

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK I (XXXIII) LISTOPAD – GRUDZIEN 1959

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

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

RADA REDAKCYJNA
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław
Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Ste-
fan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska,
Józef Koziowski, 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 za-
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocz-
towym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruch” bądź dokonać przed-
płaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw
„Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma
w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju:	półrocznie	zł 24
	rocznie	zł 48

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę
przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”
Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu
Książki” specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia
spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Pu-
ławska 108 i ul. Wiejska 14.

Cena pojedynczego numeru zł 8.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać
w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1959

Nakład 4300 + 253 egz. Ark. wyd. 9,3. Ark. druk. 8¹/₄. Papier druk. sat. kl. V.
70 g. 70 × 100/16. Oddano do składania w listopadzie 1959. Podpisano do druku w grudniu 1959.
Druk ukończono w grudniu 1959

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 2027 — D-10

Dążąc do podniesienia poziomu pracy wychowawczej szkół oraz pragnąc wykorzystać i upowszechnić cenne doświadczenia w tej dziedzinie naszych nauczycieli i wychowawców

MINISTERSTWO OŚWIATY OGŁASZA

K O N K U R S

na temat

„Praca wychowawcza szkoły“

Zadaniem konkursu jest wskazanie przemyślanego zespołu metod i zabiegów organizacyjno-wychowawczych, które kształtują charakter młodzieży, jej ideową postawę i społeczną aktywność, przyswajają młodzieży umiejętności i nawyki przygotowujące ją do zadań w życiu społecznym.

W konkursie mogą wziąć udział tylko nauczyciele i wychowawcy pracujący bezpośrednio w szkołach lub innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Dopuszczalne są prace zespołowe.

Ministerstwo pozostawia autorom swobodny wybór formy jak również zakresu tematyki wychowawczej. Praca konkursowa może obejmować całość kształtowania wychowawczego oddziaływania w szkole lub w określonej grupie młodzieży bądź też ograniczać się do niektórych szczegółowych zagadnień.

Objętość prac dowolna.

Na nagrody Ministerstwo Oświaty przeznacza kwotę:

100 000 złotych

Ilość i wysokość nagród ustali sąd konkursowy. Ponadto Ministerstwo zastrzeże sobie prawo druku nadesłanych prac w całości lub w wyjątkach za normalnym honorarium autorskim.

W skład sądu konkursowego wejdą przedstawiciele nauki, Związku Nauczycielstwa Polskiego i Ministerstwa Oświaty.

Prace konkursowe opatrzone godłem wraz z załączoną zapieczętowaną kopertą zawierającą imię i nazwisko autora, miejsce zamieszkania i miejsce pracy oraz własnoręczny podpis autora — należy **NADSYLAĆ DO DNIA 1 MAJA 1960 ROKU** do Ministerstwa Oświaty, Warszawa, Al. I Armii WP. 25. Na kopercie należy napisać „KONKURS”. Obowiązuje data stempla pocztowego.



RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI

WŁADYSŁAW SPASOWSKI MYŚLICIEL, PEDAGOG, CZŁOWIEK

Na bolesnej i długiej liście strat związanych z II wojną światową i okupacją hitlerowską, liście obejmującej szlachetne postacie uczonych, pisarzy, artystów, wychowawców i nauczycieli, znajduje się także nazwisko Władysława Spasowskiego, profesora, myśliciela, pisarza pedagogicznego, zasłużonego wychowawcy młodzieży, działacza oświatowego.

Nie jest rzeczą łatwą ogarnięcie niespokojnych nurtów jego twórczości i dwudziestopięcioletniej praktycznej działalności nauczycielskiej w krótkim, syntetycznym z konieczności, okolicznościowym artykule*. Nie jest to rzecz łatwa także i z tego powodu, iż Spasowski był do niedawna postacią, wokół której nagromadziło się niemało sprzecznych, niezrządkiem także krzywdzących sądów i opinii, co nie mogło pozostać bez wpływu na proces uprzystępniania jego dorobku twórczego młodemu, powojennemu pokoleniu nauczycielskiemu. Nie jest wszak przypadkiem fakt, że żadna z prac Spasowskiego, poza *Zasadami samokształcenia*, które zresztą ukazały się dopiero ostatnio**, nie doczekała się pełnego wydania, a *Wyzwolenie człowieka*, które mogło wyjść i oddziaływać w warunkach kapitalistycznej, sterującej już ku faszyzmowi Polski, nie znalazło dotąd w piętnastoletnim okresie istnienia Polski Ludowej równie

* Artykuł ten z nieznacznymi uzupełnieniami wprowadzonymi ostatnio został ogłoszony jako referat na uroczystym zgromadzeniu w dniu 5 września 1950 poświęconym uczczeniu pamięci Władysława Spasowskiego.

** Władysław Spasowski: *Zasady samokształcenia*. „Książka i Wiedza” 1950. Wstęp i przypisy: Wacław Wojtyński, s. 232.

chętnego jak przedwojenny Hoesick nakładcy, jeśli się pominie oczywiście ostatnie starania mające na celu częściowe uprzystępnienie tej pracy współczesnemu czytelnikowi*.

Działalność pisarska i praca nauczająco-wychowawcza Władysława Spasowskiego to szczególna karta w historii kultury i wychowania przedwrześniowej Polski. Nie była ona, jak zresztą całe życie Spasowskiego, pozbawiona cech tragizmu; niby klamra spina je z obu stron, z początku i końca, ponura sytuacja kraju jęczącego w niewoli. Pełny rozwój działalności i sił twórczych Spasowskiego przypada natomiast, co jest zrozumiałe, na okres międzywojennego dwudziestolecia, które nie oszczędziło mu ciężkich przeżyć wewnętrznych, cierpień bolesnych i jakże trudnych często sytuacji życiowych.

Nie możemy zatrzymywać się na szczegółach tego skądinąd bardzo pouczającego zyciorysu. Zwrócimy uwagę jedynie na momenty ważące w sposób oczywisty na dalszej drodze jego życia. Za takie uznać należy przede wszystkim okresy studiów uniwersyteckich, kiedy wykrystalizowały się główne linie poglądów społecznych i podstawowe zarysy jego osobowości. Studia te rozpoczął Spasowski w Warszawie w r. 1898. Zbiegają się one z żywym na owe czasy ruchem umysłowym środowiska warszawskiego i lwowskiego. Były to czasy jeszcze pozytywizmu i już Młodej Polski. Czytano i dyskutowano wówczas wiele i chętnie o sztuce i życiu, o wolności i postępie. Gorszono lub zachwycano się Stanisławem Brzozowskim. Na parnacie lwowskim działał Kasprowicz i Staff, Żuławski i Zapolska, Pawlikowski i Solski, na uniwersytecie zaś — Balzer, Porębowicz, Chmielowski, Benedykt Dybowski, Nussbaum-Hilarowicz. Od r. 1896 czynne było seminarium filozoficzne prof. Kazimierza Twardowskiego.

Warszawa pulsowała w tym samym czasie działalnością swoich tajnych kompletów. Młodzież miała Adama Mahrburga — filozofia i psychologia, Ludwika Krzywickiego — nauki społeczne, Wacława Nałkowskiego — nauka o ziemi, Wermińskiego i Nussbauma (Henryka) — przyroda żywa. Niezwykle silny wpływ na Spasowskiego wywarły wykłady Adama Mahrburga. Jego pozytywistycznie nastrojony krytycyzm był wówczas odbiciem postępowych tendencji i odpowiadał większości tych, którzy się zajmowali filozofią. Mahrburg śmiało krzyżował szpadę dyskusji i polemik filozoficznych z Twardowskim, Heinrichem i innymi. Środowisko warszawskie, w którym kształtowała się postawa Spasowskiego, jak również nieco starszego odeń A. B. Dobrowolskiego, charakteryzuje bliżej teni ostatni, pisząc:

* Obok dwu wyborów pism Władysława Spasowskiego, jakie ukazały się nakładem „Książki i Wiedzy” (pod red. Wł. Ozgi) oraz PZWS (w opr. W. Wojtyńskiego) w roku 1949, dopiero w roku 1958 staraniem Towarzystwa Szkoły Świeckiej wydano wybrane fragmenty części III *Wyzwolenia człowieka* pt. *Dziecko a społeczeństwo* nakładem „Iskier” (z przedmową Wł. Ozgi) i część pierwszą tego dzieła pt. *Człowiek i świat* (staraniem „Książki i Wiedzy”, z postowiem M. Szulkina).

„Wpływ kształcący i wychowawczy »kółek i szkoły« — przynajmniej na paczkę »gorliwych« był nadzwyczajny. Rosły nam mózgi, wsiąkała w nas ideeowość, rozkwitały uczucia społeczne... Studiowaliśmy poważnie — z notatkami, referatami, dyskusjami — książki bardzo poważne i trudne, z różnych dziedzin, przeważnie przekłady polskie lub rosyjskie; niektórzy z nas, poligłoci, czytali w oryginale francuskie, niemieckie. Nie baliśmy się brać do ręki, a nawet »krytykować« — często naiwnie, czasami jednak wcale poważnie i pomysłowo — takich powag jak Taine'a, historyka i psychologa, jak klasyków ekonomii politycznej, jak ówczesnych niemieckich »socjalistów z katedry«, a ten i ów spośród nas brał udział w tłumaczeniu pod redakcją Mahrburga artykułów psychologicznych Ryszarda Avenariususa... Co się tyczy duszy, to ideeowość wsiąkała nam młodym w ciało i krew, nie rozumieliśmy — wtedy — życia bez służenia »idei«, a uczucia gromadzkie, altruizm iście młodzieńczy — z odświętnych, jakimi bywają zwykle, stawały się czymś powszednim, czymś bez dyskusji, samo przez się zrozumiałym” *.

W tym okresie życia, mając zaledwie lat 24, tłumaczy Spasowski pod redakcją Mahrburga pracę Emila Boutroux pt. *Pojęcie prawa przyrody w nauce i filozofii współczesnej* **. Jest charakterystyczne, że Mahrburg, a z nim także Spasowski, poddając krytyce indeterministyczne poglądy Boutroux, przedstawiciela neokantowskiej szkoły metafizycznej francuskiej, zwracają uwagę na humanizm autora, który uważają za zdrowe ziarno jego poglądów. Sądzą zgodnie z nim, iż ludzkość jest najwyższą instancją, która tworzy wartości i wyznacza cele odpowiednie do swej natury. Echa owych przemysłów Spasowskiego zabrzmiały nieraz jeszcze w późniejszych jego dziełach.

W twórczości i postawie życiowej młodego Spasowskiego znalazły silne odbicie studia nad Kantem, Schopenhauerem, Tołstojem, Bergsonem, Wellsem, Nitzschem i Guyau. Szczególnie trafiły mu do przekonania koncepcje życia pełnego, szerokiego i rozlewnego, głoszone przez bliskich sobie pod wieloma względami i modnych ówczesznie filozofów: Nitzschego i Guyau. Temu ostatniemu poświęca Spasowski w toku swych studiów szwajcarskich rozprawę doktorską, złożoną u prof. Steina w Bernie — pt. *Podstawy systemu filozofii moralnej Guyau* ***. Jest to dokument znamienity, świadczy bowiem o tym, jak dalece Spasowski u początków swej twórczej drogi przejął się ewolucjonizmem, teoriami swobodnego rozwoju człowieka, wiarą w naturalną dobroć ludzkiej natury. Filozofia Guyau, podobnie jak filozofia Bergsona, wyrastała przecież z wielkiego pnia ewo-

* A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne*. T I, Warszawa 1958 PZWS s. XXIV i XXV.

** E. Boutroux: *Pojęcie prawa przyrody w nauce i filozofii współczesnej*. Warszawa 1902.

*** Tytuł rozprawy brzmi: *Les bases du système de la philosophie morale de Guyau*. 1908.

lucjonizmu dziewiętnastowiecznego, stanowiąc jego skrzydło krytyczne, które usiłowało przeciwstawić się koncepcjom naturalistycznym, malującym ponury tragizm walki o byt i prawo silniejszego jako ślepe prawo życia. Echa pilnej lektury tych lat również nietrudno odnaleźć w późniejszych dziełach Spasowskiego. Świadczą one dowodnie o tym, iż ich autor nie pozostawał głuchy wobec głośnych dyskusji swojego czasu, wobec haseł, jakie poruszały, a nawet wstrząsały społeczeństwem na schyłku XIX i w początkach XX wieku.

Prześledziwszy uważnie twórczą drogę Władysława Spasowskiego stajemy uderzeni faktem daleko idącej i głębokiej ewolucji, jaka zaszła na przestrzeni lat w dziedzinie jego postawy filozoficznej. Te przeobrażenia wewnętrzne nie dokonywały się w nim samorzutnie, tym bardziej nie miały w sobie nic z koniunktury. Przeciwnie, szły przeciw na fali przeciwstawnej ówczesnej koniunkturze politycznej. Wysiłkiem własnej myśli i woli, świadom najzupełniej konsekwencji z tym związanych, dzięki gruntownym studiom nad kantyzmem i innymi nurtami myśli idealistycznej, skąd wypreparowywał niejako bliskie sobie poglądy i idee (od Kanta przejął np. jego uwielbienie dla rozumu jako przewodnika życia), następnie przez podjęte już w latach dwudziestych, a ze szczególną intensywnością prowadzone w trzydziestych latach studia nad myślicielami materialistycznymi, poczynając od Demokryta i Epikura, a kończąc na olbrzymim dziele Marksa, Engelsa i Lenina, wyzwolił się ostatecznie Spasowski, o czym z uczuciem ulgi oznajmia w *Wyzwoleniu człowieka*, z więzów bezpodstawnego i jak go określa „chimerycznego” idealizmu filozoficznego, opowiadając się równocześnie zdecydowanie za stanowiskiem dialektycznego materializmu filozoficznego i za socjalistyczną drogą rozwoju społeczeństw i ludzkości*.

Na ewolucję światopoglądową Spasowskiego patrzeć więc należy jako na proces uporczywego poszukiwania prawdy, nieustannego zbliżania się do niej. Jeśli stanął ostatecznie na gruncie założeń i ideałów filozofii Karola Marksa, to dlatego, iż po latach studiów i obserwacji doszedł do wniosku, że jej podstawowe tezy, dotyczące dalszego rozwoju i rozkładu ustroju kapitalistycznego, potwierdzają się w skali światowej, że przyjął jako uzasadnione dążenia, przepojone buntem i protestem przeciwko wszelkim formom ucisku i poniewierki człowieka, skierowane ku wyzwoleniu jednostki ludzkiej z więzów ekonomicznej i duchowej niewoli.

Jaki był rezonans dzieła Spasowskiego? Jakie echa obudziło ono w społeczeństwie? Donosi o tym sam Spasowski w liście do p. Genowefy Rybickiej, pisanym z górą rok po jego ukazaniu się (30. I. 1935 r.).

Mówiła mi przed tygodniem p. Sokolicz, że znany na bruku warszawskim mędrzec, doradca B. B., po przeczytaniu pierwszej części książki

* Wł. Spasowski: *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*. Warszawa 1933 F. Hoesick s. 567.

telefonował do niej, komunikując swe wrażenie — jest zachwycony stanowiskiem filozoficznym. Był u mnie niedawno pewien asystent z uniwersytetu powszechnego, opowiadał o wpływie dzieła na czytelników tamtejszych spośród robotników i swoim wrażeniu. Są tam do głębi przejęci i pokochali mnie... A z Poznania właśnie przed kilku dniami otrzymałem znów 4 listy od robotników i co za listy. Co za zachwyty. I jakie zrozumienie istoty rzeczy. Piszą zbyt dla mnie pochlebnie, ale to mnie z tropu nie zbije: znam wartość dzieła lepiej od nich. Zapewne, że wszystkiego w książce nie rozumieją, ale czyż o to chodzi? Oni zrozumieli dużo i dobrze, zrozumieli ducha i stanowisko, zrozumieli miłość autora dla klasy robotniczej, dla wszystkich wydziedziczonych, wyczuli szczerość i rzetelność poglądów, uczą się z książki, czytają ją gromadami, komentują, odczyty o niej wygłaszają — i o to właśnie chodzi. I mówił mi ów asystent, że był na takim odczycie i był zdumiony, jak trafnie i jak mocno oddana była treść dzieła, jak zapaliła umysły i rozgrzała serca. Piszą mi ci kochani robotnicy ze szczera wdzięcznością za dzieło i składają przysięgę, iż do końca życia będą walczyli dla idei podstawowych „Wyzwolenia człowieka”. Zgoła inaczej nasi domorośli faszyci: W „Pionie” jakiś anonim napisał jakąś nieprawdopodobnie przewrotną elukubrację, a taki prof. Zdziechowski z Wilna określił „Wyzwolenie człowieka” tak — jest to „plunięcie w słońce”. Tym jego słońcem jest zapewne — religia, mistycyzm... faszycizm itp. A był u mnie onegdaj pewien młody żydowski redaktor pisma. Zwierzył mi się, że był zachwycony właśnie tą pierwszą częścią. Słowem, niepodobna dogodzić wszystkim czytelnikom. Zapewne, nie pisałem swej książki... dla takich zaśniedziałych reakcjonistów i religiantów, jak Zdziechowski. Pisałem dla tych wszystkich, którzy są w rozterce, myślą, dręczą się, szukają wyjścia, dla tych, co cierpią i widzą dookoła siebie setki udręczonych, a w świecie miliony nieszczęsnych, niewinnych, ogłupiałych, ciemnych i wyzyskiwanych przez K a p i t a ł i jego czcicieli. Najmilszym zaś czytelnikiem jest ten, co stara się zrozumieć istotę myśli autora i wyczuuwa jego drgnięcia serdeczne, czuje nie tylko to, czego autor nienawidzi, lecz i to wszystko, co kocha najgłębszą ludzką miłością.

Wyrazem nowej postawy jest fakt uświadomienia sobie przez Spasowskiego także potrzeby poddania rewizji, z punktu widzenia ideałów socjalistycznych, wydanych w r. 1923 *Zasad samokształcenia**, intensywne rozczytywanie się w materiałach oświeclających postępy budownictwa socjalistycznego w Związku Radzieckim. Już w trzy lata po *Wyzwoleniu człowieka*, tj. w r. 1936, ukazuje się jego nowa książka *ZSRR — rozbudowa nowego ustroju*** , której nakład zostaje jednak prawie w całości skonfiskowany.

Przed sześciu laty zamknięto przed nim wrota szkoły, którą przez lat

* Wł. Spasowski: *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1923.

** Wł. Spasowski: *ZSRR — rozbudowa nowego ustroju*. Warszawa 1936.

dziesięć z umiłowaniem kierował, teraz przecięto mu możliwości druku książek. Sytuacja stawała się dlań ciężka, mająca w sobie coś z sytuacji szczonego człowieka, w warunkach ojczystego kraju, wśród rodaków.

W tym roku bardzo pracowałem — pisze w innym liście z r. 1936. — Mam już dwa rękopisy, które na próżno czekają na wydawcę. Miał Przeworski zabrać mi w lecie do druku II wydanie „Wyzwolenia człowieka”, ale tak się przeraził zamknięcia w lipcu kilkudziesięciu pism lewicowych i różnych kosztów, że się cofnął, i febra go trzęsie dotąd ze strachu. Niedawno zaś wykończyłem drugi rękopis. Inne, pogłębione opracowanie „Zasad”, rzecz nie dla nauczycieli, lecz dla samouków całego świata. Oczywiście — w duchu socjalistycznym. Wydawcy również dotąd znaleźć nie mogę. A ludzie już się zewsząd dopominają. Przewiązałem rękopis błękitną wstążeczką, wstęgą nadziei, i złożyłem do szafy.*

Z rosnącym niepokojem patrzy Spasowski w przyszłość. W kraju wzmagają się ataki reakcji na ośrodki i poszczególnych przedstawicieli myśli postępowej. Wzrasta ucisk narodowościowy, mnożą się represje. Społeczeństwem wstrząsają wielkie strajki robotnicze i chłopskie. Faszyzm i hitleryzm, których ohydę tak niedwuznacznie odsłonił w *Wyzwoleniu człowieka*, wyciągają ręce po swoje pierwsze łupy. W tej atmosferze w r. 1938 w jednym z listów odnotowuje Spasowski rzecz niezwykle charakterystyczną, wskazującą, jak pilnie i wnikliwie patrzył na sprawy tego świata. Wiedząc i czując, iż nie tylko rok każdy, lecz każdy miesiąc jest mi już teraz darowany, pracuję, jak mogę. No i bardzo interesuję się wypadkami świata, w którym łączy mnie radio. A wszędzie dokoła zachodzą ważne procesy. Za najważniejszy ze wszystkich uważam fakt, o którym u nas prawie nic nie mówi się i nie pisze — mianowicie nawiązanie ścisłej współpracy Związku Sowieckiego z Chinami. Fakt ten może wpłynąć zasadniczo na bieg polityki międzynarodowej i doprowadzić do wyzwolenia z jarzma imperialistów nie tylko Chińczyków**.

Przychodzi niebawem najgorsze — wojna, a za nią okupacja kraju z falami nieustannych aresztowań, łapanek, egzekucji, z niepewnością jutra. Zaczyna Spasowskiego nachodzić gestapo. Przyjaciele doradzają opuszczenie kraju, usiłują dopomóc w przedostaniu się na teren ZSRR, ale przedsięwzięcie kończy się niepomyślnie. Napad hitlerowski na ZSRR niweczy zresztą wkrótce także i tę nadzieję. Spasowski nie jest zdolny do życia w takich warunkach, nie może ścierpieć ohydy przesłuchań, upadku i nikczemności człowieka.

W przeddzień wybranej przez siebie śmierci pisze w Piastowie, u przyjaciela, Karola Batowskiego, słowa wyrosłe z ostatecznej determinacji, brzmiące jak testament***.

* Z listu do p. G. Rybickiej z dnia 5. XII. 1936 r.

** Z listu do p. G. Rybickiej z dnia 15. II. 1938 r.

*** List pisany w dniu 5 lipca 1941 r.

...Rozumiecie dobrze, że mógłbym dużo jeszcze zrobić dla oświecenia umysłów i pocieszenia dusz dotąd spętanych i uśpionych, lecz niestety, żyjemy w tak strasznych czasach upodlenia i podeptania żołdackim kopytem najświętszych kwiatów życia ludzkiego, że musi do głosu przyjść nie filozofia, lecz topór rewolucyjny i zemsta poniewieranego ludu. Potwór zbrodni po straszliwych harcach w Europie zachodniej runął obecnie na wielkie państwo robotnicze, socjalistyczną ojczyznę klas pracujących na całej kuli ziemskiej. Gdyby mu się udało rozbić ZSRR, zająłby bez trudu cały Bliski i Daleki Wschód razem z Indiami i całą Afryką. Wyspy angielskie z pewnością ległyby w gruzach i rozpoczęłoby się hulanie na świecie krwawej, żelaznej, nikczemnej stopy. Na szczęście tak nie będzie, bezwarunkowo tak nie będzie. Państwo robotnicze pod wodzą swych wielkich stalowych komunistów rozbije ostatecznie hordy zbrodniarza i uwolni całą ludzkość od zmyry duszającej... Szczęśliwi są ci, co tego dożyją i sami w miarę możliwości rękę przyłożą do wytepienia nikczemnych siewców zła. Ja zaś, niestety, szczuty już w Polsce faszystowskiej, a teraz tropiony przez psy hitlerowskie, zostałem zapędzony w sytuację bez wyjścia... Z oparów krwi i zbrodni zrodzi się nowa, wolna i piękna ludzkość bratnich narodów, wśród których wyzwolony polski naród znajdzie dla siebie miejsce zaszczytne. Precz z bandytami i głupcami wszelkiego rodzaju. Niech żyje komunizm międzynarodowy.

Oto człowiek, którego los wywiódł z dworu ziemiańskiego na szlaki zachodnioeuropejskiej kultury i uczynił zeń w drugiej połowie życia wielbiciela rewolucji socjalistycznej i komunizmu.

* * *

„Wyzwolenie człowieka” to nie tylko tytuł głównego dzieła Spasowskiego, lecz także podstawowy dylemat jego pedagogiki, najistotniejszy problem, wokół którego koncentrował własne siły twórcze i cały swój talent jako wychowawca. Rzeczą jego uczniów zapewne, których żyje jeszcze na szczęście ilość niemała, będzie dotarcie do źródeł owego przetwarzającego wpływu wychowawczego, jaki wywierał Spasowski na ludzi młodych, którzy przychodzili często na Kursy z dalekich stron kraju z ową przysłowiową, jak zwykły mawiać Spasowski, przepaską na oczach, tj. z balastem przesądów, poglądów społecznych i wierzeń religijnych.

Na człowieka patrzył jako na istotę myślącą i działającą zarazem. Sferę świadomości oraz sferę praktycznej aktywności uważał za te dziedziny, w obrębie których powinien się dokonywać stopniowo wyzwolenieczy proces wychowawczy. W jednej i drugiej działają zarówno czynniki przychodzące w sukurs świadomym poczynaniom wychowawczym i samowychowawczym jednostki, jak również siły antagonistyczne, przeciwstawne, utrudniające, a nawet zupełnie paraliżujące niekiedy ten wysiłek. Stąd też w programie wychowawczym Spasowskiego dostrzeżemy z jednej strony

wiele refleksji dotyczących kwestii unicestwiania owych obciążeń myśli ludzkiej, nie pozwalających jej na wolny, nieskrepowany lot, z drugiej strony bogaty program pozytywny, nastawiony przede wszystkim na rozbudowę gmachu wiedzy jednostki i zdobycie przez nią naukowego poglądu na świat. Są w owym programie kwestie o różnej wadze i znaczeniu. Obok spraw o charakterze zupełnie pryncypialnym.

Do tych ostatnich należy zaliczyć przede wszystkim problem pracy, jej miejsca i roli w procesie duchowego rozwoju człowieka oraz sprawę dogmatyzmu z jednej i rozwijania krytycznej postawy umysłu z drugiej strony.

Spasowski jest głęboko przekonany o tym, iż praca prowadzi do wyzwolenia człowieka, że istota żywa marnieje w spoczynku, a rozwija się dzięki pracy*. Praca nie może być wszakże celem sama przez się, bowiem nie człowiek istnieje dla pracy, lecz praca dla człowieka, jak również nie wszelka praca może stanowić podstawę zadowolenia i szczęścia człowieka.

W ustroju kapitalistycznym praca ludzka mimo wielu pięknie brzmiących słów, jakie na jej temat napisano, nie przestała być środkiem wyzysku, eksploatacji i przemocy jednych nad drugimi. Wytwarzając różne przedmioty użytkowe człowiek pracy w tym ustroju nie wykonuje ich z myślą o własnym lub ogólnospołecznym pożytku, bowiem przedmioty te od chwili ich wyprodukowania wraz z zawartą w nich pracą bierze w wyłączne posiadanie prywatny kapitalista. Ten system stosunków ekonomicznych, wyrażający się z jednej strony w posiadaniu na wyłączną własność przez jednostki lub wąskie grupy ludzi środków produkcji, z drugiej w masach robotników-wytwórców, którzy tracą kontakt z wytworzonymi przez siebie rzeczami jako z czymś, co ma egzystencję najzupełniej od nich niezależną, powoduje, iż w świecie własności prywatnej rodzi i potęguje się ustawicznie ludzki egoizm, chęć posiadania i używania, zaś w świecie robotników-producentów postępuje proces stopniowego, coraz silniejszego uzależnienia się od wytwarzanych przedmiotów, od wyprodukowanych bogactw**.

Tę sferę zjawisk towarzyszących nieodłącznie kapitalistycznym stosunkom wytwórczym, opartym na prywatnej własności środków produkcji, nazwał Karol Marks *alienacją*, czyli wyobcowywaniem się pracy

* Por.: *Wyzwolenie człowieka*, s. 159.

** Szczególnie wnikliwie pokazywał Marks — pisze B. Suchodolski — jak społeczne sytuacje kształtują ludzi, jak w warunkach ustroju klasowego „osobnik jako członek klasy” ogarnia i niweczy „osobnika jako osobę”; jak procesy historycznego rozwoju, nad którymi ludzie nie panują, tworzą osobników przypadkowych, jak dopiero zawiadnięcie przez ludzi warunkami ich życia będzie mogło być podstawą „wyzwolenia człowieka” z więzów niewoli i przypadkowości. Z tego samego stanowiska pokazywał Marks, jak instytucje określonego społecznego porządku tworzą ludzi, jak kształtują w nich poglądy i sposoby wartościowania, styl życia codziennego, a więc „prawdziwe wnętrze” osoby, pokazywał, jak posiadanie pieniędzy lub ich brak nie jest tylko czynnikiem warunkującym takie lub inne życie, ale czynnikiem kształtującym potrzeby i pragnienia, upodobania i ocenę świata (*Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959 str. 47—48).

ludzkiej*. Sprawę wyzwolenia człowieka łączył ściśle z procesem przewyciężenia tej alienacji.

Praca ludzka jako praca powszechna i zarazem jako przedmiot ogólnego szacunku prowadzi do zawładnięcia przez ludzi warunkami ich własnego życia przez pośrednią i bezpośrednią kontrolę nad różnymi przejawami ich aktywności produkcyjnej, społecznej i kulturalnej. Tak pojęta praca jako praca uspołeczniona stwarza odpowiednie warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej i zarazem skutecznie przeciwdziała swemu wyobcowywaniu się ponad człowieka.

Jest wszakże jeden warunek, który zgodnie z Marksem Spasowski traktuje jako warunek wstępny, uzasadniający jakąkolwiek realność postulatu emancypacji człowieka. Jest nim zdobycie władzy przez zorganizowaną klasę robotniczą.

„Walka rewolucyjna — podkreśla nie raz i nie dwa Spasowski — powinna doprowadzić do zniszczenia systemu kradzieży, wyzysku i niewoli i do oczyszczenia gruntu pod nowy ustrój, oparty na zasadach sprawiedliwości społecznej, pracy powszechnej i uspołecznienia środków produkcji. Tylko wówczas rewolucja pozwoli robotnikom wszelkich kategorii rozszerzyć i pogłębić swą wiedzę i kulturę, pozwoli im stworzyć nową cywilizację, opartą na prawdziwej wolności, równości, braterstwie, bogactwie materialnym oraz potędze twórczości naukowej i technicznej. Pogoń za zyskiem, za egoistycznym dobrobytem materialnym, za pieniądzem, walka brutalna, gwałcąca wszelkie zasady etyczne niszczy dziś wszystkich: bogatych i biednych. Dzięki własności kapitalistycznej i pieniądźowi wszystkie zagadnienia i objawy życia społecznego — miłość, małżeństwo, twórczość naukowa i artystyczna itd. — zostały zniekształcone, zatrute i zepsute. Jest ona... też hamulcem w rozwoju uczuć sympatii, współdziałania i wspólności celów, w wyzwalaniu głębszych i najcenniejszych pokładów energii ludzkiej, w budzeniu wielu uczuć szlachetnych i płodnych oraz istotnej radości życia”**.

Weszliśmy, jak tego gorąco pragnął Spasowski, w okres wyzwiania pracy ludzkiej z więzów przymusu, krzywdy i eksploatacji, choć realizacja tego ideału nie jest bynajmniej wolna od trudności, przeciwieństw i deformacji różnego rodzaju. Zaczynamy czynić wysiłki, aby wyzwalać pracę także z więzów szkodliwej jednostronnej racjonalizacji. „Staje przed nami w zarysach jeszcze mglistych, ale już niezbyt odległych epoka, w której — jak pisze B. Suchodolski — praca człowieka będzie mogła być rzeczywiście pracą człowieka***. Znaczy to, iż przestanie ona być wyłącznie „środkiem” w walce o byt i tylko „elementem” w procesie produkcji. Stanie się

* Szczegółowy komentarz wyjaśniający historycznie i etymologicznie ten termin znajdzie czytelnik w pracy B. Suchodolskiego: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa 1957, w przypisach do rozdziału III, s. 364—367.

** *Wyzwolenie człowieka*, s. 547.

*** B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*, s. 117.

to dopiero możliwe w warunkach uspołecznienia pracy i produkcji, przy zasadzie likwidacji wyzysku związanego przez całe wieki i tysiąclecia z pracą, zwłaszcza z fizycznym trudem człowieka.

Jakkolwiek utopijne wydać się nam mogą rozważania Spasowskiego na temat pracy twórczej jako fundamentu rozwoju socjalistycznych społeczeństw, bowiem można wątpić, czy w rodzących się na naszych oczach warunkach technicznych będzie możliwe przekształcenie pracy w twórczość, to jednak jest i będzie na pewno możliwe, „aby praca mogła być doświadczana przez człowieka jako jego powołanie”, a nie jako ciężki przymus i przedmiot urągawiska ludzi nie pracujących.

Drugim problemem centralnym, stanowiącym część organiczną wyzwoleńczej myśli wychowawczej Władysława Spasowskiego, jest sprawa walki z dogmatyzmem w myśleniu i działaniu z jednej oraz kształtowania krytycznej postawy umysłu i naukowego poglądu na świat z drugiej strony.

Zwłaszcza sprawa poglądów religijnych, utrwalonych w świadomości i nawykach ludzi przez długowieczną tradycję, niepokoi Spasowskiego szczególnie. Wiele stron swych dzieł poświęca dlatego rozważaniom dotyczącym rodowodu religii, nawiązując do czasów, kiedy to człowiek z lęku przed nieznanymi, a groźnymi dla siebie potęgami przyrody zrezygnował niejako z części swej istoty na rzecz owych sił tajemniczych, wyobcowanych, nim rządzących. W odróżnieniu od alienacji ekonomicznej, alienacji pracy ludzkiej proces ów nazwać trzeba za Feuerbachem alienacją religijną. Przyszła jej w sukurs idealistyczna filozofia, zwłaszcza ojciec jej, Platon, który dokonał przeciw podziału istoty ludzkiej, wyodrębniając pewne jej cechy w samodzielne, poza nią egzystujące byty. Są to owe znane powszechnie od dwóch tysięcy lat idee platońskie. Tak też, nie inaczej, doszło do powstania idei Boga i innych pojęć oderwanych, które wytworzył sam człowiek, a które zdobyły następnie samoistne i trwałe miejsce w chrześcijańskim systemie religijnym, nie będąc już od-tąd częścią człowieka i nie służąc jemu, stanowiąc natomiast czynnik zewnętrzny, wzywający go do uległości i bezwzględного posłuszeństwa. Gdy alienacja ekonomiczna dotyczy życia i rzeczywistości jako takiej, to alienacja religijna występuje w sferze świadomości, w sferze życia wewnętrznego człowieka *.

* Ramy artykułu nie pozwalają autorowi na rozważanie interesującej społecznie problematyki sporów, jakie toczą współcześnie „wolnościowo” nastrojeni przedstawiciele personalizmu katolickiego, przeciwstawiający się zdecydowanie marksistowskiej koncepcji dezalienacji. Istota personalistycznej drogi wyzwolenia człowieka, którą reprezentują dziś tacy myśliciele, jak J. Maritain, głoszący hasła humanizmu integralnego (por. J. Maritain: *Humanisme Intégral*. Paris 1936), polega na podkreślanu autonomii i całkowitej niezależności ludzkiej osoby od wszelkich uwarunkowań społecznych. Wartość duchową człowieka upatrują ci myśliciele nie w nim samym, nie w rozkwicie jego osobowości, lecz w Bogu, stąd też nie w przeobrażeniu stosunków społecznych i w takiej ich humanizacji, która zapewniłaby optymalne możliwości rozwoju osobowości ludzkiej, widzą drogę jej wyzwolenia, lecz w zespo-

W poglądzie Spasowskiego na religię dają się wyodrębnić trzy główne i zarazem wysoce znamienne akcenty. Pierwszy z nich polega na podkreślaniu jej charakteru irracjonalnego; drugi na uwypuklaniu jej negatywnej roli w emocjonalnym rozwoju człowieka; trzeci dotyczy negatywnego stosunku do moralności religijnej, niewystarczalności jej norm etycznych w obecnych warunkach rozwoju historycznego. Aspekty te przejął Spasowski od trzech wybitnych, pod pewnymi względami bardzo bliskich sobie myślicieli: Kanta, Nitzschego i Guyau.

Od Kanta, klasycznego przedstawiciela racjonalistycznej myśli Oświecenia, wziął Spasowski krytycyzm i antydogmatyzm. Kant stawiał religię przed trybunał rozumu i z tego stanowiska poddał krytyce wszystkie istniejące dowody istnienia Boga. Na religię patrzył jak na zjawisko historyczne, stąd przestawała ona być dlań tym, czym była dla ludzi w odległej przeszłości, a stawała się przeżytkiem, schodziła do roli zabobonu.

Nitzsche podjął natomiast krytykę religii ze stanowiska emocjonalnego, od strony jej wpływu na życie człowieka. Twierdził, iż religia jest zaprzeczeniem woli życia, że wywiera na nie wpływ zdecydowanie ujemny, pomniejszający jego perspektywy oraz osłabiający życiowy rozmach i energię. Nitzsche nie interesowało pytanie, czy religia głosi prawdę, czy też zasiewa fałsz, zgadza czy się nie zgadza ze stanowiskiem rozumu, obchodziło go natomiast to, czy osłabia, czy może wzmacnia ona życiowo człowieka, gasi czy potęguje jego siły.

Jeszcze inne stanowisko reprezentował J. M. Guyau. Jeśli Kant, rozważając problem religii historycznie, sądził, iż były okresy, kiedy spełniała ona rolę pozytywną, a że współcześnie potrzebna już nie jest, jeśli równocześnie uważał, iż w przeciwieństwie do przeżywającej się religii moralność jest czymś, co ma egzystencję wieczną, nieustanną i że normy jej są historycznie niezienne, to Guyau postąpił w tej dziedzinie o krok dalej. Przejęty głęboko ewolucjonizmem dostrzegł także ewolucję w dziedzinie moralności i norm moralnych. Te również, jego zdaniem, rozwijają się i starzeją się. Okres starzenia się przeżywa w szczególności, zdaniem jego, moralność chrześcijańska. Od niej to wiedzie bezpośrednio droga ku etyce wyższej, wolnej od „powinności i sankcji”^{*}.

W poglądach Spasowskiego te trzy stanowiska stopiły się w jedno, wskutek tego Spasowski staje na gruncie wszechstronnej negacji religii jako czynnika antyracjonalnego, stanowiącego istotną przeszkodę na dro-

leniu się z Bogiem. Ów „wolnościowy” aspekt personalizmu J. Maritaina i zbliżonych doń innych myślicieli chrześcijańskich został pomyślany niewątpliwie jako narzędzie do walki z marksistowską koncepcją humanizmu, jako humanizmu socjalistycznego, wiążącego sprawę wyzwolenia człowieka z przekształceniem stosunków ekonomiczno-społecznych, ograniczających i określających każdorazowo sferę jego wolności. Interesujących się tą sprawą odsyłam do pouczającego artykułu Tadeusza M. Jaroszewskiego: *Personalizm katolicki a problem emancypacji człowieka*. („Nowe Drogi”, 1959, nr. 10, str. 84—61).

^{*} Por. M. Guyau: *Zarys moralności bez powinności i sankcji*. Warszawa 1910. Druk. K. Kowalewskiego, Mazowiecka 8.

dze wyzwolenia człowieka z jarzma duchowej niewoli, jako czynnika skazującego człowieka na rezygnację i niemoc życiową, wreszcie jako złudnego ideału etycznego, który nie może się ostać wobec swej obojętności na panujące w świecie zło i cierpienie.

Stał tym samym na barykadach walczącego ateizmu, gotów do walki w imię ostatecznego zwycięstwa prawdy. Dawał wyraz przekonaniu, iż ateizm, wbrew twierdzeniom wielu religiantów, jest pozytywnym kierunkiem myślenia, stanowiącym negację negacji, negację hipotezy zbędnej, nic nie wyjaśniającej, a wprowadzającej tylko zamęt do pojęć człowieka o świecie.

Najsilniej jednak na kartach dzieł Władysława Spasowskiego rozbrzmiewają tony skierowane przeciwko dogmatycznemu sposobowi myślenia, nie sądził bowiem ani przez chwilę Spasowski, że nauczanie religii sprawę tę wyczerpuje bez reszty. W rzecz tę wkłada Spasowski szczególnie dużo serca i pasji, usiłując przekonywać o obowiązującej każdego człowieka powinności poddawania się dyrektywom rozumu.

Do skutecznej walki z przesadami nie wystarczy charakter i serce szlachetne, trzeba przede wszystkim uzbroić rozum w wiedzę prawdziwą, w metody jej zdobywania, zaostrzyć inteligencję. Potrzebna jest postawa sceptyczna, niedowierząca, krytyczna. Przywiązuje w związku z tym olbrzymie znaczenie do procesu budzenia ducha krytycznego.

„Powinno stać się pierwszą i naczelną zasadą myślenia — pisze — ażeby nie przyjmować żadnego dogmatu, lecz doświadczać wszystkiego, sprawdzać wszystko, wszystko rozważać krytycznie... Nie brać nic na wiarę, a wszystko krytycznie — oto zasada zabójcza dla wszystkich wierzeń religijnych” *.

Archimedesowy punkt oparcia, o którym Spasowski tak często wzmiankuje, zdobywa się, jego zdaniem, jedynie dzięki wspólnej pracy, doświadczeniu i twórczemu myśleniu całej ludzkości, przede wszystkim zaś dzięki jej działalności naukowej. Tylko wiedza naukowa, wyrosła z doświadczenia, opierająca się na analizie logicznej, racjonalnej, eksperymentalnej, jest w stanie rugować z umysłów ludzkich przeżytki wiary, animizmu i mistycyzmu. Każdego obowiązywać musi znajomość współczesnego, naukowego poglądu na świat.

Jest u Spasowskiego w tej problematyce z dzisiejszego punktu widzenia niemało materiału dyskusyjnego, który był obliczony na odbiór przez czytelnika żyjącego w innych warunkach ustrojowych, w atmosferze ostrych ataków sfanatyzowanego kleru katolickiego. W tamtych warunkach słusznie domagał się Spasowski ustawowego zabezpieczenia prawa prowadzenia agitacji antyreligijnej, stojąc na platformie równouprawnienia i nie atakując bezpośrednio nikogo za to, że wierzy, i nie obrażając niczyich uczuć religijnych. W tej sytuacji traci jakikolwiek sens pomawianie dziś Spa-

* Wyzwolenie człowieka, s. 82.

sowskiego o nietolerancję, nie pisał wszak swych książek w naszych dniach faktycznej tolerancji, lecz w dniach ciężkiej reakcji społecznej. Stąd też kryteria tamtych czasów obowiązują nas w ocenie nazbyt może niekiedy ostrych, jakby się nam może dziś zdawało, sformułowań.

* * *

Jako pedagog Spasowski dojrzywał w kręgu haseł i idei tzw. nowego wychowania, które swój triumf największy święciły w pierwszych dziesiątkach XX wieku. Na równi z przedstawicielami nowego wychowania uznawał Spasowski potrzebę gruntownej reformy starej szkoły tradycyjnej. Na kartach jego książek nietrudno odnaleźć wołania o jak najściślejsze powiązanie szkoły z życiem i jego potrzebami, aby dziecko z biernego przedmiotu, jakim było w szkole tradycyjnej, uczynić podmiotem procesu wychowawczego, aby cenić i rozwijać jego indywidualne zadatki, uzdolnienia i zainteresowania, aby wprowadzić do planu nauczania przedmioty umożliwiające bardziej wszechstronny rozwój dziecka itp. Był więc Spasowski rzecznikiem wielu, i to zasadniczych, poglądów głoszonych przez teoretyków nowego wychowania, ale zwolennikiem niebezskrytycznym. Dostrzegł on, iż koncepcja człowieka, jaką reprezentowali ci pedagodzy, była koncepcją ciasną, nastawioną niemal wyłącznie na zaspokajanie potrzeb dziecka w stosunku do życia w teraźniejszości bez względu na to, jaką ona jest. Stąd na czoło wysunęły się tam zagadnienia odpowiedniego przystosowania się dziecka do tych potrzeb. „Żaden burżuazyjny pedagog — pisał Spasowski o takich autorach, jak Montessori, Decroly, Parkhurst, Kerschensteiner, Dewey, Ferrière — nie zdaje sobie z tego sprawy, że pojęcie pracy i pojęcie szkoły pracy jest wielkim centralnym zagadnieniem kultury współczesnej, wobec którego poszczególne prądy pedagogiczne i reformy metodyczne są jedynie cząstkowymi próbami rozwiązania tego wielkiego zagadnienia, że chodzi o nowe życie, nowy światopogląd, nowy sposób pracy w nowym ustroju społecznym... Wszyscy stoją wyraźnie w obronie jedynie koniecznych reform szkolnictwa w granicach panującego ustroju kapitalistycznego, z natury swego wykształcenia nie są zdolni sięgnąć głębiej w istotę rzeczy i nie mają odwagi przekroczenia tych granic, a wobec tego ich koncepcje szkoły pracy mają tylko epizodyczne znaczenie” *.

Koncepcja ogólnokształcącej społecznej szkoły pracy twórczej, jaką zarysował Spasowski w *Wyzwoleniu człowieka*, konfrontując jej treść i metody z tego samego rodzaju reformami pierwszego okresu porewolucyjnego w ZSRR, z teoretyczną myślą N. Krupskiej, P. Błońskiego, Kałasznikowa i innych wybitnych pedagogów radzieckich, wybiega niepo-

* *Wyzwolenie człowieka*, s. 441—442.

miernie dalej, zakładając nie tylko wszechstronny rozwój fizyczny, umysłowy i moralny dziecka, lecz dąży także do usunięcia przedziału między ludźmi pracy fizycznej i umysłowej, a także do wpojenia pojęcia o konieczności pracy ludzkiej na ziemi jako podstawy rozwoju społeczeństw. Dwie zatem cechy główne — tj. postulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka jako zasadniczego zadania szkoły i opowiedzenie się za wysoko zorganizowaną, powszechną szkołą ogólnokształcącą, obejmującą całą młodzież do 16 roku życia i stanowiącą podstawę dla kształtowania wysokiej kultury ogólnej społeczeństwa — różnią Spasowskiego od większości współczesnych mu pedagogów z obozu tzw. nowego wychowania i czynią zeń prekursora i przedstawiciela socjalistycznej myśli pedagogicznej okresu przełomu, poprzedzającego bezpośrednio jej realizację w warunkach budowy nowego ustroju. I to stanowi o życiodajnej sile jego przemyśleń i poglądów pedagogicznych.

Najpiękniejsze stronicze swego pisarskiego dorobku jak również najowocniejsze lata życia poświęcił Spasowski drogiej mu sprawie kształcenia nauczycieli, problemowi osobowości nauczyciela-wychowawcy.

Już u zarania pierwszej niepodległości opowiedział się jako gorący rzecznik wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, możliwie najwyższego poziomu umysłowego i pozycji społecznej nauczycielstwa. Przygotowuje w tym czasie szczegółowy projekt reformy seminariów nauczycielskich, w których pragnie widzieć zakłady o sześcioletnim kursie nauki, przystosowane do warunków życia społecznego, postawione na poziomie współczesnych wymagań naukowych.

Pisząc w roku 1919, w roku pamiętnego Sejmu Nauczycielskiego, którego program gorąco aprobował, swoje studium o *Wzorowych seminariach nauczycielskich**, wypowiedział się za postulatem wyższego wykształcenia dla nauczycieli. Seminarium sześcioletnie uważał wówczas za prowizoryczne, tylko względami ekonomicznymi podyktowane rozwiązanie sprawy. Stąd też w kilkanaście lat później, gdy w *Wyzwoleniu człowieka* zarysuje koncepcję ustrojową i programowo-metodyczną dziewięcioletniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej, wysunie także ściśle z nią związany postulat kształcenia na poziomie wyższym, przeciwstawiając się równocześnie wszelkiej połowiczności, krótkotrwałości i koncentryczności kształcenia.

W nauczycielu widział Spasowski zespolenie dwóch podstawowych elementów: po pierwsze, ideowości i realistycznego stosunku wobec życia i jego potrzeb, dążności do przemian i przekształceń starych form życia na formy żywe i młode, oraz po drugie — gruntowności i solidności w zakresie swego działania. Żeby móc sprostać zadaniom, ciężącym nań z tytułu pracy w szkole i wśród dorosłych, potrzebna mu jest — zdaniem Spa-

* Por. Wł. Spasowski: *Wzorowe seminarium nauczycielskie. Kurs nauk sześciolletni*. Warszawa 1920, s. 122.

sowskiego — gruntowna wiedza ogólna, filozoficzna i społeczna, wysokie kwalifikacje moralne oraz znajomość metod najbardziej wydajnego i racjonalnego organizowania pracy szkolnej.

Danych, które przyczyniły się do wyrobienia poglądu na temat wzoru osobowego nowoczesnego nauczyciela i na temat systemu jego kształcenia, zaczerpnął Spasowski z dwu podstawowych źródeł: ze studiów historyczno-porównawczych obejmujących tradycje ojczyste z jednej i sposoby rozwiązywania tego zagadnienia w innych krajach z drugiej strony oraz z własnego doświadczenia pedagogicznego narosłego przez lata pracy w Seminarium Nauczycielskim im. St. Konarskiego, na Państwowych Kursach Nauczycielskich im. Wacława Nałkowskiego i w Państwowym Pedagogium w Warszawie, którym kierował do r. 1930, tj. do chwili zemerytowania go przez ówczesne władze szkolne. A oto osobiste wyznanie Spasowskiego pochodzące z tamtych dni: *Dziś przeżywam pierwszy dzień swej emerytury! Wczoraj byłem przez cały dzień jakoś bardzo zmęczony, w nocy zasnąć nie mogłem, a dziś myśli wałęsają się po całej przeszłości. Projektowałem jeszcze popracować na Pedagogium przez dwa — trzy lata. Stało się inaczej. Może to i dobrze. Prace kursowe pospołu z domem mężczyły mnie niezmiernie i b. mało czasu pozostawiały własnym rozmyślaniom i zajęciom. Ale to tak się mówi tylko! Był kontakt z młodzieżą, nie było takiej samotności. Obecnie jestem sam z sobą, no i z synem. Lecz syn jeszcze mały, ma rok dziesiąty dopiero. Kochamy się bardzo i żyjemy na stopie przyjacielskiej i koleżeńskiej, mówimy o wszystkim, tylko właśnie o swoich rozmyślaniach, o tym, co mnie przede wszystkim i ciągle absorbuje, mówić nie mogę — więc jestem zupełnie sam i tylko myśli biegną do ludzi, do ludzi pracy i do ludzi przyszłości. Jak zawsze, pilnie obserwuję i rozważam to, co widuję wokół, i coraz większą czuję odrazę do tego bagna intelektualnego i moralnego, które zanieczyściło całe nasze życie prywatne i społeczne, odbierając najlepszym humor, zdrowie, a nieraz i życie... Sił jest już znacznie mniej. Serce niezupełnie w porządku, skleroza daje znać o sobie, osłabły palce rąk na skutek jakiegoś niewytłumaczonego ataku... Minął kawał życia, odrobiło się też dobrą porcję pracy, przeżyło się to i owo! Było w tym, między innymi, pięć bitych lat (nie wakacji letnich) guwernerki po domach nowobogackich w kraju i za granicą, parę lat zarabkowania lekcjami prywatnymi w mieście, osiem lat pracy nauczycielskiej w szkołach wszelkich typów i dziesięć lat dyrektorstwa na kursach. Razem okrągłe lat 25. A przecież kochany Luter ostrzegał, by się nie bawić pedagogiką dłużej niż lat dziesięć! Bo to szkodzi nie tylko nauczycielowi, lecz także i dzieciom! Niech mi młodzież wybaczy, że tak ciężko względem niej zawiniłem. Czuję jednak, że sam jestem dostatecznie ukarany, bo i porządnie wyczerpany psychicznie, nerwowo i duchowo, i wystrychnięty na dudka*.*

* Z listu do p. G. Rybickiej z 1. III. 1930 r.

Praca dydaktyczno-wychowawcza we wspomnianych zakładach to odrębny rozdział w życiu i działalności Spasowskiego. W 10-letnim okresie tzw. Kursów Spasowskiego przewiniął się duży zastęp ludzi, nad których doborem najwłaściwszym i starannym kształceniem pracował rzetelnie z całym również niezwykle pieczołowicie dobieranym gronem profesorskim. Wielu wychowanków Kursów dało się wkrótce poznać ze swych postępowych przekonań, z czynnego uczestnictwa w walce o demokratyczne zasady nauczania i wychowania, z udziału w pracach nauczycielskiej lewicy związkowej w międzywojennym okresie.

