Od zakładu kształcenia nauczycieli wymagamy, by:

a) wyposażał w rzetelną i głęboką naukową wiedzę przedmiotową,
b) wyposażał w system teoretycznej wiedzy pedagogicznej,
c) kształtował podstawowe umiejętności pedagogiczne, umożliwiające pomyślny start w zawodzie nauczycielskim,
d) kształtował osobowość nauczyciela, a w szczególności budził odpowiednią motywację pracy z dziećmi i młodzieżą.

Te wymagania będą układem odniesienia analizy. Odnośnie więc studiów nauczycielskich autor mówi: „Gdy uświadomimy sobie słabość kadry wykładowców, nie przewyższającej na ogół poziomem nauczycieli liceów pedagogicznych, i braki wielu

słuchaczy z zakresu szkoły średniej, zrozumiemy, jak trudno jest w dwuletnim studium nauczycielskim wprowadzić bodaj elementy pracy szkoły wyższej. Najsłabszym ogniwem działalności studiów jest kształcenie umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli oraz przekształcanie w pożądanym kierunku ich osobowości".

Wyższe szkoły pedagogiczne mają sporo danych na to, by dobrze przygotować studentów do pełnienia obowiązków nauczyciela. Niedoskonałość systemu wiedzy pedagogicznej uzyskanej przez studentów płynie z niedoskonałości teoretycznej samej tej wiedzy, nie z braków programowo-metodycznych uczelni. Program studiów na tzw. nauczycielskich kierunkach uniwersytetów jest obszerny. Ale wiedza pegagogiczna zajmuje w nim 1/12 czasu studiów, a wykładowcy jej dysponują bardzo różnym, często zupełnie niezadowalającym poziomem naukowym.

Oto w głównych zarysach przegląd artykułów opublikowanych w łatach 1966—1968 na łamach *Biuletynu Pedagogicznego IP*. Wydawnictwo to poza artykułami zawiera jeszcze inne działy, m. in. sprawozdania i omówienia badań prowadzonych przez Instytut Pedagogiki, kronikę Instytutu i informacje o jego kontaktach zagranicznych.

Ciekawymi pozycjami w *Biuletynie* są zamieszczane cyklicznie plany pracy Instytutu oraz wykazy artykułów i studiów ogłoszonych drukiem przez pracowników Instytutu Pedagogiki. Ponadto w *Biuletynie* podawany jest wykaz tematów prac doktorskich i habilitacyjnych pracowników oraz streszczenia niektórych z tych prac.

Wydaje się więc, iż wydawnictwo to mimo że do tej pory mało znane, wypełnia lukę w piśmiennictwie pedagogicznym. Wszak znaleźć tu można wiele materiałów z poszczególnych dyscyplin tej nauki — od pedagogiki przedszkolnej, poprzez szkolną, pozaszkolną do andragogiki i pedagogiki zawodów. Z pewnością wydawnictwo to powinno zainteresować zarówno nauczycieli, jak i działaczy społecznych oraz przedstawicieli innych niż pedagogika dyscyplin naukowych.

Cezary Prasek

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPIM PEDAGOGICZNYCH

Problemy młodzieży w Związku Radzieckim zawsze były w centrum uwagi pedagogów, psychologów, filozofów, socjologów i fizjologów. W okresie powszechnego budownictwa społeczeństwa komunistycznego zagadnienia powyższe nabierają szczególnego znaczenia.

Czytelnikowi polskiemu pragniemy zasygnalizować artykuł N. S. Mansurowa z Instytutu Filozofii Akademii Nauk ZSRR, który właśnie poświęcony jest zagadnieniu młodzieży radzieckiej[1].

Autor wyjaśnia, że problemem tym zajmują się zespoły naukowe i organizacje społeczne w 70 miastach Związku Radzieckiego. Wśród nich do najważniejszych należy Instytut Konkretnych Badań Społecznych Akademii Nauk ZSRR. Poważny udział w badaniach nad problematyką młodzieżową posiadają — zdaniem N. S. Mansurowa — także zespoły socjologiczne kierowane przez Komitet Centralny Komsomołu. W badaniach tych stosowane są powszechnie metody socjologiczne i społeczno-psychologiczne. Wszystko to wzbogaca — według autora — naszą wiedzę o młodzieży, a tym samym pozwala doskonalić pracę wychowawczą.

[1] Por. N. S. Mansurow — Issliedowanija problem mołodioży w SSSR. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 12 z 1968 roku, str. 84.

W dalszym ciągu swego artykułu N. S. Mansurow informuje czytelnika o konferencjach poświęconych problemom młodzieży, jakie odbyły się w Związku Radzieckim na przestrzeni ostatnich trzech lat. Następnie rozpatruje zagadnienie wzajemnego stosunku pokoleń. Autor stwierdza, że w literaturze radzieckiej odrzuca się kategoryczne, biegunowe sądy, w myśl których konflikt pokoleń albo istnieje, albo go nie ma. Postęp społeczny jest niemożliwy bez sukcesyjności pokoleń. Bez niej społeczeństwo nie mogłoby istnieć. Zazwyczaj, kiedy mówi się o sukcesyjności pokoleń — stwierdza autor — ma się na myśli bezpośrednie stosunki wzajemne między starszym a młodszym pokoleniem. Zapomina się przy tym o stosunkach pośrednich między pokoleniami.

Do bezpośrednich stosunków między pokoleniami N. S. Mansurow zalicza:

1. Przekazywanie przez starsze pokolenię młodszemu swej wiedzy i doświadczenia, oczywiście udoskonalonego w porównaniu z tym, jakie kiedyś samo otrzymało. Nie oznacza to, że całe dziedzictwo, jakie otrzymuje młodzież, jest obiektywnie wartościowe — starsze pokolenie przekazuje także przestarzałe tradycje, wyobrażenia (na przykład religijne), orientacje społeczne itp. Przekazywanie doświadczenia odbywa się w procesie świadomego nauczania i wychowania młodzieży, poprzez wpływ na jej świadomość.

2. Przekazywanie młodszemu pokoleniu narodowych cęch charakteru, norm i prawideł zachowania się, smaku i innych właściwości psychiki ludzi tego lub innego kraju, tej lub innej epoki. Osiąga się to poprzez samodzielne, często podświadome przyswajanie przez młodzież tych przykładów, jakie przekazują jej przedstawiciele starszego pokolenia.

3. Przekazywanie trybu życia, nawyków obyczajowych, sposobu myślenia, stosunku do rzeczywistości itd. Dokonuje się to zarówno poprzez świadomość, jak i drogą bezmyślnego naśladowania przykładów.

Pośrednie stosunki między pokoleniami — zdaniem N. S. Mansurowa — wyrażają się w sposób następujący:

1. Każde poprzednie pokolenie przekazuje następnemu taki lub inny ustrój społeczny z całym aparatem nadbudowy społecznej, który podtrzymuje i utrwala ten ustrój. Tym samym starsze pokolenie od razu stawia młode pokolenie przed koniecznością zmiany istniejącej nadbudowy, która weszła w konflikt z rozwijającymi się siłami produkcji.

2. Starsze pokolenię stwarza swoją pracą takie warunki materialne życia społeczeństwa, które po pierwsze, z zasady sprzyjają postępowi technicznemu, rozwojowi sił wytwórczych, a tym samym podnoszą młode pokolenie na wyższy stopień rozwoju społecznego, co warunkuje pojawienie się u niego takich potrzeb, zainteresowań, dążeń, których nie było swego czasu u przedstawicieli starszego pokolenia. Jednocześnie starsze pokolenię stwarza możliwości dla spełnienia tych nowych potrzeb. Po drugie, warunki materialne życia, stworzone przez starsze pokolenie, sprzyjają wzrostowi z pokolenia na pokolenie wykształcenia, świadomości ludzi, co stanowi przesłankę subiektywną dla zmiany stosunków produkcji, w jakich znajdowali się przedstawiciele starszego pokolenia.

3. W miarę życia każdego pokolenia społeczeństwo zdobywa coraz więcej środków i możliwości dla kulturalnego doskonalenia ludzi: powstają środki masowego przekazu (kinematograf, radio, telewizja, kosmowizja, prasa itp.), zwiększa się czas wolny po pracy — przesłanka dla opanowania bogactw kulturalnych, stwarza się coraz więcej dóbr kulturalnych, które mogą być przyswojone przez młodzież.

Stosunki pośrednie między pokoleniami — stwierdza dalej autor — to także określonego rodzaju sukcesyjność między nimi, przekazywanie „sztafety pokoleń" w formie tych lub innych warunków.

Ogólnie można powiedzieć, że stosunki między pokoleniami, ich sukcesyjność — to proces reprodukcji życia społecznego w jego stałym rozwoju w kierunku postępu

społecznego drogą przekazywania przez starsze pokolenie młodszemu określonych warunków życia, wiedzy, doświadczenia (dodatniego i ujemnego), dóbr kulturalnych, psychologii i stopnia przygotowania do samodzielnego życia w nowych, zmienionych warunkach.

Jednak sukcesyjność charakteryzuje — zdaniem N. S. Mansurowa — jedynie jedną stronę związku między pokoleniami, a druga polega na rozbieżnościach, które przy pewnych warunkach mogą doprowadzić do konfliktu między pokoleniami. Różnice między pokoleniami bywają obiektywne i subiektywne. Starsze pokolenie z uwagi na swój wiek i miejsce w życiu społecznym zawsze spełnia rolę wychowawcy młodzieży. Będąc wytwórcami bogactw materialnych i kulturalnych ludzie starszego pokolenia posiadają środki, a młodzież w tym czasie pod względem materialnym uzależniona jest od rodziców. Przedstawicieli starszego pokolenia charakteryzuje cecha pouczania młodzieży. Wielu z nich — kontynuuje autor — podchodzi do młodzieży z pozycji „dorosłego", bez jakiegokolwiek uwzględniania rozwojowych właściwości psychicznych młodzieży. Szczególnie starszę pokolenie charakteryzuje się tym, że jego przedstawiciele chcieliby widzieć młodzież „na wzór i podobieństwo swoje", nie licząc się z tym, że życie społeczne stało się już inne i stawia inne wymagania w stosunku do ludzi. Starsze pokolenie nie zawsze uwzględnia tę prostą zasadę psychologiczną, że osobowości nie można kształtować jedynie pouczeniem i moralizowaniem. Przedstawiciele starszego pokolenia nierzadko idą po drodze, która w ich mniemaniu daje im przywileje; powszechnie wykorzystują swój autorytet i stanowisko, aby kierować młodzieżą. Wszystko to — zdaniem autora — rodzi takie różnice subiektywne między pokoleniami, które mogą przybrać formę otwartych konfliktów.

W społeczeństwie socjalistycznym — pisze N. S. Mansurow — istnieją różnice między pokoleniami, lecz jedność fundamentalnych interesów wszystkich pracujących, przyjaźń między narodami, wspólność stosunków produkcji stanowią o wiele ważniejsze czynniki niż te różnice i one warunkują jedność ludzi różnych pokoleń.

Autor zastanawia się dalej, czy istnieją sposoby uniknięcia takiego zaostrzenia się stosunków wzajemnych między ludźmi różnego wieku? Wyjście widzi m. in. w znajomości psychologii rozwojowej człowieka. Precyzuje on także niektóre podstawowe cechy psychologii młodzieży. Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę pewną nierealistyczność sądów młodych ludzi, oderwanie ich od życia, swego rodzaju idealizację w ocenie, poglądach, myśleniu. Jest to zrozumiałe — pisze Mansurow — ponieważ młodzi ludzie słabo jeszcze znają życie i nie są obeznani z wieloma jego sprzecznościami. Nierzadko znajdują wyjście w negacji jednej ze stron sprzeczności. Ta cecha psychologii młodzieży przejawia się też w prymacie pojęć poznawczych i ideowych nad materialnymi, w romantyzmie, w stanowczości jej sądów. Jednocześnie obserwuje się dążenie do życia zespołowego, pojawia się uczucie koleżeńskości, wielka wrażliwość na zmartwienia innych i chęć pomocy. W stosunku zaś do ludzi starszego pokolenia — kontynuuję autor — można zauważyć dążenie do uwolnienia się spod ich opieki i usamodzielnienia się. Ostatnia cecha przybiera niekiedy formę chorobliwego negatywizmu w stosunku do wszystkiego, co pochodzi od osób starszego pokolenia, i to może stać się podstawą psychologiczną konfliktu.

Młodzież charakteryzują — zdaniem Mansurowa — również następne dwie cechy psychologiczne. Po pierwsze, nieliczenie się z rzeczywistością, poczucie nowości i własnej niepowtarzalności. Po drugie, w szeregu przypadkach — kontynuuje autor — pojawia się u młodzieży swego rodzaju recydywa dzieciństwa — tendencja do zrzucenia z siebie w trudnym momencie odpowiedzialności za dokonane występki, czekanie na pomoc ze strony starszego pokolenia, niedocenianie konsekwencji wynikłych z własnego działania i liczenie na to, że ktoś je naprawi.

Znając psychologię młodzieży — stwierdza N. S. Mansurow — można budować

proces wychowawczy w oparciu o podstawy naukowe, a tym samym osiągnąć w tej dziedzinie wysoką efektywność.

W dalszym ciągu swego artykułu autor zwraca uwagę na plany życiowe młodzieży. Stanowią one dla kształtującej się osobowości jeden z ważnych momentów tego właśnie kształtowania się. Dlatego też z punktu widzenia wychowawczego należy pomagać młodzieży w konstrukcji tych planów i dążyć z nią do wprowadzenia ich w życie. Następnie N. S. Mansurow sygnalizuje czytelnikowi dane uzyskane przez różne zespoły badawcze w dziedzinie kształtowania się planów życiowych młodzieży radzieckiej.

Na zakończenie artykułu autor zastanawia się nad rolą środków masowego przekazu w rozwoju osobowości. Problem środków masowego przekazu jest ściśle związany z zagadnieniem wolnego czasu. Dlatego też należy zwracać uwagę nie tylko na budżet tego wolnego czasu, lecz również na jego wypełnienie odpowiednimi treściami.

Z problemem środków masowego przekazu — zdaniem Mansurowa — wiąże się ściśle jeszcze jeden problem teoretyczny, a mianowicie zagadnienie „masowości" człowieka w związku ze wzrostem tych środków w życiu społeczeństwa. Autor krytykuje teorie socjologów Zachodu, którzy twierdzą, jakoby środki masowego przekazu doprowadzały w ustroju socjalistycznym do kształtowania się „jednolitej masy", bez uwzględniania specyficznych cech jednostki. Mansurow wyjaśnia, że tylko w ustroju socjalistycznym jednostka może korzystać z różnego rodzaju środków masowego przekazu, a to pozwala jej na dokonanie wyboru zgodnego ze swymi zdolnościami, zainteresowaniami i pragnieniami. Takie właśnie podejście do zagadnienia środków masowego przekazu sprzyja dalszemu rozwojowi zdolności, potrzeb, smaku artystycznego poszczególnej jednostki. Oczywiście — konkluduje autor — środki masowego przekazu sprzyjają rozpowszechnieniu jednolitych poglądów społeczno-politycznych, umacniają jedność moralno-polityczną narodu, lecz to dotyczy sfery światopoglądowej i przekonań człowieka i nikomu nie przyjdzie do głowy, aby nazywać wyznawcę tego samego światopoglądu „człowiekiem masowym".

Józef Zalewski

ZAGADNIENIA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI DLA STOPNIA OBJĘTEGO OBOWIĄZKIEM SZKOLNYM W PAŃSTWACH KAPITALISTYCZNYCH

Ostatni numer *International Review of Education* (nr 4 z r. 1968), kwartalnika wydawanego przez Instytut Wychowania UNESCO w Hamburgu, w całości poświęcony jest zagadnieniom kształcenia nauczycieli. Jest to lektura ponura, ponieważ wykazuje, że kształcenie nauczycieli nie nadąża za potrzebami wytworzonymi przez współczesną cywilizację.

Przodującą rolę w świecie kapitalistycznym odgrywają Stany Zjednoczone Ameryki, od nich więc zaczniemy niniejszy przegląd. Nakreślenie aktualnych tendencji w dziedzinie kształcenia nauczycieli w tym państwie jest trudne, ponieważ czynnych jest tam 1200 zakładów kształcenia nauczycieli o różnym poziomie nauczania, w których przygotowanie do zawodu trwa od dwóch do sześciu lat. W niektórych stanach wydawałoby się, że osiągnięto oczekiwaną z dawna „jedność nauczycielstwa",

ponieważ dyplom ukończenia studiów nauczycielskich daje uprawnienie do nauczania zarówno w szkole podstawowej, jak średniej.

Faktycznie obecne kolegia nauczycielskie zatraciły swoje zawodowe znaczenie, ponieważ większość ich absolwentów wybiera zawody inne iż nauczycielski. W ciągu ostatnich lat natomiast przyjęto do pracy w szkołach przede wszystkim absolwentów kolegiów ogólnokształcących (*liberal arts colleges*, *general colleges*) i uniwersytetów. Zaznacza się bardzo jednostronna selekcja do zawodu nauczycielskiego; trafiają do niego studenci najubożsi.

Odczuwa się powszechnie potrzebę reformy systemu kształcenia nauczycieli. Przewagę zaczynają zdobywać tendencje, że należy skończyć z encyklopedycznym kształceniem nauczycieli, przygotowującym ich do wszystkich czynności w szkole. Modernizacja programów powinna iść w kierunku silniejszego podkreślenia znaczenia ogólnego kształcenia i naukowego pogłębienia studium merytorycznego w zakresie jednego przedmiotu nauczania. Kształcenie pedagogiczne musi być oparte na dobrych podstawach teoretycznych, dających zrozumienie celów, środków i metod wychowania. Plany studiów należy dostosować do poszczególnych specjalizacji przedmiotowych i wychowawczych współczesnej szkoły.[1]

Sprawozdawca z Anglii stwierdza, że docenci kolegiów nauczycielskich w tym kraju byli dotychczas bardzo nisko uposażeni. Spowodowało to, że nauczyciele z uniwersyteckim wykształceniem nie kwapili się z podejmowaniem pracy w tychże uczelniach. Po wojnie sytuacja się zmieniła. Obecnie już 60% wykładowców kolegiów nauczycielskich ma ukończone studia uniwersyteckie. Pozostali to absolwenci 3-letnich kolegiów.

Wobec coraz większego zapotrzebowania na nauczycieli kolegia nauczycielskie pozostają pod naciskiem podwyższenia liczby słuchaczy, co doprowadziło do zacieśnienia pomieszczeń dydaktycznych, przeciążenia pracowników zajęciami dydaktycznymi, obniżenia poziomu. Z kolei kolegia przestały prowadzić badania naukowe, pozostały więc szkołami wyższymi jedynie z nazwy.

Nieokreślona jest pozycja tej uczelni. Uchodzi za szkołę wyższą, jednak jej pracownicy nie korzystają z uprawnień pracowników szkoły wyższej. Nauczyciele nie traktują ich już jako kolegów, co wpływa na rozluźnienie więzi kolegiów ze szkołami. Odczuwa się pilną potrzebę doprowadzenia do integracji kolegiów nauczycielskich z uniwersytetami i szkolnictwem.[2]

W świecie odczuwa się powszechnie brak nauczycieli. W Anglii braki te dotyczą głównie przedmiotów przyrodniczych, zawodowych, matematyki i początkowego nauczania. Sądzi się zazwyczaj, że przyczyną ich jest niskie uposażenie nauczycieli. Jak wykazały znane skądinąd badania Julii Clarke, jest to pogląd uproszczony. Autorka przebadała 1511 młodzieży w wieku 16 do 17 lat, z tego 21,7% dziewcząt i 5,2% chłopców zamierzało wybrać zawód nauczycielski, z tego na wydziały matematyczno-przyrodnicze pragnię pójść 11,7% dziewcząt i 1,9% chłopców. O wyborze decydowało przeważnie zamiłowanie do przedmiotu i chęć zajęcia nim młodszych. Badani oświadczyli, że zajęcie zawodowe zgodne z zainteresowaniem jest w życiu ważniejsze od wysokości zapłaty za wykonywane czynności. Niektóre dziewczęta znów traktują wybrany zawód jako przejściowy, do chwili zawarcia małżeństwa. Inne, uważające małżeństwo za główny cel życiowy, decydują się na zawód nauczycielski, bo wykonywanie go ułatwi im czuwanie nad edukacją własnych dzieci oraz ze względu na wspólne wakacje pozwoli w tym czasie lepiej zająć się wychowywaniem własnych dzieci.

[1] Morris I. Cogan: — Patterns in the Education of Teachers in the United States of America. 1968, str. 390—405.
[2] William Taylor — The Educator of Teachers in England. Str. 405—421.

Ci, którzy odrzucili zawód nauczycielski, tłumaczą to tym, że stwarza on małe możliwości do wybicia się i do awansu. Odstrasza też od tego zawód monotonna praca i lęk, czy w przepełnionych klasach uda się utrzymać karność.

Julia Clarke powtórzyła swoje badania wśród studentów przyrodoznawstwa. Tu znalazła daleko mniej amatorów zawodu nauczycielskiego aniżeli wśród uczniów szkół średnich. Badani studenci oświadczyli jej, że wybrali studia ze względu na zamiłowanie do przedmiotu samego, a nie do zawodu nauczycielskiego. Zdają sobie sprawę z szybkiego dziś rozwoju nauki i z tego, kto nie będzie po studiach uzupełniał wiedzy, pozostanie w tyle i przestanie się liczyć w swej specjalności. Bronią się więc przed pójściem do pracy do szkół, bo nie dysponowaliby tam odpowiednim laboratorium, jak ich koledzy w przemyśle, że nie mieliby zatem okazji do przeprowadzania doświadczeń czy częściowego chociażby weryfikowania w laboratorium tych teorii, z którymi zetknęliby się w swej lekturze.

Poza tym stwierdza autorka, że największy wpływ na wybór zawodu mają rodzice i członkowie rodziny, daleko większy aniżeli szkoła, lektura, koledzy. Rodzice zaś są bardzo mało zorientowani w możliwościach zawodu nauczycielskiego.[3]

Przedstawiciele Francji stwierdzają, że szkoła we Francji przeżywa silny kryzys, zaznaczający się ciasnotą lokali szkolnych i przeludnionymi klasami, brakiem pomocy naukowych, przeciążeniem nauczycieli i upadkiem ich autorytetu. U nauczycieli zaznacza się coraz większy wzrost chorób nerwowych i umysłowych. Oto wykaz częstotliwości dwóch chorób zawodowych nauczycieli francuskich:

	1962	1963	1964
gruźlica	25%	24%	15%
choroby umysłowe i nerwowe	61%	64%	74%

Zestawienie to wykazuje, że o ile odsetek zachorowań na gruźlicę maleje, o tyle gwałtownie wzrasta procent schorzeń nerwowych i umysłowych. Jest on wyższy od przeciętnej zachorowalności ogółu ludności (29,7%), a spośród różnych grup zawodowych najwyższy w grupie nauczycielskiej. Jako przyczynę tego stanu rzeczy, podaje się, że nauczyciel jest poddany większej ilości stressów, jest przeciążony i stale czuje się przemęczony, odczuwa trudności w kontaktowaniu się z dziećmi w wyniku braków swego wykształcenia pedagogicznego, nie dostosowanego do współczesnych warunków społecznych. Wytwarza to u nauczycieli postawę abnegacji. Niektórzy usiłują ją przezwyciężyć szukając trwalszych kontaktów z dziećmi. Jednak i wtedy skutek jest podobny, wytwarza się postawa infantylna, oddalanie się od życia realnego i przebywanie w świecie ideałów i fikcji. Nauczyciele ci, nie umiejący sobie znaleźć miejsca w świecie, po ukończeniu szkoły pozostali w niej, usiędli tylko z innej niż uczniowie strony.

Być może, że ten obraz ponury, choć oparty na danych statystycznych, jest przesadzony. Jakie wobec tego wyjście proponują autorzy? Za najważniejsze zadanie nauczyciela dzisiejszego uważają przekazywanie uczniom wiedzy i przystosowanie ich do zmian zachodzących we współczesnym świecie. Nie może się to odbyć bez uwzględnienia określonych ideałów oraz zainteresowań i motywów uczniów. Kształcenie nauczycieli nie może więc ograniczyć się do praktycznej i technicznej strony zawodu, jak to było w dotychczasowych szkołach normalnych. Konieczne jest uświadomienie kandydatów na nauczycieli o celach ich pracy, co nie może nastąpić bez znajomości teorii wychowania. Poza tym nauczyciel musi znać współczesną i przyszłą sytuację społeczną, w jakiej odbywa się wychowanie. Konieczna jest też dobra znajomość uczniów, inaczej nauczyciel nie nawiąże z nimi kontaktu.

[3] Julia H. Clarke — The image of the Teacher. *The British Journal of Educational Psychology*. 1968, str. 280—285.

Idzie też nie tylko o nauczenie pedagogiki, ale o obudzenie refleksji pedagogicznej. Nie wystarczają już metody dawnych szkół normalnych, kształcących na lekcjach wzorowych, które nakazywało się naśladować. Dziś życie szybko się zmienia i nie ma wzorców raz na zawsze danych, odpowiadających każdej sytuacji społecznej. Trzeba u kandydatów na nauczycieli obudzić potrzebę różnorodnych poszukiwań, rozwijać aktywność poznawczą, nakłaniać do badania relacji nauczyciel — uczeń i uczeń — nauczyciel. Coraz większego też znaczenia nabiera dokształcanie nauczycieli i studia podyplomowe.[4]

Dobre tradycje w dziedzinie kształcenia posiada Belgia, gdzie już w początkach naszego wieku nadali mu Schuyten, Decroly i Józefa Joteyko wysoki poziom. Obecnie planuje się w tym kraju przedłużenie kształcenia nauczycieli o jeden rok. Część nauczycieli szkół podstawowych musi kształcić na uniwersytetach, by wykształcić elitę nauczycielską, która wobec pozostałych pełniłaby rolę wiodącą. W kształceniu nauczycieli zaznaczają się tendencje wychowania umysłowości otwartych dla reform szkolnych. Poza tym wyraża się dążenia do ściślejszego powiązania uniwersytetów i badań naukowych w dziedzinie pedagogiki ze szkołami i nauczycielstwem i do poprawy społecznej i materialnej sytuacji nauczycieli.[5].

W Niemczech jeszcze w okresie międzywojennym konstytucja weimarska w artykule 143 wypowiedziała się o konieczności zorganizowania równego co do poziomu kształcenia wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, na jakim poziomie nauczają. Artykuł ten, podobnie zresztą jak inne, nie doczekał się realizacji. Z wyjątkiem Bawarii i Wirtembergii pozostałe kraje wprowadzają jednak wówczas wyższe uczelnie kształcące nauczycieli. W Prusach były to 2-letnie akademie pedagogiczne, w pozostałych krajach 3-letnie instytuty pedagogiczne, częściowo włączone do uniwersytetów. Narodowi socjaliści zburzyli ten dorobek.

W Niemieckiej Republice Federalnej powołano do życia w zależności od kraju albo 3-letnie, albo 4-letnie wyższe szkoły pedagogiczne, które dają nauczycielom przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów szkolnych. Obok tego powstały 4-letnie instytuty kształcenia zawodowego. Uczelnie te są albo autonomiczne, albo są powiązane z uniwersytetami, np. w Hamburgu, Hesji, Westfalii. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje pedagogikę, filozofię, socjologię, dydaktykę oraz metodyki dwóch studiowanych przedmiotów, nauki polityczne, ustawodawstwo szkolne, hospitacje w szkołach. Praktyki pedagogiczne ciągłe obejmują 8 tygodni rozłożonych na okres dwóch lat studiów. Rządzące stronnictwa chadeckie nadały wyższym szkołom pedagogicznym charakter szkół wyznaniowych.

Młody nauczyciel musi po 2 do 4 latach pracy zawodowej przystąpić do drugiego egzaminu nauczycielskiego, który daje mu dopiero ustalenie w zawodzie.

W r. 1961 odczuwano w NRF brak 84 000 nauczycieli, co wiąże się z przedłużeniem obowiązku szkolnego do 9 lat. W miejsce brakujących zatrudnia się nauczycieli niekwalifikowanych przygotowanych do pracy na rocznych kursach.[6]

W Szwecji również przedłużenie obowiązku szkolnego z siedmiu do dziewięciu lat wywołało ogromny brak nauczycieli. Zmniejszają się różnice między szkołą powszechną a średnią, w związku z tym i dawne różnice między nauczycielami jednymi i drugimi maleją. W związku ze zmienioną rolą szkoły podstawowej poddaje się krytyce podtrzymywanie dawnego systemu nauczycieli klasowych, uczących wszystkich przedmiotów. Coraz bardziej odczuwa się potrzebę przygotowywania nauczycieli do różnych specjalności szkolnych. Kształcenie to winno się odbywać

[4] Yves Guyot et Michel Lobrot — L'enseignant français et ses problèmes. Str. 467—479.

[5] Jean Burion — Vers une formation psychopédagogique prolongée et une synergie éducationelle centrée sur l'homme et sur la coopération sociale. Str. 421—432.

[6] Franz Hilker — Entwicklung und Probleme der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Str. 455—467.

w klimacie nauki. Za bardzo istotne w przygotowaniu nauczycieli uważa się wykształcenie u nich umiejętności rozpoznawania indywidualnych różnic uczniów, by tym skuteczniej oddziaływać na ich rozwój.[7]

W Izraelu kształci się nauczycieli w 2-letnich kolegiach, jednak poziom ich jest na ogół niski, bo zachodzi pilna potrzeba zwiększonego kształcenia nauczycieli. Brak nauczycieli spowodowany jest stale wzrastającym napływem imigrantów. Liczba dzieci w szkołach podstawowych w związku z tym w latach 1948—1967 wzrosła 8-krotnie. Przyjmowanie dzieci imigrantów stwarza szkołom specyficzne trudności, ponieważ dzieci były dotąd wychowywane w różnych kulturach, a większość z nich nie zna obowiązującego w Izraelu języka hebrajskiego.

Obecnie i w Izraelu występuje tendencja do przedłużenia studiów nauczycielskich. Ze względu na liczne trudności przystępuje się do tego stopniowo. W roku szkolnym 1965/66 przedłużono w pierwszych dwóch kolegiach okres studiów do lat trzech. W r. 1967/68 na 62 kolegia na program 3-letni przeszło sześć. W nowych 3-letnich kolegiach kładzie się większy nacisk na wykształcenie specjalistyczne. Wychowanie przedszkolne zostało połączone z nauczaniem początkowym jako jedna specjalność. Nowy program studiów został pod względem treści bardziej zintegrowany; znacznie zmniejszyła się liczba obowiązujących przedmiotów. Kładzie się większy nacisk na przyswojenie sobie przez studentów metod samodzielnej pracy.

Wymiar zajęć obowiązkowych dla studentów jest dość wysoki, obejmuje 36 godzin tygodniowo. Na I i II roku studiów obowiązuje po 2 tygodnie praktyki w szkołach, na roku III — 3 tygodnie.

Po ukończeniu studiów czeka absolwentów, kobiety również, 20-miesięczna służba wojskowa. Pozostała młodzież odbywa służbę wcześniej.[8]

Japonia przeszła od 1872 r. bardzo szybką drogę zmodernizowania swego szkolnictwa i podporządkowania go władzom państwowym. Nauczyciel cieszy się w Japonii w przeciwieństwie do Ameryki dużym uznaniem. Uchodził on za realizatora narodowych aspiracji i znany był z patriotyzmu. Po drugiej wojnie światowej stał się propagatorem ideałów demokratycznych i humanitarnych. Od r. 1943, tzn. jeszcze w czasie wojny, zakłady kształcenia nauczycieli przekształcono w kolegia nauczycielskie na poziomie wyższym, które w tej chwili są uczelniami 4-letnimi. Mogą one być szkołami autonomicznymi lub włączone do uniwersytetów jako oddzielne wydziały nauczycielskie. Obok tego istnieją 2-letnie kolegia dla przedszkolanek i nauczycieli klas początkowych.

Pobory nauczycieli są zróżnicowane według stref drożyźnianych. Stosowany jest awans automatyczny i przyznawanie oddzielnych zwyżek za podnoszenie swoich kwalifikacji przez udział w różnych kursach dokształcających.

Liczba przechodzących do innych zawodów jest mała, nie przekracza 3% rocznie, możliwości zatrudnienia poza szkolnictwem są zresztą dosyć ograniczone.[9]

Redakcja *International Review of Education* powstrzymuje się od jakiegokolwiek uogólnienia przytoczonych relacji. Nasuwa się ono zresztą samo czytelnikowi. Odczuwa się powszechnie potrzebę podwyższenie poziomu kształcenia nauczycieli, zwrócenia większej uwagi na danie im obok przygotowania praktycznego dobrych podstaw teoretycznych. Stoją temu na przeszkodzie ogromne braki nauczycieli w szkołach, związane ze stopniowym upowszechnianiem się szkolnictwa średniego. W niektórych państwach brak środków stoi na przeszkodzie w nadążaniu w dostosowaniu systemu kształcenia nauczycieli do bieżących potrzeb.

[7] Sixten Marklund — Training Teachers for the Schools of To day. Str. 432—445.
[8] Tadmor Shlomo — Problems and Reform in Elementary School Teacher Training in Israel. Str. 445—455.
[9] Katsumi Yuasa — Teacher Training and its Problems in Japan. Str. 479—487.

Budzi to niepokój wśród szerokiej opinii. Skoro brak kwalifikowanych nauczycieli, musi się obniżyć ogólny poziom kultury szerokich mas. Obniża się poziom szkoły średniej, ale i szkół wyższych kształcących nauczycieli. Rządy wiążą jednak swój prestiż z posiadaniem broni nuklearnej, a nie z naprawą swego szkolnictwa, szczególnie systemu kształcenia nauczycieli. Mimo pozorów zbliżania się do szkoły jednolitej i osiągania jedności nauczycielstwa wzrasta nowy dualizm szkolnictwa: masowe szkoły o obniżonym poziomie i szkoły elitarne dla uzdolnionych (*schools for gifted children*), analogicznie do podziału społeczeństwa na antagonistyczne klasy.

Ludwik Bandura

POMOCE NIE SĄ AUTONOMICZNE
Sprawozdanie z „AVCommunication Review"

Czasopismo amerykańskie, wymienione w tytule tej relacji, ma charakter naukowy. Jest to kwartalnik wydawany przez Wydział Środków Audiowizualnych Narodowego Towarzystwa Wychowania (NEA). Oprócz działu artykułów redakcja *Przeglądu* prowadzi osobny dział maszyn nauczających i nauczania programowanego, publikuje dużo sprawozdań i recenzji z książek psychologicznych i pedagogicznych oraz ponadto krótkie, półstronicowe doniesienia z badań dokonywanych aktualnie w różnych ośrodkach kraju.

Zaznajomienie się z rocznikiem 1967 czasopisma upoważnia do opinii, że w Stanach Zjednoczonych, gdzie rozbudowany prywatny przemysł oświatowy oferuję szkołom wszystkich szczebli całe bogactwo przeróżnych, nieraz bardzo pomysłowych i technicznie precyzyjnych pomocy, bierze górę stanowisko umiarkowane, wedle którego nawet najlepsze środki audiowizualne mogą służyć nauczycielowi tylko pomocą, natomiast — nie będąc czymś autonomicznym — nie są zdolne do jego zastąpienia.

Oto kilka kwestii lub też szczegółowych dających się wyczytać z ciekawszych artykułów, ogłoszonych w roku 1967 w *AVCommunication Review:*

— Co zaprogramowywać, koncepcje czy drobne informacje?
— Gdy chodzi o przekazanie kilku głównych idei, lepsze jest nastawienie na bodźce aniżeli na reakcje.
— Próby stosowania naraz wielu pomocy.
— Trzeba nauczyć ludzi myśleć.
— Niezbędna jest technologia pedagogiczna.
— Okazywać uczniom zainteresowanie — oto rola nauczyciela posługującego się telewizorem.
— Kierownicza funkcja nauczyciela w lekcji programowanej przy równoczesnym stosowaniu innych metod.
— Rola motywacji.
— Nauczanie programowane umożliwia nauczycielowi indywidualizację i lepsze poznanie, jak uczyć.
— W warunkach używania wielu pomocy informacja przekazywana dzięki środkom technicznym ułatwia nauczycielowi pracę, w tym także jego własną pracę badawczą.
— Do właściwego koncypowania pomocy potrzebny jest specjalnie przygotowany personel.

Poniżej przytoczymy w skrócie szereg wypowiedzi autorskich dotyczących większości zasygnalizowanych spraw.

— Na podstawie wielu badań uznaje się za rzecz oczywistą, iż skuteczność nauczania programowanego zależy zarówno od właściwego repertuaru bodźców, jak i od wyćwiczenia odpowiednich reakcji. Jednak, gdy przyjrzymy się bliżej celowi, jaki chce się osiągnąć, wówczas okaże się, że nauczanie programowane daje lepsze wyniki od tradycyjnego, kiedy chodzi o przyswojenie, zapamiętanie i transfer dużej ilości informacji, natomiast nie jest wcale efektywniejsze w przypadku lekcji mających na celu przekazanie pewnej ogólnej orientacji lub określonego punktu widzenia. Wtedy wystarczy podejście zorientowane głównie na bodźce, a więc typowe raczej dla nauczania konwencjonalnego (George Gropper: Czy telewizja „programowana" wymaga reakcji aktywnych?; *AVCommunication Review*, t. XV, z. 1, 1967, s. 5—22).

— Ciekawych danych na temat preferencji i efektywności różnych środków audiowizualnych dostarczają M. Daniel Smith, Morton Schagrin i L. Eugene Poorman w artykule pt. „Systemy wielopomocowe: Przegląd i doniesienie z badania pilotażowego" (t. XV, z. 4, 1967, s. 345—369), tego ostatniego wykonanego w zakresie nauczania fizyki. Oto odpowiednia tabelka (s. 359), w której symbol Ne oznacza nauczycielskie oceny efektywności danych pomocy, Np — nauczycielskie preferencje, Ue — uczniowskie oceny efektywności oraz Up — uczniowskie preferencje. Liczby, podane w poszczególnych kolumnach, mówią, jakie miejsce zajął dany rodzaj pomocy w szeregu jedenastu wziętych poniżej pod uwagę. To badanie opinii zostało wykonane w klasach, gdzie uprzednio zastosowano wszystkie te środki.

Środki dydaktyczne	Ne	Np	Ue	Up
podręcznik	1	8	2	5
nauczanie programowane	2	9	7	8
pokazy	3	7	3	3
wykład	4	1	1	2
film dźwiękowy	5	4	5	4
małe grupy dyskusyjne	6	5	10	7
pracownia	7	3	4	1
przeźrocza (*transparencies*)	8	10	6	6
lektor	9	6	9	6
wycinki z filmów	10	11	11	9
problemy działowe (*chapter problems*)	11	2	8	10

Autorzy wysuwają następujące zagadnienia do dalszych badań już na terenie wielu przedmiotów nauczania: współdziałanie między nauczycielem, uczniami a środkiem dydaktycznym, relacja między różnymi środkami a różnymi stylami pracy umysłowej uczniów, zachowanie się nauczyciela a reakcje uczuciowe w systemie „wielopomocowym", środki dydaktyczne a poszczególne rodzaje pojęć zawartych w kursie nauczania, stosowanie układów wielopomocowych w kształceniu nauczycieli, system samokształcenia nauczycieli przy użyciu wielu różnych środków itp.

— W odległej przyszłości ludzie stawać będą w obliczu zupełnie nowych sytuacji, których nie będą mogli uniknąć. Będą musieli umieć myśleć. Stąd też zadaniem pedagogów współczesnych jest nauczyć ich tego. Wedle opinii J. E. Russella, sekretarza Komisji do Spraw Polityki Wychowania, trzeba przeformułować cele wychowania w duchu racjonalizmu (a nie sprowadzać ich do wyuczenia określonych zachowań się i określonych treści dydaktycznych) i starać się przerzucić pomost między filozofią, dotychczasowymi zdobyczami nauk pedagogicznych, naukami ścisłymi oraz techniką. Dlatego, dodaje od siebie Paul Saettler, autor artykułu pt. „Technologia pedagogicz-

na: problemy i perspektywy" (t. XV, z. 2, s. 133—144), głównym zagadnieniem pedagogicznym naszych czasów jest rozwijanie wiedzy i technologii kształcenia (*technology of instruction*), działalność na pograniczu filozofii, psychologii i technologii.

— Badania, wykonane przez Alana E. Mayersa nad skutkami określonego rozmieszczenia uczniów przed ekranem telewizyjnym i rolą nauczyciela przy nauczaniu telewizyjnym (t. XV, z. 2, s. 169—179), wykazały, że zasadniczo ważniejszę od sposobu rozmieszczenia uczniów, a więc od wyrazistości ich widzenia, są czynniki psycho-społeczne, w szczególności zaś zainteresowanie okazywane przez nauczyciela uczniom, ich procesom uczenia się.

— Na kluczową rolę nauczyciela przy korzystaniu z telewizji oświatowej wskazuje również inne badanie, relacjonowane w tymże numerze (s. 199—205). Sherman H. Frey, Shinkichi Shimabukuro i A. Bond Woodruff, autorzy artykułu pt. „Zmiana postaw w nauczaniu programowanym w odniesieniu do osiąganych rezultatów", konkludują, że stałe i wyłączne stosowanie materiałów programowanych przez dłuższy czas prowadzi do przesytu, co potwierdza znaną od dawna prawdę, iż tajemnica dobrego nauczania tkwi w jego różnorodności. Ponadto zaś podkreślają oni wiodącą rolę nauczyciela w klasie mimo intensywnego posługiwania się materiałem programowanym. Musi on podtrzymywać zainteresowanie uczniów treścią dydaktyczną przy pomocy innych metod i środków, takich jak dyskusja ogólnoklasowa, filmy, małe grupy problemowe itp.

— Miejsce nauczyciela w szkole nowoczesnej najdobitniej scharakteryzował Robert T. Filep, jeden z czołowych dydaktyków amerykańskich: Niezależnię od stopnia technicyzacji procesu dydaktycznego nauczania programowanego nie można uważać ani za coś, co zagraża nauczycielowi, ani też za czynnik, który wyruguje inne metody, tak tradycyjne, jak i nowoczesne. Jest to po prostu nie znający zmęczenia towarzysz, który może przyjść nauczycielowi z pomocą w większej indywidualizacji i w lepszym rozeznaniu, jak i dlaczego uczymy się (t. XV, z. 1, 1967, s. 109).

— W artykule na temat roli informacji udzielanej przy użyciu środków technicznych (t. XV, z. 4, 1967, s. 412—422) Jerome S. Allender pisze, że informacja tego rodzaju nie wyczerpuje całego zakresu nauczania, ponieważ konieczne jest ponadto rzeczywiste i ścisłe współdziałanie między uczniem a nauczycielem. Większy obecnie, niż kiedykolwiek, udział w nauczaniu informacji „mechanicznej" (*recorded communication*) powinien spożytkować nauczyciel dla zorganizowania środowiska nauczania w taki sposób, aby uczeń był w stanie badać. Stosowanie bowiem materiałów dydaktycznych omawianego typu umożliwia nauczanie eksperymentalne i pozwala weryfikować koncepcje, które mogą dostarczyć w wyniku realistycznych rozwiązań realistycznych problemów. A wszak kontrolowane zmiany w nauczaniu ułatwiają jego ocenę, a ta z kolei doskonali dalszą ewolucję.

— Wobec niedoboru specjalistów w zakresie przygotowywania i badania efektywności materiałów programowanych, na które popyt stale rośnie, rodzi się konieczność systematycznego kształcenia odpowiedniej kadry. W. James Popham opisuje dwa odnośne rozwiązania (t. XV, z. 4, s. 402—411). Pierwsze to trzyletnie, przyuniwersyteckie podyplomowe studium doktoranckie, drugie zaś polega na skondensowanym w czasie, pozauniwersyteckim intensywnym szkoleniu osób już zatrudnionych w ośrodkach przygotowujących programowane materiały dydaktyczne.

Do jakich refleksji pobudzać może lektura przedstawionych artykułów? Po pierwsze, utwierdza ona w przeświadczeniu, iż czyni się w Polsce słusznie, badając w miarę intensywnie różne aspekty i uwarunkowania nauczania programowanego, jak też efektywność poszczególnych rodzajów pomocy naukowych — w nadziei, że i u nas w miarę postępu szkolnego zaplecza technicznego pojawi się wysoka i szeroka (w sensie masowości zasięgu) fala wszelkich technicznych ułatwień, którym musi przecież

towarzyszyć, ba, które musi wyprzedzać równie silna fala dydaktycznych badań i usprawnień.

Po drugie, warto znać wnioski, do jakich prowadzą badania nad warunkami wyjątkowo intensywnego nasycenia procesu nauczania pomocami audiowizualnymi — po to, aby ustrzec się nadmiernego optymizmu na temat radykalnej jakoby skuteczności owego technicznego bogactwa. Wprawdzie nie grozi ono nam w bliskiej przyszłości, niemniej dobrze jest uzyskać również takie pośrednie potwierdzenie słuszności przekonania o kluczowej, chociaż na pewno innej w nowych stechnicyzowanych warunkach, pozycji nauczyciela w klasie.

Po trzecie, wbrew wymowie pierwszego artykułu, pióra G. Groppera, natomiast w zgodzie z całą resztą badań i opinii wzmiankowanych dalej — nasz polski młody, a także dorosły odbiorca telewizyjnych programów oświatowych i innych nie może być „orientowany tylko na bodźce" w przypadku, gdy chodzi o przekazanie jakichś kilku idei, a nie dużej ilości drobnych informacji. Celem bowiem naszego socjalistycznego wychowania i nauczania jest człowiek społecznie i światopoglądowo zaangażowany, a więc myślący i krytyczny. Wymaga to rozwijania zgoła innego metodycznie niż amerykańskie, profilu oświatowych audycji telewizyjnych i radiowych, właśnie aktywizującego, czyli „zorientowanego na reakcję", ale reakcje dobrze kontrolowane przez odbiorcę.

Wreszcie, po czwarte, dziwi w kwartalniku poświęconym ośrodkom audiowizualnym brak artykułów i doniesień z badań w zakresie spełniania przez jedną i tę samą pomoc naukową kilku funkcji, zależnie od wymiany niektórych jej elementów składowych, od stopnia dynamiczności jej struktury itp. Czyżby szansa korzystania na jednej lekcji z wielu różnych pomocy wypiera możliwość różnorodnego posługiwania się niektórymi poliwalentnymi pomocami nadającymi się nie tyle, jako owa „wielopomocowość", do ułatwiania rozumienia myśli cudzych, co raczej — wskutek swojej problemowości — do kształcenia myślenia bardziej samodzielnego? Gdyby tak było, to właśnie dobrze jest widzieć zawczasu również to niebezpieczeństwo, aby — mając na względzie wzrost ilościowy pomocy naukowych — troszczyć się równocześnie o ich wysoką dydaktyczną jakość.

Ryszard Radwiłowicz

SEMINARIUM SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ZNP

W dniach 16, 17 i 18 stycznia br. odbyło się w Warszawie seminarium naukowe poświęcone złożonej problematyce rozwoju nowych uczelni kształcących nauczycieli dla szkół podstawowych, zasadniczych zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego — wyższych szkół nauczycielskich [1]. Seminarium zostało przygotowane i zorganizowane przez Sekcję Zakładów Kształcenia Nauczycieli przy współudziale Zespołu Pedagogicznego ZG ZNP. W obradach seminarium uczestniczyli, obok członków Zarządu Sekcji, przedstawiciele trzech aktualnie pracujących WSN (w tym dwaj prorektorzy: doc. dr E. Niczyporowicz i doc. dr S. Słomkiewicz), przedstawiciele Departamentu Studiów Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, reprezentanci ośrodków, w których projektowane jest utworzenie takich uczelni w najbliższym czasie, oraz pracowników naukowych z różnych uczelni i instytucji naukowych.

Celem seminarium było ujęcie już w chwili obecnej — na kanwie zaczątkowych doświadczeń eksperymentalnie działających trzech WSN (w Białymstoku, Szczecinie i Warszawie) — tych zasadniczych problemów i tendencji, których sprecyzowanie i rozstrzygnięcie możliwie jak najszybsze będzie decydujące dla najwłaściwszego, najefektywniejszego ustalenia profilu organizacyjno-programowego WSN, jej statusu oraz ukierunkowania funkcji społeczno-naukowej tych szkół (zarówno w danym środowisku, jak i szerszych ramach systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli). Wprowadzeniem do dyskusji, w której uczestniczyło kilkudziesięciu mówców, były referaty wygłoszone kolejno przez: naczelnika H. Weynę, doc. dra M. Jakubowskiego, dra W. Wojtyńskiego i dra B. Bromberka.

Obrady seminarium skupiły się wokół kompleksów następujących problemów:

1) założeń dydaktyczno-programowych WSN, zwłaszcza odnośnie grupy przedmiotów pedagogicznych, oraz literatury (skryptów) dla studentów tych szkół i pomocy naukowych;
2) wewnątrzuczelnianej funkcji uspołeczniającej WSN i jej więzi z lokalnym środowiskiem nauczycielskim, a także kulturotwórczej roli WSN w mniejszym mieście;
3) koncepcji profilu organizacyjnego tworzonych WSN i ich statusu — formy związku WSN z uczelniami akademickimi (w tym: możliwości kształtowania samodzielnych wyższych szkół nauczycielskich);
4) kadry naukowo-dydaktycznej dla wyższych szkół nauczycielskich, zwłaszcza (obok delegowania samodzielnych pracowników uczelni akademickich) racjonalnego wykorzystania w tym względzie kadry pedagogicznej studiów nauczycielskich (nieodzowność umożliwienia przez Resort części tych nauczycieli szybkiego rozwoju naukowego);
5) możliwości podejmowania przez WSN zadań w zakresie dalszego kształcenia nauczycieli pracujących, na tle potrzeb ogólnokrajowych, sytuacji nauczycieli kształcących się zaocznie i perspektyw w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji w zawodzie nauczycielskim;
6) funkcji naukowo-badawczej WSN, zakresu ew. prac badawczych prowadzonych przez kadrę WSN i warunków tej działalności (tworzenie badawczych zespołów międzydyscyplinowych i międzyuczelnianych) oraz ew. jej roli w systemie doskonalenia nauczycieli;

[1] Obszerniejsze omówienie obrad seminarium Sekcji ZKN — patrz: T. Malinowski — WSN po półrocznej pracy. *Głos Nauczycielski* nr 7 z dnia 16 stycznia 1969 r.

7) planowania sieci wyższych szkół nauczycielskich (na podstawie materiałów przedstawionych przez Departament Kształcenia Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego) w oparciu o zasadnicze kryteria i warunki gwarantujące prawidłowy rozwój danej uczelni w danym środowisku — ustalania ogólnej liczby i lokalizacji szkół pod kątem tworzenia dużych i silnych jednostek, mogących podejmować różnorodne w/w funkcje i zadania.

Jedną ze spraw najbardziej dyskutowanych i wymagających największej troski okazał się na seminarium problem kadr naukowo-pedagogicznych dla tworzących się WSN. Wszyscy dyskutanci uznali, że one to właśnie będą bodaj w zasadniczym stopniu decydować o prawidłowym rozwoju i funkcjonowaniu tych uczelni, o ich sile. Problematyka kadr naukowo-pedagogicznych WSN, jako aktualnie najbardziej ważka, stanie się przedmiotem rozważań na najbliższym seminarium planowanym przez Sekcję ZKN. Seminarium będzie miało na celu wyłonienie koncepcji i propozycji (m. in. w sprawie studiów doktoranckich dla nauczycieli SN), które mogą stać się pomocne Resortowi w rozwiązaniu tych niełatwych zadań.

Robert Gutowski

100-LECIE URODZIN N. K. KRUPSKIEJ TEMATEM SYMPOZJUM

Dnia 26 lutego br. odbyła się w Warszawie (w Sali Lustrzanej ZG TPPR) uroczysta sesja naukowa poświęcona działalności politycznej i pedagogicznej Nadziei Krupskiej — z okazji setnej rocznicy urodzin towarzyszki życia i pracy Lenina.

Na sesję, zorganizowaną przez ZG TPPR i ZG ZNP przy współudziale Polskiej Akademii Nauk, organizacji młodzieżowych (ZMS, ZMW, ZHP i ZSP) oraz Domu Kultury Radzieckiej, przybyli: zastępca kierownika Wydziału Propagandy i Agitacji KC PZPR — Jan Skrzypczak, zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Henryk Garbowski, przedstawiciele Zarządu Głównego ZNP z prezesem Marianem Walczakiem, przedstawiciele organizacji społecznych i młodzieżowych, reprezentanci PAN, nauczyciele, aktyw oświatowy, naukowcy-pedagodzy z różnych ośrodków akademickich kraju. Sesję uświetnili również swoją obecnością ambasador ZSRR w Polsce Awierkij Aristow i radca ambasady Nikołaj Ponomariow oraz delegacja wybitnych naukowców radzieckich, w skład której weszli: prof. Aleksander Arseniew i Ludmiła Aristowa. Obok nich w sesji uczestniczył także przedstawiciel Ministerstwa Oświaty ZSRR — Wiktor Korotow. Obradom sesji przewodniczył wiceprzewodniczący ZG TPPR — Ferdynand Herok.

Jako pierwszy referat pt. „N. Krupska, współtowarzysz W. I. Lenina w walce o zbudowanie nowego państwa socjalistycznego" wygłosił prof. dr Tadeusz Cieślak. Prof. Aleksander Arseniew, członek Akademii Nauk ZSRR i dyrektor Instytutu Pedagogiki, wygłosił interesujący referat „O ideałach N. K. Krupskiej wykorzystywanych aktualnie w szkolnictwie radzieckim". Była to swoista konfrontacja spuścizny naukowej N. K. Krupskiej z najistotniejszymi, bieżącymi problemami i tendencjami oświaty i nauki radzieckiej.

Na dyskusję złożyły się, wedle kolejności chronologicznej, wystąpienia lub komunikaty naukowe podejmujące następujące tematy:

1) „N. Krupska w Polsce" — doc. dr Wacław Przelaskowski,
2) „Krupska jako organizator oświaty pozaszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem funkcji bibliotek" — prof. dr Łukasz Kurdybacha,

3) „Poglądy N. Krupskiej na oświatę dorosłych" — dr Edmund Staszyński,
4) „Rola bibliotek w organizacji nauki i kultury w ujęciu N. K. Krupskiej" — doc. dr Maria Dębowska,
5) „Wychowanie umysłowe a cele wychowania komunistycznego w poglądach N. Krupskiej" — prof. dr Wicenty Okoń,
6) „Środowisko wychowawcze w ujęciu N. Krupskiej" — prof. dr Ryszard Wroczyński,
7) „Poglądy N. K. Krupskiej na wychowanie przez pracę a współczesność" — prof. dr Wiktor Szczerba,
8) „N. K. Krupska o nauczycielu, jego profilu, roli, kształceniu i doskonaleniu" — dr Tadeusz Malinowski,
9) „Nadieżda Krupska jako prekursor marksistowskiej pedagogiki porównawczej" — dr Tadeusz Wiloch.

We wszystkich wypowiedziach, w których dyskutanci podkreślali zasługi Krupskiej jako organizatora oświaty radzieckiej oraz teoretyka wychowania, przebijało zgodne przekonanie o aktualności i przydatności dużej części jej spuścizny naukowej, zarówno w dziedzinie praktyki oświatowej, jak i pedagogicznych rozważań teoretycznych — nakreślonych przez Krupską projektów i hipotez.

R. G.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Труд — узловая проблема социалистической педагогики 257
СТЕФАН ПАЦЕК: Конфликтные ситуации между учителем и учащимся 269
МЕЧИСЛАВ ПЕНХЕРСКИ: Просветительно — воспитательная система и школьная система 277
Л. М. Артамонова: Н. К. Крупская о научной организации педагогического труда 296

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МИРОН КРАВЧИК: О некоторых причинах недомогания совершенной польской педагогике 307
ГАБРИЕЛЯ КАПИЦА: Еще о педагогических семинарах в педагогическом институте 325

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ: Некоторые проблемы воспитания студентов высших педагогических школ 330
ЕЖИ НОСАЖЕВСКИ: Причины неподготовки учащимися основной школы домашних работ 338

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Станислав Новачик — Педагогическая книга в дидактически — воспитательной работе учителя 347
МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ: Gaston Mialaret — Введение в педагогику 348
СТЕФАН БАСЦИК: Тадеуш Новацки — Трудовое воспитание 351
ЗБИГНЕВ РАДВАН: Станислав Кравцевич — Учитель и среда 355
ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Профессиональное образование — проблематика и обзор исследований 358
ТАДЕУШ ЗЕНКЕВИЧ: Вопросы обучения и воспитания. Воронеж 1967 . . 362

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 365
ЦЕЗАРЫ ПРАСЕК: Педагогический бюллетень Института педагогики . 369
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 375
ЛЮДВИГ БАНДУРА: Вопросы подготовки учителей для ступеней охваченных обязательном обучением в капиталистических государствах (International Review of Education) 378
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Наглядные пособия не являются автономными (Z AV Communication Review) 383

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

РОБЕРТ ГУТОВСКИ: Семинар Секции подготовки учителей СПУ . . . 387
Р. Г.: 100-летие Н. К. Крупской темой симпозиума 388

CONTENTS

ARTICLES

ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Work — the fundamental problem of socialist pedagogy 257
STEFAN PACEK: Conflicts between Teacher and Pupil 269
MIECZYSŁAW PĘCHERSKI: Educational System and School System . . . 277
L. M. ARTAMONOWA: N. K. Krupska on the scientific organization of pedagogical activities 296

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIRON KRAWCZYK: On some reasons underyling the shortcomings of Polish contemporary pedagogy 307
GABRIELA KAPICA: More about the pedagogical seminar in the Teacher's College 325

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS, AND EXPERIMENTS

IRENA JUNDZIŁŁ: On some problems connected with, educating the tsudents of Higher Pedagogical Schools 330
JERZY NOSARZEWSKI: Reasons of faiilure to do homework by primary school pupils 338

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

LUDWIK BANDURA: Stanisław Nowaczyk — The role of pedagogical books in the educational activities of the teacher 347
MIROSŁAW SZYMAŃSKI: Gaston Mialaret — Introduction to Pedagogy . . 348
STEFAN BAŚCIK: Tadeusz Nowacki — Education through Work 351
ZBIGNIEW RADWAN: Stanisław Krawcewicz — The Teacher and his Milieu . 355
TEOFIL SOSNOWSKI: Vocational Training — problems and research . . . 358
TADEUSZ ZIENKIEWICZ — Wprosy obuczenija i wospitanija. Woroneż 1967 . 362

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 365
CEZARY PRASEK: Pedagogical Newsletter of the Pedagogical Institute . . 369
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 375
LUDWIK BANDURA: Problems in Training the Teachers for the level of compulsory education in capitalist countries (International Review of Education) 378
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Aids are not autonomous (from AVC Communication Review) 383

HOME CHRONICLE

ROBERT GUTOWSKI — The Seminar of the Section of Training the Teachers in the Union of Polish Teachers 387
R. G.: N. K. Krupska's centenary as the subject of a Symposium 388

Od Redakcji i Wydawnictwa

Przepraszamy naszych Czytelników za pozostały błąd w N-rze 2 polegający na przestawieniu następujących stron: 240 i 241

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"

Nakład 4830 egz. Ark. wyd. 11,6. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w marcu 1969 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1969 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 626 — M-12

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XI (L) LIPIEC — SIERPIEŃ 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

STANISŁAW SKRZESZEWSKI: U narodzin pierwszej nowej uczelni wyższej w Polsce Ludowej 393
Nasze najpoważniejsze osiągnięcia oświatowe w 25-leciu PRL (Wypowiedzi kuratorów okręgów szkolnych: WŁADYSŁAWA BACHOWSKIEGO, CZESŁAWA BANACHA, EDWARDA KRYŃSKIEGO, JERZEGO KUBERSKIEGO, STANISŁAWA MICKA, ALFONSA PRONDZIŃSKIEGO i FRANCISZKA SIKORY) 404
STANISŁAW NOWACZYK: Udział *Życia Szkoły* w rozwijaniu teorii i praktyki nauczania początkowego w Polsce Ludowej 433

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Przyczynek do osobowości nauczyciela 457
ADAM RZĄSA: Nauczyciele — doktoranci 460

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Współdziałanie nauczyciela z uczniem a efekty uczenia się 463
WŁADYSŁAW KAZIOR: Hospitacje w opiniach nauczycieli 475
KONSTANTY SOBOLSKI: Funkcja psychologiczna sztuki i jej wpływ na przejawy zachowania się postępowania młodzieży 486
MARIAN JAKUBOWICZ: Tradycje szkół dzielnicy Poznań—Grunwald . . 491
WANDA HEMERLING: Program i organizacja pracy wychowawczej na przykładzie klasy szóstej Szkoły Podstawowej nr 85 w Poznaniu 496

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

CEZARY PRASEK: Wincenty Okoń red. — Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej 502
HALINA GAJDAMOWICZ: Karol Kotłowski — Filozofia wartości a zadania pedagogiki 505
TADEUSZ KRAJEWSKI: Kazimierz Kirejczyk — Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych 508
KAZIMIERZ CZAJKOWSKI: Ryszard Więckowski — Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym 510

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism polskich 514
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 516
IRENA JANISZOWSKA: *Cahiers Pédagogiques* 520
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Angielscy pedagogowie o kształceniu nauczycieli 524

KRONIKA KRAJOWA

WACŁAW WOJTYŃSKI: Zenon Klemensiewicz (wspomnienie) 527
STANISŁAW BRZOZOWSKI: Karol Klimek (wspomnienie) 528

KRONIKA ZAGRANICZNA

Rozwiązanie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie (W) . . . 531
Akcja UNESCO w dziedzinie budownictwa szkolnego (W) 531
IGNACY SZANIAWSKI: Franz Hilker 532
WW.: Wydawnictwa UNESCO 533

ROK XI (XLIII) LIPIEC — SIERPIEŃ 1969 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

STANISŁAW SKRZESZEWSKI

U NARODZIN PIERWSZEJ NOWEJ UCZELNI WYŻSZEJ W POLSCE LUDOWEJ

W związku z planowanym wydaniem specjalnego numeru na 25-lecie PRL zwróciła się do mnie Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* o „garść wspomnień z tamtych dni, wspomnień pedagoga". — Z całą gotowością i przyjemnością spełniam to życzenie.

Tematykę ograniczam do faktów z wczesnego okresu Polski Ludowej, czasów lubelskich, pierwszych miesięcy działalności Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego; miałem wyjątkowe szczęście uczestniczenia w jego pracach w charakterze kierownika Resortu Oświaty.

To jednak automatycznie nie gwarantuje obiektywności relacyj. Zdarza się, że wspominam w gronie przyjaciół, towarzyszy, współpracowników dawne czasy; w wydarzeniach braliśmy wspólnie udział na równych prawach, równo zaangażowani, ustawieni na tej samej politycznej pozycji, a wspomnienia wspólnych przeżyć wykazują w opowiadaniach znaczne różnice. Zapytuję wtedy samego siebie, czyje wspomnienie jest „prawdziwe, obiektywne" — moje czy jego, czy ich. Każdy złożyłby przysięgę bez wahania, że właśnie jego relacja odpowiada faktycznemu stanowi; nie ma żadnej podstawy do kwestionowania „subiektywnie odczuwanej prawdy", ale rozbieżności istnieją i trzeba szukać sposobu ich uniknięcia.

We wspomnieniach nie zawadzi zatem ostrożność. Konfrontacja ze źródłami, różnymi relacjami to pożyteczna metoda. Czynić tak winni również ci, którym los łaskawie pozwolił otrzeć się o historię w jej procesie stawania się.

Idea powołania do życia państwowego uniwersytetu w Lublinie, prawie natychmiast po wyzwoleniu tego miasta, wywołała dyskusję, sprzeczne opinie, podpierane różnymi argumentami. Tu już nie chodzi tylko o osobiste stanowisko, ale o postawę innych osób, działaczy. W tej miary sprawach nie można polegać tylko na własnej pamięci. Tu tkwi przyczyna, że, nie unikając osobistego zabarwienia, pragnę oprzeć się na dokumencie wiarygodnym — protokóle * posiedzeń Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, chronionym w Archiwum Akt Nowych w Warszawie; protokół, nas interesujący, w całości ** nie był dotąd publikowany.

Sprawa utworzenia państwowej wyższej szkoły w Lublinie stanęła dnia 23 października 1944 r. na porządku dziennym PKWN w punkcie, zatytułowanym „uchwalenie dekretów".

„Posiedzeniu przewodniczył Edward Osóbka-Morawski. — Obecni byli: Janusz, Skrzeszewski, Czechowski, Radkiewicz, Sommerstein, Haneman, Rzymowski, Drobner oraz gen. Berling, Popiel, Schuldenfrei, Matuszewski, Raabe, Bieniek, Bertold, Ostrowski, Chajn, Wende".

Protokół nie bawi precyzją sformułowań, stąd w niektórych miejscach wychodzą sprzeczności, których faktycznie nie było. Per saldo oddaje w zasadzie bieg dyskusji i nastrój. Trzeba pamiętać, że z natury rzeczy istnieją w protokóle luki, wszak nie jest to stenogram.

W protokóle znajdujemy krótkie streszczenie wprowadzenia do sprawy, wygłoszonego przez kierownika Resortu Oświaty — Stan. Skrzeszewskiego:

„W tej chwili na wyzwolonym terytorium nie mamy żadnej szkoły wyższej typu akademickiego. W odrodzonej Polsce sieć szkół wyższych — uniwersyteckich, powinna być znacznie rozszerzona w stosunku do tego, co było we wrześniu 1939 roku. Uwzględniając te momenty, jak również życzenie Wojewódzkiej Rady Narodowej, która w specjalnej uchwale *** prosi Resort Oświaty o powołanie w Lublinie wyższej szkoły akademickiej, wnosimy dzisiaj i prosimy o uchwalenie Dekretu następującej treści. (Następuje odczytanie Dekretu)" ****.

Kierownik Resortu Oświaty zakończył swoje wstępne przemówienie następującą uwagą:

„Jeżeli Panowie zechcą zapoznać się szczegółowo z obliczem naukowym tworzącej się Akademii, to prosiłbym o udzielenie głosu przewidzianemu przez nas Rektorowi Uniwersytetu, prof. Raabemu".

* Przytoczone w artykule urywki, ujęte w cudzysłów, zebrane razem jeden po drugim, złożą się na całość protokółu, przytoczonego bez zmian (poza poprawkami błędów maszynowych), czyli bez zniekształceń, skreśleń i dodatków. Uważam, że tylko opublikowanie pełnego i niezmienionego tekstu tego ważnego i znamiennego dokumentu sprzyja atmosferze zaufania i usuwa wątpliwości i podejrzenia o brak obiektywności. Można wprowadzać na marginesie oryginału swoje uwagi, zastrzeżenia i sprostowania, ale tylko na bazie pełnego tekstu oryginalnego.

** Fragmenty tego protokółu ogłosił Jan Mularczyk w artykule „XX lat UMCS" w „Życiu Szkoły Wyższej", nrze 7-8 z 1964 r.

*** Tekst uchwały znajdujemy w artykule J. Mularczyka (str. 5).

**** „Jeden" z projektów znajduje się w artykule J. Mularczyka (str. 5).

A oto słowa prof. Raabego, zanotowane w protokóle:

„Projekt założenia uniwersytetu powstał z inicjatywy ob. Morawskiego (sc. przewodniczącego PKWN — dopisek autora) i kierownika Resortu Oświaty, dra Skrzeszewskiego".

„Charakter planowanej uczelni zmieniał się w ciągu tych kilku tygodni. Początkowo mieliśmy zamiar założyć coś w rodzaju instytutu naukowego, który by miał wydział lekarski i przyrodniczy. Przyjmując nazwę instytutu chcieliśmy uniknąć konkurencji z prywatnym zakładem, tj. Katolickim Uniwersytetem Lubelskim. Jednakże ustawy, na których musimy się opierać, nie przewidują nazwy instytutu, dlatego też przyjęliśmy nazwę akademii. Początkowo akademia miała mieć wydział lekarski i przyrodniczy. Ponieważ zwróciły się do nas sfery rolnicze z prośbą o uwzględnienie potrzeb instytucji rolniczych, doszliśmy do wniosku, że skoro istnieje wydział przyrodniczy, w oparciu o niego można również stworzyć pierwszy rok wydziału rolniczego. Podobnież i wydział weterynarii można będzie zorganizować.

(...) Chcemy więc stworzyć nie instytut, a uniwersytet z czterema wydziałami.

(...) Co do poczynionych przygotowań: wezwaliśmy wszystkich pracowników naukowych, by zgłosili się do Wydziału Szkół Wyższych (sc. Resortu Oświaty PKWN — przypisek autora). Zaznaczyć należy, że nie mamy dużo sił profesorskich, które by na tej części Polski się znajdowały.

(...) W dalszym ciągu swego przemówienia — czytamy w protokóle — prof. Raabe informuje w sprawie sił profesorskich i obsady poszczególnych katedr".

Już z powyższej relacji wynikają węzłowe problemy, które nie były obce działaczom PKWN; znajdzie to również wyraz w dyskusji.

Od samego początku kiełkowania idei o kreowaniu uniwersytetu nurtował inicjatorów wielki problem przemyślanej sieci szkół wyższych w nowej Polsce. Sądzę, że problem ten jest, choć nieco inaczej, aktualny do dnia dzisiejszego. Napór ośrodków terenowych jest wielki, każdy chce mieć u siebie własną szkołę wyższą; w gazetach wciąż czytamy o powstawaniu poza uznanymi większymi centrami w różnych miastach nowych szkół wyższych lub filii istniejących. Stąd problem racjonalnie przemyślanej sieci szkół wyższych stoi wciąż otwarty.

W Lublinie sprawa piekielnie się komplikowała przez fakt, że trzeba było uczelnię tworzyć in rudi radice, na surowym korzeniu. — Trzeba sobie uprzytomnić ogrom odpowiedzialności: w zniszczonej i spalonej, zdewastowanej i ukrzyżowanej Polsce, po dzikiej nocy hitlerowskiej okupacji, w czasie której harcowały po naszej ojczyźnie germańsko-hitlerowskie moce tępienia wszystkiego, co polskie, w szczególności wszystkiego, co się wiązało z naszą kulturą — natychmiast po wyzwoleniu pomyślano o tworzeniu ośrodka narodowej nauki i kuźni kadr fachowców. Trudno się dziwić, że idea powołania w tych warunkach nowego

uniwersytetu wywoływała obawy, wątpliwości, rodziła niepokój, doradzała odroczenie decyzji. Szkoła wymaga bazy materialnej; mówiono: nie twórzmy szkoły wyższej na papierze; przestrzegano, żeby liczyć się z możliwościami. W pierwszej stolicy Polski Ludowej trzeba było rozstrzygać zagadnienie: należało stworzyć państwowy uniwersytet lubelski czy nie należało tego robić. Dzisiaj powstaje inne pytanie: komu historia przyznała rację.

Sytuację, zwłaszcza od strony politycznej, komplikował fakt istnienia i reaktywowania w Lublinie Uniwersytetu Katolickiego. U początków nowo tworzącego się państwowego uniwersytetu w Lublinie, właśnie w Lublinie, leżała słuszna i do dnia dzisiejszego aktualna idea pokojowego współistnienia nowej, państwowej, świeckiej, socjalistycznej w założeniu, uczelni z Katolickim Uniwersytetem; wykluczano moment konkurencji. Z drugiej strony świadomie chciano podkreślić ideowe różnice; tamten dawny to katolicki, ten nowy to państwowy, świecki.

Niektórzy dziennikarze, pisząc wówczas o Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, unikali przytaczania pierwszej części określenia — przymiotnika, tak np. *Rzeczpospolita* z początkiem września 1944 r. (dokładnie 4. IX. — „Uniwersytet Lubelski powraca do życia") umieściła względnie obszerną notatkę o odradzaniu się KUL-u, ale jego katolicki charakter przemilczała. Nie sprzyjało to krystalizowaniu się pojęć politycznych. Pokojowa koegzystencja nie wyklucza walki idei, poglądów, teorii; odwrotnie — takie kontrowersje zakłada.

Należy zwrócić uwagę, że od samego początku inicjatorzy i organizatorzy zakładali, że nowy uniwersytet powiąże się ściśle z życiem Lubelszczyzny, jej potrzebami, gospodarką, przede wszystkim jej rolnictwem.

Z wystąpienia prof. Raabego należy jeszcze wyeksponować moment, który znamionował postawę tego działacza wobec ludzi, w szczególności wobec kolegów — uczonych. W protokóle znajdujemy następujące sformułowania (do dnia dzisiejszego aktualne):

„Chcę tu — mówił prof. Raabe — podnieść jedną kwestię — płace profesorskie i asystenckie są oparte na tworzonej ustawie urzędniczej. W związku z tym prosiłbym Komitet o stworzenie odpowiednich materialnych warunków dla grona profesorskiego, by nie potrzebowali oni uciekać się do zarobków postronnych i mogli w spokoju poświęcić się swej pracy".

Znana była ludzka życzliwość prof. Raabego i troska o innych. Uważam za rzecz wskazaną przytoczyć charakterystykę osobowości tego działacza w ujęciu redaktora Romualda Karasia, który pisał w *Kamenie* (nrze 21 z 15. XI. 1964 r. w artykule pt. „Uniwersytet wobec życia"), co następuje:

„Niezwykłym człowiekiem w dziejach UMCS, a właściwie w historii szkolnictwa wyższego, był organizator i pierwszy rektor uniwersytetu lubelskiego — prof. dr Henryk Raabe.

Postać ta, wciąż żywa wśród pierwszych absolwentów, profesorów, pracowników administracyjnych i w pamięci woźnego, promieniuje we wspomnieniach wielkiej miary mądrością, prostotą, pogodą ducha, a nade wszystko życzliwością i troską o innych. Jakimś szczególnym wyrazem tego są liczne memoriały pierwszego rektora UMCS, który zabiegał o buty i ubrania dla światowej sławy uczonego — prof. Ludwika Hirschfelda i wielu innych naukowców, znajdujących się w tragicznych warunkach materialnych".

Aby nikomu nie przyszła do głowy myśl, że prof. Raabe, dbając o dobra materialne, mógł nie doceniać dóbr niematerialnych, przytaczam dalszy urywek z artykułu R. Karasia:

„Tę piękną postać w jakiś sposób także ilustruje znamienna postawa zajęta wobec Harrimana, ówczesnego ambasadora Stanów Zjednoczonych w Związku Radzieckim. Gdy Harriman proponował bawiącej w Moskwie delegacji UMCS pomoc w postaci produktów konsumpcyjnych, spotkał się z gwałtownym oporem rektora Raabego:

«Musimy nadrobić opóźnienia, toteż pomoce naukowe są nam bardziej potrzebne od żywności» — tłumaczył prof. Raabe zdumionemu ambasadorowi".

Wracamy do przemówienia prof. Raabego na posiedzeniu PKWN; w protokóle zanotowano następującą uwagę rektora:

„Uniwersytet nasz ma na razie ulokować się w gmachu gimnazjum przy ul. Racławickiej. Każdy wydział ma otrzymać po trzy pokoje.

Stworzyliśmy Komitet Opieki nad Akademią, w skład jego weszli obywatele: Skrzeszewski, Drobner, Syngalewicz i dwóch lekarzy miejscowych".

Po wprowadzeniu w sprawę przez kierownika Resortu Oświaty PKWN i przyszłego rektora rozpoczęła się bardzo interesująca dyskusja, którą należy przytoczyć znowu wiernie za protokółem:

„Ob. Morawski udziela głosu ob. Ostrowskiemu.

Ob. Ostrowski: Uniwersytety tworzy się rzadko, raz na setki lat. Dlatego celowym byłoby poświęcić więcej uwagi temu zagadnieniu. Wydaje mi się, że ci, którzy zajęli się inicjatywą tworzenia wyższej uczelni, zapomnieli o nadaniu nazwy tworzącemu się uniwersytetowi. Wszystkie szkoły akademickie w Polsce, z wyjątkiem Uniwersytetu Poznańskiego, miały swoje nazwy. W związku z tym byłoby wskazane nawiązać do tej tradycji i przez nadanie odpowiedniej nazwy podkreślić wagę uniwersytetu. Proponuję nazwać uniwersytet imieniem Marii Curie-Skłodowskiej, co podkreśli przyrodniczy charakter uczelni.

Ob. Matuszewski: Chcę się dowiedzieć, 1) czy Akademia państwowa będzie związana z miejscowością lubelską, czy ew. jeżeli przeniesiemy się wszyscy, to i ona również się przeniesie, 2) jeżeli ma pozostać, to jaki stosunek będzie tej Akademii do Uniwersytetu Katolickiego, 3) czy celowym jest zakładanie uniwersytetu w Lublinie?

Praktyka Związku Radzieckiego powinna nam nasunąć inne rozwiązanie sprawy szkół wyższych. Mianowicie powinniśmy uniwersytety mieć w takich centrach, jak Warszawa, Kraków, Poznań. W miastach takich jak Lublin, Kielce i szereg innych powinniśmy zakładać instytuty jednowydziałowe, które przygotowują do pewnych zawodów praktycznych. Organizacja szkół wyższych w Związku Radzieckim jest w tym wypadku pierwszorzędnym wzorem. Uważam, że warunki materialne są za trudne, aby zakładać dziś uniwersytety.

Ob. Drobner: Byłem zwolennikiem utworzenia jedynie Akademii medycyny, dla której mamy odpowiednie siły profesorskie i możliwość korzystania ze szpitali. Nie wyobrażam sobie natomiast urządzenia wydziału chemicznego w trzech pokojach, gdzie jeden pokój będzie na gabinet profesora i stół laboratoryjny, drugi dla asystenta, a trzeci będzie pokojem badań laboratoryjnych. W takich warunkach z tworzeniem czterech wydziałów należy raczej zaczekać. W odniesieniu do rolnictwa mamy wspaniały instytut w Puławach, co prawda dziś zrujnowany, ale nadający się do naprawy, i na nim winniśmy się oprzeć.

Ob. Sommerstein: Trudno jest tworzyć rzeczy doskonałe. Na razie musimy ograniczyć się do tego, co jest konieczne. Pilną jest sprawa lekarzy medycyny, dlatego twórzmy Akademię medycyny.

Ob. Morawski: Jestem odmiennego zdania od przedmówców, którzy chcieli zmniejszyć zakres proponowanej wyższej szkoły w Lublinie. Argumenty o małym pomieszczeniu nie przekonują mnie. Stworzenie w Lublinie placówki o poziomie wyższym i szerokim rozmachu naukowym jest konieczne z dwóch względów: *primo*, planujemy, by w każdym mieście wojewódzkim była wyższa szkoła o kilku kierunkach. W odniesieniu do Lublina musimy podkreślić tradycyjny moment, że miasto to było ośrodkiem rządu ludowego 1918 roku, jak również i obecnie. *Secundo*, w Lublinie i okolicach winniśmy rozwinąć ośrodki przemysłowe i ośrodki kulturalne. Ziemia lubelska leży na rubieży etnograficznej Polski i dlatego podniesienie poziomu przemysłu i rozwój ośrodków kulturalnych wzmocni czynnik polskości na tych terenach.

Ob. Janusz: Miasto Lublin odgrywa drugi raz taką rolę dziejową, gdzie najszersze masy biorą udział w kształtowaniu ustroju i życia społecznego. Chciałbym, żeby te najszersze warstwy ludności miały możność skorzystania z prawa do nauki i dlatego nie godzę się z ograniczeniem zakresu działalności uniwersytetu.

Gen. Berling: Jeżeli zostanie wybudowana taka wielka na papierze uczelnia, z której będą chciały korzystać wielkie rzesze młodzieży, to możemy w zupełności zawieść ich nadzieje, bowiem nie otrzymają one tu tego, po co do szkoły przyszli. Boję się, że przystępujemy do roboty, o której z góry możemy powiedzieć, że jest nie do wykonania. Należy więc liczyć się z możliwościami.

Ob. Ostrowski: Przychylam się do tego, o czym mówił ob. Drobner

i gen. Berling. Profesorowie uniwersytetu są specjalnie wrażliwi na urządzenia uniwersytetu i jeżeli Akademia nie będzie posiadała odpowiednich warunków do pracy, to profesorowie będą przenosić się do innych uniwersytetów. Wydaje mi się, że lepiej ograniczyć się do Akademii medycyny i dopiero później rozwinąć zakres działania tej uczelni.

Ob. Skrzeszewski: Jak wynika z dyskusji, kierownik Resortu Oświaty i przewidziany rektor Akademii Lubelskiej, to są ci, którzy chcieliby rozdąć sztucznie wielkość Akademii, a wszyscy inni — to są obrońcy poziomu nauki. Tu jest cały szereg nieporozumień. My traktujemy tworzącą się Akademię jako uczelnię w rozwoju, która w pierwszym roku i w ciągu pięciu lat będzie się dorabiała pewnego poziomu. Stworzymy tyle, na wiele nas będzie stać, i uważam że lepiej stworzyć mniej, niż nic nie stworzyć".

Skoro się zapowiedziało, że osobistych uwag unikać się nie będzie, wypada w tym miejscu zauważyć, że kierownik Resortu Oświaty „wyszedł z formy", mówił — wierząc protokółowi — tonem wyraźnie rozdrażnionym. Od lat już bym sobie na taki wyskok nie pozwolił.

W dalszym ciągu kierownik Resortu Oświaty słusznie zauważył:

„Ob. Matuszewski chciałby rozpocząć dyskusję od sprawy sieci szkół wyższych w Polsce. Dla mnie jest sprawą bezsporną, że na wschodnich granicach tracimy dwa wielkie ośrodki uniwersyteckie, tj. Wilno i Lwów. Dlatego też na tych terenach musimy stworzyć takie ośrodki, które pokryją straty. Lublin jest predystynowany do tego".

Natomiast następna uwaga przy podtrzymaniu poprzedniego zastrzeżenia budzi wątpliwości. Posiada bowiem, używając terminologii dnia dzisiejszego, cechy — trzeba przyznać samokrytycznie — postawy sekciarskiej, zaczepnej i nieskromnej.

„Z przemówienia ob. Matuszewskiego widać troskę o stan Uniwersytetu Katolickiego, żeby nie pomniejszać jego możliwości i stanu posiadania. Uniwersytet Katolicki nie jest uniwersytetem powszechnym, tu mogą pobierać naukę tylko słuchacze wyznania chrześcijańskiego. My musimy zagwarantować prawo kształcenia się i młodzieży niechrześcijańskiej. Uniwersytet Katolicki przejawia tendencje rozwijania się kosztem Instytutu Badawczego w Puławach. Ja nie pozwolę, żeby Katolicki Uniwersytet rozwijał się kosztem państwowym. Niewątpliwie trzeba stworzyć taką sytuację, by nie było jakiejś konkurencji pomiędzy tymi uniwersytetami, i dlatego nie tworzymy tych wydziałów, które są na Uniwersytecie Katolickim".

Słowa końcowe znowu są słuszne:

„Zdaję sobie sprawę z tego, że powstający Uniwersytet Państwowy będzie musiał na razie walczyć z olbrzymimi trudnościami. Ale wiadomo, że Maria Curie-Skłodowska też zaczynała od szopy, dlatego nie należy zrażać się brakiem odpowiednich na razie warunków".

Wreszcie końcowa część dyskusji według zapisu w protokóle:

„**Prof. Raabe:** Olbrzymią wartością polityczną będzie stworzenie ośrodka kultury w postaci uniwersytetu, położonego na granicy etnograficznej Polski. Stawianie na wzór organizacji szkolnictwa w Rosji jest niesłuszne, bowiem te rozmaite prowincjonalne instytuty mają poziom dość niski.

„**Ob. Rzymowski:** Kiedy dajemy nazwisko Marii Curie-Skłodowskiej na założenia, że gdy się zbierze zespół ludzi, w których tkwią wielkie dążenia badawcze, to pokonają oni wszelkie trudności.

Ob. Skrzeszewski: W sprawie nadania nazwy uniwersytetowi proponuję nazwę ogólną, aby w ramach instytutu w przyszłości zmieścił się wydział spółdzielczy, czy też filologiczny.

Ob. Morawski: uważa, że odpowiedniejszą nazwą będzie Marii Curie-Skłodowskiej ze względu na popularność tego nazwiska na całym świecie.

Ob. Skrzeszewski: proponuje dodanie do nazwy uniwersytetu przymiotnika «państwowa» w odróżnieniu od Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego".

Wobec nadania uniwersytetu imienia Marii Curie-Skłodowskiej umieszczenie w tytule przymiotnika „państwowy" stało się nieaktualne; państwowy charakter tej uczelni podkreślono wyraźnie w art. 4 Dekretu.

Ob. Rzymowski: Kiedy dajemy nazwisko Marii Curie-Skłodowskiej na nazwę uniwersytetu, to rozumiem, że zespół ludzi tam pracujących dziedziczy również ten pęd do pracy, jaki miała wielka badaczka. Od Uniwersytetu Lubelskiego Katolickiego musimy się różnić nie tylko nazwą; my nie powinniśmy dostrzegać, że on jest.

Uniwersytet nie od razu przybiera zaszczyty i nazwę. Nie narodziliśmy się również ze swoją nauką dzisiaj. Wszyscy ci, którzy obejmą katedrę, mają tradycję pracy w polskich uniwersytetach, którzy po akcie chwilowej przemocy wracają na swoje odcinki pracy.

Dlaczego chcemy dać nazwę „Marii Curie-Skłodowskiej"? Nie dlatego, że mamy zamiar jedynie kontynuować nauki przyrodnicze. Maria Curie-Skłodowska była również symbolem humanistycznej wolnej duszy.

Ob. Morawski: zarządza głosowanie nad przyjęciem nazwy Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. — Przyjęli jednomyślnie.

Następnie zostaje zarządzone głosowanie za Dekretem z poprawkami formalnymi. — Dekret o utworzeniu wyższej uczelni w Lublinie z nazwą **Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie** zostaje uchwalony".

Po uchwaleniu dekretu głos zabrał jeszcze raz kierownik Resortu Oświaty; jego przemówienie, umieszczone w protokóle, wymaga dwóch sprostowań: powoływałem się oczywiście nie na Kazimierza Jagiellończyka, a na Kazimierza Wielkiego, wspominając o tradycjach krakowskiej uczelni, oraz, mówiąc o konflikcie, wspomniałem o utworzeniu krakowskiej wszechnicy w akcie kazimierzowskim dla potrzeb państwa i pod zwierzchnią władzą cywilną, a nie w konflikcie z Uniwersytetem Katolickim.

„**Ob. Skrzeszewski:** Chcę podkreślić wyjątkową chwilę, którą obecnie przeżywamy. Nawiązaliśmy do tradycji, która datuje się od czasów Ka-

zimierza Jagiellończyka, kiedy to tworzył się Uniwersytet Jagielloński w konflikcie z uniwersytetem katolickim. Wówczas również tworzył się uniwersytet jako bastion świeckiej szkoły podporządkowany interesom władzy świeckiej.

Wydaje mi się, że ten moment, który dziś przeżywamy, trzeba w jakiś sposób uczcić na zewnątrz. Z polecenia Przewodniczącego, ob. Morawskiego, wydany będzie bankiet dla przyszłych profesorów i Rektora Uniwersytetu. Imieniem Resortu Oświaty uprzejmie proszę wszystkich członków Komitetu i zastępców kierowników Resortów, ażeby łaskawie wzięli udział w tej uroczystości".

„**Ob. Morawski:** W związku z uroczystością otwarcia Uniwersytetu zorganizujemy spotkanie z inteligencją lubelską".

W taki sposób powstał nowy uniwersytet w Lublinie i zaczął się rozwijać.

Pod siedzibę tworzącego się uniwersytetu oddano gmach dawnego gimnazjum im. Stanisława Staszica; pomieszczenie było kompletnie puste, wnętrze w sporej części zdewastowane.

Na temat przygotowań do rozpoczęcia pierwszego roku pracy UMCS mówił dziennikarzowi rektor Raabe, co następuje: „Prace przygotowawcze są w pełnym biegu... przeprowadzamy w poszczególnych zakładach urządzenia wodociągowe, urządzenia elektryczne, odnawiamy niektóre sale, wstawiamy szyby, sprowadzamy ławki i stoły, robimy tablice ścienne. (...) Na razie będziemy mieli tylko ze 2—3 godziny wykładów dziennie". (...) Zdobycie nowego mikroskopu albo cieplarki staje się u nas świętem (Stanisław Ziemak: „Przed otwarciem Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej. — Rozmowa z rektorem dr. H. Raabem"; *Rzeczpospolita* z 2. XII. 1944 r.; str. 3).

Pierwsze ogólne zebranie pracowników Uniwersytetu odbyło się dnia 25. X. 1944 r.*; odbyło się w bardzo osobliwych warunkach; radzono nad podstawowymi organizacyjnymi problemami uczelni. W zebraniu wzięli udział rektor, profesorowie, działacze państwowi. Nie było krzeseł ni ław; na beczkach z cementem oparto deski i na nich zasiadł areopag. Zebranie to otrzymało nawet swą nazwę, jak imię własne, „zebranie na beczkach". Szczegół ten przyciągał uwagę dziennikarzy swoją niezwykłością scenerii; trudno znaleźć wzmiankę o początkach UMCS bez podkreślenia tego detalu; wystarczy wspomnieć choćby same tytuły artykułów: „Od zebrania «na beczkach» do miasta uniwersyteckiego" Mariana Dobrowolskiego w *Dzienniku Ludowym* (22. VII. 1963 r.) lub redakcyjnego artykułu „Zaczęło się na... beczkach" w *Konfrontacjach*, specjalnym wydawnictwie UMCS z 23. X. 1966 r.

Przyjaciele pomagali Uniwersytetowi, jak i czym mogli. Tak np. po po-

* Datę powtarzam za pracą J. Mularczyka; porów. str. 60.

wrocie delegacji polskiej (której miałem przyjemność przewodniczyć) z Moskwy, mogłem w rozmowie z korespondentem TASS podkreślić:

„Komitet do Spraw Szkół Wyższych Związku Radzieckiego przygotował dary dla polskich uczonych — preparaty, komplety literatury naukowej, narzędzia i instrumenty dla Lubelskiego Uniwersytetu Państwowego". („Oświadczenie dra Skrzeszewskiego o pobycie delegacji polskiej inteligencji w Moskwie", *Rzeczpospolita*, 21. XII. 1944 r., str. 1).

UMCS od „posiedzenia na beczkach" po dzień dzisiejszy przeszedł gigantyczny rozwój. Rozbudowano gmachy, laboratoria, czytelnie, instytuty, biblioteki, domy akademickie; powstała cała dzielnica, nowiutka, spod kielni; okrzepł uniwersytet pod względem naukowym, skupia poważne grono pierwszorzędnych profesorów, autentycznych, twórczych uczonych; ma na swym koncie wybitny dorobek naukowy. Można się o tym przekonać z materiałów opublikowanych w *Życiu Szkoły Wyższej* (nr 7-8/1964) z okazji „Dwudziestolecia Pierwszego Uniwersytetu Polski Ludowej" (str. 51—181) lub ze specjalnego wydawnictwa (ulotki) pt. „Dane informacyjne o Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. — Wg stanu na dzień 30. IX. 1964 r.", lub czterojęzycznego wydawnictwa z licznymi fotografiami: „Dzielnica Uniwersytecka w Lublinie" (Wydawnictwo Lubelskie, 1964 r.).

Z końcem października 1964 r. UMCS obchodził bardzo uroczyście XX rocznicę swego powstania; zjechało się dużo wybitnych osobistości z daleka i bliska. Wygłoszono szereg przemówień; rektor anno 1964 podkreślił dorobek, charakteryzował ciężki początek oraz wspaniały, rzeczywiście wspaniały rozwój; za to, co w ciągu zaledwie 20 lat zrobiono, należy się uznanie summa cum laude. Przemilczano, niestety przemilczano w tej części postać i wkład w powstanie Uniwersytetu jego organizatora i pierwszego rektora, prof. dra Henryka Raabego. Z trybuny w czasie uroczystości padło na szczęście chociaż raz to nazwisko, tylko z ust przewodniczącego Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Lublinie, tow. Pawła Dąbka; ci, którzy znali historię powstania UMCS, odczuli tę wzmiankę z ulgą i wdzięcznością.

Wreszcie ostatnia uwaga. W związku z XX-leciem UMCS pisał słusznie i wnikliwie, uogólniając dzieje uczelni, Romuald Karaś we wspomnianym już artykule:

„Do zjawisk niezwykłych, tak frapujących, że wprawiają one niejednokrotnie w zdumienie i podziw nawet najbardziej sceptycznych i ostrożnych w zachwytach cudzoziemców, do takich fenomenów zalicza się niewątpliwie utworzenie pierwszej wyższej uczelni w Polsce Ludowej — Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.

Uczelnia powstała w 93 dni po utworzeniu PKWN, wśród trwającej zawieruchy wojennej, 50 kilometrów od frontu, w Lublinie, mieście, nad którym wciąż słychać było warkot przelatujących eskadr lotniczych i odgłosy wybuchów artyleryjskich... To było zjawisko niepowtarzalne, możli-

we jedynie w kraju nad Wisłą, gdzie wielki nurt przemian społecznych splatał się z ideą patriotyzmu i chęcią udokumentowania ludzkości, że polska kultura i nauka potrafią się odrodzić i rozwijać w najtrudniejszych warunkach".

Mogę z całą szczerością zaświadczyć, że nikt, absolutnie nikt z działaczy państwowych, partyjnych czy naukowców, z którymi dane mi było współpracować przy przygotowaniu aktu erekcyjnego nowego uniwersytetu, ani z osób, które uchwalały Dekret z 23 października 1944 r. o utworzeniu Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, nikt nie wspominał o dokumentowaniu przed ludzkością czy historią wyjątkowych zdolności regeneracyjnych polskiej kultury i polskiej nauki. Natomiast prawdą jest, że przemiany społeczno-polityczne, splecione z ideą patriotyzmu, były głównymi siłami motorycznymi tych wydarzeń. Nieobca była rozpierająca pierś radość i satysfakcja, że na przekór hitlerowskim okupantom na pierwszym skrawku wyzwolonej ziemi polskiej powstaje polski uniwersytet, mały w zalążku, ale gigant w swej witalnej energii.

Zastanawiając się dzisiaj, prawie po upływie 25 lat, nad tym, czy należało było stworzyć w 1944 r. Państwowy Uniwersytet Lubelski, czy nie należało było tego robić, znajduję jedyną rozsądną odpowiedź: trzeba było, ponieważ inna alternatywa nie istniała. Historia tę decyzję PKWN potwierdziła.

NASZE NAJPOWAŻNIEJSZE OSIĄGNIĘCIA OŚWIATOWE W 25-LECIU PRL

(Na temat powyższy zabierają w niniejszym numerze głos zaproszeni przez Redakcję wieloletni, doświadczeni kuratorzy okręgów szkolnych i jednocześnie znani działacze oświatowi, doskonale zorientowani w postępie jaki się na ich oczach w Polsce Ludowej dokonał — Red.)

WŁADYSŁAW BACHOWSKI
BYDGOSZCZ

Do najpoważniejszych osiągnięć w okresie dwudziestopięciolecia Polski Ludowej w województwie bydgoskim zaliczyłbym następujące bezsporne efekty oświatowe: 1) stworzenie warunków dla powszechności nauczania w zakresie 8-klasowej szkoły podstawowej, 2) udostępnienie dalszej nauki dla ponad 80% absolwentom szkoły podstawowej w szkołach ponadpodstawowych, 3) zorganizowanie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego dla pracujących, 4) wzrost liczbowy, naukowy i ideowo-polityczny kadry nauczycielskiej oraz 5) olbrzymi wysiłek całego społeczeństwa i uzyskane efekty w zakresie budownictwa szkolnego.

Osiągnięcia powyższe przedstawię w formie syntetycznej na tle sytuacji istniejącej w okresie międzywojennym.

W roku 1938/39 było w województwie bydgoskim 1597 szkół podstawowych. Były to szkoły trzystopniowe, nie powiązane ze sobą organizacyjnie i programowo i zaledwie 235 szkół było szkołami 7-klasowymi, tak zwanymi trzeciego stopnia, a na wsi było tylko 80 szkół tego typu, kiedy dzieci uczęszczających do szkół wiejskich było 153 314, a w mieście 92 154. W tej sytuacji dzieci wiejskie były wyraźnie upośledzone i krzywdzone, gdyż zaledwie 17,6% dzieci wiejskich uczęszczało do szkół 7-klasowych.

W Polsce Ludowej już w roku 1945 Krajowa Rada Narodowa znosi trzystopniowość szkoły podstawowej i wprowadza — jednolitą organizacyjnie i programowo — 7-klasową szkołę podstawową.

W roku 1968/69 w województwie bydgoskim jest 1626 szkół podstawowych, w tym 1127 to szkoły pełne 8-klasowe; a więc wzrosła 7-krotnie liczba pełnych szkół 8-klasowych w porównaniu z rokiem 1938/39, w tym przeszło 11-krotnie na wsi. 902 szkoły na wsi to szkoły 8-klasowe, w których uczy się 165 659 dzieci, to jest 91,2% ogółu dzieci na wsi.

Tą drogą zlikwidowano krzywdę dziecka wiejskiego, udostępniając mu pełną 8-klasową szkołę. Dla dzieci ze szkół niżej zorganizowanych powstały szkoły zbiorcze, umożliwiające im kontynuowanie dalszej nauki w klasach V—VIII, a dla tych, których odległość do szkoły zbiorczej przekracza 4 km, zorganizowano dowożenie i internaty.

Dużo wysiłku włożono dla stworzenia równego startu życiowego dla każdego dziecka, dążąc do wysoko zorganizowanych szkół 8-klasowych,

czego wyrazem jest fakt, że na 1127 szkół 8-klasowych 953 szkoły posiadają 6 i więcej nauczycieli. Stanowi to 84,6% ogółu szkół 8 klasowych.

W wyniku tych osiągnięć organizacyjnych w okresie lat 1945—1968 ukończyło w woj. bydgoskim pełną 7-klasową, a od roku 1967 8-klasową szkołę podstawową 533 tysiące osób. Oznacza to, że prawie co trzeci mieszkaniec województwa w okresie 25-lecia Polski Ludowej ukończył 7- względnie 8-klasową szkołę podstawową.

W Polsce międzywojennej, jak w całym kraju tak i w województwie bydgoskim, szkoły średnie ogólnokształcące były w 50% szkołami prywatnymi, elitarnymi, przeznaczonymi dla młodzieży klas uprzywilejowanych. Podział szkoły średniej ogólnokształcącej na dwa stopnie utrudniał młodzieży robotniczej i chłopskiej dostęp do szkół licealnych i wyższych. Między gimnazjum i liceum został ustanowiony próg selekcyjny, trudny do przebycia dla dzieci rodzin robotniczo-chłopskich.

Ponadto wysokie opłaty za naukę w szkołach prywatnych i państwowych uniemożliwiały również dostęp młodzieży robotniczo-chłopskiej do tych szkół. Rezultatem tego był bardzo nieliczny odsetek uczniów pochodzenia robotniczego i chłopskiego i stanowił niepełne 4% dzieci robotniczych i zaledwie 10% dzieci mało- i średniorolnych chłopów, którzy wtedy stanowili w województwie 70% ogółu ludności.

W okresie 25-lecia Polski Ludowej uległa zmianie rola szkoły średniej ogólnokształcącej, jej program i skład socjalny młodzieży. Reorganizacja nastąpiła również w kierunku przybliżenia tej szkoły do dziecka robotnika i chłopa. Powstały nowe licea ogólnokształcące w miastach powiatowych i małych miasteczkach o prawie wiejskim charakterze, w takich miejscowościach jak: w Ciechocinku, Czersku, Golubiu-Dobrzyniu, Kcyni, Koronowie, Kruszwicy, Lubrańcu, Łobżenicy, Nowem n. Wisłą, Kowalu, Sępólnie, Solcu Kujawskim, Więcborku i Dobrzyniu n. Wisłą. Obecnie jest w województwie 48 liceów ogólnokształcących (w roku 1938/39 było ich 36), w których po reformie szkolnej będzie uczyć się ponad 21 tysięcy młodzieży. Skład socjalny młodzieży przedstawia się następująco: młodzież pochodzenia robotniczego 28,4%, chłopskiego 16,8%, inteligencji pracującej 46,5% i wolnych zawodów 8,3%. Wzrosła również blisko czterokrotnie liczba absolwentów tych szkół w porównaniu z okresem międzywojennym (w roku 1938/39 było 1180 absolwentów, w roku 1967/68 — 4356 absolwentów. Ogółem szkoły te ukończyło w latach 1945—1968 — 49170 uczniów.

Jednym z największych osiągnięć Polski Ludowej w dziedzinie oświaty jest rozwój szkolnictwa zawodowego.

W roku 1937/38 na terenie woj. bydgoskiego, nie licząc szkół dokształcających i przysposobienia zawodowego, było zaledwie 6 szkół zawodowych typu licealnego, w których uczyło się 467 uczniów, i 16 szkół typu gimnazjalnego z 2264 uczniami.

W roku szkolnym 1968/69 mamy 95 techników i liceów zawodowych,

w których uczy się 27 996 uczniów, a więc ponad dziewiętnastokrotnie więcej w tym typie szkoły w porównaniu z okresem przedwojennym. Poza tym w 231 szkołach typu zasadniczego i przysposobienia rolniczego uczy się 39 190 uczniów. Sieć techników i zasadniczych szkół zawodowych jest systematycznie dostosowywana do powstających nowych ośrodków przemysłowych i do potrzeb rolnictwa.

W ostatnich latach wprowadzono szkolenie w zakresie nowych specjalności, takich jak radiotechnika i telewizja, teletechnika, elektronika, automatyka, aparatura kontrolno-pomiarowa, metrologia warsztatowa, technologia przemysłu mięsnego, drogi kołowe i mosty, budownictwo wodne, telekomutacja, przetwórstwo owoców, mleczarstwo, administracja terenowa, aparatura i urządzenia w przemyśle chemicznym, architektura, mechanik maszyn biurowych, mechanik maszyn budowlanych itp.

Szkolenie w technikach obejmuje 47 specjalności, szkolenie robotników kwalifikowanych 136 zawodów.

W latach 1945—1968 szkoły zawodowe młodzieżowe i dla pracujących ukończyło w woj. bydgoskim ogółem 172 420 osób, z tego 50 810 techników i 121 610 robotników kwalifikowanych.

Rozwój szkolnictwa zawodowego umożliwia zaspokajanie potrzeb w zakresie wysoko kwalifikowanej kadry robotników i techników dla stale rozwijającego się przemysłu, rolnictwa i w ogóle gospodarki narodowej w woj. bydgoskim.

Do poważnych osiągnięć w okresie 25-lecia Polski Ludowej należy również zaliczyć rozwój oświaty dla dorosłych.

Po drugiej wojnie światowej na terenie woj. bydgoskiego było ponad 53 500 analfabetów w wieku od 14 do 50 lat.

Rozpoczęta w roku 1949 z dużym nakładem sił i środków akcja kursowa umożliwiła prawie 53 000 analfabetów zdobycie umiejętności czytania i pisania, stwarzając im warunki do dalszego kształcenia się i awansu społecznego. Wielu z byłych analfabetów ukończyło następnie szkoły podstawowe, średnie, a nawet niektórzy wyższe.

Poza likwidacją analfabetyzmu odbywał się i odbywa obecnie proces dokształcania dorosłych zarówno na poziomie pełnej szkoły podstawowej, jak i średniej ogólnokształcącej i zawodowej. W roku szkolnym 1968/69 czynnych jest 390 szkół i kursów o programie pełnej szkoły podstawowej z liczbą 9275 uczniów, 9 liceów ogólnokształcących z liczbą 6910 uczniów, 25 techników zawodowych dla pracujących i 41 wydziałów dla pracujących przy technikach młodzieżowych z liczbą 14 634 uczniów.

Szkolnictwo dla dorosłych spełniało i spełnia wielką rolę w podnoszeniu ogólnej i zawodowej kultury wśród naszego społeczeństwa, czego wyrazem jest liczba uczących się. W okresie lat 1945—1968 ukończyło szkołę podstawową dla pracujących 85 095 osób, a liceum ogólnokształcące 13 533 osób.

Wskazany wyżej rozwój szkolnictwa wymagał i wymaga przygotowania

w zakresie ilościowym i jakościowym kadr nauczycielskich. Wojna i eksterminacyjna polityka okupanta zdziesiątkowały szeregi nauczycielskie.

W roku 1945/46 mieliśmy 4555 nauczycieli pełnozatrudnionych w szkolnictwie podstawowym, ale wśród nich 1127 to byli nauczyciele niewykwalifikowani. Dla nauczycieli tych organizowano wstępne kursy pedagogiczne, a następnie Rejonowe Komisje Kształcenia Nauczycieli. Równocześnie zorganizowano 10 liceów pedagogicznych, a od 1954 r. 2 studia nauczycielskie. W latach 1945—1968 licea pedagogiczne i studia nauczycielskie dostarczyły szkolnictwu 14 455 nauczycieli. Poza tym zakłady te poprzez Komisje Rejonowe, kursy po X i XI klasie liceum ogólnokształcącego i kursy korespondencyjne umożliwiły zdobycie kwalifikacji 5473 nauczycielom.

Równocześnie studia nauczycielskie organizowały zaoczne dokształcanie, umożliwiając zdobycie dodatkowych kwalifikacji 5490 czynnym nauczycielom. W wyniku tej działalności zlikwidowany został problem nauczycieli niewykwalifikowanych dla szkolnictwa podstawowego, a 60,6% czynnych nauczycieli posiada już dodatkowe kwalifikacje, w tym 4,4% pełne studia wyższe.

Stan kadry nauczycielskiej w r. 1968/69 w szkołach podstawowych w woj. bydgoskim wynosi 12 564 nauczycieli pełnozatrudnionych wobec 4130 nauczycieli pełnozatrudnionych w roku szkolnym 1937/38. Oznacza to, że w Polsce Ludowej liczba nauczycieli w szkołach podstawowych w r. szk. 1968/69 wzrosła przeszło trzykrotnie w porównaniu z okresem międzywojennym. Taki wzrost liczby nauczycieli spowodował znaczne polepszenie warunków pracy nauczycielom. O ile w roku 1938/39 przeciętnie na jednego nauczyciela przypadało 57,5 ucznia, to w roku bieżącym wskaźnik ten zmniejszył się do 27,5 ucznia na jednego nauczyciela.

Na polepszenie warunków pracy nauczyciela wpłynęła również baza lokalowa szkolnictwa. W roku 1938/39 przeciętnie na jedno pomieszczenie do nauki przypadało 52,2 ucznia, a w bieżącym roku wskaźnik ten wynosi 33 uczniów na jedno pomieszczenie.

Społeczeństwo woj. bydgoskiego może być dumne z osiągnięć w zakresie budownictwa szkolnego dokonanych w czasie 25-lecia Polski Ludowej. W okresie 20-lecia Polski międzywojennej wybudowano w woj. bydgoskim zaledwie 543 izby lekcyjne, 2 pracownie i 7 sal gimnastycznych — razem 552 pomieszczenia do nauki. W Polsce Ludowej wybudowano, rozbudowano względnie rewindykowano dla celów oświaty 956 budynków szkolnych z 4882 izbami lekcyjnymi, 1078 pracowniami i 276 salami gimnastycznymi — razem 6236 pomieszczeń do nauki. Efekty te uzyskano:

a) z planu inwestycyjnego	348 obiektów z 3678 pom. do nauki	
b) z planu inwestycyjnego realizowanego w trybie odrębnych przepisów (pozalimitowe)	40 „	ze 190 „ „ „

c) w ramach czynów społecznych 283 obiektów z 1240 pom. do nauki
d) drogą rewindykacji 95 „ z 402 „ „ „
e) w ramach kapitalnych remontów 190 „ z 726 „ „ „

Równolegle z zabezpieczeniem bazy lokalowej dla szkolnictwa podstawowego, włożono wiele wysiłku w stwarzanie warunków do nauki dla szkolnictwa ponadpodstawowego. W okresie międzywojennym szkolnictwo to nie otrzymało ani jednego budynku szkolnego. W latach 1945—1968 szkolnictwo ponadpodstawowe otrzymało 51 obiektów nowych względnie rozbudowanych z 666 pomieszczeniami do nauki i 40 salami gimnastycznymi, 22 warsztaty szkolne z 3800 stanowiskami pracy i 39 internatów z 5348 miejscami. Obok więc dużej troski Władzy Ludowej w przygotowaniu bazy lokalowej dla szkolnictwa trzeba również podkreślić wielki wysiłek społeczeństwa woj. bydgoskiego, zarówno gdy chodzi o ofiarność na rzecz Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów, jak i szeroki udział w realizacji czynów społecznych. Ze środków SFBSiI wybudowano tylko dla szkolnictwa podstawowego 416 obiektów z 2098 izbami lekcyjnymi, 364 pracowniami i 92 salami gimnastycznymi.

W tym 108 Szkół Pomników Tysiąclecia Państwa Polskiego.

Poza tym wybudowano 5 Szkół Pomników Tysiąclecia dla szkolnictwa ponadpodstawowego.

Społeczeństwo woj. bydgoskiego złożyło na SFBSiI od roku 1958 do 1968 — 877,4 miliona złotych, nie licząc poważnego wkładu w budowę szkół w ramach czynów społecznych.

Ze względu na ograniczony zakres powyższego artykułu, zmuszony byłem w sposób bardzo syntetyczny ukazać dorobek oświatowy woj. bydgoskiego w podstawowych problemach natury organizacyjnej, który jednak w poważnym stopniu rzutuje na jakość pracy naszej socjalistycznej szkoły. Efekty ukazane w konkretnych liczbach wskazują na wielką troskę PZPR, jako kierowniczej siły naszego narodu, i władzy ludowej o wychowanie młodego pokolenia.

CZESŁAW BANACH
KRAKÓW

W obecnej epoce dzieje państw w coraz większym stopniu wyznacza stan edukacji i wychowania młodzieży. Front wychowania jest wielopłaszczyznowy, a służbę oświatową pełnią dziś obok szkół i placówek oświatowo-wychowawczych różnorodne organizacje i instytucje z rodziną i środkami masowej informacji na czele. Wśród wielu mierników postępu

dokonanego w ostatnim ćwierćwieczu w Polsce rozwój szkolnictwa należy do szczególnie plastycznych i przekonywających.

Region krakowski zmienił swoje oblicze ekonomiczne, przechodząc równocześnie prawdziwą rewolucję oświatową i kulturalną. Dla przeważającej większości młodzieży szkoła stanowi główną drogę przygotowania do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym.

Najważniejszym rezultatem w oświatowych dokonaniach jest bezspornie stworzenie warunków dla realizacji powszechności kształcenia i demokratyzacja systemu szkolnego zintegrowanego z ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi przemianami, jakie dokonały się w województwie i m. Krakowie. Oświata demokratyczna i powszechna to warunek demokratyzacji stosunków społecznych. Zapewnienie warunków równego startu życiowego dla młodzieży ze wszystkich środowisk społecznych stanowiło w przeszłości tak jak dziś jeden z ważnych elementów polityki oświatowej w regionie krakowskim. Chciałbym ukazać przemiany w organizacji i strukturze szkolnictwa podstawowego w krakowskim okręgu szkolnym, jakie dokonały się w powojennym okresie. Przemiany te ilustruje poniższa tabelka:

Stopień organizacyjny szkoły	Rok szkolny 1947/48		Rok szkolny 1968/69	
	ilość szkół	ilość uczniów	ilość szkół	ilość uczniów
o 1 nauczycielu	327	19 997	190	5 175
o 2 nauczycielach	449	44 065	94	4 473
o 3 nauczycielach	271	40 924	17	1 307
o 4 nauczycielach	166	34 798	137	10 996
o 5 nauczycielach	114	28 560	126	13 733
o 6 i więcej nauczycielach	384	154 398	1293	422 039
Razem:	1 711	322 742	1857	457 723

Zmiany dokonane w szkolnictwie podstawowym w zakresie bazy materialnej i sieci szkolnej stworzyły rzeczywiste warunki dla wypełniania przez młodzież obowiązku szkolnego. 83,5% szkół w regionie krakowskim prowadzi naukę w klasach I—VIII (średnia krajowa 72,5%). Podczas gdy w roku szkolnym 1937/38 do pełnych szkół siedmioklasowych, tzw. III stopnia, uczęszczało tylko 46,4% ogółu młodzieży, a w roku 1945 — 65%, to w roku szkolnym 1968/69 do pełnych szkół ośmioklasowych uczęszcza w regionie krakowskim 97,6% ogółu młodzieży szkół podstawowych. W roku szkolnym 1937/38 z 1698 szkół podstawowych w granicach dzisiejszego województwa krakowskiego było szkół I stopnia — 998, II stopnia — 342 i III stopnia — 358.

Dla stworzenia młodzieży w wieku obowiązku szkolnego, jak również dla absolwentów szkół podstawowych właściwych warunków kształcenia

i zdobywania zawodu rozwinięto w 25-leciu szeroki front inwestycji szkolnych. W ciągu 25 lat wybudowano: 896 szkół podstawowych, 69 przedszkoli, 33 internaty, 21 liceów ogólnokszt. i ponad 40 szkół zawodowych z 21 warsztatami szkolnymi (tylko podległych KOS). Jeśli do tego dodamy ponad 4 tys. izb mieszkalnych dla nauczycieli, to otrzymamy wskaźniki wzrostu, dla których porównań nie można znaleźć w żadnym z etapów rozwoju Polski. Szkolnictwo podstawowe, które dysponowało po wojnie 4883 izbami lekcyjnymi, ma dziś do dyspozycji 12 500 izb.

Dziennie wydajemy w regionie krakowskim na szkolnictwo ponad 5,5 mln zł. Mimo tak kolosalnego wysiłku i angażowania środków społecznych nie zaspokoiliśmy jeszcze w pełni wszystkich istotnych potrzeb, czego wyrazem może być choćby około tysiąc izb wynajętych dla prowadzenia w nich nauki. Wielka rewolucja dokonała się w dziedzinie wyposażenia szkolnictwa. Szkolnictwo podstawowe dysponuje dziś 1917 pracowniami przedmiotowymi i 2111 klasami-pracowniami. Jest to jednak jeszcze zbyt mało w stosunku do wymagań, jakie stawiają nowe programy nauczania. Wyrównywanie różnic w warunkach kształcenia młodzieży to nadal ważki element polityki władz regionu krakowskiego. Kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej, przed którą stawia się dzisiaj wiele nowych zagadnień z zakresu treści programowych oraz metod nauczania i wychowania, stanowi nieodłączną część starań o doskonalenie systemu szkolnego. W dziedzinie tej mamy do zanotowania również poważne sukcesy i obecnie można przechodzić do bardziej udoskonalonych form pomocy nauczycielom w modernizacji ich wiedzy merytorycznej i unowocześniania metod pracy dydaktycznej. Wdrażanie osiągnięć nauk pedagogicznych jest dziś coraz powszechniejsze, tak jak powszechniejsze jest rozumienie, że praca nauczycielska należy do szczególnie złożonych i by móc ją właściwie wykonywać, trzeba nieustannej pracy nad sobą, nad poznaniem dziecka, warunków środowiskowych i społecznych. Od wielu lat działa w Krakowie Roczne Studium Wiedzy Pedagogicznej dla nauczycieli szkół zawodowych, a postawa absolwentów tego Studium wobec unowocześnienia dydaktyki sprzyja unowocześnieniu naszych szkół i kształcenia nowoczesnego modelu kwalifikowanych robotników i techników.

Nieodłączną część polityki demokratyzacji szkolnictwa stanowi w 25-leciu imponujący rozwój różnorodnych form opieki nad młodzieżą, która stwarza wielu uczniom szanse dalszego kształcenia w szkołach ponadpodstawowych.

Tak więc za najważniejsze i za najbardziej brzemienne w skutki działalności oświatowej uważam to wszystko, co zrobiono dla stworzenia dobrych warunków dla kształcenia całej młodzieży w wieku obowiązku szkolnego. Pomijam tu ważne zagadnienie, którego nie sposób ze względu na szczupłość artykułu szerzej omawiać, jak np. rozwój szkolnictwa specjalnego, które ma bardzo ważny wpływ na podniesienie sprawności szkół podstawowych.

Drugie co do wartości osiągnięć oświatowych w naszym regionie jest zapewnienie coraz większej liczbie absolwentów szkół podstawowych możliwości dalszego kształcenia się. W bieżącym roku szkolnym 85% absolwentów szkół podstawowych będzie uczyć się dalej w szkołach zasadniczych i średnich, których rozwój zdeterminowany został potrzebami gospodarczymi regionu krakowskiego. Oświata staje się poprzez swoich absolwentów coraz bardziej działalnością wymierną i ekonomicznie opłacalną. W 719 szkołach ponadpodstawowych uczy się dziś ponad 115 tys. uczniów, podczas gdy w roku 1937/38 w 145 szkołach uczyło się ok. 20 tys. młodzieży.

Rosnące zainteresowanie społeczeństwa dla spraw oświaty spowodowało wysunięcie w ostatnich latach na czołowe miejsce w dyskusjach problematyki wydajności i jakości pracy naszych szkół. I choć o tę jakość walka toczy się na różnych płaszczyznach — to najważniejszy będzie model kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Uważam za jedno z ważniejszych osiągnięć krakowskiego szkolnictwa doskonalenie współpracy nauczycieli szkół średnich z nauczycielami szkół podstawowych oraz pracowników nauki wyższych uczelni Krakowa i instytutów naukowych z nauczycielami szkół średnich. Pomoc w zakresie modernizacji wiedzy merytorycznej, zacieranie czy raczej zmniejszanie progów dydaktycznych i wychowawczych mają z roku na rok tendencję rosnącą i coraz mniej jest wzajemnych oskarżeń czy prób przerzucania odpowiedzialności. Powołana przy Kuratorium Rada Naukowa, w skład której wchodzą przedstawiciele wszystkich wyższych uczelni krakowskich, ułatwia systematyczne kontakty i wymianę doświadczeń z zakresu różnych form współdziałania. Ułatwia to prowadzenie właściwej pracy z młodzieżą wybierającą się na studia czy podejmującą pracę zawodową. W moim przekonaniu integracja wszystkich szczebli edukacji młodzieży, jaka dokonuje się w regionie krakowskim, to trzeci pozytywny odcinek w polityce oświatowej. Ułatwia to podejmowanie w szerszym zakresie problematyki wychowawczej, pozwala zespalać cały zespół zabiegów dydaktycznych i pozadydaktycznych, które w końcowym efekcie powinny jeszcze lepiej wpływać na kształtowanie drogi życiowej wychowanków.

EDWARD KRYŃSKI
BIAŁYSTOK

W bieżącym roku obchodzimy jubileusz 25-lecia istnienia Polski Ludowej. Rocznica ta skłania do dokonania analizy i oceny drogi, jaką w okresie tym przebył nasz naród w różnych dziedzinach życia.

W związku z tym wypada postawić pytanie: co można uznać za naj-

bardziej autentyczne, bezsporne i równocześnie najpoważniejsze osiągnięcie oświatowe województwa białostockiego w tym dwudziestopięcioleciu?

Z perspektywy minionego czasu można ogólnie odpowiedzieć na to pytanie, że od zakończenia drugiej wojny światowej do czasów dzisiejszych w dziedzinie oświaty dokonaliśmy prawdziwej rewolucji, o której marzyli w przeszłości najbardziej światli i postępowi działacze naszego narodu.

Odpowiedź szczegółowa na to pytanie wymaga przeprowadzenia porównań między sytuacją w szkolnictwie na Białostocczyźnie w okresie międzywojennym, w latach 1938/1939 — a więc pod koniec 20-lecia II Rzeczypospolitej, a sytuacją, jaką mamy w latach 1968/69 — po 25 latach istnienia Polski Ludowej.

Bogaty materiał dokumentacyjny nie pozwala zestawić i omówić wszystkich aspektów tego zagadnienia, dlatego też dla jasności i konkretności obrazu zostaną przedstawione dane porównawcze dotyczące jedynie niektórych problemów oświatowych województwa białostockiego, a w szczególności szkolnictwa podstawowego, średniego ogólnokształcącego i zawodowego.

Porównanie stanu szkolnictwa w województwie białostockim z roku 1938 ze stanem w roku 1969 możliwe jest jedynie w pewnym przybliżeniu. Wynika to stąd, że w okresie międzywojennym teren województwa białostockiego był objęty działaniem aż trzech kuratoriów: brzeskiego (większość województwa), wileńskiego i warszawskiego, a ponadto trzy powiaty obecnie należące do obszaru tego województwa: ełcki, gołdapski i olecki, znajdowały się poza granicami ówczesnej Rzeczypospolitej. W stosunku do tych powiatów nie można stosować żadnych analogii. W tej sytuacji porównania będą dotyczyły dwóch różnych obszarów o powierzchni bardzo do siebie zbliżonej.

Najbardziej miarodajnym kryterium oceny osiągnięć w dziedzinie oświaty i kultury każdego narodu jest rozwój oświaty masowej, a więc tej, która obejmuje wszystkich obywateli. Taką właśnie rolę w minionym 25-leciu spełniało w naszym kraju szkolnictwo podstawowe.

Porównanie tego szkolnictwa z okresem przedwojennym świadczy między innymi o przemianach, jakie dokonały się w całym naszym systemie oświatowym w okresie istnienia władzy ludowej.

W okresie przedwojennym dominującym typem szkoły na terenie woj. białostockiego była publiczna szkoła powszechna I stopnia, to znaczy szkoła 4-klasowa, najczęściej o jednym nauczycielu, w której uczeń uczył się w klasie pierwszej i drugiej po jednym roku, w trzeciej dwa lata, a w czwartej trzy lata. Razem 7 lat. W sumie otrzymywał przygotowanie w zakresie nieco wyższym od czterech klas obecnej szkoły podstawowej.

Tego typu szkół na terenie woj. białostockiego w roku szkolnym 1937/38 było 992, na ogólną liczbę 1290 istniejących, co stanowiło 76,9%. W szkołach tych uczyło się 93,2 tys. uczniów, na ogólną liczbę 192,8 tys. uczniów wszystkich szkół podstawowych. Szkoły te mieściły się wyłącznie na wsi.

W ten sposób 48,3% młodzieży wiejskiej nie posiadało możliwości ukończenia szkół wyżej zorganizowanych, jakimi były w owym czasie szkoły II stopnia (6-klasowe) i III stopnia (7-klasowe), a przez to możliwości dalszej nauki w szkołach średnich.

Podobnie szkoły II stopnia (6-klasowe) znajdowały się przeważnie na wsi. Na terenie woj. białostockiego było ich 167 (12,9%) z liczbą 36 tys. (18,7%) uczniów.

Szkół III stopnia (7-klasowych) było najmniej, bo tylko 131 (10,2%), i uczyło się w nich 63,6 tys. (33%) uczniów, w tym w miastach 38,4 tys., a na wsi 25,2 tys. W mieście tego typu szkół mieliśmy 70, a na wsi 61.

Obecnie w roku szkolnym 1968/69 na ogólną liczbę 1504 szkół podstawowych istniejących w woj. białostockim mamy 1077 (71,6%) pełnych szkół 8-klasowych, w tym: w miastach i osiedlach 114 (7,6%), na wsi 963 (64%).

W szkołach ośmioklasowych pobiera naukę 203 893 uczniów, z tego w miastach i osiedlach 72 504, a na wsi 131 389.

W porównaniu z okresem przedwojennym ilość szkół podstawowych o najwyższym stopniu organizacyjnym wzrosła w miastach i osiedlach 1,6 razy, a na wsi 15,8 razy.

Sprawiedliwości społecznej stało się zadość. Dziś w Polsce Ludowej wszystkie dzieci tak miast, jak wsi mają pełne możliwości uczenia się w szkołach ośmioklasowych.

W okresie przedwojennym problemem doniosłej wagi było zagadnienie umożliwienia wszystkim dzieciom w wieku obowiązku szkolnego dostępu do szkoły. W roku szkolnym 1935/36, najbardziej krytycznym dla powszechności nauczania, na 411 tys. dzieci w Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego do szkoły nie uczęszczało 81 tys. Powszechność nauczania była realizowana w 80% (w woj. białostockim 86%, w woj. poleskim tylko 75%). W roku szkolnym 1937/38 realizacja obowiązku szkolnego w tym Kuratorium uległa nieznacznej poprawie. W roku tym na 435 tys. dzieci pozostawało poza szkołą 70 tys. Obowiązek szkolny był więc realizowany w 84% (w woj. białostockim 87%, na Polesiu w 81%).

Tą drogą przez dwadzieścia lat tworzyły się liczne rzesze analfabetów. W roku 1931 co trzecia kobieta nie umiała czytać ani pisać.

Realizacja obowiązku szkolnego jest w tej chwili sprawą oczywistą. W roku szkolnym 1968/69 w woj. białostockim na 215 482 dzieci w wieku 7—17 lat, które powinny uczęszczać do szkoły, nie uczy się bez usprawiedliwionej przyczyny 685 dzieci, co stanowi 0,3%. Dotyczy to przeważnie uczniów starszych klas szkoły podstawowej zatrzymywanych przez rodziców do prac na własnych gospodarstwach rolnych lub młodzieży, z którą są poważne trudności wychowawcze. W Polsce Ludowej nie zaistniała nigdy taka sytuacja, aby dziecko zostało pozbawione nauki z braku miejsca lub braku szkoły. Sieć szkolna jest tak zorganizowana, że każde dziecko ma możność uczenia się w szkole wyżej zorganizowanej 8-klaso-

wej, po ukończeniu szkoły 4-klasowej lub 6-klasowej, jeśli w danej miejscowości nie ma szkoły 8-klasowej.

W roku szkolnym 1968/69 na ogólną liczbę uczniów szkół podstawowych wynoszącą 214 797, bezpośrednio w szkołach 8-klasowych uczyło się 203 893, co stanowi 94,9%.

Istotną sprawą w pracy szkoły są efekty tej pracy, a przede wszystkim sprawność kształcenia. Nie wystarczy, aby uczeń uczęszczał do szkoły, ale chodzi o to, aby ją ukończył. Sytuacja w dziedzinie sprawności kształcenia przed wojną przedstawiała się wręcz katastrofalnie. W roku szkolnym 1937/38 na 422 tys. dzieci (woj. białostockie i poleskie) ukończyło szkołę podstawową — 13 374 uczniów, kiedy w roku szkolnym 1967/68 na 217 066 dzieci (woj. białostockie) ukończyło szkołę 22 015 uczniów. Należy przy tym zaznaczyć, że pewna ilość uczniów w okresie międzywojennym opuszczała szkołę po ukończeniu klasy VI, przechodząc na naukę do szkół średnich. Takich uczniów było około 5,5 tys.

Na podstawie tych liczb trudno jest wnioskować o efektach pracy szkoły w zakresie osiąganej sprawności kształcenia. Istota sprawy leży w tym, jaki procent uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej kończy ją. Przed wojną w skali ogólnokrajowej szkołę podstawową 7-klasową kończyło 25% młodzieży, a więc wyjątkowo mało. Natomiast obecnie w roku szkolnym 1967/68 w woj. białostockim procent ten wyniósł około 80, co w naszych warunkach uznaje się za fakt niezbyt zadowalający. Zakłada się bowiem, że istnieją obecnie pełne możliwości, aby każdy normalny uczeń w krótszym lub dłuższym czasie mógł osiągnąć podstawowy cenzus wiedzy, jakim jest ukończenie szkoły podstawowej.

W okresie przedwojennym nie najlepiej przedstawiał się również problem promocji uczniów z klasy do klasy.W roku szkolnym 1937/38 na terenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego nie promowano średnio do następnej klasy 14% dzieci. Taki wskaźnik uznajemy dziś za wyraźnie niezadowalający. Szkolnictwo podstawowe woj. białostockiego w roku szkolnym 1967/68 nie promowało do następnej klasy średnio 7% dzieci, co uważamy za stan, który powinien w najbliższych latach ulec dalszej poprawie.

Warunki, w jakich pracowały szkoły powszechne w okresie międzywojennym, były bardzo trudne. Szkoły mieściły się w zasadzie w wynajętych izbach wiejskich, były słabo wyposażone w sprzęt i pomoce naukowe. Do tego dochodziło olbrzymie zagęszczenie uczniów w izbach szkolnych, brak opieki lekarskiej i higienicznej nad młodzieżą, ogólne niedożywienie dzieci, brak podręczników szkolnych, zeszytów i ołówków oraz środków finansowych na rzecz szkolnictwa. W tej sytuacji warunki pracy nauczycieli były bardzo trudne, a do tego dochodziła duża liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela. W roku szkolnym 1937/38 w woj. białostockim przypadało średnio na jednego nauczyciela 65 uczniów. Nie należy również zapominać o tym, że były i takie szkoły, gdzie na jednego

nauczyciela na wsi przypadało 100 i więcej uczniów. Nie można tej sytuacji porównywać do stanu obecnego. W roku 1965 (brak jest opracowań z roku 1968, ale nie nastąpiły tu większe zmiany) na jednego nauczyciela pełnozatrudnionego przypadało w woj. białostockim 27 uczniów. W miastach powiatowych — 35, w innych miastach i osiedlach — 33, a na wsi — 25.

Obecnie nastąpiło więc odwrócenie sytuacji — przed wojną największe obciążenie uczniami przypadające na jednego nauczyciela występowało na wsi, obecnie w mieście.

Nie najlepiej przedstawiała się również sytuacja w zakresie dodatkowych kwalifikacji nauczycieli. Z końcem roku szkolnego 1937/38 na 5051 nauczycieli (woj. białostockie i poleskie) 504 osoby (10%) miały dodatkowe kwalifikacje. W woj. białostockim takich nauczycieli było 232.

Obecnie w roku szkolnym 1968/69 na 8754 nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym kwalifikacje dodatkowe posiada 5248, co stanowi 60%.

Nie bez znaczenia jest dalszy los młodzieży kończącej szkołę podstawową, w sensie zapewnienia jej warunków dalszego kształcenia się. Wiadome jest, że w okresie przedwojennym szkoła średnia dla większości dzieci wsi była niedostępna. W roku szkolnym 1937/38 z dwóch województw (białostockie i poleskie) dostało się do szkół średnich zaledwie 5494 uczniów, kiedy w roku 1968 w woj. białostockim przyjęto do szkół średnich 15 041 uczniów na 22 015 absolwentów szkół podstawowych.

Obecnie 68,3% młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej kształci się dalej. Pozostała młodzież albo podjęła naukę w szkołach ogólnokształcących i zawodowych innych województw, albo pozostała w domu na gospodarstwach swoich rodziców.

Wszystko to, co o szkolnictwie podstawowym powiedziano dotychczas, nie wyczerpuje zagadnienia. Współczesna szkoła podstawowa jest zupełnie inną szkołą, niż była nią publiczna szkoła powszechna z lat międzywojennych. Inny jest jej profil programowy, inne oblicze ideowo-polityczne, inne założenia wychowawcze. Program współczesnej szkoły podstawowej ośmioklasowej, z niektórych przedmiotów sięga do dawnej klasy IX, a niekiedy do klasy X liceum ogólnokształcącego. Pozwala on na zapoznanie młodzieży z najnowszymi zdobyczami współczesnej nauki, kultury i techniki, a tym samym na wszechstronne przygotowanie jej do pełnienia podstawowych funkcji społecznych i politycznych w kraju.

Przechodząc do liceów ogólnokształcących należy podkreślić, że w Polsce Ludowej szkołom tym przypadła nieco inna rola i zadania w porównaniu z tymi, jakie pełniły one w okresie przedwojennym.

W zmienionych warunkach ekonomiczno-społecznych, jakie zaistniały w naszym kraju po wojnie, licea ogólnokształcące ustąpiły z dominującego miejsca, jakie zajmowały przed wojną, na rzecz szkolnictwa zawodowego.

Stąd też liczba liceów ogólnokształcących nie uległa poważnemu zwiększeniu. Główny nacisk położony został na rozwój szkolnictwa zawodowego, tak potrzebnego krajowi w związku ze zmianą struktury gospodarczej z rolniczo-przemysłowej na przemysłowo-rolniczą i rozwojem wszystkich dziedzin naszej gospodarki.

W roku szkolnym 1937/38 w woj. białostockim było 29 gimnazjów (4-letnich po klasie 6 szkoły podstawowej) z liczbą 6700 uczniów oraz 26 liceów (2-letnich po ukończonym gimnazjum) z 1300 uczniami. W roku szkolnym 1964/65 mieliśmy 33 licea ogólnokształcące z liczbą 12 743 uczniów.

Sieć szkolna przedwojennych gimnazjów i liceów nie stwarzała warunków umożliwiających młodzieży chłopskiej i robotniczej korzystania ze szkół średnich w pobliżu swego miejsca zamieszkania.

Dzisiaj w każdym powiecie istnieje przynajmniej jedno liceum ogólnokształcące (niektóre powiaty mają ich po 3), a przez zlokalizowanie pewnej ilości tych szkół w małych miastach i osadach stworzono młodzieży ze środowisk robotniczych i chłopskich pełne warunki dostępu do szkoły średniej ogólnokształcącej.

Połowę przedwojennych gimnazjów i liceów stanowiły szkoły prywatne utrzymujące się z wysokiego czesnego. Również w szkołach państwowych obowiązywały opłaty za naukę (nieznaczna część uczniów była z tych opłat zwalniana). Stąd też na naukę dziecka w gimnazjum czy liceum mogli sobie pozwolić jedynie lepiej sytuowani rodzice. Nic też dziwnego, że przed wojną w Polsce tylko ponad 4% uczniów średnich szkół ogólnokształcących stanowiła młodzież robotnicza i około 9% — młodzież pochodzenia chłopskiego.

Obecnie w bezpłatnej szkole i przy korzystnej sieci liceów ogólnokształcących w woj. białostockim pobiera naukę około 60% młodzieży robotniczo-chłopskiej.

W roku szkolnym 1968/69 przyjęto do klas I liceów ogólnokształcących 4327 uczniów, w tym pochodzenia robotniczo-chłopskiego 2605, co stanowi 60,2% (robotnicy — 23%; chłopi — 37,2%).

Szczególnie wymowne są porównania omawianych dwóch okresów w szkolnictwie zawodowym. W roku szkolnym 1937/38 na terenie woj. białostockiego istniały 2 licea zawodowe (jedno handlowe, drugie przemysłu drzewnego), 8 gimnazjów zawodowych oraz 20 szkół zawodowych typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego. Uderza przy tym duża ilość szkół prywatnych, których było aż 17.

W zasadzie gros szkół zawodowych stanowiły szkoły na podbudowie 4 klas szkoły podstawowej przeznaczone dla proletariatu wiejskiego i miejskiego nie mającego warunków kończenia szkół typu gimnazjalnego lub licealnego.

Ogółem w woj. białostockim w roku szkolnym 1937/38 było zaledwie 40 szkół zawodowych z 5500 uczniów, w tym: szkół zawodowych — 26

z liczbą 4000 uczniów, szkół ludowo-rolniczych — 4 z liczbą 200 uczniów i szkół zawodowo-dokształcających — 10 z liczbą 1300 uczniów.

Cały system organizacyjny szkolnictwa zawodowego był wiernym odbiciem stosunków ekonomicznych panujących w owym czasie w kraju i województwie.

Po wojnie szkolnictwo zawodowe zostało zorganizowane na zupełnie innych zasadach. Podstawą uprawniającą do nauki w szkołach zawodowych stało się ukończenie szkoły 7-klasowej, a obecnie 8-klasowej. Przyjęto jednolite zasady organizacyjne dzieląc całe szkolnictwo zawodowe na szkoły typu zasadniczego (2- lub 3-letnie) oraz na technika i licea zawodowe (4- lub 5-letnie). W roku szkolnym 1968/69 mamy w woj. białostockim 221 szkół zawodowych, w których pobiera naukę 34 139 uczniów. W porównaniu z okresem przedwojennym liczba szkół wzrosła 5,5-krotnie, a liczba uczącej się młodzieży prawie 7-krotnie.

Z ogólnej liczby 221 szkół zawodowych: 33 to technika lub licea zawodowe, w których uczy się 11 000 uczniów, 54 zasadnicze szkoły zawodowe z liczbą 14 056 uczniów, pozostałą liczbę szkół stanowią szkoły przysposobienia rolniczego i zasadnicze szkoły rolnicze.

Niezależnie od szkolnictwa zawodowego młodzieżowego posiadamy szkolnictwo zawodowe dla dorosłych pracujących, które w okresie przedwojennym w woj. białostockim nie istniało. W roku szkolnym 1968/69 mieliśmy 38 szkół tego typu z liczbą 6886 uczniów.

Oddzielną chlubną kartę w rozwoju szkolnictwa na Białostocczyźnie w okresie istnienia Polski Ludowej stanowi budownictwo szkolne. W minionym 25-leciu wybudowaliśmy 559 różnych obiektów szkolnych, w tym 505 nowoczesnych budynków szkolnych o 2972 izbach lekcyjnych. Szkolnictwo podstawowe otrzymało z tego 473 budynków o 2515 izbach lekcyjnych, a szkolnictwo średnie 32 szkoły o 457 izbach.

Oprócz tego przekazano do użytku 8 warsztatów szkolnych o 1200 stanowiskach pracy, 26 przedszkoli o łącznej ilości 3060 miejsc, 5 szkół specjalnych o 35 izbach, 2 domy dziecka, 12 internatów na 2666 miejsc i 1 pogotowie opiekuńcze.

Ukoronowaniem naszego dorobku w dziedzinie szkolnictwa w okresie istnienia Polski Ludowej jest powołanie do życia w Białymstoku trzech wyższych uczelni: Akademii Medycznej, Wyższej Szkoły Inżynierskiej i filii Uniwersytetu Warszawskiego.

Tak w bardzo skrótowym ujęciu przedstawiałyby się osiągnięcia szkolnictwa podstawowego, średniego ogólnokształcącego i zawodowego w dwudziestopięcioleciu PRL w porównaniu z okresem przedwojennym.

Nie należy jednak zapominać, że start woj. białostockiego do dwudziestopięciolecia był wyjątkowo trudny i niepomyślny ze względu na olbrzymie zacofanie w okresie przedwojennym i ogromne zniszczenia wojenne. Prace w zakresie odbudowy i organizacji szkolnictwa trzeba było zaczynać od nowa. Tego dokonała Polska Ludowa pod kierownictwem partii.

JERZY KUBERSKI
WARSZAWA

Kolejne stadia ewolucji systemu oświatowo-wychowawczego stanowią potwierdzenie humanistycznych podstaw ustroju socjalistycznego. W ciągu XXV lat system oświatowy przeszedł taką ewolucję, jaka nigdy w przeszłości nie była udziałem oświaty.

Obecny kształt oświaty w stolicy jest jeszcze jednym tego potwierdzeniem. Dodatkowym momentem, podkreślającym zarówno polityczne, jak i ekonomiczne znaczenie rozwoju oświaty w stolicy kraju, jest okoliczność, że wraz ze zniszczeniem miasta przez okupanta legł także w gruzach dorobek materialny i kadrowy szkolnictwa warszawskiego. 85% zniszczeń w sferze materialnej oznaczało rozpoczęcie budowy systemu szkolnego w okresie Polski Ludowej w Warszawie od stanu embrionalnego. Liczby mają tu wymowę symbolu, symbolu potwierdzającego słuszną myśl polityki oświatowej Partii, symbolu ofiarności społeczeństwa na rzecz wznoszenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych.

W ciągu tego XXV-lecia zbudowaliśmy 248 szkół, 220 przedszkoli, 60 szkół zawodowych i warsztatów szkolnych. W sumie ponad 600 nowych budynków o różnym przeznaczeniu, co odpowiada wartości ponad 6 miliardów złotych wydatkowanych na samo budownictwo i wyposażenie.

Stworzyliśmy liczną kadrę wykształconych nauczycieli i wychowawców. Pracuje dziś w szkolnictwie warszawskim prawie 13 tysięcy pełnozatrudnionych nauczycieli i wychowawców i ponad 5 tysięcy nauczycieli niepełnozatrudnionych.

Wśród nauczycieli pełnozatrudnionych 4101 posiada wykształcenie wyższe, 5519 wykształcenie na poziomie SN, około 2 tysiące nauczycieli w różnych formach zdobywa wyższe wykształcenie, jednocześnie pracując.

Nauczyciele w szkolnictwie ogólnokształcącym i nauczyciele uczący przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych w szkolnictwie zawodowym legitymują się prawie w 100% wykształceniem wyższym. W szkolnictwie podstawowym nauczyciele z wyższym wykształceniem stanowią ponad 20% ogółu zatrudnionych w tym typie szkolnictwa. Te przeobrażenia w poziomie wykształcenia kadr nauczycielskich stanowią fundament dalszego postępu w sferze poziomu pracy szkół.

Prawie 25% zatrudnionych nauczycieli to członkowie PZPR.

We wszystkich placówkach oświatowo-wychowawczych uczy się ponad 350 tysięcy dzieci, młodzieży i dorosłych. W ponad tysiąc placówkach pracuje prawie 20 tysięcy nauczycieli i wychowawców.

W okresie XXV-lecia wykształciliśmy na poziomie szkoły podstawowej (łącznie z kursami w ramach zwalczania analfabetyzmu) 325 019 osób. Szkoły zawodowe wszystkich typów dla młodzieży ukończyło 160 625 osób. Różne typy szkół średnich dla pracujących ukończyło 81 263 absolwentów. Licea ogólnokształcące ukończyło 77 929 młodzieży.

Na ogólną liczbę 781 607 zatrudnionych w stolicy 82,6% to ludzie, którzy wykształcenie zdobyli już w Polsce Ludowej.

W bieżącym roku szkolnym w przedszkolach wychowuje się 29 268 dzieci, co stanowi 53,1% dzieci w wieku przedszkolnym, tj. w wieku od 3 do 6 lat.

W szkołach podstawowych uczy się 169 346 dzieci, w szkołach podstawowych specjalnych uczy się około 5225 dzieci.

W zasadniczych szkołach zawodowych uczy się i zdobywa zawód w 100 specjalnościach 32 695 młodzieży. W technikach o 100 specjalnościach kształcenia uczy się 32 704 młodzieży. W bieżącym roku do szkół dla pracujących uczęszcza ogółem 50 900 osób, z czego w szkołach zawodowych uczy się 40 900 osób, w liceach ogólnokształcących dla pracujących 10 000 osób. (Liczby wg stanu na dzień 31 XII 68 r.).

Przedstawiony zasięg systemu oświaty i wychowania, kierunki kształcenia, liczby absolwentów wskazują na znaczenie polityczne i gospodarcze rezultatów pracy poszczególnych szkół oraz systemu oświatowo-wychowawczego jako całości. Zważyć jednocześnie należy, że utrzymanie wszystkich form kształcenia i wychowania w Warszawie pociąga za sobą wydatek ponad 1 miliarda 100 milionów złotych rocznie. Obok tego roczne koszty inwestycji oświatowych wynoszą dodatkowo 200 milionów złotych.

Troska o to, by wszystkie środki przeznaczone przez miasto na utrzymanie i rozwój oświaty były właściwie spożytkowane, by przyniosły zamierzone efekty — oto zadanie stojące przed aparatem administracji szkolnej.

Tak w zarysie ogólnym przedstawiają się dotychczasowe rezultaty i dzień dzisiejszy systemu oświatowego w stolicy. Taki jest polityczny i społeczny potencjał systemu oświatowo-wychowawczego.

*

Nowym zjawiskiem o znaczeniu politycznym i ekonomicznym jest osiągnięcie w Warszawie powszechności kształcenia po szkole podstawowej.

W konsekwencji system oświatowy staje się praktycznie jedynym źródłem dopływu kwalifikowanych kadr dla potrzeb przemysłu, administracji, usług i innych dziedzin gospodarki miasta. Zatem kierunki kształcenia i liczby kształconej młodzieży muszą być zgodne z gospodarczymi potrzebami środowiska miejskiego.

Sprzężenie szkoły z gospodarką miejską stanowi jeden z najtrudniejszych problemów współczesnej pedagogiki i polityki oświatowej. By kształcić młodzież dla potrzeb życia gospodarczego, kształcić ją należy w tych specjalnościach i w tych typach szkół, w których absolwenci znajdą zatrudnienie. Tak brzmi dyrektywa gospodarcza. Z drugiej zaś strony mamy młodzież, jej zainteresowania, jej uzdolnienia, ambicje jej rodziców, słowem złożony konglomerat spraw, których rozwiązanie przynieść musi w ostatecznym rezultacie zgodność z potrzebami społecznymi.

Oto rozległy obszar, na którym działanie uświadamiające w stosunku do młodzieży i rodziców przynosić będzie pomyślne rozwiązanie losów jednostki — w tym przypadku ucznia — zgodnie z interesem społecznym i ekonomicznym całego środowiska miejskiego. Temu celowi służy między innymi nasilenie preorientacji zawodowej we wszystkich kręgach dzieci i młodzieży, a także rodziców.

Chodzi o doprowadzenie do świadomości każdego rodzica, że nasz wspólny interes jako mieszkańców miasta polega na tym, by życie gospodarcze miasta było zasilane równomiernie wykwalifikowanymi kadrami. Po to, by miasto się rozwijało, by obywatelom miasta, jego mieszkańcom żyło się w nim coraz lepiej i coraz wygodniej. Trzeba powszechnie zdać sobie sprawę, że problem ten rozpoczyna się już w szkole.

Każdemu zapewniamy miejsce w szkole wyżej stopnia podstawowego. By jednak spełnić postulat wynikający z życia gospodarczego miasta, kształcić musimy w odpowiednich proporcjach.

Tak więc na 1 ucznia kształconego w liceum ogólnokształcącym przypada 3,5 ucznia w szkołach zawodowych, z kolei na 1 ucznia w technikum przypada 2 uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych. Potrzebni nam są w odpowiednich liczbach kandydaci na studia wyższe, ale także jest nam potrzeba odpowiednio więcej techników i robotników wykwalifikowanych.

Wypracowanie organizacyjnych i pedagogicznych założeń tak prowadzonej polityki oświatowej w Warszawie uważamy za jedno z czołowych osiągnięć XXV-lecia.

*

Upowszechnienie oświaty doprowadziło do zmiany zainteresowania dalszym kształceniem się ludzi pracujących. Jest to zjawisko bardzo znamienne dla obecnego etapu przemian społecznych i przemian zachodzących w sferze procesów produkcyjnych i serwilizacyjnych. Zorganizowany system kształcenia dla ludzi pracy odpowiada dziś swoimi kierunkami systemowi przeznaczonemu dla młodzieży.

Ostatnimi laty obserwujemy wśród młodych robotników wzrost zainteresowania kształceniem się w liceach ogólnokształcących dla pracujących. Ta okoliczność skłoniła nas do zgłoszenia wniosku do Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego o powołanie od najbliższego roku szkolnego liceów ogólnokształcących dla absolwentów zawodowych szkół zasadniczych.

To zjawisko, tj. chęć kształcenia się robotników i robotnic w liceach ogólnokształcących, ma olbrzymie znaczenie kulturotwórcze. Sprawa ta ma także znaczenie ekonomiczne. Potrzebni są nam bowiem wykształceni ludzie „o złotych rękach". Bardzo potrzebni są naszej gospodarce wysoko kwalifikowani np. ślusarze narzędziowi, mechanicy precyzyjni, szlifierze metalu i szkła optycznego i wielu innych specjalności.

A dotychczasowa praktyka była taka, że ilekroć wykwalifikowany robotnik kończył technikum dla pracujących, to wraz z otrzymaniem dyplomu zmieniał pracę. Zjawisko w takim samym stopniu korzystne, co i przynoszące stratę, gdyż w niektórych zawodach i specjalnościach doświadczenie, umiejętności — słowem to, co umownie nazywamy „złotymi rękami", pozostanie jeszcze przez długie lata wartością nie do zastąpienia.

Myśleć po gospodarsku to także odpowiednio kształtować zainteresowania społeczne i zawodowe młodzieży i dorosłych. Miasto, by żyć, musi wytworzyć wszystkie warunki do samoobsługi. Migracja siły roboczej jest procesem ekonomicznie nieopłacalnym. Więcej — migracja może pogłębić określone trudności, jak np. konieczny wzrost inwestycji mieszkaniowych, komunalnych, usługowych itp.

Przedstawiona grupa przykładów przesądza o splocie mającym znaczenie zasadnicze dla szkoły i ekonomiki. Nasze związki z życiem miasta, z jego gospodarką i kulturą są coraz bardziej spójne. Jest to także jedno z ważnych osiągnięć XXV-lecia.

*

By system oświaty dobrze spełniał swoje funkcje polityczne i gospodarcze, musi też podejmować rozwiązywanie różnych problemów, które przynosi życie.

Od paru lat społeczeństwo Warszawy z niepokojem obserwowało wzrost grupy młodzieży bezczynnej. Milicja warszawska sygnalizowała wzrost przestępczości. Z tą grupą młodzieży łączono ponad 2000 wykroczeń i przestępstw rocznie. Wyborcy-działacze zespołów Frontu Jedności Narodu w czasie spotkań z kandydatami na posłów i radnych w poprzednich wyborach podnosili intensywnie ten problem.

Z inicjatywy egzekutywy KW PZPR, Prezydium Stołecznej Rady Narodowej wystąpiło z wnioskiem do Rady Ministrów o przedłużenie obowiązku szkolnego do 18 roku życia dla młodzieży nie uczącej się i nie pracującej. Kuratorium opracowało założenie organizacyjne rejestracji tej młodzieży, przedłożyło Ministerstwu projekt dwóch typów szkół, opracowało programy nauczania.

Dzięki wytworzeniu w opinii społecznej atmosfery przychylnej dla rozwiązania problemu, rejestracja młodzieży, a następnie zorganizowanie dla niej nauki i pracy przebiegało sprawnie.

Po półtorarocznej praktyce stwierdzić możemy z satysfakcją, że o ile pierwsza rejestracja przyniosła ponad 4500 przypadków podlegających rejestracji, to we wrześniu ub. roku rejestracja przyniosła już niewiele ponad 2400 osób. Szkoły opuściło ponad 600 pierwszych absolwentów, wszyscy oni pracują, część uczy się dalej. Nasz eksperyment został wprowadzony i upowszechniony w innych okręgach szkolnych.

Dziś z perspektywy czasu należy z całą mocą podkreślić, że takie rezultaty przyniosło zbiorowe działanie. Działanie Komisji d.s. Młodzieży

FJN, radnych, członków komisji oświaty, działanie warszawskiej milicji, aktywu oświatowego, pracowników inspektoratów oświaty i Kuratorium.

Omawiany problem jest jeszcze jednym potwierdzeniem przeprowadzonej w tym wywodzie tezy, że tylko więź ze środowiskiem, sprawna organizacja i przemyślane pedagogicznie metody prowadzić mogą do pomyślnych rozwiązań.

Innym przykładem reagowania na postulaty opinii społecznej jest skutecznie rozwiązany w mieście problem dzieci głęboko upośledzonych — przez powołanie tzw. „szkół życia".

Choć zakres przypadków jest niewielki — ponad trzysta w skali miasta, to jego uciążliwość dla rodziny, a w przyszłości uciążliwość dla społeczeństwa bardzo znaczna.

Wspólny wysiłek zainteresowanych rodziców, TPD i władz oświatowych przyniósł rozwiązanie kolejnego problemu.

Znane są dość powszechnie nowe inicjatywy, zmierzające do rozwoju działalności opiekuńczo-wychowawczej. Zdajemy sobie sprawę z tego, że życie wielkiego miasta posiada liczne niebezpieczeństwa.

Miasto jest organizmem złożonym. Stwarza młodzieży okazje, które przy niedostatecznej kontroli wychowawczej ze strony rodziny i szkoły mogą przynosić groźne społecznie następstwa.

Stąd wywodzi się ostatnia nasza inicjatywa tworzenia tzw. szkół środowiskowych. Szkoła środowiskowa to taka placówka, która po lekcjach jest źródłem życia kulturalnego, sportowego i społecznego całej młodzieży mieszkającej w jej rejonie. Organizuje też przy pomocy rodziców i działaczy społecznych działalności zmierzającą do podnoszenia kultury pedagogicznej środowiska.

Opracowanie takiej koncepcji jest rezultatem twórczych poszukiwań inicjatyw coraz nowocześniej myślących i pracujących nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego.

W ten sposób system oświatowy, wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym, mocno się zakorzenia w środowisku miasta, dzielnicy, rejonu. Wszystkie te inicjatywy i zamierzenia prowadzą z jednej strony do ogólnej poprawy sytuacji wychowawczej, z drugiej zaś następstwem takiego zespolonego działania jest autentyczne tworzenie jednolitego frontu wychowawczego.

Potrzeba tworzenia jednolitego, szerokiego frontu wychowania została podkreślona w uchwałach V Zjazdu PZPR. Szkoła ma być szkołą obywatelskiego wychowania. Wychowywać obywatelsko to nic innego, jak z pietyzmem, krok po kroku kształcić umysły i serca dzieci i młodzieży w poszanowaniu dla naszego dorobku, dla ideałów socjalizmu, dla starszego społeczeństwa, dla rodziców i nauczycieli. Należy pamiętać, że istota obywatelskiego wychowania polega na tym, że jest ono w takim samym stopniu proste, co trudne. Wymaga rzetelnego angażowania się w pracę wychowawczą.

*

Zbudowaliśmy w naszym XXV-leciu nowoczesny system oświatowy. Co by nie sądzić o jego brakach, jedno jest pewne — dorobek jest olbrzymi.

Codzienne życie i jego tempo nie zawsze pozwalają nam spojrzeć na przebytą dotychczas drogę i zachodzącą ewolucję. A Warszawa i jej system oświatowy jest materialnym dowodem tej ewolucji.

Przeszła też olbrzymią ewolucję świadomość nauczycieli i poziom ich wykształcenia. Nigdy w przeszłości nie mieliśmy tak licznych i tak wykształconych kadr nauczycielskich. I aczkolwiek w różnych kręgach naszego oświatowego środowiska trwają dyskusje na temat niezbędnych udoskonaleń systemu kształcenia nauczycieli, nie umniejsza to faktu podstawowego, że nauczyciel jest z każdym rokiem coraz lepiej kształcony i posiada stale rosnące umiejętności.

Szybki rozwój oświaty w Warszawie zawdzięczamy trosce Komitetu Warszawskiego PZPR i władz miasta o to, by każdy rok oznaczał czynienie postępu w naszej pracy. Wytworzyliśmy w naszej pracy atmosferę społecznego i politycznego zaangażowania. I to jest bardzo ważne. Taki pokrótce jest nasz bilans w XXV-lecie Polski Ludowej.

Mijające ćwierć wieku jest sumą i wypadkową zespolenia wysiłków pracowników oświaty, nauczycieli, wychowawców i kadr kierowniczych wokół oświatowego programu Partii. W tym tkwi źródło naszych sukcesów.

STANISŁAW MICEK
OPOLE

Każdy jubileusz usposabia do refleksji, a ten srebrny jubileusz Polski Ludowej — tym więcej, że daje okazję do sporządzenia bilansu oczywistego dorobku jednego pokolenia. Na polu oświaty dorobek ten jest niebagatelny. Mówiąc o tzw. terenach ziem odzyskanych, do których zalicza się Opolszczyzna, niemal wszystko, co wiąże się z pojęciem szkoły, stanowi dorobek tego okresu Polski Ludowej. Jedynie część budynków szkolnych, jakże dziś innych niż te, które zastaliśmy w 1945 r., stanowią „przekaz" czasów minionych. A jaki to przekaz — skoro 1 października 1945 r. było zdatnych do użytku np. w szkołach podstawowych tylko 2570 izb lekcyjnych, a dziś jest ich 5894. Jeszcze korzystniejszy bilans można wykazać na stanie szkół średnich, zwłaszcza zawodowych. Wszystko to, co stanowią urządzenia szkolne i ich wyposażenie, jest dorobkiem okresu Polski Ludowej. Dorobek ilościowy jest najłatwiej bilansować — wy-

starczy wziąć do ręki roczniki statystyczne i porównać dane, a dostrzeżemy ogrom zmian i wzrostu.

Mówiąc o ilościowym wzroście oświaty, nie wolno nam zapomnieć i o tym, że pełne średnie szkoły techniczne notują swój rozwój dopiero w jubileuszowym okresie. Dodajmy jeszcze, że Opolszczyzna posiada dziś dwie wyższe uczelnie (WSP i WSI), gdy w okresie minionym nie miała szkół typu wyższego.

Ilościowy rozwój bazy szkolnej oznacza stworzenie dla młodzieży warunków do nauki. Znamienne jest to, iż każdy absolwent szkoły podstawowej ma dziś możność podjęcia dalszej nauki. Ukażmy to na liczbach. W roku szkolnym 1968/69 jest 19 506 uczniów klasy VIII szkoły podstawowej, a miejsc w szkołach ponadpodstawowych w klasie pierwszej przygotowano na rok szkolny 1969/70 — 19 610. Gdyby nawet założyć, że wszyscy uczniowie ostatniej klasy uzyskają świadectwo ukończenia szkoły (co jest mało prawdopodobne), to i tak stanowić będą ujemny bilans w stosunku do miejsc przyjęć na wyższy szczebel nauki. Wyjaśnijmy przy tym, że niektóre szkoły mają charakter unikalny lub międzywojewódzki i niedobór zostanie pokryty przez młodzież spoza województwa.

Nie tylko stwarza warunki wszystkim do nauki na szczeblu ponadpodstawowym, lecz także zastosowano, w drodze uchwały prezydium wojewódzkiej rady narodowej, obowiązek nauki do 18 roku życia w celu zdobycia zawodu. Zatem pokrycie województwa odpowiednią siecią szkół, zabezpieczenie warunków dla powszechnego kształcenia to autentyczny i bezsporny dorobek okresu jubileuszowego. Są to osiągnięcia ilościowe, które mogły powstać w warunkach pełnego zrozumienia miejsca i roli szkoły w społeczeństwie.

Z tego zrozumienia miejsca i roli szkoły w społeczeństwie wynikają również zadania jakościowe. Od szeregu lat dojrzało w społeczności opolskiej przekonanie, że o awansie człowieka stanowi wiedza i kwalifikacje zawodowe.

Zrozumienie to miało zwrotny punkt w stosunku ogółu społeczeństwa do szkoły i wyników jej pracy. Rodzice stali się rzeczywistym sojusznikiem szkoły (poza nielicznymi już tylko przypadkami obojętnymi i negatywnymi), dopomagając swym nakładem pracy i środków do unowocześnienia warunków procesu dydaktycznego i wychowawczego oraz współuczestnicząc w stwarzaniu systemu wychowawczego szkoły, coraz bardziej splatającego się z systemem wychowania pozaszkolnego i domowego. Upowszechnianie się uznania społecznej funkcji szkoły i dążność do współdziałania z nią dla coraz lepszego spełnienia jej roli przez wszystkie, w zasadzie, warstwy społeczne i na każdym szczeblu szkoły to drugi autentyczny i bezsporny dorobek lat Polski Ludowej.

Ziemia Opolska stanowi swoisty skład ludności pod względem jej pochodzenia regionalnego, w którym około połowę stanowią rodowici Opolanie zamieszkali tu z dziada pradziada, na dalszą część składają się mie-

szkańcy napływowi w przybliżeniu w równej części repatrianci z ZSRR i osadnicy z Polski Centralnej oraz mniej liczne grupy reemigrantów z różnych krajów Europy i in. Ten różnorodny i mozaikalny skład społeczności opolskiej cechowało duże zróżnicowanie pod względem kulturowym, dojrzałości społeczno-politycznej, doświadczeń historycznych itp. oraz pewna wzajemna nieufność, podejrzliwość, niekiedy niechęć i inne czynniki różnicujące. Było to hamulcem dla normalizacji życia i współdziałania w tworzeniu nowej rzeczywistości oraz scalania Ziem Zachodnich z resztą ziem Polski. Szkoła stała się jednym z podstawowych czynników zbliżenia i wzajemnej adaptacji społeczności opolskiej, a w odniesieniu do młodego pokolenia jego pełnej integracji społecznej poprzez powstanie więzi lokalnej i regionalnej, powstanie patriotyzmu lokalnego itp. W odniesieniu do środowiska ludności rodzimej oraz reemigranckiej nastąpiło również jego zintegrowanie i identyfikacja z narodem polskim.

Przy czynnym udziale szkoły powstała nowa jakość społeczeństwa opolskiego, w której dostrzegamy przeniesienie cech pozytywnych grup pochodzeniowo-regionalnych na drugie. Wytworzył się też nowy regionalizm oparty o tradycje opolskie i wzbogacany elementami tradycji grup innych. Jest to świadectwem dokonanych procesów integracyjnych, a starania o pielęgnację regionalizmu opolskiego, rozwój towarzystw miłośników Ziemi Opolskiej jako przejaw patriotyzmu lokalnego świadczą o autochtonizacji nowego pokolenia Opolan, które wywodzi się z grup przybyłych.

Zrodzenie się nowej, zintegrowanej społeczności opolskiej dokonało się przy oczywistym współudziale szkoły i stanowi jej trzeci bezsporny dorobek jubileuszowy.

Na powstanie nowych wartości, jakie cechują opolską szkołę, największy wpływ miał nauczyciel.

Stawał on wielokrotnie przed zadaniami niemal przerastającymi jego możliwość, a wywiązał się z nich zawsze godnie. Organizował szkołę od podstaw, urządzał ją i wyposażał od pierwszej probówki i książki bibliotecznej, odbudowywał wielokrotnie wraz ze społeczeństwem budynki i zdobywał nowe pomieszczenia drogą adaptacji i rozbudowy, przekształcał szkołę nisko zorganizowaną na wysoki stopień organizacyjny, przechodził ze szkoły podstawowej do szkoły średniej i zawodowej, stając przed zwiększonymi wymaganiami naukowymi i dydaktyczno-wychowawczymi, niż był do nich przygotowany. W szkole podstawowej zatrudniony był często nauczyciel bez średniego wykształcenia. Kadra była młoda, niedoświadczona, ale ambitna, ogarnięta pasją nauki i poszukiwania rozwiązań pedagogicznych. Niemal wszyscy podnosili swe kwalifikacje drogą studiów zaocznych. Dziś już prawie 70 procent nauczycieli szkół podstawowych legitymuje się wykształceniem wyższym niż średnie. W szkołach średnich i zawodowych kadra w zasadzie odpowiada wymaganiom kwalifikacyjnym prócz pewnej grupy z przedmiotów — zajęcia techniczne, rysunek i śpiew,

w których zaniedbania w wykształceniu nie wynikają z winy nauczycieli ani władz szkolnych szczebla poniżej naczelnego. To ambitne dążenie do osiągania coraz wyższych kwalifikacji zawodowych, wzrost jakości kadry nauczycielskiej, systematyczne zmierzanie do doskonalenia metod nauczania i wzbogacania środków dydaktycznych, mimo nader trudnych warunków pracy i życia nauczycieli, to cechy nauczyciela opolskiego. Nauczyciel stał się przy tym dojrzałym działaczem społeczno-politycznym, zwłaszcza w środowisku wiejskim, od początku czynnie uczestniczył w organizacji nowego życia, jego doskonaleniu i przekształceniu, wpływał na postawę społeczno-polityczną obywateli swego środowiska. Zyskał sobie wysoką pozycję społeczną, autorytet i szacunek. Jest to czwarte autentyczne i oczywiste osiągnięcie oświatowe w okresie jubileuszowym.

Sądy te o niektórych szczególnych osiągnięciach szkoły są sądami powszechnie wypowiadanymi przez społeczeństwo opolskie. Społeczeństwo to uznaje autorytet szkoły, chętnie poddaje się jej wpływom i stara się sprostać jej wymaganiom.

Równocześnie żąda jednak dalszego doskonalenia jego pracy i poziomu, nie toleruje ani braków, ani miernoty. Dodaje to bodźców, by szkoła zdążała również do stałego doskonalenia swej pracy.

Sądzić należy, że oświata w społeczeństwie opolskim zyskała przeto należne jej miejsce i spełnia właściwą rolę.

ALFONS PRONDZIŃSKI
KOSZALIN

Koszalińskie szkolnictwo i oświata miały szczególnie trudną drogę rozwojową. Przede wszystkim spuścizna, jaką tu zastano, była wybitnie niekorzystna. Dużo zniszczonych budynków szkolnych i w miastach, i na wsi. Wyludnione obszary, zdezintegrowana ludność.

Pomimo tak niesprzyjających warunków szkoły polskie na Ziemi Koszalińskiej powstały jeszcze przed zakończeniem działań wojennych. Organizowali je nauczyciele-żołnierze, wracający z obozów koncentracyjnych i jenieckich, z prac przymusowych oraz nauczyciele, przybywający tu z terenów wcześniej wyzwolonych.

Wielu z tych pionierów, którzy często z narażeniem życia, w warunkach frontowych organizowali tu pierwsze szkoły polskie, do dziś w tych samych placówkach pracuje.

Te właśnie pierwsze, z wielką trudnością powstające szkoły polskie

odegrały poważną rolę w przywracaniu tych ziem krajowi, w ich odbudowie i zagospodarowaniu.

Istnienie szkoły polskiej i obecność nauczycieli były czynnikiem przyśpieszającym proces osadnictwa polskiego.

Najwcześniej, bo już w kwietniu w 1945 roku, powstały pierwsze szkoły podstawowe w powiecie złotowskim i bytowskim. Są to powiaty, w których kamień węgielny pod szkolnictwo polskie na tych ziemiach założony został na kilkanaście lat przed ich wyzwoleniem. Tu bowiem w 1929 roku ogromnym wysiłkiem społeczności polskiej, walczącej z niezwykłym uporem o swoje prawa do życia, w okolicznościach nad wyraz trudnych organizowano pierwsze polskie szkoły. Każda nowa szkoła polska w tym czasie wymagała wielkiej ofiarności ludzi, którzy z jej działalnością byli bezpośrednio związani. Zadaniom tym sprostać mogli jedynie gorący patrioci, którzy rozumieli, że stoją na posterunku służby i Ojczyzny. Byli oni przekonani, że walka, którą w tym czasie podjęli, spełni swój cel i że kiedyś nastąpić musi jej kres.

Szkolnictwo polskie, które przed 40 laty powstało w tak ogromnym trudzie na tych ziemiach, rozwinęło się i rozrosło w wolnej Polsce Ludowej do setek szkół podstawowych, wielkiej liczby szkół średnich i zakładów różnego typu.

Szkoła, a zwłaszcza szkoła na wsi koszalińskiej, od pierwszych dni wyzwolenia stanowi tu ważny, a niekiedy najważniejszy ośrodek kształtowania życia społeczno-kulturalnego. Była miejscem zbliżenia się i poznania ludzi o różnych tradycjach, różnym poziomie kulturalnym i różnych zawodach. Nawiązywanie bezpośrednich kontaktów z rodzicami, jak również czynne angażowanie się rodziców do konkretnej działalności dla dobra szkoły przyczyniały się do scalania więzi społecznej w środowisku, a tym samym tworzenia się w nim zintegrowanego układu stosunków społecznych.

Stałą troską partii, rad narodowych i organizacji społecznych było dążenie do zapewnienia powszechności nauczania w zakresie pełnej szkoły podstawowej. W realizacji tych zadań napotykano szereg trudności, które potęgowała wzrastająca z każdym rokiem liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Przykładowo w 1950 roku do wszystkich szkół podstawowych uczęszczało 67 747 dzieci, w 1960 roku 137 671, a w bieżącym roku w szkołach tych uczy się 167 275 uczniów. Z podanych liczb wynika, że gdy w miarę stabilizacji życia zmniejszył się dopływ osadników, rolę podstawowego czynnika wzrostu ludności województwa zaczął odgrywać przyrost naturalny. Stan ten powodował konieczność rozbudowy, dobudowy i modernizacji istniejących oraz budowy nowych szkół. Znamienny bowiem jest fakt, że w 1938 roku na 1123 szkół podstawowych w tak zwanej rejencji koszalińskiej aż 750 posiadało tylko jedną izbę lekcyjną.

Problem potrzeb lokalowych szkół rozwiązywany jest przy pomocy środków państwowych oraz trwającej od pierwszych dni wyzwolenia ofiarno-

ści społeczeństwa na rzecz szkoły. Ze świadczeń ludności wybudowano w województwie 32 szkoły — Pomniki Tysiąclecia o łącznej liczbie 342 izb lekcyjnych. Tylko w jednym roku 1968, dzięki bezpośredniej pomocy mieszkańców poszczególnych miejscowości, oddano dla potrzeb szkolnictwa poza planem inwestycji szkolnych ponad 100 pomieszczeń do nauki.

Z dużą pomocą w rozwoju szkół zawodowych przychodzą czynne w województwie zakłady przemysłowe. Koszalińskie Zjednoczenie Budownictwa wybudowało z własnych środków i limitów szkoły przyzakładowe wraz z internatami w Koszalinie, Słupsku, Kołobrzegu i Wałczu. W budowie jest szkoła w Szczecinku. Podobną szkołę wybudowały Północne Zakłady Obuwia w Słupsku.

W województwie powstała też pierwsza szkoła międzyzakładowa wybudowana ze wspólnych środków i limitów sześciu zakładów przemysłu ciężkiego i maszynowego w Słupsku kosztem 12 milionów zł. Obecnie wymienione zakłady tym samym systemem budują internat na 300 miejsc, kosztem 10 milionów zł.

W przygotowaniu jest budowa dalszych 2 szkół międzyzakładowych o kierunku metalowym w Koszalinie i Sławnie.

Województwo koszalińskie jest pod względem geograficzno-demograficznym obszarem bardzo trudnym dla ustalenia sieci szkolnej odpowiadającej wymogom ustawy o reformie systemu oświaty i wychowania. Aktualnie czynnych jest w województwie 101 szkół podstawowych z liczbą dzieci poniżej 20. Stąd też wobec niemożności zapewnienia każdemu dziecku szkoły w ustawowej odległości z całą ostrością występuje problem dowożenia dzieci do szkół. Problem ten pomogły rozwiązać przede wszystkim państwowe gospodarstwa rolne i przedsiębiorstwa PKS. Dla dzieci pracowników leśnictwa, mieszkających w odległych gajówkach, leśniczówkach i osadach leśnych zarezerwowano miejsca w internatach, zapewniono pomoc materialną na zakup odzieży, obuwia i opłatę biletów miesięcznych PKP lub PKS oraz przydzielono stypendia. W ten sposób w zasadzie wszystkim dzieciom będącym w wieku obowiązku szkolnego zapewniono możliwości ukończenia pełnej 8-letniej szkoły podstawowej.

Z chwilą wyzwolenia województwa w poszczególnych ośrodkach powstawały społeczne komitety, które stawiały sobie za zadanie organizowanie szkół średnich. W wyniku ich działalności już w 1945 roku powstały pierwsze licea ogólnokształcące w Białogardzie, Bytowie, Człuchowie, Drawsku, Koszalinie, Sławnie, Słupsku, Szczecinku, Złotowie i Wałczu. Wraz z liceami ogólnokształcącymi rozwijało się szkolnictwo zawodowe, którego ogromny rozwój wykazuje dalszą tendencję wzrostu. Zgodnie z potrzebami życia gospodarczego wprowadzono w szkolnictwie zawodowym liczne nowe kierunki, zorganizowano własną bazę techniczno-produkcyjną szkolenia, powiązano szkoły z przemysłem, stworzono cały system szkolenia dla pracujących. W następstwie dokonanej rozbudowy szkolnictwo zawodowe zapewnia możliwości dalszego kształcenia dla pra-

wie 75% absolwentów kończących szkoły podstawowe. Do najważniejszych działów szkolenia należą: budowlany, rolny, drzewny, elektryczny, mechaniczny, komunikacyjny, telekomunikacyjny, spożywczy, chemiczny i skórzany. Poza tym czynne są w województwie szkoły o charakterze unikalnym, jak Technikum Spożywcze w Krajence, Zasadnicza Szkoła Młynarska, Technikum Leśne w Warcinie, Technikum Rybołówstwa Morskiego w Kołobrzegu oraz Zasadnicza Szkoła Rybołówstwa Morskiego w Darłowie.

Dla umożliwienia młodzieży dokonania właściwego wyboru zawodu zorganizowano w każdym powiecie w województwie poradnie wychowawczo-zawodowe, które swoją opieką objęły wszystkie szkoły ogólnokształcące.

W województwie, które przez wiele lat pozbawione było wyższej uczelni, rozwinęły się punkty konsultacyjne Politechniki Szczecińskiej, Wyższej Szkoły Rolniczej w Szczecinie, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Pierwsza wyższa uczelnia — Wyższa Szkoła Inżynierska w Koszalinie rozpoczęła pracę w 1968 roku.

Na bazie dotychczasowego Studium Nauczycielskiego w Słupsku powstaje od września br. Wyższa Szkoła Nauczycielska.

Jedno z bardzo ważnych osiągnięć w województwie to rozwiązanie problemu kadr dla szkolnictwa. Mimo dużego wzrostu liczbowego kadr nauczycielskich systematycznie malał procent nauczycieli niekwalifikowanych. Jeszcze w 1955 roku zatrudnionych było w szkolnictwie podstawowym 22% nauczycieli nie posiadających pełnych kwalifikacji. Problem ten dzięki pracy czynnych w województwie sześciu liceów pedagogicznych i trzech studiów nauczycielskich został całkowicie zlikwidowany. Obecnie w szkolnictwie podstawowym pracuje 60,9% nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje.

Od pierwszych dni wyzwolenia nauczyciele i wychowawcy zatrudnieni w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych w województwie byli zawsze gotowi do podjęcia licznych podstawowych zadań społeczno-gospodarczych, politycznych i kulturalnych. Pełnili szereg odpowiedzialnych funkcji politycznych i społecznych. Byli działaczami organizacji społecznych, organizatorami życia państwowego i żarliwymi propagatorami nowej Polski.

Z ich inicjatywy powstawały różnego rodzaju zespoły artystyczne, koła młodzieżowe, rozwijał się ruch turystyczno-krajoznawczy, który jest jedną z najskuteczniejszych metod pogłębiania u młodzieży wiedzy i budzenia miłości do ziemi rodzinnej. Ogromnym zainteresowaniem młodzieży cieszy się problematyka morska. Wiele szkół średnich prowadzi szkolenia żeglarskie młodzieży, modelarstwo szkutnicze i budowę własnych łodzi.

Wspólna praca dla własnych dzieci — dla szkoły służy narastaniu no-

wych więzi społecznych związanych z teraźniejszością i przyszłością. Społeczeństwo województwa koszalińskiego ukształtowało się z różnych grup ludności. Tworzą je polska ludność rodzima (powiaty złotowski i bytowski), osadnicy z Polski centralnej, osadnicy wojskowi, repatrianci i inni. Coraz liczniejszą jednak kategorię stanowi tu „nowa ludność rodzima" — młodzież urodzona i wychowana na tych ziemiach.

Wszystkie te grupy stapia w jedną całość wspólna praca, tworząca z dnia na dzień nowe wartości materialne i kulturalne.

FRANCISZEK SIKORA
OLSZTYN

Mogłoby się wydawać, że jeżeli się rozpoczynało pracę prawie od absolutnego zera, bo jedyne co się miało 25 lat temu do dyspozycji to w znacznym stopniu zniszczone i do polskiej sieci szkolnej i ustroju szkolnego nie dostosowane budynki szkolne, to odpowiedź na wyżej postawione pytanie winna być łatwa. Wystarczyłoby bowiem opisać obecny stan szkolnictwa, a chociaż jest on jeszcze dość daleki od stanu szkolnictwa w niektórych innych województwach, to jednak wystarczyłoby liczb na wykazanie niewątpliwych naszych osiągnięć. Ponieważ jednak o wszystkim pisać nie można, pragnę króciutko zwrócić uwagę na dwa zagadnienia, które z jednej strony świadczą o poważnych osiągnięciach, a z drugiej — co ważniejsze — stanowią gwarancję dalszego, poważnego postępu.

Pierwsze z nich to sprawa ludzi, którzy o postępie w szkolnictwie decydują, a więc w naszym przypadku sprawa nauczycieli. Przygotowaliśmy potrzebną województwu liczbę nauczycieli szkół podstawowych, tak że obecnie jesteśmy zupełnie samowystarczalni. Ale samo przygotowanie to nie wszystko. Wydaje mi się, że bez obawy o przesadę mogę stwierdzić dziś, że wspólną działalnością zakładów kształcenia nauczycieli, ośrodków doskonalenia, bibliotek pedagogicznych, Związku Nauczycielstwa Polskiego i administracji szkolnej związaliśmy tych ludzi z zawodem, z regionem, jego przeszłością i przyszłością. Nie tak dawne to czasy, kiedy mieliśmy przeszło 50% nauczycieli niekwalifikowanych, kiedy nam co roku odchodziło z zawodu albo przenosiło się do innych województw po 500—600 ludzi, kiedy na miejsce jednych niekwalifikowanych, ale już trochę podszkolonych, było trzeba przyjmować innych niekwalifikowanych i proces szkolenia zaczynać na nowo. Dziś w naszych szkołach podstawowych pracuje 7801 nauczycieli, z których 55% ma dodatkowe kwalifikacje, wśród których jest 213 osób z pełnymi wyższymi studiami; nie ma już w szkołach podstawowych nauczycieli niekwalifikowanych.

Olbrzymia większość tych nauczycieli to ludzie naprawdę ofiarni, sumiennie wykonujący swoje obowiązki i zaangażowani w pracach społecznych. Wartość tej armii nauczycielskiej, jej przygotowanie, jej postawa, pozwalają na bardzo śmiałe przewidywanie na najbliższą przyszłość.

Droga do obecnego stanu nie była jednak łatwa. Zaczynaliśmy bardzo skromnie. Na koniec roku 1945 w szkołach wszystkich typów województwa olsztyńskiego pracowało tylko 600 nauczycieli. Jeszcze w roku 1950, w którym ogólna liczba nauczycieli wzrosła już do 4125, wśród nauczycieli szkół podstawowych było 63,8% niekwalifikowanych. W następnym roku 1951 odeszło z zawodu 611 osób. Działalność własnych zakładów kształcenia nauczycieli i napływ nauczycieli z innych województw na podstawie tak zw. „nakazów pracy" zwiększał stosunkowo szybko liczbę nauczycieli kwalifikowanych, ale jeszcze w roku 1956 w szkołach podstawowych województwa olsztyńskiego pracowało 21,5% nauczycieli niekwalifikowanych, 72,5% nauczycieli ze średnim przygotowaniem pedagogicznym i tylko 6% nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami.

Obecnie, jak już pisałem, nie mamy już nauczycieli niekwalifikowanych, a dodatkowe kwalifikacje posiada 55% nauczycieli. Studia nauczycielskie stacjonarne kończy w tym roku 366, a studia zaoczne 453 czynnych nauczycieli. Stan ten pozwala na stwierdzenie, że zostały stworzone warunki kadrowe, pozwalające na radykalną poprawę wyników pracy szkolnej. W połączeniu z innymi, jak poprawa warunków lokalowych, zmniejszanie się liczby uczniów na oddział, poprawa zaopatrzenia w pomoce naukowe, będą one decydującym czynnikiem prawdziwej reformy szkolnictwa podstawowego.

Druga sprawa, która będąc wynikiem dotychczasowej pracy powinna w przyszłości przynieść bardzo doniosłe efekty, to zwiększanie się procentu młodzieży, kończącej pełną szkołę średnią. Nie chciałbym być źle zrozumiany. Wiem, że powinienem mówić przede wszystkim o upowszechnianiu się szkoły po-podstawowej. Doceniam rolę i zadania zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego, ale nie o to mi tym razem chodzi. Październikowe dane statystyczne, zbierane co roku dla Głównego Urzędu Statystycznego, pozwoliły w roku 1968 na zrobienie następującego zestawienia:

liczba siedmiolatków, przyjętych do klasy pierwszej szkoły podstawowej	— 23 307
liczba uczniów klas maturalnych w liceach ogólnokształcących, technikach i szkołach równorzędnych	— 7 666

Z tych dwóch liczb okazuje się, że już obecnie 33% każdego rocznika uzyskuje pełne średnie wykształcenie. A przecież to nie jest kres naszych możliwości.

Trudno sobie wprost wyobrazić, jakie to kryje perspektywy, jeżeli cho-

dzi o rozwój kultury narodowej, jaki to wywrze wpływ na produkcję, na życie polityczno-społeczne itd. Można jednak być pewnym, że za kilka czy kilkanaście lat zaistnieją zupełnie nowe warunki naszego rozwoju, o wiele jeszcze od dzisiejszych korzystniejsze. A jeszcze kilka lat temu było zupełnie inaczej. Liczbę uczniów klas maturalnych liczyło się na setki. W roku 1964 technika podległe Ministerstwu Oświaty dały zaledwie 230 absolwentów, a licea ogólnokształcące 833.

Wiem, że w skali kraju procent kończących pełne szkoły średnie jest jeszcze wyższy.

Ale — tu znowu można powiedzieć — zaczynaliśmy od zera. Część liceów ogólnokształcących miało przynajmniej poniemieckie budynki szkolne, ale szkoły zawodowe nie miały i tego, nie było żadnych warsztatów szkolnych, nie było internatów. Jeżeli na koniec tego roku szkolnego przeszło siedem i pół tysiąca ludzi w naszym województwie opuści szkołę ze świadectwem dojrzałości, to jest to wynik naszej pracy, jest to jakiś dowód naszych osiągnięć. Złożyły się na to i poważne nakłady inwestycyjne, i właściwy stosunek władz partyjnych i państwowych do spraw oświaty, i praca nauczycieli oraz samej młodzieży, i wiele jeszcze innych czynników.

Obecny obraz naszego szkolnictwa, zilustrowany dwoma tylko przykładami, świadczy o jego dorobku i daje pewność, że dorobek ten może być w niedalekiej przyszłości jeszcze znacznie pomnożony.

STANISŁAW NOWACZYK

UDZIAŁ *ŻYCIA SZKOŁY* W ROZWIJANIU TEORII I PRAKTYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W POLSCE LUDOWEJ

Metodyka nauczania początkowego stała pod wyraźnym wpływem koncepcji metodycznych Ludwiki Jeleńskiej, której „Metodyka pierwszych lat nauczania" była jakby drogowskazem dla nauczyciela. Treść tej książki tak opanowała świadomość i działanie nauczyciela, że nie sposób było wyobrazić sobie nauczania w klasach początkowych bez książki Jeleńskiej. Wydawana w okresie międzywojennym w masowych nakładach, znajdowała się chyba w ręku każdego nauczyciela. W Bibliotece Dzieł Pedagogicznych miała w roku 1929 jako wydanie III „ogólnego nakładu 35-ty tysiąc". Wznowiona w roku 1945 pod innym tytułem („Szkoła kształcąca") nie odegrała już tej roli, co książka tamta, gdyż kontynuując nastawienia z innego okresu historii, nie mogła odpowiadać potrzebom odrodzonej szkoły polskiej.

Książka Jana Zborowskiego („Nauczanie elementarne"), wydana w roku 1946, objęła niejako spuściznę po „Metodyce" nauczania początkowego, dotyczyła jednak tylko problematyki klasy I, i to z ograniczeniem do czytania, pisania i arytmetyki — nie mogła zaspokoić wszystkich potrzeb nauczyciela w okresie głębokich przemian politycznych, społecznych, ekonomicznych.

Na tym tle pojawiło się w styczniu roku 1946 *Życie Szkoły* jako „miesięcznik poświęcony organizacji wychowania i nauczania". Charakterystyczny jest tu zarówno tytuł, jak podtytuł.

Sprawa tytułu, pozornie błaha, była jednak żywo dyskutowana w gronie członków Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgowego ZNP. Były różne propozycje. Koncepcja pierwsza — ażeby to było *Życie Szkolne* — jako kontynuacja międzywojennego pisma, wychodzącego we Włocławku. Kiedy jednak koledzy z Włocławka wyrazili gotowość wznowienia tego pisma, poszukiwaliśmy innego tytułu. Był projekt nazwania go *Szkołą Polską* — w nawiązaniu do czasopisma redagowanego w latach 1849—1853 przez Ewarysta Estkowskiego. Upadła i ta koncepcja wobec argumentu, że ma to być pismo nowe, dostosowane do nowych czasów i że ma odzwierciedlać nowe życie polskiej szkoły. I powstało *Życie Szkoły*.

W podtytule zawarta została myśl przewodnia nowego pisma: akcent na wychowanie jako wyraz pilnych potrzeb wychowywania młodzieży po ciężkim okresie okupacyjnym. Akcentowało tę stronę *Życia Szkoły* również motto, zamieszczone na tytułowej stronicy rocznika pierwszego: „Nie ten bowiem naucza, kto niekiedy mądre zdanie wygłosić potrafi, lecz kto mistrzowski swój zawód miłuje, czyje pragnienia i myśli skupiają się w wielkiej idei, a czyny są słowa wcieleniem" — (Stanisław Karpowicz).

W pierwszych latach *Życie Szkoły* było nastawione na wszystkie klasy szkoły podstawowej, nacisk był jednak położony na klasy początkowe. Widać to wyraźnie od razu w pierwszym roczniku, w którym był artykuł H. Całkowej o klasie I, były artykuły o czytaniu i pisaniu w klasie I, artykuły K. Kuliczkowskiej i W. Osterloffa o znaczeniu bajki. Podobnie było w rocznikach następnych. W roku 1954 *Życie Szkoły* stało się czasopismem poświęconym wyłącznie nauczaniu początkowemu. I tak jest do dzisiaj.

Nauczyciel nauczania początkowego

Na łamach *Życia Szkoły* pojawiało się bardzo dużo artykułów na temat nauczyciela, jego osobowości, znaczenia jego pracy w środowisku itd. Znamienne przy tym, że nie było artykułu o nauczycielu w roczniku pierwszym, jakkolwiek pierwsze lata powojenne wysuwały pracę nauczyciela na czoło zagadnień związanych z rozwojem oświaty. Stało się tak zapewne dlatego, że zagadnień związanych bezpośrednio z nauczaniem, lekcją, metodami pracy było z początku tak dużo, iż sama osoba nauczyciela nie stała w centrum zainteresowań. Dopiero w roczniku trzecim dr Jan Schwarz wystąpił z artykułem „Typologia nauczyciela" (1948, s. 329). Autor podzielił nauczycieli na typy doświadczenia pedagogicznego, konstytucyjne, zainteresowań życiowych, związane z płcią i środowiskowe. W typach doświadczenia pedagogicznego wymienił typ nauczyciela początkującego, doświadczającego, doświadczonego, zrutynizowanego, przestarzałego. Artykuł ten nie wpłynął na większe zainteresowanie się zagadnieniem osobowości nauczyciela. Problem osobowości ukazał się znacznie później.

W roczniku piątym Ludwik Bandura zajął się zagadnieniem pomijanym w piśmiennictwie pedagogicznym, mianowicie tremą nauczyciela na lekcji. Zwrócił uwagę na znaczenie dobrej atmosfery w szkole. W tym samym roczniku Ł. Kurdybacha przypomniał „nauczyciela-rewolucjonistę" — Piotra Abelarda (1949).

Z każdym rocznikiem było teraz artykułów o nauczycielu coraz więcej, były to jednak artykuły o nauczycielu w ogóle. Dopiero w roczniku 1959 ukazał się cykl wypowiedzi na temat charakterystyki nauczyciela klas młodszych. W ten sposób *Życie Szkoły* uczyniło pierwszy wyłom w dotychczasowej praktyce, by o nauczycielu mówić ogólnie, bez dzielenia na grupy w zależności od ich przydatności do uczenia w różnych typach szkół. Czy to było potrzebne — wykazała wymiana myśli, którą tutaj krótko opiszę.

