



RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK I (XXXIII) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1959

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz techniczny Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Artur Bardach, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę należy wpłacać na konto PKO 1-6-100020 Warszawa, Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Przedsiębiorstwo Państwowe
Warszawa, ul. Srebrna 12

Opłata roczna zł 48.— półroczna zł 24.—
cena pojedynczego numeru zł 8.—

Egzemplarze pojedyncze można nabywać w księgarniach „Domu Książki” typu oświatowego, w kioskach „Ruchu” znajdujących się na terenie bądź w pobliżu wyższych uczelni oraz w sklepach „Ruchu” w Warszawie, ul. Wiejska 14, Puławska 108.

Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Dział Sprzedaży Antykwarycznej w Warszawie, ul. Srebrna 12.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy kierować do Działu Zbytu Państwowego Wydawnictwa „Nasza Księgarnia” Warszawa, ul. Spasowskiego 4.

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1959

Nakład 4800 egz. Ark. wyd. 9,6. Ark. druk. 9,25. Papier druk. sat. kl. V
70 g. 70×100/16. Oddano do składania we wrześniu 1959. Podpisano do druku w październiku 1959.
Druk ukończono w październiku 1959

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1660 — D-10

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO**PRZEMÓWIENIE WŁADYSŁAWA GOMUŁKI
NA UROCZYSTOŚCI OTWARCIA PIERWSZEJ SZKOŁY —
POMNIKA TYSIĄCLECIA W CZELADZI**

Wymowa naszej dzisiejszej uroczystości jest niezwykle głęboka. W gmachu szkoły, którą otwieramy, oddajemy Polsce pierwszy z tysiąca pomników, które naród polski kosztem swej ofiarności postanowił wybudować dla uczczenia Tysiąclecia jej państwowości.

Oddanie do użytku pierwszej szkoły Tysiąclecia właśnie tu, w Czeladzi, nabiera głębokiego, symbolicznego znaczenia. Ten pierwszy pomnik Tysiąclecia Państwa Polskiego ufundowany został wspólnie przez Wojsko Polskie i przez górników, przez załogę kopalni „Czeladź”. Fakt ten wyraża nie tylko ofiarność i świadomość społeczną górników. Podkreśla on zarazem rolę klasy robotniczej, jako przodującej części narodu, dobrze rozumiejącej znaczenie szkoły, wiedzy, oświaty i kultury dla pomyślnego rozwoju budownictwa socjalistycznego w naszym kraju.

Gdy przed 15 laty kładliśmy zręby przyszłej, socjalistycznej Polski, jedno z pierwszych miejsc w naszych wysiłkach zajmowały sprawy oświaty i nauki. Wynikało to bezpośrednio ze społecznego charakteru naszego odrodzonego, ludowego państwa. W wielkich przeobrażeniach społecznych w Polsce Ludowej specjalne miejsce zajmuje dokonywająca się wciąż u nas rewolucja kulturalna, której ważną część stanowi rozwój oświaty.

Budowa nowych szkół staje przed nami jako jedna z najważniejszych ogólnonarodowych potrzeb. Polska Ludowa wybudowała w okresie swego 15-lecia około 25 tys. izb szkolnych. Liczba ta jest jednak niedostateczna. Musimy zwiększyć tempo budowy szkół, musimy w okresie najbliższych 7 lat wybudować 45 tys. nowych izb szkolnych.

Mamy obecnie w Polsce 107 tys. izb szkolnych, w których pobiera naukę 4 300 tys. dzieci w wieku szkolnym. Przedwojenna Polska posiadała 75 tys. izb szkolnych, w których uczyło się 5,5 mln dzieci. Mogłoby się więc wydawać, że obecna liczba izb szkolnych jest dostateczna, że dzieci i nauczyciele mają lepsze warunki nauki i nauczania w porównaniu z okresem przedwojennym. W rzeczywistości sprawa przedstawia się inaczej.

W okresie przedwojennym system szkolnictwa powszechnego był nierówny, inny w mieście i inny na wsi. Na 25 tys. szkół wiejskich było aż 21 tys. szkół o jednym, dwóch i trzech nauczycielach. W szkołach tych uczyło się 83 proc. dzieci wiejskich. Szkół o jednym nauczycielu, tzw. jednoklasówek, było aż 12 tys.

Władza ludowa zniosła ten system szkolny, uniemożliwiający dzieciom wiejskim ukończenie normalnej szkoły powszechnej, zrównała szkoły wiejskie ze szkołami miejskimi. Dzisiaj tylko 40 proc. szkół na wsi ma mniej niż czterech nauczycieli, a 81 proc. dzieci wiejskich pobiera naukę w szkołach, w których naucza czterech i więcej nauczycieli. Ta reforma szkolnictwa powszechnego przeprowadzona przez władzę ludową spowodowała ogromne zapotrzebowanie na nowe izby szkolne.

Potrzeba zwiększenia liczby izb szkolnych wypływa również z tego faktu, że młodzież w wieku od lat 14 do 17 była przed wojną zaledwie w 14 proc. objęta nauczaniem szkolnym. Natomiast w r. 1957/58 już 44, 7 proc. młodzieży w tym wieku uczęszcza do różnego typu szkół i stale dążymy do powiększenia tego odsetka.

Najbardziej charakterystyczny jest rozwój szkolnictwa zawodowego. W 1937/38 r. na każde 100 tys. mieszkańców Polski wypadało 650 uczniów wszelkiego typu szkół zawodowych, a w 1957/58 r. odpowiednia liczba wynosiła 1691 uczniów. Liczba studentów w szkołach wyższych wynosi obecnie ponad 156 tys., a więc prawie trzykrotnie przekroczyła poziom przedwojenny. Procentowa liczba uczącej się młodzieży w szkołach wyższych jest większa niż w takich bogatych i nie dotkniętych przez wojnę krajach kapitalistycznych, jak Szwecja, Belgia i inne...

To jest druga przyczyna, dla której musimy budować nowe szkoły.

W 1965 r. liczba dzieci w wieku od 7 do 14 lat zwiększy się o ponad 1100 tys. w stosunku do stanu obecnego. Dzieciom tym trzeba zapewnić miejsce w szkołach, trzeba dla nich zbudować nowe dziesiątki tysięcy izb szkolnych. Istniejące bowiem obecnie szkoły nie potrafią wchłonąć tego przyrostu, tym bardziej że od szeregu lat poważny ich odsetek, szczególnie w miastach, pracuje na dwie, a nawet na trzy zmiany. Ponadto wiele izb szkolnych mieści się w budynkach nie dostosowanych do normalnych warunków nauczania, bo w chłopskich chatach, w barakach, na strychach, w remizach strażackich itp.

To jest trzecia przyczyna, dla której sprawa szerokiego rozwinięcia budowy szkół stała się doniosłym zadaniem ogólnonarodowym.

Jest wreszcie i czwarta bardzo ważna przyczyna. Istniejący obecnie system kształcenia powinien ulegać stopniowej przebudowie w kierunku przedłużenia nauczania w szkołach powszechnych w powiązaniu z praktyczną nauką zawodową. Ponad połowa młodzieży po ukończeniu 7-letniej szkoły podstawowej nie jest obecnie objęta dalszym kształceniem.

Obecnie mamy ok. 1,6 mln młodocianych w wieku 14—17 lat, a w 1965 r. będzie ich ok. 2,6 mln. Gdyby przedłużyć obowiązek powszechnego nauczania tylko o 1 rok, wymaga to zwiększenia liczby izb szkolnych o około 14 proc. w stosunku do stanu niezbędnego dla objęcia wszystkich dzieci 7-letnim nauczaniem. A przecież olbrzymia większość młodocianych w wieku do 17 lat powinna być objęta zarówno kształceniem ogólnym, jak i zawodowym.

Na szybkie i radykalne rozwiązanie tego niezmiernie doniosłego z każdego punktu widzenia problemu nie stać nas jeszcze obecnie. Nie mamy na to ani funduszy, ani pomieszczeń szkolnych, ani odpowiednio przygotowanych kadr nauczycielskich. Musimy jednak coraz szerszym frontem wkroczać na tę drogę. Niezależnie od konieczności rozbudowy szkolnictwa zawodowego musimy i będziemy stopniowo zmieniać system kształcenia podstawowego.

Na nas, na naszym pokoleniu ciąży nie znany żadnemu innemu pokoleniu wielki obowiązek wobec młodzieży, wobec naszych dzieci. Poprzednicy naszego pokolenia, nasi ojcowie, żyjąc w warunkach panowania burżuazji, kapitału i obszarnictwa, pozostawili nam w spadku zacofanie gospodarcze kraju, powszechną biedę i nędzę, analfabetyzm, niski poziom kultury, a nawet głęboką ciemnotę.

Przechodziły pokolenia za pokoleniem, a w życiu narodu nic się w istocie rzeczy nie zmieniało. Jak żył ojciec, tak żył i syn. A jeden i drugi żył w ucisku, biedzie i poniżeniu.

Dopiero my, nasze pokolenie dojrzało historycznie do obalenia panowania klas wyzyskiwaczy, do powołania władzy ludowej, do przebudowy stosunków społecznych. Nam przypadł trudny obowiązek, lecz zarazem wielki wobec historii zaszczyt wprowadzenia naszej ojczyzny na drogę socjalistycznego rozwoju. Dokonałiśmy już niemało, maszerując po tej drodze od lat 15. Ale nowe nasze zadania i obowiązki wobec dorastającego pokolenia są nadal ogromne.

Nasze dzieci, nasi synowie nie chcą i nie mogą żyć tak, jak żyjemy my — ich ojcowie. Dzisiaj jest inny świat, niepodobny do świata naszych ojców. Żyjemy w epoce, kiedy narodził się świat socjalistyczny. Cechą naszej epoki jest współzawodnictwo świata socjalistycznego ze światem kapitalistycznym. A w tym współzawodnictwie olbrzymie znaczenie posiada wiedza, nauka, technika.

Powszechny pęd do wiedzy, do wydzierania przyrodzie coraz to nowych tajemnic, do mechanizowania i automatyzowania procesów produkcyjnych

jest synonimem naszych czasów. W wieku wyzwolenia energii atomowej, mózgow elektronowych, w wieku, kiedy umysł ludzki i ręce robotnika stworzyły rakiety międzyplanetarne, każdy, kto nie chce pozostać w tyle, musi się uczyć, uczyć i jeszcze raz uczyć, a przede wszystkim musi się uczyć młode pokolenie. Na nas ciąży obowiązek stworzenia mu odpowiednich do tego warunków.

W tym właśnie wyraża się najistotniejsza treść wezwania rzuconego przez naszą Partię, aby Tysiąclecie Państwa Polskiego uczcić przede wszystkim przez zbudowanie tysiąca szkół za społeczne fundusze. Wielki zaszczyt przypada mieszkańcom Czeladzi i fundatorom tej pierwszej szkoły Tysiąclecia. Oddając dzisiaj tę szkołę do użytku, otwieramy ufundowanie przez społeczeństwo tysiąca podobnych szkół w okresie najbliższych 7 lat.

Wielka jest siła wspólnego działania, wielka jest idea zawarta w hasło „Tysiąc szkół na Tysiąclecie”. Upłynęło niewiele miesięcy, a na koncie Społecznego Funduszu Budowy Szkół, nie licząc sum pozostałych ze świadczeń na budownictwo szkolne w latach ubiegłych, znalazło się ponad 570 milionów złotych.

Ten sukces nie powinien nas uspokajać, wprost przeciwnie, powinien być bodźcem do dalszej wytężonej działalności aktywu partyjnego i bratnich stronnictw politycznych, organizacji społecznych i wszystkich patriotów skupionych we Froncie Jedności Narodu, do dalszego wysiłku, aby osiągnąć powszechność i ciągłość akcji zbiórkowej, aby co roku w latach obchodów Tysiąclecia wpływał nowy miliard na budownictwo szkolne.

Nowym czynnikiem mobilizującym społeczeństwo w tej ogólnej narodowej akcji jest podjęta w dniu 17 lipca br. przez Krajowy Komitet SFBS uchwała zatwierdzająca pierwszą listę rozmieszczenia 203 szkół Tysiąclecia, z których 16 przekazanych będzie do użytku już w roku bieżącym...

W ciągu 7-lecia państwo wydatkuje na budowę 30 tys. izb szkolnych wraz z ich niezbędnym wyposażeniem ok. 16 mld zł. Z własnych wkładów społeczeństwa powinno powstać ponadto 15 tys. izb szkolnych — kosztem ok. 7 mld zł. Będzie to najlepszy sposób uczczenia przez naród polski Tysiąclecia istnienia Państwa Polskiego. Ta wielka ogólnonarodowa sprawa jest bliska każdemu, komu na sercu leży przyszłość młodego pokolenia i miejsce Polski wśród narodów świata.

Pozwólcie, Towarzysze, że w imieniu Komitetu Centralnego Partii złożę serdeczne podziękowanie fundatorom tej pięknej szkoły — żołnierzom Wojska Polskiego, załodze kopalni „Czeladź” oraz tym wszystkim, którzy przyczynili się do jej wybudowania.

Ten okazały budynek stanowi jednak dopiero ramy, które teraz należy wypełnić żywą, socjalistyczną treścią pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Niech szkoła Wasza nazwana imieniem Karola Świerczewskiego — sy-

na robotniczej Warszawy, całym sercem oddanego sprawie socjalizmu — w swej pracy wychowawczej idzie w jego ślady.

Niech młodzież, która już wkrótce zapełni jej mury, naśladuje go i bierze zeń wzór.

Niech na jego przykładzie, żywo ukazanym przez wychowawców, młodzież uczy się odwagi i prawości charakteru, pracowitości i poświęcenia, łączenia interesu społecznego z interesem osobistym.

Niech pod kierownictwem wychowawców, ich umysłów i serc sylwetka Karola Świerczewskiego, płomiennego rewolucjonisty, stanie się wzorem pracowitości i oddania Polsce Ludowej.

Wobec Was wszystkich tu zgromadzonych, wobec wychowawców, rodziców i młodzieży, wobec tych, którzy własnym wkładem i pracą przyczynili się do powstania tej szkoły — pragnę wyrazić głębokie przekonanie, że z Waszej szkoły i nie tylko z Waszej będzie wychodziła młodzież, która rozumem i sercem służyć będzie sprawie socjalizmu.

Przyszłość naszej młodzieży, przyszłość świata i ludzkości — to socjalizm i komunizm. Ukazujmy naszemu młodemu pokoleniu piękno budownictwa socjalistycznego. Nie zabraknie nam po temu argumentów. Uczmy ją ideowego zaangażowania w rozwiązywaniu problematyki dnia dzisiejszego, poczucia odpowiedzialności i dyscypliny społecznej oraz zgodnej z naszym ustrojem społeczny moralności, wiary i entuzjazmu w twórcze możliwości człowieka.

Młodzież jest pełna radości i życia, żądna wrażeń. Niech postać komunisty, robotnika i żołnierza, uczestnika Rewolucji Październikowej, bojownika o wolność Hiszpanii, dowódcy II Armii Wojska Polskiego — Karola Świerczewskiego będzie dla korzystającej z tej szkoły młodzieży wzorem do naśladowania, jak łączyć patriotyzm i internacjonalizm, walkę o wyzwolenie narodowe i społeczne, jak żyć i pracować dla najwznioślejszej idei ludzkości — idei komunizmu.

Niech śladem górników „Czeladzi” pójdzie całe społeczeństwo, a stworzymy podstawy pod taki rozwój oświaty w naszym kraju, by odpowiadał roli dziejowej naszego ustroju, by był godny Polski Ludowej, która jest ukoronowaniem dotychczasowej tysiącletniej historii państwa naszego i która otworzyła narodowi polskiemu przejście do nowej epoki, epoki socjalizmu.

STEFAN SZUMAN
KRAKÓW

O UDOSTĘPNIANIU, UPRZYSTĘPNIANIU I UPOWSZECHNIANIU SZTUKI

We wszelkich oddziaływaniach wychowawczych dokonujących się w zakresie wychowania estetycznego można wyróżnić dwa istotne momenty, które rozróżniam pod nazwą udostępniania sztuki oraz uprzystępniania sztuki.

Przez udostępnianie sztuki rozumiem czynność uobecniania komuś dzieł sztuki, czyli wprowadzania ich w konkretnej postaci oryginału lub jego faksymilii w zasięg wzrokowego lub słuchowego odbioru osoby, którą wychowujemy „przez sztukę”.

Udostępniając komuś dzieło sztuki wychodzimy ze słusznego założenia, że nikt nie może poznać, doznać i przeżyć utworu sztuki nie wszedłszy w bezpośredni z nim kontakt.

Zakładamy równocześnie, że dzieło sztuki jako takie i ono właśnie oddziałuje w ten sposób na odbiorcę, że pobudza go poza zwykłymi reakcjami wzrokowego lub słuchowego spostrzegania tego, co w danym utworze jest widzialne i słyszalne (lub równocześnie widzialne i słyszalne) do swoistego rodzaju reakcji, które nazywamy: estetycznymi reakcjami na dzieło sztuki.

Nie przesądzam tym samym, jakie u danego odbiorcy dzieła sztuki są reakcje estetyczne i czy lub kiedy się one rzeczywiście u niego pojawiają. Zakładam jednak, że każde prawdziwe dzieło sztuki posiada obiektywne warunki i możliwość spowodowania takich reakcji — zależnie od wrażliwości estetycznej i doświadczenia odbiorcy.

Uprzystępnianiem dzieł sztuki nazywam udzielanie odbiorcom pomocy w tym, żeby obudziło się w nich estetyczne zainteresowanie dla dzieł sztuki oraz, żeby zaktualizowały się w nich reakcje estetyczne na te dzieła. Dążymy do tego, by u odbiorcy powstały w związku z tym, że widzi lub słyszy dzieło sztuki, określone estetyczne doznania, pozwalające mu przeżyć i ocenić wszystko to, co w danym utworze stanowi o jego wartości.

Uprzystępnianie dzieł sztuki — czyli czynienie ich przystępnymi dla doznań i przeżyć odbiorcy — sprowadza się zatem do aktywności wychowawczej, w której wychowawca pośredniczy między dziełem sztuki a jego odbiorcą.

Uprzystępnianie jest swoistego rodzaju zabiegiem wychowawczym mającym swoje źródło i swoje racje. W tym, że bez pomocy większość ludzi (w szczególności dzieci i młodzież) nie byłaby zdolna do samodzielnego rozwoju zdolności wrażliwego, wnikliwego wczucia się i wmyślenia, czyli zrozumienia i przeżycia dzieł sztuki, tj. do ich istotnego i adekwatnego odbioru.

Poza udostępnianiem i uprzystępnianiem wyróżniam jeszcze upowszechnianie sztuki. Sprowadza się ono nie tylko do udostępniania jej szerokim masom ludności — co należałoby może nazwać rozpowszechnianiem dzieł sztuki — lecz niemniej do szerokiego i skutecznego uprzystępniania sztuki w najróżniejszych jej gałęziach i przejawach — jak największej ilości ludzi.

Upowszechnianiem sztuki kształtujemy w rezultacie — jeżeli to potrafimy osiągnąć — zarówno szeroką, jak dogłębną i istotną kulturę estetyczną w społeczeństwie.

Powyższe rozróżnienie terminów i pojęć — w zasadzie proste, a może nawet banalne — nasuwa jednak szereg istotnych zagadnień teoretycznych i praktycznych z zakresu wychowania estetycznego.

Sądzę, że udostępnianie sztuki jest jednym z głównych zadań i celów organizacji kontaktu społeczeństwa ze sztuką i poddania go pod jej bezpośredni wpływ.

Natomiast zagadnienia uprzystępniania sztuki należą do zagadnień metody i dydaktyki wychowania estetycznego. Roi się tu od problemów, które trzeba przemyśleć, przedyskutować i eksperymentalnie przebadać, jeżeli mamy osiągnąć właściwy i pożądaný postępowanie w wychowaniu estetycznym.

Problemy uprzystępniania sztuki, czyli umiejętnego pośredniczenia w jej odbiorze, są zarówno teoretycznie, jak praktycznie najtrudniejszymi zagadnieniami wychowania estetycznego. Brak określonej wiedzy o tym, w jaki sposób można i należy sztukę uprzystępniać, stoi głównie na przeszkodzie właściwemu upowszechnianiu kultury estetycznej w społeczeństwie.

Udostępnianie sztuki

1. Nazwa i pojęcie „sztuka” obejmuje wszystkie utwory człowieka posiadające wartość estetyczną, czyli takie jego dzieła, które dzięki pewnym swoim właściwościom zdolne są obudzić doznania i przeżycia estetyczne u osób, które znalazły się w zasięgu ich oddziaływania.

Sztuka składa się więc (w rzeczywistości) z wielkiej ilości poszczególnych dzieł sztuki. Bez nich i poza nimi „sztuka” nie istnieje.

Sztuka może oddziaływać na człowieka (na odbiorcę) tylko przez swoje dzieła, czyli przez poszczególne utwory artystów, którzy je stworzyli.

Bezpośrednie obcowanie z dziełami sztuki jest koniecznym warunkiem ich poznawania, doznawania i przeżywania (właściwego odbioru).

Bezpośredniego oglądania czy usłyszenia utworu sztuki niepodobna zastąpić żadnym opisem (krótkim czy obszernym, zwięzłym czy szczegółowym).

Relacja słowna o treści i kunszcie danego utworu (literackiego, muzycznego czy plastycznego) nie daje żadnego obrazu o danym utworze artystycznym. O utworach plastycznych, literackich lub muzycznych niepodobna powiedzieć niczego, co by mogło zastąpić ich oglądanie lub usłyszenie.

Tylko jako bezpośrednio dane i obecne, i (jakby „we własnej osobie”) konkretnie się komuś prezentujące, widzialne dla niego lub słyszalne w zakresie wszystkiego, co zawiera i obejmuje — dzieło sztuki posiada moc estetycznego oddziaływania na odbiorcę.

Jak wiadomo, nie można z utworu artystycznego nic ująć, nic dodać, nic czymś innym zastąpić nie zmieniając w zupełności charakteru i nie spaczywszy istoty artystycznie doskonałego wyrazu tego dzieła.

Bezpośrednie obcowanie z dziełem sztuki — kontakt polegający w swej istocie na spostrzeganiu, doznawaniu i przeżywaniu utworu, a nie zapośredniczony z pomocą słów i pojęć — ono jedynie kontaktuje nas z rzeczywistością sztuki i może nas poddać jej oddziaływaniu.

2. Udostępnianie dzieła sztuki zakłada milcząco przebywanie w jego obecności i pod jego wpływem przez czas wystarczający nie tylko dla pobieżnego zapoznania się z nim, lecz dla ulegnięcia jego działaniu.

Czas „wystarczający” przy utworach, które się słucha, czyta, widzi na scenie lub na ekranie, jest u swych podstaw określony czasem słuchania, czytania lub rozegrania się danego utworu na scenie — od początku do końca.

Inaczej ma się sprawa z utworami plastycznymi (obrazami, rzeźbami, dziełami architektury), którym widzowie poświęcają tylko tyle czasu, ile potrafią przyglądać się im z nie słabnącym zainteresowaniem — w znacznej mierze zależnym od ich wrażliwości na sztukę i od umiejętności zarówno rozpatrzenia się w danym utworze, jak zdolności ulegania jego oddziaływaniu.

Jednorazowe oglądanie, usłyszenie lub czytanie utworów artystycznych tylko u niektórych odbiorców, szczególnie wrażliwych i doświadczonych, jest czasem dla odbioru adekwatnego wystarczającym.

Arcydzieła sztuki mają tę właściwość, że w zasadzie nie stają się trudne i nużące, gdy się je ogląda, czyta lub się je słyszy — po wiele razy.

W zasadzie i z reguły kilkurazowy odbiór każdego utworu jest warunkiem nie tylko dokładniejszego poznania ich, lecz także wnikliwszego i coraz głębszego ich odczuwania i zdawania sobie sprawy z ich piękna i wartości.

Można np. oglądać freski lub rzeźby Michała Anioła — choćby w dobrych reprodukcjach — po wiele razy z nie słabnącym zainteresowaniem i odkrywać w nich coraz to nowe istotne wartości i przeżywać w sposób świeży urok tej samej rzeźby w jakimś nowym aspekcie, z jakimś dotąd nieznanym jakościowo odmiennym wzruszeniem.

To samo dotyczy utworów Bacha, Chopina czy np. lektury „Pana Tadeusza” lub powieści Dickensa.

Kilkorazowe oglądanie albo słuchanie arcydzieł sztuki w charakterze powracania do tego samego utworu po pewnym czasie, by na nowo znaleźć się w kręgu jego oddziaływań i uroków, gra rolę doniosłą, zarówno w samodzielnym, jak w pośredniczącym i kierowanym odbiorze.

Z tego właśnie względu jest rzeczą istotną, by wychowankom udostępniać arcydzieła malarstwa (w dobrych, dużych reprodukcjach) jako „obrazy ścienne” przebywające przez dłuższy czas na ścianach pomieszczeń, w których oni przebywają — a także dawanie im do czytania nie tylko coraz nowych arcydzieł literatury lub do usłyszenia jeszcze im nie znanych arcydzieł muzyki, lecz prezentowanie ich od czasu do czasu na nowo, starając się u wrażliwić odbiorców coraz bardziej na dany utwór i doprowadzić ich do głębszego wniknięcia w jego istotę i do ukazania go pod nowym aspektem.

Rzeczą niezmiernie istotną we współzyciu człowieka z dziełami sztuki jest przecież fakt, że arcydzieła nigdy się nie starzeją; że każde pokolenie i każdy człowiek może konkretyzować je w sobie, radować się nimi, sycić po wiele razy i w coraz to inny sposób — nie zatracając tym samym bynajmniej istoty odbioru adekwatnego.

3. Nie omawiam szerzej współczesnych możliwości i osiągnięć udostępniania sztuki na świecie w ogóle oraz w szczególności u nas w Polsce.

Prof. Suchodolski przedstawił w swym artykule (w Kwartalniku Pedagogicznym) wielkie postępy, jakie osiągnęła ludzkość w zakresie udostępniania klasycznych arcydzieł oraz najlepszych utworów współczesnych przez ich rozpowszechnianie drukiem, za pomocą nagrań na płyty i taśmy, przez radiofonizację (z dalszymi dobrymi perspektywami na przyszłość w zakresie telewizji) oraz — jeżeli chodzi o udostępnianie arcydzieł sztuki malarskiej przez doskonałe kolorowe reprodukcje obrazów, których na razie w Polsce produkujemy jednak jeszcze bardzo mało i które sprawdzamy w niedostatecznej, jak na nasze potrzeby, ilości z zagranicy.

Istotą wielkiego postępu technicznego, który współcześnie umożliwił kontaktowanie szerokich mas odbiorców z dziełami sztuki wszelkiego rodzaju, jest nie co innego, jak to, że stworzono szerokie możliwości udostępnienia odbiorcom w całym kraju arcydzieł sztuki w postaci bardzo zbliżonej do oryginału — czyli w takiej postaci, dzięki której ich oddziaływanie na widza czy słuchacza poniekąd równa się oddziaływaniu oryginału — lub też w przybliżeniu może wywierać na odbiorcę ten sam wpływ co oryginał.

W związku z powyższym należy jeszcze raz podkreślić, że wychowanie estetyczne poprzez sztukę wymaga koniecznie skontaktowania odbiorców z oryginałami dzieł sztuki, a udostępnianie sztuki należy określić jako czynność czy działalność bezpośredniego kontaktowania odbiorców z oryginałami utworów plastycznych, literackich, muzycznych, scenicznych itp.

Tylko dzieło sztuki w oryginale lub w reprodukcji do oryginału w swej istocie bardzo zbliżonej (faksymile), albo też wykonanie utworu w artystycznie doskonałej postaci — co jednak dopuszcza rozmaite konkretyzacje i interpretacje utworu przez wykonawcę — może doprowadzić do poznania, doznania i adekwatnego przeżycia utworów sztuki przez odbiorców oraz do istotnego w przeżyciach estetycznych dogłębnego zainteresowania się utworem i do doznania wstrząsu, jaki u podstaw decyduje o zbliżeniu się odbiorcy całą swoją osobą do danego arcydzieła oraz o właściwym przyswojeniu i introcepcji przez odbiorcę.

4. Wiemy, że dzieci, młodzież i dorośli chodzą coraz częściej do muzeów i na wystawy współczesnego malarstwa; wiemy, że uczęszczają coraz częściej na dobre koncerty lub słyszą utwory arcydzieł muzyki przez radio; wiemy, że więcej czytają literackich utworów i chodzą do teatru na ciekawe i dobre sztuki — ale zupełnie nie wiemy, jaki jest ich odbiór, co potrafili doznać, przeżyć, zrozumieć i przyswoić sobie jako odbiorcy dzieła sztuki.

Rozpatrując zagadnienia wychowania estetycznego, nie możemy się jednak zatrzymać przy sprawie udostępniania sztuki ani też przy jej uprzystępnianiu — co będę rozważał w następnej części artykułu — lecz powinniśmy dążyć i w rezultacie dojść także do poznania rozmaitych indywidualnych form, jakości i poziomów odbioru dzieł sztuki, zależnych od wieku odbiorcy, od jego wrażliwości na sztukę, od jego doświadczenia osobistego, od jego wykształcenia itp.

Wiemy wszyscy, że różni widzowie tego samego obrazu, różni słuchacze tego samego utworu muzycznego, różni czytelnicy tego samego utworu literackiego konkretyzują go w sobie, czyli spostrzegają go, pojmują, odczuwają w sposób indywidualnie dość rozmaity. Wiemy też, że odbiór mimo różnic indywidualnych jest w różnym stopniu: właściwy lub niewłaściwy, czyli adekwatny lub nieadekwatny.

Wszyscy wiemy, że rzeczą niezmiernie trudną jest wypowiedzieć słowami własne spostrzeżenia i myśli oraz uczucia i wzruszenia aktualizujące się przy odbiorze danego dzieła sztuki. Niemniej musimy zdać sobie sprawę z tego, że niepodobna mówić o tym, w jaki sposób powinno się wprowadzać dzieci, młodzież i ludzi dorosłych w świat sztuki i jak powinno się z nimi rozmawiać o utworach plastycznych, muzycznych i literackich, jak nimi zainteresować odbiorców i jak ułatwić im dojście do adekwatnego odbioru dzieła sztuki, jeżeli nie wiemy, co w ten sposób osiągamy.

W wychowaniu obowiązuje powszechnie zasada, że o wartości danego sposobu kształcenia i wychowania można się przekonać tylko dzięki poznaniu osiągniętych skutków. Badania naukowe na poruszony powyżej temat są niezbędne.

II

Uprzystępnianie sztuki

1. Uprzystępnianie sztuki polega na udzielaniu komuś, kto tego jeszcze nie umie lub nie bardzo umie, skutecznej pomocy w odkrywaniu, ujawnianiu i odczuwaniu estetycznych cech i wartości utworów artystycznych.

Polega ono, innymi słowy, na umiejętnym pośredniczeniu między dziełem sztuki a osobą, która ma dostrzec, doznać, przeżyć i posiąść to wszystko, co sztuka prezentuje i ofiaruje.

Osoby te nazywamy wychowawcami estetycznymi.

Osiągnięciem umiejętnego uprzystępniania powinno być utworzenie drogi prowadzącej do dzieła sztuki osobie, która dopiero jej poszukuje.

Uprzystępnienie sztuki powinno doprowadzić do zrozumienia, uchwycenia i ujawnienia tego, co dla osób na sztukę jeszcze niewrażli-

w y c h — i że się tak wyrażę — w nią jeszcze „nie wtajemniczo-
n y c h” jest niedostrzegalne, niewyczuwalne, żadnych istotnych estetycz-
nych reakcji jeszcze nie budzące.

Dla tych początkujących dzieło sztuki nie różni się jeszcze niczym od
zwykłego obrazka, od potocznego opowiadania czy opisu, od banalnej mu-
zyki itp., czyli od przedmiotów, które nie wywołują specyficznie
estetycznych reakcji u widza i słuchacza.

Swoiste cechy i estetyczne walory dzieł sztuki trzeba dopiero od-
kryć, a dokonuje się w miarę tego, jak widz i słuchacz zaczyna, po-
czątkowo naiwnie, a później coraz bardziej świadomie ulegać oddziały-
waniu dzieła sztuki. W miarę tego dzieło sztuki dochodzi dla niego dopiero
„do głosu” i staje się dla niego „wymowne”. Wymowne w tym
znaczeniu są oczywiście nie tylko utwory literackie i sceniczne, ale rów-
nież obrazy, rzeźby i dzieła architektury oraz utwory muzyczne. Naiwny
odbiorca spostrzega dzieło sztuki w kategoriach pozaestetycz-
nych. Jest on jeszcze estetycznie „ślepy” na utwory plastyczne i „głu-
chy” na literackie i muzyczne.

2. Na czym polega owo „odkrywanie” cech i walorów estetycznych
dzieł sztuki oraz co właściwie zostaje odkryte i ujawnione w procesie wni-
kania w dzieło sztuki i docierania do jego istoty? Na te pytania nie dała
dotąd dostatecznie jasnej i wyraźnej odpowiedzi ani estetyka, ani
psychologia.

Teoria i praktyka uprzystępniania sztuki jej odbiorcom znaj-
duje się w trudnej sytuacji, a wychowanie estetyczne postępuje
w tym względzie po omacku.

W schematycznym skrócie i w sposób bardzo niedoskonały można by
odpowiedzieć na pytanie: czym i jak oddziałuje dzieło sztuki na odbiorcę?

Chcąc odpowiedzieć na pierwsze pytanie, należałoby chyba rozpocząć
od analizy budowy (struktury) dzieł sztuki różnego rodzaju, usta-
lając, co dla nich wszystkich jest wspólne, a czym się między sobą różnią
utwory należące do różnych rodzajów sztuki — np. do malarstwa, do
architektury, do muzyki itp.

Dzieła sztuki, należące do różnych jej gałęzi, składają się z r ó ż n y c h
„materiałów”. Tak np. utwory literackie są zbudowane z materiału
słów i zdań, tworzących temat utworu, obrazy — z plam barwnych uło-
żonych w całość kompozycji, utwory graficzne — z rozmaitych kresek
i konturów, utwory muzyczne — z dźwięków muzycznych, z których
artysta komponuje rozwijającą się z czasem strukturę brzmień swojego
utworu.

Klasycznym przykładem systematycznej analizy budowy dzieła lite-
rackiego: obrazu, architektury oraz utworu muzycznego i filmowego są
prace prof. Ingardena, który odkrył i opisał szczególnie wnikliwie wie-
lowarstwową budowę dzieł sztuki. Nie próbowano dotąd zbudować

teorii recepcji dzieł sztuki na podstawie analizy dzieła sztuki, którą zawdzięczamy Ingardenowi. W jego własnych pracach znajdują się dość liczne wzmianki oraz obszerniejsze teksty na temat konkretyzacji recepowanego utworu przez jego odbiorcę.

W pracach Ingardena można by prawdopodobnie znaleźć solidną podstawę dla rozwinięcia teorii uprzyśtępniania sztuki. W moim artykule nie mogę jednak podjąć takiej próby. Ograniczę się do powiedzenia po prostu kilku rzeczy o oddziaływaniu dzieł sztuki na odbiorców jako zależnego od obiektywnej budowy danego utworu.

Sądzę, że nadal jest i pozostanie prawdziwym twierdzenie, że każde dzieło sztuki, jako „unitas multiplex”, jest pewną całością, złożoną z elementów rozmaitych, spojonych ze sobą i zorganizowanych w zwięzłą całość.

Ta całość dzieła obejmuje, włącza w siebie, rozmieszcza w sobie i wiąże ze sobą wszystkie swoje składowe elementy.

Bogactwo rozmaitych, w swym ukształtowaniu i w swej jakości, elementów decyduje o urozmaiceniu całości utworu. Natomiast porządek, ład i zestrój złożenia i skomponowania ich w całość decyduje o cechach i właściwościach utworu jako jednolitej, przejrzystej, czytelnej całości. Każdy z rozmaitych elementów dzieła działa na odbiorcę jako składnik utworu, na który on reaguje, a wzajemny układ tych elementów, ich powiązanie i skomponowanie w całości utworu oddziałuje w postaci artystycznie spojonej całości tworzącej zespół estetycznych podnieć wywołujących zarówno globalny, jak też szczegółowy odbiór dzieła.

Reakcje odbiorcy są rozmaitego rodzaju, ale one wszystkie składają się, czy też powinny się składać, na jedyną w tym wypadku właściwą reakcję, a mianowicie — na reakcję estetyczną.

Dzieło sztuki apeluje zarówno do spostrzegawczych, poznawczych, emocjonalnych, jak do oceniających reakcji odbiorcy — a one wszystkie razem splatają się i przenikają w estetycznym odbiorze utworu.

Jest rzeczą oczywistą, że odbiór dzieła sztuki wymaga dostrzeżenia nie tylko całości utworu, ale również wymaga dostrzeżenia i jakiegoś zareagowania na każdy poszczególny jego element, czyli bodziec, oraz na wszelkiego rodzaju powiązanie elementów w utworze.

Na tle dostrzegania elementów i wiązania ich ze sobą, łączenia lub przeciwstawiania, śledzenia ich oraz jakiegoś uprzytomniania sobie czy też głównie emocjonalnego ulegania ich oddziaływaniu — dokonuje się u odbiorcy docieranie „do treści” danego utworu i przeżywania tej treści nie inaczej jak poprzez ukształtowanie, czyli formę, którą artysta

w swoim dziele nie tylko coś przedstawia, lecz coś zupełnie określonego, emocjonującego, pięknego wyraża — a wyrażając komunikuje odbiorcy.

Jak wiadomo, zagadnienia treści i formy dzieła sztuki, ich wzajemnego stosunku i przenikania się i ich roli i funkcji w oddziaływaniu na odbiorcę, są zagadnieniami niezmiernie zawiłymi i dotąd należycie nie wyjaśnionymi.

3. Nie rozwijając dalej tego tematu, zakończę go wyrażeniem poglądu, że chociaż dzieła sztuki na swój sposób odzwierciedlają nie co innego, jak rzeczywistość, czyli to, co jest i się staje wokół nas w świecie oraz także to, co żyje i się rozwija w nas samych, to jednak każde dzieło sztuki jest nie czym innym, jak stworzoną przez artystę — „rzeczywistością” jedyne w swoim rodzaju, jedyne na świecie, nie dającego się powtórzyć, w sobie zamkniętego i w swym upostaciowaniu i wyrazie doskonałego dzieła sztuki.

Oglądając je lub słuchając, jak się ono wypowiada słowami lub dźwiękami muzyki odbieramy bezpośrednio, czyli poznajemy i przeżywamy bezpośrednio to, co przedstawia, komunikuje i nam przekazuje to dzieło — a nie to, co pozaestetycznie jest jego źródłem czy tematem.

Właściwy odbiór, właściwa konkretyzacja, właściwe odczuwanie i przeżywanie dzieła sztuki przez odbiorcę ma bezpośrednio i w swej istocie na celu nie co innego, jak właśnie poznawanie, rozumienie, przejmujące nas doznawanie i przeżywanie tego dzieła czy arcydzieła, które stworzył artysta. Obcując z dziełem sztuki radujemy się i sycimy nim samymi — a nie rzeczywistością pozaestetyczną, do której to dzieło zwykle jakoś nawiązuje.

Uprzystępnianie sztuki polega właśnie na ułatwianiu odbiorcy dojścia do właściwego obcowania i do pełnego, dogłębnego poznania dzieł sztuki — ściślej arcydzieł sztuki.

4. W poczynaniach uprzystępniania odbiorcy dzieła sztuki, mających go z nim zapoznać, uwrażliwić go na jego piękno, dążących do tego, by umiał wniknąć w odrębny świat dzieła sztuki i by wniknięcie w ten świat i jego introcepcja stały się dla niego dogłębnym przeżyciem estetycznym, posługujemy się różnymi sposobami.

Na ich czoło wysuwa się — nie dlatego, że jest najlepsze, ale dlatego, że w zasadzie nie można postępować inaczej — rozmowa z odbiorcą o utworze, który on właśnie widzi, słyszy lub też widział, słyszał i przeczytał i w gorszy lub lepszy sposób sam już poznał i przeżył.

W uprzystępnianiu dzieł sztuki posługujemy się głównie słowami. Jest to nieuniknione, bo ludzie to, co spostrzegają, odczuwają i chcą zrozumieć, porozumiewają się głównie słowami. Jest to jednak trudny i za-

wodny sposób porozumiewania się, bo słowami nie można odtworzyć dzieł sztuki. To, co się mówi i pisze na ich temat, nie jest ani dostatecznie konkretne i wierne, ani też dostatecznie jasne; jest mniej lub więcej blade i nie dość istotne lub też za bardzo literackie i subiektywne.

Przykładem tego mogą być różne słowne opisy poszczególnych utworów Chopina, które jego biografowie umieścili w swoich pracach.

Innym przykładem mogą być artykuły, jakie się ukazywały i nadal ukazują w czasopismach codziennych lub specjalistycznych na temat obrazów współczesnych malarzy, utworów współczesnej muzyki lub książek, które świeżo lub na nowo zostały wydane. Krytyka nie jest prawdziwą krytyką, jeżeli tylko mówi dobrze lub źle o danym utworze, a nie ułatwia odbiorcy wniknięcia w istotne problemy, w swoistą treść, w artystyczny kunszt, w nowość i jedyność, w jakościowo odrębny i świeży wyraz utworu. Niemniej słowo mówione lub pisane jest i pozostanie głównym sposobem uprzystępniania sztuki tym, którzy jeszcze nie potrafią ich samodzielnie poznać, rozszyfrować, objąć i przeniknąć swoim rozumem i uczuciem.

Wspominałem już o tym, że istniejące i dotąd praktykowane sposoby uprzystępniania sztuki powinny zostać poddane naukowej analizie i systematycznemu badaniu ich wpływu na doskonalenie się u odbiorców rozumienia, przeżywania dzieł sztuki i wnikania w odrębną artystyczną rzeczywistość każdego z nich.

Dysponujemy w tym względzie w Polsce materiałem bardzo szerokim i różnorodnym. Składają się na niego np. dotąd niestety jeszcze nie zapisywane co do ich tekstu audycje umuzykalniające, objaśnianie obrazów i rzeźb przez osoby do tego powołane w muzeach i galeriach obrazów, to, co mówią w szkole podstawowej i licealnej nauczyciele „przerabiając” z uczniami dany utwór poetycki (np. „Pana Tadeusza” lub wiersze Majakowskiego) i dokonując na ogół nieszczęsnego tzw. „rozbioru” utworów literackich. Do tego można by włączyć także to, co słyszą grupy osób z prowincji zwiedzających np. Kraków na temat architektury tych miast od osób je oprowadzających.

Jeżeli chodzi o materiały już utrwalone, to byłyby nimi wstępy i artykuły w programach koncertów symfonicznych lub teatralnych. Należą do nich analizy dzieł sztuki w książkach historyków sztuki oraz analogiczne analizy w książkach znawców literatury i muzyki.

Szczególnie ważnym źródłem poznania, w jaki sposób uprzystępniamy odbiorcom dzieła muzyczne i literackie, są audycje radiowe: umuzykalniające czy też poświęcone analizie i omówieniu dzieł literackich. Prawdopodobnie teksty tych muzycznych i literackich omówień przechowują się w Polskim Radio i mogłyby być udostępnione dla zapoznania się z nimi

dla celów naukowych, tj. dla poznania i analizy metod uprzystępniania sztuki od lat u nas praktykowanych.

Podobnie ma się sprawa z filmem. Dla odbiorców filmu rzeczą bardzo kształcącą i istotną są zarówno fachowe dyskusje nad nowym filmem, jak analizy i krytyki w czasopismach filmowych — jeżeli tylko ich poziom jest dostatecznie wysoki.

Szpecially cenną rzeczą, metodycznie niezbędną, byłoby porównać to, co różni znawcy i specjaliści mówią i piszą o tym samym utworze — przecież od każdego z nich można się czegoś nauczyć, a w niektórych wypadkach nauczyć, jak się nie powinno sądzić, mówić i pisać o danym utworze. Jestem przekonany, że umiejętna analiza tych materiałów byłaby rzeczą bardzo korzystną dla zorientowania, jak się w praktyce uprzystępnia sztukę, jak też jako pierwsza podstawa opracowania właściwych metod.

Mówienie, wypowiedzanie się, rozmawianie i dyskutowanie na temat dzieła sztuki, które się ogląda lub słyszy czy też oglądało w czyimś towarzystwie, nie jest bynajmniej rzeczą jałową i niepotrzebną. Dochodzi bowiem przy tym do wymiany zarówno spostrzeżeń, poglądów, jak też oceny danego dzieła sztuki, szukającej kryteriów uzasadnienia tej oceny, a to wszystko kształci pośrednio w umiejętności widzenia i słyszenia oraz poznawania, przeżywania i znajdowania właściwego kontaktu z dziełami sztuki.

Mówiąc o dziełach sztuki w towarzystwie czy wobec wychowanków nie należy jednak nigdy zapominać o tym, że właściwą w tym wypadku, jedyną w swoim rodzaju i niczym nie zastąpioną wymowę posiada jedynie dzieło sztuki „we własnej osobie”, czyli oryginał, a nie osoba, która coś o nim mówi.

Dlatego wszelkie rozmawianie i pisanie o dziełach sztuki dołącza się tylko wtórnie i dodatkowo do bezpośredniego widzenia, słyszenia i do uwarunkowanego obecnością dzieła sztuki osobistego odbioru czy też osobistej introcepcji tego dzieła przez odbiorcę.

O dziełach sztuki nie można i nie warto rozmawiać, jeżeli nie zostały udostępnione tym, którzy na ich temat chcą się wypowiedzieć i porozumieć.

5. Umiejętność i skuteczność uprzystępniania komuś sztuki jest oczywiście u swych podstaw zależna od tego, kto je uprzystępnia, a więc od tego, czy „wychowawca estetyczny” ma odpowiednie zdolności i przygotowanie.

Jest rzeczą jasną, że właściwym wychowawcą, czyli takim, który by umiał obudzić u wychowanków zainteresowanie sztuką, rozmawianie się w niej i zapotrzebowanie dla niej oraz umiał nauczyć ich rozoznać się w sztuce, rozumieć ją, umieć wnikliwie poznawać i wrażliwie, a adekwatnie przeżywać każde dzieło, które na to zasługuje, cieszyć się, radować

i sycić swoistą urodą i doskonałym pięknem arcydzieł sztuki — może być tylko człowiek, który sztukę zna i kocha, rozumie i przeżywa w sposób bardzo bezpośredni, żywy i który już wiele z niej „skorzystał” i wiele „jej zawdzięcza”, jeżeli chodzi o jego stosunek do życia i jego przeżywanie rzeczywistości oraz o ukształtowanie jego osobowości.

Miejsce sztuki w życiu i rzeczywistości człowieka jest bowiem takie, że jej dzieła rozszerzają i pogłębiają nasze poznanie i doznanie świata w sposób swoisty, a nie dający się niczym innym zastąpić. Dokonując tego, dzieła sztuki osiągają poza tym jeszcze coś innego — rozszerzają i pogłębiają naszą osobowość i potęgują zarówno bolesną, jak radosną świadomość naszego istnienia.

Radości, boleści i smutki istnienia stają się dzięki sztuce zjawiskami estetycznymi, niemniej dotkliwymi i szczerymi jak w życiu, ale przesuniętymi na platformę czy scenę sztuki, na której nic nikomu naprawdę nie zagraża i nikt nikomu nie ofiarowuje materialnych, realnych, osobistych korzyści. Mimo to sztuka podobnie jak rzeczywiste życie niepokoi i uspokaja, trwoży i uszczęśliwia, nęci i syci.

Wychowawca estetyczny jest człowiekiem, który pośredniczy w obdarowywaniu ludzi darami arcydzieł sztuki, czyniąc je dla odbiorców przystępnymi.

Artyści są tymi ludźmi, którzy obdarowują innych ludzi sztuką stwarzając dla nich — a nie tylko sobie — dzieła sztuki. Wychowawcy estetyczni natomiast są pośrednikami, kształtującymi wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa na podstawie już stworzonych i mogących być udostępnionymi dzieł sztuki.

Wychowawcy estetyczni rekrutują się z 3 źródeł. Mogą nimi być: a) artyści, przekazujący laikom to, co wiedzą, myślą i czują, tworząc sztukę i podziwiając arcydzieła sztuki; b) prywatni miłośnicy i znawcy sztuki, oddziałujący doraźnie na swoje otoczenie; c) nauczyciele i wychowawcy, których obowiązuje — jak sobie dziś już wyraźnie z tego zdajemy sprawę — nie tylko wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne i politechniczne wychowanków, lecz także w bardzo poważnej mierze wychowanie estetyczne.

Nauczyciele i wychowawcy wychowują głównie dzieci i młodzież. Nie wychowując ich estetycznie (lecz tylko umysłowo, praktycznie, moralnie itp.), nie są wychowawcami oddziałującymi dostatecznie szeroko i głęboko na rozwój osobowości swoich wychowanków. Pomijanie czynnika estetycznego w wychowaniu dzieci i młodzieży wyrządza nie mniejszą krzywdę jak zaniedbanie w zakresie wychowania umysłowego, w zakresie kształcenia ogólnego czy zawodowego.

Większość nauczycieli na ogół nie umie i nie może być dobrymi wychowawcami estetycznymi, bo ich do tego nie przygotowano.

Nie mogę podjąć szerzej rozważań na temat kształcenia nauczycieli w wychowaniu estetycznym. Ograniczę się do wskazania na trzy rzeczy:

Wychowanie estetyczne powinno znaleźć należne miejsce w dostatecznie szerokim zakresie w zakładach kształcenia nauczycieli, wyższych szkołach pedagogicznych oraz na uniwersytetach.

W wychowaniu kandydatów na nauczycieli nie wystarczy zapoznawać ich z nauczaniem rysunków, śpiewu, literatury, lecz należy właśnie tych przyszłych nauczycieli wychowywać p o p r z e z s z t u k ę, czyli przez szerokie udostępnianie i umiejętnie u p r z y s t ę p n i a n i e im arcydzieł sztuki. Muszą się nauczyć nie tylko jakoś tam trochę „się rozoznawać” w sztuce, lecz trzeba, by ją umiłowali, by stali się zdolni wnikać w dzieła sztuki, rozumieć je i adekwatnie, dogłębnie przeżywać.

Celem estetycznego wychowania nauczycieli jest w rezultacie ukształtowanie ich osobistej kultury, u w r a ż l i w i e n i e ich na sztukę, rozwinięcie i pełne u k s z t a ł t o w a n i e ich osobowości — bez czego nie są osobowościami wszechstronnie ukształtowanymi. To wskazuje wyraźnie na wielkie trudności, jakie z natury rzeczy natrafi osiągnięcie tych celów.

6. Wychowanie estetyczne nie mieści się w osobnym przedmiocie n a u c z a n i a, który by ktoś nazwał „wychowaniem estetycznym”. Jest to raczej pewien element i współczynnik, który może się aktualizować w zakresie różnych przedmiotów, np. w wychowaniu fizycznym, zoologii, geografii, historii — a nawet w matematyce i fizyce.