* * *

W pracy pedagogicznej cechowała Spasowskiego wiara szczególna w dobroć ludzką. Uważał, iż należy stworzyć warunki dla wychowania „wielomilionowego” człowieka. Doszukiwał się więc prawdziwego człowieka w swoich wychowankach. Twierdził, iż człowiek musi się sam wyzwolić i wychować. Nie pozwalał krzywdzić ludzi, potępiał ludzi ułomnych, ułomnych w szerokim słowa tego znaczeniu. Był przekonany, że każdego człowieka można wyprostować, iż nade wszystko trzeba włożyć ogrom starań w to, by wyprostować plecy i karki ludziom od wieków nawykłym do ich zginania. „Powstań, ludu ziemi” — ten werset symbolizuje generalną tendencję wychowawczą pedagogiki Spasowskiego, wierzył bowiem w małych, w ich własną aktywność. Przy całej swej niespożytej wprost ekspansywności twórczej był Spasowski trochę chrystusowy w swej wierze w ludzi ułomnych, był zdania, że całą winę za ich stan, za ich zło ponosi społeczeństwo. Wierzył w człowieka. Gdy się zawodził na człowieku, bardzo go to bolało. Nie wierzył w bohaterów, w tzw. wielkich ludzi. Ideałem musi być prosty człowiek. Nie był, jak skłonni są sądzić niektórzy, anarchista. Anarchista, jak to słusznie w rozmowie z nami wyjaśniał prof. Wuttke, jego współpracownik i przyjaciel, to człowiek o małym rozumie i gorących zapędach. Takim Spasowski nie był. Chciał on spowodować istotne przemiany wewnętrzne w prostym człowieku, który od setek lat ma w sobie najprymitywniejsze popędy: jeść, kochać się, spać. Chciał w nim rozbudzić potrzebę poszukiwań, przeżyć artystycznych, dążeń twórczych.

We wspomnieniach uczniów pozostał Spasowski takim, jakim był, tj. człowiekiem ogromnie subtelnym, dobrym, łagodnym. Był poniekąd poetą, niesłychanie wrażliwym, który czasem wybuchał, ale to było oburzenie święte, płynące z przekonania, że ktoś nie ma racji, że postępuje podle.

Uczniów swych darzył przyjaźnią i miłością. Potrafił, jak to dziś stwierdzają liczni spośród nich, z własnych zarobków poważnie świadczyć na rzecz najuboższych, najbardziej potrzebujących. Ci zaś otaczali go przywiązaniem iście synowskim, szacunkiem, miłością, poczytując sobie po dziś dzień za wielkie szczęście fakt, iż byli jego uczniami.

To, co zniewalało w Spasowskim szczególnie, płynęło jeszcze z innych powodów. Nie do najbłahszych należała głęboka miłość do kraju, patriotyzm nie skażony domieszkami nacjonalistycznymi, wolny od banalności i powierzchowności, wzbogacony umiłowaniem internacjonalizmu. Tkwił w nim humanizm szlachetnego gatunku, szczególnie wyostrzona wrażliwość na krzywdę ludzką, zwłaszcza na płynącą z ustrojowych powikłań społecznych oświatową krzywdę dziecka. Dawała znać o sobie ustawicznie szlachetna pasja walki o godność i wysoką pozycję społeczną zawodu nauczycielskiego, o jego kulturę ogólną, społeczną i pedagogiczną. Były to wysoce sugestywne składniki osobowości Spasowskiego jako pisarza, wychowawcy i działacza społeczno-oświatowego. Dzięki temu oddziaływał Spasowski na ludzi, wywierał wpływ na kształtowanie się sił postępowych i antyfaszystowskiego frontu społecznego i oświatowego w Polsce.

Nierzadko brała w nim górę postawa romantycznego wizjonera polskiej rewolucji, zapatrzonego w wyśniony model idealny, nie przeczuwającego wielkich trudności okresu przejściowego, związanych z kształtowaniem się nowego społeczeństwa, nowego człowieka. Pisał wszak wiele na temat wolności prawdziwej, wierzył, iż może ją zrealizować ustrój, który zburzy klasy i związane z nimi przesady socjalne, nacjonalistyczne, religijne, usunie nędzę, zapewni pracę i rzetelną oświatę wszystkim obywatelom. Pisał o prawdziwej moralności socjalistycznej, o tym, że jej pojęcia, zasady, kanyony napełnią się świeżą treścią, jeśli stracą swój charakter klasowy, a zdołają sens i znamiona moralności ogólnoludzkiej.

Życie dowodzi tymczasem, że wyzwalenie się ludzi z sieci utrwalonych przez wieki nałogów, przesądów i przyzwyczajęń stanowi proces niezwykle złożony i długotrwały. Zadecyduje o tym z czasem ogólny postęp ekonomiczny, kulturalny i cywilizacyjny, rosnący dobrobyt materialny kraju socjalistycznego, które to czynniki stworzą nowe rodzaje potrzeb ludzkich, nowe możliwości spędzania wolnego czasu, podcinając zarazem korzenie silnym dziś jeszcze ludzkim potrzebom irracjonalnym, podtrzymywanym nie tylko przez warunki obiektywne, lecz także przez przeciwstawiające się naszym zamierzeniom siły społeczne, które pod groźbą unicestwienia nie chcą rezygnować z wpływu na umysły młodego pokolenia.

* * *

Głęboka, choć przez nikogo nie zamierzona, symbolika mieści się w fakcie, iż położono na cmentarzu obok siebie: Stefana Żeromskiego i Władysława Spasowskiego. Obaj wielcy wizjonerzy społeczni, schylający się nisko do stóp biednego, wydziedziczonemu, spracowanemu w Ojczyźnie człowieka, wielbiciele wolności, pasjonaci szlachetni, niestrudzeni bojownicy o dobrobyt i szczęście narodu i ludzkości. Jeden — wielki trybun, pisarz, poeta, ozdoba i chwała naszej literatury. Drugi — także trybun niemałej sprawy, pisarz pedagogiczny, wychowawca i człowiek, wzór i przykład Człowieka.

UWAGI O ZARYSIE PEDAGOGIKI Z R. 1958/9

Obecna recenzja nie obejmuje badania całości *Zarysu pedagogiki* *. Ogranicza się ona jedynie do krytycznego rozpatrzenia podstawowych jego tez, sformułowanych w „Przedmowie”, a mających charakteryzować omawiany podręcznik.

Pierwsza teza przyjmuje jako naczelną zasadę budowy pedagogiki całościowe jej ujęcie. Teza całościowości przeciwstawia się „dualistycznej tendencji do radykalnego podziału problematyki pedagogicznej na tzw. teorię nauczania i tzw. teorię wychowania” (t. I str. 5).

Teza ta w swoim ostrym sformułowaniu sugeruje fakt, który już właściwie dziś nie istnieje. W żadnym podręczniku dydaktyki u nas nie ma tego „radykalnego” podziału. Przeciwnie, łatwo się przekonać, że w podręcznikach tych jest wyraźnie podkreślana jedność nauczania i wychowania. Zaznacza się ta jedność np. w pojęciu wykształcenia, o którym się mówi, że nie tylko zawierają się w nim składniki intelektualne, ale też uczuciowe i woli. Wszakże te właśnie sfery życia psychicznego człowieka znajdują swe połączenie w tym pojęciu, uważanym za rezultat kształtowania osobowości jednostki.

Uzasadnienie tej tezy o całościowym układzie treści pedagogicznych następuje przez wykazanie ujemnych stron rozdzielania od siebie teorii nauczania i wychowania. Są one następujące:

1. Rzeczywistość wychowawcza jest jednolitą całością, więc rozdzielanie jej w teoriach nie jest właściwe. Ani teoria nauczania, ani teoria wychowania nie twierdzi, że rzeczywistość ta nie jest taką jednolitą całością. Ale z jedności tej wcale nie wynika, że jest mylne wyróżnianie dwóch stron całego procesu pedagogicznego, które mogą być osobno przedstawione. To osobne przedstawienie nie rozrywa samej rzeczywistości, ale pozwala na tym wyraźniejsze zaznaczenie jej całości, gdy różne rozwiązania problemów dydaktycznych wyzyska się dla okazania ich związku z wychowaniem. Tak też jest wszędzie w dotychczasowych podręcznikach dydaktyki, gdzie to tylko ma uzasadnienie. Tak samo też są konstruowane podręczniki metodyk szczegółowych.

To nie tylko rzeczywistość pedagogiczna posiada różne strony związane w jedność, ale każda rzeczywistość. Czyż rzeczywistość świata materialne-

* *Zarys pedagogiki*. Praca zbiorowa pod red. Bogdana Suchodolskiego. T. 1—2. Warszawa 1958—1959, PWN.

go nie jest całością wielu różnych stron, których badaniem zajmują się poszczególne gałęzie nauki? Czyż tworzenie osobnych naukowych podręczników matematyki, biologii, fizyki, chemii, historii, gramatyki itp. nie jest przedstawieniem badań różnych stron złożonej rzeczywistości świata? I tam jest to korzystne dla poznania tej rzeczywistości, a tylko w pedagogice miałyby być niebezpieczne?

2. Inną ujemną stroną osobnego rozważania problemów dydaktycznych i wychowawczych ma być to, że „utrudnia ono właściwe oświetlenie wzajemnych stosunków między kształceniem umysłowym a wychowaniem moralnym”. Twierdzenie to jest nie uzasadnione i dowolne. Wręcz przeciwnie: oświetlenie stosunków między kształceniem umysłowym a wychowaniem charakteru występuje dopiero jasno, gdy badamy oddzielnie nauczanie, a oddzielnie wychowanie. Aby jakiś stosunek był dla naszego umysłu wyraźny i jasny, potrzeba, aby jego członowie byli dla nas jasni. Wtenczas nie tylko każdy z nich nabiera jasności, nie tylko sam dla siebie, w oddzieleniu od drugiego, ale zarazem pozwala jasno ujmować sam stosunek. Żeby można było należycie rozumieć sam stosunek, trzeba wprawdzie rozumieć treści jego członów. Tak też jest, gdy określa się stosunki między pojęciami a prawami nauczania i wychowania: treści każdej z tych dwóch dziedzin muszą być jasno ujmowane, jeżeli stosunek między nimi ma być wyraźny i jasny.

3. Trzeci zarzut przeciw odrębnemu traktowaniu nauczania i wychowania twierdzi, że oddzielanie ich „uniemożliwia analizę podstawowo ważnych problemów osobowości, poglądu na świat, działania, problemów, które nie mieszczą się ani w jednej, ani w drugiej grupie wymienionego podziału”. Zarzut ten jest jednak obalony przez fakty. Tak np. pojęcie osobowości i jej rozwoju znajduje swe naturalne miejsce i oświetlenie w *Zasadach nauczania* Nawroczyńskiego właśnie dzięki temu, że rozważania nad nią umieszczono w dydaktyce. Tak też pojęcie światopoglądu naukowego raczej znajduje swe główne podstawy w dydaktycznych rozważaniach pedagogiki socjalistycznej.

Zobaczmy jednak — niezależnie od tego, czy teza o całościowym układzie treści pedagogicznych jest uzasadniona i w jaki sposób może być przeprowadzona — jak jej realizowanie odbyło się w obecnym podręczniku.

Przeglądając już same nagłówki poszczególnych części podręcznika, jego rozdziałów i paragrafów, nietrudno dojrzeć, że mamy tu do czynienia z pojmowaniem „całościowości” w znaczeniu „uwarstwienia”. Najpierw więc znajdujemy dwie duże wstawki we właściwą treść pedagogiczną w tomie pierwszym i jedną w tomie drugim. W tomie pierwszym bowiem po „wstępie” pt. *Pedagogika jako nauka* następuje część I i II, z których pierwsza na str. 41—234 podaje zarys dziejów wychowania, a druga na str. 235—346 przegląd problemów współczesnej polityki oświatowej. Mają one być wprowadzeniem w zagadnienia pedagogiczne. Ale chyba trzeba już

znać przynajmniej podstawowe pojęcia i zasady teorii wychowania i nauczania, aby rozumieć problemy polityki oświatowej i dojrzeć w ich rozwiązywaniu różne stanowiska pedagogiczne, właściwe różnym systemom wychowania. To chyba raczej pedagogika ogólna może być wprowadzeniem do rozumienia polityki oświatowej niż odwrotnie. (Celowość wprowadzenia dziejów wychowania na początku nauki pedagogiki omówimy jeszcze później). W drugim tomie znów spotykamy wielką wstawkę w części IV pt. *Ogólna teoria człowieka i rola wychowania* obejmującą str. 7—175. Rozdzielono ją na dwa poddziały: A. *Antropologiczne podstawy wychowania* i B. *Rozwój psychiczny*. Ten drugi poddział tej części stanowi znów — podobnie jak dzieje wychowania i teoria polityki oświatowej — osobną gałąź nauk pedagogicznych, a może tylko gałąź psychologii o charakterze raczej pomocniczym w stosunku do pedagogiki.

Już wprowadzenie takich wstawek przerywających ciąg problemów należących ściśle do pedagogiki ogólnej wskazuje na „warstwicowy” układ treści podręcznika. Ten układ jest nadal utrzymany, gdy idzie o właściwe treści pedagogiczne. W dalszym ciągu bowiem materiał treściowy podręcznika opiera się na przyjęciu zasadniczego celu wychowania, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości jednostki. W tej wszechstronności wychowania rozróżniono cztery działy wychowania: wychowanie umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne i fizyczne. Każdy z tych działów jest rozpatrywany z czterech punktów widzenia: ze stanowiska celów wychowania, jego treści, procesu i działalności wychowawczej. Przez połączenie czterech dziedzin wychowania z czterema punktami widzenia problemów w obrębie każdej z nich, każda rozpada się na cztery oddzielne poddziały. Otóż teraz zamiast np. zwyczajnego zamieszczenia po sobie poddziałów tych odnoszących się do wychowania umysłowego, i znów razem poddziałów odnoszących się do wychowania moralno-społecznego lub do wychowania estetycznego czy do wychowania fizycznego — zmieniono porządek na taki, że kolejno omawia się najpierw cele wychowania umysłowego, potem porzuca się to wychowanie, aby omówić cele wychowania moralno-społecznego, potem znów cele wychowania estetycznego i fizycznego. Następnie wracamy do treści wychowania umysłowego, aby znów porzucić jego problematykę i zwrócić się do treści wychowania moralno-społecznego i znów do treści wychowania estetycznego. Również gdy chodzi o proces wychowania i o działalność wychowawczą, postępuje się analogicznie. W ten sposób powstał przekładaniec, w którym teorię każdego z tych działów wychowania rozdzielono na cztery części i wzajemnie każdą z tych części przegrodzono częściami należącymi do innych działów wychowania. Tak też np. nauka o celach wychowania umysłowego została przegrodzona od rozważania treści wychowania umysłowego celami wychowania moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego itd. Ten schemat został tylko o tyle zmieniony, że gdy idzie o wychowanie estetyczne, nie

znajdujemy w części VI: *Działalność wychowawcza* warstwy odnoszącej się do tego wychowania. Pozostała tu jedynie działalność wychowawcza w wychowaniu umysłowym, moralno-społecznym i fizycznym.

Mamy więc do czynienia z warstwicowym układem treści podręcznika, a nie z układem całościowym. Faktycznie więc oddzielono problemy dydaktyczne od wychowawczych i tylko poprzegradzano je wychowawczymi, zamiast łączyć z nimi. Łączenie całościowe byłoby tylko wtenczas, gdyby omawiając np. określony problem dydaktyczny zarazem naświetlono go od jego strony wychowawczej, moralno-społecznej, estetycznej, historycznej itp.

Możemy pytać o to, czy taki układ treści pedagogicznych ułatwia uczącemu się jego zadanie. Czy istotnie przyczynia się on do lepszego, dokładniejszego i pełniejszego rozumienia rzeczywistości wychowawczej. Na te pytania chyba wypada odpowiedzieć negatywnie. Bo wstawmy się w położenie uczącego się z tego podręcznika. Zaznajomił się on najpierw z celami nauczania. Lecz układ podręcznika już go prowadzi z dziedziny nauczania do zupełnie innej dziedziny i każe mu się zajmować celami wychowania moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego. A kiedy przestudiował te wszystkie cele i jeszcze raz „pogłębił” swoje pojęcie w ostatnim paragrafie o „wszechstronnym rozwoju osobowości”, to musi teraz przejść do zagadnień antropologicznych i psychologicznych — aby wreszcie, po przestudiowaniu 260 stron, znów móc powrócić do dalszego zaznajamiania się ze sprawami dydaktyki. Chyba wtedy już niewiele pozostało mu wiadomości z tego, o czym dowiedział się o celach wychowania umysłowego. Ale prawdopodobnie uczący się uprości sobie tę robotę i po przestudiowaniu paragrafu o celach wychowania umysłowego pominie wszystkie warstwicowe wstawki, aby w dalszym ciągu zająć się rozdziałem o treściach nauczania, a potem o procesie nauczania itd. Po prostu pominie on układ warstwicowy podręcznika i zastąpi go dawnym, systematycznym i wtenczas jego myślenie nie będzie musiało robić przeskoków, od jednej grupy treści do zupełnie odmiennej, lecz zachowa jeden ciąg. Co najwyżej będzie tylko zdziwiony, dlaczego autorowie podręcznika każą mu wykonywać takie skoki, skoro z własnego doświadczenia chyba już wie, jakim ułatwieniem w uczeniu się jest zachowanie trwałego nastawienia umysłu na jednolity ciąg treści.

Druga teza *Zarysu* twierdzi, że należy przyjąć inną podstawę dla celów wychowania, a inną dla treści, procesu i organizacji wychowania. Cele bowiem uzasadnia się analizą rozwoju społecznego i kulturalnego oraz przewidywaną przyszłością tego rozwoju. Natomiast zagadnienia treści, procesu i organizacji wychowania są oparte o „życie dziecka i młodzieży” oraz o „przemiany tego życia w związku z działaniem wychowawczym”.

Te dwa tory wskazują wyraźnie wahanie się między pedagogiką obiektywną a subiektywną. Cele pochodzące z obiektywnej rzeczywistości spo-

lecznej należą do świata istniejącego poza wychowankiem, do obiektywnej rzeczywistości. Występują one wobec niego z żądaniami dostosowania się do siebie bez względu na subiektywną jego osobowość. Oczywiście, w pedagogice socjalistycznej chodzi o rzeczywistość społeczną pojmowaną i przekształcającą się według praw materializmu dialektycznego i historycznego, rzeczywistość, w której nie tylko uczeń żyje, ale nad której przekształcaniem będzie współpracować. Interesuje nas więc nie jakikolwiek rozwój społeczny i jakakolwiek przyszłość społeczeństwa. Obiektywne podstawy celów wychowania występują w tej pedagogice tym wyraźniej, że wychowaniu nadają one wyraźne ukierunkowanie, a więc muszą być uwzględniane także w poszczególnych krokach wychowania, w samym jego procesie. Tymczasem ta przyjęta teza powoli zaciera się w rozważaniach dotyczących treści, procesu i organizacji wychowywania. Gdy bowiem o nią idzie, przyjmuje ona za ich podstawę „życie dziecka” i „jego przemiany w związku z działaniem wychowawczym”. Cóż to właściwie oznacza? Hasło, że szkoła ma być „życiem dziecka”, a nie „przygotowaniem do życia dorosłych”, jest podstawowym hasłem pajdocentryzmu „nowego wychowania”. Jest to hasło, które usuwa obiektywną postać pedagogiki na rzecz subiektywizmu. Urządzenie wychowania według zasady „życia dziecka” nie może się pogodzić z obiektywnie wyznaczonymi celami wychowania, bo one leżą poza dzieckiem i ostatecznie występują wobec niego z postulatami „przygotowania do życia dorosłych”. Każdy współczesny system pedagogiczny — jeżeli ma być konsekwentny i wewnętrznie zgodny z sobą — musi się zdecydować na jedno z dwóch stanowisk: albo przyjmie określone cele naczelne wychowania leżące poza wychowankiem i do tych celów dostosuje treści, proces i organizację wychowania, a wtenczas „życie dziecka” stanowi tylko punkt wyjścia dla tych treści, procesu i organizacji wychowania i nie jest dla nich podstawą i albo też przyjmie, że „życie dziecka” jest podstawą dla celów, treści, procesu i organizacji wychowania, że ono tylko decyduje o nich i nimi kieruje, a wtenczas nie można ani przyjmować jakichś obiektywnych celów wychowania, leżących poza tym życiem, ani też uważać procesu wychowania za przygotowanie do życia dorosłych, tak bardzo różnego od życia dziecka. Nie ma tu łatwego pogodzenia, choćbyśmy dawniejszy termin „pajdocentryzm” złagodzili zamieniając go na „pedagogikę psychologiczną” lub „dydaktykę psychologiczną”. Pedagogika socjalistyczna jest wyraźnie pedagogiką obiektywną. Jej cele są obiektywne, a razem z nimi także środki, a więc treści, proces i organizacja nie mogą niezależnie od celów nabrać charakteru czystego subiektywizmu i psychologizmu. Przyjęcie innej podstawy dla celów wychowania, a innej dla treści, procesu i organizacji grozi różnymi trudnościami, a nawet niejednorodnością wychowania. Cóż się bowiem ma stać, jeżeli „życie dziecka” w swej indywidualności nie będzie zgodne z celami wymaganymi przez społeczeństwo?

W jakiej instancji należy wtenczas szukać rozstrzygnięcia tej kolizji: czy mają rozstrzygać potrzeby społeczeństwa, czy subiektywne potrzeby dziecka? Jaką rolę w wychowaniu mają odegrać takie pojęcia, jak: obowiązek, odpowiedzialność, opanowanie siebie na rzecz potrzeb obiektywnych? A wszakże w nich najczęściej zjawia się kolizja między tymi potrzebami a „życiem dziecka”.

Od tych obaw i wątpliwości wcale nie ratuje nas zapewnienie, że problematyka treści wychowania nie tylko zależy od celów wychowania, ale też od częściowo historycznie trwałych, a częściowo zmieniających się form życia ludzkiego (t. I str. 6). Wszakże ta częściowa trwałość, a częściowa zmienność tych form już musi być zawarta w samych celach wychowania. Znaczy to, że cele te są wyznaczone zgodnie z epoką, w której wychowanie się odbywa. W niej bowiem zawierają się granice zarówno historycznej trwałości, jak obecnej zmienności elementów składających się na całość życia społeczeństwa w określonym czasie. Jedne i drugie elementy charakteryzują to życie i one też zawierają się w celach wychowania czerpanych z niego. A wtenczas znów mamy do czynienia z obiektywnym pochodzeniem celów wychowania i ich obiektywizm musi oddziaływać także na treści i organizację wychowania.

Trzecia teza żąda oparcia teorii wychowania o historię wychowania. Z historii tej należy wydobywać to, co jest ważne także dziś. Jest to teza słuszna. Tylko czy istotnie przeprowadzenie jej w podręczniku może dać uczącemu się pełniejsze zrozumienie problemów i ich rozwiązań, jeżeli na początku, nim przystąpi on do zaznajomienia się z tymi problemami, poda mu się zarys dziejów wychowania? I znów, kiedy ukończy studiowanie tego zarysu i zwróci się do dalszych treści, które mu podaje podręcznik, chyba tak bardzo oddali się od problemów historycznych, że nie potrafi już połączyć faktów i idei historycznych z poszczególnymi problemami napotykanymi przy omawianiu celów, treści, procesu i organizacji wychowania. Naświetlenie historyczne poszczególnych problemów współczesnej pedagogiki tylko wtenczas będzie miało dla uczącego się znaczenie, jeżeli będzie ono złączone z każdym problemem z osobna. Wszakże czymś innym jest poznanie systematyczne ciągu idei i faktów pedagogicznych w ich historycznym rozwoju, a czymś innym wiązanie poszczególnych zagadnień i ich współczesnych rozwiązań z ich rozwojem historycznym. To właśnie poznanie historycznej przeszłości poszczególnych problemów może stanowić przygotowanie do systematycznego studium dziejów wychowania, a nie odwrotnie.

Takie pojmowanie kolejności odnosi się nie tylko do historii wychowania. Wydaje się, że podobny porządek studiów winien także obejmować teorię polityki oświatowej: systematyczne jej studium nie powinno poprzedzać nauki pedagogiki ogólnej, ale raczej następować po niej. Powią-

zanie poszczególnych problemów pedagogiki ogólnej z problemami polityki oświatowej może być ważnym przygotowaniem do systematycznego poznania całości tej ostatniej.

* * *

Uwagi odnoszące się do układu treści i podstawowych tez, które mają charakteryzować nowy kierunek obecnego podręcznika, nie wyczerpują jeszcze ogólnej jego charakterystyki. Wydaje mi się, że trzeba się tu zająć jeszcze dwoma problemami, które mają ważne znaczenie dla jego całości. Jest nim, z jednej strony, określenie naczelnego celu *wychowania*, z drugiej — *zidentyfikowanie* w terminologii pedagogicznej terminu „*wykształcenie*” z terminem „*wychowanie*”.

Zajmijmy się *wpierw* celem *wychowania*. Jest o nim mowa w tomie I cz. III rozdz. B §. 1 (s. 385 i nast.). Ale znajdziemy jego sformułowanie także wcześniej, bo np. w t. I cz. II rozdz. C § 2 (s. 309). W tym ostatnim miejscu celem tym jest „wszechstronnie rozwinięta osobowość, zdolna do tworzenia postępu społecznego, przygotowana do zyskiwania wiedzy i do pracy zawodowej i życia społecznego, miłująca ojczyznę i szanująca inne narody”. Nazwano tu ten cel „*ideałem wychowawczym*”, ale także „*treścią zadań wychowawczych*”. Takie sformułowanie może czytelnikowi sprawiać duże trudności. Wszakże w „*Przedmowie*” czytał on, że czymś innym są cele *wychowania*, a czymś innym treści *wychowania*. Rozróżniono tam wyraźnie te dwa terminy i rozróżnienie to uważano za zasadnicze dla drugiej tezy podstawowej obecnego podręcznika. Co więcej, treści, o których tu mowa, wcale nie są oparte o „*życie dziecka*”, jak to było zapowiedziane w „*Przedmowie*”, ale o obiektywne potrzeby społeczeństwa. Więc widocznie *obiektywizm celów* został już przeniesiony także na treści, co oczywiście nie jest zgodne z *zapowiedzią* „*Przedmowy*”.

Ponadto sama *treść wszechstronnego rozwoju osobowości* podana w tym miejscu budzi pewne wątpliwości. Wymieniono tu bowiem *pobieżnie* niektóre cechy charakteru człowieka *socjalistycznego* należące do cech *wychowania umysłowego i moralno-społecznego*, a więc z pierwszych znajdujemy *dążenie do wiedzy w pracy zawodowej i społecznej*, z drugiej — *patriotyzm i szacunek dla innych narodów*; kierunek tych cech jest jeszcze *scharakteryzowany* określeniem „*postępowość*”. Pominęto zupełnie treści *wychowania estetycznego i fizycznego*. A przecież idzie tutaj o obraz *głównych zadań wychowania szkoły polskiej w obecnej dobie* i chyba trzeba by oczekiwać jakiegoś *bardziej wyraźnego obrazu osobowości*, do której utworzenia ona *dąży*.

A może znajdziemy taki obraz, kiedy będzie mowa o uczuciach moralno-społecznych (t. I str. 247)? Przy różnych ogólnikowych rozważaniach zagadnień związanych z tymi treściami ostatecznie dowiadujemy się, że osobowość moralno-społeczną charakteryzują uczucia związane ze stosunkami jednostki do innych i ze stosunkami jej do społeczeństwa. Co do pierwszych ważną ich podstawą jest zdolność odczuwania przeżyć drugiego człowieka, przy drugich wymieniono: patriotyzm, braterstwo, sympatię i współdziałanie z narodami walczącymi o lepszą przyszłość świata. Nie jest zrozumiałe, dlaczego czytelnik nie znajduje wyraźnego obrazu tej osobowości, gdy mowa o treściach wychowania moralnego, dlaczego różne właściwości charakterystyczne dla osobowości człowieka socjalistycznego są rozrzucone w różnych miejscach tekstu, np. w rozdziale o wychowaniu kolektywnym, dlaczego właściwie pominięto tak ważną i bogatą problematykę humanizmu socjalistycznego? Czy taki rozrzucony układ treści spełnia postulowaną zasadę całościowego przedstawienia, czy może, aby uniknąć systematyzacji treści pedagogicznych, zarazem zgubiliśmy ich „całościowość”? Ostatecznie moralno-społeczna strona „wszechstronnie rozwiniętej osobowości” nie jest nam przedstawiona wyraźnie, chociaż tak wiele miejsca zajmuje w podręczniku rozważanie stosunku wychowania do życia społecznego. Okazuje się, że rozważania te utrzymywane w wysokich sferach abstrakcyj jakoś nie mogą zejść na ziemię, aby wreszcie uczącemu się ukazać obraz człowieka odpowiadającego tym abstrakcjom. A przecież wychowawca-nauczyciel przede wszystkim winien ujrzeć ten obraz.

Ale taki brak wyrazistości w treściach różnych dziedzin wychowania znajdziemy również gdzie indziej. Tak więc bardzo niewiele dowiadujemy się o „światopoglądzie naukowym”. Tu i owdzie wzmianki o nim chyba wcale nie wystarczają w podręczniku pedagogiki socjalistycznej. Być może, że to moja wina, iż nie znajduję w tekście opracowania tego podstawowego celu wychowania pedagogiki socjalistycznej. Ale nie dostrzegłem, niestety, przede wszystkim okazania, jaki jest stosunek tego celu wychowania do „wszechstronnie rozwiniętej osobowości”. A wydaje mi się, że określenie tego stosunku jest pierwszorzędnej wagi dla treści pedagogiki socjalistycznej. Lecz może to tylko zbyt krótki czas przeznaczony dla zaznajomienia się mego z całością *Zarysu*, i to z tekstu korektorskiego, spowodował, że nie znalazłem tego problemu.

A może znajdziemy dokładniejsze i pełniejsze określenie celów wychowania pedagogiki socjalistycznej w t. I cz. III rozdz. B § 1, gdzie specjalnie mowa o „celach wychowania”? Istotnie, wymienia się tutaj cechy celów wychowania uzyskane rzekomo z analizy historycznej sposobów ich pojmowania. Cechy, jakie się wymienia, są następujące: 1) ich charakter postulatywny, 2) wiara w możliwość realizacji, 3) pochodzenie od potrzeb społecznych, 4) ustosunkowanie człowieka do rzeczywistości społecznej, 5) cele są idealnym obrazem człowieka realizującego potrzeby społeczne.

Warto tu chyba zwrócić uwagę na to, że zarówno postulatywność, jak wiara w realizację celu są właściwościami każdego celu, a nie tylko celu pedagogicznego. Trzy następne cechy są jedynie różnym sformułowaniem jednakowych treści, mianowicie wywodu celów wychowania z życia społeczeństwa.

Po tym chybionym wyliczeniu cech celów wychowania dowiadujemy się w długim, a prawie zupełnie niezrozumiałym wywodzie (t. I str. 388), jakie jest „sprecyzowanie celu wychowania socjalistycznego”. Jest nim „osobowość budowniczego socjalizmu w naszych warunkach”. Ale ta obiektywna treść celu czerpana z rzeczywistości społecznej dostaje zaraz inne psychologiczne ujęcie: cel ten bowiem w „ogólnym sformułowaniu” jest przedstawiony jako „wszechstronny rozwój osobowości” obejmujący następujące działy: wychowanie umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne i fizyczne. Ale chyba „wychowanie fizyczne” to nie sprawa „osobowości”, ale sprawa wszechstronnie rozwiniętego człowieka”, i nie można zamieniać terminu „człowiek” na „osobowość”, zwłaszcza gdy mowa o celu wychowania pedagogiki socjalistycznej. Pomieszanie takie tych terminów ciągnie się przez cały podręcznik.

Pojęcie „wszechstronnego rozwoju” jest omawiane nie tylko w szczegółowych dziedzinach wychowania, ale też w ostatnim paragrafie tego rozdziału (str. 414 t. I). „Wszechstronny rozwój osobowości” jest tu określony jako nadrzędny cel wychowania, przy czym znów wychowanie fizyczne jest włączone do pojęcia „osobowości”. Zaznaczono tu, że rozwój ten może być pojmowany „psychologicznie”, ale może też być rozumiany jako „działanie obiektywnego świata na ludzi” i jako „kształtowanie uczestnictwa jednostki w świecie obiektywnym”. Idzie widocznie o to, że z jednej strony świat obiektywny zawarty w nauce, wytworach pracy człowieka, w urządzeniach społecznych i w sztuce jest środkiem kształtowania wszechstronnego rozwoju osobowości, a więc kształcenia umysłowego, moralno-społecznego, estetycznego — ale z drugiej, jest on rezultatem działania i pracy człowieka, jego wytworem. Wtenczas te strony obiektywnego świata wcale nie wchodzą w skład osobowości, jeśli patrzymy na nie „obiektywnie” jako na „zewnątrzne” w stosunku do niej warunki jej rozwoju lub jako „zewnątrzne” rezultaty działalności uzyskane dzięki temu rozwojowi. Nie mogą one chyba być jakąś obiektywną stroną życia psychicznego inaczej, jak tylko jako „treści” tego „życia”. Ale tu nowa trudność; wszakże właśnie te treści (razem z procesem i organizacją wychowania) mają być budowane na innych podstawach niż cele, bo na podstawach „życia dziecka”, a nie na obiektywnym świecie społecznym — jak to głosiła teza druga „Przedmowy”. Jest tu jakieś pomieszanie różnych pojęć i faktów, posługiwanie się niewyraźnym ujmowaniem stosunków między światem psychicznym człowieka a obiektywną rzeczywistością,

którą on odbija, jakaś zawilość i niejasność, której chyba podręcznik tak zamierzony jak obecny winien możliwie uniknąć.

Podręcznik musi zająć pewne stanowisko wobec z a s a d n i c z y c h pojęć pedagogiki: nauczanie, wychowanie, wykształcenie. Terminy te są bardzo wieloznaczne i ustalenie ich znaczeń jest tu konieczne, a jeżeli rezygnujemy z takiego ustalenia, to chyba wypada wyraźnie okazać ich wieloznaczność określając odrębne znaczenia każdego z nich; w ten sposób można uniknąć niebezpieczeństwa nieporozumień co do ich użycia.

Omawiany podręcznik wykorzystuje drogę ułatwioną: autorytatywnie identyfikuje znaczenia terminów „wychowanie” i „kształcenie”, rozumianych jako czynności, oraz terminów „wychowanie” i „wykształcenie”, rozumianych jako rezultaty tych czynności. Prowadzi to do rozumienia „wychowania” i „kształcenia” — a analogicznie „wychowania” i „wykształcenia” — jedynie w znaczeniu szerokim. Ale zaraz występują trudności, co to znaczy wychowanie w znaczeniu szerokim. Znajdujemy tu dwa zupełnie odmienne znaczenia tych określeń. Najpierw na str. 13 t. I, gdy mowa o „wąskim” i „szerokim” ujmowaniu „przedmiotu pedagogiki”, odróżnia się wychowanie „naturalne” od wychowania „celowego”, przy tym wychowanie „naturalne” jest widocznie „szerokim” pojmowaniem przedmiotu pedagogiki, a „celowe i świadome” wąskim jego pojmowaniem. Te rozróżnienia chyba uprawniają czytelnika do tego, aby „wychowanie naturalne” uważał za wychowanie w znaczeniu szerokim, a wychowanie celowe i świadome za wychowanie w znaczeniu wąskim. Takie zresztą znaczenia przypisywał tym terminom już poprzedni podręcznik: *Elementy nauk pedagogicznych* (str. 7 i 296). A skoro „wychowanie naturalne” jest pojęciem szerszym niż „wychowanie celowe”, to chyba czytelnik ma prawo sądzić, że „wychowanie celowe jest wychowaniem naturalnym” — oczywiście jeśli „szerszy” i „węższy” rozumie się w sensie logicznym. Tymczasem sens logiczny tych pojęć jest taki, że one wzajemnie się wykluczają i żadne wychowanie naturalne nie jest celowe i świadome. Więc określenia „szersze” i „węższe” mają inne znaczenie niż logiczne. Ale jakie? Chyba to, że naturalnemu wychowaniu podlega więcej jednostek niż celowemu? Byłaby tu więc różnica ilości osób odbywających proces wychowania, a nie różnic zakresów samych pojęć.

Ale zaraz na str. 15 terminy „szerszy” i „węższy” mają inne znaczenie. Wychowanie w znaczeniu szerszym oznacza tu całokształt oddziaływań na rozwój fizyczny, umysłowy, moralny, estetyczny, a w znaczeniu węższym tylko oddziaływanie na poszczególną stronę tego rozwoju. Teraz nie decyduje o tych dwóch terminach celowe działanie wychowawcze lub naturalne ani ilość osób odbywających proces wychowania, ale rodzaj treści, na których wychowanie się odbywa, i terminy „wychowanie węższe” i „szersze” są już wzięte w znaczeniu logicznym.

Jest jednak bardzo wątpliwe, czy takie zmiany znaczeń terminów przyczyniają się do jasnego pojmowania treści pedagogicznych przez uczącego się. Ale też nie jest do utrzymania zidentyfikowanie znaczenia terminu „wychowanie w szerszym znaczeniu” z terminem „kształcenie w szerszym znaczeniu”, przy czym rozumie się przez nie obejmowanie przez wychowanie wszystkich poprzednio wymienionych dziedzin wychowania. Ruguje się równocześnie wąskie znaczenie kształcenia, które obejmuje tylko stronę umysłową człowieka.

Takie postawienie sprawy ma „przywrócić w dyskusjach pedagogicznych jasność” i „zlikwidować jałowy spór o granice znaczeniowe między terminami wychowanie i kształcenie” (str. 15 t. I). Zarazem znaczenie terminu „nauczanie” opiera się na rozróżnieniu między wychowaniem dokonywanym się samorzutnie, w drodze własnego doświadczenia, a wychowaniem odbywanym się przy pomocy innych, przez „pouczenia”. To ostatnie jest właśnie nauczaniem. Jest ono więc wychowaniem przez pouczenia przez innych, jest zarazem odmianą, gatunkiem wychowania w szerszym znaczeniu lub kształcenia w szerszym znaczeniu. Według więc tej terminologii mogę wypowiedzieć następujące prawdziwe zdania: „Każde wychowanie jest kształceniem; każde kształcenie jest wychowaniem; każde nauczanie jest wychowaniem; każde nauczanie jest kształceniem”, ale: „nie każde wychowanie lub kształcenie jest nauczaniem”. Mogę zatem mówić, zamiast nauczyłem się tabliczki mnożenia, „wykształciłem się w tabliczce mnożenia” lub „wychowałem się w tabliczce mnożenia”. Również może ojciec powiedzieć o swoim synu: „wychowałem go na porządnego człowieka” lub „wykształciłem go na porządnego człowieka” albo też „nauczyłem go na porządnego człowieka”. Przy tym znaczenie dwóch pierwszych zdań jest takie samo, a gdy mowa o „nauczaniu”, mam na myśli, że wychowanie lub kształcenie odbywało się przez „pouczenia”.

Ale czy istotnie zdania te będą przez czytelnika w ten sposób rozumiane, czy może będzie on uparcie wracał do innych znaczeń terminów: nauczanie, wychowanie, kształcenie i każde z tych zdań będzie dla niego miało zupełnie odmienne znaczenie niż w tej terminologii? A może przez to jeszcze bardziej wzrośnie niejasność, nieporozumienia i jałowe spory? Ale też czy zidentyfikowanie znaczenia „kształcenie” i „wychowanie w szerokim znaczeniu” przyczyni się do całościowego charakteru podręcznika?

Te pytania stawia sobie czytelnik *Zarysu*, tym bardziej że w dalszym ciągu jego autorowie prawie nie trzymają się tej terminologii. Tak np. w t. I cz. III rozdz. B § 2 ma tytuł: *Wychowanie umysłowe*, ale już nigdzie w tekście tego paragrafu nie znajdziemy terminu „wychowanie”, lecz stale termin „kształcenie”. Termin „wychowanie” figuruje tylko w nagłówku. Podobnie w następnych paragrafach tego rozdziału wszędzie już tylko mowa o „wychowaniu” moralno-społecznym, estetycznym, fizycznym, a nigdzie nie znajdujemy terminu „kształcenie” moralno-społeczne itd.,

choć jest on zamienny z wychowaniem. W następnych częściach podręcznika powtarza się to samo. Czyż jednak, chcąc czytelnika przyzwyczaić do stosowania nowej „jaśniejszej” terminologii, nie należało raczej odstąpić od tak konsekwentnego stosowania terminu „wychowanie” tylko do strony uczuciowej i woli, a „kształcenie” do strony umysłowej? A może postulat identyfikacji terminów „wychowanie” i „kształcenie” jest tak sztuczny i tak bardzo obcy naszemu językowi, że nie da się utrzymać i w dalszym ciągu rozprawy trzeba było z niego zrezygnować?

*

W poprzednich uwagach poruszam jedynie niektóre zagadnienia, raczej „całościowo” niż szczegółowo. Omówienie bowiem dokładniejsze poszczególnych rozdziałów i paragrafów podręcznika musiałoby być wielokrotnie obszerniejsze niż ten obecny szkic. Znajduję bowiem w nich tyle wysokich, niemal stratosferycznych abstrakcji, że właściwa treść pedagogiczna zupełnie zaciera się w nich. Ale razem z tymi wysokimi abstrakcjami zjawia się mętność myśli, niejasność pojęć, niewyraźne stosunki między różnymi tezami i pojęciami, które wobec naczelnego postulatu „całościowości” zamazują wszystko i wszystko robią jednakowo szare. Pozostaje tylko bogaty, nieomal poetycki język, który z nauki robi jakiś niewyraźny, czasem kapryśny obraz futurystyczny.

Trudno uznać *Zarys* za podręcznik, a tym mniej za podręcznik na poziomie uniwersyteckim. Jest to raczej książka do czytania niż podręcznik do nauki pedagogiki. Zamiast pozytywnej wiedzy, znajdujemy w niej raczej „pobudzający do myślenia materiał”, ale do myślenia, które wymaga wysiłku, aby jako tako zrozumieć, o co idzie, i rozplątując gmatwaninę treści, znaleźć sens, mogący się przydać pracownikowi pedagogicznemu. Zdaje mi się, że co do tego, czy to jest podręcznik, mają wątpliwości sami autorzy. Wszakże w „Przedmowie” kwestia, dla kogo ma on być przeznaczony, dowiadujemy się, że mają korzystać z niego głównie studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego. Ale przecież przygotowanie do zawodu wymaga nie tylko teoretycznych tez i pojęć, ale też praktycznych norm. A w podręczniku strona normatywna jest zupełnie zaniedbana. Dla studentów specjalistów pedagogiki jest on uznany jako „niewystarczający”, nie może służyć dla „wstępnego i orientacyjnego usystematyzowania materiału”. Jak jednak może on spełnić tę orientację w usystematyzowaniu materiału przy jego „całościowym”, a raczej „warstwicowym” układzie!

Czy istotnie może on być podręcznikiem przy swoim rozmiarze obejmującym 1000 stron? Wszakże jest to rozmiar stawiający uczącemu się bardzo duże wymagania. Czy może spełnić te wymagania student przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza przy niejasnościach treści i terminologii, przeladowaniu językowym i warstwicowej strukturze treści — jest bardzo wątpliwe.

SYSTEM ŁĄCZENIA TEORII Z PRAKTYKĄ W NAUCZANIU A PSYCHOLOGIA PIAGETA

Zadania, jakie musi sobie postawić dzisiejsza szkoła ogólnokształcąca nie mogą być tymi samymi zadaniami, które stawiała sobie szkoła wczorajsza, nawet ta sprzed kilkunastu lat. Złożyły się na to przede wszystkim następujące trzy czynniki:

- 1) rewolucja społeczna — demokratyzacja i coraz powszechniejszy udział szerokich mas w życiu społeczno-kulturalnym,
- 2) burzliwy rozwój nauki i techniki — wzrost ich roli w codziennym życiu i pracy zawodowej ludzi,
- 3) zanikanie konieczności, a nawet możliwości pracy produkcyjnej młodocianych, natomiast powstawanie możliwości i konieczności upowszechniania szkoły średniej.

Czynniki te stawiają przed szkołą nowe zadania: musi ona rozwijać młodzież bardziej wszechstronnie — dawać jej duży i uporządkowany zasób wiedzy, uczyć myślenia, wiązać nauczanie z życiem, z działaniem, z techniką współczesną.

Te nowe zadania mogą być realizowane tylko przez nowy system nauczania. Nie wystarczą tu dotychczasowe systemy, ani te wysuwane przez teorię, ani — realizowane przez praktykę szkolną.

O potrzebie nowej szkoły, nowego systemu nauczania, nowej dydaktyki mówi się dziś coraz szerzej i podejmuje różnorakie próby zarysowania jej ogólnych podstaw. W szczególności szkoła i pedagogika radziecka nastawione są na dokonywanie reform w tym zakresie.

U nas prof. Suchodolski podjął próbę określenia charakteru nowej socjalistycznej dydaktyki. Wykazał z jednej strony, jak nieokreślone jest jeszcze to pojęcie, z drugiej — jak wiele powstaje trudności i wątpliwości, gdy jako przykłady dydaktyki socjalistycznej stawiamy jej dotychczasowe konkretyzacje. Przede wszystkim sprzeciwił się upodabnianiu jej do dydaktyki tradycyjnej, a przeciwstawianiu dydaktyce „nowego wychowania”. „Sprawa ta — pisze — nie od dziś budzi zastrzeżenia. Wielu pedagogów zastanawiało się od dawna, czy słusznie aprobeuje się szkołę tradycyjną przeciw „nowej szkole” i czy to wynika z zasad socjalistycznej pe-

dagogiki? Czy rzeczywiście pedagogika socjalistyczna może nawiązywać do Herbarta, ale musi się przeciwstawiać Deweyowi?" *

„System pracy naszych szkół winien być poddany krytycznej analizie i rewizji”. Należy ich dokonać w myśl haseł: „bliżej dziecka”, „związek teorii z praktyką”, „indywidualizacja i uspołecznianie procesu nauczania”, „rozwijanie twórczej postawy w zakresie umysłowym i artystycznym”, „wiązanie nauczania z życiem, ze środowiskiem, z zadaniami społecznymi”. „Te właśnie hasła powinny wyznaczyć przyszłość naszej szkoły, te właśnie hasła stanowią samą treść szkoły socjalistycznej” **.

Wysunięte przez autora hasła są w zasadzie te same, które „nowe wychowanie” („szkoła aktywna”) przeciwstawiało „szkole tradycyjnej”. Czy więc uznanie dziś tych haseł w całości musi równocześnie oznaczać uznanie dydaktyki szkoły aktywnej, a odrzucenie dydaktyki szkoły tradycyjnej?

Dydaktykę szkoły aktywnej, znaną u nas przede wszystkim z prac Deweya, poddaje ostatnio coraz szerszej krytyce prof. Sośnicki. Informując o przeciwstawiających się tej dydaktyce esencjalistach amerykańskich, cytuje za nimi, że „przeciętny uczeń zarówno początkowej szkoły amerykańskiej, jak też średniej nie uzyskuje poziomu wykształcenia dorównującego poziomowi przeciętnego ucznia — rówieśnika z innych krajów”, i że przyczyną tego jest system nauczania szkoły amerykańskiej, która zgodnie z dydaktyką szkoły aktywnej „przenosi zbyt przesadnie zainteresowanie ucznia nad jego wysiłek, swobodę nad karność, potrzebę bezpośrednią nad dalekie cele wychowania, doświadczenia osobiste nad doświadczenia ludzkości, psychologiczną organizację nauczania nad logiczną konsekwencję, inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela” ***.

Czym więc powinien być nasz nowy system nauczania i jaki jego stosunek do systemu szkoły tradycyjnej i systemu szkoły aktywnej?

W wyniku kilkuletnich badań przygotowałem i oddałem do druku obszerną pracę na temat systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu ****. System ten jest syntezą a zarazem przewyżczeniem obu wymienionych przeciwstawianych sobie systemów. Ma on umożliwić realizację wymienionych na wstępie nowych zadań kształcenia, winien zaś tym samym umożliwić stosowanie we właściwy sposób wszystkich wskazanych wyżej haseł przyszłej szkoły socjalistycznej.

W artykule niniejszym omówię ogólnie ten system łączenia teorii z praktyką w nauczaniu, zestawiając go — dla uwypuklenia jego charakteru — z inną pracą na temat nowego systemu nauczania, mianowicie

* Por. Bogdan Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1958 s. 603.

** Por. jw. s. 604—605.

*** Kazimierz Sośnicki: *Pedagogika esencjalizmu w USA*. *Kwart. Ped.* 1958 nr 4 s. 85.

**** Konstanty Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączeni teorii z praktyką w nauczaniu* (w druku).

z wprowadzeniem do dydaktyki opartym na psychologii Piageta *. Autor, o którym Piaget w słowie wstępnym mówi, że „trudno byłoby znaleźć osobę bardziej powołaną do napisania tej pracy”, również całkowicie odrzuca dydaktykę szkoły tradycyjnej i przeciwstawia jej dydaktykę szkoły aktywnej. Stwierdzając jednak przy tym, że ta ostatnia niedostatecznie jeszcze oderwała się od psychologii tradycyjnej, rozbudowuje ją i pogłębia w oparciu o psychologię Piageta oraz ilustruje i potwierdza przy pomocy specjalnych badań. Jego praca jest więc próbą wzbogacenia i pogłębienia psychologicznych podstaw systemu nauczania szkoły aktywnej.

Zapowiadając, że system łączenia teorii z praktyką w nauczaniu jest syntezą a zarazem przewyciężeniem systemów zarówno szkoły tradycyjnej, jak i szkoły aktywnej, będę musiał tym razem wykazać, że odnosi się to do tych systemów również i wtedy, gdy są one brane w ujęciu i z uzupełnieniami dokonanyymi z punktu widzenia psychologii Piageta.

*

Czym są one w tym ujęciu i jak zostały uzupełnione?

Dydaktyka tradycyjna, wywodząca się z sensualistyczno-empirystycznej teorii poznania i psychologii, związana z nazwiskami Komeńskiego, Rousseau, Pestalozziego i Herbarta, znajdowała swój praktyczny wyraz w nauczaniu pogładowym. Nauczanie to było dużym postępem w porównaniu z nauczaniem werbalnym z okresu średniowiecza i odrodzenia. Pogładowość jednak jest wprawdzie warunkiem koniecznym wartościowego nauczania, nie jest natomiast warunkiem wystarczającym.

W szkole tradycyjnej nauczanie zaczynało się najczęściej od obserwacji przez uczniów środków pogładowych, przechodziło następnie do omówienia słownego, wreszcie do utrwalenia materiału i do przykładów zastosowania w praktyce. Ta dydaktyka „kredy kolorowej” miała prowadzić od konkretów do abstrakcji, od oglądów do pojęć, od szczegółów do ogółu; twierdzono, że umysł jest czystą tablicą, na której wpisuje się za pośrednictwem zmysłów „dane z zewnątrz”, że zjawiska otaczającego świata odbijają się w umyśle jak na kliszy fotograficznej w postaci obrazów, że obrazy te są elementami konstytutywnymi wszelkiego poznania. Proces abstrakcji i uogólniania jest tu rozumiany jako rodzaj wielokrotnego fotografowania na tę samą kliszę. Obrazy nakładają się mechanicznie jedne na drugie. To, co w nich wspólne i ważne, wiąże się ze słowami i utrwała, to, co jednorazowe i przypadkowe, zacierza się i znika. Łączenie się tych schematycznych i fragmentarycznych obrazów w sensowne i większe całości następuje na drodze asocjacji.

Wiedza uczniów jest więc budowana z takich uogólnionych, skojarzonych ze sobą i powiązanych z mową obrazów. Narastanie tej wiedzy jest

* Hans Aebli: *Dydaktyka psychologiczna*. Warszawa 1959 PWN.

dodawaniem jednych składników do drugich. Porządkowanie materiału przypomina wiązanie cegieł w murze. Wiedzę tę powtarza się i egzekwuje ciągle w tej samej postaci i kolejności — przez te same formuły słowne, te same ilustracje, a często i te same przykłady zastosowań. Chce się w ten sposób odcisnąć w umyśle dzieci jakby „tablicę intelektualną” utrwalaną przez powtarzanie.

Uczenie się jest tu więc kopiowaniem, utrwalaniem i reprodukowaniem schematycznych obrazów oraz ich określeń słownych i liczbowych. Uczniowie kopią zarówno przedmioty, zjawiska, czynności i stosunki między nimi, jak też wypowiedzi i rozumowania oraz oznaczenia symboliczne podawane przez nauczyciela czy podręcznik. Czynny jest przy tym prawie wyłącznie nauczyciel, uczniowie zaś zachowują się biernie, podobnie jak aparaty do kopiowania, które fotografują, filmują, nagrywają na taśmie, mechanicznie liczą itp. Uczniowie przechodzą przy tym od jednego zagadnienia do drugiego kolejno, utrwalając każde poprzednie przed przejściem do następnego, aby ich nie mieszać ze sobą. Powinni np. wyczerpać wszystkie ćwiczenia ilustrujące wzór na obwód prostokąta, zanim przejdą do wzoru na pole prostokąta.

Jest to więc w dalszym ciągu nauczanie werbalne, mimo stosowania zasady pogłębłości. Do kopiowania słów dodaje się tu kopiowanie fragmentarycznych, izolowanych obrazów. Uczniowie nie dostrzegają jednak rzeczywistości, której odpowiada zdobywana w ten sposób wiedza, a tym bardziej związków między jej elementami. Poznawanie gotowych i sztywnych formuł ogranicza ich samorzutną aktywność i utrudnia poruszanie się w systemie pojęć. Nie interesują się oni pracą, ponieważ zainteresowania zależą od stopnia aktywności, której tu nie ma.