Redakcja zwróciła się w r. 1959 do kilkunastu czytelników z prośbą o odpowiedź na dwa pytania:

1. Jakie cechy nauczyciela klas I—IV uważam za najważniejsze;
2. Którą cechę — jako wychowawca — cenię w sobie najbardziej.

W odpowiedziach na pytanie pierwsze wymieniono następujące cechy nauczyciela klas I—IV: serdeczny opiekun dzieci, bystry obserwator, posiadający umiejętność rozumnego organizowania pracy dziecka (T. Wróbel); mądry, oczytany, znający psychikę dzieci, punktualny, cierpliwy, młody duchem, aktywny, kochający dzieci i własny zawód, poszukiwacz coraz to lepszych metod i organizacji pracy, sumienny, wytrwały w pracy, człowiek o głębokim poczuciu obowiązku i odpowiedzialności (W. Okarmus); miłujący dziecko i swój zawód, a w związku z tym takie cechy, jak: łagodność, cierpliwość, życzliwość, optymizm, takt pedagogiczny, dążenie do pogłębienia znajomości psychiki dziecka, chęć doskonalenia swojej pracy (H. Meterowa); staranne wykształcenie ogólne i pedagogiczne, zamiłowanie do czytania i samokształcenia, zaradność życiowa, systematyczność, cierpliwość i pracowitość, rozumna miłość dzieci, doświadczenia z wychowywania własnych dzieci (F. Rolanowski); umiejętność samodzielnego i rytmicznego myślenia o wszystkim, co nauczyciela otacza, umiejętność rozumienia dziecka (H. Kosowska); subtelność, wyrozumiałość, życzliwość i takt (F. Czech); konsekwencja w postępowaniu z uczniem (M. Kozak).

Na pytanie drugie odpowiedzi były niejednokrotnie sprzeczne:

„Wydaje mi się, że osiągnięcia w pracy zawdzięczam autorytetowi, jaki mam u dzieci" (J. Pyrkosz); „Przede wszystkim umiłowałam swój zawód i dzieci. Każde dziecko szkolne to moje dziecko" (A. Garus); „Ze wszystkich cech najbardziej cenię cierpliwość i wytrwałość" (A. Adanowicz); „Cechą, która najbardziej pomaga mi w pracy dydaktyczno-wychowawczej, jest serdeczny stosunek do dzieci" (Z. Augustyniak); „W pracy zawodowej pomaga mi obowiązkowość, konsekwencja, cierpliwość, samokrytyka i samokształcenie" (F. Karmińska); „Jako wychowawca cenię u siebie przede wszystkim taktowne odnoszenie się do ucznia i konsekwencję w wymaganiach" (W. Chojnicka); „Za najcenniejszą swoją zaletę jako nauczyciel w klasach łączonych od I—IV uważam wiedzę. Im lepiej jestem z któregoś przedmiotu przygotowany, tym lepsze osiągam w nim wyniki i nauczanie idzie mi lżej" (K. Książek); „Mam coś w sobie, co przyciąga do mnie uczniów. Druga moja cecha — to żelazna konsekwencja. Trzecią moją cechą jest to, że posiadam odpowiednią wiedzę" (S. Powierża); „Punktualność, systematyczność, sprawiedliwa, obiektywna ocena pracy ucznia, konsekwentne egzekwowanie poleceń, przyjacielski, rodzinny, życzliwy stosunek do dzieci, indywidualne rozmowy z dziećmi podczas przerw międzylekcyjnych i przy każdej okazji, dotrzymywanie słowa danego dziecku" (B. Nowicka); „Wydaje mi się, że dominującą cechą, którą najbardziej cenię u siebie jako nauczyciel i wychowawca, a którą równocześnie uważam za podstawę sukcesów mej działalności dydaktyczno-wychowawczej, jest przede wszystkim głęboka wiara w siłę, moc i potęgę wychowania i nauczania" (St. Jankowiak); „Analizując siebie doszłam do wniosku, że w mej działalności wychowawczej dominującą rolę odgrywa obowiązkowość, dokładność i sumienność "(W. Stolarczyk).

Jak widać, rozmaitość cech jest wielka. Nieodparcie nasuwa się pytanie, czy to są istotnie cechy, które trzeba przypisać wyłącznie nauczycielom uczącym dzieci młodsze? Zapewne nie, na pewno wiele z wymienionych cech przynależy każdemu nauczycielowi. A jednocześnie pytanie drugie: czy istnieją takie specyficzne cechy, które charakteryzują wyłącznie nauczyciela klas początkowych? Przemawia za tym wiele powodów: raz — to potoczne mniemanie, że istotnie nie każdy nauczyciel nadaje się do pracy wychowawczej w klasach z dziećmi młodszymi; drugie — wypowiedzi wielu nauczycieli, którzy nazywają siebie specjalistami w zakresie nauczania początkowego. W przytoczonych wypowiedziach jest również potwierdzenie tego mniemania.

Problem został po raz pierwszy postawiony w *Życiu Szkoły*, lecz w ciągu dalszych lat nadal był pomijany w dyskusjach. Został przygaszony omawianiem problemu osobowości nauczyciela w ogóle. Podjął go dopiero prof. dr Jan Zborowski w artykule „Cechy osobowości nauczyciela klas młodszych" (1966, s. 22). Autor wyraził przekonanie, że „w miarę przechodzenia na coraz wyższy szczebel szkoły, rzeczowe kwalifikacje nauczyciela z wolna zacieśniają się do coraz węższych specjalności, natomiast program nauczania klas I—IV obejmuje całokształt elementów ze wszystkich podstawowych dyscyplin wiedzy. Co prawda nauka w klasach I—IV ma charakter propedeutyczny, niemniej nauczyciel wiedzę tę powinien posiadać w stopniu stosunkowo szerokim i naukowo należycie pogłębionym. Ten swoisty «encyklopedyzm» wymaga rzetelnego i wszechstronnego przygotowania rzeczowego. Toteż niezmiernie ważną cechą nauczyciela jest umiejętność i nawyk samokształceniowej pracy nad stałym pogłębianiem i rozszerzaniem zasobu swej wiedzy. Wynika stąd potrzeba ciągłego doskonalenia się w pracy zawodowej" (1966, s. 24). „Wśród kwalifikacji predystynujących nauczyciela do pracy z najmłodszymi uczniami priorytet zyskuje przygotowanie i doświadczenie pedagogiczne" (s. 26).

Wspomnieć tu warto, że w roku 1959 *Życie Szkoły* poświęciło po raz pierwszy numer listopadowy problemowi nauczyciela. Wypowiedzieli się w tym numerze m. in.: Maria Grzegorzewska, Stefan Truchim, Tadeusz Kotarbiński, Romana Miller, Stanisław Kowalski, Józef Kozłowski, Ludwik Bandura. A potem każdego roku podobny numer specjalny. Każdy badacz problemu osobowości nauczyciela nie będzie mógł pominąć materiałów zawartych w numerach specjalnych „Na Dzień Nauczyciela".

Koncepcje nauczania początkowego

Od pierwszych zeszytów, poprzez wszystkie lata wydawnicze rolę dominującą objęły materiały związane z doświadczeniem wychowawczym i dydaktycznym nauczycieli. Stało się tak wcale nie przypadkowo. Członkowie pierwszego zespołu redakcyjnego wyszli z założenia, że wobec bra-

ku teorii pedagogicznej, która mogłaby służyć nauczycielowi w nowej sytuacji szkolnej, jedynie właściwe będzie ogłaszać na łamach pisma najcelniejsze opracowania metodyczne, charakteryzujące pracę wychowawczą i dydaktyczną nauczyciela i, analizując to doświadczenie, dochodzić do uogólnień. Gdy w roczniku pierwszym materiałów takich było jeszcze względnie niedużo, już w roczniku drugim dział „Protokoły i materiały" został rozbudowany i zawierał przeszło 30 pozycji. Podobnie było w rocznikach następnych. O ewolucji tego działu w kierunku ścisłego wiązania doświadczenia z teorią świadczyć może fakt przemiany działu w ostatnich rocznikach na „Z doświadczeń i badań".

Cennym wkładem w metodykę nauczania początkowego było w roczniku pierwszym sprawozdanie Haliny Całkowej z pracy w klasie pierwszej. Cykl tych sprawozdań można określić jako nową wersję koncepcji nauczania całościowego, łącznego czy globalnego, jak to w różnych okresach było nazywane. Autorka, pracując w szkole ćwiczeń w Lublinie, pracę dzieci uczyniła podstawą nauczania. Formą organizacyjną było miasteczko nazwane Lalusinem. „Pomysł zbudowania miasteczka nasunęły mi dzieci podczas jednej z lekcji porządkowania zbioru domków. Uporządkowały, stawiając je na fortepianie (stołu drugiego jeszcze nie miałam). Pomysł podobał mi się, wobec czego ustawiliśmy domki następnego dnia na długim stole, który wyszperałam w kuchni. Zrobiliśmy latarnię do naszego miasteczka, dzieci zniosły samorzutnie maleńkie czołgi, auta, żołnierzy, 2 armatki, które zastąpiły ulepione przez nie z plasteliny. Ozdobiliśmy miasteczko drzewkami i zieleńcami i w związku z tym wprowadziłam zdania: «Robimy drzewka» oraz «Mamy domki i drzewa». Następną pracą był park, poprzedzony wycieczką do miejskiego ogrodu" (1946, s. 278).

Sprawozdania z życia w Lalusinie ciągnęły się przez dłuższy czas. Autorka pokazywała w nich dzieci pracujące, myślące, dochodzące własnym wysiłkiem do zadziwiających wprost wyników, widać również nauczycielkę, która nawet nie przewidywała, że dzieci aż tak samodzielnie potrafią pracować, odkrywać nowy dla nich świat. Wyznaje z rozbrajającą szczerością: „Stanowczo dzieje się ze mną coś niezwykłego! Jestem tak szczęśliwa, że mroczy mi się w oczach i coś tłoczy się do gardła, coś, co rozpiera mi serce. Nie zamieniłabym się w tej chwili z nikim na świecie! Nie ma piękniejszego zawodu nad mój. Tworzę przecież duszę człowieka!" (II, nr 2, s. 56).

Koncepcja „Lalusina" była jakby polską wersją nauczania łącznego, koncepcją konsekwentną, opartą na założeniach pedagogiki pracy. Na łamach *Życia Szkoły* pojawiała się jako nauczanie globalne (nazwa przyjęta przez Hessena), jako nauczanie całościowe, wreszcie w nowym opracowaniu jako „obrazy problemowe" została włączona do pracy zbiorowej „Wychowanie przez działanie w nauczaniu początkowym" wydanej w roku 1963 pod redakcją dra T. Wróbla. To, co dzisiaj sprawia wielki kłopot

Jak widać, rozmaitość cech jest wielka. Nieodparcie nasuwa się pytanie, czy to są istotnie cechy, które trzeba przypisać wyłącznie nauczycielom uczącym dzieci młodsze? Zapewne nie, na pewno wiele z wymienionych cech przynależy każdemu nauczycielowi. A jednocześnie pytanie drugie: czy istnieją takie specyficzne cechy, które charakteryzują wyłącznie nauczyciela klas początkowych? Przemawia za tym wiele powodów: raz — to potoczne mniemanie, że istotnie nie każdy nauczyciel nadaje się do pracy wychowawczej w klasach z dziećmi młodszymi; drugie — wypowiedzi wielu nauczycieli, którzy nazywają siebie specjalistami w zakresie nauczania początkowego. W przytoczonych wypowiedziach jest również potwierdzenie tego mniemania.

Problem został po raz pierwszy postawiony w *Życiu Szkoły*, lecz w ciągu dalszych lat nadal był pomijany w dyskusjach. Został przygaszony omawianiem problemu osobowości nauczyciela w ogóle. Podjął go dopiero prof. dr Jan Zborowski w artykule „Cechy osobowości nauczyciela klas młodszych" (1966, s. 22). Autor wyraził przekonanie, że „w miarę przechodzenia na coraz wyższy szczebel szkoły, rzeczowe kwalifikacje nauczyciela z wolna zacieśniają się do coraz węższych specjalności, natomiast program nauczania klas I—IV obejmuje całokształt elementów ze wszystkich podstawowych dyscyplin wiedzy. Co prawda nauka w klasach I—IV ma charakter propedeutyczny, niemniej nauczyciel wiedzę tę powinien posiadać w stopniu stosunkowo szerokim i naukowo należycie pogłębionym. Ten swoisty «encyklopedyzm» wymaga rzetelnego i wszechstronnego przygotowania rzeczowego. Toteż niezmiernie ważną cechą nauczyciela jest umiejętność i nawyk samokształceniowej pracy nad stałym pogłębianiem i rozszerzaniem zasobu swej wiedzy. Wynika stąd potrzeba ciągłego doskonalenia się w pracy zawodowej" (1966, s. 24). „Wśród kwalifikacji predystynujących nauczyciela do pracy z najmłodszymi uczniami priorytet zyskuje przygotowanie i doświadczenie pedagogiczne" (s. 26).

Wspomnieć tu warto, że w roku 1959 *Życie Szkoły* poświęciło po raz pierwszy numer listopadowy problemowi nauczyciela. Wypowiedzieli się w tym numerze m. in.: Maria Grzegorzewska, Stefan Truchim, Tadeusz Kotarbiński, Romana Miller, Stanisław Kowalski, Józef Kozłowski, Ludwik Bandura. A potem każdego roku podobny numer specjalny. Każdy badacz problemu osobowości nauczyciela nie będzie mógł pominąć materiałów zawartych w numerach specjalnych „Na Dzień Nauczyciela".

Koncepcje nauczania początkowego

Od pierwszych zeszytów, poprzez wszystkie lata wydawnicze rolę dominującą objęły materiały związane z doświadczeniem wychowawczym i dydaktycznym nauczycieli. Stało się tak wcale nie przypadkowo. Członkowie pierwszego zespołu redakcyjnego wyszli z założenia, że wobec bra-

ku teorii pedagogicznej, która mogłaby służyć nauczycielowi w nowej sytuacji szkolnej, jedynie właściwe będzie ogłaszać na łamach pisma najcelniejsze opracowania metodyczne, charakteryzujące pracę wychowawczą i dydaktyczną nauczyciela i, analizując to doświadczenie, dochodzić do uogólnień. Gdy w roczniku pierwszym materiałów takich było jeszcze względnie niedużo, już w roczniku drugim dział „Protokoły i materiały" został rozbudowany i zawierał przeszło 30 pozycji. Podobnie było w rocznikach następnych. O ewolucji tego działu w kierunku ścisłego wiązania doświadczenia z teorią świadczyć może fakt przemiany działu w ostatnich rocznikach na „Z doświadczeń i badań".

Cennym wkładem w metodykę nauczania początkowego było w roczniku pierwszym sprawozdanie Haliny Całkowej z pracy w klasie pierwszej. Cykl tych sprawozdań można określić jako nową wersję koncepcji nauczania całościowego, łącznego czy globalnego, jak to w różnych okresach było nazywane. Autorka, pracując w szkole ćwiczeń w Lublinie, pracę dzieci uczyniła podstawą nauczania. Formą organizacyjną było miasteczko nazwane Lalusinem. „Pomysł zbudowania miasteczka nasunęły mi dzieci podczas jednej z lekcji porządkowania zbioru domków. Uporządkowały, stawiając je na fortepianie (stołu drugiego jeszcze nie miałam). Pomysł podobał mi się, wobec czego ustawiliśmy domki następnego dnia na długim stole, który wyszperałam w kuchni. Zrobiliśmy latarnię do naszego miasteczka, dzieci zniosły samorzutnie maleńkie czołgi, auta, żołnierzy, 2 armatki, które zastąpiły ulepione przez nie z plasteliny. Ozdobiliśmy miasteczko drzewkami i zieleńcami i w związku z tym wprowadziłam zdania: «Robimy drzewka» oraz «Mamy domki i drzewa». Następną pracą był park, poprzedzony wycieczką do miejskiego ogrodu" (1946, s. 278).

Sprawozdania z życia w Lalusinie ciągnęły się przez dłuższy czas. Autorka pokazywała w nich dzieci pracujące, myślące, dochodzące własnym wysiłkiem do zadziwiających wprost wyników, widać również nauczycielkę, która nawet nie przewidywała, że dzieci aż tak samodzielnie potrafią pracować, odkrywać nowy dla nich świat. Wyznaje z rozbrajającą szczerością: „Stanowczo dzieje się ze mną coś niezwykłego! Jestem tak szczęśliwa, że mroczy mi się w oczach i coś tłoczy się do gardła, coś, co rozpiera mi serce. Nie zamieniłabym się w tej chwili z nikim na świecie! Nie ma piękniejszego zawodu nad mój. Tworzę przecież duszę człowieka!" (II, nr 2, s. 56).

Koncepcja „Lalusina" była jakby polską wersją nauczania łącznego, koncepcją konsekwentną, opartą na założeniach pedagogiki pracy. Na łamach *Życia Szkoły* pojawiała się jako nauczanie globalne (nazwa przyjęta przez Hessena), jako nauczanie całościowe, wreszcie w nowym opracowaniu jako „obrazy problemowe" została włączona do pracy zbiorowej „Wychowanie przez działanie w nauczaniu początkowym" wydanej w roku 1963 pod redakcją dra T. Wróbla. To, co dzisiaj sprawia wielki kłopot

twórcom programów dla klas I—IV i co przysparza wewnętrznej rozterki metodykom, mianowicie zdecydowanie się na organizację i metodę pracy w nauczaniu początkowym, zostało na łamach *Życia Szkoły* zapoczątkowane udaną koncepcją Haliny Całkowej. Rozwijanie tej koncepcji mogłoby doprowadzić do wypracowania polskiej wersji nauczania całościowego. Przerwane to zostało przez wprowadzanie do programów nauczania określeń coraz to innych: raz — nauczanie łączne, to znów całościowe i globalne. Ten brak zdecydowania sprawił, iż do dzisiaj nie dopracowaliśmy się w ogóle jasnej koncepcji metodyki nauczania początkowego i koniec końców — nauczanie początkowe jest praktycznie nauczaniem poszczególnych przedmiotów. *Życie Szkoły* stale podtrzymywało dążenie do wypracowania jakiejś zwartej koncepcji. Wyrazem tego był artykuł w nrze 1/69 pt. „Koncepcje nauczania początkowego". Problem pozostał i jest ciągle żywy: czy nauczanie początkowe ma być zbiorem poszczególnych przedmiotów nauczania, czy też ma być zintegrowane i z treści mają się wyłaniać powoli poszczególne przedmioty — jak u Linkego czy w ostatnio wydanej książce Jadwigi Walczyny; czy już od klasy I mają być specjaliści danej dyscypliny, szczególnie w takich przedmiotach, jak śpiew, wychowanie fizyczne, czy też wszystko w ręku jednego nauczyciela, przynajmniej w klasach I i II; czy całość pracy w początkowych klasach ma być wychowaniem w szerokim tego słowa znaczeniu (nauczaniem wychowującym), czy też sumą nauczania i wychowania. Pytań takich jest dużo, a wszystkie w konsekwencji wskazują konieczność zdecydowania się na określoną, wypracowaną, konsekwentną koncepcję nauczania początkowego.

Nauczaniu łącznemu poświęciło *Życie Szkoły* dużo miejsca i wszystko, co nowe i postępowe, znalazło natychmiast swe odbicie. Wypowiadali się nauczyciele, jak również teoretycy. Romana Miller (1960, 244) powołując się na koncepcje Linkego, Decroly'ego, Hessena — wypowiedziała pogląd, że „nauczanie łączne pozwala na wydajniejszą pracę wychowawczą szkoły i bardziej rozwija osobowość dzieci, gdyż odpowiada wymaganiom ich psychiki". Zastrzega się jednak: „Tylko nauczyciel twórczy może rozpocząć ostrożnie próby". — Wspomina o swoistych metodach w szkołach specjalnych, opartych na koncepcji Marii Grzegorzewskiej, a nazwanych „ośrodkami pracy". Krytycznie ocenia nauczanie przedmiotowe: „...gdy praca wychowawcza szkoły wysuwa się na pierwszy plan, przy systemie nauczania przedmiotowego lekcje w klasach I—IV są mało kształcące, nie rozbudzają i nie kształcą zainteresowań światem i nie stają się podstawą organizacji grupy klasowej" (s. 243).

Myślę, że zwrócenie uwagi na ten wychowawczy element nauczania łącznego jest jak najbardziej aktualne i dzisiejsze dyskusje i sugestie, ażeby jak najwcześniej wprowadzić nauczanie przedmiotowe, nie uwzględniają tego właśnie elementu.

W tym samym roczniku *Życia Szkoły* jest notatka metodyczna pt. „Do-

około nauczania łącznego". Są w niej sugestie, nastawienia, skojarzenia, refleksje; najważniejsze: „Teoria ośrodków dr Marii Grzegorzewskiej jest naukowo uzasadniona i wypróbowana. Może by zdecydować się na jej upowszechnienie?" (1960, s. 430). W związku ze słówkiem „może" odezwała się w tym samym roczniku Maria Grzegorzewska. W artykule pt. „Metoda ośrodków pracy" dokonuje analizy metody, podaje przykład lekcji w klasie I, przytacza tematy okolicznościowe jako przykłady ośrodków i kończy wyrażeniem przekonania, że „metoda ta, wprowadzona do najniższych klas szkoły podstawowej, stworzy twórczy klimat pracy dziecka i nauczyciela i wniesie te wartości wychowawcze, o jakie walczy pedagogika chwili obecnej" (s. 817).

Znów charakterystyczne zaakcentowanie wartości wychowawczych. Argumentacja na rzecz „ośrodków pracy" zawarta w artykule jest tak przekonująca, że nie sposób nie wziąć jej pod uwagę przy tworzeniu koncepcji nauczania początkowego. Wskazówką może tu być mimochodem wspomniane, jednak charakterystyczne: „w najniższych klasach szkoły podstawowej". Nie byłoby więc rzeczą słuszną upierać się przy tym, że nauczanie łączne (ośrodki pracy, nauczanie całościowe itp.) musi przenikać klasy I—IV czy I—III, bo mogą to być istotnie najniższe, na przykład I i II.

Zagadnienie nauczania łącznego wracało jeszcze niejednokrotnie na łamy *Życia Szkoły* bądź jako praktyczne rozwiązania konkretnych tematów, bądź jako refleksje teoretyczne. Koncepcja najnowsza Jadwigi Walczyny, przedstawiona w książce „Integracja nauczania początkowego" została omówiona w nrze 2 *Życia Szkoły* z roku 1969.

Aktualne i ważne problemy pedagogiczne

Pierwsze lata powojenne, zresztą nie tylko pierwsze, cechowała pewna dezorientacja, jeśli idzie o problemy pedagogiczne. Wpływy pedagogiki międzywojennej, burżuazyjnej, napór nowych idei, a jednocześnie trudności w ich rozumieniu i percypowaniu oraz wdrażaniu w życie — dezorientację tę pogłębiały. W tej sytuacji *Życie Szkoły* rozpisało od razu w pierwszym roku wydawniczym ankietę na temat: „Najbardziej aktualne i ważne problemy pedagogiczne doby obecnej". Wypowiedziało się przeszło 20 autorów polskich i zagranicznych, i to zarówno teoretyków jak praktyków. Wśród nich tacy znani uczeni, jak profesorowie Czeżowski, Sośnicki, Suchodolski, Tync, Hessen; z zagranicy profesorowie Meylan z Lozanny, Dottrens z Genewy, G. M. Vajda z Budapesztu, jak również dr Ludwika Jeleńska, Jan Bartecki, A. i J. Maćkowiakowie, Weronika Tropaczyńska-Ogarkowa, Feliks Korniszewski, E. Czernichowski i inni. Wśród omówionych problemów przeważają te, które dotyczą pedagogiki w ogóle, a nie specjalnie nauczania początkowego, jakkolwiek z podstawami naukowymi tej pedagogiki związane.

Na bardzo ważne zagadnienie zwrócił uwagę prof. B. Suchodolski: „Me-

tody nauczania i wychowania są w znacznej mierze metodami dostosowanymi do potrzeb dawniejszej struktury kulturalnej, struktury tradycjonalistycznej. Epoka współczesna opiera się bardziej niż jakakolwiek dawniejsza na nauce i na planowanym współdziałaniu. Musimy szukać takich metod, dzięki którym młodzież rozwijałaby w sobie umiejętność myślenia i myślącego ustosunkowywania się do rzeczywistości oraz gotowość do współdziałania i planowania" (1948, s. 39). W wypowiedzi tej jest już wyraźna zapowiedź dydaktyki myślenia, której bujny rozkwit rozpoczął się po okresie stagnacji, dotkliwie odczuwanej również w zakresie nauk pedagogicznych.

Nieodżałowana Weronika Tropaczyńska-Ogarkowa zwróciła w swej wypowiedzi uwagę na problem nauczyciela zaangażowanego i wyraziła to w jak najbardziej konkretny sposób: „O twórczy stosunek do życia dziś tak samo walczy człowiek uspołeczniony, tak samo rzecz ta przepada w sieczce spraw codziennych, a wola przemian ustala się typowym dla bezwolnego człowieka stwierdzeniem: trzeba by to zrobić, trzeba by to zmienić, trzeba by to przesunąć, trzeba by to naprawić. A kto, u licha, ma to zrobić? — irytuje się człowiek-obserwator. Ja, my, ty — i od razu, z miejsca, natychmiast. Niech boli cię nie naprawiona furtka u płotu. Niech dokucza ci nie sprzątnięte śmiecie na podwórzu... Budź się z myślą o tej sprawie. Niech się stanie własna, prywatna, osobista" — (1948, s. 70).

Dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych w Genewie, Robert Dottrens, zaproszony do wzięcia udziału w dyskusji, wysunął jako zadanie pedagogiki teoretycznej — rozwiązanie trudnego zagadnienia równoczesnego wychowania dla wolności, dla odpowiedzialności i dla społeczeństwa; pedagogika praktyczna może te zadania realizować tylko wówczas, „jeżeli wpierw podejmie się trud, aby wykształcić personel nauczycielski w całej pełni świadomy zadania, jakie jest mu powierzone" (1948, s. 157).

Dyskusja nie została zakończona. Jakby dla podkreślenia, że dla ważnych i aktualnych zagadnień pedagogicznych w rozwijającym się życiu problemy żyją i rodzą się ciągle nowe; jedne ustępują drugim, inne przechodzą w cień, jeszcze inne podlegają modyfikacjom i dalej żyją.

Pedagogika socjalistyczna

Wkład *Życia Szkoły* w problematykę pedagogiki socjalistycznej nie może być pominięty, gdyż praca nad kształtowaniem tej pedagogiki zaczęła się w pierwszych rocznikach i ciągnęła się z różnym natężeniem przez wszystkie lata. Wyróżnić można dwa nurty: jeden — artykuły przygodne, drugi — zaplanowana dyskusja. Punktem wyjścia dłuższej dyskusji był artykuł w nrze 3/1958 prof. Z. Mysłakowskiego na temat: Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną? — Pytanie, sformułowane przez Redakcję, miało się stać bodźcem do udziału w dyskusji — stąd jego wieloznaczność i charakter alternatywny. Wypowiedzieli się najwybitniejsi

nasi pedagogowie. Różnorodną, często kontrowersyjną treść omówił krytycznie prof. Suchodolski w numerze 9, 1959. Stwierdził: „Sądzę, iż to właśnie pytanie: czym jest teoria i praktyka wychowania socjalistycznego, jest tym centralnym pytaniem, które można i należy dziś stawiać, podejmując krytyczną rozprawę nie tylko z tym okresem, w którym tę pedagogikę określano przesadnie i dogmatycznie, jak z tym okresem, w którym próbowano ją bez reszty sprowadzić do tradycyjnej pedagogiki burżuazyjnej. W szczególności krytyczna rozprawa z tym drugim okresem jest ważnym i pilnym zadaniem. Trzeba bowiem przeciwstawić się dezorientacji szerokich rzesz nauczycielskich co do naczelnych zadań pracy wychowawczej i co do charakteru tych zadań. Trzeba z całym naciskiem podkreślić, iż młode pokolenie w Polsce powinno być tak wychowane, aby umiało żyć w warunkach socjalizmu i aby umiało ten ustrój społeczny rozwijać i umacniać" (1959, s. 643). — Na jeszcze jedno zwrócił uwagę prof. Suchodolski w swym podsumowaniu: „Wielu dyskutantów słusznie zwracało uwagę na nieustającą wymianę doświadczeń i uogólnień, praktyki i teorii jako procesu, w którym powstawać musi nowa pedagogika, i jako system pojęć i poglądów, i jako system dyrektyw i działalności. Założeniem podstawowym takiej «wymiany» jest to, aby wszyscy — i ci w gabinetach uniwersyteckich, i ci w klasach szkolnych — widzieli jasno i czujnie tę społeczną przyszłość naszego kraju, dla której wychowujemy ludzi i która obiecując im więcej niż kiedykolwiek w dziejach, wymaga od nich więcej niż dawniej" (1959, s. 645).

Ważny problem omówił w swej wypowiedzi prof. dr Stefan Wołoszyn. Analizując precyzyjnie określenie „socjalistyczna" takie daje wyjaśnienie: „W tym sensie wiele już w pedagogice zrobiono, zwłaszcza w pedagogice radzieckiej, lecz nie tylko. W tym bowiem sensie każde rzetelne studium pedagogiczne, opierając się na założeniach ideologicznych i metodologicznych socjalizmu naukowego (co nie znaczy deklarujące i deklamujące jedynie o socjalizmie), wytrzymujące surowe rygory i kryteria naukowości (co nie znaczy nieomylne), niezależnie od tego, gdzie i przez kogo zostało napisane, skłonni będziemy podciągnąć pod dorobek pedagogiki socjalistycznej. Pod tym względem i my już również w Polsce możemy podciągnąć pod to pojęcie kilkanaście naszych książek pedagogicznych z lat ostatnich: rozpraw i studiów bądź to o charakterze historycznym, bądź to podejmujących szczegółowe badania nad różnymi zagadnieniami dydaktycznymi i wychowawczymi" (1958, s. 583).

Na ważne sprawy zwrócił też uwagę w swym głosie dyskusyjnym Józef Kwiatek: „Nie można mówić o pedagogice jako o nauce, jeżeli pominie się cele wychowania, które nigdy nie były zbiorem wartości absolutnych, ale zawsze wybierały jakieś ideały, zrozumiałe tylko na tle historycznych zadań określonych zbiorowisk ludzkich. Inna rzeczywistość społeczno-ekonomiczna wysuwa na pierwszy plan inne węzłowe problemy do badań naukowych. Tym też nasza pedagogika różni się znacznie od teorii wychowa-

nia, opracowywanych dawniej. Odpowiadając lakonicznie na postawione w tytule pytanie, trzeba stwierdzić, że niewątpliwie u nas w Polsce posiadamy już rzetelny dorobek teoretyczny, który można i trzeba sprowadzić do wspólnego miana: pedagogika socjalistyczna" (1959, s. 242).

Dyskusja ta, szczególnie jej podsumowanie, wytyczyły na długie lata sposoby kształtowania na łamach *Życia Szkoły* treści i zasad pedagogiki socjalistycznej. Gdy prof. Suchodolski w roku 1963 w artykule „Wychowanie socjalistycznego pokolenia" pisał: „Wielkie i nowe zadania, jakie stają przed wychowaniem w nowoczesnym socjalistycznym społeczeństwie, wymagają od pedagogów, aby zrewidowali od podstaw odziedziczone z przeszłości teorie i zasady", to nawiązywał do wypowiedzi z roku 1959 i te myśli rozwijał. Znalazło to m. in. wyraz w artykule pt. „Nauczyciel zaangażowany", w którym Autor tak pisał: „Całe życie zawodowe i społeczne w naszym kraju, stwarzającym socjalistyczny kształt swej cywilizacji, uzależniane jest coraz głębiej i szerzej od tego właśnie procesu rosnącego zaangażowania ludzi w działalność, którą prowadzą" (1966, s. 484).

Pytanie, które zostało rzucone w roku 1967 o to, czy mamy już pedagogikę socjalistyczną, znajduje odpowiedź konkretną w dalszych artykułach na temat treści i zasad tej pedagogiki i w opracowaniach o charakterze praktycznym, na przykład w serii na temat kolektywu uczniowskiego (1966, s. 20, 94), pracy w zespołach uczniowskich (1966, s. 27, 28), o Wojsku Polskim (1966, s. 339, 346). Wyrazem dążenia do realizacji treści i zasad wychowania socjalistycznego, przygotowanych teoretycznie zarówno przez dyskusję, jak inne artykuły, są numery specjalne *Życia Szkoły* na temat Wojska Polskiego (1968, nr 9 i 10), patriotyzmu i internacjonalizmu (1969, nr 4) i inne. *Życie Szkoły* konkretyzowało niewątpliwie zasady ogólne i zbliżało je do codziennych potrzeb nauczyciela. Nie wszystko zapewne miało kształt udany i pełny, jednak to zbliżanie i konkretyzowanie jest również procesem, a stawanie się pracą realizacyjną.

Teoria i praktyka

O skuteczności oddziaływania wychowawczego pisała w roku 1948 Ludwika Jeleńska. Podkreśliła: „Jak trudno otrzymać zamierzony rezultat z pedagogicznych posunięć, wie o tym każdy wychowawca praktyk. Nic też dziwnego, że zżyma się na pedagogów teoretyków, gdy mu w uczonych dziełach powiadają: «Trzeba dążyć do tego, żeby...», «... należy w dziecku wyrobić...», «... dziecko powinno...» itp., itp. Dobrze, ale ... jak to zrobić?" (III, 1948, s. 160). I zaleciła nauczycielom dość dziwaczną praktykę, aby zamierzone było skuteczne: unieruchamianie dzieci i nauczyciela w klasie na głos dzwonka szkolnego. „Dzieci chętnie poddawały się regulaminowi, bo je bawiła ta komenda dzwonka, której jako głosowi szkoły, poddawali się nauczyciele na równi z nimi (to nagłe przej-

ście od hałasu pauzy do ciszy). A my, wychowawcy, osiągaliśmy przez to pewne skupienie od samego początku lekcji" (III, 1948, s. 161).

Wkład *Życia Szkoły* w ten dział „pedagogiki praktycznej" jest na pewno znaczny. Gdy w roczniku 1948 wprowadziliśmy stały konkurs pt. „Trudność i jak ją pokonałem" — to było to niewątpliwie poszukiwanie praktycznych rozwiązań sytuacji rzeczywistego życia szkolnego. Konkurs trwał przez kilka lat. Ludwik Bandura analizując materiały konkursowe podzielił trudności na kilka grup: wychowawcze (najwięcej — bo 33 na 60); dydaktyczne (15); organizacyjne (6); wynikające ze środowiska (3); związane z własnym charakterem (3). Środki zaradcze przeciw trudnościom były u nauczycieli rozmaite: egzekutywne, intelektualne, emocjonalne; trudności dydaktyczne były pokonywane takimi środkami, jak doskonalenie metod nauczania, lepsze planowanie, porównywanie wyników itp.

Konkurs zakończył się na łamach *Życia Szkoły* w roku 1950, nie skończyły się jednak trudności zarówno wychowawcze, jak dydaktyczne i inne.

Pytanie, które wysuwano pod adresem *Życia Szkoły:* czy notowanie tego rodzaju praktycznych sytuacji i wynikających z nich wskazówek to nie jest praktycyzm, czyli zalecenia, nie wynikające z podstaw teoretycznych, lecz z doświadczeń, intuicji, po prostu z praktyki indywidualnej, pozbawione związku z teorią.

Trudność w redagowaniu pisma typu *Życia Szkoły* nie na tym polegała, by za mało było teorii czy za dużo „praktyki", lecz na tym, że teoretycy za mało swą teorię wiązali z praktyką, że ich wnioski rzadko kiedy były wiązane z praktycznym działaniem nauczyciela i nauczyciel — jak wskazała Jeleńska — nie otrzymywał informacji, w jaki sposób teorię zamienić w praktyczne działanie.

Problem teorii i praktyki pojawiał się w *Życiu Szkoły* bardzo często — i to w różnych postaciach. Już w pierwszym roczniku *Życie Szkoły* zamieściło rozprawę prof. Stefana Szumana pt. „Przyczynek do nauki o rozwoju pojęć przyrodniczych u dzieci w szkole powszechnej" (I, 1946, s. 178). Autor szuka odpowiedzi na pytanie, jak należy stopniowo uściślać pojęcie dzieci o przyrodzie i w jakiej mierze to jest możliwe już w wieku przedszkolnym. Na podstawie analizy konkretnych wypowiedzi dzieci na temat, jak powstaje grzmot w czasie burzy, Autor klasyfikuje odpowiedzi i stwierdza: „W rezultacie tych rozważań sądzę, że należy pojęcia antropomorficzne, magiczne i artyficjalistyczne u dzieci już we wczesnych latach przekształcać na pojęcia rzeczowo przyrodnicze. Pojęć i terminów, zaczerpniętych z pojęć i języka naukowej fizyki nie można jednak wprowadzać bez przygotowania i trzeba je właśnie stopniowo w umyśle dziecka rozbudowywać i rozwijać. Wiedza czysto werbalna i pozornie ścisła, a pewna siebie, jest może gorsza od wiedzy prostej i naiwnej", (I, 1946, s. 183).

To wiązanie teorii pedagogicznej z pedagogiką praktyczną stale się pogłębia. Myślę, że nie będzie nieścisłością twierdzenie, iż można wydzielić dwa wyraźnie zarysowane nurty: jeden — kiedy na łamach *Życia Szkoły* było dużo artykułów teoretycznych i dużo praktycznych, w których nie było dość wyraźnie występujących związków; drugi nurt — dążenie do wiązania praktyki z teorią, do wyjaśniania praktyki wynikami teoretycznych badań czy rozważań. Przykłady:

Gdy prof. K. Sośnicki w roczniku II *Życia Szkoły* wyjaśnia termin „aktywność", ma to bezpośredni związek z życiem szkolnym, a jednak w artykule nie ma takiego związku; Autor nie ilustruje teoretycznych wyjaśnień przykładami z życia szkoły. Wystarcza mu analiza trzech sposobów pojmowania aktywności. Wyjaśnienie jest oczywiście bardzo wartościowe dla nauczyciela, ażeby jednak miało wartość praktyczną, musi być przez niego należycie rozumiane i umiejętnie zamienione na pojedyncze, konkretne zjawiska, z których — przecież — to ogólne powstało. Wysiłki *Życia Szkoły*, ażeby takie szczegółowe znalazło się w ogólnym, nie były bezowocne. Przykładem może być artykuł W. Szczerby: „Kierunkowe zasady wychowania w procesie pracy" (1951, s. 576). Omawiając ogólną zasadę radości tworzenia, Autor od razu daje konkretyzację ogólnego. Pisze: „Toteż kształtując osobowość budowniczego socjalizmu należy wyrabiać odpowiednie nawyki, jak dokładność, porządek, systematyczność, oszczędność itp. Wyrabiamy je przez ścisłą kontrolę, dokładność wykonania powierzonych prac, przez składanie na oznaczone miejsce zabawek po zabawie, przyborów do pracy, utrzymywanie porządku swego miejsca w ławce i pracowni, przez wzajemną pomoc w pracy itp." (1951, s. 579).

W roczniku IV wprowadzono dział „Lekcje". Zdawać by się mogło, że dział tak zatytułowany będzie miał siłą rzeczy „praktycystyczny" charakter. Tak jednak nie było. Myśl Lenina: „Od żywego postrzegania do abstrakcyjnej myśli i od niej do praktyki", zamieszczana stale na czele działu, była istotnie myślą przewodnią i dążenie do uzasadniania naukowego czynności dydaktyczno-wychowawczych było cechą podstawową tego nurtu redakcyjnego. Likwidowało to niebezpieczeństwo „praktycyzmu", jakkolwiek nie przezwyciężyło niechęci teoretyków do konkretyzacji twierdzeń ogólnych.

Udział nauczycieli w pracach badawczych

Szkoły wiodące, eksperymenty, doświadczenia — wszystko to jest dzisiaj bardzo spopularyzowane. Wprowadzając w ostatnich rocznikach dział „Z doświadczeń i badań" nie mieliśmy obaw, ażeby z braku materiałów dział ten nie mógł się pojawić. W pierwszych rocznikach było inaczej. Gdy zgłaszano pod adresem redakcji pretensje, że w *Życiu Szkoły* za dużo przykładów i wskazówek oraz sprawozdań, a za mało (czy wcale) informacji o badaniach, odzwierciedlało to po prostu rzeczywistość. Ażeby

zachęcić do podejmowania prac samodzielnych, twórczych, *Życie Szkoły* zamieściło artykuł prof. B. Suchodolskiego pt. „O udział nauczycieli w pracach naukowych" (1955, s. 341). Autor pisał m. in. „Wiedza pedagogiczna — jak każda wiedza empiryczna — rośnie dzięki gromadzeniu poprawnych obserwacji, dzięki szerokiemu sprawdzaniu posiadanych hipotez, dzięki pokazywaniu przypadków, które się nie mieszczą w dotychczasowych uogólnieniach itd. Szerokie rzesze nauczycielskie stoją przy warsztatach pracy, które «produkują» młode pokolenie polskie; w tych warsztatach dzieją się dobre, ale i złe rzeczy, przy tych warsztatach pracują ludzie, których pragnieniem i honorem jest «nie wypuszczać braku», ludzie, którzy gromadzą doświadczenia, a więc i krytykę, a więc i propozycje ulepszeń. Dlatego jednym z czynników postępu nauk pedagogicznych jest wykorzystanie tych doświadczeń" (1955, s. 342). Następnie prof. Suchodolski wymienił przykłady prac, które mogą być wykonane przez zespoły nauczycielskie, na przykład rola szkoły w zakładaniu i umacnianiu spółdzielczości na wsi, charakterystyka dziecka wstępującego do szkoły, rola organizacji harcerskiej (wychowanie kolektywne). Autor zachęcał, ażeby w szkołach powstawały zespoły podejmujące wspólną tematykę i zakończył artykuł następująco: „Pragnęlibyśmy, aby nauczyciele planując pracę... rozważyli osobistą i społeczną doniosłość takiego włączenia się w zespołowe formy pracy naukowej, aby niektórzy z nich przynajmniej zechcieli wstąpić na tę drogę, pociągając może w przyszłości swym przykładem innych" (1955, s. 345).

Apel ten był już częściowo w *Życiu Szkoły* przygotowany. W roczniku 1954 była przeprowadzona dyskusja na temat prac badawczych w szkole. Zapoczątkował ją Franciszek Czerwiński artykułem pt. „Szkoła ośrodkiem pracy badawczo-naukowej". Wyszedł z założenia, że „nie będzie dobrych książek pedagogicznych, jeśli nie będzie dobrych badań, a dobre badania — to badania konkretne i powszechne, badania, w których nie obejdziemy się bez pracy tych, którzy kierują procesem dydaktyczno-wychowawczym w szkole... Przyczyną zacofania w pedagogice jest to, że badanie i uogólnianie doświadczeń nie stało się jeszcze nieodłączną częścią pracy nauczycieli" (1954, s. 453). W dalszym ciągu artykułu Autor pisał o tym, jak zacząć pracę, jak przygotować się do pracy badawczo-naukowej, jak wykorzystać materiał badawczo-naukowy. Kończąc postawił pytanie: czy każda szkoła? — odpowiedział: „Tak! Zaczątki badań mogą się dokonywać w każdej szkole".

W dalszych głosach dyskusyjnych L. Bandury, J. Mędrzaka, B. Pleśniarskiego i K. Moroza czytelnik otrzymał konkretne wskazówki o doborze tematów, współpracy ze szkołami wyższymi, o znaczeniu inicjatywy nauczyciela, metodach i organizacji pracy oraz — w artykule K. Moroza — konkretny przykład planu badania zagadnienia lekcji.

Zakończeniem dyskusji był artykuł prof. Suchodolskiego, omówiony wyżej. Problem nie został jednak wyczerpany. W wyniku zachęt i wska-

zówek — a może zresztą inne przyczyny zadziałały — w *Życiu Szkoły* zaczęły się coraz częściej pojawiać artykuły, w których coraz więcej było analizy własnej pracy, sprawozdań z organizowanych badań itd.

Tak na przykład w roczniku 1956 ukazał się artykuł F. Czecha: „O korzystaniu z doświadczeń przodujących nauczycieli" (1956, s. 648); był też cykl wypowiedzi na temat „Moje najbardziej wartościowe doświadczenie" (1956, ss. 443, 444 i in.); Janiny Łuszczki — „Moja praca z dziećmi trudnymi (1957, s. 581); D. i E. Brylów — „Nasz eksperyment w klasie I" (1958, s. 533); J. Tlałki — „Czy zrodzi się w mojej klasie świadoma dyscyplina" (1958, s. 525). I tak już w każdym roczniku. Zwiększająca się ilość materiałów z badań skłoniła redakcję do wprowadzenia odrębnego działu.

Gdyby zakończyć ten zwięzły przegląd zdaniem L. Chmaja, że „teoria pedagogiczna wyrasta z życia, z określonych warunków społecznych" — to można bez przesady powiedzieć, że wkład *Życia Szkoły* w gromadzenie i publikowanie danych źródłowych, życie to obrazujących, był znaczny.

Skuteczność nauczania

Wyniki nauczania, skuteczność działania dydaktycznego i wychowawczego były dla *Życia Szkoły* problemem jednym z najważniejszych. W roczniku drugim ukazał się artykuł prof. T. Kotarbińskiego pt. „Prakseologia". Charakterystyczna była wówczas reakcja profesora. Pisał na wstępie: „Szanowna Redakcja *Życia Szkoły* uprzejmie proponuje, bym odpowiedział na pytanie, co to jest prakseologia. Łatwiej byłoby jednak odpowiedzieć na pytanie nieco zmienione, które by brzmiało: Czym chce być prakseologia? Dyscyplina to bowiem stająca się dopiero, specjalność badawcza in statu nascendi" (II, 329).

Od tego czasu wiele się zmieniło i prakseologia stała się powszechnie znaną dyscypliną. Jak napisał prof. Kotarbiński w przedmowie do ostatniej swej książki („Hasło dobrej roboty"): „...dyscyplina badawcza rodząca się w oczach współczesnego pokolenia jako wyodrębniona specjalność, a zarazem prastara i odwieczna, jeśli brać pod uwagę treść jej pojęć, zagadnień i pouczeń" (s. 8). — *Życie Szkoły* zamieszczając w roku 1947 artykuł prof. Kotarbińskiego o prakseologii prezentowało swym czytelnikom jedno z założeń prakseologii — skuteczność działania, czyli problem przybliżania się do celu działania. Jest to problem ciągle żywy, dyskutowany. Pytanie, które się tu nasuwa: co *Życie Szkoły* zrobiło w ciągu swych lat wydawniczych w zakresie tego właśnie przybliżania działania nauczycielskiego do celu?

Myślę, że nie będzie przesady w twierdzeniu, iż propagowanie skutecznego działania było podstawowym założeniem redakcyjnym przez wszystkie lata, że właśnie to dążenie było motorem działania zespołu redakcyjnego i wszystkich współpracowników. Przejawiało się to w najrozmait-

szych formach pracy. Już w roczniku pierwszym ukazały się artykuły o pracy wydajnej, o próbach podniesienia techniki czytania, o właściwych metodach w nauce czytania; w tym samym roczniku Czesław Wycech pisał na temat racjonalnej organizacji życia zbiorowego. On to rzucił hasło unowocześnienia naszego aparatu technicznego w zakresie produkcji i wymiany oraz poruszył zagadnienie racjonalnej organizacji życia zbiorowego w rodzinie, gromadzie, samorządzie, instytucjach i organizacjach społecznych (I, 1946, s. 140).

W każdym następnym roczniku jest coraz więcej materiałów na temat skuteczności nauczania i wychowania, na temat ulepszania metod, osiągania wyników. Ludwik Bandura zwrócił na przykład uwagę na wpływ frekwencji na wyniki nauczania; nawiązał do badań Stanleya Halla, który wykazał, że szkoła amerykańska nie była w jego czasach powszechna, gdyż na 1000 dzieci wstępujących do klasy I dochodziło do klasy VIII tylko 263. Problem pozostał i różni nasi autorzy szukali najlepszych metod zmniejszania drugoroczności. Poszukiwania szły w kilku kierunkach. Gdy na przykład W. Okoń w artykule o zwalczaniu błędów (II, 1947, s. 190) akcentował: „Pierwszy (etap) i najważniejszy to zapobieganie błędom" — to wysunął hasło, które do dnia dzisiejszego na łamach *Życia Szkoły* jest dla wielu współpracowników problemem, a poszukiwanie coraz nowych sposobów skutecznego zapobiegania błędom wcale się nie zakończyło. Jedną z takich koncepcji, wyraźnie związanych z myślą zawartą w artykule W. Okonia, jest metoda „komentowania", opisana w *Życiu Szkoły* w nrze 3, 1969. A w okresie pomiędzy rokiem 1947 a 1969 ukazało się bardzo dużo artykułów na temat wyników nauczania; w roczniku 1951 cały cykl wypowiedzi jest poświęcony temu tematowi. Potrzeba kontroli wyników nauczania zadecydowała o zwróceniu uwagi na testy wiadomości. Zapoczątkował ich analizę L. Bandura w roczniku pierwszym. Zwrócił uwagę na to, że „testy wiadomości badają tylko i jedynie wiadomości ucznia, nie wnikają zupełnie w to, w jaki sposób uczeń zdobył te wiadomości" (I, s. 52). Jakkolwiek sprawa testów pojawiała się jeszcze kilka razy (np. Grzywak-Kaczyńska 1961, s. 135 i 1961, s. 335), to jednak widoczne jest w sposób aż nadto jasny, że funkcja testów wiadomości nie została gruntownie wyjaśniona do ostatnich czasów. A nauczyciel domaga się pomocy w badaniu wyników. Dotyczy to również m. in. ogłaszania przykładów testów wiadomości.

Godziny wychowawcze

To, co się później na łamach *Życia Szkoły* ujawniło jako „godziny wychowawcze", zostało zasygnalizowane już w roczniku pierwszym przez Ludwikę Jeleńską w artykule zatytułowanym „Lekcje uboczne" (1946, s. 155). Autorka powołała się na Fénelona, który takie „lekcje" zalecał czy stosował. Przyjmując tę myśl jako trafne określenie pewnych sytua-

cji, Jeleńska zilustrowała je konkretnym przykładem postępowania wychowawczego i taką dała wskazówkę: „Kto chce naprawdę wychowywać, rozumie, że jego praca wychowawcza musi być ciągła, nie może ograniczyć się do jednorazowego zabiegu". — O słuszności tego uogólnienia mogli przekonać się wszyscy, którzy wierzyli w skuteczność pouczeń — i nie osiągali wyników. Jako rezultat rozczarowań powstała koncepcja „godzin". Autor artykułu pt. „Godziny wychowawcze" rozpoczął od takiej wzmianki: „W dawnych szkołach tepedowskich były specjalne godziny, zwane wychowawczymi. Zlikwidowano je pośpiesznie w okresie przemian. Czy gdziekolwiek takie godziny pozostały, nie wiemy" (1957, s. 596). Przypomniał też, że w *Ruchu Pedagogicznym* z roku 1946, redagowanym wówczas przez Marię Grzegorzewską, ukazał się artykuł prof. Kreutza pt. „O potrzebie tzw. godzin wychowawczych w szkole" i streścił ten artykuł następująco: „Prof. Kreutz wie oczywiście, że godziny te nie cieszyły się na ogół uznaniem uczniów i nauczycieli, wie również, iż godziny wychowawcze nie mogą gwarantować dobrych wyników w zakresie wychowania, jednocześnie jednak widzi ich potrzebę w pracy nad kształtowaniem charakteru uczniów".

Jak sprawa była u nauczycieli aktualna, świadczy fakt, że w tym samym roczniku *Życia Szkoły* rozpoczął się druk nadesłanych wypowiedzi dyskusyjnych. Autor pierwszej wypowiedzi, Józef Galant, powiedział zdecydowanie: „Jasną jest rzeczą, że zwykłe lekcje przedmiotowe i przerwy nie wystarczą. Wychowawca musi się spotykać z klasą na specjalnych zebraniach, czyli godzinach wychowawczych. Jest to oczywiste dla każdego nauczyciela, który swoją pracę wychowawczą w klasie pojmuje poważnie" (1957, s. 754). A czym ma być taka „godzina" — oto wskazówka tegoż Autora: „Dobra godzina wychowawcza powinna być podsumowaniem, omówieniem pewnego okresu życia klasy, na przykład tygodnia lub dwu tygodni. Stąd też przygotowanie godziny wychowawczej nie może ograniczyć się do ułożenia planu na przerwie lub w dniu poprzedzającym odbycie godziny wychowawczej, ale powinno odbywać się przez cały okres między jedną a drugą godziną wychowawczą".

Jak bardzo sprawa godzin wychowawczych pasjonowała nauczycieli, świadczy fakt, że w roku 1948 wypowiedziało się na ten temat aż 18 autorów. Co charakterystyczne — godziny wychowawcze stawały się u przeważającej liczby autorów elementem ciągłości oddziaływań wychowawczych. Gdy na przykład młoda nauczycielka, Jadwiga Pałgan, wprowadziła różnego rodzaju kokardki, ażeby wyróżnić te dobrze zachowujące się dzieci, i gdy bodźce te stawały się przedmiotem dumy dzieci, to widać wyraźnie, że w szkole tej tworzył się pewien zwyczaj, tradycja, która tak bardzo pomaga w tworzeniu systemu wychowawczego (1948, s. 63). W innej wypowiedzi (Z. Linke, 1948, s. 59), w której jest wyrażone stanowisko, opowiadające się za godzinami wychowawczymi, jest przestroga: „Oczywiście, takie lekcje wymagałyby pomysłowości, inicjatywy szukania coraz

to nowych dróg. Musielibyśmy uważać, by nie przeobrazić ich w ckliwo-umoralniające opowiadanka". — A jednocześnie Autor proponuje wykorzystywanie na takich godzinach „Serca" Amicisa.

Wydaje się, że mówiąc o konieczności szukania nowych dróg, Autor utrafił w sedno sprawy. Zamieranie pewnych dobrych pomysłów, słusznych z pewnego punktu widzenia, wynikało niejednokrotnie nie z zaniku potrzeby, lecz z zagubienia twórczej myśli.

W dalszych wypowiedziach pojawiało się coraz inne oświetlenie problemu: ażeby nie były to przydzielane nauczycielowi godziny, żeby jednak były honorowane „jeśli nauczyciel o nie zabiega i je przeprowadza" (Marian Gluth, 1958, s. 250); ażeby były wprowadzane już w klasie I, by dzieciom pomóc „w rozróżnianiu i utrwalaniu pojęcia «złe i dobre»" (J. Tlałka, 1958, s. 251); że godziny takie pomagają w uspołecznianiu uczniów (J. Loranc, 1948, s. 253). W numerze 6 z tegoż roku pojawiła się taka notatka redakcyjna, która poprzedziła dalsze wypowiedzi dyskusyjne: „Prasa doniosła, że jest już dyskutowany projekt wprowadzenia godzin wychowawczych w klasach wyższych szkoły podstawowej. Dyskutując dalej na ten temat gromadzimy argumenty, które uzasadniają potrzebę takich godzin również w klasach niższych. Argumenty są poważne i jest ich coraz więcej" (1958, s. 375).

Były w tych wypowiedziach głosy pełne entuzjazmu i optymizmu („Wierzę, że praca ta podjęta rzetelnie dałaby takie rezultaty, iż w przyszłości pozbylibyśmy się chuligaństwa i nieuczciwości"), były również próby dyskwalifikowania przeciwników godzin („Godziny wychowawczej może sobie nie życzyć tylko ten nauczyciel, który nie czuje się prawdziwym wychowawcą..." — 1958, s. 376). Dyskusja zakończyła się dość nagle w numerze 7/8 informacją o wprowadzeniu przez Ministerstwo Oświaty godzin wychowawczych (godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego) w klasach V—VII. W tej sytuacji streszczone zostały dalsze nadesłane głosy dyskusyjne, a dyskusja zamknięta artykułem Mirona Krawczyka, w którym wypowiedział swoje credo. Stanowisko Autora charakteryzują najlepiej wstępne zdania: „Brak godzin wychowawczych w planach zajęć szkolnych powodowany jest przede wszystkim dwoma względami. Motyw pierwszy to ten, że dobre przeprowadzenie godziny wychowawczej jest rzeczywiście bardzo trudne i wymaga od nauczyciela więcej wysiłku niż inna godzina lekcyjna. Trudności te powiększa brak programów, podręczników, brak przygotowania teoretycznego i praktycznego nauczycieli itp. W moim przekonaniu jest to najistotniejszy powód, który pośrednio rodzi inne, a zwłaszcza drugi, którym jest p o z ó r, że z obowiązku wychowania szkoła wywiązuje się całkowicie przy pomocy tzw. nauczania wychowującego, tzn. przez realizowanie celów wychowawczych lekcji. Tak jednak jest tylko pozornie i dlatego osobiście nie zgadzam się z tym poglądem" (1958, s. 499). W dalszym ciągu Autor dokonał analizy argumentów przeciwników i zwolenników godzin wychowawczych i tak zakończył: „W pod-

sumowaniu trzeba jeszcze podkreślić, że aczkolwiek nauczanie jest rzeczywiście niezwykle ważnym środkiem, przy pomocy którego realizuje szkoła swoje zadania wychowawcze, to jednak nie jest ono w żadnym razie jedynym środkiem, jakim rozporządza szkoła w procesie wychowania. Istnieje nieodzowna konieczność uzupełniania nauczania innymi formami pracy wychowawczej".

Na tym zakończyła się dyskusja na temat godzin wychowawczych, nie zakończyła się, oczywiście, dyskusja na ciągle żywy temat wychowania i trwa do dnia dzisiejszego. W roku 1958 *Życie Szkoły* zamieściło artykuł W. Szczerby pt. „Praca wychowawcza w klasach I—IV". Jest to szczegółowy projekt programu wychowania, przedstawiony przez Autora do przedyskutowania.

Podobny program, oparty na koncepcjach radzieckich, przedstawił J. Borek (1962, s. 410).

Życie Szkoły zorganizowało też żywą wymianę zdań o odznace wzorowego ucznia jako środku wychowawczym (1968, s. 490), drukowało również wypowiedzi o kolektywie szkolnym, organizacjach dziecięcych, uroczystościach szkolnych, współzawodnictwie, karach i nagrodach itd. Gdyby powiedzieć, że dalszym ciągiem tych dyskusji jest obecnie rozgorzała dyskusja na temat nauczania wychowującego, integracji nauczania i wychowania itd., to byłoby to jedynie stwierdzenie faktu ważności problemu.

Zagadnienie klasy-pracowni

Życie Szkoły pierwsze w naszej literaturze wysunęło zagadnienie klas-pracowni dla nauczania początkowego. Dość zresztą — początkowo — nieśmiało: jako zaopatrzenie klas w nowy sprzęt, meble, pomoce naukowe i to wszystko, co potrzebne do aktywnej pracy ucznia. W artykule o charakterze pionierskim, którego autorem był Józef Zieniuk, takie były dyrektywy: „Ma to być sala, w której zgromadzi się wszystko, co jest niezbędnie potrzebne do organizowania pracy tej klasy". — Autor dodał: „Zrealizowanie tego hasła (lepszej nauki) wymaga wyposażenia sal lekcyjnych klas I—IV w szafy, półki, stoliki i skrzynie na pomieszczenie stale rosnącego majątku" (1954, s. 118). O samej pracy ucznia, o pracy aktywnej nie było jeszcze mowy. Jakkolwiek pojawiły się głosy dyskusyjne, ażeby klasa-pracownia była czymś więcej niż upoglądowieniem (J. Mrożkiewicz), to jednak ciągle było akcentowane wyposażenie w sprzęt, w meble, w pomoce, a nie było przykładów, świadczących o tym, że dzięki takiemu właśnie urządzeniu uczniowie mogą lepiej, aktywniej pracować, że wyniki pracy mogą być lepsze. Ażeby w jeszcze wyższym stopniu zachęcić do dzielenia się na łamach *Życia Szkoły* doświadczeniem, wprowadzony został specjalny dział pod nazwą „W klasie-pracowni". Z napływających wypowiedzi widać, że klas-pracowni jest coraz więcej i że do-

minuje zadowolenie z lepszych warunków pracy. Stało się to, co dzieje się z realizacją nowych koncepcji: trudno je wprowadzić w całej pełni w życie.

Można zaryzykować twierdzenie, że koncepcja klas-pracowni wiąże się z dającym się zauważyć zmierzchem tradycyjnej dydaktyki siedzenia, słuchania, werbalnego uczenia się — na rzecz dydaktyki nowej, dydaktyki działania, aktywności ucznia, uczenia się przez bezpośredni kontakt z rzeczywistością, przez oglądanie, dotykanie, praktykowanie. Klasa-pracownia jest nieśmiałym jeszcze, ale już realnym urzeczywistnieniem tej koncepcji.

Koncepcja, zrodzona na łamach *Życia Szkoły*, stała się już częścią składową urządzeń szkolnych. Rozwijana, pogłębiana stanie się elementem systemu szkoły unowocześnionej. Ażeby tak stać się mogło, trzeba gromadzić więcej materiałów z doświadczeń, więcej przykładów na możliwości bardziej nowoczesnej pracy w klasie-pracowni. A wówczas będzie można pokusić się o wypracowanie naukowych podstaw koncepcji, zrodzonej z potrzeb praktyki. Będzie też można wysunąć żądanie, ażeby każda klasa szkolna była klasą-pracownią.

Inne problemy

Pozostało jeszcze wiele problemów, które by można zaliczyć jako wkład *Życia Szkoły* w rozwój pedagogiki, szczególnie nauczania początkowego. Zasygnalizuję niektóre tylko, ażeby nie przedłużać i tak już obszernego przeglądu:

1. Wielki dział pomocy, środków dydaktycznych, materiałów pomocniczych. Tu inicjatywa czytelników *Życia Szkoły* przejawiała się w sposób zadziwiający. Nie było tygodnia, ażeby nie pojawił się w Redakcji artykuł lub artykulik z omówieniem pomocy dydaktycznej — przypomnianej i przekształconej albo całkiem nowej. Jest to odrębna dziedzina działalności nauczycieli klas młodszych, którzy w tworzeniu środków pomocniczych dla klas I—IV widzą swój udział w doskonaleniu metod pracy.

2. Okres przygotowawczy jest w naszej literaturze słabo opracowany. Książka J. i A. Maćkowiaków na ten temat spełniła w pewnym okresie swą rolę; rozprawa T. Wróbla w „Metodyce nauczania początkowego" (cz. I) i uwagi M. Falskiego w „Przewodniku" i w „Reformie nauczania w klasach I—IV" są tymi najbardziej aktualnymi obecnie pozycjami. Bogaty zbiór myśli, koncepcji, projektów, przykładów konkretnych rozwiązań znajduje się w rocznikach *Życia Szkoły*. Wypowiadali się tu zwolennicy długiego czasowo okresu przygotowawczego i krótkiego; zwolennicy natychmiastowego uczenia dzieci umiejętności czytania i pisania, jak i zwolennicy odkładania tej czynności na dalsze miesiące; tu pojawiały się pomysły pełnej integracji tego okresu, jak również pomysły przedmiotowego uczenia od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole. Jeśli wszyst-

ko to jest zamknięte w rocznikach pisma i nie wszystkim pracującym w klasie I jest dostępne, przyczyna tkwi w tym, że potrzeb w zakresie nauczania początkowego jest więcej aniżeli inicjatyw wydawniczych naszych instytucji wydawniczych.

3. Literatura dziecięca ukazująca się w obfitości na rynku wydawniczym znalazła swego wielkiego znawcę i przyjaciela w osobie dr Wandy Gumplowiczowej, która omawiała w *Życiu Szkoły* systematycznie nowości w formie zwięzłej analizy treści, zwrócenia uwagi na przydatność dla określonej klasy i na związek treści z programem. Miarą przydatności tego rodzaju omówień dla praktycznej pracy dydaktyczno-wychowawczej są listy czytelników z prośbą o wydanie tych omówień w formie książkowej.

4. Podręczniki szkolne. Ta dziedzina teorii pedagogicznej leży odłogiem. Książki Z. Mysłakowskiego i K. Sośnickiego na ten temat należą już do klasyki naszej literatury teorii podręcznika szkolnego, nie są zresztą związane z nauczaniem początkowym. *Życie Szkoły* starało się podręczniki analizować krytycznie i przygotowywać grunt pod teorię podręcznika. Wprawdzie przeważały artykuły o sposobach wykorzystywania podręcznika (W. Okarmus — Podręcznik w pracy ucznia w domu i w szkole, 1955, s. 328 — H. Obiezierska — Doświadczenia w zakresie korzystania z podręcznika, 1948, s. 398, itd.), były jednak również artykuły (np. T. Wróbla „Z dyskusji nad podręcznikami" — 1954, s. 76, Linkego „Z dyskusji nad podręcznikiem", 1954, s. 79), w których jest dążenie do formułowania pewnych uogólnień. W pracy długofalowej nad koncepcją podręcznika w klasach niższych wyrażane przez nauczycieli poglądy mogą być elementem na równi wartościowym, jak np. badania eksperymentalne.

5. Wielki i ważny w nauczaniu początkowym dział metodyki matematyki rozwijał się i doskonalił na łamach *Życia Szkoły* dzięki systematycznie zamieszczanym artykułom Józefa Hawlickiego i Zofii Cydzik. Nauczyciel otrzymał w serii artykułów opracowanych na podstawach naukowych metodykę matematyki i został przygotowany do rozumienia podstaw nowego programu nauczania matematyki w klasach I—IV. Zapowiedzią nowego programu są artykuły Henryka Moroza, zamieszczone w ostatnich rocznikach *Życia Szkoły* („Podstawy dydaktyczne kształtowania pojęcia liczby" — 1966; „Elementy nauki o zbiorach w początkowym nauczaniu matematyki" — 1967; „Materiał logiczny i jego zastosowanie w procesie nauczania matematyki" — 1968).

6. Nowoczesność, nowoczesne metody; gdziekolwiek pojawiła się o nich informacja, była pilnie studiowana jej przydatność w nauczaniu początkowym. Czytelnicy dowiadywali się o nowych koncepcjach i mogli je zastosować w swej pracy. Tak było na przykład z technikami Freineta. Pierwszy w literaturze polskiej okresu powojennego artykuł na temat metody Freineta dał Ludwik Bandura w *Życiu Szkoły* (1957, nr 3).

7. *Życie Szkoły* utrzymywało żywe kontakty z pisarzami. Można wy-

różnić dwa typy wypowiedzi: jedne — gdy pisarz wyjaśniał czytelnikom, jak powstał jego utwór — drugi — wypowiedzi na temat literatury dziecięcej. Tak na przykład Janusz Przymanowski opowiedział historię powstania utworu „Tajemnica wzgórza 117" (1962, s. 214); Maria Kownacka pisała o „Dzieciach z Leszczynowej Górki" (1958, 1, s. 387). Typ drugi wypowiedzi to artykuły takich autorów, jak: Jana Brzechwy „Jak powstaje utwór" (1962, s. 210); Jana Brzozy „Pisarz i szkoła" (1948, s. 158); Czesława Janczarskiego „Z poetyckiego warsztatu" (1958, s. 266); Krystyny Kuliczkowskiej „Jakie utwory podobają się dzieciom" (1947, s. 387); Gustawa Morcinka „Pisarz w szkole" (1947, s. 384). To budzenie zainteresowania nie tylko pojedynczymi utworami, lecz również teorią literatury dziecięcej zbliżało warsztat pisarza do nauczyciela i uczyło go głębiej traktować utwór literacki.

8. Cybernetyka, rozwijająca się w tempie zawrotnym, wchodzi do szkoły w tempie mniej zawrotnym. Pierwsza książka „Cybernetyka w procesie nauczania" Gerharda Meyera (1969) prowokuje do przypomnienia, że *Życie Szkoły* pierwsze lub jedno z pierwszych zwróciło uwagę na tę nową dyscyplinę i jej znaczenie dla szkoły. W roku 1962 Józef Fleszner nadesłał artykuł „Klasa szkolna jak ją widzi cybernetyk". Zamieściliśmy, jakkolwiek nie było wówczas precedensu, by cybernetykę łączyć z pedagogiką, a tym mniej z nauczaniem początkowym. Autor wyjaśnił, co to jest cybernetyka, zilustrował wykresami, przedstawił klasę szkolną jako cybernetyczny układ. Zakończył: „Bo nowe naświetlenia dobrze znanych faktów i zjawisk prowadzą — i to jest głębokim przekonaniem autora niniejszych rozważań — do ich lepszego poznania, jako że wydobywają na jaw nowe, nie znane dotychczas cechy, co z kolei obiektywnie pobudza do nowych przemyśleń, rodzi nowe syntezy, a więc przyczynia się do dalszego postępu nauki" (1962, s. 10). — Artykuł tego samego Autora pt. „Dzisiaj i w przyszłości" (1964, s. 450) zamieściło *Życie Szkoły* po dwu latach. Autor pisał już o programowaniu procesu dydaktycznego, o podręczniku programowanym i maszynach uczących, zakończył wizją nauczyciela w klasie przyszłości. — Rozwijając koncepcje cybernetyczne, zamieściliśmy artykuły o nauczaniu programowanym w zastosowaniu do nauczania początkowego: E. Fleminga — „Nauczanie programowane w klasie IV" (1966, s. 6); A. Siemak — „Programowane nauczanie wiadomości o przyrodzie w klasie IV" (1968, s. 156). Konkretne rozwiązania w zakresie praktyki proponowali: Ryszard Czajkowski („Przyrząd do kontroli i oceny wiadomości uczniów" — 1967, s. 364), Antoni Kral („Maszyny dydaktyczne w klasie I" — 1967, s. 367) i inni.

Nowe idee, nowe koncepcje mają trudną drogę do codziennej praktyki. Tak jest również z elementami cybernetyki, z nauczaniem programowanym. A to jest przecież nowoczesność, doskonalenie, wyprowadzanie działania dydaktyczno-wychowawczego z niewoli rutyny, nawyku, tradycjonalizmu.

9. „Przegląd bibliograficzny" 20 roczników *Życia Szkoły*, opracowany przez dra K. Moroza, jest nie tylko przeglądem treści, lecz również uporządkowaniem materiału i jego zakwalifikowaniem według ustalonego systemu; jest jednocześnie wyrazem przekonania o potrzebie tego rodzaju przeglądów bibliograficznych i ich przydatności zarówno w pracy badawczej, jak w praktycznej działalności nauczyciela.

*

Udział *Życia Szkoły* w rozwijaniu teorii praktyki nauczania początkowego był, jak widać, żywy i dynamiczny.

Oto kilka właściwości:

1. Traktowanie stopnia początkowego szkoły podstawowej wielostronnie, na szerokiej platformie całokształtu zagadnień pedagogicznych; stąd w tytule niniejszego artykułu jest określenie: „teoria i praktyka nauczania początkowego" zamiast zawężonego i w stosunku do nauczania początkowego nieadekwatnego „metodyka nauczania początkowego".

2. Zdecydowane nastawienie na unowocześnianie procesu nauczania i wychowania, stąd szybkie reagowanie na nowoczesną szkołę technik Freineta, na nauczanie problemowe, pracę w grupach uczniowskich, koncepcję związku teorii z praktyką, koncepcję integracji nauczania początkowego, międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych, nowe metody nauki czytania, nauczanie programowane itd.

3. Konsekwentne, systematyczne mobilizowanie czytelników do współpracy. Na łamach *Życia Szkoły* wypowiadają się zarówno teoretycy, traktujący problematykę nauczania początkowego na równi z problematyką innych działów, jak również praktycy, którzy patrzą na swe doświadczenie refleksyjnie.

4. Zrealizowanie wielu zamierzeń redakcyjnych, szybkie reagowanie na zjawiska życia, omawianie wielu aktualnych zagadnień były możliwe tylko w atmosferze wielkiej życzliwości wszystkich współpracowników i wielu instytucji, przede wszystkim Instytutu Pedagogiki.

5. Systematyczne dążenie do opracowywania pedagogiki socjalistycznej przez włączanie jej zasad i treści w zasady i treści nauczania początkowego. Stąd serie artykułów na ten temat, szeroko zakrojone dyskusje, przeglądy książek i czasopism itd.

6. Udział *Życia Szkoły* w rozwijaniu teorii i praktyki nauczania początkowego widoczny jest również w tym, że na jego łamach wypowiadali się nie tylko znani autorzy, lecz nowi, po raz pierwszy wypowiadający się w sprawach nauczania i wychowania. Wielu znanych dzisiaj i wybitnych autorów rozpoczynało swą autorską „karierę" na łamach *Życia Szkoły*. Realizowana konsekwentnie wytyczna, ażeby w każdym numerze było co najmniej dwu nowych autorów, uniemożliwiła opanowanie pisma przez ciągle tych samych autorów. Liczba przeszło 1300 współpracowników, z których każdy wypowiadał się najczęściej więcej

aniżeli jeden raz, a wielu kilka i kilkadziesiąt razy, mówi o tym, że *Życie Szkoły* pełniło również funkcję szkoły dla nowych autorów.

Perspektywy

Spojrzenie w przeszłość i analiza teraźniejszości pozwalają kształtować perspektywy przyszłości. Żywy nurt pedagogiki, również w zakresie nauczania początkowego, płynie wartko. Potrzeby są coraz większe i coraz natarczywiej żąda się od pedagogiki odpowiedzi na wiele nie rozwiązanych zagadnień.

Również na odcinku nauczania początkowego *Życie Szkoły* powinno w wypracowywaniu odpowiedzi współuczestniczyć jako współodpowiedzialne za unowocześnianie życia szkoły. Co w perspektywie można w tym zakresie widzieć?

1. Dalsze, bardziej intensywne wiązanie praktyki codziennej pracy nauczyciela z podstawami naukowymi, zachęcanie czytelników do częstszego, stałego uzasadniania swych czynności dydaktyczno-wychowawczych teorią pedagogiczną.

2. W związku z tym potrzebne jest kształtowanie u czytelników umiejętności konkretyzowania uogólnień, zawartych w książkach i czasopismach. Bez ukształtowania tych umiejętności trudno o połączenie w jeden nurt dwu płynących obecnie dość odrębnie nurtów pedagogiki, teorii i praktyki.

3. Współpraca nad opracowaniem nowych, na naukowych podstawach opartych, programów dla klas początkowych. Wykonanie tego zadania będzie możliwe przez gromadzenie doświadczenia szerokich rzesz nauczycieli oraz przez współpracę, współudział teoretyków w zakresie pedagogiki, psychologii, socjologii.

4. Współudział w wypracowaniu koncepcji podręczników opartej na podstawach naukowych i w pełni dostosowanych do potrzeb. Prawdziwie nowoczesny podręcznik szkolny może być przygotowany tylko przez oderwanie się od form tradycjonalistycznych.

5. Współpraca w wypracowywaniu nowoczesnych pomocy dydaktycznych i wypracowanie metodyki ich wykorzystywania w procesie nauczania.

6. Zwrócenie większej niż dotychczas uwagi na aktywne formy pracy uczniów.

7. Zmobilizowanie współpracowników, i to zarówno teoretyków, jak praktyków, do zwalczania tych form pracy lekcyjnej, które jako martwe schematy utrudniają pełne wykorzystywanie czasu pracy szkolnej uczniów.

8. Konieczność gruntownego przeanalizowania problemu pracy domowej ucznia, ażeby usunąć te formy, które niepotrzebnie zabierają uczniom czas, a często kształtują błędne sposoby pracy.

9. W związku z powstającymi wyższymi szkołami nauczycielskimi *Życie Szkoły* czekają nowe zadania: współudział w rozwijaniu pedagogiki nauczania początkowego. Powstaje tu sytuacja bezprecedensowa: nauczanie początkowe jako dyscyplina kierunkowa i nauczanie początkowe jako przedmiot na wszystkich innych kierunkach. Doprowadzi to niewątpliwie do wielkiego ożywienia w zakresie badań nad nauczaniem początkowym, do wypracowania jasnych i precyzyjnie określonych koncepcji, do wzmocnienia teorii i jej oddziaływania na praktykę.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI
SKAWINA

PRZYCZYNEK DO OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA

Na temat osobowości nauczyciela wypowiadało się już wielu znakomitych pedagogów, jak: Dawid, Dobrowolski, Baley, Szuman, Mysłakowski. Wydaje się jednak, że czas domaga się pewnych nowych uzupełnień wynikających z bieżącego życia, przy jednocześnie pełnym szacunku i uznaniu tego wszystkiego, co zostało już wcześniej powiedziane.

Głównym celem niniejszego artykułu będzie więc zaproponowanie czytelnikowi kilku nowych cech wynikających ściśle z warunków, w jakich przyszło nam pracować. A oto one:

1. Umiłowanie zawodu.
2. Samoopanowanie i samokontrola wewnętrzna.
3. Umiejętność dostosowania systemu kierownictwa do wieku psychicznego uczniów.
4. Sprawiedliwość.
5. Umiejętność związania się z uczniami w socjologicznego członka grupy.
6. Zgodność słowa z myślami.
7. Bieżąca orientacja polityczna, społeczna, gospodarcza i kulturalna.

Autor uważa, iż pierwszą i zasadniczą cechą nauczyciela winno być umiłowanie swojego zawodu do tego stopnia, że będzie go traktował jak swoją pasję na wzór artysty, który w większości przypadków tworzy z pobudek wewnętrznych, abstrahując przy tym od materialnej rekompensaty. Niestety obecnie rekompensata za pracę nauczyciela jest nadal nieadekwatna do jego trudu i samozaparcia. Nie do rzadkości należą stwierdzenia niektórych kolegów: „tak pracuję, jak mi płacą", domyślamy się więc jasno, jak pracują. Dowodzi to jednego, że osobom tym brak właśnie umiłowania zawodu, brak przejęcia się swą rolą, właśnie przejęcia się całkiem na serio, traktowania swej pracy jako pracy — przyznajmy to i nie wstydźmy się — wybitnie społecznej. Bodajże wszyscy autorzy piszący na temat osobowości nauczyciela podkreślają jako jedną z głównych cech — żywą miłość człowieka. Zobaczmy tę cechę w aspekcie praktycznym, życiowym. Niemal każda klasa posiada w swej zbiorowości tzw. uczniów trudnych czy niedostosowanych i często ta grupka potrafi doprowadzić uczącego do stanu niemal że ostatecznego, ta grupka często potrafi uczynić pracę w szkole nieprzyjemną — czy miłość do wszystkich i także do tych, co oszukują, demoralizują, kłamią? Na pewno do tych tylko, którzy zasługują na nią. Na

bazie tego zagadnienia wyłania się druga istotna cecha nauczyciela końca XX wieku, mianowicie zdolność do samoopanowania się nawet w najtrudniejszych momentach, a tych w pracy w szkole nie brakuje.

Młodzieży nie będzie imponował człowiek impulsywny, rzucający gromy, nie przebierający w słowach, natomiast zyska na autorytecie, jeżeli w sytuacji konfliktowej okaże przysłowiowy stoicki, opanowany spokój i w sposób rzeczowy wykaże brak racji przeciwnika, czy jego jakże bardzo jeszcze często spotykamy brak wychowania. Na pewno nie jest to łatwe, niemniej za cenę naszego prestiżu, uznania naszego autorytetu warto nieraz „zdusić" w sobie nasze reakcje typu impulsywnego.

Problem dostosowania systemu kierownictwa do wieku psychicznego uczniów nie jest również prosty, jednak działając prawidłowo możemy być pewni sukcesów wychowawczych. W praktyce szkolnej spotyka się różne systemy kierownicze, poczynając od okazjonalnych poprzez autokratyczne, a kończąc na demokratycznych i tzw. elastycznych.

Na czym polega kierownictwo okazjonalne? Nauczyciel najczęściej pozostawia sprawy swojemu biegowi, dopiero pod naciskiem konkretnej sytuacji wkracza w akcję i znów popada w bierność. W klasach o takim typie kierownictwa występuje brak zaplanowanej i zorganizowanej pracy. Kontrola postępowania dzieci jest niedostateczna. Dzieci tracą życzliwość do nauczyciela. Metoda ta jako metoda kierowania nadaje się dopiero przy bardzo dobrej znajomości uczniów.

Kierownictwo autokratyczne — tutaj nauczyciel trzyma cały czas rękę na pulsie klasy, ale sam ustala kierunki działania, sposoby, pobudza do aktywności poprzez polecenia, nie znosi żadnych oddolnych inicjatyw. Przy tym sposobie kierowania klasą nie ma możliwości kształtowania samodzielności. W praktyce można tę metodę stosować sporadycznie.

Kierownictwo demokratyczne — nauczyciel stosując ten typ kierowania dopuszcza klasę do podejmowania decyzji, planowania, organizowania pracy. Każdy ma pewne pole do przejawienia swej inicjatywy. Nauczyciel liczy się ze zdaniem klasy. Poszczególnym indywidualnościom okazuje życzliwość i szacunek. Typ ten winien dominować w klasach szkoły podstawowej i początkach klas średnich.

I wreszcie kierowanie elastyczne — ma ono na celu szeroko pojętą wybiorczość różnych rodzajów kierownictwa w zależności od konkretnej sytuacji. Zdarza się, że i w klasach najwyższych trzeba będzie w konkretnym przypadku użyć kierownictwa autokratycznego, po którym przejdziemy do kierowania okazjonalnego.

W jednej z ankiet przeprowadzonej wśród młodzieży na temat osobowości — na pierwszym miejscu wysunięto cechę sprawiedliwości (49,6%). W częstych bezpośrednich rozmowach z uczniami autor stwierdził, iż bardzo często w ich odczuciu spotykają się z niesprawiedliwą oceną wynikającą w większości przypadków z tzw. uprzedzeń, sympatii czy antypatii. W ogóle problem obiektywnej oceny metodą tradycyjną jest nie-

możliwy. Sprawę rozwiązałyby jedynie badania testowe dające pełny obraz tego, co uczeń reprezentuje. Przy tradycyjnym ocenianiu trzeba jasno uczniom powiedzieć, że w danym momencie oceniani są za dany fragment wiedzy. Mimo to jednak musimy się zdobyć na maksimum sprawiedliwości i obiektywizmu nie dając się przy tym ponosić osobistymi sympatiami, rozumowaniami typu: „jesteś nicpoń, przeszkadzasz na lekcjach, więc postawię ci takie pytanie, byś się mógł popisać". Uczniowie są niesłychanie czułym instrumentem, my starsi często nie zdajemy sobie sprawy, jak można skłócić wewnętrznie młodą psychikę zbyt pochopną oceną. Nie bez znaczenia jest posiadanie takich cech osobowości, które by uczyniły wychowawcę członkiem grupy, by klasa uznała go za swego człowieka. Nauczyciel w tym względzie musi sam indywidualnie szukać. Na pewno nie chwycą metody taniego imponowania za wszelką cenę w oparciu o fałszywe zasady autorytetu.

Nauczyciel musi wykazać przez swe działanie, że za nim warto iść. Uzyskanie takiej postawy u młodzieży opłaci się, bowiem uczestnicząc w podejmowaniu decyzji tej zbiorowości jest uznawany jako ktoś swój.

Pisząc na temat osobowości Dawid wśród wielu cech wymienia jedną bardzo na czasie, bardzo aktualną, która polega na zgodności słów z wewnętrznym przekonaniem mówiącego. Nie trzeba chyba wyjaśniać, jak młodzież kapitalnie wyczuwa, kiedy nauczyciel mówi coś, w co zdecydowanie wierzy, co znajduje potwierdzenie w jego życiu nawet i prywatnym, a kiedy słowa są jedynie pustym dźwiękiem. Wiadomo, jak ujemnie wychowawczo odbija się metoda tzw. podwójnej gry, jak mało jest ceniony człowiek o tzw. dwu obliczach.

I wreszcie ostatnia kwestia to bieżąca orientacja w sprawach polityki, w zagadnieniach gospodarczych i kulturalnych.

Ponieważ nauczyciel jest przede wszystkim wychowawcą, w związku z tym zagadnienia tzw. dużej i małej polityki muszą być mu dobrze znane, a jeżeli chce jeszcze, by jego autorytet wśród młodzieży coś znaczył, dobrze będzie, jeśli zagadnienia nowoczesnej muzyki, filmu, sportu nie będą mu obce, bowiem rozpoczynając rozmowę od tych spraw przełamiemy pierwsze lody, młodzież będzie skłonna do zwierzeń ze swoich nurtujących ją problemów i kłopotów.

Reasumując, należy podkreślić, że nauczyciel to człowiek trzymający wciąż rękę na pulsie nauki, a głównie takich dyscyplin jak pedagogika, socjologia i psychologia, bowiem tylko wtedy będziemy mieli możność działania skutecznego i produktywnego, a chyba każdemu nauczycielowi zależy właśnie na takim działaniu.

ADAM RZĄSA
PRZEMYŚL

NAUCZYCIELE — DOKTORANCI

Od kilku lat nurtuje mnie problematyka badawcza dotycząca wpływu samodzielnej pracy uczniów na wyniki nauczania i wychowania. Właśnie wyżej wymienione zagadnienie jest przedmiotem moich badań, które już częściowo przeprowadziłem w ubiegłym roku szkolnym w I Lic. Ogólnokształcącym w Przemyślu. Muszę na wstępie przyznać, że w pierwszej fazie pracowałem bez żadnych wskazówek ze strony naszych teoretyków — pedagogów. Dopiero na wiosnę ub. roku szkolnego dowiedziałem się w ZG ZNP, że od kilku lat istnieje (w Łodzi, Warszawie i Toruniu) studium doktoranckie dla nauczycieli. Po uzyskaniu informacji zwróciłem się w tej sprawie do doc. dra Romana Polnego, który kieruje grupą łódzką. Od kwietnia ub. roku szkolnego jestem uczestnikiem seminarium doktoranckiego, które jest zorganizowane przy katedrze pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Seminaria nasze odbywają się co miesiąc. W grupie łódzkiej uczestniczy 31 nauczycieli o różnych specjalnościach. Są to: poloniści, historycy, geografowie, biologowie, matematycy, pedagodzy i inżynierowie, a więc ludzie o różnym przygotowaniu teoretycznym w zakresie nauk pedagogicznych. Stąd rodzą się duże trudności w prowadzeniu seminarium.

Przedmiotem zajęć są wybrane zagadnienia z pedagogiki i sprawozdania z przeprowadzonych dotychczas badań. Oprócz seminariów co roku (od 3 lat) są organizowane dwutygodniowe kursy. Ostatnie nasze spotkanie odbyło się w dniach od 19. VII. do 1. VIII. 1968 r. w Krakowie. Omówiono na nim między innymi: „Formy kierowniczej roli nauczyciela i klasyfikację metod nauczania" oraz dokonano „analizy programu nauczania z punktu widzenia linii wiodących i z punktu widzenia struktury wiedzy naukowej".

Spotkaliśmy się również z prof. Włodzimierzem Szewczukiem i doc. Fr. Korniszewskim. Oprócz wykładów, ćwiczeń, seminariów i konsultacji doktoranci pracowali samodzielnie nad różnymi wybranymi tekstami. Na kursie panowała bardzo miła atmosfera. Dzięki inicjatywie ZO ZNP w Krakowie zwiedziliśmy szereg atrakcyjnych miejscowości (Ojców, Wieliczka). Muszę przyznać, że tego rodzaju praca rozwija twórcze myślenie i jest dobrą zaprawą do pracy naukowej. W związku z tym nasuwają mi się pewne refleksje, a mianowicie, że w obecnej rzeczywistości we wszystkich dziedzinach życia potrzebni są wysoko kwalifikowani fachowcy. Tam gdzie ongiś wystarczała szkoła podstawowa, dziś za mało jest szkoły średniej. Te wysokie wymagania wypływają ze stałego i stosunkowo bardzo

szybkiego postępu nauki, kultury i techniki. Wobec tej sytuacji bardzo ważnym zagadnieniem jest kształcenie, doskonalenie i samokształcenie kadry pedagogicznej.

Mnie jako nauczyciela studium nauczycielskiego szczególnie interesuje problem doskonalenia nauczycieli z wyższym wykształceniem. Trzeba stwierdzić, i to z dużym zadowoleniem, że w obecnej dobie można zauważyć bardzo pozytywne zjawisko w naszym kraju odnośnie zdobywania i pogłębiania wiedzy wśród nauczycielstwa. Świadczą o tym uczelnie przepełnione studentami zaocznymi. Na wyższych uczelniach studiuje ich około 20 tysięcy. Chętnych jest znacznie więcej. W każdym roku liczba kandydatów na studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne przewyższa liczbę wolnych miejsc. Motywy u studiujących są różne, np. chęć uzyskania awansu względnie poszerzenie i pogłębienie już posiadanej wiedzy itp. Bez względu na pobudki, jakimi kieruje się studiujący zaocznie, trzeba obiektywnie stwierdzić, że ta droga studiów wymaga olbrzymiego wysiłku, a nawet poświęcenia. Władze szkolne widząc konieczność tej formy kształcenia udzielają studiującym daleko idącej pomocy (urlopy, bezpłatne utrzymanie w czasie sesji, zwrot kosztów podróży itp.). Uprawnienia odnośnie zaoczniaków ujęte są w przepisy prawne. Sposób interpretacji ich przez władze wymaga oddzielnego omówienia. Z tego wynika, że nauczyciele, którzy pragną zdobyć wyższe wykształcenie, mają prawnie zagwarantowaną opiekę.

Jak wynika z tez na V Zjazd PZPR, zagadnienie studiów dla pracujących ma dużą rangę. Wydaje mi się jednak, że system doskonalenia kadr nauczycielskich nie ujmuje całości zagadnienia. Do tej pory wszystkie wysiłki szły w tym kierunku, by nauczyciel mógł zdobyć wyższe wykształcenie, a stosunkowo bardzo mało uwagi poświęcało się nauczycielom z wyższym wykształceniem. Wprawdzie istnieją studia doktoranckie, lecz ze względu na ich strukturę korzysta z nich niewspółmiernie mało nauczycieli w stosunku do zapotrzebowania i chętnych. Natomiast w nadzorze pedagogicznym, ośrodkach metodycznych, no i oczywiście do WSN potrzeba nam kilka tysięcy doktorów. A zatem należałoby zastanowić się, czy istotnie zrobiono wszystko w tym kierunku. Jak wiemy z publikacji, obecny system kształcenia pomocniczej kadry naukowej nie jest również zadowalający. Wyższe uczelnie wciąż jeszcze odczuwają niedobór w tym względzie. A zatem doskonalenie ludzi z wyższym wykształceniem powinno zatoczyć szersze kręgi, ponieważ stało się ono zagadnieniem palącym i nie cierpiącym dłuższej zwłoki. Trudno jest mi mówić o formach tego doskonalenia, niemniej jednak przypuszczam, że można by zorganizować przy wszystkich wyższych uczelniach zaoczne studia doktoranckie. Dobrze by było zastanowić się nad wydaniem czasopisma, w którym doktoranci mogliby publikować artykuły ewentualnie fragmenty swoich prac. Wyżej wymienieni mają duże kłopoty z otrzymaniem literatury naukowej (szczególnie klasycznej). A może centralna biblioteka ZNP mogłaby wydzielić

dla nich specjalny dział i służyć im pomocą. Należałoby też pomyśleć o wydaniu przepisów prawnych dotyczących uprawnień doktorantów przed otwarciem przewodu.

Mam tu na uwadze urlopy związane z wyjazdem na seminaria, zwrot kosztów podróży itp. Jak wiadomo, brak tych przepisów znacznie utrudnia lub wręcz uniemożliwia podjęcie owych studiów przez nauczycieli-badaczy. W lepszym położeniu znajdują się dyrektorzy szkół, którzy mogą wyjeżdżać na seminaria (ich zastąpią wicedyrektorzy) — mogą wziąć sobie delegację służbową (np. do Cezasu lub znajdą inną ważną sprawę do załatwienia). Nauczyciel tej samej szkoły już nie może z tego skorzystać i musi jechać na własny koszt, odrabiać lekcje, a więc praktycznie nie może brać udziału w seminariach. I rezultat jest taki, że olbrzymi wysiłek nauczyciela idzie na marne. Osobiście uważam, że okres poprzedzający otwarcie przewodu doktorskiego (a trwa on często do 3 lat) jest bardzo trudny i wymaga szczególnej opieki ze strony pracowników nauki. Gdyby nauczyciele otrzymywali na tym pierwszym etapie większą pomoc, na pewno byłoby dużo chętnych, a odpad byłby również mniejszy.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZYGMUNT PUTKIEWICZ
WARSZAWA

WSPÓŁDZIAŁANIE NAUCZYCIELA Z UCZNIEM A EFEKTY UCZENIA SIĘ

Uczenie się szkolne dzieci i młodzieży jest procesem złożonym i delikatnym, łatwo je rozwinąć, jak i zahamować. Dzieci rozpoczynające naukę w klasie I chcą się uczyć i dążą do tego, aby zdobywać coraz więcej umiejętności. Chcą umieć czytać, pisać, rachować, wkładają dużo wysiłku i dobrych chęci, aby się tego nauczyć. Chęć wykonywania wszystkich czynności związanych z nauką szkolną jest tak duża, że domagają się, aby zadawano im pracę do domu. Nie są zadowolone, jeśli czas pobytu w szkole jest wypełniony innymi czynnościami niż nauka, i nie tęsknią za zabawą, której miały wystarczająco dużo w przedszkolu. Szkoła kojarzy się ściśle z nauką i poza nią nic innego nie powinno się dziać w szkole. Obserwujemy tu występowanie silnej wewnętrznej motywacji uczenia się, której wydawałoby się nic nie jest w stanie osłabić.

Z biegiem czasu i latami pobytu dziecka w szkole zmniejsza się chęć do nauki, zmienia się motywacja i stosunek ucznia do czynności szkolnych. Upragnione czynności uczenia się, charakterystyczne dla dziecka klas I i II, stają się mozolnym obowiązkiem uczniów klas starszych. Przyczyny tego stanu nie mają tylko charakteru subiektywnego i nie są związane wyłącznie z indywidualnymi zmianami zachodzącym w psychice dziecka. W pierwszym rzędzie zmienia się charakter i ilość bodźców działających na ucznia klas starszych. Wzrastają wymagania, zwiększa się zakres materiału, który należy opanować, narasta coraz więcej obowiązków szkolnych. Kurczy się wolny czas, który można było poświęcać na rozrywki, trzeba go teraz przeznaczać na wykonanie zadań szkolnych, na odrabianie lekcji. Jeśli uczeń nie chce zrezygnować z rozrywki, wtedy brak mu czasu na odrobienie lekcji, powstają zaległości, których nie można wyrównać. Niepowodzenia w szkole powodują narastanie niechęci do niej, zaczyna się ją traktować jako instytucję utrudniającą dziecku egzystencję. Zachęta, nagroda, kara mają swój wpływ na motywację uczenia się, ale i one nie zawsze odnoszą pożądany skutek.

Wiele czynników wpływa na efekty uczenia się dzieci i młodzieży i błędem byłoby twierdzić, że zależą one tylko od uczniów. Efekty uczenia się są wypadkową działania różnorodnych bodźców zarówno wewnętrznych związanych z samym uczniem, jak i zewnętrznych zawartych w sytuacjach szkolnych i domowych. Niesłuszne byłoby także twierdzenie, że poziom wyników w nauce zależy tylko od nauczyciela, choć on, jako organizator, ma duży wpływ. Efekty uczenia się szkolnego będą zależały od pracy ucznia, nauczyciela, organizacji nauki, treści programowych i środowiska społecznego. Będą one wypadkową lub funkcją tych pięciu grup czynników podstawowych i nie można uzależniać ich tylko od jednego. Nie mogę analizować wszystkich grup czynników, rozpatrzę zatem tylko dwa pierwsze, to jest ucznia i nauczyciela. Pytanie, na które chciałem odpowiedzieć, sformułowane zostało na-

stępująco: w jakim stopniu praca ucznia i nauczyciela wpływa na efekty uczenia się i wyniki nauczania. Moją hipotezą jest stwierdzenie, że dobre efekty uczenia się szkolnego dzieci i młodzieży nie zależą od zaangażowania tylko jednej strony, ale od współdziałania i współpracy obu. Przy obecnie dużym zakresie materiału nauczania integracja wysiłku i równomiernego wkładu pracy ze strony nauczyciela i ucznia jest podstawowym warunkiem dobrych wyników.

W swoich rozważaniach będę brał pod uwagę tylko uczniów normalnych, nie mających żadnych zaburzeń intelektualnych. Ich iloraz inteligencji nie wykazuje odchyleń od normy, nie mają opóźnień w rozwoju psychicznym ani żadnych zaburzeń przeszkadzających w nauce szkolnej. Są to uczniowie zdolni do wysiłku, umiejący sobie radzić z materiałem nauczania, aby go opanować w stopniu wymaganym przez szkołę. Uczniowie moi są zdolni do pokonywania trudności, a więc nie mają zaburzeń w zakresie woli, chociaż ich wkład pracy w naukę szkolną może być zupełnie różny. Moje rozważania koncentrują się na tej młodzieży, która wypełnia szkoły normalne; nie zajmuję się przypadkami z zaburzeniami psychicznymi, które kwalifikują dziecko do specjalnych sposobów oddziaływania nauczyciela.

Wkład pracy nauczyciela w procesie nauczania				
	duży	Przeciętne osiągnięcia ucznia w nauce i przeciętne wyniki nauczania	Dobre osiągnięcia ucznia w nauce i dobre wyniki nauczania	B. dobre osiągnięcia ucznia w nauce i bardzo dobre wyniki nauczania
	średni	Słabe osiągnięcia ucznia w nauce i niskie wyniki nauczania	Przeciętne osiągnięcia ucznia w nauce i przeciętne wyniki nauczania	Duże osiągnięcia ucznia w nauce i dobre wyniki nauczania
	mały	Bardzo słabe osiągnięcia ucznia w nauce i bardzo niskie wyniki nauczania	Słabe osiągnięcia ucznia w nauce i niskie wyniki nauczania	Przeciętne osiągnięcia ucznia w nauce i przeciętne wyniki nauczania
Nauczyciel / Uczeń		mały	średni	duży
		Wkład pracy ucznia w procesie uczenia się		

Jeżeli chodzi o drugi czynnik, czyli o nauczyciela, to zakładam, że jest to osoba odpowiedzialna, działająca świadomie, dobrze znająca przedmiot, którego uczy, oraz sposoby przekazywania wiadomości. Jest to osoba przygotowana do swego zawodu, znająca własne obowiązki i świadomie je wykonująca. Otóż nawet wśród tak przygotowanych nauczycieli ich wkład pracy w procesie nauczania może być różny i zajmować przynajmniej trzy poziomy. Od zaangażowania w pracy nauczyciela i ucznia w procesie nauczania i uczenia się będzie zależał poziom osiągnięć w nauce szkolnej młodzieży.

Zarówno uczących się, jak i nauczających można, rozpatrując od strony wkładu pracy w czynnościach szkolnych, podzielić na trzy grupy. Do pierwszej będą należeć ci, których wkład pracy będzie duży, a zaangażowanie w procesie uczenia się całkowite. W drugiej grupie znajdują się ci, których wkład pracy nie będzie ani duży, ani mały, można go określić jako średni. Przy takim wkładzie pracy robią, co do nich należy, i nie usiłują wykonać nic więcej. Tu zaznacza się postawa umiarkowanego wysiłku pozwalającego na osiągnięcia przeciętne bez tendencji podniesienia ich. Wreszcie w grupie trzeciej znajdują się ci, których udział w pracy szkolnej będzie mały, a wysiłek wkładany w osiągnięcia minimalny. Pracować będą tylko tyle, ile wymaga tego aktualna sytuacja. Zależności między wkładem pracy jednego i drugiego przedstawiłem w tabelce, a następnie omówię.

Zaangażowanie w pracy a wyniki w nauce

Wyniki osiągane w nauce zależne od stopnia zaangażowania ucznia i nauczyciela w pracy szkolnej będę analizował od strony ucznia, zaczynając od małego wkładu pracy a kończąc na dużym.

Przy małym wkładzie pracy ucznia w zdobywaniu wiedzy szkolnej aktywność jego zarówno na lekcji, jak i w pracach pozalekcyjnych będzie niewielka. Uczniowie zaliczeni do tej grupy będą obserwatorami o postawie bierno-odbiorczej, ograniczającymi swój wysiłek do odbierania podawanych im wiadomości. Nie znajdziemy tutaj trwałego zainteresowania nauką, często nawet niechęć do niej. Brak będzie wewnętrznej motywacji uczenia się, a ich osiągnięcia będą zależeć od skuteczności nacisków zewnętrznych. Uczenie się szkolne jest przeżyciem osobistym wymagającym inicjatywy, zaangażowania zainteresowań i motywacji. Jest ono w swojej końcowej fazie także samokształceniem, a na tym stopniu aktywności ucznia nie spotykamy tych cech. Jeśli przy takim wkładzie pracy ucznia będzie także mały wkład pracy nauczyciela w procesie nauczania, to efekty nauki szkolnej będą bardzo niskie. U ucznia nie występuje wewnętrzna motywacja uczenia się, trzeba go wobec tego ciągle nakłaniać do nauki. Na lekcji trzeba stosować coraz nowe bodźce poruszające go do działania. Tymczasem tego dopingu nie uzyska od nauczyciela, który całą troskę o naukę pozostawia uczniowi uważając, że jeśli chodzi do szkoły, to powinien uczyć się, a jak będzie to robił, to już jego sprawa. Bodźce stosowane przez nauczyciela będą nieliczne i najczęściej związane z ocenianiem zakresu wiedzy ucznia. Przy takiej postawie nie wystąpi troska o ucznia jako jednostkę rozwijającą się, troska o kształtowanie coraz dokładniejszego obrazu świata, niepowodzenia będą tłumaczone nieporadnością lub lenistwem ucznia, który nie chce pracować.

Wyniki nauki będą wyższe, jeżeli wkład pracy nauczyciela w procesie nauczania ulegnie zmianie i będzie większy. Uczeń pozostaje na tym samym małym stopniu wkładu pracy w naukę, ale liczba bodźców poruszających go do działania nieco wzrośnie. Większe zaangażowanie nauczyciela w przekazywaniu wiadomości zmienia samą sytuację na lekcji, która stanie się bardziej zajmująca, dająca uczniowi więcej informacji, a jego uwaga będzie skoncentrowana na poruszanych zagadnieniach. Uczeń z konieczności musi więcej odbierać i więcej przyswajać. Nie będzie to jeszcze zbyt dużo, ale nawet przy tej postawie bierno-odbiorczej już nauczy się więcej niż poprzednio. Wyniki nauczania podniosą się nieco, chociaż ich poziom nie będzie jeszcze zadowalający. Oddziaływanie nauczyciela jako siły poruszającej ucznia do działania spowoduje, że wyniesie on ze szkoły więcej wiadomości, chociaż sam niewiele przysłuży się do tego.

Sytuacja ulegnie dalszej poprawie, gdy wkład pracy nauczyciela będzie duży, zaangażowanie całkowite, a sposoby oddziaływania na uczniów różnorodne. Uczeń

w dalszym ciągu pozostaje na tym samym poziomie aktywności co poprzednio, ale na skutek zwiększonej różnorodności bodźców wynikającej z intensywnej pracy nauczyciela zmienia się stopień odbioru informacji przez ucznia. Liczba bodźców działających na ucznia wzrasta dzięki stosowaniu różnorodnych form przekazywania wiadomości. Nauczyciel wykorzystuje wszystkie nowoczesne sposoby podawania treści nauczania. Uwaga ucznia jest ciągle koncentrowana na przerabianym materiale, rozszerza się zakres spostrzeżeń, a uczeń jest zmuszony do odbierania tego, co zostaje mu przekazane. Duży wkład pracy nauczyciela nie zawsze zmieni postawę ucznia do nauki i nie zawsze zaktywizuje go intelektualnie, ale osiągnie przynajmniej to, że opanuje wiadomości w sposób zadowalający.

We wszystkich tych trzech formach działania nauczyciela przy tym samym nie zmieniającym się małym wkładzie pracy ucznia, kiedy będzie tylko biernym odbiorcą, nie można liczyć na to, że opanuje trwale przekazywane mu wiadomości. Nie ma także żadnej pewności, że to, czego nauczył się na lekcjach, będzie umiał zastosować w sytuacjach nowych nie ustabilizowanych. Osiągnięty poziom wiedzy nie ma wpływu na zmianę postępowania ucznia ani na zmianę dotychczasowych schematów działania. Ponieważ nie wykazuje własnej inicjatywy, a na wszystko czeka, żeby mu podano, nic nie wskazuje na to, że będzie w stanie wykorzystać swoją wiedzę w sytuacjach nowych. Cała jego aktywność zależy od siły i ilości bodźców sytuacji szkolnej. Gdy bodźce słabną, przestaje się uczyć do czasu, aż znów wzmoże się ich działalność. Nie robi nawet tyle, ile od niego wymaga szkoła, a jeśli się uczy, nie wychodzi poza niezbędne minimum. Mały wkład pracy ucznia charakteryzuje się swoistym minimalizmem w nauce szkolnej i domowej. Uczeń o takiej postawie zawsze sobie wylicza, jakie zadania musi wykonać, aby się nie narazić, i gdy to zrobi, jest zadowolony. Przyswajając w ten sposób materiał nauczania zdobywa określone schematy myślenia i działania, ale nie jest zdolny do wykonywania nowego zadania, jeśli wykracza poza opanowany schemat i wymaga jego modyfikacji.

Na płaszczyźnie drugiej, średniego wkładu pracy ucznia przy zdobywaniu wiadomości szkolnych, sytuacja ulega zmianie. Tutaj występuje już inna postawa odbiorcy do nauki, uczeń jest trochę zaangażowany i wykazuje mniej bierności niż na poprzednim poziomie. Aktywność ucznia nie jest jeszcze duża, ale już się zaznacza w wykonaniu zadań szkolnych i jego pracy na lekcji.

Na pierwszym stopniu przy małym wkładzie pracy nauczyciela osiągnięcia ucznia będą jeszcze niewielkie, a wyniki nauczania słabe. Uczeń mimo własnego zaangażowania nie będzie miał bodźców zewnętrznych mobilizujących go do pracy, zwiększających jego aktywność, rozwijających zainteresowania danym przedmiotem nauki i pobudzających do wysiłku. Uczeń będzie poprawnie reprodukował podawane mu treści, ale zakres ich będzie ograniczony zaangażowaniem podającego je. Ten sposób postępowania nauczyciela wpływa hamująco na wyzwalanie inicjatywy ucznia przy szukaniu nowych sposobów wykonania zadań. W tej formie zależności dominuje u ucznia motywacja praktyczno-szkolna, nie występują cele uczenia się bardziej ogólne i dalsze, a tylko doraźne, związane z aktualną sytuacją.

Na drugim stopniu wkład pracy nauczyciela i ucznia jest taki sam, obaj są średnio zaangażowani w pracy szkolnej. Tutaj osiągnięcia ucznia są znacznie większe i sięgają do poziomu zadowalającego, a wyniki nauki są przeciętne. Nie znaczy to jeszcze, że zwiększyła się aktywność ucznia w porównaniu ze stopniem poprzednim, ale zwiększył się zakres przekazywania treści, wobec tego uczeń może ilościowo więcej reprodukować. Zwiększona liczba bodźców działających na ucznia ma swój wpływ na wyzwalanie inicjatywy własnej, a więc i na osiągnięcia w nauce. Inicjatywa nie zwiększa się na tyle, aby uczeń szukał własnych nowych sposobów działania, trzyma się raczej starych schematów poprzednio wytworzonych jako nie-

zawodne, ale łączy już poszczególne treści w określone całości. Na tym poziomie aktywności ucznia zaznacza się wyraźnie postawa reproduktywna[1] a nie odbiorczo-bierna, jak to miało miejsce poprzednio. Proces nauczania ułatwia uczniowi opanowanie większej liczby elementów i schematów działania, ale nie może rozwinąć w całej pełni samodzielnego postępowania. Ucznia trzeba jeszcze ciągle pobudzać do działania, aby wykonał obowiązujące go zadania.

Na trzecim stopniu działania nauczyciela wkład pracy w nauczanie jest duży, a przez to zwiększa się liczba bodźców odbieranych przez ucznia. Postawa jego w procesie uczenia się jest w dalszym ciągu reproduktywna i wymaga ze strony nauczyciela ciągłej aktywizacji. Jednak dzięki pewnemu zaangażowaniu przekazywane wiadomości opanowuje dobrze, a zadania domowe wykonuje poprawnie. Zdobywane wiadomości nie są już sumą luźnych elementów, ale tworzą określone całości. Uczeń nie dąży jeszcze do poszukiwania nowych sposobów działania, ponieważ zadawala się tymi, które opanował. Przy tym układzie współpracy wyniki ucznia w nauce będą znajdowały się na poziomie dobrym.

Przy tym średnim wkładzie pracy ucznia w naukę szkolną pomoc nauczyciela ma duże znaczenie. Od stopnia tej pomocy zależą efekty uczenia się i osiągnięcia ucznia nie tylko w przyswojeniu treści programowych, ale i w kształtowaniu nawyków postępowania. Mimo że uczeń nie jest zupełnie bierny i wykazuje już aktywność, to jednak dla prawidłowego funkcjowania niezbędne są bodźce zewnętrzne mobilizujące go do pracy. Tego rodzaju bodźce w pierwszym rzędzie będą wychodziły od sytuacji tworzonych przez nauczyciela.

Wkład pracy ucznia w procesie uczenia się na trzecim poziomie jest już duży. Uczeń jest zaangażowany w działalności szkolnej, aktywny i pełen inicjatywy. Chce dobrze poznać wiadomości i poziom jego osiągnięć będzie zależał od tego, jaką pomoc uzyska od nauczyciela. Posiada dosyć duży zasób sił wewnętrznych poruszających go do działania, trzeba je tylko odpowiednio ukierunkować. Bodźce zewnętrzne wzmacniają jego postawę i pozwalają na zwiększenie własnego wysiłku. Przy tej zaangażowanej postawie ucznia należy dążyć do wykorzystania jego sił twórczych, rozwijania zainteresowania nauką i wskazywania celów dalszych, aby uczeń nie poprzestał na celach doraźnych.

Nie na wszystkich stopniach działalności nauczyciela uczeń będzie aktywizowany do nauki. Na pierwszym stopniu, gdzie wkład pracy nauczyciela jest mały, będzie także ograniczona liczba bodźców zewnętrznych. Tutaj uczeń jest jak i na poprzednich poziomach zostawiony właściwie tylko sobie. Nie znajdując poparcia ze strony nauczyciela nie zawsze ma tyle silnej woli i tyle zainteresowania nauką, aby samemu uporać się z materiałem nauczania. Będzie wypełniał swoje obowiązki, ale nie będzie znajdował zadań na swoje możliwości, zacznie nudzić się na lekcji i zaniedbywać w nauce. Jego zainteresowanie nauką i aktywność wzrośnie w momentach przygotowania się do zdania egzaminu czy odpytywania nauczyciela celem wystawienia mu stopnia i wygaśnie po osiągnięciu doraźnego celu. Cała motywacja uczenia się zostanie sprowadzona do osiągnięcia zamierzeń chwili obecnej. W momentach aktywności uczeń będzie wiązał wiadomości w określone całości, bo to ułatwia zapamiętanie, ale bardzo rzadko wyjdzie poza stosowane schematy nawet wtedy, gdy nie będą już aktualne. Nie będzie znajdował zachęty do poszukiwań i modyfikacji znanych schematów działania. Będzie zdolny do znajdowania nowych sposobów działania, ale nikt tego od niego na tym stopniu zaangażowania nauczającego nie żąda albo żąda bardzo rzadko. Nie musi zatem mobilizować się do pracy, bo i tak uzyska pozytywne wyniki nauki.

[1] Patrz T. Tomaszewski: Z zagadnień psychologii samodzielności. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 1(7).

Na tym stopniu wkładu pracy nauczyciela troska o naukę pozostawiona jest uczniowi. Nauczyciel często nawet nie wyjaśnia dokładnie nowych treści, tylko zadaje i sprawdza opanowany materiał. Ci uczniowie chcieliby wszystko rozumieć, stąd ich niezadowolenie, gdy coś jest niejasne:

„Najsłabsze oceny mamy z matematyki, która wszystkim sprawia trudności. Nauczyciel nie tłumaczy nowych lekcji, a jeśli nawet tłumaczy, to w taki sposób, że nic nie wynosimy z lekcji. Nie rozumiejąc lekcji w klasie nie możemy odrobić jej w domu, toteż często odrabiamy ją w klasie przed matematyką. Kiedy zwracamy się do nauczyciela z prośbą o wytłumaczenie pracy domowej, zaczyna pytać nas na stopnie, to wywołuje strach przed dwóją i wolimy nic nie mówić" (Dz. kl. IX).

„Niektórzy nauczyciele opierają się tylko na książce, z której uczymy się. Mówią do nas «czytajcie i odpowiecie na następnej lekcji». Co z tego, że my czytamy, ale my niektórych rzeczy nie rozumiemy, a wyjaśnień i dyskusji nigdy nie mamy" (Dz. kl. IX).

„Nikt nam nie tłumaczy, jak mamy rozwiązywać zadania z fizyki, których nie rozumiem, i chyba nigdy nie nauczę się rozwiązywać tych zadań" (Chł. kl. IX).

„Nauka fizyki byłaby dużo łatwiejsza, gdyby nauczyciel chciał nam nowy materiał wyjaśnić, ale na to nie ma czasu na lekcji, bo na nowy materiał mamy tylko 15 minut" (Dz. kl. X).

Na drugim stopniu tego poziomu działalności ucznia zmieniają się bodźce oddziaływania nauczyciela, który już jest bardziej włączony w proces przekazywania wiedzy, aktywizowania ucznia i zachęcania do poszukiwań. Tutaj osiągnięcia w nauce szkolnej będą duże, wyniki nauczania dobre. Inicjatywa ucznia spotyka się z zachętą nauczyciela, chociaż jeszcze nie w całej pełni zostaje wykorzystana. Uczeń będzie miał wyjaśniane związki, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi treściami, co będzie wydatnie pomagać mu w tworzeniu się struktur poznawczych przyswajanych wiadomości. Stosuje już własne sposoby działania i modyfikuje przyswojone w trakcie nauki. Pojawia się motywacja osiągnięć, która nie rozwinie się jeszcze w całej pełni ze względu na słabe bodźce w tym zakresie.

Dopiero na trzecim stopniu tego poziomu działalności ucznia aktywność jego jest wykorzystana całkowicie. Pomoc nauczyciela przychodzi zawsze w odpowiednim momencie, inicjatywa ucznia jest rozwijana i wykorzystywana w procesie uczenia się. Tutaj cele doraźne występujące z lekcji na lekcje schodzą na dalszy plan, a na czoło wysuwają się cele perspektywiczne bardziej ogólne i społeczne. Nauczyciel zaangażowany dąży do wykorzystania zainteresowań ucznia, poznaje jego potrzeby, stara się rozwinąć nowe zainteresowania i tworzyć potrzeby społeczne. Dąży do zaspokojenia potrzeb ucznia przez naukę szkolną i pokazanie wartości nauki, jej rozwoju oraz związku z życiem praktycznym. Ponieważ bodźce nauczyciela zaangażowanego trafiają na podatny grunt, powstaje u ucznia w silnym stopniu motywacja osiągnięć, którą wzmacniają uznanie nauczyciela i sukcesy w nauce. Motywacja zewnętrzna uczenia się jest coraz mniejsza, a motywacja wewnętrzna wzrasta, uczeń chce się uczyć i chce wiele wiedzieć, pragnie rozwiązywać nowe zadania, poznawać nowe związki i nowe sposoby działania. Tutaj nie trzeba „popychać" ucznia od jednego zadania do drugiego, groźbą i karami zmuszać do wykonania zadań, trzeba znajdować nowe zagadnienia i pozwalać mu dochodzić samodzielnie do ich wykonania. Ten sposób postępowania wyzwala twórcze siły ucznia, zachęca do poszukiwań, nie zadowala się tylko gromadzeniem przekazywanych wiadomości od jednej kontroli do drugiej. Teraz występuje chęć trwałego ich opanowania i stosowania w sytuacjach pozaszkolnych. Uczeń nie będzie wyczekiwał, aż mu wszystko zostanie podane, będzie starał się samodzielnie dochodzić do wykonania nowych zadań. Będzie postępował zgodnie z poleceniami nauczyciela, wypełniał jego polecenia, ale nie będzie ograniczał się tylko do wykonania ich w sto-

pniu minimalnym, lecz w stopniu nawet wyższym niż wymagany. Nieprawdą jest, że uczniowie unikają zawsze trudnych zadań, zadowalając się tylko zadaniami o średnim stopniu trudności. Jest wielu uczniów, którzy wybierają dla siebie coraz trudniejsze zadania, jeśli mają pewność, że w razie trudności uzyskają pomoc i nie narażą się na przykrość. Na tym poziomie zaangażowania w pracy ucznia i nauczyciela następuje także modyfikacja odbioru bodźców sytuacji zewnętrznej. Teraz bodźce przestają być sumą luźnych pobudzeń, lecz stają się przyczyną inspiracji do ciągłych działań. Poza tym zmienia się stosunek ucznia do wiadomości szkolnych, które nabierają znaczenia dla dalszej nauki, stają się niezbędnym ogniwem dla dalszych osiągnięć.

Dopiero na drugim i trzecim stopniu tego poziomu wkładu pracy ucznia wystąpi współdziałanie pomiędzy nauczycielem i uczniem w procesie uczenia się. Przy dość dużych zakresach treści nauczania przepisanych na daną klasę, a im wyższa, tym większy zakres, brak współpracy pomiędzy uczniem i nauczycielem nie pozwala prawidłowo realizować programu nauczania ani przekazywać w sposób trwały wiadomości uczniom.

Przedstawionych powyżej rodzajów postawy ucznia do nauki wyrażających się w jego zaangażowaniu i pracy nie należy brać jako coś stałego i niezmiennego. Stosunek ucznia do nauki ulega zmianie i nie jest wielkością stałą. Tylko u bardzo nielicznych uczniów w skrajnych przypadkach postawy zupełnie negatywnej albo bardzo zaangażowanej zmiany są mniejsze, a wahania rzadsze. U innych stosunek ucznia do nauki szkolnej ulega zmianom z dnia na dzień, a często z lekcji na lekcję, co w dużej mierze zależy od nauczyciela. Duży wkład pracy nauczyciela, budzenie zainteresowań nauką u uczniów, dawanie możliwości odnoszenia sukcesu, zmienia często postawę ucznia z negatywnej na pozytywną. Uczeń z biernego odbiorcy na jednej lekcji może być aktywny na drugiej, albo nawet na tej samej, jeśli bodźce sytuacji zewnętrznej ulegną zmianie. Tutaj dużą rolę odgrywają bodźce zewnętrzne, które mogą zniechęcać ucznia do nauki w różnych sytuacjach równie dobrze w szkole, jak i w domu. Zmiana warunków w środowisku domowym może spowodować zmianę stosunku ucznia do nauki i zaktywizować go do pracy. Nie można zatem przesądzać na podstawie zachowania się ucznia o jego stałym stosunku do nauki. Należy szukać przyczyny takiego zachowania, ponieważ reakcje tego rodzaju zawsze mają swoje uzasadnienie.

W przytoczonym w tabeli schemacie zaznacza się pięć stopni osiągnięć w nauce zależnych od działalności ucznia i nauczyciela.

I. Bardzo słabe osiągnięcia	to wypadkowa małego wkładu pracy ucznia i nauczyciela ($N_m\ U_m$)
II. Słabe osiągnięcia	— średni wkład pracy nauczyciela, mały wkład ucznia lub odwrotnie ($N_ś\ U_m$ lub $N_m\ U_ś$)
III. Przeciętne osiągnięcia	— duży wkład pracy nauczyciela, mały ucznia lub odwrotnie oraz średni wkład pracy nauczyciela i ucznia ($N_d\ U_m$, $N_m\ U_d$, $N_ś\ U_ś$)
IV Dobre osiągnięcia	— duży wkład pracy nauczyciela, średni ucznia lub odwrotnie ($N_d\ U_ś$, $N_ś\ U_d$)
V. B. dobre osiągnięcia	— duży wkład pracy nauczyciela i ucznia ($N_d\ U_d$).

W powyższych rozważaniach praca ucznia i nauczyciela została ujęta w sposób bardzo ogólny, włączono w nią wszystkie czynniki, które warunkują tę pracę. Takie ujęcie pozwoliło na wykazanie zależności osiągnięć w nauce od tych dwóch osób: uczącego się i nauczającego. Można włożyć dużo pracy, chcąc nauczyć dziecko okre-

ślonych wiadomości, ale efekt będzie dopiero wtedy, gdy i ono będzie chciało się nauczyć. Jeśli dziecko czy młody człowiek nie będą dążyli do tego, aby się czegoś nauczyć, to mimo stosowania najlepszych środków przekazywania wiedzy, nie uzyskamy trwałego opanowania jej ani nie uzyskamy tego, żeby stosowali ją praktycznie. Można ucznia zmusić, żeby poprawnie reprodukował wiadomości na egzaminie czy w momentach kontroli, ale nie można wymagać, aby pamiętał je po otrzymaniu stopnia. Opanowanie materiału dla tego ucznia będzie miało znaczenie tylko wtedy, gdy trzeba będzie uzyskać nagrodę w postaci stopnia lub uniknąć kary, lecz sama wiedza nie ma z uczniem żadnego powiązania i przestaje istnieć, kiedy mija zagrożenie.

Czy nie należałoby zwrócić większej uwagi na znaczenie wiedzy, na jej wartość dla jednostki, nie tylko doraźną, lecz trwałą? Wielu uczniów nie wie, w jakim celu uczy się treści podawanych im na lekcji, podporządkowują się wymaganiom osób dorosłych, wykonują ich polecenia, ale nie zawsze wiedzą, w jakim celu. W takim wypadku uczniowie będą wykazywali dużo pomysłowości, aby unikać w nauce wszystkiego, co da się pominąć, i nie uczyć się solidnie takich treści, które uważają za zbędne.

Zupełnie inaczej kształtuje się stosunek uczniów do nauki, gdy zdają sobie sprawę ze znaczenia podawanych im wiadomości, kiedy wyjaśnia im się, dlaczego mają się czegoś nauczyć i jaka jest życiowa wartość tego. Oprócz tego uczniowie w czasie nauki powinni mieć okazję do stwierdzenia, że to, co dzieje się w szkole na lekcji, nie dzieje się poza nimi, lecz dotyczy ich samych. Oni współuczestniczą w rozwiązywaniu doniosłych zadań mających duże zastosowanie w ich późniejszej działalności społecznej. Konieczność odpowiedzialnego udziału w tym, co dzieje się na lekcji, występuje jeszcze bardziej u młodzieży niż u dzieci. Młodzież w przeważającej większości chce współuczestniczyć czynnie w tym, co jest organizowane na lekcji, nie chce być tylko widzem i biernym odbiorcą podawanych wiadomości. Chce, aby traktowano ją poważnie, żeby miała swój udział w zajęciach i własne osiągnięcia w wykonywaniu aktualnych zadań w czasie lekcji i poza lekcją. Trzeba jej umożliwić zaspokojenie potrzeby dążenia do sukcesu. Jeśli młodzież będzie wiedziała, że może podejmować poważne zadania i nie spotkają jej przy porażkach, których ryzyko jest duże, przykrości, to nie będzie unikała trudnych zadań. Będzie świadomie próbowała swoich możliwości i wykorzystywała własne umiejętności do wykonania takich zadań. Inne natomiast będzie postępowanie młodzieży, gdy stwierdzi, że w razie niepowodzeń spotykają ją nieprzyjemności lub upokorzenia. Wtedy będzie zachowywała ostrożność podejmując tylko takie zadania, które dają gwarancję dobrego wykonania przy minimalnym ryzyku porażki. Tego rodzaju ostrożność to jednocześnie powolne posuwanie się naprzód od jednego pewnego zadania do drugiego przy dużej asekuracji, to także powolniejszy rozwój intelektualny.

Rozwijanie dążenia do osiągnięć w szkole ma duże znaczenie także dla późniejszej działalności jednostki. Podstawowe czynniki wpływające na wzrost potrzeby osiągnięć to: wdrażanie uczniów do samodzielności, nienarzucanie zbyt surowych rygorów, zachęcanie do podejmowania odpowiedzialnych zadań, stawianie za wzór wybitne osiągnięcia. Rozwój potrzeby osiągnięć uczniów w szkole może najlepiej przebiegać we współdziałaniu z nauczycielem, u którego uczniowie znajdują potrzebną pomoc, wyjaśnienie i życzliwą opiekę.

Uczenie się jest procesem ciągłym i przebiega nie tylko w szkole, dlatego nie można rozdzielać zajęć szkolnych od reszty przeżyć ucznia. To, co uczeń wykonuje w klasie, jest uwarunkowana jego doświadczeniami życiowymi, a to, czego nauczy się w klasie, zostanie zmodyfikowane, przyjęte lub odrzucone przez przeżycia poza klasą. Nieodzowne jest więc współdziałanie z uczniem, aby wiedzieć, co z wiadomości szkolnych jest przez niego przyjmowane, a co zmieniane lub odrzucane, które

osiągnięcia sprawiają mu radość, a które są mu obojętne, czy chętnie podejmuje nowe zadania i jakiego rodzaju.

Sposoby porozumienia się

W procesie uczenia się szkolnego ważnym czynnikiem jest stosunek nauczyciela do młodzieży. Dla prawidłowego przebiegu nauczania i kształtowania pozytywnej motywacji uczenia się należy znaleźć najlepsze sposoby porozumienia się z młodzieżą, dopuścić ją do głosu i wysłuchać tego, co ma do powiedzenia. Nie można lekceważyć jej uwag w zakresie uczenia się, lecz trzeba uwzględnić je, zastanowić się wspólnie nad nimi, a nie dyskwalifikować bez rozpatrzenia. Trzeba uwzględnić jej uwagi w procesie nauczania, bo przecież w przeważającej większości chce się uczyć, chce zdobyć zawód, a często nie może sobie sama poradzić z trudnościami i oczekuje pomocy od nauczyciela. Stąd też należałoby większą uwagę zwrócić na przyczyny zachowania się na lekcji i poza lekcją, na przyczyny niepowodzeń, które nie zawsze tkwią w samym uczniu, na nieporadność w działaniu mimo dużego wkładu wysiłku. Jeśli wyniki nauczania zależą w równej mierze od ucznia, jak i nauczyciela, to należy młodzież wciągać do realizacji planów szkoły na warunkach współpracy, wykazując zależności pomiędzy tym, co dzieje się w szkole czy na lekcji, i działalnością samej młodzieży. Kierująca rola nauczyciela dotąd daje dobre rezultaty, dopóki nie jest zbyt narzucająca się. Jeśli zaczynamy wszystko narzucać młodzieży, wtedy pozbawiamy ją własnej inicjatywy, a jej rola ogranicza się do wykonywania lepiej lub gorzej poleceń. Młodzież traci wtedy zainteresowanie tym, co dzieje się w szkole, nie wykazuje żadnych objawów samodzielności, na wszystko czeka. Wymagane minimum spełnia nie dlatego, że widzi w nim zaspokojenie własnych potrzeb i pragnień, ale aby uniknąć przykrości i być w porządku z poleceniami.

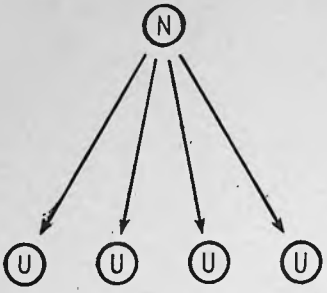
Aby w procesie nauczania współdziałanie ucznia i nauczyciela było właściwe, uczeń musi w dużym stopniu pozbyć się lęku i niepokoju, który towarzyszy mu nie tylko podczas podejmowania nowych, trudnych zadań, ale i na lekcji. Nie ma mowy, aby całkowicie wyeliminować lęk z działalności szkolnej ucznia, jest on nawet potrzebny, ale nie może występować w takim stopniu, żeby hamował czynności uczenia się, żeby uczeń tracił pewność siebie w najprostszych sprawach i nie wiedział, co ma odpowiedzieć. Źródła lęku mogą być różne, a w pewnych sytuacjach lęk przenosi się z jednego ucznia na całą klasę, kiedy młodzież jest zaniepokojona przykrościami kolegi na lekcji i boi się, aby i jej nie spotkały. Uczenie się jest ciągłym wykonywaniem nowych zadań, jest przechodzeniem od starych form zachowania się do nowych, a to zawsze jest połączone z niepokojem, nie należy go zatem jeszcze pogłębiać. Przy współpracy nauczyciela z uczniem trzeba dążyć do osłabienia tych wszystkich form lęku, które występują w wysokim stopniu. Osłabienie lęku może nastąpić przez taktowne traktowanie ucznia, okazanie mu pomocy, zrozumienia i życzliwości w trudnych dla niego sytuacjach, spokojne wyjaśnianie mniej zrozumiałych partii materiału, uznanie dla ucznia za jego wysiłek, podkreślanie jego osiągnięć, dążenie do możliwie obiektywnego oceniania go, przenoszenie trudniejszych zadań z jednego ucznia na grupę.

Sprawa współdziałania w dużej mierze zależy od sposobów porozumienia się stosowanych przez nauczyciela na lekcji. Lindgren podaje cztery sposoby porozumiewania się, które przedstawię poniżej [1].

Skuteczne porozumienie się powinno być procesem dwu- lub wielokierunkowym, a nie jednokierunkowym. Tymczasem niektórych interesuje bardziej to, jak przekazać uczniom przepisane programem wiadomości, mniej natomiast to, czy

[1] Lindgren H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962 PZWS s. 218.

uczniowie odczuwają potrzebę porozumienia się zarówno z nauczycielem, jak i między sobą. Na schemacie wygląda ono następująco:



Strzałki wskazują kierunek informacji przekazywanych uczniowi przez nauczyciela. Uczeń jest tylko odbiorcą informacji, a poza tym nie bierze żadnego udziału w wyjaśnianiu niezrozumiałych lub wątpliwych dla niego treści. Ten sposób porozumienia stosowany jest najczęściej na wykładzie lub w innych formach poleceń nie podlegających dyskusji oraz podczas podawania formuł, zasad itd. Przekazując informacje jednotorowo bez zaangażowania ucznia, nie ma się możliwości stwierdzenia, czy zostają one przyjęte poprawnie i dobrze zrozumiane, czy nie wkradły się zniekształcenia u odbiorcy. W ciągu następnych dni informacje wracają do nauczyciela w wypowiedziach uczniów, czasem tak wypaczone, że sam informator ich nie poznaje. Nie są to częste przypadki, ale spotykane w praktyce szkolnej. Przy jednostronnym porozumieniu brak łączności między nauczycielem a uczniami, rozdziela ich jakaś przegroda, czasami nie do przebycia dla uczniów. Nie zachęca się uczniów do stawiania pytań, sami też nie próbują nawet żądać wyjaśnień, aby nie przeszkadzać wykładowcy. Jeśli czegoś z wykładu nie rozumieją, sami muszą przerobić w domu materiał, bo nie mogą liczyć na pomoc na lekcji.

A oto co mówią uczniowie na ten temat:

„Niektórzy nauczyciele w naszej klasie podają nam materiał sami, wykładu nie wolno przerywać ani o nic pytać. Pół godziny słuchamy wykładu, do wniosków sami rozumowo nie dochodzimy, lecz mamy je podyktowane w postaci reguł, które na następnej lekcji musimy dosłownie powtórzyć" (Dz. kl. IX).

„Lekcje byłyby przyjemniejsze, gdyby w czasie wykładu nauczyciela można było pytać, gdy się czegoś nie rozumie" (Ch. kl. X).

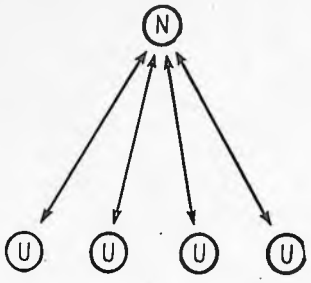
„Lekcja historii jest prowadzona nieinteresująco. Nauczyciel sam wszystko mówi, sam wyciąga wnioski, które zapisujemy do zeszytu. Może lekcja byłaby ciekawsza, gdyby nauczyciel pozwolił nam samym pomyśleć i wyciągnąć wnioski" (Dz. kl. IX).

„Moim zdaniem powinien być mniejszy dystans pomiędzy nauczycielem a uczniem. Nauczyciel powinien zrozumieć, że uczeń też jest człowiekiem, który kiedyś będzie zabierał głos, czy dyskutował z innymi, dlaczego teraz nie wolno mu tego robić, tylko musi słuchać tego, co mówi nauczyciel" (Chł. kl. X.).

„Nauczyciel to nie tylko wykładowca, ale także pedagog, a takich spotyka się na terenie naszej szkoły niewielu. Powinien wysłuchać zdania ucznia, zrozumieć go, żeby pomóc mu nie tylko w nauce. Nie powinien utrzymywać dystansu w trosce o swój autorytet. Myślę, że większy autorytet i szacunek zyska bezpośredniością i zbliżeniem do młodzieży" (Chł. kl. X.).

Drugim sposobem porozumienia się nauczyciela z uczniem będzie wymiana informacji w dwóch kierunkach: od nauczyciela do ucznia i odwrotnie. Jest to sposób znacznie skuteczniejszy, ponieważ pozwala na natychmiastowe usuwanie błędnych

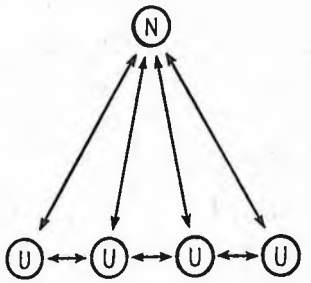
skojarzeń i wyjaśnianie sformułowań niezrozumiałych dla ucznia. W ujęciu schematycznym porozumienie przedstawia się następująco:



Strzałki wskazują, że informacje idą w dwóch kierunkach, przekazywane są przez nauczyciela i wracają do niego w formie zapytań, uogólnień czy wniosków. Dzięki temu nauczyciel wie, jak jego sformułowania są przyjmowane i w jakim stopniu zrozumiałe dla odbiorcy. Dotąd nic nie wie o uczniu, dopóki on nie zacznie mówić, dopiero gdy zaczyna mówić, może zorientować się, w jakim stopniu rozumie podawane treści i w jakiej formie je przyjmuje. Nawet w najbardziej tradycyjnych klasach uczniowie muszą się komunikować z nauczycielem, jeżeli chce, aby przekazywana im wiedza była opanowana poprawnie, bez błędów. Formy komunikowania się uczniów z nauczycielem mogą być różne, a w organizacji lekcji można zawsze znaleźć na nie miejsce. Jedni przeznaczają pięć minut w czasie lekcji na pytania uczniów i w tym czasie udzielają wyjaśnień czy tłumaczą jeszcze raz mniej zrozumiałe partie materiału. Inni sami pytają uczniów podczas podawania materiału, aby stwierdzić, co uczeń rozumie z tego, co usłyszał. Tego rodzaju praca pozwala na wyeliminowanie błędów od razu i uniknięcie tworzenia fałszywych skojarzeń.

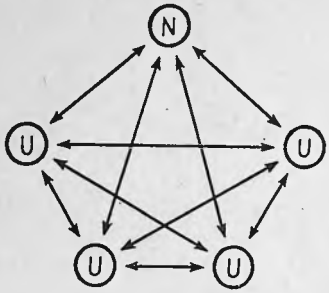
Trzeci sposób porozumienia się to nie tylko komunikowanie się dwutorowe pomiędzy nauczycielem i poszczególnymi uczniami, ale także najbliższych uczniów między sobą. Ten sposób nie może być zastosowany do wszystkich uczniów w klasie, ale przynajmniej do najbliższego sąsiada z jednej i drugiej strony, jeśli pozwala na to organizacja pracy w klasie, bez wprowadzania zaburzeń w normalnym toku nauki. Wyjaśnienia przekazywne kolegom i uzyskiwane od nich mają duże znaczenie w uczeniu się. Często bowiem zdarza się, że uczeń łatwiej zrozumie zawiły dla niego problem, gdy wyjaśni mu kolega, a nie nauczyciel. Z kolegą może o wszystkim mówić w sposób prosty bez obawy narażenia się na przykrości.

Ten sposób porozumienia się wygląda następująco:



Wydaje się, że szkoła powinna pomóc uczniom jako przyszłym obywatelom w nabywaniu umiejętności komunikowania się i porozumienia. Nad formami porozumienia się uczniowie powinni pracować, jeśli chcą uzyskać lepsze wzajemne zrozumienie i mieć znajomość spraw, które warto zakomunikować innym.

Czwartym sposobem porozumienia się jest rozszerzenie komunikowania się uczniów między sobą już nie tylko na tych, którzy znajdują się obok, ale i na dalszych według podanego schematu.



To już jest porozumienie wielokierunkowe, najbardziej skuteczne. Uczniowie nie działają pojedynczo, ale w grupie, a nauczyciel staje się inspiratorem poczynań grupy i pozwala wszystkim członkom grupy na porozumiewanie się ze sobą wzajemnie. Informacje idą we wszystkich kierunkach, uczniowie informują wszystkich członków swojej grupy o tym, co jest istotne dla danego zagadnienia. Gdy zaś nie mogą wykonać jakiegoś zadania lub rozwiązać zagadnienia, zwracają się do nauczyciela, który wskazuje im dalszą drogę postępowania lub udziela niezbędnych wyjaśnień. Nauczyciel pozostaje nadal tym, który organizuje proces uczenia się, przekazuje najważniejsze informacje, czuwa nad samodzielną pracą uczniów, kontroluje jej wykonanie, ocenia i podkreśla osiągnięcia. W wykonaniu zadań stawianych przed szkołą nauczyciel zyskał pomocników, którzy nie czekają, aż im się wszystko poda, ale sami zaczynają poszukiwać współpracując z nauczycielem. Tego rodzaju porozumienie się nauczyciela i uczniów jest bardzo owocne nie tylko przy wykonaniu konkretnych zadań, ale także przy wyrabianiu sposobów zachowania się społecznego młodzieży.

A oto wypowiedzi młodzieży na temat współpracy z nauczycielem na lekcji:

„W młodszych klasach miałem dobrych nauczycieli matematyki, którzy wyraźnie tłumaczyli, z chęcią wyjaśniali każdą naszą wątpliwość dotąd, aż zrozumieliśmy, o wszystko można było pytać na lekcji. Teraz mam nauczycielkę, która każe nam się uczyć wszystkiego na pamięć, do żadnych wniosków nie dochodzimy rozumowo" (Dz. kl. X.).

„Najchętniej odrabiam w domu język polski, bo mnie interesuje. Na lekcjach dyskutujemy, podajemy swoje własne opinie o przerabianych utworach, a prace domowe mamy dobrze omówione już w klasie. Lekcje z języka polskiego mamy zawsze odrobione" (Chł. kl. X.).

„Najprzyjemniejszą lekcją jest geografia. Nie trzeba na niej siedzieć i słuchać, można swobodnie pytać i dyskutować. Wnioski wyciągamy wspólnie, a z nieudanych można się nawet pośmiać głośno" (Chł. kl. IX.).

„Lekcje byłyby przyjemniejsze, gdyby nauczyciele traktowali nas jak dorosłych i też czasami dopuszczali do głosu, a nie dyktowali nam tego, czego mamy się nauczyć" (Chł. kl. X.).

Ostatni sposób porozumienia się jest uzasadnieniem pracy zespołowej tak na lek-

cjach, jak i w domu. Pracując razem mogą wykonać ją lepiej i sprawniej i na pewno wyniki będą lepsze niż w pracach indywidualnych. Ten rodzaj nauki ma — między innymi — dwie zalety: pozwala poznać własne braki w konfrontacji z wiadomościami kolegów i ułatwia zrozumienie przyswajanych treści. Wielu uczniów odrabiając lekcje w grupach stwierdza, że znacznie lepiej znają materiał, gdyż odpytując się nawzajem, uzupełniają braki. Tego rodzaju współdziałanie powinno występować w całym procesie uczenia się i nie tylko pomiędzy uczniami, ale także pomiędzy nauczycielem i uczniem. Od współpracy tych dwóch osób zależą dobre wyniki nauki i prawidłowe realizowanie programu nauczania.

WŁADYSŁAW KAZIOR
RZESZÓW

HOSPITACJE W OPINIACH NAUCZYCIELI

I. Wstęp

Każda hospitacja składa się z dwu części: z obserwowania przez hospitującego czynności nauczyciela na lekcji i z omawiania z danym nauczycielem spostrzeżeń poczynionych podczas hospitacji.

Hospitowanie lekcji należy do obowiązków kierownika i dyrektora szkoły. Instrukcja podkreśla, że hospitacja zajęć to „najistotniejsza jego czynność", która ma na celu kontrolę, pomoc i instruktaż. Chcąc zdobyć pełny obraz wpływu hospitacji na nauczyciela, należałoby zbadać ten problem od strony hospitującego i hospitowanego. Ponieważ mnie interesuje jedynie sam nauczyciel i jego pogląd na hospitacje, jego osobiste przeżycia, o których on sam wie najlepiej, dlatego postanowiłem zbadać metody przeprowadzenia hospitacji, reakcje emocjonalne nauczyciela oraz korzyści, jakie według jego opinii on odnosi.

Chodzi więc o przebieg procesów psychicznych w czasie hospitacji lekcji szkolnych i konferencji pohospitacyjnej jako najważniejszej jego czynności zawodowej.

Metoda badań. Do zbadania tego problemu użyto kwestionariusza i wywiadu. Obie metody obejmowały po 37 pytań otwartych, odnoszących się ściśle do postawionego problemu, tzn. oddziaływania hospitacji na osobowość nauczyciela.

Wywiad został przeprowadzony według tego samego kwestionariusza z tym, że badanym podczas rozmowy zostawiono wiele własnej inicjatywy, dużo swobody w wypowiadaniu się i zastosowano dowolną kolejność pytań.

Badaniem objęto 220 nauczycieli, w tym 110 mężczyzn i 110 kobiet studiujących w Zaocznym Studium Nauczycielskim i nauczycieli z Wyższej Szkoły Pedagogicznej Wydziału Zaocznego w Rzeszowie. 100 osób wypowiedziało się pisemnie w imiennym kwestionariuszu od nru 1—100. Od 101—170 w kwestionariuszu bezimiennym (70 osób). Wywiad przeprowadzono wśród 50 nauczycieli zarejestrowanych pod numerami od 171 do 220. We wszystkich wypadkach otrzymano mniej więcej podobne wypowiedzi.

Badani byli studentami filologii polskiej, filologii rosyjskiej, matematyki, fizyki, wychowania technicznego, wychowania fizycznego, zajęć praktyczno-technicznych.

Najwięcej badanych pracowało od 3—5 lat w zawodzie nauczycielskim, byli hospitowani przeciętnie około 15 razy, a więc dokładnie znali ten problem, osobiście silnie go przeżywali i mieli o tym wyrobiony własny sąd. Respondenci pracowali w szkołach podstawowych. Obowiązki nauczycielskie wykonywali na terenie woj. białostockiego, krakowskiego, kieleckiego, lubelskiego, łódzkiego, rzeszowskiego i warszawskiego. Nauczyciele oceniali siebie jako dobrych nauczycieli, podobnie stwierdzali inspektorzy opiniując ich w podaniach na studia.

Kwestionariusz zawierał pytania odnoszące się do pewnych układów odniesienia, a to: 1) badanych nauczycieli, 2) odczuć, jakich doznał badany z powodu hospitacji, 3) odczuć, jakich doznał na skutek bezpośredniego oddziaływania kierownika, sposobów hospitacji, z jakimi zetknął się badany, 4) ocen i poglądów badanego na pewne problemy związane z hospitacjami, a wynikających ze zdobytych doświadczeń, 5) kwestionariusz dawał możność dodatkowego wypowiedzenia się respondentom.

Sposoby opracowania odpowiedzi

Wypowiedzi badanych są źródłem informacji. Byli oni przeze mnie zmobilizowani do udzielania szczerych odpowiedzi, przekonani o ważności tych informacji i korzyściach dla szkoły i nauczyciela oraz zapewnieni o pełnej dyskrecji z mojej strony. Zakładałem, że wypowiedzi respondentów są szczere, co stwierdziłem podczas rozmowy z nimi, czytania wypełnionych kwestionariuszy i w czasie konfrontacji tych wiadomości z poglądami nauczycieli z grupy kontrolnej, którą stanowili nauczyciele — studenci WSP wydziału wieczorowego w Rzeszowie. Kwestionariusze wypełniali zupełnie samodzielnie na specjalnie zorganizowanych zajęciach w uczelni pod moim kierunkiem. Wypowiedzi były podawane z przekonaniem, obrazowały ich własne przeżycia i doświadczenia. Badani chętnie i wyczerpująco odpowiadali, co widać było po ich zachowaniu i wypowiedziach ustnych. Zakładam również, że hospitacje i bezpośrednie oddziaływanie kierownika podczas analizy lekcji, jak również jej ocena rzutują bardzo wydatnie na osobowość nauczyciela, realizują jego potrzeby, wyrabiają umiejętności, postawy, poglądy, pozytywne lub negatywne nastawienia do przełożonego, podwładnych (uczniów), do zawodu, do społeczeństwa. Zakładam wreszcie, że hospitacje oprócz wielu innych są bardzo istotnym czynnikiem kształtującym zawodową sylwetkę osobowości nauczyciela, wyrabiają poczucie odpowiedzialności, rzetelność, ideowość i socjalistyczny stosunek do ludzi i do pracy. Badani byli młodymi ludźmi, urodzonymi bądź w czasie wojny, bądź już w Polsce Ludowej. Jedni i drudzy byli w poważnym stopniu ofiarami wojny, obarczeni skutkami straszliwej okupacji hitlerowskiej. Wprawdzie wszyscy kończyli w pomyślnych warunkach zakłady kształcenia nauczycieli (lic. ped. i SN), otrzymywali stypendia i miejsca w internacie, ale to nie zniwelowało w nich cech ujemnych wytworzonych bezpośrednio lub pośrednio przez wojnę.

II. Odczucia badanych podczas hospitacji

Siła przeżyć nauczyciela podczas hospitowania go zależy nie tylko od jego właściwości psychicznych, wzajemnych stosunków nauczyciela i kierownika, ale także od sposobu przeprowadzania i omawiania hospitacji. Podczas lekcji nauczyciel ma być centralną figurą w klasie, niepodzielnie panować nad nią. Gdy hospitujący uzurpował sobie władzę w klasie na lekcji, gdy ustosunkowywał się do każdej odpowiedzi ucznia i wyjaśnień nauczyciela, poprawiał uczniów, spacerował po klasie, zeszyty poprawiał na oczach klasy, wówczas nauczyciel przeżywał poczucie lekceważenia go przed dziećmi. Hospitowana w takich warunkach lekcja nie daje rzeczywistego obrazu pracy nauczyciela. 13 osób podkreślało, że włączenie się hospitującego do

lekcji wytrącało ich z równowagi, 18 nauczycieli stwierdzało, że na lekcjach najbardziej denerwowało ich przeglądanie przez hospitującego zeszytów uczniów i robienie głośnych uwag, a 21 badanych — że przeglądanie dziennika, sprawdzanie stopni, rozkładu materiału i zapisywania lekcji w dzienniku.

Podobną reakcję u nauczyciela wywoływało niewłaściwe omawianie lekcji, zbyt nieustępliwe stanowisko hospitującego, złośliwe czepianie się błahych szczegółów, a niedostrzeganie istotnych spraw. Takie fakty wymienia 66 badanych. Nerwowa atmosfera wytwarzana przez hospitującego udzielała się najpierw hospitowanemu, następnie uczniom na lekcji, szczególnie młodzieży starszych klas szkoły podstawowej, potęgując jej pobudliwość, a to z kolei jeszcze bardziej potęgowało zdenerwowanie u nauczyciela. Na to zwróciło uwagę 5 osób.

Jedynie 12 nauczycieli twierdziło, że hospitacjami nie denerwowali się. Byli to nauczyciele opanowani nerwowo. Podkreślali oni, że są dobrze przygotowani do zawodu, lubią zawód, dobrze się w nim czują, cieszą się pełnym zaufaniem swoich przełożonych. Wielu takich było, którzy po niepowodzeniach w czasie hospitacji stali się przygnębieni, niezadowoleni z siebie, czuli żal do przełożonych. Trudno im było wówczas skupić się, mieli trudności z pamięcią na lekcjach.

Jednostki bardzo ambitne głęboko przeżywały niepowodzenie w czasie hospitacji. Nie mogły one pogodzić się z tym, że wyszły gorzej, niż jest w rzeczywistości. Niekiedy cechowała je zwiększona mobilizacja sił, zorganizowanie się wewnętrzne i opanowanie dla przezwyciężenia tego stanu psychicznego albo znów popadały w obojętność. Niektórzy wyrażali żal do zakładu kształcenia nauczycieli, który nie przygotował ich należycie do pracy. Nauczyciele mało krytyczni starali się zrzucić winę za swoje niepowodzenie na przyczyny obiektywne, na brak pracowni, niski poziom wiadomości uczniów, brak zainteresowania rodziców itp., nie wspomianjąc o własnej winie. Bardziej wrażliwi nauczyciele stwierdzali, że nieudana hospitowana lekcja powodowała u nich nawet załamanie psychiczne paraliżujące ich dalszą pracę. U jednostek odznaczających się brakiem zaufania do siebie, poczuciem niższości i sceptycyzmem wobec przełożonych niepowodzenia doznane podczas hospitacji prowadziły niekiedy do pesymistycznych wniosków, regresji, a nawet do zrezygnowania z pracy. Takie stwierdzenie spotykamy u 23 osób, które jednak nie zrealizowały tego postanowienia.

III. Dane o hospitacjach w relacji badanych.

1. Wpływ hospitującego na przebieg lekcji.

Najwięcej badanych nauczycieli, bo aż 171, stwierdza, że bez hospitującego prowadzą lekcje lepiej. Do grupy tej należeli według ich oświadczenia dobrzy nauczyciele, ale najczęściej bardziej wrażliwi, często nerwowi, których obecność hospitującego wprowadzała w stan zakłopotania. Słabo przygotowani do zawodu oraz ci, którzy doznali już frustracji podczas poprzednich hospitacji, źle się czują na lekcji. 19 badanych nie zauważa różnicy w prowadzeniu lekcji w obecności czy nieobecności hospitującego. Ci byli opanowani i dobrze przygotowani do zawodu, a lekcje wypadały im wspaniale, nawet imponująco. Grupę liczącą 15 osób stanowią nauczyciele, których obecność przełożonego na lekcji podnieca psychicznie, dodaje energii, wzmaga dynamizm i hospitowane lekcje wypadają im lepiej.

2. Oddziaływanie hospitującego.

Najważniejszym czynnikiem podczas hospitacji, działającym na nauczyciela, jest sam hospitujący, jego zalety i wady, metody przeprowadzania i omawiania hospitacji. Siła tego oddziaływania zależała głównie od autorytetu i przychylności przełożonego.

Według oceny samych badanych u 121 osób najczęściej lekcje hospitowane były omawiane obiektywnie i rzeczowo. Hospitujący podawali cechy dodatnie i ujemne. Taka ocena znajdowała u badanych największe uznanie, wprowadzała zadowolenie, spokój wewnętrzny i poczucie bezpieczeństwa.

U 28 badanych utrzymywało się przekonanie, że lekcje były omawiane jednostronnie, niewłaściwie, bo hospitujący zauważali na lekcji jedynie cechy ujemne. Jednostronna ujemna ocena zniechęcała do pracy, wytwarzała złą atmosferę, poczucie niesprawiedliwości i niedowierzania przełożonemu.

Najliczniejsza grupa badanych (72 osoby) stwierdziła, że uwagi hospitującego były obiektywne. Lekcje omawiano życzliwie, sprawiedliwie, spostrzeżenia były wnikliwe i pouczające, co wywoływało pełne zadowolenie i chęć do pracy.

Grupa licząca 22 badanych oświadczyła, że uwagi kierownika były całkowicie rzeczowe i słuszne. Około 58 osób stwierdziło, że uwagi kierownika nie zawsze były słuszne i dlatego wyrabiały u nich poczucie niepewności i niesprawiedliwości.

Grupa licząca 30 osób badanych uznała, że uwagi hospitującego były nieobiektywne, bezwartościowe, nieistotne. Takie stwierdzenia wytwarzały brak zaufania do przełożonego i niechęć do zawodu.

26 badanych oświadczyło, że uwagi kierownika były subiektywne, wynikały z wrogiego stosunku i osobistych rozgrywek interpersonalnych.

25 osób stwierdziło, że podczas hospitacji byli oni oceniani tylko ujemnie lub przeważnie ujemnie, co wytwarzało u nich przekonanie o mściwości i złośliwości kierownika.

Ostatnia grupa nauczycieli podaje, że podczas oceny hospitacji podkreślano u nich tylko dodatnie strony (6 osób). Lecz i taka postawa hospitującego jest niewłaściwa, gdyż nie uczy nauczyciela. Sprawiedliwa ocena nauczyciela podczas hospitacji dostarcza głębokich i miłych emocji, wzbudza zaufanie do kierownika, wyrabia nastawienie do tego, co jest dobre, a co niewłaściwe i społecznie szkodliwe. Ocena pracy nauczyciela i jej jakość stanowią niezwykle silny czynnik w kształtowaniu jego postaw zawodowych i kulturalnych.

3. Nauczyciel podczas krytyki.

Nauczyciele różnie reagują na uwagi hospitującego. Bronią się rozpaczliwie, nie chcą przyznać racji przełożonemu, chociaż argumenty świadczą przeciw nim. Upierają się, mają w sobie coś z przekory. Nauczycieli o tym pokroju było 58. Większość nauczycieli ma właściwy stosunek do hospitacji. Umieją krytycznie podejść do swej lekcji i do uwag hospitującego. Takie stanowisko zajmowali najczęściej nauczyciele dobrze przygotowani do zawodu, umiejący łatwo rozróżnić właściwe i niewłaściwe metody. W wypowiedziach podkreślają oni, że bronili swego stanowiska, motywowali swoje racje, próbowali obalić zarzuty, powołując się na zdania ludzi kompetentnych w tych dziedzinach. Takich osób było 48. Powodzenie takiej dyskusji zależało w dużej mierze od hospitującego, który uznał lub nie chciał uznać racji nauczyciela. Niewielka liczba badanych przyznawała rację hospitującemu, kapitulowała, bo nie była pewna siebie, brakło im też wewnętrznej siły do wytrwania przy swoim. 71 osób oświadczyło, że podczas omawiania hospitowanej lekcji nie broniły się, lecz przyjmowały wszystkie zarzuty nie chcąc się narażać kierownikowi. Kapitulowały w dyskusji jedynie dlatego, aby nie robić sobie wroga w swoim przełożonym. Niekiedy badani rezygnowali z obrony, nie umieli wyrazić swoich pretensji, brali na siebie niesłuszne zarzuty dlatego, że poprzednio przeżyli silne wstrząsy i frustrację, które obecnie wpływały na ich postępowanie, wywoływały uporczywy niepokój, powodowały zbytnią uległość.

Niektórzy zaś wyrażają bezgraniczne zaufanie do kierownika, ulegając jego autorytetowi. Miało to miejsce tam, gdzie był młody, uległy nauczyciel i doświadczony, o wysokim autorytecie kierownik. Wyraża to 28 badanych.

Największą szkodę wyrządzają sobie ci, którzy nie umieją bronić swojej racji, nie mają odwagi powiedzieć, że są niezadowoleni, że się nie zgadzają, że czują żal, mają pretensje, że odczuwają przygnębienie. Emocje tego rodzaju zatrzymane wewnątrz, o ile trwają dłużej, działają coraz mocniej, prowadzą do nerwic, chorób żołądka (wrzody), wątroby, serca, tarczycy [1].

4. Wpływ hospitacji na stosunki koleżeńskie.

Omawianie hospitowanych lekcji, a więc bezpośredni kontakt nauczyciela z kierownikiem czy dyrektorem, wzajemna wymiana zdań na tematy interesujące obie strony, wysuwanie różnych problemów zawodowych oraz sposoby ich rozwiązywania wywoływały zawsze głęboki ślad w psychice nauczyciela. Hospitacje więc stwarzają wielkie możliwości do wzajemnego oddziaływania na siebie kierownika i nauczyciela.

Prócz oddziaływania kierownika jako przełożonego istnieje też oddziaływanie jego na nauczyciela jako kolegę. Większość badanych stwierdza, że hospitacje poważnie zbliżyły osobę kierownika do nauczyciela. Kiedy łączyły ich wspólne sprawy zawodowe, szczera rozmowa podczas omawiania lekcji złagodziła barierę onieśmielenia, dzielącą często nauczyciela od przełożonego, uaktywniła pozytywne cechy obu partnerów, które z kolei przyczyniły się do wytworzenia wzajemnego zaufania, współpracy i współodpowiedzialności za losy szkoły. Wielu wspomina o dużej wdzięczności dla hospitującego za wytworzenie miłych stosunków i swobodnej atmosfery pracy, będącej podstawą dobrego samopoczucia nauczyciela.

Hospitacje zbliżają wzajemnie obie osoby, nauczyciela i hospitującego, dają możność wzajemnego poznania się. Dostarczają dowodu, że hospitujący jest życzliwy, a wtedy często dochodzi do wzajemnych słów uznania i szacunku. Wspólna odpowiedzialna praca kierownika i nauczyciela w rozwiązywaniu istotnych problemów łączy i wytwarza między nimi więź zawodową i koleżeńską.

45 nauczycieli twierdziło, że hospitacje wpłynęły u nich na wyrobienie koleżeńskiej atmosfery. Do tej grupy zaliczyć trzeba jeszcze 12 nauczycieli, którzy oświadczyli, że „podczas hospitacji zaczęliśmy się cenić wzajemnie".

32 osoby stwierdziły, że hospitacje nie miały większego wpływu na wytworzenie koleżeńskiej atmosfery. Uważały je one za zwykły obowiązek przełożonego, który wykonywał go bez uczuciowego zaangażowania się. Byli i tacy nauczyciele (27 osób), którzy twierdzą, że hospitacje wytworzyły tylko dystans między hospitującym a hospitowanym, a więc jeszcze bardziej oddaliły ich od siebie. Hospitacje mogą nie sprzyjać wytworzeniu koleżeńskiej atmosfery w szkole, szczególnie gdy kierownik nie widzi w nauczycielu równego sobie, gdy traktuje go z góry, nie szanuje jego pracy, zalet charakteru i autorytetu, jakim on dysponuje.

5. Cechy osobowości, których nauczyciel pragnie unikać.

Bezpośredni kontakt nauczyciela z hospitującym pozwala nauczycielowi, a nawet zmusza go do wnikliwej obserwacji cech osobowości swojego przełożonego, szczególnie ujemnych, bo te najbardziej dają się mu we znaki.

Nauczyciela nie zawsze denerwuje sam fakt stawiania wymagań, rozumie bowiem, że kierownik musi wymagać, ale najbardziej denerwuje go sposób i forma egzekwowania.

Cechy charakteru przełożonego i stosunek jego do ludzi są zawsze jednym z najistotniejszych czynników atmosfery panującej w szkole i każdy hospitujący z racji swojej funkcji i konieczności oceny pracy nauczyciela posiada najwięcej okazji do kształtowania postaw i osobowości wszystkich pracowników szkoły [2].

Najczęściej u przełożonych raziła nauczycieli nerwowość i brak opanowania. Te cechy kierownika najbardziej dają się we znaki nauczycielowi, a pośrednio młodzieży.

Na drugim miejscu podkreśla się takie cechy przełożonych, jak brak wyrozumia-

łości, zbytnia pewność siebie, próżność i arogancja. Na trzecim miejscu wyliczają badani apodyktyczność przełożonych, nieuznawanie zdania nauczyciela. Inni znów postanawiają unikać ponuractwa, które utrudnia współżycie w gronie i odpycha.

Wielu nauczycieli postanawia unikać w życiu obmowy innych, straszenia ludzi karami, pochopności i chaotyczności w postępowaniu, by nie być podobnym do swego kierownika. Inna grupa badanych uważa, że nie należy podnosić głosu w szkole, bo to wprowadza napiętą atmosferę, nie upijać się w towarzystwie.

Wiele osób zwraca uwagę na subiektywizm kierownika, ważny czynnik utrudniający kształtowanie dobrych stosunków w gronie. Dużo złej krwi u nauczycieli wytwarza kierownik, który nie umie ukryć sympatii i antypatii. Niektórzy podkreślają, że ważną cechą kierownika jest nieuprzedzanie się do ludzi, nieuleganie osobom postronnym, które nastawiają kierownika do nauczyciela doprowadzając do tworzenia się grup w gronie, rozłamu, wzajemnego zwalczania się, a nawet nienawiści. Energia nauczycieli jest wtedy skierowana na walkę w gronie, a nie na wyniki pracy.

Kilka osób stwierdza, że należy unikać wyśmiewania się z ludzi, żartowania czyimś kosztem, bo to sprawia im przykrość, psuje atmosferę koleżeńską, obniża autorytet, wytwarza wewnętrzny bunt i pragnienie zemsty.

Jako ujemne cechy osobowości podkreślono też niekonsekwencję w postępowaniu, drobiazgowość i chaotyczność, gubienie się w szczegółach, brak dbałości o wygląd, bo to razi zmysł estetyczny u nauczyciela i wzbudza lekceważenie do osoby przełożonego. Trzy osoby podkreśliły destruktywny wpływ żony kierownika na stosunki szkolne, nastawianie męża na nie lubiane koleżanki, powodowanie konfliktów, rozbijanie grona na zwalczające się obozy.

6. Cechy osobowości, które nauczyciel pragnie osiągnąć.

Wpływ przełożonego zależy od jego zdolności sugestywnych, umiejętności prowadzenia hospitacji, kultury, wiedzy, inteligencji i zajmowanego stanowiska.

Nauczyciel łatwo zauważa też wszystkie dodatnie cechy osobowości przełożonego, które predestynują go na to stanowisko i tworzą jego autorytet.

Silna indywidualność przełożonego, imponująca nauczycielowi, może stać się dla niego obiektem identyfikowania, tj. mniej lub więcej świadomego utożsamiania się z nim[2] różnorodnymi metodami pracy, może spowodować przyjmowanie jego nastawień i postaw.

Największa ilość badanych nauczycieli twierdzi, że najbardziej cenią w osobie kierownika takie cechy osobowości, jak opanowanie i równowagę psychiczną. Od tych zalet kierownika zależy w szkole w pierwszym rzędzie poczucie spokoju i bezpieczeństwa[3] wszystkich nauczycieli, a więc bardzo ceniona spokojna praca, koleżeńska atmosfera szczerości i serdeczności bez zdenerwowania, paniki, pozwalająca nauczycielowi całą energię skoncentrować na pracy szkolnej.

Nauczyciele najbardziej pragną u kierownika i u siebie opanowania i równowagi psychicznej, pragną naśladować jego cierpliwość w załatwianiu spraw, rozważne wydawanie decyzji, stanowczość, ludzki stosunek do nauczycieli i umiejętność opanowania się w każdej sytuacji.

Cenią sobie również pracowitość i rzetelność, które widzą u hospitującego. Pragną oni naśladować przełożonych w ich systematycznej pracy i sumienności. Kierownik pracujący rzetelnie wzbudza zaufanie do siebie i zyskuje w oczach nauczycieli moralne prawo żądania od nich też takiej pracy. Respondenci wysoko cenią sobie takt, grzeczność i uprzejmość hospitujących.

Niektórzy znów badani pragną wzorując się na swoich przełożonych wyrobić w sobie zaufanie i pewność siebie.

Podczas przeprowadzania wywiadu dało się zauważyć, że pewności siebie najbardziej pragnęli ci, którym kierownik dostarczał sobą odpowiednich wzorów, w drugiej

grupie byli to nauczyciele odczuwający lęk przed przełożonym i trudnościami życia lub wreszcie ludzie o poczuciu małej wartości. Z zazdrością patrzyli na odważnych i pewnych siebie i pragnęli te cechy u siebie wykształcić.

Inni pragną zdobyć dużą wiedzę pedagogiczną, jaką ma ich kierownik.

Podczas omawiania hospitacji następuje konfrontacja wiadomości obu zainteresowanych osób. Nauczyciel, który nie posiada odpowiedniej wiedzy do uzasadnienia swojego postępowania, źle się czuje przed hospitującym i gdy jest ambitny, zwykle rozpoczyna samokształcenie, aby braki uzupełnić.

Posiadanie dużej wiedzy pedagogicznej przez przełożonego wyrabia mu szacunek u nauczycieli i uznanie.

Nauczyciele cenią bardzo radość życia, pogodę ducha i właściwe poczucie humoru u przełożonych.

Przełożony, którego cechuje radość życia, działa silnie własną osobą, zyskuje sympatię i naśladowców, a nauczyciele chętniej i wydajniej pracują, są mniej nerwowi i przeżywają mniej konfliktów, żyją w atmosferze pogodnej, która wymaga mniejszego napięcia nerwów, a daje lepsze rezultaty wychowawcze szkoły.

Życzliwość i wyrozumiałość to cechy niestety niezbyt często występujące u przełożonych. Wielu kierowników obawia się, że zbytnie zbliżanie do nauczyciela osłabi ich autorytet i dlatego zachowują dystans, utrudniając w ten sposób współżycie i współpracę z gronem.

Badani podczas wywiadu podkreślali, że właśnie życzliwość i serdeczność przełożonego w pracy wprowadza u nich wewnętrzny spokój duchowy i większą mobilizację psychiczną. Stosunki koleżeńskie w gronie oparte na wzajemnym zaufaniu spełniają lepiej potrzeby osobowości, głównie potrzebę afiliacji towarzyskiej, prestiżu i afirmacji [4].

Podstawową cechą osobowości hospitującego jest jego ideowość. Nie każdy nauczyciel zerwał ostatecznie ze światopoglądem idealistycznym, ale ceni odwagę i postawę ludzi, w tym wypadku kierowników, którzy światopoglądem naukowym legitymują się w teorii i w życiu codziennym. Z uznaniem wyrażają się też o ideowo-politycznym zaangażowaniu się kierowników w pracy społecznej i politycznej w środowisku, przez co zyskują wysoki autorytet.

Punktualność, rzetelność i systematyczność w pracy przełożonych są równie cenione przez nauczycieli.

Niektórzy nauczyciele uważają, że wzorując się na kierowniku powinni zdobyć się na umiejętne stawianie uczniom wymagań. Życzeniem wielu nauczycieli jest wyrobienie w sobie cierpliwości, opanowania, pewności siebie i zdolności do samoregulacji, tj. doprowadzenia siebie do stanu równowagi ze swoim przełożonym, podwładnymi (uczniami), kolegami i środowiskiem.

Pod wpływem oddziaływania kierownika, którego cechuje spokój i cierpliwość osoby badane postanowiły wyzbyć się nerwowości i unikać wielu konfliktów.

Niektórzy pragną naśladować kierownika wyrabiając w sobie zdolności organizacyjne — tak bardzo potrzebne nauczycielowi w klasie.

Inni znów wyrażają duże uznanie dla hospitujących za to, że umieją oni wnikliwie analizować warunki pracy ucznia, jego złe zachowanie się itp.

Inni pragną nauczyć się od przełożonych szanować dzieci i młodzież, unikać poniżania ich. Za szacunek młodzież również odpłaca szacunkiem. Najmniej badanych — bo zaledwie 3 osoby (1,1%), podkreśla u swoich hospitujących elegancję w ubiorze.

7. Wpływ kierownika.

Wpływ kierownika na pracujących z nim nauczycieli (według relacji badanych) zależy: 1) od jego wiedzy, 2) doświadczenia, 3) metod jego pracy, 4) od tego, co sobą reprezentuje, i 5) czy jego postępowanie na co dzień jest potwierdzeniem czy

też zaprzeczeniem tego, co głosi. Chcąc stanowić autorytet winien: a) regularnie nie tylko się dokształcać, ale b) przede wszystkim samokrytycznie kontrolować swoje postępowanie w szkole i w środowisku.

Absolwent wychodzący z zakładu kształcenia nauczycieli posiada pewne poglądy na swój zawód, wie, że głównym jego zadaniem jest uczyć rzetelnej wiedzy, wychowywać powierzoną mu młodzież w światopoglądzie naukowym, w miłości do wszystkich ludzi pracy, w duchu ideałów Polski Ludowej [5]. Pracę wysoko sobie ceni i z zapałem zabiera się do niej. Rozpoczynając ją pierwszy raz w szkole poddaje się pod nowe kierownictwo, w miejsce dotychczasowego swego przełożonego — dyrektora SN i wykładowców — otrzymuje obecnie kierownika szkoły. Ten z racji swej funkcji ma być uosobieniem wymagań zawodowych, naukowych i kulturalnych, reprezentantem ideałów nauczyciela, wzorem godnym do naśladowania. Często się zdarza, że jest on rzeczywiście takim, jakiego ukazywano mu w zakładzie kształcenia nauczycieli. Według relacji badanych niestety zdarza się też, że kierownicy całkowicie odbiegają od tego wzoru, są niekiedy nawet ignorantami najpiękniejszych idei, jakie powinny cechować osobowość przełożonego w ustroju socjalistycznym.

Nauczyciele dokładnie poznają wady i zalety kierownika podczas przeprowadzania hospitacji i na skutek tego doznają niekiedy pierwszego rozczarowania w zawodzie.

IV. Poglądy badanych na problemy hospitacji

Wpływ hospitacji na osobowość nauczyciela może najlepiej przedstawić doświadczony nauczyciel. Nasi badani nie należą jeszcze do grupy doświadczonych pedagogów, niemniej jednak mogą już w oparciu o praktykę wypowiedzieć swój sąd na ten temat. Poglądy nauczycieli zostały wytworzone u badanych na podstawie kilkunastu hospitowanych lekcji i w początkowym okresie wykonywania swego zawodu. Nie jest wykluczone, że dalsze doświadczenia nauczycieli mogą w pewnym sensie zmienić ich poglądy w tej sprawie, ale dużych zmian nie należy się spodziewać.

1. Stosunek nauczyciela do zawodu.

Hospitacje miały wielki wpływ na postawę nauczyciela wobec zawodu, bo dostarczały wiadomości o nim (składnik poznawczy), kształtowały uczuciowy stosunek do pracy (składnik emocjonalny) oraz wywierały widoczny wpływ na postępowanie (składnik motywacyjny) [6].

Hospitacje lekcji i ich wnikliwe omawianie stwarzają niezwykle dużo okazji do wzbogacania wiedzy o zawodzie, zapoznania z nowymi metodami pracy, osiągnięciami innych specjalistów naukowców, wyrobienia zainteresowania tymi problemami, szukania nowych metod pracy, rozwijania twórczości, kształtowania emocjonalnego stosunku do zawodu, do społeczeństwa i władzy ludowej, do wyrabiania postaw i poglądów, zdobywania samoświadomości.

53 badanych oświadczyło, że hospitacje przekonały ich, że są dobrymi nauczycielami.

Hospitacje dowiodły, że dotychczasowa ich praca jest właściwa i pożyteczna i uczuciowo związała ich jeszcze bardziej z zawodem. Świadomość, że są dobrymi nauczycielami, pogłębia u nich poczucie własnej godności i wartości zawodowej, czyni ich jeszcze lepszymi nauczycielami.

Duży wpływ na pozytywne postawy nauczyciela do zawodu wywierało ukazywanie mu perspektyw, zachęcanie do wysiłku, uczuciowe związanie z zawodem, rozwijanie aspiracji zawodowych.

21 nauczycieli stwierdzało, że hospitacje wróciły im dawną ochotę do pracy. Na początku swej kariery zostali rozczarowani stosunkami w gronie, warunkami pracy, dopiero życzliwe hospitacje podniosły ich na duchu, przywróciły dawną radość.

Inni stwierdzili, że pod wpływem hospitacji stali się dokładniejsi, bardziej odpowiedzialni. Hospitacje zmuszały też do szukania nowych metod nauczania i wychowania, wyrabiały większe zainteresowanie wynikami i osiągnięciami innych nauczycieli.

2. Hospitacje a autorytet przełożonego.

Hospitacje zawsze podnosiły autorytet hospitującego — stwierdziły 72 osoby. Hospitujący umiał analizować lekcje, wykazywał dużą wiedzę i doświadczenie, znał przedmiot i metodykę, umiał kulturalnie i obiektywnie oceniać trud hospitowanego i zawsze zdopingować go do pracy. Wykazywał dużo troski o dobro nauczyciela.

Podczas omawiania lekcji kierownik umiał wytworzyć miłą atmosferę, wnikliwie dostrzegał błędy i zalety lekcji, znał się dobrze na przedmiotach nauczania, uwagi czynił trafne, umiał rozmawiać jak kolega z kolegą, zachęcić do zawodu, był wyrozumiały i starał się pomóc nauczycielowi. Był dla nich wzorem.

Hospitacje nie zawsze podnoszą autorytet — stwierdza 38 badanych. Twierdzą oni, że hospitacje podrywały i obniżały autorytet hospitującego.

3. Hospitacje a autorytet nauczyciela.

46 nauczycieli stwierdza, że lekcja hospitowana odbywa się z udziałem uczniów całej klasy, którzy z udanej lekcji razem z nauczycielem doznają pełnego zadowolenia i satysfakcji. Wspólna praca nauczyciela z uczniami w obecności przełożonego zbliża ich, wzbudza zdrową ambicję, wytwarza więź uczuciową, daje zadowolenie z dobrze spełnionego obowiązku, a tym samym podnosi autorytet nauczyciela, potwierdza jego wartości charakteru, a głównie jego efektywność.

Pozytywny wpływ hospitacji dostrzegają ci nauczyciele, którzy posiadają dobre stosunki w gronie, umieją wciągać uczniów do współpracy na lekcji, umiejętnie indywidualizować wymagania.

W drugiej grupie znajdują się osoby, które uważają, że autorytet nauczyciela zależy jedynie od hospitującego. Na pewno jest w tym dużo racji. Nie chcą jednak krytycznie spojrzeć i na siebie, sumienność w przygotowaniu się do lekcji, jak również na poziom wiedzy uczniów. Nauczyciele o małym doświadczeniu, nadpobudliwi, którym lekcje hospitowane nie udają się, gdy pracują w skłóconym gronie, przeżywają poczucie wewnętrznego podenerwowania, niekiedy upokorzenia i wstydu [7]. Ci nauczyciele twierdzili, że hospitacje obniżały ich autorytet. Przeżywali frustracje, gdyż doznali rozczarowania z powodu dużej różnicy, jaka zaistniała między ich oczekiwaniami a realną rzeczywistością w zawodzie nauczycielskim.

V. Propozycje badanych

Podczas przeżywania hospitacji nauczyciele myślą o nowych, bardziej praktycznych metodach ich hospitowania i oceniania. Zgłaszane przez nich propozycje mają na celu głównie wyeliminowanie osoby kierownika na lekcji i ujemnego wpływu na nauczyciela. Proponują nowe i łagodniejsze formy kontroli i inne metody instruktażu, nie wymagające dużego napięcia psychicznego. Jest wielu nauczycieli unikających kontaktu z kierownikiem szkoły. 47 badanych stwierdziło, że nie znają doskonalszych form kontroli i oceny pracy nauczyciela od dotychczasowych hospitacji. Inni proponują (41 osób), aby kierownik hospitował lekcje przy pomocy telewizji. Radzą wprowadzić aparaturę umożliwiającą kierownikowi hospitowanie lekcji z ekranu w swoim gabinecie, a wtedy nie będzie działał swoją osobą na nauczyciela ani na uczniów. Ale znów przeciwnicy takiej metody podkreślają, że nauczyciel nie będzie wiedział, kiedy jest obserwowany w telewizji, a kiedy nie, i wpłynie to na jego jeszcze większe zdenerwowanie i ustawiczną myśl, że jest kontrolowany. Jeszcze

inni badani (88 osób) chcą wprowadzić raz na kwartał odpowiednio przygotowane testy do badania wyników pracy nauczyciela zamiast hospitacji — uważając, że wyniki pracy są najlepszym sprawdzianem stosowanych metod nauczania i wychowania, a przecież to jest głównie zadaniem hospitacji.

20 nauczycieli jest za tym, aby zamiast hospitacji wprowadzić nagrywanie lekcji na magnetofonie. Kierownik może zawsze odtworzyć sobie taką lekcję, porównać ją z innymi, uchwycić dokładnie powtarzające się błędy, a najlepsze lekcje lub ich fragmenty odtworzyć z taśmy na konferencji rady pedagogicznej dla ich propagowania. Badani twierdzą, że wtedy na lekcji będą w pełni sobą. Ostatnią grupę (24 nauczycieli) stanowią zwolennicy kontroli na podstawie konspektów nauczyciela, które też dają obraz przygotowania nauczyciela do lekcji i stosowanych metod pracy. Z wypowiedzi pisemnych, jak również z wywiadu ustnego wynikało, że ci wszyscy szukali w miejsce hospitacji innych form kontroli. Pozostawali oni w nieżyczliwych stosunkach ze swymi przełożonymi, przeżywali różne konflikty, mieli przykre skojarzenia, hospitowane lekcje nie udawały się im, a dotychczasowe hospitacje były przeprowadzone nie na poziomie lub nawet złośliwie. Do nich należeli też dobrzy nauczyciele, ale bardzo pobudliwi, którzy nie znosili „gości" na lekcji, źle się wtedy czuli i każda hospitacja kosztowała ich za dużo zdrowia.

Z tych badań dość jasno wynika, że nauczyciele nie bronią się przed kontrolą, wyraźnie stwierdzają, że kontrola jest potrzebna, ale bezwzględną większość badanych denerwuje obecność kierownika na lekcji.

Na podstawie zebranych wypowiedzi można badanych nauczycieli podzielić na 4 grupy pod względem siły i głębi zaangażowania się emocjonalnego podczas hospitacji.

1. Do pierwszej grupy — najmniej licznej — należą nauczyciele odznaczający się słabą pobudliwością, skłonni do melancholii, z tendencją do ospałości i apatii, oraz flegmatycy. Ci podczas hospitacji doznawali szybszej działalności gruczołów wydzielania wewnętrznego, żywszego tempa życia psychicznego, lekcje prowadzili z większym zaangażowaniem się emocjonalnym i lepiej niż bez hospitującego. To ludzie o słabej dynamice psychicznej.

2. Drugą grupę stanowią ci nauczyciele, którzy podczas hospitacji wykazują wzmożoną, ale poprawną orientację i należytą kontrolę nad sobą, działają w żywym tempie, zdążają wprost do celu, przeżywają mocniejsze napięcia, które nie wywołują zaburzenia psychicznego. To nauczyciele opanowani.

3. Trzecią grupę pośrednią stanowią respondenci, którzy pod wpływem hospitacji przeżywają już poważne napięcia psychiczne, ale jeszcze potrafią się opanować, przy czym wszystkich objawów zdenerwowania nie są w stanie ukryć (ręce im drżały, występował pot na czole). Można ich określić mianem wrażliwych.

4. Do czwartej grupy należą nauczyciele impulsywni, których hospitacje wytrącają całkowicie z równowagi. Doznają oni wzburzenia emocjonalnego, nie umieją się opanować, dostają plam na twarzy i szyi, nie mogą zatamować łez, mają trudności z budową zdań-pytań. Widać u nich drżenie warg, ściskanie w gardle, wysychanie w ustach. Są to nauczyciele nadpobudliwi.

Zakończenie

W n i o s k i. Na podstawie powyższych badań trzeba stwierdzić, że największy wpływ na kształtowanie się osobowości nauczyciela (o wiele większy niż inspektor) ma kierownik szkoły, pierwszy i najbliższy przełożony, a równocześnie i kolega, który zna dokładnie pracę nauczyciela, bo hospituje go, codziennie obserwuje jego postępowanie, wszystkie osiągnięcia i niepowodzenia w pracy, poznaje jego zdolności, umiejętności, wady i zalety jego charakteru.

Poziom pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły, możliwości pełnej samoaktuali-

zacji osobowości nauczycieli mogą być zrealizowane głównie przez racjonalne wykorzystanie hospitacji, które zawierają dużo elementów kontroli, są głębokim przeżyciem dla nauczyciela, kierownika i uczniów.

Hospitacje w pracy kierownika mają decydujące znaczenie, bo ułatwiają mu poznanie przygotowania się nauczyciela do lekcji, stosowanych metod nauczania i wychowania, korzystania z pomocy naukowych oraz poznanie pracy ideowo-politycznej nauczyciela. Hospitacje pozwalają kierownikowi obserwować postępy uczniów w nauce, ich zachowanie się, jak również widzieć, jak pod wpływem wykonywania zawodu doskonali się sam nauczyciel, jak kształtuje się jego stosunek do uczniów, kolegów, przełożonych, stosunek do swoich obowiązków.

Poznanie zaś osobowości nauczyciela pozwala kierownikowi indywidualizować metody oddziaływania na niego, zajmować właściwe stanowisko podczas hospitacji, omawiania lekcji i prowadzonej z nim dyskusji. Głównym zadaniem hospitacji jest doskonalić pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela, ale doskonalić ją trzeba zgodnie z potrzebami jego osobowości.

Od osoby kierownika zależą w dużej mierze warunki interpersonalne w szkole, spokojna i życzliwa lub nerwowa i wroga atmosfera pracy, dobrze lub źle ukształtowana osobowość nauczyciela, adekwatna lub nieadekwatna, zmobilizowana lub zniechęcona do zawodu. Praca hospitacyjna jest trudna, nie zawsze przyjemna, ale zawsze potrzebna i konieczna.

Hospitacje powinny przebiegać w atmosferze szczerości, zaufania i życzliwości, wtedy przynoszą korzyść szkole i rozwijają u nauczyciela poczucie swojej wartości i przydatności, zachęcają do działania, wyzwalają energię twórczą, wytwarzają więź uczuciową z zawodem i towarzyszami pracy, kształtują pożądane stosunki międzyludzkie.

Hospitacje prowadzone mechanicznie, bez należytej analizy pracy nauczyciela i respektowania jego cech indywidualnych stają się ciężarem i nudnym obowiązkiem dla hospitującego i zbędnym utrapieniem dla nauczyciela, najczęściej powodują u niego zgorzknienie, bierność i apatię. Ze względu na wyjątkowo wielki wpływ hospitującego na osobowość nauczyciela władze szkolne powinny zwrócić szczególną uwagę na osobę kierownika, na jego znajomość psychologii człowieka dorosłego, psychologii społecznej i psychologii pracy.

Od taktownego postępowania kierownika zależy przede wszystkim atmosfera pracy. Takt musi być brany bardzo silnie pod uwagę podczas powoływania człowieka na stanowisko kierownika, a także jego delikatność i stopień wyczuwania spraw ludzkich. Główną uwagę władz szkolnych należy zwrócić na permamentnie prowadzone kształcenie kierowników, podnoszenie ich ogólnego poziomu naukowego i kulturalnego. W tym celu narady z kierownikami należałoby prowadzić przede wszystkim pod kątem umiejętności kierowania ludźmi, respektowania potrzeb osobowości nauczyciela nie tracąc przy tym z oczu dobra szkoły i jej roli, jaką ma ona spełnić w Polsce Ludowej, poziomu umysłowego i wychowawczego uczniów.

Aby kierownik mógł należycie spełniać swoje zadania, powinien mieć sam pomyślne warunki pracy, cieszyć się uznaniem przełożonych, być kierownikiem mianowanym i mieć zastępcę, który zajmie się całkowicie sprawami gospodarczymi tak, aby sam z kolei mógł się zająć tylko pracą pedagogiczną i troską o kadry nauczycielskie, a przez nauczycieli kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym całej szkoły, by w pracy swojej znajdował zadowolenie z życia, które stanowi element jego szczęścia.

Nauczyciel winien pamiętać, że praca jego ma służyć dobru szkoły, a jego osobowość winna być dobrze przystosowana do zawodu i do warunków, w jakich się znajduje. Trzeba pamiętać o konsekwentnym uzupełnieniu swoich braków charakteru drogą samokształcenia. Osobowość człowieka jest plastyczna i dzięki niej nawet poważne braki, jak nerwowość, wytworzone urazy, frustracje, można zniwe-

lować w dużym stopniu, o ile tylko nauczyciel konsekwentnie pracuje nad sobą, rzetelnie przygotowuje się do każdej lekcji, dąży do wyrobienia samokrytycznej oceny swego postępowania i o ile dzięki kierownikowi, POP, Ognisku ZNP i własnej pracy znajdzie w szkole sprzyjające warunki do pracy. Nauczyciel winien traktować hospitacje w pierwszym rzędzie jako pomoc w jego pracy zawodowej, a tym samym i kierownika jako swego sojusznika i przyjaciela. Prawdziwa demokratyzacja stosunków międzyludzkich wymaga od obu stron rzetelnej troski o życzliwe wzajemne odnoszenie się.

PRZYPISY

[1] Zob. J. Reykowski: Emocje a choroby. *Wychowanie* 1966, nr 13 s. 19.
[2] Zob. St. Gerstmann: Wprowadzenie do psychologii osobowości. Wrocław—Warszawa—Kraków, Ossolineum 1968. s. 144.
[3] J. Reykowski: Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. Warszawa 1964, s. 29.
[4] Zob. S. Szuman: Afirmacja. Lwów 1936 r.
[5] Zob. W. Wojtyński: Osobowość nauczyciela w pedagogice mieszczańskiej i socjalistycznej. *Ruch Pedagogiczny* 1965. Nr 1. s. 56.
[6] Zob. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, s. 223.
[7] Zob. R. Miller: Zarządzanie szkołą a stosunki między ludźmi w radach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1962. Nr 2.

KONSTANTY SOBOLSKI
WROCŁAW

FUNKCJA PSYCHOLOGICZNA SZTUKI I JEJ WPŁYW NA PRZEJAWY ZACHOWANIA SIĘ I POSTĘPOWANIA MŁODZIEŻY

Funkcję tę pozwolę sobie omówić i zilustrować na przykładzie muzyki i wykazać wpływ wychowania muzycznego na psychikę młodzieży, szczególnie na jej zachowywanie się i postępowanie w różnych sytuacjach i okolicznościach życiowych.

Sztuka, a więc i muzyka może w nas wyzwalać najrozmaitsze uczucia i przeżycia. Steniczne, pogodne, zachęcające do konstruktywnej i pożytecznej działalności, mobilizujące nas do wysiłku i właściwego działania, scalające i harmonizujące całą naszą osobowość w jedną, zwartą, zintegrowaną całość. Przyczyniają się one do psychicznego opanowania, do zachowania równowagi duchowej i zmuszają nas do głębszej refleksji nad naszym myśleniem, działaniem i postępowaniem, które w rezultacie staje się odpowiedzialniejsze i rozsądniejsze zarazem.