Niemniej dokonuje się ono w szkole głównie w zakresie nauki rysunku, śpiewu, tańca i literatury. Tu bowiem chodzi zawsze nie tylko o zdobycie umiejętności technicznej, lecz w gruncie rzeczy artystycznej. Rysunek, malowany przez dziecko obrazek, wygłoszenie wiersza, zaśpiewanie piosenki, zagranie utworu, odegranie roli w utworze scenicznym itp., stawia bowiem w swej istocie zawsze zadanie wykonania e s t e t y c z n i e utworu, konkretyzującego wnikliwie i adekwatnie jego tekst i ideę.

Przez sztukę, a nie obok sztuki należy wychowywać estetycznie. Tylko wnikliwe, częste, właściwe obcowanie ze sztuką może z czasem wytworzyć w Polsce nowy typ kulturalnego nauczyciela, zamiłowanego w sztuce i umiejącego pośredniczyć w obdarzaniu nią swych wychowanków, a tym samym w kształtowaniu ich artystycznej kultury.

III

Upowszechnianie sztuki

Poruszyłem już na wstępie, że upowszechnianie sztuki polega na zbliżaniu jej szerokim masom społeczeństwa, zarówno co do u d o s t ę p -

nią i nią wielu najlepszych dzieł sztuki dużej ilości odbiorców, jak też poprzez czynienie ich przystępnymi, co powinno w rezultacie doprowadzić do umiłowania sztuki, radowania się nią, rozumienia jej i zapotrzebowania na nią u coraz szerszej rzeszy odbiorców.

Wychowanie estetyczne dzieci i młodzieży jest rzeczą podstawową, bo wrażliwość na sztukę, zapotrzebowanie na nią, umiejętność obcowania z nią i korzystania z jej darów powinny się rozwinąć jak najwcześniej. W szkołach ogólnokształcących wychowanie estetyczne jest istotnym czynnikiem wychowania ogólnokształcącego. W szkołach artystycznych różnego typu i stopnia jest ono poza tym współczynnikiem kształcenia zawodowego.

*
* *

Dzięki upowszechnieniu sztuka przestaje być przywilejem ludzi, których stać na to, by korzystać ze sztuki.

Dzięki upowszechnieniu staje się ona niejako „chlebem powszednim” dla wszystkich, czyli czymś, co w danym społeczeństwie przestało być luksusem. Sztuka nim nie jest, lecz jest niezbędną strawą człowieka, co jest istotnym czynnikiem kształtowania się jego osobowości — i jego szczęścia.

Sztuka jest dobrem, nie mniej ważnym niż dobra ekonomiczne lub wykształcenie i wiedza.

Prawo do sztuki przysługuje każdemu człowiekowi — na równi z prawem do wykształcenia, prawem do korzystnej dla niego i pożytecznej dla społeczeństwa pracy.

Upowszechnienie sztuki, czyli szeroki i wnikliwy odbiór sztuki przez społeczeństwo, decyduje w rezultacie o kulturze danego społeczeństwa. Sztuka istnieje przecież nie tylko dlatego, że została stworzona i że nadal artyści ją tworzą, lecz żyje szeroko i konkretnie przede wszystkim w odbiorcach, którzy z nią obcuja, radują się i sycą.

Kultura estetyczna społeczeństw zależy nie tylko od tego, czy dany naród wyłonił ze siebie wybitnych artystów, wielkich twórców, lecz nie mniej od tego, czy ich dzieła w danym narodzie i wśród ludzi na całym świecie znalazły oddźwięk, czy zaistniało i nadal trwa zapotrzebowanie na ich dzieła, czy one pomagają żyć i radować się życiem każdemu człowiekowi.

Tę właśnie miał na myśli Karol Szymanowski, twierdząc, że „spontaniczne wybuchy twórczości genialnych jednostek zgasłyby jak płomień w bezpowietrznej przestrzeni, gdyby nie znalazły istotnego oddźwięku w głębokim zrozumieniu i umiłowaniu sztuki wśród najszerszych warstw ludności”.

OBIEKTYWIZM I SUBIEKTYWIZM W PEDAGOGICE WSPÓŁCZESNEJ

I. Przeciwnieństwo obiektywizmu i subiektywizmu

1. Oba te terminy przedstawiają nie tyle jednolite kierunki lub systemy pedagogiczne, ile raczej dwie odmienne postawy lub poglądy, z których każda obejmuje jeszcze czasami bardzo między sobą różniące się systemy nauczania i wychowania. Każda z nich inaczej rozumie cele pedagogiczne, w następstwie też metody i środki wychowania. To inne rozumienie celów polega na tym, że systemy obiektywistyczne wywodzą je głównie ze świata poza psychiką jednostki i odpowiednio do tego kształtują metody i środki wychowania, systemy zaś subiektywistyczne i psychologizujące uważają za źródło pedagogiki psychiczny świat dziecka. Dla pierwszych wychowanie zyskuje treść i kierunek zależnie od obiektywnej rzeczywistości, która występuje jako górująca nad psychiką wychowanka, dla drugiej — przeciwnie: w sprawach wychowania góruje psychika dziecka nad wymaganiami świata.

Stosunek dwóch członów: świata i człowieka, jest pojmowany albo głównie od strony świata, albo też raczej od strony człowieka. W pierwszym wypadku główne cele wychowania są narzucane dziecku przez obiektywną rzeczywistość i żądają od niego dostosowania się do wymagań świata, żądają, aby psychika jego kształtowała się stosownie do tych wymagań. Stąd wychowanie jest urabianiem jej i polega na przygotowaniu do życia człowieka dorosłego. W drugim wypadku cele wychowania wywodzą się z potrzeb psychiki dziecka, zwłaszcza z potrzeb jej rozwoju. Świat obiektywny traci więc znaczenie dla spraw wychowania. Winien on być tak kształtowany, aby był dostosowany do rozwijającej się psychiki dziecka, a zwłaszcza świat, który pozostaje z nim w najbliższym zetknięciu się i stanowi jego środowisko. Wychowanie więc dobiera swe metody i środki do przekształcającej się psychiki dziecka, jest ono „życiem dziecka”, a nie przygotowaniem do życia dorosłych.

2. Te dwa różne aspekty pedagogiki przybierają jeszcze odmienne modyfikacje i stanowią podstawy dla różnych systemów wychowania zależnie od tego, jak pojmuje się rzeczywistość i jak pojmuje się istotę człowieka. A pojmowanie to zależy od odpowiedzi, jaką mogą dać badania filozoficzne na pytania: czym jest świat, czym jest człowiek i jaki jest stosunek człowieka do świata. Są to pytania o charakterze ontologicznym i epistemologicznym. Zdawałoby się tedy, że realizm filozoficzny, uznający rzeczywi-

stość obiektywnego świata, niezależną od człowieka i poznawaną przez niego w drodze doświadczenia, będzie stanowić podstawę dla obiektywizmu pedagogicznego, idealizm wywodzący świat z psychiki człowieka stanowić będzie podstawę dla subiektywizmu i psychologizmu.

Tymczasem stało się coś wręcz przeciwnego. Możemy być zaskoczeni tym faktem, że idealistyczna filozofia niemiecka stała się podstawą dla pedagogiki obiektywistycznej „szkoły tradycyjnej”, a realistyczna filozofia anglosaska jest podłożem dla pedagogiki wyraźnie subiektywistycznej. Z pewnością miały tu wpływ także pewne czynniki historyczne kształtujące w różnym kierunku stosunki polityczno-społeczne u obu narodów, ale wydaje się, że w samych treściach filozofii i pedagogiki trzeba by szukać także wyjaśnienia tego zjawiska.

Ten ostatni sposób może dałby następujące tłumaczenie.

Niemiecka filozofia idealistyczna przyjęła funkcje poznawcze człowieka, w których on tworzy realny i obiektywny świat, nie tylko jako u wszystkich ludzi jednakowe, ale też jako dane w postaci gotowej, niezmiennej. Nie mają one indywidualnych różnic ani rozwoju, ale po prostu „one są”. Tak są traktowane formy wyobrażania i kategorie myślenia Kanta, taką jest forma woli moralnej człowieka wyrażona w imperatywie kategorycznym, taką też jest forma przeżyć estetycznych zawartych w „bezinteresowności”. Jaką więc rolę mogłoby mieć wychowanie wobec nich, jeżeli one są powszechne, stałe, niezmiennie? Jeżeli pojęcie rozwoju nie może mieć do nich zastosowania? Może ono wtenczas odnosić się do treści, wypełniających te formy, może dążyć do bogacenia tych treści, jak tego żądał np. Herbart, gdy idzie o „masę apercepcyjną”. Rozwijając umysł i sumienie znaczy wtenczas napełniać formy wyobrażania, myślenia, formę moralną woli — treściami coraz bogatszymi, coraz subtelniejszymi. Stąd też w całej pedagogice herbartystów akcentuje się treść, a wszelkie funkcje czynności myślenia są raczej czymś drugorzędnym, bo przecież u dziecka i u dorosłego są one jednakowe; różnica między nimi leży nie w samych funkcjach, ale w treściach, które tymi funkcjami są objęte. Te właśnie zasady jak najostrzej potępi z początkiem XX w. „nowe wychowanie” hołdujące subiektywizmowi pedagogicznemu. Przyjmując za stałe i gotowe formy myślenia, odczuwania estetycznego i woli moralnej, wychowanie musiało przejść od nich do bogacenia treści, a więc do obiektywizmu pedagogicznego. A stąd już niedaleka droga do materializmu dydaktycznego i nawet wielowiedzy encyklopedycznej.

Zdaje się, że analogiczne przejście odbyło się po stronie pedagogiki opartej o filozofię empiryzmu i realizmu. Tutaj świat realny, istniejący niezależnie od poznania człowieka, jest źródłem wszelkiej jego wiedzy. Świat ten działając na człowieka wywołuje jego procesy psychiczne: poznawcze, uczuciowe, woli. Ale rezultaty tego działania świata nie tylko zależą od samego świata, od jego treści i bogactwa. Zależą one równie od

tę, czy i o ile człowiek jest zdolny do odbierania działań świata. Wszakże już potoczne doświadczenie okazuje, że nie wszyscy jesteśmy jednakowo wrażliwi na te działania. Nauka również okazuje, że rzeczywistość świata jest o wiele bogatsza niż ta, którą zdołamy poznać, że w niej istnieją zjawiska, o których dowiadujemy się dopiero drogą rozumowań, gdyż bezpośrednio nie posiadamy organów dla ich odbioru. Widocznie dla możliwie dokładnego poznania świata konieczne jest coraz dalsze doskonalenie naszych funkcji poznawczych, zdolności obserwowania, rozumowania, myślenia naukowego. Jeżeli te funkcje będą zaniedbywane, to także treści psychiki będą uboższe. Dlatego istotnym zadaniem wychowania jest zająć się głównie rozwijaniem tych funkcji. Jego zadaniem jest więc kształcić narzędzia, aparat psychiczny człowieka, czynności myślenia, odczuwania i woli. A stąd już jesteśmy zupełnie na terenie pedagogiki psychologizującej, hołdującej formalizmowi pedagogicznemu.

II. Tendencje godzenia obu przeciwieństw

Zarówno skrajna postawa obiektywizmu, jak subiektywizmu z czasem łagodniała. Ostatecznie okazało się bowiem, że ani skrajny subiektywizm nie może się obejść bez włączenia w siebie pewnych elementów obiektywizmu, ani też obiektywizm nie może trwać w swej pierwotnej bezwzględnej postawie nieliczenia się z rozwijającą się psychiką dziecka. Stąd, zwłaszcza do zwycięskich kierunków psychologizującej pedagogiki, różnymi, jakby bocznymi drogami, poczęły przenikać pewne rysy obiektywizmu — zwłaszcza po ostatniej wojnie. Nawet zdecydowane kierunki psychologizujące musiały zostawić choćby niewielkie wejście dla swego przeciwnika. Zobaczymy ten stan rzeczy na dwóch przykładach: na przykładzie personalizmu, który jest wyraźnym kierunkiem subiektywistycznym, raczej z nachyleniem humanistycznym, oraz na progresywnym amerykańskim, którego subiektywizm ma raczej charakter naturalistyczny.

1. Personalizm uważa za cel wychowania rozwój osobowości jednostki. Mimo bardzo różnych sposobów pojmowania „osobowości”, można w tym pojęciu wysunąć na czoło trzy zasadnicze cechy: a) pojmowanie psychiki człowieka jako struktury, jednolitej i harmonijnej, budowy charakteru, jako całościowego zespołu właściwości psychicznych, z sobą zgodnych, b) struktura ta jest nacechowana indywidualnością, a więc jest różna u różnych jednostek, swoista i niepowtarzalna, c) właściwości psychiczne stanowiące ją są wartościowe. Taki cel wychowania jest więc skierowaniem całej działalności wychowawczej na rozwijanie wartości stanowiących osobowość zarówno w kierunku ich jakościowej różnorodności, jak ich stopnia, jest nacechowaniem jej dynamicznością i wzrastaniem, jest kie-

rowaniem tego wzrostu ku ideałom prawdy, dobra i piękna. Człowiek jest głównie pojmowany od jego strony psychicznej, osobowość stanowi jego istotę. Cel wychowania jest tu skrajnie subiektywny, a razem z nim także środki do niego wiodące muszą leżeć w dziedzinie psychologii.

Ale cele i środki czysto psychiczne, bez treści pozapsychicznych, nie mogą istnieć. Jak długo personalizm operuje ogólnym pojęciem osobowości, może on całkowicie nie troszczyć się o te szczegółowe treści. Ale wychowanie musi zejść na ziemię i wtenczas zacząć się liczyć z realnym światem pozapsychicznym. To sięganie po treści do świata realnego prowadzi personalizm w jednej jego postaci do pedagogiki kultury, która żąda, aby na dobrach kultury materialnej, moralnej, estetycznej, naukowej itp. wzrastała osobowość. W zetknięciu się z obiektywnym światem personalizm stara się jednak możliwie uchronić się od obiektywizmu i „spychologizować” te dobra. Są one bowiem również strukturami wartości. Ich wartości i normy z tymi wartościami związane stanowią w nich te treści, które nie tylko czynią je dobrami kultury, ale przez które może się kształtować osobowość. W ten sposób spychologizowane dobra kultury działają na psychikę człowieka.

Ale pełne spychologizowanie całego procesu wychowania nie daje się przeprowadzić. Przecież „wartość” może być pojmowana w dwojaki sposób: może ona być pojmowana subiektywnie i wtenczas pochodzi od naszego sposobu odczuwania podczas zetknięcia się z przedmiotami. Człowiek przeżywa w tym zetknięciu się pewne uczucie, pozytywne lub negatywne, i z powodu tego uczucia przyznaje przedmiotowi wartość dodatnią lub ujemną. Czy więc przedmiot posiada wartość i jaka ona jest, zależy od naszego uczucia. Sam z siebie, obiektywnie, nie ma on żadnej wartości. Nabywa jej jedynie dzięki człowiekowi. Jest to wartość subiektywna, a ponieważ ten sam przedmiot może w nas budzić w różnym czasie różne uczucia oraz u różnych ludzi również różne odczuwanie, więc taka subiektywna wartość jest zarazem względna. Konsekwencją tego dla pedagogiki kultury byłoby to, że straciłoby się wszelkie granice zasięgu indywidualnego wartościowania, a przez to zachwiałby się cały system kultury jako struktury wartości. Nie można by myśleć o jakiejś wspólnej kulturze społeczeństwa, o wspólnych wartościach i normach życia, jeśli nie uzna się obiektywnych kryteriów wartości. Pedagogika kultury musi się posługiwać innym pojmowaniem „wartości”, pojmowaniem jej obiektywnym. Teraz wartość przedmiotów nie pochodzi od naszych uczuć, ale jest obiektywnie nam dana wraz z przedmiotami. Uczucia wartości przeżywamy wskutek tego, że działa na nas obiektywna wartość przedmiotów i ta wartość wywołuje w nas odpowiednie uczucia pozytywne lub negatywne. Stąd pedagogika ta przyjmuje jakby dwie różne strony wszelkich przedmiotów, a więc też dóbr kultury: jedną stroną jest ich „istnienie”, drugą jest ich

„wartość”. Wyraża się to w określeniu: „przedmioty istnieją”, a „wartości mają znaczenie” (Dinge existieren, Werte gelten). Przyjmując jednak obiektywizm wartości, pedagogika przestaje być czysto subiektywną i wyraźnie wkracza w teren obiektywnego świata. Fakt ten zmusza do złagodzenia postawy personalizmu w stosunku do obiektywistycznych poglądów pedagogicznych.

2. Jako drugi przykład wchłaniania momentów obiektywnych przez psychologizującą pedagogikę może posłużyć naturalistyczna pedagogika progresywizmu lub eksperymentalizmu oparta o filozofię pragmatyzmu. Jej naturalizm leży w sposobie pojmowania „uczenia się” oraz w sposobie pojmowania istoty, natury, człowieka. W swej istocie człowiek jest jednostką produkującą, wytwarzającą materialne środki ułatwiające mu życie. Jego uczenie się jest rozumiane szeroko, jako wszelkie korzystanie z poprzedniego doświadczenia, które wówczas było nowe. To nowe doświadczenie nastąpiło wskutek tego, że człowiek znalazł się w nowych dla siebie warunkach, w nowej sytuacji, które musiał rozwiązać. Rozwiązać je można jedynie przez działanie, bądź to wykonywane „na oślep”, bądź też przy pomocy myślenia. Działanie to nie od razu jest skuteczne: zachodzą w nim błędy, które przez ponowne próby są eliminowane. Rezultatem ostatecznym jest bezbłędne rozwiązywanie analogicznej, powtarzającej się sytuacji. Nastąpiło wtenczas „umienie”. To szerokie pojmowanie uczenia się odnosi się nie tylko do uczenia się umysłowego, lecz także do ruchowego: tak samo uczymy się np. geometrii jak pływania, opanowywania gniewu itp. Wszędzie korzystamy z poprzedniego doświadczenia dla jakiegoś naszego postępowania w analogicznej sytuacji. Uczenie się takie, zwyczajne nasze „uczenie się życiowe”, odbywa się ciągle, nie tylko w szkole. Przez nie zdobywamy „doświadczenie życiowe” w najrozmaitszych dziedzinach naszego istnienia. Jest więc ono „naturalne”, bo związane z naturą człowieka, który wciąż przez działanie nabywa nowego doświadczenia. Jest też ono dlatego „naturalne”, bo tak samo uczą się zwierzęta.

Rezultatem tego uczenia się jest albo przystosowanie się do zmiennych warunków życia — i wtenczas człowiek raczej zmienia sam siebie, albo też zmienia on swe środowisko dostosowując je do swoich potrzeb. Te drugie zmiany, zmiany produkcji, są uważane za istotne dla życia człowieka i kultury. Ale człowiek dokonując ich w swoim środowisku zmienia też przez nie także samego siebie. Tak więc dziecko rozwija się przez działanie, o ile to działanie jest zgodne ze zmianą jego sił psychicznych, ze zjawiającymi się jego zainteresowaniami, potrzebami. Działanie, które je kształci i za pomocą którego ono się uczy, musi pochodzić „od wewnątrz” dziecka i nie może mu być narzucane niezgodnie z jego sposobem myślenia i odczuwania. W ten sposób uczenie się naturalne łączy się z psychologizującym pajdocentryzmem.

Ale równocześnie elementy subiektywne w tym kierunku pedagogiki doznają ograniczenia przez pewne obiektywne czynniki, które wkraczają w cały proces wychowania. Przecież działanie to odbywać się musi w świecie obiektywnym, realnym, niezależnym od indywidualizmu człowieka. Ten realny świat nie może być kształtowany według dowolnych naszych chęci, ale według praw i porządku w nim panującego. Działanie musi się dostosowywać do tych obiektywnych praw i obiektywnego stanu realnego świata. I ta obiektywność świata musi ograniczać subiektywizm i psychologizm wychowania. Powoli obiektywny świat poczyna górować nad psychologizmem wychowania. Nie jest to jednak górowanie takie, aby psychologizm tracił swoje znaczenie w całym procesie wychowania. Ze swej strony ogranicza on silnie te tendencje obiektywizmu. Ograniczenie to leży w tym, że uczenie się przez działanie jest związane z indywidualizmem jednostki oraz w tym, że jest ono całościowe. Jego łączność z indywidualizmem działającego leży zarówno w tym, że aby sytuacja była motywem dla działania, musi ona oddziaływać na indywidualne odczuwanie działającego, gdyż gdyby była obojętna, nie stałaby się tym motywem; ale też rozwiązanie jej wtenczas jest uważane za skuteczne, jeśli odpowiada potrzebom indywidualnym działającego. Te podstawy indywidualizmu, pochodzące w uczeniu się od jednostki, są np. spełniane w nauce przez to, że program nauki jest możliwie dobierany według zainteresowań i uzdolnień ucznia, że zamieszcza się w nim nie tylko teoretyczne przedmioty nauczania „do wyboru”, zależnie od jego decyzji, ale też liczne przedmioty praktyczne, również zależne od zamiłowań i uzdolnień indywidualnych. Ponadto uczenie się przez działanie jest traktowane nie w systematycznym układzie wiadomości, ale w układzie integralnym. Wiadomości występują tak, jak one wchodzą w skład działania, a więc niezależnie od podziału na odrębne przedmioty nauczania i nie w systematycznym układzie. Jeżeli uczenie się ma polegać na rozwiązywaniu sytuacji, to musi ono prowadzić do różnych wiadomości w układzie takim, jak one są stosowane przy tym rozwiązywaniu, a nie w „książkowym”, ułożonym systematycznie według poszczególnych przedmiotów nauki.

3. Ale też te dwa momenty, moment indywidualnych zainteresowań i całościowego układu treści charakteryzujące subiektywizm progresywizmu, są współcześnie coraz bardziej usuwane na rzecz obiektywizmu nauki. Jest widoczne, że odbywa się to dwiema drogami: z jednej strony — przez zacieśnianie pojęcia „uczenia się”, z drugiej — przez właściwe rezygnowanie wprost z pojmowania uczenia się jako badania.

a) W łonie samego progresywizmu, dla którego filozofia i pedagogika J. Deweya dotąd stanowiła niewzruszoną podstawę, zjawily się tendencje

silnie nadwerężające subiektywizm tego kierunku. Z jednej strony wyłonił się „esencjalizm”, reprezentowany współcześnie przez I. L. Kandela i J. S. Brubachera, żądający powrotu do systematycznego nauczania według przedmiotów nauki i dostosowywania pracy ucznia do wymagań systematycznego układu szkolnego, a nie jedynie do indywidualnych zamiłowań ucznia. Kierunek ten wyraźnie rezygnuje z pajdocentryzmu w wychowaniu na rzecz „didaskalocentryzmu”, a więc wysuwa na czoło wymagania od ucznia, jakie mu stawia szkoła i nauczyciel (didaskalos — nauczyciel).

Ale obok esencjalizmu zjawiają się jeszcze inne ataki czyniące wyłom w powszechnie panującym dotąd kierunku progresywnym. Oto jeden z nich pragnie zacieśnić samo pojęcie uczenia się. Spotykamy go w pracy H. Broudy'ego (*Building a Philosophy of Education*, 1958). Idzie tu o stosunek pojęcia „uczenia się” do pojęcia „wychowania”. Uczenie się jest pojmowane jako wszelka zmiana postępowania spowodowana przez poprzednie doświadczenie człowieka. Ale są trzy rodzaje uczenia się. Learning: uczenie spowodowane przez działanie środowiska; jest ono niezamierzone, okolicznościowe i niesystematyczne; jest to uczenie się „nieprawidłowe”. Druga odmiana to uczenie się zamierzone, ale okolicznościowe i niesystematyczne, np. uczenie się przez pouczenia rodziców itp. Trzeci typ to uczenie się zamierzone i systematyczne, „szkolne”. Jest to uczenie się „prawidłowe”. Ten ostatni rodzaj jest „wychowaniem” (education). To rozróżnienie jest zasadniczo niezgodne z pojęciem uczenia się progresywnym. „Wychowanie” bowiem oznacza w ich pedagogice wszystkie trzy odmiany uczenia się i dlatego nie ma tu różnicy między uczeniem się a wychowaniem. Takie szerokie pojmowanie terminu wychowanie pozwala rozumieć uczenie się jako „naturalne”, a więc zarówno zamierzone, jak niezamierzone, systematyczne lub okolicznościowe. Jeżeli jednak odróżni się od tego uczenia się „wychowanie” jako uczenie się zamierzone i systematyczne i jeżeli określi się, że tylko ta postać uczenia się jest właściwa dla pedagogiki szkolnej, to tym samym rezygnuje się z uczenia się w znaczeniu szerokim, a razem z tym także z uczenia się „naturalnego”. Jest to więc powrót do uczenia się „sztucznego”, w którym obiektywizm pedagogiczny zaznacza się z całą wyrazistością.

b) Drugim przykładem rezygnowania z psychologizmu pedagogiki progresywnym jest odróżnienie między uczeniem się jako badaniem a uczeniem się jako korzystaniem z poprzedniego doświadczenia zdobytego przez badanie. Dla progresywnym uczenie się jest jedynie badaniem. Uczący się ma zdobywać wszelką wiedzę przez własne badanie, podobnie jak to robi badacz naukowy. Tak samo jak badacz jest on w nowej dla siebie sytuacji, którą własnym działaniem ma rozwiązać i tą drogą poznać nowe wiadomości. Ale oprócz takiego uczenia się jest jeszcze inne: uczący się

nie jest badaczem, bo wiedza ta już jest gotowa, zyskana przez badania innych ludzi. Korzystamy wtenczas z doświadczenia poprzedniego innych, które nam jest obecnie komunikowane. Ale przecież to jest postać uczenia się, to jest „sztuczne” uczenie się, właśnie poprzednio ostro zwalczane przez wszelki pajdocentryzm, a więc także przez progresywizm pedagogiki Deweya. Wszakże postawa umysłowa badacza i korzystającego z rezultatów badania jest inna. Badacz usiłuje rozwiązać pewną specyficzną sytuację odnoszącą się do jakiejś strony rzeczywistości, do jednego problemu wyodrębnionego z całości stawania się w świecie. Zajmuje on pozycję analityczną w stosunku do całości rzeczywistości i całości rozwiązywanej sytuacji. Przy tym nie znając rezultatów badań nie operuje początkowo treściami, gdyż ich właśnie poszukuje. Ale aby móc przeprowadzić badania, musi rozporządzać już dużym zasobem funkcji myślenia, które określamy często jako „zdolności badania”. Stąd uczenie się zidentyfikowane z badaniem daje wiedzę wycinkową, nie systematyczną, i skłania się do formalizmu dydaktycznego. Ale uczący się, który korzysta z rezultatów doświadczenia innych, z gotowej już wiedzy, przede wszystkim poznaje treści, będące rezultatem badań, głównie za pośrednictwem słowa. Jego zadaniem jest zrozumieć to słowo, a znaczy to wykonać takie funkcje myślowe, które by opanowały tymi treściami. Dalszym jego zadaniem jest opanować je pamięciowo. Ale teraz już jesteśmy całkowicie w dziedzinie uczenia się „sztucznego” i jego obiektywizmu, który wysuwa świat treści pochodzących spoza psychiki uczącego się. Musi on swoją psychikę dopasować do tych nowych dla siebie treści bez względu na to, czy są one dla niego interesujące — czy nie, czy odpowiadają jego zamiłowaniom — czy też może są mu obojętne, a nawet niezgodne z nimi. Jest więc jasne, że takie postawienie sprawy już prawie całkiem sprowadzi pedagogikę progresywiistów od psychologizmu do obiektywizmu — chociażby jeszcze została stara nazwa tego kierunku.

Poprzednie przedstawienie prądów w pedagogice psychologizującej pozwala dostrzegać, jak pedagogika początkowo skrajnie subiektywistyczna coraz bardziej staje się obiektywistyczną. Nie jest to obiektywizm szkoły herbartowskiej, ale jest obiektywizmem, który wchłania w siebie psychologizm, i może się stać podstawą istotnie nowej pedagogiki. Szczególnie w naszych stosunkach i aktualnych obecnie dyskusjach nad kierunkiem polskiego szkolnictwa warto zwrócić uwagę na te przemiany zachodniego pajdocentryzmu i psychologizujących kierunków pedagogiki, które tam się już przeżywają i raczej są w pozycji regresywnej. Zwłaszcza warto na to zwrócić uwagę, gdy zdajemy sobie sprawę z tego, że pedagogika socjalistyczna jest wyraźnie obiektywistyczna, a jednak różna zarówno od obiektywizmu herbartystów, jak też od różnych prób przekształcenia kierunków psychologizujących na obiektywistyczne, zwłaszcza prób dokonywanych w teoriach amerykańskich.

ZAGADNIENIE METOD WYCHOWANIA MORALNEGO

1. Sformułowanie problemu

Problem wychowania moralnego, przed jakim dziś stoi szkoła polska, urósł w obecnym etapie naszego socjalistycznego budownictwa do problemów zasadniczych, podstawowych.

W wielu dziedzinach naszego życia politycznego, gospodarczego czy kulturalnego osiągnęliśmy już niezaprzeczalne zdobycze. Wydaje się jednak, że w dziedzinie społeczno-moralnego wychowania współczesnych pokoleń budowniczych socjalizmu w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nie możemy poszczycić się proporcjonalnymi do innych dziedzin naszego życia osiągnięciami.

Czyż bowiem wychowaliśmy w rzeczywistości wysoko uspołecznionych obywateli — tak jak to planowaliśmy i jak tego wymaga ustrój, który budujemy? Czy znane powiedzenie: „Homo homini lupus” (człowiek człowiekowi wilkiem) — straciło już swoją aktualność w naszym społeczeństwie?

Odpowiedź na powyższe pytania nie może być, jak sędzę, w pełni pozytywna. I fakt ten musi nas, pedagogów, niepokoić nie tylko jako wychowawców, ale i jako obywateli, którzy starają się urzeczywistniać idee socjalizmu na tym odcinku, na którym nam, jako wychowawcom, pracować wypadło. Niepokój ten jest w pełni zrozumiały, gdy uświadomimy sobie, że przecież nie można budować socjalizmu jedynie w dziedzinie produkcji przemysłowej czy rolnej, a nie czynić tego równocześnie w dziedzinie społeczno-moralnego wychowania obywateli, kształtowania ich społeczno-obywatelskiej postawy. Problem nabiera tym większego znaczenia, gdy zważy się, że wydajność pracy, a w konsekwencji i postęp naszego socjalistycznego budownictwa, zależy między innymi także od społeczno-moralnej postawy obywateli.

Zadaniem wychowania moralnego jest zapoznanie wychowanków z ich obowiązkami przede wszystkim jako uczniów, a następnie jako przyszłych obywateli oraz urabianie właściwej postawy obywatelskiej, kształtowanie właściwego stosunku człowieka do człowieka.

Sprawa wychowania przyszłych budowniczych socjalizmu w naszym kraju nie jest jednak sprawą prostą. Sytuacja wychowawcza jest dziś bardzo trudna i skomplikowana nie tylko w Polsce, ale także w wielu krajach na całym świecie. Coraz bardziej i coraz szybciej rozwijająca się cywili-

zacja współczesna, rozwój nauki, techniki i gospodarki powodują stosunkowo bardzo szybkie przekształcanie się stosunków społecznych, co w konsekwencji stawia przed człowiekiem nieuchronną konieczność ciągłego dostosowywania się do nieustannie zmieniającej się sytuacji społecznej. Tym najistotniejszym właśnie faktem tłumaczy się zazwyczaj przyczyny niezadowolającego poziomu wychowania młodzieży na całym świecie.

Jednakże sytuacji wychowawczej w Polsce nie powinniśmy wywodzić jedynie z ogólnej sytuacji wychowawczej panującej na świecie. Nie pociesza nas przecież fakt, że gdzie indziej występują podobne trudności w wychowaniu młodzieży, że może nawet sytuacja w niektórych krajach jest jeszcze gorsza niż u nas. Mała to chyba pociecha!

Trzeba raczej możliwie gruntownie zanalizować naszą współczesną sytuację wychowawczą wewnątrz kraju, oczywiście, rozpatrując ją nie w oderwaniu, lecz w powiązaniu z sytuacją światową.

Wstrząs wojenny, niezwykle ciężko przeżyty przez nasz kraj, a także rewolucja społeczno-polityczna, największa w dziejach naszego tysiącletniego istnienia państwowego, spowodowały, że przemiany w stosunkach społecznych w naszym kraju stały się szczególnie duże i wobec tego w swoich skutkach niezwykle brzemiennie.

Jeżeli uwzględni się stosunkowo duże procesy migracyjne, jak na przykład: przesiedlenie się milionów obywateli (zwłaszcza z połaci wschodnich zaniedbanych szczególnie w okresie międzywojennym gospodarczo i intelektualnie) na Ziemię Odzyskane oraz gwałtowny napływ ludności wiejskiej do miast i ośrodków przemysłowych — zrozumiemy, jak odmiennie, od dotychczasowej, ukształtowała się sytuacja tych ludzi. Brak w nowym środowisku tej kontroli społecznej, która pod postacią tzw. opinii społecznej stanowi bardzo silny czynnik regulujący stosunki wzajemne ludzi w małych miastach, wsiach i osiedlach — powoduje bardzo często rozluźnienie moralne dorosłych, demoralizująco wpływające na młodzież i dzieci.

Rodzina wiejska, po przybyciu do miasta i zmianie dotychczasowych warunków pracy, staje bardzo często wobec nowego problemu — wychowania swoich dzieci w odmiennych zupełnie warunkach bytowania. Dziecko w rodzinie wiejskiej ma zazwyczaj od najmłodszych lat wartość siły roboczej — jest wykorzystywane do szeregu prac w gospodarstwie rolnym. Czas wolny od nauki w szkole i w domu ma więc w jakiś sposób zorganizowany, a w każdym razie wypełniony. Dla rodziny wiejskiej nie istnieje więc zasadniczo problem czasu wolnego dziecka.

Inaczej przedstawia się sytuacja w mieście. Dziecko miejskie, poza pracą szkolną, nie ma zazwyczaj żadnych innych obowiązków — czas wolny tego dziecka trzeba jakoś zorganizować. Tymczasem przesiedlona ze wsi do miasta rodzina nie umie tego problemu nie tylko rozwiązać, lecz nawet nie potrafi go dostrzec. W rezultacie dziecko takiej rodziny jest na miejskim bruku pozostawione samo sobie.

Jeżeli zważy się, że w przeważających wypadkach oboje rodzice pracują zarobkowo, poza domem, wtedy sytuacja pogarsza się znacznie, bo rodzina taka funkcji wychowawczej w stosunku do swoich dzieci w rzeczywistości nie spełnia i spełniać nie może.

Tak sytuacja przedstawia się w wielu rodzinach normalnych, tzn. moralnie zdrowych. A przecież zdarzają się u nas także rodziny rozbite, moralnie zdeprawowane, w których dziecko spotyka się z wpływami wręcz demoralizującymi.

Cały ciężar pracy wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym spada dziś przeważnie na szkołę, ponieważ są to zadania przekraczające możliwości typowej rodziny oraz obecnie istniejących organizacji uczniowskich i młodzieżowych.

Pamiętać jednak należy, że szkoła nie jest jedyną instytucją wychowawczą, istnieje u nas wiele takich instytucji, jak np. dom rodzinny, żłobek, przedszkole, organizacje uczniowskie i młodzieżowe, związki zawodowe, organizacje społeczne, stronnictwa polityczne, Partia itp. Dzieci i młodzież wychowuje zatem nie tylko nauczyciel, ale ojciec i matka, rodzeństwo i koledzy, rówieśnicy i dorośli, znajomi i nieznajomi członkowie społeczeństwa, a także prasa, film, radio, telewizja, sport itp. Wyniki pracy wychowawczej wszystkich instytucji uwarunkowane są dwiema prawidłowościami, które decydują o powodzeniu albo niepowodzeniu zabiegów wychowawczych. Prawidłowościami tymi są: ciągłość oddziaływań wychowawczych oraz zgodność tych oddziaływań. Brak ciągłości, a zwłaszcza brak zgodności oddziaływań wychowawczych musi nieuchronnie odbić się niekorzystnie na wynikach wychowania dzieci i młodzieży.

Dlatego też szkoła, jako jedna z wielu instytucji wychowawczych, nie ponosi i ponosić nie może wyłącznej odpowiedzialności za obecny poziom wychowania dzieci i młodzieży.

Trzeba jednak obiektywnie przyznać, że i szkoła również nie wywiązuje się, jak dotychczas, w pełni ze swoich obowiązków wychowawczych, ponieważ ciągle jeszcze dominuje w niej proces nauczania nad procesem wychowania.

Powody zaś tego stanu rzeczy są bardzo wielorakie. Najważniejszym z nich jest przeładowany materiałem nauczania program, zmuszający nauczycieli do wkładania całego wysiłku w proces dydaktyczny. Podobnie w dalszym ciągu niedoskonałe (mimo bezsprzecznie znacznej już poprawy) podręczniki szkolne skłaniają nauczycieli do koncentrowania się nad procesem nauczania. Uwagę nauczycieli wyłącznie na proces dydaktyczny skupiła także praca b. Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych, które ograniczały w zasadzie swoją pracę do problemu metod nauczania. Ciasnota lokalowa, a zwłaszcza nauka na kilka zmian, utrudnia również bardzo poważnie prowadzenie systematycznej pracy wychowawczej w ramach tzw. zajęć pozalekcyjnych. Wadliwa wreszcie koncepcja kształcenia kadr nau-

czyielskich w różnego rodzaju zakładach kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza zbyt wąski zakres przygotowania psychologicznego, socjologicznego i pedagogicznego, doprowadziła do tego, że szerokim rzeszom nauczycielstwa brak kompletnego wyposażenia teoretycznego niezbędnego do trudnej pracy wychowawczej.

Coraz częściej słyszy się dziś głosy uzasadniające konieczność lepszego przygotowania nauczycieli do pracy pedagogicznej. Tak trudna dziedzina pracy nauczycielskiej jak wychowywanie wymaga szczególnie gruntownego przygotowania pedagogicznego. Proces wychowania trzeba koniecznie oprzeć na sumiennie i możliwie wyczerpująco opracowanej teorii, będącej w swojej istocie podsumowaniem odkrytych prawidłowości występujących w procesie wychowania oraz uogólnieniem doświadczeń praktyki pedagogicznej. Jeżeli bowiem chcemy, aby nauczyciel nie tylko troszczył się o wychowanie swoich uczniów, ale, co ważniejsze, osiągał pozytywne rezultaty swojej pracy wychowawczej, to nie możemy ograniczać się do mobilizowania go do zwiększania wysiłków (tak jak to zazwyczaj dość często praktykowano), lecz dać mu możliwie wszechstronne wyposażenie teoretyczne, koniecznie potrzebne dla jego działalności praktycznej.

Jest chyba sprawą bezsporną, że w skład tego wyposażenia teoretycznego powinna wejść znajomość określonego systemu zasad i metod wychowania.

Dla jednoznacznego posługiwania się wymienionymi terminami, ustalić wypada ich zakres i treść.

2. Pojęcie „zasada wychowania”

Przede wszystkim ustalić należy zakres i treść pojęcia „zasada wychowania”*. Żeby jednak to pojęcie możliwie ściśle określić, trzeba porównać je z pewnymi pokrewnymi kategoriami, a zwłaszcza z pojęciem „prawa naukowego”.

Istnieją zasadniczo dwie grupy prawidłowości teoretycznych: a) prawidłowości teoretyczne dotyczące niezależnej od woli ludzkiej rzeczywistości (prawa przyrody i społeczeństwa), b) prawidłowości teoretyczne dotyczące działalności ludzkiej (zasady działania).

Jeżeli porównamy pracę inżyniera budującego dom, lekarza leczącego chorego czy nauczyciela uczącego uczniów — to w działalności tych ludzi wyróżnimy obydwie grupy prawidłowości. Grupę pierwszą stanowią będą prawidłowości teoretyczne niezależne całkowicie od woli tych pracowników, bo odnoszące się do obiektywnie istniejących praw nauki. Będą to np. a) w działalności inżyniera prawa takich nauk jak fizyka i chemia, b) w działalności lekarza — prawa biologii, fizjologii czy psychologii, c) w działalności wreszcie nauczyciela — prawa fizjologii, psychologii,

* Zob. Wstęp Z. Mysłakowskiego do mojej książki pt. *Zasady wychowania moralnego*, PZWS 1958.

socjologii i pedagogiki. Grupę drugą stanowią będą prawidłowości teoretyczne dotyczące samej działalności tych ludzi, a więc częściowo (w pewnym zakresie) zależne od ich woli, bo wynikające z nagromadzonego i uogólnionego doświadczenia, ale równocześnie (w określonym zakresie) niezależne od tej woli, bo opierające się na niezależnych od człowieka prawach nauki. Tę drugą grupę prawidłowości nazywa się zasadami działania człowieka. Prawa zatem stanowią podstawę każdego skutecznego działania człowieka. Zasady natomiast są ogólnymi wytycznymi, normującymi, w sposób najbardziej ogólny, postępowanie człowieka w danej dziedzinie jego działalności.

Przez pojęcie „zasady wychowania” rozumieć zatem będą oparte na prawach pedagogiki, jako nauki, najbardziej ogólne prawidłowości, normujące postępowanie wychowawcy w procesie wychowania*.

Poznanie zatem tych wszystkich prawidłowości oraz wyciągnięcie z nich odpowiednich wniosków dla praktyki wychowawczej pozwoli oprócz procesu wychowania moralnego na naukowych podstawach i tym samym uczyni go działaniem w pełni świadomym, celowym i skutecznym. Przez stosowanie bowiem zasad wychowania w swojej praktyce pedagogicznej może wychowawca osiągnąć w sposób najbardziej właściwy zamierzone wyniki swojej pracy, ponieważ ułatwić mu one mogą dobranej najodpowiedniejszych metod i środków oddziaływań wychowawczych.

3. Pojęcie „metoda wychowania”

Metody wychowania są także pewnymi prawidłowościami występującymi w procesie wychowania. Nie są one jednak tak ogólnymi prawidłowościami, jak zasady wychowania.

Zasady wychowania, formułując jedynie najbardziej ogólne prawidłowości występujące w procesie wychowania, nie mogą równocześnie wskazywać ani sposobów, ani tym bardziej środków postępowania w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Wskazanie najwłaściwszych dróg postępowania, podsuniecie najodpowiedniejszych, najskuteczniejszych w danych warunkach środków oddziaływań wychowawczych należy właśnie do metod wychowania. Dopiero bowiem metoda, wiążąc się ściśle z realizacją, wskazuje, w jaki sposób postępować należy w określonych sytuacjach wychowawczych.

Metody wychowania należą wobec tego do prawidłowości typu praktycznego i wobec tego powinny opierać się przede wszystkim na zasadach wychowania, a także — pośrednio — na prawach sformułowanych przez pedagogikę i jej dyscypliny pomocnicze, ponieważ obydwie te grupy pra-

* Zagadnienie to było przedmiotem moich rozważań w artykule „Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie”, *Nowa Szkoła* 1957, nr 4, s. 400—410 oraz w pracy *Problem zasad wychowania w pedagogice socjalistycznej*, „Nasza Księgarnia” 1958, s. 20—21.

widłowości teoretycznych (prawa i zasady) formułują właśnie najbardziej ogólne prawidłowości, które dla procesu wychowania są najcharakterystyczniejsze i z którymi nauczyciele i wychowawcy jak najbardziej liczyć się powinni w swojej codziennej praktyce pedagogicznej.

Przez pojęcie „metoda wychowania” rozumieć zatem należy, oparty na określonym systemie zasad wychowania, najbardziej skuteczny w danych warunkach sposób postępowania, na który składa się zespół odpowiednio dobranych środków oddziaływań wychowawczych.

Jak z powyższego wynika, nie można utożsamiać pojęcia „metoda wychowania” z pojęciem „środek wychowania”, ponieważ w skład każdej metody wychowania wchodzi różne środki oddziaływań wychowawczych. Tak, na przykład, w skład metody przymusu wchodzi następujące środki oddziaływań wychowawczych: a) namowa, perswazja, b) wymaganie, żądanie, nakaz, c) groźba i d) kara.

Jest chyba sprawą bezsporną, że proces wychowania moralnego tylko wtedy może zostać uwieńczony pożądanymi wynikami, jeżeli wychowawca będzie, po pierwsze, liczył się z zasadami tego wychowania* (odzwierciedlającymi, jak wiemy, najbardziej ogólne prawidłowości tego procesu) oraz, po drugie, będzie stosował w trakcie swojej pracy najwłaściwsze metody oddziaływań wychowawczych.

Podobnie jak wyniki pracy dydaktycznej zależą w znacznej mierze od umiejętnego stosowania właściwych metod nauczania, tak samo wyniki pracy wychowawczej uzależnione są również w pewnej mierze (aczkolwiek nie wyłącznie) od właściwego doboru i umiejętnego stosowania odpowiednich metod wychowania.

Poznanie zatem tych metod, przy pomocy których można będzie najskuteczniej wychować młodzież w duchu rodzącej się obecnie w naszym społeczeństwie moralności, ułatwić może w znacznym stopniu właściwą organizację procesu wychowania moralnego i w konsekwencji podwyższyć jego wyniki. Nie wszystkie bowiem metody czy środki oddziaływań wychowawczych stosowane w tradycyjnej pedagogice dadzą się w niezmięnionej postaci stosować obecnie. Nowej treści naszej moralności odpowiadać muszą nowe, w pewnym sensie, metody czy choćby tylko środki wychowania w tej moralności. Obywatela o nowej postawie społeczno-moralnej można wychować tylko wtedy, gdy w procesie jego wychowania moralnego stosować będziemy właściwe, tzn. wynikające ze specyfiki tej moralności, metody i środki oddziaływań wychowawczych.

4. Dobór metod wychowania

Dobór właściwych metod czy też, w jakimś specjalnym wypadku, wybór określonej metody wychowania moralnego zależy od wielu czynników.

* Problem ten był przedmiotem moich rozważań w pracy *Zasady wychowania moralnego* PZWS 1958.

Po pierwsze, dobór ten uzależniony jest od ogólnego charakteru, od ogólnej treści, od całości kształtu norm danej moralności. Tak na przykład inny jest charakter moralności i inne metody jej kształtowania wynikają z jej treści wtedy, gdy za cel wychowania moralnego stawiamy sobie wychowanie pokornego sługi bożego, a zupełnie odmienny jest charakter moralności, a w konsekwencji i zasadniczo różne metody jej kształtowania, gdy stawiamy sobie za cel wychowanie świadomych obywateli, jasno rozumiejących swoje prawa i obowiązki wobec państwa, narodu, swojej klasy społecznej oraz wypełniających te obowiązki nie z obawy przed grożącymi sankcjami karnymi czy z chęci uzyskania takiej lub innej nagrody, ale z wewnętrznego, głębokiego przekonania o słuszności takiego właśnie postępowania, płynącego z dobrowolnego przyzwolenia. Wychowanie zaś takich ludzi jest jednym z podstawowych warunków zrealizowania planu budowy socjalizmu i jego wyższej fazy — komunizmu. Komunizm bowiem oznacza taki porządek, w którym ludzie „przyzwyczajają się do wypełniania społecznych obowiązków bez specjalnych aparatów przymusu”^{*}.

Po drugie, dobór właściwych metod czy środków w procesie wychowania moralnego zależy od treści poszczególnych norm moralnych, które chcemy wszczepić wychowankowi po to, aby stały się one trwałymi właściwościami psychicznymi jego osobowości. Tak, na przykład, innymi metodami, a zwłaszcza środkami, kształtować będziemy wśród swoich wychowanków właściwy stosunek do pracy, a innymi — humanizm socjalistyczny. Poprawny stosunek do pracy można wszczepić wychowankom przy pomocy metod ćwiczenia, wdrażania, a nawet przymusu. Jest jednak sprawą bezsporną, że tymi samymi metodami nie uda się ukształtować w nich np. humanizmu socjalistycznego.

Po trzecie, dobór metod wychowania moralnego zależy od poziomu moralnego danego wychowanka. Metodę przymusu na przykład stosować będziemy w stosunku nie do wszystkich wychowanków, lecz tylko w stosunku do tych, którzy świadomie i złośliwie naruszają ustalone normy współżycia społecznego, np. w klasie, w szkole itp.

Po czwarte, dobór metod wychowania moralnego zależy będzie od właściwości psychicznych, które, charakteryzując każdą osobowość ludzką, wyróżniają ją spośród wszystkich innych ludzi, decydując między innymi o indywidualności danego człowieka. Do tych właściwości psychicznych osobowości zaliczamy: zainteresowania i skłonności, temperament i charakter itp. Te właściwości psychiczne każdej osobowości, zwane niekiedy jej cechami, zmuszają wychowawcę do indywidualnego traktowania poszczególnych wychowanków. Metoda czy

^{*} W. Lenin. *Dziela*, „Książka i Wiedza”, t. 30, s. 260.

środek zastosowany z pomyślnym skutkiem w stosunku do jednego wychowanka okazać się może zupełnie nieodpowiedni w stosunku do innego ucznia. A nawet także, w miarę rozwoju danego wychowanka, w miarę przekształcania się i rozwoju jego osobowości — metody czy środki skutecznie oddziaływające dawniej mogą okazać się w przyszłości lub już obecnie nieprzydatne, niewystarczające (tzn. zbyt słabe lub zbyt mocne itp.).

Po piątę, dobór odpowiednich metod oraz właściwy sposób ich stosowania zależy także od poziomu intelektualnego wychowanków. Tak, na przykład, w stosunku do dzieci najmłodszych stosować będziemy po prostu wdrażanie, drogą odpowiednich ćwiczeń, wytwarzanie odpowiednich odruchów warunkowych, stereotypów dynamicznych — nie uciekając się przedwcześnie do uświadamiania i przekonywania. W stosunku zaś do dzieci starszych pominięcie metody uświadamiania byłoby niewybaczalnym błędem, zwłaszcza dziś, gdy skutek nieustannie narastających przemian każdy człowiek staje wobec konieczności samodzielnego dorastania społeczno-moralnego.

Z drugiej strony, jedną i tę samą metodę stosować może wychowawca w różny sposób i w różnym stopniu jej nasilenia w stosunku do wychowanków o różnym poziomie intelektualnym. Tak, na przykład, inaczej stosować należy wspomnianą już metodę uświadamiania w stosunku do uczniów niższych klas szkoły podstawowej niż do uczniów starszych klas szkoły licealnej, a jeszcze inaczej w stosunku do studentów szkół wyższych.

Pamiętać wreszcie należy także i o tym, że nasz uczeń-wychowanek nie jest jednostką wyizolowaną ze społeczeństwa, lecz tkwi w tym społeczeństwie jako członek różnych grup społecznych czy zespołów, i to zarówno w szkole, jak i poza szkołą, i że wobec tego znajduje się pod wpływem oddziaływań wychowawczych nie kontrolowanych, a często nawet nie znanych przez szkołę. Poznanie tych wszystkich, w miarę możliwości, wpływów, a w razie potrzeby przeciwdziałanie im, wchodzi właśnie w zakres pracy wychowawczej szkoły, decydując o konieczności dobrania najodpowiedniejszych w danej sytuacji metod wychowania.

Po tych rozważaniach rozpatrzmy, jaki system metod wychowania moralnego można wyodrębnić z dotychczasowego dorobku pedagogiki.

5. Podział metod wychowania

Współczesny dorobek pedagogiki w dziedzinie metod wychowania moralnego podzielić można, moim zdaniem, na dwie grupy.