Są oni tutaj obojętnymi widzami i słuchaczami — niczego nie oczekują, nie przewidują, nie sprawdzają. Nie powiązane z sobą obrazy, luźne, martwe i obce dla nich pojęcia i formuły wypadają im szybko z pamięci.

*

Dydaktyce tradycyjnej przeciwstawiła się *dydaktyka szkoły aktywnej*. Aebli omawia poglądy jej najwybitniejszych przedstawicieli: Laya, Deweya, Claparède'a i Kerschensteinera. Nie odrywają się oni jeszcze całkowicie od psychologii sensualistycznej, dostrzegają już jednak doniosłość aktywności uczniów w ich działalności poznawczej.

Dydaktyka Laya opiera się na dwu zdobyczach ówczesnej psychologii: na poznaniu łuku odruchowego oraz czuć kinestetycznych. Jednostką naturalną życia psychicznego jest całość procesu od bodźca do reakcji. Psychologia klasyczna rozdzielała tę całość, zajmując się tylko wrażeniami i ich pochodnymi, nie wiedząc, że nawet najprostsze akty spostrzegania zawierają składniki ruchowe, nierozdzielnie z nimi związane i że ta jedność wrażeń i reakcji stanowi istotę działalności poznaw-

czej. Nie wiedziała też, że reakcje precyzują samo spostrzeganie i opracowywanie spostrzeżeń, że więc wyrażanie jest istotnym elementem poznawania.

Lay nie oderwał się jednak od tradycyjnego poglądu na rolę obrazu w poznaniu, skąd np. pochodzą jego pomysły zastosowania obrazów przy tworzeniu się pojęć liczbowych u dzieci. Jego „wyrażanie” nie wyszło poza ekspresję ruchową. Nie widział jeszcze ekspresji myślowej, nie wiedział, że np. pojęcie liczby jest wytworem operacji myślowych, a nie tylko wyobrażeń poglądowych, że eksperymentowanie jest nie tylko odbieraniem wrażeń i wykonywaniem czynności fizycznych, lecz przede wszystkim aktywnym stawianiem hipotez i ich sprawdzaniem. W jego schemacie poznawczym obejmującym: wrażenie — opracowanie — wyrażenie — nie ma miejsca na: problemy, na stawianie hipotez, eliminowanie błędów itp. „Ruch, ów generator czynności praktycznych i figur przestrzennych (rysunek, modele), jest jedynym znanym Layowi aktywnym elementem myślenia” *.

Dydaktyka Deweya i Claparède'a jest oparta na instrumentalistycznym pojmowaniu myślenia. Człowiek jest przede wszystkim istotą działającą. Nie tylko reaguje na bodźce, ale ingeruje samorzutnie w przebiegi zdarzeń. Myślenie i poznanie są instrumentami działania. Wyступują one, gdy nie wystarcza działanie instynktowne i nawykowe.

Dla dzieci są one instrumentami rozwiązywania problemów praktycznych w zabawach oraz przy osiągnięciu i przekraczaniu równowagi ze środowiskiem. Dziecko ciągle przekracza potrzeby tej równowagi, pytając nieustannie i badając rzeczywistość w działaniu. Potrzeby i trudności tego działania stwarzają problemy, a te wyzwalają zainteresowanie i niezbędną energię.

U małego dziecka działanie góruje nad poznaniem. Interesuje się ono nie tyle stosunkami między przedmiotami i zjawiskami, ile własnym działaniem i jego skutkami. W miarę dojrzewania jego czynności komplikują się, a przy trudnościach rośnie potrzeba coraz szerszego i dokładniejszego myślenia i poznania. Nie można wyraźnie rozgraniczyć działania, myślenia i poznania dziecka. Jego działanie zawsze zawiera w sobie elementy poznawcze, zaś wiedza — elementy aktywności. Rozwój umysłowy dziecka jest związany z „ciągłą rekonstrukcją doświadczenia”, które — wraz z rozwojem myślenia — przybiera stopniowo postać systemu sprawdzonej i uporządkowanej wiedzy.

Pedagogika Deweya jest bardziej opracowana niż pedagogika Claparède'a. Jeśli myślenie jest instrumentem działania, to nauczanie nie może być biernym odbijaniem treści w umyśle dziecka. Należy je oprzeć na samorzutnej aktywności dziecka w środowisku. Wskazania dydaktyczne

* Jw. s. 42.

dotyczące tej aktywności Dewey wyprowadza z analizy pełnego aktu myślenia, który obejmuje: 1) odczucie trudności, 2) wykrzycie jej i określenie, 3) nasuwanie się rozwiązań, 4) wnioski, 5) eksperymenty i obserwacje prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia hipotezy.

W tym systemie nauczania miejsce centralne zajmują więc badania uczniowskie. Nie ma tu nudnych „lekcji o rzeczach”: obserwacji bez zainteresowań, bez wewnętrznej potrzeby, bez problemów, gdzie uczniowie odpowiadają tylko na pytania nauczyciela. Myślenie dzieci jest narzędziem poznawania rzeczywistości i sprawdzania twierdzeń — sprawdzania przez ich zgodność z rzeczywistością i przez ich zgodność między sobą.

Dewey jednak również nie oderwał się całkowicie od psychologii tradycyjnej. W jego poglądach na myślenie panował dualizm. Uważał on je z jednej strony za grę wnioskowań wiążących dane obserwacji, podobnie do kojarzenia psychologii tradycyjnej, z drugiej — za aktywność myślową zmierzającą do przystosowania się do środowiska fizycznego i społecznego. Myśli — w tym drugim znaczeniu — są według niego operacjami, a nasze pojęcia i koncepcje są znakami tych operacji — planami działań, które wykonaliśmy lub które mamy wykonać. Pojęcie długości np. — mówi Dewey za Bridgmanem — nie przedstawia nic innego, jak tylko grupę operacji, dzięki którym została określona mierzona długość.

Koncepcja myślenia Deweya nie jest — według Aebli — zadowolająca. „Dewey mówi wprawdzie, że pojęcia są planami działań, ale kiedy odnosi się je do czynności, to nie bardzo wiadomo, jak podmiot do nich dochodzi. Gdyby Dewey powiedział np., że pojęcia przedstawiają czynności „czyste”, nie obejmujące już ruchów efektywnych, lecz tylko czynności zinteryoryzowane (uwewnętrznione), to dałby wówczas znacznie głębszą charakterystykę swej tezy o operacyjnym charakterze myślenia. Z punktu widzenia dydaktyki również pociągnęłoby to za sobą ważne konsekwencje”... „Dewey — zgodnie z operacjonizmem Bridgmana — stawia hipotezę o operacyjnym charakterze myślenia. Piaget udowodnił tę tezę i opracował ją naukowo w wyniku dokładnych, przeprowadzonych przez siebie badań psychologicznych” *.

Kerschensteiner wnikliwie opisał budowanie pojęć przez uczniów, ale błędnie szukał sił regulujących ich aktywność poznawczą w zasadach dyscypliny. Poznawanie rzeczywistości na drodze obserwacji nie jest wyłącznie kopiowaniem danych z zewnątrz, ponieważ tylko twórczy wysiłek myślowy prowadzi od spostrzeżeń do pojęć. Przy eksperymentowaniu aktywność myślowa jeszcze wzrasta. Uczeń powinien na tej drodze zdobywać samodzielnie wiadomości oraz kontrolować świadomie i umiejętnie wytwory swej pracy. Nadają się do tego celu zwłaszcza przedmioty przyrodnicze i praca ręczna oraz — na poziomie średnim — języki klasyczne. Przeładowane programy jednak nie umożliwiają takiej pracy.

* Jw. s. 55 i 56.

Przez pracę samodzielną i samokontrolę uczeń powinien wdrażać się do pracy ciągłej, niezależnie od zainteresowań, powinien przestrzegać dokładności, rzetelności, dążyć do poznania prawdy. Powinien przewyżczyć samego siebie — z istoty egocentrycznej stawać się heterocentryczną, uznającą trwale wartości kultury i obowiązek, regulującą swe postępowanie według tych wartości, dążącą do ideału doskonałości.

Według Aebli Kerschensteiner myli się. Uczeń nie przyswoi sobie wartości doskonałości bez zainteresowania się nimi. Istnieje wewnętrzna dyscyplina dla wszystkich form aktywności, które osiągnęły już pewien poziom, np. dyscyplina logicznego myślenia. Czerpie ona swą surowość nie z zewnętrznej zasady doskonałości, lecz ze swej wewnętrznej struktury. Uczeń zdobędzie dyscyplinę myślową o tyle, o ile zainteresuje się nauczaniem i strukturalnymi właściwościami zdobywanej wiedzy.

*

Aebli w oparciu o psychologię genetyczną Piageta rozbudowuje i pogłębia podstawy psychologiczne dydaktyki szkoły aktywnej. Według tej psychologii myśl dziecka jest określaną formą działania, która różnicuje się, organizuje, doskonali i usprawnia w toku rozwoju genetycznego. Dziecko, które we wcześniejszych stadiach tego rozwoju wykonuje tylko czynności fizyczne, staje się stopniowo zdolne do interioryzowania (uwewnętrzniania) operacji manualnych, czyli do wykonywania ich tylko w myśli. Te zinterioryzowane operacje myślowe są istotnymi składnikami spostrzegania i całej działalności poznawczej dziecka. Są one analogiczne pod względem treści do operacji fizycznych, wykonywanych na konkretnych przedmiotach. Elementami konstytutywnymi tych operacji myślowych są nie obrazy rzeczy i zjawisk, powstające w toku ich biernego spostrzegania (kopiowania jak na kliszy fotograficznej), lecz schematy aktywności dziecka, powstające w toku analizowania, porównywania i przekształcania przedmiotów.

Bierne obserwowanie nie wystarcza do zdobywania przez dzieci wiedzy o przedmiotach i stosunkach między nimi. Odtwarzają one niedokładnie i błędnie np. proste figury geometryczne, które już wielokrotnie oglądały. Gdy natomiast poznają te figury w działaniu, gdy je analizują, porównują, mierzą, przekształcają itp., wyniki ich pracy poznawczej są znacznie lepsze. Nie dają też pozytywnych wyników obserwowanie przez dzieci powierzchni brył geometrycznych, dopóki nie wykonają one np. ich siatek. Nie wystarczyło wykazywanie dzieciom równoliczności zbiorów, dopóki nie wykonały one operacji przyporządkowania ich sobie przez połączenie w pary ich składników.

Obraz umysłowy u dziecka obejmuje więc przede wszystkim uwewnętrzną reprodukcję ruchów badania spostrzeżeniowego oraz migaw-

kowe odbitki przekształceń operacyjnych przedmiotów i zjawisk badanych. Nawet te migawkowe odbitki odgrywają w myśleniu rolę bardziej podobną do powstającego stopniowo rysunku, wykonywanego wewnątrz za każdym razem od nowa i inaczej, niż do gotowych odbitek fotograficznych, wyłaniających się w miarę potrzeby z głębi pamięci.

„Wyższe szczeble myślenia stanowią przede wszystkim systemy operacji logicznych, fizycznych (przestrzenno-czasowych) i liczbowych. Operacje stanowią aktywny element myślenia, wywierają decydujący wpływ na rozwój inteligencji, obrazy zaś spełniają rolę elementów względnie statycznych, migawkowo tylko przewijających się od czasu do czasu poprzez przekształcenia operacyjne. Obraz jest więc symbolem operacji, którego spostrzeżenie czy wyobrażenie pozwala podmiotowi wywołać całą operację” *.

Jaka jest z punktu widzenia teorii interioryzacji rola pomocy dydaktycznych w postaci obrazów w nauczaniu?

W szkole tradycyjnej odwoływano się często tylko do wyobraźni dzieci. Wymaganie jednak operacji od razu zinterioryzowanych, bez ich stopniowego przygotowania, było najczęściej niemożliwe. Poglądowość też nie rozwiązywała trudności. Obrazy, które miały tylko ilustrować podawane wiadomości, nawet nie wyniki operacji, nie stanowiły punktu wyjścia ani bodźca do własnej aktywności poznawczej uczniów. Większą wartość przedstawiały obrazy tworzone czy przekształcane na oczach uczniów. Umożliwiały one im naśladowanie wewnętrzne obserwowanych operacji. Takie demonstrowanie operacji gotowych nie interesowało jednak wszystkich uczniów. Dopiero „wyszukiwanie operacji w drodze wykonywania czynności efektywnych i przeprowadzanie konkretnych doświadczeń można by uznać — mówi autor — za rozwiązanie tego problemu” **.

Jedyną formą aktywności, jakiej wymagało nauczanie tradycyjne, było zinterioryzowane wykonywanie operacji myślowych. Czy było ono możliwe i jak się przejawiało? Aby na to odpowiedzieć, należy przedtem określić, na czym polega rozumienie przez ucznia zdobywanej wiedzy.

Jeśli uczeń nie rozumiał podawanych mu formuł słownych, jeżeli tylko mechanicznie opanowywał określone sposoby postępowania, to jego uczenie się było wyrabianiem odruchów sensoryczno-motorycznych, pozbawionym udziału myślenia. Wystarczał tu bodziec (np. polecenie nauczyciela), aby wywołać reakcję (np. wyrecytowanie przez ucznia formuły). Każde poprzednie słowo tej formuły było kolejnym bodźcem do wymówienia słowa następnego. Układ takich bodźców i reakcji stanowił mechanizm nawyku.

Rozumienie formuły polega natomiast na zdolności do wykonania zinterioryzowanych operacji przestrzennych i liczbowych, np. rozu-

* Jw. s. 74.

** Jw. s. 82.

mienie wzoru na obliczanie pola trapezu ($S = \frac{a+b}{2} \cdot h$) polega na wewnętrznym wykonaniu operacji przestrzennej przekształcenia trapezu w prostokąt, którego podstawa jest równa „środkowej”, oraz na obliczeniu powierzchni prostokąta przez podzielenie jej w wyobraźni na siatkę kwadracików (jednostek miary). Słowa są wtedy znakami, rysunki symbolami operacji, a te ostatnie — znaczeniem znaków i symboli. „Znaki i znaczenia są aktami psychicznymi — pierwsze sensoryczno-motorycznymi, drugie rozumowymi i najczęściej uwewnętrznionymi. Łączenie jednych z drugimi pozwala człowiekowi na wyrażanie własnych myśli i rozumienie innych*.

Obok przypadków skrajnych — nierozumienia lub pełnego rozumienia — możliwe są również przypadki „rozumienia częściowego”, „wyseppek rozumienia”. Jeśli np. uczeń umie zmierzyć długość obu podstaw i wysokość trapezu oraz obliczyć zgodnie z wzorem powierzchnię, jeśli jednak przy tym nie wie, dlaczego wykonuje te wszystkie operacje i w takiej kolejności, a tym bardziej jeśli jeszcze nie odróżnia wyraźnie miar powierzchni od miar długości, to rozumie on ten wzór tylko częściowo. Mechaniczne wykonywanie operacji na znakach, nawet zgodnie z wzorami, jest przykładem rozumienia ich tylko częściowego. Dopiero łączenie tych operacji z odpowiadającymi im operacjami na przedmiotach, dopiero wyjście poza język szkolny (np. „jaka jest powierzchnia”, „oblicz obwód”) i przejście do języka z życia (np. „ile zbierzemy plonów z pola”, „oblicz ilość drutu potrzebnego do ogrodzenia łąki”) umożliwia pełne rozumienie formuł. Nawyki mechanicznego posługiwania się wzorami i formułami prowadzą do zachowania się sztywnego, stereotypowego, przydatnego tylko w sztucznych wyizolowanych sytuacjach szkolnych, nie przydatnego zaś w bogatym i skomplikowanym życiu. Zakres stosowania operacji myślowych jest natomiast znacznie szerszy. „Operacja nie potrzebuje już sygnału (bodźca), aby być wywołaną, i nie jest związana z jakimś stałym wyrażeniem symbolicznym (słownym, algebraicznym, liczbowym): składając się z operacji cząstkowych, powiązanych ze sobą wzajemnie, i tworząc z innymi operacjami systemy spójne i plastyczne, może ona być stosowana do wszystkich danych, które na to obiektywnie pozwalają”**.

Jak można bliżej określić tę plastyczność i szeroką przydatność operacji w przeciwstawieniu do stereotypowości i wąskiego pola zastosowań nawyków?

Wszystkie reakcje przedoperacyjne (w tym i nawykowe) są nieodwracalne. Nawyk jest zawsze skierowany naprzód do określonego

* Jw. s. 86.

** Jw. s. 90.

wyniku. Jeśli będzie odwrócony (np. pisanie od strony prawej ku lewej), staje się innym nawykiem. Operacje natomiast są odwracalne, pozwalają więc wykonywać próby i po nich wracać do punktu wyjścia. Stosowanie operacji pozwala opierać nasze postępowanie nie tylko na tym, co jest, ale i na tym, co jest przypuszczalnie możliwe, pozwala budować hipotezy i odrzucać je, jeżeli okażą się one nietrafne — wracać do punktu wyjścia bez modyfikowania wyjściowych pojęć.

Im dziecko starsze, tym bardziej oddala się od postępowania przedoperacyjnego, opartego tylko na poglądzie i na schematach działań nawykowych — nieodwracalnych; coraz szerzej stosuje operacje odwracalne. „Podczas całego okresu wczesnego dzieciństwa nie występuje u dziecka np. pojęcie stałości, ponieważ spostrzeganie wyprzedza wszelkie rozumowanie. Wystarczy więc odkształcić kuleczkę gliny, aby dziecko skłonne było mniemać, że zmieniła się ilość materii...; gdy ziarno kukurydzy napęcznieje pod wpływem ciepła, jego substancja i ciężar wzrosną w jego oczach. Dopiero w wieku 7 do 11 lat dziecko zaczyna wytwarzać takie cechy, jak stałość (zachowanie) substancji, takie, jak ciężar, a nawet objętość. Jakże więc dochodzi ono do całkowitego przewyciężenia pozorów spostrzeżeń i do opracowania stosunków czysto rozumowych?... Odwracalność operacji odgrywa pierwszorzędą rolę w konstruowaniu tych pojęć” *.

Drugą cechą operacji jest ich „a s o c j a c y j n o ś ć” w sensie logicznym, „tzn., że myśl zdolna jest zawsze do zrobienia okrążeń i uzyskania tego samego rezultatu różnymi drogami”, w przeciwstawieniu do nawyku, gdzie droga do określonego wyniku jest niezmienna. Np. 25^2 to nie tylko $25 \cdot 25$, ale również $(20 + 5)^2 = 20^2 + 2 \cdot 20 \cdot 5 + 5^2$.

Trzecią cechą operacji — ogólniejszą, obejmującą poprzednie — jest fakt, że operacje tworzą systemy całościowe, w przeciwieństwie do względnie izolowanych czynności nawykowych. Operacje i ich wyniki mogą być łączone w całościowe struktury, gdzie każda operacja zachowuje racjonalny związek ze wszystkimi pozostałymi operacjami tego systemu. „Operacje arytmetyczne tworzą grupy, wiążące w systemy całościowe operacje bezpośrednie, odwrotnie i łączne...” „Z grupami matematycznymi wiążą się w zakresie cech jakościowych ugrupowania, które składają się np. z operacji klasyfikowania i stopniowania...” „Ugrupowania mogą tworzyć ramy badawcze („schematy antycypacyjne”), które pozwalają podmiotowi rozumieć rzeczywistość i umożliwiają mu nowe jej ujęcie” **. „Ugrupowania i grupy nie są niczym innym, jak właśnie całościowymi systemami skupiającymi i organizującymi wszelkie operacje myślowe” ***.

* Jw. s. 91—92.

** Jw. s. 94.

*** Jw. s. 106.

Ta systematyczność operacji stwarza wielkie możliwości wzbogacania pracy myślowej uczniów na lekcjach. Wyjaśni to przykład z praktyki szkolnej. Przy nauczaniu tabliczki mnożenia na drodze wyrabiania nawyków sensoryczno-motorycznych powtarza się wielokrotnie hasło „5 · 6” i wiąże z nim mechanicznie reakcję „30”. Na drodze operacji myślowych uczy się natomiast $5 \cdot 6 = 6 \cdot 5 = \frac{6 \cdot 10}{2}$; $7 \cdot 6 = 5 \cdot 6 + 2 \cdot 6$; $9 \cdot 8 = 10 \cdot 8 - 8$ itd.

*

Wzbogacanie aktywności poznawczej i myślenia uczniów na lekcjach było od dawna naczelnym postulatem dydaktyki. Psychologia tradycyjna nie mogła tu dać skutecznych wskazań. Dydaktyka zalecała stosowanie tzw. metody maieutycznej (ew. heurystycznej), która w praktyce polegała najczęściej na kierowaniu przez nauczyciela przy pomocy szczegółowych pytań krok za krokiem pracą poznawczą uczniów. Zwolennicy szkoły aktywnej zarzucali tej metodzie, że nie wywołuje ona samorzutnej aktywności poznawczej uczniów, i zalecali stawianie dzieci w takich sytuacjach praktycznych, które nasuwają im problemy i pobudzają do samodzielnego ich rozwiązywania przy dyskretnym kierownictwie nauczyciela. Dalszą jednak trudność stanowiło określenie, na czym polega stwarzanie sytuacji problemowych w nauczaniu i rozbudzanie w ten sposób aktywności dzieci.

Psychologia Piageta wskazuje tu, że aktywność myślowa uczniów zależy przede wszystkim od bogatego posługiwania się posiadanym doświadczeniem przy zdobywaniu dalszej wiedzy, choćby to doświadczenie było prymitywne, choćby tylko pozornie było przydatne w aktualnej sytuacji. Każde nowe poznanie jest jedynie wzbogaceniem poprzedniego, nowym jego zróżnicowaniem i koordynacją. Każde pojęcie i każda operacja mają swoją historię. Np. badane przez Piageta dzieci w wieku od 3 do 7 lat przechodziły przez następujące fazy poznawania i umiejętności przerysowywania kwadratu:

Najmłodsze — rysowały tylko krzywą zamkniętą, nie wyróżniając jeszcze innych jej właściwości.

Kolejno starsze:

- wyróżniały na niej rogi;
- odróżniały linie proste od krzywych;
- odróżniały kwadrat od trójkąta;
- odróżniały go od prostokąta.

Możność wykonania operacji bardziej złożonych zależy zawsze od uprzedniego doświadczenia, do którego zostaje włączone nowe doświadczenie. Odpowiednie operacje prowadzą do nowego zróżnicowania i do nowej koordynacji tego doświadczenia.

Drugim czynnikiem aktywizacji myślenia uczniów (a właściwie dalszym zróżnicowaniem poprzedniego) jest zalecana przez dydaktykę szkoły aktywnej problemowość sytuacji poznawczej, której dotychczasową nieokreśloność psychologia Piageta uwyrażnia. Problem jest to odczuwana potrzeba wykonania odpowiednich operacji myślowych dla odpowiedzi na pytania problemowe, np. uczeń może odpowiedzieć na pytania: „co to jest?” (czyli włączyć zjawisko do odpowiedniej klasy), „ile?” (określić je ilościowo), „gdzie, kiedy?” (uporządkować je w przestrzeni lub w czasie), „z jakiej przyczyny?” (dokonać wyjaśnień przyczynowo-skutkowych) itp. Problem jest więc projektem operacji, które są niezbędne dla określenia badanego zjawiska i jego związków z innymi; zawiera on mniej lub więcej określone schematy antycypacyjne, czyli schematyczne szkice przewidywanych (antycypowanych) rozwiązań. Wykonanie tych operacji stanowi rozwiązanie problemu. Schematy antycypacyjne różnicują się i doskonalą w toku tego rozwiązania.

Podsumowując swe rozważania psychologiczne, Aebli twierdzi, że cała psychologia poznawania rzeczywistości powinna być napisana na nowo z punktu widzenia teorii asymilacji Piageta.

Teoria ta po nowemu określa charakter kontaktu podmiotu z przedmiotem. Poznawanie nie jest analogiczne do fotografowania danych ze świata zewnętrznego, lecz raczej do asymilowania pokarmów przez organizm. Proces poznawania rzeczywistości jest włączaniem danych z zewnątrz do schematów asymilacyjnych, do schematów aktywności, którymi dysponuje podmiot. Takimi schematami są: chwytanie, cięcie (inteligencja sensoryczno-motoryczna), badanie, porównywanie (aktywność spostrzeżeniowa), rozdzielanie, klasyfikowanie (operacje logiczne), liczenie, dodawanie, wyciąganie pierwiastków (operacje liczbowe), porównywanie długości, wielkości kątów, dzielenie na części (operacje przestrzenne albo geometryczne), wiązanie zjawisk (wyjaśnianie przyczynowe)*. Są to schematy bądź aktywności efektywnej, bądź zaintrygowanej.

Psychologia Piageta wskazuje więc na istotny wkład i udział podmiotu w dziedzinie tworzenia doświadczenia: aby zrozumieć rzeczy i zjawiska, podmiot nie może się ograniczyć do odbierania wrażeń; musi on tymi rzeczami ovladnąć, posługując się w odniesieniu do nich odnośnymi schematami asymilacyjnymi. „Historia myślenia dziecka jest więc historią jego schematów asymilacyjnych i wiedzy, będącej wynikiem posługiwania się tymi schematami w odniesieniu do rzeczy”.

Brak schematów asymilacyjnych uniemożliwia podmiotowi umysłowe zapoznanie się z różnorodnymi właściwościami rzeczy (ilustruje to uprzedni przykład z niemożnością przerysowania kwadratu przez małe dzieci).

* Jw. s. 115.

„W konsekwencji zasób doświadczeń indywidualnych zależy bezpośrednio od bogactwa i jakości repertuaru schematów asymilacyjnych podmiotu”.

„Schematy asymilacyjne nie stanowią określonej wiedzy, chociaż rozwijają się (różnicują, „akomodują”) w związku z asymilowaniem przedmiotów i określonych faktów. Będąc jak gdyby pozbawione treści, tworzą one specyficzny rodzaj wiedzy potencjalnej, nieskończenie płodnej, ponieważ podmiot może nimi dysponować w każdej — znanej czy nowej — sytuacji i może posługiwać się nimi w odniesieniu do nieokreślonej liczby przedmiotów”*. „Nie będzie przesadą, jeżeli powiemy, że matematyka przedstawia jeden wielki system asymilacyjny, za pomocą którego umysł ludzki ujmuje rzeczywistość od strony ilościowej”**.

Wnioski płynące z tej psychologii dla dydaktyki Aebli ilustruje przy pomocy lekcji, omówionych w sprawozdaniu z badań, jakie przeprowadził dla empirycznego potwierdzenia przewagi systemu nauczania szkoły aktywnej nad systemem szkoły tradycyjnej. W dwu grupach uczniów odbyły się lekcje na ten sam temat — obliczania obwodów i powierzchni prostokątów — prowadzone w jednej metodami szkoły tradycyjnej (5 lekcji), w drugiej — metodami szkoły aktywnej (7 lekcji). Okazało się, że w grupie drugiej uzyskane wyniki znacznie były lepsze niż w pierwszej.

W drugiej części artykułu omówię system łączenia teorii z praktyką i zestawię go z przedstawionymi tu wnioskami dla dydaktyki, wprowadzonymi z psychologii Piageta.

* Jw. s. 115.

** Jw. s. 114.

TRUDNOŚCI DYDAKTYCZNE KANDYDATA DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

(Badania terenowe i próba analizy)

Absolwenci liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich, rozpoczynając pracę w szkole, napotykają wiele trudności. Można przyjąć, że występowanie ich oznacza niedostateczne wyposażenie kandydatów w odpowiednie umiejętności. Dlatego problem kształtowania umiejętności dydaktycznych uczyniliśmy przedmiotem specjalnych badań. Zostały one przeprowadzone w dwóch etapach. W pierwszym zbieraliśmy dane dotyczące tego, w jakim stopniu licea pedagogiczne i studia nauczycielskie ukształtowały u swoich kandydatów odpowiednie umiejętności dydaktyczne. Badania w drugim etapie miały już charakter eksperymentalny i prowadzone były w Studium Nauczycielskim w Warszawie. Artykuł, który publikujemy, dotyczy pierwszego etapu, tj. badań terenowych.

Organizacja badań

Badania prowadziliśmy metodą ankiety, uzupełniając je obserwacją lekcji próbnych kandydatów. Celem ich było zorientowanie się w trudnościach, jakie napotykają słuchacze przy przeprowadzaniu pierwszych lekcji, a tym samym stwierdzenie, czy i o ile kandydaci do zawodu nauczycielskiego przyswoili sobie umiejętności dydaktyczne, niezbędne w prowadzeniu lekcji.

Pytania ankiety zostały zredagowane, jak następuje:

1. Jakie trudności uświadomiłem(am) sobie prowadząc pierwsze lekcje próbne?
2. Jakie były przyczyny tych trudności?
3. Jak moim zdaniem można było uniknąć tych trudności?

Interesujący nas problem mieścił się w zasadzie w pierwszym pytaniu. Pytania drugie i trzecie miały raczej charakter kontrolny, bo w niektórych wypadkach dopiero na podstawie sformułowanej na nie odpowiedzi można było mówić o tym, z jakimi trudnościami dydaktycznymi kandydaci naprawdę się stykają. Ponadto w wypowiedziach na dwa ostatnie pytania było szereg sugestii dotyczących procesu kształtowania umiejętności dydaktycznych.

Badaniami zostali objęci słuchacze 8 liceów pedagogicznych oraz 4 stu-

diów nauczycielskich po przeprowadzeniu przez nich co najmniej jednej lub kilku lekcji próbnych. Badania odbywały się w zespołach klasowych. Poprzedziła je zwykle krótka rozmowa ze słuchaczami na temat przeprowadzonych już lekcji, a przede wszystkim ich liczby. Następnie badający rozdzielał przygotowane kartki papieru, na których prosił o umieszczenie w lewym narożniku następujących danych: znaki M lub K (mężczyzna lub kobieta) oraz wiek badanego. To ostatnie wywoływało najczęściej atmosferę pewnego humoru, co z reguły korzystnie wpływało na przeprowadzenie ankiety. Wzmianka, że wypowiedzi są anonimowe, stwarzała odpowiednie warunki do szczerego dzielenia się uwagami. Następnie zostały podyktowane trzy pytania ankiety, które słuchacze zapisywali na kartce. Pytaniem — czy wszystko jest zrozumiałe i ewentualnie dodatkowym wyjaśnieniem — zamykano część przygotowawczą ankiety. Z kolei słuchacze pod nadzorem badającego dawali odpowiedzi na pytania ankiety. Trwało to z reguły od 20 do 45 minut. Stosunek słuchaczy do tego typu badania był we wszystkich zakładach poważny.

Wyniki ankiety

Metodą ankiety wypowiedziało się 572 słuchaczy, w tym 109 mężczyzn oraz 463 kobiety. Ze względu na to, że typ zakładu (liceum czy studium nauczycielskie) nie wykazał widocznych różnic w odpowiedziach, przeto nie było potrzeby zróżnicowania odpowiedzi na licea i studia nauczycielskie. Ponadto nie stwierdzono charakterystycznych różnic w wypowiedziach mężczyzn i kobiet, dlatego i ten podział wypowiedzi okazał się nieaktualny.

Zestawienie wypowiedzi ankietowych opracowano dla każdego zakładu na oddzielnym arkuszu. Sumaryczne wyniki badań przedstawia zestawienie na stronie następnej. Podstawą do uszeregowania była liczba zarejestrowanych w ankietach trudności.

Wypowiedzi ankietowe miały niewątpliwie charakter subiektywny. Stąd celem pełniejszej analizy trudności badania ankietowe zostały uzupełnione metodą obserwacji — hospitowanych lekcji. Hospitowano 15 lekcji kandydatów do zawodu. Chodziło o weryfikację trudności sygnalizowanych przez słuchaczy w ankietach.

Typowe trudności dydaktyczne

Co wynika z materiału liczbowego opracowanych ankiet? Ogólna liczba różnorodnych trudności wymieniona przez 572 badanych słuchaczy wynosi 1112. Ta ostatnia jest też podstawą obliczeń procentowych.

a) Najwyższy procent trudności związany jest z utrzymaniem dyscypliny (17%). Gdy do tego dodamy trudności w opanowaniu całej klasy

L. p.	Określenie rodzaju trudności	Liczba trudności	% ogólnej liczby trudności
1	Utrzymanie dyscypliny	195	17
2	Utrzymanie odpowiedniego tempa lekcji	102	9
3	Dobór metod i środków, które byłyby dostosowane do możliwości uczniów	88	8
4	Trudności w poprawnym wyrażaniu się na lekcji	83	7
5	Dobór i posługiwanie się pomocami naukowymi	79	7
6	Przygotowanie materiału rzeczowego do lekcji	79	7
7	Technika opanowania całej klasy	70	6
8	Aktywizowanie klasy	68	6
9	Formułowanie pytań	64	6
10	Rozplanowanie lekcji w czasie	52	5
11	Przygotowanie konspektu lekcji	45	4
12	Doprowadzenie, by wszyscy uczniowie przyswoili sobie materiał rzeczowy	35	3
13	Utrzymanie lekcji w zaplanowanym jej toku	29	3
14	Utrzymanie odpowiedniej postawy wobec klasy (ruchy)	27	2
15	Kontrola pracy ucznia	18	2
16	Wyjaśnianie dzieciom niezrozumiałych wyrazów	18	2
17	Estetyczne pisanie na tablicy	15	1
18	Właściwa intonacja głosu	14	1
19	Uwzględnienie momentów wychowawczych wynikających z materiału nauczania	10	1
20	Poprawianie wypowiedzi uczniów	9	1
21	Formułowanie celów lekcji	6	1
22	Brak umiejętności rysunkowych	6	1
	Razem	1112	100

(6%) oraz trudność w aktywizowaniu klasy (6%), która ściśle wiąże się z utrzymaniem dyscypliny (w wypowiedziach określenia te nie są jednoznaczne), to sumarycznie ogólna trudność w wytwarzaniu niezbędnej atmosfery procesu nauczania wyraża się liczbą 29%. W licznych komentarzach do tych wypowiedzi spotyka się nawet sformułowanie, że „gdyby nie pomoc nauczycielki, nie mógłbym dalej prowadzić lekcji”.

b) Dość znaczny procent ogólnej liczby trudności obejmuje utrzymanie odpowiedniego tempa lekcji (9%). Ściśle z tym związane, a w wielu ankietach nawet trudne do rozgraniczenia, jest rozplanowanie lekcji w czasie (5%). A więc 14% trudności związanych jest z regulowaniem czasu lekcyjnego.

c) Trudność sprawia słuchaczom dobór metod i środków (8%) odpowiednich dla danego zespołu uczniowskiego czy też indywidualnych uczniów. Trudność ta — jak piszą słuchacze — wynika z braku znajomości

ści uczniów, a przede wszystkim ich poziomu umysłowego. Do tej samej kategorii trudności, których źródłem jest słaba znajomość uczniów, zaliczyć można formułowanie pytań nie dostosowanych do możliwości uczniów (6%) oraz trudność wyjaśniania uczniom niezrozumiałych wyrazów (2%). Tak więc niedostateczna znajomość uczniów prowadzi w konsekwencji do wielu zasadniczych trudności, które łącznie stanowią 16%.

d) Trudność sprawia kandydatom dobór oraz metodyczne wykorzystanie pomocy naukowych (7%).

e) Trudność w przygotowaniu materiału rzeczowego do lekcji (7%) w większości wypadków ma swoje źródło w brakach wiedzy ogólnej, które stwierdzają u siebie słuchacze. W nielicznych tylko wypadkach sygnalizuje się w ankietach trudność w zdobyciu odpowiedniego podręcznika, encyklopedii i innych materiałów jako źródła wiadomości.

f) Niedostateczna ekspresja słowna jest przez wielu słuchaczy odczuwana jako trudność w prowadzeniu lekcji (7%). Często są w ankietach wzmianki o odstępstwach od prawidłowości językowych, stylistycznych lub gramatycznych; tłumaczą je słuchacze chwilowym zdenerwowaniem. Nieznaczny odsetek wypowiedzi ankietowych w zakresie głosu wymienia trudności w intonacji (1%), która z reguły przejawia się w monotonii wypowiedzania się, w niewłaściwym akcencie, słabej modulacji itp. Wliczając więc intonację głosu do ogólnych trudności związanych z ekspresją słowną, wówczas procent ich wyraża się liczbą 8%.

g) W ankietach wymienia się też jako trudność dodatkowe środki ekspresji (2%), jak estetyczne pisanie na tablicy (1%), brak umiejętności rysunkowych (1%). Słuchacze zdają sobie sprawę z tego, że większe zaawansowanie w tej dziedzinie wpłynęłoby na zwiększenie efektów oddziaływania dydaktycznego.

h) Postawa przed klasą jest dla niektórych kandydatów problemem (2%). W szczególności chodzi o pewną koordynację ruchów nauczyciela w czasie prowadzenia lekcji. W ankietach są wzmianki o tym, że odpowiednie ułożenie rąk sprawiało słuchaczowi wiele trudności. „Nie wiedziałam, co robić z rękoma” — oto dość często spotykane wypowiedzi.

i) Kandydaci do zawodu odczuwają trudność w ocenie poprawności wypowiedzi ucznia, zarówno merytorycznej, jak i językowej, kontroli pracy ucznia — (2%), a w konsekwencji są niepewni w sposobach poprawiania tych wypowiedzi (1%).

j) Sprawy wychowawcze związane z lekcją stwarzają niektórym słuchaczom specjalne trudności. Sprowadza się to do tzw. momentów wychowawczych lekcji (1%) oraz związanej z tym trudności formułowania celów lekcji (1%), a w szczególności celów wychowawczych.

k) Trudność sprawia też słuchaczom zaplanowanie zajęć lekcyjnych — przygotowanie konspektu lekcji (4%). Najczęściej w tym wypadku mowa

jest o tym, że na lekcjach pedagogiki nie podano słuchaczom odpowiednich wzorów i schematów, a w niektórych wypadkach mają słuchacze pretensje do nauczyciela szkoły ćwiczeń, który nie pomógł im w napisaniu konpektu, a ograniczył się tylko do podania tematu.

Czy podany rejestr wyczerpuje wszystkie trudności, jakie słuchacze napotykają w pierwszych lekcjach próbnych? Materiał badań ankietowych pozwolił na sformułowanie ich w takiej właśnie liczbie, stąd uznaje je trzeba za typowe. Niemniej badania wykazały, że uświadomienie trudności wymaga od słuchacza wiedzy dydaktycznej. Okazało się bowiem, że słuchacze, osiągający słabe wyniki w przedmiotach pedagogicznych, stosunkowo mniej trudności odczuwali od słuchaczy wyróżniających się w nauce. Można to było stwierdzić w swobodnych rozmowach już po wypełnieniu ankiety. W niektórych ankietach, w nieznacznej wprawdzie ilości, spotykano też zapis — „nie miałem żadnych trudności”.

Analiza wyników ankiety

W materiałach ankietowych uderza stosunkowo wielki procent trudności związanych z utrzymaniem dyscypliny (29%). Niejednokrotnie autor zastanawiał się nad przyczynami braku dyscypliny w czasie lekcji. Fakt ten był przedmiotem szczególnej uwagi w czasie hospitacji lekcji próbnych kandydatów. Poczynione obserwacje potwierdziły w całej rozciągłości wypowiedzi ankietowe słuchaczy w tym zakresie. Jednocześnie hospitacje lekcji dostarczyły dodatkowego materiału, który pozwolił dobiec źródeł tej najczęściej występującej trudności.

Zanim dojdziemy do odnośnych sformułowań, warto przytoczyć kilka odpowiednich fragmentów lekcji.

Kl. I. Język polski. Jeden z fragmentów tej lekcji — układanie i zapisywanie wyrazów w rozsypanki literowo-liczbowej. Uczeń pod dyktando kandydata zapisuje rozsypankę na tablicy:

rz	ż	ł	n	e	k	d	r	w	b	ł	a	o	dź
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Całość tej operacji trwa dość długo, około 5 minut. W czasie gdy uczeń bardzo wolno, lecz starannie pisze na tablicy, gwar rozmawiających kolegów potęguje się z minuty na minutę, aż dochodzi do takiego momentu, że niemal wszystkie dzieci rozmawiają już głośno, a niektóre nawet krzykiem dają znać o sobie. Kandydat, dyktując uczniowi przy tablicy rozsypankę, reaguje jednocześnie na krzyki reszty uczniów, przerywając swoją czynność takimi słowami, jak: „siedz cicho, uważajcie, własnego słowa nie słyszę, bo wyrzucę z klasy” itp. Niewielki skutek odnoszą te uwagi i groźby. Dzieci przyzwyczyły się już do tego rodzaju upomnień.

Wreszcie zapis dokonany. Kandydat poleca teraz uczniom przepisać rozsypankę do zeszytów. W klasie zapanowała upragniona cisza — wszystkie dzieci piszą z wielkim zapałem.

Autor zastanawiał się, co było przyczyną pewnego „martwego” punktu lekcji, który mimo woli spowodował zakłócenie normalnej atmosfery szkolnej. Z wyjaśnień polekcyjnych kandydata usłyszano następujące uzasadnienie: „taki miałem plan lekcji”. Rzeczywiście, konspekt lekcji przewidywał oddzielny zapis rozsypanki przez jednego ucznia na tablicy, a dopiero potem przepisywanie do zeszytów. Kandydat nie zdobył się na zmianę planu działania.

Kl. I. Język polski. Jeden z fragmentów tej lekcji: czytanie tekstu z elementarza. Kandydat poleca uczniowi czytać tekst kilkudzaniowy. Okazuje się, że uczeń ma słabo opanowaną technikę czytania. Czytanie przeciąga się do kilku minut. Inne dzieci w tym czasie nudzą się i urozmaicają sobie chwile coraz głośniejszą rozmową oraz innymi zajęciami. Zanim jeden uczeń z wielkim trudem skończył czytanie, zaledwie 4 innych — jak zdołano stwierdzić — patrzyło jeszcze w książeczkę, reszta zajęta już była swoimi własnymi sprawami. Wobec takiej sytuacji w klasie, kandydat nie pozostał obojętny. Od czasu do czasu słychać było upomnienia w formie: „Boguszewski, siedź porządnie i nie opieraj się. Zieliński, uważaj. Zygmunt, nie opieraj się. Kalinowski, odłóż pióro. Kwiecieński, zapominasz się” itp.

Również w tym wypadku kandydat nie zdobył się na zmianę zaplanowanych czynności dydaktycznych. Wystarczyło bowiem tylko zamiast czytania zbyt długiego, jak na klasę pierwszą, tekstu przez jednego tylko ucznia, wprowadzić czytanie po jednym zdaniu lub też urozmaicać lekcję chóralnym czytaniem tekstu.

Kl. I. Język polski. Temat: pogadanka o przygotowaniach do 1 Maja. Uczniowie w pierwszej fazie pogadanki na ogół żywo wypowiadali się na pytania kandydata. Kiedy chodziło jednak o wyjaśnienie symboliki czerwonej chorągiewki, nie dawali już odpowiedzi. Rezultat był taki, że zamiast odpowiadać na pytania, powstał gwar, który uniemożliwił kandydatowi dalsze prowadzenie pogadanki. Trudną sytuację w klasie rozwiązał głos dzwonka, obwieszczający koniec lekcji.

W rozmowie polekcyjnej kandydat uznał wprost za rewelację sugestię hospitującego, że w tym momencie lekcji, gdy stwierdził u dzieci brak odnośnych wiadomości, należało natychmiast zmienić metodę pogadanki na opowiadanie.

Kl. IV. Historia. Temat: bitwa pod Grunwaldem. Po nawiązaniu metodą pogadanki do poprzedniej lekcji o objęciu tronu polskiego przez Władysława Jagiełłę, kandydat opowiada o przygotowaniach i przebiegu bitwy pod Grunwaldem. Początkowo zaciekawienie uczniów tematem było dość

duże i w klasie panowała właściwa atmosfera. Opowiadanie kandydata stawało się jednak coraz bardziej monotonne. Stąd nawet w tak emocjonującym momencie opowiadania, o ironicznym przesłaniu Jagielle dwóch mieczów, zmniejszył się znacznie stopień zaciekawienia i uwagi uczniów tak, że uczniowie rozpoczęli rozmowy między sobą. Nie zmusiło to jednak kandydata ani do zmiany tempa mówienia, ani do większej modulacji głosu, ani też do posłużenia się we wspomnianym fragmencie opowiadania odpowiednio zademonstrowanym dialogiem.

O czym świadczą przytoczone fragmenty lekcji? Wskazują nam one jedno z istotnych źródeł trudności kandydatów w utrzymaniu dyscypliny uczniów w czasie lekcji. Na ich podstawie można wysunąć hipotezę, że trudność utrzymania dyscypliny w czasie lekcji wynika przede wszystkim z braku zdolności do modyfikowania zajęć dydaktycznych. Nie oznacza to bynajmniej, aby nie istniały i inne przyczyny słabej dyscypliny, jak np. zbytnia nerwowość niektórych uczniów, uczniowie specjalnie trudni itp.

Uzasadnieniem tej hipotezy są nie tylko trudności związane bezpośrednio z utrzymaniem dyscypliny (poz. 1, 7 i 8 arkusza zbiorczego), lecz również trudność utrzymania odpowiedniego tempa lekcji (poz. 2 arkusza zbiorczego) oraz trudność rozplanowania lekcji w czasie (poz. 10 arkusza zbiorczego). Modyfikacyjność (plastyczność) zajęć jest jedną z charakterystycznych cech działalności dydaktycznej. Badani kandydaci do zawodu nie posiadali zdolności do modyfikowania zajęć. Z uwagi na to, że zdolność tę uważamy za integralną część każdej umiejętności dydaktycznej, zatem konsekwentnie postawić można następną hipotezę, że badani kandydaci do zawodu nie przyswoili sobie umiejętności dydaktycznych związanych z prowadzeniem lekcji.

Działalność dydaktyczna kandydata skierowana jest z reguły na zespoły uczniowskie. Kontrola skuteczności nie może się więc tylko ograniczyć do ogólnego rozeznania stopnia recepcji materiału nauczania, lecz wymaga też od nauczyciela aktualnej orientacji, czy i w jakim stopniu poszczególni uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie nauczania oraz jakie osiągają wyniki. Stanowi to zresztą niezbędną podstawę do modyfikowania działania lekcyjnego. Chodzi tu o zdolność, którą można nazwać spostrzegawczością pedagogiczną, zdolność do stawiania diagnozy oraz opanowanie przez nauczyciela systemu kontroli pracy ucznia.

Ogólnie zdolność tę nazwać można „panowaniem nad klasą”, tj. zdolność dzielenia świadomości na stronę rzeczową podawanego uczniom materiału z jednoczesną zdolnością do stawiania diagnozy o stopniu recepcji materiału przez uczniów.

Z badań ankietowych wynika, że kandydaci do zawodu odczuwają w tym zakresie wielkie trudności. Arkusz zbiorczy wypowiedzi ankietowych wykazuje wprawdzie te trudności zaledwie w dwóch pozycjach, i to w nieznacznym procencie (poz. 20 — poprawianie wypowiedzi uczniów: 1% oraz poz. 15 — kontrola pracy ucznia: 2%), ale w licznych komentarzach ankietowych (wypowiedzi na pytania 2 i 3 ankiety) spotykamy takie sformułowanie, jak np. „Nie widziałam dzieci, nie mogłam się zorientować, kiedy dzieci przyswoiły sobie materiał lub też czego jeszcze nie rozumiały” (K-19 lat).

Natomiast hospitowane lekcje kandydatów dostarczają w tym zakresie więcej materiału. Dla przykładu:

Kl. IV. Arytmetyka. Prowadzący lekcję wywołuje uczennicę do tablicy i dyktuje jej następujące zadanie — $36725 : 5$. Kandydat zajmuje się uczennicą rozwiązującą zadanie przy tablicy, gdy tymczasem reszta uczniów, nie otrzymawszy żadnego polecenia, nudzi się. Niektórzy jednak z uczniów samowolnie zapisują zadania w zeszytach i rozwiązują je. Gdy już wielu uczniów prawie kończyło rozwiązywanie zadań, kandydat zwraca się do klasy z poleceniem: „na razie nie piszcie w zeszytach”, podczas gdy większość uczniów już napisała.

Kl. III. Arytmetyka. Kandydat zapisuje zadanie domowe na tablicy: wykonaj dzielenie ze sprawdzianem (6 zadań). Kiedy prawie wszyscy uczniowie zajęci są przepisywaniem zadań do swoich zeszytów, dwie dziewczynki podnoszą palec jako umowny znak zgłoszenia się do wypowiedzi. Kandydat nie spostrzega zgłaszających się, które po pewnej chwili zniechęcone opuszczają palce. Na ich twarzach można było zaobserwować wyraźne niezadowolenie.

Kl. I. Język polski. W jednym fragmencie lekcji kandydat daje dzieciom polecenie cichego czytania tekstu z elementarza. Po chwili przystępuje do głośnego czytania. Dopiero jednak pod koniec lekcji stwierdza, że dwóch uczniów nie ma elementarza i nie wykonywało poleceń prowadzącego.

Powyższe przykłady fragmentów lekcji wskazują dowodnie, że badani kandydaci nie opanowali modyfikacyjnej strony umiejętności dydaktycznych oraz nie rozwinęli w sobie spostrzegawczości pedagogicznej.

Dyrektywy w sprawie kontynuowania badań

Materiał dotychczasowych badań pozwolił również na ustalenie pewnych dyrektyw dotyczących dalszej pracy badawczej.

Trudność w doborze metod i środków, którą kandydaci najczęściej tłumaczyli niezajomością zespołów dziecięcych, wymagała przyjęcia takiego założenia w procesie kształtowania umiejętności dydaktycznych, aby w badaniach eksperymentalnych studenci prowadzili lekcje

próbne jedynie w tych zespołach uczniowskich, które poprzednio poznali. Ponadto należało umożliwić im poznawanie zespołów klasowych przez rozbudowę kontaktów ze szkołą ćwiczeń.

Stwierdzone w ankietach słabe zaawansowanie słuchaczy w środkach ekspresji było dostatecznym sygnałem, aby w procesie kształtowania umiejętności dydaktycznych znalazły one odpowiednie miejsce. W planie studiów grupy eksperymentalnej postulat ten uwzględniano przede wszystkim w następujących przedmiotach: kultura żywego słowa z literaturą dla dzieci, rysunek, praca ręczna, śpiew z muzyką, wychowanie fizyczne.

Większość swoich niepowodzeń w prowadzeniu pierwszych lekcji próbnych przypisywali badani kandydaci wielkiemu zdenerwowaniu, które z reguły towarzyszyło ich czynnościom dydaktycznym. A oto niektóre wypowiedzi na ten temat.

„Trudności, jakie napotykałam przy prowadzeniu pierwszej lekcji — to nie ugruntowany materiał rzeczowy oraz silna trema. Po prostu nie widziałam chwilowo dzieci, zapomniałam, o czym mówić” (K-18, kl. VB).

„Trudności na pierwszej lekcji były przeze mnie pokonane i nie dałam ich odczuć dzieciom. Ale po lekcji czułam się całkowicie wyczerpana nerwowo” (K-20, kl. VB).

„Pierwszą lekcję to strach prowadzić” (K-19, kl. VB). „Na pierwszej lekcji najwięcej oniemiała mnie osoba dyrektora” (K-18, kl. VB).

„Po wejściu do klasy nic nie widziałam, jednak po chwili to mi ustąpiło” (K-20, kl. IV).

„Pierwsza lekcja powinna być prowadzona bez osób obcych, bez świadków” (K-22, kl. IV).

Tych kilka tylko przykładowo podanych wypowiedzi oraz obserwacja zachowania się kandydatów nasunęły inną niż powszechnie stosowaną, metodę zaprawiania do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Otóż w koncepcji eksperymentu pierwsze lekcje próbne prowadzili studenci bez nadzoru. Chodziło o to, aby zdenerwowanie kandydatów sprowadzić do minimum, aby lekcja ta mogła być rzeczywiście próbą ćwiczebną.

Przeprowadzone badania wstępne (ankiety i hospitacje lekcji próbnych) doprowadziły do lepszego określenia istoty umiejętności dydaktycznych oraz pozwoliły na sformułowanie kilku dyrektyw, które wykorzystano już w pracach eksperymentalnych.

DWIE GŁÓWNE KONCEPCJE OGÓLNEGO UKŁADU MATERIAŁU W PROGRAMACH HISTORII *

Dydaktyka wyróżniła dwie koncepcje ogólnego układu materiału nauczania w programach: układ koncentryczny (cykliczny) i układ liniowy. Obie koncepcje mają swoich zwolenników i przeciwników.