Pod wpływem nawet artystycznie wartościowej sztuki mogą w nas powstać i uczucia ponure, skłaniające do destruktywnej i szkodliwej działalności, zniechęcające do wysiłku i wytężonej pracy, rozwalające i rozbijające całokształt naszego życia duchowego, wprowadzając nas w stan zdenerwowania i destrukcyjnego podniecenia. Są to uczucia asteniczne. Pod ich wpływem tracimy równowagę psychiczną, przestajemy nad sobą panować i kontrolować nasze myślenie i działanie, któremu towarzyszy brak poczucia odpowiedzialności na skutek zdezorganizowania procesów my-

słowych. Przestajemy się wówczas głębiej zastanawiać nad tym, co robimy, wskutek czego postępowanie nasze przestaje być należycie kontrolowane i wartościowane.

Rzecz jasna, że za pomocą sztuki, a w naszym wypadku muzyki, chcielibyśmy rozwijać uczucia steniczne, radosne i miłe, pozytywnie na nas wpływające. Przyjmujemy, że cały program wychowania muzycznego realizowany w naszych szkołach służy rozwojowi tych uczuć i tą drogą przyczynia się nie tylko do podniesienia kultury muzycznej młodzieży, ale i wpływa na całe jej zachowanie się i postępowanie.

Nie bez znaczenia dla rozpatrywanej przeze mnie problematyki dotyczącej psychologicznej funkcji sztuki jest zjawisko tak zwanej „sensybilizacji", polegające na obniżaniu się progu wrażliwości i przenoszeniu się stanu wrażliwości rozwiniętej w jednej sferze na stan wrażliwości w sferze innej na przykład ze sfery słuchowej na wzrokową lub ruchowo-mięśniową, kinestetyczną. Dzięki temu subtelność, wrażliwość i czułość w dziedzinie wrażliwości na dźwięki może oddziałać na delikatność ruchów, gestów i na kulturę całego naszego postępowania, ba, może nawet wpłynąć na sposób naszego wyrażania się i wypowiadania, a więc na kulturę mowy. Jednym słowem poziom kultury muzycznej czy plastycznej może wpłynąć i na poziom kultury naszego codziennego życia, i współżycia z innymi.

Zjawisku sensybilizacji towarzyszy spokrewnione z nim prawo tak zwanej „synestezji", wyjaśniające proces przenoszenia się jakości należących do jednej sfery na drugą. Wyrazem „synestezji" w dziedzinie różnych rodzajów wrażeń są takie np. określenia, jak „barwa krzycząca", „ciepły" względnie „zimny kolor", „aksamitny głos" itp.

Wydaje się, że uzupełnieniem tych psychologicznych mechanizmów są intermedalne rodzaje wrażliwości, jak np. słuchowo-kinestetyczna (ruchowo-mięśniowa), która powstaje w wyniku procesów „sensybilizacji" i „synestezji". Jest ona tym subtelniejsza, im ma bardziej charakter epikrytyczny umożliwiający precyzyjne różnicowanie bodźców. Kontroluje ona wrażliwość protopatyczną — bardziej prymitywną i emocjonalną.

Zjawiska te tłumaczą nam przenoszenie się wrażliwości na piękno na wrażliwość na dobro, wyjaśniają ścisły związek etyki z estetyką, dobra z pięknem.

Tak podchodził do tych zagadnień Pierre Mendousse[1], który analizując duszę młodzieńca i duszę młodej dziewczyny, wykazywał wpływ sztuki na uczucia i na postawę moralną młodzieży. Szczególne znaczenie przypisywał w tym względzie muzyce i literaturze.

Podobne stanowisko zajmował Maurice Debesse[2] twierdząc, że młodzież identyfikuje często zadowolenie estetyczne z moralnym, wiąże piękno z dobrem, kształtuje system wartości estetycznych i moralnych, dzięki czemu wychowanie przez sztukę staje się równocześnie wychowaniem moralnym. Rozwijając wrażliwość i smak estetyczny udoskonala i uwzniośla swoje postępowanie i zachowanie się w różnych sytuacjach.

Analizując stosunek młodzieży do piękna, Stefan Szuman[3] stał na stanowisku, że przeżycia estetyczne umożliwiają młodzieży nawiązywanie uczuciowej nici ze światem i znajdywanie w nim tych wszystkich prawd, które się wiążą z walką o wzniosłe cele i ideały. Jak sądzi Irena Wojnar[4], kontakt ze sztuką ułatwia młodzieży przejście z fazy przystosowania do życia i rzeczywistości w okres jej przekształcania. Dzięki sztuce przezwycięża ona rzeczywistość i podporządkowuje ją swej świadomej woli.

Równie ciekawe są na ten temat poglądy Thomasa Munro[5], który uważa, że sztuka pokazuje różne sposoby życia i kształtuje indywidualną kulturę jednostki. Szczególnie starsza młodzież, jak pisze, jest wrażliwa na psychologiczne aspekty w sztuce, na plastyczny czy muzyczny wyraz przeżyć ludzkich, ludzkich dążeń i pragnień, czynów i myśli.

Wychowanie przez sztukę — zdaniem Etienne Souriau [6], ułatwia człowiekowi tkwiący w nim tak zwany „wątek estetyczny", który stwarza potrzebę przeżywania sztuki i kontaktowania się z nią. W czasach, w których młodzież ma szczególne trudności w przystosowywaniu się do rzeczywistości, w dobie ostrych kryzysów i konfliktów, zachodzących w jej jaźni, sztuka pomaga jej w przezwyciężaniu tych życiowych trudności, w pokonywaniu napotykanych przeszkód, pomaga w odnajdywaniu siebie i swojego ja.

Sztuka dokonuje zasadniczych przeobrażeń w prymitywnych, surowych i nieokrzesanych przeżyciach duszy ludzkiej, uwznioślając je i uszlachetniając. Muzyka to potężna broń w walce z ciemnotą i barbarzyństwem — pisał Szymanowski.

Przenoszenie wrażliwości na piękno na wrażliwość na dobro można też wytłumaczyć tak zwanym prawem „transpozycji", które Zofia Lissa tłumaczy tym, że „każda postać, bez względu na to, w jakim materiale zmysłowym ona się konstytuuje, może ulegać przeniesieniu na inny grunt, może się przejawiać w innym materiale, może ulegać — w sensie znacznie rozszerzonym — transpozycji". Jej zdaniem poprzez całości muzyczne ujawniają się nam pewne treści pozamuzyczne, emocjonalne lub nawet przedmiotowe. Są one sugerowane przez struktury dźwiękowe. Znajduje to szczególne zastosowanie w tak zwanej muzyce ilustracyjnej.

Sztuka wyzwala niesłychanie bogaty język uczuć tak mało rozpracowany językiem słów, który wyraża raczej treść naszych myśli i naszej wiedzy o świecie. Ten język uczuć wymaga słownego wzbogacenia, aby mógł być wypowiadany za pomocą mowy.

Kontakt ze sztuką, a szczególnie ekspresja artystyczna umożliwia też nieraz wyładowywanie najrozmaitszych urazów i kompleksów psychicznych tak częstych w życiu współczesnego człowieka. Wyzwalanie ich i wydobywanie z najgłębszych pokładów duszy ludzkiej pozwala je sobie uświadomić, a w rezultacie pozbyć się ich i uwolnić z kleszczy ich ucisku. Wyzbycie się ich wpływa natychmiast bardzo pozytywnie na całe myślenie i postępowanie człowieka, czyniąc je lepszym, szlachetniejszym, normalniejszym i naturalniejszym.

Zgodnie z koncepcją angielskiej estetyki XVIII wieku, podkreślającą rolę uczuć i wyobraźni w przeżyciach estetycznych, zmierzającą do określenia kryterium tak zwanego „dobrego smaku estetycznego", zachodzi pełna możliwość przenoszenia go i przerzucania na świat ruchów, gestów, myśli i najrozmaitszych czynności, w których ten smak zaczyna się też wyrażać, podnosząc całą naszą kulturę osobistą, a szczególnie kulturę życia codziennego na coraz wyższy poziom. Towarzyszące mu tak zwane „upodobania estetyczne", tak szeroko i wyczerpująco omówione swego czasu przez Jana Fryderyka Herbarta, ten smak jeszcze bardziej podnoszą i zaostrzają we wszystkich dziedzinach naszego zachowywania i postępowania.

Na szczególną uwagę zasługują w tej sprawie rozważania Von Hauseggera [7] zwolennika estetyki wyrazu, który uważał, że muzyka jest naśladowaniem i idealizowaniem ruchów towarzyszących przeżyciom uczuciowym człowieka. Podobne stanowisko zajmował J. Bahle [8], który uważał, że twórczość muzyczna typu emocjonalnego polega też na przenoszeniu na materiał muzyczny kształtu ruchów wyrazowych towarzyszących temu przeżyciu.

Estetyka marksistowska [9] stoi na stanowisku, że przeżycia estetyczne powinny wzbogacać osobowość ludzką, przyczyniać się do pełnego i wszechstronnego jej rozwoju, rozszerzać i pogłębiać stosunek człowieka do świata rzeczywistości i przyczyniać się do łatwiejszego z nim kontaktowania. Uważa, że przeżycia estetyczne są wówczas pełne i bogate, gdy powstają pod wpływem artystycznej formy sprzężonej ze społecznie wartościową treścią. Poglądy estetyki marksistowskiej mają więc charakter heterenomiczny, przyjmujący zależność formy od treści, wartości artystycznych od pozaartystycznych, przymuzycznych od pozamuzycznych, przyplastycznych od pozaplastycznych. Rzecz jasna, że wzbogacanie się tej osobowości powinno się

przede wszystkim wyrażać w lepszym i szlachetniejszym postępowaniu i myśleniu człowieka.

Empiryczna koncepcja „estetyki przeżywania", reprezentowana przez C. W. Valentina [10], badała indywidualne reakcje na przedmioty uważane za piękne. Zdaniem tego Autora postawa estetyczna powstaje wówczas, gdy oceniając przedmiot doznajemy podniecenia uczuciowego, przyczyniającego się do wzrostu naszej wrażliwości, i to nie tylko estetycznej, ale i innej.

Irena Wojnar [11] zwraca uwagę na znaczenie funkcji przeżycia estetycznego, a więc na wpływ sztuki na kształtowanie postaw człowieka, jego stosunku do życia, pracy, do siebie i do innych.

Sztuka ma ogromne możliwości wskazywania właściwych wzorów i metod postępowania i ułatwiania sposobów rozwiązywania różnych złożonych i skomplikowanych sytuacji życiowych. Literatura, film, teatr, muzyka, plastyka, radio i telewizja wskazują prawa i metody postępowania w sposób nie tylko sugestywny, ale i emocjonalnie zabarwiony. Prezentowane dzieła sztuki stają się dla nas, a szczególnie dla młodzieży filozofią życia, materiałem do wartościowania go z najrozmaitszych punktów widzenia, do samodzielnego szukania i formułowania kryteriów oceny. Przedstawiają one sytuacje i postacie ludzkie, w które młodzież łatwo się wczuwa, a znalezione wzory może wcielać w życie albo je odrzucać dzięki procesom projekcji, partycypacji i identyfikacji. Dlatego powinniśmy unikać książek, filmów, telewizyjnych czy radiowych audycji i teatralnych przedstawień o tematyce przestępczej, anarchicznej i destruktywnej, gdyż jak wykazały badania francuskie, istnieje zależność między nasileniem pewnego typu przestępstw młodzieży a filmami o tematyce gangsterskiej, podającymi różne sposoby zbrodniczego postępowania.

Młodzież współczesna jest przeważnie wewnętrznie skryta, zamknięta w sobie, powściągliwa w wypowiedziach dotyczących jej dążeń, pragnień i ideałów. Maskuje te przeżycia pozorami obojętności, ironii, a nawet i cynizmu. Poczucie nudy i zniechęcenia wyraża nieraz obojętnością wobec życia i jego nawet nieraz bardzo interesujących przejawów. Szuka prymitywnych i wulgarnych rozrywek, zadowalając się każdą, nawet szkodliwą przyjemnością. Nie potrafi się w tych sprawach wypowiedzieć i tych stanów wyrazić za pomocą słowa. Łatwiej jej to zrobić artystyczną ekspresją względnie w trakcie artystycznej recepcji dzieła sztuki. Kontakt ze sztuką jest dla niej wówczas jedyną drogą do przywrócenia psychicznej równowagi. Tylko tą drogą może ona w pozytywny sposób rozwiązywać swe konflikty ze światem i zdradzić nam mimo swej woli, na czym te konflikty polegają i co jest ich powodem i przyczyną. Tylko tą drogą może ona znaleźć siebie i we właściwy sposób umiejscowić się w tej złożonej i skomplikowanej rzeczywistości. I my dzięki sztuce zdołamy łatwiej nawiązać kontakt z młodzieżą, zrozumieć ją, odczuć i pomóc jej w konstruktywnym ustosunkowaniu się do życia. Głównie sztuka może jej ułatwić podejmowanie szczęśliwych i trafnych decyzji o swoim losie i zamiarach na przyszłość!

Chcąc sprawdzić słuszność przedstawionych tu stanowisk i poglądów postanowiłem zbadać wpływ sztuki na przejawy zachowania się i postępowania młodzieży. Oparłem się na roli muzyki, obejmując badaniami młodzież kilku szkół ogólnokształcących stopnia podstawowego i dwu liceów w ogólnej liczbie 1763 dzieci.

Jak widać z otrzymanego zestawienia, w żadnym wypadku młodzież, która nie uzupełnia swojego wychowania muzycznego dodatkowymi zajęciami w ogniskach muzycznych, nie przewyższa i nie dorównuje poziomem zachowywania się i postępowania młodzieży, która do tych ognisk uczęszcza. Ta ostatnia ma zawsze najwyższe średnie noty w stosunku do pozostałej młodzieży.

Wydaje się, że tak liczny materiał wyklucza tu grę przypadku i potwierdza w całej rozciągłości tę tezę, że sztuka uszlachetnia człowieka, szczególnie wówczas gdy ją sam czynnie uprawia. Czyni go lepszym i doskonalszym.

Wpływ wychowania muzycznego na przejawy zachowania się i postępowania młodzieży.

Lp.	Miejscowość	Typ szkoły	Nr szkoły	Średnie stopnie z zachowania otrzymane przez dzieci uczęszczające tylko na wychowanie muzyczne na terenie szkoły.				Średnie stopnie z zachowania otrzymane przez dzieci uczęszczające poza tym jeszcze do ognisk muzycznych.			
				klasa	Ilość dzieci	przeciętny stopień dla każdej klasy	średnia og.	klasa	Ilość dzieci	przeciętny stopień dla każdej klasy	średnia og.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Cieplice Zdrój	Szkoła podstawowa	1	II	107	4,94	4,90	II	4	5	5
				III	103	4,91		III	7	5	
				IV	85	4,94		IV	7	5	
				V	141	4,91		V	3	5	
				VI	134	4,85		VI	11	5	
				VII	106	4,88		VII	10	5	
				VIII	109	4,91		VIII	1	5	
2.	Jelenia Góra	Szkoła podstawowa	10	I	38	5	4,86	I	4	5	4,93
				II	40	5		II	3	5	
				III	42	4,83		III	1	5	
				IV	39	4,94		IV	1	5	
				V	37	4,66		V	—	—	
				VI	36	4,80		VI	2	4,5	
				VII	40	4,80		VII	3	5	
				VIII	39	4,87		VIII	3	5	
	„	Liceum ogólnokształcące im. Stefana Żeromsk.	—	Xc	34	4,52	4,52	Xc	4	4,75	4,75
3.	Legnica	Szkoła podstawowa	11	VIa	35	4,40	4,65	VIa	3	5	5
		Szkoła podstawowa	9	VIII a	30	4,90		VIIIa	2	5	5
4.	Lwówek Śl.	Liceum ogólnokształcące	—	IXb	32	4,93	4,93	IXb	4	5	5
5.	Opole	Szkoła podstawowa	12	VIc	32	4,80	4,65	VIc	3	5	5
				VIIIc	27	4,50		VIIIc	7	5	
		Szkoła podstawowa	19	IIIa	40	5	4,77	IIIa	2	5	5
				VIIc	34	4,50		VIIc	2	5	
				VIIIb	31	4,80		VIIIb	2	5	
6.	Osolin	Szkoła podstawowa	1	VIIa	20	4	4,46	VIIa	8	5	5
				VIIb	14	5		VIIb	10	5	
				VIIIb	13	4,39		VIIIb	10	5	
7.	Sobieszów	Szkoła podstawowa	1	Ia	26	5	4,69	Ia	2	5	5
				IIa	26	4,95		IIa	—	—	
				IIIb	32	5		IIIb	2	5	
				IVb	35	4,77		IVb	1	5	
				Vb	31	4,64		Vb	1	5	
				VIb	34	4,44		VIb	1	5	
				VII	22	4,36		VII	—	—	
				VIII	28	4,34		VIII	—	—	
8.	Wrocław	podstawowa	81	IVa	41	4,80	4,80	IVa	8	5	5

PRZYPISY

[1] Pierre Mendeusse. L' ame de l' adolescent. Edition 5. Paris 1949. Presses Universitaires de France, s. 80.
[2] Maurice Debesse. Les problemes psychopedagogiques de l' adolescence. Leçons de Pedagogie, publices sous la direction de Roger Causinet. Paris 1950. Presses Universitaires de France, s. 146.
Maurice Debesse. La crise de originalité juvénile. Edition 3. Paris. 1948. Presses Universitaires de France. s. XII.
Maurice Debesse. L'adolescence. Edition 6. Paris 1956. Presses Universitaires de France, s. 104—105. Collection Que sais-je?
[3] Stefan Szuman, Józef Pieter, Henryk Waryński. Psychologia światopoglądu młodzieży (idealizm, filozofia, religia). Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa—Lwów 1933. Książnica-Atlas.
[4] Irena Wojnar. Estetyka i wychowanie. Wychowanie przez sztukę. Perspektywy wychowawcze sztuki.
[5] Thomas Munro. Art. Education, its Philosophy and Psychology selected essays. New York 1956. The Liberal Arts Press.
[6] Etienne Souriu. La cendition humaine vie a travers l' art. Paris 1955.
Etienne Souriau. La correspondence des arts 1947. Flammarion.
[7] Friedrich von Hausegger. Musik als Ausdruck. 1885.
[8] J. Bahle. Psychologie der musikalischen Gestaltung. 1930.
[9] P. Trofimow. Woprosy marksistko-leninskoj estietyki. Gospolitistat. Moskwa 1955—1956.
[10] O. W. Valentine. The Experimental Psychology of Beauty. London 1962. Methuen Co.
[11] Irena Wojnar. Perspektywy wychowawcze sztuki. Nasza Księgarnia. 1966.

MARIAN JAKUBOWICZ
POZNAŃ

TRADYCJE SZKÓŁ DZIELNICY POZNAŃ—GRUNWALD

Lepiej niż kiedykolwiek zdajemy sobie sprawę, iż powiązanie ideologii z wychowaniem stanowi zasadniczy problem kształtowania świadomości społecznej młodzieży Polski Ludowej, a w konsekwencji formowania się socjalistycznego społeczeństwa. Stąd problem socjalistycznego wychowania młodzieży stał się w ostatnim czasie przedmiotem szczególnej troski Partii i społeczeństwa.

Na V Zjeździe PZPR postulowano m. in. opracowanie jednolitego systemu wychowawczego. Jest rzeczą oczywistą, że tworząc taki system, nie wystarczy opierać się na ogólnych przesłankach teoretycznych, ale trzeba uwzględnić specyficzne właściwości danego środowiska, nakładające się wpływy szkoły, rodziny i pozaszkolne, z niemałym znaczeniem środków masowego przekazu włącznie. Dominującą rolę przyjąć tu musi szkoła, z całym wachlarzem obowiązków, których dotąd w takim zakresie nie spełniała.

Dość wskazać na stale jeszcze zaniedbaną sprawę wychowania patriotycznego. Organizować trzeba szerokie działanie społeczne w tym kierunku skupiające szkołę, organizacje społeczne i rodziców oraz samą młodzież. Wychowanie patriotyczne ma uczyć miłości do ojczyzny, konkretnej, socjalistycznej z uwzględnieniem jej potrzeb i perspektyw. Wydarzenia marcowe wykazały, że brak odniesienia ogólnych idea-

lów do istniejącej rzeczywistości może postawić pod znakiem zapytania rezultaty zabiegów wychowawczych.

Szczególne znaczenie w realizacji wychowania patriotycznego ma popularyzacja tradycji społecznych i politycznych walk narodu, leżących u źródeł dzisiejszej Polski. Nie chodzi tu bynajmniej o pomnikowe przedstawianie przeszłości. Szukamy rozwiązań twórczo i ambitnie wykorzystujących wartości doświadczeń historycznych mogących odegrać wychowawczą rolę, w pełni ukazujących związek między ideałami i celami dawnych walk społecznych i niepodległościowych a dzisiejszymi celami socjalizmu i bieżącymi zagadnieniami jego budownictwa.

Dość bogatym doświadczeniem w tym względzie szczycą się szkoły dzielnicy Poznań—Grunwald. Stosunkowo wcześnie zwróciły one uwagę na pogłębienie pracy ideowo-wychowawczej i inspirującą rolę tzw. „Programu unowocześnienia pracy szkół na lata 1966/70". Mówi on m. in., jak doniosłą rolę w pogłębianiu pracy ideowo-wychowawczej w duchu patriotycznego internacjonalizmu spełniają tradycje szkoły. Toteż liczne rady pedagogiczne i szkolne organizacje młodzieżowe podjęły wysiłek tworzenia socjalistycznej tradycji swoich szkół. Składają się dziś na to przede wszystkim:

a. Święto patrona szkoły; młodzież zbiera materiały o patronie swojej szkoły, organizuje wystawy obrazujące jego życie i działalność.

b. Święto sztandaru szkolnego; ruch nadawania przodującym szkołom sztandarów szkolnych, których fundatorami są przede wszystkim rodzice oraz komitety opiekuńcze i ZBoWiD.

c. Uroczyste imprezy szkolne z okazji rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, powitanie młodzieży przychodzącej do szkoły i żegnanie absolwentów, szkolne święta kultury i sportu połączone często z wystawą dorobku szkoły itp.

Urządzają te uroczystości w zasadzie organizacje młodzieżowe, a zadania z tym związane stanowią integralną część planu wychowawczego szkoły.

Ważnym zadaniem w okresie pracy przygotowawczej placówek oświatowo-wychowawczych, ubiegających się o nadanie imienia lub sztandaru, jest wytwarzanie odpowiedniej atmosfery szkół wokół wyboru patrona. Najczęściej inicjatywa wyboru właściwego bohatera należy do rady pedagogicznej.

W szkole podstawowej nr 88 im. Gen. K. Świerczewskiego kierownictwo rozpisało konkurs na wypracowanie pt. „Kogo i dlaczego proponuję na patrona swojej szkoły". W konkursie wzięło udział 180 dzieci. Sześć najlepszych prac wyróżniono.

Wybór patrona w szkołach dzielnicy Grunwald odbywał się w sposób przemyślany i planowy; wybierano odpowiedniego kandydata spośród wielu propozycji.

Oto przykładowo — uchwały rad pedagogicznych dwóch szkół podstawowych. Przykład pierwszy: „Rada Pedagogiczna Szkoły Podstawowej nr 74 w Poznaniu zwraca się z uprzejmą prośbą o wyrażenie zgody na nadanie szkole imienia Władimira Komarowa. Pragniemy, ażeby imię to nosiła nasza szkoła dla upamiętnienia wybitnych zasług, jakie W. Komarow wniósł w dzieło rozwoju nauki wykonując próbny lot na statku kosmicznym Sojuz 1". Przykład drugi: W związku z X rocznicą istnienia szkoły nr 68 Rada Pedagogiczna zwróciła się do Kuratoruim Okręgu Szkolnego Poznańskiego o nadanie szkole imienia Jana Brzechwy. W prośbie tej stwierdza się, że „postać Jana Brzechwy cieszy się wielką popularnością młodych czytelników. Jest to pisarz, który pisząc dla dzieci stworzył dla nich własny język i pogodny obraz świata".

Podjęcie uchwały o nadaniu szkole imienia to pierwszy etap pracy przygotowawczej. Kolejny etap dotyczy popularyzacji sylwetki patrona wśród uczniów. Na tym odcinku rady pedagogiczne wykazały wiele pomysłowości i inicjatywy. Na lekcjach, szczególnie będących w dyspozycji wychowawcy klasowego, zapoznano się z życiorysem patrona szkoły, pogłębiono wiedzę o czasach, w których żył, i ludziach, z którymi się spotykał. Należy podkreślić, że tę formę pracy wychowawczej wśród dzieci

i młodzieży stosowały wszystkie szkoły dzielnicy jako przygotowanie do wspomnianej uroczystości.

Wiele szkół zbierało nawet materiały o patronie i pamiątki po nim w celu opracowania albumów, tablic, gazetek ściennych itp. Szkoła Podstawowa nr 26 im. Ryszarda Berwińskiego zgromadziła z różnych źródeł publikacje o życiu i działalności patrona, rękopisy i listy pisane przez niego do bliskich i przyjaciół. W związku z tym szkoła nawiązała kontakt z Muzeum Historii Ruchu Robotniczego w Poznaniu i Biblioteką Główną UAM, dotarła też do miejsca urodzenia poety i nawiązała kontakt z rodziną patrona.

Kierownictwo Szkoły Podstawowej nr 69 im. Jana Mazurka nawiązało kontakt z Muzeum Historii Ruchu Robotniczego, które udostępniło szkole różne pamiątki po Janie Mazurku, poznańskim działaczu PPR w okresie okupacji, jak: fotografie, dokumenty z okresu działalności rewolucyjnej i zawodowej, fotokopie oraz liczne przedmioty osobistego użytku bohatera.

Zgromadzone pamiątki i dokumenty pozwoliły na zorganizowanie interesującej ekspozycji, która ukazała zwiedzającym wzór człowieka, patrioty i rewolucjonisty.

Do ciekawych form popularyzujących sylwetkę patrona należą konkursy „zgaduj zgadula", wieczornice, audycje nadawane przez radiowęzeł szkoły, organizowane głównie z inicjatywy organizacji młodzieżowych.

Oto przykłady:

W Szkole Podstawowej nr 4 im. „Armii Poznań" popularyzacji patrona poświęcono szereg lekcji, które ukazały dziatwie szkolnej waleczność i bohaterstwo żołnierza „Armii Poznań" walczącego nad Bzurą w r. 1939. Oprócz tego szkolne koło LOK przeprowadziło cykl pogadanek przez radiowęzeł szkolny.

W Szkole Podstawowej nr 68 im. Karola Świerczewskiego samorząd szkolny przy pomocy grona nauczycielskiego zorganizował „zgaduj zgadulę" o życiu i działalności bohatera połączoną z wystawą gazetek ściennych poświęconą patronowi szkoły. Młodzież zbierała zdjęcia i publikacje dotyczące patrona. Dalszym etapem tej pracy było utworzenie kącika muzealnego, w którym zebrano materiały związane z działalnością patrona.

Szkoła Podstawowa nr 26 im. Ryszarda Berwińskiego organizuje „kącik" patrona ze stałą ekspozycją; XI Liceum Ogólnokształcące im. Georgi Dymitrowa zagadnieniu temu poświęciło swój obszerny hall wejściowy, a szkoły podstawowe nr 4, 88 i 90 są w trakcie organizowania tzw. „gabinetów patrona"; młodzież będzie tam uczestniczyła w zajęciach wychowania obywatelskiego.

Przebieg prac związanych z nadawaniem szkołom sztandarów był następujący: W Szkole Podstawowej nr 90 im. Wandy Wasilewskiej na szereg tygodni przed wręczeniem sztandaru rozpisano dwa konkursy wśród młodzieży. Pierwszy, plastyczny, poświęcony był działalności pisarskiej W. Wasilewskiej. Brało w nim udział około 300 uczniów. Drugi konkurs polegał na wykonaniu albumu o Związku Patriotów Polskich i Ludowym Wojsku Polskim. W tym konkursie udział wzięło ponad 200 uczestników. Najlepsze prace zostały wyróżnione upominkami ufundowanymi przez Komitet Rodzicielski i Komitet Opiekuńczy oraz wystawione z okazji szkolnego święta w dniu wręczenia sztandaru.

W Technikum Budowlanym nr 2 im. Feliksa Dzierżyńskiego życie i działalność patrona jest kanwą, wokół której koncentruje się wiele uroczystości i imprez szkolnych, m. in. przyrzeczenia składane przez nowo przyjętych uczniów na początku roku szkolnego. Życie i działalność F. Dzierżyńskiego znajduje odbicie w gazetce szkolnej „Budujemy".

Emocjonalne związanie młodzieży z osobą bohatera szkoły znajdowało też swój wyraz w zajęciach lekcyjnych oraz czynach społecznych inicjowanych wśród uczniów. Np. w Szkole Podstawowej nr 69 im. J. Mazurka nauczyciele j. polskiego zorganizowali konkurs na najlepsze wypracowanie na temat „Co wiem o Janie Mazurku",

a w Szkole Podstawowej im. R. Berwińskiego nauczyciel wychowania muzycznego opracował program muzyczny złożony z pieśni ilustrujących radykalne poglądy poety.

W II Liceum Ogólnokształcącym im. Heleny Modrzejewskiej wszyscy uczniowie szkoły włączyli się do zbiórki metali kolorowych na odlew tablicy pamiątkowej swej patronki.

Dodajmy, iż młodzież wszystkich szkół dzielnicy w okresie popularyzującym nadanie szkole imienia uczestniczyła z reguły w pracach porządkowych wokół obejścia szkoły, pielęgnowaniu zieleńców i sadzeniu z tej okazji drzew oraz krzewów, a także wykonywaniu dekoracji okolicznościowych wewnątrz i na zewnątrz budynku.

Wiele szkół organizowało wycieczki do miejsc związanych z pracą lub działalnością społeczną patrona lub też inicjowało odpowiednie, tematycznie związane, spotkania z działaczami ruchu robotniczego, zbowidowcami, przedstawicielami Ludowego Wojska Polskiego i Armii Czerwonej, uczestnikami powstania wielkopolskiego itd. Pięknym tego przykładem jest LO im. Georgi Dymitrowa, które zaprosiło ambasadora Bułgarskiej Republiki Ludowej do uczestnictwa w święcie nadania imienia szkole, co dało okazję do ciekawych spotkań z nim młodzieży szkoły, aktywu ZMS, grona nauczycielskiego i rodziców. W uroczystości nadania Szkole Podstawowej imienia W. Komarowa uczestniczyła delegacja KPZR z Charkowa, która wzięła udział w spotkaniach z młodzieżą i rodzicami.

Spotkania takie miały też miejsce w Szkole Podstawowej im. Zdobywców Cytadeli Poznańskiej. Uczestnicy walk o wolność Poznania, byli działacze KPP, PPR i żołnierze LWP, spotykali się kilkakrotnie z uczniami szkoły, pedagogami oraz rodzicami i w ten sposób zbliżyli postać bohatera szkoły społeczności dziecięcej i szerokiemu kręgowi rodziców. Można powiedzieć, że spotkania te wrosły niejako w tradycje naszych szkół. Nie bez znaczenia jest też fakt, iż w przygotowaniu uroczystości związanych z nadawaniem szkołom imion lub sztandaru ogromny wkład pracy wnoszą komitety rodzicielskie i opiekuńcze.

Uwieńczeniem prac przygotowawczych związanych z uroczystością nadania imienia albo sztandaru był sam akt nadania danej szkole imienia czy wręczenia sztandaru.

Uroczystości te były głębokim przeżyciem dla uczniów, rady pedagogicznej i rodziców. Rangę uroczystości podnosiły władze partyjne i państwowe, udział kompanii honorowej Wojska Polskiego i sztandarów innych szkół oraz zaproszeni goście. Oprawa uroczystości sama w sobie robi już wrażenie i na długo zostaje w pamięci młodzieży i środowiska. Kulminacyjnym punktem uroczystości było ślubowanie młodzieży szkolnej. Urządzano okolicznościowe dekoracje, wystawy gazetek ściennych — końcowych efektów rozmaitych konkursów. Część artystyczna, jak montaże literacko-muzyczne o treści patriotyczno-internacjonalistycznej, kończyła uroczystości szkolne. W zasadzie gospodarzami tych imprez byli przewodniczący komitetów rodzicielskich i opiekuńczych.

Z kolei pragnę zwrócić uwagę na formy wykorzystania patrona czy sztandaru szkolnego w pracy wychowawczej. Praca wokół patrona szkoły czy sztandaru wiąże uczniów ze szkołą emocjonalnie. Ale nie na tym koniec. Imię patrona oraz sztandar mają wychowywać pokolenie uczniów. Szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze winny podjąć jeszcze szereg prac nad tworzeniem socjalistycznej tradycji w tym zakresie. Trzeba przyznać, że zamierzenia naszych placówek są różnorodne, a wiele z nich już zrealizowano. Najpopularniejszą, mającą na celu zbliżenie postaci patrona do młodzieży jest coroczne organizowanie święta patrona szkoły. Dzień ten jest terminem stałym, związanym z rocznicą z życia bohatera lub ważnym wydarzeniem historycznym. Święta te są często podsumowaniem całorocznej pracy. Dzień ten staje się świętem nie tylko dla młodzieży danej szkoły, ale i dla osób związanych

z patronem szkoły; na tę uroczystość zaprasza się np. żyjących jeszcze członków rodziny bohatera (matkę, żonę, rodzeństwo czy dzieci). Terminy święta patrona związane są często z faktami historycznymi. Na przykład Szkoła Podstawowa nr 9 im. dra Franciszka Witaszka obchodzi swoje święto w Tygodniu Solidarności Międzynarodowego Ruchu Oporu i zaprasza na ten dzień uczestników tego ruchu. Szkoła nr 4 obchodzi święto we wrześniu i zaprasza na nie żołnierzy „Armii Poznań" i członków ZBoWiD-u. Szkoła im. Franciszka Ratajczaka zaprasza Powstańców Wielkopolskich 1918/19 r. W dniu tym młodzież zaciąga także warty honorowe i składa wiązanki kwiatów na upamiętnionych miejscach walk i straceń. Szkoła nr 33 zaciąga wartę i składa wieńce pod pomnikiem na Cytadeli Poznańskiej, Szkoła nr 9 pod obeliskiem ofiar faszyzmu. Delegacja II Liceum Ogólnokształcącego wyjeżdża do Krakowa, aby tam na grobie H. Modrzejewskiej złożyć wiązankę kwiatów.

Honorowe te funkcje spełniają wyróżniający się uczniowie — jest to więc dla nich wyróżnienie za dobrą, całoroczną pracę. Część artystyczna uroczystości święta patrona, opracowana przez liczną grupę młodzieży, jest zwykle na wysokim poziomie i daje możność przeżyć emocjonalnych.

W dniu uroczystych obchodów Dnia Patrona szkoły przeprowadzane są jeszcze liczne inne czynności o znaczeniu wychowawczym. W II i VIII Liceum Ogólnokształcącym uczniowie wyróżniający się w nauce, frekwencji i pracy społecznej wpisują się uroczyście do „Księgi Patrona". Wzorowi absolwenci II Liceum otrzymują brązowe plakietki z podobizną H. Modrzejewskiej. W VIII i XI Liceum Ogólnokształcącym przodujący absolwenci otrzymują dyplomy z wizerunkiem patrona. W Szkole nr 74 zaś wręcza się w tym dniu odznakę wzorowego ucznia. Przy tej okazji szkoły nawiązują kontakty z placówkami, które noszą te same imiona, względnie znajdują się w miejscowościach związanych z działalnością patrona. Szereg szkół dla uświetnienia uroczystości „Dnia Patrona" wprowadziło nawet własne hymny szkolne (Szkoły Podstawowe nr 4, 91, Technikum Ekonomiczne, Technikum Handlowe).

Należy jednocześnie podkreślić, że nie ma szkoły, która nie utrzymywałaby korespondencji z młodzieżą krajów zaprzyjaźnionych, a w szczególności ze Związkiem Radzieckim, Bułgarią i NRD. Ta forma tworzenia tradycji realizuje integralną część wychowania młodzieży — krzewienie wśród niej idei proletariackiego internacjonalizmu i przyjaźni z narodami krajów socjalistycznych.

Ostatnio, na zakończenie roku szkolnego 1967/68 dzielnicowe władze oświatowe Poznań-Grunwald zorganizowały wystawę pt. „Tworzymy socjalistyczną tradycję szkoły". Wystawa pokazała duże osiągnięcia naszych szkół w tym zakresie. Egzekutywa Komitetu Dzielnicowego PZPR oceniła — w tym samym czasie — zaangażowanie poszczególnych placówek oświatowych dzielnicy w zakresie tworzenia postępowych tradycji szkoły ze szczególnym uwzględnieniem pracy wokół patrona i sztandaru szkoły.

Tak więc problem wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego w naszych warunkach można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Jedną z nich stanowi uczciwe i zaangażowane przedstawianie historii naszego narodu, wydobywanie z niej wszystkiego, co może być źródłem uzasadnionej dumy i przywiązania do narodu, i kształtowanie poczucia więzi z tą historią oraz walką poprzednich pokoleń. Uczciwe i zaangażowane przedstawienie socjalistycznych przemian społecznych, ich sensu i znaczenia dla losów jednostek, a więc wyjaśnienie politycznych i moralnych racji socjalistycznego kierunku rozwoju naszego kraju, należy też do tej ważnej płaszczyzny.

Drugim aspektem problemu wychowania, opartym na poprzednim, jest konieczność zaszczepienia młodym poczucia odpowiedzialności za losy naszej Ojczyzny, za dalszy rozwój socjalizmu i przygotowanie — pod każdym względem — do przyszłych obowiązków, które czekają na nich w społeczeństwie. Dużą rolę w tym zakresie mają do spełnienia ZMS, ZMW i ZHP.

WANDA HEMERLING

POZNAŃ

PROGRAM I ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ NA PRZYKŁADZIE KLASY VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 85 W POZNANIU

Różne są drogi i metody organizowania kolektywu dziecięcego. Klasa VI, którą objęłam na początku roku szkolnego, została zebrana z trzech różnych szkół.

W klasie były początkowo ciągłe kłótnie i wzajemna wrogość. Sprzeczki, zazdrość, brak wspólnoty zainteresowań, słaba karność dawały się odczuć w pierwszych dniach, a nawet tygodniach życia nowej klasy, która zarazem stanowiła część społeczności nowo otwartej szkoły wraz z nowym gronem pedagogicznym. Dzieci przyniosły ze sobą balast dobrych i złych tradycji z poprzednich 5 lat życia szkolnego.

Należało więc ukształtować z tego zmąconego nieco materiału — czynny i solidarny kolektyw klasowy.

1. Program i organizacja zespołu uczniowskiego

W organizacji klasy wyłoniły się specyficzne trudności i zadania wobec wychowawcy, które znalazły odbicie w następujących etapach organizowania kolektywu:

1. Poznawanie klasy;
2. Ukazanie perspektyw i pierwszych wspólnych zadań;
3. Pierwsze poczynania organizacyjne;
4. Formowanie struktury klasy;
5. Dobór aktywu;
6. Wybory do rady klasowej;
7. Praca nad rozwojem aktywu;
8. Godziny wychowawcze i zebrania klasowe;
9. Współpraca z rodzicami.

W poznawaniu uczniów duże znaczenie miała metoda bezpośredniej obserwacji. Miała ona charakter dorywczy lub też systematyczny, a jakościowo największą wartość dawały obserwacje pedagogiczno-psychologiczne. Wiele cennych obserwacji tego typu dawały lekcje oraz swobodne zachowanie się dzieci na przerwach i różnarodnych zajęciach: wycieczkach, dyskusjach, wieczorkach itp.

Obserwacje te pozwoliły zorientować się o istnieniu grup nieformalnych w klasie, o wpływach indywidualnych, o układzie sił, o tym, kto miał w klasie przewagę: dzieci o pozytywnych cechach czy dzieci o cechach negatywnych. Wyłonił się też problem uczniów sprawiających trudności. O postępowaniu wychowawcy wobec nich będzie mowa w odrębnym rozdziale.

Dalszym etapem w organizowaniu kolektywu było ukazanie perspektyw życia zespołu i pierwszych wspólnych zadań. Oznaczało to wciągnięcie dzieci do planowania pracy oraz przygotowanie wyborów do rady klasowej. Pierwsze wymagania stawiane były jednostkom, którym wyznaczono różne funkcje i dyżury. Konsekwentne kontrolowanie wypełnionych obowiązków czyniło ich odpowiedzialnymi wobec całej klasy. Miało to w przyszłości umocnić pozycję aktywu w klasie.

W ramach pierwszych poczynań organizacyjnych dzieci zostały rozmieszczone w ławkach odpowiednio do swych życzeń oraz z uwzględnieniem wad słuchu i wzroku. Powoli zaczęła zarysowywać się struktura klasy.

W następnym miesiącu wyznaczeni zostali rzędowi, którzy mieli za zadanie kontrolować czystość, zadania domowe oraz notować pochwały i upomnienia nauczycieli.

W 3 miesiącu, tj. w listopadzie, nastąpił wybór samorządu klasowego na I półrocze. Równocześnie klasa została podzielona na 5 sześcioosobowych grup funkcyjnych.

Przy doborze aktywu osobowego klasy wzięto pod uwagę takie kryteria, jak:
— zbieżność opinii wychowawcy z opinią dzieci,
— zaufanie zespołu i właściwości pożądane w danym kolektywie.

Same wybory do samorządu klasowego odbyły się wówczas, gdy dzieci miały już ukształtowany pogląd, jaki winien być aktywista. Były to następujące kryteria:
— aktyw przoduje w pracy i zachowaniu,
— umie oddziaływać na pracę i zachowanie innych,
— głównym motywem działania jest dobro zespołu.

Wybory miały charakter tajny, a więc dzieci wybierały najpierw kandydatów, a następnie wpisywały na kartce odpowiednią liczbę nazwisk, po czym komisja obliczyła i ogłosiła wyniki głosowania. Po ukonstytuowaniu się wychowawca poinformował o obowiązkach aktywu klasowego.

W zabiegach wychowawczych nad zespołem klasowym ważna jest nie tylko praca nad jego organizacją, ale dalsze umacnianie i rozwój aktywu. Można to osiągnąć przez:
— aktywizowanie klasy do konsekwentnej realizacji podjętych zadań,
— pobudzanie aktywu do pracy,
— zżycie się z dziećmi, wyrabianie poczucia odpowiedzialności i umiejętności wspólnej pracy,
— przeżywanie wspólnych radości, np. pójście na dobry film, do teatru, zorganizowanie wieczorku, przedstawienia, udział w konkursie czytelniczym itp.

Duże znaczenie w realizacji programu i organizacji pracy wychowawczej miały zebrania klasowe i godziny wychowawcze. Odbywały się one w atmosferze wzajemnej życzliwości, spokoju i pogodzie ducha. Na godzinach wychowawczych składane były meldunki o zachowaniu klasy, o pracy grup, grupowych i innych funkcyjnych. Następnie uczniowie wypowiadali się na wyżej wymienione tematy i oceniali pracę i zachowanie grup, odczytywali zapiski z kroniki klasowej, omawiali ważne wydarzenia z życia szkoły, dzielnicy, miasta, kraju i świata. Zebrania klasowe organizowane były również z samorządem szkolnym, a miały one na celu pogłębienie pracy aktywu. Dobry przykład aktywu i jego powiązanie z samorządem szkolnym stały się ważnym czynnikiem oddziaływającym i tworzącym właściwą opinię społeczną klasy. Wychowawca musi czuwać nad postawą społeczną aktywu i rozwijać jego umiejętności organizacyjne przez instrukcje, wykorzystanie inicjatywy dzieci oraz podsuwanie pomysłów.

Zespół klasowy brał też czynny udział w walce o wyniki nauczania. Nad pilnym odrabianiem zadań, przygotowaniem się do lekcji oraz nad samopomocą koleżeńską czuwał aktyw.

Na tworzenie się zespołu w procesie nauczania ogromny wpływ miała organizacja lekcji i pracy domowej ucznia.

Ważnym zagadnieniem była również współpraca z rodzicami. Dla urozmaicenia zebrań organizowano np. wystawę prac i zeszytów lub dzieci przygotowywały program rozrywkowy. Na zebraniach rodzice rozmawiali też z aktywem klasowym o życiu klasy i szkoły.

Reasumując doświadczenia oraz teoretyczne podstawy kształtowania kolektywu wyodrębnić należy 2 fazy formowania się struktury klasy:
1) organizacja kolektywu — wdrażanie do systematycznej i samodzielnej pracy, ustawianie aktywu, wyrabianie atmosfery koleżeńskiej współpracy,
2) rozwój i umocnienie pozycji aktywu, stawianie przez aktyw zadań przed klasą,

zespolenie się uczniów we wspólnej pracy i zabawie, przygotowanie do dalszego rozwoju.

Wyłania się tu wielka rola wychowawcza kolektywu dziecięcego. Właściwie ukształtowany kolektyw przyczynił się nie tylko do walki o dobre wyniki w nauce, o świadomą dyscyplinę, ale wyrobił także aktywność oraz silną wolę w dążeniu do celu. Wpłynęło to na likwidację drugoroczności i świadome stosowanie regulaminu uczniowskiego. Pod koniec roku szkolnego integracja klasy była bardzo wyraźna. Zespół w opinii nauczycieli w niej uczących zyskał miano ambitnego oraz wyróżniającego się w wynikach nauczania. W ogólnej sumie ocen ze wszystkich przedmiotów przewagę uzyskały oceny bardzo dobre, a następnie dobre. Nie było ucznia, który by miał same dostateczne, nawet ci, którzy w I półroczu mieli oceny niedostateczne, w końcowej fazie nie tylko podciągnęli się na dostatecznie, ale w jakiejś dziedzinie wyróżnili się na dobrą czy bardzo dobrą ocenę.

2. Uwagi o badaniu stosunków społecznych w klasie

W pracy nad organizacją zespołu klasowego ważne jest, aby wychowawca orientował się w strukturze stosunków społecznych danej grupy uczniów. Podstawową rolę w badaniach stosunków społecznych w klasie odgrywa obserwacja uczestnicząca oraz eksperyment naturalny. Metodą pomocniczą są metody socjometryczne, kwestionariusz, ankieta itp. Można też wykorzystać rozmowy z rodzicami, nauczycielami i uczniami oraz kronikę klasy. Jest to bardzo cenny materiał dodatkowy. Przed przystąpieniem do analizy stosunków społecznych należy zapoznać się z charakterystyką środowiska rodzinnego i szkoły, co ukazuje warunki i czynniki, które oddziaływają na strukturę stosunków wewnętrznych w klasie.

W tym celu w klasie VI na podstawie indywidualnych rozmów ze wszystkimi rodzicami zaprowadzona została teczka z tzw. „Kartami zapisu ucznia", w której oprócz danych osobowych widniały rubryki: stosunek do nauki, wyniki w nauce w poprzednich latach, opinia rodziców o dziecku itp.[1]

Obserwacja spontanicznych objawów życia zespołu klasowego jest dla wychowawcy również źródłem dostrzeżenia pozytywnych i negatywnych przejawów życia klasy. W pierwszym okresie życia klasy (wrzesień, październik) wystąpiło szereg negatywnych objawów, jak: podpowiadanie, odpisywanie zadań, bojkot przeciwko uczennicy o pozytywnych cechach wodza.

W dalszym etapie stosunków społecznych nastąpiło załamanie fałszywej solidarności w klasie. Wyłonił się aktyw, który reprezentował zdrową opinię społeczną. Z inicjatywy wychowawcy nastąpił podział na grupy z przydziałem konkretnych zadań. Ten nowy element w życiu społecznym klasy zaktywizował ją i wniósł ożywczy prąd w dalsze jej życie. Towarzyszyła temu demokratyczna i życzliwa postawa wychowawcy. Zniknęły wkrótce antagonizmy między grupą reprezentującą zdrowy nurt a uczniami o niewłaściwym stosunku do szkoły. Całą klasę opanowała międzygrupowa rywalizacja o jak najlepsze wykonanie swoich zadań i wyścig w zgłaszaniu twórczych pomysłów o poprawie i upiększeniach klasy. W związku z osiągnięciem dodatnich stosunków społecznych w klasie zbadano w okresie półrocza stosunki przyjaźni między uczniami. Była to forma plebiscytu przyjaźni. Na 29 uczestników przyjęć było 25, a odrzutów 20. Największa liczba przyjęć na 1 ucznia wynosiła 13. Dwóch uczniów nie miało ani przyjęcia, ani odrzutu, a dwoje innych same odrzuty, lecz ani jednego przyjęcia. Ponieważ na podstawie wyżej wymienionego plebiscytu wynikało, że w klasie są uczniowie żyjący na marginesie, należało dowiedzieć się na podstawie opinii zespołu, jakie są przyczyny wycofania się nie-

[1] Wg Pelcowej: Wychowawca gromadzi materiały o klasie, NK Warszawa. 1963 r.

których uczniów z życia społecznego klasy. W związku z tym dzieci miały odpowiedzieć pisemnie na pytanie: „Kto mi się w klasie najwięcej podoba, a kto mniej i dlaczego", z równoczesnym podaniem po 3 nazwiska. Okazało się, że do najczęstrzych motywów wyborów należały następujące:

— dobre wyniki w nauce,
— koleżeńskość,
— zgodność,
— pomoc innym,
— uprzejmość, wesołość, miły stosunek do innych,
— skromność i dobroć,
— wyrozumiałość, spokój, rozumność, mądrość,
— kultura osobista, grzeczność, życzliwość.

A oto, jak uzasadniono odrzuty:

upartość, mściwość, zarozumiałość, zaczepność, nieprzyjemny stosunek do innych, dokuczliwość, wulgarne wyrażanie się, bicie, kopanie, złośliwość, unikanie towarzystwa i wspólnych zabaw, „obrażalstwo", nieuctwo i niedbalstwo, nieodrabianie lekcji, ordynarność, odpisywanie zadań, brutalność, „stawianie się" wobec nauczycieli, gadulstwo.

W badaniu stosunków społecznych uwzględniono też polaryzację klasy i stopień jej integracji.

Dzieci odpowiadały na pytanie: „Co mi się w klasie nie podoba "

A oto na co dzieci najczęściej wskazywały:

— rozmowy na lekcji,
— niewłaściwe odnoszenie się chłopców do dziewczynek,
— mała ilość wycieczek (do kina, teatru),
— skarżenie, „obgadywanie" (zwłaszcza u dziewcząt).

Na pytanie: „Czy klasa stanowi zwarty zespół, czy też jest rozbita?", odpowiadało 27 uczniów.

Z tej liczby 23 odpowiedziało, że klasa stanowi zespół zwarty i koleżeński, a 4 uczniów stwierdziło, że klasa jest rozbita na grupy wrogo do siebie ustosunkowane.

Ciekawe były też wyniki ankiety badającej stosunki społeczne między dziewczętami a chłopcami. Chłopcy byli wybierani 7 razy, a dziewczynki 30 razy, tj. 5 razy więcej przy równowadze obu płci. Wynika z tego, że dziewczynki w tej klasie są bardziej popularne i uważane jako solidniejsze.

Z badania stosunków społecznych w omawianej klasie wynika, że:

1. Stosunki społeczne w zespole rozwijają się pod wpływem indywidualnych właściwości uczniów, ich wieku rozwojowego, potrzeb i zainteresowań oraz na skutek oddziaływania wzajemnego.

2. Stosunki społeczne w klasie podlegają jednak zmianom pod wpływem planowego i świadomego oddziaływania wychowawczego i przez organizowanie działalności uczniów.

3. O kształtowaniu moralności uczniów kl. VI

Praca wychowawcy klasowego ma między innymi na celu kształtowanie moralności uczniów. Należy tu mówić o takich formach i metodach pracy, jak:

— pogadanki etyczne,
— czytelnictwo,
— organizacja harcerska,
— prace społecznie użyteczne,
— zajęcia pozalekcyjne w kołach zainteresowań,
— kolektywna działalność.

Pogadanki etyczne znalazły odbicie na godzinach wychowawczych. Tematyka ich w ogólnych zarysach realizowana była według następujących haseł:
— koleżeństwo w naszej klasie,
— o uprzejmości i braku wychowania,
— szanuj mienie szkolne,
— regulamin uczniowski,
— dobrze się uczyć — to twój obowiązek wobec Ojczyzny.

W zakresie podnoszenia wyników nauczania zwrócono uwagę na rozwijanie pilności, uwagi i wytrwałości, uporu w pracy i przestrzegania rozkładu dnia.

Dzieci dyskutowały o przygotowaniu się do lekcji, o sposobie uczenia się, organizowały w grupach pomoc słabszym, a niewłaściwy stosunek do pracy szkolnej znalazł krytyczny odzew w gazetce klasowej. Ważną formą wychowania moralnego były zebrania klasowe. Odbywały się one raz w miesiącu, a program ich przewidywał sprawozdania z pracy grup, zmianę zakresu pracy w grupach i zaplanowanie nowych konkretnych zadań.

Na zebraniach klasowych dzieci przyzwyczajały się, aby śmiało i otwarcie mówić o tym, co złego dzieje się w klasie, zamiast mówić po cichu wychowawcy.

Pod wpływem różnych prac zbiorowych kształtowała się świadoma dyscyplina w zespołach. Sprzyjały temu takie prace, jak: zbieranie makulatury, praca w SKO, redagowanie gazetek ściennych, występy artystyczne, wzajemna pomoc w nauce, współzawodnictwo między grupami, walka ze spóźnianiem i rozmawianiem na lekcji, wspólne narady i wzajemne opiniowanie.

Do walki o kształtowanie pożądanej moralności uczniów konieczne jest wciągnięcie do współpracy rodziców. Muszą oni także zmienić często metodę wychowawczą, gdy dzieci ich weszły w nową fazę rozwojową. Autorytet i przykład nie wystarczą, musi być przekonywanie i uzasadnianie swoich wymagań. Bardzo dużą pomocą służyły w tym zakresie odczyty pedagogiczne w ramach Uniwersytetu dla Rodziców, organizowane w szkole w ramach działalności TSS.

Zagadnienie wychowania moralnego uczniów jest zagadnieniem niezwykle rozległym i nie da się wyczerpująco ująć w jednym skromnym rozdziale. Jest to przecież istotny składnik wszechstronnego wykształcenia i rozwoju osobowości ucznia.

Przez umiejętne wychowanie zespołu dopomaga się do urobienia aktywności i inicjatywy, ofiarnej postawy społecznej, do stworzenia w klasie i w szkole atmosfery kolektywnej i twórczej pracy.

4. Postępowanie wychowawcy wobec uczniów trudnych

W każdej klasie znajdują się uczniowie, którzy mają trudności. Uczniowie ci wymagają od wychowawcy szczególnego zrozumienia. Różne są źródła trudności ucznia. W omawianej klasie wystąpił bardzo charakterystyczny przypadek dziecka trudnego, przy czym trudności dotyczyły wyłącznie strony wychowawczej, a nie dydaktycznej. W wyniku analizy czynników destrukcyjnych w życiu chłopca ukazały się przede wszystkim dwa źródła trudności:
— konstelacja rodzinna,
— teren indywidualnego życia.

Jeżeli chodzi o konstelację rodzinną to układ stosunków był tu wyraźnie konfliktowy. Chłopiec poprzednie 5 klas kończył w domu dziecka. W związku z ustawą o podwyżce kosztów utrzymania w domach dziecka matka zabiera chłopca. W domu jest ojczym i jego dzieci, a nowy przybysz traktowany jest jako zło konieczne, jako dodatkowe obciążenie i tak skromnego już budżetu. Jeżeli do tego dodać nałóg alkoholowy ojczyma i kolejno następujące wyroki za kradzieże, to ukazuje się chyba

wystarczający grunt do rozwoju nowych i dalszych trudności w życiu dziecka. W szkole chłopiec bardzo charakterystycznie reaguje na bodźce zewnętrzne. Jest to kontratak.

Przyszedł on do nas z wyraźnym nastawieniem: „niech no tylko mi coś próbują mówić lub ganić, ja się nie dam".

Tymczasem jego „pogotowie obronne" okazało się zbyteczne. Nikt tu na niego nie krzyczał, nikt mu nie urągał i nie wymawiał przeszłości. Zamiast tego spotkał się z życzliwą perswazją i poszanowaniem swojej godności — jako ucznia. Zarzucił wkrótce swoje prowokacyjne wręcz i agresywne zachowanie. Wszyscy — wychowawca i dzieci — wołali po prostu „Heniek". Swoje prowokacje zamienił on na udział w dyskusjach i stał się bardzo czynnym uczniem na lekcjach. W ten sposób jego trudności jako ucznia zmalały prawie całkowicie, jednak jako dziecko w domu i na ulicy przywdziewał dawną skórę dziecka trudnego. Nasuwa się tu stwierdzenie, że praca i postępowanie wychowawcy wobec dziecka trudnego, choć była właściwa i dała aktualnie pożądane efekty, była w tym wypadku odosobniona.

Balast 13-letnich nawyków chłopca i destruktywna atmosfera domu rodzinnego były zbyt głęboko wrośnięte w psychikę dziecka, aby wychowawca mógł wierzyć w trwałe rezultaty swej pracy nad uczniem trudnym. Wystąpi zawsze vacuum we współpracy z radzicami, których poziom moralny i mentalność niełatwo zmienić. Dziecko trudne jest w tym wypadku konsekwencją trudnych rodziców.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

OŚWIATA I WYCHOWANIE W POLSCE LUDOWEJ
WYBRANE ZAGADNIENIA. PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ WINCENTEGO OKONIA
Warszawa, 1968, PZWS

Jubileusze dziejów Polski przyniosły dwie publikacje dotyczące rozwoju oświaty i wychowania.

Wydana w 1966 roku przez PWN pozycja „Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej" pod redakcją B. Suchodolskiego była adresowana do specjalistów zajmujących się bezpośrednio danymi problemami oświatowo-wychowawczymi, a więc do wąskiego kręgu odbiorców. Dlatego też myśl, aby przedstawić ogół informacji historyczno-aktualistycznych, mogących interesować wszystkich nauczycieli i pracowników administracji szkolnej, wydaje się bardzo cenna.

Z okazji Dnia Nauczyciela (20 XI 1968 r.) ukazała się praca zbiorowa pod redakcją W. Okonia pt.: „Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej". Książka jest zbiorem artykułów odnoszących się przede wszystkim do aktualnego stanu wiedzy pedagogicznej w Polsce Ludowej. Niemniej dwa początkowe artykuły Ł. Kurdybachy i S. Wołoszyna są wstępem historycznym, na gruncie którego można przedstawić aktualne sprawy, aktualne problemy szczegółowe. Mimo że książka przedstawia tylko wybrane problemy oświatowo-wychowawcze w PRL, jest, jak się wydaje, pozycją bardzo potrzebną w dotychczasowym dorobku wydawniczym PZWS.

W przedmowie do pracy W. Okoń pisze: „W tak skomponowanej całości można oczywiście dostrzec pewne luki. Luki te jednak dostrzegą przede wszystkim specjaliści, ci zaś muszą korzystać z opracowań źródłowych, jak monografie, rozprawy, przyczynki, arykuły, materiały statystyczne GUS-u na temat oświaty i inne. Dla przeciętnego pracownika oświaty, nauczyciela czy studenta prezentowana książka może się okazać bogatym źródłem informacji o sprawach oświatowo-wychowawczych Polski lat 1918—1939 i Polski Ludowej. Jednocześnie stać się może podstawą dla refleksji nad zmiennymi kolejami losów oświaty w obu okresach naszej Rzeczypospolitej, a nawet dla słusznej dumy z wielkich osiągnięć, które zawdzięczamy rozwojowi socjalizmu w naszym kraju".

Na treść tomu składają się prace dziewięciu autorów: Łukasza Kurdybachy, Stefana Wołoszyna, Wincentego Okonia, Wacława Wojtyńskiego, Tadeusza Parnowskiego, Kazimierza Wojciechowskiego, Albina Kelma, Ottona Lipkowskiego i Wojciecha Pokory, który opracował do tego zbioru dwa artykuły.

Łukasz Kurdybacha w artykule „Z historii oświaty i wychowania w Polsce przedrozbiorowej i w okresie zaborów" sięga do czasów drugiej połowy XVIII wieku, a szczególnie do czasów Komisji Edukacji Narodowej. Autor kolejno omawia rozwój oświaty aż do drugiej wojny światowej. Ciekawą, acz nieczęsto chyba spotykaną próbą w piśmiennictwie pedagogicznym jest w pracy zwrócenie uwagi na uwarunkowanie oświaty i wychowania przez rozwój ruchu robotniczego. Autor śledzi dzieje rozwoju oświaty i wychowania wraz z rozwojem ruchu robotniczego, z rozwojem pisarstwa pedagogicznego działaczy robotniczych. Tego rodzaju rozumowanie pozwala mu na wysunięcie pewnej hipotezy, a mianowicie: „Ruch robotniczy jest największym i ciągle żywym źródłem głównych idei oraz głównych zasad, na których opiera się dzisiejsza oświata socjalistyczna". Słuszności tego twierdzenia — jak

pisze Autor — dowodzi fakt, że ilekroć oświata polska zrywa łączność z masami robotniczymi, odwraca się od ich potrzeb i idei, cofa się nie tylko pod względem ideowym, ale także naukowym i ilościowym. Najlepszym przykładem służy historia oświaty okresu międzywojennego. Prawdopodobnie jednak ze względu na szczupłość wzmiankowanego artykułu Autor nie dostarczył dość potwierdzeń dla tak ogólnie postawionej hipotezy. Dlatego też praca ta nie wyjaśnia następującej kwestii: Jeśli oświata zrywając łączność z masami robotniczymi tym samym cofała się „nie tylko pod względem ideowym, ale także naukowym i ilościowym" (s. 29), to jak wyglądała sytuacja w sferze jakości? Czy jakość wchodzi tu całkowicie w zakres pojęcia naukowości? Chyba warto wyjaśnić tę kwestię w obszerniejszych studiach.

Drugim szkicem historycznym tej pracy jest artykuł S. Wołoszyna „Oświata i wychowanie w Polsce w latach 1918—1939".

Odradzające się Państwo Polskie zastało na obejmowanych przez siebie terenach bardzo niejednolitą sytuację w zakresie oświaty. Na różnych ziemiach działały odmienne systemy szkolne odziedziczone po zaborcach; odrębne były również tradycje szkolne. Po tych wstępnych uwagach Autor przedstawia problematykę oświatowo-wychowawczą w okresie międzywojennym ze szczególnym uwzględnieniem reform przeprowadzanych przez Ministerstwo Oświaty i z drugiej strony — poglądów ówczesnych publicystów i pedagogów lewicowych na problematykę ustrojowo-organizacyjną szkolnictwa. Klasowe, burżuazyjne oblicze polityki oświatowej młodego państwa polskiego było — jak pisze Autor — szczególnie jaskrawe w tych orzeczeniach ustawy konstytucyjnej, które dopuszczały możliwości dla wszelkiej prywatnej inicjatywy szkolnej. Otwarcie prywatnej inicjatywie szerokich możliwości w dziedzinie szkolnictwa nie zawsze okazywało się korzystne ze społecznego i wychowawczego punktu widzenia, a w każdym razie pogłębiało „dwoistość" szkolnictwa na każdym szczeblu kształcenia i było jeszcze jednym torem elitaryzmu i uprzywilejowania klasowego w dziedzinie oświaty. „Sejm nauczycielski" z 1919 roku ustalił, że „podstawą ustroju szkolnego i wszelkiego dalszego kształcenia miała być szkoła powszechna siedmioletnia, obowiązkowa dla dzieci w wieku od 7 do 14 roku życia".

Artykuł S. Wołoszyna ukazuje pewien całościowy obraz sytuacji szkolnictwa międzywojennego. Informacyjna funkcja artykułu powoduje jego lakoniczność. Staje się on poprzez tę lakoniczność bardzo przejrzysty, co jest jego dużą zaletą, ale brakuje mu pewnego oparcia o badania nad organizacją szkolnictwa, które, z większym lub mniejszym powodzeniem, były jednak w owym okresie prowadzone.

Jaką funkcję w rozwoju szkolnictwa spełnił rozwój nauk pedagogicznych? Problemem tym zajmuje się Wincenty Okoń w artykule: „Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej". Autor omawia warunki rozwoju nauk pedagogicznych w trzech kolejnych fazach dwudziestolecia Polski Ludowej.

Okres pierwszy zawiera się w latach 1944—1948 i charakteryzuje się mało widocznym wpływem na rozwój oświaty i wychowania. Składa się na to wiele przyczyn, również i ta, że w okresie drugiej wojny światowej nastąpiły olbrzymie straty osobowe i dewastacja zakładów naukowych, oraz to, że ci, którzy przystąpili do pracy naukowej, w zasadzie kontynuowali swą działalność na modłę przedwojenną; żaden z profesorów nie reprezentował pedagogiki marksistowskiej, co w kraju wkraczającym na drogę socjalizmu marksistowskiego byłoby czymś samo przez się zrozumiałym (s. 78).

Okres drugi (1949—1956) można uważać — zdaniem Autora — za czas właściwego przełomu. W tym okresie bowiem — z właściwymi dla niego obciążeniami — rozwijają się nauki pedagogiczne i psychologiczne, opierające się — przynajmniej w intencjach autorów — na założeniach metodologii marksistowskiej. W tym czasie wzrosło zainteresowanie radzieckim dorobkiem pedagogicznym. Polska myśl peda-

gogiczna dzięki pewnym posunięciom organizacyjnym (m. in. powołanie w 1950 roku Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych przekształconego później w Instytut Pedagogiki) stawała się coraz bardziej użyteczna w bezpośrednim kształtowaniu rzeczywistości oświatowej i wychowawczej w Polsce Ludowej.

Okres trzeci (1957—1967) jest czasem pomyślnego rozwoju nauk pedagogicznych po generalnej dyskusji i rozprawieniu się z błędami, które hamowały rozwój nauk pedagogicznych w drugim okresie. Powołano wówczas nowe ośrodki kształcenia pedagogicznego, wielu poprzednio czynnych teoretyków wróciło do pracy naukowej, pracownikom naukowym pozostawiono swobodę w uprawianiu nauki, wydatnie zwiększono liczbę czasopism naukowych oraz publikacji pedagogicznych. W tych warunkach pedagogowie coraz konsekwentniej zaczęli opierać swoje poczynania naukowe na założeniach materialistycznych. W miejsce deklaratywności, tak typowej dla minionego okresu, uwydatniło się coraz głębsze pragnienie prowadzenia badań i pisania prac, które w sposób istotny mogłyby przyczynić się do podnoszenia poziomu oświaty i wychowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (s. 89).

Artykuł W. Okonia zawiera rozdział omawiający szczegółowy dorobek naukowy z lat 1957—1967. Jest ten rozdział, naszym zdaniem, niezmiernie ważny w książce przeznaczonej przede wszystkim dla nauczycieli. Krótkie omówienie szeregu pozycji wydawniczych z zakresu oświaty i wychowania pozwala czytelnikowi na świadomy i nieprzypadkowy wybór lektury szczególnie przydatnej w jego działalności zawodowej.

Pozycją, która z pewnością zainteresuje młodych nauczycieli, jest artykuł Wacława Wojtyńskiego — „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej". W pierwszym dziesięcioleciu odrodzonego szkolnictwa polskiego zarysowały się wyraźnie problemy kwalifikacji nauczycieli. Z danych przytoczonych przez Autora wynika, że w 1945 roku pracę w szkołach podjęły 16 262 osoby bez kwalifikacji nauczycielskich. Stanowiły one wówczas 24,4% ogółu nauczycieli szkół podstawowych (s. 126). Trzeba więc było się uciec do uproszczonych form kształcenia ludzi, którzy w niejednym przypadku braki wiadomości zrównoważyli zdobytym doświadczeniem życiowym oraz ogólną dojrzałością intelektualną. W 1944 roku uruchomiono pierwsze zakłady i kursy kształcące nauczycieli. Były to przede wszystkim licea pedagogiczne i pedagogiczne. Jednak — jak relacjonuje Autor — wśród podstawowych braków tego typu kształcenia nauczycieli występowało: niedostateczne przygotowanie naukowe, szczególnie z zakresu języka polskiego i matematyki, oraz słaby stan przygotowania metodycznego (s. 129). Następnym etapem w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych był rozwój studiów nauczycielskich. Zdobyły one w roku 1962 pozycję głównego zakładu kształcenia nauczycieli. Wokół tej formy kształcenia rozwinęła się szeroka dyskusja. W związku z nią wprowadzono (1961—62) w dotychczasowym systemie pewne zmiany: drugi przedmiot kierunkowy, zintegrowano bardziej metodykę nauczania początkowego, wyeliminowano z planu studiów niektóre przedmioty oraz wydatnie zredukowano ogólną liczbę obowiązkowych zajęć dla studentów (s. 133). W dalszej części swego studium W. Wojtyński omawia inne formy kształcenia nauczycieli szkół średnich, nauczycieli zawodu i wychowawczyń przedszkoli.

Obok obrazu przemian w systemie kształcenia nauczycieli Autor rysuje dalsze perspektywy tych przemian. Zajmuje się sprawą — naszym zdaniem — niezmiernej wagi, a mianowicie sprawą drożności systemu kształcenia nauczycieli. Jeśli przyjmujemy założenie, że w naszym społeczeństwie stawiamy nauczycielowi coraz większe wymagania i żądamy od niego stałego dokształcania się, to powinniśmy również dbać o rozwój instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli. Chodzi o to, że nauczyciel nie może znaleźć się w „ślepym zaułku", jakim może stać się każdy

zakład kształcenia nauczycieli, który nie umożliwia dalszego masowego uzupełniania wiedzy w uczelniach wyższych.

Trudno w stosunkowo krótkiej recenzji zarysować wszystkie problemy zawarte w tej bardzo ciekawej i cennej książce. Krótko należy nadmienić o innych artykułach, z którymi czytelnik może zaznajomić się w trakcie lektury książki.

Studium Tadeusza Parnowskiego o książce szkolnej zawiera sprawozdanie z dorobku wydawniczego PZWS w dziedzinie podręczników szkolnych. Autor kładzie szczególny nacisk na zobrazowanie rozwoju podręcznika szkolnego w szkole ogólnokształcącej.

Kazimierz Wojciechowski z kolei pisze o instytucjach oświatowo-wychowawczych dla dorosłych. Porusza kwestie szkolnictwa ogólnokształcącego, zawodowego i rolniczego dla pracujących oraz prezentuje zagadnienia działalności oświatowej i pracy kulturalno-oświatowej.

Albin Kelm rysuje rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej, a Otton Lipkowski zajmuje się problemami szkolnictwa specjalnego.

Rozważania nad „Oświatą i wychowaniem w Polsce Ludowej" zamykają dwa artykuły Wojciecha Pokory o tytułach: „Rozwój sieci szkolnictwa podstawowego i średniego w Polsce Ludowej" oraz „O budowie szkół w Polsce Ludowej".

Tak więc, dorobek wydawniczy PZWS wzbogacił się o jeszcze jedną dobrą pozycję. Książka „Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej" w stosunkowo prosty sposób wprowadza w centralne i skomplikowane zagadnienia, jakimi są organizacja oświaty i wychowania. Pozycję, tę warto polecić każdemu, w szczególności zaś nauczycielom i działaczom oświatowym. Z myślą o tych ostatnich przecież została wydana.

Cezary Prasek

KAROL KOTŁOWSKI: FILOZOFIA WARTOŚCI A ZADANIA PEDAGOGIKI

Ossolineum 1968

Trudna i złożona problematyka aksjologiczna była przez długi czas pomijana w polskiej literaturze filozoficznej. Podobną sytuację obserwowaliśmy w literaturze naukowej innych krajów socjalizmu. Złożyło się na to wiele przyczyn, między innymi panujące wśród większości filozofów marksistowskich przekonanie, że podejście wartościujące jest sprzeczne z naukowym ujmowaniem rzeczywistości.

W ostatnich latach jesteśmy świadkami rosnącego zainteresowania problematyką wartości na gruncie filozofii marksistowskiej. Natomiast ciągle jeszcze współczesna pedagogika socjalistyczna zagadnieniom tym poświęca mało uwagi. Z tym większym zainteresowaniem należy przyjąć książkę K. Kotłowskiego, poświęconą w całości problematyce aksjologicznej i jej ścisłemu powiązaniu z pedagogiką socjalistyczną. Jest to jedno z pierwszych, obszerniejszych opracowań tego problemu.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że książkę tę przeznacza Autor nie dla wąskiego kręgu pedagogów-teoretyków, lecz pragnie pozyskać czytelników również wśród nauczycieli-wychowawców, borykających się z wieloma trudnymi problemami w swej codziennej praktyce wychowawczej.

Omawiana praca składa się z siedmiu rozdziałów powiązanych w jedną logiczną

całość. Za podstawę swoich rozważań w rozdziale I, poświęconym krystalizowaniu się pojęcia wolności na przestrzeni historii, przyjmuje Autor założenie o istnieniu dialektycznego związku między przyjętym systemem wartości a prawem członków danego społeczeństwa do wolności. Związek ten dostrzegali już pedagogowie kultury, między innymi S. Hessen. Jednakże zagadnienie to ujmowali oni zbyt ogólnikowo, zwłaszcza niejasne było w ich sformułowaniu pojęcie wolności. Zagadnieniu temu poświęca Autor wiele uwagi „wierząc, że właściwe rozumienie słowa «wolność» jest kluczem do rozumienia współczesnej problematyki, wchodzącej w zakres marksistowskiej pedagogiki wartości" [1]. Czytelnik otrzymuje tu przekrojowy obraz rozwoju praw człowieka poczynając od kultur najstarszych, poprzez burżuazyjne deklaracje praw człowieka, a kończąc na marksistowskiej koncepcji wolności i praw człowieka.

Rozdział ten zamykają rozważania Autora wykazujące wyższość marksistowskiej koncepcji wolności w stosunku do poprzedzających ją koncepcji burżuazyjnych. Słowo „wolność" nabiera autentycznej wartości dopiero na gruncie socjalizmu, gdzie po raz pierwszy w dziejach ludzkości zrealizowane zostały niezbędne warunki ekonomiczne, społeczne i kulturalne realizacji praw człowieka.

Rozdział II swej pracy rozpoczyna Autor od następującego stwierdzenia: „Wychowując dzieci i młodzież staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający, zdaniem naszym, jakąś wartość dla społeczeństwa lub jednostki albo też jednego i drugiego. W tym sensie nie ma pedagogiki «bezwartościowej», może ona ujmować dany cel błędnie i przypisywać mu wartości, których nie posiada, niemniej w założeniach każdej z nich tkwi realizowanie czy osiąganie wartości, bo inaczej żadna działalność wychowawcza nie miałaby sensu" [2].

Takie postawienie problemu jest ze wszech miar słuszne, ustala zarazem miejsce i rangę zagadnień aksjologicznych w pedagogice, pozwala w sposób uzasadniony podjąć te kwestie, które dotychczas pozostawiano do rozstrzygnięcia filozofom i politykom. Podstawowa trudność pojawiająca się przy podejmowaniu omawianych problemów polega na braku jednolitego określenia pojęcia wartości. Trudności tej nie usuwa bynajmniej bogata literatura tego problemu.

Zagadnienie wartości można rozpatrywać z różnych punktów widzenia: psychologicznego, socjologicznego, ekonomicznego, politycznego. Pewien ład w tej złożonej problematyce wartości wprowadza klasyfikacja oparta na koncepcji W. Diltheya. Według tej koncepcji rzeczy i zjawiska można wartościować z trzech różnych stanowisk: naturalizmu, idealizmu i humanizmu. Czym jest wartość na tle każdego z wymienionych stanowisk? Na pytanie to znajdziemy obszerną odpowiedź w omawianym rozdziale.

Wiele uwagi poświęcił Autor ciekawym i oryginalnym rozwiązaniom problemów aksjologicznych na gruncie tzw. aktywnych teorii wartości. Aktywne teorie wartości, reprezentowane między innymi przez Lavelle'a, Le Senne'a i Ruyera, opierają się na najnowszych osiągnięciach nauk przyrodniczych. Wyprowadzone z tych odkryć wnioski rzucają nowe światło na problematykę wartości, pozwalają rozwiązać szereg problemów, przed którymi dotychczasowe teorie wartości stawały bezradnie.

Problem wartości leży w centrum zainteresowań pedagogiki kultury. Omówieniu tego kierunku poświęca Autor wiele uwagi w III rozdziale swej pracy.

Jakkolwiek pedagogika oparta na marksistowskiej filozofii nie może przyjąć w całości założeń pedagogiki kultury, to jednak zrozumienie pewnych podstawowych koncepcji tego kierunku jest nieodzowne. Pedagogowie kultury dość jasno uświadamiali sobie, że sformułowanie precyzyjnej definicji wartości jest niemożliwe. Nie

[1] K. Kotłowski, Filozofia wartości a zadania pedagogiki, Ossolineum 1958 s. 33
[2] Op. cit. s. 33

zrezygnowali jednak z poszukiwań obiektywnych kryteriów wartości. Autor omawia szczegółowiej niektóre tylko, wybitniejsze rozwiązania tego problemu w pedagogice kultury, mianowicie E. Sprangera, G. Kerschensteinera i B. Nawroczyńskiego.

Związek między problematyką wartości a wychowaniem jest szczególnie ewidentny w pedagogice kultury, zwłaszcza w centralnej dla tego kierunku koncepcji kształcenia. Jej też poświęcił Autor wiele miejsca w swej pracy. W tym samym rozdziale wyczerpująco został przedstawiony problem wartości we francuskiej pedagogice socjologicznej, głównie w oparciu o poglądy ojca francuskiego socjologizmu pedagogicznego E. Durkheima oraz współczesnego aksjologa francuskiego R. Huberta.

Z konfrontacji naczelnych założeń pedagogiki kultury i socjologizmu pedagogicznego K. Kotłowski wyprowadza interesujący wniosek: „Jak widać, pomimo zasadniczych różnic w poglądach na istotę wartości i ich genezę socjologizm pedagogiczny, przynajmniej w osobach jego głównych przedstawicieli, niewiele różni się od pedagogiki kultury w określaniu wychowawczych funkcji wartości" [3].

Na tle szeroko zarysowanej problematyki wartości w pedagogice kultury, socjologizmie pedagogicznym i pedagogice amerykańskiej szczególnego znaczenia nabierają kwestie aksjologiczne w pedagogice socjalistycznej. Pedagogika socjalistyczna, która stawia sobie zadanie wychowania zintegrowanej osobowości, przygotowanej do podjęcia różnorodnych zadań społecznych, politycznych, kulturalnych, musi w centrum swoich zainteresowań postawić problem wartości. Problem natury wartości, ich genezy, a także związane z nimi kwestie zmienności, historyczności norm moralnych to zagadnienia o kapitalnym znaczeniu dla pedagogiki socjalistycznej.

Warto w tym rozdziale zwrócić uwagę na interesujące i oryginalne propozycje rozwiązania problemu tzw. wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna, na gruncie pedagogiki socjalistycznej. Nie ulega wątpliwości — pisze K. Kotłowski — „że socjalistyczna filozofia wychowania nie może ze względów zasadniczych przyjąć, że wartości absolutne są bytami egzystującymi w świecie platońskich idei lub tkwią w Istocie będącej ich praźródłem i ostateczną racją" [4]. Nie wyklucza to jednak możliwości zaakceptowania wartości absolutnych: prawdy, dobra, piękna, jako:

„a) kategorii wartościowania wyznaczonych przez budowę ludzkiej psychiki i kierunki jej aktywności,

b) stworzonych przez rozum idealnych wyznaczników ludzkich dążeń-wektorów nadających sens praktycznemu działaniu wychowawczemu" [5].

Przyjęcie takiej koncepcji wartości absolutnych na gruncie wychowania socjalistycznego daje poważne możliwości argumentowania na rzecz perfekcjonizmu zarówno etycznego, jak i teoriopoznawczego. A stanowisko perfekcjonistyczne — twierdzi Autor — „jest i musi być stanowiskiem pedagogiki socjalistycznej, bo tylko z nim można wiązać ideowość wychowanka" [6].

Rozważania Autora w następnym IV rozdziale koncentrują się wokół problemu historycznych uwarunkowań polskiego systemu wartości. Każdy naród w toku swego historycznego rozwoju wytwarza specyficzny system wartości. Nie jest on czymś skostniałym, ustalonym raz na zawsze, lecz ulega zmianom, przekształca się. Analiza historycznych uwarunkowań kształtowania się polskiego systemu wartości, nie jest tu potraktowana jako cel sam w sobie. Ma ona doniosłe znaczenie pedagogiczne, stanowi podstawę dla najogólniej pojętego programu wychowania. Przy określaniu współczesnych zadań wychowawczych nie można nie uwzględnić tych cech i wartości tkwiących w naszym społeczeństwie, które pozwoliły nam przetrwać naj-

[3] Op. cit. s. 70.
[4] Op. cit. s. 95
[5] Op. cit. s. 99
[6] Op. cit. s. 99

większe klęski i niepowodzenia. Z drugiej strony musimy korygować, a nawet zwalczać te elementy naszej świadomości narodowej, które nie stanowią gwarancji dla pomyślnej realizacji zadań, związanych z ogólnymi warunkami życia w społeczeństwie socjalistycznym.

Wychodząc z tego założenia, Autor wytycza trzy najogólniejsze kierunki działania współczesnej szkoły polskiej. Każdy z tych kierunków koncentruje się wokół jednej z wymienionych wartości: prawdy, dobra, piękna. W ramach każdej z nich wyróżnił Autor tzw. wartości-dominanty, na które należy położyć największy nacisk w praktyce wychowawczej.

Dla wartości prawdy dominujące powinno być „dążenie do pogłębienia wśród młodzieży naukowej postawy wobec rzeczywistości, nie tylko w stosunku do przyrody, lecz w pierwszym rzędzie dla zagadnień społecznych..." [7]

W dziedzinie wartości dobra dominować powinno „wychowanie do prawdziwej wolności przez kolektywizm i wdrożenie młodzieży do dyscypliny" [8].

Wreszcie w zakresie piękna — czynnikiem dominującym w wychowaniu młodzieży powinno być wpajanie odpowiedzialności za estetykę środowiska, w którym przebywa.

Szczegółowemu omówieniu każdego z wymienionych zadań poświęcił Autor trzy ostatnie rozdziały. Recenzowana książka wypełnia poważną lukę istniejącą dotychczas w naszej literaturze pedagogicznej. Jakkolwiek zagadnienia w niej poruszane nie należą do łatwych, jasny i prosty język sprawia, że jest ona w dużym stopniu komunikatywna i zgodnie z zamierzeniem Autora może służyć pomocą tym spośród nauczycieli, których interesuje szeroko pojęta problematyka pedagogiczna.

Halina Gajdamowicz

KAZIMIERZ KIREJCZYK: EWOLUCJA SYSTEMÓW KSZTAŁCENIA DZIECI GŁUCHYCH

Warszawa, 1967 r., Nasza Księgarnia, ss. 288

Surdopedagogika jest dziedziną pedagogiki specjalnej, w zakresie której — jak dotąd — nie ma w naszej literaturze pozycji, które by próbowały w oparciu o najnowsze wyniki badań w zakresie pedagogiki, psychologii, medycyny i nauk społecznych stworzyć nowoczesny system rewalidacji „wykorzystującej współczesne możliwości przyjścia głuchym z pomocą w rozwoju i włączeniu ich w nurt życia" (s. 4).

Tę lukę wypełnia praca K. Kirejczyka, która jest próbą krytycznej oceny nie tylko dawnych, ale i obecnych systemów kształcenia głuchych, oraz ukazuje kierunki poszukiwań i realne możliwości zmiany na lepsze dotychczasowego w tym zakresie stanu rzeczy.

Praca K. Kirejczyka ma częściowo charakter historyczny (rozdziały III, IV i V), a częściowo koncepcyjny. W części historycznej Autor wprowadził nowy podział

[7] Op. cit. s. 126
[8] Op. cit. s. 126

dziejów wychowania dzieci głuchych, opisany w kategoriach materializmu historycznego. Rozdziały historyczne stanowią cenny wkład do dziejów wychowania, z uwagi na ukazanie pomijanego dotąd okresu starożytności i średniowiecza, kiedy problem głuchych był pozostawiony opiece charytatywnej, oraz okresu odrodzenia z próbami indywidualizacji systemu nauczania głuchych. Autor rysuje również perspektywę czwartego (współczesnego) okresu, który charakteryzuje rozbudowa zabiegów profilaktycznych, stosowanie aparatów wzmacniających głos, jak i specjalnej aparatury audiowizualnej. W okresie tym ujawnia się dążenie do wczesnej opieki pedagogicznej nad dzieckiem głuchym oraz zabiegi do zniesienia izolacji głuchych.

W koncepcyjnej części ocenianej pracy Autor proponuje własną klasyfikację głuchych (rozdział I), ujętą z punktu widzenia pedagogicznego, w zależności od tego, czy słuch, czy wzrok mają stanowić podstawę do rewalidacji dzieci głuchych. Wprowadzoną klasyfikację uzupełnia czynnikami, które sprzyjają lub wstrzymują rozwój dzieci głuchych. Zalicza do nich: upośledzenie umysłowe, wady wzroku, wady narządów mowy, zaburzenia osobowości, kalectwa i przewlekłe choroby oraz wiek, w którym ukształtowała się głuchota. Nowość przedstawienia tych czynników polega na takim ich powiązaniu w system, który pozwala nie tylko na zakwalifikowanie badanego dziecka do odpowiedniej kategorii dzieci głuchych (por. tabl. 1 s. 24—25), ale stwarza warunki do optymalnego oddziaływania na dziecko zarówno w kierunku jego rewalidacji psychicznej, jak i społecznej.

Podstawowe zadanie, jakie Autor postawił sobie w pracy, to ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych. Realizuje to w rozdziałach VI do X, rozpoczynając od omówienia „szkolnictwa specjalnego dla dzieci głuchych w Polsce" (rozdział VI) przez „tendencje rozwojowe szkolnictwa specjalnego dla dzieci głuchych na świecie po drugiej wojnie światowej" (rozdział VII), „poszukiwanie nowych rozwiązań" (rozdział VIII) do „zarysu koncepcji nowego systemu nauczania i wychowania dzieci głuchych" (rozdział IX) oraz „zadań stojących przed opieką i pomocą dorosłym głuchym" (rozdział X). W wyżej omówionych rozdziałach Autor, w wyniku bardzo szczegółowych badań archiwalnych oraz znajomości rozrzuconych w różnych czasopismach artykułów, potrafił dać nie tylko doskonały przegląd systemu nauczania i wychowania dzieci głuchych w Polsce i w świecie, ale potrafił w sposób udokumentowany i bardzo sugestywny przedstawić własną koncepcję równania głuchych ze słyszącymi nie tylko w zakresie rozwoju umysłowego, umiejętności porozumiewania się ze słyszącymi, ale i w zakresie przygotowania do pełnej ich rewalidacji społecznej. Zasługuje przy tym na podkreślenie fakt, że Autor nie tylko korzysta z cudzych wyników badań (USA, NRF, Francja, ZSRR, Brazylia itp.), ale sam na drodze ankiety potrafił dotrzeć do 39 dzieci głuchych, które pobierały naukę w naszych szkołach dla słyszących. W wyniku szeroko udokumentowanych analiz wyprowadził własną koncepcję nowego systemu nauczania i wychowania dzieci głuchych, która obok stworzenia warunków dla realizowania powszechności nauczania ma doprowadzić do zrównania dzieci głuchych ze słyszącymi zarówno pod względem rozwoju psychicznego, jak i społecznego, i zawodowego. O wartości nie tylko teoretycznej tej koncepcji świadczy przyjęcie jej przez V Kongres Światowej Federacji Głuchych w sierpniu 1967 r. w Warszawie.

Włączenie dzieci głuchych do szkół dla słyszących wymaga ustalenia odpowiednich metod badań oraz sprawdzenia w praktyce, które z dzieci mogą uczęszczać do szkół dla dzieci słyszących, a które powinny kształcić się tylko w szkołach dla dzieci głuchych. Realizacja tego celu jest możliwa, jeżeli dzieci od wczesnych lat zostaną objęte nauką indywidualną.

Szkoda, że Autor udzielił w tej pracy bardzo skąpych informacji na temat metod badanego procesu rewalidacji dzieci głuchych i niedosłyszących, uczęszczających do

szkół dla słyszących, jak i to, że pominął przy omawianiu współczesnych systemów nauczania dzieci głuchych kraje (Anglię, Szwecję, Holandię i Węgry), w których szkolnictwo dla dzieci głuchych jest wysoko rozwinięte.

Praca jako całość ma dużą wartość teoretyczną i praktyczną i jest czymś nowym w surdopedagogice polskiej. Jestem przekonany, że zainteresuje nie tylko surdopedagogów, ale stanie się pozycją poszukiwaną przez studentów studiujących pedagogikę specjalną.

Tadeusz Krajewski

RYSZARD WIĘCKOWSKI: ZAPOBIEGANIE OPÓŹNIENIOM W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 159

W literaturze pedagogicznej, a ściśle dydaktycznej obserwujemy od dłuższego czasu urodzaj na opisy eksperymentów w zakresie nauczania. Objaw to b. pozytywny, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że dostatecznie dużo już napisano, jeżeli chodzi o teorię pedagogiczną, a ściślej — filozofię pedagogiczną. Rozważania teoretyczne mają wtedy tylko sens, gdy wyrastają z konkretnych doświadczeń życiowych, gdy wieńczą jakieś próby praktycznych poszukiwań coraz lepszych metod działania pedagogicznego.

Autor recenzowanej książki należy do pedagogów, którzy potrafią zakładać pewne aksjomaty, jednak znacznie chętniej poszukują dla nich bazy w konkretnym warsztacie nauczyciela. R. Więckowski rozpoczyna swoje poszukiwania w samym „fundamencie" szkoły podstawowej tzn. w klasach młodszych (I—IV). Na ten wartościowy wybór należy w recenzowanej książce zwrócić szczególną uwagę. Wiele eksperymentów dydaktycznych rozpoczynało swą karierę w klasach średnich wzgl. starszych szkoły podstawowej (czasami nawet dopiero w szkole średniej), co skazywało eksperyment na częste niepowodzenia, wynikające z trudności przekształcenia już utartych nawyków uczenia się i nauczania, jakie przyswoił sobie uczeń w pierwszych latach szkolnej kariery. Trudniej jest przekształcać sposób myślenia, działania aniżeli formować go w sposób przemyślany od razu. Zauważmy, że pedagodzy, którzy rozpoczynali od „podstaw" (od klasy I) wprowadzenie innego systemu działania dydaktyczno-wychowawczego, osiągali najlepsze wyniki, a ich doświadczenia przetrwały do dnia dzisiejszego (R. Petrykowski, J. Bartecki, A. Kamiński). Drugi element, który zasługuje na podkreślenie w recenzowanej książce, to trafny wybór głównej tematyki badań. Tematyki, którą podyktowała Autorowi aktualna, niepokojąca sytuacja „rodząca się" już w I klasie szkoły podstawowej, mianowicie niepowodzenia uczniów, a dokładniej opóźnienia w nauczaniu początkowym.

To były punkty wyjściowe działania eksperymentalnego R. Więckowskiego. Jako podstawową bazę empiryczną wybrał sobie Autor Szkołę Podstawową Nr 41 w Warszawie, na Powiślu. Szkoła ta pracuje w trudnych warunkach, jeżeli chodzi o warunki lokalowe, a element dziecięcy tego rejonu odbija dość wyraźnie od przeciętnego poziomu uczniów Warszawy-Śródmieścia. Do tej szkoły-bazy dobrał sobie eksperymentator trzy inne szkoły warszawskie (49, 132 i 234), które służyły jako ośrodki dla zweryfikowania obranej przez Autora koncepcji pedagogicznej.

Miałem okazję obserwowania momentu wprowadzenia przez Autora koncepcji nauczająco-wychowującej do 41 Szkoły i muszę stwierdzić, że zespół nauczycielski

z dużym oddaniem realizował eksperyment, jaki zalecił szkole R. Więckowski. Częste i bardzo niespokojne dyskusje na radach pedagogicznych szkoły świadczyły o tym, że opiekun eksperymentu potrafił nie tylko wywołać chęć i zapał do prowadzenia pracochłonnej działalności badawczo-eksperymentalnej (spytajcie nauczycieli eksperymentujących, ile taka praca wymaga czasu, poświęcenia!), ale budził inicjatywę, która od strony nauczycieli wnosiła nowe elementy przez Autora nie przewidziane.

Oto tło, na którym wzrastał i rozwijał się eksperyment w warszawskiej Szkole Nr 41 na Powiślu.

Praca R. Więckowskiego składa się — poza wstępem — z sześciu części:

1. Pojęcie nauczania problemowego.
2. Organizacja i formy pracy grupowej.
3. Organizacja i metody nauczania wielopoziomowego.
4. Organizacja i metody pracy wyrównawczej.
5. Rejestracja postępów w nauce.
6. Organizacja i metody pracy szkoły eksperymentującej. Całość uzupełnia krótkie „Zakończenie" oraz wykaz literatury zagadnienia.

Już we wstępie Autor stwierdza, że „jedną z poważnych przyczyn niepowodzeń szkolnych jest między innymi dotychczasowa organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, która nie stwarza dla wszystkich uczniów możliwości aktywnej pracy na lekcji" (str. 7/8). W związku z tym Autor uważa, że szereg stosowanych dotychczas środków „ratowniczych" nie przynosi efektów. Autor jest optymistą i uważa, że istnieje możliwość stworzenia optymalnych warunków (poprzez intensyfikację pracy uczniów), przy czym rozróżnia dwa rodzaje tej intensyfikacji: „częściową" (spełniającą 1 lub 2 warunki) lub „zupełną" (spełniającą wszystkie podane przez Autora warunki).

Autor posługuje się — systemem „intensyfikacji zupełnej", co przyczynia zwłaszcza nauczycielom więcej kłopotów, ale przynosi — zdaniem Autora — lepsze wyniki pracy.

W rozdziale I książki R. Więckowski rozpatruje zagadnienie sytuacji problemowej na lekcji stwierdzając, że „pytanie problemowe jest zawsze pewną niewiadomą, którą uczeń ma poznać" (str. 21). Nienowe to stwierdzenie, podobne głosiło wcześniej wielu teoretyków nauk pedagogicznych. Autor wyróżnia trzy typy sytuacji problemowych, uzależnionych od struktury problemu (1 struktura, to taka, która posiada niepełne dane, 2 charakteryzuje się pełnymi danymi, a 3 posiada dane nie uporządkowane). Zdaniem Więckowskiego problem może być przez uczniów tylko wtedy rozwiązany, jeżeli uświadomią oni sobie (przy pomocy nauczyciela) strukturę opracowywanego problemu. Autor ilustruje to stanowisko konkretnymi przykładami z lekcji. Więckowski uważa, że struktura czynności przy rozwiązywaniu problemu złożona jest z trzech elementów: postawienia problemu, rozwiązania i weryfikacji. I to stwierdzenie nie jest nowe, aczkolwiek wywody Autora naświetlają to zagadnienie w sposób nieco inny, niż dotąd obserwowaliśmy.

Omawiając w części drugiej książki organizację i formy pracy grupowej Autor deklaruje się jako zwolennik pracy grupowej i jej wyższości nad pracą indywidualną. Wskazuje jednak, że podstawą powodzenia pracy grupowej jest wytworzenie właściwej atmosfery dla dyskusji i pracy grupowej. Niestety metody tworzenia tej atmosfery nie możemy dostrzec w książce Więckowskiego. Może dla Autora jest, a zwłaszcza była ona widoczna i wyczuwalna, jednak nie widzimy jej wyraźnego działania. Nie widać jakichś przemyślanych form tradycji, zwyczajów, które dla atmosfery pracy grupowej są niemal nieodzowne, jak na to wskazują chociażby doświadczenia A. Kamińskiego, który pokazał nam w swych doświadczeniach, na czym polegała „atmosfera" pracy grupowej, jakie czynniki ją stwarzały i jak wpły-

wała ona na działanie zespołu dziecięcego. Autor widzi ważną rolę indywidualnego przygotowania się poszczególnych członków grupy do dyskusji, pracy na lekcji. Podkreśla także wagę zajęć pozaszkolnych dla przygotowania się grupy do zajęć w szkole.

Pewną oryginalność obserwujemy w rozdziale III książki, w którym Autor omawia pojęcie oraz metody i formy nauczania wielopoziomowego. Przez „nauczanie wielopoziomowe" rozumie Autor jedną z form organizacyjnych procesu nauczania, polegającą na różnicowaniu przez nauczyciela stopnia trudności problemów bądź różnych poleceń i dostosowywania ich do odpowiedniej liczby (najmniej dwóch) poziomów wyodrębnionych w klasie dla określonych celów dydaktycznych (str. 69). Autor uważa jednak, że poszczególne poziomy nie powinny mieć charakteru statycznego, lecz dynamiczny. Czytelnik zwróci niewątpliwie uwagę na problem „wielopoziomowości" nauczania, równocześnie jednak budzą się w nas poważne wątpliwości z tym związane. Autor proponuje dość trudną organizację tych „poziomów" w samej klasie. Uważa, że mogą one być organizowane w „zależności od celu dydaktyczno-wychowawczego danej lekcji. Czy to oznacza, że w klasie należałoby dość często zmieniać „zestawy" tych grup? Praca tych samych uczniów na różnych poziomach w różnych lekcjach, (zależnie od stopnia ich trudności) może wprowadzić pewną dezorganizację w strukturze lekcji, nie mówiąc o swoistym „rozbiciu" zespołu uczniowskiego. Nie każdy nauczyciel będzie umiał (do tego są potrzebne jakieś określone kryteria psychologiczno-pedagogiczne) „zestawiać" te różnopoziomowe zespoły. W Związku Radzieckim spotykamy już klasy różnopoziomowe. Taka organizacja, kiedy cała klasa reprezentuje zbliżony poziom, może ułatwić nauczycielowi prowadzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ale różne poziomy w jednym zespole klasowym to sprawa nieco inna. Nierówności w poziomie nauczania uczniów jednej klasy można rozwiązywać w tzw. lekcjach „wyrównawczych", o których Autor pisze, ale to już będzie dokonywało się w zasadzie w czasie pozalekcyjnym, a nie lekcyjnym. Zresztą przy referowaniu pracy wyrównawczej Autor powołuje się na pionierskie doświadczenia Szkoły nr 101 w Łodzi, wprowadzając podobną „etapową" organizację zespołów w swojej szkole eksperymentalnej.

W części piątej książki Autor przedstawia sposoby rejestrowania postępów uczniów w nauce. Więckowski uważa, że rejestracja postępów szkolnych uczniów powinna być systematyczna i dość częsta. Książka zawiera konkretne przykłady sprawdzianów z matematyki (kl. III i IV) oraz test do badania wyników nauczania z języka polskiego w klasach III i IV.

Ta część książki stanowi wartościowy materiał dotyczący zakresu opracowywania i stosowania nowych form oceniania uczniów. Zwłaszcza sprawdziany z matematyki są sprawdzianami syntetycznymi obejmującymi większą partię materiału nauczania, i mogą być przykładem, jak takie sprawdziany układać należy dla konkretnych warunków klasy, przedmiotu. Nauczyciele w Szkole 41 różnicowali liczbę punktów osiąganych za sprawdzian w zależności od stopnia trudności poszczególnych zadań.

W rozdziale VI Autor omawia organizację i metody pracy szkoły eksperymentującej. Rozdział ten — zdaniem recenzenta — mógł „otwierać" sprawozdanie zawarte w książce, co pozwoliłoby Czytelnikowi zorientować się na początku w warunkach, w jakich przebiegała praca eksperymentalna. Zarysowane przez Autora pewne koncepcje perspektywiczne, problemy dyskusyjne, które wyłaniają się w związku z omawianym eksperymentem zasługują nie tyle na uwagę, ile na... praktyczne rozwiązanie.

Poważnym mankamentem prowadzonych u nas eksperymentów jest ich „krótkotrwałość". W momencie kiedy zabraknie inicjatora eksperymentu, kiedy szkoła, wprowadzona na drogę poszukiwania nowych metod rozwiązywania procesu dydak-

tyczno-wychowawczego, nie potrafi sama eksperymentu tego kontynuować, mamy do czynienia z niepokojącym objawem „zamierania" eksperymentu. Oby Szkoła Nr 41 w Warszawie nie była tego dowodem. Tak ciekawie zarysowana praca eksperymentalna powinna stać się codzienną metodą działalności szkoły. Zwłaszcza wtedy, gdy „eksperymentator" ją opuści.

Niewątpliwą zasługą Autora książki recenzowanej i kierownika eksperymentu dotyczącego zapobieganiu opóźnieniom w nauczaniu początkowym jest ukazane nam nowych pomysłów, pedagogicznie przemyślanych dla zapobieżenia tym negatywnym objawom dydaktycznym występującym tak często w naszych szkołach.

Książka napisana jest językiem zrozumiałym dla każdego i spełni swoje zadanie, o ile zachęci czytelników do kontynuowania prób podjętych przez Autora. Pewne zastrzeżenia można mieć do strony edytorskiej książki. Nasze wydawnictwa powinny więcej uwagi poświęcić szacie zewnętrznej książki, która nie jest bagatelna. Tylko częściowo tłumaczy ten stan niska cena książki.

Kazimierz Czajkowski

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę przede wszystkim na problem nauczyciela. W ostatnich numerach *Kwartalnika Pedagogicznego*, *Nauczyciela i Wychowania* oraz w *Chowannie* są na ten temat interesujące dane.

Praca młodego nauczyciela

Pisze o tym Jan Mołda w czasopiśmie *Nauczyciel i Wychowanie* (nr 2, 1969). Tytuł artykułu: „Działalność ZNP wśród młodych nauczycieli". Badania, przeprowadzone w wylosowanych okręgach i powiatach, objęły 1069 młodych nauczycieli, w tym 78% kobiet. Z badań wynika, że intensywna jest praca młodych nauczycieli w zakresie prac społecznych: 1069 badanych wykonuje 2549 różnych funkcji społecznych; wynika z nich również, że młodzi nauczyciele są bardziej obciążeni pracą społeczną aniżeli starsi i że nauczyciele miejscy pełnią mniej funkcji społecznych aniżeli ich koledzy pracujący na wsi. Trudności młodego nauczyciela, napotykane w pracy zawodowej, są różne. Najbardziej charakterystyczne — to trudność wynikająca z konieczności nauczania przedmiotów niezgodnych z przygotowaniem w zakładzie kształcenia (16%); na współpracę z rodzicami narzeka 35%; dość znaczny jest procent tych, którzy narzekają na trudności wynikające z braku zrozumienia ze strony kierownika szkoły. Na trudności natury bytowo-materialnej narzeka 67%.

Niepokojące są dane o pomocy, udzielanej młodym nauczycielom. Kierownicy szkół pomagają 55% nauczycieli, koledzy z pracy — 51%, ogniwa i instancje ZNP — tylko 10%. „Dla działaczy ogniw i instancji ZNP — pisze Autor — chyba dużym zaskoczeniem będzie fakt, że tylko 10% badanych przyznaje, iż otrzymało pomoc w pracy pedagogiczno-wychowawczej ze strony swojej organizacji związkowej. Fakt ten potwierdza aż nadto wymownie konieczność szerszej i systematycznej działalności Związku wśród młodej kadry nauczycielskiej".

Bardziej optymistyczne są wypowiedzi w sprawie zaspokajania potrzeb. Podnoszenie kwalifikacji jest dla 75% młodych nauczycieli pilnym zadaniem; 65% chce studiować zaocznie, a 10% przez samokształcenie.

Kończąc analizę 1069 wypowiedzi młodych nauczycieli, Autor tak pisze: „Reasumując przedstawione w dużym skrócie wyniki sondażu, należy podkreślić, że trudności młodego nauczyciela w początkowym okresie pracy są bardzo duże. W znacznej mierze młody nauczyciel musi pokonywać je o własnych siłach. Najczęściej może on liczyć na pomoc ze strony kierownika czy dyrektora szkoły oraz doświadczonych kolegów nauczycieli. Pomoc ze strony organizacji związkowej jest niewystarczająca, chociaż bardzo konieczna. O młodego nauczyciela w znikomym stopniu troszczy się administracja szkolna i ośrodki metodyczne, wzrastają więc w tym zakresie zadania ZNP".

Wielofunkcyjność pracy nauczycieli

Badania były przeprowadzone w okręgu szkolnym katowickim. Zebrane dane omawia w *Chowannie* (1969, nr 1) Szymon Kędryna w artykule: „Wielofunkcyjność pracy i zadań nauczycieli we współczesnym życiu społecznym". Prawie cały ogół nauczycieli jest zaangażowany społecznie. W ponad 25 organizacjach pracuje 29 104 nauczycieli. Najwięcej w Komitecie Frontu Jedności Narodu, Towarzystwie Szkoły

Świeckiej, w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Radzieckiej i Związku Harcerstwa Polskiego. Autor tak to komentuje: „Zmienia się w sposób widoczny w związku z tym funkcja zawodu nauczycielskiego. Dawniej był powoływany głównie do prac oświatowych i różnych prac kulturalnych, obecnie rola jego koncentruje się coraz bardziej na funkcjach wychowawczych w licznych instytucjach i organizacjach. Jest to proces prawidłowy, albowiem kompetencje i przygotowanie pedagogiczne nauczycieli powinny być najbardziej racjonalnie spożytkowane".

Stwierdzenie tej wielofunkcyjności daje Autorowi okazję do wysunięcia wielu wniosków. Widzi na przykład potrzebę takiego zorganizowania kształcenia nauczycieli, aby ich przygotowanie odpowiadało szerokiemu zapotrzebowaniu społecznemu na ich wiedzę ogólną i specjalistyczną, na ich wysokie umiejętności i sprawności dydaktyczno-metodyczne, przysposobienie społeczne i kulturalne, które dla każdego nauczyciela staje się niezbędne.

Powołując się na badania A. Sarapaty, Autor usiłuje wyjaśnić przyczyny ucieczki wielu nauczycieli młodych od zawodu nauczycielskiego. Stosunek do pracy jest zależny od zaspokojenia potrzeb. „Opierając się na tym założeniu musimy stwierdzić, że adaptacja nauczyciela do pracy jest trudna, gdyż rzadko ma on stworzone warunki zapewniające mu zaspokojenie głównych jego potrzeb". — Wyjaśnienie to jest tylko częściowo słuszne, gdyż nie bierze pod uwagę wielu okoliczności, związanych z pracą nauczyciela.

Autor zwraca uwagę na trudności związane z adaptacją do środowiska. W wielkich miastach następuje to szybciej, w małych jest bardzo trudne i nauczyciel żyje w izolacji. Przyczyną jest osobiste nastawienie, niechęć i brak umiejętności nawiązywania kontaktów przez samego nauczyciela. Pokonywanie niechęci środowiska do nauczyciela zdarza się również, jednak ogół nauczycieli dokonuje wysiłku przełamania niechęci z powodzeniem i staje się nieodłączną częścią środowiska.

Jakkolwiek artykuł jest oparty na badaniach, to jednak wnioski, do których Autor dochodzi, z badań nie wynikają. Wartość artykułu polega przede wszystkim na tym, że może być potraktowany jako przyczynek do problemu planów w zakładach kształcenia nauczycieli.

Nauczyciel SPR

J. Szurek analizuje w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 1, 1969) strukturę kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach przysposobienia rolniczego. Szkoły te nie dysponowały w okresie początkowym zbyt wielką liczbą własnych pełnozatrudnionych w SPR nauczycieli przedmiotów zawodowych. W roku szk. 1960/61 liczba takich nauczycieli wynosiła tylko 33%, zwiększyła się w r. 1963/64 do 38,5%, a w roku 1964/65 — 42,3%. Widać z tego, że więcej niż połowa nauczycieli przedmiotów zawodowych w SPR pracowała w tych szkołach dorywczo. „Ta dorywczość — stwierdza Autor — mimo nawet niekiedy wysokich kwalifikacji angażowanych osób, nie mogła prowadzić do wysokich wyników nauczania i wychowania".

Stan ten zmienia się z roku na rok. W roku szkolnym 1967/68 było takich nauczycieli już ponad 85%. Ich przygotowanie jest jednak różne: wyższe szkoły rolnicze, studia nauczycielskie (rolnicze) i średnie rolnicze. Zmiany zachodzące w strukturze wykształcenia są charakterystyczne. Jeśli przyjąć rok 1965/66 za 100%, to stan uczących w roku 1967/68 z wyższym wykształceniem jest 94,7%, z SN — 150,1%, a ze średnim 72,8%. To znaczy, że struktura wykształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w ciągu trzech lat znacznie się zmieniła. Wypierani są nauczyciele o wykształceniu średnim przez nauczycieli z ukończonym SN, a także w stopniu nieznacznym, nauczycieli o wykształceniu wyższym.

Autor dokonał również obliczenia potencjału kwalifikacji, przyznając 1% przy-

należności do kadry nauczycieli ze średnim wykształceniem 1 punkt, odpowiednio SN — 2 punkty, wyższe — 3 punkty. Obliczenie wykazuje, że przeciętna potencjału w roku szkolnym 1967/68 wynosiła 202, a najniższa w Krakowskiem — 230 punktów, najniższa w Olsztyńskiem — 177 punktów.

Autor zadał sobie również trud obliczenia, jaki jest wpływ wyższych szkół rolniczych na wysokość wskaźników procentowych kadry nauczycielskiej z wyższym wykształceniem. Podane wskaźniki wykazują, że wpływ istnieje. Widać to wyraźnie na przykładzie województwa białostockiego i gdańskiego: w pierwszym wskaźniki za lata 1965/66, 1966/67, 1967/68 wynoszą kolejno: 9,2%, 8,6%, 9,1%, tymczasem w gdańskim 40,0%, 28,6%, 22,5%. Spostrzeżenia tego nie potwierdza województwo wrocławskie, gdyż wskaźniki wynoszą tylko 13,2%, 8,4% i 10,5%. Autor wyjaśnia to zjawisko tym, że wielu absolwentów WSR z Wrocławia przeszło do pracy w SPR na Opolszczyźnie.

Na podstawie analizy danych liczbowych Autor dochodzi do wniosku, że „podnoszenie kwalifikacji wszystkich nauczycieli, pracujących w SPR, jest konieczne choćby ze względu na to, że szkoła ta, bazująca na zreformowanej 8-klasowej szkole podstawowej, będzie szkołą jakościowo inną niż ta szkoła przysposobienia rolniczego, jaka rodziła się przed przeszło dziesięciu laty. Powinien być podjęty wysiłek, by kadra SN zdążała do zdobycia tytułów inżynierskich i magisterskich w drodze studiów zaocznych, by kierunek rolniczy SN nie pozostał ślepą ulicą w systemie kształcenia".

Analiza struktury kwalifikacji nauczycieli, dokonana przez dra J. Szurka, jest interesującą próbą spojrzenia na kadrę nauczycielską poprzez statystyczne obliczenia. Nie biorąc pod uwagę wartości innych jak tylko kwalifikacje formalne, nie mówi wszystkiego o nauczycielu, mówi jednak dużo o przydatności kadry i jej wpływie na wyniki. A „czynnikiem decydującym o wynikach pracy szkół jest przede wszystkim kadra nauczycielska".

*

Trzeba by jeszcze napisać o dyskusji, rozgorzałej na łamach *Wychowania*, jednak do jej zakończenia (w chwili pisania niniejszego przeglądu) jeszcze daleko. Do dyskusji tej wrócimy w następnym przeglądzie i wydobędziemy z niej co najcenniejsze i wartościowe dla rozwoju nauk pedagogicznych.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W początkach bieżącego roku społeczeństwo radzieckie, a także postępowi działacze oświatowi na całym świecie uroczyście obchodzili 100 rocznicę urodzin Nadieżdy Konstantinowny Krupskiej — wspaniałego pedagoga-marksisty.

Dla uczczenia tej rocznicy odbyła się m.in. 26. II. 1969 roku w Moskwie w sali konferencyjnej Instytutu Marksizmu-Leninizmu przy Komitecie Centralnym KPZR połączona sesja jubileuszowa Instytutu Marksizmu-Leninizmu przy KC KPZR i Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

W pracach sesji udział wzięli: minister oświaty ZSRR M. A. Prokofjew, prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — akademik W. M. Chwostow, zastępca

kierownika Wydziału Nauki i Instytucji Naukowych KC KPZR — E. M. Czecharin. Słowo wstępne wygłosił dyrektor Instytutu Marksizmu-Leninizmu przy KC KPZR akademik P. N. Fiedosiejew. Z referatem na temat: „N. K. Krupska — wybitny działacz partii i Państwa Radzieckiego" wystąpił zasłużony działacz nauki RFSRR prof. G. D. Obiczkin, a o „Roli N. K. Krupskiej w kształtowaniu się pedagogiki marksistowskiej i szkoły radzieckiej" mówił członek rzeczywisty ANP ZSRR — F. F. Korolew.

Z okazji setnej rocznicy urodzin N. K. Krupskiej pojawiły się także w radzieckich czasopismach pedagogicznych artykuły okolicznościowe omawiające całokształt jej działalności.

W niniejszym przeglądzie ograniczymy się do ukazania jedynie niektórych artykułów zamieszczonych w radzieckich czasopismach pedagogicznych.

Całą serię artykułów na temat działalności pedagogicznej N. K. Krupskiej znajdzie czytelnik polski w piśmie *Sowietskaja Piedagogika* w nrze 2 z 1969 roku. Oto autorzy tych artykułów:

N. K. Gonczarow — Rola N. K. Krupskiej w tworzeniu i rozwoju pedagogiki radzieckiej,
R. G. Gurowa — N. K. Krupska o społecznych problemach wychowania,
E. I. Rudniewa — N. K. Krupska o podstawach naukowych kształcenia w szkole,
N. D. Grigoriew — N. K. Krupska o literaturze, sztuce i ich znaczeniu wychowawczym,
A. I. Fotijewa — Literatura dziecięca i zagadnienia czytelnictwa dzieci w pracach N. K. Krupskiej.

Ze względów technicznych niemożliwe jest przedstawienie treści wszystkich powyższych artykułów i dlatego ograniczmy się do zasygnalizowania w ogólnym zarysie tylko niektórych z nich.

Całe swoje życie — pisze N. K. Gonczarow[1] — Nadieżda Konstantinowna Krupska poświęciła walce o wyzwolenie mas pracujących spod ucisku, eksploatacji, ciemnoty i niewiedzy. Życie jej — to poświęcenie się w imię szlachetnego ideału, w imię komunizmu.

Na długo jeszcze przed Wielką Socjalistyczną Rewolucją Październikową N. K. Krupska rozpoczęła opracowywać podstawy naukowo-teoretyczne nowego systemu oświaty ludowej i wychowania człowieka — bojownika i budowniczego. We wstępie do czwartego wydania swojej pracy „Oświata ludowa i demokracja" Krupska pisała: „Trzeba było przygotować się do momentu, kiedy władza przejdzie w ręce klasy robotniczej, trzeba było przygotować front oświatowy" (Ped. socz., t. 1 str. 254, wyd. ros.).

Historia walki o stworzenie teorii komunizmu naukowego, historia walki klasy robotniczej o swoje wyzwolenie, budownictwo nowego społeczeństwa socjalistycznego — zdaniem N. K. Gonczarowa — znalazły głębokie odzwierciedlenie w twórczości pedagogicznej N. K. Krupskiej. Tym samym pedagogika z nauki „autonomicznej" stała się częścią składową ostrej walki ideologicznej, stała się prawdziwą nauką. Twórczość pedagogiczna N. K. Krupskiej jest ściśle związana z tworzeniem się i rozwojem radzieckiego systemu oświaty ludowej. Nie był to łatwy okres, ponieważ wszystko trzeba było tworzyć od nowa. Trzeba było wszystko obserwować i sprawdzać, uogólniać i wysuwać wnioski. I w tym aspekcie — według Autora — prace N. K. Krupskiej są w największym stopniu eksperymentalne.

Wielka Rewolucja Październikowa oznaczała nie tylko głębokie przemiany w polityce i ekonomice, lecz i w życiu duchowym społeczeństwa. W dziedzinie pedago-

[1] Por. N. K. Gonczarow, Rol N. K. Krupskoj w stanowlenii i razwitii sowietskoj piedagogiki. *Sowietskaja Piedagogika* nr 2, 1969 r. str. 3—16.

giki, jak i we wszystkich dziedzinach życia społecznego — pisała N. K. Krupska — Rewolucja Październikowa dokonała poważnego zwrotu. Rozpoczęło się przewartościowywanie poprzednich bogactw duchowych, powstała masa nowych idei, nowe podejście do różnych spraw. Dawna pedagogika w swym pierwotnym wydaniu stała się niemożliwa. W rozwoju nowej, radzieckiej pedagogiki — kontynuuje Gonczarow — przypada wyjątkowa rola N. K. Krupskiej. Z pełnym szacunkiem może być ona zaliczona do plejady klasyków radzieckiej nauki pedagogicznej.

Kładąc marksizm-leninizm u podstaw nowej pedagogiki N. K. Krupska nie odrzuciła postępowych idei i tradycji starej pedagogiki, lecz wzięła z nich to, co najcenniejsze, krytycznie przepracowała i wykorzystała do rozwiązywania innych celów i zadań. Marksizm-leninizm pozwolił jej ściśle naukowo podejść do istoty wychowania jako zjawiska społecznego. Już w pierwszych swych pracach N. K. Krupska ukazała społeczną istotę wychowania, jego zależność od konkretnych warunków historycznych, klasowy i historyczny charakter wychowania w społeczeństwie klasowym.

N. K. Krupska rozumiała w pełni, że obiektywne przyczyny zmuszają klasy panujące, aby dawały one masom pracującym określoną sumę wiedzy. Jednak w warunkach kapitalizmu wychowanie zawsze zachowuje swoją funkcję — potężnego narzędzia wpływu idelogicznego klas panujących na masy pracujące. Urzeczywistnienie zasady wszechstronnego wychowania możliwe jest jedynie w określonych warunkach społeczno-politycznych i ekonomicznych, w warunkach komunizmu.

W dalszym ciągu swego artykułu N. K. Gonczarow prezentuje poglądy N. K. Krupskiej na sam przedmiot pedagogiki, informuje czytelnika o tych zasadach metodologicznych, jakimi się ona kierowała tworząc pedagogikę marksistowsko-leninowską i w końcu określa cele i zadania wychowania w pojęciu N. K. Krupskiej.

Kończąc artykuł N. K. Gonczarow przekazuje wspomnienia ówczesnego ministra oświaty — A. W. Łunaczarskiego, z pierwszych dni jego działalności. W rozmowie z W. I. Leninem Łunaczarski usłyszał od niego, co następuje: „Anatoliju Wasiljewiczu, nie mam obecnie czasu na udzielanie wam wszelkiego rodzaju instrukcji w sprawie waszych nowych obowiązków, a nawet nie mogę powiedzieć, abym posiadał dokładnie skrystalizowany system myśli odnośnie pierwszych kroków rewolucji w dziedzinie oświaty. Oczywiście, sporo trzeba będzie całkowicie powywracać, poprzecinać, puścić nowymi drogami. Myślę, że musicie obowiązkowo poważnie porozmawiać z Nadieżdą Konstantinowną. Ona wam pomoże. Ona wiele myślała nad tymi zagadnieniami i wydaje mnie się, że znalazła prawidłową linię" („A. W. Łunaczarskij o narodnom obrazowanii", M., Izd-wo APN RSFSR, 1958, str. 17).

R. G. Gurowa z Naukowo-Badawczego Instytutu Teorii i Historii Wychowania ANP ZSRR [2] pisze w swym artykule m. in. o tym, że jedną z najbardziej charakterystycznych cech działalności N K. Krupskiej było jej szerokie podejście społeczne do zagadnień wychowania. Mówiąc o problemach pedagogicznych, nie ograniczała się ona nigdy do wąskich ram szkoły, a rozpatrywała zagadnienia wychowania dorastającego pokolenia w całej ich rozciągłości, we wszystkich związkach i zależnościach wzajemnych. Dla Nadieżdy Konstantinowny nie istniała żadna przegroda żelazna, która oddzielałaby tradycyjne zagadnienia pedagogiki od rzeczywistych problemów życia. Przeciwnie, ją głęboko i ostro niepokoiło właśnie samo życie, z jego konfliktami i problemami. Skomplikowana dialektyka tego życia szeroko została odzwierciedlona w jej twórczości pedagogicznej.

Losami dzieci, a przede wszystkim dzieci ludu pracującego, N. K. Krupska troszczyła się szczególnie gorąco i płomiennie. Jeszcze przed rewolucją — pisze Autorka — Krupska występowała niejednokrotnie na łamach prasy w ich obronie — raz jako

[2] Por. R. G. Gurowa. N. K. Krupskaja o socyalnych problemach wospitanija, Sowietskaja Piedagogika" nr 2, 1969 r., str. 17—26.

badacz, publicysta, innym razem jako agitator i propagandysta, lecz zawsze jako prawdziwy obywatel, otwarcie podnoszący swój głos przeciwko złu społecznemu i niesprawiedliwości.

Szerokie podejście społeczne do zagadnień wychowania zachowało się u N. K. Krupskiej również w porewolucyjnym okresie jej twórczości. Interesowały ją takie podstawowe zagadnienia społeczno-pedagogiczne — kontynuuje Gurowa — jak: wymagania stawiane przez społeczeństwo w stosunku do wychowania i kształcenia młodego pokolenia; środowisko a wychowanie; rola rodziny a środki masowego oddziaływania ideologicznego na kształtowanie osobowości dziecka itp. Stawianie tych problemów i sposób ich rozwiązywania nie straciły na swej aktualności również i dzisiaj. Mało tego — pisze Autorka — zainteresowanie tymi problemami w obecnych czasach jest szczególnie wyraźne; te ważne problemy stały się znowu przedmiotem konkretnych badań. Dlatego analiza poglądów N. K. Krupskiej na szereg problemów społeczno-pedagogicznych nabiera obecnie szczególnego znaczenia — konkluduje R. G. Gurowa.

Czytelników *Ruchu Pedagogicznego* informujemy, że w piśmie *Narodnoje obrazowanije* w nrze 2 z 1969 roku można równie znaleźć szereg artykułów okolicznościowych poświęconych N. K. Krupskiej. Wśród nich należy wymienić artykuł N. Iljaszewej [3]. Autorka pisze o roli N. K. Krupskiej przy wdrażaniu naukowej organizacji pracy do praktyki szkolnej. N. K. Krupska podchodziła do wszystkich zagadnień z punktu widzenia naukowej organizacji pracy. W jej twórczości — stwierdza Autorka — można spotkać wszechstronne teoretyczne naświetlenie NOP odpowiednio dostosowane do szkoły, nauczyciela i uczniów.

W tym samym numerze znajduje się także artykuł M. Burdiny [4]. Pisze ona na temat oceny przez W. I. Lenina działalności pedagogicznej N. K. Krupskiej. Stwierdza ona m. in., że w większości swoich prac Lenin pisze o działalności partyjnej Krupskiej. Autorka dokonała jednak selekcji tych wypowiedzi W. I. Lenina, które pokazują jego stosunek do działalności pedagogicznej Krupskiej, do jej pracy w dziedzinie oświaty ludowej. Chociaż stosunkowo niewiele jest wypowiedzi Lenina charakteryzujących Krupską z tej strony, to można śmiało dojść do wniosku — stwierdza Burdina — że Włodzimierz Iljicz Lenin nieustannie interesował się pracą pedagogiczną i działalnością oświatową N. K. Krupskiej i wysoko ją za to oceniał, a także liczył się z jej zdaniem na tematy pedagogiczne i oświatowe.

Na zakończenie przeglądu radzieckich czasopism pedagogicznych pozwalamy sobie zwrócić uwagę na jeszcze jeden artykuł zamieszczony w *Wiestniku Wysszej Szkoły*. Autor artykułu F. F. Korolew [5] pisze m. in., że spuścizna pedagogiczna N. K. Krupskiej posiada nieprzemijające znaczenie dla wszystkich poziomów kształcenia, w tej liczbie również dla szkolnictwa wyższego. Brała ona aktywny udział w budownictwie szkolnictwa wyższego. Opracowała podstawowe założenia kształcenia pedagogicznego na poziomie wyższym. Dzięki niej została utworzona Akademia Wychowania Społecznego, która przekształcona została w późniejszym okresie na Akademię Wychowania Komunistycznego im. N. K. Krupskiej. Instytucja ta odegrała poważną rolę w kształceniu organizatorów oświaty ludowej, nauczycieli nowego typu.

Idee pedagogiczne N. K. Krupskiej, a szczególnie jej myśli o wychowaniu wywarły ogromny wpływ na kształtowanie się radzieckiej szkoły wyższej, na organizację wychowania komunistycznego studentów.

Józef Zalewski

[3] Por. N. Iljaszewa, N. K. Krupskaja, O naucznoj organizacyi truda, *Narodnoje obrazowanije*, nr 2, 1969 r., str. 11—15.

[4] Por. M. Burdina, W. I. Lenin o piedagogiczeskoj diejatielnosti N. K. Krupskoj, *Narodnoje obrazowanije*, nr 2, 1969 r., str. 86—87.

[5] Por. F. F. Korolew, Wydajuszczijsia diejatiel sowietskogo obrazowanija i piedagogiki, *Wiestnik Wysszej Szkoły* nr 2, 1969 r., str. 53—60.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES
wrzesień—grudzień 1968 r.

W pierwszym półroczu roku szkolnego 1968/69 ukazały się 4 zeszyty *Cahiers Pédagogiques* (Nr Nr 76—79). Tematyka ich jest różnorodna, niejednakowa przy tym wydaje się waga zagadnień, które stały się przedmiotem poszczególnych numerów. Różna jest również objętość tych czterech zeszytów, od liczącego 75 stron (Nr 76) do największego (Nr 78), który ma stron 120.

Numer wrześniowy, na początek roku szkolnego, nosi tytuł „Mówią do Was licealiści" (des lycéens vous parlent). We wstępnym wyjaśnieniu Redakcji czytamy, iż *Cahiers* zamieszczały dotąd wypowiedzi różnych nauczycieli, łamy ich stanowiły teren wymiany doświadczeń i poglądów zarówno wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli szkół początkowych, jak profesorów, inspektorów czy pracowników nauki. Do chóru tego postanowiono dołączyć jeszcze jeden głos, który nigdy w nim nie uczestniczył, mianowicie głos uczniów. Skłoniły do tego Redakcję wydarzenia, jakie miały we Francji miejsce w maju 1968 roku. Wielkie zaangażowanie młodzieży, liczne dyskusje niejednokrotnie z nauczycielami i rodzicami doprowadziły do powstania wielu raportów, sprawozdań, które napłynęły do Redakcji. Tu pierwotnie istniał projekt, by opracowanie numeru powierzyć również młodzieży, musiano jednak z tego zrezygnować. Materiały zostały więc poddane selekcji i obróbce przez normalnie działający zespół redakcyjny.

Wszystkie nadesłane wypowiedzi zostały zgrupowane w dziewięciu rozdziałach, poświęconych takim zagadnieniom, jak: nauczanie różnych przedmiotów (VII), organizacja wewnętrzna szkoły (IV), kontrola i ocena wyników (VIII), orientacja (V) itp. Pierwszy rozdział to fragmenty wspomnień z przeżyć i doświadczeń młodzieży szkół paryskich, okolic Paryża i prowincji. Redakcja zaopatrzyła je komentarzem, w którym stwierdza się, iż wypowiedzi te (temoignages personnels) podane są nie po to, by zająć stanowisko wobec przebiegu wydarzeń majowych. Celem jest pokazanie, co przeżyli uczniowie, jakie zdobyli doświadczenia, które w rezultacie doprowadziły do opracowania propozycji dotyczących całokształtu życia szkoły. W wypowiedziach uczniów spora jest doza emocji, a nawet egzaltacji: „Po raz pierwszy my, licealiści, uczestniczyliśmy bezpośrednio w wydarzeniach o randze krajowej, mieliśmy uczucie, że budujemy sami nasze obecne i przyszłe życie". „Całą moją karierę szkolną odbyłem w liceum w L. — pisze jeden z uczniów klasy maturalnej — i bez przesady mogę powiedzieć, iż nudziłem się tam 24 godziny na dobę... od 15 dni wszystko się zmieniło, gdyż dane mi było przeżyć nadzwyczajne doświadczenie..." „Podczas dni strajku ukształtowały się moje przekonania polityczne — stwierdza 16-letni uczeń jednej ze szkół prowincjonalnych. Solidaryzuję się w pełni z nauczycielami i uczniami Paryża w ich żądaniach i żal mi tylko, że nie jestem starszy i nie mieszkam w stolicy, gdyż chętnie bym im pomógł".

W następnych rozdziałach wiele jest wypowiedzi będących krytyką stanu aktualnego i domagających się zmiany. Uczniowie chcieliby innych, bardziej nowoczesnych metod nauczania, rewizji treści programów z poszczególnych przedmiotów. Wiele jest dezyderatów dotyczących wzajemnych stosunków nauczyciele — uczniowie. Wypadki majowe i strajki, jakie objęły wiele szkół, spowodowały lepsze wzajemne poznanie i skasowanie rozdziału między profesorem czy dyrektorem a uczniami. Ci ostatni chcieliby, by te stosunki były nadal dobre, stosunek życzliwy. Domagają się przeto wprowadzenia autodyscypliny na miejsce panującej obecnie nieraz bardzo sztywnej i rygorystycznej dyscypliny, nie liczącej się z wiekiem uczniów. Zaprawiać trzeba do tej autodyscypliny uczniów już od pierwszej klasy liceum.

Inne postulaty uczniów dotyczą zmniejszenia liczebności klas, podwyższenia i zwiększenia liczby stypendiów, co może doprowadzić do większej demokratyzacji

liceów. Sprawa noszenia bądź nie mundurków szkolnych, m. in. kwestia zakazu noszenia spodni przez dziewczęta, posiłków w szkole i wiele innych przepisów natury organizacyjnej czy porządkowej interesują również uczniów.

Wiele uwag, i to najczęściej krytycznych, wywołuje obowiązujący we Francji system ocen, kontrolnych prac pisemnych oraz egzaminów (w tym egzaminu maturalnego — bakalaureatu zdawanego na wyższej uczelni). Uczniowie domagają się zmian w tym systemie.

Dokonawszy przeglądu całokształtu spraw szkolnych widzianych z innej niż zazwyczaj strony — oczami uczniów — redakcja kończy zeszyt pytaniem: I co dalej? Wypadki majowe wzmogły krytykę stanu aktualnego szkolnictwa fracuskiego, ukazując wiele jego słabych punktów. Łatwiej jest jednak krytykować niż naprawiać. Stąd niepokój: co będzie po wakacjach, czy rok 1968/69 przyniesie wielką reformę szkolną?

Numer następny (77) z października 1968 r. poświęcony jest nauczaniu języka ojczystego w mowie i piśmie (parler... écrire...). W ciągu dwudziestu lat ukazywania się *Cahiers* jest to już czternasty zeszyt zajmujący się tą problematyką. W przedmowie wyłożono racje, dlaczego zagadnienia właściwej nauki języka tak często goszczą na łamach czasopisma. Otóż obecnie należy traktować umiejętność wyrażania się i komunikowania z innymi jako równie, a nawet bardziej użyteczną niż umiejętności plywania czy jazdy na rowerze. Uczyć języka ojczystego to uczyć sztuki życia i współżycia z innymi.

Naukę mówienia postawiono w tytule na pierwszym miejscu, gdyż taki jest naturalny porządek rzeczy. Trzeba nauczyć wychowanków w szkole prawidłowo posługiwać się mową ojczystą. Tymczasem każdy, kto w czasie godzin lekcyjnych przejdzie się po szkole, usłyszy za każdymi drzwiami klasy rozbrzmiewający głos nauczyciela, rzadko zaś uczniów. A w naszej epoce rozmów telefonicznych, nagrań na taśmę magnetofonową, wywiadów do mikrofonu itp. trzeba umieć posługiwać się mową mówioną. Szkoła nie może wychowywać ludzi niemych, którzy na dodatek nie potrafią dobrze pisać. Obowiązek nauczania języka ojczystego spoczywa nie tylko na nauczycielach tego przedmiotu, lecz na całym gronie pedagogicznym, uczącym każdy swej dyscypliny w tymże języku.

W rozdziale pierwszym zeszytu, omawiającym tematy ogólne, interesujące są rozważania, jakiego języka należy właściwie uczyć w szkole. J. Drouet z Liceum Technicznego w Corbeil stwierdza, iż nie tylko uczniowie, lecz często i nauczyciele nie umieją mówić. Brak jest właściwej artykulacji, mowa ich jest monotonna, ani ton, ani gest nie podkreślają znaczenia wypowiadanych słów. Cały wysiłek nauczyciela zmierza do uczenia języka literackiego („języka matury" — fraçais du bac"), którym nikt nie posługuje się w życiu codziennym.

Nie wyposażamy naszych uczniów — stwierdza Autor — w umiejętność posługiwania się językiem współczesnym i przydatnym. Redagowanie telegramu, napisanie na maszynie listu czy sprawozdania, mówienie do mikrofonu, ilustrowanie tekstu szkicem, posługiwanie się schematem, zdjęciem, dokumentem — to wszystko codzienne, praktyczne zastosowanie języka ojczystego.

François Goblot, członek Komitetu Redakcyjnego *Cahiers*, zastanawia się, jak piszą i mówią tzw. wykształceni Francuzi, przytaczając przykłady najczęściej popełnianych błędów oraz różnych zwrotów, które dawniej uważane za wadliwe dziś zdobyły prawo obywatelstwa i są powszechnie używane. Stwierdza on, iż język zmienia się i to jest naturalne. Nie zmieniły się jednak metody nauczania języka i tu wiele jest do zrobienia.

Ponieważ celem nauczania jest zdobycie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, to należy w szkole stwarzać różne okazje i sytuacje. Lekcje tego przedmiotu winny przypominać raczej zebrania klubowe, gdzie prowadzi się dyskusje na

różnorodne tematy. Uczniowie nauczą się przy tej okazji czytać, słuchać, mówić i pisać.

Zarówno jak [illegible] ten temat podkreślają, iż rola nauczyciela literatury nie maleje, lecz wzrasta. We współczesnych społeczeństwach, gdzie coraz więcej miejsca i znaczenia zajmuje technika, humanizacja przyszłych inżynierów jest konieczna. Chodzi jednak nie tylko o czytanie i komentowanie dzieł Rabelais, Ronsarda, Montaigne'a, Corneille'a i innych, co dominuje ciągle w nauczaniu literatury we Francji, lecz o wyrobienie umiejętności wyrażania własnych myśli. A — jak stwierdza J. Delannoy, redaktor naczelny „Cahiers" — słuchanie i zachwycanie się Chopinem nie uczy gry na pianinie.

Po tym rozdziale pierwszym zawierającym rozważania ogólne umieszczono jeszcze tylko dwa: pierwszy z nich grupuje wypowiedzi na temat nauczania, jak mówić, drugi — jak pisać. Nauczyciele szkół różnych szczebli opisują swoje doświadczenia i podają przykłady różnych [illegible]. Zwłaszcza wiele miejsca poświęcono wykorzystaniu magnetofonu w szkole [illegible] wypowiadania się. Rejestrowało się na taśmie magnetofonowej wypowiedzi poszczególnych uczniów, jak i dyskusje, w zespołach czy w całej klasie [illegible]. W pierwszych [illegible] odtwarzając je [illegible] nauczycielowi dla udoskonalenia [illegible] pedagogicznym. Dzieci przy[illegible] [illegible] [illegible] krótkim czasie treści książki, sztuki, filmu itp., exposé na tematy polityczne, dyskusje w grupach, wybieranie i grupowanie artykułów z gazet i tygodników.

Jeśli chodzi o ćwiczenia pisemne, to wiele kłopotów przysparza poprawianie i ocenianie prac uczniowskich. Przepisy francuskie nakazują przeprowadzanie takich prac co dwa tygodnie, a im wyższa klasa, tym obszerniejsze są wypowiedzi, będące dysertacjami na zadany temat. Nauczyciel uczący w kilku klasach zarzucony jest liczbą prac, które musi przeczytać. Odzwierciedlają ten stan rysunki satyryczne w tym numerze, przedstawiające stos prac i tylko czubek głowy nauczyciela wyglądający spoza nich.

Nauczyciele i przedstawiciele administracji szkolnej piszą o tematach prac dawanych uczniom, wykazując, iż sformułowania ogólnikowe nie prowadzą do obudzenia zainteresowania uczniów, do ich zaangażowania. Podane przykłady właściwych tematów nie są wzorami do naśladowania, gdyż każdy z nich jest dobry tylko raz, w określonej sytuacji, dla tej, a nie innej klasy. Już Alfred Vigny stwierdza „kochaj to wszystko, czego nigdy nie zobaczysz po raz drugi".

Numer 78 omawia doświadczenia tzw. „nowych klas" (Les classes nouvelles: avenir ou passé?). Rozważania na ten temat poprzedzone są „kartą szkoły nowoczesnej (pedagogika Freineta)" przyjętą jednomyślnie na Kongresie w Pau 10 kwietnia 1969 r. Zawiera ona 10 punktów precyzujących, na czym polega nowoczesna szkoła freinetowska, i kończy się stwierdzeniem, iż powstaje Międzynarodowa Federacja Ruchów Szkoły Nowoczesnej (F.I.M.E.M.), która ma propagować pedagogikę Freineta w różnych [illegible] [illegible] [illegible] Hawrze w r. 1936 utworzono tzw. klasy orientacji [illegible] [illegible] [illegible] klasami nowymi [illegible]

ma objąć całokształt spraw nauczania i wychowania, a nie tylko kwestię orientacji.

Gustaw Monod, dyrektor Departamentu Szkół Średnich w Ministerstwie Oświaty, w wywiadzie udzielonym *Cahiers* przypomina tę historię powołania „classes nouvelles". Dodaje przy tym, iż cechą charakterystyczną w ich pracy było stosowanie aktywnych metod nauczania oraz współpracy ze środowiskiem. Do rozwoju tego ruchu walnie przyczyniły się staże organizowane w Ośrodku w Sèvres, a ich uczestnicy stawali się gorliwymi propagatorami idei nowych klas.

Redakcja zamieszcza wyjątki z okólników i zarządzeń oficjalnych władz szkolnych wydawanych już od r. 1945 (gdy zaczęła działać komisja Langevin do spraw reformy oświaty), a dotyczących ruchu „classes nouvelles".

Omówione dotąd materiały składają się na część pierwszą Zeszytu dotycząca powstania klas nowych, następne części poświęcone są następującej problematyce: cz. II — nauczyciel, cz. III — uczeń, cz. IV — aktywne metody, cz. V — działalność kulturalna, cz. VI — świadectwo wychowanków, cz. VII — w dwadzieścia lat później.

Rozważania i opinie na powyższe tematy pochodzą od nauczycieli, przedstawicieli władz oświatowych, byłych wychowanków, i to nie tylko z Francji, lecz i z innych krajów, gdzie usiłowano przeszczepić ideę „classes nouvelles", m. in. z Brazylii. Interesujące są uwagi dotyczące współdziałania wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie i jednolitości ich oddziaływania wychowawczego. Pomocą w tym zakresie mają być posiedzenia rad klasowych „conseils de classe".

W części poświęconej uczniom głównym omawianym tu problemem jest poznanie uczniów poprzez prowadzenie obserwacji i notowanie jej wyników, a następnie właściwa orientacja i pokierowanie dalszym losem każdego ucznia.

Dużo interesujących uwag zawiera również rozdział poświęcony nowym metodom nauczania, rozpoczynający się rozważaniami, co należy rozumieć pod aktywnymi metodami nauczania, a następnie poruszone są sprawy motywacji, stosowania środków audiowizualnych, pracy w zespołach, uczenia się pod kierunkiem, pracy ze środowiskiem, wychowania artystycznego itp.

Zeszyt kończy się próbą bilansu, który wypada zdecydowanie na korzyść „classes nouvelles". Pisze o tym m. in. pani E. Hatinguais, wieloletnia dyrektorka Ośrodka w Sèvres. Choć okólnik ministerialny z 30 maja 1952 r. stwierdził, iż nie istnieje możliwość generalizacji nowych klas, to wiele z ich doświadczeń przeniknęło do szerokiej praktyki. W pięćdziesięciu szkołach istniały one dalej pod nazwą klas wiodących „classes pilotes". Realizowana obecnie reforma szkolna, której punktem centralnym jest sprawa obserwacji i orientacji, wprowadza wiele spraw, które były przedmiotem eksperymentu „classes nouvelles" i „classes pilotes".

Numer 49 noszący tytuł „Propozycje" (propositions) nie ma charakteru tak dalece jednolitego, jaki na ogół posiadają *Cahiers*, zawiera materiały na różne tematy, które zdaniem Redakcji mogą być przydatne w pracy szkoły. Na wstępie zamieszczono dość duży artykuł Fr. Goblot, twórcy *Cahiers Pédagogiques* który biuletyn poświęcony nowym klasom wydawany od 1945 r. przekształcił w czasopismo pedagogiczne o zasięgu międzynarodowym. Artykuł nosi tytuł „Czterdzieści dwa lata pracy" i przynosi uwagi spisane w momencie wycofania się autora z czynnej służby. Część pierwsza omawia problem treści nauczania, programów, część druga — kształcenie nauczycieli.

Inne problemy poruszone w tym numerze to tzw. progi, przechodzenie z jednego szczebla nauczania na drugi (z przedszkola do szkoły początkowej, a potem średniej), konieczność reformy programów geografii i historii w szkole średniej, przykłady pracy pod kierunkiem w zakresie filozofii i literatury. Ponadto znajdziemy w zeszycie uwagi na temat szkolnictwa w Danii i reformy szkolnej w Quebec oraz przegląd książek z zakresu historii, ekonomii i polityki.

Irena Janiszowska

i młodzieży stosowały wszystkie szkoły dzielnicy jako przygotowanie do wspomnianej uroczystości.

Wiele szkół zbierało nawet materiały o patronie i pamiątki po nim w celu opracowania albumów, tablic, gazetek ściennych itp. Szkoła Podstawowa nr 26 im. Ryszarda Berwińskiego zgromadziła z różnych źródeł publikacje o życiu i działalności patrona, rękopisy i listy pisane przez niego do bliskich i przyjaciół. W związku z tym szkoła nawiązała kontakt z Muzeum Historii Ruchu Robotniczego w Poznaniu i Biblioteką Główną UAM, dotarła też do miejsca urodzenia poety i nawiązała kontakt z rodziną patrona.

Kierownictwo Szkoły Podstawowej nr 69 im. Jana Mazurka nawiązało kontakt z Muzeum Historii Ruchu Robotniczego, które udostępniło szkole różne pamiątki po Janie Mazurku, poznańskim działaczu PPR w okresie okupacji, jak: fotografie, dokumenty z okresu działalności rewolucyjnej i zawodowej, fotokopie oraz liczne przedmioty osobistego użytku bohatera.

Zgromadzone pamiątki i dokumenty pozwoliły na zorganizowanie interesującej ekspozycji, która ukazała zwiedzającym wzór człowieka, patrioty i rewolucjonisty.

Do ciekawych form popularyzujących sylwetkę patrona należą konkursy „zgaduj zgadula", wieczornice, audycje nadawane przez radiowęzeł szkoły, organizowane głównie z inicjatywy organizacji młodzieżowych.

Oto przykłady:

W Szkole Podstawowej nr 4 im. „Armii Poznań" popularyzacji patrona poświęcono szereg lekcji, które ukazały dziatwie szkolnej waleczność i bohaterstwo żołnierza „Armii Poznań" walczącego nad Bzurą w r. 1939. Oprócz tego szkolne koło LOK przeprowadziło cykl pogadanek przez radiowęzeł szkolny.

W Szkole Podstawowej nr 86 im. Karola Świerczewskiego samorząd szkolny przy pomocy grona nauczycielskiego zorganizował „zgaduj zgadulę" o życiu i działalności bohatera połączoną z wystawą gazetek ściennych poświęconą patronowi szkoły. Młodzież zbierała zdjęcia i publikacje dotyczące patrona. Dalszym etapem tej pracy było utworzenie kącika muzealnego, w którym zebrano materiały związane z działalnością patrona.

Szkoła Podstawowa nr 26 im. Ryszarda Berwińskiego organizuje „kącik" patrona ze stałą ekspozycją; XI Liceum Ogólnokształcące im. Georgi Dymitrowa zagadnieniu temu poświęciło swój obszerny hall wejściowy, a szkoły podstawowe nr 4, 88 i 90 są w trakcie organizowania tzw. „gabinetów patrona"; młodzież będzie tam uczestniczyła w zajęciach wychowania obywatelskiego.

Przebieg prac związanych z nadawaniem szkołom sztandarów był następujący:

W Szkole Podstawowej nr 90 im. Wandy Wasilewskiej na szereg tygodni przed wręczeniem sztandaru rozpisano dwa konkursy wśród młodzieży. Pierwszy, plastyczny, poświęcony był działalności pisarskiej W. Wasilewskiej. Brało w nim udział około 300 uczniów. Drugi konkurs polegał na wykonaniu albumu o Związku Patriotów Polskich i Ludowym Wojsku Polskim. W tym konkursie udział wzięło ponad 200 uczestników. Najlepsze prace zostały wyróżnione upominkami ufundowanymi przez Komitet Rodzicielski i Komitet Opiekuńczy oraz wystawione z okazji szkolnego święta w dniu wręczenia sztandaru.

W Technikum Budowlanym nr 2 im. Feliksa Dzierżyńskiego życie i działalność patrona jest kanwą, wokół której koncentruje się wiele uroczystości i imprez szkolnych, m. in. przyrzeczenia składane przez nowo przyjętych uczniów na początku roku szkolnego. Życie i działalność F. Dzierżyńskiego znajduje odbicie w gazetce szkolnej „Budujemy".

Emocjonalne związanie młodzieży z osobą bohatera szkoły znajdowało też swój wyraz w zajęciach lekcyjnych oraz czynach społecznych inicjowanych wśród uczniów. Np. w Szkole Podstawowej nr 69 im. J. Mazurka nauczyciele j. polskiego zorganizowali konkurs na najlepsze wypracowanie na temat „Co wiem o Janie Mazurku".

ANGIELSCY PEDAGOGOWIE O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

(Sprawozdanie z brytyjskich czasopism pedagogicznych)

Za podstawę do niniejszego przeglądu posłużą najnowsze, bo już tegoroczne, lutowe numery dwóch brytyjskich czasopism pedagogicznych (*British Journal of Educational Studies*, t. XVII, z. 1 z 1969 roku, oraz *Educational Review*, t. XXI, z. 2 z 1969 roku). Zawierają one trzy artykuły poświęcone bezpośrednio zagadnieniom pedeutologicznym, a szczególnie treściowemu programowi przygotowania przyszłych nauczycieli i trudnościom wiązania w tymże przygotowaniu elementów teorii i praktyki pedagogicznej, czyli problemom żywo obchodzącym również pedagogów polskich.

Pierwszy z trzech artykułów, pióra F. H. Hilliarda, pt. „Uniwersytety a kształcenie nauczycieli" (*Ed. Rev.*, s. 83—97) zajmuje się rolą tamtejszych uniwersytetów w przygotowywaniu kadr nauczycielskich w kolegiach pedagogicznych, które — po przeszło siedemdziesięciu latach niezależności od uniwersytetów — ciążą coraz wyraźniej ku tym ostatnim. Charakterystycznym przejawem tej tendencji jest uzyskanie przez abiturientów tych kolegiów prawa ubiegania się o stopień „bakałarza pedagogiki" (Bachelor of Education) na uniwersytecie sprawującym patronat nad danym kolegium.

Autor artykułu ostro rozgranicza „kształcenie" (education) nauczycieli od ich „szkolenia" (ćwiczenia: training), co tłumaczy tym, że — wprawdzie nauczyciel musi nabyć określone umiejętności w rodzaju wyrazistego pisania na tablicy lub sprawnego posługiwania się nowoczesnymi pomocami naukowymi — ale przede wszystkim powinien on posiadać głęboką wiedzę, i to zarówno typu akademickiego, jak zawodowego (s. 84). Przyszły nauczyciel — konkluduje Hilliard — studiujący jedną lub dwie dyscypliny naukowe w sposób dostatecznie pogłębiony, ma szansę zdobycia naukowej dojrzałości, co zapewni mu dogodną pozycję w nauczaniu danego przedmiotu i ułatwi zrozumienie innych aspektów procesu nauczania, w tym również tej prawdy, że treści dydaktyczne należy budować i przekazywać w taki sposób, aby uczniowie nie tylko uczyli się aktywności, lecz aby byli aktywni w uczeniu się rzeczy naprawdę tego wartych.

Przekonanie o zasadniczej wadze akademickiego studium określonej dyscypliny naukowej dla należytego zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli charakteryzuje także P. J. Higginbothama, autora artykułu pt. „Pojęcia studiów zawodowych i akademickich a programy nauczania kolegiów pedagogicznych" (*Br. J. of Ed. St.*, s. 54—65). Jednakże ten Autor nie przeciwstawia sobie tak arbitralnie teorii i praktyki pedagogicznej. Stwierdza natomiast, że opanowanie przez studenta (przyszłego nauczyciela) określonej dyscypliny naukowej nie jest elementem uzupełniającym, lecz zasadniczym kształcenia zawodowego nauczycieli. Teza ta opiera się na dwóch założeniach: po pierwsze, na tym, że uprawianie badań naukowych dla nich samych doprowadza prawie zawsze, wcześniej lub później, do skutków pożytecznych dla ludzkości, oraz — po drugie — że kształcenie (education) jest wprowadzaniem kształconego niejako do wnętrza systemu wiedzy względnie umiejętności, jest (s. 57) „doświadczeniem (zdobywanym przez kształcącego i kształconego) w trakcie poznawania wspólnego im świata" (R. S. Peters: Education and Initiation", s. 105, w pracy pod red. R. D. Archambaulta pt. „Philosophical Analysis and Education"). Higginbotham jest zdania, iż w ramach kształcenia zawodowego nauczycieli możliwe jest pogłębione studium w powyższym sensie tylko jakiejś jednej wybranej dyscypliny spośród nauk pedagogicznych oraz co najmniej jednego przedmiotu nauczania, przewidzianego programem szkolnym. Stanowisko to — wtrąćmy od siebie — należy jednak uznać za nierealne, ponieważ kryje ono w sobie postulat badawczej inicjacji na dwóch polach naraz, podczas gdy tego rodzaju wdrażanie do badań jest nielatwe nawet na jednym polu w odniesieniu do osób studiujących na wydziałach niepeda-

gogicznych. Co innego, że spełnienie postulatów Autora byłoby ze wszech miar pożądane, bowiem studiowanie określonej dyscypliny naukowej w trybie „akademickim" (czyli dla niej samej) dałoby studentowi — przyszłemu nauczycielowi — niezbędną perspektywę poznawczą, która pozwoliłaby mu później, gdy zacznie pracować w szkole, wygłaszać sądy o charakterze pedagogicznym w trakcie dyskusji z kolegami, reprezentantami innych przedmiotów.

Autor omawianego artykułu zdaje sobie sprawę z „napięć", charakterystycznych dla nauczycielskiego kształcenia zawodowego. Poświęca im nawet osobny rozdział (s. 62—63). Pierwsze przeciwieństwo polega na tym, iż ten typ kształcenia (w jego sformułowanym wyżej sensie) wymaga od studentów i wykładowców aktywności o charakterze „akademickim", co jednak może prowadzić do zaniedbania aktywności „praktycznej". Z drugiej strony, akcent na tę ostatnią może zmniejszyć naukową wartość przygotowania zawodowego.

Przeciwieństwo zachodzi także między rolą studenta a rolą nauczyciela-praktykanta. Ta druga rola zakłada pewien konformizm, co jest sprzeczne z rolą studenta, z natury rzeczy — zdaniem Autora — nie podporządkowaną żadnym autorytetom. Przy tym każda z obu ról wymaga pełnego, bez reszty zaangażowania czasowego. Zamykając tę część wywodów Higginbotham stwierdza, zresztą nie bez racji, że podobne sprzeczności występują nie tylko w zakresie kształcenia nauczycieli, ale charakteryzują wszelkie kształcenie zawodowe, jako że każdy jego rodzaj oscyluje między wymogami teorii i praktyki.

Konfliktami, jakie napotyka w szkole student-nauczyciel, zajmuje się także Autor trzeciego artykułu, S. Morris, wykładowca pedagogiki na Uniwersytecie Birmingham („Praktyka nauczania, jej zadania i konflikty"; w: *Ed. Rev.*, s. 120—129). Rozróżnia on i ciekawie komentuje trzy następujące rodzaje konfliktów:

a) między teorią a praktyką
b) między zakładem kształcenia a szkołą
c) wewnątrz samego studenta, to jest między nim a naciskami zewnętrznymi.

Ad a. O wkładzie teorii do praktyki można mówić w trojakim znaczeniu. W sensie rozwojowym student-nauczyciel (podobnie jak artysta, który nie uświadamia sobie w trakcie malowania teorii perspektywy czy koloru) ucząc nie „stosuje" świadomie poznanej teorii pedagogicznej, lecz wchłania ją i podlega jej wpływom podświadomie. Oddziaływanie teorii pedagogicznej na praktykę może również przybrać postać wpływu bezpośredniego. W tym przypadku student stosuje bezpośrednio i świadomie pewne tezy teorii pedagogicznej w określonych sytuacjach i czyni to w sposób adekwatny. Trzeci rodzaj wpływu teorii na praktykę pedagogiczną mieści się, zdaniem Autora, pomiędzy powyższymi dwiema odmianami skrajnymi.

Niezależnie od wyszczególnionych typów, trzeba także — powiada Morris — rozróżniać przygotowanie lekcji od faktycznego jej wykonania. W każdym razie zastosowanie teorii pedagogicznej do specyficznych warunków i bezpośrednich, momentalnych problemów to mechanizm złożony i subtelny, który wymaga jednocześnie „uchwycenia" właściwej teorii i adaptacji jej do warunków zewnętrznych.

Ad b. Drugi wielki konflikt to sprzeczność między zakładem kształcenia przyszłego nauczyciela a szkołą, w której odbywa on praktykę. Kontrowersja ta jest częściowo wytworem konfliktu „a". Zakład kształcenia kładzie nacisk głównie na teorię, którą uważa za podstawę dla praktyki, podczas gdy szkole zależy na tym (oczywiście, dodalibyśmy od siebie, o ile traktuje ona serio swoje obowiązki względem powierzonego jej praktykanta), aby przyswoić studentowi określone umiejętności postępowania praktycznego. Zakład kształcenia (znowu dodajmy — jeżeli to dobry zakład) pragnie zmieniać, ulepszać praktykę szkolną, natomiast szkoła chce stabilności...

Ad c. Przyczyną konfliktu trzeciego rodzaju jest wielość presji i zadań, którym podlega wzgl. w obliczu których staje praktykant. Zakład kształcenia sugeruje mu,

lów do istniejącej rzeczywistości może postawić pod znakiem zapytania rezultaty zabiegów wychowawczych.

Szczególne znaczenie w realizacji wychowania patriotycznego ma popularyzacja tradycji społecznych i politycznych walk narodu, leżących u źródeł dzisiejszej Polski. Nie chodzi tu bynajmniej o pomnikowe przedstawianie przeszłości. Szukamy rozwiązań twórczo i ambitnie wykorzystujących wartości doświadczeń historycznych, mogących odegrać wychowawczą rolę, w pełni ukazujących związek między ideałami i celami dawnych walk społecznych i niepodległościowych a dzisiejszymi celami socjalizmu i bieżącymi zagadnieniami jego budownictwa.

Dość bogatym doświadczeniem w tym względzie szczycą się szkoły dzielnicy Poznań—Grunwald. Stosunkowo wcześnie zwróciły one uwagę na pogłębienie pracy ideowo-wychowawczej i inspirującą rolę tzw. „Programu unowocześnienia pracy szkół na lata 1966/70". Mówi on m. in., jak doniosłą rolę w pogłębianiu pracy ideowo-wychowawczej w duchu patriotycznego internacjonalizmu spełniają tradycje szkoły. Toteż liczne rady pedagogiczne i szkolne organizacje młodzieżowe podjęły wysiłek tworzenia socjalistycznej tradycji swoich szkół. Składają się dziś na to przede wszystkim:

a. Święto patrona szkoły; młodzież zbiera materiały o patronie swojej szkoły, organizuje wystawy obrazujące jego życie i działalność.

b. Święto sztandaru szkolnego, ruch nadawania przodującym szkołom sztandarów szkolnych, których fundatorami są przede wszystkim rodzice oraz komitety opiekuńcze i ZBoWiD.

c. Uroczyste imprezy szkolne z okazji rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, powitanie młodzieży przychodzącej do szkoły i żegnanie absolwentów, szkolne święta kultury i sportu połączone często z wystawą dorobku szkoły itp.

Urządzają te uroczystości w zasadzie organizacje młodzieżowe, a zadania z tym związane stanowią integralną część planu wychowawczego szkoły.

Ważnym zadaniem w okresie pracy przygotowawczej placówek oświatowo-wychowawczych, ubiegających się o nadanie imienia lub sztandaru, jest wytwarzanie odpowiedniej atmosfery szkół wokół wyboru patrona. Najczęściej inicjatywa wyboru właściwego bohatera należy do rady pedagogicznej.

W szkole podstawowej nr 88 im. Gen. K. Świerczewskiego kierownictwo rozpisało konkurs na wypracowanie pt. „Kogo i dlaczego proponuję na patrona swojej szkoły". W konkursie wzięło udział 180 dzieci. Sześć najlepszych prac wyróżniono.

Wybór patrona w szkołach dzielnicy Grunwald odbywał się w sposób przemyślany i planowy; wybierano odpowiedniego kandydata spośród wielu propozycji.

Oto przykładowo — uchwały rad pedagogicznych dwóch szkół podstawowych. Przykład pierwszy: „Rada Pedagogiczna Szkoły Podstawowej nr 74 w Poznaniu zwraca się z uprzejmą prośbą o wyrażenie zgody na nadanie szkole imienia Władimira Komarowa. Pragniemy, ażeby imię to nosiła nasza szkoła dla upamiętnienia wybitnych zasług, jakie W. Komarow wniósł w dzieło rozwoju nauki wykonując próbny lot na statku kosmicznym Sojuz 1". Przykład drugi. W związku z X rocznicą istnienia szkoły nr 68 Rada Pedagogiczna zwróciła się do Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego o nadanie szkole imienia Jana Brzechwy. W prośbie tej stwierdza się, że „postać Jana Brzechwy cieszy się wielką popularnością młodych czytelników. Jest to pisarz, który pisząc dla dzieci stworzył dla nich własny język i pogodny obraz świata".

Podjęcie uchwały o nadaniu szkole imienia to pierwszy etap pracy przygotowawczej. Kolejny etap dotyczy popularyzacji sylwetki patrona wśród uczniów. Na tym odcinku rady pedagogiczne wykazały wiele pomysłowości i inicjatywy. Na lekcjach, szczególnie będących w dyspozycji wychowawcy klasowego, zapoznano się z życiorysem patrona szkoły, pogłębiono wiedzę o czasach, w których żył, i ludziach, z którymi się spotykał. Należy podkreślić, że tę formę pracy wychowawczej wśród dzieci

że przy ocenie jego pracy weźmie się pod uwagę, czy i na ile uwzględnia on nowe idee i metody pedagogiczne, jak się przedstawia strona treściowa i organizacyjna prowadzonych przezeń lekcji itp. Natomiast szkoła oczekuje od praktykanta postawy afirmacji zastanych technik pedagogicznych i obowiązujących programów. W klasie, która liczy 30—40 uczniów, student ma utrzymać ład, dbać o należyte warunki pracy, zapewnić sobie dobry kontakt z uczniami i rozwijać wszelkie pedagogicznie pożądane nawyki i postawy.

Przedstawiwszy w ten sposób różne rodzaje konfliktów typowych dla stażu praktycznego studentów wydziałów (kolegiów) pedagogicznych, z kolei ukazuje Autor i ocenia różne, stosowane ostatnio w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, próby mające na celu złagodzenie owych konfliktów.

Jeden typ propozycji polega na przekazywaniu wiodącej roli w okresie praktyki szkole aż do zawieszenia na cały ten czas bezpośrednich kontaktów studenta z zakładem kształcenia. Oczywiście sposób ten kryje niebezpieczeństwo zwiększenia dystansu między instytucją kształcącą a szkołą. Bardzo wiele zależy w takich razach od tego, jakiego nauczyciela-opiekuna dostał student.

Inne rozwiązanie to ograniczenie nadzoru nad studentem do dyskusji z opiekunem w oparciu o dokładne sprawozdania składane przez studenta na piśmie, a dotyczące jednej czy dwóch wybranych lekcji w ciągu tygodnia. Czy można jednak — zapytuje krytycznie sam Morris — zrezygnować z bezpośrednich obserwacji pracy studenta i brać jego własne opinie za rzeczywistość?

Jeszcze inne sposoby to odbywanie dyskusji teoretycznej w zakładzie kształcenia bezpośrednio po niektórych lekcjach; regularne organizowanie dyskusji na różne, wyłaniające się w toku praktyki tematy pedagogiczne z udziałem przedstawicieli zakładu kształcenia oraz szkoły; stopniowe zwiększanie wymiaru praktyki studenta.

Niemniej — konkluduje Autor tego niewątpliwie najciekawszego artykułu spośród zaprezentowanej trójki — trudność główna pozostaje nadal. Wciąż jeszcze brak jest obiektywnych kryteriów i skal oceny efektywności nauczania.

Chyba aż tak źle nie jest. Zresztą tenże Morris w części pierwszej swego artykułu powołuje się na kilka interesujących prób w tym zakresie. Warto przy tej okazji wtrącić, że również nasza rodzima pedagogika może poszczycić się kilku wartościowymi pracami w tej dziedzinie. Do rzetelnej analizy i obiektywnej oceny procesów nauczania i uczenia się nawoływał już przed kilkudziesięciu laty A. B. Dobrowolski, a ostatnio duże zasługi zapisał na swoje konto Józef Kozłowski („Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły", PZWS, Warszawa 1965).

Podsumowując dokonany przegląd można powiedzieć, że — jeśli pominąć odmienne formy organizacji pedagogicznych praktyk studenckich — większość problemów sygnalizowanych w tej relacji da się odnaleźć również u nas na styku zakładu kształcenia nauczycieli i szkoły. Od umiejętnego rozwiązywania tych konfliktów i napięć zależy bardzo wiele. Dlatego nie można odkładać prób naprawy do czasu znalezienia bardziej precyzyjnych narzędzi badawczych. Najpewniejszym sposobem ulepszania metod dydaktycznych jest prowadzenie odnośnych badań.

Masowa praktyka kształcenia nauczycieli w naszym kraju powinna należycie wykorzystać tę wielką szansę, jaką jest powszechne już i oficjalne uznanie słuszności tezy, która głosi, że sensowne kształcenie nauczycieli dla szkół wszystkich szczebli może odbywać się jedynie w ramach wyższej uczelni.

Dalszym milowym krokiem naprzód ku modernizacji naszej praktyki szkolnej byłoby równie powszechne i oficjalne zaakceptowanie tezy, że proces kształcenia nauczycieli nie może obyć się bez jednoczesnego uprawiania badań pedagogicznych. Po prostu uczniów aktywnych, myślących nie zdoła wykształcić nauczyciel, który sam nie analizuje i nie ulepsza, a więc nie bada swojej własnej pracy.

Ryszard Radwiłowicz

przede wszystkim wyrażać w lepszym i szlachetniejszym postępowaniu i myśleniu człowieka.

Empiryczna koncepcja „estetyki przeżywania", reprezentowana przez C. W. Valentina [10], badała indywidualne reakcje na przedmioty uważane za piękne. Zdaniem tego Autora postawa estetyczna powstaje wówczas, gdy oceniając przedmiot doznajemy podniecenia uczuciowego, przyczyniającego się do wzrostu naszej wrażliwości, i to nie tylko estetycznej, ale i innej.

Irena Wojnar [11] zwraca uwagę na znaczenie funkcji przeżycia estetycznego, a więc na wpływ sztuki na kształtowanie postaw człowieka, jego stosunku do życia, pracy, do siebie i do innych.

Sztuka ma ogromne możliwości wskazywania właściwych wzorów i niejako postępowania i ułatwiania sposobów rozwiązywania różnych złożonych i skomplikowanych sytuacji życiowych. Literatura, film, teatr, muzyka, plastyka, radio i telewizja wskazują prawa i metody postępowania w sposób nie tylko sugestywny, ale i emocjonalnie zabarwiony. Prezentowane dzieła sztuki stają się dla nas, a szczególnie dla młodzieży filozofią życia, materiałem do wartościowania go z najróżniejszych punktów widzenia, do samodzielnego szukania i formułowania kryteriów oceny. Przedstawiają one sytuacje i postacie ludzkie, w które młodzież łatwo się wczuwa, a znalezione wzory może wcielać w życie albo je odrzucać dzięki procesom projekcji, partycypacji i identyfikacji. Dlatego powinniśmy unikać książek, filmów, telewizyjnych czy radiowych audycji i teatralnych przedstawień o tematyce przestępczej, [illegible]

[illegible] dzięki sztuce zdołamy łatwiej nawiązać kontakt z młodzieżą, zrozumieć ją, odczuć i pomóc jej w konstruktywnym ustosunkowaniu się do życia. Głównie sztuka może jej ułatwić podejmowanie szczęśliwych i trafnych decyzji o swoim losie i zamiarach na przyszłość.

Chcąc sprawdzić słuszność przedstawionych tu stanowisk i poglądów postanowiłem zbadać wpływ sztuki na przejawy zachowania się i postępowania młodzieży. Oparłem się na roli muzyki, obejmując badaniami młodzież kilku szkół ogólnokształcących stopnia podstawowego i dwu liceów w ogólnej liczbie 1763 dzieci.

Jak widać z otrzymanego zestawienia, w żadnym wypadku młodzież, która nie uzupełnia swojego wychowania muzycznego dodatkowymi zajęciami w ogniskach muzycznych, nie przewyższa i nie dorównuje poziomem zachowywania się i postępowania młodzież, która do tych ognisk uczęszcza. Ta ostatnia ma zawsze najwyższe średnie noty w stosunku do pozostałej młodzieży.

Wydaje się, że tak liczny materiał wyklucza tu grę przypadku i potwierdza w całej [illegible]

K R O N I K A K R A J O W A

ZENON KLEMENSIEWICZ

W dniu 2 kwietnia 1969 r. obiegła kraj tragiczna wiadomość o katastrofie samolotu pasażerskiego „LOT" w okolicach Zawoi. Wśród ofiar katastrofy znalazł się również prof. dr Zenon Klemensiewicz, wiceprezes Związku Nauczycielstwa Polskiego, Przewodniczący Sekcji Nauki Związku, znakomity językoznawca, niezwykle utalentowany nauczyciel i wychowawca.

Zenon Klemensiewicz urodził się w Tarnowie 2 września 1891 r. Studia polonistyczne odbył na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pracę nauczycielską rozpoczął w Gimnazjum im. Sobieskiego w Krakowie w roku 1920. W roku 1925 uzyskał stopień doktora filozofii, a w pięć lat później tytuł docenta języka polskiego. W roku 1933 habilitował się po raz drugi z dydaktyki języka polskiego. Dydaktyka pozostała dlań do końca życia szczególnie bliska i ceniona dziedziną nauki.

Do chwili przejścia na emeryturę tj. 1961 r. pracował nieprzerwanie na Uniwersytecie Jagiellońskim [illegible] Historia języka polskiego, której pierwsze dwa tomy zdołały się ukazać za życia Autora, trzeci ukaże się już, po jego śmierci.

W czasie II Wojny Światowej bierze początkowo udział w walkach, następnie wraca do Krakowa i podczas okupacji czynnie uczestniczy w tajnym nauczaniu.

Działalność powojenna Zenona Klemensiewicza to nader intensywna i owocna działalność naukowa, organizacyjno-naukowa i społeczna.

Osobną kartę Jego społecznej aktywności stanowi praca związkowa. W latach 1945—1948 pełnił funkcje przewodniczącego Sekcji Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych w Zarządzie Okręgu Krakowskiego ZNP. Od roku 1960 pełnił nieprzerwanie funkcje przewodniczącego Sekcji Szkół Wyższych przy Zarządzie Głównym, a od roku 1964 łączył te funkcje z godnością wiceprezesa ZNP. W działalności tej wykazywał nieprzeciętne, szczere zaangażowanie w sprawy, którym służył. Drogie Mu były praca nauczycielska i nauczycielskie powołanie. Walczył nieustępliwie o wysoką pozycję i szlachetną godność zawodu nauczycielskiego, o właściwą funkcję dydaktyczno-wychowawczą i kształcącą szkoły wyższej.

[illegible] szkolnictwu wszedł w wiele szczegółowych problemów tego szkolnictwa, w wiele zagadnień jego rozwoju, ewolucji strukturalnej [illegible] oraz spraw kadrowych. Z największym zainteresowaniem odnosił się

zawsze do zagadnień kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Brał udział w pracach Komisji Kształcenia Nauczycieli Rady Głównej, darząc ją cennymi, światłymi radami. Interesował się rozwojem wyższych szkół pedagogicznych i nauczycielskich, życzył uniwersytetom ożywienia i pogłębienia pracy na tym polu. Jego liczne wystąpienia na kursach nauczycielskich i konferencjach, wygłaszane zawsze nienaganną polszczyzną, o wielkiej sile sugestywnej i głębokiej treści, były przyjmowane przez słuchaczy niezwykle gorąco.

Władze Polski Ludowej wysoko oceniły zasługi prof. Zenona Klemensiewicza, nadając Mu szereg odznaczeń, m. in. Order Sztandaru Pracy I Klasy, tytuł honorowy „Zasłużonego Nauczyciela Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej" oraz „Medal Komisji Edukacji Narodowej".

Żegnając Go na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie w imieniu ZNP, prezes, kol. Marian Walczak, zapewnił, iż dzieło Jego życia zostanie zachowane, a wszystkie szlachetne ideały wykorzystane w codziennej pracy nauczycielskiej.

Wacław Wojtyński

KAROL KLIMEK
1882—1969

W dniu 8 kwietnia br. zmarł w Warszawie Honorowy Członek Związku Nauczycielstwa Polskiego, zasłużony w dziejach ruchu nauczycielskiego działacz, pedagog, odznaczony przez Radę Państwa tytułem „Zasłużony Nauczyciel PRL" — Karol Klimek.

Z Jego nazwiskiem związane są nierozerwalnie — szczególnie w pierwszych dwudziestu latach XX wieku — początki ruchu nauczycielskiego w Królestwie Polskim, powstawanie pierwszych związków nauczycielskich, walka o szkołę polską, o jej wysoki poziom i rangę zawodu nauczycielskiego.

Już od pierwszych dni pracy nauczycielskiej w 1904 r. w powiecie łomżyńskim Karol Klimek wiąże się z radykalnym ruchem ludowym i staje się jednym z czołowych działaczy nielegalnego Polskiego Związku Ludowego na Mazowszu. Równocześnie czyni zabiegi w kierunku utworzenia Związku Nauczycielskiego. Wraz ze Stefanią Sempołowską, Julianem Stefanem Brzezińskim, Zygmuntem Nowickim i innymi postępowymi działaczami zakłada w 1905 roku tajny Związek Nauczycieli Ludowych. Był również jednym z organizatorów Zjazdu w Pilaszkowie w 1905 r., który podjął uchwałę o nauczaniu w języku polskim.

Karol Klimek objeżdża szereg powiatów, omawia z nauczycielstwem sposoby realizacji uchwały pilaszkowskiej, ustala taktykę działania. W związku z tą działalnością był szykanowany i prześladowany przez władze carskie i musiał na jakiś czas opuścić miejsce pracy.

Za swoją działalność oświatową w tym okresie otrzymał już w Polsce niepodległej Honorową Odznakę Uczestników Walki o Szkołę Polską.

Tajny Związek Nauczycieli Ludowych istniał krótko. Wielu spośród jego działaczy zostało aresztowanych, wielu schroniło się za granicę, niektórzy, a wraz z nimi Klimek, wystąpili do powstałego w grudniu 1905 r. „Polskiego Związku Nauczycielskiego" skupiającego postępowych nauczycieli szkół średnich. Pierwszym prezesem tego

Związku był radykalny działacz ludowy, wybitny uczony prof. Stanisław Kalinowski.

W ramach PZN zorganizowana została Sekcja Nauczycieli Szkół Elementarnych, której czołowym działaczem był Karol Klimek. Członkowie tej Sekcji odegrali wybitną rolę przy tworzeniu pierwszej masowej organizacji nauczycielskiej w Królestwie Polskim w 1917 r. Było to Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych.

Prezesem tej organizacji wybrano Karola Klimka, który z Ksawerym Praussem, Zygmuntem Nowickim, Józefem Szelągowskim i innymi tworzył jej kierownictwo.

W organie Zrzeszenia, *Głosie Nauczycielskim*, który ukazał się we wrześniu 1917 r., Klimek, jako współredaktor, umieszczał programowe artykuły i wraz z Z. Nowickim skupił wokół pisma znanych później działaczy, rozszerzył zasięg Zrzeszenia na ziemie objęte okupacją austriacką i położył ogromne zasługi wokół jednoczenia postępowego nauczycielstwa.

W ciągu dwóch lat działalności Zrzeszenia odegrało ono poważną rolę w Królestwie Polskim. Mobilizowało nauczycielstwo do walki o demokratyczną szkołę polską, nawiązało bliskie kontakty ze Związkiem Nauczycielstwa Ludowego w Galicji i przyśpieszało proces integracji ruchu nauczycielskiego.

Kolega Klimek był gorącym zwolennikiem połączenia związków nauczycielskich Galicji i Królestwa. Odbywał na ten temat szereg konferencji, pracował w Komisjach, które przygotowywały odpowiednią uchwałę, statut przyszłego Związku, formy działania.

W 1919 r. na Zjeździe połączeniowym w Warszawie Karol Klimek jako prezes Zrzeszenia postawił wniosek o jego likwidację i przekazanie majątku na rzecz nowej organizacji, która przyjęła nazwę Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Zasięg działania nowego Związku ograniczający się początkowo do b. Galicji i Królestwa rozszerzył się później na Wielkopolskę w 1921 roku, na Wileńszczyznę w 1922 r. i Śląsk Cieszyński w 1924 r.

Karol Klimek wskutek ciężkich i bolesnych przeżyć rodzinnych ogranicza swoją działalność związkową, pracuje w szkole jako specjalista takich przedmiotów, jak chemia i biologia, kończył bowiem Wydział Przyrodniczy Wolnej Wszechnicy Polskiej, więcej zainteresowania poświęca sprawom oświatowo-kulturalnym.

Dla rozwoju ruchu nauczycielskiego poświęcił swoje najlepsze lata w okresie 1905—1920. Stał u początków powstawania dzisiejszego Związku, brał czynny udział we wszystkich ważnych wydarzeniach, które już dzisiaj stanowią historię ZNP, sam był jednym z współtwórców tej historii. Gorący patriota, w latach 1913—1918 był organizatorem i przewodniczącym Organizacji Nauczycieli Niepodległościowych, kierował Zrzeszeniem Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych w najtrudniejszych latach I Wojny Światowej, uczestniczył w tzw. Sejmie Nauczycielskim w 1919 roku.

W okresie 20-lecia międzywojennego był przewodniczącym Sądu Organizacyjnego ZNP, w 1937 r. z upoważnienia zawieszonego w działalności Zarządu Głównego ZNP bronił interesów Związku i nauczycielstwa, i nigdy, w najtrudniejszych sytuacjach, nie uchylał się od powierzonych Mu zadań.

W latach okupacji hitlerowskiej brał udział w tajnym nauczaniu i był więziony na Pawiaku jako zakładnik.

Po przejściu na emeryturę w 1958 r. pracował społecznie w Komisji Historycznej ZNP do ostatnich prawie dni życia.

O Jego działalności związkowej pisali: Zygmunt Nowicki w książce „Kartki z dziejów ruchu nauczycielskiego w Polsce", Tomasz Szczechura: „ZNP — zarys dziejów

gogiczna dzięki pewnym posunięciom organizacyjnym (m. in. powołanie w 1950 roku Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych przekształconego później w Instytut Pedagogiki) stawała się coraz bardziej użyteczna w bezpośrednim kształtowaniu rzeczywistości oświatowej i wychowawczej w Polsce Ludowej.

Okres trzeci (1957—1967) jest czasem pomyślnego rozwoju nauk pedagogicznych po generalnej dyskusji i rozprawieniu się z błędami, które hamowały rozwój nauk pedagogicznych w drugim okresie. Powołano wówczas nowe ośrodki kształcenia pedagogicznego, wielu poprzednio czynnych teoretyków wróciło do pracy naukowej, pracownikom naukowym pozostawiono swobodę w uprawianiu nauki, wydatnie zwiększono liczbę czasopism naukowych oraz publikacji pedagogicznych. W tych warunkach pedagogowie coraz konsekwentniej zaczęli opierać swoje poczynania naukowe na założeniach materialistycznych. W miejsce deklaratywności, tak typowej dla minionego okresu, uwydatnia się coraz głębsze pragnienie prowadzenia badań i pisania prac, które w sposób istotny mogłyby przyczynić się do podniesienia poziomu oświaty i wychowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (s. 89).

Artykuł W. Okonia zawiera rozdział omawiający szczegółowy dorobek naukowy z lat 1957—1967. Jest ten rozdział, naszym zdaniem, niezmiernie ważny w książce przeznaczonej przede wszystkim dla nauczycieli. Krótkie omówienie szeregu pozycji wydawniczych z zakresu oświaty i wychowania pozwala czytelnikowi na świadomy i nieprzypadkowy wybór lektury szczególnie przydatnej w jego działalności zawodowej.

Pozycją, która z pewnością zainteresuje młodych nauczycieli, jest artykuł Wacława Wojtyńskiego — „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej". W pierwszym dziesięcioleciu odrodzonego szkolnictwa polskiego zarysowały się wyraźnie problemy kwalifikacji nauczycieli. Z danych przytoczonych przez Autora wynika, że w 1945 roku pracę w szkołach podjęły 16 262 osoby bez kwalifikacji nauczycielskich. Stanowiły one wówczas 24,4% ogółu nauczycieli szkół podstawowych (s. 126). Trzeba więc było się uciec do uproszczonych form kształcenia ludzi, którzy w niejednym przypadku braki wiadomości zrównoważyli zdobytym doświadczeniem życiowym oraz ogólną dojrzałością intelektualną. W 1944 roku uruchomiono pierwsze zakłady i kursy kształcące nauczycieli. Były to przede wszystkim licea pedagogiczne i pedagogiczne. Jednak — jak relacjonuje Autor — wśród podstawowych braków tego typu kształcenia nauczycieli występowało: niedostateczne przygotowanie naukowe, szczególnie z zakresu języka polskiego i matematyki, oraz słaby stan przygotowania metodycznego (s. 129). Następnym etapem w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych był rozwój studiów nauczycielskich. Zdobyły one w roku 1962 pozycję głównego zakładu kształcenia nauczycieli. Wokół tej formy kształcenia rozwinęła się szeroka dyskusja. W związku z nią wprowadzono (1961—62) w dotychczasowym systemie pewne zmiany: drugi przedmiot kierunkowy, zintegrowano bardziej metodykę nauczania początkowego, wyeliminowano z planu studiów niektóre przedmioty oraz wydatnie zredukowano ogólną liczbę obowiązkowych zajęć dla studentów (s. 133). W dalszej części swego studium W. Wojtyński omawia inne formy kształcenia nauczycieli szkół średnich, nauczycieli zawodu i wychowawczyń przedszkoli.

Obok obrazu przemian w systemie kształcenia nauczycieli Autor rysuje dalsze perspektywy tych przemian. Zajmuje się sprawą — naszym zdaniem — niezmiernej wagi, a mianowicie sprawą drożności systemu kształcenia nauczycieli. Jeśli przyjmujemy założenie, że w naszym społeczeństwie stawiamy nauczycielowi coraz większe wymagania i żądamy od niego stałego dokształcania się, to powinniśmy również dbać o rozwój instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli. Chodzi o to, że nauczyciel nie może znaleźć się w „ślepym zaułku", jakim może stać się każdy

1919—1939", Marian Walczak: „ZNP wczoraj i dzisiaj", Czesław Wycech: „Nauczycielstwo w walce o demokrację", Michał Szulkin: „Polski Związek Nauczycielski".

Sam Klimek napisał drukowane w *Przeglądzie Historyczno-Oświatowym* nr 2 — 1947 r.: „Związek Nauczycielstwa Polskiego na przestrzeni 40 lat w Królestwie Polskim i w Polsce niepodległej" i „Pilaszkowo".

W nie drukowanych wspomnieniach Karol Klimek snuje opowiadania o przebytej drodze życiowej, o towarzyszach minionych lat pracy i walki, pisze: „Wszystko jest skończone — i życie ludzkie też, tylko pozostaje i trwa jeszcze dzieło ich rąk, ich myśli i serc. Jeżeli były dobre, ku podnoszeniu i uszlachetnianiu innych dawane, pomnażą szczęście tych, którzy po nas przyjdą".

To sformułowanie można bez najmniejszej przesady zastosować do Karola Klimka. Pozostało po Nim zapoczątkowane przez Niego dzieło „Związek Nauczycielstwa Polskiego" i żywa pamięć tych, którzy po Nim przyszli i przybywać będą.

Za wybitne zasługi w dziedzinie pracy pedagogicznej i związkowej oraz działalność w ruchu ludowym odznaczony był tytułem „Zasłużony Nauczyciel PRL", Krzyżem Oficerskim Odrodzenia Polski, Odznaką Tysiąclecia Państwa Polskiego i Złotą Odznaką ZNP.

St. Brzozowski

KRONIKA ZAGRANICZNA

ROZWIĄZANIE MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA W GENEWIE

W listopadzie 1968 r. odbyła się w Genewie nadzwyczajna sesja Rady Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE), w której wzięli udział przedstawiciele 41 państw. Na sesji była omawiana sprawa przyłączenia Międzynarodowego Biura Wychowania — zgodnie z przyjętymi poprzednio uchwałami — do Sekretariatu UNESCO. Podjęto uchwałę w sprawie rozwiązania BIE z dniem 1 stycznia 1969 r. i mianowania likwidatorów. Polskę reprezentował na tej sesji dyr. gen. w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — Wojciech Pokora.

Konferencja Generalna UNESCO zatwierdziła nowy statut BIE. Zgodnie z nim powołano nową Radę BIE, w skład której weszło 21 państw, w tym również Polska. Należy przypomnieć, iż Polska należała też do wąskiej grupy państw założycielskich Międzynarodowego Biura Wychowania.

W.

AKCJA UNESCO W DZIEDZINIE BUDOWNICTWA SZKOLNEGO

Program UNESCO w dziedzinie budowy szkół ma na celu udzielanie pomocy państwom członkowskim przy budowie szkół zgodnie z ich planami rozwoju oświaty. Do akcji tej powołano trzy ośrodki regionalne: Azjatycki Instytut badań nad budownictwem szkolnym w Cejlonie; Ośrodek budownictwa szkolnego dla Ameryki Łacińskiej w Meksyku; Ośrodek regionalny budownictwa szkolnego dla Afryki w Sudanie.

Udzielając pomocy finansowej tym ośrodkom i koordynując ich działalność, UNESCO pozostaje w ścisłej współpracy z innymi placówkami, które interesują się powyższym problemem, jak również z wieloma państwami członkowskimi. Działalność UNESCO w tej dziedzinie polega na tworzeniu „ekip rozwojowych" złożonych z architekta, oświatowca oraz specjalisty w zakresie budownictwa szkolnego, na wymianie informacji oraz na pomocy technicznej. UNESCO publikuje ponadto dokumenty zawierające program w dziedzinie budownictwa szkolnego, prace określające potrzeby lokalne w tym zakresie i in.

(Za Biuletynem Polskiego Komitetu do spraw UNESCO, 1969 r., nr 2)

W.

FRANZ HILKER 1881—1969

W dniu 4 stycznia br., przeżywszy lat 88, zmarł dr Franz Hilker. Jest kilka powodów, dla których na łamach *Ruchu Pedagogicznego* należy mu się wspomnienie pośmiertne. Był, po pierwsze, wybitnym przedstawicielem pedagogiki porównawczej, a do jego prac „Die Schulen in Deutschland", a zwłaszcza „Vergleichende Pädagogik" nawiązywali m. in. reprezentanci pedagogiki porównawczej w Polsce, prof. B. Nawroczyński, prof. B. Suchodolski i in. W związku z tym na łamach *Ruchu Pedagogicznego* i *Kwartalnika Pedagogicznego* przytaczano nazwisko Franza Hilkera.

Był, po drugie, świetnym znawcą szkolnictwa eksperymentalnego i ruchu eksperymentatorskiego, zwłaszcza w Niemczech okresu weimarskiego. Jego prace, w szczególności „Deutsche Schulversuche", przytaczali chętnie i nawiązywali do nich jeszcze w okresie międzywojennym Henryk Rawid, autor „Szkoły twórczej", i Mieczysław Ziemnowicz, autor „Problemów wychowania współczesnego". Obaj zresztą cieszyli się sympatią i uznaniem Franza Hilkera, pedagoga niemieckiego i człowieka bez uprzedzeń do polskich pedagogów i polskiej pedagogiki.

Zaznaczyliśmy, że Franz Hilker był wybitnym znawcą szkół eksperymentalnych i ruchu eksperymentatorskiego. Ale nie tylko. Był jego współtwórcą i współuczestnikiem w okresie Republiki Weimarskiej. I tu, po trzecie, szczególny powód, dla którego *Ruch Pedagogiczny* nie może pominąć milczeniem śmierci Franza Hilkera. Jego przyjaźń, dosłownie dozgonna, i współpraca z czołowymi reprezentantami radykalnego ruchu reformatorskiego pedagogiki „vom Kinde aus" i nie tylko „szkoły pracy", lecz przede wszystkim „szkoły produkcyjnej" doprowadziła do tego, że reżim Hitlera zwolnił go w 1933 r. z pracy i ze stanowiska wicedyrektora Centralnego Instytutu Wychowania i Nauczania w Berlinie. Odtąd prace Franza Hilkera znalazły się na indeksie, na równi z zakazanymi pracami innych reprezentantów pedagogiki „vom Kinde aus" i teoretyków „szkoły produkcyjnej". O dwu jego przyjaciołach i towarzyszach walki z okresu Republiki Weimarskiej należy tu wspomnieć. Podobnie jak on ze służby został m. in. zwolniony Paul Oestreich. Osadzony w jednej celi więziennej razem z Ernestem Thälmannem, Paul Oestreich, czołowy reprezentant „szkoły produkcyjnej" w latach Republiki Weimarskiej, znalazł się, oczywiście, również wśród autorów zatrzymanych przez hitlerowców. Przeżył wojnę, a ostatnie lata swego życia spędził w NRD. Drugim przyjacielem i towarzyszem walki Franza Hilkera był Fritz Karsen. Zwolniony przez hitlerowców z pracy, skazany na milczenie, znalazłszy się na indeksie opuścił Karsen Niemcy na zawsze. Zrzekł się obywatelstwa niemieckiego. Po dziś dzień mało komu znany jest fakt, że książka Karsena o szkołach eksperymentalnych w Niemczech lat 20 przetłumaczona została na język rosyjski i opublikowana w 1928 roku w Związku Radzieckim. Otóż z tymi i im podobnymi ludźmi przyjaźnił się i współdziałał Franz Hilker, a teraz jeszcze, niedawno, wracał często do ich działalności z lat 1918—1933. Dla jasności obrazu należy w tym miejscu zaznaczyć, że Franz Hilker nie był komunistą. Dla jasności obrazu pominięto też wybitnych działaczy KPD, którzy byli równocześnie i wybitnymi działaczami, i teoretykami „szkoły produkcyjnej", i radykalnego ruchu reformatorskiego w Niemczech 1918—1933 r.