Do pierwszej zaliczam metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego. Wśród metod tych wyróżniam:

- a) metodę uświadamiania i przekonywania,
- b) metodę ćwiczenia,
- c) metodę przymusu,

d) metodę jawnej oceny postępowania poszczególnych wychowanków bądź zespołu.

Wszystkie wymienione metody posiadają szereg zalet, wśród których należy wymienić, po pierwsze, możliwość stosowania ich zarówno w oddziaływaniach wychowawczych na zespół, jak i na pojedynczego wychowanka oraz, po drugie, znaczną liczbę środków oddziaływań wychowawczych, jakimi rozporządza każda z tych metod, dzięki czemu istnieje możliwość dostosowywania tych środków do indywidualnych właściwości poszczególnych wychowanków.

Omawiana grupa metod ma jednak i stronę ujemną, która wyraża się przede wszystkim w tym, że każde bezpośrednie oddziaływanie może spowodować u niektórych wychowanków reakcję negatywną w postaci przeciwdziałania. Wychowawcy w swojej codziennej praktyce spotykają się dość często z tym faktem, że metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego wywołują reakcję wręcz odwrotną od zamierzonej przez nich. Niebezpieczeństwo to może być specjalnie groźne w procesie wychowania dzieci i młodzieży polskiej. Nasz rodzimie polski indywidualizm, wyrażający się, między innymi, w braku karności społecznej, braku poszanowania prawa i władzy — powoduje, że owo zjawisko przeciwdziałania, przeciwstawiania się może być szczególnie niebezpieczne u uczniów-wychowanków zwłaszcza w okresie dojrzewania i młodzieńczego dorastania. „Sprawia mi wielką przyjemność — pisze jeden z badanych przeze mnie uczniów klasy dziewiątej — gdy robię coś, czego robić nie wolno. Rodzice i nauczyciele gniewają się wtedy na mnie i wiem, że mają rację, ale mimo to nie mogę często powstrzymać się, by nie zrobić im od czasu do czasu czegoś na przekór”.

Czy wobec tego faktu wychowawca powinien zaniechać wszelkiego oddziaływania wychowawczego z obawy, aby nie wyzwać reakcji negatywnych wychowanków? Czy jest to zatem sytuacja bez wyjścia?

Wydaje się, że wszelki pesymizm, wywodzący się z wyodrębnionego zjawiska, byłby zupełnie nieuzasadniony. Dostrzeżenie i docenienie trudności nie powinno powodować rezygnacji, ale wprost przeciwnie, budzić wolę przewyciężenia wykrytych trudności. Dążymy do poznania trudności właśnie po to, aby je pokonywać. Poznanie trudności jest wszak pierwszym, niezbędnym warunkiem ich przewyciężenia.

Jaka wobec tego zarysowuje się możliwość wybrnięcia z tej sytuacji, w jakiej może znaleźć się wychowawca stosujący metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego?

Sądzę, że najwłaściwszym sposobem przewyciężenia wyodrębnionej trudności pedagogicznej powinno być uzupełnianie metod bezpośredniego oddziaływania wychowawczego przez metody oddziaływania pośredniego.

Drugą zatem grupę metod wychowania moralnego stanowić będą metody pośredniego oddziaływania wychowawczego. Do metod tych zaliczam:

- a) metodę właściwej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole,
- b) metodę kierowania procesem samowychowywania się uczniów-wychowanków,
- c) metodę przykładu.

Największą zaletą tych metod jest bezsprzecznie ten fakt, że stosowane w procesie wychowania, nie powodują zasadniczo tego przeciwdziałania (kontreakcji), jakie wywołują metody oddziaływania bezpośredniego. Dlatego powinno się stosować je w stosunku do wszystkich wychowanków, oczywiście w odpowiednim zakresie i stopniu, w zależności od różnych szczebli rozwojowych dzieci czy młodzieży. Szczególnie jednak metody oddziaływania pośredniego należałoby stosować w stosunku do wychowanków starszych (np. w okresie dojrzewania i późniejszym), ponieważ w stosunku do tych wychowanków metody oddziaływania bezpośredniego bardzo często zawodzą, a nawet powodują niekiedy przeciwdziałanie, postępowanie na przekór, na „złość”.

Metody pośredniego oddziaływania wychowawczego nie stanowią zatem odrębnej, ściśle zamkniętej całości, lecz są raczej niezbędnym uzupełnieniem metod oddziaływania bezpośredniego. Dopiero obydwa rodzaje metod, tzn. bezpośredniego i pośredniego oddziaływania wychowawczego, stanowią łącznie zwarty system metod, w oparciu o który może wychowawca osiągnąć, w sprzyjających warunkach, zamierzone cele wychowania. W procesie wychowania powinni zatem wychowawcy posługiwać się nie jakąś jedną, ulubioną z takich czy innych względów, metodą, ale całym systemem, uwzględniającym wzajemne powiązanie poszczególnych metod. Nie ma bowiem jakiejś jednej uniwersalnej metody, jakiegoś jednego wszechśrodka, który można by stosować z jednakim powodzeniem w stosunku do wszystkich wychowanków i kształtować nim wszystkie cechy moralne człowieka.

Należy wreszcie szczególnie mocno podkreślić, że przy stosowaniu różnych metod wychowania moralnego wykorzystywać trzeba szereg środków wychowawczych, jakimi dana metoda rozporządza, zespół bowiem tych środków stanowi, zgodnie z przyjętym wyżej określeniem *, całokształt danej metody.

System przyjętych przez danego wychowawcę metod wychowania moralnego nie może być jednakże czymś stałym i niezmiennym, przeciwnie, zmieniać się i rozwijać powinien wraz ze wzrostem i rozwojem danego wychowanka czy zespołu. Wszelka sztywność i nienaruszalność prowadzi

* Zob. s. 153.

nieuchronnie do formalizmu, do oderwania się od życia, od zmieniających się nieustannie warunków — co w konsekwencji spowodować musi obniżenie się skuteczności oddziaływań wychowawczych, a więc i obniżenie wyników wychowania.

6. Umiejętność posługiwania się metodami wychowania

Na zakończenie tych rozważań zastrzec jeszcze wypada, że nie można w żadnym wypadku utożsamiać samego faktu poznania jakiejś metody z umiejętnością posługiwania się nią. Co innego jest znać metody czy środki oddziaływań wychowawczych, a zupełnie co innego jest umieć je z widowym skutkiem stosować w codziennej praktyce wychowawczej. Sama bowiem znajomość pewnych metod, bodaj najdoskonalszych, jak to niezbitnie wykazała praktyka pedagogiczna, nie wystarcza do skutecznego posługiwania się nimi.

Znajomość określonego systemu metod wychowania jest warunkiem koniecznym powodzenia pracy wychowawczej — jednak nie w pełni wystarczającym. Wraz ze znajomością pewnych metod czy środków oddziaływań wychowawczych postępować musi równolegle umiejętność ich stosowania.

Umiejętności tej nie zdobywa się jednak ani szybko, ani łatwo. Sztuka wychowania jest bowiem trudna do opanowania. O stopniu tej trudności świadczą między innymi osiągnięcia obecnie przez szkoły i różnego rodzaju instytucje wychowawcze wyniki wychowania, z których przecież na ogół nie jesteśmy zadowoleni.

W tak skomplikowanym procesie, jakim jest kształtowanie społeczno-moralnej postawy człowieka, niepodobna posługiwać się mechanicznie przenoszonymi metodami pracy najwybitniejszych nawet pedagogów. Dorabianie się przez każdego wychowawcę własnego stylu pracy, w miarę elastycznego, możliwego do szybkiego dostosowania go do nieustannie zmieniających się w procesie wychowania warunków i sytuacji, liczącego się z tradycją panującą w poszczególnych zespołach wychowanków oraz z poziomem umysłowym i moralnym każdego z nich — jest niezbędnym warunkiem osiągania zamierzonych wyników wychowania.

Taki zaś poziom pracy zdobyć można jedynie drogą rzetelnego wysiłku, jakiego wymaga od wychowawcy nieustanna praca nad samym sobą — poprzez gruntowną analizę zarówno własnych błędów, niepowodzeń i klęsk, jak i zwycięstw i osiągnięć. Dlatego zbyt optymistycznie brzmi twierdzenie Makarenki: „Jestem przekonany, że tak samo łatwo można nauczyć wychowywania, jak nauczyć matematyki, czytania, nauczyć być dobrym frezzerem albo tokarzem...” *

Sądzę, że z taką tezą nie można się w żadnym wypadku zgodzić. Dużo

* A. Makarenko: Problemy wychowania w szkole radzieckiej, *Dziela*, PZWS 1956 t. V, s. 176.

bowiem łatwiej jest być dobrym robotnikiem, urzędnikiem czy nawet wykładawcą jakiegoś przedmiotu nauczania niż dobrym wychowawcą.

W każdym zawodzie, obok zamiłowania do jego wykonywania, niezbędne jest posiadanie gruntownej wiedzy z określonej dziedziny oraz dużego doświadczenia. Nie będzie chyba przesadnym twierdzenie, że zdobycie zarówno wiedzy, jak i doświadczenia pedagogicznego jest szczególnie trudne. Psychika człowieka jest tak skomplikowana, a jednocześnie tak odmiennie ukształtowana i kształtująca się nieustannie u każdego człowieka, że nie tylko nie ma dwóch ludzi pod tym względem identycznych, ale nawet ten sam człowiek w różnych okresach i okolicznościach swojego życia nie jest jednakowy, zachowuje się w podobnych zupełnie sytuacjach w sposób zupełnie nieoczekiwany. Nic więc dziwnego, że zdobycie w takich warunkach odpowiedniej wiedzy pedagogicznej oraz zasobu niezbędnego doświadczenia pedagogicznego jest sprawą trudną.

Trudność tę potęguje szczególnie fakt, że nasza wiedza pedagogiczna jest jeszcze ciągle niewystarczająca. Niepowodzenia i trudności w pracy wychowawczej mają, obok innych czynników, swoje źródło w niezbyt dużych, jak dotychczas, osiągnięciach takich podstawowych dla pedagogiki nauk, jak psychologia i socjologia. Na domiar złego, przygotowanie nauczycieli w różnego rodzaju zakładach obejmuje bardzo skromny zakres kształcenia psychologicznego i jeszcze węższy zakres kształcenia socjologicznego. Te braki w wykształceniu nauczycieli dają się szczególnie dotkliwie odczuć właśnie w pracy wychowawczej.

W procesie wychowania — bardziej niż w procesie nauczania — powinien wychowawca, dla osiągnięcia zamierzonych wyników, szukać wyjaśnienia trudności wychowawczych oraz teoretycznych uzasadnień swojego postępowania w takich właśnie naukach jak psychologia oraz socjologia.

Znajomość psychologii może bardzo pomóc wychowawcy w zrozumieniu motywów postępowania wychowanka jako jednostki do pewnego stopnia wyizolowanej. Takie jednak sytuacje w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą zdarzają się jednak stosunkowo rzadko. W szkole styka się nauczyciel-wychowawca najczęściej bądź z grupą społeczną uczniów, bądź też z pojedynczym wychowankiem, który jednakże jest zawsze członkiem jakiejś grupy, zespołu, a nie wyizolowanym indywiduum.

W grupie natomiast, zarówno człowiek dorosły, jak dzieci i młodzież zachowują się często zupełnie inaczej niż w odosobnieniu. Przykładów z życia uzasadniających to twierdzenie każdy obserwator może przytoczyć bardzo dużo. Powszechnie znane są wypadki nieoczekiwanych, nieobliczalnych reakcji tłumu, świadczących właśnie o tym, że w tłumie reaguje jednostka zupełnie inaczej na pewne bodźce ze świata otaczającego niż w odosobnieniu*.

* Zob. G. Le Bon. *Psychologia tłumu*, Lwów 1930.

Klasy szkolnej, która jest w zasadzie mniej lub bardziej zorganizowaną grupą, nie można w żadnym wypadku utożsamiać z tłumem (istnieje bowiem szereg form przejściowych od tłumy do zorganizowanej spójności grupy). Niemniej jednak klasa szkolna może w określonych sytuacjach przekształcić się w tłum, tzn. działać według praw rządzących reakcjami tłumy, np. podczas przerwy, podczas długotrwałego oczekiwania na rozpoczęcie lekcji przez spóźniającego się nauczyciela itp. Zatrzymajmy się na tym ostatnim przykładzie. Jeżeli w klasie zbyt długo oczekują uczniowie po dzwonku na przybycie nauczyciela, zaczyna się najczęściej tzw. w języku szkolnym „dokazywanie”. Początkowo dokazują tylko niektórzy, bardziej pobudliwi uczniowie, w miarę jednak jak czas płynie, a nauczyciel nie przychodzi, grupa dokazujących uczniów poszerza się coraz bardziej i wreszcie „szał” ogarnia całą klasę. Opanowanie tak rozdokazywanej gromady uczniów, w której zaczęły działać prawidłowości charakterystyczne dla reakcji tłumy, jest dla spóźniającego się nauczyciela bardzo trudne.

Gruntowna znajomość socjologii, jak z powyższego przykładu wynika, jest dla każdego nauczyciela-wychowawcy nieodzowna.

Nie zgadzając się jednakże ze zbyt optymistycznym twierdzeniem Makarenki na problem zdobywania przez nauczycieli umiejętności wychowywania, nie twierdzą bynajmniej jednocześnie, że tej umiejętności w żadnym wypadku zdobyć nie można. Praktyka pedagogiczna udowadnia bowiem niezbicie, że umiejętność tę można nie tylko zdobyć, ale nawet można ją doprowadzić do wysokiej perfekcji w wyniku usilnej pracy nad samym sobą, w wyniku ciągłego, systematycznego uzupełniania swojej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej oraz w wyniku krytycznej, bezkompromisowej oceny własnych doświadczeń pedagogicznych.

Z PROBLEMATYKI SIECI SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO

1. Zasady polityki sieciowej

Sieć szkolna a powszechność nauczania

We współczesnym społeczeństwie dążenie do zaspokojenia potrzeby kształcenia dzieci występuje bardzo silnie. Ludzie pragną dobrze odżywiać się, lepiej mieszkać, lepiej ubierać się, chcą mieć lepsze warunki komunikacyjne, pragną korzystać w szerszej mierze z rozrywek kulturalnych, z wczasów itp., ale równocześnie także pragną uczyć swoje dzieci, chcą, aby osiągnęły możliwie najwyższy poziom wykształcenia. Znane są liczne przykłady wielkich wyrzeczeń ze strony rodziców, przykłady rezygnacji z zaspokojenia innych ważnych potrzeb osobistych na rzecz kształcenia dzieci. Oświata, szkoła, nauka dzieci stały się jedną z pierwszoplanowych potrzeb ludzkich.

Obok indywidualnego odczuwania potrzeb oświatowych przez ludzi, każdy naród w trosce o swoją przyszłość, w trosce o rozwój ekonomiczny, o postęp techniczny, a w szczególności w trosce o rozwój kulturalny społeczeństwa, o rozwój kultury narodowej — musi dążyć do rozbudowy szkolnictwa w skali jak najbardziej masowej. Rolę głównego organizatora szkolnictwa we współczesnych społeczeństwach bierze na siebie państwo. W szczególności ma to miejsce w krajach budujących ustrój socjalistyczny, które stawiają sobie jako główny cel maksymalne zaspokojenie potrzeb społeczeństwa i zatarcie rażących różnic w poziomie kulturalnym między ludźmi.

Konkretnym wyrazem troski państwa o udostępnienie oświaty najszerszym masom jest sieć punktów szkolnych rozmieszczonych jak najbardziej prawidłowo na obszarze całego kraju. Przy pomocy racjonalnej sieci szkolnej państwo realizuje podstawowe założenia polityki oświatowej. Na czoło wysuwa się w tej dziedzinie problem powszechności nauczania.

Sprawa realizacji powszechności nauczania początkowego traktowana jest we wszystkich krajach cywilizowanych jako ważny problem polityczny, jako nieodzowny czynnik emancypacji mas ludowych. Aby zasada powszechności nauczania mogła być urzeczywistniona, poszczególne państwa wprowadziły obowiązek szkolny. Czasokres obowiązkowego uczęszczania do szkoły oraz wiek szkolny dzieci określa się w drodze ustawowej. Jak wiemy, w Polsce od 1919 r. obowiązywała powszechność siedmioletniego nauczania dla dzieci w wieku 7 do 13 lat.

Podstawowym zadaniem sieci szkolnej stworzonej w Polsce Ludowej jest zapewnienie realizacji pełnej powszechności nauczania siedmioletniego. Rozmieszczenie szkół podstawowych w kraju musi być takie, aby ani jedno dziecko nie znalazło się poza szkołą.

Należy wyjaśnić, że przez realizację zasady powszechności nauczania siedmioletniego rozumie się w Polsce Ludowej upowszechnienie szkoły 7-klasowej, gdyż tylko taka szkoła umożliwi rzeczywiste wypełnienie obowiązku szkolnego w ciągu siedmiu lat. Inaczej rozwiązywano sprawę powszechności nauczania siedmioletniego w Polsce okresu międzywojennego. Przypomnijmy, że na wsi przeważały wtedy szkoły o 1 lub 2 nauczycielach, realizujące program 4 klas. W szkołach tych przetrzymywano dzieci w kl. III przez 2 lata, a w klasie IV nawet przez 3 lata i w ten sposób realizowano obowiązek siedmioletniego nauczania w stosunku do przeważającej liczby dzieci wiejskich. Była to oczywiście fikcja, z którą zerwano w Polsce Ludowej, stojąc słusznie na stanowisku, że rzeczywista realizacja siedmioletniego obowiązku szkolnego może odbywać się tylko w szkole realizującej program siedmiu klas.

Rozpatrzmy teraz warunki, jakim odpowiadać powinna racjonalna sieć szkolna.

Droga dziecka do szkoły — obwód szkolny

Szkoła powinna znajdować się w takim punkcie, aby droga dziecka z domu do budynku szkolnego była możliwie najkrótsza. Musimy wziąć pod uwagę, że do szkoły uczęszczają nie tylko dzieci starsze, ale również dzieci 7-, 8- i 9-letnie. Codzienna długa wędrówka małych dzieci do szkoły i z powrotem do domu — bywa nieraz przy złej pogodzie, słońcu, wicherach, zamieciach śnieżnych, w dodatku po drogach błotnistych lub piaszczystych — odbija się ujemnie na rozwoju fizycznym młodzieży oraz na wynikach nauki. Długa droga dzieci do szkoły jest przyczyną nieregularnego uczęszczania na lekcje, co oczywiście wywiera ujemny wpływ na wyniki nauczania i wychowania. Hasło — „szkoła bliżej dziecka” — jest hasłem słusznym, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci młodszych. Doświadczenie wykazuje, że długość drogi do szkoły dla dzieci w wieku 7—10 lat nie powinna w żadnym wypadku przekraczać 3 km. W stosunku do dzieci w wieku 11—13 lat, na terenach rzadziej zaludnionych, można by dopuścić, i to raczej w drodze wyjątku, zwiększenie długości drogi dziecka z domu do szkoły do 4 km.

Ustalenie maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły oraz określenie dopuszczalnej liczby dzieci w szkole (o czym będzie mowa niżej) prowadzi do pojęcia obwodu szkolnego. Przez obwód szkolny będziemy rozumieli zamieszkały i ściśle ograniczony teren, z którego dzieci w wieku obowiązku szkolnego uczęszczają do jednej szkoły, położonej w możliwie najdogodniejszym punkcie komunikacyjnym. Odległość najdalszych domów

w obwodzie szkolnym od budynku szkolnego nie powinna przekraczać 3 km — zwłaszcza gdy dzieci przebywają drogę do szkoły pieszo.

W warunkach wiejskich obwód szkolny może obejmować jedną lub kilka sąsiednich wsi. W mieście w skład obwodu szkolnego wchodzi jedna lub kilka sąsiednich ulic, przy czym zachodzi niejednokrotnie potrzeba przydzielenia większych (dłuższych) ulic do dwóch obwodów szkolnych przez odpowiedni podział ulic. Przy wyznaczaniu granic obwodu szkolnego w mieście bierze się pod uwagę sprawę dogodnego dla dzieci dojścia do szkoły. Droga dziecka do szkoły w mieście nie powinna przebiegać w poprzek bardziej ruchliwych ulic z liniami tramwajowymi, trolejbusowymi i autobusowymi; dziecko nie powinno być zmuszane do przechodzenia przez place i skrzyżowania ulic, na których przecinają się główne linie komunikacyjne miasta.

Kształt obwodów szkolnych zależy od konfiguracji osiedli wiejskich, układu ulic w mieście, rozłożenia linii komunikacyjnych, dróg, mostów itp. Rzadkie są wypadki, aby obwód był zbliżony do koła i dlatego też niesłusznie i nieściśle określa się nieraz drogę dziecka z domu do szkoły, jako „promień” odległości miejsca zamieszkania dziecka od punktu szkolnego.

Podstawą do ustalenia długości drogi ucznia do szkoły nie może być linia powietrzna, nie mogą być także trudne przejścia przez lasy, bagna, góry itp. Przez drogę dziecka z domu do szkoły rozumiemy normalne szlaki komunikacyjne, drogi, gościńce bądź też uczęszczane przez ludzi ścieżki — łatwo dostępne przez cały rok.

Aczkolwiek ustawodawstwo polskie przewiduje 3-kilometrową maksymalną drogę dziecka do szkoły, jednak musimy sobie zdać sprawę z tego, że jest to dla dziecka 7-letniego droga trudna do pokonania i dlatego też dla dzieci najmłodszych, zamieszkających w odległości powyżej 1½ km od budynku szkolnego, należy organizować zbiorowe dowożenie do szkoły przy pomocy pojazdów konnych lub mechanicznych.

System zbiorowego dowożenia dzieci do szkoły znany był w Polsce już w okresie międzywojennym, stosowany jest również tu i ówdzie w okresie powojennym. Nie zdobył sobie jednak prawa powszechności. Zły stan dróg, brak pojazdów oraz niedostateczne wyposażenie dzieci w ciepłą odzież, zimą, w warunkach wiejskich, stanowi poważną przeszkodę przy organizowaniu dowożenia dzieci wozami zaprzężonymi w konie. Warto dodać, że w krajach zamożnych (np. w niektórych stanach USA) organizuje się dowożenie dzieci do szkół samochodami. W sąsiadującej z nami Niemieckiej Republice Demokratycznej tworzy się sieć szkół, opartą o systematyczne dowożenie uczniów specjalnymi autobusami szkolnymi. Oczywiście długość drogi dziecka do szkoły może być wtedy większa i sięgać nawet 10 km. Ustawodawstwo szkolne NRD określa nie długość drogi dziecka do szkoły, lecz czas potrzebny na przebycie tej drogi. Droga z domu do szkoły nie

może mianowicie trwać dłużej niż 20 minut dla uczniów klas I—IV oraz 30 minut dla uczniów kl. V—VIII *. Rzecz zrozumiała, że przy dowożeniu dzieci mechanicznymi środkami lokomocji długość drogi z domu do szkoły może być w tych warunkach dość duża. Decyduje tu czas przejazdu, a nie odległość.

Liczba dzieci w szkole

Wielkość obwodu szkolnego związana jest ściśle z ilością dzieci w wieku szkolnym zamieszkałych na jego obszarze. W warunkach wiejskich na ogół im większy jest obwód szkolny, tym większą liczbę dzieci skupić można w szkole. Sprawa ta jest bardzo ważna, gdyż szkoła z większą liczbą uczniów ma liczniejsze grono nauczycielskie, może dzięki temu lepiej organizować proces nauczania i wychowania, stosować specjalizację przedmiotową nauczycieli. W szkole większej nauczyciel nie czuje się osamotniony, nie działa w pojedynkę. W zespole nauczycielskim wytwarzają się kolektywne metody walki z niedomaganiem pracy szkolnej, rozwija się wymiana doświadczeń i wzajemna współpraca przy podnoszeniu wyników nauczania i wychowania. W szkole większej wreszcie racjonalniej i bardziej ekonomicznie wykorzystuje się kwalifikacje nauczycieli, pomieszczenia szkolne oraz wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe. Słowem, szkoła z większą liczbą uczniów stanowi lepszy warsztat pracy dydaktyczno-wychowawczej i nazywana jest z tego powodu szkołą wyżej zorganizowaną.

Nie oznacza to, że powinniśmy tworzyć szkoły zbyt wielkie, szkoły-giganty. Szkoły takie powstawały w okresie powojennym w Związku Radzieckim, głównie oczywiście w miastach. Liczyły po 1000 i więcej uczniów i zatrudniały po kilkudziesięciu nauczycieli. W okresie mechanicznego przenoszenia do nas wzorów radzieckich Ministerstwo Oświaty zaczęło propagować przed kilku laty tworzenie szkół wielkich, w których ilość oddziałów sięgała 30 i więcej.

Organizowanie szkół-gigantów spotykało się z poważnymi zastrzeżeniami wśród wielu doświadczonych nauczycieli i kierowników szkół. W międzyczasie i w ZSRR nastąpił odwrót od tendencji zakładania szkół wielkich. I słusznie. Szkoła to nie fabryka, to czuły instrument pracy wychowawczej, wymagający zbliżenia do ucznia ze strony całego kolektywu nauczycielskiego z kierownikiem szkoły na czele. Uczniowie powinni być znani całemu zespołowi nauczycielskiemu szkoły, i to nie tylko z nazwiska. Kierownik szkoły, jako główny wychowawca młodzieży, i wszyscy nauczyciele powinni orientować się w warunkach życia każdego ucznia, znać jego troski i radości, jego zainteresowania, uzdolnienia, zalety i wady charakteru, powinni wiedzieć o trudnościach napotykanym przez ucznia

* Zob. Schulrecht und Schulverwaltung der Deutschen Demokratischen Republik. Volk und Volkseigener Verlag, Berlin 1956, s. 176.

w nauce. Tylko bowiem wówczas kolektyw nauczycielski będzie mógł dobrze wypełnić trudne i odpowiedzialne zadanie wychowania powierzonej mu młodzieży.

W szkołach-gigantach uczeń, jako jednostka, gubi się w wielkiej maszynie nauczającej. Kierownik szkoły przestaje być wychowawcą młodzieży, doradcą pedagogicznym nauczycieli, staje się jedynie administratorem — urzędnikiem dużej placówki oświatowej.

Dlatego też, wypowiadając się za tworzeniem szkół wyżej zorganizowanych, o większej liczbie nauczycieli, przeciwstawić się musimy równocześnie tworzeniu szkół zbyt wielkich. Z punktu widzenia pedagogicznego najbardziej wartościową jest szkoła podstawowa, do której uczęszcza około 250—500 uczniów, zatrudniająca 7—14 nauczycieli. Szkoła taka realizować może w sposób najbardziej prawidłowy program nauczania i wychowania w zakresie siedmiu klas.

Oczywiście specyficzne warunki poszczególnych szkół, rozmiary budynków szkolnych, wahania w liczebności dzieci w obwodzie szkolnym, będą nas zmuszać do utrzymywania również szkół większych. Nie powinny one wszakże mieć więcej niż 14 oddziałów (po 2 oddziały równoległe w klasie). Rozdrobnienie i rozproszenie w terenie osiedli wiejskich zmusza nas także do zakładania szkół mniejszych o mniejszej liczbie nauczycieli.

Korzyści, jakie daje szkoła o większej liczbie uczniów i nauczycieli, skłaniają do tworzenia większych obwodów szkolnych, co w warunkach wiejskich jest równoznaczne z wydłużeniem drogi dziecka z domu do szkoły. Z drugiej strony, wysuwamy słuszne hasło przybliżenia szkoły do dziecka, co jest oczywiście sprzeczne z również słuszną tendencją do organizowania szkół wyżej zorganizowanych. Sprzeczność ta musi być rozwiązywana w konkretnych sytuacjach terenowych w sposób jak najbardziej prawidłowy. Decydującym czynnikiem musi być tu wszechstronnie rozumiane dobro dziecka.

Z rozważań powyższych widzimy, że w polityce sieciowej ścierają się ze sobą dwie przeciwstawne tendencje. Jedna z nich polega na dążeniu do tworzenia małych obwodów szkolnych z niewielką liczbą dzieci, a w konsekwencji z małymi szkołami, położonymi w niewielkim oddaleniu od miejsca zamieszkania dzieci. Druga tendencja wyraża się w tworzeniu większych obwodów, w których można zorganizować szkołę większą, realizującą w sposób nie budzący zastrzeżeń program pełnej szkoły początkowej, czyli w polskich warunkach program szkoły 7-klasowej. Przy tej tendencji zazwyczaj mniejsze znaczenie przypisuje się długości drogi dziecka z domu do szkoły.

Konkretnym wyrazem tendencji do tworzenia małych obwodów szkolnych była np. sieć szkolna stworzona przed wojną przez administrację niemiecką na ziemiach odzyskanych. Na ziemiach tych w 1937/38 roku było 9 800 szkół. W wyniku przeciwstawnych tendencji w polskiej polityce

sieciowej zorganizowaliśmy po wojnie na obszarze ziem odzyskanych 6 900 szkół (rok 1955—56), które w zasadzie zaspokajają potrzeby ludności. Podkreślić tu jednak trzeba, że na ziemiach zachodnich spotykamy jeszcze obwody szkolne zbyt rozległe, w których droga dziecka do szkoły przekracza tu i ówdzie 3 km.

Przykładem tendencji do oparcia organizacji szkolnictwa na większych obwodach szkolnych może być projekt rewizji sieci szkolnej, przedłożony przez inspektorów szkolnych na ogólnokrajowym zjeździe zwołanym przez Ministerstwo Oświaty w 1949 roku. W roku 1948/49 czynnych było 3 628 małych szkół z liczbą uczniów do 40. Inspektorzy projektowali zmniejszenie liczby tych szkół do 2 638 (zmniejszenie o ponad 1000 szkół)*. Zrozumiałe jest, że zmniejszenie to mogło być dokonane tylko drogą komasacji obwodów szkolnych. Polityka sieciowa Ministerstwa Oświaty nie poszła w następnych latach w tym kierunku i ilość szkół z liczbą dzieci do 40 nie tylko nie zmniejszyła się, ale wzrosła do 5 633 szkół.

Obie omówione tendencje w polityce sieciowej, pojmowane w sposób krańcowy, są niesłuszne z punktu widzenia dobra dziecka. Nie powinniśmy organizować, z powodów już wyżej wyłuszczonej, szkół zbyt małych, ale nie wolno nam również za wszelką cenę dążyć do zakładania szkół 7-klasowych poprzez nadmierne powiększanie (komasację) obwodów szkolnych.

Ponieważ rozdrobnienie i rozproszenie w terenie osiedli wiejskich jest w naszym kraju duże, przeto powstawanie i utrzymywanie istniejących szkół małych, z niewielką liczbą uczniów staje się koniecznością. Uzasadnione w związku z tym jest utrzymanie obowiązującej obecnie maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły (3 km). W szkołach mniejszych powinniśmy utrzymać uprzywilejowaną obsadę nauczycieli, aby liczba ich pozwoliła na prawidłową realizację programu szkoły 7-klasowej. Stosowana obecnie zasada przydzielania szkole, liczącej ponad 80 uczniów, 4 nauczycieli powinna być utrzymana. W szkole o 4 nauczycielach można już realizować pełny program siedmiu klas. Powinna ona stosować normalną siatkę godzin nauki ucznia, przewidzianą dla szkoły o 6 i więcej nauczycielach. Można to osiągnąć poprzez organizowanie nauki w klasach łączonych (cichej i głośnej). Mała liczba uczniów w poszczególnych klasach (przeciętnie 12—15 uczniów) umożliwi bowiem łączenie klas, zwłaszcza starszych, w zespół uczący się w jednej izbie szkolnej pod kierunkiem jednego nauczyciela, tym więcej że samodzielna praca uczniów w czasie tzw. nauki cichej ma duże walory wychowawcze.

Szkoły zbiorcze

Zadanie realizacji siedmioletniego obowiązku szkolnego i związana z tym konieczność upowszechnienia szkoły 7-klasowej zmusza nas do

* Zob. M. Falski: Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego. Zakł. im. Ossolińskich. Wydawn. PAN, s. 29.

tych rozwiązań problemu sieci szkół podstawowych, które stwarzałyby wszystkim bez wyjątku dzieciom, bez względu na miejsce zamieszkania, możliwości nauki w zakresie siedmiu klas.

Wielką pomocą w tej dziedzinie są tzw. szkoły zbiorcze. Szkoły te przeznaczone są nie tylko dla dzieci z własnego obwodu szkolnego, ale przyjmują również do klas wyższych uczniów, którzy należąc do obwodu innej szkoły, ukończyli najwyższą klasę (IV, V lub VI) w szkole niżej zorganizowanej. W ten sposób, gdy we wsi znajduje się szkoła o 1 nauczycielu, realizująca program 4 klas, to dzieci z tej wsi po ukończeniu klasy IV na miejscu, kieruje się do najbliższej szkoły siedmioklasowej, w której ukończą 3 pozostałe klasy (V, VI, VII). Do niektórych szkół uczęszczają do klas V—VII starsze dzieci z kilku pobliskich szkół niepełnych. Zbierają one zatem w klasach V, VI i VII dzieci z kilku pobliskich szkół niepełnych o 1, 2 lub 3 nauczycielach i dlatego słusznie nazywa się je szkołami zbiorczymi. Szkoły niżej zorganizowane, przekazujące wszystkich uczniów, kończących najwyższą klasę do szkoły zbiorczej — określamy jako szkoły powiązane ze szkołami siedmioklasowymi.

Siedmioklasowa szkoła zbiorcza położona jest zazwyczaj w punkcie centralnym w stosunku do powiązanych z nią szkół z najwyższą klasą IV, V lub VI. Odległość od miejsca zamieszkania dzieci do szkoły zbiorczej nie powinna w zasadzie przekraczać 4 kilometrów. Dyskusyjną jest sprawa, czy odległości tej przy istnieniu dogodnych szlaków komunikacyjnych nie można by przedłużyć do 5 km. Przedłużenie drogi dziecka do szkoły zbiorczej jest uzasadnione tym, że dotyczy dzieci w wieku 11—13 lat lub starszych, dla których codzienne pokonywanie odległości 4-kilometrowej nie nastęrcza poważniejszych trudności. Oczywiście można i należy zorganizować dla tych dzieci dowożenie do szkoły zbiorczej. Dużym ułatwieniem mogłyby tu być rowery przydzielane dzieciom, a najstarszym z nich w przyszłości także motorowery.

Przez powiązanie szkół niepełnych ze szkołami siedmioklasowymi wprowadzamy do sieci szkolnej nowe pojęcie administracyjno-terytorialne: rejon szkoły zbiorczej. W skład rejonu wchodzi przeważnie kilka sąsiadujących ze sobą obwodów szkolnych. Jeden z tych obwodów jest obwodem szkoły siedmioklasowej, pozostałe są obwodami szkół niepełnych (niżej zorganizowanych). Uregulowania ustawowego wymaga wprowadzenie obowiązku uczęszczania do szkoły zbiorczej wszystkich dzieci z rejonu szkoły zbiorczej, które ukończyły najwyższą klasę w szkole niepełnej, położoną w obrębie granic tego rejonu. Określić trzeba również odpowiednimi przepisami prawnymi maksymalną odległość od miejsca zamieszkania do szkoły dla dzieci w wieku 11—13 lat (kl. V, VI, VII).

Organizacja i upowszechnienie nauczania w zakresie 7 klas szkoły podstawowej na rzadziej zaludnionych terenach wiejskich w oparciu o szkoły zbiorcze może być rozwiązana tylko przy gęstej sieci szkół siedmioklaso-

wych i dlatego też słusznym ze wszech miar było obniżenie dolnej granicy liczby dzieci, koniecznej do założenia szkoły siedmioklasowej. Mimo to jednak w warunkach polskich, przy wielkim rozproszeniu osiedli wiejskich, przy istnieniu małych, oddalonych od siebie wsi i przysiółków — pełna (100%) realizacja powszechności szkoły 7-klasowej natrafia na trudności. Są u nas szkoły niepełne, których ze względu na duże odległości od większych osiedli i złe warunki komunikacyjne nie można powiązać z sąsiednimi szkołami 7-klasowymi, nie można ich włączyć do rejonów szkół zbiorczych. W takich, zresztą stosunkowo nielicznych, przypadkach trzeba szukać innych rozwiązań.

W latach 1953—1955 Ministerstwo Oświaty, dążąc do objęcia jak największej liczby uczniów szkołą 7-klasową, zalecało tworzenie internatów przy szkołach zbiorczych. Organizowanie internatów przy szkołach podstawowych trzeba jednak ocenić krytycznie. Internaty dla dzieci w wieku 11—13 lat budzą poważne zastrzeżenia z punktu widzenia wychowawczego. Dziecka w tym wieku nie powinno się odrywać od rodziny, najlepszą bowiem atmosferę wychowawczą stwarza dziecku środowisko rodzinne (pomijam tu oczywiście wypadki rozkładu rodziny, niskiego poziomu moralnego rodziców). W warunkach wiejskich (a sprawa dotyczy w całości wsi) dziecko 11-, 12- i 13-letnie bierze już udział w produkcji, pomagając w gospodarstwie przy łatwiejszych i lekkich pracach polnych, hodowlanych lub domowych. I jeśli włączanie dziecka do prac pomocniczych w gospodarstwie chłopskim jest utrzymane w rozsądnych granicach, jeśli nie przeciąża go fizycznie, nie zajmuje mu zbyt wiele czasu i nie przeszkadza w nauce, to trzeba traktować tego rodzaju lekką pracę dziecka jako jeden ze środków racjonalnego wychowania.

Niezależnie od argumentów natury wychowawczej, przeciw internatom przemawiają wysokie koszty ich budowy i utrzymania. Same bieżące koszty zakwaterowania ucznia w urządzonym już internacie (bez wyżywienia i remontów kapitalnych) wynoszą ponad 1 000 zł rocznie. Kosztowne są również inwestycje. Wybudowanie jednego miejsca internatowego kosztuje około 30 tysięcy złotych. Dlatego też i z punktu widzenia ekonomicznego nie powinniśmy forsować instytucji internatów przy szkołach podstawowych (zbiorczych).

W przypadkach, gdy nie możemy szkoły niepełnej o małej liczbie uczniów powiązać z 7-klasową szkołą zbiorczą, należy raczej zezwolić szkole niżej zorganizowanej na realizowanie programu szkoły 7-klasowej. Dotyczy to w szczególności szkół o 2 i 3 nauczycielach. Oczywiście w szkołach tych muszą wówczas być nauczyciele z wyższymi kwalifikacjami i doświadczeniem pedagogicznym. W celu zachęcenia lepszych nauczycieli do pracy w takich szkołach, należałoby przyznać im specjalny dodatek do uposażenia ze względu na trudne warunki pracy.

W dążeniu do zapewnienia wszystkim dzieciom w warunkach wiejskich powszechności szkoły 7-klasowej najpożyteczniejszą jednak rolę spełnia system szkół zbiorczych. Dlatego też przy wprowadzaniu poprawek do istniejącej sieci szkolnej należy zawsze rozważyć możliwości powiązania szkół niepełnych ze szkołami 7-klasowymi w obrębie rejonu szkoły zbiorczej.

Rozbudowana odpowiednio sieć szkół zbiorczych pozwala przybliżyć szkołę do dzieci młodszych, umożliwiając równocześnie dzieciom starszym ukończenie pełnej szkoły podstawowej. Sieć szkolna oparta na systemie szkół zbiorczych godzi dwie omówione wyżej przeciwstawne tendencje w polityce sieciowej. Z jednej strony, pozwala na tworzenie mniejszych obwodów szkolnych, skracając dla dzieci młodszych odległość z domu do szkoły. Z drugiej strony, starszym dzieciom umożliwia uczęszczanie do wyższych klas (V—VII) w szkole 7-klasowej, posiadającej warunki organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego na wyższym poziomie.

Szkolne punkty filialne

Z dążności do skrócenia drogi z domu do szkoły dla dzieci młodszych powstała koncepcja tzw. szkół filialnych (punktów filialnych). Są to szkoły o 1 lub 2 nauczycielach, realizujące program 3—4 klas i wchodzące organizacyjnie w skład położonej w pobliżu szkoły 7-klasowej. Nie są to szkoły samodzielne, lecz podporządkowane pod każdym względem kierownikowi szkoły 7-klasowej, stanowią tylko jej filię. Po prostu są to oddziały równoległe, umieszczone w odrębnym budynku położonym poza głównym gmachem szkolnym w pobliżu większego skupiska dzieci najmłodszych. Odległość punktu filialnego od szkoły macierzystej nie powinna przekraczać w żadnym wypadku 4 kilometrów. Szkoły filialne stanowią, jak widzimy, pewnego rodzaju modyfikację systemu szkół zbiorczych. W zasadzie najlepszą formą szkoły filialnej byłaby szkoła o 1 nauczycielu, realizująca program kl. I i II i posiadająca 2 oddziały. Ponieważ jednak punkty filialne powstają w małych osiedlach o niewielkiej liczbie dzieci, przeto zachodzi konieczność skupienia nie 2, lecz 3 bądź też 4 roczników dzieci i dlatego też istniejące u nas szkoły filialne mają najczęściej cztery klasy. Prototypem szkolnego punktu filialnego były w okresie międzywojennym szkoły zwane „eksponówkami”. Mogły one być tworzone tylko w osiedlach mających co najmniej 40 dzieci w wieku 7—8 lat i posiadały tylko klasę I i II. W okresie powojennym nasza polityka sieciowa poszła w kierunku poważnego zmniejszenia liczby dzieci, potrzebnej do zorganizowania szkoły 7-klasowej i dlatego też w każdym osiedlu, w którym 2 roczniki dzieci dają 40 uczniów, jest dziś pełna szkoła 7-klasowa, ponieważ 7 roczników daje w takim wypadku co najmniej 100 uczniów. Przedwojenna koncepcja „eksponówek” może mieć zatem zastosowanie w Polsce Ludowej tylko w wypadkach wyjątkowych, podykto-

wanych przede wszystkim specyficznymi warunkami lokalowymi, istniejącymi w obwodzie szkolnym. W takim wypadku byłby to u nas punkt filialny, realizujący program I i II klasy.

Dodatnią stroną szkół filialnych jest powiązanie nauczyciela z kolektywem szkoły 7-klasowej i możliwość udzielania mu pomocy, porady dydaktyczno-wychowawczej przez bardziej doświadczonego i zazwyczaj wyżej kwalifikowanego kierownika szkoły 7-klasowej. Nauczyciel szkoły filialnej nie jest więc osamotniony w swoich wysiłkach zmierzających do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania i wychowania. Jest on pełnoprawnym członkiem rady pedagogicznej szkoły 7-klasowej.

Ustrój szkolnictwa, względy ekonomiczne, specyfika terenowa

Przy tworzeniu sieci szkolnej i jej przebudowie poważną rolę odgrywa ustrój szkolnictwa i związana z nim organizacja wewnętrzna szkół. Na innych niż obecne zasadach oparta była sieć szkolna przedwojenna po przeprowadzeniu reformy szkolnej w 1932 r. Szkoły początkowe (powszechnie) podzielone na 3 stopnie organizacyjne nie stanowiły jednolitego systemu sieci szkolnej. Pomiędzy szkołami I, II i III stopnia nie było ścisłego powiązania programowego, a przechodzenie uczniów ze szkół niższego stopnia organizacyjnego do szkół wyższego stopnia było utrudnione.

Struktura przedwojennej szkoły początkowej uniemożliwiała utworzenie systemu szkół zbiorczych, który ułatwia, jak to widzieliśmy, upowszechnienie szkoły 7-klasowej. Ustrój szkolnictwa wprowadzony przed wojną ustawą z dnia 11 marca 1932 r. nie zakładał w ogóle upowszechnienia szkoły 7-klasowej. Stąd też i dolna granica liczby dzieci w szkole, wymagana do utworzenia szkoły 7-klasowej (III stopnia), była wysoka.

Zmiany zatem w ustroju szkolnictwa pociągają za sobą zawsze mniejszą lub większą przebudowę struktury sieci szkolnej.

Na ukształtowanie się sieci szkolnej wywierają wpływ również czynniki natury ekonomicznej. Przy rozbudowie szkolnictwa, zmianach w sieci szkolnej trzeba kierować się względami oszczędnościowymi. Ma to znaczenie szczególnie w warunkach polskich, w warunkach naszego zacofania ekonomicznego. Oczywiście ekonomiczność sieci szkolnej nie może być czynnikiem decydującym. W sprawach sieciowych decyduje dobro dziecka i podstawowe założenia polityki oświatowej. Jednakże względy natury ekonomicznej powinny być rozważane przy ustalaniu sieci szkolnej.

Szczególnie ważne to jest w polityce inwestycyjnej szkolnictwa. Budowa szkół jest funkcjonalnie związana jak najściślej z polityką sieciową. Nowo wzniesiony budynek szkolny stwarza warunki do nauczania i wychowania co najmniej na kilkadziesiąt lat. Wybór miejsc na budowę nowych gmachów szkolnych stabilizuje na danym terenie sieć szkolną na długie lata.

Błędy popełnione przy ustalaniu punktu szkolnego w związku z przystąpieniem w tej czy innej miejscowości do budowy nowego gmachu szkolnego są w skutkach bardzo bolesne. Stabilizują one bowiem złą sieć szkolną, co jest sprzeczne z dobrem dziecka, z założeniami dydaktyczno-wychowawczymi szkoły. Próba poprawienia sieci szkolnej wiąże się w takich przypadkach z koniecznością niezamierzonej uprzednio przebudowy gmachu szkolnego, która z reguły obniża jego przydatność do celów nauczania i wychowania bądź też powoduje niepełne wykorzystanie pomieszczeń szkolnych, jeśli budynek szkolny wzniesiono dla większej liczby uczniów, niż wynikałoby to z prawidłowej sieci szkolnej. I w jednym, i drugim przypadku jest to szkodliwe z punktu widzenia ekonomicznego.

Przed rozpoczęciem budowy szkoły rozważyć trzeba wszechstronnie sprawę punktu szkolnego, uwzględniając warunki, jakim odpowiadać powinna racjonalna sieć szkolna na danym terenie. Specyfika warunków lokalnych ma przy tym bardzo duże znaczenie.

Przy ustalaniu sieci szkolnej, przy wprowadzeniu do niej zmian i podejmowaniu decyzji w sprawie stabilizacji punktów szkolnych nie można posługiwać się gotowymi schematami. Schematyzm jest w tej dziedzinie szczególnie szkodliwy. Gotowe wzory czy recepty w sprawie sieci szkolnej nie mogą być wszędzie zastosowane. Struktura sieci szkolnej na poszczególnych terenach musi być różnicowana w zależności od warunków lokalnych.

Długość drogi dziecka z domu do szkoły, która zazwyczaj jest ustalana dla całego kraju w drodze ustawowej, powinna być uzależniona od miejscowych warunków komunikacyjnych. Inaczej traktować bowiem trzeba drogę bitą, inaczej chodnik z płyt betonowych, inaczej drogę piaszczystą, inaczej błotnistą, leśną, bagnistą czy górską.

Nawet specyficzne warunki klimatyczne terenu powinny być brane pod uwagę przy ustalaniu sieci szkolnej. Wielka ilość opadów deszczowych, duża pokrywa śnieżna, warunki topograficzne sprzyjające powstawaniu zasp śnieżnych, wiatrów itp. — stanowią przy rozproszeniu osiedli poważne przeszkody przy tworzeniu większych obwodów szkolnych.

Przy określaniu miejsca punktu szkolnego trzeba brać pod uwagę fakt, że szkoła powinna być zrośnięta ze środowiskiem społecznym, że najczęściej — w szczególności na wsi — będzie ośrodkiem życia kulturalnego, promieniującym na sąsiadujące z nią osiedla. Nie można zatem ustalić punktu szkolnego poza wsią czy też między wsiami, choćby przemawiała za tym długość drogi uczniów z domu do szkoły.

Nie można także pominąć przy realizowaniu racjonalnej polityki sieciowej sprawy nauczyciela. W szczególności trzeba pamiętać o konieczności zapewnienia nauczycielstwu odpowiednich warunków mieszkaniowych. Nauczyciela zwiążemy ze szkołą, ze środowiskiem, gdy jego potrzeby bytowe będą mogły być w miejscowości szkolnej zaspokojone.

Słowem, prace nad rozwojem i korektą sieci szkolnej wymagają poważnych studiów. Pracownicy administracji szkolnej, zajmujący się problemami sieciowymi, powinni mieć duże doświadczenie w dziedzinie ustroju i organizacji szkolnictwa, wszechstronną znajomość terenu i perspektyw jego rozwoju, powinni orientować się dobrze w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły oraz znać potrzeby i możliwości dziecka związane z jego rozwojem psychofizycznym. Decyzje w sprawach sieciowych, podejmowane przy aktywnym udziale czynnika społecznego i przedstawicieli zainteresowanej ludności, powinna cechować rozważa oparta na gruntownej analizie wszystkich czynników wywierających wpływ na określenie wielkości obwodu szkolnego i samej szkoły, jej stopnia organizacyjnego i umiejscowienia punktu szkolnego w terenie. Sieć szkolna bowiem stanowi jeden z podstawowych i bardzo konkretnych elementów polityki oświatowej.

2. Doświadczenia okresu międzywojennego

Szkoły „na odludziu”, komasacja „z kontredansem”

W zakresie polityki sieciowej w szkolnictwie nie mieliśmy dobrych doświadczeń z okresu międzywojennego. U podstaw wszystkich błędów tej polityki legło trzymanie się wysokiej normy uczniów, przypadającej na nauczyciela. Sprawa ta uregulowana była najpierw ustawą z dnia 17. II. 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych*, a następnie statutem publicznych szkół powszechnych, wydanym w 1933 r.**

Dopuszczalne obciążenie nauczyciela uczniami, przewidziane w wymienionych aktach prawnych, w porównaniu ze stanem faktycznym w roku szkolnym 1936/37, przedstawia zestawienie podane na tablicy 1.

Tablica 1
Obciążenie nauczyciela uczniami w okresie międzywojennym według norm ustawowych i faktycznych

Szkoły	Dopuszczalne obciążenie nauczyciela uczniami		
	przy normie przewidzianej w ustawie z 17. II. 1922 r.	przy normie przewidzianej w statucie z 1933 r. (§ 92)	obciążenie faktyczne w roku szkolnym 1936/37
o 1 nauczycielu	60,0	80	72,3
o 2 nauczycielach	50,0	70	64,5
o 3 nauczycielach	50,0	60	63,0
o 4 nauczycielach	50,0	57,5	59,8
o 5 nauczycielach	50,0	56	57,8
o 6 i więcej nauczycielach	50,0	55	57,7
Przeciętnie dla wszystkich szkół	43	52	62

* Dz. U. R. P., 1922 r., Nr 18, poz. 143.

** Rozporządzenie Ministra WR i OP z dnia 21. XI. 1933 r. (Dz. Urz. Min. WR i OP, 1933 r., nr 14, poz. 194).

Z zestawienia tego wynika, że aby szkoła mogła mieć 4 nauczycieli, musiała liczyć od 200 do 230 uczniów, a w rzeczywistości średnio na jedną taką szkołę przypadało w roku 1936/37 około 240 uczniów. W tych warunkach stworzenie szkoły wyżej zorganizowanej z liczbą 230 lub więcej uczniów, przy wielkim rozdrobnieniu osiedli wiejskich było znacznie utrudnione. Nic też dziwnego, że przez cały okres międzywojenny przeważały w Polsce szkoły niżej zorganizowane.