Program historii o układzie liniowym realizowany był dotychczas w ZSRR od klasy V. Pozostałe kraje, uwzględniane w niniejszej pracy, stosowały układ koncentryczny. Cechą charakterystyczną układu liniowego jest przerabianie pewnych partii materiału tylko jeden raz. Tak np. w Związku Radzieckim materiał z historii starożytnej przerabiany jest tylko w kl. V i w pierwszym półroczu kl. VI. Materiał z historii powszechnej średniowiecza przerabiany jest tylko w drugim półroczu kl. VI i kl. VII. Materiał z historii powszechnej czasów nowożytnych realizowany jest tylko w kl. VIII i w kl. IX. Historia ZSRR, jako oddzielny przedmiot nauczania, przerabiana jest równoległe z kursem historii powszechnej w kl. VIII i w kl. IX. W kl. X jest już tylko historia ZSRR.

Musimy jednak podkreślić, że ta cecha niepowtarzalności poszczególnych kursów historii w programie o układzie liniowym nie może być rozumiana zbyt rygorystycznie, gdyż pewne elementy występują dwukrotnie. Wspólnota pierwotna np. omawiana jest w kl. V, ale w kursie historii ZSRR w kl. VIII jest w programie rozdział pt. Ustrój wspólnoty pierwotnej na terytorium naszego kraju. Tak samo niewolnictwo omawiane jest w kl. V i VI, ale w kursie historii ZSRR (kl. VIII) jest też rozdział pt. Ustrój niewolniczy na terytorium naszego kraju. Słowianie w starożytności. W ten sposób na innym materiale pogłębiano te pojęcia, które w klasach V—VII nie mogły być gruntownie przyswojone ze względu na wiek uczniów.

* Artykuł niniejszy jest częścią obszerniejszego studium poświęconego analizie porównawczej programów historii w różnych krajach. Za podstawę do porównania przyjęto następujące programy:

PRL — program za rok 1957/58 dla 5—11 roku nauki.

ZSRR — program na rok 1955/56 dla 5—10 roku nauki.

NRD — program z 1954 r. (Grundschulen) oraz z 1951 r. (Oberschulen).

Francja — program z 1956 r. dla 6—12 roku nauki.

Luksemburg — program na rok 1957/58 dla 7—13 roku nauki.

Kanada (Nowa Fundlandia) — program z 1945 r. dla 9—11 roku nauki.

USA (Ontario) — program z 1947 r. dla 11—12 roku nauki.

Przedwojenne programy polskie: dla szkoły powszechnej z 1920 r., dla gimnazjum wyższego z 1922 r. oraz programy dla szkoły powszechnej, gimnazjum i liceum po reformie jędrzejowiczowskiej.

W porównaniu z układem koncentrycznym główną zaletą układu liniowego jest fakt, że stwarza on większe możliwości rozładowania programu, co, jak wiemy, jest problemem aktualnym we wszystkich krajach. Program radziecki pokazuje, że układ liniowy pozwala na zawężenie ram chronologicznych w poszczególnych klasach oraz umożliwia zwiększenie wymiaru godzin na realizację poszczególnych tematów. Stwarza więc pomyślniejsze warunki do zwalczania werbalizmu w nauczaniu historii i stosowania metod umożliwiających wdrażanie uczniów do samodzielnej pracy i samodzielnego myślenia.

Dla ilustracji porównajmy program radziecki i program czechosłowacki, który ma układ koncentryczny. W programie radzieckim w ciągu trzech lat nauki (kl. V, VI i VII), przy wymiarze czasu po 2 godz. tygodniowo, przerabia się materiał z historii powszechnej (z nielicznymi elementami z dziejów ojczystych) od wspólnoty pierwotnej do połowy XVII w. W programie czechosłowackim zaś omawia się w ciągu dwóch lat nauki (kl. VI i VII), przy wymiarze czasu 2 godz. tyg. w kl. VI i 3 godz. tyg. w kl. VII, materiał z historii powszechnej i historii ojczystej od wspólnoty pierwotnej do roku 1917. Jasne dla każdego, że w programie radzieckim możliwy jest taki wymiar godzin na opracowanie poszczególnych tematów, na jaki nie może sobie pozwolić żaden program o układzie koncentrycznym. Np. na opracowanie tematu w kl. V pt. „Egipt starożytny” program radziecki przeznaczają 10 godzin, gdy program czechosłowacki przeznaczają 7 godzin na opracowanie całego rozdziału pt. „Ustrój wspólnoty pierwotnej łącznie z państwami starożytnego Wschodu”. (Egipt, Mezopotamia, Chiny).

Potrzeba rozładowania programu historii odczuwana jest we wszystkich krajach. Układ liniowy stwarza poważne możliwości w tym kierunku, czego nikt nie neguje. Czym wobec tego wytłumaczyć fakt, że w większości krajów utrzymuje się układ koncentryczny?

Decydującym czynnikiem są tu względy natury społecznej. Układ liniowy zapewnia znajomość całokształtu dziejów tylko tej grupie młodzieży, która ukończyła pełną szkołę średnią. Uczniowie, którzy ukończą szkołę podstawową, mieliby tylko propedeutyczny kurs historii powszechnej urwany na przełomie średniowiecza i czasów nowożytnych, co nie jest wystarczające do zrozumienia współczesności, do kształtowania światopoglądu młodzieży.

Podstawą tego argumentu skierowanego przeciwko liniowości jest zasada, że absolwent szkoły podstawowej musi zdobyć zaokrąglony cykl wiadomości (niezbędne podstawowe wykształcenie każdego obywatela) i założenie, że nie będzie on dalej się uczył*.

Spotyka się i inne argumenty, jak np., że przejście do układu liniowego

* Por. M. Pęcherski: *Z problematyki treści kształcenia w szkole ogólnokształczącej*, Materiały do studiów pedagog. t. II, s. 132—133.

wymaga ogromnie wnikliwej pracy nad kształtowaniem pojęć historycznych i że duża część nauczycieli nie jest do tego przygotowana. Stan pomocy naukowych i brak specjalistów na poziomie podstawowym łącznie z brakiem stabilizacji nauczycieli w danym przedmiocie stwarza bardzo poważne niebezpieczeństwo przy układzie liniowym. Przyjmuje się tu także ukryte założenie, że na wyniki pracy nauczycieli uczących historii w szkole podstawowej nie ma co liczyć, że na poziomie licealnym trzeba cały system wiedzy budować od początku.

Wyniki naszej analizy programu radzieckiego i programów o układzie koncentrycznym wskazują, że przy układzie liniowym upośledzona jest w pewnym stopniu historia starożytna i średniowieczna.

Programy dla klas licealnych w Polsce, Czechosłowacji, a zwłaszcza w NRD, wprowadzają w kursie historii starożytnej szereg takich pojęć, które nie są uwzględnione w programie radzieckim, np. własność osobista, własność prywatna, towar, siły wytwórcze, środki produkcji, niewolnictwo patriarchalne, wschodni despotyzm, klasa panująca, aparat państwowy, politeizm, antropomorfizm, dualizm w religii, monoteizm, mesjanizm, braminizm, buddyzm, retoryka, rozkład ustroju niewolniczego i in. To samo zjawisko można zaobserwować w kursie historii średniowiecznej.

To unikanie trudniejszych pojęć w programie o układzie liniowym uwarunkowane jest nie brakiem czasu, lecz koniecznością przystosowania treści programu do możliwości umysłowych uczniów.

Wynika jednak z tego, że głębsze ujęcie kursu historii starożytnej i średniowiecznej możliwe jest dopiero na szczeblu licealnym. U podstaw więc układu liniowego tkwi założenie, że dla wykształcenia ogólnego młodzieży ważniejszy jest kurs historii nowożytnej, że w zakresie historii starożytnej i średniowiecznej wystarczy ogólna orientacja możliwa do osiągnięcia na II szczeblu szkoły podstawowej. Podkreślić jednak musimy, że ta różnica w ocenie wartości kształcącej materiału z poszczególnych epok nie jest związana wyłącznie z układem liniowym. Występuje ona również w krajach, w których realizowany jest program o układzie koncentrycznym.

Budowa programów o układzie koncentrycznym nie jest we wszystkich krajach jednakowa.

Podstawowa dla historii zasada następstwa chronologicznego uwzględniana jest nie tylko w programie radzieckim, lecz również we wszystkich programach o układzie koncentrycznym. Nawet w programie wprowadzającym zagadnienia oparte głównie na przekrojach podłużnych, jak np. program polski po reformie 1932 r. dla liceum lub program USA — Ontario dla 11 i 12 roku nauki, utrzymuje się kolejność chronologiczną poszczególnych okresów historycznych. We wszystkich programach stosowana jest również zasada synchronizacji w układzie materiału, choć taka budowa stwarza pewne trudności metodyczne.

Tylko dzieje Grecji i Rzymu starożytnego ujęte są we wszystkich programach monograficznie. Różnice dotyczą ilości koncentrów, czasu ich realizacji oraz doboru treści. Na drugim szczeblu szkoły podstawowej i na poziomie licealnym wprowadza się najczęściej dwa koncentry. W Polsce po reformie jędrzejowiczowskiej wprowadzono 3 koncentry: jeden w szkole powszechnej, drugi w czteroletnim gimnazjum i trzeci w dwuletnim liceum.

Ilość wprowadzanych koncentrów uwarunkowana jest strukturą organizacyjną szkoły ogólnokształcącej w danym kraju.

Proporcja czasu przeznaczanego na realizację koncentru niższego i wyższego jest również związana ze strukturą organizacyjną szkoły. W jednych krajach przeznaczają się na realizację koncentru niższego 4 lata, a na realizację koncentru wyższego 3 lata, np. we Francji (rok 1956) i NRD (rok 1951). W Polsce i Luksemburgu odwrotnie, na realizację koncentru niższego przeznaczają się 3 lata, a koncentru wyższy realizuje się w ciągu 4 lat. W Czechosłowacji (rok 1953) zachowano pod tym względem równowagę, przeznaczając na każdy koncentru 3 lata.

Koncentryzm zaostrza ogromnie sprzeczność między potrzebami społecznymi w zakresie wykształcenia ogólnego młodzieży a budżetem czasu. W konsekwencji przerost cykliczności w układzie materiału programowego powoduje przeciążenie planu godzin i przeładowanie programów materiałem nauczania. Powszechna tendencja do rozładowania programu historii, przystosowania go do wieku i rozwoju umysłowego uczniów jest jedną z głównych przyczyn różnic w doborze treści materiału dla poszczególnych koncentrów.

Tendencja ta przejawia się jednak w różnych formach w różnych sposobach rozwiązywania trudności.

We Francji np. wprowadzono do układu koncentrycznego elementy liniowości. Historia starożytna i średniowieczna występuje w programie francuskim w koncentrze niższym (6—9 rok nauki). Treść koncentru wyższego (10—12 rok nauki) dotyczy wyłącznie czasów od 1610 do 1939 roku.

Podobną budowę ma program NRD z 1951 dla szkoły dziesięcioletniej, który dla 9 i 10 roku nauczania przewiduje materiał od XVI wieku do drugiej wojny światowej.

Nawet w programach uwzględniających w obu koncentrach elementy wszystkich formacji społeczno-ekonomicznych można spotkać pewne elementy liniowości. Przykładem może być program NRD w roku 1954 dla szkoły podstawowej, w którym całkowicie pominięto materiał z dziejów starożytnej Grecji.

Inny sposób rozwiązania trudności widzimy w programie czechosłowackim z roku 1953. W programie tym historia starożytna uwzględniona jest w zasadzie w obu koncentrach, ale w kl. IX (pierwszy rok koncentru wyższego) wprowadzono tylko uogólnienie ustroju niewolniczego bez

szczegółowego omówienia materiału faktograficznego, czego nie można uznać za rozwiązanie zbyt szczęśliwe.

Głównym oparciem zwolenników układu koncentrycznego jest zasada stopniowania trudności, konieczność dostosowania materiału nauczania do faz rozwojowych uczniów*.

Cechą charakterystyczną układu koncentrycznego jest powtarzanie wcześniej przerobionego materiału łącznie z jego rozszerzeniem i pogłębieniem. Zastosowanie układu koncentrycznego jest więc celowe w tych wszystkich wypadkach, gdy pewne pojęcia nie mogą być wyjaśnione w szkole podstawowej tak wyczerpująco, jak to jest niezbędne dla wykształcenia ogólnego.

Układ koncentryczny, jeśli go prawidłowo stosować, ma więc poważne zalety dydaktyczne, ułatwia nauczycielowi przechodzenie od niższych do wyższych form myślenia.

Dotychczasowa praktyka wykazuje jednak, że programy o układzie koncentrycznym powodują często spłykanie procesu nauczania, mechaniczne powtarzanie tego samego materiału na obu szczeblach (zamiast pogłębienia), co w dużym stopniu osłabia zainteresowania uczniów przedmiotem nauczania**.

Układ koncentryczny, jak również układ liniowy, może być łączony z układem epizodycznym lub z układem systematycznym. Zależy to w dużej mierze od wymiaru czasu przeznaczanego na realizację programu i od poziomu umysłowego uczniów.

Proces nabywania wiedzy historycznej, jak słusznie podkreśla prof. Moszczeńska, zawiera oba elementy: epizodyzm i systematyczność. Albo skupiamy uwagę na wyodrębnionych elementach rzeczywistości historycznej, albo rozpatrujemy je w układzie narzuconym przez logikę przedmiotu. Nie ma więc sprzeczności pomiędzy epizodami a tzw. kursem systematycznym. W miarę posuwania się na stopniach poznania systematyczność wzrasta na koszt epizodyczności***.

Do niezbędnych warunków systematyczności kursu historii zaliczyć należy wprowadzenie takiej ilości przekrojów i w takim ich układzie, aby możliwe było ustalenie związków między poszczególnymi elementami rzeczywistości historycznej, aby nie było zbyt dużych trudności w przechodzeniu od faktów do uogólnień i odwrotnie. Nie można np. zrozumieć przesłanek przewrotu przemysłowego w Anglii bez znajomości materiału dotyczącego angielskiej rewolucji burżuazyjnej w połowie XVII w. i jej skutków. Pomijanie przekrojów niezbędnych do uchwycenia związków

* Por. M. A. Zinowjew: *Osnownyje woprosy metodiki prepodawanija istorii*. Moskwa 1948 s. 137—138 oraz *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne nauczania historii w szkole*. PZWS W-wa 1957, s. 15, 52.

** Por. M. Pecherski — cyt. s. 132.

*** *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne... cyt. s. 24.*

między omawianymi zjawiskami prowadzi do izolacji poszczególnych tematów oraz do odrywania faktów historycznych od uogólnień.

We wszystkich porównywanych przez nas programach ilość tematów, podtematów i haseł uogólniających na szczeblu niższym jest minimalna, decydującą przewagą mają obrazy i charakterystyki ogólne. Między programami poszczególnych krajów istnieją jednak na tym poziomie dość poważne różnice pod względem charakteru wprowadzanych związków i uogólnień. W NRD np. już w klasie V (wiek uczniów 10—11 lat) mówi się o powstaniu społeczeństwa ludzkiego, wyjaśnia się znaczenie pracy, podkreśla się wpływ ulepszania narzędzi pracy na rozwój myślenia i języka ludzi pierwotnych, wymaga się od uczniów znajomości sposobu życia ludzi na poszczególnych etapach rozwoju wspólnoty pierwotnej oraz zrozumienia, jak ten rozwój prowadził do powstania prywatnej własności i podziału klasowego.

W programie czechosłowackim wspólnota pierwotna omawiana jest w kl. VI (wiek uczniów 11—12 lat). Przedstawia się uczniom wybrane obrazki z życia ludzi pierwotnych, wprowadza się też zagadnienie rozkładu wspólnoty pierwotnej, ale bez wystarczającej podbudowy. Dopiero w kl. VIII (wiek uczniów 13—14 lat) pokazuje się proces różnicowania klasowego i rozkładu wspólnoty pierwotnej.

Pomijając problem przystosowania materiału do możliwości poznawczych uczniów (wymaga on osobnego omówienia), trzeba stwierdzić, że tak duże wymagania w programie NRD można było postawić tylko dzięki wprowadzeniu elementów liniowości do cyklicznego układu programu. Umożliwiło to przeznaczenie 14 godzin na omówienie materiału z dziejów wspólnoty pierwotnej. Układ koncentryczny, zwłaszcza przy małej ilości godzin przeznaczonych na realizację programu, przyczynia się do rozszerzania ram chronologicznych programów poszczególnych klas, co w konsekwencji powoduje przerost epizodyzmu w traktowaniu materiału historycznego nawet na poziomie licealnym. Typowym przykładem może być program kanadyjski (Nowa Fundlandia) z roku 1945 dla 9—11 roku nauki. Jest to zbiór tematów-obrazów o charakterze wybitnie epizodycznym.

Na ogół jednak w programach dla szczebla wyższego przeważa tendencja do łączenia układu liniowego lub układu cyklicznego z układem systematycznym. W dużo większym stopniu bierze się tu pod uwagę drogę przechodzenia w nauczaniu od faktów historycznych do procesu historycznego.

Droga ta jest jednak w wielu programach trudna do uchwycenia. Zależy to od konstrukcji programu, od stopnia jego uszczegółowienia.

W programie luksemburskim np. dla 11 roku nauki pod tytułem „Bardziej pogłębiona historia średniowieczna” figuruje następujący spis tematów: Europa po najazdach. Chlodwig i Merowingowie. Potęgi stare i nowe. Cesarstwo Wschodnie. Papiestwo. Islam. Karolingowie. Karol Wielki i pań-

stwo Franków. Następcy Karola Wielkiego. Rozpad państwa. Nowe najeżdzy. Niemcy i Francja. Jasne jest, że program ten nie organizuje procesu poznawczego, pozostawia w tym zakresie wszystko do uznania autora podręcznika i nauczyciela.

Na ogół programy krajów socjalistycznych ukierunkowują pracę nauczyciela w doprowadzaniu uczniów do uogólnień w dużo większym stopniu niż programy krajów kapitalistycznych. Występuje to wyraźnie, gdy weźmiemy pod uwagę uogólnienia wprowadzane przez program po przeobrażeniu materiału z kilku rozdziałów. Tak np. program radziecki dla 9 roku nauki wprowadza rozdział pt. „Imperializm jako najwyższe i ostatnie stadium kapitalizmu”, dopiero po omówieniu imperializmu niemieckiego, angielskiego, francuskiego i amerykańskiego. Analogiczne ukierunkowanie pracy daje program czeskosłowacki i program NRD.

Cechą charakterystyczną układu materiału w rozdziałach prowadzących do końcowego uogólnienia jest powtarzanie tych samych pojęć, np. w programie radzieckim pojęcia: „koncentracja produkcji” i „monopol kapitalistyczny” powtarzają się w 3 rozdziałach (Niemcy, Francja, USA), pojęcie „zabory kolonialne” powtarza się w 4 rozdziałach.

Powtarzanie tych samych pojęć w kilku rozdziałach ma ułatwić nauczycielowi przygotowanie uczniów do zrozumienia prawidłowości procesu historycznego. Przy odpowiedniej metodzie pracy stwarza to możliwość stopniowego rozszerzenia uogólnień częściowych. Jednakże taki układ materiału zwiększa stopień przeładowania programu. Unikanie tego niebezpieczeństwa skłania autorów programu bądź do rezygnacji z szerszych uogólnień, bądź do wprowadzania uogólnień bez dostatecznej podbudowy faktograficznej, co prowadzi do werbalizmu i sloganowości. W powojennych programach polskich i innych krajów demokracji ludowej można znaleźć wiele błędów tego rodzaju.

Porównanie programów kilku krajów nie daje oczywiście dostatecznej podstawy do wysnuwania jakichś kategorycznych twierdzeń dotyczących budowy nowych programów historii. Wydaje się jednak, że w naszych obecnych warunkach nie jest celowe wprowadzanie układu konsekwentnie liniowego, jak również utrzymywanie układu cyklicznego w istniejącej postaci. Sądzymy, że koncepcja układu materiału w nowym programie historii powinna być oparta na wprowadzeniu elementów liniowości do układu cyklicznego.

Umożliwi to zwiększenie ilości godzin na realizację poszczególnych problemów i stworzy realną podstawę do racjonalnego łączenia układu cyklicznego z układem systematycznym zwłaszcza na poziomie licealnym.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JAK ROZWIJAMY FORMY WSPÓLPRACY Z DYREKTORAMI SZKÓŁ

W sprawozdaniu niniejszym postaram się przedstawić zwięźle wypraktykowane formy współpracy pracowników pedagogicznych Oddziału Szkolnictwa Licealnego w Katowicach z dyrektorami 88 jedenastolatek i liceów ogólnokształcących, znajdujących się na terenie województwa.

Ponieważ jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły zależy w znacznym stopniu od jakości pracy dyrektora, zadaniem nadzoru pedagogicznego jest niesienie pomocy dyrektorom poszczególnych szkół przy rozwiązywaniu trudności, na jakie natrafiają, ukierunkowywanie ich działalności, umożliwianie wymiany wzajemnych doświadczeń, popularyzowanie różnych osiągnięć i usprawnień. Pamiętając o tym zadaniu, pracownicy pedagogiczni Oddziału Liceów Ogólnokształcących w Katowicach wprowadzili, poczynawszy od roku szkolnego 1954/55, wiele nowych prób na odinku współpracy. Streścić by je można w następujących punktach:

1. Zmniejszona ilość konferencji ogólnych, a poprawiona ich jakość przez wprowadzenie tematyki problemowej i wciągnięcie do współpracy większej ilości szkół i dyrektorów.
2. Dla zaktywizowania większej ilości szkół, dyrektorów, nauczycieli i rodziców organizowano narady w czterech rejonach.
3. Tematykę konferencyjną na rok następny ustalano na podstawie analizy i oceny pracy roku poprzedniego.
4. Zamiast referatów na konferencjach wprowadzono zasadę przygotowywania tez do dyskusji, wykorzystując w szerszym niż dotąd zakresie lekcje praktyczne i inne zajęcia w szkole.
5. Zorganizowano aktyw dyrektorów.
6. Podzielono województwo na dwanaście rejonów administracyjnych.
7. Zapoczątkowano współpracę z młodymi dyrektorami.
8. Rozwinięto na szerszą skalę przenoszenie doświadczeń szkół.
9. Zapraszano dyrektorów na wizytacje i konferencje powizytacyjne w charakterze obserwatorów.

10. Wprowadzono indywidualne konsultacje dyrektorów.
11. Zapoczątkowano współpracę ze szkolnictwem zagranicznym.
12. Zapoczątkowano systematyczną współpracę z zastępcami dyrektorów szkół.

A oto bliższe dane dotyczące wprowadzonych zmian w zakresie współpracy Oddziału z dyrektorami liceów.

W organizacji konferencji ogólnej zwrócono uwagę na omawianie na konferencji jednego węzłowego zagadnienia ilustrowanego przykładami praktycznymi, wciąganie do współpracy wielu różnych szkół, na których terenie odbywają się konferencje.

Nad przygotowaniem konferencji pracuje dyrektor oraz kilku nauczycieli prowadzących lekcje praktyczne czy zajęcia pozalekcyjne. Konferencją żyje cała szkoła, komitet rodzicielski i środowisko.

Uczestnicy konferencji widzą pracę innej szkoły, mogą ją porównać z wynikami własnej pracy, podzielić się w dyskusji własnymi doświadczeniami.

Przejęciowe odbywanie konferencji w czterech rejonach konferencyjnych (Katowice, Bytom, Częstochowa i Bielsko-Biała) obejmujących po 20 szkół przyczyniło się do zaktywizowania dyrektorów szkół, którzy w mniejszych grupach chętniej zabierali głos, czego nie obserwowano uprzednio.

Tematykę konferencji ustalono po przeprowadzeniu rocznej analizy pracy oddziału liceów ogólnokształcących. Ustalona tematyka konferencji z góry na cały rok szkolny, z podaniem terminu konferencji, szkół, w których się miały odbyć, zespołów dyrektorów i nauczycieli, wyznaczonych do przygotowania konferencji, przyczyniła się do gruntownego jej przygotowania. Zespoły, znając zagadnienia kilka miesięcy naprzód, przez dłuższy okres czasu czynią obserwacje i zbierają materiały na terenie własnych szkół. Odbywają kilkakrotnie konsultacje, opracowują tezy na podstawie doświadczeń i obserwacji w kilku szkołach. W ten sposób konferencja jest wszechstronnie przygotowana, a dyrektorzy — posiadając na kilka dni naprzód tezy, mogą się należycie przygotować do dyskusji. Na takiej konferencji dyskusja jest z reguły sprawna, dużo wypowiedzi krótkich i konkretnych, wnioski rzeczowe.

Po przedyskutowaniu zagadnienia w oparciu o tezy i obserwowane zajęcia praktyczne, dyrektorzy mają ułatwione zadanie przeniesienia wyników konferencji zespołowi nauczycielskiemu własnej szkoły. Konferencje tak organizowane przyczyniły się do wzmożenia czytelnictwa pedagogicznego dyrektorów pracujących nad przygotowaniem tez, nauczycieli przygotowujących się do dyskusji.

Inną formą współpracy Oddziału Szkolnictwa Licealnego z dyrektorami szkół jest aktyw dyrektorski. Na przestrzeni czterech lat aktyw dyrektorski, zwoływany w miarę potrzeby około 3 razy w roku, zaj-

mował się następującymi sprawami: oceniał krytycznie przeprowadzone konferencje; oceniał sytuację szkolnictwa licealnego w okresie ważnych wydarzeń w kraju; naświetlał trudne zadania, przed którymi stanęło szkolnictwo licealne; ustosunkowywał się do oceny wyższych uczelni w sprawie wyników stwierdzonych w czasie egzaminów wstępnych; zastanawiał się nad formami szkolenia i samokształcenia dyrektorów; wysuwał problemy nurtujące szkoły i opracowywał węzłowe problemy dydaktyczno-wychowawcze; oceniał przeprowadzone eliminacje zespołów artystycznych; przedsiębrał środki zaradcze w związku z dużym odsiewem w szkołach; podzielił się spostrzeżeniami odnośnie do pracy harcerstwa.

Podjęcie w ostatnim roku przez aktyw dyrektorów prac badawczych i eksperymentalnych przyczynia się do budzenia ambicji naukowych u nauczycieli przez wypróbowanie pewnych eksperymentów pedagogicznych, posuwających naprzód naszą metodykę nauczania.

Dla przykładu podajemy, że w roku szkolnym 1957/58 aktyw dyrektorów podjął do wykonania między innymi następujące zadania: 1) opracowanie materiałów historycznych dotyczących powstań śląskich, ziemi śląskiej, miast i powiatów przyłączonych do Polski po II wojnie światowej, 2) sprawę wydawnictwa czasopisma młodzieżowego w Bytomiu (na wzór II Liceum im. Traugutta), 3) sprawę organizacji wykładów dla rodziców w wielkich miastach (Bytom), 4) ustalenie form pracy z młodymi nauczycielami itp.

Oddział Liceów ogólnokształcących poprzez aktyw szuka potwierdzenia słuszności swoich założeń w pracy, koryguje swe zamierzenia i plany, wzbogaca je inicjatywą terenu.

Podział województwa na 12 rejonów przyczynił się do usprawnienia pracy administracyjnej. Za każdy rejon odpowiedzialny jest dyrektor rejonowy. Poprzez dyrektorów rejonowych organizacja pracy uległa znacznemu usprawnieniu. W pilnych sprawach odpada konieczność odrywania wszystkich dyrektorów na cały dzień od warsztatu pracy.

W związku z realizacją postulatu, że na stanowiskach dyrektorów szkół winni być nauczyciele o pełnych kwalifikacjach i z odpowiednim stażem pracy, nastąpiły zmiany personalne na stanowiskach dyrektorów. Wyłoniło się zagadnienie: nawiązania współpracy z dyrektorami i początkującymi. W tym celu zwołane zostały narady, na których zaznajomiono młodych dyrektorów z obowiązkami przed rozpoczęciem roku szkolnego, na jego początku i przez cały rok szkolny do egzaminów dojrzałości włącznie.

W miarę potrzeb wizytatorzy zapraszali początkujących dyrektorów do szkół przez siebie wizytowanych, by pokazać im te wycinki pracy szkolnej, w których napotykali oni trudności, w swoich szkołach.

Pomocy dyrektorom w rozwiązywaniu trudności udzielano przez organizowanie różnorodnych porad w takich szkołach, które poszczególne odcinki pracy prowadziły wzorowo, tak, iż można je było spopularyzować pokazując na miejscu konkretne osiągnięcia.

Tematyka spotkań różnych co do ilości i stanu grup dyrektorów objęła takie zagadnienia, jak: rola dyrektora, organizacja szkoły, zajęć pozalekcyjnych, popularyzacja ogródka geograficznego, działka szkolna itd. Ta forma współpracy spotkała się z żywym oddźwiękiem; wiele doświadczeń dyrektorzy przenieśli do siebie i wysunęli dezyderat, by podobne spotkania organizować w przyszłości częściej.

Jedną z wypróbowanych form współpracy jest udział dyrektorów w wizytacjach oraz w konferencjach powizytacyjnych w charakterze obserwatorów. Ta forma współpracy stosowana była niezbyt często. Chodziło o zapoznanie przede wszystkim początkujących dyrektorów z warunkami, metodami i wynikami pracy w innych szkołach.

Dyrektorzy szkół, uczestniczący w charakterze obserwatorów w wizytacjach i konferencjach powizytacyjnych, korzystają wiele: zapoznają się z organizacją pracy w innych szkołach i z metodami kierowania zakładem, obserwują poziom nauczania i wychowania, porównując go z poziomem we własnym zakładzie. Przekonują nas naocznie, w jaki sposób można rozwiązać wiele spraw gospodarczych. To ich więcej przekonuje aniżeli teoretyczne rozważania wizytatora w czasie wizytacji.

W końcu ubiegłego roku szkolnego i w bieżącym roku podjęto przeprowadzenie indywidualnych konsultacji z dyrektorami szkół. Były to dwojakiego rodzaju konsultacje: jedne wynikające z inicjatywy samych dyrektorów, inne — z inicjatywy Oddziału.

Przedmiotem pierwszych konsultacji były różnorodne sprawy wynikające z potrzeb danej szkoły, z trudności, w których znalazł się dany zakład, z aktualnych wydarzeń szkolnych, z którymi dyrektor i rada pedagogiczna nie mogły się w żaden sposób uporać na miejscu (np. sprawa wyprowadzenia szkoły ze skrajnych zaniedbań gospodarczych, sprawa uregulowania współpracy dyrektora z zastępcami dyrektora, sprawa nauczycielki, która utraciła w szkole i środowisku całkowicie autorytet, i inne).

Indywidualne konsultacje kierowane mają na uwadze rozstrzygnięcie specjalnych trudności w szkołach. Konsultacje są zaplanowane co najmniej tydzień naprzód, o czym jest zawiadomiony zainteresowany dyrektor szkoły. Dyrektor jest poinformowany, na jaki temat będzie przeprowadzał konsultację, aby umożliwić mu przygotowanie się do niej. A oto kilka przykładów tematyki przeprowadzonych indywidualnie konsultacji: w jaki sposób realizuję zalecenia i zarządzenia z ostatniej wizytacji lub jakie zasadnicze zadania postawił dyrektor do realizacji w bieżącym roku, lub jak kieruję swoim zakładem.

Dyrektorzy szkół wezwani na konsultacje nabierają przekonania o ważności wydawanych w czasie wizytacji zaleceń i zarządzeń, zastanawiają się nad zasadniczymi kierunkami swej działalności, nad tym, do czego dążą, jakie i jakimi metodami zadania realizują. Niemalże znaczenie w rozwijaniu form współpracy z dyrektorami ma udział dyrektorów szkół w wycieczkach zagranicznych. Ta forma zapoczątkowana została przez Oddział Szkół Licealnych w Katowicach z kierownikiem szkolnictwa w Ostrawie.

Celem wycieczki było zapoznanie się z organizacją szkolnictwa w CSR, z formami doskonalenia kadr oświatowych oraz z przyjęciem się tam nowo wprowadzonego przedmiotu do szkół, wychowania politycznego.

Mówiąc o formach współpracy z dyrektorami szkół nie można pominąć pracy z zastępcami dyrektorów. Zakres działalności zastępcy dyrektora nie został prawnie uregulowany. Po wspólnej naradzie dyrektorów i ich zastępców dokonano podziału pracy między dyrektora i zastępcę.

W celu ułatwienia pracy na tym odcinku w kwietniu 1957 r. zaproszono zastępców na naradę do Bytomia. Narada była poświęcona czytelnictwu. Celem narady było przeniesienie w teren doświadczeń w zakresie organizacji czytelnictwa, pokazanie, jak wygląda praca jednej z przykładowych czytelni i bibliotek, i wreszcie wskazanie na rolę dyrektora szkoły w organizowaniu czytelnictwa.

Uczestnicy narady zapoznali się z bogatymi formami propagandy czytelnictwa, jak: estetyczna dekoracja wnętrza bibliotek, wystawa książek, plakaty propagujące wybrane książki, zagadki literackie, wykresy ilustrujące stan ilościowy i jakościowy czytelnictwa, konkursy czytelnicze.

Konferencja przyczyniła się do wciągnięcia zastępców dyrektorów do pracy nad szerszymi i trudniejszymi problemami szkoły, o czym mówią liczne wypowiedzi dyrektorów po konferencji.

Podstawową formą pracy zastępcy dyrektora szkoły zapewniającą właściwy kierunek i wyniki nauczania i wychowania są hospitacje lekcji, zajęć pozalekcyjnych i pracy organizacji młodzieżowych. W celu lepszego przygotowania zastępców dyrektorów do hospitacji zorganizowano dla nich konferencję w Szkołach Podstawowych i Liceach Ogólnokształcących w Tarnowskich Górach. Konferencja umożliwiła ustalenie wniosków, które były podstawą do pracy w ciągu całego roku szkolnego.

Opisana wyżej organizacja współpracy z dyrektorami szkół licealnych doprowadziła do tego, że obciążenie dyrektorów konferencjami jest znacznie mniejsze aniżeli w latach poprzednich. Ogół dyrektorów bierze udział w 4—5 konferencjach, w dalszych konferencjach biorą udział różne zespoły dyrektorów wg zainteresowań i potrzeb.

Ze względu na różnorodność form stosowanych na konferencjach dyrek-

torzy szkół chętnie w nich uczestniczyli, nie narzekali na odkrywanie ich od pracy, czuli potrzebę osobistego w nich udziału, konieczność aktywnej współpracy.

Pod wpływem konferencji wielu dyrektorów usprawniło swoją pracę na terenie własnych szkół. Jeden z dyrektorów udoskonalił podział pracy między dyrektorem a zastępcą i radą pedagogiczną. Inny poprawił swój styl pracy hospitacyjnej. Inni zorganizowali u siebie nowe pracownie itp.

Przenoszenie doświadczeń z jednych szkół do drugich przyczyniło się do zainteresowania się rad pedagogicznych sprawami ogólnoszkolnymi, do stworzenia atmosfery, w której bardziej prawidłowo może przebiegać proces nauczania i wychowania młodzieży.

Opisane formy współpracy z dyrektorami szkół przyczyniły się do demokratyzacji stosunków w szkolnictwie, do ściślejszego powiązania organów oświatowych z terenem. Ustalenie zadań pracy Oddziału wspólnie z dyrektorami znalazło aprobatę ogółu nauczycielstwa.

W atmosferze wzajemnego zaufania — praca nadzoru pedagogicznego jest łatwiejsza i skuteczniejsza.

Formy współpracy nie mogą być w sposób sztywny stosowane. Formy te traktuje się rozwojowo i w przyszłości jedne z nich mogą stracić na aktualności, inne rozwijając się pełniej i wszechstronniej.

A oto wnioski dotyczące naszej pracy na przyszłość.

1. Ogólne konferencje dyrektorów szkół ograniczyć do najwyżej 4 w roku; położyć nacisk na gruntowne ich przygotowanie; konferencje muszą być poważnym wydarzeniem w życiu szkoły, przyczyniać się do zaktywizowania dyrektorów i być czynnikiem mobilizującym do lepszej pracy.
2. Tematyka konferencji powinna zawierać tylko jeden problem pedagogiczny ilustrowany przykładami praktycznymi.
3. Na konferencjach dyrektorów nie zaleca się wygłaszania referatów (poza referatami zaproszonych wybitnych naukowców), lecz opracowywać tezy, które powinny być doręczone dyrektorom co najmniej na 10 dni naprzód, celem umożliwienia im przygotowania się do dyskusji. Obok tezy należy dać również literaturę pedagogiczną dotyczącą danego problemu.
4. Tematyka nie może być przypadkowa, ale powinna wynikać z potrzeb terenu. Stąd Oddział w oparciu o aktyw dyrektorów winien opracować na podstawie analizy pracy rocznej plan doskonalenia zawodowego dyrektorów na rok następny i podać im go do wiadomości na początku nowego roku szkolnego.
5. Miejscem konferencji powinna być coraz to inna szkoła w województwie. Należy zaczynać od szkół najlepszych, potem przechodzić do przeciętnych, a z kolei do szkół mających jeszcze znaczne trudności.

6. Do przygotowania konferencji należy wciągnąć jak największą ilość dyrektorów, zastępców dyrektorów i nauczycieli. Sprawa aktywizacji nauczycielstwa w związku z konferencją jest bardzo ważna.
7. Spostrzeżenia, doświadczenia i wnioski z konferencji dyrektorów powinny być przedmiotem artykułów prasowych, radia i czasopism pedagogicznych.
8. Oddział szkolnictwa licealnego powinien współpracować z aktywnym dyrektorów szkół. Aktyw może być stały, ustalany na określony czas przez ogólne konferencje dyrektorów. Aktyw powoływany do doraźnych potrzeb nie ma charakteru poważnego.
9. Tematyki posiedzeń aktywu dyrektorów nie należy ustalać z góry na cały rok. Aktyw winien radzić nad problemami, które się wyłonią w związku z ogólną sytuacją szkolnictwa w kraju, sytuacją polityczną lub w związku z trudnościami w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych ustalonych na cały rok. Aktyw winien być zespołem opiniodawczym w sprawach zasadniczych, w trakcie pisania odczytu.
10. Należy utrzymać podział województwa na rejony administracyjne, które ułatwiają szybką łączność z wszystkimi szkołami województwa i pozwalają na szybkie zebranie potrzebnych materiałów.
11. Należy organizować narady z młodymi dyrektorami szkół. Narady te powinny odbywać się u tych dyrektorów, którzy szybko udoskonalają swą pracę.

Narady z dyrektorami początkującymi są celowe, bo w małej grupie, w swobodnej rozmowie można wyjaśnić wszystkie sprawy interesujące przede wszystkim dyrektora o małym doświadczeniu.

12. Należy zbierać w czasie wizytacji szkół i od dyrektorów na konferencjach — osiągnięcia, które nadają się do upowszechnienia w innych szkołach.
13. Trzeba zwracać uwagę w czasie wizytacji i na wszelkiego rodzaju naradach, czy i w jakim stopniu udane doświadczenia pedagogiczne poszczególnych szkół zostały wykorzystane przez dyrektorów i jakie dały efekty.
14. Dla przyspieszenia procesu udoskonalenia pracy poszczególnych szkół należy stosować jak najszersze zapraszanie dyrektorów do udziału w charakterze obserwatorów w wizytacjach i w konferencjach powizytacyjnych.
15. W konsultacjach tzw. kierowanych skupić się w pierwszym rzędzie na omawianiu trudnych problemów dydaktyczno-wychowawczych.
16. Organizować wycieczki za granicę dla poznania form współpracy nadzoru pedagogicznego ze szkołami stosowanymi w innych krajach.
17. Znacznie więcej czasu i uwagi trzeba poświęcić współpracy z zastępcami dyrektorów.

18. W celu budzenia ambicji naukowych u nauczycieli i ulepszenia pracy szkolnej należy prowadzić prace badawcze — eksperymentalne.
19. Najbardziej palącą kwestią, która powinna zająć centralne miejsce w naszej pracy — to rozwijanie samokształcenia wśród nauczycielstwa. Należy je postawić przed dyrektorami, zastępcami dyrektorów i nauczycielami jako zadanie długofalowe, a organizować, jak następuje:
 - a) zobowiązać kolegów posiadających egzamin uproszczony do zdobywania drogą studiów zaocznych pełnych studiów wyższych,
 - b) zachęcać kolegów posiadających specjalistyczne przygotowanie w jednym tylko przedmiocie do studiów drugiego przedmiotu,
 - c) zachęcać kolegów mających ukończony pierwszy stopień studiów do kontynuowania i zdobywania pełnych studiów wyższych,
 - d) zachęcać nauczycieli języków obcych do uzupełnienia specjalizacji w zakresie jeszcze drugiego języka,
 - e) zapewnić pierwszeństwo nauczycielom języków obcych przy wyjazdach za granicę,
 - f) umożliwić zainteresowanym kolegom z pełnymi studiami wyższymi zdobywanie doktoratu,
 - g) pogłębiać i upowszechniać wiadomości w zakresie psychologii ogólnej, psychologii rozwojowej dziecka i młodzieży, pedagogiki, metodyki wszystkich przedmiotów, higieny szkolnej i metodyki klas I—IV.

PIOTR HULEK
KATOWICE

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

B. SUCHODOLSKI: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa P.W.N. 1959 ss. 437.

Tytuł wydanej ostatnio przez PWN książki prof. Suchodolskiego nie jest nowy. Tego samego autora praca i pod tym samym tytułem ukazała się już w roku 1947 w wydaniu Książnicy Polskiej w Warszawie. Między obu tymi pracami są jednak zasadnicze różnice. Zwraca na to uwagę sam autor w przedmowie do drugiego wydania książki. Zmiany wprowadzone w nowej książce są zasadnicze i ilościowo duże; tylko nieliczne partie dawnego tekstu zostały przedrukowane bez większych zmian. Powstała właściwie zupełnie nowa książka. Tytuł jednak został ten sam, bo obydwie książki wyrażają tę samą zasadniczą myśl, „że prawdziwie nowoczesne wychowanie powinno być wychowaniem dla przyszłości”. Myśl ta na przestrzeni lat dzielących jedno wydanie książki od drugiego stała się dla nas bardziej zrozumiała. Jeżeli bowiem w pierwszych powojennych latach trudno było nam się jeszcze oswoić z możliwością planowania przyszłości, o tyle dziś sprawa ta (również w dziedzinie oświaty i wychowania) stawiana jest poza zasięgiem dyskusji. Zmiany w drugim wydaniu książki mają swoje uzasadnienie w tym, iż horyzont przyszłości, dla której chcemy wychowywać, są dziś całkowicie inne aniżeli w roku 1947. Jeżeli wtedy rysowały się one przed nami w bardzo niewyraźnych konturach o tyle dziś kształty tej przyszłości, dla której mamy wychowywać, widzimy znacznie dokładniej i to umożliwiło autorowi napisanie nowej książki, w której „wychowanie dla przyszłości rozumiane jest bardziej konkretnie jako przygotowanie do życia, którego zasadniczy kształt i dalszy rozwój wyznaczony jest przez socjalistyczną rewolucję w naszym kraju”*.

Treść książki wydanej w 1947 r. ujęta jest w cztery zasadnicze części.

W części pierwszej autor dokonał charakterystyki „doby współczesnej” i na tym tle przeprowadził krytykę dotychczasowego wychowania oraz dotychczasowej polityki oświatowej.

W drugiej części został omówiony problem wychowania i kształcenia w procesie życia, główne zadania wychowania współczesnego oraz treść i metody kształcenia.

Część trzecia książki zawiera rozważania na temat oświaty i wychowania dorosłych, dróg awansu społecznego ludzi pracujących, systemów kształcenia dorosłych oraz funkcji społecznej szkół wyższych.

W części czwartej zamieścił autor „materiały” z różnych źródeł, mające uzasadnić potrzebę reformy szkoły współczesnej.

Książka wydana w 1959 r. jest objętościowo znacznie obszerniejsza. Dzieli się ona na pięć części: cz. I. omawia podstawy współczesnego wychowania (s. 11—74), cz. II analizuje zadania na tle perspektyw rozwoju cywilizacji współczesnej (s. 77—140), cz. III zawiera rozważania na temat wszechstronnego rozwoju osobowości (s. 143—189), cz. IV obejmuje obszerną problematykę organizacji oświaty i wychowania współczesnego (s. 194—359), w cz. V — zamykającej całość, autor pomieścił swoje rozważania na temat konieczności odnowy teorii i praktyki pedagogicznej, jeżeli wychowanie ma być wychowaniem dla przyszłości.

* B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959 s. 6.

Szczegółowa analiza spisu treści obu wydań *Wychowania dla przyszłości* wykazuje, że cz. I i V w drugim wydaniu książki są całkowicie nowe; w nich autor pokazał jasno, na jakich społecznych i filozoficznych podstawach winno opierać się wychowanie człowieka dla przyszłych zmian.

Omawiana książka prof. Suchodolskiego — pomijając literaturę światową — jest pierwszą pozycją o wychowaniu przyszłego człowieka. Problem ten od dziesiątków lat pasjonował niektórych przedstawicieli naszej pedagogiki kultury. Wśród nich na pierwszym miejscu należałoby wymienić zmarłego niedawno w USA znanego polskiego socjologa prof. Floriana Znanieckiego, którego koncepcje teoretyczne wywarły duży wpływ na kształtowanie polskiej myśli pedagogicznej w okresie 20-lecia międzywojennego. Spośród tych prac wystarczy zwrócić uwagę na trzy: *Socjologia wychowania* (2 tomy wyd. 1928 i 1930 r.), *Upadek cywilizacji zachodniej* (1921 r.) i *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości* (1934 r.). Znaniecki — co należy specjalnie mocno podkreślić — choć wychodził z całkowicie innych założeń filozoficznych i metodologicznych, aniżeli obecnie prof. Suchodolski — stwierdzał również, że „...jedyną, skuteczną działalnością, która doprowadzić może do zaistnienia nowej cywilizacji, jest świadome rozwijanie, dziś i bezustannie w przyszłości, tych właśnie, a nie innych sił kulturalnych, których ta cywilizacja potrzebuje do istnienia”*.

Jaka jest koncepcja prof. Suchodolskiego „wychowania dla przyszłości”? Czy przez wychowanie mamy przystosować jednostkę do istniejących warunków społeczno-kulturalnych, czy też przysposobić ją do przekształcenia istniejącej aktualnie rzeczywistości, a jeżeli to drugie, to w jaki sposób i w jakim zakresie należy tę rzeczywistość „przekształcić”?

Odpowiadając na to zasadnicze pytanie ze stanowiska założeń pedagogiki socjalistycznej — autor książki stwierdza, że istotą pedagogiki socjalistycznej nie jest przystosowywanie ludzi do istniejącej postaci życia, ale przygotowanie ludzi do konsekwentnej i celowej walki i pracy, zmierzających do rozwijania i doskonalenia socjalistycznego ustroju, przygotowywania ludzi do tego, by coraz lepiej umieli władać światem, który stwarzają**.

Takie postawienie sprawy znajduje swoje uzasadnienie nie tylko w podstawach filozofii marksistowskiej, ale i we współczesnych warunkach społecznych, w których żyjemy. W dzisiejszych bowiem czasach przy szalonym tempie rozwoju nauki i techniki, którą człowiek rozporządza, nie wystarczy już wychowanie według wzorów uświęconych „tradycją” ani też wychowywanie polegające na przystosowywaniu wychowanków do istniejących aktualnie form bytowania ludzkiego, gdyż przyszłość (już nawet ta najbliższa), w którą wchodzi młode pokolenie — będzie na pewno bardzo różna od terażniejszości.

Przedstawiciele różnych kierunków tzw. „szkoły pracy” czy też zwolennicy „nowego wychowania — przez życie dla życia” również interesowali się sprawą wychowania dla przyszłości. Wszyscy jednak twórcy tych różnych koncepcji inaczej widzieli możliwości wychowania dla przyszłych zadań, a niektórzy nawet wprost twierdzili — że absolutnie nie możemy przewidywać, jaka ta przyszłość będzie. Całkowicie różniąc się od tych i naukowo płodna jest koncepcja wyrażająca założenie, iż nie tylko możemy w zasadniczych liniach przewidywać kierunek dalszego rozwoju cywilizacji, ale również możemy i powinniśmy przygotowywać młode pokolenie do jak najbardziej owocnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w tych historycznych przemianach, których treść polega właśnie na władaniu przez ludzi przyrodniczymi i społecznymi warunkami ich życia***.

* F. Znaniecki: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Lwów—Warszawa, s. 96.

** B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*. PWN 1959, s. 44—45.

*** Tamże, s. 74.

Praktyka budownictwa socjalistycznego w pełni potwierdza zarówno tezę o możliwości przewidywania (w ogólnych zarysach) kierunku rozwoju przyszłości, jak i tezę o możliwości przygotowania młodzieży do życia w innych niż dzisiejsze warunkach. A jeżeli tak, to chyba bezsporna też jest teza następna stwierdzająca, że treść i kierunek naszej pracy wychowawczej winny być dobierane ze stanowiska przyszłościowych zadań społeczeństwa. Wynika z tego logicznie, że „z punktu widzenia wychowania dla przyszłości terażniejszość winna być krytykowaną, a krytyka ta powinna przyspieszać proces obumierania tego, co stare, a zarazem powinna przyspieszać proces narodzin tego, co nowe, tam wszędzie, gdzie proces ten przebiega zbyt wolno lub niewłaściwie”*. Taką też w dużej mierze funkcję krytyczną wyznaczył autor *Wychowania dla przyszłości* swemu dziełu. Już w cz. I analiza podstaw współczesnego wychowania dokonana jest w sposób krytyczny ze stanowiska zadań, które hasłowo zostały ujęte w tytule książki.

Wychowanie winno się zająć terażniejszością tylko o tyle, o ile ona wiedzie w przyszłość, o ile ona ułatwić może „jutrzejszy” wybór między siłami konserwatywnymi a siłami postępu. Jest rzeczą oczywistą, że dyrektywy wychowania dla przyszłości muszą mieć charakter ogólny, jednak nie może ono być rozpatrywane w oderwaniu od całokształtu stosunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych, w oderwaniu od ustroju. Ustrój socjalistyczny jest ustrojem, który ma realizować określone ideały społeczne w procesie permanentnej rewolucji, rozumianej jako ukierunkowania działalność przekształcająca warunki. Nie należy więc dziś ulegać fetyszowi terażniejszości, która ani nie jest doskonała, ani też niezmienna, przeciwnie: konieczna jest ostra krytyka tej terażniejszości. Historia minionych wieków przekazała nam dwie zasadnicze koncepcje wychowania: pierwsza z nich nakazuje wierne trzymanie się bogatej w treść tradycji pedagogicznej i według treści zawierających odwieczne ogólnoludzkie ideały modulowanie współczesnej młodzieży; druga koncepcja pojmuje wychowanie jako adaptację do istniejących aktualnie warunków społecznych.

Wychowanie młodzieży na „wiecznych wartościach” jest koncepcją fałszywą, gdy życie każdego człowieka przebiega w konkretnej i historycznie zmiennej rzeczywistości społecznej i ta rzeczywistość (jej potrzeby i tendencje rozwojowe) winna wyznaczać konkretnie treść pracy wychowawczej, jeżeli wychowanie ma istotnie przygotowywać do życia i do wartościowej w nim działalności.

Zwolennicy koncepcji drugiej uważają, że wychowanie pojęte jako adaptacja jest najlepszym urabianiem człowieka współczesnej cywilizacji. Myśląc o przyszłości (dla której przecież chcieli wychowywać młode pokolenie), przyjmują, że będzie ona powtarzaniem lub przynajmniej bezpośrednią kontynuacją terażniejszości. Sens pracy wychowawczej widzą oni w pielęgnowaniu aktualnych zainteresowań, potrzeb i dążeń wychowanków.

Wychowanie dla przyszłości nie może być realizowane w oparciu o tego rodzaju koncepcje.

Problematyka wychowania dla przyszłości nie może też być ujmowana w tradycyjnych schematach, zakładających, że w wychowaniu istnieje dwóch partnerów: wychowawca i wychowanek. W rzeczywistości istnieje jeszcze partner trzeci, który jest najważniejszy: obiektywny rozwój cywilizacji. Rozwój ten stwarza ludziom określone sytuacje życiowe i narzuca im też (niezależnie od ich woli) określone zadania do spełnienia. Trzeba też pamiętać o tym, że to nie tylko konkretni ludzie rozwijają się, „rosną” w określonych warunkach cywilizacyjnych, ale że ta cywilizacja jest utrzymywana i rozwijana przez ludzi. Ten historycznie zmienny układ

* B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1959. Wyd. II, s. 417.

stosunków i form ludzkiego bytowania ma decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości każdego człowieka. Rozwój każdej osobowości ludzkiej dokonuje się w konkretnych warunkach życia. Wszelkie teorie osobowości lekceważące czynniki historyczno-środowiskowe są teoriami metafizycznymi, fałszywymi.