Po czwarte, całą tę grupę radykalnych reformatorów i teoretyków oraz praktyków szkoły produkcyjnej (a byli wśród nich i komuniści, i liberali, i katolicy, i bezpartyjni radykali, i socjaldemokraci — okresu 1918—1933) wiążą stałe kontakty, pośrednie i bezpośrednie, spotkania i konferencje, narady międzynarodowe i sympozja, z czę-

stym i licznym udziałem radzieckich przedstawicieli jednolitej szkoły pracy produkcyjnej: Łunczarskim i Szackim, i Krupską, z Pinkiewiczem i Błonskim, i in. Otóż Franz Hilker z dużą sympatią i aprobatą, i to czynną, odnosił się do tych spotkań zarówno w salach kongresowych, jak i na łamach czasopism i książek. Nic tedy dziwnego, że w tomie czwartym „Piedagogiczeskiej Encykłopiedii" (Moskwa 1968) poświęcono mu obszerniejszą notatkę, zaopatrzywszy ją w niektóre pozycje bibliograficzne. Wynikało to nie tylko z faktu, o którym już wspomniałem, iż nie kierował się on uprzedzeniami w stosunku do Polaków (czy Rosjan), lecz także z faktu, że dwa lata przed dojściem Hitlera do władzy, mianowicie w 1931 roku, dzięki szczególnym walorom i dorobkowi, objął stanowisko kierownika Komisji Współpracy Kulturalnej w Lidze Narodów.

I po piąte, znalazłszy się na indeksie i zmuszony do porzucenia dotychczasowej pracy, Franz Hilker nie poddał się apatii: wybitny romanista i dobry znawca antycznego świata, poświęcał się badaniom sportu i igrzysk olimpijskich. Toteż kilka prac, poświęconych zabawom, gimnastyce, grom, w szczególności studium pt.: „Igrzyska olimpijskie w starożytności i we współczesności", zasługują również na podkreślenie. Ale do ostatnich lat, ba — do ostatnich dni swego życia wracał do bohaterskich czasów „szkoły pracy produkcyjnej".

Ignacy Szaniawski

WYDAWNICTWA UNESCO

Staraniem UNESCO wydana została ostatnio broszura pt. „Les droits à l'éducation". Autorem pracy jest Louis François, a jej treścią opis wysiłków podjętych w skali międzynarodowej, a zmierzających do realizacji prawa do oświaty każdego człowieka, każdego dziecka. Dane na ten temat zaczerpnięto z materiałów, jakie gromadzi UNESCO ze wszystkich krajów. Autor stwierdza w konkluzji, że jednym z warunków polepszenia sytuacji oświatowej na świecie jest nadanie prawom zawartym w Deklaracji Praw Człowieka „priorytetu priorytetów".

Drugim interesującym wydawnictwem jest raport przygotowany przez dyrektora Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty przy UNESCO, Philipe H. Coombes, który obecnie został opublikowany pt. „La crise mondiale de l'éducation". Celem tej pracy jest zgromadzenie danych ilustrujących kryzys, jaki rozwija się obecnie w dziedzinie oświaty, oraz zasugerowanie pewnej polityki, która może doprowadzić do jego złagodzenia. W książce Coombs'a omówione zostały tendencje i perspektywy w zakresie zaspokajania potrzeb, funkcjonowania systemów oświatowych, nauczania poszkolnego i in.

(Podano za Biuletynem Pol. Kom. do spraw UNESCO, nr 1/69)

WW

Pogadanki etyczne znalazły odbicie na godzinach wychowawczych. Tematyka ich w ogólnych zarysach realizowana była według następujących haseł:
— koleżeństwo w naszej klasie,
— o uprzejmości i braku wychowania,
— szanuj mienie szkolne,
— regulamin uczniowski,
— dobrze się uczyć — to twój obowiązek wobec Ojczyzny.

W zakresie podnoszenia wyników nauczania zwrócono uwagę na rozwijanie pilności, uwagi i wytrwałości, uporu w pracy i przestrzegania rozkładu dnia.

Dzieci dyskutowały o przygotowaniu się do lekcji, o sposobie uczenia się, organizowały w grupach pomoc słabszym, a niewłaściwy stosunek do pracy szkolnej znalazł krytyczny odzew w gazetce klasowej. Ważną formą wychowania moralnego były zebrania klasowe. Odbywały się one raz w miesiącu, a program ich przewidywał sprawozdanie z pracy grup, omówienie zakresu pracy w grupach i zaplanowanie nowych konkretnych zadań.

Na zebraniach klasowych dzieci przyzwyczajały się aby śmiało i otwarcie mówić o krytycznych zjawiskach w klasie, zamiast mówić po cichu wychowawcy.

Pod wpływem różnych prac zbiorowych kształtowała się świadoma dyscyplina. Sprzyjały temu takie prace, jak zbieranie makulatury, praca w SKO, redagowanie gazetki ściennej, występy artystyczne, wzajemna pomoc w nauce, współzawodnictwo między grupami, walka ze spóźnianiem i rozmawianiem na lekcjach, wzajemne opiniowanie.

Dla wykształtowania pożądanej moralności uczniów konieczne jest wciągnięcie do współpracy rodziców. Muszą oni także zmienić często metodę wychowawczą, gdy dzieci ich weszły w nową fazę rozwojową. Autorytet i przykład nie wystarczą, musi być przekonywanie i uzasadnianie swoich wymagań. Bardzo dużą pomocą służyły w tym zakresie odczyty pedagogiczne w ramach Uniwersytetu dla Rodziców, organizowane w szkole w ramach działalności TSS.

Zagadnienie wychowania moralnego uczniów jest zagadnieniem niezwykle rozległym i nie da się wyczerpująco ująć w jednym skromnym rozdziale. Jest to przecież istotny składnik wszechstronnego wykształcenia i rozwoju osobowości ucznia.

Przez umiejętne wychowanie zespołu dopomaga się do urobienia aktywności i inicjatywy, ofiarnej postawy społecznej, do stworzenia w klasie i w szkole atmosfery kolektywnej i twórczej pracy.

4. Postępowanie wychowawcy wobec uczniów trudnych

W każdej klasie znajdują się uczniowie, którzy mają trudności. Uczniowie ci wymagają od wychowawcy szczególnego zrozumienia. Różne są źródła trudności uczniów. W omawianej klasie wystąpił bardzo charakterystyczny przypadek dziecka trudnego, przy czym trudności dotyczyły wyłącznie strony wychowawczej, a nie dydaktycznej. W wyniku analizy czynników destrukcyjnych w życiu chłopca ukazały się przede wszystkim dwa źródła trudności:
— konstelacja rodzinna,
— teren indywidualnego życia.

Jeżeli chodzi o konstelację rodzinną to układ stosunków był tu wyraźnie konfliktowy. Chłopiec poprzednie 3 klas kończył w domu dziecka. W związku z ustawą o podwyżce kosztów utrzymania w domach dziecka matka zabiera chłopca. W domu jest ojczym i jego dzieci, a nowy przybysz traktowany jest jako zło konieczne, jako dodatkowe obciążenie i tak skromnego już budżetu. Jeżeli do tego dodać nałóg alkoholowy ojczyma i kolejno następujące wyroki za kradzieże, to ukazuje się chyba

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

СТАНИСЛАВ СКШЕЩЕВСКИ: Рождение первого высшего учебного заведения в Народной Польше . . . 393
Самые важные просветительные достижения в 25-летие ПНР (Высказывания заведующих окружными отделами просвещения: ВЛАДИСЛАВ БАХОВСКИ, ЧЕСЛАВ БАНАХ, ЭДВАРД КРЫНЬСКИ, ЕЖИ КУБЕРСКИ, СТАНИСЛАВ МИЦЕК, АЛЬФОНС ПРОНДЗИНЬСКИ И ФРАНЦИШЕК СИКОРА . . . 404
СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Участие „Жизни школы" в развитии теории и практики начального обучения в Народной Польше . . . 433

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МАРИЯН СНЕЖИНЬСКИ: К вопросу о личности учителя . . . 457
АДАМ ЖОНСА: Учитель — [illegible] . . . 460

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗИГМУНТ ПЕТКЕВИЧ: Взаимодействие учителя с учеником а эффекты учебы . . . 463
ВЛАДИСЛАВ КАЗЯЛ: Педагогическая практика в оценке учителей . . . 475
КОНСТАНТЫ СОБОЛЬСКИ: Психологическая функция искусства и его влияние на поведение и поступки молодежи . . . 486
МАРИЯН ЯКУБОВИЧ: Традиции школ района Познань — Грунвальд . . . 491
ВАНДА ГЕМЕРЗИНГ: Программа и организация воспитательной работы на примере шестого класса Начальной школы № 85 в Познании . . . 496

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЦЕЗАРЫ ПРАСЕК: Винценты Оконь (ред.) — Просвещение и воспитание в Народной Польше . . . 502
ГАЛИНА ГАЙДАМОВИЧ: Кароль Котловски — Философия стоимости а задачи педагогики . . . 505
ТАДЕУШ КРАЕВСКИ: Казимеж Кирейчик — Эволюция систем подготовки детей глухих . . . 508
КАЗИМЕЖ ГАЙКОВСКИ: Рышард Венцковски — Предупреждение опаздыванию в начальном обучении . . . 510

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . . 514
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . 516
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pedagogiques . . . 520
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Английские педагоги о подготовке учителей . . . 524

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВВ. Зенон Клеменсевич (воспоминания) . . . 527
СТАНИСЛАВ БЖОЗОВСКИ: Кароль Климек (воспоминания) . . . 528

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Роспуск Международного бюро воспитания (В) . . . 531
Акция ЮНЕСКО в области школьного строительства (В) . . . 531
ИГНАЦИ ШАНЯВСКИ: Кончина Франца Гилькера . . . 532
В. В.: Издательства ЮНЕСКО . . . 533

CONTENTS

Doświadczenia, próby, eksperymenty 497

ARTICLES

STANISŁAW SKRZESZEWSKI: The Birth of the First New Higher School in People's Poland 393

The most Significant Educational Achievements in People's Poland. The Remarks of Inspectors General of Several School Districts. WŁADYSŁAW BACHOWSKI, CZESŁAW RANACH, EDWARD KRYŃSKI, JERZY KUBERSKI, STANISŁAW MICEK, ALFONS PRONDZIŃSKI and FRANCISZEK SIKORA 404

STANISŁAW NOWACZYK: The Share of the „Życie Szkoły" in Developing Theory and Practice of Primary Education in People's Poland 433

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: A Contribution to the Study of Teacher's Personality 457

ADAM RZĄSA: Teachers Seeking the Ph. D. Degree 460

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TRIALS, STUDIES AND RESEARCHES

ZYGMUNT PUTRZEWICZ: Teacher — Pupil Cooperation and the Results of Teaching 463

WŁADYSŁAW KAZIOR: Inspections as Seen by Teachers 475

KONSTANTY SOBOLSKI: Psychological Function of Art and Ist Impact on Young People's Behaviour 486

MARIAN JAKUBOWICZ: School Tradition of Poznań—Grunwald 491

WANDA NIEMIERKINÓWNA: Programme and Organization of Educational Work as Exemplified by the 6th Form of the Primary School No. 85 in Poznań 498

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

CEZARY PRASEK: Wincenty Okoń (ed.) — Instruction and Education in People's Poland 508

HALINA GAJDAMOWICZ: Karol Kotłowski: Philosophy of Values and Pedagogical Tasks 505

TADEUSZ KRAJEWSKI: Kazimierz Kirejczyk: The Evening Sisters of Instruction of Deaf Children 509

KAZIMIERZ CZAJKOWSKI: Ryszard Wiśniewski: Preventing the Retardation in Elementary Teaching 510

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Periodicals 514

JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 516

IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 520

RYSZARD RADWIŁOWICZ: English Educationalists on Teacher's Instruction 524

OBITUARIES

WW: Zenon Klemensiewicz (obituary) 527

STANISŁAW BRZOZOWSKI: Karol Klimek (obituary) 528

REPERTORIUM

Dissolving the International Bureau of Education (W) 531

The Action of the UNESCO towards Building New Schools (W) 531

IGNACY SZANIAWSKI: In Memory of Franz Hilker 532

WW: The UNESCO Publications 533

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1969

Nakład 4,858 egz. Ark. wyd. 12,4. Ark. druk. 9. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70+100/16. Oddano do składania w maju 1969 r. Podpisano do druku w sierpniu 1969 r. Druk ukończono w sierpniu 1969 r.

Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu Zam. nr 1117 — M-11

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK X (XLVI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1968

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Nauczanie i wychowanie w duchu patriotyzmu i idei socjalistycznych. (Fragmenty przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski Mariana Spychalskiego, na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu w Warszawie w dniu 4 czerwca 1968 r.) . . . 485

ARTYKUŁY:

MIRON KRAWCZYK: Kształtowanie naukowego poglądu na świat w procesie dydaktyczno-wychowawczym 492
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Motywy uczenia się młodzieży w różnych środowiskach 513
WIESŁAW ŁUKASZEWSKI: Badania nad wpływem informacji o wynikach czynności na poziom dalszego działania 526

DYSKUSJE I POLEMIKI:

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O aktualnej sytuacji w teorii wychowania . . 543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI — W sprawie badań wyników nauczania przeprowadzonych przez Centralny Ośrodek Metodyczny w 1966 r. 550
HALINA GAJDAMOWICZ — W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego 561

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI — Wywiad jako jedna z podstawowych technik badawczych w pedagogice społecznej 566
DANUTA NAKONECZNA — Wpływ nauczania programowanego i problemowego na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem fizyki . . . 578
WACŁAWA ŚWIĘTEK — Wpływ zadawania szkolnego na wyniki nauczania 586
JÓZEF SZOCKI — Próba ujęcia roli młodzieżowego zakładu wychowawczego w oparciu o listy rodziców i wychowanków 595

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JADWIGA RACZKOWSKA — Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV. Monografie pedagogiczne, t. XVIII pod red. B. Suchodolskiego 603
STANISŁAW BENDKOWSKI — Maksymilian Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela 607
RYSZARD WIĘCKOWSKI — Józef Półturzycki. O technice uczenia się dorosłych 610
HALINA POCHYLSKA — Anna Przecławska: Książka, młodzież i przeobrażenia kultury. 615
A. BUKOWSKA-JÓŹWICKA — Georges Friedmann: Praca w okruchach . . 616

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 620
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . 622
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Propedeutyka filozofii w amerykańskich szkołach średnich 625

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Z plenarnej sesji OK FJN 629

ROK X (XLII) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1968 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

NAUCZANIE I WYCHOWANIE W DUCHU PATRIOTYZMU I IDEI SOCJALISTYCZNYCH

(Fragmenty przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski Mariana Spychalskiego, na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu w Warszawie w dniu 4 czerwca 1968 r.)

Z doświadczeń ostatnich miesięcy zarówno w naszym kraju, jak i w otaczającym nas świecie musimy wysnuć doniosłe wnioski dla pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży w ogóle, a wśród młodzieży uczącej się i studiującej — w szczególności. Jesteśmy dziś lepiej niż uprzednio świadomi, iż system wychowania szkolnego w naszym kraju obarczony jest istotnymi i zadawnionymi słabościami, że dotychczasowe wysiłki podejmowane w tej dziedzinie przez władze oraz liczne rzesze nauczycieli i wychowawców nie przynosiły takich rezultatów, jakich należałoby oczekiwać.

Idzie nie tylko o to, że w niektórych uczelniach naszego kraju, a zwłaszcza na stołecznym Uniwersytecie, zbyt długo tolerowana była destrukcyjna działalność grupy zwolenników rewizjonizmu, sączących antysocjalistyczne idee w umysły młodzieży. Ludzie ci są obecnie konsekwentnie eliminowani z wpływów na wychowywanie młodzieży. Tak ważne zadanie, jak kształtowanie poglądów społecznych i politycznych młodego pokolenia inteligencji, można powierzać tylko wychowawcom bez reszty związanym swoją postawą polityczną i ideologiczną oraz swoim stanowiskiem w nauce z siłami postępu, z socjalizmem.

Idzie również o to, że dotychczas na niedostatecznym poziomie, zarówno w szkołach średnich jak i wyższych, stała praca nad krzewieniem idei socjalistycznych wśród młodzieży, że do tej pracy przywiązywano zbyt małą wagę, że opierano ją na nazbyt pragmatycznej i ubogiej argumentacji. Nie potrafiliśmy ukazywać przed młodzieżą całego ideowego i moralnego bogactwa socjalizmu, jego wielkich walorów twórczych, perspektyw, które on otwiera przed Polską i każdym jej obywatelem.

Zdajemy sobie sprawę, że większość pracowników naukowych i wychowawców młodzieży akademickiej dawała w marcu odpór wichrzycielstwu i przyczyniła się do przywrócenia spokoju i normalnej pracy szkół wyższych. Równocześnie jednak w szerokiej, publicznej dyskusji nad sytuacją wychowawczą i warunkami pracy szkół wyższych, w której to dyskusji zabrało głos wielu uczonych, wynika niezbicie, iż w samej organizacji szkolnictwa wyższego istnieją istotne niedomagania. Zadania dydaktyczne i wychowawcze nie zajmują należytego miejsca w hierarchii obowiązków pracowników naukowo-dydaktycznych. Spora część tych pracowników nie jest do pracy wychowawczej należycie przygotowana. Są w naszym szkolnictwie wyższym anachroniczne przegrody hamujące wzrost młodych kadr naukowych.

Okazało się również, że wszyscy, którzy pracowali z młodzieżą, zarówno organizacje społeczne i młodzieżowe, jak i sami wychowawcy, byli w pewnej mierze oderwani od środowiska młodzieżowego, nie znali dostatecznie dobrze stanu umysłów młodzieży, nurtujących ją problemów i niepokojów. Być może wskutek tego również wysiłki wychowawcze nie przyniosły pełnych rezultatów. Wytwarzała się określona próżnia, którą tu i ówdzie udało się elementom wrogim wypełnić bałamutnymi, anarchicznymi ideami i sprowadzić w ten sposób część młodzieży na manowce.

Z tych doświadczeń wyciągamy obecnie wnioski. Rozważnie i z namysłem, w dyskusjach ze środowiskiem naukowym, przygotowujemy niezbędne reformy szkolnictwa wyższego, w tym również takie zmiany w ustawodawstwie, które powinny ułatwić unowocześnienie struktury naszych uczelni, zwiększenie odpowiedzialności i wpływu na działalność szkół ze strony zdolnej,wykształconej w ostatnich dwu dziesięcioleciach kadry pracowników średniego pokolenia oraz podniesienie na wyższy poziom zarówno pracy dydaktycznej, jak i wychowawczej.

Podjęte zostały prace nad rewizją programów nauczania, przede wszystkim w zakresie nauk społecznych, zarówno w szkołach średnich, jak i w szkołach wyższych. Czyni się wysiłki, aby przygotować lepsze pod względem ideologicznym podręczniki, zestawy lektur i pomoce naukowe.

Pragniemy podnieść na wyższy poziom przygotowywanie nauczycieli i od roku przyszłego zrealizować zapowiedź o przejściu na kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w ramach wyższych studiów zawodowych.

Zgodnie ze słusznymi postulatami społecznymi zostały podjęte decyzje, które pozwolą poważnie zwiększyć dostęp młodzieży ze środowisk robotniczych i chłopskich do studiów wyższych.

Decyzje te nie mają na celu dyskryminowania jakiegokolwiek środowiska ludzi pracy. Byłoby to sprzeczne z generalnym kierunkiem polityki społecznej naszego państwa, z programowymi założeniami Frontu Jedności Narodu. Dążeniem naszym jest stworzenie dla młodzieży ze wszystkich środowisk równych warunków startu. Z tego właśnie założenia wynika w obecnych warunkach konieczność takiego systemu kwali-

fikacji na studia wyższe, który wyrównywać będzie faktyczną nierówność warunków kształcenia się wciąż jeszcze odbijającą się ujemnie na sytuacji młodzieży robotniczej i chłopskiej.

Zdajemy sobie sprawę jednakże z tego, że możliwości regulowania tego problemu za pomocą systemu przyjęć do szkół wyższych są ograniczone i mogą mieć znaczenie doraźne. Na długą metę dążyć należy do bardziej równomiernego rozwoju sieci szkół średnich, do rozbudowy przy nich internatów, tak aby młodzież wiejska i z małych osiedli nie napotykała trudności w dostępie do tych szkół. Będziemy także dążyć do zapewnienia szkolom prowincjonalnym nauczycieli o takich kwalifikacjach, aby zacierała się stopniowo różnica poziomu między szkolami w wielkich ośrodkach i na prowincji.

Ważne znaczenie dla wychowania młodzieży uczącej się, a zwłaszcza akademickiej, miałoby zapewnienie stałego jej związku ze środowiskiem pozaszkolnym, zarówno tym, z którego młodzież ta wyszła, jak i tym, w którym będzie ona po studiach pracowała. Realizacja tego zadania otwiera szerokie pole dla inicjatywy społecznej, w tym szczególnie dla Komitetów Frontu Jedności Narodu. Istotnym czynnikiem więzi młodzieży studiującej z klasą robotniczą i społeczeństwem pracującym powinien stać się prawidłowy system stypendiów, przede wszystkim fundowanych, i system praktyk.

Przywiązując największe znaczenie do zadań wychowawczych szkoły, powinniśmy pamiętać, że postawę i poglądy młodzieży kształtuje całe społeczeństwo; dom rodzicielski; środowisko, w którym młodzież poza szkołą przebywa; audycje radiowe, których słucha; programy telewizyjne, które ogląda; filmy i sztuki, na które uczęszcza; książki, które znajduje w księgarni i bibliotece. Działanie wszystkich tych czynników, wywierających wpływ na sposób myślenia, styl życia i postawę młodzieży winno być więc podporządkowane jednolitej, socjalistycznej koncepcji wychowawczej.

W okresie minionego ćwierćwiecza nastąpił potężny rozwój wszystkich sił i środków socjalistycznego wychowania i nauczania. W latach istnienia Polski Ludowej oddano do użytku ponad 78 tysięcy izb lekcyjnych i pomieszczeń do nauki — to jest więcej, niż miały ich wszystkie szkoły podstawowe w Polsce w roku szkolnym 1937/38, przy czym jedna trzecia takich izb mieściła się wówczas w wynajętych, często nader prymitywnych pomieszczeniach. Liczba nauczycieli w szkołach podstawowych wzrosła w stosunku do okresu przedwojennego ponad dwukrotnie, w szkołach średnich ogólnokształcących — prawie półtorakrotnie, w zawodowych — ponad pięciokrotnie, a w wyższych — prawie ośmiokrotnie. Dzięki tym osiągnięciom nie ma dziś u nas dziecka w wieku szkolnym, które nie byłoby objęte nauczaniem, a spośród młodzieży kończącej w tym roku szkołę podstawową prawie 88 proc. będzie pobierało nadal naukę. W szkołach podstawowych na jedną izbę przypada około 33 uczniów, a na

jednego nauczyciela około 29, podczas gdy w roku 1937 odpowiednie cyfry wynosiły 68 i 59. O prawie 90 tysięcy w stosunku do okresu przedwojennego zwiększyła się w Polsce Ludowej ilość uczniów średnich szkół ogólnokształcących, blisko 8-krotnie — szkół zawodowych. Młodzież szkół podstawowych i średnich korzysta z blisko 1800 internatów, w których jest prawie ćwierć miliona miejsc — ilość imponująca, choć w stosunku do potrzeb jeszcze niewystarczająca. W szkołach wyższych kształci się 5,5-krotnie więcej studentów niż w roku 1938, a dziesięciokrotnie więcej mieszka w domach akademickich. Wskaźnik ilości studiujących na 10 tysięcy mieszkańców wzrósł z około 14 w 1937 r. do ponad 86 i jest jednym z najwyższych w Europie.

Nie same jednak wskaźniki ilościowe, choć tak wymowne, świadczą o naszym postępie w dziedzinie oświaty i nauki. Powstaje przecież nowa jakościowo kadra młodej socjalistycznej inteligencji, kwalifikowanych robotników i rolników przygotowana coraz lepiej do pracy w wieku rewolucji naukowo-technicznej.

Dysponujemy potężną bazą materialną ponad 25 tysięcy świetlic, bibliotek, klubów, domów kultury oraz innych miejskich i wiejskich placówek kulturalno-oświatowych. Oznacza to, że w każdym tygodniu można całą młodzież i wszystkich dorosłych objąć bezpośrednią pracą wychowawczą, polityczną oraz zapewnić właściwą, kulturalną rozrywkę. Trzeba jednak te placówki należycie wykorzystać, ożywić, zapewnić im odpowiedzialną, politycznie wyrobioną kadrę instruktorską, zorganizować samych użytkowników tych placówek do społecznego działania.

Ten tak poważny rozwój materialnych środków wychowania i kształcenia stwarza szerokie, bynajmniej nie w pełni wykorzystane możliwości doskonalenia całego procesu wychowawczego. Nie można tu ograniczyć się tylko do ulepszenia pracy aparatu państwowego na tym polu. Włączenie najszerszej socjalistycznej inicjatywy społecznej do dzieła wychowania i samowychowania młodzieży tak w szkole, jak w ramach organizacji młodzieżowych — ZMS, ZMW, ZHP, ZSP oraz Kół Młodzieży Wojskowej, jak wreszcie w toku wykonywania zadań budownictwa socjalistycznego — staje przed Frontem Jedności Narodu jako jeden z naczelnych obecnie jego celów.

Pragniemy, by nasza młodzież zrozumiała, iż wspólnie z całym społeczeństwem ponosi odpowiedzialność za losy ojczyzny, że nie wolno jej nic uronić z tego, co zostało zdobyte wysiłkiem i krwią ojców i matek, stworzone pracą poprzednich pokoleń, że obowiązkiem młodzieży jest utrwalać i rozwijać zdobycze socjalizmu. Musimy przekazywać młodzieży świadomość, że najważniejsze jest osiągnięcie takiego celu, który wymagałby bohaterstwa i heroizmu nie tylko w wyjątkowych dla narodu chwilach, ale w codziennej pracy, że heroizmem naszych czasów jest dźwiganie Polski na czołową w świecie pozycję pod względem rozwoju gospodarczego, naukowego, technicznego i kulturalnego. Dobra, ofiarna pra-

ca, rzetelna nauka, zorganizowanie odpowiedniej rozrywki kształtującej socjalistyczne wartości etyczne i estetyczne to działanie na rzecz dobra narodu i jego przyszłość, na rzecz każdego obywatela. W Polsce Ludowej tylko własnym wysiłkiem można zdobyć pozycję życiową, połączyć dążenie do materialnego i kulturalnego awansu z dobrem ogółu.

Dawne, a zwłaszcza najnowsze dzieje naszego narodu dostarczają licznych przykładów, wartościowych wzorców moralnych godnych naśladowania. Doniosłe znaczenie ma przekazywanie młodzieży tradycji narodowych, uczenie dziejów najnowszych, pokazywanie przykładów życia i walki polskich komunistów i postępowych działaczy, ogromu ofiar poniesionych w walce z okupantem, dziejów walk partyzanckich i regularnych oddziałów Wojska Polskiego. Zbliżająca się 25 rocznica bitwy pod Lenino i Ludowego Wojska Polskiego da do tego dobrą okazję. Niemniej istotne jest pokazywanie młodzieży bohaterstwa pracy w trudnych warunkach pierwszych lat władzy ludowej i obecnych lat wielkiego rozmachu budownictwa, entuzjazmu i poświęcenia przy wznoszeniu wielkich budowli socjalizmu i wykonywaniu trudnych zadań w każdym, choćby najmniejszym ogniwie naszego życia, zadań zmieniających na lepsze strukturę ekonomiczną i społeczno-kulturalną Polski. Konieczne jest rysowanie młodemu pokoleniu perspektyw dalszego rozwoju Polski Ludowej. Szuka ono bowiem nowych ideałów, godnych nowej epoki, a nie zawsze umiemy w sposób atrakcyjny przedstawić mu porywającą, a zarazem realną perspektywę Polski i świata roku 2000 i dalszych lat — czasów przecież nie tak odległych, w których dzisiejszy młody człowiek będzie osobiście budował nowe życie i z jego uroków korzystał.

Obecny okres wymaga lepszych, nowocześniejszych metod działania społecznego na polu wychowania, koordynacji wszystkich społecznych sił i środków wychowawczych. Potrzebne jest doprowadzenie do całego społeczeństwa nauki o socjalistycznym rozwoju Polski i jej odpowiedzialnym miejscu w walce o zwycięstwo socjalizmu na świecie, nauki, którą kieruje się Polska Zjednoczona Partia Robotnicza i wszystkie skupione wokół programu budowy coraz lepszej przyszłości naszej ojczyzny stronnictwa, organizacje, ugrupowania i aktywiści Frontu Jedności Narodu.

Społeczną potrzebą jest doskonalenie wychowania zarówno w procesie produkcji dóbr materialnych, w zakładach pracy oraz w zakładach i instytucjach oświatowych i naukowych, jak również poza produkcją i nauką — w wymagających planowego rozwoju układach kształtowania człowieka w życiu organizacyjnym, politycznym, zawodowym, kulturalno-naukowym i mieszkaniowo-bytowym.

Jednolity front w rodzinie, szkole, środowisku miejsca zamieszkania, w zakładzie pracy i na uczelni, ukształtowanie jednorodnego ciągu wychowawczego od lat najmłodszych aż do wejścia młodego człowieka w życie produkcyjne i społeczno-polityczne — to podstawowe zadanie, do realizacji którego dążymy. Do społecznego działania na rzecz osiągnięcia

tego celu powołany jest Front Jedności Narodu we wszystkich jego ogniwach — od Komitetu Ogólnopolskiego po komitety gromadzkie i wiejskie, dzielnicowe i osiedlowe. Wyłania się potrzeba udoskonalenia i wcielenia w życie planu społecznego pracy wychowawczej, rozwinięcia akcji czynów społecznych na rzecz ludowego wychowania, powszechnego zaangażowania w proces wychowawczy i samowychowawczy, znalezienie form bezpośredniego zetknięcia młodzieży z produkcją, z pracą fizyczną w celu kształtowania właściwego jej stosunku do ludzi pracy fizycznej i do samej pracy, w celu rozwijania zrozumienia roli klasy robotniczej, mas pracujących i wytworzenia poczucia godności i dumy z przynależności do ich szeregów, do tych, co kształtują przyszłość narodu i ludzkości.

W wychowaniu nie ma spraw wielkich i małych, ważniejszych i mniej ważnych. Tworzenie jednolitego frontu powszechnego, ludowego wychowania, praktyczna realizacja jego programu na każdym odcinku i szczeblu powinna zakładać osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego; pełnego zaangażowania całego społeczeństwa, w tym jego młodzieży, w budownictwo socjalizmu, w pielęgnowanie i rozwijanie jego zdobyczy, w przygotowanie do ich obrony. Wymaga to zrozumienia przez młodzież szerokiej perspektywy społecznej, możliwości urzeczywistnienia zarówno jej własnych pragnień i nadziei, jak nadziei, które wiąże z młodym socjalistycznym pokoleniem Polski Ludowej cały nasz naród. Młodzież, nasza duma i nadzieja — to dziś współgospodarz kraju, a jutro jego gospodarz — budowniczy komunizmu.

Listopad 1918 i lipiec 1944 ważne daty w historii narodu polskiego

Towarzysze i Obywatele!

W listopadzie br. upływa 50 lat od chwili, kiedy naród polski, po 130 latach panowania zaborców, odzyskał niepodległy byt państwowy. Będziemy uroczyście obchodzić tę wielką rocznicę i rozwijać wokół niej dużą pracę ideową w społeczeństwie. W dążeniu do podniesienia na wyższy poziom samowiedzy historycznej naszego narodu będziemy kontynuować dzieło tak owocnie podjęte w toku obchodów Tysiąclecia, a mianowicie upowszechniać w świadomości społecznej prawdę o tym, jakie czynniki społeczne, jakie kierunki polityczne i jakie postawy ideowo-moralne były źródłem siły naszego narodu, a jakie osłabiały naród i prowadziły kraj ku upadkowi.

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku miało ogromne znaczenie dla dalszych losów Polski. Tę wielką przemianę w swych nowożytnych dziejach naród nasz zawdzięcza bohaterskiej walce wyzwoleńczej czterech generacji Polski, zwłaszcza walce polskiej klasy robotniczej oraz sprzyjającej sytuacji, wytworzonej przez zwycięstwo Rewolucji Październikowej w Rosji, która zburzyła imperium carskie, unieważniła traktaty rozbio-

rowe i uznała prawo Polski do niepodległego bytu. Niepodległość narodowa stała się ważnym czynnikiem wzrostu świadomości i dojrzałości społecznej naszego narodu, pozwoliła rozwijać kulturę narodową, zatrzeć różnice dzielnicowe, integrować nasz naród.

W ciągu pięciu dziesięcioleci od odzyskania niepodległości w 1918 r. — naród polski przebył wielką drogę dziejową.

Na historyczne doświadczenie tego okresu składa się dwudziestolecie istnienia własnego, polskiego państwa kapitalistycznego, walki klasowej polskich robotników i chłopów przeciw władzy kapitalistów i obszarników, tragedia klęski wrześniowej, bohaterstwo walk wyzwoleńczych w czasie II wojny światowej i wreszcie zasadniczy zwrot w tysiącletniej historii Polski: wydźwignięcie klasy robotniczej i jej partii do przewodnictwa polityką narodu, budowa socjalistycznego ustroju i państwa polskiego.

Na doświadczeniach tego pięćdziesięciolecia powinniśmy uczyć młode pokolenie najwyższych imperatywów polskiej racji stanu i najgłębszego rozumienia istoty postępu społecznego.

W XX wieku polskie klasy posiadające nie potrafiły i nie były już zdolne rozwiązać zasadniczych problemów bytu naszego narodu. W najcięższych latach okupacji hitlerowskiej Polska Partia Robotnicza zespoliła w jedno w swym programie walkę o niepodległość z walką o społeczne odrodzenie Polski. Zjednoczyła wokół tego programu wszystkie demokratyczne i patriotyczne siły narodu, poprowadziła je do walki z okupantem. Bohaterstwo ruchu oporu i ludowej partyzantki w naszym kraju, czyn zbrojny żołnierza polskiego na wszystkich frontach II wojny światowej, a zwłaszcza 1 i 2 Armii WP, walczących ramię w ramię z Armią Radziecką — legły u podstaw ponownego odrodzenia Polski w 1944 r. do niepodległego bytu, a 23 lata budowy socjalizmu wyniosły nasz kraj na pozycje nowoczesnego, uprzemysłowionego państwa socjalistycznego.

Niech zawsze żywą będzie w umysłach Polaków świadomość, że to ponowne odrodzenie Polski stało się możliwe dzięki temu, iż obóz demokracji polskiej, z PPR na czele, oparł walkę narodowowyzwoleńczą o ścisły sojusz z krajem Rewolucji Październikowej i wszystkimi postępowymi i socjalistycznymi siłami. Naczelny wniosek, który wyciągamy z historii współczesnej sytuacji Polski, brzmi: w drugiej połowie XX wieku niepodległą, suwerenną i rozwijającą się może być tylko socjalistyczna Polska. Wszystko, co nasz naród obecnie posiada, czym się szczyci i na czym buduje swą przyszłość, związane jest nierozerwalnie z socjalizmem.

MIRON KRAWCZYK

KSZTAŁTOWANIE NAUKOWEGO POGLĄDU NA ŚWIAT W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Umiejętne kształtowanie naukowego poglądu na świat uczącej się czy studiującej młodzieży jest działaniem niezwykle skomplikowanym, wymagającym wielu różnorodnych zabiegów wychowawczych.

Przez pojęcie „pogląd na świat" rozumie się powszechnie zwarty system przekonań, w oparciu o które jednostka określa bądź swoim postępowaniem wyraża własny stosunek do otaczającej ją rzeczywistości. Dzięki zdobyciu poglądu na świat człowiek może zajmować w różnych sytuacjach swojego życia określone, swoiste, sobie tylko właściwe postawy. Wynika z tego, że człowiek, który zdołał dorobić się poglądu na świat, ma charakterystyczną dla siebie tendencję do ściśle określonego zachowania się (reagowania), to znaczy tendencję do postępowania dającego się do pewnego stopnia z góry przewidzieć. Dzięki temu na przykład wiemy, czego można się po danym człowieku spodziewać, czego można od niego oczekiwać, jakie czyny i zobowiązania podejmie. I odwrotnie, możemy również z góry przewidzieć — z dużym stopniem prawdopodobieństwa — jak ów człowiek nie zachowa się, jakich czynów ewentualnie nie popełni. Stosownie do tego używa się nawet często powiedzenia: „to zachowanie jest do tego człowieka podobne" lub też: „tego postępowania nie mogę jakoś zrozumieć, nie mogę pogodzić z tym, co o tym człowieku wiem".

Struktura poglądu na świat jest bardzo złożona, a ponadto poszczególne jej elementy wielorako wzajemnie uwarunkowane i sprzężone. Wśród części składających się na tę strukturę psychiczną, jaką stanowi pogląd na świat — determinujących jego wartość i siłę dynamiczną, wyzwalających energię oraz wyznaczających aktywność i kierunek zaangażowania politycznego, społecznego, zawodowego itp. człowieka, wyróżnić można elementy intelektualne, emocjonalne oraz motywacyjno-wolicjonalne. Wskutek właśnie tej skomplikowanej budowy strukturalnej poglądu na świat, a zwłaszcza w wyniku tego, że w skład jej wchodzą obok czynników intelektualnych i wolicjonalnych także czynniki emocjonalne, występują znaczne różnice w poglądach na świat poszczególnych ludzi. Światopogląd może bowiem być oparty na podstawach racjonalnych, może jednak być oparty na założeniach emocjonalnych. Ponadto pogląd na świat może stanowić strukturę harmonijnie zbudowaną, a więc wewnętrznie niesprzeczną, kiedy na przykład oparty jest wyłącznie na racjonal-

nych podstawach; może jednak być także strukturą wewnętrznie niezharmonizowaną, w której elementy racjonalne współistnieją z elementami fideistycznymi, irracjonalnymi. Prawdziwie jednolity, na naukowych podstawach oparty, czyli tak zwany naukowy pogląd na świat — którego kształtowanie należy do najważniejszych zadań szkoły — jest jeszcze chyba nie dość powszechnym zjawiskiem w naszym społeczeństwie. Wydaje się, że warto, aby wszyscy wychowawcy uświadomili sobie złożoność zagadnienia i w pełni docenili konieczność umiejętnego współdziałania z wychowankami nad dorabianiem się przez nich naukowego poglądu na świat, żeby umiejętnie i taktownie kierowali tym procesem i... nie poddawali się rozczarowaniom czy zniechęceniu w wypadkach napotykanych trudności czy dostrzeżonych niepowodzeń.

Pogląd na świat jest indywidualnym tworem psychicznym człowieka. Każdy człowiek tworzy sobie swój własny, swoisty, a więc właściwy tylko sobie światopogląd. W rezultacie tego zjawiska mamy faktycznie tyle poglądów na świat — ile jest na nim ludzi. Oczywiście, mimo tego indywidualnego zróżnicowania różni ludzie mogą mieć dość zbliżone — aczkolwiek nie identyczne — światopoglądy. W wyniku tego określone poglądy na świat mogą bądź dzielić, bądź też łączyć ich z sobą. Ludzie o zbliżonych poglądach na świat łatwiej rozumieją się, szybciej dochodzą do uzgodnienia stanowisk, a nawet łączą się w specjalne grupy formalne, na przykład: członkowie partii politycznych, związków i organizacji młodzieżowych itp. — w celu wspólnego działania, realizowania zadań wynikających z ich światopoglądu. Członków Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wiąże więc wspólny pogląd na świat, oparty na nauce marksizmu-leninizmu, skłaniając ich do solidarnego działania, którego celem jest budowa ustroju socjalistycznego w naszym kraju.

Pogląd na świat jest cenną zdobyczą człowieka, pozwala mu bowiem świadomie kierować samym sobą, swoim postępowaniem i nie ulegać kaprysom, popędom, nastrojom itp. Jednocześnie świadczy on pozytywnie o danym człowieku, dowodzi bowiem, że potrafi on zdobyć się na wysiłek psychiczny niezbędny i nieunikniony do tego, żeby dorobić się własnego stosunku do otaczającej rzeczywistości przyrodniczej, technicznej i społecznej. Poglądu na świat nie można bowiem żadnemu człowiekowi ani narzucić, ani wpoić, ani przekazać, ponieważ większość elementów składowych musi jednostka wyrobić w sobie samodzielnie. Znaczy to, że światopogląd musi człowiek zdobyć sam — drogą samoedukacji, społeczeństwo, wychowanie, heteroedukacja może mu w tym wysiłku samowychowawczym znacznie pomóc, nie może jednak zwolnić go całkowicie od tego wysiłku.

W związku z tym wyłania się z punktu widzenia pedagogicznego zasadniczy problem — skoro pogląd na świat jest tak bardzo cenną zdobyczą osobistą każdego człowieka, to warto zastanowić się nad pytaniem: czy można i w jakim ewentualnie zakresie kształtować pogląd na świat kształ-

cącej się młodzieży oraz ludzi dorosłych? W jaki sposób szkoła może pomóc w jego zdobywaniu? Problem zdaje się być tym bardziej doniosły, że mamy skłonność do mniemania, iż w poglądzie na świat młodzieży uczącej się, a zwłaszcza kończącej szkołę skupiają się i uwidaczniają nie tylko dydaktyczne, ale także i wychowawcze wyniki pracy szkoły. Jest to więc zagadnienie ilustrujące w sposób nieomal klasyczny związek, jaki istnieje między procesem nauczania i procesem wychowania. Dzięki temu pozwala ono lepiej zrozumieć zasadę wychowującego nauczania [1] odgrywającą w procesie wychowania szkolnego niezwykle ważną rolę. Zastanowić się wobec tego warto nad tym, jaką drogę, jakie etapy musi przejść uczeń w procesie nauczania i wychowania, żeby dorobić się naukowego poglądu na świat.

Przyjęliśmy na wstępie, iż pogląd na świat jest zwartym systemem przekonań człowieka. Należy wobec tego wyjaśnić, czym są owe przekonania i w jaki sposób może je człowiek (uczeń) zdobyć.

Punktem wyjścia w żmudnej drodze do zdobycia przekonań są p o j ę c i a. Samo pojęcie jest dość różnie określane, definiowane, interpretowane. Rozpatrywać je można zarówno z punktu widzenia logiki, jak i psychologii. Ze względu na cel, jaki nam przyświeca, a mianowicie wyjaśnienie roli pojęć w dorabianiu się przez uczniów przekonań oraz związane z tym procesem trudności — warto uświadomić sobie, że pojęcia są abstrakcyjną formą myślenia, zawierającą istotne i ogólne cechy poznawanych przedmiotów, rzeczy, zjawisk i procesów. Ta właściwość pojęć, iż są one zespołem cech abstrakcyjnych (ogólnych i istotnych), dowodzi, że pracę dydaktyczno-wychowawczą nad kształtowaniem przekonań u dzieci można faktycznie rozpoczynać dopiero wówczas, kiedy rozwój psychiczny dziecka osiągnie takie stadium, w którym będzie ono w stanie myśleć abstrakcyjnie. Fazę tę — według na ogół zgodnej opinii psychologów — osiąga dziecko mniej więcej około 12 roku życia, a więc uczniowie klasy piątej szkoły podstawowej.

Dopiero zatem w fazie, w której rozwój umysłowy ucznia czyni go zdolnym do abstrakcyjnego myślenia, możliwe staje się zrozumienie przez uczniów — oczywiście w dostępnym dla nich zakresie i treści — takich pojęć, jak na przykład: dobro i zło, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, uczciwość i nieuczciwość, przyjaźń, humanitaryzm, godność osobista, honor itp. A te właśnie (i tym podobne) pojęcia — jeśli wejdą w skład poglądu na świat wychowanka — mogą wywierać wpływ na jego postawę.

Istnieją nawet teorie głoszące, iż rola pojęć w życiu człowieka jest ogromna, że mają one decydujący wpływ na postępowanie ludzi. Prekursorem takiego poglądu był, jak wiadomo, Sokrates, który stał na stanowisku, że cnota jest wiedzą. Według tego mędrca ludzie tylko dlatego

[1] M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Warszawa 1960. PZWS, s. 72—95.

postępują niesprawiedliwie, bo nie wiedzą, co to jest sprawiedliwość, bądź też dlatego, że pojęcie sprawiedliwości jest w ich umysłach powierzchowne, niezupełne, niejasne. Takie stanowisko było zresztą dość powszechne w Atenach w V w. p. n. e., tzn. w epoce oświecenia ateńskiego.

W czasach współczesnych na wielki wpływ pojęć na kształtowanie się postawy człowieka wskazywał Edward Claparéde pisząc: „Wszyscy prawie psychologowie uznają, że każde pojęcie przez to samo, że istnieje w naszej świadomości, ma tendencję do realizacji"[2]. Jest to tzw. teoria „dynamicznego działania pojęć". Oczywiście, nie wszyscy psychologowie czy pedagodzy uznają tę teorię za słuszną. Znany twórca behawioryzmu Edouard Lee Thorndike zdecydowanie odrzuca teorię ideo-motoryczną w odniesieniu do pojęć. Podobne stanowisko zajmował inny, również znany behawiorysta, John Watson, który usiłował eksperymentalnie dowieść, iż pouczenie słowne (zwane przez niego „organizowaniem werbalnym") daje negatywne wyniki, jeśli chodzi o zwalczanie w dzieciach uczucia lęku przy pomocy słownych instrukcji[3]. Również M. A. May i H. Hartshorne wykazali, także eksperymentalnie, że odsetek uczniów skłonnych do oszustwa nie zmniejszył się wcale pod wpływem lektury książki W. B. Fortsbusha pt. „Księga uczciwości" (The Honesty Book), uznanej przez specjalistów za jedną z najbardziej budujących moralnie[4]. Z wielkim powątpiewaniem odnosi się również John Dewey do słownego pouczania w procesie wychowania moralnego[5].

Nie ulega wątpliwości, że te wszystkie głosy krytyczne są słuszne. Nie można wyciągać zbyt daleko idących wniosków z faktu zdobywania przez uczniów pojęć jako istotnych elementów składowych poglądu na świat. Jednakże nie należy również lekceważyć roli pojęć w kształtowaniu poglądu na świat naszych wychowanków. Pojęcia są bowiem punktem wyjścia w dorabianiu się przez człowieka przekonań, a więc są niezbędnym szczeblem na drodze do światopoglądu, koniecznym ogniwem, bez którego nie można ani dojść do przekonań, ani wytworzyć sobie naukowego poglądu na świat. Żeby bowiem człowiek mógł wyrobić sobie własny sąd czy też pogląd o jakimś zdarzeniu, zjawisku bądź rzeczy, musi wpierw owe zjawisko czy rzecz poznać możliwie najgruntowniej — a więc odkryć jej powiązania z innymi zjawiskami bądź rzeczami, zrozumieć wzajemne uwarunkowania, jakie między tymi poszczególnymi elementami rzeczywistości występują, to znaczy — przyczynowo-skutkowe determinanty, zmiany poprzedzające i następujące, zjawiska towarzyszące: współdziałająco bądź hamująco, pośrednio bądź bezpośrednio itp.

Pojęcia są pierwszym ogniwem składowym tej struktury intelektualno-

[2] E. Claparéde: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa 1936. „Nasza Księgarnia", s. 249.
[3] J. Watson: Der Behaviorismus. (Wyd. niem.) Berlin 1930, s. 211.
[4] M. A. May and H. Hartshorne: Studies in the Nature of the Character. T. I. New York 1930, s. 368 i in.
[5] J. Dewey: Zasady moralne w wychowaniu. Zakład im. Ossolińskich, Lwów 1921.

-emocjonalno-wolicjonalnej, jaką w swej złożonej postaci stanowi przekonanie. Od przyswojenia sobie jasnych i w pełni adekwatnych w stosunku do badanego zjawiska pojęć zaczyna się dopiero żmudna i skomplikowana droga dochodzenia do przekonań, a następnie także i do poglądu na świat.

Rozpatrzmy tę drogę, ten złożony proces na jakimś konkretnym przykładzie.

Załóżmy, że uczniowie określonej klasy zapoznali się na odpowiednich lekcjach z zagadnieniem ewolucji świata organicznego. Można wobec tego przyjąć także, iż pojęcie „ewolucja" zostało przez nich przyswojone w sposób możliwie pełny i gruntowny i dzięki temu jest dla nich jasne i zrozumiałe, że potrafią oni tym pojęciem właściwie, a więc adekwatnie operować, posługiwać się nim. Do takiego pojęcia doszli uczniowie w procesie współpracy intelektualnej z nauczycielem. Znaczy to, iż proces dorabiania się przez uczniów pojęcia „ewolucja" był przez nauczyciela zapoczątkowany, wywołany, że nauczyciel metodycznie, a więc zgodnie z zasadami nauczania i przy użyciu właściwych metod kierował tym procesem, a osiągnął zamierzone skutki między innymi także i dlatego, że uczniowie współdziałali z nim na lekcji, czyli że usiłowaniom nauczyciela odpowiadał wysiłek intelektualny uczniów.

Dzięki właściwemu kierowaniu procesem nauczania i uczenia się, to znaczy dzięki temu, że działalność dydaktyczna nauczyciela wywołała odpowiednią aktywność intelektualną uczniów — mogli oni wytworzyć w swoich umysłach jasne i trwałe pojęcia. Jasne — bo zdobyte pod kierunkiem światłego kierownika intelektualnego, jakim powinien być nauczyciel, a trwałe — bo zdobyte własnym wysiłkiem intelektualnym. Można nawet przyjąć, że jasne pojęcia uczniów są gwarancją trwałości wiedzy, pozwalają spodziewać się, że wiedza zdobyta przez nich będzie miała znamiona trwałości. Oczywiście, trwałość tę rozumieć można tylko w granicach dostępnych umysłowi ludzkiemu, a więc w uwarunkowaniu przez prawa fizjologii kory mózgowej.

Tylko gruntownie przyswojone, jasne i trwałe pojęcia mogą umożliwić wychowankowi wspięcie się na kolejny wyższy szczebel w drodze do przekonań. Tym następnym etapem są mianowicie s ą d y.

Sądy — podobnie jak i pojęcia — można także rozpatrywać z punktu widzenia logiki lub i psychologii. W sensie logicznym może istnieć jeden sąd (twierdzący bądź przeczący) o jakimś zjawisku, zdarzeniu, procesie czy przedmiocie. W sensie psychologicznym sąd jest formą myślenia, w której odzwierciedlona zostaje w świadomości człowieka obiektywna rzeczywistość. Sąd jest mianowicie myślą wyrażającą przy pomocy zdania orzekającego wewnętrzne przeświadczenie danego człowieka, że *tak a tak jest*, bądź też, iż *tak a tak nie jest*. Dlatego też może istnieć wiele sądów w sensie psychologicznym (bo każdy człowiek snuje ową myśl i wyraża owo zdanie orzekające), ale jest tylko jeden sąd w sensie logicznym, bę-

dący znaczeniem, jakie to zdanie posiada w znanym języku, i dlatego wszyscy ludzie mówiący danym językiem rozumieją to zdanie w ten sam sposób, to znaczy jednoznacznie.

Zrozumiałe jest, iż w skład sądu wchodzą różne pojęcia i że wobec tego pojęcie jest elementem składowym sądu. Z drugiej zaś strony pojęcie określa się przy pomocy sądów. Stąd też między tymi dwiema formami abstrakcyjnego myślenia zachodzą ścisłe związki.

Załóżmy więc, iż w naszym przykładzie uczeń ocenił pozytywnie treść pojęcia „ewolucja" i doszedł do sformułowania odpowiedniego sądu przy pomocy zdania orzekającego, a mianowicie: „Człowiek jest tworem ewolucji". Przejście od zrozumienia treści pojęcia „ewolucja" do sądu „Człowiek jest tworem ewolucji" wymaga od ucznia pewnego wysiłku intelektualnego. Musi on bowiem w oparciu o ukształtowane pojęcie wyrobić sobie i sformułować osobisty sąd, który może bądź pokrywać się z sądem logicznym podanym na odpowiedniej lekcji przez nauczyciela czy też przeczytanym w podręczniku, bądź też nie pokrywać się z tym sądem.

U wychowanka skłonnego do refleksji, a więc interesującego się i lubiącego rozwiązywanie problemów intelektualnych, może powstać konflikt wewnętrzny, którego wynikiem może być bądź przyjęcie, bądź odrzucenie sądu logicznego w odniesieniu do człowieka jako również tworu ewolucji świata organicznego.

W naszym przykładzie może uczeń przyjąć, że teoria ewolucji jest słuszna w zastosowaniu na przykład do świata organicznego, ale może ona nie dotyczyć człowieka. Taki stosunek do teorii ewolucji w odniesieniu do człowieka może być spowodowany na przykład wierzeniami religijnymi. Uczeń pochodzący z rodziny wierzącej wynosi z domu określone nastawienie nie tyle intelektualne, ile przede wszystkim emocjonalne. To nastawienie uczuciowe, wzmagane praktykami religijnymi, może uniemożliwić wychowankowi przyjęcie, jako swojego własnego, sądu logicznego wyrażającego myśl, że człowiek jest również tworem ewolucji świata organicznego. Uczeń, który odrzuca ten sąd logiczny, może — mimo to, spytany przez nauczyciela, referować bardzo poprawnie teorię ewolucji, a nawet udowadniać tezę, iż człowiek jest także tworem ewolucji, ale wypowiadane przez niego sądy będą jedynie recytowaniem sądów logicznych, zasłyszanych na lekcji lub wyczytanych w podręczniku, w tej formie, w jakiej mogą być pozytywnie ocenione przez nauczyciela, ale tym sądom w sensie logicznym nie będą odpowiadały sądy w sensie psychologicznym. I tu tkwi, jak sądzę, przyczyna tego faktu, iż mamy wśród ludzi, którzy ukończyli nie tylko szkołę średnią, ale nawet i wyższą, osoby wierzące i praktykujące.

Mogą to być bądź zdecydowani przeciwnicy teorii ewolucji, bądź też ludzie, którzy nie przemyśleli do końca podstawowych założeń tej teorii, a więc nie zdobyli się na wysiłek intelektualny niezbędny do tego, żeby móc zająć swoje własne, świadomie wytworzone, zgodne ze zdobytą wie-

dzą (pojęciami) stanowisko. U tych ludzi wiadomości oparte na współczesnym stanie wiedzy w jakiś swoisty sposób współistnieją z wierzeniami religijnymi. W wyniku tego postawa ich nie jest jednolita. Nie zawsze — jak sądzę — można ją określić mianem dwulicowej. O dwulicowości skłonni wszak jesteśmy mówić wówczas, kiedy człowiek świadomie mówi co innego, a myśli lub czyni coś wręcz przeciwnego. Natomiast w stosunku do niektórych ludzi można chyba przyjąć, że ich niejednolita postawa nie jest wynikiem zakłamania, ale rezultatem braku głębszej refleksji, wskutek czego współczesna wiedza zdobyta przez nich w szkole współistnieje w ich psychice z wierzeniami religijnymi, a ludzie ci nie uświadamiają sobie tego rozdźwięku, jaki w ich psychice występuje. Głębokie zaangażowanie w pracy zawodowej lub w pracy społecznej, troski osobiste, kłopoty rodzinne i tym podobne przyczyny mogą przeciwdziałać skupieniu wewnętrznemu i tym samym uniemożliwiać dogłębne przemyślenie wszystkich wniosków z teorii ewolucji wynikających. Tacy ludzie nie są więc wewnętrznie jednolici bez ich specjalnej winy, nie zdają sobie bowiem sprawy z tej rozbieżności, jaka w ich psychice powstała; rokują oni jednak nadzieję, że w warunkach sprzyjających wewnętrznemu skupieniu mogą przezwyciężyć opory emocjonalne i zdobyć się z czasem na wytworzenie jednolitego, naukowego poglądu na świat bądź też bardzo wydatnie do tego poglądu przybliżyć się.

Może jednakże jeszcze inaczej przebiegać droga intelektualnego rozwoju ucznia zgłębiającego zdobycze współczesnej teorii ewolucji. Może on — zwłaszcza jeśli pochodzi z rodziny niewierzącej — przyjąć łatwo i bez żadnych, nawet najmniejszych, oporów sąd logiczny, głoszący, iż człowiek jest także tworem ewolucji i uznać ten sąd za swój własny, czyli wytworzyć sobie sąd w sensie psychologicznym zgodny z sądem w sensie logicznym. Jeżeli jednak sąd ten nie jest głęboko przemyślany, nie jest rezultatem poważnej refleksji — nie daje on pełnej gwarancji, iż stanie się trwałą podstawą w drodze do kształtowania zdecydowanych przekonań.

Wydaje mi się, że tylko u tych uczniów, którzy przemyśleli zagadnienie ewolucji, przeżywając początkowo wątpliwości i rozterki duchowe, i dopiero w wyniku takich głębokich przeżyć i refleksji ukształtowali swój sąd psychologiczny w odniesieniu do człowieka zgodnie z teorią ewolucji — można z dość dużym prawdopodobieństwem założyć, że sądy takie staną się właściwą i silną podstawą, umożliwiającą im przejście do następnej, jeszcze wyższej struktury intelektualnej, którą są p o g l ą d y. Zrozumiałe jest, że przejście od określonych sądów do poglądów wymaga od uczniów znacznie większego wysiłku intelektualnego niż przejście od pojęć do sądów.

Pogląd jest zespołem pojęć i sądów determinujących zapatrywania człowieka na występujące w jego otoczeniu zdarzenia, zjawiska, procesy, fakty. Jest wyrazem stosunku człowieka do określonych zjawisk, proce-

sów, zdarzeń. Pogląd stanowi syntezę elementów intelektualnych, jest systemem twierdzeń uznanych i zaakceptowanych przez jednostkę, a więc przyjętych za jej własne. W skład poglądu nie muszą — aczkolwiek mogą — wchodzić elementy emocjonalne, wskutek tego pogląd jest w swej istocie raczej strukturą intelektualną. Struktura ta może wpływać na kształtowanie się postawy człowieka w znaczniejszym stopniu i zakresie niż pojęcia i sądy.

Wracając do naszego przykładu można przyjąć, iż uczeń, który doszedł do sformułowania sądu: „Człowiek jest tworem ewolucji świata organicznego", może dorobić się poglądu, jeśli określi i zastosuje wymieniony sąd w odniesieniu do własnej osoby. Pogląd ten może zatem wyrazić słowami: „Ja też jestem tworem ewolucji". Do takiego poglądu dochodzi zwykle człowiek drogą rozumowania. Proces rozumowania może dokonywać się bez żadnych oporów, jeśli wyniki tego rozumowania nie wywołują jakichś emocjonalnych sprzeciwów w rozumującym człowieku, może wszakże napotkać opory tak silne, iż uniemożliwią danej jednostce przyjęcie i zaakceptowanie wyników tego rozumowania. Przykład nasz jest dobrany z tą myślą, żeby wykazać, iż wyprowadzenie wniosku — który mógłby stać się z kolei podłożem poglądu — z dwóch przyjętych już i zaakceptowanych sądów może być nie tylko trudne, ale nawet niemożliwe do przyjęcia przez poszczególnych uczniów. Załóżmy, że uczeń dorobił się sądu w sensie psychologicznym, zgodnego z sądem w sensie logicznym, który brzmi: „Wszyscy ludzie są tworem ewolucji świata organicznego". Żeby jednak z kolei ten sąd odnieść do siebie, powinien uczeń uświadomić sobie, że jest także człowiekiem. W ten sposób otrzyma dwa sądy, z których, w oparciu o rozumowanie dedukcyjne, może wyprowadzić jeden z góry wiadomy wniosek. Rozumowanie takie w naszym przykładzie przebiegać zatem będzie następująco:

Wszyscy ludzie są tworami ewolucji i świata organicznego.
Ja też jestem człowiekiem.
Ja też jestem tworem ewolucji świata organicznego.

Ale może powstać i taka sytuacja, w której powyższy wniosek może nie być przez niektórych ludzi zaakceptowany z powodów czysto emocjonalnych. Z psychologicznego punktu widzenia nie jest bowiem jedno i to samo uznać, iż ludzie są tworami ewolucji świata organicznego i jednocześnie przenieść tę tezę na siebie samego, to znaczy przyjąć, iż jest się samemu tworem ewolucji. Znacznie bowiem łatwiej jest przyjąć tę tezę w stosunku do innych ludzi aniżeli zastosować ją wobec siebie samego. Miłość własna, nadmierna ambicja czy też swoiście interpretowane wierzenia religijne w stosunku do własnej osoby — mogą uniemożliwić przyjęcie wniosku wynikającego z teorii ewolucji w odniesieniu do własnej osoby. Pogląd na świat takiego człowieka będzie więc stanowił swoisty zlepek fideistycznych i materialistycznych, naukowych elementów.

Kiedy jednak człowiek zdobędzie się na konsekwentne wyprowadzenie

wszystkich wniosków wynikających z teorii ewolucji, kiedy wnioskami tymi obejmie także i swą własną osobę — dorabia się tej najwyższej struktury intelektualnej, którą określamy mianem poglądu. A zatem — tylko wniosek samodzielnie wyprowadzony i w pełni zaakceptowany przez ucznia może stać się szczeblem do zdobycia, wyrobienia w sobie poglądu.

Drogę od pojęć do poglądów można by wobec tego zilustrować wykresem przedstawionym na rys. 1.

Rys. 1

Jak z dotychczasowych rozważań wynika, bezpośredni wpływ nauczycieli na kształtowanie poglądów uczniów ogranicza się w zasadzie do kształtowania pojęć, a więc tego najbardziej elementarnego składnika poglądu. Jedynie zatem kształtowanie pojęć można uznać za problem dydaktyczny, a ściślej — metodyczny. Skłonienie ucznia do przejścia od pojęć do sądów, a zwłaszcza do poglądów przestaje już być zagadnieniem dydaktyczno-metodycznym i staje się zadaniem par excellence wychowawczym. Kształtowanie poglądów uczniów jest zadaniem, w którym splata się nierozdzielnie proces nauczania z procesem wychowania. Nie jest to jednakże proces, który można by sprowadzić wyłącznie do heteroedukacji. Wprost przeciwnie, proces ten nie może dokonać się bez osobistego wysiłku uczniów — wyrabianie sobie przez nich poglądów jest rezultatem nie tyle heteroedukacji, ile autoedukacji.

Zagadnienie, w jaki sposób skłonić uczniów do tej pracy samowychowawczej, należy do problemów, których rozwiązanie teoretyczne, a zwłaszcza praktyczne, możliwe jest tylko do pewnego stopnia w oparciu o literaturę pedagogiczną. Własna pomysłowość nauczycieli, ich twórczy stosunek do wykonywanego zawodu, indywidualizujące podejście do każdego ucznia wydają się być w tej sytuacji niezbędnymi elementami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tym niemniej warto by zbadać, w jakim stopniu dostępna obecnie literatura pedagogiczna pomaga nauczycielom w tej trudnej pracy, czy i o ile oświetla drogę praktyce?

Posiadanie przez człowieka poglądów może mu znacznie ułatwić zajmowanie określonych postaw w napotykanych sytuacjach życiowych. Istnie-

je dość liczna grupa psychologów, która zakłada, że procesy intelektualne kierują w istocie w decydujący sposób postępowaniem człowieka. Tak na przykład H. Cantril wychodzi z założenia, iż nastawienie umysłowe człowieka dominuje nad procesami emocjonalnymi i dzięki temu może być czynnikiem kierującym jego reakcjami [6]. Inni psychologowie nieco oględniej podchodzą do tego zagadnienia. F. McKinney twierdzi ostrożniej, ą mianowicie, że tylko niektóre postawy człowieka są oparte na „czysto myślowych" (clear thinking)[7] podstawach. Podobnie L. J. Cronbach dowodzi, iż niektóre postawy mogą być bardziej przesycone rozumem niż uczuciem [8].

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż u niektórych ludzi i w dodatku w swoistych sytuacjach mogą poglądy, jako struktury intelektualne, wpływać na zajmowanie przez nich określonych, możliwych z góry do przewidzenia postaw. Może, a nawet powinna to być postawa uczonego wobec badanego zjawiska czy procesu. Badacz powinien jak najbardziej obiektywnie, a więc bez żadnego zaangażowania emocjonalnego zbadać wytypowane do obserwacji zjawisko i sformułować w sposób możliwie najbardziej adekwatny wyniki swoich dociekań. Nastawienie uczuciowe mogłoby mu przeszkodzić w zajęciu w pełni obiektywnego stanowiska, mogłoby wpłynąć niekorzystnie na przebieg badań i ich wyniki. U uczonego można by zatem przyjąć postawę czysto intelektualną, chociaż i on nie zdobędzie się nigdy na pasję badawczą, jeżeli jego zainteresowania naukowo-badawcze pozbawione byłyby uczucia. Tylko w ulubionej dziedzinie badań uczony może osiągnąć wspaniałe rezultaty, a „ulubiona dziedzina badań" — to dziedzina, z którą uczony jest związany emocjonalnie. Można również przyjąć, iż postawę obiektywną, a więc „czysto intelektualną", wolną od emocjonalnych, a co za tym idzie — subiektywnych nastawień, powinien zajmować człowiek powołany do oceny pracy innych ludzi, a więc: przełożony w stosunku do swoich podwładnych, nauczyciel wobec swoich uczniów itp. Okazje do zajmowania takich postaw nie są w życiu wszystkich ludzi zbyt częste, odnosić się mogą raczej do niektórych jednostek i mieć zastosowanie tylko w swoistych sytuacjach w życiu tych ludzi, a więc nie obejmować całego ich postępowania. Przytoczone wypadki nie są zatem sytuacjami powszechnymi i nie można ich wobec tego rozciągać ani na wszystkich ludzi, ani na całe życie niektórych jednostek.

Wiedza, sądy i poglądy nie są wystarczającymi warunkami właściwego postępowania człowieka — nie ulega jednak wątpliwości, iż są warunkami niezbędnymi. Ponadto w dzisiejszym społeczeństwie wskutek nadmierne-

[6] H. Cantril: Attitudes and Opinions. W: Foundations of Psychology. London 1951, J. Wiley, p. 562.
[7] F. Mc Kinney: Psychology of Personal Adjustment. New York—London 1960. J. Wiley, p. 207.
[8] L. J. Cronbach: Educational Psychology. New York—Chicago 1954. Harcourt Brace and Company.

go skomplikowania się stosunków międzyludzkich (interpersonalnych) dość często może znaleźć się człowiek w trudnych i moralnie skomplikowanych sytuacjach. Są to najczęściej tak zwane sytuacje konfliktowe. Zaliczamy do nich sytuacje, w których człowiek skazany jest na samodzielne podjęcie decyzji — przy czym decyzję tę utrudnia dodatkowo to, że musi dokonać wyboru między dwiema normami moralnymi, obowiązującymi równocześnie w społeczeństwie, w którym żyje, a więc między dwiema normami tego samego kodeksu moralnego. Z tego natomiast wynika, że wybierając jedną z nich musi nieuniknienie złamać tę drugą (pozostałą) normę. A zatem — w sytuacjach konfliktowych każdy wybór jest zły, bo prowadzi z konieczności do złamania jakiejś normy tego samego kodeksu moralnego, obowiązującego człowieka, jako członka określonego społeczeństwa. Sytuacja taka powstaje wskutek niemożności jednoczesnego respektowania obydwu norm i wynikającej z niej nieuniknionej konieczności opowiedzenia się wyłącznie tylko za jedną z nich. W takich sytuacjach wybór powinien paść na tę normę, której złamanie mogłoby przynieść szkodę większą niż w przypadku złamania normy drugiej. Człowiek musi więc uprzednio rozwiązać problem: jaki wybór spowoduje mniejsze zło i wobec tego, który będzie wyborem trafniejszym i z jakiego punktu widzenia (społecznego czy indywidualnego?).

Ogólnie można wobec tego przyjąć, iż czysto intelektualny stosunek człowieka do obowiązków społecznych nie daje pełnej gwarancji właściwego, to znaczy zgodnego z normami moralnymi postępowania. Wiadomości ludzi — aczkolwiek są niezbędne do podejmowania trafnych, wartościowych decyzji w skomplikowanych warunkach współczesnego życia społecznego — jednak nie wystarczają w pełni do tego, żeby człowiek mógł konsekwentnie i nieugięcie postępować zgodnie ze swoimi poglądami. Wiedza człowieka może być bowiem wykorzystana w sposób społecznie pożądany lub też społecznie szkodliwy. W zależności od tego, jakimi celami kieruje się ów człowiek w swoim zachowaniu się. Chodzi zatem o to, czy są to cele społecznie aprobowane, czy też społecznie potępiane.

Jeżeli człowiek kieruje się w swoim działaniu celami wyłącznie osobistymi, może łatwo popaść w kolizję z celami społecznymi. Wśród wielu przestępców, a więc ludzi działających na szkodę społeczeństwa, znajdują się ludzie inteligentni i wykształceni. Przywódcy gangów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej z całą pewnością należą do tej grupy przestępców, którym nie można odmówić inteligencji, a nawet znajomości prawa. Podczas jednego z ostatnich napadów na bank londyński włamywacze użyli aparatów elektronicznych nie stosowanych jeszcze w skali masowej w przemyśle w Wielkiej Brytanii. Fakt ten wskazuje, iż w gronie przestępców musieli znajdować się ludzie posiadający prawdopodobnie wyższe wykształcenie techniczne. Powszechnie zresztą wiadomo, że poziomowi intelektualnemu ludzi nie zawsze odpowiada poziom moralny.

Wynika z tego oczywisty wniosek, iż łącznie z oddziaływaniami skierowanymi na wzmożenie rozwoju intelektualnego uczniów należy koniecznie wpływać na kształtowanie się sfery ich życia emocjonalnego.

Aczkolwiek sprawą ważną i istotną jest kształtowanie poglądów jako struktur intelektualnych — to jeszcze ważniejszym i donioślejszym zadaniem jest kształtowanie p o c z u ć uczniów. Chodzi bowiem o to, żeby człowiek nie tylko wiedział: co dobre, a co złe, co uczciwe, a co nieuczciwe, ale żeby poczuwał się do postępowania uczciwego, godnego człowieka, a jednocześnie unikał działań złych, niegodziwych.

Poczucie jest stanem psychicznym powstałym w wyniku zabarwienia emocjonalnego przyswajanych przez człowieka pojęć oraz wytwarzanych przez niego sądów i poglądów. Wynika z tego, że poczucie jest już bardzo złożoną strukturą, bowiem składają się na nią nie tylko elementy intelektualne, ale także emocjonalne. W swym całokształcie poczucie stanowi nieodzowny element składowy poglądu człowieka na świat. Kształtując pogląd na świat wychowanków nie można zatem ograniczać oddziaływań wychowawczych do intelektualnej sfery życia psychicznego uczniów, lecz trzeba również oddzialywać bardzo umiejętnie i nadzwyczaj subtelnie na sferę życia emocjonalnego młodzieży.

Uczucia są bardzo ważnymi i niezwykle silnymi motorami działania człowieka; mogą wyzwalać jego energię (np. uczucia steniczne) oraz usposabiać do wytężonych i długotrwałych wysiłków. Na wielką rolę uczuć w postępowaniu człowieka wskazywał wybitny rosyjski fizjolog I. M. Sieczenow, pisząc: „...Ani życie codzienne, ani historia narodów nie podaje ani jednego takiego przykładu, w którym by obojętna, bez wyrazu wola mogła dokonać jakiegokolwiek moralnego czynu bohaterskiego. W szeregu z nim zawsze stoi, określając go, jakiś moralny motyw w formie płomiennej myśli czy uczucia".[9] Współczesny przedstawiciel neofreudyzmu, Erich Fromm, wychodzący z marksistowskiego założenia, że człowiek jest tworem społeczno-historycznych warunków — również podkreśla bardzo mocno rolę uczuć w postępowaniu człowieka. „Jest tylko jedno uczucie — twierdzi — które zaspokaja odczuwaną przez człowieka potrzebę łączności ze światem i które jednocześnie pozwala mu osiągnąć poczucie własnej odrębności i indywidualności — tym uczuciem jest miłość... zapewnia ono jednostce warunki pełnego wewnętrznego rozwoju" [10].

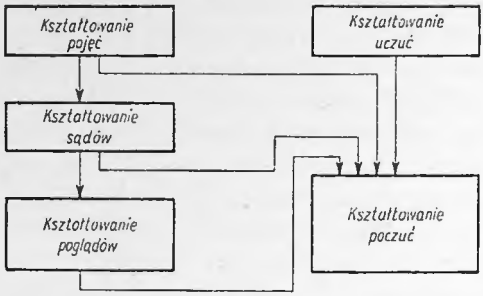
Proces wzniecania, budzenia, wyzwalania, rozwijania oraz kształtowania uczuć jest zatem ważnym zadaniem wychowawczym, a jednocześnie niezbędnym etapem w dorabianiu się przez uczniów poczuć jako niezbędnych składników intelektualno-emocjonalnych poglądu na świat człowieka. Doceniając jednak w całej pełni rolę uczuć w życiu i działaniu każdego człowieka oraz organizując proces rozwijania i kształtowania tych

[9] N. M. Sieczenow, I. P. Pawłow, I. E. Wwiedenskij: Fizjologija nerwnoj sistemy. Moskwa 1952. Medgiz, s. 285—286.

[10] E. Fromm: The Sane Society. Toronto 1955. Clarke, Inwin and Co, s. 31.

uczuć, pamiętać wypada o niebezpieczeństwach, jakie w tym procesie mogą wystąpić i utrudnić znacznie zrealizowanie podjętego zadania wychowawczego. Do niebezpieczeństw tych zaliczyć można zarówno niedorozwój, jak i przerost życia uczuciowego wychowanków. Obydwa wypadki są groźne i brzemienne w konsekwencje. Niedorozwój uczuć prowadzi do oschłości, do nieczułości na zło występujące w stosunkach międzyludzkich, na krzywdę ludzką w różnorakich jej formach i postaciach. Człowiek taki nie znajduje więc potrzebnego wsparcia dla swoich poglądów w sferze emocjonalnej, jego uczucia są zbyt słabe, by mogły zachęcać go do wysiłku intelektualnego. Przerost uczuć może natomiast doprowadzić do zaślepienia emocjonalnego, grożącego tym, że pojęcia, sądy i poglądy człowieka mogą nie tylko nie znaleźć wsparcia w uczuciach, ale mogą zostać przez nadmiernie rozplomienione uczucia wyparte ze świadomości człowieka. Takie zaś uczucia nie mogą stać się elementami składowymi poczuć.

Schemat nasz — przedstawiony na rys. 1 — wzbogacony zostaje zatem o nowe elementy, mianowicie o elementy emocjonalne. Chodzić przy



Rys. 2

tym będzie o kształtowanie nie tylko uczuć niższych, ale przede wszystkim emocji wyższych, a więc społeczno-moralnych, intelektualnych, związanych z pracą i działaniem oraz estetycznych. Najsilniej bowiem wspierać mogą postępowanie człowieka takie emocje, jak na przykład: patriotyzm i internacjonalizm; uczucie braterstwa i życzliwości dla ludzi; potrzeba wyrażania się w działaniu i umiłowanie pracy; miłość prawdy i nienawiść fałszu, nieuczciwości, pasożytnictwa, karierowiczowstwa; szczerość, prostolinijność, godność własna, nakazująca postępowanie bezkompromisowe — zgodne z sumieniem i honorem. Dzięki zespoleniu tych i tym podobnych uczuć z pojęciami, sądami i poglądami powstaje nowa struktura intelektualno-emocjonalna, którą określamy mianem poczuć, a której schematyczne ujęcie przedstawia rys. 2.

W związku z dotychczasowymi rozważaniami może powstać pytanie: czy poczucia są tą strukturą psychiczną, która daje pełną gwarancję, że

ich właściciel (nosiciel) będzie postępował zgodnie z nimi w różnych sytuacjach życiowych? Odpowiedź na to pytanie może nastręczyć niejakie trudności. Można przytoczyć wiele nazwisk wybitnych uczonych psychologów, którzy stali na stanowisku, że dominującym czynnikiem w działaniu człowieka, a więc w jego ustosunkowywaniu się do otaczającej rzeczywistości, są uczucia. Wśród tych psychologów wymienić wypada przede wszystkim znanego u nas, wybitnego uczonego amerykańskiego, J. P. Guilforda. Nie neguje on wprawdzie, że w postępowaniu człowieka, jak zresztą w każdym akcie psychicznym, partycypują różne procesy psychiczne — tym niemniej twierdzi, iż przeżycia emocjonalne dominują w nim zasadniczo [11]. Podobne stanowisko zajmuje inny, również bardzo wybitny i znany u nas psycholog Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, C. T. Morgan [12].

Nie ulega wątpliwości, że przeżycia emocjonalne wywierają silny wpływ na postępowanie człowieka — można jednak żywić bardzo poważne obawy, czy dobrze jest, kiedy zaczynają one dominować, a więc przygłuszać i tłumić inne procesy psychiczne, zwłaszcza zaś procesy intelektualne. Dominujące uczucie — a więc nie kontrolowane przez rozum — może łatwo wyrodzić się w fanatyzm. Zachowanie zaś fanatyka, owładniętego nawet najwspanialszą ideą — może przybrać formy społecznie nieaprobowane lub zgola potępiane, ponieważ działający człowiek nie jest wówczas w stanie kontrolować rozumem ani poszczególnych etapów, ani całokształtu swojego działania. W historii społeczeństwa ludzkiego fanatyzm wyrządził wiele złego, spowodował mnóstwo nieszczęść, doprowadził do nieodwracalnych, niemożliwych do odrobienia strat. Pamiętając, iż procesy emocjonalne nie należą do procesów dających się łatwo powodować świadomością — co tak trafnie odzwierciedla znane przysłowie „Serce nie sługa" — powinni wychowawcy ze szczególną pieczołowitością organizować oddziaływania wychowawcze zmierzające do budzenia, rozwijania i kształtowania emocjonalnej sfery życia psychicznego wychowanków oraz zaprawianie ich do kontrolowania procesów emocjonalnych przez rozum.

Problem, w jaki sposób organizować oddziaływania wychowawcze mające na celu kształtowanie emocji wychowanków, przerasta ramy niniejszej rozprawy. Odesłanie zainteresowanych Czytelników do literatury specjalistycznej jest w tym wypadku nieuchronną koniecznością. Literatura psychologiczna z dziedziny psychologii uczuć jest dość bogata — warto jednak byłoby zbadać, czy i o ile pomaga ona wychowawcom w rozwiązywaniu trudnych zadań kształtowania uczuć wychowanków w codziennej praktyce pedagogicznej.

[11] J. P. Guilford: Personality. New York—Toronto—London 1959, McGraw-Hill, s. 223

[12] C. T. Morgan: Introduction to Psychology. New York 1961, McGraw-Hill, s. 112.

W związku z koniecznością rozbudzania i kształtowania uczuć wychowanków w procesie dorabiania się przez nich poglądu na świat nasuwa się jeszcze jeden problem zasadniczej natury. Dorabianie się przez uczniów uczuć i poczuć, a więc wzbogacanie i określone formowanie emocjonalnej sfery życia psychicznego nie może dokonać się nigdy całkowicie w procesie heteroedukacji. Nauczyciele i wychowawcy mogą jedynie — przy pomocy odpowiednio dobranych metod i środków oddziaływań wychowawczych — zapoczątkować ten proces, nie mogą go natomiast nigdy doprowadzić do całkowitego zakończenia. Udział wychowanka, i to udział aktywny i w miarę możliwości twórczy, jest w tym procesie zasadniczym warunkiem powodzenia pracy wychowawczej. Heteroedukacja i autoedukacja splatają się w tym procesie w nierozerwalną całość. Tylko wówczas, kiedy zabiegi wychowawców wyzwalają proces samowychowywania się uczniów, kiedy wychowawcy umiejętnie wspierają wychowanków w procesie samoedukacji, kiedy subtelnie kierują tym procesem dzięki wiedzy pedagogicznej i zdobytemu doświadczeniu — między procesem wychowywania przez nauczycieli i procesem samowychowywania się przez uczniów zachodzą najcenniejsze i najefektywniejsze sprzężenia zwrotne, w wyniku których można spodziewać się osiągnięcia zamierzonych celów.

Czy można jednak założyć, iż gdyby udało się w sprzyjających warunkach doprowadzić do tego, że wychowanek doszedłby w procesie wychowania i samowychowywania się do zdobycia najsubtelniejszych uczuć oraz dorobiłby się najszlachetniejszych poczuć — to byłoby już gwarancją, że będzie on zawsze postępował zgodnie ze swoimi poglądami? Wydaje się, że odpowiedź całkowicie pozytywna nie byłaby w pełni uzasadniona. W skomplikowanych stosunkach współczesnego życia społecznego człowiek narażony jest na tyle pokus prowokujących go do ułożenia swojego życia w sposób łatwy i wygodny wbrew poczuciom moralnym, że uleganie słabościom, nęcącym mirażom nie jest, niestety, zjawiskiem rzadkim. Dlatego też zbyt często obserwować można postępowanie niegodne człowieka, wywołujące oburzenie i potępienie jeśli nie powszechne, to przynajmniej wśród ludzi prawych, uczciwych. Poczucia nie stanowią — jak tego dowodzi praktyka życia codziennego — dostatecznej rękojmi zajmowania właściwych postaw zgodnie z posiadanymi przez ich właścicieli poglądami.

Zilustrujmy ten problem na przyjętym powyżej przykładzie. Oto nasz wychowanek wyrobił sobie, jak pamiętamy, naukowy pogląd na zagadnienie ewolucji świata organicznego i zajął zgodnie z tą teorią stanowisko w stosunku nie tylko do innych ludzi, ale także i wobec samego siebie. W wyniku zajęcia takiego stanowiska, jeśli był dotychczas człowiekiem wierzącym, będzie przeżywał konflikt wewnętrzny tak długo przynajmniej, dopóki nie zwycięży w nim uczucie zgodne z jego poglądem, a więc do momentu, kiedy zerwie z wpajanymi mu od dziecka wierzeniami religijnymi i stanie się człowiekiem wolnym od fideistycznych nastawień.

Wyzwolenie z więzów religijnych może jednak być niezupełne. Wychowanek ów może nie wykonywać praktyk religijnych w domu, nie będzie, jak to czasami wyznają tacy ludzie, „oszukiwać siebie", ale może nie mieć dość odwagi cywilnej, aby zgodnie ze swoim poczuciem postępować jawnie w środowisku, w którym akurat się znajduje. Załóżmy, iż jest to środowisko ludzi wierzących i praktykujących, nie wahających się w dodatku na stosowanie różnego rodzaju presji w stosunku do niewierzących mieszkańców. Nie chcąc wywoływać oburzenia wierzących, na przykład rodziców, krewnych czy znajomych, wychowanek taki będzie w dalszym ciągu chodził do kościoła i uczestniczył w różnego rodzaju nabożeństwach — aczkolwiek, zgodnie ze swoim poczuciem, żadnych modlitw odmawiać nie będzie.

Do zupełnego wyzwolenia z okowów religijnych brak zatem wychowankowi odwagi cywilnej, siły woli, dzięki której mógłby zdobyć się na postępowanie w pełni zgodne ze swoim poczuciem. Takie rozterki duchowe przeżywa obecnie wiele ludzi o nastawieniu refleksyjnym. Te konflikty wewnętrzne są charakterystyczne dla ludzi mieszkających w małych osiedlach, gdzie prawie wszyscy się znają i gdzie opinia publiczna wywiera większą presję na mieszkańców niż w wielkich ośrodkach miejskich. Nie przypadkowo więc w pamiętnikach młodzieży wiejskiej spotykamy charakterystyczne wynurzenia również i na ten temat. W nadesłanych pamiętnikach na konkurs ogłoszony przed kilku laty przez Związek Młodzieży Wiejskiej, Komitet Badań nad Kulturą Współczesną PAN, Zakład Socjologii Wsi PAN oraz Ludową Spółdzielnią Wydawniczą znaleźć można następujące oświadczenie autorki pamiętnika nr 3001: „Jeżeli chodziliśmy długo jeszcze do kościoła, to po to, żeby rodzice i ludzie nie mieli do nas żadnych pretensji". Pamiętnikarka ma w cytowanym zdaniu na myśli siebie i męża. Przyznaje, że brak im było w początkowym okresie zerwania z religią odwagi cywilnej do tego, żeby otwarcie przeciwstawić się opinii publicznej środowiska wiejskiego. Dopiero z czasem — jak wynika z dalszej lektury cytowanego pamiętnika — autorka zdobyła się na tę odwagę, czemu dała wyraz swoim postępowaniem i dzięki czemu mogła napisać: „Ale potem i do kościoła przestaliśmy chodzić, wychodziliśmy bowiem z założenia, że nie warto oszukiwać siebie i ludzi".

Z rozważań tych wynika, iż przejście od poczuć do p r z e k o n a ń uzależnione jest od tego, czy człowiek wyrobił sobie na tyle przynajmniej silną wolę, żeby podjąć decyzję postępowania tak, jak mu to jego poczucia nakazują — i co ważniejsze — wytrwać w tym postanowieniu.

W procesie kształtowania naukowego poglądu na świat wychowanków zachodzi zatem konieczność oddziaływania na jeszcze jedną sferę życia psychicznego człowieka, a mianowicie na sferę wolicjonalną. Sferę tę określa się dziś coraz częściej mianem sfery motywacyjnej. Nie wydaje mi się jednak, żeby to określenie było bardziej adekwatne w stosunku do tego, co ma oznaczać. Motywem powszechnie nazywamy czynnik, który

skłania człowieka do podjęcia określonego postanowienia, a więc który uruchamia i organizuje zachowanie się człowieka dla osiągnięcia zamierzonego celu. Motywy mogą być silnymi pobudkami skłaniającymi człowieka do działania. Skłonność jednak nie jest jednoznaczna z wytrwałością. Motyw tkwi u podstaw decyzji, decyzja zaś jest jednak tylko jedną z faz działania wolicjonalnego. Akt woli nie kończy się ani na szczeblu motywu, ani na szczeblu podjęcia postanowienia. Od momentu podjęcia określonej decyzji do jej wykonania wiedzie zwykle długa, a często i uciążliwa droga. Dlatego też chociaż wiele ludzi podejmuje wspaniałe i szlachetne decyzje, to jednak nie wszyscy potrafią te swoje postanowienia w pełni zrealizować. Zbyt często, może aż nazbyt często — niekiedy bez dostatecznych powodów — odstępują ludzie od powziętych decyzji, jeśli nie są one wspierane przez silną, zdecydowaną, niezłomną i wytrwałą wolę. Wola jest bowiem właściwością psychiczną człowieka, pozwalającą mu nie tylko na podejmowanie świadomych postanowień, ale także — a nawet przede wszystkim — na ich konsekwentne realizowanie. Powzięcie decyzji jest zaledwie wstępem do działania i należy raczej do stadium przygotowującego działanie, ale nie przesądza jeszcze o tym, czy działanie zostanie przez człowieka rzeczywiście podjęte, a tym bardziej — czy będzie kiedykolwiek zrealizowane. Wola jest ponadto swoistą właściwością psychiki człowieka, swoistość ta wyraża się tym, iż jej wyćwiczenie w określonym kierunku nie przenosi się łatwo na inne rodzaje działalności człowieka, dlatego też człowiek przejawiający zdecydowanie i wytrwałość w pewnych sytuacjach swojego życia, może w innych okolicznościach objawiać kompletną i zgoła nieoczekiwaną słabość woli.

Kształcenie pozytywnych cech woli wychowanków jest niewątpliwie bardzo trudnym zadaniem wychowawczym, wymagającym długotrwalych i skomplikowanych zabiegów. Zagadnienie: jak ten proces zorganizować, żeby osiągnąć w nim zamierzone efekty, nie mieści się w ramach niniejszych rozważań, których zadaniem jest wyodrębnienie pewnych etapów, przez jakie powinien przeprowadzić wychowawca swoich wychowanków, żeby umożliwić im dorabianie się naukowego poglądu na świat.

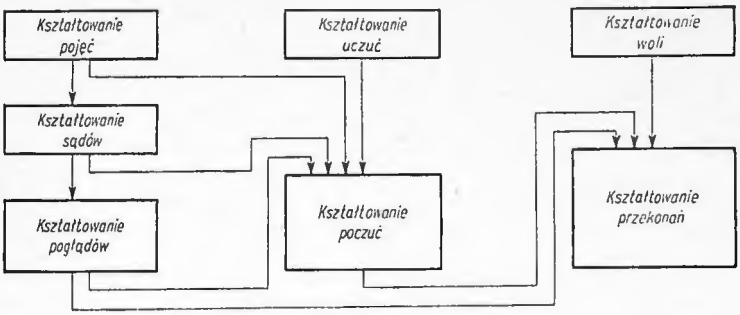
Nie ulega chyba jednak wątpliwości, iż jednym z tych etapów jest kształcenie i kształtowanie woli wychowanków. Tylko bowiem człowiek zdolny do pokonywania trudności i pokus zewnętrznych oraz oporów i słabości psychicznych może zdobyć się na postępowanie zgodne z poglądami i poczuciami. I tylko wówczas, kiedy poczucia człowieka wspierane są przez odpowiednio zorganizowaną wolę, może on dorobić się przekonań *sensu stricto*, jako bardzo złożonych struktur intelektualno-emocjonalno-wolicjonalnych.

Jak z tego wynika, zakładamy, iż w skład przekonań wchodzą — obok elementów intelektualnych — także elementy wolicjonalne i emocjonalne. Tym też różnią się przekonania od poglądów, w skład których mogą wchodzić wyłącznie elementy intelektualne. Dlatego też przyjmujemy

również, iż poglądy są niezbędnym szczeblem do przejścia od pojęć i sądów do poczuć i przekonań.

Drogę od pojęć do przekonań, jaką w myśl dotychczasowych rozważań odbyć powinien wychowanek pod umiejętnym kierownictwem światłych nauczycieli, przedstawić można by w schematycznym ujęciu tak, jak to prezentuje rys. 3.

Przekonaniami nazwać można te zdobyte przez człowieka wiadomości, które stają się następnie wytyczną jego postępowania, to znaczy leżą u podstaw jego czynów, określają jego działanie, zachowanie się, decydują o jego postawie moralnej, o jego aktywności i stopniu zaangażowania się w sprawy swojego kraju, ojczyzny, klasy, narodu czy nawet całej ludzkości. W trakcie realizacji działań wynikających z przekonań człowiek zdolny jest do pokonywania największych nawet przeciwieństw i trudności, śmiało i zdecydowanie naraża się na niebezpieczeństwa i cierpienia, jeśli są one konieczne do osiągnięcia ostatecznego zwycięstwa. Głęboka



Rys. 3

wiara w słuszność własnych przekonań czyni z człowieka nieustraszonego bojownika w walce o uznane ideały, o realizację podjętych zadań i osiąganie zamierzonych celów. Istnieją ludzie, którzy wierność swoim przekonaniom gotowi są zadokumentować własną krwią, własnym życiem. Przekonania determinują zatem aktywną i w pełni zaangażowaną społecznie, politycznie i zawodowo postawę.

Zwarty system przekonań, to znaczy przekonań usystematyzowanych, uporządkowanych hierarchicznie i powiązanych z sobą w harmonijną całość, tworzy z kolei pogląd na świat. I chyba tylko tak szeroko i wielostronnie ujęty, ogarniający całość życia psychicznego człowieka pogląd na świat może spełniać wszechstronną funkcję kierowniczą w naszym życiu i działaniu. Można zatem przyjąć, iż pogląd na świat człowieka jest, po pierwsze, siłą wyzwalającą i nieustannie wzniecającą jego energię; po drugie, kierunkowskazem jego działania świadomego, celowego i skutecznego; po trzecie, niezawodną podstawą, na której będzie mógł on wesprzeć się w trudnych sytuacjach życiowych i dzięki temu pozwalającą

mu na konsekwentne wytrwanie w podjętych postanowieniach oraz na realizowanie słusznie powziętych i wartościowych decyzji.

Kształtowanie tej niezwykle skomplikowanej, wielorako uwarunkowanej, o niezwykle bogatych i różnorodnych funkcjach struktury, jaką jest pogląd na świat, należy niewątpliwie do najistotniejszych, a jednocześnie do najtrudniejszych i najbardziej odpowiedzialnych zadań wychowawczych nie tylko szkoły, ale i organizacji młodzieżowych oraz społecznych, politycznych, gospodarczych, zawodowych i kulturalnych instytucji i organizacji dorosłych członków społeczeństwa.

МИРОН КРАВЧИК

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ДИДАКТИЧЕСКИ-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Через понятие „мировоззрение" автор понимает плотную систему убеждений опираясь на которых, личность определяет, или своим поступком выражает, личное отношение к окружающей ее действительности. Мировоззрение может опираться на рациональной основе, но может опираться на эмоциональных предпосылках. Может представлять собой структуру гармонически построенной, следовательно внутренне не противоречивую, когда опирается исключительно на научных основах, может однако быть структурой внутренне негармонической, в которой рациональные элементы сосуществуют с фидеистическими иррациональными элементами. Автор проводит в статьи анализ пути, когорый может пройти ученик под руководством учителя от понятий к научному мировоззрению. Доказывает и иллюстрирует свои выводы примерами из школьной жизни. указывающими каким образом ученик вырабатывает себя мировоззрение путём формирования понятий, суждений, взглядов, чувств и убеждений. Рассуждает также о том, какое бывает участие в этом процессе учителей-воспитателей.

Мировоззрение это сложная психическая структура состоящая из интеллектуальных, эмоциональных и мотивировочно-волевых факторов. Только некоторые элементы этой структуры может формировать учитель в дидактически--воспитательном процессе, но большинство из них ученик должен прибрести сам, личной работой над собой. Поэтому мировоззрение является результатом гетерообразования, но также, а даже прежде всего автообразования.

Хорошая школа высвобождает этот процесс автообразования организует его, управляет ним — поощряеть учеников к работе над собой и создает им в этой работе соотвествующие условия.

Мировоззрение может выработать себя только ученик увлеченный общественной жизнью не только своего класса или школы, но также и школьной среды. Отсюда вывод, что в дидактические-воспитательной работе в области формирования научного мировоззрения учащихся должны взаимодействовать со школой все воспитательные учреждения а также общественные организации.

MIRON KRAWCZYK

FORMING THE SCIENTIFIC WORLD OUTLOOK IN THE DIDACTIC-EDUCATIONAL PROCESS

The author defines the notion „world outlook" as a compact system of convictions underlying one's attitude towards the surrounding reality or one's deeds. Warld Outlook may be based on either rational or emotional foundations. It may constitute a harmonious structure, free of internal contradictions when it is based on scientific premises only; on the other hand it may be a disharmonious structure in which rational elements co-exist with fedeistic, irrational ones. The author analyses the path which leands from notions to the scientific world outlook and which

the pupil can follow under the guidance of his teacher. The author illustrates his argument by means of examples taken from the school life. They display the technique of acquiring a world outlook by the pupil through forming notions, judgements, senses, views, and convictions. The contribution of educators is also considered.

A world outlook is a complex psychic structure consisting of intellectual, emotional, and motivational-volitional factors. Only a few of these elements can be shaped by the teacher in the educational-didactic process; most of them are acquired by the pupil himself through his own work. Thus the world outlook is a result of both heteroeducation and primarily of autoeducation.

A good school liberates the process of autoeducation, organizes this process, conducts it, and encourages the pupils to strive on self-improement by creating appropriate conditions.

Only the pupil who is involved in the social life of his class and environment can acquire a world outlook. Hence all educational institutions and social organizations should cooperate with the school towards developing the scientific world outlook of the pupils.

ZYGMUNT PUTKIEWICZ

MOTYWY UCZENIA SIĘ MŁODZIEŻY W RÓŻNYCH ŚRODOWISKACH

Zagadnienie motywów uczenia się młodzieży można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Wśród nich znajduje się także sprawa czynników kształtujących określony rodzaj motywów uczenia się. W tym opracowaniu chciałem prześledzić zależność motywów uczenia się młodzieży klas VIII od środowiska społecznego, w którym znajduje się szkoła. Zastanawiałem się nad tym, czy w różnych, jak w moim przypadku, trzech środowiskach występują różne dominacje motywów uczenia się, czy te same. Czy istnieje jakaś różnica w motywach uczenia się młodzieży klas VIII z wielkiego miasta i miast powiatowych, położonych daleko od wielkich miast, lub młodzieży uczącej się na wsi. Można założyć a priori, że takie różnice istnieją w motywacji uczenia się, która w dużej mierze zależy od poziomu aspiracji, ale czy to są różnice znaczące. Jeśli okaże się, że różnice nie są znaczące, to by wskazywało, że inne czynniki poza środowiskiem kształtują motywy uczenia się. Uchwycenie takich czynników i prześledzenie ich działania mogłoby pomóc praktyce szkolnej.

Sprawy motywów uczenia się szkolnego nie należy pomijać czy odsuwać na dalszy plan, gdyż mają one nie mniejsze znaczenie niż ogólne motywy postępowania czy działania. Uczenie się jest jednym z ważnych rodzajów działania młodzieży szkolnej i siły pobudzające ją lub zniechęcające do nauki powinny być znane przynajmniej tym, którzy organizują to działanie. Szukanie przyczyn dających właściwą odpowiedź, dlaczego jedni ucząc się osiągają wyniki, a inni o tym samym poziomie inteligencji nie mają tych wyników, może pozwoli dotrzeć do takiego układu czynników, które będą gwarantowały lepsze wyniki nauki u wszystkich lub u przeważającej większości. Motywy uczenia się mogą być efektem równomiernie działającego układu czynników lub dominacją jednego czynnika, a jeśli jednego, to na czym polega jego siła.

Powyższe opracowanie jest jedną z prób poszukiwania takich czynników poruszających ucznia do nauki, mobilizujących go do wysiłku i przezwyciężania trudności, które napotyka w swojej nauce. Wnioski i sugestie nasuwające się z materiałów empirycznych traktuję jako prowizoryczne ze względu na szczupłość materiału zebranego w granicach moich możliwości i specyfikę metody badań. Niezależnie od tego samo opracowanie jest pewnego rodzaju punktem wyjściowym pozwalającym na weryfikację założeń i porównanie nowych materiałów z uzyskanymi.

Problem i metody badań

Nie ma zbyt dużo publikacji na temat motywów uczenia się szkolnego młodzieży ani nie mamy wypróbowanych metod, którymi można zebrać materiał z tego zakresu czy dotrzeć do mechanizmów motywacji uczenia

się. Znacznie dalej posunęła się sprawa, jeśli chodzi o badania prowadzone w zakresie motywów postępowania, zachowania się, podejmowania decyzji itp. Natomiast w zakresie uczenia się szkolnego młodzieży, z którym często mają poważne kłopoty zarówno nauczyciele, rodzice, jak i sama młodzież, mamy zbyt mało wiadomości. To wcale nie znaczy, aby nie było opracowań dotyczących uczenia się szkolnego zarówno od strony dydaktycznej, jak i psychologicznej. Badania prowadzone w zakresie uczenia się szkolnego dotyczyły zarówno sposobów efektywnego przekazywania wiadomości, jak i psychicznej strony przyswajania podawanych treści. W związku z tym badano efekty uczenia się całościowego, częściami, kombinowanego, ustalając prawidłowości dla różnego rodzaju materiału, który uczniowie mieli opanować. Gromadzono dane dotyczące wpływu przerw pomiędzy nauką jednego i drugiego materiału, hamowania retro- i proaktywnego, przy wyuczaniu nowego materiału. Takich zagadnień szczegółowych rozpatrywano bardzo wiele, ustalając szereg istotnych prawidłowości pozwalających na osiągnięcia lepszych wyników w uczeniu się. Niezależnie od dotychczasowych osiągnięć, kłopoty ze szkolnym uczeniem się młodzieży istnieją nadal i chyba wcale nie maleją, a na spotkaniach nauczycielskich słyszy się coraz więcej stwierdzeń o braku dążenia młodzieży do osiągania wysokich wyników w nauce. Tylko jednostki uzyskują przyzwoite wyniki, większość młodzieży zadowala się przeciętnymi osiągnięciami. Z tych objawów można wnioskować, że uczenie się szkolne jest procesem złożonym, delikatnym, uwarunkowanym szeregiem bodźców zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, których nie będę tutaj omawiał. Wśród nich bardzo ważny jest ten mechanizm, dzięki któremu uczeń chce się nauczyć, chce zapamiętać podane mu wiadomości. Otóż tę siłę pobudzającą ucznia do działania w procesie uczenia się szkolnego stanowią m o t y w y u c z e n i a s i ę, których w pracy szkolnej z młodzieżą nie należy lekceważyć. Znacznie łatwiej jest zmusić ucznia do tego, żeby był na lekcji, spokojnie się zachowywał i nie przeszkadzał innym, niż do tego, aby przyswoił sobie przekazywaną mu wiedzę. Żeby opanował podawane mu wiadomości tak, aby stały się jego wewnętrzną treścią, bo tylko wtedy możemy mówić o uczeniu się, musi je chcieć opanować. W procesie nauczania znajomość tych bodźców powodujących to, że uczeń chce się czegoś nauczyć, nie jest bez znaczenia dla wyników.

W swoim opracowaniu nie będę omawiał samych motywów uczenia się szkolnego ani ich rodzajów, zajmę się tylko jednym zagadnieniem szukając odpowiedzi na pytanie, c z y u u c z n i ó w s z k ó ł z n a j d u j ą c y c h s i ę w r ó ż n y c h ś r o d o w i s k a c h w y s t ę p u j ą r ó ż n e k a t e g o r i e m o t y w ó w u c z e n i a s i ę s z k o l n e g o, c z y t e s a m e.

Jak już wspomniałem, dotarcie do właściwej motywacji uczenia się szkolnego młodzieży nie jest łatwe zarówno ze względu na brak ścisłej metody badań, jak i na to, że młodzież nie zawsze zdaje sobie sprawę,

dlaczego się uczy. Dlatego z młodzieżą, od której zbierano materiał, przeprowadzono szereg rozmów psychologicznych, pozwalających dotrzeć do właściwej motywacji uczenia się szkolnego. To była jedna metoda stosowana w badaniach indywidualnych w zakresie motywów uczenia się, jak i zmienności motywów, u niektórych uczniów po pewnym czasie. Każdy uczeń ma swoje własne powody do tego, że się uczy lub nie, i w zależności od tego, czy spotykają go w nauce sukcesy, czy porażki, zmienia się jego motywacja. Po nieudanej klasówce ten sam uczeń, który poprzednio twierdził, że uczy się, aby dobrze poznać wiedzę szkolną, żeby coś osiągnąć w życiu, teraz stwierdza, że uczy się tylko dlatego, aby nie mieć ocen niedostatecznych i będzie zadowolony, gdy takiej oceny nie otrzyma z klasówki. Relacje dotyczące motywów uczenia się będą bardzo ściśle związane z nastawieniem uczniów w danym momencie. Tylko młodzież o silnych pragnieniach nie zmienia swoich motywów uczenia się. Nastawienie odgrywa rolę zarówno w badaniach indywidualnych, jak i zbiorowych. Dlatego badania prowadzone metodami bezpośrednimi, dotyczące motywów uczenia się tej samej grupy prowadziłem dwa razy w odstępach od 10 do 14 dni w zależności od tego, kiedy można było uzyskać w szkole wolną lekcję.

W badaniach zespołowych stosowałem inwentarz motywów uczenia się szkolnego młodzieży, którego genezę i konstrukcję podaję w artykule drukowanym w czasopiśmie „Psychologia Wychowawcza" w 1968 roku [1]. Nie będę powtarzał w tym miejscu powstawania takiego inwentarza, przytoczę go tylko i omówię wyniki nim uzyskane.

Inwentarz zawiera siedem kategorii motywów uczenia się szkolnego, występujących stale w różnych grupach młodzieży, oraz uzasadnienie braku motywów. Należą do nich: kategoria motywów poznawczych lub zainteresowań, motywy społeczno-ideowe, ambicyjne, praktyczne-zawodowe związane z wyborem przyszłego zawodu ucznia, praktyczne-szkolne wynikające z bieżącego życia szkolnego, lękowe i inne. Sześć pierwszych kategorii zawiera po siedem motywów uczenia się, ostatnia — cztery. Razem z uzasadnieniem braku motywów uczenia się w inwentarzu znajduje się pięćdziesiąt następujących twierdzeń, odpowiadających na pytanie, dlaczego młodzież uczy się.

1. Motywy poznawcze

Uczę się:

1) bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne
2) bo lubię poznawać przyczyny nowych zjawisk
3) bo chciałbym pracować naukowo
4) bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki
5) aby zdobyć naukowy pogląd na świat

[1] Zygmunt Putkiewicz: Zależność motywów uczenia się młodzieży od sposobu oddziaływania szkoły. *Psychologia Wychowawcza* 1968 r., nr 5.

6) bo interesuje mnie nauka szkolna
7) bo lubię poznawać nowe zagadnienia

2. Motywy społeczno-ideowe

1) aby pracować pożytecznie dla społeczeństwa
2) bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa
3) aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym
4) bo chciałbym wprowadzać nowe urządzenia ułatwiające pracę ludziom
5) bo chciałbym zmieniać życie ludzi na lepsze
6) bo chcę być wartościowym członkiem społeczeństwa
7) bo chcę pracować dla rozwoju mego regionu

3. Motywy ambicyjne

1) bo chcę być dobrym uczniem
2) bo wiedza daje poczucie pewności siebie
3) aby mieć uznanie w swoim otoczeniu
4) bo chcę być człowiekiem wykształconym
5) bo chciałbym dużo umieć
6) bo chcę w przyszłości zdobyć pozycję w życiu
7) aby nasza klasa była przodująca w szkole

4. Motywy praktyczne-zawodowe

1) bo chcę dostać się do szkoły średniej
2) żeby przygotować się do zdobycia zawodu
3) bo bez wykształcenia trudno o dobrą pracę
4) aby nie pracować ciężko fizycznie
5) żeby mieć zapewnioną przyszłość
6) żeby ukończyć szkołę i szybko zdobyć zawód
7) aby w przyszłości dobrze zarabiać

5. Motywy praktyczne-szkolne

1) żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo
2) żeby się nie narażać nauczycielom
3) żeby zdobyć dobrą opinię w klasie
4) bo za dobrą naukę otrzymuję nagrody od rodziców
5) aby nie być najgorszym uczniem
6) aby nie pozostać w tej samej klasie
7) aby nie mieć ocen niedostatecznych

6. Lękowe

1) aby nie zasłużyć na naganę lub karę w szkole
2) aby nie zasłużyć na karę w domu
3) bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem
4) bo boję się, że mogą mnie uważać za niezdolnego
5) bo boję się, że mogę nie skończyć szkoły

6) bo boję się drwin kolegów, gdy czegoś nie umiem
7) bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przez mnie w szkole

7. Motywy inne

1) bo to mój obowiązek
2) bo tego wymagają rodzice
3) bo tego wymagają w szkole
4) bo nauka sprawia mi przyjemność

8. Uzasadnienie braku motywów

1) nigdy nie zastanawiałem się nad tym
2) nie wiem dlaczego
3) niejako automatycznie bez żadnego celu
4) bo nic innego nie mogę robić.

Twierdzenia poszczególnych kategorii przemieszano, biorąc najpierw wszystkie twierdzenia pierwsze, następnie drugie i tak do ostatniego. Tylko motywy inne i uzasadnienie braku motywów podano oddzielnie, na końcu. Tak powstał arkusz motywów uczenia się szkolnego, w którym uczniowie podkreślali te twierdzenia, które najlepiej określają, dlaczego się uczą. Ponieważ w badaniach wstępnych stwierdzono, że istnieje kilka powodów, dla których poszczególni uczniowie uczą się, polecono uczniom podkreślać kilka zdań, ale nie więcej niż sześć, bo w takich granicach występuje przeważająca częstotliwość indywidualnych motywów uczenia się. Ze zdań podkreślonych należało wybrać dwa zdania, które w opinii ucznia znajdują się na pierwszym miejscu, i te podkreślić dwa razy. Inwentarz motywów uczniowie wypełniali anonimowo, aby ograniczyć wypowiedzi deklaratywne lub fałszywe.

Badania, w których wydatnie pomogli mi studenci III roku Studium Zaocznego Pedagogiki, biorący udział w seminarium poświęconym problematyce uczenia się szkolnego, przeprowadzono w kilku szkołach warszawskich, w miastach poza Warszawą na terenie kraju i szkołach wiejskich. Do badań wybierano szkoły o dobrym poziomie nauczania, w których nie prowadzono dotąd badań. Materiały do omawiania wyników badań wzięto tylko z tych klas, w których ocena przeciętna za drugi okres klasyfikacyjny zawierała się w granicach 3,5 do 3,8. Uzyskano materiał metodą wywiadu, rozmów psychologicznych i inwentarza motywów uczenia się z ośmiu klas szkół warszawskich, dziewięciu klas z miast poza Warszawą i pięciu klas szkół wiejskich. Należy nadmienić, że we wszystkich klasach badanych były poprzednio omawiane zagadnienia z poradnictwa zawodowego lub wyboru typu przyszłej szkoły. Młodzież wysłuchała informacji na temat wyboru zawodu, niektórzy rozmawiali także o tym z rodzicami i kolegami. Badania nie były prowadzone w czasie trwania rozmów czy pogadanek z poradnictwa zawodowego, które trudno nazwać akcją, bo wystąpiły raczej sporadycznie przy różnych nasuwających się okazjach.

Trzeba przyznać, że sam fakt kończenia szkoły stwarza konieczność podejmowania indywidualnych decyzji w sprawie dalszych własnych losów.

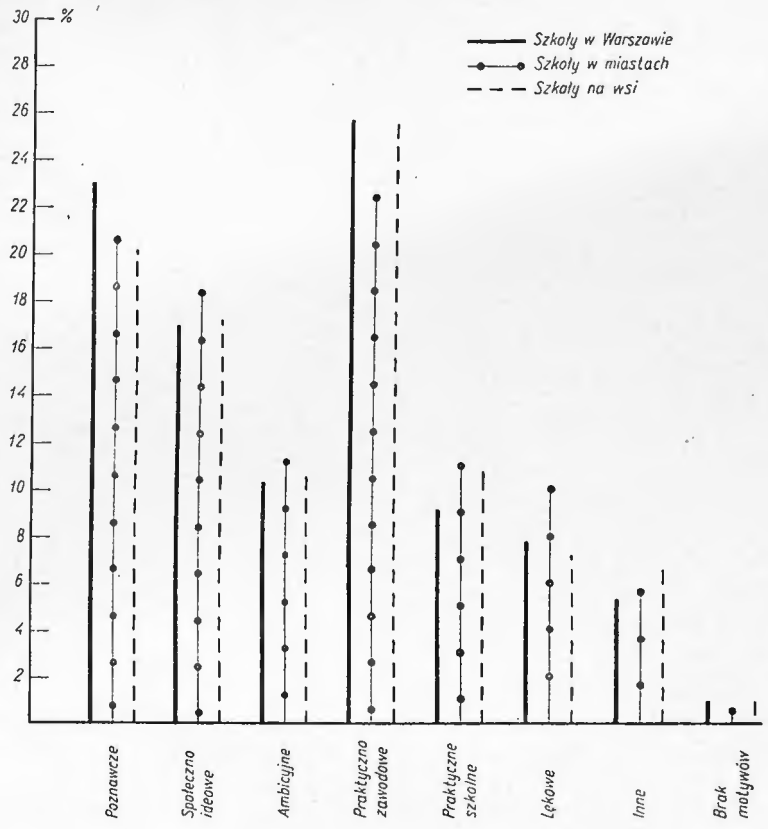
Opis zebranych materiałów

Uzyskane materiały od młodzieży w poszczególnych klasach zestawiono i sklasyfikowano według częstotliwości występowania szczegółowych motywów uczenia się w tabeli zbiorczej, której nie podaję w tym artykule ze względów na ograniczoną objętość i zbyt drobiazgowe wyliczenia. W omówieniu poszczególnych motywów w ustalonych kategoriach będę przytaczał dane zaczerpnięte z tego zestawienia. Na tym miejscu podaję tylko wyniki w zestawieniu ogólnym według kategorii motywów oraz porównawcze wskaźniki procentowe, obliczone w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi.

KLASY VIII SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

	Kategorie motywów uczenia się	Szkoły w Warszawie kl. VIII ucz. 252				Szkoły w miastach kl. VIII ucz. 259				Szkoły na wsi kl. VIII ucz. 121			
		Ogółem liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Ogólna liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Ogólna liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi
1	Poznawcze	351	23.28[2]	65	4.31	320	20.70	48	3.10	144	20.23	22	3.08
2	Społeczno-ideowe	255	16.91	54	3.58	283	18.30	49	3.17	123	17.27	23	3.23
3	Ambicyjne	159	10.54	15	0.99	173	11.19	10	0,65	76	10.68	5	0.70
4	Praktyczne-zawodowe	392	25.99	93	6.17	350	22.64	59	3.82	184	25.84	40	5.62
5	Praktyczne-szkolne	139	9.22	15	0.99	169	10.93	16	1.03	79	11.10	6	0.84
6	Lękowe	119	7.89	8	0.53	153	9.90	15	0.97	52	7.30	4	0.56
7	Inne	83	5.50	8	0.53	90	5.82	5	0.32	48	6.75	5	0.70
8	Brak motywów	10	0.66			8	0.51			6	0.84		
	Ogółem wypowiedzi	1508	100	258		1546	100	202		712	100	105	

[2] W tabeli, przy obliczaniu procentów, podaję dwa miejsca za przecinkiem nie ze względu na konieczność dużego stopnia dokładności, ale w dążeniu do zmniejszenia błędów przy porównywaniu procentów w trzech środowiskach:



W klasach ósmych szkół warszawskich, w których przeprowadzono badania, na pierwszym miejscu znalazła się kategoria motywów uczenia się praktycznych zawodowych (25,99% wypowiedzi). W tej kategorii na plan pierwszy wysuwa się motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej (108 wypowiedzi młodzieży na 252 badanych)[3]. Po nim następuje motyw: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu" (74 wypowiedzi), a na trzecim miejscu motyw: „Uczę się, aby w przyszłości dobrze zarabiać" (66 wypowiedzi).

Na drugim miejscu znalazła się kategoria motywów poznawczych (23,28% wypowiedzi), które bardzo dobrze korelują z motywami praktycznymi zawodowymi. W tej kategorii na plan pierwszy wysuwa się motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" (81 wypowiedzi). Drugie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne" (68 wypowiedzi), trzecie — zajmuje motyw: „Uczę się, bo interesuje mnie nauka szkolna (59 wypowiedzi).

[3] Dane z zestawienia ogólnego nie publikowanego w tym artykule.

Trzecie miejsce w wymienionych kategoriach motywów zajęły motywy społeczno-ideowe (16,91% wypowiedzi). W motywach tej kategorii na plan pierwszy wysunął się motyw: „Uczę się, aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym" (56 wypowiedzi). Na drugim miejscu znajduje się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa" (54 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym zmieniać życie ludzi na lepsze" (48 wypowiedzi).

Czwarte miejsce zajmuje kategoria motywów ambicyjnych (10,54% wypowiedzi). Tutaj na pierwszym planie znalazł się motyw: „Uczę się, bo chcę być człowiekiem wykształconym" (42 wypowiedzi). Następnie przychodzi motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem" (36 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć" (24 wypowiedzi).

Następne piąte miejsce zajmują motywy praktyczno-szkolne (9,22% wypowiedzi) i tutaj motywem wysuwającym się na plan pierwszy jest: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo" (28 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmują motywy lękowe (7,89% wypowiedzi), a motywem wysuwającym się na pierwsze miejsce w tej kategorii jest: „Uczę się, bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przeze mnie w szkole" (33 wypowiedzi).

Na siódmym miejscu znajdują się motywy inne (5,50% wypowiedzi) i tutaj na pierwsze miejsce wysunął się motyw z dosyć dużą liczbą wypowiedzi, bo aż 30: „Uczę się, bo to mój obowiązek". Na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo tego wymagają rodzice" (24 wypowiedzi).

W kategorii uzasadnienia braku motywacji dwóch uczniów stwierdza, że nie wie, dlaczego się uczy, trzech — że nie zastanawiali się nad tym, dlaczego się uczą, a pięciu uważa, że nic innego nie może robić, więc się uczy. Nie są to duże liczby uczniów na tę liczbę badanych, ale warto zwrócić uwagę, że jeszcze w klasie ósmej znajdują się uczniowie, którzy nie uświadamiają sobie wartości nauki ani nie zastanawiają się nad potrzebą opanowania wiedzy szkolnej. Nie wyjaśniono im, widocznie, celowości i sensu uczenia się szkolnego.

Przejdźmy teraz do rozpatrzenia kategorii motywów uczenia się szkolnego młodzieży w szkołach miast poza Warszawą. Mamy tutaj taki sam układ kategorii motywów uczenia się, jak i w szkołach warszawskich, chociaż nie zawsze te same motywy będą występowały w poszczególnych kategoriach, jakie były w szkołach poprzednich.

Jak widać z załączonej tabeli, pierwsze miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-zawodowych (22,64% wszystkich wypowiedzi). Młodzież myśli o przyszłym zawodzie i to znajduje swój wyraz w tej kategorii motywów. Tutaj też na pierwsze miejsce wysuwa się motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej (110 wypowiedzi na 259 uczniów), następnie jest motyw: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia

zawodu" (86 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajął motyw: „Uczę się, aby w przyszłości dobrze zarabiać" (70 wypowiedzi).

Drugie miejsce zajmuje kategoria motywów poznawczych (20,70% wypowiedzi młodzieży). W tej kategorii pierwsze miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne" (77 wypowiedzi). Na drugim miejscu jest motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" (62 wypowiedzi), wreszcie motyw: „Uczę się, bo lubię poznawać przyczyny nowych zjawisk" (54 wypowiedzi).

Na trzecim miejscu znalazły się motywy społeczno-ideowe (18,30% wypowiedzi). Tutaj na pierwszym miejscu jest motyw: „Uczę się, bo chcę pożytecznie pracować dla społeczeństwa" (85 wypowiedzi). Następnie motyw: „Uczę się, bo chciałbym zmieniać na lepsze życie ludzi" (48 wypowiedzi), wreszcie motyw: „Uczę się, bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa" (45 wypowiedzi).

W tych szkołach na czwartym miejscu, tak jak i w poprzednich, znalazła się kategoria motywów ambicyjnych (11,19% wypowiedzi). Tutaj na pierwszy plan wysunął się motyw: „Uczę się, bo chcę być człowiekiem wykształconym" (45 wypowiedzi). W następnej kolejności występuje motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem" (42 wypowiedzi), trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć" (21 wypowiedzi).

Piąte miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-szkolnych (10,93% wypowiedzi). Motywem wysuwającym się na plan pierwszy w tej kategorii jest: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo" (36 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmuje kategoria motywów lękowych (9,90% wypowiedzi). Dominującym motywem jest: „Uczę się, bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem" (42 wypowiedzi), a dopiero na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przeze mnie w szkole" (30 wypowiedzi).

Motywy „inne" zajęły ostatnie, siódme miejsce (5,82% wypowiedzi) i tutaj tak jak w poprzednio omawianych szkołach motyw: „Uczę się, bo to mój obowiązek" (36 wypowiedzi) jest motywem na pierwszym miejscu, na drugim zaś miejscu jest motyw: „Uczę się, bo tego wymagają w szkole" (24 wypowiedzi).

W uzasadnieniu braku motywacji czterech uczniów nie zastanawiało się nad tym, dlaczego się uczą, dwóch nie wie dlaczego i dwóch uważa, że nic innego nie mogą robić.

W materiałach zebranych w szkołach podstawowych na wsi tak samo na pierwsze miejsce wysunęła się kategoria motywów praktyczno-zawodowych (25,84% wypowiedzi młodzieży). Motywem wysuwającym się na czoło w tej kategorii jest: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu" (42 wypowiedzi). Na drugim miejscu znajdują się dwa motywy: „Uczę się, żeby mieć zapewnioną przyszłość", „Uczę się, bo chcę dostać się

do szkoły średniej" (po 31 wypowiedzi). Następne miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo bez wykształcenia trudno o dobrą pracę" (24 wypowiedzi).

Na drugim miejscu znajduje się kategoria motywów poznawczych (20,23% wypowiedzi). Tutaj pierwsze miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, żeby dobrze poznać wiadomości szkolne" (48 wypowiedzi). Na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" (28 wypowiedzi), na trzecim — motyw: „Uczę się, bo lubię poznawać nowe zagadnienia" (22 wypowiedzi).

Trzecie miejsce zajmują motywy społeczno-ideowe (17,27% wypowiedzi), w których na pierwszym miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa" (38 wypowiedzi). Drugie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa" (25 wypowiedzi), a trzecie motyw: „Uczę się, aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym" (19 wypowiedzi).

Czwarte miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-szkolnych (11,10% wypowiedzi). W tej kategorii na pierwszym miejscu znajduje się motyw: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo" (20 wypowiedzi), dalej idzie motyw: „Uczę się, aby nie pozostać w tej samej klasie" (14 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, aby nie być najgorszym uczniem" (12 wypowiedzi).

Na piątym miejscu znalazła się kategoria motywów ambicyjnych (10,68% wypowiedzi). W tej kategorii na pierwszym miejscu jest motyw: „Uczę się, bo wiedza daje poczucie pewności siebie" (22 wypowiedzi), a na drugim motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć" (15 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajął motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem" (12 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmuje kategoria motywów lękowych (7,30% wypowiedzi) i tutaj na pierwsze miejsce wysunął się motyw: „Uczę się, bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem" (13 wypowiedzi). Prawdopodobnie uwagi nie należą do przyjemnych.

Na siódmym miejscu znajdują się motywy „inne" (6,75% wypowiedzi), w których motyw: „Uczę się, bo tego wymagają w szkole" (22 wypowiedzi) zajmuje pierwsze miejsce, a dopiero na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo to mój obowiązek" (16 wypowiedzi).

Jak w poprzednich szkołach, tak i tutaj znalazło się 4 uczniów, którzy nie zastanawiali się nad tym, dlaczego się uczą, a dwóch stwierdza, że uczą się niejako automatycznie bez określonego celu.

Wnioski

W klasach ósmych u młodzieży badanej zdecydowanie wystąpiły motywy praktyczne-zawodowe w uczeniu się, niezależnie od środowiska, w którym znajdują się szkoły. Ta kategoria motywów z małymi odchy-

leniami wysuwa się na plan pierwszy spośród pozostałych kategorii. Wpłynęło na to na pewno wiele czynników, ale jeden z nich występuje bardzo wyraźnie. Młodzież klasy ósmej kończy szkołę podstawową i ta sytuacja zmusza ją do zastanowienia, co będzie robić dalej. Występuje konieczność podjęcia decyzji kierunku dalszej nauki szkolnej i doboru takiej szkoły, która zapewni uzyskanie zamierzonego zawodu. Zmienia się stosunek młodzieży do nauki szkolnej, która nabiera innego znaczenia niż tylko osiągnięcie pozytywnej oceny szkolnej. Powinna pomóc w osiągnięciu aktualnego celu, jakim jest zdobycie zawodu czy przygotowanie do osiągnięcia tego zawodu. Z motywami praktyczno-zawodowymi w wysokim stopniu korelują motywy poznawcze uczenia się i to wystąpiło w materiałach. Młodzież w dalszym ciągu będzie uczyła się, aby otrzymać pozytywne oceny, ale materiał nauczania będzie klasyfikowała i oceniała pod kątem egzaminu do następnej szkoły. W każdej klasie znajdzie się grupa uczniów slabszych, którzy idą do szkół zasadniczych lub do szkół przysposobienia rolniczego, do których znacznie łatwiej się dostać. W wielu wypadkach jednak traktują to jako konieczność szybszego zdobycia zawodu i usamodzielnienia się lub idą tam, ponieważ mają ograniczone możliwości w dostaniu się do szkoły średniej. Sprawa podjęcia decyzji dotyczącej przyszłego zawodu zmusza do takiego opanowania wiedzy szkolnej, aby można było ją zastosować na egzaminie wstępnym, i przez to wpływa na dominację rodzaju motywów uczenia się. Wielu uczniów zaczyna zdawać sobie sprawę, co wyraźnie wystąpilo w przeprowadzonych rozmowach, że ich poziom wiadomości może nie być wystarczający; szukają wobec tego dodatkowych źródeł uzupełnienia wiedzy czy to przez korepetycje, czy w kółkach zainteresowań. Z tego względu, wśród podanych w inwentarzu 50 motywów, pierwsze miejsce u badanej młodzieży zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej" oraz motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne". Drugie miejsce wśród wszystkich podanych motywów zajmują dwa następne motywy: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" i „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu". Na trzecim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa".

Należy podkreślić, że ta hierarchia motywów nie pozostaje niezależna od bodźców aktualnej sytuacji, w której znalazła się młodzież. W klasach ósmych prawie wszystkich badanych szkół były prowadzone pogadanki z zakresu poradnictwa zawodowego. Rodzice rozmawiali z wieloma uczniami na temat wyboru zawodu, a sami uczniowie rozmawiali ze sobą na temat wyboru szkoły i jej przydatności zarówno ze względu na ich zainteresowania i możliwości, jak i atrakcyjności danej szkoły. Zbieranie materiałów dotyczących motywacji uczenia się odbywało się w połowie roku szkolnego, a więc nie w momencie podejmowania decyzji, lecz po pogadankach wstępnych o możliwościach wyboru zawodu. Rozmowy

i działanie szkoły pozwoliły uczniom na uświadomienie sobie celu nauki szkolnej jako środka do osiągnięcia własnych zamierzeń, może jeszcze niezupełnie dokładnie planowanych. Jak już wspomniałem, tylko w nielicznych szkołach nie rozmawiano z uczniami na ten temat, ale ich wypowiedzi w globalnym ujęciu nie zmieniły ogólnej motywacji całej młodzieży klas ósmych. Ten wniosek o wpływie bodźców aktualnej sytuacji na kształtowanie określonego rodzaju motywacji należy traktować jako prowizoryczny, jednak fakty zebrane nie tylko w tych grupach młodzieży wyraźnie go sugerują. Stanie się bardziej prawdopodobny, jeśli materiały badawcze zbierane w innych sytuacjach specjalnie wywołanych będą kształtowały określone motywy uczenia się młodzieży.

LITERATURA PRZEDMIOTU

1. BOŻOWICZ L. J.: Motiwy uczenija u dietiej młodszego szkolnego wozrasta. W: Bożowicz, Leontiew i inni: Oczerki psichołogii dietiej. Błodszij szkolnyj wozrost (pod red. A. N. Leontiewa, L. J. Bożowicz) Moskwa 1950 Izd APN RSFSR.

2. GERSTMANN STANISŁAW: Motywy uczenia się *Życie Szkoły* R. 17, 1962, nr 6 (191).

3. KOZIELECKI JÓZEF: Efektywność procesu nauczania a motywacja *Ruch Pedagogiczny* 1962, nr 1.

4. LEWICKI ANDRZEJ: Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1962, nr 2.

5. PIETER JÓZEF: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961, PZWS.

6. PUTKIEWICZ ZYGMUNT: Zależność motywów uczenia się młodzieży od sposobu oddziaływania szkoły. *Psychologia Wychowawcza* 1968, nr 5.

7. TOMASZEWSKI TADEUSZ: O współczesnych teoriach uczenia się. *Nowa Szkoła* 1965, nr 6.

ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ

МОТИВИРОВКА УЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ VIII КЛАССОВ С РАЗНОЙ СРЕДЫ

В статьи ходу дать ответ на вопрос преобладает-ли у молодежи обучающейся в VIII классах в школах находящихся в цакой среде как Варшава, районные города и деревня — тот же самый вид мотивировки учения или бывает она разная. Мотивировку школьного обучения молодежи формирует влияние разных факторов. Имеет ли среда в VIII классе — последнем классе основной школы. решающее влияние на формирование мотивов школьного учения или преобладают другие факторы. Из этой точки зрения рассмотрен материал собранный в восьми школах в Варшаве, девяти в городах вне Варшавы и пяти сельских школах. Составление собранного материала и его анализ не потвержают гипотезы, что среда имеет решающее влияние на мотивировку школьного учения в этом классе. Из семи групп мотивов на первый план во всех школах независимо от среды выдвинулась группа практических профессиональных мотивов. Как показывают материалы доминированию этой группы мотивов учения способствовало то, что молодежь приняла решение относительно своей судьбы после окончания основной школы, а также профессиональные консультации проводимые школой в этом классе. На основе материалов можна констатировать, что в этих группах молодежи мотивы школьного учения зависят от стимулов актуальной ситуации, в которой находятся ученики и от цели какой себя они назначили.

ZYGMUNT PUTKIEWICZ

MOTIVATION OF LEARNING AMONG THE EIGHTH GRADERS FROM VARIOUS ENVIRONMENTS

The article attempts to answer the question whether the eighth graders of the environments such as Warsaw, district capitals and the country are motivated identically, or whether they have different sets of motives. Various factors influence the motivation. Is the environment the decisive factor in developing the motivation in the Sth grade (the last grade of the primary school) or do other factors predominate? The materials collected in eight schools in Warsaw, nine schools outside of Warsaw, and five country schools were oriented towards answering these questions. The acquired materials refute the hypothesis that the environment is the decisive factor in the motivation of the eighth graders. Regardless of the environment, in all schools the practical, vocational motives dominated among seven groups of motives. The nescessity of undertaking a decision concerning future plans and vocational guidance conducted by the school determined the domination of this kind of motives. The materials show that the motivation largely depends on the stimuli of the situation in which the pupils find themselves and on the aims which they set forth.

WIESŁAW ŁUKASZEWSKI
LEGNICA

BADANIA NAD WPŁYWEM INFORMACJI O WYNIKACH CZYNNOŚCI NA POZIOM DALSZEGO DZIAŁANIA [1]

Pewnego wyjaśnienia i uzasadnienia wymaga zastosowany w tytule zwrot „informacja o wynikach czynności". W dotychczasowej literaturze stosuje się częściej określenia „pochwała" i „nagana". Zamienne stosowanie (i rozumienie) pojęć „informacja o wyniku" i „pochwała" lub „nagana" nie wydaje się dostatecznie uzasadnione. Stosując pojęcia tradycyjne eksponuje się bowiem oceny wyniku czy oceny działania, ale jednocześnie przyjmuje się dwa dodatkowe założenia: a) że zastosowana pobudka ma istotnie wartość pochwały lub nagany, a więc że intencjonalna pochwała jest pochwałą również dla odbiorcy i b) że jednostka otrzymująca pochwałę dąży do uzyskania t e j pochwały, a jednostka otrzymująca naganę stara się tej nagany uniknąć. Te dodatkowe założenia nie są jednak wcale oczywiste. Niezależnie od intencji udzielającego pobudek (wysoka lub niska ocena wyniku) oraz bez względu na to, czy dla odbiorcy pobudki te mają wartość pochwały lub nagany, każda z nich zawiera i n f o r m a c j e o wyniku i dlatego bardziej uzasadnione wydaje się stosowanie określenia zawartego w tytule. Używając tego określenia zakładamy, że jednostka większą wagę przywiązuje do informacji niż do ocen w tej informacji zawartych.

Zagadnienie wpływu informacji o końcowym wyniku czynności rozwiązywania zadań na poziom dalszego działania należy do ważnych problemów współczesnej psychologii. Jeżeli zadania rozumieć jako stany rzeczy, których pojawienie się i rozwiązywanie uzależnione jest od operowania informacjami [2], to obok informacji typu zadanie, a więc sygnałów o konieczności podjęcia określonych działań, fundamentalne znaczenie posiadają także sygnały o wyniku. Informacje związane z wynikiem występują w dwu postaciach: jako sygnały o osiągnięciu zamierzonego wyniku i jako sygnały o nieosiągnięciu wyniku. Każda z tych informacji mieć może — rzecz prosta — wiele rozmaitych wariantów.

Na gruncie pedagogiki badania nad oddziaływaniem informacji o wynikach czynności uczniowskich koncentrują się wokół zagadnienia wartości i funkcji ocen szkolnych [3], ujmując zaś informacje w kategoriach aprobaty i dezaprobaty, rozważania pedagogów idą w kierunku ustalenia

[1] Artykuł przedstawia jeden z wariantów badań wchodzących w skład rozprawy doktorskiej, przygotowywanej pod kierunkiem prof. dra Tadeusza Tomaszewskiego. Profesorowi dziękuję za cenną i inspirującą pomoc przy rozwiązywaniu podjętych problemów badawczych.

[2] T. Tomaszewski: Wstęp. do psychologii. Warszawa, 1963, PWN. Por. też tego autora: Aktywność człowiecka, W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa, 1966, KiW.

[3] Por. I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. Warszawa, 1960, PZWS. S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. Warszawa, 1966, PZWS.

przydatności każdej z tych informacji dla kształtowania społecznie pożądanych zachowań się moralnych u wychowanków [4]. Psychologowie zaś większy nacisk kładą na pytanie, która z form informacji bardziej przyśpiesza proces uczenia się i silniej polepsza dalsze osiągnięcia. Niniejsza praca reprezentuje psychologiczny punkt widzenia.

Problem

Na gruncie psychologii oddziaływanie informacji o wynikach czynności jest przedmiotem badań prowadzonych w oparciu o jeden z trzech punktów widzenia:

1. Rozpatruje się psychologiczne następstwa wynikające z faktu zetknięcia się z informacją o niepowodzeniu lub wywołane poczuciem powodzenia. Ten punkt widzenia reprezentują badania wyrosłe wokół koncepcji Lewina i jego współpracowników [5]. Wyniki tych badań i założenia koncepcji są następujące: ukierunkowane na cel dążenia jednostki motywowane są głównie przez tendencje do osiągnięcia sukcesu [6]. Sytuacja sukcesu występuje, gdy jakiś subiektywnie wartościowy cel został zdobyty, sytuacja porażki — gdy ów wartościowy cel nie został osiągnięty. Zatem jeśli tylko jednostka znajdzie się w sytuacji zadaniowej, zetknąć się musi z alternatywą: albo sukces, albo brak sukcesu, a więc porażka. Teza ta, wykluczająca w zasadzie sytuacje neutralne, nie wydaje się trafna.

Osiągnięciu celu (sukcesowi) towarzyszy zwykle podwyższenie poziomu aspiracji [7], poczucie zadowolenia [8], wzrost atrakcyjności uzyskanego przedmiotu czy osiągniętego wyniku [9]; porażce towarzyszy zaś spadek poziomu aspiracji, poczucie niezadowolenia, frustracja i spadek atrakcyjności przedmiotu dążeń.

Powyższe wyniki uprawniają do wniosku, że efekty towarzyszące sukcesowi spowodować winny poprawę poziomu działania, natomiast u osób stykających się z porażką winny wystąpić objawy spadku poziomu dzia-

[4] Por. M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Warszawa, 1965, PZWS. H. Muszyński: Teoretyczne problemy wychowania moralnego. Warszawa, 1965, PZWS.

[5] K. Lewin, T. Dembo, L. Festinger, P. S. Sears: Level of aspiration. W: J. Mc V. Hunt (ed.), Personality and the behavior disorders. New York, 1944, Ronald Press.

[6] Niekiedy wspomina się także motyw unikania porażki, lecz — jak się zdaje — motywy te bywają identyfikowane. Por. J. W. Atkinson: An introduction to motivation. Princeton, 1965, Van Nostrand.

[7] K. Lewin i inni: Level of aspiration, loc. cit.

[8] R. J. Filer: Frustracja, zadowolenie i inne czynniki wpływające na atrakcyjność celów. W: A. Malewski (red.): Zagadnienia psychologii społecznej. Warszawa, 1962, PWN.

[9] D. Cartwright: The effect of interruption, completion and failure upon the attractiveness of activities. J. exp. Psychol., 1942, vol. 31, s. 1—16. M. E. Gebhard: The effect of success and failure upon the attractiveness of activities as a function experience, expectation, and need. J. exp. Psychol., 1948, vol. 38, s. 371—378. R. J. Filer: op. cit.

łania. Tej zależności, między efektami towarzyszącymi sukcesowi i porażce a poziomem dalszego działania, nie ustalono w badaniach prezentowanej koncepcji, co z pewnością osłabia jej wartość.

2. W badaniach wychodzących z drugiego punktu widzenia dokonuje się pomiarów wielkości wpływu każdej z informacji o wynikach na poziom dalszych osiągnięć. Ten sposób podejścia dominuje w badaniach nad skutecznością pochwały i nagany. Podstawowe założenia tego kierunku głoszą, że pochwała winna polepszać dalsze osiągnięcia, nagana winna osiągnięcia osłabiać. Polepszające działanie pochwały — według tej koncepcji — opiera się o dominujące dążenie do sukcesu. Wyniki licznych badań nad werbalnymi pobudkami wykazują tak silne zróżnicowania, że trudno jest na tym miejscu dokonać rzetelnego ich przeglądu [10]. Można jednak wyróżnić cztery klasy osiągniętych wyników: a) zgodnie polepszające działanie i pochwały, i nagany [11]; b) silniejsze oddziaływanie pochwały niż nagany [12]; c) silniejsze oddziaływanie nagany niż pochwały [13]; d) brak oddziaływania i pochwały, i nagany [14].

Wyniki zgodne z podstawowym założeniem tej koncepcji stanowią tylko jedną z klas i — jak to wynika z literatury — wcale nie najbardziej reprezentatywną. Pozostałe wyniki trudno jest wyjaśniać w oparciu o prezentowane założenia. Charakterystyczny jest jednak efekt odnotowany we wszystkich prawie badaniach nad werbalnymi pobudkami: osiągnięcia po zastosowaniu obu pobudek były wyższe niż w sytuacji braku pobudek. Efekt ten nie wywołał poważniejszego zainteresowania. Gdy zaś uwzględnimy fakt, że oddziaływanie pobudek mierzyć można nie tylko w sytuacji ich dopływu, ale także w warunkach ich pozbawienia, to brak zainteresowania odnośnymi sytuacjami z pewnością przyczynił się do osłabienia opisywanej koncepcji.

3. Badania wychodzące z trzeciego punktu widzenia ustalają zależności między poziomem działania a dopływem lub brakiem informacji o wynikach. Według założeń tej koncepcji, dominującym motywem działania w sytuacjach zadaniowych jest dążenie do sukcesu, niekiedy jednak określane jako motyw pracy [15]. Informacja o wynikach stanowi dodatkową pobudkę, dzięki czemu — w myśl założeń tego kręgu — polepsza się

[10] Szerszy przegląd wyników patrz W. A. Kennedy i H. C. Willcutt: Praise and blame as incentives. Psychol. Bull., 1964, vol. 62, s. 323—332.

[11] Np. E. B. Hurlock: The value of praise and reproof as incentives for children. Arch. Psychol., 1924, No. 71; G. G. Thompson i C. W. Hunnicutt: Effect of repeated praise and blame on the work achievements of introverts and extraverts. J. educ. Psychol., 1944, vol. 35, s. 257—266.

[12] Np. E. B. Hurlock: An evaluation of certain incentives used in school work. J. educ. Psychol., 1925, vol. 16, s. 145—159; W. A. Kennedy i H. C. Willcutt: op. cit.

[13] Np. C. I. Sandstrom i E. Wienz: Effects of praise and reproof in a localization experiment. Acta Psychol., Amsterdam, 1958, vol. 14, s. 137—143.

[14] Np. G. Terrel i W. A. Kennedy: Discrimination learning and transposition in children as a function of the nature of the reward. J. exp. Psychol., 1957, vol. 53, s. 257—260.

[15] R. S. Woodworth i H. Schlosberg: Psychologia eksperymentalna. Warszawa, 1963, PWN.

działanie, pozbawienie informacji stwarza sytuację braku tych czynników pobudzających i wywołuje pogorszenie poziomu działania. Badania eksperymentalne potwierdziły te założenia: dopływ informacji o wynikach wpływał na eliminację błędów w działaniu i polepszenie dalszych wyników, brak informacji wpływał bezpośrednio na obniżkę efektów działania [16]. Badania dostarczyły jeszcze jednego ważnego wyniku — poziom działania podwyższał się niezależnie od tego, czy informacja zawarta była w bodźcach o znaczeniu „źle", czy w bodźcach o znaczeniu „dobrze" [17].

Słabością omawianej koncepcji jest próba wyjaśniania zmian w wynikach w oparciu o założenie, że motywem działania jednostki jest dążenie do sukcesu; założenie to nie w pełni wyjaśnia uzyskane rezultaty. Na przykład w badaniach ze zwierzętami uzyskano podobne efekty jak w badaniach z ludźmi [18], co także podważa powyższą tezę.

Z przedstawionych uwag wynika, iż żadna z koncepcji tradycyjnych nie wyjaśnia dokładnie przyczyn, które doprowadzają do modyfikacji wyników w sytuacjach zadaniowych. Omówione koncepcje zgodne są co do tego, że jeżeli jednostki jakieś działania czynią, to w celu osiągnięcia sukcesu i właśnie to — być może świadczy o niedostatkach powyższych punktów widzenia. Konieczne jest zatem poszukiwanie innego wyjaśnienia dla zebranych danych empirycznych.

W wielu sytuacjach jednostki wykonujące zadania uzależnione są od informacji, jakich dostarczają im inni ludzie. Występuje to wyraźnie np. w warunkach szkolnych, gdzie nauczyciel dostarcza informacji o zadaniach, informacji o sposobach realizacji tych zadań i wreszcie dostarcza informacji o wynikach. W wielu też sytuacjach, gdy wykonawca czynności nie potrafi samodzielnie ocenić własnych działań i osiąganych wyników, informacje dostarczone przez innych warunkują podejmowanie i skuteczność działań następnych. Nasuwa się tu hipoteza, że mamy — w takich sytuacjach — do czynienia z potrzebą znajomości wyniku, która to potrzeba w niektórych warunkach przybiera postać potrzeby zewnętrznej informacji o wynikach. Przesłanki, na których opiera się powyższa teza, zawarte są pośrednio w pracach Tadeusza Tomaszewskiego [19]. Profesor Tomaszewski dowodzi, że aktywność ludzka zorientowana jest na osiąganie określonych efektów końcowych — wyników. Osiągnięcie zamierzonego wyniku kończy określony etap działania. Zakończenie działań uwarunkowane jest jednak nie tyle obiektyw-

[16] Por. S. J. MacPherson, V. Dees i G. C. Grindley: The effect of knowledge of results on learning and performance. II. Some characteristic of very simple skills. Quart. J. exp. Psychol., 1948, vol. 1, s. 68—78; tychże autorów: The effect of knowledge of results on learning and performance. III. The influence time interval between trials. Quart. J. exp. Psychol., 1949, vol. 1, s. 167—174; B. Reynolds i J. A. Adams: Motor performance as a function of click reinforcement. J. exp. Psychol., 1953, vol. 45, s. 315—320.

[17] H. E. Jones: Trial and error learning with differential cues. J. exp. Psychol., 1945, vol. 45, s. 315—320.

[18] R. S. Woodworth i H. Schlosberg: op. cit., t. II.

[19] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii: Aktywność człowieka, loc. cit.

nym osiągnięciem wyniku, ile odebraniem sygnałów, że wynik został osiągnięty. Uczeń rozwiązujący zadanie może w pewnym momencie uzyskać poprawny wynik, a mimo to — jeśli nie odbiera odpowiednich informacji — może rozwiązywać zadanie dalej. Zatem gdy wykonawca czynności nie potrafi samodzielnie ocenić, czy wynik został osiągnięty, a nie nastąpił dopływ zewnętrznej informacji o wyniku, trudno jest mówić o zakończeniu działań [20]. Podobne przesłanki znaleźć można w topologicznej koncepcji Kurta Lewina [21]. Lewin stwierdza, iż spostrzeżenie celu dążeń wywołuje specyficzny układ napięć, który ulega redukcji po osiągnięciu tego celu. Ów układ napięć pozostaje nie zmieniony do momentu osiągnięcia celu lub wyznaczenia celu zastępczego. Lewin nie wyjaśnia jednak, dlaczego cel dążeń ma własności wzbudzania owego układu napięć i dlaczego osiągnięcie wyniku redukuje to napięcie. Tezy Lewina potwierdziły się jednak w znanych badaniach nad efektami wywołanymi przez przerywanie zadań. Zeigarnik dowiodła np., że zadania przerwane zapamiętuje się lepiej niż zadania dokończone [22]; Ovsiankina udowodniła istnienie tendencji do spontanicznego dokańczania przerwanych zadań [23]. Efekty te można tłumaczyć za pomocą wielu koncepcji wyjaśniających [24]. Jeśli jednak tezy Lewina są prawdziwe, to rozładowanie napięć po osiągnięciu wyniku tłumaczyć można jako efekty zaspokojenia określonych potrzeb. W myśl naszych hipotez, gdy wynik działania jest wyraźnie sprecyzowany jako cel [25], potrzeba znajomości wyniku zostaje zredukowana w chwili jego osiągnięcia, gdy jednak wynik nie jest w pełni jednoznaczny, należy oczekiwać, że brak informacji wywoła podobne efekty jak przerwanie zadania. Przypuszczenia te potwierdziła Nowlis wykazując, że najsilniejsze tendencje do zakończenia zadania wykazują te osoby, którym przerwano niedokończone zadanie bez podania informacji o poziomie wykonawstwa [26].

Jakkolwiek więc wiele danych zdaje się potwierdzać wysuniętą tezę, to nie została ona bezpośrednio potwierdzona empirycznie. Zważywszy, że udowodnienie tezy pociąga za sobą ważne konsekwencje teoretyczne i praktyczne, niniejsze badania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na kilka pytań: a) w czym przejawia się dążenie do znajomości wyniku i jakie konsekwencje wynikają z braku informacji o wyniku?; b) jakie jest typowe oddziaływanie informacji o powodzeniu i informacji o niepowo-

[20] J. Kozielecki: Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa, 1966, PWN.
[21] K. Lewin: A dynamic theory of personality. New York, 1935, McGraw-Hill.
[22] B. Zeigarnik: On finished and unfinished tasks. W: W. D. Ellis (ed), A source book of gestalt psychology. New York, 1938, Harcourt, Brace and World.
[23] M. Ovsiankina: Die wiederaufnahme unterbrochener handlungen. Psychologische Forschung, 1928, Band 11, s. 302—379.
[24] Por. E. C. Butterfield: The interruption of tasks: Methodological, factual, and theoretical issues. Psychol. Bull., 1964, vol. 62, s. 309—322.
[25] Jak w badaniach Zeigarnik i Ovsiankiny.
[26] H. H. Nowlis: The influence of success and failure on the resumption of an interrupted task. J. exp. Psychol., 1941, vol. 23, s. 304—325.

dzeniu [27] na poziom dalszego działania?; c) jakie są efekty zablokowania dopływu otrzymywanych uprzednio informacji obu typów?; d) jaki jest wpływ doświadczeń wynikających z przebycia procedury badawczej na zachowania się jednostek po zakończeniu działania.

Procedura badawcza

Dążenie do możliwie dokładnego pomiaru wpływu informacji o wynikach na dalsze działanie wymagało takiej organizacji badań, aby a) występowało przemienne udzielanie informacji i jej zatrzymywanie; b) niemożliwa lub utrudniona była samoocena własnego wykonawstwa i uzyskanego wyniku; c) zastosowane były różne typy informacji o wynikach; d) instrukcja maskowała istotny cel badań, a jednocześnie wzmagała dążenie do uzyskiwania najlepszych wyników. Uzyskanie kontroli nad poszczególnymi zmiennymi możliwe było tylko w warunkach eksperymentu laboratoryjnego i tę drogę badawczą obrano podczas realizacji badań.

W eksperymencie wzięło udział 50 studentek SN [28], które w punktacji poziomu inteligencji mierzonej testem Ravena uzyskały od 35 do 42 punktów. Dokonano podziału na trzy grupy: kontrolną — 10 osób, i dwie grupy eksperymentalne — po 20 osób. Przydział do grup oparty był o zasadę, że w grupach winny znajdować się osoby odpowiadające sobie poziomem inteligencji.

Jako zadania zastosowano 7 zestawów pięcioliterowych anagramów, które po uporządkowaniu winny dać polski rzeczownik w pierwszym przypadku liczby pojedynczej. Ustawienie liter w anagramach nie podlegało żadnej stałej zasadzie. Jako przykład warto przytoczyć zadania zestawu nr 1:

ABNAD — AKOAK — ZMGYS — TAMMU — AKUNJ — WAADK — AUNAK — NIAAP — STTRU — ASZMZ — BAKRS — LIIAW — TKKUI — ADKET — SBAOC — TCAAH — ABERF — NSERA — GARŁE — HBLEE

Osoby badane wykonywały zadania indywidualnie w obecności obserwatorów. Całość badań nagrywano jawnie na taśmę magnetofonową, jawnie mierzono czas rozwiązywania zadań. Każdą z osób informowano ponownie, że uczestniczy w badaniach nad rozwiązywaniem problemów, po czym prowadzono krótki wywiad dotyczący samopoczucia, poczucia niepokoju, aktualnej chęci uczestnictwa w badaniach oraz upodobań do rozwiązywania zadań umysłowych. Następnie badane otrzymywały instrukcję:

„Zadaniem pani jest rozwiązać kolejno kilka zestawów anagramów.

[27] W dalszym tekście, dla uproszczenia, stosuje się określenia „informacja P" i „informacja N", dla grupy kontrolnej zaś zwrot „grupa K".

[28] Na tym miejscu serdecznie dziękuję studentkom Studium Nauczycielskiego w Legnicy, które poświęcając swój czas wolny uczestniczyły w badaniach.

Rozwiązanie polega na uporządkowaniu rozsypanych liter tak, aby otrzymać poprawne polskie rzeczowniki, w pierwszym przypadku liczby pojedynczej. Oto przykłady (...). Zestawy posiadają różne stopnie trudności. Wiele zadań daje się uporządkować na kilka sposobów, ale tylko jedno rozwiązanie przyjęte jest za poprawne. Punktuje się w zależności od stopnia trudności zestawu i zadań poprawnie rozwiązanych. Czas rozwiązywania zestawu — 5 minut. Nie obowiązuje kolejność rozwiązywania zadań w poszczególnych zestawach. W trakcie rozwiązywania wolno głośno literować. Zadania te wykażą, czy potrafi pani radzić sobie w nowych sytuacjach problemowych".

Instrukcję eksponowano dwa razy. Od chwili potwierdzenia przez badane, że dostatecznie rozumieją zadania, nie udzielano żadnych dodatkowych informacji. Instrukcja była celowo niejasna. Osoby badane nie mogły w ten sposób samodzielnie zorientować się w poziomie własnych osiągnięć, co umożliwiało uzależnienie tych osiągnięć od informacji ze strony innych. Zastosowany przykład — PMAAL — możliwy do uporządkowania na trzy sposoby, potwierdzał mylną informację, jakoby zadania dały się porządkować w kilku wersjach, tymczasem zadań takich nie zastosowano.

Warunki rozwiązywania zadań różne były w grupie kontrolnej i w grupach eksperymentalnych. W grupie K rozwiązywano kolejno 7 zestawów. Nie udzielano żadnej informacji o wynikach, także po zakończeniu rozwiązywania całości. W grupach P i N identyczne zestawy zadań rozwiązywano w trzech kolejnych fazach:

faza 1: po zakończeniu zestawu 1 i 2 nie udzielano informacji o wynikach,

faza 2: po rozwiązaniu zestawu 3 i 4 udzielano informacje o wynikach,

faza 3: po zakończeniu zestawu 5 i 6 — warunki jak w fazie 1.

Warunki fazy 1 były zatem jednakowe dla wszystkich grup badawczych. W fazie 2 jedna z grup (K) nie otrzymywała informacji, jedna otrzymywała informacje P i jedna informacje N. W ten sposób uzyskano możliwość porównania wyników w warunkach braku informacji i dopływu informacji oraz porównania siły pobudzającej każdej z informacji. W fazie 3 mierzono różnice między oddziaływaniem długotrwałego braku informacji i efektami zatrzymania oczekiwanej informacji, a także oddziaływanie braku oczekiwanej informacji w zależności od poprzednich warunków pobudzających.

Bezpośrednio po zakończeniu rozwiązywania zadań prowadzono wywiad końcowy, pozwalający odnotować utrzymujące się cechy zachowania oraz ustalić wpływ przebytej procedury na samooceny badanych.

Materiały uzyskane w trakcie eksperymentu podzielono na dane podstawowe i dane pomocnicze. Jako materiały podstawowe wykorzystano dane ilustrujące przemiany w ilości zadań rozwiązanych poprawnie i rozwiązanych błędnie. Dane pochodzące z obserwacji oraz z wywiadów wy-

korzystano jako materiały pomocnicze. Szczególnie wartościowe są materiały nagrane, a to dzięki możliwościom wielokrotnego sprawdzania trafności interpretacji. W sposobach opracowania danych dotyczących wyników i błędów występują pewne różnice. Ilość zadań poprawnie rozwiązanych zależy od umiejętności samego wykonawcy, lecz nie mniejsze znaczenie mają cechy samego zadania. Z tej przyczyny trudno było porównywać wyniki osiągnięte dla różnych zestawów przez jedną grupę, zatem — z konieczności — porównywano tylko wyniki osiągnięte w tej samej fazie przez różne grupy. Dla uzyskania adekwatności porównań przyjęto wspólny liczbowy punkt odniesienia — średni wynik uzyskany przez grupy w fazie 1. Wynik ten przyjęto za 100% i względem niego mierzono procentowe zmiany w wynikach. Różnice sprawdzano testem chi^2.

Występowanie błędów zależy wyłącznie od umiejętności wykonawcy. Dzięki temu można było porównywać ilość błędów w każdej fazie dla każdej z grup osobno. Przyjmując ilość błędów w fazie 1 za 100% ustalano procentowe zmiany w fazie 2, a przyjmując za 100% ilość błędów w fazie 2 ustalano procentowe zmiany w fazie 3. Materiały uzupełniające wymagały ostrożnego opracowania, aby uniknąć tendencji do uzyskiwania wyników zgodnych z wcześniejszymi oczekiwaniami. Procedura opracowania tych materiałów, ogólnie rzecz biorąc, polegała na przygotowaniu skal do oceny poszczególnych aspektów zachowania, a następnie sklasyfikowania wszystkich zarejestrowanych zachowań się według tych skal. Dobrym wzorem były tu skale ocen sporządzone przez J. Reykowskiego [29]. Stosując skale ocen uzyskano liczbowe rozkłady poszczególnych typów zachowania się, a to z kolei umożliwiało wnioskowanie statystyczne.

Wyniki

Materiały podstawowe

1. Wyniki w warunkach dopływu informacji o wynikach (faza 2).

W fazie 2 grupa K pozbawiona była informacji o wynikach. Grupy eksperymentalne otrzymywały jedną z informacji. Tablica 1 przedstawia współzależności wykryte dla fazy 2.

Wyniki uzyskane przez osoby K ilustrują poziom trudności zadań oraz poziom nabytej wprawy. Osiągnięcia grup P i N wskazują na siłę i kierunek oddziaływania informacji o wyniku.

Osoby otrzymujące informacje P uzyskały przyrost ilości rozwiązanych zadań znacząco wyższy niż w grupie kontrolnej ($p<0.01$). Poprawę wyników osiągnięto jednak kosztem wzrostu ilości błędów. Oddziaływanie

[29] Funkcjonowanie osobowości w warunkach stressu psychologicznego. Warszawa, 1966, PWN.

TABL. 1: PROCENTOWE ZMIANY W WYNIKACH I BŁĘDACH — FAZA 2

grupa	wyniki faza 1 = 100 %	błędy faza 1 = 100 %
K	+ 8.9	+ 9.9
P	+26.6	+17.7
N	+19.2	—27.2

informacji P przebiega zatem w dwu niezgodnych kierunkach: polepszenie wyników — pogorszenie jakości.

Osoby otrzymujące informacje N osiągnęły przyrost wyników istotnie wyższy niż w grupie K ($p<0.05$). Brak jest natomiast znaczących różnic między wynikami osób P i N. Osoby otrzymujące informacje N polepszyły nie tylko osięgnięcia ilościowe, ale też znacznie zmniejszyły ilość błędów. Oddziaływanie informacji N przebiega zatem w jednym kierunku: polepszenie wyników — polepszenie jakości. Porównując osiągnięcia osób otrzymujących dwojakiego typu informacje stwierdzić można, że bezpośredni wpływ informacji N jest silniejszy — polepsza szybkość pracy, a jednocześnie zwiększa poprawność działania.

2. Wyniki w warunkach pozbawienia oczekiwanej informacji o wynikach (faza 3).

W fazie 3 osoby K nadal pozbawione były informacji. Osobom P i N bez zapowiedzi zablokowano dopływ uprzednio otrzymywanych informacji o wyniku. Należy przypuszczać, że u osób P i N wytworzyły się oczeki-

TABL. 2: PROCENTOWE ZMIANY W WYNIKACH I BŁĘDACH — FAZA 3

grupa	wyniki faza 1 = 100 %	błędy faza 2 = 100 %
K	+54.6	+16.3
P	+35.5	+26.3
N	+19.2	— 4.7

wania, iż informacja o wyniku dopływać będzie po każdej fazie działania [30]; w tej sytuacji, pozbawienie informacji o wyniku winno wywrzeć ujemny wpływ na poziom dalszego działania. Współzależności wykryte dla fazy trzeciej przedstawia tablica 2.

Wyniki grupy K odzwierciedlają poziom trudności zadań, poziom nabytej wprawy oraz poziom zaadaptowania się do warunków rozwiązywania zadań. Znaczny przyrost błędów w grupie K wskazuje na negatywne oddziaływanie długotrwałego braku informacji o wynikach.

[30] Podobny efekt odnotowano w innych badaniach. Por. A. Binder, B. R. Wolin, R. Weichel i S. J. Terebinski: Uncertainty and stage of decision. Am. J. Psychol., 1966, vol. 79, s. 89—96.

Osoby, którym zablokowano dopływ informacji P, osiągnęły wyniki znacząco niższe niż w grupie kontrolnej ($p<0.05$). Wzrosła także ilość rozwiązań błędnych. Efekty wynikające z zatrzymania oczekiwanej informacji P przebiegają w jednym kierunku: pogorszenie wyników — pogorszenie jakości, efekty te wskazują na negatywne oddziaływanie braku informacji o wynikach. Dopuścić jednak należy możliwość alternatywnego wyjaśnienia: brak oczekiwanego powodzenia działa jako czynnik dyssatysfakcjonujący (kara), co ujemnie wpływa na poziom działania [31].

Osoby, które nie otrzymały spodziewanej informacji N, uzyskały wyniki znacząco niższe niż w grupie K ($p<0.001$) i znacząco niższe niż w grupie P ($p<0.05$). Brak jest natomiast wyraźniejszych zmian w ilości popełnionych błędów. Zatem głównym efektem zablokowania dopływu informacji N jest silne pogorszenie wyników. Okazuje się więc, że zablokowanie dopływu oczekiwanych informacji o wynikach, niezależnie od poprzednich warunków pobudzających, wywołuje niespecyficznie pogarszający wpływ na dalsze osiągnięcia i jakość działania.

Materiały uzupełniające

Opisane wyżej przemiany w osiągnięciach pod wpływem różnych sytuacji eksperymentalnych wynikają z pewnych zmian w czynnikach regulujących poziomem działania. Zmiany w tych mechanizmach regulacyjnych znaleźć winny odbicie w obserwowalnych cechach zachowania się jednostek rozwiązujących zadania. Rzecz oczywista, w oparciu o materiały dotyczące tych zachowań możemy jedynie wnioskować o wspomnianych mechanizmach, natomiast bezpośrednio ich nie opisujemy.

3. Dynamika zachowania się w sytuacji zadaniowej.

Zewnętrzne cechy zachowania się jednostek oceniano dla każdej fazy rozwiązywania problemów. Materiały pozwoliły wyróżnić trzy klasy zachowań się: zachowania wskazujące na poziom motywacji, zachowania ukazujące stosunek do trudności i zachowania się ekspresyjne. Tablica 3 przedstawia liczebności poszczególnych obserwacji w fazie 2 i 3.

Rozkłady liczebności, przedstawione w tablicy 3, pokazują znaczne nasilenie zachowań świadczących o wysokiej motywacji po odebraniu informacji P. Charakterystyczne jest jednak, że po odebraniu informacji N większość osób również przejawia wysoką motywację. W fazie 3, symptomatyczne są zmiany zachowania się osób, którym zablokowano dopływ informacji P — blisko połowa badanych przejawia zachowania się świadczące o niższej niż poprzednio motywacji (różnice istotne na poziomie $p < 0.05$). Nieznaczne zmiany występują w grupie N. Informacja P wyzwala zatem wysoki poziom motywacji, lecz brak jest ujemnego wpływu na poziom motywacji informacji N. Zablokowanie dopływu informacji P

[31] Por. A. Malewski: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa, 1964, PWN.

TABL. 3: ZACHOWANIA SIĘ JEDNOSTEK W SYTUACJI ZADANIOWEJ

uproszczone skale ocen *	faza 2		faza 3	
	P	N	P	N
motywacja:				
— aktywność, znaczne zainteresowanie zadaniami	18	11	10	8
— badane nie wykazują braku zainteresowania zadaniami	2	8	9	11
— brak wysiłku, objawy braku zainteresowania	0	1	1	1
stosunek do trudności:				
— nasilone tendencje do pokonywania trudności	14	6	14	8
— brak podstaw do zakwalifikowania zachowań się	2	3	6	5
— tendencje rezygnacyjne, uleganie trudnościom	4	11	0	7
ekspresja:				
— skupienie nad rozwiązywaniem, spokojne zachowanie się	2	0	5	1
— objawy napięcia z przewagą reakcji spokojnych	9	5	12	7
— wyraźne zdenerwowanie, objawy wegetatywne	9	15	3	12

* brak miejsca nie pozwala na przytoczenie pełnych skal. Zastosowane tu trzy skale ocen zapożyczono i adaptowano z cytowanej pracy J. Reykowskiego.

powoduje osłabienie motywacji, natomiast brak wyraźniejszych zmian w motywacji u osób N.

Liczebności dla fazy 2 wykazują też, że większość osób otrzymujących informacje P usiłuje pokonywać trudności występujące w trakcie rozwiązywania zadań, natomiast większość osób otrzymujących informacje N ujawnia obserwowalne tendencje rezygnacyjne. Różnice między grupami są znaczące ($p < 0.05$). Po zablokowaniu dopływu informacji o wynikach utrzymuje się tendencja do pokonywania trudności u osób otrzymujących uprzednio informacje P; w grupie zaś, która uprzednio otrzymywała informacje N, następują przesunięcia świadczące o polepszającym się stosunku do trudności, choć różnice między grupami są nadal znaczące (p. 0.02). Dodać warto, iż w grupie kontrolnej obserwuje się w kolejnych fazach narastanie tendencji rezygnacyjnych. Informacja P podwyższa więc siłę tendencji do pokonywania trudności, informacja N wyzwala tendencje do rezygnowania z pokonywania trudności, a przedłużający się brak informacji (w grupie K) powoduje wzrastanie tendencji rezygnacyjnych.

W tablicy 3 przedstawiono także dane dotyczące zachowań się ekspresyjnych. Funkcją tych zachowań się jest rozładowanie, kumulowanych w sytuacji zadaniowej, napięć emocjonalnych [32]. Należało zatem oczekiwać, że charakter zachowań się ekspresyjnych zależeć będzie od typu otrzymanej informacji lub braku informacji. Tymczasem dane liczbowe

[32] G. Mandler i S. B. Sarason: A study of anxiety and learning. J. abnorm. soc. Psychol., 1952, vol. 47, s. 166—173; por. też J. Reykowski: op. cit.

nie wykazują znaczących różnic w poziomie prezentowanych ekspresji, choć silniejsze napięcia występują po odebraniu informacji N. Ważne jest jednak to, iż w obu grupach eksperymentalnych niewiele jest osób zachowujących się całkowicie spokojnie. W fazie 3 występują już różnice w nasileniu ekspresji: zablokowanie informacji P redukuje przejawy silnego napięcia, zatrzymanie dopływu informacji N utrzymuje stany silnego napięcia emocjonalnego w dalszym ciągu.

4. Efekty następcze i samooceny.

Bezpośrednio po zakończeniu rozwiązywania zadań prowadzono końcowy wywiad. Teksty wypowiedzi oraz materiały obserwacyjne posłużyły do oceny „śladów", jakie pozostawiła po sobie procedura badawcza. Wpływu przebytej procedury poszukiwano na dwu płaszczyznach: oceniano cechy zachowania się jednostek po zakończeniu działań (efekty następcze) oraz ustalano oceny własnego wykonawstwa, zadań, wpływu informacji itp. (oceny następcze).

Efekty następcze. Poszukując śladów długotrwałego wpływu informacji o wynikach, usiłowano ustalić ewentualne zależności między typem informacji a poziomem nastroju, poziomem pobudzenia, zainteresowaniem zadaniami, ustosunkowaniem do rozmówcy, ustosunkowaniem do informacji, strukturą wypowiedzi i właściwościami językowymi. Choć w obrębie wymienionych tu klas zachowań się występują różnice zależne od typu otrzymanej informacji, to w przewadze nie są to różnice istotne. Jedyne znaczące różnice występują w zakresie nastroju i ustosunkowania do rozmówcy. Uprzednie pozytywne lub nagatywne doświadczenia determinują późniejsze przemiany w nastroju osób badanych: u osób otrzymujących informacje N występują w przewadze stany zmęczenia i rezygnacji, osoby otrzymujące informacje P wykazują więcej ożywienia i swobodne zachowanie się ($p < 0.01$). W oparciu o twierdzenia teorii frustracji należało oczekiwać, że pozytywne lub negatywne doświadczenia winny zróżnicować ustosunkowania interpersonalne. Wyniki potwierdziły te oczekiwania: u osób N znacząco ($p < 0.05$) częściej występują zachowania się o charakterze agresywnym, niechętnym. Brak zachowań agresywnych u osób P pozwala wnosić o wyzwalającym niechęć działaniu niskich ocen ze strony innych.

Oceny następcze. Ustalając, czy przebyta procedura różnicuje oceny związane z sytuacją zadaniową, polecono osobom badanym ocenić, jak w sytuacji rozwiązywania zadań przedstawiały się u nich: samopoczucie, motywacja, a także ocenić atrakcyjność i trudność zadań, zgodność wyniku z oczekiwaniami, własne wykonawstwo oraz wpływ informacji. Ze względu na przydatność pedagogiczną warto dość szczegółowo przedstawić wyniki dotyczące ocen następczych. Rozkłady liczebności przedstawia tablica 4.

Wsteczne oceny samopoczucia, przedstawione w tablicy 4, jakkolwiek niezgodne z obserwacjami nad zachowaniem ekspresyjnym, ujawniają

TABL. 4: OCENY NASTĘPCZE ZALEŻNIE OD TYPU OTRZYMANEJ INFORMACJI O WYNIKU

uproszczone skale ocen	P	N	p<
samopoczucie:			
— spokój, nie występowały stany zdenerwowania	15	5	0.01
— zdenerwowanie, obawy o wynik	5	15	
motywacja:			
— dążenie do osiągania coraz lepszych wyników	19	12	0.01
— tendencje rezygnacyjne, obojętność co do wyniku	1	8	
zgodność wyniku z oczekiwaniem:			
— oczekiwano oceny wyższej	3	13	0.001
— zgodność wyniku z oczekiwaniem	5	7	
— oczekiwano wyniku niższego	12	0	
własne wykonawstwo: *			
— zadowolenie z poziomu działania i osiągniętych wyników	13	0	0.001
— wystarczający, przeciętny poziom działania	2	0	
— niezadowolenie, oczekiwano po sobie lepszego działania	5	20	
wpływ informacji:			
— pobudzający do wyższych osiągnięć	16	5	0.01
— demobilizujący i zniechęcający	1	7	
— brak oceny	1	2	
— informacja nie wywarła żadnego wpływu	2	6	

* Skala adaptowana z cytowanej pracy J. Reykowskiego.

jednak ważny mechanizm neutralizowania się napięć emocjonalnych u osób P oraz mechanizm usprawiedliwiania zdenerwowaniem niskich wyników u osób N. Dane liczbowe potwierdzają natomiast obserwacje dotyczące motywacji i stosunku do trudności: informacja P istotnie pobudza tendencje do ponawiania wysiłków i polepszania wyników, informacja N wywołuje więcej zachowań się rezygnacyjnych. Wydaje się, że tego typu samooceny, zwłaszcza w sytuacji długotrwałego niepowodzenia, negatywnie wpłyną na poziom dalszego działania. Silnie zróżnicowane są oceny dotyczące zgodności wyniku z oczekiwaniami. Symptomatyczne jest bowiem, jak niewiele osób w obu grupach osiągnęło wyniki zgodne z oczekiwaniami. Prawdopodobnie wpływ na te oceny mają standardy kulturowe, zakazujące wyrażać oczekiwania wysokich wyników i nakazujące nie ujawniać akceptacji wyników niskich. Są to jednak tylko przypuszczenia, na których trudno opierać rzetelną interpretację materiału.

Znaczne różnice występują także w zakresie ocen własnego wykonawstwa. Wyniki uzyskane przez obie grupy różniły się nieznacząco, natomiast wyraźny jest wpływ uprzednich doświadczeń na oceny poziomu działania. Następuje tu jednoznaczne ukierunkowanie samoocen pod wpływem ocen ze strony innych. Charakterystyczne jest też, że osoby K, pozbawione informacji o wynikach, oceniają własne działanie prawie

identycznie, jak osoby otrzymujące informacje N [33]. Zatem nie tylko zewnętrzne informacje o niskich wynikach, ale także brak informacji powoduje obniżanie się ocen własnego działania. Ten ostatni wynik jest szczególnie ważnym przyczynkiem do pedagogicznych dyskusji nad potrzebą jawności ocen w sytuacji uczenia się.

Osoby badane, zależnie od typu przebytej procedury, różnie oceniają wpływ z otrzymanej informacji o wynikach. Informacja P oceniana jest wysoko i pozytywnie — badane ustalają związek między otrzymaną informacją a dalszym działaniem. Informacja N oceniana jest rozmaicie; lecz dość znaczna liczba osób odmawia jej jakiegokolwiek wpływu na dalsze osiągnięcia.

Na koniec warto przytoczyć dodatkowe dane świadczące o zwerbalizowanym zapotrzebowaniu na informacje o wyniku. Argumentów poświadczających istnienie tej potrzeby dostarczyły już opisane zależności między poziomem osiągnięć a dopływem lub brakiem informacji. Jeszcze wyraźniej występuje to w bezpośrednich wypowiedziach osób badanych. I tak, spośród osób K (zupełny brak informacji) znakomita większość (90%) podaje, że chciały poznać osiągnięty wynik, a także wyraża przekonanie, iż znajomość wyniku ułatwiłaby rozwiązywanie zadań następczych. U osób eksperymentalnych należało oczekiwać pewnych ograniczeń w manifestowaniu potrzeby znajomości wyniku, zależnych od typu otrzymanej informacji. Niezależnie jednak od tego znaczna liczba osób (82.5%) manifestuje potrzebę znajomości wyniku. Niektóre z tych osób ograniczają swoją wypowiedź wskazując np., że wolałyby poznać wyniki dopiero po zakończeniu całości działania. Pozostałe 17,5% osób stwierdza, że nie chciały znać wyniku własnego działania. Większość tych osób otrzymała uprzednio informacje typu N.

Komentarz i wnioski

Opisane wyniki dowodzą niezbędności dopływu informacji o efektach rozwiązywania zadań. Wiele przedstawionych faktów uzasadnia wyjściową tezę, zakładającą, że w sytuacji zadaniowej jednostki odczuwają potrzebę znajomości wyników własnego działania. Świadczą o tym: a) bezpośrednie manifestowanie zapotrzebowania na informacje o wynikach; b) znacznie obniżony poziom działania osób pozbawionych informacji o wynikach oraz c) jednakowo polepszające oddziaływanie dopływu obu informacji na dalsze wyniki i jednakowo pogarszające oddziaływanie braku informacji o wynikach. Można też sformułować pewne hipotezy dotyczące warunków decydujących o sile potrzeby znajomości wyniku. Jest prawdopodobne, iż siła tej potrzeby zależy od: a) życiowej ważności samego zadania; b) ważności wyniku i dalszych następstw zależnych od jego

[33] Rozkład liczebności w grupie K (kolejność jak w tabl. 4): 1, 0, 9; rozkład znaczący różny niż w grupie P ($p < 0.01$), a identyczny jak w grupie N.

osiągnięcia lub nieosiągnięcia; c) stopnia zablokowania wytworzonych oczekiwań dotyczących wyniku; d) stopnia, z jakim brak informacji wywołuje poczucie porażki, niepewności i niepokoju. Czynników takich można by wyszczególnić prawdopodobnie jeszcze więcej.

Dowodząc niezbędności informacji o wynikach własnego działania, przyjąć też trzeba wynikające z tego konsekwencje. Trzeba mianowicie wysunąć określoną dyrektywę dotyczącą warunków uczenia się i rozwiązywania problemów: im więcej i im bardziej treściwe informacje o wyniku otrzyma jednostka, tym wyższy będzie poziom następnych wyników, uzyskanych w rozwiązywaniu zadań podobnego typu, tym większa będzie efektywność uczenia się, przy czym drugorzędne znaczenie ma forma informacji.

Wyniki odnoszące się do poziomu działania w sytuacji zadaniowej, zarówno dla fazy z dopływem informacji, jak i dla fazy z zablokowaniem dopływu oczekiwanych informacji, wykazują, że w każdej z tych faz występują pewne zjawiska niespecyficzne, niezależnie od typu otrzymanej informacji. Polepszające działanie informacji P i informacji N, pogarszające działanie braku tych informacji o wynikach wskazują na istnienie, wspólnego dla obu typów sytuacji i niezależnego od typu otrzymanej informacji, mechanizmu regulującego działaniem człowieka rozwiązującego określone zadania. Zależności tej nie zmienia nawet fakt, że informacja N działa silniej polepszająco, a jej brak silniej pogarszająco. Przedstawione rezultaty badań, ujawniając niespecyficznie polepszające oddziaływanie informacji o wynikach, wyraźnie zaprzeczają tradycyjnym koncepcjom opierającym się o model „sukces-porażka". Przyjmując założenia tych koncepcji, należało oczekiwać, że informacja P polepszy dalsze wyniki, natomiast informacja N, wywołując frustrację, wpłynie negatywnie na dalsze osiągnięcia; że zatrzymanie informacji P pogorszy osiągnięcia, a dzięki zatrzymaniu informacji N i usunięciu frustracji podwyższy się poziom działania. Wyniki nie potwierdziły tych oczekiwań; szczególnie trudno, w oparciu o koncepcje „sukces-porażka", wyjaśnić efekty oddziaływania informacji o niepowodzeniu. Można więc stwierdzić, że koncepcje zakładające dominujące działanie motywu „sukces" nie wystarczają do jednoznacznego wyjaśniania mechanizmów regulujących działaniem jednostki w stytuacji zadaniowej. Przedstawione wyniki pozwalają natomiast przypuszczać, że motywem nadrzędnym w sytuacji zadaniowej jest dążenie do znajomości wyniku. Motyw „sukces" występuje także w sytuacji zadaniowej, lecz jest on — jak się zdaje — podporządkowany potrzebie znajomości wyniku i uruchomiany dopiero po otrzymaniu informacji. Działanie motywu „sukces" wywołuje różnice w zachowaniu się jednostek, przede wszystkim zaś różnice w ocenach dotyczących sytuacji zadaniowej, własnego działania i czynników oddziałujących na jednostkę w sytuacji zadaniowej. Niskie samooceny, manifestowane przez osoby otrzymujące informacje N, dowodzą, że jakkolwiek bezpośrednie

ujemne oddziaływanie tej informacji na wyniki działania jest dość nikłe w krótkim okresie działań eksperymentalnych, to w miarę narastania niepowodzeń ich negatywne oddziaływanie będzie silniejsze, jako funkcja ilości i siły niepowodzeń.

W świetle wyników i powyższego komentarza wysunąć można szereg wniosków, które służyć mogą jako podstawa do formułowania dyrektyw pedagogicznych.

1. W sytuacjach zadaniowych nadrzędnym motywem — regulującym poziom działania jednostki — jest dążenie do znajomości wyniku własnych czynności, natomiast motywem podporządkowanym, o drugorzędnym znaczeniu, jest dążenie do sukcesu.

2. Informacja o wyniku jest niezbędnym warunkiem polepszenia następnych osiągnięć. Brak informacji o wynikach jest czynnikiem oddziałującym negatywnie na dalsze wyniki rozwiązywania zadań. Przyjmując założenie, że w sytuacji zadaniowej działa potrzeba znajomości wyniku, dopływ informacji stwarza sytuację nagrody, a zablokowanie dopływu informacji działa jako kara, przy czym możliwe jest ustalenie warunków, od jakich zależy zarówno siła, jak i skuteczność nagród i kar w tej formie.

3. Z punktu widzenia efektów działań krótkotrwałych, nie jest istotne, czy dostarczona informacja zawiera wysokie, czy niskie oceny wyniku, w obu bowiem przypadkach posiada własności polepszające dalsze osiągnięcia. Z punktu widzenia następstw psychologicznych, jakie towarzyszą poszczególnym informacjom, przydatniejsze są informacje typu powodzenie.

4. Niskie oceny własnego działania w takim samym stopniu wywołane są przez informacje o niepowodzeniu, jak i przez brak informacji o wyniku. Zatem sytuacja pozbawienia informacji o wyniku jest równie przykra i negatywna, jak zetknięcie się z informacją o niepowodzeniu.

5. Samooceny uwarunkowane są nie tyle obiektywnymi osiągnięciami jednostek, ile ocenami ze strony innych, nawet jeśli te oceny mają charakter mało precyzyjny i zawierają obiektywnie niewielką zawartość informacji o wyniku.

ВЕСЛАВ ЛУКАШЕВСКИ

ИССЛЕДОВАНИЯ НАД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИИ О РЕЗУЛЬТАТАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВЕНЬ ДАЛЛЬНЕЙШИХ ДЕЙСТВИЙ

Автор рассматривает в статьи проблему влияния, какое имеет информадия о результатах какой-то деятельности на уровень дальнейших действий. Этого рода информация может иметь положительный или отрицательный характер, может выступать в качестве одобрения или порицания. Автор в начале констатирует, что ни одна из традиционных психологических концепции не выясняет подробно причин, которые ведут к модификации результатов. Современные психологи, между прочим Т. Томашевски, К. Левин и другие утверждают, что человеческая активность направлена на достижение определенных кончных эффектов. Они также венчат человеческие действия. Но не всегда информация о результатах этого действня доходит вовремя, в связи с чем часто решающий эту задачу не знает достижен ли результат и будет напрасно решать задачу дальше.

Исследования автора стремились к эмпирическому ответу на несколько гипотических вопросов связанных с этой проблемой. Исследования его показали, что необходима информация о результатах, что значительно понижен уровень действий лиц, которые лишены информации о результатах предпринимаемого действия, а также показали улучшающее воздействие притока информации на дальнейшие результаты и ухудшающее воздействие остуствия информации о результатах деятельности. В конце статьи автор выдвигает ряд педагогических предложений.

WIESŁAW ŁUKASZEWSKI

INVESTIGATIONS INTO THE INFLUENCE OF THE INFORMATION ABOUT THE RESULTS OF AN ACTION UPON FURTHER ACTIONS

The author discusses the influence of the information about the results of an action upon further actions. This type of information can be either positive or negative; it may be a praise or a reprimand. The author begins with a statement that none of the traditional psychological doctrines has been able to explain the reasons which lead to the modification of the results. Contemporary psychologists such as, e. g., T. Tomaszewski, K. Lewin express the opinion that human activity is oriented towards obtaining particular terminal effects. These effects crown human actions. Yet, not always the information concerning these actions is obtained in time and the pupil solving a particular problem may not know whether the result has been achieved or not and may continue to solve the probem, unnecessarily.

The author's investigations have attempted to provide an empirical answer to several hypothetical questions connected with the problem. His research has shown the need of information concerning the results and a considerably lowered level of actions of the persons deprived of such information upon further results. The article ends with a number of pedagogical implications.

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

O AKTUALNEJ SYTUACJI W TEORII WYCHOWANIA

Wydarzenia, które w naszym kraju zostały zapoczątkowane bolesnymi i trudnymi dniami marcowymi, poruszyły umysły i sumienie wielu pracowników naukowo-dydaktycznych, inspirując ożywione dyskusje nad różnymi sprawami, ale przede wszystkim nad sprawami wychowawczymi. Szczególnie jednak silny oddźwięk powinny były one znaleźć w środowisku najbardziej problematyką wychowawczą zainteresowanym, tj. w środowisku pedagogów.

Jako pedagog reprezentujący uczelnię, której studenci nie włączyli się w ogóle do zajść marcowych (WSR w Lublinie), przez pewien czas nie uzurpowałem sobie prawa do publicznego zabierania głosu, oczekując poważnej, dogłębnej analizy wytworzonej sytuacji, jej przyczyn i konsekwencji — ze strony tych pedagogów, którzy przecież w nieunikniony sposób muszą się czuć bezpośrednio odpowiedzialni za to, do czego doszło.

I rzeczywiście — kilkakrotnie natrafiłam na łamach prasy na wypowiedzi niektórych naszych czołowych profesorów z dziedziny pedagogiki. Ale mówiąc szczerze, wypowiedzi te rozczarowały mnie. Trochę ogólnych stwierdzeń mówiących o tym, jaka jest młodzież akademicka (z wykazaniem, że właśnie tej młodzieży nie znają), czy też czego wymaga od nas cywilizacja socjalistyczna, trochę „recept" i dobrych rad dla szkół wyższych, dla nauczycieli niższych szczebli systemu szkolnego i dla młodej kadry naukowej, kilka powierzchownych i mylących opinii o stanie naszej pedagogiki. I to wszystko.

Czyżbyśmy doprawdy tylko tyle mieli do powiedzenia? Czy rzeczywiście na tematy wychowania bardziej kompetentnie mogą dyskutować przedstawiciele innych specjalności? Sądzę, że to nieporozumienie! Nas, pedagogów, stać chyba na rzetelną merytoryczną dyskusję, na którą czeka całe społeczeństwo i na którą przede wszystkim czekają liczne rzesze nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Z tą właśnie myślą decyduję się na wypowiedzenie niektórych moich uwag o pedagogice i wychowaniu.

Uwagi te pragnę skoncentrować wokół kilku zakresów zagadnieniowych.

1. Warto, jak sądzę, chyba poddać analizie rolę, jaką ma do odegrania pedagogika w wyższej uczelni.

2. Trzeba również podjąć sprawę organizacji badań naukowych w dziedzinie wychowania.

3. Na tym tle warto także zastanowić się nad aktualną sytuacją w teorii wychowania, nad kierunkiem i treścią pedagogicznych dociekań w tym zakresie oraz nad sprawą pomocy, jakiej teoria udziela praktyce.

O wszystkich tych sprawach zamierzam pisać, poświęcając dość dużo uwagi sprawom warszawskiego środowiska pedagogicznego. Uczynię to dlatego, że sprawy tego środowiska, charakterystyczne dla niego układy personalne, organizacja pracy i polityka wydawnicza w poważnym stopniu ciążyły i ciążą nad pracą wszelkich środowisk tzw. prowincjonalnych. Muszę zatem uwzględnić treść, zakres i charakter wzajemnych stosunków i wzajemnych układów odniesienia, bo te stosunki i układy decydowały nieraz i decydują o możliwości pedagogicznej aktywizacji wielu pedagogów.

W artykule zamieszczonym na łamach *Życia Warszawy* w dniu 24 maja 1968 r.

prof. W. Okoń sformułował trzy zasady, na których ma się opierać odnowa pedagogiczna wyższych uczelni. Są to: zasada wychowania ideowego, zasada oddziaływania pozytywnego oraz zasada zachowania równowagi i harmonii między wymaganiami od młodych a respektem mu okazywanym. Z tymi zasadami związane są zdaniem autora trzy funkcje szkoły wyższej; prowadzenie pracy naukowej, kształcenie kadr i promieniowanie kulturowe. W następnym numerze *Życia Warszawy* prof. Okoń kontynuuje swoje rozważania, charakteryzując bliżej wymienione funkcje. Trzeba przyznać, iż jest to charakterystyka nie budząca wątpliwości.

Mimo woli jednak każdemu uważnemu czytelnikowi musi nasunąć się pytanie: jeśli jeden z najbardziej znanych pedagogów, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, tak dokładnie potrafi określić zasady pracy i funkcje szkoły wyższej, to dlaczego dopiero teraz o tym mówi? Dlaczego do tej pory nie podjęto w tym, mającym ambicję przodowania, ośrodku akademickim żadnych kroków zmierzających w kierunku wcielenia tych zasad w życie? Można by oczywiście tłumaczyć, iż nie sprzyjała temu struktura szkolnictwa wyższego. To najprostsze i najłatwiejsze tłumaczenie. Tylko że w tej istniejącej, przestarzałej strukturze były przecież uczelnie, które problem oddziaływania wychowawczego podejmowały i próbowały rozwiązywać i które również w centrum zainteresowań stawiały sprawę doskonalenia poczynań dydaktycznych. Ale właśnie w tych uczelniach specjalne miejsce zaczyna zajmować pedagogika. Miejsce to nie jest bynajmniej określone liczbą etatów ani uprzywilejowaniem finansowym. Wyznacza je rzetelna troska o dobro młodzieży i pełna odpowiedzialność za przygotowanie kadr dla potrzeb gospodarki narodowej. W tych uczelniach pedagogika stanowiła i stanowi dyscyplinę usługową. I rzeczywiście, na co dzień, bez wielkich haseł i szumnych słów służy uczelni, służy pracownikom naukowo-dydaktycznym, służy studentom. Są w Polsce wyższe szkoły, w których większa część pracowników naukowo-dydaktycznych przeszła przez kurs zaprogramowanego, systematycznego i obowiązkowego kształcenia pedagogicznego. Pedagog jest w tych uczelniach osobą powiązaną z wszystkimi kierunkami studiów i z wszystkimi pracownikami węzłami serdecznej, opartej na wzajemnym zaufaniu i wspólnej trosce o doskonalenie warsztatu dydaktyczno-wychowawczego, współpracy. Pedagog jest również osobą mającą na bieżąco bliski i żywy kontakt formalny i nieformalny ze studentami.

To prawda, że praca tego rodzaju nie była dotychczas brana pod uwagę przy ocenianiu dorobku naukowego, przy awansach i nagrodach państwowych. Ale przecież właśnie świat pedagogiczny powinien nie tylko deklaratywnie, a całą swoją postawą i pracą wskazywać na wartość i sens „dobrej roboty", nawet w warunkach, w których ta robota nie jest w dostatecznej mierze doceniana i honorowana.