Nie dawało to spokoju ówczesnym, bardziej postępowym organizatorom szkolnictwa i dlatego też próbowali szukać dróg wyjścia z trudnej sytuacji. Łudzili się, że pomoc tu może komasacja obwodów szkolnych. Tymczasem przy wysokich normach obciążenia nauczyciela uczniami dla stworzenia sieci szkół 7-klasowych trzeba było komasować obwody szkolne położone na dużych obszarach, skupiające kilka, nieraz nawet kilkanaście osiedli wiejskich, a w konsekwencji trzeba było przekraczać ustawową długość drogi dziecka z domu do szkoły. Po tej właśnie linii szła najczęściej, szeroko propagowana w okresie międzywojennym, akcja komasacji szkół.

Jak najlepsze i słuszne intencje przyświecały propagatorom komasacji obwodów szkolnych. Mieli oni na celu podniesienie stopnia organizacyjnego szkół. Nie liczyli się jednak z sytuacją demograficzną i topograficzną kraju, nie uwzględniali w sposób dostateczny struktury ludnościowej osiedli wiejskich oraz warunków komunikacyjnych. Słowem, do problemu komasacji szkół podeszli w sposób zbyt teoretyczny.

Przeciw przeprowadzonej w okresie międzywojennym komasacji szkół podnoszone były już przed wojną zastrzeżenia i uwagi krytyczne. Między innymi jeden z pracowników działu budownictwa szkolnego Ministerstwa WROIP, inż. Wacław Bromirski, napisał w 1938 r. pracę pt. „Uwagi o sieci publicznych szkół powszechnych”*, w której poddaje krytyce sposób przeprowadzania komasacji szkół. Bromirski pisze, że zmiany sieciowe przy komasacji szkół dokonywane były zbyt pochopnie, bez dokładniejszego zbadania warunków i możliwości wprowadzenia ich w życie, że w celu uzyskania większego skupienia dzieci i umożliwienia zorganizowania szkoły wyższego stopnia — powiększono obszary obwodów szkolnych tak, że długość drogi dzieci z domu do szkoły w tych obwodach wynosiła w rzeczywistości przeważnie więcej niż 3 km. Zamiast długości drogi przy tworzeniu nowych obwodów szkolnych brano pod uwagę dość często odległość w linii prostej domu od szkoły, a nieraz zupełnie świadomie przekraczano nawet 3-kilometrową odległość w linii powietrznej w nadziei, że ludność,

* Praca W. Bromirskiego nie została opublikowana, jako materiał rękopiśmienny (maszynopis) znajduje się w posiadaniu Biblioteki Ministerstwa Oświaty.

uświadomiwszy sobie korzyści nauki w szkole wyższego stopnia organizacyjnego, sama dobrowolnie wprowadzi dowożenie dzieci, zamieszkałych daleko od szkoły*. Tymczasem problem dowożenia dzieci do szkoły nie jest ani prosty, ani łatwy w polskich warunkach. Abstrahując od dobrej woli rodziców w tej sprawie, stwierdzić trzeba, że poważna część polskich dróg nie nadaje się do użycia w okresie roztopów i długotrwałych deszczów, że dziatwa szkolna jest niedostatecznie ciepło ubrana i dowożenie pojazdami konnymi w czasie mrozów zagraża zdrowiu dzieci. Dowożenie dzieci do szkoły może odbywać się bez poważniejszych przeszkód tylko przy pomocy pojazdów mechanicznych (autobusów), ale do tego potrzebna jest gęsta sieć dróg bitych. W niektórych krajach bardziej rozwiniętych dowożenie dzieci do szkoły odbywa się przy pomocy specjalnych autobusów szkolnych (NRD, Szwecja, USA i in.).

W pracy Bromirskiego czytamy m. in.: „W celu podniesienia stopnia organizacyjnego szkół powszechnych były czynione przy reorganizacji sieci szkolnej próby wyznaczania punktów szkolnych nie w samych miejscowościach, ale między miejscowościami. Półoficjalne wydawnictwa wysuwały nawet na czoło powyższą zasadę, ludność jednak wszędzie silnie przeciwstawiała się zakładaniu szkół między wsiami, a również z niewielkimi wyjątkami i władze szkolne i instancje, jako bliżej stojące terenu, nie popierały takiej akcji. Omawiany sposób stosowany był w większej skali w powiatach siedleckim i wrocławskim, poza tym były tylko nieliczne przypadki zakładania szkół w dali od skupionych wsi, na tzw. »odludziu«.

Akcja komasacji szkół napotykała sprzeciw tej części ludności, która traciła szkołę u siebie, wywoływała zaś często zdecydowany opór całej zainteresowanej ludności wtedy, kiedy połączona była z tzw. »kontredansem«. Komasacją z »kontredansem« nazywano łączenie szkół znajdujących się w różnych niezbyt odległych od siebie miejscowościach, w jedną wspólną organizację szkolną, której poszczególne klasy z braku odpowiedniego lokalu umieszczano w lokalach po zlikwidowanych szkołach, a więc w różnych miejscowościach. W każdej z tych miejscowości tylko część dzieci miała klasę czy klasy u siebie, reszta dzieci musiała chodzić do klas w innych miejscowościach, dzieci więc musiały wędrować między tymi miejscowościami, skąd powstała nazwa »kontredans«.

Wielkie niezadowolenie wywoływała również taka komasacja, w wyniku której pozostawał bez użytku własny budynek szkolny, a szkołę umieszczano w lokalu wynajętym, przeważnie nieodpowiednim**.

Akcja komasacji napotykała duże sprzeciwy w województwie poznańskim, gdzie ludność przyzwyczajona była do gęstej sieci szkolnej po-

* Zob. W. Bromirski: Uwagi o sieci publicznych szkół powszechnych. Warszawa 1938 r., materiał rękopiśmienny znajdujący się w Bibliotece Ministerstwa Oświaty, s. 10.

** Tamże s. 11.

niemieckiej (w każdej wsi szkoła). Dochodziło do strajków szkolnych. Był nawet wypadek interwencji policji z użyciem broni z powodu oporu ludności przeciw zarządzeniom władz szkolnych*.

Ujemne skutki tak przeprowadzonej komasacji szkół nie dały na siebie długo czekać. Zmniejszyła się poważnie frekwencja szkolna, nastąpiło rozluźnienie kontaktu szkoły z ludnością z powodu zwiększenia się odległości między osiedlami i szkołą. Zamiast polepszyć, pogarszały się wyniki pracy szkół. W poszczególnych przypadkach, stosunkowo dość licznych w województwie poznańskim, następowała nawet rekomasacja szkół.

Bromirski widział możliwości podniesienia stopnia organizacyjnego szkół nie w komasacji obwodów szkolnych, ale w obniżaniu liczby uczniów przypadającej na nauczyciela. Po tej właśnie drodze, nie rezygnując z komasacji, tam gdzie była ona możliwa, poszliśmy w Polsce Ludowej, tworząc szkoły 7-klasowe z czterema nauczycielami już przy liczbie 81 dzieci. Jest to droga kosztowna, ale w naszych warunkach demograficznych, komunikacyjnych i topograficznych jedynie realna.

Powiaty „wzorcowe”

Zasady przedwojennej polityki sieciowej w szkolnictwie podstawowym wprowadzano w całej rozciągłości na terenie niektórych powiatów, traktując je jako powiaty „wzorcowe”, stanowiące pewną formę eksperymentu i służące za przykład dla innych terenów. Jednym z takich przykładowych powiatów był powiat włocławski (wojew. bydgoskie), dla którego opracowano w latach 1925—1927, przy czynnym udziale Ministerstwa WRiOP, szczegółowy plan sieci szkolnej i poczynając od roku szkolnego 1928/29 przystąpiono do wprowadzenia tego planu w życie. Stara sieć szkolna w powiecie włocławskim budowana w oparciu o ustawę z dnia 17. II. 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych była bardzo prymitywna, podobnie jak to zresztą miało miejsce na terenie całego kraju. W roku szkolnym 1924/25 było w tym powiecie 102 szkoły powszechne (bez m. Włocławka), z czego 84 szkoły o 1 i 2 nauczycielach, a tylko 6 szkół 7-klasowych o 7 i więcej nauczycielach.

Zamierzenia reformatorskie w dziedzinie sieci szkolnej w powiecie włocławskim były bardzo radykalne. Projekt nowej sieci przewidywał likwidację wszystkich szkół o 1, 2, 3 i 4 nauczycielach i zmniejszenie ogólnej liczby szkół do 43 (bez m. Włocławka), przy czym dla przeważającej większości projektowanych obwodów szkolnych (37) przewidywano utworzenie szkół 7-klasowych o 7 i więcej nauczycielach, a tylko dla 1 obwodu szkołę o 6 nauczycielach i dla 5 obwodów szkołę o 5 nauczycielach. Przewidywaną przebudowę sieci szkolnej w powiecie włocławskim i wyniki realizacji zamierzeń w tej dziedzinie najlepiej zilustruje zestawienie podane w tablicy 2.

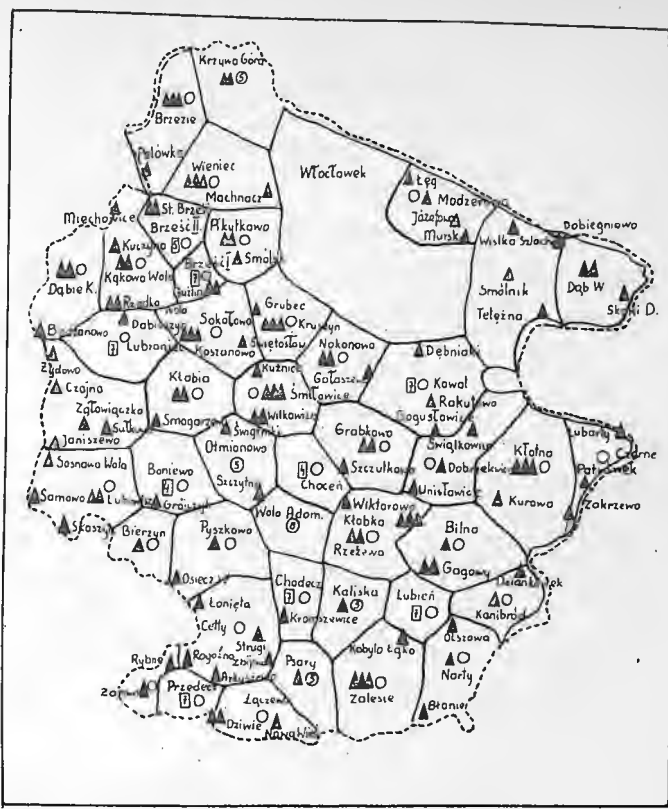
* Tamże, s. 12.

Tablica 2
 Reorganizacja sieci szkolnej w powiecie wrocławskim w latach 1925—1938
 (bez m. Włocławka)

Szkoły	Stan sieci szkolnej (liczba szkół)			
	Przed re-organizacją (rok 1924/25)	Projekt przebudowy sieci z 1928 r.	Stan faktyczny sieci szkolnej w 1938 r.	Obecna sieć szkolna (1958/59) w granicach powiatu z 1938 r.
o 1 nauczyciela	67	—	15	2
o 2 nauczycielach	17	—	16	3
o 3 nauczycielach	8	—	5	2
o 4 nauczycielach	2	—	8	22
o 5 nauczycielach	2	5	5	13
o 6 nauczycielach	—	1	2	12
o 7 i więcej nauczycielach	6	37	11	12
Razem	102	43	62	66

Powierzchowne zapoznanie się z projektem sieci szkolnej w powiecie wrocławskim, zatwierdzonym w 1928 r., spotyka się zazwyczaj z entuzjastyczną aprobatą. Projekt wydaje się po prostu rewelacyjny: ani jednej szkoły niżej zorganizowanej, wszystkie szkoły 7-klasowe, i to w dodatku tylko sześć szkół o 5 i 6 nauczycielach, reszta o 7 i więcej nauczycielach. W miarę gruntowniejszej analizy omawianego projektu aprobatą ustępuje miejsca wątpliwościom i poważnym zastrzeżeniom.

Zamierzona i częściowo zrealizowana przed wojną przebudowa sieci szkolnej w powiecie wrocławskim opierała się wyłącznie na komasacji istniejących szkół niżej zorganizowanych, pozostawiając nienaruszoną przeciętną liczbę uczniów, przypadającą na jednego nauczyciela (około 60 uczniów). Było to przyczyną nierealności projektu. Dla skupienia odpowiedniej liczby dzieci, potrzebnej do zorganizowania szkoły 7-klasowej, stworzono nowe obwody, w których długość drogi z domu do szkoły dla poważnej części dzieci (zarówno starszych, jak i najmłodszych, siedmioletnich), przekraczała 3 km. Dla stworzenia np. obwodu szkoły 7-klasowej w Zgłowiączce zlikwidowano 5 szkół o 1 nauczyciela, a mianowicie: w Sułkowie, Janiszewie, Czajnie, Żydowie i Zgłowiączce, mimo że przekątna (średnica) nowo powstałego obwodu szkolnego przekraczała w linii powietrznej 8 km. Droga do szkoły w Zgłowiączce dla poważnej części dzieci z Siemianówka, Sułkowa, Żydowa, Redecza Wielkiego przekraczała nie tylko 3 km, ale nawet 4 km. Pomimo że dla obwodu szkoły 7-klasowej zbudowano gmach szkolny (w Zgłowiączce), już przed wojną zaszła konieczność rozbicia nowo utworzonego obwodu i utworzenia szkoły o 2 nauczycielach w Siemianówku. Po wyzwoleniu utworzono dodatkowo w północnej części obwodu szkołę o 2 nauczycielach w Redeczu Wielkim. (zob. mapki tabl. 4 i 5).

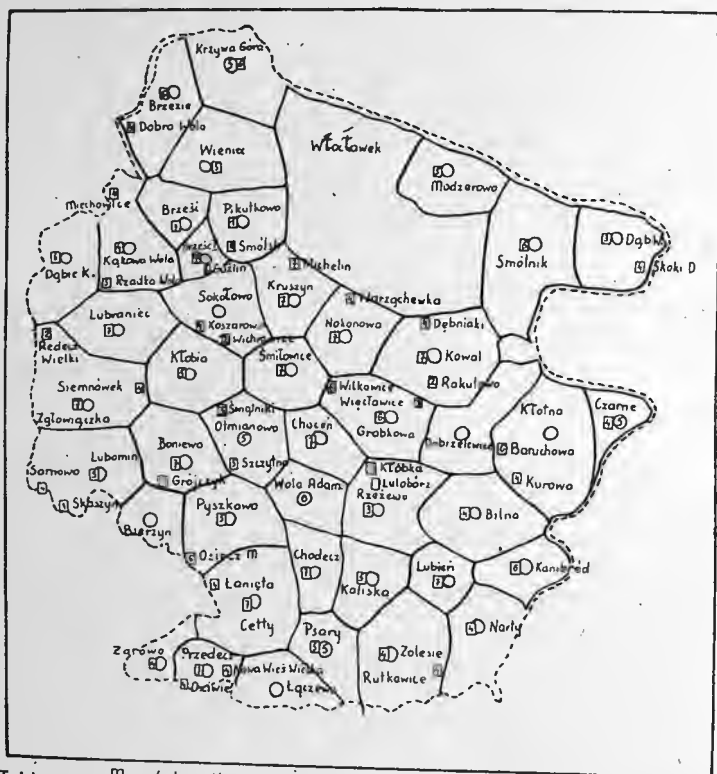


Tabl. 3 Mapa (schemat) powiatu włocławskiego (granice z 1939 r.) z obwodami szkolnymi według przyjętego projektu sieci szkolnej z roku 1928/29 z oznaczonymi punktami szkolnymi w roku 1924/25 (stanu wieś).




Objasnienie: Granice obwodów szkolnych według projektu z 1928/29 — Projektowane punkty szkolne (szkół o 5 i więcej nauczycielach) — Szkoły istniejące w 1924/25 r. (stanu wieś):
 0 1 nauczyciel — 0 2 nauczycielach — 0 3 nauczycielach — 0 4 nauczycielach —
 (tylko w kwadracie oznaczono liczbę nauczycieli)

Rozpatrmy bliżej inny z nowo utworzonych obwodów szkolnych — obwód 7-klasowej szkoły w Smólniku (zob. mapkę — tabl. 5). Obwód ten powstał w drodze skomasowania 3 obwodów szkół jednoklasowych (o jednym nauczycielu): w Smólniku, Wistce Szlacheckiej, Tełężnej oraz z części obwodu szkoły o 2 nauczycielach w Dobiegniewie. Warto zaznaczyć, że wieś Dobiegniewo położona jest stosunkowo niedaleko (2—3 km) od wsi Dąb Wielki, gdzie zaprojektowano utworzenie szkoły 7-klasowej, przy tym do Dębu Wielkiego prowadzi z Dobiegniewa stosunkowo dobra droga poprzez tereny zamieszkałe. Jednakże w przypadku przyłączenia całego obwodu szkoły w Dobiegniewie do obwodu 7-klas. szkoły w Dębnie Wielkim, w obwodzie szkolnym w Smólniku liczba dzieci byłaby za mała i nie-

wystarczająca do utworzenia szkoły 7-klasowej. Można by nie mieć o to pretensji do ówczesnych władz oświatowych, gdyby nie fakt, że decyzja w sprawie włączenia części wsi Dobięgniewo do obwodu szkoły w Smólniku godziła w dobro dzieci. Droga bowiem z Dobięgniewa do Smólnika jest dłuższa i gorsza, prowadzi częściowo przez las.

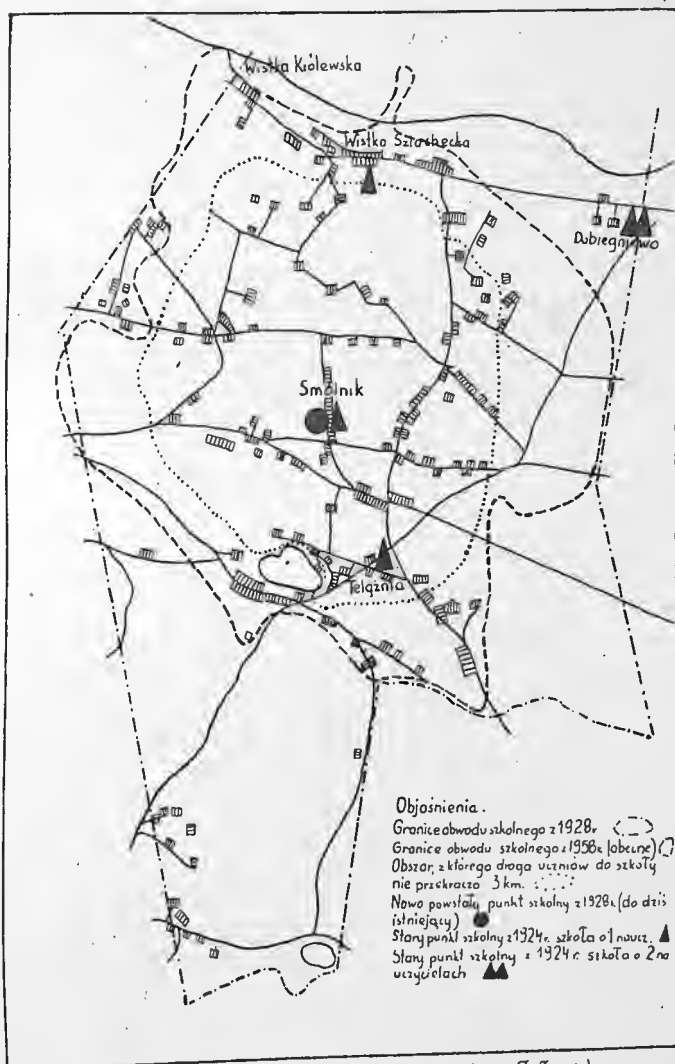


Tabl. 4 Mapa (schemat) powiatu Włocławskiego - granice z 1939 r. z obwodami szkolnymi według przyjętego projektu sieci szkolnej z roku 1928-1929 z oznaczonymi obszarami istniejącymi punktami szkolnymi (1938/59.)

Objaśnienia Granice obwodów szkolnych według projektu z 1928. 
 Projektowane punkty szkolne w 1928 r. 
 Obecnie istniejące punkty szkolne (cyfra w kwadracie oznacza liczbę nauczycieli); 

Nie jest to jedyne zastrzeżenie w stosunku do nowo powstałego obwodu 7-klasowej szkoły w Smólniku. Na mapce zaznaczono obszar, z którego odległość do Smólnika przekracza 3 km, pozostałe części obwodu szkolnego

w Smólniku położone są w odległości 4 lub 5 km. Co gorzej, właściwie prawie wszystkie większe osiedla, wchodzące w skład tego obwodu, leżą poza obrębem 3-kilometrowej odległości od szkoły (Teleżna Leśna, Teleżna Stara, Wistka Szlachecka). W ramach realizacji projektu nowej sieci szkolnej, w Smólniku wzniesiono nowy, duży gmach szkoły 7-klasowej (czę-



Tabl. 5

Mapka obwodu szkoły podstawowej w Smólniku (pow. wrocławski)

ściowo nie wykończony) i budynek mieszkalny dla nauczycieli, toteż mimo że utworzony obwód szkolny jest nieodpowiedni, za rozległy, utrzymał się on do dziś z jedną dość zasadniczą korektą, mianowicie wieś Dobieg-niewo wyłączona została po wyzwoleniu z obwodu szkoły w Smólniku i przyłączona w całości do obwodu szkoły w Dębnie Wielkim. Zresztą projekt obwodu szkoły w Dębnie Wielkim z 1928 r. nie został w ogóle zreali-zowany.

Z mapki (tabl. 5) widzimy, że i obecnie granice obwodu szkoły w Smólniku położone są poza zasięgiem 3-kilometrowej odległości od szkoły, która nadal wynosi dla części dzieci 4—5 km. Czynnikiem przeciwdziałającym dalszej korekcie jest w tym wypadku budynek szkolny i specjalnie zbudowany dom mieszkalny dla nauczycieli. O wadliwości obwodu szkoły w Smólniku świadczy dobitnie fakt, że w roku szkolnym 1958/59 na 207 uczniów nie uczęszczało w ogóle do szkoły 18 dzieci w wieku obowiązku szkolnego. (W sumie w roku 1958/59 w powiecie wrocławskim nie uczęszczało do szkoły 303 dzieci w wieku szkolnym — stan z listopada 1958 r.). Warto jeszcze wyjaśnić, że słaba jest również w szkole w Smólniku frekwencja uczniów uczęszczających do szkoły. Odsetki uczniów obecnych w szkole w roku szkolnym 1957/58 zestawione zostały według klas na tablicy 7.

Tablica 6

Frekwencja w szkole podstawowej o 6 nauczycielach w Smólniku, pow. wrocławski, w roku 1957/58

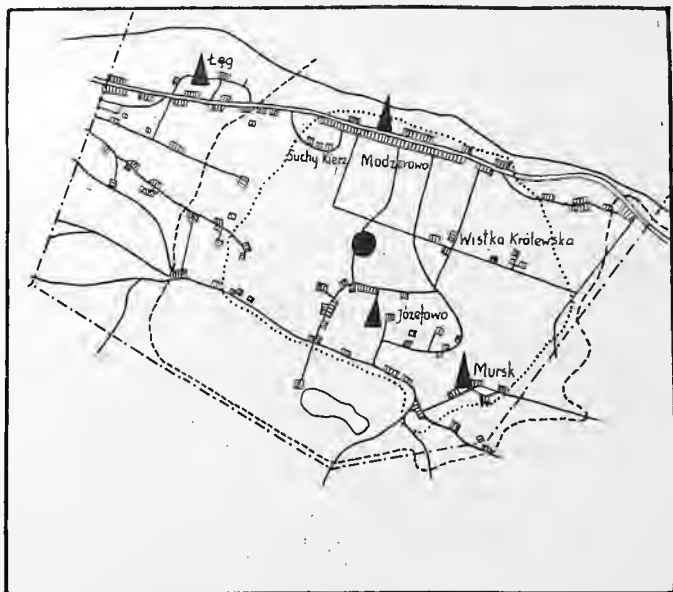
Klasy	% obecnych w szkole		
	Przeciętnie w roku 1957/58	Listopad 1957 r.	Luty 1958 r.
I	83,9	70,6	75,2
II	81,2	77,5	77,5
III	83,9	76,8	84,7
IV	85,5	77,0	75,0
V	82,9	88,2	95,7
VI	90,3	77,0	88,1
VII	82,4	80,0	84,0

Przykładem niesłusznego i niezyciowego podejścia do rozwiązania sprawy sieci szkolnej w powiecie wrocławskim było wytyczenie obwodu szkolnego w Modzerowie. Na terenie tego obwodu były przed r. 1928 4 szkoły o 1 nauczycielu, a mianowicie we wsiach: Modzerowo, Łęg, Józefowo i Mursk. Autorzy projektu sieci szkolnej z 1928 r. po prostu przy pomocy cyrkla wytyczyli granice obwodu szkolnego dla wymienionych miejscowości, a ponieważ środek koła wypadł w szczerym polu, przeto tam właśnie wyznaczono i zatwierdzono punkt szkolny, a następnie postanowiono wybudować szkołę 7-klasową. I rzeczywiście, pomimo protestów lud-

ności rozpoczęto na polu, z dala od osiedli ludzkich, budowę gmachu dla szkoły o 7 nauczycielach, a obok niego wzniesiono dom mieszkalny dla 6 nauczycieli (6 mieszkań po 3 pokoje z kuchnią). Najbliższe domy mieszkalne od budynku szkolnego znajdują się w odległości 1½ km. Wokół pustka. Gmachy szkolne tak zlokalizowane podobno chłopci nazywali żartobliwie „szkołami pod polną gruszą”.

Budowa szkoły na polach Modzerowa ciągnęła się kilka lat. W międzyczasie okazało się, że obliczenia dotyczące liczby dzieci w nowo utworzonym obwodzie szkolnym są niedokładne i że przy obowiązujących przed wojną normach obciążenia nauczyciela, liczba ta jest niewystarczająca do utworzenia szkoły 7-klasowej. W tej sytuacji postanowiono przerwać zaawansowaną już budowę szkoły, wykończono jedynie 4 izby na parterze, piętro jest do dziś nie wykończone, a klatka schodowa prowadząca do górnej kondygnacji jest obecnie zabita deskami. Nie wykończono również 2 mieszkań nauczycielskich.

Do 1939 roku szkoła w Modzerowie była szkołą II stopnia (z najwyższą klasą VI) o 4 nauczycielach.



Tabl. 7 Mapa obwodu szkoły podstawowej w Modzerowie (pow. łódzki)

Objaśnienie:

Granice obwodu szkolnego z 1928 r. - - - - -

Granice obwodu szkolnego w 1958 r. (obecne) - - - - -

Obstawa klęsego droga uleńców do szkoły nie przekracza 3 km - - - - -

Nowo powstały punkt szkolny z 1928 r. (do dziś istniejący) - - - - -

Stary punkt szkolny z 1924 r. - szkoła o 4 nauczycieli - ▲

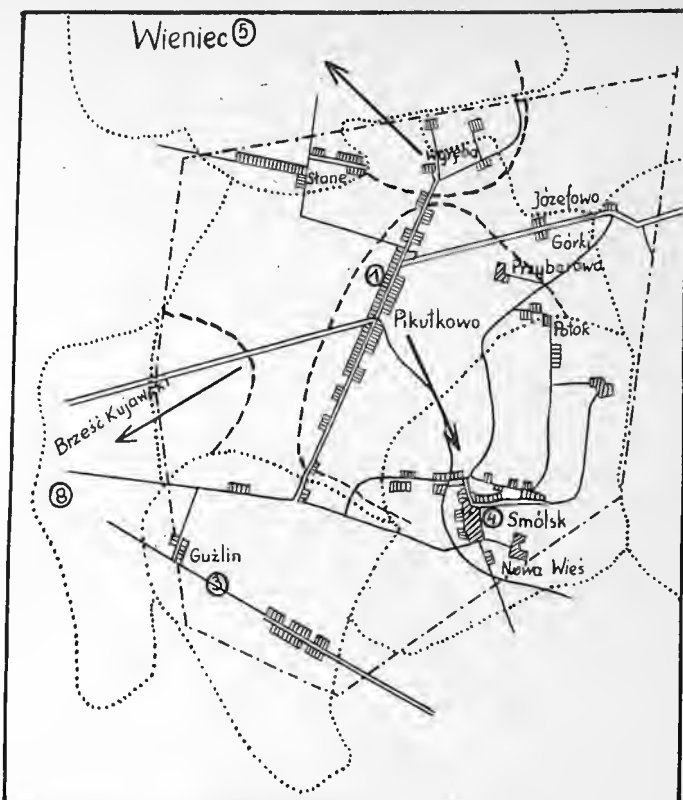
Z mapki (tabl. 7) widać, że podobnie jak i w innych nowo utworzonych obwodach szkolnych w powiecie wrocławskim, tak i w Modzerowie nie liczono się zbyt długo z długością drogi od domu dziecka do szkoły, toteż i tu niektóre osiedla znalazły się poza obrębem 3-kilometrowej odległości od budynku szkolnego (Łęg, Rybnica, Oszczywilk, Wistka Królewska). Dodajmy do tego, że wieś Łęg połączona jest z Włocławkiem dogodną bitą drogą, krótszą od drogi do budynku szkolnego w Modzerowie. Włocławscy reformatorzy sieci szkolnej wyznaczili tej wsi pomocniczą rolę wzmocnienia liczby dzieci potrzebnej do stworzenia w Modzerowie szkoły 7-klasowej. Toteż pierwsza po wyzwoleniu korekta sieci szkolnej w Modzerowie dotyczyła wyłączenia z tego obwodu wsi Łęg i przyłączenia jej do obwodu jednej z najbliższych szkół we Włocławku, co spotkało się z pełną aprobatą ludności.

Tworzenie szkół, tak jak w Modzerowie, „na odludziu” było z punktu widzenia społecznego niedorzecznością. Izolowało szkołę i osłabiało jej oddziaływanie na środowisko. W szczególności nauczyciele czuli się w tych warunkach osamotnieni. Zresztą dla każdej innej instytucji społecznej taka izolacja jest nie do utrzymania. Świadczy o tym przykład Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej w Modzerowie. Oto ze względu na niewykorzystanie części mieszkań nauczycielskich (stoją po prostu puste), umieszczono w nich biuro Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej. Przypuszczano, że będzie to nawet dogodne dla ludności, bo budynki szkolne położone są w punkcie centralnym gromady (granice obszaru gromady pokrywają się z granicami obwodu szkolnego). Ale właśnie na żądanie ludności Prezydium GRN po kilku miesiącach urzędowania wśród pól i łąk zmuszone było przenieść swoje biura do wsi Modzerowo, mimo że dla niektórych osiedli długość drogi do biura Prezydium GRN zwiększyła się. Instytucja tego rodzaju co Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej nie była w stanie utrzymać się „na odludziu” nawet jednego roku, szkoła istnieje już blisko 30 lat. Wiąże ją z polem gmach szkolny i dom mieszkalny dla nauczycieli.

Spadek, jaki otrzymał powiat wrocławski po przedwojennej eksperymentalnej („przykładowej”) sieci szkolnej, przysparza wielu kłopotów obecnej administracji szkolnej.

Nowe zasady przyjęte w Polsce Ludowej przy budowie sieci szkolnej, polegające na poważnym zmniejszeniu liczby uczniów, wymaganej do zorganizowania szkoły 7-klasowej oraz na tworzeniu szkół zbiorczych, umożliwiają powstawanie szkół 7-klasowych także w mniejszych osiedlach, bliżej dzieci.

W konsekwencji w powiecie wrocławskim (i nie tylko w powiecie wrocławskim, „przykład” oddziaływał szerzej) powstają nawe punkty szkolne, a w bardziej jaskrawych wypadkach przedwojennej komasacji „za wszel-



Tabl. 8 : Przebudowa obwodu szkoły w Pikutkowie (pow. włocławski)

Objaśnienia: Granice nowo utworzonego w 1928r obwodu szkoły 7 klasowej, w Pikutkowie - ①
 Granice obecnych (1958r.) obwodów szkół: w Pikutkowie, Smółsku, Guzlinie, Brześciu Kujawskim i Wieniecu - ②
 Obecnie istniejąca (1958r.) szkoły. Cyfra w środku oznacza liczbę nauczycieli. - ④
 Obszar obwodu szkoły o 1 naucz. w Pikutkowie przydzielony do najbliższych szkół zbiorczych - ③

ką cenę" ludność domaga się dziś rekomasacji szkół, skomasowanych po 1928 r. *

Obecnie szuka się w powiecie włocławskim nowych rozwiązań w dziedzinie polityki sieciowej szkolnictwa. Interesującym przykładem może tu być przebudowa sieci szkół w Pikutkowie, Smółsku i Guzlinie (zob. mapkę — tabl. 8).

* Inspektor oświaty, poseł na Sejm — Stanisław Kurowski, oświadczył w rozmowie z autorem, że z punktu widzenia zasad polityki sieciowej, obowiązujących

W 1928 r. zaprojektowano tu utworzenie obwodu szkoły 7-klasowej w Pikutkowie po skomasowaniu obwodów szkół w Pikutkowie (o 2 nauczycielach), w Smółsku (o 1 nauczycielu) i w Guźlinie (o 2 nauczycielach). Przy czym miejscowość Guźlin ma dogodniejsze połączenie z Brześciem Kujawskim niż z Pikutkowem i odległość między Guźlinem a Brześciem Kujawskim jest mniejsza niż między Guźlinem a Pikutkowem. Chodziło tu jednak o wzmocnienie pod względem ilości dzieci obwodu szkolnego w Pikutkowie, gdyż w wypadku gdyby Guźlin został przyłączony do obwodu szkoły w Brześciu Kujawskim, to w Pikutkowie nie można by utworzyć szkoły 7-klasowej i sieć szkolna w powiecie włocławskim nie mogłaby być „przykładowa”.

W Pikutkowie nie zbudowano gmachu szkolnego, toteż władze szkolne miały po wyzwoleniu swobodę w rozwiązaniu sprawy sieci w tym rejonie, „nie przeszkadzał” tu im źle zlokalizowany budynek szkolny. Przy tworzeniu nowej sieci w rejonie Pikutkowa odrzucono koncepcję z r. 1928. Biorąc za podstawę niższe normy obciążenia nauczyciela dziećmi, nie skomasowano szkół w Pikutkowie, Guźlinie i Smółsku, lecz utworzono w dwóch starych, istniejących jeszcze przed 1928 r. punktach szkolnych szkoły wyżej zorganizowane, a mianowicie: w Smółsku szkołę 7-klasową o 4 nauczycielach (liczba dzieci 114), w Guźlinie szkołę o 3 nauczycielach (liczba dzieci 76), realizującą program 7 klas. Natomiast w Pikutkowie, gdzie w 1928 r. zaprojektowano szkołę o 7 nauczycielach, utworzono szkołę o 1 nauczycielu po wyłączeniu z obwodu wsi Słone i przyłączeniu jej do szkoły w Wieńcu. Ze szkoły w Pikutkowie uczniowie po ukończeniu klasy IV kierowani są do szkoły zbiorczej, przy czym obwód szkoły w Pikutkowie w części należy do 7-klasowej szkoły zbiorczej w Smółsku, w części do 7-klasowej szkoły zbiorczej w Wieńcu (szkoła o 5 nauczycielach), a w części do 7-klasowej szkoły w Brześciu Kujawskim. W ten sposób, bez komasacji rozległych obwodów szkolnych, ale w drodze poważnego zmniejszenia przeciętnej liczby dzieci przypadającej na 1 nauczyciela oraz przy pomocy szkół zbiorczych, wszystkie dzieci w rejonie Pikutkowa mają

w Polsce Ludowej, okolicznością korzystną dla powiatu włocławskiego była niepełna realizacja sieci szkolnej według projektu z 1928 r. Projekt ten zrealizowany został tylko w około 30% obwodów, i to w odniesieniu do punktów szkolnych stosunkowo mniej budzących zastrzeżeń. Gdyby nowa sieć szkolna została w pełni zrealizowana, musiałoby się dziś — zdaniem inspektora Kurowskiego — przeprowadzić w wielu wypadkach rekomasację szkół, a budynki szkolne byłyby nie wykorzystane.

Inspektor Kurowski widzi w projekcie przebudowy sieci szkolnej z 1928 r. również strony dodatnie, podkreślając w szczególności słuszną tendencję autorów projektu do stworzenia w każdym obwodzie szkoły siedmioklasowej. Odmiennie od dzisiejszych warunki przeprowadzania reformy sieci szkolnej w 1928 r. (przede wszystkim nadmiernie wysokie obciążenie nauczyciela dziećmi) nie pozwalały na inne rozwiązania w tej dziedzinie. Świadczy to o trudnościach, z jakimi borykali się ci spośród organizatorów szkolnictwa, którzy w polityce sieciowej kierowali się jak najlepszymi intencjami.

możność ukończenia 7 klas szkoły podstawowej. Jest to rozwiązanie w tych warunkach jedynie słuszne i jedynie możliwe. Rozwiązania z 1928 r. były rozwiązaniami teoretycznymi, tylko pozornie słusznymi.

Prace podjęte w pierwszym dziesięcioleciu okresu międzywojennego nad przebudową sieci szkolnej w Polsce świadczą o poszukiwaniu dróg wyjścia z trudnej sytuacji organizacyjnej szkolnictwa przed wojną, świadczą o wysiłkach zmierzających do oparcia organizacji szkolnictwa podstawowego na sieci szkół wysoko zorganizowanych, stwarzających warunki do realizacji powszechności nauczania siedmioletniego. Niestety; przy małej stosunkowo gęstości zaludnienia w Polsce, przy rozproszeniu osiedli wiejskich, w trudnych warunkach topograficznych i komunikacyjnych, przy nadmiernie wysokiej normie dzieci przypadających na 1 nauczyciela (teoretycznie 52, w rzeczywistości 62 uczniów) — podejmowane próby budowy sieci szkół 7-klasowych w oparciu jedynie o komasację obwodów szkolnych musiały zawieść nadzieję inicjatorów. Teoretycznie pozornie słuszne koncepcje nie wytrzymały próby życia.

Przykładem oderwania koncepcji sieciowych w szkolnictwie od realnych warunków życiowych ludności jest właśnie „przykładowy” projekt sieci szkolnej w powiecie włocławskim. Celowo projekt ten i próby jego realizacji omówione tu zostały szerzej. Trzeba bowiem wyciągać wnioski z doświadczeń przeszłości, z doświadczeń pozytywnych i negatywnych.

Trzeba było przypomnieć doświadczenia włocławskie, ponieważ i dziś jeszcze są próby nawracania do przedwojennych koncepcji w polityce sieciowej. Świadczy o tym wypowiedź znanego i cenionego teoretyka w dziedzinie organizacji szkolnictwa prof. dra Mariana Falskiego, który, zaniepokojony wzrostem w Polsce Ludowej liczby szkół o mniejszej liczbie dzieci, pisze o tym w swojej pracy „Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego” w sposób następujący.

„W okresie międzywojennym prowadzone były u nas szczegółowe studia nad zagadnieniem sieci zarówno w centrali Ministerstwa, jak i w ośrodkach administracji podwładnej. Do prac tych należałoby wrócić, przystosowując je do szerszych zadań społecznych dzisiejszej chwili i poddając rewizji nagromadzenie w ostatnich latach tak licznych szkół o małych liczbach uczniów”.

Uwaga prof. Falskiego jest słuszna, z tym jednak zastrzeżeniem, że do przedwojennych studiów nad zagadnieniami sieci trzeba odnosić się z dużą dozą krytycyzmu. Nie można pójść dziś zalecaną w okresie międzywojennym drogą masowej komasacji obwodów szkolnych.

W polskich warunkach demograficznych i topograficznych środkiem prowadzącym do oparcia polityki sieciowej na gęstej sieci szkół 7-klaso-

wych jest obniżenie ilościowej normy uczniów przypadającej na nauczyciela. Po tej drodze poszły władze oświatowe Polski Ludowej i uczyniły słusznie. Przedwojenne koncepcje sieciowe w szkolnictwie można by było zrealizować tylko w warunkach wysokiego poziomu techniczno-ekonomicznego kraju, a na to, niestety, trzeba jeszcze poczekać.

Zresztą zmieniają się dziś w tej dziedzinie poglądy. Hasło „szkoła bliżej dziecka” zaczyna zjednywać sobie zwolenników także w krajach wysoko stojących pod względem techniczno-ekonomicznym i posiadających korzystne dla szkolnictwa warunki komunikacyjne. Np. w Szwecji, nie tylko na wsi, ale nawet i w miastach dla młodszych dzieci (kl. I—III) buduje się małe szkoły w pobliżu wielkich bloków mieszkalnych *, a do klas wyższych uczęszcza młodzież do szkół centralnych (zbiorczych), położonych w większej odległości od miejsca zamieszkania uczniów.

W najbliższym ćwierćwieczu rozwój sieci szkolnej pójdzie w polskich warunkach w kierunku tworzenia mniejszych szkół wysoko zorganizowanych dla młodszych roczników młodzieży, co można będzie osiągnąć tylko przy niskiej normie obciążenia nauczyciela dziećmi. Wielkie obwody szkolne ze zbiorczymi szkołami centralnymi będą wówczas powstawać tylko dla młodzieży starszej, przede wszystkim w wieku kształcenia średniego, w oparciu o dowożenie młodzieży mechanicznymi środkami lokomocji (autobusy, koleje, motorowery).

* Autor zwiedzał w 1957 r. tego rodzaju szkoły w Sztokholmie.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

O PRÓBIE BADAŃ NAD PROBLEMEM ZAPOBIEGANIA DRUGOROCZNOŚCI*

I. Geneza eksperymentu

Szkolny eksperyment świdnicki wyrósł z negacji obecnego, tradycyjnego już systemu organizacji szkolnictwa. Według systemu tego uzyskanie promocji jest możliwe tylko przy wszystkich lub prawie wszystkich ocenach pozytywnych. Rozwiązanie takie ma szereg mankamentów, bowiem przekreśla całoroczny wysiłek ucznia, zmuszając go do powtarzania tej samej klasy. Niekorzystne następstwa takiego rozwiązania uderzają szczególnie w życie psychiczne ucznia, powodując tworzenie się w nim poczucia niższości i niewiary we własne siły. To jednorazowe niepowodzenie pozostawić może trwałą urazę w stosunku do nauczycieli, szkoły i nauki w ogóle.

Powtarzanie, a więc cofanie się ucznia do punktu, z którego wystartował rok temu, jest niezgodne z ogólnym rytmem rozwoju przyrody i społeczeństwa, który polega na tym, że wszystko jest w ruchu, rozwija się, nie stoi w miejscu.

W odniesieniu do szkoły i uczniów oznacza to, że chce się poznawać nowe zagadnienia, znajdować się w coraz to innej sytuacji. Przez pozostawienie ucznia na rok drugi nie dopuszczamy do działania tego prawa i zmuszamy go do ponownego zajęcia się już znanymi zagadnieniami (wprawdzie

* W dniu 10 czerwca br. dokonano podsumowania wyników całorocznego eksperymentu nad problemem drugoroczności w szkole podstawowej w Świdnicy.

W naradzie tej wziął udział przedstawiciel naszej Redakcji.

Dyskusja wykazała duże osiągnięcia, ale ujawniła również pewne niedomagania, jak: brak naukowej metody selekcji dzieci przy podziale na grupy, brak testów kwalifikacyjnych oraz brak kryterium doboru klas poddanych próbie badań. Badania nasunęły również trudności w zakresie izb szkolnych i wydatków finansowych związanych ze zwiększeniem liczby godzin nauczania itp.

Próba badań podjęta przez zespół świdnicki, troską i wysiłkiem grona nauczycielskiego nad zmniejszeniem liczby repetentów w szkole zasługuje na pilną uwagę i poparcie (Red.).

nie zawsze opanowanymi), dokonując tym samym swego rodzaju „gwałtu” na czułym i subtelnym zespole, jakim jest psychika dziecka szkolnego. Trzeba stwierdzić, iż prawo to działa bardzo silnie, stąd też spory procent drugorocznych nie poprawia swoich postępów (materiał już nie jest atrakcyjny, bo „stary” i „znany”, uczeń wkłada mało wysiłku, rezultaty są nikłe).

Powtarzanie klas wyrządza oczywiście także ogromne szkody gospodarcze. Drugoroczni bowiem nie wchodzą we właściwym czasie do produkcji, zajmują innym miejsca w szkole itp.

Rozważania nad tym problemem doprowadziły mnie do potwierdzenia (czy przypomnienia) już znanej myśli — niedopuszczenia do sytuacji, w której jedynym wyjściem jest niepromowanie. To zaś można osiągnąć, uwzględniając:

- 1) tempo pracy ucznia, które powinno być różne dla różnych uczniów w danej klasie;
- 2) stan liczebny klasy, który w pewnych okresach roku powinien być zmniejszany;
- 3) położenie nacisku na język polski i matematykę.

Jeżeli chodzi o praktyczne rozwiązanie tego problemu, to proponuję go rozwiązać następująco. Po pierwszym okresie nauczania i na podstawie wyników klasyfikacji tego okresu należy podzielić klasę na podgrupy. Wszystkie przedmioty byłyby prowadzone łącznie, a jedynie zajęcia z jęz. polskiego byłyby prowadzone oddzielnie. Podgrupy A i B składałyby się:

Grupa A — uczniowie pozytywni z jęz. polskiego

„ B — „ niedostateczni „ „ „

Dla powtórzenia i uzupełnienia wiadomości z tego przedmiotu i w celu zmniejszenia tempa pracy w grupie B, ta ostatnia miałaby o dwie godziny tygodniowo więcej zajęć z jęz. polskiego, aniżeli przewiduje dotychczasowa siatka godzin. Podział ten byłby utrzymany przez dwa następne okresy. Ten okresowy podział i zmniejszony stan grupy (grupa B nie powinna przekraczać $\frac{1}{3}$ stanu całej klasy) sprawi to, że wielu uczniów, którzy w normalnych warunkach nie osiągnęliby wyniku przynajmniej dostatecznego, w nowych warunkach osiągnie wynik dostateczny i uzyska promocję. Poprawa poziomu jęz. polskiego bezsprzecznie wpłynie także na poprawę stanu rzeczy w innych przedmiotach.

W praktyce zajęcia w wymienionej klasie przebiegałyby następująco: Z chwilą nastania godziny przeznaczanej na zajęcia z jęz. polskiego grupa A pozostałaby w klasie, a grupa B przechodziłaby do już z góry na ten cel przewidzianego lokalu i tam odbywałaby zajęcia — oczywiście z innym nauczycielem.

Większa ilość godzin umożliwiłaby zmniejszenie tempa pracy, a to okazałoby się bardzo korzystne dla uczniów mniej zdolnych: W związku z tą

sprawą mogą mieć miejsce wątpliwości, że atmosfera pracy w tych grupach nie będzie właściwa i że zostaną zwiększone koszty kształcenia. Dokładne przeanalizowanie i przemyślenie całej sprawy prowadzi jednak do wniosków wręcz przeciwnych. Nie jest to w istocie dodatkowe obciążenie, a odciążenie ucznia, nie kosztuje więcej, a przynosi zysk. Można to wykazać w bardzo prosty sposób. Przejdźmy jednak do przesłedzenia przebiegu i wyników tego eksperymentu. Wydaje się, że wtedy wiele problemów stanie się dla nas jasnych.

II. Przed wprowadzeniem eksperymentu

Dzięki zrozumieniu, jakie znalazł ten projekt u inspektora oświaty w Świdnicy, kol. B. Lewczuka, i u wizytatorów Kuratorium Wrocławskiego, mógł on być wprowadzony w życie od 1 września 1958 roku. Wybór szkoły na terenie Świdnicy nie przedstawiał większych trudności. Z uwagi na różnorodność problemów, jakie występują w szkole wiejskiej i miejskiej, postanowiono eksperymentować również w jednej szkole wiejskiej powiatu świdnickiego. Jednak wybór szkoły nastęrczał duże trudności. Trudności te wyływały z braku dodatkowej sali. Z założeń eksperymentu wynika potrzeba wolnej klasy, w której mają być prowadzone zajęcia z grupą B.

Szkoły posiadające gabinety i pracownie mogą je wykorzystać na ten cel, ale szkoły cztero- czy pięcioizbowe, a takie przeważają w okolicach Świdnicy, nie mają możliwości przeprowadzenia tego eksperymentu. Mimo dużych zabiegów organizatora nie udało się wprowadzić w. w. eksperymentu w powiecie świdnickim przed 1 września 1958 roku. Jedynie Szkoła nr 10 w Świdnicy prowadziła zajęcia lekcyjne ściśle według planu i nie miała żadnych okresów utrudniających badania, dlatego materiał publikowany będzie się opierał przede wszystkim na wynikach tej szkoły.

Jak już powiedziałem, przed 1 września 1958 r. pewne klasy w Szkole nr 10 były wytypowane jako klasy przeznaczone do eksperymentowania. Z uwagi na nowe zagadnienie i z lęku przed problemami jeszcze nie znanymi wybrano tylko dwie klasy, tj. klasę IIc i Vb.

W pierwszych dniach września utworzono nauczycielski zespół eksperymentalny. W skład tego zespołu weszli: St. Gembska — kier. Szkoły nr 10, nauczycielki uczące w w. w. klasach: Z. Bużyk, K. Góra, A. Łuka, I. Isterewicz, K. Słowikowska i J. Turkowid. Ponadto weszli: R. Kosmala — naucz. Liceum Pedagog. oraz inicjator eksperymentu, naucz. Liceum Pedagogicznego — W. Radlak.

Na pierwszym zebraniu zespołu omówiono plan pracy, który wyróżniał następujące okresy:

Okres I. Zbieranie opinii o poszczególnych uczniach, ich postępkach w nauce — w celu przeprowadzenia podziału na grupy. Termin do 15 listopada.

Okres II. Przeprowadzenie podziału klas.

- a) Ilc na podgrupy A i B. W grupie A uczniowie o wynikach pozytywnych z jęz. polskiego, w grupie B uczniowie o wynikach niedostatecznych z tego przedmiotu.
- b) Vb na podgrupy A i B, podobnie jak II c.
- c) Vb na podgrupy D i E. W grupie D uczniowie o wynikach pozytywnych z matematyki, w grupie E uczniowie o wynikach niedostatecznych z matematyki.

Okres III. Intensywna praca w wydzielonych grupach, dokładna obserwacja uczniów i rejestracja ich postępów. Termin od 15. XI. do 15. IV. 59 r.

Okres IV. Likwidacja podziału grupowego z chwilą rozpoczęcia IV okresu i dalsza, w miarę możliwości pełna, wszechstronna obserwacja uczniów w celu wyciągnięcia ostatecznych wniosków. Zebranie zespołu nauczycielskiego podsumowującego wyniki całorocznej pracy w okresie między 10 a 15 czerwca.

Aby przygotować materiał do opracowania wyników eksperymentu, nauczyciele są zobowiązani do prowadzenia zeszytów obserwacyjnych, w których:

- a) wpisują uwagi o danej klasie lub grupie,
- b) wpisują uwagi o indywidualnych postępach uczniów,
- c) wpisują rozkłady materiału dla grupy B i E,
- d) prowadzą listę obecności w grupach D i E,
- e) wpisują wszelkiego rodzaju spostrzeżenia dotyczące eksperymentu, atmosfery wśród uczniów i poszczególnych grup oraz odgłosy ze strony rodziców i środowiska.