Rozwijając dalej marksistowską naukę o człowieku, prof. Suchodolski stwierdza, że „...cechą istotną człowieka jest tworzenie obiektywnego świata cywilizacji, to znaczy zarówno dorastanie do jego poziomu, jak również — i to zwłaszcza — walki z krępującymi więzami, które są mu narzucane przez dotychczasowe osiągnięcia” *. Człowieka należy przygotować do tego, aby umiał dokonywać wyboru słusznej, zgodnej z zasadniczym nurtem rozwoju drogi życiowej. Znaczy to, że „ośrodek dyspozycyjny” pracy wychowawczej winien być przeniesiony z teraźniejszości w przyszłość. Istotny sens wychowania dla przyszłości polega na planowej i zorganizowanej pracy zmierzającej do tego, aby „młode pokolenie stawało się zdolne do nawiązywania sojuszu z tymi historycznymi siłami nowoczesności, które kształtują historyczny postęp naszego czasu i zapewniają lepsze panowanie ludzi nad ich światem” **.

Po zarysowaniu podstaw współczesnego wychowania przechodzi autor w II części książki do omówienia perspektywy rozwoju cywilizacji i wskazuje, jakie z tego wynikają zadania dla pracy wychowawczej.

Historyczną drogę rozwoju cywilizacji i postępu znacząco stały i systematyczny wzrost panowania nad przyrodniczymi i społecznymi warunkami życia. Podstawowym elementem tego postępu jest stały wzrost znaczenia nauki i techniki w życiu człowieka.

Nauka i technika stwarzają też podstawę do szybkiego zacierania się różnych partykularnych, stawiających ludzi we wrogich sobie obozach. Tendencje rozwojowe zmierzają ku jednoczeniu świata. Z tego wynika konieczność ujmowania go jako całości, potrzeba koordynacji poczynań ludzkich, potrzeba obejmowania gospodarką planową coraz szerszych obszarów, coraz szerszych dziedzin życia i pracy człowieka oraz demokratyzacja życia umożliwiająca w praktyce pełne uczestnictwo wszystkich ludzi w korzystaniu z dóbr kultury.

Proces demokratyzacji życia wydaje się być najistotniejszą cechą przyszłości. Procesowi temu, dokonującemu się od stuleci — rewolucja socjalistyczna nadała nową treść i nową siłę.

Znamieniem naszych czasów jest też coraz większy wpływ nauki nie tylko na kształtowanie się poglądów człowieka, ale i na organizację jego pracy jak i wszelkiej działalności. Praca przestaje być ciężarem i przekleństwem człowieka. Z fizycznej staje się ona coraz bardziej intelektualną, a miejsce dawnego robotnika zajmuje inżynier czy wysoko kwalifikowany technik. Na tej drodze zacierają się zasadnicze różnice między pracą fizyczną a umysłową. Żeby to jednak nastąpiło, konieczne jest upowszechnienie kultury naukowej poprzez oświatę powszechną, podnoszoną systematycznie na coraz wyższy poziom. Praca ludzka z dnia na dzień wymaga od człowieka nie tylko coraz większych sprawności technicznych, ale w równej mierze coraz więcej inteligencji, bystrości, inwencji itp.

Do tych nowych zadań oczekujących człowieka w systemie rozwijającej się demokracji ludzie muszą dorastać; wychowanie winno im ten proces ułatwiać m. in. przez ukazywanie tendencji rozwojowych życia społecznego, jak i przez kształtowanie postawy świadomego, aktywnego i twórczego uczestnictwa w dalszym rozwijaniu i umacnianiu stosunków socjalistycznych.

Konsekwencją przemian wyżej zarysowanych będzie stały wzrost wolnego od.

* Jw. s. 57.

** Jw. s. 32.

pracy zawodowej czasu. Sposób spędzania tego czasu jest sprawą b. ważną społeczeństwa. W czasie wolnym od pracy kształtują się bowiem u człowieka nowe upodobania, postawy i cechy charakteru. Trzeba więc nauczyć ludzi spędzania wolnego czasu w sposób kulturalny i rozumny. W związku z tym słuszny jest postulat prof. Suchodolskiego, stawiający przed instytucjami wychowującymi nie tylko zadania stałego podnoszenia poziomu wykształcenia naukowego, ale również wymaganie rozszerzenia zakresu tego wykształcenia poza ramy ściśle utylitarnych potrzeb zawodowych. Trzeba podjąć pracę nad poszerzeniem kręgu zainteresowań kulturalnych wychowanków; korzystanie z dóbr kulturalnych winno stać się ich codzienną potrzebą.

Aby szkoła mogła wyjść naprzeciw potrzebom społecznym, trzeba dokonać zasadniczych reform tak w jej ustroju i organizacji, jak i w treściach oraz metodach kształcenia i wychowania.

Odpowiedź na pytanie — co i jak należy czynić, aby wychować ludzi nowoczesnych na miarę naszych czasów — daje autor w III cz. książki zatytułowanej *Wszechstronny rozwój osobowości*. Prof. Suchodolski zwraca uwagę na to, że wychowując dla przyszłości winniśmy po nowemu rozumieć tradycyjne „dziedziny wychowania”. W pracy nad przygotowaniem wychowania do jego przyszłej roli społecznej nie możemy ograniczać się do podawania mu wiedzy o świecie, zaszczepiania pewnych ogólnych reguł moralności czy wyrabiania manier towarzyskich, ale, nie lekceważąc tych elementów, należy uczyć samodzielnego i operatywnego myślenia w oparciu o „aktywne” metody nauczania i wychowania, gdyż sam „trud poszukiwania i odkrywania, nawet wówczas, gdy nie jest odkrywaniem w sensie obiektywnym, a tylko subiektywnym, gdy jest odkryciem tylko dla podmiotu, zachowuje swą wartość kształcącą” (s. 151). W szkole współczesnej istnieją tendencje do encyklopedyzmu w wykształceniu. Szybki rozwój wiedzy ludzkiej o świecie stwarza dogodne warunki społeczne dla tych tendencji. Wykształcenie człowieka współczesnego winno być zwarte, winno ono umożliwiać mu w pierwszym rzędzie rozumienie świata, zaspokajanie rozumnie pojętych potrzeb, jak i najlepsze spełnienie zadań życiowych.

Również wychowanie moralne musi być pojęte inaczej niż dotąd. Nie może ono ograniczać się do zaszczepiania w wychowankach tradycyjnych i „wiecznych” norm, regulujących stosunki między ludźmi, musi ono być w pełni elementem wszechstronnego wychowania do spełnienia konkretnych zadań, jakie wynikają dla każdego człowieka z tego faktu, że należy on do określonej społeczności i że powinien być aktywnym uczestnikiem walki o postęp społeczny. To świadome zaangażowanie społeczne zależy w dużej mierze od zrozumienia współczesnego świata i jego tendencji rozwojowych. Doniosłą rolę mogą tu spełnić nauki historyczne, których nauczanie nie może jednak mieć charakteru werbalnego. Rozwój myślenia winien się tu dokonywać w oparciu o społeczne treści, czerpane w dużej mierze z teraźniejszości i z najbliższego otoczenia. Myślenie bowiem jest potrzebne dzisiejszemu człowiekowi nie tylko wtedy, gdy się czegoś uczy, ale i jako współczynnik codziennego postępowania z ludźmi.

Szkoła dzisiejsza winna nauczyć młodzież samodzielnego działania, które w konkretnych sytuacjach aktualizuje się nie tylko w umiejętności robienia czegoś, ale i w umiejętności poprawnego zachowania się w określonych sytuacjach życiowych pokonywania trudności, czy w prawidłowym organizowaniu i planowaniu pracy zespołowej. Kształcenie umiejętności działania jest bardzo istotnym zadaniem wychowania dla przyszłości, w której zniknie raz na zawsze podział ludzi na tych, których obowiązkiem byłaby praca, i na tych, którzy są powołani do życia duchowo-kulturalnego. Ale przygotowanie do życia to nie tylko przygotowanie do pracy

produkcyjnej czy działalności społecznej, to równocześnie przysposobienie do pełnego korzystania ze sztuki poprzez bezpośredni z nią kontakt. Człowiek dysponujący coraz większą ilością wolnego czasu powinien umieć wypełniać ten czas zajęciami kulturalnymi. Do zadań wychowania przez sztukę należy zarówno rozwijanie aktywności artystycznej wychowanków, jak i rozwijanie przeżyć wywoływanych za pośrednictwem dzieł sztuki. Sztuka winna stać się codzienną potrzebą człowieka, a kontakt z nią — angażować całą osobowość jednostki, kształtując jej umysł i przeżycia moralne. Oto jak należy rozumieć dziś wszechstronny rozwój osobowości człowieka.

W części IV książki zatytułowanej *Organizacja oświaty i wychowania* autor dokonuje analizy i krytycznej oceny instytucji oświatowych ze stanowiska zadań wychowania dla przyszłości.

Przegląd historycznie wytwarzanych instytucji wychowawczych (typów wychowania) służy autorowi książki do podstawienia tezy, stwierdzającej konieczność dokonania zasadniczej reformy szkoły współczesnej, aby mogła ona spełnić swe historyczne zadanie. Procesem przemian winien być objęty zarówno system szkolny, jak i treść oraz metody nauczania i wychowania.

Reforma systemu szkolnego winna stworzyć warunki do rozciągnięcia obowiązku powszechnego wykształcenia powyżej granic dzisiejszego obowiązku szkolnego (do 18 roku życia). Kształcenie powszechne winno trwać tak długo, jak długo umysł człowieka znajduje się w procesie rozwoju. Również praca nad kształtowaniem osobowości człowieka nie kończy się w 14 roku życia jednostki. W nowym systemie kształcenia obok szkół całodziennych (dla nie pracujących) należy przewidzieć również szkoły dla młodzieży pracującej. Szkoły dla pracujących, których liczba winna wzrosnąć w najbliższym czasie (o ile chcemy upowszechnić nauczanie do 18 r. życia), nie mogą być traktowane jako forma przejściowa. Ten typ szkoły stwarza bowiem doskonale możliwości dla wychowawczego i kształcącego wykorzystania pracy uczniów. W szkołach dla pracujących elementy wykształcenia ogólnego muszą być powiązane z kształceniem zawodowym. Przygotowanie zawodowe młodzieży nie może być pojęte zbyt wąsko. W naszych czasach coraz bardziej rośnie społeczna funkcja wykształcenia ogólnego (jest ono potrzebne w każdym zawodzie). Również umiejętne korzystanie z dóbr kulturalnych wymaga wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego. W tych warunkach musi też ulec zmianie społeczna funkcja szkoły średniej ogólnokształcącej. Nie może ona nadal pozostać szkołą elitarną przygotowującą do studiów. Musi ona przejąć na siebie funkcje przygotowania młodzieży do życia poprzez podnoszenie ogólnej kultury szerokich mas. Wiąże się to z koniecznością zasadniczej przebudowy treści i metod nauczania w tej szkole. Należy też rozważyć możliwość tworzenia różnych typów szkoły średniej ogólnokształcącej (jak to było u nas już przed wojną) — ze zróżnicowanymi programami nauczania.

Również przed szkolnictwem zawodowym stoją dziś całkowicie nowe perspektywy. Przede wszystkim szkoły tego typu przestały być gorszym — w ocenie społecznej — od szkół ogólnokształcących torem kształcenia. Słuszny jest też postulat autora, aby w przyszłości szkoły zawodowe opierały się na wyższej aniżeli dotychczas podbudowie ogólnokształcącej.

Należy też poddać rewizji tradycyjny typ przygotowania zawodowego, jaki te szkoły realizowały. Nie schematyczne, wąskie i głównie manualne przygotowanie do zawodu jest dziś ideałem.

Szybki postęp w dziedzinie nauki i techniki, szybkie zmiany na rynku pracy stawiają przed szkołą zawodową zadanie przygotowania do wykonywania trudnych i zmiennych zadań, od pracy wymagającej myślenia.

Stały postęp techniki wymaga też wypracowania programu systematycznego dokształcania absolwentów szkół zawodowych.

Zasadniczej reformy wymagają też szkoły wyższe. One nie tylko przygotowują do zawodu wysoko kwalifikowanych pracowników; one miały i mają ambicję przewodzenia w tworzeniu kultury ogólnej społeczeństw. Stąd też szkoły te nie powinny zawężać zainteresowań młodzieży do jednej — studiowanej dyscypliny. Na tej drodze jedynie kształtują się szerokie zainteresowania człowieka, jego naukowy pogląd na świat oraz rozumienie własnego miejsca w społeczeństwie.

Ze względu na szybki postęp nauki przed uczelniami wyższymi już dziś staje w całej ostrości problem dokształcania własnych absolwentów.

Zadania, jakie stawia przed nami już niedaleka przyszłość, wymagają też innej niż dotychczas organizacji krzewienia oświaty wśród dorosłych. Kształcenie dorosłych nie może dziś mieć na celu odrabiania tego, czego nie zrobiono w stosunku do danego osobnika w dzieciństwie. W przyszłości (ze względu na szybki postęp nauki i techniki) kształcenie systematyczne będzie potrzebne wszystkim, przy czym obok zadań poznawczych będzie ono spełniało ważne funkcje wychowawcze.

Nie wolno jednak zapominać, że obok zorganizowanego i celowego kształcenia i wychowania dorosłych — życie samo staje się realnym ośrodkiem wychowania człowieka. Jest to wychowanie poprzez aktywne uczestnictwo w przemianach gospodarczo-społecznych i w rozwoju kultury.

W części V omawianego dzieła autor daje odpowiedź na pytanie — czy i w jakim stopniu będące aktualnie „w obiegu” teorie pedagogiczne pełnią funkcje służebne w stosunku do praktyki, która chce wychowywać dla przyszłości. Jak w każdej epoce, tak i dziś myśl pedagogiczna rozwija się w ścisłym powiązaniu z aktualnymi warunkami społeczno-gospodarczymi, z panującymi aktualnie poglądami filozoficznymi i z praktyką pedagogiczną, czyli w ścisłej łączności z aktualnym życiem społecznym.

Pośród przekazanych nam przez historię kierunków burżuazyjnej myśli pedagogicznej najwięcej obrońców ma: „pedagogika wartości absolutnych”, tradycjonalistyczna koncepcja wychowania oraz odmiana tej koncepcji — tzw. pedagogika kultury.

Pedagogika wartości absolutnych, postulująca wychowanie człowieka na wartościach wiecznych, niezmiennych, niezależnych od czasu i miejsca, nie stwarza absolutnie podstaw do wychowywania dla przyszłości, podobnie jak i koncepcje wychowania tradycjonalistyczne, które ujmuje wychowanie jako przekazywanie dorastającym pokoleniom wartości nagromadzonych w przeszłości. Według tej koncepcji „wychowanie miało być przeszczepieniem przeszłości na teraźniejszość dla zachowania jej w przyszłości” (s. 376).

Pierwsza koncepcja wyrosła z filozoficznych i teologicznych teorii, druga — z doświadczeń ludzkich dokonywanych w warunkach b. powolnych i niedostrzegalnych przemian w gospodarce i technice, kiedy to wystarczało kształcenie synów na „wzorach ojców”. Ta teoria wychowania umożliwia wychowawcom wyraźne ustalenie celów i wzorów wychowania.

Pedagogika kultury (odmiana koncepcji tradycjonalistycznych) sprowadza proces kształcenia do nauki dokonywania trafnego wyboru w świecie wartości kultury, nagromadzonych w procesie dziejów. Przyswajanie sobie tych wartości duchowych jest równocześnie dorabianiem się osobowości wewnętrznej, niezależnej od aktualnych warunków bytowania.

Koncepcja wychowania tradycjonalistycznego ma wiele wspólnych cech z absolutystyczną teorią wychowania, mimo że dla tradycjonalistów punkt wyjścia pracy wychowawczej znajduje się w świecie ludzkim, a dla pedagogiki absolutnej —

w świecie wartości ponadziemskich. Jedni i drudzy domagają się wychowania „na wartościach wyniesionych ponad czas”, a więc na wartościach absolutnych.

Problematyka wychowania dla przyszłości nie mieści się więc ani w koncepcjach pedagogiki absolutnej, ani w założeniach pedagogiki tradycyjalistycznej, gdyż pierwsza z nich chce wychowywać ludzi nie dla konkretnej przyszłości historycznie ukształtowanej, a dla tego, co niezmiennie, wieczne, druga — widzi cel wychowania w przekazywaniu z pokolenia na pokolenie dorobku tradycji, bez względu na warunki, w jakich tym pokoleniom żyć wypadnie.

Podobnie i pedagogika kultury nie dostrzega tego, że celem wychowania powinno być przygotowanie jednostki do aktywnej działalności w środowisku, której celem m. in. jest tworzenie nowych wartości kulturowych. Pedagogika „na miarę naszych czasów” nie neguje ani wartości trwałych powszechnie obowiązujących, ani też dziedzictwa przeszłości, jednak jedne i drugie podporządkowuje zadaniom najważniejszym — wychowaniu dla przyszłości.

Walkę z omówionymi wyżej koncepcjami wychowania podejmują zwolennicy tzw. „nowego wychowania”, które (mówiąc ogólnie) ma być pielegnowaniem sił rozwojowych „tkwiących” w dziecku, a nie kształtowaniem do życia, ma więc być nastawione na teraźniejsze, a nie przyszłe potrzeby wychowanka. Ta biologiczno-psychologiczna, a w swym społecznym wydzwieku liberalna koncepcja wychowania nie może stanowić podstaw wychowania dla przyszłości, ponieważ rezygnuje ona z ukierunkowanej pracy wychowawczej przygotowującej młodzież do życia i pracy w przyszłości.

Przeciwstawieniem pedagogiki aktualistycznej była tzw. pedagogika społeczna, która sens pracy wychowawczej widzi w przygotowaniu jednostki do pracy w aktualnie istniejącym środowisku społecznym. Pedagogika ta zakłada stabilizację stosunków, stąd też wychowanie dla dzisiejszych potrzeb jest równocześnie wychowaniem dla przyszłości (gdyż teraźniejszość będzie trwać w przyszłości). Szermierzami tych koncepcji w ostatnich dziesięcioleciach byli m. in. Kerschensteiner, Spranger, Petersen, Gentile i Krieck (ostatni znani są polskiemu czytelnikowi jako teoretycy pedagogiki faszystwu i hitleryzmu).

Poddając generalnej krytyce koncepcje „nowego wychowania” prof. Suchodolski stwierdza, że wszystkie one ześlizgują się po marginesie istotnego zagadnienia. „Treść nowoczesnego przewrotu w wychowaniu powinna być określona jako przesunięcie orientacyjnej osi wychowawczej z przeszłości na przyszłość, a nie — jak głoszono — z wychowawcy na dziecko” (s. 402).

Autor nawołuje do śmiałego i samodzielnego poszukiwania rozwiązań pedagogicznych; „kierunek naszych rozważań winien być jednak wyznaczony przez świadomość swoistych nowości naszej epoki, a nie przez wychowawcze koncepcje epok bardzo różnych od naszej” (s. 401—402).

Jak to zrobić, by nasza codzienna praktyka była praktyką wychowania człowieka dla zmiennego jutra, jakie treści i metody mogą nam dopomóc w realizacji tego trudnego zadania, jaka powinna być organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej, wreszcie — jaka postawa wychowawcy gwarantuje spełnienie naczelných zadań szkoły? Trafne i konkretne odpowiedzi na te pytania znajdzie nauczyciel-praktyk tym łatwiej, im głębiej zrozumie tę prawdę, że „wychowanie dla przyszłości... ma być wychowaniem, które akceptując kierunek dokonanej przemiany, przygotowuje do tego, by przyszłość była wyższym etapem w realizacji tego kierunku... Jest to wychowanie, które pragnie ułatwiać ludziom wyzwolenie się z ograniczających więzów starego świata, pomagać im w trafnym wyborze twórczych dróg życia, rozwijać samodzielność myślenia i odwagę działania dla wspólnego

dobra w warunkach, które nadejdą, w podejmowaniu zadań, które powstaną" (s. 413).

Przedstawiona w ogólnych zarysach koncepcja „wychowania dla przyszłości” prof. Suchodolskiego jest oryginalna, a przy tym daleka od jakichkolwiek spekulacji filozoficznych (choć tak łatwo na ten temat „prorokować”).

Rozważania autora wyrastają konsekwentnie z podstawowych założeń materializmu historycznego. Wychowanie, jeżeli ma spełnić swoją przeobrażającą funkcję, nie tylko że nie może być oderwane od rzeczywistości społecznej „swoich czasów”, nie może ono też nie ukazywać tendencji rozwojowych, które wprawdzie będą się urzeczywistniały „jutro”, jednak aktualną rzeczywistość w pewnym sensie je zapowiada — oto jedna z podsumowujących myśli prof. Suchodolskiego.

Omawiana książka stanowi cenny dorobek w naszej literaturze pedagogicznej. Jest to obszerny, naukowo gruntownie uzasadniony, logicznie zwarty traktat o wychowaniu dla przyszłości. W książce omówione zostały wszystkie zasadnicze problemy związane z tą nową koncepcją wychowania. Od teoretycznego uzasadnienia potrzeby i możliwości wychowania dla przyszłości przechodzi autor do wskazania treści, na których to wychowanie winno się opierać. Rozwijając konsekwentnie swoją myśl, prof. Suchodolski uzasadnia z kolei konieczność dokonania zasadniczej reformy całego ustroju i organizacji naszej oświaty i wychowania. Całość zamyka krytyczna analiza teorii pedagogicznych dokonana pod kątem zadań wychowania dla przyszłości. Autor dochodzi do stwierdzenia, że jedynie materialistyczna teoria wychowania może dziś służyć jako drogowskaz dla tych, którzy chcą wychować ludzi na miarę naszych czasów.

Czytelnika zaskakuje niejednokrotnie nowość czy nawet rewolucyjność myśli autora, jednak żadna z tych myśli, żadna z syntez nie pozostaje bez merytorycznego czy logicznego uzasadnienia, a wszystkie rozważania razem podporządkowane są konsekwentnie głównej idei książki, wszystkie uzasadniają potrzebę i określają warunki, w jakich może być realizowane wychowanie dla przyszłości. Książka prof. Suchodolskiego jest też doskonałym podręcznikiem „marksistowskiego myślenia” w pedagogicznej problematyce. Jest to jednak książka w niektórych swoich partiach trudna dla czytelnika, który nie ma szerszego przygotowania teoretycznego.

Byłoby rzeczą ze wszech miar wskazaną, aby w okresie poprzedzającym Kongres Pedagogiczny nauczyciele, przystępując do generalnych dyskusji nad problematyką kongresową — przestudiowali i przedyskutowali na konferencjach rejonowych książkę prof. Suchodolskiego.

Ta „wstępna” praca w zespołach ułatwi sprecyzowanie problematyki do dyskusji przedkongresowych, w których b. wiele miejsca winna zająć sprawa wychowania dla przyszłości.

W okresie poprzedzającym Kongres Pedagogiczny, w okresie powszechnego niemal zainteresowania dla spraw szkoły i wychowania — książka prof. Suchodolskiego jest cenną lekturą dla wszystkich, którym sprawy wychowania i przyszłość naszego narodu leżą na sercu i którzy wychowanie dla przyszłości chcieliby oprzeć na jedynie słusznych, racjonalnych podstawach.

JÓZEF KWIATEK
POZNAŃ

Książka ta, mówiąc słowami autora, napisana jest przede wszystkim z myślą o tym: „by przyjść z pomocą nauczycielom szkoły ogólnokształcącej w ich codziennym trudzie... Może ona dostarczyć wszystkim kategoriom nauczycieli, poczynając od nauczania w przedszkolu, a kończąc na pracy w szkole wyższej, jeśli nie gotowych wniosków, to przynajmniej materiału do przemyślań” (przedmowa).

Autor poprzedza swoje rozważania wstępem od 5—17 stronicy. Wspomina tu o poglądach na ten temat prof. Sośnickiego, z którym nie bardzo się zgadza.

Celem dydaktyki jest nie tylko zajmowanie się celami, środkami i metodami nauczania, jak chce prof. Sośnicki, ale i przede wszystkim wykrycie obiektywnych praw rządzących procesem nauczania, zbadanie ich i udostępnienie nauczycielom, którzy realizować je będą w praktyce.

Wartość książki polega przede wszystkim na omówieniu jednego z elementów procesu nauczania, to jest kierowniczej roli samego nauczyciela w procesie nauczania.

Czy w tej materii autor wypowiedział już wszystko? Nie. Brak pewnych danych odnośnie do problematyki omawianej, brak doświadczeń w tym kierunku utrudniły wyczerpanie tematu. To zaś, co zostało ujęte w książce, nie jest też ani prawem, ani pewnikiem pedagogicznym czy dydaktycznym.

Gdyby autor rzeczywiście odkrył prawa rządzące procesem nauczania i ujawnił je nauczycielowi, byłaby to rewelacyjna książka.

Praca prof. dra Okonia składa się z dziewięciu rozdziałów, poprzedzona przedmową i wstępem. Bogata bibliografia na końcu oraz indeks rzeczowy i nazwisk orientują czytelnika w problematyce tematu.

Zapoznanie czytelnika z problemem procesu nauczania w perspektywie historycznej jest progiem, przez który nauczyciel wkracza do sedna sprawy.

Rozdział drugi, o poznawaniu rzeczywistości w procesie nauczania, jest omówieniem materialistycznej teorii poznania. I trzeba otwarcie powiedzieć, że jest to rozdział najtrudniejszy w tej pracy. Nauczyciel o średnim wykształceniu bez znajomości propedeutyki filozofii, ze skąpymi wiadomościami z psychologii napotka tu duże trudności. Punkt trzeci i czwarty — poznanie zewnętrznej strony rzeczywistości i poznanie istoty rzeczy i zjawisk — wymaga właśnie znajomości filozofii, zapoznania się choćby z marksistowską teorią prawdy.

Omawiałem ten rozdział na konferencji „Ogniska” (nauczyciele szkoły podstawowej) — dla wszystkich rozdział ten okazał się trudny.

W rozdziale piątym punkt pierwszy — związek słów i rzeczy — oraz punkt drugi — kształtowanie pojęć ucznia — i cały rozdział ósmy — wiązanie teorii z praktyką — należałoby omówić bardziej prostym językiem w oparciu o liczne przykłady.

Pominąwszy powyższe przykłady — zagadnień trudnych do zrozumienia dla przeciętnego nauczyciela — pozostałe rozdziały nie nastrożają trudności i są czytane z zaciekawieniem, bo czytający widzi w nich często siebie na lekcji.

Książkę tę czytać trzeba z ołówkiem w rękę, zaznaczając momenty trudne do zrozumienia, wymagające specjalnego przemyślenia i omówienia w szerszym gronie dydaktyków. Często trzeba poszczególne wypowiedzi autora sprawdzić za pomocą własnego doświadczenia. Dlatego też książka ta — jak sam autor mówi — staje się w pewnych momentach podręcznikiem.

Proces nauczania jest cenną i pożyteczną pracą. Ten, kto chce poznać prawa procesu nauczania, musi tę książkę nie tylko przeczytać, ale i przemyśleć, czynić doświadczenia, notować własne spostrzeżenia i uwagi.

Myślę, że byłoby dobrze, gdyby czytelnicy *Procesu nauczania* nawiązali ścisłą łączność z jego autorem. Można by wówczas wyjaśnić wiele problemów dziś niepotrzebnych, rozszerzyć zakres zagadnień, a co ważniejsze, zbliżyć je do praktyki — do szkoły.

Sądzę, że prof. dr Okoń byłby rad z tego obrotu sprawy. Sam ważki problem — praktyczna dydaktyka zyskałaby na tym.

Już teraz można by prosić autora *Procesu nauczania* o wydanie pracy pt. *Marksiowska teoria poznania prawdy*. Praca ta byłaby wstępem do *Procesu nauczania* — szerokim omówieniem drugiego jego rozdziału, a my byłibyśmy wdzięczni za tak cenną książkę.

Oby więcej ukazywało się takich książek w rodzaju *Procesu*. Ułatwi to osiągnięcie lepszych wyników nauczania, a o to nam wszystkim chodzi.

WŁADYSŁAW CHLEBOWSKI
nauczyciel szkoły podstawowej
w Dorszowicach Pokosзовych

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W POLSCE

Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958
(ciąg dalszy)

W pierwszej części bibliografii na temat kształcenia nauczycieli (*Ruch Pedagogiczny* 1959 nr 1 s. 78—84) zamieszczone zostały artykuły opublikowane w latach 1956—1958, traktujące o całości systemu kształcenia nauczycieli w Polsce. W niniejszej informacji, zgodnie z uczynioną wcześniej zapowiedzią, podane są pozycje omawiające zagadnienie dotyczące kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Zgrupowane one zostały w ramach następujących działów:

- a) Rekrutacja kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli.
- b) Zadania i programy kształcenia nauczycieli.
- c) Metody kształcenia.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

a) Rekrutacja kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli

1. DOBROWOLSKI STANISŁAW: Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego. Warszawa 1957 PZWS ss. 65.

Selekcja kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest konieczna ze względu na wielkie znaczenie osobowości nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Autor omawia trzy rodzaje selekcji: a) wg kryterium wiadomości i umiejętności, b) inteligencji ogólnej i c) przydatności zawodowej, oraz ocenia je pod względem celowości i znaczenia przy egzaminach wstępnych.

Pomimo istniejącego przekonania, iż wyboru zawodu należałoby dokonywać w starszym wieku, autor daje przykłady kilku charakterystyk obserwowanych dzieci, które świadczą o tym, iż są pewne skłonności, cechy i dyspozycje charakteru, które bez egzaminów wstępnych w pewnym sensie predestynują do zawodu nauczycielskiego. Zdaniem autora, takimi cechami są: poczucie bliskości człowieka i szczególne zainteresowanie jego rozwojem psychicznym, uspołecznienie, zamiłowania naukowe i artystyczne, kultura pracy, poza tym takie dyspozycje, jak: intuicja, organizacyjność i wyobraźnia, bez których praca nauczyciela jest bez wartości.

Autor odróżnia trzy zasadnicze etapy selekcji: a) przed wstąpieniem do zakładu kształcenia nauczycieli, b) w zakładzie w czasie studiów, c) podczas praktyki nauczycielskiej po ukończeniu zakładu.

Warunkiem koniecznym jest zbadanie inteligencji ogólnej kandydata, a najbardziej wartościowym i naturalnym sposobem zbadania ogólnych uzdolnień umysłowych są lekcje na tematy nowe, nieznanne. Sposób reagowania kandydatów na podawany im nowy materiał i stopień zasymilowania go w czasie godziny lekcyjnej jest lepszym sprawdzianem ich inteligencji niż powierzchowny egzamin z przerobionego dawniej materiału.

Najtrudniejszy jest dobór kandydatów według cech (dyspozycji) potrzebnych nauczycielowi. Powinien on rozpoczynać się o wiele wcześniej od egzaminu wstępnego do zakładu kształcenia nauczycieli, a podstawą jego powinna być obserwacja kandydata jeszcze podczas jego pobytu w szkole ogólnokształcącej, dokonywana w różnych sytuacjach. Okazję do głębszego i wszechstronnego poznania kandydata może dać pobyt w obozie wypoczynkowym w okresie ferii. Autor wysuwa postulat funkcjonowania takiego obozu przez cały rok i obsługującego wiele szkół, gdzie wyspecjalizowani pedagogowie i psychologowie przeprowadzaliby obserwacje kandydatów. Po wykryciu u ucznia pożądanych cech dla zawodu nauczycielskiego należy go pod tym względem uświadomić, otoczyć opieką i pomóc w przygotowaniu się do ZKN. Przeprowadzenie selekcji wstępnej daje mniejszy odsiew w ciągu studiów, a tym samym i oszczędności budżetowe.

Selekcja podczas pobytu w ZKN polega na obserwacji kandydata, w szczególności jego stosunku do dzieci.

Po ukończeniu ZKN pożądane jest umieszczać początkujących nauczycieli w dobrze zorganizowanych szkołach pod opieką doświadczonych nauczycieli, którzy byłiby ich mistrzami aż do egzaminu praktycznego. Ten okres ma ostatecznie przekonać nauczyciela, czy nadaje się on do swego zawodu.

Zob. też: DOBROWOLSKI STANISŁAW: Kto powinien być nauczycielem? *Głos Nauczycielski* 1957 nr 5 s. 2.

2. MALINOWSKI TADEUSZ: Nie tylko kontrola wiedzy [przy doborze kandydatów do zawodu nauczycielskiego]. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 24 s. 3.

Ustosunkowując się krytycznie do stosowanej obecnie selekcji kandydatów do liceum pedagogicznego w drodze egzaminów wstępnych, autor podaje wyniki badań przeprowadzonych w tym zakresie przez Instytut Pedagogiki w 1957 r. oraz postuluje wprowadzenie takich form selekcji, które by umożliwiły zbadanie zarówno właściwości intelektualnych kandydatów, jak ich właściwości charakterologicznych, potrzebnych w wykonywaniu zawodu nauczycielskiego.

b) Program kształcenia nauczycieli szkół podstawowych

3. HAWLICKI JÓZEF: Postulaty na dziś. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 6 s. 3.

Autor zgłasza projekty dotyczące pracy liceów pedagogicznych w celu ulepszenia kształcenia kandydatów na nauczycieli.

W szkołach ćwiczeń powinni uczyć najlepsi nauczyciele, a w liceach pedagogicznych nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących powinni znać zagadnienia związane z nauczaniem w klasach I—IV. Nauczyciele prowadzący praktykę pedagogiczną powinni sami od czasu do czasu przechodzić tę praktykę w szkołach ćwiczeń.

Należy zrewidować programy nauczania kładąc większy nacisk na oprowadzenie w sposób pogłębiony przez kandydatów wiadomości ze szkoły podstawowej. Większą opieką należy otoczyć praktykę pedagogiczną uczniów. Po-

winni oni przeprowadzać jak najwięcej próbnych lekcji pojedynczych, całodziennych i 2-tygodniowej ciągłej praktyki. Powinni też wykonywać własnoręcznie pomoce naukowe. Większą uwagę należy poświęcić organizowaniu pracy na działce doświadczalnej.

Biblioteki liceów pedagogicznych powinny być dobrze zaopatrzone.

Autor proponuje też wprowadzenie w „Życiu Szkoły” kącika przeznaczonego specjalnie dla uczniów liceów pedagogicznych.

4. JAKUBOWSKI MARIAN: Ahistoryzm — jedną z przyczyn dogmatyzmu w kształceniu nauczycieli. *Nowa Szkoła* R. 8 : 1957 nr 3 s. 289—295.

Autor krytycznie ustosunkowuje się do programu nauk pedagogicznych w ZKN. Stwierdza, że są one potraktowane statycznie, brak w nich historycznego i rozwojowego punktu widzenia. Za przyczynę tego stanu rzeczy uważa ciasny utylitarystyczny program oraz pomijanie sprawy kształtowania się osobowości nauczyciela.

Autor postuluje konieczność historycznego traktowania pedagogiki i psychologii oraz wprowadzenia historii wychowania jako oddzielnego przedmiotu.

5. WREMBEL HENRYK: Co chciałbym widzieć w programie V klasy liceum pedagogicznego. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 9 s. 5.

W programie kl. V liceum pedagogicznego materiał naukowy w zakresie przedmiotów ogólnokształcących powinien być podniesiony przynajmniej do poziomu liceum ogólnokształcącego, a w zakresie przedmiotów humanistycznych potraktowany znacznie szerzej. Szczególnie dokładnie przepracowany musi być program szkoły podstawowej. Konieczne jest ugruntowanie zdobytej wiedzy wraz z umiejętnością zastosowania jej do życia praktycznego. Uczeń liceum powinien umieć sam sporządzić proste pomoce szkolne.

Liceum pedagogiczne powinno przygotować absolwentów do samodzielnej pracy zawodowej. W tym celu kandydaci powinni brać żywy udział w pracach pozalekcyjnych, zarówno w liceum, jak i w szkole ćwiczeń, takich jak turystyka, ZHP itp.

Szerszy też musi być program psychologii eksperymentalnej i metodyki nauczania w szkole podstawowej.

Absolwent liceum powinien też być dobrze przygotowany do studiów uniwersyteckich.

6. POPIÓŁ FRANCISZEK: Rozważania ortofoniczne. (Problem kwalifikacji zawodowych nauczyciela). *Głos Nauczycielski* 1958 nr 9 s. 3.

Kierownik Poradni Ortofonicznej przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej zwraca uwagę na znaczenie dobrej wymowy u nauczyciela w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej i na konieczność kształcenia jej u kandydatów do zawodu nauczycielskiego w zakładach kształcenia nauczycieli. Sprawa ta powinna być uwzględniona w programach ZKN.

7. SUCHODOLSKI BOGDAN: Uwagi o programie pedagogiki w liceach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1957 nr 4 (6) s. 116—129.

Jest to ostra krytyka projektu nowego programu dla 5-letnich liceów pedagogicznych przygotowanego przez Komisję Programów Przedmiotów Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty. Autor widzi w tym programie wiele braków i błędów, których, jego zdaniem, nie da się naprawić, tak że program powinien być opracowany od nowa.

Autor twierdzi, że program ten nie jest dostosowany do poziomu umysłowego ucznia, do zasobu jego pedagogicznych doświadczeń i wyobrażeń, skłania do dogmatycznego i werbalnego traktowania pedagogiki. Systematyczny układ

programu uniemożliwia wiązanie go z praktyką. Program przeciwstawia się głównym zasadom nauczania, jak: pogłębliwość, stopniowanie trudności, aktywność uczniów.

Zasadniczym błędem też jest oderwanie programu od problematyki współczesnej. Nie pozwoli też uczniom zrozumieć współczesnych procesów wychowawczych i zadań z nich wynikających.

Z punktu widzenia naukowego systematyczny układ programu również posiada błędy, luki, niejasności i niekonsekwencje, rozdziela rzeczy jednorodne, a łączy różnorodne i przeciwne.

Krytyka poparta jest przykładami i cytatami z programu.

W związku z tą recenzją programu wywiązała się dyskusja zawarta w artykułach polemicznych przytoczonych niżej (poz. 8, 9, 10, 12, 15).

8. KOWALEWSKA HALINA: Nad programem przedmiotów pedagogicznych. (Artykuł dyskusyjny). *Głos Nauczycielski* 1958 nr 9 s. 5.

Autorka zabiera głos jako przewodnicząca Komisji Programowej Ministerstwa Oświaty, powołanej po Październiku dla opracowania nowego programu przedmiotów pedagogicznych.

Dziękując za krytyczne uwagi zawarte w artykule prof. B. Suchodolskiego na temat nowego programu, przewodnicząca Komisji zapowiada, że słuszne uwagi wejdą w skład innych uwag, które członkowie Komisji zbierają w rozmowach z wybitnymi pedagogami z całego kraju. Projekt zostanie ulepszony zarówno pod względem doboru zagadnień, jak ich układu i sformułowań, gdyż dobre programy mogą powstać tylko w wyniku ciągłego procesu rozwojowego.

Gdy chodzi o zarzut układu systematycznego programu, przewodnicząca wyjaśnia, że Komisja zastosowała go uważając, że uczeń mający w przyszłości sam uczyć systematycznie, musi otrzymać w ZKN wiedzę powiązaną w struktury logiczne. Pomoże mu to przy analizie zjawisk wychowawczo-dydaktycznych we własnej pracy i posłuży za właściwą podstawę w dalszych jego studiach.

Na zarzut, że program nie jest przystosowany do umysłowości dziecka, autorka odpowiada, że młodzież 17—19-letnia to już nie dzieci. Nie trzeba też, by w ZKN młodzież ta zdobywała wiedzę w sposób integralny, nie przedmiotowy, gdyż wyszła dawno z tego okresu rozwojowego, dla którego nauka całościowa, ośrodki zainteresowań, nauczanie łączne stanowiły najwłaściwsze formy nauczania i uczenia się.

Niezależnie od swych uwag polemicznych autorka przytacza — dla przeciwstawienia się zbyt ostrej krytyce — fragmenty pozytywnej oceny programu nadesłanej Ministerstwu przez prof. Z. Mysłakowskiego.

9. SUCHODOLSKI BOGDAN: W sprawie programu przedmiotów pedagogicznych. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 10 s. 3.

Polemika z repliką H. Kowalewskiej. Autor stwierdza, że nie jest zwolennikiem programu integralnego.

10. KOMISJA Programowa Przedmiotów Pedagogicznych: Integralny program pedagogiki i dławienie krytyki. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 12 s. 5.

Wyjaśnienia Komisji Ministerstwa Oświaty w sprawie programu przedmiotów pedagogicznych w związku z polemiką prof. B. Suchodolskiego z przewodniczącą Komisji (zob. poz. 8, 9). Komisja cytuje fragmenty artykułu

dla wyjaśnienia, że prof. Suchodolski przeprowadził krytykę programu z integralnego punktu widzenia. Nadto Komisja zaznacza, że popiera wszelką krytykę rzetelną, opartą na rzeczowej argumentacji.

11. SOŚNICKI KAZIMIERZ: Uwagi w związku z artykułem prof. B. Suchodolskiego. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 11 s. 3.

Autor, jako jeden z recenzentów projektu nowego programu przedmiotów pedagogicznych, zabiera głos w dyskusji z uwagi na to, że jego recenzja różni się diametralnie od recenzji prof. B. Suchodolskiego, którą uważa za niesłuszną i emocjonalną.

Umieszczenie w programie wstępu, obejmującego zagadnienia wprowadzające w całość teorii wychowania i nauczania, nie jest wadą, a zaletą programu. Poświęcenie uwagi pojęciom nauczania i wychowania jest jak najbardziej słuszne, gdyż rozumienie tych ogólnych pojęć przyczynia się do uporządkowania konkretnego materiału dalszej nauki. W. naukach pedagogicznych można też stosować metodę przechodzenia od praktyki do teorii, ale także od teorii do praktyki.

Autor uważa, że systematyczny układ programu jest jego zaletą. Nie można natomiast wymagać, by program rozwiązywał wszystkie sprawy. Wiele z nich może być wyjaśnione dopiero przez podręczniki.

Sprawę właściwego upolitycznienia nauki rozwiązuje też podręcznik w rozwinięciach zagadnień, a przede wszystkim nauczyciel prowadzący lekcje. Zbyt szczegółowe hasła i przesadna dokładność programu prowadzą do sloganowości.

12. SUCHODOLSKI B[ogdan]: Szersze horyzonty sporu o program pedagogiki. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 18 s. 2—3.

Jest to artykuł nawiązujący do całości dyskusji w sprawie nowego programu przedmiotów pedagogicznych. W myśl hasła, że szkoła powinna stać się ośrodkiem życia umysłowego młodzieży, należy podjąć walkę o dydaktyczną odnowę szkolnictwa, o podniesienie jego poziomu. Dobrze opracowane programy i podręczniki, dobrze przygotowani nauczyciele — wszystko to sprzyja kształtowaniu samodzielności myślenia w procesie nauczania.

Jeśli chodzi o sprawę społecznego i moralnego wychowania młodzieży, to nauczanie pedagogiki powinno być centralnym ośrodkiem wychowywania kadry nauczycielskiej na działaczy wychowawczych, walczących o rozwój naszej gospodarki i kultury, o postęp socjalistycznej demokracji. Program musi być pod tym kątem ujęty, aby proces wychowawczy przedstawić jako proces społecznej działalności.

13. ZAŁOŻENIA i treść programu przedmiotów pedagogicznych. [Oprac. B. Suchodolski, W. Okoń, W. Szczerba, J. Walczyna, L. Wołoszynowa, St. Wołoszyn]. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 2 (8) s. 121—133.

Charakterystyka ogólnej koncepcji programu nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych, opracowanego przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki U.W.

W programie tym przedmioty pedagogiczne pojawiają się dość wcześnie, bo już w klasie III, najpierw w małym rozmiarze, potem stopniowo zakres ich się zwiększa. Układ przedmiotów pedagogicznych powinien być „klinowy”.

Program zaleca z początku gromadzić fakty, na nich opierać uogólnienia, a następnie sprawdzać je na nowych faktach.

Treść programu związana jest ściśle ze współczesnością jako źródłem podstawowych problemów wychowawczych epoki.

W związku z tymi założeniami przedstawiony jest plan przedmiotów pedagogicznych oraz ich szczegółowa tematyka w programie.

14. WALCZYNA J[adwiga]: Eksperyment w liceach pedagogicznych. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 49 s. 3.

Sprawozdanie z konferencji zorganizowanej przez Departament Kształcenia Nauczycieli Min. Oświaty w dn. 13—17. X. 1958 r. dla omówienia podstawowych kwestii programu przedmiotów pedagogicznych, opracowanego przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki U.W., wprowadzonego eksperymentalnie w niektórych liceach pedagogicznych i liceach wychowawczyń przedszkoli.

15. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Dwa warianty programu przedmiotów pedagogicznych. *Nowa Szkoła* 1958 nr 10 s. 23—25.

Autor charakteryzuje oba warianty programu: a) pierwszy wariant opracowany przez Komisję Programową Przedmiotów Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty oraz b) drugi wariant opracowany przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki U.W., zaznaczając, że pierwszy z nich jest w układzie systematycznym, drugi przejawia tendencje do całościowego traktowania zagadnień wychowania łącznie z nauczaniem.

Licea pedagogiczne mają możliwość wyboru jednego z wyżej wymienionych wariantów programu.

Autor uważa, że obydwa warianty programów powinny być poddane krytycznej analizie pod względem ich przydatności w pracy zawodowej, wyrażającej z konkretnych potrzeb pracy nauczyciela.

Przy analizie konkretnego programu trzeba zwrócić szczególną uwagę na to, czy może dać efektywne przygotowanie zawodowe, czy jest dostosowany do możliwości umysłowych ucznia oraz czy uwzględnia realne warunki pracy i trudności, z którymi na co dzień stykają się nauczyciele.

c) Metody kształcenia

16. CHMIELEŃSKA IRENA: Odkrywam Amerykę. *Nowa Szkoła* 1958 nr 10 s. 26—28.

Autorka stwierdza, że licea pedagogiczne, a właściwie internaty przy liceach nie spełniają swego podstawowego zadania wychowawczego, mianowicie kształtowania kultury wewnętrznej kandydatów na nauczycieli. Obok krytyki autorka przedstawia własną koncepcję organizacji internatu.

17. DANEK WINCENTY: Zagadnienie kształcenia nauczycieli w świetle nowych tendencji oświatowych. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 3—7.

W związku z dyskusją na temat reformy systemu kształcenia nauczycieli i postulatem, by każdy nauczyciel posiadał wyższe wykształcenie, autor przedstawia koncepcję kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w WSP.

18. FILIPEK JANINA, WYTYCZAK LEON: O samodzielną postawę przyszłego nauczyciela. Z doświadczeń nauczycieli liceów pedagogicznych. (Wyd. 1) Warszawa 1958 PZWS ss. 42.

Nie we wszystkich liceach pedagogicznych praktyka pedagogiczna stwarza

warunki do urabiania samodzielnej postawy kandydatów. Autorzy wskazują sposoby oraz dają przykłady wykorzystania różnych form praktyki lekcyjnej dla kształcenia samodzielnej postawy kandydatów na nauczycieli, budzenia ich zainteresowań twórczych i wdrażania do samokształcenia.

Samodzielna postawa kandydata umożliwiła postawę refleksyjną, nie poddającą się rutynie i schematyzmowi, ułatwia wiązanie praktyki z teorią, ułatwia wewnętrzną dyscyplinę kandydata i właściwy jego stosunek do pracy zawodowej.

Chcąc rozwijać samodzielną postawę kandydata do zawodu nauczycielskiego, trzeba przy każdej nadarzającej się sposobności:

- 1) wiązać teorię z praktyką i praktykę z teorią; 2) ukazywać młodzieży zadania-problemy i wdrażać ją do wykrywania problemów zarysowujących się na tle praktyki szkolnej; 3) rozwijać umiejętność dostrzegania i wyjaśniania zjawisk wychowawczych na podstawie wiedzy teoretycznej i własnych doświadczeń; 4) wyrabiać umiejętność planowego i logicznego przygotowania się do zajęć próbnych; 5) ukazywać kandydatom te aspekty nauczania, dzięki którym najskuteczniej można rozwinąć samodzielną myślenie i działania dziecka; 6) pogłębiać krytycyzm i refleksyjny stosunek do pracy i wdrażać do samodzielnego korzystania z lektury pedagogicznej; 7) przestrzegać stopni w kształtowaniu samodzielności.

19. **FILIPEK JANINA:** Organizacja i treść praktyki harcerskiej w liceach pedagogicznych. Warszawa 1956 CODKO ss. 22.

Treść: Praktyka harcerska nieodłączną częścią praktyki pedagogicznej. Zasady dobrego przygotowania licealistów do pracy w harcerstwie. Organizacja i zakres praktyki harcerskiej w liceach pedagogicznych. Przykłady realizacji praktyki harcerskiej. Omawianie, kontrola i dokumentacja praktyki harcerskiej. Pomoc nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i artystyczno-technicznych w przygotowaniu młodzieży do pracy w harcerstwie. Rola zespołu praktyki oraz pracowni pedagogicznej w przygotowaniu uczniów do zajęć. Wykorzystanie praktyki harcerskiej w terenie i szkole.

20. **KOZŁOWSKI JÓZEF:** Praktyka uczniów liceum pedagogicznego. Warszawa 1956 PZWS ss. 190.

Po rozpatrzeniu ogólnych założeń praktyki pedagogicznej autor przedstawia różne jej formy stosowane w liceach pedagogicznych opisując i analizując doświadczenia w tej dziedzinie przodujących nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Liczne przykłady służą za ilustrację tego, jak w różnych warunkach można organizować poszczególne formy praktyki pedagogicznej, jak hospitacje, zajęcia próbne w szkole itp.

Autor omawia również zagadnienie rozwijania u kandydatów umiejętności i nawyków, które są niezbędne w pracy nauczyciela, takich jak: dykcja, barwne i żywe opowiadanie, kształtne i wyraźne pismo, rysowanie na tablicy, sporządzanie pomocy naukowych, tablic, modeli, planów itp.

Książkę zamyka projekt regulaminu praktyki pedagogicznej w liceach pedagogicznych oraz obszerna bibliografia.

21. **KULPA JAN:** Praktyki pedagogiczne naszych przyszłych kolegów. *Głos nauczycielski* 1958 nr 46 s. 3.

Sluchacze ZKN, skierowani do różnych szkół na praktykę, odbywają ją w różnorodnych warunkach. Nie w każdej szkole praktyka zorganizowana jest na odpowiednim poziomie. Ulepszyć ją można poprzez ścisłą współpracę nauczycieli, opiekunów praktyki i kierowników szkół.

Autor domaga się wprowadzenia poprawek do zarządzeń Ministerstwa Oświaty regulujących sprawy praktyk, a mianowicie: skreślenia punktu, który poleca dyrekcjom studiów nauczycielskich na rok wcześniej zgłaszać wykazy szkół, w których mają się odbywać praktyki, ustalać z góry terminy praktyk i liczbę praktykantów, co nie wytrzymuje próby życia.

22. SKORNY ZBIGNIEW: Metoda nauczania a kształcenie samodziel- nego myślenia i zaradności (w liceach pedagogicznych). *Nowa Szkoła* R. 7: 1956 nr 3 s. 292—301.

Autor rozważa przyczyny braku samodzielności myślenia i inicjatywy u absolwentów ZKN-ów. Wymienia wiele przyczyn: dyscyplina studiów, dogmatyczna forma wykładów, slogany, dogmatyczne podręczniki, system egzaminacyjny, niskie wymagania i zbyt tolerancyjne stawianie ocen.

Na rozwój samodzielności uczniów wpływają przede wszystkim dyskusje i ćwiczenia na lekcjach, rozwiązywanie problemów oparte na zebranych materiałach i samodzielnych przemyśleniach, itp. Poza tym należy zadbać o rozwijanie u uczniów różnych umiejętności potrzebnych w życiu codziennym.

23. WYTYCZAK LEON: Zagadnienie związku teorii pedagogicznej z praktyką w kształceniu nauczycieli. *Nowa Szkoła* R. 8: 1957 nr 6 s. 610—622.

Główne myśli artykułu dają się streścić w następujących punktach:

1) Poznawanie teorii zmuszające do refleksji jest czynnikiem pobudzającym do coraz śmielszych prób w zakresie praktyki. Nauczyciel oderwany od teorii pedagogicznej nie stawia sobie zagadnień i popada w rutynę.

2) Znajomość teorii pedagogicznej zapobiega popełnianiu poważnych błędów wychowawczych i dydaktycznych.

3) Stały kontakt ze zdobycami teorii pedagogicznej chroni przed poszukiwaniem i odkrywaniem tego, co już dawniej zostało w historii myśli pedagogicznej odkryte, a w praktyce dawało dobre wyniki.

4) Znajomość dziejów myśli pedagogicznej kształtuje wartościowe przekonanie o ograniczonym charakterze każdej nowej zdobyczy z zakresu nauk pedagogicznych oraz o konieczności szukania coraz to lepszych dróg.

Autor cytuje kilka wypowiedzi uczniów klas czwartych liceum pedagogicznego na temat roli teorii pedagogicznej w doskonaleniu praktycznej działalności wychowawczo-dydaktycznej i stwierdza, że już młodzi kandydaci na nauczycieli oceniają trafnie znaczenie teorii pedagogicznej.

24. Z PROBLEMATYKI zakładów kształcenia nauczycieli. Zbiór odczytów pedagogicznych z r. 1952/53 pod red. K. Wojciechowskiego. Warszawa 1956 ss. 115. Instytut Pedagogiki. Z przodujących doświadczeń pedagogicznych.