W Warszawie powstał i rozwinął się największy akademicki ośrodek pedagogiczny w Polsce — Wydział Pedagogiczny UW, z wieloma katedrami i zakładami, których działalność miała być koordynowana w ramach Instytutu Nauk Pedagogicznych, z dużą liczbą pracowników i z środkami finansowymi na badania naukowe, z środkami zapewne zawsze zbyt małymi w stosunku do zapotrzebowań, ale — z większymi niż te, którymi dysponowały inne ośrodki w kraju. Zdawałoby się, iż promieniowanie tak silnego ośrodka powinno być odczuwalne i dostrzegalne przede wszystkim na własnym uniwersyteckim „podwórku". Czy tak istotnie było? Trudności, jakie narastały w pracy z młodzieżą w UW od kilku już lat, oraz wydarzenia marcowe zaprzeczają temu.

Zastanówmy się, jakie były źródła tej sytuacji? Nie czuję się bynajmniej upoważniona do wskazywania na wszystkie, które dostrzegam. To powinno być zrobione przez pracowników Wydziału. Pragnę zwrócić uwagę jedynie na to, co odczuwało się często na zewnątrz i poza granicami Warszawy. Sądzę mianowicie, iż podstawowym źródłem tego niekorzystnego stanu rzeczy była wadliwa, niedopracowana w szczegółach do końca koncepcja dotycząca struktury, a jeszcze bardziej funkcji

Wydziału Pedagogicznego. Wydział ten miał ambicję odegrania poważnej roli w rozwoju pedagogiki i w całokształcie polityki oświatowej w Polsce.

W zakresie kształcenia główne swoje i w gruncie rzeczy jedyne zadanie widział w przygotowaniu pedagogicznym, specjalistycznym kadr kierowniczych dla szkolnictwa i oświaty oraz nauczycieli dla zakładów kształcenia nauczycieli. Wszystkie inne zadania dydaktyczne i wychowawcze traktowane były jako margines, jako zło konieczne (np. Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, kształcenie pedagogiczne kadr asystenckich innych wydziałów, praca wychowawcza z młodzieżą studencką Wydziału i całego Uniwersytetu).

W zakresie wywierania wpływu na rozwój pedagogiki w Polsce Wydział działał, podporządkowując sobie w swoisty sposób inne ośrodki i innych pedagogów. We wszystkich sprawach pedagogicznych (powstawanie nowych pedagogicznych form organizacyjnych w innych uczelniach, awanse pracowników, wyjazdy zagraniczne, polityka wydawnicza itp.), opinia przedstawicieli Wydziału miała decydujące znaczenie. Kto z pedagogów nie chciał tej fałszywie pojętej dominacji uznać, był „na indeksie" ponosząc różnorakie tego konsekwencje.

W tej koncepcji Wydziału i Instytutu Nauk Pedagogicznych brakowało przede wszystkim odpowiedzialnego dostrzegania spraw najbliższych, spraw na „teraz i tutaj", zbyt wiele natomiast zajmowały w niej miejsca tendencje pozornie ważniejsze i szersze, a w gruncie rzeczy monopolistyczne, nie tylko nie wspierające rozwoju pedagogiki w Polsce, ale wręcz ten rozwój hamujące, doprowadzające również do rozwoju niekorzystnych postaw charakteryzujących część pracowników Wydziału.

Ta sprawa prowadzi nas do problemu organizacji badań naukowych w dziedzinie wychowania. Na tym bowiem odcinku ośrodek warszawski potraktowany szerzej miał poważną rolę do odegrania.

Mówiąc o „szerszym potraktowaniu" pedagogicznego ośrodka warszawskiego mam na myśli fakt istnienia na szczeblu centralnym resortowego Instytutu Pedagogiki. Dwa funkcjonujące od wielu lat, tak poważne instytuty stanowić powinny wystarczające zaplecze dla rozwoju kompleksowych i zespołowych badań w dziedzinie wychowania. Jeśli uwzględnimy, że dodatkową płaszczyznę wymiany doświadczeń i dyskusji stanowił Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, skupiający najpoważniejszych przedstawicieli obu poprzednio wymienionych instytucji, zmuszeni będziemy przyznać, iż wszelkie obiektywne warunki dla prawidłowej organizacji prac badawczych zostały stworzone. O tym, jak zostały one wykorzystane, świadczą efekty. Do tej jednak sprawy przejdę za chwilę. W tym natomiast miejscu pragnę powiedzieć, jakie znaczenie przedstawione wyżej organizacyjne zaplecze miało dla „prowincjonalnego" pedagoga. Będą to być może refleksje subiektywne, ale przecież właśnie subiektywny punkt widzenia, jeśli zostanie skonfrontowany z innymi, może stanowić przyczynek do gruntownego rozważenia problemu. Muszę stwierdzić, iż Katedra, którą kieruję, realną pomoc merytoryczną i finansową w organizacji i prowadzeniu badań uzyskiwała bynajmniej nie od wspomnianych instytucji. Pomocy tej udzielała nam znacznie mniejsza komórka, a mianowicie Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym przy Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. To w szczupłym gronie pracowników Zakładu mieliśmy możność prowadzenia rzeczowych dyskusji, to dzięki dotacjom Zakładu mogliśmy w niewielkim katedralnym zespole radzić sobie z rozległą problematyką, jaką podjęliśmy (badanie postaw społeczno-zawodowych studentów). Nie słyszałam, aby kiedykolwiek i komukolwiek podobna pomoc została udzielona przez któryś z wymienionych instytutów. Znane mi są natomiast fakty jednostronnych świadczeń badawczych na rzecz tych placówek.

Formułując problem ogólniej myślę, że organizacyjny zasadniczy błąd, charakteryzujący warszawski ośrodek pedagogiczny, można sprowadzić do tego: ośrodek ten organizował badania dla potrzeb swoich własnych pracowników, którzy w oparciu o zbierane w terenie materiały pisali swoje indywidualne prace naukowe; ośrodek

ten natomiast nie organizował zespołów terenowych do badań, tak jak to czyni Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, do badań, które wzbogacałyby zarówno te funkcjonujące w terenie zespoły, jak i pedagogiczną teorię i praktykę.

Organizowanie bowiem prac badawczych nie polega na wspomnianym już wyżej monopolizowaniu niektórych spraw, którymi tylko nieliczni wybrańcy mają prawo się zajmować. I nie jest też tak, jak się czasami zwykło wśród części warszawskich pedagogów sądzić, iż jest problematyka, która tylko przez największe pedagogiczne autorytety może być podejmowana. Takie właśnie mniemanie prowadziło w naszej pedagogice do wydzielania terenów „zastrzeżonych", w konsekwencji leżących odłogiem. Czy chcę przez to przeciwstawić się pedagogicznym autorytetom w ogóle? Wręcz przeciwnie! Chciałabym nadać im wyższą rangę. Wymaga to jednak zasadniczej zmiany w potocznie przyjętym rozumieniu pojęcia „autorytet".

W wywiadzie opublikowanym w 20 numerze *Argumentów* z 1968 r. prof. Suchodolski mówił: „przyszłość należy sobie wyobrażać jako wzrost demokracji społecznej, jako wzrost znaczenia ludowładztwa, a nie jako rządy elity i speców". Jest to ten sam pogląd, który wyżej zaprezentowałem, sformułowany wbrew rzeczywistemu postępowaniu pedagogicznej „elity".

Myślę jednak, że pogląd ten wymaga uszczegółowienia. Nie o to bowiem chodzi, aby najwybitniejsze, najtęższe umysły naukowe zlekceważyć i odsunąć. Chodzi natomiast o to, aby ludzie z największą wiedzą, z największym doświadczeniem i dorobkiem stawali się rzeczywistymi demokratycznymi przywódcami wszystkich, którzy chcą poszukiwać nowych dróg i nowych rozwiązań. I właśnie takich demokratycznych, życzliwych i nie zapatrzonych wyłącznie w swoją własną sławę przywódców bardzo nam na gruncie pedagogiki brakuje. Konsekwencją tej sytuacji w dziedzinie badań pedagogicznych jest aktualny stan tej dyscypliny.

Stan ten zwykło się oceniać na podstawie opublikowanych prac. Dorobek pisany nie jest, rzecz jasna, bez znaczenia. Sądzę jednak, że nie tylko on winien być brany pod uwagę. W wielu dyscyplinach naukowych prowadzi się prace badawcze, które tylko w części kwalifikuje się do publikacji. Kryterium tej kwalifikacji nie jest bynajmniej wartość naukowa tego, co zostało zrobione, ale potrzeby praktyki. Wyniki niektórych badań mają poważne znaczenie dla organizatorów i kierowników naszej gospodarki narodowej, dla jej przekształcenia i doskonalenia. Ich upowszechnienie natomiast w trybie wydawniczym nie jest do niczego potrzebne. Myślę, że w pedagogice jest, a przynajmniej powinno być podobie. Nie jest najważniejsze to, aby rynek wydawniczy został „zalany" olbrzymią ilością książek, których główną (jeśli nie jedyną) wartością jest przeciwstawienie się koncepcjom poprzednio przez kogoś innego zaprezentowanym bądź też powtarzanie w coraz to innym układzie konstrukcyjnym własnych pedagogicznych poglądów takiego lub innego autora. Ważne jest natomiast, aby prowadzone badania wywierały realny wpływ na rzeczywistość wychowawczą. Akcja wydawnicza powinna ten wpływ wspierać, powinna pomagać w doskonaleniu pracy wychowawczej. I z tego właśnie punktu widzenia podejmuję próbę spojrzenia na sytuację istniejącą w teorii wychowania.

Nawiążę znów do wypowiedzi prof. Suchodolskiego z wymienionego numeru *Argumentów*. Dowiadujemy się, że oto w naszej pedagogice poza autorem tej wypowiedzi jest właściwie czterech pedagogów, którzy coś znaczą, i dwie książki, które się liczą. Kiedy te wypowiedzi przeczytałam, zrobiło mi się przykro. Więc aż tak źle jest z naszą pedagogiką? W ślad za tym uczuciem przykrości nasunęły się jednak refleksje. Mamy przecież w Polsce twórczych jeszcze dotychczas wybitnych pedagogów, których ostatnio wydane książki przyjęte zostały z wielkim aplauzem, bo wiele wnoszą do naszej teorii wychowania. Jeśli już wymienia się nazwiska, to nie sądzę, aby wolno było pominąć takich pedagogów, jak np. prof. Sośnicki czy też prof. Mysłakowski. Nie sądzę również, aby wolno było nie wspomnieć o tych, którzy dopiero niedawno od nas odeszli, a którzy w środowisku nauczycielskim

w całej Polsce wspominani są ze czcią i uznaniem, ponieważ wykonywali w tym środowisku przez wiele lat dobrą robotę. Mam tu na myśli np. prof. Pasierbińskiego i prof. Barteckiego. Nie wiem również, czy wszyscy wymienieni są rzeczywiście dla polskiej, współczesnej, marksistowskiej pedagogiki najbardziej reprezentatywni, tym bardziej że właściwie żadna z tych osób poza prof. Suchodolskim nie zajmuje się socjalistyczną teorią wychowania.

Faktem natomiast jest, że np. w Uniwersytecie Warszawskim teoria wychowania została sprowadzona do pedagogiki ogólnej i do wychowania estetycznego, od kilku już bowiem lat funkcjonujący uprzednio zakład teorii wychowania przestał po prostu istnieć. I być może autor wypowiedzi, myśląc w kategoriach środowiska warszawskiego, zapomniał o istnieniu innych pedagogicznych środowisk. Ale na szczęście przynajmniej w niektórych wydawnictwach środowiska te nie zostały pominięte i stąd coś niecoś możemy o nich wiedzieć. Wiemy np., że problematyką wychowawczą zajmuje się WSP w Gdańsku, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu, WSP w Katowicach. Wiemy również, że coś niecoś robi się z tego zakresu w resortowym Instytucie Pedagogiki.

Chyba najbardziej reprezentatywne dla tej roboty publikacje, bo mające wiązać teorię z praktyką, ukazały się w serii wydawniczej PZWS „Biblioteka Nauczyciela."

Dla przykładu zatem nawiążemy do kilku pozycji z zakresu właśnie teorii wychowania, do pozycji, które ukazały się w niezbyt oddalonych od siebie terminach w ciągu roku 1967/68. Są to:

B. Suchodolski — Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym, W-wa 1967.

H. Muszyński — Podstawy wychowania społeczno-moralnego, W-wa 1967.

A. Lewin — Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego, W-wa 1967.

J. Koblewska — Szkoła i środki masowego oddziaływania, W-wa 1967.

J. Wojnar — Nauczyciel i wychowanie estetyczne, W-wa 1968.

Spójrzmy na te pozycje z punktu widzenia: 1) ogólnej koncepcji wydawniczej; 2) merytorycznych ich treści; 3) przydatności dla szkoły i nauczyciela.

Reprezentują pogląd, że jeśli tworzy się serię wydawniczą, to wszystkie pozycje ukazujące się w tej serii powinny być powiązane jakąś główną, porządkującą myślą przewodnią. I chyba właśnie dlatego PZWS oddały redakcję naukową całej serii w ręce takich wybitnych pedagogów, jakimi są prof. Suchodolski i prof. Okoń. Ale pomimo że czytam uważnie wszystkie z tego zakresu książki, tej myśli przewodniej nie dostrzegłam. Przeciwnie! Każda z prezentowanych pozycji jest odrębną zupełnie z punktu widzenia pojęciowego, metodologicznego i konstrukcyjnego pozycją. Takie odrębności charakterystyczne są również dla książek, które wymieniłam. W książce prof. Suchodolskiego znajdujemy filozoficzną analizę współczesnej cywilizacji, stanowiącej źródło dla określenia celów wychowania socjalistycznego. Analizę taką autor przeprowadzał i w innych swoich dziełach, ale tak precyzyjne określenie celów wychowania spotykamy dopiero w tej książce (będącej zresztą jedną z trzech równocześnie niemal i na ten sam temat opublikowanych przez prof. Suchodolskiego książek). Osobiście uważam, że koncepcje prof. Suchodolskiego są wartościowym wkładem do socjalistycznej teorii wychowania i stanowią poważną podstawę dla jej dalszego rozwoju. Gdyby odpowiednio zorganizowane zespoły pedagogów, rezygnując z ambicji zaczynania sprawy wciąż od początku, zechciały się wokół tych koncepcji skupić i zakorzenić je w trybie badawczym w empirii, melibyśmy już pewnie do tej pory rozbudowaną, uzasadnioną i przydatną dla praktyki teorię wychowania. Ale właśnie na tle wymienionych książek można odczuć, jak jesteśmy od tego odległi. Książka M. Muszyńskiego podejmuje w gruncie rzeczy całą problematykę wychowawczą od nowa i w zasadniczym przeciwstawieniu się temu punktowi widzenia, który reprezentuje prof. Suchodolski. Utożsamiając cele z zadaniami (co zresztą czyni również B. Suchodolski) określa te zadania na własną

rękę w odniesieniu do różnych okresów rozwojowych dzieci i młodzieży. Niesłychanie cenne jest ustawienie całości problematyki w kontekście empirii. Jest w książce również wiele cennych szczegółowych propozycji, po stronie których bym się opowiedziała. Ale wiele zadań zaproponowanych przez autora właśnie z punktu widzenia empirii można podać w wątpliwość. Wydaje się, że autor nie dysponował jeszcze zbyt obszernym materiałem badawczym i dlatego dla każdego, kto zna praktykę szkolno-oświatową, niektóre sformułowania są nie do przyjęcia. Myślę również, że H. Muszyński miałby ułatwione zadanie podejmując, kontynuując i rozwijając analizy przeprowadzone przez B. Suchodolskiego.

W koncepcji doc. Muszyńskiego razi mnie również wyeksponowanie znaczenia działań wychowawczych typu „bodziec-reakcja". Na tym tle proces aktywizacji dziecka stanowi jak gdyby obce ciało zawieszone w próżni.

Nieco lepiej i pełniej zostały sprawy aktywizacji przedstawione w książce A. Lewina. I ta książka stanowi jednak w stosunku do obu poprzednich odrębną koncepcyjnie i metodologicznie całość, akcentując przede wszystkim samą technikę tworzenia kolektywu i przeciwstawiając samo pojęcie kolektywu aparaturze pojęciowej, którą operuje H. Muszyński (zespół, grupa). Doc. Lewin zupełnie niepotrzebnie podejmuje w swojej książce polemikę z innymi autorami, np. ze Zbigniewem Zaborowskim. Nie jest to odpowiednie na tego rodzaju polemikę miejsce.

Reasumując: nic dziwnego, że nauczyciele skarżą się na poczucie zagubienia i dezorientacji. „Co autor, to nowa koncepcja — mówią — jak gdyby o licytację pomysłów tutaj chodziło".

W żadnej z omawianych książek nie został należycie rozwinięty problem treści wychowania. (Prof. Suchodolski zajmował się nim fragmentarycznie w ramach innych mniejszych publikacji). Mówiąc szczerze literatura tych prac wzbudziła we mnie samej poczucie dezorientacji. Czy my, pedagogowie, sami wiemy, o co chodzi, kiedy mówimy o treściach? Wymieniamy wówczas przecież szereg zupełnie ogólnych i abstrakcyjnych pojęć. A przecież w tym właśnie miejscu spotyka się wychowanie z nauczaniem. W tym też miejscu zarysowują się wyraźne, a nie deklaratywne jedynie aspekty ideologiczne wychowania.

Również problem zaangażowania, który w moim przekonaniu jest węzłowym problemem, umożliwiającym przezwyciężenie w wychowaniu tendencji technokratycznych i instrumentalistycznych, nie doczekał się dostatecznego opracowania. Odnoszę wrażenie, jak gdyby pedagogika zatrzymała się w tej sprawie na tym, co zrobił prof. Suchodolski, tj. na analizie i interpretacji dzieł Marksa, nie posuwając się ani o krok naprzód. Sądzę, iż szanse przezwyciężenia tego impasu związane są z umiejętnością ogarnięcia problemu z innej płaszczyzny, a mianowicie z płaszczyzny umożliwiającej analizę sytuacji charakterystycznych dla pracy produkcyjnej ludzi i dopiero w wyniku tej analizy rozważenie procesu angażowania ludzi w różnym wieku w konkretne sprawy socjalizmu.

Jakościowo odrębnymi pozycjami (znów niestety odrębnymi) są książki I. Wojnar i J. Koblewskiej. Tematycznie są one ze sobą pokrewne, ale faktycznie nawet przy tym „pokrewieństwie" w minimalnym stopniu korespondują ze sobą.

Pozycja J. Koblewskiej spełnia w moim przekonaniu wszelkie warunki książki przydatnej dla szkoły i nauczyciela. Napisana jest językiem rzeczowym i jasnym, stawia diagnozę dotyczącą istniejącego stanu rzeczy w zakresie oddziaływania środków masowej komunikacji (w oparciu o badania empiryczne), na tle tej diagnozy pokazuje, z jakimi trudnościami boryka się wychowawca i co jest w związku z tym do zrobienia na terenie szkoły. Szczególnie cenne jest zaakcentowanie roli treści przekazywanych przez środki masowego oddziaływania, pokazania na konkretnych przykładach negatywnych i pozytywnych wpływów wywieranych przez te treści na dzieci i młodzież oraz zarysowanie drogi umożliwiającej przezwyciężenie przez szkołę siły działania wpływów negatywnych.

Praca I. Wojnar w moim przekonaniu nie spełnia roli książki przeznaczonej dla powszedniego użytku nauczycieli. Pisana jest językiem trudnym, sygnalizującym fragmentarycznie myśli różnych autorów, co robi wrażenie erudycyjnego potraktowania problematyki, ale co z punktu widzenia koncepcji całości, logicznego i konsekwentnego rozwinięcia głównych wątków nie jest w gruncie rzeczy potrzebne. Autorka nie rozwija ani nie wyjaśnia w stopniu dostatecznym zagadnienia moralnego oddziaływania sztuki. Sprowadzenie problemu do wychowania przez „antywzory", „człowieka wrażliwego i zdolnego do posiadania własnej przeżytej prawdy moralnej" (str. 58—59) nie jest dostatecznie jasnym dla wychowania wnioskiem, a w kontekście wypowiedzianej w poprzednim rozdziale wątpliwości, co do wychowawczych funkcji „kształcenia moralnego i patriotycznego" na lekcjach języka polskiego, które „wykluczało niemal artystyczną interpretację literackich utworów" (s. 44), czytelnik może ulec zupełnej dezorientacji. Najlepsze są w książce fragmenty dotyczące integrującej roli sztuki. Zarówno teoretyczne naświetlenie problemu, jak i propozycje dla szkoły zostały — jak sądzę — przez autorkę dogłębnie przeanalizowane i opracowane, stanowiąc cenny własny wkład w dzieło wychowania.

Reasumując: seria wydawnicza „Biblioteka Nauczyciela" jest typowym odzwierciedleniem stanu istniejącego w polskiej teorii wychowania; stanu, który wyraża się brakiem współpracy między poszczególnymi pedagogami, brakiem kompleksowego planu zespołowych i przenikniętych ideologią marksistowską badań, zatomizowaną polityką wydawniczą, której samotne wysiłki Wydawnictwa nie są w stanie przezwyciężyć. W różnych ośrodkach różni pracownicy podejmują izolowane próby zrobienia czegoś pożytecznego. Zrażeni sposobem działania pedagogicznej „elity" podejmują te próby często w negacji już istniejącego dorobku. Posuwają się też naprzód drogą prób i błędów. Być może dojdą wreszcie do wartościowych rozwiązań. Ale marnotrawstwo energii i wysiłku nie jest w czasach współczesnej organizacji i w świetle palących potrzeb wychowania czymś, co można usprawiedliwić.

Jeśli nie znajdziemy w najbliższym czasie właściwych form organizacyjnych dla badań nad wychowaniem, form umożliwiających szeroki udział w tych badaniach nauczycieli — wychowawców wszystkich szczebli i typów naszego szkolnictwa i oświaty, pedagogika będzie nadal „dreptała" w miejscu. Szeroki front badawczy musi być przy tym wspierany przez odpowiednio zarysowaną płaszczyznę merytorycznej, a zarazem ideowej dyskusji. Miejscem konfrontacji pomysłów i koncepcji, ścierania się nie sprawdzonych jeszcze poglądów w namiętnych polemikach między reprezentantami pedagogicznej teorii nie powinien być rynek wydawniczy. Nie powinny być nim również konferencje doskonaleniowe nauczycieli. Są od tego łamy czasopism, są od tego sesje naukowe, sympozja i zjazdy. W publikacjach książkowych winno się, podobnie jak to jest w innych dyscyplinach, preferować prace empirycznie zweryfikowane, jeśli dyskusyjne, to w sensie konfrontacji różnych wyników już przeprowadzonych badań, prace przydatne w praktyce dzięki merytorycznej i ideologicznej zgodności zawartych w nich pojęć i wskazań wychowaczych oraz jako podstawowe — prace o charakterze metodologicznym.

Rozwojowi szerokiego frontu badań winno sprzyjać również wzmocnienie i faktyczne zrównanie w prawach pedagogicznych ośrodków prowincjonalnych. Nie widzę żadnego powodu, dla którego każda sprawa „prowincjonalnego" pedagoga musi być zaakceptowana przez warszawski „autorytet". Nie widzę powodu, dla którego zmusza się ludzi do zabiegania o względy niewielkiej i bezradnej w obliczu własnych kłopotów pedagogicznej grupy.

Prawdziwy autorytet, autorytet „wyzwalający", a nie „krępujący" wyrasta na innej drodze, wyrasta przede wszystkim w trybie dobrowolnego uznania wiedzy, umiejętności i społeczno-moralnej postawy drugiego człowieka. Myślę, że wraz z upływem czasu będziemy coraz częściej obserwowali wzrost takich właśnie pedagogicznych autorytetów.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI

W SPRAWIE BADAŃ WYNIKÓW NAUCZANIA PRZEPROWADZONYCH PRZEZ CENTRALNY OŚRODEK METODYCZNY W 1966 ROKU

Treść: 1. Wprowadzenie; 2. Pozorna reprezentatywność; 3. Problem podstawowej jednostki organizacyjnej badań; 4. Niektóre słabości w przebiegu badań; 5. Błędna interpretacja wyników; 6. Zakończenie: propozycje dalszych badań.

1. Wprowadzenie

W 1966 roku Centralny Ośrodek Metodyczny, z udziałem pracowników okręgowych i powiatowych ośrodków metodycznych oraz wielu nauczycieli, przeprowadził masowe badania wyników nauczania w szkołach podstawowych całego kraju. Rezultaty i wnioski z tych badań opublikowano w cyklu artykułów w 1967 r. w *Nowej Szkole*. Imponujący jest rozmach tego przedsięwzięcia, godny uznania jest wysiłek jego autorów, organizatorów i realizatorów.

Potrzeba systematycznej i wielostronnej diagnozy stanu pracy szkół, warunków powodzenia w tej pracy, przyczyn braków i niedociągnięć jest chyba poza wszelką dyskusją. Realizujemy socjalistyczną ideę szkoły jednolitej, dającej równe szanse młodzieży z wszelkich środowisk i szanse te wyrównującej. Chcąc dojść do jednolitego poziomu wyników nauczania i wychowania w szkołach pracujących w niejednolitych wciąż i zmiennych, dynamicznych warunkach społecznych, musimy dysponować stale jak najbardziej adekwatnym obrazem stanu realizacji przyjętych celów, zadań programowych. Dla szczegółowego, zasadnego planowania kolejnych etapów rozwoju ustroju szkolnego, dla polityki szkolnictwa wszystkich szczebli — diagnoza, zwłaszcza stwierdzenie stanu i przyczyn niedostatków lub niedociągnięć jest podstawowym narzędziem działania. Mówiono sporo na ten temat na konferencji metodologicznej w Instytucie Pedagogiki w 1966 roku [1], z drugiej jednak strony niewiele w tym zakresie w Polsce się robi. Toteż w publikacji podsumowującej dwudziestoletni dorobek powojenny pedagogiki polskiej znajdziemy bardzo mało informacji na temat empirycznych, terenowych badań nad funkcjonowaniem szkoły [2]. Zrozumiałe jest zatem, że postulat badań nad różnymi aspektami szkół różnych szczebli i typów pada często ze strony socjologów wychowania, na przykład profesorów: Stanisława Kowalskiego i Jana Szczepańskiego, przy różnych okazjach [3]. Nader często postulat ten pada ze strony teoretyków ustroju szkolnego oraz specjalistów od badania niepowodzeń szkolnych.

Stąd też waga tego typu inicjatyw, jaką podjął COM — nie pierwszy już raz — jest szczególna.

Pragniemy jednak krytycznie ustosunkować się do koncepcji badań wyników nauczania przeprowadzonych w 1966 roku, gdyż uważamy, że masowe badania nad różnymi aspektami funkcjonowania szkoły jako instytucji muszą być przygotowywane i przeprowadzane ze szczególną starannością i odpowiedzialnością. Tymczasem w koncepcji i realizacji badań COM popełniono, naszym zdaniem, zasadnicze błędy, które spowodowały, że cele badań, wbrew przekonaniu ich kierowniczki, nie zostały osiągnięte. Zamiast ukazać obraz wyników pracy szkoły polskiej, odsłonić braki

[1] Metodologiczne problemy pedagogiki. Red. H. Muszyński, Wrocław 1967, Ossolineum.

[2] Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Red. B. Suchodolski, Wrocław 1965, Ossolineum.

[3] Por. na przykład: Kowalski S.: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. (W:) Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1966, Nasza Księgarnia oraz Szczepański J.: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, PWN.

w tej pracy, a zwłaszcza ich przyczyny, badania przyczyniły się do przesłonięcia niektórych zasadniczych problemów naszego szkolnictwa.

Nie będziemy tu analizować stopnia diagnostyczności testów (zadań) użytych w badaniach od strony ich treści, pod względem reprezentacji najważniejszych zagadnień programowych. Jest to rzeczą dydaktyków szczegółowych. Pragniemy ustosunkować się do całości badań z jednego przede wszystkim punktu widzenia: o ile przyczyniły się one do ukazania stanu realizacji podstawowej zasady naszego ustroju szkolnego — zasady jednolitości. Każde bowiem reprezentatywne badania osiągnięć szkolnych — a za takie, w opinii swoich autorów, badania COM z 1966 r. uchodzą — uwzględniające typy organizacyjne szkół i typy środowisk społecznych szkół i uczniów pozwalają odpowiedzieć w jakimś zakresie na to centralne pytanie. Bez znajomości stanu i warunków realizacji zasady demokratyzacji szkoły na szczeblu podstawowym nie jest możliwa pełna odpowiedź na pytanie o ów stan i warunki w szkolnictwie średnich i wyższych szczebli. A zatem, czyniąc przedmiotem analizy krytycznej dwa głównie artykuły K. Kuligowskiej w numerach 1 i 7/8 *Nowej Szkoły* z 1967 r.[4], stawiamy sobie trzy przede wszystkim pytania: 1) czy badania COM były reprezentatywne dla szkół o różnych poziomach organizacyjnych i dla różnych typów środowisk, 2) czy przebieg badań gwarantował rzetelność ich wyników, 3) czy i na ile poprawna była interpretacja wyników?

2. Pozorna reprezentatywność

Jednym z celów badań było ustalenie zależności poziomu wyników pracy szkoły od „środowiska, w jakim znajduje się szkoła" i od poziomu organizacyjnego szkoły. Czy więc badana próba szkół podstawowych była reprezentatywna ze względu na te dwa parametry (środowisko szkoły i jej poziom organizacyjny)?

Badaniem objęto ponad 5% szkół polskich dobranych według arbitralnie ustalonego kryterium: połowę badanych jednostek miały stanowić szkoły wiodące, a drugą połowę — inne szkoły „o możliwie zbliżonych warunkach pracy" (s. 15). A zatem badaniami objęto próbę celową (a nie losową) szkół o warunkach względnie optymalnych. Wnioski wyciągnięte z tych badań mogły więc tylko z tego jednego powodu dotyczyć wyłącznie poziomu pracy szkół podstawowych o takich właśnie warunkach powyżej (na ile?) przeciętnej dla kraju. W żadnym wypadku nie wolno było wyciągać wniosków, co do poziomu wyników w szkołach podstawowych w kraju, bo nie mamy tu do czynienia z reprezentacją szkół polskich w ogóle.

Na liście szkół wytypowanych do badań „dokonano niezbędnych korekt". Okręgowe ośrodki metodyczne w 50 przypadkach skorzystały z możliwości zmiany szkoły. Celem tego zabiegu, jak to przyznaje K. Kuligowska, było wyeliminowanie z badań szkół, które napotkały „obiektywne trudności w realizacji programów nauczania" (np. choroba czy zmiana nauczyciela). Te „obiektywne trudności" towarzyszą losowo szkolnictwu zawsze. Wyeliminowanie ich oznaczało dalsze odstąpienie od próby reprezentatywnej szkół podstawowych w kraju na rzecz celowej grupy szkół o lepszych warunkach. Nie wiemy nic o tym, jakimi szkołami zastąpiono te z „trudnościami", ale zapewne nie takimi, które mogły zaniżyć wyniki badań.

Badaniami objęto wyłącznie tzw. szkoły wysoko zorganizowane, tzn. szkoły z najwyższą klasą VII. W reprezentatywnych badaniach fakt zupełnego wyłączenia z badań wiejskich szkół niepełnych z ostatnią klasą IV, V lub VI jest zupełnie nieuzasadniony. Jest nieuzasadniony tym bardziej,

[4] Kuligowska K.: Badanie wyników nauczania w roku 1966. *Nowa Szkoła* 1967 nr 1, s. 14—19 oraz O współzależności między wynikami nauczania a przygotowaniem nauczyciela. *Nowa Szkoła* 1967 nr 7/8, s. 10—18.

że badaniami objęte były klasy IV i VI. Szkoły niepełne stanowiły tymczasem aż 35,3% ogółu szkół wiejskich w Polsce i uczyło się w nich 17,7% wszystkich uczniów mieszkających na wsi (dane te podawane za prof. M. Falskim dotyczą roku szkolnego 1959/60, nie dysponowaliśmy nowszymi — równie ścisłymi — danymi [5]). Te same procenty dla wszystkich szkół podstawowych w Polsce wynosiły odpowiednio: 30,6% ogółu szkół i 10,2% ogółu uczniów. Zaznaczyć przy tym warto, że pod względem proporcji szkół niepełnych i wysoko zorganizowanych istnieje w Polsce bardzo silne zróżnicowanie terenów rolniczych i uprzemysłowionych. I tak np. w województwie olsztyńskim aż 46,4% ogółu szkół (a 57% wiejskich) stanowiły wtedy szkoły niepełne. Niewiele niższy odsetek był w województwach: koszalińskim i szczecińskim. Tymczasem na przykład w województwach: katowickim, kieleckim i krakowskim procent szkół niepełnych układał się znacznie poniżej średniej krajowej. Tak więc reprezentacji bardzo poważnej części szkół, bo około 1/3, nie uwzględniono wcale w badaniach. Co więcej, można żywić uzasadnione przypuszczenie, a nawet przekonanie, że to właśnie te szkoły pracują w najtrudniejszych warunkach lokalowych, kadrowych, środowiskowych. Są to przecież szkoły z klasami łączonymi, bez klas-pracowni, niedofinansowane ze względu na małą ilość dzieci. W marcu na Plenum ZG ZNP w referacie i w dyskusji przedstawiono braki w tego typu szkołach w zakresie obsady nauczycielami-specjalistami [6]. Nauczyciele przeżywają w tych małych wsiach, często peryferyjnych, trudności adaptacyjne, a z kolei asymilacja nauczycieli przez środowisko nie zawsze najlepiej wychodzi szkole. Nie w pełni znikł konflikt obowiązków dziecka w gospodarstwie i obowiązków szkolnych ucznia. Wybitny socjolog prof. Józef Chałasiński we wstępie do I tomu „Młodego pokolenia wsi Polski Ludowej" („Awans pokolenia") pisze: „Jakkolwiek (...) wieś i w ogóle prowincja w ciągu dwudziestolecia przeszły olbrzymie przeobrażenia składające się na ich wielki awans społeczno-kulturowy, to jednocześnie dysproporcje pomiędzy kulturowymi warunkami życia w miastach i poza miastem nie przestają być dominującym problemem społeczno-kulturowej struktury naszego kraju (...). Niepokojąco kształtuje się pod tym względem sytuacja w szkolnictwie: szkoła wiejska jest słabym ogniwem naszego szkolnictwa zarówno pod względem kwalifikacji nauczycieli, jak i warunków pracy nauczycieli oraz poziomu nauczania" (s. 27). Maria Trawińska-Kwaśniewska w wyniku analizy pamiętników młodzieży wiejskiej dochodzi do następującej konkluzji: „Jest jednak grupa dzieci, dla których szkoła stanowi jeszcze jeden o b o w i ą z e k w ł a ń c u c h u i c h z a j ę ć. Jest grupa dzieci, która miała trudności z dostępem do szkoły, wynikające z przeciążenia pracą w gospodarstwie bądź też ze zbytniej odległości do szkoły, rzadziej z niezrozumienia ze strony rodziców (często natomiast z niechęci opiekunów wykorzystujących sieroctwo pamiętnikarza). Wiek szkolny jest uważany za wiek, w którym dziecko podoła także cięższym obowiązkom w gospodarstwie" [7]. Szczególnie ostro, na pełnym materiale statystycznym w skali państwa, ukazuje wpływ stopnia organizacyjnego szkoły i „przywileju miejsca zamieszkania" na poziom pracy szkoły prof. Marian Falski [8]. Coraz więcej na ten temat publikacji w czasopismach społeczno-politycznych, a także pedagogicznych. Przypomnijmy jeszcze, że problem wyrównania poziomu niepełnej szkoły wiejskiej jest problemem światowym, szczególnie jednak mocno dostrzeganym i najpełniej rozwiązywanym w państwach socjalistycznych [9]. Przypomnijmy wreszcie, że prob-

[5] Falski M.: Probematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wrocław 1966, Ossolineum s. 12.
[6] Patrz: *Głos Nauczycielski* 1968, nry 12 i 13.
[7] Nad pamiętnikami młodzieży wiejskiej. Wybór i opracowanie Barbary Weber Warszawa 1965, Iskry, s. 109.
[8] Falski M.: op. cit. oraz artykuły we *Wsi Współczesnej*.
[9] Por. Żakowa M.: Szkoła wiejska tematem obrad UNESCO *Klasy Łączone* 1958, nr 6, s. 296—306.

lem szkół podstawowych na wsi jakoś się wiąże z nieproporcjonalnym udziałem młodzieży chłopskiej w szkołach średnich i wyższych [10].

Jakie więc intencje kierowały autorami badań, że nie uwzględnili tak poważnego procentu szkół, które zarazem stanowią najpoważniejszy z punktu widzenia polityki szkolnej problem do rozstrzygnięcia? Trudno dać tu odpowiedź, ale z całą pewnością fakt ten n i e m ó g ł p o m ó c w postawieniu problemu szkoły wiejskiej, a tym bardziej w jego rozwiązaniu.

Równie niewytłumaczalny, zawyżający wyniki i pogłębiający niereprezentatywność badań jest fakt n i e u w z g l ę d n i e n i a w n i c h o d p o w i e d n i e j r e p r e z e n t a c j i w i e j s k i c h s z k ó ł w y s o k o z o r g a n i z o w a n y c h o l i c z b i e n a u c z y c i e l i p o n i ż e j 6. Szkół takich w r. szk. 1965/66 było 9552, tzn. blisko połowa wszystkich szkół w kraju — pisze o tym sama autorka (nr 1/67, s. 15). Badaniami objęto tylko 6 (sic!) szkół o 3—4 nauczycielach i 64 szkoły o 5 nauczycielach, czyli łącznie zaledwie 0,73% szkół wysoko zorganizowanych o obsadzie do 5 nauczycieli. Szkoły tego typu stanowiły około 7% próby, podczas gdy stanowić powinny prawie 50% (przy założeniu, że podstawową jednostką badań jest jedna szkoła, a nie jeden uczeń). Fakt, że w szkołach tych uczy się mniejsza część uczniów, nie jest przekonywający, gdyż uczniowie szkół wysoko zorganizowanych o liczbie nauczycieli 3—5 stanowili w roku szkolnym 1965/66 aż 21,3% uczniów. Co piąte dziecko polskie chodzi do takiej szkoły! Kierownictwo badań znakomicie uświadamiało sobie ten fakt. Żeby podkreślić, jak znaczny jest ten błąd w doborze próby reprezentatywnej, przypomnimy, że w roku szkolnym 1965/66 ogółem w Polsce 27,6% szkół stanowiły szkoły z ostatnią klasą niższą niż VII (w tym 26,0% szkoły z ostatnią klasą IV). Szkoły o liczbie nauczycieli 1—5 stanowiły wtedy 73,2% ogółu szkół wiejskich (było ich 16 409 na ogólną ilość 22 425). Do szkół tych uczęszczało 46,5% uczniów (1 254 937) mieszkających na wsi [11].

N i e o b j ę t o w i ę c b a d a n i a m i r e p r e z e n t a c j i z n a c z n e j w i ę k s z o ś c i s z k ó ł w i e j s k i c h, p r a c u j ą c y c h w n a j t r u d n i e j s z y c h w a r u n k a c h. Autorka jednak jest zdania, że taki dobór próby szkół „nie wpłynął decydująco na ogólne rezultaty badań" (nr 1/67, s. 15).

Zasadnicze zastrzeżenia — naszym zdaniem — budzi zakres badań z punktu widzenia ś r o d o w i s k a u c z n i ó w. Badaniami objęto 3,5% szkół wiejskich z najwyższą klasą VII (a około 2,4% szkół wiejskich w ogóle), podczas gdy objęto nimi 11,8% ogółu szkół miejskich z najwyższą klasą VII. Kierowniczka badań uzasadnia proporcje doboru szkół (528 we wsiach i osiedlach, 478 w miastach) tym, że w szkołach wiejskich uczy się mniej więcej połowa uczniów. Jeżeli więc intencją autorów koncepcji badań było objęcie 5% uczniów szkół wiejskich i około 5% uczniów szkół miejskich, to do badań należało dobrać odpowiednio większą ilość — mniejszych przecież — szkół wiejskich i mniejszą ilość — liczebniejszych — szkół miejskich. Tak jednak nie postąpiono. Ale nie na tym polega największy błąd w doborze reprezentacji uczniów szkół wiejskich pod omawianym względem. Błąd w badaniach polega przede wszystkim na tym, że — jak wykazaliśmy wyżej — uczniowie szkół wiejskich nie stanowili losowej, choćby 2,4-procentowej, próby wszystkich uczniów mieszkających na wsi, lecz znaczną reprezentację uczniów szkół podstawowych wysoko zorganizowanych o pełnej obsadzie nauczycieli. Jeżeli odejmiemy bowiem od ogółu (528) szkół wiejskich owe 70 szkół o 3—5 nauczycielach, to łatwo obliczyć, że znaczną większość w badaniach (458), bo aż 86,7% stanowiła reprezentacja szkół wiejskich stanowiących z n a c z n ą m n i e j s z o ś ć s z k ó l

[10] Por. Michajłow W.: Konferencja ministrów oświaty i szkolnictwa wyższego krajów Europy. *Życie Szkoły Wyższej* 1968, nr 3, s. 3—23.

[11] Dane wg Rocznika Statystycznego Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67. Warszawa 1967, GUS.

wiejskich (26,8%) [12], i to mniejszość w doborowych, najlepszych warunkach. Przyjęta proporcja szkół wiejskich i miejskich nie zapewniła w badaniach, mimo zapewnień autorki, względnej równowagi ilościowej uczniów mieszkających na wsi i w mieście. I choć autorka przyznała, że na skutek różnic w ilości uczniów w klasach szkół wiejskich i miejskich wielkość procentowa próby uczniów była mniejsza od wielkości próby szkół o około 1%, to nie ujawniła, jakie były rzeczywiste proporcje poddanych badaniom uczniów ze wsi i z miasta. Tymczasem, biorąc pod uwagę proporcje badanych szkół i globalne ilości uczniów w szkołach odpowiednich typów podane w „Roczniku Statystycznym Szkolnictwa", dochodzimy szacunkowo, że przebadano co najmniej 3 razy więcej uczniów mieszkających w mieście niż uczniów mieszkających na wsi.

Nie ma więc żadnej empirycznej podstawy do uznania próby szkół i uczniów za reprezentatywną dla całego szkolnictwa podstawowego i wyniki badań traktować należy z dużą rezerwą, z poprawką na to, że jest to obraz wybranej grupy szkół, pracujących w warunkach znacznie odbiegających od przeciętnych. Dlatego też byliśmy niezwykle zaskoczeni czytając odwrotną w tej sprawie konkluzję autorki: „Wszystkie przytoczone powyżej fakty i liczby pozwalają stwierdzić, że prawidłowości i wyniki uzyskane w niniejszych badaniach, aczkolwiek uzyskane tylko przez 5% szkół, mogą być traktowane jako reprezentatywne i dla ogółu szkół w kraju i dla ogółu szkół w okręgu" (nr 1/67, s. 15).

3. Problem podstawowej jednostki organizacyjnej badań

Z wyżej zarysowanej analizy wynikało, że autorka artykułów (czy może autorzy koncepcji) niejednolicie i niekonsekwentnie podchodzili do tego, co należy uznać za jednostkę podstawową w tych badaniach: szkołę, ucznia czy okręg szkolny. W zasadzie mówi się tam najczęściej o doborze reprezentacji szkół, ale wobec jaskrawego odejścia od zasady próby losowej szkół, wobec ominięcia zasadniczych proporcji typów organizacyjnych szkół i typów środowiskowych autorka stwierdziła, że chodzi o środowisko uczniów. Wyróżnia ona przy tym w zasadzie dwa tylko typy środowisk: wiejskie i miejskie, choć gdzie indziej jest także mowa o trzecim typie „miasto mniejsze". Tymczasem podział taki jest — naszym zdaniem — anachroniczny i budzi zasadnicze zastrzeżenia. I to nie dlatego, że — jak sądzą przedwcześnie niektórzy — nowe warunki społeczne, ekonomiczne i polityczne dokonały całkowitego wyrównania poziomu życia w różnych środowiskach. Podział ten jest nieaktualny dlatego, że w kategorii administracyjnej „wieś", „osiedle", „miasteczko", „miasto" mieści się wielość zupełnie odmiennych jakościowo i ilościowo typów zbiorowisk ludzkich, typów środowisk wychowawczych, warunków pracy szkoły jako instytucji. Socjologowie zastąpili dawny, dychotomiczny podział „wieś — miasto" różnymi próbami continuum, ciągłej, dynamicznej linii kierunku przemian wieś tradycyjna — wieś zmodernizowana. Różne przy tym przyjmowane są kryteria podziału wsi na typy [13]. Na przykład kryterium takim może być struktura społeczno-zawodowa mieszkańców wsi, kierunki produkcji rolniczej, struktura agrarna wsi. Wsie — skupiska rodzinnych gospodarstw chłopskich — istnieją obok wsi opartych na gospodarce zespołowej i państwowej. Ważnym kryterium zróżnicowania wsi może być stopień zorganizowania wsi jako całości wytwórczej, stopień skupienia instytucji społecz-

[12] Tamże.

[13] O typach i typologiach wsi pisali m. in.: Gałęski B.: Socjologia wsi. Pojęcia podstawowe. Warszawa 1966, PWN, s. 102—112 i Wincławski W.: O potrzebie typologii wiejskich środowisk wychowawczych. *Klasy Łączone* 1967, nr 2, s. 49—53.

nych i państwowych. Inaczej pracuje szkoła w dużej wsi centralnej będącej siedzibą rady gromadzkiej, GS-u, a inaczej we wsi peryferyjnej, inaczej we wsi w pobliżu osiedla przemysłowego czy dużego miasta, a inaczej we wsi względnie izolowanej. Inne warunki mają uczniowie we wsi rozproszonej, o dużych odległościach, jeszcze inne we wsi skupionej. B. Jałowiecki dzieli wsie na typy wedle stopnia ich urbanizacji, biorąc pod uwagę 12 wskaźników: odsetek ludności utrzymującej się z zajęć nierolniczych; wskaźnik osób utrzymywanych; odsetek ludzi starych; liczba ludności w osiedlu; odsetek pracowników umysłowych; standard życia; odsetek posiadaczy indywidualnych środków transportu; odsetek dzieci w szkołach nierolniczych; odsetek posiadaczy telewizorów; wielkość rodziny; odsetek nowych przybyszów wśród ogółu ludności i odsetek kontaktów z rodziną w miejscu zamieszkania [14].

Podobnie jest z miasteczkami czy małymi (mniejszymi) miastami. Różna jest ich wielkość, struktura społeczno-zawodowa, rola w rejonie gospodarczym. Niczym nie różni się od dużej wsi centralnej osiedle zwane miastem, w którym pewna część osób zajmuje się rolnictwem, a reszta nastawiona jest na obsługę rejonu rolniczego. Jakże inne będą znów małe miejscowości „sypialniane", w których mieszkają głównie dojeżdżający do wielkiego miasta robotnicy i pracownicy umysłowi. Inaczej wreszcie przebiega życie, a w nim warunki do nauki, aspiracje młodzieży, jej plany życiowe w miasteczku rejonu zaczynającego uprzemysławiać się, a inaczej w małym mieście w rejonie w dojrzałym, komplementarnym etapie uprzemysłowienia. Są małe miasta zmajoryzowane przez węzeł kolejowy, duży zakład przemysłowy, turystykę itd.

A wielkie miasto? Inne zapewne są warunki pracy szkół w robotniczym Targówku warszawskim, a inne też w Śródmieściu. Są stare, rozproszone dzielnice i nowo powstające zwarte osiedla spółdzielcze.

Te uwagi, przykłady świadczą o silnym zróżnicowaniu środowisk, w których pracują szkoły. Jakie typy środowisk, jakie w nich czynniki sprzyjają, a jakie hamują pracę jednolitej szkoły? — to zupełnie kapitalne zagadnienie, na które nie mamy, niestety, odpowiedzi.

Badania COM nie uwzględniły tego zróżnicowania. Naszym zdaniem należało, przy traktowaniu szkoły i jej konkretnego środowiska jako podstawowej jednostki badań, uwzględnić przynajmniej strukturę społeczno-zawodową mieszkańców, typ rejonu gospodarczego, rodzaj związków funkcjonalnych z rejonem i społeczeństwem globalnym, a na wsi — także stopień urbanizacji miejscowości. Były tu dwie drogi: 1. Podzielić wszystkie obwody szkolne na tak przyjęte typy i wylosować odpowiednią reprezentację szkół. 2. Dokonać opisu kilku podstawowych, skategoryzowanych w kwestionariuszu cech środowiska szkoły i podziału dokonać po przebadaniu szkół wylosowanych wg kryterium organizacji szkoły i odpowiedniego klucza ilościowego szkół na wsi i w mieście. Ta druga droga wydaje się bardziej realna i bardziej ekonomiczna.

Również przy analizie badań od strony zależności warunków ucznia (a nie szkoły jako całości) i poziomu wyników nauczania w żadnej mierze nie może wystarczyć informacja: uczeń mieszkający na wsi, mieszkający w mieście. W tej samej szkole, w jednej klasie znajdują się uczniowie o zupełnie różnej sytuacji życiowej. Można było w naszym przekonaniu bez trudu ustalić: przynależność rodziny ucznia do jednej z kilku podstawowych kategorii zawodowych i społecznych, poziom bytowy rodziny, strukturę rodziny (duża, mała, pełna, niepełna, rozbita), stan opieki materialnej i wychowawczej w rodzinie, opóźnienia organizacyjne w szkole itp. Nie uczyniono tego, a przecież to mogłoby zasadniczo pomóc odpowiedzieć na podsta-

[14] Jałowiecki B.: Mierniki urbanizacji. Próba teoretycznego zarysowania problematyki. *Studia Socjologiczne* 1966, nr 3, s. 33—47.

wowe pytania o warunki sukcesów i niepowodzeń w realizacji programu leżące poza szkołą, w środowisku życia dziecka.

Krytyczna także nasuwa się refleksja, jeśli chodzi o zastosowanie województwa, okręgu szkolnego jako jednostki organizacyjnej badań. W zreferowanej koncepcji badań i w dotychczasowych sprawozdaniach z tych badań nie ma informacji, z której wynikałoby, że uwzględniono jakoś charakterystykę struktury i rozwoju społeczno-gospodarczego poszczególnych województw. Wykazywaliśmy wyżej, przy okazji krytyki doboru próby ze względu na stopień organizacyjny szkół (punkt 3), że poszczególne województwa są bardzo zróżnicowane, jeśli chodzi na przykład o ilość szkół niepełnych i pełnych. Podobnie jest z warunkami kadrowymi, lokalowymi, sprawnością dydaktyczną szkół wyrażaną we wskaźnikach odpadu szkolnego i opóźnień w nauce. Badania Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty PAN wykazały, że to zróżnicowanie jest funkcją stopnia i dynamiki rozwoju ekonomiczno-społecznego województwa [15]. Powstaje jednak bardziej zasadnicze pytanie: czy w ogóle województwo może być jednostką badawczą? Jest ono zbyt duże i zbyt wewnętrznie zróżnicowane. Znacznie więcej wspólnego ma szkoła wiejska w powiecie lipnowskim w województwie bydgoskim ze szkołą wiejską w powiecie sierpeckim w województwie warszawskim niż ta ostatnia ze szkołą w mieście wojewódzkim czy miasteczku podstołecznym. A z drugiej strony, jak wiele różni tę samą szkołę wiejską w północno-wschodniej części rolniczego powiatu sierpeckiego od warunków pracy szkoły we wsi w bezpośrednim zasięgu wpływów płockiej petrochemii w tym samym województwie. Należałoby raczej analizować pewne grupy powiatów o wspólnych cechach i tendencjach rozwojowych, a najlepiej — rejony gospodarcze, korzystając z map gospodarczych, z publikacji Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN itp.

4. Niektóre słabości w przebiegu badań

Omówiliśmy dotąd krytycznie zagadnienie reprezentatywności badań wykazując, że badania COM objęły nie grupę losową, przypadkową, probabilistyczną, lecz grupę szkół, co do których można oczekiwać, że wszystkie lub prawie wszystkie mieszczą się w grupach szkół umożliwiających uzyskanie wyników znacznie powyżej przeciętnej krajowej.

Chcemy pokrótce wskazać obecnie, że istniały podczas trwania badań czynniki proceduralne jeszcze bardziej umożliwiające zawyżanie wyników:

Wytypowane do badań szkoły — a w nich odpowiedni, zainteresowani nauczyciele — zostały p o w i a d o m i o n e o b a d a n i a c h n a m i e s i ą c w c z e ś n i e j. Umożliwiało to pewne przygotowanie uczniów do badań, nasilenie pracy powtórzeniowej, utrwalającej.

Badania przeprowadzali nauczyciele szkoły, która została do nich wytypowana. Było to podyktowane chęcią „popularyzowania metod analizy jakościowej uczniów" i umożliwienia nauczycielom „autokontroli wyników". Tak więc b a d a n i a p r z e p r o w a d z a ł y o s o b y n a j b a r d z i e j z a i n t e r e s o w a n e tym, aby wyniki były jak najbardziej pozytywne. Badano przecież konkretne klasy i przedmioty w konkretnych szkołach. A zatem badano wyniki pracy zupełnie określonych nauczycieli. Ewentualne negatywne wyniki sprawdzianów uczniów mogłyby obciążyć ich nauczycieli w opinii kierownictwa szkoły, kolegów, środowiska, władz administracyjnych powiatu i województwa. Wyniki pozytywne — odwrotnie. Otwarta w badaniach była droga dla takich faktów, jak: przymykanie oczu na niesamodzielną pracę uczniów, na „ściąganie", podpowiadanie, pomaganie niektórym uczniom przez samych nauczycieli. To, że tendencja do ukrywania przez nauczycieli

[15] Falski M.: op. cit.

rzeczywistych braków towarzyszyła badaniom, wykazała sama K. Kuligowska (nr 7—8, s. 15). Przytoczyła ona przykłady z badań nad znajomością ortografii i gramatyki, z których wynikało, że nauczyciele klas o słabszym przeciętnie poziomie badanych osiągnięć szkolnych pisali o sobie: „nie napotykałam trudności", „nie miałam żadnych trudności w realizacji programu". Dążenie do ukrycia braków swojej pracy, w pewnym stopniu dość naturalne, nie mogło być niespodzianką dla osób planujących badania i nie można było tego nie uwzględnić. Powszechnie bowiem znane i cytowane są prace polskich i zagranicznych pedagogów nad względnością i subiektywnością oceny nauczycielskiej oraz nad stosunkiem nauczycieli do wyników własnej pracy.

Podobny błąd w procedurze badań, zawyżający ich wyniki, popełniono w organizacji sprawdzania prac uczniowskich według odpowiednich instrukcji (kluczy). Nauczyciele sami ustalali poziom osiągnięć każdego badanego ucznia, zestawiali wyniki w tabele zbiorcze dla klas. Poprawione prace uczniowskie i tabele przekazywali do powiatowych ośrodków metodycznych, a te poprzez okręgowe do Centralnego. Na coraz to wyższych szczeblach ustalano coraz to ogólniejsze, szersze zestawienia. Operacje te zostały od początku (nauczyciele) do końca (OOM) wykonane przez ludzi zainteresowanych w ewentualnym zasłonięciu najciemniejszych stron wyników ich pracy. Nie wiemy i nie ustalimy już, o ile ta możliwość sztucznego podniesienia wyników badań została wykorzystana. W. Wierzbicki, omawiając wyniki nauczania matematyki w klasie VII, pisze: „Wyrywkowe przejrzenie prac wykazało, iż w rzeczywistości procent bezbłędnych odpowiedzi na pytanie 4b jest niższy, gdyż w niektórych wypadkach nauczyciel sprawdzający prace i kierownik powiatowego ogniska metodycznego, który weryfikował prace sprawdzone przez nauczyciela, zaliczyli do bezbłędnych odpowiedzi błędne" [16]. Również K. Kuligowska pisała, że podczas badań wyników nauczania spotykano się z „nieuzasadnionym optymizmem, różnorodnym zacieraniem trudności", co autorka potępia dalej jako chęć „samouspokojenia" [17]. Autorka pisze też o liberalizmie nauczycieli. „Przykładów skłonności do ukrywania braków w pracy szkół można by przytaczać wiele". Trudno przypuścić, żeby te fakty, te prawidłowości nie były autorce znane w czasie planowania i organizowania badań. Ten błąd w organizacji badań jeszcze bardziej obniża rzetelność ich przebiegu i wyników i zaufania do wniosków wyciągniętych na ich podstawie.

Rozumiemy, że problem maksymalnej obiektywizacji przebiegu samego pomiaru, kontroli rozwiązań i zestawiania wyników jest technicznie niełatwy do rozwiązania. Ale przyjąć chyba należy jako zasadę nie powierzania badań i opracowania ich wyników osobom zainteresowanym, ale ściśle mówiąc przedmiotowi badań — nauczycielom. I to nie dlatego, że nauczycielom należy programowo nie ufać, lecz dlatego, że zawsze będzie jakaś może nawet niewielka część osób, które „naciągają" wyniki, a niezależnie od rozmiarów tej części podważy to wartość całych badań. Żeby nie być tu źle zrozumianymi, zwłaszcza przez kolegów — nauczycieli (sami nimi jesteśmy), przytoczymy dwa podobne postulaty, wypowiedziane na tle badań pedagogicznych poza Polską.

F. W. Kułagin, kierownik Nowosybirskiego Obwodowego Instytutu Nauczycielskiego, pisał niedawno o stanie i perspektywach pracy szkół wiejskich z niepełną obsadą nauczycieli w swoim obwodzie [18]. Stwierdził on, że poziom wiadomości z języka ojczystego i arytmetyki u uczniów szkół niepełnych („małokomplektnych")

[16] Wierzbicki W.: Wyniki nauczania matematyki w klasie VII. *Nowa Szkoła* 1967, nr 1, s. 20—24.
[17] Kuligowska K.: Kilka uwag i proporcji w sprawie zwiększenia efektywności pracy szkół. *Nowa Szkoła* 1967, nr 9, s. 2—9.
[18] Kułagin F. B.: Sostojan'e i perspektivy raboty malokomplektnych škol oblasti. *Načalnaja Škola* 1968, nr 2 s. 48—54.

jest bardzo niski. Omawiając dane z badań nad wynikami nauczania zastrzegł się, że stan rzeczywisty jest jeszcze gorszy, gdyż badania oraz kontrolę prac przeprowadzili nauczyciele bez świadków („b'ez assist'entow"). Autor wymienił szkoły, w których kontrola wykazała jaskrawą rozbieżność stanu podawanego przez nauczycieli i rzeczywistego. Wyraził on postulat zdecydowanego odsłaniania ciemnych stron pracy szkół. W tym widzi ważny warunek podniesienia pracy szkół na wyższy poziom.

Także niedawno pedagog czeski L. Hintnaus [19] wykazał w interesujących badaniach, że umiejętności diagnostyczne nauczycieli są bardzo niskie, że jednostronnie oceniają oni przyczyny niepowodzeń szkolnych, przypisując je głównie brakowi zdolności i pracowitości uczniów, podczas gdy w rzeczywistości są one bardzo złożone i leżą także w warunkach społecznych uczniów oraz w stylu pracy szkoły. Autor postuluje zerwanie z nieuzasadnioną praktyką uznawania oceny nauczyciela za jedynie miarodajne źródło wiedzy o poziomie ucznia.

W badaniach COM-u nie poradzono sobie z tymi trudnościami, choć istnieje i istniało sporo rozwiązań organizacyjnych w zakresie zapobiegania i likwidacji celowego zniekształcania wyników badań.

5. Błędna interpretacja wyników

Wymieniliśmy dotąd 9 powodów, dla których nie można z wyników badań COM w 1966 roku wyciągać poprawnie żadnych wniosków o przeciętnym poziomie wyników nauczania w szkołach podstawowych kraju czy okręgu, a zwłaszcza o zależności wyników nauczania od stopnia organizacyjnego szkoły i od jej środowiska. Pomimo tych ograniczeń K. Kuligowska wnioski takie wyciągnęła i co więcej — w toku interpretacji wyników popełniła, naszym zdaniem, dalsze błędy.

Autorka twierdzi, że wyniki nauczania w 1966 roku były wyższe niż w roku 1960 (badania Instytutu Pedagogiki), nie dokonawszy jednak oceny stopnia porównywalności zastosowanych zadań, struktury wylosowanej (czy dobranej) do badań próby szkół, warunków przeprowadzania badań itd.

Wyniki uzyskane w badaniach zostały ocenione jako „niezbyt wysokie", co — biorąc pod uwagę omówione czynniki zawyżające — w bardzo ostrym świetle stawia problem warunków niepowodzeń pracy szkoły podstawowej w Polsce.

Autorka stwierdza, że w zakresie języka polskiego wśród szkół najlepszych przeważały szkoły miejskie, a stosunkowo duża część szkół wiejskich znalazła się na liście szkół najgorszych. Najsłabsze rezultaty uzyskały też szkoły o 5 nauczycielach. Jednakże fakt, że zależność ta w zakresie matematyki była mniej wyraźna oraz że i wśród szkół wiejskich były szkoły należące do grupy najlepszych, autorka uznała za wystarczająco upoważniający do wniosku: „...linie podziału na klasy dobre, średnie i słabe nie są zbieżne z podziałem na szkoły w mieście i na wsi ani z podziałem według stopnia organizacyjnego (liczby nauczycieli), ani też z podziałem na szkoły pracujące w dobrych i złych wraunkach lokalowych itp., a więc z utartymi kryteriami podziału występującymi w poglądach wielu nauczycieli i pracowników oświatowych". Pisze też autorka: „Wprawdzie pojedyncze szkoły wiejskie osiągnęły bardzo słabe rezultaty, to jednak różnice te są stosunkowo niewielkie w porównaniu z różnicą w warunkach pracy" [20]. W naszym przekonaniu,

[19] Hintnaus L.: K otázce rozumových schopnosti žáku neprospivajicich v základni devitileté škole. *Pedagogika* 1968, nr 1, s. 119—130.

[20] Warto tu zwrócić uwagę na fakt, że wniosek o najlepszej sytuacji szkół wiejskich o 6 nauczycielach, wyprowadzony z badań wyników nauczania z biologii (przeprowadzonych niezależnie od omawianych tu badań 1000 szkół, ale na podobnych podstawach metodologicznych, organizacyjnych i interpretacyj-

wyniki nawet tak błędnie przeprowadzonych badań upoważniały autorkę do wyciągnięcia niemal odwrotnych wniosków, a gdy weźmie się pod uwagę to, jak bardzo wyselekcjonowaną i niereprezentatywną grupą była próba szkół wiejskich, badania dostarczyły „wniosku" — sygnału o silnym zróżnicowaniu poziomu pracy naszej — jednolitej przecież w założeniu — szkoły podstawowej.

K. Kuligowska jednak nie wyciągnęła takiego wniosku i nie mogła go wyciągnąć, bo ujawniła wyraźną t e n d e n c j ę swoich badań i ich interpretacji. Zmierzała do uzyskania naukowego potwierdzenia w masowych badaniach empirycznych dwóch swoich założeń z góry — jak to wynika z jej trzech artykułów (w numerach 1, 7, 8 i 9 *Nowej Szkoły* z 1967 r.) — przyjętych:

1. „W warunkach społeczeństwa socjalistycznego w wielu środowiskach zmniejszono różnice w dostępie do kultury dzieciom z różnych środowisk, co m. in. zostało odzwierciedlone w wynikach nauczania" (nr 7/8, s. 13—14).

2. Postęp w poziomie pracy szkoły zależy od metod pracy nauczyciela, od udziału jego w różnych formach doskonalenia (organizowanych — jak wiadomo — w dużej mierze przez ośrodki metodyczne) i odwrotnie: niepowodzenia w pracy szkoły zależą od jakości pracy konkretnego nauczyciela.

Pogląd ten jest nie tylko nieuzasadniony (nawet omawianymi wynikami badań), ale i niebezpieczny dla demokratycznego ustroju szkolnego, jednostronny. Godzi w interes dostępu do oświaty średnich i wyższych szczebli młodzieży mającej gorsze warunki materialne, kulturalne, wychowawcze. W Polsce istnieje j e s z c z e — wciąż malejące — zróżnicowanie społeczne. Są dzieci, wiele jeszcze tysięcy dzieci, które tylko dlatego, że urodziły się w dalekiej, izolowanej wsi w rejonie rolniczym, ubogim, w licznej rodzinie robotniczej czy chłopskiej, w rodzinie rozbitej, niepełnej, o niskim poziomie kulturowym itd., mają gorsze niż inne dzieci warunki życia i nauki. Szkoła, konkretny nauczyciel wiele tu może zrobić. Ale przecież n i e m o ż e i n i e m u s i robić wszystkiego, przede wszystkim tego, co zależy od polityki społecznej, agrarnej, ekonomicznej, kulturalnej, opiekuńczej. Złą przysługę socjalistycznemu systemowi opieki i wychowania robi ten, kto ubierając swe twierdzenia w szaty naukowe, udawadnia, że to tylko brak dobrej woli ze strony nauczycieli (bo nawet nie kwalifikacje) decyduje o silnym jeszcze zróżnicowaniu poziomu pracy poszczególnych uczniów, klas, szkół, jak gdybyśmy żyli już w absolutnie idealnych (ze względu na pracę szkoły) warunkach społecznych. Czy ktoś naprawdę oczekiwał od autorki takiej pełnej — choćby niezgodnej z prawdą — apologii ustroju szkolnego?

Nie ma też racji autorka twierdząc, że „naukowcy wskazują, że na powodzenia i niepowodzenia szkolne uczniów wpływają przyczyny biopsychiczne, społeczne i pedagogiczne, udowodniono także, że przyczyny pedagogiczne dominują". Nie ma zaś racji dlatego, że to powszechnie znane twierdzenie swoiście rozumie i konsekwentnie źle interpretuje: t y l k o p r z y c z y n y p e d a g o g i c z n e, a ściśle mówiąc — niektóre z przyczyn zależnych od nauczyciela — warunkują poziom pracy szkoły; jeśli zaś istnieją jakieś inne przyczyny, nauczyciel może wyrównać lub zlikwidować ich działanie. A to już jest zupełnie inna teza, równie jednostronna i mechanistyczna jak skrajny determinizm biologiczny, psychologiczny czy środowiskowy. A przecież żaden z badaczy przyczyn niepowodzeń szkolnych, np. M. Falski, J. Konopnicki czy Cz. Kupisiewicz, pod taką jednostronną interpretacją prawdopodobnie nie podpisałby się. Co więcej, Czesław Kupisiewicz, przystępując do analizy przyczyn niepowodzeń dydaktycznych zależnych od nauczyciela, zastrzegł

nych) wyciągnięty został na skutek błędu w obliczeniu średniej arytmetycznej, która wynosi dla tych szkół 69% (a nie 79%) poprawnych rozwiązań i daje grupie szkół wiejskich o 6 nauczycielach nie pierwszą, lecz czwartą pozycję ze szkołami: wiodącymi, takimi, w których uczą kierownicy ognisk, oraz miejskimi, a przed szkołami wiejskimi o 5 nauczycielach. (Zdebska J.: Wyniki nauczania biologii w kl. VIII. *Nowa Szkoła* 1968, nr 2, s. 22—25).

się, że dopiero szerokie badania kompleksowe prowadzone przez duży zespół pracowników naukowych różnych dyscyplin mogłyby ukazać całościowy obraz uwarunkowań pracy szkoły [21].

Autorka zawężyła więc pojęcie diagnozy i badania COM-u oparła o błędne metodologiczne podstawy, skierowała na bezdroże interpretacji.

6. Zakończenie: propozycje dalszych badań

Pozwoliliśmy sobie na ostre sformułowanie naszych uwag krytycznych pod adresem artykułów o koncepcji i wynikach badań COM, gdyż uważamy, że jest to jedna z bardzo nielicznych instytucji, która może przeprowadzić wielkie i rzetelne badania diagnostyczne nad niektórymi aspektami pracy szkoły. Badania w 1966 roku nie miały wielkiego waloru z punktu widzenia wzbogacenia naszej wiedzy o realizacji zasady jednolitości szkolnictwa. Zarazem trzeba tu powiedzieć, że przesadą i jednostronnym osądem byłoby pozbawiać tę wielką akcję wszelkich wartości. Była to jeszcze jedna, wielka próba organizacji badań wyników nauczania; miała ona z pewnością duże znaczenie kształcące. Wielu nauczycieli uczestniczących w badaniach sporo się pewnie nauczyło, a dzięki opublikowaniu tekstów zadań każdy nauczyciel mógł i może porównać rezultaty swojej pracy ze średnimi krajowymi. Po raz pierwszy przeprowadzono też próbę masowego pomiaru wyników wychowania. Autorzy szczegółowych opracowań: Wacław Wierzbicki (nr 1/67), Zbigniew Książczak (nr 2/67), Teresa Poznańska i Franciszek Szedny (nr 3/67), spełnili swoje zadania z niezwykłą rzetelnością i starannością.

Z zarysowanej powyżej analizy krytycznej wynika szereg postulatów pod adresem organizacji badań osiągnięć szkolnych. Niektóre z nich bardziej szczegółowe (odnośnie doboru próby, stosunku struktury próby szkół badanych do struktury ogółu szkół w kraju, jednostki badawczej, rzetelności przebiegu badań itd.) staraliśmy się formułować lub sugerować przy każdej szczegółowej części tej wypowiedzi. Pragniemy — zamiast podsumowania — sformułować pewne propozycje o charakterze bardziej generalnym.

1. Za centralne, podstawowe zagadnienie w empirycznych badaniach nad funkcjonowaniem szkół różnych szczebli należałoby uznać problem stanu rzeczywistego, przyczyn rozbieżności rzeczywistości z postulatami oraz organizacyjnych, programowych, metodycznych dróg ulepszeń w zakresie realizacji zasady wyrównywania poziomu osiągnięć szkolnych młodzieży ze środowisk zapewniających jej gorsze niż przeciętne warunki nauki szkolnej i startu życiowego. Przy tym warto podkreślić, że dla polityki i praktyki szkolnej co najmniej równie ważne są odpowiedzi na pozytywne sformułowanie tego problemu (o ile szkoła przezwycięża trudności zależne i niezależne od nauczyciela), jak i sformułowanie negatywne (o ile szkoła jeszcze nie może czy nie potrafi sobie radzić z ograniczeniami w realizacji zasady jednolitości).

Z problemu maksymalnej w danych warunkach egalitaryzacji w dostępie do pełnowartościowego wykształcenia wiąże się inny, wymagający równoczesnego rozwiązania: jak optymalnie pogodzić zasadę pełnej demokratyzacji szkoły z zasadą stwarzania jednostkom utalentowanym warunków wybitnego i szybkiego rozwoju? Ale to zagadnienie nie powinno być rozpatrywane chyba w oderwaniu od pierwszego, podstawowego.

2. Istnieje potrzeba kompleksowych badań diagnostycznych (obejmujących naukowy opis stanu osiągnięć szkolnych, jego oceny i wy-

[21] Kupisiewicz Cz.: Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze. Warszawa 1964, PWN (Wstęp i rozdział I).

jaśnienie) z udziałem dydaktyków i pedagogów szczegółowych, socjologów ogólnych i szczegółowych, psychologów, a także ekonomistów, demografów, lekarzy i wybitnych pedagogów-praktyków. Badania kompleksowe mogłyby mieć dwie formy organizacyjne:

a) badań jakościowych, monograficznych; b) badań ilościowych, reprezentatywnych. Badania jakościowe miałyby dać możność pogłębionego monograficznego wglądu w funkcjonowanie szkoły w pewnym typie środowiska, w rodzaj i siłę czynników przyspieszających i hamujących realizację założeń. Najlepszą do tego drogą jest, naszym zdaniem, rozwinięcie sieci szkół-laboratoriów w pewnych podstawowych typach środowisk społecznych i typach organizacyjnych szkół czy mówiąc inaczej: sieci środowiskowych stacji badawczych. Sieć takich placówek nie musiałaby obejmować wiele punktów w kraju. Niezbędnym do tego warunkiem jest pewne uelastycznienie systemu badań na wyższych uczelniach (a ściśle mówiąc systemu awansowania na kolejne stopnie) i stworzenie zachęt do przejściowego przebywania pracowników naukowych w wyznaczonym do badań terenie w celu wykonania analiz najbardziej przydatną w tym przypadku metodą ukrytej i jawnej obserwacji uczestniczącej. Odwrotnie: uzdolnionym nauczycielom powinno osobiście opłacać się (nie tylko, choć także, w sensie materialnym) prowadzenie rzetelnych badań naukowych. Badania ilościowe powinny być prowadzone na odpowiedniej próbie statystycznej reprezentacji wszystkich szkół. O tym, co to jest, w naszym przekonaniu, „odpowiednia próba", pisaliśmy wyżej. Tu warto może postulować jeszcze konieczność użycia takich arkuszy odpowiedzi, które umożliwią użycie maszyn matematycznych, oraz takiej organizacji badań, aby ich wyniki były porównywalne co pewien czas, na przykład co 5 lat. Podkreślić też raz jeszcze wypada i to, że najważniejsze w badaniach ilościowych jest, naszym zdaniem, określenie najbardziej istotnych zmiennych, które mogą hipotetycznie wpływać na poziom pracy szkoły, użycie wystandaryzowanych zadań reprezentatywnych dla podstawowych wymagań programu oraz wyeliminowanie wszelkich subiektywnych i obiektywnych czynników potencjalnie zakłócających przebieg i rzetelność wyników badań. Badania takie powinny być planowane i wielostronnie opracowywane przez zespoły interdyscyplinarne. Najlepszym zaś wykorzystaniem wniosków z badań ilościowych byłoby zorganizowanie eksperymentalnych placówek pracujących w warunkach szkół przeciętnych, ale realizujących wszelkie poprawki, reformy i postulaty z badań wynikłe.

Taka, najogólniej tu tylko sformułowana, organizacja badań nie jest łatwa i tania, ale jest koniecznym warunkiem kontroli i planowego zapobiegania lukom, wadom i wypaczeniom naszego szkolnictwa, które mogą przynieść nieodwracalne straty społeczne.

HALINA GAJDAMOWICZ
ŁÓDŹ

W SPRAWIE SYSTEMU ZASAD I METOD WYCHOWANIA MORALNEGO

W artykule pt. „W sprawie systemu zasad i metod wychowania" M. Krawczyk poddał krytyce opracowany przez K. Kotlowskiego system zasad i metod wychowania moralnego [1]. Przy wyborze problemów, które autor uczynił przedmiotem

[1] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Ossolineum 1964.

polemiki, obok spraw zasadniczych sporo jest takich, które są mało istotne i niewiele wnoszą do rozważań nad interesującym nas zagadnieniem.

Byłoby rzeczą niemożliwą i chyba niepożądaną, by wszystkie z nich uczynić przedmiotem naszych przemyśleń. Wobec tego ustosunkuję się tylko do niektórych — moim zdaniem — najważniejszych zarzutów, dotyczących systemu zasad i metod wychowania K. Kotłowskiego. Do takich należy z pewnością postawiony K. Kotłowskiemu zarzut, że ...„niewłaściwie interpretuje pojęcie zasada wychowania, skoro twierdzi, że wadą czterech jego pierwszych tzw. naczelnych zasad wychowania moralnego jest to, iż są one ...„zbyt ogólne". „Jest to wyraźne nieporozumienie — pisze M. Krawczyk — przecież zasady, i to zarówno wychowania, jak i nauczania, są właśnie ogólnymi prawidłowościami procesu pedagogicznego. Co do tego istnieje całkowita zgodność między teoretykami nauczania i wychowania" [2].

W związku z powyższym wydaje się rzeczą słuszną rozważyć problem ogólności zasad wychowania. Z pojęciem ogólności zasad wiążą się co najmniej trzy jego znaczenia.

1. Zasada jest ogólna w tym sensie, że odnosi się nie tylko do jakiegoś jednego wypadku, lecz do wielu sytuacji ujętych w jedną grupę [3].

2. Zasada jest mniej lub bardziej ogólna w zależności od zakresu zjawisk, do których się odnosi.

3. Ogólność zasady można także rozumieć jako małą jej precyzyjność. W tym znaczeniu ogólność zasady „odczytywana jest" jako pewien brak.

Rozpatrzmy, jak w świetle powyższych rozważań przedstawia się sytuacja zasad wychowania. Nie ulega wątpliwości, że zasady opracowane na gruncie nauk pedagogicznych, a zwłaszcza teorii wychowania posiadają mniejszy stopień ogólności niż zasady np. matematyczne czy nauk przyrodniczych. Są one mniej ogólne w tym sensie, że sytuacje, do których się odnoszą, nie mogą być jednoznacznie określone i ściśle ujęte w odrębną grupę. Po wtóre, zasady wychowania są normami ogólnymi o stosunkowo małej precyzyjności. Dzieje się tak dlatego, że stopień ogólności zasad zależy od wielu czynników, między innymi od typu prawidłowości, na których zasada się opiera, oraz precyzyjności w sformułowaniu celu, do którego się odnosi.

K. Kotłowski w książce pt. „Podstawowe prawidłowości pedagogiki" pisze: „Im bardziej precyzyjnie działa prawo przyrody zanurzone w rzeczywistości i im bardziej sprecyzowany cel dążenia osoby posługującej się prawem, tym bardziej precyzyjnie można sformułować zasady postępowania". Dalej wyjaśnia główne przyczyny, dla których prawidłowości pedagogiki są mało precyzyjne. Po pierwsze, w procesie wychowania „mamy do czynienia z oddziaływaniem jednej świadomości na drugą mającą wolność wyboru postępowania i nie zawsze wyrażającą chęć podporządkowania się woli wychowawcy. Następna trudność wypływa z istnienia zbyt małej ilości praw socjologicznych i psychologicznych, na których wychowawca mógłby oprzeć swe postępowanie, oraz z małej ich precyzyjności. Dalszą trudność przy poszukiwaniu i precyzowaniu prawidłowości pedagogicznych sprawia niewątpliwie niemożliwość dokładnego określenia celów dążenia. Tak sprecyzowane cele, jak osiągnięcie danego punktu czy linii przez pocisk, a nawet określonej z góry ilości zboża z hektara, wyznaczają na równi z prawami precyzyjne zasady postępowania. W pedagogice nigdy nie potrafimy tak dokładnie określić celu wychowania bez względu na nasze stanowisko filozoficzne, religijne czy polityczne". [4]

Możemy teraz przejść do odpowiedzi na pytanie: Czy wolno mówić w sposób sensowny o różnym stopniu ogólności zasad wychowania, nie zacierając istotnej

[2] M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego.
[3] K. Sośnicki: Istota i cele wychowania. Warszawa 1964, s. 151.
[4] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki, s. 36.

różnicy między pojęciem zasady i metody? Na pytanie to odpowiadam twierdząco. Po pierwsze, zasady wychowania różnić się będą co do stopnia ogólności odpowiednio do charakteru prawidłowości, na których się opierają. W obrębie prawidłowości, od których uzależnione są odpowiednie zasady wychowania, można wyróżnić co najmniej dwie odrębne grupy: psychologiczne i socjologiczne, a w ramach tych grup różna jest jeszcze precyzyjność poszczególnych prawidłowości. Poza tym można mówić o różnym stopniu ogólności zasad wychowania ze względu na to, że cele wychowania nie są jednorodne, podczas gdy jedne dadzą się dokładnie określić, innych sprecyzować nie można. Wreszcie ogólność zasad wychowania może być różna w zależności od zakresu zjawisk, do których je odnosimy. W tym też znaczeniu K. Kotłowski uważa zasady pochodne (drugorzędne) w swoim systemie, za mniej ogólne niż zasady naczelne. Zasady naczelne są bardziej ogólne, ponieważ dotyczą szerszego zakresu zjawisk wyznaczonych pojęciem osobowości. Zasady pochodne w omawianym systemie są bardziej szczegółowe, bo odnoszą się każda z osobna do węższego zakresu zjawisk wyznaczonych pojęciem intelektu, woli, uczucia. Swoje stanowisko K. Kotłowski uzasadnił następująco: „Ponieważ osobowość przejawia się w trzech przez tradycję ustalonych dziedzinach intelektu, uczucia i woli, zasady te starają się kierować działalność wychowawcy w tych trzech, a nie innych kierunkach; a mianowicie zasada racjonalnej motywacji na intelekt, zasada emocjonalnego powiązania z normą na uczucie i zasada odwoływania się do poczucia własnej wartości wychowanka na wolę". [5]

Twierdzenie, że K. Kotłowski niewłaściwie rozumie pojęcie zasady wychowania, skoro zakłada różny stopień jej ogólności i zaciera tym samym istotną różnicę między pojęciem zasady i metody, opiera się na błędnym założeniu. Otóż M. Krawczyk najwyraźniej zakłada, że cecha ogólności stanowi o istotnej różnicy między pojęciem zasady i metody. Z tego też punktu widzenia określa zasadę wychowania jako najbardziej ogólną prawidłowość prakseologiczną. Metodą natomiast nazywa prawidłowość prakseologiczną opartą na określonych zasadach wychowania, bardziej jednak od nich szczegółową, bo wskazującą najskuteczniejsze i najekonomiczniejsze sposoby realizowania zamierzonych zadań wychowawczych [6].

Sądzę, że cecha ogólności nie jest wystarczającym kryterium dla określenia odrębności wyżej wymienionych pojęć. Pojęcia te różnią się nie tylko stopniem ogólności, lecz przede wszystkim treścią. Zasada jest normą ogólną i jako taka wyznacza ogólne ramy postępowania. Metoda natomiast jest sposobem działania, czyli zespołem określonych czynności wzajemnie z sobą powiązanych. Nie zacieramy wobec tego istotnej różnicy między tymi pojęciami, kiedy dzielimy zasady na bardziej ogólne i mniej ogólne. Ogólność bowiem nie jest wystarczającą cechą dla odróżnienia zasady od metody.

Przekonanie M. Krawczyka co do tego, że istnieje całkowita zgodność poglądów między teoretykami nauczania i wychowania w kwestii ogólności zasad i metod i że żaden z nich nie próbuje dzielić zasad na bardziej ogólne i bardziej szczegółowe, jest co najmniej bezpodstawne. Przeczy temu najwyraźniej stanowisko B. Suchodolskiego, któremu dał wyraz w „Zarysie pedagogiki": „Wymienione tu zasady wychowania — pisze — stanowią n a j o g ó l n i e j s z e dyrektywy dla prowadzenia pracy wychowawczej; zasady b a r d z i e j s z c z e g ó ł o w e (podkreślenie H. G.) sformułowane są na podstawie analizy procesów wychowawczych, zachodzących w poszczególnych dziedzinach". [7]

Różny stopień ogólności zasad dydaktycznych zakłada także Cz. Kupisiewicz, pisze bowiem: „Tak rozumiane zasady programowania treści dydaktycznych można

[5] K. Kotlowski: Metody współczesnego wychowania moralnego, Chowanna 1965, nr 1.
[6] M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania.
[7] B. Suchodolski: Zarys pedagogiki. T. II s. 264.

podzielić na ogólne i szczegółowe (podkreślenie H. G.). Zasady ogólne odnoszą się do wszelkich prac, które mają na celu dobór i układ materiału nauczania dla celów dydaktycznych, a więc nie tylko dla potrzeb związanych z programowaniem tego materiału. Swą treść czerpią one przede wszystkim z różnych teorii doboru i układu materiału, np. z teorii materializmu funkcjonalnego, której charakterystykę zawiera praca W. Okonia pt.: »Podstawy wykształcenia ogólnego« i której tezy przyjmuję za podstawę do dalszych rozważań. Z kolei zasady szczegółowe dotyczą przede wszystkim tych zabiegów, które zmierzają do opracowania określonych programów" (tekstów programowanych) [8].

Dalej M. Krawczyk kwestionuje podział zasad wychowania w omawianym systemie na naczelne i drugorzędne, twierdzi mianowicie: „Drugi błąd popełnia K. Kotłowski wtedy, kiedy dzieli zasady wychowania moralnego na zasady »naczelne« i zasady »drugiego rzędu«, czyli — innymi słowy — na zasady ważniejsze i mniej ważne. Nie można zgodzić się z taką koncepcją". [9]

Zarzut ten opiera się na niewłaściwym rozumieniu pojęcia drugorzędności w odniesieniu do przedstawionego systemu zasad. Zasady drugorzędne w tym systemie to te, które wynikają logicznie z zasad naczelnych. Chodzi tu najwyraźniej o logiczne wynikanie, a nie kwestię ważności. Wywód swój M. Krawczyk uzupełnia następującym stwierdzeniem: „Ale określenia »zasady drugiego rzędu« K. Kotłowski nie stosuje konsekwentnie, ponieważ w artykule pt. »Metody współczesnego wychowania moralnego« nazywa te drugorzędne zasady »zasadami pochodnymi«..." [10].

Faktycznie K. Kotłowski nie stosuje konsekwentnie tej nazwy, bo nie o nazwę tutaj chodzi, a fakt, że zasady drugorzędne nazywa także pochodnymi, chyba najlepiej wyjaśnia intencje autora, wskazuje wyraźnie, że chodzi tu o zjawiska logicznego wynikania. Dlatego też bez obawy przed popełnieniem błędu używa zamiennie określeń: „zasady drugorzędne" i „zasady pochodne". Nigdzie natomiast nie określa ich jako mniej ważne.

Rozpatrzmy następny zarzut: „Trzeci zasadniczy błąd K. Kotłowskiego (w tym samym cytowanym wyżej zdaniu) znajduje swój wyraz w koncepcji, z której wynika, że mogą istnieć w procesie wychowania moralnego ...»zbędne« lub »niepotrzebne«... Z przytoczonego już raz cytatu wynika bowiem niezbicie, że np. cztery zasady »drugiego rzędu« są zasadami »zbędnymi«". [11] Nie ma żadnych podstaw, by sądzić, że zasady pochodne są zbędne. Podstawy takiej nie stanowi — jak mylnie sądzi M. Krawczyk — stwierdzenie, że cztery naczelne zasady omawianego systemu „obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogdyby wystarczyć, gdyby nie fakt, że są zbyt ogólne". [12]

Z powyższego stwierdzenia można wyciągnąć — zgodnie z zasadami logicznego rozumowania — tylko jeden słuszny wniosek: K. Kotłowski twierdzi, że zasady pochodne są niezbędne ze względu na wysoki stopień ogólności zasad naczelnych.

Wydaje się, że nie ma potrzeby dłużej zatrzymywać się nad tym problemem. Przejdźmy do następnego zarzutu, dotyczy on sformułowanej przez K. Kotłowskiego zasady oddziaływania na całą osobowość ucznia i wszystkie formy jego aktywności. Zdaniem M. Krawczyka nie jest to zasada, lecz najogólniej sformułowany cel wychowania socjalistycznego.

Czy istotnie nie ma żadnej różnicy między przytoczoną powyżej zasadą wychowania a ogólnie sformułowanym celem wychowania socjalistycznego? Różnica jest oczywista, wszak K. Kotłowski nie sformułował zasady wszechstronnego rozwoju osobowości, a tylko w takim przypadku można by mówić o pomieszaniu pojęć

[8] Czesław Kupisiewicz: Zasady programowania. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1.
[9] M. Krawczyk: (op. cit.).
[10] M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego.
[11] M. Krawczyk: (op. cit.).
[12] K. Kotłowski: (op. cit.).

i zacieraniu różnicy między celami i zasadami wychowania. Wystarczy nieco głębiej wniknąć w treść zasady K. Kotłowskiego, by stwierdzić, że nie pokrywa się ona z postulatem wszechstronnego rozwoju osobowości.

Zasada oddziaływania na całokształt osobowości wychowanka i wszystkie formy jego aktywności jest zgodnie z przyjętym pojęciem zasady wychowania, ogólną wytyczną wskazującą, jak można najskuteczniej realizować zamierzone cele wychowania moralnego, w oparciu o określone prawa (w tym przypadku głównie prawa psychologii). Znajomość tych praw oraz nagromadzone doświadczenie poucza nas, że cele te można najskuteczniej realizować odwołując się do całej osobowości wychowanka.

Kolejny zarzut dotyczy przedstawionej w omawianym systemie zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. „Wydaje mi się — pisze M. Krawczyk — iż zalecając nauczycielom organizowanie wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły doprowadza K. Kotłowski swoje poglądy do skrajności graniczącej z utopią. Przecież zalecenie to jest niemożliwe do wykonania... Gdybyśmy jednak założyli teoretycznie, iż to zalecenie mogłoby kiedykolwiek stać się realną możliwością, wtedy musiałaby zrodzić się zasadnicza wątpliwość, czy rzeczywiście szkoła może stać się tą najwyższą instytucją społeczną, której wymaganiom należałoby bezwzględnie podporządkować wszelkie wpływy środowiska?" [13]

Można by zapytać, jaką instytucję proponowałby M. Krawczyk na koordynatora wpływów środowiska, jeśli szkoła — jego zdaniem — nie zasługuje na to, by rolę tę pełnić. Szkoda, że autor ograniczył się do podważenia roli szkoły, a nie ujawnił swoich konstruktywnych propozycji. Czy instytucją taką ma być według niego państwo, kościół, a może rodzina?

W zacytowanym fragmencie M. Krawczyk wysuwa jeszcze jeden poważny zarzut pod adresem zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. Twierdzi mianowicie, że zalecenie to jest niemożliwe do wykonania i graniczy z utopią. Kierując się przyjętymi przez M. Krawczyka kryteriami rozumowania, ten sam zarzut można by postawić sformułowanej przez niego zasadzie zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka. [14] Czyż zalecenie zawarte w tej zasadzie jest choć trochę łatwiejsze w realizacji niż zalecenie K. Kotłowskiego? Nie zapominajmy o tym, że zasada wychowania jest ogólną normą postępowania i tak jak każda norma wyrasta ponad rzeczywistość, pomimo że z rzeczywistości tej czerpie swą treść.

[13] M. Krawczyk: (op. cit.).
[14] M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Warszawa 1958.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI
PIASTOW

WYWIAD JAKO JEDNA Z PODSTAWOWYCH TECHNIK BADAWCZYCH W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ

Przeobrażenia o charakterze ekonomicznym, kulturalnym, demograficznym we współczesnym społeczeństwie powodują powstawanie nowych pojęć i wartości moralno-etycznych warunkujących procesy dydaktyczno-wychowawcze.

Śledzenie tych procesów, jak też ich wpływu na jednostkę wyłania potrzebę opracowania metodologii badań środowiskowych w naukach pedagogicznych. Pedagogika przechodząc od rozważań spekulatywnych do konkretnej rzeczywistości musiała przyswoić sobie pewne metody i techniki badawcze (stosowane w innych dyscyplinach naukowych), które pozwoliłyby jej na analizę zjawisk i konkretną działalność. Początkowo korzystano z metod stosowanych w psychologii (głównie obserwacja), następnie w coraz większym stopniu zaczęto stosować metody i techniki badawcze wypracowane przez socjologię. Metody te przeniesione na teren pedagogiki ulegają jednak ewolucji wynikającej z różnic, jakie istnieją między badaniami socjologicznymi, głównie socjologii wychowania, a badaniami pedagogicznymi.

Rozpatrując w niniejszym opracowaniu zagadnienia dotyczące wywiadu jako techniki stosowanej w badaniach pedagogicznych, należy sprecyzować — kogo dotyczą i jakim celom mają służyć badania z zakresu pedagogiki społecznej, w odróżnieniu od badań z zakresu innych dyscyplin nauk społecznych.

Według H. Radlińskiej: „Badania społeczno-pedagogiczne zajmują się wzajemnym oddziaływaniem na siebie wływów środowiska i przekształcających środowisko oddziaływań jednostek. W odróżnieniu od innych pokrewnych dziedzin kładą główny nacisk na rozpoznanie czynników, które świadomie nastawiają wolę ludzką. Interesują się wszystkim tym, co działa i potęguje siły jednostek i gromad ludzkich przez pielęgnowanie zadatków uzdolnień i ukazywanie drogi potrzebie twórczości" [1]. Czyli w badaniach pedagogicznych szuka się głównie konkretnych sytuacji indywidualnych, poszczególnych przypadków, w odróżnieniu od badań socjologicznych, gdzie bada się większe zbiorowości, stosunki między grupami, zjawiska społeczne z punktu widzenia gospodarczego, politycznego, ekonomicznego itp. Ponadto badania pedagogiczne zawsze uwzględniały czynnik zmian zachodzących pod wpływem pewnego świadomego oddziaływania. Dlatego też za wywiad jako technikę badań przyjmuje się strukturę, która została wypracowana przez socjologię, uwzględniając jednak odrębność tej techniki w badaniach społeczno-pedagogicznych.

1. Wywiad

Przed określeniem pojęcia wywiadu musimy wprowadzić rozróżnienie — co rozumiemy przez technikę, a co przez metodę.

Przez technikę rozumieć będziemy szczegółowe postępowanie badawcze zmierzające do zebrania pewnego typu materiału, metoda zaś — to zespół technik postę-

[1] Radlińska H.: Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego. *Chowanna* 1935.

powania badawczego zmierzający do rozwiązania badanego problemu. Zatem technika jest bardziej prostym sposobem działania, może ona mieć zastosowanie w różnych metodach.

Wywiad niektórzy badacze nazywają techniką, inni — metodą. Na podstawie poprzedniego rozróżnienia słuszniejsze jest traktowanie go jako techniki.

Spośród wielu definicji określających tę technikę przyjmiemy jako najbardziej pełną definicję podaną przez S. Szostkiewicza [2]. Określa ona wywiad jako „technikę gromadzenia materiału, polegającą na bezpośredniej rozmowie badacza z badanym, skierowanej przez badacza na określony problem, który jest przedmiotem jego zainteresowań".

W odniesieniu do wywiadu możemy stosować różne kryteria podziału, podobnie jak do innych technik stosowanych w badaniach pedagogicznych.

A. Ze względów konstrukcyjnych wyróżniamy:
— wywiad skategoryzowany,
— wywiad nieskategoryzowany.

B. Ze względu na sposób prowadzenia:
— wywiad ukryty,
— wywiad jawny,
— wywiad jawny nieformalny.

Ponadto podział przebiegać może w zależności od ilości osób biorących udział w wywiadzie i będziemy mieli wówczas:
— wywiad indywidualny,
— wywiad zbiorowy.

Różnica między wywiadem skategoryzowanym a nieskategoryzowanym polega na stopniu usystematyzowania zagadnień wywiadu i ujednoliceniu pytań; co w konsekwencji odbija się na sposobie opracowania i porównywalności wyników.

Wywiadem skategoryzowanym nazywa się taki wywiad, który przeprowadza się z wytypowanymi uprzednio osobami ściśle według tekstu kwestionariusza. Standaryzacja doprowadzona jest do tego stopnia, że badaczowi nie wolno zmienić żadnego słowa zawartego w pytaniach kwestionariusza. Ten typ wywiadu przeprowadzany bywa w badaniach metodą reprezentacyjną. Zadaniem jego jest eliminowanie do minimum wszelkich odchyleń od standardu, jakie powstać mogą skutkiem zbyt swobodnej inicjatywy przeprowadzającego wywiad.

W wywiadzie nieskategoryzowanym stopień ujednolicenia wywiadu przeprowadzonego na ten sam temat przez jednego lub kilku badaczy może być różny.

Może to być np. lista pytań dowolnie sformułowana przez badacza lub poszczególne pytania mogą być zadawane w dowolnej kolejności. Może to być tzw. dyspozycja, czyli spis zagadnień, o które należy spytać w czasie wywiadu, nie stosując zupełnie formy pytań.

Może się także zdarzyć, że w wywiadzie tego typu badacz świadomie zarzuca temat, o który mu chodzi, jeśli badany porusza inny problem ważny dla badań i mówi o nim dużo i chętnie.

Podsumowując można powiedzieć, że wywiad nieskategoryzowany może przybierać różne formy zależnie od ogólnej koncepcji i sposobu organizowania badań. Należy liczyć się z faktem, że wywiad nieskategoryzowany nie dostarcza na ogół materiału ilościowego, gdyż przeprowadzany jest zazwyczaj wśród niewielkiej (nieporównywalnej statystycznie) ilości osób. Ma on za zadanie zdobycie materiałów o charakterze jakościowym, pogłębionym, pozwalającym na wykrycie motywów, okoliczności oraz pozwala na rozejrzenie się w środowisku badanego.

Wywiad nieskategoryzowany nie dostarcza jednak materiałów pewnych, to jest

[2] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1966, s. 88.

sprawdzalnych obiektywnie. Ponadto dużą rolę w badaniach odgrywa osoba badacza, która może rzutować na wynik.

Problem jawności lub niejawności wywiadów łączy się z ich formą i uzależniony jest przede wszystkim od roli społecznej, jaką w badanym środowisku odgrywa badacz, oraz od stopnia drażliwości problemów, o jakie pyta. Jeśli od badacza wymaga się ścisłego przestrzegania tekstu kwestionariusza, np. przy badaniu na reprezentacji — wywiad musi być jawny i protokółowany w obecności badanego.

Wywiad jawny protokółowany prowadzony bywa często w sytuacji obserwacji zewnętrznej, gdy wiadomości zasłyszane, obserwacje, rozmowy przy pomocy szczegółowego wywiadu pragniemy skontrolować z wytypowanymi osobami danego środowiska. Ten typ wywiadu odbywa się przy pełnym poinformowaniu badanego o własnej roli społecznej, o treści i celach badania.

W wywiadzie jawnym nieformalnym badana osoba wie, że przeprowadza się z nią wywiad, lecz nie jest poinformowana, bądź fałszywie poinformowana, zarówno o właściwej roli społecznej badacza, jak też o celach wywiadu. Wywiad jawny nieformalny może być protokółowany, lecz jeśli warunki, temat czy osoba na to nie pozwalają — może być nie protokółowany. Ten typ wywiadu prowadzi się najczęściej w przypadku obserwacji zewnętrznej ukrytej.

Wywiadem ukrytym nazywa się zewnętrznie luźną rozmowę dwóch osób, z których jedna jest czynna, druga bierna. W tym typie wywiadu niemożliwe jest notowanie, a badany nie powinien wiedzieć o właściwej roli i celach rozmowy ani o samym fakcie przeprowadzania wywiadu. Zadając pytanie, jakie są właściwości poszczególnych typów wywiadów, należy zdać sobie sprawę, iż zależy to od wielu czynników, np. sposobu przeprowadzania badań, stopnia intymności i drażliwości spraw, które pragniemy poruszyć, postawy badanego bądź jego środowiska wobec członków tego środowiska oraz od tego, jaki stopień rzetelności odpowiedzi będzie wystarczający dla badań.

Można powiedzieć ogólnie, że wywiad jawny protokółowany jest najmniej pewnym narzędziem, gdy zależy nam na dokładnym zbadaniu problemu i wiarygodności odpowiedzi, wywiad ukryty zaś jest typem najtrudniejszym, gdyż wymaga od przeprowadzającego nie tylko umiejętności przeprowadzania, lecz także dokładnej pamięci.

Wywiad nazywamy zbiorowym wówczas, gdy badacz zwraca się do grupy o składzie możliwie jednorodnym, np. do działaczy miejscowych, studentów, uczniów itp., z zapytaniem — co wiedzą o interesującej nas sprawie.

Przy pomocy tego rodzaju wywiadu można zdobyć wiadomości, które mogłyby wypłynąć dopiero po długotrwałych rozmowach indywidualnych. Zaletą tego rodzaju wywiadu jest to, że daje możliwość wypowiedzi jednostkom, które bez podniety zbiorowej byłyby zbyt nieśmiałe, by nawiązać kontakt z badaczem. Natomiast wadą tego typu wywiadu jest, że mogą łatwo powstawać nastroje właściwe tłumowi i uwaga całego zespołu może odbiec od zagadnień związanych z wywiadem. Wywiad zbiorowy najbardziej nadaje się do uzyskania wiadomości prostych, które mogą następnie posłużyć do dalszych dociekań.

Inną odmianą wywiadu zbiorowego jest typ podany przez S. Rychlińskiego, a polegający na zdobywaniu odpowiedzi w drodze zeznań pisemnych stawianych całej grupie osób. Stawia się wówczas albo sformułowane pytanie lub tzw. hasło (np. „Świetlica") i prosi się o napisanie wszystkiego, co odpowiadającym w związku z tym hasłem na myśl przychodzi[3]. Wywiad pisemny może być również indywidualny, wówczas przeobraża się w zwykłą ankietę o luźno sformułowanych pytaniach.

Prowadzenie wywiadów należy do badań bardzo trudnych, jednakże w pedagogicznych badaniach środowiskowych technika ta odgrywa doniosłą rolę z następujących względów.

[3] Rychliński S.: Lustracje społeczne. Łódź 1947, s. 67.

1. Brak istotnych dokumentów do przeprowadzenia badania zmusza do uciekania się wyłącznie do zeznań ustnych.

2. Wywiad stosuje się tam, gdzie:

a) stosowanie ankiety nie dałoby pełnego obrazu;

b) wynik ankiety pisemnej byłby problematyczny;

c) należy zorientować się w całości zagadnień w stosunkowo krótkim czasie, co w badaniach środowiska ma doniosłe znaczenie.

3. Wywiad w sposób najprostszy ujawnia poglądy, postawy społeczne i opinie badanego środowiska.

4. Przeprowadzając prawidłowo wywiad można uzyskać wiadomości, które trudno jest zdobyć na piśmie.

5. Ponadto wywiad pozwala na przyjrzenie się środowisku, czynienie systematycznych spostrzeżeń, które w innym wypadku byłyby utrudnione, np. obserwacja może przybierać cechy natarczywości, jeśli nie towarzyszy jej rozmowa.

2. Budowa kwestionariusza wywiadu

Kwestionariusz jest jednym z podstawowych narzędzi badawczych stosowanych w badaniach środowiska społecznego. Oddaje duże usługi w badaniach świadomości społecznej, gdzie poznanie faktów, o które w badaniu chodzi, nastąpić może w drodze uzyskania odpowiedzi na postawione badanym pytania. Ponadto jest niezastąpioną pomocą, gdy uzyskane materiały mają być poddane analizie ilościowej. Kwestionariusz stanowi pewną ingerencję w procesy życiowe badanego, angażując jego postawę, należy w związku z tym tak formułować pytania, by nie mogły sugerować odpowiedzi ani być uważane za pewnego rodzaju zapowiedź zmian w środowisku.

Kwestionariusz powinien być tak zbudowany, żeby:

1. Zapewniał porównywalność danych uzyskanych przy jego pomocy przez różnych badaczy.

2. Dawał identyczny wynik przy dwukrotnym wykorzystaniu.

3. Dostarczał dane dotyczące faktów obiektywnie sprawdzalnych, nie zaś wyjaśnienie prawd ogólnych.

Aby to uzyskać, sam problem, który chcemy zbadać, musi być postawiony w sposób jasny i konkretny.

Jednakże dla właściwej pedagogicznej analizy jakiegoś problemu społecznego niezbędna jest nie tylko znajomość samego problemu, ale też uprzednie poznanie środowiska, w którym on występuje. Wiedzę tę można uzyskać przez włączenie do kwestionariusza odpowiednich pytań bądź też przez poznanie w inny sposób, np. wcześniejsze badanie sondażowe, krótkotrwałą obserwację. Poznanie środowiska może ustrzec badającego od wielu nieporozumień, np. od pytania o zjawiska, które w danym środowisku nie występują, itp.

W kwestionariuszu winny zaleźć się pytania bezpośrednio związane z głównym tematem badań oraz pytania typu pomocniczego lub tzw. pytania filtrujące (tj. takie, które od razu wyjaśniają, czy jest sens dalszego pytania o interesujący nas problem). Każde pytanie powinno formułować jakąś hipotezę bądź część hipotezy. Wszystkie zaś pytania muszą być podporządkowane jednemu nadrzędnemu celowi.

Bardzo istotną rolę odgrywa język (składnia i słownictwo) użyte w kwestionariuszu. Język ten powinien zapewniać pełną komunikatywność w przekazywaniu pojęć między badaczem a badanym. Chcąc to osiągnąć należy pamiętać, by wyrazy użyte w kwestionariuszu były zaczerpnięte ze słownika badanego, oraz dokładnie znać używane przez niego powiedzenia gwarowe lub zwroty i wprowadzić je z pełnym zrozumieniem właściwego znaczenia lub też całkowicie ich unikać.

Obok zagadnień związanych z formułowaniem pytań badacz musi zwracać uwagę na ich układ w kwestionariuszu. Można przyjąć zasadę, że pytania powinny być

tak ułożone, by stanowiły dla badanego sensowną całość. W związku z tym może się zdarzyć, że pytania związane ze sobą z punktu widzenia badacza ulegną w kwestionariuszu rozdzieleniu. Stanie się tak dlatego, że przyjęta kolejność pytań powinna być wyznaczona głównie przez proces przeprowadzania wywiadu, a nie przez proces badawczy. Ponadto kolejność pytań wyznaczana jest przez zasadę, mówiącą, że najpierw zadajemy pytania najbardziej ogólne, obejmujące zagadnienia o najszerszym zakresie, a następnie pytania stopniowo zawężające zakres problematyki. Układ tego typu służy podwójnemu celowi:

a) niedopuszczenie, by pierwsze pytania wyznaczały treść odpowiedzi na następne;
b) pozwala na podstawie pierwszych otwartych pytań stwierdzić coś o układzie odniesienia cechującym badanego.

Początkowe pytania odgrywają oprócz funkcji orientacyjnej rolę pobudzenia badanego do zaangażowania się w wywiadzie, wprowadzając go w przedmiot rozważań. Rola pierwszych pytań jest znaczna, one nadają w gruncie rzeczy ton całemu wywiadowi. Jeśli z treści badania wynika konieczność zadania pytań natury osobistej bądź drażliwych, można to uczynić dopiero po poprzednim przygotowaniu. W wypadku pytań tego typu moment zmęczenia nie odgrywa roli, takie pytania należy umieszczać raczej na końcu kwestionariusza.

Kwestionariusz nie powinien zawierać pytań, na które odpowiedź może być kłopotliwa, bez dania możności wytłumaczenia przyczyn. Np. po zapytaniu: „Czy badany nie chciał podjąć pracy?" — w wypadku wypowiedzi twierdzącej należy postawić pytanie dodatkowe: „Dlaczego?" dając badanemu możliwość do usprawiedliwienia się, nawet jeśli te usprawiedliwienia nie są przedmiotem naszych zainteresowań. Oczywiście ich wiarygodność jest zawsze wątpliwa. Powstrzymanie się od pytania dodatkowego może wzbudzić u badanego uczucie, że w wyniku badania otrzyma niekorzystną ocenę. Przyjęło się, że pytania dotyczące danych personalnych pozostawia się na koniec kwestionariusza. Przy konstruowaniu pytań wskazane jest zwrócić uwagę na następujące problemy [4]:

a) Czego pytanie dotyczy?
(wiadomości. postaw, postępowania, motywów);

b) Jaka jest wartość poznawcza pytania dla badanej problematyki?
(czy pytanie dotyczy zasadniczych spraw, czy też mniej ważnych, bez których można się obejść);

c) Jaka jest spodziewana wiarygodność odpowiedzi?
(w wypadku wątpliwości należy zastanowić się, czy nie zrezygnować lub nie badać problemu w inny sposób);

d) Czy wywiad skategoryzowany jest właściwą techniką do badania problemu postawionego w pytaniu?
(jeśli można problem zbadać w inny sposób, należy pytanie wyeliminować);

e) Jaki jest właściwy rodzaj analizy odpowiedzi?
(jeśli materiał ma być o charakterze ilościowym, a odpowiedzi w sposób jednoznaczny nie można skategoryzować, pytanie należy postawić w inny sposób).

By kwestionariusz odpowiadał wyżej wymienionym postulatom i spełniał swoje zadanie, wskazane jest poddanie każdego pytania próbie kontroli, gdyż od poprawnej budowy kwestionariusza zależą w dużej mierze uzyskane wyniki badań. Doniosłą rolę odgrywa forma, w jakiej zadajemy pytanie, gdyż może ona rzutować na wynik odpowiedzi, a pośrednio na wynik badań.

Typy pytań najogólniej możemy podzielić na [5]:

[4] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960.
[5] W oparciu o rozdziały „Typy pytań" z pracy S. Szostkiewicza: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960. Oraz S. Nowaka: Metody badań socjologicznych. Warszawa 1965.

A. Zamknięte.
B. Otwarte.

Pytania zamknięte, opatrzone są w z góry przewidziane odpowiedzi i badany może dokonać wyboru tylko z tych odpowiedzi wzorcowych. Pytania tego typu ułatwiają i upraszczają pracę badacza i badanego, ponadto ułatwiają opracowywanie wyników, kryją jednak niebezpieczeństwo sugerowania odpowiedzi.

A. Pytania zamknięte

Najprostszym typem pytań zamkniętych stosowanych w kwestionariuszu wywiadu są pytania dysjunktywne, czyli wykluczające się. Można na nie udzielić tylko jednej z kilku wykluczających się odpowiedzi.

Np.: Od kogo zależy przede wszystkim promocja ucznia do następnej klasy?
— nauczyciela
— ucznia
— rodziców

W pytaniach dysjunktywnych (wyłączających się) należy zwracać uwagę na to, czy istotnie istnieje możliwość wyboru tylko jednej odpowiedzi i czy bezwzględnie odpowiedzi wzajemnie się wykluczają. Ponadto należy zwracać uwagę na to, czy możemy oczekiwać, że badany wybierze na pewno jedną z możliwych ewentualności. W wypadku, gdy pewności takiej nie ma, należy przewidzieć odpowiedź neutralną, np. „nie wiem" — „nie mam zdania". Odpowiedzi tego typu przewidujemy najczęściej wówczas, gdy pytamy o opinie lub poglądy.

Pytanie, w którym badanemu przedstawia się do wyboru szereg możliwych odpowiedzi, nazywa się kafeterią.

a) Kafeteria zamknięta jest to właściwie pytanie dysjunktywne, z tym że ilość możliwości do wyboru jest większa niż dwie lub trzy. W tym typie pytania nie pozostawia się badanemu możliwości innego wyboru poza ewentualnościami, które są podane w gotowych odpowiedziach.

Np.: Do której z podanych niżej szkół chciałbyś najchętniej uczęszczać?
— Szkoła Zawodowa Chemiczna
— Szkoła Zawodowa Metalowa
— Szkoła Zawodowa Budowlana
— Szkoła Zawodowa Górnicza

b) Pytanie, w którym z wielu możliwych ewentualności podaje się kilka odpowiedzi szczególnie interesujących badacza i pozostawia miejsce na dopisanie innych — nazywa się kafeterią półotwartą.

Np.: Jakie motywy skłoniły Cię do wyboru zawodu nauczyciela?
— tradycje rodzinne
— zainteresowanie
— względy materialne
— przypadek
— inne, jakie?...

c) Kafeteria koniunktywna jest to typ pytania pozwalający badanemu na wybór więcej niż jednej z podanych odpowiedzi. Ilość ewentualności wyboru określa sam badacz (dając instrukcję i podając dwie lub trzy odpowiedzi).

Np.: Które z wymienionych przyczyn wyróżniają dodatnio zawód nauczyciela wśród innych?
— daje szybką możliwość awansu
— daje pewną i stałą pracę
— daje możliwość wysokiego standardu życiowego
— daje dużą możliwość wykazania swoich zdolności

— cieszy się szacunkiem w społeczeństwie
— inne przyczyny, jakie?...

W przypadku gdy chodzi o bardziej skomplikowane zagadnienie, drażliwe, wymagające dłuższego objaśnienia, można zamiast pytania podać jakiś fikcyjny dialog i prosić badanego o wskazanie, z którą osobą dialogu podziela poglądy.

Np.: X mówi: „Palenie papierosów nie jest szkodliwe dla zdrowia, jeśli pali się w małych ilościach".

Y mówi: „Palenie papierosów jest szkodliwe dla zdrowia nawet w najmniejszych ilościach".

Któremu z nich przyznajesz rację: „X", „Y", nie mam zdania, żadnemu — dlaczego?

W celu wydobycia wypowiedzi trudnych do uzyskania z pytań bezpośrednich można zastosować krótkie historie zawierające jakiś problem i prosić badanego o rozstrzygnięcie.

Np.: „Odjazd pociągu za 10 minut. Przed kasą biletową stoi kilkanaście osób. Do pana znajdującego się już przed okienkiem podbiega pani, prosząc o wpuszczenie jej do kolejki, gdyż obawia się, że stając na końcu nie zdąży nabyć biletu i spóźni się na pociąg. Co powinien uczynić ten pan?" [6]

— wpuścić do kolejki
— zapytać o zdanie pozostałe osoby czekające przed kasą
— stanowczo odmówić
— postąpić inaczej, jak?...

Inny typ pytań to pytania — skale, stosuje się je wówczas, gdy chcemy poznać stopień lub natężenie uczuć oraz stałość stanowiska zajmowanego przez badanego.

a) Skala trzystopniowa — jednostronna

Np.: Czy odpowiada Ci typ uczelni, w której obecnie studiujesz?

	Wartość odpowiedzi
— bardzo odpowiada	10
— odpowiada, ale z zastrzeżeniem	5
— w ogóle nie odpowiada	0

b) Skala wielostopniowa

Np.: Czy zawód tokarza daje Ci szanse wykazania, co potrafisz?

	Wartość odpowiedzi
— bardzo dobre szanse	12
— względnie dobre	8
— niewielkie	4
— zupełnie nie daje	0
— nie mam zdania	

c) Skala dwustronna

Np.: Jak sądzisz, gdy zostaniesz zmuszony do powtarzania klasy, powrócisz do szkoły z przychylnym czy nieprzychylnym stosunkiem?

	Wartość odpowiedzi
— bardzo przychylnym	10
— dość przychylnym	5
— takim sobie	pt—2
— dość nieprzychylnym	—5
— bardzo nieprzychylnym	—10

B. Pytania otwarte

Są to pytania, w których badanemu pozostawia się swobodę wypowiedzi, a w przypadku wywiadu jawnego — odpowiedź notuje się dosłownie.

[6] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960, s. 77.

Np.: Co sprawiało Ci największe trudności w okresie uczęszczania do szkoły podstawowej?

Pytanie półotwarte to forma pośrednia między pytaniem zamkniętym a otwartym, w której podaje się pewne odpowiedzi do wyboru, jednocześnie zachowując miejsce na odpowiedź otwartą.

Np.: Czy do szkół dwuletnich pomaturalnych — kierunek techniczny — należy przyjmować wyłącznie maturzystów, czy wystarczy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych? Czy też należy stawiać kandydatom inne wymagania? jakie?...

W przypadku gdy chodzi o zbadanie spraw, które z różnych względów nie mogą dotyczyć całej populacji badanej, zadaje się przed pytaniem właściwym pytanie filtrujące. Ma ono za zadanie wyeliminowanie tych osób, które nie mają nic do powiedzenia w interesującej nas sprawie. Wówczas pytanie właściwe zadaje się wyłącznie tym, których zakwalifikuje pierwsza odpowiedź.

Np.: Pytanie filtrujące

Czy znasz nowe przepisy dotyczące Kodeksu Rodzinnego?

Tak — Nie.

Pytanie zasadnicze

Jeśli tak, to jak oceniasz zmiany, które te przepisy wprowadzają?

Każdy z wymienionych typów pytań ma swoje zalety i wady. Pytania zamknięte w zasadzie zaoszczędzają trud badacza przy opracowywaniu wyników, jednakże mogą badanego sugerować. Pytania otwarte są mniej obciążone tą wadą, jednakże dają odpowiedzi wymagające w opracowaniu większych zabiegów technicznych.

Rzeczą najbardziej istotną w budowie kwestionariusza jest to, aby badani, odpowiadając w sposób najbardziej swobodny, ujmowali swoje odpowiedzi w formy zgodne z wolą badacza. Jednakże bez względu na to, jak sformułowane zostały pytania i ułożony kwestionariusz, należy go wypróbować przed rozpoczęciem właściwych badań środowiskowych. Badanie próbne ma na celu sprawdzenie przydatności skonstruowanego kwestionariusza do zamierzonych badań oraz zanalizowanie, czy odpowiedzi uzyskane w wywiadzie dostarczają materiału zgodnego z problematyką badań, ponadto prowadzić mogą do rewizji pytań.

Drugim celem badań próbnych jest sprawdzenie, w jakim stopniu kwestionariusz pomaga w nawiązaniu odpowiedniego kontaktu z badanym. Czy badani rozumieją pytania? Czy pytania można zadawać nie wyjaśniając ich i nie formułując inaczej?

3. Technika przeprowadzania wywiadu

Wywiad jest przede wszystkim procesem społecznym wzajemnego oddziaływania. Przeprowadzający wywiad powinien orientować się, że sama jego osoba wnosi pewne akcenty do sytuacji wywiadu. Np.: powierzchowność, gesty, sposób mówienia mogą mieć znaczny wpływ na badanego. W wypadku nieuczynienia tego może powstać sytuacja, w której badaczowi nie uda się nawiązać kontaktu z badanym, a więc nie wytworzy się odpowiednia atmosfera do przeprowadzenia wywiadu. Znajomość tych zagadnień pozwoli mu zmienić przynajmniej te elementy, które są zależne od niego. Nie ma wprawdzie reguły zapewniającej sukces, można jednak przytoczyć przynajmniej kilka elementarnych zasad warunkujących dobre przeprowadzenie wywiadu, podanych przez S. Szostkiewicza [7].

1. Przygotowanie teoretyczne w zakresie obserwowanych zjawisk i praktyczna znajomość życia społecznego.

2. Właściwy język, którym zwracamy się do rozmówcy. Unikanie stylu „naukowego" czy literackiego, gdy zwracamy się do chłopa z głuchej wsi, i odwrotnie, posługiwanie się dialektem, ale nie w sposób sztuczny, stosowanie gwar.

[7] Tamże, s. 92.

3. Znajomość form grzecznościowych panujących w danym środowisku.

4. Umiejętność cierpliwego, aktywnego słuchania (bez okazywania znudzenia czy braku zainteresowania).

5. Umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów, budzenie zaufania i sympatii u swych rozmówców oraz posiadanie wrodzonych dyspozycji badacza.

Sam proces przygotowania wywiadu obejmuje dwa najważniejsze zakresy działalności:

1. Przygotowanie się badacza.

2. Dotarcie do informatora.

Przygotowanie się badacza obejmuje następujące zagadnienia:

a) dokładne sprecyzowanie problematyki wywiadu,

b) wybór rodzaju (typu) wywiadu i technik realizacji.

W przypadku gdy wywiad ma być ukryty, należy jeszcze nauczyć się na pamięć pytań lub dyspozycji stanowiących niejako oś wywiadu. Ponadto przyswoić sobie formy zachowania, wyrażania się, które będą w danych okolicznościach najodpowiedniejsze.

Na informatorów należy dobierać takie osoby, które:

a) mogą powiedzieć najwięcej, dostarczyć wielu wiadomości w krótkim czasie,

b) najmniej zafałszują prawdę,

c) odtworzą w rozmowie lub zachowaniu najwięcej objawów życia środowiska.

Tego rodzaju dobór nie jest łatwy, jest bowiem rzeczą trudną na pierwszy rzut oka przewidzieć, kto się nadaje na informatora, a kto nie. By uniknąć trudności tego typu, należałoby poznać trochę środowisko.

Uwagi te nie odnoszą się do okoliczności, gdy osoby do wywiadu dobieramy drogą losowania lub gdy badacz sam przebywa w środowisku i praktycznie wszystkich zna. Jeśli przewidujemy, że wywiad potrwa dłużej, należy ustalić czas i miejsce spotkania z wytypowaną osobą.

Badanie jest zazwyczaj pewną formą działania, którego środowisko dokładnie nie rozumie, dlatego też w większości wypadków reaguje niechętnie lub podejrzliwie. Celem badającego jest przełamanie tej nieufności, wejście w środowisko badanego.

Według S. Nowaka „Kontakt między ankieterem a respondentem istnieje wówczas, gdy ten drugi zaakceptował cele badawcze ankietera i czynnie stara się mu pomóc w uzyskaniu potrzebnej informacji" [8]. Pozytywną rolę może odegrać tu:

1. Przedstawienie badacza przez kogoś, kogo badany ceni, odczuwa przyjaźń i sympatię.

2. Nawiązanie kontaktu na gruncie towarzyskim.

3. Znalezienie wspólnej platformy doświadczeń lub zainteresowań z badanym.

4. Może zdarzyć się, że powodzenie wywiadu uzależnione będzie od faktu zupełnej obcości badacza wobec środowiska, przykładem mogą być badania A. Oderfeldówny podane przez St. Rychlińskiego [9].

5. Jeśli prowadzimy wywiad jawny, dobrze jest przy nawiązaniu kontaktu jasno i zwięźle przedstawić cele wywiadu, jego znaczenie dla nauki i wreszcie podkreślić ważność osoby badanego i wagi, jaką przywiązuje się do jego słów.

6. Należy pamiętać, by nie używać słowa „wywiad", które może łączyć się z nieprzyjemnymi skojarzeniami.

Wywiad właściwy można rozpocząć dopiero w chwili, gdy powstanie odpowiedni klimat. Sposób prowadzenia wywiadu powinien być jak najmniej formalny i nie budzić obaw, że uzyskane wiadomości mogą być w jakikolwiek sposób obrócone na niekorzyść samego informatora.

Rzeczą zasadniczą jest utrzymanie takiej atmosfery w czasie rozmowy, by badany odpowiadał chętnie i szczerze, z pełnym zaufaniem do badacza. Badacz zaś ze

[8] Nowak S.: Metody badań socjologicznych. Warszawa 1965, s. 75.
[9] Rychliński St.: Lustracje społeczne. Łódź 1947, s. 74.

swej strony powinien dążyć do utrzymania nastroju przyjacielskiego, choć nie poufnego, wyrażać żywe zainteresowanie badanym i jego słowami. Unikać wszystkiego, co mogłoby badanego dotknąć lub obrazić (np. dawać do zrozumienia, że wątpi się w prawdę jego wypowiedzi).

W przypadku stwierdzenia świadomego lub mimowolnego fałszu należy go zapamiętać i w końcowym etapie rozmowy, przy pomocy nieuchwytnych krzyżowych pytań, spróbować wyjaśnić daną kwestię. Dobrze jest na plan pierwszy wysuwać tematy przyjemne, unikać zręcznie odpowiedzi na pytania okolicznościowe badanego. Nie należy przeskakiwać zbyt nieoczekiwanie z tematu na temat, gdy zamierzamy w wywiadzie poruszyć większą liczbę spraw, gdyż może to zaskoczyć informatora i przy słabej ruchliwości umysłowej obudzić drzemiące poczucie zagrożenia.

W wywiadzie, głównie nieskategoryzowanym, zadaniem badacza jest aktywne słuchanie badanego oraz umiejętne kierowanie tokiem wypowiedzi tak, by rozmowa nie zbaczała zbytnio od zasadniczego tematu.

Często się zdarza, że badanemu trudno jest wypowiedzieć się na pytanie w formie ogólnej. Dlatego też badacz nie może zadowolić się wpisaniem otrzymanej odpowiedzi, póki nie będzie pewny, że:

a) zrozumiał odpowiedź,

b) że jest to właściwa odpowiedź na dane pytanie.

Czasem będzie to wymagało dalszych pytań, „sondowania" głębiej znaczenia jakiejś wypowiedzi. W tej sytuacji do pytania ogólnego dadajemy pytanie „sondujące" według schematu, „co by było gdyby". Często dobre wyniki — szczególnie w odniesieniu do wydarzeń z przeszłości — daje nakierowanie pamięci badanego na wydarzenie bezpośrednio związane z nim (np. miejsca pobytu, stanu rodzinnego, pamiętnych wydarzeń osobistych itp.).

Pytania typu sondującego mają na celu wydobycie głębszych i bardziej skomplikowanych motywów, postaw oraz dowiedzenie się czegoś o osobistych losach badanego.

Sprawa zakresu wywiadu nie może być w jakiś kategoryczny sposób określona. S. Szostkiewicz podaje: „przyjęte jest, że wywiad skategoryzowany przewidziany na zwięzłe odpowiedzi może zawierać kilka odrębnych tematów, wywiad nieskategoryzowany, skierowany na pogłębienie odpowiedzi, powinien się ograniczać najwyżej do dwóch, trzech tematów" [10]. Długość trwania wywiadu określana bywa często przez samego badanego. Należy jednak unikać przeciągania rozmowy ze względu na to, że badany może poczuć zniecierpliwienie, a jego uwaga i gotowość do odpowiedzi mogą osłabnąć, jak i ze względu na samego badacza, którego możliwości dokładnej recepcji i rejestracji (szczególnie bez notowania) są również ograniczone.

Kończąc wywiad wskazane jest zastrzec sobie możliwość ponownego zwrócenia się po dodatkowe informacje, gdyż często się zdarza, że jednorazowy kontakt nie przynosi oczekiwanych rezultatów.

Bardzo istotną sprawą jest zapisanie uzyskanych informacji. Najprostszym sposobem byłoby użycie taśmy magnetofonowej lub tym podobnych urządzeń technicznych, przy użyciu których można uzyskać dokładność absolutną. Jednakże powstaje ta trudność, że użycie środków technicznych prawdopodobnie nie pozwoliłoby uzyskać atmosfery szczerości.

Nawet przy wywiadzie skategoryzowanym, kiedy posługujemy się kwestionariuszem o pytaniach zamkniętych, a rola przeprowadzającego wywiad ogranicza się do podkreślenia jednego z trzech słów „tak", „nie" lub „nie wiem", odnotowanie zachowania się informatora ma zasadnicze znaczenie dla późniejszego opracowania

[10] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960, s. 96.

materialu. Prowadzący wywiad może wyczuć, że badany ukrywa prawdę lub z jakiegoś powodu kłamie, lecz odpowiedź „tak" lub „nie" nie przekazuje tej ważnej informacji. W takim wypadku niezapisanie uwag przez badacza jest jednym z większych błędów protokółu.

W przypadku wywiadu pogłębionego, zawierającego wiele swobodnych pytań sondujących, zapis wywiadu staje się problemem pierwszoplanowym. Należy wówczas zapisać wypowiedzi badanego, o ile tylko jest to możliwe, dosłownie. Wypowiedzi tych nie należy redagować pod względem formy gramatycznej, skrótów, sensu wypowiedzi w formie syntez. Niezależnie od faktu, czy wywiad był udany, czy nie, należy natychmiast po przeprowadzeniu badań sporządzić protokół, gdyż w ten sposób można utrwalić i zabezpieczyć wypowiedzi całkowicie zarejestrowane w pamięci badacza.

Wartość obiektywna materiałów uzyskanych w drodze wywiadów bywa różnorodna. Najważniejsze błędy i odchylenia mogą mieć źródła [11]: a) sytuacyjne, b) socjologiczne, c) psychologiczne.

Do błędów sytuacyjnych zaliczamy niewłaściwy dobór miejsca, czasu i sytuacji na wywiad, np. przeprowadzanie wywiadu w czasie, gdy badany wyraźnie się spieszy, gdy przysłuchują się ludzie postronni, gdy informator zaabsorbowany jest jakimiś sprawami rodzinnymi lub środowiskowymi. Takie sytuacje mogą prowadzić do poważnego zubożenia treści czy sensu wypowiedzi badanego.

Socjologiczne źródła błędów kryją się w zewnętrznych cechach osobowości badacza, np. w przesadnym zachowaniu, albo w cechach fizycznych, które mogą wywrzeć niekorzystne wrażenie na badanym. Duży wpływ na szczerość i wierność wypowiedzi może mieć płeć badacza i płeć informatora.

Źródłem błędów o podłożu psychologicznym są poglądy na osobę badanego powstające a priori w umyśle badacza. Takie wyobrażenia powodujące błędy w interpretacji i notowaniu zachowania informatora lub jego wypowiedzi mogą być prawdziwe lub fałszywe. Błąd o podłożu psychologicznym może powstać, jeśli badacz nie jest dostatecznie dociekliwy, np. zadowala się otrzymanymi wypowiedziami, nie zadając pytań sondujących, które zmuszają badanego do dokładniejszej motywacji.

Opracowanie uzyskanego materiału zależne jest przede wszystkim od typu wywiadu. Jeśli wywiad przeprowadzany przy pomocy skategoryzowanego kwestionariusza przeznaczony jest do analizy ilościowej — oznaczamy odpowiedzi kwestionariusza symbolami i po zgromadzeniu wszystkich zaplanowanych wywiadów przeprowadzamy odpowiednie operacje statystyczne.

W przypadku gdy wywiad jest nieskategoryzowany, pogłębiony, opracowujemy sprawozdanie pod kątem zawartej w nim problematyki, przeprowadzamy segregację problemów potrzebnych do dalszej analizy, notujemy okoliczności towarzyszące wywiadowi, zachowanie się badanego oraz własne spostrzeżenia, uwagi lub wątpliwości dotyczące prawdy zawartej w wypowiedziach badanego. Przytaczamy też własne pomysły, jakie wysunęły się w toku wywiadu. Tak przedstawione sprawozdanie z wywiadu jest pełnowartościowym materiałem dla ogólnego opracowania i podsumowania akcji badawczej.

4. Inne techniki pomocnicze

Do innych technik posiadających doniosłe znaczenie w badaniach pedagogicznych dotyczących środowiska społecznego zaliczyć należy:

a) obserwację;
b) ankietę;
c) badanie dokumentów.

[11] Tamże, s. 96.

Wymienione techniki pozwalają w mniejszym lub większym stopniu na uzyskanie wiadomości przedmiotowych oraz ułatwiają poznanie postaw. Ich wyniki wzajemnie się dopełniają i dlatego, o ile to możliwe, w badaniach winny występować łącznie.

Badania w terenie rozpoczyna obserwacja, gdyż [12]

a) pozwala na określenie zakresu i warunków badania;
b) wysuwa zagadnienia, które należy uwzględnić;
c) rozpoczyna niejako wżywanie się w środowisko.

W dalszym toku badań obserwacja pozwala gromadzić dane w sposób wymagający stosunkowo małego nakładu pracy oraz ułatwia sprawdzenie prawdziwości faktów, uzyskanych w drodze wywiadów i ankiet.

Ankieta tym różni się od innych sposobów zbierania danych w terenie, że opiera się na zespole sformułowanych pytań zawartych w kwestionariuszu. Ankieta zasadniczo może mieć dwa cele:

a) zdobycie lub uzupełnienie wiadomości o danym środowisku. Ankieta uzupełnia braki obserwacji i istniejących dokumentów;
b) uzyskanie wiadomości o poglądach osób w danym środowisku, głównie poznanie postaw społecznych właściwych danemu środowisku.

Jednakże w poznaniu warunków bytu ankieta nigdy nie zastąpi bezpośredniej obserwacji oraz wywiadu środowiskowego prowadzonego w różnych okolicznościach.

W wielu wypadkach badacz oprócz kontaktów osobistych sięga do dokumentów pisanych. Do takich dokumentów zaliczamy np.: pamiętniki, autobiografie, listy oraz różnego typu wypowiedzi na piśmie, które mają doniosłe znaczenie w badaniach środowiskowych.

Dokumenty te mogą być:

a) opiniodawcze,
b) kronikarskie.

Dokumenty o charakterze opiniodawczym zbiera się wówczas, gdy nie można zwrócić się po potrzebne informacje w drodze wywiadu ustnego ze względu na trudności zetknięcia się osobistego.

Dokumenty o charakterze kronikarskim dotyczą dziejów osoby żyjącej w środowisku lub grupy społecznej. Odzwierciedlają osobowość piszącego, jak też postawy społeczne właściwe środowisku, uzewnętrzniające się w charakterystycznych wypowiedziach, rozmowach, ponadto ułatwiają wżycie się w środowisko przy stosunkowo małym wysiłku ze strony badacza. Korzystając z dokumentów tego typu należy uwzględniać cel i warunki, w których powstały.

Zastosowanie wyżej wymienionych technik pomocniczych jest zależne od okoliczności oraz od potrzeb zdobycia określonego typu danych, jak też od możliwości ich zastosowania w różnego rodzaju procedurach badawczych.

*

W środowiskowych badaniach społecznych pedagogiczne badania stanowią dziedzinę dopiero wyodrębniającą się, o swoistej problematyce i swoistych próbach rozwiązań metodologicznych. O ile socjolog dąży do wykrycia ogólnych praw rządzących funkcjonowaniem pewnych zbiorowości, to pedagog interesuje się zbiorowością z punktu widzenia wychowawczego oraz oddziaływaniem tej zbiorowości na jednostkę.

Dlatego pedagog w organizowanych przez siebie badaniach korzysta z wielu technik badawczych stosowanych w socjologii, gdyż one pozwalają mu na wniknięcie w środowisko, jednakże zawsze musi uwzględnić te cechy specyficzne.

Te właśnie cechy, szczególnie przydatne dla badania środowiska wychowawczego,

[12] Rychliński S.: Badanie środowiska społecznego. Warszawa 1932.

staraliśmy się uwypuklić w przedstawionym opracowaniu dotyczącym wywiadu oraz jego zastosowania w badaniach pedagogicznych.

Rozbudowano część dotyczącą zasad budowy kwestionariusza oraz techniki przeprowadzania wywiadu, które w dotychczasowych publikacjach były mało opracowane.

Prawidlowo zbudowany kwestionariusz ułatwia zbieranie danych jednoznacznych, tj. takich, które dotyczą wyraźnie określonych spraw i są obiektywne, tzn. zgodne z rzeczywistością. Zebrane tą drogą dane wespół z innymi — osiągniętymi przy pomocy technik pomocniczych — mogą stanowic cenny materiał dla opracowania pewnych wzorców środowiskowych, jak też stać się przyczynkiem dla opracowania wzorców pomiaru środowiska społecznego.

DANUTA NAKONECZNA

WPŁYW NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO I PROBLEMOWEGO NA ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ UCZNIÓW PRZEDMIOTEM FIZYKI

Spośród wielu problemów pracy nauczycielskiej wysuwa się na czoło zagadnienie: jak doprowadzić do tego, by każdy uczeń w klasie, bez względu na uzdolnienia, mógł się poszczycić sukcesami w uczeniu się przedmiotów objętych programem nauczania, w jaki sposób szkoła może wyrobić w uczniach przekonania, że wiedzieć dużo i rozumieć to, czego się człowiek uczy, jest nie tylko pożyteczne, ale i przyjemne.

Rubinsztejn twierdzi, że „kształtowanie wartościowych zainteresowań jest najistotniejszym wychowawczym zadaniem nauczyciela" [1]. Jak wiemy, wpływają one na tworzenie się postaw, a te z kolei na strukturę osobowości.

Dzisiejsza dydaktyka zwraca baczną uwagę na nauczanie problemowe i programowane; wielu nauczycieli prowadzi eksperymenty korzystając z tych dróg nauczania łącznie z metodami podającymi. Eksperymenty te mają na celu zbadanie przydatności nauczania problemowego i programowanego dla różnych typów uczniów i zespołów oraz treści materiału nauczania, w których są mniej lub więcej przydatne.

I. Organizacja i przebieg eksperymentu

Analiza literatury przedmiotu, doświadczeń i obserwacja uczniów w rzeczywistości szkolnej, analiza wyników badań wstępnych efektywności nauczania za pomocą materiałów programowanych pozwoliły na wysunięcie następujących hipotez:

Nauczanie programowane w systemie klasowo-lekcyjnym wpływa na wzrost efektywności wyników i rozwija zainteresowanie przedmiotem u uczniów mało i średnio zdolnych, natomiast w stosunku do uczniów zdolnych i wybitnie zdolnych warunkiem takich osiągnięć jest prawidłowe nauczanie problemowe.

[1] Rubinsztejn S. L.: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza. Warszawa 1962, s. 842.

Przedmiotem badań była ocena nauczania fizyki za pomocą materiałów zaprogramowanych w sposób liniowy i nauczania problemowego całej klasy bez podziału na zespoły uczniowskie w celu zapewnienia każdemu uczniowi możliwości rozwoju umysłowego w zależności od jego uzdolnień i zainteresowań o tyle, o ile pozwala na to system klasowo-lekcyjny.

Porównanie wyników rozumianych nie tylko jako zapamiętane, lecz operatywne, utrwalone umiejętnością stosowania danych w zadaniach rachunkowych oraz w sytuacjach problemowych wiadomości, może dostarczyć uzasadnionych stwierdzeń o efektywności badanych metod nauczania.

Aby uchwycić wpływ nauczania programowanego i problemowego na wzrost zainteresowań uczniów przedmiotem, nie wystarczały wąskie badania przyczynkowe, ale dopiero badania w szerokim zakresie, trwające przez okres dwóch lat nauki szkolnej.[2].

Ten eksperyment dydaktyczny został przeprowadzony w klasach dziesiątych i jedenastych liceum ogólnokształcącego; analogiczne badania pomocnicze prowadzono w klasach drugich i trzecich technikum ekonomicznego, w których w zwężonym zakresie realizowany jest ten sam materiał nauczania z fizyki.

W obu równoległych klasach wybranych do eksperymentu stosowano te same sposoby sprawdzania u uczniów stopnia opanowania wiadomości, jak również wzrost zainteresowań przedmiotem.

Przed przystąpieniem do eksperymentu uczniowie zostali przebadani testem wiadomości, który obejmował materiał nauczania fizyki klasy ósmej i dziewiątej, jak również testem umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w zadaniach problemowych i rachunkowych. Wzięto pod uwagę oceny uczniów z klasy ósmej i dziewiątej z fizyki i z przedmiotów pokrewnych: matematyki i chemii, jak również opinię nauczycieli o uzdolnieniach poszczególnych uczniów.

	Uczniowie b. zdolni	uczniowie zdolni	uczniowie przeciętnie zdolni	uczniowie mało zdolni
Klasa nauczana przy pomocy materiałów programowanych [A]	4	8	17	4
Klasa nauczana problemowo [B]	4	12	13	4

Powodzenie ucznia w szkole bądź jego trudności uwarunkowane są wieloma złożonymi czynnikami. Jednak myślenie jako świadomy proces poznawania związków między przedmiotami jest funkcją najważniejszą w zdobywaniu wiedzy. Dlatego w badaniach wstępnych zastosowano również psychologiczny test Ravena badający zdolność myślenia. Specjalnym arkuszem zainteresowań przebadano zainteresowania uczniów.

Na podstawie wszystkich wymienionych kryteriów badań wstępnych, po obliczeniu współczynnika korelacji między nimi, wydzielono w każdej klasie cztery grupy uzdolnień uczniów: wybitnie zdolnych, zdolnych, przeciętnie zdolnych i mało zdolnych.

[2] Badania przeprowadzono w latach szkolnych 1964/65, 1965/66 w Liceum Ogólnokształcącym i w Technikum Ekonomicznym w Pulawach.

W klasach dziewiątych i jedenastych liceum ogólnokształcącego program przewiduje około 28 godzin fizyki w okresie.

W każdym okresie na 9—10 lekcjach obejmujących cykl programowy przeprowadzono równolegle lekcje eksperymentalne: w klasie B zastosowano nauczanie problemowe, w klasie A ten sam materiał zrealizowany był za pomocą materiałów zaprogramowanych. Na pozostałych lekcjach, nie objętych badaniami występowało w obu klasach nauczanie podające, praca z podręcznikiem, stosowano metodę heurystyczną i pracę grupową w niektórych ćwiczeniach i pomiarach fizycznych, wykonywanych przez uczniów.

Po zakończeniu cyklu lekcji objętych eksperymentem występowało równoczesne sprawdzenie wyników w obu klasach za pomocą tych samych sprawdzianów badających wiadomości uczniów i ich zrozumienie oraz nabyte umiejętności.

Eksperymentem objęto następujące działy fizyki:
Klasa dziesiąta: Elektrochemia. Ruch jednostajny i zmienny. Energia. Prawo ciążenia. Ruch drgający.
Klasa jedenasta: Optyka geometryczna.

II. Przebieg lekcji fizyki w klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych

Lekcje eksperymentalne w klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych miały następujący przebieg: Po dzwonku uczniowie zbierali się w pracowni fizycznej, gdzie rozstawione były na stołach maszyny z programami i potrzebne pomoce naukowe z fizyki. Zajmując miejsca uczniowie siadali dwójkami w ławkach, dobór par był dowolny. Już po kilku lekcjach można się było zorientować, że razem siadali uczniowie najlepsi, średnio zdolni i najsłabsi. Ten wydawało się pedagogicznie niekorzystny dobór uczniów okazał się ostatecznie bardzo dobry. Natychmiast po zajęciu miejsc uczniowie rozpoczynali prace. Na początku program podawał temat lekcji i objaśnienia wprowadzające, a następnie zaprogramowane były skondensowane treści znane uczniom i przydatne do nowej lekcji. Odpowiedni układ pytań sprawdzał zrozumienie i operatywność wiadomości wprowadzających.

Biorąc pod uwagę różny stopień zdolności uczniów i różny czas potrzebny do zrozumienia i przyswojenia treści, po materiale zasadniczym dostosowanym stopniem trudności do poziomu uczniów przeciętnych zaprogramowany był materiał pogłębiający i rozszerzający podstawowe treści o większym stopniu trudności i sproblematyzowania. Ten materiał uzupełniający opracowywali na początku tylko uczniowie bardzo zdolni i zdolni, a z biegiem pracy nad programem coraz więcej uczniów rozwiązywało zadania dodatkowe.

Podstawowy materiał uczniowie w pełni opanowali na lekcji, w czasie pracy wynotowując do zeszytów przedmiotowych najważniejsze reguły, wielkości fizyczne czy wzory. Czas przepracowania tego materiału wahał się od 15—30 minut. Ostatnie dziesięć minut lekcji przeznaczone były na kontrolę wyników pracy uczniów. Uczniowie wiedzieli o tym, że pod koniec każdej jednostki lekcyjnej nauczyciel będzie sprawdzać stopień przyswojenia i zrozumienia zarówno wiadomości podbudowujących program, jak i nowo zdobytych treści. Stosunek uczniów do pracy był więc poważny, cechowało ich dążenie do jak najlepszego zrozumienia i zapamiętania zaprogramowanego materiału nauczania. Inaczej mówiąc, motywacja uczenia się wzmocniona warunkami nauczania programowanego była silna.

W ciągu dwóch lat trwania eksperymentu bardzo pozytywnie o uczeniu się za pomocą materiałów programowanych wypowiadali się uczniowie przeciętnie zdolni i słabi, którzy stanowili 60% klasy. Oceniali oni przede wszystkim możność ciągłego

potwierdzania własnych wyników; dawało im ono duże zadowolenie podczas pracy, wzmacniało wiarę we własne siły, pobudzało do dalszego wysiłku, budziło zainteresowanie przedmiotem. Podkreślali również wartość dowolnego tempa pracy, możność indywidualnego porozumienia się z nauczycielem, twierdzili, że praca nad programem zmusza do myślenia i wyrabia samodzielność. Uczniowie zdolni nie oceniali tak pozytywnie, jak uczniowie przeciętnie zdolni i słabi uczenia się za pomocą materiałów zaprogramowanych. Jako główny brak podkreślali niemożność dyskutowania, głośnego poszukiwania dróg rozwiązania zagadnień, konfrontacji własnych propozycji ze stanowiskiem nauczyciela lub kolegów, szukania kryteriów w ogólnej dyskusji, które pozwolą na ocenę i kontrolę własnej koncepcji.

III. Przebieg lekcji w klasie nauczanej problemowo był następujący:

Na początku lekcji podawany był temat w formie problemu, sformułowany tak, aby wzbudził zaciekawienie klasy i zaktywizował uczniów. Następnie nawiązano do wiadomości uczniów, łączących się z tematem lekcji. Nauczająca treść lekcji opierała się na bezpośrednim lub pośrednim odkrywaniu prawd w ogólnej dyskusji kierowanej przez nauczyciela tak, by wszyscy uczniowie mieli możność aktywnego spostrzegania, badania i w miarę możliwości wyrażania i sprawdzania poprawności swego rozumowania. Zasadę elastyczności i różnorodności metod postępowania dydaktycznego stosowano w formułowaniu i inspirowaniu problemów, w kierowaniu rozumowaniem uczniów, w prostowaniu błędów, a nawet sugerowaniu drogi rozwiązania zadania — szczególnie uczniom słabym. Chodziło bowiem o to, by uczniowie zdolni nie „popisywali" się — nie pognębiali w ten sposób słabszych, by wszyscy mieli możność wypowiadania swego zdania. Z drugiej strony czuwano nad tym, aby metoda problemowa nie przekształcała się w prymitywną heurezę.

Z kolei następowała weryfikacja hipotez i przewidywań przy pomocy eksperymentów, których dokonywali uczniowie, lub pokazu zbiorowego demonstrowanego przez nauczyciela bądź uczniów.

Występowało też na lekcji odkrywanie pośrednie na podstawie nowych informacji o odkryciach dokonanych przez innych na podstawie praw i zjawisk podanych w sposób problemowy.

Następnie zespołowo wyprowadzano z lekcji prawa, zasady i wnioski praktyczne, które dla utrwalenia zapisywali uczniowie do zeszytów. Pod koniec jednostki lekcyjnej kontrolowano stopień przyswojenia i zrozumienia nowych wiadomości opanowanych przez uczniów.

Układ lekcji był w zasadzie zgodny z treścią podręcznika, wzbogacony i uzupełniony wiadomościami aktualnymi podawanymi przez nauczyciela bądź uczniów.

W czasie lekcji szczególnie zwracano uwagę na rozumowanie, zmuszano uczniów do wysiłku myślowego przez: wdrażanie ich do stawiania pytań, do dostrzegania i doceniania trudności, do podejmowania wysiłku mającego na celu ich pokonywanie. Wykorzystywano jak najpełniej pomoce naukowe, akcentowano nasuwające się związki między nabywanymi wiadomościami z fizyki, techniką współczesną i treściami poznawczymi innych przedmiotów szkolnych.

W grupie uczniów zdolnych klasy problemowej, która stanowiła 40% całości, obserwowano wyraźnie zwiększającą się w ciągu dwóch lat trwania eksperymentu aktywność myślową w procesie poznawania faktów poprzez liczne wypowiedzi uczniów przedstawiające ich własny sąd, oceniające stanowisko kolegi, szukające źródeł błędów lub kryteriów pozwalających na ocenę własnej koncepcji.

Aktywność uczniów przeciętnie zdolnych i słabych wyrażała się przede wszystkim we wzmożonej uwadze, w lepszym odbieraniu, przyswajaniu i zapamiętywaniu wiadomości. W mniejszym natomiast stopniu była to aktywność myślenia, wysiłek samodzielny taki, jaki obserwowano w grupie uczniów zdolnych. Nie udało się

u uczniów przeciętnych zaobserwować takiego dostrzegania problemów, stawiania hipotez, jak u uczniów zdolnych tej klasy. Przyczyną był nieraz większy stopień trudności postawionego wobec całej klasy problemu, którego rozwiązanie przekraczało możliwości uczniów słabych czy przeciętnie zdolnych; a nade wszystko — ich brak wiary we własne siły. Ujawnił się on zwłaszcza w rozwiązywaniu zadań rachunkowych z fizyki. Gdy uczniowie samodzielnie rozwiązywali zadanie, którego ostateczny wynik liczbowy podany był w podręczniku, to do odpowiedzi na pytanie skierowane do klasy: kto rozwiąże zadanie? zgłaszali się chętnie nawet uczniowie słabi, którzy wnikliwie i poprawnie analizowali zadanie, ponieważ byli pewni swojego potwierdzonego już przez podręcznik ostatecznego wyniku rozumowania.

Ten głęboko zakorzeniony brak wiary we własne siły, ta niepewność swojego stanowiska powodowała, że nie można było osiągnąć u uczniów przeciętnie zdolnych nawyku samodzielnego głośnego zwracania uwagi na trudności i ich przyczyny, spontanicznego dążenia do pełniejszego rozumienia, krytycyzmu w stosunku do powierzchowności rozumowania, któremu dawaliby wyraz w ogólnej dyskusji w takim stopniu, jak to czynili uczniowie zdolni. Pomimo wysiłku ze strony nauczyciela stwarzania okazji głośnego analizowania obserwowanych zjawisk fizycznych dla każdego ucznia w klasie i rozwiązywania stawianych przed nimi problemów, wypowiedzi uczniów przeciętnie zdolnych były krótkie i niepewne, a dopiero duża pomoc i zachęta ze strony nauczyciela, potwierdzenie słuszności ich rozumowania wyzwalało zwiększony stopień jawnej samodzielności myślenia i rozumowania.

Już z przedstawionego opisu przebiegu lekcji w obu klasach widać, że nauczanie za pomocą materiałów programowanych doceniali szczególnie uczniowie średnio i mało zdolni. Zastosowany w badaniach program liniowy zawierający poszczególne kroki o charakterze kojarzącym, podającym i utrwalającym ułatwiał systematyczne i szybkie uczenie się. Zadania i pytania zawarte w programie aktywizowały uczniów zmuszając ich do samodzielności. Niemały wpływ na obserwowane zjawisko miał również fakt, że w czasie pracy z programem uczniowie mogli sprawdzać za każdym razem poprawność swoich odpowiedzi na pytania zawarte w programie, co wzmagało w nich zainteresowanie pracą i wzmacniało wiarę w możliwości opanowania i zrozumienia materiału nauczania. Również bezpośredni kontakt z nauczycielem, który uczeń mógł nawiązać w czasie pracy nad programem, gdy bez obawy wyśmiania przez kolegów mógł przedstawić mu swoje trudności związane np. z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi na pytanie zawarte w programie, powodował, że fizyka stawała się dla uczniów średnio zdolnych przedmiotem bliskim i lubianym — czemu często dawali wyraz w wypowiadanych opiniach o tego rodzaju lekcjach.

IV. Omówienie zebranych materiałów

W ciągu dwóch lat trwania eksperymentu zarówno w badaniach wstępnych, jak i po każdym z sześciu cykli lekcji eksperymentalnych badano:

a) stopień opanowania materiału objętego cyklem lekcji eksperymentalnych za pomocą dwudziestopunktowego testu wiadomości;

b) operatywność wiedzy w prostych zadaniach rachunkowych, gdzie w ocenie brano głównie pod uwagę umiejętność przekształcania wzorów, poprawny rachunek na liczbach i mianach;

c) umiejętność rozwiązywania zadań problemowych z fizyki. (Zadanie rachunkowe złożone może być równocześnie problemowym). Jednak w powyższym wypadku nie musi być ono rozwiązane do końca, gdyż chodzi tu o rozwiązanie ogólne, a nie o wynik liczbowy. W zadaniach problemowych uczeń ma wykazać umiejętność „nieszablonowego" myślenia i pełny zasób wiadomości, jaki na dany temat posiada.

W zakresie umiejętności rozwiązywania zadań rachunkowych z fizyki wszyscy uczniowie klasy nauczanej za pomocą materiałów programowanych osiągnęli lepsze wyniki od swoich kolegów nauczanych problemowo — co wskazywałoby, że te umiejętności należy wyrabiać w uczniach nasilając ten sposób nauczania.

Uczniowie klasy z nauczaniem problemowym osiągnęli średnio najlepsze wyniki w umiejętności rozwiązywania zadań problemowych. Niewątpliwie duży wpływ na te ostatnie miały zainteresowania uczniów, dzięki którym dużo wiadomości czerpali oni również ze źródeł pozalekcyjnych. W rozwiązywaniu ogólnych zadań problemowych z fizyki uczniowie mieli możność wykazania tych wiadomości.

Całą koncepcję badania wpływu metody nauczania na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem oparto na traktowaniu zainteresowań jako właściwości psychicznej, aktywności poznawczej przejawiającej się w dostrzeganiu określonych cech problemów spośród innych w dążeniu do ich zbadania, poznania, w nabywaniu wiedzy z danej dziedziny.

Przed przystąpieniem do eksperymentu, po roku i po dwóch latach jego trwania uczniowie na godzinach wychowawczych wypełniali ankietę badającą ich ogólne zainteresowania.

Ankieta zawierała następujące zadania i pytania:

1. Napisz trzy pytania, nad którymi najczęściej myślisz i na które chciałbyś dostać odpowiedź.

2. Przejrzyj podaną listę książek i podkreśl te, które chciałbyś przeczytać.

3. Z podkreślonych książek wypisz trzy i napisz, czego chciałbyś się z nich dowiedzieć.

4. Do jakich kółek należysz, co w nich robisz?
(Do jakich chciałbyś należeć w przyszłym roku szkolnym?)

5. Na podanej tu liście zagadnień podkreśl te, nad którymi zastanawiasz się, które chciałbyś poznać bliżej.

6. Wypisz tytuły trzech najciekawszych książek, które przeczytałeś w ciągu ostatniego roku szkolnego.

7. Napisz, który z przedmiotów najbardziej lubisz i dlaczego?

8. Na podanej liście podkreśl takie zajęcia, które najchętniej wykonujesz lub wykonywałbyś.

9. Jaki wybierzesz piąty (dowolny) przedmiot maturalny?

10. Na jakie wybierasz się studia?

Oprócz tego uczniowie wypełnili szczegółową ankietę badającą wyłącznie zainteresowania fizyką, jak również badano ich opinię o lekcjach, na których występowało nauczanie problemowe lub uczenie się za pomocą maszyn przeplatane lekcjami tradycyjnymi.

Pięć razy w ciągu trwania eksperymentu (dwa tygodnie po każdym cyklu lekcji eksperymentalnych) uczniowie odpowiadali na następujące pytania ankiety:

1. Jakie czytałeś książki, czasopisma związane tematycznie z fizyką, jakich słuchałeś audycji radiowych i telewizyjnych w okresie ostatnich dwóch miesięcy? Wymień tytuły i opisz pokrótce czytane artykuły i słuchane audycje.

2. Czy przeprowadzałeś ostatnio w domu lub na zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych jakieś doświadczenia, badania, eksperymenty fizyczne lub jakie chciałbyś przeprowadzić doświadczenia, dla których nie masz warunków w domu?

3. Co wiesz o lotach kosmicznych i innych aktualnych odkryciach z dziedziny fizyko-techniki?

4. Co najbardziej zainteresowało Cię na lekcjach fizyki w okresie ubiegłych dwóch miesięcy? Czy interesowało Cię to bardzo, trochę?

5. Jakie zagadnienia było Ci na lekcjach fizyki najtrudniej zrozumieć, przyswoić sobie, wyobrazić?

6. Jakie wiadomości z fizyki wykorzystywałeś na lekcjach biologii, chemii, astronomii, filozofii, matematyki i innych przedmiotów? Napisz o tym.

7. Czy pomagałeś komuś w uczeniu się fizyki? Jakie wyjaśniałeś zjawiska?

8. Wyprowadź i uzasadnij (jeśli pamiętasz) wzór na współczynnik załamania światła w pryzmacie.

W każdym z sześciu badań ósme pytanie ankiety dotyczyło ostatnio poznawanych treści i miało na celu sprawdzenie stopnia ich zrozumienia i przyswajania, jak również trwałości zapamiętywania treści, które były podane w jednej klasie za pomocą programu, a w drugiej w sposób problemowy. Zagadnienia te nie były utrwalane na następnych jednostkach lekcyjnych.

W obu klasach eksperymentalnych stwierdzono duży wzrost zainteresowań. Średnia wartość współczynnika zainteresowań obliczona dla obu kłas była prawie równa: 18, 48 i 18, 97; różnice istotne zachodziły w poszczególnych grupach uzdolnień uczniów obu klas.

W klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych największy wzrost zainteresowań fizyką wykazywali uczniowie przeciętnie i mało zdolni. Wypowiedzi tej grupy uczniów na poszczególne pytania ankiet nie były wprawdzie tak interesujące i wnikliwe, jak wypowiedzi zdolnych uczniów klasy z nauczaniem problemowym, którzy wykazali największy wzrost zainteresowań w stosunku do badań wstępnych, niemniej przejawy zainteresowań fizyką u uczniów przeciętnie zdolnych nauczanych za pomocą materiałów programowanych dominowały u nich nad zainteresowaniami humanistycznymi, przyrodniczymi bądź innymi.

Dziesiąte pytanie ankiety ogólnej: „Jaki wybierzesz piąty (dowolny) przedmiot maturalny", dostarcza również istotnych danych, jeśli chodzi o wpływ metod nauczania na zainteresowania uczniów. W ciągu trzech badań kwestionariuszem ogólnym występowały duże przemieszczenia. Ostateczny wybór fizyki jako piątego przedmiotu maturalnego przedstawia zamieszczona niżej tabeła.

	Uczniowie bardzo zdolni	uczniowie zdolni	uczniowie przeciętnie zdolni	uczniowie mało zdolni
Klasa nauczana za pomocą materiałów programowanych A	1	4	4	1
Klasa nauczana problemowo B	4	8	1	—

W przedstawionym eksperymencie zastosowano wyłącznie programowanie liniowe. Efektywność nauczania programowanego zależy głównie od struktury treści, metody programowania programu i od precyzji jego opracowania. Celowe byłoby programowanie łącznie niektórych treści w sposób rozgałęziony, mieszany i zbadanie przydatności takiego programu dla uczniów o różnych uzdolnieniach.

Podsumowując wyniki badań można zestawić następujące zalety uczenia się za pomocą materiałów programowanych i nauczania problemowego w systemie klasowo-lekcyjnym:

1. Indywidualne uczenie się z materiałów programowanych ułatwia przyswojenie wiadomości, co szczególnie doceniają uczniowie średnio zdolni.

2. Częsta i obiektywna kontrola, potwierdzanie dzięki programowi osiągnięć uczniów na drodze zdobywania wiedzy daje im zadowolenie, wzmacnia wiarę we własne możliwości intelektualne i sprawia, że uczniowie chętnie zgłaszają się do samodzielnej odpowiedzi, ponieważ są pewni swojej wiedzy.

3. Nauczanie programowane kształci uwagę, systematyczność, rozwija zamiłowania samokształceniowe szczególnie u uczniów średnio zdolnych.

4. Skrócony czas nauki w nauczaniu programowanym jest jednak okupiony dużym zmęczeniem uczniów w czasie pracy nad programem.

5. Wiedza, którą zdobyli uczniowie drogą samodzielnego uczenia się z materiałów programowanych, jest trwała i operatywna, szczególnie w zakresie umiejętności rozwiązywania zadań rachunkowych z fizyki.

6. Nauczyciel odciążony od przekazywania gotowych treści ma większe możliwości poznania uczniów i ich indywidualnych trudności w uczeniu się.

Możliwość nawiązywania indywidualnego kontaktu z nauczycielem w czasie pracy nad programem cenią najbardziej uczniowie średnio zdolni.

W nauczaniu problemowym całej klasy bez podziału na grupy uczniowskie zyskuje szczególnie grupa uczniów zdolnych.

1. W miarę jak nauczyciel posługuje się nauczaniem problemowym, uczniowie coraz lepiej i szybciej radzą sobie w nowych, skomplikowanych sytuacjach poznawczych, a ta sprawność ujawnia się w umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów.

2. Możliwość ekspresji, głośnego wypowiadania na lekcji swoich przewidywań i sądów pobudza wzajemnie uczniów do myślenia i tego nie zastąpi problemowe przekazywanie wiadomości za pomocą programu.

3. Uczniowie uznają konieczność samodzielnego wysiłku myślowego dla osiągnięcia celu, często odczuwają potrzebę zdobywania wiedzy poza lekcjami drogą lektury, zajęć w kółkach zainteresowań itp.

4. Dzięki zainteresowaniom uczniowie szybciej są zorientowani i zdecydowani na wybór kierunku studiów, co wpływa na ukierunkowane pogłębienie uczenia się już w szkole średniej.

5. Rozwija się u uczniów czynne zainteresowanie tym, co się dzieje na świecie w dziedzinie techniki i wynalazczości. Ujawniają się i rozwijają zainteresowania, które w miarę upływu czasu na skutek wyrobionego nawyku samokształcenia przechodzą w trwałe intelektualne zainteresowania.

Przedstawione badania nad nauczaniem problemowym i programowym dostarczają tylko pewnej orientacji i w bogatej problematyce związanej ze stosowaniem tych lub innych metod nauczania. Przede wszystkim nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z problemów dydaktycznych tkwiących w przedmiocie, żeby wiedzieć, jaki materiał jak realizować. Trzeba znać uzdolnienia i zainteresowania uczniów, aby móc je rozwijać i odpowiednio nasilać metody nauczania przynoszące jak najlepsze wyniki zarówno uczniom zdolnym, jak i przeciętnym.

Już dwieście lat temu ustawy Komisji Edukacji Narodowej mówiły [3]: „Trzeba nauczycielowi jaśnie wiedzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność, każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich (...). Uczyć się sam powinien szukać i czytać książki-dzieła dobrych logików, dający poznać postępowanie i związek myśli człowieka, czytać książki o sposobie uczenia".

[3] Kot S.: Dzieje wychowania. Lwów 1926, Gebethner i Wolf.

WACŁAWA ŚWIĘTEK

WPŁYW ZADAWANIA SZKOLNEGO NA WYNIKI NAUCZANIA

W ubiegłych stuleciach procesy dydaktyczne ujmowano jednostronnie, kładąc nacisk wyłącznie na pracę nauczyciela. Dopiero w końcu XIX i w XX wieku, w związku z rozwojem nauk pedagogicznych, zaczęto rozpatrywać proces nauczania od strony ucznia i dostrzegać związek między pracą nauczyciela i pracą ucznia. Szczególnie szybki rozwój psychologii, a także badania Pawłowa, który zajmował się wykrywaniem praw rządzących procesem uczenia się od strony jego mechanizmów fizjologicznych, sprawiły, że praca ucznia stała się przedmiotem licznych zainteresowań.

Tematyka mojej pracy wiąże się również z zagadnieniem pracy ucznia rozpatrywanej od strony zadawania szkolnego i organizacji pracy domowej oraz ich wzajemnego wpływu na wyniki nauczania.

Na podstawie zebranego materiału dotyczącego techniki zadawania i rodzajów prac domowych stosowanych przez nauczycieli oraz pracy ucznia nad zadaniami szkolnymi wysunęłam następującą tezę: zadawanie szkolne ma pomyślny wpływ na podnoszenie wyników nauczania, gdy zostaną zachowane następujące warunki:

1. Jest ono przez nauczyciela przemyślane, logicznie wiąże się z opracowanym materiałem, ma swoje miejsce w budżecie czasu lekcyjnego i jest przez nauczyciela konsekwentnie egzekwowane.
2. Rodzaje zadań są ciekawe, twórcze, łączą się z zainteresowaniem ucznia, nie przerastają jego możliwości.
3. Wychowawca klasy reguluje zadawanie prac z różnych przedmiotów i czuwa nad wytworzeniem właściwej atmosfery w zespole uczniowskim wokół przygotowania się uczniów do lekcji.
4. Rodzice doceniają pracę ucznia i stwarzają w domu odpowiednie warunki, interesują się pracą swoich dzieci, kontrolują jej wykonanie i są w stałym kontakcie z nauczycielami.
5. Uczniowie są świadomi swych obowiązków i mają właściwy stosunek do pracy szkolnej.

Przedstawione powyżej warunki trzeba uwzględniać zespołowo, wyeliminowanie któregoś z nich nie zapewnia pomyślnego wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania.

Oprócz celów dydaktycznych zadawanie szkolne odpowiadające wymienionym warunkom będzie miało także dalsze efekty wychowawcze, przygotuje ucznia-wychowanka do samodzielnej pracy, wytworzy w nim badawczą postawę wobec otaczającej go rzeczywistości, a w przyszłości wywoła w nim potrzebę samokształcenia i przygotuje do radzenia sobie z trudniejszymi problemami w życiu.

Metody i organizacja badań

Badania były przeprowadzone w roku szk. 59/60 w dwóch klasach szóstych w Szkole Ćwiczeń SN w Toruniu. Dominującą metodą badań była metoda eksperymentu naturalnego. Uzasadnienie wyboru klasy eksperymentalnej: w szkole były dwie równoległe klasy szóste a i b. Pod względem liczebności były to zespoły prawie równoważne: kl. VI a liczyła 33 ucz., VI b 34 ucz., natomiast jeśli chodzi o pracę dydaktyczno-wychowawczą, to więcej trudności sprawiała kl. VI a niż VI b, co wyraziło się dużą liczbą zmniejszonych ocen ze sprawowania.

Złe zachowanie się uczniów utrudniało pracę nauczycielom w czasie lekcji, nie pozwalało na maksymalne wykorzystanie czasu lekcyjnego na odpowiednie przygotowanie uczniów do pracy w domu. Zdarzało się, że codziennie 5—6 ucz. nie

kl. VI a	il. ucz. 33	oc. bdb. 22	db 7	dst 2	ndst 2	% oc. zmniejsz. 33,3 %
kl. VI b	34	26	7	1	—	23,5 %

miało odrobionego zadania domowego. W kl. VI b zdarzały się pojedyncze wypadki nieprzygotowania uczniów do lekcji. Już w pierwszych tygodniach roku szkolnego uczniowie kl. VI a zdobyli sporo ocen niedostatecznych z poszczególnych przedmiotów (39% ocen niedost. w kl. VI a, 30% ocen niedost. w kl. VI b). Tak więc kl. VI a była klasą, która wymagała większej opieki nauczycieli i ta klasa została klasą eksperymentalną, zaś kl. VI b klasą kontrolną. Na początku eksperymentu zorganizowano naradę roboczą nauczycieli uczących w kl. eksperymentalnej i ustalono tam, że najpilniejszym zadaniem jest podjęcie walki z nieodrabianiem zadawanych lekcji i pedagogizacja rodziców.

Na tej naradzie postanowiono:

— systematycznie kontrolować wykonywanie zadań domowych,
— w toku lekcyjnym zwrócić uwagę na moment zadawania pracy domowej,
— skoncentrować uwagę uczniów w momencie zadawania,
— urozmaicać rodzaje zadań domowych,
— wykorzystać zainteresowania uczniów w pracy lekcyjnej i domowej.

Spodziewano się, że konsekwentne przestrzeganie podjętych postanowień przyczyni się do staranniejszego i lepszego przygotowania się uczniów do lekcji w domu, ułatwi pracę nauczyciela w czasie lekcji, podniesie dyscyplinę i aktywność uczniów, dzięki czemu poprawią się wyniki pracy w tej klasie.

W dalszym ciągu podjęto następujące kroki w klasie eksperymentalnej:

— założono i prowadzono zeszyt zadań domowych z poszczególnych przedmiotów (prowadzony przez nauczycieli),
— założono i prowadzono zeszyt zadań domowych — dla kontroli rodziców,
— opracowano z uczniami plan dnia,
— zorganizowano zebranie rodzicielskie, na którym omówiono udział rodziców w organizacji pracy ucznia w domu,
— przeprowadzono cykl lekcji mających na celu nauczanie uczniów sztuki uczenia się,
— przeprowadzono odwiedziny — wywiady w 30 domach uczniowskich w celu zapoznania się z warunkami pracy uczniów,
— przeprowadzono 12 hospitacji lekcji w klasie eksperymentalnej i kontrolnej, zwracając uwagę na 3 momenty:

1) kontrolę sprawdzenia zadań domowych,
2) na moment zadawania pracy domowej,
3) na związek zadania domowego z opracowanym na lekcji materiałem.

Dwukrotnie w ciągu roku przeprowadzono badania wyników nauczania w obu klasach przy pomocy testów nauczycielskich.

W dalszym ciągu przedstawię swoje zabiegi dydaktyczne dotyczące:

1) zadawania pracy przez nauczyciela,
2) rodzaju prac domowych,
3) kontroli zadań

na lekcjach języka polskiego w klasie eksperymentalnej. Poniższa tabelka odzwierciedla wyniki technicznej strony zadawania:

Z przeprowadzonych 206 lekcji zadanie domowe wystąpiło w 187 wypadkach. Nie zadano uczniom żadnej pracy domowej po lekcjach, na których pisali ćwiczenia sprawdzające, po lekcjach-wycieczkach, po lekcjach mających charakter ćwiczebny, np. w bibliotece i czytelni dziecięcej w związku z realizacją działu programu — wiedza o książce itp.

klasa	liczba lekcji w ciągu roku w/g dziennika	liczba lekcji, po których pracę zadawano	temat pracy podano		wskazówki do pracy podano		kiedy pracę zadano		
			ustnie	pisemnie	ustnie	pisemnie	na pocz. lekcji	przed końcem lekcji	w trakcie lek.
kl. VI a	206	187	62	125	159	28	12	156	19

Temat zadania domowego był przeważnie zapisywany na tablicy, co zapobiegało zbędnym pytaniom ze strony ucznia, przekręcaniem przez ucznia tematu itp. Uczniowie każdy temat zadania zarówno pisemnego, jak i ustnego zapisywali w swoich zeszytach.

Wskazówki do wykonania pracy domowej otrzymywali w większości wypadków ustnie. Nauczyciel zapisywał dyspozycje dotyczące wykonania pracy domowej, gdy: zadanie wymagało dużej samodzielności ucznia, uczeń pracował na materiale nowym i sam go musiał zdobyć lub dany rodzaj zadania był uczniowi mało znany, np. przeprowadzenie wywiadu.

Rodzaje prac domowych

Aby ustrzec się przed jednostronnością zadań i utrzymać pewne proporcje w rodzajach prac, sporządziłam tabelkę poszczególnych rodzajów zadań i przy opracowaniu okresowych rozkładów materiału nauczania planowałam jednocześnie tematykę odpowiednich prac domowych.

Przyjmując za podstawę podziału sposób wykonywania pracy (wg J. Zborowskiego) można stosowane w ciągu roku zadania z języka polskiego przedstawić następująco:

ogółem zadań domowych	praca ustna, uczenie się z podr. notatek, innych źródeł	praca pisemna	obserwacje i wywiady	prace techniczne (rysunek)	gromadzenie zbiorów
187	68	82	18	14	5

Omówię pokrótce poszczególne rodzaje zadań. Zadania ustne polegały na uczeniu się z podręcznika, notatek lub innych źródeł, chodziło tu o słowno-pamięciowe opanowanie i przyswojenie zdobytych na lekcjach wiadomości. Podręczniki, notatki lub inne źródła były również podstawą prac pisemnych, które miały charakter bądź ćwiczeń utrwalających, bądź przygotowujących materiał do nowej lekcji.

Obserwacje jako rodzaj zadania domowego polegały na zaobserwowaniu zmian w najbliższym środowisku, zachowaniu się ludzi w swoim otoczeniu, w związku z różnymi stanami i przeżyciami psychicznymi, obserwowaniu pracy ludzi różnych zawodów, eksponatów w czasie zwiedzania wystaw itp.

Przy stosowaniu tego rodzaju zadania uczniowie otrzymali dokładne wskazówki, na co mają zwrócić uwagę, obserwacja była często potwierdzeniem posiadanych wiadomości lub przygotowywała do opracowania nowego zagadnienia.

Wywiad był jednym z rodzajów zadań, który uczniowie bardzo lubili. Impono-

wało im samodzielne zbieranie informacji, odwiedzanie instytucji i urzędów. Przeprowadzono wywiady w komitetach blokowych i pomagano w pracach porządkowych na podwórkach swoich domów. Uczniowie zawiązali dziecięce komitety czystości, które były dużą pomocą w pracy komitetów blokowych. Niezmiernie ciekawe były wywiady przeprowadzone w teatrach w związku z odbywającymi się w Toruniu Festiwalami Teatrów Dramatycznych i Lalkowych, w Orbisie i PTTK przed sezonem wycieczkowym, w Zarządzie Zieleni Miejskiej w związku z pracami upiększającymi na terenie miasta.

Materiał uzyskany drogą wywiadów był niezwykle cenny, uczniowie zdobywali wiele praktycznych doświadczeń, zbliżyli się do zagadnień życia społecznego, samodzielnie poznawali środowisko. Następna grupa zadań — prace o charakterze technicznym dawały okazję do wyrabiania praktycznych umiejętności i wykorzystania zdobytych wiadomości i umiejętności na innych przedmiotach.

Terminu „prace o charakterze technicznym" używam dla oznaczenia takich zadań, które wymagają od uczniów pewnych sprawności manualnych, łączą myślenie z działaniem, są zastosowaniem pewnych technik zdobytych na innych przedmiotach, np. wychowaniu plastycznym, zajęciach technicznych, uczą posługiwania się aparatami projekcyjnymi, filmowymi itp. W związku z opracowaniem literatury uczniowie wykonywali szlaki podróży poetów, np. Mickiewicza i Słowackiego, i bohaterów książek, np. Stasia i Nel. Przy wykonywaniu tego rodzaju zadań uczniowie posługiwali się stemplami zarysów odpowiednich lądów, na odbitkach których zaznaczali poszczególne etapy podróży. Uczniowie wykonali kilka razy ilustracje-pocztówki do opracowanej lektury, które w ramach korespondencji zagranicznej wysłano do różnych krajów.

Przykładem prac technicznych było sporządzenie przez poszczególne grupy uczniów tablic ortograficznych.

Gromadzenie zbiorów było zadaniem długofalowym. Na początku roku ustaliliś-

ogółem zadań	prace będące konsekwencją odbytej lekcji, mające na celu:					przygotowujące nowe lekcje
	utrwalenie wiedzy i umiejętności	rozszerzenie wiedzy	systematyzację zdobytej wiedzy i umiejętności	ilustrowanie zdobytej wiedzy i umiejętności	zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności	
187	54	32	16	12	51	22
100 %	28 %	18 %	9 %	6 %	27 %	12 %

my, jakie materiały będą uczniowie gromadzić w związku z omawianymi zagadnieniami, np.: pocztówki, fotografie, ilustracje, wycinki z prasy i czasopism, notatki dotyczące ciekawych wiadomości z radia itp.

Następnie w swoich grupach (w domu) segregowano zgromadzone materiały i sporządzano albumy. Te zadania były szczególnie kształcące, uczyły cierpliwości, dokładności, wyrabiały postawę „szperacza", rozbudzały różne zainteresowania.

Dokonałam także innego podziału zadawanych prac, przyjmując za podstawę klasyfikacji dydaktyczny punkt widzenia, tzn. jaki cel miały zadane prace.

Chciałabym tutaj zwrócić uwagę na ostatnią grupę zadań — na zadania nie będące produktem lekcji, ale przygotowujące nową lekcję. Ta forma zadań wymagała dłuższego planowania, ponieważ uczniowie często musieli poszukiwać potrzebnego materiału. Lekcje oparte o zgromadzony i przygotowany przez uczniów materiał były ciekawe. Stosowałam tu także formę pracy w zespołach, szczególnie do takich zadań, jak:

wykonanie albumów w związku z opracowanym materiałem z lektury, w przeprowadzaniu wywiadów, wykonaniu gazetki klasowej, która była punktem wyjścia w nowej lekcji, w wykonywaniu pomocy naukowych do języka polskiego, np. tablice ortograficzne, loteryjki gramatyczne itp.

Indywidualnie przygotowywali uczniowie materiał do nowej lekcji polegający na samodzielnym przeczytaniu i zanalizowaniu (pod określonym kątem) odpowiedniego rozdziału z podręcznika lub lektury, na zapoznaniu się z treścią wskazanych numerów czasopism młodzieżowych „Płomyk", „Świat Młodych", „Młody Technik" itp., na przeprowadzeniu obserwacji np. pracy swoich rodziców (lub innych osób) w warsztacie pracy, zmian zachodzących w najbliższej okolicy, obrazów, eksponatów na wystawach, w muzeum itp.

Stosowane zadania domowe można rozpatrywać również z psychologicznego punktu widzenia, trzeba uwzględnić wówczas zagadnienia twórczości w pracy ucznia. W związku z tym prace domowe ucznia można podzielić na prace w charakterze odtwórczym (reprodukcyjne) i twórczym.

ogółem prac	prace o charakterze	
	odtwórczym	twórczym
187	57	130

Pracami o charakterze odtwórczym były prace mające na celu utrwalenie wiadomości i umiejętności, w których wysiłek myślowy ucznia był mniejszy niż przy pracach o charakterze twórczym. W grupie tej znalazły się wszystkie zadania polegające na przepisywaniu tekstów, ćwiczenia ortograficzne, niektóre gramatyczne, czytanie tekstów, zapamiętywanie określonych treści, uczenie się wierszy na pamięć. Pewne elementy twórczości zawierały zadania mające na celu rozszerzenie wiedzy. Stopień aktywności umysłowej i twórczości wzrasta w zadaniach wymagających systematyzacji zdobytej wiedzy, zastosowania tej wiedzy, ilustrowania jej nowymi przykładami i przygotowujących samodzielnie materiał do nowej lekcji.

Potraktowanie procesu uczenia się jako procesu twórczego wyplywa z założeń nowoczesnej pedagogiki, która zrobiła duże postępy w kierunku uwolnienia procesu dydaktycznego od mechanizacji i stereotypowości, a dała wolną drogę do samoistnych poczynań nauczyciela i ucznia.

Kontrola zadań domowych

Skuteczności pracy domowej należy doszukiwać się nie tylko w różnorodności, zadań, ale również we właściwej kontroli.

Dobrze zadać pracę i dobrze ją skontrolować — to jeden z warunków osiągania dobrych wyników pracy nauczyciela. Z obserwacji pracy szkolnej można wysunąć wniosek, że sprawa kontroli podobnie jak i sprawa zadawania jest raczej niedokładna, powierzchowna, pośpieszna.

W swojej pracy dydaktycznej przyjęłam zasadę: mniej prac pisemnych, ale wszystkie sprawdzone. Stosowałam następujące formy kontroli zadań domowych:

1) pobieżną kontrolę prac na początku każdej lekcji,
2) ustny sposób kontroli — kontrola bieżąca,
3) pisemny sposób kontroli — kartkówki,
4) wzajemną kontrolę prac przez uczniów (w klasie),
5) samokontrolę prac przez uczniów (w domu i w klasie),
6) kontrolę kilku prac domowych przez nauczyciela w domu,
7) kontrolę wszystkich zeszytów uczniowskich,
8) kontrolę kilku zeszytów po lekcjach w obecności uczniów.

Stosowane formy kontroli pod względem dydaktycznym przedstawiały nierówną wartość. Za najwartościowsze trzeba uznać te formy kontroli, które wymagają aktywnej postawy ucznia. Ten cel aktywizacji ucznia w czasie sprawdzania spełnia sposób 2, 4, 5, 8.

Organizacja pracy ucznia w domu

Aby wysiłki nauczyciela przyniosły pozytywne rezultaty w zakresie zadawania szkolnego, konieczne jest harmonijne współdziałanie wszystkich czynników i warunków zewnętrznych, a przede wszystkim warunków pracy ucznia w domu.

Dla nauczyciela niezmiernie ważnym zadaniem jest poznanie środowiska, z którego rekrutują się jego uczniowie. Dom rodzinny może powiedzieć wiele o możliwościach rozwojowych dziecka. Józef Pieter w swojej książce „Poziom inteligencji a środowisko" zwraca uwagę, że środowisko w wysokim stopniu wyznacza jednostce nie tylko jej rolę życiową, ale także poziom zdolności umysłowych, do których w ramach życia osobniczego dochodzi.

Czynnikami wywierającymi silny wpływ na życie dziecka są indywidualne warunki środowiskowe, do których można zaliczyć: warunki środowiskowe, wykształcenie i wykonywany zawód rodziców, zaspokajanie potrzeb, strukturę rodziny, opiekę intelektualną, dostęp do podniet intelektualnych itp.

Nauczyciel znając warunki domowe swoich uczniów ma pewne możliwości odpowiedniego regulowania wpływów oddziałujących na dziecko, a w szczególności jeśli chodzi o niwelowanie wpływów niepożądanych. Stworzenie dziecku jak najlepszych warunków pracy w domu ma duże znaczenie dla racjonalnej i produktywnej nauki ucznia. Mając na uwadze powyższe cele dążyłam przede wszystkim do poznawania warunków domowych moich uczniów.

W związku z tym przeprowadziłam ankietę i wywiady w domach uczniów. Rezultatem tych odwiedzin było:

— skierowanie ośmiu uczniów do świetlicy szkolnej, gdzie znaleźli odpowiednie warunki do odrabiania lekcji,
— uzyskanie zapewnienia ze strony 15 rodziców, że dołożą wszelkich starań, aby dziecko miało stałe, osobne miejsce do odrabiania zadań w przeznaczonym na to czasie,
— racjonalizatorski pomysł jednego z ojców urządzenia kącika dla swego dziecka w ciasnym jednopokojowym mieszkaniu.

Pomysł ten polegał na tym, że ojciec umocował przy szerokim parapecie okiennym szeroką deskę w postaci opuszczającego się blatu. Pod oknem we wnęce zrobił 2 półki na książki i przybory szkolne. Pomysł ten upowszechniłam jeszcze w kilku domach i tym sposobem powiększyłam „stan posiadania" przez uczniów własnych miejsc pracy. Do podniesienia postępów pracy uczniów przyczynił się także plan dnia, opracowany na początku roku przy współudziale uczniów i ich rodziców. Plan dnia umożliwiał mi wgląd w to, jak uczeń spędza czas w domu, jak go wykorzystuje i rozkłada swoje zajęcia. Moje odwiedziny w domach uczniów w czasie przeznaczonym na odrabianie lekcji przekonały ich, że sprawę traktuję poważnie i że do przestrzegania planu przywiązuję dużą wagę. Korzyści, jakie uczniowie osiągali pracując według planu, były najlepszą zachętą do przestrzegania porządku dziennego i systematycznej roboty. Plan dnia pozwalał na harmonijne łączenie zajęć domowych, pracy dla szkoły i rozrywek. Plan dnia zapobiegał w domu atmosferze chaosu i nieporządku, odrywaniu dzieci od odrabiania lekcji, gdyż na pracę w gospodarstwie domowym uczniowie mieli również wyznaczony czas. Z wychowawczego punktu widzenia takie uporządkowanie ramami planu zajęć ucznia miało szczególne znaczenie. Pawlow[1] swoimi badaniami dowiódł, że „jeśli na organizm od-

[1] J. Pawłow: Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1952.

działywa przez czas dłuższy z zachowaniem tej samej kolejności określony zespół bodźców środowiska zewnętrznego, czyli zachowany zostaje taki sam stereotyp zewnętrzny, to wówczas powstaje odpowiadający wpływom zewnętrznym środowiskowym stereotyp dynamiczny jako zorganizowany, zrównoważony i usystematyzowany układ procesów wewnętrznych".

Zapoznanie rodziców z dobrą organizacją pracy ucznia w domu przyczyniło się do umiejętnego pokierowania odrabianiem lekcji. Rodzice poza przestrzeganiem stałych godzin pracy ucznia i czynności wynikających z higieny pracy orientowali się także w kolejności przedmiotów, z których były zadane prace, w sposobie przeprowadzenia kontroli i udzielania w koniecznych wypadkach pomocy dzieciom. Doświadczenie wykazało, że odpowiednie podejście do rodziców zachęca ich do współpracy z nauczycielem. Rodzice skarżyli się, że dotychczas na zebraniach, które organizuje szkoła, omawia się tylko postępy uczniów i wytyka się wszystkie niedociągnięcia dzieci, nie wglądając w sytuację domowo-rodzinną uczniów. Rodzice chcą pomóc szkole i pragną, aby ich dzieci dobrze się uczyły, tylko najczęściej nie wiedzą, jak tę pomoc zorganizować i na czym ma ona polegać. Współpraca z rodzicami w zakresie organizacji pracy uczniów w domu była decydującym czynnikiem w osiągnięciu lepszych wyników w samodzielnej pracy uczniów, co w konsekwencji pozwoliło uzyskać lepsze wyniki nauczania w tej klasie. Pomocą w doskonaleniu metod pracy w domu były również dzienniczki uczniów, w których notowano czas potrzebny na odrobienie poszczególnych zadań. Analiza dzienniczków uczniów i zeszytu, w którym nauczyciele notowali przewidywany czas pracy ucznia w domu, wykazywała duże rozbieżności między ilością czasu, jaką planował nauczyciel, a faktycznie zużytym czasem przez ucznia na odrobienie lekcji. Największe różnice w planowanym czasie wystąpiły w matematyce — przy półgodzinnym planowaniu pracy domowej przez nauczyciela do godzinnego, a nawet do 1 godz. i 45 min. wykonywania pracy przez ucznia w domu. Najmniejsze wahania czasu planowanego i faktycznie zużytego na odrabianie lekcji były w przedmiocie języka polskiego, co osiągnięto dzięki kilkakrotnemu odrabianiu zadań domowych w szkole po lekcjach pod kierunkiem nauczyciela. Prowadzenie zeszytu zadań i wpisywanie przez nauczycieli przybliżonego czasu pracy ucznia w domu skutecznie hamowało zapędy niektórych nauczycieli mających tendencję do nadmiernego zadawania.

Tygodniowy wymiar czasu pracy ucznia w domu w poszczególnych miesiącach (na podstawie zeszytów z zapiskami zużytego czasu na odrabianie zadań przez uczniów) przedstawiał się następująco:

wrzesień	—	10	godz.	20	min.
październik	—	9	„	30	„
listopad	—	10	„	50	„
grudzień	—	11	„	30	„
styczeń	—	9	„	—	„
luty	—	12	„	50	„
marzec	—	13	„	—	„
kwiecień	—	11	„	30	„
maj	—	11	„	—	„
czerwiec (pierwszy tydzień)	—	8	„	30	„

Jak widać z tygodniowego zestawienia dzienny wymiar czasu poświęconego na odrabianie zadań domowych wahał się w poszczególnych miesiącach w granicach od 1,5 godz. do 2,15 godz.

Jeśli dodać do tego tygodniowy czas pracy w szkole — 32 godz. to tydzień pracy ucznia w szkole i w domu w poszczególnych miesiącach wynosił od 40,5 godz. w czerwcu do 45 godz. w marcu. Nasilenie na pracę domową wzrosło od drugiego półrocza osiągając najwyższy swój wymiar w marcu — 13 godz.

Badania Schuytena wykazały, że właśnie w marcu zmęczenie młodzieży jest największe, co należy uwzględniać w pracy szkolnej. Można przypuszczać, że zwiększenie się planu pracy ucznia w domu od drugiego półrocza wynika z nierównomiernej realizacji programu nauczania (wskazywałyby na to rozkłady materiału w dzienniku). W pierwszym okresie nauczyciele mając przed sobą perspektywę kilku miesięcy opracowują materiał nauczania w tempie nieco wolniejszym, skutkiem czego nagromadzony materiał trzeba później przerabiać znacznie intensywniej, co znalazłoby także swoje odbicie w pracy domowej ucznia. Mogło tu też wpłynąć zmęczenie uczniów pracą szkolną, co byłoby zgodne z krzywą pracy wskazującą, że jest ono najwyższe wiosną (marzec, czerwiec), dlatego trudniej wówczas o skupienie uwagi, uczniowie stają się mniej sprawni w pracy umysłowej i prace domowe wymagają więcej czasu. Najprawdopodobniej trzeba uwzględnić tu działanie obu wymienionych czynników. Mimo pewnego wzrostu czasu pracy domowej uczeń nie był nadmiernie przeciążony zadaniami. Ćwiczenia w racjonalnym uczeniu się, na które zwracano szczególną uwagę w ciągu roku, ustrzegły uczniów przed pracą metodą „prób i błędów" przyczyniając się do ekonomicznego wykorzystania czasu pracy.

Próba oceny wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania

Spróbuję dokonać teraz krótkiej analizy wyników nauczania przeprowadzonych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej. Ponieważ w obu klasach uczyli ci sami nauczyciele i na lekcjach pracowali tymi samymi metodami, więc na lepsze wyniki nauczania w klasie eksperymentalnej niebagatelny wpływ miała dobrze zorganizowana praca domowa uczniów (kanon jedynej różnicy).