Sposób robienia notatek przez nauczycieli został ujednolicony.

III. Praca w klasach eksperymentalnych

Zanim przejdziemy do opisu pracy w klasach eksperymentalnych, powiemy kilka zdań o kadrze nauczycielskiej i poziomie wybranych klas.

Postawiliśmy sobie jako warunek, że pracę oprzemy na przeciętnej kadrze nauczycielskiej nie stosując żadnych specjalnych metod pedagogicznych. Chodziło nam o to, aby nasza forma pracy, jeżeli zda egzamin, była łatwa do wprowadzenia w szerszym zakresie także tam, gdzie są nauczyciele, od których można oczekiwać tylko przeciętnych wyników.

Warunek ten był przestrzegany. Natomiast warunek drugi, aby dobrać do eksperymentowania klasy przeciętnie uzdolnione, nie został spełniony. Kierownictwo szkoły wybrało klasy nie przeciętne, ale najgorsze, w których był duży procent uczniów „przerośniętych” i drugorocznych. Na skutek nowej rejonizacji (w r. 58 powstały nowe szkoły w Świdnicy i przeprowadzono nową rejonizację) do klas tych skierowano uczniów najslab-

szych. Według oceny wychowawców, jak również na podstawie wizytacji kierownictwa szkoły i moich spostrzeżeń, z całą stanowczością można powiedzieć, że klasy te były wyjątkowo słabe. Fakt ten utrudnił porównanie wyników tych klas z klasami równoległymi, tym bardziej że w szkole tej były klasy równoległe, które nie miały ani jednego ucznia z oceną niedostateczną (np. w klasie IIb) w ciągu całego roku szkolnego.

Z nastaniem zajęć szkolnych z uczniami grupy B, poznaliśmy największy mankament nowej organizacji pracy. Tak wyeliminowana grupa uczniów okazała się niezdolna do czynnego udziału w lekcji. Zahukani, onieśmieleni, wyręczani przez innych w myśleniu, nie dawali się nakłonić do samodzielnego podejmowania zadań. Nawet ich dobre chęci nie dawały często rezultatów z uwagi na słabe uzdolnienia i rzeczowe przygotowanie. W pierwszych dniach nie można było doczekać się formułowania przez uczniów poprawnych wniosków, a forma i treść wypowiedzanych zdań była bardzo daleka od poprawności. Na lekcjach matematyki uczniowie ci bardzo niechętnie zabierali się do rozwiązywania zadań tekstowych, większość nie rozumiała podstawowych pojęć. Dzieci te nie były przyzwyczajone do systematycznej pracy, a tzw. usprawiedliwienia w formie „nie odrobiłem, bo zapomniałem” lub „nie odrobiłam, bo musiałam pomagać w domu”, były w tym okresie na porządku dziennym.

Pierwsze tygodnie były bardzo trudne dla uczniów i nauczycieli. Pokonanie tych trudności wymagało hartu i samozaparcia ze strony nauczyciela. Bezradno-bezmyślny wyraz twarzy, idealna cisza panująca na lekcji, nie wprawiły nauczycieli w stan zachwyty. Ale ustawiczny atak nauczania, ciągle pobudzanie do działania i poprawnego wypowiedzania własnych myśli, dzień za dniem zmieniało sytuację na korzyść. Zaczęło się od poprawy sposobu wyrażania się, właściwej budowy zdań, od nauczania tabliczki mnożenia, od przyswojenia obowiązujących terminów i pojęć. Systematyczna kontrola prac domowych i ciekawskie odpytywanie zmuszało dzieci do pracy. Uczyło je systematyczności. Gdy pierwsze trudności zostały pokonane, uczniowie zaczęli próbować swych sił, a co najważniejsze, przyjęli podział jako swoją wielką szansę, umożliwiającą zmianę na lepsze ich niekorzystnego dotychczas stanu rzeczy. Można powiedzieć, iż nastąpił masowy zryw do pracy i wielkie ożywienie uczniów na lekcjach. Atmosfera pracy, samopoczucie uczniów i nauczycieli poczęły ulegać korzystnej zmianie. Podział ów nie stał się źródłem żadnych incydentów, ale przeciwnie, pobudził do zdrowej rywalizacji, która zarysowała się wyraźniej w grupach B aniżeli w grupach A. Już na przerwach, poprzedzających lekcje jęz. polskiego i matematyki, dzieci grupy B niecierpliwie czekały na rozpoczęcie „swojej lekcji” (tak te lekcje nazywały). Najbardziej pocieszające było to, że ożywiona i wydajna praca grup nie była zjawiskiem żywiołowym, lecz trwała przez cały rok szkolny.

Ta codzienna, dokładna kontrola postępów i zachowania się uczniów (dzięki zmniejszeniu stanu ilościowego klasy) miała nie tylko zbawienny wpływ na poprawę postępów uczniów, ale także wpłynęła dodatnio na zmianę stosunku rodziców do szkoły i swoich dzieci. Dzięki częstszej obecności interwencji nauczycieli, rodzice żywiej zainteresowali się swoimi dziećmi, ich postępami i wyglądem zewnętrznym. Nawet u dzieci, których postępy w nauce były nadal jeszcze niedostateczne, nastąpiła duża poprawa na lepsze, wyrażająca się chociażby w tym, że prowadziły teraz zeszyty swoje o wiele czystiej i staranniej, a zdania „nie odrobiłem lekcji, bo zapomniałem”, były używane rzadziej.

Nauczyciele świadomi, jaki element uczniowski znajduje się w tych grupach, w pierwszym okresie postawili sobie za cel uzupełnienie najważniejszych braków, szczególnie zaś nauczenie (ponownie) tych zagadnień, bez których nie można się obejść w następnym okresie nauczania.

Nauczycielka ucząca matematyki w grupie B klasy V zaczęła od powtórnego uczenia tabliczki mnożenia, od wyjaśniania używanych terminów, pojęć i działań, a później przechodziła do rozwiązywania zadań tekstowych. Przeprowadzała to w ten sposób, że rozwiązywała z klasą dane zadanie na tablicy (nie w zeszyty), a następnie po zmazaniu tego rozwiązania z tablicy, zadanie to mieli rozwiązywać uczniowie w sposób indywidualny, oczywiście jeszcze z pomocą nauczyciela. Identycznie przygotowywano zadania domowe.

W podobny sposób starali się poloniści wciągać do pełnej i wydajnej pracy swoich podopiecznych. W klasie II nauczycielka rozpoczęła od uzupełnienia znajomości liter alfabetu (bo były wypadki niezajomości wszystkich liter), wprowadzając te elementy w sposób właściwy klasie pierwszej. Następnie przeszła do ćwiczeń w zakresie techniki czytania, do wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów (mowa o tych, które winny być już znane). Ponieważ dzieci były nieśmiałe i małowówne, nauczycielka przynosiła do klasy różne obrazki, które z coraz większą umiejętnością i wprawą były przez uczniów opisywane. W klasie V obok nauki pisania streszczeń i wypracowań główny nacisk położono na dokładne przypomnienie zasad pisowni i gramatycznego rozbioru zdań.

Oczywiście to, o czym wyżej wspomniałem, nie było jedyną treścią lekcji. Fakt, że 15 kwietnia nastaje łączenie grup i na ten dzień stopień realizacji programu musi być w obu grupach jednakowy, przypominał o systematycznej realizacji nowego materiału, a jedynie zwiększona liczba godzin umożliwiała godzenie tych dwóch zadań: gruntownego powtórzenia i realizacji materiału na bieżąco.

Ilość ocen pozytywnych, uzyskiwanych przez uczniów grup B, gwałtownie wzrosła; pojawiły się oceny dostateczne, a nawet dobre i b. dobre. Okazało się, że w tej grupie znajduje się spory odsetek uczniów, których

nie wolno przekreślać, z których wielu może być więcej niż dostatecznych. Np. w klasie V w grupie E (niedostateczni z matematyki) już po dwóch tygodniach pracy w grupach okazało się, że dwóch uczniów to materiał na uczniów czwórkowych.

Oczywiście poprawili się nie tylko ci uczniowie. U większości zmiana na lepsze następowała stopniowo. Dopiero po dłuższym okresie czasu można było stwierdzić, że mamy do czynienia z innym w swej jakości uczniem.

Podniesienie poziomu jęz. polskiego spowodowało wzrost poziomu nauczania innych przedmiotów i ułatwiło nauczycielom pracę na tych lekcjach. Nauczyciele ci stwierdzali, że uczniowie o wiele poprawniej wypowiadają się, sprawniej wyciągają odpowiednie wnioski (czego nie mogli się doczekać na początku roku szkolnego). Uczniowie nabrali lepszego samopoczucia, wyrażającego się w swobodniejszym wypowiadaniu się na różne zagadnienia związane z lekturą i innymi tematami. W pracach kontrolnych z tych przedmiotów uczniowie ci popełniali teraz mniej błędów ortograficznych, stylistycznych i gramatycznych.

Przez cały okres trwania podziału utrzymała się korzystna atmosfera ułatwiająca osiąganie dobrych wyników. Dzieci czuły się dobrze, a na myśl o ponownym złączeniu grup wyrażały ostro swoje niezadowolenie. Oczywiście grupa B jako całość nie miała szans na pełne zrównanie swoich postępów z postęпами uczniów grupy A (jednostki — tak). Lekcje w grupach E i B nie przebiegały tak gładko, jak w grupach A. Wymagały one większego przygotowania, przemyślenia i wysiłku ze strony nauczyciela, ale osiągnięte rezultaty pokrywały z nawiązką ów wysiłek.

IV. Wyniki

Nikt z czytających nie będzie miał co do tego wątpliwości, że wyniki w tak zorganizowanej klasie będą lepsze od wyników klas o organizacji dotychczasowej, w której na szczęście uczyli niezmiennie ci sami nauczyciele, i gdzie zarówno w klasie eksperymentalnej, jak i w klasie równoległej uczyła ta sama polonistka. Pokuśmy się więc o rozpatrzenie sytuacji i o odpowiedź na pytanie, jak w klasach tych zmienił się procent uczniów posiadających oceny niedostateczne z danych przedmiotów i jak zmienił się procent uczniów bez ocen niedostatecznych.

Dane te wskazują, że w klasie eksperymentalnej nastąpiła o wiele większa poprawa aniżeli w klasie równoległej. Gdyby w klasie dzielonej poprawiło się tylko 13% uczniów, jak to miało miejsce w klasie równoległej, to musiałoby w niej pozostać na rok drugi nie 14%, ale 35%, czyli nie 5, ale 12 uczniów.

K L A S A	STAN	OKRES I	OKRES II	OKRES III	OKRES IV
Eksperymentalna	bez nd.	18	25	26	30
	35 z nd.	17/48%	10/28%	9/25%	5/14%
Równoległa	bez nd.	34	36	37	40
	45 z nd.	11/24%	9/20%	8/17%	5/11%

Widzimy więc, że wyniki w klasie eksperymentalnej są korzystniejsze. Także korzystniej przedstawia się w klasie dzielonej poprawa z poszczególnych przedmiotów. Przekonają nas o tym zestawienia stanu postępów uzyskiwanych w poszczególnych klasach.

Zestawienie wyników uzyskanych w poszczególnych klasach

I. Matematyka

K L A S A	STAN	OKRES I	OKRES II	OKRES III	OKRES IV
Eksperymentalna	bez nd.	24	27	27	30
	35 z nd.	11/31%	8/22%	8/22%	5/14%
Równoległa	bez nd.	37	37	39	40
	45 z nd.	8/17%	8/17%	6/13%	5/11%

II. Język polski

K L A S A	STAN	OKRES I	OKRES II	OKRES III	OKRES IV
Eksperymentalna	bez nd.	22	29	30	32
	35 z nd.	13/37%	6/17%	5/14%	3/8%
Równoległa	bez nd.	36	39	39	41
	45 z nd.	9/20%	6/13%	6/13%	4/8%

Te trzy zestawienia przekonują nas o słuszności założeń wypowiedzianych na wstępie niniejszego sprawozdania. Można więc stwierdzić, że droga, którą obraliśmy, prowadzi do celu, choć należy ją na pewno jeszcze

dokładnie przemyśleć i przebadac, aby móc się pokusic o wprowadzenie wnioskow mozliwych do zastosowania w roznych sytuacjach szkolnych. Problemow, ktore wysunal sam eksperyment i probowal je rozwiadc, jest wiele. Musimy jednak poczekać na zgromadzenie wiekszego materiału, ktory problemy te dokladniej uwypukli.

Chcialbym przy tej okazji podziakowac wszystkim tym, ktorzy ulatwili mi przeprowadzanie tego eksperymentu. Wdzieczny jestem Panu Al. Bur-skiemu i Panu B. Lewczukowi za podjecie przychylnych decyzji. Serdecznie dziakuję Prof. Drowi Stanislawowi Tyncowi i Drowi Konstantemu Lechowowi za udzielenie mi wielu cennych wskazowek. Dziakuję rowniez za wspolprace w realizacji eksperymentu Kol. Kol. Romanowi Kosmali, S. Gębskiej, Z. Buzyk, K. Górze, A. Łuce, J. Isterewicz, K. Słowikowskiej i J. Turkowid.

WŁODZIMIERZ RADLAK
SWIDNICA

WSTĘPNY KROK KU EKSPERYMENTOWI O CHARAKTERZE POLITECHNICZNYM W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

1. Na powstanie i rozwój ruchu eksperymentatorskiego w pedagogice oraz na rozwój szkół eksperymentalnych składają się w zasadzie trzy czynniki: po pierwsze — opieka nad szkołami eksperymentalnymi oraz eksperymentującymi nauczycielami ze strony pracowników nauki i z a k ł a d ó w n a u k o w y c h, po drugie — g r u p y n a u c z y c i e l i dążących do eksperymentowania i wyeksperymentowania naukowych problemów, a na ich podstawie — uprzednio sformułowanych hipotez roboczych, po trzecie — pomoc materialna i organizacyjna dla szkół i nauczycieli prowadzących eksperyment — ze strony władz oświatowych. Warunki te, połączone w jedną całość, stwarzają realne możliwości uzyskania odpowiedzi na postawione problemy, potwierdzenia hipotez oraz uzyskania rzetelnych, dostatecznie ugruntowanych wyników, mających wszelkie walory poprawności naukowej i praktycznej stosowności.

Może być tak, że eksperyment nie daje odpowiedzi na sformułowane pytania, nie potwierdza postawionej hipotezy, doprowadza nawet do wniosków i uogólnień nieoczekiwanych. Nie umniejsza to jednak rezultatów i wartości eksperymentu. Wobec tego zmuszeni jesteśmy do postawienia

innych, bardziej uzasadnionych hipotez i na drodze eksperymentalnej (w dalszym ciągu) szukać ich weryfikacji. Ale w tym wypadku konieczne zastrzeżenia: W eksperymencie pedagogicznym mamy do czynienia z dzieckiem, a nie z surówką. Mamy tu do czynienia z uczniem, a nie z aluminium. W żadnym więc razie nie może system nerwowy, zdrowie psychiczne czy minimalne wykształcenie ucznia być narażone na szwank.

2. Z wielu różnego rodzaju eksperymentów pedagogicznych przeprowadzanych w szkołach, w obecnej dobie, na jedno z pierwszych miejsc wysuwa się eksperyment o charakterze politechnicznym.

Eksperyment o charakterze politechnicznym nie jest prostym wprowadzeniem do planu nauczania 2 czy 3 nowych przedmiotów. Pociąga on za sobą istotne zmiany zarówno w strukturze szkoły, w treści jej pracy, a także w całokształcie stosunków wewnętrznych szkoły. Zmienia się przede wszystkim charakter nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego (zastosowanie i wykorzystanie praw przyrody w technice i produkcji).

Problemy pracy manualnej, umiejętności i nawyki w posługiwaniu się narzędziami i mechanizmami, formy i metody pracy produkcyjnej występować zaczynają z całą ostrością od chwili, gdy rozpatrywać je zaczynamy i analizować z punktu widzenia ich stosunku do tradycyjnych przedmiotów ogólnokształcących. Do tradycyjnego dotąd planu nauczania szkoły ogólnokształcącej wprowadza się poza tym nowe przedmioty nauczania, jak: maszynoznawstwo, elektrotechnika, podstawy produkcji itp. Powoduje to konieczność zmiany metod i organizacji pracy wszystkich nauczycieli. Eksperyment o charakterze politechnicznym zmienia tym samym postawę nauczyciela wobec własnej szkoły i własnych zadań, pociągając za sobą zmianę postawy ucznia wobec własnych zadań i szkoły, w której się uczy.

3. Te założenia wstępne wydają się konieczne dla zrozumienia eksperymentu, który został wprowadzony od września roku szkolnego 1959/60 w Liceum Ogólnokształcącym im. T. Reytana w Warszawie. Pozwolą one łatwiej orientować się w przedmiocie badań oraz wyjaśniać, częściowo przynajmniej, wpływ nowej problematyki na całokształt pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole eksperymentalnej. Koncepcja wstępna eksperymentu, opracowana przez Zakład Teorii Kształcenia Politechnicznego U.W. i przedyskutowana z dyrekcją szkoły, przyjęta została jako podstawa działania na bieżący rok szkolny.

4. Celem eksperymentu jest zbadanie możliwości i granic dydaktycznych przekształcenia tradycyjnego liceum ogólnokształcącego w politechniczne liceum, wciąż — o charakterze ogólnokształcącym.

W związku z tym przewiduje się przeznaczenie pięciu dni tygodniowo na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycz-

nego i matematyczno-przyrodniczego oraz jednego dnia w tygodniu — na nauczanie przedmiotów cyklu politechnicznego.

Koncepcja wprowadzenia jednego dnia politechnicznego w szkole ma oczywiście charakter eksperymentalny. Można by zaproponować 2 lub 3 dni tygodniowo poświęcone kształceniu politechnicznemu i pracy produkcyjnej, ale przy takim podziale (3+3) można z góry przewidzieć, że mamy do czynienia z faktem zaprzepaszczenia wykształcenia ogólnego młodzieży, upodobnienia szkoły ogólnokształcącej do szkoły zawodowej i sprzeniewierzenia się postulatowi wykształcenia ogólnego. Tymczasem rozwój sił produkcyjnych we współczesnych społeczeństwach ani współczesna socjologia, ani ekonomia polityczna, ani wreszcie postępy techniki oraz rozwój oświaty w szkolnictwie europejskim i amerykańskim nie wskazują na to, że zachodzi kres szkoły ogólnokształcącej. Wręcz przeciwnie. Chodzi więc o to, czy układ 5 dni tygodniowo poświęconych na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego + 1 dzień w tygodniu przeznaczonych na nauczanie przedmiotów cyklu politechnicznego gwarantuje:

- a) w dalszym ciągu gruntowne wykształcenie ogólne,
- b) elementarną kulturę techniczną (elementarz i gramatykę techniki).

5. Chodzi także o to, czy przeciążenie ucznia przez wprowadzenie nowych przedmiotów nauczania (kreślenie techniczne, obróbka drewna, metalu, elektrotechnika, maszynoznawstwo, podstawy produkcji i organizacji pracy produkcyjnej) z jednej strony, a częściowo zmniejszenie niektórych godzin, przeznaczonych dotychczas na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących — nie spowoduje (wobec tego) konieczności przedefiniowania nauczania w szkole średniej przynajmniej o 1 rok, jeśli nowe zmiany nie mają prowadzić do powierzchowności w wykształceniu ogólnym oraz do dyletantyzmu w zakresie sprawności manualnej i pracy produkcyjnej.

W początkowym etapie eksperymentu przewiduje się tylko pewne zmiany ilościowe w planie nauczania, ale bez zmian w ilości i a t nauczania. Pożądane byłoby jednak eksperymentalne ustalenie, czy i w jakim stopniu, ze względów dydaktycznych i psychologicznych, uzasadnione jest przekształcenie 4-letniej szkoły średniej w 5-letnią szkołę średnią. Można przypuszczać, że tylko wtedy i pod tym warunkiem można będzie mówić nie tylko o zachowaniu dawnego poziomu wykształcenia ogólnego, lecz o jego pogłębieniu i ugruntowaniu — zwłaszcza gdy chodzi o fizykę, chemię, biologię i matematykę.

Dlatego wprowadzenie do planu nauczania nowych przedmiotów (cyklu politechnicznego) zakłada zmianę w ukierunkowaniu i metodach nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego.

Nowy kierunek eksperymentalnego potraktowania nauczania przed-

miotów tego cyklu ma na celu zbadanie możliwości dydaktycznych przyswojenia sobie przez uczniów wiedzy o stosowalności praw przyrody w technice i produkcji.

Ten zakres dydaktyki leży całkowicie odłogiem. Dotychczasowe rozwiązania nie są do przyjęcia, albowiem wiodły do zaprzepaszczenia wykształcenia ogólnego i podporządkowania szkoły f a b r y c e albo też — do podporządkowania procesu kształcenia politechnicznego przedmiotom o g ó l n o k s z t a ł c ą c y m. Mamy tu do czynienia z pewną nie przeanalizowaną dotąd antynomią.

W eksperymencie wysunie się wobec tego na plan pierwszy problem granic i możliwości nauczania w czasie lekcji szkolnych:

- a) stosowalności praw fizyki, chemii, biologii i matematyki w technice i odwrotnie,
- b) korelacji elementów techniki z przedmiotami ogólnokształcącymi cyklu matematyczno-przyrodniczego.

Produktem niejako ubocznym eksperymentu, chociaż dydaktycznie biorąc — niedrugorzędnym, będzie materiał empiryczny interesujący dydaktyka, jak i psychologa, a umożliwiający częściową przynajmniej odpowiedź na pytanie, czy i w jakim stopniu zmiana charakteru zajęć:

- a) wpłynie na z a i n t e r e s o w a n i e uczniów treścią nauczania,
- b) usunie ujemne skutki przeciążenia nauką,
- c) co z programu nauczania może, bez uszczerbku dla wykształcenia ogólnego ucznia, być częściowo lub całkowicie pominięte.

6. Drugą grupę stanowią problemy związane z nauczaniem przedmiotów cyklu politechnicznego. Należy ustalić eksperymentalnie, w jaki sposób — w toku nauczania takich przedmiotów, jak: obróbka drewna, metalu, elektrotechnika, maszynoznawstwo, kreślenie techniczne — mogą uczniowie zdobywać nie tylko wiadomości ogólnotechniczne, umiejętności i nawyki pracy manualnej, lecz także umiejętności k o n s t r u o w a n i a i montowania, umiejętności a n a l i z o w a n i a prostych urządzeń technicznych oraz zdobywania wiedzy o maszynach i urządzeniach technicznych.

Eksperyment ma wykazać, jakie są granice stosowalności tych metod i jaki dobór środków pozwoli ukształtować wymienione wyżej umiejętności. Chodzi także o to, by eksperymentalnie zbadać zjawiska twórczego, technicznego m y ś l e n i a i d z i a ł a n i a oraz samodzielnego konstruowania i montowania. W obu wypadkach zajdzie konieczność p o r ó w n a n i a form i metod pracy z innymi klasami i szkołami, w których proces nauczania opiera się na ustalonych, t r a d y c y j n y c h metodach.

7. Opiekę naukową nad eksperymentem w zakresie I kompleksu zagadnień sprawować będzie kierownik Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego. Opiekę naukową nad drugim kompleksem zagadnień będzie sprawować starszy asystent zakładu.

Spostrzeżenia i wnioski o charakterze dydaktycznym i organizacyjnym z obu grup problemów eksperymentalnych w oparciu o zebrany i przeanalizowany materiał, z zastosowaniem charakterystyki porównawczej, przekazane zostaną m. in. także i Departamentowi Programów i Metod Nauczania Ministerstwa Oświaty. Kierownictwo naukowe eksperymentu zakłada bowiem wstępnie, że materiał empiryczny oraz spostrzeżenia i wnioski mogą stać się interesujące nie tylko dla pracowników nauki, lecz także dla Ministerstwa Oświaty we wszystkich tych wypadkach, w których administracja szkolna zechce działać na nowych terenach podczas przekształcania dotąd tradycyjnej struktury i treści pracy szkół ogólnokształcących w kierunku politechnicznym.

8. Uzupełnieniem i rozszerzeniem niniejszego eksperymentu będzie eksperyment obejmujący młodzież ze szkoły podstawowej. Eksperyment ten będzie w zasadniczych swych założeniach analogiczny. Rzecz oczywista, że dzień politechniczny zacznie się tu od klasy V. Treść i metody pracy, dobór narzędzi musi tu w maksymalnym stopniu uwzględnić elementarne osiągnięcia psychologii ucznia w tym wieku.

W eksperymencie prowadzonym na terenie szkoły podstawowej wysunie się na pierwszy plan problem granic i możliwości korelacji w klasie V—VII sprawności manualnej ucznia ze sprawnością intelektualną, a przy tej okazji i w ścisłym związku z tym — propedeutycznych wiadomości z zakresu obróbki drewna i metalu oraz elementów elektrotechniki (a także elementarnych, okazjonalnie potraktowanych wiadomości z zakresu organizacji pracy produkcyjnej oraz agrobiologii i agrotechniki).

W eksperymencie o charakterze politechnicznym na terenie szkoły podstawowej trzeba inaczej nieco kształtować tzw. dzień politechniczny. Obejmie on uczniów kl. V—VII. Będzie to dzień o maksymalnej ilości 4—5 godzin zajęć, z tym, że na prace ręczne przeznaczony będzie jedynie 2 godz. lekcyjne (w kl. VII ewentualnie 3). Czas pozostały (1—2 godz. lekcyjne) będzie przeznaczony na uczenie kreśleń technicznych, wycieczki produkcyjne, zajęcia konstrukcyjne o charakterze kółek zainteresowań i prace na działce (hodowla i uprawa roślin).

Począwszy od klasy VI, a zwłaszcza już w klasie VII, obok zajęć praktycznych, przewiduje się zajęcia umożliwiające większą początkową preorientację zawodową. Będą one albo wplecione w różnego rodzaju wycieczki do zakładów produkcyjnych, w spotkania z ludźmi różnych zawodów, albo w elementarz i gramatykę zajęć produkcyjnych w pracowni szkolnej.

9. Cele i założenia projektowanego eksperymentu wymagają zmian w tradycyjnym planie nauczania. Zakład Teorii Kształcenia Politechnicznego zaproponował wstępnie następujące zmiany w planie nauczania obowiązującym dotąd w naszej szkole średniej:

- a) W każdej klasie na przedmioty nauczania cyklu politechnicznego przeznaczają się 6 godzin tygodniowo. Przedmiotami tymi będą: obróbka drewna i metalu, elektrotechnika, maszynoznawstwo, podstawy produkcji i organizacji pracy, kreślenie techniczne, bezpieczeństwo i higiena pracy, praktyka produkcyjna.
- b) Na kreślenie techniczne, które jest językiem całej techniki, przeznaczają się dwie godziny tygodniowo; pozostałe cztery godziny na inne przedmioty cyklu politechnicznego.
- c) Wprowadzenie obróbki drewna do nauczania jest spowodowane z jednej strony tym, że uczniowie szkoły podstawowej nie posiadają jak dotąd elementarnych umiejętności, sprawności i nawyków, z drugiej strony — walorami kształcącymi tego przedmiotu: elementarza i gramatyki techniki najlepiej zacząć uczyć od pracy ręcznej w zakresie drewna. Dydaktyka i psychologia potwierdza, że drewno bardziej ośmiela uczniów aniżeli np. metal.

W początkowym etapie eksperymentu, ze względu na konieczność skoncentrowania się na pewnych wybranych zagadnieniach oraz ze względu na specyfikę szkoły miejskiej, nie będą wprowadzone prace agrobiologiczne oraz agrotechniczne. Później jednak zdobycie działki doświadczalnej i wprowadzenie dzieci do pracy na takiej działce okaże się rzeczą konieczną. Uzupełni treść kształcenia politechnicznego oraz metody nauczania biologii i elementów agrotechniki.

10. Nastąpi zmniejszenie liczby istniejących godzin nauczania w zakresie przedmiotów ogólnokształcących: w klasie VIII przeznaczenie dwóch godzin rysunku — na kreślenie techniczne. W klasie IX skreślenie dwóch godzin tygodniowo PW lub jednej godziny PW i jednej godziny biologii oraz jednej godziny języka rosyjskiego. W klasie X zmniejszenie o jedną godzinę tygodniowo nauczania języka rosyjskiego i o jedną godzinę tygodniowo nauczania biologii. W klasie XI zmniejszenie o 1 godzinę nauczania języka rosyjskiego.

Zakładamy, że niewielkie zresztą zmniejszenie ilości godzin na nauczanie wymienionych przedmiotów nie powinno ujemnie odbić się na wynikach nauczania. Nauczanie języka rosyjskiego już od klasy V szkoły podstawowej począwszy, przy proponowanych zmianach, gwarantuje możliwość przyswojenia materiału nauczania przez uczniów. Zakładamy, że nauczanie przedmiotów cyklu politechnicznego powinno w zasadzie stworzyć lepsze warunki do nauczania PW przy pozostawieniu dotychczasowego wymiaru godzin w klasie X i XI. W nauczaniu biologii zastosowanie bardziej aktywnych metod nauczania usunąć może skutki zmniejszenia ilości godzin nauczania.

Nowy plan nauczania przedstawia się następująco (tam gdzie nastąpiły zmiany, w nawiasach podano ilość godzin zawartą w obowiązującym planie nauczania).

Przedmiot	Ilość godzin tygodniowo w klasie			
	VIII	IX	X	XI
Język polski	5	5	5	5
Historia	3	3	3	3
Nauka o Polsce	—	—	—	2
Geografia	2	3	2	—
Astronomia	—	—	—	1
Biologia	—	2 (2/3)*	2 (3)	2
Fizyka	4	3	3	3
Chemia	2	2	2	—
Matematyka	5	4	4	4
Logika	—	—	—	1
Rysunek	— (2)	1	—	—
Język obcy	3	3	3	3
Język rosyjski	3	2 (3/2)*	2 (3)	2 (3)
Wychowanie fizyczne	3	2	2	2
PW	—	— (2)**	2	2
Razem	30	30	30	30
Przedmioty cyklu politechnicznego				
Kreślenie	2	2	2	2
Obróbka drewna i metalu, podstawy elektrotechniki i maszynoznawstwa	2	2	2	2
Podstawy produkcji i organizacji pracy produkcyjnej	2	2	2	2
Razem	6	6	6	6
Łącznie	36	36	36	36

Grupy przedmiotów nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			
	IX	X	XI	XII
Przedmioty cyklu ogólnokształcącego	30	30	30	30
Przedmioty cyklu politechnicznego	6	6	6	6
Razem	36	36	36	36

* Likwidacja półrocznego podziału godzin ułatwi organizację nauczania w szkole.

** Nauczanie techniki pozwoli przysposobienie wojskowe w kl. X i XI podnieść na wyższy poziom, ponieważ uczniowie będą bardziej przygotowani do zrozumienia zjawisk technicznych PW.

W ostatecznym rachunku stosunek przedmiotów ogólnokształcących do politechnicznych przedstawia się liczbowo w sposób następujący:

11. Jak wynika z przytoczonego wyżej projektu planu nauczania, ilość godzin tygodniowo będzie wynosić 36 w każdej klasie, a więc 6 godzin dziennie, z tym, że na przedmioty nauczania cyklu politechnicznego przeznaczona jest 6 godzin tygodniowo. W takich warunkach jest możliwe zorganizowanie „politechnicznego dnia”. Dzień politechniczny będzie do w o l n y m dniem w tygodniu dla różnych klas. Zawierać on będzie zarówno zajęcia teoretyczne, jak i praktyczne, a więc między innymi elementy technologii, organizacji produkcji, BHP, pracę za pomocą narzędzi i mniej złożonych maszyn itp.

Oczywiście, że w dniu takim nie jest wykluczona lekcja gimnastyki, śpiewu lub rysunku artystycznego.

Zajęcia zarówno podczas 5 dni nauczania przedmiotów ogólnokształcących, jak i podczas dnia politechnicznego będą w zasadzie tak zorganizowane, aby słuchanie, mówienie, pisanie, działanie, gry i zabawy, ćwiczenia: wojskowe, prace laboratoryjne wzajemnie się uzupełniały i przeplatały.

12. Dla właściwego przeprowadzenia eksperymentu szkoła powinna zapewnić sobie odpowiednią ilość etatów n a u c z y c i e l s k i c h, zgodnie z proponowanym planem nauczania.

Odpowiednie propozycje zawarte są w planie organizacji nauczania i szkoły na rok 1959/60.

Oprócz odpowiedniej ilości nauczycieli eksperymentowanie pociąga za sobą konieczność zaangażowania dodatkowo 1 wicedyrektora szkoły z wykształceniem inżyniersko-technicznym, o zainteresowaniach pedagogicznych, który byłby odpowiedzialny za realizację i organizację nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego. Wicedyrektor odpowiadałby między innymi za właściwe wyposażenie szkolnych pracowni i gabinetów przedmiotowych, zajmowałby się zapewnieniem odpowiedniej ilości materiałów i pomocy potrzebnych do realizowania programu kształcenia politechnicznego.

W szkole eksperymentalnej, gdy — jak w naszym wypadku — eksperyment nosi charakter strukturalny, zachodzi także potrzeba zaangażowania wicedyrektora do spraw eksperymentu pedagogicznego. Winien nim być pracownik naukowy, który koordynowałby i korelował merytorycznie pracę nauczycieli, udzielałby wskazówek w zakresie zbierania i porządkowania materiałów, organizowałby systematycznie konsultacje dla nauczycieli oraz sprawowałby ciągły nadzór nad przebiegiem eksperymentu.

W takich warunkach eksperyment, prowadzony w szkole, nie spowo-

duje zakłóceń w normalnym przebiegu pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz zagwarantuje uzyskanie wartościowego materiału naukowego.

13. Eksperyment o charakterze politechnicznym, proponowany przez Zakład Teorii Kształcenia Politechnicznego U. W., jest eksperymentem strukturalnym. Obejmuje on całokształt życia i pracy szkoły. Nauczyciele, którzy biorą bezpośrednio udział w pracach eksperymentalnych, oraz ci, którzy biorą w nim udział pośrednio (np. nauczyciele języka polskiego, języków obcych), angażują się w większej mierze niż nauczyciele normalnej szkoły. W szczególności eksperyment bardzo obciąża nauczycieli biorących bezpośrednio udział w eksperymencie. Muszą oni specjalnie przygotować zajęcia, opracowywać konspekty lekcyjne, pisać sprawozdania i protokoły itp. Dlatego nauczyciele biorący udział w pracach eksperymentalnych powinni otrzymywać odpowiednio wyższe uposażenie.

Oddzielnie należy honorować prace w tych wypadkach, gdy nauczyciele przygotowujący będą nowe plany i uczestniczyć będą w przygotowaniu nowych koncepcji programów nauczania.

Projektowany eksperyment wymaga także zaangażowania na pełnym etacie lektora szkolnego, który będzie czuwał nad higieną młodzieży szkolnej i współpracował w zakresie BHP.

14. Dla przeprowadzenia eksperymentu, poza sprawami kadrowymi, wymagane jest odpowiednie wyposażenie w pomoce naukowe i pracownie. W szkole powinny być uzupełnione gabinety przedmiotowe przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego pomocami naukowymi ilustrującymi stosowalność praw przyrody w technice oraz stworzone pracownie do nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego.

15. Dla celów eksperymentu przewidujemy następujące pracownie i pomoce naukowe:

- a) kombinowana pracownia stolarska (połączona z introligatorską) z 20 warsztatami i kompletnym wyposażeniem w narzędzia stolarskie i introligatorskie;
- b) kombinowana pracownia ślusarska (połączona z gabinetem maszynoznawstwa) wyposażona w 20 stanowisk ślusarskich z kompletnymi narzędziami ślusarskimi, 2 wiertarkami, 2 tokarkami i przynajmniej 3—4 wiertarkami rewolwerowymi oraz odpowiednią ilością części maszyn do nauczania podstaw maszynoznawstwa;
- c) pracownia kreślarska;
- d) pracownia elektroradiotechniczna z 20 stanowiskami roboczymi i odpowiednią ilością narzędzi i przyrządów;
- e) jeden samochód do nauczania jazdy i obsługi samochodu;
- f) jeden komplet tablic BHP i odpowiednia ilość apteczek (po 1 w każdej pracowni).

Tak wyposażone pracownie gwarantują, że nauczyciele będą koncentrować się na wykonywaniu zadań wynikających z założeń eksperymentu, nie będą tracić czasu na prace nie mające nic wspólnego z przeprowadzanym eksperymentem (pokonywanie trudności w organizacji pracy zespołowej przy niewystarczającej ilości narzędzi, stanowisk roboczych itp.). Ekwiwalent w uposażeniu za część włożonego przez nich wysiłku i dodatkowej pracy przyczyni się także do tego, że nauczyciele będą mogli poświęcić eksperymentowi tyle czasu, ile tego wymaga prawidłowe jego przeprowadzenie. Będą mogli nareszcie zająć się opisem i analizą własnych prób.

16. Eksperyment, którego wstępna jedynie koncepcja została tu przedstawiona, pomyślany jest tak, aby objąć najważniejsze i najbardziej aktualne naukowo problemy. Wyszczególnienie zadań, tłumaczenie ich na język codziennej pracy nauczycieli następować będzie w toku bezpośredniej pracy eksperymentalnej. Aby wyniki tej pracy były naukowo wartościowe i praktycznie przydatne, trzeba stworzyć dla eksperymentu nie tylko odpowiedni klimat w samym gronie nauczycielskim i wśród rodziców, co zostało już w pewnym stopniu osiągnięte, lecz trzeba, aby pewne sprawy rozstrzygnęły te ogniwa administracji szkolnej, które są najżywiej zainteresowane w przebiegu i w wyniku eksperymentu oraz odpowiedzialne za materialne jego zabezpieczenie.

17. Szereg broszur, rozpraw, artykułów i notatek przyniosło ostatnio wiadomości o tym, że tyle a tyle szkół, takie a takie zespoły pedagogiczne wprowadziły u siebie pracę wytwórczą. Opisuje się warsztaty, w których młodzież pracuje, wylicza się ilość dni (2 i 3) w tygodniu, które przeznaczają się na pracę produkcyjną uczniów itd. Tu i ówdzie podaje się, że się przetłumaczyło na język polski taki czy inny program technologii czy maszynoznawstwa i realizuje się go we własnej szkole. Wszystkie te fakty są chwalebne i godne uznania. Ale nie wynika z nich jeszcze, że mamy tu do czynienia ze szkołą eksperymentalną i z eksperymentem o kierunku politechnicznym. Wynika natomiast, że dzieci pracują także produkcyjnie i że posługują się narzędziami. Ale praca taka może być w najlepszym razie pedagogicznie obojętna i obojętna z punktu widzenia naukowego. I tu wracamy do wstępnych założeń eksperymentu o kierunku politechnicznym, przede wszystkim zaś — do podstawowej tezy: eksperyment musi czegoś dowieść, coś obalić, coś nowego potwierdzić, rozwiązać nowe trudności, wyjaśnić nowe problemy. Jego duchem poruszającym jest robocza hipoteza.

Z DYSKUSJI NAD SYTUACJĄ WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO W POLSCE

W dniu 15 czerwca br. odbyło się w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie całodzienne posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN poświęcone problemowi udostępniania, uprzystępniania i upowszechniania sztuki. Referat na ten temat wygłosił prof. S. Szuman*. Przewodniczył zebraniu prof. dr B. Suchodolski. Poza członkami Komitetu w posiedzeniu wzięli także udział przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Związku Plastyków, Polskiego Klubu Krytyków Sztuki, PWLD „Nasza Księgarnia” i krakowskiego środowiska teatralnego.

Oto główne kwestie podniesione w dyskusji. Najwięcej uwagi poświęcono wysoce niepokojącej sytuacji, w jakiej znajduje się ta dziedzina wychowania. Nie tylko na jej gruncie nie obserwuje się postępu, ale przeciwnie, zdają się dochodzić do głosu tendencje przeciwstawne, antywychowawcze.

Wrażliwość estetyczną i smak artystyczny młodego pokolenia kształtuje się nie na wartościach prawdziwej sztuki, lecz na sztuce „guścikowej” — podkreślał p. Grotowski, reżyser Teatru Starego w Krakowie. Na ten to rodzaj sztuki, który znajduje chętnych odbiorców, nastawia się, jego zdaniem, nasza główna ekspansja w dziedzinie upowszechniania sztuki.

Wychowanie przez sztukę, jeśli chce się ów problem rozumieć głębiej, jest i powinno być nie tylko wprowadzaniem człowieka w kulturę, w artystyczny dorobek ludzkości, lecz także wprowadzaniem go we współczesność jako taką, we współczesny świat. Tak postawione zadanie wymaga budzenia w młodym pokoleniu inwencji twórczej. Mimo że wchodzimy w epokę wielkich przeobrażeń w technicznych warunkach życia i pracy człowieka, w okres automatyzacji, to nie wydaje się możliwe ignorowanie

* Referat drukujemy w dziale artykułowym bieżącego numeru. Z tego powodu nie referujemy myśli profesora na tym miejscu.

tak ważnego aspektu owych przemian, jakim jest ścisły, niemal organiczny, związek między techniką a estetyką. Tymczasem zjawiska, dające się obserwować w naszym życiu codziennym, wskazują na coś zgoła przeciwnego. Dochodzi do otepiania fantazji i wrażliwości estetycznej dziecka, do obumierania rodzimych pierwiastków kulturowych. A przecież cywilizacja dla swego zwycięskiego pochodzenia poprzez świat i dzieje nie wymaga niszczenia wartości rodzimej sztuki, rodzimej kultury plastycznej.

Najjaskrawszą ilustrację tej sytuacji stanowią trudności, z jakimi boryka się dzisiejsza szkoła polska. Wskazywali na nie obecni na posiedzeniu przedstawiciele nauczycielstwa. Oto mamy do czynienia z daleko posuniętym niedorozwojem lub zgoła zamrożeniem form pozalekcyjnej działalności dzieci i młodzieży. Tam zaś gdzie są nawet odpowiednie warunki lokalowe, tzn., gdzie zmianowa nauka ich nie niweczy całkowicie, gdzie usiłuje się organizować pracę świetlic szkolnych i kółek zainteresowań, ich sens wychowawczy zatracą się często w obojętności i ignorancji przypadkowych opiekunów tych form aktywności dzieci i młodzieży. Znowu nauczyciele, którzy chcieli i mogliby zająć się tą pracą, doceniając jej wagę społeczną i wychowawcze znaczenie, skarżą się na brak ośrodka, do którego mogliby się zwracać o radę, o niezbędne do tej pracy materiały i pomoce. Równocześnie egzystują wspaniałe wyposażone placówki, które nie zawsze posiadają, niestety, właściwy program wychowawczy (A. Chmielewska). Nawet podręczniki, które swoją szatą graficzno-ilustracyjną powinny uwrażliwiać estetycznie uczniów, niejednokrotnie odstraszą ich brzydotą swych obrazów i rycin.

Nie najblaszszym refleksem tej sytuacji są braki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Nie ma jeszcze odpowiednich kursów wychowania estetycznego w programach studiów nauczycielskich i wyższych szkół pedagogicznych, a jest to przecież kwestia odpowiedniej wrażliwości każdego nauczyciela. W drugim etapie trzeba by podjąć kształcenie bardziej specjalistyczne w tym zakresie, mając na względzie konkretne potrzeby szkolnictwa podstawowego i średniego. Chodziłoby o rzecz dalej idącą i głębszą niż tylko o pewne godziny w planie nauczania, o reformę systemu nauczania szkolnego, zwłaszcza najbardziej charakterystycznych pod tym względem przedmiotów (Grotowski). Nie cierpiącą zwłoki sprawą jest sprawa pisma, które by było fachowym głosem w tej dziedzinie, które skupiłoby wszystkich ludzi, jacy mają w tej dziedzinie coś w Polsce do powiedzenia (M. Kann).

Problemem referatu, który znalazł najżywszy oddźwięk w dyskusji, był problem upowszechniania sztuki. Trzeba stwierdzić, iż dyskutujący w danym wypadku nie podzielali całkowicie tez referatu, akcentując szczególnie, jak to uczyniła p. Lewakowska, p. Wasiak, p. Radziwiłłówna, potrzebę rozwijania praktyki w tym zakresie. Samo mówienie o sztuce do

celu jeszcze nie doprowadzi. Zarówno w dziedzinie plastycznej, jak zwłaszcza w dziedzinie wychowania muzycznego potrzebne jest wprowadzanie dzieci w sferę własnych prób i ćwiczeń, konieczne są przeżycia aktywne związane z tworzeniem załączków własnego warsztatu twórczego. W celu systematycznego pobudzania dzieci i młodzieży do rozwijania własnej twórczości w tych dziedzinach potrzebna jest ciągła akcja konkursowa, ale i w tym zakresie rzecz się rozбивa najczęściej o brak ludzi. Akcja ta powinna być prowadzona przez szkoły.

Rozpaczliwy jest bowiem los prac konkursowych nadsyłanych przez dzieci na tzw. konkursy centralne. Corocznie odbywa się palenie prac konkursowych dzieci nadsyłanych masowo np. na konkurs „Świerszczyka”.

Upowszechnianie ma oczywiście swoje specyficzne drogi i właściwości uwarunkowane dziedziną sztuki, do której się odnosi. Inaczej musi się ono odbywać w odniesieniu do plastyki, inaczej w odniesieniu do muzyki. Pedagodzy szkolni, zajmujący się upowszechnianiem sztuki, skarżą się nie od dziś na braki w zakresie teoretycznych podstaw tego ruchu. Jest rzeczą co najmniej sporną, a czemu zdają się bardzo sprzyjać władze szkolne, czy na drodze audycji, polegających wyłącznie na odbiorze słuchowym dzieł muzycznych, jest możliwe podniesienie kultury muzycznej młodzieży. Potrzebny jest szeroko rozwinięty ruch praktycznego muzykowania, wszak nie wystarczy słyszeć, trzeba także reprodukować. Komisja Wychowania Muzycznego przy Wydziale Pedagogicznym ZNP z niepokojem obserwuje te tendencje, które nie prowadzą do podnoszenia wartości tak zasadniczej, jakim jest słuch muzyczny naszej młodzieży. Ostatnie porównawcze obserwacje, jakie poczyniono w tej dziedzinie na terenie Lipska i Drezna, tym silniej sygnalizują potrzebę wejścia na drogę ćwiczeń, masowej praktyki (S. Wasiak).

W związku ze sprawą upowszechniania sztuki podniesiono również w dyskusji kwestię niebezpieczeństw, jakie w stosunku do dzieci najmłodszych (do lat 3), które odznaczają się szczególną wrażliwością sensoryczną, niesie z sobą zaśmiecanie rynku reprodukcjami i obrazami o elementach futurystycznych lub obrazami o zbyt dużej liczbie elementów (Przetacznikowa).

Synteza, do jakiej zdążano w tej dyskusji, zawiera się przede wszystkim w postulatach podkreślających konieczność koordynacji wysiłków, żeby móc jak najspieszniej wyjść w tych sprawach poza rozwiązania naukowo-teoretyczne i kształtować rzeczywistość w sposób jak najwłaściwszy. „Trzeba nareszcie — wołano — pójść dalej, żebyśmy się o to samo bili wszyscy” (Mikołajtis).

W zakończeniu posiedzenia poinformowano zebranych o zamierzeniach Związku Nauczycielstwa Polskiego powołania w toku przygotowawczych prac do Kongresu Pedagogicznego Komisji Wychowania Estetycznego,

obejmującej swym składem osobowym przedstawicieli wszystkich zainteresowanych dziedzin życia. Przewodnictwo Komisji objął prof. dr Stefan Szuman. Zebrani zadeklarowali czynny udział w jej pracach.

Zamykając dyskusję, prof. dr B. Suchodolski zapowiedział, iż z zebrania zostaną wyciągnięte wnioski o charakterze postulatowym i przekazane do Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Kultury i Sztuki. Podkreślił zarazem, iż nie byłoby zupełnie słusznym przekonanie, że sprawa sama jest dobrze ulokowana, jeśli znalazła się na forum zebrania PAN. Powinna ona być także przedmiotem troski związków twórczych i ZNP. W najbliższym czasie zostaną podjęte prace przez Komisję Wychowania Estetycznego Kongresu Pedagogicznego, jak również zamierzone jest zorganizowanie konferencji naukowej (2 lub 3 dni), poświęconej rozważeniu naukowych podstaw wychowania estetycznego, co stworzyłoby także potrzebne przesłanki dla pracy Komisji Związkowej.

w. w.

ODCZYTY PEDAGOGICZNE. ZESZYT II. ZAGADNIENIA KULTURALNO-WYCHOWAWCZE. WARSZAWA 1958 R. PWSZ.

Obiektywna wartość tzw. odczytów pedagogicznych jest zależna głównie od przedstawionego w nich materiału doświadczeń i obserwacji dokonanych przez autorów. Można mówić o niezaprzeczonej obiektywnym walorze odczytu, kiedy spotykamy w nim materiały typowe dla określonego terenu pracy, pozwalające uwypuklić swoistą dla tego terenu problematykę wychowawczą.

W ogłoszonych przez Centralny Ośrodek Metodyczny Szkolnictwa Zawodowego, omawianych tu odczytach pedagogicznych terenowa swoistość problematyki zarysowuje się wyraźnie. Artykuł Albiny Pieczkowej (Walka o estetykę i kulturę języka ucznia zasadniczej szkoły zawodowej) omawia kwestie występujące na tle charakterystycznego dla Opolszczyzny splotu zagadnień, kwestie szersze od zagadnienia repolonizacji, do którego autorka nawiązuje.

Według założenia akcji odczytów pedagogicznych, mają one być opisem i analizą własnych doświadczeń autora. Akcja ma w wybitnym stopniu charakter kształcący, zmierza do podniesienia kultury pedagogicznej wychowawcy poprzez wnoszenie do jego praktyki czynnika szeroko pojętej świadomości wykonywanej pracy. Dotykamy tutaj, niezwyklej wagi znaczenia subiektywnego odczytów, tj. ich znaczenia dla nauczyciela — autora, usiłującego zrozumieć prawidłowości zachodzące w kręgu zjawisk, stanowiących teren jego działalności.

Odczyty z tej racji są świadectwem tego, jak przedstawia się nauczyciel pod względem kwalifikacji pedagogicznych, jakimi kategoriami pracuje jego umysłowość, jakie jest jego metodologiczne przygotowanie.

Wstęp dr J. Królińskiej słusznie zwraca uwagę na niektóre braki zrozumiałe u tego typu prac, wyrosłych z praktyki i nie roszczących sobie pretensji do naukowości. Należy to oczywiście mieć na uwadze.

Ogólnie o odczytach można powiedzieć, iż przeszkodą do pogłębionej analizy jest w nich często stanowisko wyodrębniające wychowanie jako czynność zupełnie swoistą w całokształcie pracy pedagogicznej. Z tym wiąże się wołanie domagające się przede wszystkim godzin wychowawczych (s. 23).