Z treści: Kazimierz Wojciechowski: Wstęp; Józef Galant: Jak przez hospitację lekcji walczyć o wyniki nauczania; Janina Filipek, Janina Stankiewicz, Władysław Luszowiecki: Jak rozwiązujemy zagadnienie pedagogizacji na lekcjach biologii w liceum pedagogicznym; Jadwiga Walczyna: Treść i organizacja zajęć pomocniczych w klasach drugich liceum pedagogicznego w Oliwie; Ludwik Bandura, Helena Budzianka: Jak zorganizowaliśmy dla licealistów praktykę pedagogiczną w terenie; Maria Szybicka: Jak zorganizowałam tygodniową praktykę wiejską z uczniami klas IV liceum pedagogicznego; Ludwik Bandura: Opieka liceum pedagogicznego nad absolwentami.

ZE ZJAZDU KURATORÓW OKRĘGÓW SZKOLNYCH
W DNIU 15 I 16. X. 1959 R.

W dniach 15 i 16 października 1959 r. odbył się w sali konferencyjnej Ministerstwa Oświaty w Warszawie Zjazd kuratorów, wicekuratorów i naczelników działów szkolnictwa ogólnokształcącego Okręgów Szkolnych. W treści konferencji obok głównych kierunków działalności resortu oświaty w roku 1960, analizy pracy w zakresie doskonalenia nauczycieli oraz wyników pracy szkoleniowo-produkcyjnej warsztatów szkolnych, *dominujące miejsce zajęły problemy pracy wychowawczej szkół w r. 1959/60 i w perspektywie kilku lat najbliższych.* Przedstawił je minister Wł. Bieńkowski.)

Oto treść wypowiedzianych uwag.

(Jeśli praca dydaktyczna szkół postępuje naprzód, jeśli można zauważyć usiłowania zmierzające do systematycznego dźwignia jej na coraz wyższy poziom (konferencje rejonowe, ogniska metodyczne, wizytacje itp.), o tyle praca wychowawcza — stwierdził minister — już od dłuższego czasu, nawet od początków istnienia Polski Ludowej, była spychana na plan dalszy. Nie ulega wątpliwości, iż jest to praca trudniejsza niż praca nauczająca, można bowiem bez większych trudności znaleźć garść dobrych metodyków, natomiast specjalistów na odcinku wychowania jako takiego mamy znacznie mniej, co więcej, nie bardzo wiemy, co ono konkretnie oznacza, jakie są jego metody — na czym polegają. Jak daleko idą nieporozumienia w tej dziedzinie, świadczyć może przykład tzw. godzin wychowawczych. Wychowanie nie może być procesem, na który przeznaczają się pewną ilość zajęć o charakterze pogadankowym. (Każda godzina pracy szkolnej powinna być godziną wychowawczą.) Raporty, jakie Ministerstwo otrzymuje, potwierdzają, iż mimo czynionych w tej mierze zastrzeżeń, godziny wychowawcze są organizowane nadal w sposób niewłaściwy. Robi się w większości wypadków pogadanki nudne, nieciekawe dla nauczycieli, tym bardziej nieciekawe dla ucznia.)

Na czym powinna polegać praca wychowawcza szkół? Nie może to być praca zwerbalizowana, nie taki jest bowiem proces, w toku którego człowiek się wychowuje. Za mało daje się młodzieży zajęć praktycznych, za mało wiąże się naukę z życiem. Jest to naturalny skutek wyłącznego posługiwania się w ciągu szeregu lat podręcznikiem, tablicą i kredą, jak również tego, iż przy braku odpowiedniej bazy lokalowej i wzrastających liczbach dzieci byliśmy zmuszeni zwiększać przepustowość naszych szkół, bowiem wszelkie tzw. aktywne metody pracy, wpływają na zmniejszanie się przepustowości (np. pracownia szkolna ma mniejszą przepustowość niż zwykła izba lekcyjna ze stolikami i krzesłkami, tablicą i kredą). W obliczu tego rodzaju trudności musieliśmy proces nauczania werbalizować. W związku z tym nastąpiło poważne odpedagogizowanie szkoły.

Ale i tu szkoła nasza nie stanowiła niechlubnego wyjątku, lecz szła równolegle z całym życiem społecznym, w którym można było obserwować również przejawy odpedagogizowania. Szliśmy po linii najmniejszego oporu, sądziliśmy bowiem, iż można wychować społeczeństwo przy pomocy słów. Anarchizacja życia, rozluźnienie norm dyscypliny społecznej z równoczesnymi przerostami w aparacie, który miał sytuację na tym polu ratować — oto obraz tego, co dobrze pamiętamy z niedawnych lat. Gdyby nauczyciel zechciał na swą klasę oddziaływać jedynie słowem, a zaniedbał całkowicie zabiegów organizacyjnych, rezultatów pożądaných na pewno by nie osiągnął. Wychowanie dorosłego społeczeństwa podlega generalnie prawom tym samym, co i wychowanie młodzieży.

Wychowanie socjalistyczne otwiera szerokie ramy dla aktywności człowieka, trzeba więc, aby nauczyciel, jakikolwiek on jest, wydobywał z siebie maksimum inicjatywy w ramach rzeczywiście istniejących możliwości.

WYCHOWANIE SOCJALISTYCZNE TO WYCHOWANIE CZŁOWIEKA AKTYWNEGO

Nierzadko rozumieliśmy aktywność człowieka wąsko, tzn. jako wąską sferę świadomości. Nie bardzo np. ceniliśmy taką aktywność, która wyrażała się w manii narpawiania dziur w płocie. Taką aktywność ocenia się nadal jako mniej wartą niż aktywność polegająca na uczestnictwie w zebraniach i zabieraniu głosu. Tymczasem pierwsza forma aktywności jest o wiele cenniejsza niż druga, bo ona rzeczywiście przeobraża świat.

Czy można lekceważyć świadomość, jaką młodzież powinna wynieść ze szkoły? Nie. Konstytutywnym niejako zadaniem szkoły jest kształtowanie świadomości. Ale łatwo tu także o nieporozumienia. Np. angielska szkoła końca XIX wieku kształtowała elementy świadomości na tle głęboko wpojonej tradycji społecznej. Szkoła właściwie tylko uogólniała te procesy, które działały na dziecko ze strony tradycji. My jesteśmy w sytuacji gorszej. Musimy dokonywać tego, czego nie może dokonać nasze życie społeczne, musimy mianowicie wpajać młodzieży potrzebne z punktu widzenia społecznego nawyki. Sprawa ta przedstawia się źle w naszym kraju, który posiada przecież społeczeństwo słabo zdyscyplinowane, nadto jest on krajem po rewolucji. Jesteśmy zaledwie w toku dokonywania prób kształtowania postawy odpowiedzialnej naszym stosunkom społecznym. Młodzież przychodzi do szkół zdezorientowana. Nie tylko nie ma ona odpowiednich nawyków, ale przynosi do szkoły w postawie swej "złe nałogi środowiska. Naszym zadaniem jest eliminowanie złych nałogów i kształtowanie nawyków o pozytywnym charakterze. Jak to czynić? Jeśli chcemy wpoić komuś jakiś nawyk, musimy stworzyć takie warunki, w których reakcja właściwa, odpowiednia, wystąpić musi z siłą konieczności, zachowanie zaś nieodpowiednie spotka się w szkolnej społeczności z potępieniem. Jeśli chcemy, aby w szkole było czysto, nie wolno nam ani wygłaszać pogadańek, ani wywieszać na ścianach tabliczek z hasłami na temat czystości. *Kształtowanie nawyków, na których oprze się dopiero świadomość, jest podstawowym zadaniem szkoły.*

W świetle przeprowadzonych przez wizytatorów Ministerstwa wizytacji oraz własnych bytności ministra w szkołach, prelegent rozważył następnie niektóre, szczególnie zagadnienia. Pierwsze dotyczy troski szkół o swe najbliższe otoczenie. Jest z tym niedobrze, mamy bowiem wiele szkół, w których najbliższym otoczeniu nie ma ani jednego drzewka, mimo, iż zostały wybudowane przed wielu laty. A przecież chodzi o ukształtowanie postawy młodzieży, przy czym w tej sprawie jakąś funkcję może i powinien odegrać także teren przyszkolny. Nie odegra takiej funkcji teren pustylny, zachwaszczony, nie zorganizowany. Tak być nadal nie może — pod-

kreślił minister Bieńkowski. Jeśli ktoś nie rozumie, jaka powinna być szkoła i jej otoczenie, dowodzi, iż nie wie zarazem, na czym polega funkcja szkoły. Niestety; nadzór pedagogiczny tych rzeczy również nie widzi. Najbliższym zadaniem szkół jest przeprowadzenie ataku na „pustynie” i „stepy” przyszkolne.

Następnie minister podniósł na przykładzie pewnej szkoły ogólnokształcącej wiejskiej w pow. skierniewickim bolesną kwestię zubożenia grona nauczycielskiego i całej szkoły na potrzeby kulturalno-społeczne wsi, tej wsi, która niegdyś była wzorem dla innych, wsi, która z natchnienia swych nauczycieli stworzyła szereg placówek kulturalnych, aby jej służyły. Dziś jest tam martwota, zamiast trwałego pomostu zbudowano mur między szkołą i wsią.

Sprawa trzecia, jaką podniósł w swym przemówieniu minister, to kwestia troski o czystość w szkole. Wyraził przy tym minister przekonanie, iż nikt nie jest w stanie zwolnić nauczyciela z funkcji higienisty w stosunku do dzieci, które podane zostały jego opiece wychowawczej. W związku z utrzymującym się, niestety, przykrym stanem wszawicy, minister Bieńkowski, omówiwszy sytuację szczegółowiej, polecił, aby w najbliższych miesiącach władze szkolne wraz z kierownikami szkół dokonały gruntownego sprawdzenia tego stanu i w porozumieniu z wydziałami zdrowia prezydentów PRN i WRN wydały temu zjawisku energiczną walkę. Szkoły, w których procent dzieci zავszonych okaże się wysoki, powinny być, jak to ma miejsce przy epidemiach — zamykane.

Szczególnie ważną sprawą jest zwrócenie uwagi na zakłady kształcenia nauczycieli. Powinny to być, jeśli chodzi o wewnętrzną organizację i pracę wychowawczą z młodzieżą, zakłady wzorowe. Niestety, istnieje na tym odcinku duże zróżnicowanie. Są zakłady dobre, słabe i są także zakłady złe. W tych ostatnich młodzież się nie tylko nie wychowuje, lecz wręcz demoralizuje. Już wyszliśmy, na szczęście, z okresu, kiedy zmuszeni byliśmy brać do tych zakładów młodzież taką, jaka się zgłaszała. W latach najbliższych będziemy mieli możliwość przeprowadzania odpowiedzialnej selekcji. Najważniejszą rzeczą jednak pozostaną nadal wewnętrzne formy organizacyjne życia szkolnego, aktywizujące młodzież wszechstronnie.

Szerszym zagadnieniem jest praca organizacji młodzieżowych. Nie wygląda ona dobrze w ogóle, jeszcze gorzej jest z nią na terenie szkół. Organizacje nie wiedzą na ogół, co robić z młodzieżą. Nawet harcerstwo, które rozporządza bogatymi środkami reprezentacyjnymi i w związku z tym ma większe niż ZMS i ZMW szanse do upowszechnienia się, słabo przyjmuje się na terenie szkół wiejskich. Między młodzieżą zorganizowaną i nie zorganizowaną jest często mur. To samo dotyczy młodzieży zorganizowanej i nauczycielstwa, które nie zawsze rozumie, iż młodzież ma prawo myśleć inaczej, choćby to było dla nas nieprzyjemne, młodzież bowiem, która nie wątpi i nie krytykuje, nie może mieć aktywnej postawy. To krytyczne nastawienie młodzieży jest jej stanem naturalnym, który powinien być przekuwany wychowawczo na cechy potrzebne nam w budowie socjalizmu.

Dalszy fragment przemówienia poświęcił minister Bieńkowski problemowi wychowania ideologicznego młodzieży, który jest rozwiązywany, jego zdaniem, w sposób niefortunny. Polega ono na przyswajaniu sobie pewnej ilości „prawd”. Jest to sposób dobry dla starych aktywistów, którzy swoje konflikty już przeżyli, ale nie dla młodzieży. Sprawa ta powinna być w szkolnictwie naszym gruntownie przedyskutowana. Nie możemy podawać młodzieży „prawd” do wierzenia, nie możemy w tym względzie konkurować z Kościołem. Ci, którzy chcą wierzyć, idą przeciw do kościoła, ci natomiast, którzy chcą lub chcieliby myśleć, powinni przyjść do nas.

Zakłady kształcenia nauczycieli powinny być otoczone specjalną opieką, jest to bowiem wysoce odpowiedzialne zadanie przygotowania do zawodu przyszłych wychowawców, u których postawa obywatelska łącznie z wysokim poczuciem dyscy-

pliny społecznej oraz postawa pedagogiczna wyrażająca się w celowym doborze środków oddziaływania, aby eliminując złe zjawiska zastępować je równocześnie zjawiskami pozytywnymi, powinna tworzyć jedną, harmonijną całość.

Zadania te powinny się stać szczególnie bliskie pracownikom nadzoru pedagogicznego. Niestety, skutek dużego swego zbiurokratyzowania nie widzi on dotychczas we właściwej ostrości problematyki wychowania młodego pokolenia, w jej stawianiu liczy się nadmiernie z czynnikami zewnętrznymi, nie czuje się dostatecznie samodzielnym. Nadzór pedagogiczny musi być czynnikiem pomocy, wizytator — jak się wyraził minister — który jedzie do szkół, powinien jak kometa zostawiać za sobą smugę światła. Następnym zadaniem, na które zwrócił uwagę minister Oświaty — to zadanie aktywizacji wychowawczej rad pedagogicznych, które obecnie ograniczają się przeważnie do zabiegów organizacyjnych, a jest to przecież organ znający szkołę i jej mechanizm najlepiej.

W części końcowej referatu minister podkreślił, iż zarysowane zadania nie powinny w praktycznym działaniu przybierać cech kampanijności. Chodzi przecież o to, aby wszystkie zainteresowane czynniki brały w tym działaniu systematyczny, ciągły udział. Człowiek nie wychowuje się bez ponoszenia odpowiedzialności. Praca wychowawcza polega na tym, by ta odpowiedzialność była odpowiednio stopniowana, aby wkraczała w te dziedziny, do których chcemy, aby wkraczała. Nie wystarczy odpowiedzialność samych nauczycieli. Trzeba się nią dzielić z młodzieżą, przy czym odpowiedzialność jej powinna się stopniowo rozwijać, rozszerzać, wykraczać z czasem poza szkołę i stawać się coraz bliższą odpowiedzialności ludzi dorosłych. Ten cały zakres odpowiedzialności musi być przez szkołę odpowiednio organizowany, żeby młodzież nie była jedynie ślepym wykonawcą poleceń nauczycieli. Szkoła — to żywy, funkcjonujący organizm. Taka też, a nie inna jest droga do szerokiej aktywizacji młodzieży, także do aktywizacji ideologicznej. Praca ideologiczna powinna być wszędzie i zawsze powietrzem, klimatem konkretnie pojętej działalności.

Minister Bieńkowski zapowiedział, iż w okresie zimowym zostaną opracowane przez Ministerstwo zasady szerokiego wprowadzania młodzieży do prac związanych z przekształceniem oblicza naszego kraju do działalności społecznie użytecznej. Przestrzegł jednak, aby w tej działalności unikać za wszelką cenę fikcji i pozorów jako rzeczy demoralizującej i niewychowawczej.

Bezdiskusyjnym nazwał minister sprawy związane z podnoszeniem kultury technicznej młodzieży. Uznał, iż trzeba, aby polska szkoła ogólnokształcąca przejęła się głębiej funkcją wychowawczą pracy ręcznej, koniecznościami związanymi z tworzeniem odpowiedniej bazy technicznej, żeby podjęła rozwiązywanie szerokiego wachlarza problemów technicznych stosownie do dostępnych dla siebie warunków warsztatowych i kadrowych.

W. W.

UROCZYSTOŚCI KU CZCI WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO

Pamiętam, gdy byliśmy uczniami starszych klas gimnazjum, a więc w okresie, gdy budziły się w nas odczucia natury ideologiczno-społecznej, gdy zaczynały powstawać refleksje natury psychologicznej i filozoficznej, byliśmy pozostawieni samemu sobie. Pragnęliśmy gorąco znaleźć kogoś, kto by nam pomógł w rozwiązywaniu tych zagadnień, kto by przyjaźnie zechciał nas poprowadzić. Przewodnika takiego szukaliśmy wśród naszych nauczycieli. I czuliśmy, że obdarzylibyśmy go najpełniejszym zaufaniem i poszlibyśmy za nim wszędzie. Niestety, o przewodników takich było bardzo trudno i sądzę, że dziś pod tym względem wcale nie jest lepiej. Młodzież przychodząca na Państwowe Kursy Nauczycielskie im. Wacława Nałkowskiego w Warszawie, których dyrektorem był Władysław Spasowski, była w takim samym położeniu, a w Władysławie Spasowskim znalazła takiego właśnie oddanego jej przyjaciela i przewodnika. Przewodnika o głębokiej wiedzy, dużej wnikliwości i wielkiej kulturze. Nic więc dziwnego, że przywarliśmy do niego całą duszą i że już nawet po odejściu z Kursów stale pragnęliśmy z nim kontaktu i dalszego jego kierownictwa. Już w 1927 r. potrzebę tę wyraziliśmy w formie zorganizowanej, zakładając Koło Uczniów prof. Władysława Spasowskiego.

Koło Uczniów Wł. Spasowskiego w krótkim czasie skupiło w swych szeregach niemal wszystkich Spasowiaków, a atrakcyjną swą działalnością przyciągnęło do siebie wielu zwolenników Spasowskiego, nie będących jego uczniami. Liczyło ono ponad 300 członków i, nie bez wpływu Spasowskiego, wnet stało na pozycjach lewicowo-radykalnych. Było to w okresie, kiedy Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem — sanacja — dokonywał wyraźnego odwrotu od demokracji i wciągał Polskę w orbitę faszystów. Faszyzacją objęte było i szkolnictwo polskie. Było to i w okresie narastającego kryzysu gospodarczego, a ówczesne rządy na pierwszy łup kryzysu oddały szkolnictwo i nauczycieli. Ówczesne władze Związku Nauczycielstwa Polskiego nie znalazły dość hartu moralnego, aby przeciwstawić się temu i posłusznie wykonywały polecenia rządowe. W tej sytuacji Koło Spasowiaków stało się jednym z ośrodków opozycyjnych zarówno wobec rządu, jak i wobec władz związkowych. Na swoich zjazdach i zebraniach jak i na zjazdach i konferencjach ZNP wykazywaliśmy błędność tej polityki i wzywaliśmy nauczycielstwo do walki z faszyzmem i niszczeniem szkolnictwa. Czyniliśmy to i za pośrednictwem wydawanego na powielacz miesięcznika — „Biuletyn Koła Uczniów Wł. Spasowskiego”. Spasowski był zawsze z nami. Wielu naszych aktywistów było prześladowanych, przenoszonych na prowincję lub zwalnianych z pracy. Ten sam los spotkał i Spasowskiego, którego po zacieklej kampanii prasy endenckiej w r. 1930 przeniesiono w stan spoczynku, odsuwając go w ten sposób od bezpośredniego wpływu na nowe kadry nauczycielskie.

Okolo r. 1932 Koło musiało zaprzestać swej działalności, a jego aktyw musieli szukać innych form dla kontynuowania walki.

W r. 1945, gdy tylko ucichły walki wojenne, Spasowiacy znów podejmują zrzeszenie się wokół nieżyjącego już swego wielkiego przewodnika i zakładają Towarzystwo Pedagogiczne im. Władysława Spasowskiego. Było to jednak w zamęcie organizującego się nowego państwa. Nie ustalona była struktura szkolnictwa i oświaty, nie wykrystalizowana rola oświatowych instytucji społecznych. Anemiczna działalność tego Towarzystwa ograniczyła się więc do odbycia kilku konferencji oraz wydawania czasopisma pt. „Nowe Tory” i zamarlała po paru latach.

W początkach 1957 r. podjęta była nowa próba reaktywowania Towarzystwa Pedagogicznego im. Władysława Spasowskiego. Nie powiodła się jednak i uczestnicy tej grupy postanowili wstąpić do Towarzystwa Szkoły Świeckiej, jako najbliższej organizacji duchowi Władysława Spasowskiego.

W dniu 23 marca 1959 r. syn Spasowskiego, Romuald Spasowski, nasz ambasador w Stanach Zjednoczonych, dokonał ekshumacji zwłok Spasowskiego z grobu tymczasowego do grobu rodzinnego. W smutnym tym obrzędzie wzięła udział grupa uczniów Spasowskiego. Wieczorem tegoż dnia zebraliśmy się w lokalu ZNP. Popłynęły wspomnienia, a Romuald opowiedział nam o ostatnich chwilach życia swego ojca. Tragizm tych dni ostatnich był tak wielki, że wiele długich minut trwała cisza, gdy Romuald skończył swoje opowiadanie...

Na tym to spotkaniu postanowiono podjąć akcję uczczenia pamięci Władysława Spasowskiego, szerokiego spopularyzowania jego postaci w społeczeństwie polskim oraz przemyślenia form, w jakich moglibyśmy kontynuować jego dzieło. Wybrano specjalny Komitet Uczczenia Pamięci Spasowskiego. W skład Komitetu weszli: Stanisław Żemis jako przewodniczący, sekretarz i kierownik Wydz. Pedagogicznego ZG ZNP Wacław Wojtyński — wiceprzewodniczący, Maria Strzałkowska, Eugenia Jaśkiewicz-Rybicka, Ada Rusinkowa, Czesława Piątkowska, Zofia Mierzińska. Szczepan Kowalczyk, prof. Ignacy Szaniawski, Władysław Ozga, Jerzy Woźnicki i Jan Kaniewski — jako członkowie.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zamierzył już wcześniej wydać specjalny tom wspomnień o Spasowskim. Komitet więc, jako pierwsze swoje zadanie, podjął dopomożenie ZNP w gromadzeniu dokumentów i wspomnień uczniów i przyjaciół Spasowskiego, odnoszących się do jego życia i działalności. W tym celu, obok innych form zbierania materiałów, organizowane są comiesięczne spotkania koleżeńskie. Na spotkaniach tych uczestnicy opowiadają o swoich kontaktach z Profesorem. Opowiadania te są spisywane, a często nagrywane na taśmę magnetofonową. Jest to ciekawa i oryginalna metoda zbierania materiałów. Ma ona i tę dobrą stronę, że gdy się słucha jednej osoby, samemu przypomina się wiele wydarzeń, które przekazuje się na obecnym czy następnym spotkaniu. Komitet opracował ramowy program uczczenia pamięci Spasowskiego, przygotował pierwszą ich fazę i krajowy zjazd Spasowiaków.

W dniu 5 września br. odbyła się uroczystość odsłonięcia płyty nagrobkowej na grobie Władysława Spasowskiego na cmentarzu ewangelicko-reformowanym w Warszawie. Uroczystość ta zgromadziła ponad 600 osób reprezentujących Ministerstwo Oświaty, Kultury i Sztuki, Związek Nauczycielski, nauczycielstwo Warszawy oraz liczne delegacje starszych kursów warszawskich liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich. Wzięło w udział ponad 100 dawnych uczniów Spasowskiego. Zagajeniem uroczystości było krótkie przemówienie przewodniczącego Komitetu, wychowanka Spasowskiego, St. Żemisa. W przemówieniu tym mówca wskazał na silne i nigdy nie dające się zapomnieć powiązanie uczuciowe wychowanków Spasowskiego ze swym przewodnikiem i nauczycielem, scharakteryzował Spasowskiego jako dobrego człowieka, wskazując na pomoc, jaką Spasowski udzielał swym uczniom, i podkreślił, że Spasowski nie łamiąc przekonania i wierzeń swych si u c h a c z y swymi sugestywnymi wykładami psychologii i propedeutyki filozofii, wytworzaną serdeczną atmosferą, wysoką kulturą osobistą potrafił zharmonizować całą gromadę i prowadzić ją w wytkniętym przez się kierunku. Następnie przemówił i dokonał odsłonięcia tablicy minister Oświaty Władysław Bieńkowski. A oto treść tego pięknego przemówienia.

„Wychowanie człowieka to proces, który oglądany od zewnątrz, mógłby się wydawać zespołem jakichś technicznych zabiegów, jakichś poczynań czysto organiza-

cyjnych, w których efekcie ma powstać człowiek wychowany. Ale tak oglądany proces wychowania przypominałby pracę rzeźbiarza widzianą tylko jako wynik dłuta i młotka. Tak jak nie mówimy, że aby być rzeźbiarzem, wystarczy duto i młotek, tak nie można powiedzieć, aby dla opanowania i zrozumienia procesu wychowania wystarczyło znać techniczne i organizacyjne zabiegi. Aby wychowanie mogło dać efekt zamierzony, potrzeba wewnętrznego ognia, tego ognia, który będzie prowadził rękę trzymającą duto i młotek. Wychowanie złożone z samych zabiegów organizacyjnych to — parafrazując powiedzenie poety — byłaby świątynia bez Boga. W duszy wychowawcy musi bezustannie płonąć ogień, musi płonąć żar bijący od wizji świata, do którego człowiek dąży. Musi płonąć żar umiłowania człowieka, musi płonąć żar bijący z umiłowania tego, co w człowieku najszlachetniejsze. I jeśli można o Władysławie Spasowskim powiedzieć, że zostawił po sobie ślad, to chyba w tej postaci, że zbliżając się do jego pism czujemy, iż jest to jakiś znicz zapalający wiarę w przyszłość, wiarę w człowieka. Nie był Spasowski wychowawcą od tej technicznej strony i ona go mniej interesowała. Cały jego dorobek zamknięty w WYZWOLENIU CZŁOWIEKA to próba, dojrzenia wizji przyszłości i wskazania człowiekowi drogi do niej, wyzwolenia człowieka, wyzwolenia go z tych pęt, jakie stworzyły dlań ustroje społeczne hamujące rozwój, jakie stworzyły przesady religijne i wszelakie inne. Aby wyzwolić się z nich, należy uwierzyć w nieograniczoną moc człowieka, który zdolny jest kształtować życie własne i życie społeczne tak, aby osiągnąć pełnię szczęścia. Niechaj ten znicz zapalu i wiary w człowieka, wiary w przyszłość, postęą i pełne wyzwolenie płonie zawsze i niech symbolem tego będzie tablica, którą dziś odsłaniamy”.

Następnie w imieniu ZNP przemówił poseł Kazimierz Maj. Wskazał on na wielki wpływ Spasowskiego na kształtowanie się duszy nauczyciela polskiego i na wielki jego wkład w pedagogikę polską. Ostatni przemawiał Bolesław Redlich z ramienia Towarzystwa Szkoły Świeckiej, wskazując na walkę Spasowskiego o świeckość nauczania i na walkę z przesadami w wychowaniu człowieka. Na zakończenie tej części uroczystości złożono liczne wieńce i wiązanki kwiatów.

Dalszy ciąg uroczystości odbył się w sali zjazdowej ZNP, na program złożyły się:

Referat Wacława Wojtyńskiego pt. „Władysław Spasowski — myśliciel, pedagog, człowiek”. Przemówienie słuchaczki Liceum Pedagogicznego im. Wł. Spasowskiego, Basi Kowalczyk, odśpiewanie szkolnej pieśni poświęconej Spasowskiemu w wykonaniu chóru tegoż liceum. Na zakończenie artyści scen warszawskich wykonali wyjątki z dzieła Bertolda Brechta — „Życie Galileusza”.

Wieczorem tego dnia odbyło się koleżeńskie spotkanie Spasowiaków.

W dniu 6 września odbył się Krajowy Zjazd Spasowiaków pod przewodnictwem prof. Leopolda Jurkiewicza, wybitnego badacza pyłów kosmicznych. Zjazd wysłuchał i zatwierdził sprawozdanie z działalności Komitetu, uchwalił reaktywowanie dawnego Koła Uczniów prof. Władysława Spasowskiego przy ZNP, wybrał Zarząd i Komisję Rewizyjną Koła oraz przyjął wytyczne programu pracy Koła. W skład Zarządu Koła Spasowiaków weszli: Stanisław Żemis jako przewodniczący, Maria Strzałkowska i Władysław Ozga — wiceprzewodniczący, Zofia Mierzińska — sekretarz, Jerzy Woźnicki — skarbnik oraz Wacław Wojtyński, prof. Ignacy Szaniawski i Ada Rusinkowa jako członkowie prezydium, a prof. Michał Szulkin, Eugenia Jaśkiewicz-Rybicka, Jadwiga Szol, Ewa Nej, Jan Kaniewski, Władysław Sokół i Czekalski jako członkowie Zarządu.

W wytycznych programu pracy, przedstawionych przez dyr. Władysława Ozgę, Zjazd stwierdza, że reaktywowane obecnie Koło Uczniów prof. Władysława Spasowskiego jest moralnym dziedzicem idei Władysława Spasowskiego, przedwojennego Koła Spasowiaków oraz Towarzystwa Pedagogicznego im. Wł. Spasowskiego

i winno być kontynuatorem pracy, którą tak chlubnie zapoczątkował nasz wielki wychowawca. Zjazd zaleca zarządowi Koła:

1. Kontynuować pracę nad dalszym gromadzeniem dokumentów i materiałów odnoszących się do życia i działalności Spasowskiego, jego założeń ideowych, pracy pisarskiej i pedagogicznej, oraz działalności Koła Spasowiaków. Opracować te materiały i wydać je drukiem.

2. Popularyzować postać Spasowskiego w społeczeństwie. W tym celu wydać tom wspomnień o Spasowskim, w 20 rocznicę jego śmierci zorganizować specjalną uroczystą akademię, wmurować tablicę pamiątkową w gmachu ZNP lub innym odpowiednim miejscu, wydać portret Spasowskiego dla użytku zakładów kształcenia nauczycieli, nazwać imieniem Spasowskiego kilka studiów nauczycielskich oraz wyjednać u władz oświatowych uwzględnienie Spasowskiego w programach i podręcznikach przeznaczonych dla zakładów kształcenia nauczycieli.

3. Dążyć do wznowienia wydań dzieł Spasowskiego w pełnym ich brzmieniu, a w szczególności *Wyzwolenia człowieka* i *Zasad samokształcenia*.

4. Podjąć pracę nad doskonaleniem metod samokształcenia, a w szczególności samokształcenia nauczycieli.

5. Skupić w Kole wszystkich Spasowiaków, organizując im pomoc w pracy zawodowej, naukowej i w sprawach życiowych, oraz organizować życie towarzyskie.

Zjazd uchwalił również rezolucję polityczną wyrażającą solidaryzowanie się Spasowiaków z oświatową polityką partii i rządu Polski Ludowej.

ST. ZEMIS

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA W ŚWIELE PRAC PISEMNYCH KANDYDATÓW NA I ROK STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH NA UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM

Osobowością nauczyciela zajmowali się już niejednokrotnie zarówno pedagodzy, jak i psychologowie. Problem ten był również przedmiotem rozważań naszych publicystów okresu powojennego. Rozprowadzono do wypełniania ankiety, zbierano wypowiedzi i wypracowania uczniów na temat: „Jak chciałbym, aby wyglądał mój ulubiony nauczyciel”. Zainteresowanie tą sprawą świadczy o jej społecznej wadze. Nieprzypadkowo też chyba w bieżącym roku jeden z tematów egzaminacyjnych dla kandydatów na I rok Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego brzmiał następująco: „Jak sobie wyobrażam osobowość doskonałego nauczyciela”. Rzecz charakterystyczna, że na 90 osób przyjętych na wspomniany temat pisało 47 kandydatów. Użyte materiały oceniać można dwojako: bądź jako sprawdzian dojrzałości studiów pedagogicznych, bądź też jako wyraz osobistych pragnień pod adresem tych, którzy tak niedawno jeszcze pełnili odpowiedzialne funkcje nauczycieli i wychowawców. Wśród piszących przeważają kobiety. Wiek kandydatów waha się od 18—23 lat. Najwięcej osób ma skończone 19 lat.

Nasi obecni czy dawni uczniowie potrafią jasno, prosto i konsekwentnie na-

szkicować sylwetkę dobrego nauczyciela-wychowawcy. Mówię dobrego, a nie idealnego, ponieważ dzisiejsza młodzież patrzy na świat bardzo trzeźwo, praktycznie, odrzucając z niechęcią wszystko, co wydaje jej się nieosiągalne. Większość prac zaczyna się od stwierdzenia, że temat sformułowano niewłaściwie. Określenie „doskonały” nauczyciel z góry zakłada według piszących rzecz trudną do osiągnięcia, a więc nierealną. Jedna z kandydatek tak kończy swoją pracę:

„Nie ma doskonałych nauczycieli, ponieważ nie ma doskonałych ludzi. Istnieją jedynie prawdziwi nauczyciele, aby być takim, trzeba stać się najpierw prawdziwym człowiekiem”.

Czytając i analizując prace tegorocznych kandydatów na pedagogikę, miałam ciągle przed oczami 120 wypowiedzi pisemnych na ten sam temat uczniów i uczennic z klas IX jednej z warszawskich szkół — zebrane w roku 1957/58. Mimo rozbieżności wieku i zróżnicowania środowisk, z jakich jedni i drudzy pochodzą, zbieżność sądów jest zastanawiająca. Świadczy to o tym, że nasza młodzież — niezależnie od jej zachowania i postępów w nauce — ma jasno sprecyzowany obraz nauczyciela, którego chciałaby kochać i szanować.

We wszystkich pracach — rzecz zasługująca na podkreślenie — kandydaci na przyszłych pedagogów wskazują na kilka różnych pozornie, a przecież ściśle się ze sobą wiążących cech doskonałego nauczyciela. Jest to na pierwszym miejscu umiejętność obserwowania dzieci i młodzieży, rozróżniania ich cech indywidualnych, różnicowania metod postępowania i oddziaływania.

„Doskonały nauczyciel powinien być dobrym psychologiem i obserwatorem. My tylko pozornie jesteśmy jednakowi. Każdy ma przecież inny charakter, inne warunki życiowe”.

„Młodzież przeciwstawiając się nie lubianemu nauczycielowi stara się sprawić wrażenie, że myśli i działa zgodnie. Gdyby przejść od kar i krytyki do bezpośrednich, serdecznych kontaktów, okazałoby się, że każdy uczeń jest inny, że klasa różni się bardzo w poglądach, że nie znajdujemy wspólnego języka między sobą”.

„Gdybyśmy wszyscy byli jednakowi, łatwiej byłoby znaleźć przyjaciela czy przyjaciółkę. Dorośli nie zdają sobie sprawy, jak czujemy się osamotnieni często wśród nich i rówieśników. Rzecz w tym, że razem łatwiej jest się przeciwstawić. To nie przekreśla faktu różnic, jakie nas dzielą”.

Jest coś zastanawiającego w tych stwierdzeniach młodych bardzo chłopców i dziewcząt. Nie wszyscy wiedzą, co to jest psychologia, większość nie zetknęła się z nią dotąd nigdy. Dla nich jednak jest ona synonimem zrozumienia, rozszyfrowania duszy dziecka czy młodzieńca, jest warunkiem porozumienia się, warunkiem skuteczności wszelkiego oddziaływania wychowawczego. Nie ma pedagoga, który by teoretycznie nie zetknął się z tym problemem. Rzecz w tym — aby umieć i chcieć stosować go w codziennej praktyce szkolnej. Sprawę umiejętności różnicowania uczniów pod kątem psychiki kandydaci łączą z kilkoma innymi cechami osobowości, a mianowicie — z umiejętnością zdobywania sobie zaufania młodzieży, z rozumieniem jej, z miłością do niej i tzw. powołaniem.

„Nie powinno się wchodzić do szkoły, jeżeli nie kocha się dzieci, nie lubi młodzieży”.

„Najlepszy nauczyciel nie stanie się nigdy w pełni wychowawcą, jeżeli nie potrafi zdobyć zaufania uczniów, nie potrafi ich zrozumieć”.

W tej pierwszej części wywodów, które, jak już podkreśliłam, znajdujemy we wszystkich pracach, odnosi się wrażenie, że są to bardziej własne wynurzenia, aniżeli rzeczowy rys cech osobowości idealnego nauczyciela. I znów ciekawe, że nikt z piszących nie występuje przeciwko karom. Nie wspominali o tym również moi

uczniowie z klas IX. I jedni, i drudzy natomiast mocno podkreślają, że kara powinna być słuszną konsekwencją popełnionego wykroczenia, a nie skutkiem zdemotywowania, złego samopoczucia nauczyciela czy braku rozeznania w sytuacji.

„Do kar można się przyzwyczaić. Chodzi jednak o to, żeby one skutkowały. Nerwowy, nieopanowany nauczyciel śmieszy nas, czasem budzi litość, ale nigdy nie wzbudza szacunku”.

Ktoś inny jednak zaznacza zaraz, że nauczyciel to przecież ten człowiek, który ma swoje troski, boryka się z trudnościami, i jak go się kocha, można mu wiele wybaczyć. Wraca więc ponownie sprawa wagi więzi uczuciowej między wychowującym i wychowywanym. Ale jeśli go się nie kocha? Jeden z piszących powiada:

„Było nam przykro patrzeć, jak ogólnie lubiany nauczyciel popełniał błędy.

Tłumaczyliśmy go przed sobą, bo był dobry. Tylko autorytetu w szkole nie miał”.

Bo autorytet — stwierdzają przyszli pedagodzy — nie wynika ze stanowiska, ale z osobowości. Nie przesądza też go jedna czy kilka dodatnich cech. Młodzież wie, jak skomplikowana i trudna jest ta sprawa. Dlatego też w wielu pracach znajdujemy stwierdzenie, że nauczyciel musi mieć powołanie, powinien być artystą w swoim zawodzie.

Czy wszyscy, którzy wybrali studia pedagogiczne, mają to powołanie? Trudno odpowiedzieć twierdząco. Pobieżna choćby analiza teczek personalnych, adnotacje o nieudanych próbach dostania się na akademię medyczną, politechnikę, prawo pozwalają wątpić o tym. Jednak całokształt wypowiedzi, różne ich elementy wskazują na uświadamianie sobie, jak bardzo się różni zawód nauczyciela od wszystkich innych. Trudno byłoby może piszącym wyjaśnić dokładnie, co rozumieją pod pojęciem „powołanie”. Ogólnie podkreślane cechy osobowości (dar obserwowania, różnicowania, talent w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, miłość do dzieci) należą do kategorii tych, które ma się w „sobie”, a których trudno jest się nauczyć. Dlatego też wielu spośród kandydatów stawia sobie pytanie — czy potrafię być dobrym nauczycielem i na ile pomogą mi w tym studia? Ten sposób rozumowania zaskakuje rzetelnością.

Coraz częściej w ostatnich latach mówi się o roli nauczyciela w kształtowaniu osobowości dziecka. Gdyby jednak dorośli chcieli ten moment pominąć albo osłabić błąd, sprostowałaby sama młodzież stwierdzając, jak ogromny wpływ na ich życie wywiera lub mógłby wywierać wychowawca. Stawiają przy tym sprawę bardzo ciekawie:

„Tyle teraz różnych rzeczy na nas oddziałuje. Nie zawsze sami wiemy, co jest dobre, a co złe. Bardzo odczuwamy brak rady, oceny, doświadczonego zdania (nie kazań i morałów)”.

„Mądry, dobry nauczyciel to w pewnych sprawach więcej jak rodzice, z którymi przecież nie o wszystkim można mówić”.

Do tego jednak trzeba warunków, klimatu. Toteż na 47 piszących 35 osób podkreśla konieczność zacieśnienia bezpośrednich kontaktów z młodzieżą (imprezy, wycieczki, godziny wychowawcze, rozmowy indywidualne). Nie moją rzeczą jest w tej chwili analizowanie przyczyn braku tych kontaktów — nie ulega jednak wątpliwości, że młodzież za rzadko styka się ze swymi wychowawcami poza lekcjami lub zajęciami obowiązkowymi. Dlatego w zasadzie niewielkie są możliwości bliższego poznania się, życia, zaprzyjaźnienia. Nasze spostrzeżenia odnośnie do uczniów poczynione w drodze obserwacji na terenie szkoły, podczas lekcji nie znajdują potwierdzenia, często są mylne, w najlepszym razie niepełne. Zaabsorbowanie pracą zawodową, niejednokrotnie skomplikowane warunki życiowe nie pozwalają również na niezbędne w pracy wychowawczej poznanie warunków życia ucznia. Temu zagadnieniu wiele miejsca i uwagi poświęcają kandydaci na pedagogikę.

„Dobry nauczyciel powinien się orientować, jak żyje jego uczeń. Często zdarzają się takie sytuacje, że człowiek sam nie wie, co z sobą zrobić. Przecież nie we wszystkich domach jest dostatek, wygoda, szczęście. Takie rzeczy odbijają się na pracy i zachowaniu ucznia. Jak dojdą jeszcze pretensje ze strony szkoły, naprawdę żyć się nie chce. A przecież właśnie nauczyciel- wychowawca powinien wtedy okazać serce, podać rękę. Prawda, że my o takich sprawach sami nie mówimy — ale za duży jest dystans, za wielka obawa przed śmiesznością, krytyką. Najgorzej dzieje się wtedy, gdy uczeń zgnębiony warunkami machnie ręką zarówno na dom, jak i szkołę, kiedy staje mu się wszystko jedno”.

Problem oczywiście znów nie nowy, ale żarliwość, z jaką piszący poruszają tę sprawę, zasługuje w pełni na uwagę. To już nie są rozważania teoretyczne, to często jakby osobista skarga na brak zainteresowania, pomocy. Z radością i satysfakcją czyta się te prace, w których byli uczniowie wspominają nauczycieli-przyjaciół. Są to przeważnie byli wychowawcy ze szkół podstawowych, którzy bronili przed wśmiewaniem kolegów, gdy trzeba było zacząć nosić okulary, gdy wyrosło się z ubrania, a na nowe rodzice nie mieli pieniędzy, gdy zawiodła pierwsza miłość czy przyjaźń. Jak dobrze i długo pamięta się te na pozór drobne wydarzenia, z jaką wdzięcznością wspomina się drogie ciągle po wielu latach osoby. W szkole średniej — sądząc z wypowiedzi — ta serdeczna więź rozluźnia się. Często wynika to ze zmiany szkoły albo zespołu nauczającego, przeważnie z wieku uczniów. Zwiększają się wymagania, wzrasta krytycyzm, potęguje się dysonans. Dzieci znacznie łatwiej jest kochać i rozumieć. Młodzież sprawiła tyle zawodów, niespodzianek. A jednak i tym piętnasto- czy siedemnastoletnim potrzebna jest przyjaźń, życzliwość, miłość. Kto wie nawet, czy nie bardziej? Zmienić się tylko muszą formy okazywania jej oraz płaszczyzna kontaktów. Nasi kandydaci w każdej prawie pracy podkreślają trudności, z jakimi borykać się musi młody chłopiec czy dziewczyna dorastając. Pomocy wypatrują właśnie od dobrego nauczyciela. Dom, jakby tu wcale nie wchodził w rachubę — nawet w przypadku najbardziej kochanych i cenionych rodziców. Dlatego też nieprzypadkowo największa ilość wypowiedzi dotyczy sprawy wagi i odpowiedzialności zawodu nauczycielskiego. Bezpośredniość w ujęciu, ciekawe i wzruszające przykłady z własnego życia wykluczają możliwość deklaratywnego, programowego i tendencyjnego potraktowania tematu. To są sprawy, które się jeszcze głęboko odczuwa i przeżywa. Pominęłam tu — jako zagadnienie odrębne — problem sprawiedliwości nauczyciela. Piszący wiążą to z poruszonymi już przeze mnie cechami osobowości dobrego nauczyciela, z miłością i przyjaźnią, z umiejętnością obserwowania, różnicowania i właściwego oceniania, ze znajomością młodzieży. Nie chciałabym jednak, aby powstało mniemanie, że na ten rys charakteru nauczyciela młodzież nie jest wrażliwa. Słusznie jednak nie wyodrębnia go, ale rozpatruje w kontekście innych równie ważnych cech.

Interesujący niewątpliwie jest fakt, że prawie zupełnie nie wymaga się od dobrego nauczyciela wpływania na kształtowanie się poglądów na życie i otaczający nas świat zjawisk. Tylko jedna osoba na 47 wspomina o konieczności posiadania wyraźnie sprecyzowanych poglądów politycznych zgodnych z wykładaną wiedzą. Można tu snuć przypuszczenia dwojakie — albo to jest rzecz tak oczywista, że w ogóle się o niej nie wspomina, albo też nie szkoła i nie nauczyciel wpływają na kształtowanie się światopoglądu. Ta druga teza wydaje mi się wątpliwa, znając bowiem szkołę i toczące się na jej terenie dyskusje wśród młodzieży, nie ryzykowałabym twierdzenia, że stosunek do świata, własnego kraju i dokonujących się w nich przemian określają wyłącznie czynniki zewnętrzne, pozaszkolne. Faktem natomiast jest, że zbyt mało może i nie zawsze we właściwy sposób rozmawiamy o tych sprawach z młodzieżą.

Nieliczni kandydaci wspominają o tak bardzo ważnych właściwościach w pracy z młodzieżą, jak bujna wyobraźnia i poczucie humoru. Widocznie pojęcie dorosłości kojarzy się z zupełnym brakiem fantazji, a szkoła wyłącznie z powagą i surowością. To nieporozumienie przejmując niepokojem, odsuwa na plan dalszy możliwość większego życia się i zrozumienia, świadczy o tym, że ciągle mamy jeszcze za dużo „poważnych nauczycieli”. A przecież uśmiech i dowcip jest starą, wypróbowaną bronią w rękach pedagoga.

Bardzo licznie wypowiadają się piszący na temat inteligencji nauczyciela, jego zasobu wiadomości, daru wymowy i pracy nad sobą. To po stosunku do młodzieży druga generalna sprawa. Poziom nauczyciela decyduje o szacunku do niego, o aurytecie, imponuje, czasami pobudza do naśladowania. Można mieć ogromne luki we własnych wiadomościach i równocześnie bardzo surowo oceniać innych. Tu trzeba stwierdzić, że młodzież w swoich sądach jest na ogół sprawiedliwa. Nie łączy się sprawy sympatii do nauczyciela z oceną jego poziomu. Nie będą przytaczać fragmentów prac świadczących o bardzo dużym zróżnicowaniu poziomów na terenie często jednej szkoły. Nie mogę jednak pominąć samego problemu. Rzecz jest tym bardziej skomplikowana, że pretensje w tej mierze mają do siebie obydwie strony. Nauczyciele surowo oceniają brak podstawowych, elementarnych, podręcznikiem określonych, wiadomości, uczniowie z dużą dozą złośliwości podchwytyją fakt niewychodzenia na wykładzie poza podręcznik, odczytywania z kartek, popełniania błędów językowych, a czasami nawet ortograficznych. Nie będziemy jednak nie doceniać faktu istnienia wysokich bardzo wymagań stawianych nauczycielom przez uczniów w takim samym stopniu, w jakim nie możemy tolerować ich nieuctwa, dyktantyzmu, skłonności do lawirowania i oszukiwania samych siebie. Tylko na tej płaszczyźnie może być rozwiązany problem poziomu nauczania i jego wyników.

Ostatnia sprawa, którą pragnę poruszyć w oparciu o prace pisemne tegorocznych kandydatów na pedagogikę dotyczące osobowości idealnego nauczyciela, to poczucie estetyki, wyrobiony smak, wrażliwość na piękno.

„Nauczyciel nie może być zaprzeczeniem urody życia” — pisze jeden z kandydatów.

Nikt nie stawia wymagań co do wieku, wzrostu, urody — bardzo jednak wiele osób podkreśla wagę estetycznego wyglądu zewnętrznego, smaku w doborze stroju i kolorów, higieny osobistej, dbałości o siebie. Z równą pasją kandydaci nasi krytykują krzykliwość elegancję oraz pretensjonalność, zaniedbanie, niechlujstwo, brak gustu.

„Musimy przecież patrzeć na nich przez tyle godzin w roku. Chcemy się od nich uczyć i w tej dziedzinie”.

Z tego krótkiego przeglądu zdań i sądów widzimy, że sylwetka dobrego nauczyciela rozpatrywana jest w szerokich bardzo wymiarach, że kreślono ją z dużym odczuciem wagi zawodu, który w przyszłości ma być własnym, że angażowano się w tej pracy isticie po młodzieńczemu, całym sercem.

HELENA IZDEBSKA

ODCZYT I. A. KAIROWA W ZG ZNP

Na całym świecie trwają intensywne przygotowania do gruntownej przebudowy metod i treści nauczania. W dziedzinie tej przodują wyraźnie kraje obozu socjalistycznego. Zmienia profil szkoły ośmioletniej Bułgarii; wprowadza dziesięcioletnią szkołę politechniczną Niemiecka Republika Demokratyczna; dziewięcioletnie obowiązkowe kształcenie podstawowe, o zmienionym programie nauczania, idącym w kierunku zbliżenia szkoły do życia, wprowadza Czechosłowacja. Olbrzymi eksperyment łączenia nauczania z pracą produkcyjną podejmuje Związek Radziecki.

Reforma ustroju szkolnego w Związku Radzieckim, w kraju, który ma ogromne osiągnięcia na polu nauki i techniki, o czym świadczy między innymi zwycięskie opanowywanie przestrzeni kosmicznej przez uczonych, inżynierów, techników i robotników tego kraju — budzi ogromne zainteresowanie na świecie. Zainteresowanie to jest szczególnie duże w Polsce, ponieważ zagadnienie reformy ustroju szkolnego nie wyszło jeszcze u nas poza granice dyskusji i nadal jest palącym problemem, którego rozwiązania z niecierpliwością oczekuje opinia publiczna. Dobrze się zatem stało, że Wydział Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP zaprosił do wygłoszenia odczytu o reformie szkolnej w ZSRR, bawiącego w Polsce na Konferencji Unii Międzyparlamentarnej prezydenta Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, profesora I. A. Kairowa. Na odczyt, który odbył się w Klubie Nauczycielskim ZNP, przybyli nauczyciele, pracownicy Ministerstwa Oświaty, pracownicy nauki i działacze oświatowi.

Prelegent podkreślił na wstępie, iż przy reformie ustroju szkolnego należy uwzględnić specyfikę rozwoju historycznego, specyfikę nawarstwiających się wiekami tradycji narodowych, a przede wszystkim tradycji kulturowych. Nie można zatem doświadczeń z dziedziny reformy ustroju szkolnego przenosić mechanicznie z jednego kraju do drugiego. Niemniej jednak dokładna znajomość tego, co dzieje się w szkolnictwie innych państw, szczególnie państw obozu socjalizmu, wzajemna wymiana doświadczeń, która nie jest dotychczas najlepsza — jest bardzo wskazana.

W odczycie swoim prelegent omówił założenia ideowe reformy ustroju szkolnego, wskazał na podstawowe zmiany, jakie reforma wprowadza do szkolnictwa, oraz nakreślił jej linie rozwojowe. Mówił też o trudnościach związanych z realizacją tych zamierzeń i o roli nauk pedagogicznych.

Co spowodowało konieczność reformy ustroju szkolnego w Związku Radzieckim?

Współczesna szkoła radziecka, która w zasadniczych zrzębach uformowała się w latach trzydziestych, nie może już w pełni realizować zadań, jakie przed nią stawia nowa epoka. Ogólnokształcąca szkoła obecna była w zasadzie szkołą przygotowującą do studiów wyższych. Na tym polegała w istocie rzecz jej społeczna funkcja i to decydowało o jej programach nauczania. Z chwilą upowszechnienia szkoły średniej zmienia się zasadniczo jej funkcja społeczna. Im więcej bowiem obejmuje ona młodzieży, tym mniejsza jej część może być skierowana na studia, a w związku z tym i program jej powinien ulec zmianie w kierunku związania szkoły z życiem. Intelaktualno-humanistyczny charakter dotychczasowej szkoły ogólnokształcącej nie odpowiada potrzebom społecznym Kraju Rad. Tak układały się dotychczas stosunki, że dzieci robotników i chłopów w znacznym swym procencie kończyły swoje wykształcenie na szkole siedmioletniej, a następnie szły do produkcji. Natomiast dzieci inteligencji pracującej przeważnie kształciły się dalej. Niejednokrotnie okres nauki trwał lat 20 i więcej. Fakt, iż część młodzieży tylko pracowała, a część tylko uczyła się — przeczy podstawowej zasadzie równości i nie mógł być nadal tolerowany.

Nowe zadania stojące przed społeczeństwem radzieckim wymagają nowego ustroju szkolnego, gdyż obecnie zmienia się samo pojęcie wykształcenia ogólnego. Przez wykształcenie ogólne w nowym ustroju szkolnym będzie się rozumiało wykształcenie intelektualno-humanistyczne w powiązaniu z kształceniem politechnicznym i specjalizacją zawodową.