Badania w obu klasach były przeprowadzone dwukrotnie w ciągu roku na I i na II półrocze przy pomocy testów wiadomości. Przedstawię tu wyniki z badań języka polskiego (z poszczególnych działów). Przeciętna ocena z języka polskiego wynosiła w I badaniu:

	klasa eksperymentalna	klasa kontrolna
	3,31	2,75
w poszczególnych działach języka polskiego uzyskano nast. oceny		
z lektury	3,45	2,87
z gramatyki	3,66	2,90
z ortografii	3,12	2,58

Rozsiew ogólnej oceny z języka polskiego w obu klasach:

klasa	% bdb (5)	% db (4)	% dst (3)	% ndst (2)	razem %
VI a eksperym.	—	36,3	57,6	6.1	100
VI b kontrolna	4,2	4,2	54,2	37,4	100

Tabelka pokazuje, że w klasie eksperymentalnej nie było ani jednej oceny bardzo dobrej, w klasie kontrolnej 4,2%. Ogromna różnica wystąpiła w grupie ocen niedostatecznych: w kl. eksp. — 6,1%, w kl. kontr. — 37,4%. Pierwsze badanie wiadomości nastąpiło po czterech miesiącach podjęcia eksperymentu w zakresie zadawania szkolnego. Ponieważ warunki „wyjściowe" klasy eksperymentalnej (które przedstawiłam na wstępie) były gorsze niż kontrolnej, można przypuszczać, iż osiągnięte

obecnie lepsze wyniki mają swoje źródło w dobrze zorganizowanym zadawaniu i w dobrze zorganizowanej pracy domowej oraz w zdobyciu umiejętności uczenia się. Drugie badanie wyników nauczania przeprowadzone w końcu roku dało następujące oceny:

Przeciętna ocena ogólna z języka polskiego:

	klasa eksperymentalna	klasa kontrolna
	3,27	2,21

w poszczególnych działach języka polskiego uzyskano oceny:

z lektury	2,90	2,13
z gramatyki	3,33	2,62
z ortografii	3,75	3,27

Porównując wyniki pierwszego i drugiego badania widać pewien spadek oceny w obu klasach. W klasie eksp. jest on nieznaczny — z 3,31 na 3,27; w klasie kontr. z 2,75 na 2,31.

W poszczególnych działach języka polskiego tylko w ortografii nastąpiła dość znaczna poprawa: w kl. eksp. z 3,12 na 3,75, w kl. kontr. z 2,58 na 3,27.

Na obniżenie się ogólnej oceny najbardziej wpłynęły wiadomości z literatury. Test obejmował materiał z całego roku, wymagał więc przypomnienia wiadomości najwcześniejszych oraz systematycznego ujęcia wiadomości związanych z postaciami autorów i opracowanych materiałów.

W wyniku podjętego eksperymentu nastąpiło pewne podniesienie wyników nauczania, czego najlepszym dowodem była promocja w końcu roku. W klasie eksperymentalnej tylko jeden uczeń nie otrzymał promocji do następnej klasy, zaś w klasie kontr. czterech uczniów pozostało na drugi rok w tej samej klasie.

Zmieniła się też opinia nauczycieli uczących w klasie eksperymentalnej o stosunku uczniów do zadawanej pracy i przygotowaniu się uczniów do lekcji. Ten sukces w pracy z klasą trudną i słabą zawdzięczać trzeba w dużym stopniu wpływowi pracy domowej i położeniu nacisku na umiejętność uczenia się. Dobrze przygotowane zadania domowe pozwalały nauczycielom efektywniej pracować nad materiałem lekcyjnym w klasie. Ustalenie ścisłej zależności wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania jest bardzo trudne. Wyniki nauczania zależą bowiem od wielu czynników, z których najważniejszymi elementami procesu nauczania są: nauczyciel (jego przygotowanie się do lekcji, metody pracy z uczniami, wykorzystywanie pomocy naukowych), uczeń (jego praca w domu i w szkole) i materiał nauczania. Tworzą one cały splot czynników determinujących wyniki nauczania. Uzyskane w klasie eksperymentalnej wyniki nauczania wskazują, że poziom nauczania można podnieść przez zadawanie szkolne, o ile będzie ono odpowiadać wymogom dydaktyki, a więc będzie ono celowe i dokładne, będzie wiązać szkolną i domową pracę ucznia w jednolity proces nauczania, będzie stanowić dokładnie zaplanowaną część lekcji, będzie uwzględniać zasadę dostosowania wymagań do sił i możliwości ucznia oraz wdrażać go do samodzielnej pracy.

W związku z obserwacją pracy umysłowej ucznia nasuwa się ważny wniosek: do programów nauczania trzeba by wprowadzić zasady pracy umysłowej, bądź jako tematykę pewnego wyodrębnionego działu np. do realizacji na godzinach wychowawczych, bądź jako część materiału w określonym przedmiocie.

W obecnej praktyce szkolnej tkwi poważny paradoks dydaktyczny, że szkoła, której podstawowym zadaniem jest umożliwienie uczniom zdobywania wiedzy, nie przewiduje zupełnie w swoim programie takiej działalności dydaktycznej, która miałaby na celu systematyczne zaznajamianie uczniów z techniką uczenia się.

Praca domowa ucznia jest u nas ciągle jeszcze poważnym problemem pedagogicznym, którego w masowej praktyce nie umiemy pomyślnie rozwiązywać.

JÓZEF SZOCKI

PRÓBA UJĘCIA ROLI MŁODZIEŻOWEGO ZAKŁADU WYCHOWAWCZEGO W OPARCIU O LISTY RODZICÓW I WYCHOWANKÓW

(Na przykładzie Państwowego Młodzieżowego Zakładu Wychowawczego we Wrocławiu)

Z Dworca Głównego we Wrocławiu na ulicę Akacjową jedzie się tramwajem 15 minut. Zapytana konduktorka uśmiecha się porozumiewawczo: „Do poprawczaka? To tutaj".

Zakład wychowawczy wciśnięty między ulice Akacjową, Jaworową i Lipową. Jego topografię istotnie wyznaczają wysokie lipy, akacje i jawory. Bardzo słusznie ktoś postąpił lokując go właśnie tu. Dokoła wille, dalej park. Wymarzone miejsce do nauki i odpoczynku. Zakład istnieje już blisko 15 lat. Pracuje w nim doświadczony personel wychowawczy i nauczycielski (prawie wszyscy mają ukończony PIPS).

Mieszkają w zakładzie przy Akacjowej chłopcy w wieku 11—16 lat. Większość przyszło z wyrokiem sądów dla nieletnich. Są bardzo pobudliwi. Niektórzy chorują na nerwicę. Wielu zaniedbanych umysłowo. Znajdują się wśród nich sieroty i dzieci pijaków. Rzecz zrozumiała, iż ta sytuacja wymaga stworzenia w zakładzie specjalnego klimatu, specjalnych metod oddziaływania na tę młodzież, by wyzwolić jej aktywność, wychować na dobrych obywateli kraju. Wiele elementów składa się na atmosferę wychowawczą zakładu: osobista postawa wychowawcy i nauczyciela, umiejętność wydobywania z materiału programowanego ideowo-wychowawczych treści, praca organizacji młodzieżowych i samorządu uczniowskiego, współdziałanie zakładu z domem i środowiskiem.

Poniższy artykuł jest próbą spojrzenia na ten problem z punktu widzenia rodziców dzieci trudnych, a więc ludzi chyba najbardziej zainteresowanych tym problemem. Jednocześnie jest sondażem w ich poglądy wychowawcze i sytuację społeczną. Artykuł oparto na listach pisanych do Państwowego Młodzieżowego Zakładu Wychowawczego we Wrocławiu (ul. Akacjowa 10—20) przez rodziców, których synowie są poddawani reedukacji w tymże zakładzie.

Piszącymi listy do zakładu powodowały różne pobudki: chęć podzielenia się z innymi swoją troską, nadzieją, że nauczyciele i wychowawcy zakładu potrafią rozwiązywać ich kłopoty z wychowaniem dzieci. Były wypadki, że wychowawca pisał listy do rodziców i prowokował ich do zainteresowania się dzieckiem przebywającym w zakładzie i w efekcie otrzymał od nich listy.

Kto pisze?

Piszą rodzice, opiekunowie i byli wychowankowie.

Listy są kierowane do dyrektora zakładu i wychowawców. Przedmiotem omówienia są 204 listy, które nadeszły w latach 1962—66 i dotyczyły różnych spraw. Autorów ich było 151. Wśród dorosłych nadawców kobiety stanowiły przytłaczającą większość.

Cechą charakterystyczną dla 101 piszących listy jest zła polszczyzna: błędy gramatyczne, składniowe i ortograficzne. Wniosek — piszących te listy cechuje niski poziom kulturalny. Reszta nadawców miała wykształcenie wyższe niż podstawowe.

Wiek autorów różny — od dzieci do ludzi sędziwych. Wśród autorek spotykamy bardzo dużo robotnic i chłopek. Miejsce zaś ich zamieszkania przedstawia się następująco: Warszawa i inne duże miasta — 41 proc., miasta powiatowe przeważnie Dolnego Śląska i Mazowsza — 38 proc., miasteczka i wsie — 21 proc., czyli w więk-

szości wypadków piszący pochodzą z dużych miast i miast powiatowych. Jest to związane z tym, że z tych miejscowości mamy najwięcej młodzieży wchodzącej w kolizję z prawem, która z kolei znajduje miejsce w zakładach wychowawczych. Pięciu autorów listów w trakcie korespondencji z zakładem przebywało w więzieniu.

Zakład stosuje metodę pracy użytecznej społecznie na rzecz zakładu i środowiska. Do tradycji już należy praca chłopców na rzecz miasta. Z nastaniem wiosny wyruszają na ulice, parki i zieleńce. Grabią, zamiatają i niwelują teren. W nagrodę za pracę od władz dzielnicy otrzymali telewizory, wielościegowe maszyny do szycia, żelazka i inne potrzebne wyposażenie pracowni i sypialni. Zresztą cały zakład jest dziełem samych chłopców. Dzięki ich pomysłowi stworzono przy Akacjowej z dawnego schroniska zakład wychowawczy. Oni urządzili boisko, ogród i miejsce do gimnastyki. Wybrukowali podwórza kamienną kostką. Niejeden dzień ciężko przepracowali przy malowaniu i urządzaniu czterech gabinetów (fizyczno-chemicznego, geograficzno-historycznego, przyrodniczego i polonistycznego) oraz dwóch warsztatów (krawieckiego i stolarskiego). Zasadą jest samoobsługa przy sprzątaniu sypialni, podwórzy i pracowni. Każdy ma pracę, za którą ponosi odpowiedzialność: jedni za gabinety, drudzy za pracownie, inni za urządzenia świetlicowe, jeszcze inni za porządek itp. Wszyscy rodzice przyznają, że ta metoda sprzyja wytworzeniu więzi między wychowankiem a zakładem, tym samym przeciwdziała ucieczkom chłopców, kształci poszanowanie własnego i cudzego trudu. Ponieważ w każdym urządzeniu i przedmiocie widzą chłopcy cząstkę swojego trudu, cenią je.

Niezachwianie wierzy w skuteczność tego środka kurator zawodowy przy Sądzie dla Nieletnich we Wrocławiu, gdy pisze: „Kiedy w mojej pracy spotyka mnie niepowodzenie, bronię się przed uczuciem zniechęcenia, szukając oparcia w pozytywnych osiągnięciach innych ludzi, w przykładach dobrej pracy i doskonałych wyników. Przenoszę się wtedy myślami do zakładu na Akacjowej, chodzę po starannie urządzonych sypialniach chłopców, siadam w pokojach pracy, zaglądam do gabinetów z pomocami naukowymi. Chciałbym zagrać w siatkówkę na boisku, które jest dziełem samych chłopców".

A oto wypowiedź matki: „27 listopada (1962 r. — przyp. mój J. S.) byli u nas dwaj funkcjonariusze MO w sprawie ucieczki Marka. Panie drogi, ja się rozchorowałam jeszcze bardziej. Może mi pan wierzyć, jak bardzo zależy mi na tym, aby ten chłopiec wyrósł na porządnego człowieka! A tu jak na złość wyprawia on takie rzeczy. I w ogóle taki leń, taki brudas. Ile to już upominałam go, prosiłam, gadałam. Widzę, że nic to nie dało. Tak się strasznie boję, żeby on nie trafił za kratki, a na to się zanosi. Co za podłe dziecko. Ja sobie od ust odejmuję, żeby mu te parę złotych posłać. Paczkę chciałam na święta mu wysłać, a on o matce ani pomyśli. Nie ma serca! Dlaczego, niech mi pan powie, jednym ludziom życie układa się szczęśliwie, a drudzy mają same cierpienia, tragedie i zgryzoty aż do śmierci. Mając 18 lat, byłam w obozie Ravensbrück. Przez Marka musiałam się rozejść z mężem. Mąż nie chciał mieć dzieci. Byłam szczęśliwa aż do czasu ciąży Potem męczyłam się po obcych kątach. Wyszłam po raz drugi za mąż, aby dziecku dać ojca. Drugi mąż porzucił mnie, gdy dowiedział się, że zachorowałam na gruźlicę. Już pięć lat tak choruję. Jestem na wykończeniu. I w dodatku ten synalek, taki podły. I ja, i Pan (dyrektor — przyp. mój J. S.) mamy z nim zmartwienia oraz kłopoty. Niech Pan mu powie, że i jego czeka więzienie, a ja, jeśli umrę teraz, to tylko przez niego. To nie do wiary, żeby własne dziecko za tyle dla niego mordęgi i cierpienia nie miało dla matki serca. To potworne, jeślibym wiedziała, że takiego potwora urodzę, to wolałabym go udusić własnymi rękoma. Nigdy bym więcej dzieci mieć nie chciała. Ja Pana serdecznie przepraszam. Uniosłam się, ale proszę mi wybaczyć. Niech się Pan nie gniewa, ale serce mnie tak boli. Nie

miałam nic w życiu dobrego i jeszcze ta choroba i taki podły syn to chyba aż nadto jak na jednego człowieka. Proszę mnie zrozumieć. Proszę o pomoc w wychowaniu mojego syna. Mam 36 lat, 5 lat choruję, a tak bym chciała jeszcze żyć".

Ta sama osoba po pewnym czasie zauważa w postępowaniu syna poprawę na skutek stosowania przez zakład metody pracy użytecznej i o tym pisze: „Marek całe ferie zimowe przebywał u mnie i zachowywał się jak należy. Byłam zaskoczona, zadowolona i wzruszona. Był dla mnie dobry, serdeczny. Nosił mi węgiel, rąbał drzewo. Gotował jedzenie, chodził koło mnie jak pielęgniarka. Kupował, wyliczał się z pieniędzy, nic nie ukradł. Naprawdę nie ten sam! Dając mu 100 zł na zakupy, bałam się, że ucieknie lub straci pieniądze, ale nic. Ja mu nie okazałam, że boję się, że nie ufam (...) Proszę, aby odpisano mi, czy Marek zajechał na miejsce, kiedy i czy jest w zakładzie, bo jestem niespokojna. Bardzo proszę. Jeśli będzie jemu coś potrzebne, także proszę napisać, a ja w miarę możliwości przyślę. Nie chciałabym, aby on chodził brudny i nie miał na zmianę odzieży, od ust sobie odejmę, a kupię i przyślę mu".

A oto niektóre wypowiedzi samych chłopców, którzy opuścili już zakład:

„Gdybym ja nie trafił na Akacjową, toby ze mnie nic nie było".

„Rozpocząłem pracę w FSO w Warszawie jako elektryk. Z biegiem czasu opanowałem ten zawód bardzo dobrze. Zarobki moje były dość wysokie, przeciętnie 2,5 tys. miesięcznie. W końcu postanowiłem mieć własne ognisko domowe. Ożeniłem się. W rok później przyszła na świat córeczka. Obecnie ma 3 latka. Jestem z niej dumny. Z żoną żyjemy w jak najlepszej zgodzie. W 1963 r. powołano mnie do wojska. Tu zdobyłem dwa doskonałe zawody: kierowcy i radiomechanika. Kochany Dyrektorze, nie wyobrażasz sobie, ile Ci zawdzięczam. Ty to właśnie i inni wychowawcy wskazaliście mi właściwą drogę w życiu, wychowaliście mnie na uczciwego i dobrego człowieka. Dzięki Wam znalazłem właściwe miejsce w społeczeństwie i czuję się szczęśliwy. Składam Wam głębokie i szczere wyrazy wdzięczności".

„Zatrudniony jestem w Kłodzkich Zakładach Mięsnych. W dzień pracuję, a wieczorem uczę się. Z pracy jestem zadowolony. Pobyt w zakładzie wychowawczym nauczył mnie dyscypliny i zachęcił do pracy. Chciałbym ostrzec swych młodszych kolegów, aby dobrze zabrali się do pracy i nauki. Dziękuję całemu personelowi zakładu za tę zachętę do pracy. Zakład wydaje się teraz czyściejszy i z miłą chęcią wróciłbym do niego".

„Gdy opuściłem zakład, było mi bardzo ciężko. Musiałem pracować i uczyć się, bo matka nie chciała mnie utrzymywać za darmo. Początkowo ją okradałem. Uciekałem z domu. Potem jednak wróciłem. Matka mi przebaczyła. Postarałem się o pracę. Dzisiaj pracuję jako pomocnik montera samochodowego w GUS. Praca układa się dobrze. Gdy przypomnę sobie zakład, zaczynam tęsknić za nim. Dzięki pobytowi w nim stałem się obowiązkowy w pracy. To pozwoliło mnie awansować do IV grupy uposażenia. Zapisałem się do reprezentacyjnej orkiestry wojskowej. W zakładzie nauczyłem się grać i teraz mogę pokazać, co umiem".

„Obecnie zapisałem się do Filharmonii Szczecińskiej, ale pracuję nadal w Artosie. Jestem bardzo zadowolony ze swojej pracy. Często przychodzi mi na myśl zakład z Akacjowej i wówczas chciałbym do niego wrócić. Zżyłem się z nim i nie mogę jego zapomnieć. Żywię dla niego specjalne uczucia".

„Wobec zakładu czuję się mocno zobowiązany i doprawdy nie wiem, czy zdołam kiedykolwiek spełnić dług wdzięczności. Zawsze z leciutką mgiełką tęsknoty wspominam chwile w zakładzie, gdzie darzono mnie szczerą sympatią".

Chłopcy z Akacjowej są z natury bardzo ciekawi świata, wiedzy o nim. Marzą o jego urokach. Wielu z nich nie jest przyzwyczajonych do nauki i pracy. Wagarowali całe lata, zanim trafili do zakładu. Są tacy, którzy stale uciekali od rodzi-

ców względnie opiekunów. Zwalczanie ucieczek nie jest rzeczą łatwą, zwłaszcza w pierwszym okresie pobytu w zakładzie.

Wychowawcy starają się w takich wypadkach swoim postępowaniem wytworzyć wśród wychowanków atmosferę szczerości i zaufania. Rozmawiają z nimi o różnych sprawach życiowych. Opowiadają prawdziwe i zmyślone zdarzenia z życia i czasów ostatniej wojny. W tych zdarzeniach dominuje zawsze bohaterstwo, siła woli, hart i poszanowanie ludzi. Na tej płaszczyźnie ocenia się potem ucieczkę wychowanka. On sam potępia ją i zazwyczaj bez wymuszenia ze strony wychowawcy snuje własne rozważania na temat swojego stosunku do zakładu, obiecuje poprawę. Często żałuję swojego postępku. Daje temu wyraz szczególnie wtedy, gdy jest daleko od zakładu. Charakterystyczne w tej mierze mogą być te dwie wypowiedzi.

„Jestem w tej chwili w Warszawie. Lubię stolicę. Podoba mi się w niej ruch. Zmieniła się ona nie do poznania. Wiem teraz, że popełniłem błąd, uciekając z zakładu. Przed tym krokiem walczyłem ze sobą długo. Zostałem jednak pokonany tym, co chłopcy nazywają »wolnością«. Żałuję bardzo, żem uciekł. To był wielki błąd. Moje życie przedstawiałoby się teraz całkiem inaczej (...) Czytałem dzisiaj po raz trzeci »Poemat pedagogiczny« Makarenki. Ja też ostatnio zabrałem się do napisania opowiadania, którego bohaterem będzie młodzież, która stała się na skutek wojny gigantem (?!). W opowiadaniu opiszę swoje dzieje i tej młodzieży. Postaram się przesłać Wam je do przejrzenia".

„Jestem teraz w schronisku w Falenicy koło Warszawy. Żałuję bardzo, że uciekłem z tak dobrego zakładu. Nic mi z tej ucieczki nie przyszło. Zszedłem na psy. Adaś B. i ja przepraszamy za wszystko, co uczyniliśmy złego podczas pobytu w zakładzie. Gdybyśmy wiedzieli, że tak się stanie, to nigdy byśmy tak nie robili. Teraz zrozumieliśmy, co to nauka, bez niej nikt się nigdzie nie dostanie — ani do szkoły średniej, ani do pracy. A myśmy tak przedtem z niej bimbali".

W celu przeciwdziałania ucieczkom zorganizowane jest w zakładzie życie kulturalne. Wśród rozrywek największą popularnością cieszą się seanse telewizyjne i filmy. Jedni chłopcy prowadzą zeszyty aktorek i aktorów. Drudzy „humorów", samochodów, znaczków pocztowych. Inni hodują gołębie. Są też miłośnicy książek.

Nie bez wpływu na ograniczenie ucieczek z zakładu pozostaje ścisły kontakt wychowawców z rodzicami czy opiekunami. Nieraz trwa on długo po wyjściu wychowanka z zakładu. Wychowawcy piszą do rodziców i opiekunów o stopniach i zachowaniu syna, radzą się w trudnościach i odwrotnie. Odwiedzają swoich podopiecznych podczas ferii i wakacji. Rodzice mogą składać wizyty w zakładzie o każdej porze dnia i nocy. Nazywają go domem swoich dzieci. W takiej sytuacji podczas ucieczek dom rodzicielski przestaje służyć jako schronisko. Gdy syn znajdzie się u rodziców, oni zaraz wiedzą o charakterze jego wizyty.

Matka pisze: „Przed tygodniem zjawił się w domu syn z kolegami. Zaraz wywnioskowałam, że zrobili sobie »polski urlop«. Z domu zniknęli po jakimś czasie. Do dziś nie wiem, co się z nim dzieje. Naprawdę byłam zadowolona z jego pobytu w zakładzie wychowawczym. A teraz w ogóle straciłam nadzieję, aby mój syn stał się prawym człowiekiem. Zostało jeszcze jedno: wiek. Może z biegiem lat ustabilizuje się".

Rodzice widzą problem ucieczek. Sami analizują go i dopatrują się różnych przyczyn tego zjawiska. I są to często uwagi słuszne. Choćby te oto wypowiedzi:

„Ciągłe ucieczki Włodzia są dla mnie bardzo uciążliwe. Ucieczka do Legnicy. Wałęsa się przez kilka dni bez opieki. Pytam o powód jego ucieczki. Na to odpowiada, że nie chce być w tym zakładzie, bo chłopcy biją go i kradną, a on nie chce być ze złodziejami i prosi, by go wysłano do domu dziecka. Chcę właśnie powiedzieć, że Włodzio był w domu dziecka, skąd go odesłano do ojca. Obecnie ojciec ma ograniczoną władzę rodzicielską. Mnie się zdaje, że dom dziecka mógłby go przyjąć.

Oczywiście nie mogę o nic prosić, a tym bardziej coś radzić. Szukam jedynie wyjścia".

„Jestem ojcem wychowanka Waszego zakładu — Ryszarda. Ostatnio mój syn zaniedbuje się w nauce, o czym świadczą jego niskie stopnie oraz ucieczka z zakładu. W tej sytuacji jestem bezradny. Jedyny środek, jaki mogę tu spożytkować, aby zapobiec temu, to prośba do zakładu o zwrócenie szczególnej uwagi na mojego syna. Syna trzeba nakłonić do obowiązkowości".

„Zmiana środowiska (syn po pobycie w zakładzie wychowawczym przeszedł do szkoły zawodowej, gdzie są dziewczęta i chłopcy — przyp. mój J. S.) była dla syna dużym przeżyciem. Przez okres 5 lat uczył się wyłącznie z chłopcami. Różnica między podejściem nauczyciela szkoły specjalnej do ucznia a nauczyciela szkoły normalnej wyraźnie odbija się na samopoczuciu trudnego chłopca. Klasy w szkołach normalnych są przepełnione (40—50 uczniów). Uczeń, który przyszedł do szkoły specjalnej, jest oszołomiony skupiskiem tylu kolegów. Ze względu na brak opanowania i silnej woli popada w konflikt z kolegami, a nawet przełożonymi. Dzieci trudne bardzo powoli przystosowują się do normalnych warunków i wymagań, jakie są w normalnych szkołach zawodowych. Uważam, że dzieci te winny być objęte opieką specjalistyczną aż do ukończenia przez nie nauki zawodu. Mam na myśli szkoły zawodowe specjalistyczne. Sądzę, że po ukończeniu takiej szkoły zawodowej chłopak już jako pełnoletni z kwalifikacjami zawodowymi może iść w życie z pożytkiem dla społeczeństwa i samego siebie".

Listy wskazują, że często środowisko deprawuje młodzież. W takich przypadkach rodzice błagają zakład o pomoc w jej odseparowaniu od otoczenia. Przypisują zakładowi nieograniczone wprost możliwości pozytywnego wpływania na młodzież i skutecznego likwidowania złych skłonności i przywar. Pisze na przykład sąsiad:

„Proszę o zainteresowanie się Władysławem Sz. Jeżeli nikt się nim nie zajmie, to z góry już można przygotować miejsce na razie w Złotoryi (więzienie przyp. mój J. S.), a później na Kłęczkowskiej (więzienie — przyp. mój J. S.). Przed paroma laty ukończył jakoś szkołę podstawową. Chciał od razu zostać technikiem i miał pretensję, że żadna szkoła nie chce mu płacić. Jakoś dostał się do technikum elektronicznego. Od samego początku oszukiwał matkę i wagarował. Teraz nie uczęszcza do żadnej szkoły. Wałęsa się. Ojciec jego dostał się do więzienia w Złotoryi. Sam chłopiec zadaje się z różnymi dziewczynkami. Rośnie z niego opryszek. Matki nie słucha. Tylko zakład jest w stanie uratować go przed ostatecznym upadkiem". Siostra o swoim bracie: „Piotr nigdzie nie pracuje. Nie zwraca uwagi na prośby matki i tłumaczenia ojca. Obawiam się, że gdy Piotr będzie nadal przebywał w domu, dojdzie do tragedii. Bardzo proszę o uwolnienie nas od zepsutego do szpiku kości naszego brata". Wujek zaznacza o swoim krewnym: „Chłopiec budzi u nas strach. Zabranie jego z zakładu znaczyłoby przekreślenie tego, co tam on zdobył. Byłoby ciągle pilnowanie, śledzenie, patrzenie na jego ręce. Znów miałbym z nim piekło".

Niestety, są także i takie listy (na szczęście nieliczne), których autorzy mają wielkie pretensje do zakładu, że absorbuje ich sprawami dotyczącymi ich dzieci. Nie znajdują oni czasu w ciągu roku nawet na odwiedzenie syna. Podają prawdziwe i zmyślone powody, aby się usprawiedliwić z tej obojętności wobec syna. Wg nich wszyscy są winni, a przede wszystkim zakład, ale nigdy oni: „Chciałbym na wstępie napisać kilka słów usprawiedliwienia z nieobecności podczas ostatniego zebrania rodzicielskiego. Dziwię się, że zakład może prosić o usprawiedliwienie nieobecności. Ludzie na drodze utykali w śniegu. To pierwszy powód mojej nieobecności. Drugi — brak czasu. Zakład chyba wie, że mam w domu jeszcze czworo dzieci i oboje z żoną pracujemy, a do pracy nikogo nie mamy. Trudno znaleźć czas na ugotowanie sobie jedzenia, upranie bielizny i uprzątnięcie mieszkania, a zakład chce, abym

w tej sytuacji przyjeżdżał na zebranie rodzicielskie. Trzeci powód — brak gotówki na drogę. Nie będzie również egoizmem, jeżeli powiem, że żona i ja — też ludzie. Chcemy chodzić dobrze ubrani, najedzeni, no i wypoczęci".

Są listy pełne grozy. Piszą matki, że przeżywają piekło. Są bite, maltretowane przez mężów. O nic nie proszą, bo nie mają odwagi i prawa do tego. Jedynie przedstawiają sytuację, w jakiej się znajdują: „Mąż bije mnie i dzieci. Znęca się nad nami. Moja mama ma rentę. Mimo to pomaga mi, kupi dla mnie nieraz chleba, cukru lub margaryny. Z powodu awantur z mężem straciłam pracę w fabryce. Nieraz już chciałam życie sobie odebrać". Albo ta oto wypowiedź: „Mąż jest w więzieniu. W sobotę przyjechali po niego i zabrali do Wrocławia, a ja dostałam wymówienie z pracy. Tuż przed aresztowaniem mąż dobrze popił, przyszedł już całkiem pijany, pobił mnie do nieprzytomności. Leżałam potem trzy dni chora. Mąż zabrał prawie wszystko z domu. Nie dość mu było tego, poskarżył się na mnie jeszcze w MO. Będę miała teraz sprawę i kto wie, czy nie będę musiała siedzieć. Co zrobię w takiej sytuacji z dziećmi? Chodzę i płaczę".

Ludzie, którzy widzą takie tragedie rodzinne, domagają się wyciągnięcia jak najostrzejszych wniosków w stosunku do wszystkich winnych deprawowania młodzieży oraz stworzenia takich warunków, w których będzie możliwe jej odseparowanie od złego otoczenia. Chodzi tu o zorganizowanie więcej zakładów młodzieżowych. Niezależnie od tych doraźnych środków niektórzy doradzają długofalową pracę w tym zakresie. Proponują szeroką profilaktykę społeczną, która umożliwi uchronić młodzież przed jej deprawacją i w tym kierunku konieczne jest skoordynowanie wszystkich dostępnych sił i środków oraz oparcie realizacji konkretnych zadań na szerokim aktywie społecznym. Punktem wyjściowym profilaktyki społecznej byłoby dokonanie dokładnego rozeznania środowisk przestępczych i zdemoralizowanych, jak również rodzin, które nie zapewniają właściwej opieki wychowawczej swoim dzieciom. Rozeznanie takie pozwoli skuteczniej oddziaływać na zagrożone środowiska i rodziny.

Zakład przy ul. Akacjowej tak właśnie rozumie działanie na rzecz trudnej młodzieży. Prawie wszyscy wychowawcy i nauczyciele są społecznymi kuratorami sądu dla nieletnich. Utrzymują stały kontakt z rodzinami chłopców poprzez osobiste odwiedziny i listy. Mają dokładne rozeznanie ich sytuacji materialnej i społecznej. Utrzymują także łączność z byłymi wychowankami, udzielają im pomocy i rad.

Chłopcy piszą przeważnie prośby o przysłanie im ubrania lub sprzętu szkolnego.

„Nie mam kombinezonu, teczki i butów na zimę. Numer kombinezonu — 44, a butów — 6. Poza tym wszystko mam. Po pewnym czasie będę musiał mieć granatowy płaszcz szkolny. Proszę bardzo o ich przysłanie".

„Potrzebne mnie są szkicowniki i bloki techniczne oraz słowniki — niemiecko-polski i polsko-niemiecki. Koniecznie muszę je mieć. Proszę więc o ich kupienie dla mnie".

„Nigdzie nie mogę wyjść, bo brak mi spodni i należytej bluzki. Dla mnie wystarczyłaby taka letnia, tania. Lubię kolor niebieski i prosiłbym o spodnie takiego właśnie koloru".

„Mam duże kłopoty z podręcznikami. Dyrekcja szkoły, do której uczęszczam, zażądała, aby wszyscy mieli wszystkie podręczniki i szkolne mundurki, czapki i tarcze. Proszę bardzo o przyjście mi z pomocą w zdobyciu tych rzeczy. W Pana ręku jest pomoc dla mnie".

Są też prośby o pomoc w znalezieniu miejsca w szkole lub internacie, o znalezienie dla nich pracy. Rodzice także piszą do zakładu o pomoc materialną. Przeważnie są to więźniowie, którym ciężko jest opłacać pobyt syna w zakładzie.

„Od dnia 25 czerwca 1963 r. odbyłem karę więzienia. Oprócz syna mam na utrzymaniu żonę i córkę. Żona pracowała w PTTK Bolesławiec. Instytucja ta uległa

likwidacji i żona została bez pracy. W tej sytuacji nie mamy możliwości opłacać pobyt syna w zakładzie. Gorąco proszę o zwolnienie mego syna z opłat".

Część rodziców prosi zakład o przesłanie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, opinii syna, informacji, jak się on uczy i zachowuje, zaświadczenia lub innych dokumentów. Są także listy zawierające pytania, dlaczego syn milczy, nie pisze listu: „Bardzo proszę o niezwłoczne powiadomienie mnie, dlaczego nie otrzymuję od syna żadnej wiadomości i czy nadal kończy on szkołę".

„Gdy wysłałam syna do zakładu, nie otrzymałam od niego żadnej wiadomości, nawet nie wiem, czy żyje. Denerwuję się i martwię, że nie mam od niego żadnego listu. Jestem poważnie chora, a taka zgryzota nie leczy".

Skuteczna działalność wychowawcza na terenie zakładu w połączeniu ze stałym oddziaływaniem profilaktycznym na rodziny chłopców daje oczywiście rezultaty. Daje się zauważyć wzrost dyscypliny obywatelskiej rodziców w zakresie odpowiedzialności za swoje dzieci przebywające w zakładzie. Zainteresowanie zakładem wychowawczym wzbogaca ich wiedzę pedagogiczną, co z kolei pozwala im spojrzeć krytycznie na istotne zaniedbania własnej pracy wychowawczej z dziećmi oraz stać się sprzymierzeńcem wychowawcy zakładu w jego trudnej pracy.

W świetle wypowiedzi rodziców widać wyraźnie, że młodzieżowy zakład wychowawczy cieszy się powszechnym uznaniem w społeczeństwie, a w mentalności przeciętnego rodzica stał się swego rodzaju panaceum na wychowanie młodzieży.

Rodzice dzieci trudnych w większości przypadków pragną wychować swe dzieci na dobrych ludzi. Ale brak umiejętności pedagogicznych, trudności życiowe i powikłania losu uniemożliwiły im samym tego dokonać. Szukają więc pomocy w zakładzie wychowawczym. Jednocześnie są zainteresowani powodzeniem metod stosowanych przezń w pracy. Szczególna ich uwaga skupiona jest na procesach adaptacyjnych młodzieży w zakładzie i metodach stosowanych w tej mierze. Z uznaniem odnoszą się do pracy społecznej chłopców na rzecz zakładu i środowiska, widząc w niej wielką siłę kształtującą szacunek do ludzkiego trudu, zamiłowanie do porządku i dyscypliny. Cenią kontakt zakładu z domem rodzinnym wychowanków, i to ze względu na zjednoczenie wysiłków wychowawców i rodziców w zakresie przeciwdziałania ucieczkom i negatywnym zjawiskom, które mogą powstawać i powstają w działalności zakładu. Choćby np. sprawa terroru jednych dzieci nad drugimi. Ileż na tym tle rozgrywa się tragedii. Niejednokrotnie przekreślają one cały wysiłek wychowawczy, bo terror silniejszych nad słabszymi rodzi obłudę, strach i paraliżuje najlepsze chęci. Wiemy, jak w praktyce wygląda ta sprawa. Często trudno dopilnować i uchwycić wszystkie nici zależności i sporne kwestie istniejące pomiędzy dziećmi. Słabsze dziecko milczy. Nie „wysypie" silniejszego, bo boi się. Wychowawca w takich wypadkach nie zakłada rąk. Nie pozwala wypadkom iść swoją koleją. Interweniuje, gdzie tylko może. Wykorzystuje wszystkie metody do zaszczepienia dzieciom poszanowania praw słabszych i silniejszych dzieci. W tym przypadku pomoc rodziców jest nieodzowna. Ich sygnał o kłopotach syna w tej mierze i ich uwaga.

Jest grupa rodziców obojętnych na wszystko, co dotyczy ich dzieci. Wyraźnie to wynika z omawianych wyżej listów. Wysiłki zakładu rozbijają się o ich obojętność. W przypadku tych rodziców winny być zastosowane ostre sankcje. Mogą to być zwiększone opłaty za pobyt syna czy córki w zakładzie, przymus odwiedzania dziecka, rozmowy kierownictwa administracyjnego czy politycznego zakładu, w którym pracują rodzice, na tematy stosunku do dzieci itp. Nie można przechodzić obojętnie obok tych, którzy lekceważą obowiązki rodzicielskie.

Dotychczasowe instytucjonalne formy reedukacji młodzieży trudnej są niewystarczające wobec wzrostu w wielu środowiskach zagrożonych moralnie dzieci. Pilnie poszukiwać więc trzeba formuły, która pozwoli prawidłowo i skutecznie

przeciwdziałać zjawisku. I tu więc istotny problem wysuwany przez samych rodziców. Chodzi tu o wypracowanie społecznego programu wzmożenia pracy wychowawczej wśród młodzieży trudnej, programu działania ujmującego szeroką profilaktykę społeczną, skoordynowanie wszystkich sił i środków oraz oparcie realizacji konkretnych zadań na szerokim aktywie społecznym. Punktem wyjściowym powinno być rozeznanie środowisk przestępczych i zdeprawowanych oraz także rodzin. W takim kontekście rola zakładu byłaby bardziej skuteczna.

Problematyka młodzieżowych zakładów wychowawczych jest szeroka. W niniejszym opracowaniu omówiono tylko te zagadnienia, które spostrzegają rodzice i o nich piszą w liście do zakładu.

DZIEŃ POWSZEDNI SZKOŁY PODSTAWOWEJ W KLASACH I—IV
MONOGRAFIE PEDAGOGICZNE. T. XVIII POD RED. BOGDANA SUCHODOLSKIEGO

Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław — Warszawa — Kraków 1967

Wśród bogactwa książek pedagogicznych, systematycznie napływających na półki naszych księgarń, rzadko trafia się pozycja, która tak skutecznie służy praktyce i teorii pedagogicznej, jak *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV*.

Choć przystąpić do lektury niełatwo — bo i tytuł sformułowany roboczo, i tomisko ogromne, i format nie przystosowany do lektury poza domem — warto sięgnąć po tę książkę i przeczytać ją „od deski do deski". I to dla wielu względów. Przede wszystkim dlatego, że jest to niekłamany autentyk, wprowadzający czytelnika w żywy nurt życia szkoły, jej spraw i problemów, rozwiązywanych w myśl nowej, teoretycznie uzasadnionej koncepcji, zakładającej wychowanie człowieka na jutro i odległe pojutrze. Po wtóre dlatego, że może ona wiele nauczyć, nawet pedagoga posiadającego wieloletnie doświadczenie, zarówno w zakresie organizacji pracy, analizy własnych poczynań pedagogicznych, jak i technik oddziaływania wychowawczego. Po trzecie wreszcie dlatego, że przenika ją optymistyczne przekonanie, udzielające się czytającemu, iż poszukiwanie nowych, skuteczniejszych form oddziaływania wychowawczego jest uzależnione nie od wyjątkowego talentu nauczyciela, ale od jego gotowości do myślenia i świadomej dążności do uzyskania jak najlepszych efektów w drodze angażowania uczniów.

Treść książki stanowi poszerzona o teoretyczne rozważania relacja z pracy wychowawczej prowadzonej w klasach I—IV według założeń i dyrektyw zawartych w wydanej w 1963 r. książce Bogdana Suchodolskiego — *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Jest to dzieło zbiorowe — opracowane przez pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Ogólnej UW, a szczególnie: Zofię Krzyształowicz, Jadwigę Walczynę, Ferdynanda Iniewskiego i Irenę Wojnar, oraz kierowników i nauczycieli organizujących od r. 1962 pracę wychowawczo-dydaktyczną w szkole nr 203 w Warszawie, nr 9 w Lublinie, nr 98 we Wrocławiu, nr 21 i 60 w Szczecinie oraz w szkole podstawowej w Jazgarzewie pod Warszawą.

Jak stwierdza we wstępie prof. B. Suchodolski, autorzy długo dyskutowali sposób przedstawienia swych doświadczeń. Zdecydowali opisać dzień powszedni szkoły mimo nasuwających się obaw, że utrudni to wydobycie i analizę naukowych zagadnień, jakie nasunęła praktyka. Postanowili też, po ogólnej prezentacji szkół, ukazać w kolejnych rozdziałach: wychowaczo-praktyczne podstawy prowadzonej pracy, problematykę nauczania, jako aktywizacji umysłowej uczniów, problematykę wychowania przez sztukę oraz związek działania szkoły z życiem — mimo iż wyznają zasadę nierozdzielności dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły.

Dzięki przyjęciu takiej konstrukcji tomu stworzyli pracę szczególnie cenną dla kierowników szkół, rad pedagogicznych i nauczycieli świadomie analizujących własne poczynania. Książka daje bowiem odpowiedź na zasadnicze pytania, z jakimi boryka się szkoła:

— jaka jest treść pracy dydaktyczno-wychowawczej?
— jak ją najskuteczniej organizować?
— jak współdziałać ze środowiskiem?

Przeznaczając swą książkę przede wszystkim dla nauczycieli poszukujących nowych dróg w wychowaniu, autorzy konsekwentnie łączyli swe relacje z praktyki

z rozważaniami teoretycznymi, zachęcając do szukania nowatorskich rozwiązań na wyraźnie ukazanych drogach.

O jaką szkołę chodziło autorom koncepcji i realizującym ją nauczycielom? Na czym polegała owa „nowość" podejmowanych poczynań? W jakim stosunku pozostaje prezentowany w książce model szkoły podstawowej do praktykowanego powszechnie?

Rozważmy te sprawy kolejno.

Wbrew opiniom spotykanym w tych środowiskach nauczycielskich, które zetknęły się z działalnością wymienionych wcześniej szkół — prowadzona przez nie praca nie miała charakteru eksperymentalnego. Była to działalność szkół wiodących, szkół — jak to określił prof. Suchodolski — pilotów, bo znalazła ona pełne pokrycie w dotychczasowej wiedzy pedagogicznej, w analizie współczesnej cywilizacji, w zrozumieniu potrzeb rewolucji socjalistycznej w Polsce.

Miała to być szkoła:

— stanowiąca warsztat pogłębionej pracy wychowawczej,
— realizująca wyznaczone przez potrzeby socjalistycznej cywilizacji treści procesu dydaktyczno-wychowawczego,
— otwarta na wszystko, co wartościowe w środowisku, w życiu i zainteresowaniach młodzieży, w kulturze współczesnej,
— realizująca proces dydaktyczno-wychowawczy, obejmująca zasadnicze kierunki działalności i rozwoju ludzi w nauce, technice, sztuce i aktywności społecznej i umiejąca je wzajemnie wiązać tak, jak są one wiązane we współczesnym świecie,
— łącząca kształcenie umysłu i uczuć, wyobraźni i woli, dążeń indywidualnych i uspołecznionych,
— zajmująca się rozwijaniem osobowości dziecka: zdolności i zamiłowania, potrzeb i planowania własnego życia, działania i współdziałania, ekspresji, wspólnoty, twórczości, samodoskonalenia.

Miała to być więc szkoła prowadząca dobrze zorganizowaną działalność z pełnym wykorzystaniem ekspresji dzieci w zakresie:

— badania rozwoju myśli ludzkiej (wychowanie przez naukę),
— badania form życia społecznego i gospodarczego (wychowanie społeczne),
— badania rozwoju postępu przyrodniczo-technicznego (wychowanie przez technikę),
— wyrabiania wrażliwości na piękno sztuki i estetykę życia codziennego (wychowanie przez sztukę),
— wyrabiania właściwego stosunku do kultury fizycznej i zdrowia (wychowanie przez kulturę fizyczną),
— wdrażania do pracy zespołowej.

W tak zakreślonym modelu centralny ośrodek stanowić miało wychowanie przez naukę, z którym byłyby integralnie powiązane poszczególne kierunki pracy wychowawczej.

Przystępując do realizacji tak przemyślanej koncepcji pracy dydaktyczno-wychowawczej nie zakładano wprowadzania rewolucyjnych zmian w zakresie treści programowych przewidzianych dla klas I—IV przez Ministerstwo Oświaty, zamierzano głównie zróżnicować i wzbogacić formy i metody pracy. W trakcie realizacji okazało się jednak, że zastosowanie nowych form pociągnęło za sobą konieczność wprowadzenia treści nowych lub rozszerzenia i pogłębienia treści zarysowanych przez program, szczególnie w zakresie organizacji działania dzieci i dokonywanych przez nie obserwacji w środowisku, dotyczących:

— problematyki społecznej, związanej z pracą ludzi w różnych zawodach,
— problematyki dotyczącej życia kulturalnego,
— zjawisk przyrodniczych.

Świadomie zakładano natomiast zrównoważenie problematyki dydaktycznej z problematyką wychowaczą, czemu służyło skoncentrowanie całej działalności wokół trzech głównych kompleksów zagadnień:
— integracji treści nauczania początkowego,
— zaangażowania i aktywizacji poznawczej uczniów w procesie nauczania i wychowania,
— uspołeczniania uczniów.

W tym celu przyjęto koncentryczną koncepcją treści, wprowadzając tzw. zagadnienia centralne. Oczywiście, miało to określone konsekwencje w zakresie: planu nauczania, rozkładu materiału nauczania, szczegółowego doboru treści i organizacji pracy. W dziedzinie planowania zmuszało nauczycieli do zsynchronizowania treści poszczególnych przedmiotów, odnalezienia w nich punktów stycznych oraz stworzenia takich jednostek metodycznych, w których wystąpiłyby treści poszczególnych przedmiotów nauczania, powiązane w logiczną, harmonijną całość.

Wewnętrznym czynnikiem determinującym rozkład materiału były zainteresowania zespołu dzieci w poszczególnych klasach, co pozwalało zerwać z dokuczliwą w nauczaniu tradycyjnym anonimowością i przeciętnością treści, zapewniało indywidualizowanie jej doboru, a dzięki wprowadzeniu pracy w zespołach stwarzało sytuacje sprzyjające wzbogacaniu życia dzieci. Jako główne kryterium doboru treści materiału dla kl. I—IV przyjęto panowanie ludzi nad siłami przyrody i historię z pełnym wykorzystaniem problematyki współczesności. Nauczyciel ustalał na każdy okres zagadnienia centralne i tematykę szczegółową oraz określał partie rzeczowego materiału, które zamierzał przyswoić uczniom z programu poszczególnych przedmiotów nauczania. Wydzielając jakiś złożony fragment rzeczywistości (zagadnienie centralne) wyróżniał w nim poszczególne aspekty, które rozpatrywał z dziećmi z różnych punktów widzenia, np. społecznego, językowego, matematycznego, przyrodniczego i artystycznego. Aby wszechstronnie poznać każdy przedmiot z zachowaniem pełnego zainteresowania i aktywności młodzieży, a nie tylko dostarczyć o nim informacji, nauczyciele starali się rozwiązywać z dziećmi wybrane problemy praktyczne lub teoretyczne — w zależności od charakteru rozpatrywanego zagadnienia centralnego.

Dla poznania, utrwalenia treści zagadnień centralnych, tematyki szczegółowej oraz rzeczowego materiału nauczania stosowano różnorodne formy: zabawę, pracę, działalność społeczną i działalność artystyczną, zachowując właściwą każdej z nich rzeczywistą funkcję. Oczywiście, dla zabezpieczenia jak najlepszych efektów dydaktyczno-wychowawczych istotną rolę miało uszeregowanie i połączenie jednostek metodycznych w taką całość, dzięki której skutecznie realizowano by nie tylko cele bliższe, dostrzegane przez ucznia, ale także i perspektywiczne, widziane przez nauczyciela.

Nadanie procesowi dydaktyczno-wychowawczemu odpowiedniej elastyczności stało się możliwe dzięki zainteresowaniu pracą organizowaną w klasach I—IV i włączeniu do niej wszystkich organizacyjnych ogniw szkoły — rady pedagogicznej, biblioteki, świetlicy, półinternatu, komitetu rodzicielskiego i ogółu rodziców, komitetu opiekuńczego oraz rad narodowych, instytucji i organizacji działających w środowisku. Ich życzliwa pomoc i aktywność umożliwiła realizację wielu zagadnień programowych poza izbą szkolną, co wpłynęło na rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego. Celowi temu służyło także dostosowanie czasu trwania jednostki lekcyjnej do możliwości psychofizycznych i zainteresowania dzieci oraz wprowadzenie tzw. godzin globalnych.

Godziny te uważano za bardzo ważny element w strukturze metodycznej i traktowano jak integralną część dnia zajęć. Choć w różnych szkołach wykorzystywano je w różny sposób, wszędzie jednak uważano je za swoisty rodzaj zajęć pozalekcyjnych, integralnie związanych z lekcją. Była to pula czasu przeznaczonego na

zdynamizowanie procesu nauczania i wychowania oraz rozszerzenie zakresu treści o nowe elementy, zwłaszcza z dziedziny wychowania przez technikę i sztukę, poprzez działalność dzieci w układzie grupowym lub indywidualnym.

W książce znajdziemy szczegółowe, teoretycznie uzasadnione relacje z podejmowanych prac i stosowanych form, nierzadko poparte sprawozdaniami, opisami, a nawet konspektami poszczególnych jednostek metodycznych.

Wnikliwie relacjonowano wiele istotnych dla przyjętej koncepcji problemów pracy wychowawczej, takich jak: organizacja pracy w klasie, okres przygotowawczy w kl. I, rozszerzone zapisy do szkół, współpraca z rodzicami, przygotowywanie się zespołów nauczycielskich uczących w kl. I—IV do pracy z dziećmi, program uspołeczniania uczniów młodszych klas szkoły podstawowej.

Ponieważ wydaje się, że wiele elementów z pracy szkół wiodących wejdzie na trwałe do modelu szkoły przyszłości, warto zastanowić się nad warunkami, jakie należało zabezpieczyć, aby dojść do opisywanych rezultatów, oraz rozważyć — czy stać nas na rozszerzenie sieci szkół pracujących wg przedstawionej koncepcji.

Tak jak to już niejednokrotnie stwierdzano przy okazji różnych prób intensyfikacji pracy wychowawczej, podstawowe znaczenie dla powodzenia pracy ma odpowiedni dobór i usytuowanie kadry nauczycielskiej. Przy czym nie chodzi tu o posiadanie kwalifikacji formalnych (bo do prac nowatorskich nie przygotowują zakłady kształcenia nauczycieli), a o umiejętność współżycia i współdziałania, twórczą inwencję, gotowość do podnoszenia ogólnego i zawodowego poziomu oraz zrozumienia istoty własnej, dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczo-doradczej i polityczno-kulturalnej roli.

Kolejny warunek podjęcia tej pracy — to odpowiednie urządzenie i wyposażenie szkoły, a także zabezpieczenie funduszu na przedłużenie godzin jej oddziaływania (w przypadku realizowanej koncepcji przeciętnie o 2 godziny dziennie dla każdej klasy).

Oba te wymogi formalne — aczkolwiek dziś jeszcze nie mogą być stawiane ogółowi nauczycieli i ogółowi szkół — zgodne są z kierunkiem zaspokajania podstawowych potrzeb społecznych i jako takie muszą być uwzględniane przy planowaniu jutrzejszego modelu szkoły podstawowej.

Minie jeszcze zapewne sporo czasu, nim autorzy w szczegółach dopracują prezentowaną koncepcję i nim znacznie szerzej wprowadzi się ją do realizacji. Dziś już jednak można z całą pewnością dostrzec jej duże walory dydaktyczno-wychowawcze i stwierdzić, iż uzyskiwane efekty zgodne są z potrzebami współczesnej rzeczywistości, a zwłaszcza z jej perspektywami rozwojowymi.

Wykazując współzależności zachodzące pomiędzy treściami, metodami i organizacją nauczania a jego efektami, autorzy pokazali wagę intensyfikacji procesu nauczania początkowego dla rozwoju osobowości człowieka. Dzięki wprowadzeniu koncentrycznej koncepcji pracy udało się im pogodzić treść rozległych, różnorodnych i żywych zainteresowań z koniecznością systematycznego wprowadzania uczniów w merytoryczną wiedzę, wyjaśniającą przedmiot zainteresowań, dzięki czemu przezwyciężona została kłopotliwa antynomia, obserwowana powszechnie w nauczaniu początkowym.

Dzięki wprowadzeniu różnorodnych, atrakcyjnych form zajęć oraz rozszerzeniu zakresu przekazywanych treści szkoła stała się instytucją lubianą przez dzieci, zaspokajającą ich potrzeby poznawania i aktywności (przezwyciężono naiwność i infantylizm niektórych treści przekazywanych w klasach młodszych).

Koncentryczna koncepcja pracy skuteczniej niż system lekcyjny służy zbliżeniu i przygotowaniu dzieci do życia. Pozwala np. zaznajomić młodzież z zagadnieniami moralnymi w oparciu o wzory obserwowane w autentycznym życiu, poprzez:

— apelowanie do uczuć,

— intelektualną analizę dobranych treści, dzięki czemu dzieci mogą dotrzeć do istoty i mechanizmów funkcjonowania poznawanych zjawisk,
— kształtowanie refleksyjnego stosunku do nich, z uwzględnieniem takiego poziomu uogólnienia, na jaki pozwala dojrzałość umysłowa uczniów,
— kształtowanie prawidłowej motywacji podejmowanych czynności.

Zbliżając się w ten sposób do realizacji założonego celu wychowawczego wyrabia się u młodzieży:
— inwencję twórczą,
— żywe zainteresowania,
— umiejętność organizacji własnych poczynań w nowych sytuacjach,
— chęć podejmowania różnorodnych działań.

Integracja treści nauczania pozwala na intensywną i pełną pracę wychowawczą. Wychowawca, mogąc lepiej poznawać dzieci w różnych sytuacjach, ma jednocześnie możliwości stwarzania sytuacji wyzwalających pożądane reakcje dzieci, ułatwiających przekształcanie i doskonalenie postaw. Koncentryczna koncepcja nauczania stwarza też niemożliwą do uzyskania w układzie systematyczno-liniowym większą operatywność wiedzy, dostarczając jednocześnie — przy okazji powtarzania i utrwalania materiału — więcej możliwości pogłębiania wiedzy, rozwijania umiejętności poznawczych i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na problemy nurtujące uczniów.

Omawiana książka ma wszystkie plusy i minusy opracowania zbiorowego. Szczególnie kłopotliwe dla czytelnika są liczne powtórzenia i nawroty do omawiania tych samych zagadnień w różnych fragmentach książki. Postulować zatem warto, aby przy kolejnym wydaniu podjęto trud skorygowania ich, a w najgorszym przypadku dołączono indeks rzeczowy. Czytelnik, żywo zainteresowany realizacją przedstawionej koncepcji, oczekuje także na szersze, oddzielne omówienie wybranych problemów pedagogicznych, takich jak: zasady doboru grup, sposób oceny ucznia itp., oraz na relację z kontynuacji pracy wg przedstawionej koncepcji w starszych klasach szkoły podstawowej.

Są to jednak uwagi dotyczące nie tyle samej książki — ile tego, co chciałoby się w następnej kolejności przeczytać.

I wreszcie końcowa, krzepiąca uwaga — czytelnik otrzymał w książce więcej, niż oczekiwał po zapoznaniu się z tytułem. Bo chociaż *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV* dostarcza sporo informacji o pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli znanych już z innych źródeł — nie jest relacją z powszedniego dnia ogółu naszych szkół, a tylko tych, które przecierają drogi wychowawczej pracy na jutro.

Jadwiga Raczkowska

MAKSYMILIAN MACIASZEK: START ZAWODOWY NAUCZYCIELA

PZWS Warszawa 1968

W całokształcie pracy nauczyciela wyróżnia M. Maciaszek jako specyficzny okres pierwszy rok pracy szkolnej, który nazywa startem zawodowym. Jakkolwiek nazwa ta przypomina nazewnictwo sportowe, oddaje dobrze istotę sprawy. Jest to bowiem okres ważny, w którym absolwent przechodzi z zakładu kształcenia nauczycieli do swego wyznaczonego mu przez władze szkolne i los miejsca pracy i podejmuje

samodzielną działalność dydaktyczno-wychowawczą. Jak stwierdza słusznie autor omawianej pracy badawczej, stanowi to niejednokrotnie wielki przełom w życiu młodego człowieka: jeszcze przed dwoma miesiącami był uczniem i korzystał z pomocy wykładowców, teraz sam musi występować w roli nauczyciela wychowawcy odpowiedzialnego za wyniki nauczania i poziom wychowawczy powierzonej sobie klasy. W tej przełomowej chwili dla każdego człowieka rozpoczynającego pierwszą pracę zawodową największego znaczenia nabierają warunki, w jakich przychodzi mu działać.

Aby uzyskać możliwe wierny obraz rozpoczynania pracy młodego nauczyciela i warunków, w jakich się odbywa ten proces, przeprowadził autor obszerne badania zbierając obszerny materiał zarówno od samych nauczycieli, jak też i od obserwatorów ich pracy. Młodzi absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli nadesłali 23 dłuższe wypowiedzi o sobie, o swojej pracy i samopoczuciu zawodowym oraz dostarczyli 393 obszerne odpowiedzi ankietowe na ogólną liczbę 1984 wysłanych kwestionariuszy. Wypełnione anonimowo kwestionariusze zawierające 17 starannie opracowanych pytań przekazywali respondenci bezpośrednio pod adresem organizatora badań. Spośród wypowiadających się było 118 absolwentów SN (30%), 261 z liceum pedagogicznego (66%) oraz 14 z innych szkół (4%). Warto też dodać, że odpowiedzi udzieliło tylko 81 mężczyzn (20%) oraz 312 kobiet (80%). Ogromna większość wypowiadających się (67%) pracowała w środowisku wiejskim, jak również wywodziła się z tego środowiska. Badania organizowali inspektorzy szkolni: autor porozumiewał się bezpośrednio z nimi, wyjaśniając im cel badań. Miało to na celu stworzenie sprzyjającego klimatu do szczerych wypowiedzi.

Z uwagi więc na charakter zebranego materiału badawczego praca omawiana ma trzy zasadnicze rozdziały składające się na pewien rodzaj dwugłosu, z których pierwszy stanowią wypowiedzi autobiograficzne i ankietowe, a drugi przedstawia pracę młodych nauczycieli w świetle badań ankietowych. Inaczej mówiąc, część pierwszą można zatytułować *Młodzi nauczyciele o sobie*, a część drugą *O młodych nauczycielach*. Te dwie podstawowe części zaopatruje autor w uwagi wstępne, eksponujące problem badawczy i metody jego rozwiązania. W części końcowej podejmuje autor próbę uogólnienia i formułuje szereg wniosków wynikających z zebranego materiału.

O młodych nauczycielach w szkole pisze M. Maciaszek bardzo życzliwie. Warunki, w jakich rozpoczynają oni swą pierwszą pracę, zależą w znacznym stopniu od obciążenia ich obowiązkowymi zajęciami. Potrzebują oni bowiem dużo czasu na sumienne przygotowanie się do lekcji. Praktyka bowiem szkolna w zakładach kształcenia nauczycieli jest niewystarczająca i wyraża się zaledwie kilkoma lekcjami próbnymi oraz niewielką terenową praktyką szkolną w czasie od 2 do 3 tygodni.

Zdaniem M. Maciaszka dodatkowe lekcje wykraczające ponad tygodniowy wymiar godzin ustalony przez władze szkolne pogarszają w tej sytuacji start zawodowy młodego nauczyciela. Do każdej bowiem lekcji trzeba się starannie przygotować, pisać konspekty, streszczenia, przygotować pomoce naukowe itp. Postulat przydzielania godzin zajęć tylko w ramach etatu jest jednak obosieczny, godzi w warunki bytowe nauczyciela. Wynagrodzenie za godziny nadliczbowe stanowi bardzo ważną pozycję w skromnych nad wyraz dochodach młodego nauczyciela.

Niemało trudności napotyka nauczyciel w prowadzeniu i prawidłowym realizowaniu pracowicie przygotowanych lekcji i osiąganiu celów wychowawczych. Nic dziwnego więc, że te liczne trudności powodują zmęczenie. Nie może być zresztą inaczej, gdyż tylko 1/5 badanych nauczycieli wykazała obciążenie obowiązkowymi lekcjami w granicach etatu. Wszyscy inni mieli znacznie więcej lekcji, a co czwarty nauczyciel pracował nawet ponad 36 godzin tygodniowo. Zdaniem autora ten zwiększony wymiar godzin pracy utrudnia prawidłowe spełnianie obowiązków. Wypada

jednak zauważyć, że takie obarczanie się nauczycieli podejmujących dopiero pracę jest raczej smutną koniecznością życiową niż przejawem nieżyczliwości kierowników szkół w stosunku do nowych nauczycieli.

Natomiast za trafne należy uznać spostrzeżenie o braku stabilności w przydziale zajęć. Ponad 35% młodym nauczycielom w ciągu roku przymusowo zmieniono przedmioty nauczania i przydzielone zajęcia w zespołach uczniowskich. Wprawdzie życie szkoły wymaga niekiedy tego rodzaju zmian — dzieje się tak w razie dłuższej choroby któregoś z nauczycieli, urlopu macierzyńskiego, przyjścia jeszcze jednego nowego nauczyciela itp. niezwykłych wydarzeń, jednakże — jak wykazuje to M. Maciaszek — tego rodzaju zmiany są zbyt częste i nie zawsze konieczne. Stanowią one dodatkowy czynnik pogarszający warunki wejścia nauczyciela do zawodu.

Nie lepiej jest również z zatrudnianiem nauczycieli zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami. Absolwenci studiów nauczycielskich są w tym względzie w nieco korzystniejszej sytuacji, natomiast absolwentom liceów pedagogicznych przydzielono przedmioty tylko w 57% zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami. Podobnie przedstawiają się proporcje zatrudnienia zgodnie z zamiłowaniami i życzeniami. To także wpływa ujemnie na wyniki pracy szkolnej i niejednokrotnie zniechęca nauczycieli, którzy już po pierwszym roku pracy porzucają zawód i przenoszą się do innego zajęcia.

W tej sytuacji młody nauczyciel musi wkładać więcej wysiłku w to, co jego starszy kolega dzięki doświadczeniu i wprawie osiąga mniejszym wysiłkiem. Stąd autor wielkie znaczenie przypisuje wypoczynkowi i wolnemu czasowi nauczyciela. Nie pominął więc i tego problemu. Wypowiedzi w ankietach świadczą, że tylko 60% młodych nauczycieli dysponuje każdego dnia czasem wolnym w ilości od 1—3 i więcej godzin. Mniejszy odsetek, bo 36%, oświadcza, że korzysta sporadycznie z wolnego czasu raz na kilka tygodni, w dni świąteczne lub raz na kilka dni. Byli i tacy (4% odpowiadających), którzy nigdy nie mieli wolnego czasu w pierwszym roku pracy. Różnorodne są przyczyny tego niepokojącego zjawiska, autor w odpowiednich zestawieniach obrazuje ich częstotliwość i rodzaj.

Dużo miejsca i uwagi zajmuje w książce problem przyjmowania do pracy w szkole i adaptacja młodych nauczycieli. Odchodzą zresztą ze szkół nie tylko młodzi nauczyciele, ale i ci, którzy mają poza sobą spory staż pracy wychowaczej, nauczyciele fachowcy, doświadczeni, z wielkimi ambicjami. Ich odejście młodzież odczuwa najboleśniej. Autor z przykrością stwierdza, że zbyt mało troski przejawia się w administracji szkolnej, aby młodym nauczycielom stworzyć odpowiednią atmosferę w pierwszym roku pracy zawodowej. Trzeba im pomóc w trudnym okresie adaptacji zawodowej, podać pomocną dłoń w ich trudnej sytuacji życiowej, kiedy muszą samodzielnie działać na własny rachunek. Pierwszy rok, stwierdza M. Maciaszek, jest okresem najbardziej intensywnego procesu identyfikacji z zawodem. Kto ma tę dłoń podać? Autor widzi tu tylko kierownika szkoły i starszych nauczycieli. Oczywiście od kierownika i od starszych kolegów zależy bardzo wiele. Najbardziej bowiem destrukcyjnie oddziałują na młodych nauczycieli nierzadkie kłótnie w gronach nauczycielskich, różne intrygi i rozróbki, brak szczerości i wojny podjazdowe wśród nauczycieli. Czy jednak organizacja związkowa, a szczególnie organizacja partyjna nic tu nie ma do powiedzenia? Czy i do tych organizacji nie należy kierować pretensji o odejście tych 20% młodych nauczycieli, którzy negatywnie wypowiadali się na temat perspektyw pozostania w zawodzie.

Przygotowanie szkolne młodych nauczycieli poprawia się. Oczywiście przygotowanie szkolne nie daje pełnego obrazu kwalifikacji nauczycieli. Kierownicy szkół skarżą się na zbyt niskie niekiedy ich zdaniem kwalifikacje nauczycieli. Czy jest to tylko malkontenctwo czy argument wysuwany w obronie własnej przez kierowników szkół? Autor poświęca wiele uwagi roli kierownika szkoły i ma rację, gdy twierdzi, że dobrej pracy nie nauczy się młody nauczyciel nigdzie indziej jak tylko

w szkole u dobrego kierownika. Wydaje się, że pierwszy rok pracy młodego nauczyciela to również cierpliwa praca wychowawcza. Ale to również stwarzanie takich warunków socjalnych, wypracowywanie takich struktur między gronem nauczycielskim, aby pracownicy jak najprędzej zaczęli uważać szkołę, w której zaczęli pracować, za swoje stałe miejsce pracy.

Warunki pracy wpływają również na efektywność działania początkującego nauczyciela. Sam fakt, że nauczyciel nie wybiera sobie miejsca pracy, lecz narzuca mu ją raczej przypadek, wolne miejsce w szkole, w poważnej mierze determinuje warunki jego działalności. Jeśli startowi młodego nauczyciela towarzyszy życzliwość zwierzchnika, a zadowolenie i serdeczność kolegów nauczycieli towarzyszą pierwszym krokom — wszystko to pomaga pokonywać piętrzące się trudności.

Czy warto nowo przyjętym poświęcać tyle wysiłku? Być może nie wszędzie jest on potrzebny. Tam jednak, gdzie jest on potrzebny, nie należy żałować zabiegów, starań i sił. Wdrażanie do pracy, ułatwianie startu nie jest jednak panaceum, ale niewątpliwe jest najlepszym lekarstwem na nadmierny odpływ z zawodu nauczycielskiego, być może na absencję, załamywanie się młodych, na część konfliktów w pracy, lekarstwem na polepszenie pracy nauczycielskiej. Jest przepustką do przyszłości, chyba nie uniwersalną, ale najczęściej użyteczną.

Po lekturze tej raczej nie pocieszającej pracy badawczej nasuwa się nieodparta uwaga, że celowe i słuszne jest powołanie komórki czy stanowiska pracy w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dla inicjowania usprawnień i sterowania wdrażaniem do pracy nowo przyjętych nauczycieli.

Stanisław Bendkowski

JÓZEF PÓŁTURZYCKI: O TECHNICE UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

PZWS Warszawa 1966

Szkolnictwo dla pracujących w Polsce Ludowej cechuje obecnie niezwykle dynamiczny rozwój. Ludzie dorośli mają możność zdobywania odpowiedniego wykształcenia systemem zaocznym, wieczorowym lub korespondencyjnym. Działacze oświatowi oraz nauczyciele szkół dla pracujących stwierdzają wyraźne trudności w realizowaniu obowiązujących ich programów nauczania. Zapewne istnieje wiele różnych czynników warunkujących niezadowalającą efektywność procesu zdobywania wiedzy w szkole przez uczniów dorosłych.

Jednym z tych czynników jest niewątpliwie organizacja nauczania i uczenia się. Wydaje się, że modernizacja metod pracy poznawczej ucznia dorosłego mogłaby częściowo poprawić ten niekorzystny stan rzeczy. Istnieje więc pilne zapotrzebowanie społeczne na publikacje pedagogiczne ukierunkowujące pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli szkół dla pracujących.

Recenzowana praca podejmuje tę problematykę. Składa się ona z trzech części. W pierwszej części omówiono, na podstawie literatury przedmiotu, rolę techniki uczenia się w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

W drugiej części publikacji przedstawiono wyniki badań ankietowych, które w zamierzeniu Autora miały dać odpowiedź na pytanie, jak dorośli uczniowie samodzielnie się uczą.

Trzecia część pracy jest przeznaczona na zreferowanie badań eksperymentalnych Autora, których celem było empiryczne zweryfikowanie przydatności niektórych technik pracy umysłowej w samodzielnej nauce ucznia.

W recenzji tej ustosunkuję się jedynie do podstawowych twierdzeń Autora i dokonam ogólnej oceny jego pracy.

O części pierwszej recenzowanej książki można powiedzieć, że dostarcza bardzo powierzchownej informacji o dotychczasowych badaniach na temat wpływu techniki uczenia się na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Brak tu jakiejkolwiek próby głębszego ujęcia zagadnienia.

W części drugiej swej pracy, informującej o wynikach badań ankietowych na temat uczenia się uczniów dorosłych, spotykamy się z twierdzeniem, że uczniowie klas X i XI liceum korespondencyjnego pracują samodzielnie w domu przeciętnie ponad 15 godzin tygodniowo, a około 33% uczniów przeznacza na ten cel 25 godzin tygodniowo lub nawet więcej. A dzieje się tak dlatego, zdaniem Autora recenzowanej pracy, że „dorośli uczniowie nie umieją się uczyć" (s. 7/8). Trzeba tu zaznaczyć, że sondaż ankietowy nie stanowi podstawy do naukowo wiarygodnych ustaleń.

Tymczasem w recenzowanej pracy badania ankietowe oraz bardzo pobieżne omówienie literatury przedmiotu są jedyną podstawą do sformułowania następującego ogólnego założenia, nazwanego niesłusznie hipotezą roboczą. „Hipoteza ogólna twierdziła — pisze Autor — że zapoznawanie dorosłych uczniów z techniką uczenia się gwarantuje osiągnięcie lepszych rezultatów dydaktycznych w aktualnych warunkach pracy liceów dla dorosłych" (s. 104). Założenie to jest dużym uproszczeniem procesu zdobywania wiedzy przez uczniów dorosłych. Jest ono zatem szkodliwe pedagogicznie.

Zdaniem Autora, wystarczy tylko „zapoznawać" uczniów z techniką pracy umysłowej, aby zapewnić uzyskiwanie przez nich zadowalających efektów.

Wprowadzanie nowych technik wymaga systematycznej pracy wdrażającej uczniów do posługiwania się nimi w toku dalszej pracy samokształceniowej. Formułując swoją podstawową hipotezę roboczą Autor zdaje się jednak tego nie dostrzegać. Jego rozważania prowadzone są w ten sposób, jak gdyby sprawa rozwijania zainteresowań intelektualnych uczniów, kształtowania ich określonych postaw do nauki i obowiązków szkolnych itp. były czymś wtórnym i mało ważnym.

„Zapoznawanie" uczniów dorosłych z techniką pracy umysłowej jest niewątpliwie jednym z celów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, ale nie najważniejszym i nie jedynym, jak chciałby Autor recenzowanej książki. Jeżeli wytworzymy u uczniów odpowiednimi metodami określone zainteresowania zagadnieniami aktualnie opracowywanymi przez nich, wówczas należy te zainteresowania pogłębiać i rozwijać umożliwiając im tym samym efektywne rozszerzanie wiedzy o rzeczywistości poznawanej. Wskazanie uczniom przez nauczyciela odpowiednich technik pracy umysłowej dopiero w tej sytuacji będzie miało rację bytu, ponieważ będzie aktywnie zasymilowane przez nich i efektywnie wykorzystane w toku zaspokajania określonych potrzeb poznawczych i dalszego ich rozwijania. W tym konkretnym wypadku technika pracy umysłowej jest celem podrzędnym (wtórnym) w stosunku do kształtowania określonych zainteresowań uczniów.

Mówiąc to pragnę ocenić krytycznie zasadniczą treść pracy. Autor powinien był pokazać zwarty system celów dydaktyczno-wychowawczych w hierachicznym układzie. Technika pracy umysłowej zajmowałaby w tym układzie właściwe dla niej miejsce w integralnym powiązaniu z innymi, nadrzędnymi i podrzędnymi, celami postulowanymi dla tego typu szkolnictwa. Na tej podstawie mógł dopiero Autor powiedzieć, że praca niniejsza ma charakter wstępny i podejmuje próbę eksperymentalnego rozstrzygnięcia jednego wąskiego zagadnienia. Uznanie techniki pracy umysłowej — jak to czyni J. Półturzycki — za główne panaceum na „niedomagania"

szkolnictwa dla dorosłych jest jawnie fałszywym założeniem. Głoszenie „tez" tego typu jest działaniem szkodliwym pedagogicznie.

Przechodząc do części trzeciej pracy trzeba stwierdzić, że przedstwione wyżej najogólniejsze założenie do badań eksperymentalnych, zwane niesłusznie przez Autora hipotezą roboczą, nie spełnia odpowiednich warunków, które przypisuje metodologia tego typu założeniom. Spróbujmy sobie tę sprawę wyjaśnić. Przygotowując badania eksperymentalne nastawione na weryfikację określonych hipotez należy bowiem:

1. Określić w sposób jednoznaczny, jaka zmienna jest zmienną niezależną (bodźcem eksperymentalnym, hipotetyczną przyczyną danego zjawiska), a jaka jest zmienną zależną (hipotetycznym skutkiem danej przyczyny).

2. Przygotować badania tak, aby ustalić, czy pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną zachodzi związek przyczynowy oraz jakiego rodzaju jest ten związek.

3. Rozważyć, która ze zmiennych niezależnych odgrywa istotną rolę w zachodzeniu zmiennej zależnej.

W badaniach Autora recenzowanej książki zmienną niezależną była technika pracy umysłowej, natomiast zmienną zależną były wyniki nauczania. W pracy podjęto próbę ilościowego ustalenia związku pomiędzy techniką uczenia się dorosłych a wynikami nauczania. Hipoteza robocza, według propozycji Autora, jest zdaniem orzekającym o istnieniu związku przyczynowego pomiędzy tymi dwiema zmiennymi. Według metodologii badań eksperymentalnych zdanie orzekające o istnieniu związku pomiędzy określonymi zmiennymi nie jest hipotezą roboczą. Hipotezą roboczą jest natomiast stwierdzenie będące próbą teoretycznej odpowiedzi na pytanie, j a k i e g o r o d z a j u jest zarejestrowany związek, albo inaczej: dlaczego dany związek występuje w badanym przez nas zjawisku pedagogicznym. Hipoteza robocza ingeruje więc w strukturę badanego zjawiska, a nie rejestruje tylko jego symptomów, jak chciałby Autor recenzowanej książki. Zapewne łatwiej jest zarejestrować zewnętrznie pewien związek aniżeli badać strukturę zjawiska. Tym niemniej tylko takie hipotezy robocze ustalone i zweryfikowane mogą być tezami naukowymi. Ustalenie tezy, wiarygodnej naukowo, wymaga znacznego wysiłku poznawczego, jest on jednak niezbędny do tego, aby uprawiać poważnie naukę. Nie można więc tolerować w pracach pretendujących do naukowych powierzchownej analizy zagadnienia. Wartość bowiem tego typu „tez" zarówno dla nauki, jak i praktyki pedagogicznej jest znikoma.

W celu dokładniejszego rozważania omawianych tutaj kwestii posłużymy się odpowiednimi przykładami wziętymi z recenzowanej książki. Autor przeprowadził pięć eksperymentów. Podjął w nich próbę zweryfikowania pięciu następujących tzw. hipotez roboczych w rozumieniu niezgodnym z metodologią badań eksperymentalnych:

„1. Zapoznawanie dorosłych uczniów z zasadami analizy tekstu zwiększa stopień jego rozumienia, pozwala wyodrębnić więcej informacji i ich wzajemnych powiązań.

2. Zapoznawanie dorosłych uczniów z zasadami analizy wiersza zapewnia opanowanie umiejętności analizowania tekstu poetyckiego, pozwala dokładniej rozumieć jego treść, ideę oraz odczuwać wartości artystyczne.

3. Wdrażanie dorosłych uczniów do sporządzania tabel i planów porównawczych dwu lub więcej zagadnień zapewnia dokładniejsze zapamiętanie porównywanych zagadnień, wyodrębnienie większej liczby informacji i ich wzajemnych powiązań.

4. Przygotowanie dorosłych uczniów do pisania określonego typu wypracowań zapewnia uwzględnienie przez uczniów w wypracowaniu większej liczby informacji, właściwego połączenia poszczególnych grup treściowych i ujmowanie tematu w logiczną całość kompozycyjną" (s. 104/105).

W piątej „hipotezie roboczej" Autor informuje czytelników o korzyściach dydaktyczno-wychowawczych wynikających z realizacji w praktyce tych zaleceń. Nie będę ich podawał in extenso, ponieważ zajęłyby zbyt wiele miejsca, a poza tym są ogólnikowe i zawierają niewiele konkretnych informacji.

W recenzowanej pracy Autor podejmuje więc próbę „odkrycia" spraw oczywistych, nie wymagających dowodu naukowego, a poza tym już dawno znanych powszechnie nauczycielom. Wartość przedstawionych wyżej „hipotez roboczych", które zostały poddane odpowiednim zabiegom eksperymentalnym, jest więc zarówno dla nauki, jak i praktyki pedagogicznej mało istotna. Zasadność przedstawionych tutaj refleksji krytycznych w związku z lekturą recenzowanej książki wystąpi jeszcze wyraźniej przyglądając się uważnie opisowi poszczególnych eksperymentów przeprowadzonych przez Autora.

Dla ilustracji sposobu weryfikowania przez Autora jego „hipotez roboczych" wystarczy wziąć pod uwagę pierwszy eksperyment.

„Pierwszy z przeprowadzonych eksperymentów — jak pisze Autor — polegał na kształtowaniu umiejętności wyłaniania w tekście czytanki punktów, które mogą służyć do opracowania planu. Przeprowadzone badania odbyły się na zasadzie eksperymentu naturalnego i objęły wszystkich uczniów badanej klasy. Rezultaty kolejnych badań przedstawione są jedynie dla 14 uczniów, którzy brali udział we wszystkich trzech sprawdzianach" (s. 109). Liczba uczniów badanych jest więc nieznaczna. Można mieć uzasadnione wątpliwości, czy tę liczbę uczniów należy uznać za grupę statystyczną.

Autor przeprowadził trzy kolejne sprawdziany. Sprawdzian wstępny polegał na samodzielnym wybraniu punktów z czytanki pt. „Wieniec olimpijski" J. Parandowskiego. Autor analizuje, ile i jakie punkty zostały wybrane z czytanki przez uczniów.

Na tej podstawie zostało sformułowane następujące twierdzenie:

„Jak wynika z powyższego, umiejętność wyłaniania punktów do planu z tekstu czytanki pozostawia u uczniów, rozpoczynających naukę w klasie VIII, sporo do życzenia" (s. 110).

Dalej Autor pisze, co następuje: „Na kolejnej lekcji przeanalizowano w klasie cały tekst czytanki i wyodrębniono wszystkie porcje treściowe, które powinny być wyrażone jako punkty do planu. Podobnie omówiono później treść czytanej w klasie opowieści J. Bandrowskiego, pt. „Bitwa pod Termopilami" oraz opowiadanie J. Parandowskiego, pt. „W kamieniołomach" (s. 110). Na podstawie tej wypowiedzi Autora czytelnik nie wie, jak analizowano te trzy podane teksty, jak kształtowano tę umiejętność, czy zastosowano tok postępowania dydaktyczno-wychowawczego w tym zakresie zawarty w odpowiedniej literaturze metodycznej, czy też zastosowano własny sposób pracy w opracowywaniu tego zagadnienia. Jeżeli zastosowano własny sposób pracy, to jaki?

Jeżelibyśmy przyjęli, że Autor wykorzystał odpowiedni tok pracy zawarty w literaturze metodycznej, wówczas obowiązuje on nauczycieli i nie ma sensu badać jego efektywności, ponieważ została ona wykazana w toku wieloletniej praktyki pedagogicznej. Jeżeli natomiast Autor zastosował własny tok pracy (nie wiemy jaki, ponieważ w książce nie ma nawet wzmianki o tym), wówczas powinien wykazać jego wyższe walory w porównaniu do stosowanego przez nauczycieli sposobu pracy w tym zakresie. Czyżby Autor uważał, że na tego typu analizę szkoda miejsca w książce? Analizy statystyczne zajmują około 95% tekstu przewidzianego na zreferowanie omawianego eksperymentu. Proporcja aż nadto wymowna. Wykorzystuje się przy tym statystykę matematyczną na najwyższym poziomie dla „udowodnienia" oczywistych truizmów i banałów.

W omawianych badaniach eksperymentalnych okazało się, że przeprowadzenie trzech jakichś bliżej nie zidentyfikowanych ćwiczeń w opracowywaniu planu dało

„rewelacyjne" rezultaty. Zarówno bowiem badanie drugie, jak i przeprowadzone po dwóch miesiącach badania dystansowe „potwierdziły" w pełni efektywność zastosowanych metod, ale jakich? Na to pytanie nie uzyskamy odpowiedzi. Nie można więc sprawdzić, czy i te tezy Autora są zasadne. Autor twierdzi jednak, że statystyka matematyczna na najwyższym poziomie wykazała zasadność głoszonych „tez". Autor pisze bowiem, co następuje: „poziom istotności obu tych prób, zbadany wzorem Fischera dla różnic między nieskorelowanymi średnimi w próbach równej wielkości, wynosi 0,001, co daje 1% ryzyka błędu. Jest to więc istotność bardzo duża" (s. 112). Wobec wymowy tych cyfr pozostaje nam tylko uwierzyć Autorowi, że „tezy" zostały w pełni dowiedzione. Czytelnik nie może bowiem sprawdzić wiarygodności tych „ustaleń", ponieważ nie wie dokładnie, co konkretnie robiono, aby uzyskać ten rezultat. Tam jednakże, gdzie zaczyna się wiara, kończy się nauka.

Zarówno w omawianym eksperymencie, jak i innych eksperymentach referowanych w recenzowanej pracy analizy statystyczne są głównym przedmiotem rozważań. Merytoryczna natomiast analiza zagadnienia, rzetelnie przeprowadzona, która powinna być najistotniejszym elementem w pracy naukowej, potraktowana jest marginesowo. Nauczyciel, który chciałby wykorzystać w swojej praktyce pedagogicznej niektóre zalecenia Autora, nie mógłby tego zrobić, ponieważ, poza ogólnikowymi sformułowaniami, nie znalazłby konkretnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, możliwych do praktycznego ich urzeczywistnienia.

W świetle powyższych faktów widać, że omawiana książka jest mało przydatna zarówno dla praktyki pedagogicznej, jak i dla nauk pedagogicznych. Ustalone „tezy" są bowiem w wielu wypadkach zwykłymi truizmami, nie wymagającymi dowodu naukowego, inne zaś twierdzenia Autora budzą poważne wątpliwości.

W recenzji swej, zgodnie z podaną na jej początku zapowiedzią, poruszyłem tylko centralne sprawy, które uznałem za najważniejsze. Inne zagadnienia pominąłem, ponieważ przy ich uwzględnieniu recenzja powiększyłaby znacznie swoją objętość.

Na zakończenie pragnę przedstawić Czytelnikowi jedną ogólniejszą refleksję. M. Kreutz charakteryzując dorobek nauk psychologicznych napisał: „...w roku 1959 ukazało się ponad 11 tys. książek, rozpraw i artykułów psychologicznych. Gdyby w każdej z tych publikacji był choćby tylko jeden nowy sąd prawdziwy o zjawiskach psychicznych lub o zachowaniu się istot żywych — nasza wiedza psychologiczna byłaby już ogromna, zwłaszcza że należałoby jeszcze doliczyć literaturę dawniejszą. Tymczasem szczerze musimy przyznać, że o życiu psychicznym, o prawach rządzących zachowaniem się wiemy bardzo niewiele, że nawet na podstawowe zagadnienia nie potrafimy dać poprawnej, przez wszystkich uznanej odpowiedzi, że niczego w tej dziedzinie przewidzieć ani wyjaśnić nie potrafimy" [1].

W naukach pedagogicznych sytuacja jest nie lepsza, a może gorsza. Z tego też względu należałoby podjąć szeroką dyskusję, w atmosferze odpowiedniego klimatu naukowego, zmierzającą do rzetelnej i krytycznej zarazem oceny naszego obecnego dorobku oraz zmierzającą do wypracowania sposobów naukowego uprawiania pedagogiki. Recenzowana praca, która nie jest wyjątkiem w tym zakresie, wskazuje, że podjęcie takiej dyskusji jest pilną koniecznością.

Ryszard Więckowski

[1] M. Kreutz: Ekonomia pracy naukowej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 3 s. 51.

ANNA PRZECŁAWSKA: KSIĄŻKA, MŁODZIEŻ I PRZEOBRAŻENIA KULTURY
Warszawa 1967

Jest to następna publikacja autorki „Książki w życiu młodzieży współczesnej" oraz pozycji „Młody czytelnik a współczesność". Tym razem A. Przecławska zajmuje się problematyką przemian kulturowych dokonujących się w rejonie uprzemysławianym. Przy czym interesują ją zarówno przeobrażenia zachodzące w zakresie instytucji kulturalnych, jak i zmiany dotyczące określonych systemów wartości. Zasadniczym celem pracy jest określenie wpływu industrializacji na przemiany w zakresie życia kulturalnego młodzieży.

Książka oparta została na badaniach przeprowadzonych na terenie Płocka i czterech gromad powiatu płockiego wśród młodzieży starszych klas szkół podstawowych oraz młodzieży szkół średnich. Prowadzono je dwoma etapami: pierwszy (rok 1962) miał na celu zarejestrowanie sytuacji w początkowym okresie procesu uprzemysławiania rejonu, drugi (rok 1965) — w momencie jego pełnego rozwoju. Porównanie wyników uzyskanych analogicznymi metodami (metoda ankietowa i wywiad) w tych samych środowiskach pozwoliło na stworzenie skali porównawczej i uchwycenie charakteru dokonujących się przemian oraz ich zasięgu. Niezależnie od tego między I i II etapem prowadzona była obserwacja mająca na celu zarejestrowanie procesu przeobrażeń w toku jego stawania się, czyli w sytuacji, zdaniem A. Przecławskiej, najbardziej korzystnej dla wykrycia specyfiki zachodzących przemian i stworzenia podstaw umiejętnego nimi kierowania.

Autorka zajęła się szczegółowo problemem czytelnictwa i funkcji książki na tle innych środków masowego przekazu (film, telewizja, radio, czasopisma) jako drogi zaspokajania potrzeb kulturalnych młodzieży badanego środowiska. Zdaniem jej istotną cechą współczesnej cywilizacji jest poszerzający się zasięg oddziaływania masowych środków upowszechniania kultury. Korzystając z nich młodzież zaspokaja i rozwija swoje podstawowe potrzeby i zainteresowania. Nie oznacza to jednak, że mniej atrakcyjną drogą przekazu staje się książka. A. Przecławska wyraźnie podkreśla fakt współistnienia w życiu młodzieży książki i innych środków przekazu kulturalnego. Dotyczy to zarówno środowiska wiejskiego, wyraźnie upośledzonego w zakresie korzystania z kina i telewizji, jak i młodzieży miejskiej, wśród której popularność książki wykazuje nawet tendencje wzrastające.

Jedną z podstawowych tez autorki wysuniętych w omawianej pracy jest problem coraz bardziej funkcjonalnego stosunku młodzieży do środków masowego przekazu. „Mając ułatwiony dostęp do książki, radia, telewizji, filmu młodzi odbiorcy korzystają z dostarczonych tymi drogami treści w zakresie, jaki determinuje specyficzna, właściwa danemu kanałowi forma przekazu" — stwierdza A. Przecławska.

Sygnalizuje ona także problem przeobrażeń dokonujących się w samym charakterze przeżyć związanych z nowymi formami uczestniczenia w kulturze. Podobnie jak w krajach zachodnich i u nas daje się zaobserwować zjawisko „prywatnego", wyizolowanego z kręgu przeżyć innych ludzi, modelu konsumpcji kulturalnej. Zjawisku temu towarzyszy tendencja do seryjności i standaryzacji wzorów przekazywanych poprzez środki masowego komunikowania.

Autorka podejmuje także problem perspektyw i planów życiowych młodzieży oraz jej stosunku do rzeczywistości. Stwierdza ona, że u uczniów szkół podstawowych brakowi aktywności kulturalnej towarzyszą płytkie i uproszczone oceny dotyczące wizji świata przyszłości.

Dla młodzieży szkół średnich charakterystyczne są trudności w uchwyceniu tego, co istotne dla procesów dokonujących się we współczesnym świecie. W większości, wypowiedzi młodzieży na ten temat są ogólnikowe i schematyczne. Ciekawe stają

się dopiero przy sprowadzeniu ogólnikowych rozważań do problemów moralnych czy społecznych. Bardzo konkretną kategorią, w której młodzież dostrzega przyszłość, jest rola wykształcenia w zakresie własnych perspektyw życiowych.

Zobrazowanie postaw i zainteresowań uczniów szkół płockich pozwoliło autorce zarysować wpływ uprzemysłowienia na poszerzenie się kontaktów kulturalnych, ukazać etapowość tego procesu i postawić wynikające stąd postulaty pedagogiczne.

Zainteresowania i postawy młodzieży, zdaniem A. Przecławskiej, są bardziej dynamiczne niż zmiany dokonujące się w systemie szkolnym. Skutkiem tego młodzież w zakresie odbioru treści przekazywanych przy pomocy współczesnych środków upowszechniania kultury zostaje postawiona wobec problemów, którym sama nie jest w stanie sprostać. Dlatego w organizowaniu życia kulturalnego młodzieży powinny brać udział nie tylko szkoły, ale i świetlice, domy kultury, biblioteki będące instytucjami z natury swojej bardziej plastycznymi i łatwiej mogącymi dostosować formy i metody swojej pracy do aktualnych potrzeb środowiska.

A. Przecławska wysuwa postulaty odnośnie dalszych badań nad problemami, które poruszyła. Wskazuje na możliwości bliższego zajęcia się zagadnieniem powstawania przeżyć kulturalnych u współczesnego odbiorcy, wychowawczymi funkcjami placówek kulturalnych itp.

W czytaniu omawianej publikacji pewną trudność sprawia brak bliższego sprecyzowania kryteriów, które przyjęła autorka przy podziale czasopism na rodzaje. Z tego względu można mieć wątpliwości co do wartości tabel i związanych z nimi rozważań autorki, w których wymienione są obok siebie czasopisma młodzieżowe, ilustrowane, filmowe, kobiece, rozrywkowe, wiejskie, kulturalne, codzienne itp.

Należy także wyrazić żal, że badania, na których oparto książkę, zostały ograniczone tylko do młodzieży szkolnej, tym bardziej że tytuł pracy każe się spodziewać, iż będzie ona dotyczyła młodzieży w o wiele szerszym rozumieniu tego słowa.

Dużym osiągnięciem omawianej publikacji są relacje z badań przeprowadzonych za granicą. Stanowią one interesujące tło dla rozważań autorki na temat procesu przemian kulturowych, towarzyszących procesowi industrializacji w Polsce. Na uwagę zasługuje także bogata bibliografia polska i obca, dotycząca zagadnień przeobrażeń społecznych i kulturalnych oraz życia książki we współczesnym świecie.

Halina Pochylska
Poznań

GEORGES FRIEDMANN: PRACA W OKRUCHACH

KiW Biblioteka Nauki o Pracy, Warszawa 1967

Wydana ostatnio książka G. Friedmanna zasługuje na uwagę z dwóch przynajmniej względów: po pierwsze, jako szeroka analiza psychologicznych i społecznych problemów pracy „w okruchach", oraz jako próba ukazania możliwości przeciwdziałania szkodliwym konsekwencjom tego rodzaju pracy.

Centralnym punktem rozważań G. Friedmanna są problemy, jakie stawia przed społeczeństwami uprzemysłowionymi specjalizacja zadań produkcyjnych. Podejmując krytykę pracy nadmiernie rozdrobnionej, opartej na zasadach tak zwanej „naukowej organizacji pracy", autor staje w rzędzie tych, którzy zdają sobie całkowicie sprawę z istnienia granicy podziału pracy oraz niebezpieczeństwa wykro-

czenia poza tę granicę — zarówno z punktu widzenia wydajności pracy, jak i dobra jednostki produkującej.

Podstawą formułowanych przez niego zarzutów pod adresem pracy nadmiernie rozdrobnionej są takie zjawiska, świadczące o dokonującej się alienacji pracy, jak: bezosobowy, zdepersonalizowany charakter pracy polegającej na wykonywaniu przez robotnika czynności rozdrobnionych i tak do siebie podobnych, że niemal identycznych, nie dających robotnikowi możności wyrażenia swej indywidualności czy nawet wykazania swych umiejętności; odebranie robotnikowi radości czy dumy, jaką daje zrealizowanie pewnego etapu pracy czy wykonane w całości dzieło; pozbawienie robotnika — poprzez przydzielenie mu pracy z góry zaplanowanej wykluczającej potrzebę myślenia, inicjatywy i odpowiedzialności — możności zaangażowania się psychicznego, moralnego i społecznego w proces pracy; wynikający z daleko posuniętego podziału pracy brak zainteresowania pracą, którego nie wynagrodzi robotnikowi najbardziej nawet prawidłowo realizowane przez kierownictwo zakładu pracy dążenie do polepszenia fizycznych i społecznych warunków pracy, oznaczające zresztą przeniesienie akcentu ważności ze sposobu odczuwania samego procesu pracy — na warunki pracy; zanikanie potrzeby tak dobroczynnej w skutkach nauki zawodu nie znajdującej uzasadnienia w pracy, której wykonanie nie wymaga już pokonywania rzeczywistych trudności itp.

Te przejawy alienacji występują, zdaniem G. Friedmanna, nie tylko w różnych dziedzinach pracy fizycznej, w szczególności w pracy robotnika wąsko wyspecjalizowanego, lecz także w pracy ludzi znajdujących się na wyższych szczeblach hierarchii zawodowej: urzędników administracji, kreślarzy itp., którzy w wyniku daleko posuniętego podziału pracy wykonują stale te same, powtarzające się czynności. Wszystko to sprawia, stwierdza G. Friedmann, że niepokoje dotyczące kierunku rozwoju pracy ludzkiej są dzisiaj uzasadnione bardziej, niż to mogłoby się wydawać.

Z niebezpieczeństwa tych wszystkich zjawisk, jakie niesie ze sobą nadmierny podział pracy, można sobie zdać w pełni sprawę dopiero wówczas, kiedy zważy się, jak duża jest rola pracy w życiu jednostki — zaznacza G. Friedmann. Ukazując różne aspekty zależności zachodzącej między aktywnością zawodową człowieka a jego stanem równowagi psychicznej G. Friedmann pisze, iż ta wielka rola pracy wynika z faktu, iż jest ona „działaniem istotnie ludzkim, twórczym i ona to właśnie sprawia, że człowiek homo faber wyodrębnił się od innych zwierząt i potrafił się wznieść ponad nie" (215). Ta właśnie doniosła rola, jaką spełnia praca w życiu społeczeństw i jednostek, sprawia, że głównym problemem, jaki staje dzisiaj przed społeczeństwem uprzemysłowionym, jest problem przywrócenia człowiekowi jego pracy, przywrócenia człowiekowi możliwości samoafirmacji w wykonywanej przez niego pracy. Problem ten zasługuje tym bardziej na uwagę, iż ten właśnie kierunek rozwoju pracy ludzkiej, który wyraża się w specjalizacji, w postępującym stale podziale pracy związanym z potrzebą wzrastającego tempa produkcji, zwiększenia wydajności i wzrastającej precyzji nie wykazuje jeszcze, zdaniem Friedmanna, tendencji zanikowej.

Zastanawiając się nad drogami humanizacji pracy współczesnego człowieka G. Friedmann nie bierze oczywiście pod uwagę możliwości powrotu do „dawnych dobrych czasów" pracy rzemieślniczej. Za zbyt odległe, a więc utopijne wyjście uważa on ograniczanie się do ukazywania możliwości humanizacji pracy, jakie przyniesie automatyzacja pracy ludzkiej. Rozwiązania problemu humanizacji pracy należy, zdaniem Friedmanna, szukać przede wszystkim na drodze przywrócenia pracy jej wartości intelektualnej, a więc na drodze przezwyciężania antynomii — jaka pojawiła się w wyniku racjonalizacji pracy — między działaniem a myśleniem, a która uniemożliwia robotnikowi objęcie i zrozumienie całości procesu pracy.

Osiągnięcie tego celu jest możliwe jedynie w oparciu o nową organizację pracy

stwarzającą możliwości przekształcenia samej treści i struktury pracy robotnika wyspecjalizowanego. Przejawami takiej organizacji pracy są, zdaniem G. Friedmanna, wprowadzane na zasadzie eksperymentu czy stosowane już w niektórych zakładach pracy, jakkolwiek nie na wielką jeszcze skalę, systematyczne zmiany stanowisk, rotacja zadań czy wreszcie rozszerzenie zakresu wykonywanych czynności. Do tych właśnie zmian organizacji pracy podchodzi Friedmann z dużą aprobatą, uważa je bowiem za skuteczne środki zwiększenia jednostki pracy, mogące spowodować zmniejszenie znużenia i monotonii, wzrost zainteresowania pracą, pragnienie uzupełnienia kwalifikacji itp.

Nie sądzi on jednak, aby te, wyżej wymienione, zmiany mogły być wprowadzane już teraz do pracy wszystkich ludzi i aby w ten sposób udało się przeciwdziałać wszelkim szkodliwym skutkom nadmiernego podziału pracy. Dlatego też w podjętych poszukiwaniach środków zaradczych przeciw ujemnym skutkom specjalizacji stara się on także znaleźć odpowiedź na pytanie, czy i w jakiej mierze ta cenna zdobycz cywilizacji technicznej, jaką jest czas wolny od pracy, może stać się czynnikiem rekompensującym braki pracy zawodowej, czynnikiem równowagi w całokształcie życia jednostki. Czy różne formy spędzania czasu poza pracą dadzą człowiekowi te same, co i praca zawodowa, możliwości samourzeczywistnienia się, znalezienia równowagi i spokoju ducha? — zapytuje G. Friedmann.

Z odpowiedzi, jaką daje on na to pytanie, wynika, że nie akceptuje on tak często głoszonej przez uczonych zachodnich i nieodłącznie jakoby związanej z rozwojem technicyzacji pracy konieczności podziału życia ludzkiego na pracę i czas wolny mający spełniać funkcję rekompensacyjną. Przedstawiając interesującą analizę wzajemnych związków, jakie zachodzą między charakterem pracy a sposobem traktowania przez człowieka czasu wolnego od pracy, podkreśla on konieczność zwrócenia bacznej uwagi na wielkie możliwości, jakie kryje w sobie właściwe spędzanie czasu wolnego dla rozwoju osobowości człowieka, dla podniesienia jego poziomu społecznego i politycznego, dla procesu uaktywnienia kulturowego szerokich rzesz pracujących.

I wreszcie trzecia sprawa, na którą podobnie zresztą jak i w innych swoich pracach zwraca G. Friedmann uwagę, to rola, jaką może odegrać w procesie rewaloryzacji pracy ludzkiej odpowiednio zorganizowany system nauczania, a w szczególności wprowadzenie do szkół politechnizacji, którą nazywa on kierunkiem bardzo ambitnym, zgodnym z głębokimi przemianami zachodzącymi w strukturze społecznej. G. Friedmann zgadza się z poglądem, że proces rewaloryzacji pracy jest w dużej mierze zależny od systemu szkolenia zawodowego, że powodzenie wszelkich prób przeciwdziałania szkodliwym skutkom pracy nadmiernie rozdrobnionej zależy w dużej mierze od skuteczności prawidłowo prowadzonej akcji rozszerzania horyzontów zawodowych pracowników wyspecjalizowanych. „W perspektywach, jakie bierzemy pod uwagę — pisze on — ów pogląd, że rewaloryzacja pracy wyspecjalizowanej zależna jest od szkolenia zawodowego, może znaleźć nowe i ważne uzasadnienia" (s. 171). Zaznacza on jednak równocześnie, że nie należy pokładać właśnie w szkoleniu zawodowym zbyt daleko idących i nieuzasadnionych nadziei. Uważa on bowiem, iż przeciwdziałanie szkodliwym skutkom specjalizacji wymaga „środków zaradczych oddziaływających na samą pracę, na jej organizację wewnętrzną, jej strukturę" (s. 168).

Już z powyższych uwag wynika, iż sposób, w jaki G. Friedmann ujmuje problemy wynikające ze specjalizacji pracy, nie ma nic wspólnego ani z naiwnym optymizmem wyrażającym się w upraszczaniu i niedostrzeganiu trudnych i skomplikowanych problemów technicyzacji pracy ludzkiej, ani z tak popularnym na Zachodzie technicystycznym ujmowaniem tych zagadnień. G. Friedmann właśnie występuje z ostrą krytyką stanowiska znanego amerykańskiego ekonomisty P. Druckera, słusznie zarzucając mu, iż w ukazanej przez niego wizji zautomatyzowanego świata

pracy nie dostrzega on znaczenia społecznych uwarunkowań problemów automatyzacji i w związku z tym nie potrafi zrozumieć znaczenia tych wszystkich zależności, jakie zachodzą między rozwojem automatyzacji a całym szeregiem spraw, które nie mogą być prawidłowo rozwiązane w warunkach ustroju kapitalistycznego, takich jak: planowanie decyzji, rozszerzanie zakresu szkolenia zawodowego, równomierność rozdziału zysków czy pozyskanie współpracy robotników — żeby wymienić tylko ważniejsze czy też te, które już w obecnej chwili z całą siłą dają znać o sobie.

Od zarzutu technicyzmu, jaki stawia G. Friedmann Druckerowi, wolne są niewątpliwie jego własne poglądy. Nie oznacza to jednak, aby on sam zawsze z należytą ostrością interpretował problem wpływu społecznych uwarunkowań na rozwój pracy ludzkiej. W rozważaniach swych trafnie bowiem na ogół dostrzega on zależności zachodzące między możliwościami rozwiązywania problemów technicyzacji pracy a warunkami społecznymi, w jakich się ten proces dokonuje; nie zawsze jednak równie trafnie dostrzega on, iż sposób, w jaki te problemy przejawiają się, zależny jest także w dużej mierze właśnie od społecznych warunków produkcji. To właśnie sprawia, że nie ze wszystkimi spostrzeżeniami i stwierdzeniami G. Friedmanna wyrażonymi w omawianej tutaj książce można całkowicie się zgodzić. Niemniej jednak racjonalny sposób przedstawienia problemów, a równocześnie umiejętność ukazania szerszych konsekwencji analizowanych problemów sprawia, że książka ta może zainteresować większe grono czytelników w Polsce — kraju, gdzie szybko postępujący proces industrializacji wzbudza niezwykle żywe dyskusje dotyczące właśnie kierunku rozwoju pracy ludzkiej i związanych z tym procesem problemów społecznych.

A. Bukowska-Jóźwicka

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dążenie do maksymalnego wykorzystywania treści i organizacji nauczania w celu oddziałania na ucznia w procesie wychowawczym jest nienową troską teoretyków i praktyków. Jasno i zdecydowanie określił to J. Wł. Dawid, gdy twierdził, że „nauka w szkole nie jest sama dla siebie celem, ale środkiem tylko, którym się posługujemy dla osiągania celu wychowawczego". W czasach dzisiejszych jesteśmy mniej zdecydowani; zadowalamy się „nauczaniem wychowującym", jakkolwiek ani to dzisiejsze, ani jasno sprecyzowane.

W ostatnich numerach polskich czasopism znajduje się kilka interesujących artykułów, w których zagadnienia wychowawcze są przedmiotem rozważań i analizy.

Wychowanie dla samorządności

Zaskakujące jest twierdzenie nieodżałowanej pamięci prof. Tadeusza Pasierbińskiego, gdy w artykule na wymieniony temat (*Nauczyciel i Wychowanie* nr 3, 1968) pisze: „Żaden uczeń nie powinien się znajdować poza formami organizacyjnymi społeczności szkolnej, w której winno być tyle organizacji, ile potrzeba; tyle organizacji uczniowskich, ażeby w całości zapewniły realizację założeń ideowo-wychowawczych i dydaktycznych". Zaskakujące, gdyż w rzeczywistości szkolnej widzimy raczej tendencję do ograniczania uczestnictwa czy rozwoju organizacji uczniowskich. Niebezpieczeństwa, które zagrażają pracy wychowawczej, widzi Autor w wielu czynnikach. Jednym z nich jest to, że uczniowie należą do wielu organizacji. „Spotkać można szkoły — pisze — gdzie poważny procent uczniów nie tylko ewidencyjnie należy do różnych organizacji, ale rzeczywiście bierze udział w ich konkretnych zadaniach. Warto z ołówkiem w ręku obliczyć tylko stronę formalną obciążeń, a więc walne zebrania (przeciętnie dwa razy w roku), posiedzenia całotygodniowe komisji, zarządów, zbiórek, imprez. I tu mamy wyjaśnienie na coraz częściej stawiane pytania: dlaczego wybitni uczniowie z czasem zaczynają się zaniedbywać, dlaczego szerzy się między uczniami »aktywistami« zręcznie ukrywana frazeologia, a czasem nawet cwaniactwo. Dlaczego nauczyciele-opiekunowie klasy i wychowawcy są albo zbyt obciążeni pozalekcyjnymi obowiązkami, albo rezygnują ze studiów zaocznych bądź samokształcenia, lub po prostu zaniedbują się w swych podstawowych obowiązkach i nie przygotowują się, jak trzeba, do lekcji czy konkretnej pracy wychowawczej".

Analizując te zjawiska, Autor zwraca uwagę na to, że w szkole może powstać sytuacja, iż istnieje wiele organizacji, a korzystają z nich tylko jednostki. Jaka rada na te i inne niedomagania? Autor widzi kilka elementów działania: wdrażanie do zespołowej, ukierunkowanej pracy, wiążącej się z potrzebami szkoły; zaprawianie do przestrzegania zasad organizacji pracy; sprawdzanie wykonawstwa, wreszcie wyrabianie trwałych nawyków w zakresie słowności, punktualności, postawy zdyscyplinowania, społecznie rozumianego krytycyzmu. Sądzi, że tak potraktowana praca samorządu i organizacji uczniowskich prowadzi do wytwarzania zdrowej opinii, szacunku dla swej szkoły, poczucia własnej godności, obycia i umiejętności współżycia w zespole-społeczeństwie. Dobrze prowadzona praca samorządowa podnosi poziom nauczania i wychowania, przygotowuje uczniów do życia w zakresie podstawowych zadań i obowiązków obywatelskich, w kulturze życia

codziennego. I to są właśnie argumenty na rzecz tego, ażeby żaden uczeń nie znajdował się poza formami organizacyjnymi społeczności szkolnej.

Wychowanie dorosłych

Andragogika, pedagogika dorosłych, ma swoją dość bogatą literaturę, że wymienię dzieła Heleny Radlińskiej, J. Chałasińskiego, K. Wojciechowskiego. W numerze 4, 1968 *Oświaty Dorosłych* wypowiada się w sprawie rozwoju andragogiki doc. dr M. Wachowski. Rozwój ten jest — zdaniem autora — uzależniony od jakości faktów oświatowych. W tej zaś dziedzinie nie jest najlepiej. Autor sądzi, że Autor uważa za jedną z najbardziej charakterystycznych cech naszej oświaty dorosłych to, że zjawiska oscylują między istnieniem pozornym a realnym. Ilustruje to twierdzenie przykładami: „Przed dwoma laty próbowałem zorganizować badania nad uniwersytetami dla rodziców. Usilnie podjęte próby dały opłakane wyniki, że trzeba było zrezygnować z badań. Okazało się, że w urządzeniach społecznych, które nazywają się uniwersytetami dla rodziców, nie dzieje się nic takiego, co by kierownicy tych urządzeń chcieli udostępnić badaczowi". Zjawisko powszechne? Raczej nie, tyle tylko, że to, co określa się górnie „uniwersytetem", jest po prostu punktem odczytowym. Ale i to badać można.

Wychowanie dorosłych powinno korzystać, zdaniem autora, z filozofii oraz z nauk specjalnych, które zajmują się wiedzą naukową, sztuką, techniką, zjawiskami gospodarczymi, społecznymi, psychicznymi, gdyż jest z nimi ściśle związane. Punkt ciężkości chciałby widzieć w socjologii, a nie w pyschologii, gdyż przez to można uwzględnić warunki gospodarcze i społeczne, w których żyje i wychowuje się człowiek dorosły.

Przyczynę dysproporcji między rozwojem wiedzy naukowej i jej znaczeniem w różnych dziedzinach życia a świadomością ogółu ludzi widzi Autor w niedostatecznym oddziaływaniu ludzi przygotowanych do takiej pracy. „Jednym z głównych czynników opóźniania się tego upowszechnienia, a dalej jego słabości, a więc zmniejszonej skuteczności, jest, moim zdaniem, niedostateczna liczba ludzi z wyższym wykształceniem, niedostateczna jakość ich wykształcenia oficjalnego, niska kultura osobista, niesprzyjające warunki obiektywne. Autor uważa, że w wychowaniu dorosłych spożytkować trzeba nauczyciela, który jest najważniejszym czynnikiem konstytutywnym oświaty.

Zainteresowanie specjalistami wychowania dorosłych wzrasta. Zakłady pracy coraz chętniej przyjmują specjalistów andragogiki jako pedagogów.

Interesująca wypowiedź doc. Wachowskiego budzi pewne refleksje, związane z aktualną sytuacją w kraju. Instytucji oświaty dorosłych jest dużo, zajmuje się nią wielu pracowników. Rodzi się pytanie, w jakim stopniu działania te mają charakter wychowawczy? W jakim stopniu wiedza, którą działacze ci przekazują, jest istotnie środkiem do osiągania celów wychowawczych? Jest to, tak się wydaje, problemem natury zasadniczej, który w rozwoju andragogiki powinien być wzięty pod uwagę.

Zainteresowanie dzieci wydarzeniami politycznymi

Nowa Szkoła drukuje w numerze 4/68 artykuł A. Lewina pt. „Baczni obserwatorzy wydarzeń". Tymi obserwatorami są uczniowie klas VII, którzy odpowiedzieli na pytanie ankiety: „Wymień 2—3 ważne wydarzenia w Polsce lub w świecie, które ciebie ostatnio zainteresowały, i napisz, co wiesz o tych wydarzeniach". 2182 uczniów wymieniło łącznie 5344 wydarzenia. Przewagę mają wydarzenia światowe; wskaźnik na jednego ucznia wynosi: krajowe — 1,08, światowe — 137. O różnicy tej decydują zainteresowania chłopców (0,93 i 1,50), gdy u dziewcząt zainteresowania są równomierne (1,23 i 1,24). Charakterystyczne również, że przewagę mają

wydarzenia polityczne: 62%, gdy nauka-kultura-sztuka 25,3%, społeczno-gospodarcze tylko 6,2%, a sport 5,1%.

Zainteresowania wydarzeniami politycznymi koncentrowały się dookoła następujących wydarzeń: obchody Tysiąclecia Państwa Polskiego, stosunki polsko-niemieckie, agresja amerykańska w Wietnamie (ok. 80% wszystkich odpowiedzi na tematy polityczne).

Na sprawę Wietnamu uczniowie reagują bardzo żywo. Opisują dokładnie toczące się walki partyzanckie, przytaczają fakty bombardowania Wietnamu, piszą o reakcji opinii światowej, a nawet podają historię kolonializmu w Wietnamie. Dzieci określają wojnę jako niesprawiedliwą, barbarzyńską, bezsensowną, niszczycielską. Autor przypisuje tę reakcję nie tylko audycjom radiowym i telewizyjnym, ale również wpływom wychowawczym szkoły, która kształtuje w dzieciach postawę humanizmu, internacjonalizmu.

Autor sądzi na podstawie analizy zebranego materiału, że „dzieci mają wystarczającą orientację w najważniejszych zagadnieniach współczesności, zarówno w jej aspekcie krajowym, jak i światowym". Analiza wykazuje również, że dzieci są emocjonalnie zaangażowane w omawiane sprawy. „Wypowiedzi uczniowskie odznaczają się dużym wyczuleniem na krzywdę ludzką, niesprawiedliwość społeczną, zwłaszcza na nieszczęścia spotykające dzieci w innych krajach". Dzieci wiejskie w zagadnieniach światowych wykazują nieco mniejszy zasób wiedzy, natomiast w wydarzeniach krajowych orientują się dobrze.

W szkołach, w których młodzież nie korzysta z radia, filmu, telewizji, zainteresowanie się sprawami światowymi jest słabsze. Wypowiedzi są jedynie opisem, brak zaangażowania. Problemem, który wymaga studiów, jest sprawa doprowadzenia do tego, ażeby szkoła i środki masowego przekazu wzajemnie się wspierały, gdyż tylko wówczas oddziaływanie wychowawcze różnych środowisk będzie równomierne.

*

Zainteresowanie zagadnieniami wychowawczymi jest coraz szersze. Jak informuje *Trybuna Ludu*, w Centralnej Szkole Partyjnej odbyła się w maju br. dyskusja na temat zadań współczesnej filozofii polskiej. Jeden z dyskutantów, doc. dr H. Jankowski, wspomniał, że w czasie spotkań z nauczycielami odniósł wrażenie, że „chcieliby oni wychowywać dzieci i młodzież w duchu moralności socjalistycznej, tylko nie bardzo orientują się, na czym ona polega".

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dla uczczenia zbliżającego się Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli Kraju Rad — w radzieckich czasopismach pedagogicznych pojawił się szereg artykułów poświęconych problematyce oświatowej, wychowawczej, roli nauczyciela w procesie nauczania i wychowania itp. Na uwagę zasługuje kilka artykułów w nrze 4 *Wiestnika Wysszej Szkoły*. Jednym z nich — to artykuł W. B. Bondariewskiego z Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Tule [1]. Przedmiotem tego artykułu

[1] Por. W. B. Bondariewskij: Aktiwnieje wlijat' na szkolnoje obrazowanije. *Wiestnik Wysszej Szkoły*, nr 4 1968, s. 13—18.

jest współdziałanie szkoły i wyższej uczelni pedagogicznej w procesie nauczania i wychowania młodzieży. Analizując kompleksowo problemy związane z życiem szkoły i wyższej uczelni, autor rozwinął całą grupę zagadnień wzajemnie ze sobą powiązanych i wymagających specjalnych studiów porównawczych w oparciu o metody psychologiczno-pedagogiczne, fizjologiczne, socjologiczne i inne.

W. B. Bondariewski w swych rozważaniach wyróżnia trzy główne problemy.

Pierwszy problem — to nowe wymagania w stosunku do nauczania i wychowania w szkole i uczelni pedagogicznej, opracowanie nowych i doskonalenie tradycyjnych form, zasad, metod i sposobów oddziaływania w sytemie nauki szkolnej i wyższej uczelni — przy uwzględnianiu współczesnego życia społeczeństwa i odbywającej się rewolucji naukowo-technicznej.

Drugi — to wzmocnienie oddziaływania naukowego uczelni na szkoły i przekształcenie tych pierwszych w ośrodki naukowo-metodyczne dla nauczycieli i pracowników oświaty.

Trzeci — to ukierunkowanie zawodowe kształcenia pedagogicznego, stworzenie w samej uczelni systemu pracy naukowo-wychowawczej, skierowanej na kształtowanie nowych cech osobowości wykładowców i studentów — przyszłych nauczycieli.

Mówiąc o wpływie życia społecznego na dorastające pokolenie autor uważa, że do czynników posiadających decydujące znaczenie w rozbudzaniu zainteresowań naukowych u uczniów klas 5—7, a w szczególności klas 8—10 w coraz większym stopniu zaliczamy radio, telewizję, literaturę naukową i popularnonaukową, różne konkursy i olimpiady.

Osobista potrzeba samowychowania i samokształcenia nie tylko u nieletnich, lecz i u studentów I i II roku studiów jest zdaniem W. B. Bondariewskiego w wielu wypadkach następstwem prawidłowo rozumianego wychowania w rodzinie.

Chociaż zorganizowany na głębokich podstawach naukowych proces nauczania w szkole i uczelni był i pozostanie decydującym źródłem i środkiem systematycznego i wszechstronnego rozwoju większości uczniów — kontynuuje autor — to nie jest on już (szczególnie w dziedzinie nauk humanistycznych) jedynym źródłem informacji naukowej i rozbudzania zainteresowań, nie jest izolowanym czynnikiem oddziaływania we współczesnym nauczaniu i studiach.

Ta obiektywna strona współczesnego kształcenia powinna gruntownie zmienić tradycyjny pogląd na cele, zadania i metody nauczania, na samo podejście do realizacji prac naukowo-wychowawczych w szkole i uczelniach pedagogicznych. Powinna ona, zdaniem autora, wskazać nowe zasady i metody opracowywania podręczników i pomocy naukowych do różnych typów szkół i instytutów naukowych, powinna dać nowe praktyczne wskazówki dla kierowników szkół i uczelni wyższych, powinna wreszcie pobudzić uczelnie pedagogiczne, aby stały się ośrodkami myśli naukowo-metodycznej w swoich okręgach.

Zadanie, aby instytuty pedagogiczne stały się ośrodkami myśli naukowo-metodycznej, nie jest nowe. Jednak do niedawna związek instytutów pedagogicznych ze szkołami i władzami oświatowymi był rozumiany jednostronnie. Epizodyczne kontakty i wyliczenia ilości wyjazdów wykładowców do miejscowości wiejskich nierzadko zastępowały główne zadanie, tj. zbadanie charakteru i podstawowych kierunków wszechstronnego oddziaływania naukowego wyższej uczelni na jakość codziennej pracy i poziom myślenia zawodowego nauczycieli.

W. B. Bondariewski na szeregu przykładów wykazuje, że w ostatnim okresie czasu kontakty wyższych uczelni ze szkołami zmieniły swój charakter. Wiele uczelni opracowało nowe zasady metody kontaktów z instytutami doskonalenia nauczycieli. Stworzone zostały całe rejony ćwiczeń, gdzie wysoko kwalifikowani wykładowcy udzielają konsultacji i praktycznych wskazówek w oparciu o analizę naukową przodujących doświadczeń. Np. Instytut Pedagogiczny im. Abaja w Alma-Acie dla zwiększenia wpływu na jakość nauki szkolnej postawił sobie konkretne zadanie —

stworzenie na zasadach społecznych wydziału doskonalenia nauczycieli i kierowniczej kadry oświatowej. Nie wszędzie jednak uczelnie pedagogiczne są należycie przygotowane do spełniania takich i temu podobnych zadań.

Ażeby wpływać dodatnio na szkołę, trzeba — zdaniem autora — w murach samej uczelni, w każdej katedrze i wydziale udzielać nie tylko stałej uwagi pracy nauczyciela, lecz również potrzebne jest stałe własne doskonalenie naukowe i zawodowe. Bez tego wykładowca uczelni wyższej przekształca się nie w doradcę i kierownika naukowego, ale w dodatkowego kontrolera, nie wiedzącego po prostu, po co idzie do szkoły, czego może i powinien nauczyć nauczycieli, pracowników administracji szkolnej i instytutów doskonalenia nauczycieli.

Rozwiązanie problemu zawodowego ukierunkowania kształcenia i kształtowania osobowości nauczyciela w uczelni pedagogicznej — pisze Bondariewski — zawsze było utrudnione dwoma czynnikami: stosunkowo niewielkim ciężarem gatunkowym studentów marzących o zawodzie nauczyciela (w najlepszym wypadku do tych uczelni idą interesujący się fizyką, matematyką, literaturą itd., a to już od samego początku tworzy szczególne trudności właśnie w planie kształcenia nauczycieli wysoko kwalifikowanych) i brakiem wysoko kwalifikowanych wykładowców przedmiotów specjalistycznych, którzy pracowali w szkole lub są chociażby związani z nią stale jakimikolwiek więzami. Jeżeli w ogóle wykładowcy dyscyplin specjalistycznych wywierają wpływ na kształtowanie przyszłego specjalisty — kontynuuje autor — to w warunkach instytutu pedagogicznego wpływ ten ma jeszcze większe znaczenie, ponieważ może być dodatnim lub ujemnym — w zależności od tego, jaki jest osobisty stosunek wykładowców do szkoły i pracy nauczyciela, do specyfiki tej pracy w całej jej złożoności. Stąd powstaje pytanie, jak wobec tego uczelnie rozwiązują problem „uzawodowienia"?

Autor na podstawie doświadczeń szeregu instytutów pedagogicznych dochodzi do stwierdzenia, że rozwiązanie tego zagadnienia idzie w trzech kierunkach:

a) opracowania i realizacji masowej pracy polityczno-wychowawczej ze studentami w ciągu okresu nauki;
b) wciągania do pracy ze studentami najlepszych nauczycieli;
c) okresowego omawiania na radach i zebraniach referatów o udziale katedr w pracy naukowo-wychowawczej.

Jak to wygląda praktycznie? — zapytuje autor i jednocześnie odpowiada, że niektóre uczelnie pedagogiczne opracowały bardzo treściwy i oparty na naukowych podstawach plan wymagań zawodowych w stosunku do studentów od I do V roku studiów. U podstaw tego planu legło badanie i uogólnianie doświadczeń wszystkich przodujących wykładowców instytutu, ściśle związanych ze szkołami i organami oświaty. W rezultacie tego uczelnie wypracowały sobie przemyślany program wpajania umiejętności i nawyków badawczej pracy pedagogicznej. Jest to system wymagań dotyczący nie tylko dyscyplin pedagogicznych. Zdaniem W. B. Bondariewskiego jest to słuszne, ponieważ byłoby poważnym błędem próbować rozwiązywać skomplikowany problem uzawodowienia przyszłych nauczycieli przez sprowadzanie go do nauczania jedynie pedagogiki, metodyki i psychologii. Powodzenie w tym względzie można osiągnąć tylko przez ogólny system oddziaływania. Dlatego też student każdego wydziału uczelni pedagogicznej powinien w toku studiowania swego przedmiotu specjalizacje dostrzegać, o ile został on przeniknięty tymi psychologiczno-pedagogicznymi zasadami i metodami nauczania, o których słyszał na zajęciach z pedagogiki i psychologii.

Józef Zalewski

PROPEDEUTYKA FILOZOFII W AMERYKAŃSKICH SZKOŁACH ŚREDNICH

(Przegląd czasopism)

W dokonywanych przeglądach obcojęzycznej literatury pedagogicznej warto wydobywać w szczególności te zagadnienia i sposoby rozwiązań, które nie tylko wymagają krytycznej oceny, ale jednocześnie mogą stanowić pożywkę dla przemyśleń pozytywnych. Takiemu postulatowi czyni wyraźnie zadość sprawa zasygnalizowana w tytule. Rozpatrzmy ją w oparciu o numer 3/1967 czasopisma *Educational Theory*, które jest wspólnym organem dwóch amerykańskich towarzystw naukowych: „Stowarzyszenia imienia Johna Deweya" i „Stowarzyszenia Filozofii Wychowania".

Kwartalnik ten posiada charakter teoretyczny, nie eksperymentalny. W jego roczniku z ubiegłego roku znaleźć można między innymi rozprawy wzgl. artykuły na następujące tematy: Specjalizacja a integracja intelektualna w wychowaniu liberalnym; Problem weryfikacji sądów moralnych; Koncepcja Boga w ujęciu J. Deweya; Definicje modeli w teorii budowy programów nauczania; Historia, egzystencjalizm i pedagogika... Omawiany numer jest problemowo jednolity, gdyż został poświęcony całkowicie ocenie różnych możliwości nauczania początków filozofii (głównie etyki i logiki) w ostatnich klasach szkoły średniej. Ponieważ zaś ukazane próby odzwierciedlają konkretne doświadczenia pedagogiczne, redakcja czasopisma uznała za stosowne usprawiedliwić się niejako przed swoimi czytelnikami, że ten konkretny zeszyt zawiera sporo elementu empirycznego. Zresztą do przygotowania tego właśnie numeru zaproszono specjalnie na prawach redaktora gościa prof. Willisa Moore'a, kierownika katedry filozofii „Southern Illinois University".

Niniejszy zeszyt *Teorii Wychowania* — oświadcza W. Moore w słowie wstępnym — przedstawia propozycję wprowadzenia pewnego novum do programów amerykańskich szkół średnich. Odnośne wysiłki podejmowali wprawdzie niektórzy pojedynczy nauczyciele już pod koniec ubiegłego wieku, ale oficjalnie — choć z dużą ostrożnością — propozycję taką zgłosiło Amerykańskie Towarzystwo Filozoficzne dopiero w roku 1958. Powołano wówczas Komitet Filozofii w Wychowaniu i polecono mu zorganizować i ocenić wyniki szeregu eksperymentów pedagogicznych poświęconych temu zagadnieniu. Redaktor-gość publikuje dalej oddzielnie (s. 216—218) krótki wyciąg z raportu opracowanego niedawno przez Komitet. Otóż uzyskany obraz różnych rozproszonych i epizodycznych prób okazał się tak niejednolity, a opinie na ich temat tak podzielone, że w konkluzji autorzy sprawozdania nie zdecydowali się „zalecić jakiegoś jednego programu działania w skali ogólnokrajowej". Niemniej „pozostają oni pod tak silnym urokiem" niektórych doświadczeń pedagogicznych, iż uważają, że Towarzystwo powinno darzyć swoim zainteresowaniem i poparciem wszelkie dalsze próby w tym zakresie.

Ponieważ w każdym numerze *Educational Theory* pojawia się co najmniej jedna rozprawa nawiązująca bezpośrednio do filozofii i pedagogiki Deweya, którego myśli traktuje się w tym periodyku jako wciąż żywe źródło inspiracji, nic dziwnego, że i w tym zeszycie znalazł się stosowny artykuł pod tytułem „John Dewey na temat nauczania filozofii w szkole średniej". Jego autor, Lewic E. Hahn, zwraca uwagę na to, że — według Deweya — właściwym zadaniem etyki jest opis stosunków ludzkich w działaniu. Stąd też celem odpowiedniego kursu, przeznaczonego dla młodzieży, powinno być nie tyle mówienie uczniom, co robić, ile głównie służenie pomocą w ustalaniu, jakie decyzje należy podejmować w określonej sytuacji problemowej. Sam Dewey w artykule pt. „Nauka etyki w szkole średniej" (przedrukowanym na s. 222—226) tak pisał w roku 1893: „Przede wszystkim jednak należy wyraźnie podkreślić, że pytanie polega nie na tym, co robić, lecz jak decydować o tym, co robić".

Para autorska, Carolyn A. Glass i Richard T. Miller, relacjonuje wyniki ankiety skierowanej do wszystkich stanowych departamentów oświaty w USA, a zapytującej o tendencje rozwojowe zainteresowań administracji oświatowej i samego nauczycielstwa nauczaniem — w charakterze osobnego przedmiotu — czegoś, co można najogólniej nazwać problemami humanistycznymi (humanities). Otóż większość odpowiedzi (68,5%) wskazywała na wzrost zainteresowań w danym terenie tymi problemami na przestrzeni lat 1960—1965, a jeszcze więcej respondentów (79,6%) przewiduje dalsze nasilanie się tego zjawiska w pięcioleciu 1965—1970.

Przejdźmy jednak do omówienia konkretnych prób, w artykule pt. „Nauczanie filozofii w szkole średniej" H. Reinert przedstawia doświadczenie pedagogiczne, wyrosłe na gruncie pracy założonego przezeń przed 8 laty kółka filozoficznego w Edmonds High School. Kółko zbierało się na 1-godzinne dyskusje w każdy piątek po południu. Za każdym razem czytano i komentowano jakiś oryginalny tekst filozoficzny, np. „Medytacje" Kartezjusza czy fragmenty dialogów Platona. Frekwencja na zebraniach była pod koniec każdego roku szkolnego nieco słabsza aniżeli na początku, ale zawsze uczestniczyło w nich kilkunastu uczniów — entuzjastów, którzy nie opuścili żadnego spotkania. Biorąc pod uwagę fakt trwałego na przestrzeni 4 lat zainteresowania części młodzieży poruszaną w kole problematyką, dyrekcja szkoły uzyskała ostatnio zezwolenie na wprowadzenie do najwyższej klasy semestralnego fakultatywnego kursu propedeutyki filozofii. Dowodem pozytywnych skutków pracy kółka, przekształconej ostatnio w zajęcia programowe, są między innymi opinie wyrażone w listach, które otrzymał autor od wielu absolwentów szkoły w Edmonds. Mówią oni o tym, że wyniesiona ze szkoły zaprawa filozoficzna dała im znacznie lepsze podstawy, aniżeli kolegom jej pozbawionym, do studiów uniwersyteckich.

Klasyfikację uczniów, którzy zapisali się na omawiany kurs, przeprowadza się na podstawie pięciu prac kontrolnych, jak też w oparciu o dokonywaną przez nauczyciela ocenę stopnia aktywnego udziału ucznia w zajęciach. Na treść kursu składa się kilka kolejnych wątków problemowych realizowanych głównie w formie dyskusji nad tekstami. Pierwszym takim wątkiem jest poszukiwanie definicji filozofii. W tym celu uczniowie analizują wstęp do „Historii filozofii zachodniej" B. Russella, a także wypowiedzi Kartezjusza, Platona i Moore'a. Następnie przechodzi się cztery duże działy tematyczne: metafizykę, epistemologię, logikę i etykę. Przy tym do zagadnień metafizycznych (trzymamy się tutaj terminologii autora) włącza się także kwestie teologiczne. Krótki dział poświęcony logice eksponuje rzędy rzetelnego dowodzenia i weryfikacji twierdzeń głównie w oparciu o Arystotelesowską logikę formalną. Wreszcie rozważania etyczne, umiejscowione na końcu cyklu, a rozpoczęte dyskusją nad „Eutyfronem" Platona, koncentrują się wokół zagadnienia, czy dobro i zło istnieją poza ludzką świadomością (jak utrzymują Platon, Kant, Sartre), czy też mogą być rozpatrywane wyłącznie w kategoriach ludzkich (jak twierdzą Arystoteles, stoicy, epikurejczycy, Hobbes, Bentham, J. S. Mill, John Dewey i Charles Stvenson).

Autorzy dalszych artykułów omawiają doświadczenia pedagogiczne, dokonywane przy bezpośrednim poparciu terenowych władz oświatowych. Leroy Garrett prowadził eksperyment z nauczaniem elementów psychologii, logiki i etyki we wszystkich tych działach, wysuwając na czoło zagadnienia wartości, a więc Platońskie pytanie, czy cnoty można nauczyć. Eksperyment trwał dziesięć lat i objął trzy szkoły, w tym dwie położone w małych miastach.

Wbrew początkowym obawom we wszystkich trzech środowiskach innowacja została przyjęta z entuzjazmem i pełnym poparciem, co autor tłumaczy okolicznością, iż od czasu wystrzelenia przez Związek Radziecki pierwszego sputnika więcej szans intensywnego uczenia się, a wszak nam — powiada Garrett (s. 242) — władze oświatowe znacznie bardziej dbają o to, aby zapewnić zdolniejszym uczniom

chodziło nie o to, aby z licealistów i licealistek uczynić filozofów, lecz o to, by „otworzyć ich umysły, zdyscyplinować nawyki myślowe i wyostrzyć wrażliwość na różne ewentualne kierunki odpowiedzi".

Niepotrzebnie także cytujemy autora (s. 242, 243) — obawialiśmy się, że w ramach kształcenia średniego filozofia może się okazać elementem nazbyt kontrowersyjnym. Tak się nie stało. Nie protestowali ani rodzice, ani proboszcz. Można to sobie łatwo wytłumaczyć — wtrąćmy ze swojej strony — skoro nie była to filozofia postępowo zaangażowana czy choćby tylko niepokojąca, skoro — zdaniem Garretta (s. 243) — funkcją filozofii nie jest obrona takiego czy innego stanowiska, lecz jego analiza, skoro filozofia ma jedynie... czynić studiującego bardziej świadomym używanych terminów.

A oto prowizoryczne odpowiedzi autora na szereg ważnych pytań, które stanęły przed nim już przed 10 laty, gdy współorganizował eksperyment, a których (oprócz pierwszych) nie uważa on nawet teraz za w pełni rozstrzygnięte:

1. Filozofia może być ponad wszelką wątpliwość uznawana w szkole średniej.
2. Powinna ona stać się przedmiotem fakultatywnym w większości dużych szkół.
3. Jednakże należy oferować ją, przynajmniej obecnie, tylko młodzieży klas najstarszych, i to w dodatku jedynie uczniom zdolnym (bright!).
4. Przedmiotem poznania trzeba uczynić przede wszystkim oryginalne teksty filozofów.
5. Najwłaściwszymi metodami nauczania filozofii na tym szczeblu są pogadanka i dyskusja. W szczególności warto rozważyć takie pytania, dotyczące przykładowo Platona, jak: — O czym Platon mówi? Czy jest to prawdziwe? Czy jest to ważne? Przy tym wszystkim tego rodzaju pytania należy rozstrząsać w atmosferze pełnej swobody wypowiadania różnych poglądów.
6. Kurs filozofii dla szkoły średniej powinien obejmować w pierwszym rzędzie logikę i etykę, ale także problematykę historyczno-filozoficzną.

Już wspomniany na wstępie redaktor-gość Willis Moore zamieścił artykuł sprawozdawczy na temat „Eksperymentalnego kursu etyki i logiki w szkole średniej" prowadzonego osobiście przez szereg lat w szkole bazowej uniwersytetu Southern Illinois.

Był to typowo szkolny cykl jednogodzinnych zajęć pięć razy w tygodniu w przeciągu półrocza — z tym że połowę czasu zajmowało komentowanie różnych tekstów przez wykładowcę, a połowę dyskusja. Każdy słuchacz obowiązany był wypełniać co tydzień odpowiedni sprawdzian wiadomości, a dwukrotnie w ciągu semestru poddać się obszerniejszemu egzaminowi. W przypadku wykładów z etyki klasę podzielono pod koniec tego cyklu na dwie grupy, z których jedna miała za zadanie opracować własną wersję kodeksu moralnego dla uczniów, a druga — dla nauczycieli. Zarówno cykl etyki, jak i logiki, oba (jeden po drugim) w jednym półroczu, nie różniły się w zasadzie treściowo od odpowiednich propedeutycznych kursów uniwersyteckich.

Celem cyklu etyki było „uwrażliwienie" uczniów na różne najwyższe alternatywne cele życia tudzież na wzorcowe sposoby ich osiągania. Rozważano więc stanowisko i argumenty szeregu wielkich filozofów na temat istoty życia cnotliwego. Zadaniem zaś drugiej części kursu, poświęconej logice, było wyrobienie bardziej odpowiedzialnych postaw krytycznych i wartościujących w sytuacjach dyskusji i sporów, uzbrojenie uczniów w umiejętność ich prowadzenia w myśl wymogów logiki.

Po upływie trzech pierwszych lat trwania eksperymentu (który wszedł następnie do codziennej praktyki danej szkoły) dokonano oceny przy użyciu różnorodnych metod. Między innymi absolwentów kolejnych roczników proszono o wypełnienie kwestionariusza. Zdecydowana większość odpowiadających określiła kurs filozofii jako bardzo ciekawy, a zarazem wysoce wartościowy praktycznie. Ponieważ ucznio-

wie objawiali dużą niezależność w swoich sądach w trakcie pobytu w szkole, nic nie wskazuje zdaniem autora na to, aby po jej opuszczeniu nie pisali szczerze. Ponadto odpowiedzi uczniów z trzech kolejnych roczników były analogiczne, nie mówiąc już o tym, że spora grupa słuchaczy omawianego kursu wybrała na studiach wyższych filozofię jako dyscyplinę główną lub poboczną.

A oto dwie charakterystyczne wypowiedzi absolwentów kursu prof. Moore'a: „Największą wartość kursu upatruję w tym, że zmusza on ludzi przynajmniej do tego, iż zaczynają rozważać ewentualne alternatywy takiego czy innego postępowania, a nie poddają się ślepo, gdy trzeba podejmować decyzje moralne, jakiemuś niekontrolowanemu autorytetowi". — „Kurs ten pomógł mi spojrzeć na moje własne problemy w sposób bardziej obiektywny".

W tym samym zeszycie nr 3 *Educational Theory* H. C. Alexander prezentuje oryginalną próbę filozoficznej „inicjacji" uczniów szkół średnich w stanie New Mexico poprzez konkurs na pracę — esej o ogłaszanej każdorazowo tematyce, a William B. Barton opisuje organizację seminarium letniego o ogólnym niebagatelnym wymiarze 184 godzin — jako konkretną formę przygotowania nauczycieli do prowadzenia propedeutycznych kursów filozofii w szkołach średnich.

W podsumowaniu całości zeszytu Willis Moore broni się przed ewentualnym zarzutem, jakoby cała idea włączenia filozofii do programów szkoły średniej była przejawem „wishful thinking", czyli myślenia i dowodzenia zgodnie ze z góry powziętym zamierzeniem. Przytacza on między innymi takie kontrargumenty. Liczba osób, które zwróciły się do niego z prośbą o nadesłanie odbitki artykułów, poruszającego tę kwestię w jednym z czasopism, była dziesięciokrotnie większa od spodziewanej. Nauczyciele nie spierają się już o to, czy elementy filozofii są w szkole średniej potrzebne i czy nie są one dla młodzieży trudne, lecz zastanawiają się nad sposobami wcielania tej idei w praktyce masowej, a więc na przykład właśnie nad tym, jak zapewnić odpowiednio wykwalifikowane kadry.

Obecnie nie ulega już wątpliwości, że elementy filozofii powinny się znaleźć w programie szkoły średniej, ponieważ przekazane właściwości zaszczepiają uczniom postawę refleksyjną, krytyczną i wartościującą, co więcej — dają im poczucie perspektywy, a zarazem skłaniają do skromności. O tym zaś, jakich to elementów filozofii należy uczyć w szkole średniej przede wszystkim, powinny decydować z jednej strony — kwalifikacje i zapał samego nauczyciela, a z drugiej — życiowa użyteczność danych treści oraz uprzednie doświadczenia i wiadomości uczniów.

*

Przedstawiona zawartość specjalnego zeszytu *Educational Theory* może ułatwić poszukiwanie odpowiednich rozwiązań programowych dla naszych szkół średnich, oczywista rozwiązań odcinających się tak od elitaryzmu, jak i od rzekomej indyferencji filozofii wobec zagadnień światopoglądowych.

Ryszard Radwiłowicz

Z PLENARNEJ SESJI OGÓLNOPOLSKIEGO KOMITETU FRONTU JEDNOŚCI NARODU

W dniu 4 czerwca br. odbyła się w Warszawie plenarna sesja Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu. Na obrady przybyli najwyżsi dostojnicy partyjni i państwowi z tow. Wł. Gomułką na czele. Obrady zagaił I. Loga-Sowiński, który poinformował, że do Prezydium OK FJN wpłynęła prośba E. Ochaba o zwolnienie go z piastowanej dotychczas funkcji przewodniczącego. Plenum przychyliło się do prośby E. Ochaba, wyrażając równocześnie podziękowanie za wkład jego pracy w działalność FJN. Z kolei I. Loga-Sowiński zgłosił kandydaturę przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski — Mariana Spychalskiego na przewodniczącego Ogólnopolskiego Komitetu FJN. Plenum dokonało jednomyślnie wyboru.

W dalszym ciągu obrad nowy przewodniczący OK FJN, Marian Spychalski, wygłosił referat na temat aktualnych problemów w pracy polityczno-wychowawczej FJN. Ważniejsze fragmenty tego wystąpienia podajemy na wstępie niniejszego numeru. Po referacie odbyła się dyskusja, w której zabrali głos przedstawiciele PZPR, ZSL i SD, nadto m. in. minister oświaty i szkolnictwa wyższego, H. Jabłoński i prezes ZG ZNP — M. Walczak.

Zarówno referat, jak i poszczególne wystąpienia w dyskusji były niemal w całości poświęcone problemom ideowego wychowania młodzieży i zaangażowania całego narodu w walkę o pokój. W końcowej części swego przemówienia Przewodniczący OK FJN, Marian Spychalski, podniósł sprawę obchodów 50-letniej rocznicy odzyskania przez nasz naród, po 130 latach panowania zaborców, niepodległego bytu państwowego. „Będziemy — powiedział — uroczyście obchodzić tę wielką rocznicę i rozwijać wokół niej dużą pracę ideową w społeczeństwie. W dążeniu do podniesienia na wyższy poziom samowiedzy historycznej naszego narodu, będziemy kontynuować dzieło tak owocnie podjęte w toku obchodów Tysiąclecia, a mianowicie upowszechniać w świadomości społecznej prawdę o tym, jakie czynniki społeczne, jakie kierunki polityczne i jakie postawy ideowo-moralne były źródłem siły naszego narodu, a jakie osłabiały naród i prowadziły kraj ku upadkowi.

Odzyskanie niepodległości w 1918 r. miało ogromne znaczenie dla dalszych losów Polski... W ciągu pięciu dziesięcioleci od odzyskania niepodległości w 1918 r. — naród polski przebył wielką drogę dziejową. Na historyczne doświadczenie tego okresu składa się dwudziestolecie istnienia własnego, polskiego państwa kapitalistycznego, walki klasowej polskich robotników i chłopów przeciw władzy kapitalistów i obszarników, tragedia klęski wrześniowej, bohaterstwo walk wyzwoleńczych w czasie II wojny światowej i wreszcie zasadniczy zwrot w tysiącletniej historii Polski: wydźwignięcie klasy robotniczej i jej partii do przewodnictwa polityką narodu, budowa socjalistycznego ustroju i państwa polskiego. Na doświadczeniach tego pięćdziesięciolecia powinniśmy uczyć młode pokolenie najwyższych imperatywów polskiej racji stanu i najgłębszego rozumienia istoty postępu społecznego".

Plenum OK FJN przyjęło odpowiednią uchwałę w sprawie tych uroczystości, jak również przyjęło uchwałę powołującą Komitet Honorowy obchodów 500-lecia urodzin Mikołaja Kopernika.

W.W

СОДЕРЖАНИЕ

Обучение и воспитание в духе патриотизма и социалистических идеи (Отрывок речи Председателя Государственного Совета, Мариана Спыхальского на пленарной сессии Общепольского Комитета Единого Народного Фронта в Варшаве дня 4 июня 1968 г.) 485

СТАТЬИ

МИРОН КРАВЧИК — Формирование научного мировоззреня в дидактически — воспитательном процессе 492
ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ — Мотивировка учения молодежи VIII классов с разной среды. 513
ВЕСЛАВ ЛУКАШЕВСКИ — Исследования над влиянием информации о результатах деятельности на уровень дальнейших действий 526

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК — Об актуальной ситуации в теории воспитания 543
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ, ВЛОДЗИМЕЖ ВИНЦЛАВСКИ — По делу исследований результатов обучения проведенных Центральным Методической Центром в 1966 г. 550
ХАЛИНА ГАЙДАМОВИЧ — По вопросу системы принципов и методов материального воспитания 561

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ — Опрос как одна из основных исследовательских форм в общественной педагогике 566
ДАНУТА НАКОНЕЧНА — Влияние программированного и проблемного обучения на развитие заинтересованностей учащихся предметом физики 578
ВАЦЛАВА СВЕНТЕК — Влияние школьных задач на результаты обучения 586
ЮЗЕФ ШОЦКИ — Попытка рассматрения роли молодежного воспитательного учреждения на основе писем родителей и воспитанников . . 595

РЕЦЕНЗКИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЯДВИГА РАЧКОВСКА — Обычный день основной школы в классах I—IV. Педагогические монографии, т. XVIII под ред. Б. Суходольского 603
СТАНИСЛАВ БЕНДКОВСКИ — Максимилян Мациашек: Профессиональный старт учителя 607
РИШАРД ВЕНЦКОВСКИ — Юзеф Полтужицки: О технике учения взрослых 610
ХАЛИНА ПОХМЛЬСКА — Анна Пшецлавска: Книга, молодежь и культурные преобразования 615
А. БУКОВСКА-ЮЗВИЦКА — Джордж Фридманн: Работа в крохах. „Книга и знание" Библиотека науки о труде 616

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской педагогической печати . . . 620
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати 622
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ — Пропедевтика философии в американских средних школах 625

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Из пленарной сессии ОК ЕНФ 629

CONTENS

Teaching and Education in the Spirit of Patriotism and Socjalist Ideas. (Excerpts from the speech of the President of the State Council, Marian Spychalski, during the plenary session of the All-Poland's Committee of the United National Front in Warsaw, June 4, 1968) 485

ARTICLES

MIRON KRAWCZYK — Forming the Scientific World Outlook in the Didactic-Educational Process 492
ZYGMUNT PUTKIEWICZ — Motivation of Learning among the Eighth Graders from Various Environments 513
WIESŁAW ŁUKASZEWSKI — Investigations into the Influence of the Information about the Results of an Action upon Further Actions . . . 526

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — On the Present Situation in the Theory of Education 543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI — Concerning the Results of the Investigations Conducted by the Main Methodical Centre in 1966 550
HALINA GAJDAMOWICZ — Concerning the Principles and the Methods of Moral Education 561

EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

WŁADYSŁAW SAWICKI — Inteview as one of the Fundamental Techniques in the Reserach on Social Pedagogy 566
DANUTA NAKONECZNA — The Influence of Programmed Teaching and Problem Teaching on the Development of Interest, in Physics . . . 578
WACŁAWA ŚWIĄTEK — The Influence of Assignments on the Results of Learning 586
JÓZEF SZOCKI — An Attempt towards Defining the Role of Youth's Educational Establishments as See through the Letters of Parents and Pupils 595

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

JADWIGA RACZKOWSKA — A Workday of a Primary School in Forms I—IV. Pedagogical Monographs, vol. XVIII edited by B. Suchodolski . 603
STANISŁAW BENDKOWSKI — Maksymilian Maciaszek: Professional Start of the Teacher 607
RYSZARD WIĘCKOWSKI — Józef Półturzycki: On the Teachnique of Teaching Adult Learners 610
HALINA POCHYLSKA — Anna Przecławska: The Book, the Youth, and Cultural Transformations 615
A. BUKOWSKA—JÓŹWICKA — Georges Friedmann: Work in Crumbs. 616

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . 620
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . 622
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Propaedeutics of Philosophy in American Secondary Schools 625

HOME CHRONICLE

W. W. — From the Plenary Session of All-Poland's Committee of the United National Front 629

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"

Nakład 4889 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. 9,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w czerwcu 1968 r. Podpisano do druku i druk ukończono w październiku 1968 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu. Zam. nr 1522 — H-14

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XI (XLIII) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

REFERATY KONGRESOWE

BOGDAN SUCHODOLSKI: Proces kształtowania się ludzi w Polsce i jego znaczenie dla dalszego rozwoju pedagogiki 677
F. F. KOROLOW: Problem wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości 700
ARNOLD CLAUSSE: Problem jedności i różnorodności w kształceniu człowieka 709

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOŚNICKI: Zagadnienie najogólniejszych zasad wychowania . 727
WALDEMAR KAMIŃSKI: Rola i zadania dziecięcych i młodzieżowych organizacji w procesie realizacji celów wychowawczych szkoły i domu . . . 750

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW RADWAN: Główny przedmiot pracy wizytacyjnej 761

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STEFAN A. RADOMSKI: O pracy opiekuna ZMS w szkolę 769
WŁADYSŁAW SAWICKI: Ryszard Radwiłowicz, Krystyna Pauzewicz, Czesław Kosiński — Pytania uczniów a treść nauczania 773
MIKOŁAJ WINIARSKI: K. Przecławski — Miasto i wychowanie 778
ANNA KRÓL: Juif Paul, Dovero Fernand — Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Paris 1968 781

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 784
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 788
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 792
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Nowe sposoby organizacji kursów i konferencji (z „Adult Education") 796

KRONIKA KRAJOWA

WACŁAW WOJTYŃSKI: Wyższe szkoły nauczycielskie w roku szk. 1969/70 . 799

KRONIKA ZAGRANICZNA

JAN KONOPNICKI: Europejskie Towarzystwo Naukowe Pedagogiki Porównawczej i jego IV Kongres w Pradze 801

ROK XI (XLIII) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1969 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OD REDAKCJI

We wrześniu br., czyli w trzy tygodnie po oddaniu niniejszego numeru do druku, odbył się w Warszawie kongres pedagogiczny zorganizowany przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań Pedagogicznych (Association Internationale des Scientes de l'Education). Dzięki uprzejmej zgodzie Przewodniczącego Komitetu Przygotowawczego Kongresu, prof. dra B. Suchodolskiego, Ruch Pedagogiczny uzyskał możność opublikowania na swych łamach najważniejszych referatów. Szczegółowe sprawozdanie z obrad kongresowych ogłosimy w numerze następnym. Druk referatów rozpoczynamy już od numeru bieżącego. Są to wystąpienia kongresowe prof. dra Bogdana Suchodolskiego, członka Akademii Nauk Pedagogicznych ZSSR — prof. F. F. Korolewa i pedagoga belgijskiego — Arnoulda Clauce z Liège.

REFERATY KONGRESOWE

PROF. DR BOGDAN SUCHODOLSKI
Czł. rzecz. PAN

PROCES KSZTAŁTOWANIA SIĘ LUDZI W POLSCE I JEGO ZNACZENIE DLA DALSZEGO ROZWOJU PEDAGOGIKI

I. Wstępne założenia

Referat jest próbą odpowiedzi na pytanie, jakie wnioski ważne dla rozwoju nauk pedagogicznych mogą być wyprowadzone z wychowawczych doświadczeń krajów socjalistycznych, a w szczególności Polski?

Uzasadnienie racjonalności i ważności tego pytania jest następujące. Jakkolwiek różne są określenia pedagogiki, zdaje się nie ulegać wątpli-

wości, iż jest ona nauką, której przedmiotem jest konkretna rzeczywistość wychowawcza. Rozwój pedagogiki jest nie tylko wyrazem postępu, jaki zachodzi w badaniu określonej postaci tej rzeczywistości, ale jest również skutkiem zmian, jakim ta rzeczywistość podlega. A zmiany te są bardzo bogate i różnorodne. Mówiąc o tej rzeczywistości należy jednak wyraźnie odróżniać dwa znaczenia tego terminu. Rzeczywistość wychowawcza oznacza tę rzeczywistość, która powstaje w wyniku świadomych i celowych czynności wychowujących rodziny, szkoły, różnych instytucji oświatowo-kulturalnych. Ale rzeczywistością wychowawczą jest również ta społeczna i kulturalna rzeczywistość, w której ludzie żyją i pod której wpływem kształtują się w określony sposób. Oba te rodzaje rzeczywistości wychowawczej są ściśle i wzajemnie powiązane. Nie możemy tu jednak analizować tych zależności. Stwierdzimy tylko, iż charakter świadomej i celowej działalności wychowawczej formującej w określony sposób wychowanków musi być określany w łączności z tym procesem kształtowania się ludzi, jaki zachodzi w społecznej i kulturalnej rzeczywistości ich życia.

Istnieje — oczywiście — pewien stopień rozbieżności między obu tymi procesami wychowania, ale w zasadzie i na dłuższą metę wychowanie świadome i celowe było i będzie zawsze realizować ten model człowieka, jaki urzeczywistnia się równocześnie w samym życiu.

Właśnie z tej racji pedagogika powinna być szczególnie wrażliwa na te procesy przekształcania się ludzi, jakie zachodzą w samym życiu, aby móc zgodnie z ich zasadniczym kierunkiem określać charakter i zadania wychowania zorganizowanego. Temu właśnie poświęcamy nasze rozważania i dlatego mówiąc o rzeczywistości wychowawczej będziemy mieć na myśli te warunki i ten proces, jaki powstaje bezpośrednio w ludziach pod wpływem warunków i zadań ich życia.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, iż tak zasadnicze przekształcenia życia gospodarczego i społeczno-politycznego, jakie zostają dokonane przez socjalistyczną rewolucję, muszą równocześnie przekształcać w sposób podobnie zasadniczy wychowawczą rzeczywistość. Jest więc rzeczą zrozumiałą, iż ta zmieniona rzeczywistość wychowawcza musi się stawać punktem wyjścia dla nowych refleksji badawczych, nowych pojęć i teorii pedagogicznych.

Istnieje, oczywiście, w różnych kołach naukowych dużo rezerwy i wiele sceptycyzmu w stosunku do proponowanej tutaj tezy. Głosi się często hasła, iż pedagogika jest jedna, wszędzie ta sama i że jakiekolwiek odstępstwo od tej zasady powinno być traktowane jako mistyfikacja i propaganda.

Nie sądzę, by zastrzeżenia te były słuszne. Ogólna teza, iż nauka jest wszędzie ta sama, nie jest bez zastrzeżeń prawdziwa. Zachowuje swą wartość np. w stosunku do fizyki, gdyż rzeczywistość, jaką bada fizyk, jest ta sama w różnych krajach, niezależnie od ich społecznego ustroju. Nie jest

jednak wcale taka sama, gdy chodzi o nauki społeczne lub ekonomiczne, ponieważ rzeczywistość, którą nauki te badają, bywa bardzo różna w różnych krajach; różnice te wcale nie zawsze są różnicami stopnia, niekiedy są one różnicami jakościowymi. W tych warunkach np. ekonomia kapitalizmu ustala w znacznym stopniu inne związki, zależności i prawa niż np. ekonomia feudalizmu.

Podobnie rzecz ma się z pedagogiką. Wnioski, które wyprowadzała ona z wychowawczych doświadczeń minionych epok, wcale nie są całkowicie wystarczające dla charakterystyki rzeczywistości wychowawczej współczesnej, uwarunkowanej przez naukę, technikę i postępy demokracji, w obrębie zaś tej współczesności rzeczywistość wychowawcza tak swoista, jak ta, która się kształtuje w krajach socjalistycznych gospodarczo rozwiniętych, musi prowadzić z kolei do odpowiednio odrębnych wniosków.

Wskazując na tę odrębność nie chcemy — oczywiście — głosić absurdalnej tezy, iż tzw. pedagogika socjalistyczna nie ma niczego wspólnego z tzw. pedagogiką burżuazyjną. Byłoby to podobnie niesłuszne, jak sądzić, iż socjalistyczna cywilizacja przemysłowa jest całkowicie różna od kapitalistycznej postaci tej cywilizacji.

Jest oczywiste, iż pewne elementy są tu wspólne. Procesy industrializacji i urbanizacji, problemy organizacji pracy i produkcji, rola nauki i techniki, zagadnienie kształcenia kadr oraz podnoszenia wydajności pracy i jej jakości, skracanie dnia i tygodnia roboczego, wzrost czasu wolnego — występują w obu tych omawianych cywilizacjach w postaci podobnej.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż zarówno funkcjonowanie społeczne tych elementów, jak i wiele innych czynników — różnych w różnych warunkach życia społecznego — prowadzi do konsekwencji bardzo różnych. I w rezultacie życie i działalność ludzi w warunkach kapitalistycznej i socjalistycznej cywilizacji przemysłowej układa się bardzo odmiennie. Powstają inne układy stosunków i zależności międzyludzkich, inne i nowe orientacje życiowe, inne są wybory wartości naczelnych, kształtują się inne rodzaje potrzeb i zamierzeń.

Jest rzeczą ważną, aby dostrzec i zrozumieć, iż ten właśnie proces formowania się ludzi dokonywa się przede wszystkim pod wpływem rzeczywistości powszechnej, w której żyją. To, w jaki sposób spędza się dnie powszednie i świąteczne, tygodnie, miesiące i lata z nich złożone, kształtuje potrzeby i doznania ludzi, ich zamierzenia i ambicje, ich motywy i wyobraźnie. To rzeczywistość ludzkiego życia czyni ludzi takimi, jakimi właśnie są.

Jest oczywiste, iż ta rzeczywistość i udział w niej są przedmiotem sensownej interpretacji, która ukazuje mechanizm społecznego świata i możliwości jego przebudowy; jest oczywiste, iż określona filozofia świata i filozofia życia, określone poglądy polityczne i społeczne warunkują —

na równi z nauką, techniką i sztuką — treść wychowania. Ale korzenie tego procesu kształcenia świadomości i postaw tkwią głęboko w samej rzeczywistości.

Właśnie dlatego głoszone czasami poglądy, iż wychowanie w krajach socjalistycznych polega tylko na tzw. indoktrynacji są powierzchowne i fałszywe. Poglądy tego rodzaju nie pozwalają widzieć rzeczywistości i autentyczności procesów przekształcania się ludzi w niej uczestniczących. Nie pozwalają też zrozumieć roli, jaka w procesie wychowania świadomego, organizowanego w tej rzeczywistości, ma do spełnienia ten zespół ideałów i poglądów, które określamy mianem socjalizmu.

Jest więc prawdą podstawową, iż socjalistyczna rzeczywistość społeczna wymaga i kształtuje „nowych ludzi" oraz to, iż tylko nowi ludzie zdolni są rozwijać dalej socjalistyczną cywilizację. Współzależność ta powinna być zasadniczym przedmiotem badań nauk społecznych, a zwłaszcza nauk pedagogicznych, badań tak prowadzonych, aby pozwalały one na formułowanie pożytecznych i skutecznych dyrektyw, zarówno dla polityki społecznej, jak i dla polityki oświatowo-wychowawczej.

Założeniem tych badań powinno być poprawne, tj. dialektyczne określenie stosunku, jaki zachodzi między procesem kształtowania się ludzi pod wpływem konkretnej rzeczywistości, w której uczestniczą, a procesem oddziaływania ideowo-wychowawczego, które ma kształtować ich świadomość i postawę. Niesłuszne jest przyjmowanie tezy, niekiedy głoszonej, iż nowa rzeczywistość sama przez się kształtuje i kształtować będzie ludzi; ta niesłuszna teza prowadzi do zlekceważenia, a częściowo i do likwidacji działalności wychowawczej, mającej w określony sposób formować świadomość i kształtować motywy postępowania. Z drugiej strony niesłuszna jest też teza, według której formowanie nowych ludzi jest zadaniem postawionym wyłącznie pracownikom frontu ideologicznego, a zwłaszcza nauczycielstwu; ta niesłuszna teza prowadzi do zlekceważenia roli pozawychowawczych czynników w procesie wychowania ludzi. W pierwszym przypadku ulegamy i optymistycznym, i złudnym nadziejom na automatyczne kształtowanie się ludzi na miarę socjalistycznej cywilizacji, w drugim przypadku ulegamy również optymistycznym i złudnym nadziejom, iż proces wychowania może — niezależnie od oddziaływań środowiskowych — osiągnąć wszelkie postawione mu cele.

Przyjęcie programowych założeń wyraża się w dyrektywie równoczesnego badania warunków powszedniego życia ludzi i zadań, jakie przed nimi są stawiane, oraz badania treści i kierunku wychowawczych oddziaływań. Powinniśmy umieć odpowiadać na pytanie: co i jak może i powinno być poprawione w organizacji powszedniego życia — w pracy, działalności społecznej, wypoczynku, aby osiągać maksymalnie możliwe wyniki w zakresie kształtowania się ludzi. I powinniśmy — równocześnie — umieć odpowiedzieć na pytanie: co i jak może i powinno być poprawione w działalności wychowawczej, aby była ona jak najbardziej

zgodna z tymi procesami rozwoju socjalistycznej cywilizacji, które stawiają ludziom swe wymagania.

Zgodnie z tymi wstępnymi rozróżnieniami skoncentrujemy naszą uwagę w tym referacie na niektórych — szczególnie ważnych — procesach formowania się ludzi w nowych warunkach społecznego i kulturalnego życia w Polsce, a następnie będziemy się starali odsłonić pedagogiczny sens tych procesów oraz konsekwencje, które z takiej ich analizy wynikają dla dalszego rozwoju nowoczesnej pedagogiki.

II. Człowiek w wymiarach społecznej wspólnoty

Pierwszy krąg spraw obejmuje społeczno-zawodowe życie ludzi.

To życie było — z początku — bardzo trudne. W kraju, którego rozwój gospodarczy był opóźniony tak znacznie, iż w latach międzywojennych dochód narodowy i stopa życiowa ludności lokowały Polskę na szarym końcu krajów europejskich, w kraju zniszczonym i wyniszczonym przez wojnę i okupację tak bardzo, iż miliony jego obywateli utraciły dosłownie cały dobytek — w kraju tym start w roku 1945 był niełatwy. Pod wielu względami i dla wielu ludzi trudne warunki życia trwały długo; odbudowa miast i osiedli, fabryk i warsztatów, rozwój gospodarki i wzrost dobrobytu dokonywały się powoli; jeszcze i dziś nie wszędzie i nie dla wszystkich warunki życia są w pełni zadowalające.

Wszystko to było i jest bodźcem do energicznego działania, które miało usuwać najbardziej przykre braki, stwarzać warunki lepszego życia. Hasła odbudowy były nie tylko dyrektywą polityki państwa, były równocześnie planem indywidualntgo postępowania, zakończone odbudową stawały się następnie punktem wyjścia dla programu dalszego podnoszenia stopy życiowej, wzrostu indywidualnego dobrobytu.

Ale ten zespół zjawisk, który mobilizuje uwagę wychowawców, leży na innej osi niż ta orientacja życia ku materialnym sukcesom, która jest tak dobrze znana z doświadczeń społeczeństw kapitalistycznych. Uwaga wychowawców kieruje się głównie ku tym procesom i tym postawom ludzkim, w których ujawniały się i ujawniają zjawiska nowe. Spróbujmy je opisać.

Jeśli stosunki międzyludzkie panujące w wielkokapitalistycznych metropoliach ujmowane są w kategorie konkurencji, samotności i tłumu, to kategorią charakterystyczną dla tych stosunków w naszym kraju staje się w sposób coraz bardziej wyraźny — wspólnota. Ma ona wymiar dwojaki. Po pierwsze, jest to wspólnota opieki i odpowiedzialności umiejętnie organizowanej.

Wiadomo, iż społeczno-gospodarcza struktura naszego życia opiera się na założeniu, iż materialne życie ludzi organizowane jest tylko częściowo na podstawie ich zarobków; w znacznym zakresie jest ono organizowane

dzięki tzw. funduszowi spożycia zbiorowego, w którym uczestniczą wszyscy ludzie pracy. Znaczy to, iż w bardzo szerokim zakresie zaspokajanie potrzeb ludzkich dokonywa się ze środków społecznych, a nie indywidualnych. W społeczeństwie socjalistycznym oświata jest nie tylko bezpłatna na wszystkich szczeblach, ale dostęp do niej jest ułatwiany przez system stypendialny bardzo rozbudowany; bezpłatna jest opieka lekarska, a różnorakie świadczenia społeczne — od budownictwa mieszkaniowego do wczasów wypoczynkowych i leczniczych — pozwalają na organizację życia na wyższym poziomie, niż pozwalałyby na to dochody indywidualne.

Ale nie ten rozrachunek ekonomiczny jest tu ważny. Gdy zestawiamy system wysokich zarobków i niskich świadczeń społecznych z systemem skromnych zarobków i wysokich świadczeń społecznych, różnicą najważniejszą z pedagogicznego punktu widzenia jest właśnie to, iż drugi z tych systemów wyraża się w bardzo rozwiniętej organizacji pomocy różnego rodzaju, w bogatym zestawie instytucji i placówek opiekuńczych. W tej rzeczywistości człowiek nie jest właściwie nigdy pozostawiony sobie samemu w organizacji jego własnego życia.

System ten, funkcjonujący lepiej lub gorzej, stanowi swoistą rzeczywistość społeczną, w której jednostki mogą zawsze odnaleźć w określonych formach umiejscowienie swych potrzeb i dążeń, mogą nawiązać łączność z innymi jednostkami, z zespołem.

Ta wspólnota powszedniego życia ludzi przechodzi w inną, drugą postać wspólnoty o charakterze ogólnospołecznym i narodowym. Jest to wspólnota tych, którzy rzeczywiście osiągnęli zrównanie w prawach obywatelskich i możliwościach osobistego rozwoju; wspólnota ludzi związanych zarówno narodową tradycją, o której uczą szkoły i którą w sposób widoczny przedstawiają rekonstruowane pomniki przeszłości, nawet całe miasta zabytkowe, jak i perspektywami zespołowo planowej i budowanej przyszłości kraju.

I ta wspólnota — podobnie jak przedstawiona poprzednio — nie ogarnia wszystkich ludzi z jednakową rzeczywistością. Ale manifestuje się w świadomości szerokich mas jako przeświadczenia, iż „idziemy razem", iż „idziemy naprzód" po drodze planowanego rozwoju kraju, iż każdy uczestniczy w wielkich i ważnych sprawach wspólnych. W świadomości tej zaczyna się kształtować coraz silniej kategoria wspólnej odpowiedzialności za przyszłość, jako zasadnicza kategoria organizacji aktualnego życia i społeczno-indywidualnych postaw ludzi, ich poważnego zaangażowania.

Powstaje w tych warunkach nowe i ważne nastawienie, które można określić jako poczucie współzależności losów indywidualnych i zbiorowych, jako perspektywa nadziei, która pozwala rzeczywistość istniejącą oceniać surowo, ale jednocześnie w ten sposób, aby program jej nieustannej naprawy stawał się coraz bardziej angażujący.

To nastawienie wspólnotowe i prospektywne jest rzeczywiście nowym elementem postawy wobec życia, w której zawsze dotychczas dominowało przeświadczenie, iż życie nie jest sprawą wspólną, lecz terenem działania zatomizowanych jednostek, oraz przeświadczenie, iż jedynym wymiarem przyszłości jest plan życiowy indywidualnego powodzenia, a nie perspektywy rozwoju całości.

Nowość tych elementów jest tak wielka, iż dopiero powoli i z trudem torują sobie one drogę wśród nawyków i postaw tradycyjnych.

Znajdujemy się dopiero na początku wielkich i nowych procesów rozwoju świadomości i postaw ludzi. Dotychczasowa tradycja całym swym ciężarem utrwala konserwatywne metody postępowania ludzi i ich dawniejsze sposoby reagowania wobec nowoczesnych sytuacji społecznych. Dlatego nowe formy organizacyjne i instytucjonalne nie bez trudności zakorzeniają się w świadomości i postawach ludzi. W tych warunkach powstają konflikty między tym konserwatywnym obciążeniem a tą świadomością i tą postawą, które kształtują kierunek rozwojowy nowoczesnych przemian społecznych.

Przemiana kapialistycznych stosunków społecznych na socjalistyczne nie jest więc tylko przemianą w zakresie form własności i mechanizmu władzy. Jest to równocześnie taka przemiana, która, stwarzając ludziom określone warunki życia i określone zadania, stwarza równocześnie określone bodźce postępowania, zachęca do określonego wyboru wartości, otwiera określone perspektywy. W tych warunkach dawny typ człowieka przestaje funkcjonować adekwatnie do nowej rzeczywistości społecznej; potrzebny staje się typ nowy, który by się krystalizował w związku z jej nowym kształtem.

I tu właśnie rozpoczyna się ważna teoretycznie problematyka pedagogiczna. Organizując bowiem wychowanie jako sojusznika tych wielkich przemian społecznych, które kształtują nowych ludzi, przeciwstawiamy się dotychczasowym założeniom teorii i praktyki wychowawczej.

Przypomnijmy, iż zasadniczą kategorią pedagogiki było i jest pojęcie przygotowania do życia, pojmowane jako przystosowanie. Przystosowanie miało decydować zarówno o psychicznym zdrowiu i psychicznej równowadze jednostek, jak i o ich życiowych sukcesach. Ale kategoria przystosowania wyraża filozofię, która akceptuje istniejący układ stosunków społecznych jako słuszne i niezmienne ramy działania jednostkowego oraz która ujmuje człowieka jako istotę „urządzającą się" w życiu.

Sięgając głębiej do podstaw tych koncepcji, docieramy do bardzo zasadniczej problematyki filozofii człowieka. Koncepcja przystosowania jako kategorii wychowawczej opierała się na określonej odpowiedzi, którą na pytanie: kim jest człowiek? proponowali uczeni i filozofowie. Nie możemy tu wnikać w szczegóły, ale możemy stwierdzić ogólnie, iż pedagogika nowoczesna w wielkiej mierze opierała się na koncepcji człowieka wytworzonej w warunkach kapitalistycznych. I jeśli nawet nie nawiązała bez-

pośrednio do teorii homo oeconomicus, przyjmowała ją w postaci zamaskowanej, traktując istotę ludzką jako jednostkę izolowaną, która buduje swe własne życie materialne w konkurencyjnej walce, a swe życie duchowe w prywatnym wyosobieniu na drogach sublimowanych popędów lub intelektualnego elitaryzmu.

Te właśnie założenia nie potwierdzają się w naszych doświadczeniach, a przynajmniej nie potwierdzają się jako jedynie i wyłącznie słuszne.

Ludzie bowiem okazują się istotami gotowymi walczyć o przyszłość społeczną lepszą niż ta, która istnieje w teraźniejszości, a ich najważniejszą regułą życia nie jest przystosowanie do rzeczywistości, realizowane dla własnych korzyści, lecz jej przekształcanie według planów wspólnych, stanowiących teren i ramy indywidualnego działania. Skoro w procesie takich przekształceń świadomości i postawy ludzi bierze udział wychowanie, sprzężone tendencjami społecznego rozwoju, skoro są takie nasze wychowawcze doświadczenia, to teoria pedagogiczna powinna zdawać sprawę z tych procesów, powinna wyjaśniać ich podłoże i mechanizmy, powinna również formułować odpowiednie dyrektywy. Powinna być nową teorią pedagogiczną, adekwatną do tego, co nowe w życiu i rozwoju ludzi.

Są to problemy niezmiernie trudne, ale i bardzo ważne. Wiadomo, iż w różnych kołach pedagogicznych rodzą się wątpliwości co do tej problematyki, a niekiedy i przeświadczenie, iż postulat wychowania „nowego człowieka" jest postulatem mitologicznym. Ale ta rzekoma „mitologia" stanowi zasadniczy klucz do rzeczywistości i główną drogę w przyszłość. Właściwie wszystko zależy od należytego rozwiązania problematyki wychowania nowego człowieka.

Cywilizacja współczesna jest bowiem równocześnie cywilizacją „samotnego tłumu" i cywilizacją „ludzkiej wspólnoty", jest cywilizacją obfitości i cywilizacją głodu, wyrzeczeń oraz ciemnoty, jest cywilizacją konsumpcji i przesytu, a także cywilizacją pracy i twórczości, cywilizacją jednostkowych egoizmów i wygodnictwa, ale równocześnie jest cywilizacją ryzyka, ofiarności, cywilizacją społecznego horoizmu dla wielkich celów życia.

W tym sensie jest prawdą, iż w naszej epoce cywilizacja znajduje się na rozdrożu. Wszystko zależy od wyboru właściwej drogi: rozwój lub katastrofa. Dlatego tak wielkie znaczenie ma wizja nowej przyszłości społecznej i nowego człowieka.

Przeświadczenie, iż powinniśmy wyjść poza horyzonty burżuazyjnej cywilizacji i poza burżuazyjną filozofię człowieka, nie jest dziś wcale przeświadczeniem głoszonym wyłącznie w krajach socjalistycznych. Wystarczy przypomnieć, że współczesne ruchy studenckie są alarmującym sygnałem niepokojów i niepewności doświadczanych przez młode pokolenie oraz świadczą, iż ani dobrobyt i wzrost konsumpcji, ani organizacja wła-

dzy i zarządzania, ani nawet nauka i technika same z siebie nie potrafią rozwiązać tych węzłowych i palących problemów współczesności.

Problem społecznego rozwoju i sensu życia ludzkiego wymaga wielkiej ideologii, proponującej zasadnicze rozwiązania teoretyczne i zasadniczą przebudowę organizacji społeczeństw. Główna bowiem problematyka powszedniego życia współczesnych ludzi dotyczy właśnie pytania o sens rzeczywistości społecznej oraz o sytuację i rolę człowieka.

Ta wielka, ideowa koncepcja życia, jaką przynosi socjalizm, była i jest podstawą politycznego wychowania pokoleń w PRL. Gdy zestawiamy pierwsze lata po wojnie z dniem dzisiejszym, dostrzegamy bardzo jasno, że dokonał się ogromny postęp w zespoleniu młodego pokolenia z Polską Ludową. W ciągu tych lat przezwyciężaliśmy opory i trudności, likwidowaliśmy konflikty różnego typu; literatura piękna i film — na równi z pamiętnikami — stanowią wielki dokument tych lat przełomu, tego okresu rozdroża, w którym ciężar tradycji i wroga propaganda stwarzały — na równi z wielu popełnianymi wówczas błędami — liczne przeszkody na drodze postępu.

Dziś pojęcie Polski Ludowej w jej geograficznej i społecznej treści stało się żywym i konkretnym pojęciem w świadomości milionów jej młodych obywateli. Nie jest już ważne określanie dokładnie, w jakiej mierze zawdzięczamy to po prostu historii lat powojennych, w których narodziło się nowe pokolenie nie znające już dawnej rzeczywistości, a w jakiej zawdzięczamy to świadomej i celowej akcji wychowawczej. Ważne jest stwierdzenie, iż w świadomości i postawie młodego pokolenia Polska Ludowa jest doświadczana jako „ojczyzna" i że jej nowe geograficzne granice i nowa społeczna treść zrosły się nierozdzielnie z tym wszystkim, co w jej dawnej historii było wielkie i wartościowe. W tym związku wielka akcja odbudowy zabytków i różnorodna działalność wiążąca teraźniejszość z postępowymi nurtami tradycji w różnych jej dziedzinach stanowi ważną przyczynę rozwoju nowoczesnego ludowego patriotyzmu, jak i skutek jego ukształtowania w tej postaci, w jakiej Poslka Ludowa stała się dziedzicem tego wszystkiego, co najlepsze w Polsce wieków dawnych.

Równocześnie życie samo kształtowało zaangażowanie młodzieży w aktualne dzieło budownictwa socjalistycznego i wiązało ją z perspektywami jego dalszego rozwoju. Wychowanie społeczno-polityczne współdziałało w tych procesach, ale rola jego — jak oceniamy to dzisiaj — nie była dostateczna.

Dlatego coraz ważniejszą się staje sprawa wypracowania zasad i metod wielokierunkowego i zintegrowanego wychowawczego działania, które organizowałoby świadomość i kształtowało postawę zarówno przez intelektualno-artystyczną edukację, jak i przez doświadczenia w pracy i działalności społeczno-użytecznej.

Przed pedagogiką stają w tej dziedzinie ogromne zadania teoretyczne i praktyczne.

III. Rozwój ludzi w procesie pracy

W obrębie rozważanego tu kręgu spraw uwagi szczególnej wymaga problem pracy zawodowej. Proces uprzemysłowienia kraju oraz podnoszenie poziomu pracy rolniczej wiązał się z procesem wzrostu kwalifikacji zawodowych szerokich kręgów społeczeństwa.

Rozpoczynaliśmy nasz start w roku 1945 jako kraj zacofanego rolnictwa i nierozwiniętego przemysłu; jako kraj, w którym od wieków miliony ludzi zmuszanych było do pracy bardzo ciężkiej i wyczerpującej, a zarazem bardzo mało nowoczesnej, mało inteligentnej, mało zdyscyplinowanej i mało wydajnej. Dokonaliśmy w tych latach powojennych wielkiego skoku w zakresie uprzemysłowienia kraju; stworzyliśmy nowe gałęzie produkcji przemysłowej, przekształciliśmy zasadniczo strukturę zatrudnienia i wprowadziliśmy do nowoczesnych zakładów pracy przemysłowej miliony ludzi. Dziś zaostrzamy wymagania w zakresie jakości produkcji i wydajności pracy; formułujemy bardziej surowe postulaty ekonomicznej rentowności i racjonalnego wykorzystywania surowców, maszyn, ludzi; zarysowujemy perspektywiczne plany rozwoju, w których wzrost produkcji — zarówno przemysłowej, jak i rolniczej — zależeć będzie w dużym stopniu od podnoszenia poziomu jakości i wydajności pracy. Wymaga to wytworzenia w szerokich rzeszach ludzi umiejętności pracy inteligentnej i odpowiedzialnej, pracy zdyscyplinowanej i maksymalnie wydajnej, pracy nowoczesnej, odpowiadającej dzisiejszej strukturze technicznej i dzisiejszym wymaganiom organizacyjnym.

Nie ulega wątpliwości, iż w nowoczesnej gospodarce liczy się coraz bardziej nie tylko umiejętność sprawnego wykonywania określonej pracy, ale i wynalazczość. Być może wynalazczość właśnie stawać się będzie coraz bardziej decydującym czynnikiem rozwoju gospodarki narodowej w epoce błyskawicznego postępu nauki i techniki, w epoce, w której nauka staje się „bezpośrednią" siłą wytwórczą. Wielkie i ważne zadania zasadniczego polepszenia warunków dla pracy twórczej stają przed nami: reorganizacja systemu bodźców materialnych, reorganizacja struktury i metod administrowania, umożliwienie eksperymentowania.

Wprawdzie podnoszenie kultury pracy i wzrost elementów nowatorstwa zależą w jak największej mierze od czynników kształtujących warunki życia i działania ludzi dorosłych, ale rola, jaką spełnia w tym odpowiednie kształcenie i wychowanie, jest ogromna. Czy nasze wysiłki i wyniki w tym kierunku były w minionym dwudziestopięcioleciu wystarczające?

Na to pytanie niełatwo odpowiedzieć. Możemy wskazać, iż dostrzegano doniosłość wychowania dla pracy, iż podejmowano wiele wysiłku, aby wychowaniu temu nadać nową treść i nowe formy. Rozwinięto szeroki program politechnizacji, program prac społecznie użytecznych, program wiązania nauczania z działalnością produkcyjną. Jednak w żadnej z tych trzech dziedzin nie osiągnęliśmy wyników poważniejszych i w skali po-

wszechnej. Mimo wielu dyskusji sprawy nie są jeszcze całkowicie jasne teoretycznie, a materialne i organizacyjne możliwości realizowania tych programów szerokim frontem jeszcze ograniczone. Nie wydaje się, abyśmy osiągnęli poważniejsze wyniki w dziedzinie podniesienia kultury pracy technicznej absolwentów szkół podstawowych i średnich.

Nie wydaje się też, abyśmy takie wyniki osiągnęli w zakresie umiejętności pracy umysłowej. Wyniki egzaminów do szkół wyższych — a właśnie na tym szczeblu ujawnia się wartość kultury umysłowej, osiągniętej w toku dotychczasowej edukacji — są raczej niepokojącym sygnałem, świadczą one, iż ogromna większość zdających nie umie „posługiwać się własnym umysłem", nie potrafi inteligentnie wykorzystywać i wiązać wiadomości, które posiada, nie jest zdolna do bardziej samodzielnego rozumowania. Oczywiście należy wystrzegać się wszelkich pośpiesznych prognoz; można sądzić, iż stan rzeczy nie ulega pogorszeniu, iż w niektórych przedmiotach nauczania lub pewnych szkołach ujawnia się szybszy postęp w tym zakresie. Trzeba jednak pamiętać, iż równocześnie szybko rosną wymagania społeczne i ekonomiczne: gospodarka narodowa potrzebuje dziś więcej niż dawniej ludzi lepiej przygotowanych. Podniesienie wyników „produkcji" szkolnej musi więc być mierzone nie tylko w stosunku do jej poziomu z lat ubiegłych, lecz przede wszystkim w stosunku do stale rosnących zapotrzebowań.

Pytanie, czy nasze szkoły opuszcza młodzież dobrze przygotowana w zakresie kultury pracy, wiąże się jeszcze i z innym kręgiem zagadnień. Chodzi o to, w jakim zakresie dzięki działalności oświatowo-wychowawczej rozbudzone zostają i rozwinięte zamiłowania i uzdolnienia? Jak wspomnieliśmy bowiem, umiejętność pracy twórczej staje się coraz bardziej potrzebą społeczną; praca twórcza nie jest zaś możliwa bez wczesnego i gruntownego ukształtowania zdolności i zamiłowań.

W tej dziedzinie działalności oświatowo-wychowawczej możemy zarejestrować bardzo wartościowe formy pracy, realizowane w pałacach młodzieży i młodzieżowych domach kultury. Różnorodność tych prac jest bardzo duża; w zestawieniu z okresem międzywojennym są one znacznym krokiem naprzód w kształceniu indywidualnych zainteresowań i umiejętności. Jednak społeczny zasięg ich działania jest jeszcze stosunkowo niewielki. Przez pracownie i warsztaty tych instytucji przechodzi mały procent młodzieży; nie można się spodziewać, aby procent ten miał szybko wzrastać w latach najbliższych. Zapewne tak jak dziś, tak i w przyszłości szkoła pozostanie główną instytucją masowego kształcenia. A właśnie w dziedzinie indywidualizacji kształcenia szkoła nasza nie uczyniła postępów.

Wciąż jeszcze utrzymuje się pogląd, według którego wszelka próba różnicowania wykształcenia ogólnego stanowi zagrożenie społecznej spoistości; wciąż jeszcze utrzymuje się przeświadczenie, iż całkowita jednakowość programów, podręczników oraz zajęć lekcyjnych stanowi główną

treść działalności szkolnej. W tych warunkach — mimo głoszonych niekiedy zaleceń i haseł — działalność szkoły w niewielkim stopniu rozwijała indywidualne zamiłowania i uzdolnienia. Prawdopodobnie właśnie w tym zakresie oczekują nas szczególnie trudne zadania. W krajach naszych sąsiadów podejmuje się już bardzo poważne wysiłki w dziedzinie kształcenia młodzieży wybitnie zdolnej; pogodzenie tych wysiłków z demokratycznym postulatem powszechności i równości wykształcenia staje się jednym z ważniejszch i trudniejszych problemów. Jednak tylko dzięki rozwiązaniu tego problemu będziemy mogli uruchomić w całej pełni „rezerwy" sił ludzkich, wydobyć całą „moc produkcyjną", jaka się kryje w ludzkich zamiłowaniach i uzdolnieniach. Tylko wówczas system szkolny spełni zadanie, jakie mu stawia nowoczesny rozwój cywilizacji, zadanie kształcenia ludzi, którzy będą umieli pracować twórczo.

Wyniki w zakresie podniesienia umiejętności i kultury pracy wiążą się bardzo ściśle z osiągnięciami, jakie przynosi działalność oświatowo-wychowawcza w dziedzinie uspołecznienia. Praca nowoczesna jest w stopniu większym niż dawniej pracą zespołową; jest równocześnie bardziej niż dawniej pracą społecznie odpowiedzialną. Nawet w krajach kapitalistycznych, w których stosunki między ludźmi pozostają tradycyjnie sferą chronioną przed ingerencją polityki społecznej, dostrzega się dziś, że coraz większe znaczenie dla poziomu i wydajności pracy ma ukształtowanie tych stosunków zgodnie z potrzebami ludzi. W krajach naszego obozu sprawa ta zyskała szczególne znaczenie: socjalizm jest przecież nie tylko swoistą organizacją materialnej działalności ludzi, ale — równocześnie i przede wszystkim — swoistą organizacją ich współżycia i współdziałania.

Reformy społeczne w naszym kraju, których podwaliny położono w latach 1944—1945, zlikwidowały wyzysk człowieka przez człowieka, zniosły prywatną własność środków produkcji, będącą źródłem społecznych nierówności, usunęły podstawy podziału klasowego; reformy te stworzyły zręby naszego ustroju, w którym działalność produkcyjna ludzi miała tworzyć dobra dla wszystkich, w którym współdziałanie i współodpowiedzialność pracujących ludzi miała stanowić główną dyscyplinę pracy, w którym dla wszystkich stawał się otwarty dostęp do kultury, wykształcenia, stanowisk różnego szczebla. W tym ustroju stworzone zostały obiektywne warunki dla kształtowania się nowego typu stosunków międzyludzkich i stosunków jednostki do społecznej całości.

Czy tym obiektywnym warunkom dorównały osiągnięcia wychowawcze w zakresie postawy i przeżyć ludzi? Czy potrafiliśmy wychować ludzi w duchu nowo rozumianego patriotyzmu, wyznaczonego społeczną treścią ludowego państwa i w duchu nowo pojętego humanizmu, określonego przez socjalistyczne stosunki produkcji? I na te pytania trudno jest dać odpowiedź ścisłą i udokumentowaną. Dysponujemy tylko wynikami bardzo fragmentarycznych badań w tym zakresie. Wydaje się, iż zarejestro-

wać możemy znaczne osiągnięcia w zakresie wychowania patriotycznego, niezbyt wielkie w dziedzinie kształtowania wzajemnych stosunków między ludźmi. Stosunek człowieka do człowieka nie dorównuje dziś tym strukturom obiektywnym, które wyznaczają podstawy tych stosunków. Nie jest jasne, czy osiągnęliśmy w tych latach rzeczywisty postęp w zakresie umiejętności współdziałania, w zakresie lojalnego dotrzymywania umów i zobowiązań, w zakresie pomocy wzajemnej i życzliwości jednych ludzi wobec innych. Z pojęciem socjalistycznego stosunku człowieka do człowieka wiążemy określone treści moralne; są one jednak dość często zagrożone przez sposób postępowania wielu ludzi. Likwidacja obiektywnych czynników, które w dawnym ustroju prowadziły do różnych form wrogości człowieka wobec człowieka, nie mogła automatycznie spowodować polepszenia tych stosunków; potrzebna tu była i nadal jest potrzebna wielka praca wychowawcza, mająca zmieniać postawy ludzi, wielki wysiłek organizacyjny, mający stwarzać takie formy współpracy i współdziałania, które będą mogły maksymalnie zapewniać lepsze funkcjonowanie całości ustroju społecznego i zmniejszać niebezpieczeństwa starć i konfliktów.

Wychowawcza działalność szkoły i organizacji młodzieżowych, a zwłaszcza harcerstwa i związków młodzieży, przyniosła pewne osiągnięcia w zakresie kultury społecznego współżycia. Nie wydają się one jednak wystarczające w stosunku do wymagań, jakie chcemy stawiać ludziom w socjalistycznym społeczeństwie. W tej dziedzinie oczekują nas wielkie zadania. Są one trudne, ponieważ organizacjom masowym zawsze grozi pewna powierzchowność i fasadowość działalności, a przerosty biurokracji stanowią zwykle wielkie zagrożenie dla humanizacji stosunków między ludźmi.

Problem zadań w zakresie kształtowania patriotyzmu i humanistycznej postawy wiąże się jeszcze i z innym zespołem zagadnień. Chodzi o motywy ludzkiego działania. Być może, dotykamy tu sprawy centralnej, mającej znaczenie podstawowe i dla naszego ustroju społecznego, i dla rozwoju ludzi, którzy w nim żyją.

Jest przecież jasne, iż tzw. wyższość ustroju socjalistycznego powinna polegać na tym właśnie, że zapewnia on ludziom możliwości pełniejszego rozwoju, bogatszego życia w różnych zakresach, większego zaangażowania w ważne sprawy, pełniejszego doznania osobistego zadowolenia i poczucia szczęścia dzięki działalności twórczej, dzięki uczestnictwu w życiu społecznym, dzięki rozwojowi własnych zamiłowań i uzdolnień.