Chciałbym przy tej okazji wskazać na zasadnicze źródło nieporozumień występujących w dyskusjach nad związkiem wychowania z nauczaniem, a mianowicie na nieuzasadnioną, w tych dyskusjach zachodzącą faktycznie (zwłaszcza po stronie obrońców odrębności obu zakresów), supozycję operowania jednoznaczny i racjonalny pojęciem nauczania. Nie trzeba dodawać, że szczególnie

łatwo o nieporozumienie w szkole zawodowej, ze względu na niski poziom kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Odczyty dotyczą głównie problemów wychowania młodzieży uczącej się w ZSZ. Powiedzieliśmy, iż przede wszystkim w opisach stanu faktycznego dostrzegamy obiektywny walor odczytu. Trzeba nam tu dodać, że to, co nam przedstawiano (np. w artykule Stanisława Arenta: „Nauka grzeczności nie jest rzeczą łatwą ani małą”), jest niekiedy przygnębiające.

Ogólnie trzeba stwierdzić wątplą, prawie niewidoczną podbudowę teoretyczną opisywanej działalności praktycznej. Mamy, można powiedzieć, dopuszczając się pewnej przesady, analizę ściśle własnego doświadczenia, nie korzystającego z wiedzy pochodzącej skądinąd. Jest to oczywisty i uderzający mankament, ograniczający zasadniczo widoki powodzenia pracy. Bez szerokiej teoretycznej podbudowy nie sposób myśleć o dostrzeganiu powiązań wzajemnie warunkujących się różnorodnych zjawisk występujących na terenie wychowania.

Znaczenie wspomnianej potrzeby szerszej teoretycznej podbudowy stanie się być może jaśniejsze w świetle kilku następujących uwag, na marginesie odczytów Stefani Waćkowskiej (Wychowanie estetyczne w szkole zawodowej) i Józefy Krajewskiej (Spotkanie towarzyskie młodzieży szkół zawodowych).

W pierwszym z nich opisywana jest akcja przeciwko nieestetycznym fryzutom uczniów. Sprawa, niewątpliwie słusznie, ujęta jako zagadnienie łączne higieny i estetyki, pozwala nam plastycznie przedstawić, niech mi będzie wolno powiedzieć, jądro wychowawcze kwestii. Chcę rzecz tylko pokazać, nie zamierzam jej wyczerpująco analizować.

Estetyczne wychowanie zmierza, mówiąc najogólniej, ku wypracowaniu postaw sprzyjających realizowaniu wokół siebie wzorów życia, odpowiadających kryteriom estetycznym, a więc temu, co jest zgodne z naszym pojmowaniem piękna. Idzie o kształtowanie postaw, od których zależą nasze upodobania. Z tym założeniem nie zgadzają się metody powodujące stan wiadomości uczniów wyrażony słowami: „Chłopcy w dalszym ciągu podrzucają grzywami ku wielkiemu żalowi uczniów z mojej klasy” — w której się czupryny obcina. Wysiłek nauczyciela — przynajmniej w tym stadium akcji — likwiduje objawy, lecz nie naruszył postawy i dlatego ze stanowiska wychowania estetycznego jest sukcesem pozornym.

„Najestetyczniejszą fryzurę, najczyściejsze buty i ubranie musi mieć nauczyciel” (s. 18). Takie sformułowanie wysuwa na czoło problematyki wychowania estetycznego cechy zewnętrzne, podczas gdy istota tego wychowania dotyczy poczuć. Nauczyciel winien mieć żywe poczucie estetyki, m. in. w swoim zachowaniu się. Miałoby się chęć dodać, że nauczyciel winien być przede wszystkim naturalny, są liczne takie okoliczności, w których najbardziej uzasadnioną w świecie i normalną rzeczą jest nie mieć czystych butów.

Lecz autor mówi: „w szkole”. Otóż nie tylko w szkole!

Na s. 16, 17 znajduje się merytorycznie słuszne stwierdzenie: „Uczniowie w grupie są mniej spostrzegawczy i bardziej nieporządni”, a trochę dalej, jako konkluzja omawianej sprawy: „Wydaje mi się zatem, że konieczne jest systematyczne wdrażanie ucznia do zachowania czystości, do uszanowania pracy innych — sprzętacek i wózków”.

Łatwo zauważyć, że dostrzeżono tu socjologicznie interesujące zjawisko, którego nie sposób poprawnie zanalizować bez wiedzy socjologicznej. Sprawa jest bardziej skomplikowana. Wniosek autorki całkowicie pomija socjologiczną swoistość zjawiska, a wraz z nią element niezwyklej wagi dla rozumienia procesu wychowania.

U podstaw nadziei, związanych z przedsięwziętymi kontaktami szkoły z zespo-

łem estradowym (s. 18 i 19), leży bodaj że charakterystyczne nieporozumienie; polegające także na uproszczeniu problematyki, na mechanicystycznym utożsamieniu słuchania muzycznych audycji estradowych z kształceniem estetycznym w zakresie muzyki.

Nie jest też niezręcznością sformułowanie, ale wyrazem zasadniczego nieporozumienia, kiedy J. Krajewska mówi o „takich formach prac pozalekcyjnych, które oprócz rozrywki uczą dobrego zachowania się i obycia towarzyskiego...” (s. 24), jakby jedno wyłączało drugie. Sprawa staje się prostą, gdy sobie uprzytomnimy nawykowy charakter naszych rozrywek, zjawisko — występujące u młodzieży, nad którą pracowała autorka — iż rozrywki nasze nie zawsze mieszczą się w granicach tak zwanego dobrego zachowania się, lecz zachodzi między jednym i drugim stosunek mniejszej czy większej wyłączności. Trudno o wysunięcie z tego rodzaju dualistycznej postawy, stanowiącej zasadniczy mankament wywodu, jedynie słusznego i zasadniczego postulatu zabawy w formach (granicach) dobrego zachowania się. Nie trzeba zdaje się wskazywać na konsekwencje wynikające z tej różnicy pojmowania w zakresie metod pracy.

Wymaga przemyślenia występujące w artykule (s. 25 i n.) swoiste przejaśkrawienie w przypisywaniu różnego rodzaju grom i rozrywkom zasadniczych efektów w zakresie moralności, sprawności umysłowej itp. — tego wszystkiego, co w odniesieniu do dziecka jest niewątpliwie słuszne, ale w odniesieniu do osobnika, w którego życiu poważną rolę odgrywa praca, jest nader wątpliwe. Zachodzi tu swego rodzaju nieuzasadnione przesunięcie. Można postawić pytanie, czy gry uczą partnerów rzetelności, czy też raczej w grze wyraża się rzetelność (lub jej brak), ukształtowana w ogóle życiem.

Podniosłem tych kilka kwestii głównie po to, by wskazać kierunek, w jakim winna zmierzać praca nad pogłębieniem refleksji pedagogicznej u nauczycielstwa. Nie wynika z tego bynajmniej, bym nie dostrzegał stron pozytywnych w omawianych odczytach. Jest ich dużo, szczególną wartość odczytów stanowią liczne, nieraz bardzo trafne obserwacje.

Nieco inny charakter mają dwa artykuły dotyczące turystyki i krajoznawstwa w szkole. Bardzo interesujący jest artykuł dra Jana Zembaty (Rola wychowawcza turystyki i krajoznawstwa), oparty o długoletnie i szerokie doświadczenie autora, jako organizatora wycieczek szkolnych. Artykuł ten, moim zdaniem, zasługuje na wydobyte go ze zbioru i zaprezentowanie, jako istotnego wkładu do zagadnień metodyki wycieczek, wszystkim zajmującym się tymi sprawami.

EDMUND HARWAS
POZNAN

„Wychowanie w dzisiejszych czasach” to książeczka niewielka, ale o dużym ciężarze gatunkowym. Jej autor, stwierdziwszy na wstępie nieodwracalność przemian społeczno-gospodarczych i kulturalnych, jakim ulega świat, wyciąga z tego faktu wnioski praktyczne dla szkoły i nauczyciela. Musimy — powiada — uznać to, że w innym świecie żyje inna młodzież i trzeba ją prowadzić nowymi drogami, ponieważ „nowe drogi prowadzą dalej”.

Mówiąc o owej „inności” młodzieży, Lang na pierwszym miejscu wymienia przyspieszenie dojrzałości fizycznej od 1 roku do 2 lat w porównaniu z przełomem naszego stulecia. Wynika stąd m. in., że młodzież wcześniej rozpoczyna życie seksualne (w Ameryce np. 27% dzieci 14-letnich). Przyspieszenie to — na które składa się bardzo wiele czynników (jak powszechne uprawianie sportów, wzrost spożycia mięsa, masowa emigracja ze wsi do miast i in.) — stanowi niejednokrotnie źródło niepowodzeń szkolnych, neuroz, przestępczości nieletnich. Przyczynia się do nich jeszcze i zanik dawnej wielodzietnej patriarchalnej rodziny oraz rozpad wspólnego świata, w którym niegdyś żyli rodzice i dzieci. Dzisiejsza rodzina żyje w trzech światach — bo każde z rodziców ma także swój własny. Człowiek rodzi się, uczy, bawi, pracuje, choruje i umiera poza domem — stwierdza Lang z goryczą.

Ale nie słyhać u niego wołania o odnowę rodziny, o ponowne jej scalenie, o pomoc dla niej, żeby mogła znowu pełnić funkcje opiekuńcze i wychowawcze w stosunku do dziecka. Nie dziwi nas to, skoro autor jest przeświadczony o zasadniczej nieodwracalności przemian. Zaczęły się one jeszcze przed wojną, wojna je tylko przyspieszyła.

Nie ominęły i wsi, do której wkroczyły mechanizacja, motoryzacja, industrializacja, elektryfikacja, radiofonizacja — powodując rozkład wspólnot rodzinnych, upadek światopoglądu opartego na religii oraz patriarchalnego wychowania.

Dezintegracja dawnych form życia stale postępuje naprzód. Świat stał się chwiejny, groźny i bolesny — taki, jakim go przedstawia filozofia egzystencjalistyczna. A dziecko na nim? Jest coraz bardziej samotne, bezbronnie i niespokojne. Nie ma dla niego miejsca w domu: zabiera mu rodziców kino, auto, motocykl, sport, dancing, życie towarzyskie, teatr. Co trzecie małżeństwo — rozwiedzione. Zamiast ojca zjawia się w domu „wujaszek”, zamiast matki — „ciocia”. Obniża się materialny i kulturalny poziom życia (28% dzieci w Wiedniu nie ma własnego łóżka).

Lang jednak nie jest — jakby się zdawało — pesymistą. Dostrzega siłę, która może uratować dziecko: jest nią szkoła. Spełni tę rolę, jeżeli, wyciągnąwszy wnioski z analizy sytuacji, sama się odmieni i dostosuje do potrzeb epoki.

Na czym to ma polegać?

Odpowiedź jest nieco zaskakująca, spotykamy w niej bowiem echa dawnych lat, te elementy, od których szkoła się swojego czasu odwróciła, posłuszna hasłu „nowego wychowania”. Lang nie chce żadnych pomysłów-eksperymentów — niczego dobrego po nich nie oczekuje.

Powiada:

Trzeba zastosować metody nauczania i wychowania mniej podniecające, wymagające raczej namysłu, skupienia, opanowania.

W związku z tym konieczny jest dobór nauczycieli spokojnych, zrównoważonych, którzy potrafią dokonać odrotu od pajdocentryzmu oraz wyburzeń psychologizmu i przerostów subiektywizmu pedagogicznego. Nadszedł czas na takie kierownicze

idee, jak świadome podejmowanie trudnych zadań, poczucie odpowiedzialności za nie, wybór dróg opartych na namyśle.

Nieaktualna jest już także — zdaniem Langa — psychoanalityczna koncepcja wychowania, która stawiała sobie za cel wyzwolenie dziecka z ciężących mu wzorów osobowych, jakie narzucają rodzice (zwłaszcza ojciec), z więzi uczuciowych i z przemocy autorytetów: wzory te zblakły, więzi się porwały, autorytety upadły — i kiedy mowa o kryzysie młodzieży, właściwiej byłoby mówić o kryzysie dorosłych. Czegoż oni nie powymyślali! „Szkołę pracy”, „szkołę życia”, „szkołę kształcącą”, „szkołę wychowującą” (moglibyśmy jeszcze dodać: „szkołę radosną”, „szkołę na miarę”) i wiele, wiele innych. A w wyniku — szkoła straciła kontakt z rzeczywistością społeczną, nie nadążając za gwałtownymi zmianami w stylu życia, w rodzajach, metodach i formach pracy, w normach obyczajowych, prawnych, moralnych. Te zmiany idą tak daleko, że należy postawić znak zapytania przy koncepcji wychowania jako przekazywania dóbr kulturalnych. Dziś „nie dobra obiektywne, tylko ludzie wychowują ludzi”. Skoro tak, to oczywiście punkt ciężkości pracy szkoły spoczywa na nauczycielu, a zarazem wychowawcy.

Ma on być nie tylko „spokojny i zrównoważony”, ma odzyskać autorytet — jeszcze potrzebniejszy dziś niż kiedykolwiek. Więź uczuciowa — łącząca nauczyciela z każdym pojedynczym uczniem, z grupą, z klasą (to trzy człony równorzędne) — staje się szczególnie ważnym czynnikiem procesów kształcenia i wychowania. Aby ją uczynić możliwie trwałą i głęboką, trzeba skoncentrować zespoły pokrewnych przedmiotów w jednym ręku — zmniejszyć w ogóle liczbę nauczycieli uczących w danej klasie, zwłaszcza zaś zapewnić ciągłość wychowawstwa danej grupy uczniów poprzez wszystkie klasy. Te zabiegi organizacyjne mają wagę czynników niezbędnych dla integracji psychicznej wychowanka. Sytuacja, w której absolwent szkoły średniej doznawał na sobie oddziaływania — na przestrzeni 12 lat 72 (!) nauczycieli — jest sytuacją patologiczną, która musi wywoływać zgubne skutki wychowawcze. Stwierdzono na podstawie badań, że klasa, która pozostaje przez szereg lat w rękach tego samego nauczyciela — nawet nisko kwalifikowanego, ale uczącego szeregu przedmiotów — jest lepiej wychowana i osiąga lepsze wyniki w nauce niż ta, która ma co roku innego wychowawcę i kilku wysoko kwalifikowanych nauczycieli — specjalistów od poszczególnych przedmiotów. Tak dalece ważny jest tutaj ciągły i jednolity wpływ wychowawczy, tak ważne są trwałe więzi międzyludzkie na terenie klasy.

Lang od szkoły, odnowionej wedle jego koncepcji, spodziewa się uspokojenia rozchwianego rytmu rozwojowego dzieci i młodzieży, odzyskania przez nią równowagi nerwowej, wyrównania i stabilizacji społecznych przegrupowań i przesunięć społeczno-gospodarczych na wsi i w mieście.

Czytelnik-nauczyciel przeżywa podczas takiej lektury mieszane uczucia: i dumę z tego, że w oczach autora tak wiele od niego zależy, i lęk przed ogromem zadań, jakie by mu podjąć wypadło dla spełnienia tych nadziei... bodaj że nie dość uzasadnionych. Żaden bowiem czynnik — sam jeden, wyizolowany, pozbawiony współdziałania sprzymierzonych z nim innych czynników, nie zdoła „wyprostować dróg świata”. Szkoła także nie.

HALINA KOWALEWSKA

NAUCZANIE W AMERYKAŃSKIEJ SZKOLE ELEMENTARNEJ

O szkole amerykańskiej na ogół wiemy niewiele, zwłaszcza o jej celach i zadaniach, metodach i formach pracy nauczyciela.

Ciekawe światło na tę problematykę rzuca książka wydana w Nowym Jorku w r. 1956 „Teaching in the Elementary School”, którą opracowali profesorowie 3 uniwersytetów: H. J. Klausmeier, K. Dresden, H. C. Davis, W. A. Wittich. Jest to obszerny przewodnik dla przyszłego i początkującego nauczyciela. Na przeszło 600 stronicach, ilustrowanych 240 zdjęciami fotograficznymi, autorzy przedstawili wszystko, co może interesować nauczyciela: cele i zadania szkoły, ogólną teorię nauczania, metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów, metody pracy pozalekcyjnej, formy współpracy z rodzicami. Autorzy piszą: „Książka zamierza uczynić twoje studia tak sensowne, jak czynności uczenia się, które organizujesz i prowadzisz w szkole elementarnej”. To ambitne zadanie udało się autorom wykonać w dużym stopniu.

W ramach artykułu sprawozdawczego trudno jest streścić tak obszerną książkę. Wybieramy więc z niej jedynie te problemy, które mogą zainteresować polskiego czytelnika. Część teoretyczna nie posiada charakteru oderwanych, abstrakcyjnych rozważań, gdyż jest skonkretyzowana i uszczegółowiona za pomocą przykładów zaczerpniętych z praktyki szkolnej i poparta licznymi zdjęciami z zajęć szkolnych.

Punktem wyjścia rozważań autorów jest rozdział wstępny o bodźcach nauczania. Podstawowym bodźcem pracy nauczyciela są cele nauczania. One czynią nauczanie sensownym i wywołują potrzebną energię do ich realizowania. Dlatego niezbędnym warunkiem skutecznego nauczania, obok bardzo wielu innych, jest dokładne poznanie, zrozumienie i przyjęcie celów nauczania przez nauczyciela.

Jakie są te cele? Kto je określa?

O celach nauczania każdej szkoły decydują rodzice, nauczyciele, miejscowe władze szkolne, a w licznych szkołach także uczniowie. Materiałem, z którego korzystają wszyscy zainteresowani w określeniu celów nauczania, są wytyczne zawarte w wydawnictwie „The Purposes of Education in American Democracy” („Cele kształcenia w demokracji amerykańskiej”). Autorzy przytoczyli w swej książce 43 szczegółowe tezy zebrane w 4 grupy. A mianowicie:

- a) cele własnego rozwoju (self-realisation) to: odczuwanie pragnienia uczenia się, mówienia, czytania i pisania w języku ojczystym, rozwiązywanie własnych problemów za pomocą rachowania i kalkulowania, sprawne obserwowanie i słuchanie, dbałość o zdrowie własne i osób uzależnionych, praca nad poprawieniem warunków zdrowotnych w otoczeniu, uczestniczenie w sportach i rozrywkach, korzystanie ze źródeł kultury duchowej w czasie wolnym od pracy, docenianie piękna, nadawanie odpowiedniego kierunku własnemu życiu;
- b) cele wynikające ze stosunków międzyludzkich to: stawianie stosunków międzyludzkich na pierwszym miejscu, szczerze uczestniczenie w bogatym i różnorodnym życiu społecznym, umiejętność pracy i bawienia się z innymi, przestrzeganie wymagań społecznych, kultywowanie ideałów rodzinnych, sprawność w pracach domowych;
- c) cele ekonomiczne: wytwórca powinien umieć odczuć zadowolenie z dobrej pracy, znać wymagania niezbędne do pracy w różnych dziedzinach, umieć wybierać najodpowiedniejszy dla siebie zawód, zdobyć zawód, do którego ma powołanie, podtrzymywać i doskonalić wydajność swojej pracy, cenić wartość społeczną

własnej pracy; spożywca powinien umieć planować swoje życie gospodarcze, rozwijać standardy swoich wydatków, być dobrze poinformowanym i sprawnym nabywcą;

- d) cele odpowiedzialności obywatelskiej to: wrażliwość na nierówności środowiska społecznego, działalność w kierunku poprawienia niezadowolających warunków środowiska, poszanowanie odmiennych poglądów innych ludzi, dążenie do zrozumienia struktury społeczeństwa i procesów społecznych, szacunek dla tradycji narodowych, ocena postępu i wkładu nauki dla ogólnego dobrobytu, uczestniczenie w zreszeniach społecznych, przestrzeganie praw, znajomość życia gospodarczego, akceptowanie swoich obowiązków obywatelskich, lojalność wobec ideałów demokracji.

Wysuwanie celów nauczania w sposób konkretny, szczegółowy, realny, uznanie ich za centralny problem nauczyciela, rodziców i uczniów jest pierwszą charakterystyczną cechą amerykańskiego szkolnictwa elementarnego.

Dalsze ogólne przygotowanie nauczyciela obejmuje zapoznanie go z zasadami nauczania, ze studiami nad rozwojem dziecka, z procesem uczenia się, planowaniem i organizowaniem wszystkich czynności i zajęć w szkole.

Wszystkie te problemy są rozpatrywane w świetle nowych teorii psychologicznych, socjologicznych i dydaktycznych. Wszystkie rodzaje aktywności, które organizuje nauczyciel, muszą być zgodne z kolejnością faz rozwojowych dziecka. Treść i sposób nauczania muszą odpowiadać wiekowi dziecka. Na miejsce dawniej stosowanego systemu nauczania, polegającego na przekazywaniu przez nauczyciela gotowej wiedzy uczniowi lub na recytowaniu pytań i odpowiedzi, stosuje się obecnie, jako bardziej skuteczne metody rozwiązywania problemów, realizowania projektów, dyskusje klasowe ukierunkowane przez nauczyciela.

W nauczaniu uwzględnia się następujące zasady:

1. Czynności uczenia się dziecka muszą mieć określony cel.
2. Czynności uczenia się muszą mieć znaczenie dla ucznia, tzn. muszą być dla niego ważne.
3. Dziecko musi być aktywne w procesie nauczania.
4. Dziecko uczy się i pamięta lepiej to wszystko, co mu jest potrzebne w jego codziennym życiu.
5. Podobnie jak wzrost fizyczny dziecka, tak i uczenie się charakteryzuje ciągłość i porządkowanie, a nie skoki i chaos.
6. Uczenie się odbywa się przez kroczenie:
 - a) od znanego do nieznanego,
 - b) od prostego do złożonego,
 - c) od konkretnego do ogólnego.

Ważną rolę odgrywa dobór treści nauczania. Programy nauczania powstają podobnie jak cele nauczania, ale nauczyciel ma dużą swobodę w decydowaniu o tym, w jakim momencie może realizować treści programowe, a to ze względu na stopień rozwoju dziecka, jego zainteresowania, możliwości. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że aczkolwiek trzeba uczyć dziecko tego, czego ono chce się uczyć, co je interesuje, to jednak równocześnie trzeba rozwijać zainteresowanie dla takich treści, których przyswojenie jest konieczne ze względu na wymagania społeczne.

Realizując nauczanie rozumiane w sposób nowoczesny, nauczyciel korzysta z bogatych zasobów różnych środków dydaktycznych: podręczników, książek pracy (workbook), materiałów drukowanych, pomocy naukowych, wśród tych ostatnich w szerokim zakresie z filmu, przezroczy, radia, płyt gramofonowych, telewizji. Drugą charakterystyczną cechą amerykańskiej szkoły jest więc posługiwanie się nowoczesnymi metodami i środkami nauczania.

Dalszym charakterystycznym rysem jest indywidualizacja nauczania. Odbywa się ona poprzez:

1. Tworzenie grup dzieci jednakowo zaawansowanych, zebranych z klas równoległych, przy czym grupy te są organizowane oddzielnie dla poszczególnych przedmiotów nauczania.

2. Tworzenie grup w obrębie tej samej klasy.

3. Nauczanie indywidualne każdego dziecka w klasach liczebnie małych.

Stosowanie indywidualizacji opiera się na następujących zasadach:

1. Trzeba dokładnie poznać dzieci, aby dostosować nauczanie do ich poziomu.

2. Dopuścić dzieci do planowania tego, czego mają i mogą się nauczyć zgodnie z ich zainteresowaniami.

3. Przy codziennym wyznaczaniu materiału uwzględnić indywidualne możliwości, np. wyznaczyć materiał do czytania stosownie do stopnia osiągniętej sprawności.

4. Używać środków nauczania, które rozumieją wszystkie dzieci, np. płyty, filmy itd.

5. Stosować różnorodne metody nauczania: indywidualne uczenie się, dyskusje grupowe, projekty, pracę w zespołach, inscenizację, gry, środki artystyczne itd., aby dzieci miały wiele dróg do wypowiedzania się zgodnie z różnorodnymi zdolnościami i stopniami rozwoju.

6. Pamiętać należy, że uczniowie uczący się szybko zrobią większe postępy, gdy dostaną dobre wskazówki do pracy, i że uczniowie słabsi będą potrzebowali więcej pomocy nauczyciela, aby osiągnąć dobre wyniki.

Nauczyciel musi upewnić się, czego dzieci gotowe są nauczyć się, i organizować takie czynności uczenia się, które pomogą każdemu uczniowi zrobić sensowne postępy. Nauczyciel nie może powstrzymywać uczniów uczących się szybko lub niweczyć wysiłki uczniów słabszych przez dawanie równych przydziałów wszystkim dzieciom, przydziałów, które odpowiadają tylko grupie o średnich zdolnościach.

Problemy dyscypliny w szkole wynikają z niewłaściwego zrozumienia potrzeb dziecka. W szkole elementarnej każde dziecko szuka i powinno znaleźć odpowiedź na problemy wynikające z faktu, że ma stać się ono w przyszłości dojrzałą, samodzielną indywidualnością. Okres dzieciństwa jest bardzo ważny. Znane są potrzeby dziecka: potrzeba aktywności, potrzeba przyjaźni z rówieśnikami, potrzeba uczestniczenia w grach i pracach grupy, potrzeba poczucia bezpieczeństwa ze strony dorosłych, z osobą nauczyciela włącznie. Trzeba doceniać ważność czynności wykonywanych przez dziecko i ich wpływ na to, jakim dziecko jest i jakim będzie. Dlatego jednym z najważniejszych zadań nauczyciela jest kierować zaspokajaniem potrzeb dziecka na drogi społecznie uznawane. Jeżeli tego nie umie zrobić, wtedy powstają poważne problemy dyscypliny, wynikające z nieprzystosowania się dziecka. Nauczyciel nie rozumiejący potrzeb dziecka, jego faz rozwojowych stosuje wtedy kary i dąży do narzucania form postępowania. W tej sytuacji rozwój osobowości jest zahamowany, dziecko staje się społecznie nie przystosowane i uczy się postaw aspołecznych. Nauczyciel rozumiejący potrzeby dziecka kieruje je przez dobór treści i metod na drogi społecznie aprobowane. Objawy niezdyscyplinowania traktuje dobry nauczyciel jako bodźce dla siebie, aby lepiej zrozumieć potrzeby dziecka i dzięki temu lepiej je wychowywać.

Z bogatego rozdziału o fazach rozwojowych dziecka w okresie jego pobytu w szkole elementarnej (od 6 do 12 roku) możemy tu podać tylko kilka ciekawszych myśli.

Autorzy we wstępie wskazują na to, że dorośli mają często trudności w rozumieniu dzieci, gdyż są skłonni do przypuszczenia, że dzieci zachowują się podobnie

jak oni. Otóż zachowanie się dziecka różni się od zachowania dorosłych, bo ma ono inne potrzeby, nie jest dojrzałe fizycznie, umysłowo, społecznie, emocjonalnie, nie posiada doświadczenia, nie umie projektować na przyszłość, nie umie przewidywać konsekwencji swojego postępowania, nie rozumie w pełni zależności przyczynowo-skutkowych.

Do zinterpretowania zachowania się dziecka mogą dopomóc następujące tezy:

1. Aktywność dziecka jest skierowana na zaspokojenie potrzeb.
2. Przykłady zachowania się dorosłych wpływają na zachowanie się dzieci.
3. Problemy trudności przystosowania się występują wtedy, gdy dziecko nie może zaspokoić swoich potrzeb.
4. Zachowanie się dziecka ma zawsze swoje przyczyny.

Te tezy uzasadniają autorzy następująco.

Dziecko posiada potrzeby biologiczne i społeczne. Mogą one być zaspokojone tylko w stosunkach z innymi istotami ludzkimi. W domu i w szkole trzeba pomagać dzieciom w zaspokajaniu tych potrzeb. Szczególnie ważnym problemem są potrzeby społeczne, wymagają bowiem intensywnego przystosowania się. Dużą rolę odgrywa w tym istniejąca w dzieciach potencjalnie inteligencja. Dzieci z wyjątkiem nielicznych wypadków upośledzenia posiadają zdolność inteligentnego zachowania się. Sposoby aktywizowania tej inteligencji zależą w dużym stopniu od dorosłych, od warunków, jakie stwarzają swoim dzieciom. Zadaniem nauczyciela jest organizować aktywność, w której dziecko może posługiwać się swoją inteligencją, aby znaleźć społecznie uznawane drogi postępowania. W zachowaniu się aspołecznym: w kłamstwie, oszukiwaniu, niszczeniu, obojętności, trzeba widzieć symptomy wskazujące, że coś nie jest w porządku, że dziecko nie może w sposób społecznie uznawany zaspokoić swojej potrzeby. W takiej sytuacji nauczyciel musi poprawić warunki, szukać przyczyn, zmodyfikować te przyczyny lub je usunąć, aby dziecku dopomóc. Dziecko musi wiedzieć, że jest oceniane, że ono musi się samo ocenić, aby stać się rozsądną, szczęśliwą i zdobywającą powodzenie jednostką. Dziecko musi uczyć się odczuwania pełnego zadowolenia z wrastania w społeczeństwo. Kształcenie wymaga uwzględnienia ich właściwości w poszczególnych latach nauki w szkole oraz realizowania zadań rozwojowych, które w szkole elementarnej są następujące:

1. Kształtować sprawność cielesną.
2. Rozwijać samodzielność.
3. Urabiać postawy społeczne w stosunku do rówieśników.
4. Uczyć właściwej postawy wobec odmiennej płci.
5. Rozwijać podstawowe sprawności w czytaniu, pisaniu i rachowaniu.
6. Rozwijać pomysłowość niezbędną w codziennym życiu.

Realizowanie tych zadań pokazują autorzy dość szczegółowo na przykładach z pracy w szkole, podobnie również wielostronnie i szczegółowo opisują właściwości dzieci w każdym roku ich pobytu w szkole. Rozwinięcie tych zagadnień wykracza poza ramy niniejszej pracy.

Jak przebiega proces uczenia się? Ten kapitalny problem, warunkujący całą działalność dydaktyczną i wychowawczą nauczyciela, warto rozpatrzeć trochę szczegółowiej. Autorzy rozważają proces uczenia się z 3 punktów widzenia: istoty tego procesu, warunków, w których dziecko osiąga wyniki, i organizacji nauczania-uczenia się, aby były skuteczne.

Uczenie się jest procesem duchowym, przez który ludzie przystosowują się do otoczenia w sposób inteligentny, racjonalny. Uczenie się pociąga za sobą organizo-

wanie i przeorganizowanie doświadczenia w coraz sensowniejsze schematy rozumienia i działania. Odbywa się ono najskuteczniej, gdy jest celowe, chociaż często kierujemy uwagę uczniów incydentalnie na rzeczy w otoczeniu. Nauczyciel, który rozumie, jak odbywa się uczenie się, osiąga dobre rezultaty w pracy dydaktycznej.

Oto 5 podstawowych etapów w procesie uczenia się:

1. Uczeń musi być pobudzony i posiadać cel, który wyznacza podjętę do działania w kierunku jego realizacji, w ten sposób motyw i cel uczenia się zostają powiązane.

2. Uczeń kieruje swoją uwagę w kierunku celu i wyzwala energię w tym kierunku.

3. Uczeń angażuje się inteligentnie w czynności szukania (metodą prób i błędów), by znaleźć sposób osiągnięcia celu lub poprawić posiadane gotowe metody.

4. Uczeń stosuje poprzednie doświadczenie do nowego zadania, różnicując je oraz integrując gotowe rozwinięte reakcje do wyższego poziomu reagowania.

5. W procesie różnicowania i integracji opuszcza on lub usuwa nieodpowiednie metody, potwierdza poprawne reakcje i włącza do wyuczonego schematu postępowania, dającego się wykorzystać w nowej sytuacji.

Aktywność duchowa ucznia jest włączona od początku i trwa do końca uczenia się, w którym uczeń dąży do osiągnięcia celu. Jeżeli uczeń może osiągnąć cel za pomocą wyuczonych reakcji, wtedy nie ma uczenia się: wzory postępowania nie ulegają wtedy zmianie.

Można się jednak nauczyć wiele bez świadomego, specjalnego celu, np. na wycieczce. W szkole najczęściej próbujemy zachęcić do celowego uczenia się. Na czym polega rola nauczyciela w procesie uczenia się ucznia? Nauczyciel musi pomagać mu w pokonywaniu trudności, pochwalić za dobre postępy, traktować go uprzejmie, przyjaźnie. Wtedy uczeń będzie lubił przedmiot nauki i swojego nauczyciela. Gdy nauczyciel będzie dręczył ucznia, udzielał mu nagany, mówił o nim źle przy całej klasie, gdy będzie szorstki i sarkastyczny, wtedy uczeń nie będzie lubił ani przedmiotu nauki, ani nauczyciela.

Wielu nauczycieli nie próbuje uwarunkować zachowania się dziecka. Dziecko w rzeczywistości zawsze jest w sytuacji uwarunkowanej. Gdy czuje się wobec siebie, nauczyciela i kolegów dobrze, wtedy rozwijają się pozytywne postawy, gdy stosunki są złe, wtedy kształtują się niekorzystne postawy. Najbardziej ważnym jest fakt, że postawy pozytywne lub negatywne uczucia decydują o postępkach we wszystkich dziedzinach uczenia się.

Wśród warunków wpływających na uczenie się autorzy omawiają szczegółowiej najważniejsze: gotowość do uczenia się, inteligencję, intensywność motywacji, wyuczone metody pracy, przystosowanie się społeczne i uczuciowe, fizyczną przydatność i zdrowie.

Gotowość do uczenia się wiąże się ze stopniem dojrzałości umysłowej i fizycznej oraz z doświadczeniem. Nauczyciel musi zbadać wszystkie te trzy czynniki i do nich dostosować nauczanie. Szczególną troską nauczyciela musi być umotywowanie uczenia się przez odwoływanie się do zainteresowań, i wykorzystanie dążenia dziecka do opanowania swojego otoczenia. Organizowanie wszelkich zajęć musi się odbywać pod kątem doskonalenia metod działania przez konkretne czynności uczenia się. Społeczne i uczuciowe przystosowanie się dziecka polega na znajdowaniu właściwego pozytywnego stosunku do rówieśników i do siebie samego. Gdy dziecko jest szczęśliwe, wtedy jest wolne od uczuć destrukcyjnych. Dużo uwagi powinien nauczyciel poświęcić na zbadanie zdrowia i przydatności fizycznej dziecka.

Wreszcie trzecim ważnym problemem to organizacja nauczania i uczenia się. W organizowaniu tych procesów nauczyciel musi brać pod uwagę zainteresowania

i potrzeby uczniów. Dochodzą one do głosu, gdy w klasie panuje swobodna demokratyczna atmosfera. Drugim elementem tej organizacji jest sensowność nauczania, z czym wiąże się uwzględnienie poziomu rozwoju dziecka i jego możliwości przyswojenia materiału. Wszechstronne stosowanie pomocy naukowych jest niezmiernie ważne dla skutecznego nauczania. Do elementów organizacji należą także praktyczne ćwiczenia i zajęcia, które stwarzają sposobność do zastosowania poznanych wiadomości i czynią zbędne powtórzenia.

Tak w bardzo dużym skrócie wyglądają czynności nauczyciela w szkole amerykańskiej.

Zapoznanie się z nimi pobudzi uważnego czytelnika niewątpliwie do myślenia. Czy w poszukiwaniu nowych, lepszych metod nauczania i wychowania w naszych szkołach nie można by wykorzystać niektórych pozytywnych elementów zawartych w omawianej książce?

EDWARD FLEMING

„VYROBA A ŠKOLA”

„Vyroba a škola” jest miesięcznikiem poświęconym zagadnieniom kształcenia politechnicznego w szkole czeskiej ogólnokształcącej. Choć tytuł brzmi krótko „Szkoła i produkcja”, to podtytuł uściśla zawartość, mówi bowiem „czasopismo poświęcone zagadnieniom powiązania nauczania z pracą produkcyjną”.

Szkoły średnie ogólnokształcące 11-letnie zostały obecnie przekształcone na 12-letnie, realizujące kształcenie politechniczne — jako szkoły doświadczalne, które umieszczono w każdym większym mieście. Dla czasopism miało to wielkie znaczenie. Jeszcze do końca ubiegłego roku szkolnego wśród artykułów spotykaliśmy takie, które starały się różnymi drogami przekonać czytelników, że kształcenie politechniczne jest podstawowym postulatem wychowania socjalistycznego. Dziś, kiedy państwo i społeczeństwo uznały słuszność tych postulatów i zadośćuczyniły im, wszystkie numery bieżącego roku (od nru 1 do nru 5) na czołowym miejscu przynoszą informacje o poczynionych pracach i posunięciach szkół doświadczalnych. Wśród tych informacji na szczególną uwagę zasługują plany tygodniowe zajęć. Plany dotyczą zespołu przedmiotów najbliższej ze sobą korelujących począwszy od klasy VI do klasy X.

Co nas uderza w tych opracowaniach?

Po pierwsze, walka o jak najlepsze wykorzystanie czasu pracy szkolnej przy jak największej korelacji przedmiotowej. Po drugie, właśnie to, że autorami tych wzorowych, szczegółowych planów są znani nam pionierzy kształcenia politechnicznego w Czechosłowacji, jak: dr J. Trajer, dr A. Kunc, inż. K. Mares i inni. Artykuły z bojowej formy lat minionych przeszły na planową, systematyczną i instrukcyjną pracę. Ta planowa i systematyczna praca ujawnia się chociażby w tym, że przewiduje się trudności, jakie może napotkać nauczyciel w swej pracy, i wychodzi się tym trudnościom w odpowiednim czasie naprzeciw. Np. w numerze pierwszym (styczeń br.)

znajdujemy artykuł inż. J. Hanzliczka o „Pracy produkcyjnej na działce”, a w numerze drugim (luty br.) artykuły J. Lipenskiego „Jak uprawiać rolę na szkolnym gruncie”, „Nauczanie zasiewu zbóż” oraz szereg innych, jak: „Próba przygotowania i doboru materiału nauczania o zasiewie zbóż dla kl. VI” J. Harabisza, „Uprawa buraka cukrowego” J. Manaseka. Artykuły powyższe uzupełniane są fotografiami doświadczeń, wykresami, tablicami. Korelacja biologii z pracami ręcznymi ma od razu powiązanie w tym samym numerze. Nauczyciel robót ręcznych ma szczegółowy instruktaż i rysunek techniczny, jak wykonać skrzynie do kiełkowania nasion, nosidło do sadzonek, karmnik dla ptaków — w opracowaniu J. Ochozka, a w opracowaniu W. Błażeka różnego rodzaju i rozmiaru łopatki z blachy do ziarna zbóż i innych nasion. Duże powiązanie biologii widzimy z chemią zarówno wtedy, gdy chodzi o badanie gleby, jak i wtedy, gdy chodzi o karmienie hodowanych zwierząt. W numerach br. od 1 do 4 włącznie kładzie się główny nacisk na pomoc dla nauczyciela biologii, od numeru 5 nasilenie to się zmniejsza na rzecz innych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i technicznych.

To, co jest nowego w miesięczniku, to dział „Nowiny techniczne”, w którym nauczyciel otrzymuje na bieżąco informacje o najrozmaitszych osiągnięciach technicznych w różnych dziedzinach nauki w kraju i zagranicą. Dział ten, tak jak inne, jest bogato ilustrowany.

TEODOZJA KUCHARSKA

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W ZSRR

INFORMACJA BIBLIOGRAFICZNA ZA OKRES 1957—1958

Wyjaśnienia wstępne

Niniejsza informacja została opracowana na podstawie analizy zawartości następujących radzieckich czasopism pedagogicznych: *Sovetskaja Pedagogika*, *Narodnoe Obrazovanie*, *Načal'naja Škola*, *Vestnik Vysšej Školy*, *Učitel'skaja Gazeta*. Zawiera ona dane dotyczące pedagogicznej treści najważniejszych artykułów opublikowanych w tym okresie oraz sprawozdania z polemik i dyskusji, ujęte globalnie.

Opis pozycji głównych obejmuje: nazwisko autora i oryginalny tytuł pracy (podane w transliteracji według międzynarodowego kodu bibliograficznego), tytuł pracy w tłumaczeniu polskim oraz cytataę wydawniczą w pełnym brzmieniu.

Całość materiału ujęto w następujących działach:

- A. Kształcenie nauczycieli w ZSRR w latach 1917—1957
- B. Dyskusja w sprawie zmiany systemu kształcenia nauczycieli w związku z przygotowywaną reformą ustroju szkolnego.
 - I. Zagadnienia ogólne
 - II. Kształcenie nauczycieli w instytutach pedagogicznych
 - a) Kształcenie nauczycieli klas I—IV
 - b) Zagadnienie rozszerzenia specjalizacji zawodowej
 - c) Aktualne zagadnienia kształcenia politechnicznego nauczycieli

- d) Kształcenie nauczycieli języków obcych
 - 1) Zasady kształcenia
 - 2) Zagadnienia kształcenia zaocznego
 - e) Praktyka pedagogiczna
 - f) Zagadnienie egzaminów państwowych
- III. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach

A. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W ZSRR W LATACH 1917—1957

1. ŠIMBIREV P. N.: Pedagogičeskoe obrazovanie k 40-letiju oktjabrja. [Kształcenie nauczycieli w okresie 40 lat] [1917—1957]. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 11 s. 93—103, bibliogr.

Informując krótko o stanie szkolnictwa pedagogicznego w Rosji carskiej, autor omawia bliżej rozwój zakładów kształcenia nauczycieli w latach 1917—1939 oraz charakteryzuje zmiany programowe i organizacyjne w latach 1946—1957.

B. DYSKUSJA W 1957 I 1958 R. W SPRAWIE ZMIANY SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ZWIĄZKU Z PRZYGOTOWYWANĄ REFORMĄ USTROJU SZKOLNEGO

I. Zagadnienia ogólne

2. ARSEN'EV A. M.: Krutoj povorot v pedagogičeskom obrazovanii. [Przełom w dziedzinie kształcenia nauczycieli]. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 1 s. 3—15.

Autor stwierdza, że dotychczasowy 3-stopniowy system kształcenia nauczycieli (szkoły pedagogiczne przygotowujące nauczycieli klas 1—4 i wychowawczynie przedszkoli, instytuty nauczycielskie dla kandydatów na nauczycieli klas 5—7 i instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli klas starszych) był spowodowany brakiem kadr w związku z szybkim rozwojem szkolnictwa. Dokonywana się obecnie reforma ustroju szkolnego, poprzedzona szeroko zakreśloną pracą teoretyczną i eksperymentalną, wymaga zmiany systemu kształcenia nauczycieli.

Począwszy od r. 1955/56 przeprowadzono szereg zmian w tej dziedzinie: zlikwidowano instytuty nauczycielskie; wydano zarządzenie, na mocy którego nauczycielami klas 5—7 mogą być mianowane na przyszłość tylko osoby posiadające ukończone wyższe wykształcenie; przedłużono studia w instytutach pedagogicznych do lat pięciu; rozszerzono zakres nauczania psychologii pedagogicznej i rozwojowej. Programy studiów ulegają dalszym zmianom (nowe specjalności — politechniczne). Obowiązujące plany zajęć w instytutach pedagogicznych przewidują obecnie mniej wykładów i konsultacji, więcej pracy samodzielnej studentów. Wymagania egzaminacyjne — podkreśla autor — wzrosną.

Partia i rząd stoją na stanowisku, że wszyscy nauczyciele powinni otrzymać wyższe wykształcenie. W niektórych instytutach pedagogicznych funkcjonują już wydziały nauczania początkowego; w ciągu najbliższych 5—6 lat wyż-

sze uczelnie obejmą w całości kształcenie nauczycieli klas 1—4, zaś w okresie lat 12—15, przy odpowiednim nasileniu kształcenia zaocznego, można będzie doprowadzić do całkowitego wyrównania różnic poziomu wykształcenia wśród nauczycieli. Czynniki nauczyciele klas 1—4 będą stopniowo przeszkoleni w toku pracy i zrównani pod względem uposażenia z nauczycielami klas starszych.

II. Kształcenie nauczycieli w instytutach pedagogicznych

a) Kształcenie nauczycieli klas 1—4

3. ARSEN'EV A. M.: Učiteljam načal'noj školy vysšee obrazovanie. [Nauczyciele szkół początkowych powinni otrzymać wyższe wykształcenie]. *Načal'naja Škola* 1958 nr 2 s. 6—11.

Ministerstwo Oświaty przystąpiło do realizacji uchwał władz partyjnych i rządowych w sprawie podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli szkół początkowych. W ciągu najbliższych kilku lat trzeba zorganizować wydziały nauczania początkowego w instytutach pedagogicznych na całym terenie ZSRR.

Przewiduje się, że pełne wykonanie tych zamierzeń będzie wymagało uruchomienia około 100 katedr pedagogiki i psychologii. Skompletowanie odpowiedniej obsady tylu katedr nie jest sprawą łatwą; chodzi o ludzi, którzy mają kwalifikacje naukowe i dobrze znają pracę dydaktyczno-wychowawczą w klasach 1—4. Ministerstwo dobierze specjalistów spośród wykładowców instytutów i szkół pedagogicznych.

Najtrudniejszy problem stanowi taka organizacja studiów na nowych wydziałach, która by zapewniła słuchaczom najlepsze przygotowanie do pracy z małymi dziećmi. Należy wykorzystać bogate doświadczenie szkół pedagogicznych i przodujących nauczycieli klas 1—4, sięgnąć do spuścizny naukowej wybitnych pedagogów, zwłaszcza K. A. Uszyńskiego, skierować uwagę wykładowców na centralne zagadnienie: specyfikę wychowania i nauczania w klasach 1—4.

Stwierdzono, że studia na wydziałach przedmiotowych kształcących nauczycieli klas 5—10 mają charakter teoretyczny i nie wiążą się należycie z praktyką szkolną. Nie można dopuścić do tego na wydziałach nauczania początkowego.

Osobowość nauczyciela gra szczególnie wielką rolę w pierwszych latach nauczania. Dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i selekcja w okresie studiów muszą być traktowane bardzo poważnie. Oprócz wyniku egzaminów wstępnych należy wziąć pod uwagę opinię szkoły i te cechy osobiste, które są szczególnie cenne w zawodzie nauczycielskim; podczas studiów bacznie obserwować charakter, zdolności, zainteresowania studenta; jeśli zajdzie potrzeba, przenieść go na inny wydział albo nawet usunąć z uczelni.

Swoiste formy pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach 1—4 muszą być uwzględnione w programach. Nauczyciel małych dzieci powinien grać, śpiewać, rysować, umieć organizować gry i zabawy, wycieczki i imprezy artystyczne, uprawiać sport i turystykę, prowadzić zajęcia na działce szkolnej i w pracowni robót ręcznych.

Ucząc na poziomie elementarnym wszystkich przedmiotów w swojej klasie, nauczyciel przygotowuje grunt pod dalszą naukę dzieci, kształtuje logicz-

ne myślenie przez ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, jak mówi Uszyński; „uczyciele uczyć się”. Do tej roli musi być przygotowany.

Treść nauczania w klasach 1—4 należy gruntownie przeanalizować w świetle wymagań metodyki nauczania, a jednocześnie pogłębić wiadomości studentów w zakresie danego przedmiotu w oparciu o zasób wiedzy wyniesiony przez nich ze szkoły średniej. Jasna i dokładna wiedza o przedmiocie nawet przy mniejszym jej zakresie jest bardziej użyteczna niż wiedza obszerniejsza, ale powierzchowna. Nauczanie poszczególnych przedmiotów i ich metodyk Ministerstwo zaleca powierzać tej samej osobie.

Poglądowość jest podstawową zasadą nauczania. Studenci powinni nauczyć się operowania materiałem poglądowym, prowadzić zajęcia praktyczne w szkole, wykonywać pomoce naukowe.

W zakończeniu artykułu wiceminister Arsienjew polemizuje z prof. Swadkowskim (*Uč. G.* 1958 nr 1) co do ujęcia programu przedmiotów pedagogicznych. Oświadcza on, że „pedagogika i psychologia są rzeczywiście podstawą naukową studiów na tym wydziale, ale nie mogą być traktowane tylko teoretycznie; przeciwnie — należy ukazać przyszłemu nauczycielowi różnorodne ich zastosowania w praktyce szkolnej”.

4. SVADKOVSKIJ I.: V kakom napravlenii? [W jakim kierunku?]

(O kształceniu nauczycieli kl. 1—4) *Učitel'skaja Gazeta* 1958 nr 1 s. 2.

Realizacja programu opracowanego w Min. Oświaty dla wydziałów nauczania początkowego napotyka poważne trudności. Program jest bardzo obszerny, obejmuje 27 dyscyplin (z czego 10 stanowią rozszerzone przedmioty szkoły średniej). Studenci wobec dużej ilości wykładów nie mają czasu na pracę samodzielną. Zbyt wielki zasięg tematyki pociąga za sobą z konieczności werbalizm i płytkość ujęcia tematu. Ministerstwo traktuje ten program jako projekt wymagający wypróbowania w praktyce i oczekuje w tej sprawie opinii specjalistów-naukowców i nauczycieli-praktyków.

Przed przystąpieniem do szczegółowego rozpatrywania zgłaszanych propozycji trzeba zdecydować o kierunku, w jakim mają pójść zmiany. Czy za podstawę przyjąć program szkół pedagogicznych, czy też program wydziałów przedmiotowych? Czy wprowadzić nowe przedmioty ogólnokształcące? Jak pogodzić encyklopedyczno-naukowe kształcenie nauczyciela z gruntownym przygotowaniem do zawodu?

Ministerstwo wzięło za podstawę program szkoły pedagogicznej, ale rozszerzyło go znacznie, dodając wiele różnorodnego materiału. Trudno mówić o poszczególnych elementach, nie naruszając samej struktury programu.

Zamiast uczyć po trochu o wszystkim trzeba wdrożyć studenta do samodzielnej pracy umysłowej, co mu umożliwi poszerzanie zasobu wiedzy w toku pracy.

Trzeba wziąć pod uwagę zadania nauczyciela klas 1—4, warunki i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole początkowej.

Rzecz oczywista, że nauczyciel musi doskonale umieć to, czego ma uczyć w szkole. Na podstawie analizy programu szkoły początkowej możemy sobie wyrobić pogląd na tematykę i zasięg niezbędnych umiejętności i nawyków (przedmioty ogólnokształcące, artystyczno-techniczne, wychowanie fizyczne). Nie należy zapominać, że mamy do czynienia z absolwentami szkoły średniej. Głównym zadaniem instytutu pedagogicznego jest specjalizacja zawodowa. Największy nacisk trzeba położyć na przedmioty pedagogiczne i praktyczne przygotowanie do pracy w szkole.

W zakończeniu prof. Swadkowski proponuje 3 cykle podstawowe programu: 1) język ojczysty, arytmetyka, literatura ojczysta; 2) psychologia; 3) pedagogika (teoria wychowania, dydaktyka, metodyki poszczególnych przedmiotów oraz zagadnienia organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole).

Dyskusja

Artykuł prof. Swadkowskiego wywołał szeroką dyskusję. [Uč. G. 1958 nry 7, 10, 11, 15, 19, 21, 30].

Przedłużenie studiów do pięciu lat i podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego wszyscy przyjmują z aprobatą.

Powstają wątpliwości z powodu zbyt wielkiego zasięgu tematyki.

Zosimow [Uč. G. 1958 nr 10] proponuje 2 kierunki: humanistyczny z przedmiotami artystycznymi i przyrodniczo-matematyczny z politechnizacją. W dyskusji krytykowano ten projekt ze względów organizacyjnych (klasowy system nauczania, trudność podziału zajęć pomiędzy dwoma nauczycielami, zwłaszcza w małej szkole wiejskiej).