Prelegent zatrzymał się dłużej nad problemem łączenia nauki z pracą, podkreślając, iż jest to problem trudny i że w tym zakresie teoria i praktyka pedagogiczna mają jeszcze wiele do zrobienia.

Nowy ustrój szkolny wprowadza w ZSRR ośmioletnią szkołę ogólnokształcącą pracy, średnią, trzyletnią szkołę pracy z nauczaniem produkcyjnym i średnią szkołę wieczorową dla młodzieży pracującej.

Szkoła ośmioletnia zgodnie z założeniami ustawy Rady Najwyższej ZSRR jest niepełną szkołą średnią. Zapewnia ona znacznie wyższy poziom wykształcenia, niż istniejąca szkoła siedmioletnia, i stwarza absolwentom możliwość włączenia się do pracy społecznie użytecznej, kontynuowania nauki w szkołach techniczno-zawodowych oraz w wieczorowych szkołach dla młodzieży pracującej. Absolwenci tej szkoły będą mogli również kontynuować naukę w średniej politechnicznej szkole pracy z nauczaniem produkcyjnym.

Szkoła ośmioletnia będzie rozporządzała znacznie większym budżetem czasu przeznaczonym na naukę aniżeli dotychczasowa szkoła siedmioletnia, ponieważ ogólna liczba godzin nauczania zwiększa się o 1015. Podniesie się zatem poziom wykształcenia ogólnego i politechnicznego uczniów.

Nowa szkoła ośmioletnia tym się głównie odróżnia od dotychczasowej szkoły siedmioletniej, że stopniowo realizuje system wychowania uczniów przez pracę, praktycznie przygotowując ich do udziału w produkcji.

Przygotowanie uczniów do pracy będzie realizowane w szkole ośmioletniej różnymi drogami, a więc przez zajęcia praktyczne w klasach niższych oraz zajęcia w warsztatach i na szkolnych działkach doświadczalnych. Ponadto uczniowie klas V—VIII będą odbywali praktykę społeczno-produkcyjną, polegającą na pielęgnacji parków i sadów, porządkowaniu miasta, wsi i osiedli, hodowli drobiu, królików itp. Wszyscy uczniowie, od klasy III poczynając, będą zajęci przy sprzątanii klas, otoczenia szkoły, remoncie mebli i pomocy naukowych, zajęciach w bufetach szkolnych i jadalniach, dyżurach w bibliotekach. Plan szkoły ośmioletniej obejmuje także kurs organizacji prac domowych. Dziewczęta będą zaznajamiały się z organizacją życia w domu, uczyły się kroju, szycia i sztuki kulinarnej. Pewne umiejętności z tego zakresu będą zdobywali również chłopcy.

W całości projekt planu nauczania szkoły ośmioletniej przewiduje znaczne zwiększenie czasu na przygotowanie uczniów do pracy. Tak więc w klasach I—IV na pracę ręczną przeznaczają się 432 godz. nauczania zamiast 206 w planie dotychczasowym. W klasach V—VIII na pracę przeznaczają się 895 godzin zamiast 538, czyli 21,8 proc. ogólnego czasu nauczania zamiast 11,2 proc. w planie obowiązującym obecnie.

Politechniczna szkoła średnia drugiego stopnia zapewni całkowicie ciągłość nauczania w stosunku do szkoły ośmioletniej, stwarzając młodzieży możliwość zdobycia pełnego wykształcenia średniego koniecznego dla uczestnictwa w pracy wymagającej kwalifikacji zawodowych i studiów wyższych. Przy tym nie obniża się, lecz znacznie wzrasta poziom wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Nowe programy matematyki, fizyki, chemii i biologii opracowuje się z uwzględnieniem współczesnego stanu nauki i techniki. W kursie fizyki na przykład rozszerza się takie tematy, jak fizyka atomowa, ultradźwięki, półprzewodniki, fizyczne właściwości mas plastycznych i ich wykorzystanie w technice. Kurs biologii będzie ściśle związany

z problemami rozwoju gospodarki rolnej i najnowszymi osiągnięciami agronomii i zootechniki. Wprowadza się nowy, w porównaniu z podstawami darwinizmu, bardziej szeroki kurs podstaw biologii ogólnej, stwarzający teoretyczne podstawy przygotowania uczniów do pracy w rolnictwie.

Podniesienie poziomu wiadomości uczniów z zakresu przedmiotów cyklu fizyczno-matematycznego zabezpiecza się przez zwiększenie ogólnej liczby godzin nauczania. W porównaniu ze szkołą dziesięcioletnią — czas przeznaczony na naukę matematyki zwiększa się o 116 godzin, na naukę fizyki — o 104 godziny, na naukę chemii — o 67 godzin.

Dążąc do zacieśnienia więzi szkoły z życiem, nowy ustrój szkolny zapewnia też wyższy poziom nauczania przedmiotów typu humanistycznego — historii, geografii, literatury, języków.

Średnia politechniczna szkoła pracy ze szkoleniem produkcyjnym równoległe z dobrym wykształceniem ogólnym będzie również dawała swoim wychowankom przygotowanie zawodowe. Uczniowie będą włączani do pracy fabryk, zakładów pracy, kołchozów. Plan nauczania przewiduje 2—3 dni w tygodniu (od klasy IX poczynając) pracy w różnych zakładach produkcyjnych, przy czym uczniowie będą wykorzystywani w pracach podstawowych, nie zaś w pomocniczych. Nauczaniem produkcyjnym będą kierowali pracownicy inżynierjno-techniczni i kwalifikowani rolnicy.

Włączenie uczniów do pracy produkcyjnej rozszerzy wychowawcze oddziaływanie szkoły. Uczniowie włączeni do życia i pracy socjalistycznych zakładów pracy i do kolektywów robotniczych zrozumieją lepiej wartość pracy, znaczenie racjonalnej dyscypliny, znajdą zastosowanie wiadomości teoretycznych w praktyce.

W klasach X—XI szkoły średniej na naukę podstaw produkcji, na zawodowe przygotowanie uczniów i pracę produkcyjną przeznaczano się 1356 godzin, zamiast 504 godziny w obowiązującym obecnie planie szkoły dziesięcioletniej.

Wieczorowe średnie szkoły ogólnokształcące mają umożliwić zdobycie wykształcenia średniego absolwentom szkoły ośmioletniej pracującym zawodowo. Przewiduje się dla tych szkół taki sam zakres materiału nauczania, jak i dla trzyletnich średnich szkół politechnicznych. W szkołach tych będzie się przywiązywało szczególną uwagę do samodzielnej pracy uczniów. Organizacja pracy w tych szkołach będzie miała wiele właściwości wynikających z konieczności łączenia pracy zawodowej z nauką.

Nowy ustrój szkolny będzie wymagał wprowadzenia w szerszym zakresie nowych metod nauczania. Lekcja, która pozostanie nadal podstawową formą pracy, będzie stopniowo wypierana przez pracę w laboratoriach, fabrykach, w środowisku. Szkoła radziecka, która — jeśli chodzi o jej metody pracy — tkwiła w zasadzie dotychczas na starych pozycjach, ulegnie zasadniczym i rewolucyjnym przeobrażeniom. W coraz szerszym zakresie będą stosowane nowe techniki nauczania, ulegnie zmianie program oddziaływania wychowawczego.

Prelegent omówił w zakończeniu trudności związane z wprowadzeniem nowej reformy, dając wyraz przekonaniu, iż zostaną one przewyżczone, ponieważ nowy ustrój szkolny odpowiada potrzebom społecznym kraju.

PROJEKT PLANU WYDAWNICZEGO „NASZEJ KSIĘGARNI” NA ROK 1960

Projekt planu 1960 jest kontynuacją założeń wypracowanych w wydawnictwie w r. 1958 jako „Założenia problemowe rozwoju wydawnictwa NK na lata 1959—1961” i potwierdzonych na inauguracyjnym zebraniu Rady Programowej w dn. 23. III. 1959 r. Jest więc ten projekt dalszym krokiem w rozwoju wydawnictwa zarówno w pionie książek i czasopism dla dzieci i młodzieży, jak i w pionie książek i czasopism pedagogicznych. W tym drugim pionie widać bardzo znaczne przesunięcie ilościowe zarówno w zakresie książek, jak i czasopism.

Założenia organizacyjno-problemowe. Należy tutaj zaakcentować sprawy, które stanowią pewną nowość w rozumieniu wydawnictwa jako całości, a wymagają koordynacji problemowej wszystkich jego pionów. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o jedność oddziaływania ideologicznego wydawnictwa, co ma się przejawiać zarówno w inspiracjach tematyki dla dzieci i młodzieży, jak i w pionie pedagogicznym. Zwłaszcza chodzi o synchronizację między zamierzeniami tematyczno-wychowawczymi książek dla dzieci i młodzieży oraz czasopism dziecięco-młodzieżowych NK. Plan 1960 rozumie tę synchronizację między książkami i czasopismami jako uzupełnianie się i wspomaganie. Wspomaganie w dążeniu wychowawczym przy pomocy tematów szczególnie ważnych, uzupełnienie zaś tam, gdzie problematyka, ciągle jeszcze niedostateczna w książkach, może być uwzględniona przy pomocy małych form i w sposób zaktualizowany w czasopismach. Wspomniana synchronizacja w niczym nie umniejsza, naturalnie, autonomii oddziaływania wychowawczego samych czasopism, które, podobnie jak pion książkowy, działają na podstawie opracowanego i przedyskutowanego planu problemowego uwzględniającego zadania każdego czasopisma w dostosowaniu do możliwości rozwojowych jego odbiorców. Innym nowym założeniem jest synchronizacja w obrębie pionu pedagogicznego. Przewiduje się tutaj taki układ publikacji, iżby przy zachowaniu osi tematycznej, jaką daje Encyklopedia Wychowania, projektować we wzajemnym powiązaniu serie wydawnicze z uwzględnieniem stopnia trudności. Najbardziej popularne ujęcie powinny więc reprezentować serie czasopism pedagogicznych, następnym stopniem może być Biblioteka Pedagogiczna Nauczania, następnym tzw. seria „luźnego katalogu”, wreszcie Encyklopedia.

Koncepcja ta obliczona jest na potrzebę rozczytania nauczycieli, dostosowania się do różnorodnego poziomu ich możliwości. Koncepcja ta ma więc cel dydaktyczny i winna zaspokajać w pierwszym rzędzie potrzeby nauczycieli kształcących się.

Obraz ilościowy projektu planu 1960

Książki

	tytuły		arkusze		nakłady		wartości kat. w tysiącach	
		w tym pedag.		w tym pedag.		w tym pedag.		w tym pedag.
1959	241	5	1842	59	9628	54	81639	698
1960	308	19	2263	310	11236	220	95897	5200

dziecięce i młodz.			pedagogiczne		
	1959	1960		1959	1960
Miś	7.560.—	7.920.—	Ruch Pedag.	24.—	60.—
Świerszczyk	40.040.—	40.040.—	Psych. Wych.	32.—	32.—
Płomyczek	10.032.—	10.032.—	Przegl. Hist.-Ośw.	16.—	24.—
Płomyk	3.960.—	3.960.—	Szk. Zawod.	48.—	72.—
Młody Technik	720.—	792.—	Biuletyn Konf. Rejon.	25.—	20.—

Plan 1960 cechuje wzrost w stosunku do 1959 o ok. 25% w tytułach, ok. 22% w arkuszach, ok. 15% w nakładach i ok. 18% w wartości katalogowej. We wzroście tym pewną rolę odgrywa pedagogika, która prezentuje trzecią część wzrostu tytułów, zajmuje prawie całą nadwyżkę (w stosunku do r. 1959) arkuszy i w pewnym stopniu rzutuje na nakłady i wartości. Stąd też projekt planu 1960 w zakresie książek dla dzieci i młodzieży wzrasta tylko w porównaniu do r. 1959 przeciętnie od 10% do 15%.

Obraz czasopism dla dzieci i młodzieży kształtuje się na wysokości roku 1959 i mimo prób i dyskusji, nie dokonujemy tutaj w r. 1960 zasadniczych zmian organizacyjnych i ilościowych. Natomiast plan 1960 r. wskazuje wyraźnie na prawie kompletny wachlarz czasopism pedagogicznych, dla których rok 1960 jest już okresem pełnego rozruchu.

Należy podkreślić jednak, że plan 1960 nie dostarcza czasopismom dla dzieci lat 8—13 dostatecznej ilości egzemplarzy, co zwiastuje wobec wyżu demograficznego przechodzącego przez szkołę jest sprawą alarmującą. Zasadniczą przeszkodą jest tutaj niedostateczna wydolność poligrafii i braki papieru. Plan ten nie wprowadza także z tych samych przyczyn postulatu „Płomyczka” i „Płomyka” jako tygodników, postulatu od lat wysuwanego przez nauczycieli i Min. Oświaty.

Obraz, jaki daje odczytywanie tabel, mówi już niejedno o tym, czym jest rok 1960 w rozwoju wydawnictwa. Zgodnie z podstawowymi założeniami, iż nowy profil NK zachowuje jej dotychczasowy dorobek, uzupełniając go o nowe formy edytorskie oraz wzbogaca pracę wydawnictwa przez wielokierunkowy pion pedagogiczny — plan 1960 realizuje, jak widać, te zadania i stanowi znaczny krok w ukonstytuowaniu się kierunku pedagogicznego. Nie jest to jeszcze wprawdzie pełny obraz tego kierunku. Problem podręczników i wykrystalizowanie się zadań wydawnictwa w tym dziale nastąpi w r. 1960 i zostanie ukazany zapewne dopiero w r. 1961 w postaci konkretnych tytułów.

Tematyka projektu planu 1960

Przy omawianiu projektu planu 1960 położono szczególny nacisk na to, co dają plany poszczególnych redakcji w zakresie tematyki, jej wartości wychowawczych, a więc na traktowanie planu jako uświadomionego oddziaływania światopoglądowego i wychowawczego.

W zakresie zagadnień społecznych w dziale dziecięco-młodzieżowych niektóre pozycje planu redakcji społeczno-historycznej wprowadzają tematykę ideologiczną akcentując nurt patriotyczny, demokratyczny i rewolucyjny. Wzmacniają tę tematykę powieści i rozszerzają ją na inne kraje walczące o nowe życie. Akcenty te jednak tyczą się przeszłości, w najlepszym razie lokują się w okresie międzywojennym. Odczuwa się w planie dość powszechny zresztą niedosyt opraco-

wań z okresu zupełnie współczesnego. Tematyka wychowawcza ze środowiska szkolnego widoczna jest zarówno w planie redakcji polskiej współczesnej, jak i w redakcji przekładów.

Interesująco eksponuje plan 1960 zagadnienia światopoglądowe realizowane przy pomocy tematyki przyrodniczej i technicznej. Sprawy te dochodzą do głosu zwłaszcza w redakcji dzieci młodszych i popularnonaukowej. Dzięki temu ważny postulat wprowadzenia do rozumienia mechanizmu życia, majsterkowania, elementów politechnizacji, ogólnie biorąc — praktycznego nachylenia wiadomości poznawczych — jest na drodze właściwej realizacji. Na tle wybranych tutaj akcentów znajdujących się na głównym kierunku nie zawsze zaspokojonych poszukiwań wychodzą braki, o których częściowo już była mowa. Widać je przede wszystkim w niedostatku humanistycznych treści współczesnych, zawierających aktualne zagadnienia wychowawcze, podane w temperaturze walki. Chodzi tu m. inn. o środowisko szkolne, harcerskie i o zespoły młodzieży.

Tematyka czasopism dziecięcych i młodzieżowych pokazuje sprawy aktualne. Widać to szczególnie w „Swierszczyku”, „Płomyczku” i „Młodym Techniku”, gdzie znajdujemy postulowane tematy z życia rodzinnego, powiększenie działu klasy pierwszej, kąci techniczne, legendy, zwłaszcza z terenu Ziemi Zachodnich, problemy społeczne (stosunek do dobra społecznego, sprawa tolerancji), zbieranie pamiątek przeszłości historycznej, kąci encyklopedyczne, wkład Polaków do rozwoju nauki, zabytki techniki itp.

Z powyższych, przykładowych, uwag wynika, że plan 1960 wprowadza pożądane, nowe w stosunku do r. 1959, akcenty tematyczne lub też — że nasila niektóre z poprzednio realizowanych. Zaczynają także pojawiać się nowe formy edytorskie i nowe pomysły redakcyjne zarówno w książkach, jak i czasopismach. Ogólna ocena sytuacji przeprowadzona już w r. 1958 pozwalała wnosić, że zasługi i zasięg działania wydawnictwa byłyby jeszcze większe, gdyby w zakresie publikacji dla dzieci zaspokajając potrzeby manualne wprowadzając nowe formy poznawcze i dążąc do porządkującego poznawania otoczenia i świata, wszystko w oparciu o dobrą artystycznie i czytelną ilustrację, najchętniej kolorową.

Sygnaly tych ustaleń widzimy w planie 1960 r. w postaci „Biblioteczki Misia”, serii atlasików i „Głosów przyrody” stanowiących coś w rodzaju encyklopedii przyrodniczej, w postaci stałego, chociaż ograniczonego warunkami, wzrostu kolorowości.

Podobne intencje, przystosowane do starszych dzieci, dostrzegamy w książkach popularnonaukowych, gdzie nie tylko postuluje się wzrost kolorowości jako elementu pogłębienia książki, ale także inicjuje się nowe serie (np. „Sam to zrobię” i „Technika wokół nas”) i nowe pomysły (wycinanka „Moje ZOO”).

Taką innowacją jest podjęcie „Ilustracji szkolnej”, taką innowacją powinna być później szkolna gazetka ścienna. Inne formy typu encyklopedycznego są w stadium wstępnego przygotowania. Dorzucić tutaj można realizowaną serię książkową „Klub Siedmiu Przygód”, pomysł encyklopedii dla dzieci, ankieta wśród uczonych projektowana w „Młodym Techniku” (na temat wieku XXI) itp.

Przykłady te świadczą wystarczająco, że postulat nowych form edytorskich postawiony w „Założeniach problemowych rozwoju wydawnictwa NK na lata 1959—1961” jest i w tym zakresie konsekwentnie realizowany.

Sumując omówienie tematyki planu 1960, można stwierdzić znalezienie się wśród niej tendencji ściśle związanych z nowoczesnymi treściami poznawczymi i wychowawczymi, stwierdzamy poza tym sporo innowacji edytorskich. Dostrzegamy także istotne braki tematyczne. Uzupełnienie tych braków poprzedzić winna szczegółowa analiza. Stanie się to problemem do załatwienia.

Realizacja problemowa pionu pedagogicznego w zakresie książek i czasopism nie może być, oczywiście, jeszcze całkowicie widoczną w planie 1960. Niemniej, jak wspomniano, mieszczą się już w tym planie dzieła charakterystyczne i podstawowe dla poszczególnych kierunków (w redakcji encyklopedii „Leksykon nauk pedagogicznych”, „Kalendarz nauczyciela”, w redakcji pedagogicznej ogólnej monografie pedagogiczne zlecone przez PAN, seria samorządu uczniowskiego, metodyki itp., w redakcji podręczników — pomoc naukowa w postaci ilustracji szkolnej). W plan r. 1960 wchodzi więc pion pedagogiki wszystkimi zaplanowanymi redakcjami. Wchodzi także zaplanowanymi czasopismami. Należy podkreślić, że, być może, uda się już w planie wydawniczym 1960 uruchomić przynajmniej jedną z projektowanych serii przy czasopismach. Będzie to zapewne seria psychologiczna przy „Psychologii Wychowawczej”.

Punkt ciężkości tematyki pionu pedagogicznego stanowi plan perspektywiczny o zasięgu pięcioletnim. Plan ten jest niezbędnym wydawnictwu jako busola nie pozwalająca nadmiernie zbroczyć pod naciskiem przygodnych zgłoszeń autorskich. W planie przewiduje się jakby oś krystalizacyjną — „Encyklopedię Wychowania” — oraz starannie przemyślane zespoły tytułów o różnych stopniach trudności.

Przegląd ten pozwala na wysnucie paru wniosków ogólnych.

1. Plan 1960 jest kontynuacją zmiany profilu „Naszej Księgarni” zgodnie z ustalonymi zasadami. Oznacza to zachowanie i pogłębianie dorobku wydawnictwa w zakresie książek i czasopism dla dzieci i młodzieży, oznacza wyraźne zarysowanie książkowego pionu wydawnictw pedagogicznych, oznacza wreszcie uruchomienie planowanych czasopism pedagogicznych.
2. Realizacja zadań planu 1960 winna w większym niż dotychczas stopniu uzyskać nie tylko wydawnicze, ale i badawcze cele PW „Nasza Księgarnia”. Pomyślną koniunkturą dla nasilenia zainteresowań badawczych są rozpoczęte prace „Podkomisji Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży” Kongresu Pedagogicznego organizowanego przez ZNP na jesień 1960 r. Jednym z elementów tych zainteresowań jest pogłębienie kontaktu ze szkołami, z którymi wydawnictwo jest powiązane. Dalszym etapem powinno być wzmocnienie współpracy z zaprzyjaźnionymi wydawnictwami dziecięco-młodzieżowymi oraz z ośrodkami badawczymi za granicą. Uwzględnienie tych wszystkich elementów uzupełni działalność edytorską, uczyni ją w większym stopniu świadomą i zapewne skuteczniejszą. Dzięki temu także plan 1960 będzie dalszym krokiem realizacji profilu „Naszej Księgarni” jako Instytutu Wydawniczego.
3. W planie 1960 zaakcentowano światopoglądowe i wychowawcze zamierzenia wydawnictwa traktowane jako świadoma jedność oddziaływania książek i czasopism, jako celowa synchronizacja tematyczna przy uwzględnieniu specyfiki powstawania i wpływu książki i czasopism.
4. Szczególne zadania nakłada na wszystkie piony wydawnictwa okres, w który wchodzi polska szkoła, okres reformy jej treści programowych i pewnych zmian ustrojowych. Wymaga to wprowadzenia określonej tematyki (w tym spraw związanych się z życiem praktycznym), wymaga przede wszystkim przygotowania warsztatu nauczyciela, pomocy w jego dokształcaniu. Stąd powstały zamierzenia popularnych serii, pomoce w rodzaju kalendarzy i informatorów, podręczniki itp.
5. Obraz liczbowy projektu planu 1960 wskazuje na ogólne zwiększenie wskaźników, przeciętnie o około 15%. Na zwiększenie to rzutuje skok, jaki wykonał w planie 1960 pion pedagogiczny. Struktura wewnętrzna planu preferuje w dalszym ciągu książki dla małych dzieci, co jest jednym z głównych zadań wydawnictwa. W strukturze planu 1960 redakcje pedagogiczne nie zajmują jeszcze przewidzianego dla nich miejsca; nastąpi to dopiero w planie 1962 (podręczniki). Dzięki jed-

- nak uruchomieniu dużych serii wydawnictw pedagogicznych oraz dość energicznemu ruszeniu z miejsca czasopism pedagogicznych — pion pedagogiczny zajmuje w planie ogólnym miejsce zbliżone do przewidywanego (w książkach — obecnie 300 ark., przewiduje się przeciętnie ok. 600 ark.; plan czasopism — wypełniony).
6. Plan 1960 wprowadza zarówno w pionie książek, jak i czasopism nowe formy edytorskie, ponadto pragnie rozwijać niektóre z założeń planu 1959. Stąd np. „manualne” pomysły redakcji dzieci młodszych, stąd serie biblioteczne, stąd ilustracja szkolna, kalendarze, encyklopedie, kąciuki techniczne, stąd wreszcie postulat kolorowości także w książkach popularnonaukowych itp.

* *

Tak przedstawia się projekt planu wydawnictwa „Nasza Księgarnia” na rok 1960. Jest on wyrazem postępującego planowo powiązania działalności wydawnictwa z potrzebami nauczycielstwa i z działalnością Związku Nauczycielstwa Polskiego. Kontynuuje on tradycję wydawnictwa dla dzieci i młodzieży i łączy ją z zadaniami nowymi w dziedzinie wydawnictw pedagogicznych. Plan perspektywiczny wydawnictw pedagogicznych na lata 1960—1965 przedyskutowany na kursach wakacyjnych w r. 1959 i szeroko rozesłany aktywowi nauczycielskiemu stanowi podstawę do wymiany poglądów wszystkich zainteresowanych.

Dla dobra nauczyciela i szkoły, dla jak największej owocności wysiłków edytorskich „Naszej Księgarni” apelujemy do wszystkich chcących nam pomóc we wspólnym dziele: nadsyłajcie nam swoje uwagi i inspiracje, piszcie o tym, co Wam jest w pracy potrzebne! „Nasza Księgarnia” — Wasza Księgarnia pragnie zaspokoić te potrzeby!

TADEUSZ PARNOWSKI

Prace Komisji Szkolnictwa Wyższego *

Pedagog to pojęcie bardzo szerokie, obejmujące swym zasięgiem zarówno szerokie rzesze nauczycieli szkół podstawowych, średnich i zawodowych, jak też i cały ogół nauczycieli akademickich, pracowników szkolnictwa wyższego. Dlatego też Kongres Pedagogiczny przygotowywany przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego budzić musi szerokie i zrozumiałe zainteresowanie całego frontu pracowników pedagogicznych szkół wszystkich poziomów i szczebli. Każda bowiem szkoła — wyższa, średnia czy podstawowa — i każdy pracownik pedagogiczny — profesor, nauczyciel, asystent, lektor czy instruktor — pracują z młodzieżą, którą uczą i wychowują, którą chcą i powinni dobrze uczyć i dobrze wychowywać. Wspólnota zadań dydaktyczno-wychowawczych stanowi i musi stanowić tę wspólną więź wszystkich pedagogów, która jest organicznie niezbędną dla konsekwentnej realizacji systemu wychowawczego w całym toku kształcenia młodego pokolenia — od przedszkola począwszy aż do wyższej uczelni. Różna jest — rzecz jasna — specyfika pracy pedagogicznej szkoły podstawowej czy średniej lub średniej i wyższej — tym bardziej jednak konieczna jest ścisła więź pedagogów wszystkich szczebli dla realizacji właściwego, stanowiącego pewną jednolitą całość, systemu kształcenia i wychowania, gdzie zachowanie równowagi — szczególnie w punktach styku różnych poziomów szkół — może w bardzo niekorzystny sposób odbić się na wychowankach, tworząc trudne do przezwyciężenia „progi”, powodując duży odpad i odsiew, niejednokrotnie załamanie się wielu wartościowych jednostek. Dlatego też problematyka dydaktyczno-wychowawcza musi i powinna stać w centrum zainteresowania wszystkich prawdziwych pedagogów oraz konieczne jest stałe ulepszanie i podnoszenie poziomu pracy pedagogicznej wszystkich typów szkół, stała wymiana wzajemnych doświadczeń i poglądów dotyczących metodyki nauczania i wychowania, a także społecznej funkcji każdej szkoły i społecznej roli każdego nauczyciela.

Równocześnie warto pamiętać i o tym, że zagadnienia kształcenia i wychowania młodzieży stanowią ośrodek zainteresowania nie tylko pedagogów biorących bezpośredni udział w kształtowaniu młodego pokolenia — problem ten żywo interesuje całe społeczeństwo, które w młodzieży widzi przyszłość narodu, swoich przyszłych następców w rozbudowie gospodarki narodowej, kultury i nauki polskiej, w budowaniu lepszego jutra naszej Ojczyzny. Dlatego też konieczna jest — a jedną z okazji ku temu daje Krajowy Kongres Pedagogiczny — szeroka popularyzacja problematyki pedagogicznej wśród najszerszych kręgów całego społeczeństwa przez wszechstronne uświadomienie funkcji społecznej szkoły, przez podniesienie autorytetu i rangi pedagoga.

Jeśli mówimy o zagadnieniu społecznej funkcji szkoły, to trzeba sobie zdawać sprawę z faktu, iż jest ona bardzo rozległa i nie ogranicza się do kształcenia i wychowania młodego pokolenia, aczkolwiek to zadanie — wspólne dla wszystkich typów i poziomów szkół — jest niewątpliwie jednym z zadań kluczowych. Warto — na marginesie — podkreślić, że jest to funkcja wysoce społecznie produkcyjna,

* W ramach przygotowań do mającego się odbyć Kongresu Pedagogicznego Sekcja Pracowników Nauki ZNP powołała Komisję Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem prof. dra Zenona Klemensiewicza. Artykuł niniejszy stanowi krótkie omówienie tematyki prac tej Komisji.

gdyż mimo, iż pozornie w realizowaniu zadań kształtująco-wychowawczych nie osiąga się bezpośredniej produkcji dóbr materialnych, osiąga się natomiast bezpośrednią produkcję producentów dóbr materialnych, bez których niemożliwy jest jakikolwiek rozwój i działanie gospodarki narodowej.

Poza funkcją kształcenia młodych kadr do zadań społecznych każdej szkoły należą zagadnienia oddziaływania kulturowego na środowisko, a więc tworzenie ośrodka inicjatywy kulturalno-oświatowej w środowisku. Ta funkcja jest również wspólna wszystkim typom i poziomom szkół. Wreszcie jeśli chodzi o szkoły wyższe — mają one jeszcze jedno, specyficzne dla siebie zadanie — zadanie rozwijania badań naukowych, tworzenia postępu technicznego i równoczesnego kształcenia — już w specyficzny sposób — młodej kadry przyszłych pracowników nauki. „Do niespornych zadań szkoły wyższej należy przede wszystkim uczestnictwo w wytwarzaniu nauk” — pisał przed laty prof. dr T. Kotarbiński*. Nauka, która jest motorem rozwoju gospodarczego i kulturalnego w kraju, produkuje naukowców, którzy wytwarzają naukę — to niezmiernie ważna — szczególnie w dzisiejszej dobie, dobie rewolucyjnego rozwoju nauki światowej — funkcja społeczna każdej szkoły wyższej.

Specyficzną funkcją szkoły wyższej — a w szczególności uniwersytetów — jest jeszcze jedno zagadnienie, a mianowicie sprawa kształcenia nauczycieli. Wprawdzie można by to zadanie podciągnąć pod ogólną funkcję kształcenia młodych kadr dla wszelkich dziedzin gospodarki narodowej, jednak podobnie jak kształcenie naukowców, tak i kształcenie nauczycieli mają swoją nieco odrębną specyfikę.

Rzecz jasna, że po to, aby szkoła — a w szczególności szkoła wyższa — mogła należycie spełniać wszystkie swoje zadania społeczne, musi być spełniony szereg warunków, zarówno subiektywnych, jak też obiektywnych, które realizację zadań warunkują. Nie pretendując do wyczerpania całości tego tematu**, zatrzymać się warto nad dwoma zagadnieniami dotyczącymi podstawowej funkcji szkoły wyższej w dziedzinie kształcenia kadr. Po to, aby móc do b r z e uczyć w szkole wyższej, trzeba mieć odpowiednio do studiów przygotowany element młodzieżowy. Konieczne jest więc możliwie wszechstronne rozeznanie wymagań stawianych kandydatom na różne kierunki studiów w zakresie przygotowania przez szkołę średnią. Utażło się narzekanie na złe przygotowanie młodzieży przez szkołę średnią — potrzebne jest jednak gruntowniejsze przebadanie tego zagadnienia. Wypowiedzieć się muszą szkoły wyższe co do tego, jaka postawa erudycyjna i umysłowa jest potrzebna do podjęcia studiów na danym kierunku studiów, co w konfrontacji z programami szkoły średniej pozwoli na wyciągnięcie właściwych wniosków — bądź dotyczących reformy programów, bądź reformy systemu realizacji programów, bądź reformy organizacyjnej, polegającej np. na specyfikacji szkół średnich (licea humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze). Wydaje się, że zebranie takich materiałów okaże się wysoce przydatne.

Druga sprawa dotyczy kształcenia nauczycieli. Wydaje się znów konieczne przeanalizowanie wartości kształconych przez wyższe uczelnie nauczycieli przez zbadanie ich przydatności w pracy nauczycielskiej. Na pytanie, „czego wymagają szkoły od absolwentów uniwersytetów — nauczycieli”, „jak absolwent uniwersytetu — nauczyciel radzi sobie w pracy pedagogicznej” — muszą dać odpowiedź dyrekcje szkół i władze oświatowe. To z kolei wskaże szkole wyższej na ewentualne rewizje systemu kształcenia, rewizje dokonane pod kątem podniesienia poziomu kształconych studentów.

* T. Kotarbiński: *Wybór pism*, art. *Funkcje społeczne szkoły wyższej*. Referat wygłoszony na Kongresie Pedagogicznym w r. 1939.

** Zob. Z. Kietlińska: „*Życie Szkoły Wyższej*” nr 5/59, *Podstawowe zadania szkolnictwa wyższego i niektóre warunki ich realizacji*.

Ważne wreszcie jest, aby uniwersytet jako ośrodek oddziaływania kulturalnego w pewien sposób dopomagał swoim absolwentom, a w szczególności absolwentom — nauczycielom, zarówno w dalszym samokształceniu się, jak też i w ich pracy nauczycielskiej. Tutaj konieczna jest bezpośrednia wypowiedź nauczycieli co do tego, jakiej pomocy dla siebie oczekivaliby oni ze strony szkoły wyższej. Zbadanie tego zagadnienia pozwoli niewątpliwie na ustalenie pewnych zasad i form organizacyjnych współpracy szkół wyższych z czynnymi nauczycielami, chcącymi podnosić swoje kwalifikacje.

Wydaje się, że z okazji Kongresu Pedagogicznego — poza próbą szerszego sprecyzowania społecznych funkcji szkoły wyższej — pożyteczne będzie zbadanie dwóch skrajnych ogniw pracy dydaktycznej szkoły wyższej: nowo wstępującego absolwenta-maturzystę i kończącego absolwenta-nauczyciela, po to, aby pomóc zarówno szkole średniej, jak i wyższej w ulepszeniu procesu dydaktycznego.

Zofia Kietlińska

PRACE KONGRESOWE POZNAŃSKIEGO OKRĘGU ZNP

Zarząd Okręgu Poznańskiego ZNP podjął prace przygotowawcze do mającego się odbyć jesienią 1960 r. Kongresu Pedagogicznego. W marcu 1959 zewnętrznym wyrazem podjęcia prac było powołanie do życia Okręgowej Komisji Prac Kongresowych, której przewodnictwem zostało powierzone kol. Józefowi Kwiatkowi, kierownikowi Katedry Pedagogiki U.A.M. Komisję tę podporządkowano bezpośrednio Prezydium Zarządu Okręgu (a nie włączono jej do Wydziału Pedagogicznego) z jednej strony w celu nadania większej wagi pracom kongresowym, z drugiej — celem zadokumentowania, że prace przedkongresowe należą do pierwszoplanowych zadań Związku i za stan prac przygotowawczych odpowiada w pierwszym rzędzie całe Prezydium Zarządu Okręgu. Komisja Kongresowa (taka jest jej nazwa skrótowa) rozpoczęła swoją działalność od przestudiowania dokumentów wydanych przez ZGZNP w sprawie problematyki i koncepcji organizacyjnej Kongresu. Następną z kolei czynnością były dyskusje prowadzone w małych zespołach przy współudziale pracowników naukowych, przodujących nauczycieli-praktyków z terenu oraz przedstawicieli Kuratorium nad koncepcją Kongresu w ogóle i nad udziałem Okręgu poznańskiego w pracach kongresowych w szczególności. Dyskutanci zgodnie stanęli na stanowisku, że Kongres powinien być bodźcem do szeroko zakreślonego i długoplanowego ruchu umysłowego wśród licznych rzesz nauczycieli, że powinien on przyczynić się do spularyzowania sprawy szkoły, nauczyciela i wychowania w społeczeństwie, że powinien przyczynić się do zacieśnienia więzi między teorią i praktyką wychowania, między szkołami i zakładami wychowawczymi z jednej strony a uniwersytetami: czy PWSP i innymi instytucjami naukowymi — z drugiej.

Aby na terenie okręgu poznańskiego stworzyć warunki dla spełnienia tych zadań, postanowiono:

1. Wciągnąć do aktywnej i długoplanowej współpracy dość liczny zespół przodują-

cych nauczycieli z terenu całego województwa, reprezentujących wszystkie typy szkół i wszystkie kategorie zakładów wychowawczych.

2. Nawiązać natychmiast współpracę w ramach opracowywania problematyki kongresowej z Uniwersytetem A. Mickiewicza (szczególnie z katedrami: Pedagogiki, Psychologii, Socjologii i Historii Polski), z Poznańskim Towarzystwem Pedagogicznym i z Kuratorium Okręgu Szkolnego.
3. Opracować długofalowy plan działalności, dzieląc całość poczyniń na trzy etapy:
 - a) prace przedkongresowe,
 - b) udział Okręgu na Kongresie
 - c) prace po Kongresie.

W odniesieniu do zagadnień merytorycznych prac kongresowych w Okręgu poznańskim postanowiono, że Okręg nasz, nie uchylając się (zwłaszcza w pracach sekcji zawodowych) od podjęcia ogólnopolskiej problematyki badawczej — skoncentruje swoje zainteresowanie i wysiłki głównie na sprawach, które w dotychczasowych koncepcjach Kongresu zostaną albo poza zasięgiem jego zainteresowań, albo też są potraktowane marginesowo. Chodzi tu o bardzo obszerną i społecznie nader ważną problematykę wychowania przez instytucje wychowania pozaszkolnego takie, jak np. rodzina, ZHP, świetlica itp.

W wykonaniu postanowień podjęto dotąd następujące konkretne i szczegółowe czynności:

1. W kwietniu br. zwołana została narada przewodniczących wydziałów pedagogicznych oddziałów powiatowych ZNP z całego Okręgu. Na naradzie tej zapoznano zebranych z koncepcją programową i organizacyjną Kongresu oraz przedstawiono im szczegółowo projekt problematyki badawczej dla Okręgu jak i projekt organizacji pracy.

W wyniku dyskusji uzgodniono, że słuszne jest, aby Okręg poznański skoncentrował swoje wysiłki na badaniu sytuacji wychowawczej głównie w dwu typach instytucji wychowania pozaszkolnego: w rodzinie współczesnej i w organizacji harcerskiej (zastępie i drużynie). Zebrani poparli też projekt przewodniczącego Komisji Kongresowej, aby Okręg poznański wystąpił do Głównej Komisji Kongresowej z wnioskiem o umieszczenie w programie prac Kongresu referatu z naszego Okręgu opartego na badaniach sytuacji dziecka we współczesnej rodzinie wielkopolskiej lub na temat wychowawczej roli metody harcerskiej stosowanej w zastępie i drużynie. (Okręg rezerwuje sobie prawo ostatecznego wyboru tematu na okres późniejszy — do czasu wstępnego zorientowania się w stanie badań podjętych wokół problematyki obu tematów). Zebrani ocenili pozytywnie możliwości Okręgu poznańskiego w zakresie opracowania takiego referatu (przy uwzględnieniu współpracy pracowników nauki z UAM i Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego).

Na omawianej naradzie zobowiązano zebranych do spopularyzowania przedyskutowanych spraw wśród ogółu nauczycieli i do pozyskania z terenu każdego powiatu po 3—5 stałych współpracowników dla Komisji Okręgowej spośród przodujących nauczycieli z terenu. W ciągu miesiąca i pierwszej połowy czerwca oddziały powiatowe „zwerbowały” ponad 50 współpracowników dla Komisji Okręgowej, wykorzystując dla omówienia problematyki kongresowej konferencje rejonowe. Współpracownicy ci rekrutują się spośród nauczycieli wszystkich typów szkół.

W dniu 18 czerwca odbyła się narada wszystkich chętnych do podjęcia prac. W trakcie narady zapoznano zebranych z problematyką Kongresu i z koncepcją prac Okręgu poznańskiego. Każdy z obecnych zgłosił swój akces do pracy w jednej z grup problemowych: albo do grupy osób zamierzających podjąć badanie nad funkcją wychowawczą w rodzinie, albo też do grupy ludzi skupiających swoje zainteresowanie na wychowawczej roli harcerstwa.

W obu oddzielnych grupach omówione zostały szczegółowo wytyczne dotyczące problematyki badań oraz metod i sposobów gromadzenia materiałów. Uczestnicy narady otrzymali odpowiednie kwestionariusze i ankiety.

Narada ta wykazała, że wśród dotychczasowych kandydatów do współpracy z Komisją Okręgową niektóre powiaty nie są w ogóle reprezentowane. Postanowiono ponownie zwrócić się do tych powiatów o podjęcie prac kongresowych.

2. Organizacja i harmonogram prac na terenie Okręgu poznańskiego

W Okręgu poznańskim praca została zorganizowana w następujący sposób. Całością prac kieruje Okręgowa Komisja Prac Kongresowych podlegająca bezpośrednio Prezydium Zarządu Okręgu. Komisja ta współdziałała ściśle z Wydziałem Pedagogicznym oraz sekcjami zawodowymi istniejącymi przy Okręgu. Komisja nawiązała też ścisłą współpracę z Poznańskim Towarzystwem Pedagogicznym, z Kuratorium Okręgu Szkolnego oraz z Katedrą Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza. Z Katedry Pedagogiki wszyscy jej pracownicy wyrazili gotowość aktywnej współpracy z Komisją.

W powiatach pracami kierują albo wydziały pedagogiczne, albo też powołane do tego celu specjalne komisje.

Wszyscy członkowie Komisji Okręgowej oraz pracownicy naukowcy z zainteresowanych pracami kongresowymi katedr UAM wyrazili gotowość wyjazdu w teren w miarę potrzeby na konsultacje do poszczególnych zespołów powiatowych.

Uczestnicy pierwszej narady (z dn. 19. VI.) podjęli prace w terenie bezpośrednio po naradzie, wykorzystując na ten cel wakacje.

W dniu 15 września odbyła się odprawa przewodniczących wydziałów pedagogicznych z oddziałów powiatowych. Na odprawie tej zaapelowano do przedstawicieli powiatów, które dotychczas nie włączyły się do prac kongresowych, o pozyskanie współpracowników dla Komisji Kongresowej. Na ten apel odpowiedziało dalszych ponad 50 koleżanek i kolegów, tak że liczba współpracowników Okręgowej Komisji Kongresowej przekroczyła setkę osób. W dn. 15 października na całodzienną roboczą odprawie „nowi” współpracownicy zostali zapoznani (w grupach problemowych) z problematyką, metodami i techniką badań. Ci zaś, którzy pracę podjęli w czerwcu — dzielili się swymi dotychczasowymi doświadczeniami (omawiano głównie osiągnięcia i trudności w realizacji planu pracy). Wszyscy uczestnicy narady otrzymali dalsze wytyczne do pracy.

W czasie następnej narady zaplanowanej na grudzień nastąpi ponownie wymiana doświadczeń, a oprócz tego, w oparciu o dotychczas zebrane materiały, w trakcie dyskusji zostanie ostatecznie sprecyzowana (ewentualnie uzupełniona) problematyka badań dla obu grup. W czasie tej narady zostanie też omówiona podstawowa literatura naukowa dotycząca problematyki badawczej.

Głównym celem 2-dniowych narad grudniowych (w grupach) będzie omówienie techniki (sposobów) uporządkowania zebranych materiałów oraz wstępnego ich opracowania.

W wypadku, gdyby dyskusja wykazała, że dotychczasowa koncepcja badań oraz stosowane techniki nie gwarantują zebrania materiałów, które odtwarzałyby jakiś właściwy (pełny) obraz sytuacji — Komisja przewiduje możliwość podjęcia w terenie (na węższą skalę) dodatkowych badań przy zastosowaniu innych metod badawczych. Planuje się też przeprowadzenie badań kontrolnych.

Zakończenie badań indywidualnych przewidziane jest na miesiąc kwiecień 1960 r. Do połowy maja tegoż roku każdy z aktywnych współpracowników Komisji Okręgowej uporządkuje ostatecznie zebrane materiały i wstępnie je opracuje ujmując swoje

sprawozdanie w formę komunikatu. Komisja Okręgowa ma możliwość zapewnienia powiatom fachowej pomocy w opracowaniu komunikatów.

Komunikaty te będą w ciągu miesiąca maja i czerwca 1960 r. odczytywane na konferencjach rejonowych we wszystkich rejonach tego powiatu, na którego terenie pracuje dany autor. W konferencjach tych obok nauczycieli winni wziąć udział przedstawiciele miejscowych organizacji młodzieżowych i komitetów rodzicielskich.

Materiały w dyskusji nad komunikatami będą wykorzystane przez autorów dla pogłębienia i poszerzenia problematyki badawczej. Materiały zebrane przez pojedyncze osoby, indywidualnie opracowane komunikaty oraz głosy dyskusji na konferencjach rejonowych będą stanowiły podstawę „materiałową” do opracowania referatu zespołowego w każdym powiecie. Autorzy tego referatu (będą nimi autorzy poszczególnych komunikatów) będą też mieli możliwość wykorzystania materiałów dodatkowych zebranych na terenie danego powiatu. Referaty na szczeblu powiatu winny stanowić próbę teoretycznego ujęcia wyników badań. Korzystanie z literatury naukowej jest tu nieodzowne. Na opracowanie tych referatów przewiduje się okres wakacji letnich 1960 r. Okręgowa Komisja — w miarę potrzeby — udzieli powiatom pomocy w opracowaniu referatów.

Referaty te zostaną wygłoszone na powiatowych konferencjach aktywu nauczycielskiego z udziałem przedstawicieli miejscowych władz, organizacji młodzieżowych, zakładów pracy, sądownictwa, milicji i komitetów rodzicielskich — w ciągu miesiąca września 1960 r. W wyniku dyskusji nad referatami przewiduje się możliwość podjęcia uchwał (postulatów) skierowanych do społeczeństwa i władz terenowych. Postulaty te winny wskazywać konkretne środki naprawy sytuacji wychowawczej wśród młodzieży. W planach komisji przewiduje się, że postulaty te będą przedmiotem dyskusji w organizacjach młodzieżowych, na posiedzeniach komisji oświaty rad narodowych, na konferencjach rejonowych, zebraniach komitetów rodzicielskich itp. Wespół z uchwałami Kongresu będą one stanowiły wytyczne do pracy wydziałów pedagogicznych przy oddziałach powiatowych ZNP — na rok 1961.

Referaty opracowane w powiatach będą też wykorzystane w akcji odczytowej T.W.P. i na uniwersytetach dla rodziców lub na uniwersytetach powszechnych.

Wszelkie materiały zebrane w terenie, komunikaty, głosy dyskusji na konferencjach rejonowych oraz referaty zespołowe opracowane w powiatach będą stanowiły podstawę źródłową do opracowania referatów przez Okręgową Komisję Prac Kongresowych. Przewiduje się opracowanie dwu referatów: jeden o sytuacji dziecka we współczesnej rodzinie, osiadłej na terenie woj. poznańskiego, drugi — o wychowawczej roli zastępy i drużyny harcerskiej. Referaty te zostaną wygłoszone w czasie 2-dniowej konferencji naukowej w Poznaniu — w październiku 1960 r.

W konferencji tej wezmą udział:

- a) aktywni współpracownicy Okr. Kom. Kongresowej z całego województwa
- b) związkowy aktywny i przodujący nauczyciele z powiatów
- c) pracownicy pedagogiczni administracji szkolnej (ze szczebla wojewódzkiego i powiatowego)
- d) kierownicy aktyw organizacji młodzieżowych
- e) członkowie Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego
- f) pracownicy naukowcy z terenu całej Polski zainteresowani problematyką
- g) przedstawiciele komitetów rodzicielskich, milicji, sądownictwa, Ligi Kobiet i innych organizacji i instytucji społecznych oraz władz terenowych.

Uzupełniony głosami dyskusji referat o sytuacji dziecka w rodzinie zostanie przekazany Głównej Komisji Kongresowej przy Zarządzie Głównym ZNP celem włączenia go do programu prac Kongresu. Referat ten, jak i podjęta przez Okręg poznański ZNP, łącznie z Pozn. Tow. Pedagogicznym, Kuratorium Okręgu Szkolnego

i Katedry pedagogiczne U.A.M. badania nad sytuacją dziecka w rodzinie i społeczeństwie winny stanowić początek kompleksowych badań, których wyniki podsumowałby następny Kongres pedagogiczny poświęcony wyłącznie temu problemowi.

Po zamknięciu Kongresu i zakończeniu jego prac Okręgowa Komisja Prac Kongresowych przekształci się w Komisję Naukową, działającą w ramach Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgu ZNP. Komisja ta opracuje plan pracy badawczej na 2—3 lata. Planem tym prawdopodobnie objęta zostanie również problematyka kongresowa.

Zakłada się, że rozpoczęta przez nauczycieli w ramach prac przedkongresowych na szeroką skalę zakrojona praca badawcza będzie w oparciu o Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne i Katedrę Pedagogiki nadal kontynuowana, a nawet rozwijana. Ambicją Okręgu poznańskiego ZNP jest, aby ta forma działalności związkowej była jego trwałym osiągnięciem.

Niezależnie od tego Komisja opracuje plan akcji, mającej na celu spopularyzowanie wśród ogółu nauczycielstwa jak i wśród całego społeczeństwa woj. poznańskiego osiągnięć Kongresu (np. przez konferencje rejonowe, pogadanki radiowe, artykuły zamieszczone w miejscowej prasie, wykłady w T.W.P. w organizacjach młodzieżowych, na zebraniach komitetów rodzicielskich itp.).

W rok po Kongresie — na przełomie roku 1961 i 1962 — przewiduje się Okręgową naradę aktywu nauczycielskiego i oświatowego z podstawowym referatem na temat: Oświata i wychowanie w województwie poznańskim w rok po Kongresie Pedagogicznym.

JOZEF KWIATEK

MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W ZWICKAU

I

1. W Zwickau (NRD) odbyło się w dniach od 30 lipca do 17 sierpnia włącznie Międzynarodowe Seminarium Kształcenia Politechnicznego. Czynny udział w tym Seminarium wzięli także delegaci polscy — kol. kol. Ignacy Szaniawski i Wacław Wojtyński. Referaty i dyskusje koncentrowały się wokół następujących problemów:

- a) Powiązanie wykształcenia ogólnego z pracą produkcyjną uczniów.
- b) Socjalistyczny kierunek reformy szkolnej a problematyka kształcenia politechnicznego.
- c) Wartość wychowawcza pracy produkcyjnej.
- d) Udział organizacji partyjnych, związkowych oraz inteligencji technicznej w realizacji postulatów kształcenia politechnicznego.
- e) Kształcenie nauczycieli w różnych krajach obozu socjalistycznego z punktu widzenia postulatów kształcenia politechnicznego.

2. Rzecz zrozumiała, że największy wysiłek organizacyjny i naukowy przypadł gospodarzom — towarzyszom z NRD. Ale i uczestnicy z innych krajów wnosili zupełnie poważny wkład w prace swymi wykładami i udziałem w dyskusji. M. in. bardzo interesująco wypadł referat delegata bułgarskiego. Okazuje się, że bułgarska reforma szkolna, a zwłaszcza koncepcja realizacyjna kształcenia politechnicznego, stanowi swoistą syntezę rozwiązania radzieckiego i niemieckiego (NRD). Z uwagą słuchano wystąpień delegatów polskich i z zainteresowaniem przyjmowano ich głosy w dyskusji. Kol. Wojtyński mówił o stanowisku naszej Partii w sprawach reformy szkolnej i kształcenia politechnicznego oraz przedstawił działalność Zarządu Głównego ZNP w związku z zjazdem oświatowym oraz przygotowania do Kongresu Pedagogicznego. Ignacy Szaniawski mówił o realizacji początkowych kroków politechnizmu w liceach pedagogicznych i studiach nauczycielskich oraz przedłożył referat pt. „Kształcenie nauczycieli a przezwyciężenie antynomii wykształcenia ogólnego i politechnicznego”.

3. Wspomnieć należy spotkania uczestników Międzynarodowego Seminarium z miejscowym aktywem oświatowym okręgu Zwickau (na początek i na pożegnanie) oraz z Zarządem Głównym Związku Nauczycielstwa Niemieckiego NRD. To ostatnie miało miejsce w domu czasowym Centralnej Rady Związków Zawodowych im. Bertolda Brechta. Nie miało ono bynajmniej charakteru tylko towarzyskiego. Fakt, że uczestniczył w nim prezes Związku — kol. Wilke — oraz wszyscy sekretarze Zarządu Głównego, fakt, że na spotkaniu tym poruszono szereg kwestii merytorycznych, że dokonano na nim reasumpcji prac Międzynarodowego Semina-

rium Kształcenia Politechnicznego i wreszcie — że nawiązano szereg kontaktów, nie pozostanie bez wpływu na kształtowanie się reformy szkolnej w krajach obozu socjalizmu i krystalizowanie się myśli politechnicznej w socjalistycznym ruchu pedagogicznym. Sekcja Kształcenia Politechnicznego Zarządu Głównego ZNP staje przed nowymi zadaniami wobec zbliżającego się Kongresu Pedagogicznego i wobec przygotowań do reformy szkolnej u nas z wyraźnie sprecyzowanymi zadaniami i konkretnie przeanalizowanymi założeniami dalszej pracy organizacyjnej i dydaktyczno-naukowej.