Perspektywy te są w różnych zakresach różnie odległe od aktualnych warunków życia. Staje się to punktem wyjścia konfliktów między teraźniejszością a przyszłością, niezmiernie charakterystycznych dla społeczeństw budujących swe nowe życie. Żyjemy właśnie w obliczu tych konfliktów. Podejmowano wielokrotnie dyskusję nad szczególnym obciążeniem współczesnego pokolenia, powołanego przez historię raczej do

stwarzania podstaw ustroju niż do korzystania z jego dobrodziejstw. Dyskusja ta toczyła się raczej w wymiarach polityki ekonomicznej, mającej ustalać proporcje między nakładami inwestycyjnymi a spożyciem. Sprawa miała jednak zasadnicze aspekty moralne, ale nie zwracano na nie dostatecznej uwagi nawet w teorii i praktyce pedagogicznej, dla której były one szczególnie ważne.

Te aspekty moralne wyrażały się zrazu w dość prostym przeciwieństwie między „heroicznymi" cnotami służby sprawie rewolucji a programem działania zapewniającego maksymalne korzyści indywidualne. Z czasem ta problematyka stała się znacznie bardziej skomplikowana. Program dobrobytu nie jest w społeczeństwie socjalistycznym programem egoistycznego wzbogacenia się; pewien poziom materialnego dobrobytu jest warunkiem koniecznym pełnego rozwoju ludzi; walka o podnoszenie stopy życiowej jest walką o podnoszenie poziomu kulturalnego. Ale bardzo nieostra granica oddziela dążenie do dobrobytu jako podstawy prawdziwie ludzkiego życia od dążenia do dobrobytu jako jedynej treści życia ludzi. W tych warunkach „cnoty pozytywistyczne" mogły się okazywać elementem budowania większej gospodarki socjalistycznego społeczeństwa, przyśpieszeniem jego ekonomicznego rozwoju, szybszym podnoszeniem stopy życiowej mas, a mogły się też okazywać narzędziem egoistycznej i zmaterializowanej postawy, zasadniczo podobnej do burżuazyjnego indywidualizmu, który miał być właśnie przezwyciężony. Jak odciąć się od tych wypaczeń i jak „socjalistyczne cnoty pozytywistyczne" powiązać z socjalistycznymi cnotami heroicznego działania dla przyszłości — oto są najważniejsze i może najbardziej dramatyczne pytania młodzieży: Dlaczego mam żyć właśnie w taki, a nie inny sposób? Czy rzeczywiście powinienem się za coś i dla czegoś poświęcać? Czy godne człowieka jest życie skoncentrowane wokół zdobywania pieniędzy? Czy rzeczywiście sukcesy w tym zakresie świadczą o wartości i energii jednostki, o jej wyższości? Czy może pełniejszą wartość i większe szczęście osobiste uzyskam przez zaangażowanie się w określoną działalność obiektywną?

Jesteśmy dopiero na samym początku wielkiej dyskusji nad moralnością człowieka epoki socjalizmu. Dyskusja ta musi być ściśle związana z przemianami samego życia ludzi i z czynnikami, które je kształtują. W obecnym momencie wiele jeszcze spraw bardzo ważnych nie zostało rozstrzygniętych. Należy do nich przede wszystkim problem materialnych i moralnych bodźców pracy. Przedwczesne likwidowanie tych pierwszych obniża wydajność pracy i dążenia do podwyższania kwalifikacji. Jednostronne akcentowanie bodźców materialnych blokuje możliwość przekształcania pracy „dla zarobku" w pracę „z powołania". Przeciwieństwa te są zresztą tylko jednym z aspektów wielkiego problemu przechodzenia z socjalizmu do komunizmu; przejście z rzeczywistości zorganizowanej według zasady „każdemu wedle pracy" do rzeczywistości, która ma być oparta na zasadzie „każdemu wedle potrzeb", jest przejściem w świat ja-

kościowo nowy. Pytanie: jak można przygotowywać ludzi do tego, by umieli żyć w pierwszym z tych światów, będących ich codzienną rzeczywistością, a zarazem przygotowywać ich do tego, aby umieli wejść w rzeczywistość zupełnie inną, stanie się najtrudniejszym pytaniem okresu, w którym żyć będzie pokolenie powołane przez historię do realizacji tego przejścia. Jest więc jasne, iż nie musieliśmy pytania tego stawiać w okresie budowania podstaw socjalizmu w naszym kraju; jest również jasne, iż będziemy je musieli postawić w najbliższym czasie.

IV. Uczestnictwo kulturalne

Następny, wielki krąg zagadnień obejmuje kulturalne życie ludzi, ich uczestnictwa w nauce i technice, w literaturze i sztuce.

Wszystkie nasze obserwacje dotyczące naukowo-kulturalnych zapotrzebowań szerokich kół społeczeństwa, wszystkie analizy bardzo licznych pamiętników i dzienników ludzi różnego wieku, różnych zawodów i pochodzących z różnych warstw społecznych wskazują na bardzo niezwykły proces pogłębienia zainteresowań i podwyższenia poziomu potrzeb naukowych i kulturalnych oraz intensyfikacji działalności różnego rodzaju w tej dziedzinie.

Można by bez trudu zebrać i zacytować długie szeregi danych statystycznych, wskazujących na rozwój wydawnictw popularnonaukowych i artystycznych, na wzrost czytelnictwa, frekwencji w teatrach, kinach, muzeach i na koncertach, na potwierdzany w licznych badaniach rosnący wymiar czasu przeznaczonego na tzw. życie kulturalne.

Te suche, ale bardzo efektowne liczby statystyk informujących o „kulturalnej konsumpcji" wskazują, iż dokonywa się w naszym kraju rzeczywisty i społecznie rozległy proces „przebudzenia kulturalnego" szerokich mas.

Charakterystyka tego procesu nie byłaby jednak pełna, gdybyśmy nie wyszli poza te wskaźniki i nie podkreślili, iż polega on nie tylko na tzw. konsumpcji kulturalnej, to znaczy na biernym przyswajaniu jej treści, ale i na bardzo niezwykłych procesach aktywności i twórczości w tej dziedzinie. Obserwujemy bowiem od lat coraz silniejszą i bardziej powszechną aktywizację postaw ludzi w dziedzinie kultury. Rozwój takich zjawisk, jak samorodny teatr studencki i robotniczy, ogólnokrajowe turnieje poetyckie, różnorodne lokalne imprezy kulturalne, rozpowszechnienie społecznego ruchu naukowego i technicznego, liczne kluby aktywizujące miłośników, dyskusyjne spotkania z twórcami i wiele innych faktów, świadczą o tym, iż „przebudzenie kulturalne mas", o którym mówimy, ma głębokie korzenie w autentycznych potrzebach zbiorowych i jednostkowych, że wytwarza się swoista atmosfera sprzyjająca rozwojowi tych potrzeb, naelektryzowana zainteresowaniami i dyskusjami, pełna dyna-

miki poszukiwań i ekspresji oraz przeświadczeń, iż chodzi tu o wielkie i ważne sprawy.

Dzięki czemu tak się dzieje?

Jest oczywiste, iż głównym czynnikiem tego „kulturalnego przebudzenia" są społeczne przemiany. Ale ta ogólna odpowiedź jest niewystarczająca i dopiero próba bardziej szczegółowa odsłania istotnie ważną problematykę pedagogiczną.

Spytajmy więc dokładniej, dlaczego społeczne przemiany są czynnikiem „kulturalnego przebudzenia"? Odpowiedź nasuwająca się bezpośrednio na to pytanie wskaże na wzrost liczby instytucji kulturalno-oświatowych i na rozszerzenie zasięgu ich działalności. Ale jest to odpowiedź informująca tylko o pewnych obiektywnych sytuacjach — organizacyjnych i instytucjonalnych — ułatwiających szerszym rzeszom ludzi kontakt z kulturą. Odpowiedź ta, aczkolwiek ważna, wymija problem istotny: dlaczego ludzie w ogóle szukają kontaktów z kulturą? Instytucjonalne ułatwienia w tych kontaktach są tylko w niewielkim stopniu ich przyczyną. Jest wprawdzie ludziom zawsze łatwiej sięgać w życie po rzecz łatwą niż po rzecz trudną, ale nawet i po rzeczy łatwe sięga się tylko wówczas, gdy są one w jakiś sposób atrakcyjne.

Dlaczego atrakcyjna jest kultura?

Formułując w ten sposób pytanie wchodzimy już bardzo wyraźnie na teren pedagogiczny. Ostatecznie bowiem cóż innego najbardziej pragną osiągnąć wychowawcy jak właśnie to, aby dla ich wychowanków kultura stała się rzeczą cenną i pożądaną?

Ale jeśli w nowych warunkach społecznych staje się ona cenną i pożądaną dla szerokich mas, które nie były wcale do tego przygotowane przez wychowawców, to powstają z kolei dalsze pytania, już nieco bardziej kłopotliwe i zastanawiające. Jak się to dzieje, że kulturalne potrzeby i zainteresowania ludzi mogą powstawać i wzrastać na innych drogach niż te, które budują wychowawcy?

Stawiając to pytanie nie ulegamy podszeptom konkurencyjnej zazdrości, iż ktoś za nas, wychowawców, wykonywa tę pracę, o której sądzimy, że jest właśnie naszym powołaniem i że mamy na nią swoisty monopol? Kierują tu nami względy poznawcze, niepokoi nas teoretyczny aspekt sprawy.

Jeśli bowiem nie jest przenośnią powiedzenie, iż społeczna rewolucja jest wielkim wychowawcą mas w zakresie ich kulturalnego rozwoju, to co słowa te znaczą realnie? Dzięki czemu i w jaki sposób może się tak dziać, iż „kulturalne przebudzenie" ludzi dokonywa się bez udziału wychowawców? Co to właściwie znaczy, jeśli powiemy: społeczna rewolucja wychowuje ludzi, wykształca w nich potrzeby kulturalne, wzmacnia ich dynamikę? Czy strategia działania społecznej rewolucji będącej wychowawcą mas obejmuje tę samą metodykę wychowania ludzi, którą stosują

ich zawodowi wychowawcy? Czy też strategia ta uruchamia inne motywy, oddziaływa w odmienny sposób, osiąga skuteczność dzięki innym metodom? Ale jeśli tak, to jaki walor teoretyczny i praktyczny przyznać należy koncepcjom pedagogów, głoszących, iż to ich wychowawcza działalność „wprowadza w kulturę"?

Zaczynamy rozumieć, że rozważania, w których poszukujemy odpowiedzi na te pytania, są dla pedagogiki podstawowymi rozważaniami. Ukazują one bowiem, iż proces kulturalnego rozwoju jest znacznie bardziej wielowymiarowy, niż się to zazwyczaj przyjmowało. Fakt, iż poza zasięgiem działalności wychowawców zawodowych powstawać może i może się rozwijać proces „kulturalnego przebudzenia" ludzi, stawia w zupełnie nowym świetle zarówno sam mechanizm stosunku człowieka do kultury, jak i dotychczasowe teorie, które na ten temat formułowali pedagogowie, opierając się wyłącznie na doświadczeniach z ich własnej działalności.

Teorie te, zresztą różne w różnych systemach pedagogicznych, zakładały zawsze taki mechanizm „dojrzewania kulturalnego", który miał być uruchamiany przez działalność nauczającą szkoły. Nawet tzw. pedagogika kultury, która miała stosunkowo największe zrozumienie dla pozaintelektualnych czynników dojrzewania kulturalnego, zamykała również ten proces w granicach wychowawczych stosunków i czyniła go owocem działalności wychowawców. W ten sposób teorie te pozostawiały poza swym zasięgiem te wszystkie czynniki, które miały pozaszkolny i nawet pozawychowawczy charakter.

Pedagogiczny punkt widzenia czynił kulturę owocem wychowania. Ale w świetle doświadczeń, o których tu mówimy, byłoby — może — rzeczą dopuszczalną pomyśleć, iż istnieje także zależność odwrotna, że to mianowicie wychowanie możliwe się staje właśnie i tylko dzięki kulturalnemu rozwojowi ludzi, zakorzenionemu w pozawychowawczej rzeczywistości ich życia.

Jako wychowawcy skłonni jesteśmy do wysokiej oceny naszej własnej działalności i fakt, iż coś dokonywać się może poza nami i bez nas, budzi niepokój, zachęca do krytyki i lekceważenia. Ale refleksja głębsza i bardziej bezinteresowna powinna nas chyba przekonać, iż właśnie ten stan rzeczy może budzić optymizm i nadzieję. Oznacza on bowiem, iż kultura jest ludziom potrzebna w sensie głębszym, niż się to na ogół przyjmuje w kołach pedagogów, że jest im potrzebna spontanicznie i wewnętrznie, że nie jest sztuczną nadbudową ich życia, czymś „wmówionym" i „zaszczepionym", ale bezpośrednim wyrazem ludzkiego istnienia.

Stawiając w ten sposób sprawę musimy szukać odpowiedzi na pytanie dotyczące charakteru tych pozawychowawczych czynników kulturalnego uczestnictwa i wzrostu.

Dlaczego w pewnych warunkach społecznych kultura jest cenna i pożądana? Dlaczego szukają jej ludzie?

Pytanie, dlaczego kultura potrzebna jest ludziom, ukazuje z całą ostrością pewną koncepcję człowieka, związaną z odpowiednią koncepcją wartości jego życia.

Docieramy tu — zapewne — do najgłębszych warstw filozofii człowieka.

Jeśli bowiem człowiek byłby istotą, która pragnie tylko żyć — kultura byłaby wynaturzeniem zdrowych instynktów życia, zahamowaniem jego pędu; byłaby niezwykłą pomyłką dziejową, ale jeśli człowiek jest istotą, która pragnie żyć w określony sposób — to chociaż z punktu widzenia biologicznej ewolucji istot żywych można by chęć taką traktować jako komplikację zbędną, a nawet okrutną — kultura stanowi samą główną treść jego życia.

Toteż jeśli jest tak, że gdy opadają kajdany konieczności materialnych i gdy zerwane zostają więzy dyskryminacyjnej nierówności społecznej, gdy ludziom otwarte zostają możliwości ludzkiego życia — potrzeby kulturalne manifestują się spontanicznie, to znaczy to, iż są one naturalnym wyrazem życia człowieka zawsze wówczas, gdy staje się ono naprawdę „ludzkie".

Hipoteza tego typu przeciwstawia się radykalnie tym wszystkim teoriom, które przyjmowały założenie, iż między człowiekiem i kulturą zachodzi pewnego rodzaju przeciwieństwo, a nawet wrogość. Psychoanaliza sformułowała z całą ostrością tę teorię „obcości" kultury w stosunku do potrzeb ludzkich, ale pedagogika — nawet jeśli nie akceptowała tej teorii — opierała się również na założeniu, iż człowiek jest „z natury" barbarzyńcą, którego trzeba do kultury doprowadzić.

Gdy psychoanalityczna teoria głosiła „obcość" kultury w stosunku do popędowego, żywiołowego życia ludzi, pedagogika głosiła wielkość i świętość kultury; była to jednak różnica tylko w sposobie wartościowania kultury — obie koncepcje były zgodne w przekonaniu, iż kultura jest w jakimś sensie „obcym ciałem" w życiu człowieka. Różnica polegała na tym tylko, iż psychoanalitycy sądzili, iż z narzucania kultury ludziom wynikają dla nich złe następstwa, podczas gdy pedagogowie wierzyli, iż wynikają następstwa dobre.

Dziś, gdy społeczne doświadczenia wskazują, jak rodzą się i rosną potrzeby kulturalne, przekonania te wydają się niesłuszne. Ale kwestionując w ten sposób jedną z podstawowych założeń pedagogiki otwieramy jej nową drogę w przyszłość. Bowiem działalność wychowawców, wprowadzająca w kulturę i rozwijająca kulturalne uczestnictwo, zwłaszcza w szkole, powinna brać pod uwagę ten społeczny proces „kulturalnego przebudzenia mas", powinna uwzględniać wszelkie mechanizmy rozwoju kulturalnej aktywności, które się tam manifestują, powinna — we własnej działalności — sięgać do tych potrzeb i motywów, które się tam ujawniają.

V. Dwa wymiary ludzkiego życia i wychowania

Rozważania, któreśmy przeprowadzili, wskazują, iż jeśli pedagogika ma zachować związek z wychowawczą rzeczywistością naszej epoki, kształtującą się w krajach socjalistycznych, musi być podjęta zasadnicza rewizja założeń, pojęć i dyrektyw, które dotychczas obowiązują, zarówno w zakresie problematyki człowieka i kultury, jak i problematyki społecznego życia ludzi.

Jednak postulat takiej rewizji pozwoli nam sięgnąć jeszcze głębiej w ogólnoteoretyczną problematykę doświadczeń wychowawczych, które powstają w socjalistycznych warunkach społecznych. Chodzi mianowicie o wzajemne powiązania obu tych wymiarów ludzkiego życia, o których mówiliśmy dotychczas — kultury i społeczeństwa.

Jest rzeczą wiadomą, iż właśnie te dwa wymiary ludzkiego życia były przedmiotem troski i refleksji pedagogicznej podejmowanej z różnych punktów widzenia od wieków. Odkąd Sokrates wskazał na autonomię wewnętrznego życia człowieka, a Plato na wymagania państwa w zakresie wychowania obywateli — płynął ten dwoisty nurt pedagogicznych rozważań.

Pierwszy z tych kierunków chciał kształcić człowieka w związku z kulturą pojmowaną jako zespół wartości trwałych i międzyludzkich ponadhistorycznych i ponadspołecznych; drugi kierował się ku rzeczywistości społeczno-gospodarczej i politycznej, miał przygotowywać ludzi do realnych warunków i zadań im stawianych przez państwo.

Kultura w ujęciu pierwszego z dwóch nurtów pedagogiki była przeciwstawiana tzw. życiu; stanowiła ona bowiem „królestwo ducha", a nie należała wcale do tego „brudnego świata", w którym ludzie walczą o swe interesy. Wypełniała więc „dni świąteczne" ludzkiego rodzaju, nie wchodziła w treść jego „dni powszednich".

Wyznawcy przeciwstawnych koncepcji pedagogicznych traktowali krytycznie i niechętnie te wizje uduchowionego życia ludzi, wskazując na rzeczywistość konkretną i codzienną jako na teren ich autentycznej działalności i instancję, która ma ich oceniać. Wychowanie miało właśnie przygotowywać do tego realnego życia, do surowej walki o byt, do posłuszeństwa wobec wymagań państwa.

To przeciwieństwo znajdowało oczywiście swój wyraz w celach wychowania odmiennie formułowanych w obu obozach. Gdy pierwsi głosili, iż najwyższym celem wychowania jest kształcenie osobowości na dobrach kultury i że indywidualność o bogatym życiu wewnętrznym stanowi szczytowe osiągnięcie wychowawczej działalności, drudzy przekonywali, iż celem wychowania jest przygotowanie do życia i — w zależności od sposobu rozumienia wymagań życia — akcentowali różne treści tego przygotowana zawodowego i obywatelskiego. W ten sposób pedagogika przygotowania do życia przeciwstawiała się pedagogice kształcenia osobowo-

ści. Każda z nich tworzyła odrębny aparat pojęciowy, ukazywała inne rodzaje zadań, określała inną strategię.

Czy istnieje możliwość przezwyciężenia przeciwieństw dwóch różnych pedagogik zakorzenionych w rzeczywistych sprzecznościach samego życia ludzi? Czy też należy przyjąć, iż przeciwieństwo to będzie się ostawać, a może i pogłębiać? Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, jakie są nasze poglądy na dalszy rozwój kulturalnego i społecznego życia ludzi, ponieważ właśnie w jego sprzecznościach zakorzenione są te dwie koncepcje wychowania. W ten sposób pytanie o pedagogikę przekształca się w pytanie o życie ludzi, a mianowicie o to, czy jego wewnętrzne sprzeczności są trwałe, czy też można mieć nadzieję, iż będą przezwyciężane?

Jest to może najgłębsze i najbardziej dramatyczne pytanie doby współczesnej. Chodzi przecież o wizję przyszłości, ku której zmierzamy. Czy należy ją sobie wyobrażać jako koszmarną rzeczywistość, w której potęga władzy organizacji i techniki uczynią ludzi niewolnikami i zamkną ich życie wewnętrzne w więzieniu lęku i samotności, czy też mamy prawo wyobrazić sobie tę przyszłość jako proces trudnych, ale ważnych zwycięstw ludzi nad światem, który tworzą, aby jego kształt był zgodny z ich potrzebami i aby mogli w nim właśnie znajdować swe urzeczywistnienie?

Doświadczenia, które prowadzimy w Polsce i do których jako do faktów nowych wciąż się tu odwołujemy, pozwalają na sformułowanie programu nadziei. Droga ta, na której kształtuje się nowy stosunek do ludzi kultury, wydaje się zbieżna z drogą, na której buduje się nową świadomość społeczną i nową postawę obywatelską.

Dostrzegamy wyraźnie, jak zanikają sprzeczności między kulturą a społeczeństwem. Kultura staje się własnością i potrzebą mas w ich powszednim życiu, a nie przywilejem elity w jej dniach świątecznych. Zadania i obowiązki społeczne zyskują postać, w której wartości kultury, a zwłaszcza nauka, technika i sztuka, mają udział coraz bardziej zasadniczy.

W szczególny sposób powiązania te występują na terenie pracy zawodowej i w zakresie stosunków międzyludzkich. Praca zawodowa ludzi, wyzwalana z więzów konieczności materialnych zakorzenionych w walce o byt, przestaje być wyłącznie źródłem zarobkowania; staje się — dzięki postępom techniki i dzięki postępowi społecznemu — w coraz większej mierze i dla coraz większej liczby ludzi terenem ich samourzeczywistnienia. Stosunki międzyludzkie zostają uwolnione od nacisku walk klasowych, a ich organizacje zyskują w coraz większym stopniu charakter zgodny z zasadami humanizmu.

Te przeciwieństwa i ich przezwyciężenia mogą być także sformułowane w innym języku, może nawet bliższym wewnętrznym niepokojem i poszukiwaniom współczesnych ludzi. Chodzi o najgłębsze i autentyczne przeżywanie istnienia. Co znaczy właściwie: być? Co znaczy: istnieć? Jest rzeczą niewątpliwą, iż nasza ludzka egzystencja wyraża się i wyczerpuje

częściowo w naszym życiu zawodowym, społecznym, politycznym, a częściowo w naszym życiu kulturalnym, w uczestniczeniu w postępie nauki, techniki, w rozwoju sztuki. Ale jest także rzeczą niewątpliwą, iż słowo „jestem" wskazuje na jeszcze inny zasób potrzeb, dążeń i przeżyć, bardziej osobisty i prywatny, najgłębiej nasz własny.

Procesy, o których mówimy, są źródłem nadziei, że te trzy postacie naszego istnienia będą się mogły coraz bardziej i coraz powszechniej integrować. Perspektywą przyszłości, możliwą do urzeczywistnienia, jest wzrost osobistego zaangażowania ludzi w działalność zawodową i społeczną, dzięki której tworzone przez nich „królestwo ludzkie" stawać się będzie coraz bardziej zgodne z zasadami i wartościami humanizmu.

Jest oczywiste, iż realizacja tej nadziei jest trudna. Jest oczywiste, iż dramatyczne konflikty wciąż jeszcze trwają i nie będą łatwe do przezwyciężenia. Ale właśnie tej perspektywie nadziei, zarysowującej się tak realnie w naszych społecznych doświadczeniach, powinno służyć wychowanie.

Jaka więc — w świetle tych rozważań — jest centralna problematyka współczesnej pedagogiki?

Jest nią problematyka zbieżności, zachodzącej między postulatami wychowania osobowości i postulatami przygotowania do życia, a więc między wychowaniem dla kultury i wychowaniem dla społeczeństwa, między wychowaniem „odświętnym" i wychowaniem „powszednim". Wbrew tradycji rozdzielnego i przeciwstawnego formułowania pojęć zasad pedagogiki kształcenia osobowości i pedagogiki przygotowania do życia postulujemy tworzenie pedagogiki zintegrowanej, pedagogiki, w której troska o kulturę i osobowość stawałaby się zbieżna z troską o państwo, społeczeństwo, pracę, politykę.

Gdy burżuazyjna pedagogika osobowości musiała mieć charakter częściowo elitarny, a częściowo utopijny, to w socjalistycznych warunkach społecznych, w których ludzie stają się zasadniczym czynnikiem społecznej i gospodarczej rzeczywistości, staje się ona pedagogiką odpowiadającą zasadniczym potrzebom społecznym. Wychowanie osobowości jest tym kierunkiem działań pedagogicznych, który staje się coraz bardziej społecznie pożyteczny ze względu na to, iż rozwój społeczny w dobie socjalizmu umożliwia i wymaga wychowania ludzi wszechstronnie rozwiniętych i zaangażowanych w różnorakiej działalności zawodowej i społecznej.

I gdy burżuazyjna pedagogika przygotowania do życia musiała akcentować te kwalifikacje jednostki, które nie tylko nie były jej potrzebne w osobistym i kulturalnym rozwoju, ale mu się wręcz przeciwstawiały, to w warunkach socjalistycznych przygotowanie do zawodowych i obywatelskich obowiązków człowieka wymaga właśnie wychowania go jako człowieka.

W tych warunkach nie może być innego przygotowania do życia, jak

tylko przez wychowanie osobowości, i nie może być innego wychowania osobowości, jak tylko przez przygotowanie do życia.

Organizowane w wieloraki sposób wychowanie osobowości powinno by przenikać na wskroś działalność wychowawczą, mającą na celu przygotowanie człowieka do życia i nadawać jej głębsze wymiary, polegające na tym, iż przygotowanie do wypełniania życiowych zadań zyskuje pokrycie w osobowym zaangażowaniu człowieka. Ale — równocześnie — to wychowanie dla zadań życiowych powinno się stawać materiałem dla wychowania osobowości, tym, co może i powinna sobie ona przyswajać z tej rzeczywistości, w której ma się wyrazić. Świat przyszłości bez ludzkich osobowości byłby już tylko martwym i niebezpiecznym mechanizmem, ale osobowość bez świata byłaby już tylko upiorem.

Zadanie stworzenia pedagogiki zintegrowanej, która by umiejętnie powiązała kształcenie osobowości i przygotowanie do życia, jest najważniejszym, ale i trudnym zadaniem naszych czasów. Stworzenie nowego naukowego języka, w którym by można poprawnie wyrazić rzeczywiste procesy współczesne i sformułować pożyteczne dyrektywy działania, napotyka wielkie trudności powodowane tym, iż wciąż jeszcze mamy do dyspozycji albo naukowy język pedagogiki traktującej osobowość w oderwaniu od społecznej rzeczywistości, albo naukowy język pedagogiki ujmującej społeczną rolę jednostki w oderwaniu od jej osobowości. Potrzebna nam jest pedagogika, która by potrafiła — uwzględniając zbieżność procesów rozwoju społeczno-gospodarczego z procesami rozwoju kultury — ustalić kategorie rozwoju jednostki jako ludzi i równocześnie jako obywateli, jako osobowości i zarazem jako pracujących.

Nie mamy tu możliwości rozwinięcia tego programu i ograniczymy się do bardzo ogólnikowej odpowiedzi na pytanie, jakie są główne problemy tej zintegrowanej pedagogiki osobowości i przygotowania do życia?

Pierwszy krąg tych problemów obejmuje te tereny życia i działalności człowieka, na których realizuje się zbieżność jednostkowych i społecznych interesów. Chodzi tu — mówiąc najogólniej — o kształcenie potrzeb, motywów postępowania, zamiłowań i uzdolnień.

Drugi krąg problemów wyznaczony jest przez wychowawcze zadania, które można określić jako intensyfikację aktywności ludzkiej. Wychowanie troszczyło się dotychczas raczej tylko o odpowiednie kształtowanie sił, które się już ujawniały; obecnie rzeczą ważną staje się ich wzbogacanie. Intensywność i bogactwo życia jednostki wymagają kształcenia jej ekspresji i twórczości jej „stylu bycia" i sposobu przeżywania siebie, jej pracy. Krąg trzeci obejmuje problemy integracji człowieka i świata oraz wspólnoty z ludźmi, a więc problemy postawy wobec życia i poglądu na świat. Chodzi tu o analizę tej drogi rozwoju, która prowadzi od warunków egzystencjalnych ludzi aż do abstrakcyjnych schematów wiedzy o rzeczywistości uzyskiwanej przez naukowe wykształcenie, i do filozoficznej mądrości, uzupełniającej i interpretującej dane nauki, a uzyski-

wanej przez bardziej osobistą refleksję. Chodzi równocześnie o reorientację w zakresie wyboru wartości, o czynniki tworzące wspólnotę w toku społecznego działania, pracy zawodowej i kulturalnego uczestnictwa.

Wszystkie te problemy wydają się podstawowo ważne zarówno dla nowoczesnego kształcenia osobowości, jak i dla przygotowania jej do życia na poziomie współczesnej cywilizacji. Skupienie uwagi na tych problemach pozwoliłoby na stworzenie podstaw dla integracji dwóch nurtów pedagogiki, uprawianych dotychczas oddzielnie, oraz na pogłębienie strategii działania zarówno w zakresie wychowania osobowości, jak i przygotowania jej do życia.

Perspektywa takiej pedagogiki nawiązywałaby równocześnie do najbardziej wartościowych tradycji tej nauki. Komeński, Pestalozzi, Dewey próbowali — każdy w innej epoce — tworzyć taką pedagogikę zintegrowaną, która przyjmowała, iż rozwój człowieka jest równocześnie „naprawą wszystkich rzeczy ludzkich". To zadanie — trudniejsze niż kiedykolwiek — stoi także przed nami. Społeczne doświadczenia, które od ćwierć wieku gromadzimy w Polsce, są — jak starałem się pokazać — ważnym źródłem dla pedagogiki służącej doskonaleniu „królestwa ludzi", a zarazem wiernej potrzebom rozwojowi ludzkiej osobowości.

Prof. F. F. KOROLOW
CZŁONEK AKADEMII NAUK PEDAG. ZSSR

PROBLEM WSZECHSTRONNEGO I HARMONIJNEGO ROZWOJU OSOBOWOŚCI

1

Do szeregu fundamentalnych idei pedagogiki socjalistycznej należy idea wszechstronnego, harmonijnego rozwoju osobowości. Służy ona wielkiej sprawie budownictwa komunistycznego i wychowania nowego człowieka. Określa stosunek pedagogiki radzieckiej do zasadniczych problemów wychowania i kształcenia (celów wychowania, wychowania i rozwoju, treści kształcenia, łączenia nauczania z pracą itd.).

Idea wszechstronnego rozwoju osobowości w rozumieniu marksistowskim pojawiła się w pedagogice radzieckiej jako idea nowa. Nie stanowiła ona sobą zwykłego, logicznego uwieńczenia idei wszechstronnego rozwoju, filozoficznej i pedagogicznej myśli przeszłości. Wynikła ona z istoty nowego ustroju społecznego.

Przygotowując jeszcze pierwszy program partii W. I. Lenin wskazywał, że socjalizm ma zastąpić kapitalizm: „...w celu zapewnienia pełnego dobrobytu i swobodnego, wszechstronnego rozwoju wszystkim członkom społeczeństwa" (W. I. Lenin: Полное собрание сочинений t. VI, str. 232). W programie, przyjętym przez XXIII Zjazd Partii Komunistycznej, wysunięto zadanie przygotowania młodych pokoleń na wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa komunistycznego. Zadanie to stanęło w centrum zainteresowania oświatowo-wychowawczych i kulturalnych instytucji oraz nauk pedagogicznych.

2

Marks i Lenin wiązali wszechstronny rozwój osobowości, rozkwit wszystkich jej talentów i uzdolnień z rewolucyjną przebudową społeczeństwa, z likwidacją wyzysku człowieka przez człowieka, z usunięciem starego podziału pracy, ze stworzeniem nowych warunków społecznych, nowego systemu wychowania i kształcenia, umożliwiających rozkwit osobowości.

Pedagogika radziecka rozpatruje problemy wszechstronnego rozwoju człowieka jako złożone problemy społeczno-pedagogiczne. Teoretycznie można je rozwiązać tylko wspólnym wysiłkiem filozofów, socjologów, ekonomistów, psychologów i pedagogów; rozwiązanie praktyczne tych problemów wymaga łącznych starań rodziny, szkoły, instytucji kulturalnych, produkcji oraz wszystkich systemów stosunków społecznych.

Wszechstronny rozwój osobowości oznacza wzrost jej sił duchowych i fizycznych oraz jej uzdolnień twórczych i cech indywidualnych, kształ-

towanie człowieka jako roobtnika-wytwórcy dóbr materialnych i kulturalnych, jako obywatela i działacza społecznego, jako osobowości moralnej i kulturalnej, nosiciela wysokich wartości etycznych i estetycznych.

Systemy wychowania i kształcenia młodych pokoleń zakładają podstawy, przygotowują niezbędny grunt pod rozwój i ujawnianie się osobowości. Rodzina i szkoła troszczą się o rozwój dziecka, jednakże ich możliwości nie są nieograniczone, one same nie mogą stworzyć koniecznych warunków w zakresie życia społecznego, systemu stosunków społecznych, struktury produkcji dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka. Ukształtować te różnorodne właściwości i cechy osobowościowe, rozwinąć wszystkie ich strony można tylko łącznym wysiłkiem różnych instytucji społecznych i przy wykorzystaniu wszystkich czynników kształtujących osobowość.

3

„Człowiek osiąga swą wszechstronną istotę w sposób wszechstronny, czyli jako cały człowiek" (Marks i Engels: Из ранних произведений str. 591). Zaznacza się tu ogólnohistoryczna tendencja do wszechstronnego rozwoju, wynikająca z uniwersalnego charakteru ludzkiej działalności. Włączenie człowieka w wielostronną działalność — to punkt wyjściowy, grunt dla jego wszechstronnego rozwoju jako osobowości. W rozwiniętych formacjach społeczno-ekonomicznych, opartych na własności prywatnej, działalność człowieka jest skrajnie różna. Własność prywatna odzwierciedla pracę i działalność klasy uciskanej. Marks pisał, że kapitał pozbawia robotnika jego oblicza (obiezliczіwajet), a praca jego przemienia się w ferment samowzrostowy kapitału. Manufaktura, a następnie kapitalistyczna fabryka doprowadziły podział pracy do ostateczności. Zrodzony przez kapitalizm podział pracy wywołuje z kolei sprzeczne tendencje rozwojowe w zakresie społecznej istoty osobowości. Na określonym etapie historycznego rozwoju podział pracy na umysłową i fizyczną, specjalizacja w zakresie pewnego typu pracy odgrywały i odgrywają postępową rolę: rozszerzają i pogłębiają one związki międzyludzkie, wzbogacają społeczne doświadczenie ludzi. Ale podział pracy prowadzi też do tego, że praca robotnika staje się obcą, przeciwstawiającą się jemu siłą. Skoro rezultaty pracy robotników przejmuje kapitalista, praca sama staje się: „czymś zewnętrznym, nie należącym do jego istoty..." W pracy takiej robotnik „...nie rozwija swobodnie swych sił fizycznych i energii duchowej, a zuboża własną fizyczną naturę i niweczy swego ducha"... (Marks i Engels: Из ранних произведений 1965, str. 653), tylko ustrój socjalistyczny rodzi społeczną potrzebę i dążenie każdego człowieka do uniwersalności, do pełni życia, wielostronnego rozwoju, do przejawnienia indywidualnych uzdolnień i właściwości. Wszechstronnie i harmonijnie rozwinięta osobowość czer-

pie maksimum z tego, co dać jej może społeczeństwo, oraz w miarę swych zdolności oddaje mu także maksimum.

Autentyczna historia wszechstronnego rozwoju osobowości rozpoczyna się tylko wówczas, kiedy wyzwolona praca staje się źródłem i środkiem wszechstronnego rozwoju uzdolnień człowieka. Przejście od kapitalizmu do socjalizmu zmienia jakościowo społeczną istotę osobowości. Przewidzieli to K. Marks i F. Engels. Głosili oni, że stary podział pracy, przykuwający dozgonnie pracownika do zawodu, do jednej maszyny, zniknie tak, jak znika odrębność różnych dziedzin produkcji w związku z dostosowywaniem do produkcji maszyn, elektryczności, jednych zasad technologicznych. „Wychowanie daje młodym ludziom możliwość szybkiego, praktycznego zaznajomienia się ze wszystkimi systemami produkcji, pozwala ono im przechodzić stopniowo od jednego do drugiego działu produkcji w zależności od potrzeb społecznych lub od ich własnych upodobań. Wychowanie chroni ich zatem przed jednostronnością, którą współczesny podział pracy narzuca każdemu człowiekowi. W ten sposób społeczeństwo zorganizowane na zasadach komunistycznych daje możność swym członkom wszechstronnego zastosowania swych rozwiniętych wszechstronnie uzdolnień" (K. Marks i F. Engels: Соч. < t. IV, str. 336). Myśl tę rozwinął Lenin w swej pracy „Dziecięca choroba lewicowości w komunizmie".

4

Zagadnienie wszechstronnego rozwoju osobowości stało się szczególnie aktualne po zwycięstwie socjalizmu w ZSRR, który zapewnił gigantyczny wzrost sił produkcyjnych, kolosalne zdobycze nauki i techniki, podniósł kulturalny poziom narodu. W społeczeństwie naszym przejawił się w całej swej sile twórczy geniusz narodu w różnych dziedzinach życia zawodowego, społecznego, naukowego i kulturalnego, potęga pracy przeobrażającej życie na nowych, socjalistycznych podstawach. Wyrwane zostały społeczne korzenie wielowiekowych przeciwieństw między miastem i wsią, między pracą fizyczną i umysłową.

W warunkach socjalizmu ujawniła się ostro tendencja do przezwyciężenia starego, zawodowego podziału pracy, który odziedziczyliśmy po kapitalizmie. W toku budownictwa socjalistycznego uzyskaliśmy szerokie możliwości łączenia zawodów, przygotowywania robotników wedle specjalności o profilu szerokim, tworzenia brygad kompleksowych, w ramach których można łączyć wysiłek osób różnych zawodów i specjalności. Nieprzerwany wzrost kulturalno-technicznego poziomu robotników przemysłowych i rolnych, rozszerzenie się ich produkcyjnych i społecznych horyzontów przyniosły dotkliwy cios staremu podziałowi pracy i zlikwidowały starą ograniczoność zawodową. Sam charakter pracy fizycznej zmienił się w sposób istotny, podniósł się naukowy walor pracy wysoko kwalifikowanej.

Różnorodne zajęcia, zmiana wykonywanych funkcji w sferze produkcji materialnej stwarzają warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości.

Nauka i technika w społeczeństwie socjalistycznym nie przeciwstawiają się pracującym jako siła obca i ich ujarzmiająca, a przeciwnie — zatrudnieni w pracy fizycznej i umysłowej zjednoczeni są wspólnym wysiłkiem i wspólnym celem. W sferze produkcji materialnej zaczął się już proces jednoczenia się pracy fizycznej i umysłowej. Praca robotników i chłopów w toku budownictwa socjalistycznego przekształcać się zaczęła w pracę twórczą, związaną z rozwojem techniki i nowymi stosunkami społecznymi. Robotnicy i chłopi wydali ze swych środowisk setki tysięcy wynalazców, nowatorów produkcji, torujących nowe drogi nauce i praktyce.

W socjalizmie powstaje jedność społecznych interesów pracowników umysłowych i fizycznych. Lecz jeszcze nie znikł w pełni stary podział pracy, nie przezwyciężono jeszcze jego negatywnych skutków, nie zdołano jeszcze zapewnić wszystkim swobodnego wyboru zawodu.

5

Wszechstronny rozwój osobowości związany jest z likwidacją starego podziału pracy i (w perspektywie) z pełną eliminacją różnic między pracownikami umysłowymi i fizycznymi.

W związku z przechodzeniem do rozwiniętego budownictwa komunizmu idea wszechstronnego rozwoju osobowości nabiera szczególnego znaczenia. W nowym programie KPZR powiedziano: „W okresie przechodzenia do komunizmu rosną możliwości wychowania nowego człowieka harmonijnie łączącego bogactwo duchowe, czystość moralną i fizyczną doskonałość".

„W miarę przechodzenia od socjalizmu do komunizmu będzie rósł czas wolny. Dlatego łączenie pracy produkcyjnej z twórczością duchową będzie się stawało stopniowo zjawiskiem masowym. Zmierzamy ku temu, że wzrastać będzie u nas niezmiennie liczba ludzi zajmujących się z głębokiego zainteresowania nauką, literaturą, wszystkimi dziedzinami sztuki na równi z uczestnictwem w produkcji materialnej.

„W miarę skracania czasu na produkcję materialną — mówi się w nowym programie — rozszerzają się możliwości rozwijania uzdolnień, talentów w zakresie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. Czas wolny ludzi będzie w coraz większej mierze poświęcany działalności społecznej, obcowaniu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu, twórczości naukowo-technicznej i artystycznej". [1]

Na oczach naszych powstają materialne podstawy wszechstronnego rozwoju człowieka, ponieważ automatyzacja podważa gruntownie stary po-

[1] Программа Коммунистической Партии Советского Союза М., Госполитиздат. 1961, str. 120.

dział pracy, podważa w zasadzie istniejącą jeszcze dziś jednostronność w rozwoju pracowników fizycznych i umysłowych. „Ze zwycięstwem komunizmu — mówi program KPZR — dokona się organiczne połączenie pracy umysłowej i fizycznej w produkcyjnej działalności ludzi. Inteligencja przestanie być odrębną warstwą społeczną, pracownicy fizyczni swym poziomem kulturalno-technicznym wzniosą się do poziomu pracowników umysłowych" [1].

Należy zaznaczyć, że nie tylko produkcja socjalistyczna wymaga wszechstronnego rozwoju ludzkiej osobowości i stwarza obiektywne po temu warunki, lecz i współczesna nauka nie godzi się z zawodową ograniczonością, jednostronnością, z jednostronnym rozwojem człowieka.

6

Byłoby jednak niesłuszne, gdybyśmy wszechstronny rozwój osobowości traktowali wyłącznie jako obiektywny wymóg socjalistycznej produkcji, nauki i techniki. Społeczną konieczność wszechstronnego rozwoju człowieka dyktuje także socjalistyczny humanizm, zrodzony przez nowy ustrój społeczny i całe nasze życie w interesie samej osobowości, usiłującej ujawnić wszystkie swe uzdolnienia i umiejętności. Tylko w warunkach socjalizmu i komunizmu urzeczywistnia się zasada: wszystko dla człowieka, wszystko w imię zaspokojenia jego rosnących materialnych i kulturalnych potrzeb.

Całe nasze życie wymaga wszechstronnego rozwijania osobowości. Głęboko ludzka natura komunizmu wyraża troskę społeczeństwa o osobowość, o rozkwit jej wszystkich sił i możliwości. Produkcja materialna, praca — stanowią podstawę życia, lecz życie jest pojęciem bardzo szerokim, o znacznie bogatszej treści niż pojęcia „produkcji i pracy". Zawiera ono w sobie wielostronny potok bieżących stosunków społecznych, różnorodne formy duchowych więzi międzyludzkich, działalność rozlicznych organizacji społecznych, w tej liczbie dziecięcych i młodzieżowych, wszelkie kształty i formy sztuki itd. Tylko człowiek wszechstronnie rozwinięty może znaleźć należne miejsce w naszym społeczeństwie, być aktywnym działaczem rozwoju społecznego, może w pełni cieszyć się szczęściem życia, w wysokim sensie tego słowa może ujawnić swoją indywidualność.

7

Wszechstronny rozwój wszystkich sił i uzdolnień człowieka nie oznacza negowania czynnika powołania i nie zwalnia z obowiązku dokładania szczególnych starań w celu jak najgłębszego opanowania danego rodzaju działalności, aby móc dokonać czegoś wartościowego. Bardzo istotne jest

[1] Jak wyżej, str. 63.

łączenie szerokiego, ogólnego rozwoju z blaskiem talentu w jednej lub kilku dziedzinach. Jako regułę uznać należy — każdy normalny człowiek w czymś jednym utalentowany.

We współczesnej specjalizacji wiedzy nie można nawet marzyć, by każda jednostka była w stanie opanować potok informacji choćby w zakresie wąskiej specjalności. Nie można obecnie już wiedzieć wszystkiego nawet o czymś wąskim, nielicznym. Kurs na uniwersalizm w sensie zakresu wiedzy prowadzi do dyletantyzmu. Wszechstronność rozwoju oznacza kształtowanie na określonym materiale poznawczym uniwersalizmu myślenia, umiejętności krytycznego podejścia do nauki, sztuki, życia społecznego, umiejętności stałego, stopniowego wzbogacania się w przymioty duchowe i doświadczenie społeczne.

Wszechstronny rozwój nie jest potrzebny wszystkim, nie można myśleć kategoriami pedagogicznej „urawniłowki". Ludzie są różni, proces rozwoju, a nawet jego rezultat jest w dużej mierze zindywidualizowany. Dlatego problem rozwijania indywidualnych uzdolnień i zadatków jest jednym z ważniejszych, aktualnych zadań w zakresie wszechstronnego rozwijania osobowości.

W systemie wychowania młodych pokoleń, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkole wyższej, zakłada się jedynie fundamenty — podstawę wszechstronnego rozwoju osobowości. Opierając się na tym, człowiek przez całe dalsze życie rozwija swoje zdolności, rozszerza wiedzę, doskonali swe wartości duchowe i moralne. Im solidniejszy jest fundament wszechstronnego rozwoju założony w szkole, tym efektywniej będzie przebiegał proces wszechstronnego rozwoju człowieka w toku pracy, w jego wielostronnej społecznej działalności, w toku wytwarzania dóbr materialnych i duchowych.

Wychowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości nie wymaga podejmowania przez szkołę jakichś szczególnych przedsięwzięć. Nie może być mowy o tym, aby w planie dydaktyczno-wychowawczym miały się znajdować zamierzenia poświęcane specjalnie wszechstronnemu rozwojowi uczniów.

Wszechstronny rozwój uczniów może i powinien być realizowany w ramach ogólnego systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej, w nauce i pracy, w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w organizacji czasu wolnego. Obserwujemy to w doświadczeniach przodujących kolektywów szkolnych, które nie deklarują idei wszechstronnego rozwoju, a jednak dzień po dniu, krok za krokiem na wszystkich etapach pracy dydaktyczno-wychowawczej tę ideę realizują.

Zagadnienia podstawowych dróg wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości nie można rozumieć w ten sposób, iż są jakieś specjalne wskazania, jakieś specjalne środki, specjalne drogi, które wiodą jakoby do wszechstronnego rozwoju osobowości.

8

W realizacji idei wszechstronnego rozwoju ważna rola przypada kształceniu naukowemu. Tłumaczy się to zasadniczą zmianą roli nauki w życiu społeczeństwa. Nauka stanowi współcześnie decydujący czynnik wzrostu sił produkcyjnych i wydajności pracy; jeszcze więcej, przeobraża się ona w bezpośrednią siłę produkcyjną.

Do niedawna traktowano ją jako tylko jedną z form społecznej świadomości, a włączenie jej do sił produkcyjnych oceniano jako mieszanie zjawisk duchowych i materialnych. Jednostronność tego punktu widzenia jest teraz całkowicie oczywista. Na oczach naszych ośrodki naukowe przeobrażają się w wielkie przedsiębiorstwa, nauka zaś włącza się w proces produkcyjny w sposób organiczny. W wielkich przedsiębiorstwach powstaje coraz więcej laboratoriów i wielkich centrów naukowych. Zadanie szkoły polega na tym, żeby uzbroić młode pokolenie w podstawy współczesnej wiedzy naukowej oraz przygotować je do dalszego rozwijania nauki. Szkoła powinna nie tylko umożliwić owładnięcie przez młodzież bogatymi skarbami wiedzy, ich podstawowymi treściami, lecz i pobudzić ją, aby pomnażała ona tę bezcenną spuściznę ludzkiego geniuszu.

9

W produkcji współczesnej jednoczy i łączy się coraz bardziej trud fizyczny z wysiłkiem umysłowym, przy czym ujawnia się wiodąca rola tego ostatniego. W perspektywie będzie on zarówno w sferze produkcji materialnej, jak i w całym życiu społeczeństwa wysiłkiem głównym. Sukcesy produkcyjne będą rozstrzygać się w biurach konstrukcyjnych, laboratoriach zakładowych, w rolniczych stacjach doświadczalnych. W działalności każdego człowieka, jakiej by on nie wykonywał pracy, także będzie przeważał wysiłek umysłowy. Nie technika sama w sobie, nie mechanizacja i automatyzacja podnoszą wydajność pracy i dźwigają wzwyż produkcję społeczną, ale ludzie, którzy opanowali naukę i technikę. Najlepsza technika współczesna, włączywszy w to automatyczne obrabiarki i linie automatyczne, w rękach nieobytych, niewykształconych ludzi nie daje efektów, nie zabezpiecza podwyższenia wydajności pracy. Im wyższy poziom ogólnego i politechnicznego wykształcenia, tym bardziej opłacalne staje się wdrażanie nowej techniki. Jak dla stworzenia nowej techniki potrzeba głębokiej wiedzy, tak i dla jej wykorzystywania i stosowania konieczny jest określony poziom przygotowania teoretycznego.

Nauka i wiedza odgrywają pierwszoplanową rolę w podnoszeniu na wyższy poziom społecznej produkcji, w osiąganiu komunistycznej (najwyższej) wydajności pracy. Należy przy tym mieć na względzie, iż z każdym nowym pokoleniem nauka wzbogaca się w nowe odkrycia, a wiedza rośnie. Młode pokolenie powinno stać na poziomie wiedzy swego wieku i powinno móc świadomie patrzeć w przyszłość.

10

Postęp naukowo-techniczny, kompleksowa mechanizacja i automatyzacja prowadzą w warunkach przerastania socjalizmu w komunizm do przezwyciężenia zależności człowieka od jakiegoś poszczególnego zawodu. Sprzeczności rozwoju współczesnego, zawodowego podziału pracy rozwiązuje się poprzez jedność pracy fizycznej i umysłowej ludzi, ich działalności zawodowej i pozazawodowej, co prowadzi do przezwyciężenia istniejących różnic między pracą fizyczną i umysłową, do spotęgowania procesów integracyjnych. Kształtuje się nowy typ robotnika w sferze produkcji materialnej, robotnika, którego działalność nie ogranicza się tylko do tej sfery, a dopuszcza aktywne uczestnictwo także w sferze życia duchowego (łączenie działalności zawodowej z zajęciami artystycznymi), łączenie pracy fizycznej z aktywną działalnością racjonalizatorską i wynalazczą, z działalnością społeczno-polityczną itd.

Kiedy jest mowa o wszechstronnym rozwoju osobowości w warunkach działania obiektywnych praw podziału i zmiany pracy, to ma się na oku szerokie przygotowanie politechniczne, umożliwiające łączenie i jednoczenie pracy w sferze produkcji materialnej z działalnością w sferze zarządzania (kierowania) produkcją, z twórczością naukowo-techniczną i artystyczną, z czynnym udziałem w życiu społecznym. To miał na myśli W. I. Lenin, kiedy pisał o konieczności wychowania „wszechstronnie rozwiniętych i wszechstronnie przygotowanych ludzi, którzy potrafią wszystko zrobić". Ku temu, zgodnie z jego słowami, „komunizm zdąża, powinien dojść i dojdzie, lecz tylko poprzez długi szereg lat". Полное собрание соч. t. 41, str. 33). Iluzorycznie i karykaturalnie wygląda pogląd, że wszechstronny rozwój oznacza opanowanie przez każdego człowieka wszystkich lub większości specjalności.

11

W latach ostatnich, zwłaszcza po przyjęciu nowego programu KPZR, problem wszechstronnego rozwoju osobowości uzyskał dość szerokie naświetlenie w literaturze filozoficznej [3]. Rozpatrzono w niej szeroki krąg problemów: historię idei wszechstronnego rozwoju od czasów starożytnych do dni naszych, stosunek osobowości i społeczeństwa na różnych etapach historycznych. Rozwiązanie problemu wzajemnych stosunków

[1] „Гармонический человек" (из истории идей о гармоническом развитии личности). Сб. статей, Изд-во „Искусство", М., 1965, В. Я. Ельмеев „Коммунизм и развитие человека как производительной силы". Изд-во „Мысль" М., стр. 315. „Коммунизм и личность", Изд-во Политической литературы, М., 1964, стр. 343; Д. Люпс „Социализм и личность". Изд-во Иностранная литература М., 1963, стр. 110 Э. Структов „Всестороннее и гармоническое развитие личности", Политиздат, М. 1963, стр. 237; В. П. Тугаринов „Личность и общество Изд-во „Мысль" М., 1965, стр. 191; Ф. Ф. Королев: Всестороннее развитие личности на основе соединения обучения с производительным трудом в книге „Школа и труд" Изд-во АПН РСФСР, М., 1963; „Личность при социализме", Изд-во Наука, М., 1968.

osobowości i społeczeństwa w socjalizmie i komunizmie, jedność społeczeństwa socjalistycznego i osobowości, obiektywna konieczność wszechstronnego rozwoju osobowości w komunizmie, kształtowanie człowieka jako pracownika i działacza społecznego itd. W związku z tym trzeba powiedzieć, że w pedagogice problem wszechstronnego rozwoju osobowości wymaga jeszcze głębokich badań.

12

Stworzenie warunków we wszystkich dziedzinach działalności społecznej (produkcja, życie społeczne, nauka, kultura, organizacja wolnego czasu itp.) dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości — to obiektywne wymaganie przejścia od socjalizmu do komunizmu. Bez tego nie jest możliwe efektywne posuwanie się ku komunizmowi. Tępi i krótkowzroczni dogmatycy, zwolennicy „koszarowego" socjalizmu, apologeci drobnomieszczańskiej ideologii maoizmu próbują wyrażać troskę o wszechstronny rozwój osobowości, o rozkwit jej sił fizycznych i duchowych jako fantazję indywidualistów i rewizjonistów. Dogmatycy chcą kanonizować, uwiecznić stan jednakowości i niwelacji. Lecz to wiedzie do zastoju, do gnicia, do odchodzenia od społecznego procesu. Społeczeństwo jest bardziej zainteresowane we wszechstronnym rozwoju osobowości niż sam człowiek.

Socjalizm, zbudowony na podstawie nauki Marksa — Engelsa — Lenina, zapewnia pełny rozkwit osobowości, jej wszechstronny i harmonijny rozwój, maksymalne zaspokajanie jej materialnych i duchowych potrzeb, realizację jej uzdolnień i sił twórczych. O ideę tę walczyć powinna cała postępowa ludzkość. Na tym polega głęboki sens życia osobowości we współczesnym społeczeństwie.

Tłum. W. W.

ARNOLD CLAUSSE
LIÈGE

PROBLEM JEDNOŚCI I RÓŻNORODNOŚCI W KSZTAŁCENIU CZŁOWIEKA

Ażeby ukazać w sposób możliwie najbardziej przejrzysty warunki i wymogi współczesnego wychowania, chciałbym państwu przedstawić pewien uproszczony schemat, jak gdyby rodzaj dyptyku: z jednej strony — świat tradycyjny, tzn. ten, który poprzedzał wielką rewolucję naukową i techniczną końca XIX w., z drugiej strony współczesny — zrodzony z tej rewolucji.

1. Świat tradycyjny i tradycyjne wychowanie

Do początku XIX wieku kształcenie czy wychowanie — bez względu na swój poziom — dawało się zdefiniować w sposób ścisły i jednoznaczny poprzez sumę zawartych w nim treści. Stanowiła ona pewien całokształt wiedzy, wartości, norm postępowania i myślenia, który można było uważać za potrzebny, wystarczający i ostateczny, ponieważ odpowiadał niezmiennym w praktyce wymaganiom życia poszczególnych jednostek należących do określonej grupy społecznej i wykonujących pewien określony zawód, jaki przypadł im w udziale. Pod koniec okresu dojrzewania, a nieraz i dużo wcześniej, człowiek był już wyposażony raz na zawsze w pewien zasób nabytych wiadomości czy umiejętności, które wystarczały, by na resztę swych dni okazał się znakomicie przystosowany do wymagań otoczenia — środowiska społecznego i zawodowego — w którym przeznaczone mu było spędzić resztę życia. Podczas terminowania, odbywającego się w szkole lub poza szkołą, zarówno stolarz, szewc, adwokat czy urzędnik, jak i „szlachetnie urodzony" mieli jedynie doskonalić, pogłębiać i stosować z coraz większą wprawą nabytą wiedzę, umiejętność, zasady i reguły, które w nich wpojono.

Tak więc pedagogia zajmowała się jedynie dzieckiem; z chwilą gdy osiągało ono wiek dojrzały, pedagogika przestawała się nim zajmować — człowiek dorosły nie nastręczał żadnych zasadniczych problemów w związku z potrzebą kształcenia i „przygotowywaniem" do życia, wkraczając tym samym poza krąg jej zainteresowań i władzy.

Sprawa ta wymaga jednak dokładniejszego mówienia i dlatego chciałbym poświęcić jej nieco czasu.

Jeszcze do schyłku ubiegłego stulecia świat, określany przeze mnie jako tradycyjny, posiadał dwie charakterystyczne, a wiążące się z naszym tematem cechy, które przejawiały się w różnorodnych postaciach, często niejasnych i wieloznacznych, w rozmaitych środowiskach historycznych.

Cecha 1: Trwałość i stabilność, dominujące zarówno w życiu gospodarczym i społecznym, jak umysłowym i moralnym.

Na płaszczyźnie gospodarczej i społecznej w ciągu dwu tysiącleci historii Zachodu istniało — używając klasycznej już dziś terminologii Colin Clarka i Jean Fourastié — 80%—90% funkcji ze sfery pierwszej; 5%—7% funkcji ze sfery drugiej i 5%—7% funkcji ze sfery trzeciej. Ten stan rzeczy nie ulegał zmianie przez całe wieki, ponieważ społeczeństwo, przywykłe do niezmiennych form życia, pogrążone było w jakiejś beznadziejnej stagnacji, której przyczyną był przede wszystkim znikomy postęp nauk i techniki. Choć to nie w smak idealistom, stwierdzić trzeba, że odkrycie siły pary, tego pospolitego kociołka Papina, bardziej przyczyniło się do wyzwolenia i emancypacji zarówno ciała, jak umysłu ludzkiego, niż subtelna dialektyka dialogów Platona lub traktaty metafizyczne Kanta. Z wielu względów — o których nie będę tu wspominać, a co do których nie są dziś zgodni ani jednomyślni zarówno historycy, jak antropologowie kultury — społeczeństwo zachodnie nie mogło lub nie chciało wyrwać się z tego marazmu, który posiadał między innymi tę dobrą stronę, że każdą rzecz ustawiał i pozostawiał na swoim miejscu, a każdej jednostce wyznaczał nieodwołalnie i bezapelacyjnie przypisaną rolę i stan, to jest obowiązki i przywileje, powinności i prawa.

Nieuchronną konsekwencją filozofii wyrażającej i usprawiedliwiającej tę sytuację i jej następstwa jest filozofia trwania, to znaczy filozofia archetypów i absolutu.. W takiej filozofii — jakakolwiek byłaby jej forma — mającej swe źródło w Objawieniu, intuicji czy umysłowej spekulacji, prawda, która istnieje, poprzedza wszelkie jej dociekania, a nawet więcej: poprzedza sam byt; podstawowe zasady wyjaśniające rzeczywistość nie są związane z człowiekiem; obce mu i nie znane, istnieją poza nim, raz na zawsze ustalone i nie podlegające dyskusji. Dla uproszczenia rzec można, że zarówno Platon jak Arystoteles — z ich archetypami oraz niezmiennymi „formami substancjalnymi" — dominują w świecie myśli aż do czasu, gdy pojawiła się nowoczesna filozofia naukowa. Rolą myśli nie było więc osiąganie celu, przetwarzanie rzeczywistości, odkrywanie nowych prawd i nowych technik, rozstrzyganie nowych problemów za pomocą nowych oryginalnych rozwiązań, lecz zrozumienie wielkich i niezmiennych prawd oraz dedukowanie wynikających z nich i zgodnych z ich wymaganiami norm i zasad obowiązujących w życiu społecznym, intelektualnym i moralnym.

Cecha druga: Dychotomia, czyli wyraźny rozdział klas społecznych. Struktury gospodarcze narzucają podziały i przeciwieństwa między klasami kierującymi i wykonującymi, między elitą, która myśli i kieruje, a pracującymi, którzy muszą być ulegli i wykonywać robotę. Gospodarka dochodowa jest przywilejem jedynie niewielkiej mniejszości, podczas gdy olbrzymia większość społeczeństwa żyje w warunkach gospodarki prymitywnej, zapewniającej zaledwie minimum środków egzystencji, a ponad-

to skazana jest na regularnie powtarzające się klęski głodu i epidemii, dziesiątkujące ludność. Przynależność do tej lub innej klasy jest z góry przesądzona, bo decyduje o niej przede wszystkim i prawie bez wyjątku urodzenie; sytuacja ta nie ulega zmianie przez całe długie stulecia i jedynie w burzliwych czasach wczesnego renesansu w uprzywilejowanym XII oraz XV i XVI w. dokonano częściowych zmian w istniejącym porządku rzeczy.

Stąd powstanie z biegiem wieków przeciwieństwa między szkołą (można by powiedzieć: „swobodną" — „loisir") i terminatorstwem, następnie między szkołą dla elity (savante) i szkołą powszechną czy podstawową, a więc między tym, co nazywa się „kulturą", i tym, co jest tylko przygotowaniem do zawodu i tresurą społeczno-moralną. I czy trzeba podkreślać — przeciwieństwo to jest usprawiedliwione również przez filozofię i psychologię dialektyczną i podstawową, która przeciwstawia myśl — działaniu, inteligencję teoretyczną — inteligencji praktycznej, „Słowo" — czynowi, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Arystotelesa i przyjętym przez całą filozofię klasyczną: „Na początku było Słowo", to znaczy: „Logos", to znaczy: rozum.

A zatem trwałość i dychotomia realizują jeden z ważniejszych imperatywów tradycyjnego wychowania. Ówczesny wychowawca wiedział, że dziecko, które ma przed sobą, żyć będzie w ustalonym raz na zawsze świecie, w określonej klasie społecznej, i mógł być pewien, a przynajmniej mieć nadzieję, że nic nie ulegnie większym zmianom w ciągu 60 czy 70 lat życia wychowanka. Wychowawca znał więc dokładnie cel, do którego zmierzał, wartości i układy odniesień oraz zespół wiadomości, które należało dziecku wpoić zależnie od jego pozycji społecznej.

Pedagogika tradycyjna będzie więc przede wszystkim dogmatyczna i autorytatywna; zadowalać się będzie przekazywaniem wytycznych, informacji i technik znanych, gotowych i ostatecznych. Chodzi o to, by doprowadzić dziecko — zależnie od przynależności klasowej, a zatem zgodnie z przeznaczoną mu rolą — do poziomu wiedzy i umiejętności, jaki zazwyczaj posiadają dorośli, należący do tej samej klasy społecznej. Problem jedności i różnorodności w kształceniu człowieka w ogóle nie istnieje: każdy otrzymuje to, czego potrzebuje zgodnie ze swą rolą przewidzianą w ogólnym układzie. To wszystko jest zupełnie oczywiste w odniesieniu do mas, niemniej odnosi się również do elity — jaka by ona nie była — której „kultura ogólna" jest jasno i wyraźnie określona i sprecyzowana jako kultura abstrakcyjna, bezinteresowna, jaka przystoi ludziom „wolnym", to znaczy wolnym od troski zarabiania na chleb powszedni. Taki jest prawdziwy sens „sztuk wyzwolonych", a zwłaszcza tego „trivium", które przez całe wieki, do dzisiejszego dnia będzie podstawą wykształcenia ogólnego; ukonorowaniem tego wykształcenia jest retoryka, to znaczy — i niewiele w tym jest mojej przesady — sztuka poprawnego oraz wytwornego wyrażania prawd banalnych, bo powszechnych i wiecznych.

II. Świat nowoczesny i nowoczesne wychowanie

Ażeby zrozumieć aktualną sytuację i charakterystyczne dla niej postawy, trzeba — idąc śladem współczesnych ekonomistów — odwołać się do elementarnych pojęć wytwórczości, trzeba pamiętać o zawrotnym postępie nauki i techniki, który doprowadził do drugiej rewolucji przemysłowej, obalił wszystkie dotychczasowe przewidywania i pchnął nas nieodwołalnie, bez możliwości odwrotu, na drogę wyzwalającej się, jeśli nie już wyzwolonej, postępowej demokracji.

Dla tego współczesnego świata charakterystyczne są również dwie naczelne cechy, stawiające go na przeciwległym biegunie w stosunku do świata dawnego.

Cecha pierwsza: Dynamizm, który zajął miejsce dawnej stabilności i rzucił nas w wir nieustannych przemian. Świat wszedł w cykl przeobrażeń gwałtownych i głębokich, które naruszały cały dotychczasowy porządek faktów, czynów i myśli.

Na płaszczyźnie gospodarczej i społecznej — wciąż i w coraz szybszym tempie wzrastająca produkcyjność w sposób zasadniczy odmieniła charakter pracy zawodowej, a zwłaszcza pomnożyła ilość i różnorodność procesów pracy. Liczba funkcji ze sfery pierwszej szybko się zmniejsza, w ciągu kilku dziesiątków lat spadając do 8%—10% na rzecz funkcji ze sfery drugiej, które osiągnąwszy pułap 45%—50% ustępują na rzecz funkcji ze sfery trzeciej, które z kolei — jak mówi Fourastié — odnoszą zwycięstwo w tym współzawodnictwie.

Zarówno nasz styl życia, jak kryteria ocen, nasze metody poznawcze, zasady moralne i reakcje uczuciowe, nasze zachowanie się indywidualne i społeczne — zmieniają się w ciągu jednego pokolenia bardziej radykalnie niż kiedykolwiek na przestrzeni wieków.

Cecha druga: Wielka zmienność, wielka elastyczność struktur społecznych. Dawna dychotomia, praktycznie biorąc, znikła. Każdy z nas jest nie tym, czym był w chwili swego startu życiowego, lecz tym, czym się staje dzięki swoim własnym zdolnościom i własnej woli.

Na płaszczyźnie społecznej i etycznej konsekwencje tych zmian są tak doniosłe, że nie sposób ich nie doceniać.

Zanim rozpoczął się rozwój techniki, społeczeństwo — jak już mówiliśmy — było wyraźnie zróżnicowane i rozbite na stosunkowo niewielkie zbiorowości. Ale w miarę rozrastania się tych zbiorowości zacierają się różnice społeczne, ponieważ poszczególne klasy tracą swą jednolitość, a funkcje społeczne mnożą się i zazębiają. Jak powiada Candeaux, „segmentowa" struktura społeczeństwa, to znaczy taka, w której — podobnie jak w niższych oragnizmach, np. glisty — całość ciała społecznego jest zlepkiem grup homogenicznych, jednolitych i jednorodnych, żyjących i funkcjonujących względnie autonomicznie, staje się strukturą „organiczną", to jest taką, w której — podobnie jak u zwierząt wyższych —

różnorodne elementy wzajemnie się przenikają i choć różnią się jedne od drugich, uzupełniają się nawzajem i łączą w jeden nieprzerwany ciąg czynności i wpływów subtelnie zróżnicowanych, obustronnych i wysoce zintegrowanych. Istotnie, organizm społeczny staje się coraz bardziej złożony i musi reagować na sytuacje życiowe coraz trudniejsze, które przekształcają się i ulegając ciągłym zmianom, wymagają coraz większej elastyczności. Organizm taki musi posiadać zdolność łatwej asymilacji oraz bogaty zasób gotowości i możliwości, czego nie może mu zapewnić struktura tradycyjna, dostosowana całkowicie do stałych i niezmiennych warunków życia, natomiast zupełnie bezradna wobec nowych problemów.

Zmieniło się również i miejsce jednostki w zbiorowości, a zatem jej wartość i znaczenie jako jednostki i jako osoby. Solidarność oparta na zasadzie podobieństwa, a więc solidarność, która zespalała jednostki raczej podobne do siebie zarówno pod względem sposobu życia, jak i sposobu myślenia, ustępuje miejsca solidarności organicznej, dużo bardziej skomplikowanej, bardziej elastycznej i subtelnej. Łączy ona jednostki, które dzięki różnym i odmiennym sposobom życia, rozmaitym funkcjom, działaniom i zainteresowaniom stają się bardziej wolne, niezależne, bardziej indywidualne, mimo że jednocześnie związane są węzłem dyskretnej solidarności, mniej formalnym i mniej sztywnym, choć niemniej ścisłym i skutecznym. Więzy łączące poszczególne jednostki stanowią sieć niezmiernie bogatą i gęstą, ale ta sieć nie jest umocowana raz na zawsze ani usztywniona niezmiennymi zależnościami i wzajemnymi stosunkami, lecz wciąż ożywiana nieustannym ruchem, który zapewnia znaczenie wszystkim poszczególnym ogniwom i wszystkie je włącza do wspólnego działania.

Różnice ujawniają się i występują niczym nie krępowane, gdyż są warunkiem sine qua non sytuacji wciąż ulegającej zmianom i wielce złożonej. Z drugiej strony grupy drugorzędne (wtórne, secondaire) i wielorakie (multiples), do których należą poszczególne jednostki, są względem siebie heterogeniczne, niejednorodne i zróżnicowane. Przynależność jednostki do kilku jednocześnie grup — zawodowych, politycznych, wyznaniowych, towarzyskich, rozrywkowych itp. — gwarantuje jej większą swobodę w ramach każdej z tych grup, angażując jedynie część osobowości, a nadto dopuszczając możliwość wycofania się z tej czy innej grupy w każdej chwili i z jakiegokolwiek bądź powodu. Narzucane przez kolektyw ograniczenia wolności są dużo mniej kategoryczne i mniej krępujące. Można być nawet oryginałem i „heretykiem", a nie skazywać się przez to na potępienie.

Filozofia ogólna kroczyła tą samą drogą. Pojęcie trwałości absolutu ustępuje pojęciu względności i zmiany. W całej historii, od starożytności aż do ostatnich czasów, racjonalizm i pozytywizm zawsze towarzyszyć będą ruchom ożywiającym społeczeństwa.

Wielkie konflikty ideologiczne XI i XII wieku rodzą się w społeczeń-

stwie, które próbuje swych sił w handlu i kupiectwie, tworząc nową klasę, czynną i aktywną — burżuazję. Próby pogodzenia prawd objawionych z nowymi potrzebami, to znaczy absolutu ze względnością, doprowadzają do wielkiego sporu, nazywanego Scholastyką. Z jednej strony tacy ludzie, jak św. Anzelm czy św. Bernard de Clairvaux, z drugiej — Abelard czy Roger Bacon. Cała nauka Arystotelesa powraca za pośrednictwem Arabów i Żydów; fizyka, biologia, astronomia, etyka, polityka i poezja znów znalazły się w centrum ludzkich zainteresowań, wywołując niezwykłe ożywienie umysłów, związane z rewolucją gospodarczą i społeczną. A zatem pierwsze przejawy liberalizmu intelektualnego występują współcześnie z wielkim ruchem ekonomiczno-gospodarczym, zrodzonym w następstwie wypraw krzyżowych i rozkwitu handlu, który okazał się jednocześnie przyczyną i skutkiem. Pierwsze rysy zaznaczają się w gospodarce rolnej świata feudalnego. I natychmiast ujawnia się sprzeczność między dawnym porządkiem a nowymi potrzebami burżuazji, która powodowana jedynie ekonomiczną koniecznością zaatakuje sztywne ramy społeczeństwa, w którym człowiek przywiązany był do ziemi. A zatem pierwsze zrywy wolnościowe występują na podłożu gospodarczym. Jednocześnie jednak rozwija się niezwykły ruch umysłowy, towarzyszący ożywionej działalności kupców. Człowiek, tworząc nowe systemy filozoficzne, ośmiela się szukać oparcia w twierdzeniach świeckich uczonych i filozofów.

Nie ma potrzeby śledzić tu poszczególnych etapów ewolucji tego budzącego się liberalizmu, który krok za krokiem dojdzie w końcu do „konwencjonalnej mistyki", a którego zmienne losy związane są z kolejnymi przekształceniami nowej gospodarki, opartej w coraz większym stopniu na dobrach ruchomych. Nie ma również potrzeby wykazywać, jakich prób adaptacji dokonywała w tej nowej epoce filozofia wieczności, której najdoskonalszym wyrazem jest tomistyczna synteza, do dziś dnia wykorzystywana przy ciągłych usiłowaniach pogodzenia wymagań absolutu i względności, nostalgicznych tęsknot i coraz bardziej natarczywych żądań ciała oraz ziemskich, doczesnych ambicji.

Chciałbym teraz zająć się początkami tej filozofii, którą nazywamy filozofią naukową i którą słusznie przeciwstawiamy dawniejszym systemom filozoficznym. Słusznie, ponieważ — odrzucając z góry powzięte koncepcje i założenia, rozmaite tabu, przesądy, uprzedzenia i nie podlegające dyskusji ortodoksje — chce oprzeć się na rzetelnej obserwacji i kontrolowanych eksperymentach, by tworzyć coraz bardziej gęstą i precyzyjną sieć prawomocnych i sprawdzalnych zależności przyczynowych, to jest rzeczowych.

Narodziny współczesnej nauki — to dzieło Newtona. Wszechświat pojmowany jest jako olbrzymi, uporządkowany system, złożony z prostych elementów, z atomów, których ruchy posłuszne są surowym prawom powszechnej przyczynowości. Teza Newtona zapoczątkowała nieprawdopodobny rozkwit techniki i nauki, tak charakterystyczny dla XIX i XX

wieku, wprowadzając nas w epokę, którą mamy prawo nazywać nową erą. Jest to nie tylko filozofia, ale co więcej, potężne narzędzie działania i poznawania. Nie przynosi ona w dosłownym znaczeniu tego słowa nowej prawdy, lecz sposób pełniejszego poznawania zjawisk takich, jakie się nam ukazują, i takich, które są wynikiem naszego oddziaływania na istoty żyjące i na rzeczy. Wszechświat jest realny i obiektywny, a wszystkie jego elementy i wszystkie zachodzące w nim zjawiska są powiązane ze sobą na mocy prawa powszechnej przyczynowości, na mocy istniejącego uwarunkowania przyczyna — skutek, a prawidłowości tej nie może naruszyć jakakolwiek interwencja, nie może mieć na nią wpływu jakikolwiek czynnik zewnętrzny. Odkrywać te prawa, ujawniać i określać „determinizm" świata — znaczy poznawać go i móc z tego wyciągać korzyści, przy zastosowaniu obowiązujących reguł gry.

Lecz oto wyłania się pierwsza trudność, mimo że ten scjentyzm wciąż odnosi oszałamiające sukcesy. Poszukiwania naukowe w zakresie biologii, a także historii i socjologii podsuną i narzucą wkrótce ideę ewolucji, która w niedługim czasie obali wszystkie poprzedzające ją koncepcje. Chcielibyśmy wspomnieć o kilku zaledwie interesujących nas tu sprawach:

Pierwsza — że akt stworzenia nie tylko nie został dokonany raz na zawsze na początku świata, w co jeszcze wierzy Newton, nie tylko nie powołał do życia i nie zorganizował całego wszechświata wraz ze wszystkim, co on zawiera wraz z sumą jego materii i energii oraz ze związkami łączącymi ze sobą różne rzeczy; przeciwnie, ten akt tworzenia jest ciągły i nieprzerwanie trwa nadal. Oznacza to, że warunki, w jakich żyjemy, wciąż się zmieniają, że pojawiają się coraz inne i nowe i zmieniać się będą tak długo, jak długo istnieć będzie wszechświat. Z biegiem czasu nowe wymagania, konieczność nowych adaptacji i nowych reakcji stanie przed innymi żywymi istotami, a w odpowiedzi na nowe warunki pojawiają się nowe formy życia organicznego i społecznego.

Jak z tego wynika, przystosowanie fizyczne, przyzwyczajenia, nawyki i zasady postępowania, czy to moralne, czy inne, obowiązujące w danym społeczeństwie, a będące wyrazem potrzeb przeszłości — niekoniecznie muszą mieć zastosowanie w przyszłości. To, co było prawdą dla jednego pokolenia, następnym pokoleniom może utrudniać szanse przeżycia, a tym samym — stać się fałszem. To tu — jak można się domyślić — potwierdza się tak ważne pojęcie względności naszych koncepcji prawdy. Zgodnie z tezą Darwina przetrwanie staje się kryterium tego, co prawdziwe. Innymi słowy, prawda nie jest już uznawana za absolut, za wyraz rzeczywistości ustalonej raz na zawsze; jest ona po prostu uzależniona od nowych warunków, których nam natura nieustannie dostarcza. Poszukiwanie prawdy staje się ściganiem prawdy, która nas wciąż wyprzedza, a wyścig ten trwać będzie póty, póki sam wszechświat będzie ulegał zmianom.

Niemniej ta nowa koncepcja, choć płodna, nie daje człowiekowi wol-

ności. Chociaż prawda jest względna, nie zależy jednak od naszych pragnień, ambicji czy woli. Czynnikiem determinującym jest sama natura, kosmos. Człowiek sam musi odkryć, czego się od niego oczekuje w kategoriach czasu i przestrzeni, w jakich żyje. To znaczy, że wyższość człowieka zależeć będzie od jego zdolności przystosowywania się, od tego, w jakim stopniu adekwatne będą jego reakcje na konkretne warunki, jakie stawia przed nim i narzuca mu.

Nasuwa się tymczasem uwaga: teza transformistyczna uwzględnia trzy aspekty lub trzy stadia powszechnej ewolucji: stadium przedorganiczne, stadium organiczne i stadium poorganiczne.

Jak pisze Huxley („Evolution after Darwin", I, 1960, s. 18) „Chociaż selekcja naturalna jest zasadą porządkującą, działa ona ślepo i postęp, który dzięki niej się dokonywa, jest automatyczny, nie posiada przemyślanego celu lub jakiejkolwiek świadomości z góry wytyczonego zadania. Selekcja psychospołeczna (albo poorganiczna) działa równocześnie jako czynnik porządkujący i jako siła pociągająca człowieka silnie ku przodowi. Towarzyszy jej zawsze pewna świadomość celu, świadomość istnienia czynników teleologicznych. W ciągu całej ewolucji biologicznej mechanizm selekcyjny nie uległ istotnym zmianom, podczas gdy w ewolucji psychospołecznej sam mechanizm podlega ewolucji, zmienia się i przekształca wraz z tym, co tworzy".

Jak z tego wynika, różnica między biologią i antropologią polega na tym, że na płaszczyźnie biologicznej nie istnieje przekazywanie cech nabytych, natomiast istnieje ono na płaszczyźnie kulturalnej (wychowanie, kształcenie). W ten sposób ewolucja okazuje się jednym z najpotężniejszych i najbardziej skutecznych narzędzi, jakie znamy, potrzebnych nie tylko do rozumienia natury, ale także do kierowania nią (sztuczna selekcja, eugenika, wychowanie). Nie gwarantuje ona charakteru przyszłości, co się rozumie samo przez się, ale daje człowiekowi — jeśli ten tylko tego chce — możność stworzenia sobie bogatszej i pełniejszej przyszłości. I może on tego dokonać z szybkością nieskończenie większą niż kiedykolwiek w historii wszechświata i gatunków. „Zamiast liczyć zmiany na przestrzeni dziesiątków tysięcy lat, jak na pierwszych etapach ewolucji, trzeba liczyć je teraz na przestrzeni wieków, jeśli nie dziesięcioleci" (Huxley).

W sumie możemy mówić o dalszej ewolucji człowieka, lecz odbywa się ona na innej płaszczyźnie niż biologiczna. I tu znajduje się — jak powiada Dobrzański („Mankind in Evolution" Nowy Jork 1962) — „źródło nadziei w otchłani beznadziejności. Człowiek i tylko człowiek wie, że świat podlega ewolucji i że on sam musi się również jej podporządkować. Zmieniając to, co wie o świecie, człowiek zmienia znany sobie świat, a zmieniając świat, w którym żyje, sam się zmienia. A więc człowiek może kierować ewolucją zgodnie ze swoją wiedzą i mądrością oraz wytwarzanymi przez siebie wartościami". Wykorzystywanie do maksimum, w praktyce życia,

ofiarowanych nam możliwości — w najgłębszym znaczeniu tych słów — jest najważniejszym zobowiązaniem prawdziwej pedagogiki.

Wraz ze „współczesną rewolucją naukową" umacnia się najbardziej śmiałe, najbogatsze z ludzkich możliwości rozwiązanie, które daje człowiekowi maksimum potęgi i godności. Jest ono logicznym następstwem i rozkwitem koncepcji, która precyzuje się stopniowo na naszych oczach w duchu humanizmu coraz bardziej pełnego i autentycznego tak, by człowiek mógł z biegiem czasu podejmować największe inicjatywy i brać na siebie największą odpowiedzialność.

Ta rewolucja naukowa, która wykracza poza granice zakreślone przez Newtona, a jednocześnie poza granice tradycyjnego liberalizmu i lesseferyzmu („laisser faire, laisser passer"), wykazała, że zasady i postulaty przyjęte przez naukę klasyczną są również umowne i dowolne, że można w pewnej mierze zastąpić je innymi umownościami i że taka zamiana jest warunkiem koniecznym, by przekroczyć pewne granice, których nie mogła przekroczyć epistemologia tradycyjna. Ten relatywizm nie prowadzi — jak niektórzy sądzą — do indyferentyzmu. Jest on bowiem w samej swej istocie związany z inną, ważniejszą jeszcze koncepcją, której zawdzięcza swego ducha, swą doniosłość i swoje usprawiedliwienie — koncepcją operatywnego charakteru myśli. Myśl i nauka są narzędziami, które sobie wypracowujemy w miarę naszych wciąż rosnących możliwości, którymi się posługujemy, by możliwie jak najlepiej wypełniać nasze ludzkie zadania. Narzędzia te są „prawdziwe" nie w dosłownym, a więc niepoważnym i jałowym znaczeniu tego słowa, ale w powiązaniu z pojęciem skuteczności, które nakazuje nam ustalać najpierw aksjologię, to znaczy normy, za pomocą których można by samą tę skuteczność mierzyć, oceniać i wartościować.

Rozumiem przez to, że wszystkie „prawdy" są równie dobre i obojętne jedynie w aksjologicznej abstrakcji, w oderwaniu człowieka, jego potrzeb, pragnień i szerokich ambicji, niezależnie od sensu historii, tego progresywnego marszu ku świadomości, ku poczuciu odpowiedzialności, ku wolności. Istnieją prawdy pożyteczne, które przyczyniają się do rozwoju, do wyzwolenia i do szczęścia człowieka, to znaczy całej ludzkości, ale istnieją także prawdy szkodliwe i zgubne, które pomniejszają człowieka w jego godności i szczęściu.

Aby krótko tę sprawę wyjaśnić, chciałbym podać kilka przykładów:

1. Najbardziej znamienny przykład zapożyczę z zakresu nauk ścisłych, które przez długi czas uważane były za domenę absolutu — od matematyki. Platon, oparłszy na niej całą swą filozofię, nie przewidział geometrii nieeuklidesowej, która sprowadza ten absolut do prostej konwencji. Prawdą jest, że ilość kątów w trójkącie jest i zawsze będzie — trzy, ale pod warunkiem, że przyjmiemy za punkt wyjścia wygodną konwencję — niemniej tylko konwencję — jaką jest pewnik Euklidesa. Dowcipnie powiada Reichenbach, że twierdzenie o kątach nie ma większej wartości absolutnej

niż twierdzenie, według którego kawaler nie jest i nigdy nie będzie żonaty — jako że wychodzimy tu z konwencji semantycznej, że kawaler to mężczyzna nieżonaty.

Geometria euklidesowa pozostaje ważna i prawomocna w pewnych granicach zakreślonych przez swoją skuteczność: śmieszną rzeczą byłoby szkicować plan ogrodu albo wytyczać kierunek drogi posługując się geometrią Łobaczewskiego. Byłoby natomiast błędem trzymać się Euklidesa przy rozwiązywaniu wielkich problemów kosmicznych, teoretycznych i praktycznych, które znalazły się już w zasięgu działań i ambicji ludzkich.

2. To samo odnosi się do prawd fizyki, biologii, filozofii i moralności. Fizykochemia klasyczna jest i pozostaje prawdziwa tylko do pewnego poziomu skuteczności; powyżej tego poziomu okazuje się bezsilna i trzeba odwoływać się do innych nowych interpretacji. Prawda poligamii, usankcjonowanej prostytucji, prawda pierworództwo, niewolnictwa, są prawdami jedynie w określonych warunkach i okolicznościach, w których powstają i przyjmują się w danym środowisku o pewnym ustalonym poziomie świadomości i możliwości. Podobnie i wiara w prawdę absolutną i nienaruszalną była konieczna w świecie znajdującym w narzuconych przez tę wyższą prawdę normach zasadę postępowania, której nie mogła mu dać nie istniejąca jeszcze nauka, zasadę postępowania i myślenia, usprawiedliwiającą zarazem typ organizacji ekonomicznej, społecznej i moralnej. Powoli ta prawda ustępowała miejsca innym prawdom, narzucającym się w miarę jak człowiek wzbogacał swą wiedzę i nabywał umiejętności, to znaczy w miarę jak stawały się możliwe inne układy odniesień, inne normy, inne narzędzia, a jednocześnie inne ambicje i inne ideały.

Einstein wcale nie jest sprzeczny z Newtonem czy Darwinem: on po prostu idzie dalej, prześcignął ich. Podobnie nauka — w pozornych sprzecznościach następujących po sobie „punktów zwrotnych", w coraz bardziej relatywistycznej interpretacji swoich praw — jest nieustannie doskonalącym się narzędziem, jest środkiem komunikacji, który staje się kolejno: dyliżansem, samochodem, samolotem, rakietą, prowadząc nas coraz dalej drogą rozwoju i samorealizacji każdego człowieka.

W pełnym dynamizmu świecie, w którym żyjemy, koncepcja prawdy ostatecznej w jakimkolwiek zakresie, zarówno w zakresie ekonomii, jak instytucji społecznych czy porządku moralnego — jest niebezpieczna i jałowa, ponieważ staje się pretekstem i usprawiedliwieniem stagnacji; a człowiek skazany jest wtedy na ryzyko, że porwie go i zaleje powódź, której nie będzie mógł powstrzymać ani opanować. Nie potrzebujemy już zastanawiać się nad tym, czy nasza postawa zgodna jest z taką lub inną prawdą. Nasza inteligencja musi być wciąż otwarta i przygotowana na wszelkie ewentualności; musi strzec wolności własnych poczynań, zachować zdolność inicjatywy, której niczym nie można zastąpić i która stanowi o godności i sile człowieka, jak również o szansach jego ocalenia. Jak

powiada Jean Rostand w podsumowaniu swych badań biologicznych: „Człowiek zajmuje miejsce wyjątkowe; staje się on w pewnym sensie odpowiedzialnym za to, w jakim kierunku pójdzie i co ostatecznie osiągnie dalsza ewolucja". „Le monde futur sera ce que l'Homme le fera" (świat przyszłości będzie taki, jakim stworzy go człowiek).

A więc zdolność do przystosowywania się, zmysł krytyczny, aktywne uczestnictwo jednostki w kierowaniu własnym losem, otwarty umysł, postawa zwrócona ku przyszłości, zaangażowanie i osobisty wkład do postępu ludzkości, który wszystkich ludzi wprowadza we wszechogarniający, nieodwracalny ruch.

Taka perspektywa musi znaleźć swoje odbicie w pedagogice. Przede wszystkim stawia ona „learning" w całokształcie realnych warunków, w których się ono odbywa. Dziecko jest istotą żyjącą, a „żyć" — znaczy nieustannie realizować swoje przeznaczenie, rozwiązywać kolejno nasuwające się wciąż nowe zagadnienia, jakie stawia przed nami życie. Istota ludzka stanowi integralną część nurtu wydarzeń — fizycznych, intelektualnych, społecznych, etycznych — wśród których się obraca, w których potwierdza się i scala, w których można by rzec, tworzy się, w każdej chwili swego istnienia. Jego postępowanie, a więc i jego natura, zamyka się całkowicie w królestwie jego egzystencji. Jeśli różni się od innych istot żyjących, to w rzeczywistości tylko przez swoją większą i subtelniejszą zdolność stawiania czoła nowym problemom i rozwiązywania ich w sposób nowy i oryginalny. W konsekwencji najważniejszą sprawą w procesie kształcenia jest rozwój właśnie tych zdolności, to znaczy — twórczej inteligencji. Ale takie „kształcenie" nie może odbywać się inaczej niż poprzez ćwiczenia, które stawiają dziecko w sytuacjach realnie możliwych i jak najbardziej integralnych, to znaczy w ramach jego środowiska. Trzeba zatem „zanurzyć" dziecko w otaczającym je środowisku, ażeby nauczyć je żyć w nim, przekształcać to środowisko, przezwyciężać je, a także wykorzystywać, by mogło dzięki temu osiągnąć wszystko co najlepsze.

Taki jest właśnie sens słynnego „learning by doing" Deweya, a także tak często powtarzanego i fałszywie rozumianego twierdzenia, że dzieciństwo nie jest przygotowaniem do życia, lecz samym życiem. Nie zaprzecza się bowiem przez to, że dziecko jest istotą, która się „staje" i że celem wychowania jest uczynić z niego istotę dorosłą i dojrzałą. To znaczy, mówiąc po prostu, że właśnie pozwalając dziecku żyć, pozwalając mu przeżywać dzieciństwo jak najpełniej w sposób jak najbardziej integralny, o ile to tylko możliwe, stawiać czoło i rozwiązywać rzeczywiste problemy, jakie przynosi mu życie na różnych poziomach rozwoju — lepiej przygotowuje się dziecko do przyszłych zadań dorosłego człowieka. Człowiek dorosły — jeśli mi wolno tak powiedzieć — nie jest w gruncie rzeczy niczym więcej niż wciąż ulepszanym dzieckiem. On także, ten dorosły, ciągle „staje się" i nie można go raz na zawsze zaszufladkować w jednym określonym i ostatecznym punkcie, chyba ograniczając go — co jest zabiegiem wątpli-

wym — i narzucając mu sztuczne bariery. W porównaniu z pełnią natury człowieka, która realizuje wszystkie swe możliwości, lub nawet takiego, który próbuje je realizować, zarówno „Homo sapiens" klasycznej filozofii, jak „człowiek niemiecki" Hitlera są tylko arbitralnymi tworami, powstałymi i narzuconymi dla przejściowych potrzeb społecznych, politycznych i ideologicznych, w imię najrozmaitszych i najbardziej sprzecznych dogmatyzmów.

Czy trzeba to podkreślać? Z tych wszystkich ogólnych prawd wyłania się cała metodologia, którą można by zgodnie ze współczesną terminologią nazwać „dywergentną". Współczesna pedagogika jest więc czymś więcej i czymś lepszym niż nową techniką; jest filozofią, która chciałaby sprostać i podołać ludzkim dążeniom do wolności i szczęścia, ofiarowanym człowiekowi przez współczesne społeczeństwo, razem z ogromem środków, które ma do dyspozycji i które bez przerwy gromadzi.

„Le monde de demain sera ce que l'Homme le fera" (świat jutra będzie taki, jakim stworzy go człowiek). W zakresie kultury i wychowania problem przedstawia się następująco: dzięki sumie wiedzy, którą zdobywa i rozszerza z każdym dniem we wszystkich dziedzinach, dzięki niewiarygodnemu rozwojowi środków myślenia i działania, którymi może dysponować, człowiek w szybkim tempie rozszerza zakres swego zabezpieczenia, co pozwala mu krok za krokiem uwalniać się od tradycyjnych obciążeń zarówno ciała, jak ducha. Ludzkość bojaźliwa i bezsilna ustępuje miejsca ludzkości odważnej i pewnej siebie, zwróconej ku zdobywaniu i wielkiej przygodzie, to znaczy ku powszechnej wolności i szczęściu.

Dawny żeglarz — który nie znał świata rozciągającego się poza najbliższy horyzont i który nie rozporządzając odpowiednią wiedzą naukową i techniczną zmuszony był trzymać się brzegów, bo bliskość brzegu i możliwość schronienia w porcie dawała mu poczucie bezpieczeństwa — wiódł życie przeciętne i nędzne, bez nadziei i radości. Tymczasem marynarz, któremu nauka udostępnia morza coraz rozleglejsze i szersze, a technika dostarcza coraz doskonalszych środków do walki z żywiołem, widzi, jak otwierają się przed nim coraz liczniejsze i coraz bardziej płodne możliwości; ze swych podróży przywozi łupy coraz wspanialsze; coraz bogatsze staje się jego życie, jego myśli, jego doznania i reakcje.

Przed współczesną pedagogiką stoi problem wyboru, od czego zależeć będzie zarówno jej struktura, jej programy, metody, skuteczność, a także znaczenie, jakie osiągnie w świecie, który oczekuje od niej pomocy.

Oznacza to, że chodzi o naszą przyszłość, a nawet o naszą egzystencję. Czyż już Wells nie twierdził, że dzieje ludzkości są wyścigiem wychowania i katastrofy?

Kończę już te ogólne rozważania, które mogą wydać się państwu zbyt długie, były jednak — jak sądzę — konieczne, aby określić i ustalić pewne istotne sprawy dotyczące naszego tematu: zagadnienie jedności i różnorodności w kształceniu człowieka.

Do jakiego więc zmierzamy celu?

Chodzi o to, by kultura, to znaczy wychowanie, które ma być twórcze, tworzyło, utrzymywało, rozwijało i broniło wciąż nowych wartości, prawd umysłu przystosowanego do prawdziwej demokracji. Na wyposażenie tego umysłu składają się wiadomości i sprawności możliwie najszersze, obejmujące wszystkie dosłownie dziedziny życia.

Nasuwa się pierwsza uwaga: gdy mowa o kulturze klasycznej czy nowożytnej, wyróżnia się dwa odmienne typy wykształcenia średniego i tylko na tym poziomie przeciwstawia się te dwie różne koncepcje. W perspektywie tradycji opierającej się na pewnej socjologii — która sama szuka dla siebie usprawiedliwienia, powołując się na pewną psychologię i filozofię — kultura byłaby udziałem kształcenia „na wyższym poziomie" (savant), a niższemu poziomowi pozostawałaby troska o elementarne nauczanie, akulturalne lub prekulturalne, dostarczające jedynie środków koniecznych do nabywania kultury w późniejszym okresie. Zgodnie z taką interpretacją trzeba by rozróżnić technikę rozumowania od rozumu. Na niższym poziomie („nim dziecko zacznie myśleć") wpoi się w nie poprawne nawyki, da mu się niezbędne podstawy wiedzy i techniki, jak umiejętność pisania, czytania i rachowania (słynne angielskie 3R, trzy klucze kultury). I dopiero w szkołach średnich, opierając się na tych podstawach i wykorzystując je, nauczać się będzie postępowania zgodnego z rozumem i „ku rozumowi". Anglicy lepiej to wyrażają niż Francuzi, mówiąc: „learning to reason".

Otóż dla współczesnej psychologii wszystkie czynności umysłowe, zaczynając od najniższego poziomu — maleńkiego dziecka — aż do najwyższego poziomu — największego filozofa — stanowią jedną nieprzerwaną linię wzrostu, a przejście z jednego poziomu na drugi odbywa się bez jakichkolwiek przerw, skoków czu cudownych przemian.

Jak pisze o tym H. W. Bernard („Psychology of Learning and Teaching", Nowy Jork 1954 r.), „Każdy etap jest następstwem poprzedniego i nie ma żadnych cudownych objawień w rozwoju osobowości, intelektu i mądrości człowieka. Sposób zachowania się i postępowania dziecka jest wynikiem zachowywania się niemowlęcia, a postępowanie i zachowanie dorosłego — dalszym ciągiem rozwoju dziecka. Trudno wyznaczać ścisłe linie podziału między okresem niemowlęctwa, dzieciństwa, wieku dojrzewania i wieku dojrzałości. Istnieją wprawdzie wyraźne różnice między centralnymi punktami poszczególnych etapów rozwoju, ale granice między etapami są niewyraźne. Słuszniej będzie mówić o wyłanianiu się czy wynurzaniu talentów i zdolności niż o nagłych przemianach, metamorfozach i wyodrębnionych etapach".

W miarę upływu lat zachodzące w człowieku zmiany są w istocie rezultatem mniejszego lub większego doświadczenia czy też gorszej lub lepszej adaptacji. Umysł ludzki, rozum, nie jest przecież jakimś odrębnym, niezależnym organem, który by wykluwał się nagle po pewnym okresie in-

kubacji; jest on funkcją całego organizmu i działania w ścisłym związku z całym ciałem, uczuciami, nawykami i wszystkimi reakcjami człowieka. Przejawia się w jego działaniach, w tym, co robi, by chronić się przed niebezpieczeństwem, utrzymywać się przy życiu i korzystać z niego. Każde nowe doświadczenie, każde nowe „learning", wzbogacając wszystkie poprzednie, zmienia i kształtuje człowieka. Jest tylko jedna inteligencja na wszystkich poziomach rozwoju, a jeśli nawet przybiera takie lub inne postacie w zależności od wieku jednostki i jej doświadczeń życiowych, różnice między kolejnymi etapami psychogenetycznymi są tego samego rzędu i tej samej natury co różnice zachodzące między kolejnymi etapami historycznymi i różnymi cywilizacjami.

Mój punkt widzenia jest prosty i jasny: noworodek, który powoli wprowadza ład i porządek (początkowo bezładnie i nieudolnie) do obrazu świata, jaki mu się przedstawia; niemowlę parotygodniowe, którego wahające się, niepewne spojrzenie powoli zaczyna wyodrębniać otaczające go formy i przedmioty; dziecko, które coraz dokładniej, w sposób coraz bardziej różnicujący i integralny zarazem uczy się posługiwać zabawką; dziecko, które coraz bardziej rzeczowo i logicznie reaguje w coraz liczniejszych i coraz bogatszych kontaktach z innymi ludźmi — oddają się aktywności równie, jeśli nie bardziej „rozumnej" i „kulturalnej", a mniej dyskusyjnej niż człowiek dorosły, który analizuje tragedie Sofoklesa lub zgłębia zawiłości trygonometrii sferycznej.

Następna uwaga dotyczy programów. Trzeba odrzucić, jako nieadekwatną, koncepcję gałęzi uprzywilejowanych, które poprzez ćwiczenie dyspozycji i zdolności miałyby realizować tą formalną kulturę, z której tradycja uczyniła sobie iluzoryczny ideał. Tu wyłania się — jak widać — ciężki i trudny problem programów i metod. Z braku czasu mogę o tym wspomnieć tylko pobieżnie. Dzisiejsza koncepcja transferu i dynamiczna złożoność współczesnego świata narzucają nam realną pedagogikę, biorąc pod uwagę i stawiając sobie za cel ich dyskretną, ale rzetelną koordynację. Szkoła powinna się starać o łączenie rozmaitych działów programów nie ze względu na logiczne powiązania, lecz na przydatność i znaczenie, jakie mają one dla przystosowania się jednostki do środowiska. Nigdy nie wolno zapominać, że przedmioty szkolne nie mają wartości „in spe". Uczyć się matematyki, współczesnego języka, historii, fizyki, literatury — to znaczy uczyć się żyć lepiej, pełniej, inteligentniej i wydajniej. Przy wyborze przedmiotów i przekazywanych podczas lekcji wiadomości należałoby — uwzględniając oczywiście wiek uczniów — kierować się nie abstrakcyjną logiką poszczególnych dyscyplin, ale zawartymi w nich możliwościami pogłębiania i rozumienia życia. Fakt historyczny na przykład godny jest uwagi nie dlatego, że stanowi istotną część logicznej konstrukcji historii opracowanej zgodnie z wewnętrznymi wymogami dyscypliny, i nie dlatego, że uznany został za ważny i czcigodny zgodnie z przyjętą trodycją czy oficjalnym punktem widzenia, lecz dlatego, że może i powinien dopomóc

uczniom w lepszym rozumieniu środowiska oraz dać im poczucie, że przyswoili sobie i zdobyli coś, co jest dla nich nowym narzędziem, dodatkowym instrumentem pozwalającym uchwycić sens otaczającej rzeczywistości i kształtować ją. Zrozumienie tego jest istotne nie tylko przy opracowywaniu programów, lecz także — jak wiadomo — przy gruntownej reformie naszych metod w duchu rewolucji prawdziwie kopernikańskiej, o czym pisał już Claparède.

Z powyższych rozważań wynika, że dla każdego — bez względu na jego przyszłość zawodową — niezbędna jest kultura ogólna, jak najbardziej wszechstronna i rzetelna. Zanim współczesny człowiek zostanie fachowcem — specjalistą, musi być przedtem i przede wszystkim człowiekiem posiadającym wewnętrzne wartości, nadające mu osobistą godność i umożliwiające mu osiągnięcie szczęścia w ramach społeczeństwa. Jest to obecnie możliwe dzięki swobodzie dysponowania wolnym czasem, wygospodarowanym przy wzrastającej produkcyjności. A zatem nie może już być mowy o traktowaniu szkoły (zarówno jeśli chodzi o jej organizację, jak o atmosferę panującą w poszczególnych jej sektorach) jako maszyny przeprowadzającej selekcję, mającą na celu wybór pewnej elity spośród dzieci, resztę natomiast, a więc większą część, pozostawiając w ciemnocie. W konsekwencji więc chodzi o to, by stworzyć system nauczania, który obejmowałby wszystkie dzieci, bez względu na to, jak ograniczone są ich zdolności, i który rozwijałby w każdym z nich maksimum jego możliwości.

„We Francji — pisze P. Fraisse („Esprit", czerwiec 1954 r.) — projekt Langevin-Wallon i ostatni projekt André Marie zgadzają się w tym, że kształcenie — w formie oświaty szkolnej lub pozaszkolnej — powinno być kontynuowane do osiemnastego roku życia. Zastanawiamy się nad drogą, jaką trzeba będzie przebyć, by dojść do tego celu, który powinien być osiągnięty, jeśli nie chcemy, by cała ludność Francji podzielona była na dwie części, z których jedna nie otrzymuje od narodu należnych sobie bogactw kulturalnych, nawet w postaci wykształcenia zawodowego".

Zresztą nawet na wąskim odcinku zawodowym — a niektórzy wprost do niego będą nawiązywać — poziom kulturalny każdego człowieka musi się wciąż podnosić, i to przynajmniej z dwu powodów:

Po pierwsze: — jest to triumf trzeciej sfery, o czym już pisałem. Raz jeszcze pozwolę sobie zacytować P. Fraisse: „Wszystkie analizy dowodzą, że postęp industrializacji wymaga coraz większej ilości inżynierów, techników i robotników wyspecjalizowonych, natomiast coraz mniej niewykwalifikowanych. Modernizacja rolnictwa przekształca dawnego chłopa, który własnymi rękami wykonywał najcięższe prace, w technika, który używa do pracy maszyn i środków chemicznych, albo w organizatora spółdzielni obrotu produktami rolnymi. Złożoność współczesnego życia powiększa rolę usług publicznych, organizatorów, a nawet profesorów, ponieważ trzeba wychowywać nowe, coraz liczniejsze kadry, przygotowując je do

pracy w najrozmaitszych dziedzinach, aby zapewnić byt nowoczesnemu państwu".

Druga przyczyna jest może bardziej jeszcze imperatywna. Współczesny świat potrzebuje i zawsze będzie potrzebował umysłów bystrych, przenikliwych i dostatecznie „elastycznych", by w każdej chwili mogły przystosować się do wciąż następujących po sobie zmian rzeczywistości. Wykształcenie — nawet z czysto zawodowego punktu widzenia — nie jest już prostym wtajemniczeniem w znany zawód; siłą rzeczy jest ono rozwijaniem umiejętności stałego dostosowywania się do zmian. Fachowiec i specjalista, niezależnie od tego, jaką w swoim zawodzie spełnia funkcję, musi być zdolny, to znaczy umieć dostosowywać się do nieustannych zmian, chociaż ani warunków, ani, wymagań, ani kierunku tych zmian nie jest w stanie przewidzieć. Stwierdzić można, że pozostając w tym samym zawodzie lub zmieniając go zgodnie ze zmiennymi wymaganiami rynku pracy, inżynier, doktor, elektryk, mechanik, architekt, profesor, rolnik czy urzędnik — często zmuszeni są przystosowywać się do nowych okoliczności, koncepcji, do nowej techniki, a nawet perspektyw i celów. Wymagania specjalizacji bardzo wąskiej, a jednocześnie bardzo elastycznej, ulegającej nieustannym rewizjom i przekształceniom, same narzucają jako warunek sine qua non możliwie jak najbardziej solidną podstawę wykształcenia ogólnego czy kultury ogólnej i nie ma wcale przesady w twierdzeniu, że specjalista (to znaczy każdy z nas) będzie tym lepszym i tym cenniejszym fachowcem, im pełniejsza i bogatsza będzie jego ogólna kultura. Nie ma innego rozwiązania. Ta ogólna kultura dostarczy sposobów i możliwości readaptacji, jest ona bowiem wielkim rezerwuarem środków intelektualnych, do których można sięgać w razie potrzeby.

Lecz oto wyłania się istotne zastrzeżenie. Jeśli ta kultura wyższego poziomu — w swojej jakości raczej niż w swojej ilości — jest niezbędna wszystkim, jeśli dzięki wzrastającej ilości wolnego czasu każdemu mogłaby się stać dostępna, czy jest dla każdego osiągalna i czy nie stanie się udziałem jedynie uprzywilejowanych umysłów?

Bez względu na to, czy nas to cieszy, czy smuci, zwracamy się przecież do mas uczniów mających rozmaite zamiłowania, zainteresowania, zdolności, możliwości i różne cele, ku którym mogą zmierzać.

Otóż wyjście z tej trudnej sytuacji znajdujemy właśnie w proponowanej przez nas definicji kultury. Trzeba to podkreślić, bo sprawa jest niezwykle ważna: dzisiejszy nauczyciel nie przekazuje już predeterminowanej kultury, na którą składa się całokształt logicznie zorganizowanych wartości, wiadomości i cech usposobienia, koniecznych dla człowieka, by mógł osiągnąć ocalenie. Przeciwnie, nauczyciel musi „dopomagać każdemu w odkrywaniu i urzeczywistnianiu jemu tylko właściwej syntezy, która stanie się jego własną kulturą".

W ten sposób pojmowana kultura — mimo że musi mieć charakter obiektywny i odpowiadać pewnym układom faktów i postaw, by funkcjo-

nować w naszym środowisku historycznym — „powinna pozostawać dziełem indywidualnym i osobistym, zwłaszcza jeśli chodzi o sposoby, metody i drogi jej przyswajania". Wszystkie drogi prowadzą do Rzymu, ale nie wszystkie drogi odpowiadają wszystkim ludziom. Do nas należy wyszukiwanie tych rozmaitych dróg i dopomaganie dziecku, by odnalazło swoją własną, jemu właściwą, i kroczyło po niej z jak największą dla siebie korzyścią; do nas należy troska, by nie wepchnąć dziecka na z góry wyznaczoną i utartą ścieżkę, która by je mogła zaprowadzić w ślepą uliczkę ograniczonego i jałowego wykształcenia lub przedwcześnie zesztywniałego profesjonalizmu.

To tu i tylko tu — proszę mi wybaczyć, że obstaję przy tym z całym przekonaniem — należy umiejscowić problem różnorodności i jedności w kształceniu i kształtowaniu człowieka. Nie ulega wątpliwości i zawsze należy to podkreślać, że istnieje wiele różnych, ale równie wartościowych typów osobowości. Musimy się uwolnić od przekazanej nam przez tradycję koncepcji, która ustanawia, sporne zresztą, hierarchie umysłów. Nowoczesne społeczeństwo musi pozwolić na pełny rozwój — ujawnienie się i samorealizację — tych rozmaitych indywidualności, co zawsze okaże się korzystne zarówno dla jednostki, jak dla ogółu. Do tych rozmaitych typów umysłowości muszą być dostosowane rozmaite typy kształcenia. Jak to dobrze wyrazili Gaston Bachelard i francuscy reformatorzy z zespołu Langevin, od roku 1949 daremne są na przykład wszelkie usiłowania, by kształcić i wychowywać dziecko, które tymczasem lub na stałe (któż to może stwierdzić z całą pewnością?) reprezentuje typ praktyczny — za pomocą dóbr kulturalnych czysto teoretycznych, związanych z polem działania umysłu abstrakcyjnego. Taką samą stratą czasu byłoby na przykład przymuszanie do robót ręcznych dziecka, które zamiłowania i zdolności skłaniają ku dyscyplinom bardziej spekulatywnym. Pamiętajmy, że problem polega na prowadzeniu wszystkich dzieci rozmaitymi, ale zbiegającymi się drogami, w tym samym kierunku, ku temu samemu punktowi, gdzie spotkać się mogą wszelkie typy umysłowości, i rozmaite poziomy, dostępne dla każdego.

„Ta idea zbiegania się dróg jest rzeczywiście ważna i istotna. I tak na przykład, aby móc postępować naprzód i osiągać swoje własne cele, technika prowadzi nieuchronnie do nauk teoretycznych, a działalność techniczna na pewnym etapie zwraca się ku naukom przyrodniczym. Podobnie nauki ścisłe i techniczne nie mogą być zupełnie oderwane od swojej historii i zawsze może przyjść chwila, że historyczny punkt widzenia okaże się konieczny. Również i wychowanie intelektualne, skupiające uwagę na człowieku i jego historii, musi w którymś momencie ustąpić miejsca naukom ścisłym i technicznym, pojmowanym jako produkt jego działalności i jako warunek jego możliwości i jego przeznaczenia". Tak twierdzili teoretycy francuscy w latach pięćdziesiątych, w epoce wielkiego entuzjazmu i wielkich ambicji, jaka nastąpiła po pokonaniu bestii hitlerowskiej.

A więc zbliżam się do wyczerpania nie tyle mego tematu, co przeznaczonego na referat czasu. Na pewno spotkam się z zarzutem, że mówiłem ogólnikami, że należałoby wyciągnąć i rozważyć różnorodne wnioski. Że należałoby dokładnie przygotować programy bogate w treści, a jednocześnie dość elastyczne, by nie stawiały sztywnych ram organizacyjnych da wykorzystanila ich w praktyce; należałoby zrewidować strukturę naszego systemu nauczania, aby wykluczyć jakiekolwiek „sytuacje bez wyjścia", i wykorzystać go jako sposób postępowego różnicowania; należałoby przemyśleć ab initio zagadnienie naszych środków i metod w celu aktywizacji, takiej o jakiej mówi współczesna pedagogika, oraz w celu indywidualizacji przeprowadzanej wewnątrz heterogenicznej zbiorowości szkolnej.

Zdaje się, że to Charles Péguy napisał gdzieś, że nie należy mówić o rewolucji w pedagogice, ale po prostu o rewolucji. To jest myśl, o której my, pedagodzy, nigdy nie powinniśmy zapominać. Nasza praca pedagogiczna — jej organizacja, programy, metody, kształcenie nauczycieli — nie będzie prawdziwie demokratyczna, póki prawdziwa demokracja nie obejmie wszystkich dziedzin naszego życia: systemu naszej gospodarki, stosunków społecznych i zasad moralnych, to znaczy, póki myślą przewodnią nie stanie się dobrobyt, szczęście, rozkwit i wyzwolenie każdego człowieka i wszystkich ludzi. Trzeba by też — a nie jest to zadanie ani najłatwiejsze, ani mało ważne — ściśle określić i realizować trudne i wysokie wymagania, jakie stawia się w programach kształcenia nauczycieli na wszystkich poziomach, oraz być przygotowanym do zapłacenia odpowiedniej ceny.

Ale w jaki sposób to przeprowadzić, nie kwestionując tego, co wciąż jeszcze istnieje w dzisiejszym systemie, w którym pracownicy oświaty są zwykłymi urzędnikami, źle płatnymi i niezbyt wysoko cenionymi, podczas gdy powinni oni zajmować miejsce na szczycie hierarchii prawdziwych wartości społecznych, tak jak to przeszło dwa tysiące lat temu rozumiał Platon, który w swej „Republice" wyznaczył żołnierzom drugie miejsce po nauczycielach, a kupcom i ludziom interesu — najniższe szczeble drabiny społecznej?

A R T Y K U Ł Y

KAZIMIERZ SOŚNICKI

ZAGADNIENIE NAJOGÓLNIEJSZYCH ZASAD WYCHOWANIA

W dziedzinie teorii wychowania zagadnienie to można uważać za centralne dla tej teorii. Możemy zauważyć, że w różnych próbach rozwiązania go zasady takie uważa się za prawidłowości procesu wychowywania czasem w określonym, wybranym systemie pedagogicznym, czasem znów nie dość jasno odgranicza się zasadę od celów wychowania, to obiera się niewłaściwą podstawę dla tworzenia systemu zadań lub szuka oparcia o zasady dydaktyczne, by na ich wzór budować zasady wychowania. Powoduje to nie dające się rozstrzygnąć spory o zasady. Przy tym nie jest jasno i wyraźnie określone samo pojęcie zasady.

Rozprawa obecna ma na celu przyczynić się nieco do wyjaśnienia dotychczasowych niedomagań w badaniach nad systemem zasad wychowania, a więc przedstawić możliwie jasne pojęcie wychowania i pojęcie najogólniejszej zasady, a ponadto ukazać na wybranych przykładach trudności określenia ich treści i zyskanie pewnego układu zasad oraz projekt innego układu, który by starał się uniknąć błędów poprzedników. Całe też swoje rozważania tu podane uważam za projekt dla ewentualnej dyskusji.

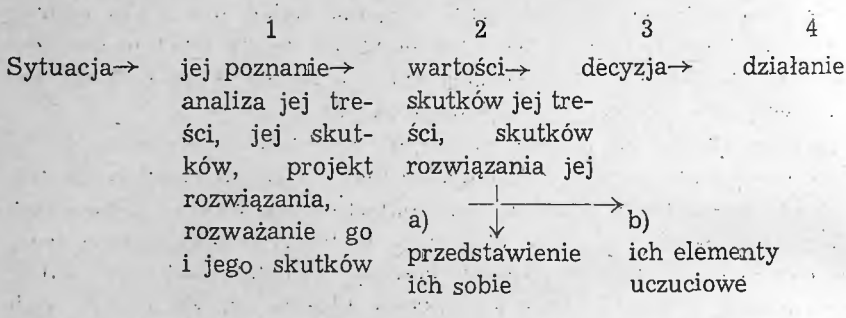
1. Pojęcie wychowania i jego zasad

Wychowanie jest kształtowaniem dyspozycji stanowiących charakter jednostki, a więc głównie dyspozycji dla przeżyć uczuciowych i wolitywnych. Odbywa się ono głównie przez to, że stwarza się sytuacje wychowawcze i oczekuje od wychowanka właściwego ich rozwiązania. Zadaniem jego jest więc możliwie dokładnie poznać złożoność tych sytuacji, zdołać je należycie zanalizować, właściwie ocenić wartość ich różnych składników i skutków, które one mogą spowodować dla rozwiązującego i innych, stworzyć koncepcję planu rozwiązania sytuacji, rozważyć go, powziąć decyzję i czynnie wykonać w swoim działaniu. Występują więc tu bardzo różne przeżycia psychiczne angażujące zarówno stronę intelektualną, jak uczuciową i wolę jednostki. Ten cały proces może być bardzo skrócony, jak to się dzieje, gdy sytuacja jest dobrze znana, już nieraz się powtarzała, i równie znane jest jej rozwiązanie, którego koncepcja występuje prawie nawykowo. Bardzo wiele sytuacji tego rodzaju spotykanych w codziennym życiu rozwiązujemy prawie nawykowo mówiąc, że wiemy już, jak w nich postępować. Ale kiedy wystąpi sytuacja nowa, którą uważamy za

doniosłą dla nas i innych, ten łańcuch prowadzący do decyzji i działania wydłuża się przez różnorakie i często głębokie nasze przeżycia. Jest on nie tylko łańcuchem samych przeżyć, ale też dyspozycji dla tych przeżyć, które pod wpływem bodźców sytuacji się aktualizują.

Toteż wychowanie charakteru polega na kształceniu takich dyspozycji psychicznych, które w tym procesie są zasadnicze dla określonego postępowania człowieka. Wychowanie zatem obejmuje kształcenie zdolności dokładnego poznania sytuacji, analizy jej treści, jej skutków, koncepcji projektu jej rozwiązania, skutków tego rozwiązania, określenia i przeżywania wartości skutków samej sytuacji i skutków jej rozwiązania, rozważenie i ocenienie ich, wybór rozwiązania sytuacji i czynnego przeprowadzenia tego wyboru przez własne działanie.

Możemy ten łańcuch przedstawić w następującym schemacie:



Elementy 1 i 2a są zjawiskami intelektualnymi, elementy 2b i 3 są zjawiskami uczuć i woli.

Rozważania nad faktem decyzji prowadzą do przyznania istotnego znaczenia wartościom. Uważa się je więc za czynnik, który powoduje decyzję, a więc za istotny element motywacji. Dlatego też w procesie wychowania występuje nacisk na motywację sprowadzoną przez wartości zawarte w skutkach rozwiązania sytuacji, a w następstwie też w działaniu rozwiązującym ją. Można by w pewnym dużym skrócie powiedzieć, że w wychowaniu charakteru idzie o wychowanie odpowiednich dyspozycji dla wartości, a przez to dla motywacji działania.

Dla określenia zasad wychowania niezbędne jest określenie pojęcia zasady. Określenia jej są dość niejasne. Tak np. u Z. Mysłakowskiego zasady pedagogiczne są określone jako „prawidłowości teoretyczne dotyczące działalności ludzkiej i jej wytworów (prakseologicznej)" (Wstęp do: „zasad wychowania moralnego" M. Krawczyka, PZWS 1960, str. 7). Krawczyk przyjmuje to określenie i uważa „zasady" za „podstawowe twierdzenia", które są „odzwierciedleniem pewnych ogólnych prawidłowości występujących w procesie wychowania" oraz że one „wymagają dowiedzenia swojego obiektywnego charakteru". Wreszcie dowiadujemy się, że są one „sformułowaniem teoretycznym prawidłowości typu prakseologicznego".

W tych określeniach kryją się niejasności, gdyż z jednej strony zasady

mają być „teoretycznymi" prawidłowościami, a z drugiej mają mieć charakter „prakseologiczny", a więc „dotyczyć działalności ludzkiej". Jako „teoretyczne" prawidłowości są „odzwierciedleniem" obiektywnych faktów pedagogicznych i wymagają swego obiektywnego dowiedzenia, i chyba są prawami naukowymi wiążącymi określone fakty w stosunki przyczynowe i konieczne. Ale jako „prakseologiczne" chyba są tylko dezyderatami zależnymi w swej realizacji od spełnienia ich w działaniu ludzkim, a w takim razie nie są konieczne i obiektywne. Widocznie idzie tu o to, że zasady są z jednej strony wyrazem koniecznych praw sprawdzalnych w rzeczywistości i adekwatnych w stosunku do niej, ale z drugiej strony są one zależne od woli człowieka, który realizuje prawa konieczne w nich zawarte. W takim razie te „prawidłowości prakseologiczne" są zasadniczo różne od praw naukowych, które są konieczne, teoretyczne i prawdziwe — ale są normami, do których te określenia nie mogą się odnosić. Nie możemy norm określać jako „konieczne", gdyż treść ich postuluje pewne postępowanie człowieka, które jest zależne od jego woli. Są one chyba „powinne". Nie można ich też określić jako „teoretyczne", gdyż mają sens praktyczny i są „prakseologiczne". Nie wyrażają też one jakiegoś obiektywnego stanu rzeczywistości i nie odnosi się do nich określenie „prawdziwości". Nie można też wykazywać ich „prawdziwości", a co najwyżej można to robić w stosunku do ich „słuszności", która wyraża, że one mają „wartość". Zasady nie są zdaniami w sensie logicznym, ale są normami. Wyrażają one „prawidłowość", ale taką, która nie jest konieczna i prawdziwa, ale która jest powinna i słuszna. Norma może pochodzić od prawa, które jest prawidłowością konieczną i prawdziwą, ale ma ono inną budowę niż prawo. Jeżeli prawo wyraża związek przyczyny i skutku, to norma skutek uważa za cel i wiąże go ze środkami, które w prawie stanowią warunki składające się na przyczynę. Myślenie prawem przebiega więc od przyczyny do skutku, w normie odwrotnie: od celu do środków. Zarówno zasady jak reguły są normami z tym, że zasady są normami ogólnymi, a reguły bardziej szczegółowymi lub nawet odnoszą się do jednostkowych wypadków. Prawa jako wyrażające obiektywną rzeczywistość w swej treści nie wyrażają wartości, natomiast normy jako powinne zawierają wartość przede wszystkim w swym celu, a pośrednio też w swoich środkach.

Dla zasad wychowania rozróżnienie prawa od normy ma to znaczenie, że tworzenie systemu zasad np. wychowania nie może posługiwać się systemem zasad np. dydaktycznych lub socjologicznych, czy psychologicznych. Podstawą dla takiego systemu może być jedynie sama istota procesu wychowania, jak podstawą dla systemu zasad dydaktycznych może być jedynie istota procesu uczenia się i nauczania. Nie znaczy to jednak, aby w zasadach tych nie znalazły się pewne zasady np. psychologiczne, o ile w procesie wychowania są stosowane pewne prawa psychologiczne wskazujące na sposoby uzyskania przyjętych celów wychowania.

2. Wywód niektórych systemów zasad wychowania

Brak racjonalnej, jednolitej podstawy dla wywodu zasad wychowania daje się spostrzegać w wielu próbach budowy systemu tych zasad zarówno w pedagogice naszej, jak obcej. Można zauważyć cztery charakterystyczne przykłady takich wywodów. Są one następujące:

1) Wywód z praw nauk pomocniczych pedagogiki, a zwłaszcza z psychologii oraz z doświadczenia pedagogicznego;
2) Wywód zasad wychowania z zasad nauczania;
3) Wywód z praw psychologii i socjologii;
4) Wywód z pojmowania wychowania jako jednego z procesów życia człowieka.

Poszukiwania zasad wychowania w różnych źródłach, które tylko częściowo są związane z istotą procesu wychowania, prowadzi do pewnej dowolności w ustalaniu ich treści i przyjmowaniu ich ilości. Przy tym nie zawsze znajdziemy w nich możliwie najwyższą ich ogólność, gdyż istotne ogólne zasady mieszają się z celami wychowania, np. wychowania moralnego, społecznego itp. Tymczasem wymagamy od zasad, aby one były najogólniejszymi normami procesu wychowania, a więc zależnymi tylko od jego istoty bez względu na treści, które zawiera w sobie sam proces wychowania. Wszelkie normy regulujące proces wychowania dla pewnej nawet dużej grupy celów, dla wychowania w różnych jego dziedzinach, jak w wychowaniu moralnym, estetycznym, obyczajowym, gospodarczym, społecznym, higienicznym, ideologicznym itp. — są już normami uszczegółowionymi w stosunku do zasad jako najogólniejszych norm. Jest to analogiczne do zasad nauczania, których ogólność pozwala je stosować w nauce różnych treści i różnym układzie tych treści. One też mogą być wyprowadzone jedynie z najogólniej pojmowanego procesu uczenia się, a nie z jego szczegółowych celów.

Rozważmy poprzednio podane źródła wywodu zasad wychowania. 1. Wywód ich z nauk pomocniczych, a zwłaszcza z psychologii i z doświadczenia pedagogicznego podaje M. Krawczyk [1]. Te dwie podstawy przyjęte dla wywodu zasad wychowania nie są jednak równorzędne. Z praw naukowych bowiem norma działania może być wyprowadzona jako oznaczająca cel i powinność. Ale z doświadczenia normy są wyprowadzane pośrednio: bezpośrednim rezultatem doświadczenia bowiem jest dopiero wyprowadzone z niego jakieś uogólnienie stwierdzające związki obiektywne zachodzące między zjawiskami, a więc mniej lub więcej prawdopodobne prawo. Dopiero od tego prawa może pochodzić norma. Doświadczenie pedagogiczne może jedynie prowadzić bezpośrednio do tak uzyskanych praw. Zanim z nich wyprowadzimy normę, i to jako zasadę, trzeba wpierw okazać, jakie jest to prawo. Inaczej zasada jest dowolnością bez uzasadnienia,

[1] M. Krawczyk „Zasady wychowania" (PZWS 1960).

bez oparcia o teorię naukową. Stąd też rzekomy system zasad wyprowadzony tą drogą nie może być rzeczywiście systemem opartym o teorię naukową.

Wykaz tutaj podany zawiera następujące zasady:

1) zasada wychowującego nauczania,
2) „ zgodności i konsekwencji oddziaływań wychowawczych: szkoły, domu, środowiska,
3) „ wiązania celu wychowania z celami budownictwa socjalizmu,
4) „ nierozerwalnej łączności teorii z praktyką,
5) „ świadomej aktywności wychowanków,
6) „ stawiania wysokich wymagań dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego ucznia i poszanowania jego osobowości,
7) „ wychowania w zespole z jednoczesnym indywidualnym podejściem do każdego wychowanka,
8) „ wychowania zespołu wychowanków przez zwarty zespół wychowawców,
9) „ dostosowania metod i środków oddziaływań wychowawczych do poziomu intelektualnego i moralnego wychowanków.

Nie jest jasne, które z tych zasad mają za podstawę prawa nauk pedagogicznych, a zwłaszcza psychologii, a które są zaczerpnięte z doświadczenia pedagogicznego. Nie mamy bowiem wyraźnego wywodu poszczególnych zasad z ich podstaw teoretycznych lub praktycznych. Ale jeżeli porównamy ich treści ze sobą, to budzi się wątpliwość, czy istotnie mamy tu do czynienia z zasadami różnymi, czy może niektóre z nich dają się właściwie sprowadzić do pewnej naczelnej, której są uszczególnieniem. Tak więc wydaje się, że zasady 2, 4, 8 właściwie wskazują na postulat konsekwencji w wychowaniu, na zgodność środowiska, teorii i działania i zgodność w postępowaniu wychowawców. Te trzy zasady wtenczas stanowiłyby jedną, zwyczajnie określaną jako konsekwencja w wychowaniu. Zasady 6, 7, 9 znów dają się złączyć w ogólniejszą zasadę indywidualizacji w procesie wychowania (możliwość wychowanka i poszanowanie osobowości, indywidualne podejście do wychowanka, dostosowanie do poziomu intelektualnego i moralnego). Zasady 1, 3, 4 właściwie żądają zgodności nauki z celem wychowania i są następstwem zasady konsekwencji. Zasada 5 jest istotnie osobną zasadą wychowania. Wynikałoby stąd, że wykaz tych zasad właściwie redukuje się do trzech najogólniejszych norm w wychowaniu: aktywności, indywidualności i konsekwencji.

2. Wywód zasad wychowania z zasad nauczania przybiera dwie postacie. Jedna z nich prowadzi do zbędności osobnych zasad wychowania, gdyż według niej proces wychowania charakteru odbywa się tak samo jak proces nauczania. Druga wprawdzie uznaje, że te dwa procesy są inne, ale sprowadzają się one do jednego, nazywanego wykształceniem. Pierwszą znajdujemy w pajdocentryzmie „nowego wychowania", przyjmujące-

go „uczenie się przez działanie", drugą w pewnych odmianach pedagogiki kultury.

Naturalistyczne pojmowanie uczenia się przez działanie jest zwolnione od szukania osobnych zasad dla wychowania. Według bowiem tego pojmowania uczenie się przez działanie odnosi się nie tylko do procesu rozwijania umysłu, ale też do wszelkiego ludzkiego działania. Uczymy się nie tylko wiadomości teoretycznych, ale też wszelkich nowych ruchów i wszelkiego postępowania. Tak samo przez działanie i metodę prób i błędów uczymy się np. matematyki, biologii itp., jak jazdy na rowerze, kierowania samochodem, ale też uprzejmości, współczucia, słowności, siły woli itp. Jeżeli więc proces uczenia się jest wszędzie ten sam, toteż nie są potrzebne osobne zasady uczenia się jako najogólniejsze normy, ale mogą tu jedynie występować normy szczegółowe zależne od treści postępowania. Oczywiście taki sposób pojmowania uczenia się ułatwia, a właściwie usuwa cały problem zasad wychowania przenosząc go do dydaktyki.

Pedagogika kultury jednak już nie jest w tak wygodnym położeniu. Dla niej bowiem pojęcie „kształcenia" jest pewną jednością nauczania umysłowego i wychowania charakteru pojmowanego jako osobowość. Są tu więc dwa różne procesy połączone w jedną całość. Jeżeli więc przyjmie się zasady dla procesu nauczania, to w tym samym znaczeniu nie są one jeszcze zasadami wychowania, chociaż zasady wychowania mają swą podstawę w zasadach nauczania. Są one bowiem jedynie pewną modyfikacją zasad nauczania. Trzeba więc właściwie przyjąć zasady nauczania i okazać, jakim przekształceniom one podlegają w sferze wychowania. Wielu zwolenników pedagogiki kultury rezygnuje z określenia zasad kształcenia, a zarazem z określania zasad nauczania i wychowania. Jednak są próby, aby przyjąć określone zasady dla kształcenia na wzór zasad nauczania i okazać w nich przejście do zasad wychowania.

Takiej właśnie próby dokonuje F. Eggersdorfer („Jugendbildung" München, 1955). Kształcenie się jest tu określone jako „sięganie dóbr kultury w najgłębsze warstwy duszy", a więc nie tylko rozumienie „istoty i wartości rzeczy", ale też „porywanie i kształtowanie wszelkich stron umysłu, uczuć i woli" rozwijającej się osobowości (str. 137). Jest to jednak inne pojmowanie stosunku uczenia się i wychowania niż w „nauczaniu wychowującym" herbartystów. U herbartystów nauczanie i wychowanie to dwa różne procesy, które mogą być w ten sposób łączone, że w treściach nauki są obok strony rzeczowej też zawarte idee moralne. Zrozumienie tych idei prowadzi do wychowania. Ale całe wychowanie leży jak gdyby poza nauczaniem. A jeżeli „karność i pielęgnacja" są środkami wychowania, to są to raczej środki porządkowe, bez których zbiorowa nauka nie byłaby możliwa. Ich działanie wychowawcze jest dodatkowe i uboczne w stosunku do nauczania. Pełne zaś wychowanie odbywać się ma w domu i w społeczeństwie. Inaczej jest w pedagogice kultury: to, co herbartyści

rozdzielali, stanowi jedność organiczną w kształceniu. Co więcej, samo nauczanie nie jest pełnym procesem, jeżeli prowadzi jedynie do poznania dóbr kultury, a nie jest wiązane z przeżyciami jej wartości, a więc właściwym kształceniem.

Przyjmując monizm nauczania i wychowania w kształceniu Eggersdorfer tworzy następujące zasady kształcenia:

1) Zasada spontaniczności jest określona jako postulat „uduchowienia jaźni w uczeniu się". Wymaga ona „żywego udziału" w procesie uczenia się, aktywności życia psychicznego. Uczenie się nią przeniknięte zbliża się do pojęcia pracy i dzieli z nią trzy właściwości: radość pracy, jej wolność i karność. Spontaniczność łączy w kształceniu się przeżycia z pracą, a zarazem pasywne odbieranie dóbr kultury z samodzielnym, aktywnym uduchowianiem własnej jaźni.

2) Zasada uwagi wymaga napięcia duchowego i zwrócenia całej psychiki do przedmiotu, zarówno gdy idzie o poznanie, jak o udział woli. Między różnymi stopniami uwagi za najwyższy jej stopień uważa autor uwagę dowolną, w której samo „ja" kieruje prądem świadomości. Gdy kieruje ona świadomość na to, co ma być celem rozwoju własnej osobowości, jest „pilnością" i „zainteresowaniem" oraz pobudza spontaniczność i aktywność.

3) Zasada wyobrażeniowości wymaga bliskiego zetknięcia się ze światem, dającym głębokie przeżycie rzeczywistości, jasności, żywości treści przeżywanych doświadczeń. Idzie w niej więc o przeżycie doświadczeń wewnętrznych, o jasność przedstawień dla wszystkich treści oraz o bliskość ich w rzeczywistości doświadczalnej.

4) Obok „percepcji" zawartej w zasadzie wyobrażeniowości występuje osobna zasada apercepcji, tj. łączenia tego, co nowe, z już posiadanym stanem psychicznym. To łączenie winno być zarówno umysłowe, jak uczuciowe. Jest to zasada łączenia tego, co bliskie, z tym, co odległe i godne uznania za wartościowe. Obok apercepcji intelektualnej występuje apercepcja emocjonalna. Podstawę dla łączenia obu ich odmian stanowi „nauka swojskości" łącząca umysł i serce dokoła pojęcia „ojczyzny".

5) Zasada socjalnego wychowania polega na jednoczeniu człowieka z jego społeczeństwem. Dla rozwijającego się człowieka zakres społeczeństwa coraz bardziej się rozszerza od grupy zapewniającej mu opiekę witalną, na szerszą grupę gospodarczą i jeszcze szersze grupy, jak kulturowe i na państwo.

Oprócz tych głównych zasad kształcenia znajdujemy jeszcze jak gdyby dodatkowe. Są to: zasada łączenia prawdy z wartościami i zasada zachowania rezultatów kształcenia. W zasadzie „prawdy i wartości" łączą się dwie dziedziny, intelektualna i emocjonalno-wolitywna. Jest ona chyba stwierdzeniem złączenia motywacji działania i angażowania całej psychiki, a więc określeniem procesu świadomego kształcenia się. Zasada określona jako „zachowanie rezultatów" jest wymaganiem pewnej stałości dyspozycji nabytych przez kształcenie się.

Już w samych nazwach podanych zasad jest widoczne, że zasady kształcenia mają pochodzenie dydaktyczne i są spokrewnione z pewnymi postulatami nauczania, jak: samodzielność, dowolna uwaga, percepcja i apercepcja, pamięć. Tylko zasada „socjalnego wychowania" i wychowania przez „swojskość" treści jest zasadą programu nauki, a nie procesu uczenia się. Ale wszystkie zasady czerpane z umysłowego uczenia się są przerabiane przez rozszerzanie ich znaczeń na zasady, w których idzie o przeżycia uczuciowe. Ta przeróbka widocznie pragnie uniknąć tylko skojarzeniowego związku między intelektem a uczuciami i wolą, między „prawdą" a „wartością". Ten skojarzeniowy związek między obiema stronami życia psychicznego jest zakrywany terminologią podsuwającą pewne emocjonalne znaczenie terminom, mającym ułatwiać przejście z jednej sfery w drugą, jak np. przy spontaniczności termin „praca", z którym łączy się jej radość, przy wyobrażeniowości „przeżycie" i „doświadczenie", przy „apercepcji" rozróżnienie apercepcji intelektualnej i emocjonalnej, przy zasadzie socjalnej przejście od zaspokajania potrzeb witalnych dziecka do stosunków kulturowych, patriotycznych, państwowych. Ale w czym leży podstawa dla tych przejść, tego już się nie dowiemy, a przyjęcie związków skojarzeniowych dla pedagogiki kultury nie wystarcza, bo związki te nie dają podstawy dla pełnego zjednoczenia nauczania i wychowania w jeden nierozerwalny kompleks wymagany przez pojęcie „kształcenia". Zamiast pełnego przejścia wytwarza się w interpretacji zasady wychowania wyprowadzanej z zasady nauczania pewien przeskok od elementów intelektualnych do uczuciowo-wolitywnych. Pochodzi to stąd, że teoria myślenia operuje odniesieniem swoich treści do pojęcia „prawdy" lub „fałszu", a teoria wartości zawarta w motywacji pojęciami „słuszności" i „niesłuszności".

Zasady wychowania podane przez Eggersdorfera jednak nie są też od siebie niezależne. Tak więc zasady: 1) spontaniczności wymagająca „uduchowienia", „pracy", 2) zasada uwagi, zainteresowania, pilności oraz 3) zasada wyobrażeniowości żądająca żywości, wyrazistości, jasności właściwie są szczegółowymi postulatami pełności przeżyć intelektualnych i opartych na nich przeżyć uczuciowych i woli. Są to postulaty zgodne z zasadą „aktywności świadomej" w systemie zasad M. Krawczyka. Zasada 4) apercepcji jako środka wychowania patriotycznego i 5) zasada socjalnego wychowania są zasadami treści wychowania, a nie procesu niezależnego od treści. Nie mogą więc być uważane za najogólniejsze zasady wychowania. Zasada łączenia prawdy i wartości mogłaby być uważana za zasadę raczej przygotowawczą do samego procesu wychowania, w którym idzie o motywację i decyzje postępowania. Natomiast zasada „zachowania rezultatów" wychowania określa cel wychowania i mogłaby być traktowana jako zakończenie łańcucha całego procesu wychowania od sytuacji i kształtowania dyspozycji nabytych przez ten proces. W całym systemie pozostałyby wtenczas tylko: zasada aktywności, charakteryzu-

jąca przebieg procesu wychowania wraz z postulatem przygotowywania tego procesu przez jasność i wyrazistość myślenia oraz słuszność wartościowania, oraz zasada utrwalenia rezultatów wychowania. Przy tym można nie wątpić, czy postulat aktywności oraz jasnego myślenia i słusznego wartościowania są to dwa postulaty różne. Jest widoczne, że ilość zasad wychowania z siedmiu zmalałaby do dwóch.

3. Inną drogę dla wyznaczenia zasad wychowania wybiera K. Kotłowski („Podstawowe prawidłowości pedagogiki", Ossolineum 1964). Zasady te występują tutaj jako ogólne normy różne od zasad nauczania. Wywód ich odbywa się z psychicznego życia człowieka oraz z jego życia socjologiczno-historycznego. Przyjęcie tych dwóch podstaw w zestaw zasad wprowadza też dwoistość. Ponieważ proces wychowania jest procesem psychicznym, więc można oprzeć się na nim jako na źródle zasad. Ale przyjęcie tego źródła może prowadzić do zbyt szerokiego pojmowania zasad, gdyż wychowanie jest tylko pewną specjalnością życia psychicznego. Drugie źródło zasad, socjologiczno-historyczne, może być podstawą dla zasad jednego z działów wychowania, tj. wychowania społecznego, a więc można z niego otrzymać jedynie zasady bardziej szczegółowe, a nie ważne dla każdej odmiany wychowania. Tak więc wybór tych dwóch różnych podstaw może z jednej strony rozszerzać zasady poza zakres wychowania, z drugiej zwężać do bardziej szczegółowego rodzaju wychowania. Toteż oba te przypadki spotykamy w zasadach, które z nich są wywiedzione.

Z psychicznej strony życia człowieka wywodzą się dwie zasady ogólne i dwie szczegółowe.

Do ogólnych należą:

A. 1. zasada oddziaływania na całą osobowość jednostki i na wszystkie formy jej aktywności

„ 2. zasada indywidualizowania w wychowaniu

Do bardziej szczegółowych zalicza się:

A. 1a. zasada racjonalnej motywacji norm i postępowania

„ 2a. „ wiązania norm z uczuciami.

Z socjologiczno-historycznej podstawy pochodzą:

zasady ogólne:

B. 1. zasada oddziaływania przez kolektyw socjalistyczny

„ 2. „ organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły

Zasady bardziej szczegółowe:

B. 1b. zasada aktywizowania przez odwołanie się do własnej godności i wartości ucznia

2b. zasada konsekwencji wymagań i postępowania.

Napotykamy tu najpierw pewną trudność wiązania zasad szczegółowych z ogólnymi. Jeżeli jeszcze można wiązać zasadę racjonalnej moty-

wacji (A1 i A1a) z zasadą oddziaływania na całą osobowość, to trudno zasadę indywidualizowania łączyć z zasadą wiązania norm z uczuciem (A2 z A2a). Podobne trudności spotykamy, gdy idzie o wiązanie zasady oddziaływania przez kolektyw z zasadą aktywizowania przez odwołanie się do własnej godności i wartości (Ba i B1b), chyba idzie o ambicję w stosunku do kolektywu.

Trzeba też zauważyć, że zasada (B1b) aktywizowania przez własną godność i wartość jest szczegółowym wypadkiem zasady (A1) oddziaływania na całą osobowość, a zasada wiązania norm z uczuciami (A2a) jest raczej uszczegółowieniem zasady (A1). Właściwie w zestawie tych zasad zawierają się tylko trzy najogólniejsze różne zasady: zasada aktywizowania przeżyć związanych z działaniem (zasady: A1 wraz z zasadami: A1a, A2a i B1b), zasada indywidualizowania (zasada A2) i zasada konsekwencji (zasada B2 i B2b).

4. Uświadamianie w badaniach pedagogicznych, że najogólniejsze zasady pewnego procesu pedagogicznego winny być wyprowadzane z jednej podstawowej podstawy staje się coraz wyraźniejsze. Toteż taką próbę wykonuje O. Kroh („Revision der Erziehung" Heidelberg, 1959). Podstawą dla niego jest pojęcie życia. Wychowanie bowiem jest związane z istotą życia człowieka, a więc jego podstawowe zasady winny się znaleźć w analizie życia. Życie jednostki ludzkiej ma dwie strony: stronę organiczną i duchową. Stąd też istnieją dwie grupy zasad wychowania, jedna z nich odnosi się do jego strony organicznej, druga do strony duchowej. W grupie organicznej zawierają się zasady:

1. Zasada organicznego wychowania
2. „ konkretnego wychowania
3. „ aktywnego wychowania

W grupie duchowego wychowania są zasady:

1. Zasada autentyczności (Echtheit)
2. „ wewnętrzności
3. „ autorytetu, szacunku (Ehrfurcht).

Między tymi dwiema grupami zasad jest jeszcze zasada siódma: zasada wychowania społecznego.

Zarówno treści jak sformułowania tych zasad są płynne i często niejasne. Możemy je rozumieć następująco:

1) Zasada organicznego wychowania ma swe źródło w naturalnych popędach i instynktach związanych z bytem organicznym i wymaga dostosowania ich w ciągu rozwoju indywidualnego życia jednostki do wymagań życia i potrzeb innych. Dostosowanie to odbywa się stopniowo wraz ze zmianami rozwojowymi dziecka i właściwościami płci. W kierowaniu tym rozwojem mogą zachodzić takie błędy, jak: uwodzenie polegające na przedwczesnym pobudzaniu sił psychicznych, do których jednostka jeszcze nie dorosła, odbieganie cechujące przesadę w wychowaniu i jedno-

stronność. Zasada ta zawiera też postulat chronienia indywidualności dziecka.

2) Zasada konkretnego wychowania wymaga utrzymywania w procesie wychowywania kontaktu z życiem bieżącym. Uczeń powinien pozostawać w bliskim kontakcie z życiem i stykać się z nim przez swoje konkretne doświadczenie. Tymczasem nauka szkolna odbywa się głównie przy pomocy książki, a więc może zachodzić obawa, że wychowanie ograniczy się do wiedzy książkowej i zaniedba realne życie. Wychowanie winno okazywać ważność istnienia rzeczywistości i jej nacisku na nas. Granice tej zasady leżą w tym, aby utrzymać miarę i nie wprowadzać „bieganiny za bodźcami", które życie może sprowadzać.

3) Zasada aktywnego wychowania jest zasadą samodzielności. W samodzielnym dziele wyraża się psychika człowieka, gdy pracuje on „sam ze siebie" (aus dem Selbst) i zaznacza w swej pracy swoją indywidualność. Ale zarazem w tej pracy dąży on do nadania jej pewnego stopnia doskonałości, przez co też pracuje „nad sobą" (am Selbst). Dążąc bowiem do pewnego stopnia swego wytworu doskonali on nie tylko ten wytwór, ale też samego siebie. Taka praca jest podstawą dla samowychowania i podstawą faktu, że wszelka pomoc w wychowaniu jest tylko pomocą dla samopomocy.

Poprzednie trzy zasady odnoszą się do zagadnień wychowania człowieka jako istoty obdarzonej życiem. Samo życie jest siłą wychowawczą, a celem zasad jest doskonalenie życia jednostki przez jej celowy własny wysiłek.

Druga grupa zasad sięga do wyższych pojęć i postulatów, ale wciąż są one zawrate w potrzebach życia człowieka.

1) Zasada autentyczności, prawdziwości w wychowaniu ma postać antropologiczną lub charakterologiczną. Pierwsza jej postać zmierza do rozwinięcia prawdziwie ogólnoludzkich właściwości człowieka. O takich właściwościach mówimy, gdy przyznajemy komuś, że jest „prawdziwym mężczyzną lub kobietą". W drugiej postaci autentyczność idzie o jednostkową osobowość człowieka. Zawsze jednak zasada ta zawiera w swej treści wartość. W szczególnym jej znaczeniu idzie o możliwie najwyższe przybliżenie się do ideału rzeczywistości. Jest też w niej dążenie do realizowania swojej indywidualności. Dlatego odmawiamy „prawdziwości" temu, kto w swym postępowaniu tak bardzo odbiega od swej indywidualnej istoty, że staje się obcy wobec samego siebie. W gruncie rzeczy można określić tę zasadę jako zasadę szczerości i otwartości w przeciwstawieniu do zakłamania. Zasada ta wymaga ponadto odwagi skierowanej do doskonalenia siebie (zum besserem Selbst) i zaufania we własne siły w rozwijaniu „zarodków swoich dobrych stron". Cała ta zasada nie jest dość jasno i jednoznacznie określona.

2) Zasada wewnętrzności wskazuje na konieczność kształtowania psychiki człowieka „od wewnątrz", tj. „od jej centralnych warstw". Idzie tu przede

wszystkim o skierowanie uczuć na pozytywne wartości. Szczególnie ważne jest więc zwracanie uwagi na dodatnie strony tych wartości, ich wzmacnianie i usuwanie przeszkód stawianych przez dążenia ujemne. Ważną funkcję może w tym spełniać właściwe użycie „wolnego czasu" (Musse), jeżeli jest użyty dla wnikania w siebie, w swoją „wewnętrzność". Wgląd w nią wymaga milczenia, gdyż gadatliwość łączy się z reguły z powierzchownością. Widocznie zasada ta jest postulatem kontemplacji samego siebie oświetlającej swoją osobowość.

3) Zasada autorytetu jest zasadą uznawania wartości wskazanych i uznawanych przez ogół, a zwłaszcza przez tych, do których ma się zaufanie i szacunek. W początkach życia dziecko prawie całkowicie jest zdane na opiekę dorosłych i wobec wszystkich nowości, które w życiu spotyka, uznaje autorytet swoich opiekunów. Ale z czasem dążenie do samodzielności usuwa ów początkowy autorytet wychowawców na ubocze. Czasem ucieka się ono do niego jedynie, gdy spotyka nowość tak daleką od swego dotychczasowego doświadczenia, że odczuwa niemożliwość sprostania jej. Wychowanie jednak powinno zachowywać autorytet wartości uznawanych za podstawowe dla społeczeństwa.

Poprzednie dwie grupy zasad wychowania łączy zasada wychowania dla społeczeństwa. Występuje ona zarówno jako punkt wyjściowy dla obu poprzednich grup i jako czynnik regulatywny w ciągu całego wychowania, a zarazem jako cel wychowania. Jest ona zasadą centralną zarówno dla grupy organicznych zasad, jak dla grupy odnoszącej się do ideałów życia. Kiedy pierwsza jest złączona z bytem człowieka, druga wiąże się z jego życiową powinnością.

W przedstawieniu tego systemu zasad jest widoczna nie tylko pewna niejasność i odbieganie od roli zasad jako zasad procesu wychowania do zasad wyznaczających cele wychowania, ale także to, że trudno uznać, iż one między sobą są różne i od siebie niezależne.

Tak więc zasada organicznego wychowania jest ustosunkowaniem procesu wychowania do wrodzonej indywidualności dziecka. Zasada konkretnego wychowania właściwie wskazuje, że odbywa się ono w świecie realnych sytuacji, przy których załatwianiu ma wystąpić aktywność i samodzielność wychowanka, a więc idzie o realizowanie zasady aktywności. Wtenczas jednak zasada konkretności w wychowaniu jest określeniem pewnej właściwości sytuacji wychowania; a nie osobną zasadą. W tej więc grupie byłyby dwie różne zasady: zasada indywidualności i zasada aktywności. W grupie zasad wychowania duchowego spotykamy zasadę autentyczności, która wymaga ostatecznie rozwijania swojej prawdziwości psychicznej i stąd wyznacza wychowaniu pewną cnotę, a więc uzyskanie pewnego celu wychowania. Nie jest więc ona zasadą orzekającą o istocie procesu wychowania, ale o pewnym celu wychowania. Można by przecież zamiast prawdziwości żądać jakiejś innej właściwości charakteru, np. wprost przeciwnej jako celu wychowania. Również rozumienie jej jako

dążenie do doskonalenia siebie lub budzenia zaufania we własne siły jest wyznaczeniem celów wychowania i nie odnosi się do istoty procesu wychowania. Zasada wewnętrzności właściwie żąda głębokiego przeżycia wartości, przeżycia przez „centralne warstwy" psychiki i jest innym określeniem zasady aktywności w wychowaniu.

Wreszcie zasada autorytetu zdaje się wskazywać na źródło rozbudzania głębokich przeżyć, a więc na ogólny środek wychowania i możemy ją uważać za istotną zasadę wychowania.

Ostatecznie więc w systemie zasad Kroha możemy znaleźć cztery ogólne zasady wychowania: zasadę aktywności, indywidualizowania, konsekwencji w wychowaniu i zasadę autorytetu.

Wywód ten ma się opierać na istocie procesu życia człowieka, ale nie dowiadujemy się, jaka jest ich podstawa w procesie życia. A nawet spotykamy pewne milczące, a jednak wyraźne przypuszczenie, że zasady te są raczej krępowaniem wolnego, swobodnego rozwoju życia. Najpierw grupa zasad wychowania „duchowego" zdąża do wychowania dla pewnych ideałów życiowych. Trudno byłoby okazać, że ideały te są rezultatem samego życia człowieka, a nie potrzebą sprowadzoną przez pewne warunki leżące poza samym życiem. Co więcej, jako regulatyw dla obu grup zasad wprowadza się zasadę siódmą, która wszystkie je kieruje do centralnego ideału życia, jakim jest życie społeczne. Treść tego życia jest widocznie wywiedziona z jednej specjalnej formy życia człowieka i nie musi być uważana za wrodzoną w psychice człowieka, jak też ideały społecznego życia są rezultatem i celami wychowania, a nie istotą jego procesu. Natomiast różne strony życia człowieka są zarazem różnymi dziedzinami wychowania i stanowią szczegółowe cele wychowania już w swym powstawaniu i rozwoju psychiki. Jako cele wychowania mogą one stanowić o normach wychowania bardziej szczegółowych. Natomiast zasady mają być normami najogólniejszymi, zależnymi od istoty samego procesu wychowania, wspólnej wszystkim szczegółowym działom i celom tego procesu. Regulują one proces wychowania, ale nie jego treść. Treść ta bowiem zależy od bardziej szczegółowych norm, określanych czasem jako środki wychowania, liczących się z ogólnymi celami wychowania, zwłaszcza naczelnym jego ideałem i celami wyznaczonymi przez różne działy wychowania i różne szczegółowe sytuacje wychowawcze. Stąd też wybór podstawy dla zasad wychowania w pojęciu celów życia jest chybiony. W pojęciu tym bowiem zawierają się różne dziedziny tego życia i musiałoby się uwzględnić w ogólnych zasadach specjalne właściwości tych dziedzin. To zaś musi powodować modyfikowanie ogólnej zasady wychowania do specjalnego charakteru każdej z tych dziedzin. Tą drogą nie można więc ustalić w sposób racjonalny najogólniejszych zasad. Mogą one być wyprowadzone jedynie z samego pojęcia procesu wychowania, z jego istoty. Wymaga to jednak określenia istoty tego procesu.

3. Istota procesu wychowania jako podstawa dla zasad wychowania

Proces wychowania w praktyce przyjmuje różne szczegółowe formy, które mogą mu nadawać odmienny przebieg. Określenie tych wszystkich szczegółowych form nie jest możliwe, gdyż są one zależne zarówno od treści wychowania, jego celów ogólnych i specjalnych, jak od rozwoju jednostki i rozwoju życia społecznego, do którego ona ma być przygotowana. W każdym szczegółowym nawet wypadku przybiera on pewne swoiste cechy i inaczej przebiega. Może on też występować w formie pełnej, ale też mniej lub więcej skróconej, może być rozłożony na wiele poszczególnych kroków i trwać długi czas, ale też może być jednorazowy, krótki.

W p. 2. poznaliśmy schemat przebiegu całości procesu wychowania. Jest to w swej istocie proces decyzji i postępowania zgodnego z decyzją. Schemat ten jednak zawiera jeszcze duże uproszczenia, gdyż zaznaczone w nim składniki: sytuacja, przeżycia intelektualne, uczuciowe, woli i postępowania, są z reguły bardzo złożone. Tak więc sytuacja złożona z wielu bodźców zewnętrznych jest nie tylko przedmiotem analizy i poznania, ale też już jest dla nas podstawą dla pewnych uczuć takich, które zwracają na nią naszą uwagę, budzą przypomnienia poprzednich podobnych wypadków, różne uczucia i przedstawienia ich wartości. Jeżeli ta sytuacja ma być podstawą działania, to wysuwa ona potrzebę jej „rozwiązania", tj. jakiejś odpowiedniej zmiany. Myśli o jej rozwiązaniu znów prowadzą do różnych projektów działania, do koncepcji pewnych norm dla rozwiązania, a więc znów wymagają całej grupy przedstawień, sądów, wartości, środków i skutków rozwiązania, oceniania tych norm, przy czym występują znów różne stany intelektualne, uczuciowe i wolitywne, które zmieniają się w swoich treściach, jakościach, intensywności, trwaniu, aż nastąpi decyzja. Ale znów od decyzji do jej realizowania w czynie może upływać jakiś czas, który często zmienia ją wskutek działania zarówno nowych bodźców dołączających się do sytuacji, a z nimi odmiennych przeżyć umysłowych i uczuciowych i nowego wartościowania. W każdym razie możemy w całości pełnego procesu motywacji rozróżnić różne procesy intelektualne związane z sytuacją, normami, środkami i skutkami działania oraz procesy uczuciowe związane z wartościami i oceną środków i skutków sytuacji, skutków jej rozwiązania i środków tego rozwiązania, oraz procesy woli, powzięcia decyzji i realizowania jej.

Istnieją więc jak gdyby trzy grupy, z których każda obejmuje pewną funkcję w całości budowy aktu motywacji postępowania, a więc grupa przygotowawcza obejmująca analizę sytuacji, przedstawienie norm, skutków postępowania, uczuć i wartości, grupa uczuć przeżywanych faktycznie z przedstawieniami grupy pierwszej oraz grupa związana z decyzją i realizowaniem jej, którą możemy scharakteryzować jako grupę woli. Jeżeli chcemy tedy określić podstawowe zasady wychowania, to możemy

ich szukać w analizie procesu motywacji jako całościowego kompleksu przeżyć, przez które można osiągać rezultaty tworzenia charakteru. Te bowiem przeżycia psychiczne zawarte w motywacji mogą kształtować dyspozycje stanowiące właściwości charakteru.

Byłyby to grupy: 1. grupa zasad przygotowawczych
2. grupa zasad uczuciowych
3. grupa decyzji i jej realizacji

Do pierwszej grupy zaliczymy:
1. Zasadę uświadamiania elementów sytuacji, ich skutków i wartości,
2. „ indywidualizacji zadań wychowawczych,
3. „ aktywności jako zaangażowania w procesie motywacji całej osobowości ucznia.

W drugiej grupie są następujące zasady:
1. Zasada współczuwania z istotami zaangażowanymi w sytuacji,
2. „ kojarzenia uczuć,
3. „ budowania poczucia wzrostu własnej siły i wartości.

W trzeciej grupie są:
1. Zasada autorytetu wartości i uznających je osób,
2. „ jednolitości wychowania,
3. „ konsekwentnego realizowania decyzji.

Możemy zauważyć, że układ tych zasad w całości procesu motywacji spełnia różną funkcję. Tak więc pierwsza grupa tworzy głównie intelektualne podstawy dla decyzji, druga i trzecia są już wyraźnie zasadami zaangażowanymi w sam proces decyzji. Ponadto wśród zasad poszczególnych trzech grup pewne zasady stanowią jak gdyby łącznik między tymi grupami. Tak więc zasada 3 w grupie pierwszej, wymagająca angażowania całej osobowości, stanowi krok przejściowy między grupą pierwszą, głównie intelektualną, a drugą, głównie emocjonalną. Zasada 3. grupy drugiej, żądająca budzenia poczucia wzrostu własnej siły i wartości, jest łącznikiem między grupą drugą a trzecią.

4. Główne treści podstawowych zasad przygotowawczych

1) Zasada uświadomienia intelektualnego w przygotowaniu do decyzji bywa różnie nazywana i różnie określana. Występuje ona u Kotłowskiego jako zasada „racjonalnej motywacji". Ale ograniczona do racjonalnej motywacji obejmuje tylko te procesy intelektualne, które są związane bezpośrednio z powzięciem decyzji, a pomija cały splot przeżyć intelektualnych związanych ze skutkami sytuacji, środkami wymaganymi przez różne normy przedstawione, ze skutkami tych norm bezpośrednimi i pośrednimi, mogącymi wystąpić jako składniki nowej sytuacji itp. Procesy intelektualne są związane z różnymi krokami występującymi w decyzji i mieszają się do całego jej przebiegu, co było powodem intelektualizmu etycznego uznającego w motywacji ich górującą rolę. Uważał on, że

postępowanie złe jest wynikiem złego myślenia, a dobre wynikiem myślenia dobrego. Tymczasem procesy intelektualne możemy uważać jedynie za warunki poznania sytuacji jako podstawy dla wartości i warunki innych dodatkowych wartości, które właściwie stanowią o motywacji.

Zasada ta występuje w procesie motywacji w dwojakiej funkcji: jedna z nich wiąże się z sytuacją, druga z normami mogącymi ją rozwiązać i z ich wartościami.

a) Idzie w niej bowiem o dokładne poznanie sytuacji, w której ma nastąpić decyzja i działanie. Sytuacja jest złożona z różnych elementów. Niektóre z nich są nam znane bezpośrednio z aktualnego doświadczenia, o innych dowiadujemy się z informacji innych albo też tylko domyślamy się ich hipotetycznie. Wskutek tego przedstawienie sytuacji może być subiektywne i przedstawia się nam ona błędnie, co powoduje w konsekwencji nieudane jej rozwiązanie.

Ale z różnymi składnikami sytuacji łączą się też różne uczucia, które mogą oddziaływać na dalszy proces motywacji i na decyzję. Dlatego wychowanie dla obiektywnego poznania i wartościowania sytuacji jest jednym ważnym składnikiem całego łańcucha kształcenia charakteru.

Poznanie sytuacji prócz dokładności i obiektywnej prawdziwości wymaga też rozumienia intencji, która często jest zawarta w sytuacji, zwłaszcza gdy jest ona wytworem np. częściowo innych ludzi. Taką intencjonalność mogą zawierać różne obiektywne elementy sytuacji i w jej rozumieniu można popełniać różne błędy. Określenia łatwowierności lub nieufności w tym rozumieniu odnoszą się szczególnie do intencjonalnych elementów sytuacji.

Tak więc w poznaniu sytuacji występuje postulat trzech zasadniczych jego cech: prawdziwości, dokładności i intencjonalności.

b) Drugi postulat w obrębie tej zasady polega na uświadomieniu sobie norm, które mogłyby być połączone z postępowaniem według niej. Zagadnienie: „Co w danej sytuacji należy zrobić," z reguły nasuwa różne odpowiedzi odnoszące się do projektów działania, do ich treści i do ich skutków. W sytuacji możemy spotykać składniki, które czynią ją dla nas mniej lub bardziej obcą i utrudniają w różnym stopniu koncepcję normy postępowania. Znane nam normy mogą być uważane za częściowo właściwe np. w stosunku do pewnych składników sytuacji, a mylne w stosunku do innych. Nieraz też między nasuwającymi się nam normami spotykamy kolizje komplikujące dalsze rozważanie sytuacji. Te różne możliwości rozwiązania jej nie są dla nas obojętne i są złączone z różnym ich wartościowaniem. Pierwotna sytuacja rozkłada się w naszym rozważaniu na sytuacje częściowe i podrzędne w stosunku do głównej. Mogą one wpływać na kierunek szukania normy pozwalającej rozwiązać sytuację główną, na jej sposób rozwiązania, na jego skutki dla działającego i dla innych osób. Widocznie procesy myślowe występujące w decyzji tylko częściowo działają na decyzję, gdyż cały ich kompleks tak różnorodny jest połączony

z różnymi wartościami zmieniającymi się często w czasie przygotowawczym do decyzji, że wybór ostatecznej normy działania sprawia wielką trudność. Ale te różne normy i koncepcje rozwiązania, określone poprzednio jako „podrzędne", bywają rozważane nie tylko ze względu na ich skutki, ale też ze względu na środki prowadzące do tych skutków. W naszym procesie umysłowe elementy poznawcze nie tylko są złączone z samą sytuacją, jej złożonością, przedstawieniem norm jej rozwiązania i skutków tego rozwiązania, ale też z przedstawieniem ich środków, które znów mogą być wartościowane niezależnie od tych skutków.

Tak więc elementy intelektualne występujące w decyzji mogą być bardzo rozmaite, zmienne w swych treściach i w swoim wartościowaniu. Wychowanie może dążyć do tego, aby zwracać uwagę na możliwą pełność uzyskiwania tych tak licznych i tak odmiennych przeżyć naświetlających z różnych stron sprawę rozwiązania sytuacji. Jest to postulat pełności procesów intelektualnych występujących w decyzji.

2) Zasada indywidualności wymaga dostosowania wymagań wychowawczych do możliwości psychicznych ucznia. Stawia ona wychowaniu pewne wymagania, wśród których najważniejsze są następujące:

a) Wymagania muszą liczyć się z właściwościami psychicznymi wskazującymi na osobnicze dyspozycje ucznia, na stopień i jakość jego stanów uczuciowych i wolicjonalnych, na jego charakterologiczny typ. Różnorakość zaznaczająca się w charakterologicznych właściwościach młodzieży może mieć zasadnicze znaczenie dla rozwoju życia społecznego, jeżeli osobnicze talenty i uzdolnienia, zainteresowania i zamiłowania, zdolności uczuciowe i woli młodego pokolenia znajdą właściwe warunki rozwoju i skierowania ku pozytywnym wartościom. Ale brak kierownictwa indywidualności i błędne jej nastawienie mogą być szkodliwe dla społeczeństwa, gdy przybierają one kierunek burzliwy, niszczący ład i porządek życia.

b) Inną stroną zasady indywidualizowania w wychowaniu jest liczenie się z ogólnym stanem charakteru, jaki zastajemy w momencie rozpoczęcia procesu wychowania. Uczeń, który rozpoczyna naukę szkolną, ma już pewną znajomość norm zachowania się, pewne sposoby oceniania spraw znanych mu z doświadczenia, pewne nawyki postępowania. Często jednak ten stan jego psychiki nie odpowiada wymaganiom szkoły. Mimo to stanowi on punkt wyjścia dla działania pedagogicznego, który musi wspierać rozwój zadatków pozytywnych i dążyć do zaniku i zmiany zadatków negatywnych. U różnych uczniów stan ten jest różny, tymczasem szkoła winna dążyć do właściwej, ograniczonej uniformizacji go tak, aby sposób zachowania się ucznia nie mącił porządku życia i kultury społeczeństwa. Unikając więc uniformizacji liczymy się jednak z indywidualnością jednostek nabytą ze środowiska pozaszkolnego i ciągle na nią wpływający. Staramy się usuwać negatywne wpływy pozaszkolne i wzmacniać ich

działanie pozytywne. Zasada indywidualizacji wymaga wtenczas pewnej cierpliwości, wyrozumiałości i łagodności w wychowaniu.

c) Jeszcze inna postać tej zasady polega na prowadzeniu jednostki od wartości niższych do coraz wyższych. Musi się ono jednak odbywać stopniowo. Czasami określa się ten postulat jako stawianie wychowankowi wysokich wymagań. Jest to o tyle słuszne, że stawiając przed umysłami młodzieży wysokie wartości, pokazujemy jej cel, do którego winna dążyć w procesie wychowania. Ale rzeczywiste osiągnięcie tych wysokich wartości nie zawsze może być oczekiwane. Idzie tu więc raczej o zachętę do zbliżenia się do nich. Zasada sama jednak nie poprzestaje na hamowaniu objawów właściwości ujemnych, ale właściwie w ich miejsce podstawia pozytywne i dąży do stopniowego przekształcenia wad na zalety.

3) Zasada angażowania całej psychiki jednostki do udziału w procesie wychowawczym, określana też jako zasada aktywności i samodzielności, rozszerza zakres działania wychowawczego dwóch poprzednich zasad. Podczas gdy pierwsza z nich głównie odnosiła się do procesów intelektualnych, a druga częściowo wskazywała na procesy emocjonalne, trzecia wyraźnie zaznacza potrzebę udziału całej psychiki wychowanka. W określeniu „angażowania" mieści się postulat aktywnego przeżywania składników psychicznych w procesie wychowania, a więc żywego, głębokiego i o odpowiednim nasileniu i tempie, ale też kierowania nimi stosownie do ich celowości i wartości. Przeżywanie takie określa sposób występowania toku tych składników połączony z ich kierowaniem, a więc czynną, „aktywną" postawę wobec nich. Zawiera się w nim oprócz pobudzania ich występowania w świadomości także hamowanie, zwłaszcza takich, które kolidują z uznawanymi wartościami. Wszakże w powstawaniu procesu motywacji mogą występować różne uczucia zarówno pozytywne, jak negatywne o różnej intensywności, nie wykluczając efektów, które prowadzą do decyzji błędnej i niedopuszczalnej. Własna kontrola nad rozwijaniem się procesu motywacji wymaga bystrości uwagi dowolnej i kierowania dowolnego nie tylko procesami myślenia, ale też procesami emocjonalnymi, pragnieniami i dążeniami. Stąd do ważnych stron wychowywania należy również hamowanie takich składników powstającej decyzji, które mogą być błędne, niemoralne, szkodliwe dla działającego lub jego otoczenia. Szczególnie osobisty interes działającego może mu łatwo zasłaniać wartość rozważanych sposobów rozwiązywania sytuacji i dawać przewagę egoizmowi nad obiektywną rzeczowością, sprawiedliwością i altruizmem. Istnieje więc obok potrzeby aktywności przeżyć motywacji równocześnie potrzeba pewnego jej hamowania, ale zarówno aktywność w sensie pobudzania, jak hamowania jest aktem czynnym w odróżnieniu od bierności, jest ona kierowaniem całym procesem decyzji w jego pełnym przebiegu.

c) Postulat kontroli i kierowania procesem motywacji uzasadniamy tym, że podjęcie decyzji i czynu z reguły nie odnosi się jedynie do jed-

nostki działającej, ale bezpośrednio lub pośrednio obejmuje też innych. Jednostka działająca w swój czyn wkłada jakiś czynnik, który choćby w niezamierzony sposób stanowi nie tylko o jej własnym losie, ale też o losie innych. Aktywne przeżycie motywacji powinno rozważać i ten moment, że czyn człowieka może mieć swój oddźwięk nie tylko w bliskim mu kręgu, ale sięgać daleko w przestrzeni i czasie. Rozumienie tego faktu, że człowiek buduje nie tylko własny los, ale też los innych i nieraz następnych pokoleń, winno się łączyć z psychiczną aktywnością w motywacji i decyzji.

5. Właściwości zasad psychologicznych

Zasady życia emocjonalnego wskazują ogólne drogi dla powstawania przeżyć wartości, w których zawierają się jako główne składniki takie uczucia, jak przyjmowanie lub odrzucanie, uznawanie i potępienie, aprobata i dezaprobata. Zasady tedy tej grupy żądają realizowania odpowiednich uczuć, a z nimi wartości wymaganych przez proces wychowania. Stąd stanowią one jak gdyby ośrodek tego procesu.

1) Zasada współczuwania lub wczuwania się wymaga, aby przeżycia uczuciowe innych, ich los radosny lub smutny budził u nas zrozumienie ich przeżyć i współodczuwanie z nimi oraz działanie kierowane tym współczuciem. Współodczuwanie to jest równocześnie przeżywaniem wraz z nimi wartości zawartych w sytuacji, jaka ich spotyka, i ewentualnie niesienia im pomocy. Przeżycie współodczuwania jest z reguły bardzo silnym węzłem dla współżycia społecznego.

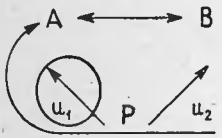
Powstawanie współodczuwania odbywa się w ten sposób, że uczucie, którego ktoś drugi doznaje, wyraża się pewnymi objawami zewnętrznymi, np. w głosie i słowach, które wypowiada, w ruchach ciała, wyrazie twarzy i mimice, w czerwienieniu się lub blednieniu itp. Spostrzegający te objawy łączy z nimi przekonanie, że obserwowany doznaje podobnych uczuć, jakie obserwator kiedyś sam doznawał i wyrażał je w podobny sposób. Mówimy, że „rozumie" on przeżycia drugiego. Jest to rozumienie podobne do rozumienia cudzych myśli wypowiadanych przez innych.

Współczucie budzi się u dzieci nie tylko w stosunku do bliskich im osób, ale też do zwierząt i nawet do przedmiotów martwych, np. do lalki, misia itp., a nawet do istot fikcyjnych, np. występujących w bajce, opowiadaniu itp. Jego dokończona postać powinna być złączona z działaniem, tak z czynną pomocą w potrzebie, jak współdziałaniem w radości. Szczególnym współodczuwaniem w nauce szkolnej jest współprzeżywanie z postaciami literackimi ich sytuacji, uczuć, dążeń i losów, gdyż z ich stanami psychicznymi przeżywa się też nowe, z reguły wyższe wartości i ideały, przejmuje się nimi i na nich buduje własny charakter.

2) Zasada kojarzenia uczuć, wskazywana przez psychologię behawiorystyczną jako proces zmiany postępowania. Jest ona zarazem środkiem

zmiany uczuć. Przebieg tej zmiany zachodzi w ten sposób, że osoba A z pewnym przedmiotem P1 początkowo łączy uczucie u1. Ale jeżeli ten przedmiot skojarzy się u niej z przedmiotem P2, który jest źródłem uczuć u2, różnego od uczucia u1, to uczucie pierwotne u1 może nie tylko osłabić się, ale zupełnie zaniknąć i być zastąpione przez uczucie u2. Tak np. dla osoby A muzyka jazowa może być niemiła, ale osoba B bardzo tę muzykę lubi, a przy tym jest sympatyczna dla osoby A. Ta sympatia dla osoby B przenosi się u osoby A na muzykę jazzową u osoby B tak silnie, że pierwotna niechęć do tej muzyki nie tylko zanikła, ale została zastąpiona przez upodobanie.

Schemat tej przemiany jest następujący:



Zmiana uczuć powoduje też zmianę wartości przedmiotu P i równocześnie postępowanie osoby A w stosunku do tego przedmiotu. Z reguły proces przekształcenia się uczuć nie odbywa się tu skokowo, ale z reguły jest powolny i uczucie u2 powoli wypiera i zastępuje uczucie u1. Jest on wyraźnie zależny od uczuć wiążących osobę A z osobą B i od wzrostu siły tych uczuć zależy też zanikanie u1. Z reguły to zanikanie jest równocześnie wiązane z określonymi procesami intelektualnymi odnoszącymi się do przedmiotu P, które występują u osoby A i pozwalają zająć krytyczną postawę wobec poprzedniego uczucia u1.

Zasada kojarzenia uczuć znajduje szczególne zastosowanie, gdy idzie o przeniesienie się wartości z celu na środki, które do niego prowadzą. Tak np. cel może być bardzo pożądany i wiązany z uczuciami i wartością pozytywną. Ale równocześnie jesteśmy świadomi, że środki do tego prowadzące są trudne i niemiłe. Jeżeli jednak osiągnięcie celu nie jest możliwe, jak tylko przez owe niemiłe środki, to od wartości celu nabierają one dla nas także pozytywnej wartości. Przykładów takiego kojarzenia uczuć i wartości czerpanych z życia znamy bardzo wiele. Zasada, która przy tym występuje, jest również ważna w dziedzinie wychowania.

3) Zasada budzenia wzrostu własnej wartości psychicznej stwierdza ten fakt, że przezwyciężenie każdej trudności budzi przyjemne poczucie własnej siły psychicznej, a przeciwnie, rezygnowanie z pokonania trudności lub niepowodzenie i poczucie własnej bezsilności jest nieprzyjemne. Trudność taka jest związana z zadaniem, którego nie potrafimy rozwiązać, chociaż jesteśmy przekonani, że jest ono rozwiązalne. Zniechęcenie, którego wtenczas doznajemy, jest uczuciem związanym z daremnym naszym wysiłkiem i rezygnacją. Jest ono poznaniem swoich własnych braków i pomniejszeniem własnej wartości. Przeciwnie, rozwiązanie takiego za-

dania okazuje nam naszą siłę psychiczną i zadowolenie z niej. To zadowolenie jest silniejsze, gdy w rozwiązaniu zadania w pewien sposób góruje się nad innymi, gdy się ich może wyprzedzić i konkurencja z nimi jest silną podnietą do uzyskania zwycięstwa. Stąd współzawodnictwo jest tak często stosowane w wychowaniu jako środek pobudzania do wysiłku w pracy nad sobą.

Zasada ta wymaga w posługiwaniu się nią zachowania pewnych granic. Tak jak niepowodzenie we współzawodnictwie może łatwo budzić zazdrość i zniechęcenie, tak z drugiej strony powodzenie może powodować zarozumiałość i pogardę słabszych, wynoszenie się i dumę. Ale równie wzniesienie się nad innych może spowodować brak starań o stałą pracę nad sobą i przedwczesny zastój w rozwoju.

6. Zasady decyzji i jej realizacji

Zasady te możemy uważać za zakończenie procesu motywacji. Jeżeli zasady pierwszej grupy są raczej przygotowującymi materiał dla decyzji, a zasady drugiej przybliżają do decyzji głównie przez elementy uczuciowe i ocenianie projektowanego rozwiązania jej, to teraz idzie już o samą decyzję i jej wykonanie. Wskutek elementów uczuciowych objęty przez zasady drugiej grupy jeden z projektowanych celów nabiera takiej wartości, że norma jest nie tylko przedstawieniem pewnego działania, ale powoduje poczucie powinności i obowiązku. Te momenty przeżyć motywacji mieszczą się w trzech ostatnich zasadach.

1) Zasada autorytetu wartości wymaga, aby w rozważaniu różnych norm rozwiązywania sytuacji i różnych wartości złączonych z ich celami i środkami ta norma, której przyznamy górującą wartość nad innymi, była przyjęta jako powinna do zrealizowania. Norma, która zawiera w swej treści wartość wyższą niż np. inne występujące jako hipotezy rozwiązania, ma też wyższą nad nimi siłę motywacyjną i stanowi o decyzji. Poczucie autorytetu jest szczególnym poczuciem górującej wartości, w którym występują nie tylko elementy uczuciowe, ale też woli obok elementów intelektualnych. Jeżeli o kimś mówimy, że ma on „niezmienne zasady i od nich nie odstępuje", to znaczy to, że uznaje on wartości w zasadach tych zawarte jako stałe i przyznaje im autorytet nie pozwalający mu od nich odstępować. Przyznaje on siłę motywacyjną zasadom, w których treści zawarta jest wysoka wartość mająca wysoki autorytet motywacyjny dla określonych decyzji.

Ale autorytet zasadniczo złączony z wartością i jej siłą motywacyjną często przenosimy na osobę, która uznaje określone zasady postępowania i określone normy. Znaczy to, że przyjmujemy tę wartość i normę, którą osoba ta nam wskazuje jako dla nas górującą nad innymi normami, i staramy się ją zrealizować w naszym postępowaniu, chociaż nie mamy żadnej innej podstawy do tego przyjęcia, prócz tej, że ona jej przypisuje taką

wartość. Autorytet wartości i normy jest właściwie przenoszony z niej samej na osobę wskazującą na tę wartość i normę. Przeniesienie takie powstaje najczęściej stąd, że w poprzednich wypadkach albo osobiście doświadczonych, albo opierając się na opinii innych poznaliśmy, że zawsze miała ta osoba słuszność w uznawaniu określonych wartości i norm. Autorytet osoby więc pochodzi z reguły od wartości norm przez nią uznawanych.

Stąd zasada autorytetu w procesie wychowania wymaga, aby uczeń wiązał motywację decyzji z wartością normy, a nie tylko z autorytetem osoby wyznaczającej normę. To dopiero wartość normy jest podstawą dla autorytetu tej osoby.

2) Zasada jednolitości wychowania polega na zgodności ze sobą norm, dla których się wychowuje. Nie można dopuszczać do wpływów norm niezgodnych ze sobą w treściach i w wartościach. Szczególnie ta sama norma nie powinna być oceniana w różnych środowiskach życia ucznia w różny sposób lub w tym samym środowisku uzyskiwać czasem wartość dodatnią, a czasem ujemną. Ta zasada obowiązuje nie tylko, gdy idzie o wychowanie szkolne, ale też poza szkołą. Nie można też wprowadzać wyjątków w stosowaniu norm w stosunku do różnych uczniów, chyba że taki wyjątek przewiduje sama treść normy. Zasadę tę często określa się jako zasadę konsekwencji w wychowaniu, rozszerzając jej funkcję na inną dziedzinę. W zasadzie tej idzie o jednolitość wartościowania i jest ona nie spełniona nie tylko, gdy jest wartościowana raz jako pozytywna, a kiedy indziej jako negatywna. Ale także stopień uznawanej jej wartości nie może być różny w różnych wypadkach. Tak więc powinność zawarta w normie nie może być raz pojmowana jako poważna, a drugi raz w sposób pobłażliwy. Sposób takiego pojmowania narusza jednolitość autorytetu samej wartości zawartej w normie. W zasadzie tej idzie więc o zachowanie możliwie stałej wartości, a stąd też stałej powinności objętej przez treść normy.

Jednolitość norm praktykowana w wychowaniu buduje stały charakter jednostki i wzmacnia jej wolę w stałości i wytrwałości postępowania. Stałość ta nie jest martwą sztywnością, gdyż mogą w praktyce wystąpić w niej częściowo jednakowe warunki z tą sytuacją, dla której ma służyć pewna norma, a częściowo różne. Te różne jej składniki mogą zasadniczo modyfikować wymagania normy i dla tak zmienionej sytuacji potrzebna już jest inna norma, zmodyfikowana w stosunku do normy poprzedniej.

Sytuacje i postępowanie powtarzające się prowadzą do powstawania nawyku. W nawyku cały proces motywacji pierwotnie ustalony i wykonywany świadomie skraca się z czasem tak, że może z niego pozostać jedynie sytuacja jako bodziec i realizacja jej rozwiązania. Dopiero zmieniona częściowo sytuacja może wymagać nowego postępowania.

3) Zasada konsekwencji odnosi się do wykonania decyzji. Wymaga ona realizacji tej decyzji. Jest ona różna od zasady jednolitości i odnosi się

do stosunku między decyzją a rzeczywistym postępowaniem, podczas gdy poprzednia zasada jednolitości wymaga zgodności treści norm. Określenie tej zgodności zależy od stosunku treści sytuacji do treści normy i leży w obrębie samego procesu motywacji. Natomiast zasada konsekwencji, określając stosunek decyzji do postępowania, wykracza już poza stosunek wewnętrznych składników samej motywacji, gdyż wiąże decyzję z działaniem. Ale też poprzestawanie na samej decyzji nie jest pełnym zakończeniem procesu motywacji, a znaczenie samej decyzji dla rezultatów wychowania jest właściwie bez znaczenia. Dlatego proces wychowania winien prowadzić do zakończenia motywacji nie przez samą tylko decyzję, ale powinien prowadzić do realizowania decyzji, zarówno wtedy, gdy decyzja wymaga określonego działania, jak też wówczas, gdy idzie w niej o zaniechanie jakiegoś postępowania.

WALDEMAR KAMIŃSKI

ROLA I ZADANIA DZIECIĘCYCH I MŁODZIEŻOWYCH ORGANIZACJI W PROCESIE REALIZACJI CELÓW WYCHOWAWCZYCH SZKOŁY I DOMU

Wspólnym zadaniem szkoły, domu i dziecięcych oraz młodzieżowych organizacji jest jak najlepsze przygotowanie dzieci i młodzieży do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym, maksymalne rozwijanie ich zdolności i talentów, tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości.

„Celem działalności wychowawczej powinno być kształtowanie wśród młodzieży socjalistycznego patriotyzmu, wpajanie szacunku do rzetelnej pracy i wiedzy, zaszczepianie nawyków postępowania zgodnego z zasadami socjalistycznej moralności oraz przeświadczenia, że kwalifikacja i umiejętności są decydującym wyznacznikiem społecznej i zawodowej pozycji każdego człowieka socjalistycznego społeczeństwa. Całokształt działalności szkoły winien wdrażać ucznia do życia w kolektywie, uczestnictwa w działalności społecznej, wpajać poczucie odpowiedzialności za własne czyny i społeczną dyscyplinę. Młodzież nasza powinna wynosić ze szkoły głębokie przekonanie, że niepodległość Polski, jej bezpieczeństwo i rozwój są nierozerwalnie związane z socjalizmem i sojuszem ze Związkiem Radzieckim oraz innymi bratnimi krajami socjalistycznymi, solidarną walką ludzi pracy wszystkich narodów przeciw imperializmowi i niesprawiedliwości społecznej, że jedynie zgodnym wysiłkiem całego narodu i uczciwą pracą każdego obywatela na swym posterunku można wykuć pomyślność naszej ojczyzny". Tak zostały scharakteryzowane cele wychowania w sprawozdaniu KC PZPR na V Zjazd Partii.

Realizacja tych słusznych politycznie i moralnie celów jest bardzo trudna i długodystansowa. Wymaga wielostronnego, jednolitego i zintegrowanego oddziaływania szkoły, domu, organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Wymaga precyzyjnego porozumienia wszystkich formujących świadomość i postawy dzieci i młodzieży instytucji i środowisk zarówno co do celów i humanistycznego oraz społeczno-politycznego sensu oddziaływania wychowawczego, jak też co do podziału ról w zakresie kształtowania kultury umysłowej i uspołecznienia dzieci i młodzieży.

Szczególną rolę do odegrania w dziedzinie realizacji ideałów i celów socjalistycznego i patriotycznego wychowania dzieci i młodzieży mają organizacje dziecięce na terenie szkoły. Mam tu na myśli ZHP, ZMS, ZMW. „Wachlarz organizacji młodzieżowych we współczesnej szkole polskiej jest duży. W dziedzinie jednak wychowania ideologicznego podstawową rolę pełnią ZHP, ZMS oraz ZMW. Są to bowiem organizacje ogólnowychowawcze, dobrowolne, ogólnokrajowe, wiążące młodzież polską z ruchem społecznym dorosłych. ZHP jest organizacją o dużych tradycjach

i doświadczeniach w pracy wychowawczej. Stosują metody pracy, które dają szerokie perspektywy oddziaływania na młodzież, rozwijania jej zainteresowań, kształtowania postawy ideowo-politycznej i moralnej, wyzwalania aktywności społecznej. ZMS i ZMW są samodzielnymi organizacjami młodzieży, których celem jest skupienie aktywnej społecznie młodzieży, stworzenie jej warunków do samowychowania i wyrabiania socjalistycznego światopoglądu, do kształtowania twórczej postawy wobec życia. Między tymi trzema podstawowymi organizacjami istnieje ścisłe porozumienie i współdziałanie. ZHP rozwija działalność wśród dzieci i młodzieży do lat 16. W starszych klasach szkół średnich działają ZMS i ZMW" [1].

Zarówno cele wychowania umysłowego, jak i społecznego czy patriotycznego nie mogą być urzeczywistniane bez aktywnego, wszechstronnego i skutecznego oddziaływania organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Wiedza naukowa zdobywana przez dzieci i młodzież w szkole socjalistycznej, obejmująca wachlarz różnorodnych treści dających naukowe wyobrażenie o życiu społecznym, społeczeństwie i kulturze byłaby niepełna, abstrakcyjna i niezinterioryzowana, gdyby nie była uzupełniona i sprawdzona właśnie dzięki wielorakim i różnorodnym kontaktom społecznym organizowanym przez organizacje dziecięce i młodzieżowe. Ten wielostronny i aktywny kontakt z życiem społecznym jest dla dzieci i młodzieży źródłem głębokich i autentycznych doświadczeń poznawczych, pozwalających im na konfrontację teorii i praktyki, na konkretyzację ogólnych prawidłowości, na sprawdzenie prawdziwości i przydatności wiedzy naukowej dla zrozumienia życia społecznego i jego problemów. Wiedza teoretyczna przekazywana w szkole w procesie dydaktycznym byłaby powierzchowna, niepełna i nieuwierzytelniona, gdyby nie towarzyszył jej aktywny wysiłek praktycznego poznawania życia społecznego, jego różnorodnych aspektów, sprzeczności, problemów, zjawisk i procesów. Działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych jest właśnie nacelowana na umożliwienie dzieciom i młodzieży tego właśnie bezpośredniego zetknięcia się z życiem społeczeństwa socjalistycznego, udziału w jego walce i pracy, współtworzenia na miarę dziecięcych sił i możliwości materialnych i duchowych wartości. Zasada nauczania i wychowania przez działanie może być realizowana między innymi dzięki istnieniu i funkcjonowaniu organizacji dziecięcych i młodzieżowych jako środowisk wychowawczych. Organizacje dziecięce i młodzieżowe służą rozwojowi zainteresowań, potrzeb i zdolności młodzieży. Ta funkcja organizacji zasługuje na szczególne podkreślenie. W społeczeństwie socjalistycznym możliwości społecznie wartościowego funkcjonowania, twórczego udziału w życiu kulturalnym, awansu będą miały przede wszystkim te grupy ludzkie, które w wyniku działania socjalistycznego systemu oświaty i wychowa-

[1] R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. PZWS, s. 109—110.

nie uzyskają przygotowanie do pracy zawodowej i które będą mogły swoimi zdolnościami, wiedzą i doświadczeniem służyć temu społeczeństwu. Z tej racji rozwijanie zainteresowań i zdolności dzieci i młodzieży, realizowane w pracy takich organizacji, jak ZHP, ZMS czy ZMW, posiada szczególnie ważne znaczenie społeczne. Przygotowuje bowiem ludzi zdolnych tworzyć nowe wartości społeczne i kulturalne i umiejących korzystać z tych wszystkich dobrodziejstw instytucji i urządzeń, jakie tworzy społeczeństwo socjalistyczne. Rozwój uzdolnień i talentów dzieci i młodzieży jest jednym z warunków powstania społeczeństwa socjalistycznego, to znaczy społeczeństwa ludzi wszechstronnie rozwiniętych, mających swoje zamiłowania twórcze, rozumiejących sens swojej pracy zawodowej i społecznej, zaangażowanych w obronę ideałów i zdobyczy socjalistycznych, umiejących swoje najosobistsze marzenia, plany życiowe i doświadczenia łączyć z wizją społecznego, materialnego i moralnego postępu całego społeczeństwa.

Zadania realizowane w tej dziedzinie są również urzeczywistniane przez organizacje szkolne o profilu szczegółowym tego typu, jak: Szkolne Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego, Szkolna Kasa Oszczędności, Koło Ligi Obrony Kraju, Szkolne Koło PCK, spółdzielnie uczniowskie.