Malcew [Uč. G. 1958 nr 30] proponuje drugą specjalność obok kwalifikacji do nauczania w kl. 1—4, np. geografię i biologię w kl. 5—7. Niektórzy dyskutanci popierają ten projekt, większość jednak uważa go za niewłaściwy i nie-realny.

O właściwościach pracy z małymi dziećmi i osobowości nauczyciela wspomina wielu, szczegółowo pisze Kuzniecowa [Uč. G. 1958 nr 10].

Podstawą naukową studiów na wydziale nauczania początkowego jest psychologia (ogólna, wychowawcza i rozwojowa). Podkreślano znaczenie ćwiczeń pedagogicznych i praktyki pedagogicznej [Marczenko, Uč. G. 1958 nr 15].

Należy pogłębiać i rozszerzać zasób wiedzy wyniesionej ze szkoły średniej (także w dziedzinie techniki) oraz znajomość literatury pięknej i książek dla dzieci (czytanie wyraziste). Niezbędna jest gruntowna znajomość podstaw naukowych tych przedmiotów, których student ma uczyć w szkole, w pierwszym rzędzie języka rosyjskiego i matematyki [Mojsiejenko, Uč. G. 1958 nr 10].

Trzeba wykorzystać doświadczenie szkół pedagogicznych w zakresie nauczania muzyki, śpiewu, rysunków, robót ręcznych, kaligrafii — tak ważnych i nie dość wyzyskiwanych w praktyce szkoły masowej środków nauczania i wychowania.

W podsumowaniu dyskusji (Uč. G. 1958 nr 70) redakcja czasopisma zapewnia, że głosy nauczycieli-praktyków będą uwzględnione przy opracowywaniu nowego wariantu programów, oraz kładzie nacisk na sprawę rekrutacji, na cechy osobiste kandydata, jak: poprawna wymowa, słuch muzyczny, poczucie rytmu, zdolności artystyczne i najcenniejsze — zamiłowanie do zawodu.

b) Zagadnienie rozszerzenia specjalizacji zawodowej

5. ARSEN'EV A. M.: O podgotovke učitelej širokogo profilja. [Kształcenie nauczycieli o rozszerzonej specjalizacji]. *Narodnoe Obrazovanie* 1957 nr 10 s. 32—39.

Od początku r. ak. 1956/57 funkcjonują wydziały kształcące nauczycieli według nowych programów. Takie zestawienie specjalności jak: fizyka i podstawy produkcji przemysłowej; biologia, chemia i podstawy produkcji rolniczej; matematyka i kreślenie; matematyka i fizyka; język rosyjski, literatura;

język obcy; dwa języki obce, język rosyjski, język ojczysty (w instytutach republik autonomicznych) — nie budzą wątpliwości.

Natomiast koncepcja wydziału historii i geografii nie utrzymała się, ponieważ w szkole ważną rolę odgrywa geografia fizyczna oparta na metodach nauk przyrodniczych. Problematyka obu nauk (historii, jako nauki społecznej, i geografii, jako nauki przyrodniczej) byłaby zbyt szeroka i rozmaita.

Zorganizowano również wydziały biologiczno-geograficzne, lecz program ich jest przeciążony, ponieważ obejmuje także przygotowanie do nauczania podstaw produkcji rolniczej.

Wydziały fizyczno-chemiczne mają zwolenników i przeciwników. Trudność polega na tym, że obie specjalności wymagają prac laboratoryjnych w czasie studiów i w praktyce szkolnej, są więc niezmiernie pracochłonne. Trudno też zmieścić w planie zajęć przygotowanie do nauczania podstaw produkcji przemysłu chemicznego.

Zawiodły próby połączenia biologii, chemii i w. f. oraz biologii, chemii i geografii.

Kształcenie nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych i w. f. wymaga odmiennej organizacji i selekcji kandydatów.

Byłoby pożądane, żeby nauczyciel fizyki miał kwalifikacje do prowadzenia warsztatów szkolnych.

W okresie przejściowym niektóre wydziały będą mogły w uzasadnionych wypadkach wydawać dyplomy według dawnych programów (wąskiej specjalności).

Jednym z najważniejszych motywów reformy była konieczność przygotowania nauczycieli do realizacji kształcenia politechnicznego w szkole, jednak wyniki w tej dziedzinie są niedostateczne, jak stwierdziły kontrole ministerialne. Wciąż jeszcze studenci raczej uczą się według tablic i schematów, za mało nabywają umiejętności i nawyków praktycznych. Szkoły bazowe instytutów pedagogicznych nie łączą w dostatecznej mierze nauczania z praktyką i pracą produkcyjną.

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych nie stoi na wysokości zadania, głównie z tego powodu, że wielu wykładowców nie zna praktyki szkolnej z własnego doświadczenia. Wykłady pedagogiki i psychologii powinny oświetlać węzłowe zagadnienia procesu nauczania i wychowania bez zagłębiania się w szczegóły, które student może uzyskać w drodze pracy samodzielnej. Tym bardziej że ostatnio ukazały się podręczniki pedagogiki i historii pedagogiki. Samodzielna praca studentów powinna być kierowana i kontrolowana.

6. ORLOV A.: O podgotovke učitelja širokogo profilja. [Kształcenie nauczycieli o rozszerzonej specjalizacji]. *Narodnoe Obrazovanie* 1956 nr 10 s. 9—15.

Zbyt wąska specjalizacja zmniejsza przydatność nauczyciela (np. w szkole wiejskiej) i jest szkodliwa dla jego ogólnego rozwoju. Ucząc dwóch przedmiotów nauczyciel ma do czynienia z mniejszą liczbą uczniów, więc może ich lepiej poznać i ocenić. Praca wychowawcza znacznie na tym zyskuje. Kolektyw nauczycielski jest wtedy mniej liczny, bardziej zwarty.

Druga specjalność powinna być oparta na tych samych podstawach naukowych: np. fizyka + maszynoznawstwo. Można też przyjąć inne połączenie: np. język obcy + w. f.

Dyskusja

W dyskusji nad artykułem Orłowa (Nar. Obr. 1957 nr 3 i 5) wypowiediano się na ogół za rozszerzeniem specjalizacji.

Plechanow proponuje 4 grupy przedmiotów: humanistyczną (język rosyjski, literatura, historia i język obcy); fizyczno-matematyczną (matematyka, fizyka, podstawy produkcji, kreślenie); przyrodniczo-geograficzną (geografia, biologia, chemia, agrotechnika); w. f. w połączeniu z drugą specjalnością — językiem obcym, rysunkami, muzyką i śpiewem.

Omarow i Sobczenko wypowiadają się za rozszerzeniem specjalizacji ze względów praktycznych, zaznaczają jednak, że wąska specjalizacja daje gruntowniejsze przygotowanie. Proponują nawet utrzymanie w niektórych wyższych zakładach wydziałów specjalistycznych nauk ścisłych, kształcących nauczycieli dla większych szkół średnich.

7. RUSKO A. N.: Opyt podgotovki učitelej širokogo profilja v Ukraïnskoj SSR. [Próba rozszerzenia profilu studiów pedagogicznych w Ukraïńskiej Republice Związkowej]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 1 s. 117—124.

W r. ak. 1957/58 na Ukrainie doprowadzono ilość specjalności w instytucjach pedagogicznych do 20 przy 5-letnim okresie studiów.

Na wydziale fizyczno-matematycznym: 1) fizyka i podstawy produkcji przemysłowej; 2) matematyka i fizyka; 3) matematyka i kreślenie.

Na wydziale przyrodniczym: biologia, chemia i podstawy produkcji rolniczej w trzech różnych wariantach.

Na wydziale historyczno-filologicznym: 1) język rosyjski, literatura, historia; 2) język ukraiński, literatura, historia; 3) język rosyjski, literatura, śpiew; 4) język ukraiński, literatura, śpiew; 5) język rosyjski, literatura, język obcy; 6) język ukraiński, literatura, język obcy; 7) języki obce, 8) język obcy, język ukraiński, literatura; 9) język ukraiński, literatura, organizacja wychowania w internacie; 10) język obcy, organizacja wychowania w internacie.

Dla kandydatów na wychowawców program przewiduje prócz przedmiotów pedagogicznych również podstawy produkcji przemysłowej i rolniczej oraz zajęcia artystyczno-techniczne.

Na wydziale nauczania początkowego przy 4-letnim studium realizowano kształcenie nauczycieli klas 1—4 i matematyki lub języka ukraińskiego w kl. 5—7 (druga specjalność). Praktyka wykazała trudności wynikające z tak pojętego programu. Na przyszłość postanowiono poprzestać na kształceniu nauczycieli klas 1—4, powiększając ilość zajęć z psychologii, robót ręcznych i śpiewu.

Uniwersytety dostarczają nauczycieli dobrze przygotowanych pod względem merytorycznym przy wąsko zakreślonej specjalności i małym przygotowaniu pedagogiczno-metodycznym.

Przy przyjmowaniu do instytucji pedagogicznych należy brać pod uwagę oprócz wyniku egzaminów konkursowych i stażu pracy także opinię szkoły o skłonnościach i zamiłowaniu kandydata do zawodu nauczycielskiego.

8. ŠČERBAKOW A. I.: Kakim dolžen byt' učitel' širokogo profilja. [Jaki powinien być nauczyciel o rozszerzonej specjalizacji. *Vestnik Vysšej Školy* 1957 nr 4 s. 61—64.]

Łączenie w planie studiów dwóch różnych dziedzin wiedzy trzeba dobrze rozważyć. Dwie specjalności oparte na tej samej podstawie naukowej uzupełniają się wzajemnie i wzbogacają, rozszerzają horyzont naukowy studenta, ale nie powinny być zbyt od siebie odległe. W każdym wypadku należy określić główną specjalność.

Na I i II roku studiów można zaplanować wykłady i ćwiczenia dla większych grup studentów, wprowadzając stopniowo coraz więcej pracy samodzielnej. Ostatnie lata (co najmniej 3 semestry) należy przeznaczyć na samodzielną pracę naukowo-badawczą w wybranej węższej specjalności. Nawyki samodzielnej pracy naukowej zapewnią nauczycielowi możliwość dalszego doskonalenia się i nadążania za postępem wiedzy. Taki nauczyciel zazwyczaj przekazuje uczniom twórczy stosunek do nauki.

Stwierdzono, że studenci, którzy na seminariach tematycznie wąsko zakreślonych zdobyli pewne przygotowanie metodologiczne i umiejętności praktyczne, osiągają zwykle dobre wyniki w szerszych studiach.

Nie wszystkie projekty Min. Oświaty wytrzymały próbę realizacji. Autor proponuje nowe zestawienia specjalności: 1) geografia, przyrodznawstwo, podstawy produkcji rolniczej; 2) chemia, fizyka, podstawy produkcji przemysłowej.

Zamiast egzaminu państwowego z pedagogiki autor proponuje pracę dyplomową.

Dyskusja

W tym samym numerze wymienionego czasopisma (*V. V. Šk. 1957 nr 4*) G. Wołkow i A. Tokariew wypowiadają swoje uwagi w sprawie rekrutacji do zakładów kształcenia nauczycieli i ukierunkowania zawodowego studiów pedagogicznych.

Zbyt często spotyka się w instytucjach pedagogicznych studentów, którzy wcale nie mają chęci ani zamiaru pracować w szkole; przychodzą, żeby uzyskać kwalifikacje naukowe.

Autorzy zwracają uwagę na to, że przedmioty ogólnokształcące są traktowane w sposób czysto teoretyczny bez nastawienia ich na potrzeby nauczycieli. Niektórzy wykładowcy stanowczo odrzucają potrzebę jakiegokolwiek ukierunkowania pedagogicznego swoich wykładów, pozostawiając te sprawy katedrze pedagogiki. Cierpi na tym przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego.

Rzecz dziwna — piszą autorzy — że katedry pedagogiki nie mają żadnego wpływu na dobór kandydatów, nie biorą udziału w pracach komisji egzaminacyjnych.

c) Aktualne zagadnienia kształcenia politechnicznego

9. GRIGOR'EV A.: Nasušnyje voprosy politechničeskoj podgotovki učitelej. [Aktualne zagadnienia przygotowania nauczycieli do realizacji kształcenia politechnicznego w szkole]. *Učitel'skaja Gazeta* 1957 nr 145 s. 2.

Programy zakładów kształcenia nauczycieli i szkół średnich powinny być rozpatrywane łącznie. Nowo wprowadzony przedmiot „Podstawy produkcji” musi obejmować to wszystko, co pomoże nauczycielom w realizacji kształcenia politechnicznego, ale nie może i nie powinien wzorować się na programie wyższych uczelni technicznych.

Trzeba opracować specjalny podręcznik maszynoznawstwa dla instytutów pedagogicznych.

Na wydziale fizyczno-matematycznym w żadnym wypadku nie można umniejszać zakresu podstawowych dyscyplin w imię politechnizacji.

Nie można zwlekać z utworzeniem katedr podstaw produkcji w instytutach pedagogicznych.

Dyskusja

W r. 1958 ukazały się dalsze artykuły (*Uč. G.* nr 12, 20, 23), które nawiązując do tez Grigorjewa na ogół potwierdzają jego opinie. W nrze 106 redakcja zamyka dyskusję i zgłasza pod adresem Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego postulat utworzenia przy instytutach pedagogicznych katedr podstaw produkcji przemysłowej i rolniczej.

10. ORLOV A.: K voprosu o podgotovke učitelej dlja osuščestvlenija politehničeskogo obučenija v škole. [W sprawie szkolenia nauczycieli dla celów realizacji kształcenia politechnicznego uczniów]. *Politehničeskoe Obučenie* 1957 nr 10 s. 60—68.

Najwyższy czas przystąpić do kształcenia nauczycieli dla szkoły przyszłości, tzn. szkoły, w której praca produkcyjna uczniów i przysposobienie zawodowe staną się integralną częścią procesu pedagogicznego. Kandydaci (zwłaszcza na wydziały fizyki i biologii) muszą mieć za sobą staż pracy zawodowej. Właściwy dobór studentów i wykładowców (specjalistów) zadecyduje o wynikach nauczania. Trzeba umiejętnie dobrać te treści z zakresu danej specjalności, które przydadzą się nauczycielowi w pracy szkolnej i w kierowaniu praktyką produkcyjną uczniów; unikać zbyt technicznego teoretyzowania.

Zadania praktyki produkcyjnej studentów polegają na: 1) pogłębieniu i utrwaleniu wiadomości teoretycznych z fizyki i technologii; 2) zaznajomieniu z organizacją zakładu przemysłowego i z procesem technicznym pracy; 3) opanowaniu nawyków pracy na stanowisku roboczym. W trakcie praktyki student powinien przemyśleć zdobyte doświadczenia, którymi będzie się mógł posłużyć przy nauczaniu w szkole. Studenci prowadzą dziennik praktyki. Metodyka nauczania fizyki powinna objąć również metodykę kierowania praktyką produkcyjną uczniów.

d) Kształcenie nauczycieli języków obcych

1. Zasady kształcenia

11. ARAKIN V. D.: Osnovnye voprosy ulučšenija podgotovki učitelej inostrannyh jazykov dlja srednej školy. [Główne zagadnienia kształcenia

nauczycieli języków obcych dla szkół średnich]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 3 s. 77—85, bibliogr.

Autor określa zakres wymagań dla absolwentów wydziału języków obcych w instytutach pedagogicznych przy 5-cioletnim studium i stwierdza niedostateczne wyniki nauczania w latach ubiegłych. Stan organizacyjny wydziałów i kadry naukowe wymagają zmian. Brak lektury uzupełniającej i urządzeń (aparatury dźwiękowej).

Trzeba określić zasady doboru leksyki i opracować słownik — minimum dla trzech języków obcych; opracować podręczniki i pomoce naukowe; rozstrzygnąć szeroko dyskutowaną sprawę rozczłonkowania procesu nauczania języka na „aspekty”: leksyka, fonetyka, gramatyka; obmyślić środki sprzyjające opanowaniu języka w mowie.

12. KARGOPOL'CEV P., JARNATOVSKAJA V.: Po novoj sisteme. [Według nowego systemu] [nauczania języka obcego w instytucie pedagogicznym]. *Učitel'skaja Gazeta* 1957 nr 30 s. 2.

Na wydziałach języków obcych z biegiem czasu wytworzyła się sytuacja, w której studenci raczej „uczyli się o języku obcym”, a nie osiągnęli dostatecznej sprawności we władaniu tym językiem. Rozczłonkowanie procesu nauczania języka na „aspekty” i powierzanie specjalistom wykładów leksyki, fonetyki i gramatyki nadawało studiom charakter językoznawczy, ale nie zapewniało absolwentom faktycznych kwalifikacji do nauczania języka obcego w szkole. Próba złączenia w rękę jednego wykładowcy wszystkich aspektów, zwłaszcza na I i II roku studiów, dała pozytywne wyniki. Chodzi o nauczanie żywego języka jako całości.

Dyskusja

Z artykułów innych autorów opublikowanych w tym samym czasopiśmie (*Uč. G.* 1957 nry 44 i 58) wynika, że powyższe stanowisko znalazło ogólne uznanie.

Za ścisłą specjalizacją wypowiedzieli się, w imię wysokiego poziomu wiedzy o języku, Dogopułowa i Mirsatatow. Ten ostatni podkreśla, że połączenie trzech aspektów jeszcze nie gwarantuje najlepszych wyników. Chodzi o wszechstronną znajomość języka obcego: znajomość jego poszczególnych aspektów oraz władanie nim w mowie.

Redakcja czasopisma (*Uč. G.* 1958 nr 14) stwierdza, że często wykłady nawet na ostatnim kursie są wygłaszane w języku rosyjskim. Należy wymagać czynnej znajomości języka obcego od wykładowców i docentów.

2. Zagadnienia kształcenia zaocznego

13. SALISTRA I. D., ŠMID V. A.: Bol'she vnimanija podgotovke učitelej inostrannyh jazykov bez otrывa ot proizvodstva. [W sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych w toku pracy]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 3 s. 86—93.

Kształcenie zaoczne w zakresie języka obcego wymaga szczególnie starannie przemyślanej organizacji. Chodzi o racjonalne wykorzystanie każdej godziny pracy samodzielnej studenta i każdej godziny wykładu i konsultacji.

Trzeba opracować specjalne warianty programów i metodyki oraz podręczniki i poradniki ze wskazówkami metodycznymi dla studentów; wydać odpowiednie pomoce naukowe (płyty), a także zapewnić wydziałom zaocznym wysoko kwalifikowany personel pedagogiczny.

W drodze samouctwa można osiągnąć sprawność językową wystarczającą do zrozumienia i przetłumaczenia tekstu, ale niepodobna nauczyć się władania językiem obcym w mowie. Trzeba obmyślić system środków ułatwiających pełne opanowanie języka obcego.

Niezbędnym warunkiem jest ciągłość i systematyczność w tej pracy. Kształceniem zaocznym trzeba objąć głównie czynnych nauczycieli języków obcych i osoby, które z tytułu rodzaju pracy zawodowej stale mają do czynienia z językiem obcym, jak: tłumacze, bibliotekarze itp.

e) Praktyka pedagogiczna

14. ORLOV A.: O pedagogičeskoj praktike studentov. [O praktyce pedagogicznej studentów]. *Narodnoe Obrazovanie* 1958 nr 1 s. 44—48

Autor krytykuje instrukcję wydaną w r. 1957 w sprawie praktyki, stwierdzając, że czas przeznaczony na praktykę nie jest właściwie wykorzystywany. Sens praktyki polega na wprowadzeniu studenta w warunki zbliżone do jego przyszłej pracy w szkole. Tzw. „pasywna” praktyka nie ma sensu. Trzeba przydzielić studenta do pomocy nauczycielowi, a nie wiązać go z jedną tylko klasą.

Lekcje próbne, na których przygotowanie student zużywa nieraz 30—40 godzin, korzystając z wielu konsultacji, a następnie popisuje się wobec licznego grona wykładowców i kolegów, nabierają charakteru przedstawienia teatralnego. Sami studenci określają takie lekcje jako „gościnne występy”. A przecież w normalnych warunkach nauczyciel może poświęcić 2—3 godziny na przygotowanie się do lekcji.

Trzeba rozróżnić 2 etapy praktyki: przygotowawczy i staż próbny. Okres przygotowawczy obejmuje hospitowanie lekcji wzorowych, prowadzonych przez metodyków katedry, i lekcji doświadczonych nauczycieli oraz prowadzenie własnych lekcji próbnych i ich krytyczne omówienie. W następnym okresie student pracuje pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela. Szkoła (rada pedagogiczna na wniosek nauczyciela, który kierował praktyką danego studenta) powinna wydać ocenę przydatności kandydata do zawodu.

Pracownicy katedry, obserwując pracę studenta w szkole, powinni z tych obserwacji wyciągnąć odpowiednie wnioski.

Autor krytykuje formalistyczny sposób analizowania i oceniania lekcji próbnych (schemat analizy opracowany przez doc. Polańskiego obejmuje 154 pytania) i przytacza instrukcję z r. 1914 zawierającą 10 punktów.

Autor proponuje następującą organizację praktyki:

- 1) na II kursie — 4—6 godzin tygodniowo student pracuje w kl. III lub IV w charakterze pomocy dla nauczyciela (głównie zajęcia pozalekcyjne z dziećmi);
- 2) na III kursie — podobne zajęcia w kl. V—VII, w lecie praktyka w roli wychowawcy na koloniach;

- 3) na IV kursie — praktyka ciągła 4-tygodniowa, bardziej samodzielna (2 lekcje dziennie pod obserwacją nauczyciela);
4) na V kursie — praktyka ciągła 3-miesięczna (3 lekcje dziennie).

Na czym polega wyższość tak pojętej praktyki? Student wyrobi sobie jasne wyobrażenie o swojej roli w szkole i o obowiązkach, jakie go czekają. Katedra pedagogiki właściwie oceni przydatność kandydatów do zawodu i w razie potrzeby zadba o odpowiednie zmiany w pracach katedry.

Autor przeciwstawia się próbom organizowania odrębnej praktyki wychowawczej (wychowawca klasy). Każdy nauczyciel musi być wychowawcą.

Dyskusja

W następnym numerze tegoż czasopisma (*Nar. Obr.* 1958 nr 2) znajdujemy artykuł (Nevskij A., Kusurgašev M. s. 50—53), który potwierdza opinie Orłowa i podkreśla brak więzi pomiędzy szkołą a instytutem. Instytut powinien mieć szkoły bazowe jako laboratorium doświadczalne i teren praktyki.

Zdaniem autorów, absolwenci powinni otrzymywać dyplom nauczycielski po dwóch latach pracy i uzyskaniu pozytywnej opinii kolektywu pedagogicznego danej szkoły.

O szkole bazowej wzorowo prowadzonej i ściśle związanej z instytutem pisze też Żołtow (*Nar. Obr.* 1958 nr 10 s. 30—31).

Tezy Orłowa krytykuje Nikołajew (*Nar. Obr.* 1958 nr 6 s. 69—73). Uważa, że student nie może dawać tak wielu lekcji, jak proponuje Orłow; wystarczy, jeżeli po solidnym przygotowaniu przeprowadzi na IV kursie 5—6 lekcji, a na V — w ciągu 8-tygodniowej praktyki po 6 lekcji tygodniowo.

W sprawie praktyki wychowawczej Nikołajew zajmuje również odmienne stanowisko, domagając się wprowadzenia studenta w praktyczne zagadnienia kierowania kolektywem klasy.

Nikołajew przyznaje, że katedry pedagogiki mają poważne trudności w organizacji praktyki pedagogicznej studentów, pozytywnie ocenia włączenie do tej akcji czynnych nauczycieli, ale przeciwstawia się przekazaniu szkole opieki nad stażem studentów, ponieważ „za teoretyczne przygotowanie studentów odpowiada instytut, a praktyka jest sprawdzianem tego przygotowania”. W konkluzji wprowadza poprawkę: „przy udziale i pod kierownictwem katedry pedagogiki”.

Jednocześnie autor zaznacza, że plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły powinien przewidywać treść i formy praktyki pedagogicznej studentów.

15. PETUCHOV N., ŠČUKINA G.: Kakoj dolžna byt' pedagogičeskaja praktika? [Na czym ma polegać praktyka pedagogiczna?]. *Učitel'skaja Gazeta* nr 66 s. 2.

Autorzy stwierdzają, że nowy projekt instrukcji daje duże możliwości powiązania wykładanych przedmiotów pedagogicznych z praktyką życia szkolnego.

Już na II roku studiów przyszli nauczyciele mają okazję obserwować uczniów na lekcji i na zajęciach pozalekcyjnych, zaznajomić się z pracą nauczyciela i kolektywu pedagogicznego.

W następnym roku, pracując 3 do 6 godzin tygodniowo z dziećmi pod kie-

runkiem nauczyciela, student zdobędzie wiele pożytecznych umiejętności i nawyków. Trzeba położyć nacisk na przygotowanie studentów do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych z dziećmi: robót ręcznych, rysunków, chóru, gier i zabaw itp.

Kierownikiem grupy praktykantów powinien być członek katedry pedagogiki. Wykłady przedmiotów pedagogicznych i ćwiczenia praktyczne muszą być organicznie powiązane z osobistym doświadczeniem studenta, z życiem szkoły.

Autorzy opowiadają się przeciwko dzieleniu praktyki już na IV kursie na 2 okresy; uważają, że przez cały ten rok student powinien pracować pod kierunkiem metodyka, obserwować lekcje doświadczonych nauczycieli, uczyć się wnikliwej analizy lekcji hospitowanych i własnych. Dopiero w ostatnim roku można pozwolić na staż samodzielny. Końcowy okres praktyki powinien maksymalnie zbliżyć studenta do sytuacji początkującego nauczyciela.

Dyskusja

Tałow i Wasiljew (*Uč. G.* 1958 nr 79) zgłaszają dalsze propozycje: powiększenie liczby lekcji próbnych na IV roku do 8—10; wprowadzenie praktykanta (V kurs) od samego początku r. szk. do kolektywu pedagogicznego; przedłużenie praktyki na V kursie do 10 tygodni.

Autorzy zwracają uwagę na niebezpieczeństwo przeciążenia studentów np. na II i III kursie — prócz obowiązkowych zajęć są nadobowiązkowe, a tak ważne, jak: muzyka, śpiew, fotografia itp. i obowiązkowa praktyka.

f) Zagadnienie egzaminów państwowych

15. SUVOROV N. P.: O gosudarstvennych ěkzamenach v pedagogičeskich institutach. [O egzaminach państwowych w instytutach pedagogicznych]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 9 s. 111—118.

Wyniki pracy studentów są wielokrotnie kontrolowane na poszczególnych etapach studiów, natomiast egzamin państwowy ma wykazać poziom naukowy studenta i przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w sposób całościowy.

Autor proponuje 3 etapy egzaminu:

1) egzamin z materializmu historycznego i dialektycznego (ze szczególnym uwzględnieniem filozoficznych podstaw danej dziedziny wiedzy);

2) obrona wobec Państwowej Komisji Kwalifikacyjnej pracy dyplomowej o charakterze pedagogiczno-metodycznym, opartej na materiale naukowym, eksperymentalnym i własnym doświadczeniu studenta, zaczerpniętym z jego osobistej praktyki pedagogicznej;

3) egzamin z zakresu wybranej specjalności (zagadnienia węzłowe). Rozszerzenie profilu specjalizacji nie odgrywa tu roli. Zdaniem autora dobrze przygotowany fizyk może uczyć w szkole średniej matematyki i odwrotnie. Student zdaje egzamin z zakresu głównej specjalności.

III. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach

17. ARET JA.: O podgotovke učitelej v universitetach. [O kształceniu

nauczycieli na uniwersytetach]. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 3 s. 79—87, tabl.

Kształcenie nauczycieli jest głównym zadaniem uniwersytetu, ponieważ większość absolwentów przechodzi do pracy nauczycielskiej. Stwierdzono, że nie otrzymują oni odpowiedniego przygotowania pedagogicznego. Przedmioty pedagogiczne nie zajmują właściwego miejsca w planie studiów. Na niektórych wydziałach (matematyka, fizyka, biologia) w ogóle nie ma pedagogiki ani psychologii. Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego nie wykazuje zainteresowania tą sprawą. Zestawienie planów uniwersytetu i instytutu pedagogicznego daje wyraźny obraz sytuacji.

Trzeba zasadniczo opracować zagadnienie pedagogicznego ukierunkowania studiów uniwersyteckich. Oprócz wykładów pedagogiki, historii pedagogiki, psychologii i metodyk poszczególnych przedmiotów należy wprowadzić zajęcia praktyczne, zaopatrzyć pracownie naukowe w sprzęt używany w szkole do demonstracji i doświadczeń, zapewnić kierownictwo naukowe praktyce pedagogicznej studentów. Staje się to możliwe w związku z dokonaną reorganizacją studiów i zmniejszeniem ilości wykładów na korzyść pracy samodzielnej studentów.

Nie należy w niczym umniejszać roli uniwersytetu jako kuźnicy nauki. Solidne przygotowanie naukowe jest niezmiernie cenne dla nauczyciela, bo umożliwi mu nadążanie za postępem wiedzy. Koncepcję dwóch kierunków na wydziale: jednego — dla pracowników nauki i techniki, i drugiego — dla nauczycieli szkół średnich autor nazywa „minionym etapem”.

Dyskusja

W lutym 1957 odbyła się narada dyrektorów uniwersytetów w sprawie przygotowania absolwentów do zawodu nauczycielskiego, szczególnie w zakresie kształcenia politechnicznego. W sprawozdaniu z tej narady (*Sov. Ped.* 1957 nr 6 s. 158—160) znajdujemy wypowiedź zast. ministra oświaty M. Profkofjewa, który podkreśla, że wprowadzając obowiązkowe przygotowanie studentów do pracy nauczycielskiej nie można tracić z oczu najważniejszego celu uniwersytetu — kształcenia kadr naukowych. Przedłużenie studiów na instytutach pedagogicznych do 5 lat nie oznacza bynajmniej zrównania tych zakładów z uniwersytetem. Tak zwane „szerokie profile” to konieczność żyćwa, rozwiązanie praktyczne, które musi pociągać za sobą obniżenie poziomu naukowego studiów.

18. GEL'FENBEJN L. L., NOVAKOVSKIJ M. S.: *Universitet i škola*. [Uniwersytet i szkoła]. *Vestnik Vysšej Školy* 1958 nr 4 s. 33—37.

W wykładach uniwersyteckich można i należy uwypuklać zagadnienia pedagogiczne (dydaktyczne i metodyczne) bez uszczerbku dla poziomu naukowego. Niektórzy stosują tę zasadę z powodzeniem, inni lekceważą sprawę przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego, wielu wykładowców nie zna aktualnych potrzeb szkoły średniej. Trzeba zacieśnić współpracę pomiędzy uniwersytetem a szkołą.

19. PROKOF'EV M. A.: Universitet i škola. [Uniwersytet i szkoła].
Vestnik Vysšej Školy 1958 nr 5 s. 11—18.

Uniwersytet kształci naukowców i nauczycieli klas starszych (VIII—X). Jednolity system kształcenia nauczycieli nie jest wskazany. Autor uznaje system 3-stopniowy:

1) instytuty pedagogiczne o szerokim profilu specjalizacji; 2) instytuty o wąskiej specjalizacji; 3) uniwersytety. Płyną stąd wnioski dotyczące programu i organizacji studiów. Chodzi o dostarczenie nauczycieli szkołom wszystkich trzech poziomów.

Nauczyciel szkoły średniej powinien być pełnowartościowym specjalistą w wybranej gałęzi wiedzy. Znajomość przedmiotów pedagogicznych i nawyki zawodowe to sprawy ważne, wszelako można je uzupełniać w toku pracy. Natomiast gruntowna znajomość podstaw naukowych przedmiotu i staż pracy naukowo-badawczej decyduje o postawie nauczyciela i jego autorytecie.

Program uniwersytetu nie może i nie powinien być rozszerzonym programem szkoły średniej.

Autor wypowiada się przeciwko ukierunkowaniu pedagogicznemu studiów w tym sensie, jak je nakreślił Aret (*Sov. Ped.* 1957 nr 3). Nauczanie przedmiotów pedagogicznych nie wystarczy; dopiero kilkoletnia samodzielna praca w zgranym kolektywie pedagogicznym może uczynić absolwentą prawdziwym nauczycielem-wychowawcą.

WANDA DĄBROWSKA

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

W dniu 15 czerwca 1959 r. odbyło się w gmachu ZNP w Warszawie zebranie konstytucyjne Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Po wysłuchaniu zagajenia, wygłoszonego przez prezesa T. Wojeńskiego, oraz informacji o stanie prac przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego, wybrano Prezydium Komisji w następującym składzie: dr Stanisław Skrzeszewski — przewodniczący, dr Józef Kozłowski — zastępca przewodniczącego, Gabriel Rzyśko — sekretarz, Stanisław Dobrowolski, doc. dr Jan Bartecki, dyr. dep. Zygmunt Parnowski, dyr. Eugeniusz Religa, kurator Kazimierz Wojciechowski, naczelnik Władysław Zarnoch — członkowie.

Na zebraniu Prezydium Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP w dniu 24 czerwca br. przewodniczący Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli dr Stanisław Skrzeszewski przedstawił szczegółowy program i organizację pracy tej Komisji.

Punktem wyjścia do opracowania programu w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli powinny być określone potrzeby kadrowe, wynikające z zadań szkoły i oświaty w okresie budownictwa socjalistycznego w Polsce Ludowej. Jakie są perspektywy rozwojowe Polski Ludowej w dziedzinie gospodarczej, społecznej i kulturalnej i jakie w związku z tym staną zadania przed szkołą, jaka będzie rola nauczyciela w szkole socjalistycznej? Ogólnie obserwuje się, jak wraz z rozwojem i postępowaniem gospodarczo-technicznym i społeczno-kulturalnym rosną zadania szkoły i oświaty. Nasuwa się pytanie, czy wobec tej coraz bardziej komplikującej się, w sensie złożoności, sytuacji naszego państwa, nie trzeba postulować powołania służby oświatowej jako zespołu ludzi o różnorodnych kwalifikacjach, przygotowanych do spełniania różnych funkcji oświatowych? Nie można już dłużej zadowalać się ogólnym określeniem, jakim ma być nauczyciel, gdyż życie domaga się coraz natarczywiej działaczy oświatowych o specjalnych kwalifikacjach. Wystarczy przykładowo wymienić: wychowawczyńie przedszkoli, nauczycieli początkowego nauczania, nauczycieli przedmiotowego nauczania, nauczycieli szkół przysposobienia zawodowego, szkół średnich, szkół zawodowych, szkół specjalnych, szkół dla pracujących, wychowawców, kierowników świetlic, asystentów społecznych itp. Wobec takiego zapotrzebowania społecznego należy pilnie poszukiwać odpowiedzi na pytanie: jacy nauczyciele są nam potrzebni oraz jakich wymagają oni kwalifikacji do spełniania swych zadań?

A zatem centralną sprawą staje się określenie służby oświatowej, zarówno w jej proporcjach liczbowych, jak i wymaganych kwalifikacjach, niezbędnych do podjęcia tych wielkich zadań historycznych, jakie kreśli przed nami perspektywa rozwojowa

naszej Ojczyzny w najbliższych latach. Owo wielkie węzłowe zadanie stanowiąc będzie podstawę do zaplanowania szeregu bardziej szczegółowych zadań. Na plan pierwszy wysuwa się sprawa kształcenia kandydatów na nauczycieli, zdobywania przez nich wymaganych kwalifikacji. Zależnie od postulowanego poziomu kwalifikacji nauczycielskich aktualną stanie się sprawa dokształcania czynnych nauczycieli, wyrównywania przez nich kwalifikacji do poziomu współczesnych wymagań. Nie można też pominąć milczeniem drażliwego problemu nauczycieli niekwalifikowanych.

W zakresie nabywania kwalifikacji mamy do rozwiązania trzy wielkie problemy: kształcenia kandydatów na nauczycieli, dokształcania czynnych nauczycieli oraz problem nauczycieli niekwalifikowanych. Spraw tych nie można rozwiązywać mechanicznie i ogólnie, gdyż w poszczególnych okręgach szkolnych kształtują się one odmiennie ze względu na różne warunki pracy i możliwości kształcenia i dokształcania.

We wszystkich tych sprawach powinni zabrać głos sami nauczyciele, którzy w oparciu o własne doświadczenie i napotykaną trudności w pracy mogą ujawnić zasadnicze braki w dotychczasowym sposobie kształcenia oraz wysunąć konkretne postulaty dotyczące ulepszenia kształcenia nauczycieli. Również w sprawach dokształcania nie można pominąć głosu nauczycieli, którzy sami najlepiej określą warunki, w jakich będą mogli godzić pracę szkolną ze studiami bez uszczerbku dla własnego zdrowia i wyników nauczania. Nieodzowny jest tu także głos przedstawicieli władz oświatowych, odpowiedzialnych za prawidłową organizację procesu nauczania w szkole. Natomiast sprawa nauczycieli niekwalifikowanych jest aktualna tylko w niektórych rejonach i dlatego powinna być rozwiązywana przez lokalne czynniki.

Drugim wielkim problemem jest sprawa aktualizowania posiadanych kwalifikacji, a więc proces doskonalenia szeroko pojęty. W zawodzie nauczycielskim tak układają się rzeczy, że posiadane kwalifikacje nie wystarczają na cały okres pracy zawodowej, nauczyciel musi stale nadążać za rozwojem nauki i kultury. Oprócz tego coraz silniej zaznacza się w naszym życiu technika, i szkoła nie będzie mogła już dłużej tolerować braku zajęć technicznych w planie nauczania. Tak więc przed nauczycielem o pełnych kwalifikacjach stoi stałe zadanie samokształcenia w różnych dziedzinach, aktualizowania stanu swej wiedzy, zainteresowania się techniką, opanowania choćby podstawowych zagadnień współczesnej techniki i bliższego zetknięcia się z twórczością artystyczną.

Nauczyciel pracujący w sposób tradycyjny jest właściwie osamotniony w swej działalności. Istota szeroko pojętej aktualizacji kwalifikacji nauczycielskich polega między innymi na przelamaniu izolacji szkoły i nauczyciela, na związaniu się ze środowiskiem bezpośrednim szkoły i środowiskiem szerszej pojętym (środowisko naukowe, techniczne i twórczości artystycznej). Zadanie polega na zapewnieniu nauczycielowi jak najszerszych kontaktów z różnymi środowiskami, skąd mógłby czerpać wiedzę i natchnienie dla swej codziennej pracy w szkole. Obecny stan techniki pozwala na organizowanie różnorodnych kontaktów: audycje radiowe i telewizyjne, wydawnictwa drukowane i powielane, warsztaty produkcyjne i kluby twórczości artystycznej.

Osobne zagadnienie stanowi doskonalenie zawodowe w ścisłym tego słowa znaczeniu, ulepszenie i usprawnianie pracy pedagogicznej na drodze wymiany doświadczeń, przyswajania nowych zdobyczy nauk pedagogicznych i prób zastosowania ich w praktyce — jednym słowem, przez rozwijanie ruchu pedagogicznego.

W tej kwestii najwięcej mają do powiedzenia sami nauczyciele. Oni najlepiej wiedzą, czego im brak w ich codziennej pracy, co może im pomóc w usuwaniu

trudności, jak przezwyciężyć poczucie samotności i bezradności w pracy. Dlatego w pracach przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego nie może zabraknąć głosu tych nauczycieli, którzy rozumieją dobrze potrzebę samokształcenia i ciągłego doskonalenia.

Ale na tym bynajmniej nie wyczerpuje się problematyka kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Nie wystarczy nauczycielowi same kwalifikacje, choćby nawet najwyższe, jeśli nie będzie miał odpowiednich warunków do pracy. Toteż Komisja będzie musiała zebrać także odpowiednie materiały dotyczące warunków pracy nauczycieli, a w szczególności pod względem zdrowotnym, materialnym i społeczno-moralnym.

Tak więc przedstawia się problematyka, jaką zamierza podjąć Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Program pracy bardzo szeroki i ambitny. Nie zrealizuje go sama Komisja i dlatego trzeba będzie powołać zespoły tematyczne, które zbiorą materiały do opracowania poszczególnych zagadnień. W ten sposób wszyscy zainteresowani tymi sprawami będą mogli dać swój wkład w ogólne dzieło ulepszenia systemu oświatowego na odcinku kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych. Zespoły te powinny powstawać tam, gdzie znajdują się ludzie, którzy zechcą podjąć się opracowania jednego szczegółowego zagadnienia, którym się specjalnie interesują lub które jest dla danego rejonu najbardziej palące i wymagające rozwiązania. Dla Olsztyna, na przykład, palący jest problem nauczycieli niekwalifikowanych, w Opolu natomiast interesują się sprawą regionalizmu w nauczaniu i wychowaniu, Kraków zaś dobrze rozwiązuje zagadnienie dokształcania nauczycieli przez studia zaoczne, należy więc tak pracę zorganizować, by poszczególne środowiska mogły wnieść swój wkład w ogólne dzieło Kongresu Pedagogicznego.

Prezydium Komisji na posiedzeniu w dniu 11 lipca br. wysłuchało referatu J. Kozłowskiego na temat założeń planu pracy. Referent przedstawił trzy różne koncepcje planu pracy, a mianowicie: 1) systematyczno-organizacyjną z punktu widzenia ogólnych potrzeb państwowych, 2) problemowo-teoretyczną z punktu widzenia teorii pedagogicznej, pedeutologii, 3) praktyczną z punktu widzenia trudności i bolączek nauczycieli.

W wyniku dyskusji nad tym referatem postanowiono w okresie przygotowawczym oprzeć się na kombinacji koncepcji pierwszej i drugiej, natomiast referaty opracować z punktu widzenia nauczyciela, a więc według koncepcji trzeciej.

Uchwalono powołać tyle zespołów roboczych (tematycznych), ile jest różnych typów szkół czy odcinków pracy oświatowej, a więc: 1) wychowania przedszkolnego, 2) nauczania początkowego, 3) nauczania przedmiotowego w klasach V—VII (VIII), 4) szkół przysposobienia zawodowego i rolniczego, 5) szkół średnich ogólnokształcących, 6) szkół zawodowych, 7) szkół dla pracujących, 8) szkół specjalnych, 9) zakładów wychowawczych, 10) instytucji oświatowo-kulturalnych i 11) służby społecznej.

Każdy z tych zespołów zbierze i opracuje materiały według karty roboczej, która obejmuje takie oto punkty:

1. Analiza zawodowa danego odcinka pracy oświatowej: stan faktyczny, potrzeby i wynikające stąd zadania.
2. Określenie kwalifikacji, podstawowych wymagań do wykonywania zawodu.
3. Kształcenie kandydatów w zakresie ogólnym (dobór i układ treści), przygotowanie zawodowe pod względem teoretycznym i praktycznym, wychowanie — metody pracy i forma organizacyjna zakładu.
4. Dokształcanie czynnych nauczycieli, podnoszenie kwalifikacji.
5. Sprawa niekwalifikowanych pracowników oświatowych.
6. Specjalizacja w danej dziedzinie pracy oświatowej.
7. Doskonalenie (aktualizowanie kwalifikacji) na drodze samokształcenia w zakre-

sie nauki — wybranego przedmiotu, techniki i twórczości artystycznej oraz doskonalenie metodyczno-pedagogiczne.

8. Warunki pracy danej kategorii pracowników oświatowych.
9. Problem selekcji (doboru, awansu i eliminacji).
10. Problemy specyficzne kadry pedagogicznej danego odcinka pracy oświatowej.

Na podstawie materiałów zebranych przez te zespoły zostaną przygotowane następujące referaty:

1. Sytuacja oświatowa w Polsce socjalistycznej a problem kadry pedagogicznej.
2. Problem kształcenia nauczycieli.
3. Problem dokształcania nauczycieli.
4. Problem doskonalenia nauczycieli.
5. Przygotowanie nauczycieli dla szkół przysposobienia zawodowego i rolniczego.
6. Etyka zawodu nauczycielskiego ew. społeczno-moralne warunki pracy nauczyciela.

Tak pomyślana organizacja pracy Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli pozwoli każdemu nauczycielowi i pracownikowi oświatowemu, zainteresowanym tymi sprawami, włączyć się aktywnie do pracy w okresie przygotowawczym lub nadesłać posiadane materiały oraz własne uwagi i postulaty do wykorzystania przy opracowaniu referatów.

Kongres Pedagogiczny to wielka próba naszej sprawności organizacyjnej i możliwość zaangażowania się, zmanifestowania swego poczucia odpowiedzialności za stan i rozwój oświaty w Polsce.

J. KOZŁOWSKI

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI WE FRANCJI *

Na wstępie chcę podać trochę informacji o organizacji szkolnictwa podstawowego i średniego we Francji, by zagadnienie kształcenia nauczycieli wystąpiło jaśniej i pełniej.

Obowiązek szkolny we Francji obejmuje dzieci od 6 do 14 lat. Wprowadzie w styczniu 1959 r. ogłoszono ustawę przedłużającą obowiązek szkolny do lat 14, jednak pełne wprowadzenie jej w życie wymaga pewnego czasu.

Naukę czytania, pisania i rachowania (do 100) rozpoczyna się już w przedszkolach (dzieci od 2 do 6 lat). Szkoła podstawowa obejmuje dzieci od 6 do 14 lat, jednak już po 5 klasach, tj. w wieku lat 11, część dzieci przechodzi do pełnej szkoły średniej siedmioletniej (lycée lub collège), część do niepełnej czteroletniej, tzw. Cours Complémentaire, organizowanej w zasadzie przy szkołach podstawowych. Dzieci mające zastąpić rodziców w gospodarstwie wiejskim, warsztacie rzemieślniczym czy sklepie uczęszczają przeważnie do szkoły podstawowej do 14 roku życia, po czym pewne przygotowanie do zawodu otrzymują na różnych kursach o szerszej lub węższej specjalizacji i w zależności od tego — o dłuższym lub krótszym czasie trwania. Nawiasem dodać trzeba, że np. Trzyletnie Kursy Przesposobienia Rolniczego o 120 godzinach zajęć rocznie są obowiązuje i bezpłatne dla młodzieży 14—17-letniej, która pozostaje w rolnictwie. Podobnie obowiązujące są w praktyce różne inne formy przygotowania do zawodu dla młodzieży, która chce otrzymać gdzieś pracę, gdyż zapotrzebowanie na pracowników niewykwalifikowanych jest znikome, a otrzymanie jakiegokolwiek pracy, nawet dróżnika na szosie, odbywa się na drodze konkursu. Dlatego we Francji jest oprócz normalnych szkół zawodowych wiele różnych kursów przesposobienia zawodowego utrzymywanych przez państwo lub władze samorządowe, rzadziej przez przedsiębiorstwa prywatne dla własnych pracowników lub ich dzieci.

Szkoły średnie siedmioletnie dla dzieci od 11 lat (o numeracji klas od 6 do 1 plus klasa końcowa, tzw. Classe terminale) są to: lycées lub collèges ** classiques, lycées lub collèges modernes, lycées lub collèges techniques. Kończy się je egzaminem i świadectwem dojrzałości — baccalauréat, składanym na uniwersytecie. Po maturze kandydaci do szkół wyższych przechodzą jeszcze roczny, dwu- lub trzyletni przygotowawczy kurs propedeutyczny zakończony egzaminem wstępnym na uczelnie. Czas trwania tego kursu zależy od charakteru uczelni i zdolności kandydata.

* Opracowano na podstawie materiałów zebranych podczas pobytu delegacji Ministerstwa Oświaty we Francji w maju br.

** Szkoły zwane lycées są szkołami państwowymi, a collèges samorządowymi, w których tylko nauczycieli opłaca państwo.

Względnie nową formą szkoły i mającą duże perspektywy rozwoju wobec przedłużania obowiązku szkolnego do 16 lat są tzw. Cours Complémentaires. Jest to obecnie czteroletnia nadbudówka po piątym roku szkoły podstawowej, realizująca program ogólnokształcący pierwszych czterech klas szkoły średniej i wprowadzająca pewne ukierunkowanie zawodowe. Szkoła taka jest wyposażona w pracownie i warsztaty i daje dość zaawansowane umiejętności w dwóch specjalnościach (by nie decydować zbyt wcześnie o przyszłym zawodzie dziecka). Te czy inne kierunki zawodowe w danej szkole są podyktowane potrzebami gospodarczymi danej okolicy. Absolwenci Cours Complémentaires otrzymują dyplom B.E.P.C. (Brevet d'Etudes du Premier Cycle), uzyskując dość zaawansowane wykształcenie ogólne i poważne przygotowanie do zawodu (w administracji lub handlu, w rzemiośle lub przemyśle). Absolwenci ci mają możliwość kontynuowania nauki w dalszych klasach szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej oraz w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych (Écoles Normales Primaires).

W szkołach średnich państwowych (lycées) i samorządowych (collèges) oraz w szkołach podstawowych i przedszkolach, zwanych łącznie l'Enseignement public, jest zatrudnionych 250 tysięcy nauczycieli różnych stopni. Z tej liczby 182 tys. nauczycieli pracuje w 4,5 tysiącach przedszkoli i 72 tysiącach szkół podstawowych, z których 2 600 ma Cours Complémentaires (wszystkie liczby według publikacji oficjalnych odnoszą się do roku 1957). W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym pracuje 25 tys. nauczycieli, w zawodowym średnim i wyższym 8 tys. oraz 3 tys. w szkolnictwie wyższym podległym Ministerstwu Oświaty. Do tych liczb trzeba dodać różne szkoły wyższe podległe innym ministerstwom, a ponadto szkoły średnie prywatne (1700), by zdać sobie sprawę z potrzeb kraju w zakresie kadr nauczycielskich różnych stopni.

Écoles Normales

Kształcenie nauczycieli we Francji odbywa się zasadniczo w szkołach specjalnie do tego celu stworzonych. Są to: Écoles Normales Primaires, kształcące nauczycieli szkół podstawowych, przedszkoli, i Cours Complémentaires oraz Écoles Normales Supérieures przygotowujące nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących. Nauczycieli średnich szkół zawodowych kształci École Normale Supérieure Technique. Jednak szkoły te, szczególnie w ostatnich latach, wobec dopływu dzieci licznych roczników powojennych, nie są w stanie zapewnić obsady stanowisk nauczycielskich. Wobec tego odbywa się poboczna rekrutacja nauczycieli: do szkół podstawowych spośród maturzystów szkół średnich, do szkół zaś średnich absolwentów-magistrów (licencies) odpowiednich wydziałów szkół wyższych. Jedni i drudzy przechodzą odpowiednie przygotowanie do zawodu: pierwsi w Écoles Normales Primaires, drudzy w Rejonowych Ośrodkach Pedagogicznych — Centres Pédagogiques Régionaux.