II

1. Mniej zorientowani działacze oświatowi i nie najpełniej świadomi rzeczy pedagogicy gotowi są zbagatelizować reformę szkolną w NRD, zwracając głównie uwagę na potknięcia w dziele realizacji założeń i postulatów kształcenia politechnicznego w związku z tą reformą. Międzynarodowe Seminarium Kształcenia Politechnicznego dostarcza dużo materiału empirycznego oraz wiele nowych danych i argumentów dotyczących przekształceń strukturalnych i treściowych niemieckiej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej w NRD.

2. Przede wszystkim zwróćmy uwagę, że, aby zostać robotnikiem, trzeba odtąd w NRD uczyć się przez 10 lat w ogólnokształcącej politechnicznej szkole, a potem dopiero, na tej podstawie, przez 2 lata uczęszczać do szkoły zawodowej. Edukacja więc robotnika trwa odtąd lat co najmniej 12. A jeśli ktoś pragnie zostać technikiem, zdobyć maturę i studiować dalej, musi po zdobyciu wykształcenia ogólnego i politechnicznego w 10-letniej szkole uczyć się jeszcze przez lat 3. Razem więc edukacja technika trwa lat 13.

Nie jest to jedyna droga zdobycia wykształcenia. Jest jeszcze inna: jej układ, to $8 + 4 + 1$. Oznacza to zdobycie wykształcenia ogólnego i politechnicznego w szkole 8-letniej, które jest podstawą do 4-letniej szkoły średniej, w której również obowiązuje kurs kształcenia politechnicznego. Niemniej, po 12-letniej edukacji i po zdobyciu świadectwa maturalnego, musi każdy maturzysta odbyć jednoroczną praktykę, aby zdobyć podstawę do egzaminu wstępnego w wyższej uczelni.

3. Zwróćmy uwagę następnie na wyjątkowo ważne momenty psychologiczne związane z reformą szkolną w NRD. Tydzień szkolny trwa odtąd w NRD nie 6, lecz pięć dni. Szósty dzień nie jest wprawdzie wolny od zajęć, ale jego charakter, treść, istota i organizacja — jakże odbiegają od procesu uczenia się w ławce, tradycyjnego czytania, pisania i streszczania, uczenia się z podręcznika, słuchania itd. Począwszy od klasy VII wprowadza się jeden dzień w tygodniu jako dzień kształcenia politechnicznego (lub, jak go się w NRD nazywa — dzień szkolny w produkcji). Jakże wygląda ten dzień? Ile godzin pracują fizycznie dziewczęta i chłopcy? Gdzie pracują i jak pracują? Co nowego wnosi ten dzień kształcenia politechnicznego? W dniu tym dziewczęta i chłopcy pracują tylko 3—4 godziny rękoma. W klasie VII pracują w warsztatach szkolnych (jeszcze), od klasy VIII począwszy — w warsztatach przyfabrycznych. Na dzień kształcenia politechnicznego składają się zarówno zajęcia o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym. Tak więc uczniowie nie tylko uczą się elementów ślusarstwa, elektrotechniki, agrotechniki, maszynoznawstwa, prowadzenia samochodu i traktora, ale uczą się organizacji pracy, historii techniki, elementów technologii, rysunku technicznego. Dalecy więc jesteśmy od fetyszycyzacji pracy produkcyjnej, natomiast bliscy jesteśmy bardzo uduchowienia tej pracy, jej zintelektualizowania i nieprzerwanego wiązania z wiadomościami z fizyki, matematyki, chemii, biologii i geografii gospodarczej.

4. Zwróćmy wreszcie uwagę na kolejny moment wielkiej doniosłości. Reforma

szkolna w NRD nie doprowadziła do zatarcia różnicy między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową. Reforma szkolna w NRD, unowocześniewszy i zdynamizowała proces nauczania dzieci i młodzieży, dochowała ostatecznie wierności postępowym tradycjom europejskiej szkoły ogólnokształcącej i marksistowskim założeniom wykształcenia ogólnego, które jakże często i powszechnie znajdują dziś potwierdzenie nawet w niesocjalistycznej socjologii i psychologii pracy, w niesocjalistycznej nawet teorii wykształcenia ogólnego. Reforma szkolna w NRD nie zatarała więc różnicy między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową, nie zdegradowała wykształcenia ogólnego, nie doprowadziła do upadku elementu fundamentalnego wszelkiego wykształcenia ogólnego człowieka — kultury humanistycznej dzieci i młodzieży. Przeciwnie, unowocześniewszy strukturę i treść szkoły ogólnokształcącej przez wprowadzenie cyklu politechnicznego do szkoły ogólnokształcącej, rozłożywszy okres edukacji młodego człowieka na lat 12—13, reforma szkolna w NRD umożliwiła uczniowi zdobywanie wiedzy bez pośpiechu, powoli i gruntownie, pogładowo i dynamicznie. Materiał nauczania, który gdzie indziej uczniowie opanowują w pośpiechu w oparciu o przeładowane programy i metody szybkościowo-werbalne, tu przechodzą (a nie przebiegają) zgodnie z założeniami psychologii pedagogicznej i rozwojowej dzieci i młodzieży. Uczniowie szkoły ogólnokształcącej w NRD uczą się wszak ułamków i ortografii, literatury i algebry, historii i fizyki dłużej, o wiele dłużej, a więc gruntowniej, aniżeli ich koledzy np. u nas.

5. Przekształceniu całkowitemu ulega koncepcja szkoły zawodowej w NRD. Skoro przez lat 12—13 uczniowie przechodzą elementarz i gramatykę techniki, a przechodzą ją poważnie i serio pod opieką dobrych techników i w ramach dobrze urządzonych i prowadzonych pracowni szkolnych i zakładów przyfabrycznych, w takim razie szkole zawodowej przypada rola inna niż dotychczas. W związku z tym procesowi scalenia specjalizacji zawodowych towarzyszy proces szkolenia na wyższym i nowocześniejszym poziomie, który uwzględni m. in. kompleksowe metody pracy robotnika w nowoczesnej fabryce. Skoro, następnie, wydajność pracy zależna jest w coraz mniejszym stopniu od muskulatury i potu robotnika, a w większym od mechanizacji, modernizacji i automatyzacji, nowa szkoła zawodowa mieć musi i ma już w NRD inne, bardziej nowoczesne założenia organizacyjne i dydaktyczne.

6. Reforma szkolna w NRD trwa. Rozłożono ją na kilka lat. Mamy za sobą dopiero pierwszy rok szkolny tej reformy. Jej kierunek jest oczywisty. Cel widoczny. Droga wytyczona. Tu i ówdzie zdarzają się potknięcia. Są trudności (m. in. z dostarczeniem nowej szkole nowej kadry nauczycielskiej). Niemniej pochód naprzód trwa nieprzerwanie. Jest to jeden z największych i najciekawszych, i najbardziej owocnych eksperymentów w dziejach europejskiego szkolnictwa. Toteż i rozwiązania tego eksperymentu, choć nie są zawsze wzorowe, należy traktować za wzorcowe i oczywiście skuteczne.

IGNACY SZANIAWSKI

SZKOLNICTWO CZECHOSŁOWACJI NA NOWYM ETAPIE

Od lat kilku w społeczeństwie Czechosłowacji nurtowało przeświadczenie, że istniejący system szkolnictwa nie odpowiada w swej treści i formie budzącemu się nowemu ustrojowi. Sprawa ta dojrzała na XI Zjeździe Komunistycznej Partii Czechosłowacji. Stwierdzono, że do dalszego rozwoju budowy socjalizmu i przejścia na

drogę komunizmu może i musi przyczynić się szkoła, jak najściślej powiązana z życiem, z pracą produkcyjną. Do Komisji Szkolnictwa i Oświaty przy KC Partii wpłynęło przed Zjazdem bardzo wiele wniosków-projektów dotyczących reorganizacji szkół. Rozwinięto szeroką dyskusję, w której brali udział nie tylko nauczyciele i władze oświatowe, ale zakłady produkcyjne i całe społeczeństwo.

W wyniku tej całej akcji na obradach KC Partii Czechosłowacji, odbytych w dniach 22 i 23 kwietnia 1959 r., opracowaną i uchwaloną postulatami zmierzające do zasadniczej zmiany całego ustroju i organizacji szkolnictwa. Postulaty te pod względem treści ujęto w cztery grupy.

- I. Wychowanie i wykształcenie na etapie budowy socjalizmu.
- II. Nowy system kształcenia, wychowania i jego rozwój.
- III. Studia dla pracujących w zakładach produkcyjnych.
- IV. Zależność wychowania i kształcenia od celów i zadań społeczeństwa.

I

W pierwszej grupie uchwał zwraca się uwagę na to, że reorganizacja szkolnictwa wynika z zadań, które stoją przed Partią. Stwierdza się, że społeczeństwo nurtują błędne poglądy na pracę umysłową i fizyczną. Przeważa lekceważący stosunek do pracy fizycznej, a podkreśla się przesadnie znaczenie wyższego wykształcenia jako jedynej drogi do pracy umysłowej, wiodącej do kariery życiowej.

Zwycięstwo socjalistycznej rewolucji znamionuje to, że w zdecydowany sposób usuwa się przeciwstawność między pracą fizyczną i umysłową, przekazaną przez ustrój kapitalistyczny. Praca robotnika i pracownika rolnego w socjalistycznym ustroju jest pracą twórczą, która odznacza się świadomym wysiłkiem w kierunku rozwoju techniki, poszukiwania nowych dróg dla podniesienia pracy produkcyjnej.

Partia musi widzieć nie tylko współczesne potrzeby społeczeństwa, ale musi skierowywać swe wysiłki na przyszłość, ogarniać spojrzeniem szybki rozwój techniki i kultury. To wszystko musi mieć swoje odbicie w treści i charakterze wychowania i wykształcenia młodego pokolenia. Wykształcony człowiek, który ma uczestniczyć w budowie socjalizmu i komunizmu, musi znać nie jeden zakład produkcyjny, jego technologię i organizację, ale zdobyć pewną sprawność manualną i mieć istotne przygotowania do pracy w podstawowych gałęziach gospodarki narodowej i kultury.

Ogólne i politechniczne wykształcenie musi tworzyć podstawę, by na wyższym stopniu wiązać się z zawodowym wykształceniem różnego rodzaju i zakresu.

W ten sposób przewyrczy się oderwanie szkoły od życia, nauczanie i wychowanie od produkcji.

Wychodząc z nauki marksizmu-leninizmu i opierając się o własne doświadczenia w Czechosłowacji i doświadczenia szkoły radzieckiej, XI Zjazd Partii ułożył program oparty na ściślejszym powiązaniu szkoły z pracą produkcyjną. Przedłużono podstawowy obowiązek szkolny do dziewięciu lat, a do roku 1970 przewiduje się, że większość młodzieży w kraju otrzyma pełne średnie wykształcenie.

II

Nowy system wychowania i kształcenia obejmuje: przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, szkoły wyższe, zakłady kształcenia nauczycieli. Uchwały dotyczące przedszkoli mają na uwadze zwiększenie ich liczby i rozszerzenie ich sieci. W planach wychowawczych żąda się zwrócenia uwagi na indywidualne zainteresowanie dzieci, na wdrażanie do samodzielnej pracy, wytwarzanie nawyków ładu i porządku.

Podstawowym założeniem szkoły jest podział na dwa zasadnicze szczeble.

Pierwszy tworzy obowiązkowa ogólnokształcąca i politechniczna szkoła dla całej młodzieży od lat 6 do 15. Jest to pierwsze i decydujące ogniwo nowego systemu szkolnego. Zadaniem tej szkoły jest danie odpowiedniego ogólnego i politechnicznego wykształcenia, przygotowanie młodzieży do pracy produkcyjnej i do dalszego kształcenia się z jednoczesną orientacją co do swoich zamiarów i uzdolnień zawodowych.

Aby umożliwić wszystkim dzieciom osiągnięcie wykształcenia na poziomie szkoły dziewięcioletniej, trzeba przeprowadzić naukowy dobór podstawowych treści nauczania, usunąć przeciążenie dzieci pracą i udoskonalić metody i formy wychowawcze i kształcące, wdrożyć młodzież do samodzielnej pracy.

Wychowanie i wykształcenie młodzieży po 15 roku życia realizuje się w szkołach drugiego szczebla również w powiązaniu nauczania z pracą produkcyjną w państwowych gospodarstwach rolnych i zakładach produkcyjnych. Absolwenci podstawowych dziewięcioletnich szkół wybierać będą sobie nowe szkoły drugiego szczebla według swych upodobań i uzdolnień, a jednocześnie w zgodzie z zapotrzebowaniem rozwoju gospodarki narodowej.

Do szkół drugiego szczebla należą:

- a) szkoły przykładowe, terminatorskie
- b) średnie szkoły dla pracujących
- c) średnie szkoły ogólnokształcące
- d) szkoły zawodowe.

Szkoły terminatorskie organizowane są przy przemysłowych i rolniczych zakładach lub radach narodowych. Głównym zadaniem tych szkół jest przygotowanie kwalifikowanej kadry robotniczej oraz pogłębienie jej ogólnego i politechnicznego wykształcenia. Zakres praktycznych zajęć zawodowych, teoretycznych, ogólnokształcącego i politechnicznego wykształcenia będzie ustalany według powołania i zainteresowania młodzieży.

Nauka w tych szkołach trwa 2—3 lata. Po ukończeniu szkoły terminatorskiej może młodzież włączyć się do pracy produkcyjnej, ewentualnie przejść na naukę do innych typów szkół, jak: do średniej szkoły dla pracujących lub średniej zawodowej.

Średnie szkoły dla pracujących dają pełne średnie wykształcenie ogólne i pogłębiają dalej otrzymane już poprzednio kwalifikacje zawodowe lub umożliwiają otrzymanie nowych kwalifikacji. Są one z zasady trzyletnie. Organizacja i praca w tych szkołach jest wyznaczona zależnie od warunków zatrudnienia i od zdobytych już kwalifikacji w szkole zawodowej czy terminatorskiej. Średnie szkoły dla pracujących organizuje się przy wielkich zakładach produkcyjnych, przemysłowych i rolnych. Opieka nad tymi szkołami w zasadniczych kwestiach pedagogicznych i organizacyjnych należy do Ministerstwa Szkolnictwa i Kultury.

Trzecim typem drugiego szczebla jest średnia szkoła ogólnokształcąca z nauczaniem produkcyjnym. Jest to z reguły szkoła trzyletnia i razem ze szkołą podstawową tworzy całość (dwunastolatkę).

Młodzież otrzymuje w niej pełne średnie wykształcenie ogólne politechniczne i produkcyjne oraz przygotowanie do pracy w niektórych gałęziach narodowej gospodarki i kultury. Jednym z głównych zadań tej szkoły jest przygotowanie młodzieży do studiów wyższych różnych kierunków. Absolwenci tych szkół, którzy nie pójdą na studia wyższe, mogą otrzymać kwalifikacje zawodowe na różnych krótkotrwałych specjalnych kursach lub drogą praktyki przy zakładzie pracy.

Wielkie znaczenie w kształceniu młodzieży po 15 r. życia mają szkoły zawodowe. Głównym ich zadaniem jest wykształcenie średnie, techniczno-ekonomiczne młodzieży. W szkołach tych młodzież otrzymuje wykształcenie ogólne i politechniczne. Szkoły zawodowe są dwuletnie lub czteroletnie. Przy przyjmowaniu do szkół zawo-

dowych pierwszeństwo ma młodzież z praktyką produkcyjną. Czteroletnia szkoła zawodowa kończy się maturą, a absolwenci mają prawo wstępu na studia wyższe.

Szkolnictwo wyższe służy przygotowaniu wysoko wykwalifikowanej kadry dla całej gospodarki narodowej i kultury. Studia wyższe będą przedłużeniem i ukoronowaniem wielu kierunków szkół drugiego cyklu. Przy przyjmowaniu na studia wyższe pierwszeństwo będą mieli kandydaci z odbytą praktyką produkcyjną. Uchwały wiele miejsca poświęcają sprawie szkolenia kadry inżynierskiej i uniwersyteckiej. Kierunki matematyczne, fizyczne, biologiczne z grupy matem.-przyrodn. muszą być szerzej oparte o praktykę, niż to miało miejsce dotychczas. Treść natomiast nauk humanistycznych musi być bardziej oparta o filozofię marksistowską. Nowe zadania, jakie się stawia szkolnictwu wyższemu, nakładają duże obowiązki na kadre pedagogiczną tych szkół. Zaleca się dokonanie przeglądu kadr nie tylko pod względem ich wartości naukowej, ale i pod względem postawy ideologicznej. Nauczyciele mają w swoich rękach wychowanie przyszłych pokoleń; dlatego też obok wielkiego nacisku na kwalifikacje zawodowe należy żądać od nich znajomości marksizmu-leninizmu.

Zmiany organizacyjne i ustrojowe szkolnictwa pociągną za sobą zmiany w wymaganiach dotyczących kwalifikacji nauczycieli. Studia nauczycielskie będą z tego względu przedłużone. Nauczycielki przedszkoli po 9-letniej szkole podstawowej będą się kształciły w czteroletnich szkołach pedagogicznych, nauczyciele natomiast po 12-letniej szkole (szkoła podstawowa 9-letnia plus 3-letnia średnia szkoła ogólnokształcąca) — w 3 i 4-letnich instytutach pedagogicznych. Prawo do nauczania w szkołach II szczebla otrzymują absolwenci studiów wyższych.

III

W społeczeństwie socjalistycznym, a tym bardziej komunistycznym wykształcenie otrzymane przez różnego rodzaju szkoły nie może wystarczyć. Dlatego też wszyscy winni dbać o to, aby stale pogłębiać swoją wiedzę albo zdobywać nową. Partia poleca organizowanie nauki dla dorosłych uzupełniającej ich dotychczasowe wykształcenie w kierunku politycznym, ekonomicznym, kulturalnym, fizycznym i wielu innych tak, aby skrócony dzień pracy dał człowiekowi możliwość umiejętnego i radosnego wykorzystania wolnego czasu.

Wielu ludziom dorosłym trzeba przyjść z pomocą przez organizowanie uzupełniających studiów we wszystkich kierunkach i stopniach. Ważnym zagadnieniem w tej pracy jest dobór najlepszej kadry pedagogicznej przygotowanej do pracy z dorosłymi. Studia te winny być tak zorganizowane, aby uczący się mogli otrzymać świadectwa dające im stopnie wyrównujące ich dotychczasowe kwalifikacje i otwierające im drogę do awansu.

Wszystkie zakłady pracy, przedsiębiorstwa, rady narodowe, państwowe gospodarstwa rolne i organizacje społeczne muszą się przyczynić do rozwoju studiów dla dorosłych wszystkimi dostępnymi im drogami i środkami materialnymi.

Studiujący przy zakładach pracy będą korzystali ze zwolnień w stosunku do obowiązującego dnia pracy. Zakłady pracy pomagające pracownikom w ich studiach winny widzieć w tej pomocy jedno ze swych najważniejszych zadań w budowie ustroju socjalistycznego.

IV

Z charakteru zadań, jakie stoją na odcinku wychowania i wykształcenia komunistycznego młodzieży, wynika, że trzeba będzie stale podnosić stopień i zakres szkolnictwa i oświaty.

Konieczne jest jak najszybsze powiększenie ilości żłobków, przedszkoli, drużyn młodzieży. Drużyny te winny przyczynić się nie tylko do rozwoju fizycznego młodzieży, ale wychowywać ją w moralności socjalistycznej, uświadamiać politycznie, przygotowywać do życia w nowym ustroju społecznym.

Ogromne zadania reorganizacji szkolnictwa nie mogą się dokonać tylko na odcinku samej szkoły i jej władz. Muszą w tej sprawie uczestniczyć wszystkie zakłady przemysłowe, państwowe gospodarstwa rolne, rady narodowe, urzędy, ministerstwa i wszyscy obywatele.

Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury w ścisłej współpracy z Państwowym Urzędem Planowania i z pozostałymi resortami opracują plan przebudowy szkolnictwa. Podobne plany uzgodnią dla miejscowych potrzeb i warunków w terenie rady narodowe w zależności od istniejących budżetów, wyposażenia materialnego szkół i posiadanej kadry nauczycielskiej.

Przebudowy szkolnictwa niepodobna sobie wyobrazić bez współpracy rodziców i przyjaciół szkoły. Do nich będzie należała materialna pomoc w zorganizowaniu pracowni wszelkiego rodzaju, pomoc w zaplanowanych wycieczkach do zakładów produkcyjnych itp.

Przebudowa szkolnictwa, zwłaszcza zasada powiązania nauczania z pracą produkcyjną w oparciu o kształcenie politechniczne, wymaga, aby tą sprawą zainteresowali się wszyscy obywatele. Wszystkie resorty muszą się przyczynić do tego, aby milionowe rzesze młodzieży mogły odbyć potrzebne im praktyki w zakładach produkcyjnych, zatroszczyć się o dobrych fachowych przewodników zawodowych, widzieć w młodzieży przyszłość narodu.

Partia żąda od kierownictwa szkół podstawowych, aby otoczyło szczególną opieką młodzież uzdolnioną i szło jej z pomocą w skierowywaniu na coraz wyższe studia w zależności od zainteresowań.

Sukcesy przebudowy szkolnictwa uzależnione są od warunków materialnych i kadrowych. Bezpośrednio winny się tym interesować rady narodowe i miejscowe władze szkolne. Ich energiczna praca w tym kierunku będzie dowodem, jak bardzo leży im na sercu sprawa socjalizmu.

W przebudowie szkolnictwa szczególna rola przypada nauczycielstwu. Z jednej strony trzeba wytworzyć wśród nauczycieli odpowiednią atmosferę, z drugiej trzeba organizować dla nauczycieli kursy doksztalcające, uzupełniające ich wiedzę.

KC Komunistycznej Partii Czechosłowacji jest przeświadczony, że zadanie przebudowy szkolnictwa osiągnie swój cel, jeżeli sprawę tę weźmie w swe ręce cały naród, wszystkie jego najlepsze siły.

· THEODOZJA KUCHARSKA ·

HENRYK BERGSON 1859—1959 W STULECIE URODZIN

Henryk Bergson urodził się w r. 1859 w Paryżu z rodziców francusko-żydowskiego pochodzenia. W r. 1878 wstąpił do słynnego „École Normale Supérieure” (skąd wyszło wielu wybitnych uczonych), a w r. 1888 ogłosił swoje pierwsze obszerne studium filozoficzne, wydane w tłumaczeniu niemieckim, pt. *Zeit und Freiheit* (Czas i wolność), w oryginale francuskim: *Essai sur les données immédiates de la conscience* (Szkice z bezpośrednich danych świadomości).

Dopiero po latach ośmiu ukazała się druga praca Bergsona *Materia i pamięć* (*Matérie et mémoire*), która utarowała mu drogę: w r. 1898 na katedrę filozofii w „École Normale”, a w r. 1900 do „Collège de France”. W r. 1907 Bergson obdarzył

świat książką *Ewolucja twórcza (L'évolution créatrice)*, która stanowiła przełom w metodologii nauk humanistycznych. Bergson stał się nieomal z dnia na dzień jedną z najpopularniejszych postaci świata filozoficznego, ośrodkiem wielkiego sporu głównych kierunków myśli filozoficznej — w r. 1914 książka znalazła się na indeksie (*Index expurgatorius*), autor zaś został członkiem Akademii Francuskiej. Znaczenie dzieła polegało na tym, że poddał w nim Bergson w wątpliwość prawdy, w które dotychczas wierzyli nawet najwięksi sceptycy, najwięksi wątpiciele... Bergson głosi, że nasz intelekt, jako ukształtowany przez potrzeby praktyczne, jest przeszkodą w pojmowaniu prawdy. Jednakże pierwotna świadomość biologiczna ulega w toku ewolucji rozdzieleniu na dwie formy odmienne, możemy je oglądać w działalności przystosowawczej, np. stawonogów i kręgowców. Jest nią instynkt i inteligencja. Jedno i drugie są instrumentami biologicznymi, służąc sprawnemu przystosowaniu do środowiska i zaspokajania potrzeb biologicznych. Inteligencja ludzka jest narzędziem uformowanym dla orientowania się w świecie materii, ale potoku i istoty życia, głosi Bergson, ogarnąć nie potrafi. Inteligencja posługuje się głównie umiejętnościami analitycznymi i abstrakcyjnymi, jej zadanie polega na zdobyciu wiedzy o materii.

Część naszego ducha zwana rozumem jest z istoty swej materialistyczna. Powstała ona w toku procesu rozwojowego po to, aby pojmować rzeczy materialne, przestrzenne i umieć obchodzić się z nimi. Z zetknięcia się z tą właśnie dziedziną powstały nasze wyobrażenia i prawa, nasze rozumowe wyobrażenia o powszechnej, nieubłaganej i dającej się przewidzieć regularności zjawisk. „Nasz rozum, w wyższym tego słowa znaczeniu, ma za zadanie dbać o dopasowanie naszego ciała do otaczającego świata... słowem myśleć o materii”. Ale nie ujmuje on samego prądu trwania, który stanowi właściwą ośnowę życia. W jakiż sposób moglibyśmy potok i istotę życia ogarnąć inaczej, niż przez myślenie i rozum? Czy naprawdę nie posiadamy nic prócz rozumu? Spróbujmy przestać myśleć na jeden moment i spojrzeć na naszą wewnętrzną rzeczywistość, którą znamy lepiej, niż rzeczy zewnętrzne, cóż wówczas widzimy? Ducha — nie materię, czas — nie przestrzeń, czynność — nie bierność, wolny wybór — nie mechanizm! Ujrzymy życie w wezbranym potężnym potoku, a nie w martwych, odłączonych od całości cząstkach. Taki bezpośredni, prosty ogląd rzeczy nazywa intuicją, przez którą rozumie bezpośrednią obserwację, właściwą ludzkiemu duchowi. Bergson odwołuje się do Spinozy, który głosił, że myślenie refleksyjne nie jest wcale najwyższą formą poznania. Jest ono wprawdzie czymś więcej, niż po prostu gromadzeniem wrażeń („czerpanie z posłuchu” — jak to ktoś określił), ale stoi ono niżej niż bezpośrednie spostrzeganie rzeczy! Prawdziwy jest taki empiryzm, który stawia sobie za zadanie wejść w możliwie bliskie zetknięcie z istotą rzeczy, „wysłuchać szumu głębin życia”. W bezpośrednim postrzeżeniu czujemy obecność ducha; w opisie, który tworzy nasz rozum, otrzymujemy jedynie wyobrażenie o myśleniu, jakie przedstawia się nam pod postacią wirowania molekuł mózgu. Intuicja sięga głębiej, do serca życia. „Nigdy nie twierdziłem — powiada Bergson — że należy postawić coś innego na miejsce rozumu, ani że trzeba instynkt wywyższyć ponad rozum. Próbowaliśmy tylko wykazać, że gdy opuszczamy dziedzinę matematyki i fizyki, a wstępujemy w sferę życia i świadomości musimy natknąć się na jakiś zmysł życia, który krzyżuje się z czystym rozumem i pochodzenie swoje czerpie w tym samym impulsie życiowym, co instynkt i nie przeszkadza to temu, że instynkt, mówiąc ściśle, jest czymś zupełnie innym”.

Ale jak wyrazić prawdy zdobyte przez intuicję?

Posługujemy się i w tym przypadku językiem rozumu, albowiem tylko rozum posiada język. Wyrazy użyte w wyjaśnieniu owej prawdy życia nie mają w rzeczywistości charakteru psychologicznego, a tylko symboliczny. Z racji swojego pocho-

dzenia wyrazy te obciążone są znaczeniem materialnym. Jednak duch ludzki musi z konieczności posługiwać się tymi środkami wyrażania się.

Nie potrafimy nigdy wyjść poza rozum, a inne formy świadomości możemy oglądać tylko przez pryzmat rozumu, a nawet wyraz „intuicja” ma charakter materialnego obrazu. Jednakże rodząca się wówczas nowa psychologia odkryła już w człowieku dziedzinę ducha nieporównanie szerszą niż rozum. Bergson pisał: „Zbadać święte głębiny nieświadomości, pracować w podziemiach świadomości — oto główne zadanie psychologii w poczynającym się XX stuleciu. Nie wątpię, że na tej drodze oczekują nas zdumiewające zdobycze”.

Bergsonowska koncepcja świata, w tych wstępnych uwagach szkicowo zasygnalizowana, ma wyraźnie charakter spirytualistyczny i irracjonalny, oczywisty dla każdego bez specjalnego dowodu. Jego interpretacja ewolucji zoologicznej jest spekulatywna, a jego odwołanie się w cytacie do rodzącej się w tym samym okresie psychoanalizy czy psychologii podświadomości ma raczej charakter agitacyjny. Bergsonizm był jednakże filozoficznym wyrazem rzeczywistego kryzysu dziewiętnastowiecznej mechanistyczno-pozytywistycznej nauki. Stąd owa niezwykła popularność bergsonizmu, którego szczytowy punkt przypada na lata poprzedzające bezpośrednio pierwszą wojnę światową. Popularność ta nie ustała i dzisiaj, jak słusznie podkreślił to Leszek Kołakowski we wstępie do nowego wydania *Ewolucji twórczej* (ukazało się ono nakładem „Książki i Wiedzy” w 1957 r. w niezmiennym przekładzie Floriana Znanieckiego z 1912 r.). Fakt, iż filozofia Bergsona wyprzedziła świadomość naukową i że jej popularność nie ustała do dzisiaj, skłania do bliższego zaznajomienia się z całą teorią bergsonizmu i niepotępania jej tak, jak to uczynił Bertrand Russel w *Szkicach sceptycznych* wymyślając Bergsonowi. (Szkice ukazały się w nowym wydaniu „Książki i Wiedzy” w 1957 r., postawie napisał Eugeniusz Kuszko). „W tej części swojej filozofii poza frazeologią — pisze Russel — Bergson nie dodał nic do wywodów Plotyna. Wynalezienie frazeologii dowodzi niewątpliwie wielkiego talentu, lecz jest to raczej talent założyciela spółki handlowej niż filozofa”.

Uprzywilejowane stanowisko matematyki i mechaniki w rozwoju nowoczesnej nauki, ściśle powiązane z przemysłem i fizyki nadały dziewiętnastowiecznej myśli filozoficznej kierunek mechanistyczno-materialistyczny, a fizykę uczyniły nieomal wzorem dla filozofii. System Spencera był w pewnym sensie końcowym etapem tej ewolucji ku mechanistycznemu światopoglądowi. Jego przesadny optymizm co do wytkniętego raz na zawsze i zdeterminowanego w określonym kierunku postępu wiedzy ludzkiej nie mógł się ostać w miarę postępów przyrodoznawstwa. Schopenhauer był pierwszym współczesnym myślicielem, który wykazał możliwość głębszego i szerszego wnिकnięcia w istotę życia, niż w pojęcie siły. Bergson podjął myśl Schopenhauera (również wcześniejsze idee Spinozy i Kanta) i siłą swojego przekonania, swoim krasomówstwem i talentem literackim narzucił nowy pogląd filozoficzny na istotę życia na pewien okres czasu nieomal całemu współczesnemu mu francuskiemu, a także i pozafrancuskiemu środowisku intelektualnemu. Pozycję Bergsona w współczesnej filozofii scharakteryzował pięknie Will Diurant, profesor uniwersytetu w Harvard, w znanej pracy *Życie i twórczość wielkich filozofów*. Oto końcowe jego uwagi w rozdziale poświęconym Bergsonowi:

„Oceniając współczesne wkłady do filozofii musimy przyznać, że dzieło Bergsona było najcenniejsze. Potrzebna nam była jego akceptacja nie dającej się ująć przypadkowości rzeczy, potrzebny nam był jego nacisk na przekształcającą świat aktywność ducha. Wszakże byliśmy przed nim już bliscy tego, aby uznać świat za całkiem gotowe i z góry dawno przewidziane widowisko, w którym nasz własny przedsiębiorczy duch jest tylko samoludzeniem się, a wszystkie nasze wysiłki były jeno szatańską igraszką bóstw. Tymczasem po Bergsonie widzimy już w tym świecie

scenę i materiał naszej własnej siły twórczej. Zanim on przyszedł, byliśmy tylko śrubami i kołami jakiejś olbrzymiej martwej maszyny, dzisiaj możemy, jeśli tylko chcemy, sami pisać dla siebie rolę w dramacie tworzenia" (przekład z angielskiego Leo Belmonta).

Tak więc niedowład pozytywistycznej nauki i filozofii uczynił metafizykę u schyłku XIX wieku wielką siłą filozoficzną. Na tle tej sytuacji wystąpienie Lenina w jego pracy filozoficznej *Materializm i empiriokrytycyzm* było początkiem odnowy materializmu dialektycznego, dla przeciwstawienia się nacierającej fali metafizyki, a zarazem przełamania impasu spowodowanego ześlisnieniem się racjonalistycznej myśli wieku oświecenia na pozycje mechanistyczno-pozytywistycznej filozofii, charakterystycznej dla schyłkowego okresu epoki mieszczaństwa. Punkt wyjścia filozofii Bergsona, filozoficznie płodny, pomysłowy i trafny, dotyczył roli abstrakcji w poznaniu, jej deformującego rzeczywistość charakteru. Karol Marks w swoich pismach filozoficznych w sporze z Feuerbachem krytykował feuerbachowską teorię poznania i kreślił pierwsze zarysy nowej teorii poznania, budowanej już na podstawie osiągnięć filozoficznej szkoły krytyki ludzkiego poznania. Rzeczywistość istnieje oczywiście niezależnie od świadomości ludzkiej (stanowisko materialistyczno-racjonalistyczne), ale objawia się w tej świadomości przez wnoszone do niej formy orientacyjne. Owe formy orientacyjne, kategorie umysłu ludzkiego nie są czymś danym apriorycznie — jak to głosił Kant, ale powstają w toku rozwoju gatunku ludzkiego, wytworzone jako narzędzia oddziaływania na rzeczywistość. Materiał-wrażeń ze świata zewnętrznego człowiek stara się przystosować jak najskuteczniej do swoich potrzeb, ale czyni to nie jako istota biologiczna, ale jako istota społeczna. Sposób, w jaki rzeczywistość jest klasyfikowana przez umysł ludzki, jest rzeczywistością dziełem jego umysłu, nie tylko indywidualnego, lecz i społecznego. Praktyczny kontakt człowieka z rzeczywistością jest wyznaczony przez obraz w świadomości człowieka jako członka społeczeństwa. Taki właśnie charakter ma cały proces poznawczy. Tak więc również myślenie abstrakcyjne jest społecznego pochodzenia i podjęcie zagadnienia relatywności poznania, dokonane przez Bergsona, leżało na linii wielkiej problematyki teoriopoznawczej, do której nawiązywał materializm historyczny i cała szkoła marksizmu. Że poznanie jest procesem praktycznego obcowania ze światem, który trzeba opanować, by go przekształcić w duchu potrzeb ludzkich, po raz pierwszy w formie najogólniejszej wyłożył Karol Marks we wspomnianych pismach filozoficznych. Podjęcie tej problematyki, prawie równocześnie przez Jamesa i Bergsona na przełomie XIX i XX wieku, świadczy o jej aktualności wobec wygasania panującego do niedawna systemu filozofii społecznej Herberta Spencera, którego studiował Bergson i którego następnie namiętnie zwalczał. Uwaga Russela, że wielka część filozofii Bergsona to jedynie tradycyjny mistycyzm wyrażony stylem nieco odbiegającym od dotychczasowego, jest ogólnie słuszna. Jednak Russel nie docenia wartości tej części filozofii Bergsona, w której, przez krytykę mechanistycznego materializmu, zadziałał Bergson na myśl naukową niby wybuch energii jądrowej.

ARTUR BARDACH

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

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

ВЛАДЫСЛАВ СПАСОВСКИ КАК МЫСЛИТЕЛЬ, ПЕДАГОГ И ЧЕЛОВЕК

Владислав Спасовски принадлежит к среде выдающихся польских педагогов междувоенного периода. Родился он 28 декабря 1877 года в Якубовщине, в западной Белоруссии. Среднее учебное заведение окончил в 1897 г. в Витебске, а в год позже он поступил в Варшавский Университет. После университетского образования на родине Спасовски продолжал учиться в швейцарских университетах в Женеве и Берне, где он изучал философию. Сильное влияние на душевное развитие Спасовского оказало мировоззрение Адама Марбурга, известного в варшавских кругах выдающегося популяризатора, а также Ж. М. Гюло, выдающегося французского мыслителя и моралиста.

Этому же мыслителю Спасовски и посвятил свою докторскую диссертацию, разработанную под руководством проф. Штейна в Берне, озаглавленную *Les bases du systeme de la philosophie morale de Guyau* (1908). В 1905 — 1930 годах работал Спасовски учителем в средних учебных заведениях в Варшаве. Вторую половину этого периода времени он посвятил работе по образованию учителей, в особенности в учительских курсах им. Вацлава Налковского в Варшаве, которыми и руководил в течении десяти лет.

Кроме трудов, посвященных своему учителю, Адаму Марбургу, Спасовски написал ряд научных работ, среди которых видное место занимают: „Основы самообразования“, изданные в 1923 г., и „Освобождение человека“, изданное в 1933 г. и являющееся основным трудом Спасовского. Характеристической индивидуальной особенностью Спасовского является глубокая эволюция, которая произошла в течении многих лет в его философской позиции и мировоззрении. Спасовски высвободился от идеалистического мировоззрения и после глубоких критических изучений трудов идеалистических мыслителей и творческих трудов Маркса, Энгельса и Ленина, а также других материалистических мыслителей стал приверженцем материалистично-диалектического мировоззрения и борцом за социалистическое развитие общества и человечества. В своем творчестве Спасовски посвятил особенно большое внимание проблеме освободительной функции обобществленного человеческого труда, освобождения людей от религиозных предрассудков, борьбы с догматическим мышлением. Был он пламенным защитником развития критического мышления, воспитания

просвещенных людей, образования научного, современного мировоззрения. Спасовски разработал концепцию девятигодичной, общеобразовательной, политехнической, творческой школы, ее организацию, программу, методы. Ему была близка идея приготовления учителей для такой школы на высшем университетском уровне. Он искренне радовался достижениям социалистического строительства в СССР. Советскому Союзу Спасовски посвятил изданную в последнее время (1936) книгу: „СССР — развитие нового строя“. Скончался 6 июля 1941 года.

КОНСТАНТЫ ЛЕХ

СИСТЕМА ОБЪЕДИНЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ А ПСИХОЛОГИЯ ПИЯГЕТА

(краткое изложение)

Перед современной общеобразовательной школой возникают новые задания. Три, ниже приведенные факторы, этому воздействуют.

- 1) Социальная революция, демократизация и возрастающее участие широких масс в социально-культурной жизни.
- 2) Бурное развитие науки и техники — возрастание их роли в повседневной жизни и профессиональной работе людей.
- 3) С одной стороны исчезание необходимости и даже возможности производительного труда малолетних — с другой, возникновение возможности и необходимости сделать среднюю школу общедоступной.

Факторы эти причиняют то, что школа должна развивать молодежь более всесторонне: давать ей большой и упорядоченный запас знаний, способность мышления связывать обучение с современной техникой, с жизнью, с деятельностью.

Эти новые задачи может реализовать исключительно новая система обучения. В педагогических прениях ставится вопрос: которая из двух известных систем имеет большую ценность для социалистической школы: система школы традиционной (Хебарт) или система школы активной (Дюей). В результате многолетних исследований автор публикует книгу о системе объединения теории и практики в обучении — системе, которая является синтезом и одновременно преодолением двух упомянутых систем.

В настоящей статье (в двух очередных номерах — в текущем и следующем) автор сочетает эту свою систему с системой активной школы, согласно интерпретации Эбли, основанной на психологии Пиягета.

МАКСИМИЛЬЯН МАЦЯШЕК

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ КАНДИДАТА УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ

Дидактическим трудностям кандидата учительской профессии автор посвятил специальные исследования. Эти исследования проходились по анкетному методу с дополнением наблюдениями пробных уроков. Анкетные вопросы были составлены следующим образом: 1) Какие трудности я осознавал (а) во время первых пробных

уроков? 2) Какие были причины этих трудностей? 3) Как, по моему мнению, можно было избежать этих трудностей?

По анкетному методу высказались слушатели 8 педагогических техникумов и 4 учительских курсов, в общем числе 572 человека. Упомянутые в анкетах трудности классифицировало на 22 разные группы. Из собранного численного материала оказалось, что наибольший процент трудностей связан с поддержанием дисциплины (29%).

Приведенные в статье фрагменты уроков указывают, как на один из существующих источников трудностей кандидатов — это поддержание дисциплины среди учеников. На этой основе сформулировала гипотеза, что упомянутая трудность возникает, прежде всего, вследствие недостатка способностей модифицировать дидактических занятий.

Кроме поддержания дисциплины кандидаты ощущают трудность в оценке степени активности отдельных учеников в процессе обучения. Основой этой трудности является недостаток педагогической наблюдательности, т. е. способности „господствовать над школьным классом“.

Из анализа трудностей слушателей выведены, кроме того, две директивы, касающиеся дидактической деятельности в учебных заведениях, обучающихся учителей, а именно:

- а) кандидаты должны давать пробные уроки только тем коллективам учеников, с которыми они уже прежде познакомились;
- б) первых пробных уроков не следует поддавать оценке.

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

Wacław Wojtyński

WŁADYSŁAW SPASOWSKI AS A PERSONALITY, PHILOSOPHER
AND PEDAGOGUE

Władysław Spasowski belongs to the most outstanding Polish pedagogues of the period between the two World Wars. He was born in the Jakubow area in Western Byelorussia on December 28, 1877. He graduated secondary school in Witebsk, in 1897. A year later he started to study at the Warsaw University. After having finished his studies in Poland, he continued abroad at Swiss universities (Geneva, Bern). He studied philosophy. Spasowski remained under the strong influence of the ideology of Adam Mahrburg, an excellent populariser of philosophy, known in Warsaw circles, and under that of J. M. Guyau, an outstanding French philosopher and moralist. It was to this philosopher that he devoted his doctor's diploma work which he wrote under the supervision of professor Stein in Bern, a work entitled: *Les bases du système de la philosophie morale de Guyau* (1908). Between 1905 and 1930 Spasowski worked as a teacher of secondary schools in Warsaw. The second half of this period was taken up by work in institutions training teachers, particularly at Teachers' Courses named after Wacław Nałkowski in Warsaw, which he directed during 10 years.

In addition to treatises devoted to his teacher, Adam Mahrburg, Spasowski wrote also a number of essays and works, the most important among which is *The Principles of Selfeducation*, published in 1923 and *The Liberation of Man*, Spasowski's main work, published in 1933. Most characteristic of the development of Spasowski as a personality is the deep evolution which took place during the course of years in his philosophical attitude and his world outlook. Spasowski got away from the idealistic world outlook and after deep-delving critical studies of the work of idealistic philosophers and the achievements of Marx, Engels and Lenin, as well as other materialist philosophers, he turned into a follower of dialectical materialism, expressed himself in favour of the socialist road of the development of societies and mankind. In his writings he devoted most space to the problem of the liberational functions of socialized work performed by man, to the way in which people should get rid of religious superstitions and to the fight against dogmatic ways of thinking. He was an ardent spokesman of the development of critical thinking, of

educating enlightened people, of teaching people a scientific, contemporary world outlook. Spasowski prepared the conception of a nine-year general educational and politechnical school of creative work, its organization, programme and methods. He sponsored the idea of training teachers for this type of a school who would be on a higher, university level. He was happy because of the achievements of socialist building in the USSR, the last book he published (1939) was devoted to the Soviet Union and was entitled: *The USSR — the Development of a New Social and Political System*. He died on July 6, 1941.

Konstanty Lech

THE SYSTEM OF COMBINING THEORY WITH PRACTICE IN TEACHING AND PIAGET'S PSYCHOLOGY

New tasks are facing the contemporary general educational school. The following three factors are responsible for this state of affairs:

- 1) the social revolution — the democratization and more and more universal participation of the broad masses in the social and cultural life;
- 2) the stormy development of science and technique — the growth of their role in everyday life and in the professional work of the population;
- 3) the fact that there is no longer a necessity of young people participating in the production process and even the disappearance of such possibilities, while on the other hand there exist possibilities and even the necessity of the popularization of secondary schools.

These elements require that the school should supply young people with more all-round education: it should give them a thorough and well organized amount of knowledge, should teach them to think and combine teaching with modern technique, link it with life and activity.

These new tasks can only be fulfilled if a new system of teaching is being introduced. In pedagogical discussions arises as a rule the following question: which of the two known systems is of greater value for the socialist school: the system of the traditional school (Hebart) or the system of the active school (Dewey). As a result of long years of research the author published a book on the system of combining theory and practice in teaching which is the synthesis and simultaneously the victory over both above mentioned systems.

In this article (in this issue and continued in the next number) the author compares his own system with that of the pragmatic schools, according to Aebli's conception, based on Piaget's psychology*.

Maksymilian Maciaszek

DIDACTICAL DIFFICULTIES OF PROSPECTIVE TEACHERS

The author made the pedagogical difficulties of prospective teachers the subject of special examinations. For this purpose he used the method of questionnaires,

* Hans Aebli: *Didactique psychologique*.

complemented by observations during experimental lessons. The following questions were introduced: 1) What difficulties did I encounter during the first lesson I conducted? 2) What were the reasons for these difficulties? 3) How would it have been possible, according to my opinion, to avoid these difficulties?

The students of eight pedagogical secondary schools and those of four teachers' study courses, with a total of 572 students answered this questionnaire. The difficulties mentioned in the questionnaire were classified into 22 various groups. The collected data testify to the fact that the greatest percentage of difficulties is connected with maintaining discipline (29%).

Parts of the lesson mentioned in the article point to one of the essential sources giving rise to the difficulties of candidates for teachers namely the maintaining of discipline on the part of the pupils. On this basis the hypothesis was set up that this difficulty stems mainly from the lack of ability to modify didactical material.

Besides maintaining discipline candidates also encounter difficulties in evaluating discipline on the part of the individual pupils in the process of studying. This stems from a lack of pedagogical quickness of observation, that means ability to control the class-room.

An analysis of the difficulties encountered by prospective teachers gave rise to two directives, related to the pedagogical activity in institutions training teachers, namely: a) candidates should conduct experimental lessons exclusively with such groups of pupils with whom they have already previously got acquainted; b) the first experimental lessons should not be taken into account for an evaluation.



681

S P I S T R E Ś C I Z A R O K (I) 1 9 5 9

Od Redakcji	1
Przemówienie Władysława Gomułki na uroczystości otwarcia pierwszej szkoły — Pomnika Tysiąclecia w Czeladzi	121

ARTYKUŁY

KRAWCZYK M. — Zagadnienie metod wychowania moralnego	148
LECH K. — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu a psychologia Piageta	286
MACIASZEK M. — Trudności dydaktyczne kandydata do zawodu nauczyciel- skiego	299
MYŚLAKOWSKI Z. — Rola doświadczenia w procesie wychowania	5
OKOŁOWICZ M. — Programy dla szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1959/60	53
OZGA W. — Z problematyki sieci szkolnictwa podstawowego	161
SOSNICKI K. — Obiektywizm i subiektywizm w pedagogice współczesnej	126
SOSNICKI K. — Uwagi o „Zarysie pedagogiki” z r. 1958/9 pod redakcją B. Su- chodolskiego	274
SZANIAWSKI I. — Humanizacja pracy a funkcje współczesne szkoły ogóln- kształcącej i zawodowej	30
SZUMAN S. — O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki	140
WOJTYŃSKI W. — Władysław Spasowski — myśliciel, pedagog, człowiek	257
ZIEMNOWICZ M. — Poznanie motywów działania warunkiem oddziaływania wychowawczego	19

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

CWIEKOWA S. — Z badań nauczycieli m. Rzeszowa nad pracami domowymi ucznia	60
HULEK I. — Jak rozwijamy formy współpracy z dyrektorami szkół	315
RADLAK W. — O próbie badań nad problemami zapobiegania drugoroczności	187
SZANIAWSKI I. i SŁOMKIEWICZ S. — Wstępny krok ku eksperymentowi o charakterze politechnicznym w szkole ogólnokształcącej	195

DYSKUSJE I POLEMIKI

SZYBKA C. — Dwie główne koncepcje ogólnego układu materiału w progra- mach historii	309
KAZUBIŃSKI F. — Dyskusja w PAN nad projektem reformy oświaty w Pol- sce	309
W.W. — Z dyskusji nad sytuacją wychowania estetycznego w Polsce	205

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

CHLEBOWSKI W. — W. Okoń: „Proces nauczania” PZWS Warszawa 1958. Wydanie drugie	332
FLEMING E. — Nauczanie w amerykańskiej szkole elementarnej	214
HARWAS E. — Odczyty pedagogiczne	209
KOWALEWSKA H. — M. Marchand: Hygiène affective de l'éducateur	76

KOWALEWSKA H. — L. Lang: Erziehung in dieser Zeit	212
KUCHARSKA T. — Vyroba a škola	219
KWIATEK J. — B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa PWN 1959 ss. 437	323
ZIEMNOWICZ M. — M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego	73

BIBLIOGRAFIA

BARDECKA D. — Kształcenie nauczycieli w Polsce	78
DĄBROWSKA W. — Kształcenie nauczycieli w ZSRR	221,334

KRONIKA KRAJOWA

IZDEBSKA H. — Osobowość nauczyciela w świetle prac pisemnych kandydatów na I rok studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim	349
KOWALEWSKA H. — Konferencja nauczycieli przedmiotów pedagogicznych .	99
ŁUBNIEWSKI W. — Odczyt I. A. Kairova w ZG ZNP	354
PARNOWSKI T. — Projekt planu wydawniczego „Naszej Księgarni” na rok 1960	357
W. W. — Ze zjazdu kuratorów okręgów szkolnych	342
ZEMIS St. — Uroczystości ku czci Władysława Spasowskiego	346

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

IZDEBSKA H. — Komisja Pedagogiki Społecznej	97
JANISZOWSKA I K. I. — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych .	95
KAMIŃSKI A. — Podkomisja Samorządu Uczniowskiego	88
KIETLIŃSKA Z. — Prace Komisji Szkolnictwa Wyższego	362
KOWALEWSKA — Komisja Wychowania	87
KOZŁOWSKI J. — Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli	236
KWIATEK J. — Prace Kongresowe Poznańskiego Okręgu ZNP	364
RAPACKA M. — Posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej	85
SZANIAWSKI I., KIERNICKI B., NIEBOJEWSKI J., ZAJDA K. — Komisja Kształcenia Politechnicznego	91

KRONIKA ZAGRANICZNA

BARDACH A. — Henryk Bergson 1859—1959 w stulecie urodzin	375
KUCHARSKA T. — Szkolnictwo Czechosłowacji na nowym etapie	371
SIENICKI W. — Kształcenie nauczycieli we Francji	240
SŁOMKIEWICZ S. — Projekty planów nauczania dla szkół ogólnokształcących w RSFR	104
SZAJEK S. — Z sesji poświęconej problemowi kształcenia zawodowego młodzieży w NRF	247
SZANIAWSKI I. — Międzynarodowe seminarium kształcenia politechnicznego w Zwickau	369

ARTYKUŁY

W. WOJTYŃSKI — Wł. Spasowski myśliciel, pedagog, człowiek	257
K. SOŚNICKI — Uwagi o „Zarysie pedagogiki” z r. 1958/59 pod red. B. Suchodolskiego	274
K. LECH — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu a psychologia Piageta	286
M. MACIASZEK — Trudności dydaktyczne kandydata do zawodu nauczycielskiego	299

DYSKUSJE I POLEMIKI

C. SZYBKA — Dwie główne koncepcje ogólnego układu materiału w programach historii	308
---	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

P. HULEK — Jak rozwijamy formy współpracy z dyrektorami szkół	315
---	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

J. KWIATEK — B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości. Warszawa 1959	323
W. CHLEBOWSKI — W. Okoń: Proces nauczania. Warszawa 1956. Wydanie drugie	332

BIBLIOGRAFIA

D. BARDECKA — Kształcenie nauczycieli w Polsce	334
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Ze zjazdu Kuratorów Okręgów Szkolnych	342
S. ZEMIS — Uroczystości ku czci Wł. Spasowskiego	346
H. IZDEBSKA — Osobowość nauczyciela w świetle prac pisemnych kandydatów na I rok studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim	349
W. ŁUBNIEWSKI — Odczyt J. A. Kairova w ZG ZNP	354
T. PARNOWSKI — Projekt planu wydawniczego „Naszej Księgarni” na rok 1960	357
Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP	
Z. KIETLIŃSKA — Praca Komisji Szkolnictwa Wyższego	362
J. KWIATEK — Prace kongresowe poznańskiego Okręgu ZNP	364

KRONIKA ZAGRANICZNA

I. SZANIAWSKI — Międzynarodowe Seminarium Kształcenia Politechnicznego w Zwickau	369
T. KUCHARSKA — Szkolnictwo Czechosłowacji na nowym etapie	371
A. BARDACH — Henryk Bergson (1859—1959) w stulecie urodzin	375

Streszczenia

Streszczenia w języku rosyjskim	379
Streszczenia w języku angielskim	382