Szczególnie odpowiedzialne, trudne, złożone i ważne są zadania wychowawcze szkoły, domu, organizacji młodzieżowych i dziecięcych w dziedzinie kształtowania postawy i świadomości ideowo-politycznej, patriotycznej i moralnej, w której akceptacja ustroju socjalistycznego i jego zdobyczy jest nierozerwalnie związana z umiłowaniem ojczyzny.

„Patriotyzm jako postawa społeczna — stwierdził sekretarz KC PZPR tow. Zenon Kliszko — wynika z dwu przesłanek. Jedna z nich to umiłowanie ojczyzny i głębokie poczucie więzi z własnym narodem, przeświadczenie o nadrzędności interesów narodowych w stosunku do interesów własnych, jednostkowych. Dochodzi w tym przeświadczeniu do głosu głęboka ludzka potrzeba więzi ze zbiorowością, gdyż jedynie w ramach zbiorowości i poprzez nią człowiek organizuje swoje życie, znajduje bezpieczeństwo, realizuje swoje aspiracje. Drugą istotną przesłanką świadomości patriotycznej jest trafne odczytanie i rozumienie rzeczywistych interesów narodu. To rozeznanie może zrodzić się jedynie w wyniku racjonalnej refleksji politycznej nad doświadczeniami historii narodu, nad jego aktualną sytuacją w świecie, nad perspektywą jego losów w przyszłości" [1].

W tej dziedzinie, w dziedzinie wychowania ideowego i patriotycznego, moralnego i politycznego, społecznego i internacjonalnego, specjalnie ważna rola przypada właśnie organizacjom dziecięcym i młodzieżowym o profilu politycznym. Poważna odpowiedzialność za kształtowanie postaw ideowo-politycznych spoczywa zatem na ZMS i ZMW.

Dorobek wychowawczy ZHP, ZMS i ZMW w tej dziedzinie jest duży.

[1] Zenon Kliszko: Patriotyzm i internacjonalizm. *Kultura* nr 7 z dn. 16. II 1969 r., s. 1.

Wyrazem tego są liczne formy uznania dla kierownictwa i działaczy tych organizacji ze strony najwyższych władz partyjnych i państwowych, przekazywanych z okazji zjazdów i podsumowań pracy. Jest faktem społecznym, że organizacje te weszły już na trwałe do systemu wychowawczego szkoły socjalistycznej, wnosząc doń niepowtarzalne i specyficzne wartości wypracowane w toku wieloletniej działalności wychowawczej, wzbogacając go o te formy oddziaływania, które umożliwiały dotarcie do najgłębszych sfer zainteresowań i potrzeb młodzieży i dzieci i formowanie ich zgodnie z założeniami socjalistycznego ideału wychowania. Jest również faktem społecznym, że organizacje dziecięce i młodzieżowe działające na terenie szkoły zdołały sobie pozyskać zaufanie milionów rodziców, upatrujących w nich ważne siły wychowawcze i wiążących z nimi nadzieje na lepsze przygotowanie dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Należy również do bezspornych i powszechnie znanych osiągnięć organizacji dziecięcych i młodzieżowych to, że wypracowały one sobie pozycję i autorytet wychowawczy i moralny tak duży, że są ważnym partnerem szkoły i domu w procesie wychowania. Do niewątpliwych sukcesów tych organizacji należy zaliczyć to, że umiały one nawiązać do postępowych tradycji ruchu dziecięcego i młodzieżowego i spożytkować je twórczo dla rozwoju aktualnie działających organizacji. Zwłaszcza prawidłowo i twórczo została rozwinięta tradycja samowychowania i samorządności młodzieży szkolnej. Do istotnych walorów tych organizacji trzeba również zaliczyć to, że umiały one pozyskać sobie wielu ofiarnych i utalentowanych działaczy i pedagogów. Olbrzymi organizacyjny oraz metodyczny dorobek organizacji dziecięcych i młodzieżowych tego typu, jak: ZHP, ZMS, ZMW, działających na terenie szkoły socjalistycznej, wyrażający się zarówno w ilościowym zasięgu tych organizacji, w dynamice ich działania, różnorodności inicjatyw, jak i wypracowaniu systemu skutecznego oddziaływania na dzieci i młodzież, nie przekreśla potrzeby dalszego doskonalenia funkcjonowania wychowawczego tych organizacji w zakresie uspołeczniania dzieci i młodzieży i przygotowania do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Dlatego uprawnione są te wszelkie próby refleksji, analizy i dociekań, które zmierzają do dokonania charakterystyki optymalnych warunków funkcjonowania wychowawczego organizacji dziecięcych i młodzieżowych, do postawienia tych problemów wychowawczych, które wymagają eksperymentów i badań, do wskazania tych szans i rezerw wychowawczych, jakie kryje w sobie dobrze zorganizowana działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Próby takie zmierzają przede wszystkim do jeszcze bardziej precyzyjnego określenia funkcji wychowawczych organizacji dziecięcych i młodzieżowych, do scharakteryzowania związku ich działania z całokształtem systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i domu, do zarysowania tych możliwości, pogłębienia i zwiększenia skuteczności ich oddziaływania, jakie może ujawnić dociekliwa analiza ich roli i miejsca w całokształcie

procesu wychowawczego. Takie uświadomienie sobie różnorodnych możliwości spotęgowania działalności wychowawczej organizacji młodzieżowych i dziecięcych o charakterze ideowo-wychowawczym jest ze wszech miar zasadnicze i aktualne.

Z tych względów warto jeszcze raz powrócić do zagadnienia funkcji organizacji dziecięcych i młodzieżowych w procesie wychowania socjalistycznego.

„Organizacje młodzieżowe ZMS, ZHP, ZMW i ZSP — czytamy w sprawozdaniu KC PZPR na V Zjeździe Partii — powinny łączyć interesy i potrzeby młodzieży z ogólnymi wymogami budownictwa socjalistycznego, aktywnie uczestniczyć w pracach organów władzy ludowej".

W stwierdzeniu tym zawarta jest niezwykle ważna idea i dyrektywa wychowawcza. Organizacje młodzieżowe winny umożliwiać młodzieży aktywny udział w życiu społeczeństwa dorosłego — w jego organach przedstawicielskich. Mają zatem być praktyczną szkołą wychowania demokratycznego, kształtować postawę obywatelskiej inicjatywy i odpowiedzialności. Oznacza to, że podstawowym zadaniem organizacji dziecięcych i młodzieżowych jest rozbudzanie zainteresowania życiem społeczeństwa dorosłego i wdrażanie do pełnienia ważnych i odpowiedzialnych ról społecznych, uczenie współdziałania i współpracy społecznej, przyzwyczajanie do społecznej dyscypliny, przygotowywanie do tworzenia wartości społecznie użytecznych. Organizacja dziecięca i młodzieżowa ma zatem obowiązek przezwyciężania u dzieci i młodzieży postaw egoistycznych i aspołecznych, biernych i lękliwych, tradycyjnych i konserwatywnych. Ma budzić intelektualne i uczuciowe związki z Polską Ludową. Ma wskazywać życie społeczne jako teren zaangażowania zdolności, sił i doświadczeń młodzieży, ma odsłaniać środowisko społeczne jako dziedzinę urzeczywistnień najgłębszych pasji twórczych i aspiracji, ma wreszcie budzić wiarę w rozum ludzki i społeczny postęp.

Analizując z tego punktu widzenia szanse wychowawcze organizacji dziecięcych i młodzieżowych działających na terenie szkoły socjalistycznej należy stwierdzić, że winny one być tego rodzaju środowiskiem wychowawczym, w którym dzieci i młodzież mają możliwość sprawdzić, czy ich własne cechy osobowe (charakter, wola, inteligencja, doświadczenie) mogą zdać egzamin społeczny, czy wytrzymają próbę społecznych rygorów odpowiedzialności, dyscypliny i znajomości zagadnienia. W tej możliwości sprawdzania swoich osobistych szans, uzdolnień widzę olbrzymie perspektywy wychowawcze organizacji dziecięcych i młodzieżowych, ich wartość jako źródła doświadczeń społecznych utrwalających wiarę w sens działania społecznego kierowanego ideą socjalistyczną i patriotycznym umiłowaniem ojczyzny, sterowanego poczuciem obowiązku i odpowiedzialności moralnej. W tej możliwości przekonywania się dzieci i młodzieży, że własnym wysiłkiem woli, myśli i rąk można zmieniać na lepsze życie środowiska i siebie, że można przezwyciężyć w sobie sobkostwo

i egoizm i włączyć się w rozwiązywanie problemów ponadjednostkowych, w tym utwierdzaniu się w mniemaniu, że każdy może być współtwórcą postępu — dostrzegam duże szanse wychowawcze tych organizacji, ich społeczną rację bytu, ich miejsce w systemie wychowawczym szkoły i domu. Dopóki bowiem ideały społeczne, wizje, przeświadczenia moralne mają kształt marzeń, myśli i wewnętrznych intuicji, nie ma gwarancji, że nie pozostaną one tylko czysto deklaratywną ich akceptacją.

Z chwilą jednak kiedy dzięki organizacjom dziecięcym i młodzieżowym przybierają charakter działania społecznego, stają się siłą kształtującą postawy i przekonania.

Jeśli zatem chcemy uchronić młodzież i dzieci od choroby neutralności i deklaratywności ideowej, niewiary w możliwość współtworzenia postępu, podatności na pesymizm, zwątpienie i rozpacz, jeśli chcemy, aby umiały w kolektywnym trudzie tworzyć wartości społeczne i odnajdywać w tym sens życia, jeśli chcemy, aby dzieci i młodzież umiały zaangażować swe siły i doświadczenia w służbę społeczną — konieczne jest umasowienie działalności wychowawczej organizacji dziecięcych i młodzieżowych w takim stopniu, aby mogły aktywnie współuczestniczyć w ogólnospołecznym procesie przygotowania dzieci i młodzieży do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym.

Ten proces sprawdzania własnych zdolności, sił, wytrwałości, siły woli, orientacji, umiejętności działania, dokonujący się w działalności społecznej organizowanej przez dziecięce i młodzieżowe organizacje społeczne, potęgowany dobrowolnym uczestnictwem w tych działaniach, posiada ten istotny walor wychowawczy, że utwierdza w przekonaniu, iż nawet najrudniejsze problemy społeczne przy mądrze sterowanym działaniu mogą być skutecznie rozwiązywane. Równocześnie ten proces sprawdzania swojej społecznej przydatności — realizowany w ramach uczestniczenia w działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych — umożliwia młodym pokoleniom poznanie tych wszystkich uwarunkowań, skomplikowań i sprzeczności życia społecznego, które powodują, że postęp nie jest procesem łatwym i natychmiast osiągalnym. Chroni to dzieci i młodzież przed złudzeniami utopii i przed mirażami „immanentnego zła", uodparnia na wpływy rewizjonistyczne.

Szansa, jaką stwarza dobrze zorganizowana, licząca się z możliwościami percepcyjnymi i poznawczymi dzieci i młodzieży działalność społeczna w dziedzinie sprawdzania samego siebie, swojej wartości społecznej, swojej wytrzymałości na trudności, swoich zdolności, pokonania tych trudności, swojej inwencji w zakresie rozwiązywania różnorodnych ważnych problemów społecznych — jest szczególnie duża. Urzeczywistnienie tej szansy jest w znacznym stopniu uzależnione od tego, czy dobór zadań stawianych przed dziećmi i młodzieżą będzie rezultatem ich inicjatywy, będzie uwzględniał ich zainteresowania, potrzeby i aspiracje oraz społeczne potrzeby i możliwości. Tylko bowiem w warunkach dialektycznego

sprzężenia zainteresowań dzieci i młodzieży z potrzebami społecznymi można ukształtować postawę ideowego zaangażowania i społecznej aktywności. Zadania podejmowane przez dzieci i młodzież zrzeszone w ZHP, ZMS i ZMW oraz innych organizacjach dziecięcych i młodzieżowych o szczegółowym profilu działania (PCK, Szkolne Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego i inne) winny zatem z jednej strony brać pod uwagę rzeczywiste, autentyczne, ujawnione i trwałe zainteresowania dzieci i młodzieży, ich plany życiowe, aspiracje, zdolności, ambicje, dążenia i cele. Z drugiej jednak strony winny one także mieć taki charakter, aby były jak najściślej związane z ważnymi społecznie procesami, celami i problemami. Wtedy uczestnictwo w pracy organizowanej przez organizacje dziecięce i młodzieżowe na terenie szkoły, miejsca zamieszkania czy środowiska lokalnego nie będzie w świadomości dzieci i młodzieży miało charakteru spełniania abstrakcyjnie pojmowanego obowiązku społecznego, lecz będzie je utwierdzało w przekonaniu, że swoją działalnością służą konkretnym ważnym celom społecznym. Ta świadomość, że wysiłek pracy i zaangażowanie służy ważnym, sprawdzalnym, akceptowanym przez realizatorów sprawom i celom społecznym, że jest nacelowana na realizację doniosłych zagadnień gospodarczych, kulturalnych czy społecznych, powstaje właśnie wtedy, kiedy zadania i czyny społeczne dzieci i młodzieży wyrastają z ich autentycznej potrzeby dołożenia swego wkładu pracy do realizacji tych planów i programów, które w walce i trudzie urzeczywistnia społeczeństwo socjalistyczne. Z tych względów konieczne jest rozwinięcie prac, badań i eksperymentów pedagogicznych poświęconych problematyce planowania działalności społecznej młodzieży, zrzeszonej w organizacjach dziecięcych i związkach młodzieży. Badania, eksperymenty i analiza dotychczasowego bogatego dorobku w tej dziedzinie winny w efekcie umożliwić ustalanie zasad optymalizacji zadań społecznych podejmowanych i realizowanych przez dzieci i młodzież. Już dziś jednak można sformułować pewne warunki, jakim muszą podlegać zadania społeczne realizowane przez dzieci i młodzież zrzeszone w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych. Podstawowym warunkiem jest konieczność przestrzegania zasady respektowania inicjatywy, pomysłowości i dążeń dzieci i młodzieży. Ponadto konieczne jest maksymalne indywidualizowanie zadań uwzględniające możliwości, uzdolnienia i doświadczenia dzieci i młodzieży. W tych warunkach praca społeczna staje się właśnie okazją do sprawdzenia swoich sił, wytrwałości w realizacji swoich ideałów, zdolności pokonywania przeszłości, umiejętności radzenia sobie z trudnościami, pozyskiwania współpracowników, zdobywania niezbędnych informacji i doświadczeń.

Ważnym warunkiem jest także akceptacja zadań przez zespół dzieci i młodzieży, który ma je twórczo realizować.

Proces uspołeczniania dzieci i młodzieży dokonujący się w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych w Polsce Ludowej charakteryzuje szereg prawidłowości. Do rzędu podstawowych prawidłowości zaliczyć

niewątpliwie należy to, że organizacje te stwarzają możliwość praktycznej realizacji programu budownictwa socjalistycznego, zasad, założeń i celów ideologii socjalistycznej. Walor wychowawczy tego uczestnictwa w praktycznym społecznym realizowaniu ideałów socjalistycznych polega przede wszystkim na tym, że dzieci i młodzież zaangażowane w ten proces mają znakomitą sposobność do sprawdzenia słuszności, racjonalności i realności ideałów socjalistycznych. Wychowanie ideowe tak urzeczywistniane zyskuje wymiar konkretności społecznej. Dzieci i młodzież z racji braku doświadczenia, skłonności do idealizacji życia i absolutyzowania wartości ideowych i społecznych, przejawiają niejednokrotnie tendencję do abstrakcyjnego pojmowania ideałów społecznych i moralnych socjalizmu, do negacji społecznych uwarunkowań. Dzieci i młodzież często nie są w stanie zrozumieć historycznych i cywilizacyjnych uwarunkowań procesu budowy socjalizmu — procesu wcielania w życie ideałów socjalizmu — procesu zbiorowego kolektywnego poszukiwania coraz lepszych rozwiązań zagadnień gospodarczych i społecznych, kulturalnych i wychowawczych, politycznych i militarnych. Dzieci i młodzież mają skłonność do ujmowania ideałów socjalizmu w „próżni społecznej, ahistorycznie, maksymalistycznie".

Takie ujmowanie ideałów i konfrontowanie ich — z pozycji biernego obserwatora — z przypadkowymi zjawiskami i faktami społecznymi sprzyja tworzeniu się poglądów fałszywych, powstawaniu rozterek i rozczarowań ideowych, utrwalaniu niewiary w zwycięstwo sprawiedliwości społecznej.

Powstanie prawidłowego socjalistycznego światopoglądu, tworzenie się postaw patriotycznych internacjonalnych stają się możliwe tylko wtedy, kiedy dzieci i młodzież mają okazję sprawdzić we własnym działaniu, na podstawie osobistego doświadczenia społecznego, czy socjalistyczne ideały postępu, społecznej sprawiedliwości, demokracji i wolności mogą być zrealizowane. Oczywiście realizacja tych ideałów, jej zasięg i charakter musi być na miarę możliwości poznania i działania dzieci i młodzieży. Organizacje dziecięce i młodzieżowe o tyle mają rację bytu w systemie wychowania socjalistycznego, o ile możliwości tego społecznego realizowania zasad, założeń i idei socjalistycznych tworzą. Jeśli dziecko na podstawie prowadzonej przez siebie działalności społecznej prawidłowo zaprogramowanej i dobrze zorganizowanej stwierdzi, że np. stosunki międzyludzkie można w klasie szkolnej oprzeć na zasadach uczciwości, oceny wkładu pracy, życzliwości, serdecznego współdziałania w rozwiązywaniu ważnych zagadnień środowiskowych, to z całą pewnością nabierze przeświadczenia, że również w życiu ogólnospołecznym można realizować zasady równości i sprawiedliwości społecznej, zasady humanizmu i społecznej dyscypliny. To osobiste przeświadczenie, że ideologia socjalistyczna nie jest utopią, że jest prawdziwa, że może być w codziennym działaniu każdego człowieka urzeczywistniana, że umożliwia tworzenie najbardziej ludzkich wartości społecznych i duchowych — jest, naszym zdaniem, pod-

stawą całego wychowania ideowego. Takie przeświadczenie przerastające w trwałe przekonania oraz postawy społecznej aktywności może powstać przede wszystkim w toku uczestnictwa w działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Przy takim ustawieniu działalność społeczna dzieci i młodzieży urzeczywistniana w ramach organizacji dziecięcej lub młodzieżowej staje się czynnikiem społecznej weryfikacji racjonalności, słuszności i realności ideologii socjalistycznej. W procesie dydaktycznym dokonuje się proces logicznej weryfikacji tej ideologii. Nabiera ona cech słuszności, prawdopodobieństwa i moralnej wartości, staje się teoretycznym drogowskazem, siłą wiodącą, ideą przewodnią działania społecznego. Ale dopiero w praktycznym działaniu społecznym zostaje sprawdzona. To działanie społeczne organizowane przez organizacje dziecięce i młodzieżowe — jeśli jest prawidłowo zaprogramowane i kierowane — odkrywa przed dziećmi i młodzieżą ten cały zespół prawidłowości i trudności, komplikacji i sprzeczności, uwarunkowań i zagadnień, jakie muszą być rozwiązane i uwzględniane w procesie realizowania programu budownictwa socjalistycznego. Poznanie tych uwarunkowań, trudności i komplikacji chroni dzieci i młodzież przed demagogią, symplifikowaniem zagadnień społecznych, skłonnościami do woluntaryzmu lub idealizacji.

W tym tkwi wielka wartość działalności społecznej organizowanej przez organizacje dziecięce i młodzieżowe, ich znaczenie dla formowania postawy socjalistycznego zaangażowania. Równocześnie ten bezpośredni oparty na pozytywnej motywacji kontakt z życiem społecznym, praktyczne zmaganie się z zagadnieniami społecznymi powodują, że ideologia socjalistyczna z teoretycznej wizji przekształca się w wiedzę i doświadczenie społeczne. To doświadczenie społeczne jest później siłą motoryczną społecznej aktywności, zaangażowania, ofiarności i inwencji.

Działalność społeczna dokonująca się w ramach zespołów dziecięcych i młodzieżowych pozbawia ideologię socjalistyczną abstrakcyjności, oderwania od życia, dorosłości i oficjalności. Ideologia ta przestaje być tylko światem ludzi dorosłych, ich problemami, dążeniami i ideami, staje się dzięki uczestnictwu w pracy społecznej dla dzieci i młodzieży bliska, zrozumiała, na miarę ich sił i możliwości sprawdzalna, prawdziwa i piękna. W ten sposób dzięki uczestnictwu w działalności społecznej dzieci i młodzież mają świadomość współtworzenia wartości społecznych, autentycznych, potrzebnych ludziom, humanistycznych. W ten sposób przezwycięża się wśród dzieci i młodzieży nastroje i uczucia beznadziejności, zwątpienia, nudy, niewiary w sens życia, niechęci do poznawania i przekształcania życia społecznego.

Bardzo ważną rolę odgrywa tu także wiedza naukowa uzyskana i zdobywana w szkole. Wiedza ta jest naukową podbudową ideologii socjalistycznej, jej racjonalną podstawą. Działanie społeczne sterowane przez organizacje dziecięce i młodzieżowe umożliwia zastosowanie tej wiedzy w praktycznym działaniu, w rozwiązywaniu problemów społecznych,

w podejmowaniu decyzji, analizie i rozstrzyganiu złożonych i różnorodnych zagadnień społecznych, organizacyjnych i wychowawczych. W socjalistycznym systemie wychowania i oświaty organizacje dziecięce i młodzieżowe tworzą zatem tego typu środowisko wychowawcze i tego typu system sytuacji wychowawczych, w których dzieci i młodzież uczą się wdrażać wiedzę naukową opartą na marksistowsko-leninowskich podstawach, do praktycznej działalności społecznej. Fakt ten decyduje o dużej społecznej randze i znaczeniu wychowawczym tych organizacji.

Wiedza naukowa zdobywana w szkole w procesie uczenia się jest dla znacznej jeszcze części dzieci i młodzieży zbiorem twierdzeń o rzeczywistości społecznej, kulturalnej i przyrodniczej, przyjmowanych na zasadzie dowodu logicznego lub autorytetu uczonego. Nie widzą one często ich praktycznego zastosowania, ich przydatności dla kształtowania życia społecznego. Jeszcze niejednokrotnie wiedza ta jest tylko werbalna, uporządkowana logicznie i jednostronnie, niekiedy powierzchowna i fragmentaryczna. Organizacje dziecięce i młodzieżowe tworzą możliwość konfrontowania tej wiedzy z rzeczywistością społeczną środowiska i kraju, jej dyskusyjnego i refleksyjnego przewartościowania, jej praktycznego zastosowania w działaniu społecznym. Dlatego tak ważny i nieodzowny jest udział organizacji dziecięcych i młodzieżowych, zwłaszcza ideowo-wychowawczych w ogólnospołecznym procesie wychowania młodego pokolenia. Doświadczenia 25 lat Polski Ludowej dowodzą niezbicie, że organizacje te są szkołą aktywności społecznej, uczą mądrego i wartościowego społecznie zaangażowania w rozwiązywanie problemów swego środowiska, przygotowują do podejmowania odpowiedzialności za losy zbiorowości, wdrażają do społecznej dyscypliny, zapoznają z różnymi formami, technikami i modelami organizacyjnymi pracy społecznej, budzą pasję przekształcania świata zgodnie z treścią socjalistycznych ideałów społecznych i moralnych. W tym tkwi ich siła, wartość społeczna i przydatność wychowawcza.

Aby te zadania w zakresie wychowania ideowego i uspołecznienia osobowości dzieci i młodzieży wykonywać coraz lepiej, organizacje dziecięce i młodzieżowe muszą doskonalić swoje programy, metody i techniki działania, muszą szukać optymalnych rozwiązań organizacyjnych.

Funkcjonowanie wychowawcze organizacji dziecięcych i młodzieżowych w PRL jest zależne od wielu różnorodnych czynników. Wśród nich zasadnicze jest ich integralne powiązanie z oddziaływaniem wychowawczym szkoły i domu oraz całego systemu wychowania społecznego. Duże znaczenie dla ich właściwego działania ma koncepcja programowa i proces kształcenia kadry działaczy i wychowawców kierujących pracą tych organizacji. Jest to problem zasługujący na specjalne zbadanie i podjęcie nowych rozwiązań. Dotychczasowy bowiem system kształcenia i przygotowywania kadry działaczy i instruktorów pracujących w tych organizacjach wymaga dalszych ulepszeń i przekształceń idących w kierunku lepszego powiązania teorii i praktyki.

Zasadniczym problemem przygotowania kadry instruktorów, wychowawców i działaczy organizacji dziecięcych i młodzieżowych jest wyposażenie ich w taki system wiedzy i umiejętności, aby potrafili tworzyć takie warunki współpracy z dziećmi i młodzieżą i tak kierowali procesem wychowania, aby mogli wyzwolić w nich jak najwięcej inicjatywy, chęci, ambicji, pragnień i zainteresowań i dać im ujście w społecznym działaniu. Zagadnienie prawidłowego współdziałania i współpracy kadry wychowawców z dziećmi i młodzieżą w rozwiązywaniu ich własnych i społecznych problemów jest — naszym zdaniem — centralnym zagadnieniem procesu przygotowania tej kadry do pracy wychowawczej i miernikiem kultury pedagogicznej. Konieczne jest również zintensyfikowanie badań pedagogicznych, wydobycie i naukowe opracowanie tych wszystkich przodujących doświadczeń wychowawczych poszczególnych organizacji dziecięcych i młodzieżowych, na gruncie których można zbudować socjalistyczną teorię wychowania i metodykę pracy organizacji dziecięcych i młodzieżowych.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW RADWAN

GŁÓWNY PRZEDMIOT PRACY WIZYTACYJNEJ

Nie tylko zebrane poprzez badania opinie nauczycieli, ale i doraźne obserwacje pozwalają twierdzić, iż wizytator podczas wizytacji najwięcej wysiłku i czasu skupia na jednostkowej pracy dydaktycznej nauczyciela. Prześledźmy więc w tym miejscu stosowaną przez wizytatorów praktykę w dzieleniu czasu wizytacji na lekcje i inne obszary działalności szkoły, a wynik naszej analizy porównajmy z sądami w tym zakresie wypowiadanymi przez samych wizytowanych.

1. Czas poświęcany wizytowaniu lekcji

Pod pojęciem wizytacji szkoły tak wizytowani, jak wizytujący wyobrażali sobie i wyobrażają przede wszystkim wizytowanie lekcji. Tradycje wizytatorskie nakazują odwiedzenie nauczyciela podczas jego pracy w klasie. Nie ma żadnych pisanych norm określających liczbę lekcji, którą wizytator miałby wprowadzić do planu wizytacji. Ale też i trudno byłoby uzasadnić sens wydania takowych norm. Przecież liczba lekcji, którą wizytator zamierza wizytować w określonej szkole, zależy dotąd od wielu czynników, najczęściej od stopnia znajomości przez wizytatora poziomu pracy dydaktycznej nauczycieli, od liczby nauczycieli o krótkim stażu pracy, od konieczności wystawienia niektórym nauczycielom oceny. Bywa jednak, i to wcale często, że wizytowanie lekcji nie wiąże się z żadnym z tych czynników. Przyjęto od dawna, że wizytacja szkoły to głównie chodzenie wizytatora z klasy do klasy. Mało — niejednokrotnie efekt wizytacji przyrównuje się do liczby zwizytowanych lekcji. Popatrzmy zatem teraz na liczby i wskaźniki obrazujące sumę odpowiedzi 186 wizytatorów na pytanie o wymiar czasu poświęcony wizytowaniu lekcji. W czasie tym mieści się i ta jego część, którą wizytator zużywa na omówienie z nauczycielem spostrzeżeń wyniesionych z lekcji.

Dla ułatwienia interpretacji wyników zawartych w tabeli umówmy się, że przeciętny czas trwania wizytacji przeprowadzanych przez 186 respondentów wynosił 10 dni.

Zauważmy więc na początek, że zaledwie co piąty (20%) z wizytujących odchodzi od praktyki utożsamiania wizytacji szkoły z wizytowaniem lekcji, bowiem z 10 dni (100% czasu wizytacji) tylko przez 2, 3 lub 4 dni (20—40%) odwiedza nauczycieli w klasie, a pozostałe 8, 7 lub 6 dni poświęca już innym, nie dydaktycznym i ogólnoszkolnym zagadnieniom.

Stwierdźmy dalej, iż skracanie czasu na wizytowanie lekcji właściwe jest (w tych badaniach) tylko pracownikom kuratoriów, przy czym szerzej stosują tę praktykę (35%) szefowie komórek organizacyjnych (naczelnicy i kierownicy) niż wizytatorzy (24%). Otrzymany tu ostatni wynik potwierdza pewną prawidłowość w rozłożeniu rodzajów zadań w stosunku do szkoły między wizytatorów i ich szefów. Pierwsi nawiązują częstszy bezpośredni kontakt z nauczycielem, drudzy więcej czasu spędzają w kancelarii szkolnej nad planami pracy i dokumentacją, w rozmowach z dyrektorem czy kierownikiem szkoły.

CZAS POŚWIĘCONY WIZYTOWANIU LEKCJI

Kategorie respondentów	Liczba odpow.	Jaką część z ogólnego czasu wizytacji poświęca się wizytowaniu i omawianiu lekcji							
		nie wizytują lekcji	%	20—40%	%	41—60%	%	61—80%	%
Inspektorzy i ich zastępcy	45	—	—	—	—	30	66	15	34
Podinspektorzy	9	—	—	—	—	6	66	3	34
Naczelnicy, kierownicy działów i oddziałów KOS	57	6	11	20	35	13	23	18	31
Wizytatorzy KOS	75			18	24	30	40	27	36
Razem	186	6	3	38	20	79	42	63	35

Przejdźmy z kolei do tej (dużej) podgrupy wizytujących, którzy lekcjom poświęcają więcej niż 4 z 10 dni wizytacji. Znaleźli się w niej wszyscy badani pracownicy inspektoratów i 67% pracowników kuratoriów. Przy rozpatrywaniu czynności pracowników inspektoratów i pracowników kuratoriów jako całości (186 respondentów) — trzy czwarte (77%) spośród nich zakwalifikowaliśmy do wspomnianej wyżej grupy. Dolna granica czasu dla tej podgrupy wynosi nieco więcej niż 4 dni, górna — 8 dni (41—80%) poświęcanych wizytowaniu lekcji.

Wprawdzie w podgrupie tej jest więcej (42%) takich, którzy na wizytowanie lekcji przeznaczają 4—6 dni; a mniej (35%) z największą liczbą dni o takim przeznaczeniu, bo 6—8, to jednak osoby tej podgrupy możemy uznać za nadmiernie koncentrujące swą uwagę i czas na pracy dydaktycznej nauczyciela. Szczególnie uwyraźnia się to w wypadku pracowników inspektoratów, którzy wszyscy znaleźli się w podgrupie „4—8 dni". Wyraźne różnice między pracownikami inspektoratów a pracownikami kuratoriów w zakresie proporcji czasu wykorzystywanego podczas wizytacji na sprawy dydaktyczne i pozadydaktyczne wymagają uzupełniającego omówienia.

To prawda, że w zasięgu nadzoru inspektoratów szkolnych pozostają typy szkół o niewielkim zróżnicowaniu. Są to przede wszystkim szkoły podstawowe ze względnie stabilną strukturą planu nauczania. W ostatnich latach pod nadzór inspektoratów szkolnych włączono licea ogólnokształcące, szkoły przysposobienia rolniczego i niektóre typy zasadniczych szkół zawodowych (o znaczeniu lokalnym). Takie rozszerzenie obowiązków (oceniane zresztą powszechnie za przedwczesne) pociągnęło za sobą znaczny wzrost wymagań w stosunku do pracowników inspektoratów szkolnych. Nie zapominajmy jednak przy tym, że w jednym z zakresów nowych obowiązków, a mianowicie w nadzorze nad liceami ogólnokształcącymi, przełamanie trudności może nastąpić najwcześniej. Plan nauczania liceum ogólnokształcącego zawiera bowiem te same bądź bardzo podobne przedmioty do występujących w planie nauczania szkoły podstawowej. Pierwszy plan nauczania jest, rzecz generalnie biorąc, kontynuacją planu drugiego. Efektywne nadzorowanie pracy dydaktycznej liceum ogólno-

kształcącego wymaga więc podwyższania poziomu, a nie rodzaju wykształcenia pracownika inspektoratu. Np. podinspektor o wykształceniu matematyczno-fizycznym w zakresie SN musiałby podnieść swe matematyczne lub fizyczne wykształcenie do poziomu studiów wyższych.

Inaczej już ma się rzecz w wypadku szkół zawodowych, które znalazły się w zasięgu pracy inspektoratów. Jest już w nich większa różnorodność przedmiotów nauczania, dla których wszystkich nie sposób zatrudniać specjalistów w inspektoratach.

Dla zamknięcia tu krótkich rozważań nad trudnościami w nadzorowaniu przyjętych przez inspektoraty szkół trzeba dodać, że efektywność wizytacji tych szkół zależna jest nie tylko od poziomu wykształcenia wizytujących, bo wykształcenie takie użytkowane jest przede wszystkim na lekcjach, lecz także od stopnia znajomości organizacji pracy nowo przyjętych szkół z ich celami i zadaniami, ze specyfiką pracy wychowawczej i zasadami współpracy w zespole pedagogicznym.

Ale mimo tego przyrostu obowiązków inspektorat szkolny ma do czynienia z mniejszą niż kuratorium mozaiką typów szkół. Dotyczy to porównanie oczywiście nadzoru nad szkołami zawodowymi.

Owo porównanie pozwala zatem po części usprawiedliwić stan przesuwania się zainteresowania wizytatorskiego pracowników inspektoratów na pracę nauczyciela w klasie. Ale tylko po części. Aczkolwiek nie mamy w naszych badaniach gotowej w tym względzie odpowiedzi, można z dużą dozą pewności przypuścić, iż skupianie uwagi inspektoratów na dydaktyce jest wynikiem przyzwyczajeń wynoszonych ze współpracy ze szkołą podstawową, która — w mniemaniu wizytujących — jest instytucją o nieskomplikowanej, a do tego powtarzającej się w każdym wypadku strukturze. Źródeł powodzeń i niepowodzeń szkoły należy się więc doszukiwać przede wszystkim w tym, co szkoły różni, tj. w pracy dydaktycznej przecież różnych nauczycieli.

Stwierdziwszy raz jeszcze, że ten rodzaj czynności wizytatorskich dominuje w wizytacjach pracowników inspektoratów szkolnych, nie popełnimy przy tym błędu pomniejszenia faktu również wysokiego udziału pracowników kuratoriów w wizytacjach o wysokiej liczbie wizytowanych lekcji. Przecież aż 67% tych pracowników z 10 dni wizytacji przebywa od 4 do 8 dni w klasie, a 51% spośród nich (45 z 88) — 6 do 8 dni.

Cenny czas, wiedza wizytującego zostają w ten sposób rozproszone na dziesiątki nauczycieli, na podkreślanie ich jednostkowych sukcesów i potknięć, na przetargi w usuwaniu drobnych ze względu na całość szkoły błędów, gdy tymczasem całość ta wymaga generalnego oglądu, odkrywania głównych źródeł niedomagań i wytyczania drogi stopniowego postępu.

Zgodnie z uprzednią zapowiedzią zajmijmy się z kolei sumą sądów wizytowanych o sensie wiązania wizytacji przede wszystkim z pracą dydaktyczną nauczyciela.

2. Główny przedmiot pracy wizytatora w szkole w opinii nauczycieli

Na pytanie: „Czy wizytujący powinien swój pobyt w szkole przeznaczać głównie na zwizytowanie jednostkowej pracy nauczyciela?" — odpowiadało 201 nauczycieli. Twierdząco odpowiedziało 34%, przecząco 59% nauczycieli (7% to odpowiedzi wymijające lub ich brak).

Jak widzimy, tylko jedna trzecia odpowiadających nauczycieli różnych typów szkół oczekuje bezpośredniej oceny, pomocy, pochwały (lub nagany) wizytatora. Oczywiście, że nie należy z tej opinii wyciągać wniosków daleko idących, np. takiego, iż pozostałe dwie trzecie nauczycieli mają pełniejsze wyobrażenie o modelu pracy wizytatora. Wypowiadanie się przeciw obecności wizytatora na lekcji wiąże się dziś częstokroć z awersją do obecności kogokolwiek obcego w klasie, z prostą niechęcią

	Czy wizytujący powinien swój pobyt w szkole przeznaczać głównie dla zwizytowaniu jednostkowej pracy nauczyciela?							
	Tak	%	Nie	%	Odpowiedź wymijająca lub jej brak	%	Razem	%
Szkoła podstawowa	35	41	46	55	3	4	84	100
Liceum ogólnokształcące	8	30	15	55	4	15	27	100
Liceum pedagogiczne (lub liceum pedagog. dla wychowawczyń przedszkoli)	5	28	13	72	—	—	18	100
Technikum (lub liceum zawodowe)	14	39	19	53	3	8	36	100
Zasadnicza szkoła zawodowa	5	56	4	44	—	—	9	100
Studium nauczycielskie	2	8	22	81	3	11	27	100
Razem	69	34	119	59	13	7	201	100

do jakiejkolwiek kontroli własnej pracy, wzmocnionej też nierzadko w świadomości przechowywanymi przykrościami, upokorzeniami doznawanymi w kontaktach z wizytatorami. Powróćmy jeszcze na krótko do grupy opowiadających się za wizytowaniem lekcji jako główną czynnością wizytacyjną.

Opinia taka najliczniej reprezentowana jest przez nauczycieli szkół podstawowych (41%) i nauczycieli techników (39%).[1] Sądzę, iż różne przyczyny leżą u podstaw takiej opinii dwu różnych szczebli i typów szkół. W pierwszym wypadku może się ona łączyć z niedosytem wiedzy nauczycieli szkół podstawowych, których wykształcenie jest przeciętnie niewysokie, w drugim — z brakiem wykształcenia pedagogicznego większości nauczycieli szkół zawodowych, a także z wielością trudnych w realizacji dydaktycznej przedmiotów występujących w tym typie szkoły.

Tam natomiast, gdzie nauczyciele czują się mocniej osadzeni w nauczanych przedmiotach pod względem merytorycznym i pedagogicznym, stopień akceptacji osoby wizytatora jako pomocnika w pracy dydaktycznej jest niski. Najwyraźniej widać to na przykładzie nauczycieli studiów nauczycielskich, którzy tylko w znikomej części (8%) uznali potrzebę obecności wizytatora podczas zajęć dydaktycznych. Jak pozostali nauczyciele SN (81%) uzasadniają odrzucenie praktyki koncentrowania uwagi wizytatora na zajęcia dydaktyczne?

> Magister pedagogiki, 39 lat pracy w szkolnictwie:
> „Przeważnie celem wizytacji jest kontrola, w której widzi się osoby, a nie ich pracę. Celem zaś wizytacji winno być rozpoznanie pracy instytucji i na tej podstawie udzielenie uwag i pomocy do dalszej pracy. Uwagi winny odnosić się nie do osób, ale do efektów działania. Wynik wizytacji winien uwzględniać 2 strony:

[1] Wprawdzie nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych w grupie tej zajmują pierwsze miejsce (56%), jednak mała ich liczba (9) nie upoważnia do porównań i wysnuwania wniosków.

1) uwagi ukazujące słabe strony i trudności,
2) konstruktywną, pozytywną pomoc do dalszej pracy".

Magister geografii, 16 lat pracy w szkolnictwie:

„Nie. Powinny odbywać się dyskusje, prowadzące do kokretnych rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych. Powinien (wizytator — dop. Z. R.) wskazywać sposoby działania, poprowadzić przykładowe zajęcia lekcyjne lub pozalekcyjne. Obecnie podsumowuje, daję ogólne zalecenia, niezbyt interesując się ich realizacją".

Nauczyciel zajęć praktyczno-technicznych, PIRR, 32 lata pracy w szkolnictwie:

„Nie. Wizytujący powinien poznać całokształt warunków, w jakich nauczyciel (szkoła) pracuje. Powinien zapoznać się z atmosferą współżycia zespołu pedagogicznego, z nurtującymi zespół sprzecznościami i tendencjami. Poznać pracę organizacji młodzieżowych".

Zauważmy, iż w każdej z trzech przykładowo przytoczonych wypowiedzi nauczycieli SN eksponuje się różne strony pracy wizytatora. Zdaniem pierwszego respondenta wizytator powinien „rozpoznawać pracę instytucji" i na tej podstawie udzielać „konstruktywnej, pozytywnej pomocy do dalszej pracy". Nietrudno dostrzec, że jest to tradycyjny wzór pracy wizytatora, zmieniony jedynie o przesunięcie głównego akcentu z nauczyciela na instytucję. Chcąc jednak poznać instytucję, musi się zacząć od podstawowego procesu „produkcyjnego", który przecież przebiega na zajęciach dydaktycznych. Drugi z respondentów apeluje o „dyskusje, prowadzące do konkretnych rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych". Należy przyjąć w domyśle, iż nauczyciel ten założył uprzednią znajomość pracy szkoły przez wizytatora. Wówczas tylko jest sens dyskutowania o problemach dydaktycznych i wychowawczych. Sądzę, iż propozycję tego nauczyciela można przyjąć jako bliżej (w porównaniu z pierwszą wypowiedzią) potrzebom szkoły leżącą.

Dla trzeciego respondenta najważniejsze są „atmosfera współżycia zespołu pedagogicznego, nurtujące zespół sprzeczności i tendencje". Jest to propozycja jeszcze dalej idąca, bo przesuwająca celowo uwagę wizytatora z relacji nauczyciel-uczeń na relację nauczyciel-nauczyciel. Można przypuścić, iż nauczyciel ten za najważniejsze dla prawidłowej pracy szkoły uznaje sprzyjające tej pracy układy międzyosobowe wewnątrz rady pedagogicznej, rozładowywanie w niej występujących konfliktów, dodatnie nastawienia nauczycieli do ich podstawowej pracy.

Zestawmy wreszcie opinie nauczycieli co do głównego przedmiotu pracy wizytatora w szkole ze stosowaną przez wizytatorów praktyką: tylko co trzeci nauczyciel (34%) oczekuje od wizytatora pomocy dydaktycznej, natomiast wbrew temu trzy czwarte wizytatorów sprowadza swoją pracę do tej właśnie pomocy dydaktycznej. Wynik badań wskazuje więc, że 41% wizytatorów rozmija się z opiniami nauczycieli co do celu pobytu wizytatora w szkole.

3. Główny przedmiot pracy wizytatora w szkole w opinii kierujących szkołą

Inne niż nauczycieli są opinie 96 kierowników i dyrektorów szkół wyrażone w odpowiedziach na to samo pytanie. Opinie o potrzebie przechodzenia wizytatora z klasy do klasy jako głównej jego czynności przeważają nad przeciwnymi (47% wobec 44%).

Warto sięgnąć do kilku przykładów uzasadniających jedno i drugie stanowisko.

Kierownik szkoły podstawowej, nauczyciel fizyki i matematyki po SN, 16 lat pracy w szkolnictwie, w tym 8 lat na stanowisku kierownika szkoły:

Kategorie respondentów	Czy jednostkowa praca dydaktyczna nauczyciela ma stanowić główny przedmiot pracy wizytatora w szkole?							
	Tak		Nie		Odpowiedź wymijająca lub jej brak		Razem	
	l. odp.	%	l. odp.	%	l. odp.	%	l. odp.	%
Kierownicy szkół	13	44	12	44	3	12	27	100
Dyrektorzy szkół	33	48	30	43	6	9	69	100
Razem	45	47	42	44	9	9	96	100

„Ocena pracy nauczycieli przez wizytującego jest bardziej wiążąca niż ocena kierownika szkoły. Mam nauczycieli stwarzających trudności w pracy i nie zawsze reagują na wskazówki kierownika szkoły. Określenie w sprawozdaniu powizytacyjnym wyników pracy poszczególnych klas i nauczycieli wpływa bardziej mobilizująco na zespół nauczycielski niż ocena pracy ogólnikowo całej szkoły. Nauczyciel sądzi, że niech kierownik spowiada się z pracy całej szkoły".

Dyrektor liceum ogólnokształcącego, magister pedagogiki, 38 lat pracy w szkolnictwie, w tym 33 lata na stanowisku dyrektora szkoły:

„O ile wizytuje nauczycieli, to w znacznym stopniu ułatwi to później pracę dyrektorowi. Dobra wizytacja zmobilizuje nauczycieli".

Dyrektor liceum ogólnokształcącego, studia I stopnia w zakresie fizyki, 15 lat pracy w szkolnictwie, w tym 6 lat na stanowisku dyrektora szkoły:

„Dla dyrektora taka wizytacja jest łatwiejsza. Jeżeli natomiast wizytuje się pracę dyrektora, to wizytujący się tylko przysłuchuje, a swoje uwagi ujawnia dopiero na końcu wizytacji. Wtedy rola dyrektora jest trudna".

Z wypowiedzi tych jednoznacznie wyziera taka postawa kierującego szkołą, który trudności we współpracy z nauczycielami i ich ocenie przesuwa na barki wizytatora. Źle z autorytetem kierowniczym, gdy nauczyciele „nie zawsze reagują na wskazówki kierownika szkoły"; gdy trzeba nauczyciela wyprowadzać z błędu, że oto nie tylko kierownik musi „spowiadać się" przed wizytatorem; gdy dopiero wizytacja, która przecież nie częściej niż raz na rok, a raczej rzadziej, przeprowadzana ma „zmobilizować" nauczycieli. Nie za mocny także z punktu widzenia interesów szkoły jest argument autora trzeciej wypowiedzi, który rzecz sprowadza do własnego samopoczucia podczas wizytacji, który chętniej sam postawiłby się na miejsce wizytatora, w roli obserwatora wizytowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W dalszych opiniach za nastawieniem wizytowania na jednostkową pracę dydaktyczną nauczyciela przewijają się podobne uzasadnienia: „brak solidnej pracy w szkole nauczyciele tuszują tzw. pracą społeczną, niech więc wizytator nauczy ich dobrej roboty", „wobec ustawowych uprawnień nauczyciela dyrektor jest bezsilny", „wizytator buduje nauczyciela", „wizytatorowi jako osobie z zewnątrz łatwiej dostrzec braki i osiągnięcia". Dwóch dyrektorów wskazuje na prawidłowe wizytowanie lekcji jako niezbędny wzorzec do naśladowania przez dyrektora w jego czynnościach hospitacyjnych. Jeden z kierowników szkół dość chwytliwie, ale za to nieprecyzyjnie uzasadnia swoje stanowisko: „Celem szkoły jest nauczanie i wychowanie. Przyszły obywatel jest główną naszą troską, a to zależy od pracy zespołu nauczycielskiego".

Przypatrzmy się z kolei uzasadnieniom stanowisk przeciwstawnych do wyżej prezentowanych:

Kierownik szkoły podstawowej, nauczyciel fizyki po seminarium nauczycielskim, 40 lat pracy w szkolnictwie w tym 10 lat na stanowisku kierownika szkoły:

„Oprócz pracy nauczyciela na wyniki nauki i wychowania mają często większy wpływ takie czynniki, jak ilość dzieci w szkole (zmianowość), środowisko, oddziaływanie prasy, radia i telewizji, rodziców, zaopatrzenie szkoły w pomoce naukowe, atmosfera pracy, współpraca ze środowiskiem. Wszystkie te zagadnienia winny być objęte wizytacją i przeanalizowane".

Dyrektor liceum ogólnokształcącego (brak danych o wykształceniu i specjalizacji), 38 lat pracy w szkolnictwie, w tym 21 na stanowisku dyrektora szkoły:

„Wizytujący winien raczej przeznaczać czas wizytacji na zwizytowanie pracy dyrektora i ogólne wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej. O pracy nauczycieli winna wizytującemu wystarczyć opinia dyrektora. W wypadkach wątpliwych wizytować dopiero nauczycieli".

Dyrektor liceum pedagogicznego, doktor pedagogiki, 27 lat pracy w szkolnictwie, w tym 14 lat na stanowisku dyrektora szkoły:

„Działalność szkoły jest różnoraka. Dobrze, jeżeli osoba wizytująca spotka się z młodzieżą, może wziąć udział w spotkaniu towarzyskim, może zastąpić w pracy lekcyjnej nieobecnego nauczyciela — jeżeli odpowiada to przygotowaniu rzeczowemu wizytatora".

Przyznać trzeba, że przeciwnicy koncentrowania uwagi wizytatora na lekcjach podają uzasadnienia bardziej niż ich poprzedników przekonywające i wynikające z szerokiego patrzenia na cele, zadania i dobro szkoły. Widzą w szkole złożony organizm, który nie stanowi prostej sumy nauczycieli, klas i uczniów. Chcą naprowadzić wizytatora na te spoiwa, które tamte proste elementy owej sumy z sobą łączą.

I znowu przy ocenie ostatnich wypowiedzi nie należy popadać w przesadny optymizm. Nie ma bowiem wśród nich (i chyba jeszcze nie może być) jakiejś pełnej propozycji „zestawu oczekiwań" dyrektora czy kierownika szkoły, wygotowanego na użytek doskonalenia pracy wizytatora. Przeciwnie, znalazło się wśród tych wypowiedzi i kilka uproszczeń. Przykładem dla nich jest propozycja druga, napisana przez wieloletniego dyrektora liceum ogólnokształcącego. Życzy on sobie mianowicie, aby wizytacja dotyczyła przede wszystkim jego osoby i aby poprzez nią wizytator spoglądał na całość życia szkolnego. Wypowiedź tę należy ocenić raczej jako pisaną (w mniemaniu piszącego) „pod autora" ankiety. Przed kilkoma bowiem laty pojawiła się wśród pracowników nadzoru pedagogicznego „moda" (której ślady można było znaleźć i w prasie pedagogicznej) na sprowadzanie wizytacji szkoły do wizytowania pracy kierującego szkołą. Wyszło się bowiem z nie uzasadnionej przez niego tezy, że „jaki kierownik, taka szkoła", że od niego zależy pomyślny wynik pracy szkoły.

Kończąc rozważania na temat głównego przedmiotu pracy wizytatora, przypomnijmy, że praktyka wizytacyjna najwięcej czasu wiąże z pracą dydaktyczną nauczyciela, że z takim stanem rzeczy godzi się jedynie jedna trzecia nauczycieli i prawie połowa kierujących szkołą. Przypomnijmy więc przy tej okazji związaną z naszym tematem, jako jedną z kilku możliwych do stosowania propozycję Tadeusza Pasierbińskiego:

„Jeśli się zważy, jak wielką ilość lekcji i klas wizytator wizytuje i opisuje, by potem dawać zalecenia ogólne, nasuwa się pytanie, czy nie można znaleźć lepszej drogi, która by doprowadziła do celu...

Niewątpliwie droga ta jest. Trzeba tylko umieć ją odnaleźć. Zamiast gubić się w szczegółach opisywania lekcji, lepiej jest chyba zapoznać się

z organizacją pracy kierownika szkoły, odbyć rozmowę z zespołem nauczycieli na temat aktualnie rozwiązywanych zadań, odwiedzić organizacje uczniowskie w czasie pracy, wysłuchać opinii opiekunów, a nadto odwiedzić kilka lekcji, na których nauczyciele pokażą trudności, osiągnięcia bądź ciekawsze fragmenty stosowanych metod" [1].

[1] Tadeusz Pasierbiński: Problemy kierowania szkołą. Warszawa 1965, PZWS, ss. 139—140.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

O PRACY OPIEKUNA ZMS W SZKOLE

Współczesny ruch młodzieży w Polsce Ludowej odczuwa coraz bardziej brak naukowych podstaw działalności. Gromadzona w sposób sporadyczny wiedza o młodzieży i jej życiu organizacyjnym posiada charakter fragmentaryczny i niekompletny. Słuszne tedy wydają się wnioski sformułowane przez doc. Heliodora Muszyńskiego, który stwierdza m. in.: „...Jak się okazuje, w ruchu młodzieżowym potrzeba swoistej wiedzy pedagogicznej dostosowanej do tych problemów, sytuacji i procesów, które składają się na jego codzienną rzeczywistość. Trzeba stwierdzić, że współczesna socjalistyczna pedagogika nie nagromadziła jeszcze takiej wiedzy. Ciągle jeszcze pomoc ze strony pedagogiki na rzecz ruchu młodzieżowego polega na przenoszeniu fragmentów wiedzy zgromadzonej na innym terenie i budowanej dla innych potrzeb. Ciągle jeszcze stoimy wobec nie zrealizowanej potrzeby zbudowania pełnej, wyczerpującej pedagogiki ruchu młodzieżowego".[1]

O dotychczasowym braku wydawnictw związanych z metodyką pracy organizacji młodzieżowych informuje także Stanisław Kaminiarz-Rostocki w artykule „Z moich doświadczeń opiekuna szkolnego koła ZMS"[2] pisząc na ten temat: „...Mimo doświadczeń nabytych w pracy organizacyjnej (byłem przecież członkiem ZMW, później OMTUR-u), należało sięgnąć do literatury metodycznej. I tu okazało się — co wciąż jeszcze, niestety, się potwierdza — że literatura dotycząca metodyki kierowania organizacją młodzieżową jest bardzo uboga. W jakimś stopniu mogą ją wprawdzie uzupełniać materiały i uchwały ze zjazdów i posiedzeń plenarnych ZMS, wydawnictwa metodyczne ZHP, zwłaszcza periodyki redagowane dla aktywu tej organizacji, a także doświadczenia organizacji młodzieżowych działających po roku 1945. Jednak okazało się, że sprawa metodyki kierowania organizacją młodzieżową, a szczególnie metodyki kierowania zarządem szkolnym jest jeszcze nie opracowana. Moim zdaniem, sytuacja w ciągu tych lat nie uległa radykalnej poprawie i opracowanie lektury metodycznej z tego zakresu jest wciąż sprawą pilną i nieodzowną".

Ostatnio, na potrzebę wzmożenia pracy ideowo-wychowawczej ZMS wśród młodzieży szkolnej w świetle uchwał V Zjazdu PZPR i IV Zjazdu ZMS zwróciło uwagę VII Plenum Zarządu Głównego ZMS, które obradowało w dniach 3—4 lipca 1969 roku.

Zadania instancji ZMS w pracy z organizacjami szkolnymi Związku oraz we współdziałaniu ze szkołą wytyczone w uchwale VII Plenum są zbieżne z treścią książki Ewy Knobloch-Kalety pt. „Z doświadczeń opiekuna ZMS w szkole", która ukazała się na początku 1969 roku[3]. Pragniemy zainteresować Czytelników — nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych — treścią tej interesującej publikacji.

Po jedenastu latach istnienia organizacji młodzieżowej ZMS na terenie szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych mamy dziś blisko 650 tys. uczniów-zetemesowców. Opiekunów szkolnych kół ZMS jest w Polsce ponad 4 tys. osób. Ten ilościowy wzrost ZMS w środowisku szkolnym „...stwarza konieczność uporządkowania i ujednolicenia metod i form działania wypracowanych przez opiekunów

[1] Heliodor Muszyński: Problemy pedagogiczne ruchu młodzieżowego. *Nowa Szkoła* nr 12, 1968, s. 11—13.
[2] *Nowa Szkoła* nr 1, 1969, s. 46.
[3] Warszawa 1968, PZWS, wydanie I, s. 92.

organizacji szkolnych. Funkcja opiekuna ZMS w szkole zrodziła się sama. To właśnie nauczyciele — pisze Autorka — tworzyli profil ZMS w szkole i im zawdzięcza się podstawy metodyki pracy tej organizacji. I właśnie potrzeba upowszechnienia dorobku pracy opiekunów stworzyła tę książkę. Jest ona właściwie tylko podsumowaniem doświadczeń moich kolegów w pracy organizacji ZMS w szkole oraz własnych refleksji będących owocem pełnienia przez kilka lat funkcji opiekuna oraz przewodniczącej komisji szkolnej w zarządzie dzielnicowym. Dlatego książkę tę należy traktować jako jeszcze jeden głos w dyskusji o metodyce pracy ZMS w szkole i o modelu opiekuna" (s. 3—4).

Ewa Knobloch-Kaleta, w ciągu 7 lat pracy nauczycielskiej w szkole, poczynając od roku 1959 pełniła równocześnie funkcję opiekuna szkolnej organizacji ZMS. Zebrała wiele cennych doświadczeń i dzieli się nimi na dalszych stronach omawianej książki. Były to początkowo doświadczenia negatywne. W rozdziale I zatytułowanym „Początki są najtrudniejsze" pisze następująco: „...Okazało się, że wielu moich wychowanków nie miało pojęcia o celach i zadaniach organizacji ani obowiązkach i prawach jej członków. O istnieniu statutu ZMS w ogóle nie wiedzieli, składek prawie nie płacili, nie wszyscy wypełnili deklaracje, a część nawet nie bardzo była zorientowana, że należy do Związku" (s. 8). „...Młodym opiekunom nie udzielano żadnych informacji dotyczących ich pracy. Brak było materiałów szkoleniowych, a jeśli były, to dochodziły do szkół bardzo nieregularnie. Dobrą opinią cieszyły się te organizacje szkolne, które były liczne i regularnie opłacały składki. Opiekunom wierzono „na słowo", „wszystko grało", jeżeli potrafili dobrze „zareklamować swoją działalność" (s. 9).

Autorka, zwracając uwagę na konieczność bieżącego dostarczania młodym opiekunom zestawu materiałów szkoleniowych, pomocniczych i niezbędnej bibliografii, słusznie przy tym stwierdza, iż „...nauczyciel, który podejmuje się funkcji »opiekuństwa«, musi być do niej przygotowany". Przygotowanie to nauczyciel musi wynieść z uczelni, gdzie jest przygotowywany do pracy zawodowej. „Czy nie byłoby słuszne zastanowienie się nad celowością wprowadzenia w szerszym zakresie do programu dydaktycznego uczelni pedagogicznych metodyki pracy z organizacjami młodzieżowymi w ogóle? Byłby to chyba czynnik podnoszący zainteresowanie słuchaczy uczelni kształcących nauczycieli tą ciekawą pracą stanowiącą jeden z nieodłącznych elementów całokształtu procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły" (s. 13). I dalej: „Potwierdzenia moich wniosków radzę poszukać w programie kształcenia studiów nauczycielskich, gdzie wdraża się słuchaczy do pracy w ZHP, które w tym względzie zdecydowanie przewyższa ZMS. Wydaje mi się bowiem, że to właśnie przygotowanie w SN kadry instruktorskiej gwarantuje sprawną pracę harcerstwa wśród młodzieży szkolnej stopnia podstawowego" (s. 14).

Autorka podając negatywne przykłady doboru opiekunów szkolnych kół ZMS postuluje, aby problem ten był przedmiotem szczególnej troski dyrekcji szkoły, POP, rady pedagogicznej, które powinny dokładniej przeanalizować kandydatury nauczycieli, którzy mogą zająć się pracą w ZMS.

Wydaje się, iż sprawa doboru opiekunów szkolnych kół ZMS powinna stać się przedmiotem troski także władz oświatowych (inspektoratów oświaty, kuratoriów) współdziałających w tym zakresie z odpowiednimi wyższymi instancjami ZMS, które tym zagadnieniom powinny poświęcić uwagę na dorocznych konferencjach sierpniowych omawiających przygotowania do nowego roku szkolnego w podległych zakładach i placówkach oświatowo-wychowawczych.

W rozdziale II pt. „O autorytet opiekuna" Autorka omawia rolę opiekuna szkolnego koła ZMS w stosunku do młodzieży szkolnej, członków ZMS, współkolegów-nauczycieli, dyrekcji szkoły — podając liczne przykłady pozytywne i negatywne, szczególnie zaś dotyczące zdobywania zaufania i szacunku młodzieży, stosowania

właściwego taktu, delikatności i odpowiedzialności w rozwiązywaniu problemów ideologicznych. Autorka stwierdza, iż „...nie wolno nam obniżać swoich wymagań dydaktyczno-wychowawczych wobec uczniów-zetemesowców. Praca w organizacji nie powinna odbywać się kosztem nauki. Dlatego też trzeba ostro reagować, gdy zetemesowcy usiłują swoją nieobecność na lekcji czy brak przygotowania do niej tłumaczyć koniecznością wypełniania obowiązków organizacyjnych. Nie powinniśmy także sami dawać uczniom zrzeszonym w ZMS przykładu lekceważenia naszych obowiązków zawodowych poprzez poświęcanie na działalność z organizacją własnych godzin lekcyjnych, bo młodzież będzie szukać w naszej postawie usprawiedliwienia dla siebie" (s. 21).

Autorka przedstawia i szeroko omawia kształtujące się obecnie 3 negatywne typy opiekunów szkolnych kół ZMS. Wymieńmy je: 1) typ opiekuna-reklamiarza, 2) typ opiekuna-okazjonisty, 3) typ opiekuna „uniwersalnej lokomobili", w zakończeniu zaś rozdziału II Autorka kreśli pozytywne sylwetki opiekunów spełniających w sposób właściwy swą rolę, na podstawie wypowiedzi nauczycieli uczestników narady zorganizowanej przez Redakcję *Głosu Nauczycielskiego* i Wydział Młodzieży Szkolnej Zarządu Głównego ZMS w grudniu 1966 roku. Z wypowiedzi tych wynika, że opiekunem szkolnego koła ZMS powinien być nauczyciel o wysokich kwalifikacjach pedagogicznych, zawodowych i dużej wiedzy.

Byłoby rzeczą słuszną dokonywanie co roku na terenie szkoły szczegółowej analizy pracy opiekuna ZMS i poszczególnych organizacji młodzieżowych. Sprawa ta mogłaby być przedmiotem wspólnego dorocznego zebrania rady pedagogicznej, POP, Rady Zakładowej ZNP i dyrekcji szkoły wespół z przedstawicielami wyższych instancji ZMS i władz oświatowych.

W rozdziale III pt. „Rządzić? Kierować? Inspirować?" Autorka przedstawia problemy samorządności i samodzielności szkolnej organizacji ZMS, pracę Wieczorowej Szkoły Aktywu i form rekrutacji nowych członków, metody uczenia członków ZMS techniki pracy organizacyjnej (np. prowadzenia dokumentacji, opracowania planu działania, przewodniczenia zebraniu, uczestniczenia w dyskusji). Szerzej omówiono w książce problem kierowania i inspirowania w działalności społecznej młodzieży, a także rozwijanie form współpracy z wyższymi instancjami ZMS, zakładami pracy, uczelniami, z byłymi absolwentami szkoły — członkami ZMS, w oparciu o przykłady związane z realizacją w szkole Olimpiady Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym. Warto w tym miejscu zasygnalizować trafność rozwiązań i dobry wybór przykładów nadających się do realizacji w wielu szkolnych kołach ZMS, w których dąży się do integracji programowej środowiska szkolnego, studenckiego i robotniczego.

W rozdziale IV nt. „Koło klasowe i wychowawca" wiele miejsca poświęcono pracy koła klasowego ZMS i roli wychowawcy klasy, który powinien wspomagać pracę opiekuna szkolnej organizacji ZMS. I słusznie! Analizując ten problem Autorka przeprowadziła specjalną ankietę, równocześnie prowadząc liczne dyskusje z opiekunami kół ZMS cieszących się dużymi osiągnięciami. Oto co czytamy na ten temat: „...Na pytanie: Czy wychowawcy klasowi interesują się pracą kół w swoich klasach? — odpowiedź w 70% brzmiała negatywnie. Tylko 10% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, a 20% odpowiedzi stwierdzało: „w małym stopniu" lub „niektórzy". „W szerszych wypowiedziach na temat możliwości usprawnienia pracy opiekuna ZMS wszyscy ankietowani wymienili konieczność zaangażowania w pracę z organizacją wychowawcy klasowego i aktywizację w tym zakresie całego grona pedagogicznego" (s. 50). Ten fragment książki wydaje się najbardziej interesujący i adekwatny do treści zawartej w tytule pracy, który brzmi: „Z doświadczeń opiekuna ZMS w szkole".

Podjęcie przez opiekuna organizacji ZMS stałej współpracy z wychowawcami

klas, w których istnieją koła, uzyskiwanie od nich systematycznych krótkich ustnych informacji o przebiegu działalności koła, a także prowadzenie okresowych zebrań wychowawców klas poświęconych omawianiu wyników nauczania i wychowania w swoich klasach może sprzyjać pracy ZMS i wzrostowi jego rangi społecznej w środowisku szkolnym.

Uzupełniając te propozycje warto zasygnalizować potrzebę dokonywania systematycznej oceny pracy kół klasowych ZMS przy końcu każdego okresu szkolnego, np. kiedy ocenia się indywidualne wyniki nauki poszczególnych uczniów i organizuje tzw. „wywiadówki-spotkania z rodzicami".

Końcowe trzy rozdziały książki dotyczą zadań dyrekcji szkół, organizacji partyjnych, komitetów rodzicielskich, współdziałania ZMS z innymi organizacjami szkolnymi, a więc: ZHP, PCK, kół przyjaciół Związku Radzieckiego, SKS, zespołów uczniowskich (przedmiotowych kół zainteresowań), a także współdziałania ZMS z samorządem uczniowskim będącym reprezentantem całej młodzieży szkolnej.

Oddzielny rozdział przeznaczono na omówienie współdziałania szkolnej organizacji ZMS z instancjami ZMS (Zarządem Głównym, zarządami wojewódzkimi, zarządami miejskimi i dzielnicowymi). Wymieniono tu występujące braki i niedomagania, a także zaproponowano nowe formy współpracy nauczycieli opiekunów kół ZMS z działaczami instancji związkowych.

Z szeregu propozycji przedstawionych Czytelnikowi nowością wydaje się słuszny postulat Autorki powoływania w szkołach tzw. „rad organizacji młodzieżowych", do których wchodziliby przedstawiciele wszystkich społecznych organizacji pracujących na terenie szkoły. Zadaniem „rad organizacji młodzieżowych" byłoby koordynowanie i tworzenie wspólnego frontu wychowawczego nauczycieli i młodzieży w realizacji zadań współczesnej socjalistycznej szkoły, a równocześnie pozwoliłoby na wyeliminowanie „fałszywej" rywalizacji licznych organizacji społecznych działających w szkole.

Autorka nie precyzuje jednak szczegółowych zadań „rad organizacji młodzieżowych". Warto więc zainicjować dyskusję na ten temat wśród nauczycieli umożliwiając im wypowiedzenie się na inne ważne problemy pracy ZMS, które przykładowo wymienimy:

— główną funkcją ZMS jest rozwijanie i pogłębianie wychowania ideowo-politycznego i moralno-społecznego młodzieży poprzez jej działalność społeczną i wychowanie przez pracę. Jak problem ten wygląda w praktyce działalności kół ZMS w szkole?

— czy szkolna organizacja młodzieżowa ZMS może spełniać funkcję oświatowo-wychowawczą w systemie oświaty i wychowania PRL,

A może jeszcze inaczej:

— w jakim stopniu ZMS w dziedzinie swojej działalności oświatowo-wychowawczej na terenie szkoły realizuje ogólne plany w zakresie rozwoju oświaty i wychowania w Polsce Ludowej?

Książka Ewy Knobloch-Kalety jest pierwszą próbą zebrania doświadczeń o pracy opiekuna ZMS w szkole i sądzę, iż nie ostatnią. Nowe wydanie książki (bowiem wydanie I z końca 1968 roku ma bardzo niski nakład wynoszący ledwie 2 tys. 600 egz.) można by uzupełnić zamieszczając w nim więcej przykładów dotyczących bezpośredniej pracy opiekuna szkolnego koła ZMS, tak pozytywnych jak i negatywnych.

Proponuję zrezygnować w przyszłości z licznego cytowania oficjalnych dokumentów organizacyjnych ZMS, a także z wypowiedzi kierowniczych działaczy ZMS. Proponuję także wzbogacić książkę o wypowiedzi i materiały dotyczące problematyki pracy ZMS w szkole zamieszczone w „Płomieniach" i „Sztandarze Młodych" z okresu ostatnich dwu lat. Sądzę, iż władze ZMS mogą pokusić się o próbę przygotowania zarysu „Poradnika koła i opiekuna ZMS" przeznaczonego do użytku aktywu szkol-

nych kół ZMS, nauczycieli szkół średnich oraz studentów kierunków nauczycielskich w uniwersytetach, w wyższych szkołach pedagogicznych i wyższych szkołach nauczycielskich.

W ciągu ostatnich 10 lat władze Zarządu Głównego ZMS wydały kilka wartościowych pozycji [1] użytecznych w pracy nauczycieli i wychowawców, którym powierzono opiekę nad aktywem ZMS na terenie szkół. Pierwsze wydawnictwa o charakterze podręcznikowym posiadają już organizacje młodzieżowe ZHP i ZMW.[2]

Książka Ewy Knobloch-Kalety jest próbą, której celem może być przygotowanie podstaw do wydania postulowanego wyżej podręcznika lub poradnika o pracy szkolnego koła ZMS. Równocześnie książka ta wzbogaca wiedzę z zakresu metodyki kierowania organizacją młodzieżową na terenie szkoły.

Zwraca uwagę fakt, iż książka pisana jest językiem żywym, w sposób przystępny i rzeczowy, wzbudzając tym samym zainteresowanie zawartymi w niej informacjami. Autorka wprowadza Czytelnika w problemy pracy ZMS stopniowo, początkowo kreśląc własne wspomnienia z działalności społecznej, aby następnie przejść do rzeczowych rozważań o pracy opiekuna szkolnego koła ZMS. Lektura pracy Ewy Knobloch-Kalety stanowi dobrą pomoc dla tych nauczycieli, którzy stykają się z pracą organizacji młodzieżowych w szkole i niekiedy poszukują rozwiązań powstałych trudnych problemów dotyczących pracy społecznej w środowisku szkolnym.

(Stefan A. Radomski)

RYSZARD RADWIŁOWICZ, KRYSTYNA PAUZEWICZ, CZESŁAW KOSIŃSKI: PYTANIA UCZNIÓW A TREŚĆ NAUCZANIA. BIBLIOTEKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego. Warszawa 1969, ss. 187, cena zł 22.

Efektywność teoretycznej nauki, jak i w ogóle uczenia się wszelkiej teorii wyraża się nie tyle w formalnych postępach szkolnych ucznia, co przede wszystkim w jego mniej lub bardziej inteligentnym zachowaniu się w nowych, trudnych sytuacjach uczenia się, a później — pracy zawodowej i życiu. Postępy najwartościowsze dadzą o sobie znać nie wtedy, gdy człowiek działa według opracowanych do najmniejszego szczegółu instrukcji ani w warunkach stereotypowych, z pomocą wyuczonych i już niezmiennych algorytmów, lecz przede wszystkim w sytuacjach problemowych, czyli

[1] Oto wykaz wybranych pozycji książkowych:
a) J. Lech — ZMS w zakładach kształcenia nauczycieli. Warszawa 1967, PZWS, s. 112.
b) J. Maciszewski, J. Najdek — ZMS w liceum ogólnokształcącym. Warszawa 1965, PZWS, s. 87.
c) J. Maciszewski, J. Najdek — ZMS w szkole. Wydanie II Warszawa 1963, PZWS, s. 192.
d) E. Rafalski — Obóz szkolny ZMS. Warszawa 1963, PZWS, s. 120.

[2] Są to m. in. prace:
a) Wł. Grzelak, P. Rządca — Drużyna i ja. Podręcznik drużynowego drużyny młodszoharcerskiej. Wydanie II poprawione i uzupełnione. Warszawa 1968, Wydawn. Harcerskie s. 307.
b) „Poradnik Koła Związku Młodzieży Wiejskiej". Praca zbiorowa Warszawa 1965, Iskry, s. 285.

pod jakimiś względami nieznanych, niejasnych lub niepewnych, a zatem trudnych. Dlatego też najlepszą miarą uczenia się, w tym także uczenia się teorii zawodu, będzie rozumne zachowanie się uczniów w takich właśnie warunkach. Jednym z istotnych przejawów tego rodzaju uczenia się, a zarazem i jego stymulatorów są uczniowskie pytania.

Odczucie i uświadomienie sobie sytuacji problemowej i uzewnętrznienie jej w formie językowej, między innymi w postaci pytań, zdań pytajnych, jest z jednej strony istotnym przejawem żywotności myśli, z drugiej zaś — istotnym środkiem, instrumentem jej dalszego ożywiania, aktywizowania. Stwierdzenie to (bardzo ogólnie sformułowane) stanowi niewątpliwie wystarczające uzasadnienie dla podjęcia badań nad problemowo-pytaniową stroną ludzkiej aktywności myślowej, a aktywności myślowej uczniów w procesie nauczania w szczególności.

Zasadność tego typu badań zwiększa dodatkowo okoliczność, że dotąd zagadnienie to było bardzo zaniedbane. Pochwała należy się więc Autorom za to, że kwestię tę podejmują, a przy tym podejmują ją nie tylko w sferze rozważań czysto teoretycznych, ale na gruncie obserwacji procesu nauczania [1].

Jednakże staje przed nimi bardzo trudne zadanie. Polega ono na gruntownym opanowaniu dwojakiego rodzaju wiedzy i umiejętności potrzebnych dla wypełnienia tak ambitnego zadania. Po pierwsze, potrzebne tu są umiejętności opracowania (choćby wstępnego, roboczego) systemu pojęciowego, który konieczny jest zarówno dla właściwego zaplanowania badań, jak i opracowania ich wyników. Po drugie, konieczna jest rozległa wiedza i doświadczenie z zakresu metodyki przeprowadzania badań szkolnych, w zakresie samego realizowania uprzednio zaplanowanych badań. W jakiej mierze Autorzy ocenianej pracy sprostali sformułowanym wyżej wymaganiom — oto zasadnicze pytanie stojące przed recenzentem.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy wymienionej w tytule książki można stwierdzić, że tematem jej jest mało dotąd zbadane zagadnienie roli pytań uczniowskich w nauczaniu, a ściślej — zależność tych pytań od struktury treści dydaktycznych. Publikacja zawiera trzy prace trzech różnych autorów. Pierwsza z nich — pióra dra Ryszarda Radwiłowicza pt. „O pytaniach uczniowskich ogólnie" — ma charakter teoretyczno-metodologiczny, dwie pozostałe zaś prezentują badania nad pytaniami uczniowskimi w nauczaniu ekonomiki handlu (mgr Krystyna Pauzewicz „Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu") oraz rysunku technicznego (mgr inż. Czesław Kosiński „Problem myślenia w nauczaniu rysunku technicznego w związku z analizą pytań uczniowskich").

W rozdziale pierwszym („O pytaniach uczniowskich ogólnie") autor zawarł szereg rozważań teoretycznych dotyczących pytań — ze szczególnym uwzględnieniem pytań uczniowskich. Na początku uzasadnia w sposób ogólny tezę, że pytania są przejawem i zarazem stymulatorem rozumnego zachowania się, a następnie przechodzi do omówienia zasadniczych elementów teorii „pytań dobrze postawionych i pedagogicznie wartościowych". W rozważaniach tych stara się dać odpowiedź na pytanie — czy wszystkie pytania uczniowskie mają wartość kształcącą? I stwierdza, że wartość ta bywa rozmaita — czasem znikoma lub nawet żadna. Twierdzenie to udowadnia: „Inne przecież, właśnie duże, znaczenie dla ogólnego rozwoju ucznia i dla jego po-

[1] Książka ta stanowiąc niezależną całość odzwierciedla jednocześnie kolejny etap badań zespołowych, zainicjowanych przed paru laty przez Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Realizuje je współpracując z Zakładem grupa kilkunastu nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych. W wyniku wcześniejszych badań tej grupy powstała obszerna praca zespołowa pod red. R. Radwiłowicza pt. „Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych" w ramach Biblioteki Kształcenia Zawodowego wydawanej przez Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego. Warszawa 1968, str. 382.

stępów w konkretnym przedmiocie mają samodzielne pytania, formułowane na gruncie zainteresowań związanych z nabywaniem cennych wiadomości i umiejętności, inne, miejsze — pytania wyrosłe wprawdzie z zainteresowań, lecz z tych nieistotnych dla nauczania lub wręcz odwodzących od systematycznej nauki, a jeszcze inne, mianowicie nikłe, jest znaczenie kształcące pytań powstałych w rezultacie przelotnego impulsu, będące przejawem rozproszonej, bezkierunkowej ciekawości. Wręcz zaś odmówimy jakiejkolwiek pozytywnej roli pedagogicznej zarówno pytaniom pozornym, zadawanych z zamiarem li tylko zabrania nauczycielowi czasu, jak też «leniwym», to jest takim, na które uczeń mógłby odpowiedzieć sam, gdyby jedynie zechciał pomyśleć lub trochę popracować".

Następnie autor przechodzi do zwięzłego omówienia pytań wartościowych, wyróżniając siedem podstawowych względów warunkujących o przydatności danego pytania. Cztery z nich dotyczą bezpośrednio ucznia (wzgląd ogólnopoznawczy, zawodowy, psychorozwojowy i motywacyjny), a trzy nauczyciela (orientacyjny dydaktyczny, orientacyjny psychologiczny, wartościujący dydaktyczny).

Po omówieniu tego zagadnienia przechodzi do ustaleń terminologicznych. Zajmuje się omówieniem znaczenia takich terminów, jak „sytuacja problemowa", „zadanie problemowe", „problem", „pytanie", i choć ustalenia znaczeń tych terminów są w pewnej mierze kwestią umowy, to jednakże wydaje się, że proponowane przez autora ich znaczenie można przyjąć za wyraźne, jednoznaczne, a także posiadające charakter pojęć operatywnych w badaniach i tym samym przydatnych do organizacji badań oraz do opisu ich wyników.

W rozważaniach dra Radwiłowicza (jak również w dwu pozostałych rozprawach) pominięto zupełnie analizę formalnej struktury pytań. A przecież analiza taka prowadzi do bardzo użytecznych w tego typu badaniach rozgraniczeń między pytaniami rozstrzygnięcia a pytaniami dopełnienia (kategorialnymi pytaniami, wśród których można wyróżnić między innymi pytania eksplikacyjne, pytania opisowe czy obserwacyjne itd.). Nawet powierzchowna analiza choćby tych dwóch zasadniczych grup pytań, wyróżnionych ze względu na ich formalną strukturę, pozwala zauważyć, że w zasadzie pytania pierwszego typu trudniej stawiać, łatwiej zaś rozstrzygać, pytania drugiej grupy zaś — odwrotnie, łatwiej stawiać, a trudniej rozstrzygać. Forma więc stawianych przez ucznia pytań może być bardzo istotnym wskaźnikiem zarówno jego wiedzy, jak i sprawności umysłowej. Dlatego też warto by było, aby autorzy w ewentualnym nowym wydaniu tej pracy poświęcili nieco miejsca temu zagadnieniu.

Dalsze swe rozważania poświęca autor zagadnieniu klasyfikacji i oceny pytań. Przedstawia tu szereg badaczy, którzy zajmowali się tym zagadnieniem, wśród których wymienia między innymi nazwiska i prace: Stern [1], Ch. Bühler [2], E. Claparéde [3], P. Piaget [4], S. Szuman [5] i inni, oraz przedstawia kilka typów klasyfikacji i podziału pytań. Jednakże za najbardziej wszechstronne z dydaktycznego punktu widzenia uważa trzy klasyfikacje pytań opartych na kryteriach: istotności (ważności) merytorycznej, ogólności (uogólnienia, generalizacji) oraz problemowości (sproblematyzowania).

Klasyfikacja ze względu na ważność merytoryczną ma na celu określenie, na ile istotne jest dane pytanie uczniowskie ze stanowiska treściowego: czy dotyczy kluczowych, czy też mniej ważnych zagadnień danego przedmiotu nauczania.

[1] Stern W.: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1914.
[2] Bühler Ch.: Dziecięctwo i młodość. Warszawa 1933.
[3] Claparéde E.: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. 3 Warszawa 1936.
[4] Piaget P.: Mowa i myślenie dziecka. Lwów—Warszawa 1929.
[5] Szuman S.: Rozwój pytań dziecka. Warszawa 1939.

Kryterium ogólności ma na celu wyodrębnienie cech istotnych, charakteryzujących daną klasę zjawisk. Chodzi tu o uogólnienia w formie syntezy, która obejmuje powiązania znaczeniowe, objaśnienia prawidłowości i związków między różnymi zagadnieniami, zasady działania itp.

Jeśli idzie o ocenę poziomu sproblematyzowania pytania, to istotna jest umiejętność spostrzeżenia i rozwiązania stojącego przed człowiekiem zadania. Najprostszymi pytaniami są z punktu widzenia problemowości pytania zaczynające się od partykuły „czy", a więc pytania wymagające rozstrzygnięcia. Dają one odpowiadającemu duże możliwości do wyboru: potwierdzenia albo zaprzeczenia.

Następnie omawia opinie pedagogów o pytaniach uczniowskich oraz zaprezentowuje Czytelnikowi zasadnicze stanowiska reprezentowane przez teoretyków wobec pytań uczniowskich. Rozważania te oparł autor na bardzo bogatej literaturze przedmiotu, głównie autorów zagranicznych. Z polskich opracowań zostały uwzględnione głównie prace najnowsze [1], niemniej jednak autor sięgał do dzieł wcześniejszych, szczególnie tych, które zawierają poglądy dotyczące bezpośrednio roli pytań uczniowskich.

Jeśli idzie o zasadnicze stanowiska teoretyczne wobec pytań uczniowskich, to wymienia cztery główne: pierwsze z nich (autor nazywa je herbartowskim) charakteryzowało się poglądem, iż to nie uczniowie, lecz nauczyciel powinien pytać, kontrolując w ten sposób, czy i na ile opanowali oni przepisany programem zasób wiedzy.

Drugi pogląd jest w swoim skrajnym wydaniu odwrotnością podanego wyżej — charakteryzuje go pełne poparcie pytania uczniowskiego i niechęć do zadawania pytań przez nauizyciela, który w myśl postanowień tego kierunku winien przybrać postawę informatora wobec ucznia, możliwie samodzielnie poszukującego wiedzy.

Zwolennicy trzeciego stanowiska — pytaniowo-indyferentnego — ograniczają się do głoszenia postulatów dydaktycznych dotyczących aktywizacji uczniów i strukturyzacji treści przy mniejszym lub większym nacisku na nauczanie problemowe, którym to postulatom nie towarzyszy jednak docenianie roli pytań uczniowskich.

Wreszcie pogląd czwarty nazywany pytaniowo-algorytmicznym, gdyż jego zwolennicy doceniają pytania uczniowskie, starając się ująć je w tak dalece sztywne ramy, iż uczą uczniów drobiazgowych przepisów, jakie to pytania należy formułować w stosunku do jakich klas, rzeczy i zjawisk.

Wydaje się, że istotną zaletą tej części pracy jest fakt, że autor nie ogranicza się do wymienienia głównych stanowisk i poglądów na pytania uczniowskie oraz ich szerszego omówienia, lecz że zawarł tu szereg własnych uwag krytycznych odnośnie do omawianego zagadnienia, jak też precyzuje własny pogląd.

To swoje własne stanowisko w tej sprawie określa mianem k s z t a ł t u j ą c e g o, które w tezach wyjściowych uzasadnia: „Autentyczna aktywizacja uczniów nie jest możliwa bez dopuszczenia do głosu samych uczniów, którzy powinni mieć przynajmniej od czasu do czasu okazję formułować własne możliwie wartościowe dydaktycznie pytania, stanowiące świadectwa ich każdorazowego procesu uczenia się, które sygnalizują równocześnie nauczycielowi z jednej strony ich zainteresowanie, a z drugiej — napotykane przez nich trudności".

Na dalszych stronach autor informuje o założeniach badawczych zespołu pod nazwą „Metody nauczania", omawia wyniki ankiety nauczycielskiej oraz przedstawia

[1] Do opracowań najnowszych autor zalicza: Cackowski Z.: Problemy i pseudoproblemy. Warszawa 1964; Kupisiewicz Cz.: O efektywności nauczania problemowego. Warszawa 1960; Okoń W.: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964; Racinowski S.: Pytanie i odpowiedź, Warszawa 1967; Radwiłowicz R.: Współzależność zainteresowań i myślenia uczniów w świetle ich własnych pytań. Rozprawa w *Studiach Pedagogicznych*, t. XI. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964; Radwiłowicz R.: O potrzebie dydaktyki pytań uczniowskich. *Nowa Szkoła* 2/1967; Sośnicki K.: Zadanie, pytanie, problem. *Nowa Szkoła* 1963 nr 5; Tomaszewski T.: Psychologiczne problemy stosowania metod aktywnych w nauczaniu i wychowaniu. *Nauczyciel i Wychowanie* 1/1966.

założenia organizacyjne i problematykę badań nad zależnością pytań uczniowskich od struktury treści nauczania.

Przedstawiony tu Czytelnikowi materiał stanowi bardzo dokładne zilustrowanie procesu badawczego, opracowanie uzyskanego materiału oraz niezbędną podbudowę do dalszej analizy treści książki.

Ta część pracy została zaopatrzona w bogaty wykaz pozycji bibliograficznych oraz załączniki. Pierwszy z nich stanowi formularz ankiety nauczycielskiej, drugi zaś — wspólne strony tekstu eksperymentalnego, niezależnie od badanego przedmiotu nauczania i wariantu tekstu.

Rozdział drugi pt. „Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu" pióra K. Pauzewicz oraz trzeci pt. „Problem myślenia w nauczaniu rysunku technicznego w związku z analizą pytań uczniowskich" napisany przez Cz. Kosińskiego posiadają charakter sprawozdania z przeprowadzonych badań empirycznych wśród uczniów szkół zawodowych. Autorzy tych opracowań postawili sobie za cel weryfikację rozważań teoretycznych zawartych w rozprawie dra R. Radwiłowicza w toku zaplanowanych badań, co też w pełni im się udało. Na podkreślenie zasługuje tu zaprezentowana przez autorów (Pauzewicz, Kosiński) procedura badawcza — co w badaniach z zakresu szkolnictwa zawodowego można uznać za swojego rodzaju nowość. Ponadto oba opracowania zostały zaopatrzone w zestaw narzędzi badawczych oraz wnioski końcowe — co uwydatnia szczególnie ich znaczenie praktyczne.

W ogóle we wszystkich trzech rozprawach słusznie traktuje się pytania jako wyraz zainteresowania, ciekawości, niewiedzy i chęć wiedzy; źle jednak, że autorzy w swych rozważaniach nie uwzględnili pytania jako wyrazu przyswojenia sobie i zrozumienia pewnej wiedzy.

Niemniej jednak nasuwa się w stosunku do obydwu rozpraw pewna uwaga krytyczna. Trudno zrozumieć fakt, że rozprawy te, mające na celu weryfikację rozważań teoretycznych zawartych w rozdziale pierwszym, zostały zaopatrzone w części omawiające teoretyczne zagadnienia związane z pytaniami. To powtórzenie wcale nie podnosi znaczenia tych rozpraw, a wręcz przeciwnie — ponieważ rozważania te z konieczności są bardziej ogólnikowe i o wiele mniej wnikliwe niż w rozprawie pierwszej, zubożają zawarty materiał, a ponadto słabo łączą się w wywodzie z częściami sprawozdawczymi z badań. A ze względów konstrukcyjnych nie wpływają wiążąco na zawarty w książce materiał, eksponując jeszcze bardziej i tak niezbyt mocne powiązanie poszczególnych rozpraw.

Analizując całość materiału zawartego w omawianej pracy trudno jest zaakceptować wyjaśnienie dra Radwiłowicza „...książka zawiera wprawdzie tylko dwa autorskie opracowania przedmiotowe, gdyż tylko one zostały doprowadzone do stadium publikacji, niemniej odzwierciedla ona dorobek szerszego grona osób, a częścią materiału obejmuje wszystkie dziesięć przedmiotów. Bowiem także pozostali członkowie zespołu badawczego brali czynny udział we wszystkich fazach dyskutowania i realizacji ogólnej koncepcji..." i dalej „...Po drugie zaś, w przeciwieństwie do przedstawionego w tej publikacji materiału pytań uczniowskich, dotyczącego tylko dwóch przedmiotów, ankieta nauczycielska reprezentuje dziesięć różnych przedmiotów zawodowych", gdyż wydaje się, że prezentując w części pierwszej wyniki badań (ankieta nauczycielska) w zakresie dziesięciu przedmiotów teoretycznych nauczanych w szkołach zawodowych, zaś ilustrując całość wywodów dwoma (zresztą dość przypadkowo dobranymi przedmiotami nauczania — ekonomika handlu i rysunek techniczny) szczegółowymi sprawozdaniami z badań, powstaje konstrukcyjna przypadkowość doboru i nieprzemyślenie koncepcji wydawniczej. W takiej sytuacji trudno przyjąć wyjaśnienie autora, „że tylko dwa zostały doprowadzone do stadium publikacji", gdyż może ono tylko świadczyć, że praca została przedwcześnie zgłoszona do wydawnictwa...

Podniesione tu mankamenty nie mogą jednak przesłonić wartości naukowo-poznawczych, a zwłaszcza praktycznych recenzowanego opracowania. Zasługuje ono na uwagę wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych poszukujących skutecznych metod pracy oraz podniesienia efektywności nauczania w szkole, a zwłaszcza w szkole zawodowej.

Władysław Sawicki

K. PRZECŁAWSKI: MIASTO I WYCHOWANIE

Nasza Księgarnia, Warszawa 1968

Żyjemy w dobie szybko postępujących procesów industrializacji i urbanizacji. Cywilizacja miejska zatacza z roku na rok szersze kręgi: wzrasta liczba miast, powiększają się miasta istniejące, tworzą się nowe zespoły miast, szybko rośnie liczba ludności miejskiej. Dla większości ludzi w naszym kraju miasto stało się środowiskiem życia codziennego, dla pozostałych — ośrodkiem szerokiego oddziaływania kulturalnego. Obserwuje się gwałtowny rozwój spółdzielczego budownictwa mieszkaniowego; przeważnie powstają w pełni wyposażone osiedla mieszkaniowe. Osiedla te, zgodnie z założeniami naszej polityki, mają być nie tylko miejscem zamieszkania ludności, ale ośrodkami życia społeczno-kulturalnego mieszkańców. Nauki pedagogiczne w pełni odsłoniły złożoność struktury procesu wychowawczego i jego uwarunkowań. Wskazały na fakt, iż zorganizowane środowisko osiedlowe może pełnić doniosłą funkcję wychowawczą. Wśród działaczy spółdzielczych na początku lat sześćdziesiątych rozgorzała szeroka dyskusja na temat koncepcji pracy opiekuńczo-wychowawczej w osiedlach mieszkaniowych. Pojawiła się lawina różnorodnych artykułów na ten temat w prasie, czasopismach spółdzielczych i pedagogicznych. Dyskusja ta do tej pory nic nie straciła na sile i aktualności. Praca K. Przecławskiego stanowi jakoby przedłużenie owej dyskusji, a z drugiej strony jest naukowym jej podsumowaniem. Praca ta jest pierwszą próbą w powojennej literaturze polskiej ujęcia systematycznego problematyki wychowawczej w środowisku wielkomiejskim.

Autor wyodrębnił w tej publikacji 5 rozdziałów. Pierwszy rozdział („Wielkie miasto") traktuje o rozwoju miast w świecie, cechach specyficznych różniących miasto od wsi, cechach wielkomiejskiego sposobu życia oraz czterech aspektach urbanizacji: gospodarczym, demograficznym, przestrzennym i społecznym.

W rozdziale drugim („Wielkie miasto jako środowisko wychowawcze") autor omawia takie sprawy, jak: pojęcie środowiska wychowawczego, cechy wielkomiejskiego środowiska wychowawczego, zadania i funkcjonowanie instytucji wychowania naturalnego (rodziny, grupy rówieśniczej), instytucji wychowania bezpośredniego (szkoły, innych zakładów kształcenia, placówek wychowania pozaszkolnego, placówek opieki i wychowania specjalnego) oraz instytucji wychowania pośredniego (zakładów pracy, instytucji organizujących wczasy, instytucji służby zdrowia, instytucji upowszechniania sztuki — teatrów, filharmonii, muzeów oraz technicznych środków masowego przekazu). Autor przez pojęcie „wychowanie" rozumie „...całokształt oddziaływań prowadzących do rozwijania względnie przekształcania osobowości człowieka" (s. 29). Mieszczą się w tym zarówno oddziaływania wychowawcze celowe, jak i nie zamierzone. Tak szerokie pojmowanie procesu wychowawczego znajduje wyraz w nowej, zaproponowanej przez autora, typologii placówek wychowawczych w wielkim mieście. Typologia ta jest trafna, a kryteria będące jej podstawą nie budzą żadnych wątpliwości.

Zadania wychowania w osiedlu, funkcjonowanie instytucji opiekuńczo-wychowawczych na terenie osiedla oraz przestrzenny zasięg placówek wychowawczych to pod-

stawowe problemy, które zostały zanalizowane w następnym rozdziale („Osiedle mieszkaniowe jako środowisko wychowawcze") książki K. Przecławskiego. Należy podkreślić, iż autor dostrzega wielokierunkowość działalności społeczno-wychowawczej na terenie osiedla. Analizuje działalność instytucjonalnych form opiekuńczo-wychowawczych oraz wskazuje na wychowawczą rolę organizacji społecznych. Rozdział czwarty („Wielkie miasto — szansą wychowania") zawiera rozważania na temat potrzeb człowieka, stopnia ich zaspokojenia w środowisku wielkomiejskim oraz podstawowych konfliktów wychowania w wielkim mieście, tj.: a) konfliktu pomiędzy instytucjonalizacją wychowania a tendencją do samodzielności młodzieży; b) konfliktu pomiędzy ideałem postawy twórczej a rozpowszechnianiem się postawy konsumpcyjnej oraz c) konfliktu pomiędzy miejskim sposobem życia a trudnościami przystosowania się do tego stylu życia. Pracę zamyka rozdział piąty („Poszukiwanie nowych form wychowania") poświęcony analizie doświadczeń francuskich w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej w ośrodkach miejskich, tak mało znanych w Polsce, oraz prezentacji problemu koordynacji poczynań opiekuńczo-wychowawczych na terenie osiedla mieszkaniowego, dzielnicy i miasta w Polsce.

Przejdźmy teraz do spraw zasługujących, naszym zdaniem, na szczególne podkreślenie. Otóż, niewątpliwą zasługą autora jest uwzględnienie czynnika przestrzennego w organizacji działalności opiekuńczo-wychowawczej. Wprawdzie już w okresie międzywojennym postępowi działacze społeczni Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej wskazywali na rolę tego czynnika w życiu społecznym określonej zbiorowości, ale znalazło to wyraz jedynie w drobnych publikacjach o zasięgu lokalnym i na łamach czasopisma spółdzielczego „Życie WSM". Sprawy natury opiekuńczo-wychowawczej nie były tutaj jednak wyraźnie rozpatrywane w aspekcie przestrzennym. W literaturze powojennej jedynie architekci i urbaniści podkreślali znaczenie czynnika przestrzennego w organizacji życia społecznego. Nie dostrzegali oni jednak w jednostkach przestrzennych złożonej problematyki wychowawczej. Dopiero autor niniejszej pracy spojrzał na podstawową jednostkę przestrzenną osiedla jako na teren aktywności wychowawczej, poświęcając temu wiele uwagi. Takie postawienie sprawy ma doniosłą wagę szczególnie w okresie tak szybko rozwijającego się spółdzielczego budownictwa osiedlowego i narastających nowych zadań wychowawczych. Wychodząc z potrzeb w zakresie planowania urbanistycznego i programowania działalności opiekuńczo-wychowawczej, autor rozpatruje całkiem nowy problem zasięgu przestrzennego placówek wychowawczych. Problem ten nie znalazł wyrazu w dotychczasowej literaturze pedagogicznej, jakkolwiek w praktyce wyraźnie odczuwało się brak fachowych opracowań z tego zakresu. Szkoda jedynie, iż autor nie potraktował szerzej tego problemu, nie zademonstrował w tej dziedzinie własnych materiałów badawczych. Tabela (s. 95) przedstawiająca zasięg przestrzenny poszczególnych instytucji wychowawczych budzić może pewne wątpliwości, a mianowicie: a) pominięto w niej organa samorządu osiedlowego i koła środowiskowe organizacji społecznych; b) zasięg oddziaływania niektórych instytucji wychowawczych nie jest zgodny ze stanem rzeczywistym, np. grupa rówieśnicza, dom kultury (stwierdziliśmy w swoich badaniach istnienie szeregu małych domów kultury, tzw. domów społecznych, których działalność nie wykracza poza rejon jednego lub dwóch osiedli!).

W literaturze socjologicznej niejednokrotnie zajmowano się osiedlem mieszkaniowym jako jednostką życia społecznego. Nikt natomiast dotychczas nie spojrzał na osiedle jako środowisko wychowawcze. Dopiero autor recenzowanej pracy nadał odpowiednią rangę temu problemowi. Uwzględnił w swojej pracy w zasadzie najistotniejsze elementy osiedlowego środowiska wychowawczego, sformułował zasady i metody pracy opiekuńczo-wychowowczej, wysunął konstruktywne postulaty, a mianowicie: a) należy w większym niż dotychczas stopniu rozszerzyć współdziałanie między instytucjami odpowiedzialnymi za programowanie i projektowanie osiedli

a instytucjami odpowiedzialnymi za wychowanie; b) działalności opiekuńczo-wychowawczej w osiedlu mieszkaniowym należy nadać charakter planowy i systematyczny.

Przy analizie osiedlowego środowiska wychowawczego nie udało się jednak autorowi uniknąć pewnych uproszczeń, a nawet pominięcia kilku istotnych spraw. Otóż, naszym zdaniem, zbyt lakonicznie został potraktowany problem samorządu mieszkańców osiedla (1 i 2 str.). Autor jakby nie dostrzegał jego roli w inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu działalności opiekuńczo-wychowawczej na terenie osiedla mieszkaniowego. W gruncie rzeczy sprawa wygląda inaczej. Samorząd mieszkańców jest istotnym elementem środowiska wychowawczego, jakim jest bezsprzecznie osiedle mieszkaniowe. Komitety osiedlowe lub rady osiedlowe posiadają odpowiednie komisje zajmujące się głównie sprawami opiekuńczo-wychowawczymi. Zarówno nasze badania (objęto 4 spółdzielnie mieszkaniowe), jak uzyskane wyniki badań w innych spółdzielniach wskazują na postępujący wzrost roli form samorządu lokalnego w organizowaniu środowiska wychowawczego w związku z szybkim procesem decentralizacji. Jednym z głównych celów pracy społeczno-wychowawczej, zgodnie z zasadami pedagogiki społecznej, jest aktywizacja samych mieszkańców osiedla wokół spraw gospodarowania i organizowania życia społeczno-kulturalnego. Ten problem uszedł też uwagi autora przy omawianiu celów działalności społecznej w osiedlach (s. 77). K. Przecławski nie zwrócił dostatecznie uwagi na fakt, iż koniecznym warunkiem pomyślnego rozwoju pracy opiekuńczo-wychowawczej w osiedlu mieszkaniowym jest ścisłe powiązanie wszystkich instytucji wychowawczych z samym osiedlem poprzez aktywny udział samych mieszkańców w inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu działalności wychowawczej oraz partycypowanie osiedla w zapewnieniu bazy materialnej do rozwijania tej działalności.

I ostatnia sprawa, godzina szczególnego podkreślenia, to podjęty przez K. Przecławskiego kapitalny problem koordynacji działalności wychowawczej na terenie całego miasta, dzielnicy i osiedla. Główną uwagę zwraca jednak na osiedle mieszkaniowe, uważając, iż jest to podstawowa jednostka, gdzie rozproszone działania wychowawcze winny przyjąć określony kierunek i charakter planowy. Według autora całokształtem spraw związanych z koordynacją działalności wychowawczej winien zajmować się wychowawca o wysokich kwalifikacjach pedagogicznych. Jest to propozycja nowego rozwiązania, różniącego się od poprzednich tym, iż powierzano tam sprawę koordynacji działalności opiekuńczo-wychowawczej różnym instytucjom, które miały tym się zajmować jedynie jako sprawą uboczną, drugorzędną.

Propozycja koncepcji koordynacji działalności wychowawczej K. Przecławskiego jest niewątpliwie pewnym krokiem naprzód w tym zakresie, ale zawiera jeszcze w sobie wiele miejsc słabych. Nasuwają się co do tej koncepcji następujące wątpliwości: Czy jest rzeczą realną i celową powoływanie dodatkowej instytucji „społecznego wychowawcy osiedla", skoro już na terenie osiedla działa szereg różnorodnych instytucji (szkoła, organa samorządu mieszkańców, koła organizacji społecznych, administracja osiedla, środowiskowe placówki wychowania pozaszkolnego, komitety rodzicielskie itd.)? Czy jeden człowiek, nawet gdyby był nim doskonały pedagog, podoła tak rozległym zadaniom? Czy jest rzeczą możliwą, aby „wychowawca osiedla" oderwany od szkoły, samorządu mieszkańców, administracji osiedla (patrz: schemat s. 165) lub znajdujący się „ponad" tymi instytucjami mógł cokolwiek zdziałać? Przedstawiona koncepcja wymaga jeszcze, jak widać, szeregu udoskonaleń.

Praca K. Przec(awskiego śmiało stawia szereg ważkich problemów z dziedziny wychowania w wielkim mieście, a wysuwane w niej propozycje rozwiązań w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej są ciekawe i godne uwagi. Stanowi ona wartością inspirację do dalszej dyskusji i podjęcia szerszych badań nad tą problematyką.

Mikołaj Winiarski

JUIF PAUL, DOVERO FERNAND: MANUEL BIBLIOGRAPHIQUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. PARIS 1968

Presses Universitaires de France 8° s. 318
Biblioteka I. P. sygn. B. 34691-2

Na półki naszych bibliotek naukowych dotarła interesująca z uwagi na szeroki zakres tematyczny i zawartość informacyjną publikacja pt.: Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Książka wydana w Paryżu przez Presses Universitaires de France w roku 1968.

Powstała w wyniku współpracy pedagoga Paul Juif i dokumentalisty Fernand Dovero, w serii prac Bibliothèque Scientifique Internationale, Section Pédagogie kierowanej przez Marc-André Bloch, Maurice Debesse i Gaston Mialaret. Podręcznik jest bibliograficznym obrazem wiedzy pedagogicznej we Francji, a w pewnej mierze i w krajach francuskiej kultury językowej. Książka została pomyślana jako przewodnik-informator przeznaczony dla szerokich rzesz pracowników oświaty, administracji szkolnej, nauczycieli, wychowawców, personelu służby zdrowia zajmującego się dzieckiem, psychologów, studentów i pracowników nauki. Obejmuję piśmiennictwo francuskie głównie ostatnich 25 lat, uwzględniając także pozycje autorów obcych wydane w języku francuskim, jak również prace francuskie wydane dawniej, które nie straciły swej wartości, mają trwałe miejsce w historii wychowania lub doczekały się wznowień i reedycji. Stąd w bibliografii znajdują się prace takich autorów, jak: Locke, Montaigne, Rousseau, Binet, Claparède, Decroly, Dewey, Guizot, Montessori, Piaget, Seguin i in. Bibliografia nie jest rejestrem pełnej produkcji wydawniczej w zakresie nauk pedagogicznych. Autorom przyświecała w pierwszym rzędzie troska o taki dobór publikacji, który oszczędzając czas korzystającego ułatwiłby szybką i racjonalną informację. Dokonali zatem wartościującej selekcji materiału.

Przedmiotem bibliografii określonym najogólniej jest dziecko będące obiektem zabiegów dydaktyczno-wychowawczych od momentu urodzenia aż po wiek dojrzały. Obok prac samoistnych stanowiących główny zrąb bibliografii autorzy rejestrują artykuły z czasopism ze szczególnym uwzględnieniem numerów specjalnych, poświęconych w całości wybranym zagadnieniom. Ogółem zarejestrowano ok. 3000 prac samoistnych (ponad 3000 autorów) oraz 2000 arykułów wybranych z ok. 163 tytułów czasopism.

Są to publikacje, jak wspomniano wyżej, w języku francuskim, które ukazały się głównie na terenie Francji, a także Belgii i Szwajcarii, oraz prace autorów obcych tłumaczone i publikowane w tych krajach. Znalazły się w niej i nieliczne polonica, mianowicie praca prof. Suchodolskiego: La pédagogie et les grandes courants philosophiques. Ed. du Scarabée 1960, oraz praca Ireny Wojnar: Esthétique et pédagogie. Presses Universitaires de France 1964 r. s. 288 [1]. Obie prace opatrzone krótkimi charakterystykami otrzymały dodatkowe wyróżnienia w postaci gwiazdek. Znakiem tym autorzy chcieli zwrócić uwagę na pozycje ich zdaniem szczególnie godne zalecenia. Analiz treściowych jest stosunkowo niewiele, ok. 300. Były robione z myślą o czytelnikach mniej zorientowanych i mają na celu zwięzłą i możliwie wierną charakterystykę zawartości, która informując o treści chroniłaby przed zbędną stratą czasu i niepotrzebnymi poszukiwaniami.

Kluczem ułatwiającym posługiwanie się bibliografią jest jej układ. Bibliografia podaje materiał w analitycznych grupach problemowych odpowiadających praktycznie wszystkim ważnym zagadnieniom związanym z rozwojem dziecka, jego wychowaniem i nauczaniem.

14 działów stanowi podstawowe rusztowanie, na którym rozpięto zarejestrowany materiał. Dział I — formalny obejmuje: słowniki, encyklopedie, leksykony i biblio-

[1] Wśród autorów artykułów można znaleźć więcej nazwisk polskich, np. Szuman, Tomaszewski, Choynowski, Żebrowska, Szymańska i in.

grafie. 3 następne działy poświęcone są metodom badań psychologicznych, psychologii rozwojowej dzieci normalnych, patologii dzieci i młodzieży. Oto ich tytuły: II — La recherche en psychologie de l'enfant et les méthodes d'examen (badania w zakresie psychologii dziecka i metody badań z podpunktami: prace ogólne, różne metody kliniczne, testy, techniki badania testami, inne metody), III — Psychologie de l'enfant et de l'adolescent normaux — psychologia dzieci i młodzieży normalnej. Podgrupy: 1) rozprawy, podręczniki i dzieła ogólne, 2) ogólne problemy typologii i wzrostu, 3) badania ogólne rozwoju umysłowego, 4) poszczególne fazy rozwoju, 5) etapy rozwoju z punktu widzenia genetycznego, 6) wielcy znawcy psychologii dziecka. IV — Pathologie de l'enfant et de l'adolescent — patologia dzieci i młodzieży z wyróżnieniem problemów opieki lekarskiej, higieny umysłowej dzieci i młodzieży, dziecko chore i dziecko nieprzystosowane. Zarejestrowano tu wybrane prace z pediatrii, psychiatrii oraz prace dotyczące klęsk społecznych, jak wojna, alkoholizm, prostytucja, rzutujących na rozwój dziecka i jego przystosowanie społeczne.

Dział V — Problemy obserwacji i orientacji (Les problèmes de l'observation et de l'orientation) obejmuje zagadnienia wchodzące w zakres psychologii wychowawczej, również z podziałem na dzieci normalne i nieprzystosowane. Tu także zostało umieszczone piśmiennictwo poświęcone preorientacji zawodowej i przygotowaniu do pracy. Dział ten stanowi przejście do kolejnej grupy 5 działów zawierających piśmiennictwo interesujące głównie pedagogów.

Otwiera je dział VI — Historia myśli, doktryn pedagogicznych i instytucji szkolnych (Histoire de la pensée, des doctrines pédagogiques et des institutions scolaires) z wyodrębnieniem prac ogólnych i podręczników, oraz poszczególnych okresów chronologicznie: starożytność, średniowiecze, renesans i klasycyzm; okres rewolucji aż do czasów współczesnych, oraz zagadnień specjalnych, jak wolność nauczania i świeckość szkoły; reforma i demokratyzacja nauczania, nauczanie i planowanie.

Dział VII — L'Éducation comparée. Les systèmes et les méthodes dans divers pays — Pedagogika porównawcza. Termin „éducation" został tu użyty podobnie jak w językach anglosaskich „comparative education". Ma szerszy zakres pojęciowy niż pedagogika. M. Debesse tak wyjaśnia ten termin: L'éducation est un processes de formation de l'énfant; le mot a un sens plus large que pédagogie [1]. Obejmuje piśmiennictwo poświęcone problemom ogólnym i zagadnieniom specjalnym pedagogiki porównawczej oraz pedagogice porównawczej w krajach o bogatych tradycjach pedagogicznych i w krajach rozwijających się (Szwajcaria, Belgia, kraje germańskie, Włochy, W. Brytania, kraje skandynawskie, St. Zjednoczone i Ameryka Północna, Związek Radziecki i kraje demokracji ludowej, kraje arabskie i Afryka, Ameryka Łacińska, Wschód i inne kraje).

Dział VIII — Pédagogie — pedagogika z następującymi podgrupami określającymi zakres treściowy zarejestrowanych dokumentów: 1) filozofia, psychologia, socjologia, polityka i wychowanie, 2) rozprawy i podręczniki z pedagogiki ogólnej, 3) problemy ogólne, tj. wychowanie intelektualne, wychowanie afektywne i moralne, wychowanie estetyczne, różne sprawy, 4) metody w pedagogice, znów prace ogólne, pozycja szkoły aktywnej, techniki pedagogiki aktywnej, badania pedagogiczne, pedagogika naukowa i eksperymenty, nauczanie programowane, maszyny nauczające i różne techniki. Z zarejestrowanego tu materiału można wybrać m. in. bodaj najpełniejszą bibliografię prac Freineta.

Dział IX. Les problèmes déducation scolaire — problemy wychowania z wyodrębnieniem zagadnień: 1) przyjęcie do szkoły, wdrażanie do zajęć szkolnych; 2) środowisko szkolne i wzajemne stosunki nauczyciel-uczniowie-rodzice; 3) wyniki nauczania i ich kontrola; 4) osiągnięcia i niepowodzenia szkolne; 5) problem egzaminów; główne etapy wychowania szkolnego (wychowanie przedszkolne, podstawowe itd.).

[1] Debesse M.: Education comparée *Bulletin de Psychologie* 1968 nr 274 s. 371.

W następnym X dziale zarejestrowano piśmiennictwo poświęcone nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Nosi on tytuł: Psychopédagogie des différentes disciplines. Terapii, reedukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej poświęcony jest dział XI. Dziecko i jego wychowanie poza szkołą to problematyka działu XII, wyodrębniono tu zagadnienia wychowania w rodzinie, wychowanie poza szkołą (dzieci i młodzież nie zrzeszona, czas wolny dzieci i młodzieży, dni dziecka, dzieci i kino, dzieci i teatr, telewizja, zajęcia młodzieżowe, organizacje młodzieżowe). Trzecia podgrupa problemowa w tym dziale obejmuje zagadnienia wychowania dorosłych. XIII dział: L'enfant, la protection et l'aide sociale, zawiera piśmiennictwo poświęcone zagadnieniom prawnym opieki społecznej, opieki zdrowotnej dzieci normalnych i upośledzonych oraz opieki nad dzieckiem i młodzieżą w konflikcie z prawem. Ostatni XIV dział poświęcony jest niejako zagadnieniom profesjonalnym personelu nauczającego i wychowującego. Zarejestrowano tu materiał dotyczący rekrutacji, kształcenia, specjalizacji oraz higienie i deontologii.

Zestawienie działów według liczebności nagromadzonego materiału daje zdecydowaną przewagę piśmiennictwu psychologicznemu. Cała książka liczy 318 stronic, z czego na właściwy rejestr przypada ok. 244 stronic. Psychologia zajmuje 107 stronic, pedagogika 101, inne dziedziny 36 stronic. Można zatem powiedzieć, że struktura nagromadzonego materiału z uwagi na obfitość informacji predestynuje do korzystania z bibliografii głównie psychologów, wychowawców, zwłaszcza tych, którzy zajmują się dzieckiem upośledzonym i nieprzystosowanym. Są to zagadnienia wchodzące w zakres psychologii rozwojowej, wychowawczej oraz pedagogiki specjalnej. W doborze i układzie materiału zaznaczyła się tendencja charakterystyczna, zdaniem autorów, dla ostatniego zwłaszcza 20-lecia, powiązania wiedzy o wychowaniu z naukami konkretnymi, jak psychologia, psychiatria, medycyna, socjologia, pedagogika czy prawo, i do wyzwolenia się od spekulacji filozoficznej i technicznego empiryzmu.

Uwagi krytyczne można odnieść do zagadnień formalnych opracowania bibilografii. Opisy i kompozycja omawianej bibliografii są wynikiem inwencji autorów. Zaważyła tu w dużej mierze troska o oszczędność miejsca. Widać to w skąpym z reguły opisie bibliograficznym, który zawiera: nazwisko i inicjał imienia autora, tytuł pracy, wydawcę, rok wyd. i ilość stron. Pomija się miejsce wydania. Poszczególne pozycje bibliografii nie są numerowane, nie stosuje się odsyłaczy, a więc materiał zwłaszcza z dziedzin pokrewnych może ulec rozproszeniu bądź te same pozycje są kilkakrotnie powtarzane. Ułatwieniem dla korzystającego byłby skorowidz przedmiotowy, którego tu brak. Indeks nazwisk obejmuje tylko autorów wydawnictw samoistnych, nie zawiera autorów artykułów z czasopism, które stanowią znaczny procent zarejestrowanego materiału. W poszczególnych działach pozycje uszeregowane wg formy wydawniczej: książki i artykuły. Podział taki nie jest wygodny dla czytelnika szukającego informacji rzeczowych bez względu na to, czy są one zawarte w książkach, czy czasopismach. Dodatkową informację stanowią wykazy firm wydawniczych i tytułów wyzyskanych czasopism zamieszczone na końcu książki.

Wspomniane braki, jak również uwagi krytyczne, jakie mogą wysunąć specjaliści poszczególnych dziedzin przy korzystaniu z bibliografii, nie umniejszają wartości wydawnictwa, które z racji szerokiego zasięgu tematycznego i chronologicznego nie ma odpowiednika w dawnych ani aktualnych pracach francuskich w krajach francuskiej kultury językowej Europy, Afryki i Ameryki.

Dodajmy, iż brak i na naszym terenie analogicznego wydawnictwa dla dorobku nauk pedagogicznych ostatniego 25-lecia. Odczuwają go wszyscy przystępujący do opracowania jakiegokolwiek tematu.

Anna Król

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Idea i działanie, teoria i praktyka — taka jest myśl przewodnia omawianych w niniejszym przeglądzie artykułów i rozpraw. Dążenie do coraz skuteczniejszego działania poprzez osiąganie praktycznych wyników jest chyba cechą znamienną czasów dzisiejszych. To jakby coraz głębsze wnikanie w marksowską tezę o potrzebie nie tylko poznawania świata, ale jego zmieniania.

Patriotyzm — idee i działanie

W numerze 4, 1969 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* prof. Ł. Kurdybacha przedstawia w interesującej relacji problem kształtowania patriotyzmu w wychowaniu młodzieży radzieckiej. Ponura rzeczywistość okresu caratu, wyrażająca się wysokim stanem analfabetyzmu ludności dorosłej (aż 70% w roku 1916), musiała być w szybkim tempie zlikwidowana wobec konieczności realizowania przez całe społeczeństwo „budowy nowej epoki w powszechnej historii" — jak zwycięstwo Rewolucji Październikowej nazwał Lenin. Hasło „uczyć się", wysunięte przez Partię i Lenina, stało się ideą przewodnią walki o powszechną oświatę i likwidację analfabetyzmu. Znamienne były słowa Lenina, rozumiejącego jak nikt inny związek oświaty z rozwojem ekonomiki: „Trzeba budować nową gospodarkę. A tu z samą umiejętnością pisania i czytania daleko się nie zajdzie. Musimy podnieść bardzo poważnie poziom kultury. Trzeba, aby każdy człowiek umiał czytać gazety, broszury, aby one wszędzie docierały". To „każdy" i „wszędzie" było dla Lenina czymś więcej aniżeli tylko hasłem pracy wzdłuż i wszerz — było przede wszystkim dążeniem do jej pogłębiania. Zachęcał nauczycieli, ażeby „zlali się w jedną całość z walczącą masą proletariatu" i współpracowali nad realizacją gigantycznych planów podniesienia poziomu umysłowego całego kraju.

W opracowywanych i doskonalonych planach nauczania i wychowania stale na pierwszym miejscu była stawiana idea aktywności uczniów w szkole i ich działalności społecznej, przystosowanej do lokalnych warunków. Realizacja tych założeń była w różnych czasach różna, nigdy jednak nie zrezygnowano z wpływu szkoły na środowisko. Z rozwojem socjalistycznego przemysłu, kolektywizacji wsi zmieniały się zadania wychowania. Zaczęły górować zadania związane z wychowaniem patriotycznym. Ideę tego wychowania wyraził A. Gajdar (1935 r.) przekonaniem, że „młode pokolenie nie może wiedzieć, co to jest klęska, i nie będzie wiedziało". Było to, pamiętajmy, w okresie dojścia Hitlera do władzy.

Skuteczność systematycznie i konsekwentnie realizowanego wychowania okazała się w okresie wielkiej wojny. Tysiące i miliony przykładów są tego wymowną ilustracją: praca dla frontu, praca w kołchozach, heroiczna walka na froncie i tyłach wroga, czołgi dla wojska za zarobione pieniądze itd. Cytując te dane Autor mógł stwierdzić: „...śmiertelną walkę z hitlerowską nawałą wygrał Związek Radziecki nie tylko dzięki sile swego oręża, ale także w dużej mierze dzięki dobrze realizowanym programom szkolnym wychowania socjalistyczno-patriotycznego. W wyniku tej pracy olbrzymia większość młodzieży radzieckiej odznacza się szczerą miłością ojczyzny i głębokim rozumieniem jej roli jako przewodniczki całej ludzkości w drodze do zbudowania komunizmu na świecie".

Cechę podstawową wychowania patriotycznego widzi Autor we wpajanej mło-

dzieży zasadzie sumiennego wypełniania obowiązków wobec ojczystego kraju. Przypomina wypowiedź Leonida Breżniewa (1967 r.), że formowanie cech obywatelskich rozpoczyna się z obowiązkiem szkolnym każdego dziecka, a poziom tego wychowania podnosi się z roku na rok dzięki temu, że jest ono połączone z twórczą pracą społecznie użyteczną.

Formy podwyższania poziomu wyrobienia politycznego i ideologicznego są oparte na działaniu. Autor podaje kilka przykładów: kluby szkolne, które łączą uczniów o wspólnych zainteresowaniach; ogólnoradziecki ruch młodych poszukiwaczy śladów działalności dziadów i ojców; wycieczki naukowe i spotkania z uczestnikami ostatniej wojny. W zorganizowanym w ostatnich latach marszu „po drogach ojców" wzięło udział ponad 10 milionów chłopców i dziewcząt. Plonem marszu są bogate materiały historyczne, które przechowuje się w 59 tys. muzeów, salach i kącikach wojennej chwały. Głównym nurtem życia każdej szkoły stało się rozwijanie uczuć patriotycznych i wychowanie młodzieży w gotowości służenia ojczyźnie na każde jej wezwanie. Wykorzystywane są w tym celu wszystkie przedmioty nauczania, przede wszystkim historia, język ojczysty i literatura, geografia, przyroda. Nie bez znaczenia są takie przedmioty, jak fizyka, chemia, matematyka. Na lekcjach tych przedmiotów nauczyciele opowiadają uczniom o zużytkowaniu osiągnięć badań naukowych w radzieckiej gospodarce, wskazują nieograniczone możliwości dalszego rozwoju nauki i techniki w Związku Radzieckim. „Nie ma bodaj drugiego kraju w świecie poza Związkiem Radzieckim, który by potrafił tak zręcznie wykorzystywać dla wychowania patriotycznego nawet takie przedmioty, jak matematyka, fizyka, chemia, biologia, uchodzące w innych państwach pod tym względem niemal za zupełnie nieużyteczne".

W przekonaniu radzieckich pedagogów najlepszym sposobem wychowania patriotycznego i dowodem jego skuteczności jest praca społecznie użyteczna. „Nie wzniosłe słowa i deklaracje, nie zapewnienia o miłości ojczyzny cechują prawdziwego i szczerego patriotę, lecz konkretne działania i czyny".

Obszerna relacja o praktyce wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego jest przeznaczona przede wszystkim dla tych, którzy wierzą w skuteczność wychowywania przez słowa i słowami, często pięknymi, chcą ukształtować postawę człowieka.

Eksperymenty i wykorzystywanie ich wyników

System wychowania patriotycznego jest w Związku Radzieckim nierozerwalnie związany z wojskiem. Określenie „wojskowo-patriotyczne wychowanie" pojawia się coraz częściej, a powstające kółka wojskowo-techniczne dzieci, obozy sportowo-wojskowe, drużyny rakietowe pogłębiają problematykę i wytyczają kierunek dalszego rozwoju.

Problem pedagogiki wojskowej jest przedmiotem artykułu prof. dra W. Szczerby, zamieszczonego w *Zeszytach Naukowych WAP* — seria pedagogiczna nr 19/59. Autor pisze o systemie upowszechniania wyników badań pedagogicznych w wojsku, wytycza dalekie perspektywy organizacyjne i wydawnicze, oparte na potrzebach wojska. Podstawowe pytanie, które Autor stawia na tle konkretnej rzeczywistości, jest tak sformułowane: Jak winien wyglądać aktualnie dobrze funkcjonujący system pedagogiczny w wojsku?

Realizację tego „aktualnie dobrze funkcjonującego systemu" widzi Autor w organizacji pedagogicznych ośrodków wiodących. Opierając się na dotychczasowych doświadczeniach w świecie i w Polsce, kreśli ich charakterystyczne cechy, na pierwsze miejsce wysuwając tezę, że nie są one ośrodkami eksperymentującymi, lecz wykorzystują dotychczasową teorię pedagogiki, efektywne wyniki inicjatyw pedagogicz-

nych, uogólnione doświadczenia, wyniki eksperymentalnych badań w świecie i w kraju.

Tak jasne wytyczenie zadań dotyczyć powinno nie tylko ośrodków w wojsku. Szkoły wiodące, często-gęsto powoływanie, i to z szerokim rozmachem, w szkołach podstawowych i średnich, są w wielu przypadkach oceniane ujemnie nie z powodu braku zadań, lecz ich niejasnego sformułowania. Przyjęcie i zdecydowane realizowanie założenia, jakie prof. W. Szczerba wysuwa w stosunku do ośrodków wiodących w wojsku, zlikwidowałoby nieporozumienia i pozwoliło szkołom wiodącym na praktykowanie tego, do czego doszła teoria.

Podkreślając znaczenie eksperymentów w postępie pedagogicznym, Autor wiąże je nierozerwalnie z praktycznym ich stosowaniem. „Każdy eksperyment pedagogiczny nawet o charakterze światowym rozwiązuje tylko pewne, ściśle określone zagadnienia, wynikające z potrzeb praktyki pedagogicznej, którą usprawnia się na podstawie założeń nowych teorii pedagogicznych. Na tej osnowie w wyniku eksperymentalnych badań nie tylko pogłębia się daną teorię, lecz jednocześnie pogłębia się i rozbudowuje system zasad dydaktyczno-wychowawczych. Na podstawie tych zasad opracowuje się konkretne, szczegółowe dyrektywy dotyczące sprawnej organizacji czynności pedagogicznych i warunków realizacji określonych zadań". Tu nasuwa się pytanie: czy istotnie każdy eksperyment usprawnia praktykę? Raczej nie, bo są eksperymenty, które tylko potwierdzają istniejącą praktykę, a są i takie, które nawet tej funkcji nie spełniają. Jednak postulat prof. Szczerby, ażeby pozytywne wyniki eksperymentów miały wartość usługową, jest słuszny. Jeśli jest inaczej i teoria i praktyka stanowią dwa odrębne nurty, rzadko tylko łączące się z sobą i na siebie oddziałujące, przyczyn tego jest wiele i tkwią zarówno w postawie teoretyków, jak praktyków. Autor rozprawy widzi sposób wyjścia z tej dwutorowości. Postuluje, ażeby każda monografia eksperymentu pedagogicznego była podstawą do napisania metodyki szczegółowej. Idzie nawet dalej: „Dobrze jest, gdy zespół eksperymentatorów, po przeprowadzeniu udanego eksperymentu, nie tylko przygotowuje ogólną monografię, lecz także (co jest bardzo istotne dla postępu pedagogicznego) szczegółową metodykę".

Autor nie wspomina o potrzebie włączenia do działalności eksperymentatorskiej roli wychowującej obrazów z historii naszego wojska, jednak mieści się to w ramach treści jego artykułu. Do proponowanej „Biblioteki Postępu Pedagogicznego w Wojsku" mogłyby również wejść — tak sądzę — tomiki dla „cywilnych" nauczycieli. Byłyby to metodyki szczegółowe do takich przedmiotów nauczania, jak historia, język polski, geografia, wychowanie obywatelskie, w których pokazane byłyby sposoby łączenia zagadnień wojskowych z treściami nauczania. Napisane przez fachowców ustrzegłyby nauczycieli przed mechanicznym czy tylko werbalnym traktowaniem głębokich nieraz wartości wychowawczych treści z życia i działalności wojska. Argumentem na rzecz takiej koncepcji mogą być również materiały zawarte w rozprawie prof. W. Szczerby, zamieszczonej w numerze 2/1969 kwartalnika *Kultura i Społeczeństwo*. Tytuł rozprawy: „Młodzież jako współtwórca Polski Ludowej". Gdy Autor stwierdza, że „część młodzieży ostrożnie angażuje się lub nawet sceptycznie traktuje nasze perspektywy rozwoju, to przyczyny tego widzi głównie w braku odpowiednich, dostatecznie przekonujących danych o rozwoju naszego narodu i o źródłach tego rozwoju". Te braki w zakresie przekonujących danych są widoczne na różnych odcinkach, również w odniesieniu do problematyki wychowania patriotycznego.

Prace szkół środowiskowych

Wykonywanie ściśle określonych zadań, związanych ze środowiskiem, jest kierunkiem działania szkół zwanych „środowiskowymi". Pisze o nich w nrze 4 1969 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* Witold Kozłowski. Szkoły takie podejmują

prace społeczne na swoim terenie, inicjują również działalność w miejscu zamieszkania. Powodzenie pracy jest zależne od pomocy, jakiej szkołom udzielają wszystkie organizacje działające w środowisku. Program pracy takich szkół może być bardzo rozległy. Autor formułuje go w trzech punktach:

1. Włączenie możliwie wszystkich rodziców, instytucji, organizacji do realizacji podstawowych kierunków wychowawczych. Konkretyzując Autor dodaje: w szczególności w zakresie kształtowania mody i stylu życia młodzieży. Chyba zbytnie zacieśnienie problemu!

2. Poznawanie przez dzieci historii i tradycji swej miejscowości.

3. Zaznajamianie się z działalnością instytucji i organizacji społecznych w środowisku.

Jak widać, program jest szeroki; a jego realizacja? Autor nie relacjonuje całokształtu działalności jednej z takich szkół, lecz postulaty swe ilustruje jedynie przykładami z niektórych środowisk. Jeden z przykładów dotyczy doświadczeń osiedla Koło (WSM). Reakcją na niszczenie przez dzieci trawników, kwiatów i drzewek było powierzenie klasom I—IV drzewek, którymi się opiekowały, a uczniom klas V—VII opracowanie planu zagospodarowania kwietników. Autor nie pisze, jaki był wynik tej akcji, pomija więc sprawę zasadniczą. Bo nie sam plan spełnia funkcję wychowawczą, lecz jego realizacja — pełna, konsekwentna, dokładna. Zadania planuje się w każdej szkole, nie w każdej jednak się je realizuje, co właśnie jest słabością pracy szkoły.

Interesujące są uwagi na temat organizacji wolnego czasu. Autor wymienia takie zajęcia, jak sekcje filumenistów, hodowców, filatelistów, numizmatyków, a wszystko to w ramach samorządu szkolnego. Interesująca jest informacja o opracowywaniu w wielu szkołach bułgarskich modelu planu dnia ucznia, znanego uczniom, rodzicom i wszystkim interesującym się w środowisku wychowaniem. Model taki, mądrze opracowany i wcielany umiejętnie w życie, spełniłby wielorakie zadania; piszę „spełniłby", bo znów nie wiemy, jaka jest skuteczność modelu.

Wielkie znaczenie przypisuje Autor pismu redagowanemu przez samą młodzież. Powinno ono być nosicielem programu wychowawczego środowiska. „Jest to ważna, mało dotychczas dostrzegana rola. Obok ukazywania osiągnięć osiedla, pismo powinno uczyć młodzież dostrzegać braki, wciągać do ich usuwania". W zakresie pism dziecięcych i młodzieżowych mamy dość bogate doświadczenia, nieuboga też jest na ten temat literatura, jednak wszystko to z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Które szkoły mają obecnie własne pisemka i pisma?

Autor zdaje sobie sprawę z trudności, jakie ma do pokonania szkoła, która realizuje tak szeroko potraktowany plan pracy w środowisku i ze środowiskiem. Wspomina, że na Woli powołano zastępców kierowników do spraw pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, którzy koordynują działalność wszystkich ogniw.

Warto tu wspomnieć, że w jednej z dzielnic Bydgoszczy realizuje się program pracy szkół w ramach środowiska. Jest to zapewne jeden z niewielu przykładów takiej pracy. Dokładny program wraz ze sprawozdaniem z realizacji jest zawarty w niedawno wydanej książce dra Edmunda Trempały, który był inicjatorem eksperymentu i nim kierował.

Dydaktyka w okresie 25-lecia PRL

Kończąc przegląd, zwrócę jeszcze uwagę na artykuł prof. dra J. Zborowskiego, zamieszczony w nrze 6, 1969 *Życia Szkoły* („Rozwój dydaktyki w okresie XXV-lecia PRL"). Autor charakteryzuje najpierw sytuację dydaktyki polskiej w latach 1945—1948, następnie opisuje rozwój w okresie lat 1949—1954, nazywając go „okresem

ideologicznego i metodologicznego przełomu", wreszcie w latach 1955—1968 widzi dwa główne kierunki zainteresowań: rewizja treści nauczania i podręczników szkolnych oraz modernizacja metod nauczania. Te dwa nurty nie płynęły równomiernie. Ilość opracowań związanych z treścią nauczania i podręcznikami „jest niepomiernie, a chyba niepokojąco skromniejsza w porównaniu z ilością publikacji traktujących o metodyce nauczania". Autor widzi również poważny niedostatek badań z zakresu teorii wychowania. Dodajmy: również w teorii nauczania wykazać można luki i niedostatki, szczególnie gdy idzie o podstawy naukowe procesu nauczania.

Ogólną ocenę dorobku streścił Autor następująco: „Przede wszystkim nie dopracowaliśmy się dotychczas określonego i adekwatnego do potrzeb naszych czasów systemu wychowania i nauczania. W szczególności nie potrafiliśmy z instytucji szkolnych w całym ich pionie uczynić ośrodków w pełni skutecznego wychowywania kontynuatorów wielkiego dzieła budownictwa socjalizmu w naszym kraju". Autor kończy artykuł akcentem pozytywnym: „Można mieć nadzieję, że zgromadzony w ćwierćwieczu PRL potencjał naukowy, a zwłaszcza kadra pracowników nauki, zrealizuje te ambitne zadania w tym nowym etapie rozwoju dydaktyki".

Myślę, że do tak sformułowanej oceny dodać by można jedynie życzenie, ażeby dalszy etap rozwoju dydoktyki oprzeć o gruntowną analizę przyczyn zastoju, braków, niedostatków. Bo tylko gruntowna analiza przyczyn umożliwi wytyczenie dobrego planu i pozwoli go umiejętnie realizować.

*

Zadań, jak widać, jest dużo. Troska o ich umiejętne wykonywanie jest treścią wielu artykułów w bieżących numerach czasopism. Skuteczność działania coraz częściej staje się postulatem: Gdy V Zjazd wysunął żądanie „podniesienia jakości całego systemu wychowania", jest to nałożenie obowiązku skutecznego realizowania planów, programów, zadań.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd czasopism radzieckich rozpoczniemy od artykułu wiceministra Oświaty RFSRR N. W. Aleksandrowa[1] na temat kształcenia nauczycieli w instytutach pedagogicznych Rosyjskiej Federacyjnej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej.

Wśród corocznych absolwentów szkolnictwa wyższego Federacji Rosyjskiej 1/4 stanowią absolwenci instytutów pedagogicznych. W instytutach pedagogicznych RFSRR — czytamy w artykule Aleksandrowa — zatrudnionych jest ponad 22,5 tys. wykładowców, a wśród nich ponad 30% profesorów, doktorów i kandydatów nauk.

Osiągnięcia w dziedzinie kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym — stwierdza wiceminister Aleksandrow — są bezsporne, lecz jednocześnie w stosunku do tych uczelni stawiane są coraz większe wymagania.

Aby w pełni rozwiązać postawione przez partię i rząd zadania w dziedzinie nauczania i wychowania, należy — zdaniem autora — rozpocząć pracę od przygotowywania nauczycieli zgodnie z niżej wymienionymi wymaganiami:

[1] Por. N. W. Aleksandrow: Niekotoryje problemy wysszego piedagogiczeskogo obrazowanija. *Sowietskaja piedagogika*, nr 6 z 1969 r., str. 91—96.

1. Instytuty pedagogiczne powinny przygotowywać nauczycieli, którzy będą władać gruntownie teorią marksistowsko-leninowską, nauczycieli, którzy stale będą podporą partii we wprowadzaniu jej polityki w życie. Potrzebni są nauczyciele-społecznicy w szerokim rozumieniu tego słowa.

2. Należy tak kształcić nauczycieli, aby posiadali dobrą bazę naukową z tych przedmiotów, których będą uczyć w szkole. Jednocześnie trzeba pamiętać, że przygotowanie naukowe nauczycieli wymaga obecnie większej „trwałości", szerszego uwzględniania perspektyw szybko rozwijającej się nauki i techniki oraz kultury i oświaty.

W dalszym ciągu swego artykułu N. W. Aleksandrow zwraca uwagę na to, że nauczyciel powinien władać metodologią nauki, wyczuwać i rozumieć jej postęp, umieć samodzielnie opanowywać nową wiedzę. Tego wszystkiego trzeba się nauczyć. Przekonywającym przykładem, że tak, a nie inaczej trzeba kształcić nauczycieli, są znane wszystkim trudności, jakie napotykają pracujący w szkołach nauczyciele absolwenci instytutów pedagogicznych w związku z przejściem szkół na nowe programy nauczania. Po wprowadzeniu nowych programów do szkół średnich — stwierdza Aleksandrow — spotkaliśmy się nie tyle z problemem możliwości percepcji nowych wiadomości przez uczniów (chociaż i to jest niemniej ważnym zagadnieniem), ile z problemem samego nauczyciela, który potrafiłby przekazać nowy materiał programowy, mógłby znaleźć nowy sposób podejścia do przekazywanej uczniowi wiedzy. Trudności te — według autora — nie zostały spowodowane tym, że nauczyciel otrzymał swego czasu w instytucie pedagogicznym czy uniwersytecie niedostateczną pod względem objętości wiedzę, lecz są rezultatem tego, że kształcenie jego nosiło charakter dogmatyczny.

Obecnie kształcenie nauczycieli winno polegać na tym, aby dawało ono możliwości samodzielnego śledzenia rozwijającej się nauki w przeciągu całej pracy zawodowej nauczyciela, aby pozwalało nauczycielowi stosunkowo łatwo reagować na zmiany w programach nauczania, które przecież w przyszłości będą systematycznie następować.

W drugiej części artykułu Aleksandrow zwraca uwagę czytelnika na te problemy, które winny być w pierwszej kolejności uwzględnione w bieżącym planowaniu pracy naukowej instytutów pedagogicznych, a w szczególności katedr pedagogiki i psychologii.

Jednym z najważniejszych problemów o znaczeniu społeczno-ekonomicznym jest zagadnienie doboru studentów do instytutów pedagogicznych. Znaczenie tego problemu polega na tym, że człowiek zainteresowany swoim zawodem będzie znacznie lepiej opanowywać niezbędną wiedzę, umiejętności i nawyki (a stąd wzrost jakości kształcenia nauczycieli). Człowiek, który świadomie wybrał zawód i posiada do niego skłonności i zdolności, nie będzie szukał sobie drugiej pracy (a w konsekwencji zmniejszy się odsiew studentów z instytutów pedagogicznych, nastąpi stabilizacja kadr nauczycielskich w szkole), a na odwrót, stale będzie dążyć do doskonalenia swojej wiedzy, do mistrzostwa. Będzie to z kolei sprzyjać podnoszeniu jakości wiedzy absolwentów szkół ogólnokształcących. W dalszych swych rozważaniach dochodzi autor do stwierdzenia, że istnieje ścisłe powiązanie wzajemne szkoły i instytutu pedagogicznego. Związek ten stanowi zamknięty łańcuch: szkoła — instytut pedagogiczny — szkoła. W rzeczy samej, przecież od jakości przygotowania absolwentów szkół ogólnokształcących wstępujących do instytutów pedagogicznych zależy jakość przygotowania przyszłych nauczycieli. Z drugiej strony ogólne przygotowanie młodzieży zależy od kwalifikacji nauczyciela w szkole, tj. od wiedzy i mistrzostwa pedagogicznego zdobytego przez niego w instytucie pedagogicznym. Ściślej mówiąc, związek ten składa się z następujących elementów: szkoła — abiturient-student I roku — student lat starszych — student ostatniego roku — młody nauczyciel.

Osłabienie jakiegokolwiek z tych wzajemnych i jednolitych ogniw nieuchronnie prowadzi — według Aleksandrowa — do naruszenia całego harmonijnego systemu kształcenia wysoko kwalifikowanych nauczycieli.

Oprócz wyżej wymienionych kryteriów przy doborze do instytutów pedagogicznych — zdaniem autora — nie mniejszą rolę powinny odgrywać kryteria przydatności zowodowej tak, jak to ma miejsce w wielu uczelniach specjalistycznych, a w szczególności artystycznych. Niestety — pisze dalej Aleksandrow — do tej pory nie posiadamy takich naukowo uzasadnionych kryteriów przydatności zawodowej do pracy w zawodzie nauczycielskim. Jednym z najpilniejszych zadań winno być właśnie opracowanie takich kryteriów, w których byłoby określone, co powinien nauczyciel wiedzieć i umieć robić, jakimi powinien władać nawykami. Taka charakterystyka powinna dać również odpowiedź na takie zagadnienia, jak: jakie fizyczne, psychiczne i inne właściwości winien posiadać człowiek, aby mógł studiować w instytucie pedagogicznym, a później pracować w szkole.

Inny poruszony przez N. W. Aleksandrowa problem — to organizacja pracy ze studentami pierwszych lat studiów. Wydziały fizyczno-matematyczne instytutów pedagogicznych kończy ok. 40% wstępujących na studia. Na innych wydziałach procent ten jest wyższy, lecz nie przekracza 80%. Z punktu widzenia planowania — pisze Aleksandrow — tak wielki odsiew ze szkolnictwa wyższego jest nie do wytrzymania. Wnosi on bowiem dysonans do organizacji gospodarki narodowej. Uczelnie nie dostarczają wykładowców do szkół, a stąd i wszystkie pozostałe konsekwencje. Autor przytacza kilka danych, z których wynika, że odsiew studentów z instytutów pedagogicznych RFSRR w 1968 roku wynosił 2,9%. W ciągu 4-letniego okresu nauki absolutna cyfra odsiewu wyniosła 5,5—6,0 tys. osób. Połowa z nich to studenci pierwszych dwóch lat studiów.

N. W. Aleksandrow stawia wobec tego pytanie, jak organizować pracę ze studentami lat pierwszych, aby zabezpieczyć normalne ich wejście do życia studenckiego. Przede wszystkim należy podkreślić polepszenie planowania samodzielnej pracy studentów. W wielu instytutach istnieją grafiki pracy naukowej studentów, w których ustala się terminy konsultacji, kolokwiów, prac kontrolnych, składania prac laboratoryjnych itp. Jednak mimo to — pisze Aleksandrow — nie możemy powiedzieć, że dysponujemy naukowo uzasadnionym i pedagogicznie celowym systemem organizacji samodzielnej pracy studenta.

Autor artykułu poruszył jeszcze jeden problem pedagogiki szkolnictwa wyższego. Wyłonił się on w związku z powstałą i coraz bardziej wzmacniającą się sprzecznością między stale wzrastającą objętością wiedzy niezbędnej dla specjalisty z wyższym wykształceniem a istniejącymi formami i okresem studiów. Przedłużenie okresu nauki — pisze Aleksandrow — nie zlikwiduje wymienionej wyżej sprzeczności i nie zapewni wzrostu poziomu naukowego studiów wyższych. Wyjścia należy szukać — zdaniem wiceministra — w naukowej selekcji wiedzy przekazywanej studentowi z jednoczesnym jej powiązaniem z aktywną, samodzielną i twórczą pracą samego odbiorcy tych wiadomości. Przyzwyczajanie i wyrabianie nawyków do samodzielnej pracy należy rozpoczynać właśnie już od pierwszego roku studiów.

Podniesienia jakości kształcenia nauczycieli — pisze Aleksandrow — nie można sprowadzać jedynie do „doskonalenia" planów studiów instytutów pedagogicznych poprzez przestawianie w nich godzin zajęć z jednej rubryki w drugą, lecz trzeba poważnie zastanowić się nad sposobem udoskonalenia programów nauczania i metod ich realizacji.

Problemom kształcenia nauczycieli poświęcony jest również artykuł Ł. Jewłado-

[1] Por. Ł. Jewładowa: Kto staniet sielskim uczitielem *Uczitielskaja gazieta* nr 85, z 19. VII. 1969 r.

wej [1] zamieszczony w czasopiśmie *Uczitielskaja gazieta*. Autorka porusza w nim sprawę kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa wiejskiego w Syberii.

Wiele dzieci wiejskich — pisze Ł. Jewładowa — ubiega się o przyjęcie do różnych uczelni, a m. in. także do pedagogicznych. Zasady rekrutacji przewidują dla młodzieży wiejskiej pewne ulgi. Jednak przywileje te nie zwalniają jej od egzaminów wstępnych. Praktyka wykazuje, że większa część młodzieży wiejskiej nie może przezwyciężyć tych egzaminów. W czym tkwi przyczyna — zapytuje się autorka.

Sprzeczności między ulgami a końcowym rezultatem — kontynuuje Jewładowa — można w znacznym stopniu wytłumaczyć niewystarczającym poziomem nauczania w szkołach wiejskich. Bywają w nich często nauczycielami ci, którzy w roku ubiegłym lub dwa lata temu nie dostali się do instytutu pedagogicznego, ponieważ sami nie złożyli wymaganego egzaminu wstępnego. Powstaje w ten sposób zamknięte koło, w którym słabo przygotowany nauczyciel stara się dobrze nauczyć swych wychowanków. Z kolei najsłabsi z nich stają się nauczycielami i powtarzają wysiłki swych wychowawców.

Oczywiście, co roku do szkół wiejskich przybywa coraz więcej absolwentów z instytutów pedagogicznych i uniwersytetów, a tym samym sytuacja ulega poprawie. Jednak nie odbywa się to tak szybko, jakbyśmy chcieli. Na przykład w szkołach średnich i ośmioletnich Obwodu Nowosybirskiego ponad 40% nauczycieli matematyki nie posiada jeszcze wyższego wykształcenia pedagogicznego.

W ciągu ostatnich trzech lat do rejonów tego obwodu skierowano 1400 specjalistów z dyplomami wyższych uczelni. Wydawałoby się, że niemało. Jednak odpływ kadry stanowił 1000 osób. Wyjechali absolwenci uczelni zachodnich rejonów kraju. Podobna sytuacja jest także w niektórych innych obwodach syberyjskich. Wszystko wskazuje na to — pisze Jewładowa — aby nauczycieli w Syberii zaliczać również do kategorii zawodów deficytowych, a tym samym winni oni korzystać z dodatkowych przywilejów w postaci wyższych zarobków, przydziału mieszkań w pierwszej kolejności itp. Z punktu widzenia ekonomicznego wydatki te będą mniejsze niż wydatki związane ze stałym „przywozem" specjalistów pracujących jedynie po 2—3 lata.

Autorka zastanawia się nad tym, jak przyciągnąć najzdolniejszych do instytutów pedagogicznych, jak pomóc młodzieży wiejskiej przezwyciężyć barierę egzaminów wstępnych? W pierwszym rzędzie do instytutów pedagogicznych zgłaszają się ci, którzy z uwagi na słabe przygotowanie ze szkoły średniej nie mieli odwagi startować do egzaminów wstępnych w uczelniach, w których warunki konkursowe były znacznie trudniejsze, a tym samym konkurencja większa. Stąd wniosek — kontynuuje Jewładowa — że do instytutów pedagogicznych wstępuje młodzież nie z powołania, a często z przypadku. Jest to również wynikiem słabej pracy uświadamiająco-wyjaśniającej o zawodzie nauczycielskim ze strony samych nauczycieli. Propagandą zawodu nauczycielskiego — zdaniem autorki — nie mogą poszczycić się także niektóre wyższe uczelnie. Nie można przecież wielkiej i mozolnej pracy informacyjno-uświadamiającej o zawodzie nauczycielskim sprowadzić jedynie do jednego dnia w roku — do „Dnia otwartych drzwi w instytucie" lub do wysłania do szkoły ogłoszenia o zasadach rekrutacji.

Aby zaszczepić komuś zamiłowanie do danego zawodu — stwierdza Ł. Jewładowa — trzeba samemu być zachwyconym i przywiązanym do tego zawodu. Jednak badania syberyjskich socjologów wykazały, iż tylko 35% z ogółu badanych odpowiedziało twierdząco, że gdyby zaczynali swoją pracę od początku — wybraliby znowu zawód nauczyciela. Wynika z tego, że u 65% nauczycieli uczelnia nie wpoiła zamiłowania do swego zawodu.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

styczeń — czerwiec 1969 r.

W drugim półroczu r. szk. 1968/69 wyszły 3 zeszyty *Cahiers Pédagogiques* (nry 80—82), dwa z nich o objętości 104 stron, ostatni 72 stron.

Numer 80 otwiera wspomnienie pośmiertne o Gustawie Monod, dyrektorze generalnym w Ministerstwie Oświaty, długoletnim i wybitnym pracowniku i działaczu oświatowym, zmarłym 25 grudnia 1968 roku. Był nauczycielem, inspektorem, kuratorem szkolnym Paryża, ministrem oświaty w okresie międzywojennym itd. Powiązany ściśle z ruchem reformy szkolnictwa, aktywizacji nauczania, „nowych klas" (classes nouvelles), pisał na ich temat jeszcze w nrze 78 *Cahiers Pédagogiques*, który ukazał się w listopadzie 1968 r.

Tematem tego zeszytu jest radio i telewizja szkolna (la radio-télévision scolaire). We wstępie od redakcji czytamy, iż nr 69 *Cahiers* był poświęcony telewizji jako zjawisku społecznemu, recepcji jej audycji przez miliony młodych Francuzów. W obecnym numerze skupiono uwagę wyłącznie na problemach wykorzystania radia i telewizji w procesie nauczania i wychowania. Większa część zamieszczonych materiałów to sprawozdanie z ankiety przeprowadzonej na terenie Francji w latach 1967—1968.

Całość zagadnienia radia i telewizji szkolnej została ujęta w 4 dużych rozdziałach: 1) problemy radia i telewizji szkolnej w ocenie użytkowników; 2) problemy radia i telewizji szkolnej od strony twórców audycji; 3) przykłady wykorzystywania radia i telewizji; 4) radio i telewizja w nauczaniu w kilku krajach zagranicznych.

W rozdziale pierwszym zamieszczono wyjątki z odpowiedzi uzyskanych na wspomnianą wyżej ankietę, od redakcji pochodzi słowo wiązane, streszczenia opinii, uwagi itp. Dla lepszej orientacji czytelnika odpowiedzi na ankietę drukowane są tłustym drukiem, a tekst od redakcji normalnym, przy tym fragmenty szczególnie ważne, cenne są pisane większymi literami niż całość materiału.

Sprawa wykorzystania w pracy nauczyciela audycji szkolnych radia i telewizji stała się aktualna od stosunkowo niedawna i nastręcza jeszcze wiele trudności zarówno natury technicznej, jak i pedagogicznej. Do pierwszej kategorii należy m. in. kwestia zaopatrzenia szkoły w radioodbiorniki i telewizory. Stan ten ulega stopniowej poprawie, ale dane statystyczne na koniec 1966 r. wykazują istniejącą jeszcze dużą nierównomierność między zaopatrzeniem szkół różnych typów i stopni; i tak wśród liceów ogólnokształcących 71% miało przynajmniej jeden aparat radiowy, a 84% przynajmniej jeden telewizor, ale w szkołach początkowych tylko 8% ma radio, a 7% odbiornik telewizyjny, w liceach technicznych liczby te wynoszą odpowiednio 51% i 79%. Tymczasem każda szkoła o jednym ciągu klas powinna mieć przynajmniej 1 telewizor, a im więcej ciągów klas równorzędnych, tym większa jest potrzebna liczba odbiorników.

Następny problem jest natury lokalowej. Gdzie należy słuchać audycji radiowych i telewizyjnych? Zdaniem nauczycieli francuskich najwygodniej jest korzystać z radia w klasie, gdyż audycja nie stanowi najczęściej całej jednostki lekcyjnej. Przenoszenie radioodbiorników z klasy do klasy sprawia pewne kłopoty, lecz rozwiązaniem mogą być aparaty tranzystorowe, których użycie jest coraz powszechniejsze.

Inna jest sytuacja, jeśli chodzi o audycje telewizyjne. Tu potrzebna jest sala dostosowana do ich oglądania. Nie widać jednak takiego pomieszczenia nawet w najnowszych planach budynków szkolnych z roku 1968. Umieszczenie telewizora w bibliotece, świetlicy, sali rekreacyjnej czy hallu powoduje najczęściej niemożność jego wykorzystania dla celów lekcyjnych, lecz prawie wyłącznie rozrywkowych.

Po to, by móc uwzględnić audycje szkolne radia i telewizji w planie swej pracy, nauczyciel musi wcześnie znać ich tematykę, terminy nadawania, godziny audycji.

Wtedy może zgłosić pewne sugestie kierownikowi szkoły, który układa plan lekcji dla wszystkich klas. Nie zawsze jednak jest możliwe dostosowanie tego planu do pór nadawania audycji radiowych i telewizyjnych. Wielu nauczycieli radzi sobie w ten sposób, iż nagrywa audycję radiową na taśmę magnetofonową, którą można potem kilkakrotnie wykorzystać. Są podobne urządzenia do nagrywania audycji telewizyjnych (magnetoskopy), ale są bardzo kosztowne i stąd prawie niedostępne dla użytku szkolnego.

Obok problemów natury technicznej i materialnej wykorzystanie szkolnych audycji radia i telewizji powoduje również problemy natury pedagogicznej. Prawidłowy ich odbiór ze zrozumieniem nie jest łatwy dla wielu uczniów. Konieczna jest uprzednia praca przygotowawcza ze strony nauczyciela.

W takich przedmiotach, jak literatura, historia, geografia, można korzystać z audycji radiowych i telewizyjnych na wybrane przez nauczyciela tematy, lecz ciągłości wymaga odbiór w zakresie np. matematyki czy języków obcych. Jaki tu będzie stosunek programu radiowego czy telewizyjnego i szkolnego? Jaka rola nauczyciela? Audycje te mają mu pomagać w pracy, a nie zastępować go. Niektórzy nauczyciele traktują telewizję jako konkurenta, podważającego nawet czasem ich prestiż i autorytet u uczniów, którzy w przypadku różnicy poglądów skłonni są raczej przyznać rację prelegentowi telewizyjnemu.

W rozdziale następnym zebrano wypowiedzi twórców audycji. Komuś, kto nie uczestniczył w przygotowaniu audycji, trudno nawet zdać sobie sprawę z tego, ile to wymaga czasu i pracy. Jest to dzieło zespołowe, w którym bierze udział bardzo liczna grupa różnych specjalistów. Na przygotowanie dwudziestominutowej audycji trzeba sto, jeśli nie więcej, godzin.

Obok tych uwag ogólnych redakcja zamieściła w tym rozdziale interesującą historię przygotowania audycji z zakresu orientacji zawodowej, poświęconej zawodowi sprzedawcy, oraz wypowiedzi twórców audycji, będących jednocześnie nauczycielami, którzy wykorzystują te audycje we własnej pracy z uczniami.

Najobszerniejszy jest rozdział trzeci, zawierający przykłady wykorzystania audycji radiowych i telewizyjnych na różnych szczeblach nauczania. Piszą nauczyciele szkół początkowych, tzw. „klas praktycznych" oraz specjaliści poszczególnych przedmiotów w szkołach średnich (języki obce, literatura, filozofia, matematyka, przyrodoznawstwo, technika itd.).

W ostatnim wreszcie rozdziale tego zeszytu opisane są doświadczenia w wykorzystaniu radia i telewizji przez nauczycieli w innych krajach, miaowicie na Węgrzech, we Włoszech, w Danii, w Republice Niger w Afryce.

Numer 81 *Cahiers* poświęcony jest problemowi stosunków wzajemnych nauczyciela i uczniów. W krótkim wprowadzeniu redakcja wyjaśnia cel podjęcia tego tematu, ukazuje jego wielką aktualność i znaczenie. Od dwudziestu już lat czasopismo walczy o odnowę i modernizację pedagogiki i nauczania. Początkowo mówiło się o „nowym wychowaniu", o „metodach aktywnych" i terminy te miały ściśle sprecyzowany sens poprzez przeciwstawianie się panującemu w szkołach tradycjonalizmowi i rutynie.

Od kilku lat, co najwyżej dziesięciu, dają się zaobserwować dwa nowe prądy. Jeden powstał na skutek nadzwyczajnych możliwości, jakie przyniósł rozwój cybernetyki — nauczanie programowane, maszyny uczące itp. to fakty, których nie można ignorować, jeśli chce się być naprawdę człowiekiem współczesnym, na miarę swej epoki.

Drugi z tych prądów dotyczy samej istoty nauczania, stosunku uczący — uczony, czyli instytucji szkoły, jaka istnieje ciągle od pierwszych momentów swego powstania. Właśnie nowe tendencje w tym zakresie stały się tematem prezentowanego czytelnikom numeru.

Całość zagadnienia została ułożona w 6 rozdziałów, poprzedzonych wstępem napisanym przez C. Delannoy, która zredagowała ten zeszyt. Podaje ona założenia, jakimi się kierowała w pracy nad zeszytem. Postawiła sobie za cel, by numer był możliwie krótki, by przejawiało się w nim jakaś jednolitość koncepcji. Dlatego zrezygnowano z ujęcia całokształtu zagadnienia, podejmując jedynie pewne jego aspekty, pokazując je jednakże zarówno od strony teorii (lekarze, psychopedagogowie, psychosocjologowie), jak i praktyki (nauczyciele-wychowawcy).

Założeniem podstawowym, jakie przyjęto, jest fakt, iż o stosunkach nauczyciel-uczniowie przesądza z góry system, w jakim one zachodzą, i cele, jakie stawiamy przed nauczaniem. Typ stosunków zależy od rodzaju instytucji. Stąd szukano odpowiedzi na pytanie: jaki typ stosunków jest narzucony przez tradycyjną organizację klasy szkolnej i całość instytucji szkolnej oraz jak i w jakim kierunku trzeba uprzednio wprowadzić zmiany w środowisku szkolnym, jeśli chcemy zmienić panujące tam stosunki wzajemne?

Zagadnienie stosunków nauczyciel-uczniowie zostało omówione w następującej kolejności: I. Postawienie problemu. II. Głos ma psychologia. III. Szkoła jako instytucja. IV. O nowe stosunki w klasie. V. Warunki ewolucji. VI. Jaka jest przyszłość? Bibliografia.

Punktem wyjścia stała się krytyka stanu aktualnego. Tradycyjne formy stosunku nauczyciel-uczniowie nie tak dawno wydawały się zadowalające, dziś są coraz powszechniej krytykowane. Złożyły się na to powody różnego rodzaju. Jednym z nich są racje psychologiczne. W zeszycie zamieszczono wyjątki z obszerniejszych prac bądź artykuły z tego zakresu napisane przez psychologów.

Gilles Ferry, asystent na Wydziale Humanistycznym, pisze na temat stosunku nauczający-nauczany, pokazując zwłaszcza trudności i stan napięcia, jakie tu często występują. Stara się on wyodrębnić te czynniki, które odgrywają zasadniczą rolę po to, by każdy nauczyciel — zdając sobie z nich sprawę — wypracował sobie własny styl i sposób postępowania z uczniami.

Doktor André Haim zajmuje się problemem stosunków: młodzież — dorośli, traktując nauczyciela jako jednego z przedstawicieli „świata dorosłych". W trudnym okresie dojrzewania młodzieniec przeżywa uczucia ambiwalentne: żąda od dorosłych w ogóle, a od nauczyciela w szczególności, żeby się nim interesował i dawał mu pomoc, opiekę, wiedzę nieodzowne do rozwoju jego osobowości, a jednocześnie, żeby go pozostawił w spokoju i dał mu niezależność i swobodę oraz możność odkrywania samemu samego siebie, własnej nowej osobowości.

Charakterystyce wpływu szkoły i klasy na rozwój osobowości ucznia poświęcony jest rozdział III zeszytu. Istnieje tu problem wzajemnego oddziaływania jednostki i grupy, a także kontaktu z otaczającym, realnym życiem. Michel Lobrot, profesor psychologii, pisze o wychowawczych aspektach życia klasy szkolnej. Czy można się dziwić — pyta na zakończenie autor — że życie w grupie, która nazywa się klasą szkolną, ma podstawowe znaczenie dla kształtowania osobowości ucznia? Przecież uczniowie spędzają tam przeciętnie trzydzieści godzin tygodniowo, przynajmniej przez osiem lat trwania obowiązku szkolnego, a wielu przez lat dwadzieścia, co w sumie daje 10 000 do 25 000 godzin.

Interesujące jest zamieszczone w tym rozdziale sprawozdanie nauczycielki, która korzystała z pomocy psychologów dla właściwego ułożenia wzajemnych stosunków z uczniami klasy szóstej (jest to pierwsza klasa drugiego cyklu nauczania, po ukończeniu przez uczniów pięcioletniej szkoły początkowej). Po przeprowadzonej trzymiesięcznej obserwacji w czasie bytności na zajęciach psycholog zorganizował dyskusję z uczniami, a potem razem z nauczycielką. Była ona bardzo pouczająca — stwierdza nauczycielka — gdyż uwidoczniła wpływ czynników uczuciowych nie tylko na współżycie klasy, lecz również na osiągane wyniki oraz znaczenie, jakie odgry-

wają takie pozornie drobne sprawy, jak zwracanie się do uczniów po imieniu (we Francji istnieje tu jeszcze kwestia mówienia przez wy czy ty). Ponadto przekonała się ona raz jeszcze słuchając szczerych wypowiedzi uczniów, iż rzadko uznają oni stopnie za wyraz obiektywnej oceny nauczyciela, lecz raczej za odbicie uczuciowego jego stosunku do ucznia.

Jak powinna wyglądać współczesna klasa szkolna, oparta na nowych założeniach pedagogiki aktywnej? Znajdujemy w omawianym zeszycie zarówno rozważania teoretyczne na ten temat (nauczyciel — organizator środowiska wychowawczego), jak i przykłady realizacji praktycznych, dokonywanych przez zwolenników Freineta.

Badania naukowe potwierdziły znany wielu nauczycielom (na podstawie intuicji czy zdrowego rozsądku) fakt wpływu stanu uczuciowego na wydajność pracy w ogóle (w przedsiębiorstwie, biurze, warsztacie), a na uczenie się w szczególności.

Nauczyciel może starać się ulepszać istniejącą sytuację bądź zmieniając własny stosunek do poszczególnych uczniów czy do kolektywu klasowego, bądź oddziałując na organizację i strukturę klasy, pozwalając ujawnić się rzeczywistym motywacjom istniejącym u uczniów. Inaczej mówiąc — nauczyciel może szukać środków polepszenia stosunków z klasą dla podniesienia wyników nauczania, nie wchodząc głębiej w cele tego nauczania.

Można również rozpatrywać problem stosunków biorąc pod uwagę, iż nauczyciel nie tylko uczy, lecz i wychowuje. Jeśli zaś chce się wychować ucznia na dobrego obywatela, trzeba mu dać możność działania, ponoszenia odpowiedzialności itp. Stoi to w sprzeczności z taką organizacją życia klasy, gdzie wszystkie funkcje są skupione w ręku nauczyciela. Jako perspektywa rysuje się więc poszukiwanie nowej struktury szkoły, innego rodzaju stosunków wzajemnych w klasie.

W dziale „dokumentacji" tego numeru umieszczono ponadto informację o zmianach wprowadzonych do szkół początkowych w Anglii.

W zapowiedziach redakcyjnych zeszyt nr 82 nosił tytuł „Oceny, egzaminy, kontrola". Intencją redakcji było przy tym omówienie dwóch rodzajów kontroli, występujących w nauczaniu: kontroli uczniów poprzez oceny i egzaminy oraz kontroli nauczycieli poprzez wizytacje. To ostatnie zagadnienie rozrosło się jednak do takich rozmiarów, iż zdecydowano się poświęcić mu cały numer, przenosząc do numeru następnego (83, wrzesień 1969 r.) omówienie kontroli pracy uczniów.

Na treść numeru składa się sprawdozdanie z dyskusji „okrągłego stołu", w której udział wzięli czterej wizytatorzy i czterej nauczyciele szkół średnich (we Francji zwani profesorami) oraz uwagi na temat wizytacji w szkołach początkowych. Wizytatorzy (inspektorzy generalni — inspecteurs généraux) działają no szczebu ministerialnym, inspektorzy zaś — w departamentach i podlega im szkolnictwo początkowe.

Na marginesie tego głównego tematu umieszczono ponadto w zeszycie sprawozdanie z ankiety przeprowadzonej wśród dawnych uczniów klasy trzeciej, którym udzielono porad dotyczących wyboru drogi dalszej nauki. Pozwala ona na wyciągnięcie wniosków, jak oceniają uczniowie stosowane w orientacji szkolnej i zawodowej metody, jakie zmiany i ulepszenia należy w przyszłości wprowadzić.

W dyskusji „okrągłego stołu" na temat wizytacji wysunięto i omówiono wiele problemów, ściśle wiążących się z tematem zebrania, jak i zagadnień natury ogólniejszej, dotyczących celów, organizacji, metod itp. szkolnictwa francuskiego. Stwierdzono m. in. iż sprawą ważną jest ścisłe określenie zadań szkolnictwa średniego, gdyż ułatwiłoby to kontrolę ich wykonania, a tym samym pracę wizytatora.

Wiele uwagi poświęcono kwestii, jaki powinien być wizytator, czy ma to być nauczyciel posiadający doświadczenie pedagogiczne, jaka jest jego rola itp. Zarówno wizytatorzy, jak i nauczyciele byli zdania, iż podstawowe zadanie to nie sprawdzanie i kontrola, lecz pomoc, udzielanie wskazówek, podsuwanie rozwiązań w celu doskonalenia pracy każdego nauczyciela. Wizytator winien wpływać na ożywienie myśli pedagogicznej na terenie szkoły, wszędzie gdzie ma okazję, podjąć dyskusję,

podzielić się doświadczeniami, obserwacjami, jakich zbiera dużo w trakcie przeprowadzonych wizytacji.

Obok problemów natury pedagogicznej omówiono również kwestie natury administracyjnej, wiążące się z pracą wizytatora. Trudna i powodująca często napięcie w stosunkach wizytator — nauczyciel jest sprawa oceniania. Postulowano, by ocenę zastąpić sprawozdaniem powizytacyjnym, które otrzyma do wglądu nauczyciel.

Obie biorące udział w dyskusji strony były zdania, iż stosunek hierarchii, podporządkowania służbowego nauczyciela wizytatorowi jako przedstawicielowi władz nadrzędnych trzeba zastąpić atmosferą współpracy i wspólnego szukania coraz lepszych rozwiązań dla podnoszenia jakości nauczania. Spotkania i dyskusje tego rodzaju, jak omawiana, zorganizowane przez redakcję *Cahiers Pédagogiques*, wydają się dobrym środkiem realizacji tych zadań.

Irena Janiszowska

NOWE SPOSOBY ORGANIZACJI KURSÓW I KONFERENCJI
(Sprawozdanie z „Adult Education")

Do wejrzenia w angielskie czasopismo *Adult Education* (*Oświata Dorosłych*) skłaniają dwa względy, które tłumaczą, dlaczego warto zająć nimi szerszy krąg czytelników aniżeli tylko zainteresowanych problemami analogicznego periodyku polskiego. Oto po pierwsze, godny odnotowania, a być może i częściowego zapożyczenia jest nie znany w naszym obecny czasopiśmiennictwie pedagogicznym, niejako osobisty język redakcyjny. Po drugie zaś, w jednym z ostatnich numerów tego pisma poruszono nader aktualny również na naszym gruncie problem zwiększenia efektywności złożonego gatunku kursów i konferencji.

Periodyk *Adult Education* jest organem Narodowego Instytutu Oświaty Dorosłych, będącego w Anglii ośrodkiem informacji i badań w odnośnym zakresie. Czasopismo ukazuje się cztery razy do roku. Każdy zeszyt liczy 64 strony małego formatu.

Oto dla orientacji spis treści numeru 1 z 1968 r.:

— Komentarz redakcyjny
— Wychowanie zdrowotne nowym terenem dla współpracy
— Wychowanie zdrowotne przez telewizję
— Sprawozdanie Cohena (o stanie wychowania zdrowotnego) po latach
— Program i kursy nowo powołanej Wolnej Wszechnicy
— Problemy zawodowe

Ten ostatni dział wypełniły między innymi następujące tematy:

— Nauczanie zespołowe
— Nauczanie łączne w dziedzinie oświaty dorosłych
— Osiedle ośrodka atomowego
— Swobodna dyskusja o problemach oświaty dorosłych
— Porady i interwencje
— Ruch personalny
— Korespondencja
— Informacje i wydarzenia
— Recenzje i sprawozdania z książek.

W celu zademonstrowania owego osobistego tonu i stylu redagowania czasopisma wystarczy przytoczyć początki akapitu „Komentarza":

„Podobała mi się pierwsza audycja z nowej serii BBC pt. »Kształcenie dorosłych...«"

„Jedną z dziedzin, w obrębie których moglibyśmy włączyć nasze fachowe siły do wszczętego dzieła, jest współpraca z Komitetem Programowym Wolnej Wszechnicy..."

„Ferie wielkanocne są okresem nasilenia różnych konferencji w systemie oświaty dorosłych..."

„Niniejszy numer naszego czasopisma jest być może jednym z pożyteczniejszych, poświęcamy go bowiem problematyce wychowania zdrowotnego, którą należy uznać za wyjątkowo ważną dla każdego dosłownie działu oświaty dorosłych..."

„Nawet pogoda okazała swoją przychylność, gdy sir Hardd Shereman przemówił 24 kwietnia do osób zebranych przed willą, położoną w końcu długiej, zacisznej ulicy Ilford. W domu tym mieszkał Albert Mansbridge w latach swojej owocnej współpracy z Robotniczym Towarzystwem Oświatowym..."

Tak jak problemy wychowania zdrowotnego dominowały treściowo w numerze pierwszym *Adult Education*, tak zagadnienia właściwej metodyki kursów i konferencji stały się osią przewodnią zeszytu trzeciego (z września 1968 r.).

Każdy czytelnik naszego czasopisma — pisze Arthur Stock w artykule pt. „A time to confer?" (seria 41, nr 3, wrzesień 1968, s. 152—4) — uczestniczył prawdopodobnie w ciągu roku przynajmniej w jednej konferencji. Nazwa jest obojętna. Mogła się ona nazywać kursokonferencją, zgrupowaniem, sympozjum czy nawet kolokwium. Mogła się odbywać bądź w jakichś pomieszczeniach szkolnych, bądź w warunkach hotelowych, mogła trwać jeden lub więcej dni. Niezależnie jednak od treści, lokalizacji i czasu trwania celem zarówno jej organizatorów, jak i uczestników było zapewne nauczenie się czegoś. Był to więc jakiś fragment oświaty dorosłych.

Niestety, jakże często rzeczywistość rozmija się zasadniczo z zamiarem, co z kolei rodzi pytanie, czy kursy względnie konferencje przyczyniają się faktycznie do przyrostu wiedzy ich uczestników. Powinniśmy zatem poddać istotnej rewizji nasze odnośne utarte sposoby działania. Dla mnie osobiście — pisze dalej A. Stock — wielką okazją po temu stał się udział w jednej z konferencji Europejskiej Grupy Badań nad Organizacją Warsztatów Szkolnych. Na naradzie tej zastosowano cały szereg różnorodnych sytuacji dydaktycznych, dotyczących różnych problemów. Przy tym żaden z nich nie został sformułowany przez któregoś z referentów. Nie żądano też żadnej kategorycznej odpowiedzi. I nikt nie miał „wykładów". Natomiast cel licznych zajęć o charakterze ćwiczeń polegał na tym, aby zachęcić poszczególne grupy do ustosunkowania się do konkretnych problemów i nabycia przy okazji pewnych pożytecznych umiejętności bądź technik. Chodziło również o to, aby skłonić uczestników do przejawiania twórczości i do twórczego zachowania się w sytuacjach naturalnych, jako że zrozumienie jakiegoś problemu, uzyskane dzięki wielu różnym doświadczeniom, jest nie mniej ważne od zdobycia określonych sprawności technicznych, dotyczących jego rozwiązania.

Wszystkie najnowsze badania — pisze dalej tenże Stock — dowodzą, że kurs czy konferencja muszą dostarczyć uczestnikom okazji nie tylko do wzajemnego poznania postaw czy stereotypów, ale również do indywidualnych lektur i przemyśleń.

Skoro jesteśmy (w Wielkiej Brytanii) entuzjastami stosowania w oświacie dorosłych nowoczesnych metod i środków nauczania, trudno po prostu zrozumieć, dlaczego w dziedzinie organizacji procesu dydaktycznego na kursach jesteśmy takimi apologetami sytuacji, kiedy to jedyne wyposażenie stanowi szklanka z zakurzoną wodą, przeznaczona dla prelegenta?

Możemy wszak i powinniśmy wypróbowywać i stosować sposoby i środki pochodzące z różnych źródeł po to, aby organizowane przez nas konferencje były bogate w treść i stymulujące myślenie, co zakłada: pobudzenie uczestników do aktywnego udziału i jego docenianie, badanie potrzeb i problemów słuchaczy i ustosunkowanie się do tych problemów ze strony kompetentnych prelegentów (dosłownie: ludzi będących źródłem informacji — „resowce people"), względnie ocenę owych problemów w kontekście programu, a po pierwsze i przede wszystkim — ocenę przez uczestników programu, źródeł i rezultatów konferencji. Jeśli bowiem poddaje się ogólnej ocenie tylko te ostatnie, uzyskuje się wtedy opinie badawcze bezwartościowe, ponieważ nie wiadomo, jakie postawy, oczekiwania i opinie żywili ludzie przed konferencją. Najnowsze doświadczenia dowodzą, że umiejętne zapytywanie „przed" i „po" umożliwia

organizatorom zdobycie właściwej oceny kursu, który uzyskuje pełną aprobatę uczestników w miarę realizacji ich słusznych sugestii już w pierwszej fazie jego trwania.

Stock nie utrzymuje bynajmniej, że wszystkie angielskie konferencje i kursy mają charakter jednostronnie wykładowy, niemniej twierdzi, że próby nowatorskie zdarzają się w tym zakresie raczej rzadko, przy tym częściej, niż w ramach resortu oświaty, znajdują one poparcie w kołach przemysłowych i administracyjno-gospodarczych. Wśród tych poszukiwań wymienia autor między innymi takie formy i metody, jak: stosowanie przygotowanej przez kierownictwo, lecz przeprowadzonej przez uczestników ankiety jako wprowadzenia do zagadnień trudnych wzgl. kontrowersyjnych; odgrywanie ról (przychodzenia) i inne techniki stymulujące; organizowanie tzw. giełdy pomysłów („brain storming") itp.

Jeden z takich „nowych" sposobów organizacji konferencji opisują R.K.B. Hankinson i Jean Wilson w swoim doniesieniu pt. „Konferencja na odwrót" (*Adult Education* nr 3 z 1968 r. s. 175—6). Stwierdzono — piszą oni — że słuchacze tylko w niewielkim stopniu zapamiętują na dłużej treść jakiegoś referatu. Niewiele pomaga tutaj aranżowanie pytań lub dyskusji po referacie, ponieważ uczestnicy zebrania starają się zadawać takie pytania, których prelegent poniekąd od nich oczekuje. Natomiast — powiadają autorzy — to, co ludzie naprawdę zapamiętują, to nie jest nic innego, jak ich własny udział. W pamięci człowieka tkwi rzeczywiście na długo pytanie, które on sam zadał, jednakże pytanie „nie naprowadzane".

Stąd też Hans Lobstein i Jack Przsons, organizatorzy jednodniowej konferencji, odbytej w Londynie 15 czerwca 1968 r. na temat polityki populacyjnej, rozpoczęli zebranie od dyskusji w grupach. Referat miał miejsce dopiero potem. Dlatego też najpierw każdy uczestnik konferencji musiał przedstawić się zebranym, podając swój zawód i zainteresowania. Następnie wszyscy odpowiedzieli na piśmie na pytanie, co wiedzą oraz co sądzą o przedmiocie konferencji. W rezultacie powstał wykaz tematów do dyskusji. Z kolei słuchacze podzielili się na trójki, z których każda, wybrawszy przewodniczącego, miała za zadanie ustalić, co myślą oni o polityce populacyjnej i na czym ma ona polegać. Po dwudziestu minutach każda trójka przedstawiła wyniki swojej pracy. Dzięki temu prelegent mógł w referacie ustosunkować się dokładnie do myśli przewodnich poprzedzającej dyskusji, wprowadzić niezbędne uzupełnienia i poprawki oraz ustalić odpowiednie propozycje, wiedział bowiem, do kogo mówi, znał zainteresowania i poziom odnośnej wiedzy słuchaczy.

Jeśli tylko umysł prelegenta jest dostatecznie plastyczny, a jego kompetencja gruntowna, opisana metoda dostarczania informacji okazuje — zdaniem autora — znakomitą wyższość w pracy z dorosłymi, zwłaszcza z nauczycielami.

Zamykając to sprawozdanie z *Adult Education*, nie sposób nie zwrócić uwagi na pewną notatkę pt. „Rewolucja w Bradfordzie" zamieszczoną w dziale „Informacje i wydarzenia" (nr 1 z 1968 r.). Dowiadujemy się z niej o interesującej formie działalności tamtejszej uczelni artystycznej, wystawiającej co 2—3 tygodnie w charakterze eksperymentu widowiska publiczne. Tak na przykład w październiku 1967 r., z okazji pięćdziesiątej rocznicy Wielkiej Rewolucji Październikowej, 300 studentów zmieniło na jeden dzień Bradford w Petersburg i odtworzyło w formie gry dramatycznej kilka epizodów z owych historycznych dni. Było to jedno z serii dwudziestu widowisk masowych, które złożyły się na roczny program wydziału tzw. studiów dowolnych (liberal studies). Reżyserem tego rodzaju programów był Albert Hunt. W tematyce gier znalazły się między innymi takie wydarzenia, jak zbombardowanie Drezna w 1945 r. oraz wojna w Wietnamie. Informację na ten ostatni temat zaopatrzył autor notatki w następujący charakterystyczny komentarz: „Odgrywanie różnych ról (przy użyciu — jak możemy przypuszczać — metody psychodramy) w konflikcie wietnamskim uprzytomniło studentom trudności wypowiadania się i dyskutowania w warunkach presji osobistej i politycznej".

Ryszard Radwiłowicz

KRONIKA KRAJOWA

WYŻSZE SZKOŁY NAUCZYCIELSKIE W ROKU SZK. 1969/70

Reforma szkolnictwa nauczycielskiego zrobiła w roku bieżącym pokaźny krok naprzód. Gdy bowiem w roku ubiegłym powstały zaledwie trzy nowe uczelnie nauczycielskie (Warszawa, Białystok, Szczecin), to dzisiaj sieć ich zwiększyła się czterokrotnie, zbliżywszy się prawie do połowy ich planowanej liczby. Samodzielne organizacyjnie wyższe szkoły nauczycielskie powstały w Bydgoszczy, Kielcach, Olsztynie, Siedlcach i Słupsku, zaś wewnątrzuczelniane placówki tego typu zorganizowano w WSP w Krakowie i Gdańsku oraz w UAM w Poznaniu i w UMCS (z siedzibą w Białej Podlaskiej). Utworzono więc już łącznie 12 punktów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w zakresie WSN. Nie można także przeoczyć faktu przekształcenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, który działał przez szereg lat powojennych jako zakład 2-letni, w 3-letnią Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, co można uznać niewątpliwie za spełnienie jednego z głównych pragnień jego zasłużonej Założycielki.

Z wyjątkiem Białej Podlaskiej, gdzie szkoła powstała w całkowicie nowych warunkach, nie mając za sobą tradycji kształcenia w zakresie liceum pedagogicznego lub studium nauczycielskiego, wszystkie pozostałe odziedziczyły znaczny dorobek materialny i przejęły część kadry po istniejących tam studiach nauczycielskich, które ulegną w następstwie stopniowej likwidacji. Sieć studiów nauczycielskich dozna zatem poważnego uszczuplenia, gdyż o dalszych 11 jednostek.

Można by postawić sobie pytanie, czy przyjęty tryb reformy szkolnictwa nauczycielskiego, mający przecież charakter ewolucyjny, gdyż wspiera się o okrzepłą i rozwiniętą w toku minionych kilkunastu lat sieć studiów nauczycielskich, jest słuszny? Czy nie można było zrobić tego kroku znacznie wcześniej, ot choćby wówczas, kiedy powoływano pierwsze studia nauczycielskie? Teoretycznie rzecz rozpatrując, można było to uczynić wcześniej, natomiast gdy zechce się spojrzeć na sprawę okiem praktycznym, nie wyda się to możliwe. Odpowiedź szczegółową na tego rodzaju pytania i wątpliwości znaleźć można w materiałach VII Plenum KC PZPR z 1961 r., gdzie przedstawiono plastycznie stan ówczesnych kwalifikacji nauczycielstwa i możliwości wyjścia z ciężkiego, ówczesnego impasu. Dobrze się zatem stało, iż tak zasadnicze posunięcie, jakim jest tworzenie nowego systemu kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa podstawowego, poprzedzone zostało bardzo intensywną działalnością studiów nauczycielskich, gdyż pozwoliła ona nam uporać się z problemem burzliwego rozwoju ilościowego szkolnictwa, stworzyć względnie szeroką sieć placówek kształcenia specjalistycznego, bo licea pedagogiczne takimi placówkami przecież nie były, stosunkowo dobrze je wyposażyć, zorganizować pracownie, warsztaty, laboratoria, skupić i wypróbować kadrę, wreszcie zdobyć niemały szmat doświadczenia pedagogicznego i organizacyjnego w studiach dziennych, wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych. Te istotne aktywa można dzisiaj w całości niemal przejąć jako cenne dziedzictwo do nowych zakładów, uzupełniając i wzbogacając je tylko pod kątem wymagań szkoły wyższej, rozszerzając kadrę o wysoko kwalifikowanych pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetów, WSP i innych uczelni wyższych.

Nie inaczej powstają też nowe uniwersytety. Uniwersytet Śląski miał swoje poprzedniczki w postaci katowickiej WSP i filii UJ, a uniwersytet, który ma powstać niebawem na gdańskim wybrzeżu, wchłonie również tamtejszą uczelnię pedagogiczną i ekonomiczną wraz z pełnią ich zasobów materialnych i kadrą naukowo-dydaktyczną. Można więc bez obawy popełnienia błędu powiedzieć, iż dzisiejszy, tak przecież szybki proces przebudowy systemu kształcenia nauczycieli, proces tworzenia WSN, dokonuje się na przygotowanym gruncie bliskich profilowo placówek tego typu, jaki-

16 referatów wygłoszonych na tym kongresie stanowi bardzo zwięzłe, a równocześnie wyczerpujące kompendium informacji o tym, co się dzieje w szkolnictwie wyższym w różnych krajach. Trzeci kongres w Pradze poświęcono omówieniu „Programu", a raczej jego podstawom teoretycznym. Tematem następnego w Genewie (1971) będzie „Kształcenie nauczycieli".

Konferencja w Pradze została zorganizowana przez: Instytut Pedagogiczny Komenskiego, Czechosłowacką Akademię Nauk, Uniwersytet im. 17 Listopada i Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne w Pradze. W konferencji tej wzięło udział 130 osób, co jest liczbą imponującą (w Gandawie np. było 80 osób). Sporą część uczestników stanowili Czesi, co jest naturalne, w ich bowiem rękach spoczywała organizacja, która, musimy podkreślić, była znakomita. Konferencja ta różniła się od poprzednich i tym, że uczestniczyło w niej dość dużo przedstawicieli krajów socjalistycznych (poza Czechosłowacją), a wiceprezes Akademii Nauk Ped. Związku Radzieckiego prof. A. Markuszewicz wygłosił jeden z głównych referatów.

Zasadniczym tematem kongresu był „Program" i jego podstawy („under lying principles"). Nie wszyscy referenci jednak mówili na ten temat, szereg bowiem referatów dotyczyło innych aspektów „Programu".

Głównym, niejako wprowadzającym w konferencję był referat prof. Urszuli Springer (Stany Zjedn.) pt. „Rozwój programu na drugim (średnim) etapie kształcenia" („Curriculum development at the second level of Education). Referat ten to krytyczne omówienie podstaw programowych w różnych krajach oparte na wizytach i wywiadach ze specjalistami (w Polsce informatorm p. Springer był prof. W. Okoń). Raport ten był bardzo kosztowny i tylko dzięki subwencji Forda można było otrzymać szeroki przegląd tego zagadnienia. Podobno znacznie rozszerzony ten referat ma się ukazać jako oddzielna książka. Powinna to być bardzo cenna pozycja.

Uzupełnieniem tego wprowadzenia naświetlającym zagadnienie z dwóch stron były referaty prof. S. B. Robinsohna (Berlin Zach.) i prof. A. Markuszewicza (Moskwa). Temat: „Teorie programu i praktyka". Po południu tego dnia (4 czerwca) na temat „Organizacji programu" mówili prof. prof. J. A. Lauwerys i B. Suchodolski, przy czym prof. Suchodolski w referacie wygłoszonym w języku francuskim omówił zagadnienie „Nowych horyzontów wychowania intelektualnego".

Z pozostałych referatów na wyróżnienie zasługuje prof. Lamberte Burghiego (Florencja) „Czynniki społeczne i program". Ten aspekt zagadnienia uzupełnili prof. F. Singule i doc. Pařizek (Praga). Jak z tego widać, każde posiedzenie przedpołudniowe i popołudniowe poświęcone było naświetleniu jednego tematu. Po referatach miała miejsce dyskusja, która, jak to często się zdarza, nie zawsze wiązała się z treścią prelekcji.

W sumie stwierdzić musimy, że kongres jako całość był pod każdym względem świetnie zorganizowany, a uczestnicy wiele z niego skorzystali. Korzyść ta będzie niewątpliwie pełniejsza po otrzymaniu drukowanej książki zawierającej teksty referatów i głosy w dyskusji, co na pewno nastąpi przed spotkaniem w Genewie.

Pewien niedosyt, jaki się odczuwało, wynikał z faktu, że problem był za bardzo teoretycznie potraktowany i jak gdyby zgubiono dzieci i młodzież, dla których przecież każdy program się opracowuje. Wyjątkiem pod tym względem był referat prof. Borghiego. O drugiej stronie tego kongresu, tj. towarzyskich spotkaniach, zwiedzaniu szkół, trosce o uczestników, można mówić tylko w superlatywach. Od organizatorów czeskich można się wiele nauczyć.

Jan Konopnicki

Związek Nauczycielstwa Polskiego BIBLIOTEKA 691

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ — Процесс формирования людей в Польше и его значение для развития педагогики 677
Ф. Ф. КОРОЛЁВ: Проблема всестороннего и гармоничного развития личности 700
АРНОЛЬД КЛЁС: Проблема единства и различья в формировании человека 709

СТАТЬИ

КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: Вопрос самых общих принципов воспитания 727
ВАЛЬДЕМАР КАМИНЬСКИ: Роль и задачи организации ребят и юношей в осуществлении воспитательной цели школы и дома 750

ОТВЕТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЕКСПЕРИМЕНТЫ

ЗБИГНЕВ РАДВАН: Главный предмет работы инспекционной 761

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН А. РАДОМСКИ: О работе опекуна ССМ в школе 769
ВЛАДЫСЛАВ САВИЦКИ, РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ, КРЫСТЫНА ПАУЗЕВИЧ, ЧЕСЛАВ КОСИНЬСКИ: Вопросы учеников а содержание обучения 773
МИКОЛАЙ ВИНЯРСКИ, К. ПШЕЦЛАВСКИ: Город и воспитание . . . 778
АННА КРУЛЬ: Juif Paul, Dovero Fernand — Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Paris 1968 781

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 784
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 788
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques 792
РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ: Новые способы организации курсов и конференций („Adult Education") 796

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Высшие педагогические школы в школьном 1969/70 году 799

ХРОНИКА ЗАРУБЕЖНЫХ СОБЫТИЙ

ЯН КОНОПНИЦКИ: Европейское Общество Научной Сровнительной Педагогики и его 4 Конгресс в Праге 801

CONTENTS

CONGRESS CONTRIBUTIONS

BOGDAN SUCHODOLSKI: The Process of Education in Poland and Its Impact on Further Development of Pedagogy 677
F. F. KOROLOW: Universal and Harmonious Development of Personality . . 700
ARNOULD CLAUSSE: Unity and Variety in Education 709

ARTICLES

KAZIMIERZ SOŚNICKI: The Most General Principles of Education . . . 727
WALDEMAR KAMIŃSKI: The Roles and Tasks of Children and Youth Organizations in the Process of Carrying Out the School's and the Family's Educational Aims 750

PEDAGOGICAL, EXPERIMENTS, EXPERIENCES, AND TESTS

ZBIGNIEW RADWAN: The Main Task of Inspections 761

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

STEFAN A. RADOMSKI: The Work of the Guide of the ZMS Organization at School 769
WŁADYSŁAW SAWICKI: Ryszard Radwilwicz, Krystyna Pauzewicz, Czesław Kosiński — Pupils' Ouestions and the eaching Matter 773
MIKOŁAJ WINIARSKI: K. Przecławski — Town and Education 778
ANNA KRÓL: Juif Paul, Dovero Fernand — Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Paris 1968 781

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 784
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 788
IRENA JANISZEWSKA: Cahiers Pédagogiques 792
RYSZARD RADWIŁOWICZ: New Ways in Organizing Courses and Conferen- (from ADULT EDUCATION) 796

HOME CHRONICLE

WACŁAW WOJTYŃSKI: Teachers' Higher Schools in 1969/70 799

FOREIGN CHRONICLE

JAN KONOPNICKI: The European Scientific Association of Comparative Pedagogy and Its 4th Congress in Prague 801

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

Ludwig Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruch" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Pracy 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"

Nakład 4.856 egz. Ark. wyd. 10,5. Ark. druk. 8,0. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1969 r. Podpisano do druku i druk ukończono w styczniu 1970 r.

Indeks 37520

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 2000 — M-12