Écoles Normales Primaires

Sieć Écoles Normales Primaires jest dość rozległa: każdy departament ma ich co najmniej dwie — jedną dla chłopców, jedną dla dziewcząt. Rekrutacja odbywa się na podstawie egzaminu konkursowego spośród młodzieży 15—17-letniej, która ukończyła Cours Complémentaire (z tych szkół przychodzi przeszło połowa przyszłych nauczycieli), lub po pierwszych czterech klasach szkoły średniej ogólnokształcącej. Przy przyjmowaniu bierze się również pod uwagę „dossier” ucznia (zeszyt spostrzeżeń, zaleceń i charakterystyka), w którym są zalecenia wychowawcy i psychologa

z poprzedniej szkoły, dotyczące przydatności do zawodu. Ilość miejsc jest określana co roku w zależności od przewidywanych potrzeb kadrowych danego departamentu. W drodze drugiego konkursu przyjmuje się również pewną, znacznie mniejszą ilość kandydatów po ukończonej szkole średniej z maturą.

Nauka trwa cztery lata. W ciągu pierwszych trzech lat, kończących się maturą, obowiązuje program szkoły średniej ogólnokształcącej, z tym jednak, że jest on już w pewnym stopniu ukierunkowany pod kątem przyszłego zawodu. Ukierunkowanie to przejawia się w metodach pracy nieco odmiennych, w pewnym nacisku na pracę pod kierunkiem i w lepszym wyposażeniu takich przedmiotów, jak: śpiew i muzyka, rysunek, prace ręczne kształcące. Podkreślić należy fakt, że w Ecoles Normales Primaires uczy się dwóch języków nowożytnych: języka I, którego uczono przez cztery lata w szkole poprzedniej, w wymiarze 4 godz. tyg. i języka II od początku w wymiarze 5 godz. tyg. (godziny pełne — 60 minutowe). Czwarty rok, już po maturze, przeznaczony jest na teoretyczne i praktyczne przygotowanie pedagogiczne: dydaktyczne i metodyczne. Dużo więc godzin poświęca się psychologii dziecka, pedagogice ogólnej i specjalnej, metodyce poszczególnych przedmiotów, praktycznym zajęciom w pracowni szkolnej itp. Wszyscy nauczyciele szkół podstawowych otrzymują wykształcenie jednakowe, bez specjalizacji przedmiotowej. Dzieje się tak m. in. dlatego, że w podstawowej szkole francuskiej stosuje się dość szeroko system nauki w klasach łączonych (classes uniques), i to nie tylko w szkołach o jednym nauczycielu. Gdy ilość dzieci w danej szkole przekracza liczbę 40, szkole przydziela się drugiego nauczyciela. Dzielią oni wtedy dzieci tak, że każdy z nich ma w jednej klasie na lekcjach wszystkie roczniki dzieci. Dzieje się tak i przy większej ilości nauczycieli. Francuzi twierdzą, że przeprowadzili odpowiednie badania i stwierdzili, iż dziecko osiąga lepsze wiadomości i lepszy rozwój umysłowy, lepiej ma również ukształtowany charakter, gdy przeszło przez szkołę z jednym nauczycielem, niż gdy nauczyciel zmieniał się co roku. Nie dają więc wcale do likwidowania klas łączonych, toteż 30 tys. nauczycieli pracuje owocnie systemem klas łączonych. W tymże czwartym roku uczniowie zapoznają się z pracą w szkole, z życiem i organizacją pracy w szkole i rozpoczynają końcową przedegzaminacyjną praktykę. W tym celu przy każdej École Normale Primaire istnieje przedszkole i szkoła podstawowa łącznie z Cours Complémentaire, w której uczą specjalnie dobrani, najlepsi nauczyciele, pełniący rolę tzw. Conseillers Pédagogiques (doradcy praktyki pedagogicznej). Każdemu Conseiller przydziela się trzech praktykantów na jeden miesiąc, po czym przechodzą oni do innego Conseiller, a następnie do jeszcze jednego. W ten sposób każdy przyszły nauczyciel odbywa u trzech różnych nauczycieli trzymiesięczną praktykę, w czasie której obserwuje lekcje i ćwiczenia i sam je prowadzi. Obowiązuje go prowadzenie specjalnej dokumentacji z przebiegu praktyki (plany lekcji i ćwiczeń, własne obserwacje i uwagi, przebieg dyskusji z Conseillerem oraz jego wskazania, notatki z udziału w pracach rady klasowej i pedagogicznej itp.). Praktyka przeciąga się na pierwszy kwartał następnego roku szkolnego. W tym też czasie odbywa się końcowy egzamin pisemny i ustny teoretyczny oraz praktyczny (przeprowadzanie lekcji wobec komisji egzaminacyjnej). Po pomyślnym wykonaniu tych prób przyszły nauczyciel otrzymuje dyplom ukończenia École Normale Primaire, który jest dyplomem przydatności do nauczania — Certificat d'Aptitude Pédagogique. Od stycznia już otrzymuje nominację i pracę w szkole lub przedszkolu. Kandydaci, którzy przybyli do École Normale i II konkursu, tj. po maturze ze szkół ogólnokształcącej, końcowe przygotowanie do zawodu nauczyciela szkoły podstawowej czy przedszkola odbywają w ciągu 2 lat, tj. o rok dłużej niż kandydaci z I konkursu. Przebieg praktyki dla jednych i drugich jest jednakowy.

Wszyscy uczniowie École Normale Primaire mieszkają w internacie i otrzymują

stypendium pokrywające koszty utrzymania, ubrania, plus kieszonkowe, w ostatnim zaś roku normalną pensję nauczyciela. Podpisują natomiast zobowiązanie 10-letniej pracy w szkole.

Zdolniejsi absolwenci pozostają jeszcze w szkole na roczny staż dla nauczycieli Cours Complémentaires, w których stosuje się specjalizację przedmiotową w zakresie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i języków obcych. Najzdolniejsi, którzy otrzymali najlepsze wyniki i odznaczają się głębszymi zainteresowaniami, mogą być przeniesieni na dodatkowy staż do École Normale Primaire w większym ośrodku, lepiej wyposażonej, oraz uzyskać stypendium na dalsze kształcenie się i przygotowanie do konkursu wstępnego do École Normale Supérieure.

École Normale Supérieure i Agrégation

École Normale Supérieure jest szkołą o bardzo wysokim poziomie naukowym i prowadzi do stopnia Agrégation uzyskiwanego w drodze konkursu w skali krajowej. Maturzyści zamierzający ubiegać się o przyjęcie do tej szkoły przechodzą dwu-trzyletni kurs propedeutyczno-przygotowawczy. Szkół tych Francja posiada cztery: dwie męskie i dwie żeńskie. Nie zaspokajają one potrzeb kadrowych szkolnictwa średniego, nadają jednak kierunek i narzucają wysoki poziom kwalifikacji, których się wymaga od nauczycieli wychodzących z uniwersytetów ze stopniem magistra (licence). Nauczycieli szkół średnich posiadających Agrégation jest tylko 55%, pozostali mają inne stopnie, lecz o nich będzie mowa nieco dalej.

Studia w École Normale Supérieure trwają, po ostrym konkursowym egzaminie wstępnym, w zasadzie cztery lata. Na kursie propedeutycznym kandydaci pogłębiali już wiedzę w wybranych kierunkach: nauk humanistycznych, matematycznych, fizycznych (fizyka i chemia) lub przyrodniczych. École Normale Supérieure stanowi odrębny instytut uniwersytetu, samodzielny pod względem budżetu, laboratoriów i biblioteki. Dyrektor tej szkoły wchodzi z urzędu w skład senatu uniwersyteckiego. Jest to szkoła w zasadzie internatowa i wszyscy studenci otrzymują stypendia umożliwiające im spokojne studia. Wykładowcami są wybitni profesorowie uniwersytetu, a kierownikami laboratoriów wybitne siły naukowe. Jednym z profesorów i kierownikiem laboratorium energii jądrowej jest prof. Halban, wybitny uczony, były współpracownik Fr. Joliot-Curie.

Studenti korzystają również z wykładów na odpowiednich wydziałach uniwersytetu. Dużą wagę przywiązuje się do samodzielnej pracy naukowo-badawczej studentów. Nie ma rygorystycznej dyscypliny studiów, są jednak częste, obowiązkowe konsultacje, w czasie których profesorowie śledzą przebieg i postępy pracy studentów oraz udzielają im rad i wskazówek. Brak systematycznego postępu w pracy studenta grozi mu odebraniem stypendium, a w praktyce — usunięciem ze szkoły. Studenci mają wolny dostęp do bogatej i wzorowo urządzonej biblioteki (samoobsługa), a fizycy i przyrodnicy dużo czasu spędzają w laboratoriach. École Normale Supérieure w Paryżu (rue d'Ulm), którą zwiedziliśmy, oprócz bardzo bogatej i nowocześnie urządzonej biblioteki posiada przy sąsiedniej ulicy wybudowany w latach trzydziestych nowy gmach, mieszczący laboratoria fizyko-chemiczne i przyrodnicze. Wyposażone w nowoczesne przyrządy, aparaty i maszyny, laboratorium dysponuje 350 stanowiskami pracy naukowo-badawczej. Oprócz tego tuż pod Paryżem, w Orsay, posiada własny akcelerator liniowy, o którego rozmiarach świadczy obsługa składająca się ze 100 techników, naukowców i asystentów.

Laboratoria nie ograniczają się tylko do pracy czysto teoretycznej i dydaktycznej, lecz prowadzą również prace naukowo-badawcze i ekspertyzy naukowe dla celów techniki i przemysłu (na zlecenie państwa, przedsiębiorstw technicznych i przemysłu).

słowych, jak również dla różnych instytutów zagranicznych). Laboratoria École Normale Supérieure są ogniskiem nowoczesnej pracy odkrywczo-badawczej, które przyciąga dla siebie na krótszy lub dłuższy pobyt w celach badawczych naukowców z całego świata. Przedstawiciele naszej fizyki jądrowej byli tam też gośćmi w celach wymiany doświadczeń.

W takich warunkach i w takiej atmosferze kształcą się przyszli nauczyciele szkół średnich.

Ukoronowaniem studiów w École Normale Supérieure jest konkursowy egzamin na stopień tzw. Agrégation. Jest to stopień naukowo-pedagogiczny nie znany w żadnym innym kraju. Z nadaniem kandydatowi tego stopnia wiąże się obowiązek państwa zatrudnienia go we właściwej specjalności w szkole średniej. Ilość wydawanych dyplomów Agrégation jest ustalona corocznie w zależności od ilości wolnych stanowisk. Wyższe uposażenie i inne przywileje, jak np. mniejsza ilość godzin pracy (15 godz. tyg.), związane z tym dyplomem, czynią go bardzo atrakcyjnym; to też sprawia, że konkurs ten odbywa się na bardzo wysokim poziomie i jest bardzo trudny. Absolwenci ze stopniem Agrégation są poszukiwani i dość często przechwytywani przez wyższe uczelnie, instytuty i resorty gospodarcze, np. przez przemysł do pracowni naukowych, gdzie znajdują lepsze możliwości kontynuowania i rozwoju swych zainteresowań i lepsze uposażenie.

Do konkursu Agrégation dopuszczani są również nauczyciele szkół średnich, którzy przeszli praktykę pedagogiczną i kontynuowali pracę naukową, oraz absolwenci uniwersytetów, po odbyciu praktyki w szkole i doksztalcaniu w Centres Pédagogiques Régionaux.

Istnieje kilkanaście kierunków specjalizacyjnych Agrégation: matematyka, fizyka z chemią, nauki przyrodnicze, filozofia, literatura, gramatyka, historia, geografia, historia z geografiami oraz szereg języków obcych. Obok rozległej i głębokiej wiedzy w zakresie specjalności wymaga się również wiadomości z nauk pokrewnych oraz ogólnej kultury umysłowej. Jednym z warunków dopuszczenia do konkursu jest odbycie sześciotygodniowej praktyki w szkole średniej. Jury stanowią profesorowie uniwersytetu, ktoś ze specjalistów przedmiotowych (agrégé) z Ministerstwa Oświaty i ewentualnie wybitni nauczyciele (agrégés) ze szkoły średniej.

Egzamin składa się z trzech części: pisemny i ustny teoretyczny oraz praktyczny (lekcja-wykład, lekcja pod kierunkiem i ćwiczenia z uczniami w pracowni szkolnej). Mimo poważnego traktowania tego egzaminu przez studentów i mimo solidnego przygotowywania się do niego nie wszyscy kandydaci pomyślnie przechodzą przez konkurs. Bywa i tak, że ilość wychodzących dyplomantów nie pokrywa zapotrzebowania szkół, nie obniża się jednak z tego względu poziomu wymagań. Uparci kandydaci, którym się raz nie powiodło, uzupełniają swe przygotowanie i zgłaszają się do konkursu w następnych terminach po raz wtóry, a nawet trzeci.

Écoles Normales Supérieures mają już długą tradycję: paryska np. została założona w r. 1794. Od tego czasu uległa dużym zmianom, została unowocześniona i wyposażona odpowiednio do postępu i rozwoju nauki i stale jest w czołowie instytucji wzbogacających wiedzę o człowieku i przyrodzie. O wiele młodszą jest École Supérieure Technique w Cachan pod Paryżem, przygotowująca nauczycieli do różnych typów szkół zawodowych. Przez szereg lat szkoła ta nie miała własnego lokalu i gnieździła się sublokatorsko w innych szkołach. Od roku już pracuje we własnym kompleksie budynków: gmach główny z salami wykładowymi i do ćwiczeń, budynek warsztatów (na ukończeniu) oraz pięknie, luksusowo urządzonego budynku internatu. Wszyscy studenci (800) otrzymują stypendium w wysokości (50—60 tys. fr.) równej pensji początkującego nauczyciela, z czego mniej więcej połowę płacą na luksusowe mieszkanie (pokoje 1-osobowe) i utrzymanie. Przyjęci w drodze konkursu

studenci podpisują zobowiązanie 10-letniej pracy w szkole i na ogół dezercji nie ma. W ogóle przyszli nauczyciele otrzymują od państwa doskonałe warunki studiów, ale muszą spełniać duże wymagania: osiągnąć wysoki poziom intelektualny i doskonałą przydatność do zawodu.

C.A.P.E.S. i Centres Pédagogiques Régionaux

Écoles Normales Supérieures nie zaspokajają potrzeb kadrowych szkoły średniej, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu (znaczny przyrost młodzieży szkolnej i zwiększenie ilości szkół). W r. 1952 reformowano istniejący już dawniej drugi tor rekrutowania i kształcenia nauczycieli.

Jest to konkursowy egzamin na C.A.P.E.S. — Certificat d'Aptitude en Professorat de l'Enseignement Secondaire — dyplom przydatności do nauczania w szkole średniej. Do konkursu tego dopuszcza się absolwentów uniwersytetów, którzy zdobyli już licence — odpowiednik naszego magisterium. Egzamin jest dwustopniowy: teoretyczny i praktyczny. Egzamin teoretyczny jest pisemny i ustny, a celem jego jest stwierdzenie poziomu i zasobu wiedzy dla szkoły średniej oraz kultury umysłowej i ogólnej kandydata. Po pomyślnym wyniku tego egzaminu kandydaci przechodzą na roczną praktykę w szkole. Przydziela się ich do najlepszych nauczycieli danego przedmiotu w szkołach średnich miasta uniwersyteckiego. Nauczyciele ci, zwani Conseillers Pédagogiques (jak przy École Normale Primaire), są mianowani corocznie przez ministra oświaty na wniosek rektora*. Wszyscy Conseillers Pédagogiques danego ośrodka uniwersyteckiego tworzą tzw. Centre Pédagogique Régional — Rejonowy Ośrodek Pedagogiczny. Na czele C.P.R. stoi dyrektor, którym jest jeden z profesorów uniwersytetu, jeden z Conseillers lub z dyrektorów szkoły. Członkami C.P.R. są wszyscy Conseillers oraz dyrektorzy szkół, w których odbywają się praktyki. Wszyscy oni za całość i jakość pracy odpowiedzialni są przed rektorem, ten zaś przed ministrem oświaty. Praca C.P.R. oparta jest w znacznej mierze na pracy raczej społecznej jej członków, gdyż wynagrodzenie, jakie otrzymują, jest raczej symboliczne (Conseillers, którzy mają najwięcej pracy z praktykantami otrzymują najwięcej — zdaje się 3 razy po 72 tys. fr.). C.P.R. nie posiada własnego lokalu. Zebrania i prace zespołowe odbywają się w lokalu uniwersytetu lub w którejś ze szkół. Praktykanci otrzymują stypendium w wysokości ok. 50 tys. fr. miesięcznie.

Organizacja praktyki przedstawia się następująco: Praktykanci (éleves-professeurs) w zakresie danego przedmiotu są zgrupowani po trzech. Każda taka trójka praktykuje kolejno w trzech Conseillers po 9 tygodni w wymiarze 8 godz. tyg. lekcji i ćwiczeń. Mają więc możność widzieć pracę doświadczonych nauczycieli o różnym temperamencie, o różnym sposobie reagowania, a nieraz stosujących odmienne metody.

Każdy dziewięcioletniowy okres praktyki dzieli się na trzy fazy:

1. **Faza obserwacji.** Praktykant jest słuchaczem i obserwatorem. Przygotowuje wprowadzić pewne zajęcia i ćwiczenia, lecz przeprowadza je Conseiller. On zaś stara się obserwować, zrozumieć i przyswoić sobie metodę i technikę pracy, którą widzi.
2. **Pierwsza faza aktywna.** Conseiller zleca każdemu z trzech praktykantów wykonanie pewnych ćwiczeń lub ich części w klasie. Daje tym możność za-

* Rektor Akademii — Recteur de l'Académie — odpowiednik naszego kuratora — sprawuje kierowniczą funkcję administracyjną i pedagogiczną całego okręgu szkolnego (Académie) — obejmującego kilka departamentów. Do pomocy ma szereg Inspecteurs d'Académie — wizytatorów i odpowiednie biura. Jest jednocześnie przewodniczącym senatu uniwersyteckiego.

stosowania w praktyce poznanych w pierwszej fazie i przemyślanych umiejętności pedagogicznych.

3. Druga faza aktywna. Praktykant przeprowadza sam w obecności Conseiller i pozostałych dwóch kolegów lekcje w klasie i ćwiczenia w pracowni szkolnej. Wszystkie lekcje, w których uczestniczą praktykanci czynnie lub biernie, są dyskutowane, a wnioski z dyskusji praktykant notuje w swym zeszycie. Conseillers prowadzący tę samą grupę praktykantów są ze sobą w stałym kontakcie i uzgadniają cały przebieg praktyki.

Czas trwania poszczególnych faz nie jest sztywno ustalony. Praktykant bardziej uzdolniony przechodzi szybciej przez pierwsze dwie fazy. Praktykantów nie wolno używać na zastępstwa nieobecnych nauczycieli, muszą oni wykorzystać w pełni czas przeznaczony na pracę pod kierunkiem Conseiller. Przez obserwacje pracy trzech nauczycieli w różnych klasach i przez dyskusje praktykant konfrontuje metody i wyrabia swój na nie pogląd oraz przyswaja sobie te, które bardziej odpowiadają jego własnej osobowości. W toku całej praktyki kandydat prowadzi szczegółowy opis obserwacji, własnej praktyki, sporządza plany i konspekty lekcji i ćwiczeń, notuje przebieg dyskusji i formułuje wnioski. Powstała w ten sposób dokumentację z praktyki przedstawia praktykant komisji przed ostatecznym egzaminem praktycznym.

Poza praktyką lekcyjną w klasie i pracowni kandydaci są obowiązani do innych jeszcze prac. Zleca im się np. obserwowanie pracy, postawy i charakteru jednego lub paru uczniów i notowanie spostrzeżeń w aktach ucznia, w tzw. dossier de l'élève*. Uczestniczą oni w pracach rady klasowej, rady pedagogicznej, prowadzą protokoły posiedzeń, biorą udział w dyskusji na podstawie własnych spostrzeżeń w toku odbywanej praktyki. Zapoznają się z pracą biblioteki szkolnej, administracji szkoły, życiem internatu itp. Odbywają konsultacje z dyrektorem szkoły na temat ich własnej praktyki i życia szkoły.

Obowiązani są uczestniczyć w konferencjach i dyskusjach organizowanych przez C.P.R. dla wszystkich praktykantów z zakresu psychologii, pedagogiki i metod nauczania. W konferencjach tych uczestniczą również Conseillers, dyrektorzy szkół i wizytatorzy. Organizuje się również zbiorowe zajęcia dla przedmiotowych grup praktykantów. Dla przyrodników czy fizyków odbywają się zajęcia w pracowniach szkolnych, by zapoznać ich z aparaturą pracowni, zbiorami, przydatnością do poszczególnych partii programu, wskazać różne metody wykonywania tych zbiorów i aparatów w pracy z młodzieżą. Poza tymi zajęciami praktykanci obowiązani są uczęszczać na wykłady, ćwiczenia i konsultacje przygotowujące do Agrégation. Uczestnictwo w tych zajęciach jest kontrolowane. Przygotowanie to będą kontynuowali jeszcze po zdobyciu C.A.P.E.S.

Nad sprawnym i harmonijnym przebiegiem tak intensywnej i bogatej pracy praktykantów czuwa dyrektor Centre Pédagogique Régional, który jest w stałym kontakcie z dyrektorami szkół i z Conseillers Pédagogiques. Układa z nimi plany zajęć i program konferencji ogólnych.

Na zakończenie odbywa się komisyjny egzamin praktyczny. Każdy kandydat przeprowadza w znanej już sobie klasie lekcje na wskazany temat z programem, ćwiczenie z młodzieżą w pracowni oraz prace pod kierunkiem. Potem przeprowadza wobec komisji uzasadnienie przebiegu tych lekcji, ocenę osiągnięć, po czym zawią-

* W szkołach francuskich prowadzi się dość wszechstronną obserwację i charakterystykę ucznia od początku obowiązku szkolnego i wpisuje się je do tzw. dossier de l'élève, który jest przekazywany z aktami, gdy uczeń przechodzi do innej szkoły. Spostrzeżenia te formułowane przez wychowawcę i psychologa szkolnego służą za podstawę m. in. poradnictwa zawodowego.

zuje się dyskusja. W konsekwencji komisja orzeka, czy kandydat spełnił w wystarczającej mierze wszystkie warunki, by mu przyznać kwalifikacje do nauczania. Przy wyniku pozytywnym kandydat otrzymuje Certificat d'Aptitude en Professorat de l'Enseignement Secondaire (w skrócie C.A.P.E.S.) i tytuł „Professeur Certifié” w odróżnieniu od „Professeur Agrégé”.

Do konkursu C.A.P.E.S. dopuszczeni są również studenci Ecole Normale Supérieure, którym nie powiodło się w konkursie Agrégation. Na dopuszczenie składają oni tylko egzamin teoretyczny ustny (bez pisemnego) i odbywają skróconą o $\frac{1}{3}$ praktykę.

Jedni i drudzy, po uzyskaniu C.A.P.E.S., dążą (o ile ich stać na dłuższy wysiłek) do uzyskania Agrégation, który jest tytułem zaszczytnym oraz daje możliwość przejścia do szkolnictwa wyższego i szybszego awansu w hierarchii funkcji w szkolnictwie średnim (aż do Inspecteur Général — odpowiednik naszego wizytatora ministerialnego). W szkole Professeur Agrégé obowiązany jest do 15 godz./tyg.) lekcji i ćwiczeń i ma wyższe uposażenie niż Professeur Certifié, którego obowiązuje 18 godz./tyg. (a w zakresie śpiewu, rysunków i prac ręcznych 20 godz./tyg.).

Jak widzimy, szkolnictwo francuskie dysponuje bodźcami skłaniającymi nauczycieli do pracy nad osiągnięciem jak najwyższego poziomu intelektualnego i zawodowego: stwarza dobre warunki i stawia wysokie wymagania.

WACŁAW SIENICKI
ŁÓDŹ

Z SESJI POŚWIĘCONEJ PROBLEMOWI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO MŁODZIEŻY W NRF

Kwietniowy numer miesięcznika „Bildung und Erziehung” (nr 4/59), wychodzącego w Bonn, przynosi sprawozdanie z sesji poświęconej kształceniu zawodowemu, zorganizowanej w dniu 31. X. 1958 r. w Norymberdze. Prezes Izby Przemysłowo-Handlowej, która była organizatorem sesji, w przemówieniu powitalnym podkreślił, że środowisko gospodarcze nie może określać całego sensu życia ludzkiego, może jednakże w znacznym zakresie przyczynić się do rozwiązania problemu kształcenia zawodowego, a także ogólnego. Dyskusja nad nowymi metodami kształcenia leży w interesie życia gospodarczego, gdyż niezmienny ideał wychowawczy XIX wieku nie odpowiada już potrzebom naszych czasów. Praca i zawód stają się czynnikami ideału wychowawczego.

W czasie sesji wygłoszono dwa zasadnicze referaty. Pierwszy, na temat „Wychowanie ludzi w świecie współczesnym”, wygłosił prof. dr Weinstock, drugi, pt. „Rola życia gospodarczego w wychowaniu”, wygłosił prof. dr Abraham.

Mysłą przewodnią referatu dra Weinstocka było głęboko pomyślane powiązanie pracy zawodowej z humanitaryzmem, wzajemne przenikanie kształcenia zawodowego i ogólnego. Mówił on, że ideał wychowawczy Wilhelma von Humboldta odrzucał człowieka od realnego życia, nie pozwalał mu zniżać się do zajmowania się potrzebami ekonomicznymi człowieka i społeczeństwa. Rozdział wychowania od realnego życia jest grzechem ciążącym i na nowej historii wychowania. Rozdział ten, z socjologicznego punktu widzenia, doprowadził do niebezpiecznego zróżnicowania

klas, a ponadto do podziału życia człowieka na dwie części — na czas pracy i czas wolny — nie mające ze sobą nic wspólnego. To wzajemne wykluczenie się musiało w konsekwencji doprowadzić do pozbawienia tak jednej, jak i drugiej części ich właściwego sensu. Ostry podział spowodował wyosobnienie pracy z jednej strony, z drugiej strony — człowiek pracy nie znajduje siły czy choćby woli do zorganizowania swego wolnego czasu w sposób godny człowieka. Skąd często ponawianie żądania zwiększenia czasu wolnego kosztem czasu przeznaczanego na pracę nie prowadzi do celu.

Każde wychowanie, stwierdza autor, jest błędne, jeśli ma charakter wychowania jednostronnego. Błąd realistów tkwił w tym, że widzieli konkretność otaczającego świata, a nie widzieli ludzkości, humaniści natomiast zapomnieli, że ludzkość pochłania walka z twardą rzeczywistością. To wzajemne wykluczenie się obydwu kierunków uniemożliwia dziś jeszcze humanitarne wychowanie we współczesnym świecie. Świat, w którym żyje jednostka, nie jest ani idealnym państwem, ani światem w ogóle, lecz realnym kręgiem życiowym (Lebenskreis), którego środek stanowi praca zawodowa. Prawdziwe wychowanie można więc osiągnąć przez wychowanie zawodowe.

Wyrażony wyżej pogląd zmusza, jak mówił referat, do powzięcia zasadniczych decyzji w sprawie reorganizacji tzw. szkolnictwa ogólnokształcącego. Szkolnictwo — jego zdaniem — powinno dzielić się na tyle kierunków o odrębnej strukturze organizacyjnej i specjalności, na ile dużych grup zawodowych, zróżnicowanych, lecz jednolitych pod względem wymagań i odpowiedzialności, dzieli się współczesne społeczeństwo. Weinstock wyróżnia trzy takie główne grupy: z jednej strony, prace usługowe, porządkujące (ordnenden), zarządzające (anordnenden) i ustanawiające (verordnenden); z drugiej strony, prace twórcze, między nimi stale wzrastająca grupa prac pośredniczących w przekazywaniu wytworów grupy twórczej praktycznym wykonawcom i łączących w ten sposób teorię z praktyką, jak to czyni np. mistrz w zakładzie produkcyjnym, przekazujący i objaśniający zespołom produkcyjnym plany i rysunki konstrukcyjne. Wychodząc z powyższych założeń Weinstock postuluje konieczność trójstopniowej organizacji szkolnictwa: szkolnictwo elementarne dla uzdolnień praktycznych, wyższe dla uzdolnień teoretycznych i średnie dla nowego stanu średniego, który teoretyczne pomysły będzie przenośli na płaszczyznę praktycznego wykonawstwa.

Postulat ten zdaniem referenta odpowiada potrzebom dzisiejszego świata, w którym występują trzy podstawowe grupy działalności. Wszystkie one jednakże potrzebują człowieka o gruntownym wykształceniu, który całą swoją osobą będzie odpowiedzialny za całość „swego świata”. Ten „swój świat” to nie świat w ogóle, lecz chwilowo mój świat z wszystkimi wymaganiami, innego rodzaju dla czystego praktyka, innego dla teoretyka lub dla pośrednika. Ośrodkiem tego chwilowo mego świata jest taka lub inna praktyczna, teoretyczna lub pośrednicząca praca zawodowa. Gdy te trzy stopnie szkoły ogólnokształcącej w ich przedmiotach nauczania, metodach i celach nauczania dostosują się do potrzeb powyższych trzech podstawowych grup, nadadzą kształceniu ogólnemu zwartą postać, która jedynie ma sens i może wskazać człowiekowi sens życia. Szkoły te nie muszą jednakże nastawiać się wyłącznie na kształcenie zawodowe, ponieważ problematyka zawodowa spleta się z wszystkimi zagadnieniami ekonomicznymi, współczesnymi, politycznymi, kulturalnymi i światopoglądowymi. Wymagania kół zawodowych mogą jednakże problematykę tę skutecznie udostępnić ogółowi.

Według Pestalozziego praca stanowi punkt środkowy, wokół którego koncentrują się wysiłki wychowawcze. Jednakże właściwe wychowanie człowieka może powieść

się tylko wtedy, gdy zostanie odpokutowana wina pedagogiczna ostatnich 200 lat, to znaczy gdy zostanie przełamany rozdział kształcenia zawodowego od ogólnego. To nakazuje szkołom ogólnokształcącym i podstawowym wyzbycie się z wykształcenia ogólnego tego, co jest nierealne dla wychowania ludzkiego, a wprowadzenie tego, co rozwija odpowiedzialność jednostki za losy ludzkie w ich przyszłej realnej rzeczywistości. Równocześnie jednakże w kształceniu zawodowym, organizowanym w szkole lub zakładzie pracy, musi nastąpić humanizacja kształcenia realnego. Ten realny humanizm wtedy tylko zostanie osiągnięty, gdy ośrodki określonego kształcenia zawodowego zdołają wyzwolić siły uczłowieczające (vermenschlichenden) tkwiące w danym zawodzie, gdy świadome będą niebezpieczeństwa tkwiącego w podziale pracy, wywłaszczającego z człowieczeństwa, i kiedy będą działały w tym kierunku, by młodego człowieka na nie uodpornić. Racjonalizacja organizacji pracy rozwinęła w człowieku pewne cechy dodatnie, jak: punktualność, dokładność, pewność siebie, rzetelność. Z drugiej jednakże strony, perfekcja pracy w organizacji prowadzi do totalitaryzmu, w którym nie ma miejsca dla swobody działania, który dławi w człowieku dążność do wolności. Dlatego trzeba domagać się od zakładów pracy, aby powierzyły temu człowiekowi ciężar uzdrawiający i humanizujący — ciężar współodpowiedzialności.

Dr Abraham w swym referacie omówił wychowawczą rolę życia gospodarczego. Referent zastanawiał się nad tym, czy warunki egzystencji człowieka, jakie narzuca życie gospodarcze, pozwalają mu nie tylko na osiągnięcie efektywnych wyników gospodarczych, lecz również na zaspokojenie jego potrzeb duchowych. Co powinien robić zakład pracy, by wynik pracy zawodowej nie był opłacany ograniczeniem potrzeb życia duchowego człowieka. Abraham wymienia kilka dziedzin, w których zakład pracy może oddziaływać wychowawczo.

Jako pierwszą i drugą główną dziedzinę stawia obowiązek podstawowego kształcenia zawodowego i doksztalcania zawodowego młodego pokolenia. Zastosowanie w Niemczech kombinacji nauki praktycznej zawodu w przedsiębiorstwie z teoretycznym nauczaniem prowadzonym w szkołach zawodowych dało dobre wyniki. Jednakże warunkiem kształcenia w zakładzie pracy jest to, by młodzi pracownicy zawodowi pobierali naukę pod kierunkiem odpowiednio wykwalifikowanych instruktorów. Ponadto kształcenie zawodowe trzeba tak organizować, ażeby młodociany po ukończeniu czasu nauki lub przyuczania się nie od razu został przywiązany do jednego z zawodów wykonywanych przez dorosłych, lecz by mógł swobodnie wybierać między różnymi zawodami. Podstawowe kształcenie zawodowe winno więc tworzyć szeroki fundament, na którym mogą być rozbudowane różnego rodzaju specjalności zawodowe. Wtedy dopiero, gdy odbywa stopnie, podstawowe kształcenie zawodowe i zawodowe doksztalcanie znajdują zadowalającą formę współpracy, kształcenie zawodowe tworzyć będzie uporządkowaną całość. Rozumie się samo przez się, że doksztalcanie zawodowe jest przede wszystkim sprawą samego pracownika. Niemniej zakład pracy musi również zainteresować się tym zagadnieniem. Zasady gospodarowania we współczesnym świecie ulegają szybkim zmianom, że należy obawiać się zagrożenia ze strony zakładów konkurencyjnych, jeśli załoga danego zakładu nie będzie na bieżąco doszkalana pod względem zawodowym lub jeśli środki rzeczowe nie będą w stopniu dostatecznym systematycznie modernizowane.

Trzecia dziedzina — według referenta — to troska o zdrowie. Troska o stałe doksztalcanie załogi pod względem sanitarnym, stała i troskliwa obserwacja wszystkich ubocznych skutków pracy zawodowej winna należeć do szczególnych zadań lekarza zakładowego. Praca jego może jednakże wtedy tylko dać pozytywny wynik, gdy cała załoga będzie miała podstawowe wyszkolenie pod względem sanitarnym i gdy stale będzie współpracowała nad podniesieniem warunków higienicznych.

Jako czwartą dziedzinę wychowawczej działalności zakładu pracy wysuwa Abraham kształcenie społeczne. Z jednej strony, chodzi o wykorzystanie znajomości psychologii i socjologii dla polepszenia stosunków współżycia między ludźmi i szczególne zwrócenie uwagi na te zagadnienia wyższemu i średniemu personelowi kierowniczemu. Z drugiej strony, chodzi o wykorzystanie decydującego wpływu, jaki na osiągnięcie pozytywnych wyników w tej dziedzinie ma przykład przełożonych.

Piąta dziedzina działalności zakładu pracy w dziedzinie wychowania to zaspokajanie potrzeb kulturalnych załogi. Atmosfera wewnętrzna w zakładzie pracy zależy w znacznym stopniu od poziomu kulturalnego jego pracowników. Wprawdzie do tych zadań powołane są specjalne instytucje, ale zakład pracy przez swoją działalność może rozbudzić dążność do brania udziału w życiu kulturalnym zwłaszcza tam, gdzie brak odpowiednich do tej pracy instytucji lub instytucje te są mało aktywne.

Jako dalsze czynniki wychowania zależne od zakładu pracy wymienia referent: stan miejsca pracy (stanowiska pracy), dobór metod pracy, właściwy dobór narzędzi i surowców, takt w postępowaniu i ogólna atmosfera zakładu. Są to momenty, które kształtują człowieka i wpływają na niego pozytywnie lub negatywnie. Dla wielu ludzi zakład pracy stanowi model życia społecznego.

Wykład swój zakończył Abraham stwierdzeniem, że trzeba człowieka tak wewnętrznie uodpornić, aby on nie tylko mógł unieść ciężar nowoczesnego życia zawodowego, lecz by mógł przy tym zachować swą wolność wewnętrzną, swą osobowość.

Przewodniczącą komisji do spraw kształcenia zawodowego w NRF, Hans Otto Disch, podsumowując wyniki obrad, postawił przed organizacjami i instytucjami odpowiedzialnymi za kształcenie zawodowe pięć zasadniczych zadań wychowawczych:

1. W związku ze stale wzrastającą technizacją i związanym z tym wzrostem wymagań stawianych pracownikom konieczne jest bezwzględne położenie większego nacisku na ich wykształcenie.

2. Zakłady produkcyjne zobowiązane są do organizowania kształcenia zawodowego zgodnie z potrzebami zakładów.

3. Kształcenie, ogólne jak i zawodowe, odgrywa w życiu decydującą rolę, dlatego życie gospodarcze musi dopomóc do jego zdobycia.

4. Życie gospodarcze winno mieć wpływ na wydawanie zarządzeń dotyczących kształcenia. Samo życie gospodarcze jest oczywistym faktorem wychowania i musi intensywniej niż dotychczas brać w nim udział.

5. Pod wpływem zmian w stosunkach gospodarczych zmienił się cel kształcenia i zwiększyły się wymagania temu kształceniu stawiane. Należy więc dążyć do: polepszenia sytuacji na odcinku kształcenia ogólnego, szczególnie przez wprowadzenie dziewiątego obowiązkowego roku nauczania i rozbudowania szkolnictwa średniego; usprawnienia wyboru zawodu, szczególnie przez rozbudowę poradnictwa zawodowego, zwiększenia wymagań i dokształcania instruktorów w zakładach pracy; rozbudowy szkół zawodowych i kształcenia nauczycieli rzemiosł potrzebnych w praktycznej nauce zawodu; wymaganie posiadania wykształcenia także od młodych obywateli oraz szczególnego wzmocnienia wysiłków państwa w kierunku powszechnego podniesienia wiedzy ogólnej i zawodowej.

STANISŁAW SZAJEK
POZNAŃ

Р У Х П Е Д А Г О Г И Ч Н Ы

П Е Д А Г О Г И Ч Е С К О Е И З Д А Т Е Л Ь С Т В О
С О Ю З А П О Л Ь С К И Х У Ч И Т Е Л Е Й

СТЕФАН ШУМАН

О РАСШИРЕНИИ ДОСТУПА К ИСКУССТВУ,
ЕГО РАЗЪЯСНЕНИИ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ

Расширение доступа к искусству состоит в том, чтобы создать все условия для осмотра произведений искусства, непосредственного контакта потребителей с ними и введения их оригиналов либо наилучших копий в круг зрительного и слухового восприятия потребителей.

Разъяснение искусства состоит в том, чтобы объяснять отдельные произведения потребителям, делать их интересными и понятными, вскрывать их подлинную художественную и эстетическую ценность.

Популяризация искусства в данном обществе ставит своей целью расширение истинной глубокой художественной культуры среди самых широких слоев этого общества.

Первоочередным и существенным элементом эстетического воспитания является, разумеется, непосредственное влияние произведений искусства на зрителей и слушателей.

Для правильного развития эстетического воспитания имеют значение два главных момента:

- а) разработка соответствующих методов воспитания искусством,
- б) забота о том, чтобы воспитание искусством проводилось в процессе подготовки учителей, формирования их эстетической культуры, внушения им всего значения искусства.

Если говорить о пункте первом, то автор в своем докладе рассмотрел в общих чертах проблему слова и его роли в разъяснении произведений искусства, следовательно проблему, ставящую вопрос: можно ли и если да, то как, разъяснять произведения искусства, говоря о них с кем-либо и стараясь направить его восприятие и ориентировку на построение и содержание произведения, разбудить в нем эмоциональную впечатлительность в отношении своеобразия, выразительности и красоты. Так же как в дидактике, где мы следуем примеру выдающихся педагогов, надо учиться умению разъяснять искусство у видных критиков, знатоков и популяризаторов искусства, глубоко анализируя их высказывания о произведениях искусства.

Если же говорить о работе с учителем, ставящей своей целью воспитание в нем художественной культуры, то докладчик считает, что педагогические учебные заведения должны открыть доступ искусству, представленному как вновь создаваемыми и известными произведениями искусства, так и художниками, которые лично способствуют воспитанию новых педагогов.

ОБЪЕКТИВИЗМ И СУБЪЕКТИВИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Объективизм и субъективизм являются двумя элементами отношения к целям воспитания и одновременно к охваченным ими педагогическим системам. Объективизм черпает свои цели воспитания во внешней действительности, находящейся вне воспитания, во „внешнем мире“. Субъективизм обращается в этом случае к психике личности и является основой психологических систем. Автор доказывает, что первый вырос на почве идеалистической немецкой философии, второй — на почве английского эмпиризма и реализма. Однако противоречия между двумя этими направлениями в настоящее время уменьшаются, и объективизм все более проникает во внутреннее построение субъективистских систем.

Это показано на двух примерах: на гуманитарном направлении субъективизма, намечающемся в педагогике персонализма и связанной с ней педагогике культуры, и также на натуралистическом американском прогрессивизме. Первая вынуждена усвоить основное для себя понятие „ценности“, для по объективному пути, и поэтому вводит в содержание своих целей скорее моменты из мира внепсихического, ограничивая свой психологизм. Вторая, ставя вопрос естественного обучения как „обучения действием“, предъявляет психологизму требования, вводящие в него объективные элементы. Они выступают здесь как требования систематического и планового обучения и таким образом суживают понятие естественного обучения либо как требования признать наряду с обучением, понимаемым как последование, также обучение „искусственное“. Отсюда в прогрессивизме возникают различные его разновидности, более склоняющиеся к объективизму.

На фоне этих перемен в западной педагогике выступает социалистическая педагогика, принципиально отличающаяся от первой, основанная на правильной синтезе обеих теорий.

МИРОН КРАВЧИК

ПРОБЛЕМЫ ПРАВСТВЕННЫХ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ

Проблемы нравственного воспитания являются основной задачей настоящей стадии социалистического строительства в Народной Польше.

Всякая профессия, кроме заинтересованности ею, требует еще основательных познаний закономерности в определенной области и большого опыта. Надлежащая организация процесса нравственного воспитания в школе требует от учителя соответствующих, теоретических знаний, для облегчения ему его воспитательной деятельности. В состав этих знаний входят: ознакомление с определенными законами, основами и методами воспитания.

В особой публикации автор занимался вопросом основ нравственного воспитания. Потому, в настоящей статье, мы займемся исключительно проблемой методов воспитания.

Методы нравственного воспитания делит автор на две группы. К первой относит методы непосредственного, воспитательного воздействия. Среди них выделяет:

- а) методы путем осведомлений и убеждений
- б) — упражнений,
- в) — приуждений,
- г) — явной оценок поведения отдельного воспитанника, либо целого коллектива.

Ко второй группе автор причисляет методы посредственного воздействия, а именно:

- а) методы надлежащей дидактическо-воспитательной работы в школе,
- б) — руководства процессом самовоспитания учеников-воспитанников и
- в) — влияния примера.

Владислав ОЗГА

ИЗ ПРОБЛЕМАТИКИ СЕТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основы политики уставки школной сети

Основной задачей сети школьных точек является полное начальное образование.

Положение школы должно находиться в таком пункте школьного района, с таким расчетом, чтобы дорога школьника из дома в школу была по возможности наиболее короткая. При образовании школьного района следует брать во внимание, чтобы численность детей в школе не была слишком малая, или же слишком большая. На мало населенных территориях следует организовать подвозку школьников.

Одним из средств облегчающих обоснование высоко организованных начальных школ (элементарных), по крайней мере, 4 учителями на малонаселенных территориях является система „сборных“ (центральных) школ, которая состоит в том, что для младших школьников (класс I-4 или I-5) организуется школа вблизи места их жительства, тогда как старшие школьники ходят или доезжают в центральную школу, которая сосредоточивает молодежь окончившую 4 или 5 класс.

При образовании сети школьных пунктов должны приниматься во внимание: школьная система (организация образования), населенность, степень технико-экономического развития страны, условия путей сообщения и специфические топографические и климатические условия.

Опыт междувоенного периода

У основ всех ошибок в политике размещения (сети) польских школ был придел слишком большой нормы учеников на одного учителя (около 60 учеников).

В польских демографических и топографических условиях, проагандируемое перед войной укрупнение не являлось хорошим методом улучшения школьной сети.

Представленная, как пример, перестройка школьной сети во влоцлавском уезде (районе) — см. карту — проведенная по принципу укрупнения школ, не дала положительных результатов, приводя в конечном итоге к слишком обширным школьным районам, затрудняющим реализацию всеобщего обучения, вследствие слишком большого расстояния между домом школьника и школой.

P E D A G O G I C A L
M O V E M E N T

B I M O N T H L Y I S S U E D T H E P E D A G O G I C A L
P U B L I S H E R S O F T H E U N I O N O F P O L I S H T E A C H E R S

Stefan Szuman

RENDERING ART ACCESSIBLE AND ITS POPULARIZATION

Rendering art accessible to people means to enable the spectators of works of art to get into direct contact with it, to make it possible for the audience to acquaint itself with the best reproductions through the intermediary of their eyes or by hearing about them.

Giving access to art means to bring the various masterpieces of art closer to the customers in a way which would interest them and be easily comprehensible, presenting them with the same aesthetic value these works possess.

Popularization of art in a given society means, on the other hand, the spreading of genuine, deepened artistic culture among the widest strata of the population.

The works of art and the direct influence they exert on the spectators and listeners are, of course, the major and most essential factor in aesthetic education.

Two main factors are needed in order properly to develop problems related to aesthetic education.

a) Preparation of the proper methods for education through art;

b) efforts providing that education by means of art would be introduced in teachers' colleges to shape their aesthetic culture and teach them to understand the importance of art.

As regards point one, the author discussed in his report the outlines of the problem connected with the role played by the word in rendering works of art accessible, i. e. the problem whether and how it is possible to render works of art accessible by talking to somebody about them and by trying to direct his perception and orientation as to the structure and content of a work of art and also how emotional sensitivity for its originality, expressiveness and beauty can be stimulated. He advises to proceed in a similar way as in didactics where we take the activity of outstanding pedagogues as an example — i. e. to teach people better to understand art on the basis of deep-delving analyses of statements on works of art made by outstanding critics, experts and propagators of art.

As regards work with teachers aimed at making them more sensitive to art and shaping their artistic culture, he is of the opinion that it is imperative in this regard that art should have access to the establishments that are training teachers and with the same have an opportunity to exert its influence. This should include the display of works of art, lectures on them and also the personal contribution of artists in educating a new generation of pedagogues.

OBJECTIVISM AND SUBJECTIVISM IN CONTEMPORARY PEDAGOGICS

Objectivism and subjectivism are two different attitudes adopted in regard to educational purposes and also to the chosen pedagogical systems. Objectivism takes its educational aims from external reality, existing outside the pupil, from the „external world”, while subjectivism reaches out for the human soul of the individual and is the foundation for psychologizing systems. The author tries to prove that the former developed on the idealistic ground of German philosophy, the latter on the foundation of Anglosaxon empiricism and realism. The contradictions between these two trends are, however, at present losing their sharpness and objectivism more and more distinctly finds its way into the internal structure of subjectivist systems.

It is shown here, with the help of two examples: the humanistic trend of subjectivism, coming to the fore in the pedagogics of personalism and in the pedagogics of culture, connected with the former, as well as in the American naturalistic progressivism. The first example is forced to understand „value”, which is a fundamental problem for it, in an objective way and as a result it introduces into the content of its purposes rather facts from the world outside the human mind, thus stifling its psychologism. The second example adopting the conception of teaching in a natural way, „teaching by means of activity” also introduces objective elements into psychologism. They appear here in the form of a demand for systematic and planned teaching and thus constitute a limitation of the conception of natural teaching, or they accept the idea that in addition to studies understood as research there exist also „artificial” studies. That is why there exist various types within the framework of progressivism which more and more tend towards an objectivist attitude.

On the background of these transformations going on in western pedagogics can be noticed the fundamental difference of socialist pedagogics which is based on a correct synthesis of the two attitudes.

Miron Krawczyk

PROBLEMS OF METHODS IN MORAL EDUCATION

At the present stage of socialist construction in People's Poland the problem of moral education has become a fundamental problem.

In each profession, side by side with a liking for the job, it is also imperative to have a knowledge about correctness of this specific field and much experience. The proper organization of the process of moral education in school requires an adequate theoretical preparation of the teacher which facilitates his educational activity. This should include knowledge of a definite system of principles and methods of education.

The author discussed problems related to moral education in a separate publication. That is why we shall deal in this article exclusively with the problem of educational methods.

Methods of moral education can be divided into two groups.

To the first belongs the method of direct educational influence. There exist differences among these methods:

- a) the method of enlightenment and attempts to convince,
- b) the method of exercises,
- c) the method of compulsion and
- d) the method of open evaluation of the acts of the various pupils or the entire group.

To the second group belongs the method of exerting indirect influence, namely:

- a) the method of proper organization of the educational and didactic work in school,
- b) the method of directing processes of self-education of the pupils and
- c) method of setting examples.

WŁADYSŁAW OZGA

PROBLEMS RELATED TO THE NETWORK OF PRIMARY SCHOOLS

1. Principles of policy

The guarantee of the universal character of teaching is the basic task as regards the network of schools.

The school should be located in such a place in the given school region that the child's way to school and home should be as short as possible.

When a school region is set up efforts should be made that the number of children in school is neither too small nor too large. Transportation of children to school should be organized in districts which are not densely populated.

One of the means facilitating the setting up of highly organized primary (elementary) schools with at least four teachers in areas which are not densely populated is the system of „collective” (central) schools which means that younger children (forms I—IV or I—V) have a school close to their homes while the older children attend central school to which they commute and which collects all the school youth in the neighbourhood which has finished forms IV or V.

When networks of schools are worked out there should be borne in mind: the school structure (organization of the school network), density of population, the degree of the technical and economical development of the country, transportation conditions as well as the specific topographical and climatic conditions of the terrain.

2. Experiences from the Inter-war Period

The main source of all the mistakes committed in the policy of the school network before the war in Poland was the too high number of pupils per teacher (approximately 60 pupils).

The system popularized before the war of setting up central schools was, in the Polish demographic and topographic conditions, not a good method to improve the school network. The example of a transformation of the school network in the Wrocław county (vide map), based on the centralization of schools, yielded no good results, since it led to the establishment of too extensive school regions hampering the implementation of universality of teaching, due to the excessively long way to school for the child.

Przemówienie Władysława Gomułki na uroczystości otwarcia pierwszej szkoły-
-pomnika Tysiąclecia w Czeladzi 1

ARTYKUŁY

S. SZUMAN — O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki	126
K. SOŚNICKI — Obiektywizm i subiektywizm w pedagogice współczesnej .	140
M. KRAWCZYK — Zagadnienie metod wychowania moralnego	148
WŁ. OZGA — Z problematyki sieci szkolnictwa podstawowego	

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

W. RADLAK — O próbie badań nad problemem zapobiegania drugoroczności	187
I. SZANIAWSKI i S. SŁOMKIEWICZ — Wstępny krok ku eksperymentowi o charakterze politechnicznym w szkole ogólnokształcącej	195

DYSKUSJE I POLEMIKI

W. W. — Z dyskusji nad sytuacją wychowania estetycznego w Polsce	205
--	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

E. HARWAS — Odczyty pedagogiczne	209
H. KOWALEWSKA — L. Lang: Erziehung in dieser Zeit	212
E. FLEMING — Nauczanie w amerykańskiej szkole elementarnej	214
T. KUCHARSKA — „Wyroba a škola”	219

BIBLIOGRAFIA

W. DĄBROWSKA — Kształcenie nauczycieli w ZSRR	221
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP J. Kozłowski — Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli	236
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

W. SIENICKI — Kształcenie nauczycieli we Francji	240
S. SZAJEK — Z sesji poświęconej problemowi kształcenia zawodowego mło- dzieży w NRF	247

Streszczenia

Streszczenia w języku rosyjskim	251
Streszczenia w języku angielskim	254

